EĞİTİM BİLİMLERİNDE TEORİ VE ARAŞTIRMALAR

EDİTÖR:
DOÇ.DR. ONUR ZAHAL

gece kitaplığı

İmtiyaz Sahibi / Publisher • Yaşar Hız

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • Eda Altunel

Editörler / Editors • Doç. Dr. Onur Zahal

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

Birinci Basım / First Edition • © Eylül 2020
ISBN • 978-625-7243-53-7

© copyright
Bu kitabın yayın hakkı Gece Kitaplığı'na aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

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

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

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

Eğitim Bilimlerinde Teori ve Araştırmalar

Editör

Doç. Dr. Onur Zahal

gece kitaplığı

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

REHBERLİ OKUMA YÖNTEMİ

Nurhüda SÖZEN 1

BÖLÜM 2

TASARIM- BECERİ ATÖLYELERİNİN İŞLEVSELLİĞİ İLE İLGİLİ YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ

Ceyda AKILLI & Murat YILDIZ & Ali ATEŞ & Neslihan ATEŞ 29

BÖLÜM 3

YARATICI DRAMA LİDERLERİNİN YARATICI DRAMAYA YÖNELİK ALGI VE TUTUMLARI

Kadir TİRYAKİ..... 47

BÖLÜM 4

BAĞLAM TEMELLİ DOĞRUDAN -YANSITICI BİLİMİN DOĞASI ÖĞRETİMİ: FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMİN DOĞASI ANLAYIŞLARININ KALICILIĞI

Ümit DURUK & Abuzer AKGÜN 61

BÖLÜM 5

ÖĞRETMENLERİN EĞİTSEL DEĞERLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yasin AKAY..... 81

BÖLÜM 6

EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ BAŞARININ ÖNEMLİ BİR ANAHTARI: ETKİLİ SINIF YÖNETİMİ

Ali Rıza ERDEM 97

BÖLÜM 7

MERMER SEKTÖRÜ, MESLEKİ EĞİTİM, ARAELEMAN, DGS SORUNU VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Ramazan HACIMUSTAFAOĞLU & Hakan ELÇI 123

BÖLÜM 8

ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM ALANINDA KİTAP SEÇİM TERCİHLERİNİN İNCELENMESİ .....

Nuray ZAN & Burcu Umut ZAN 155

BÖLÜM 9

FEN BİLİMLERİ DERSİNDE BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE DAYALI LABORATUVAR MODELİNİN ETKİLERİ: 8.SINIF BASINÇ ÜNİTESİ

Huriye DENIŞ ÇELIKER & Muhammed KARA 175

BÖLÜM 10

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE İNTERNET DESTEKLİ EĞİTİMİN ÖĞRENCİLERİN DERSE KARŞI TUTUMLARINA ETKİSİ

Zeynep TAŞYÜREK..... 193

BÖLÜM 11

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE, FARKLI GELİŞEN ÇOCUKLARIN SINIFLA BÜTÜNLEŞTİRİLMESİNDE AİLELERİN BAKIŞ AÇILARINDAKİ DEĞİŞİMLERİN İNCELENMESİ

Goncagül OCAK..... 219

BÖLÜM 12

COĞRAFYA DERS KİTAPLARINDA SOMUT KÜLTÜREL MİRASIN YERİ

Yavuz DEĞİRMENCİ 239

BÖLÜM 13.....

ERKEN ÇOCUKLUKTA İHMAL VE İSTİSMAR

Servet KARDEŞ 255

BÖLÜM 14

21. YY 'DA EĞİTİM ORTAMLARINDA DİJİTAL HİKÂYELEME'NİN ÖNEMİ VE DİJİTAL HİKÂYE OLUŞTURMA PROGRAMLARINA ÖRNEKLER

Ayşenur TATLI & Selami ERYILMAZ 269

BÖLÜM 15

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Güneş SALI 289

BÖLÜM 16

MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN ORFF SCHULWERK YAKLAŞIMININ UYGULANABİLİRLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Ezgi BABACAN & Çizem İpek SÜALP 313

BÖLÜM 17

EĞİTİM YÖNETİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Nesip DEMİRBİLEK..... 327

BÖLÜM 18..... 345

TEKNOLOJİDE YENİLİKLER, EĞİLİMLER VE ARAÇLAR

Selami ERYILMAZ, Gizem YILDIZ 345

BÖLÜM 19

FEN EĞİTİMİNDE KURAMSAL ÇERÇEVE: GEÇMİŞTEN BU GÜNE .....

Aslı YERLİKAYA..... 379

BÖLÜM 20

UZAKTAN EĞİTİM ALAN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN FEN BİLİMLERİ DERSİ EĞİTİMİNE İLİŞKİN ALGILARININ METAFORLAR YOLUYLA İNCELENMESİ

Hatice Gülmez Güngörmez..... 395

BÖLÜM 21

FİZYOLOJİYE DAYALI PİYANO ÖĞRETİMİ: "LE TOUCHER ENSEIGNEMENT DU PIANO BASE SUR LA PHYSIOLOGIE" METODUNUN İNCELENMESi

Burcu KALKANOĞLU..... 409

BÖLÜM 22

TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ ANAHTAR YETKİNLİKLERİ

Yavuz Selim BAYBURTLU 429

BÖLÜM 23

MUTASYON (SES DEĞİŞİMİ) DÖNEMİ SES ÖZELLİKLERİ VE MÜZİK EĞİTİMİ AÇISINDAN ÖNEMİ

Satı DOĞANYİĞİT 455

BÖLÜM 24

FLÜT ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK TİP KURAMINA DAYALI ÖĞRETİM UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Gözde YÜKSEL..... 473

BÖLÜM 25

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ

Mehmet Şaban AKGÜL 503

BÖLÜM 26

BİLİŞİM ÇAĞI'NDA TÜRKÇE EĞİTİMİNİN GELECEĞİ

Halil Erdem ÇOCUK & Yunus Emre ÇEKİCİ 521

BÖLÜM 27

İLKOKUL SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE GÖRSEL MATERYAL KULLANIMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Saliha AKGÜL & Belgin ARSLAN CANSEVER 537

BÖLÜM 28

GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ MÜZİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN TONAL VE MAKAMSAL EZGİLERDE DİKTE VE SOLFEJ PERFORMANS DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Şenol AFACAN 557

BÖLÜM 29

Öğretmen Adaylarının Bakış Açısıyla Öğretim Elemanları

Kenan DEMİR & Ali TÜRKEL & Behsat SAVAŞ..... 577

BÖLÜM 30

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN İSTİHDAM SÜRECİ

Gizem Sebahat ÇOBAN 607

BÖLÜM 31

İŞ AHLAKI, MOBBİNG VE ÖĞRETMENLİK

Mehmet Şaban AKGÜL & Nagehan AKGÜL..... 625

Bölüm 1

REHBERLİ OKUMA YÖNTEMİ

Nurhüda SÖZEN [1]

1 Dr. Nurhüda SÖZEN, *Dr., Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Bölümü Dr. Teacher, Ministry of Education, Primary Education ORCİD: 0000-0003-2937-472X nurhudasozen@hotmail.com

Bu çalışma "Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Rehberli Okuma Yönteminin Etkisi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

1. Giriş

Yeni Zelanda'lı eğitimcilerden Simpson ve Trevor tarafından geliştirilmiş olan Rehberli okuma yöntemi, ABD'de okur-yazarlık programlarının bir parçası olarak kullanılır. Vygotsky'in (1978) olası gelişim kuramına dayalıdır. Olası gelişim kuramı bir çocuğun gerçek gelişimsel seviyesi ve yetişkin desteğiyle başarabileceği potonsiyel gelişim seviyesi arasındaki alana vurgu yapar. Bu fark çocuğun gelişmeye açık alanı yani olası gelişim alanı olarak ifade edilir (Vygotsky, 1978). Rehberli okuma, ilkokul öğrencileri için gelişen okuma becerileri ve artan okuma puanlarıyla sonuçlanan geçerli bir okuma yöntemidir (Ankney & McClurg, 1981; Duffy, 2001; Fountas & Pinnell, 1996; Short, Kane & Peeling, 2000). Öğrencilerin bağımsız ya da endişe düzeyinde okuyucu olduğuna bakılmaksızın, okuduğunu çok iyi anlayabilen öğrenciler yetiştirmek isteyen öğretmenlerin kullandığı bir yöntemdir (Calkins,2001). Mooney'a (1990) göre rehberli okuma yöntemi, "tüm grupta örneği bulunan bir kitap vasıtasıyla öğrencilerin kendi okuma stratejilerini uyguladığı, sorguladığı ve geliştirdiği bir yöntem"dir (s.47). Bu yöntem her öğrencinin becerileri, ilgileri ve deneyimlerinin farkında olmasına; bir kitabın destekleri ve zorluklarını belirleyebilmesine; doğrudan öğretimden ziyâde destekleyici öğrenmenin rolünü benimsemesine dayanır. Okuma gelişimleri aynı düzeyde olan küçük grupların okuma gelişimlerini destekleyen bu yöntem, başarılı stratejiler kullanarak zorluk düzeyi gittikçe artan metinlerle bağımsız, yetkin, akıcı okuyucuların yetişmesini sağlar (Money, 1990, s. 47; Routman, 2000, s. 83). Haftanın birkaç günü 20-25 dakikalık sürelerde yapılan uygulamalarla gerçekleşir (Fountas & Pinnell, 2006, s. 373). Torgesen'e (2004) göre uygulama süresi 20 dakikadan 45 dakikaya kadar uzatılabilir (Torgesen'den aktaran McCain, 2008, s.62).

Fielding ve Pearson (1994), rehberli okuma yöntemiyle okuma sorumluluğunun giderek öğrenciye bırakıldığını, belli bir kelime, cümle ya da ifadeyi vurgulamak için yapılan sesli okumalarla prozodik okuma becerisinin geliştiğini, paylaşımlı okumalar ve okuma sırası ve sonrası yapılan tartışmalarla okuma gelişimlerinin desteklenerek bağımsız ve yetkin okuyucular yetiştiğini ifade ederler. Öğrencilerin metnin anlamına ulaşabilmeleri için doğru stratejiler kullanarak okumalarını hedefler. Yöntemin başında öğretmen, metni tanıtır ve bağımsız okuma stratejilerini uygulamaları için öğrencilerine yardımcı olur. Öğrencilerin belli stratejileri öğrenmesini, kullanmasını ve geliştirmesini sağlamak, ayrıca metin hakkında düşünmeleri, düşüncelerini ifade etmeleri ve tartışmalarına ortam yaratmak bu özel okur-yazarlık yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen eğitim sürecinde gerçekleşir. Öğretmen, metin aracılığıyla okuyuculara ve yazara hangi soruları soracağını gösterir. Böylece her öğrenci süreç içinde ilk kez okuduğu bir metnin anlamını keşfedebilir.

Fawson ve Reutezel (2000) rehberli okuma yöntemi ile gerçekleştirilen eğitim sürecinde, "öğrencilerin kendi okuma gelişimlerine uygun zorlukta olan kitaplarla eşleştirildiğini ve öğrenilen okuma stratejilerini bağımsız olarak uygulayabilmeleri için özgelişim sistemlerinin desteklendiğini" ifade etmişlerdir (s. 84). Lyons ve Pinnell'e göre (2001), dersler yapı olarak" metin seçimini, tanıtımını, metni okumayı, tartışmayı, strateji eğitimini, anlamı genişletmeyi (seçime dayalıdır) ve kelime çalışmasını (tercihen) içerir" (s. 36). Öğrencilerin okurken karşılaşacakları zorluklar, okuyucu olarak geliştirmek zorunda oldukları öz-gelişim sistemini oluşturur. Öğrenciler öz- gelişim sistemini, rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen derslerde zorluk düzeyi giderek artan metinleri okurken karşılaştıkları okuma zorluklarının üstesinden gelerek ve okuma görevlerini yerine getirerek geliştirebilirler. Sistemde, öğretmen dersin işlenişi esnasında anlamı yapılandırmak için okunan metinle ilgili çeşitli sorular sorar. Öğrenciler de ilerleyen derslerde öğretmen desteğine ihtiyaç duymaksızın bu soruları metnin yazarına kendileri sorar (Fountas & Pinnell, 2001, s. 191). Anlamı yapılandırmak için çözümlenmesi gereken bu sorular, okuma zorlukları olarak ifade edilir. Öğrencilerin okuma zorluklarının üstesinden gelebilmeleri bu bağlamda okuma görevlerini yerine getirebilmeleri, kaynakları kendi zihinlerinde bulmalarına bağlıdır. Okuma stratejileri, metnin ipuçları ve metnin görselleri, öğrencilerin okuma esnasında yararlanabileceği kaynaklardır. Dersler ilerledikçe okuma zorluklarının üstesinden gelebilen öğrenciler okuma görevlerini yerine getirebilirler. Gruba sağlanan her yeni metin, öğrencilerin çözmesi gereken yeni birkaç okuma görevini ve çabasını içerir. Bu süregenlik metnin ipuçları ve görsellerinden yararlanabilmede öğrencilerde farkındalık yaratır. Ayrıca birçok okuma stratejisini öğrenmelerini, uygulamalarını ve geliştirmelerini sağlar. Bu bağlamda zihinsel kaynaklarını geliştirebilmeleri ve akıcı okuyucu olmalarına yardım eder. Alanyazında Rehberli okuma yöntemini inceleyen Türkçe kaynaklara rastlanmamıştır. Bu araştırma, rehberli okuma yöntemi konusunda ilk Türkçe kaynak olarak önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın gelecekte yapılacak diğer araştırmalara ve uygulamalara yol göstereceği düşünülmektedir.

2. Rehberli Okuma Alanı

Rehberli okuma yöntemini uygulamak isteyen eğitimciler özel olarak hazırlanmış bir ortamı kullanabilecekleri gibi sınıfın sessiz bir köşesinde de rehberli okuma alanını oluşturabilirler. Bunun için yarım daire veya yarım ay şeklinde olan bir masa, öğretmen için dönemeçli bir sandalye ve öğrenciler için etrafına dizili sandalyelere ihtiyaç vardır. Fountass ve Pinnell' e (1996, s. 45-46) göre yöntemin uygulandığı zengin bir ortamda zorluk düzeyi derecelendirilmiş olan kitaplar, işleyen kayıtlar ve ders materyallerini saklayabilmek için panolar, fişler, postidler, beyaz tahta, resim panosu, kalemler, alfabe tablosu, sözlükler, renkli plastik harflerin

kolayca kullanılabilmesi için manyetik yüzeyler, isim kartları, kelime duvarı ve kelime çalışmasının farklı öğelerini gösteren tablolar yer almalıdır. Alfabetik olarak veya sırasız olarak organize edilmiş kelime duvarını öğretmen ve öğrenciler yıl boyunca birlikte hazırlarlar.

3. Rehberli Okuma Yöntemi'nde Öğretmenin Rolü

Öğretmenler bilgi, beceri ve deneyimleri doğrultusunda okuma düzeyleri aynı olan öğrencileri bir araya getirerek gruplar oluştururlar. Seviyelerine uygun bir metin seçerek ve metnin tanıtım sürecini düzenleyerek rehberli okuma yöntemini uygulamak için hazırlanırlar (Clay, 993, s. 36). Bu süreci; öğrencilerinin kişisel bilgi ve deneyimlerini göz önünde bulundurarak, metin bilgilerini dikkate alarak (harfler, kelimeler ve dilbilgisi kuralları bağlamında), değişken destek seviyelerinin farkında olarak (zorlu metinler için daha fazla destek sağlanırken daha basit düzeyde metinler için daha az destek sağlanır) ve yeni okudukları metinlerin güçlü yönlerini bulmaları ve kavramaları konusunda onlara yardım ederek düzenlerler (Fountas & Pinnell,1996). Öğretmenler öğrencilerine metinde geçen anlamsal, yapısal ve görsel ipucu sistemlerini kullanarak stratejiler geliştirebilmeleri için yardım etmelidir (Clay, 1993, s. 37). Çocukların, bilgiye nasıl erişecekleri bilgisine sahip olamayabileceklerini hatırlamalı ve ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşabilmeleri için onları desteklemelidir (Ford & Opitz, 2008). Ayrıca öğrencilerinin becerileri ve yeteneklerine uygun materyali eş zamanlı sağlamak, ihtiyaç duyabilecekleri zengin öğrenme çevresini sunarak ilgilerini çekmek, nasıl okumaları gerektiğini öğrenmeleri için onları cesaretlendirmek ve onlara değer vermek öğretmenin görevidir (Clay, 1991; Clay, 1993; Fawson & Reutezel 2000; Fountas & Pinnell, 2006a; Mooney,1990).

Cavazos'a (2003, s. 6) göre öğretmenler rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilecek dersleri planlarken; metin tanıtımında nelere değineceklerini, öğrencilerin geçmiş bilgilerine ulaşabilmeleri için onlarla nasıl diyaloglar geliştireceklerini bu bağlamda kişisel bilgilerini metindeki düşüncelerle ilişkilendirmeleri için neler yapabileceklerini sorgulamalıdır. Ayrıca metinde geçen hangi yapıları tartışacaklarını, hangi kavramlar ve bilinmeyen kelimeler hakkında önceden konuşup hangilerini öğrencilerin keşfetmesi için bırakacaklarına karar vermelidir. Son olarak kurgusal olmayan metinleri özetleme ve sentezlemede öğrencilere nasıl yardımcı olabileceklerini, kurguya dayalı metinlerde ise dersi nasıl sonlandıracaklarını düşünmelidir.

4. Rehberli Okuma Yöntemi'nde Metin Seçimi ve Yazım Özellikleri

Rehberli okuma yönteminde metinler öğrencilerin okuma düzeyleri ve ilgileri doğrultusunda seçilmelidir. Metinler, öğrencinin bilişsel seviyesinden biraz daha yüksek olmalı, motive edici olmalıdır (Fountas &

Pinnell, 2001, s. 208-209; Turner,1995, s.437). Bu seçim esnasında metnin zorluk seviyesini kolaydan zora doğru ayarlarlar. Ayrıca metinlerin iyi harflerle formlanmış olmasına, okuyucunun rahatça okuyup sonraki satıra hizasında devam edebilmesi için kelimeler ve satırlar arasında yeterli boşluklar olmasına dikkat ederler (Routman, 2000, s. 84; Fountas & Pinnell, 1996, s.46).

Uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar (Avalos, Plasencia, Chavez & Rascon, 2007; Zemelman, Daniels & Hyde, 2005) olası gelişim kuramı bağlamında öğrencilerin %92-97 doğruluk oranıyla okuyabilecekleri metinlerin seçilmesini tavsiye etmiştir. Ayrıca gruba sağlanan her yeni metin, öğrencilerin çözmesi gereken yeni birkaç okuma görevini ve çabasını içermelidir. Okuma görevleri, ne öğrenciler tarafından çabalanmayacak derecede basit ne de üstesinden gelemeyecekleri kadar zor olmamalıdır (Fountas & Pinnell, 1996, s.8).

Eğitsel seviyeye uygun olarak gruplanan ve seçilen metinler öğrencilerin okumadan keyif almasına öğretmenlerinden yardım alarak ya da arkadaşlarının desteğiyle istenen stratejiyi ögrenip uygulayabilmelerine yardım eder (Schirmer & Schaffer, 2010). Öğretmenler, yeni okuma stratejilerini öğretecekleri metinleri seçmenin yanı sıra öğrencilerinin güncel olarak kullandıkları okuma stratejileriyle çalışmalarını sağlayacak metinleri işlemelidir (Laquinta, 2006). Metin seçimi yapılırken aşağıdaki sorulara cevap aranmalıdır (Fountas & Pinnell, 1996, s. 135-136).

- Seçilen metin öğrenci grubuna hitap edebilecek ilginç bir temaya sahip mi?
- Öğrenciler metinde geçen kelimelerin anlamını biliyor mu? Kavramlara aşina mı?
- Zihinsel yetileriyle, kelime analizleri yaparak ya da anlamdan tahmin etme stratejilerini kullanarak bilinmeyen kelimelerin anlamına erişilebilecek mi?
- Metin anlam için okunduğunda problem çözme, araştırma yapma ya da gözden geçirme gibi fırsatları sağlıyor mu?
- Görseller öğrencilerin metnin anlamına ulaşmaları için araştırmalarını destekliyor mu?
- Okuma zorluklarının üstesinden gelebilme ve anlamı yakalamak için metin uygun fırsatlar sağlıyor mu? Örnekler metnin destekleyicisi mi?
- Metnin uzunluğu grubun seviyesine uygun mu?
- İlk okuyucular için metnin tanıtımı açık mı?
- Metnin, puntoları ve satır sayısı uygun mu?

- Kelimeler arasında yeterli boşluklar var mı?
- Metnin düzeni öğrenciler için uygun mu?

Öğretmenler, rehberli okuma grubunun üyesi olan her öğrencinin farklı deneyimlere sahip olduğunu ve farklı deneyimlere sahip olan her öğrencinin de metinle ilgili farklı düşüncelere sahip olacağını göz önünde bulundurmalıdır. Bu bağlamda metin seçimi öğrencilerin eğitsel seviyesini, ilgilerini ve deneyimlerini dikkate alarak gerçekleştirilmelidir.

Rehberli okuma yönteminde metin seçimi ve tanıtımı, öğrencilerin akıcı okuması için önemlidir. Öğretmen, öğrencileri okurken metni anlayabileceklerine ve bilmedikleri kelimelerin anlamına erişebileceklerine emin olmalıdır (Fountas & Pinnell, 1996, s. 151). Akıcılık, öğrencinin metni kontrol edebilmesiyle bu bağlamda çabalayarak üstesinden gelebileceği zorluk düzeyindeki metinlerin seçimiyle gelişebilir. Sürecin başarısında öğrencinin alt yapısı, ön bilgileri ve sözcük bilgileri etkili olur. Öğretmen ilk olarak metin hakkında konuşarak öğrencilerin ön bilgilerini aktifleştirir. Ön bilgilerin aktifleştirilmesi esnasında metnin anahtar kelimelerini kullanır. Bu öğretim hareketlerinin sürekliliğini destekleyecek metin seçimleriyle, cümlelerin yapılandırılması ve akıcılıkla okunması sağlanabilir.

5. Rehberli Okuma Yöntemi'nin Bileşenleri

Öğrencilerin yetenekli ve bağımsız okuyucular olması amacıyla, okuma sürecinde olumlu deneyimler yaşamaları rehberli okuma yönteminin amaçlarındandır. Olumlu deneyimlerin kazanılması rehberli okuma bileşenlerinin etkili bir şekilde planlanmasına bağlıdır. Bu bileşenler okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olarak ifade edilmiştir (Clay, 1993a).

5.1. Okuma Öncesi

Rehberli okuma yönteminde öğretmenler, öğrencilerin okuma düzeylerine uygun bir metin seçerek ve seçilen metnin tanıtım sürecini planlayarak dersler için hazırlanırlar (Denton, Fretcher, Taylor, Barth & Vaugn, 2014). Bu süreçte öğrencilerin "ilgisini çekmeli ve geçmiş deneyimlerini öğrenme ortamına getirmeli, bilinmeyen kelimeleri tartışmalı, onları motive ederek okuma için genel bir amaç oluşturmalıdır" (Betts, 1940, s. 492).

Seçilen metinle ilgili öğrencilerin ön hazırlık oluşturabilmeleri için öğretmen, "metnin görselleri, başlığı, yazarı, karakterleri, teması ve içeriği" hakkında öğrencileriyle diyalog geliştirmelidir (Laquvinta, 2006, s. 416). Ayrıca anahtar kelimeleri ve anlamlarını tanıtmalı, metnin nasıl yapılandırıldığını anlamaları ve okurken karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmeleri için bazı fırsatlar yaratmalıdır (Laquinta, 2006, s. 146).

Ögrenciler bağımsız okuma sistemlerini geliştirdiklerinde metinleri kendi kendilerine tanıtırlar ve bunu yardım alınmadan yapılabilen bir görev olarak görürler. Clay (1994) öğretmenlere, metnin tanıtımı esnasında şu tavsiyelerde bulunur:

➢ Çocukların deneyim ve bilgisine dikkat edin. Verilen hikâyeyi okumaları için ayrıca karşılaşacakları okuma zorluklarının üstesinden gelebilmeleri için onları cesaretlendirin

➢ Önemli fikirleri ve kavramları açıklayın. Metin için önemli olan dil yapılarını tanımıyorlarsa bu yapılar hakkında bilgi verin.

➢ Metnin temasını ve karakterlerini tartışın.

➢ Görseller hakkında konuşun ve çocukların yeni bilgiyi keşfetmelerine yardımcı olun.

➢ Anlamalarına yardımcı olmak için metnin işleyişi hakkında konuşun.

➢ Bilinmeyen kelimelerin telâfüzuna dikkat çekin.

➢ Çocukların dikkatini metinde geçen yeni kelimelere çekin ve onları zorlayan bu kelimeleri sık sık kullanın.

➢ Dikkatlerini metne çekecek olan bir ya da iki açık uçlu soruyu sorun ve okuduklarında anlamı keşfetmeye çalışacakları süregelen bir baskı olarak bunu sunun. Bu bağlamda anlam için okumalarını sağlayın (s. 24).

Fonutass ve Pinnell'e (1996, s. 117) göre öğrenciler için bir metnin kolay ya da zor olması metnin tanıtılma yolu ve okuma esnasındaki destekle orantılıdır. Öğretmen metnin seviyesi ile okuyuculara sağlayacağı destek arasındaki dengeye dikkat etmelidir. Metnin tanıtımı her rehberli okuma grubuna göre farklılaşır. Her rehberli okuma grubu farklı öğrencilerden oluştuğu için tanıtım öğrencilerin okuma düzeyleri, ilgileri, metnin yapısı ve işleniş amacıyla bağlantılı olmalıdır. Tanıtım esnasında; çocuklara kitabı keşfetme fırsatı vermek, metnin başlığını tartışmak, metni ilgi çekici hale getirmek, içerik ile öğrenci deneyimlerini ilişkilendirmek, metinlerin yeni yapılarına öğrencilerin dikkatini çekmek, kitap hakkında öğrencilerle iletişim kurmak, sorular sormak, tartışma ortamı yaratmak ayrıca yeterli motivasyonu olmayan öğrencileri okumaya motive etmek öğretmenin görevidir (Graves, Cooke & Laberge, 1983; Gray & Reese, 1957). Linehan'a (2003) göre metin tanıtımında ön bilgilerin aktifleştirilmesiyle oluşan tartışmalar okuma sürecine öğrenciyi motive eder. "Öğrenciler konuşma, okuma ve yazma sayesinde eleştirmeyi tartışmayı ve aynı zamanda metni sorgulamayı öğrenir" (Linehan, 2003, s. 11). Metin tanıtımının son aşaması resim gezisini içerir. Resim gezisini, metinle ilgili görseller oluşturur. Görselller öğrenciler okumaya başlamadan onları, okumak için cesaretlendirir. Rehberli okuma grubunu oluşturan öğrencilerin metnin içeriğine ilişkin düşünebilmesi ve ön bilgilerini okuma ortamına getire-

bilmesi için metnin görselleri hakkında sohbet etmeleri gerekir (Villaume & Brabham, 2001). Cavazos, (2003 s. 4) okuma öncesi öğretmenin ve öğrencinin rolünü şöyle ifade eder:

Rehberli Okuma Yönteminde Okuma Öncesinde Öğretmen ve Öğrencinin Rolü
Okuma Öncesi Öğretmenin Rolü
✓ Okuma seviyesi benzer olan öğrencilerle homojen grup oluşturur. ✓ Hedeflenen kavrama becerisi veya stratejisini net olarak destekleyen metni ✓ öğrencilerin eğitsel seviyesine uygun olarak seçer. ✓ Metin tanıtımı hazırlar. ✓ Bilinmeyen kelime ve kavramları tanımlar. ✓ Okuma için amaç oluşturur. ✓ Metni parçalara böler ve öğrenciler metni bağımsız olarak okurken, düşünmeleri ve cevaplamaları için sorular yazar ✓ Metinin belli bölümlerinde durma noktalarını planlar ve öğrencilere soracağı soruları oluşturur.
Okuma Öncesi Öğrencinin Rolü
✓ Metin hakkında yapılan sohbete dâhil olur. ✓ Metni okumanın amacını anlar, ✓ Önceliği olan bilgiye ulaşır, ✓ Yeni metni okuduğu diğer metinlerle ilişkilendirir.

Kaynak: Cavazos, T. (2003). Guided Reading AISD, s. 4'ten uyarlanmıştır.

5.2. Okuma Esnası

Metin tanıtımından sonra, rehberli okuma yönteminin ikinci bileşeni uygulanır. Öğrenciler kendilerinden beklenen okuma görevlerini yerine getirmek için metni sessiz bir şekilde okurlar. Eğer zorlanırlarsa öğretmene soru sorabilirler. Sessiz okuma esnasında stratejilere başvurmaları ayrıca görsel ve kavramsal ipuçlarını kullanmaları için öğretmenleri tarafından cesaretlendirilirler (Ford & Opitz, 2008, s. 70). Öğrenciler metnin tamamını kendi başlarına sessizce okurken öğretmen, gruptaki öğrencilerin birinden hafif bir ses tonuyla okumasını isteyebilir. Böylece öğrencilerinin okuma davranışlarını ve stratejileri kullanma durumunu gözlemleyebilir ve gerekirse not alabilir (Gray & Reese, 1957). Öğrenciler öncelikle tek bir ipucu sistemini dayalı olan stratejileri kullanırlar. Bunlar anlamsal ipuçları olan, metin görselleridir (Peterson, 2002, s. 9). Okuma gelişimleri ilerledikçe çoklu ipuçlarını bir araya getirmeyi, bu ipuçları arasında çapraz ilişkiler kurmayı, gerektiğinde tekrar okumayı ve özgözetim yapmayı öğrenirler (Hill, 2000, s. 18).

Eğitim sürecinin çoğu okunulan metni keyifle okumaya, tartışmaya, kişisel görüşleri paylaşarak ve grubun diğer üyelerinin görüşlerini dinleyerek, gerektiğinde takdir etmeyle gerektiğinde eleştirmeyle harcanır. Metin tartışmaları esnasında belli bir paragrafı veya sahneyi vurgulamak için sesli okumalar yapılabilir. Buradaki amaç savunulan düşünceyi metinden kanıtlara dayandırmaktır. Ayrıca yeni stratejiler öğretmek için de sesli okumalar yapılır. Zaman zaman öğrencilerin okunan bölümü birkaç

cümleyle ifade etmeleri ya da sorulan bir soruyu yazılı olarak cevaplamaları için yapışkan notlar dağıtılır. Öğrencilerin aldığı notlar, doğru okuma girişimlerini belirlemede ve metinlerin işleniş sürecini takip etmede önemlidir.

Okuma esnası bileşeninde, yapılan tartışmaların öğrencilere faydaları şunlardır (Fountas & Pinnell, 2001, s. 212).

➢ Daha önce okumuş olduğu metinlerle yeni okuduğu metni ilişkilendirir.

➢ Metin ve kendi yaşamı arasındaki ilişkiyi ifade eder.

➢ Bilgiyi özetler ve sentezler. Metinle ilgili çıkarımlar yapar. Hipotezler kurar.

➢ Kendi bilgi ve deneyimleri ışığında metni değerlendirir. Başkalarının yorum ve değerlendirmelerinden faydalanır.

➢ İkilemleri çözmek için arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunur.

➢ Metinde geçen düşünceleri desteklemek ya da aksini ispatlamak için metni araştırır.

Öğretmen, okuma esnası bileşeninde öğrencileri tarafından çözümlenmeye çalışılan problem çözme girişimlerini desteklemeli, başarılarını doğrulamalı ve gerektiğinde müdâhâlede bulunmalıdır. Her bir öğrencinin düşüncesini değerli bulması, sohbet ortamına müdâhil olarak onlara çeşitli sorular sorması bu bağlamda düşünce gelişimlerini desteklemesi önemlidir. Cavazos'a (2003, s. 5) göre okuma esnasında öğretmen ve öğrencinin rolü aşağıda îzah edildiği gibidir.

Okuma Esnasında Öğretmenin Rolü
✓ Rehberli okuma grubundaki her bir öğrenciye metnin örneğini temin eder.
✓ Öğrencilerin ön bilgilerini okuma ortamına getirmeleri için kitabı tanıtır, bilinmeyen kavramlar, kelimeler hakkında açıklamalarda bulunur.
✓ Öğrencilerin hafif bir ses tonuyla ya da sessizce okumalarını ister. (Bir öğrenciden duyulabilir ses tonuyla okumasını ister.)
✓ Okumaları için hedefler koyar.
✓ Hızlı bitirenlere metinle ilgili çeşitli görevler verir.
✓ Okumak için metnin bölümlerini saptar ve öğrencilerin okuduklarını kavrama düzeyini yükseltebilmeleri için açık uçlu sorular sorar.
✓ Öğrencilerle metin yapılarını tartışır, metnin türü hakkında tahminlerde bulunmalarına imkân tanır.
✓ Öğrencilerin davranışlarını gözlemler ve gözlemlerini kayıt altına alır.
✓ Öğrencilerinin ihtiyaç duydukları zaman talep ettikleri yardımları karşılar ve metinle etkileşim kurmaları için not alma, altını çizme gibi çeşitli okuma-anlama fırsatları sağlar.
Okuma Esnasında Öğrencinin Rolü

✓ Öğretmen bölmediği sürece metni kendi başına sessizce okur. Anlayarak okumaya çalışır ve anlayamadığı kısımları yeniden okuma stratejisini kullanır. ✓ Okurken metnin devamı ile ilgili tahminler yapar, öngörülerde bulunarak metne karşılık verir. Düşüncelerini doğrulamak için metni anlamaya çalışır. ✓ Metinle ilgili zihninde oluşan soruları yanıtlamak için durur, metni daha iyi anlamaya ✓ çalışır, düşüncelerini doğrular ve doğrulanan düşünceleri yorumlar.
Kaynak: Cavazos, T. (2003). Guided Reading AISD, s. 4'ten uyarlanmıştır.

5.3. Okuma Sonrası

Rehberli okuma deneyiminin 3. aşamasında metin tartışması yapılır. Öğretmen bir ya da daha fazla öğretim noktasına öğrencileri yoğunlaştırmak için metne geri döner (örneğin kanıt bulma, problem çözme stratejileri …. v.b.). Öğrencilerin kavrama düzeylerini değerlendirdikten sonra onların göremeyeceği bir ortamda işleyen kayıtları inceler. Okuma davranışlarını, kullandıkları stratejileri, yaptıkları hata türlerini, sergiledikleri tutumları, okunan kitap çeşitlerini kısaca rehberli okuma yöntemiyle yaşadıkları süreci izler (Fountas & Pinnell,1996, s. 8). Cavazos (2003 s. 5), rehberli okuma yönteminde okumadan sonra öğretmen ve öğrencinin rolünü şöyle ifade eder:

Okuma Sonrasında Öğretmen ve Öğrencinin Rolü
Okumadan Sonra Öğretmenin Rolü
✓ Metin hakkında öğrencileriyle konuşur. ✓ Tüm grubu düşüncelerini paylaşmaları konusunda cesaretlendirir. ✓ Sorulan sorulara karşılık vermeleri için öğrencileri cesaretlendirir ✓ Tüm grubun katılımıyla metnin tartışılmasına imkân yaratır. ✓ Öğrencilerin düşüncelerini metne dayanarak ifade etmeleri ve problem çözme stratejilerini kullanabilmeleri için metne geri döner. ✓ Öğrencilerin okudukları metni anlama düzeylerini değerlendirir. ✓ Yazılı cevaplarını değerlendirir. ✓ Metin hakkında öğrencilerle konuşur, sorular sorarak birbirleriyle konuşmalarını sağlar. ✓ Bilinmeyen kelime ve kavramlar üzerinde tekrar durur. Bu bağlamda öğrencilerin kelime dağarcığını yeniden değerlendirir. ✓ Öğrencilerini, yazarken ve konuşurken yeni öğrendikleri kelime ve kavramları kullanmaları konusunda cesaretlendirir. ✓ Metinle ilgili düşüncelerini ifade etmeleri için tartışma ortamı yaratır. ✓ Metinle ilgili sorular sorar ve soruları metinde geçen ipuçlarını kullanarak yanıtlamalarını ister. ✓ Soru sorarken üst bilişsel düşünmeyi gerektiren sorular sormaya dikkat eder. ✓ Tablo örgütleyicisi, hikâye haritası ya da yazılı cevaplarla kavrama düzeyini değerlendirir.
Okumadan Sonra Öğrencinin Rolü

- ✓ Zihninde oluşan soruları sorar ve metne dayanarak kanıt sağlamaya çalışır
- ✓ Metin tartışmasına katılır.
- ✓ Metin zorluklarının üstesinden gelmeye çalışır.
- ✓ Öğretmeninin rehberliğinde metni yeniden değerlendirir.
- ✓ Kendi zihninde ve arkadaşlarının zihninde oluşan soruları metne dayanarak çözümler.
- ✓ Düşüncelerini doğrulamak için metne yeniden döner ve metni yeniden değerlendirir.
- ✓ Metne dayanarak kanıtlayabildiği düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır.

Kaynak: Cavazos, T. (2003). Guided Reading AISD, s. 5'ten uyarlanmıştır.

6. Rehberli Okuma Yöntemi'nin Faydaları

Rehberli okuma, okuma stratejilerinin nasıl ve neden seçileceğini gösteren ve öğrenilen stratejilerin kullanılması için çocukları cesaretlendiren öğrenci merkezli bir yöntemdir (Money, 1990, s. 47). Yöntem, öğrencilerin kelime hazinelerini ve okuma akıcılığını geliştirir (National Reading Panel, 2000, s. 3.20). Rehberli okuma gruplarında öğrenciler okuma deneyimlerini keyifle yaşayabilecekleri bir ortamda metni anlamak için okurlar. Öğretmenler öğrettikleri stratejilerle öğrencilerini desteklerken, öğrenciler de diyaloglar geliştirerek birbirlerinden öğrenebilirler (Linehan, 2003, s. 12).

Ferguson ve Wilson (2009, s. 300.) araştırmalarında sınıflarında rehberli okuma yöntemini uygulayan öğretmenlerle görüşmüşlerdir. Görüşmeler sonunda stratejilerin öğretildiği, öğrencilerin okuma gelişimlerindeki zayıf alanların üzerinde durulduğu ve daha çok bire bir eğitimin hedeflendiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenler rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda; öğrencilerinin kavrama düzeyindeki gelişimden, akıcı okuma seviyelerindeki ilerlemeden ve okuma anlama skorlarındaki artıştan söz etmişlerdir. Son olarak rehberli okuma yöntemiyle okuma stratejilerinin akılda tutulmasının kolaylaştığını, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını belirleme olanağının olduğunu bu bağlamda hedeflenen okuma başarısına ulaşıldığını rapor etmişlerdir.

Rehberli okuma yöntemi öğretmenlere, öğrencilerinin daha önce okumadıkları konular hakkında yazılmış metinleri okuduklarında onları gözlemleme imkânı yaratır. Öğretmenler, zihinlerinde birçok farklı strateji yapılandıran öğrencilerin okuma esnasında hangi stratejiyi kullandığını bilmede zorlanabilirler. Dersleri kayıt altına alarak izlediklerinde, kullanılan okuma stratejilerinin niteliğini değerlendirebilirler (Ford & Opitz, 2008). Rehberli okuma yönteminin diğer faydaları şöyle izah edilebilir (Fountas & Pinnell, 1996, s. 1-2):

- ➢ Sosyal olarak destekleyici bir etkinliğe katılırken okuyuculara gelişme fırsatı sunar.

➢ Öğrencilere zorluk seviyeleri giderek artan metinleri bağımsız okuyabilmeleri için okuma stratejilerini geliştirme fırsatı sağlar. Bağımsız okuma için gerekli olan becerileri geliştirir.

➢ Çocuklar yeni bir metni okurken, öğretmenlere onları gözlemleme fırsatı tanır.

➢ Anlam için okumada çocuklara eğlenceli, başarılı deneyimler sunar.

➢ Öğrencilere bir metni kendi başlarına okurken metnin tanıtımını nasıl yapacakları konusunda yardımcı olur.

➢ Öğrencilerin okuryazarlık gelişimlerini gözlemleme ve destekleme imkânını öğretmene tanır.

➢ Küçük grup çalışması ve destekleyici öğrenme çevresi sayesinde öğrencilerin okuma sürecini keyifle yaşamasını sağlar.

➢ Güncel okuryazarlık öğrenimi ve öğretimi hakkındaki anlayışlarla uyumludur.

➢ Rehberli okuma, yorumlamayı, kavramayı geliştirerek bağımsız okuma için bir köprü oluşturmayı sağlar.

7. Rehberli Okuma Yöntemi'nin Sınırlılıkları

Ferguson ve Wilson (2009) rehberli okuma yönteminin, eğitim programının parçası olarak uygulandığı ülkelerde, yöntemin sınırlılıklarını belirlemek için bir dizi araştırma gerçekleştirmişlerdir. Sonuç olarak; sınırlandırılmış sınıf alanı, yöntemi sınıfta uygulamak için uygun olmayan sınıf düzeni ve öğretmenlerin yeterli materyallere sahip olmaması gibi faktörler yöntemin sınırlılıkları olarak tespit edilmiştir. Rehberli okuma yönteminin, okumayı öğretmede ve okuma gelişimini desteklemede pek çok fayda sağladığı ifade edilmesine rağmen öğretmenler, zaman yönetiminin yoksunluğundan dolayı bu yöntemi kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca haftanın 3-5 günü gerçekleştirilen uygulama sürecinde, okuma gruplarının her birini karşılamanın güçlüğüne dikkat çekmişlerdir. Bölgelere göre değişen okul müfredatı bağlamında bazı bölgelerdeki eğitim programında rehberli okuma yöntemine yer verilmemesi diğer sınırlılıklar olarak izâh edilmiştir.

8. Rehberli Okuma Yöntemi'nde Stratejiler

Rehberli okuma yönteminde strateji eğitimi; okuma sürecinin daha etkili hâle getirilmesini, anlamın daha hızlı yapılandırılmasını ve bilgilerin zihinde daha iyi organize edilmesini sağlar (Harvey & Goudvis, 2007, s. 16-17; Boekaerts & Niemivirta, 2000). Vogt ve Shearer (2007) "stratejiler model olarak gösterildiğinde, öğretildiğinde, uygulandığında ve güçlendirildiğinde öğrencilerin kavrama becerilerinin dikkate değer ölçüde

geliştiği"ni belirtmişlerdir (s. 134). Strateji eğitimi öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine, anlama ulaşmalarına, metni kavramalarına ve daha çok okumalarına yardımcı olur (Bauman, Hooten & White,1999).

Rehberli okuma yönteminde öğretilmesi planlanan strateji ve nasıl uygulanacağı aşama aşama anlatılır (Combs, 2006, ss. 376-377). Öğretmen ilk olarak stratejinin ne olduğu, ne zaman ve hangi durumlarda kullanıldığı, nasıl kullanıldığı ve ne işe yaradığı hakkında öğrencileriyle ayrıntılı olarak konuşur (Fisher & Frey, 2008, s. 4-5). Model olarak strateji uygular. Daha sonra öğrencileri, stratejiyi bağımsız olarak uygulamaları için cesaretlendirir. Öğrenciler ögrendikleri stratejilere başvurmak için metni yeniden gözden geçirirler. Öğretmenlerini izleyerek stratejilerin, ne tür metinlerde ve hangi durumlarda kullanıldığını görürler. Bu bağlamda metin yapılarına göre strateji kullanımı hakkında bilgilenirler. Öğretmenlerinin nasıl düşündüğünü, bakış açısını, metnin zorluklarının üstesinden nasıl geldiğini, ne tür bağlantılar kurduğunu, nasıl çıkarımlar yaptığını, zihnindeki anlamla metinde yazılanlar örtüşmediğinde bakış açısını nasıl değiştirdiğini, metnin işleyişi hakkında neler düşündüğünü ve nasıl tahminlerde bulunduğunu, anlamada zorlandığı yerlerde hangi soruları üretttiğini ve cevapları metinde nasıl bulduğunu… vb. bilişel etkinlikleri sesli düşünme sayesinde öğrenirler (Archer, 2004, s. 24; Combs, 2006, s. 376-377). Daha sonra düzenli dönütler alarak stratejiyi uygularlar. En sonunda da stratejiyi bağımsız olarak uygular. Bağımsız uygulamalar esnasında onlara soru sorulmaz. Stratejinin kullanılma şekline odaklanmaları sağlanır (Fisher & Frey, 2008, s. 21-22). Öğrencilerin bağımsız düzeyde okuyabilmeleri için farklı tür metinlerde amaçlı bir şekilde stratejileri kullanabilmeleri gerekmektedir. Okuma güçlüklerinin giderilmesi ve anlama becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili alan yazın incelendiğinde tüm yöntem, model ve yaklaşımlarda strateji eğitiminin, çocukların okuma güçlüklerinin giderilmesine yardım edeceği, akıcılıklarını geliştireceği ve bağımsız okuyucu olmalarına destek olacağına ilişkin araştırmalar (Doğan, 2002; Dymock & Nicholson, 2010; Fuchs & Fuchs, 2005; Hagaman, Luschen & Reid, 2010; Pressley & Gaskins, 2006) bulunmaktadır. Bu araştırmalar strateji kullanımda desteğin giderek azaltılması ve sorumluluğun süreç içerisinde öğrencilere bırakılmasına dair vurgular yapmaktadır (Duke & Pearson, 2002; Fielding & Pearson,1994). Bisiklet kullanmayı ilk kez öğrenen bir çocuğa önce bisikletin koltuğunu tutarak destek olunuyorsa, dengesini kurmaya başladığında destek azaltılıyorsa ve kullanmayı öğrendiğinde destek verilmiyorsa, öğretmende strateji öğretiminde öğrencilere ihtiyaç duyduklarında destek olmalı, kontrolü ele aldıklarında desteğini azaltmalı, strateji kullanımında otomotikleştiklerinde ise desteğini tamamen kesmelidir (Fisher & Frey, 2008, s. 6-7). Rehberli okuma yönteminde kullanılan bazı stratejiler şöyle îzah edilebilir:

8.1. Tahmin etme

İlerleyen süreçte neler olabileceğine veya ne tür bilgilerle karşılaşılacağına dair fikir geliştirmektir. Ayrıca okurun metnin türüyle, karakterleriyle, yapısıyla, ya da sonuyla ilgili düşünce üretmesidir (Duke & Pearson, 2002, s. 212). Okurun ön bilgilerini yeni okudukları ile yapılandırmasıyla gerçekleşir. Öğrenciler tahmin etme stratejisini kullanırken; hem metinin anlamsal ipuçlarından, hem önbilgilerinden hem de daha evvel okudukları metinlerden faydalanırlar (Brassel & Rasinski, 2008, s. 39). Tahmin etme, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamına ulaşılmasını, metnin konusunun ve türünün belirlenmesini ve metnin içeriğiyle ilgili ilerleyen bölümlerde neler olacağının düşünülmesini sağlar. Çocuklardan bilinmeyen kelimelerin anlamına ulaşmada metin içi ipuçlarından yararlanmaları; kelimeyi seslendirmeleri anlama erişemedilerse bilinmeyen kelimeyi kendisinden önce ve sonra gelen kelimeyle okumaları, hâlâ anlama erişemedilerse bilinmeyen kelimenin geçtiği cümlenin birkaç cümle öncesini ve sonrasını okumaları beklenmektedir. Metnin konusu ve içeriğinin belirlenmesinde tahmin etme stratejisi kullanılacaksa; başlık, anahtar kelimeler ve metnin görselleri gibi ipuçlarını dikkate almaları gerekmektedir. İleriye yönelik tahminler yapıldığında ön bilgiler ve metin arasında ilişki kurmaları sağlanmalıdır.

8.2. Soru Üretme

Öğrencilerin metni anlamaları ve daha iyi kavrayabilmeleri için metnin yazarına kendileri tarafından sorulan sorulardır. Bu strateji "okuma öncesinde, esnasında ve sonrasında okuyucunun çeşitli sorular üretmesi ve bunlara cevaplar aramasıdır" (Gutrie & Taboada, 2004, s. 93). Öğrenciler anlamadıkları cümleleri veya bilmedikleri sözcükleri tekrar ederek okuduklarının anlaşılmasına ilişkin sorular üretmeye gereksinim duyarlar (Houtveen & Grift, 2007, s. 175). Soru üreterek "metne aktif olarak katılırlar" (Gunning, 2003, s. 296). Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilecek derslerde öğretmenler özellikle cevabı metnin içinde olan basit anlama sorularını (kim, ne, nasıl, ne zaman, niçin, nerede….vb) metnin yazarına sormaları için öğrencilerini cesaretlendirmeli ve metnin kavranabilmesi için soru üretme becerilerini geliştirilmelidir (Salinger, 1993, ss. 170- 172; Paris, Wasik & Turner, 1991).

8.3. Ön Bilgilerinin Aktifleştirme

Öğrencilerin okumaya başlamadan önce; metnin konusu, türü, yazarı vb. ile ilgili önceki bilgi ve deneyimlerini aktif hale getirerek okuma süresince anlamı yapılandırması ve yeni bilgileriyle ilişkilendirmek için kullanmasıdır (Alexander & Fox, 2013, s. 12-13; Guthrie & Taboada, 2004, s. 87).

8.4. Zihinsel İmajlar Oluşturma

Kocaarslan, Akyol ve Güneş'e (2016) göre "bir okuma stratejisi olarak zihinsel imaj oluşturma, okuma sırasında ve sonrasında okuyucuların duygularını ve ön bilgilerini kullanarak beş duyu temelinde oluşturdukları zihin resimleridir" (s. 64). Bunun için eğitimciler rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirecekleri derslerde çeşitli etkinlikler tasarlayabilirler (Fisher, 2007).

8.5. Çıkarımda Bulunma

Öğrencilerin okuduklarını organize ederek ve mantıksal olarak ilişkilendirerek anlamı yapılandırmalarıdır (Williams, 2007). Diğer bir ifadeyele "okuyucunun metindeki bilgiyle geçmiş bilgisinin birleştirilmesini içeren zihinsel bir süreç olup, metnin ötesine geçme, metni kişileştirme veya metinden kişisel bir anlam oluşturma, metni üç boyutlu hâle getirme ve bunu okuyucunun hafızasında oluşturduğu modelle yeniden şekillendirmesi anlamına gelmektedir" (Kneene & Zimmermann, 1997, Akt: Özbay & Özdemir, 2012, s. 20).

8.6. Öz-gözetim

Öğrencilerin okumaları esnasında anlayıp anlamadıklarını kontrol edebilme yetisi olarak tanımlanabilir. Yani zihinsel süreçlerinin farkında olabilme becerileridir. Örneğin öğrenci önceden belirlenen okuma amacı ile metni okuduğunda, metnin anlamı ile zihninde oluşanlar örtüşmüyorsa veya okuduğu halde okuma amacına ulaşamadığını fark ederek tekar okumaya, daha dikkatli okumaya yöneliyorsa bu durum öğrencinin özgözetim yaptığının belirtisidir. Böylece öğrenci okuma esnasında anlayıp anlamadığını kendi test eder. Ayrıca zihinsel süreçleri konusunda farkındalık kazanır. Daha kapsamlı bir tanımla özgözetim, öğrencilerin okuma süreçlerini planlamalarında, izlemelerinde ve değerlendirmelerinde farkındalık kazanmalarıdır. Ayrıca öğrenmenin gerçekleşmesi sürecinde bir sorun olup olmadığını sorgulamalarıdır (Harvey & Goudvis, 2007, s. 77-78).

8.7. Özet Oluşturma

Okuycunun okuduğu metnin önemli kısımlarını, kendi cümleleriyle, kısa ve anlaşılır ifadelerle îzah etmesiyle özet oluşturulur. Cranganu-Cretu, Chen, Uchimoto ve Miya (2001) özetlemeyi, "bir metnin yoğunluğunu dolayısıyla uzunluğunu azaltma ve ana metindeki metindeki içerikten mümkün olduğunca gerekli bilgiyi alma" şeklinde tanımlarlar (Cranganu-Cretu, Chen, Uchimoto & Miya'dan aktaran, Benzer, Sefer, Ören & Konuk, 2016, s.163). Gerekli bilgi alınırken ana metnin anlamından uzaklaşılmaması gerekir (Dilidüzgün & Genç, 2014). Özet yazılırken bilgiyi anlayıp çözümlemek, önemsiz olanı ayırt etmek, nelerden bahsedileceğini belirlemek, ve metni yeniden düzenlemek gerekmektedir (Hill 1991; Da-

vis & Hult 1997). Özet oluşturma, okumanın kalıcılığını ve metnin nasıl anlaşıldığını tespit etmek için kullanılan etkili bir öğrenme stratejisi olarak îzah edilebilir.

8.8. Özdüzeltme

Öğrencilerin yazılı metinleri okurken dibilgilerini kullanarak yaptıkları okuma hatalarını fark edebilmesi, bu bağlamda gözden geçirme, araştırma ve özdüzeltme sistemini kendi başına kullanabilmesi yöntemin amaçlarındandır. Pintrich'e (2000b) göre özdüzeltme; "öğrenenin hedefler belirlediği; bilişsel yapılarını, motivasyonunu ve davranışlarını izlemeye, düzenlemeye ve kontrol etmeye çalıştığı" bir süreçtir (s. 453). Öğrencilerin okumaları esnasında; gözlemleme, gözden geçirme ve özdüzeltme yaptıklarını gösteren davranışları sergilerlemeleri yazılı dilin karışıklıklarını fark edebildiklerinin ifadesidir. Bu şekilde öğrenciler, yazılar ve kendi dil sistemleri arasında bağlantı kurmaya çalışarak sözel dili ve yazılı dili eşleştirmeye çalışırlar. Düşündükleri anlam, metnin kastettiği anlama uymuyorsa cümle yapısı, anlamsal ipuçları ya da kelimelerin görsel yapıları aracılığıyla uyumsuzluğu ortadan kaldırmayı denerler. Örneğin karmaşık bir hikâye okuyan öğrenci, olay örgüsünü kuramadığını, zihininde oluşan anlam ile yazılı metin arasında uyumsuzluk olduğunu fark ederse; satır veya paragraf başına geri dönebilir, duraksayabilir, bilinmeyen kelimeler

üzerinde düşünerek metnin zorluklarının üstesinden gelmeye çalışabilir veya olaylar, karakterler, ilişkiler, yer, mekân, zaman gibi öğeleri hatırlamaya çalışabilir (Fountas & Pinnell, 1996, s. 150). Öğrencinin uyumsuzluğun yarattığı sıkıntıyla yukarıda belirtilen zihinsel süreçleri yaşaması, anlam ve görsel ipuçları arasında sağlam bir uyum yakalamaya çalıştığını gösterir (Fountas & Pinnell, 1996, s. 151). Burada önemli olan öğrencinin aktif bir süreç yaşaması, kendi dağarcığındaki tüm bilgi kaynaklarını kullanarak uyumsuzluk yaşadığını algılaması ve yazılı metin üzerinde çalıştığının fark edilebilmesidir.

İyi okuyucular; metinde verilen ipuçlarını araştırırlar, yeni şeyleri keşfederler, bir bilgiye ulaşabilmek için bir diğerini kaynak olarak kullanabilirler, okumalarını doğrulayabilir ve özdüzeltme yapabilirler (P. Cunningham & Cunningham, 2000, s. 21- 22). Yeni karşılaştıkları kavramları, tanıdıkları kelime ve kavramlarla ilişkilendirerek öğrenebilirler.

Okuma seviyesine uygun olarak seçilen bir metin, öğrencinin okuma sürecini başarıyla tamamlamasına yardım eder. Bu süreçte motivasyon düzeyinin düşmemesi için zorluk düzeyi öğrencinin eğitsel seviyesine uygun olan metinlerin seçimi önerilmiştir (Clay1993b; Ferguson & Wilson, 2009; Firey & Fisher, 2007). Ayrıca metindeki görsellerin bilinmeyen kelimelerin erişimine destek olup olamayacağı önceden düşünülmelidir. Çünkü okuyucular bölünmüş dikkatle okurlar. Dikkatleri metnin

anlamında ve görsellerindedir. Önce anlama daha sonrada görsel bilgiye bölünmüş dikkatleriyle ulaşmaya çalışırlar (Fountas & Pinnell, 1996, s. 157). Görsel bilgilerle hikâyenin, cümlenin ve dilin anlamını kullanarak kelimenin anlamını tahmin edebilir ve doğrulayabilirler. Gerektiğinde ve ihtiyaç duyduklarında kelimeyi derinlemesine incelerler. Kelimeleri önce seslendirerek sonra da bilinen kelimelerle ilişkilendirerek anlam ve yapıya uymayan seçenekleri eleyebilirler. Bu durum doğru kelimeye ulaşıncaya kadar zihinlerinde oluşan ihtimalleri elemelerine yardım eder. Öğretmenler, öğrencilerinin bir metni okurken bilmedikleri kelimelerin anlamına ulaşabilmeleri için kelimeleri parçalara bölerek anlama ulaşabilme stratejilerini öğretmeli ve uygulamaları konusunda onları cesaretlendirmelidir. Metni okuduktan sonra kelimeleri analiz edebilmeleri için yazmalarını istemelidir. Daha sonrada 1-2 dakikayı kelime çalışması üzerinde harcamalıdır. Kelime etkinlikleriyle dersi sonlandırmalıdır. Sonradan yapılan etkinlikler metnin ve bilinmeyen kelimelerin anlamlarını daha iyi kavramak amacıyla tasarlanır (Fountas & Pinnell, 1996, s.157).

9. Rehberli Okuma Grupları

Öğretmenler okuma düzeyleri aynı olan, benzer eğitsel ihtiyaçlara sahip ve benzer okuma sorunları yaşayan öğrencileri belirleyerek grupları oluştururlar (Wolsey, Lapp & Dow, 2010). Öğrencilerin okuma gelişimleri ilerledikçe ve bireysel okuma ihtiyaçları değiştikçe gruplar da değişir. Grup sayıları esnetilebilir. Schulman'a (2006) göre gruplardaki öğrenci sayısı 4-6 arasındayken Routman'a göre (2000) "her bir grupta ki öğrenci sayısı 3-8 arasında değişir" (s. 145).

Öğretmen uygun dizâyn edilmiş sınıf ortamında diğer öğrenciler farklı bir etkinlik yaparken (test çözme, kitap okuma, yazı yazma, …vs.) rehberli okuma grubuyla çalışabilir. Öğretmenlerin her hafta en az üç kez rehberli okuma gruplarıyla buluşmaları araştırmacılar tarafından tavsiye edilmiştir (Gray & Reese, 1987; Schulman, 2006; Fountas & Pinnell, 1996). Gruplar öğrencilerin okuma gelişimleri doğrultusunda, bireysel değerlendirmeler ve öğretmen gözlemlerine göre yeniden düzenlenebilir (Fountas & Pinnell, 1996). Gruplar geleneksel ve dinamik okuma grupları olarak ikiye ayrılır.

9.1. Geleneksel Gruplar

Geleneksel gruplarda öğretmenler öğrencileri beceri seviyelerine göre hızlı, orta, düşük yol alan gruplardan herhangi birine yerleştirir. Öğrenciler eğitim süresince aynı gruptadır. Rehberli okuma yönteminde grupların nasıl oluşturulduğuna bakılmaksızın esneklik gerekliliktir (Linehan, 2003).

9.2. Dinamik Gruplar

Dinamik gruplar öğrencilerin bireysel okuma gelişimine dayalı olarak yapılandırılır (Fountas & Pinnell, 2006b). Esnek ve değiştirilebilir olmaları onları geleneksel gruplardan ayıran en önemli özelliktir (laquinta, 2006). Çocukların okuma becerileri sürekli değiştiği için öğretmenler grupları geçici görür ve düzenli olarak değiştirir. "Çocuk dâimi olarak tek bir grup içerisinde kalmaz" (Morrow, 2001, s. 144). Frey ve Fisher'e (2006) göre "esnek gruplama dinamik süreç için esastır" (s. 18). Fisher ve Frey'e (2008, s. 40-47) göre öğretmenlerin gruplama yaparken dikkat etmeleri gereken noktalar şunlardır:

- Oluşturulan gruplar seviye grupları olmamalıdır.
- Öğretmen aynı anda sınıftaki bütün öğrencileri izlemesi ve desteklemesi mümkün olmayacağından bir grupla çalışırken diğer gruplara farklı görevler verilmelidir.
- Öğretmen rehberliğinde gruplar farklı metinler veya aynı metnin farklı bölümleri üzerinde çalışabilirler.

Bu grup düzenlemesinde gruplar stâbil kalmazlar ve kitapları sabit sıralı şekilde okumazlar. Grubun ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kitap seçimi yapılır. Öğrenciler arası etkileşimi sağlayan etkinliklerin dinamik gruplarda daha yoğun yaşandığı ifade edilebilir.

10. Rehberli Okuma Yöntemi'nin Değerlendirilmesi

Öğrencilerin okuma gelişimini takip etmek için rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen eğitim süreci gözlemlenmeli ve sıklıkla değerlendirilmelidir. Değerlendirme okuma başarısı, bireysel okuma seviyeleri, sesli okuma akıcılığı, kavrama becerileri ve öğrencilerin bildikleri okuma stratejilerinin uygulayıp uygulamadığını izlemek amacıyla gerçekleştirilir. Ayrıca gerçekleştirilen uygulamaların sonuçlarını görmemizi sağlar ve öğrencilerin okuma gelişimleri hakkında geçerli yargılar oluşturmamıza yardım eder.

Rehberli okuma yöntemi değerlendirmeyi, öğrenme öğretme sürecinin bir parçası olarak görür. Bu nedenle "değerlendirme, öğretimin başladığı andan bittiği ana kadar sürecek etkinlikler bütünüdür" (Reutzel & Cooter, 2008, s. 38). Değerlendirmenin faydalarını şöyle ifade edilebilir (Clay 1991b; Eggen & Kauchak, 200; Ross,2004):

- Gerçekleştirilen eğitimin niteliği hakkında bilgiler verir,
- Öğrencilerin başarılı ve eksik yönlerini tespit etme imkânı yaratır.
- Öğretmen rehberliğinde neler yapıldığı ve nelerin yapılabileceği konusunda bilgi verir.

➢ Öğrencilerin okuma gelişimlerini dökümanlamaya ve okuma gelişim düzeylerini belirlemeye yardım eder.

➢ İdarecilere, öğretmenlere, ebeveynlere ve toplumdaki farklı eğitim çevrelerine süreci betimleyen raporlar sunar.

➢ Gerçekleştirilen eğitim sürecinde başarıyı elde edemeyen öğrencilerin ihtiyaçlarını tanımlar ve onların ihtiyaçlarını karşılayabilecek uygulamaları ifade eder.

➢ Eğitim programını ve müfredatı geliştirmek için dönütler sağlar.

Değerlendirilme süreci alan yazın doğrultusunda incelendiğinde öğretmenlerin kullanabileceği farklı değerlendirme araçları tespit edilmiştir. Clay (1991b) rehberli okuma sürecini değerlendirmede işleyen kayıtların önemine değinmiştir. İşleyen kayıtlar; okuma gelişiminin değerlendirilmesiyle ilgili hem niteliksel hem de niceliksel bilgiyi verir. Öğrencinin okuduğu metni kavrama düzeyini yansıtır. Bu bağlamda öğrencinin metinle ilgili düşüncelerini ifade etmesi, okuma öncesi, sırası ve sonrası gerçekleştirilen etkinliklere katılma rolü ve başarısını tanımlamada öğretmene yardımcı olur. Öğrencinin okuma akıcılığını, okuma düzeyini, prozodik okumasını ve bunlara ek olarak rehberli okuma süreci esnasında gözlemlenen tutum ve davranışlarını ifade eder. Bu bağlamda işleyen kayıtlar ile öğrencilerin okur-yazarlık becerilerinin, okuma gelişim düzeylerinin ve okuma başarılarının belirlendiği söylenebilir.

10.1. İşleyen Kayıtlar, Amaçları ve Değerlendirmesi

İşleyen kayıtlar öğrencilerin okuma davranışlarını dersler sonrasında da izleyebilmek için hazırlanan bir kayıt sistemidir. Aynı zamanda çocuğun okuma davranışlarını kodlayan, değerlendiren ve analiz eden bir araçtır (Lenski & Nierstheimer, 2004,s.119). Ayrıca, öğrencileri uygun rehberli okuma gruplarına yerleştirmede öğretmenlere yardım eder (Fawson, Reutzel, Simith, Ludllow & Sudweeks,2006). İşleyen kayıtlar esnasında öğretmen öğrencilerinin yanına oturur ve aynı metnin bir nüshasını paylaşırlar. Öğrenciler metni okurken öğretmen onları gözlemler ve okuma davranışlarını kayıt altına alır. Öğretmen her bir öğrenci için dosya kağıdına enine bir çizgi çizer, çizgi üzerine çocuğun hatalı okuduğu kelimeyi altına ise kelimenin doğrusunu yazar (Fountas ve Pinnell, 2006). Öğretmen için bir sonraki adım işleyen kayıtları değerlendirmektir. İşleyen kayıtların değerlendirilmesi sayılara ve yüzdeliklere dayanır. Bu süreçte; kelimelerin yerini değiştirerek söyleme, tekrar etme, sözcüğü eksik veya ilâve ederek okuma, öz doğrulama gibi hataları tespit etmelidir (Fountas & Pinnell, 1996). Daha sonra, öğrencinin okuduğu metin için bir doğruluk ölçeğini oluşturarak doğru okunan kelimelerden hata sayılarını çıkarmalı, sonucu metindeki kelimelerin sayısına bölmeli ve sonucu 100 ile çarpmalıdır (Fountas & Pinnell, 1996 s. 90). Doğruluk ölçeği, bir met-

nin eğitsel bir seviyede olup olmadığını belirleyen bir yüzdelik sağlar. Bir metnin eğitsel seviyede olması için %90-%94 doğruluk oranıyla okunması gereklidir (Fountas & Pinnell, 1996; Ross, 2004). Öğretmen ayrıca çocuğun öz-doğrulamasına göz atar (Fountas & Pinnell, 1996; Ross, 2004). Bu hataların oranı öz-doğrulamalarının toplamının öz- doğrulamalara bölümüyle belirlenir (Ross, 2004, s. 187). Bu sayı öğretmene, çocuğun hatalarını fark edip etmediğine ve bilinen okuma stratejilerini kullanıp kullanmadığına dair bilgi verir. Değerlendirme, öğrencinin bir metni uygun okuma düzeyinde okuyup okumadığını belirlemek için öğretmene bilgi verir. Öğretmenler, işleyen kayıtlara bakarak öğrencileri rehberli okuma gruplarına yerleştirebilir ve grupların seviyelerine uygun metinler bulabilirler. Dersler ilerledikçe öğrencilerin okuma gelişimleri ve eğitim sürecini dökümanlayabilirler.

KAYNAKLAR

Akyol, H., & Temur, T. (2006). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *EKEV Akademi Dergisi, 10*(29), 259-274.

Alexander, P.A. & Fox, E. (2013). A historical perspective on reading research and practice, redux. In D. E. Alverman, N. J. Unrau & R. B. Ruddel (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, (6.b.), (ss. 3-46). Newark, DE: International Reading Association.

Allington, R. L. (2001). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs.* New York: Addison Wesley Longman.

Ankney, P., & McClurg, P. (1981). Testing Manzo's Guided Reading Procedure. *The Reading Teacher*, *34*(10), 681-85.

Antonacci, P. A. (2000). Reading in the zone of proximal development: mediating literacy development in beginner readers through guided reading. *Reading Horizons*, *41*(1), 19-33.

Archer, J. A. (2004). *Characteristics of an effective teacher of reading in an elementary school setting.* Doktora Tezi, Louisiana State Üniversitesi, Lousiana. (UMI No: 3151816).

Avalos, M. A., Plasencia, A., Chavez, C., & Rascon, J. (2007). Modified guided reading: Gateway to English as a second language and literacy learning. *Reading Teacher,61* (4), 318-329.

Bauman, J., Hooten, H., & White, P. (1999). Teaching comprehension through literature: A teacher research project to develop fi fth graders' reading strategies and motivation. *The Reading Teacher,53,* 38–51.

Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim,36*(162), 301-319.

Betts, E. A. (1940). *Foundations of reading instruction, with emphasis on differentiated guidance.* New York: American Book Company.

Boekaerts, M., &Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goal sandego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation.* (ss. 417-450), San Diego, CA: Academic.

Brassel, D., & Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. Huntington Beach, CA: Shell Education.

Bruneau, Beverly J. (1997). The literacy pyramid organization of reading/writing activities in a whole language classroom. *The Reading Teacher*, *51.* 158-160

Buehl, D. (2009). *Classroom strategies for interactive learning* (3.b.). Newark, DE: International Reading Association.

Burkins, J. M., & Croft, M. M. (2010). *Preventing misguided reading: New strategies for guided reading teachers.* Newark, DE: International Reading Association.

Calkins, L. M. (2001). *The art of teaching reading*. New York: Addison-Wesley Educational.

Carbo, M. (1996). Selecting the Right Reading Method. *Teaching K–8* 27, *1*(84), 86-87.

Cavazos Teresa, (2003). Guided reading, *AISD*, Austin. http://deckardsdogs.weebly.com/uploads/1/4/6/4/14641500/la_guided_reading_overvie w.pdf sayfasından erişilmiştir.

Clay, M. M. (1991a). *Becoming literate: the construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Clay, M. M. (1991b). *Introducing a new storybook to young readers. The Reading Teacher45,* 2264-73.

Clay, M. M. (1993a). *An observation survey of early literacy achievement.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Clay, M. M. (1993b). *Reading Recovery. A guidebook for teachers in training.* Auckland: Heinemann Education.

Combs, M. (2006*). Readers and writers in primary grades: A balanced and integrated approach K-4.* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Cunningham, P. M., Hall, D. P. & Cunningham, J. W. (2000). *Guided reading the four-blocks way (with building blocks and big blocks variations)*. Greensboro, NC: Carson-Dellosa, Inc.

Çaycı, B., & Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(4), 437-456.

Daly, E. J., &Martens, B.K. (1994). A comparison of three interventions for increasing oral reading performance: Application of the instructional hierarchy. *Journal of Applied Behavior Analysis. 27,* 459–469.

Davis, Z. T., & McPherson, M. D. (1989). Story map instruction: A road map for reading comprehension. *The Reading Teacher,43*(3), 232-240.

Denton, C. A., Fletcher, J. M., Taylor, W. P., Barth, A. E., & Vaughn, S. (2014). An experimental evaluation of guided reading and explicit ınterventions for primary-grade students at-risk for reading difficulties. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *7*(3), 268-293.

Denton, C. A., Fletcher, J. M., Taylor, W. P., Barth, A. E., & Vaughn, S. (2014). An experimental evaluation of guided reading and explicit ınterventions for

primary-grade students at-risk for reading difficulties. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *7*(3), 268-293.

Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on secondgrade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly,22*(4), 389-406.

Duffy, A.M. (2001). Balance, literacy acceleration, and responsive teaching in a summer school literacy program for elementary school struggling readers. *Reading Research and Instruction, 40*(2), 67- 100.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup ve S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction*, (s. 205–242). Newark, DE: International Reading Association.

Duran, E., & Sezgin, B. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve ilgilerinin belirlenmesi. *Turkish Studies7*(4), 1649-1662

Dzaldov, B. S., & Peterson, S. (2005). Book leveling and readers. *The Reading Teacher,59*(3), 222-229. Retrieved from http://www.reading.org/ publications/ journals/rt/index.html sayfasınan alınmıştır.

Eggen, P., & Kauchak, D. (2001). *Educational psychology: Windows on classrooms*. (5.b.) Upper Saddle, NJ: Prentice Hall.

Elliott, J. G., & Gibbs, S. (2008). Does dyslexia exist?. *Journal of Philosophy of Education, 42*(3-4), 475-491.

Fawson, P. C., & Reutzel, D. R. (2000). But I only have a basal: Implementing guided reading in the early grades. *The Reading Teacher, 54* (1), 84-97.

Fawson, P. C., Ludlow, B. C., Reutzel, D. R., Sudweeks, R., & Smith, J. A. (2006). Examining the reliability of running records. attaining generalizable results. *Journal of Educational Research, 100*(2), 113-126.

Ferguson, J., & Wilson, J. (2009). Guided reading: It's for primary teachers. *College Reading Association Yearbook, 30,* 293-306.

Fielding, L., & Pearson, P. D. (1994). Reading comprehension: What works? *Educational Leadership, 51*(5), 62–67.

Fisher, D. & Frey, R. (2008). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Fisher, D., & Frey, N. (2007). Implementing a schoolwide literacy framework: Improving achievement in an urban elementary school. *The Reading Teacher*, *61*(1), 32-43. Retrieved from http://www.reading.org/ publications/journals/rt/index.html, sayfasından alınmıştır.

Fisher, R.W. (2007). *The effect of guided mental imagery on the ıntrinsic reading motivation of fourth and fifth grade students.* Doctoral Dissertation, Widener University.

Ford, M.P., & Opitz, M. F. (2008). A national survey of guided reading practices: What we can learn from primary teachers. *Literacy Research and Instruction, 47*(4),309-331.

Fountas, I., & Pinnell, G. (2001). *Guiding readers and writers*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Fountas, I.C., & Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading: good first teaching for all children.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Fountas, I.C., & Pinnell, G. S. (2006a). *Leveled books (k-8): matching texts to readers for effective teaching*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Fountas, I.C., & Pinnell, G. S. (2006a). *Leveled books (k-8): matching texts to readers for effective teaching*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Fountas, I.C., & Pinnell, G. S. (2006b). *Teaching for comprehending and fluency, k-8: thinking, talking, and writing about reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Fountas, I.C., & Pinnell, G. S. (2006b). *Teaching for comprehending and fluency, k-8: thinking, talking, and writing about reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Frey, N., & Fisher, D. B. (2006). *Language arts workshop: Purposeful reading and writing instruction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (2005). Peer-assisted learning strategies: promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education,39,* 34-44.

Graves, M.F., Cooke, C.L., & Laberge, M.J. (1983). Effects of previewing difficult short stories on low ability junior high school students. *Comprehension, Recall, and Attitudes, Reading Research Quarterly*, *18*(3), 262-276.

Gray, L., & Reese, D. (1957). *Teaching children to read* (2.b.). New York: Ronald.

Gunning, T. G. (2003). *Creating literacy instruction for all children***.** Boston: Allyn and Bacon.

Guthrie, J. T., & Taboada, A. (2004). Fostering the cognitive strategies of reading comprehension. In J. T., Guthrie, A. Wigfield, & K. Perencevich, (Eds.) *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (s.87-112). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel

Hagaman, J. L., Luschen, K., & Reid, R. (2010). The "rap" on reading comprehension. *Teaching Exceptional Children*, *42*(4), 22-28

Harvey S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. Portlan, ME: Stenhouse.

Hill, S. (2000). *Phonics.* Portland, ME: Stenhouse.

Hoffman, M. L. (1987). *The contribution of empathy to justice and moral judgment*. N. Eisenberg ve J. Strayer (Eds.), *Empati ve gelişimi* (s. 47-80). New York: Cambridge Üniversitesi.

Houtveen, A. A. M., & Van de Grift, W. J. C. M. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension, *School Effectiveness and School Improvement*, *18*(2), 173–190.

Hoyt, L. (2000). *Snapshots: literacy minilessons up close*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Kato, S. (2012). Bridging theory and practice: Developing lower-level skills in L2 reading. *The Language Learning Journal, 40* (2), 193-206.

Koçarslan, M., Akyol, H., & Güneş, F., (2016), Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma tutumu ve zihinsel imaj netliği üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)32*(1), 63-80 [2017].

Lenski, S. D., & Nierstheimer, S. L. (2004). *Becoming a teacher of reading: a developmental approach.* Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.

Linehan, J. (2003). Synthesis of understandings and practices in guided reading. Welcome to exemplary literacy practices in exemplary ınstruction for emergent readers: a balanced literacy approach.*Journal of Behavioral Education, 21, 7-29.*

Lyons, C. A., & Pinnell, G. S. (2001). Organizing and implementing a professional development system. *Systems for change in literacy education* (s. 44-56). Portsmouth, NH: Heinemannb

Mathes, P. G., Fuchs, D., Fuchs, L. S., Henley, A. M., & Sanders, A. (1994). *Increasing strategic reading practice with Peabody classwide peer tutoring.* Learning Disabilities Research and Practice, *9*, 44-48.

McCain, K. G. (2008). "*A comparison of the reading progress of english language speakers and learners, participating in an intensive, explicit, structured, phonics-based program.*Doctor of Dissertation, The University of Arizona.

Mooney, M. (1994a). Reading to children: A positive step on the road to literacy. *Teaching K-8, 25*, 90-92.

Mooney, M.E. (1990). *Reading to, with, and by children. Katonah*, N.Y., Richard C. Owen.

Mooney, M.E. (1995a). Guided reading beyond the primary grades. *Teaching K-8, 26*(1), 75-77.

Morrow, L, M. (2001). *Literacy development in the early years: helping children read and write (4. b.).* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Moskal, M. K., & Keneman, A. F. (2011). *Literacy leadership to support reading ıcmprovement: ıntervention programs and balanced ınstruction.* Newyork, NY: Guilford.

National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and HumanDevelopment.

Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research 2*, 609–640. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Peterson, S. (2002). Phonemic awareness: One piece of the learning-to-read puzzle. *Orbit*, *33* (1), 9-11.

Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (s. 452-502). San Diego, CA: Academic.

Rasinski, T. V. Rikli, A., & Johnsonton, S. (2009). Reading fluency: morethan automaticity? more than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction, 48*, 350-360.

Razon, N. (1980). Okuma bozuklukları ve nedenleri. İstanbul:Edebiyat Fakültesi. *Pedagoji Dergisi,* 1.

Reimer, C. N. (2001). *Strategies for teaching to primary students using the writing process.*(Master's thesis). The Biaola University. ERIC ED459471 http://web.ebscohost.com/ehost/ sayfasından erişilmiştir.

Reutzel, D. R. (2009). Reading fluency what every SLP and teacher should know. *Reading Fluency, 14*, 10-13.

Reutzel, D., & Cooter Jr., R. B. (2004). *Teaching children to read: Putting the pieces together* (4. b.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Reutzel, R., & Cooter, R. B. (2008). *Teaching children to read: the teacher makes the difference.* (5. b.). Upper Saddle River, NJ: Merril Prentice Hall.

Ross, J. A. (2004). Effects of running records assessment on early literacy achievement. *Journal of Educational Research*, *97*(4), 186-194.

Routman, R. (2000). *Conversations*: Strategies for teaching, learning, and evaluating. Portsmouth, NH: Heinemann.

Salinger, T. (1993). *Models of literacy instruction.* Macmillan.

Schirmer, B. R., & Schaffer, L. (2010). Guided reading approach: teaching reading to students who are deaf and others who struggle. *TEACHING Exceptional Children*. *42*(5),52-58.

Schirmer, B. R., & Schaffer, L. (2010). Implementation of the guided reading approach with elementary school deaf students. *American Annals of the Deaf*, *155*(3),377-385.

Schulman, M. B, (2006). Guided reading in grades 3-6: *everything you need to make small-group reading instruction work in your classroom.* New York, NY: Scholastic.

Short, R.A., Kane, M., & Peeling, T. (2000). Retooling the reading lesson: Matching the right tools to the job. *The Reading Teacher*, *54*(3), 284–295.

Torgesen, J. K. (2004). Preventing early reading failure. *American Educator*, Fall.

Trail, L. (1999). *Presentation at the international reading association*, San Diego, CA.

Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, *30*, 410-441.

Vogt., M. & Shearer, B. (2007). *Reading specialists and literacy coaches in the real world*. (2. b.). Boston, MA: Pearson.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: development of higher psychological processes in society.* (M. Cole, V. John- Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). MA: Cambridge.

Willaume, S., & Brabham, E. (2001). Guided reading: who is in the driver's seat? *Reading Teacher, 55*(3), 260-263.

Williams, (2007). Literacy in the curriculum: Integrating text structure and content area instruction In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: theories, interventions, and technologies*, (s. 199-219). New York NY: Lawrence Erlbaum.

Wolsey, T. D., Lapp, D., & Dow, B. (2010). Reading practices in elementary schools: format of tasks teachers assign. *Journal of Research and Innovative Thinking, 3*(1), 105-116.

Yangın, S., &Sidekli, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,11,* 393- 413.

Zemelman, S., Daniels, H., & Hyde, A. (2005). *Best Practice: Today's Standards for Teaching & Learning in America's Schools.* (3. b.). Portsmouth, NH: Heinemann.

Bölüm 2

TASARIM- BECERİ ATÖLYELERİNİN İŞLEVSELLİĞİ İLE İLGİLİ YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ

Ceyda AKILLI[1]
Murat YILDIZ[2]
Ali ATEŞ[3]
Neslihan ATEŞ[4]

1 Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi, ceyda_akilli@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1928-1124
2 Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi, muratylz@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5137-3822
3 Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi, ates75@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2648-3317
4 Şht. Musa Yılmaz İlkokulu, ates7575@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1716-0022

1. Giriş

Toplumsal, kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmelere uyum sağlamak, yenilikçi değişimlerin öncüsü olmak ve sürdürülebilir ilerleme kat etmek, güçlü temeller üzerine kurulan bir eğitim anlayışıyla mümkün olmaktadır. Global çağın gerektirdiği nitelikler doğrultusunda, eğitim sistemleri güncellenerek rasyonel paradigmalar çerçevesinde revize edilmektedir. Ülkemizde, mevcut eğitim sistemlerinin güncellenmesi adına bugüne dek pek çok girişimde bulunulmuştur. Bu girişimlerin en önemlisi, dijital yeniliklerin eğitim süreçlerinde kullanılmasını, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılmasını, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor becerilerinin bütünsel bir bakış açısıyla geliştirilmesini hedefleyen Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan 2023 Eğitim Vizyonudur. 2023 Eğitim Vizyonunu; sorunsuz bir eğitim sistemini vaat eden, bilim, teknoloji ve yenilikte yetkinlik kazanarak üretime geçen ve üretkenliğini sürekli olarak artırabilen bir Türkiye olarak özetlemek mümkündür (TÜBİTAK, 2004). Eğitim Vizyonunun başarıya ulaşması için siyasi iradenin kararlılığı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm kurum, birim ve çalışanların, Vizyon 2023 hedefleri doğrultusunda bilinçlendirilmeleri ve toplumun her kesiminde, bilgi temelli ekonomi ve bu ekonomiyi kurmaya yönelik çalışmalar konusunda farkındalık düzeyinin artırılması gerekmektedir (Akgün, Seferoğlu, 2011).

2023 Eğitim Vizyonu bireye odaklanmakta olup; öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde, bilgi temelli bir ekosistem içerisinde bulunarak, bilişsel, duyuşsal ve psiko- motor deneyimler gerçekleştirmelerini hedeflemektedir (MEB, 2018). Bu kapsamda; öğrencilerin ilgi, yetenek ve mizaçlarına yönelik gelişimlerinin tamamlanabilmesi amacıyla ilkokuldan başlanarak tüm kademelerde bilim, sanat, spor ve kültür odaklı Tasarım- Beceri Atölyelerinin oluşturulması planlanmaktadır. Tasarım-Beceri Atölyelerinin temel amacı öğrencilerin el becerilerini geliştirerek yenilikçi tasarımlarda bulunmalarını ve girişimcilik ruhlarını harekete geçirmeyi sağlamaktır. Bununla birlikte, bu atölyeler 21. yüzyılın gerektirdiği problem çözme, analitik ve eleştirel düşünme, üretken olma, iş birliğinde bulunabilme ve çoklu okuryazarlık becerilerinin kazandırılması için oluşturulmuş somut mekânlar olarak düzenlenecektir (MEB, 2018). Tasarım-Beceri Atölyeleri öğrencileri Aydınlanma Döneminde olduğu gibi öğrencileri boş levhalar olarak ele almamakta (Yıldırım, 2010); aksine onların doğuştan getirdiği yetenekleri işleyip geliştirme fikrini savunmaktadır.

Modern eğitim anlayışına göre insanların yetenekleri ve zekâları bir takım çaba ve aktivitelerle geliştirilebilir ve bu aktivitelerin en önemlileri atölye çalışmalarıdır (Colangelo, 1997).Öğrencileri modernist eğitim anlayışının okullara kazandırdığı paradigmalar doğrultusunda yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu paradigmalar okulları; yüksek uyum yeteneği olan,

farklı sorunlara çözümler üretebilen, işbirliği içerisinde çalışabilen, içsel motivasyonu yüksek, belirsizlikler ile baş edebilen, sosyal sorumluluk sahibi bireyler yetiştiren kurumlar olmaya teşvik etmektedir (Senge ve diğerleri, 2012).Okul paradigmasındaki bu dönüşümü ve evrilmeyi; insan yaşam süresinin artışı, büyük veri ve yeni medya, çevresel baskı ve talepler, nano teknoloji ve kuantum bilgisayarlar akıllı robotlar başlıkları altında incelenebilecek değişkenler sağlayacaktır (Fadel ve diğerleri, 2015). Tasarım-Beceri Atölyeleri, ülkemizde bulunan okulları bu paradigmalar çerçevesinde dönüştürmeye; öğrencileri bilgiyi direkt olarak öğretmenden alan ve soru çözümüne odaklanan bireyler olmaktan çıkarıp; proaktif, yenilikçi ve çözüm odaklı bireyler haline getirmeye odaklanmaktadır. Pilot uygulama örnekleri 2019-2020 yılında devreye girecek olan bu atölyeler; öğrencilerin düşünmeye, tasarlamaya ve üretmeye zaman ayırabileceği bir ortaya çıkarma sürecini yaşayacağı yerler olacaktır (MEB, 2018).

2023 Eğitim Vizyonu kapsamında kurulması planlanan Tasarım- Beceri Atölyelerinin Milli Eğitim Bakanlığının temel hedef kitlesini oluşturan öğrencilerin öğrenme süreçlerinde önemli ölçüde olumlu etkilere sahip olacağı düşünülmektedir. Atölye çalışmaları sayesinde, okullarda ele alınan konu alanları zenginleştirilmiş bir içeriğe sahip olurken; anlaşılır, bütünleşik ve tekrarlanabilir olma özellikleri göstermektedir (Fogarty ve Stoehr, 1997). Tasarımlamaya ve beceri geliştirmeye yönelik olarak gerçekleştirilen atölye çalışmaları, farklı yetenek ve bilgilerin bütüncül bir şekilde ele alınmasını gerekli kılarak öğrencileri iletişim ve işbirliği içinde çalışmaya teşvik etmektedir (Kalaycı, 2008). Aynı zamanda atölye çalışmaları ile öğrencilerin bilişsel seviyelerine, ilgi alanlarına, öğrenme stillerine ve yeteneklerine yönelik alternatif yaklaşımlar kullanılabilmektedir (Saraçoğlu, Akamca ve Yeşildere, 2006). Atölyelerin öğrencilere tanımış olduğu bu kişisel özgürlük sayesinde, öğrenciler kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yenilikçi fikirler üretebilmekte, projelerini çalışmalarında bulunabilmektedir (Moursund,1998). Tüm bu nedenlerden dolayı uygulamalı atölye çalışmalarının öğretme değil; öğrenme süreci olarak ele alınması gerekmektedir (Erdem, 2002).

Tasarım-beceri atölyeleri, ülkemizdeki eğitim sisteminin yol haritasında stratejik bir yer tutmakla birlikte; öğrencilerin mevcut becerilerinin geliştirilerek hayata hazırlanmaları açısından büyük önem arz etmektedir (Gündoğan, Can, 2020). Tasarım- beceri atölyelerinde temel olarak yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesi esas alınmıştır (Salı ve Arslan, 2000). Öğrencilerin bireysel yeteneklerini işlevsel etkinlikler doğrultusunda geliştirmeyi amaçlayan tasarım- beceri atölyelerinde öğrencilerin doğruyu ve yanlışı kendi tecrübeleri sonrasında ayırt edebilir düzeye gelmeleri hedeflenmektedir. Ayrıca atölyelerde öğrencilerin sanat, mühendislik, toprak işleri gibi etkinliklerde aktif rol almaları hedeflenmektedir (Şahin, 2009). Öğrenciler atölye çalışmaları sayesinde uygulama, inceleme, gözlem ve

analiz aşamalarını tecrübe etmekte; takım ruhu ve iş birliği içerisinde somut ürünler ortaya çıkarabilmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde kurulması planlanan Tasarım- Beceri Atölyelerinin işlevsellik açısından incelenmesini gerçekleştirmektedir. Araştırma kapsamında açılması planlanan atölyelerin avantaj ve olası dezavantajları konusunda yönetici görüşleri ve önerileri alınmıştır. Bu görüşler ve öneriler ışığında atılacak adımlar sayesinde, yakın gelecekte açılacak atölyelerin işlevselliğine katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

2. Yöntem

Çalışmada, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, özü görebilme yöntemi olmakla birlikte, fenomenin ne olduğu, nasıl kavranabileceği de sorgulanmakta ve incelenmektedir (Öktem, 2005). Olgu bilim, bir konu ile ilgili gerçeği detaylı bir şekilde ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Veri toplama aracı olarak çalışmada yer alan araştırmacılar tarafından, uzman desteği alınarak oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılmaktadır (Karasar, 2012). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme formunda katılımcıların araştırma konusu ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarabilecek 7 adet açık uçlu madde bulunmaktadır. Maddeler MEB 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında oluşturulması planlanan Tasarım-Beceri Atölyelerinin işlevselliği konusunda okul yöneticilerinin görüşlerini elde etmeye yönelik hazırlanmıştır.

Nitel araştırmada "geçerlik" bilimsel bulguların doğruluğu, "güvenirlik" ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın iç geçerliğini arttırmak için görüşme formu geliştirilirken, araştırma konusu ile ilgili alan yazın taraması gerçekleştirilerek kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmanın iç güvenirliğini artırmak için bulgular sunulurken veri çeşitlemesi sağlanmaya çalışılmış, katılımcıların cümlelerine yer verilerek atıfta bulunulmuştur. Veri analizi sürecinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar kodlar, kategorilere ve temalar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Veri analizi sürecinde gizliliği sağlayabilmek adına katılımcılara ait görüşme formları K-1, K-2,..şeklinde kodlanmış ve analizler bu kodlar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Elazığ ilinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde görev yapmakta olan 30 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu kapsamda çalışma grubunda yer alan bireylerin cinsiyet, görev yaptığı kademe ve kıdem yılı gibi değişkenler açısından homojen dağılım göstermelerine özen gösterilmiştir.

2.1.1.Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Çalışma grubunda yer alan okul yöneticilerine ait demografik bilgiler Tablo 1,2 ve 3'te gösterildiği gibidir:

Tablo 1. *Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımları*

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	10	33,33
Erkek	20	66,67
Toplam	30	100

Çalışma grubunda yer alan erkek katılımcılar, kadın katılımcıların iki katıdır. Bu durumun temel sebebi, il genelinde görev yapmakta olan erkek okul yönetici sayısının kadın okul yönetici sayısından iki kat fazla olmasıdır.

Katılımcıların görev yaptıkları kademeye ilişkin dağılımları Tablo 2'de gösterildiği gibidir.

Tablo 2. *Katılımcıların görev yaptıkları kademeye ilişkin dağılımları*

Kademe	Frekans (f)	Yüzde (%)
İlkokul	10	33,33
Ortaokul	10	33,33
Lise	10	33,33
Toplam	30	100

Tablo 2'de görüldüğü üzere, katılımcıların görev yaptıkları kademeye ilişkin dağılımları eşittir. Araştırmada okul öncesi kademesine yer verilmemesinin sebebi, kurulması planlanan Tasarım- Beceri Atölyelerinin yalnızca ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerini içermesidir.

Katılımcıların okul yöneticisi olarak sahip oldukları kıdem yıllarına ilişkin dağılımları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. *Katılımcıların yöneticilik kıdem yıllarına göre dağılımı*

Yöneticilikte Kıdem Yılı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-5 yıl	7	23,33
6- 10 yıl	18	60
11 yıl ve üzeri	5	16,67
Toplam	30	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcıların çoğunluğu 6- 10 yıl arası yöneticilik kıdemine sahiptir (f=18). 11 yıl ve üzeri yöneticilik yapana katılımcı sayısı 5'tir; çünkü okul yöneticiliği makamında yoğun bir sirkülasyon yaşanmaktadır.

3. Bulgular

Çalışma grubunda yer alan okul yöneticilerinin, araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı- yapılandırılmış görüşme formuna vermiş oldukları cevaplar içerik analizine tabi tutularak kategoriler belirlenmiş, her kategoriye ait frekans (f) ve yüzdeler (%) hesaplanmıştır.

3.1. Tasarım-Beceri Atölyelerinin Öğrencilere Sağlayacağı Yararlar

Görüşme formunun ilk maddesinde, Tasarım- Beceri Atölyelerinin temel hedef kitlesini oluşturan öğrenciler açısından hangi yararları beraberinde getireceğine yönelik yönetici görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle formun birinci maddesinde katılımcılara "Sizce Tasarım- Beceri Atölyelerinin öğrencilere sağlayacağı yararlar nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplar Tablo 4'te gösterildiği gibidir.

Tablo 4. *Katılımcıların Tasarım-Beceri Atölyelerinin öğrencilere sağlayacağı yararlara ilişkin görüşleri*

Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
Deneyim yoluyla öğrenecekler	11	36,64
Bilgilerini hayata transfer edebilecekler	10	33,33
Ezberci öğretim sisteminden kurtulacaklar	6	20
Yeni beceriler kazanacaklar	2	6,67
İnce motor becerileri gelişecek	1	3,33
Toplam	30	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi; katılımcılar arasında Tasarım-Beceri Atölyelerinin öğrencilere deneyim yoluyla, yaparak- yaşayarak öğrenme fırsatı sunacağı görüşü hâkimdir (f=11). Bununla birlikte katılımcılar bu atölyelerin öğrencilere bilgileri hayata transfer edebilme aşamasında fayda sağlayacağını (f=10) ve onları ezberci öğretim anlayışından kurtaracağını ifade etmiştir (f=6). Katılımcıların soruya yönelik vermiş olduğu dikkat çekici cevaplar aşağıda yer aldığı gibidir:

" Bu atölyeler yıllardır istenilen ezberci sistemden kurtulmaya ve öğrencileri test çözen robotlar olmaktan çıkarmaya yardımcı olacak." (K-8)

"Öğrenciler bilgiyi direkt öğretmenden almak yerine deneyim yoluyla öğrenecek." (K-24)

3.2. Tasarım-Beceri Atölyelerinin Eğitimcilere Sağlayacağı Yararlar

Görüşme formunun ikinci maddesinde katılımcılara "Sizce Tasarım-Beceri Atölyelerinin eğitimcilere sağlayacağı yararlar nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Bir önceki maddede öğrenciler açısından incelenen faydalar, bu madde ile eğitimciler açısından irdelenmiştir. Bulgular Tablo 5'te sunulduğu gibidir:

Tablo 5. *Tasarım-Beceri Atölyelerinin eğitimcilere sağlayacağı yararlar*

Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak	10	33,33
Soyut konular daha rahat kavramsallaştırılacak	8	26,67
Derslerini daha ilgi çekici hale getirebilecek	5	16,66
Sınıf içi disiplin sorunları azalacak	4	13,37
Öğrenciler ile birlikte yaratıcı faaliyetlerde bulunacaklar	3	10
Toplam	30	100

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcılar Tasarım-Beceri Atölyelerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacağına inanmaktadır (f=10). Katılımcılar ayrıca; soyut konuların öğrencilere daha rahat bir şekilde aktarılacağını (f=8) ve derslerini daha ilgi çekici hale dönüştürebileceklerini (f=5), bu sayede sınıflarda disiplin sorunlarının azalacağını (f=4) ifade etmişlerdir. Görüşme formunun ikinci maddesinde yer alan soruya ilişkin katılımcı atıfları aşağıda yer aldığı gibidir:

" Okuldan eve, evden okula giden öğretmenleri gelişime zorlayacak. Atölyeleri kullanabilmek için öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri şart." (K-13)

"Özellikle matematik, fizik gibi sayısal dersler birçok soyut kavram içeriyor. Atölyelerde bu konular öğrencilere daha rahat aktarılabilecek." (K- 30)

3.3. Tasarım- Beceri Atölyelerinin Eğitimciler Açısından Olası Dezavantajları

Görüşme formunun üçüncü maddesinde katılımcılara "Sizce Tasarım- Beceri Atölyelerinin eğitimciler açısından hangi olası dezavantajları bulunmaktadır?" sorusu sorulmuştur. Bu sorunun temel amacı, atölyelerin eğitimciler açısından olası dezavantajlarını belirleyerek çözüm önerileri sunabilmektir.

Tablo 6. *Tasarım- Beceri Atölyelerinin eğitimciler açısından olası dezavantajları*

Tema	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Dezavantajı yok	16	53,33
Zaman yönetimini zorlaştırabilir	7	23,33
Kullanım zamanı diğer öğretmenlerle çakışabilir	5	16,67
Orta yaşın üzerindeki öğretmenlerin işi zorlaşacak	2	6,67
Toplam	30	100

Tablo 6'da görüldüğü gibi, katılımcıların büyük bir çoğunluğu, atölyelerin öğretmenler açısından herhangi bir dezavantaj içermediğini belirtmiştir (f=16). Atölye çalışmaları sırasında zaman yönetiminin zorlaşabileceğini (f=7) ve atölye kullanımı sırasında öğretmenler arasında sorun yaşanabileceğini (f=5) belirten katılımcılar da mevcuttur.

"Dersler 40 dakika olduğu için atölye çalışmalarını bu süre zarfında tamamlamak konusunda sorun yaşanabilir." (K-6)

"Okullarda tek bir atölye olacak. Bu atölyeyi aynı anda kullanmak isteyen öğretmenler de olacaktır ve bu durum sorun yaratabilir." (K- 19)

3.4. Tasarım- Beceri Atölyelerinin Beraberinde Getirebileceği Sorunlar

Görüşme formunun dördüncü maddesinde katılımcılara, "Tasarım-Beceri Atölyelerinin beraberinde getirebileceği olası sorunlar nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Bir önceki soruda atölyelerin eğitimciler açısından oluşturabileceği sorunlar incelenirken; bu soru ile yaşanabilecek genel sorunlar incelenmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ait bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. *Tasarım- Beceri Atölyelerinin beraberinde getirebileceği sorunlar*

Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bütçe sağlama	9	30
Dezavantajlı bölgeler açısından eşitsizlik yaratması	9	30
Sınavda başarı gösterememe	5	16,66
Sadece beceri odaklı eğitim anlayışının benimsenmesi	4	13,37
Güncelliğini yitirerek kullanılmaması	3	10
Toplam	30	100

Tablo 7'de görüldüğü gibi, katılımcılar atölye kurulumu için bütçe sağlama konusunda ve dezavantajlı bölgelerin bu konuda eşitsizlik yaşayacağı konusunda sorun yaşanacağını belirtmiştir ve bu iki sorun alanına ilişkin frekans sayısı 9'dur. Katılımcılar öğrencilerin atölye çalışmalarına yoğunlaşmaları sonucunda sınavlarda düşük başarı gösterebileceklerini de belirtmiştir.

"...Bakanlık bu atölyeleri okullarınıza kurun diyor fakat bütçenin hangi kaynaklardan sağlanabileceği konusunda yol göstermiyor. Okul-Aile Birliği iyi işleyen kurumlar bu konuda zorluk yaşamaz belki ama dezavantajlı bölgelerde her okulun bir atölye sahibi olması çok zor." (K- 10)

"Ülkemizde sınav gerçeği var. Yılsonu geldiğinde okulların LGS ve YKS başarı sıralamaları belirlenecek. Atölye çalışmalarına yoğunlaşırsak bu listelerin üst sıralarında nasıl yer alacağız?" (K- 5)

3.5. Tasarım-Beceri Atölyelerinin 2023 Eğitim Vizyonunda Yer Alan Hedeflere Ulaşılmasındaki Rolü

Görüşme formunun beşinci maddesinde katılımcılara, "Tasarım-Beceri Atölyelerinin 2023 Eğitim Vizyonunda yer alan hedeflere ulaşılması konusunda yardımcı olacağına inanıyor musunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya olumlu ve olumsuz yanıt veren katılımcıların frekansına ilişkin dağılım Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8. *Tasarım-Beceri Atölyelerinin 2023 Eğitim Vizyonunda yer alan hedeflere ulaşılmasına yardımcı olup olmayacağına ilişkin görüşleri*

Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet, yardımcı olacak	26	86,66
Hayır, yardımcı olmayacak	4	13,37
Toplam	30	100

Tablo 8'de görüldüğü gibi, katılımcıların oldukça büyük bir çoğunluğu, atölyelerin 2023 Eğitim Vizyonu hedeflerine ulaşma konusunda önemli bir rol oynayacağını düşünmektedir (f=26). Buna rağmen 4 katılımcı ise

bu atölyelerin hedeflere ulaşma konusunda yardımcı olmayacağını belirtmiştir. Bu soruya olumsuz yanıt veren katılımcıların belirtmiş oldukları nedenlere aşağıda atıflar halinde yer verilmektedir:

"*Bu atölyeler de bundan önceki planlar gibi unutulup gidecek." (K-23)*

"Atölye çalışmaları zaten laboratuvarlarda gerçekleştiriliyordu. Çok değişim getireceğini sanmıyorum." (K-4)

"Veli ve öğrenciler eskisi gibi sınavlara odaklanmaya devam edecek." (K-11)

3.6. Tasarım- Beceri Atölyelerinde Bulunması Gereken Özellikler

Görüşme formunda katılımcılara, "Tasarım-Beceri Atölyelerinde bulunması gereken özellikler sizce nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soru ile çalışma grubunda yer alan okul yöneticilerinin hayallerindeki atölyeleri belirleyebilmek hedeflenmiştir. Katılımcıların vermiş olduğu cevaplar ışığında Tablo 9 hazırlanmıştır.

Tablo 9. *Tasarım- Beceri Atölyelerinde bulunması gereken özellikler konusunda katılımcı görüşleri*

Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
Modern teknoloji ile donatılmalı	8	26,66
İş birliği gerçekleştirmeye uygun şekilde dekore edilmeli	6	20
İnovatif olmalı	5	16,66
Öğrencilerin somut ürünler üretmelerine yardımcı olmalı	4	13,37
Görsel ve işitsel materyallere yer verilmeli	3	10
Farklı disiplinleri içermeli	3	10
Klasik sınıf ortamından farklı olmalı	1	3,33
Toplam	30	100

Tablo 9'da görüldüğü gibi, katılımcılara göre Tasarım-Beceri Atölyelerinin modern teknolojiye uygun bir şekilde donatılması gerekmektedir (f=8). Aynı zamanda atölyeler öğretmen ve öğrencilerin iş birliği içerisinde çalışmalarına elverişli bir şekilde dizayn edilmelidir (f=6). Bu soruya verilen yanıtlara ilişkin katılımcı atıfları aşağıda yer aldığı gibidir.

"Atölyeler yalnızca matematik, fen bilgisi gibi dersler için değil; görsel sanatlar ve müzik gibi dersler için de kullanılabilir olmalıdır. Farklı disiplinler bünyesinde barındırmalıdır." (K-29)

"Robotik kodlama, sanal gerçeklik, 3D yazıcılar gibi modern teknolojiyi yanıtsan çalışmalara yer verilmelidir. Buna uygun alt yapı oluşturulmalıdır." (K-5)

3.7. Tasarım-Beceri Atölyelerine İşlevsellik Kazandırılması

Görüşme formunun son maddesinde "Tasarım-Beceri Atölyelerinin daha işlevsel hale dönüşebilmesi için önerileriniz nelerdir?" sorusu yer almaktadır. Bu soru ile katılımcıların atölyeleri daha işlevsel hale dönüştürmeye yönelik çözüm önerilerini belirleyebilmek amaçlanmaktadır. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların vermiş oldukları cevaba ilişkin bulgular Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. *Tasarım- Beceri Atölyelerinin işlevsel hale gelmeleri için katılımcı önerileri*

Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
Atölyelerin belirli standartları olmalı	10	33,33
Öğretmenlere yönelik teknik destek sağlanmalı	7	23,33
Dezavantajlı okullara Bakanlık desteği sağlanmalı	6	20
Sınav odaklı anlayıştan vazgeçilmeli	4	13,37
Veliler sürece dâhil edilmeli	3	10
Toplam	30	100

Tablo 10'da görüldüğü gibi, katılımcıların atölyeleri işlevsel hale dönüştürebilmek amacıyla belirli standartlar oluşturulması ve bu standartların kamuoyuna açıklanması gerektiğini belirtmiştir (f=10). Katılımcılar ayrıca, bu atölyelerden faydalanabilmek için öğretmenlere yönelik teknik destek sağlanması gerektiğini (f=7); bütçe ve eğitmen açısından sorun yaşayabilecek dezavantajlı bölgelerde yer alan okullara Bakanlık tarafından destek verilmesi gerektiğini (f=6) belirtmişlerdir.

"Oluşturulacak atölyelerin belirli bir standardı yok. Hangi malzemeler yer almalı, atölyeler ne kadar büyüklükte olmalı, vb. konularda Bakanlık net bir açıklama yapmalı." (K- 15)

"Öğretmenlerin atölyeleri etkili bir şekilde kullanabilmeleri için eğitim almaları gerekmektedir." (K-20)

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, MEB 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde açılması planlanan Tasarım- Beceri Atölyelerinin işlevselliği ile ilgili yönetici görüş ve önerilerinin alınması amacına uygun olarak nitel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında katılımcılara sorulan sorular Tasarım- Beceri Atölyelerinin öğrencilere ve eğitimcilere sağlayacağı yararları, eğitimciler açısından ve genel anlamda sahip olabileceği dezavantajları, işlevselliği artırabilmek

için önerilen çözüm önerilerini ve atölyelerde bulunması gereken özellikleri ortaya çıkarabilmeyi amaçlamaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, katılımcılar Tasarım- Beceri Atölyelerinin öğrenciler açısından birçok faydaya sahip olduğunu düşünmektedir. Bu faydaların başında; öğrencilerin deneyimler yoluyla öğrenmesi (f=11), elde ettikleri bilgileri hayata transfer edebilmesi (f=10) ve ezberci öğretim sisteminden uzaklaşmaları (f=6) gelmektedir. Bu sonuçlar, Gündoğan ve Can'ın 2020 yılında gerçekleştirdikleri araştırma bulguları ile benzer nitelik taşımaktadır. Araştırmada, öğrencilerin atölyeler sayesinde öğrencilerin eğlenerek öğrenme gerçekleştirdikleri, soyut öğrenmelerin somutlaştırıldığı ve bilgilerin hayata transferinin kolaylaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde Erbay (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da atölye çalışmalarının öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme, yaratıcılık gibi üst düzey bilişsel becerilerine katkı sunduğu belirtilmiştir.

Atölyelerin eğitimciler açısından avantajları ele alındığında ise; öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacağı (f=10), soyut konuları daha rahat öğretebilecek olmaları (f=8) ve derslerini eğlenceli hale dönüştürebilecekleri (f=5) bulgularına ulaşılmıştır. Celep (1998) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre; öğretmenlerin atölye tabanlı içerikler hazırlamaları mesleki gelişimlerine katkı sağlamakta ve iş doyumunu artırmaktadır. Aynı araştırmada öğretmenlerin atölye çalışmaları hazırlamaları ile mesleki adanmışlık seviyeleri arasında pozitif yönde bir korelasyona rastlanmıştır.

Araştırma kapsamında Tasarım- Beceri Atölyelerinin eğitimciler açısından ya da genel anlamda beraberinde getirebileceği olası sorunlar irdelenmiştir. Katılımcıların oldukça büyük bir çoğunluğu, atölyelerin eğitimciler açısından herhangi bir dezavantaja sahip olmadığını ifade ederken (f=16); bir grup katılımcı ise atölye çalışmalarının zaman yönetimini zorlaştıracağını belirtmiştir (f=7). Atölyelerin genel anlamda sahip olabileceği sorunlar ise, okulların gerekli bütçeyi sağlayabilmesi (f=9), dezavantajlı bölgelerde bulunan okullar ile sosyo- ekonomik yönden güçlü bölgelerde yer alan okullar arasındaki eşitliğin sağlanamaması (f=9) ve öğrencilerin sınavlarda istenilen başarıyı gösterememesi (f=5) olarak ele alınmıştır. Çakmak ve Türkcan (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da atölyelerin maliyetlerinin yüksek olacağı, özellikle dezavantajlı bölgelerde yer alan okulların gerekli malzemeleri temin etmekte sorun yaşayacağı ifade edilmiştir.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu atölyelerin, ülkemizin sahip olduğu 2023 vizyonu hedeflerine ulaşma konusunda yardımcı olacağını düşünmektedir (f=26). Bununla birlikte katılımcılar, atölyelerin modern teknoloji ile donatılması gerektiğini ve iş birliği içerisinde çalışmaya uygun

bir şekilde dizayn edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Son olarak; katılımcılar atölyelerin açık ve net bir şekilde ifade edilen standartlara sahip olması gerektiğini (f=10), atölye çalışmalarının etkili ve verimli geçebilmesi için öğretmenlere yönelik teknik destek eğitimleri verilmesi gerektiğini (f=7) ve dezavantajlı bölgelerde bulunan okullarda atölye kurulabilmesi için Bakanlık desteği verilmesi gerektiğini (f=6) önermektedir.

5. Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Milli Eğitim Bakanlığı; okul yöneticileri, öğretmen, öğrenci ve velilerin tasarım beceri atölyelerinin teorik ve işlevsel boyutları ile ilgili detaylı bilgi sahibi olmalarını sağlamalıdır. Bu noktada hazırlanacak eğitim programları, tanıtım sunuları, uygulama örnekleri bireylerin zihinlerinde tasarım beceri atölyeleri kavramına ilişkin net bir çerçeve çizmelerine yardımcı olacaktır.

2. Tasarım- beceri atölyelerinde gerçekleştirilen uygulamaların teorik ve işlevsel uygunluğunu temin edebilmek ve uygulama standartları oluşturabilmek adına Bakanlık tarafından görevlendirilecek eğitim uzmanları tarafından okullara yönelik mentörlük çalışmaları gerçekleştirilebilir. Bu sayede uygulamalar arası farklılıkların önüne geçilerek, atölye çalışmalarının profesyonel bir şekilde gerçekleştirilmesine yardımcı olunacaktır.

3. Tasarım beceri atölyelerinin açılmasına ilişkin maddi sorunların önüne geçebilmek adına hibe ve fon kaynakları temin edilmeli, bu doğrultuda merkez ve taşra teşkilatınca gerekli yönlendirmeler gerçekleştirilmelidir. Okul yöneticilerinin başvurabilecekleri hibe projeleri ile ilgili bilgilendirmeler yapılmalı, gerektiği takdirde tasarım- beceri atölyelerinin açılmasına ilişkin yeni bir hibe programı oluşturulmalı, iş birlikleri sağlanmalıdır.

4. Atölyelere ilişkin standartların oluşturulması amacıyla atölyelerde bulunması gereken fiziksel ve donanımsal özellikler, uygulanabilecek eğitim programları net bir şekilde belirlenmelidir.

5. Öğretmenlerin atölye çalışmalarını etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri amacıyla merkezi ve mahalli hizmetiçi eğitim kursları düzenlenmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada derinlemesine bilgi elde edilebilmesi için nitel yöntemlerden faydalanılmıştır. Ancak daha çok bireyin görüşüne başvurabilmek amacıyla nicel bir araştırma gerçekleştirilebilir. Tasarım- beceri atölyelerinin ülkemiz eğitim dünyasına yeni girmiş olması nedeniyle alan yazında bu alanda gerçekleştirilen nitel ve nicel araştırmalar yeterli düzeyde değildir.

2. Bu araştırmada atölye kurulumunun avantaj ve dezavantajları yönetici perspektifinden incelenmiştir. Konu ile ilgili çalışacak araştırmacılar öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine başvurabilirler.

3. Araştırma Elazığ ili ile sınırlı kalmıştır. Tasarım- beceri atölyelerine ilişkin daha geniş bir perspektif oluşturabilmek amacıyla ulusal bir araştırma gerçekleştirlebilir.

KAYNAKLAR

Akgün, E., Seferoğlu, S. (2011). Vizyon 2023 strateji belgesi ve fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (FATİH) projesi: Karşılaştırmalı bir inceleme. Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı, Malatya.

Celep, C. (1998). "Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı". *Eğitim ve Bilim, 22(108)*,56-62

Colangelo, N., Davi, G.A. (1997). *Handbook of Gifted Education*. (2nd ed.). Allyn and Bacon, MA.

Çakmak, N. ve Türkcan, B. (2019). "Değişmeyen algılar, değişmeyen sorunlar: Öğrenci-öğretmen veli bağlamında ilkokul görsel sanatlar dersi". *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7(2)*, 768-791. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.13m.

Erbay, F. (2017). "Müzelerin eğitim ve tasarım atölyelerinde informal eğitim". *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 214*, s.s. 239- 253.

Erdem, M., (2002). Proje Tabanlı Öğrenme, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 172-179.

Fadel, C., Bialik, M. And Trilling, B. (2015*). Four dimension education. The competence learner need to succeed*. Boston: The Center For Curriculum Redesign

Fogarty, R. ve Stoehr, J. (1997), *Integrating curricula with multiple ıntelligences:teams, themes and threads*. *Palatine,* Il:Skylight Publishing, Inc.

Gündoğan, A. , Can, B. (2020). "Sınıf öğretmenlerinin tasarım-beceri atölyeleri hakkındaki görüşleri", *Turkish Studies - Education*, 15(2), 851-876. https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40357.

Kalaycı, N.j , (2008). Yükseköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Bir Uygulama Projeyi Yöneten Öğrenciler Açısından Analiz, Eğitim ve Bilim Dergisi, 33, 147.

Karasar, N. (2012). "Bilimsel Araştırma Yöntemleri". Nobel Yayınevi, 23. Basım.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018a). Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu. Ankara: MEB. Retrieved from http://2023vizyonu. meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf.

Moursund, D., (1998). Project- Based Learning in an Information-Technology Environtment. Learning and Leading Technology. 25(8), 4.

Öktem, Ü. (2005). "Fenomenoloji ve Edmund Husserl'de Apaçıklık (Evidenz) Problemi". Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi Dergisi. 45:1.

Salı, G., ve Arslan, M. (2000). "Cumhuriyet dönemi ilkokul programlarında toplu öğretim uygulaması". *Eğitim ve Bilim, 25* (117), 1300-1337.

Saraçoğlu, A.S., Akamca, G.Ö., Yeşildere, S., (2006). İlköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yeri, Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilim Dergisi, 4(3), 241-258.

Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2012). Schools that learn (updated and revised): A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education. Crown Business.

Şahin, M. (2009). "Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye'de hayat bilgisi ders programlarının gelişimi". *Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 2*(8), 402-410.

Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) (2004). *Ulusal bilim ve teknoloji politikaları: 2003-2023 Strateji bel gesi.* [Çevrim-içi: http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_ content_files//vizyon2023/Vizyon2023_ Strateji_ Belgesi.pdf], Erişim tarihi: 01 Eylül 2019.

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

Bölüm 3

YARATICI DRAMA LİDERLERİNİN YARATICI DRAMAYA YÖNELİK ALGI VE TUTUMLARI

Kadir TİRYAKİ[1]

1 Dr. Öğr. Üyesi Düzce Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi tiryakikadir27@hotmail.com

Giriş

Drama, Eski Yunancada "eylem" anlamına gelmektedir. Drama daha çok sahne sanatıyla alakalı bir kavram olarak bilinmekte ve "insanın her türlü eylem ve ediminde var olan durumların bütünü" olarak tanımlanmaktadır (Aral ve ark.2000:44). Bir başka tanımda drama; somut bir şekilde drama yaşantısının duyumsanmasıyla, bireyin, küresel, toplumsal, ahlaki ve soyut kavramları anlamlandırması olarak tanımlanmıştır (San, 2002:111).

Drama kelimesi, "dromena" sözcüğünde herhangi bir şeyi yapmakta kararlı olmak ya da niyetlenmek (Adıgüzel, 2015, s. 1), "yapmak, etmek, eylemek" anlamlarını karşılamaktadır. İnsanların kendilerini daha iyi tanıyabilmesine, yeteneklerini ortaya çıkarabilmesine imkân veren drama, sihirli bir yöntem olarak nitelendirilmektedir. Drama, bir ya da birden çok insanın birbiriyle, doğayla ya da başka nesnelerle etkileşerek onların tüm yaşam durumlarını geniş ölçüde içeren, içinde eylemi barındıran bir etkinliktir (Adıgüzel, 2015: 1).

Katılımcının kendini başkasının yerine koyması böylelikle kendisini ve çevresini daha rahat tanıyabilmesi ve anlayabilmesi dramanın temel amaçları arasında yer almaktadır. Demokratik davranışlar sergileyen, bağımsız olarak düşünebilen, konular arasında ilişki bağı kurabilen, hoşgörülü ve yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirmek, drama çalışmalarının amaçlarıdır. (Güneysu, 1999; Öztürk, 1999; Sağlam, 1997). Drama, zaman içinde anlam genişlemesine uğrayarak sahnede sergilenen oyun, hayatı sahne oyununa dönüştürme gibi dramatik sanat terimleri arasına katılmıştır (Şimşek ve Topal, 2006). Kısaca drama; bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir fikri, bir yaşantıyı bir olayı, tiyatro tekniklerinden yararlanarak oyun veya oyunlarla canlandırmaya çalışmaktır. Oyuna katılarak, yaşayarak, tartışarak türlü şekillerde hayatın provasını yapmaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İlköğretim Okulları Seçmeli Drama Dersi Öğretim Programında belirtilen dramının tanımına göre drama"hareket etmek, eyleme geçmek" anlamlarına gelmektedir. Eğitim bilimlerinde drama ise "canlandırma" anlamına gelmektedir. Drama; bir sözcüğü, bir kavramı, bir yaşantıyı, bir olay veya oyunu geliştirerek canlandırmaktır (Akbaba, Kök ve Sağlam, 2003:19).

Günlük hayat içerisinde insanlar hayal kurar ve bu kurduğu hayallerin perspektifinde ileriye dönük olarak tasarımlar yapar. İnsanların kurmuş olduğu hayallerin sonunda eylemlere dönüştürdükleri tasarımlar bir "Drama"dır (Enginalp ve Onay, 1998:52). Drama, gerçekle oyunun iç içe olduğu, eğitimi bütünleştiren, bilgiyi yaşantıya dönüştüren sosyal bir süreçtir (Okvuran, 2003).

Drama, bireyin sahip olduğu gizli enerjiyi açığa çıkarır ve insanın kendisini anlamasını, duygularının farkına varmasını, canının acıdığını, zevk alabildiğini öğrenmesini sağlar. Bu şekilde çocuğun davranışlarını da eğitir (Gönen ve Dalkılıç, 1999). Drama, birçok eğitim etkinliğinde bir araç olarak, bir teknik olarak kullanılabildiği gibi, yalnızca kendi başına özel bir konu olarak da uygulanmakta ve öğrenilmektedir (Önder, 1999: 114).

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı; yaratıcı drama lider ve lider adaylarının yaratıcı drama süreçlerindeki tutumlarını belirlemektir.

Araştırmanın Hipotezleri

H1: Katılımcıların yaratıcı drama tutum düzeyi cinsiyetlerine farklılık göstermektedir.

H2: Katılımcıların yaratıcı drama tutum düzeyi yaşına farklılık göstermektedir.

H3: Katılımcıların yaratıcı drama tutum düzeyi dramayla ilgili almış olduğu derse göre farklılık göstermektedir.

H4: Katılımcıların yaratıcı drama tutum düzeyi eğitimine farklılık göstermektedir.

H5: Katılımcıların yaratıcı drama tutum düzeyi dramayla ilgili katılmış olduğu kurslara farklılık göstermektedir

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma yaratıcı drama liderlerinin yaratıcı dramaya yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş, drama ile ilgili almış olduğu ders durumu, eğitim durumu, drama ile ilgili almış oldukları kurs durumuna göre incelendiği betimsel bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul da ikamet eden 45 kadın 10 erkek olmak üzere toplam 53 yaratıcı drama lideri ve lider adayları oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak anket formu kullanılmıştır. Anket formu 2 bölümden oluşmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilen form cinsiyet, yaş, dramayla ilgili alınan ders, eğitim durumu ve dramayla ilgili katılmış olduğu kurs gibi katılımcıların sosyo-demografik bilgilerine yönelik soruları içermektedir.

Yaratıcı Drama Tutumu Ölçeği: Okvuran (2000) tarafından 45 madde olarak geliştirilen Yaratıcı Drama Tutumu Ölçeği katılımcıların dramaya yönelik genel tutumunu ölçmek için araştırmada kullanılmıştır. 5'li likert tipte hazırlanan ölçekte her soru için puanlama 1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4=Katılıyorum ve 5=Kesinlikle Katılıyorum şeklinde yapılmıştır. Katılımcıların, ölçek ifadelerine vermiş olduğu cevapların ortalaması, dramaya yönelik genel tutum düzeyini göstermektedir. 1,00-1,79 arası çok düşük tutum, 1,80-2,59 arası düşük tutum, 2,60-3,39 arası orta tutum, 3,40-4,19 yüksek tutum ve 420-5,00 arası çok yüksek tutum olarak değerlendirilmiştir (Karabağ, 2014).

Verilerin Analizi

Elde dilen verilerin analizler Spss 25 programı ile yapılmıştır. Betimsel istatistikler ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (SS), min, maks, frekans (f) ve yüzde (%) değerler olarak belirtilmiştir. Araştırmada ilk olarak katılımcıların Yaratıcı Drama Tutumu Ölçeğine verdiği cevapların güvenilirlik testi yapılmış olup ölçeğin bu çalışma için kullanılabilir olduğu değerlendirilmiştir. Daha sonrasında katılımcıların demografik profili belirlenmiştir. Frekans ve güvenilirlik analizlerinde sonra ölçeklerin normal dağılım varsayımına uyup uymadığı çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakarak belirlenmiştir. Ayrıca normal dağılım gösteren değişkenlerin iki grup karşılaştırmalarında bağımsız örneklem t testi kullanılırken üç ve üzeri grupların karşılaştırmalarında tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) testi kullanılmıştır. Anlamlılık $p<0,05$ düzeyinde belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde yapılan analizlerde; araştırma ölçeğine yönelik iç tutarlılık analizi, araştırmaya katılan katılımcıların demografik profili ve katılımcıların demografik profili ile dramaya yönelik genel tutumu arasındaki fark testleri yer almaktadır.

Yaratıcı Drama Tutumu Ölçeği toplam güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) 0,711 olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. *Ölçeklere Ait Güvenilirlik Analizi Bulguları*

Ölçekler	Cronbach's Alpha	N
Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği	,711	45

Yaratıcı Drama Tutumu Ölçeğinin Cronbach's Alpha katsayısı değerlendirildiğinde; ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 1999:510). Ölçeklerin güvenilirlik analizinden elde edilen bulgular irdelendiğinde, bu çalışma için ölçeğin güvenilir sonuç ortaya koyduğu görülmüştür.

Kişisel Bilgilere Yönelik Bulgular

Araştırma katılan 55 katılımcının demografik yapıları bu bölümde incelenmiştir. Katılımcıların cinsiyetine göre frekans ve yüzde oranları dağılımı Tablo 2'de ve Şekil 1'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Katılımcıların Cinsiyet Durumu Dağılımı*

	Demografik Özellik	f	%
Cinsiyet Durumu	Kadın	45	81,8
	Erkek	10	18,2
	Toplam	55	100,0

Tablo 2'ye göre katılımcıların cinsiyet durumu dağılımlarında; %81,8'inin kadın ve %18,2'sinin erkek olduğu belirlenmiştir

Tablo 3. *Katılımcıların Yaş Durumu Dağılımı*

	Demografik Özellik	f	%
Yaş Durumu	18-30 Yaş Arası	17	30,9
	31-40 Yaş Arası	24	43,6
	41-50 Yaş Arası	14	25,5
	Toplam	55	100,0

Tablo 3'e göre katılımcıların yaş durumu dağılımlarında; %43,6'sının 31-40 yaş arası, %30,9'unun 18-30 yaş arası ve %25,5'inin 41-50 yaş arası olduğu görülmektedir.

Tablo 4. *Katılımcıların Dramayla İlgili Almış Olduğu Ders Durumu Dağılımı*

	Demografik Özellik	**f**	**%**
Dramayla İlgili Almış Olduğu Ders	Yaratıcı/Eğitimde Drama Lisans Dersi	20	36,4
	Yaratıcı/Eğitimde Yüksek Lisans Dersi	4	7,3
	Diğerleri varsa belirtiniz	22	40
	Yaratıcı/Eğitimde Drama dersi almadım.	9	16,4
	Toplam	55	100

Tablo 4' e göre; %36,4'ü yaratıcı/eğitimde drama lisans dersi ve %7,3'ü yaratıcı/eğitimde yüksek lisans dersi alırken %16,4'ünün yaratıcı/eğitimde drama dersi almadığı görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan katılımcıların %40,0'ı dramayla ilgili diğer dersleri aldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5. *Eğitim Durumuna Göre Dağılım*

	Demografik Özellik	f	%
Eğitim Durumu	Lise	4	7,3
	Lisans	40	72,7
	Yüksek Lisans	9	16,4
	Doktora	2	3,6
	Toplam	55	100,0

Tablo5'e göre; katılımcıların %72,7'sinin lisans, %16,4'ünün yüksek lisans, %7,3'ünün lise ve %3,6'sının doktora mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 6. *Katılımcıların Dramayla İlgili Katılmış Olduğu Kurs Durumu Dağılımı*

	Demografik Özellik	**f**	**%**
Dramayla İlgili Katılmış Olduğu Kurs	İstanbul Drama Akademisi kursu	51	92,7
	Çağdaş Drama Derneği kursu	2	3,6
	Katılmadım	2	3,6
	Toplam	55	100

Tablo 6'e göre; araştırmaya katılan katılımcıların %92,7'sinin İstanbul Drama Akademisi Kursuna katıldığı görülmektedir.

Katılımcıların Yaratıcı Drama Tutumu Ölçeğinde Yer Alan İfadelere Verdiği Cevaplara Yönelik Bulgular

Katılımcıların ölçek ifadelerine vermiş olduğu cevapların dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir. Tabloda M ile ifade edilen ölçekte yönlendirilen sorulara ait maddeleri ifade etmektedir.

Tablo 7. *Yaratıcı Drama Tutumu Ölçek İfadelerine Yönelik Frekans Analizi Sonuçları*

ANKET SORULARI	1*		2*		3*		4*		5*		X̄	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
M1	34	61,8	2	3,6	3	5,5	2	3,6	14	25,5	2,3	1,8
M2	14	25,5	18	32,7	9	16,4	8	14,5	6	10,9	2,5	1,3
M3	16	29,1	19	34,5	6	10,9	5	9,1	9	16,4	2,5	1,4
M4	24	43,6	12	21,8	3	5,5	3	5,5	13	23,6	2,4	1,6
M5	7	12,7	8	14,5	6	10,9	14	25,5	20	36,4	3,6	1,4
M6	27	49,1	9	16,4	4	7,3	5	9,1	10	18,2	2,3	1,6

M7	17	30,9	17	30,9	6	10,9	5	9,1	10	18,1	2,5	1,5
M8	30	54,5	4	7,3	4	7,3	5	9,1	12	21,8	2,4	1,7
M9	22	40	14	25,5	3	5,5	5	9,1	11	20	2,4	1,6
M10	10	18,2	5	9,1	2	3,6	10	18,2	28	50,9	3,8	1,6
M11	25	45,5	14	25,5	1	1,8	6	10,9	9	16,4	2,3	1,5
M12	7	12,7	15	27,3	20	36,4	10	18,2	3	5,5	2,8	1,1
M13	14	25,5	6	10,9	-	-	11	20	24	43,6	3,5	1,7
M14	22	40	14	25,5	5	9,1	4	7,3	10	18,2	2,4	1,5
M15	8	14,5	8	14,5	4	7,3	18	32,7	17	30,9	3,5	1,4
M16	17	30,9	15	27,3	5	9,1	9	16,4	9	16,4	2,6	1,5
M17	20	36,4	18	32,7	1	1,8	7	12,7	9	16,4	2,4	1,5
M18	11	20	5	9,1	3	5,5	16	29,1	20	36,4	3,5	1,6
M19	12	21,8	5	9,1	5	9,1	12	21,8	21	38,2	3,5	1,6
M20	17	30,9	14	25,5	6	10,9	6	10,9	12	21,8	2,7	1,6
M21	9	16,4	22	40	15	27,3	6	10,9	3	5,5	2,5	1,1
M22	12	21,8	7	12,7	3	5,5	12	21,8	21	38,2	3,4	1,6
M23	22	40	14	25,5	3	5,5	7	12,7	9	16,4	2,4	1,5
M24	10	18,2	9	16,4	4	7,3	13	23,6	19	34,5	3,4	1,6
M25	13	23,6	6	10,9	2	3,6	7	12,7	27	49,1	3,5	1,7
M26	15	27,3	1	1,8	2	3,6	7	12,7	30	54,5	3,7	1,8
M27	14	25,5	22	40	2	3,6	9	16,4	8	14,5	2,6	1,4
M28	22	40	16	29,1	-	-	6	10,9	11	20	2,4	1,6
M29	7	12,7	4	7,3	15	27,3	12	21,8	17	30,9	3,5	1,4
M30	23	41,8	16	29,1	2	3,6	4	7,3	10	18,2	2,3	1,5
M31	5	9,1	14	25,5	10	18,2	15	27,3	11	20	3,2	1,3
M32	14	25,5	6	10,9	2	3,6	15	27,3	18	32,7	3,3	1,6
M33	17	30,9	10	18,2	15	27,3	6	10,9	7	12,7	2,6	1,4
M34	19	34,5	19	34,5	4	7,3	7	12,7	6	10,9	2,3	1,4
M35	6	10,9	10	18,2	8	14,5	18	32,7	13	23,6	3,4	1,3
M36	13	23,6	19	34,5	9	16,4	10	18,2	4	7,3	2,5	1,3
M37	17	30,9	18	32,7	6	10,9	10	18,2	4	7,3	2,4	1,3
M38	11	20	9	16,4	1	1,8	14	25,5	20	36,4	3,4	1,6
M39	15	27,3	18	32,7	8	14,5	9	16,4	5	9,1	2,5	1,3
M40	14	25,5	6	10,9	1	1,8	18	32,7	16	29,1	3,3	1,6
M41	13	23,6	20	36,4	10	18,2	9	16,4	3	5,5	2,4	1,2
M42	9	16,4	25	45,5	11	20	7	12,7	3	5,5	2,5	1,1

M43	12	21,8	24	43,6	5	9,1	9	16,4	5	9,1	2,5	1,3
M44	24	43,6	14	25,5	1	1,8	5	9,1	11	20	2,4	1,6
M45	28	50,9	10	18,2	1	1,8	5	9,1	11	20	2,3	1,6

*1 = Kesinlikle Katılmıyorum, *2 = Katılmıyorum, *3 = Kararsızım, *4 = Katılıyorum, *5 = Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 7'de sunulan frekans analizi sonuçları incelenirken en fazla tercih edilen yanıtlar, en düşük ortalama ve en yüksek ortala açısından irdelendiğinde;

Yaratıcı Drama Tutumu Ölçeği ifadelerinden "1.Yaratıcı drama eğitimi hoşuma gider." (Soru 1) sorusuna verilen yanıt en fazla %61,8 (34 kişi) oranıyla "Kesinlikle Katılmıyorum (1)" yanıtı olup verilen cevapların ortalaması 2,27±1,76'dır.

Yaratıcı Drama Tutumu Ölçeği ifadelerinden "42. Drama eğitimi sayesinde kendimi tanıdığımı söyleyebilirim." (Soru 42) sorusuna verilen yanıt en fazla %45,5 (25 kişi) oranıyla "Katılmıyorum (2)" yanıtı olup verilen cevapların ortalaması 2,45±1,09'dur.

Yaratıcı Drama Tutumu Ölçeği ifadelerinden "12. Drama benim için herşeydir." (Soru 12) sorusuna verilen yanıt en fazla %36,4 (20 kişi) oranıyla "Kararsızım (3)" yanıtı olup verilen cevapların ortalaması 2,70±1,07'dir.

Yaratıcı Drama Tutumu Ölçeği ifadelerinden "15.Drama çalışmalarında kendimi genellikle yalnız hissederim." (Soru 15), "35. Drama yoluyla kişinin kendisini değiştirmesi zordur." ve "40. Yaratıcı drama eğitiminin kişinin duyarlılığını artıracağına inanmam." Soruşlarına verilen yanıt en fazla %32,7 (18 kişi) oranıyla "Katılıyorum (4)" yanıtı olmuştur.

Yaratıcı Drama Tutumu Ölçeği ifadelerinden "26.Drama çalışmaları beni rahatsız eder." (Soru 26) sorusuna verilen yanıt en fazla %54,5 (30 kişi) oranıyla "Kesinlikle Katılıyorum (5)" yanıtı olup verilen cevapların ortalaması 3,65±1,75'dir.

Yaratıcı Drama Tutumu Ölçeği ifadelerinden "10. Drama çalışmalarından çok sıkılırım." (Soru 10) sorusu 3,75±1,59 ortalama ile en yüksek ortalamaya sahip ifadedir.

Yaratıcı Drama Tutumu Ölçeği ifadelerinden "1. Yaratıcı drama eğitimi hoşuma gider." (Soru 1) ve "11. Drama çalışmaları mimik ve jestlerle birlikte kişinin bedenini daha etkili kullanmasını sağlar." soruları 2,27 ortalama ile en düşük ortalamaya sahip ifadelerdir.

Katılımcıların Dramaya Yönelik Genel Tutumlarına Yönelik Bulgular

Araştırmada; yaratıcı drama tutumu araştırmanın değişkenini oluşturmakta olup araştırmanın bu kısmında, dramaya yönelik genel tutuma ilişkin tanımlayıcı istatistikler verilecektir.

Tablo 8. *Dramaya Yönelik Genel Tutum Analiz Sonuçları*

	N	Min.	Maks.	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği	55	1,8	3,71	2,8	0	0,273	-0,284

Yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiş olup bu tablo irdelendiğinde;

Katılımcıların, dramaya yönelik genel tutum cevapların ortalama değerleri 2,81±0,40, min. puanı 1,80 ve maks. puanı 3,71 olarak tespit edilmiştir.

En düşük ortalama puanı alan katılımcı ya da katılımcıların dramaya yönelik genel tutumlarının düşük seviyede olduğu belirlenirken en yüksek ortalama puanı alan katılımcı ya da katılımcıların dramaya yönelik genel tutumlarının yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların ölçekten almış oldukları ortalama puana dramaya yönelik genel tutumlarının orta seviyede olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Kişisel Bilgileri ile Dramaya Yönelik Genel Tutumları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Hipotez Değerlendirmesi

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubunda yer alan katılımcıların cinsiyeti, yaşı, dramayla ilgili almış olduğu dersi, eğitimi ve dramayla ilgili katılmış olduğu kurslar ile dramaya yönelik genel tutumları irdelenecektir.

Tablo 9. *Cinsiyet değişkenin ile Dramaya Yönelik Genel Tutumlarındaki İlişki (T Testi) sonuçları*

Değişkenler	Cinsiyet	**n**	**X̄**	**SS**	***t***	***p***
Yaratıcı Drama Tutumu	Kadın	45	2,83	0,4	1,07	0,29
	Erkek	10	2,68	0,4		

Tablo 9'da gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre; araştırma grubunu oluşturan katılımcıların cinsiyetine göre dramaya yönelik genel tutum düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma-

maktadır (p>0.05). Analizden elde edilen bilgiler neticesinde katılımcıların kadın ya da erkek olması; araştırma grubunu oluşturan katılımcıların dramaya yönelik genel tutum düzeylerini etkilememektedir. **Bu sonuca göre "H1: Katılımcıların yaratıcı drama tutum düzeyi cinsiyetlerine farklılık göstermektedir." hipotezinin reddine karar verilmiştir.**

Tablo 10. *Katılımcıların Yaşı ile Dramaya Yönelik Genel Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Değişkenler	Yaş	**n**	**X̄**	**SS**	***F***	***p***
Yaratıcı Drama Tutumu	18-30 Yaş Arası	17	2,69	0,4	1,52	0,228
	31-40 Yaş Arası	24	2,91	0,4		
	41-50 Yaş Arası	14	2,77	0,3		

Tablo 10'da gerçekleştirilen tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre; araştırma grubunu oluşturan katılımcıların yaşına göre dramaya yönelik genel tutum düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır (p>0.05). Analizden elde edilen bilgiler neticesinde katılımcıların yaşı; araştırma grubunu oluşturan katılımcıların dramaya yönelik genel tutum düzeylerini etkilememektedir. **Bu sonuca göre "H2: Katılımcıların yaratıcı drama tutum düzeyi yaşına farklılık göstermektedir." hipotezinin reddine karar verilmiştir.**

Tablo 11. *Katılımcıların Dramayla İlgili Almış Olduğu Ders ile Dramaya Yönelik Genel Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Değişkenler	Dramaya Yönelik Genel Tutum	**n**	**X̄**	**SS**	***F***	***p***
Yaratıcı Drama Tutumu	Yaratıcı/Eğitimde Drama Lisans Dersi	20	2,8	0,45	0,236	0,871
	Yaratıcı/Eğitimde Yüksek Lisans Dersi	4	2,68	0,46		
	Diğerleri varsa belirtiniz	22	2,85	0,38		
	Yaratıcı/Eğitimde Drama dersi almadım.	9	2,78	0,38		

Tablo 11'de gerçekleştirilen tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre; araştırma grubunu oluşturan katılımcıların dramayla ilgili almış olduğu derse göre dramaya yönelik genel tutum düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır (p>0.05). Analizden elde edilen bilgiler ne-

ticesinde katılımcıların dramayla ilgili almış olduğu ders; araştırma grubunu oluşturan katılımcıların dramaya yönelik genel tutum düzeylerini etkilememektedir. **Bu sonuca göre "H3: Katılımcıların yaratıcı drama tutum düzeyi dramayla ilgili almış olduğu derse göre farklılık göstermektedir." hipotezinin reddine karar verilmiştir.**

Tablo 12. *Katılımcıların Eğitimi ile Dramaya Yönelik Genel Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Değişkenler	Eğitim	n	X̄	SS	***F***	***p***
Yaratıcı Drama Tutumu	Lise	4	2,74	,46	1,626	,195
	Lisans	40	2,75	,41		
	Yüksek Lisans	9	3,07	,29		
	Doktora	2	2,84	,03		

Tablo 12'de gerçekleştirilen tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre; araştırma grubunu oluşturan katılımcıların eğitimine göre dramaya yönelik genel tutum düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır ($p>0.05$). Analizden elde edilen bilgiler neticesinde katılımcıların eğitimi; araştırma grubunu oluşturan katılımcıların dramaya yönelik genel tutum düzeylerini etkilememektedir. **Bu sonuca göre "H4: Katılımcıların yaratıcı drama tutum düzeyi eğitimine farklılık göstermektedir." hipotezinin reddine karar verilmiştir.**

Tablo 13. *Katılımcıların Dramayla İlgili Katılmış Olduğu Kurslar ile Dramaya Yönelik Genel Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Değişkenler	Dramayla İlgili Katılmış Olduğu Kurslar	**n**	**X̄**	**SS**	***F***	***p***
Yaratıcı Drama Tutumu	İstanbul Drama Akademisi kursu	51	2,8	0,4	2,94	0,06
	Çağdaş Drama Derneği kursu	2	2,3	0		
	Katılmadım	2	2,4	0,3		

Tablo 12'de gerçekleştirilen tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre; araştırma grubunu oluşturan katılımcıların dramayla ilgili katılmış olduğu kurslara göre dramaya yönelik genel tutum düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır ($p>0.05$). Analizden elde edilen bilgiler neticesinde katılımcıların dramayla ilgili katılmış olduğu kurs; araştırma grubunu oluşturan katılımcıların dramaya yönelik genel tutum düzeylerini etkilememektedir. **Bu sonuca göre "H5: Katılımcıların yaratıcı drama tutum düzeyi dramayla ilgili katılmış olduğu kurslara farklılık göstermektedir." hipotezinin reddine karar verilmiştir.**

SONUÇ

Yaratıcı Drama Tutumu Ölçeğinin oldukça güvenilir olduğu ve analizde kullanılmasında bir engelin olmadığı sonucunu ulaşıldıktan sonra ilk olarak katılımcıların kişisel bilgileri incelendiğinde;

Araştırmaya katılan katılımcıların %81,8'inin kadın ve %18,2'sinin erkek olduğu,

Araştırmaya katılan katılımcıların %43,6'sının 31-40 yaş arası, %30,9'unun 18-30 yaş arası ve %25,5'inin 41-50 yaş arası olduğu,

Araştırmaya katılan katılımcıların %36,4'ü yaratıcı/eğitimde drama lisans dersi ve %7,3'ü yaratıcı/eğitimde yüksek lisans dersi alırken %16,4'ünün yaratıcı/eğitimde drama dersi almadığı,

Araştırmaya katılan katılımcıların %72,7'sinin lisans, %16,4'ünün yüksek lisans, %7,3'ünün lise ve %3,6'sının doktora mezunu olduğu,

Araştırmaya katılan katılımcıların %92,7'sinin İstanbul Drama Akademisi Kursuna katıldığı görülmektedir.

Yaratıcı Drama Tutumu Ölçeği ifadelerinden "10. Drama çalışmalarından çok sıkılırım." (Soru 10) sorusu 3,75±1,59 ortalama ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunu oluşturan katılımcıların cinsiyeti, yaşı, dramayla ilgili almış olduğu dersi, eğitimi ve dramayla ilgili katılmış olduğu kurslar ile dramaya yönelik genel tutumları arasındaki farklılaşmaları irdelendiğinde;

Araştırmaya katılan katılımcıların %92,7'sinin İstanbul Drama Akademisi Kursuna katıldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan katılımcıların kadın ya da erkek olması; araştırma grubunu oluşturan katılımcıların dramaya yönelik genel tutum düzeylerini etkilemediği,

Araştırmaya katılan katılımcıların yaşı; Araştırma grubunu oluşturan katılımcıların dramaya yönelik genel tutum düzeylerini etkilemediği,

Araştırmaya katılan katılımcıların dramayla ilgili almış olduğu ders; araştırma grubunu oluşturan katılımcıların dramaya yönelik genel tutum düzeylerini etkilemediği,

Araştırmaya katılan katılımcıların dramayla ilgili almış olduğu ders; araştırma grubunu oluşturan katılımcıların dramaya yönelik genel tutum düzeylerini etkilemediği,

Araştırmaya katılan katılımcıların dramayla ilgili katılmış olduğu kurs; araştırma grubunu oluşturan katılımcıların dramaya yönelik genel tutum düzeylerini etkilemediğini göstermiştir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama*. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akbaba, S., Kök, M ve Sağlam, S. (2003). Eğitim-Öğretimde Drama ve Oyunlar. Erzurum: Cemre Ofset Matbaacılık.

Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). Drama. İstanbul: Ya-Pa.66-67

Enginalp, F ve Onay, M. Ö. (1998). *Drama*. Ankara: Evrensel Yayınları.

Gönen, M ve Dalkılıç, N. U. (1999). *Çocuk Eğitiminde Drama*. İstanbul:

Güneysu, G. (1999). *Çok Yönlü (MI) Zeka ve Eğitimde Drama.* Türkiye 1. Drama Liderler Buluşması. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi. 45-52.

Okvuran, A. (2003). "Drama Öğretmeninin Yeterlilikleri". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.36(1).*

Önder, A. (1999). *Yasayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama*. İstanbul: Yeni Çizgi Yay.

Özdamar, K. (1999). Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Öztürk, A. (1999). Öğretmen Yetiştirmede Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenecek Tiyatro Dersinin Öğretmen Adaylarındaki Sözel İletişim Becerilerine Etkileri. *Eğitimde Tiyatroda Yaratıcı Drama, Çağdaş Drama Derneği Bülteni,* 3,4: 33-35.

Sağlam, T. (1997). Eğitimde Drama. VI. Uluslararası Eğitimde Drama Semineri, Drama Maske Müze. Yayına Hazırlayan: İnci San. Ankara: Çağdaş Drama Derneği. 33-35.

San İ. (2002). Eğitimde Yaratıcı Drama. Yaratıcı Drama 1985-1995 (1.cilt). Ankara: Naturel.

Şimşek, T. ve Topal, Y. (2006). Türkçe eğitiminde drama ve özgün uygulama örnekleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(1), 277-298.

Bölüm 4

BAĞLAM TEMELLİ DOĞRUDAN -YANSITICI BİLİMİN DOĞASI ÖĞRETİMİ: FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMİN DOĞASI ANLAYIŞLARININ KALICILIĞI[1]

Ümit DURUK[2]

Abuzer AKGÜN[3]

1 Bu çalışma, birinci yazar tarafından ikinci yazarın danışmanlığında yazılan "Üst bilişsel stratejilere dayalı bağlam temelli doğrudan yansıtıcı bilimin doğası öğretimi yaklaşımının fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimin doğası anlayışlarına ve bu anlayışların kalıcılığına etkisi" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

2 Dr. Ümit Duruk, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adıyaman/Türkiye uduruk86@gmail.com

3 Prof. Dr. Abuzer Akgün, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adıyaman/Türkiye aakgun@adiyaman.edu.tr

1. Giriş

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilimin doğası anlayışlarını geliştirmek adına özellikle doğrudan-yansıtıcı bilimin doğası öğretimi yoluyla önemli gelişim sağlandığı bilinmektedir (Abd-El-Khalick ve Akerson, 2004; Akerson, Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000; Akerson vd. 2006; Bell, Matkins ve Gansneder, 2011; Mulvey ve Bell, 2017). Doğrudan-yansıtıcı yaklaşımla gerçekleştirilen çalışmaların bazen sınırlı gelişimlere neden olduğu da görülebilmektedir (Khishfe ve Abd-El-Khalick 2002). Bu nedenle son zamanlarda doğrudan-yansıtıcı yaklaşımın çeşitli bağlamlar temelinde gerçekleştirilmesi gerektiği fikri yaygınlık kazanmıştır. Çalışmaların genel olarak bilimin doğası anlayışlarının geliştirilmesi üzerine odaklanması nedeniyle, gelişim gösteren anlayışların kalıcılığının nadiren çalışıldığı görülmektedir. Kavramlara ilişkin kalıcılık sorgulamalarının o görüşlerin geliştirildiği bağlamın ne olduğu ile doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir (Mulvey ve Bell, 2017; Upadhyay ve DeFranco, 2008). Bu nedenle, belirli bağlamlar temelinde geliştirilmiş olan bilimin doğası anlayışlarının yanı sıra kalıcılığının da sorgulanması gerekmektedir.

Bu çalışmayı bilimin doğası ve kalıcılık alan yazınlarında yer alan çalışmalardan ayıran en önemli yönü bağlam temelli doğrudan-yansıtıcı yaklaşımın üst bilişsel stratejilerin kullanımına dayalı olarak gerçekleştirilmiş olmasıdır. Bireylerin üst bilişsel farkındalıklarının zamanla oluştuğu bilgisi dikkate alınarak, öğretim uygulamaları sırasında bireysel farklılıkları en aza indirgemek amacıyla çeşitli üst bilişsel stratejilerin bir arada kullanılması sağlanmıştır. Çalışmanın kendine özgü bir diğer yönü ise üst bilişsel strateji kullanımıyla yürütülen bu öğretimin bilimin doğası anlayışlarının kalıcılığına etkisinin sorgulanmasıdır. Bu sayede, üst bilişin ön bilgileri harekete geçirerek anlamlı öğrenme sağlama özelliğinin, ön bilgiler ve sonradan öğrenilen bilgiler arasındaki bağlantıların sayısı ve gücü tarafından yordanan bilişsel bilgi kalıcılığına etkisi incelenmiştir. İlgili alan yazındaki çalışmaların tamamına yakınının Türkçe alan yazın dışında bulunması nedeniyle, bu çalışmanın öncelikli olarak ulusal alan yazına katkı sağlaması ve bulgularının gelecekte üst biliş, bilimin doğası ve kalıcılık konularında çalışmayı planlayan araştırmacılara yol göstermesi beklenmektedir.

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Alan Yazın

Çalışmanın kuramsal çerçevesine; bilimin doğası, doğrudan-yansıtıcı yaklaşım, bağlam-temelli bilimin doğası öğretimi, bilim felsefesi ve sosyobilimsel konu bağlamı, üst bilişsel stratejiler ile bu stratejilerin kullanımı ve son olarak bilimin doğası anlayışlarının kalıcılığı yön vermiştir. Çalışmanın odağında anlayışların kalıcılığı olduğu için özellikle son başlık etrafında daha detaylı açıklamalar yapma yoluna gidilmiştir. Ulaşıla-

bilir ilgili alan yazında yer alan çalışmalardan elde edilen bulgular bilimin doğası anlayışlarının kalıcılığı bağlamında bu çerçevede yorumlanmıştır.

Toplumun bilimsel okuryazar bireylerden oluşması birçok ülkenin eğitim politikalarına doğrudan yansıyan ve üzerinde hemfikir olunan uzun vadeli bir hedeftir. Bilimin doğasını önemli kılan en önemli özelliği bilimsel okuryazarlığın kilit bileşenlerinden biri olmasıdır. Bilimin doğası bilimin epistemolojisini, bir bilme yolu olarak bilimi ve bilimsel bilginin gelişim sürecinde yer alan değer ve inanışları barındıran bir yapıdadır. Bu tanım değer ve inanışlara özellikle değinmesi bakımından sosyal bir etki alanı yaratmaktadır ve bu nedenle bilimin doğası öğretiminin bilim felsefesine dayanan bir yapıda gerçekleştirilmesinin öğrencilerin daha derin bilimin doğası anlayışları kazanmalarında etkili olabileceği düşünülmektedir (Abd-El-Khalick 2005). Üzerinde uzlaşılan bir bilimin doğası tanımı olmamasına karşın, bazı bilimin doğası bileşenleri öğrenci düzeyinde edinilebilir olarak görülür (Akerson, Abd-El-Khalick ve Lederman 2000). Bu durum onun bilişsel bir öğrenme çıktısı olarak görülmesini sağlar. Lederman Yedilisi şeklinde isimlendirilen ve Abd-El-Khalick ve Lederman (2000) ile Lederman, Abd-El-Khalick, Bell ve Schwartz (2002) tarafından kavramsallaştırılan haliyle bilimin doğası bileşenleri şunlardır:

1. Bilim insanları doğal dünyaya dayalı olgu, olay, genelleme, ilke ve örüntüleri belirli oranda hata payı içeren gözlem, deney ve ölçmeler yoluyla inceleyerek evrende olup biteni anlamaya çalışır.

2. Bilimsel bilgi güvenilir ve dirençli olmasına karşın asla kesin ve net değildir. Tüm bilimsel bilgi türleri (teori ve yasalar dahil) ilerleyen bir zamanda değişebilir.

3. Bilimsel bilginin gelişim sürecinin tamamında yaratıcılık ve hayal gücü önemli bir yer tutar.

4. Teoriler ve yasalar farklı türde bilgilerdir.

5. Gözlem ve çıkarım birbirinden farklıdır.

6. Bilim hiçbir zaman tarafsız gözlemlerle başlamaz.

7. Bilimsel bilgi kendisini üreten insanın içinde bulunduğu sosyal ve kültürel ortama göre şekillenir.

Fen bilimleri öğretmenleri ve adaylarının yetersiz ve eksik bilimin doğası anlayışlarına sahip oldukları görülmektedir. Bu anlayışların geliştirilmesi adına sıklıkla doğrudan-yansıtıcı yaklaşım kullanılmaktadır. Doğrudan-yansıtıcı yaklaşımın diğerlerine göre daha iyi çıktılar sağladığı görüşü çeşitli araştırma bulgularıyla desteklenmiş durumdadır (Akerson vd. 2006; Mulvey ve Bell, 2017; Wahbeh ve Abd-El-Khalick, 2014). Son yıllarda bilimin doğası öğretimindeki bu yaygın şöhretine rağmen bu yaklaşımın bağlam temelli olmayan uygulamalardaki etkilerinin sınırlı kal-

dığı konusunda yaygın bir görüş birliği oluşmuştur. Bu görüşü paylaşan araştırmacılara göre bağlam temelli olmayan ve sadece tanıtıcı etkinlikler kullanılarak gerçekleştirilen doğrudan-yansıtıcı yaklaşımdan elde edilebilecek verim sınırlıdır. Çünkü tanıtıcı etkinlikler uygulamalarda yer alan bireylerin bilimin doğası anlayışlarına ilişkin gelişim sağlamaktan ziyade onların ön bilgilerini harekete geçirmeye yöneliktir. Didaktik öğretimin aksine öğrenciler bilimin doğasını öğrenirken ilişkili örneklere, görsellere ve bilim tarihinden dikkatle seçilmiş örnek hikayelere ihtiyaç duymaktadır (Abd-El-Khalick ve Akerson 2004). Bu nedenle, doğrudan yansıtıcı bilimin doğası öğretimi bağlam temelli olarak gerçekleştirilmelidir (Abd-El-Khalick 2005; Clough 2006). Alan yazında ele alındığı üzere, bağlam olarak sorgulama temelli öğrenme, bilim tarihi, konu içeriği, kavramsal değişim gibi bağlamların ön plana çıktığı ve birçok çalışmanın bu bağlamlarda gerçekleştirildiği görülmüştür (Abd-El-Khalick ve Akerson, 2004; Mulvey ve Bell, 2017). Bilim felsefesi ve sosyobilimsel konular bağlamında gerçekleştirilen araştırmaların ise sayıca oldukça sınırlı olduğu araştırmacının dikkatini çekmiştir (Abd-El-Khalick 2005; Khishfe, 2012). Nitekim Mulvey ve Bell (2017) bilimin doğası öğretiminin farklı bağlamlar altında yapılması ve bu anlayışların kalıcılığının bu bağlamlar temelinde incelenmesinin gerekliliği üzerinde özellikle durmaktadır. Çünkü belirli bir bağlam içinde öğrenilmeyen kavramlardan ziyade bir bağlam içinde edinilen deneyimlere bağlı olan fen kavram veya anlayışlarının öğrenilmesi daha kolaydır (Upadhyay ve DeFranco, 2008). Bu nedenle, bu çalışmada bilim felsefesi genel bağlam ve sosyobilimsel konular ise özel bağlam olarak esas alınmıştır. Genellik veya özellik ölçütü olarak bu bağlamların uygulama süresi temel alınmıştır. Bilim felsefesi uygulamaları tüm çalışma boyunca sürerken, sosyobilimsel konular sondan bir hafta önceki iki hafta boyunca konu içeriğine bağlam sağlama görevi görmüştür. Genel ve özel bağlamda ele alınan etkinliklere ve uygulamalara tüm katılımcılar dahil olmuştur.

Okullarda öğrenilen çoğu bilgi kaybedilmektedir ve bu durum okullaşma için ciddi bir sorundur (Semb ve Ellis, 1994). Bilginin ne kadar derinlemesine veya güçlü şekilde işlendiği onun organize edilme şeklini belirler ve devamında bu bilgi bir sonraki geri çağırma için hafızada muhafaza edilir (Farr, 2012). Ön bilgilerle yeni öğrenilen bilgiler arasındaki bağlantıların sayısı ve gücü hatırlamayı mümkün kılan uzun dönemli hafızanın tetikleyicisi olarak görülebilir (Upadhyay ve DeFranco, 2008). Kalıcılık bilginin kaybedilmesi veya aşınması bağlamında düşünüldüğünde bilginin unutulmasının sorgulanması ile eşdeğer görülebilir. Dolayısıyla, bilginin aşınması bireylerin yeni öğrendikleri veya geliştirdikleri bilgiyi belirli bir kalıcılık ölçüm aralığı boyunca kullanmamalarına işaret edebilir. Bununla birlikte, bir öğrenmenin başarılı olup olmadığını anlamanın temel yolu hafızada tutulan bilginin tekrarlanan sayıda ve du-

rumda kullanılabilmesinden geçer. Eğitimin amaçlarından biri öğrenme kalıcılığını anlamlı tekrarlar yoluyla sağlamaktır. Öte yandan, bilgi transferinin başarısızlıkla sonuçlanması sıklıkla görülür. Çünkü öğrenciler bir dersin bir aşamasında edindikleri bilgiyi karşılaştıkları yeni durumlarda genelleyebilme becerisinden uzak görünmektedir. Belirli bir bağlam temelinde öğrenilmeyen bilgilerin zamanla aşınması, öğrencilerin zaman geçtikçe öğrendikleri kavramların kalıcılığı konusunda sorun yaşamaya başlamalarına neden olmaktadır. Öğretim sırasındaki el becerisine dayalı deneyler ve tartışmalar daha fazla bilgi edinme ve bunları daha kalıcı hale getirmede öğrencilere destek olmaktadır. Çünkü öğrenciler bu şekilde ön bilgilerle daha fazla ilişki kurma, uygulamayla ilişkilendirme ve yeni bilgiyi yeniden öğrenme fırsatını bulmaktadır. Öğrenci öğrenmesi ve bunun kalıcılığı alternatif öğrenme etkinlikleri ve ortamları sağlanması yoluyla geliştirilebilir veya zenginleştirilebilir (Chow, Kelly, Woodford ve Maes, 2011).

Ulaşılabilir ilgili alan yazın incelendiğinde, özellikle öğrenilen kavramların kalıcılığını sorgulayan çalışmaların özel görelik teorisi (Altunsoy, 2012), sera etkisi (Bakırcı ve Yıldırım, 2017), elektrik (Sarıkaya, Güven, Göksu ve Aka, 2010), hareket ve güç (Özden ve Gültekin, 2008), ayın evreleri (Saçkes ve Trundle, 2016) gibi kavramlar üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Söz konusu bilimin doğası anlayışlarının kalıcılığı olduğunda kalıcılık ölçümlerinin ve kalıcılığın sorgulandığı bağlamların belirli yönlerden çeşitlilik gösterdiği dikkat çekmektedir (Akerson vd. 2006; Herman ve Clough, 2016; Khishfe, 2015; Mulvey ve Bell, 2017; Wahbeh ve Abd-El-Khalick, 2014). Kalıcılığın yorumlanmasında belki de en önemli faktör, o kalıcılık kontrolünün hangi bağlam veya bağlamlar altında gerçekleştirildiğidir (Upadhyay ve DeFranco, 2008). Kalıcılık ölçümü yapan çalışmalar temelinde incelendiğinde; bilimsel içerik bilgisi (Mulvey ve Bell, 2017), sorgulama (Leblebicioğlu, Abik, Çapkınoğlu, Metin, Eroğlu Doğan, Çetin ve Schwartz, 2017), sosyobilimsel konular (Khishfe, 2015) gibi bağlamların kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamların bilimin doğası anlayışlarının kalıcılığı üzerindeki olumlu etkisini ortaya koyan bulguların yanı sıra (Herman ve Clough, 2016; Leblebicioğlu vd. 2017; Mulvey ve Bell, 2017; Wahbeh ve Abd-El-Khalick, 2014) bunun aksini gösteren bulgulara da ulaşılmıştır (Akerson vd. 2006; Khishfe, 2015). Kalıcılığı etkilemesi muhtemel bir diğer faktör ise kalıcılık testinin son testten ne kadar süre sonra yapıldığıyla ilgilidir. 10 yılın üzerindeki kalıcılık sorgulamaları bireylerin çok önceki zamanlarda edindikleri bilgileri güncel hafızalarında işlevsel hale getirememeye başlamaları nedeniyle yaygın değildir (Convay, Cohen ve Stanhope, 1991). Bu çalışmaların bilimin doğası anlayışlarına ilişkin kalıcılık ölçümlerini 4-5 ay (Akerson vd. 2006; Khishfe, 2015; Wahbeh ve Abd-El-Khalick, 2014) veya daha uzun süreli (Herman ve Clough, 2016) olarak yaptıkları görülmüştür. Bu süreye en ya-

kın kalıcılık sorgulamasını bilimin doğası görüşlerinin 2-5 yıl sonrasında incelenmesi bakımından Herman ve Clough (2016) yapmıştır. Yazarlar fen bilimleri öğretmen eğitimi programının deneyimli öğretmenlerin bilimin doğası anlayışlarının kalıcılığı üzerinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Belirtilen bu süreler ölçüm açısından uzun dönemli kalıcılık ölçümü olarak kategorize edilmektedir (Khishfe, 2015). Bununla birlikte, ölçümler uygulamaların hemen ardından yapılıyor ve bu durum kalıcılıktan ziyade hatırlama ile ilgili olabilir. Tüm bunların yanında, bahsi geçen çalışmalardaki kalıcılığa ilişkin tutarsız bulgular bu çalışmanın yapılma gerekçelerinden birini oluşturmaktadır. Kuramsal çerçeve ve ilgili alan yazından yola çıkarak, bu çalışmada şu çalışma sorularına yanıt aranmıştır:

- Bağlam temelli doğrudan-yansıtıcı bilimin doğası öğretimi yaklaşımının fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimin doğası anlayışlarının kalıcılığına etkisi nedir?
- Üst bilişsel stratejilere dayalı bağlam temelli doğrudan-yansıtıcı bilimin doğası öğretimi yaklaşımının fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimin doğası anlayışlarının kalıcılığına etkisi nedir?
- Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının bilimin doğası anlayışlarına ilişkin kalıcılık puanları arasındaki niceliksel fark ne düzeydedir?

3. Yöntem

Bu çalışmanın amacı, bağlam temelli doğrudan-yansıtıcı bilimin doğası öğretimi yaklaşımının fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimin doğası anlayışlarının kalıcılığına etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, deneysel yönteme dayalı bir araştırma süreci tasarlanmıştır. Yönteme ilişkin daha detaylı bilgiler vermek adına, bu bölümde sırasıyla çalışmanın modeli, katılımcılar, uygulama süreci, veri toplama aracı ve veri analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Çalışmanın Modeli

Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu tam deneysel model kullanılmıştır. Deneysel yöntem kullanımı gereği oluşturulan kontrol grubunda bağlam temelli doğrudan yansıtıcı bilimin doğası öğretimi yapılırken, deney grubunda bu öğretim üst bilişsel stratejilerin kullanımıyla desteklenmiştir.

3.2. Katılımcılar

Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı, alana yönelik derslerin yanı sıra öğretmen adaylarının pedagojik bilgi düzeylerini de geliştirmeye yönelik dersleri içeren dört yıllık bir programdır. Bu çalışmanın katılımcıları 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılının Bahar Döneminde programın üçüncü sınıfında öğrenim görmekte olan ve Bilimin Doğası ve Tarihi Der-

sini program gereği zorunlu olarak alan 65 öğretmen adayıdır. Bu dersi ilk kez almaları ve daha önce bu program kapsamında aldıkları derslerin benzer olması bakımından katılımcıların bilimin doğası anlayışlarının ciddi oranda farklılaşmadığı varsayılmıştır. Katılımcıların 32'si deney grubunda, 33'ü ise kontrol grubunda yer almıştır.

3.3. Uygulama Süreci

Çalışmada doğrudan-yansıtıcı bilimin doğası öğretimi yaklaşımı hem bağlam temelli olmayan hem de bağlam temelli bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Bağlam temelli olmayan etkinliklerin amacı katılımcıların bilimin doğasına ilişkin bileşenleri tanımaları iken bağlam temelli etkinliklerin amacı ise bilimin doğası bileşenlerinde yer alan kavramların içselleştirilmesi için fırsatlar sunmaktır. Uygulama sürecinin ilk beş haftasında bağlam temelli olmayan etkinlikler yani tanıtıcı etkinlikler kullanılmıştır. Altıncı ve yedinci haftalarda ise sırasıyla "İnsan Klonlama" ve "Sürücüsüz Araç" başlıklarıyla verilen sosyobilimsel konular üzerinden, ilk beş haftada edinilen bilimin doğası anlayışlarının doğrudan yansıtıcı bilimin doğası öğretiminde etkili olan bir başka bağlam olan sosyobilimsel konulara aktarılması ve bu yolla bilimin doğası anlayışlarının pekiştirilmesi amacıyla ders içi tartışmaların yapılması sağlanmıştır. Çalışma tüm sürece yayılmış bir şekilde kapsayıcı bir uygulama biçimi olarak, sosyobilimsel konuların yanı sıra bilim felsefesi ile yürütülen doğrudan yansıtıcı bilimin doğası öğretimi ile ikinci bir bağlam temeline oturtulmuştur. Bilim felsefesi temelinde gerçekleştirilen etkinlikler hem teorik hem de uygulamaya dayalı yönleri içermektedir. Bilim felsefesi, adından da anlaşılacağı üzere, bilime ilişkin felsefe yapılmasını gerektirmesi bakımından teorik yönü ağır basan bir düşünme etkinliğidir. Bununla birlikte, bilim felsefesinin salt düşünme etkinliği olarak kalmasının önlenmesi için içinde kendiliğinden üst bilişsel süreçler içeren stratejilerin kullanımıyla uygulamaya dökülmesi sağlanmıştır (Abd-El-Khalick, 2005). Kontrol grubunda gerçekleştirilen bilim felsefesi temelli doğrudan yansıtıcı bilimin doğası öğretimi kapsamında, olabildiğince üst bilişsel yönü olmayan veya çok sınırlı olan etkinliklere yer verilirken, deney grubunda bilim felsefesi temeli dikkate alınarak gerçekleştirilen dramatizasyon ve poster hazırlama etkinliklerinin üst bilişsel yönünün ağır basması öncelikli olarak dikkate alınmıştır.

Her iki grupta yer alan katılımcılar 8 hafta süren doğrudan yansıtıcı bilimin doğası öğretimine katılmışlardır. Buna ek olarak deney grubunda yer alan katılımcıların aldıkları doğrudan yansıtıcı bilimin doğası öğretimi 3'ü ders içi, diğer 3'ü de ders dışı olmak üzere toplam 6 üst bilişsel stratejinin kullanımıyla desteklenmiştir. Bu araştırma kapsamında; ders içi üst bilişsel stratejiler olarak a) okuma parçalarına ilişkin yansıtma raporları, b) "Ne biliyorum-ne öğrenmek istiyorum-ne öğrendim" formları

ve c) zihin haritaları; ders dışı üst bilişsel stratejiler olarak ise, d) üst biliş eylem planları, e) bilim felsefecilerine ilişkin poster hazırlama ve son olarak f) dramatizasyon etkinlikleri kullanılmıştır. Üst bilişsel stratejilerin kullanılmasının temel amacı, katılımcıların bilimin doğası bileşenlerine ilişkin ön bilgilerinin ortaya çıkarılması ve onların bilimin doğası bileşenlerine ilişkin yansıtmalar yapmalarının sağlanmasıdır.

3.4. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada bilimin doğası anlayışlarının belirli bileşenler yönünden tartışmasız olduğu görüşü benimsenmiş ve bu bağlamda ele alınan yedi bileşenli bilimin doğası kavramsal çerçevesi esas alınmıştır. Bilimin doğası anlayışlarının kalıcılığını saptamak adına, katılımcıların uygulamanın 5 ay sonrasında, Lederman vd. (2002) tarafından geliştirilen ve bilimin doğası alanında sıkça kullanılan, açık uçlu 10 sorudan oluşan "Bilimin Doğasına İlişkin Görüşler Ölçeği Formu"nu doldurmaları istenmiştir. Her iki grupta yer alan katılımcılar uygulama sonrasında son testleri de doldurdukları için katılımcıların bilimin doğası anlayışlarının kalıcılığı aynı ölçek formunun son testler ile kalıcılık testinin karşılaştırılması yoluyla incelenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Ölçek formundan elde edilen veriler nitel araştırma paradigması doğrultusunda içerik analizi yoluyla incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizi, verilerin belirli kategoriler altında sınıflandırılmasını sağlayan ve araştırmacıya bu kategoriler üzerinden betimleme, karşılaştırma ve yorumlama yapma şansı veren bir analiz yöntemidir.

Veriler ilgili alan yazının incelenmesinin ardından Jones (2010) tarafından geliştirilen ve bilimin doğası anlayışlarını ardışık 4 kategoride ele alan (yetersiz, bağdaştırıcı olmayan, bağdaştırıcı, bilgili) dereceli puanlama anahtarı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu puanlamada, bilimin doğası alan yazınında kavram yanılgısı olarak kabul edilen anlayışlar "yetersiz" kategorisi altında sınıflandırılmıştır. Bunun aksine, kavram yanılgılarının hiçbirini içermeyen ve pozitivist bilim paradigmasından ziyade çağdaş bilim paradigmasına dayanan anlayışlar ise "bilgili" kategorisi altında sınıflandırılmıştır. İstisna olarak, değişebilir olma ve hayal gücü/yaratıcılık bileşenlerinde bu sınıflandırma üçlü olarak yapılmıştır (bkz. Jones, 2010).

Çalışmada kalıcılık sorgulandığı için, araştırmacılar kalıcılık oranlarının analizinin hemen sonrasında, tümdengelimsel bir sınıflamadan ziyade veriden doğan kalıcılık aralıklarını tümevarımsal bir mantıkla değerlendirme yoluna gitmiştir. Bu doğrultuda, kalıcılık aralıkları yüzdelik artış veya azalış bakımından: kalıcı değil (0-4), görece kalıcı (5-9), kalıcı (10-14) ve son olarak oldukça kalıcı (15 ve üzeri) kategorileri altında sınıflandırılmıştır.

4. Bulgular

Bu bölümde öncelikle kontrol ve deney gruplarında yer alan katılımcıların bilimin doğası anlayışlarının kalıcılığına ilişkin yüzdelik değişimlere yer verilmiştir (Tablo 1). Bu değişimler ilgili bilimin doğası bileşeninin dört kategorili analizi üzerinden sunulmuştur. Daha sonra, bu değişimlerle ilgili olası örüntülerin yorumlanması amacıyla, bu çalışma kapsamında ele alınmamış olmasına rağmen, bu tabloda yer alan her bir bileşene ilişkin oranlar uygulama sonrası son test artış değerleri ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde, kanıta dayalı olma bileşeninde bilgili anlayışların oranının değişmediği görülmektedir. Ancak, bu bileşen diğer bileşenlere göre istisna durumundadır. Çünkü uygulama sonrasında kontrol grubunda bilgili anlayışlarda herhangi bir artış görülmediği için bu anlayışların kalıcılığı da doğal olarak belirlenememiştir. Bununla birlikte, deney grubundaki artışın kalıcılık testinde değişim göstermeyerek korunduğu ve kalıcılık yönünden "görece kalıcı" kategorisinde yer aldığı tespit edilmiştir. Değişebilir olma bileşeni açısından incelendiğinde, bilgili anlayışların, kontrol grubuna kıyasla, deney grubunda yaklaşık iki kat oranında azaldığı görülmüştür. Uygulama sonrasındaki artışlar dikkate alındığında ise kontrol grubundaki kalıcılığın "kalıcı değil" kategorisinde yer alırken, deney grubundaki kalıcılığın kontrol grubundaki kalıcılığa oranla yaklaşık on kat olduğu ve "oldukça kalıcı" kategorisinde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, teori-yasa bileşeninde bilgili anlayışların, kontrol grubuna kıyasla, deney grubunda yaklaşık iki kat oranında azaldığı görülmüştür.

Tablo 1. Kontrol ve deney gruplarında yer alan katılımcıların bilimin doğası anlayışlarının kalıcılığına ilişkin yüzdelik değişimler

	Kontrol Grubu				Deney Grubu			
	Yetersiz	Bağdaştırıcı Olmayan	Bağdaştırıcı	Bilgili	Yetersiz	Bağdaştırıcı Olmayan	Bağdaştırıcı	Bilgili
Kanıta dayalı olma	+12.12	-3.00	-9.09	0	+12.500	-9.375	-3.125	0
Değişebilir olma	+15.15	-9.05		-6.07	+12.500	0		-12.500
Teori-yasa	+9.06	-6.06	0	-3.00	+15.625	+6.250	-15.625	-6.250
Teori kökenli olma	+15.15	+3.03	-9.09	-9.09	+3.125	+15.625	-9.375	-9.375
Hayal gücü ve yaratıcılık	+6.06	0		-6.06	+3.125	+12.500		-15.625
Çıkarımlara dayalı olma	+27.27	-21.21	-6.06	0	+18.750	+3.125	+15.625	-6.250
Sosyokültürel yapı	+9.09	+15.15	-3.04	-21.21	+6.250	+9.375	-9.375	-6.250

Uygulama sonrasındaki artışlar yönünden bakıldığında ise kontrol grubundaki kalıcılığın "görece kalıcı" kategorisinde yer alırken, deney grubundaki kalıcılığın kontrol grubundaki kalıcılığa oranla yaklaşık üç kat olduğu ve "kalıcı" kategorisinde olduğu görülmüştür. Teori kökenli olma bileşeni özelinde incelendiğinde, bilgili anlayışların kontrol ve deney gruplarında benzer oranlarda azaldığı görülmüştür. Uygulama sonrasındaki artışlar dikkate alındığında ise kontrol grubundaki kalıcılığın "kalıcı değil" kategorisinde yer alırken, deney grubundaki kalıcılığın kontrol grubundaki kalıcılığa oranla yaklaşık üç kat olduğu ve "görece kalıcı" kategorisinde olduğu görülmüştür. Hayal gücü ve yaratıcılık bileşeni açısından incelendiğinde, bilgili anlayışların, kontrol grubuna kıyasla, deney grubunda yaklaşık üç kat oranında azaldığı görülmüştür. Uygulama sonrasındaki artışlar dikkate alındığında ise kontrol grubundaki kalıcılığın "kalıcı değil" kategorisinde yer alırken, deney grubundaki kalıcılığın kontrol grubundaki kalıcılığa oranla yaklaşık yedi kat olduğu ve "oldukça kalıcı" kategorisinde olduğu görülmüştür. Çıkarımlara dayalı olma bileşeninde kanıta dayalı olma bileşenine benzer şekilde, kontrol grubundaki bilgili anlayışların oranının değişmediği görülmektedir. Dolayısıyla, bu anlayışların kalıcılığı da doğal olarak belirlenememiştir. Bununla birlikte, deney grubundaki artışın kalıcılık testinde değişim göstermeyerek korunduğu ve kalıcılık yönünden "görece kalıcı" kategorisinde yer aldığı tespit edilmiştir. Son olarak, sosyokültürel yapı bileşeni açısından incelendiğinde, bilgili anlayışların, deney grubuna kıyasla, kontrol grubunda yaklaşık üç kat oranında azaldığı görülmüştür. Uygulama sonrasındaki artışlar dikkate alındığında ise kontrol grubundaki kalıcılık oranının "kalıcı değil" kategorisinde yer almakla birlikte uygulama sonrasındaki artıştan daha fazla azalması nedeniyle, "oldukça kalıcı" kategorisinde yer alan deney grubundaki kalıcılığın kontrol grubundaki kalıcılığa oranı hesaplanamamıştır.

5. Tartışma

Elde edilen bulgular ışığında, bu bölümde her bir bileşen için ayrı ayrı tartışma yürütülmüştür.

5.1. Kanıta dayalı olma bileşenine ilişkin tartışma

Verilerin analizi, deney grubunda üst bilişsel stratejilerin kullanımıyla desteklenmiş bağlam temelli doğrudan-yansıtıcı bilimin doğası öğretimi sonrasında gelişim gösteren bilgili anlayışların korunduğunu göstermiştir. Daha özelde, deney grubundaki kalıcılığın bu bileşen bakımından "kalıcı" kategorisinde yer aldığı belirlenmiştir. Bu bileşene ilişkin anlayışların kalıcılığının incelendiği çalışmalarda tutarsız bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin, Mulvey ve Bell (2017) bu bileşene ilişkin bilgili görüşlerin kalıcılık testinde daha da arttığını belirlemiştir. Benzer bir çalışmada Wahbeh ve Abd-El-Khalick (2014) fen bilimleri öğretmenlerinin çoğunluğunun uygulamanın 5 ay sonrasında bu bileşendeki anlayışlarını

koruduklarını tespit etmiştir. Araştırmacılar son testlerde elde edilen %100 oranındaki bilgili görüşlerin tamamının aynı şekilde korunduğunu tespit etmiştir. Kalıcılık süresinin 5 ay olması ve fen bilimleri öğretmenleri ile çalışılmış olması dikkate alındığında araştırmacılar tarafından elde edilen bu bulgunun mevcut çalışmadan elde edilen bulguyla örtüştüğü söylenebilir. Bunun aksi yönünde bulgulara da ulaşılmıştır. Örneğin Akerson vd. (2006) birçok öğretmen adayının uygulamadan 5 ay sonra önceki bilimin doğası anlayışlarına geri döndüğünü tespit etmiştir. Araştırmacılara göre Perry şemasında üst basamaklarda yer alanlar üst bilişsel süreçleri kullandıkları için bilimin doğası anlayışları daha kalıcı olmuştur. Bu durum üst bilişsel strateji kullanımının kalıcılıkla bağlantılı olabileceğini göstermektedir. Çalışma bulguları incelendiğinde bu bileşende şemanın 1-4 basamakları arasında bulunanlardan yalnızca 1 öğretmen adayının kalıcılığı sağlayabildiği görülmüştür. Şemada 5-6 basamaklarda olanlar ise 1 öğrenci hariç önceki anlayışlarını korumuşlardır. Benzer şekilde Khishfe (2015) birçok lise öğrencisinin uygulamadan 4 ay sonra önceki bilimin doğası anlayışlarına geri döndüğünü tespit etmiştir. Öğrencilerin aşina oldukları senaryoda bilgili görüşlerinin kalıcılık testinde %63'den %42'ye, aşina olmadıkları senaryoda ise %58'den %37'ye gerilediği görülmüştür. Elde edilen farklı bulgular yeni çalışmalara ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir.

5.2. Değişebilir olma bileşenine ilişkin tartışma

Çalışma sonucunda bilgili görüşlerin kontrol grubunda %9.10'dan %3.03'e, deney grubunda ise %43.75'den %31.25'e gerilediği görülmüştür. Elde edilen verilerin analizi, deney grubunda bilgili anlayışların yine korunduğunu ve "kalıcı" kategorisinde yer aldığını göstermiştir. Elde edilen bulguları destekleyen çalışmalar mevcuttur. Wahbeh ve Abd-El-Khalick (2014) bilgili görüşlerin %75'den %56.3'e düştüğünü belirlemiştir. Araştırmacılar bu bulguyu bilgili görüşlerin korunduğu şeklinde yorumlamıştır. Akerson vd. (2006) bu bileşen özelinde Perry şemasında 1-4 arasında olanların bilgili görüşlerinin gerilediğine, 5-6 arasında olanların ise 1'i hariç bilgili görüşlerini koruduğuna dikkat çekmiştir. Mulvey ve Bell (2017) fen bilimleri öğretmenlerinin 10 ay sonra yapılan kalıcılık testinde bu bileşende gerilemenin aksine bilgili görüşlerin %48'den %76'ya yükseldiğini tespit etmiştir. Son olarak, Khishfe (2015) uygulamalardan 4 ay sonraki kalıcılık testinde öğrencilerin aşina oldukları senaryoda bilgili görüşlerinin %50'den %37'ye düştüğü, aşina olmadıkları senaryoda ise %42'den %29'a gerilediğini rapor etmiştir. Elde edilen bulguların bu bileşene ilişkin daha uzun süreli uygulamalara ilişkin kalıcılık araştırmalarına ihtiyaç olduğunu gösterdiği söylenebilir.

5.3. Teori-yasa bileşenine ilişkin tartışma

Bu bileşene ait kalıcılık bulguları istisnadır. Çünkü kontrol grubunda yalnızca bu bileşende kalıcılık tespit edilmiş ve o da "görece kalıcı" kate-

gorisinde yer almıştır. Deney grubunda ise bilgili anlayışların %21.875'den %15.625'e gerilediği ve "oldukça kalıcı" kategorisinde yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında her iki grupta da bilgili görüşlerin korunduğu anlaşılmıştır. Alan yazındaki bulgular bunu desteklemektedir. Fen bilimleri öğretmenlerinin 10 ay sonra yapılan kalıcılık testinde bu bileşende yalnızca %80'den %76'ya düştüğü ve bu anlayışların korunduğu (Mulvey ve Bell, 2017), bilgili anlayışların oranının değişmeyerek korunduğu (Wahbeh ve Abd-El-Khalick, 2014) ve Perry şemasında 1-4 arasında olanların tamamının bilgili görüşlerinin korunduğu, 5-6 arasında olanların ise 1'i hariç korunduğu rapor edilmiştir (Akerson vd. 2006).

5.4. Teori kökenli olma bileşenine ilişkin tartışma

Bu bileşende katılımcıların bilgili görüşlerinin kontrol grubunda %15.15'den %6.06'ya, deney grubunda ise %18.75'den %9.375'e düştüğü görülmüştür. Yapılan değerlendirme sunucunda yalnızca deney grubunda kalıcılığın sağlandığı ve bu kalıcılığın "görece kalıcı" kategorisinde olduğu görülmüştür. İlgili alan yazında benzer sonuçlara rastlanmıştır. Mulvey ve Bell (2017) 10 ay sonra yapılan kalıcılık testinde bu bileşende %52'den %57'ye yükseldiğini tespit etmiştir. Wahbeh ve Abd-El-Khalick (2014) bu bileşendeki bilgili anlayışların %68.8'den %50'ye düştüğünü tespit etmiştir. Araştırmacı bu bulgudan yola çıkarak bilgili görüşlerin korunduğunu savunmuştur. Akerson vd. (2006) Perry şemasında 1-4 arasında olanların yalnızca 2'sinin bilgili görüşlerini koruduğu, 5-6 arasında olanların ise 1'i hariç bilgili görüşlerini korudukları görülmüştür. Bu çalışmaya aykırı olan bulgular da mevcuttur. Khishfe (2015) lise öğrencilerinin çoğunun kalıcılığı sağlayamadığı sonucuna ulaşmıştır. Gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin aşina oldukları senaryoda bilgili görüşlerinin %83'den %46'ya, aşina olmadıkları senaryoda ise %76'dan %46'ya gerilediklerini tespit etmiştir. Sosyobilimsel konular yoluyla gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen düşük kalıcılık oranları mevcut araştırmada da sosyobilimsel konuların kullanılmış olması nedeniyle dikkate alınması gereken bir konudur.

5.5. Hayal gücü ve yaratıcılığa bağlı olma bileşenine ilişkin tartışma

Bulgular incelendiğinde bilgili anlayışların kontrol grubunda %18.18'den %12.12'ye, deney grubunda ise %43.75'ten %28.125'e gerilediği görülmüştür. Dolayısıyla, bilgili anlayışların deney grubunda kalıcı olduğu belirlenmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde bu görüşü destekleyen bulgulara ulaşılmıştır (Mulvey ve Bell, 2017; Wahbeh ve Abd-El-Khalick, 2014). Akerson vd. (2006) ise ilgili Perry şemasında 1-4 arası basamaklarda yer alanların bilgili anlayışlarında gerilemelerin olduğunu, 5-6 arası basamaklarda olanların ise tamamının bilgili anlayışlarını koruduklarını tespit etmiştir. Bu bulgu mevcut çalışmada da üst bilişsel stratejilere yer verilmiş olması bakımından önemlidir.

5.6. Çıkarımlara dayalı olma bileşenine ilişkin tartışma

Kontrol grubunda yer alan katılımcıların son testlerde bu bileşenlerde gelişim gösterememiş olmaları nedeniyle kalıcılıkları belirlenememiştir. Bununla birlikte, deney grubunda ise bilgili anlayışların %15.625'ten %9.375'e gerilediği ve "görece kalıcı" kategorisinde olduğu görülmüştür. Çalışmalarda benzer bulgulara ulaşılmıştır (Wahbeh ve Abd-El-Khalick, 2014). Akerson vd. (2006) ise bu bileşende Perry şemasında 1-4 arasında olanların 3'ü hariç önceki görüşlerine geri döndükleri, 5-6 arasında olanların ise tamamının bilgili görüşlerini koruduklarını rapor etmiştir. Mevcut çalışma bulguları öncekilerle birlikte ele alındığında, üst bilişsel stratejilerin kullanımı ile bilimin doğası anlayışlarının çıkarımlara dayalı olma özelinde kesiştiği söylenebilir.

5.7. Sosyokültürel yapı bileşenine ilişkin tartışma

Bulgular, bilgili anlayışların %15.625'ten %9.375'e gerilediğini ve deney grubundaki kalıcılığın "görece kalıcı" kategorisinde yer aldığını göstermiştir. Bu bulguyu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Mulvey ve Bell, 2017; Wahbeh ve Abd-El-Khalick (2014). Bilgili anlayışların korunduğuna değinen çalışmaların diğerinde Akerson vd. (2006) Perry şemasında 1-4 arası basamaklarda yer alan katılımcıların 2'si hariç önceki anlayışlarına geri döndüklerini, 5-6 arası basamaklarda yer alan katılımcıların ise 1'i hariç var olan bilgili anlayışlarını koruduklarını rapor etmiştir.

6. Sonuçlar ve Öneriler

Bağlam temelli doğrudan-yansıtıcı yaklaşımın bilimin doğası bileşenlerinden yalnızca birinde (teori-yasa) görece kalıcılık sağladığı, üst bilişsel strateji kullanımıyla desteklendiğinde ise kalıcılığın tüm bileşenlerde sağlandığı görülmüştür. Üst bilişsel strateji kullanımının özellikle kanıta dayalı olma, değişebilir olma, teori-yasa ile hayal gücü ve yaratıcılık bileşenlerinde kalıcılık sağladığı sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının bilimin doğası anlayışlarının kalıcılığının nadiren sorgulandığı düşünüldüğünde (Akerson vd. 2006), ulaşılan sonuçların ilgili alan yazına birçok yönden katkı sağlayabileceği söylenebilir. Öncelikle, bilimin doğası anlayışlarının kalıcılığının sorgulanmasında bağlamın ne olduğu ve hangi bağlam/bağlamlar altında kalıcılığın sağlandığı önemlidir (Mulvey ve Bell, 2017). Sonradan edinilen bilimin doğası anlayışlarının kalıcılığı alternatif öğrenme etkinlikleriyle zenginleştirilen yoğun içerikli bağlamlar altında daha etkili bir şekilde sağlanabilir (Chow vd. 2011). Bu çalışmada, uygulama süreci bağlam temelli öğretim altında hem bağlam temeli olmayan tanıtıcı etkinlikleri (yeni toplum, tangram, Mars'ta hayat var mı, küp) hem de bağlam temelini sağlayan güncel okuma parçalarını (kuzgunlar, ışığın gürültüsü, hamam böcekleri, kütle çekim dalgaları), sosyobilimsel konuları (insan klonlama ve sürücüsüz

araç) ve bilim felsefesi tartışmalarını içerecek şekilde yürütülmüştür (bkz. Duruk, 2017). Alan yazın incelemesi sırasında, sosyobilimsel konuların bağlam temelli bilimin doğası öğretimi altında kullanılmasından ziyade genel amaçlı olarak kullanıldığı ve bilim felsefesinin, doğrudan kullanılması bakımından şu ana kadar yalnızca bir çalışmada (Abd-El-Khalick, 2005) kapsamlı bir şekilde ele alınmış olduğu görülmüştür. Bu nedenle, Mulvey ve Bell (2017) tarafından tavsiye edildiği üzere, üzerinde daha az çalışılmış bağlamların "bağlam sürekliliği" fikri altında nasıl çalışacağı merak edilmiş ve bu iki bağlam bu çalışmadaki uygulamanın asıl bağlamını oluşturmuştur. Bağlam sürekliliği fikri altında gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda, genel olarak bilimin doğası anlayışlarının geliştiği, daha özelde ise çoklu bilimsel yöntem kullanımına ve teorilerin bilimsel süreçteki rolüne ilişkin algıların geliştiği görülmüştür (Bell vd. 2016; Mulvey ve Bell, 2017; Mulvey, Chiu, Ghosh ve Bell, 2016).

Khishfe (2015) sosyobilimsel konular bağlamında yürüttüğü çalışmada, bu bağlamla daha çok ilişkili olduğunu düşündüğü kanıta dayalı olma, değişebilir olma ve teori kökenli olma bileşenlerinde her iki sosyobilimsel konu içeriğinde de bazı bilgili anlayışların kalıcı olduğuna rastlamıştır. Mevcut çalışmada, bağlam temelli doğrudan-yansıtıcı yaklaşımın bilimin doğası bileşenlerinden yalnızca birinde (teori-yasa) görece kalıcılık sağladığı görülmüştür. Bu kalıcılık oranları, alanda uzun süre kalma ve bağlantı yoğunluğu gibi gerekçeler ışığında tartışılabilir (Khishfe, 2015). Alanda uzun süre kalma açısından incelendiğinde, mevcut çalışmanın sekiz haftalık bağlam temelli bir uygulama olduğu ve öğretmen adaylarının bu süre içinde gerçekleştirilen uygulamalara katıldığında hem bilimin doğası anlayışlarını geliştirebilecekleri hem de bu anlayışların kalıcılığının sağlanabileceği düşünülebilir. Nitekim çalışmadan elde edilen bulgular bu görüşü doğrulamıştır. İçerik sürekliliği fikriyle yürütülen bir çalışmada altı hafta süren yoğun bir uygulamada bile bilimin doğası anlayışlarının büyük oranda korunduğu tespit edilmiştir (Mulvey ve Bell, 2017). Dolayısıyla, mevcut çalışmadan elde edilen bulguların yorumlanmasıyla elde edilen sonuçların bu bağlamda geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. Öte yandan, her iki grupta yer alan katılımcıların aynı süre aralığı boyunca uygulamaya katılmış olmaları büyük orandaki kalıcılık farklılıklarını açıklamaya yetmeyebilir. Bu gerekçelerden bir diğeri bilimin doğası anlayışları bakımından önceki ve yeni anlayışlar arasında kurulan bağlantıların yoğunluğunun ne düzeyde olduğudur. Uygulama öncesinde yapılan ön-testlerde kontrol ve deney gruplarının bilimin doğası anlayışlarına ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür (bkz. Duruk, 2017). Bir başka ifadeyle, katılımcılar uygulama öncesinde bilimin doğası bileşenlerinin büyük bir çoğunluğuna ilişkin benzer ve ağırlıklı olarak yetersiz anlayışlara sahiptir (Abd-El-Khalick, 2005; Akerson vd. 2006; Abd-El-Khalick ve Akerson, 2009). Bu gerekçe yönünden oluşabilecek fark muhtemeldir ki

deney grubundaki katılımcıların üst bilişsel stratejileri yoğun bir şekilde kullanmış olmalarıdır. İlgili alan yazında bu çıkarımı destekleyen görüşlere rastlanmaktadır (Abd-El-Khalick ve Akerson, 2009; Akerson vd. 2006). Üst bilişsel stratejilerin kullanımı üst bilişsel becerilerin sorgulama yoluyla harekete geçirilmesini sağlar ve böylelikle daha iyi öğrenme çıktılarının önünü açar. Ön bilgilerle yeni öğrenilenler arasındaki bağlantıların sayısı ve gücü uzun dönemli hafızanın belirgin göstergelerinden biridir (Upadhyay ve DeFranco, 2008). Üst bilişsel stratejilerin kullanımı sayesinde ön bilgiler daha derin bir şekilde sorgulanır. Böylelikle anlamlı öğrenmeye giden yolda bilimin doğasına ilişkin yanılgıların daha net bir şekilde ortaya çıkması desteklenir (Bilican, Çakıroğlu ve Öztekin, 2015). Üst bilişsel strateji kullanımı hem bilimin doğası anlayışlarını geliştirir hem de bu anlayışların içselleştirilmesine yardımcı olur. Bu nedenle üst biliş dolaylı olarak bilimin doğası anlayışlarının kalıcı olmasına da hizmet eder (Akerson ve Abd-El-Khalick 2009, Khishfe 2015).

Son olarak, çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlar kalıcılık ölçüm süresi doğrultusunda yorumlanabilir. Bilimin doğası anlayışlarına ilişkin kalıcılık ölçümlerinin son testleri takip eden 2 ay (Leblebicioğlu vd. 2019), 4-5 ay (Akerson vd. 2006; Khishfe, 2015; Wahbeh ve Abd-El-Khalick, 2014), 10 ay (Mulvey ve Bell, 2017) ve 2-5 yıl (Herman ve Clough, 2016) içinde yapıldığı görülmüştür. Böylelikle araştırmacılar arasında, uygulamalardaki çeşitlilik fark etmeksizin, genel olarak ay bazında kalıcılık ölçümlerinin yeterli görüldüğü çıkarımı yapılabilir. Khishfe (2015) 4-5 ay sonraki kalıcılık ölçümlerini orta vadeli kalıcılık olarak, bir yıldan uzun süreli kalıcılık ölçümlerini ise uzun vadeli kalıcılık olarak nitelemiştir. Mevcut çalışmada sekiz haftalık bir uygulamanın etkisi 5 ay sonraki kalıcılık testleriyle ölçülmüştür. Dolayısıyla, bu çalışmada orta vadeli kalıcılık hakkında bilgiler veren veriler toplanmıştır.

Özetlemek gerekirse, bu çalışmanın: a) orta vadeli bir kalıcılık portresi sunma, b) bilimin doğası öğretiminde özellikle öğretmen eğitimi programları adına faydalı olabilecek şekilde, bağlam temelli öğretimin farklı bağlamlarla yürütüldüğünde de kalıcılık adına önemli çıktılar sağladığına ilişkin kanıt üretme, c) bağlam temelli öğretimin üst bilişsel stratejilerin kullanımıyla desteklendiğinde kalıcılık adına daha etkili sonuçlar verdiğini tespit etme ve son olarak d) bilişsel gelişim kaynaklı durumlar, bilimin doğası öğretiminde materyal eksikliği, öğretmen eğitimi programlarında bilimin doğası öğretimine ait sürenin kısıtlı oluşu ve etkili rehberliğin yürütülememesi gibi engellerin bulunduğu öğretim ortamlarında, daha kısa süreli (8 hafta) uygulamalar yoluyla da etkili bir şekilde bilimin doğası öğretiminin yapılabileceğine ve aynı zamanda bu anlayışların kalıcılığının sağlanabileceğine ilişkin çeşitli kanıtlar sağlama başlıkları yönünden ilgili alan yazında bulunan boşluğu hitap edebileceği söylenebilir. Gelecekteki olası çalışmaların özellikle bahsi geçen bu başlıklar kapsamında yürütülmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Abd-El-Khalick, F. (2005). Developing deeper understandings of nature of science: The impact of a philosophy of science course on preservice science teachers' views and instructional planning. *International Journal of Science education*, *27*(1), 15-42.

Abd-El-Khalick, F., & Akerson, V. (2009). The influence of metacognitive training on preservice elementary teachers' conceptions of nature of science. *International Journal of Science Education*, *31*(16), 2161-2184.

Abd-El-Khalick, F., & Akerson, V. L. (2004). Learning as conceptual change: Factors mediating the development of preservice elementary teachers' views of nature of science. *Science Education*, *88*(5), 785-810.

Akerson, V. L., Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). Influence of a reflective explicit activity-based approach on elementary teachers' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, *37*(4), 295-317.

Akerson, V. L., Morrison, J. A., & McDuffie, A. R. (2006). One course is not enough: Preservice elementary teachers' retention of improved views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, *43*(2), 194-213.

Altunsoy, S. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının üst bilişsel stratejileri kullanmalarının özel görelilik teorisi konusundaki başarıları ve kuantum fiziğine yönelik tutumları üzerine etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Bakırcı, H., & Yıldırım, Y. (2017). Ortak Bilgi Yapılandırma Modelinin sera etkisi konusunda öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve bilginin kalıcılığına etkisi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *18*(1).

Bell, R. L., Matkins, J. J., & Gansneder, B. M. (2011). Impacts of contextual and explicit instruction on preservice elementary teachers' understandings of the nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, *48*(4), 414-436.

Bell, R. L., Mulvey, B. K., & Maeng, J. L. (2016). Outcomes of nature of science instruction along a context continuum: preservice secondary science teachers' conceptions and instructional intentions. *International Journal of Science Education*, *38*(3), 493-520.

Bilican, K., Cakiroglu, J., & Oztekin, C. (2015). How contextualized learning settings enhance meaningful nature of science understanding. *Science Education International*, *26*(4), 463-487.

Chow, A. F., Woodford, K. C., & Maes, J. (2011). Deal or No Deal: using games to improve student learning, retention and decision-making. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *42*(2), 259-264.

Clough, M. P. (2006). Learners' responses to the demands of conceptual change: Considerations for effective nature of science instruction. *Science & Education*, *15*(5), 463-494.

Duruk, Ü. (2017). Üst bilişsel stratejilere dayalı bağlam temelli doğrudan yansıtıcı bilimin doğası öğretimi yaklaşımının fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimin doğası anlayışlarına ve bu anlayışların kalıcılığına etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman).

Farr, M. J. (2012). *The long-term retention of knowledge and skills: A cognitive and instructional perspective*. Springer Science & Business Media.

Herman, B. C., & Clough, M. P. (2016). Teachers' longitudinal NOS understanding after having completed a science teacher education program. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *14*(1), 207-227.

Jones, W. I. (2010). *Examining preservice science teacher understanding of nature of science: Discriminating variables on the aspects of nature of science*, The Ohio State University, Ohio State.

Khishfe, R. (2015). A look into students' retention of acquired nature of science understandings. *International Journal of Science Education*, *37*(10), 1639-1667.

Khishfe, R., & Abd-El-Khalick, F. (2002). Influence of explicit and reflective versus implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, *39*(7), 551-578.

Leblebicioglu, G., Abik, N. M., Capkinoglu, E., Metin, D., Dogan, E. E., Cetin, P. S., & Schwartz, R. (2017). Science camps for introducing nature of scientific inquiry through student inquiries in nature: Two applications with retention study. *Research in Science Education*, 1-25.

Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, *39*(6), 497-521.

Matkins, J. J., & Bell, R. L., (2007). Awakening the scientist inside: Global climate change and the nature of science in an elementary science methods course, *Journal of Science Teacher Education*, *18*(2): 137-163.

Mulvey, B. K., & Bell, R. L. (2017). Making learning last: teachers' long-term retention of improved nature of science conceptions and instructional rationales. *International Journal of Science Education*, *39*(1), 62-85.

Mulvey, B. K., Chiu, J. L., Ghosh, R., & Bell, R. L. (2016). Special education teachers' nature of science instructional experiences. *Journal of Research in Science Teaching*, *53*(4), 554-578.

Ozden, M., & Gultekin, M. (2008). The effects of brain-based learning on academic achievement and retention of knowledge in science course. *The Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*, *12*(1), 1-17.

Saçkes, M., & Trundle, K. C. (2016). Change or durability? The contribution of metaconceptual awareness in preservice early childhood teachers' learning of science concepts. *Research in Science Education*, *47*(3), 655-671.

Sarıkaya, M., Güven, E., Göksu, V., & Aka, E. İ. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılığı üzerine etkisi. *İlköğretim Online*, *9*(1), 413-423.

Semb, G. B., & Ellis, J. A. (1994). Knowledge taught in school: What is remembered?. *Review of Educational Research*, *64*(2), 253-286.

Upadhyay, B., & DeFranco, C. (2008). Elementary students' retention of environmental science knowledge: Connected science instruction versus direct instruction. *Journal of Elementary Science Education*, *20*(2), 23-37.

Wahbeh, N., & Abd-El-Khalick, F. (2014). Revisiting the translation of nature of science understandings into instructional practice: Teachers' nature of science pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, *36*(3), 425-466.

Bölüm 5

ÖĞRETMENLERİN EĞİTSEL DEĞERLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ[1]

Yasin AKAY[2]

1 Bu araştırma Makedonya'nın Ohrid kentinde gerçekleştirilen III. Uluslararası Doğunun Batısı, Batının Doğusu Konferansında (2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Giriş

İnsanoğlu varoluştan bu yana topluluk halinde yaşama arzusu içinde olmuş, yaşamını kolaylaştırmak için yazılı ve yazısız bazı kurallar belirlemiştir. Bu kuralların bazıları zamanla uyulması zorunlu hale gelmiş, bazıları ise kültür veya gelenek olarak yaşamımızda yer almaya devam etmiştir. Eşitlik, adalet, düzen gibi olguları barındıran yazılı kurallar, toplumları yöneten devletler tarafından oluşturulurken, yazısız kuralları o toplumun inanç, yargı ve değer ölçütleri belirlemiştir. Her ne kadar yazısız kuralların kanuni olarak bir yaptırımı olmasa da toplumun bu inanç, yargı ve değer ölçütleriyle şekillenmesi bireyleri de nesilden nesile bu kurallara uygun davranmaya yönlendirmiştir (Işık & Yıldız, 2014).

Yazılı ve yazılı olmayan bu kurallarla yaşamını sürdürmeye çalışan insanlar, yaşantıları gereği gün boyunca topluluklar içinde yer almaktadır ve topluluk içinde bulunan insanlarla sürekli iletişim ve etkileşim kurmaktadır. Dolayısıyla yaşadığı her durum karşısında tepki göstermesi gerekmektedir. Gösterilen her tepkinin arkasında bir değer yargısı bulunmaktadır. Sevgi, nefret, arkadaşlık, dostluk, güç, çıkar, tutku, idealler, sadakat, doğruluk, inanç gibi birçok olgu aynı zamanda bir değer belirtmektedir (Kıllıoğlu, 1988). Bu nedenle değerler, insanların yaşamlarını daha kolay hale getirebilmek açısından önem taşımaktadır.

Değerler

Değer kavramı günümüzde birçok alanın içinde kendine yer bulabilmektedir. Sosyoloji, felsefe, ekonomi, hukuk gibi birçok alanda işleyişin bir şekilde değerler ile ilişkilendirildiği bilinmektedir. Bunun sebeplerinden biri dünyadaki değişim ve gelişmelerle birlikte insanların iyiye ve doğruya yönelmesini yazılı kanunlardaki yaptırımlardan ziyade kendi içsel dünyasındaki değerler ile sağlamaktır. Hepimizin takip ettiği gibi ulusal ve uluslararası basında birçok kötü olarak niteleyebileceğimiz durumlarla karşılaşmaktayız. Bunları takip ederken hepimizin aklına söz konusu insanların bazı değerlere sahip olmadığı ya da bir şekilde bu değerlerin önemini yitirdiği gelir.

Topluma, kültüre, konu alanına ve hatta bireylere göre değişen değerler konusunda tek bir tanımdan bahsetmek söz konusu olamamaktadır. Bu nedenle alanyazında birçok değer tanımına rastlamak mümkündür (Bastem, 2018).

Türk Dil Kurumu'nda yer alan tanıma göre değer; "Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünüdür (www.tdk.gov.tr)." Ulusoy ve Arsan'a (2016) göre en basit anlamıyla değerler birey, grup ya da toplumlar tarafından iyi-kötü, çirkin-güzel, doğru-yanlışın belirlenmesinde kullanılan kriterlerdir.

Yaşamımızın bir parçası olan değerler, düşünce, tutum ve davranışlarımızı yönlendiren temel ilkeler, inançlar veya daha iyiye ulaşmak adına karar verme mekanizmamıza yardımcı olan çeşitli standartlar ya da ölçütler olarak tanımlanabilmektedir (Halstead & Taylor, 2000; Tolan, 1996). Schwartz'a (1992) göre değerler, kişilerin insanlar ve olaylar karşısında yargıya varmak, karar vermek ve harekete geçmek için davranışlarını bir standarda bağlamak için kullandıkları ölçütlerdir.

Değerlerin Özellikleri

Değerler, din, ahlak ve inançla ilgilidir. Yaşamımızda karşılaştığımız durumları nasıl algıladığımız ve onlara nasıl tepkiler verdiğimiz sahip olduğumuz değerlerin özelliklerine bağlıdır. Zihinsel, duygusal ve davranışsal olarak iç dünyamızı yansıtırlar. Değerleri evrensel ve durumsal olarak sınıflamak mümkündür (Powney ve diğ., 2004, akt. İşcan, 2007).

İnsanların birbirlerine olan yaklaşımları değerleri kültür ve toplum için de anlamlı ve önemli hale getirmektedir. Soyut olarak bilinmesine rağmen değerler, bireyin yaşamında, ilişkilerinde, eylemlerinde kısacası tüm deneyimlerinde yer almaktadır ve etkileri bireyleri ve toplumu oldukça etkilemektedir (Fichter, 2006).

Toplum üzerindeki etkisi sebebiyle değerler toplumun içinde yer alan bireyleri birbirine yakınlaştırırken, farklı toplumları birbirinden ayrıştıradabilir. Bu nedenle değerlerin sosyolojik, psikolojik anlamda kültür, kişilik ve kimlikle de ilişkisi vardır. Dolayısıyla değerler kültürün devamı, toplumun var olması, bireylerin kimliğinin ve kişiliğinin gelişimi için oldukça önem taşımaktadır (Yapıcı, 2004). Değerler bu bağlamda toplumun sosyal yapısı, kültürü, inançları, ahlaka bakış açısı ve düşünceleriyle doğrudan ilişkilidir (Christias, 2003). Değerler aynı zamanda ekonomik, politik, teorik, estetik, demokratik, dini, evrensel, toplumsal, bireysel ve eğitimsel alanlarla da ilişkilidir (Kıncal & Işık, 2003).

Eğitsel Değerler

Değer kavramını tanımlarken birçok farklı duruma göre değişkenlik gösterdiği gibi değerlerin sınıflandırılmasında da benzer bir durum söz konusudur. Bu konuda en bilinen sınıflandırma Spranger'in (1928) yaptığı teorik, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dini değerler sınıflandırmasıdır (akt. İşcan, 2007). Schwartz'ın (1992) yaptığı çalışmada 10 farklı değer türü ortaya çıkmıştır. Bu değerler şunlardır: Güç, başarı, yaşamdan haz duyma, uyarım, öz yönelim, evrensellik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik. Yine başka bir sınıflandırmada Tezcan (1974), Türk değerlerini aile, ekonomik, dinsel, siyasal, boş zaman değerleri ve eğitsel değerler olarak altıya ayırmıştır. Alanyazında bu sınıflandırmalara ek olarak birçok sınıflandırma ve değer türüyle karşılaşmak mümkündür.

Eğitimsel olarak düşünüldüğünde bilindiği üzere eğitimin amaçları arasında aynı zamanda toplumun kültürünü, sosyal normlarını, değerlerini bir sonraki nesile aktarmak da yer almaktadır (Akbaba Altun, 2003). Bu nedenle okullarda uygulanan eğitim programları değerlerle ilişkilendirilmiştir. Bireylerin milli, manevi ve evrensel değerleri elde etmesi için programlarda derslerin yapısına ve kazanımlarına uygun olarak adalet, estetik, sevgi, sabır, yardımlaşma, sorumluluk, paylaşım, eşitlik, saygı ve tasarruf gibi değerlerin öğrencilere gerçek yaşamla bağ kurularak kazandırılması istenmektedir (Milli eğitim Bakanlığı, 2005, 2017). Bu öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulanması büyük ölçüde öğretmene bağlıdır. Dolayısıyla bu aktarım sürecinde öğretmenler, değerlerin kazandırılmasında önemli rol oynamaktadırlar.

Öğretmenler değerlerin en önemli taşıyıcılarıdır (Schwartz, 1992). Öğretmen ile okul arasındaki bu yakın ilişki değerlerin, mesleki açıdan da eğitimin önemli bir parçası olmasını sağlamıştır (Tirri, Campbell, Gearon, Lovat, 2012). Ülkemizde de MEB, öğretmen yeterlikleri arasında kişisel ve mesleki değerlere vurgu yapmaktadır (Türk Eğitim Derneği, 2009). Bu nedenle öğrencileri tarafından örnek alınan öğretmenlerin sahip olduğu değerler, bireyler ve dolayısıyla toplum açısından oldukça önemlidir. Tomul ve Çelik'e (2014) göre eğitsel değerler öğretmenlerin davranışlarına yansıyan tutum, beklenti ve standartlarla ilgilidir. Eğitsel değerler okulda öğretmenler arasında, eğitim-öğretim sürecinde ise öğretmen-öğrenci arasındaki bağ ile ve kendiliğinden oluşur.

Öğretmenler, sahip oldukları konum dolayısıyla öğrencilerine değer kazandırmada önemli bir etkiye sahiptirler (Suh & Traiger,1999). Öğretmenlerin bu rolü, sadece öğretimle ilgili değildir. Bu rol okulun tamamını içermektedir. Bu nedenle eğitimciler, çocukların sosyal, kültürel ve bireysel farklılıklarını, ilgi ve yeteneklerini dikkate alarak onların gelişimi ile yakından ilgilenmelidirler. Ve ayrıca kazandırmak istedikleri tüm kazanımları önce kendi davranışlarında göstermelidirler (Yazıcı, 2006; Yılmaz, 2009). Çünkü öğrenciler, öğretmenlerinin birçok özelliğinden, tutum ve davranışlarından, değerleri ve ahlaki tutumlarından önemli ölçüde etkilenirler (Halstead & Taylor, 2000).

Eğitimcilerde var olan bu değerler, çalıştıkları kurumun örgüt kültürünü, hatta öğretmenlik mesleği ile ilgili tutumları da etkilemektedir. Öğretmenlerin değerlere verdikleri önem derecesi, kurumundaki ve mesleğindeki performansına yansır ve hem kurum içindeki bireyler hem de toplum üzerinde algı yaratmış olur. Aynı zamanda öğretmenlerin sahip olduğu değerler, o kurum ya da örgüt içinde yer alanların tutum ve davranışlarını anlamada da önemli rol oynamaktadır (Ergun, 2003).

Sarı'ya (2005) göre öğretmenlerin rol model olması öğrenciler üzerinde oldukça etkilidir. Öğrencilerle olan bu etkileşim çoğu zaman formal

yollarla olmasına rağmen aslında öğretmenlik mesleğinin informal yönü öğrencilerin kişilik gelişimleri açısından daha baskındır. Öğretmenler, öğretimin içeriğini belirleyemese de kendi kimliği ve değer yargılarını ortaya koyarak mesleki (eğitsel) değerleri oluştururlar. Dolayısıyla öğretmenlik birçok değeri barındıran eğitsel ağırlıklı bir meslektir. Bu eğitsel değerler, kurum içerisindeki bireyler arasında, eğitim-öğretim sürecinde, öğrenci-öğretmen-veli etkileşimi sonucunda kendiliğinden oluşur (Tomul ve Çelik, 2014).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ülkemizde değerlerle ilgili yapılan çalışmalarda daha çok örgütsel, mesleki ve öğretimsel yönlerin ele alındığı görülmektedir (Akbaş, 2009; Tunca ve Sağlam, 2013). Husu ve Tirri (2007) ise mesleki bilgileri içeren pedagojik, sınıf ve programlara ilişkin tutum, davranış, inanç ve değerlerin yeterince önemsenmediğini ifade etmektedir. Ayrıca Wells'e (2014) göre öğrenim görülen okullar, cinsiyet, eğitim düzeyi, yaşanılan yer, gelir gibi etkenler de tutum, davranış ve değerlerin farklılaşmasında etkili olmaktadır.

Yukarıda da değinildiği gibi öğretmenlerin sahip olduğu nitelikler, özellikle de eğitsel değerler bireyleri, grupları ve toplumu yakından ilgilenmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin sahip olduğu eğitsel değerlerin incelenmesi ve hangi değişkenlerin bu değerleri etkilediği önem taşımaktadır.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin eğitsel değerlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin değerleri, öğrencileri ve dolayısıyla toplumu yakından ilgilendirdiğinden öğretmenlerin eğitsel değerlerinin incelenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin eğitsel değerleri ile ilgili yeterli düzeyde çalışma olmamasından dolayı bu çalışmanın var olan çalışmalara ve gelecekteki çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yukarıdaki amaçlar doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmak istenmiştir. Öğretmenlerin eğitsel değerleri;

1. Cinsiyetlerine,
2. Kıdemlerine,
3. Okul türlerine,
4. Branşlarına

göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel nitelikli çalışmalar, bir durumu betimlemeyi amaçlayan ve mevcut durumu, müdahale etmeksizin ve tarafsız bir bakış açısı ile ifade etmeyi temel almaktadırlar (Karasar, 1999: 77). Bu araştırmada da, öğretmenlerin eğitsel değerlerinin cinsiyet, kıdem, okul türü ve branş değişkenlerine göre nasıl farklılaştığı betimlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İzmir Buca ilçesinde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Buna göre görev yapılan okulların sosyo-ekonomik durumlarının araştırmanın amacını etkilememesi için Buca ilçesinde orta sosyo-ekonomik düzeyde olan iki ilkokul, iki ortaokul ve iki lisede görev yapan 204 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Okullar seçiminde araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden okullar arasından rastgele seçim yapılmıştır.

Benzeşik örnekleme yönteminde, araştırmanın problemine uygun olarak araştırma evrenine benzer bir alt grup veya durum seçilerek çalışma burada yapılır (Büyüköztürk ve diğ., 2011). Örneklemi oluşturan öğretmenlerden % 43'ü (n=88) ilkokulda, % 32'si (n=66) ortaokulda ve % 25'i (n=50) lisede görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 30'unun (n=57) cinsiyeti erkek, % 70'inin (n=147) cinsiyeti ise kadındır. Öğretmenlerin mesleklerindeki kıdemlere ilişkin veriler incelendiğinde ise öğretmenlerin % 17'sinin (1-5 yıl), % 16'sının (6-10 yıl), % 30'unun (11-15 yıl), % 21'inin (16-20 yıl) ve % 16'sının (21 ve üstü) kıdeme sahip oldukları belirlenmiştir. Son olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin % 39'unun (n=80) sınıf öğretmeni, % 61'inin (n=124) ise branş öğretmeni olarak okullarında eğitim verdikleri belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler Husu ve Tirri'nin (2007) çalışmalarına dayanan ve oluşturdukları madde havuzu kullanılarak Tomul ve Çelik (2014) tarafından geliştirilen "Öğretmen Eğitsel Değerler Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Ölçekte 35 madde yer almaktadır ve 5'li likert şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğe göre bir öğretmenin en düşük eğitsel değer puanı 35, en yüksek puan ise 175 puandır. Eğitsel Değerler Ölçeği, 3 faktörlü bir yapıya sahiptir ve "bireysel", "soysal" ve "ilişkisel" değerler alt boyutlarından meydana gelmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) 0,982 bulunmuştur. Bu araştırma için elde edilen verilerin analizi

ile ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) 0,978 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin çözümlenmesinde parametrik veya parametrik olmayan testlerin hangilerinin kullanılacağını belirleyebilmek için öncelikle puanların normallik dağılımı incelenmiştir. Normal dağılım için çarpıklık-basıklık, Kolmogorov-Simirnov katsayıları ve normal dağılım grafikleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda puanların normal dağıldığı belirlenerek parametrik testlerden ilişkisiz t testi ve ANOVA kullanılmasına karar verilmiştir. Buna göre cinsiyet ve branş değişkeni için ilişkisiz t testi, okul türü ve kıdem değişkeni için ANOVA testi kullanılmıştır. Anlamlı fark bulunan durumlarda farkın anlamlılığının hangi grubun lehine olduğunu belirleyebilmek için ise Tukey testi kullanılmıştır.

Analizler için bağımlı veya bağımsız örneklemler için t testi seçilmesinin sebebi iki veya daha fazla farklı grubun aynı değişken açısından birbirleriyle karşılaştırılmaları ve ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını incelemektir. Grupların ikiden fazla olması durumunda ANOVA testi kullanılır (Büyüköztürk, 2011; Can, 2014). Araştırmada ölçekten toplanan veriler SPSS 21.00 istatistik programı ile çözümlenmiş, yapılan işlemlerde anlamlılık düzeyi ,05 olarak belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada birinci alt problem "Öğretmenlerin eğitsel değerleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?" olarak ifade edilmiştir. Ölçekten elde edilen veriler ilişkisiz t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Karşılaştırma sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Eğitsel Değer Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ort.	SS	sd	t	P
Kadın	147	130,72	26,4	202	-,679	,498
Erkek	57	127,96	24,9			

Tablo 1 incelendiğinde cinsiyete göre öğretmenlerin eğitsel değer puanlarının istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmektedir ($t(202)= -,679$; $p> ,05$). Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin eğitsel değerlerinin benzer düzeyde oldukları söylenebilir.

2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada ikinci alt problem "Öğretmenlerin eğitsel değerleri kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen veriler ANOVA testi kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Eğitsel Değer Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Kıdem	N	Ort.	SS	sd	F	P
1-5 yıl	34	136,61	22,20	199	1,711	,149
6-10 yıl	33	131,45	22,29			
11-15 yıl	61	132,52	27,12			
16-20 yıl	44	125,36	26,67			
21 ve üstü	32	122,75	29,05			

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin mesleklerindeki kıdemlerine göre eğitsel puanlarının istatistiksel olarak önemli derecede farklılaşmadığı belirlenmiştir ($F(4, 199)= 1,711$; $p> ,05$). Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleklerindeki kıdemleri arttıkça eğitsel değerlerinin fark yaratacak düzeyde artmadığı söylenebilir.

3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada üçüncü alt problem "Öğretmenlerin eğitsel değerleri okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?" olarak ifade edilmiştir. Ölçekten elde edilen veriler ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir. Karşılaştırmaya ilişkin sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Okul Türlerine Göre Eğitsel Değer Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Okul Türü	N	Ort.	SS	sd	F	P	Anlamlı Fark
İlkokul (İ)	88	124,25	26,73	201	10,794	,000*	O-İ
Ortaokul (O)	66	141,65	20,37				O-L
Lise (L)	50	124,56	26,77				

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin eğitsel değer puanlarının okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı derece farklılaştığı ortaya çıkmıştır (F(3, 201)= 10,794; p< ,05). Farklılığın meydana geldiği grupları belirleyebilmek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre ortaokulda görev yapan öğretmenlerin eğitsel değerleri, ilkokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin eğitsel değerlerine göre anlamlı derecede farklılık göstermiştir. Buna göre öğretmenlerin çalıştıkları okul türü, okuldaki kültür veya ilgilendikleri öğrenci grubunun, eğitsel değerlerini de etkilediği söylenebilir.

4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada dördüncü alt problem "Öğretmenlerin eğitsel değerleri okul branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?" olarak belirtilmiştir. Ölçekten elde edilen veriler ilişkisiz t testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Eğitsel Değer Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Branş	N	Ort.	SS	sd	t	P
Sınıf Öğrt.	80	125,03	28,02	202	-2,187	,030*
Branş Öğrt.	124	133,12	24,26			

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin sahip oldukları branşın eğitsel değerlerini anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir (t(202)= -2,187; p< ,05). Analiz sonuçlarına göre branş öğretmenlerinin eğitsel değerlerinin ($\overline{X}$ =133,12), sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlerinden ($\overline{X}$ =125,03) daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun branş öğretmenlerinin eğitim verdikleri yaş grubunun özelliklerinden veya okul kültüründen kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuçlar ve Tartışma

Çalışmada yukarıda belirtilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir. Birinci alt probleme ilişkin, öğretmenlerin eğitsel değerlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, Çakır (1999), Gibson ve Schwartz (1998), Özdemir-Beceren ve Bilgen (2019), Yazıcı (2011) ve Yılmaz, Avşaroğlu ve Deniz'in (2010) yaptığı araştırmalarda cinsiyet değişkeni ile ilgili elde ettikleri sonuçla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmalarda da öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının değerlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucuna karşın bazı araştırmalarda da öğretmenlerin veya öğretmen

adaylarının sahip oldukları değerlerin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu araştırmaların bazılarında erkek öğretmenlerin değerleri daha yüksek bulunmuştur (Canpolat, Kaya & Küçüktağ, 2010; Cileli & Tezer; Dilmaç, Bozgeyikli & Çıkılı, 2008; Dilmaç, Deniz ve Deniz, 2009; Sarı, 2005). Bazı araştırmalarda ise kadınların söz konusu değişkene ait puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermiştir (Canpolat, Kaya & Küçüktağ, 2010; Dilmaç, Bozgeyikli & Çıkılı, 2008; Mehmedoğlu, 2006; Solmaz, 2015; Yılmaz, 2009; Wells, 2014). Bu araştırmaların bazılarında, uygulanan veri toplama aracının alt boyutları incelenmiş ve aynı araştırmada hem kadın hem de erkek öğretmenler lehine değerlerde farklılıklar oluşmuştur. Ayrıca Baytekin ve Kadı'nın (2015) yaptığı araştırmada da incelenen değerlerin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin, öğretmenlerin eğitsel değerlerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre önemli ölçüde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çalışmada ulaşılan bu sonuç Aktay (2008), Işık ve Yıldız (2014) ve Tanıt'ın (2007) yaptıkları araştırmalarda elde ettikleri sonuçlara benzerlik göstermektedir. Bu araştırmalarda da öğretmenlerin değer tercihlerinde kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir. Buna karşın Taşdan (2010) ve Yılmaz'ın (2009) yaptığı araştırmalarda kıdeme göre öğretmenlerin değerlerinde anlamlı farklılık oluştuğu ifade edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ortaokulda eğitim veren öğretmenlerin eğitsel değerlerinin ilkokul ve lisede çalışan öğretmenlerinkine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bu sonuç Titrek (2009) ve Veugelers'in (2000) yaptığı araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmaların ilkinde ilköğretim okullarının liselere göre örgütsel adalet algısının daha yüksek olduğu, ikincisinde ise okul türünün değerler üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde ise branş öğretmenlerinin eğitsel değerleri, sınıf öğretmenlerininkine göre daha yüksek bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bu sonuç Baytekin ve Kadı (2015) ve Yapıcı, Kutlu ve Bilican'ın (2012) yaptığı araştırmalarda elde edilen sonuç ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmalarda da söz konusu değerler ve alt boyutları öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının branşlarına/bölümlerine göre anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. Ayrıca Taşdan (2010) yaptığı araştırmada, resmi ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin değer uyum düzeyinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara bağlı olarak aşağıda bazı önerilere yer verilmiştir.

- Araştırmada öğretmenlerin eğitsel değerlerinin okul türü ve branş değişkenlerine göre farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Bu durumun neden kaynaklandığını belirleyebilmek için derinlemesine ve daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir.
- Öğretmenlerin eğitsel değerlerinin belirlenmesi okul/kurum kültürü ve hatta öğretmenlik mesleğine bakış açısının da belirlenebilmesi açısından önemli olduğundan bu konuda Türkiye geneli araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmada öğretmenlerin eğitsel değerleri cinsiyet, kıdem, okul türü ve branş değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu değişkenler dışında farklı değişkenler dikkate alınarak bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akbaba Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 1(1),7-18

Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2): 403-414.

Aktay, A. (2008). *Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bastem, N. (2018). *A. Vahap Akbaş'ın çocuk eserlerinin eğitsel değerler bakımından incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Özdemir-Beceren, B. ve Bilgen, Z. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının değer algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 15(4), 363-379.

Beytekin, O. F., & Kadı, A. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *31*, 327-341.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı-İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum* (13. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. (2. baskı).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Canpolat, E., Kaya, M. & Küçüktağ, İ. (2010). "Öğretmen adaylarının değer algısı", *9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010), Elazığ,1123-1126.*

Christias, P. (2003). Valeurs et sens commun. Esprit critique: *Revue internationale de sociologie et de science sociales, 5* (3). http://www.espritcritique.org adresinden 12.03.2018 tarihinde alınmıştır.

Cileli, M. & Tezer, E. (1998). Life and value orientations of Turkish university students. *Adolescence*, *33*(129), 219-224.

Çakır, A. (1999). *Sınıf öğretmenliği bölümüne devam eden öğrencilerin değer sıralamalarının bazı değişkenlerle olan ilişkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi İnönü Üniversitesi, Malatya.

Dickinson, D. J. (1990). The relation between ratings of teacher performance and student learning. *Contemporary Educational Psychology*, *15*, 142-152.

Dilmaç, B., Bozgeyikli, H., & Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *6*, 65-92.

Dilmaç, B., Deniz, M., & Deniz, M. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 18*, 9-24.

Ergun, E. (2003). *İşletmelerdeki kültürel özelliklerin örgüt performansına etkisi üzerine bir uygulama.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli.

Fichter, J. (2006). *Sosyoloji nedir?* (Çev. Nilgün Çelebi). Ankara: Anı.

Gibson, E. & Schwartz, S. H. (1998). Volue priorities and gender. *Social Psychology,* 61 (1), 49-67.

Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education.* 30,169-202.

Husu & Tirri (2007). Developing whole school pedagogical values—A case of going through the ethos of "good schooling" *Teaching and Teacher Education* 23, 390–401.

Işık, N. & Yıldız, N. (2014). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin değer algıları ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 2(3), 1-16.

İşcan, D. C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği.* Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kıllıoğlu, İ. (1988). *Ahlak- hukuk ilişkisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İFAV Yayınları.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi- kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın

Kıncal, R. Y. ve Işık, H. 2003. Demokratik eğitim ve demokratik değerler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *3* (11), 54–58.

Mehmedoğlu, A. U. (2006). Gençlik, değerler ve din. Editör: Y. Mehmetoğlu ve A. U. Mehmetoğlu, *Küreselleşme, ahlak ve değerler.* İstanbul: Litera Yayıncılık.

MEB (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtımı el kitabı.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB (2017). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *3*(10), 73-88.

Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. M. P. Zanna (Ed.). *In*

*Advances in Experimental Social Psychology (*pp.1-65). San Diego: Academic Press.

Suh, B. K., & Traiger, J. (1999). Teaching values through elementary social studies and literature curricula. *Education*, *119*(4), 723–727.

Tezcan, M. (1974). *Türklerle ilgili stereotipler (kalıpyargılar) ve Türk değerleri üzerine bir deneme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayın No:44.

Tanıt, T. (2007). *Eğitim yöneticilerinin değer tercihleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Taşdan, M. (2010). Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *16*(1), 113-148.

Tirri, K., Campbell, E., Gearon, L. & Lovat, TJ. (2012). The Moral core of teaching, *Education Research International,* (2012), Article ID 716268, 1-2, doi:10.1155/2012/716268.

Tokdemir, M.A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Tomul, E., & Çelik, K. (2014). Öğretmen eğitsel değerler ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *36*(2), 215-227.

Tunca, N. ve Sağlam, M. (2013). İlköğretim öğretmenlerine yönelik mesleki değerler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(1):139-164.

Türk Eğitim Derneği (2009). *Öğretmen Yeterlilikleri Özet Rapor.* Ankara: Adım Okan Matbaacılık

Türk Dil Kurumu. *Güncel Türkçe sözlük*. www.tdk.gov.tr/index adresinden erişilmiştir.

Ulusoy, K. & Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak "değer ve değerler eğitimi". Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Ed.).Faklı yönleriyle değerler eğitimi içinde (ss.2-17). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review.* 52(1) 38-46.

Wells, Y. Ş. (2014). An ivestigation on the ındividual value preferences of teacher candidates at an art and craft teaching department: The case of Ataturk Education Faculty. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, *9*(1), 36-53.

Yalız Solmaz, D. (2015). Öğretmen adaylarının insani değer düzeyleri: Anadolu Üniversitesi beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde bir araştırma. *Journal of International Social Research*, *8*(41).

Yapıcı, A. (2004). *Din, kimlik ve ön yargı: Biz ve onlar*. Adana: Karahan Kitabevi.

Yapıcı, A., Kutlu, M. O. & Bilican, F. I. (2012). Öğretmen adaylarının değer yönelimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 11(42), 129-151.

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *19*, 499-522.

Yazıcı, K. (2011). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Education*, *36*(159).

Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 109-128.

Yılmaz, E., Avşaroglu, S., & Deniz, M. (2010). An investigation of teacher candidates' value preferences. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 4943-4948.

Bölüm 6

EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ BAŞARININ ÖNEMLİ BİR ANAHTARI: ETKİLİ SINIF YÖNETİMİ

Ali Rıza ERDEM[3]

3 Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, E-mail: arerdem@adu.edu.tr

GİRİŞ

Eğitim sistemi amaçlarının öğrencide gerçekleştirilebilmesi ve öğrencinin potansiyelini sonuna kadar geliştirebilmesi, öğretmen rehberliğinde sınıf ortamında gerçekleştirilen akademik ve sosyal etkinlikler aracılığıyla sağlanmaktadır. Öğretmene, sınıfta gerçekleştireceği akademik ve sosyal etkinliklerle ilgili "*hazırlık*", "*uygulama*" ve "*yönetme*" sorumluluğu verilmiştir. Sınıf ortamındaki akademik ve sosyal etkinliklerin amacına uygun gerçekleştirebilmesi için, öğretmenin hizmet öncesi eğitimle kazandığı ve hizmet içi eğitimle de yenileyip geliştirdiği sınıf yönetimi yeterlikleriyle ilgili becerilerini etkili bir biçimde işe koşması gerekmektedir.

Sınıf yönetimi

Öğretmen sınıf yönetimi yeterlikleriyle ilgili becerilerini etkili bir biçimde işe koşarak, eğitim sisteminin amaçlarını öğrencide daha üst düzeyde gerçekleştirebilecek ve öğrencinin potansiyelini sonuna kadar geliştirebilecektir. Öğretmenin üstlendiği sorumlulukları etkin bir biçimde yerine getirmesini sağlamada etkili bir araç olan sınıf yönetiminin çeşitli tanımlamaları bulunmaktadır. Kounin'e (1970) göre sınıf yönetimi, "*çocukları öğrenmeye güdüleme, çocukların gelişim özelliklerine uygun ve aktif katılımlarını destekleyen etkinlikler planlama, çalışmalarını yönetme ve uygun dönüt verme*"dir (akt. Dinçer & Akgün, 2015). Brown vd.'ne (1982) göre sınıf yönetimi "*sınıfın dikkatini çekmek, öğrencilerin davranış ve aktivitelerini kontrol etmek, öğretim materyallerini ustalıkla kullanmak, sınıfın çalışma koşullarını geliştirmek ve doğabilecek herhangi bir dikkat dağıtıcı unsuru yok etmek*"tir (akt. Gündüz & Can, 2013). Lemlech'e (1988) göre sınıf yönetimi "*sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesi*"dir (akt. Başar, 2016). Sınıf yönetimiyle ilgili tanımlamalarda sınıf yönetiminin eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmede etkili bir araç olduğu vurgulanmaktadır.

Sınıf yönetimin çeşitli boyutları bulunmaktadır. Burden & Martin & Baldwin'e (1993) göre sınıf yönetiminin boyutları "*insan*", "*öğretim*" ve "*disiplin*"dir (akt. Yeşilyurt & Çankaya, 2008; Gündüz & Can, 2013). Burden & Byrd'e (1994) göre sınıf yönetiminin boyutları "*materyalleri etkili kullanmak*", "*kural oluşturmak*", "*istenen davranışları ortaya çıkarmak*", "*öğrencileri faaliyetlere dâhil etmek*", "*olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak*" ve "*etkili bir yönetim uygulamak*"tır (akt. Özkul & Dönmez, 2019). Sınıf yönetiminin boyutları, akademik ve sosyal etkinliklerin etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesine yönelik uygulamalardır.

Sınıf yönetiminde çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Literatürde en çok sözü edilen sınıf yönetimi yaklaşımı "*öğretmen*" ve "*öğrenci*" merkezli yaklaşımdır. Öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımında sınıf

ortamındaki akademik ve sosyal etkinlikleri öğretmen ve dersin/konunun özellikleri belirlemektedir. Rogers & Frieberg'e (2004) göre öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımında öğretmen tek liderdir, tüm sorumluğu almaktadır, bütün kuralları koymaktadır ve ödüller genellikle dışsaldır (akt. Sivri, 2012). Öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımında sınıf ortamındaki akademik ve sosyal etkinlikler öğrencinin özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak planlanmakta ve uygulanmaktadır. Rogers & Frieberg'e (2004) göre öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımında liderlik paylaşılmaktadır, sorumluluk paylaşılmaktadır, kurallar öğretmenle öğrenciler birlikte oluşturmaktadır ve ödüller genellikle içseldir (akt. Sivri, 2012). Diğer sınıf yönetimi yaklaşımı ise "*müdahaleci*", "*müdahaleci olmayan*" ve "*etkileşimsel*" sınıf yönetimi yaklaşımıdır. Müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşımının temelinde öğretmenin öğrenciyi kontrol etmesi ve yönlendirmesi gerektiği sayıltısı bulunmaktadır. Levin & Nolan'a (1991) göre müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşımında öğretmen olumsuz davranışlar oluştuğunda anında müdahale etmelidir (akt. Aksoy, 2001). Müdahaleci olmayan sınıf yönetimi yaklaşımının temelinde öğrencinin kendi yaptıklarının sorumluluğunu üstlenebileceği ve öz-denetimini yapabileceği sayıltısı bulunmaktadır. Levin & Nolan'a (1991) göre müdahaleci olmayan sınıf yönetimi yaklaşımında öğretmen öğrencinin kendi davranışını denetlemesini sağlayacak sınıf ortamını oluşturmalıdır (akt. Aksoy, 2001). Etkileşimsel sınıf yönetimi yaklaşımının temelinde öğretmen ve öğrencinin birlikte ve ortaklaşa hareket etmesi, öğretmenin ve öğrencinin sorumluluklarını üstlenmesi gerektiği sayıltısı bulunmaktadır. Levin & Nolan'a (1991) göre etkileşimci sınıf yönetimi yaklaşımında öğretmen öğrencinin kendisine ve diğer öğrencilere karşı sorumluluklarının farkına varmasına yardımcı olmalıdır (akt. Aksoy, 2001).

Öğretmenin sınıf yönetimi yeterlikleriyle ilgili becerileri, eğitim sistemi amaçlarının öğrencide daha üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi ve öğrencinin potansiyelini sonuna kadar geliştirebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Akın & Koçak'a (2007: 335) göre fiziksel düzenlemeler ve öğrenmeye uygun ortam oluşturabilme, öğrenmeye rehberlik yapabilme ve zamanı yönetebilme, sınıf içi etkileşimi organize edebilme ve yönetebilme, öğrenciyi güdüleyebilme öğretmenin sınıf yönetimi yeterlikleriyle ilgili becerilerini oluşturmaktadır. Aday öğretmenlerin ve öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleriyle ilgili becerilerini konu alan araştırmalar farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Özer'e (2013: 60) göre aday öğretmenler sınıf yönetimi becerilerinden "*sınıfta ilişki yönetimi*"nde daha yeterli görürken, "*öğretimin yönetimi*", "*öğrenciyi/çevreyi tanıma*"da ise daha az yeterli görmektedir. Çubukcu & Girmen'e (2008: 44) göre öğretmenler, sınıf yönetimi becerilerinden konu alan bilgisine sahip olma ve sınıfta olumlu iklimin oluşturulmasında kendisini yeterli görmekte, fakat etkinlikleri planlama ve yönetebilmede kendisini yeterli görmemektedir.

Akan vd'ne (2016: 82) göre ilkokul müdürleri öğretmenlerin deneyim kazandıkça sınıf yönetim becerilerinin arttığını belirtmektedir. Adıgüzel & Culha'ya (2016: 31) göre sınıf yönetimi becerilerine sahip olmada eğitim fakültesi mezunları diğer fakülte mezunlarına göre daha yüksek düzeydedir.

SINIF YÖNETİMİNDE DEĞİŞİMİN YÖNÜ: ETKİLİLİK

Etkililik günlük hayatımızda oldukça önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkililik, belirli bir dönem sonunda başlangıçta herhangi bir biçimde tanımlanmış amaçlara ulaşabilme derecesi olarak belirlenmektedir. Erdem'e (2005: 18) göre etkililik "*kaynakları en iyi şekilde değerlendirerek mümkün olan en iyi sonucun alınması*"dır. Etkililik, ortak amacın/amaçların gerçekleştirilmesiyle ilgilidir. Sayısal olarak tanımlanabileceği gibi çeşitli nitelemelerle de ortaya konulabilir. Amacın/amaçların gerçekleştirilme derecesi, etkililiğin ölçütüdür (Cemaloğlu, 2002; Karslı, 2004; Karakütük, 2019). Etkililik, amacı/amaçları gerçekleştirmek için yapılan etkinliklerde zaman, emek ve para yönünden tasarruf sağlamaktadır.

Sınıf yönetiminde de etkililiğin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Eğitim sistemi amaçlarının öğrencide en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesini ve öğrencinin potansiyelini sonuna kadar geliştirebilmesini sağlayan önemli faktörlerden birisi, öğretmenin sınıf ortamında akademik ve sosyal etkinlikleri amacına uygun gerçekleştirmede kullandığı sınıf yönetimidir. Eğitim sisteminin amaçlarını öğrencide en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesini ve öğrencinin potansiyelini sonuna kadar geliştirebilmesini sağlamada, öğretmenin sınıf yönetimini etkili bir biçimde işe koşabilmesinin önemi gittikçe artmaktadır. Sınıf yönetimini etkili kullanabilen öğretmen sınıf ortamında gerçekleştirdiği akademik ve sosyal etkinlikler aracılığıyla hem eğitim sistemi amaçlarının öğrencide en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesini hem de öğrencinin potansiyelini sonuna kadar geliştirebilmesini sağlamaktadır. Sınıf yönetiminde etkililik, öğretmenin sınıf yönetimi aracılığıyla eğitim sistemi amaçlarını öğrencide en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi ve öğrencinin potansiyelini sonuna kadar geliştirebilmesidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde etkili sınıf yönetiminin ölçütü, sınıf yönetiminin eğitim sistemi amaçlarının öğrencide en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesine ve öğrencinin potansiyelini sonuna kadar geliştirebilmesine olan katkısıdır. Bu ölçüt temele alındığında etkili sınıf yönetimi çok yönlü ve karmaşık bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Doyle'a (1980) göre etkili bir sınıf yönetimi, katı kurallara uymanın yâda öğrenme için bir dizi koşul tanımlamanın ötesindedir (akt. Özkul & Dönmez, 2019). Weber'e (1986) göre etkili sınıf yönetimi "*sınıf ortamında eğitim öğretim faaliyetlerini engelleyen faktörlerin ortadan kaldırılması ve etkili bir öğrenmeyi sağlayacak olan olumlu koşulların korunmasına yönelik tüm faaliyetler*"dir (akt. Sadık & Nasırcı, 2019). Marzano, Mar-

zano & Pickering'e (2003) göre etkili sınıf yönetimi "*kurallar ve prosedürler, disiplin müdahaleleri, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve zihinsel düzenlemeler*"dir (akt. Şara vd., 2016). Brophy'e (1988: 3) göre etkili sınıf yönetiminin anahtarı, "*öğretmenin, akademik etkinlikler için öğrencinin harcadığı zamanı artırma*"dır. Moore'ye (tarih belirtilmemiş) göre etkili sınıf yönetiminin özü, öğretmenin sınıf liderliği ve öğrenme için yapıcı bir sınıf ortamı oluşturabilme yeteneğidir. Etkili sınıf yönetiminde hem eğitimin amaçları en üst seviyede gerçekleşebilmekte hem de öğrencinin potansiyeli sonuna kadar geliştirilebilmektedir.

ETKİLİ SINIF YÖNETİMİNİ GERÇEKLEŞTİREBİLMEK

Öğretmenin, eğitim sistemi amaçlarının öğrencide en üst düzeyde gerçekleştirebilmesini ve öğrencinin potansiyelini sonuna kadar geliştirebilmesini sağlamak için sınıf ortamında akademik ve sosyal etkinlikleri gerçekleştirirken, sınıf yönetimi yeterlikleriyle ilgili becerilerini etkili bir biçimde işe koşabilmesi gerekmektedir. Öğretmen, etkili sınıf yönetimiyle öğrenciyi olumlu etkilemekte ve öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Wang vd.'ne (1993/1994) göre etkili sınıf yönetimi çocukların ilgisini artırmakta, yanlış davranışları azaltmakta ve öğretim süresinin etkili bir şekilde kullanılmasına katkı sağlamaktadır (akt. Özkul & Dönmez, 2019). Kunter, Baumert & Köller'e (2007) göre etkili sınıf yönetimi, öğrenme ve akademik başarının yanı sıra öğrencinin yeterlilik ve özerklik duygusu, ilgisi üzerinde de olumlu etki yapmaktadır (akt. Güner Yıldız, 2011).

Öğretmenin etkili bir sınıf yönetimini gerçekleştirebilmesi için, sistem düşüncesi ve yenilikçi sınıf yönetimi anlayışına sahip olması ve buna göre eyleme geçmesi esastır. Sistem düşüncesi, sınıf yönetiminin sınıf içi ve dışı faktörlerden oluşan bir bütün olduğu ve bütünü oluşturan her bir faktörün birbirinden etkilendiği ve birbirini etkilediğidir. Yenilikçi sınıf yönetimi anlayışı, sınıf yönetimi disiplininin ve bulgularından yararlandığı diğer disiplinlerdeki gelişmenin sürekli olduğu, gelişmelerin hem takip edilmesi hem de işlevsel olarak işe koşulması gerekliliğidir. Öğretmenin sistem düşüncesi ve yenilikçi bir anlayışa sahip olmadan etkili bir sınıf yönetimini gerçekleştirebilmesi oldukça zor görünmektedir. Öğretmenin sınıf ortamında gerçekleştirdiği akademik ve sosyal etkinliklerde etkili bir sınıf yönetimini gerçekleştirebilmesi için "*bireysel farklılıklar*", "*sınıf yönetimi özyeterlik inancı*", "*öğrenme ortamı ve etkinlikleri", "sınıf iklimi*", "*iletişim*", "*güdüleme*", "*zaman yönetimi*", "*disiplin" ve "davranış yönetimi*" öğelerini işlevsel olarak işe koşması gerekmektedir.

Bireysel farklılıklar

Bireysel farklılıklar, insanı diğer insanlardan ayırarak kendi özgü kılmaktadır. Biyolojik, psikolojik, sosyolojik ve kültürel bir varlık olan insan

bireysel farklılıklarından dolayı karmaşıktır. İnsanlar arasında benzerlikler ve ortak yönlerden daha fazla insanları birbirinden ayıran ve biricik kılan birçok bireysel farklılıkları bulunmaktadır. Bireysel farklılıklar insanı hem biricik ve tek kılmakta hem de kendini gerçekleştirebilmesi için potansiyel ve fırsatlar sunmaktadır. Bireysel farklılıklar insanın tüm hayatını etkilediği gibi öğrenmesiyle ilgili süreçleri de etkilemektedir. Öğrenenin öğrenmesiyle ilgili tüm faktörler ve süreçler bireysel farklılıklara göre değişmektedir. Öğrenenin öğrenmesine etki eden bireysel farklılıklar "*zekâ*", "*yetenek*", "*ilgi*", "*öğrenme stili*", "*cinsiyet*", "*kişilik*", "*denetim odağı*", "*öz-yeterlik inancı*", "*epistemolojik inançlar*" olarak karşımıza çıkmaktadır. (Kuzgun & Deryakulu, 2004; Aktepe, 2005; Erdem, 2005; Eskici, 2008; Özkan, 2013; Esmer, 2017; Erdem, 2018).

Öğretmenin sınıf yönetiminde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak akademik ve sosyal etkinlikleri uygulaması, etkili sınıf yönetimini gerçekleştirebilmesinin en önemli öğelerinden birisidir. Öğretmenin bireysel farklılıklara göre sınıf yönetimini gerçekleştirebilmesi için öğrenciyi bütün yönleriyle çok iyi tanıması gerekmektedir. Öğrenciyi bütün yönleriyle tanımadan bireysel farklılıkları esas alarak sınıf yönetimini gerçekleştirebilmek oldukça zordur. Anaokulu ve sınıf öğretmenleri aynı sınıf öğrencilerini birden fazla yıl eğitim verebilme imkânına sahip olduğundan öğrenciyi bütün yönleriyle tanıma açısından daha avantajlıdır. Ortaokul, lise ve üniversitede görev yapan branş öğretmenleri ise birden fazla sınıfa ders verdiğinden ve aynı sınıf öğrencileriyle haftanın belli saatlerinde biraraya geldiğinden öğrenciyi bütün yönleriyle tanıma açısından dezavantajlıdır.

Öğretmenin, sınıf yönetiminde bireysel farklılığından dolayı normalden ayrılan ve özel durumu olan öğrencilere yönelik olarak "*bireyselleştirilmiş sınıf yönetimi*"ni gerçekleştirebilmesi gerekmektedir. Bireyselleştirilmiş sınıf yönetimiyle, özellikle sınıfta kaynaştırma eğitimine gereksinim duyan öğrencilere durumlarına uygun öğrenme olanaklarının artırılması ve öğrenme zorluğu başta olmak üzere karşılaştığı sorunların çözümünün sağlanması daha olanaklı hale gelebilecektir. Böylece sınıf ortamında bireysel farklılığından dolayı normalden ayrılan ve özel durumu olan öğrenciler öğretmenin rehberliğinde gerçekleştirilen akademik ve sosyal etkinliklerde varolan potansiyellerini daha etkili bir biçimde kullanabilme fırsatlarını yakalayabilecektir.

Sınıf yönetimi özyeterlik inancı

İnsan, kültürleşme süreciyle edindiği binlerce inanca sahiptir. İnanç "*bir düşünceye gönülden bağlı bulunma; inanılan şey, görüş, öğreti*"dir. Diğer bir deyişle inanç insanların hayatlarında karşılaştıkları olay, olgu, özne yâda nesneleri algılama ve onlara yönelik davranma şekillerini belirleyen ve kişi tarafından doğru olduğu kabul edilen önermelerdir. İnanç-

ların insan zihnindeki yeri ve çalışması "*kavramsal değişim teorisi*" ile açıklanmaktadır. Posner ve arkadaşlarının geliştirdiği kavramsal değişim teorisine göre, kavramlar insan zihninde birbirleri ile bağlantılar oluşturur. Edinilen yeni kavramlar, bu kavram örgüsüne uygun bağlantılar oluşturabildikleri sürece insan zihninde yer bulur. Yeni kavram var olan ana kavramlara ne kadar çok sayıda bağlantı oluştururs a (yani kavramlar ne kadar çok birbirleriyle ilişkilendirilirlerse) o kadar kalıcı ve değiştirilmesi zor hal alır. İnançlarda benzer bir mekanizma ile insan zihninde yer bulur. Bazıları zihindeki tüm inanç sistemine uygun bağlantılar oluşturarak sağlam ve daha kalıcı yer edinirken, bazıları da ya hiç yâda az sayıda bağlantı kurarak bireyin bu inancı içselleştirememesine neden olur. Bireysel bir farklılık olan inanışların özellikleri incelendiğinde ön plana çıkanların korunması ve kolay değişmemesi; düşünme ve davranış süreçlerini etkilemesi olduğu görülmektedir (Doğan, 2014; Yılmaz, 2014; Hıdıroğlu, 2016; Kızıklı, 2016; Erdem, 2018)

Öz-yeterlik inancı, bireyin belli bir durumla başa çıkabilmede gerekli eylemleri ne kadar iyi yapabileceğine dair bireysel yargılarıyla ilgilidir. Bandura (1986; 1994; 1997) öz-yeterlik inancını, belirli bir alanda "*bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı*" olarak tanımlamaktadır (akt. Babaoğlan & Korkut, 2010; Maskan, 2010; Saracaloğlu & Diğerleri, 2012; Çetin, 2013). Öz-yeterlik inancı, belirli bir alanda "*kişisel yeterlik beklentisi*" ve "*sonuç beklentisi*" mekanizmalarından oluşmaktadır. Kişisel yeterlik beklentisi, kişinin bazı sonuçlar ortaya koyabilmek için gerekli olan davranışı başarılı bir biçimde yönetebilme inancıdır; sonuç beklentisi ise kişinin bir davranışın ne gibi olumlu yâda olumsuz sonuçlar doğuracağını tahmin etmesidir. Bireyin belirli bir alanda öz-yeterlik inancı düşük düzeydeyse, birey ne yapacağını bilmesine rağmen etkisiz davranışlar gösterebilir, yapmak zorunda olduğu görevlerden kaçınabilir veya vazgeçebilir. Öz-yeterlik inancı bireyin belirli bir alanda hissetme, düşünme, kendi kendini güdüleme ve eylemde bulunma düzeyini belirlemektedir. Öz-yeterlik inancı, bilişsel, güdüsel, duygusal ve seçim süreçlerini içerir. (i) *Bilişsel süreçler*. İnsanların kendi yeterliklerine ilişkin inançları geleceğe dönük öngörü senaryolarını etkiler. Bireyin öz-yeterlik inancı ne kadar güçlü olursa o kadar zorlayıcı hedefler belirler ve bu hedeflere ulaşmak için o kadar çok çaba sarf eder. Öz-yeterliğinden şüphe duyan ise birçok olumsuzluk ve başarısızlık senaryoları tasavvur eder. Kişi kendi şüpheleriyle mücadele ederken başarılı olması zordur (ii) *Güdüsel süreçler*. Birey kendini geleceğe dönük olarak güdüler. Öz-yeterlik inancı kişinin kendi güdülemesini sağlamasında önemli rol oynar ve ne yapabileceğine ilişkin inançlarını biçimlendirir.(iii) *Duyuşsal süreçler*. Öz-yeterlik inancı, stres kaynaklarını kontrol altına almada önemli bir role sahiptir. Tehdit edici durumları kontrol altına alabileceğine inanan

insan kendisini rahatsız eden düşünce örüntülerini düşünmez. Fakat tehdit edici durumları yönetemeyeceğine inanan insan büyük endişe yaşar ve çevresini tehlikeli ve kaygı verici olarak algılar. (iv) *Seçim süreçleri*. İnsan yaptığı seçimlerle, yaşamındaki farklı yetenek ve ilgilerini geliştirir. İnsan, başa çıkma yeteneklerini aştığına inandığı etkinlik ve durumlardan kaçınır. Fakat üstesinden gelebileceğine inandığı durumları ve etkinlikleri de isteyerek seçer. Öz–yeterlik inancının şekillenmesinde ve gelişmesinde bireyin üç boyuttaki yaklaşımı belirleyici olur. (i) *Yeterlik beklentisi*. Bireyin yapacağı işleri kolay, zor, çok zor gibi algılamasının sonucunda o işi başarıp başaramayacağına dair karar vermesi (ii) *Genelleme*. Bireyin önceden edindiği bilgiyi, beceriyi benzer durum(lar) karşısında kullanabilmesi (iii) *Güçlendirme*. Bireyin herhangi bir davranışı yapabileceğine güçlü biçimde inanması. Bu inancı güçlü olan birey, başarısız olduğunda bile görüşünü değiştirmez. Öz-yeterlik inancı dikkate alındığında, bireyin yeteneklerini sorgularken sorması gereken temel sorular şunlardır: "*Farklı görevler ne gerektirir?*", "*Başarı yâda başarısızlığı ne kadar kendime atfedebilirim?*", "*Her görev öz-yeterliğime nasıl katkıda bulunur?*" Sosyal psikoloji alanında geliştirilmiş olan öz-yeterlik inancının farklı disiplinlerde kullanıldığı görülmektedir (Akkoyunlu & Kurbanoğlu, 2004; Kurbanoğlu, 2004; Arslan, 2008; Özdemir, 2008; Üstüner & Diğerleri, 2009; Aypay, 2010; Azar, 2010; Bulut & Oral, 2011; Özteke, 2011; Kasapoğlu & Duban, 2012; Sakız, 2013; Burhan, 2016; Erdem, 2018)

Sınıf yönetimi özyeterlik inancı, öğretmenin sınıf yönetimi yeterlikleriyle ilgili becerilerini kullanarak, sınıfta akademik ve sosyal etkinlilerle hedeflenen amaçları gerçekleştirebileceğine dair inançtır. Öğretmenin sınıf yönetimi yeterlikleriyle ilgili becerileri ne kadar yüksekse sınıf yönetimi öz yeterlik inancı da o derece yüksek olacaktır. İpek & İpek'e (2015: 175) göre öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları "*iletişim*" becerileri boyutunda en yüksek, "*aile katılımı*" becerileri boyutunda en düşük düzeydedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum içerisinde olan öğretmenin, sınıf yönetimi yeterlikleriyle ilgili becerileri daha üst düzeyde edineceğinden sınıf yönetimi öz yeterlik inancı da daha yüksek olacaktır.

Öğrenme ortamı ve etkinlikleri

Canlı varlıkları cansız varlıklardan ayıran en önemli özelliklerden biri öğrenmedir. Öğrenme olmadan ne konuşabiliriz ne ihtiyaçlarımızı giderebiliriz, ne kendimizi geliştirebiliriz, ne değişen şartlara başarıyla uyum sağlayabiliriz, ne de kapasitemizi tam anlamıyla işe koşabiliriz. Öğrenme sayesinde daha önceleri hiç yapamadığımız şeyleri yapabiliriz. Öğrenme hayatımızın daha nitelikli ve etkili olabilmesi adına önemlidir. İnsanoğlu "*öğrenme kapasitesi*" ile doğmaktadır ve içinde bulunduğu "*çevre*"de doğuştan gelen öğrenme kapasitesi işlenmekte ve geliştirilmekte yâda gecik-

tirilmekte veya engellenmektedir. Öğrenmeyle ilgili kabul gören evrensel bir tanım yoktur. Okuma–yazma, konuşma, araba kullanma ve dans etme öğrenme olarak adlandırabileceğimiz değişikliklerdir. Öyleyse öğrenme için şunlar söylenebilir: (i) Çevreyle etkileşim, bilişsel-duyuşsal-devinişsel yaşantılar, kalıcı değişimler (ii) Düşünsel etkinlik (iii) Dinamik süreç (iv) Nörofizyolojik olay (v) Parmak izi ve göz bebeği kadar kişiye özgü (Sönmez, 1998; Gökalp, 2005; Erdem, 2005; Üstündağ, 28.07.2005; Seven & Engin, 2008; Schunk, 2009; Hamzadayı, 2010; Çakıroğlu & Kuruyer, 2016; Erdem, 2018).

Öğretmenin, öğrenenin bireysel farklılıklarını göz önüne alarak öğrenmesini kolaylaştırması sınıf yönetiminin etkililiğini artıracaktır. Öğretmenin, öğrenenin öğrenme karşılaşabileceği öğrenme zorluklarını tahmin ederek önceden tedbir alması öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Öğretmen, öğrenene hem öğrenmede karşılaştığı zorlukları aşmasında kendisine yardımcı olacağı mesajını verebilmeli hem de karşılaştığı zorlukları aşmada kendisine rehberlik yapabilmelidir.

Öğrenme ortamı, yapısal, sosyal ve eğitsel açıdan öğrenen odaklı olabilmeli; öğrenenin fiziksel, sosyal ve öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir. Öğrenme ortamının, öğrenme etkinliklerinin ve öğrenmenin etkililiğinin sağlanabilmesi açısından çok uyaranlı ve etkileşimli olması gerekmektedir. Öğrenme ortamı öğrenenin ilgisini çekebilmeli ve öğrenme etkinliklerine aktif katılımını sağlayabilmelidir. Öğrenme ortamının yeni ve ilgi çekici etkileşim olanaklarını, bireysel ve grup çalışmalarında işbirliğini özendirmesi ve kolaylaştırması, yeni ve ilgi çekici öğrenme kaynaklarını yeterli sayıda içermesi, düşünme becerilerinin kazanılmasını ve geliştirilmesini sağlayacak görüşlerin paylaşılmasına ve tartışılmasına olanak sağlaması sınıf yönetiminin etkililiğini artıracaktır.

Öğrencilerin ilgilerine ve yeteneklerine göre öğrenmeye aktif katılımlarını sağlayacak bir öğrenme ortamının oluşturulması öğretmenin önemli bir sorumluluğudur. Öğrenme ortamının fiziksel düzenlemesi öğrencinin öğrenme, sosyal ve duygusal ihtiyaçları göz önüne alınarak yapılmalıdır. Weinstein (1992), iyi yapılandırılmış öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarısını ve davranış çıktılarını olumlu etkilediğini vurgulamaktadır (akt. Gündüz & Can, 2013). Öğrencinin daha fazla duyu organına hitap edebilmek için öğrenme ortamının materyal, araç ve gereç yönünden zenginleştirilmesi gerekmektedir. Akar vd.'ne (2010: 801) göre ilköğretim öğretmenleri sınıfı sıra ve tahtadan oluşan bir mekân olarak tanımlamaktadır.

Öğrenme etkinlikleri, öğrenenin tecrübeleri ve hazırbulunuşluğu temelinde kendi anlamını oluşturarak öğrenmesine olanak vermelidir. Bilginin hazır olarak sunulmadığı yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayanan öğrenme etkinlikleri, öğrenenin kendi deneyimlerini kullanabilmesine ve

kendi öğrenme anlayışını oluşturabilmesine olanak sağlamaktadır. Öğrenme etkinlikleri öğrenenin gerçek yaşamda karşılaştığı yâda karşılaşabileceği seviyesine ve kapasitesine uygun problemleri, üst düzey düşünme becerilerini kazanmasını ve geliştirmesini sağlayabilecek fırsatları, geçmiş deneyimlerini ve hazırbulunuşluğunu işe koşabileceği etkileşimleri, olaylar ve olgular arasındaki ilişkiyi görebilmesini sağlayacak bütüncül bir bakış açısını içermelidir.

Öğretmenin, planladığı ve sınıfta uygulamaya koyduğu öğrenme etkinliklerinde yapılandırmacı öğrenme anlayışını esas alması hem etkili öğrenmenin gerçekleştirilebilmesine hem de sınıf yönetiminin etkililiğine olumlu yansıyacaktır. Akar vd.'ne (2010: 802) göre anaokulu ve ilköğretim öğretmenleri dersi anlama, önemini kavrama, beyin fırtınası yaparak problem çözme, sınıf içi öğretilerini gerçek yaşamla ilişkilendirme gibi yapılandırmacı öğrenmeye uygun öğrenme etkinliklerine başvurmaktadır. Öğretmenin, sınıfta gerçekleştirdiği yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun öğrenme etkinliklerinde öğreneni merkeze alabilmesi ve öğrenenin aktif katılımını sağlayabilmesi etkili sınıf yönetiminin olmazsa olmazlarındandır.

Sınıf iklimi

Sınıf iklimi, öğrenenin sınıfta bulunmaktan dolayı hissettiği izlenim ve duygudur. Manning & Butcher'e (2006) göre öğrencilerin etkili öğrenmesi, kendilerini sınıf ortamında rahat ve güvende hissetmesine bağlıdır (akt. Gündüz & Bozkuş, 2016). Sınıfta öğrencilerin kendini güvende hissedeceği ve kendini rahatça ifade edebileceği olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması etkili sınıf yönetiminin olmazsa olmazlarındandır. Norris (2003), olumlu sınıf ikliminin öğrenme sürecinde çok önemli bir faktör olduğunu ve olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması için öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinin çok iyi düzeyde olması gerektiğini belirtmektedir (akt. Özkul & Dönmez, 2019). Dewey, sınıf ikliminin açık ve özgür olması gerekliliği üzerinde durarak öğrencilerin rahatlıkla soru sorup düşüncelerini ifade etmesi ve öğretmenin de kabul edici ve açık olması gerektiğini vurgulamaktadır. Sınıfta olumlu bir iklimin oluşturulması hem öğrencinin kendini güvende hissetmesini hem de verilen eğitimin etkililiğini sağlayacaktır (Cafoğlu, 1992; Gezer & Şahin, 2017).

Olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulmasında en büyük sorumluluk öğretmendedir. Öğretmen olumlu bir sınıf iklimi oluşturabilmek için sınıf yönetimi yeterlikleriyle ilgili becerilerini etkin bir biçimde işe koşabilmelidir. Öğretmenin sınıf yönetimi yeterlikleriyle ilgili becerilerindeki yetkinliği olumlu sınıf ikliminin oluşturulabilmesinde belirleyicidir. Ekici (2004: 59) ve Yurtal & Yaşar'a (2018: 70) göre sınıf öğretmenlerinin sınıfta çoğunlukla demokratik bir sınıf yönetimi anlayışı olan "*takdir edilen sınıf yönetimi*"ni kullanması etkileşimin yoğun olduğu öğrenci merkezli

bir eğitim-öğretim ortamı, öğrencilerin korkmadan soru sorabildiği ve özgürce düşüncelerin ifade edilebildiği olumlu bir sınıf ikliminin oluşmasını sağlamaktadır.

İletişim

İletişim duygu düşünce, tutum ve bilgilerin akla gelecek her türlü yolla başkalarına aktarılması sürecidir. İletişim anlama, anlaşma / anlaşılma ve anlatma gibi ihtiyaçlardan doğar. İletişim karmaşık, simgesel, kapsam ve ilişki boyutu olan etkileşimsel bir süreçtir. Bu süreçte yer alan öğeler kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve dönüttür. İletişim, insanların birbirlerini anlamaları için gerekli olan bir köprüdür. İletişimle bilgilerin, düşüncelerin, duyguların ya da tutumların benzeşmesi, ortaklaşması amaçlanır. Bu yüzden iletişim için "*simgelerin paylaşılması süreci*" de denebilir. İletişim tek yanlı değil, çift yönlü işleyen bir süreçtir. İletişimde ileten ve iletilen sürekli değişkendir (Zıllıoğlu, 1996; Tutar & Yılmaz, 2003; Engin & Aydın, 2007; Yılmaz vd., 2010; Maden, 2013; Akbaşlı, 2019;Tomul, 2020).

Eğitim ve öğretim uygulamalarında öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınarak, öğrenme ve öğretme süreçlerinin bireyselleştirilmesi ve her bir öğrencinin sahip olduğu potansiyel değerlerin en üst düzeye çıkarılması için iletişimin sağlıklı olması zorunluluğu vardır. Öğretmenler açısından sağlıklı ve etkili iletişim daha çok önemlidir. Çünkü eğitim sistemi amaçlarının öğrencide en üst düzeyde gerçekleşebilmesi ve öğrencinin potansiyelini sonuna kadar geliştirebilmesi için öncelikle kaynak konumunda olan öğretmenin öğrencileriyle sağlıklı ve etkili bir iletişim kurması gerekmektedir (Engin & Aydın, 2007; Yılmaz & vd., 2010; Habacı & vd., 2013).

Etkili sınıf yönetiminde, eğitim sistemi amaçlarının öğrencide üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi ve öğrencinin potansiyelini sonuna kadar geliştirebilmesi açısından öğretmenin öğrenciyle sağlıklı iletişim kurabilme yeterlikleri çok önemlidir. Eğitimin, bir iletişim süreci olması ve öğretmen de bu süreci en etkili şekilde yönlendirdiğinden, öğretmenin iletişim becerilerini bu süreçte ne derece etkili kullandığı oldukça önemlidir. Öğretmen öğrenme - öğretme sürecine rehberlik ederken sözel ve sözel olmayan iletişimden etkin bir şekilde yararlanabilmelidir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen hem iletişim sürecini başlatan kaynak hem de iletişimde hedef konumunda olan alıcıdır (Yalçınkaya & Tonbul, 2002; Engin & Aydın, 2007; Zeki, 2009; Yılmaz & vd., 2010; Nacar & Tümkaya, 2011; Uğurlu, 2013; Kayabaşı & Akcengiz, 2014)

Öğretmenin hem sınıf ortamında gerçekleştirdiği akademik ve sosyal etkinliklerde hem de sınıf dışındaki ortamlarda öğrenciyle iletişiminin açık ve samimi olması gerekmektedir. Jones & Jones'a (2004) göre öğrenciler, daha çok sıcak ve arkadaşça yaklaşım sergileyen öğretmenleri

benimsemektedir (akt. Çubukcu & Girmen, 2008). Can & Arslan'a (2018: 213) göre ortaokul öğrencileri öğretmenin esprili, eğlenceli, güler yüzlü olmasını istemektedir. Öğretmenin öğrenciyle sağlıklı bir iletişim kurabilmesi ve devam ettirebilmesi sınıf yönetiminin etkililiği açısından oldukça önemlidir. Gündüz & Can'a (2013: 432) göre ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri öğretmenlerin öğrenciyle olan iletişime yeterince önem vermediği görüşündedir.

Öğretmenin öğrenciyle olan iletişiminde empati kurması hem öğrenciyi daha doğru anlamasını ve iletişimin daha sağlıklı yürütülmesini hem de sınıf yönetiminin daha etkili olmasını sağlayacaktır. Rogers'a (1961) göre empati "*bireyin kendisini etkileşimde bulunduğu kişinin yerine koyması, olaylara onun gözüyle bakması, karşısındakinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bunu ona iletmesi süreci*"dir (akt. Demir, 2012). Hoffman'a (1987) göre empati "*bir duyguyu başkasının yaşadığı şekilde hissetme*"dir (akt. Toytok, 2013). Empati, başkalarının duygularını anlayabilme, onların bakış açısıyla görebilme, farklı düşüncelere saygı gösterebilme, dinlemeyi ve sormayı bilebilme, işbirliği yapabilme ve uzlaşabilme becerilerini içermektedir.

Öğretmenin, sınıf yönetiminde öğrencinin hem kişisel hem de eğitsel etkinliklerde yaşadığı zorlukları, sıkıntıları duygusal olarak anlamaya çalışarak etkileşimde bulunması etkililiği artıracaktır. Öğretmenin, hizmet öncesi eğitimde empati eğitimi alması, empati becerisini edinmesini kolaylaştıracaktır. Demir'e (2012: 112) göre sınıf öğretmeni adaylarının empatik becerilerinin orta düzeydedir. Öğretmeninin hizmet öncesi eğitimle kazandığı empati becerisini hizmet içi eğitimle geliştirmesi gerekmektedir.

Güdüleme

Güdüleme, *temelde bireyseldir.* Bireyin amaçları, amaçlarına yönelik çabaları bireyi harekete geçirmektedir. Güdüleme sürecini tam olarak kavrayabilmek için kişileri belirli şekilde davranmaya zorlayan nedenlerin ortaya konulması gerekmektedir. Güdüleme süreci tatmin edilmemiş bir takım ihtiyaçların dürtüsüyle başlar. Bu ihtiyaçlar uyarılıncaya kadar kişi güdülenmez. Kişi bir ihtiyacı uyandırıldığında bu ihtiyacını gidermek için harekete geçecektir. Bir kuvvetin nesneyi harekete geçirmesi gibi güdüleme de kişiyi harekete geçirmektedir (Cücelioğlu, 1991; Şimşek, 1995; Ayık & Diğerleri, 2015; Erdem, 2020).

Güdüleme süreci kişinin ihtiyaç(lar)ını belirlemesiyle başlamaktadır. Güdüleme amaca yöneliktir. Amaç ise bireyin başarmak istediği sonuçtur. *Güdülemenin özellikleri şunlardır*: (i) Güdüleme kişisel ihtiyaçlardan, isteklerden ve dürtülerden kaynaklanmaktadır. (ii) Güdüleme bir amaca yöneliktir. (iii) Amaçlar kişiyi ihtiyacını karşılaması için harekete geçi-

rir. (iv) Güdülendiğimiz zaman yaptığımız şey bizim güdülenmediğimiz zaman yapmadığımız şeydir. (v) Bir ihtiyaç karşılandığında diğeri ortaya çıkar. (vi) Karşılanmış bir ihtiyaç artık güdülemez. (vii) Güdüleme her zaman bilinçli ve gözlemlenebilen ihtiyaçlara yönelik değildir, Kişiyi farkında olmadan güdüleyen ihtiyaçlar da bulunmaktadır. (viii) Bazen farkında olmadığımız şeylerden dolayı güdüleniriz. (ix) Bir davranışın birçok güdüleyicisi olabilir (Taştan, 25.08.2004; Aydemir, 25.08.2004; Vatansever Bayraktar, 2015; Erdem, 2020).

Öğretmen öğrencilerin potansiyelini harekete geçirebilmek için, sınıfta gerçekleştirdiği akademik ve sosyal etkinliklere dikkatini çekip katılma isteği oluşturabilirse etkili sınıf yönetimini gerçekleştirebilmede önemli bir mesafe alacaktır. Öğretmenin bunu gerçekleştirebilmesi için öncelikle öğrencinin öğrenme çabasını görmesi ve takdir etmesi gerekmektedir. Can & Arslan'a (2018: 214) göre ortaokul öğrencileri öğretmenin "*güzel sözler söyleyerek takdir etmesini*" beklemektedir. Öğretmen sınıfta gerçekleştirdiği akademik etkinlikleri materyal kullanarak ve oyunlaştırarak somut ve eğlenceli bir hale dönüştürebilirse öğrenciyi güdülemesi daha kolay olacaktır. Can & Arslan'a (2018: 215) göre ortaokul öğrencileri öğretmenin dersi eğlenceli etkinliklerle, oyunlarla, materyallerle, sohbet şeklinde işlemesini istemektedir.

Zaman yönetimi

Zaman, akıp giden ve her birey tarafından göreli olarak algılanan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Zamanla ilgili tanımlamaların hiçbiri zamanı tam olarak açıklayamamakta ve zamanın belli bir özelliğini/özelliklerini ifade etmektedir. Smith'e (1998) göre zaman "*olayların geçmişten bugüne gelip, geleceğe doğru birbirini takip eden kesintisiz bir süreç*"tir (akt. Güçlü, 2001). Adair'e (2003) göre zaman "*hayatımız içerisinde ölçüp ayırdığımız aylar, günler, dakikalar ve saniyeler*"dir (akt. Demirtaş & Özer, 2007). Zamanın da diğer kaynaklar gibi etkili kullanılabilmesi için yönetilmesi gerekmektedir. Zaman yönetimi doğru karar verme ve bunu uygulamakla ilgilidir. Lakein'e (1973) göre zaman yönetimi "*ihtiyaçların belirlenmesi, ihtiyaçlara ulaşmak için amaçların hazırlanması, gerekli görevlerin önceliklendirilmesi ve bu görevlerin planlama, programlama ve liste yapma yöntemleriyle kaynaklara ve zamana göre ayarlaması*"dır (akt. Kocabaş & Erdem, 2003). Uğur & Kutlu'ya (2007: 6) göre zaman yönetimi "*amaç ve hedeflere ulaşmak için zamanı verimli kullanmak*"tır. Zaman yönetimiyle ilgili çeşitli yaklaşımlar geleneksel ve yeni zaman yönetimi yaklaşımları olarak sınıflandırılabilir. Geleneksel zaman yönetimi yaklaşımları hedeflerin belirlenmesi ve öncelik sırasına göre listelenmesidir. Yeni zaman yönetimi yaklaşımları ortaya konan değerlere göre hedeflerin belirlenmesidir. Zaman yönetimi yaklaşımları zamanın etkili kullanılması için birer öneridir ama kesin reçete değildir.

Zaman yönetim yaklaşımları insanlara genel durumlara ilişkin genel anlayış önermektedir (Alay & Koçak, 2003; Fidan, 2011; Erkılıç, 2020).

Eğitim sistemi amaçlarının öğrencide en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi ve öğrencinin potansiyelini sonuna kadar geliştirebilmesi için zamanın sınıfta etkili kullanılması gerekmektedir. Sınıfta zamanın etkili kullanımı her şeyden önce öğretmenin zamanında sınıfa girmesi ve derse başlamasıyla mümkündür. Gündüz & Can'a (2013: 434) göre ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri öğretmenlerin zamanında derse zamanında başladığı görüşündedir. Sınıfta zamanın etkili kullanılmasıyla ilgili diğer bir önemli nokta zamanın her dakikasının önceden planlandığı gibi amaçlı etkinlikler doğrultusunda geçmesidir. Cangelosi'ye (1989) göre sınıfta zamanın tümü, eğitsel amaçlara yönelik etkinlikler için kullanılmalıdır (akt. Özgan & Yılmaz, 2009). Ayrıca, öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmek, öğrenenleri güdüleyerek aktif katılımını sağlayacağından zamanın sınıfta etkili kullanımını kolaylaştıracaktır.

Disiplin

Disiplin, en çok kabul gören anlamıyla mevcut yasa, kural, ilke ve düzenlemelere uygun davranma olarak tanımlanabilir. Disiplinin iki boyutu bulunmaktadır: (i) belirlenmiş ve uyulması istenen kurallar, (ii) kuralların uygulanış biçimini, derecesini, yoğunluğunu ve sonucunu gösteren ölçütler. Bugün öğretmenler farklı ve çeşitli öğrencilerle birlikte çalışmaktadır. Öğrencilerin sınıf içindeki davranışları nitelemeye gelmemektedir. Öğretmen sınıfta öğrenme için uygun bir disiplin ortamı oluşturmakla yükümlüdür. Sınıf disiplini, sınıf içinde kurallar oluşturarak öğrenmeyi kolaylaştırmak ve istenmeyen davranışları en aza indirgemek olarak tanımlanmaktadır. Sınıf disiplininin temel amacı öğrenmeyi kolaylaştırmak ve öğretimi etkili hale getirmektir (Curwin & Mendler, 1999; Sarıtaş, 2000; Jones & Jones, 2001; Celep, 2004; Ridnouer, 2006; Tauber, 2007; Babaoğlan, 2008; Balay, 2008; Erdoğan, 2008; Erdem, 2019; Çelik, 2020). Sınıf disiplini, eğitim-öğretimin amaçlarını öğrencide en üst düzeyde gerçekleştirebilmek için öğretmen tarafından etkili kullanılması gereken bir araçtır. Öğretim programında yer alan ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, tutum, değer, alışkanlık ve becerilerin kazandırılmasında, sınıf disiplini öğretmen tarafından etkili bir biçimde işe koşulmalıdır.

Sınıf yönetiminde yapıcı disiplinin önemi, öğrenmeyi kolaylaştırması ve öğrenciye kazandırılmak istenen kazanımların en üst düzeyde öğrencide gerçekleştirilmesini sağlamada etkili bir araç olmasıdır. Yapıcı disiplinin olduğu bir sınıf ortamında öğretmen, rehberlik görevini daha kolay ve etkili bir biçimde yerine getirebilecektir. Öğrenciler okula gelmekten ve sınıftaki eğitim-öğretim etkinliklerinde katılmaktan hoşnut kalacaklardır. Ayrıca sınıftaki yapıcı disiplin öğrencide özdenetim, kişilik kazanma, top-

lumsallaşma, takım üyeliği kazanma, değer verme, tarafsızlık, sorumluluk, güvenirlik, iyi alışkanlık, içselleştirme becerilerinin istenilen düzeyde gerçekleşmesini sağlayacaktır.

Öğretmenin sınıfta uyulacak kuralları öğrencilerle birlikte ve öğrencilerin katılımıyla belirlemesi, kuralları benimsemeyi ve uymayı olumlu yönde etkileyeceğinden sınıf yönetiminin etkililiğini artıracaktır. Gündüz & Can'a (2013: 434) göre ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri öğretmenlerin sınıf kurallarını öğrenci katılımıyla belirlediği görüşündedir. Öğretmenin öğrenmenin kolaylaştırılmasına, etkinliklere katılımın artırılmasına ve zamanın etkin kullanımına yönelik kuralları öğrencilerle birlikte belirlemesi, eğitim sistemi amaçlarının öğrencide daha üst düzeyde gerçekleştirilmesini sağlayabilecektir. Akar vd.'ne (2010: 802) göre anaokulu ve ilköğretim öğretmenleri söz hakkı alma, derse giriş çıkış, tuvalet kullanımı, paylaşma, yardımlaşma, sevgi, saygı konularında öğrencilerle birlikte kuralları belirlemektedir.

Davranış yönetimi

Etkili sınıf yönetiminin temel gereklerinden biri de davranışı yöneterek istenmeyen davranışları zayıflatmak ve en aza indirmek, istenen davranışları ise güçlendirmektir. İstenmeyen davranışın altında yatan gerçek nedenlerin bulunması ve ortadan kaldırılması öğretmenin önemli bir sorumluluğudur. İstenmeyen davranış farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Burden'e (1995)'a göre istenmeyen davranışı "*öğrencinin belirli bir zamanda akademik eylemleri tehdit eden ve sınıf etkinliklerinin akışını olumsuz etkileyen her türlü öğrenci davranış*"tır (akt. Medikoğlu & Dalaman, 2018). Martin & Pear'a (2007) göre istenmeyen davranış "*öğretmenin beklentileri ile öğrencilerin davranışları arasındaki fark*"tır (akt. Özer vd., 2014). İstenmeyen davranışlar, eğitim ortamının doğal bir parçası olarak sınıftakilerin tümünü olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler, dersin akışını bozan, diğer öğrencilerin ilgilerini dağıtan davranışları istenmeyen davranışlar olarak nitelendirmektedir. Akar vd. (2010: 802) ve Külekçi Akyavuz'a (2019: 37) göre ilköğretimde görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri derse geç gelme, söz hakkı almadan konuşma, öğretmenin veya arkadaşlarının sözünü kesme, öfke, zorbalık / fiziksel şiddet, küfür, asilik, düzensizlik, gürültü, birbirinin dikkatini dağıtma, dersi kaynatma, ödev yapmama, etkinliği yarıda bırakma, ders dışı etkinliklerle uğraşma, sınıftan kaçma, çığlık atma ve bağırma davranışlarını istenmeyen davranışlar olarak nitelendirmektedir. İstenmeyen davranışlar, öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, sosyo-ekonomik düzeyi, psikolojik özellikleri gibi değişik faktörlere bağlı olarak farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır (Pala, 2005; Çetin, 2013; Gündüz & Konuk, 2016; Erdem & Egemen, 2016).

Öğretmenin yetkinliği istenmeyen davranışları yönetmede belirleyici rol oynamaktadır. Atıcı'ya (2001: 495-496) göre istenmeyen davranışlarla

başa çıkmada yüksek yetkinliğe sahip öğretmen teşvik, mizah, dokunma, uyarma, soru sorma gibi olumlu ve önleyici yöntemlere başvururken düşük yetkinliğe sahip öğretmen bağırma, azarlama, eleştirme, ceza gibi olumsuz ve daha az etkili veya etkisiz yöntemlere başvurmaktadır. Öğretmen, öğrencinin istenmeyen davranışlarını önlemede ve düzeltmede hem bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalı hem de kişiliğe değil istenmeyen davranışın gerçek nedenlerine ve kalıcı çözümüne odaklanmalıdır. Öğretmenin, özellikle öğrenciyi istenmeyen davranışından dolayı etiketlemeye ve arkadaşlarının yanında küçük düşürmeye yönelik söz, davranış ve eylemlerden kaçınması gerekmektedir. Gündüz & Can'a (2013: 434) göre ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri öğretmenlerin yanlış davranış karşısında bütün öğrencileri eleştirdiği görüşündedir.

SONUÇ

Eğitim sistemi amaçlarının öğrencide en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi ve öğrencinin potansiyelini sonuna kadar geliştirilebilmesi, okul ve özellikle sınıf ortamında öğretmenin rehberliğinde akademik ve sosyal etkinliklerle sağlanmaktadır. Öğretmenin, üstlendiği bu sorumluluğu en iyi şekilde yerine getirebilmesi için sınıf yönetimi yeterlikleriyle ilgili becerilerini etkili bir biçimde işe koşabilmesi gerekmektedir. Etkili sınıf yönetiminin amacı, eğitim sistemi amaçlarının öğrencide en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesini ve öğrencinin potansiyelini sonuna kadar geliştirilebilmesini sağlamaktır. Sınıf yönetimi, eğitim sistemi amaçlarının öğrencide gerçekleştirilebilmesine ve öğrencinin potansiyelini sonuna kadar geliştirilebilmesine katkısı ölçüsünde etkilidir. Eğitim sisteminin amaçlarını öğrencide en üst düzeyde gerçekleştirebilmek ve öğrencinin potansiyelini sonuna kadar geliştirilebilmek için etkili bir biçimde işe koşulması gereken sınıf yönetimiyle ilgili öğeler şunlardır: (i) öğrenenin farklılıklarının bilinmesi ve eğitim-öğrenmede etkin bir biçimde işe koşulabilmesi; (ii) sınıf yönetimi yeterlikleriyle ilgili becerilerin işlevsel olarak kullanılabilmesi ve sürekli geliştirilebilmesi; (iii) öğrenenin fiziksel, sosyal, psikolojik ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak öğrenme ortamı ve etkinlikleri aracılığıyla kendi öğrenmesini gerçekleştirebilmesinin sağlanabilmesi; (iv) olumlu ve destekleyici bir sınıf ikliminin oluşturulabilmesi; (v) sağlıklı öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişiminin kurulabilmesi; (vi) her bir öğrenenin potansiyelini kullanmadaki çabasının görülebilmesi ve takdir edilebilmesi; (vii) sınıftaki zamanın tümünün eğitsel etkinlikler için etkin bir biçimde kullanılabilmesi; (viii) düşünme becerilerinin kazandırılmasına ağırlık verilerek özdisiplin becerilerinin kazandırılabilmesi; (ix) istenmeyen davranışların altında yatan gerçek nedenlerin bulunarak ortadan kaldırılabilmesi ve istenen davranışa odaklanarak istenen davranışın özendirilebilmesi.

Etkili sınıf yönetimi, bireysel farklılıklara odaklanmayı ve bireyi çevresiyle birlikte bütüncül ele almayı öngördüğünden eğitim sistemi amaçlarının öğrencide en üst seviyede gerçekleştirilebilmesi ve öğrencinin potansiyelini sonuna kadar geliştirilebilmesi açısından hayati önem taşımaktadır. Öğretmenin, sınıf içinde organize ve rehberlik ettiği akademik ve sosyal etkinliklerde sınıf yönetimini etkili ve işlevsel olarak işe koşabilmesi gerekmektedir. Öğretmenin sınıf yönetimi yeterlikleriyle ilgili becerilerini etkili bir biçimde işe koşabilmesi için yetkinliğinin üst düzeyde olması gerekmektedir. Öğretmen adaylarına yetkinliğin istenilen nitelikte ve düzeyde kazandırılabilmesinde, teorik ve uygulamalı olarak verilen nitelikli bir hizmet öncesi eğitim büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin yetkinliğinin geliştirilmesinde ve yenilenmesinde, teorik ve uygulamalı olarak verilen nitelikli bir hizmet içi eğitimin yanısıra bireysel öğrenme gayretinin de önemi çok büyüktür.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, A& Culha, A. (2016). Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin karşılattırılması. *Asya Öğretim Dergisi, 4*(1), 17-33.

Akan, D., Şener, N., Başar, M. & Şen, B. (2016). Sınıf öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin okul yöneticisi görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 71-88.

Akar, H., Tantekin Erden, F., Tor, D. & Şahin, İ. T. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 9*(2), 792-806.

Akbaşlı, S. (2019). Sınıf içi iletişim ve etkileşim. 7. Baskı, Editör: R. Sarpkaya, *Sınıf yönetimi* içinde 117-150, Ankara: Anı Yayıncılık

Akı U. & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 51, 353-370.

Akkoyunlu, B. & Kurbanoğlu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 11-20.

Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.* 25, 9-20.

Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, 6*(2),15-24.

Alay, A. & Koçak, Y. (2003). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 35, 326-335.

Arslan, A. (2008). İşbirliğine dayalı öğrenmenin erişiye, kalıcılığa, öz-yeterlik inancına ve öz-düzenleme becerisine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi,* 28, 483-499.

Aydemir, O. Öğrenmede motivasyon ve dikkatin önemi, http://216.239.59.104/search?q=cache:XZEGGoRWiwEJ:www.egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat2.pdf+motivasyon+stratejileri&hl=tr. Erişim tarihi:25.08.2004.

Ayık, A., Ataş Akdemir, Ö. & Seçer, İ. (2015). Öğretme motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Curr Res Educ*, *1*(1), 33-45.

Aypay, A. (2010). Genel öz-yeterlik ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe 'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 113–131.

Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(12), 235–252.

Babaoğlan, E. (2008). Sınıfta disiplin ve disiplin modelleri. Editör: Mustafa Çelikten, *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* içinde ss: 259-294, Ankara: Anı Yayıncılık.

Babaoğlan, E. & Korkut, K. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(1), 1–19.

Balay, R. (2008). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi.* Ankara: Maya Akademi.

Başar, H. (2016). *Sınıf yönetimi.* 20. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, *4*(1), 1–18.

Bulut, İ. & Oral, B. (2011). Fen, edebiyat, ilahiyat ve güzel sanatlar fakültesi mezunlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algıları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı, *12*(3), 1-18.

Burhan, T. (2016). Devlete bağlı anaokulu ile özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik inancı ve iş doyumu düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Cafoğlu, Z. (1992). Sınıf yönetimi. *Eğitim Dergisi, 1*(2), 152-160.

Can, E. & Arslan, B. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşleri. *KSBD, 10*(18), 195-219.

Celep, C. (2004) *Sınıf yönetimi ve disiplini.* 3. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Cemaloğlu, N. (2002). **Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü.** *Milli Eğitim Dergisi***, 153– 154.**

Curwin, R. L. & Mendler, A. N. (1999). *Discipline with dignity*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.

Cücelioğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı.* İstanbul: İkinci Baskı Remzi Kitabevi.

Çakıroğlu, A. & Kuruyer, H. G. (2016). Öğrenme ve öğretim kavramlarının değişimi ve sonuçları; davranış değiştirme mi, beceri öğretimi mi?. *Turkish Studies, 11*(3), 679-688.

Çelik, K. (2020). Disiplin oluşturma ve kural geliştirme. 14. Baskı, Editörler: Hüseyin Kıran & Kazım Çelik, *Etkili sınıf yönetimi* içinde 231-254, Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14*(1), 255-269.

Çetin, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusundaki öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği (syöiö) geliştirme çalışması. *Turkish Studies, 8*(12), 299-310.

Çubukcu, Z. & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilig Dergisi,* 44, 123-142.

Demir, M. K. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının empati becerilerinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 107-121.

Demirtaş, H. & Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarısı arasındaki ilişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, 2*(1), 34-47.

Dinçer, Ç. & Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim, 40*(177), 187-201.

Doğan, Ö. K. (2014). Mesleğe yeni başlayan fen öğretmenlerinin pedagojik ve epistemolojik inançları ve sınıf içi uygulamaları: Boylamsal durum çalışması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ekici, G. (2004). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 29*(131), 50-60.

Engin, A. O. & Aydın, S. (2007). Sınıf içi iletişimde öğretmeninin rolü. *KKEFD/OKKEF*, 16, 1-14.

Erdem, A. R. (2005) *Etkili ve verimli (nitelikli) eğitim*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdem, A. R. (2018). *"Öğrenmeyi öğretmeyi öğrenmiş öğretmen" eğitimi modeli (4ÖEM)*. Ankara: Eğiten Kitap.

Erdem, A. R. (2019). Sınıf disiplini ve kuralları. 7. Baskı, Editör: Ruhi Sarpkaya, *Sınıf yönetimi* içinde 81-116, Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdem, A. R. (2020). Sınıfta güdüleme. 14. Baskı, Editörler: Hüseyin Kıran & Kazım Çelik, *Etkili sınıf yönetimi* içinde 203-230, Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdem, A. R. & Egemen, Ö. (2016). Sınıf öğretmenlerinin davranış yönetiminde karşılaştığı sorun davranışlar.

Editörler: Kadir Beycioğlu, Niyazi Özer, Didem Koşar & İdris Şahin, *Eğitim yönetimi araştırmaları (e-kitap)* içinde 193-204, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf yönetimi.* 12. Baskı, İstanbul: Alfa Yayınları.

Erkılıç, T. A. (2020). Zaman yönetimi. 14. Baskı, Editörler: Hüseyin Kıran & Kazım Çelik, *Etkili sınıf yönetimi* içinde 123-144, Ankara: Anı Yayıncılık.

Eskici, M. (2008). Öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Esmer, E. (2017). Stil sınıflamaları ve zihinsel stil kavramının niteliği üzerine bir değerlendirme. *İlköğretim Online*, *16*(2), 713-726.

Fidan, Y. (2011). Özel sektör ve kamu yöneticilerinin zaman yönetimi davranışlarının karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(6), 47-74.

Gezer, M. & Şahin, İ.F. (2017). Sınıf iklimi ölçeği kısa formunun türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2), 693-715.

Gökalp, N. (2005). Öğrenme ve etkin öğrenme. *Journal of İstanbul Kültür University,* 1, 1-8.

Güçlü, D. (2001). Zaman yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 87-106.

Gündüz, H. B. & Konuk, S. (2016). İlkokul öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ile baş etme stratejileri. *YILDIZ Journal of Educational Research*, 1(1), 37-54.

Gündüz, Y. & Bozkuş, K. (2016). Öğretmenlerin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi,* 209, 34-46.

Gündüz, Y. & Can, E. (2013). Öğrenci görüşlerine göre ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *19*(3), 419-446.

Güner Yıldız, N. (2011). Dünyada ve Türkiye'de sınıf yönetimi, *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2), 37-59.

Habacı, İ., Ürker, A., Bulut, S., Atıcı, R. & Habacı, Z. (2013). Beden dilinin eğitim öğretim üzerine etkileri. *Turkish Studies, 8*(9), 1639-1655.

Hamzadayı, E. (2010) Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(3), 631-668.

Hıdıroğlu, Y. Ö. (2016). Etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançları ve bu inançların öğretmenlerin mesleki performanslarına etkisine ilişkin öğretmen algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. Editors: N. Eisenberg & J. Strayer, In *Empathy and its development* (pp. 47-80). New York: Cambridge University Press. Holmes,

İpek, S. & İpek, C. (2015). Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi özyeterlik inançları ve meslek tutumları (Rize ili örneği). *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(8), 169-180.

Jones, V.F. & Jones, L.S. (2001*). Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. 6th Edition. Allyn and Bacon Mass, Boston.

Karakütük, K. (2019). Eğitimin ekonomik temelleri. 15. Baskı, Editör: Veysel Sönmez, *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 143-172), Ankara: Anı Yayıncılık.

Karslı, M. D. (2004). *Yönetsel etkililik.* 2.Baskı, Ankara: Pegema Yayıncılık.

Kasapoğlu, K. & Duban, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarını yordayan bir faktör olarak yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları (Afyonkarahisar ili örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 85-96.

Kayabaşı, Y. & Akcengiz, S. A. 82014). Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 86-104.

Kızıklı, G. (2016). Bilimsel epistemolojik inançlar, TEOG sınavına ilişkin tutumlar ve TEOG başarısı arasındaki ilişkilerin analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Kocabaş, İ. & Erdem, R. (2003). Yönetici adayı öğretmenlerin kişisel zaman yönetimi davranışları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(2), 203-210.

Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, *5*(2): 137-152.

Kuzgun, Y. & Deryakulu. D. (2004). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. Editörler: Yıldız Kuzgun & Deniz Deryakulu, *Eğitimde bireysel farklılıklar* içinde (ss. 1-11), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Külekçi Akyavuz, E. (2019). İlkokul öğrencilerinin sergiledikleri istenmeyen davranışlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 35, 30-40.

Maden, S. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *EKEV Akademi Dergisi, 14*(44), 145-154.

Maskan, A. (2010). Fizik ve matematik öğretmen adaylarının fiziğe karşı öz-yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *XXIII*(1), 31-42.

Medikoğlu, O. & Dalaman, O. (2018). Öğretmenlerinin derste karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara yönelik çözüm stratejileriyle ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi (EKUAD), 4*(3), 20-32.

Moore, K. D. (Tarih belirtilmemiş). Öğretim becerileri. Çeviren: N. Kaya, Editör: E. Altıntaş.

Nacar, F. S. & Tümkaya, S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, *10*(2), 493-511.

Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 54, 277-306.

Özer, B., Bozkurt, N. & Tuncay, A. (2014). İstenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin kullandıkları başa çıkma stratejileri. *Turkish Journal of Educational Studies, 1*(2), 152-189.

Özer, F. (2013). Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ

Özgan, H. & Yılmaz, S. (2009). Müfettişlerin, öğretmenlerin sınıf yönetimindeki eksiklikleri hakkındaki görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 57-65.

Özkan, E. (2013). İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özkul, R. & Dönmez, B. (2019). Sınıf yönetimi kaygısı: bir ölçek geliştirme çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(3). 673-694. DOI: 10.17679/inuefd.521575.

Özteke, H. İ. (2011). İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların sosyal karşılaştırma ve öz-bilinç düzeyleri ile psikolojik danışman öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 13, 171-179.

Ridnouer, K. (2006). *Managing your classroom with hear.* Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.

Sadık, F. & Nasırcı, H. (2019). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Bilimsel Eğitim Araştırmaları, 3*(2), 109-131. DOI: 10.31798/ses.641051.

Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 185-209.

Saracaloğlu, S., Certel, Z., Varol, R. & Bahadır, Z. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ve denetim odaklarının incelenmesi. A*dnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(2), 54-65.

Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. Editör: Leyla Küçükahmet, *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* içinde ss: 47-90, Ankara: Nobel Yayınevi.

Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakış.* 5. Basımdan çeviri, Çeviri Editörü: Muzaffer Şahin, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Seven, M.A. ve Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12*(2),189-212.

Sivri, D. G. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sönmez, V. (1998). *Gelecekteki olası eğitim sistemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şara, P., Karadedeli, İ. & Hasanoğlu, G. (2016). Sınıf yönetimi alanında Ulakbim'de taranan makalelerin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2), 291-307.

Şimşek, Ş. (1995). *Yönetim ve organizasyon.* Konya: Damla Matbaacılık.

Taştan, S. Motivasyon ve iş yaşamına etkileri, http://www.insankaynaklari.gokceada.com/motivasyon.html. Erişim tarihi: 25.08.2004.

Tauber, R. T. (2007) *Classroom management: Sound theory and effective practice*, Praeger Publishers, Westport, CT.

Tomul, E. (2020). Sınıfta öğretmen-öğrenci iletişimi. 14. Baskı, Editörler: Hüseyin Kıran & Kazım Çelik, *Sınıf yönetimi* içinde 145- 171, Ankara: Anı Yayıncılık.

Toytok, E. H. (2013). Öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerini sınıf yönetimi sürecinde kullanma düzeyleri:

Sakarya ili örneği. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 1*(1), 27-43.

Tutar, H. & Yılmaz, M.K. (2003). *Genel iletişim kavramlar ve modeller*, Ankara: Nobel Yayınları.

Uğur, A. & Kutlu, Ö. (2007). Zaman yönetimi programının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Verimlilik Dergisi*, *2007*(1), 89-124.

Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin iletişim becerisi ve empatik eğilim davranışlarının çocuk sevme düzeyleri üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *3*(2), 51-61.

Üstündağ, T. Öğrenmeyi öğrenirken yaratıcılık nerede? (Atölye raporu), http://www.ogrenmeyiogrenme.org/dokumanlar/atolye_raporu_ogrenmeyi_ogrenirken_yaraticilik_nerede_tu.zip. Erişim tarihi: 28.07.2005.

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(17), 1-16.

Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies, 10*(3), 1079-1100.

Yalçınkaya, M. & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi, 1*(2), 96-108.

Yeşilyurt, E. & Çankaya, İ. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(23), 274-295.

Yılmaz, İ., Yoncalık, O. & Çimen, Z. (2010). İletişim becerisi ile öğretimde yeterlik arasındaki ilişkinin öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi (Beden eğitimi ve spor alanı). *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *VIII*(4) 143-150.

Yılmaz, Y. (2014). İlk ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yurtal, F. & Yaşar, M. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerine göre sınıflarında görülen akran zorbalığı. *SDU International Journal of Educational Studies, 5*(2), 64-75.

Zeki, C. P. (2009). The importance of non-verbal communication in classroom management. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 1443–1449.

Zıllıoğlu, M. (1996). *İletişim nedir?* İstanbul: Cem Yayınları.

Bölüm 7

MERMER SEKTÖRÜ, MESLEKİ EĞİTİM, ARAELEMAN, DGS SORUNU VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Ramazan HACIMUSTAFAOĞLU[1]
Hakan ELÇI[2]

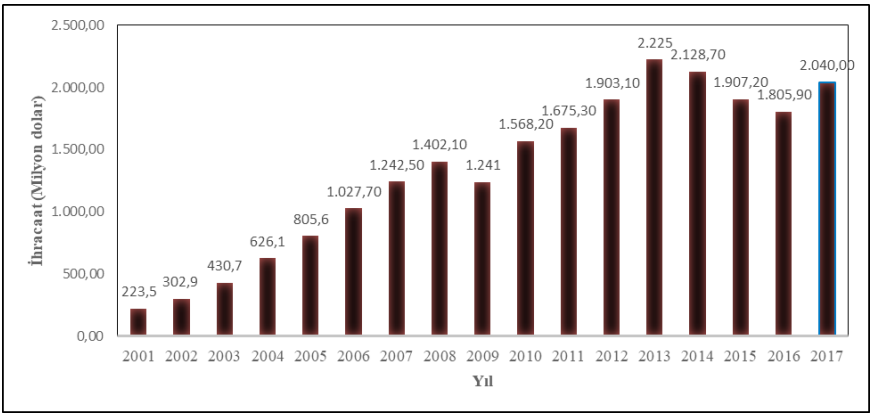
1 Dr, DEÜ Torbalı Meslek Yüksekokulu, Doğal Yapı Taşları Teknolojisi Bölümü
2 Doç.Dr,, DEÜ Torbalı Meslek Yüksekokulu, Geoteknik Bölümü

1.Giriş

Ülkemizde, maden sektörü, 1985 yılında çıkartılan Maden Kanunu ile rezervlerin işletilmesi ve değerlendirilmesi bakımından dönüm noktasına girmiştir. Kanunun yürürlüğe girmesi ile birlikte 1989 yılında doğallaş ihracatımız 9,6 milyon dolara ulaşmıştır. Daha sonra kanunda yapılan olumlu değişiklikler, ihracatın 2014 yılında 2 milyar doları aşmasını sağlamıştır. Diğer taraftan, mermer ocak işletmeciliğinde bilimsel yöntemlerin daha yaygın olarak kullanılması, ocak, fabrika ve atölyelerde blok ve işlenmiş ürün elde edilmesine yönelik yeni teknolojilerin devreye girmesi, uluslararası iletişimin daha kolay olması, sektörün ön görülen hedeflere ulaşması için önemli faktörler olmuştur. Sektörde gözlenen büyüme ve teknolojik gelişmeye karşın, mermer işletmelerinde, düz ve kalifiye işçi eksikliği yüksek bir seviyeye ulaşmıştır. En mükemmel makineler olsa dahi onu kullanan kalifiye işçilere ihtiyaç duyulmaktadır. Oysa gelişmeye başlayan mermer sektörü ile birlikte doksanlı yılların başından itibaren meslek liselerinde ve üniversitelerin meslek yüksekokullarında bu ihtiyacı karşılamak üzere mermer teknisyen ve teknikeri yetiştiren bölümler açılmaya başlanmıştır.

Bu Bağlamda, makalenin temel amacı, mermer sektörü, yeni makine ve üretim teknikleri ile ihracat rakamlarını arttırmaktadır. Bu süreçte, sektörün ihtiyaç duyduğu ara eleman yetiştirmeye yönelik, meslek liselerinin ve Yüksekokulların teknisyen ve tekniker eğitimi ve mezunları verilerini değerlendirmek, sektörün talepleri ile karşılaştırma yapmaktır. Diğer taraftan, kalifiye ara eleman problemine yönelik, eğitim konusunda YÖK ve üniversitelerin, İstihdam konusunda devlet kurum ve kuruluşlarının ve sektörde faaliyet gösteren kişi ve kuruluşlar bakımından çözüm önerileri sunmaktır.

1985 yılında çıkartılan Maden Kanunu, ülkemizin maden yataklarının işletilmesi ve değerlendirilmesi bakımından bir dönüm noktasıdır. Kanunun yürürlüğe girmesi ile birlikte 1989 yılında doğaltaş ihracatımız 9,6 milyon dolara ulaşmıştır. Daha sonra, yıllara sarih, kanunda yapılan olumlu değişiklikler, ihracatın 2013 yılında 2 milyar doları aşmasını sağlamış (İMİB, 2017) ve toplam maden ihracatının yarısından fazlasını temsil etmiştir (Şekil.1).



Şekil 1. Türkiye'nin artış trendi gösteren mermer ihracatı (İMİB, 2017).

Diğer taraftan, süreç içerisinde ve özellikle günümüzde, mermer ocak işletmeciliğinde bilimsel yöntemlerin daha yaygın olarak kullanılması, ocak, fabrika ve atölyelerde blok ve işlenmiş ürün elde edilmesine yönelik yeni teknolojilerin devreye girmesi, uluslararası iletişimin daha kolay olması, sektörün ön görülen hedeflere ulaşması için önemli faktörler olmuştur. Ülkemiz, Jeolojik yapısına bağlı olarak, doğaltaşlarımız içinde mermer, zengin rezervlere ve çeşitliliğe sahiptir. Değerlendirilebilecek mermer kaynaklarımız dikkate alındığında, olması gerekenin gerisinde bulunmakla birlikte, her yıl ihracat rakamları artarak devam etmektedir. Bu bakımdan, ileriye dönük 5-10 yıllık süreçte, 10-15 milyar dolarlık ihracat rakamları hedeflenmektedir.Mermer sektörü; arama, işletme ve faaliyette olan 20 binin üzerinde ruhsatlı ve bunların içerisinde fiili olarak 2000'in üzerinde işletilmekte olan mermer ocağı (MİGEM, 2016) küçük ve orta ölçekte 1500'den fazla mermer fabrikası, 10000 civarında mermer atölyesi ve mermer üretimi ile ilişkili sarf malzemesi girdisi ve diğer alanları ile 500 bine yaklaşan çalışanın bulunduğu hacimli bir seviyeye ulaşmıştır.

Sektörde gözlenen büyüme ve teknolojik gelişmeye karşın geçmişte konu olan, fakat günümüzde ivedilik arz eden düz ve kalifiye işçi sıkıntısı yaşanmaktadır. En mükemmel makineler olsa dahi onu kullanan kalifiye istihdama ihtiyaç duyulmaktadır. Bu problem, bir taraftan mermer sektörüne gençlerin fazla ilgi duymaması, diğer taraftan sektörün bünyesinde yeterli kalifiye ara eleman yetiştirememesinden kaynaklanmaktadır. Oysa gelişmeye başlayan mermer sektörü ile birlikte doksanlı yılların başından itibaren meslek liselerinde ve üniversitelerin meslek yüksekokullarında bu ihtiyacı karşılamak üzere mermer teknisyen ve teknikeri yetiştiren bölümler açılmaya başlanmıştır. Bu açıdan, sektörün gelişim sürecinde, ara eleman yetiştirmeye yönelik tabloyu değerlendirmek, hayati öneme sahip bir konudur.

2.Bulgular

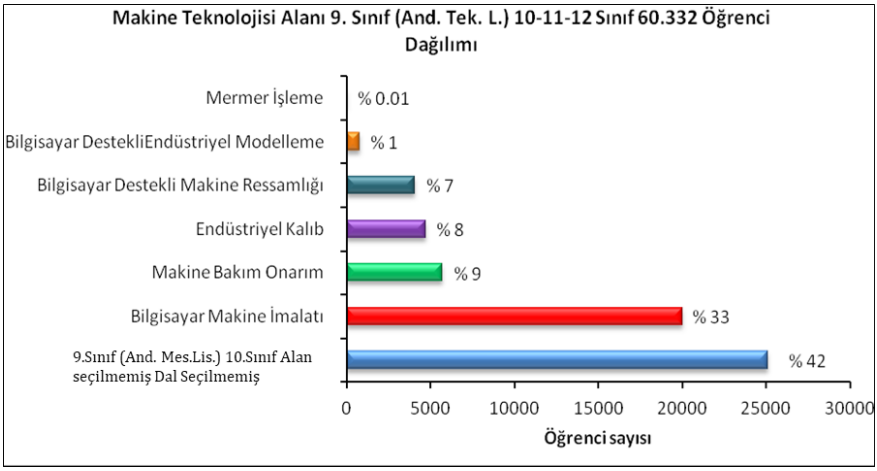
Mermer Alanında Meslek Liseleri ve Meslek Yüksekokulları

Türkiye'de makine teknolojisi kapsamında, mermer işleme dalında eğitim veren on bir farklı ilimizde olmak üzere, 12 tane mesleki teknik Anadolu lisesi ve 1 tane mesleki ve teknik eğitim merkezi mevcuttur. (Çizelge 1.)

Çizelge 1. Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Mermerle İlgili Okullar ve Merkezler (Kaynak, T.C MEB, 2016).

T.C Milli Eğitim (Mermer Alanı Mesleki Eğitimi) Makine Teknolojisi, Mermer İşleme Dalı Okullar			
No	İl	ilçe	Kurum Adı
1	ADIYAMAN	MERKEZ	Adıyaman Mimar Sinan Mesleki ve Teknik Anadolu
2	AFYONKARAHİSAR	İSCEHİSAR	İscehisar Hacı Süleyman Selek Çok Programlı Anadolu
3	AFYONKARAHİSAR	MERKEZ	Afyonkarahisar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
4	AMASYA	MERKEZ	Şehit Gültekin Tırpan Mesleki ve Teknik Anadolu
5	BİLECİK	MERKEZ	Bilecik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
6	BURDUR	MERKEZ	Burdur Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
7	DENİZLİ	PAMUKKALE	Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
8	ELAZIĞ	MERKEZ	Gazi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
9	ISPARTA	SENİRKENT	Senirkent Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
10	KONYA	BEYŞEHİR	Beyşehir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
11	MERSİN	SİLİFKE	Silifke Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
12	MUĞLA	MENTEŞE	Muğla Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
13	MUĞLA	YATAĞAN	Yatağan Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi

Öğrenci sayıları ve oranları bakımından Makine Teknolojisi alanı içerisindeki dallar ile, mermer işleme dalını, karşılaştırdığımızda, %0.01 ile en az oranda öğrenci mermer dalıdır. Meslek lisesi ve merkezlerde, mermer işleme alanı ile ilgili, eğitim alan öğrencilerin sayısı beklentilerin çok altındadır (Şekil. 2).



Şekil. 2. Makine Teknolojisi Alanı Dallara Göre Öğrenci Sayıları ve Oranları (Çalapkulu, 2016 değiştirilerek).

Diğer taraftan sektör geldiğimiz noktada, mermer işleme ve üretim alanında teknolojik makine ve teknikleri kullanmaktadır. Mesleki liselerin mermer işleme dalında aynı düzeyde, altyapı olanaklarının ve bu alanda yetişmiş uygulamadan gelen eğitimci eksikliğinin olduğu bir gerçektir. Bu tablo karşısında, liselerin mermer bölümünden mezun olanların, sektördeki teknolojik üretime katılması ve ihtiyacı giderecek bir katkı sağlaması olanaklı gözükmemektedir.

Mermer dalındaki mesleki bölümden mezun olan öğrencilerin, üniversitede ön lisans düzeyinde iki yıllık mermer teknikeri yetiştiren, yüksekokulların doğal yapı taşları bölümüne devam etmek istediği veya ettiği ile ilgili oran, bu alanda eğitim alan öğrencilerin sayısını dikkate aldığımızda çok düşüktür. Dokuz Eylül Üniversitesi Torbalı Meslek Yüksekokulu Doğal Yapı Taşları Teknolojisi Bölümü özelinde, bu oran % l' ler seviyesindedir. Mermer sektörünün ara eleman ihtiyacını karşılamak üzere, 2010 yılında, Sivas Cumhuriyet Üniversitesinde ikinci öğretimle beraber iki, Afyon Kocatepe Üniversitesi ve Afyon İscehisar Meslek Yüksekokulu olmak üzere iki, Bilecik Üniversitesi Pazaryeri ve Bozüyük Meslek Yüksekokulu olmak üzere iki, Dokuz Eylül Üniversitesi, Dicle Üniversitesi (Diyarbakır), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Dumlupınar Üniversitesi (Kütahya), Ahi Evran Üniversitesi (Kırşehir), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Burdur), Fırat Üniversitesi (Elazığ)'nde bir tane olmak üzere 10 farklı şehir ve üniversitede 13 Doğal Yapı Taşları Teknolojisi Programı mevcuttu (Çizelge 2).

Sektörün bilimselliği kullanmada, ihracat ve teknolojik altyapıyı geliştirmede kaydetmiş olduğu ilerlemeye paralel, ara eleman eğitimin üni-

versiteler temelinde hem sayısının hem de kalitesinin artması beklenirken, 2016 yılı itibari ile mesleki eğitimi veren Meslek Yüksekokullarının sayısı %70 oranında azalmış, sadece dört üniversite ile sınırlı kalmıştır.

Bu üniversiteler, dört ilimizde olmak üzere, Dokuz Eylül, Dicle, Afyon Kocatepe ve Muğla Sıtkı Koçman üniversiteleridir. Daha sonra Mardin Artuklu Üniversitesi bu sayıya eklenmiştir (Çizelge 3).

Çizelge 2. 2010 Eğitim döneminde Doğal Yapı Taşları Teknolojisi Programı Bulunan Üniversiteler (Kaynak: ÖSYM, 2010)

Üniversite	Meslek YO	Bölüm	Puan T.	Kont.	Yerl.	En K.puan	En B. Puan
Dicle Üniversitesi (Diyarbakır)	Diyarbakır Teknik Bilimler MYO	Doğal Yapı Taşları Teknolojisi	YGS-6	41	41	212	347
Dokuz Eylül Üniversitesi (İzmir)	Torbalı Meslek Yüksekokulu	Doğal Yapı Taşları Teknolojisi	YGS-6	56	56	198	249
Afyon Kocatepe Üniversitesi	Afyon Meslek Yüksekokulu	Doğal Yapı Taşları Teknolojisi	YGS-6	21	21	199	234
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Yatağan Meslek Yüksekokulu	Doğal Yapı Taşları Teknolojisi	YGS-6	31	31	192	245
	Yüksek Öğretim Kurulu Tarafından Kontenjan Verilmeyen Bölümler						
Dumlupıar Üniversitesi (Kütahya)	Kütahya Teknik Bilimler Meslek YO	Doğal Yapı Taşları Teknolojisi	YGS-6	31	19	163	221
Ahi Evran Üniversitesi (Kırşehir)	Kaman Meslek Yüksekokulu	Doğal Yapı Taşları Teknolojisi	YGS-6				
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Burdur)	Bucak Emin Gülmez Teknik Bilimler MYO	Doğal Yapı Taşları Teknolojisi	YGS-6				
Afyon Kocatepe Üniversitesi	İscehisar Meslek YO	Doğal Yapı Taşları Teknolojisi	YGS-6				
Fırat Üniversitesi (Elazığ)	Maden Meslek YO	Doğal Yapı Taşları Teknolojisi	YGS-6				
Bilecik Üniversitesi	Pazar Yeri Meslek YO	Doğal Yapı Taşları Teknolojisi	YGS-6				
Cumhuriyet Üniversitesi (Sivas)	Sivas Meslek YO	Doğal Yapı Taşları Teknolojisi	YGS-6				
Bilecik Üniversitesi	Bozüyük Meslek YO	Doğal Yapı Taşları Teknolojisi	YGS-6				
Cumhuriyet Üniversitesi	Sivas Meslek YO	Doğal Yapı Taşları Teknolojisi (İkinci Öğretim)	YGS-6				

Çizelge 3. 2016-2020 Eğitim Dönemi Teknikerlik Eğitimi Verilen Üniversiteler (Kaynak: ÖSYM,kılavuz ,2016/2020)

Üniversite	Meslek YO	Bölüm	Puan T.	Kont.	Yerl.	En K.puan	En B.puan
Dicle Üniversitesi (Diyarbakır)	Diyarbakır Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu	Doğal Yapı Taşları Teknolojisi	YGS-6	41	41	212	347
Dokuz Eylül Üniversitesi (İzmir)	Torbalı Meslek Yüksekokulu	Doğal Yapı Taşları Teknolojisi	YGS-6	56	56	198	249
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Afyonkarahisar)	Afyon Meslek Yüksekokulu	Doğal Yapı Taşları Teknolojisi	YGS-6	21	21	194	234
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Yatağan Meslek Yüksekokulu	Doğal Yapı Taşları Teknolojisi	YGS-6	31	31	192	245
Mardin Artuklu Üniversitesi	Midyat Meslek Yüksekokulu	Doğal Yapı Taşları Teknolojisi	TYT	20	-	-	-

Meslek Yüksekokullarına öğrencilerin kayıt yapmaları, 2016 yılına kadar iki şekilde uygulanmaktaydı.. Birincisi, üniversite sınavının ilk aşaması ile, ikincisi ise 2002 yılında sınavsız geçiş sisteminin uygulanmaya başlaması ile YGS sınavına girmeden geçiş hakkı mevcuttu. 4702 sayılı kanunun 2. maddesi ile değiştirilen 2547 sayılı kanunun 45. maddesi, mesleki ve teknik lise dengi kurumlardan mezun olanların istedikleri takdirde bitirdikleri bölümün devamı niteliğinde veya buna yakın programların işlendiği, öncelikle kendi Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgesi (METEB) içindeki, daha sonrada bölgesi dışındaki meslek yüksekokulu ve açık öğretim ön lisans programlarına sınavsız olarak geçiş hakkı hükmü kapsamındadır (T.C Resmi Gazete, 2001). Burada, örneğin Afyonda yer alan bir meslek lisesi ya da teknik liseden mezun olan aday öncelikle bu ili tercih etmek zorundadır.Meslek lisesi mezunlarının sınavsız tercih hakkı için, tercih edecekleri meslek yüksekokullarının ilişkili bölümüne kayıt yaptırmak isterken, mezun olunan mesleki okul türü, orta öğretim başarı puanı, mezuniyet yılı gibi kriterler bulunmaktadır. Doğal Yapı Taşları Teknolojisi bölümleri tercih edecek öğrenciler, mevcut durumda, öncelikle üç farklı mesleki eğitim alanından mezun olması gerekmektedir. İnşaat Teknolojisi, Kuyumculuk Teknolojisi ve Makine Teknolojisi alanlarıdır. (Çizelge 4.)

Çizelge 4. Doğal Yapı Taşları Teknolojisi Bölümü İçin Öncelikli Mesleki Lise Alanları (Kaynak, ÖSYM, doküman, 2016)

Kodu	Doğal Yapıtaşları Teknolojisi Bölümü Hangi Meslek Lisesi Alanı Mezununu Sınavsız Geçiş Hakkı ile Alır	Dal Adı Hangi Dal mezunlarından yüksekokula sınavsız geçebilir
6027	İnşaat Teknolojisi	Ahşap Doğrama ve Kaplamacılığı Ahşap yapı sistemleri Betonarme demir kalıpçılık ve çatıcılık Betonarme yapı sistemleri Beton –çimento ve zemin teknolojisi Cephe sistemleri ve pvc doğrama Çatı sistemleri Çelik yapı ve teknik ressamlığı Harita ve kadastro İç mekan teknik ressamlığı Mimari yapı teknik ressamlığı Pvc doğrama imalat ve montajcılığı Restorasyon Statik yapı teknik ressamlığı Yapı dekorasyonculuğu Yapı duvarcılığı Yapı iç mekan dekorasyonu Yapı yalıtımcılığı Yapı yalıtımı Yapı yüzey kaplama Yapı yüzey kaplamacılığı Yapı zemin ve beton laboratuarcılığı
6031	Kuyumculuk Teknolojisi	Takı imalatı
6033	Makine Teknolojisi	Bilgisayar destekli endüstriyel modelleme Bilgisayar destekli makine ressamlığı Bilgisayarlı makine imalatı Endüstriyel kalıp Makine bakım onarım Makine model/makine ressamlığı Mermer işleme

Mermer alanında yetişecek teknik elemanlar için, bu çizelgede ilgili olan mesleki dallar olduğu gibi, ilişkili olmayan alanlarda mevcuttur. Ahşap Doğrama ve Kalıpçılığı, PVC Doğrama İmalat ve Montajcılığı, Çatı Sistemleri, Betonarme Demir Kalıpçılık ve Çatıcılık, Takı İmalatı vs. Mermer sektöründe ara eleman olarak istihdam edilecek öğrenci kaynağı öncelikle bu dallar olmasına rağmen, sonuca baktığımızda, meslek yüksekokullarının doğal yapı taşları teknolojisine gelen öğrencilerin, büyük oranda Makine Teknolojisi ve İnşaat Teknolojisi Restorasyon, Yapı Yüzey Kaplama, Mimari Yapı Teknik Ressamlığı gibi alanlardan olmadığını görüyoruz. Bu alanı, Anadolu lisesi sözel ve sayısal dal mezunu veya meslek liselerinin giyim teknikleri, hazır giyim vb. diğer meslek lisesi dallarından mezun olanlar doldurmaktadır.

2016 yılında sınavsız geçiş hakkı kaldırılarak yerine ek puan sağlayan katsayı uygulanmaya başlanmıştır (Resmi gazete, 2016). ÖSYM kılavuzunda belirtilen alan ve dallardan mezun olanlar önlisans programına yerleştirilirken, yerleştirme puanları OBP nin 0,12 ile çarpılması ve puanlarına eklenmesi suretiyle elde edilecek, ayrıca yerleştirme puanlarına OBP'nin 0.06 ile çarpılmasıyla elde edilecek ek puanlar eklenecektir. Ek puan Doğal Yapı Taşları Teknoloji önlisans programını tercih etmesi durumunda ek puan alabilecek meslek lisesi alanına Maden Teknolojisi Dalı eklenmiştir. (ÖSYM, 2020). Bu durum mevcut problemlerin çözümüne kısmı katkı sağlamıştır. Doğal Yapıtaşları Teknolojisi Bölümünden mezun olan öğrenciler açısından, Dokuz Eylül Üniversitesi Torbalı Meslek Yüksekokulu örneğinden hareketle, istatistiksel bir durum değerlendirmesi yapacak olursak; 1992 yılında kurulan okul, 1995 yılından-2016 yılına kadar toplam 431, 2009 yılına kadar Mermer Teknikeri ve daha sonra Doğal Yapı Taşları Teknolojisi Teknikeri mezun etmiştir (Çizelge.5). Ortalama yılda 20 kalifiye mermer teknikeri doğaltaş sektöründe istihdam edilmek üzere yetiştirilmiştir.

Çizelge 5. Torbalı Meslek Yüksekokulu Doğal Yapı Taşları Teknolojisi Bölümü Mezunları(Kaynak TMYO,2016)

Üniversite	Meslek Yüksekokulu	Bölüm	**Toplam Mezun (Mermer Teknikeri)**
Dokuz Eylül Üniversitesi (İzmir)	Torbalı Meslek Yüksekokulu	1993-1994 /2008-2009 eğitim dönemi Mermer Bölümü adı ile	431
		2009-2016 eğitim dönemi Doğal Yapı Taşları Teknolojisi Bölümü adı ile	20/ Ortalama yıl

Yüksekokul, mermer sektörünün kalifiye ara eleman ihtiyacını karşılamak üzere, yılda ortalama 20 mermer teknikerini mezun ederken, bu öğrencilere eğitim programı içerisinde, Mermer Ocak Jeolojisi, İşletme, Temel Kayaç Bilgisi, Mermer Atölye Teçhizatı ve İşletmeciliği, Mermer Fabrika Makineleri ve Üretim Teknik ve Yöntemleri, Montaj Teknikleri, Mimaride Doğallaş ve Sanatsal Tasarım, İhracat-İthalat ve Pazarlama, Türkiye'de ve Dünya'da Mermer Yatakları ve Cinsleri, Kaya Mekaniği, Doğaltaş Standartları, Maden İş Hukuku ve İş Güvenliği, Doğaltaşlarda Bozulma, Koruma ve Bakım, Mermerlerde Kalite Kontrol, Mermerlerde Yüzey İşlem, Mermer Sarf Malzemeleri ve Kimyasallar, Mozaik Tasarım ve Uygulamaları, Bilgisayar Destekli Tasarım, Cad-Cam ve CNC, Yontu gibi mesleki derslerin yanında, Teknik Resim, Matematik, Fizik, Kimya,

İngilizce gibi temel derslerde verilmektedir (Çizelge 6). Ayrıca öğrenciler I. ve II. sınıfın sonunda 30'ar gün olmak üzere toplam 60 gün işletmelerde mesleki stajını yapmaktadır.

Afyon Kocatepe, Muğla Sıtkı Koçman, Dicle Üniversitelerinde de benzer eğitim programları uygulanmaktadır. Bu noktada, daha önce açık olan fakat şu anda mezun vermeyen ve 2016 yılı itibariyle eğitimini sürdüren meslek yüksekokullarının Doğal Yapıtaşları Teknolojisi bölümlerinden mezun ettikleri öğrenci sayıları (Çizelge 7.)'de verilmiştir

Çizelge 7. Doğal Yapı Taşları Teknolojisi Bölümlerinin Toplam Mezun Sayıları (Kaynak:AMYO,TMYO,YMYO,TBMYO,2016)

Üniversite	Meslek Yüksekokulu	Bölüm	Toplam Mezun Sayısı (Mermer Teknikeri)
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Afyon))	Afyon Meslek Yüksekokulu	Doğal Yapı Taşları Teknolojisi	487 21/ Ortalama yıl mezun
Dokuz Eylül Üniversitesi (İzmir)	Torbalı Meslek Yüksekokulu	Doğal Yapı Taşları Teknolojisi	431 20/ Ortalama yıl
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Muğla)	Yatağan Meslek Yüksekokulu	Doğal Yapı Taşları Teknolojisi	200 18/ Ortalama yıl mezun
Dicle Üniversitesi (Diyarbakır)	Diyarbakır Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu	Doğal Yapı Taşları Teknolojisi	200 18/ Ortalama yıl mezun
2016 Eğitim Yılında kontenjan verilmeyen üniversiteler /9 DYTT programı	Meslek Yüksekokulu	Doğal Yapı Taşları Teknolojisi	∼650 (tahmini rakam)

Dokuz Eylül Üniversitesi Torbalı Meslek Yüksekokulu Doğal Yapı Taşları mezunları ile birlikte günümüzde, toplamda yaklaşık 2000 civarında mezun mermer teknikerinden bahsetmiş oluruz. Teorik olarak bu sayı gözükse de özellikle son 7-8 yıldır DYTT mezunlarının, ilk yılında minimum %50 si maksimum %90'ı DGS ile fakültelerin mühendislik kontenjanlarına yerleşmektedir. Mezun öğrenciler mermer sektörüne kalifiye ara eleman olarak katılamamaktadır.

Bu bağlamda, 20 bini bulan mermer ocak ruhsatları, 2000 den fazla fiili olarak üretim yapan mermer ocağı, 1500 den fazla mermer fabrikası ve 10000 binleri bulan mermer atölyesi, makine üreticileri, sarf malzemeleri, ithalat-ihracat, pazarlama, montaj, proje alanları bulunmaktadır. Yakın, orta ve uzun vade gelişim projeksiyonu ile mermer sektörünün, basit

bir matematiksel hesapla, her bir mermer ocağında en az istihdam ile, 2 mermer teknikeri çalışsa 4000, mevcut fabrikalarda 3 kişi 4500, atölyelerde 2, 20000 diğer alanlarda çalışacaklarla beraber ve yeni yatırımları da göz önünde bulundurduğumuzda, minimum 25-30 bin kalifiye ara elemana ihtiyaç olduğu açıktır. Bu durumda, sektörün, olmazsa olmaz kalifiye ara eleman talebinin, yukarıda ifade edilen sayılarla ve mevcut 4-5 mermer bölümünün mezunları ile karşılanması mümkün değildir.

Mermer sektörü ve kalifiye ara eleman ihtiyacı ile mevcut mesleki eğitim tablosu bu iken; çözüm neler olabilir? Bu konuda çözüm: Eğitim konusunda YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu) ve üniversitelerin, İstihdam konusunda devlet kurum ve kuruluşlarının ve sektörde faaliyet gösteren kişi ve kuruluşların aşağıda belirtilen önlemleri almasıyla bu noktada problemin çözümüne katkı sağlayabilir.

YÖK ve Üniversiteler Açısından Öneriler

1.Üniversitelerin bünyelerinde, Doğal Yapıtaşı Teknolojisi Teknikerliği eğitimi veren meslek yüksekokullarında, bu bölümler için aktif S**ektörel Danışma Kurulu** kurulmalıdır. Bu kurul yönetmelikte yer almalı ve kurul üyelerinin çoğunluğu doğal taş sektöründen olmalıdır. Kurul çalışmasında bağımsız, önerilerinde serbest olmalıdır.

2.Kurul eğitim programı ile ilgili, sektördeki gelişmelere bağlı olarak yeni ders ve uygulamaları önerebilmelidir.

3.Bu kurul marifeti ile üniversite birimi arasında, uygun işletmelerde, yıllara sarih belirli sayılarda, sistematik tüm öğrencilerin dağıtımının yapılabileceği, stajlarını etkin bir şekilde yapabilecekleri ve ücret planlamasını da içeren protokoller yapılmalıdır.

4.Mermer Sektörü ile Doğal Yapı Taşları Teknolojisi Bölümleri, ortak çalışma imkanı sağlayan öğrencileri de kapsayan projeler yapmalıdır.

5.Eğitim ve uygulama alt yapısının modernize edilmesi veya mevcut işletmelerde kullanılan yüksek değerli yeni teknolojilerin, öğrenciler tarafından kullanılabilmesi noktasında ders programının planlaması yapılmalıdır.

6.Meslek Yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının yükselmeleri lisans eğitimi veren birimlerdeki akademik yükselme kriterlerinden faklı olarak; faydalı ürün, patent buluşları ve yeni tekniklerin geliştirilmesi esasına dayandırılmalıdır

7.Mermer sektörünün uluslararası ilişkilerinin yaygınlaştığı bu dönemde, mermer teknikerlerinin de aynı paralelde yetişmesi ve talep görmesi bakımından, bir yıl İngilizce hazırlık sınıfının açılmasının planlanması yapılmalıdır.

9.Teknikerlerin meslekte fiilen 3 yıl çalıştıktan sonra ilgili bölümlere kaydolabilmesi sağlanmalıdır. Kendilerini geliştirebilmeleri için geçmişte olduğu gibi sertifika programlarına devam etmelerine olanak sağlanmalıdır.

10.Meslek Yüksekokulu mermer bölümlerine giriş kesinlikle sınavla olmalı, isteyen hangi liseden mezun olursa olsun, istekli olanlar kontenjanları doldurmalıdır. Mevcut sitemde, düz liseden mezun olan fakat bu mesleği yapmayı isteyen bir öğrenci, kontenjan önceliği meslek lisesi öğrencilerinde olduğu için, yerleşemeyeceğini düşünerek başka alanlara yönelmektedir. Bunun ortadan kaldırılması gerekmektedir.

11. Kalifiye ara eleman yetiştirme amacında olan bu bölümlerin eğitim süresi İngilizce hazırlık sınıfı hariç 2 yıl sisteminde 6 dönem olmalı, üç dönemi okulda, üç dönemi ise işletmelerde yapacak şekilde eğitim programı düzenlenmelidir.

Devlet (yasama -icra) Açısından Öneriler

1.Mesleki eğitim alt yapısı ile pahalı bir yatırımı gerektirmektedir. Yatırım devlet tarafından yapılsa da işletme giderlerine işverenler sendikaları, meslek odaları doğrudan ve/veya dolaylı destek sağlamalıdır.

2.Sektörde yeterli kalifiye eleman sıkıntısı yaşandığı için zorunlu olarak yeterli bilgiye sahip olmayan elemanlar istihdam edilmekte çok değerli makineler bu çalışanlara teslim edilmekte olmadı mühendisler tekniker statüsünde çalıştırılmaktadır. Bu durum doğal kaynaklarımızda ciddi üretim kayıplarına neden olmaktadır.

3.Meslekte yeterlilik belgesi uygulamaya konulmalı. Bu belge otomatik olarak kalifiye elemanların üretimde görev almasına imkân verecek ve belgeli ara elemanların değeri ortaya çıkacaktır.

4.Staj süresinde çıraklık eğitiminde ve meslek liselerinde olduğu gibi öğrencilerin sigortası ve ücret almaları kurallara bağlanmalıdır.

5. Üniversite, öğrencilerin eğitim ve uygulamalarını ilgilendiren, öğretim elemanları tarafından yapılacak proje ve çalışmaları parasal olarak destekleyecek düzenlemeler yapmalıdır.

6.Mermer teknikeri istihdam edilmesi yasal zorunluluk haline getirilmelidir.

Mermer Sektörü Kurum ve Kuruluşları Açısından Öneriler

1.Yüksekokullarda kurulacak sektörel danışma kurulunda yer almalı ve mermer teknikerliği eğitimin istenilen düzeyde olması için, işletme veya kurumsal olarak sürekli bir katkı koymalıdır.

2.İşletmeler, kendi planlamaları çerçevesinde mermer bölümlerine

gelen öğrenciler için, birinci sınıftan, mezun oluncaya kadar belirli sayıda öğrencileri sektörel danışma kurulu marifeti ile okulla yapılacak protokoller çerçevesinde kendi uhdesinde bulundurmalı ve teşvik amacıyla burs verme yöntemini kullanmalıdır.

3.Mevcut mezunlardan istekli ve kalifiye olanlara, işletmelerinde kalmasında tercih edilen teknikerlerin çalışma ve ücret konularını daha pozitif değerlendirmesi ve ileriye matuf sektörde çalışacak yeni teknikerlere motivasyon sağlayacak şekilde destek olmalıdır. Sonuçta çalışan kalifiye teknikerlerin sayısının artması, artırılması bir bakıma sektörü desteklemek anlamına da gelmektedir. (Hacımustafaoğlu, 2016)

3.Okullarla yapılacak ortak projelerde, işletmeler ve sektörel kurumlar her zaman destekleyici olmalıdır.

4.Sektörel kurum ve kuruluşlar, faaliyetlerinde, okul ve mermer bölümü öğrencilerinin katılmasında fayda olan organizasyonlara davet etmesi, öğrencilerin sektörü tanımasına ve motive edilmesine katkı sağlanmalıdır.

5.Sektörel kurumların yönetimsel ve faaliyet toplantılarına Doğal Yapı Taşları Teknolojisinde görev yapan yetkilendirilmiş akademisyenlerin gözlemci olarak bulunması sağlanmalı, böylelikle sektörün anlık problemlerine çözüm bulma noktasında, proje ve proje konularının oluşturulmasına katkı sağlanmalıdır.

6.Mermer sektörü alanında yapılan uluslararası doğaltaş fuarlarına öğrencilerin belirli sayıda katılımın sağlaması, sektörel kurum ve kuruluşlar tarafından desteklenmelidir.

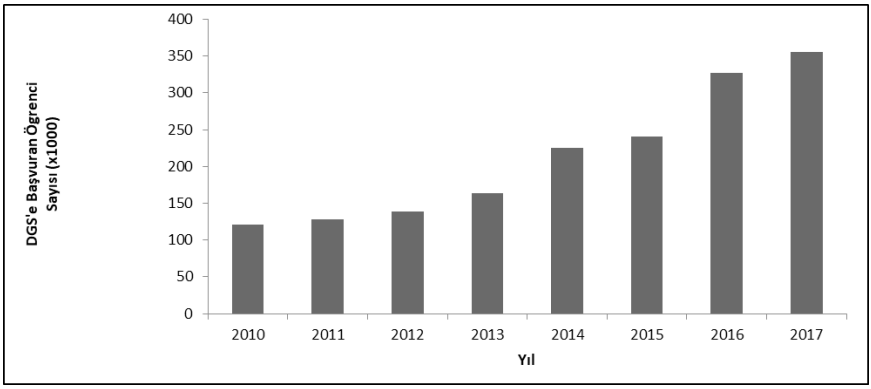
7.Mesleki Yeterlilik Kurumu kapsamında, sektör bakımından son derece hayatı bir konu olan, tüm mermer işletmelerinde, mermer ocağı, mermer fabrikaları, mermer atölyelerinde, makine ekipmanların kullanılması kapsamında yapılacak tüm görevlerde çalışanlar, yakın gelecekte yasal zorunluluk olarak mesleki yeterlilik belgesine tabi olacaktır. (MYK,2016) Bu noktada, İşletmeler çalışma alanı ile ilgili mesleki diplomaya sahip mermer teknikerlerini istihdam etmeleri durumunda çalışanlarına ayrıca bir belge alma yükünden muaf olacaklardır. Bu bağlamda, mermer teknikerliği eğitiminin desteklenmesi, yukarıda bahsi geçen konularda çalışmaların yapılması ve tekniker istihdamının yaygınlaştırılması, yakın gelecekte sektörün işini kolaylaştıracaktır.

Mesleki Eğitimde Dikey Geçiş Sınası (DGS) ve Doğaltaş Sektörüne Etkisi

Meslek yüksekokulları, mesleki eğitim sürecinde önemli bir yere sahiptir. Bu okullar, belirli mesleklere yönelik ara insangücü (tekniker, nitelikli eleman, ara eleman, kalifiye eleman vs.) yetiştirmeyi amaçlayan 2 yıllık 4 yarıyıllık eğitim-öğretim veren yükseköğretim kurumlarıdır

(Yüksek Öğretim Kanunu, 2547). Bu açıdan, meslek yüksekokullarının temel amacı ve hedefi, iki yıllık eğitimi alınan alanın, ilgili olduğu sektörün nitelikli işgücü ihtiyacını karşılamaktır. Hemen hemen tüm sektörler mesleki eğitim almış teknikerlere ivedi olarak ihtiyaç duymaktadır. Mezun öğrencilerin birincil olarak alanında istihdam edilmesi ve sektörlerin bu talebinin karşılanması öncelikli hedeftir. Nitelikli ara eleman yetiştirmeye yönelik planlanan mesleki eğitim sistemi, bu temel amacı gerçekleştirmek için teoride doğru olarak gözükse de, uygulamada beklenen sonuçları sağlamadığı görülmektedir. Uzun yıllardır kalifiye ara elemana olan ihtiyacın varlığı, gelişen teknolojik imkânlar, sektörlerin gelişmesine paralel artan nitelikli eleman talepleri, mezun öğrencilerin düşük istihdam oranları, sosyal ve psikolojik faktörler, özellikle de 2000 yılında uygulamaya konulan dikey geçiş sınavı, teknik ve uygulamalı nitelikteki, meslek yüksekokulu mezunlarını yüksek oranda mühendislik ve mimarlık fakültelerine yöneltmiş olması gibi pek çok veri bu durumu doğrulamaktadır.

Meslek yüksekokulu mezunlarının, sektörel alanda teknik eleman olarak istenilen oranda istihdam edilememesini sonuçlayan çeşitli faktörler söz konusudur. Mesleki yüksek eğitimin yapıldığı okulların fiziksel olanaklarının yetersizliği, eğitim kalitesi, ders programları, sektörel işbirliği eksikliği gibi etmenler, meslek yüksekokullarının güncel sorunları kapsamında farklı yönleri ile değerlendirilmiştir (Alkan vd., 2014). Diğer taraftan, sektörle uyumlu, yeni teknolojiyi kapsayan uygulamalı eğitimin yeterince yapılamaması, ücret imkânları, devam eden veya mezun olmuş teknikerlere yönelik çevre baskısı ve sosyal statü algısı gibi etkenleri de saymak mümkündür. Ancak bütün bu sorunlara rağmen, son yıllarda meslek yüksekokullarına kayıtlanan veya mezun olan öğrencilerin ağırlıklı olarak dikey geçiş sınavını hedefledikleri görülmektedir. 2010-2017 yılları arasında dikey geçiş sınavına başvuran öğrenci sayısının her yıl artarak devam etmesi bu tezimizi doğrulamaktadır (Şekil 3). DGS tekniker olarak istihdam edilmesi amaçlanan öğrencileri %80-90 oranında fakültelere yönlendirici bir etki yapmaktadır. Özellikle teknik ve uygulamalı meslek eğitimi yapan meslek yüksekokulu öğrenci ve mezunları, mesleki eğitimi basamak yaparak "dikey geçiş sınavı" ile mühendislik alanlarına geçmektedir. Bu bağlamda, ülkenin mesleki eğitim için harcamış olduğu kaynak, zayi olmaktadır. (Hacımustafaoğlu, 2017).



Şekil 3. 2010-2017 Dikey geçiş sınavına başvuran ön lisans öğrenci sayıları (ÖSYM, 2017)

2019 yılında bu sayı 336.573 kişidir.. Diğer taraftan üniversitelerin 2013-2017 yılları arasında DGS için ayırmış olduğu kontenjan rakamlarını incelediğimizde her yıl arttığı görmekteyiz. Ayrılan kontenjanlara yerleşme oranının % 88-97 arasında artarak değiştiğini, dolaysıyla bu durum DGS hedefli mesleki bir eğitim mezunu profili oluşmaktadır (Çizelge 8). Ayrıca, tercih yapan öğrenci sayıların giderek artması, üniversitelerde açılan kontenjanın DGS talebini karşılamadığını göstermektedir.

Çizelge.8 Ayrılan kontenjanlar ve DGS ile tercih yapan öğrencilerin yerleşme oranları(ÖSYM, yerleştirme istatistikleri, 2013-2017)

Yıl	Tercih yapan	Kontenjan	Yerleşen aday sayısı	Yerleşme oranı
2013	102.224	35.048	31.097	88.726
2014	135.259	40.490	36.032	88.981
2015	134.704	31.360	29.068	92.691
2016	234.664	102.865	93.292	90.693
2017	227.023	120.200	116.710	97.096

Dikey Geçiş Sınavı

Dikey geçiş sınavı iki yıllık meslek yüksekokulları mezunlarının girebileceği ve 4 yıllık lisans programlarına geçiş yapabilmeyi sağlayan bir sınavdır. DGS'ye girebilmek için meslek yüksekokulu veya açık öğretim ön lisans programından mezun olmak gerekir. Son sınıf ve staj çalışmasını tamamlamamış öğrencilerde DGS'ye girebilmektedir. Ayrıca, yeni düzenlemelerle tek dersi olan bir öğrenci, DGS ile bir fakülteye yerleşme hakkını kazanmış ise o bölüme kaydını yapabilmeyi de kapsamaktadır.

Bir önceki yıl bir lisans programını kazanmış olsanız bile bir sonraki yıl sınava girişinizde puan kesintisi söz konusu olmamaktadır. Her üniversite dikey geçiş için %10'dan az olmamak üzere bir kontenjan ayırma zorunluluğu vardır. DGS eşit ağırlık türünde bir sınavdır ve sorular hem sayısal hem de sözel ağırlıklıdır. 120 sorudan oluşan sınavın 60 sorusu sayısal 60 sorusu sözeldir. Her bölümde 10'ar tane mantık sorusu bulunur. Sınavda 4 yanlış 1 doğruyu götürmektedir, yanlışlar ilgili bölümlerin doğrularını götürür (sayısal için yapılan 4 yanlış sayısaldan 1 doğruyu götürür). Sınav için adaylara verilen süre ise 140 dakikadır.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan ve 1999 yılında resmi gazetede DGS için yayınlanan yönetmeliğin amaç bölümünde, yüksekokullardan mezun olan yetenekli ve başarılı öğrencilerin örgün öğretime geçiş yapmaları öngörülmektedir. DGS ile sağlanan olanaklar, hedeflenen bu öngörüyü, mesleki eğitiminde başlangıçtan itibaren tüm öğrenciler için dikey geçiş sınavını birincil amaca dönüştürmüştür.

Dikey Geçiş Sınavının Yasal Süreci

28 Nisan 1983 tarih ve 18031 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan, meslek yüksekokulları mezunlarının lisans öğrenimine devamları hakkındaki yönetmelikte lisans programlarına giriş şartları belirtilmiştir. (TC Resmi Gazete, 1983).Bu şartlar;

a.Öğrencinin ağırlıklı not ortalamasının en az 70 olması,

b.Başarı notları ortalamasına göre yapılacak sıralamada adayın o yıl öğrenim gördüğü programdan mezun olanlar arasında, ilk % 10'a girmiş olması

c.İlk iki şartı sağlayan mezun öğrencilerin alanlarında en az iki yıl çalıştıkları takdirde lisans programına başvurabilmeleri

d. Bu aşamaları sağladıktan sonra, bir üniversitedeki ilan edilmiş kontenjanlara başvuran adaylar ilk % 10'a giriş derecelerine göre sıralama yapılır şeklinde düzenlenmiştir. Burada en az 70 ağırlıklı not ortalaması ve bölümünde ilk %10 içerisinde yer almak lisansa yerleşmek için yeterli olmayacağı açıktır.

Mesleki eğitimle ilgili bu düzenlemenin, bugün itibari ile nitelikli ara eleman yetiştirme süreci sonuçları değerlendirildiğinde, yönetmeliğin başlangıcında ifade edilen amaca daha uygun bir değerlendirme olduğunu tespit etmek mümkündür.

15 Ekim 1999 tarih 23847 sayılı Resmi Gazete de yayımlanan yeni yönetmelik (TC Resmi Gazete, 1999) ile 1983 tarihli düzenleme kaldırılmıştır. Yeni düzenlemede DGS uygulaması başlatılmıştır.

a.Dikey Geçiş sınavına baş buracak iki yıllık programları bitiren adaylar en çok beş yıl önce mezun olmuş olma

b.Yönetmeliğin uygulamaya konulduğu 2000 yılından önce mezun olanlara bu tarihten sonra olmak üzere üç sınav hakkı verilmesi

c.Tüm mezunlar için DGS'ye en çok üç defa girme hakkı tanınması şeklinde düzenlemeler getirilmiştir.

Meslek yüksek okullarında özellikle teknik ve uygulamalı olan program mezunlarının mühendislik fakültelerine geçme imkanı doğmuştur. Tüm öğrenciler çalışmanın içerisinde yer alan verilerde de görüleceği üzere, DGS'ye girmeyi tercih etmektedirler. DGS bu öğrencileri fakültelere yerleşme olanağı olsun olmasın sosyo-psikolojik olarak bu formata kanalize etmiştir. Hatta sektörde çalışmaya başlamış ve 2000 yılı öncesi mezunlar dahi DGS 'na başvurmuşlardır. 19 Şubat 2002 tarihli 24676 sayılı Resmi Gazete yayınlanan yeni yönetmelikte 1999 tarihli yönetmelik kaldırılmış olsa da DGS ile ilgili başvuru koşulları genel çerçevesi değiştirilmemiş, bu kapsamda yürürlüğü devam etmektedir.

Yürürlükte olan şekliyle DGS'nin mesleki eğitim üzerindeki etkilerini değerlendirmek için çalışmamızda özellikle teknik ve uygulamalı bir eğitim veren, doğal taş sektörüne ara eleman yetiştirmeyi amaçlayan, Dokuz Eylül Üniversitesi Torbalı Meslek Yüksekokulu Doğal Yapı Taşları Teknolojisi Programı (DYTT) öğrencilerinin durumları analiz edilmiştir. Öğrencilerin programa kayıtlanmadan önce DGS ile ilgili düşünceleri, mezun olurken sınava girip girmeyecekleri, mühendislik programlarını hedefleyip hedeflemediklerine yönelik anket çalışması yapılmıştır. 2014-2017 yılları arasında her yıl programa kayıtlanan öğrencileri ile programdan daha önce mezun olmuş toplam 250 doğal yapıtaşları teknolojisi öğrencisinin DGS ile ilgili eğilimleri araştırılmıştır. Anket verilerini toplamada beşli likert ölçeği kullanılmıştır.

Aynı zamanda, süreç içerisinde takip edilen mezun öğrencilerin istatistiksel olarak hangi oranda sektörde istihdam olduğu ve bu durumun DGS ile ilişkisi araştırılmıştır. Doğal yapı taşları teknolojisi programında eğitim gören öğrencilerin DGS ile üniversitelerin mimarlık, İç mimarlık ve jeoloji, maden, jeofizik mühendislikleri bölümlerine geçiş olanakları mevcuttu. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi 2017 yılı için mezuniyet alanlarına göre dikey geçiş yapılabilecek lisans programları Çizelge.9'da verilmiştir.

Çizelge.9 Doğal Yapı Taşları Teknolojisi Programı Dikey Geçiş Sınavı ile geçiş yapılabilen lisans programları. (ÖSYM, Tercih Kılavuzu, 2017)

Bölüm	Tüm Üniversiteler Bölüm Sayısı	Kontenjan
Mimarlık		
İç Mimarlık	349(üç program)	>1000
İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı		
Jeoloji Mühendisliği	18	51
Maden Mühendisliği	15	25

Üniversitelerin mühendislik-mimarlık lisans programların çekiciliği ve kontenjan olanakları, yıllık ortalama 15-20 mezun veren DYTT programı öğrencileri için çizelge 2 de verilen fakülte bölümlerine geçiş yapma imkanı, DGS'yi ana hedef haline getirmektedir. Dolayısıyla DGS uygulaması öğrencileri sektörde istihdamdan çok fakültelere yönlendirmektedir. Böylelikle bir taraftan mesleki eğitim heba olmakta, diğer taraftan sektörünün istihdam ihtiyacı karşılanamamaktadır. Hacımustafaoğlu, vd. 2017).Teknik ve uygulamalı meslek yüksekokullarından mühendislik ve mimarlık fakültelerine geçiş olanağı olduğundan dolayı, DYTT öğrencileri üzerinde yapılan DGS eğilim ve etki araştırma sonuçları benzer alanların için önemli bir veri sağlayacaktır.

Çalışmanın Yapıldığı Meslek Yüksekokulu Doğal Yapıtaşları Teknolojisi Programı

Ülkemizin önemli maden kaynaklarından biri olan mermer- doğal taş sektörünün nitelikli eleman ihtiyacını karşılamak üzere 1992 yılında kurulan, DEÜ Torbalı Meslek Yüksekokulu bünyesinde açılan, DYTT programı, bu alanda ülkemizdeki ilk bölümlerden biridir. Bu alanda nitelikli eleman yetiştirmek için yeterli alt yapı olanaklarına sahiptir (Çizelge.10).

Çizelge.10 Dokuz Eylül Üniversitesi Torbalı Meslek Yüksekokulu'na ait teknik alt yapı imkanları (DEÜ, TMYO,2017).

Laboratuar türü	**Fiziki durum (m^2)**
Jeoloji ve Mineraloji	60
Kaya Mekaniği	50
Mikroskop	20
Gemoloji (İnce kesit)	30
Kimyasal Proses	50
Bilgisayar	50

Teknik Resim	80
Mermer atölye binası	400 (kapalı)
Mermer fabrika binası	3000 (kapalı)

Meslek yüksekokulu ilk mermer teknikeri mezunlarını 1995 yılında vermiştir. 2017 yılı itibari ile toplam mezun sayısı 456 olup, ortalama yılda 20 mezun vermektedir. (DEÜ, TMYO, 2017).

Ülkemizde, Doğal taş-Mermer gibi önemli bir sektörün, gelinen noktada en önemli sorunlarından bir tanesi meslek yüksekokullarından yetişen kalifiye eleman ihtiyacı olmasına, yüksekokulun bu elemanları yetiştirecek alt yapı donanımına sahip olmasına rağmen, öğrenciler %90-100 oranında DGS'na girmeyi tercih etmektedir. Mevcut DGS sistematiğinin mesleki eğitim üzerinde başlıca etken parametrelerden biri olduğunu DYTT eğitim sürecinden tespit etmek mümkündür.

Bu çalışmada, kullanılan yöntem, meslek yüksekokulu öğrencilerinin dikey geçiş sınavını konusundaki düşüncelerini ve eğilimlerini ölçmek için yıllara sarih yapılan anket sonuçlarının analiz edilmesi biçimindedir. Araştırma, Teknik ve Uygulamalı Mesleki Eğitim veren DEÜ Torbalı Meslek Yüksekokulu Doğal Yapı Taşları Teknolojisi programı öğrencilere uygulanmıştır. Her yıl programa kayıt yaptıran öğrencilere yönelik yapılan ankette beşli likert ölçeği kullanılmıştır. Programda eğitim görmek için gelen 250 öğrencinin DGS için ankette vermiş olduğu yanıtlar değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler oransal olarak tablo halinde düzenlenmiştir. DYTT programından mezun olan öğrencilerin Dikey Geçiş Sınavına birinci başvuranları ve bir lisans programına yerleşme oranlarının istatistiksel verileri incelenmiştir. 2010-2017 yılları arasında ÖSYM DGS'na başvuran yüksekokul öğrencisi sayıları ile 2013-2017 yılları arasında üniversitelerin DGS için ayırdığı kontenjan sayıları ve öğrencilerin yerleşme oranları, DYTT öğrencilerine yapılan anket sonuçları karşılaştırılmıştır. Ayrıca programdan mezun olan toplam 456 Doğal Yapı Taşları teknikerinin hangi oranda sektörde istihdam edildiği ve oransal karşılığının DGS ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma, Özellikle teknik ve uygulamalı eğitim veren DEÜ Torbalı Meslek Yüksekokulu Doğal Yapı Taşları Teknolojisi programına kayıtlanan öğrencilerin DGS ile ilgili eğilimlerini tespit etmek amaçlı yapılmıştır. Elde edilen verileri, yıllara sarih ÖSYM'nin yapmış olduğu DGS'na başvuran yüksekokul mezunlarının sayıları ile karşılaştırmak. Meslek yüksekokulu öğrencileri için sektörde teknik eleman olarak çalışmaktan ziyade DGS in temel bir hedef olup olmadığını araştırarak, DGS'nın mesleki eğitim alan öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik bir değerlendirme yapmak. Program toplam mezunlarının yaklaşık % 10 gibi az bir oranının doğal taş sektöründe istihdam edilmesinde, öğrencilerin, mühendislik ve mimarlık fakültelerine geçme düşüncesini sağlayan DGS'nın etkinliğinin incelenmesi. Çalışmada elde edilen sonuç-

ların, özellikle teknik ve uygulamalı eğitim veren ve mühendislik geçişleri olan üniversite programları için bir zemin oluşturmak ve DGS sisteminin tekrar gözden geçirilmesine yönelik katkı sağlamak, çalışmanın amaçları kapsamındadır.

Teknik ve uygulamalı bir eğitim veren DEÜ TMYO Doğal Yapı Taşları teknolojisi programı öğrencilerinin DGS ile ilgili ankette vermiş oldukları cevaplar değerlendirildiğinde, öğrencilerin %100'ünün, programa kayıt yaptırmadan önce DGS konusunda önceden bilgi edindiklerini göstermektedir. DYTT programından, üniversitelerin mimarlık, iç mimarlık, iç Mimarlık ve Çevre tasarımı, jeoloji mühendisliği, maden Mühendisliği lisans programlarına geçmek için önceden bir planlama yatıklarını ve yüksek DGS motivasyonu olduğu ortaya koymaktadır. Mühendislik-mimarlık lisans tamamlama sınavına girmeyi deneme noktasında öğrencilerin tamamı kesinlikle deneme yönünde düşünceye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Sınavı kazanarak bu alanlarda eğitimine devam etme düşüncesinde olan öğrencilerin oranı %95, kararsızım diyenlerin oranı ise sadece %5 dir. Öğrencilerin mental yapısı, öncelikli hedefin DGS olduğuna işaret etmektedir. DGS sosyo-psikolojisinde olan öğrencilerin başlangıçtan itibaren mermer sektöründe çalışmayı düşünmediklerini göstermektedir. DGS ile mimarlık ve mühendislik okumak iyi bir hedeftir sorusuna, öğrencilerin vermiş olduğu %95 oranındaki olumlu cevap eğilimi net olarak ortaya koymaktadır (Çizelge.11).

Çizelge.11 Doğal Yapı Taşları Teknolojisi programına kayıt yaptıran öğrencilere yapılan anket sonuçları. (2010-2017/250 öğrenci)

Anket Soruları	Tercihler (%)				
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Teknik okulu/DYTP' nı tercih ederken DGS hakkında bilgi edinmiştim	90	10	-	-	-
Mimarlık ve Mühendislik lisans tamamlama sınavına girmeyi denerim	100	-	-	-	-
DGS sınavına girip kazanarak mimarlık ve mühendislikte devam etmek isterim.	80	15	5	-	-
Önlisans eğitiminden sonra DGS sınavı ile mimarlık ve mühendislik okumak iyi bir hedeftir.	85	10	5	-	-

Öğrencilerin DGS başvurma oranlarına baktığımızda, yıllara sarih ortalama %88 oranında katılım gözükmektedir. Mezuniyet yılına ait DGS

ile yerleşme oranı ise ortalama %62.5 olarak tespit edilmektedir (Çizelge.12). Öğrencilerin birinci yılında yerleşemeyip veya tercih yapmayıp ikinci ve üçüncü yıllarında sınava girmeye devam edip bir lisans programına yerleştikleri saptanmaktadır. Bu koşullarda, anket sonuçlarına yakın DGS sınavına başvurma ve yerleşme oranlarına ulaşılmaktadır. Diğer taraftan, yıllar itibari ile ÖSYM'nin DGS' na başvurma ve yerleşme oranlarına baktığımızda sürekli bir artış mevcuttur . Öğrencilerin eğitim gördüğü Meslek yüksekokulunun altyapı olanakların ve eğitim kalitesinin iyi olması veya mermer –doğaltaş madenciliği alanı gibi büyük bir sektörün istihdam edeceği ivedi kalifiye elemana ihtiyaç duyması, DGS ile öğrenci ilişkisini değiştiren faktörler olmadığı tespit edilmektedir.

DGS formatlı mesleki eğitim mezunları, sektörde teknik eleman olarak çalışmayı düşünmekten ziyade, bu eğitim sürecini mühendisliklere geçmek için basamak olarak gördüğü açık bir veridir. Toplam 456 DYTT mezun sayısının yaklaşık yalnızca %5-10 'unun sektörde çalışması bu tablo karşısında beklenen bir sonuçtur.

Çizelge 12. Mezun öğrencilerin lisans tamamlama tercihleri.

Yıl	DEÜ TMYO DYTT Toplam Mezun Sayısı	DGS'na başvuran	DGS'na başvuranların oranı ve ortalaması	Lisansa geçen tekniker sayısı	Lisansa geçen Oranlar ve ortalaması, %
2012	19	18	94.7	15	83.3
2013	22	19	86.3	7	37
2014	13	13	100	8	61.5
2015	25	20	80	12	60
2016	14	12	85.7	10	83.3
2017	23	18	78.2	9	50
		87.3		87.3	62,5

DEÜ: Dokuz Eylül, TMYO: Torbalı Meslek Yüksekokulu, DYTT: Doğal Yapı Taşları Teknolojisi, DGS: Dikey Geçiş Sınavı

Bu noktada DGS'nın etkilerinden biride lisansa geçen öğrencilerin tamamı mezun olamamaktadır. Bu öğrenciler daha sonra sektörde istihdam edilemediği için ciddi bir katma değer kaybına neden olmaktadır. Çünkü tekniker olarak yetiştirilen öğrenciler sektörde çalışmadıkları için sektörün ara eleman ihtiyacını karşılayamamakta bu da her geçen gün

sektörde ara eleman açığını artırmaktadır. Diğer taraftan lisans programından mezun olanlar ise ilgili mühendislik alanlarında arz fazlası olduğundan istihdam olanakları çok kısıtlı olmaktadır. Bu durum çift taraflı bir zararın doğmasına neden olmaktadır. 28 Nisan 1983 tarih ve 18031 sayılı Resmi Gazetede, yayımlanan meslek yüksekokulları mezunlarının lisans öğrenimine devamları hakkındaki yönetmelikte lisans programlarına giriş şartlarında belirtilen, okulunda ilk %10'a girme, mezun olduktan sonra en az iki yıl sektörde çalışma ve ondan sonra lisans tamamlamaya müracaat etme koşulları mevcuttu. Gelinen noktada 1999 yılında yönetmelikte yapılan değişikliğin yerinde olmadığını ve 1983 uygulamasının daha doğru olduğu göstermektedir.

DGS mesleki eğitiminin yönelimini belirleyen temel bir parametre durumuna gelmiştir. Öğrenciler meslek yüksekokullarına kayıt yaptırmadan önce, iki yıllık programlardan hangi lisans programlarına geçiş yapıldığını önceden planlayarak belirlemektedir. Özellikle teknik ve uygulamalı eğitim veren programların mühendislik mimarlık alanlarına geçiş olanağı sağladığından dolayı, bu programlara devam eden öğrencilerin DGS formatlı bir düşünceye sahip olduğu açıklıkla tespit edilmiştir. DYTT öğrencilere yapılan ankette %90-100 oranında DGS sınavına girme hedefinde olduklarını belirtmeleri lisans tamamlama düşüncesini doğrulayan bir sonuçtur. Dolaysıyla DGS, öğrencilerin ön lisans mesleki eğitimini basamak olarak görmelerine neden olmakta ve ana amaç olarak lisans tamamlama programlarına yöneltmektedir.

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezinin 2010-2017 yılları arasında DGS'na başvuran yüksekokul öğrenci istatistikleri, her yıl sayının arttığı göstermektedir. 2017 yılı itibari ile 355.645 öğrencinin bu sınava müracaat etmiş olması, DGS nin yüksekokul ve meslek yüksekokulu öğrencileri açısından son derece önemli olduğunu göstermektedir. İstatistiklerin artış yönünde olması önümüzdeki yıllarda da bu durumun aynı düşüncede devam edeceğine işaret etmektedir. Diğer taraftan 2013-2017 yılları arasında, DGS için tercih yapan, kontenjan, yerleşen aday sayısı ve yerleşme oranlarındaki artış aynı durumu ortaya koymaktadır.

DGS sisteminin mevcut yapısı mesleki eğitim öğrencilerini sosyo-psikolojik olarak ister istemez Dikey Geçiş Sınavına odaklamaktadır. Bu sebeple öğrenciler ara eleman olarak çalışma düşüncesinden uzak kalmaktadır. Fakültelere geçiş yapabilen öğrenciler ise ya programı tamamlayamamakta ya da çok sayıda fakülte mezunu olduğu için mühendislik mimarlık alanlarında uygun şartlarda istihdam edilememektedirler. Bu açıdan verilen mesleki eğitim boşa çıkmakta sektörün nitelikli eleman ihtiyacı karşılanamamaktadır.

Mesleki eğitimde altyapı olanakları iyi olan meslek yüksekokullarında yetişen öğrenciler daha çok DGS'nı tercih etmektedir. Uygulamada bu öğrencilerin sektörde çalışması gerekirken, DGS mühendislik ve mimarlık fakültelerine yönlenmelerine yol açmıştır. Meslek yüksekokullarının donanımlı allt yapıya sahip olması, öğrencilerdeki DGS algısını sektörde çalışma yönünde değiştirmesi bir yana geçiş yapma noktasında tetikleyici olmuştur. Özellikle uygulamalı ve teknik eğitim veren meslek yüksekokullarından mezun olan öğrencilerin %90'nın sektörde %10'unun ise fakültelere geçişinin olması gerekirken bu durum tam tersi oranlarda gerçekleşmektedir.

Meslek yüksekokulları mezunlarının lisans öğrenimine devamları hakkındaki yönetmelikte lisans programlarına giriş için 1983 yönetmeliğinde öngörülen şartlar, 1999 yılında yeni düzenleme ile değiştirilmiştir. DGS için yapılan bu düzenleme mevcut veriler değerlendirildiğinde, mesleki eğitim ile sektöre kalifiye ara eleman yetiştirme amacına olumlu yansımadığı tespit edilmiştir.

Doğal Yapıtaşları teknolojisi programı öğrencilerinin, gerek anket sorularına vermiş oldukları cevaplarda yüksek oranda DGS'na gireceklerini belirtmiş olmaları, gerekse birebir yapılan görüşmelerde mühendislik, mimarlık, iç mimarlık okumak düşüncesi ile programı tercih ettiklerini belirtmiş olmaları, sınavın mesleki eğitim üzerindeki etkisini ortaya koymuştur.

Mermer Sektöründe Mesleki Yeterlilik Konusundaki Gelişmeler

Mesleki Yeterlilik Kurumu 5544 sayılı yasa ile kurulmuş, 21.09.2006 tarihinde kabul edilerek, 7.10.2006 tarih 26312 sayı ile yürürlüğe girmiştir. Amacı, ulusal ve uluslararası meslek standartlarını temel alarak **teknik ve mesleki** alanlarda ulusal yeterliliklerin esaslarını belirlemek, denetim, ölçme ve değerlendirme, belgelendirme ve sertifikalandırmaya ilişkin faaliyetleri yürütmek için gerekli ulusal yeterlilik sistemini kurmak, Türkiye Yeterlilik Çerçevesi kapsamında, Avrupa Yeterlilik Çerçevesi ile uyumlu, lisans düzeyi dışındaki tüm mesleki dalların belgelendirilmesini sağlamaktır.

Bu bağlamda, 2016 yılı MYK tarafından onaylanmış **26 sektör** bulunmaktadır. Bu sektörler içerisinde, doğaltaş-mermer alanını kapsayan maden sektörü de yer almaktadır.

Bu güne kadar, MYK tarafından belirlenmiş **26** sektörlerle ilişkili olarak, **686** meslek düzeyi ve dalına ait ulusal meslek standartları oluşturularak resmi gazete yayımlanmıştır. 686 meslek dalından, **26.05.2016** tarihi itibari ile **40 meslek** dalı için ve **25.03.2017** tarihinden sonra geçerlilik kazanacak, metal sektörü için 8 meslek dalı olmak üzere, toplam **48 meslek dalı** çalışanlarını kapsayan mesleki yeterlilik belgesi yasal zorunluluğu

getirilmiştir. Doğaltaş sektöründe ise ocak, fabrika, atölye ve ilgili diğer alanlarda yapılan işin özelliğine göre henüz yasal bir zorunluluk yoktur. Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından, ilgili sektörlere yönelik, Kasım 2016 tarihi itibari ile **Mesleki Yeterlilik Belgesini** verebilme konusunda yetkilendirilmiş, **57** kurum söz konusudur. Yetkilendirilmiş bu kurumlar arasında mermer madenciliği alanlarında, Mesleki Yeterlilik Belgesini sağlayabilecek yetkilendirilmiş belgelendirme kurumu henüz mevcut değildir. Madencilik sektörü, mermer ve doğal taşlar, ocak ve fabrikalarında çalışanlarla ilgili meslek standartlarının hazırlanması konusunda, MYK (Mesleki Yeterlilik Kurumu) ve TÜMMER (Türkiye Doğaltaş Mermer ve Makineleri Üreticileri Birliği) arasında 22 Temmuz 2011 tarihinde protokol imzalanmış ve bu konuda TÜMMER yetkili kılınmıştır.

TÜMMER, Mermer-Doğaltaş Ebatlama, Kesimci ve Yüzey İşlemci (seviye 3-4), Mermer-Doğaltaş Ocakçısı (seviye 3-4), Mermer-Doğaltaş Özel İmalat Elemanı (seviye-4) olmak üzere 5 alanda mesleki standartları hazırlamıştır. Bu standartlar, 14-20 Ağustos 2014 ve 26 Mayıs- 20 Ağustos 2015 tarihleri itibari ile resmi gazetede yayımlanmıştır. (Çizelge 13)

Çizelge 13. Doğaltaş alanında resmi gazetede yayımlanmış mesleki standartlar. (MYK,2016)

Sıra No	**Standart Kodu**	**Standart Adı**	**Seviye**	**Sektör**	**Hazırlayan Kuruluş**	**Resmi Gazete Tarih ve Sayı**
391	15UMS0478-3	Mermer-Doğaltaş Ebatlama	Seviye 3	Maden	TÜMMER	26.05.2015-29367 (Mükerrer)
392	15UMS0478-4	Mermer-Doğaltaş Ebatlama	Seviye 4	Maden	TÜMMER	20.08.2015-29451 (Mükerrer)
393	14UMS0442-3	Mermer-Doğaltaş Ocakçısı	Seviye 3	Maden	TÜMMER	14.08.2014-29088 (Mükerrer)
394	14UMS0442-4	Mermer-Doğaltaş Ocakçısı	Seviye 4	Maden	TÜMMER	14.08.2014-29088 (Mükerrer)
395	14UMS0443-4	Mermer-Doğaltaş Özel İmalat Elamanı	Seviye 4	Maden	TÜMMER	14.08.2014-29088 (Mükerrer)

Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından mermer alanı ile ilgili standartları hazırlamakla yetkilendirilmiş TÜMMER, yukarıda ifade edilen ve resmi gazetede mesleki standartları yayımlanan mermer dalları dışında

kalan dallar için standart hazırlama çalışmalarını sürdürmektedir. Doğaltaş-Mermer alanı, ülkemizin en önemli maden sektörlerinden biri olması itibari ile MYK kapsamında, sektörle ilgili iki önemli noktanın üzerinde hassasiyetle durmak gerekir. Birincisi, sektörde 500 bin kişiye yaklaşan çalışan istihdam edilmektedir. Orta vade de mermer ocak, fabrika ve atölyelerde çalışanlar için, yapılan işin niteliğine göre, mesleki yeterlilik belgesi yasal zorunluluk niteliği kazanacaktır. Bu bakımdan, ivedi bir şekilde, mermer üretiminin tüm dalları ile ilgili meslek standartlarının tamamlanması, geçerli düzenlemeye intibakın yapılması gerekmektedir –

İkincisi ise, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından 24 Mart 2016 2016/1 sıra no ile resmi gazetede Mesleki Yeterlilik Kurumu mesleki yeterlilik belgesi zorunluluğu getirilen mesleklere ilişkin tebliğin 3. maddesinin ikinci fıkrasında 06/06/1986 tarihli ve 3308 sayılı Mesleki eğitim kanununa göre ustalık belgesi almış olanlar ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı mesleki ve teknik eğitim okullarından ve ***üniversitelerin mesleki ve teknik eğitim veren okul ve bölümlerinden mezun olup***, diplomalarında veya ustalık belgelerinde belirtilen bölüm, alan ve dallarda çalıştırılanlardan belge şartı aranmaz şeklinde bir düzenleme mevcuttur.

Bu düzenleme, mermer sektörü ile mesleki liselerin, mermer işleme dalları ve üniversitelerin Doğal Yapı Taşları Teknolojisi bölümünden mezun olan teknisyen ve tekniker niteliğindeki kalifiye ara elemanlarının sektörde istihdam edilmesi konusunu önemli kılmaktadır.

MYK düzenlemesi, mermer teknisyen ve teknikerlerini, sektör için araelaman konumundan, aranan eleman aşamasına getirmiştir. (Hacımustafaoğlu, 2016)

Mermer Sektörünün Bugünü ve Gelecek Beklentisi

Bir madenin nihai ürün aşamasına getirilmesinde en önemli nokta hammadde, kalifiye araeleman ve kullanılan teknolojidir. Bu bakımdan, diğer sektörlerle karşılaştırıldığında, ihracatı ithalatından daha fazla olan mermer sektörünün, cari açık problemi olmadığı gibi, 2001-2014 yılları arasında 13 yılda mermer ihracatını 9 kat büyütmüştür. Değerlendirilebilecek mermer rezervlerimiz dikkate alındığında, yıllık ihracatımız olması gerekenin gerisinde bulunmakla birlikte, her yıl ihracatımız artarak devam etmektedir. Bu bakımdan, ileriye dönük 5-10 yıllık planlamalarda, hedeflenen 10-15 milyar dolarlık ihracat sözkonusudur.

Türkiye, renkli ve kalite mermer yönünden önemli bir doğaltaş ülkesidir. Jeolojik yapısı belirleyici bir faktördür. Alpin Orojenez kuşağında bulunan ülkemiz, bu kuşağın yapısal özelliğine bağlı olarak, mermer, kireçtaşı, traverten gibi, karbonat bileşimli doğaltaşların zengin rezervlerine sahiptir (Şekil.4) Alp tektonik sistemi bu rezervleri etkilemiş olduğu için, mermer yataklarının işletilmesinde, jeolojik parametrelerin göz önünde

bulundurulması önemlidir. Değerlendirilebilecek mermer rezervlerimiz dikkate alındığında, yıllık ihracatımız olması gerekenin gerisinde bulunmakla birlikte, her yıl ihracatımız artarak devam etmektedir. Bu bakımdan, ileriye dönük 5-10 yıllık planlamalarda, hedeflenen 10-15 milyar dolarlık ihracat hayal değildir.

Şekil 4: *Türkiye'nin içinde yer aldığı Alpin Orojenez Kuşağı (Wikipedi ,2017).*

1985 yılında çıkartılan 3213 sayılı Maden Kanunu'ndan günümüze kadar, yeterli olmasa da gerek Maden Kanunu'nda yapılan değişiklikler gerekse mermer ocak işletmeciliğinde bilimsel yöntemlerin daha yaygın olarak kullanılması, ocak, fabrika ve atölyelerde blok ve işlenmiş ürün elde edilmesine yönelik yeni teknolojilerin devreye girmesi, uluslararası iletişimin daha kolay olması, ön görülen hedeflerin gerçekleşmesinin önemli argümanlarıdır (Hacımustafaoğlu,2017).

Son yıllarda, mermer madenciliğinin, daha hızlı ve etkin üretim yapabilmesi noktasında, Maden Kanunu'nda yapılan değişiklikler sektöre ivme kazandırıcı nitelikte olmuştur. Mermer ocağı, arama, ön işletme ve işletme ruhsatı, müracaat ve uygulama dönemleri süreleri belirli terminlere bağlanmıştır. Ruhsat dönemlerinde bilimsel çalışmaların daha etkin bir şekilde kullanılması, mermer ocaklarının ekonomik değerlendirilmesini olumlu etkilemiştir. Ruhsat alanları 250 hektardan 100 hektara düşürülerek rezervlerin daha etkin kullanılması sağlanmıştır. Yıllık ruhsat bedelleri ciddi oranda yükseltilerek, üretim gücü olmayan ruhsatlı alanların üretim gücü ve deneyimi olan kişi ve kuruluşlarca işletilmesine imkân

sağlanmıştır. Diğer taraftan çok sayıda mermer sahasının atıl tutulmasının önüne geçilmiştir. Ayrıca ruhsatlı bir sahada üç yıl süre ile üretim yapılmadığı veya yıllık beyan edilen üretim miktarının %10'dan az olduğu durumunda ruhsatın iptal edilmesi üretimi teşvik etmiştir. Mermer ocak sahalarında üretim tesislerinin kurulabilmesine yönelik yasal değişikliklerin yapılması, üretimin artması ve üretimin daha verimli olmasını sağlamıştır. Blok üretiminin, yurt içindeki kendi tesisinde işlenerek uç ürün haline getirilmesi durumunda, devlet hakkı %1 olarak düzenlenerek işlenmiş ürün üretimi desteklenmiştir (MİGEM,2016).-

Diğer taraftan, yeni teşvik sisteminde mermer ocakları ve mermer işleme tesisleri teşvik kapsamı içerisine alınmıştır. İhracata yönelik ise yurt dışında gerçekleştirilen fuar katılımlarının, yurt dışı birim, marka ve tanıtım faaliyetlerinin, pazara giriş belgelerinin, Türk ürünlerinin yurtdışında markalaşması, Türk malı imajının yerleştirilmesi ve Turquality'nin, tasarım desteği, yurt içi ve yurtdışı fuarların desteklenmesi, Eximbank tarafından kısa vadeli ihracat kredi ve sigortası gibi olanaklar sektörün kriz döneminde büyümesini sağlayıcı imkanlardır (EİB, 2016). Hukuki ve mali düzenlemeler yanı sıra, mermer ocak üretimi yapılacak sahaya ulaşacak yolların yapımında kullanılan makinelerin mevcut olması, geçmişe oranla kıyaslanmayacak ölçüde, blok üretiminde teknolojik makinelerin daha yaygın kullanılması, büyümeyi sağlayan önemli etkenlerdir. Fabrikalarda kullanılmaya başlayan çeşitli blok, plaka epoksi sistemleri, kurutma fırınları, kesim ve üretim makineleri, 2-3 mm kesilebilen mermerlerin, alüminyum kompozit malzeme, perlit, betopan, m.d.f, cam, seramik gibi farklı kalınlıklarda malzemelerle birleştirilerek ikame ürünlerin üretilebilmesi, fabrika ve atölyelerde CNC teknolojisinin kullanılır seviyeye ulaşması sektörün hedeflenen noktaya ulaşabilmesinin önemli göstergeleridir. Mermer alanı dahil tüm sektörlerin kalifiye ara eleman talebinin zirve noktada olması, işletmeciler ve ilgili sivil toplum kuruluşları tarafından sürekli gündem yapılması, bu konuda ciddi bir problemin varlığının açık göstergesidir. Her alanda, teknolojik altyapısını hızlı bir şekilde geliştiren mermer sektörünün, bu alanda ihtiyaç duyulan kalifiye eleman eğitim sürecine, üniversitelerle işbirliği yaparak katkı koymalıdır.

Önümüzdeki yıllar içerisinde, mermer blok üretiminin daha verimli yapılması, özellikle fabrika üretiminde, katma değeri yüksek ürünlerin yeni teknolojilerle çeşitlendirilmesi, sektöre önemli ivme kazandıracaktır. Aynı zamanda çok sayıdaki mermer atölyesinde CNC gibi çağın gerektirdiği üretim sistemlerinin yaygınlaştırılmasına yönelik yapılacak destekler, ulusal ve uluslararası düzeyde mermerin daha fazla katma değer getirmesini sağlayacaktır. Günümüzde dönemsel şartlar gereği %50'yi aşan mermer blok ihracatından elde edilen gelir, işlenmiş mermer satışından elde edilebilecek kazancı ciddi boyutta geriletmektedir.

3.Sonuç

Ülkemizdeki, devlet ve vakıf üniversiteleri, vakıf meslek yüksek okulları dahil, önlisans eğitimi alan, farklı bir ifade ile, doğaltaş teknikerliği alanı dahil tüm iki yıllık ara eleman olarak eğitim gören öğrenci sayısı 1.750.133 tür (kaynak YÖK verileri, Nisan 2014). Ön lisans eğitiminde milyonu aşan sayıda ara eleman olarak yetişen öğrencinin olduğu bir yerde, mermer alanı dahil tüm sektörlerin kalifiye ara eleman talebinin zirve noktada olması, işletmeciler ve ilgili sivil toplum kuruluşları tarafından sürekli gündem yapılması, bu konuda ciddi bir problemin varlığının açık göstergesidir. Sektörün mevcut durumu ve talep ettikleriyle, uygulanan mesleki eğitim sisteminden elde edilen istatistiksel sonuçlar, büyük oranda örtüşmemektedir. Mesleki eğitim, uygulama altyapısı gerektirdiği için sözel eğitime göre 2-3 kat daha pahalıdır. Bu bağlamda, ülkenin mesleki eğitim için harcamış olduğu kaynak, zayi olmadan verimli bir şekilde kullanılmalıdır. Bu noktada, hiçbir şey için geç kalınmış değildir. Kamu kurum ve kuruluşları ile sektörel kişi ve kurumların bahse konu noktalardaki motivasyonu ve yapacağı işbirliği, toplumun teknolojiye yatkınlığı sayesinde, sektörün beklentileri ile mesleki eğitim arasındaki menfi makası, hızlı bir şekilde kapamak mümkün olacaktır.

ÖSYM dikey geçiş sınavı istatistiklerini dikkate alarak ve belirli bir alana yönelik sonuçları ortaya koyarak, konuya yaklaşım yapılmaya çalışılmıştır. Bu tablo karşısında, tüm yüksekokullar ve meslek yüksekokulları öğrencilerinin DGS ile ilgili durumlarının geniş kapsamlı olarak araştırılması ve DGS üzerinde çalışılması sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, DGS'nı meslek yüksekokulu öğrencileri için temel motivasyon faktörü olmaktan ve meslek okullarını basamak olarak kullanmaktan uzaklaştıracak, yeni düzenleme çalışmaların yapılması uygun gözükmektedir.

Diğer taraftan, MYK düzenlemesi çerçevesinde, mermer fabrika ve ocak işletmeleri, mermer atölyeleri, üretim sürecindeki kritik noktalarına, mermer bölümünden mezun diplomalı kalifiye ara elemanları şimdiden istihdam etmesi, işletmeleri, orta-uzun vadede zorunlu mesleki yeterlilik belgesi yükünden kurtaracaktır.Mermer üretiminin her alanında, daha kaliteli üretim ve ürünün geliştirilmesine olanak sağlanmış olacaktır.

Geçmiş 15 yılda mermer sektörü mevcut koşullarda dramatik bir başarı göstermiştir. Bu süreçte değerli bir tecrübe kazanmış aynı zamanda teknolojiye yatkınlık elde etmiştir. Bu dönemde, yeni yapılacak düzenlemeler ve kalifiye eleman probleminin çözümü için alınacak tedbirler ile, Ülkemiz mermer madenciliği ve sektör blok satışından gelir elde etme sisteminden kurtulacaktır. Bu bakımdan, gelecek 15 yıl, mermer sektörü ülkemizdeki doğaltaşların çeşitliliğine ve kalitesine uygun şekilde, katma değeri yüksek, mermer değil ***artstone*** anlayışı ile, blok satışından elde edilen kazancı, % 90-95 oranında ikame ürüne çevirmelidir. Böylece 2030'lu yıllarda 10-15 milyar dolarlık ihracat rakamları yakalamak hayal değil gerçek olacaktır.

KAYNAKLAR

Afyon Kocatepe Üniversitesi (Afyonkarahisar), (2016), Afyon Meslek Yüksekokulu Doğal Yapı Taşları Teknolojisi Program Başkanlığı verileri.

Alkan, R.M., Suiçmez, M., Aydınkal, M., ve Şahin, M., (2014), Meslek Yüksekokullarındaki mevcut durum: Sorunlar ve bazı çözüm önerileri. Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi. 4(3).133-144

Çalapkulu, K., (2016), Mermer Teknikerliği ve Geleceği, İzmir, DEÜ, Torbalı Meslek Yüksekokulu, Kariyer Günleri, Mesleki Seminer.

Dicle Üniversitesi (Diyarbakır), (2016), Diyarbakır Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu

Doğal Yapı Taşları Teknolojisi Program Başkanlığı verileri.

Dokuz Eylül Üniversitesi Torbalı Meslek Yüksekokulu, (2016), Doğal Yapı Taşları Teknolojisi Program Başkanlığı verileri.

DEÜ (Dokuz Eylül Üniversitesi) (2017), Torbalı Meslek Yüksekokulu Doğal Yapı Taşları Teknolojisi Program Başkanlığı verileri, İzmir.

Ege İhracatçılar Birliği, Dağaltaş Sektörü Teşvik Kapsamları, (2016), http://www.egebirlik.org.tr/destek-devlet- yardımları.asp, E.Tar: 15.11.2016

Hacımustafaoğlu, R.,(2016), Türkiye'de Mermer Madeni İşletmeciliğin Dayanılmaz Ağırlığı, Stone Magazine, Yaygın Süreli, (2):30-34.

Hacımustafaoğlu, R., Kılınç Aksay, E., Elçi, H. (2017), Türk Doğaltaş Sektörü Açısından Nitelikli Ara Eleman Sorunu ve Mesleki Eğitim, 4. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sosyal ve Teknik Bilimler Kongresi, Bildiriler Kitabı, sf. 1007-1017, Burdur.

Hacımustafaoğlu, R. (2017), "Mermer Sektöründe Ara Eleman Sorunu ve Çözüm Önerileri, IV. Uluslararası Taş Kongresi, İzmir.

Hacımustafaoğlu, R., (2016), Türkiye'de Mermer Madeni İşletmeciliğin Dayanılmaz Ağırlığı, Stone Magazine, (2):30-34.

İMİB (İstanbul Maden İhracatçıları Birliği), 2017. Doğaltaş İhracatı, http://www.imib.org.tr/tr/istatistikler-2/ E.Tar: 12.11.2017

Maden İşleri Genel Müdürlüğü, (2016), http://www.migem.gov.tr/mevzuat/kanunlar.html/ istatistikler, E.Tar: 25.10.2016

Mesleki Yeterlilik Kurumu, (2016), Ulusal Meslek Standartları. http://www.myk.gov.tr/index.php/tr/ulusal-meslek-standard, E.Tar: 15.11.2016

MİGEM (Maden İşleri Genel Müdürlüğü), (2016), http://www.migem.gov.tr/mevzuat/kanunlar./html istatistikler, E.Tar: 25.10.2016

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, (2016), Yatağan Meslek Yüksekokulu Doğal Yapı Taşları Teknolojisi Program Başkanlığı verileri.

ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi), (2010), http://www.osym.gov.tr/kilavuz. E.Tar. 12.10.2016

ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi), (2016), http://www.osym.gov.tr/TR,9292/2016.html / kılavuz. E.Tar: 12.10.2016

ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi), 2016.http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/OSYS/EKYER/Tablo-6C_25082016.pdf E.Tar: 26.10.2016

ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi), 2020..https://www.osym.gov.tr/TR,19403/2020-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html, E.Tar:21.07.2020

Resmi Gazete, (1983), 28 Nisan, sayı. 18031. http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18031.pdf E.Tar: 05.09.2017.

Resmi Gazete, (1999), 15 Ekim, sayı. 23847. http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23847.pdf E.Tar:05.09.2017

Resmi Gazete, (2002. 19 Şubat, sayı.24676 http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2002/02/20020219 E.Tar:05.09.2017

Resmi Gazete, (1981), 25 Şubat, sayı.27857. Yüksek Öğretim Kanunu, Kanun Numarası: 2547 Kabul Tarihi:4/11/1981Değişik:13.12.2011-611/170. Md. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/02/20110225M1-1.htm E.Tar: 05.09.2017

T.C Resmi Gazete, 2001. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2001/07/20010710.htm#2 E.Tar: 25.10.2016

T.C MEB (Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı), (2016), http://meb.net.tr/mebbis/ mebbis-meb-gov-tr E.Tar: 20.10.2016

T.C Resmi Gazete, 2016. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler//2016/12/20161209-5.htm E.Tar: 21.07.2020

YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu), 2015. http://www.yok.gov.tr/web/guest/yuksekogretim-arsivinden; E.Tar. 22.10.2016

Wikipedi.(2017).TorosDağları,Wikipedi–ÖzgürAnsiklopedi https://tr.wikipedia.org /wiki/ Toros /Da%C4%9Flar%C4%B1 adresinden. E.Tar: 6.02.2017

http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2010-2017/DGS/Bil17102016.pdf,E.Tar:05.10.2017 http://www.osym.gov.tr/TR,13369/2017-dgs-tercih-kilavuzu-ve-bilgileri.html, E.Tar: 02.10.2017

http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/DGS/tablo-2_24052017.pdf E.Tar:05.10.2017

Katkı belirtme: Prof.Dr. Faruk Çalapkulu'ya katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

Bölüm 8

ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM ALANINDA KİTAP SEÇİM TERCİHLERİNİN İNCELENMESİ

Nuray ZAN[1]
Burcu Umut ZAN[2]

1 Doç. Dr. Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E posta: nurayyoruk@gmail.com
2 Doç. Dr. Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, Eposta: burcumut@gmail.com

Her ülke kendine özgü bir eğitim sistemine sahiptir. Ülkenin sahip olduğu eğitim sistemi, ülke insanının sahip olduğu sosyal özelliklere, tarihsel olarak getirilen kültürel özelliklere ülkenin ekonomik yapısına ve yöneticilerin eğitim dokusuna uygun olarak gelişim göstermektedir. Son dönemde gözden geçirilen eğitim hedefleri doğrultusunda bilgi toplumunun oluşumuna katkı sağlayacak bireylerin eğitim-öğretim yoluyla gelişmeleri ve yetişmeleri ulusların eğitim sistemlerinin temel hedefi haline gelmiştir (Büyükkantarcıoğlu, 2006). Bilgi üretim ve tüketim döngüsü hızının sürekli arttığı bilgi toplumlarında bilgiyi edinmek için gereken temel faaliyetin okumak olduğu unutulmamalıdır. Bu doğrultuda genç kuşaklara okuma alışkanlığı kazandırma; okumanın bir ihtiyaç olduğu, okuma alışkanlığına sahip olmanın entelektüel bir farklılık olduğu günümüzde, eğitim sisteminin bireylerin sahip oması gereken önemli alışkanlıklardandır (Çoban, İleri, Temir, 2018). Okuma eyleminin; okumayı ihtiyaç haline getirme, yaşamın bir parçası olarak kabul etme olarak tanımlanan bir alışkanlığa dönüştürülmesi için, sürekli olarak okuma etkinliğinin yapılması gereklidir (Bircan ve Tekin, 1989: 395). Bununla birlikte bilgi toplumundan bahsedilen günümüzde, okuma alışkanlığı sadece bilgi edinmek için genel faaliyet olarak kabul edilmemelidir. Okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini, bilgisini ve görgüsünü geliştiren, fikren zenginleşmesini sağlayan, bireyi başkalarına bağlayan önemli bir etkendir (Demirel, 1999: 51).

Kazanılan okuma alışkanlığı ile bireyin problem çözme, duygularını ve düşüncelerini eksiksiz, tam aktarabilme becerileri arasında doğru ve güçlü bir ilişkinin olduğu bilinmektedir (Sever, 2000: 18). Çocuğun okulda kazanacağı en önemli beceri ve alışkanlığın okuma olduğu varsayımından yola çıkıldığında rol model olarak kabul edilen öğretmenin düzenli okuma alışkanlığına sahip olması çok önemli görülmektedir. Başka bir ifade ile öğrencide; okumanın alışkanlığa dönüşmesi öğretmene sorumluluklar yüklemektedir. Okuma alışkanlığı öğretmen adayının genel kültür kazanması açısından önemlidir (Acıyan, 2008). Ayrıca öğrenciye örnek olacağı düşünüldüğünde bu önem katlanarak artmaktadır. Okuma alışkanlığına sahip olmayan aileler de dâhil olmak üzere tüm ebeveynler çocuğuna okuma alışkanlığını kazandırmak üzere öğretmene sorumluluk yüklemektedir. İlkokullarda Türkçe öğretiminin amaçlarından biri; öğrencilere "okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak"tır (MEB, 1981). Ülkemizin eğitim sisteminde okuma eylemi 6 yaşından itibaren başlamakla birlikte eğlenceli ve keyifli hikâye kitaplarını okumaya başlayan bireyin bu çalışması çok kısa sürmekte okuduklarının yerini ders kitaplarına, bireyin belki de arzu etmediği zorunlu okuma parçalarına bırakmaktadır. Okumayı öğretmek için, okumadan zevk alınması sağlanarak, öğrencinin yeterince güdülenmesi ve bu süreçte gereken fırsat ve zamanın yaratılması önemlidir ve ayrıca öğretmenin okuma etkinliğini zor ve zevksiz bir

iş haline getirmemesi daha önemlidir (Sever, 2000). Bilişsel gelişim için önem teşkil eden okuma çalışmaları ilkokul seviyesinden itibaren ilerleyen eğitim aşamalarında daha fazla etkiyle kendini göstermektedir. Lise ve üniversite düzeyinde öğrenme etkinliklerinin büyük bir kısmının okuma aracılığıyla gerçekleştirildiği göz önüne alındığında, öğrencinin okuma etkinliğini anlamlı ve sorgulayıcı bir temelde gerçekleştirmesi gerekmektedir. Başka bir perspektifden bakıldığında ise belirli bir süre sonra öğrencilere rol model olması planlanan öğretmen adaylarının okuma etkinliğine bakışları ve alışkanlıklarının nasıl olduğudur. Bu doğrultudan yola çıkıldığında, araştırmada farklı fakültelerden Pedagojik Formasyon Sertifika Programına katılan öğretmen adaylarının eğitim alanında okumayı tercih ettikleri yazarları ve kitapları belirlemek ve bu tercihlerin sayısal ve sözel alan ile cinsiyet temelinde nasıl değiştiğini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmanın sonraki başlıklarında daha önce yapılan araştırmalara ve öğretim programlarında okuma alışkanlığı ve okuma kültürüne ilişkin olarak çalışmanın örneklemini oluşturan disiplinler kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programlarında yer alan okuma etkinlikleri incelenmiştir.

Literatür Değerlendirme

Çalışmanın bu kısmında, üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine yapılan araştırmalar önemli boyutları ele alınarak özetlenmiştir. Literatür değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının ve becerilerinin araştırıldığı veya okumaya ilişkin görüşlerinin ya da okumaya bağlı özyeterliliklerinin değerlendirildiği pek çok çalışmanın varlığı görülmektedir. Bu çalışmaların pek çoğu okuma ile temel bağlantısı olan Türkçe veya Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğretmen adayları üzerine yürütüldüğü tespit edilmiştir (Kuş ve Türkyılmaz, 2010; Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013; Karakuş ve Özçetin, 2016; Pilav,2016; Biçer ve Alan 2017). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını araştıran çalışmalar sadece Türkçe veya Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri öğretmen adayları ile sınırlı kalmamış, Okul Öncesi Öğretmenliğinden, Beden Eğitimi Öğretmenliğine kadar Eğitim Fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğretmen adayları için de benzer çalışmalar yapılmıştır (Mavi ve Çetin, 2009;Yılmaz ve Benli, 2010; Batur, Gülveren ve Bek,2010; Ari ve Demir, 2013; Yıldız, Ceran ve Sevmez, 2015, Ercan ve Biçer, 2017). Bu çalışmalar incelendiğinde dikkat çekici sonuçların literatüre kazandırıldığı görülmektedir. Örneğin Karakuş ve Özçetin tarafından 2016 yılında yürütülen çalışmada öğretmen adaylarından okuma becerisine yönelik metafor oluşturmaları istenmiştir. Oluşturulan metaforlar kategorilendiğinde ve öğretmen adaylarının okuma eylemine en fazla "İhtiyaç-Gereklilik" kategorisi başlığı altında, en az "Merak" kategorisi başlığı altına yükleme yaptığı belirlenmiştir. Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerine yapılan bir diğer çalışmada öğrenciler tarafından en çok tercih edilen türk ve yabancı yazarlar

şöyle sıralanmaktadır; İskender Pala, Elif Şafak, Sinan Yağmur, Canan Tan ve Reşat Nuri Güntekin, Khaled Hosseini, Adam Fewer, Cengiz Aytmatov, Dostoyevski ve Victor Hugo (Yıldız, Ceran ve Sevmez, 2015). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili üzerine yapılan aynı çalışmada öğrencilerin okumayı en çok tercih ettiği materyaller arasında sosyal paylaşım sitelerindeki yazılar, edebî kitaplar, internet ortamındaki gazeteler ve dinî dergilerin yer aldığı görülmektedir. Aynı şekilde Türk toplumunun okuduğu kitaplar Desam 2016 tarafından rapor edilmiştir. Raporda yer alan kitaplar; fıkra kitapları, namaz hocası, dua kitapları ve aşk kitapları en çok okunanlar olarak kategorize edilmiştir (Desam, 2016).

Bununla birlikte yapılan çalışmalar kitap okuma alışkanlıklarının bireylerin öz yeterlik algılarını pozitif yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Biçer ve Alan, 2017). Yapılan çalışmalar sosyal medya başta olmak üzere internet ve televizyon gibi unsurların gençlerin en çok vakitlerini harcadıkları mecralar olduğunu göstermektedir. Buna bağlı olarak sosyal medya üzerinde harcanan zamanının okuma alışkanlığını negatif yönde etkilediği ayrıca öğretmen adaylarının kütüphane kullanma alışkanlıklarının da zayıf olduğu belirlenmiştir (Kuş ve Türkyılmaz, 2010). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımları üzerine 2000 yılında Esgin ve Karadağ tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin sadece % 26'sının boş zamanlarında kitap okuduğu, % 20'sinin süreli yayın takip ettiği, sayısal ve sözel bölüm öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farklı çalışmalarda öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından araştırıldığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlarda cinsiyet değişkeni ile okuma tutumları arasında istatistiksel olarak farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir (Çelik, Çelik, Arslan; 2009; Yılmaz ve Benli, 2010; Kuş ve TürkYılmaz, 2010; Ari ve Demir, 2013). Kız öğrencilerin okuma ile ilgili sıklık ve strateji gibi tutumlarının erkeklere oranla daha üst düzeyde olduğu belirlenmiştir (Çelik, Çelik, Arslan; 2009;Kuş ve TürkYılmaz, 2010). Okuma alışkanlığını etkileyen değişkenlerin başında bireylerin ailelerinden getirdiği özellikler de bulunmaktadır. Bu durumla bağlantılı olarak öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ebeveyenlerinin eğitim düzeylerinin etkileyip etkilemediği de araştırılmıştır. Yapılan çalışmalarda değişik sonuçların elde edildiği görülmektedir. İlköğretim düzeyinde yapılan çalışmalarda öğrencilerin anne ve babasının eğitim düzeyine göre kitap okuma sıklığı ve okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu ortaya konulurken (Küçük, 1998), yükseköğretim seviyesindeki öğrencilerde anne ve babanın eğitim seviyesinin bireyin okuma alışkanlığını etkilemediği görülmektedir (Ari ve Demir, 2013; Ercan ve Biçer, 2017)

Odabaş, Odabaş ve Polat tarafından 2008 yılında yapılan araştırmada, üniversite Öğrencilerinin okuma alışkanlıkları Ankara Üniversitesi örne-

ği üzerinden incelenmiştir. İlgili üniversitenin lisans öğrencileri üzerine yapılan çalışmada sonuçlar yüksek öğrenim boyunca öğrencilerin okuma becerisinde gelişme olduğunu, buna karşın yeterli okuma alışkanlığına sahip olmadıkları sonucu raporlanmaktadır. 10 yıl sonra Çoban, İleri ve Temir tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada alınan örneklem üzerinde öğretmen adayı öğrencilerin bir yıl içinde; % 48,2'sinin en az 1, en fazla 5 kitap okuduğu; % 28,3'ünün en az 6 en fazla 10 kitap okuduğu, % 12,7'sinin en az 11 en fazla 20 kitap okuduğu, % 7,8'inin ise 20 den fazla kitap okuduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayı öğrencilerin % 1,8"i ise hiç kitap okumadığını belirtmiştir (Çoban, İleri ve Temir,2018). Başka bir çalışmada ise, lisans öğrencilerinin yeterince kitap okuyamadıklarını kabul ederek okuyamama sebebi olarak "derslerden vakit kalmadığı" cevabını verdikleri görülmektedir (Esgi ve Karadağ, 2000). Buna rağmen yapılan çalışmalar yüksek öğretim eğitiminin öğrencilerin okuma davranışları arasında çok az da olsa bir değişim yarattığını göstermektedir (Ersoy, 2007; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008). Çalışmalara ait sonuçlarda, okunan kitap sayısı dikkate alındığında üniversite seviyesinde olan öğrencilere bu durumun uygun olmadığı ifade edilmiştir (Çoban, İleri ve Temir,2018). Kitap okuma alışkanlığı ile ilgili olarak okur tipini belirlemek için, belirli bir zaman diliminde kitap okumaya ayrılan zaman ve belli sürede okunan kitap sayısına bakılarak bir değerlendirme yapılmaktadır. Bu konuda American Library Association"ın yaptığı çalışmaya göre okurlar (Ala, 1978: s,3) yılda okuduğu kitap sayısı beşi geçmeyenleri az okuyan okur tipi, yılda altı ile on bir arasında kitap okuyanları orta düzeyde okur tipi, yılda okuduğu kitap sayısı on ikinin üzerinde olan okurları ise çok okuyan okur tipi olarak nitelendirilmektedir (Çoban, İleri, Temir, 2018; Odabaş, Odabaş, Polat, 2008; Yılmaz, 2004: s,116).

Literatür incelendiğinde okuma kültürü, okuma alışkanlığı üzerine pek çok çalışmanın yapılmış olduğu görülmekle birlikte pedagojik formasyon öğretmen adaylarının eğitim üzerine yaptıkları okumaları inceleyen bir çalışmanın varlığına rastlanmamaktadır. Yapılan bu çalışmanın pek çok yönü ile diğerlerinden farklı olması ile birlikte daha önce eğitim alanında bilgisi olmadığı kabul edilen bu öğrencilerin ilgili alana merak ve ilgilerini ne denli aktarabildiklerini görmek açısından önemli olduğu düşünülmektadir.

Öğretim Programlarında Okuma Alışkanlığı ve Okuma Kültürü

Öğretim programlarının geliştirilmesi; modern eğitim dünyası içinde, bireyin gelişimini ve dünya standartlarına uyumunu sağlayarak toplumun gelişimini hedefleyen, en önemli unsurlardan biridir. Öğretim programlarının temelde iki önemli amacının olması beklenmektedir; bunlardan birincisi, geleneksel, ulusal ve kültürel değerlerin aktarılmasını sağlayacak adımları belirlemek; ikincisi ise, yeni gelişmeler doğrultusunda bireyleri çağın koşullarına göre hazırlayacak çerçeveyi sunmaktır (Smith vd., 1957).

Bu doğrultuda ülkelerde uygulanan öğretim programlarının; bireyin ve toplumun beklentilerine uygun ve aynı zamanda gelişen dünyaya ayak uydurabilecek düzeyde güncel olması gerekmektedir. Özellikle bilgiyi alan edilgen öğrenci anlayışını benimseyen geleneksel eğitimin yerini bilgiye erişen, işleyen etkin öğrencilerin alması, bir diğer ifade ile öğrencilerin hayat boyu öğrenmelerine yardımcı öğretim programlarının varlığı, bireylerin ülkeler arasında hareketliliğinde ve oluşturdukları iş alanlarında belirli bir standart oluşturabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu noktada öğretmenlerin, uygun yaklaşımları kullanarak, programların uygulanabilmesi bağlamında öğrencilerin kazanım edinimini sağlayan bütünleyici bir parçası olduğu esastır. Bu duruma başka bir açıdan bakılacak olursa öğrencilere rehberlik ederek öğretim programlarını hayata geçirebilme yetkinliğine sahip öğretmen adaylarının yetiştirilmesi gereksinimi ortaya çıkmaktadır.

Eğitim sistemimiz yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve tutumlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu kapsamında öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) açıklanmıştır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu olacak şekilde tasarlanarak; ilk, orta ve yükseköğretim dâhil, mesleki, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yetkinlik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesi oluşturulmuştur. Ülkemizde öğretim programları 2018 yılında güncellenmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından zorunlu eğitim kapsamında öğrencilerin edinmesi ve geliştirmesi gereken yetkinlikler belirlenmiştir. Yenilenen öğretim programlarının tamamında temel olarak bu yetkinliklere yer verilmiştir. Tüm öğretim programları ders içeriği bağlamında verilen kazanımlarda TYÇ yer alan sekiz anahtar yetkinliği temel almaktadır bu yetkinliklerden biri olan ana dilde iletişim; yetkinliğinin içeriği; *"kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır"* şeklinde tanımlanmaktadır.

Söz konusu çalışmada örneklemi oluşturan lisans öğrencilerinin alanlarında yer alan öğretim programları kimya, fizik, biyoloji, coğrafya, tarih, felsefe ve sosyoloji dersi incelendiğinde öncelikle ana dilde iletişim yetkinliğine bağlantılı çalışmalar yer almaktadır. İlgili Öğretim Programları incelenmiş aşağıda bağlantılar sunulmuştur.

Kimya dersi öğretim programında(MEB,2018) yedi farklı konuda öğrencilere okuma parçası sunulması öğretmene bırakılarak ilgili konuların desteklenmesi istenmiştir.

Biyoloji dersi öğretim programında (MEB,2018) iki farklı konuda öğrencilere okuma parçası verilerek ilgili konuların açıklanması beklenmektedir. Fizik Coğrafya ve Tarih dersi öğretim programında (MEB,2018) anadilde iletişim yetkinliğine bağlantılı olarak öğretim materyali hazırlama ve derse hazırlıklı gelmenin öğretmenin asli görevleri arasında olduğu belirtilmiş ayrıca öğretmenlerin ilgili bilgi, beceri, değer ve tutumları öğrencilerine kazandırırken sadece ders kitaplarına bağlı kalmamaları vurgulanmıştır. Diğer bir yandan öğrencilerin sınıf düzeyi, öğrencilerin ilgi, hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri gibi unsurları göz önünde bulundurarak kazanımlarla tutarlı olacak şekilde öğretim materyallerini çeşitlendirerek okuma parçaları vb.) yapılandırması ve kullanması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca Tarih Dersi Öğretim Programında (MEB,2018), tarihsel metinleri okumaları konusunda yönlendirme yapılmıştır. Öykü, biyografi, otobiyografi ve benzeri metinleri anlamak için bu metinleri zihinlerinde canlandırarak okuma yeteneğini öğrencilerin geliştirmesi gerektiği programda belirtilmiştir. Matematik dersi öğretim programının içeriğinde(MEB, 2018) problemler seçilirken toplumsal duyarlılığı, çevre bilincini, okuma alışkanlıklarını geliştirebilecek konulara yer verilmesi belirtilmiştir.

Felsefe Dersi Öğretim programında (MEB,2018) dersin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi, tüm bu beceri ve kazanımların daha verimli bir şekilde sağlanabilmesi için dersin işlenişinde; metin okuma ve anlama çalışmalarına yer verilmesi belirtilmiştir. Materyal Kullanımı içeriğinde programda yer alan konuların işlenmesinde, ilgili konuların kazanımlarıyla ve günlük hayatla ilişkilendirme yapılmasına imkân sağlayan etkinlik ve çalışmalara, metinlerin alındığı eserlere yer verilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Öğretmen öğrencileri ders kitabında olmayan fakat program kazanımları ile örtüşen, derse ilişkin konuları sevdirecek roman, hikâye, makale, deneme, şiir, fıkra okuma ve film seyretme gibi etkinliklere teşvik etmesi gerektiği vurgulanmıştır. Sosyoloji Dersi Öğretim programı 2009 yılında geliştirildiği ve daha sonra güncellenmediği için içeriğinde ana dilde iletişim yetkinliğine yer verilmemiştir ancak sınıf içerisinde uygulanması ile ilgili açıklamalarda yer alan ifade sosyoloji alan konularının özelliğinden dolayı farklı yöntem ve tekniklerle birlikte okuma, anlatma, yorum yapma gibi yöntemler kullanılması önerilmiştir. Ayrıca Sosyoloji literatürüne katkıda bulunan üç ünlü Türk Sosyoloğunun eser odaklı biyografilerinin incelenmesi istenmiştir. Bu bağlamda Pedagojik Formasyon Sertifika Programına katılan öğretmen adaylarının seçtikleri mesleğe bağlı olarak görevlerinde alanları ile ilgili kitap okuma ve bu kitap içeriklerini program ile bağlantılandırma görevleri olduğu unutulmamalıdır. Kitap okuma alışkanlığı ile birlikte kitap tercihlerinde araştırıcı olmaları ve ilgili yetkinliğe sahip olması gerekmektedir.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Günümüzde hızla gelişen teknoloji bilgiye ulaşımı oldukça kolaylaştırmış olmakla birlikte web üzerinde güncelliği, doğruluğu, güvenirliği ve geçerliliği sorgulanması gereken bilgi kirliliğinin varlığı bilinmektedir. Bu bağlamda doğru bilgi edinmesi istenilen öğretmen adayının temel nitelikleri arasında okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerileri yer almalıdır. Bireyin okuma alışkanlığı kazanması kadar okuma eylemini nitelikli bir şekilde gerçekleştirmesi de önemlidir (Sadioğlu ve Bilgin, 2008).

Okuma kültürü, ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile doğrudan ilintili önemli göstergelerden biridir. Bu duruma bağlı olarak Kültür ve Turizm Bakanlığı 2019-Türkiye Okuma Kültürü Haritasını yayınlayarak mevcut durumun saptanmasına yardımcı olmuştur. Bu çalışma kapsamında Türkiye'de yılda ortalama okunan kitap sayısı 7,2 olarak verilmektedir. Kitap okuyan kesimin kitap tercihini, %61,5 oranı ile en çok tavsiye edilen kitaplar oluşturmaktadır. Okurun kitap seçimini yönlendiren diğer unsurlar arasında sırası ile kitabın adı, gazete ve dergilerin kitap tanıtım ekleri, kitapevi ziyaretleri ve yazarın popülerliğinin etkilediği tespit edilmiştir. 2018 yılı verilerine dayanarak oluşturulan 2019-Türkiye Okuma Kültürü Haritasında çalışmanın yapıldığı Çankırı İlinde Ders kitabı haricinde hane başına düşen k,tap sayısı 45- 50 olarak belirlenmiştir. İçerik olarak incelendiğinde bu kitapların çoğunluğunun dini yayınlar olduğu tespit edilmiştir (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2019). Bu kapsamda araştırmanın amacı Çankırı Karatekin Üniversitesinde farklı fakültelerden Pedagojik Formasyon Sertifika Programına katılan öğretmen adaylarının eğitim alanında okumayı tercih ettikleri yazarları ve kitapları belirlemek ve bu tercihlerin sayısal ve sözel alan ile cinsiyet temelinde nasıl değiştiğini tespit etmektir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- Öğretmen adaylarının eğitim alanında okumayı tercih ettikleri ve okudukları yazarlar ve kitaplar nelerdir?
- Öğretmen adaylarının eğitim alanında daha sonra okumayı planladıkları yazarlar ve kitaplar nelerdir?
- Sayısal ve sözel alan öğretmen adaylarının eğitim alanında okumayı tercih ettikleri ve okudukları yazarlar ve kitaplar nelerdir?
- Cinsiyete göre değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının eğitim alanında okumayı tercih ettikleri ve okudukları yazarlar ve kitaplar nelerdir?

Araştırma Deseni ve Yöntemi

2017-2018 ve 2018-2019 akademik yıllarında Çankırı Karatekin Üniversitesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programına devam eden Matematik, Fizik, Kimya Biyoloji, Coğrafya, Felsefe, Sosyoloji ve Tarih bölümü

dördüncü sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarına ders kapsamında bir çalışma verilmiştir. Bu çalışmada Pedagojik Formasyon Sertifika Programında almış oldukları ders kapsamında ilk hafta ders içeriği tanıtıldığı hafta bir çalışma verilmiştir. Öğretmen adaylarından eğitim alanında bir kitap seçimi yapmaları ve bu kitabı 12. haftaya kadar okumaları istenmiştir. Sertifika Programının 12. haftasında öğretmen adayları kendi seçimleri ile okudukları kitaplar hakkında kitap değerlendirme formu aracılığı ile sorulan soruları cevaplamışlardır.

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının kitap okuma tercihlerini belirlemek ve sayısal ile sözel alan öğretmen adaylarının eğitim konu kapsamında seçtikleri kitapların neler olduğunu tespit etmektir. Nitel araştırma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bu çalışmada, araştırmacılar tarafından oluşturulan form öğrencilere dağıtılmış ve veriler bu yol ile toplanmıştır. Betimsel nitelikte olan bu araştırma da; öğretmen adaylarının eğitim alanında okudukları ve okumayı planladıkları kitap ve yazar tercihleri değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler hem sayısal hem sözel alan öğretmen adayları için ayrı ayrı yapılmış ayrıca cinsiyete göre kitap tercihleri değerlendirilmiştir.

Evren Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu; 2017-2018 ve 2018-2019 akademik yıllarında Çankırı Karatekin Üniversitesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programına devam eden Matematik, Fizik, Kimya Biyoloji, Coğrafya, Felsefe, Sosyoloji ve Tarih bölümü dördüncü sınıfında öğrenim gören toplam 204 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Matematik, Fizik, Kimya Biyoloji bölümü öğretmen adayları sayısal alan, Coğrafya, Felsefe, Sosyoloji ve Tarih bölümü öğretmen adayları sözel alan öğretmen adayları olarak değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından oluşturulan form öğrencilere dağıtılmış ve veriler bu yol ile toplanmıştır. Form kapsamında okudukları kitabın adı, kitabın yazarı, kitabın sayfa sayısı, kitabın türü, okuma süreleri sorulmuştur. Son soru ise okudukları kitaptan sonra eğitim alanında okumayı planladıkları başka bir kitap olup olmadığı sorulmuş var ise kitap adı ve yazar bilgileri istenmiştir.

Bulgular

2017-2018 ve 2018-2019 akademik yıllarında Çankırı Karatekin Üniversitesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programına devam eden Matematik, Fizik, Kimya Biyoloji, Coğrafya, Felsefe, Sosyoloji ve Tarih bölümü dördüncü sınıfında öğrenim gören toplam 204 öğretmen adayına ait cinsiyet ve bölüm bilgileri Tablo 1'de verilmektedir. Matematik, Fizik, Kimya Biyoloji bölümü öğretmen adayları sayısal alan, Coğrafya, Felsefe,

Sosyoloji ve Tarih bölümü öğretmen adayları sözel alan öğretmen adayları olarak değerlendirilmiştir. Sayısal alanda 95 öğretmen adayı, sözel alanda 110 öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. Örneklemin 134'ünü kadın, 71'ini erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Tablo 1. *Çalışmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Alan ve Cinsiyet Verileri*

Sayısal Alan			Sözel Alan		
Kadın	**Erkek**	**Top.**	**Kadın**	**Erkek**	**Top.**
67	28	95	67	43	110

Çalışma kapsamında Sayısal ve sözel alan öğretmen adaylarının okudukları kitaplara ait olarak sayfa sayısı bilgisi de alınmıştır. Toplam olarak değerlendirildiğinde sayısal alan öğretmen adaylarının kişi başı ortalama 198 sayfa kitap okuduğu, sözel alan öğretmen adaylarının ise kişi başı ortalama 182 sayfa kitap okuduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının eğitim alanında okumayı tercih ettikleri kitap yazarları Tablo 2'de sunulmuştur. Sayısal alan öğretmen adaylarının en çok tercih ettiği kitap yazarı Doğan Cüceloğlu iken ve Sözel alan öğretmen adaylarının en çok tercih ettiği yazar Ivan Illich olarak tespit edilmiştir. Ahmet Şerif İzgören ise hem sayısal alan hem de sözel alan öğretmen adaylarının okumayı en çok tercih ettikleri 2. Yazar olarak görülmektedir.

Tablo 2. *Çalışmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Alana Göre Okumayı Tercih Ettikleri Yazarlar*

	Sayısal		Sözel		Top.
Yazar	n	**%**	**n**	**%**	
Ivan Illich	3	3,16	22	20,00	25
Ahmet Şerif İzgören	12	12,63	9	8,18	21
Doğan Cüceloğlu	14	14,74	1	0,91	15
Doğan Cüceloğlu/ İrfan Erdoğan	5	5,26	6	5,45	11
Mümin Sekman	4	4,21	3	2,73	7
İrfan Erdoğan	4	4,21	1	0,91	5
Alp Boydak	1	1,05	3	2,73	4
Fatih Kalkınç	0	0,00	4	3,64	4
Üstün Dökmen	3	3,16	1	0,91	4
Ali Çankırılı	1	1,05	2	1,82	3
Eric Fromm	0	0,00	3	2,73	3
Hasan Yılmaz	1	1,05	2	1,82	3
İsmail Öz	2	2,11	1	0,91	3
Leon Hager Cohen	3	3,16	0	0,00	3

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının eğitim alanında okumayı tercih ettikleri kitap adları ve yazarları Tablo 3'de sunulmuştur. Sayısal alan öğretmen adaylarının en çok tercih ettiği kitap Doğan Cüceloğlu ve İrfan Erdoğan ortak çalışması olan "Öğretmen olmak /Bir Cana Dokunmak" iken, sözel alan öğretmen adaylarının en çok tercih ettiği kitap Ivan Illich'in "Okulsuz Toplum" adlı eseridir.

Tablo 3. *Çalışmaya Katılan öğretmen adaylarının alana göre okumayı tercih ettikleri kitaplar*

Kitap Adı	Yazar	Sayısal		Sözel		Top.
		n	%	n	%	
Okulsuz Toplum	Ivan Illich	3	3,16	22	20,00	25
Avucumuzdaki Kelebek	Ahmet Şerif İzgören	4	4,21	7	6,36	11
Öğretmen olmak /Bir Cana Dokunmak	Doğan Cüceloğlu/ İrfan Erdoğan	11	11,58	0	0,00	11
Şu Hortumlu dünyada fil yalnız bir hayvan değildir	Ahmet Şerif İzgören	7	7,37	2	1,82	9
Başarıya Götüren Aile	Doğan Cüceloğlu	5	5,26	0	0,00	5
Öğrenmenin Gücü	İrfan Erdoğan	4	4,21	1	0,91	5
Bir Kadın Bir Ses	Doğan Cüceloğlu	4	4,21	0	0,00	4
Herşey Seninle Başlar	Mümin Sekman	2	2,11	2	1,82	4
Okul Evde Başlar	Fatih Kalkınç	3	3,16	1	0,91	4
Bilmiyorum deme Rehberi	Leon Hager Cohen	3	3,16	0	0,00	3
Küçük Şeyler	Üstün Dökmen	2	2,11	1	0,91	3
Öğretmenim Lütfen Bu Kitabı Okur musun?	Hasan Yılmaz	1	1,05	2	1,82	3

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyete göre eğitim alanında okumayı tercih ettikleri kitap adları ve yazarları Tablo 4'de sunulmuştur. Kadın öğretmen adaylarının da erkek öğretmen adaylarının da okumayı en çok tercih ettiği kitap Ivan Illich'in "Okulsuz Toplum" adlı eseridir. Kadın öğretmen adaylarında en çok tercih edilen ikinci kitap Ahmet Şerif İzgören'in Avucumuzdaki Kelebek adlı eseri iken, erkek öğretmen adaylarında en çok tercih edilen ikinci kitap Doğan Cüceloğlu 'nun Başarıya Götüren Aile adlı eseridir.

Tablo 4. *Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Okumayı Tercih Ettikleri Kitaplar*

Erkek Öğretmen Adayı				Kadın Öğretmen Adayı			
Yazar	Kitap	n	%	Yazar	Kitap	n	%
Ivan Illıch	Okulsuz Toplum	11	15,49	Ivan Illıch	Okulsuz Toplum	14	10,45
Doğan Cüceloğlu	Başarıya Götüren Aile	3	4,23	Ahmet Şerif İzgören	Avucumuzdaki Kelebek	10	7,46
Leon Hager Cohen	Bilmiyorum Deme Rehberi	3	4,23	Doğan Cüceloğlu/İrfan Erdoğan	Öğretmen Olmak /Bir Cana Dokunmak	10	7,46
Doğan Cüceloğlu	Bir Kadın Bir Ses	2	2,82	Ahmet Şerif İzgören	Şu Hortumlu Dünyada Fil Yalnız Bir Hayvan Değildir	9	6,72
Gregory Petrov	İnsan Okursa	2	2,82	Mümin Sekman	Herşey Seninle Başlar	3	2,24
İrfan Erdoğan	Öğrenmenin Gücü	2	2,82	Fatih Kalkınç	Okul Evde Başlar	3	2,24
Ahmet Şerif İzgören	Avucumuzdaki Kelebek	1	1,41	İrfan Erdoğan	Öğrenmenin Gücü	3	2,24

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının eğitim alanında okudukları kitaptan sonra yine eğitim alanında okumayı planladıkları kitap olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya olumlu cevap veren öğretmen adaylarından okumayı planladıkları bu kitaba ait ad ve yazar bilgisi alınmıştır. Öğretmen adaylarının okumayı planladıkları kitap adları ve yazarları Tablo 4'de sunulmuştur. Sayısal alan öğretmen adaylarının %23'ü, sözel alan öğretmen adaylarının %38'i eğitim alanında kitap okumayı planlamadıklarını ve okumak istemediklerini belirtmişlerdir. Eğitim alanında ikinci bir kitap okumayı planlayan öğretmen adayları ise sözel alanda Ivan Illich'in Okulsuz Toplum adlı kitabını, sayısal alanda ise Doğan Cüceloğlu ve İrfan Erdoğan ortak çalışması olan "Öğretmen olmak /Bir Cana Dokunmak" eseri olarak belirlenmiştir. Tablo 5'de sayısal ve sözel alan öğretmen adayları tarafından üç ve üzeri sayıda tercih edilen yazar ve ona ait olan kitap adları sıralanmıştır.

Tablo 5. *Çalışmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Alana Göre Okumayı Planladıkları Kitaplar*

Sayısal Alan			
Sıra	Yazar	Kitap Adı	**n**
1	Doğan Cüceloğlu /İrfan Erdoğan	Öğretmen Olmak Bir Cana Dokunmak	7
		"Mış Gibi" Yetişkinler	1
2	Doğan Cüceloğlu	Onlar Banim Kahramanım	3
		Başarıya Götüren Aile	3
		Hayat Bilgesi	2
3	Mümin Sekman	Her Şey Seninle Başlar	3
		Limit Sizsiniz	1
4	Hasan Yılmaz	Öğretmenim Lütfen Bu Kitabı Okur Musun?	4
5	Ahmet Şerif İzgören	Dikkat Vücudumuz Kaşınıyor	1
		Avucunuzdaki Kelebek	2
6	Ali Çankırılı	Çocuğun Manevi Eğitimi	3
7	Muhammed Bozdağ	Ruhsal Zeka	3
8	Üstün Dökmen	Kelebekler Ve İnsanlar	2
		Küçük Şeyler	1
Sözel Alan			
Sıra	Yazar	Kitap Adı	N
1	Ivan Illich	Okulsuz Toplum	11
2	Ahmet Şerif İzgören	Avucumuzdaki Kelebek	2
		Süperman Türk Olsaydı Pelerinini Annesi Bağlamak İsterdi	2
3	Doğan Cüceloğlu	İçimizdeki Çocuk	3
4	İnayet Aydın	Alternatif Okullar	3

Sonuçlar ve Tartışma

Çankırı Karatekin Üniversitesinde farklı fakültelerden Pedagojik Formasyon Sertifika Programına katılan öğretmen adaylarının eğitim alanında okumayı tercih ettikleri yazarları ve kitapları belirlemek ve bu tercihlerin sayısal ve sözel alan ile cinsiyet temelinde nasıl değiştiğini tespit etmek araştırmanın amacını oluşturmaktadır. İlgili araştırma kapsamında 2017-2018 ve 2018-2019 akademik yıllarında Matematik, Fizik, Kimya Biyoloji, Coğrafya, Felsefe, Sosyoloji ve Tarih bölümü dördüncü sınıfında öğrenim gören toplam 204 öğretmen adayı ile çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından oluşturulan form ders içeriği bağlamında öğrencilere dağıtılmış ve veriler bu yol ile toplanmıştır. Form kapsamında okudukları kitabın adı, kitabın yazarı, kitabın sayfa sayısı, kitabın türü, okuma süreleri ve okudukları kitaptan sonra eğitim alanında okumayı planladıkları başka bir kitap olup olmadığı sorulmuş; planladıkları bir kitap var ise kitap adı ve yazar bilgileri istenmiştir.

Söz konusu çalışmada cevap aranan ilk soru öğretmen adaylarının eğitim alanında okumayı tercih ettikleri yazarlar ve kitaplara aittir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde tüm öğretmen adaylarının tercihi ilk sırada Ivan Illich olmuştur, daha sonra sırasıyla Ahmet Şerif İzgören ve Doğan Cüceloğlu yer almaktadır. Cevap aradığımız diğer bir soru ise Sayısal ve sözel alan öğretmen adaylarının eğitim alanında okumayı tercih ettikleri ve okudukları yazarlar ve kitaplara dairdir. Bu bağlamda sayısal alan öğretmen adaylarının en çok tercih ettiği kitap yazarı Doğan Cüceloğlu iken ve sözel alan öğretmen adaylarının en çok tercih ettiği yazar Ivan Illich olarak tespit edilmiştir. Ahmet Şerif İzgören ise hem sayısal alan hem de sözel alan öğretmen adaylarının okumayı en çok tercih ettikleri 2. Yazar olarak görülmektedir.

Öğretmen adaylarının eğitim alanında okumayı planlayıp planlamadıkları, planlayanların hangi yazar ve eseri tercih ettikleri belirlenmiştir. Sayısal alan öğretmen adaylarının %23'ü, sözel alan öğretmen adaylarının %38'i eğitim alanında kitap okumayı planlamadıklarını veya okumak istemediklerini belirtmişlerdir. Eğitim alanında ikinci bir kitap okumayı planlayan öğretmen adayları ise sözel alanda Ivan Illich'in Okulsuz Toplum adlı kitabını, sayısal alanda ise Doğan Cüceloğlu ve İrfan Erdoğan ortak çalışması olan "Öğretmen olmak /Bir Cana Dokunmak" eseri olarak belirlenmiştir.

Cinsiyete göre değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının eğitim alanında okumayı tercih ettikleri ve okudukları yazarlar ve eserler araştırıldığında Kadın ve erkek öğretmen adaylarının okumayı en çok tercih ettiği kitap Ivan Illich'in "Okulsuz Toplum" adlı eseridir. Kadın öğretmen adaylarında en çok tercih edilen ikinci kitap Ahmet Şerif İzgören'in Avucumuzdaki Kelebek adlı eseri iken, erkek öğretmen adaylarında en çok tercih edilen ikinci kitap Doğan Cüceloğlu 'nun Başarıya Götüren Aile adlı eseridir.

Genel olarak eğitim alanında öğretmen adaylarının tercih ettikleri yazar ve eserlerin oldukça sınırlı bir çerçevede kaldığı görülmektedir. Özellikle okunan, okunması planlanan ilk üç yazarın sayısal ve sözel alanda değişmediği dikkat çekmektedir. Ancak bir dikkat çekici durum şudur ki sayısal alan öğretmen adaylarının çeviri kitabı tercih etmediği görülmüştür. Sözel alan öğretmen adaylarının çeviri yayın da tek bir yazara ve esere odaklandığı belirlenmiştir. Bu durum da farklı alan derslerinde tavsiye edilen kitap olduğu etkisini yaratmaktadır. Ayrıca okunması planlanan kitabın okunan kitaplarla benzer olmasının öğretmen adaylarının birbirine tavsiye ettiği sonucunu doğurmaktadır. Bu elde edilen sonuç literatür tarafından da desteklenmekle birlikte Türkiye okuma haritasında verilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Okunan kitapların okur tavsiyesine göre şekillendiği öğretmen adayları tarafından da desteklenmiştir. Öğretmen adaylarının tercih ettikleri kitapların içeriğine bakıldığında kişisel gelişimi ön plana aldığı sonucunu karşımıza getirmektedir. Ayrıca öğretmen adayları Pedagojik Formasyon Sertifika Programında takip edilen ders kitaplarını da okudukları kitap olarak belgelendirmişlerdir. Sözel alan öğretmen adayları kendi alan bölümlerinde okumuş oldukları özel alan kitaplarını eğitim alan içeriği kitabı olarak sundukları görülmüştür.

Öğretmen adaylarının eğitim alanında kendilerini yetiştirmeleri için farklı yazar ve eser isimleriyle kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmen adaylarına ilgili alanda kitap okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde eğitim alanında görev yapan akademisyenlere de sorumluluk düşmektedir. Çünkü ders içeriğini destekleyen en önemli etkenlerden biri de alana ait farklı eserlerin okunmasıdır. Çalışmanın sonucunda karşımıza çıkan sonuç, popülaritenin ve görsel medyanın da kitap seçiminde etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte üniversite kütüphanelerinin de bu süreçte etkisinin olduğu gerçektir. Koleksiyon geliştirme politikaları çerçevesinde uygun kitapların seçilmesi, gelen kitapların duyuru hizmetlerinin yapılması henüz öğrenci olan öğretmen adaylarının kitap seçim tercihlerini etkileyerek okuma alışkanlığı kazandırmada kütüphanenin itici bir kuvvet olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma öğretmen adaylarının kitap tercihi ile ilgili yapılmış olan tek çalışma olarak görülmektedir ve yapılan araştırmanın bir bölümü ile ilgili bulgular ve sonuçlar sunulmuştur. Farabi; "erdemli toplum oluşturmanın yolunun eğitimden geçtiğini" yüzyıllar önce söylemiştir. Dolayısıyla; iyi bir eğitim için öğretmen yetiştirmenin önemi her daim hissettirilmelidir. Pedagojik Formasyon Sertifika Programına devam eden üniversite öğrencilerinin okumak için tercih ettikleri kitaplar sınırlı sayıdadır. Bu durumdan yola çıktığımızda üniversite öğrencisinin ve özellikle bir öğretmen adayının düşünen, araştıran, sorgulayan bireyler olması gerekirken eğitim sürecinde bu değerlerin öğretmen adaylarına kazandırılamadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Öneriler

Bu çalışmada elde edilen sonuçların ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir;

- Öğretmen adaylarının tavsiye üzerine kitap tercihi yaptıkları çalışmamızın sonuçlarında belirlenmiştir. Diğer yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin okudukları kitapları sınıfta tanıtmalarının, öğrenciler tarafından olumlu değerlendirildiği görülmektedir. Yaman, Süğümlü(2010), Zengin(2003) ve Yıldız(2000) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin tavsiye ettikleri eserlerin öğrenciler tarafından daha çok kabul gördüğünü göstermektedir. Bu duruma istinaden elde ettiğimiz sonuçlar; kitap okuma becerisi bakımından ve okuma alanı çeşitliliğini artırmak için, öğretmen yetiştiren üniversitelerin öğretmen eğitimi programlarında okuma becerisini geliştirici çalışmaların dahil edilmesi önerilmektedir.

- Öğretmenlerin genel kültür bağlamında kendini geliştirebilmesi, kelime dağarcığını artırabilmesi ve alan bilgisini destekleyebilmesi için muhakkak ki okuma etkinliklerini belirli bir düzeye çıkarması gereklidir. Öğretmen adaylarının belirli sayıda eserden sorumlu tutulması önerilmektedir. Milli eğitim Bakanlığı öğretmen alımları kapsamında bu eserlerden öğretmen adaylarını sorumlu tutulması bu çalışmanın gayretli bir şekilde sonuçlanmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Bu uygulama öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı kazanmasına farklı kitaplarla tanışmalarına vesile olacaktır.

Üniversite kurumsal bağlamda etkinlik düzenlerken üniversite öğrencilerini okumaya ve araştırmaya sevk edecek içerikleri oluşturmaya çaba harcamalıdır. Özellikle öğretmen adaylarının ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak düzenlenecek okuma ortamları, okumanın mutlak bir gereksinim olduğunu hissettirecek şekilde sunulmalı ve öğretmen adayları da gerek kitap tercihleri gerek okumaya ayırdıkları zaman bağlamında ileride öğrencilerine örnek olarak hazırlayabilecekleri ortamların anılarını kendi öğrencilik yıllarından itibaren biriktirebilmelidir.

Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak düzenlenecek okuma ortamları, okumayı gereksinim olarak görecekleri bir şekilde onlara sunulmalıdır. Okuma alışkanlığı kazanan her birey, bunu yaşamının bir parçası olarak görecek ve yaşamı boyunca kitap okumayı sürdürecektir. Bu bağlamda hem koleksiyon geliştirme çalışmalarında, hem güncel yayınların duyurulmasında hem de okuma kültürünün geliştirilmesinde muhakkak ki kütüphanelere büyük sorumluluklar düşmektedir. Üniversite kütüphanelerinin bu sorumlulukları doğrultusunda farklı etkinlikler geliştirmeleri önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Acıyan, A. A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.

Ala, (1978) Book reading and library usage. A study of habits and perceptions. New Jersey: Gallup.

Ari, E, ve Demir, M K. (2013). İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 1(1),116-128.

Arslan, Y., & Çelik, Z. Ç. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 113-124.

Batur, Z., Gülveren, H. ve Bek, H. (2010) Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi Örneği, Uşak Ünivversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(1), 32-49.

Biçer, N. ve Alan Y. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının Genel Öz Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 03.15.2020 tarihinde https://doi.org/10.17556/erziefd.285046 adresinden erişildi.

Büyükkantarcıoglu, N. (2006). Bilgi Toplumu Oluşturma Bağlamında Türk. *Milli Eğitim Dergisi*, 34 (169), 01.02.2020 tarihinde https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36938/422347 adresinden erişildi

Çoban, A., İleri, T., Temir, M. (2018). *Üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına betimsel bir bakış: Amasya Üniversitesi örneği*. Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Science. 5. 50-69.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. MEB Yayınları: 3228 İstanbul: MEB Basımevi.

Duman, T. (1991). *Türkiye'de Ortaöğretimde Öğretmen Yetiştirme-Tarihi Gelişimi*. İstanbul: MEB Basımevi.

Ercan, Z. G., ve Biçer, A. (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığına Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi (Trakya Üniversitesi Örneği). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 7*(1), 42-58.

Ersoy, A. (2007). *Hacettepe Üniversitesi Türk Dili ve EdebiyatıBölümü son sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları*. S. Kurbanoğlu, Y. Tonta ve U. Al (Yay.Haz.). *Değişen Dünyada Bilgi Yönetimi Sempozyumu 24-26 Ekim 2007, Ankara Bildiriler içinde (ss. 179-184). Ankara:* Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.

Esgin, A., Karadağ, Ö. (2000). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, *Popüler Bilim*, 25 (175): 19-20.

Karakuş, N., ve Özçetin, K. (2016) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Becerisine Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1*(40), 387-404.

Kurudayioğlu, M., ve Çelik G. (2013) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okumaya ve Okuma Eğitimine İlişkin Özyeterlik Algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 6* (4), 109-138.

Kuş, Z., ve Türkyilmaz, M. (2010). Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Durumları: İlgi, Alışkanlık ve Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri. *Türk Kütüphaneciliği* 24, sy 11-32.

Küçük, S. (1998). Şehirleşmenin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerisine etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Kültür ve Turizm Bakanlığı, (2019). *Türkiye okuma kültürü haritası*. 10.11.2019 tarihinde http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf?0 adresinden erişilmiştir.

Mavi, H. F., ve Çetin, B. (2009) Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kitap Okumaya İlişkin Görüş ve Tutumlarının Değerlendirilmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi 4*(1), 1-11.

Milli Eğitim Bakanlığı, (1981). *Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı*. Tebliğler Dergisi. (2098).

Milli Eğitim Bakanlığı, (2009) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Sosyoloji Dersi Öğretim Programı. 10.05.2020 tarihinde "http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=795" adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2017) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Biyoloji Dersi Öğretim Programı. "http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=361" adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2017) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Felsefe Dersi Öğretim Programı. "http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=338" adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2017) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Fizik Dersi Öğretim Programı, "http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=351" adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2017) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Kimya Dersi Öğretim Programı. 10.05.2020 tarihinde "http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=350" adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2017) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Tarih Dersi Öğretim Programı,"http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344"a dresinden erişilmiştir.

Pilav, S. (2016). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Okuryazarlık Profili Üzerine Bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1*(40), 208-226.

Sadioğlu, Ö., & Bilgin, A., (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online 7*(3), 814-822.

Sever, S., (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Smith, B.O., Stanley, W.O., Shores, J.H. (1957) Fundamentals of Curriculum Development. Harcourt, Brace & World Inc.

Yaman, H., & Süğümlü, Ü. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders dışı kitap okuma alışkanlıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi 18*(1), 291-306.

Yıldız, C. (2000). Çağdaş okul ve öğrenmeyi öğrenmek. *Dil Dergisi 9*(2), 5-11.

Yılmaz, M., ve Benli, N. (2010) Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi 12*(1): 281-291.

Yildiz, D., Ceran, D. ve Sevmez, H. (2015). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Profili. *Sosyal Bilimler Dergisi 8*(3), 164-166.

Zengin, N. (2003). Gençlerin okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik bir çalışma hakkında. *Türklük Bilimi Araştırmaları*: *Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 12, 131-149.

Bölüm 9

FEN BİLİMLERİ DERSİNDE BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE DAYALI LABORATUVAR MODELİNİN ETKİLERİ: 8.SINIF BASINÇ ÜNİTESİ

Huriye DENIŞ ÇELIKER[1]
Muhammed KARA[2]

1 Doç. Dr. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Burdur
2 Fen Bilimleri Öğretmeni, Ömerpaşa Ortaokulu, Elmalı-Antalya

GİRİŞ

Fen bilimleri eğitimi günümüzde öğrencilere mevcut bilgi birikimini aktarmaktan ziyade öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşmasını sağlamalı ve bu bilgileri günlük hayatla ilişkilendirecek nitelikte olmalıdır (Güneş ve Karaşah, 2016; Geçer ve Özel, 2012). Okullarda verilecek etkili bir fen eğitiminin öğrencileri geleceğe hazırlamada önemli bir rolü vardır (Billingsley ve Nassaji, 2019). Böylece değişen ve gelişen bilim dünyasına uyum sağlayabilen bireyler yetişmesi amaçlanmaktadır (Osborne ve Hennessy, 2007). Tabi bu durum henüz başlangıçtır. İhtiyaç duyduğu bilgiye kendisi ulaşabilen bireyden nihayetinde, nitelikli bilimsel bir anlayış ile ülke iş gücüne katılması, gerekli bilgi ve becerilerini daha da geliştirerek ülkenin ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişimine katkı sağlaması beklenmektedir (Aydeniz, 2017). Bu ancak bilimsel süreç becerileri gelişmiş bireylerle mümkündür. Bilimsel süreç becerileri kullanımını içine alan öğrenme süreçleri öğrencilerin nitelikli bilimsel anlayışlarının gelişimini sağlar (Stender, Schwichow, Zimmerman ve Härtig, 2018). Bilimsel süreç becerileri bilginin yapılandırılması, problemler üzerine düşünülmesi ve ulaşılan sonuçların formülleştirilmesinde kullanılan becerilerdir (Anagün ve Yaşar, 2009; Lind, 1998). 2005, 2013, 2018 fen bilimleri dersi öğretim programlarında da bilimsel süreç becerilerinin önemi vurgulanmaktadır (Çepni ve Ormancı, 2017). Fen eğitiminde fen ile ilgili kavramların kazandırılmasıyla birlikte bilimsel süreç becerilerin kazandırılması da önemsenmiştir (Ardaç ve Muğaloğlu, 2002). Fen derslerinin yaparak yaşayarak deneyimlerle yürütülmesi öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini artırmaktadır (Huziak, 2003). Bu nedenle, özellikle fen bilimleri alanındaki uygulamalı çalışmalar için tasarlanacak etkinliklerin mümkün olduğunca çok bilimsel süreç becerilerini kapsayacak şekilde, iyi tasarlanması ve etkili uygulanması oldukça önemlidir (Çakal, 2012; Toprak, 2011; Turan, 2018).

Öğrencilerin derse etkin olarak katılmaları, fikir ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri (Kaya ve Kılıç, 2010), dersin amaçlarına ulaştırabilecek her türlü ders materyali (Çoban ve İleri, 2013) ve yöntemlerinin seçilmesi, öğrencilerin sınıfa getirdikleri ön bilgiler ve kavram yanılgıları (Çepni, Taş ve Köse, 2006; Özmen, 2005), öğretimin amaçlarına ulaşılabilmesi adına önem arz etmektedir. Verilen dersin amaçlarına bizi ulaştırmada seçilebilecek birçok yöntem ve teknik vardır. Özellikle fen derslerinde kullanılabilecek yöntemlerden bir tanesi deneydir. Deneyler bilimin ayırt edici özelliği olduğundan öğrencilerde bilime karşı oluşturulacak en ufak olumlu durum onların laboratuvarlarda deney yapmalarına izin verilmesiyle mümkündür (Bajpai, 2017). Fen öğretimi sürecinde deneylerin yerinin önemli olduğu ve bu tür çalışmalardan vazgeçilmez bir yöntem olarak belirtilmesine rağmen, derslerde deney sürecine yeterince yer verilmediği görülmektedir (Çepni ve Ayvacı, 2006). Öğrencilerin potansiyellerinin or-

taya çıkabilmesi için derslerin deneyler ile desteklenmesi gerekmektedir (DeBoer, 2011). Öğrenciler derste aktif olarak bir problemle uğraşırken bilimsel olarak daha verimli bir süreç geçirirler (Waldrop, 2015). Çepni (2006)'ya göre laboratuvarların kullanım amaçları ile ilgili yaklaşımlar; tümden gelim, tümevarım yaklaşımı, keşfetmeye dayalı laboratuvar yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım, teknik becerileri kazandırma yaklaşımı ve bilimsel süreç becerileri yaklaşımıdır. Uygulama gerektiren konularda laboratuvar temelli yaklaşımın kullanılması öğrencilerde bilimsel süreç becerilerinin kazanılmasını desteklemektedir (Ngala, 2019). Bilimsel süreç becerilerine dayalı deney ve etkinliklerle bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi mümkündür. Bilimsel süreç becerilerinden gözlem, sınıflama, ölçme, tahmin eme, değişkenleri belirleme ve hipotez kurma gibi beceriler öğrencilerin deney yaparken kullanacağı önemli beceriler arasında yer almaktadır. Bilimsel süreç becerileri yapılan deneylerin konuyla ilişkilendirilmesinde öğrencilere yardımcı olabilmektedir (Karslı Baydere ve Şahin Çakır, 2019).

İlgili alan yazın incelendiğinde öğrenci merkezli farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasının bilimsel süreç becerileri üzerine etkisini araştıran çalışmalar mevcuttur (Bilen ve Aydoğdu, 2012; Bilgin, 2006; Bozdoğan, Taşdemir ve Demirbaş, 2006, Colley, 2006; Dailey ve Robinson, 2017; Gökbayrak ve Karışan, 2017; Kanlı, 2007; Kaya ve Yılmaz, 2016; Karışan, Bilican ve Şenler, 2016; Tupin ve Cage, 2004; Yağbasan ve Kanlı, 2004). Fen laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini ve bilimsel süreç becerileri öz yeterlik algılarını olumlu şekilde etkilediğini ifade eden araştırma sonuçları bulunmaktadır (Karslı, 2011, Karslı ve Ayas, 2013; Karslı Baydere ve Şahin Çakır, 2019; Koray, Köksal, Özdemir ve Presley, 2007). Farklı öğrenim seviyelerinde bilimsel süreç becerilerine dayalı laboratuvar etkinliklerinin hipotez kurma becerisi, başarı ve bilimsel süreç becerileri öz yeterlik algıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu ortaya konmuştur (Can, 2020; Karslı Baydere ve Şahin Çakır, 2019; Özdemir, 2004; Roth ve Roychoudhury, 1993; Şimşir, 2016; Turan, 2018; Yaz, 2018). İlgili alanyazından yola çıkarak bu araştırmada da 8. sınıf Basınç ünitesinde bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye dayalı laboratuvar modelinin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri üzerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi "8.sınıf basınç ünitesinde bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye dayalı laboratuvar modelinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmede etkisi var mıdır?" şeklindedir.

Alt Problemler. Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir.

1. 2018 fen bilimleri dersi öğretim programı uygulanan öğrenci grubu ile üzerinde çalışma yapılan öğrenci grubu arasında uygulama öncesi ön

test puanları arasında bilimsel süreç becerilerinin gelişimi anlamında bir farklılık var mıdır?

2. 8.sınıf basınç ünitesinde bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik planlanmış eğitim süreci ile 2018 fen bilimleri dersi öğretim programına göre planlanmış eğitim süreci arasında son test puanlarında bilimsel süreç becerilerinin gelişimi anlamında fark var mıdır?"

3. 2018 fen bilimleri dersi öğretim programı uygulanan öğrenci grubu ile üzerinde çalışma yapılan öğrenci grubun kendi aralarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. 8.basınç ünitesinde bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye dayalı laboratuvar modeli ile planlanmış eğitim süreci ile 2018 fen bilimleri dersi öğretim programına göre planlanmış eğitim süreci arasında sontest-öntest puan farkları arasında anlamlı fark var mıdır?"

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı 8.sınıf basınç ünitesinde bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye dayalı laboratuvar modelinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmedeki etkisini araştırmaktır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında Antalya İline bağlı Elmalı ilçesinde bulunan bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir.

2. Araştırma sadece "8.sınıf basınç" ünitesi konularını kapsamaktadır.

3. Araştırma deney grubunda 20, kontrol grubunda 22 olmak üzere toplamda 42 öğrenci ile sınırlıdır.

Varsayımlar

1.Uygulama sürecinde araştırmanın amacı dışında etkisi olabilecek isteğimiz dışındaki tüm değişkenler, üzerinde çalışma yapılan deney ve kontrol grubu öğrencilerini aynı derecede etkilemiştir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt bölümleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada yarı deneysel desenlerden eşitlenmemiş gruplarla ön test-son test kontrol gruplu modeli kullanılmıştır (Karasar, 2009). Deneysel desenler değişkenler arasında neden-sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma desenleridir (Büyüköztürk, 2007). Bu çalışmadaki

toplam 2 şube 8. sınıf öğrencisi önceden oluşturulmuş sınıflardaki öğrencilerdir. Bu yüzden öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına rastgele atanma imkânı olmamıştır. Sınıfların birisi rastgele deney, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Araştırma Deseninin Gösterimi

Gruplar	**Ön test**	**Süreç**	**Son test**
Deney Grubu	BSB Ölçeği	Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmeye Dayalı Laboratuvar Modeli İLE Desteklenmiş Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı	BSB Ölçeği
Kontrol Grubu	BSB Ölçeği	2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı	BSB Ölçeği

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemi 2019 – 2020 eğitim öğretim yılında Antalya İli Elmalı ilçesinde öğrenim görmekte olan 42 ortaokul 8. sınıf öğrencisidir. Bu öğrenci grubu, çok çeşitli sosyo-kültürel seviyelerden oluşmaktadır, ilçe merkeziden gelen; maddi durumu iyi olan, ekonomik açıdan dezavantajlı olan; geniş aile içinde yetişen, çekirdek ailede yetişen öğrencilerin olması bu okulda bu çalışmayı yapmanın uygun olabileceğini düşündürmüştür. Zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir olması açısından araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada çalışılan grup istatistikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubunda Bulunan Katılımcı Sayısı ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Grup	Kız öğrenci	Erkek öğrenci	Toplam
Deney grubu	11	9	20
Kontrol grubu	12	10	22
Toplam	23	19	42

Veri Toplama Araçları

Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği

Araştırmada Aydoğdu, Tatar, Yıldız ve Buldur (2012) geliştirilen bilimsel süreç becerileri testi kullanılmıştır. 27 maddelik testin güvenirlik katsayısı (KR–20) 0.84'dür. Testin ortalama güçlüğü ise 0.55'dir.

Deneysel Uygulama Süreci

Çalışmanın amacı doğrultusunda 8. Sınıf basınç ünitesine ilişkin araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşleri alınarak gerekli iyileştirmelerin yapıldığı bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik deney planları çalışmada öğrenme öğretme aracı olarak kullanılmıştır. Deneysel çalışmada kullanılan etkinlik örneklerinden biri Ek 1'de sunulmuştur. Ünitenin tamamı için bulunan 3 kazanıma yönelik 3 adet deney planı hazırlanmıştır. Her bir deney planı ise 2'şer adet etkinlik içermektedir. Basınç ünitesi için yıllık planda toplamda 12 ders saati zaman ayrılmıştır. Çalışma kapsamında geliştirilen etkinlikler 4'er saatlik 3 haftalık zaman diliminde deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Deney planlarındaki etkinlikler ile gözlem yapma, ölçme, verileri kaydetme, değişkenleri belirleme, hipotez kurma, deney yapma, değişkenleri değiştirme gibi nedensel ve deneysel becerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Deney grubu öğrencilerinde dersler geliştirilen deney planları ile kontrol grubu öğrencilerinde ise dersler ders kitaplarında yer alan deney etkinlikleri ile işlenmiştir. Geliştirilen deney etkinlikleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerden farklıdır. Geliştirilen etkinlikler; öğrencilerin gözlem ve ölçüm yapıp verilerini kaydedebilecekleri akış şemalarına, değişkenleri belirleyip yazabilecekleri tablolara, hipotez kurup not alabilecekleri alanlara sahiptir. Öğrencileri sınırlamadan öğrencilere yol gösterici nitelikteki etkinlikler daha açık ve kazanımı hedefler şekilde deney grubu öğrencilerine sunulmuştur. Böylece öğrencilerin geliştirmeleri beklenen bilimsel süreç becerilerinin tamamı ile bir yaşantı gerçekleştirebilmişlerdir. Kontrol grubu öğrencileri için aynı durum söz konusu olmamıştır. Geliştirilen etkinliklerin bir başka farklılığı ise öğretmen ve öğrencinin üstlendiği rollerdir. Örneğin hipotez kurma becerisinde öğretmen deney grubu öğrencileri için geliştirilen deney planları sayesinde rehber konumunda iken, kontrol grubu öğrencileri için aynı beceride öğretmen anlatıcı konumunu üstlenmiştir.

Verilerin Analizi

Uygulama sonunda elde edilen veriler SPSS istatistik programı ile analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde non paremetrik testlerden Mann Whitney U ve Wilcoxon işaret sıra testi kullanılmıştır. Öncelikle gruplar arası çalışma öncesi farklılaşmayı görmek amacıyla ön test puanlarına yönelik analizler, çalışma sonrası gruplar arası ilişkiyi görmek amacıyla son test puan ortalamaları ile analizler, grupların kendi içindeki artışın ne kadar anlamlı olduğuna ilişkin analizler, grupların son test – ön test farklarının karşılaştırıldığı analizler yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

Veri Toplama Araçlarının Tanımlayıcı İstatistik Bilgileri Analizi

Kullandığımız veri toplama araçlarının sonuçlarının normal dağılıp dağılmadığının tespiti analizde parametrik ya da parametrik olmayan yöntemlerden hangisinin seçileceğini belirlemede çok önemlidir. Aşağıda hem deney ve kontrol grupları için ön test son test testlerinin tanımlayıcı istatistik bilgileri analizleri araştırılmıştır.

Araştırmadaki verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin bir ölçüsü olan normallik testlerinden araştırmanın örneklem büyüklüğü N=37 < 50 olduğu için shapiro wilks sonuçlarına bakılmıştır. Sonuçlar tabloda verilmiştir.

Tablo 3. BSB Testi İçin Ön Test, Son Test Testleri Normallik Sonuçları

Testler	Gruplar	Ortalama	SS	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro Wilk	
						İstatistik	**p**
Öntest	Kontrol	15,00	5,79	-0,173	-0,546	0,971	0,727
	Deney	13,45	7,21	0,486	-1,214	0,886	0,023
Sontest	Kontrol	16,59	6,09	-0,382	-0,317	0,957	0,430
	Deney	16,95	6,08	0,019	-1,092	0,951	0,384
Fark	Kontrol	1,59	3,61	1,644	6,779	0,819	0,001
	Deney	3,50	2,86	-0,113	-1,047	0,951	0,378

Tablo 5' te verilen shapiro-wilks analiz sonuçlarına göre p değerleri anlamlılık düzeyi olan. .05'ten küçük olduğundan bazı veriler normal dağılım göstermemektedir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test karşılaştırmaları için Shaphiro-Wilk testi sonucuna göre deney grubundaki veriler normal dağılıma sahip değildir. Bu yüzden t testi yerine nonparametrik bir test olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4. Deney Ve Kontrol Gruplarının Ön Test Karşılaştırmaları

Gruplar	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	p
Kontrol	22	23,02	506,50	186,500	0,398
Deney	20	19,83	396,50		

2018 fen bilimleri dersi öğretim programı uygulanan öğrenci grubu ile üzerinde çalışma yapılan öğrenci grubu arasında uygulama öncesi ön

test puanları arasında bilimsel süreç becerilerinin gelişimi anlamında bir farklılık yoktur.

Kontrol grubunun kendi içerisindeki değişimin (sontest-öntest) istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakmak için veriler normal dağılım göstermediği için Wilcoxon işaret sıra testi analizi yapılmıştır. Sonuçlar aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 5. Kontrol Grubunun (Sontest-Öntest) Farkı

Testler	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Sontest-Öntest	Negatif Sıra	13	9,73	126,50	-2,383	**0,017**
	Pozitif Sıra	4	6,63	26,50		
	Eşit	5				
	Toplam	22				

2018 fen bilimleri dersi öğretim programına dayalı etkinlikler uygulanan kontrol grubunun kendi içerisindeki puan değişimi (sontest-öntest) istatistiksel olarak anlamlı bir artış göstermiştir.

Deney grubunun kendi içerisindeki değişimin (sontest-öntest) istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakmak için veriler normal dağılım gösterdiği için İlişkili örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Sonuçlar aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 6. Deney Grubunun (Sontest-Öntest) Farkı

	Ortalama	SS	t	sd	p
Sontest-Öntest	3,50	2,86	5,480	19	0,0001

Deney grubu öğrencilerinin puan değişimleri (sontest-öntest) istatistiksel olarak anlamlı bir artış göstermiştir.

Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırması için veriler normal dağılım gösterdiğinden ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. Sonuçlar aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 7. Deney Ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırması

Gruplar	Ortalama	SS	t	sd	p
Kontrol	16,59	6,09	-0,191	40	0,85
Deney	16,95	6,08			

8.sınıf basınç ünitesinde bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik planlanmış eğitim süreci ile 2018 fen bilimleri dersi öğretim programına göre planlanmış eğitim süreci arasında son test puanlarında bilimsel süreç becerilerinin gelişimi anlamında fark yoktur.

Deney ve kontrol gruplarının sontest-öntest puanlarının (puan artışlarının) istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakmak için veriler normal dağılım göstermediğinden mann whitney u yapılmıştır. Sonuçlar aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 8. Deney Ve Kontrol Gruplarının Sontest-Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol	22	17,32	381,00	128,00	**0,020**
Deney	20	26,10	522,00		

8.basınç ünitesinde bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye dayalı laboratuvar modeli ile planlanmış eğitim süreci ile 2018 fen bilimleri dersi öğretim programına göre planlanmış eğitim süreci arasında sontest-öntest puan farkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Ortaokul 8.sınıf basınç ünitesinde bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye dayalı laboratuvar modelinin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkilerinin araştırıldığı bu araştırmada; deney ve kontrol gurubu öğrencilerinin çalışma öncesinde elde edilen ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ve bu anlamda grupların birbirine denk olduğu, grupların kendi içerisindeki puan değişimlerinin anlamlı olduğu, kontrol ve deney grupları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinde 2018 fen bilimleri öğretim programının kullanımından kaynaklı bir fark bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puan artışları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Can (2020) araştırma sonunda fen laboratuvarı kullanan öğrencilerin fen laboratuvarı kullanmayan öğrencilere göre bilimsel süreç beceri düzeyleri ortalaması yüksektir. Roth ve Roychoudhury (1993), bilimsel süreç becerilerine dayalı açık uçlu laboratuvar tekniğinin üst düzel bilimsel süreç becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Özdemir (2004) 5. Sınıf öğrencilerinin fen derslerinde bilimsel süreç becerilerine dayalı laboratuvar yönteminin bilimsel süreç becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik laboratuvar etkinliklerinin öğrenci becerilerini geliştirdiğini bulan çalışmaların yanında mevcut programda çağdaş laboratuvar kullanıldığı zaman herhangi bir fark oluşmadığını ifade eden çalışmalar da mevcuttur. Karslı Baydere ve Şahin Çakır (2019) çalışmalarında bilimsel süreç becerilerine dayalı laboratuvar uygulamalarının öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri öz yeterlilik inançlarına etkisini incelemişlerdir. Bilimsel süreç becerilerine dayalı laboratuvar yaklaşımı ile mevcut laboratuvar yaklaşımının uygulandığı grupların bilimsel süreç becerileri öz-yeterlik inancı ölçeği ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuşlardır.

Fen eğitimi uygulamaları bilimsel anlamda okuryazar bir nüfusun var olmasını, öğretmen ve öğrencilerin bilim öğrenmeye odaklanmış olmalarını amaçlar. Öğrencilere verilen eğitim eğer öğrencileri eğitimin belirtilen amaçlarına ulaştırıyorsa başarılı olunmuştur. Başarıyı da süreçte hangi yöntemin seçilecek olması etkiler. Diğer ülkelerdeki yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının başarıya ulaşması ülkemizdeki fen bilimleri öğretim programını da etkilemiş ve ülkemizde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımın benimsendiği, farklı becerilerin gelişimine önem veren öğrenciyi merkeze alan öğretim programları görülmektedir. Öğrencilerin fikir ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmelerine imkân sağlayan ve deneyler yapıp bilimsel süreç becerilerinin geliştiren öğretim araç ve yöntemlerinin seçilmesi verimli bir öğretim yapılması büyük önem taşımaktadır.

Öneriler

Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmek amacıyla bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik laboratuvar etkinliklerinden faydalanılabilir. Bilimsel süreç becerilerinin daha fazla nasıl geliştirilebileceği konusunda ortaokul seviyesinde ilave çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye dayalı laboratuvar modelinin öğrencilerdeki diğer beceri alanlarına etkileri araştırılabilir. Araştırmada verile nicel veri toplama araçları ile toplanmıştır. Yapılacak çalışmalarda görüşme, gözlem gibi nitel veri toplama araçlarından yararlanılarak bilimsel süreç becerilerindeki değişimler daha derinlemesine değerlendirilebilir.

KAYNAKLAR

Anagün, Ş. S. & Yaşar, Ş. (2009). İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online, 3(8)*, 843-865.

Ardaç, D. ve Muğaloğlu, E. (2002, Eylül). *Bilimsel süreçlerin kazanımına yönelik bir program çalışması.* V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Aydeniz, M. (2017). *Eğitim sistemimiz ve 21. Yüzyıl hayalimiz: 2045 Hedeflerine ilerlerken, Türkiye için STEM odaklı ekonomik bir yol haritası.* University of Tennessee, Knoxville. https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=utk_theopubs adresinden alınmıştır.

Aydoğdu, B., Tatar, N., Yıldız, E., & Buldur, S. (2012). İlköğretim öğrencilerine yönelik bilimsel süreç becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *5*(3), 292-311.

Bajpai, M. (2017). The effect of using Ict for improving learning environment in science teaching. *International Journal of Physical and Social Sciences,* 7(6), 55-64.

Bilen, K., & Aydoğdu, M. (2012). Tahmin Et-Gözle-Açıkla (TGA) stratejisine dayalı laboratuar uygulamalarının öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve bilimin doğası hakkındaki görüşlerine etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1)*, 49-69.

Bilgin, I. (2006). The effects of hands-on activities incorporating a cooperative learning approach on eight grade students' science process skills and attitudes toward science. *Journal of Baltic Science Education, 1(9)*, 1648–3898.

Billingsley, B., & Nassaji, M. (2019). Exploring secondary school students' stances on the predictive and explanatory power of science. *Science & Education*, *28*(1-2), 87-107.

Bozdoğan, A. E., Taşdemir, A., & Demirbaş, M. (2006). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(11)*, 23-36.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel Desenler Öntest- Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi.* PegemA Yayıncılık, Ankara.

Can, K. (2020). *İlkokul fen bilimleri öğretim programı, ders kitabı ve öğrenci kazanımlarının bilimsel süreç becerileri bakımından değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Çakal., S. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Fen ve Teknoloji Öğretiminde Bilimsel Süreç Becerilerine Dayalı Ev Laboratuvarı Uygulamaları ve*

Madde Konusu İle İlgili Örnek Etkinlikler. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Kastamonu.

Colley, K. E. (2006). Understandig ecology content knowledge and acquiring science process skills through project-based science instruction. *Science Activities, 43(1)*, 26-33.

Çepni, S., Taş, E., & Köse, S. (2006). The effects of computer-assisted material on students' cognitive levels, misconceptions and attitudes towards science. *Computers & Education*, *46*(2), 192-205.

Çepni, S. ve Ayvacı, H.Ş. (2006). *Laboratuvar destekli fen ve teknoloji öğretimi*. S. Çepni (Ed.). Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi içinde (s:158- 188). Ankara: Pegema yayıncılık, 5. Baskı.

Çepni, S. ve Ormancı, Ü. (2017). Çepni S(Editör). *Kuramdan Uygulamaya STEM +A+E Eğitimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Çoban, A., & İleri, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanma düzeyleri ve kullanamama sebepleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 194-213.

DeBoer, E.G. (2011).The globalization of science education. *Journal of Research in Science Teaching, 48*(6), 567-591.

Dailey, D., & Robinson, A. (2017) Improving and sustaining elementary teachers' science teaching perceptions and process skills: A postintervention study. *Journal of Science Teacher Education, 28(2)*, 169-185, DOI: 10.1080/1046560X.2016.1277601.

Geçer, A., ve Özel, R. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 12*(3), 1-26.

Gökbayrak, S., & Karışan, D. (2017). STEM etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarinin bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi 8(2)*, 63-84.

Güneş, H., ve Karaşah, Ş. (2016). Geçmişten günümüze fen eğitiminin önemi ve fen eğitiminde son yıllarda yapılan çalışmalar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 5(3), 122-136.

Huziak, T. L. (2003). *Verbal and Social Interaction Patterns Among ElementaryStudents During Self Guided "I wonder Projects"*, Doktora Tezi, The Ohio State University, Ohio.

Kanlı, U. (2007). *7E modeli merkezli laboratuvar yaklaşımı ile doğrulama laboratuvar yaklaşımlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve kavramsal başarılarına etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınları, Ankara.

Kaya, O. N. ve Kılıç, Z. (2010). Fen sınıflarında meydana gelen diyaloglar ve öğrenme üzerine etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18(1)*, 115-130.

Karışan, D., Bilican, K., & Şenler, B. (2016). Yansıtıcı sorgulamaya dayali laboratuvar etkinliklerinin sinif öğretmen adaylarinin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1)*, 123-146.

Karslı, F. (2011). The effect of enriched laboratory guide materials on improving science process skills and conceptual change of prospective science teachers, Unpublished doctoral dissertation. Karadeniz Technical University; Trabzon.

Kaya, G., & Yılmaz, S. (2016). Açık sorgulamaya dayali öğrenmenin öğrencilerin başarisina ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(2)*, 300-318.

Karslı, F., & Ayas, A. (2013). Farklı kavramsal değişim yöntemleri ile alternatif kavramları gidermek ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmek mümkün müdür? Elektrokimyasal piller örneği. *Journal of Computer and Education Research, 1(1)*, 1-26.

Karslı Baydere, F. & Şahin Çakır, Ç. (2019). Bilimsel süreç becerilerine dayalı laboratuvar uygulamalarının öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri öz yeterliliklerine etkisi. *Online Fen Eğitimi Dergisi, 4(2):* 117-130.

Koray, Ö., Köksal, M. S., Özdemir, M., & Presley, A, İ. (2007). The effect of creative and critical thinking based laboratory applications on academic achievement and science process skills, *Elementary Education Online, 6(3)*, 377-389.

Lind, K. (1998). Science process skills: Preparing for the future. New York: Oxford University.

Ngala, J. S. The Impact of Laboratory Based Teaching Method on Secondary Schools Biology Students' Acquisition of Science Process Skills in Littoral Region of Cameroon.

Osborne, J. ve Hennessy, S. (2007). Literature Review in Science Education and the Role of ICT: Promise, Problems and Future Directions. A NESTA Futurelab Research report - report 6. 01.07.2020 tarihinde https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190441/document adresinden alınmıştır.

Özdemir, M. (2004). *Fen eğitiminde bilimsel süreç becerilerine dayalı laboratuvar yönteminin akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Özmen, H. (2005). Kimya öğretiminde yanlış kavramlar: Bir literatür araştırması, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.3(1)*, 23-43.

Stender, A., Schwichow, M., Zimmerman, C., & Härtig, H. (2018). Making inquiry-based science learning visible: the influence of CVS and cognitive skills on content knowledge learning in guided inquiry. *International Journal of Science Education*, *40*(15), 1812-1831.

Şimşir, N. (2016). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Genel Kimya-II Laboratuvar Dersi Etkinliklerinin Yapılandırmacı Laboratuvar Yaklaşımına Ve Bilimsel Süreç Becerilerine Dayalı Olarak Geliştirilmesi Kastamonu*: Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi).

Roth, W. M., & Roychoudhury, A. (1993). The development of science process skills in authentic contexts. *Journal of Research in Science Teaching, 30*(2), 127- 152.

Toprak, F. (2011). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Genel Kimya Laboratuvarında 3E ve 5E Öğretim Modellerinin Uygulanmasının Öğrencilerin Akademik Başarısı, Bilimsel Süreç Becerileri ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.

Tupin, T., & Cage, B. N. (2004). The effects of an integrated, activity-based science curriculum on student achievement, science process skills, and science attitudes. *Electronic journal of Literacy Through Science*, 3, 1-16.

Turan, S. (2018*). Fen Eğitiminde Ev Laboratuvarı Etkinliklerinin Öğrenci Başarısına Etkisi.* Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Waldrop, M. M. (2015). Why we are teaching science wrong, and how to make it right. *Nature*, *523*(7560), 272-274.

Yağbasan, R. ve Kanlı, U. (2008). 7E modeli merkezli laboratuvar yaklaşımının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmedeki yeterliliği. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(1), 91-125.

Yaz, Ş. (2018). *Tasarlanan Laboratuvar Etkinliklerinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri Algılarına Ve Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Kastamonu.

EK 1. DENEYSEL ÇALIŞMADA KULLANILAN ETKİNLİK ÖRNEĞİ

Etkinlik 1:	**Katı Cisimlerde Basınç** Katı bir cismin zemine uyguladığı basıcın büyüklüğünü ne tür müdahaleler yaparak değiştirebiliriz? Tahmin ediniz ve tahminlerinizi deneyiniz.
Amaç:	Katılarda basıncını etkileyen değişkenleri keşfetmek.
Elimdekiler:	Dikdörtgen özdeş tuğlalar, ince sıva kumu, çerçeve, cetvel
Tahminim: Katı cisimlerde basıncı etkileyebilecek değişkenler:	
Hipotezim:	

Hipotezime ait değişkenlerim:

Bağımsız Değişken:

Kontrol Edilen (Sabit Tutulan) Değişken:

Bağımlı Değişken:

Nasıl Yapalım?

- Dikdörtgen özdeş tuğlaların geniş ve dar olan yüzey alanlarını belirleyelim.
- İnce sıva kumunu çerçeve içerisine dökerek iki ayrı kum havuzu oluşturalım.
- Kum havuzlarından birine tuğlanın bir tanesini geniş yüzeyi değecek şekilde, diğer kum havuzuna ise tuğlanın dar olan yüzeyi değecek şekilde bırakalım.
- Sonrasında her iki kum havuzundan da tuğları alıp, kum havuzunda tuğlaların oluşturduğu gömülme miktarlarını cetvel yardımıyla ölçerek sonuçları aşağıdaki tabloya kaydedelim.

Kum Havuzları
Tuğlaların Gömülme Miktarları (cm olarak)

I. Kum Havuzu

II. Kum Havuzu

Hangi sonuca varabiliriz?

Aşağıdaki soruları yanıtlayarak katı cisimlerde basıncın nelere bağlı olduğu konusunda ulaştığınız sonucu kendi cümlelerinizle ifade ediniz.

1.Tuğlaların kum havuzlarında bir miktar batmalarının sebebi nedir? .....
.....

2.Tuğlaların kum havuzlarında farklı miktarlarda batmış olmasının sebebi nedir?.....

Sonuç olarak;
Katı cisimlerde basınç
……
……

Neler Öğrendik?

Aşağıdaki soruları cevaplayarak neler öğrendiğimizi özetleyelim.

- Katılarda basınç nelere bağlıdır?
- Bütün katı cisimler temas ettikleri yüzeye basınç uygular mı?
- Bir bıçağın her iki tarafının da kullanıldığı bir kesme olayında iki durum arasındaki farkı katıların basıncıyla ilişkilendirerek anlatınız?
- Donmuş bir göl üzerinde yürümek zorunda kaldığınızı varsayarak buz tabakasının ince olduğu hissettiğiniz yerlerde yürürken buzun kırılmaması için ne tür bir önlem alırdınız?

Etkinlik 2:	**Katı Cisimlerde Basınç** Katı bir cismin zemine uyguladığı basıcın büyüklüğünü ne tür müdahaleler yaparak değiştirebiliriz? Tahmin ediniz ve tahminlerinizi deneyiniz.
Amaç:	Katılarda basıncını etkileyen değişkenleri keşfetmek.
Elimdekiler:	Dikdörtgen özdeş tuğlalar, ince sıva kumu, çerçeve, cetvel
Tahminim: Katı cisimlerde basıncı etkileyebilecek değişkenler:	
Hipotezim:	
Hipotezime ait değişkenlerim: Bağımsız Değişken: Kontrol Edilen (Sabit Tutulan) Değişken: Bağımlı Değişken:	

Nasıl Yapalım?

• Dikdörtgen özdeş tuğlaların geniş ve dar olan yüzey alanlarını belirleyelim.

• İnce sıva kumunu çerçeve içerisine dökerek iki ayrı kum havuzu oluşturalım.

• Üç adet tuğla alınız ve aldığınız tuğlaların her ikisinde geniş ya da dar yüzeylerden bir tanesini belirleyip işaretleyiniz.

• Kum havuzlarından birine tuğlaların bir tanesinin seçtiğiniz yüzeyi değecek şekilde, diğer kum havuzuna ise tuğlanın yine belirlediğiniz yüzeyi değecek şekilde bırakınız.

• Üçüncü tuğlayı ise ilk kum havuzundaki tuğlanın üzerine koyunuz.

• Sonrasında her iki kum havuzundan da tuğları alıp, kum havuzunda tuğlaların oluşturduğu gömülme miktarlarını cetvel yardımıyla ölçerek sonuçları aşağıdaki tabloya kaydedelim.

Kum Havuzları
Tuğlaların Gömülme Miktarları (cm olarak)

I. Kum Havuzu

II. Kum Havuzu

Hangi sonuca varabiliriz?

Aşağıdaki soruları yanıtlayarak katı cisimlerde basıncın nelere bağlı olduğu konusunda ulaştığınız sonucu kendi cümlelerinizle ifade ediniz.

1.Tuğlaların kum havuzlarında bir miktar batmalarının sebebi nedir? .....
.....

2.Tuğlaların kum havuzlarında farklı miktarlarda batmış olmasının sebebi nedir?.....

Sonuç olarak;

Katı cisimlerde basınç;

……
……

Neler Öğrendik?

Aşağıdaki soruları cevaplayarak neler öğrendiğimizi özetleyelim.

• Katılarda basınç nelere bağlıdır?

• Bütün katı cisimler temas ettikleri yüzeye basınç uygular mı?

• Aynı numara ayakkabı giyen iki kişiden birisinin 95 kg, diğerinin ise 55 kg olduğunu düşünürsek bu iki kişiden hangisi toprak bir yolda yürürken daha çok zorlanır?

• Harfiyat yüklü bir tır yükünü boşaltmak üzere girdiği toprak bir yolda ilerlerken, tırın boş iken ilerlemesine göre daha fazla zorlandığını gözlemliyor. Bu durumun sebebini kısaca yazınız?

Bölüm 10

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE İNTERNET DESTEKLİ EĞİTİMİN ÖĞRENCİLERİN DERSE KARŞI TUTUMLARINA ETKİSİ

Zeynep TAŞYÜREK[1]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Bayburt, Türkiye, ztasyurek@bayburt.edu.tr
[Bu çalışma, "Sosyal Bilgiler Dersinde İnternet Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Bilgilerin Kalıcılığına ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi" adlı doktora tez verilerine dayalı hazırlanmıştır.]

Sosyal Bilgiler, yurttaşa dair yetkinliği geliştirmek için sosyal bilimler ve beşeri bilimlerin çalışmalarını birleştirmektedir. Okul programı kapsamında Sosyal Bilgiler, beşeri, matematik ve doğal bilimlerden uygun içeriğin yanı sıra tarih, coğrafya ve sosyoloji gibi disiplinlerden yararlanarak düzenli, sistematik çalışma sağlamaktadır (NCSS, 1992).

National Councıl For The Social Studies (NCSS) ilk olarak 1994'te standart ulusal öğretim programını yayınlamıştır. O zamandan beri Sosyal Bilgiler oldukça geniş ve başarılı bir şekilde öğretmenler, okullar, devletler, bölgeler ve öğretim programını uyumlu hale getirme ve geliştirmede bir araç ve diğer uluslar için bir taslak olarak kullanılmıştır. Ancak bu öğretim programı yayınlandığından beri dünyada ve eğitimde çok şey değişmiştir (NCSS, 1994).

Dünyada meydana gelen kültürel, eğitim ve sosyal alandaki değişim ve gelişimler Türkiye'yi de etkilemiştir. Türkiye'de de değişim ve gelişimleri aile yaşamı, bilimsel ilerleme, bireylerin yaşam tarzı ve ekonomik süreçlerde görmek mümkündür. Meydana gelen bu değişimler eğitim alanını da etkilemiş ve eğitim programımıza yansıtılma ihtiyacı duyulmuştur. Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığı'nca ilköğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde ele alınan ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan programlardan biri de Sosyal Bilgiler programıdır (Gürbüztürk ve Mala, 2008).

2004 yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim programı, yeni öğrenme anlayışı merkezinde ders programlarından ölçme ve değerlendirme süreçlerine kadar tüm eğitim basamaklarını düzenlemiştir. Pek çok eğitim-öğretim tanımının anlam, içerik ve uygulamasının yeniden betimlenmesinin yolunu açmıştır (Hersan ve Kabapınar, 2008). Böylece yeni programın, yapılandırmacı anlayış doğrultusunda öğrencilerin farklı zekâ alanlarına hitap ettiği ve öğrencilere bilgiyi kendilerinin yapılandırmasına imkân verdiği görülmüştür.

Sosyal Bilgiler öğretim programı yapılandırmacılık felsefesi bağlamında, öğrencinin merkezde olmasını ve öğretmenin rehber olmasını vurgulamıştır. Aynı zamanda vatandaşlık bilgisi aktarımını ve öğrencilerin derslerde araştırarak, sorgulayarak, problem çözerek öğrenmeleri gerekliliğini ön plana çıkarmıştır.

Sosyal Bilgiler Programın Temel Öğeleri

Sosyal Bilgiler programını oluşturan temel öğeler kavramlar, değerler, beceriler ve genel amaçlardır. Kavram, olgulardan yola çıkarak geliştirilen bir zihinsel yapıdır. Bu çerçevede kavram "nesnelerin, insanların, duyguların ya da fikirlerin ortak özelliklerini tanımlayan ve dil ile ifade edilen bir yapı" olarak tanımlanabilir. Kavramlar öğrencilerin okul başarıları üzerinde önemli etkiye sahiptir. Öğrenmeyi ve iletişimi kolaylaştır-

maktadır. Problem çözme ve akıl yürütme gibi becerileri geliştirmektedir (Doğanay, 2003).

Değer, bir sosyal grup ya da toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlardır. Değerler toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici özelliğe sahiptir (Bilgili, 2013, 33).

Beceri, bilgi gerektiren ve performans içeren bir kavramdır. Öğrenciler bilgiyi olguları ve ilkeleri ezberlemede kullanmak yerine, eleştirel düşünme ve problem çözmede kullanmalıdır. Beceri, öğrencilerde öğrenme devam ederken kazanılması, geliştirilmesi ve hayata aktarılması amaçlanan yeteneklerdir. Bilgi ve becerinin birleşmesi ise yeteneği meydana getirmektedir. (MEB, 2008).

Eğitimde Kullanılabilecek İnternet Hizmetleri

1. Elektronik Mektup (E-Mail)

İnternetin sunduğu önemli olanaklardan biri, internet aracılığı ile elektronik olarak dünya ile haberleşme olanağıdır. Elektronik mektup bilgisayardan bilgisayara haberleşmenin adıdır. Yazı, resim, ses, video gibi programlar karşılıklı gönderilmektedir (Yiğit, 2009). Aynı zamanda e-mail, bir internet bağlantısına ve bir e-mail hesabına sahip olan dünyanın her yerinde herkese açık bir bilgi edinme yoludur. Dünyanın her yerine mesaj göndermektedir. Ayrıca araç çubuğu kullanılarak yazı tipi, boyutu ve metin durumu değiştirilmektedir (Michaud, 2000).

Bireyler internet ortamında ücretsiz e-mail hizmeti veren çeşitli özel kuruluş sitelerinden de yararlanabilmektedir. Bir e-mail adresi @ (at) işaretinden önce yazılan kullanıcı adı ve sonrası yazılan alan adı olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. İnternet teknolojisi ve grafik ara birimlerindeki son gelişmeler e-mail uygulamalarını oldukça kolay ve etkili hale getirmiştir. Bireyler yazılı mesaj göndermenin yanı sıra ses, görsel materyal, animasyon gibi çoklu ortam nesneleriyle zenginleştirilmiş mesajları ve dosya eklerini e-mail olarak birbirlerine göndermektedir (Tekinarslan, 2009).

E-mailin en büyük avantajı hızlılığıdır. Dünyanın dört bir yanına, diğer yollarla gönderilen mesaj günler alırken e-mail ile birkaç dakika içinde ulaşmaktadır. Bir diğer avantajı ise kullanıcının e-mail kullanarak veri tabanlarına ve dosya arşivlerine/kütüphanelere ulaşmasıdır. E-mailin telefona da üstünlüğü vardır. Birine bir mesaj yollanmak istendiğinde gönderen kişi mesajı istediği zaman göndermekte ve alıcı da mesajı kendisine uygun olan bir zamanda okumakta ve yanıtlamaktadır (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2004).

2. www (World Wide Web)

1995 yılına kadar internet yönetimi Amerikan Bilimsel Araştırma Kurumu'nun (NSF) sorumluluğundaydı. Fakat NSF yönetiminden sonra internet özelleştirilmeye başlandı ve ticari kullanımlara izin verildi. İnternet ortamındaki bu hareketlilik İngiliz bilim adamı Timothy Berners-Lee'nin geliştirmiş olduğu www'in popüler olduğu yıllara rastladı. Web, internet trafiğinde en fazla yere sahip olan dosya transferinin yerini aldı (Tekinarslan, 2009).

The World Wide Web (www), hipermetin dokümanlara erişmek için internet temelli bir bilgi sistemi olarak bilinmektedir. Başlangıçta www, araştırmacıların dünyanın en hızlı bilgisayar ağı internet üzerinden işbirliği ile doküman göstermek ve bilgi paylaşmak için bir aracı olarak dizayn edilmiştir (Berners-Lee, Cailliau, Luotonen, Nielsen ve Secret, 1994). Ancak şimdi World Wide Web, internetin en hızlı büyüyen kaynağıdır. Tüm kullanıcı türleri tarafından bilimsel, ticari ve kişisel olmak üzere birçok amaç için kullanılmaktadır. Adı geçen gopher ya da WAIS (Wide Area Information Servers) gibi diğer internet kaynakları da kullanıcılara internet üzerindeki tüm bilgileri araştırmak ve paylaşmak için izin vermektedir. Ancak bu araçların kullanımı çoğunlukla üniversiteler ve araştırma merkezleri ile sınırlandırılmıştır. Ve bugün onlar tamamen World Wide Web tarafından gölgede bırakılmıştır (Manjon ve Valmayor, 1997).

WWW olarak da adlandırılan World Wide Web, dünya üzerindeki bilgi alış-verişi için geliştirilmiş bir programdır. Bu program, HTTP (Hypertext Transfer Protocol) adı verilen bir protokol kullanmaktadır (Sünbül, 2004). HTTP gerekli, etkili bilgi aktarımı için bir protokoldür. Veri aktarımı düz metin, hipermetin, resim ya da herhangi başka bir şekilde olabilmektedir (Berners-Lee and Diğerleri, 1994).

Web 'deki bilgiler web sayfaları veya web siteleri adı verilen belgeler içinde saklanır. Bir web sitesi, bir kişi veya kuruma ait kendileriyle ilgili bilgi ve belgeleri içeren sayfalar topluluğudur. Her web sitesinin kendine özgü bir adresi vardır. Siteye ulaşmak için bu adreslerden faydalanılmaktadır. Bu sayfalara bakabilmek için "browser" (göz gezdirici) adı verilen programlar kullanılmaktadır. İnternex, Explorer, Netscape, Navigator bu programlara örnektir. Web sayfalarına ulaşım için alan adlandırma sistemi kullanılmaktadır. (Yiğit, 2009).

İnternet dünyasında yer alan web sayfaları aracılığı ile bireyler araştırma yapabilmekte ve çeşitli konular hakkında fikir alış verişi yaparak eleştirel düşünebilme imkânı kazanmaktadırlar (Halis, 2002). Ayrıca web sayfaları aracılığıyla bireylerin farklı bölgelerdeki insanlarla iletişim kurduğu, aradığı bilgilere kolayca ulaştığı ve ulaştıkları bilgileri yapılandırarak sonuca ulaştıkları görülmektedir. Web sayfalarının sunduğu im-

kânlardan eğitim-öğretim sürecinde faydalanabilmek için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Birişçi ve Metin, 2009).

3. Arama Motorları

İlk arama motoru yaklaşık 1990'da World Wide Web ve http'nin tanıtımından önce bir üniversite öğrencisi olan Alan Emtage tarafından "Archie" adıyla bir program şeklinde kuruldu. Bu program, internet üzerindeki dosyaları bulmayı ve tanımlamayı sağlayan en ilk adımlardan biriydi. Bu, Gopher, Telnet, Veronice ve hatta Jughead tarafından takip edildi (Grehan, 2002).

1993'te Matthew Gray, ilk insan gibi çalışan makine olarak düşünülen World Wide Web Wanderer'i oluşturdu. İlk olarak, web hizmeti sağlamak için kullanıldı. Sonra Wandex olarak adlandırılan web sitelerinin ilk veri tabanını şekillendiren URL'yi (Uniform Resource Locator) elde etmek için kullanıldı. 1993'te Martijn Koster ALIWEB'i (Archie-Like Indexing of the Web) oluşturdu. ALIWEB, dizin oluşturulması onların kendi sayfalarını sunmaları için kullanıcılara izin verdi. Koster'e göre ALIWEB, web için otomatik veri toplama üzerine temellendirilen bir arama motoruydu (Jadhav, Gupta ve Pawar, 2011).

İnternet üzerinde ücretsiz olarak hizmet veren arama motorları arasında Google ve Yahoo en yaygın olarak kullanılan arama motorlarıdır. Arama motorları hangi dilde olursa olsun bütün web sayfalarını ya da sitelerini bulmada kullanılan en pratik araçlardır. Bu nedenle arama motorlarını kullanarak koruma engeli olmayan her dilden internet tabanlı bilgi ve kaynağa ulaşılmaktadır. Arama motorlarının kullanımı oldukça basittir. İnternet ortamındaki ulaşılmak istenilen her türlü bilgiye ait anahtar kelimeler ilgili boşluğa yazıldıktan sonra ara butonu kullanılarak taratılmaktadır. Açılan yeni sayfada taratılan anahtar kelimelerin web ortamında bulunup bulunmadığına dair dönüt verilerek bilgilerin bir listesi sunulmaktadır. İstenilen bilgilere ya da onların bulunduğu web sayfalarına listedeki bağlantıları mouse ile tıklayarak ulaşmak mümkündür (Tekinarslan, 2009).

İnternet kaynaklarından herhangi bir konuda arama yaparken, doğru bir yöntem kullanarak yapmak hem araştırmacıya zaman kazandırmakta hem de sağlıklı bilgilere ulaşımı sağlamaktadır. Arama motorlarının nasıl etkili bir şekilde kullanıldığını bilmek, arama yapan kişinin kısa sürede sonuca ulaşmasını sağlamaktadır. Arama konusunda herhangi bir bilgiye sahip olmadan yapılan aramalarda sonuca ulaşmak zordur. Çünkü milyonlarca sayfa sunulduğundan bireyin doğru olanı seçmesi zorlaşmaktadır. İnternette her geçen gün yeni siteler oluşturulmaktadır. Bu sitelerin bir kısmı belli konularda yoğunlaşmaktadır. Bazı sitelerde ise arama yapan kişinin araştırma konusunun içeriğini geniş tutmaya ve araştırma sonuç-

larını sınırlamaya yönelik bir ara yüz sunulmaktadır (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2004).

İnternet bilgiyi saklamada da önemli bir yere sahiptir. İnternetten nasıl bilgi elde edileceğinin bilinmesi, bilgi dünyasından daha etkili yararlanmaya imkân sağlayacaktır. İnternetten bilgiye ulaşılmak istendiğinde genellikle kullanılan yol arama motorlarıdır (Halis, 2002)

4. Sosyal Ağ Siteleri

Sosyal ağ siteleri (SNS), son yıllarda en popüler online yerlerden biri olmuştur. Bu kullanıcı düzeyindeki çekicilik, SNS hizmetlerinin kullanımından kaynaklanan zararlar dahil popüler basındaki birçok haber ile beraber olmuştur. Artık bilimsel araştırmacılar da sosyal ağ sitelerinin kullanımını çalışmaya başlamıştır (Akt: Hargittai, 2008). Sosyal ağ siteleri, kullanıcıların kendilerine ait bilgilerinin yer aldığı kendi profillerini oluşturmalarına imkân veren uygulamalardır. Kullanıcılar bu profillerine arkadaşlarını ve meslektaşlarını davet etmektedir. Ayrıca birbirlerine e-mail veya anlık mesajlar göndermektedir. Bu kişisel profil sayfaları; fotoğraf, video, ses dosyası ve bloglar dahil her türlü bilgiyi kapsamaktadır (Kaplan and Haenlein, 2006).

Pek çok insan, sıklıkla birbiri yerine kullandığı sosyal ağ ve sosyal medya terimlerini karıştırmaktadır. Ancak bu iki terim aynı anlamda değildir. Sosyal ağ, sosyal medyanın bir kategorisidir. Sosyal ağ araçları, bireylerin kendileriyle ve ilgi alanları ile ilgili arkadaşları, meslektaşları veya tanıdıklarıyla bilgi alış verişinde bulunmalarına olanak tanımaktadır. Sosyal ağ sitelerinin çoğunluğunda bireyler, bir profil oluşturarak metin göndermekte ve uzmanlık alanlarıyla ilgili yerlere linkler verebilmektedir (Courtin, Canfield and Vaynerchuk, 2009). Sosyal ağ siteleri esas olarak hem insanlar arasında hem de topluluk düzeyi üzerinde sosyal yaşam karakterini değiştirme potansiyeline sahiptir. Etkileşim modelleri ve sosyal bağlardaki değişimler, bu sitelerin en yoğun kullanıcıları olan genç insanlar arasında zaten bellidir. Bu durumu kabullenme daha geniş bir kitleye yayılırken, toplumun tüm parçaları karşısında yükseltilen bu gibi değişimler tahmin edilmektedir (Ellison, Lampe ve Steinfield, 2009).

Sosyal ağ siteleri iki temel sebep için önemlidir. İlki, kullanıcı ağının alt yapısı olan web 2,0'ın somut örneğidir. Bu alt yapı, toplum menfaati için sağlanan uygulamalar yoluyla imkân verilen kullanıcı katkıları vasıtasıyla gelişmektedir. İkincisi ise, sosyal ağ siteleri ses, video ve fotoğraf gibi medya araçlarıyla e-mail, mesaj panosu, hızlı ileti ve chat (sohbet) gibi iletişim kanallarının öğeleriyle birleşmektedir. Bireysel olarak, aynı fikirde olan bu topluluklar bilgi paylaşmakta ve geribildirim, eleştiri yapmaktadır (Schmugar, 2008).

Sosyal ağ sitelerinden biri bloglardır. İlk blog uygulamaları iş alanında kullanılmıştır. Bloglar köken olarak teknoloji temelli kuruluşlar için web temelli araçlar olarak 1990'ın sonlarında kullanılmaya başlanmıştır (Singh, Veron-Jackson ve Cullinane, 2008). Weblog'un kısaltması olan blog, insanların düşüncelerini, fikirlerini, önerilerini ve yorumlarını yazdığı bir web sitesidir. Çoğu bloglar öncelikle metinseldir. Fakat bazıları fotoğraf, video ve ses odaklıdır. Blog postaları olarak da bilinen blog girişleri günlük tarzında düzenlenmekte ve özellikle ters kronolojik sırayla görüntülenmektedir. Blog girişleri genellikle başlık, link, mesaj tarihi, açıklamalar, kategori ya da etiket ve geri izlemeden oluşmaktadır (Murugeson, 2007). Blog gönderilerine bireyler yorum da edebilmektedir. Böylece blog gönderileri, okuyuculara blog içeriğine ilişkin tepki verme olanağı sunmaktadır. Aynı zamanda bireyleri birbirleriyle iletişim haline getirmektedir. Birçok blog, bireyler tarafından oluşturulup yönetilmektedir. Ancak grup blogları oluşturmak da mümkündür. Aynı zamanda bloglar, kendi aralarında da kolaylıkla bağlantılı hale getirilmektedir (Godwin-Jones, 2003).

Bir diğer sosyal ağ sitesi olan wiki, hızlı anlamına gelen "havaiian" kelimesinden gelmektedir. Wikiler, insanların bir araya geldiği ve her zaman herhangi bir yerde bilgilerini düzenlemeleri için izin verildiği web siteleridir. Wiki, gönüllülerin bilgileriyle katkıda bulunmalarına ve belirli konularda makale içindeki içeriği düzenlemede onlara imkân verdiği araştırıcı temelli web platformudur (Herrick, 2009). Web ortamında ilk wiki uygulaması 1995 yılında gerçekleşmiştir. Wiki yazılımları blog uygulamalarına benzer olarak yeni sayfaların oluşturulmasına, sayfalar arasında bağlantılar kurmaya, görsel materyal eklemeye izin vermektedir. Blog sayfaları tek yazarlı olmasına rağmen wiki sayfaları birçok kullanıcı tarafından oluşturulmaktadır, wiki sayfalarındaki içerikler düzenleme ya da değiştir seçeneği ile diğer kullanıcılar tarafından değiştirilmekte düzenleme ve ilaveler yapılmaktadır. Birçok dilde wiki sayfası oluşturmak mümkündür (Akt: Tekinarslan, 2009).

Sosyal paylaşım sitesi olan facebook, 2004 yılında Harvard öğrencileri için kurulmuştur. Daha sonra diğer üniversite ve öğrencilerine de yayılmıştır. Günümüzde ise on üç yaş üzeri herkes facebook'a katılabilmektedir. Facebook, insanların arkadaşlarıyla ve onların çevreleriyle iletişim kurdukları bir sosyal olanaktır. İnsanlar facebook'u arkadaşlıklarını devam ettirmek, sınırsız fotoğraf yüklemek, link ve video paylaşmak ve davet ettikleri insanlar hakkında daha fazla bilgi almak için kullanmaktadır (Reuben, 2008). Günümüzde yaygın kullanımı sebebiyle facebook'un eğitim uygulamalarında sanal iletişim ortamları oluşturmak için kullanımı mümkündür.

Kısacası, sosyal ağ sitelerinin Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci-öğretmen ve veli iletişimini sağlaması, öğrenci ve öğretmenlerin bilgilerini

paylaşması ve paylaşımlarda düzenleme yapabilmesi, bilgi alış-verişinin sağlanması, öğrencilerin blog ve wiki sayfalarında araştırma yapması bilgilerini arttırması ve yazma yeteneklerini geliştirmesi gibi nedenlerle kullanılması mümkündür. Ayrıca öğretmenler, ders konusu ile ilgili bilgileri sosyal ağ sitelerinde paylaşarak öğrencilerin faydalanması da sağlanabilmektedir.

5. Haber Grupları (Newsgroups)

Haber grupları mesaj paylaşma sistemidir. Bu nedenle interneti kullanan kişiler bu ortama sorularını, mesajlarını bırakmakta ve değişik konularda tartışma olanağı bulmaktadır. Bu ortama gönderilen mesajlar haber grupları adı verilen gruplar altında toplanmaktadır. Bu gruplar konularına göre ayrılmıştır. Eğer servisi veren kişi elektronik mektup gönderilmesine izin veriyor ise internete bağlı bütün kullanıcılar tarafından mesaj gönderilmekte ve gönderilmiş olan mesajlar okunmaktadır. Haber gruplarına bağlanabilmek için bu servisi veren herhangi bir kişinin adresine girilmesi gerekmektedir. Haber grupları ilgi odaklarına göre ayrılmışlardır. Alt alta dizinlerden oluşmaktadırlar. Bu dizinlere hiyerarşi adı verilmektedir (Sünbül, 2004).

Dünya çapında yayılmış bir tartışma ağı olan Usenet, çeşitli konuları kapsayan yaklaşık elli bin haber grubunun bir takımını oluşturmaktadır. Her haber grubu, hiyerarşik bir isime sahiptir. Makaleler ya da mesajlar kullanıcılar tarafından bu haber gruplarına postalanmaktadır. Bu mesajlar, geniş bir ağ vasıtasıyla diğer birbirine bağlı bilgisayar sistemlerine dağıtılmaktadır. Her mesaj tek bir yazar tarafından yazılmaktadır. Zamanla da Usenet, bilginin büyük bir deposu olmuştur (Borgs, Chayes, Mahdıan and Saberi, 2004).

6. Online Kütüphaneler (Elektronik Kütüphaneler)

Bilgi ve bilgi kaynaklarındaki hızlı artış ve kullanıcı ihtiyaçlarının değişmesi sonucunda, teknolojik olanaklardan yararlanmak kütüphaneler için kaçınılmaz hale gelmiştir. Bilginin hızlı bir şekilde yaygınlaşması, bilgiyi toplayan kütüphanelerin de biçim ve içeriğinde değişmelere sebep olmuştur. Bu değişimle birlikte kütüphaneler, 1960'lardan sonra bilgisayar kullanmaya başlamıştır. Kütüphanelerde kullanılan bilgisayar gibi teknolojiler, bilgiye ulaşımda geleneksel yapıyı değiştirmiştir. Bu gelişmeler "sanal kütüphane kavramını ortaya çıkarmıştır (Kakırman, 2001). Sanal kütüphane, kullanıcı gereksinimlerini karşılamak için teknolojiyi kullanan kütüphanedir. Sanal kütüphane yerine masaüstü kütüphane, çevrimiçi kütüphane, sayısal kütüphane, bilgi otoyolu veya elektronik kütüphane terimleri de kullanılmaktadır (Cloyes, 1994).

Elektronik kütüphane, elektronik formatta araştırmaları bir arada tutan ve elektronik sistem ve ağ vasıtasıyla kullanıcıya erişim sağlayan

bir kütüphanedir. Bu kütüphanenin, meydana getirilmiş ve hariçten elde edilen akademik ve bilimsel bilgileri sağlaması gerekmektedir. Öncelikli amacı, kurumlardaki öğrenme-öğretme ve araştırmaları desteklemektir. Geleneksel izlerin hakim olduğu kütüphaneler içerisinde elektronik kütüphanelerin kuruluşu okuyucular, kütüphaneciler ve öğretim üyelerinin bakış açısından arzu edilebilir bir durumdur. Elektronik kütüphanelerin ana ilkelerinden biri kullanıcının bilgisayar ekranına, gerek duyulan her zaman ve olabilen her yerde bilginin gönderilmesidir (Sıvakumar, Sıvaraman, Tamılselvan ve Sevukan, 2012).

Bilgi teknolojisindeki gelişmeler ve özellikle World Wide Web (www)'in kurulması ve büyümesi sonucunda elektronik kütüphane gün geçtikçe daha çok popüler olmuştur. Elektronik kütüphaneler, geleneksel kitap ortamından dijital kütüphane ortamına geçmeyi ve kâğıt üzerinde gösterilemeyen düşük maliyette, yüksek hızdaki bilginin yayılmasını mümkün kılmaktadır (Ghosh, 2001).

7. Online Geziler/ Sanal Turlar

Sosyal Bilgiler dersinde yaygın olarak kullanılan yöntemlerden birisi de online gezilerdir (Bellan and Scheurman, 1998). Online geziler, son yıllarda eğitim ve öğretim aracı olarak hem öğretmen hem de öğrenciler arasında popüler olmuştur. Sanal alan gezileri genellikle internet aracılığıyla bilgisayar üzerinden gösterilmektedir. Genel anlamda sanal gerçekliğin bir tipi olarak düşünülmektedir. Bu tür geziler hem bilgi zenginliği hem de aktivite zenginliği içermektedir (Qiu and Hubble, 2002). Ek olarak sanal geziler güvenlik, zaman kaybı ve gezi harcamalarını önlemesi açısından da önemlidir. Online olarak yapılan alan gezileri öğrencilerin birden fazla duyusuna hitap etmektedir.

Online geziler gerçek alan gezilerinden önce yapılmalıdır. Böylece öğrencileri gerçek geziye hazırlamada faydalı olacaktır (Bellan and Scheurman, 1998). Ayrıca sanal geziler gerçek alan gezilerinden önce olduğu zaman yararlıdır. Sanal alan gezileri öğrencilere, dünyanın dört bir yanındaki insanları ve yerleri daha ucuz bir şekilde keşfetme olanağı sunmaktadır. Aynı zamanda öğrencileri tarihsel bir yere ait site ve sesleri keşfederek ilerlemeye hazırlamaktadır (Berson and Blyta, 2004). Sanal alan gezileri hem ücretsiz hem de olası ulaşım sorununu ortadan kaldırmaktadır. Online gezi yapılacak yerlerle ilgili öğrencilerin araştırma yapması, izledikleri yerlerle ilgili değerlendirmeler yapmaları istenmelidir. Böylece hem bu tür sanal geziler amacına ulaşmakta hem de öğrencilerin yeni bilgiler öğrenmeleri ve yeni yerler keşfetmeleri sağlanmış olmaktadır (Açıkalın, 2016).

İnternet destekli öğrenme süreçleri, öğrenci merkezli yaklaşımlardan birini temele almaktadır. Bu doğrultuda hazırlanan sanal öğrenme ortamları hem öğrenciyi merkeze almakta hem de kendi öğrenmesinde etkin bir

rol üstlenmesini sağlamaktadır (Şahan, 2011). İnternet destekli eğitimin bu özelliği, öğrencilerin sanal geziler yapmasına imkân vermektedir. Bu doğrultu da Sosyal Bilgiler ders programında da yer alan sanal müzeler önemli bir yere sahiptir.

Sosyal Bilgiler programının, müze ile eğitim vizyonunda tarihi eserleri anlayan, koruyan ve yorumlayan bireylerin yetiştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Aynı zamanda kültürler arası hoşgörü becerisi kazanmış, geçmiş ve gelecek arasında bağ kurabilen, arşiv bilincine sahip bireyler yetiştirmek de Sosyal Bilgiler programının vizyonu arasındadır. Bu vizyon doğrultusunda müzelere yapılacak etkinlik için, öğretmenler tarafından koordinasyon sağlanmalıdır. Birden çok ders içeriği göz önünde bulundurularak etkinlikler tasarlanmalıdır. Tasarlanan etkinliğin sınıfta mı yoksa gidilecek gezi ortamında mı olacağına karar verilmelidir. Gidilecek gezi yerleri önceden belirlenmelidir. Belirlenen mekân gezileri imkanlar doğrultusunda gerçekleşememesi durumunda sanal ortamda gezi etkinlikleri tasarlanmalıdır. Etkinlikten öncede plan ve değerlendirmesi yapılmalıdır (MEB, 2008).

İlgi çekici yerler ve kültürel miras bölgeleri olan müzeler, sıklıkla internet üzerinden ziyaret edilebilir. Panoramik görüntüler ve sanal turlar, anıtlara, mimari sitelere, kiliselere ve diğer binalara erişim imkânı sağlar. Ayrıca kullanıcıya evden farklı sitelerden erişime izin verir. Sanal ya da panoramik turlar, mevcut sitelerin görselleştirilmiş halidir. Genellikle bu sanal turlar, bina ya da sitelerin görsel yaşantısını sunar. Ayrıca bu turların bazıları, tur içindeki objeler hakkında basit metinsel bilgi sağlar (Neovesky ve Peinelt, 2015).

Teknolojik gelişmelerin neticesinde hayal olan fikirler hayat bulmuştur. Tek bir mekânla bir toplum hakkında bilgi veren müzeler, internetin gelişmesiyle değişim ve uyum sürecine girmiştir. Bu süreç sonucunda müzeler, insanlığın kullanımına açılan, sıkça ziyaret edilen, günlük hayatta hızlı yaygınlaşan bir durum haline gelmiştir. Ayrıca müzedeki bütün eserlerin bir seferde gezilmesi yerine, belli temalarda sanal müzeler vasıtasıyla planlı, programlı gezilmesi, öğrenci ve öğretmen için büyük kolaylık sağlayacaktır. Çünkü gezilecek müzeye, öğretmenler tarafından değişik amaçlarla birkaç gün gezi düzenlemesi zor görünmektedir. Öğrencilerin müzeyi büyük gruplar halinde acele gezmeleri yerine, müze içeriğinin hangi konuda bulunuyor ise o konuda sanal müze gezisi yapılması daha verimli olacaktır (Akt: Ustaoğlu, 2012).

Sosyal Bilgiler Öğretiminde İnternet Destekli Eğitimin Yeri

Teknoloji, tek başına etkili bir Sosyal Bilgiler eğitimi sağlamada yeterli olmamaktadır. Ancak etkili teknoloji entegrasyonu, Sosyal Bilgiler eğitimini arttırmada, Sosyal Bilgilerin temel amaçlarından olan iyi vatan-

daş olmak için gerekli bilgi, beceri ve değerleri öğrencilere kazandırmada ve öğrenci motivasyonunu arttırmada fırsatlar sunmaktadır (Heafner, 2004).

Teknoloji, yenilikçi bir anlayışa sahip Sosyal Bilgiler öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması için de gereklidir. Teknolojinin bu öğretim yaklaşımını sağlamadaki önemi pasif ve öğretmen merkezli bir öğretim yaklaşımından eleştirel ve kavramsal düşünme becerisini kazanan aktif ve öğrenci merkezli bir öğretim modeline doğru geçişi sağlayacak bir öğrenme ortamı sağlamasıdır (Crocco, 2001).

Etkili Sosyal Bilgiler eğitimi ve öğretimi, öğretmen ve öğrenciler için anlamlı, bütünleştirici, değer temelli, sorgulayıcı ve aktif olduğu zaman başarılıdır. Sosyal Bilgiler dersinde teknoloji araçlarının etkililiği sağlaması için de dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Teknoloji araçları; (Rose ve Fernlund, 1997).

- Sosyal Bilgiler eğitimini daha anlamlı hale getirebilmeli,
- Sosyal Bilgiler eğitimi ve öğretimini bütünleştirebilmeli,
- Değer temelli Sosyal Bilgiler eğitimini ilerletebilmeli,
- Sorgulayan Sosyal Bilgiler eğitimini planlamaya yardımcı olmalı,
- Sosyal Bilgiler içeriğinde aktif olarak öğrencilerin ilgisini çeken öğrenme aktivitelerini şekillendirmede yardımcı olmalıdır.

Eğitim alanında kullanılan teknoloji araçlarından en yaygın olanlarından birisi internettir. İnternetin kullanım kolaylığı ve bilgiye kolay ulaşımı sayesinde eğitim alanında daha çok tercih edilmektedir. Sosyal Bilgiler öğretiminde internet kullanımının farklı etkileri vardır. Özellikle tarih, Sosyal Bilgiler öğretiminde arşiv vesikaları, gazeteler, anılar ile o döneme ait fotoğraf ve filmler önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle internetin imkanlarını kullanan Sosyal Bilgiler öğretmenleri, öğretim ortamında çoklu bakış açısının gelişmesine sebep olmaktadır. Öğrencilerde farklı bakış açılarını kullanarak internet sayesinde tarihsel yorum ve yaklaşımlara ulaşabilmektedir (Baloğlu Uğurlu, 2009).

Günümüzde bilgi toplumlarında var olabilmek için öğretmen ve öğrencilerin bilgiye gereksinim duyma ve aranılan bilgiye ulaşabilme, ulaştığı bilgiyi seçebilme, grup çalışması yapabilme, teknolojiyi etkili olarak kullanabilme gibi belli becerilere sahip olmaları gerekmektedir (ISTE, 2008). Bu nedenle öğrencilerin gereksinimleri gözden geçirilmelidir. Aynı zamanda öğrenme ortamları öğrenci beklentilerine uygun olarak düzenlenmelidir. Öğrenme ortamlarının hazır hale gelebilmesi için de öğrenciyi bilgi almaya ulaştıracak, bilginin kullanılmasını sağlayacak araç-gereçleri, öğrencilerin kullanabilmesi sağlanmalıdır. Bilgiye ulaşma ve bilgiyi paylaşmada bir araç olarak internet, önemli bir yere sahiptir (Akkoyunlu, 2002).

İnternet öğrencilerin bilgisayar becerilerini, yazma becerilerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerinde yardımcı olmaktadır. Öğrenciler, her zaman kullanabileceklerinden ve ihtiyaçları olduğundan daha fazla bilgiyle karşılaşmaktadır. Bu, onların bilgiler arasında sınıflandırma yapmalarını gerekli kılmaktadır. İnternet, öğrencilerin ev ödevlerini yapmak için bilgiye ulaşmalarında muazzam bir kaynaktır. Ayrıca internet, araştırma yapmada öğrencilere ve eğitimcilere yardım için güçlü bir araçtır (Deore, 2012).

İnternetin eğitim öğretim sürecine dâhil olması, beraberinde derslerin internet destekli eğitimle verilmeye başlanmasına neden olmuştur. Derslerin internet destekli verilmesi, hem öğretmen hem de öğrenci ve içerik açısından geleneksel yöntemin kullanıldığı sınıf ortamı ile arasındaki farkı ortaya çıkarmıştır. Aşağıdaki tabloda iki yöntemin kullanıldığı sınıf ortamının karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 1. Geleneksel Sınıf Ortamı ve İnternet Destekli Eğitim Ortamının Karşılaştırılması

Geleneksel Sınıf Ortamı	**İnternet Destekli Eğitim Ortamı**
Ders tabanlı	Tartışma tabanlı
Yapısal	Esnek
Amaca Yönelik	Sonuca Yönelik
Çoğunlukla Öğretmen Merkezli	Bağımsız Öğrenci
Geniş Sınıflar	Küçük Sınıflar
Öğretmen Bilgi Kaynağıdır	Öğretmen Bilgiye Yönlendirir

Kaynak: (Çetin, Çakıroğlu, Bayılmış ve Ekiz, 2004).

Tablodan da yola çıkarak internet destekli eğitim ortamlarındaki öğrencilerin derse karşı sorumluluğu geleneksel öğretimdeki öğrencilerden daha fazladır. Öğrenciler öğretmenin sorduğu tartışma konularına cevap vermek durumundadır. Çünkü internet destekli eğitim bunu gerektirmektedir. Öğrenciler pasif değil de aktif olarak öğretimde rol oynamaktadırlar. Geleneksel ortamda çoğunlukla merkezde öğretmen vardır. Bu durumda öğrenciden derste aktif olmasını beklemek zordur. İnternet destekli eğitimde öğretmen rehber durumda öğrenci merkezdedir. Derste aktif rol oynayan öğrencidir. Geleneksel öğrenmelerde öğretmenin ön planda olması öğretmen iletişimini de azaltmaktadır. Buna karşın, öğrenci öğretmen iletişiminin yüksek olduğu internet destekli eğitim ortamları, öğrencilerin analiz ve sentez basamaklarını kullanmalarına da fırsat vermektedir. Çünkü burada öğretmen yol gösterici olduğu için öğrenci bu basamakları kullanmak zorunda olduğunu anlamaktadır. Ayrıca internet destekli eğitimde geleneksele göre sınıflardaki öğrenci sayısı daha azdır. Öğrenciyle birebir iletişim sağlanması ve internet destekli eğitimden tüm öğrencilerin

yararlanması için, sınıflardaki öğrenci sayısının az olması gerekmektedir. Böylece eğitim öğretim değişim sürecine girmiştir. Eğitim öğretimdeki bu değişim, internetin eğitim sürecindeki önemini göstermektedir.

İnternet, her şeyden önce bütün dünyayı okula, öğretmene ve öğrenciye sunmaktadır. Karatahta, öğretmen, kitap ve dört duvar arasında geçen bir eğitim ortamından görsel malzemeler, kaynaklar ve uzman kişilerle dolu bir ortama geçmeyi sağlamıştır. Bu durumun da öğrenme ve öğretmeyi daha anlamlı, daha zevkli ve daha kalıcı kılacağı açıktır. Bunun yanı sıra internet insanlar arası iletişim ve etkileşim ağını genişletmekte, birlikte çalışma ve ortak ürün geliştirme imkânı da getirmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin yapacakları ortak projeler ile birlikte veri toplama, denenceleri sınama ve neticeleri yorumlama gibi bilimsel süreçlerin yaşanması daha doğal bir ortamda gerçekleşmektedir. Şüphesiz ki verici olmayı, kendini ifade etmeyi ve ortak akla katkıda bulunmayı daha okul sıralarında öğrenme, bir insan için tüm hayatı boyunca faydalanacağı çok değerli beceriler olacaktır. Etkili, yeniliğe inanmış, öğretmenlerine her türlü desteği sağlayan ve her şeyden önemlisi yeni teknolojiyi kullanarak herkese örnek olabilen bir yönetim, başarılı bir uygulamanın ön şartıdır. Her okulda hevesli ve heyecanlı öğretmenlerin öncü rolü olabileceği araştırmalarla ortaya konulmaktadır. Bu öğretmenlere gerekli teknoloji desteği verilerek imkânların sınıf içi uygulamalarına yansıması sağlanmalıdır (Halis, 2002).

Sınıf içi uygulamalarda bilgisayar, internet ve diğer dijital teknolojiler öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin oluşturmasına fırsat vermektedir. Bu nedenle öğretmenler, bu teknoloji araçları bilmeli ve kullanmalıdır. Bu konuda en önemli faktörlerden birisi öğretmenin "Öğrenebilirim ve benim için gereklidir" inancına sahip olabilmesidir. Özellikle Sosyal Bilgiler için öğretmen bu inancı taşımalı ve materyal üretmekten, ders tasarımlarını zenginleştirmekten, öğrencilerini aktif hale getirmekten korkmamalıdır. Öğrencileri olumlu yönde güdülemek için öncelikle öğretmen çok iyi güdülenmeli ve öğrenmeye açık olmalıdır. Aynı zamanda öğretmenler web adreslerini de bilmelidir (Yanpar Şahin, 2003).

İnternet ve World Wide Web, hem haberleşme aracı hem de bilgi ağı oluşturmaktadır. İnternet milyonlarca insanın bilgi almak için katıldığı bir çevredir. Sosyal Bilgiler için internet, olağanüstü potansiyeli olan bir araştırma aracı olarak hizmet vermektedir (Rose ve Fernlund, 1997). Sosyal Bilgiler öğretiminde internetten etkili bir biçimde yararlanılabilmesi, öğretmenlerinin öğrencilere internet kaynaklarına nasıl ulaşacakları, bu kaynaklardaki bilgileri nasıl kullanacakları ve yorumlayacakları konusunda rehberlik etmesini gerekli kılmaktadır (Akt: Yaşar ve Gültekin, 2006).

Öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinde, internetin bilgi kaynağı olarak kullanımına rehberlik ederken, öğrencilere dikkat etmeleri gereken noktaları da öğretmelidir. Öncelikle öğrenciler, internet kaynaklarının güvenir-

liği konusunda eğitilmelidir. Öğrenciler hiç kuşku duymadan ve güvenirliğine bakmadan internet kaynaklarını kullanmaktadırlar. Oysaki internet üzerindeki bilgiler uzman olmayan kişiler tarafından da yazılmaktadır. Öte yandan çok yararlı bilgilerin mevcut olduğu web siteleri de vardır. Bu nedenle öğrenciler güvenilir ve güvenilir olmayan web sitelerini ayırt edebilmelidir. Öğrencilere internetten ulaştıkları bilgileri karşılaştırarak ve bilgi doğruluğu sağlayarak almaları öğretilmelidir. Öğretmen öğrencilerin kopyala-yapıştır mantığının önüne geçmek için, internetin kaynaklarını basılı kaynaklarla karşılaştırmalı kullanımını sağlamalıdır. Öğrencilerin internetten aldıkları bir kaynağı analiz ve sentez basamağından geçirerek yazmaları sağlanmalıdır. Bu nedenle öğretmen, verdiği ödevlerin birden fazla kaynak kullanarak yapılmasını zorunlu kılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin ödevlerini kendi cümleleriyle yazdıklarına dikkat edilmelidir. Öğretmen, ödevler için sınıf seviyesine göre kaynak sayısını belirtmelidir. Okullardaki ve evlerdeki bilgisayarlarda bir takım filtreler kullanılarak da öğrencilerin zararlı sitelere erişimi engellenmelidir (Açıkalın, 2016). Bu şekilde internetin bilgi amaçlı kullanımında öğretmenin öğrenciye yol göstermesi, Sosyal Bilgiler dersinin verimli bir şekilde işlenmesinde etkilidir.

İnternet aynı zamanda bir iletişim aracıdır. Bu sebeple öğrencilerin derse karşı demokrasi, insan hakları ve çevre gibi konulara bakış açılarını değiştirmektedir. Öğrenciler internet sayesinde farklı ülkelerde yaşayan öğrencilerle iletişim kurabilmektedir. Ayrıca onların kültürleri ve yönetim biçimleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadır (Baloğlu Uğurlu, 2009). Böylece öğrenciler farklı bakış açıları geliştirmektedir.

İnternetin eğitim öğretimde sağladığı avantajların yanında bazı sınırlılıkları da mevcuttur. Bu sınırlılıklar arasında internetin öğretime uygulanması sürecinde öğretmenlerin yetersiz bilgi ve becerilerden yoksun olmaları ve geleneksel öğretim yöntemlerinden vazgeçememeleri, interneti öğretim amaçlı kullanmada isteksizliğe yol açmaktadır. Yetersiz teknik ve servis desteğinden kaynaklanan internete bağlanma problemleri oluşmaktadır. Öğrencileri, internet kullanmaya her zaman motive etmek güçtür. İnternetteki materyallerin kalite kontrolü yapılmamakta ve öğrenci için uygun olmayan sayfalar ortaya çıkmaktadır. İnternette ilgi çekici, eğlenceli ve birbirine bağlı binlerce sayfanın bulunması, öğrencinin zaman kaybına neden olabileceği gibi öğrenme isteğini dersin asıl hedeflerinden de uzaklaştırabilmektedir (Akt: Yiğit, 2009).

Sosyal Bilgiler ve Tutum

Öğrenmeyi etkileyen birden fazla faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında fiziksel şartların yanı sıra tutum, ilgi ve algı gibi içsel algılanan faktörlerde bulunmaktadır. Bu sebeple içsel faktör olan tutumlar, öğrencilerin öğrenme ortamındaki başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu

olumlu etkileşim beraberinde kalıcı öğrenmeyi getirmekte ve derse karşı olumlu tutumun oluşmasına sebep olmaktadır. Böylece öğrenciler yeni bilgileri daha anlamlı bir şekilde öğrenmektedir (Akt: Yılmaz ve Şeker, 2011). Sosyal Bilgiler dersinin yapılandırmacı ders programında da tutum gibi içsel faktörler göz önünde bulundurulmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci, verilen bilgileri olduğu gibi kabul etmeyen, yeni bilgileri deneyimleriyle yorumlayabilen ve sorgulayabilen bir birey durumundadır.

Yapılandırmacı öğrenmenin özelliği, bireylerin dünyayı kendi algıladıkları şekliyle inşa etmeleridir. Böylece Öğrenciler bilgiyi kendi tecrübeleriyle harmanlayarak oluşturmaktadır. Aynı zamanda bu bilgiyi, sosyal çevreden, okuldan ve aileden edindikleri tutum ve davranışlar da etkilemektedir. Bu bağlamda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersini öğrenmelerini etkileyen unsurların iyi bilinmesi gerekmektedir. Bu etkenlerden birisi de öğrencilerin derse ve öğretmenine karşı geliştirdiği tutumudur (Aktepe, Tahiroğlu ve Sargın, 2014). Tutum, bireyin içinde bulunduğu toplumda güdüleyici tepki ve bireylere, yerlere, olaylara ya da fikirlere karşı olumlu ya da olumsuz tepki verme eğilimi olarak tanımlanabilir (Ergin, 2006, 21; Akt: Kaya ve Böyük, 2011, 121).

Tutum bir zihniyettir ve hem bireylerin deneyimleri hem de mizaçlarının yanı sıra belirli bir yoldaki davranışa eğilimdir. Genel anlamda biz bireyin tutumunu adlandırdığımız zaman kız ya da erkeğin davranışını açıklamayı deniyoruz. Tutumlar kişilik, inanç, değer, davranış ve güdüler olarak adlandırılan eğilimlerimizin karmaşık bir bileşimidir (Pickens, 2005, 44).

Tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşeni vardır. Okul dersleri bağlamında tutum, öğrencilerin derse olan his, inanç ve değerleridir (Osborne, Simon ve Collins, 2003). Öğrencilerin derse karşı tutumlarının oluşmasında öğrenci, öğretmen, çevre ve öğrenme ortamı gibi çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri olan öğretmenin öğrenciye yaklaşımı, öğrenmede kullandığı yöntem, öğrencinin derse karşı tutumunda etkilidir. Aynı zamanda öğrenme ortamının fiziksel özellikleri, sınıf düzeni, güvenli bir sınıf ortamı, öğrencilerin birbirlerini sevmeleri ve sınıf yönetim biçimi tutumları etkileyen önemli değişkenler arasındadır. Bu değişkenler arasında öğretmenle ilgili değişkenlerin, öğrencilerin derse olan tutumlarında belirleyici bir rol oynamaktadır (Akt: Yılmaz ve Şeker, 2011). Bu bağlamda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı ilgilerini çekmek gerekmektedir. Bu ilginin çekilmesin de öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Öğretmen öğrenciye rehberlik ederken, öğrenci velileriyle de uyum ve işbirliği içerisinde olmalıdır. Öğrencilerin derse yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesi için velileri öğretim ortamı hakkında bilinçlendirmelidir (Karakuş, 2009). Öğrencilerin ilgisini çekecek ve merak uyan-

dıracak bir takım duyguları öğrenme-öğretme ortamına taşıyabilmelidir. Aynı zamanda öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ve beklentileri doğrultusunda öğrenme ortamı oluşturmalıdır. Öğretmenin kullandığı yöntem ve stratejiler öğrencinin derse karşı tutumunu olumlu yönde etkilemelidir (Aktepe, Tahiroğlu ve Sargın, 2014).

Sosyal Bilgiler dersi ile tutum arasında bir bağ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin derste başarılı olması, derse karşı olumlu tutum içerisinde olmalarına bağlıdır. Bu olumlu tutumu sağlamakta öğretmene düşmektedir. Etkili bir öğretim ortamı sağlayarak öğrencilere dersi sevdirmelidir. Aynı zamanda öğrencilerin duyuşsal özelliklerini de göz önünde bulundurmalıdır. Öğrencilerin derse karşı sergiledikleri davranış, tutum ve değerleri onların ders başarısını da etkilemektedir. Öğrencilerin derste başarılı olmaları, derse ilgi duymalarına ve derse karşı etkili bir tutum sergilemelerine bağlıdır. Bu sebepten teknolojiden yararlanarak, öğrencilerin birden fazla duyusuna hitap edecek öğretim ortamı sağlanmalıdır. Özellikle internetin sağlamış olduğu imkânlar, öğrencinin derse olan ilgisini arttıracak, dersi sevdirecek ve derse karsı merak uyandıracak böylece de başarıyı beraberinde getirecektir.

İnternet Destekli Öğretimin Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İnternet destekli öğretim uygulaması öncesinde ve sonrasında öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutum düzeylerinde meydana gelen farklılaşmayı belirlemek için öntest-sontest puanlarına yönelik tanımlayıcı istatistikler, bağımsız gruplar t testi ve ANCOVA analizi yapılmış sonuçlar sırasıyla Tablo 2., Tablo 3. ve Tablo 4.'de verilmiştir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler dersi Tutum ölçeğinin öntest verilerine ait Bağımsız gruplar t testi analiz sonuçları

Test	Gruplar	N	X	Std. Sapma	Std. Hata	t	p
Tutum-ön	Deney	24	108,71	14,113	2,881	2,415	,020
	Kontrol	23	96,22	20,839	4,345		

Tablo 2.'deki analiz sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (p= 0,020). Deney ve kontrol grupları arasındaki anlamlı olan bu farklılığın deney grubu lehine olduğu (X_{Deney}= 108,71; $X_{kontrol}$= 96,22) ve çalışmaya başlamadan önce deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan gruplarla çalışmaya başlamadan önce yapılan, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin öntest sonuçlarında, istatistiksel olarak var olan anlamlı farklılığın çalışmanın sonunda yapılan tutum sontest puan ortalamalarına etki edebileceği düşünülerek tutum öntest puanları kovarite (coverate) edilerek ANCOVA analizi ile tutum sontest puan ortalamalarının arasında anlamlı farkın olup olmadığına bakılmıştır. ANCOVA analiz sonuçları sırasıyla Tablo 4.3. ve Tablo 4.'de verilmiştir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeğinin sontest verilerine ait tanımlayıcı istatistik sonuçları

Gruplar	N	X	Std. Sapma
Deney	24	97,92	18,149
Kontrol	23	90,13	26,370
Toplam	47	94,11	22,644

Tablo 4. Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeğinin sontest verilerine ait ANCOVA analiz sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar(tutumson)	720,339	1	720,339	1,387	,245
tutumön	26,173	1	26,173	,050	,823
Hata	22848,269	44	519,279		
Toplam	439819,000	47			
Düzeltilmiş toplam	23586,468	46			

Tablo 4.'deki ANCOVA analizi sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin düzeltilmiş sontest puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [F(1,44)= 1,387; p=0,245]. Her ne kadar deney grubunun puan ortalamalarının kontrol grubunun puan ortalamalarından yüksek olduğu görülse de (X_{Deney} = 97,92; $X_{Kontrol}$ = 90,13) gruplar arsında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları bakımından deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olması ve çalışmanın sonunda da yine Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumun deney grubunun kontrol grubundan yüksek olması gruplar arasında anlamlı farklılıkların çıkmamasını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

İnternet Destekli Öğretimin Cinsiyet Açısından Etkililiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sosyal Bilgiler dersine yönelik İnternet destekli öğretimin cinsiyet açısından etkililiğini ölçmek için, Sosyal Bilgiler tutum ölçeğinin tutum-ön, tutum-son testi verilerine ait bağımsız gruplar t testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5. 'de verilmiştir.

Tablo 5 Sosyal Bilgiler Dersi tutum ölçeğinin tutum-ön ve tutum-son testi verilerine ait internet destekli öğretimin cinsiyet açısından etkililiğine ilişkin bağımsız gruplar t testi analiz sonuçları

Test	Cinsiyet	N	X	Std. Sapma	Std. Hata	t	p
Tutum-ön	Bayan	14	109,71	14,829	3,963	,406	,689
	Erkek	10	107,30	13,695	4,331		
Tutum-son	Bayan	14	100,36	19,021	5,083	,773	,448
	Erkek	10	94,50	17,232	5,449		

Tablo 5'deki bağımsız gruplar t testi analiz sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin öntest ve sontest puanları bakımından cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür [Tutum-ön; p=0,689, Tutum-son; p=0,448]. Her ne kadar Tutum-ön ve Tutum-son testinde bayanların puan ortalamalarının erkeklerin puan ortalamalarından yüksek olduğu görülse de (X_{Bayan} = 109,71 ve 100,36; X_{Erkek} = 107,30 ve 94,50) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları bakımından bayan öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olması ve çalışmanın sonunda da yine Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarında bayan öğrencilerin erkek öğrencilerden yüksek olması, internet destekli öğretimin öğrencilerin tutumlarında cinsiyet farkına etki etmediği şeklinde ifade edilebilir.

Öğrenci Merkezli Öğretim Yönteminin Cinsiyet Açısından Etkililiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yapılan çalışmada, ÖMÖ yönteminin cinsiyet açısından etkililiğini ölçmek için, Sosyal Bilgiler tutum ölçeğinin tutum-ön, tutum-son testi verilerine ait bağımsız gruplar t testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6., Tablo 7. ve Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 6 Sosyal Bilgiler Dersi tutum ölçeğinin tutum-ön ve tutum-son testi verilerine ait ÖMÖ yönteminin cinsiyet açısından etkililiğine ilişkin bağımsız gruplar t testi analiz sonuçları

Test	Cinsiyet	N	X	Std. Sapma	Std. Hata	t	p
Tutum-ön	Bayan	11	107,73	14,629	4,411	2,945	,008
	Erkek	12	85,67	20,495	5,917		

Tablo 6.'daki analiz sonuçlarına göre, araştırmaya başlamadan önce bayan ve erkek öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür (p= 0,008). Bayan ve erkek öğrenciler arasındaki anlamlı olan bu farklılığın bayanların lehine olduğu (X_{Bayan}= 107,73; X_{Erkek}= 85,67) ve çalışmaya başlamadan önce bayan öğrencilerin erkek öğrencilere göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmada, cinsiyet açısından çalışmaya başlamadan önce Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin öntest sonuçlarında istatistiksel olarak var olan anlamlı farklılığın çalışmanın sonunda yapılan tutum sontest puan ortalamalarına etki edebileceği düşünülerek tutum öntest puanları kovarite (coverate) edilerek ANCOVA analizi ile tutum sontest puan ortalamalarının arasında anlamlı farkın olup olmadığına bakılmıştır. ANCOVA analiz sonuçları sırasıyla Tablo 4.10. ve Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeğinin sontest verilerine ait tanımlayıcı istatistik sonuçları

Cinsiyet	N	X	Std. Sapma
Bayan	11	92,09	24,886
Erkek	12	88,33	28,643
Toplam	23	90,13	26,370

Tablo 8. Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeğinin sontest verilerine ait ANCOVA analiz sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Cinsiyet(tutumson)	345,329	1	345,329	,467	,502
tutumön	414,681	1	414,681	,560	,463
Hata	14802,895	20	740,145		
Toplam	202139,000	23			
Düzeltilmiş toplam	15298,609	22			

Tablo 8.'deki ANCOVA analizi sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin düzeltilmiş sontest puanları bakımından cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [F(1,20)= ,467; p=0,502]. Her ne kadar bayan öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarından yüksek olduğu görülse de (X_{Bayan} = 92,09; X_{Erkek} = 88,33) cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları bakımından bayan öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olması ve çalışmanın sonunda da yine Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumun bayanların erkeklerden yüksek olması cinsiyet arasında anlamlı farklılığın çıkmamasını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

SONUÇ

İnternet destekli eğitimin uygulaması öncesinde, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutum düzeylerinde meydana gelen farklılaşmayı belirlemek için öntest puanlarına yönelik bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarında, araştırmaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grupları arasındaki anlamlı olan bu farklılığın deney grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, çalışmaya başlamadan önce internet destekli eğitimi görecek öğrencilerin, öğrenci merkezli öğrenim görecek öğrencilere göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İnternet destekli eğitim uygulaması sonrasında da her iki gruba tutum sontest uygulanmıştır. ANCOVA analizi sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin düzeltilmiş sontest puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Yani sontest puanına göre, internet destekli eğitimde de öğrenci merkezli öğretimde de öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları aynıdır. Ancak gerek tutum öntest de gerekse de tutum sontest de, deney grubunun puan ortalaması kontrol grubunun puan ortalamasından fazladır. Bu durum, deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarının daha olumlu yönde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin tamamına yakını internet destekli eğitimin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarını değiştirdiğini dile getirmişlerdir. Öğrenciler tarafından, internet destekli eğitimin Sosyal bilgiler dersini sevdirdiği, en çok söylenen ifadedir. Öğrencilerin dersi sevme derecesi ne kadar yüksek ise ders başarılarının da o derece yüksek olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrenci görüşlerinde, internet destekli eğitimle birlikte derse daha fazla ilgi duydukları, dersi daha kolay buldukları, dersin sıkıcı olmadığı, daha heyecan verici olduğu

ve dersin önemini anlamaları gibi derse bakış açılarında yaptığı değişiklikler de görülmüştür. Bu değişiklikler, tutumun öğrencilerin başarılarını ve derse olan ilgilerini belirlemede önemli rol oynadığını göstermektedir. Yılmaz ve Şeker (2011) de çalışmalarında, tutumların öğrencilerin okuldaki davranışlarını ve başarılarını tahmin etmede önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin Sosyal Bilgilere karşı tutumlarının, değişik değişkenler açısından farklı araştırma desenleri kullanılarak incelenmesi gerektiği, derslerde öğretimi görsel açıdan zenginleştirecek öğretim teknolojilerinden yararlanılması ve öğrencilere film, belgesel izletilmesi gerektiği, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersini sevmelerini sağlamak için internet gibi materyallerden yararlanılması gerektiğini çalışmalarında ifade etmişlerdir.

İnternet destekli eğitimin cinsiyet açısından etkililiğine bakıldığında, Sosyal Bilgiler dersine yönelik, tutum-ön, tutum-son testi verilerine ait bağımsız gruplar t testi analizi yapılmıştır. Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum-ön ve tutum-son testine göre, cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Hem tutum-ön hem de tutum-son testinde bayanların puan ortalamalarının erkeklerin puan ortalamalarından yüksek olması internet destekli eğitimin, cinsiyet açısından bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

Öğrenci merkezli öğretimin cinsiyet açısından etkililiğine bakıldığında, Sosyal Bilgiler dersine yönelik, tutum-ön, tutum-son testi verilerine ait bağımsız gruplar t testi analizi yapılmıştır. Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum-ön testinde bayanlar lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Buna karşın tutum-son testinde yapılan ANCOVA analiz sonucunda cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak hem internet destekli eğitimin hem de öğrenci merkezli öğretimde, bayanların puan ortalamalarının erkeklerin puan ortalamalarından yüksek olması, bayanların Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu gösterdiği söylenebilir. Yılmazer ve Demir (2014) de, Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ile öğrencinin cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ancak kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla göreli olarak sosyal bilgiler dersine karşı daha olumlu tutuma sahip olduklarını çalışmalarında ifade etmişlerdir. Araştırmada çıkan sonuçla Sarıtepeci ve Çakır (2014); Aktepe, Tahiroğlu ve Sargın (2014); Kaya ve Böyük (2011); Sidekli (2010); Ergin'in (2006) çalışmaları da paralellik göstermektedir.

KAYNAKÇA

Açıkalın, M. (2016). Sosyal Bilgilerde teknoloji kullanımı teknoloji destekli Sosyal Bilgiler Öğretimi. Dursun Dilek (Ed.). *Sosyal Bilgiler Eğitimi.* 679-699. Ankara: Pegem Akademi.

Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* Sayı. 22, 1-8.

Aktepe, V., Tahiroğlu, M., Sargın, S. (2014). İlkokul 4. sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi.* Sayı: 181, 259-272.

Baloğlu Uğurlu, N. (2009). Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji araçlarının kullanımı. Mustafa Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi.* (243-265). Ankara: Pegem Akademi.

Bellan, J. M., Scheurman, G. (1998). Actual and virtual reality: Making the most of field trips. *Social Education.* 62(1), 35-40.

Berners-Lee, T., Caıllıau, R., Luotonen, A., Nıelsen, H. F., Secret, A. (1994). The World Wide Web. *Communications of The Acm.* 37(8), 76-82.

Berson, M. J., Balyta, P. (2004). Technological thinking and practice in the social studies: Transcending the tumultuous adolescence of reform. *Journal of Computing in Teacher Education.* 20(4), 141-150.

Bilgili, A. S. (2013). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. Ali Sinan Bilgili (Ed.). *Sosyal bilgilerin temelleri. (1-38).* Ankara: Pegem Akademi Yay.

Birişçi, S., Metin, M. (2009). Fen konularına yönelik Web sayfası hazırlama öğretmen adaylarının bilgisayar teknolojisini kullanabilme becerilerini nasıl etkiler?. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED).*3(2), 74-93.

Borgs, C., Chayes, J., Mahdıan, M., Saberı, A. (2004). Exploring the community structure of newsgroups. Research.microsoft.com/en-us/um. (Erişim Tarihi: 13.06.2015).

Cloyes, K. (1994). The journey from vision to reality of a virtual library. *Special Libraries.* 85 (4), 253-257.

Courtin, A., Canfield, K., Vaynerchuk, G. (2009). Say hello to social networking. Lon Safko, David K. Brake (Ed.). *The social media bible:tactics, tools & strategies for business success*.(43- 67). New Jersey: John Wiley *& Sons.* Inc.

Crocco, M. S. (2001). Lveraging constructivist learning in the social studies classroom: Aresponse to Mason, Berson, Diem, Hicks, Lee and Dralle. *CITE: Contemporary Issues in Technology and Teacher Education.* 1(3).

Çetin, Ö., Çakiroğlu, M., Bayılmış, C., Ekiz, H. (2004). Teknolojik gelişme için eğitimin önemi ve internet destekli öğretimin eğitimdeki yeri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology.* 3(3), 144-147.

Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S., Yağcı, E. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme.* Ankara: Pegem A. Yay.

Deore, K. V. (2012). The Education advantages of using internet. *International Educational E- Journal.* 1(2), 111-112.

Doğanay, A. (2003). Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi. Cemil Öztürk ve Dursun Dilek (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.* 266-294. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ellıson, N. B., Lampe, C., Steınfıeld, C. (2009). Social network sites and society: current trends and future possibilities. http: www.msu.edu/ nellison. (Erişim Tarihi: 14. 06. 2015).

Ergin, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları. *Yüksek Lisans Tezi.* Denizli.

Ghosh, T. B. (2001). Electrınic library: Initiative taken by Sardar Vallabhbhai Regional College of Engineering and Teachnology (SVRCET). Surat. *In National Convention on Library and Information Network (NACLIN).* Hyderabad (India). 6-9 November 2001.

Godwın-Jones, B. (2003). Blogs and wikis: Environments for online collaboration. *Language Learning &Technology.* 7(2), 12-16.

Grehan, M. (2002). *How search engines work.* New York.

Gürbüztürk, O., Mala N. (2008). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde "adım adım Türkiye ünitesinin" yapılandırmacı yaklaşıma göre etkililiğinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilgiler Araştırmaları Dergisi.* Cilt: 2, 24-41.

Halis, İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme.* Ankara: Nobel Yay.

Hargittaı, E. (2008). Whose space? Differences among users and non-users of social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication.* 13(1), 276- 297.

Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education.* 4(1), 42-53.

Herrick, J. (2009). The wisdom of the wiki. Lon Safko, David K. Brake (Ed.). *The social media bible:tactics, tools & strategies for business success*. (180-192). New Jersey: John Wiley & *Sons.*Inc.

Hersan, E., Kabapınar, Y. (2008). Veli görüşlerine göre ilköğretim sosyal bilgiler programının öğrenciye etkileri. *Ege Eğitim Dergisi.* 1(9), 151-172.

ISTE (2008). International society for technology in Education. https://www.iste.org/ docs/pdfs/20-14_ISTE standards-T. (Erişim Tarihi: 13. 07. 2017).

Jadhav, R., Gupta, O. P., Pawar, U. T. (2011). Significant role of search engine in higher education. *International Journal of Scientiflc and Engineering Research.* 2(4), 1-5.

Kakırman, A. (2001). Teknolojik gelişmelerin kütüphanelere etkisi. *Türk Kütüphaneciliği.* 15(2), 172-177.

Kaplan, A. M., Haenleın, M. (2010). Users of the World unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons.* Cilt: 53, 59-68.

Karakuş, F. (2009). Sosyal Bilgiler öğretiminde oluşturmacı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Dergisi,* 3(36), 124-141.

Kaya, H., Böyük, U. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersine ve Fen deneylerine karşı tutumları. *Türk Bilim Araştırma Vakfı (TÜBAV) Dergisi.* 4 (2), 120-130.

Manjon, B. F., Valmayor, A. F. (1997). İmproving World Wide Web Educational user promoting hypertext and standard general markup language content-based features.*Education and Information Technologies.* 2, 193-206.

MEB (2008). İlköğretim 1-8. Sınıflar Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi ile Fen ve Teknoloji dersi öğretim programlarında müze ile eğitim. Ankara.

MEB (2008). Sosyal Bilgiler 6. ve 7. sınıf programı. Ankara.

Mıchaud, C. (2000). *Introduction to the internet and e-mail.* www.appf.org.pe/public (Erişim Tarihi: 09.06.2015).

Murugesan, S. (2007). Understanding web 2.0. *IEEE Computer Society.* 9(4), 34-41.

NCSS (1992). What is social studies? Expectations of excellence. Curriculum standards for social studies: Used with permission.

NCSS (1994). *Curriculum standards for social studies: Expectations of excellence.* Washington Dc: National Council For The Social Studies.

Neovesky, A., Peinelt, J. (2015). A virtual tour to the inscriptions of the UNESCO World heritage site st. Michael in Hildesheim. http://ewic.bcs.org/content/conwebdoc/ (Erişim Tarihi: 18. 06. 2017), 285-290.

Osborne, S., Simon, S. ve Collins, S., (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. International Journal of Science Education. 25 (9), 1049-1079.

Pickens, J. (2005). Attitudes and perceptions. healthadmin.jbpuc.com. (Erişim Tarihi: 05.06.2017).

Qiu, W., Hubble, T. (2002). The advantages and disadvantages of virtual field trips in geoscience education. 75-79. Science.uniser.edu.au/pubs/china/vol 1/weile. (Erişim Tarihi: 07.08.2017).

Reuben, R. (2008). The use of social media in higher Education for marketing and communications: A guide for professionals in higher Education. . (Erişim Tarihi: 10.06.2015).

Rose, S. A., Fernlund, P. M. (1997). Using technology for powerful social studies teaching. National Council fort he social studies. Used with permission.

Sarıtepeci, M., Çakır H. (2014). Harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik motivasyon ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 35, 115-129.

Schmugar, C. (2008). The future of social networking sites. Dan Sommer (Ed.). *Mcafee Security Journal,* 28-30.

Sıngh, T., Veron-Jackson, L., Cullınane, J. (2008). Blogging: A new play in your marketing game plan. *Business Horizons.* 51(4). 281-292.

Sıvakumar, N., Sıvaraman, P., Tamılselvan, N., Sevukan, R. (2012). Electronic library: An initiative taken by Kalaignar Karunanidhi Institute of Technology (KIT) coimbatore. *International Journal of Library and Information Science.* 1(1), 61-68.

Sidekli, S. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin 2004 programı doğrultusunda Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi.* Sayı: 3, 1-23.

Sünbül, A. M. (2004). İnternet ve eğitim amaçlı kullanımı. Rauf Yıldız (Ed.). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme.* (153-186). Konya: Nobel Yay.

Şahan, H. H. (2011). İnternet tabanlı öğrenme. Özcan Demirel (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler. 238- 250.* Ankara: Pegem Akademi.

Tekinarslan, E. (2009). Eğitimde internet kullanımı. Özcan Demirel ve Eralp Altun (Ed.). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. (145-169).* Ankara: Pegem Akademi Yay.

Ustaoğlu, A. (2012). İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi Türk tarihinde yolculuk ünitesinde sanal müzelerin kullanımının öğrenci başarısına etkisi. *Yüksek Lisans.* Ankara.

Yanpar Şahin, T. (2003). Öğretim materyal ve teknolojileri. Cemil Öztürk ve Dursun Dilek (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi.* (281-315). Ankara: Pegem A Yay.

Yaşar, Ş., Gültekin, M. (2006). Sosyal bilgiler öğretiminde araç-gereç kullanımı. Cemil Öztürk (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi.* (287-311). Ankara: Pegem A Yay.

Yılmaz, K., Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgilere karşı tutumlarının incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi.* Sayı: 10, 34-50.

Yılmazer, A., Demir, S. B. (2014). Ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ve Sosyal Bilgiler öğretmenine karşı tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies. 9(2), 1705-1718.*

Yiğit, N. (Ed.). (2009). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Trabzon: Akademi Kitabevi.

Bölüm 11

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE, FARKLI GELİŞEN ÇOCUKLARIN SINIFLA BÜTÜNLEŞTİRİLMESİNDE AİLELERİN BAKIŞ AÇILARINDAKİ DEĞİŞİMLERİN İNCELENMESİ

Goncagül OCAK[2]

2 Cumhuriyet Anaokulu, Yenişehir, Mersin/Türkiye Email: goncagul3234@gmail.com

GİRİŞ

Bu araştırma, okul öncesi dönemde farklı gelişen çocukların sınıfla bütünleştirilmesinde, ailelerinin bakış açılarındaki değişimlerin, aile eğitimleri ve uygulamaları ile, incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışma, insan yaşamında çok önemli bir yere sahip olan ailenin sınıfa ve veli eğitimlerine katılmalarının, farklı gelişen çocukların akranlarıyla sınıfla etkili ve başarılı bir şekilde bütünleştirilmesi ve çocukların performanslarının arttırılması açısından önem arzetmektedir.

Özellikle okul öncesi müfredatı ve programını bütünleştirme eğitimi konusunda desteklemek amacıyla "TOGETHER HAPPİER" projesi çerçevesinde bu çalışma gerçekleşmiştir.Bu çalışma 1,5 yıl boyunca uygulanan ön test ve son test sonuçlarına göre oluşturulmuştur.

Çalışma sonucunda, okul öncesi çocuklarımıza okul bazında farklı etkinlik havuzu ve farklılıklara saygı eğitimleriyle müfredat, farklı gelişen çocukların özelliklerine göre okul, bahçe ve sınıflarda düzenlemeler, aile eğitimlerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili konularda öğretmen eğitimleri, aile ve çevreye yönelik ise aile eğitimleri ve geziler ile ailelerin bakış açılarında olumlu ve anlamlı bir değişim olduğu gözlenmiştir.

Çalışma yapılan veliler farklı gelişen çocukların akranlarıyla aynı ortamda eğitim almaları gerektiğine inanmış ve sınıflara farklı materyaller tasarlayarak ya da alarak, sınıf ve çevre düzenine katkıda bulunmuşlardır.

"Together Happier" projesi kapsamında çalışmanın yapıldığı okulumuz özel gereksinimli çocukların, birbirinden sosyo-kültürel olarak birbirinden tamamen farklı, sosyal-duygusal anlamda olumsuz yönde etkilenebilecek, önyargıları olan ve ekonomik gelirin düşük ailelerin olduğu bir bölgede yer almaktadır.

Bir aile için çocuğun hayata gelmesi hayatlarının değişmesi anlamına gelmektedir. Ebeveynler artık inandıkları doğruları gözden geçirmeli ve çocuklarını en doğru şekilde büyütmelidirler.Ebeveynlerin çocuklarının onlardan farklı görünebileceğini, farklı düşünebileceğini ve farklı olabileceğini kabul etmeleri gerekmektedir.Sadece bu düşünce yapısıyla eğitilen bir çocuk mutlu olabilir.Ailelere nazaran çocuklar çevrelerinde bulunan insanlara önyargıyla bakmazlar.Onlar bütün insanları, akranları olsun ya da onlardan yaşça büyük insanlar olsun, oldukları gibi severler. Bu da çocukların naifliğinden kaynaklanan bir durumdur.(Hayward, 2006; Campbell, Gilmore ve Cuskelly, 2003).

Ama çocuklar büyüdükçe, ailelerin başka insanlar hakkında olumlu ya da olumsuz konuşmalarından, davranışlarından etkilenirler ve zamanla aileleri gibi davranmaya meylederler.Bir çok araştırma çocukların ailelerinden küçük yaşlarda güçlü bir şekilde etkilendiğini rapor etmektedir.

Çocuklarını bir çok yönden tanıyan, bilen ve çocuklarını etkileyen ailelerin eğitimi, çocukların eğitimsel, sosyal kısacası her yönden gelişimsel performanslarının artmasında ya da düşmesinde, öğretmen için iyi ya da kötü sınıf yönetiminde, çok kültürlülüğün ve farklı gelişen çocukların kabulünde ya da reddinde, ileride her canlının kabul gördüğü bir toplumun ve çevrenin temellerinin atılmasında çok değerli bir etkiye sahiptir.

Annelerin ve ailelerin çocuklar için önemini, daha çocuk dünyaya gelmeden annenin psikolojik, fizyolojik olarak hamileliğe hazırlanması, çocuk anne karnındayken çocuğun her türlü sağlıklı gelişiminin nasıl olması gerektiği, çocuk dünyaya geldikten okul hayatına hatta gerçek yetişkinliğine kadar, beslenmesinin nasıl olması gerektiği, çocuklarda fiziksel, zihinsel, psikolojik olarak nelere dikkat edilmesi gerektiği konularında ve evde çocukla ailenin ne tür etkinlikler yapabileceğiyle ilgili milyonlarca kitabın, etkinliklerin, sosyal medya hesaplarının olması, bu önemin derecesini bize çok net göstermektedir.

Aile eğitimleriyle ve özel eğitim-bütünleştirme eğitimi ile ilgili yapılan Ulusal ve uluslararası projelerinin çokluğu ve Dünya ülkelerinin aile eğitimleri ve özel eğitim-bütünleştirme eğitimiyle ilgili sürekli farklı ve yenilikçi, çağa uygun yöntem ve teknikler üzerinde çalışarak geliştirmeleri, bu konuyla ilgili, üniversitelerde açılan bölümlerin ve vakıfların artması, bize aile eğitimi ile birlikte bütünleştirme eğitimi bağının neden kurulması, birbirlerinden neden bağımsız yürüyemeyeceği işlenmesi ve ayrıca üzerinde durulması gereken diğer sebeplerdir. Bu nedenlerden ötürü, aile eğitimi çocukların eğitiminde hayati önem taşır.

Artık aile eğitimleriyle sadece çocukların beslenmeleri ile ilgili konular değil, çocuk hakları ve çocuğun daha iyi anlaşılabilmesi için bazı teknikler ve yollar da ailelere öğretilmektedir.Öncelikle bir insan olarak çocukların anlaşılması, onların hakları ve aile içinde, eğitimde yaptığımız bazı hataların neler olduğunu açık bir şekilde ve cesurca anlatan Nihan Kaya'nın yazdığı "İyi Aile Yoktur ve Bütün Çocuklar İyidir." kitapları bizim ufkumuzu aydınlatabilecek niteliktedir.

Çocuk hakları dikkatli bir şekilde işlendiğinde aileler bütünleştirmenin ne olduğunu, neden olması gerektiğini daha iyi kavrayacaklardır.

Bu kadar değerli bir etkiye sahip aile eğitiminin de çok iyi planlanması gerekmektedir.Planlama yaparken en azından ailenin;

- Sosyo-ekonomik ve kültür yapısını
- Çocukla iletişim ve eğitim konularında nerede zorlandıklarını
- Önem verdiği değerleri
- Toplumsal duyarlılıklarını

- Hangi eğitimsel bilgiye ihtiyacı olduğunu
- Duygusal ihtiyaçlarını
- Bilgilere nerede nasıl ve hangi yöntemlerle ulaşabileceğini
- Elzem ihtiyaçlarının neler olduğunu

ciddi bir şekilde ele almak, bu sorulara cevap arandıktan sonra, her çocuk için nasıl bireyselleştirilmiş etkinlik planı hazırlıyorsak mümkün olduğunca aileler için de bireyselleştirilmiş, ailelerin özelliklere uygun, etkili bir aile eğitimi için, aile eğitimini çok iyi planlamak gerekmektedir. Bu planlamada ailelerin öncelik durumları ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.Böylece istenilen hedeflerimize geleceğe dönük olarak hızlı bir şekilde ulaşabiliriz.

Okul-aile işbirliğinin, karşılıklı saygıya ve anlayışa dayanan, ailelerin de farklı ve benzersiz olabileceği, insan hakları görüşünden hareketle ilişkilerin süreklilik arz etmesi, bir çok eğitim engelini ortadan kaldırarak, eğitimin başarısını arttıracaktır. Bunu başarabilmek için de ailelerin ve öğretmenlerin kendilerini devamlı geliştirmeleri gerekmektedir (Recchia ve Lee, 2013; Block ve Obrusnikova, 2010).

Öğretmen-aile arasındaki iletişimin çok iyi olması, öğrencilerin okul başarısını artıracağı gibi okulda meydana gelebilecek disiplin sorunlarının da önüne geçebilir.(Aslanargun, 2007: 125). Ayrıca herhangi bir ortamda rahatsızlık duyduğumuzda olumlu bir iletişim kurmamız ve var olan potansiyelimizi ortaya çıkarmamız mümküm değildir.Çocukların ve ailelerin rahat hissedebilecekleri ortamlar yaratmalıyız.Bu da farklı öğrenme ortamlarının ortaya çıkmasını, evrensel tasarım ilkelerine uygun, bazen özel olarak tasarlanmış farklı materyal ve yöntemler geliştirmemizi sağlar.Sınıf içinde özel gereksinimli bir çocuğun gelişimi için özel düzenlemenin yapıldığını bilen ve gören aile, kendi çocuğu için de bu düzenlemenin yapılacağının farkındadır ve bütünleştirme eğitimine olan inancı artar.

Önemli olan ailelerle iletişim kurmak değil, bu iletişim sonucunda öğrencilerin performanslarını ve okul başarılarını artırıcı bir etki yaratabilmektir (Hatipoğlu ve Kavas, 2016, ss.1012-1034). Bu nedenle hedef kitlemiz okul öncesinde çocukları olan ebeveynler olarak belirlenmiştir.

Özel gereksinimli olsun veya olmasın bütün çocukların, farklılıklarla birlikte yaşama kültürünün ve kişiliklerinin sağlıklı gelişiminde, başarısında, ebeveynlerin çocukları ile kaliteli zaman geçirmeleri, çocukların oyunlarına, etkinliklerine katılmaları, çocukları ile kurdukları sağlıklı iletişim ve ailelerin olumlu dünya görüşü şüphe götürmez güçlü bir etkidir.

Bu nedenle, ebeveynler çocukla iletişim konusunda eğitilmelidir ki çocuklarına sağlıklı destek sunabilsinler (Özel ve Zelyurt, 2016, ss. 9-36).

Birey ve kurumların etkililik göstergelerinden biri de kontrol edebildiği ilişki çevresinin genişliğidir.Okul ve öğretmenden beklenen, sınıf ve okulun olasınca uzak çevresini etkileyebilmesi olmalıdır. (Başar 1999; s. 19).

Okullarda verilen aile eğitimleri sadece okul öğrencilerinin ailelerini değil, aynı zamanda okul çevresinde yaşayan çocukların ailelerini de kapsamalıdır.

Özel gereksinimli çocukların benlik saygısının ve kendine güven duygularının gelişiminde ailesinden, çevredeki diğer insanlardan ve özellikle de yaşıtlardan kabul, onay ve sevgi görmesi, oldukça önemli bir etmendir (Bıyıklı, 1989).

Özel gereksinimli ve bütünleştirme eğitimine ihtiyaç duyan her çocuğun sosyal kabullerinin sağlanması, arkadaş ilişkilerinin desteklenmesi ve demokratik sınıfların oluşturulması için farklı gelişen çocukların çocukların özel durumları ile ilgili ailelerin ve gerekli görülürse arkadaşlarının bilgilendirilmeleri önemli bir unsurdur.

Ailelere çocuklarının sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocukların ne anlama geldiği veya beklentilerinin ne olması gerektiği konularında eğitim vermek ailelerin görüşlerini ve bakış açılarını olumlu yönde etkiler.

Özel gereksinimli çocukları hiç bir zaman normal gelişim gösteren çocuklar dediğimiz bir grupta aynı akademik standartlara sahip olmasını bekleyemeyiz.Bu durum aslında bütün çocuklar için geçerli olmalıdır. Yani bütünleştirme kavramı kullanılan yerde belli bir standart ve normal kavramı yoktur.Aileler ve eğitimciler normal kavramının dışına çıktıklarında ya da "normalin" tanımı değiştiğinde yaratıcı ve heyecan verici eğitsel planlama yapabilirler.

Çocuklar arasındaki farklılıkları değil de benzerlikleri açığa çıkarmak ve önemini vurgulamak ise öğretmenlerin elindedir. Her çocuk akranlarıyla aynı şeyleri öğrenmek zorunda değildir.Her çocuğun özel yetenek ve becerilerine odaklanılmalıdır.

Bazı durumlarda, bir çocuğun eğitim gereksinimleri genel eğitim ortamına uygun şekilde gerçekleştirilemez.(Örneğin, önemli sağlık gereksinimleri ya da davranışsal sağlık gereksinimler nedeniyle)(Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2017, s.4)Bu açıdan Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) ekibi bütünleştirme eğitimi alabilecek çocukları çok iyi tespit edebilmelidir.

Hem aile eğitimi hem de bütünleştirme yapılacak çocukların belirlenmesi süreçleri iyi yönetilemediğinde bazen yıllarca sürebilecek yıpratıcı davalara zemin hazırlayabilir.

Eğitimin her aşamasında, eğitim sınıflarında, eğitim verilen her mekanda ve çevrede, farklı gelişen çocuklar ve arkadaşları için aile-öğretmen ve çocuk birlikteliği çok önemlidir.

Alan yazını incelendiğinde, normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların kaynaştırma ve bütünleştirme sınıflarında bir arada olmalarını ve arkadaşlarını oldukları gibi kabul etmelerini etkileyen, öğretmenlerin normal gelişim gösteren çocuklar ve özel gereksinimli çocuklar arasındaki bağı güçlendirmesine yardım eden ve bu çocukların ailelerini de bilinçlendiren çok az program olduğu görülmektedir (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016; Lewis ve Doorlag, 2011; Karweit, 1989; Searcy, 1996; Veziroğlu ve Gönen, 2012).

Okul öncesinde, bütünleştirilmiş bir sınıfta çocukları eğitim alan ailelerin ve çocukları belki de özel gereksinimli çocuklarla olan ilk karşılaşmalarıdır ve aslında bu durum aileler ve çocuklar için önemli sonuçları olan bir deneyimdir.

Bütünleştirilmiş bir sınıfa, aile ve öğretmen olumlu bir deneyim olarak bakmalı ki çocuklar için sağlıklı, istenilir sonuçları olsun.

Tüm bu gerekçelerle bu araştırmaya gereksinim duyulmuştur.Bu araştırma bütünleştirmeyle ilgili olan projemizin veli ayağıyla ilgili yapılacak olan çalışmalara destek olacak ve bütünleştirme eğitimini güçlendirip etkili olmasını sağlayacak, Anne Marie Richardson-Gibbs ve M. Diane Klein'in yazdığı Doç. Dr. Hatice Bakkaloğlu ve Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu'nun çeviri editörlüğünü yaptığı "Okul Öncesinde Bütünleştirmeyi Hayata Geçirme" adlı kitap rehber niteliğindedir.

Ailelerin daha bilinçli olmaları ve bu gelişimini desteklemek için "Ana-Baba Okulu" kapsamında aile eğitimi programı uygulanmıştır.

Bu araştırma, okul öncesi dönemde, farklı gelişen çocukların sınıfla bütünleştirilmesinde ailelerin bakış açılarındaki değişimlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda "Araştırmaya dahil edilen deney grubundaki 50 velinin, 10 maddelik veli görüşlerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında, yapılan aile eğitimleri ve uygulamaları sonunda anlamlı farklılık var mıdır? sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

Bu doğrultuda yapılan aile eğitim çalışmaları sonucunda, alana şu faydaları sağlayacağı düşünülmektedir:

- Araştırmaya katılan tüm velilerde farkındalık oluşturulması,
- Veliler tarafından özel gereksinimli çocukların ve ailelerinin sosyal kabullerinin artmasını sağlayacak çalışmalara yön verecektir,
- Bütünleştirme sınıflarında öğretmen-çocuk-aile üçgeninin ilişkilerinde yapılandırıcı bir bağ kurulmasında önemli veriler sağlayacaktır.

- Alan yazında ilgili alanda çok fazla sayıda çalışma yer almasına karşın Türkiye'de bu konudaki çalışmaların sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Çalışmanın bu anlamda da alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Türkiye'de özel eğitime ihtiyacı olan çocukların okul öncesi dönemde bütünleştirme yoluyla eğitim ortamında bütün ailelerin sosyal kabulünün artırılması için hazırlanmış herhangi bir eğitim programının olmaması, bu araştırmayla birlikte oluşturulacak orijinal, özgün ve önemli bir program oluşturulmasına rehber olacaktır,

- Türkiye'de böyle bir araştırmanın MEB kazanımlarıyla eş güdümlü olarak öğrenme süreçlerine dahil edilmesi; okul öncesi dönemde bütünleştirme eğitimine dahil edilen çocukların, ailelerin ve öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara karşı tutum ve sosyal kabulünün artması için yapılacak çalışmalara ışık tutacaktır.

Bu araştırma ve inceleme 2018-2020 eğitim-öğretim yılı, Mersin Yenişehir Cumhuriyet Anaokulu, 1,5 yıllık uygulama süreci ve örneklem grubu 50 kişi ile sınırlı olup , aile eğitimleri, geziler, materyal geliştirme ve sergi çalışmalarıyla ailelerin bütünleştirmeye bakış açılarının incelenmesi süreci desteklenmiştir.

ARAŞTIRMA MODELİ

Eğitim alanında yapılan araştırmaların önemi gün geçtikçe artmakta; bilimsel yönden güçlü, uygulamaya dönük, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı çalışmaların sayısının arttırılması hedeflenmektedir (Tezcan, Ada ve Baysal, 2016). Eylem araştırması ile ilgili yapılan açıklamalar incelendiğinde, bu araştırma türünün amacının "sınıf, program ya da tüm okuldaki mevcut durumun değişimi ya da gelişimini sağlamak" olduğu konusunda birleşilmektedir (Kuzu, 2009). Tezcan, Ada ve Baysal'a (2016)'a göre eylem araştırmasının özellikleri şunlardır:

- İnsanların bakış açısına dayanarak gelecekteki sistemlerin insanın yararına olması gerekliliğine vurgu yapar.

- Değişime rehber uygulamalarla bilgi üretir.

- Hem eylem hem de değerlendirme anlamına gelir.

- Eylem araştırmacısı ve süreçte yer alanlar arasındaki işbirliği ile gerçekleşir.

- Var olan bir gerçekliği değiştirebilir ya da yeni bir sistem geliştirebilir.

- Araştırmacı soruna müdahale eder.

- Eylem araştırmalarında bilgi kullanılabilir, test edilebilir ve değiştirebilir.

Araştırmanın amacı,özel gereksinimli çocukların ve akranlarının bütünleştirme eğitimi uygulamalarından ve eğitimlerinden etkin biçimde yararlanabilmesi için, çocukların ve öğretmenlerin; bütünleştirme eğitimi uygulaması sürecinde çevresel faktörlerden olan öğrenci velilerinden kaynaklı sorunların çözümlenmesinde okul ortamında yürütülecek aile eğitim uygulamalarının önemini vurgulamak ve okul öncesi dönemde, farklı gelişen çocukların sınıfla bütünleştirilmesinde ailelerin bakış açılarındaki değişimleri incelemektir. Bu amaçla çalışmamız eylem araştırması olarak yapılmıştır.

ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırma, 2018-2020 eğitim öğretim yılında, Mersin il Merkezi Yenişehir ilçesinde bulunan bir Anaokulu'ndan; okul öncesi müfredatını ve programını bütünleştirme eğitimi ve aile eğitimi konusunda desteklemek amacıyla Erasmus+ KA1 kapsamında; 50 aile üzerinde çalışılmıştır.

VERİ TOPLAMA

Son yıllarda eğitim alanında sıklıkla kullanılan bilimsel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması, hem akademisyenler hem de öğretmen araştırmacılar tarafından, eğitimin çeşitli konularında sistematik ve bilimsel bilgi elde etme ve uygulamaları geliştirme amacıyla yararlanılan bir yaklaşım olarak görülmektedir (Kuzu, 2009). Veri toplamaya başlamadan önce bir takım plan ve ön hazırlıkların yapılması, araştırmanın sağlıklı yürüyebilmesi için çok önemlidir (Tezcan, Ada ve Baysal, 2016).Bu amaçla uygulama sürecinden önce, okul idaresi araştırma ile ilgili bilgilendirilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacı, süreçte öğretmen olarak yer almıştır. Velilerin bütünleştirme ile ilgili görüşlerinin alınabilmesi için, bütünleştirme eğitimine devam eden çocukların ailelerinin bütünleştirme eğitimiyle ilgili düşüncelerini belirlemek amacıyla öğretmenler tarafından geliştirilen 10 sorudan oluşan bir form kullanılarak ön test ve son test uygulanacak 50 veli, çocuklar ve ailelerine yönelik ön hazırlık çalışmalarının eylem planları ve ön test-son test uygulamaları arasındaki süre belirlenmiştir.Verilerin analiz edilmesi, süreçte o ana dek toplanan tüm verilerin bir araya getirilerek özetlenmesi; verilerin yorumlanması ise bu özetten yola çıkılarak bir sonraki adımın ne olması gerektiğinin ortaya konması olarak tanımlanmaktadır (Tezcan, Ada ve Baysal, 2016). Eğitim- öğretim yılının başında velilere ön test ve 8 ay sonra da son test yapılmıştır.Ön test ve son testte kullanılan sorular değiştirilmemiştir.Ön testin uygulandığı veli grubu ile son testin uygulandığı veli grubu aynıdır. Konuyla ilgili aile eğitimleri ve uygulamaları sonucunda, velilerdeki davranış ve beklentilerindeki değişimler karşılaştırılarak sonuçlar değerlendirilmiştir.

İŞLEM

Yapılan literatür taramasında eylem araştırması sürecine ilişkin birçok ifade yer almaktadır.Ancak alanyazında karşılaşılan bu yaklaşım-

ların ortak noktası olarak, eylem araştırmasının eylemi planlama, planı eyleme geçirme, veri toplama ve çözümleme ile yansıtma süreci şeklinde gerçekleşen döngüsel bir uygulama biçimi olduğu sonucuna ulaşılabilir. (Kuzu,2009). Eylem planında yapılacaklar, bunların süreleri ve zamanı açıkça belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmamızda Erasmus+ KA1 projesi kapsamında uygulamalar planlanarak, 1,5 yıl boyunca çalışmalar eylem planı çerçevesinde yürütmüştür.

VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analiz edilmesi, süreçte o ana dek toplanan tüm verilerin bir araya getirilerek özetlenmesi; verilerin yorumlanması ise bu özetten yola çıkılarak bir sonraki adımın ne olması gerektiğinin ortaya konması olarak tanımlanmaktadır (Tezcan, Ada ve Baysal, 2016). Çalışma öncesi ve sonrası ön test ve son test yapılarak veriler toplanmış, velilerdeki görüş, düşünce ve davranış değişiklikleri bu test sonucunda analiz edilmiş ve genel bir değerlendirme yapılmıştır.

GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK

Öğretmenlerin hipotezlerini test etmek için kullandığı yöntemler güvenilir olmalı ve sınıfa uygun olarak seçilmelidir (Tezcan, Ada ve Baysal, 2016). Katılımcı grup okul öncesi çocuklarının aileleri olduğu için yapılan ön test ve son test Okul Öncesi Eğitimi veli Programlarına ve aile eğitim çalışmalarına uygun olarak hazırlanmıştır. Bu maddeler, bütünleştirme eğitimi kapsamında veli görüşlerinin alınabilmesine olanak sağlayabilecek şekilde seçilmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma amacı ve alt problemlerine yönelik olarak elde edilen bulgulara ve tartışmalara yer verilmiştir. Araştırmaya 50 veli katılmıştır. Dolayısıyla çalışmaya katılan veli sayısı aynı zamanda yüzdelik oranlarını göstermektedir.Velilere yapılan ön testten sonra velilere 8 ay boyunca okul tarafından ve alanlarında uzman profesyonel akademisyenler ve eğitimciler tarafından ayda en az 1 kez aile eğitimi sunumları ve çalışmaları yapılmış, “Ana-Baba Okulu” çalışması kapsamında “AÇEV” işbirliğiyle babalara haftada 3 kez devam zorunluluğu olan “Baba Okulu” , sınıflarda kurulan atölyelerde etkinlikler yapılmış ve programın sonunda ise farklı oyuncak tasarım atölyeleri düzenlenmiştir. Bu program kapsamında 55 oyun, 130 günlük plan, 30 materyal geliştirilmiş ve 20 değerlendirme toplantısı yapılmıştır.

Yapılan çalışmada öncelikle ailelerin, okul öncesi dönemde, farklı gelişen çocukların sınıfla bütünleştirilmesinde ailelerin bakış açıları konusunda bir ön test hazırlanarak ön bilgiler toplandı.Daha sonra ailelerin eğitim, sınıf ve çocuklarının arkadaşları ile ilgili kaygıları not alındı.Bu

kaygılar doğrultusunda bir aile eğitim planı hazırlandı.Amaç önce kaygıları azaltmak, sonra her bir çocucuğun özel ve eşsiz olduğu vurgulanarak, toplumda bir arada yaşama ve eğitim alma hakkına sahip olduğu konularının işlendiği video, görsel, örnek olay ve etkinliklerle, ailelerin duygularına dokunarak öğrenmelerini ve anlamalarını sağlamaktı.

Normal gelişim gösteren çocukların aileleri, bütünleştirme eğitimine ve özel gereksinimli çocukları olan ailere karşı daha olumlu bir tutum geliştirmişler ve bu konuya farklı bakış açıları geliştirerek, çevresel, toplumsal duyarlılık kazanmışlardır.Çevrelerinde bütünleştirmeye uygun olmayan yapılardan, düzenlemelerden bahsetmişler, bununla ilgili neler yapılabileceğiyle ilgili çözüm önerilerinde bulunmuşlar, bütünleştirme için yapılan düzenlemelerin de farkına varmışlardır.Ayrıca eğitimler sonucunda normal gelişim gösteren çocukların aileleri, bütünleştirme eğitimine katılan özel çocukların ailelerine sosyal, duygusal, akademik (bazı konularda uzman olan aileler tarafından) olarak destek ve yardımda bulunmuşlardır. Özel gereksinimli çocukların aileleri ise kendilerini toplumun, sınıfın doğal bir üyesi olarak görmeye başlamış ve duygusal yönden huzur bulmuş, psikolojik olarak rahatlamışlardır.Bu görüşlerini yıl sonunda yazdıkları eğitim değerlendirmesi görüş ve öneriler başlıklı yazılarda dile getirmişlerdir. Bu sayede daha önce sınıf etkinliklerine katılmayan, özel gereksinimli çocuğu olan aile, eğitimler sonucunda katılımlarını arttırmışlardır.İnsanlar içine çıkmaya utanan özel aileler, diğer ailelerle birlikte çalışmışlar ve çocukları için farklı oyun, materyal, sınıf ve ev düzeni geliştirmişlerdir.

Araştırmaya katılan velilere 10 maddelik sorular sorulmuş, yanıtlar tablolara işlenmiştir.

Tablo 1. "Çocuğumun sınıfında, farklı dil ve kültürlerde çocukların bulunması, çocuğumun gelişimi açısından faydalıdır" frekans ve yüzde dağılımları

Sorun Türü	**Seçenekler**	***%***	***Ön Test***	***%***	***Son Test***
Çocuğumun sınıfında, farklı dil ve kültürlerde çocukların bulunması, çocuğumun gelişimi açısından faydalıdır	Tamamen Katılıyorum	32	16	60	30
	Katılıyorum	34	17	34	17
	Kararsızım	12	6	4	2
	Katılmıyorum	16	8	0	0
	Hiç Katılmıyorum	6	3	2	1

Tablo 1 incelendiğinde, gönüllü 50 veliye "Çocuğumun sınıfında, farklı dil ve kültürlerde çocukların bulunması, çocuğumun gelişimi açısından faydalıdır" maddesi hakkında likert tipi ölçek uygulanarak ön-testte 16 kişi, yüzde 32'si "Tamamen Katılıyorum" seçerken, son testte bu sayının

30 kişiye yüzde 60'a yükseldiği, ön testte 17 kişi, yüzde 34'ü "Katılıyorum" seçerken, son testte bu sayının değişmediği, ön testte 6 kişi, yüzde 12'si "Kararsızım" seçerken, son testte bu sayının 2 kişiye, yüzde 4'e düştüğü,ön testte 8 kişi, yüzde16'sı "Katılmıyorum" seçerken, son testte bu sayının sıfıra düştüğü, ön-testte 3 kişi, yüzde 6'sı "Hiç Katılmıyorum" seçerken, son testte bu sayının 1kişiye, yüzde 2'ye düştüğü tespit edilmiştir.

Tablo2. "Özel gereksinimi olan çocuklara farklı ortamlarda eğitim verilmelidir" frekans ve yüzde dağılımları

Sorun Türü	Seçenekler	%	Ön Test	%	Son Test
Özel gereksinimi olan çocuklara farklı ortamlarda eğitim verilmelidir	Tamamen Katılıyorum	22	11	20	10
	Katılıyorum	22	11	26	13
	Kararsızım	28	14	4	2
	Katılmıyorum	24	12	34	17
	Hiç Katılmıyorum	4	2	16	8

Tablo 2 incelendiğinde, gönüllü 50 veliye "Özel gereksinimi olan çocuklara farklı ortamlarda eğitim verilmelidir" maddesi hakkında likert tipi ölçek uygulanarak ön-testte 11 kişi, yüzde 22'si "Tamamen Katılıyorum" seçerken, son testte bu sayının 10 kişiye yüzde 10'a yükseldiği, ön testte 11 kişi, yüzde 22'si "Katılıyorum" seçerken, son testte bu sayının 13 kişiye yüzde 26'ya yükseldiği, ön testte 14 kişi, yüzde 28'i "Kararsızım" seçerken, son testte bu sayının 2 kişiye, yüzde 4'e düştüğü, ön testte 12 kişi, yüzde 24'ü "Katılmıyorum" seçerken, son testte bu sayının 17 kişiye yüzde 34'e yükseldiği, ön-testte 2 kişi, yüzde 4'ü "Hiç Katılmıyorum" seçerken, son testte bu sayının 8 kişiye, yüzde 16'ya yükseldiği tespit edilmiştir.

Tablo 3. "Her çocuk, ayrım yapılmaksızın uygun koşullar hazırlanarak kendi yaşıtları ile birlikte eğitim alma hakkına sahiptir." frekans ve yüzde dağılımları

Sorun Türü	Seçenekler	%	Ön Test	%	Son Test
Her çocuk, ayrım yapılmaksızın uygun koşullar hazırlanarak kendi yaşıtları ile birlikte eğitim alma hakkına sahiptir.	Tamamen Katılıyorum	62	31	90	45
	Katılıyorum	32	16	8	4
	Kararsızım	6	3	2	1
	Katılmıyorum	0	0		0
	Hiç Katılmıyorum	0	0		0

Tablo 3 incelendiğinde, gönüllü 50 veliye "Her çocuk, ayrım yapılmaksızın uygun koşullar hazırlanarak kendi yaşıtları ile birlikte eğitim

alma hakkına sahiptir.” maddesi hakkında likert tipi ölçek uygulanarak, ön-testte 1 kişi, yüzde 62’si “Tamamen Katılıyorum” seçerken, son testte bu sayının 45 kişiye yüzde 90’a yükseldiği, ön testte 16 kişi, yüzde 32’si “Katılıyorum” seçerken, son testte bu sayının 4 kişiye yüzde 4’e düştüğü, ön testte 3 kişi, yüzde 6’sı “Kararsızım” seçerken, son testte bu sayının 1 kişiye, yüzde 2’ye düştüğü, Katılmıyorum ve Hiç Katılmıyorum seçeneklerinde hiç bir değişim olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4. “Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar okul saatleri dışında ayrıca destek eğitim almalıdırlar.” frekans ve yüzde dağılımları

Sorun Türü	Seçenekler	%	Ön Test	%	Son Test
Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar okul saatleri dışında ayrıca destek eğitim almalıdırlar.	Tamamen Katılıyorum	46	23	64	32
	Katılıyorum	32	16	32	16
	Kararsızım	18	9	2	1
	Katılmıyorum	4	2	0	0
	Hiç Katılmıyorum	0	0	2	1

Tablo 4 incelendiğinde, velilere “Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar okul saatleri dışında ayrıca destek eğitim almalıdırlar.” maddesi hakkında likert tipi ölçek uygulanarak ön-testte 23 kişi, yüzde 46’sı “Tamamen Katılıyorum” seçerken, son testte bu sayının 32 kişiye yüzde 64’e yükseldiği, ön testte 16 kişi, yüzde 32’si “Katılıyorum” seçerken, son testte bu sayının 16 kişiye yüzde 32’ye yükseldiği, ön testte 9 kişi, yüzde 18’i “Kararsızım” seçerken, son testte bu sayının 1 kişiye, yüzde 2’ye düştüğü, ön testte 2 kişi, yüzde 4’ü “Katılmıyorum” seçerken, son testte bu sayının sıfıra düştüğü, ön-testte hiç bir veli “Hiç Katılmıyorum” ‘u işaretlemezken, son testte bu sayının 1 kişiye, yüzde 2’ye yükseldiği tespit edilmiştir.

Tablo 5. “Çocuk oyun parkları özel gereksinimli çocuklar düşünülerek tasarlanmalı ve akranlarıyla bir arada olmaları sağlanmalıdır.” frekans ve yüzde dağılımları

Sorun Türü	Seçenekler	%	Ön Test	%	Son Test
Çocuk oyun parkları özel gereksinimli çocuklar düşünülerek tasarlanmalı ve akranlarıyla bir arada olmaları sağlanmalıdır.	Tamamen Katılıyorum	56	28	86	43
	Katılıyorum	40	20	12	6
	Kararsızım	2	1	2	1
	Katılmıyorum	2	1	0	0
	Hiç Katılmıyorum	0	0	0	0

Tablo 5 incelendiğinde, velilere "Çocuk oyun parkları özel gereksinimli çocuklar düşünülerek tasarlanmalı ve akranlarıyla bir arada olmaları sağlanmalıdır." maddesi hakkında likert tipi ölçek uygulanarak ön-testte 28 kişi, yüzde 56'sı "Tamamen Katılıyorum" seçerken, son testte bu sayının 43 kişiye yüzde 86'ya yükseldiği, ön testte 20 kişi, yüzde 40'ı "Katılıyorum" seçerken, son testte bu sayının 6 kişiye yüzde 12'ye düştüğü, ön testte 1 kişi, yüzde 2'si "Kararsızım" seçerken, son testte bu sayının değişmediği, ön testte 2 kişi, yüzde 2'si "Katılmıyorum" seçerken, son testte bu sayının sıfıra düştüğü, ön-testte ve son testte "Hiç Katılmıyorum" seçeneğini kimsenin işaretlemediği tespit edilmiştir.

Tablo 6. "Okulların ve sınıfların fiziki yapıları her çocuğun farklılığı gözetilerek inşa edilmelidir." frekans ve yüzde dağılımları

Sorun Türü	Seçenekler	%	Ön Test	%	Son Test
Okulların ve sınıfların fiziki yapıları her çocuğun farklılığı gözetilerek inşa edilmelidir.	Tamamen Katılıyorum	42	21	66	33
	Katılıyorum	32	16	26	13
	Kararsızım	18	9	2	1
	Katılmıyorum	8	4	4	2
	Hiç Katılmıyorum	0	0	2	1

Tablo 6 incelendiğinde, velilere "Okulların ve sınıfların fiziki yapıları her çocuğun farklılığı gözetilerek inşa edilmelidir" maddesi hakkında likert tipi ölçek uygulanarak ön-testte 21 kişi, yüzde 42'si "Tamamen Katılıyorum" seçerken, son testte bu sayının 33 kişiye yüzde 66'ya yükseldiği, ön testte 16 kişi, yüzde 32'si "Katılıyorum" seçerken, son testte bu sayının 13 kişiye yüzde 26'ya düştüğü, ön testte 9 kişi, yüzde 18'i "Kararsızım" seçerken, son testte bu sayının 1 kişiye, yüzde 2'e düştüğü, ön testte 4 kişi, yüzde 8'i "Katılmıyorum" seçerken, son testte bu sayının 2 kişiye yüzde 4'e düştüğü, ön-testte velilerin hiç biri "Hiç Katılmıyorum" seçmezken, son testte bu sayının 1 kişiye, yüzde 2'ye yükseldiği tespit edilmiştir.

Tablo 7. "Çocuklar kendi zihinsel gelişim özelliklerine göre kategorize edilerek ayrılmalı ve buna göre eğitim verilmelidir." frekans ve yüzde dağılımları

Sorun Türü	Seçenekler	%	Ön Test	%	Son Test
Çocuklar kendi zihinsel gelişim özelliklerine göre kategorize edilerek ayrılmalı ve buna göre eğitim verilmelidir.	Tamamen Katılıyorum	10	5	18	9
	Katılıyorum	30	15	10	5
	Kararsızım	30	15	4	2
	Katılmıyorum	20	10	38	19
	Hiç Katılmıyorum	10	5	30	15

Tablo 7 incelendiğinde, velilere "Çocuklar kendi zihinsel gelişim özelliklerine göre kategorize edilerek ayrılmalı ve buna göre eğitim verilmelidir." maddesi hakkında likert tipi ölçek uygulanarak ön-testte 5 kişi, yüzde 10'u "Tamamen Katılıyorum" seçerken, son testte bu sayının 9 kişiye yüzde 18'e yükseldiği, ön testte 15 kişi, yüzde 30'u "Katılıyorum" seçerken, son testte bu sayının 5 kişiye yüzde 10'a düştüğü, ön testte 15 kişi, yüzde 30'u "Kararsızım" seçerken, son testte bu sayının 2 kişiye, yüzde 4'e düştüğü, ön testte 10 kişi, yüzde 20'si "Katılmıyorum" seçerken, son testte bu sayının 19 kişiye yüzde 38'e yükseldiği, ön-testte 5 kişi, yüzde 10'u "Hiç Katılmıyorum" seçerken, son testte bu sayının 15 kişiye, yüzde 30'a yükseldiği tespit edilmiştir.

Tablo 8. "Zihinsel engelli çocukların sokağa çıkarılması, diğer çocuklara zarar verebilmeleri açısından sakıncalıdır." frekans ve yüzde dağılımları

Sorun Türü	Seçenekler	%	Ön Test	%	Son Test
Zihinsel engelli çocukların sokağa çıkarılması, diğer çocuklara zarar verebilmeleri açısından sakıncalıdır.	Tamamen Katılıyorum	4	2	2	1
	Katılıyorum	2	1	0	0
	Kararsızım	10	5	6	3
	Katılmıyorum	44	22	44	22
	Hiç Katılmıyorum	40	20	48	24

Tablo 8 incelendiğinde, velilere "Zihinsel engelli çocukların sokağa çıkarılması, diğer çocuklara zarar verebilmeleri açısından sakıncalıdır." maddesi hakkında likert tipi ölçek uygulanarak ön-testte 2 kişi, yüzde 4'ü "Tamamen Katılıyorum" seçerken, son testte bu sayının 1 kişiye yüzde 2'ye düştüğü, ön testte 1 kişi, yüzde 2'si "Katılıyorum" seçerken, son testte hiç kimsenin işaretleme yapmadığı, ön testte 5 kişi, yüzde 10'u "Kararsızım" seçerken, son testte bu sayının 3 kişiye, yüzde 6'ya düştüğü, ön testte 22 kişi, yüzde 44'ü "Katılmıyorum" seçerken, son testte bu sayının değişmediği, ön-testte 20 kişi, yüzde 40'ı "Hiç Katılmıyorum" seçerken, son testte bu sayının 24 kişiye, yüzde 48'e yükseldiği tespit edilmiştir.

Tablo 9. "Zihinsel engelli çocuklarla aynı ortamda bulunması çocuğumun psikolojisini olumsuz etkiler." frekans ve yüzde dağılımları

Sorun Türü	Seçenekler	%	Ön Test	%	Son Test
Zihinsel engelli çocuklarla aynı ortamda bulunması çocuğumun psikolojisini olumsuz etkiler.	Tamamen Katılıyorum	2	1	2	1
	Katılıyorum	8	4	8	4
	Kararsızım	36	18	8	4
	Katılmıyorum	34	17	34	17
	Hiç Katılmıyorum	20	10	48	24

Tablo 9 incelendiğinde, velilere "Zihinsel engelli çocuklarla aynı ortamda bulunması çocuğumun psikolojisini olumsuz etkiler." maddesi hakkında likert tipi ölçek uygulanarak ön-testte 1 kişi, yüzde 2'si "Tamamen Katılıyorum" seçerken, son testte bu sayının değişmediği, ön testte 4 kişi, yüzde 8'i "Katılıyorum" seçerken, son testte bu sayının değişmediği, ön testte 18 kişi, yüzde 36'sı "Kararsızım" seçerken, son testte bu sayının 4 kişiye, yüzde 8'e düştüğü, ön testte 17 kişi, yüzde 34'ü "Katılmıyorum" seçerken, son testte bu sayının değişmediği, ön-testte 10 kişi, yüzde 20'si "Hiç Katılmıyorum" seçerken, son testte bu sayının 24 kişiye, yüzde 48'e yükseldiği tespit edilmiştir.

Tablo 10. "Bedensel engeli olan bir çocukla aynı ortamda olması ve ona yardımcı olması, çocuğumun yardımlaşma kültürünü geliştirir." frekans ve yüzde dağılımları

Sorun Türü	Seçenekler	%	Ön Test	%	Son Test
Bedensel engeli olan bir çocukla aynı ortamda olması ve ona yardımcı olması, çocuğumun yardımlaşma kültürünü geliştirir.	Tamamen Katılıyorum	64	32	84	42
	Katılıyorum	30	15	14	8
	Kararsızım	6	3	0	0
	Katılmıyorum	0	0	0	0
	Hiç Katılmıyorum	0	0	0	0

Tablo 10 incelendiğinde, velilere "Bedensel engeli olan bir çocukla aynı ortamda olması ve ona yardımcı olması, çocuğumun yardımlaşma kültürünü geliştirir." maddesi hakkında likert tipi ölçek uygulanarak ön-testte 32 kişi, yüzde 64'ü "Tamamen Katılıyorum" seçerken, son testte bu sayının 41 kişiye yüzde 82'ye yükseldiği, ön testte 15 kişi, yüzde 30'u "Katılıyorum" seçerken, son testte bu sayının 8 kişiye yüzde 16'ya düştüğü, ön testte 3 kişi, yüzde 6'sı "Kararsızım" seçerken, son testte hiç bir velinin işaretleme yapmadığı, Katılmıyorum ve Hiç Katılmıyorum seçeneğinin hiç işaretlenmediği tespit edilmiştir.

SONUÇ

Eylem araştırmasının son aşaması olandeğerlendirme aşamasında ise, eylemin yarattığı etkiler incelenmektedir (Tezcan, Ada ve Baysal, 2016).

Okul öncesi dönemde aile katılımı, okul ve ev arasındaki devamlılığı destekleyerek kazanılan bilgi, beceri ve tutumların kalıcılığını sağladığı görülmüştür.(Baldık, 2005;Ömeroğlu, 1999). Okul öncesi dönem normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dahil edilmesi ve ailelerin de çocuklarını desteklemesi çocukların, sosyal gelişimi açısında büyük bir kazanım olarak görülmektedir. Bu da, çocukların sınıf içinde akranlarıyla olan benzerliklerine odaklanmalarını ve

farklılıkları kabul etmelerini sağlamaktadır (Braunstein, 2013; Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016).

Yapılan incelemeden elde edilen bulgular doğrultusunda, okul öncesi dönemde, farklı gelişen çocukların sınıfla bütünleştirilmesinde ailelerin bakış açılarındaki değişimlerin incelenmesinde aile eğitimleri sonucunda veli bakış açılarında çoğunlukla olumlu bir yönde değişiklik olduğu sayısal verilerle tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

1. Bütünleştirme eğitimi alan çocuklar ve ailelerin sosyal açıdan gelişebilmeleri için "Aile Eğitimi", "İletişim ve Empati" gibi programlar zorunlu olup yaygınlaştırılmalı, özel sebeplerden eğitime katılamayan veliler için evde eğitim modeli uygulanmalıdır.

2. Veli eğitimleri, her çocuğun özel gereksinimi ve ilgilerini destekleyip geliştirecek materyal tasarımını, oyun geliştirmeyi ve ortam düzenlemeyi kapsamalıdır.

3. Aile Eğitimlerinin uygulandığı velilerin, özel gereksinimli çocukları olan ailelerine karşı olan tutumlarında ne gibi değişiklikler ve bu ailelere ne gibi katkıları olduğu incelenebilir.

4. Her kurum için evrensel tasarım ilkelerine uygun çevresel düzenleme yapabilecek, uzmanların ve özel gereksinimli çocukları olan ailelerin de görev aldığı ve bu ailelerin evrensel tasarım ile ilgili özgün farklı tavsiye ve önerilerin de dikkate alındığı, farklı bir kurum kurulabilir.

5. Aile eğitimine katılan velilerle, boylamsal çalışmalar yapılarak çocukları ilköğretime devam ederken de incelenebilir.

6. Aldıkları eğitimler sonucunda, velilerin davranışlarındaki değişimlerinin günlük yaşam içerisindeki davranışlarına yansımalarını inceleyen gözleme dayalı farklı çalışmalar yapılabilir.

7. Bu araştırma ve uygulama farklı bölge ve okullarda da yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

8. Ailelerin desteği ve görüşleri de alınarak bütünleştirme eğitiminin değerlendirilmesine yönelik yeni ve farklı değerlendirme sistemi geliştirilebilir.

9. Okul müfredatına çocukların haftada bir gününü aileleriyle birlikte gelişimsel eğitim desteğiyle geçirmesi için gerekli yasal düzenlemeler yapılabilir.

10. Okul öncesi öğretmenleri ailelere verilecek eğitimler konusunda, ciddi bir eğitime tabi tutularak, veli ile iletişim becerileri hakkında uzmanlaşmalıdırlar.Bu öğretmen eğitimleri zorunlu hale getirilmeli ve belir-

li sürelerle yenilenmelidir.Hizmet-içi veya atölye çalışması gibi faaliyetler yapılabilir.

11. Aile eğitimleri standart olmamalı her yöreye, her kültüre ve yaşayış tarzına uygun aile eğitimleri geliştirilmeli, atölye çalışmaları ve aile katılmları arttırılmalıdır.Bu konuyla ilgili her bölgenin hatta her okulun çevresine özgü aile eğitim programını hazırlayabilir; böylece kalıcılık ve genellenebilirlik arttırılabilir.

12. Aile eğitimlerinin temel ilkelerini belirlemek üzere, farklı gruplardan aileler de davet edilerek bölgesel, yöresel kongre ve çalıştay düzenlenebilir.

13. MEB Okul öncesi eğitim programına, Türk Milli Eğitim Sistemi ve Okul öncesi Eğitimin temel ilkelerine bağlı kalınarak, aile ile işbirliği, aile kavramı, ailenin etkililiği ile ilgili diğer gelişim alanlarına yönelik kazanım ve göstergeler eklenebilir.

14. Aile eğitim programlarına yönelik görsel, işitsel ve yazılı materyal üreten kurum, şirketler ile paylaşılarak velilere uygun televizyon, bilgisayar programları, cd'ler ve kitapların üretilerek yaygınlaştırılması sağlanabilir.

15. Ailenin geliştirilmesine ve farkındalık oluşturulmasına yönelik kamu spotları hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

Aslanargun, E. (2007). Okul-Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışması.Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (18); 119-135.

Başar, H. (1999). Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayınları.

Biyikli, L. (1989). Özürlü Çocuk, Toplum ve Aile. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 22*(2).

Block, M. E. & Obrusnikova, I. (2010). What is inclusion? In Martin E. Block Eds. *A teacher's guide to ıncluding students with disabilities in general physical education*, p.15-29. USA, Maryland: Paul H. Brookes Publishing

Braunstein, V. L., Peniston, N., Perelman, A., & Cassano, M. C. (2013). The inclusion of fathers in investigations of autistic spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *7*(7), 858-865. doi:10.1016/j.rasd.2013.03.005

Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, *28*(4), 369-379. doi:10.1080/1366825031000 1616407

Hatipoğlu A. ve Kavas E. (2016). Veli Yaklaşımlarının Öğretmen Performansına Etkisi: Afyonkarahisar ili örneği.*İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi,*5(4), ss.1012-1034

Hayward, A. (2006). *Making Inclusion Happen: A Practical Guide.* Paul Chapman Publishing: London.

Johnston, J. ve Halocha, J. (2010). *Early childhood and primary education: Readings ve relections*. Berkshire: Open Press University.

Kağıtçıbaşı Ç. Sunar, D., & Bekman, S. (2001). Long-term effects of arly intervention: Turkish low income mothers and children. *Applied Development Psychology, 22*, 333–361.

Karweit, N. (1989). The Effects of a Story-Reading Program on the Vocabulary and Story Comprehension Skills of Disadvantaged Prekindergarten and Kindergarten Students. *Early Education & Development*, *1*(2), 105-114. doi:10.1207/s15566935eed0102_2

Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 2(6), 425-433.

Lewis, B., R. & Doorlag, D., H. (2011). *"Teaching students with special needs in general classrooms (8th ed.),"* PEARSON.

Ömeroğlu, E. ve Can Y. M. (2005). okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi,* 6(62), 29-34

Özel E. ve Zelyurt H. (2016). Anne Baba Eğitiminin Aile Çocuk İlişkilerine Etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 36, ss.9-34*

Podvey, M. C., Hinojosa, J., & Koenig, K. P. (2011). Reconsidering Insider Status for Families During the Transition From Early Intervention to Preschool Special Education. *The Journal of Special Education*, *46*(4), 211-222. doi:10.1177/0022466911407074

Recchia, S. L. & Lee, Y. J. (2013). *Inclusion in the early childhood classroom, what makes a difference?* New York and London: Teachers College.

Searcy, S. (1996). Friendship Interventions for the Integration of Children and Youth with Learning and Behavior Problems. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *40*(3), 131-134. doi:10.1080/1045988x.1996.9944666

Seçer, S., Çeliköz, N., & Yaşa, S. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Annelerinin Ebeveynliğe Yönelik Tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14,* 414–428.

Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. (Ed). (2017). Okul öncesinde Bütünleştirmeyi Hayata Geçirme. Ankara:Nobel Yayıncılık

Tezcan, A., Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2016). Eğitim alanında eylem araştırmaları. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 232, 133 -148.

Veziroğlu, M., & Gönen, M., (2012). Resimli çocuk kitaplarının M.E.B. okul öncesi eğitim programındaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *163,* 226-238.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Bölüm 12

COĞRAFYA DERS KİTAPLARINDA SOMUT KÜLTÜREL MİRASIN YERİ

Yavuz DEĞİRMENCİ[1]

1 Doç. Dr. Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, degirmenci67@gmail.com

Giriş

Günümüz dünyasında her alanda yaşanan değişim ve gelişmeler özellikle eğitim alanında da kendini göstermekte ve bu alanda pek çok yeniliği de beraberinde getirmektedir. Ancak ders kitapları çeşitli açılarda değişim gösterse de eğitim ve öğretimin en temel unsurları olarak varlığını hep korumuştur denilebilir. Bununla birlikte ders kitapları hem öğrenciler hem de öğretmenler için temel materyallerden biri olarak dikkat çekmektedir.

Ders kitapları, eğitim ve öğretim sürecinde yaşanan yenilikler, bilgi, üretim ve teknoloji alanında yaşanan önemli gelişmelere rağmen öğrenme sürecinin vazgeçilmez araçları ve merkezi rollerini korumaya devam etmişlerdir (Aslan, 2010). Eğitim sistemi içerisinde önemli bir role sahip olan ders kitapları bilginin parametrelerini belirler ve her sınıf düzeyi için öğrenciler tarafından öğrenilecek gerçeklerin, kavramların, bilgi ve becerilerin kaynağını oluşturur (Bednarz, 2004). Ders kitaplarıyla ilgili yapılan çalışmalar da göstermektedir ki ders kitapları sınıf içi öğrenme ve etkinliklerin hazırlanması ve düzenlenmesi adına öğrenci ve öğretmenler için temel kaynak niteliğindedir (Esteves, 2019). Nitekim Yanpar Şahin ve Yıldırım (1999)'a göre eğitim öğretim sürecinin vazgeçilmez unsurlarında olan ve sınıf içerisinde en çok kullanılan en teme öğretim materyallerinin başında ders kitapları gelmektedir. Nitekim yapılan bir çalışma sonucuna göre (Doğan ve Torun, 2018) gelişen teknolojik imkânlara rağmen ders kitapları öğrenciler için hala en güvenilir bilgi kaynakları içerisinde yer almaktadır. Ders kitapları, bir dersin öğretim programına, amaçlarına, ilke, yöntem ve ders konularına göre hazırlanmış temel bilgi kaynağı (Doğanay, 2014) olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte ders kitapları sadece bilgi içeren ders materyalleri olmaktan çok bireylerin geleceğe hazırlanmasında (Aslan, 2010), toplumda ortak kültürel değerlerin oluşturulmasına katkı sağlayarak değer ve kültürün yeni nesillere aktarılmasında önemli bir yere sahiptir (Ersoy ve Şahin, 2012). Toplumların ortak özelliklerini yansıtan ve kültürel nitelikleriyle ilgili konular özellikle sosyal bilimlerle ilgili (sosyal bilgiler, coğrafya ve tarih gibi) ders kitaplarında daha fazla yer edindiği, kültür ve kültürel miras ile ilgili çeşitli kavramlara hem öğretim programlarında hem de ders kitaplarında yer verilerek bireylere bu kavramların öneminin kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Dolayısıyla kültür ve kültürel mirasın önemi ve gelecek nesillere aktarılmasında ders kitapları etkili araçların başında gelmekte ve bu öğelerin coğrafya ders kitaplarında nasıl yer edindiği önemli görülmektedir. Bir kültür dersi olarak da tanımlanabilecek olan coğrafya bilimi insanın yaşamında önemli olabilecek pek çok konu ve kavramları içerisinde barındırır (Altürk ve Ünlü, 2014). Nitekim coğrafya dersi öğretim programının genel amaçları, kazanım ve ünite açıklamaları da incelendiğinde, kültür ve kültürel miras kavramlarının vurgulandığı ve çeşitli açılardan bu kavramların önemsendiği görülmektedir (CDÖP, 2018).

Kültür, Latince kökenli olup dilimize Fransızcadan girmiştir ve çeşitli anlamları bulunmaktadır (Diker ve Deniz, 2016). Türk Dil Kurumu'nun tanımına göre kültür, tarihsel ve toplumsal gelişme sürecinde oluşturulan maddi ve manevi tüm değerlerdir. Diğer bir ifade ile kültür, insanların düşündüğü (inanç, tavır, fikir ve değerler), yaptığı (davranış ve yaşam biçimi) ve oluşturduğu (sanat eserleri, el sanatları ve diğer kültürel ürünler gibi) öğeleri kapsar (Ağaoğlu, 2004). Kültürel miras ise geçmişten miras alınan ve geleceğe bırakılmak istenen fiziksel varlığı olan her türlü eserler ile bir topluma ait tüm derlerler (Can, 2009) şeklinde ifade edilebilir. Kültürel miras kaynaklarda genellikle somut ve somut olmayan kültürel miras şeklinde yer edindiği görülmektedir. Somut olmayan kültürel miras, UNESCO (2003)'nun somut olmayan kültürel mirasın korunması sözleşmesi metninde yer alan ifadeye göre, bireylerin, topluluk veya grupların kültürel miraslarının bir parçası olarak tanımladıkları uygulamalar, anlatımlar, temsiller, bilgi, beceri ve bunlara ilişkin araç, gereç ve kültürel mekânlar şeklinde belirtilmiştir (Moralı ve Öner, 2019). Dolayısıyla somut olmayan kültürel miras ile zaman ve mekanda maddesel olarak bulunmayan olgular kastedilmektedir. Dolayısıyla topluma mal olmuş, kaynakları geçmişe dayanan toplulların değer yargıları, inanışları, dil, örf, adet, gelenek ve göreneklerini oluşturan unsurlar olarak belirtilebilir (Diker ve Deniz, 2016). Somut kültürel miras ise; somut olmayan miras unsurları dışında (örf, adet, gelenek ve görenekler gibi) kalan, insanoğlunun etkisinin olduğu anıtlar, arkeolojik sit alanları, tarihi mekan, kent ve yapılar ile diğer kültürel alanları kapsar (Diker ve Deniz, 2016; Yeşilbursa, 2013). UNESCO'nun 1972 yılındaki sözleşmesinde somut kültürel miras kapsamında ele alınabilecek değerler üç farklı kategoride belirtilmiştir. Bunlar;

Alanlar: Yalnızca insanoğlunun çalışması ya da insanın ve doğal olayların etkisi ile oluşan yerler; estetik, antropolojik ve etnolojik açıdan göze çarpıcı evrensel değer taşıyan arkeolojik yaşam sahalarını kapsayan alanlar.

Anıtlar: Sanatsal çalışmalar, anıtsal yontma ve boyama çalışmaları, arkeolojik bir doğanın bileşenleri veya elementleri, yazıtlar, oyma meskenler, tarihi sanatsal ya da bilimsel bakış açısından etkileyici evrensel değer taşıyan unsurlar.

Yapı grupları: Kendi mimarileri, homojenlikleri ve manzaradaki yerlerinden dolayı tarihi, sanatsal ya da bilimsel bakış açısından etkileyici evrensel değer taşıyan bölünmüş veya birbirine bağlanmış bina grupları şeklinde sıralanmıştır (Akt. Diker ve Deniz, 2016). UNESCO, 1972 yılında kabul edilen "Dünyanın Kültürel ve Doğal Mirasının Korunmasına Dair Sözleşme" de tarih, sanat veya bilim açısından evrensel değere sahip mimari eserler, heykel ve resimler, arkeolojik nitelikteki yapılar, kitabeler, mağaralar ve sit alanları kültürel miras olarak değerlendirilmiş ve ülke-

mizde 1982 yılında bu sözleşmeye imza atarak topraklarımızda yer alan kültürel ve doğal mirasın tespiti, korunması, teşhiri ve gelecek nesillere aktarımının sağlanması sorumluluğunu kabul etmiştir (Bekâr ve Orhan, 2016).

Dünyada 2019 yılı itibariyle UNESCO Dünya Miras Listesinde 1121 kültürel ve doğal varlık değeri bulunmakta, bunlardan 869 tanesi kültürel, 213 tanesi doğal ve 39 âdeti ise karma (kültürel ve doğal) varlıklardır (KTB, 2019). Ülkemiz ise zengin kültürel geçmişi ve yapısı ile dünya miras listesinde çeşitli varlıklarıyla yerini almakta ve her geçen gün bu varlıklara yenileri eklenmektedir. 2019 yılı itibariyle Türkiye'de 16'sı kültürel 2'si ise karma olmak üzere toplam 18 adet kültür mirası UNESCO dünya miras listesinde yerini almışken, geçici listede ise 3'ü karma olmak üzere toplam 80 adet kültürel miras UNESCO dünya mirası geçici listesinde yerini almıştır. UNESCO dünya miras listesinde yer alan 18 adet kültürel miras alanlarımız ise tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: UNESCO Dünya Miras Listesinde Yer Alan Türkiye'nin Kültürel Mirasları

Dünya Miras Listesindeki Varlıklarımız	Yıl
(Sivas) Divriği Ulu Camii ve Darüşşifası	1985
(İstanbul) İstanbul'un Tarihi Alanları	1985
(Nevşehir) (Karma Miras Alanı) Göreme Millî Parkı ve Kapadokya	1985
(Çorum) Hattuşa: Hitit Başkenti	1986
(Adıyaman) Nemrut Dağı (Adıyaman)	1987
(Denizli) (Karma Miras Alanı) Hieropolis-Pamukkale	1988
(Antalya-Muğla) Xanthos-Letoon	1988
(Karabük) Safranbolu Şehri	1994
(Çanakkale) Truva Arkeolojik Alanı	1998
(Edirne) Edirne Selimiye Camii ve Külliyesi	2011
(Konya) Çatalhöyük Neolitik Alanı	2012
(Bursa) Bursa ve Cumalıkızık: Osmanlı İmparatorluğunun Doğuşu	2014
(İzmir) Bergama Çok Katmanlı Kültürel Peyzaj Alanı	2014
(Diyarbakır) Diyarbakır Kalesi ve Hevsel Bahçeleri Kültürel Peyzajı	2015
(İzmir) Efes	2015
(Kars) Ani Arkeolojik Alanı	2016
(Aydın) Aphrodisias	2017
(Şanlıurfa) Göbekli Tepe	2018

Kaynak: (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2019)

Görüldüğü üzere ülkemiz hem geçmişiyle hem de şimdiki durumu itibariyle doğal ve kültürel özellikler açısından zengin bir potansiyele sahiptir. Dolayısıyla bu zenginliklerin ortaya çıkarılmasında, fark edilmesinde, öneminin kavratılması gelecek nesiller açısından oldukça önem arz etmektedir. Bu nedenle sahip olduğumuz bu kültürel değerlerin bireylere aktarılması gelecek adına önemli görülmekte ve coğrafya dersleri ve ders kitapları bu noktada kilit bir rol üstlenmektedir. Dolayısıyla coğrafya ders kitaplarında Türkiye somut kültürel miras unsurlarının incelenmesi bu araştırmanın ana amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın amacına uygun olarak bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu desen, gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesi ve analizini içermektedir. Bu desen nitel araştırmalarda başlı başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleriyle de birlikte kullanılabilme imkânı tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu desende araştırma ile ilgili gerekli kaynaklar (kitap, gazete, dergi, program gibi) toplanır ve bu kaynaklar belirli bir sistem dâhilinde amaca uygun olarak incelenir (Çepni, 2014). Diğer taraftan doküman inceleme yöntemi, formal veya formal olmayan dokümanların araştırma için elde edilmesi, bunların sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Ayrıca veri toplamada bu yöntem araştırmalarda zenginlik oluşturur (Ekiz, 2003). Dolayısıyla araştırmanın amacına uygun olarak öncelikle araştırmaya konu olacak dokümanlar (9, 10, 11 ve 12. sınıf ortaöğretim coğrafya ders kitapları) tespit edilmiş ve ulaşılan veriler bulgular bölümünde verilerek sonuçları paylaşılmıştır. Araştırmada kullanılacak olan dokümanlar ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2019-2020 eğitim-öğretim yılında kullanılması uygun görülen 9, 10, 11 ve 12. sınıf coğrafya ders kitaplarından oluşmaktadır. Tablo 2'de bu dokümanlara ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 2: Araştırmada İncelenen Dokümanlar

Ders Kitabı	Yazarlar	Editör/ler	Yayın Yılı	Yayınevi
9. Sınıf Coğrafya Ders Kitabı	Alper Soyatlar Bülent Akça Halil Coşar İsmail Solak *Mehmet Karagöz*	*Bülent Akça*	2019	MEB

10. Sınıf Coğrafya Ders Kitabı	*Kenan Türkez* *Mutlu Karakoç* *Nurullah Balşen* *Tolga Pektaş* *İsmail Özdoğan*	*Prof. Dr. Serhat Zaman*	2019	MEB
11. Sınıf Coğrafya Ders Kitabı	*Kenan Türkez* *Mutlu Karakoç* *Nurullah Balşen* *Tolga Pektaş*	*Prof. Dr. Serhat Zaman*	2019	MEB
12. Sınıf Coğrafya Ders Kitabı	*Cem Erdebil* *Raşit Düzgün* *Ramazan Bıçaklı* *Zübeyde Güzel* *Emine Bozbıyık*	*Prof. Dr. Cemalettin Şahin ve Ar. Gör. Ahmet Emrah Siyavuş*	2019	MEB

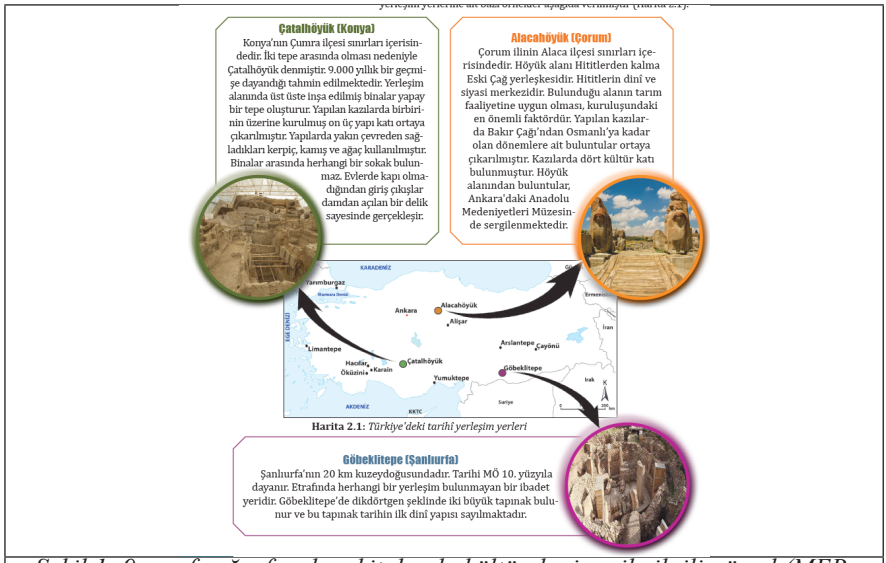
Tablo 2'de yer alan araştırmanın dokümanlarının oluşturan ortaöğretim coğrafya ders kitapları somut kültürel miras unsurları kapsamında değerlendirilmiş ve elde edilen veriler analiz edilerek incelenmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde dokümanlardan elde edilen veriler sınıf düzeyine göre sırasıyla verilerek yorumlanmıştır.

9. Sınıf Coğrafya Ders Kitabında Somut Kültürel Miras Unsurlarına İlişkin Bulgular

"Beşeri Sistemler" ünitesinde, "Türkiye'de ilk yerleşmeler" konusu içerisinde kültürel miras özelliklerini yansıtan çeşitli görsellere ve metinsel ifadelere yer verildiği görülmektedir. Metin içerisinde; yapılan arkeolojik kazılar Türkiye'de yerleşme olgusunun çok eskiye dayandığını gösterir. En eski yerleşim yeri olan mağara yerleşmelerine Antalya'daki Karain ve Öküzini mağaraları, İstanbul'daki Yarımburgaz mağarası örnek olarak gösterilebilir. Yine Türkiye'de tarıma uygun su kaynakları çevresinde köy tipi ilk yerleşmelerin kurulduğu ve bunların bazılarının "höyük" kalıntısı olarak günümüze kadar varlığını koruduğu belirtilmiştir (MEB, 2019). 9. sınıf coğrafya ders kitabında kültürel miras unsurlarına ait bazı örnekler şekil 1'de verilmiştir.

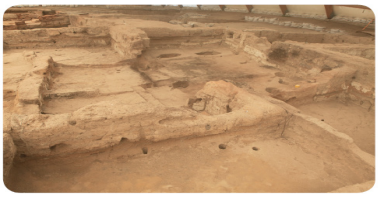


Şekil 1: 9. sınıf coğrafya ders kitabında kültürel miras ile ilgili görsel (MEB, 2019)

Şekil 1 incelendiğinde, Türkiye'de ilk yerleşmeler" konusu içerisinde UNESCO'nun da miras listesinde yer alan ülkemizdeki bazı ilk yerleşme alanlarına örnekler verilmiştir. Ders kitabında yer alan bu görseller ve metin içindeki ifadeler doğrudan somut kültürel mirasla ilişkili olup, ülkemizin somut kültürel miras açısından potansiyelini ortaya koyma açısından önemlidir.

10. Sınıf Coğrafya Ders Kitabında Somut Kültürel Miras Unsurlarına İlişkin Bulgular

Somut kültürel miras unsurlarına yönelik 10. sınıf coğrafya ders kitabı incelendiğinde, "doğal sistemler" ünitesinde yer alan kayaçlar ve yapısı konusu içerisinde somut kültürel miras unsuru olarak UNESCO dünya miras listesinde de yer alan "Göreme Milli Parkı ve Kapadokya "da yer alan karma miras alanı örneklerinden biri olan peribacaları görseline yer verilmiştir. Bu görsel ilgili konu içerisinde etkinlik bölümünde yer aldığı tespit edilmiştir. Diğer bir somut kültürel miras örneğine ise "beşeri sistemler" ünitesinde nüfus konusu altında yer verildiği görülmektedir. Bu görsel 2012 yılında UNESCO dünya miras listesinde yer alan ve ülkemizin eski yerleşim alanlarından biri olan Konya il sınırları içerisindeki Çatalhöyük kalıntısıdır. 10. sınıf coğrafya ders kitabında kültürel miras unsurlarına ait bu örnekler şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2: 10. sınıf coğrafya ders kitabında kültürel miras ile ilgili görseller (MEB, 2019)

11. Sınıf Coğrafya Ders Kitabında Somut Kültürel Miras Unsurlarına İlişkin Bulgular

"Küresel ortam, bölgeler ve ülkeler" ünitesinde yer alan "kültür bölgeleri" bölümünde ülkemizin somut kültürel miras unsurlarına örnek olabilecek çeşitli görsellere yer verildiği görülmüştür. Bu bölümde metin içerisinde ilk kültür merkezlerinden ve bu merkezlerde kurulan medeniyetlerden bahsedilmiş, bu medeniyetlere ait bazı görsellere yer verildiği tespit edilmiştir. Bu görseller içerisinde UNESCO dünya miras listesinde yer alan unsurlara yer verilirken, dünya miras listesinde yer almayan ancak ülkemizin somut kültürel miras zenginliğini yansıtan çeşitli kültür miras unsurlarına da yer verildiği gözlenmiştir. 11. sınıf coğrafya ders kitabında kültürel miras unsurlarına ait bazı örnekler şekil 3 ve şekil 4'te verilmiştir.

Şekil 3: 11. sınıf coğrafya ders kitabında kültürel miras ile ilgili görseller (MEB, 2019)

Şekil 3 incelendiğinde, 11. sınıf coğrafya ders kitabında ülkemizin somut kültürel miras özelliklerini yansıtan, aynı zamanda UNESCO dünya miras listesinde yer alan bazı görseller verilmiştir. Bu görseller, 2018 yılında UNESCO dünya miras listesine de alınan Şanlıurfa il sınırlarındaki tarihi Göbeklitepe, Antalya yer alan Perge antik kenti ve İzmir'de bulunan Efes antik yerleşim kalıntıları, UNESCO'nun geçici dünya miras listesinde yer alan Eskişehir il sınırları içerisindeki tarihi Frigya alanında bulunan Midas anıtı yer almaktadır. Bu görseler ülkemizin somut kültürel miras potansiyelini ortaya koymak açısından önemli olduğu söylenebilir.

Şekil 4: 11. sınıf coğrafya ders kitabında kültürel miras ile ilgili görseller (MEB, 2019)

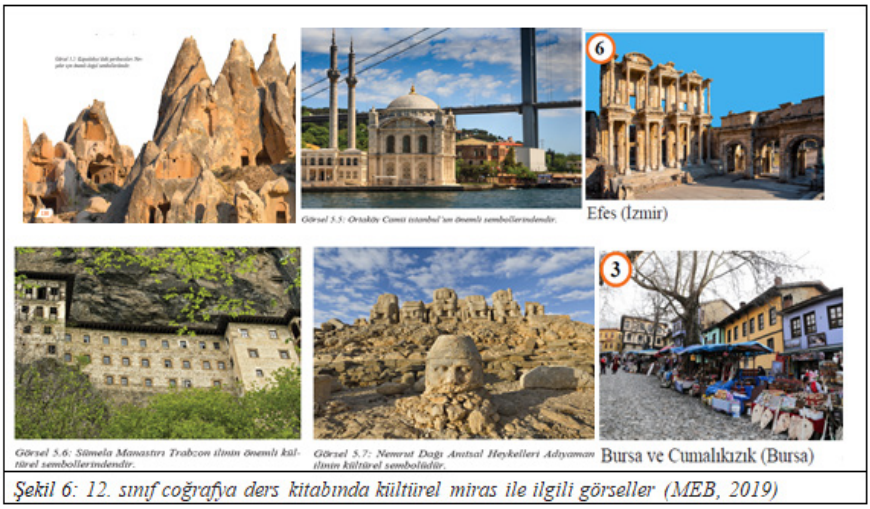
Şekil 4 incelendiğinde, UNESCO dünya miras listesinde yer almayan ancak ülkemizin somut kültürel miras zenginliklerinden olan Bitlis'teki Selçuklu kümbeti, Mardin'de yer alan ulu cami, İstanbul'daki Osmanlı çeşmesi ve Topkapı Sarayı, Edirne ilindeki Selimiye Camii ve Bursa'da yer alan Ulu Cami gibi kültürel eserlerin ülkemiz somut kültürel miras örneklerini yansıtması açısından önemli olduğu söylenebilir.

12. Sınıf Coğrafya Ders Kitabında Somut Kültürel Miras Unsurlarına İlişkin Bulgular

"Beşeri sistemler" ünitesinde, Türkiye'nin işlevsel bölgeleri ve kalkınma projeleri konusu altında somut kültürel mirasla ilgili olarak Batman'da yer alan tarihi Hasankeyf'e ve Amasya ilinde yer alan tarihi Amasya evlerine yer verilmiştir. Aynı ünitenin 3. bölümünde ise İstanbul'un en önemli tarihi zenginliklerinden olan Ayasofya Camii görseline yer verildiği tespit edilmiştir. Yine aynı ünitenin 5. bölümünde ise somut kültürel mirasla ilgili Türkiye'de ön plana çıkan ve bir kısmının da UNESCO dünya miras listesinde yerini aldığı çeşitli örneklere yer verildiği gözlenmiştir. 12. sınıf coğrafya ders kitabında kültürel miras unsurlarına ait bu örnekler aşağıda verilmiştir.

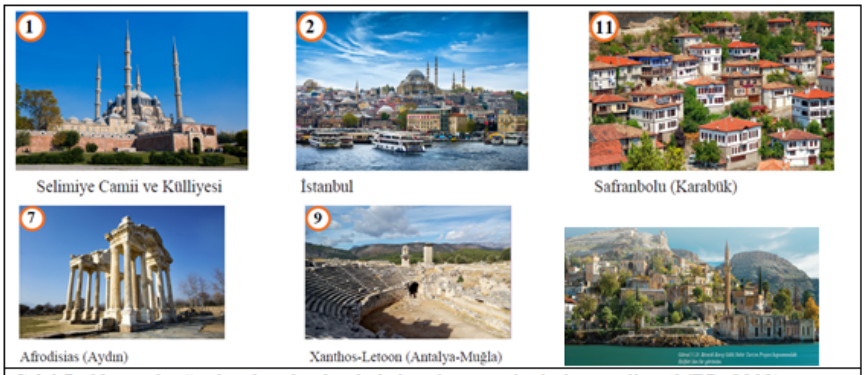
Şekil 5: 12. sınıf coğrafya ders kitabında kültürel miras ile ilgili görseller (MEB, 2019)

Şekil 5'te ülkemizin tarihi ve kültürel zenginliklerinden olan ve aynı zamanda somut kültürel mirasla ilgili Hasankeyf, Yeşilırmak kıyısında yer alan Amasya evleri ve İstanbul'un en önemli figürlerinden biri olan Ayasofya Camii görselleri yer almaktadır.



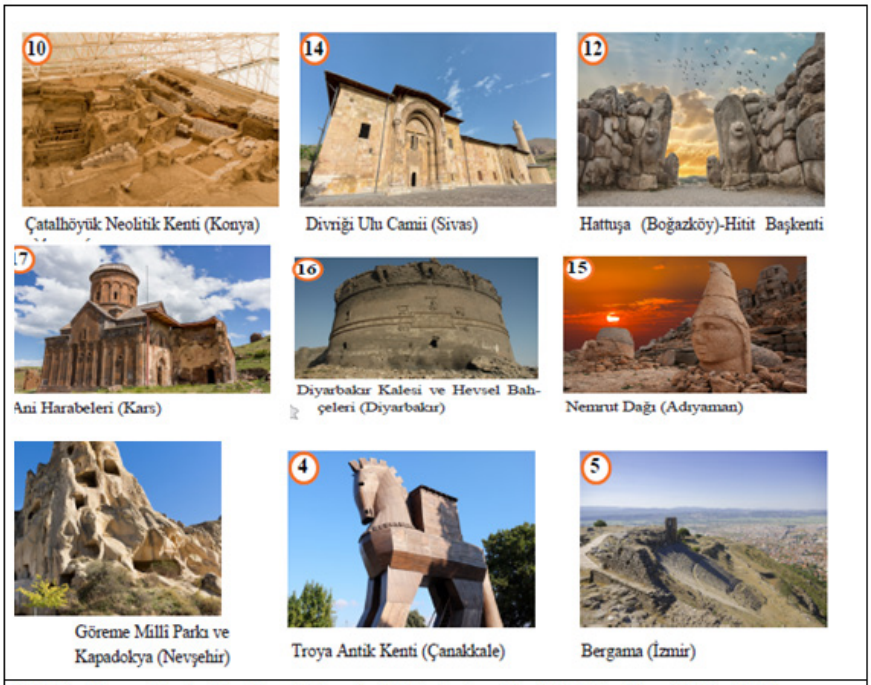
Şekil 6: 12. sınıf coğrafya ders kitabında kültürel miras ile ilgili görseller (MEB, 2019)

Şekil 6'da somut kültürel mirasla ilgili, ülkemizin tarihi ve kültürel zenginliklerini yansıtan ve bir kısmının da UNESCO dünya miras listesinde bulunduğu bazı görsellere yer verilmiştir.



Şekil 7: 12. sınıf coğrafya ders kitabında kültürel miras ile ilgili görseller (MEB, 2019)

Şekil 7 incelendiğinde, bir kısmın UNESCO dünya miras listesinde yer aldığı ülkemizin kültürel zenginliklerini yansıtan ve somut kültürel mirasla ilgili görseller yer almaktadır.



Şekil 8: 12. sınıf coğrafya ders kitabında kültürel miras ile ilgili görseller (MEB, 2019)

Son olarak şekil 8'de ise ülkemizin somut kültürel miras unsurlarından, aynı zamanda UNESCO dünya miras listesinde yer almış görseller bulunmaktadır.

Sonuç

Türkiye, bulunduğu coğrafya itibariyle hem tarihiyle hem de kültürel zenginlikleriyle önemli potansiyele sahip bir ülkedir. Pek çok medeniyete beşiklik yapmış ve farklı kültürlerin kalıntılarını içerisinde barındıran önemli bir coğrafyadır. Bu nedenle birçok kültürel miras zenginliği turizme kazandırılarak koruma altına alınmış ve alınmaya devam etmektedir. Dolayısıyla bu zenginliklerden biri olan somut kültürel miras unsurlarının güncel coğrafya ders kitaplarındaki yerini incelediğimiz bu araştırmada genel olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır. Genel olarak coğrafya ders kitaplarında somut kültürel miras unsurlarına yer verildiği gözlenmiştir. 9 ve 10. sınıf ders kitaplarında bu oran daha az iken, 11 ve 12. sınıflarda bu oranın daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte somut kültürel miras unsurları ders kitaplarında ağırlıklı olarak beşeri sistemler ünitesinde yer aldığı diğer bir sonuç olarak dikkat çekmektedir. Ders kitaplarında çoğunlukla beşeri sistemler ünitesinde ve 11-12.sınıf düzeyinde somut kültürel miras unsurlarına detaylı yer verilmesi kültürel mirasın önemi ve bu zenginliklerin farkına varılarak bireylerde bilinç oluşturulması adına önemli olduğu söylenebilir. Ancak diğer sınıf düzeyleri açısından da bu durumun zenginleştirilmesi için daha fazla kültürel miras unsurlarına yer verilmesi ve bireylerin bu anlamda bilinç düzeylerinin artırılması bu zenginliklerin korunması ve yaşatılması adına önemli görülmektedir.

KAYNAKLAR

Aliağaoğlu, A. (2004). Sosyo-kültürel miras turizmi ve Türkiye'den örnekler. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, *2*(2), 50-64.

Altürk, Z. ve Ünlü, M. (2014). Coğrafya ders kitaplarında aktivite ilkesinin incelenmesi. *Marmara coğrafya dergisi*, *29,* 168-194.

Aslan, E. (2010). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ders kitapları. *Eğitim ve Bilim*, *35*(158), 215-231.

Bednarz, S.W. (2004) us World Geography Textbooks: Their Role in Education Reform, *International Research in Geographical & Environmental Education*, *13*(3), 223-238,

Bekâr, Ö.A. ve Orhan, F. (2016) somut kültürel miras özellikleri açısından Erzincan'ın turizm potansiyeli. Uluslararası Erzincan sempozyumu, Erzincan.

Can, M. (2009). Kültürel miras ve müzecilik. Kültür ve Turizm Bakanlığı Çalışma Raporu. Ankara.

CDÖP, (2018) Coğrafya dersi öğretim programı talim terbiye kurulu başkanlığı, Ankara. http://mufredat.meb.gov.tr.

Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (7. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Diker, O. ve Deniz, T. (2016). Coğrafya ve tarih perspektifinden somut kültürel miras ve Türkiye. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğan, Y. ve Torun, F. (2018). Sosyal bilgiler ders kitapları nereye doğru gidiyor? *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences, 4*(2), 111-125.

Doğanay, H. (2014). *Coğrafya öğretim yöntemleri*. Pegem akademi yayıncılık, Ankara.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ersoy & Şahin. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, *12* (2), 1535-1558.

Esteves, M.H. (2019). Geography teachers' views on textbook use in portugal: a small-scale study in challenging times. *European Journal of Geography, 10*(1), 85-98.

KTB (2019). Kültür ve turizm bakanlığı, URL: https://www.ktb.gov.tr/.

MEB (2019). Ortaöğretim 10. sınıf coğrafya ders kitabı. Milli eğitim bakanlığı yayınları, ders kitapları dizisi. Ankara.

MEB (2019). Ortaöğretim 11. sınıf coğrafya ders kitabı. Milli eğitim bakanlığı yayınları, ders kitapları dizisi. Ankara.

MEB (2019). Ortaöğretim 12. sınıf coğrafya ders kitabı. Milli eğitim bakanlığı yayınları, ders kitapları dizisi. Ankara.

MEB (2019). Ortaöğretim 9. sınıf coğrafya ders kitabı. Milli eğitim bakanlığı yayınları, ders kitapları dizisi. Ankara.

Moralı, G. ve Öner G. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurlarının incelenmesi. *Turkish Studies, 14*(3), 1345-1357.

Yanpar Şahin, T. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Yeşilbursa, C.C. (2013). Altıncı sınıf öğrencilerinin somut kültürel mirasa yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21* (2), 405-420.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bölüm 13

ERKEN ÇOCUKLUKTA İHMAL VE İSTİSMAR

Servet KARDEŞ[1]

1 Dr. Öğr. Üyesi Servet KARDEŞ, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, kardesservet@gmail.com

Çocuk ve Cinsellik

Cinsellik insan kişiliğinin önemli ve doğal bir parçasıdır. Bireyin iyi oluşu için cinselliğin diğer ihtiyaçlarla uygun bir şekilde harmanlanması gerekir. Sağlıklı cinsellik, iyi oluşa katkıda bulunur (National Guidelines Task Force, 2004). Genel olarak cinsiyet biyolojik olarak kadın ya da erkek olma durumudur. Cinselliğin biyolojik, psikolojik, davranışsal, kültürel, sosyal, ahlaki, dini ve eğitimsel boyutları vardır. Cinsel gelişim doğumdan önce başlar ve yaşam boyu insan cinselliği ile ilgili meydana gelen değişimleri içerir (Kakavoulis, 1998). Cinsellik eğitimi, bilimsel, yaşa ve gelişime uygun, çağdaş, müfredat temelli, insan hakları ve kültürel değerler temelli olmalıdır (UNESCO, 2018).

Erken çocuklukta cinsellik bireyin bütün yaşamını etkilediği için daha da önemli bir hale gelmektedir. Özellikle bu dönemde cinsel davranışlar, cinsel roller ve cinsel kimliğin oluşumunda sosyal öğrenme ve kişisel etkileşimler oldukça önemli yer tutmaktadır. Cinsel kimliğin oluşumunda erkek çocuklar genelde babayı, kız çocuklar ise anneyi model alma ve taklit etme eğilimindedirler (Kakavoulis, 1998). Çocuklar yetişkinin bütün hareketlerini incelemekte ve etkileşimlerini örnek almaktadır. Evde yetişkinin eşiyle olan ilişkisi, karşıdakinin bedenine, duygularına ve düşüncelerine saygı gösterip gösterilmediği çocuklar için örnek oluşturacaktır (Theriault, 2015). Çocuklar 2 yaşlarında kendi vücutlarını merak etmeye başlar. Bu dönemde çocuk yanlışlıkla cinsel organına dokunur ve bu dokunmayla haz aldığını keşfederse daha sonraki dönemlerde de cinsel organıyla oynama davranışı gösterir (Masters, Johnson & Kolodny, 1995). Çocuklar 3 yaşlarında kendi cinsiyetlerinin farkına varır. Bu dönemde çocuklar cinsiyet farklılıkları hakkında merak sahibi olur ve karşı cinsin bedenini görmek isteyebilir. Çocuklara kendi bedenini ya da karşı cinsin bedenini keşfetme sürecinde uygun olmayan şekilde davranılmamalıdır. Bu durum çocukların yalnızca utanç ve suçluluk duygusuna girmesine yol açar. 4 yaşında çocuklar hemşire ve doktorculuk gibi oyunlar oynayabilir. Oyunlarında çıplaklık ve cinsel keşifler olabilir. Bu yaşlarda çocuklar özel bölgelerini başkalarına göstermek isteyebilir. Annelerinin ya da bir başka kadının göğüslerine dokunmak isteyebilir. 5-6 yaşlarında cinsel farklılıkların farkında ve cinsellikle ilgili oldukça fazla soru sorabilirler. Çıplak kişileri gözlemleme eğilimleri ortaya çıkabilir. Cinsellik içeren konuşmalarda artış olabilir. Kapalı yerlerde mastürbasyon davranışında artış görülebilir (Smith, 2015). Bebeklerin nasıl dünyaya geldiği ve nereden geldiği, kısaca üreme hakkında soruları olabilir. Bu dönemde özellikle çocuklar yaptıkları gözlemler ve etkileşimleri sonucu cinsellikle ilgili kendi yargılarını şekillendirmeye başlar. Çocukların *Anne ben nereden geldim.* gibi sorularına çocukların anlayabileceği bir şekilde, somut benzetmelerle ve gelişim düzeyine uygun cevap verilmelidir (Theriault, 2015). Ayrıca çocukların merakını giderecek kadar cevap verilmelidir. Örneğin "*Bir erkek*

ve kadın evlenir. Birbirlerini sever ve kadının karnında çocuk büyümeye başlar. Bebek yeterince büyüyünce dışarı çıkar." Cevabı çocuk için yeterliyse daha fazla detay vermeye gerek yoktur. Yine 5-6 yaşlarında çocukların istismardan korunmaları için vücutlarının özel bölgeleri hakkında konuşulması ve mahremiyet konusunda bilgilendirilmeleri gerekir. Çünkü bu dönemde çocuklar çıplak dolaşmayı isteyebilir, çıplak yetişkinleri bir kapı aralığından izleyebilir ya da orta yerde özel bölgelerine dokunabilir. Gizli yerlerde elle tatmin davranışı da gösterebilir ve giyinirken yalnız kalmak isteyebilir. Bu dönemde cinsel içerikli konuşmalarda artış olabilir (Caring for kids, 2009).

Erken Çocuklukta İhmal ve İstismar

Erken çocuklukta kötü muamele dünya sağlık örgütüne göre 4 başlık altında yer almaktadır. İhmal, fiziksel istismar, duygusal istismar ve cinsel istismar çocuklara yönelik kötü muameleyi oluşturmaktadır (World Health Organisation, 2006). Çocuklara yönelik kötü muamelede ihmal pasif bir eylem içerir. İhmal de fiziksel ihmal, duygusal ihmal ve eğitimsel ihmal gibi çeşitlere ayrılır (Stoltenborgh, Bakermans-Kranenburg & Van Ijzendoorn, 2013). İstismar ise çocuğa yönelik kasıtlı tutum ve davranışlardan oluştuğu için aktif bir eylemdir. Örneğin çocuğun sobaya dokunmaması ve ateşten korunması için gerekli tedbiri almazsanız ve çocuk sobaya dokunursa burada bir ihmal söz konusudur. Ancak çocuğu cezalandırmak için çocuğun elini sobaya dokundurursanız burada hem fiziksel hem duygusal istismar söz konusudur. Çocuğa yönelik fiziksel ve cinsel istismar somut belirtilere sahip olduğu için daha kolay ortaya çıkabilmektedir. Ancak duygusal istismar somut belirtiler göstermediğinden daha zor ortaya çıkmaktadır. Duygusal istismar çocuğun kişiliğini etkilemekte ve ömür boyu bireyin yaşantısına etki etmektedir (Taillieu, Brownridge, Sareen & Afifi, 2016). Dolayısıyla duygusal istismarında ortaya çıkarılması ve çocukların bu tür istismardan korunmaları için gerekli tedbirler alınmalıdır. Çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanmaması, yeterince beslenmemesi, hijyenine dikkat edilmemesi, zayıf olması gibi belirtiler ihmal edildiğini gösterir. Açıklanamayan morluklar, yanık izleri, sigara yanıkları, ısırıklar, kırıklar, zedelenmeler çocuğun fiziksel istismara uğradığına ilişkin ipuçları verebilir. Çocuğun duygusal istismara uğradığının göstergeleri ise konuşma bozuklukları, gecikmiş fiziksel gelişim, korku, kaygı, içe kapanma, şiddetli alerjiler olabilir. Cinsel istismar cinsel içerikli konuşmalar, teşhircilik, cinsel dokunma, sürtünme, cinsel birleşme, çocuk pornografisi ve çocuk fuhuşu şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Avcı ve Tahiroğlu, 2007). Bu tarz eylemlerin herhangi birine ya da tamamına maruz kalan çocuk cinsel istismara uğramış olur. Cinsel istismar belirtileri ise yırtık, lekeli veya kanlı iç çamaşırı, genital bölgede ağrı, yürümede ya da oturmada zorlanma, genital organlarda morluk ya da kanama, genital bölgede bulaşıcı hastalıklar, sık idrar yapma isteği şeklinde olabilir (Bear, Schenk

& Buckner, 1993). Ayrıca uyku bozuklukları, kâbuslar, iştah kaybı, kendine zarar verme isteği, kaygı, öfke, geri çekilme, sık ağlama, bir şeyleri gizleme çabası gibi davranış değişiklikleri de istismar belirtileri arasında olabilir. Araştırmalara bakıldığında cinsel istismarın her türlü sosyoekonomik duruma sahip aileler ve her kültürde yaşanabileceği görülmektedir (Herman, 1992).

İhmal ve istismar çocuğun kişiliği, sosyal duygusal gelişimi ve bilişsel gelişimi üzerinde uzun süreli izler bırakır (Norman, Byambaa, De, Butchart, Scott & Vos, 2012). İstismara uğrayan çocuk kaygı ve öfke belirtileri gösterebilir. Uyku bozuklukları, kâbuslar, altını ıslatma ve altına kaçırma davranışları, depresyon, kişilik bozuklukları, sanrılar, alkol ve uyuşturucu bağımlılığı, içe kapanma ve insanlardan kaçma, etrafındaki insanlara karşı güvensizlik, istismar durumlarında ortaya çıkabilir. Özellikle cinsel istismar vakalarında psikolojik bozukluklar ve intihar eğilimi ortaya çıkabilmektedir (Fergusson, Boden & Horwood, 2008; Lopez-Castroman, Melhem, Birmaher, Greenhill, Kolko, Stanley, ... & Mann, 2013). Erken çocuklukta ortaya çıkan fiziksel ve cinsel istismar çocukların akademik başarılarının düşmesine neden olmaktadır (Boden, Horwood & Fergusson, 2007). Ayrıca erken çocuklukta cinsel istismara uğrayan kadınların yetişkinlikte daha çok cinsel bozukluk şikâyetlerinin olduğu ortaya çıkmıştır (Kinzl, Traweger & Biebl, 1995).

Çocuğa cinsel istismarın tanıdığı birinden de gelebileceği bu nedenle kimsenin özel bölgelerine dokunamayacağı söylenmelidir. Yapılan araştırmalara göre istismarcıların % 40 ila % 66 oranında istismara uğrayan çocukların tanıdığı biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akbaş, Turla, Karabekiroğlu, Senses, Karakurt, Taşdemir, ve ark., 2009). Yetişkinler çocuğa hayır ve dur demeyi öğretmelidir. Çocuklar herhangi birini öpmesi, kucaklaması ya da dokunması için zorlanmamalıdır. Aynı şekilde çocuklara oyun arkadaşını öpmesi ya da kucaklaması için ondan izin alması gerektiği söylenmelidir (Kertscher, 2019). Çocuklar duygularını ifade etmeleri ve başkalarının duygularını okuyabilmeleri için teşvik edilmelidir. Çocuklarla günlerinin nasıl geçtiği ve kimlerle aynı ortamda bulunup, neler yaptıkları hakkında konuşulmalıdır. Cinsel istismarın çocuğun suçu olmadığı ve bu durumda suçluluk duymaması gerektiği ifade edilmelidir. Çocuğun yaşadığı korkuyu ve travmayı atlatabilmesi için güvenli bir ortam sağlanmalı ve çocuğun öz güveninin arttırılması için çalışılmalıdır (Caring for kids, 2009). Bu durumda çocuğun söylediklerine güven duyulmalı ve çocuğa istismarla ilgili sorular sormaktan kaçınılmalıdır.

Erken Çocukluk İstismarında Öğretmen, Aile ve Toplumun Rolü

Çevre çocuğun ihmal ve istismardan korunması için oldukça önemlidir. Bu dönemde çocuğun ailesi, okulu ve toplum çocuğu her türlü istismardan korumak için bilinçli bir şekilde hareket etmelidir (Astuti,

Sugiyatno & Aminah, 2017). Çocuğun eğitiminde yer alan yetişkinler, çocukları istismarın ne olduğu ve nasıl ortaya çıkabileceği konusunda bilgilendirmeli ve böyle bir durumun sır olamayacağı, birilerinin uygunsuz dokunuşları ya da konuşmalarının anlatılması gerektiğini söylemelidirler (Daniels, 2020). Çocuklara kendilerini korumaları için gerekli bilgilendirmeler yapılmalıdır. Çocukların cinsellikle ilgili soruları açık, dürüst ve tatmin edici bir şekilde cevaplanmalıdır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, cinsellik eğitiminde çocuklara cinsellikle ilgili ihtiyaç, merak ve gelişim düzeylerinin üzerinde bilgi verilmemesi gerekir (Caring for kids, 2009). Aileler çocukları için ulaşılabilir bir bilgi kaynağı olmalıdır. Ancak ailelerin eğitim seviyesi, çocuklarının eğitimine olan duyarlılıkları, sosyal ve kültürel değerleri ve dini inanışları gibi nedenler çocuklara verilen eğitimi olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir.

Öğretmenler çocukların istismardan korunmaları için önemli paydaşlardır. Öğretmenlerin istismarı araştırma gibi bir görevleri olmasa bile istismarı bildirme yükümlülükleri vardır. Yapılan araştırmalar çocuklara yönelik ortaya çıkan istismarın yüksek oranda tanıdıkları kişilerden kaynaklandığını göstermektedir (Çengel-Kültür, Çuhadaroğlu-Çetin & Gökler, 2007). Çocuğun yakın çevresinden gelen istismarı çocuğun güvendiği ve sıcak ilişki geliştirdiği öğretmeniyle paylaşması ya da öğretmenin bu durumu çocuğun ruh hali ve davranışlarından ortaya çıkarması mümkündür. Böyle bir durumda öğretmen çocuğun daha fazla istismara uğramaması ve yaşadığı travmayla daha fazla örselenmemesi için gerekli tedbirleri almalı, gerekli makamlara bilgi vermeli ve çocuğa güvenli bir ortam inşa etmelidir. Öğretmenler istismara uğramış çocuklara karşı yüksek beklenti içerisinde olmalı, özgüvenlerini arttırmalı ve başarılı olmaları için çaba göstermelidir. İstismara uğramış çocuklar çevrelerini kontrol etmek ve sağlıklı ilişkiler geliştirmek için kendilerini güçsüz hissedebilirler. Bu durumdaki çocuklar aynı zamanda bir ihanet duygusu yaşar ve damgalanmaktan korkarlar (Davis & Petretic-Jackson, 2000). Bu durumda öğretmenler güvenli bir ortam inşa etmeli, çocuklara uygun ve doğru bilgiyle rehberlik etmeli ve kendi duygularını ifade etmeleri için fırsatlar sunmalıdırlar. Öğretmenler ayrıca çocuklara değerli oldukları ve kabul edildiklerini göstermelidir. Sınıfta çeşitli görevleri başarmaları ve arkadaşlarına yardım etmelerine fırsat tanımalıdırlar. Ancak öğretmenlerin çoğunun istismar durumunda nasıl davranacağı ve çocuğu örselemeden, çocuğa nasıl güvenli bir ortam sağlayacağı hakkında yeterince bilgisi yoktur (Bear, Schenk & Buckner, 1993; Brouskeli & Sapountzis, 2017). Kardeş ve Güney Karaman (2018) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocukların istismarı durumunda atacakları adımlar ve alacakları önlemler konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Aileler çocuklara cinsellik eğitimi verilmesi ve çocukların istismardan korunmaları için önemli paydaşlardır. Ancak birçok aile bu konuda

yeterli bilgi sahibi olmadığı için, bu konuyu bir tabu olarak gördüğü için ya da erken çocuklukta bu konunun konuşulmasının uygun olmadığını düşündüğü için bu konuda konuşmayı yetişkinliğe ertelemektedir (Blaise, 2009). Bu durum çocukları cinsellikle ilgili bilgileri TV, internet, arkadaş gibi güvenilir olmayan bilgi kaynaklarına yöneltmektedir (Yavuzer, 2016). Unutulmamalı ki erken çocukluk döneminde çocuklar henüz iyi bir bilgi okuryazarı olmamakla birlikte dışardan gelen bilgileri bir süzgeçten geçirmek yerine tamamını alma eğilimindedirler. Bu nedenle çocuklar internette sörf yaptıklarında ya da TV izlediklerinde yetişkin rehberliği olmalıdır. Yetişkinler çocukların maruz kaldıkları yanlış bilgileri düzeltmeli ve uygun olmayan içeriklere müdahale etmelidirler (Caring for kids, 2009). Bununla birlikte erken çocukluk döneminde çocuklar ilk defa geniş bir topluluk içerisinde yer alacağı için, aileler çocuklarını ortaya çıkabilecek istismar durumları hakkında bilgilendirmeli ve onlara istismardan korunmak için temel becerileri kazandırmalıdırlar. Özellikle medyada, çocukların erken çocukluk eğitimi kurumlarında fiziksel istismara maruz kaldıklarına ilişkin haberler ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla ailelerin erken çocuklukta fiziksel ve cinsel istismar, cinselliğin önemi ve cinsellik eğitimi konusunda desteklenmeleri gerekmektedir (Dyson, 2010).

Çocukların istismardan korunması için toplumun çocukların korunması için bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Toplum, çocukların istismardan korunmalarının her bireyin sorumluluğunda olduğunun farkında olmalıdır (Astuti, Sugiyatno & Aminah, 2017). Eğitim politikalarını belirleyenler çocuk istismarı hakkında bilgi sahibi olmalı ve çocukları korumaya yönelik güçlü adımlar atmalı, çocukları yasalarla her türlü tehlikeden korumalıdırlar. Çocuk istismarcılarına verilen cezalar caydırıcı nitelikte olmalıdır. Çocukların istismardan korunmaları için önleyici ve iyileştirici müdahale programları uygulanmalıdır (Brouskeli & Sapountzis, 2017). Çocuklara yönelik istismarın ortadan kaldırılması için mevcut durum değerlendirmesi yapılmalı ve yeni yaklaşımlar ortaya konulmalıdır. Erken çocuklukta istismar ve istismardan korunmayla ilgili güçlü bir alanyazın oluşturulmalıdır. Bu konuda yazılan makaleler, kitaplar ve materyaller etik ve saygı temelinde çeşitlendirilmelidir (Robinson & Davies, 2017).

Çocukların İstismardan Korunmaları

Çocuklar istismara uğrama bakımından bütün bireyler arasında en savunmasız grubu oluşturmaktadır. Çocukların meraklı olması ve yetişkinler tarafından kolayca yönlendirilebilmeleri de istismarı kolaylaştırmaktadır. Erken çocukluk döneminde çocukların ifade edici dil becerileri tam olarak gelişmediğinden ve bu yaştaki çocukların tanıklıkları ve söylediklerinin çok fazla önemsenmemesinden dolayı bu yaştaki çocukların ihmal ve istismar karşısında korunmasız oldukları söylenebilir (Pandia, Widyawati & Indriati, 2016). Ayrıca yaşanılan kültür de bazen ihmal ve

istismarın artarak ve devamlı bir şekilde ortaya çıkmasına sebep olabilir. Çünkü bazı ailelerde cinsellikle ilgili konuşmanın ayıp, günah olduğu söylenir ve cinsellik bir tabu olarak görülür (Yavuzer, 2016). Bazı durumlarda ise çocuk kendisine yapılan davranışı anlamlandıramaz ve bu durumu kendi vücut bütünlüğüne bir saldırı olarak görmez.

Çocuklara erken yaşlarda özel bölgelerinin adları olduğu gibi öğretilmelidir. Özel bölgelerin kişinin mahremiyetine girdiği ve anne babadan başka hiç kimsenin bu bölgeleri göremeyeceği anlatılmalıdır (Caring for kids, 2009). Çocuklara iyi dokunuş ve kötü dokunuş arasındaki fark öğretilmelidir. Çocuğa dışardan gelecek tehlike durumunda bir yetişkinin özel bölgelerine dokunması halinde yüksek bir sesle bağırması, özel bölgesine dokunamayacağını söylemesi ve hemen ortamdan uzaklaşıp güvendiği birine durumu anlatması söylenmelidir (Daniels, 2020). Çocuğa kendini savunması gerektiği ve kendi vücudu üzerinde kontrol hakkı olduğu söylenmelidir. Çocuklar bu dönemde yabancı birinin kendilerine uygun olmayan bir şekilde dokunmaması gerektiğini ve bunun rahatsız verici olduğunu anlayabilecek olgunluktadır (Blaise, 2010; Theriault, 2015).

Çocukların oyunlarında da cinsel çağrışımlar ya da cinsellikle ilgili dürtüler ortaya çıkabilir. Örneğin çocuklar doktorculuk oyununu oynayabilir. Bu oyunda çocuklar birbirinin özel bölgelerini merak edebilir. Birbirlerine dokunabilir (NGTF, 2004). Bu durum masum olmakla birlikte böyle bir duruma tanıklık edildiğinde çocukların dikkatleri başka bir yöne çekilmelidir. Yetişkin başkalarının vücutlarını merak etmenin normal olduğu ama vücudumuzun bazı bölgelerinin özel olduğu ve bunu kimseye göstermememiz gerektiğini ifade etmelidir (Caring for kids,2009). Masum oynanan oyunlarda çocuklar agresif ve öfkeli olmaz. Yetişkin oyunu bitirmeleri ya da uygun olmayan davranışlarına son vermelerini istediğinde yetişkin dinlenir. Bu oyunlardaki davranışlar çocuklara fiziksel ya da duygusal bir zarar içermez (National Sexual Violence Resource Center, 2013). Bununla birlikte bazı oyunlarda çocuklar kendilerinden yaşça büyük bir çocuk tarafından oyunun parçası yapılmışsa ya da bir yetişkin bu oyunun parçasıysa ve oyunda uygunsuz davranışlar gözlendiyse gerekli müdahaleyi yapıp çocuğu ya da çocukları ortamdan uzaklaştırmak gerekmektedir. Erken çocukluk döneminde bazı çocukların erkek arkadaş ya da kız arkadaş ifadelerini kullandıklarını da görebiliriz. Böyle durumlarda çocukların kelimelere yetişkinlerden farklı anlamlar yüklediğini bilmeli, çocuğu konuştuğu bu durum hakkında cesaretlendirmemekle birlikte endişe ve kaygıya da kapılmamak gerekir (Dowshen, 2014).

Çocukları istismardan korumak için hangi tutum ve davranışların normal kabul edilebileceği bilinmelidir. Erken çocuklukta çocuğun vücudunu keşfetmeye yönelik davranışları ve cinsiyet rollerine uygun davranışları kabul görür (NGTF, 2004). Çocuk gelişimine uygun davranışlar

ve konuşmalar yapar. Başkalarının kişisel alanına ve mahremiyetine saygı gösterir. Benzer yaş gruplarındaki çocukların gönüllü bir şekilde oyunlarında kullandıkları cinsel davranışlar ve söylemlerde normal kabul edilir. Cinselliğin çocukça ve dengeli bir şekilde ifade edilmesi de bu yaşlarda görülür (Caring for kids, 2009). Erken çocuklukta uygun olmayan cinsel davranışlara baktığımızda ise çocuğun gelişimine uygun olmayan nitelikte cinsel davranışları ve konuşmaları anormal sayılır. Bununla birlikte çocukta çok fazla mastürbasyon eğilimi olması sakıncalıdır. Kendi ya da bir yetişkinin genital bölgesine çok fazla dokunması, öpmeye çalışırken ağızdan öpmeye çalışması ve dilini ağza sokmaya çalışması cinsel olarak sorunlu ve araştırılması gereken durumlardır (Briggs, 2014). Çocuğun kendi ya da bir arkadaşının cinsel organına bir nesne sokmaya çalışması, arkadaşlarının giysilerini çıkarmaya çalışması, arkadaşlarını cinsel oyunlar oynamaya zorlaması, oyuncaklarla cinsel ilişki taklidi yapması yetişkinlerin bu durumun nedenlerini ortaya koyması ve gerekli önlemleri almaları ve bir uzmandan destek almalarını gerektirir (Smith, 2015). Bu durumlarda özellikle ailelerin durumu anlamak için sakin ve soğukkanlı bir tutum sergilemeleri gerekir. *Ne yapıyorsun?, Bunu yapmak nereden aklına geldi?, Bunu nereden öğrendin?, Bunu yapmak sana ne hissettirdi?* şeklinde sorularla çocuğun kaygı, öfke ya da korku duygularına kapılmadan yetişkinle çözüm odaklı bir diyaloğa girmesi sağlanmalıdır.

Cinsel istismarı önlemenin en etkili yolu ortaya çıkmasını engellemektir. Çocuklara yönelik istismarın ortadan kaldırılması için ailelerin eğitilmesi, kamu spotları ve medya kampanyaları, sosyal medyada farkındalık, okul temelli önleyici programlar ve istismarcılara yönelik terapi programları uygulanabilir. Çocuklara yönelik olası tüm risk faktörlerinin de ortadan kaldırılması gerekir (İbiloğlu, Atlı, Oto & Özkan, 2018; Lalor & McElvaney, 2010).

Sonuç olarak çocuklarda ortaya çıkan ihmal ve istismarın yetersiz ebeveynlik, bebeğin kabullenilmemesi, psikolojik sorunlar, sosyal destek eksiği, maddi yetersizlikler, alkol uyuşturucu bağımlılığı, dürtü ve öfke kontrolündeki yetersizlik, engel ya da kronik hastalıklardan dolayı ortaya çıktığı söylenebilir. Erken çocuklukta çocuklara yönelik istismarın en fazla duygusal ve fiziksel istismar olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Ancak cinsel istismar vaka bildirimlerinin çok düşük olması cinsel istismara uğrama oranlarının ortaya çıkmasına engel olmaktadır. Çocuğun toplumsallaşmaya başladığı ilk dönem olan erken çocuklukta çocuk dışardan gelebilecek tehlikeler konusunda uyarılmalı ve bilgilendirilmelidir. Çünkü istismar çocuğun akranlarından, okuldaki çalışanlardan, mahalle ortamından ya da çocuğun girdiği diğer sosyal ortamlardan da gelebilir. Çocuğa yönelik istismarı önlemede birinci önleme çalışmaları yapılmalıdır. Yani istismar ortaya çıkmadan aileler, öğretmenler ve çocuklarla istismardan korunma çalışmaları yapılmalıdır. Daha sonra risk

altındaki gruplara yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Son olarak istismara uğramış çocuklar var ise bunların örselenmeden, iyi oluşlarına katkıda bulunarak topluma sağlıklı bir şekilde katılmaları için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle Sağlık Bakanlıklarına bağlı olarak kurulan Çocuk İzlem Merkezleri çocukların istismara uğradıkları süreçlerde ikincil bir istismara uğramamaları için çocukların beyanlarının alındığı, muayenelerinin yapıldığı, raporlarının hazırlandığı ve aile görüşmelerinin yapıldığı güvenli ortamlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Son olarak özellikle medyada yer alan içeriklere dikkat etmek gerekmektedir. Sosyal medyada çocuğun istismarına yol açabilecek oyunlar yaygınlaşmaktadır. Mavi balina ve momo gibi oyunlar bunlara örnek verilebilir. Çocukların denetimsiz bir şekilde internette aşırı vakit geçirmesi, çocukların fotoğraf ve videolarının sosyal medya ağlarına yüklenmesi hem istismara hem de çocukların ticari amaçla kullanımına yol açmaktadır.

Yararlı Kaynaklar ve Linkler

https://www.ekipnormarazon.com/makalelerimiz/egitim/okul-oncesi-cocuk-ve-cinsel-egitim/

http://cappsy.org/archives/vol1/no2/cap_1_9.pdf

https://www.youtube.com/watch?v=WklGt4m8FKs

https://www.youtube.com/watch?v=WWNl3Vm-8n0

https://www.youtube.com/watch?v=YD-HaiksC0I

KAYNAKÇA

Akbaş, S., Turla, A., Karabekiroğlu, K., Senses, A., Karakurt, M. N., Taşdemir, G. N. ve ark., (2009). Cinsel istismara uğramış çocuklar. *Adli Bilimler Dergisi, 8*, 24-32.

Astuti, B., Sugiyatno, S., & Aminah, S. (2017). The development of early childhood sex education materials for early childhood education (ECE) teachers. *JPPM (Jurnal Pendidikan dan Pemberdayaan Masyarakat), 4*(2), 113-120.

Avcı A, Tahiroğlu AY., (2007). Cinsel İstismar. Aysev A, Taner YI, (Ed.) *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları.* 1.Baskı, İstanbul, Golden Print.

Bear, T., Schenk, S. & Buckner, L. (1993). Supporting victims of child abuse. *Educational Leadership, 50*(4), 42-47.

Blaise, M. (2009). "What a Girl Wants, What a Girl Needs": Responding to Sex, Gender, and Sexuality in the Early Childhood Classroom. *Journal of Research in Childhood Education, 23*(4), 450-460, DOI: 10.1080/02568540909594673

Blaise, M. (2010). Kiss and tell: Gendered narratives and childhood sexuality. *Australasian Journal of Early Childhood, 35*(1), 1-9.

Boden, J. M., Horwood, L. J., & Fergusson, D. M. (2007). Exposure to childhood sexual and physical abuse and subsequent educational achievement outcomes. *Child abuse & neglect*, *31*(10), 1101-1114.

Briggs, F. (2014). Child sexual abuse in early-childhood care and education settings. *Early child development and care, 184*(9-10), 1415-1435.

Brouskeli, V., & Sapountzis, A. (2017). Early childhood sexuality education: Future educators' attitudes and considerations. *Research in Education, 99*(1), 56-68.

Caring for KIDS: Sexual Development and Behavior in Children - Information for Parents & Caregivers, (2009). Retrived from https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources/sexual_development_and_behavior _in_children.pdf

Çengel-Kültür, E., Çuhadaroğlu-Çetin, F., & Gökler, B. (2007). Demographic and clinical features of child abuse and neglect cases. *Turkish journal of pediatrics, 49*(3), 256.

Daniels, N. (2020). 10 Ways to Teach Your Child the Skills to Prevent Sexual Abuse. Retrived from https://childmind.org/article/10-ways-to-teach-your-child-the-skills-to- prevent- sexual-abuse/

Davis, J. L., & Petretic-Jackson, P. A. (2000). The impact of child sexual abuse on adult interpersonal functioning: A review and synthesis of the empirical literature. *Aggression and violent behavior, 5*(3), 291-328.

Dowshen, S. (October, 2014). Understanding Early Sexual Development. 20.07.2020 tarihinde https://www.rchsd.org/health-articles/understanding-early-sexual- development/ kaynağından erişim sağlanmıştır.

Dyson, S. (2010). *Parents and sex education: Parent's attitudes to sexual health education in WA School.* Melbourne: La Trobe University.

Fergusson, D. M., Boden, J. M., & Horwood, L. J. (2008). Exposure to childhood sexual and physical abuse and adjustment in early adulthood. *Child abuse & neglect, 32*(6), 607- 619.

Herman, J. L. (1992). *Trauma and Recovery.* New York, Basic Books.

İbiloğlu, A. O., Atlı, A., Oto, R., & Özkan, M. (2018). Çocukluk çağı cinsel istismar ve ensest olgularına çok yönlü bakış. *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar, 10*(1), 84-98.

Kakavoulis, A. (1998). Early childhood sexual development and sex education: A survey of attitudes of nursery school teachers. *European Early Childhood Education Research Journal, 6*(2), 55-70.

Kardeş, S., & Güney Karaman, N. (2018). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çocuğun Cinsel Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 1554-1570.

Kertscher, T. (2019). When Teaching Sex Education and Consent, How Young is Too Young?. Retrived from http://earlylearningnation.com/2019/05/when-teaching-sex- education- and-consent-how-young-is-too-young/

Kinzl, J. F., Traweger, C., & Biebl, W. (1995). Sexual dysfunctions: Relationship to childhood sexual abuse and early family experiences in a nonclinical sample. *Child Abuse & Neglect,19*(7), 785–792.

Lalor, K., & McElvaney, R. (2010). Child sexual abuse, links to later sexual exploitation/high- risk sexual behavior, and prevention/treatment programs. *Trauma, Violence, & Abuse, 11*(4), 159-177.

Lopez-Castroman, J., Melhem, N., Birmaher, B., Greenhill, L., Kolko, D., Stanley, B., ... & Mann, J. J. (2013). Early childhood sexual abuse increases suicidal intent. *World psychiatry*, *12*(2), 149-154.

Masters, W. H., Johnson, V. E. & Kolodny, R.C. (1995). *Human Sexuality*. Harper Collins College Publishers: USA.

National Guidelines Task Force, (2004). Guidelines for Comprehensive Sexuality Education. Kindergarten through 12th Grade. Retrived from https://time.com/wp- content/uploads/2014/11/guidelines.pdf

National Sexual Violence Resource Center, (2013). An overview of healthy childhood sexual development. Retrived from https://www.nationalcac.org/wp- content/uploads/2016/08/HealthySexualDevelopmentOverview.pdf

Norman, R. E., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, J., & Vos, T. (2012). The long-term health consequences of child physical abuse, emotional

abuse, and neglect: a systematic review and meta-analysis. *PLoS Med, 9*(11), e1001349.

Pandia, W. S. S., Widyawati, Y., & Indriati, E. (2016, November). Sexual Education Knowledge for Early Childhood. *In 3rd International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2016).* Atlantis Press.

Robinson, K. H., & Davies, C. (2017). Sexuality education in early childhood. In *The Palgrave handbook of sexuality education* (pp. 217-242). Palgrave Macmillan, London.

Smith, A. (2015). Sexualised behaviour Does is mean sexual abuse? Retrived from https://www.rch.org.au/uploadedFiles/Main/Content/vfpms/5_Sexualised%20Behavio ur_ni.pdf

Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van Ijzendoorn, M. H. (2013). The neglect of child neglect: a meta-analytic review of the prevalence of neglect. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology, 48*(3), 345-355.

Taillieu, T. L., Brownridge, D. A., Sareen, J., & Afifi, T. O. (2016). Childhood emotional maltreatment and mental disorders: Results from a nationally representative adult sample from the United States. *Child abuse & neglect, 59*, 1-12.

Theriault, A. (2015). It's never too early to teach children about consent and boundaries. Retrived from https://www.washingtonpost.com/news/parenting/wp/2015/02/13/its- never-too-early-to-teach-children-about-consent-and-boundaries/

UNESCO (2018). International technical guidance on sexuality education. An evidence- informed approach. Retrived from https://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/ITGSE_en.pdf

World Health Organisation, (2006). *Preventing Child Maltreatment: A Guide to Taking Action and Generating Evidence.* Geneva, World Health Organisation.

Yavuzer, H. (2016). *Çocuk Psikolojisi.* Remzi Kitabevi.

Bölüm 14

21. YY 'DA EĞİTİM ORTAMLARINDA DİJİTAL HİKÂYELEME'NİN ÖNEMİ VE DİJİTAL HİKÂYE OLUŞTURMA PROGRAMLARINA ÖRNEKLER

Selami ERYILMAZ[1]
Ayşenur TATLI[2]

1 Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
2 Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü

Bu bölümde 21.yy da teknolojinin eğitim ortamlarında kullanımının artmasıyla önem kazanmaya başlamış olan dijital hikâye kavramı ile ilgili temel bilgiler sunulmaktadır ve dijital hikâyelemenin önemi vurgulanmaya çalışılmıştır. Literatürde bahsedilen dijital hikâye türleri açıklanmaya çalışılmıştır ve dijital hikâyeleri oluşturan bileşenlerden bahsedilmiştir. Ek olarak bu bölümde bireylerin dijital hikâye oluştururken izlemesi gereken temel adımları dijital hikâye oluşturmaya yardımcı olan bazı web ortamlarından örnekler sunularak anlatılmıştır.

Öğrenme Çıktıları:

Bu bölümün sonunda;

1. Dijital Hikâye kavramını ve bu kavramın önemini öğrenmiş olacaksınız,

2. Dijital Hikâyenin bileşenlerini öğrenmiş olacaksınız,

3. Dijital Hikâye oluştururken dikkat edilmesi gereken aşamaları bileceksiniz.

4. Alan yazında belirlenmiş dijital hikâye türlerini öğreneceksiniz.

5. Dijital Hikâye oluşturma programlarından bazılarını keşfetmiş olacaksınız.

Giriş

21. Yüzyılda teknolojinin hızlı gelişimi ile her alanda olduğu gibi eğitim öğretim alanında da büyük değişimler yaşanmaktadır. Özellikle son yıllarda çağa ayak uydurma amacı ile dünyada çoğu ülke, eğitim öğretim ortamlarını teknolojik araçlar ile destekleyerek geliştirmeye çalışmaktadır. Fakat büyük umutlarla öğrenme sistemlerine dâhil edilen teknoloji, her zaman beklenilen performansı göstermeyebilir. Bu bağlamda eğitim teknolojilerinden beklenen, eğitim öğretim ortamlarında bir araç olmanın yanında uygun bir şekilde kullanılarak, öğrencileri sosyal bir ortamda öğrenmeye teşvik etmeli, yeni bilgiler oluşturmaya ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmelerine yardımcı olmasıdır. Bu yüzyılda öğrenciler eğitim teknolojilerini kullanarak üretken olabilmelerinin yanında; bilgiyi zamanında edinmelerine, bilgileri analiz etmelerine, sentezlemelerine ve profesyonel olarak sunmalarına yardımcı olacak teknolojik araçları seçebildiklerinde teknolojinin anlamlı entegrasyonu sağlanır (Harris 2005; akt. Sadık, 2008).

Günümüz öğrenme ortamlarının, öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerini geliştirmelerine imkân sağlamaya yönelik olmasının temel nedeni öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılıklar göstermesidir. Etkili öğrenmelerin sağlanabilmesi için, öğrencilerin çoklu ortam araçlarını kullanarak iş birliği içinde materyal üreterek, öğrenme sürecine aktif olarak dâhil edilmeli,

kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalıdırlar. Dolayısıyla yapılandırmacı bir öğrenme ortamı içerisinde öğrenme gerçekleştirilmiş olmaktadır. Çünkü yapılandırmacı bir öğrenme ortamında en önemli bileşen öğrenenin kendisidir ve öğrenenler kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Öğrenenler üretken olabilmeli, kendi ürettiği materyalleri yorumlayabilmeleri, parçalardan anlamlı bütünü oluşturabilme becerisine sahip olabilmeleri için yapılandırmacı öğrenme ortamlarının gerekliliği oldukça önemli hale gelmektedir.

Dijital teknolojileri kullanmaya yatkın olan ve günümüzde "*dijital yerliler"* olarak adlandırılan öğrenenler için etkili öğrenmeyi sağlamanın yollarından biriside 'Dijital Hikâyecilik' yönteminin öğretme ortamlarında etkin olarak kullanılmasıdır. Teknoloji bağımlı yetişen bir nesil, dijital yerliler göz önüne alındığında, eğitimde yeni yaklaşımların gerekli olması ve yeni yaklaşımlar arasındaki dijital hikâye anlatımının ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte olması, dijital hikâye anlatım yönteminin önemini artırmıştır (Anılan, Berber ve Anılan, 2018). Alan yazında yapılan çalışmalarda dijital yerlilerin bilgisayar teknolojileri kullanılarak oluşturulan ders içeriklerini tercih ettikleri ve sadece pasif alıcı olarak değil, aynı zamanda daha üst düzey düşünme becerilerini de etkilediğinde öğrenmenin çok daha anlamlı olduğu belirtilmiştir.

Eğitim öğretim ortamlarında kullanılan dijital hikâyeler birden fazla duyuya hitap ettiği için akılda kalıcığı fazla olmakta ve etkili olarak kullanılmaktadır. Pavio'nun (1991) ikili kodlama kuramında bahsettiği gibi, bilgi işleme sürecinde hem sözel hem de görsel kanal aracılığıyla sunulan bilgiler öğrenmede daha kalıcı ve transferi daha kolay sağlamaktadırlar (akt. Aldağ ve Sezgin, 2003). Bunun bir örneği olan dijital hikâyeler ile öğrencilere hem sözel hem de görsel kanaldan erişilebildiği için öğrencilerin sunulan bilgileri rahatlıkla kodlamalarına ve bilişsel şemalarına oturtmalarına yardımcı olmaktadır.

Dijital hikâye anlatımı ile öğrenci katılımı, derin öğrenme, proje tabanlı öğrenme ve teknolojinin öğretime etkili entegrasyonu gerçekleştirilmektedir (Barrett, 2005). Ayrıca dijital hikâyecilik ile öğrenciler kendi öğrenme materyallerini oluşturabilir, kendi dünyalarını yansıtabilir ve kendi öğrenmelerini dış dünya ile paylaşabilirler. ILynch ve Fleming'e göre işitsel, görsel ve duyusal unsurları içine alan dijital hikâye anlatımının esnek ve dinamik doğası, sözel dilbilimden mekânsal, müzikal, kişilerarası iletişim, bedensel-kinestetiğe kadar öğrenmeyi destekleyen çok sayıda bilişsel süreci kullanır (akt. Sadık, 2008). Böylece öğrenciler dijital hikâye hazırlarken sürecin başından sonuna kadar bilişsel olarak aktif olacağından, öğrenme etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşebilmektedir. Eğitim öğretim ortamlarına dahil edilen dijital hikayeler öncelikle öğrencilerin dikkatini çekmede ve öğrenme ortamını açık uçlu hale getirmede etkili-

dir (Ulusoy, 2019). Öğrenme ortamlarında kullanılan dijital hikâye ile öğrencilerin öğrenmeleri ve motivasyonları gelişmekte, öğrenme sürecinde aktif olabilmekte, kendi fikirlerini, düşüncelerini kolayca yansıtabilmekte ve böylece öğrencilerin teknoloji kullanma becerileri gelişmektedir. Alanyazına baktığımızda öğrenme süreçlerinde etkin olarak kullanılan dijital hikâyeler ile öğrencilerin motivasyonunun arttığına dair kanıtlar mevcuttur.

Eğitim öğretim ortamlarında dijital hikâyeler kullanılırken öğrenciler dinleyici ya da sunumu yapan birey olarak öğrenme sürecinde bulunabilirler. Dijital hikâye sunumlarında anlatan öğrenci aktif iken, dinleyen öğrenciler pasif öğrenme durumunda olabilmektedirler. Dinleyici olarak dijital hikâye sunumuna dâhil olan öğrenci pasif öğrenme gerçekleştirmektedir, ancak bu süreçte bilgiyi anlama ve kavrama düzeyinde öğrenmeler sağlanmaktadır. Hikâyeyi hazırlayıp sunumu gerçekleştiren öğrenci ise hikâyesini yazarken sentez-değerlendirme gibi üst düzey bilişsel öğrenmeler gerçekleştirerek daha kalıcı bir şekilde öğrenmektedir (Turgut ve Kışla, 2015; akt. Ulusoy, 2019).

Dijital hikâyeler tüm öğrencilere ve tüm okullara fayda sağlamaktadır (Barrett, 2005). Eğitim ortamlarında kullanılan dijital hikâyeler, öğretmenlerin rahatlıkla kullanabileceği ders materyallerine bir alternatif oluşturmaktadır. Proje temelli öğrenmeyi desteklediği için öğrenciler arasında işbirliğini geliştirmektedir. Projeyi oluşturma sürecinde veli-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğretmen-veli, öğrenci-öğrenci etkileşimini güçlendirmektedir. Öğrenme sürecini zihinsel olarak aktif geçiren öğrencilerin gelişimleri adım adım görüntülenebilmektedir. Bu süreçte geribildirimler ile desteklenen öğrenci, kendi gelişimini gözlemleme fırsatı bulabilmektedir. Hikâye oluşturma sürecinde aktif ve üretken olan öğrencilerin, kendilerine olan güvenleri artış göstermekte ve kendilerini ifade edebilme yetenekleri artmaktadır. Ayrıca, öğrenciler ilgili konu hakkında araştırma yapmayı, sorular sormayı, fikirlerini düzenlemeyi, fikirlerini ifade etmeyi, anlamlı anlatılar oluşturmayı öğrendikçe; gelişmiş iletişim becerilerini ve yaratıcılıklarını da geliştirmektedirler. Robin ve Pierson (2005) dijital hikâye anlatımının hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin hayal gücünü ele geçirdiğine ve anlamlı hikâyeler hazırlama eyleminin öğrenciler ve öğretmenler için deneyimi artırdığına inanmaktadır (Robin ve Pierson, 2005). Böylece dijital hikâye kullanıldığında hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yaratıcılığın gelişmesi kaçınılmaz olmaktadır. Öğrencilerin dijital hikâyelerini tasarlamaları, oluşturmaları ve sunmaları gibi birçok adımda aktif olması ile okuryazarlık (dijital, küresel, teknoloji, görsel, bilgi) becerilerinde artış gözlemlenebileceği alan yazında ifade edilmektedir (akt. Çıralı,2014). Dolaysıyla dijital hikâye kullanımı ile öğrencilerin; 21 yüzyılda önemi sık sık vurgulanan becerilerinden olan dijital okuryazarlığı, görsel okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve BİT kullanma yeterliliği

artmaktadır. Dijital hikâye anlatımı, 21. yüzyıl için gerekli olan işbirliği, görsel okuryazarlık ve teknoloji ustalığı gibi becerilerin geliştirilmesine yardımcı olmakta ve dijital hikâye anlatımı; yaratıcılığı ve problem çözmeyi teşvik ederken, aynı zamanda öz yönlendirme ve kişisel girişimi, tüm değerli becerileri teşvik etmektedir (McLellan, 2006). Ek olarak dijital hikâyeler ile öğrencilerin eleştirel düşünme yetenekleri gelişmektedir. Var olan ya da yeni ürettikleri bir hikâyede bulunan görsel, ses, konu bütünlüğü vb. gibi nitelikleri yorumlayabilir hale gelmektedirler. Dolaysıyla bu süreçte de öğrenciler üst düzey düşünme becerilerini kullanmak durumunda kalmaktadırlar.

Dijital hikâye anlatımı ile öğrenciler öğrenmeyi eğlenceli, çekici ve yaratıcı hale getirebilmektedirler. Fakat bu muhtemelen riskli bir kriterdir. Çünkü dijital hikâyelerin eğlence yönü artarsa, hikâyelerin eğitmek hedefini devralabilmektedir. Hazırlanan hikâyelerin eğlence yönünün eğitim yönünün üzerine çıkmadığından emin olunmalıdır. Eğitim ve eğlence sistemleri arasında iyi bir denge kurmak için dijital hikâyelerin öğretmenlerle yakın işbirliği içinde geliştirilmesi gerekmektedir (Gils, 2005). Aksi takdirde öğrencilerde istenilen öğrenme çıktıları gerçekleştirilemeyecektir.

Dijital Hikâye Kavramı

Tarih boyunca dünyanın varoluşundan bu zamana kadar insanlar; değerlerini öğretmek, kişisel deneyimlerini paylaşmak, kültürel mirası nesillerden nesillere aktarabilmek vb. gibi amaçlar için hikâye anlatım yöntemini kullanmışlardır. Hikâye anlatımı geçmişten bugüne önemini her zaman korumuştur. İnsanlığın gelişimine ayak uydurarak ilerleyen hikâyeler, önceleri sözel olarak ifade edilirken, sonrasında basılı olarak sunulmuştur. Günümüzde ise teknolojinin her alanda insan hayatını bu derecede etkilemesi ile hikâyeler, teknolojiyle harmanlanarak önemini korumaya devam etmektedir. Teknoloji ile birlikte dijital ortama aktarılan hikâye anlatımı biçim değiştirerek; geleneksel anlatımın dijitalleşmiş ve çoklu ortam araçları ile hazırlanmış halidir. Robin (2008)'e göre dijital hikâye anlatımı, bilgisayar tabanlı grafikler, kaydedilmiş ses, bilgisayar tarafından oluşturulan metin, video klipler ve müzik dâhil olmak üzere çeşitli multimedya türleri ile birleştirilen, kullanıcının katkıda bulunduğu içerikten yararlanmak ve öğretmenlerin sınıflarında teknolojiyi verimli bir şekilde kullanmanın önündeki bazı engelleri aşmasına yardımcı olmak için iyi konumlandırılmış bir teknoloji uygulamasıdır. McLean'a (2006) göre dijital hikâye kişisel olarak dijital medya araçlarıyla oluşturulan çok güçlü bir iletişim şeklidir. Dijital hikâyeler; görüntüler, video klipler, film müziği ve anlatım içeren kısa (üç ila beş dakika) filmler; medya slayt gösterileri veya etkileşimli sunumlarla desteklenen hikâye anlatma performansları ve konuşmalar; medya akışı, podcast'ler, bloglar dâhil ol-

mak üzere web tabanlı uygulamalar, hipermetinsel anlatımlar ve ayrıca etkileşimli oyunları içerir (McLellan, 2006). Lundby'a (2008) göre; dijital hikaye anlatımı, dijital medya araçlarıyla birleştirilen, resim, görüntü, video, klip, ses veya grafik içeren öznel, gerçek veya kurgusal hikayelerin anlatımıdır(akt. Colodeeva, 2019). Dijital Hikâye Anlatma Derneği (2002) dijital hikâye anlatıcılığını "Antik hikâye anlatımı sanatlarının modern ifadesi… dijital hikâyeler güçlerini görüntüler, müzik, anlatı ve sesi bir araya getirerek elde ederler, böylece karakterlere, durumlara ve içgörülere derin boyut ve canlı renkler verirler." olarak tanımlamıştır (akt. Chung, 2006). Meadows dijital hikâyeleri insanların kendileri için yapabileceği kısa, kişisel, multimedya notlar olarak tanımlamaktadır (Meadows, BBC Home, 2003). Dijital hikâye, insanların kendi gerçek hayat hikâyelerini anlatabilmeleri için resimler, köprü metni, video, ses ve benzeri dijital araçların kullanılmasını ifade eder (Song, He, & Hu, 2012). Alan yazında farklı vurgulamalar içeren dijital hikâye tanımlarının ortak noktası, konu ve kullanım amacından bağımsız olarak hikâyelerin dijital araçlar ile desteklenerek etkililiğinin ve kalıcılığının sağlanmasıdır.

Eğitim ortamlarında da teknoloji ile bütünleşmiş olan dijital hikâye anlatımı geleneksel hikâye anlatımı ile karşılaştırıldığında, izleyicileri sadece dinleyici olarak değil, aynı zamanda hikâyeyi etkileşime sokabilen ve şekillendirebilen öğrenciler olarak da görülmektedir (Dorner ve ark. 2002). İçerisinde bulunduğumuz 21.yy'da kullanılan dijital hikâyeler öğrenciye sadece anlatı olarak sunulmasının yanı sıra, öğrencilerinde kendi hikâyelerini oluşturmalarına fırsat sunmaktadır. Dijital hikâyeler, çoklu ortam teknolojileri ile harmanlanarak görsel, işitsel formlarda dijital platformlarda gücünü göstermektedir. Çoklu ortam materyalleri ile zenginleştirilmiş bir dijital hikâye öğrencilerin dikkatini canlı tutar, yeni fikirleri keşfetmelerine ve motivasyonu artırmaya yardımcı olur.

Dijital hikâyenin sunduğu avantajlar Gills'e (2005) göre şu şekildedir; dijital hikâye anlatımı verilen tüm örneklerde geleneksel uygulama yöntemlerinden daha fazla çeşitlilik sunabilir. Öğrenciler sıkılmadan tekrar tekrar dijital hikâye materyallerini kullanabilirler ve her biri kendi yaratıcılığını kullanarak eşsiz bir hikâye ortaya çıkarabilirler. Dijital hikâye anlatımının kullanılmasının en büyük avantajlarından biri eğitimin kişiselleştirilebilmesidir (Gils, 2005). Ayrıca oluşturulan hikâye ne kadar ilgi çekici ve zorlayıcı olursa öğrenci ilgisini ve merakını o derecede canlı tutabilmektedir. Yapılandırmacı bir öğrenme anlayışını benimseyen dijital hikâyeler, gerçek hayata uygun bir şekilde oluşturulmalıdırlar. Bu sayede öğrenciler sunulan bilgiyi ön yaşantılarına bağlı olarak anlamlandırıp, yorumlayarak; önceki bilgi ve deneyimleriyle yeni bilgi ve deneyimlerinin etkileşimi sonucunda zihinlerinde yapılandırarak etkin bir öğrenme gerçekleştirmiş olmaktadırlar (Doğanay ve Sarı, 2012). Dijital hikâye anlatma sistemleri kullanılarak, öğrencilerin aktif öğrenme süreci geçirmesini

sağlayacak çeşitli etkileşimli öğrenme sistemleri sunulabilir ve bu sayede öğrencilerin sisteme katılması ve konu ile öğrenmesi sağlanabilmektedir (Gils, 2005).

Jonassen ve Hernandez-Serrano'a ya göre dijital hikâyeler öğrenmeyi desteklemek için en az üç farklı şekilde kullanılabilir. İlk olarak; doğrudan öğretim tarafından öğretilen kavramların, ilkelerin veya teorilerin örnekleri olarak kullanılabilirler. Böylece hikayeler zengin örnekler sunabilirler. İkinci olarak; öğrencilerin çözmesi gereken problem vakaları olarak kullanılabilirler. Problem vakaları, bağlantılı öğretimde, probleme dayalı öğrenmede, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, hedefe dayalı senaryolarda ve diğer çağdaş öğretim modellerinde öğrenmenin temelidir. Etkili bir öğretim stratejisidir. Üçüncü olarak ise dijital hikâyeler öğrencilerin mevcut problem vakasını çözebilmeleri için benzer vakalardan anlam oluşturmasına yardımcı olmak amacıyla tavsiye olarak kullanılabilir (Jonassen ve Hernandez-Serrano, 2002).

Dijital Hikâyelemenin Bileşenleri

Alan yazın incelendiğinde dijital hikâyelerin bileşenleri farklı şekillerde tanımlanmıştır. Dijital Hikâye Anlatım merkezinin belirlediği yedi bileşen bulunmaktadır (Lambert, 2003; akt. Çıralı, 2014).

- *Bakış açısı;* hikâyeyi hazırlayanın dinleyiciye vermek istediği mesajı, amacı kendi bakış açısına göre belirlemesidir.
- *Dramatik bir soru;* dinleyicinin dikkatini çekecek hikâye boyunca akılda kalacak, merakı canlı tutacak sorudur.
- *Duygusal içerik;* dinleyici ile hikâye arasında bağ kurulmasıdır.
- *Ekonomi;* hikâyeyi az ve öz anlatacak çoklu ortam materyallerinin kullanılmasıdır. Abartı kullanımdan kaçınmaktır.
- *Ses;* hikâyenin ses kullanılarak desteği ile kişiselleştirilmesidir.
- *Müzik;* hikâyeye eklenen arka fon sesi veya ses efektlerinin eklenmesidir. Müziğin hikâyeye derinlik katması hedeflenir (Bull ve Kajder, 2004; akt. Karoğlu, 2015).
- *Hız denetimi/ Ritim;* Hikâyenin ilerleyişine göre hızlı veya yavaş olması durumudur.

Robin ve Pierson(2005) yüksek lisans öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmasında, ders kapsamında keşfettikleri kültürel ve tarihi kategorilere uygun hale getirerek Dijital Hikâye Anlatma Merkezi'nin belirlediği bu öğeleri genişletmiş ve değiştirmiştir. Bu öğeler şu şekildedir;

1. Hikâyenin Genel Amacı
2. Anlatıcının Görüşü

3. Dramatik Bir Soru veya Sorular
4. İçerik Seçimi
5. Ses Netliği
6. Anlatı İlerleme Hızı
7. Anlamlı Bir Ses Filminin Kullanımı
8. Görüntülerin Kalitesi
9. Hikâyenin Ekonomisi Detay
10. İyi Dilbilgisi ve Dil Kullanımı

Bu değiştirilmiş bileşenler öğrencilere; kendi konularında fotoğraf çekerken, fikirlerinin bir hikâye senaryosunu hazırlarken ve sonucunda seçtikleri konuyu anlamalarını ve bakış açılarını gösteren ilgi çekici, ilginç ve anlayışlı bir dijital hikâyeyi tamamlarken rehberlik sağlamaktadır (Robin ve Pierson, 2005).

Lambert ve diğerleri dijital hikâye anlatımının temellerini özetleyen yedi unsur ortaya koymuştur (Lambert, 2010).

- Öngörülerin Sahibi Olmak
- Duyguların Sahibi Olmak
- Anı bulmak
- Hikâyeyi Görmek
- Hikâyeyi Duyma
- Hikâyeyi Birleştirme
- Hikâyeyi Paylaşma

Dijital Hikâye Türleri

Robin (2008) dijital hikâyeleri 3 ana başlık altında toplamaktadır.

- *Kişisel Anlatımlar*

Hikâyeyi oluşturan bireyin kişisel deneyimlerini anlattığı hikâye türleridir. Kişisel hikâyelerin de; macera hikâyeleri, başarı hikâyeleri, karakter hikâyeleri, anı hikâyeleri, keşif hikâyeleri vb. gibi türleri bulunmaktadır (Lambert, 2010).

- *Bilgilendiren veya Öğreten Hikâyeler*

Bu tür dijital hikâyeler, sunulacak konu ile ilgili olan kavramları öğretebilmek için tasarlanmış hikâyelerdir. Öğretmenler bu tür dijital öyküleri matematik ve fen bilimleri, sanat, teknoloji ve tıp eğitimine kadar birçok alandaki kavramları öğrencilerine sunmak için kullanabilirler (Robin, 2008).

- *Tarihi Olayları İnceleyen Hikâyeler*

Tarihi olayları çoklu ortam araçları kullanarak anlatmak için kullanılırlar. Bir sınıf ortamında, öğrenciler geçmişten gelen olaylara derinlik ve anlam katan bir hikâye hazırlamak için tarihi fotoğrafları, gazete başlıklarını, konuşmaları ve diğer mevcut materyalleri kullanabilirler (Robin, 2008).

Ek olarak dijital hikâyeler oluşturulan ürün türüne göre *Etkileşimli* veya *Etkileşimsiz* olarak iki şekilde sınıflandırılabilmektedirler. Etkileşimli dijital hikâyeler ile öğrenenler; hikâye karakterleriyle gerçek zamanlı olarak etkileşim kurma yeteneği sağlayabilmekte ve böylece dinamik ve özelleştirilmiş hikâyeler üretilebilmektedirler (Song, He ve Hu, 2012). Etkileşimsiz dijital hikâyeler ise çoklu ortam araçları kullanarak hazırlanan, genel olarak düz anlatımı içeren ses, görsel vb. ek materyallerle desteklenerek video formatında olan hikâye anlatımlarını içermektedir (Çıralı, 2014).

Dijital Hikâye Oluşturma Adımları

Günümüz şartlarında hemen hemen herkesin bir akıllı cep telefonu, bilgisayar veya tablet vb. teknolojik araçları olduğunu varsaydığımızda; gerek öğretmenler olsun gerek öğrenciler için dijital hikâye hazırlamak oldukça kolay ve eğlenceli olmaktadır. Dijital hikâye oluşturulurken izlenmesi gereken sıralı ve döngüsel olan belli başlı aşamalar bulunmaktadır. Dijital hikaye oluşturma aşamasında seçilen konuyla alakalı olarak hikayeyi yazma, yazılan hikayeyi senaryolaştırma, görüntüleri oluşturma, ses ve görüntüleri yazılıma ekleme, eklenen görüntüleri sese birleştirme, yazılım uygunsa filme herhangi bir efekt verme ve işi video formatına dönüştürme adımlarını içermektedir (Balaman, 2016). Literatür incelendiğinde dijital hikâye oluşturulurken izlenmesi gereken aşamalar hakkında farklı görüşler bulunmaktadır. Bu görüşler incelenerek oluşturulan aşamalar şu şekildedir;

- **Konunun Belirlenmesi**

Öncelikle oluşturulacak olan hikâyenin konusu ve amacı belirlenir. Dijital hikâyede kullanılacak olan olay konuya göre kurgulanır ve konu ile ilgili bir metin belgesi hazırlanır. Hazırlanan metnin hedef kitlenin dikkatini çekecek nitelikte olmalıdır. Hikâyede kullanılacak olan tema, karakter, olay, yer ve zaman seçimi bu aşamada belirlenmektedir.

- **Senaryonun oluşturulması**

İlgili metin belgesinin hazırlanmasının ardından ilgili metnin özetlenmesi, önemli noktaların vurgulanması kısacası ayrıştırılması gerek-

mektedir. Ardından hazırlanacak olan hikâyenin içerisinde kullanılacak olan çoklu ortam materyallerinin belirlenmesi bu aşamada gerçekleştirilir.

- **Hikâye akışının belirlenmesi**

Dijital hikâyenin akışına karar verilmesi oldukça önemlidir. Hikâye içerisinde bulunacak olan çoklu ortam materyallerinin sunum sırası, süresi bu aşamada organize edilir. Hikâye akışı sahne sahne hazırlanır. Bu aşama sonunda dijital hikâye taslağı bize hangi sahnede ne olacağını, kapsamını, süresini gösteren bir önizleme şeklinde olmalıdır.

- **Kullanılacak görsel, ses vb. çoklu ortam materyallerinin kullanımı**

Seçilen fotoğraf, grafik, resim, video, animasyon gibi görsellerin, seslerin; kısacası çoklu ortam materyallerinin hazırlanmasının, düzenlenmesinin gerçekleştirildiği aşamadır.

- **İlgili programlar ile hikâyenin oluşturulması**

Kullanılacak olan program ile hazırlanan akışa göre oluşturulan çoklu ortam materyallerinin bir araya getirilip, birleştirilerek dijital hikâyeye son şeklinin verildiği aşamadır. Bu aşamanın sonunda hazırlanan hikâye sunuma hazır bir şekilde olmaktadır.

- **Dijital hikâyenin sunulması ve yayınlanması**

Hazırlanmış olan dijital hikâye ister sınıf ortamında, ister çevrimiçi platformlarda sunulabilmektedirler. Çevrimiçi platformda yayınlanan dijital hikâyeler daha fazla hedef kitleye ulaşıp, öğrenmede daha fazla farkındalık oluşturabilmektedirler.

Dijital hikâyeyi hazırlayan kişiler istedikleri aşamaya tekrar dönüp hikâyelerini tekrar tekrar düzenleyebilmektedirler. Böylece dijital hikâyelerin üretim süreci döngüsel ve yinelemelidir. Bundan dolayı dijital hikâyeler her zaman geçerliliğini ve güncelliğini yitirmemiş olurlar.

Dijital Hikâye Oluşturma Programlarına Örnekler

Dijital hikâye oluşturma aşamasında kullanılan farklı yazılım uygulamaları bulunmaktadır. Yapay zekâ, grafik tasarım öğeleri, seslerin bütünleştirilmesiyle belirlenen hikâye akısına göre dijital hikâye oluşturulabilmektedir. Eğitim amaçlı oluşturulan dijital hikâyelerde de bu programların kullanılması kaçınılmazdır. Özellikle PowerPoint, Illustrator, Microsoft Photo Stor, HyperStudio, Articulate, After Effect, MovieMaker ve iMovies gibi multimedya yazma ve sunma araçlarını kullanarak dijital hikâye oluşturulmaktadır. Aynı zamanda web 2.0 araçları kullanarak dijital hikâyeler oluşturulabilirler. Hazır platformlar sayesinde dijital hikâye hazırlamak öğrenciler için hem eğlenceli hem de ilgi çekici hale gelmektedir. Bu programlara bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

- Storybird
- Little bird tales
- Mystorybook
- Mystorymaker
- Padlet
- Pixtone
- Strip generator
- Zimmertwins
- Storyjumper
- Bookcreator
- Animaker
- Dvolver
- Voki
- Wattpad
- Toonly
- Vyond

Bahsedilen programların bazıları ücretsiz kullanıma izin vermektedir. Çevrimiçi olarak erişilebilen bu programlarla hazır olan görselleri, ilgili ses dosyaları kullanılarak dijital hikâyeler sorunsuz ve kolay bir şekilde oluşturulabilmektedirler.

Örnek Dijital Hikâye Oluşturma Aşamaları

Bu bölümde; Dijital Hikâye Oluşturma adımları örnek bir anlatımla somutlaştırmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda İlköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi kapsamında *"Kişisel bakımını düzenli olarak yapar"* kazanımının dijital hikâyeye dönüştürülme süreci bir örnek olay üzerinden adım adım anlatılmaktadır.

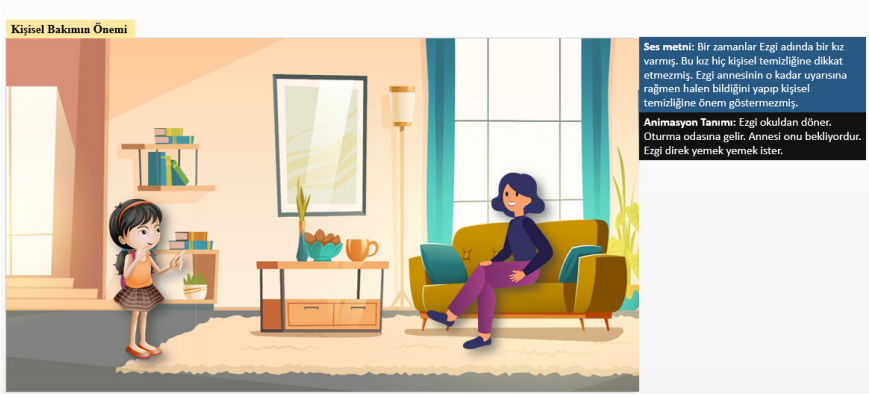
- **Konunun Belirlenmesi**

İlköğretim 1. Sınıf Hayat Bilgisi dersi kapsamında öğrencilerin kişisel bakımını düzenli olarak yapmalarına örnek oluşturması amacıyla bir dijital hikâye hazırlanmıştır. Hazırlanan bu hikâye ile öğrencilerin el, yüz yıkayabilme ve dişleri tekniğine uygun olarak fırçalayabilme, saçlarını tarayabilme, günlük kıyafetlerini giyebilme ve özenli kullanabilme ile kişisel bakımda sürekliliğin sağlanmasının gerekliliğinin bilincine varmaları amaçlanmaktadır. Bu amaçla oluşturulacak olan dijital hikâyede 1. Sınıf

öğrencilerine hitap edebilecek, onların dikkatlerini güçlü tutabilecek şekilde bir akış ve senaryo belirlenmiştir.

- **Senaryonun oluşturulması**

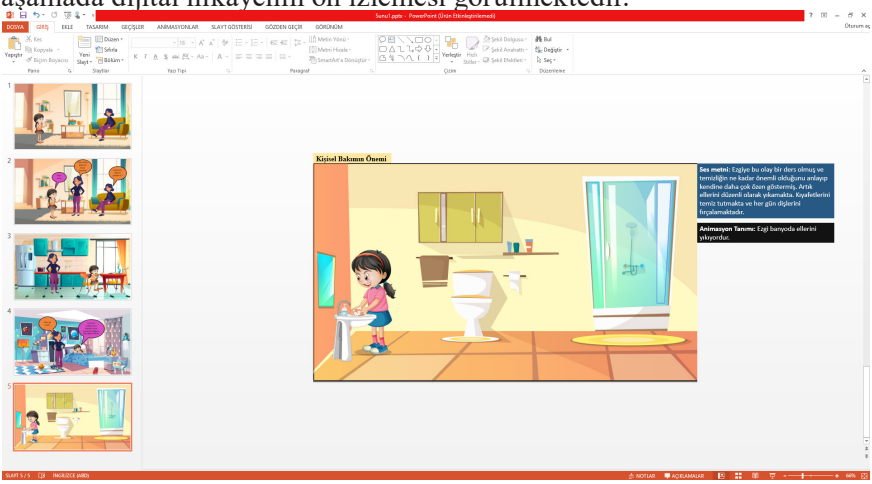
Konu ile ilgili anlatım metninin hazırlanmasının ardından, önemli noktalar belirlenmiş ve senaryo oluşturulmuştur. Hikâyede kullanılacak olan görseller seçilmiş, ilgili senaryo dosyasına eklenmiştir. Şekil 1.1' de örnek senaryo tahtası gösterilmektedir.



Şekil 1.1. Hikaye tahtasına ait ekran görüntüsü

- **Hikâye akışının belirlenmesi**

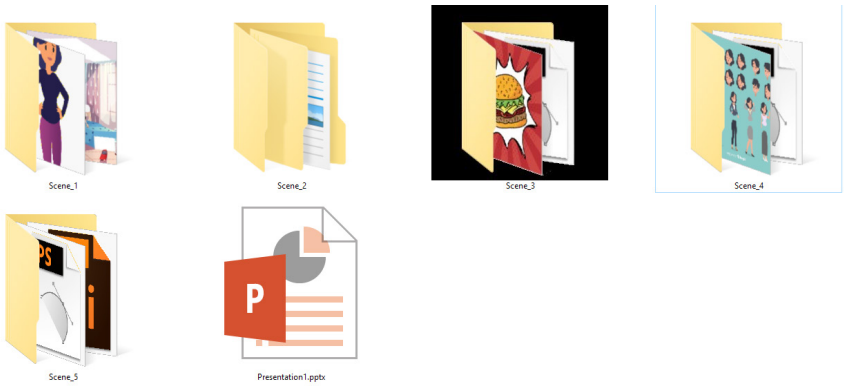
Kurgulanan senaryonun akışına karar verildikten sonra, hikâye içerisinde bulunacak olan görsellerin, seslerin vb. çoklu ortam materyallerinin sunum sırası oluşturulmuştur. Şekil 1.2'de görüldüğü gibi sahne sahne hazırlanan hikayenin akışı, hangi sahnede ne olacağını, hangi aşamada bilgilerin nasıl aktarılacağını açık ve net bir biçimde göstermektedir. Bu aşamada dijital hikâyenin ön izlemesi görülmektedir.



Şekil 1.2. Hikâye akışını gösteren ekran görüntüsü

- **Kullanılacak görsel, ses vb. çoklu ortam materyallerinin kullanımı**

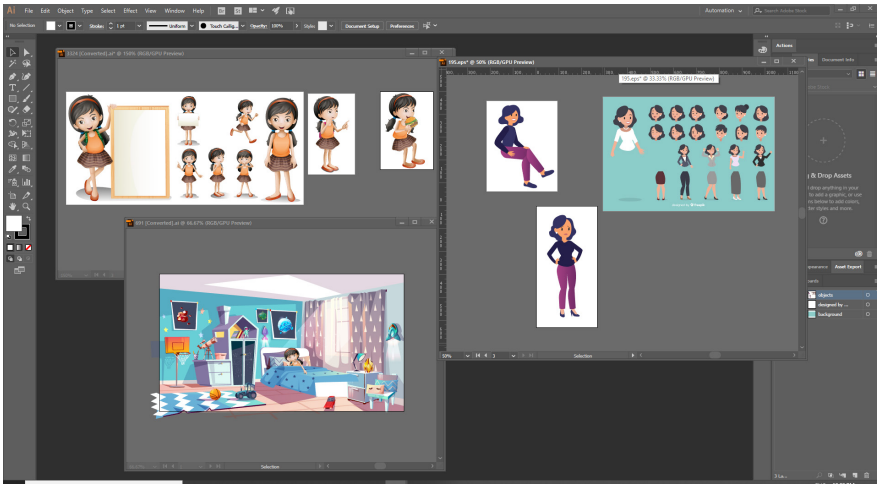
Hikâye konseptine uygun olarak seçilen ses, fotoğraf, grafik, resim, video, animasyon gibi çoklu ortam materyalleri hazırlanmış ve düzenlenmiştir. Her bir materyal sahne sahne ilgili klasörlerinde düzenli olarak eklenmiştir.



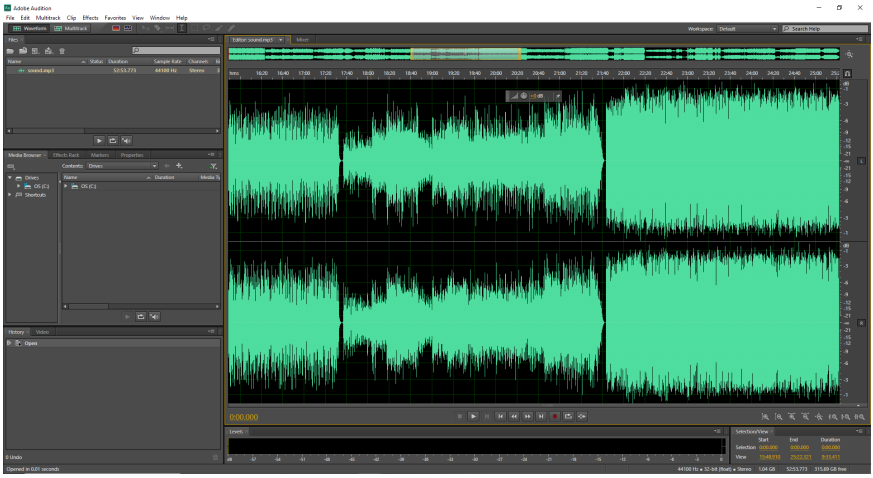
Şekil 1.3 Kullanılacak olan görsel, ses vb. materyallerin oluşturulması

- **İlgili programlar ile hikâyenin oluşturulması**

Hazırlanan ve kullanılacak olan görseller; Photoshop, Illustrator programlar yardımıyla düzenlenmiş, hikâyede sorunsuz olarak kullanılacak şekilde hazırlanmıştır. Ayrıca hikâyeye eklenecek olan fon müzik ilgili araştırmalar sonucunda bulunmuş ve Audition programı yardımıyla düzenlenmiştir.



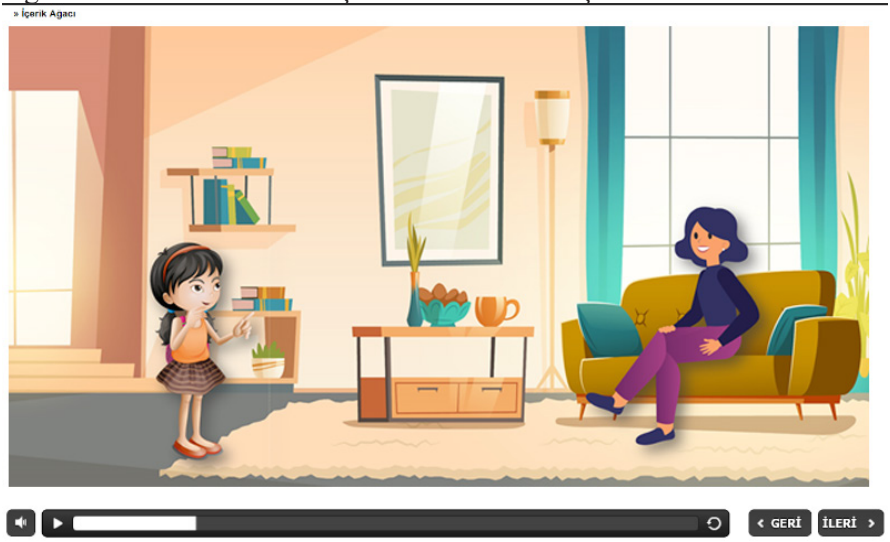
Şekil 1.4 Kullanılacak olan görsellerin Illustrator programı yardımı ile düzenlenmesi



Şekil 1.4 Kullanılacak olan seslerin Audition programı yardımı ile düzenlenmesi

- **Dijital hikâyenin sunulması ve yayınlanması**

İlköğretim 1. Sınıf öğrencilerine, örnek olay kullanarak kişisel bakım ve temizliği aşılamak amaçlı hazırlanan dijital hikaye şekil 1.5'de görülmektedir. Hazırlanmış olan bu hikâye ister web ortamına yüklenerek, çevrimiçi olarak paylaşılabilir, istenirse sınıf ortamında öğrencilere sunulabilir. Hazırlanan hikâye 1.sınıf öğrencilerine uygun olarak üretilmiş ve öğrencilerde farkındalık oluşturması hedeflenmiştir.



Şekil 1.5 Dijital Hikayenin Sunulması

Sözlük

Çoklu ortam: Sunulacak içeriğin dijital ortamlarda bulunan ses, görüntü, animasyon vb. gibi formların eklenerek hazırlanmasıdır.

Dijital Hikâye: Geleneksel hikâye anlatımının dijitalleşmiş ve çoklu ortam araçları ile hazırlanmış biçimidir.

Senaryo: Hikâye oluşturulmadan önce hazırlanan taslak amaçlı dokümanlardır.

Değerlendirme Soruları

1. Dijital hikâye oluşturma adımları dikkate alındığında hangi adım ilk sırada yer almaktadır?

a. Hikâye akışının belirlenmesi

b. Senaryonun oluşturulması

c. Konunun belirlenmesi

d. İlgili programlar ile hikâyenin oluşturulması

2. Aşağıdakilerden hangisi dijital hikâyelerin bileşenlerinden değildir?

a. İçerik

b. Müzik

c. Görseller

d. Hikâyeyi oluşturma aşamasında kullanılan program

3. Aşağıdakilerden hangisi dijital hikâyelerin avantajlarından değildir?

a. Eğitim kişiselleştirilebilir

b. Öğrenen motivasyonunu artırır

c. Öğrenenin aktif öğrenme süreci desteklenir

d. Sürekli eğlenceyi destekleyerek öğrenmeyi sağlar

4. Dijital hikâyeler hakkında söylenenlerden hangisi yanlıştır?

a. Dijital hikâyeler motivasyonu artırır.

b. Dijital hikâyeler dikkat dağıtır.

c. Dijital hikâyeler ile öğrenci zihinsel olarak aktiftir.

d. Dijital hikâyeler işbirliğini destekler.

5. Dijital hikâye oluşturmak için en uygun program aşağıdakilerden hangisidir?

a. Ses kayıt cihazı

b. Word Programı

c. Power Point Programı

d. Paint

6. Dijital hikâyeler hakkında söylenenlerden hangisi doğrudur?

a. Dijital hikâye oluştururken görsel okuryazarlık becerisine gerek yoktur.

b. Öğrenciyi sadece eğlendirir.

c. Üst düzey düşünme becerilerini geliştirir.

d. Sadece dijital ortamlarda sunulmasına gerek yoktur.

7. Dijital hikâye ile öğrenciler aşağıdakilerden hangisini gerçekleştiremez?

a. Öğrenci üretkendir

b. Öğrenci kendi öğrenmesinden sorumludur

c. Öğrenci problem çözme aşamalarını gerçekleştirir

d. Öğrenci sadece pasif olarak alıcı konumunda, dinler.

8. Aşağıdakilerden hangisi dijital hikâye oluştururken dikkat edilmesi gereken kriterlerden değildir?

a. Hedef kitle

b. Konu seçimi

c. Hikâyeye ses efekti ekleme

d. Hikâye akışını belirleme

9. Aşağıdakilerden hangisi dijital hikâye türlerinden değildir?

a. Kişisel deneyim anlatan hikâye

b. Çizgi film

c. Etkileşimli öğretici hikâyeler

d. Tarihi bir olayı tasvirleyen hikâyeler

KAYNAKÇA

Aldağ, H. ve Sezgin, M. E. (2003). Çok Ortamlı Öğrenmede İkili Kodlama Kuramı ve Bilişsel Model. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 121-135.

Anılan, B., Berber, A. ve Anılan, H. (2018). The Digital Storytelling Adventures of the Teacher Candidates . *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry* , 262-287 .

Balaman, F. (2016). Dijital Öyküleme'nin Üniversite Öğrencilerinin Demokratik Değer Yargılarına Etkisi: Mustafa Kemal Üniversitesi Örneği. *Current Research in Education*, 42-52.

Barrett, H. C. (2005). Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool. *Digital Storytelling Conference* . New Jersey: Developed for the Kean University.

Chung, S.-K. (2006). Digital Storytelling in Integrated Arts Education . *The International Journal of Arts Education*, 33-50.

Çıralı, H. (2014). Dijital Hikâye Anlatiminin Görsel Bellek Ve Yazma Becerisi Üzerine Etkisi . *Yüksek Lisans Tez*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Colodeeva, L. (2019). Teaching Writing: Integrating Digital Storytelling Into The Classroom . *The Scientific Journal of Cahul State University "B. P. Hasdeu": Humanities* , 33-42.

Dayan, G. ve Girmen, P. (2018). Türkçe Eğitimi Yazma Sürecinde: Dijital Öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* , 207–228.

Dinçer, B. (2019). Dijital Hikaye Temelli Matematik Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Kavram Öğrenmeleri Üzerine Etkileri. *Doktora Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Doğanay, A. ve Sarı, M. (2012). Yapilandirmaci Öğrenme Ortami Özelliklerinin Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerini Yordama Düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21-36.

Gils, F. v. (2005). Potential Applications of Digital Storytelling in Education.

Jonassen, D. H. ve Hernandez-Serrano, J. (2002). Case-Based Reasoning and Instructional Design: Using Stories to Support Problem Solving. *Educational Technology Research and Development*, 65–77.

Kahraman, Ö. (2013). Dijital Hikayecilik Metoduyla Hazirlanan Öğretim Materyallerinin Öğrenme Döngüsü Giriş Aşamasinda Kullanilmasinin Fizik Dersi Başarisi Ve Motivasyonu Düzeyine Etkisi . *Doktora Tezi* . Balikesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü .

Karoğlu, A. K. (2015). Öğretim Sürecinde Hikâye Anlatmanin Teknolojiyle Değişen Doğasi: Dijital Hikâye Anlatimi. *EĞİTİM* , 89-106.

Kaya, O. (2014, Haziran). Yabancı Dil Öğretimde (Almanca) Dijital Hikaye Anlatım Yönteminin Araştırılması: Lise Öğrencileriyle Eylem Araştırması. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Lambert, J. (2010). Digital Storytelling Cookbook . Berkeley, CA, USA: CA: Digital Diner.

McLellan, H. (2006). Digital Storytelling in Higher Education. *Journal of Computing in Higher Education* , 65-79.

Meadows, D. (2003). BBC Home: http://www.bbc.co.uk/wales/audiovideo/sites/galleries/pages/digitalstorytelling.shtml adresinden alındı

Meadows, D. (2003). Digital Storytelling:research-based practice in new media. *visual communication* (s. 189–193). içinde Londra: SAGE Publications .

Ohler, J. (2005). The World of Digital Storytelling . *Educational Leadership*, 44-47 .

Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *The College of Education and Human Ecology*, 220–228.

Robin, B. R. ve Pierson, M. E. (2005). A Multilevel Approach to Using Digital Storytelling in the Classroom. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference.* NewYork: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Communications and Technology*, 488-506.

Song, Q., He, L. ve Hu, X. (2012). To Improve the Interactivity of the History Educational Games with Digital Interactive Storytelling. *International Conference on Medical Physics and Biomedical Engineering* (s. 1798 – 1802). Çin: Physics Procedia .

Ulusoy, S. (2019, Ağustos). Dijital Hikaye Destekli Örnek Olaya Dayalı Öğrenme Ortamlarının Fen Öğrenme Üzerindeki Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Uşak: Fen Bilġmleri Enstitüsü .

Uslu, A. (2019). Işbirlikli Dijital Hikaye Anlatiminin Ilkokul 4. Sinif Öğrencilerinin Yaratici Yazma Ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi* . Manisa : Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .

Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T. ve Güneş, E. (2017). Öğretim Materyali Olarak Dijital Hikâye Geliştirme Aşamalarinin ve Araçlarinin Incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1621-1640.

Bölüm 15

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Güneş SALI[1]

1 Doç. Dr. Güneş Salı. Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yozgat/Türkiye

GİRİŞ

Fen bilimi, bilginin doğası, düşünebilme, var olan bilgi yığınını anlayabilme ve yeni bilgiler ortaya koyma, eski bilgilere yenilerini ekleme süreci olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir değişle insanların yaşadıkları çevreyi anlama, yorumlama ve yaşamı kaliteli kılmak amacı ile bu çevreyi düzenleme bilgi ve becerilerinin tümüdür. Bilindiği üzere okul öncesi dönem, bireyin en hızlı geliştiği, en hızlı öğrendiği, bilgi ve becerilerin temelinin atıldığı dönemdir. Bu nedenle okul öncesi dönemden itibaren fen bilimi ile ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılması da bireysel ve toplumsal refah açısından oldukça önemlidir.

Yaşanılan ortamın fiziksel, kimyasal ve biyolojik özelliklerine ilişkin sistemli bilgi edinme ve bilimsel süreçlerin kullanılması çabaları fen öğrenmenin kapsamını oluşturmaktadır (Charlesworth ve Lind, 2003). Erken yaşlarda bilimsel süreçlerin öğretimi öğrencinin gelecek yıllarda fen alanına yönelik tutumu üzerinde önemli ölçüde etkili olmaktadır (Hamurcu, 2002). Erken yaşta fen eğitimi, çocukların zihinsel gelişimlerini arttırmaya, sonraki eğitim basamakları için potansiyel başarı olanağı sağlamaya, ayrıca kendi varlığına yönelik pozitif düşüncelerin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Eliason ve Jenkins, 1999, 263). Yapılan araştırmalarda erken yaşlarda edinilen deneyimlerle ileriki dönemde ulaşılan başarının ilişkili olduğu bulunmuştur (Bowman, 1998).

Okul öncesi çocukları dünyayı anlama sürecinde kullandıkları araçlar ve sahip oldukları bilgi düzeyi farklı da olsa temelde keşif sürecinde bilim insanları ile benzer süreçler kullanmaktadırlar. Ancak bu dönemde çocukların becerileri henüz sistematik değildir, deneme yanılmaya dayalı ve sınırlı becerilerdir. Bu nedenle fen eğitimine başlamak için okul öncesi dönem en uygun dönemdir (Eliason ve Jenkins, 1999, 261). Teknolojinin hızla geliştiği dünyada, hem bireysel refah, hem de ülke refahını destekleme açısından okul öncesi dönemden itibaren fen ile ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılması gereklidir. Her birey doğuştan kendisinin de dahil olduğu yakın çevresini ve ilerleyen dönemlerde uzak çevresini anlamaya ilişkin bir merak güdüsüne sahiptir (Martin, 2001). Bu güdü çocuklarda zirve noktasındadır, merak, okul öncesi çocukların en belirgin özelliklerinden biridir. Bu merak çocuğun bilgiyi kazanma isteği ve bu amaçla soru sorma girişiminde itici güç olmakla birlikte; bu merakın devam ederek bilgiye dönüşme sürecinde öğretmenler arabulucu rol üstlenmektedir (Chak, 2002). Okul öncesi dönem öğretmenlerinin fen öğretimine ilişkin bilgi, beceri ve tutumları, onların sınıf içindeki uygulamaları üzerinde oldukça etkili olabilmektedir (Adak, 2006). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarının bilinmesi önemli görülmektedir.

Tutum herhangi bir nesneye, kişiye, olguya veya kuruma karşı olumlu ya da olumsuz bir tepki, olarak tanımlanmaktadır (Papanastasiou, 2002; Turgut ve Baykul, 2010). Genel olarak tutumlar duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bir yapıya sahiptir. Bir başka ifade ile tutumun olumluluk ve olumsuzluk dereceleri değişebilen duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç boyutu vardır. Tutumlar öğrenilebilir ve kalıcıdırlar. Ancak deneyimler sonucunda değişebilirler de. (Baker,1992).

İlgili alanyazından elde edilen bilgilere dayanarak öğretmen adaylarının, fen öğretimine yönelik tutumlarının değerlendirilmesinin yanı sıra, fen öğretimine yönelik tutumları ile ilişkisi olabileceği düşünülen değişkelerden biri olarak kaygılarının irdelenmesi, öğretmen eğitimi açısından son derece önemli olacağı düşünülmektedir. Kaygı kavramı, bireyin sorunun farkına varmadan duyduğu belli belirsiz sıkıntı, korku şeklinde tanımlanmaktadır (Morgan, 2009; Cüceloğlu, 2004). Yüksek düzeyde kaygının başarıyı olumsuz etkilediği, orta düzeyde kaygının ise öğrenmede oldukça etkili olduğu bilinmektedir.

Öğretmen adayları için yaşanan kaygının derslere ve derslerin öğretimine ilişkin olumlu tutum geliştirmeye, motive etmeye, harekete geçirmeye yönelik bir faktör olarak kullanılmasına dikkat edilmesi oldukça önemlidir (Doğan ve Çoban, 2009). Bu nedenle bu araştırmada öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumları ve bu tutumları ile kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi önemli görülmektedir.

Fen öğretimi ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında; öğretmenlerin yarıdan çoğunun fen öğretimi sırasında kendilerini yetersiz hissettiği (Şahin, 1996), okul öncesi öğretmenlerinin fen kavram ve konularını anlama ve çocuklara anlatmada sınırlı kaldıkları, öğretmenlerin sahip olduğu kavramsal bilgilerin bilimsel gerçeklikle kısmen örtüşebildiği (Kallery ve Psillos, 2001), öğretmenlerin fen öğretiminde yöntem bilgisi konusunda yetersiz oldukları (Ayvacı, Yiğit, ve Devecioğlu 2002), öğretmenlerin fen öğretiminde sırasıyla çevre gezileri, eğitici oyunlar, drama, gözlem, deney, proje ve model oluşturma tekniklerini kullandıkları (Hazır Bıkmaz ve Güler, 2002) bulguları ortaya çıkmıştır. Görüldüğü gibi konu ile ilgili yapılmış çalışmalar genellikle fen öğretiminde kullanılan yöntemleri saptamaya yöneliktir.

Kaygı ve tutum ile ilgili yapılan çalışmalara incelendiğinde öğretmen adaylarının kaygı düzeylerini sınıf, başarı, arkadaşlık ilişkileri, anne-baba tutumları ve barınma yeri (Çakmak ve Hevedanlı, 2005), cinsiyet (Taşğın, 2006; Akgün, Gönen ve Aydın, 2007) gibi değişkenlerden etkilediği saptanmıştır. Lise öğrencilerinin matematik dersine ilişkin kaygı, tutum ve özyeterlik inançlarının, cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi açısından incelemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin okul türü ve sınıf düzeylerine göre kaygı, tutum ve öz-yeterlik inançları arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür (Kurbanoğlu ve Takunyacı, 2012). Öte

yandan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumlarına ilişkin çalışmaların da çok sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Adak (2006) tarafından yürütülen, öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumlarının incelendiği araştırmada, öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumlarının oldukça olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Tüm bu bilgiler ışığında, okul öncesi öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumlarının ve kaygı düzeylerinin bilinmesinin ve fen öğretiminde öğrenme stratejilerinin uygun şekilde işe koşmanın önemi anlaşılmaktadır. Öte yandan kaygı düzeylerinin bilinmesi, öğretmenlerin fen öğretimine yönelik olumsuz tutumlarını değiştirme yönünde yapılacak çalışmalarda yol gösterici olabilir. Literatürde bu konuların tek tek ele alındığı, fakat öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumları ile kaygılarının doğrudan ele alındığı çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla yapılan bu çalışma alanyazına katkı sağlayabilir.

Bu nedenlerle, bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumu ile kaygı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu ana amaç doğrultusunda alt problemleri şöyle belirlenmiştir:

1) Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumu ne düzeydedir?

2) Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, öğretim şekli, mezun olduğu lise ve lisans düzeyinde fen dersi alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

3) Okul öncesi öğretmen adaylarının durumluk kaygı düzeyleri cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, öğretim şekli, mezun olduğu lise ve lisans düzeyinde fen dersi alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

4) Okul öncesi öğretmen adaylarının sürekli kaygı düzeyleri cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, öğretim şekli, mezun olduğu lise ve lisans düzeyinde fen dersi alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

5) Okul öncesi öğretmen adaylarının durumluk kaygı, sürekli kaygı ve fen eğitimine yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?

6) Okul öncesi öğretmen adaylarının durumluk kaygı düzeyi, fen eğitimine yönelik tutumunu yordamakta mıdır?

7) Okul öncesi öğretmen adaylarının sürekli kaygı düzeyi, fen eğitimine yönelik tutumunu yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Yapılan bu araştırmada nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan üçüncü ve dördüncü sınıfların birinci/ikinci öğretimlerindeki 105 okul öncesi eğitimi öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde "Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi" kullanılmıştır. Bu yöntemde, araştırmacı kolay ulaşılabilirliği ön plana çıkarır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler*

Değişkenler	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kız	85	81,0
	Erkek	20	19,0
	Total	105	100,0
Yaş	18-22 yaş	87	82,9
	23-27 yaş	16	15,2
	28-32 yaş	2	1,9
	Toplam	105	100
Sınıfı	3.Sınıf	58	55,2
	4.Sınıf	47	44,8
	Total	105	100,0
Öğretim Şekli	1.Öğretim	47	44,8
	2.Öğretim	58	55,2
	Total	105	100,0
Mezun Olduğu Lise Türü	Anadolu Lisesi	45	42,9
	Kız Meslek Lisesi	19	18,1
	İmam Hatip Lisesi	20	19
	Öğretmen Lisesi	21	20
	Toplam	105	100,0
Fen Dersi Alma Durumu	Evet	97	92,4
	Hayır	8	7,6
	Total	105	100,0

Tablo 1. incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının %81'inin kız, %19'unun erkek, %82,9'unun 18-22 yaş aralığında, %15,2'sinin 23-27 yaş aralığında, %55,2'sinin üçüncü sınıf, %44,8'inin dördüncü sınıf, %55,2'sinin ikinci öğretim, %44,8'inin birinci öğretim, %42,9'unun Anadolu lisesi mezunu, %20'sinin öğretmen lisesi mezunu, %19'ununun imam hatip lisesi mezunu olduğu, %18,1'inin kız meslek lisesi mezunu ve %92,4'ünün fen öğretimi konulu ders aldığı ve %7,6'nın fen öğretimi konulu ders almadığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Fen öğretimi tutum ölçeği: Thompson ve Shringley (1986) tarafından geliştirilmiş olan fene yönelik tutum ölçeğinin yeniden gözden geçirilerek değiştirilmesi sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Cho, Kim ve Choi (2003) tarafından geliştirilen ölçekte yer alan ifadeler okulöncesi öğretmenlerine uygun olarak düzenlendikten sonra ölçek, araştırma yöntemleri ve eğitim bilim alanında uzman üç öğretim üyesi tarafından gözden geçirilmiştir. Daha sonra üç okulöncesi öğretmeni tarafından okulöncesi eğitime uygun olmayan ifade olup olmadığı kontrol edilmiştir. Sonuçta ölçekte okulöncesi eğitime uygun olmayan ifadenin bulunmadığı belirtilmiştir. 22 maddeden oluşan ölçeğin 100 okulöncesi öğretmenine uygulanarak pilot çalışması yapılmıştır. Pilot çalışmadan elde edilen veriler üzerinde yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin üç alt boyut içerdiği belirlenmiştir. Fakat uzmanlar tarafından yapılan beyin fırtınası sonucu dördüncü bir alt boyutun da olduğuna (gelişimsel uygunluk) karar verilmiştir. Bununla birlikte yaygın olarak ölçeğin toplam puanı kullanılmaktadır. Bu alt boyutlar ve ilgili maddeler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

1- Rahat- rahatsızlık (comfort- discomfort): 1, 2, 3, 4, 5, 6.

2- Sınıf hazırlığı (clasroom preparation): 7, 8, 9, 10, 11, 12.

3- Uygulamalı fen etkinliklerini yürütme (managing hands-on science):13, 14, 15, 16, 17.

4- Gelişimsel uygunluk (developmental appropriateness): 18, 19, 20, 21, 22.

5'li likert tipinde düzenlenmiş ölçeğin puan aralığı 22 ile 110 arasında değişmektedir. Ölçeğin Orijinal iç güvenirlik katsayısı (alfa) = .92 olarak bulunmuştur (Cho, Kim ve Choi, 2003). Adak (2006) tarafından yapılan analizlerde iç tutarlılık güvenirliği (alfa) katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Madde-toplam korelasyonları ise .08 ile .84 arasında değiştiği belirtilmiştir (Adak, 2006). Bu araştırma kapsamında fen öğretimi tutum ölçeği'nin iç tutarlık katsayısı ölçeğin tamamı için 0,799 olarak hesaplanmıştır.

Durumluk ve sürekli kaygı envanteri: 1970 yılında Spielberger ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması ve standardizasyonu Öner ve Le Compte tarafından yapılmış olan bir ölçektir. İki ayrı ölçeği içeren, toplamda kırk maddeden oluşan ve 4'lü likert tipinde düzenlenmiş bir veri toplama aracıdır.

Kuder Richardson (Alpha) güvenilirliğine göre durumluk kaygı ölçeğinin güvenilirlik katsayılarının .94 ile .96 arasında olduğu görülürken, sürekli kaygı ölçeği için bu sayılar .83 ile .87 arasındadır. durumluk kaygı ölçeği .42 ile .85 arasında bir güvenilirliğe sahip iken sürekli kaygı ölçeği .34 ile .74'lük

bir güvenilirliğe sahiptir (Öner ve Le Compte 1998; Aydemir ve Köroğlu, 2000; Şahin, Batıgün ve Uğurtaş, 2002). Bu araştırma kapsamında durumluk kaygı ölçeğinin iç tutarlık katsayısı 0,479, sürekli kaygı ölçeğinin iç tutarlık katsayısı 0,730, her ikisi için iç tutarlık katsayısı 0,646 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel bilgi formu: Bu formda katılımcıların cinsiyetini, yaşını, sınıfını, öğretim şeklini, mezun olduğu lise türünü ve lisans eğitimi sırasında fen ile ilgili ders alıp almadığı durumlarını belirlemeye yönelik toplam 6 soru maddesine yer verilmiştir.

İşlem

Araştırma için gerekli izin Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı'ndan alınmıştır. Uygulama 2019-2020 eğitim-öğretim yılında birinci yarıyıl içinde, adı geçen fakültede yürütülmüştür. Araştırmanın amacı hakkında katılımcılar bilgilendirildikten sonra veri toplama araçlarının hepsi bir ders süresi içinde uygulanmıştır. Uygulamalarda gönüllülük esasına riayet edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde frekans, yüzde, t Testi, Anova testi ve pearson korelasyon testi yapılmış, öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin fen öğretimine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek için de regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin tutumları ile kaygı düzeylerine ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Tutumları*

	N	**Min**	**Max**	$\bar{x}$	**ss**
Fen Öğretimine Yönelik Tutumlar	105	29.0	96.0	73.90	10,63

Tablo 2'de, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları $\bar{x}$=73.90, standart sapma değerleri **ss**=10.63 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puanın 22 ve en yüksek puanın 110 olduğu düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasının, ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle bu durumda öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu söylenebilmektedir. Benzer şekilde yapılan araştırmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür (Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2002; Sarıkaya, 2004; Çamlıbel Çakmak, 2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının ± 0.5 standart sapma ölçütüne göre fen

öğretimine yönelik düşük orta ve yüksek tutum ortalama puan düzeyleri de belirlenmiştir. Buna göre ölçekten 69 ve altı puan alanlar düşük ,70-79 arası orta, 80 ve üstü puan alanlar ise yüksek düzeyde tutuma sahip olan öğretmen adayları olarak belirlenmiştir. Katılımcıların farklı düzeyler üzerinden fen öğretimine ilişkin tutumları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Farklı Düzeydeki Tutumları*

Tutum Düzeyi	N	%	x̄	ss
Düşük	28	26.7	61.17	9.33
Orta	47	44.8	74.36	2.76
Yüksek	30	28.5	85.07	5.15

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının % 28,5'inin (x̄=85.07, ss=5.15) fen öğretimine yönelik yüksek düzeyde tutuma sahip olduğu, % 44,8 inin (x̄=74.36, ss=2.76) ise orta düzeyde tutuma sahip olduğu görülmektedir. Düşük düzeyde olan okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutum oranı ise % 26,7 (x̄=61.17, ss=9.33) dir. Diğer ifade ile araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarının genelde orta düzeyde, yani olumlu olduğu söylenebilir. Katılımcıların fen öğretimine yönelik tutumunu test etmek amacıyla öncelikle katılımcıların (n= 105) fen öğretimine yönelik tutum ölçeğinde yer alan 22 maddenin her birine verdikleri yanıtların frekans ve yüzde değerleri alınmıştır. Böylece tutumların yönü belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların ölçekte yer alan her bir maddeye verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Tutumlarının Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde Değerleri*

	Aşağıda fen öğretimine yönelik tutumlara ilişkin ifadeler yer almaktadır. Maddelerin size uygunluk düzeyini yan taraftaki kutucukları işaretleyerek belirtiniz	N	x̄	Ss	Kesinlikle Katılmıyorum(%)	Katılmıyorum (%)	Kararsızım (%)	Katılıyorum (%)	Kesinlikle Katılıyorum (%)
1	Sınıfımda fen aktiviteleri yaparken kendimi rahat hissediyorum.	105	3.65	1.17	9.5	6.7	14.3	47.6	21.9
2	Fen konularını çocuklara yeterli düzeyde öğretemeyeceğimden endişeliyim.	105	2.25	.97	21.9	44.8	20.0	12.4	1.0
3	Çocuklara fen öğretmek için gerekli bilimsel bilgi düzeyine sahip olduğum konusunda rahatım.	105	3.60	1.00	4.8	7.6	26.7	44.8	16.2

4	Çocukların fen ile ilgili ilke ya da olaylar hakkında cevaplayamayacağım sorular sormalarından korkarım.	105	2.65	1.09	15.2	32.4	27.6	21.0	3.8
5	Sınıfımdaki çocukları fen konusunda heyecanlandıra bileceğimi umuyorum.	105	4.01	.89	1.9	5.7	10.5	52.4	29.5
6	Sınıfımdaki çocukların fenle ilgili faaliyetlerine katılmaya istekliyim.	105	4.16	.87	1.9	3.8	8.6	47.6	28.1
7	Çocuklara yönelik fen aktiviteleri hakkında fikir edinmek için kaynak kitapları okumaktan zevk alırım.	105	3.67	1.07	4.8	7.6	27.6	35.2	24.8
8	Fene yönelik araştırmalar için gerekli materyalleri hazırlamaya zaman harcama konusunda istekliyim.	105	3.55	1.19	6.7	13.3	21.9	33.4	24.8
9	Uygulamalı fen etkinliklerini planlamak için gerekli olan bilimsel bilgive becerileri öğrenmeye ve kullanmaya hazırım.	105	3.82	.95	1.9	9.5	15.2	50.5	22.9
10	Fen öğretimine yönelik fikirleri ve konuları meslektaşlarımla tartışmaktan hoşlanırım.	105	3.75	1.07	4.8	8.6	18.1	43.9	24.8
11	Çocukların fenle ilgili keşiflerini desteklemek için açık uçlu sorular sormayı bilirim.	105	3.95	.90	1.9	6.7	11.4	54.3	25.7
12	Fen öğretimi için yaptığım hazırlık genellikle diğer konu alanlarından daha çok zaman alır.	105	3.09	1.18	10.5	20.0	33.4	21.9	14.3
13	Sınıfta deney çalışması yapmaktan korkmam.	105	3.85	1.17	5.7	9.5	13.3	36.2	35.2
14	Fen öğretimi sırasında kullanmak amacıyla araç-gereç materyal toplamaktan zevk alırım.	105	3.76	1.11	5.7	8.6	16.2	41.9	27.6
15	Fen öğretimi sırasında belli hayvan ve böcekleri kullanmayla ilgilenirim	105	3.00	1.33	17.1	19.0	26.7	20.0	17.1
16	Sınıftaki herhangi bir materyali (bloklar, oyuncaklar, kutular) fen aktiviteleri için rahatlıkla kullanabilirim.	105	4.07	.93	2.9	2.9	14.3	43.9	36.2
17	Sınıfımda uygulamalı fen etkinlikleri yaparken oluşan dağınıklıktan rahatsız olmam.	105	3.35	1.27	11.4	14.3	22.9	30.5	21.0
18	Çocukların erken yaşta fenle tanışmalarının uygun olduğuna inanmıyorum.	105	2.13	1.31	44.8	25.7	7.6	15.2	6.7
19	Çocukların gelişimlerine uygun fen müfredatını rahatlıkla belirleyebilirim.	105	3.66	1.03	5.7	4.8	26.7	42.9	20.0
20	Çocukların fen ile ilgili kavram ve olaylara merak duyduklarını düşünmüyorum.	105	1.97	1.20	48.6	25.8	10.5	10.5	4.8
21	Çocuklara fen öğrenmede kullandıkları yol ve süreçleri bilirim.	105	3.81	.91	2.9	3.8	23.8	47.7	21.9
22	Çocukların okumayı öğrenene kadar fen öğrenemeyeceklerini düşünürüm.	105	2.03	1.36	53.3	18.1	8.6	11.4	8.6

Tablo 4'deki bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının, fen öğretimine yönelik tutum ile ilgili olumlu maddeleri (1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19 ve 21) genel olarak "katılıyorum" ya da "kesinlikle" katılıyorum düzeyinde yanıtladıkları görülmektedir. Ancak "Fen öğretimi sırasında belli hayvan ve böcekleri kullanmayla ilgilenirim" maddesini %37,1"i kesinlikle katılıyorum ya da katılıyorum düzeyinde yanıtlarken, % 36,1"i ise kesinlikle katılmıyorum ya da katılmıyorum düzeyinde yanıtlamışlardır. Olumsuz düzeydeki yanıtların yüksek olması öğretmen adaylarının fen öğretimini sınıf içi etkinlik olarak değerlendirmeleri, dolayısıyla sınıf koşullarının elverişsizliğinden dolayı hayvanları fen öğretiminde kullanmaya olumsuz bakmalarına neden olmuş olabilir. Böceklerin yok edilmemesi ve dokunulmaması gereken canlılar olduğu toplumda genel kabul gören bir düşüncedir, bu nedenle böcekleri kullanmayı olumsuz bulmuş olabilirler. Öğretmen adaylarının cevaplarının bu yönde olması yapacakları aktiviteler hakkında ön bilgi veya deneyim sahibi olmaları ile açıklanabilir.

"Fen konularını çocuklara yeterli düzeyde öğretemeyeceğimden endişeliyim" % 13.4, "Çocuklara fen öğretmek için gerekli bilimsel bilgi düzeyine sahip olduğum konusunda rahatım" % 12.4, "Çocukların fen ile ilgili ilke ya da olaylar hakkında cevaplayamayacağım sorular sormalarından korkarım" %24.8, "Çocukların erken yaşta fenle tanışmalarının uygun olduğuna inanmıyorum" %21.9, "Çocukların fen ile ilgili kavram ve olaylara merak duyduklarını düşünmüyorum" %15.3, şeklindeki öğretmen adayının feni öğretmeye veya çocukların feni öğrenmesine ilişkin bilgisini ifade eden maddeleri öğretmenlerin önemli oranda olumsuz yanıtladıkları görülmektedir. Uygulamalardaki rahatlık, kendini geliştirmeye isteklilik, fene zaman ayırmaya isteklilik ve fen ile ilgili araçları kullanmaya ilişkin maddeleri oldukça olumlu cevaplayan öğretmen adaylarının bu maddelerdeki olumsuz tutumu onların sınıf içindeki fen öğretimi uygulamaları ile ilişkili olabilir. Nitel bir araştırma dizaynı ile bu bulgu ile ilgili daha ayrıntılı bilgi sağlanabilir. "Sınıfımda uygulamalı fen etkinlikleri yaparken oluşan dağınıklıktan rahatsız olmam" %25.7 maddesinin olumsuz yanıtlama oranının, genel tutumlara bakarak yüksek olması sınıflardaki fiziksel koşulların yetersizliği, dolayısı ile öğretmen adaylarının dağınıklığa yol açan sürece değil sonuca odaklanmaları dolayısıyla durumdan rahatsızlık duymalarına neden olabilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin tutumları çocukların gelişiminde ve ileriki akademik yaşamlarında büyük bir öneme sahiptir (Zembat ve Bilgin, 1996, 109). Araştırmalar öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumlarının onların düşünme ve sınıf uygulamaları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Franz ve Enochs, 1982; Tilgner, 1982; Cho,. Kim ve Cho, 2003). Öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumları kendilerini fen konu alanında ve fen öğretiminde yeterli bulup bulmadıklarına göre

değişmektedir. Fen alanında kendilerini yetersiz hisseden öğretmenlerin derse karşı olumsuz tutum geliştirdikleri ve dersi güç buldukları belirlenmiştir (Palmer, 2002; Adak, 2016).

Tablo 5. *Cinsiyete Göre Fen Öğretimine Yönelik Tutum İle Durumluk ve Sürekli Kaygıya İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	X	Ss	sd	t	p
Fen Öğretimine Yönelik Tutumları	Kız	85	73,57	11,42	52,484	-,943	.350
	Erkek	20	75,34	6,31			
Durumluk Kaygı	Kız	85	49,85	6,33	45,218	,131	,896
	Erkek	20	49,70	3,95			
Sürekli Kaygı	Kız	85	53,92	4,85	40,924	,185	,854
	Erkek	20	53,75	3,29			

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi kız öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları, erkek öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarından anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t= .943; p> .05). Anlamlı olmamakla birlikte, okul öncesi erkek öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutum ortalama puanlarının (X=75.34), kız öğretmen adaylarının tutum ortalama puanlarından (X=73.57) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine Tablo 3'de okul öncesi kız öğretmen adaylarının durumluk kaygı düzeyleri, erkek öğretmen adaylarının durumluk kaygı düzeylerinden anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t = .131; p > .05). Benzer şekilde okul öncesi kız öğretmen adaylarının sürekli kaygı düzeylerinin, erkek öğretmen adaylarının sürekli kaygı düzeylerinden anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. (t= .185; p> .05). Cinsiyetin kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık yaratmadığı sonucu Çakmak ve Hevedanlı'nın (2005) ve Karasu'nun (2019) bulgularına benzemektedir. Ancak Kaya ve Büyükkasap (2005), ve Taşğın (2006), kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkeklerin kaygı düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bulgular arasındaki bu farklılık, kaygı için kullanılan veri toplama araçlarının farklı olmasından kaynaklanabileceği gibi, çalışma gruplarının farklı özellikte olması, kızların yetiştirilme tarzları gibi kontrol edilmeyen değişkenlerden de kaynaklanabilir.

Tablo 6. *Yaşa Göre Fen Öğretimine Yönelik Tutum İle Durumluk ve Sürekli Kaygıya İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Testi Sonuçları*

	Yaş	n	X	S
Fen Öğretimine Yönelik Tutum	18-22 yaş	87	73,05	10,79
	23-27 yaş	16	77,76	9,02
	28-32 yaş	2	80,50	12,02
	Toplam	105	73,91	10,64

Durumluk Kaygı	18-22 yaş	87		49,36	5,70	
	23-27 yaş	16		51,94	6,64	
	28-32 yaş	2		53,00	9,90	
	Toplam	105		49,82	5,94	
Sürekli Kaygı	18-22 yaş	87		53,59	4,47	
	23-27 yaş	16		55,25	4,91	
	28-32 yaş	2		56,00	7,07	
	Toplam	105		53,89	4,58	
	Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	***p***
Fen Öğretimine Yönelik Tutum	Gruplararası	388,799	2	194,400	1,742	,180
	Grup içi	11380,444	102	111,573		
	Toplam	11769,243	104			
Durumluk Kaygı	Gruplararası	110,670	2	55,335	1,588	,209
	Grup içi	3554,892	102	34,852		
	Toplam	3665,562	104			
Sürekli Kaygı	Gruplararası	46,525	2	23,263	1,113	,333
	Grup içi	2132,103	102	20,903		
	Toplam	2178,629	104			

Tablo 6'da okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarının (f= -,1,742; p>.05), durumluk (f =1,588; p>.05) ve sürekli (f =1,113; p>.05) kaygı düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır. Her bir yaş grubuna düşen katılımcı sayılarının birbirine yakın olmamasının, analiz sonuçlarını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Öte yandan literatürde fen öğretimine yönelik tutum ile durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin yaş gruplarına göre karşılaştırmasına yönelik araştırma bulgularına rastlanamamıştır. Bu nedenle Tablo 6'daki bulgular, başka araştırma bulguları ile karşılaştırılamamıştır.

Tablo *7. Sınıf Düzeyine Göre Fen Öğretimine Yönelik Tutum İle Durumluk ve Sürekli Kaygıya İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları*

	Sınıf Düzeyi	N	X	Ss	sd	t	p
Fen Öğretimine Yönelik Tutumları	3.sınıf	58	**71,42**	11,54	102,248	-2,828	,006*
	4.sınıf	47	**76,97**	8,56			
Durumluk Kaygı	3.sınıf	58	48,83	5,69	95,626	-1,912	,059
	4.sınıf	47	51,04	6,07			
Sürekli Kaygı	3.sınıf	58	**53,03**	4,22	92,106	-2,124	,036*
	4.sınıf	47	**54,94**	4,82			

**p< .05*

Tablo 7 incelendiğinde, okul öncesi 4. sınıf öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları, 3. sınıf öğretmen adaylarının tutumlarından anlamlı farklılık göstermektedir (t = -2,828; p<.05). okul öncesi 4. sınıf öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutum ortalama puanları-

nın (X=76.97), okul öncesi 3. sınıf öğretmen adaylarının tutum ortalama puanlarından (X=71.42) daha yüksektir. Benzer şekilde 4. sınıf öğretmen adaylarının sürekli kaygı puanları, 3. sınıf öğretmen adaylarının sürekli kaygı puanlarından anlamlı farklılık göstermektedir (t =-2,124; p<.05). 4. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının sürekli kaygı puan ortalamaları (X=54.94), 3. sınıf öğretmen adaylarının sürekli kaygı puan ortalamalarından (X=53.03) daha yüksektir. Ancak okul öncesi 4. sınıf öğretmen adaylarının durumluk kaygı düzeyleri, 3. sınıf öğretmen adaylarının durumluk kaygı düzeylerinden anlamlı farklılık göstermemektedir (t=-1,912; p>.05). Bununla birlikte 4. sınıf katılımcılarının durumluk kaygı düzeyi puan ortalamaları (**X=**51,04), 3. sınıf katılımcılarının durumluk kaygı düzeyi puan ortalamalarından (**X=**48,83**)** daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf seviyesi yükseldikçe fen öğretimine yönelik tutum, durumluk ve sürekli kaygı puan ortalamalarının yükseldiğini söylemek mümkündür. Yapılan başka araştırmalarda da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Örneğin, ortaokul öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutum ve kaygı düzeylerinin sınıf değişkenine göre karşılaştırıldığı bir araştırmada öğrencilerin kaygı puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği, farklılaşmanın üst sınıflar lehine olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde tutum puan ortalamalarının da sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür (Tuncer ve Yılmaz, 2016). Özellikle kaygının yükselmesi, kontrol edilemeyen başka faktörlerden kaynaklanabilir. Örneğin son sınıftaki öğrencilerin mezuniyete ve onları bekleyen sınavlara (KPSS vb.) daha da yakın olmaları, gelecek ile ilgili belirsizlikler onların kaygı düzeyini arttıran faktörler olabilir. Nitekim Doğan ve Çoban'ın (2009) araştırmasında iş bulma konusunda iyimser olmayan bakış açısına sahip öğretmen adaylarının daha fazla kaygı yaşamakta oldukları belirlenmiştir.

Tablo 8. *Öğretim Şekline Göre Fen Öğretimine Yönelik Tutum İle Durumluk ve Sürekli Kaygıya İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları*

	Öğretim Şekli	N	X	Ss	sd	t	p
Fen Öğretimine Yönelik Tutumları	1.Öğretim	47	73,10	10,57	99,181	-,694	,489
	2.Öğretim	58	74,56	10,74			
Durumluk Kaygı	1.Öğretim	47	49,32	5,70	101,107	-,781	,436
	2.Öğretim	58	50,22	6,15			
Sürekli Kaygı	1.Öğretim	47	53,57	4,17	102,744	-,636	,526
	2.Öğretim	58	54,14	4,90			

Tablo 8'de katılımcıların fen öğretimine yönelik tutumlarının (t= -,694; p>.05), durumluk kaygı düzeylerinin (t = -,781; p>.05) ve sürekli kaygı düzeylerinin (t = -,636 p>.05) öğretim şekline göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusu yer almaktadır. Anlamlı olmamakla birlikte ikinci öğretim öğrencilerinin fen öğretimine yönelik tutum ($X_{2.}$=73,10;

$X_{1.}$=73,10), durumluk kaygı ($X_{2.}$=50,22; $X_{1.}$=49,32), ve sürekli kaygı ($X_{2.}$=54,14; $X_{1.}$=53,57) puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Literatürde okulöncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları ile durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin öğretim şekline göre incelendiği araştırma bulgularına rastlanamamıştır. Bu nedenle Tablo 8'deki bulgular, başka araştırma bulguları ile karşılaştırılamamıştır. İkinci öğretim öğrencileri ücret ödüyor olmalarından dolayı ailelerine ve de kendilerine karşı daha büyük bir sorumluluk hissediyor olabilirler. Bu sorumluluk duygusu, başaramama kaygısına neden olabilir. Daha çok kaygı yaşıyor olmaları fen öğretimine daha çok yönelmelerini sağlayabilir. Bilindiği gibi optimum düzeyde bir kaygı başarı için gereklidir. Bu durum fen öğretimine yönelik tutumlarını da etkileyebilir. Optimum düzeyde kaygıya sahip katılımcıların fen öğretimine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Tablo 3'deki bulgular da bu görüşü destekler niteliktedir.

Tablo 9. *Mezun Olunan Liseye Göre Fen Öğretimine Yönelik Tutum İle Durumluk ve Sürekli Kaygıya İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Testi Sonuçları*

	Mezun Olduğu Lise	**n**	X	**S**
Fen Öğretimine Yönelik Tutum	Anadolu Lisesi	45	73,60	10,61
	Kız Meslek Lisesi	19	74,86	11,88
	İmam Hatip Lisesi	20	73,44	12,53
	Öğretmen Lisesi	21	74,14	7,95
	Toplam	105	73,91	10,64
Durumluk Kaygı	Anadolu Lisesi	45	49,47	4,77
	Kız Meslek Lisesi	19	50,89	7,35
	İmam Hatip Lisesi	20	50,30	7,69
	Öğretmen Lisesi	21	49,14	5,14
	Toplam	105	49,82	5,94
Sürekli Kaygı	Anadolu Lisesi	45	53,71	4,03
	Kız Meslek Lisesi	19	54,74	5,85
	İmam Hatip Lisesi	20	54,00	4,93
	Öğretmen Lisesi	21	53,38	4,27
	Toplam	105	53,89	4,58

	Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	***p***
Fen Öğretimine Yönelik Tutum	Gruplararası	27,085	3	9,028	,078	,972
	Grup içi	11742,159	101	116,259		
	Toplam	11769,243	104			
Durumluk Kaygı	Gruplararası	41,801	3	13,934	,388	,762
	Grup içi	3623,761	101	35,879		
	Toplam	3665,562	104			

Sürekli Kaygı	Gruplararası	20,748	3	6,916	,324	,808
	Grup içi	2157,881	101	21,365		
	Toplam	2178,629	104			

Tablo 9'da, yapılan varyans analizi sonucunda katılımcıların fen öğretimine yönelik tutum puan ortalamaları arasında mezun olunan lise türüne göre farkın p>.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Cho (1997) tarafından yapılan araştırmanın bulguları bu bulgularla paralellik göstermektedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkması mezun olunan lise türünün nicelik olarak fazlalığına rağmen, okul öncesi eğitim programlarının içeriğinde okul öncesi fen öğretimine yer verilmemesi ya da sınırlı düzeyde yer verilmesi ile açıklanabilir.

Tablo 10. *Fen Öğretimi Konulu Ders Alma Durumlarına Göre Fen Öğretimine Yönelik Tutum İle Durumluk ve Sürekli Kaygıya İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları*

	Fen Öğretimi Konulu Ders Alma	N	X	Ss	sd	t	p
Fen Öğretimine Yönelik Tutumları	Evet	97	73,50	10,73	8,919	-1,672	,129
	Hayır	8	78,88	8,56			
Durumluk Kaygı	Evet	97	49,48	5,49	7,389	-1,288	,236
	Hayır	8	53,88	9,51			
Sürekli Kaygı	Evet	97	53,70	4,48	7,805	-1,227	,255
	Hayır	8	56,13	5,44			

Tablo 10'da okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarında lisans eğitimleri sırasında okul öncesi eğitimde fen öğretimine ilişkin ders alma durumuna göre anlamlı farklılık görülmemektedir (t = -1,672; p>.05). Yine durumluk kaygı düzeylerinde (t=-1,288; p>.05) ve sürekli kaygı düzeylerinde (t = -1,227; p>.05) lisans eğitimleri süresince okul öncesi eğitimde fen öğretimi konulu ders alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun okulöncesi eğitimde fen öğretimine ilişkin ders almış olmalarının bu sonucu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Yapılan araştırma sonuçları, bu bulgunun aksine işaret etmektedir. Örneğin Adak (2006) tarafından yapılan araştırmada fen öğretimine yönelik tutumların lisans eğitimleri sırasında fen öğretimine ilişkin ders alma durumuna göre fark olduğu ve bu farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Hamurcu ve Özyılmaz'ın (2001) sınıf öğretmeni adaylarının katılımı ile gerçekleştirdiği araştırma bulguları öğretmenlerin dersi almadan önce ve aldıktan sonra fen bilgisi tutum ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında fark olduğunu göstermiştir. Yapılan çalışmalar tutum nesnesi hakkında ön bilgiye sahip olmanın, o tutum nesnesi ile ilgili tutumların güçlenmesine yardımcı olduğunu göstermektedir (Kağıtçıbaşı, 2004). Anlamlı olma-

makla birlikte fen öğretimi konulu ders almayanların fen öğretimine yönelik tutum ($X_{2.}$=78,88; $X_{1.}$=73,50), durumluk kaygı ($X_{2.}$=53,88; $X_{1.}$=49,48), ve sürekli kaygı ($X_{2.}$=56,13; $X_{1.}$=53,70) puan ortalamalarının, fen öğretimi konulu ders alanlarınkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Fen öğretimi konulu ders almayanların kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bir konu hakkında yetersiz bilgi, bu konuya ilişkin kaygıyı etkileyebilir. Yapılan bir araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Önceki matematik deneyimlerinin istatistik kaygısını etkileyen faktörlerden biri olduğu, aldıkları matematik dersi ile istatistik kaygısı arasında ters yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır (Baloğlu, ve Zelhart, 2007). Başka bir araştırmada ise katılımcıların İngilizceye ilişkin tutumları ile yabancı dil kaygıları arasında ters yönde orta düzeyde bir bağıntı saptanmıştır (Karagöl, ve Başbay, 2018).

Tablo 11. *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri İle Fen Öğretimine Yönelik Tutumları Arasındaki*

		Fen Eğitimine Yönelik Tutum	Durumluk Kaygı	Sürekli Kaygı
Fen Eğitimine Yönelik Tutum	R	1	,839**	,825**
	p		,000	,000
	N	105	105	105
Durumluk Kaygı	R		1	,975**
	p			,000
	N		105	105
Sürekli Kaygı	R			1
	p			
	N			105

****p< .01**

"Durumluk ve sürekli kaygı düzeyinin fen öğretimine yönelik tutumları anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?" seklindeki denenceyi test etmek amacı ile önce bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında ilişki olup olmadığını anlamak amacı ile pearson korelasyon katsayısına bakılmıştır. Tablo 11'de görüleceği üzere, katılımcıların fen öğretimine yönelik tutum puanı ile durumluk kaygı puanı arasında (r =. 839; p< .01) düzeyinde pozitif ve önemli, fen öğretimine ilişkin tutum puanı ile sürekli kaygı arasında (r =.825; p<.05) düzeyinde pozitif ve önemli ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının kaygı puanları yükseldikçe fen öğretimine ilişkin tutum puanlarının da yükseldiği görülmektedir. Değişkenlerin fen öğretimine yönelik tutuma ilişkin toplam varyansın ne kadarını açıkladığını belirlemek amacı ile regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 12. *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Durumluk Kaygı Düzeylerinin Fen Öğretimine Yönelik Tutumlarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar*

Değişken	**B**	**Standart Hata B**	***β***	**T**	**p**
Sabit	-,388	5,049		-,077	,939
Durumluk Kaygı	1,497	,101	,825	14,816	**,000***
Bağımlı Değişken: Fen Eğitimine Yönelik Tutum					
R=,825 , **R^2=**,681, **Adj R^2 = 678** **R^2 = F(1,103)=** 219,512 **P=,**000*					

***p<.05**

Tablo 12 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının durumluk kaygı düzeylerinin fen öğretimine yönelik tutumlarını yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olduğu görülmektedir [F(1,103)= 219,512, p<.05]. Düzeltilmiş R^2=678 değeri incelendiğinde katılımcıların durumluk kaygı düzeylerinin, fen öğretimine yönelik tutumlarını %67 düzeyinde açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının durumluk kaygı düzeylerinin, fen öğretimine yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (p<0.05). Durumluk kaygı düzeyi yüksek öğretmen adayının fen öğretimine yönelik tutum puanlarının yükseldiği şeklinde yorumlanabilir. Hatırlanacağı üzere durumluk kaygı, belirli bir zaman diliminde ortaya çıkan olay ya da tepkidir (Öner ve Le Compte, 1998). Katılımcıların fen öğretimi ile ilgili durumlarla karşılaştığında kaygılandığı ve bu kaygının fen öğretimi ile ilgili olumlu tutumu desteklediği söylenebilir.

Tablo 13. *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sürekli Kaygı Düzeylerinin Fen Öğretimine Yönelik Tutumlarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar*

Değişken	**B**	**Standart Hata B**	***β***	**T**	**p**
Sabit	-32,611	6,829		-4,776	,000
Sürekli Kaygı	1,982	,127	,839	15,652	**,000***
Bağımlı Değişken: Fen Eğitimine Yönelik Tutum					
R=,839[a] , R2=,704 , Adj R^2 =701 **R^2 = F(1,103)=** 244,998 **P=,000***					

***p<.05**

Tablo 13'de, okul öncesi öğretmen adaylarının sürekli kaygı düzeylerinin fen öğretimine yönelik tutumlarını yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olduğu görülmektedir [F(1,103)= 244,998, p<.05]. Düzeltilmiş R^2= 701 değeri incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının sürekli kaygı düzeylerinin, fen öğretimine yönelik tutumlarını %70 düzeyinde açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde

katılımcıların kaygı düzeylerinin, fen öğretimine yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Sürekli kaygı düzeyi yüksek okul öncesi öğretmen adayının fen öğretimine yönelik tutum puanlarının yükseldiği şeklinde yorumlanabilir. Sürekli kaygı, belirli bir tepki gösterme yatkınlığıdır (Öner ve Le Compte, 1998). Katılımcıların kaygı tepkisi vermeye yatkın oldukları söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları ile kaygı düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda; Öğretmenlerin %73.3 oranında orta ve yüksek düzeyde fen öğretimine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada katılımcıların okul öncesi eğitim sürecinde fen öğretimine yönelik tutumlarının pozitif yönde olması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Katılımcıların sınıf seviyesine göre fen öğretimine yönelik tutumlarının, durumluk ve sürekli kaygı puanlarının 4. sınıflar lehine anlamlı olarak farklılaştığı sınıf seviyesi yükseldikçe fen öğretimine yönelik tutum, durumluk ve sürekli kaygı puan ortalamalarının yükseldiği görülmüştür. Katılımcıların sınıf seviyesine göre fen öğretimine yönelik tutumlarının, durumluk ve sürekli kaygı puanlarının ise diğer değişkenlere (cinsiyet, yaş, öğretim şekli, mezun olunan lise türü, fen öğretimi konulu ders alma durumu) göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Katılımcıların fen öğretimine yönelik tutum puanı ile durumluk kaygı puanı arasında ($r =. 839$; $p< .01$) düzeyinde pozitif ve önemli, fen öğretimine yönelik tutum puanı ile sürekli kaygı arasında ($r =.825$; $p<.05$) düzeyinde pozitif ve önemli bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada, katılımcıların durumluk kaygı düzeylerinin fen öğretimine yönelik tutumlarını yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olduğu saptanmıştır [$F(1,103)= 219,512$, $p<.05$]. Düzeltilmiş R^2=678 değeri incelendiğinde öğretmen adaylarının durumluk kaygı düzeylerinin, fen öğretimine yönelik tutumlarını %67 düzeyinde açıkladığı görülmüştür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının durumluk kaygı düzeylerinin, fen öğretimine yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Bu sonuç, durumluk kaygı düzeyi yüksek öğretmen adayının fen öğretimine yönelik tutum puanlarının yükseldiği şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların sürekli kaygı düzeylerinin fen öğretimine yönelik tutumlarını yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olduğu saptanmıştır [$F(1,103)= 244,998$, $p<.05$]. Düzeltilmiş R^2= 701 değeri incelendiğinde öğretmen adaylarının sürekli kaygı düzeylerinin, fen öğretimine yönelik tutumlarını %70 düzeyinde açıkla-

dığı görülmüştür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde katılımcıların sürekli kaygı düzeylerinin, fen öğretimine yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($p<0.05$). Bu sonuç, sürekli kaygı düzeyi yüksek öğretmen adayının fen öğretimine yönelik tutum puanlarının yükseldiği şeklinde yorumlanabilir.

Makul ölçüde kaygının, performansı attırdığı bilinmektedir. Buradan yola çıkarak, Tablo 3'den de katılımcıların fen öğretimine yönelik tutumlarının ağırlıklı olarak orta düzeyde, yani olumlu olduğu hatırlanacak olur ise burada okul öncesi öğretmen adaylarının optimal düzeyde bir kaygı sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir: 1) Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarını olumlu kılmak amacı ile bu yaş grubunun gereklerine uygun teorik ve uygulamalı derslerle lisans programları zenginleştirilebilir. 2) Fen öğretimi ve fen öğretimine yönelik ilke ve yöntem konusunda iş başında eğitim seminerleri düzenlenerek görev yapmakta olan öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmelerine rehberlik edilebilir. 3) Benzer bir araştırma farklı çalışma grubu ile yapılabilir. 4) Bu araştırmada yalnızca nicel araştırma dizaynı kullanılmıştır. Araştırma nicel ve nitel araştırma dizaynı birleştirilerek yapılabilir. 5) Bu konuda yapılacak başka bir araştırmada; fen öğretimine yönelik tutum ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki incelenebilir. **6)** Bu konuda yapılacak başka bir araştırmada; fen öğretimine yönelik tutum ile benlik algısı ilişkisi incelenebilir. **7)** Bu konuda yapılacak başka bir araştırmada fen öğretimine yönelik tutum ile erken dönem ebeveyn tutumu arasındaki ilişki incelenebilir. **8)** Bu konuda yapılacak başka bir araştırmada fen öğretimine yönelik tutum ile ebeveynlerin fene yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenebilir.

KAYNAKÇA

Adak, A. (2006). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Tutumları ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.

Akgün, A., Gönen S., Aydın, M. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* [Online]: www.e-sosder.com adresinden 10 Temmuz 2020 tarihinde indirilmiştir.

Altınok, H. (2004). Öğretmenlerinin Fen Öğretimine İlişkin Tutumlarına İlişkin Öğretmen Algıları ve Öğrencilerin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve Güdüleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *26* (26), 1-8.

Aydemir, Ö., Köroğlu, E. (2000). *Psikiyatride Kullanılan Klinik Ölçekler*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Ayvacı, H. Ş. Yiğit, N., Devecioğlu, Y. (2002). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen ve Doğa Çalışmalarına Yönelik Yeterliliklerinin Belirlenmesi. V. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Cilt 2, 16-18 Eylül, Ankara.

Baker, C. (1992). *Attitudes and Languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Baloğlu, M., Zelhart, P.F. (2004). Üniversite Öğrencileri Arasında Yüksek ve Düşük İstatistik Kaygısının Ayrıştırıcıları. *Eğilim ve Bilim, 29* (133), 47-51.

Bowman, B. T. (1998). *Math, Science and Technology in Early Childhood Education, American Association for Advancement of Science.* Washington, DC. ; National Science Founation, Washington, DC.

Brewer, M.B., Crano, W.D. (1994). *Social Psychology*. U.S.A.: West Publishing Company.

Chak, A. (2002). Understanding Children's Curiosity and Exploration Through the Lenses of Lewin's Fieldc Theory: On Developing an Appraisal Framework. *Early Child and Care, 172* (1), 77-87. http://www.taylorandfrancis.metapress.com. adresinden 10 Mayıs 2020 tarihinde indirilmiştir.

Charlesworth, R., Lind, K.K. (2003). *Math and Science for Young Children*. U.S.A.: Delmar Learning.

Cho, H. S. Kim, J., Choi, D. H. (2003). Early Childhood Teachers's Attitudes to ward Science Teaching A Scale Validation Study. *Educational Research Quarterly, 27* (2), 33-42.

Cüceloğlu, D.(2004). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakmak, Ö., Hevedanlı, M. (2004). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Kaygılarını Etkileyen Etmenler. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Çamlıbel Çakmak, Ö. (2012). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretime Yönelik Tutumları ile Bazı Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 9* (3), 40-51.

Doğan, T., Çoban, A.E. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 34* (153), 157-168.

Eliason, C., Jenkins, L. (1999). A Practical Guide To Early Childhood Curriculum, Merril, New Jersey.

Franz, J. R., Enochs, L. G. (1982). Elementary School Science: State Certification Requirment in Science and Their Implications. *Science Education*, 66, 287-292.

Hamurcu, H. ve Özyılmaz, G. (2001). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları ve Fen Eğitimine Yansımaları, Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, 7-8 Eylül, İstanbul.

Hamurcu, H. (2003). Okul Öncesi Eğitimde Fen Bilgisi Öğretimi: Proje Yaklaşımı, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 66-72.

Hazır Bıkmaz, F., Güler, D. (2002). Ana Sınıflarında Fen Etkinliklerinin Gerçekleştirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1* (2), 249-267.

Işık, E. (1996). *Nevrozlar*. Ankara: Kent Matbaası.

Kallery, M., Psillos, D. (2001). Pre-School Teachers's Content Knowledge in Science: Their Understanding of Elementary Science Concepts and of Issues Raised by Children's Questions, *International Journal of Early Years Education, 9* (3), 165-179. http://www.taylorandfrancis.metapress.com adresinden 14 Mayıs 2020 tarihinde indirilmiştir.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Karagöl, İ., Başbay A. (2018). Tutum, Kaygı ve İngilizce Konuşma Başarısı Arasındaki İlişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 11* (4), 809-821. [Online]: http://www.keg.aku.edu.tr DOI number: http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.394769

Karasu, T. (2019). DKAB Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri ile Duygu, Tutum ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Bilimname, 38* (2), 501-522.

Kaya, A., Büyükkasap, E. (2005). Fizik Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Profilleri, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Endişeleri: Erzurum Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13* (2), 367-380.

Kurbanoğlu, N.İ., Takunyacı, M. (2012). Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Kaygı, Tutum ve Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Okul Türü ve Sınıf Düzeyi Açısından İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 9* (1), 110-130. ISSN:1303-5134.

Martin, D.J. (2001). *Constructing Early Childhood Science*, USA: Delmar.

Morgan, C. T. (2009). *Psikolojiye Giriş.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

Öner, N., Le Compte, A. (1998). *Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayını.

Özkan, Ö., Tekkaya, C., Çakıroğlu, J. (2002). Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Özyeterlik İnançları, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Palmer, H. D. (2002). Factors Contributing to Attitude Exchange Amongst Preservice Elementary Teachers. *Science Education, 86* (1), 122-138. http://www.interscience.wiley.com adresinden 10 Haziran 2020 tarihinde indirilmiştir.

Papanastasiou, C. (2002). School, Teaching and Family Influence on Student Attitudes Toward Science: Based on TIMSS Data for Cyprus. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 71-86.

Sarıkaya, H. (2004). Preservice Elementary Teachers' Science Knowledge, Attitude Toward Science Teaching and Their Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Middle East Technical University/ The Graduate School of Social Sciences. Ankara.

Şahin, F. (1996). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Fen Kavramlarının Öğretiminde Kullandıkları Metotların Tespiti. II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, 18- 20 Eylül, İstanbul.

Şahin, N.H., Batıgün, A.D., Uğurtaş, S. (2002). Kısa Semptom Envanteri (KSE), Ergenler İçin Kullanımının Geçerlik, Güvenilirlik ve Faktör Yapısı. *Türk Psikiyatri Dergisi, 13* (2), 125-135.

Taşğın, Ö. (2006). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Okuyan Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14* (2), 679-686.

Thompson, C. L., Shrigley, R. L. (1986). What Research Says: Revising The Science Attitude Scale. *School Science and Mathematics, 86* (4), 331-343.

Tilgner, P. J. (1990). Avoiding Science in the Elementary School. *Science Education, 74* (4), 421–431.

Tuncer, M. ve Yılmaz, Ö. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutum ve Kaygılarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13 (2), 47-64.*

Turgut, M. F., Baykul, Y. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: PegemA.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zembat, R., Bilgin, H. (1996). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi. II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, 18-20 Eylül, İstanbul.

Bölüm 16

MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN ORFF SCHULWERK YAKLAŞIMININ UYGULANABİLİRLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ[1]

Ezgi BABACAN[2]
Çizem İpek SÜALP[3]

1 Bu araştırma ikinci yazarın 2019 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsündeki yüksek lisans tezinden (tez no:583774) üretilmiştir.

2 Doç.Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi AKEF Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, https://orcid.org/0000-0002-3175-6017

3 Müzik Öğretmeni, https://orcid.org/0000-0002-6977-4245

GİRİŞ

Günümüzde Dalcroze, Kodaly, Suzuki gibi müzik öğretimi yaklaşımlarından birisi olan orff schulwerk temelde müzik, dans, devinim ve söz ögelerinin, eğitsel etkinlikler bütünlüğünde kullanılması (Öztürk, 2006, s.80) olarak tanımlanmaktadır. Müzik, dans ve devinim ile söz ögesinin bileşenlerinin birlikte kullanılıyor olması, kişilerin kendini ifade etmesinde bu öğretiyi daha güçlü kılmaktadır. Bu yaklaşımda bireysel ifadeden başlayarak yaratıcılığın geliştirilmesine, birlikte hareketten toplumsallaşmaya kadar, amaç ve hedef davranışlar bulmak olasıdır (Öztürk, 2006). Toksoy'a (2011) göre, Orff Schulwerk'in uygulamaları ve pedagojik fikirleri gözlemleyen etnomüzikologlar ve müzik antropologları, yaklaşımı hem kültürlerarası buluşma ve paylaşım yaratma alanı olarak hem de müzik geleneklerine ve kültürlerine gerçek bir açıklık olarak görebileceklerdir.

"*Orff yaklaşımında müzik önce, hareket, dil, beden sesleri ve vurmalı çalgılarla ritmik düzeyde ele alınır. Ardından ise mırıldanma, şarkı söyleme, ses heceleri ve ezgisel çalgılar yoluyla ezgi düzeyinde müzik yapılır. Vurmalı ezgi çalgıları yolu ile de en son aşama olan armonik düzeye varılır.*" (Toksoy ve Beşiroğlu, 2006, s.25) Orff'a göre (1931, s.32) "*elementer müzik ve hareket eğitimi mutlak bir müzik öğretimi olarak değil, bütünlük ilkesinde en temel müziksel deneyimlerin kazandırıldığı, esas müzik dersinin ön şartlarının oluşturulup müziğe giden yolun açıldığı bir süreç olarak anlaşılmalıdır.*" (Akt: Kalyoncu, 2006, s.52) Çimşir'e göre (2013) bu yaklaşımda her ülke kendi kültürünü kaynak olarak kullanabilir. Danslar, halk oyunları, tekerlemeler, sayışmalar, değişik el oyunları bu yaklaşımda kullanılan araçlardır ve dans ve şarkılara ritimik olarak el çırpma, ayakları yere vurma gibi hareketlerle birlikte davul, ritim çubukları, marakas gibi orff çalgılarıyla eşlik yapılabilir. Bir orkestrada müzik yapar gibi çocukların grup halinde bu çalgıları kullanması, birlikte müzik yapma, birbirlerine saygılı olma ve iyi bir dinleyici olmalarına destek verir (Akt: Burak ve Erdoğan, 2018).

Kocabaş'a göre (2003) okulöncesi ve ilköğretim düzeyinde orff çalgılarının bulunması gerekliliği; akort etme sorunu olmaması, ses çubuklarının çocuklar tarafından kolaylıkla değiştirilebilmesi, taşımasının kolay olması, çocuklarda hem ritim hem ezgi kavramını geliştirmesi, oyun içinde müzik gelişimini sağlaması, çoksesliliği ve çok ritimliliği algılaması, çocuklarda küçük ve büyük kas gelişimi sağlaması, çocuğu yaratıcılığa yönlendirmesi, çocuğun farklı tınıları algılaması, yaparak yaşayarak öğrenmesi gibi pek çok nedenden dolayı tercih edilmelidir (Öziskender ve Güdek, 2013). Orff schulwerk yaklaşımını uygulamak için Goodkin (2006) beden, ses, zihin ve bir grup insan olmak üzere dört ögeye ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte oluşturulacak ortamı şu şekilde tanımlar: Rahat hareket edilebilen ve daire şeklinde oturulabilinen ah-

şap zeminli, davul çalarken ses geçirmeyen yalıtımlı bir mekan ve uygun akustik ortam, enstrümanların depolanmış olarak bulunduğu bir oda ve sınıf mevcudu için mekan belirleyici olmakla birlikte en fazla 18 kişi (Akt: Özevin, 2018).

Özbay ve Can (2020) Türkiye'de orff schulwerk yaklaşımı konusunda bilimsel çalışmaları inceledikleri araştırma sonucunda, içerikleri bakımından ağırlıklı şarkı etkinliklerinin yer aldığını ve didaktik konularda hazırlanmış çalışmaların az olduğunu bunun sebebinin farklı kültürlere göre adaptasyona ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte orff schulwerk eğitmeni, yazar, eğitimci kişilerin makale ve çevirilerinin olması bu alandaki kaynakları artırdığını ifade etmiştir.

Orff schulwerk yaklaşımına yönelik müzik eğitiminde okul öncesi başta olmak üzere ilköğretimde kullanılabilirliğine yönelik olumlu sonuçların alındığı araştırmalar bulunmaktadır. Kuşcu, Kayılı, ve Barışeri (2013) orff schulwerk pedagojisi doğrultusunda yapılan müzik eğitiminin, okul öncesi öğretmeni adaylarının müzik eğitimine ilişkin tutumlarına etkisi incelediği araştırması sonucunda deney grubu öğrencilerinin müziği öğretme isteği, kendine güven, çocuk gelişiminde müziğin rolü alt boyutlarının ve toplam tutum puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Uçal (2003), orff müzik öğretim yönteminin müziksel becerilere etkisini araştırdığı çalışmasında, geleneksel yönteme göre orff yaklaşımının müziksel işitme, güzel şarkı söyleyebilme becerileri üzerinde ve derse ilgi ve katılımın artmasında daha etkili olduğunu belirtmiştir. Öziskender ve Güdek (2013) orff schulwerk yaklaşımı ile verilen okul öncesi müzik eğitiminin çocukların sosyal becerilerini daha fazla geliştirdiğini saptanmıştır. Erdoğan (2016), yaratıcı drama ve orff schulwerk uygulamalarının öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini, yapılan pek çok etkinlik sayesinde (doğaçlama, bedeni kullanarak ritimler üretme, şarkılı oyun oynama vb.) çocukların hem müziği keşfetme imkanı buduğu hem de eğlendiklerini belirtmiştir.

Orff Schulwerk yaklaşımının uygulamadaki durumunu ortaya çıkaran araştırmalar da bulunmaktadır. Ercan (2019**)** okul öncesinde müzik eğitimine yönelik Orff Schulwerk yaklaşımının uygulanabilirliğine ilişkin görüşmeye dayalı araştırması sonucunda, öğretmenler orff yaklaşımının çocuklarınbeyin gelişimine katkı sağladığı, işitsel zekasını, yaratıcılıklarını ve beden dilini geliştirdiğini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte çocukların birlik ve beraberliği öğrenmesi, odaklanaması ve dikkatlerini toplamayabilmesi açısından avantajlı olduğunu ve çocuklar için keyifli bir etkinlik olduğunu belitmişlerdir. Kale (2018) müzik öğretim yöntemlerinin uygulanmasına yönelik araştırmasında, öğretmen görüşleri doğrultusunda en çok bilinen yöntemin orff schulwerk yöntemi olduğu, Kodaly yönteminin ise orff schulwerk yöntemine göre daha az bilindiği

ve Dalcroze yönteminin neredeyse hiç bilinmediği sonucuna varmıştır. Sungurtekin (2005) okul öncesi eğitim kurumlarında orff schulwerk yaklaşımına ilişkin uygulamaların değerlendirildiği araştırması sonucunda, okullardaki yönetici ve öğretmenlerin büyük kısmının bu yaklaşıma ve çalgılarına ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğu ve orff çalgıları ile yapılan etkinliklere daha az yer verildiğini ortaya çıkarmıştır.

Eğitim alanında günümüzde bireysel farklılıklara önem verildiği, eğitimcinin sadece öğreten değil, farklı öğrenmelerin bilincinde ve öğrenciye yol gösteren konumunda olduğu (Yüksel, 2014) bilinmektedir ve eğitimcilerin hem bireysel farklılıkları bilmesi ve planlaması, hem de alandaki gelişmeleri öğretim planına alması beklenmektedir. Okul öncesi dönem ve ilköğretim düzeyinde çocuklarının gelişim özelliklerine ve yaşlarına uygun müzik etkinlikleri planlanırken farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanılmaktadır. Bununla birlikte orff schulwerk yaklaşımının müzik eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu, uygulamadaki etkililiği araştırma sonuçlarında görülmektedir. Bu araştırma ile özel ilköğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin orff schulwerk yaklaşımının müzik dersinde uygulanabilirliği hakkındaki genel görüşlerini, yaklaşımın uygulama süreci ile işleyişine yönelik görüşlerini ve öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin orff schulwerk yaklaşımının içeriği ile müzik derslerinde kullanımı hakkındaki düşünceleri nedir, yaklaşımın uygulanma sürecine ve işleyişine yönelik görüş ve önerileri nedir ve yaklaşımın müzik öğrenme sürecine katkıları, avantaj ve dezavantajları hakkındaki görüşleri nedir sorularına cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin orff schulwerk yaklaşımının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış, elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile 2018-2019 öğretim yılında Ankara ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki dört merkez ilçede bulunan kurumlarda görev yapan müzik öğretmenlerinden gönüllü katılmak isteyen 10 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Katılımcıların hepsi özel ilköğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenleridir ve beşi kadın beşi erkek on katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların üçü Çankaya, üçü Etimesgut, Üçü Yenimahalle ve bir katılımcı Sincan ilçesinde görev yapmaktadır. Katılımcılar, “K1, K2,...., K10” şeklinde belirtilmiştir.

Öğretmenlerin müzik eğitiminde orff schulwerk yaklaşımının uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri, yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliğini sağlamak için alan uzmanlarının görüşleri de alınarak

düzenlenmiştir. Bu bağlamda, müzik öğretmenleri için yedi yarı yapılandırılmış açık uçlu soru kullanılmıştır. Bu soruların temel amacı, müzik öğretmenlerinin müzik dersinde yer alan yaklaşımlardan biri olan orff schulwerk yaklaşımı hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarını, eğer sahiplerse nasıl bilgi edindiklerini, uygulamada kullanıp kullanmadıkları, orff schulwerk yaklaşımının müzik dersine olan katkılarını, katkıları varsa bunların ne olduğunu tespit etmektir.

Araştırmada görüşmeler yüz yüze ve katılımcıların rızasıyla ses kaydı ile not alınarak 26.03.2019-17.04.2019 tarihleri arasında toplanmıştır. Katılımcılarla olan görüşmeler üç ile onbeş dakika arasında değişmekte toplamda bir saat oniki dakika 56 saniye sürmüştür. Ses kaydı ile yapılan bu görüşmelerden elde edilen verilerin özgünlüğü korunarak, olduğu gibi bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle, belirlenen alt problemler doğrultusunda kodlanmış, kategoriler oluşturulmuş ve analiz edilerek tablolar yardımıyla yorumlanmıştır. Betimsel analizde alt problemler doğrutusunda oluşturulan kategoriler ve temalar bir uzman görüşü alınarak kapsam geçerliği sağlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular, yaklaşımın tanımı ve içeriği hakkında görüşler, uygulama sürecine ve işleyişine yönelik görüş ve öneriler ile yaklaşımının öğrenme sürecine katkıları olarak 3 ayrı kategoride toplanmıştır.

1. Orff Schulwerk Yaklaşımının Tanımı ve İçeriği Hakkında Görüşler

Tablo 1. *Orff Schulwerk Yaklaşımının Tanımı ve İçeriği Hakkında Görüşler*

	f	Katılımcılar
Müzikal kavram, ritim, şarkı söyleme, dans ve hareket yoluyla öğrenilen yaklaşım	3	K1,K6, K7
Yetenek gözetmeksizin tüm öğrencilere yönelik yaklaşım	3	K2,K6, K7
Psikomotor becerilerin gelişimine katkı sağlayan yaklaşım	3	K6,K8,K9
Öğrencilerin sevdiği ve öğrenirken keyif aldığı, eğlendiği yaklaşım	4	K2,K3,K9,K10

Dağılımlar incelendiğinde, katılımcıların 8'i orff schulwerk yaklaşımının tanımı ve içeriğine yönelik görüş bildirmiştir. Buna göre üç katılımcı orff schulwerk'in müzikal kavramlar, ritim, şarkı söyleme, dans ve hareket yoluyla öğrenilen bir yaklaşım olduğunu, üç katılımcı yetenek gözetmeksizin tüm öğrencilere yönelik bir yaklaşım olduğunu, üç katılımcı psikomotor becerilerin gelişimine katkı sağlayan yaklaşım olduğunu ve dört katılımcı öğrencilerin sevdiği ve öğrenirken keyif aldığı, eğlendiği

bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda bu yaklaşımın öğrenciler tarafından sevildiği, uygulamada hareket temelli olduğu için psikomotor gelişime katkısı olduğu ve yetenek gözetmeksizin tüm öğrencilere yönelik eğlenceli bir öğretim yaklaşımı olduğu söylenebilir.

"*Müzikal kavramlar, şarkı söyleme, dans, hareket yoluyla öğrenilir.*" K1 "*Orff-Schulwerk yaklaşımı çocukların müzik, dans, oyun ile kendilerini ifade etmelerini sağlar, yaratıcılıklarını geliştirir.*" K6

"*…farklı ve yetenekli, yeteneksiz ayırt edilmeden bütün olunduğu ve çeşitli öğretim metodlarının rahatlıkla uygulanabildiği bir yaklaşım.*" K2 "*En önemli özelliği ise; herkesin öğrenebileceği bir müzik eğitim yaklaşımı olmasıdır. Çocukları yetenekli yeteneksiz olarak ayırmayıp her bireyi kabul eder.*" K6 "*Gerçekten iyi bilindiğinde, uygulandığında 7'den 70'e her insanda faydasını görebileceğimiz, kişinin müzik ile bedenini sonuna kadar en pozitif biçimde kullandığı bir eğitim yaklaşımı olduğunu düşünmekteyim.*" K7

"*Orff-Schulwerk yaklaşımının çocukların müzik eğitimine ve motor becerilerine çok fazla katkısı olduğunu düşünüyorum.*" K8 "*…hem de el-göz koordinasyonunu geliştirdiğini düşünüyorum.*" K9

"*Oyunlar ve masallar eşliğinde, çocukların ve öğretmenin keyif alarak yaptığı bir müzik eğitimi yaklaşımıdır.*" K3 "*Özellikle küçük yaşlarda çocukların Orff çalgılarını çalarak hem keyif aldıklarını…*" K9 "*Çocukların uygulama odaklı çalışmalarda daha aktif rol oynaması, dersi ve müziği sevdirmede olumlu etkileri görülmekte.*" K2 "*Öğrencinin müziği içselleştirerek, eğlenerek, mutlu olarak öğrenmesi için tek çare olduğunu düşünüyorum.*" K10

2. Orff Schulwerk Yaklaşımının Uygulama Sürecine ve İşleyişe Yönelik Görüşler

Tablo 2. *Orff Schulwerk Yaklaşımının Uygulama Sürecine ve İşleyişe Yönelik Görüşler*

	f	Katılımcılar
Uygulamada olumlu sonuçlar alıyorum	7	K1,K2,K6,K7,K8,K9,K10
Uygulamada derse ilgi ve ders içi iletişimin arttığını fark ettim	4	K3,K7,K10,K2
Uygulamada aktif katılımın arttığını düşünüyorum	3	K6,K7,K9
Orff-Schulwerk yaklaşımının ilgi çekici, eğlenceli, keyifli olduğunu düşünüyorum	8	K2,K3,K5,K6,K7,K8,K9,K10
Müzik dersi müfredat içeriğinde ya da programında farklı yaklaşımların da yer alması gerektiğini düşünüyorum	4	K1,K2,K6,K10

Materyal, enstrüman eksikliği, sınıfların fiziki şartlarının uygun olmadığını düşünüyorum	3	K2,K6,K9
Orff-Schulwerk yaklaşımının tanınması ve yaygınlaşmasına yönelik faaliyetlerin artması gerektiğini düşünüyorum	3	K1,K5,K8

Katılımcıların tamamı orff schulwerk yaklaşımının uygulama sürecine ve işleyişine yönelik görüş bildirmiş ve bu görüşler yedi farklı tema altında toplanmıştır. Uygulama sürecine ve işleyişe yönelik en fazla görüş, katılımcılardan 8'inin orff schulwerk yaklaşımının ilgi çekici, eğlenceli, keyifli olduğunu düşündüğü, 7'sinin uygulamada olumlu sonuçlar aldığı şeklindedir. Bununla birlikte dört katılımcı uygulamada ilginin ve ders içi iletişimin arttığını fark ettiğini, dört katılımcı müzik dersi müfredat içeriğinde ya da programında farklı yaklaşımların da yer alması gerektiğini, üç katılımcı uygulamada aktif katılımın arttığını düşündüğünü, üç katılımcı materyal, enstrüman eksikliği, sınıfların fiziki şartlarının uygun olmadığını ve üç katılımcı orff schulwerk yaklaşımının tanınması ve yaygınlaşmasına yönelik faaliyetlerin artması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin ilgisini çekecek, aktif katılımla birlikte uygulamaya yönelik olumlu sonuçlar alınabilen, müzik dersi müfredatında yer alması gereken, fiziki şartların uygun olmasını gerektiren bir yaklaşım olduğu ve geniş kitlelere ulaşılması gereken bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

"*Evet, uygulamaya başladım ve olumlu sonuçlar aldığımı düşünüyorum*." K1 "*Evet uyguladım ve uygulamaya devam ediyorum. Sonuç olarak çocukların kendilerini daha rahat ifade edebildiği, toplu uygulama ve bireysel uygulamalarda özgüvenlerinin geliştiğini, müziğe ve sanata bakış açılarının olumlu yönde farklılaştığını gözlemledim*." K2 "*Uyguladığımı ve çok güzel sonuçlar aldığımı söyleyebilirim*." K7 "*Halen uygulamaktayım, çocuğun müziğe bakış açısını bir yük değil eğlenceli bir müzik aktivitesi olarak görmesi, özgüvenini geliştirmesi ve müziğin birçok olgusuyla tanışabilmesi açısından oldukça olumlu sonuçlar almaktayım*." K10

"*çocuklarla iletişim kurmamda daha çok işe yaradı. Dersin başından sonuna kadar öğrencilerin ilgisi derste oluyor ve böylelikle aslında hepimiz eğlenmiş oluyoruz*." K3 "*Yaptığım etkili ve oldukça eğlenceli aktivitelerin ardından kişinin (çocuğun) etkinliğe gönül rahatlığıyla ve severek katıldığını, gerçekten istenileni başardığını ve bundan mutlu olduğunu gördüm. Elde edilen başarı, azmi kararlılıkla hayata taşıdı*." K7

"*Çocuklar etkinliklere aktif bir şekilde katıldıkları için müzikle kendilerini ifade edebiliyorlar ve yeteneklerinin farkına varmaya başlıyorlar*." (K6)

"*Evet düşünüyorum. Neden? Çünkü, çocukların eğlenerek ve etkinliği bol olan, hareket, dans, müzik, oyun birleştiğinde müziğe ve müzik dersine ilgilerinin aratacağını ve arttığını düşünüyorum. Ayrıca hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirdikleri, kendilerini rahat hissettikleri ve rahat*

hareket ettikleri için müziği ders formundan çıkartıp eğlence, oyun gibi görmeleri dersi çocuklara sevdirmekte." (K2) "*Çünkü klasik müzik derslerinden farklı bir yaklaşımla onlarında ilgisini çekecek oyunlar, masallar ve etkinliklerle çocukların keyif aldığı bir ders haline geliyor.*" K3 "*… hem ilkokul, hem ortaokul hem de lisede öğretmenlik yapmış bir müzik öğretmeni olarak öğrencilerin ritim çalışmasından çok keyif aldıklarını gördüm. Müzik kulakları geliştikçe de müzikten daha da zevk aldıklarını gözlemledim.*" K9 "*Oyun ve Orff çalgılarının kullanımı çocukların derse olan ilgisini pekiştiriyor.*" K5

"*Türkiye'de daha çok anaokullarında Orff-Schulwerk yöntemi kullanılmaktadır. İlköğretimde de Orff-Schulwerk yöntemi uygulanmalıdır. Bunun için müzik ders programlarının yenilenmesi gerekmektedir.*" K6 "*En büyük sorun bir müfredatın oluşmaması ve belli başlı özel okullar dışında materyal, enstrüman eksiği uygulamalarda eğitmeni ve çocukları kısıtlayan bir etken.*" K2

"*…belli başlı özel okullar dışında materyal, enstrüman eksiği uygulamalarda eğitmeni ve çocukları kısıtlayan bir etken.*" K2 "*…okullarda gerekli materyal olmadığı için eğitimi verilmiyor. Orff çalgıları okullarda olursa müzik öğretmenlerinin derslerinde aktif bir şekilde kullanacağını düşünüyorum.*" K9 "*Okullarda çocukların kullanmaları için yeterli sayıda Orff çalgısı bulunmamaktadır. Bazı okullarda ise grup faaliyetleri için sınıfların uygun büyüklükte olmaması Orff-Schulwerk yönteminin uygulanmasına yönelik problemler oluşturmaktadır.*" K6

"*Özellikle müzik öğretmeni adayları için dışarıdan eğitime, seminerlere katılmazlarsa ilerlemek mümkün değil.*" K5 "*Türkiye'de uygulanabilirliğinin zor olduğunu düşünüyorum. Çünkü Ülkemiz Eğitim politikaları Orff yaklaşımının tanınmasını çok büyük ölçülerde zorlaştırmıştır.*" K1 "*Orff-Schulwerk eğitiminden birçok kişinin haberdar bile olmadığını düşünüyorum. Henüz yaygınlaşmadığı için ülkemizde uygulanabilirliğinin çok fazla olmadığını düşünüyorum.*" K8

3. Orff Schulwerk Yaklaşımının Öğrenme Sürecine Katkıları

Tablo 3. *Orff Schulwerk Yaklaşımının Öğrenme Sürecine Katkısına İlişkin Görüşler*

	f	Katılımcılar
Öğrencinin dersi sevmesi ve ilgisinin artması	3	K3,K5,K6
Özgüveninde artış olması, kendini daha rahat ifade etmesi	5	K2,K6,K7,K9,K10
Ritim ve müzik bilgi ve becerisinin gelişmesi	6	K2,K5,K6,K7,K9,K10
Sosyalleşme, iş birliği ve çevresiyle iletişimde artış gözlemlenmesi	5	K2,K5,K6,K7,K9

Orff schulwerk yaklaşımının öğrenme sürecine katkılarına ilişkin yedi katılımcının görüş bildirdiği görülmektedir. Yaklaşımın öğrenme sü-

recine katkılarını katılımcılardan, 6'sı öğrencinin ritim ve müzik bilgi ve becerisinin gelişmesi şeklinde, 5'i bu yaklaşımın sürece katkısı olarak öğrencinin özgüveninde artış olması, kendini daha rahat ifade etmesi şeklinde, 5'i sosyalleşme, iş birliği ve çevresiyle iletişimde artış gözlemlenmesi ve 3'ü öğrencinin dersi sevmesi ve ilgisinin artması şeklinde ifade etmiştir. Bu doğrultuda ritim ve temel müzik bilgi-becerilerinin gelişmesiyle birlikte öğrencinin sosyal becerilerinin gelişerek kendini ifade edebilmesi ve böylelikle özgüvenli bireylerin yetişmesine yönelik katkıda bulunan bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

"*Avantajları vardır, çocukların müziği sevmesine, ilgi duymasına olanak sağlar" ... "Orff-Schulwerk eğitimi almış çocuklar derslere daha hevesli ve heyecanla geliyorlar. Dersi sevmeye, müziğe ilgi duymaya başlıyorlar.*" (K3) "*… İlkokula başladığında ise müzik dersine olan ilgisi yüksek oluyor.*" K5

"*Kendilerini daha rahat ifade edip, özgüvenlerinin arttığını gözlemledim.*" K2 "*Yaklaşım bir yönden kendini ifade becerisi olduğu için, dezavantajlarından ziyade avantajlarından çokça bahsedebiliriz. Sosyal ve eğitimsel açıdan kendini özgürce ifade edebilme…*" K7 "*…kendini daha rahat ifade ediyor gerek oyunla gerek dansla gerek ritimle. Bir çocuğun kendini anlatabiliyor olmasından daha güzel bir şey hayal edemiyorum.*" K10 "*…ses veren materyalleri ritim aleti olarak kullanma istekleri yüksek … Genel olarak iletişim becerileri yüksek, özgüvenlile*r…" K6

"*Müziksel ve ritimsel duygu ve hislerinin, sosyal zekalarının doğru orantılı olarak arttığını gözlemledim.*" K7 "*…özgüvenli olduklarını gördüm.… Ritim ve müzik kulağının gelişmesinin yanında daha sosyal ve özgüvenli olduklarını gördüm.*" K9"*…ritim duygusu da güçleniyor. ... Çocukların iletişim becerilerini geliştirmesiyle beraber ritim duygusu da güçleniyor. İlkokul başladığında ise müzik dersine olan ilgisi yüksek oluyor."* K5 "*Okul öncesi çocuklarda sosyalleşme, iş birliği, paylaşımlar ile müzik kültürlerinin, psikomotor becerilerinin ve küçük kas gruplarının Orff-Schulwerk eğitimi almamış çocuklara göre daha etkili ve hızlı geliştiğini deneyimledim.*" K2

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Müzik öğretmenlerinin orff schulwerk yaklaşımının uygulanabilirliği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma, orff schulwerk yaklaşımının tanımı ve içeriği hakkında görüşler, uygulama sürecine ve işleyişine yönelik görüşler ile yaklaşımının öğrenme sürecine katkıları olarak üç ayrı kategoride değerlendirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre orff schulwerk yaklaşımının tanımı ve içeriği hakkında görüşler dört tema altında toplanmış, orff schulwerk'in müzikal kavramlar, ritim, şarkı söyleme, dans ve hareket yoluyla öğreni-

len, yetenek gözetmeksizin tüm öğrencilere yönelik, psikomotor becerilerin gelişimine katkı sağlayan ve öğrencilerin sevdiği ve öğrenirken keyif aldığı, eğlendiği bir yaklaşım olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Sökezoğlu (2010), Orff'un en önemli özelliğinin, çocukların ilgisini çekmesi olduğu, çocuklara müziği şarkı söylemek, oyun oynamak, çalgı çalmak, hareket etmek gibi çocukların yapmaktan zevk aldıkları faaliyetlere dayandırarak öğreten bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşıma yönelik Koçak ve Laslo (2013), insanların bir araya gelmeleri, birbirlerinin özelliklerini, kültürel miraslarını, değer yargılarını tanıyabilmeleri, birbirleriyle etkileşim içine girmeleri için oyun alanlarının yaratıldığından bahsetmiş, biraraya gelen bireylerin birbirlerinin farklı ve benzer özelliklerini oyun ortamı içinde tanıma fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu özelliklerin, farklı yetenekler olabildiği gibi engeller de olabileceğinden söz etmektedirler. Bu sonuç doğrultusunda yaklaşımın, öğrenciler tarafından sevilen, uygulamada hareket temelli olduğu için psikomotor gelişime katkısı olan eğlenceli bir öğretim yaklaşımı olduğu söylenebilir.

Orff Schulwerk yaklaşımının uygulama sürecine ve işleyişine yönelik görüşler yedi farklı tema altında toplanmıştır. Katılımcı görüşleri sonucunda sürece ve işleyişe yönelik en fazla görüş yaklaşımın ilgi çekici, eğlenceli, keyifli olduğu, uygulamada olumlu sonuçlar alındığı şeklindedir. Bununla birlikte uygulamada ilgi ve ders içi iletişimin arttığı, müzik dersi müfredat içeriğinde ya da programında farklı yaklaşımlarında yer alması gerektiği, uygulamada aktif katılımın arttığı, materyal, enstrüman eksikliği, sınıfların fiziki şartlarının uygun olmadığı ve orff schulwerk yaklaşımının tanınması ve yaygınlaşmasına yönelik faaliyetlerin artmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu sonuca paralel olarak, Arı (2000), bu ve benzeri metodların gerekli kurum ve kuruluşların desteklerinin alınarak ve diğer yabancı ülkelerle iş birliği içerisinde müzik eğitim sistemimiz içine dahil edildiğinde, ülkemiz müzik eğitim sisteminin daha çağdaş seviyeye ulaşacağının bir gerçeklik olduğunu belirtmiştir. Orff schulwerk yaklaşımının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için kurumlarda eğitimcilere yardımcı olacak gerekli metod, materyal vb. sağlanarak fiziki şartların uygun hale getirilmesi önerilmektedir. Koçak ve Laslo (2013), hem orff-schulwerk çalışmalarında hem de yaratıcı dramada yeni olana deneyerek ulaşılacağını, edinilen ve getirilen deneyimlerin grup çalışmalarında paylaşıldığını, yaparak ve yaşayarak öğrenirken empati ve iletişim becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir.

Orff schulwerk yaklaşımın öğrenme sürecine katkılarına ilişkin katılımcıların en fazla görüş bildirdiği konu ritim ve müzik bilgi ve becerisinin gelişimi olmuştur. Bununla birlikte öğrencinin dersi sevmesi ve ilgisinin artması, öğrencinin özgüveninde artış olması, kendini daha rahat ifade etmesi ve son olarak sosyalleşme, iş birliği ve çevresiyle iletişimde artış olması gözlemlenmektedir. Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüş-

melerle Ercan'ın (2019) araştırması sonucunda, bu yaklaşımın çocukların beden dilini, işitsel zekasını ve yaratıcılıklarını geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Bu konuda yapılmış deneysel araştırmalar orff schulwerk pedagojisi ile yapılan etkinliklerin verimli ve etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Kuşcu, Kayılı, ve Barışeri (2013) orff schulwerk pedagojisi ile yapılan müzik eğitimi dersiyle, okul öncesi öğretmeni adaylarının müzik eğitimine ilişkin müzik öğretme isteği, müzik öğretiminde kendine güven, çocuk gelişiminde müziğin rolü alt boyutlarındaki ve toplam tutumlarına etkisinin yüksek olduğunu bulmuştur. Başka bir araştırmada çocuklara orff-schulwerk yaklaşımı uygulanarak yapılan müzik etkinlikleri sonrasında (Kuşcu, 2010) deney grubunun dikkat becerilerinin, kontrol grubuna göre önemli düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Yine başka bir deneysel çalışmada Tekin Gürgen (2006), orff yaklaşımıyla işlenen derslerin müziksel işitme becerisini geliştirmede etkili olduğunu kanıtlamıştır. Aynı zamanda dersi planlamada ve uygulamada konuların kavramsal olarak öğrenilmesinden ziyade, çocukların hareket ve dans ederek, şarkı ve tekerleme söyleyerek, ritim enstrümanları ve çalgı çalarak hissetmesi başarının nedeni olarak ifade edilmiştir. Orff Schulwerk yaklaşımının uygulanabilirliğine ilişkin yapılan bu araştırma ile diğer araştırmalardaki paralel sonuçlardan yola çıkarak; Orff schulwerk yaklaşımının, öğrencinin sosyalleşmesine, derse ilgi duymasına, kendini daha rahat ifade edebilmesine ve ritmik, müzikal becerilerinin gelişimine olumlu katkılarından dolayı temel müzik eğitiminde daha yaygın olarak kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Arı, Z. (2000). Orff Metodu ve Çalgılarının Müzik Öğretimindeki Önemi Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Burak, S. & Erdoğan, Ş. (2018). Yaratıcı Drama ve Orff-Schulwerk Uygulamalarının Müzik Dersine Yönelik Tutumlar Üzerindeki Etkileri. İlköğretim Online, 17(1), 314-335.

Ercan, H. (2019). Okul Öncesi Dönem Müzik Eğitiminde Orff Schulwerk Yaklaşımının Kullanılma Durumları. International Social Sciences Studies Journal, 5(37), 3179-3190. Erişim Adresi: http://sssjournal.com/Makaleler/848920021_14_5-37.ID1557_Ercan_3179-3190.pdf

Erdoğan, Ş. (2016). Yaratıcı Drama Ve Orff Schulwerk Uygulamalarının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Kale, M. N. (2018). İlköğretim Temel Müzik Eğitim Programındaki (5-6-7 ve 8. Sınıflar) (Orff–Kodaly-Dalcroze) Müzik Öğretim Yöntemlerinin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Kalyoncu, N. (2006). Türkiyede Orff-Schulwerk Uygulamaları Abant İzzet Baysal Üniversitesi Örneği. Yaratıcı Drama Dergisi, 1(2), 89-104.

Koçak, K.O. & Laslo, N. (2013). Türkiye'de Orff-Schulwerk Müzik, Oyun ve Dans Üzerine Makaleler. İstanbul: Müzik Eğitimi Yayınları.

Kuşcu, Ö. Kayılı, G. ve Barışeri, N. (2013). "Okul Öncesi öğretmen adaylarının müzik eğitimine ilişkin tutumlarına Orff Shulwerk pedogojisinin etkisi", Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2 (1): 372-380, ISSN: 2146-9199

Özevin, B. (2018). Humanistic, artistic and pedagogic aspects of Orff-Schulwerk music and dance pedagogy Orff-Schulwerk müzik ve hareket eğitiminin insani, sanatsal ve pedagojik yönleri. Journal of Human Sciences, 15(1), 8-23.

Öziskender, G. & Güdek, B. (2013). Orff Yaklaşımı İle Yapılan Okul Öncesi Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkileri. Electronic Turkish Studies, 8(3). Erişim adresi: http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933027.pdf

Öztürk, A. (2006). Türkiye'de Orff-Schulwerk Yaklaşımının Dünü Bugünü. Yaratıcı Drama Dergisi, 1(2), 79-88.

Tekin Gürgen, E. (2006). Müzik Eğitiminde Yaratıcılığı Geliştiren Yöntem ve Yaklaşımlar. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(12), 81-93.

Toksoy, A. C. & Beşiroğlu, Ş. (2006). Orff Yaklaşımı Çerçevesinde İlköğretim I. Kademesinde Müzik ve Hareket Eğitimine Başlangıç İçin Bir Model Önerisi. İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3/2, 23-34.

Toksoy, A. C. (2011), Müziksel-Kültürel Kodlanma Serüvenine Müzik Antropolojisi Penceresinden Bir Bakış. Porte Akademik Müzik Dans ve Araştırmaları Dergisi, Sayı 2, 37-40.

Özbay, S. S. & Can, Ü. K. (2020). Türkiye'de Orff-Schulwerk Yaklaşımı Konusunda Oluşturulmuş Süreli, Süresiz Yayınlar ve Bilimsel Çalışmaların İncelenmesi. Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(1), 166-189. Erişim Adresi: http://dergipark//academiadergi.com

Sökezoğlu, D. (2010). Ritim, Hareket ve Şarkı Eğitimi Temelli Müzik Eğitiminin 7-11 yaş Grubu Çocuk Yuvası Öğrencilerinin Sosyal Gelişimleri Üzerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversıtesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sungurtekin, Ş. (2005). Orff Çalgılarının Okul Müzik Eğitimindeki Yeri ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Uçal, E. (2003). Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Orff Öğretisinin Müziksel Beceriler Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yüksel, G. (2014). Flüt Öğretiminde Psikolojik Tip Kuramına Dayalı Öğrenme Stili Odaklı Öğretim Uygulamalarının Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi. Journal of Research in Education and Teaching, Şubat, 3(1), no:14 Erişim Adresi: http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/14.yuksel.pdf

Bölüm 17

EĞİTİM YÖNETİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Nesip DEMİRBİLEK[1]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, Genç MYO, **Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü,** Bingöl/TÜRKİYE, ndemirbilek@bingol.edu.tr

GİRİŞ

Yönetim Biliminin Temelleri ve Gelişimi

Yönetim, genel olarak klasik, neoklasik ve modern olmak üzere üç dönem olarak ele alınmaktadır. Dönemlere ayrılmasının temelinde insanın ne olduğuna dair nitelemedeki farklı bakış açıları yatmaktadır (Bursalıoğlu, 2010). Bazı bilim adamları insanı kırıcı, bencil, yarışmacı, saldırgan, yıkıcı olarak nitelerken, bazı bilim adamları ise insanın özünde iyimser, işbirlikçi ve olgun olarak nitelemektedir (Aydın, 2014). Örneğin Machiavelli' ye göre insan; nankör, çıkarcı, açgözlü, garantici, bencil bir kişiliğe sahiptir. Yönetimin temellerini kuran Taylor, Fayol ve Weber gibi düşünürlerde Benzer şekilde insanı tembel, egoist ve bencil olarak tanımlamaktadır. Hobbes'a göre insan, insanın kurdudur anlayışından dolayı çevresinden endişe duyan kişiler olarak değerlendirilmektedir. Freud' a göre ise insan; cinsellik ve saldırganlık güdülerinin etkisiyle, kötüdür ve bu ilkel içgüdüler tarafından kontrol edilmektedir. Herry Sullivan, Erich From ve Karen Horney gibi psikologlar da insanın dış toplumsal olaylara bağlı olarak yaşadıkları deneyimlerden hareketle iyi ya da kötü olabileceğini dile getirmişlerdir (Aydın, 2014). İnsan doğasına bakışların farklı olmasından kaynaklı olarak insan yönetimine dair kuramlarda farklılaşmıştır. İnsanın doğası gereği kötü olduğunu düşünen kuramcılar çalışma koşullarında daha fazla baskı ve kontrolün olması gerektiğini belirtirken, İnsanın doğası gereği iyi olduğunu düşünen kuramcılar ise daha fazla esneklik sağlanmasının gerektiğinin belirtmişlerdir.

Yönetimin Bilimselleşmesi

Tarihin ilk dönemlerinden günümüze insan davranışlarını etkileme ve yönlendirme sanatı olarak varlığını sürdüren yönetim, yakın tarihimizde bilimsel bilgi ve yöntemlerin kullanıldığı bir bilim haline dönüşmüştür (Saruhan ve Yıldız, 2013). Yönetimde bilimsel bilgi ve yöntemlerin ilk olarak kullanılması,1911 yılında Amerika'da Taylor'un "Bilimsel Yönetimin İlkeleri" kitabını yazmasından sonra başlamıştır. Taylor ile birlikte tarihte ilk defa yönetimde uygulamalı olarak bilimsel ilkeler uygulanmıştır. Taylor'un çalışması ile birlikte aynı dönemde, Fransa da Henry Fayol 'un "Yönetim Süreci Yaklaşımı" ve Almanya'da Max Weber 'in "Bürokrasi Yaklaşımı "ile yönetimde önemli çalışmalar ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalar klasik yönetim yaklaşımının temelini oluşturmuş ve kendi döneminin yönlendiricisi olmuştur.

Bilimsel yönetim anlayışının öncülerinden Taylor' a göre çalışanlar, makineye adapte olabilen sabit parçalardır. Verim alabilmek için doğru yönetilmelidir. Doğru yönetebilmek için ise çalışanların sürekli kontrol altında tutulması gerekir. Taylor gibi H. Fayol da işletmeler için yeni fikirler geliştirmiştir. Fayol (1841- 1925), yönetimi, planlama, teşkilatlanma,

kadrolaşma, yönetme, raporlama, bütçeleme gibi süreçlere ayırmıştır. Yönetim Biliminin en etkili isimlerinden biri de M. Weber 'dir. En doğru örgüt yapısını ortaya koyan Weber (1864-1920), tamamen yasa ve kurallara bağlı çalıştırılan bürokrasinin, en saf ve ülküsel yönetim biçimi olduğunu ifade etmiştir. Yönetim alanında ilk dönem çalışmalarında doğa bilimlerinde egemen olan bilimsel yöntemin kullanılması fikri benimsenmiş ve buna göre hareket edilmiştir. Sonraki süreçte etki ve tepki gerçeğinden hareketle davranışçı yaklaşıma hızlı bir dönüş gerçekleşmiştir (Üsdiken ve Erden, 2001, 2002).

1930'lu yıllardan sonra E. Mayo, A. Maslow, F. Herzberg, D. McGregor gibi düşünürlerle birlikte yönetimde insana bakış açısı değişmiştir. İnsanın salt ekonomik bir varlık olduğu düşüncesine karşı çıkılmış ve sosyal bir varlık olarak bireysel farklılıklar gerçeği de kabul görmüştür. Bu sayede insanın sosyal bir varlık olduğu ve davranışlarını öngörebilme yaklaşımı önem kazanmaya başlamıştır. 1960'lı yıllara kadar devam eden neoklasik yaklaşımda özellikle örgütlerdeki birey ve grup davranışları üzerinde durulmaktadır. Motivasyonun sadece ekonomik unsurlara bağlı olmadığını, ayrıca toplumsal ve bireysel unsurlara da bağlı olduğu kabul edilmiştir. Gruplaşma ve sevgi bağlarının kuvvetli olmasının, yönetimi elinde bulunduran kişilerin davranışlarındaki olumlu davranışların, çalışanların önemsenmesinin çalışma ortamının havasını değiştirdiği ve bunun da sürekli verim artışına dönüştüğü görülmüştür. Etkililiğin belirlenmesinde dış faktörler kadar, bireyin dış dünyası da dikkate alınmıştır (Balcı, 2008). 1960'lı yıllarla birlikte yönetim alanında insan ilişkileri yaklaşımı, sistem yaklaşımı, katılmalı yönetim, mükemmellik yaklaşımı gibi düşünceler yaygın kabul görmeye başlamıştır (Eren, 2016).

Simon (1963) geleneksel yönetim anlayışı çerçevesinde yönetime ilişkin öne sürülen ilkelerin deneysel olarak test edilmediğini, birer tabu niteliğinde olduğunu, yönetime ilişkin bilimsel süreçlerin izlenmesi gerektiğini belirtmiştir. 1970'li yılların sonlarına kadar Fayolist anlayışı yansıtan "örgüt kuramı" ile davranışçı yaklaşımı yansıtan "örgütsel davranış" alt dalları iç içe bir görünüm arz ederken, 1970'li yılların sonlarından başlayan süreçte bu alt dallarda bir ayrışma gözlenmiştir (Üsdiken ve Erden, 2002).

1975-2000 yılları insanlık tarihi açısından bakıldığında bu yıllarda köklü değişimlerin yaşandığı bilinmektedir. Bu değişimler her alanda ve konuda görülmektedir. İnsanların güncel yaşantılarından teknolojik konulara, bilimsel yaklaşımlardan bilgi yapılarına kadar her alan ve konuda değişiklik vardır. Değişim ve gelişim öylesine hızlıdır ki bir yıl değil gün içerisinde bile söz konusu değişimi takip etme de zorluk yaşanılabilir hale gelmiştir (Can, 2002). Baş döndürücü olan bu değişim ve gelişim karşısında yönetim kuramları da değişip dönüşmüştür. Modern kurama

göre işgörenlerin karmaşık yapıda olduğu ve çeşitli etkenler tarafından güdülendiği kabul görmektedir. Örgütler dinamik ve açık sistemler olarak ele alındığından dolayı değişim ve karmaşıklık bu kuramın dikkate aldığı temel noktalar olarak ele alınmaktadır (Şahin, 2012).

Eğitim Yönetiminin Temelleri, Gelişimi ve Bilimselleşmesi

Yönetimin eğitime uygulanması olarak tanımlanan Eğitim yönetimi bir meslek olarak çok eski dönemlerde var olmasına rağmen, alanın bilimselleşmesi ve sistematik bir yapıya dönüşmesi çok da eski değildir. Literatürde Romalıların okul yöneticiliğini önemsedikleri ve geliştirdikleri ifade edilmektedir (Bursalıoğlu 2010). Fakat XIX. yüzyılın son çeyreğinde üniversitelerin bu konu üzerine eğilmesi ile birlikte Eğitim yöneticiliği bir meslek olarak ortaya çıkmıştır (Oplatka, 2010). English'e (2002) göre eğitim yönetimi alanında bilimleşme yolundaki ilk adımlar, üniversitelerde eğitim yönetimi bölümlerinin kurulmasıyla atılmıştır. Okul müdürü ve denetçi yetiştirmek için ilk kursun 1881'de William Payne tarafından Michigan Üniversitesi'nde kurulduğu ve Payne'nin 1875 tarihinde kaleme aldığı kitabın bu alandaki ilk çalışma olduğu belirtilmektedir (Culbertson, 1988; Şişman ve Turan, 2004). Kitabın içeriğinde, okul müdürlerinin genel görevleri ve yetkilerini kullanmayla ilgili pratik kurallara yer verildiği aktarılmaktadır (Balmores, 1988).

XX. yüzyılın başlarında, doğrudan eğitim yönetimine ilişkin teori ve yaklaşım geliştirme çabaları çok fazla olmadığından, yönetim alanında geliştirilen çeşitli yaklaşımlar eğitim yönetimine yön verdiği belirtilmektedir (Şişman ve Turan, 2004). Bu dönemde Amerika'da eğitim yönetiminin bilimsel inceleme alanı olarak gelişmesinde; yönetim bilimlerindeki gelişmelerin etkisi, okullardan maksimum verimlilik elde etme yönünde gösterilen çabalar ve eğitimin bilimsel anlamda ilerlemesi olmuştur (Özdemir, 2018a). Öte yandan W. Payne ve W. Harris gibi öncü isimlerin bir kimlik arayışı içerisinde oldukları ve okul yönetimine bilimsel bir yaklaşımın zorunluluğunu vurguladıkları belirtilmektedir (Culbertson, 1988).

1910 yılından itibaren eğitim yönetimi alanında verilen kursların sayısında artış olmaya başlamıştır. Yine aynı yıl Amerika'daki "Ulusal Eğitim Fakülteleri Topluluğu" eğitim yöneticilerinin mesleki gelişimlerine yönelik düzenlenen programlardan biridir. Eğitim Yönetimi alanında önemli bir isim olan Strayer "Eğitim Yönetimi (1913)" başlıklı kitabında temel olarak öğrenci problemleri, öğretimde verimlilik, okul müfredatı ve eğitim ürünlerinin ölçülmesi gibi konulara odaklanmış, eğitim yönetimindeki problemlere istatistiksel yöntemlerin uygulanmasını ele almıştır. Yine bu yıllarda yazılan başka kitapların da alanın bilgi birikimine katkı sağladığı aktarılmaktadır. Strayer ve Thorndike, 1913 yılında okulların organizasyonu, okul finansmanı, eğitim ürünlerini ölçme gibi yönetsel sorunlara nicel yöntemler kullanılarak çözüm aradıkları kitabı yayımlamış-

lardır. Eğitim yönetiminin öncü isimlerinden olan bir diğer isim olan Cubberley'in eğitim yönetimindeki ilk kitabı "Kamu Okulu Yönetimi (1922)" başlıklı kitaptır. 1927 yılında da ikinci kitabı "Eyalet Okul Yönetimi'ni çıkarmıştır. İlk kitabında, şehir okul sistemlerinin yönetimine odaklanan Cubberley'in ikinci kitabı da benzer formata sahip olup eyalet düzeyinde okul yönetiminin ilkeleri ile ilgilidir (Balmores, 1988).

1925 yılında Strayer ve Engelhardt, eğitim yönetiminde kuram ve uygulama arasındaki boşluğu doldurabilmeye ilişkin bir kitap yazmışlardır. Moehlman, "Okul Yönetimi" (School Administration- 1940), başlıklı kitabında okulların en yüce amacının öğretim olduğunu ve başarılı bir öğretim için gerekli olan tüm faaliyetlerin bu amaca hizmet etmesi gerektiğini belirtmiştir. Mort'un 1946 yılında yazdığı "Okul Yönetiminin İlkeleri: Temel Kavramların Bir Sentezi" (Principles of School Administration: A Synthesis of Basic Concepts) isimli kitabında kültür ilkeleri, okul yönetiminde sağduyu, yeterlilik ilkeleri, ampirik bilgi ve hukuk kavramları gibi bir dizi ilkeyi açıklamaya çalışmıştır. Sears ise bir okul ortamında yönetsel sorunları analiz etmek için kamu yönetimi alanındaki kavramları kullanmıştır. Sears, okul yönetimi teorisini açıklamaya çalışmış ancak okul yönetiminin yönetimden ayrımı konusundaki belirsizlik devam etmiştir (Balmores, 1988).

Halpin (1966) II. Dünya Savaşından sonra eğitim yönetiminde dört önemli gelişmenin olduğunu aktarmaktadır. Birincisi, 1947 yılında Amerika'da ilk kez Ulusal Eğitim Yönetimi Profesörleri Konferansı (The National Conference for Professors of Educational Administration) düzenlenmiştir. Yıllık olarak düzenlenen bu etkinlik aracılığıyla eğitim yöneticileri yetiştiren kişiler arasında etkileşim arttırılmıştır. İkincisi, 1950 yılında W.K. Kellog Vakfı'nın desteklediği sekiz üniversitenin birleşerek başlattığı Eğitim Yönetiminde İş birliği projesi'dir. 1950 yılında başlatılan bu program aracılığıyla alanda daha çok araştırma yapmaya ve alanın gelişimine daha çok ihtiyaç olduğuna vurgu yapılmıştır. Bu programla birlikte eğitim yönetimi ile diğer disiplinler arasında iletişim artmış, eğitim yönetimi profesörleri ile sosyal bilimciler daha çok paylaşımda bulunmuşlardır. Üçüncüsü, 1955'te Okul Yönetimi Gelişim Komitesi'nin ve dördüncüsü 1956 yılında Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyinin (University Council for Educational Administration) kurulmasıdır. Ayrıca bu konsey kuruluşunun ilk yılında eğitim yöneticilerinin performansının daha iyi ölçülmesini sağlayan bir projeye de destek sağladığı aktarılmaktadır (Murphy, 1998).

Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi ve Chicago Üniversitesi, eğitim yönetiminin iyi tanımlanmış bir bilgi birikimine sahip olmaması tartışmalarının artmasıyla bir seminere sponsor olarak eğitim yönetiminde teori geliştirme yönünde doğrudan bir adım atmaya çalışmışlardır. Daniel Griffiths adı anılan seminerde eğitim yönetiminde teori yönelimli araş-

tırmaların eksikliğine ilişkin bir çalışmayı dile getirmiştir. Griffiths 'in yanında Andrew Halpin, Jacob Getzels gibi isimlerin öncülüğünde ve yukarıda belirtilen kurumların desteği ile birlikte alanda "Kuram Hareketi" olarak adlandırılan yeni bir yönelim ortaya çıkmıştır (Balmores, 1988). 1950'li yıllarda yaşanan bu gelişmeler alanın bilimsel bir çalışma alanı olarak temellerin atıldığı yıllar olarak kabul edilmektedir (Bursalıoğlu, 2010; Çelik, 1997; Hallinger and Chen, 2015; Halpin, 1958; Heck & Hallinger, 2005; Hyung, 2001; Özdemir, 2011; Mosher, 1977; Şişman ve Turan, 2005).

Kuram hareketinin amacı sosyal bilimlerin bulgu, metot ve kuramlarını eğitim yönetimi araştırmalarına uygulamaktır (Mosher, 1977). Genel olarak eğitim yönetimi ile ilgili kuramsal bir temel oluşturmak ve uygulayıcılara yol göstermek amaçlanmıştır (Şişman ve Turan, 2005). Halpin (1958), eğitim yönetiminde bilgi birikimine ve teoriye vurgu yapmasından dolayı kuram hareketinin önemli olduğunu aktarmaktadır. "Eğitimde Yönetsel Teori" kitabında eğitim yönetiminin yönetimin diğer türlerinden ayrı düşünülemeyeceğini belirtmektedir. Ona göre eğitim sosyal sistem olarak yorumlanabileceğinden dolayı, eğitim yönetiminin, davranış bilimleri tarafından sağlanan iç görülerden büyük ölçüde faydalanması gerekir. Diğer bir önemli temsilci Griffiths, 1959 yılında yayınlanan "Yönetsel Kuram" başlıklı kitabında bilimsel yöntemin, yönetimde önemine dikkat çekerek bir yönetim teorisinin; davranışa rehberlik etmesi, bilgi üretiminin gelişmesini sağlaması ve yönetsel eylemi açıklamada yardımcı olması gerektiğini belirtmiştir (Griffiths, 1959).

1975'lere kadar eğitim yönetimini etkileyen teori hareketinin temel özelliklerini Halpin şu şekilde açıklamıştır (Culbertson, 1981);

- Yönetimde etkili teori geliştirme, sosyal ve davranışsal bilim kavramlarını ve araştırma biçimlerini kullanmayı gerektirmektedir.
- Teori ve araştırmalar yönetsel ve örgütsel davranışı betimlemekte, açıklamakta ve tahmin etmekte, fakat yöneticilerin ne yapmaları gerektiği konusunda bir reçete sunmamaktadır.
- Etkili bir araştırma teoriye dayanmakta ve teori araştırmaya yol göstermektedir.
- Tümdengelim çalışmaları teorinin en iyi örneklerindendir.

Kuram hareketinin yukarıda sıralanan bu özelliklerinde kuramın, araştırmalara yol gösterme fonksiyonu ile kuram ve araştırma ilişkisinin önemine vurgu yapılmıştır. Ayrıca kuram hareketi öncesinde eğitim yönetimi araştırmalarında "reçete" olarak sunulan anlayış eleştirilerek alanda üretilen çalışmaların bunun ötesinde bir anlayışla yapılması gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Kuram hareketi ile başlayan bu yılları (1950-1975) teorik bilim olarak isimlendiren Allison'a (1989) göre bu dönemde, örgütleri ve yönetim sürecini anlamanın yeni yolları artmış; araştırma çok daha teorik odaklı ve metodolojik olarak gelişmiştir. Profesörler ve öğrenciler yeni bakış açıları, problemler ve olasılıklarla ilgilenmeye başlamış, yeni bir bilimsel literatür ortaya çıkmış ve hızla özel akademik dergilerle gelişerek büyümüştür. Bu dönem aynı zamanda eğitim yönetiminde kurumsallaşma dönemi olarak ele alınır (Oplatka, 2009). Bu yıllarda yayın hayatına başlayan akademik dergilerle teorik ve araştırma makaleleri yayınlamak ve bilim insanlarını teşvik etmek amaçlanmıştır (Culbertson, 1976). 1963 yılında Journal of Educational Administration, 1965 yılında Educational Administration Quarterly, 1972 yılında Educational Management Administration & Leadership kurulmuştur (Oplatka 2012).

Bu yıllarda aynı zamanda eğitim yönetiminin farklı ülkelerde gelişim gösterdiği belirtilmektedir (Oplatka, 2009). İngiltere'de eğitim yönetimine 1960'ların sonlarında dikkat çekilmiş ve 1970'lerin ortasında ise alana ilişkin birçok kurum kurulmuştur. William Taylor ve George Baron alanın gelişmesine liderlik etmişler, birçok araştırma yapmışlardır. 1971 yılında Baron'un öncülüğünde "British Educational Management and Administration Society (BEMAS)" kurulmuştur. Yine bu yıllarda kurulan bir başka kuruluş Eğitim Yönetimi İngiliz Milletler Konseyidir (Commonwealth Council for Educational Administration-CCEA) (Bone, 1982).

Bu kuruluşlar düzenledikleri konferanslar ve yayınlarıyla alanın gelişimine önemli katkılar sağlamışlardır. İngiltere'de alanın gelişimi Amerika'ya göre biraz daha geç ve gelişim süreci farklı olsa da kamu yönetimi ve işletme yönetiminden etkilenmiştir. Yaşanan gelişmelerle üniversite ve kolejlerde bölümleri olan, profesörleri, öğrencileri ile birçok üniversitede dersler verilen ve düzenli şekilde kitap ve makaleleri yayınlanan bir alan haline gelmiştir. Bu alanın gelişmesi ülkede eğitimin diğer alanlarına göre daha hızlı olmuştur (Bone, 1982).

Eğitim yönetimi dünyada akademik ve kurumsal olarak gelişmeye devam ederken diğer taraftan kuram hareketine yöneltilen eleştirilerle farklı bakış açıları kazanmıştır. Dönemin egemen paradigması olan pozitivizme 1970'li yıllardan sonra alternatif olabilecek birtakım yaklaşımların tartışılmaya başlandığı görülmektedir (Bates, 1980; English, 2001, 2002; Evers & Lakomski, 1996, 2012; Hyung, 2001; Greenfield, 1979; Maxcy, 2001; Şimşek, 1997; Şişman, 1996; Turan, 2004; Willower, 1996; Willower & Forsyth, 1999). Pozitivizm ötesi olarak nitelendirilen bu dönemde yorumlamacı (öznelcilik), eleştirel, bilişsel, simgeci ve kültürel kuramlar ortaya çıkmış (Willower & Forsyth, 1999), pozitivizmin; genelleyici, evrensel, nesnel, değerlerden bağımsız, belirlenimci, indirgemeci bilim anlayışına karşıt olarak yeni yaklaşımlarda; öznellik, görecelilik, değer-

ler, durumsallık, yerellik, bağlam gibi kavramlar vurgulanmıştır (Şişman, 1998). Paradigmalar arasındaki bu tartışmalar alanyazında "paradigmalar savaşı" olarak da ifade edilmekte olup farkların sadece epistemolojik değil ontolojik de olduğu belirtilmektedir (Waite, 2002).

Kuram hareketine ilk önemli eleştiriler 1974'te Thomas Greenfield tarafından yapılmıştır. Greenfield'in teorik bilime ilişkin eleştirisinin temel noktasının, Simonesque pozitivizminin yapısal olarak yönetsel eylem için pratik bir rehber olarak hizmet edebilecek bilgiyi üretememesinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Allison, 1989). Greenfield'in eleştirileri, kuram hareketinin felsefi yapısı ve yöntemine ilişkindir. Öznelci yaklaşımı savunan Greenfield, eğitim yönetiminde pozitivist paradigmanın hâkim olduğu günden itibaren, yapılan araştırmalarda bilinçli bir şekilde insanın öznel tarafının dışlandığını vurgulamakta, nicel araştırmaların eğitim yönetimiyle ilgisi olamayacağını, bu araştırmaların insani değerleri anlamaktan ve açıklamaktan uzak olduğunu savunmaktadır (Şişman ve Turan, 2005).

Greenfield'in teorik bilimin epistemolojik temellerine bu ilk eleştirisi, eğitim yönetiminin gelişiminde yeni bir çağın başlangıcını gösteren önemli bir olay olarak kabul edilmektedir (Allison, 1989). Nitekim bu söylemlerin ardından pozitivizme farklı eleştiriler gelmeye devam etmiştir. Bu eleştirilerden birisi Almanya'da Frankfurt Okulu olarak bilinen düşünce geleneği içinde yer alan eleştirel kuramcılardan gelmiştir (Ewert, 1991).

Kuramın öncülerinden Bates'e göre; eğitim yönetimi, iyi bir sosyal yapı oluşturmak için katılımcı demokrasi ve insan özgürleşmesi gibi kolektif sosyal değerleri yükseltme konusunda daha ilgili olmalıdır (Hyung, 2001). Bir başka tartışma da yönetimin felsefesini çözümleyen Hodgkinson (2008) tarafından yapılmıştır. Hodgkinson, yönetimin toplumsal bir olgu olduğunu ve bu sebeple sosyal yapıyı, kültürü ve yaşam kalitesini şekillendirdiğini düşünmektedir. Örgütlerde "insanın" rolüne vurgu yapan Hodgkinson, insanların yaşamlarını örgütler içinde geçirdiğini ve yaşamı boyunca yönetme ve yönetilme eylemi ile iç içe olduğunu düşünmektedir. Ona göre yönetim felsefesinin iki temel amacı; örgütlenme ve yönetim ile ilgili var olan bilgiyi netleştirme, düzenleme, sentezleme, aydınlatma ve kolektif yaşamın geliştirilmesi için yorumlayıcı ve hazırlayıcı bir işlev sergilemek olmalıdır.

1990'lı yılarda Evers ve Lakomski, naturalistik bağdaşımcılık olarak adlandırdıkları kavramın, teori hareketi ile post modernizm arasında bir denge kurduğunu, mantıksal ampirizmin bilgi teorisinin çok dar kapsamlı olduğunu, bağdaşımcı epistemolojinin eğitim yönetiminde teori geliştirmek için en iyi çerçeve sağlama yolu olduğunu düşünmektedirler (Evers & Lakomski, 1994). Naturalistik bağdaşımcılık, değerleri ve bireyin öznelliğini içine almakta, bilgi üretiminde sorgulama, yoruma açık olma, tabu-

laştırmama gibi kavramları içermektedir (Evers & Lakomski, 2012). Onlara göre, eğitim yönetimi değer yüklü olmalıdır ve bu sebeple değerleri içermeyen hiçbir bilimsel çalışma olguları kavrayamaz (Özdemir, 2018b).

Bağdaşımcılığın epistemolojik perspektifinin analizi yapan Barlosky (1995), kavramın pozitivizmin güçlü bir halefi olarak kabul edildiğini, araştırma ve uygulama için bütünleştirici bir kavram olduğunu belirtir. Hyung'a (2001) göre bu teori, alana en yeterli felsefi teori temelini sağlamaktadır. Teori hareketine, subjektivizme ve eleştirel teoriye göre daha kapsamlı bir teorik çerçeve ve uygulama kolaylığı sunmaktadır.

Türkiye'de Eğitim Yönetiminin Temelleri, Gelişimi ve Bilimselleşmesi

Türk eğitim tarihinde eğitim yöneticiliğinin çok eski bir geçmişi yoktur. II. Mahmut Döneminde "Mektebi Maarifi Adliye" açılmış ve bu okulun başına yönetici olarak "Nazır" unvanlı İmamzade Esat Efendi getirilmiştir (Bursalıoğlu, 2010).

Türkiye'de eğitim yönetimi anabilim dalları genellikle eğitim bilimleri bölümü içerisinde bir alt disiplin olarak kurulmuştur. Eğitim yönetimi henüz bir akademik disiplin olarak kurulmadan önce eğitim yönetimine ilişkin dersler pedagoji bölümlerinde okutulmaktaymış (Altunya, 2006). Bu açıdan bakıldığında Türkiye'de eğitim yönetiminin tarihsel gelişimini 1926 yılında kurulan Orta Muallim Mektebine (1927 yılında adı Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü olarak değiştirilmiş) dayandırılmaktadır. Bu eğitim kurumunda pedagoji, ilk açılan bölümler arasında yer almıştır. Bu bölümden mezun olanlar ilköğretim müfettişi olarak görevlendirilmişlerdir (Altunya, 2006).

1950'li yıllarda Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE), 8 Mayıs 1952'de Türkiye ile Birleşmiş Milletler işbirliği noktasında bir anlaşma olan teknik yardımlaşmaya ilave bir anlaşma metni doğrultusunda kurulmuştur. 1958'de ise 7163 sayılı kurulma kanunu aracılığıyla bilimsel, mali ve yönetsel özerklik ve tüzel kişilik kazanarak günümüz mevcut durumuna ulaşmıştır (Aykut, 2006). Bu program, eğitim yöneticilerinin yetişmesi yönünde fayda sağlamamıştır. Çünkü program ile az sayıda (5-10) eğitim yöneticisine eğitim hakkı tanınmıştır. Buna rağmen Türkiye tarihinde yöneticilik alanında uzmanlık diploması vermesinden dolayı önemli bir detaydır (Kaya 1979'dan akt. Balcı, 2008).

1961 yılında idari reform konusunda Milli Birlik Komitesi ve Devlet Planlama Teşkilatı birlikte idari noktalarda yenilikler içerecek çalışmalar için TODAİE'nin kontrolünde bir komisyon kurulmuştur. Bu komisyon, 10 Şubat 1961'de "İdari Reform ve Reorganizasyon Hakkında Ön Rapor" hazırlayarak gerekli mercilere göndermiştir (Coşkun, 2004). Bu raporda, Türk idare sistemine katkıları olacak düşünce ve çalışmalara yer verilmiş-

tir. Bu rapor, 1960 yılından sonra gelecek olan Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP) gibi kapsamlı projelerin de öncüsü olmuştur (Coşkun, 2004).

13 Şubat 1962 tarih **ve** 6/209 sayılı karar ile MEHTAP Raporu yayınlanmıştır. Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi ile yönetimin çağdaş bir sistem doğrultusunda incelenip geliştirilmesi amaçlanmıştır (Özdemir, Köse ve Kavgacı, 2014). Bu proje ile Türkiye'de eğitim yöneticilerinin yetişmesi söz konusu olmuştur. Yine bu rapor ile MEB için 5- 10 kişi olan eğitim yöneticisi yetiştirme sayı sınırlaması ortadan kalkmıştır. Ayrıca bu rapor üniversitelerde eğitim fakülteleri açılmasının yolunu açmıştır. Bu rapor doğrultusunda VII. MEB Şurası yapılmış ve 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi kurulmuştur. 1966 yılında ise Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bölümü açılarak alanın kurumlaşması için adımlar atılmıştır (Balcı, 2008). Hacettepe Üniversitesi eğitim süreci ile ilgili öğretmenlik sertifika programı, hazırlık programı, eğitim yönetimi uzmanlık ve doktora programları araştırmacı ve üst düzey yönetici yetiştirmek gibi çeşitli amaçlar belirlenmiştir (Balcı, 2008).

MEHTAP Projesi için söz konusu olan raporda temel konu, merkezi hükümetin görev ve yetkilerini en uygun biçimde dağıtmak, rasyonel örgütlenmeler oluşturmak, plan ve koordinasyonların en etkili şekilde yapılmasını sağlamak, ekonomi ve personel konusunda gerekli önlemleri almak, idari noktalarda gerekli istihdamı sağlamak ve bunları uygulamaya geçirmektir (Coşkun, 2004).

MEHTAP Raporu'nun kendinden sonraki yenilik çalışmalarına örnek teşkil ettiği görülmektedir. Kendisinden sonraki çalışmalar da ya onun doğrultusunda gelişmiş ya da ona tepki amaçlı oluşturulmuştur. MEHTAP Projesi ise, bu yapılanmaların hayata geçirilebilmesi için geliştirilen özel bir çalışma olmuştur (Sevinç, 2014). Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi gerek uygulamaya geçtiği dönemde gerekse daha sonraki dönemlerde birçok akademisyene ışık olmuştur. Bu raporda yer alan çalışma ve öngörüler halen tartışma konusu olabilmektedir (Sevinç, 2014).

Görüldüğü gibi Türkiye'de ve batıda 1960'lı yıllar, eğitim yönetimi alanının sistem açısından kurum haline geldiği yıllardır. Bilhassa batıda alana yönelik çıkarılan kitap, dergi vb. eserler ile alan gelişme sağlamıştır. Bu açıdan bir eşgüdümlülük söz konusudur (Karip, Arslanargun, Turan, Açıkalın, Kocabaş, Baloğlu, Yılmaz, Kılıçoğlu, Bektaş, Karataş, Beycioğlu, Kesik ve Kondakçı, 2014).

1980'lerde Eğitim Yönetimi Alanı'nın sınırları ve amaçları dikkat çekmektedir. Bu konularla birlikte epistemolojik tartışmalar ön plandadır. Bu dönem araştırmacılarının; yöneticilerin inançları, değer ve tutumları, örgütsel kültür ve iklim yapısı, hesap verebilirlik gibi konulara doğru

eğildiği görülmektedir. Alanda bu yıllarda okul girdilerinden ziyade okul çıktılarının, okulların başarısının, okulların eksik yanlarında iyileştirmelerin ve bunlar için neler yapılabileceğinin analizi yapılır. Bu yıllar, esasen alanın iyileştirilmesine ve geliştirilmesine ağırlık verilen yıllardır. Bu noktada, Eğitim Yönetimi Alanı'nın "uygulama alanı" olduğu görüşü ağır basmaktadır. Nitekim söz konusu yıllar için alanın bilimselliği ya da disiplin kavramından söz edilemez. Bu yıllarda Eğitim Yönetimi Alanı'nın teorik durumu üzerindeki tartışmalar ile insan kavramsal olarak tartışılmaya başlanmıştır (Karip ve diğerleri, 2014).

1981'de 2547 sayılı Kanun ile eğitim enstitüleri eğitim fakültelerine dönüştürülür. Ankara Üniversitesi/Eğitim Fakültesi'nin lisansüstü programlardaki uygulamaları örnek alınarak diğer üniversitelerde buna benzer uygulamalar başlatmışlardır. 1990'lara gelindiğinde özellikle bu yılların ilk bölümlerinde bilhassa toplumsal ve siyasal alandaki baskı sonucunda alanın niteliği, kalitesi ve uygulanışları ile ilgili sorunlara çözüm arayışları söz konusu olmuştur.

Bu süreç içerisinde bazı üniversiteler lisansüstü programları uygulama noktasında tam düzen oturtamamış, üzerine eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme sürecinde de sorunlar başlayınca YÖK, 1997 yılında eğitim fakültelerinde bazı düzenlemelere giderek eğitim fakültelerini tekrar yapılandırmıştır. Bunun üzerine, eğitim fakültelerinin eğitim yönetimi bölümleri kapatılmış anabilim dalı düzeyine indirilmiştir. Bu sonuç, eğitim yönetimi alanının bilimselleşme süreci için büyük bir yıkım olmuştur (Balcı, 2008).

2000'li yıllar, Eğitim Yönetimi Alanı'nın öznel ve etik manada sorunlarının tartışıldığı yıllardır. Bu noktada alanın temel kriter ve uygulamaları değerlendirilmektedir. Alana yönelik "iyi olan ne", "doğru olan ne" kavramları üzerinde durulmaktadır. Bunlar ise ontolojik soru ve epistemolojik soru olarak literatürde yerini almaktadır (Karip ve diğerleri, 2014).

KAYNAKÇA

Altunya, N. (2006). *Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü, 1926-1980* (No. 3). Gazi Üniversitesi Rektörlüğü.

Allison, D. J. (1989, March). *Toward the fifth age: The continuing evolution of academic educational administration.* Paper presented at the meeting of the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.02 Nisan 2015 tarihinde https://archive.org/stream/ERIC_ED306662#page/n0/mode/1up adresinden erişilmiştir.

Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi.

Aykut, C.M. (2006). *Türkiye ve A.B.D.' de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. https://acikerisim.deu.edu.tr veri tabanından erişildi.

Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,14*(2), 181-209.

Barlosky, M. (1995). Knowledge, certainty, and openness in educational administration. *Curriculum Inquiry, 25*(4), 441-455.

Bates, R. J. (1980). Educational administration, the sociology of science, and the management of knowledge. *Educational Administration Quarterly, 16*(2), 25-47.

Balmores, N. R. (1988). The characteristics and theoretical orientations of the knowledge base of educational administrations in journal articals, 1965-1987: A content analysis study. Doctoral dissertation. University Microfilms International (UMI). Order Number: 8908447.

Berkman, A. Ü. (1987). Amme İdaresi Dergisi'nde yayınlanan makaleler ve Türk yönetim bilimi. *Amme İdaresi Dergisi, 20*(4), 19-42.

Bursalıoğlu, Z. (2010). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

Bone, T. R. (1982), Educational administration. *British Journal of Educational Studies, 30*(1), 32-42.

Can, N. (2002). Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi,*150(155-156). Erişim adresi:https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar / dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/can.htm

Culbertson, J. A. (1976). The University Council for Educational Administration. *International Review of Education, 22*(4), 515-520.

Culbertson, J. A. (1981). Antecedents of the theory movement perspective. *Educational Administration Quarterly, 17*(1), 25-47.

Culbertson, J. A. (1988). A century's quest for a knowledge base. In N. J. Boyan (Eds.), *Handbook of research in educational administration* (pp. 3-26) New York, NY: Longman.

Coşkun, B. (2004). Türkiye' de Kamusal Yönetiminde Yeniden Yapılanma Tarihsel Geçmiş ve Genel Bir Değerlendirme. *Türk İdare Dergisi,*489. Erişim adresi: www.tid.gov.tr/makaleler/b.coskun

Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde kuramsal gelişmeler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 3*(1), 31-43.

English, W. F. (2001). What paradigm shift? An interrogation of Kuhn's idea of normalcy the research and practice of educational administration. *International Journal of Leadership in Education, 4*(1), 29-38.

English, F. W. (2002). The point of scientificity, the fall of the epistemological dominos, and the end of the field of educational administration. *Studies in Philosophy and Education, 21*(2), 109-136.

Eren, E. (2016). *Yönetim ve organizasyon (Çağdaş ve küresel yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta.

Evers, C., W. & Lakomski, G. (1994). Three dogmas: A rejoinder. *Journal of Educational Administration, 32*(4), 28-37.

Evers, C. W., & Lakomski, G. (1996). Science in educational administration: A postpositivist conception. *Educational Administration Quarterly*, *32*(3), 379-402.

Evers, C. W., & Lakomski, G. (2012). Science, systems, and theoretical alternatives in eductional administration. *Journal of Educational Administration, 50*(1), 57-75.

Ewert, G. D. (1991). Habermas and education: A comprehensive overview of the ınfluence of Habermas in educational literature. *Review of Educational Research, 61*(3), 345-378.

Fayol, H. (2012). *Genel ve endüstriyel yönetim* (M. A. Çalıkoğlu, Çev.). Ankara: Adres.

Gazi Üniversitesi (t.y.). *Tanıtım*. http://gef-egitimbilimleri-egitimyonetimi.gazi.edu.tr/posts/ view/title/tanitim-2333 sayfasından erişilmiştir.

Greenfield, T. B. (1979). Organization theory as ideology. *Curriculum Inquiry, 9*(2), 97-112.

Griffiths, D. E. (1959). *Administrative theory.* New York (NY): Appleton-Century-Crofts Inc.

Habermas, J. (2011). *Sosyal bilimlerin mantığı üzerine* (M. Tüzel, Çev.). İstanbul: Kabalcı.

Hacettepe Üniversitesi (t.y.). *Tarihçe*. http://www.eytpe.hacettepe.edu.tr/Tarihce.html sayfasından erişilmiştir.

Hallinger, P., & Chen, J. (2015). Review of research on educational leadership and management in Asia: A comparative analysis of research topics and methods, 1995-2012. *Educational Management Administration & Leadership, 43*(1), 5-27.

Halpin, A. W. (1958). *Administrative theory in education.* New York, NY: Macmillan.

Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in administration*. New York: MacMillan.

Harris, H. T. B. (1976). The Commonwealth Council for Educational Administration. *International Review of Education, 22*(4), 521-524.

Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field stand today? *Educational Management Administration & Leadership, 33*(2), 229-244. Doi: 10.1177/1741143205051055.

Hodgkinson, C. (2008). *Yönetim felsefesi: Örgütsel yaşamda değerler ve motivasyon*. (İ. Anıl ve B. Doğan, Çev.). İstanbul: Beta.

Hyung, P. S. (2001). Epistemological underpinnings of theory developments in educational administration. Aust*ralian Journal of Education*, *45*(3). 12 Nisan 2015 tarihinde http://www.freepatentsonline.com/article/AustralianJournalEducation/85060406.html adresinden erişilmiştir.

Karip, E., Sezgin, F., Arslanargun, E., Turan, S., Açıkalın, A., Kocabaş, … Kondakçı, Y. (2014). Önsöz. S. Turan (Yay.haz.). *Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma ve Uygulama* (s. 10-11) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yay.

Maxcy, S. J. (2001). Educational leadership and management of knowing: The aesthetics of coherentism. *Journal of Educational Administration, 39*(6), 573-588.

Mosher, E. K. (1977). Educational administration: An ambiguous profession. *Public Administration Review, 37*(6),651-658.

Murphy, J. (1998). Preparation for the school principalship: The United States' story. *School Leadership & Management, 18*(3), 359-372, Doi: 10.1080/13632439869556

Oplatka, I. (2009). The field of educational administration: A historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from the 1960s onwards. *Journal of Educational Administration, 47*(1), 8-35.

Oplatka, I. (2010). *Legacy of educational administration: A historical analysis of an academic field*. Frankfurt am Main: Peter Lang

Oplatka, I. (2012). Fifty years of publication. *Journal of Educational Administration, 50*(1), 34- 56.

Özdemir, M. (2011). Kamu yönetimi ve işletme yönetimi arakesitinde bir bilim: Eğitim yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi, 44*(2), 29-42.

Özdemir, M. (2018a). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Anı.

Özdemir, M. (2018b). Eğitim yönetiminde olgu-değer sorunsalına ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi. *Amme İdaresi Dergisi, 51*(3), 155-172.

Özdemir, S., Köse, M. F., Kavgacı, H. (2014). Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanındaki Yüksek Lisans Programlarının Okul Liderliği Standartları Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Mukaddime,* 5-1, 2-9-26, Erişim adresi: https://www.academia.edu/13274045/

Saruhan, Ş. C. & Yıldız, M. L. (2013). *Çağdaş yönetim bilimi* (2. Baskı). İstanbul: Beta.

Sevinç, H. (2014). Değişim Ve Kurumsal Yapılandırma Süreci: Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP).*Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi(The Journal of International Social Research),*7(35), 730-747. 18. Erişim adresi:http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt7/sayi35_

Simon, H. A. (1963). *Administrative behavior*. New York: Macmillan.

Şahin, A. (2020). Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi. http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler/Ali%20%C5%9EAH%C4%B0N/motivasyon%20y%C3%B6netim%20makale.pdf

Şimşek, H. (1997). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 3*(1), 97-109.

Şişman, M. (1996). Postmodernizm tartışmaları ve örgüt kuramındaki yansımaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2*(3), 451-464. Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16*(16), 395-422.

Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Dünyada eğitim ve yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(1), 13-26.

Şişman, M., & Turan, S. (2005). Eğitim yönetiminin gelişimi. Yüksel Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (s. 99-146) (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Taylor, F. W. (2013). *Bilimsel yönetimin ilkeleri* (H. B. Akın, Çev.). Ankara: Adres.

Turan, S. (2004). Modernite ve postmodernite arasında bir insan bilimi olarak eğitim yönetimi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 1-8.

Turan, S., Bektaş, F., Yalçın, M. ve Armağan, Y. (2016). Eğitim yönetimi alanında bilgi üretim süreci: Eğitim yönetimi kongrelerinin rolü ve serüveni üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22*(1), 81-108. doi: 10.14527/kuey.2016.004

Üsdiken, B., & Erden, Z. (2001). Örnek alma, mecbur tutulma ve geçmişe bağımlılık: Türkiye'deki yönetim yazınında değişim. *Amme İdaresi Dergisi, 34*(4), 1-31.

Üsdiken, B., & Erden, Z. (2002). 1990'lı yıllarda Türkiye'de yönetim alanı: Disiplinin yapısı ve yaklaşımlar. *Yönetim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 91-112.

Waite, D. (2002). The paradigm wars in educational administration: An attempt at transcendence. *International Studies in Educational Administration, 30*(1), 66-81.

Weber, M. (2012). *Bürokrasi ve otorite* (H. B. Akın, Çev.). Ankara: Adres.

Willower, D. J. (1996). lnquiry in educational administration and the spirit of the tunes. *Educational Administration Quarterly, 32*(3), 344-365.

Willower, D. J., & Forsyth, P. B. (1999). A brief history of scholarship in educational administration. In J. Murphy, & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research in educational administration* (pp.1-23). San Francisco: Jossey-Bass.

Yükseköğretim Kurulu. (t.y.). *Akademisyenler*. http://akademik.yok.gov.tr/ Akademik Arama/ sayfasından erişilmiştir.

Bölüm 18

TEKNOLOJİDE YENİLİKLER, EĞİLİMLER VE ARAÇLAR

Selami ERYILMAZ[1]
Gizem YILDIZ[2]

1 Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
2 Öğr. Gör., Yüksek İhtisas Üniversitesi

-Teknolojinin eğitime entegrasyonu, insanoğlunun öğrenmeye başladığı ilkel çağlardaki duvar yazılarından bu yana süregelen bir ihtiyaç olmuştur.t

Yeni bir teknolojinin benimsenmesi ve uygulanması için uzun bir zamana ihtiyaç vardır. Bu teknolojinin özellikle eğitim ortamında kullanılması ve benimsenmesi için daha fazla zaman gerekmektedir. Bunun nedeni, Eğitimin başlı başına bir bilim olması nedeniyle, teknolojinin öğretim sürecine dahil edilmesi için pek çok aşamadan geçmesini şart koşar (Alexander, Ashford-Rowe, Barajas-Murph, Dobbin, Knott, McCormack, Pomerantz, Seilhamer ve Weber, 2019). Nitekim eğitimde teknoloji amaç değil bir araçtır. Dolayısıyla teknolojinin öğretim sürecinde kullanılarak, öğrenen performansını arttırması, eğitimi daha etkili hale getirmesi amaçlanmaktadır. Fakat bunun yapılabilmesi için öncelikle araç olarak kullanılan teknolojinin eksiksiz şekilde öğretim ortamında sağlanması gerekir. Herhangi bir eksiklik teknolojinin öğretimde kullanılması ve benimsenmesini yavaşlatacaktır. Çoğu ülkede olduğu gibi "teknoloji" dendiği zaman anlaşılan sadece bir tablet veya dizüstü bilgisayar olmamalıdır. Öğretmenin tabletlerde kullanacağı içerik, öğretim materyali de teknoloji içerisine dahil edilmelidir. Alanyazında öğretim ortamlarında teknolojinin kullanım sıklığına odaklandığı görülmüştür (Cuban, Kirkpatrick, ve Peck, 2001). Cuban, Kirkpatrick, ve Peck (2001) çalışmasında ise o dönemin teknolojisi olan bilgisayarların nasıl kullanıldığını incelemiştir. Öğretmenlerin yenilikleri benimsemesi zaman almış ve materyal üretme konusunda zorluk çektiği sonuçlanmıştır. Cuban, Kirkpatrick, ve Peck (2001) 'ın belirttikleri gibi yavaş devrimin önüne geçilmesi için, öğretmenlere bu konuda teknik desteğinin artırılması ve altyapının olgunlaşması oldukça önemlidir. Bu durumu gösterir birçok çalışma yapılmıştır. Bunlardan en önemlisi Avrupa Komisyonunun 2013 yılında yapmış olduğu anketin sonucunda "okullarda teknoloji kullanımında birçok öğrencinin ihtiyaç duyduğu şeyleri alamadığını ve öğretmenlerin de daha fazla eğitime ve desteğe ihtiyaçları olduğu" bilgisine ulaşılmıştır (Kaya ve Yılayaz, 2013). Öğretim sürecinin anahtarı olan öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinin eksiksiz ve yeniliklerle birlikte tekrarlanması gerekir. Öğretmenlerin teknolojiyi kullanmasına yönelik, teknik desteğin arttırılması ve en önemlisi öğretmene teknoloji ile birlikte kullanılacak içeriğin sağlanması gerekecektir. Teknolojinin eğitim yaklaşımlarına uygun olarak öğretim sürecine entegrasyonunun gerçekleştirilmesi bir diğer çözüm yolu olacaktır.

Öğretim teknolojileri, dinamik ve etkileşimli doğası gereği yeniliğe ve değişime açık bir alandır (Surry ve Ely, 2007). Öğretim ve öğrenme sürecinde yaşanılan gelişmeler neticesinde bireyler yeni veya başka çözümleri kullanmak isterler ya da kullanmak zorunda kalırlar. Uzaktan

öğretim nasıl pandemi döneminde zorunlu hal almışsa, bu zamandan öncesinde kurumların kendi mali çıkarları veya stratejileri için yararlanılan bir yöntemdir. Bu süreçte, çoğu öğretmen ve öğrencinin daha önce hiç yararlanmadığı bu yöntem herkes için kabul gördü demek biraz iddialı olur. Her yenilik, beraberinde başarıyı getiriyor mu? Her yenilik "başarı" anlamına mı geliyor? Alan yazında bu duruma yönelik birçok örnek vardır. Eğitim sürecine yeni simülatör dahil edildiği halde öğretmenlerin bu aracı kullanmayıp geleneksel yöntemlerle sürece devam etmesi ve öğretim sürecinde yenilenen müfredatlara eğitimcilerin uyum sağlamadığı gibi örnekler sıralanabilir (Surry ve Ely, 2007). Eski yöntemle devam edilen öğretim sürecinde, eskiyi bırakarak yeniye uyum sağlamak, onu kullanmak ve sürdürülebilir kılmak sadece yeni bir teknolojinin kullanımı ile sınırlı kalmayıp sürece de odaklanır (Surry ve Ely, 2007). Diğer yandan yenilik bilginin algılanması ile başlayarak yeniliğe uyum ya da onu reddetme kararı ile sonlanır (Rogers, 1995). Rogers, İnovasyon Karar Süreci olarak bu durumu beş aşama ile açıklamaktadır. Bilgi-İkna-Karar-Uygulama-Sürdürebilirlik (Surry ve Ely, 2007; Demir, 2006). Bu süreci pandemi dönemi çoğu insanın yeni kullandığı uzaktan eğitim yöntemi ile açıklamak gerekirse, ilk olarak birey yenilik ve yeniliğin işlevine yönelik bilgi edinir. Yüz yüze gelmemek için eğitim-öğretim sürecinde uzaktan eğitimin kullanılması kararlaştırılmış ve kurumlar/bireyler farklı araçlar hakkında çalışmalara başlamıştır. Fizibilite çalışmaları ve ihtiyaçlarına en uygun araçları belirleme yoluna gitmiştir. İkna aşamasında ise araç boyutunun yanında sürecin nasıl olması gerektiği, hatta bu yöntemin avantajları veya dezavantajları hakkında bilgi toplanılır. Bilgi ve ikna aşamasında edinilen izlenim ve bilgiler karar aşaması için oldukça önemlidir. Karar aşamasına gelindiğinde artık yeniliğe uyumun kabulü ya da reddi gerçekleşir. Karar aşamasında çevrenin yenilik hakkındaki değerlendirmeleri karar verici için önemlidir (Demir, 2006). Pandemi döneminde çevrenin koşulları buna çok iyi bir örnektir. Çevrenin uzaktan eğitim hakkındaki değerlendirmeler bireyleri etkilemiştir. Hatta karar vericiler uzaktan öğretime uyum kararı almak zorunda kalmıştır diyebiliriz. Karar aşaması eğer olumlu sonuçlanırsa uygulama ve sürdürebilirlik aşamaları gerçekleşir. Yeniliğe uyum kararı verilerek yeniliğin kullanımı veya yaşanması ile devam eder. Kurumların hayata geçirmiş olduğu uzaktan öğretim süreci bir süredir kullanılıyor. Bu süreyi uygulama aşaması olarak değerlendirebiliriz. Fakat pandemi dönemi sonlandığında kurumlar uzaktan eğitim yöntemine devam ederek, uyum kararını doğrulayan ve güçlendiren sürdürebilirlik aşamasına geçmiş olur (Demir, 2006). Daha somut bir şekilde ifade etmek gerekirse pandemi dönemi sonrası mümkün olan dersler için uzaktan eğitim yöntemini kullanan kurumlar uyum kararını sürdürmüş olacaktır. Yeniliğe uyum süreci herkes veya her kurum için eşit değildir. Rogers bireylerin uyum oranlarının farklılık gösterdiğini belirtmiştir (Rogers,

1995). Bunun en büyük nedeni "zaman" etkenidir. Bu süreçte zaman, kabul zamanı olarak nitelendirilir ve kullanıcının yeniliğin ilk farkına varmasından onu kabul ya da reddetmesine kadar geçen süredir (Demir, 2006). Ayrıca bu süre yeniliğin yayılmasını da etkilemektedir. Bireyin bir yeniliği kabulü kısaysa, yayılımı da erken olacak ve hızlı olacaktır. Ayrıca kişinin algıladığı yarar veya nitelik de Rogers'ın kuramında önemli yer tutar. Eğer yenilik insanlara bir şeyi gerçekleştirmek için daha iyi bir yol sunuyorsa insanların o yeniliği benimsemesi daha olasıdır (Surry ve Ely, 2007). Bireyin yeniliğin avantajı, uygunluğu, denenebilirliği ve kolaylığına ilişkin algısı inançlarını ve tutumunu şekillendirerek, yeniliğe uyum hızını belirleyici olacaktır. Diğer yandan alan yazında tutumun, yeniliğe uyum üzerindeki etkisine yönelik olumlu kanıtlar da sağlanmıştır (Demir, 2006). Yeniliğe uyum kararında, süreç içerisindeki inançlar de etkilidir. Demir'in çalışmasında, (2006) Eğitim Fakültesi öğrencilerinin internet yoluyla ders kaydına yönelik uyum sürecini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda ise birey yeniliklere açıksa ve gerekli yardımı alabileceğine inanmışsa, yeniliğe daha çabuk uyum sağlamaktadır. Yeniliğin kabulüne yönelik süreçte 4 aşamanın dışında olan diğer iki kavram da belirsizlik ve hazırbulunuşluk olabilir. Belirsizlik öngörülebilirliğin, yapının ve bilginin eksikliğinden kaynaklanır (Karasar, 2004; Rogers, 1995). Ele aldığımız pandemi sürecinde, kurumun öğrencilerle uzaktan eğitime yönelik çevrimiçi söyleşi yapmasıyla, öğrencileri bilgilendirerek süreç ile ilgili belirsizlikleri giderebilir. Aynı şekilde kurum, bu sürecin başında öğrencilere bir anket uygulayarak onların uzaktan eğitime yönelik hazır bulunuşluğunu ortaya koyabilir. Böylece öğrenciler uzaktan eğitim süreci konusunda bilgilenerek endişelerini giderip kuruma olan güven duygusunu da geliştirebilir. Yeniliğe uyum sürecinde, kullanılacak teknolojinin başarılı şekilde yayılmasında Öğretim Tasarımı uzmanlarının rolü önemlidir (Garland, 1995). Bu süreçte bireyler yeniliğe uyum sağlarken kültürel, bireysel, mali, altyapı gibi engellere takılır (Garland, 1995). Burada önemli olan yeniliğe uyum ve yayılma sürecinde izlenen stratejidir. Bu sürecin çok iyi tasarlanması, ihtiyaçların sağlıklı analiz edilmesinden geçer. İhtiyaç analizi ile birlikte olabildiğince fırsat eşitliği sağlanmalıdır.

Eğitim alanındaki yenilikler zaman içindeki sürekliliğine göre kategoriye ayrılmaktadır: Uzun vadeli eğilimler, genellikle karar vermeyi etkileyerek beş yıldan fazla bir sürede önemli olmaya devam edecektir; orta vadeli eğilimler önümüzdeki üç ile beş yıl boyunca karar vermede bir faktör olmaya devam edecektir; ve kısa vadeli eğilimler şu anda eğitim teknolojisinin benimsenmesini teşvik ediyor (Alexander, vd., 2019). Kısa vadeli eğilimler bir ya da iki yıl boyunca önemini koruyarak, ya sürdürülebilir olacak ya da önceki yeniliğin bir yinelemesi için gelişme

gösterecektir (Alexander vd., 2019). Burada kritik bir nokta var. Bir yeniliğin benimsenmesi veya yayılımı başarılı şekilde gerçekleşmezse, bu yeniliğe başka bir seferde şans veremeyiz. Merril de bunu destekleyerek bir ürünün başarısını sonraki üründe sağlanamayacağını belirtmiştir (Merrill ve Wilson, 2007). Bu sebeple bir yeniliğe uyum sürecinin tasarlanması kadar yeniliğin öncesinin farkında olmak ve sonrası öngörülerek (sonuçlar vb.) hareket edilmesi kabul durumları için önemli olabilir.

Yeniliğe ve değişime uyum, Dördüncü Sanayi Devrimi'nde büyümenin temel itici güçleri olmuştur. Değişen dünyada hızlı şekilde yeni fikirler ve ürünler üretebilen ve bunları benimseyebilen ülkeler birbirlerini yakalayarak rekabet edebilme imkanı sağlayacaktır (World Economic Forum Report, 2020). Bu nedenle yeniliğe ve değişime hızlı uyum sağlamak ülkelerin eğitim politikası ve ekonomisi için oldukça önemlidir. Yeniliği mümkün kılan veya uyum sağlayan beceriler arasında merak, yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme ve sistem analizi bulunmaktadır (World Economic Forum Report, 2020). Yeniliğe uyum sürecinde düşünce ve yineleme süreci, pasif değil, aktif öğrenme stilleri gerektirecektir (World Economic Forum Report, 2020). Bu doğrultuda öğrenciler eleştirel analiz ile sistemleri sorgulayarak materyalle aktif olarak etkileşime girebilmeyi öğrenmelidir.

Yaşadığımız pandemi döneminde de anlaşıldığı gibi öğrenme süreçleri daha hızlı, daha ucuz ve otomatik hale gelmelidir. Bilgi içeriğini pedagojik bilgi ile birleştirerek otomatik öğretmeyi sağlayan Push Pull tekniğinden yararlanılabilir. Bu teknikte Push: öğrenene akıllı öğrenme ortamı sağlarken; Pull: öğrencilerin araç setlerini kullanarak kendi öğrenme deneyimlerini oluşturmalarına izin veren akıllı arayüzlerdir (Merrill ve Wilson, 2007). Bu tekniklerin yanında öğretim sürecinin tasarımında da otomatik tasarımlardan bahsedilmektedir. Merrill, bilgisayar destekli eğitimlerin, öğretim tasarımı bakımında çok emek; bir saatlik bir eğitim için 300 saatten fazla çabanın gerektirdiğini dile getirmiştir (Seel, Lehmann, Blumschein, ve Podolskiy, 2017). Bu iş yükünü daha düşük bir orana düşüren; alan uzmanlarının öğretim tasarımı konusunda eğitim almaları gerekmeden uygulamada öğretim tasarımı yapmalarını sağlayan Otomatikleştirilmiş Öğretim Tasarımından bahsetmiştir. Uzman Sistemler, Akıllı Özel Ders Sistemleri ve Danışma Sistemleri bu araçlara örnek olup Teknoloji Temelli yaklaşımlar kategorisine dahildir. Bu araçlar, Öğretim Tasarımı konusunda acemi olan konu uzmanlarına bir rehberlik sağlayarak danışman görevi görür (Seel, Lehmann, Blumschein, ve Podolskiy, 2017). Örneğin alan yazında geçen GAIDA / GUIDE aracı, içerdiği rehberlik modülü ile, Gagne'nin dokuz öğretim olayını izah ederek ve etkileşimli öğretim üniteleri oluşturmak için etkinliğin nasıl sunulması gerektiğine ilişkin göstergeler sunmaktadır

(Seel, Lehmann, Blumschein, ve Podolskiy, 2017). Ancak konunun en başına döndüğümüzde, otomatikleştirilmiş öğretim tasarımı, karmaşık doğası olan öğrenmenin bütün sorunlarına çözüm olmayabilir. Öğretim sadece bir bilgi kümesi ya da dijital ortamdaki medya ile basit bir etkileşim de değil, deneysel, araştırma geçmişi olan, kanıtlanmış ilke ve hedeflere sahip bir tasarım uygulamasıdır (Myers, 1999), Öğretim tasarımı sürecinin otomatikleştirilmesi, bu süreci durağanlaştırarak öğretim tasarımının dinamik yapısına zıt düşebilir.

Günümüzde, Eğitim Teknolojileri alanındaki eğilimleri hızlandıran etmenler, öğrencilerin her yerde ve her zaman öğrenmek için platformlara ve öğrenme materyallerine erişim ihtiyacı duyması, yaratıcı öğrenci profili, sosyal medyada "aynı anda her yerde bulunma" isteği, açık eğitim kaynaklarının yayılması, kurumların nasıl çalıştığını yeniden düşünmek, kurumlar ve sektörler arası işbirliği olarak sıralanabilir (Alexander vd., 2019). Ufuk raporunda öğrenme alanlarının yeniden tasarlanması gerektiği de yer almıştır. Ayrıca eğilim, geleneksel sınıf ortamında daha aktif öğrenmeyi barındıran bir trendden, öğrenme alanlarındaki öğrenci deneyimine dikkat çeken bir eğilime kaymıştır (Alexander vd., 2019). Örgün eğitimde kredili dersleri, işgücünde geçerli kabul edilen modüler çevrimiçi kurslarla harmanlayarak öğrencilerin geleneksel yolları aşmaları için onlara daha fazla fırsat sunulması gerekmektedir (Alexander vd., 2019). Eğilim gerçek hayata göre şekillenerek Davranışçı alan ve İnsan Performansına yönelik yapılanmaya gidebilir. Ufuk raporunda da iş hayatında çalışanların özelliklerinin belirlenerek üniversitedeki eğitimlerinin tekrar şekillenmesine yönelik tartışmalara yer verilmiştir.

Eğitim Teknolojileri alanındaki yenilikler konusunda göz ardı edilmemesi gereken bir diğer konu, yeniliklerin kabulünde yaşanan/yaşanacak zorluklar/engellerdir. Bu zorluklar: (1)dijital akıcılık, (2)başarı farklılıkları, (3)öğretmenlik uygulamaları: sürekli desteğe ve öğrenci merkezli bir ortamın tasarımında gerekli araçlara ve kaynaklara yeterli erişim olmadan, eğitmenlerin bu ortamları oluşturmaya çalışmaları, (4) ileri dijital eşitlik: bazı öğrencilerin (özellikle kırsal alanlarda) internet erişimleri vb. olmaması, (5)değerlendirmede kullanılan yetersiz araçlar olarak sıralanabilir (Alexander vd., 2019). Tüm bunların dışında, eğilimler birbirini beslemiş veya bir sonraki eğilim için var olmuştur. Bu eğilimleri incelediğimizde süren veya sönen eğilimler aşağıdaki şekilde verilmiştir. Şekil 1'de de görüldüğü gibi yeni trendler bir süre devam ettikten sonra trend olmaktan çıkmıştır. Fakat belli bir süre sonra tekrar trend olabilmeyi başarmıştır.

Şekil 1. Eğilimler (Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murph, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., Pomerantz, J., Seilhamer, R., & Weber, N. (2019). EDUCAUSE Horizon Report 2019 Higher Education Edition (pp. 3-41). EDU19. Kaynağından erişilmiştir.)

WEB 3.0 ve Bulut Teknolojisi

Yeni eğilimler ve ihtiyaçlar web ortamında istenilen verinin kolayca bulunmasını, paylaşılmasını ve bilginin birleştirilmesini amaçlayan teknolojilerin geliştirilmesi üzerine odaklanmaktadır (Demirli ve Kütük, 2010). Statik web sayfaları sağlayan WEB 1.0 teknolojisi ile etkileşimi olmayan sadece okunabilir web sayfalarına erişim sağlanırken WEB 2.0 teknolojisi WEB konusunda bir devrim yaratmıştır. Kullanıcılar Wikipedia'da içerik ürettikleri ve paylaştıkları, Sosyal paylaşım sitelerinde birbirleriyle ilişki ve arkadaşlık kurdukları, YouTube'da kendi kanallarını ve videolarını oluşturmaları, canlı yayın yapmaları, diğer ortamlarda çevrimiçi alışveriş yapabildikleri çok boyutlu, canlı ve dinamik bir yapı halini almıştır (Parsa, 2009). Anlamsal WEB olarak da isimlendirilen WEB 3.0 teknolojisi, intranet üzerinde projelerin geliştirilmesi ve uygulamaların çevrim içi olarak kullanılması (Demirli ve Kütük, 2010), kullanıcıların WEB'de bıraktığı verileri işleyerek anlamlı içerikler sunmasına kadar kullanılmaktadır. Web 3.0 teknolojisinde depolanan veriler kullanıcıların önceki deneyimlerine, kullanım amaçlarına ve internet ortamındaki alışkanlıklarına göre filtrelenerek dönüştürülmesine imkan sağlamaktadır. Web 3.0 teknolojisinin, eğitim alanında kullanılmasıyla birlikte öğrencinin bilgisayar, tablet, telefon gibi elektronik cihazlarda etkileşimi artarak daha verimli zaman geçirmesi sağlanabilir (Bağcı, Peşken, 2018). Öğrenme ortamlarında öğrencilerin etkileşimine göre içerik sağlanarak öğrencilere bireysel süreçler sağlayarak öğrencilerin akademik gelişimini destekleyebilir.

Ortak kullanılan kaynaklar üzerinde, ihtiyaca göre ölçeklenebilen, anında kullanıma hazır, kaynak ataması ve yönetimi kolay yapılabilen bilgi ve iletişim servisleri olarak bilinen bulut teknolojileri WEB'in gelişimde büyük rol oynamaktadır (Sarıtaş ve Üner, 2013). 21. yy'de öğrenme ihtiyaçları göz önüne alındığında, bilgiye hızlı erişim, her zaman ve her yerde öğrenme önem kazanmıştır (Sarıtaş ve Üner, 2013). Bulut teknoloji sunduğu hizmetlerle eğitimin her alanında alternatif çözümler sağlamaktadır. Diğer yandan öğrencilerin bu teknoloji ile işbirlikli çalışması sağlanmış olup ve çevrim içi ortamların içerik ve değerlendirme potansiyelleri sağlamasıyla öğrenme sürecine büyük katkıları vardır. Bulut teknolojisi konusunda eğitim ortamlarında kullanılan araçlar ve eğitim ortamları mevcuttur. Örnek olarak, Microsoft'un masaüstü programlarına karşın bu programların Google Doc. olarak kullanılarak çevrim içi ortamda çalışabilir duruma gelmiştir. Bu da pek çok kişinin aynı anda aynı doküman üzerinde çalışabilmesini sağlamıştır. Dahası sanal bir sınıf ortamı sağlayan Google Classroom ve Microsoft Teams uygulamaları büyük örneklerdendir. Öğrenme sürecini daha verimli ve etkileşimli kılmak adına kullanılan yardımcı araçlar da eğitimciler tarafından kullanılmaktadır. Tüm bunlara ek olarak bulut teknolojisi yardımıyla anket oluşturmak ve sonuçlarını otomatik olarak değerlendirmek, grafik olarak görüntülemek bulut teknolojisinin sağlamış olduğu fırsatlardandır.

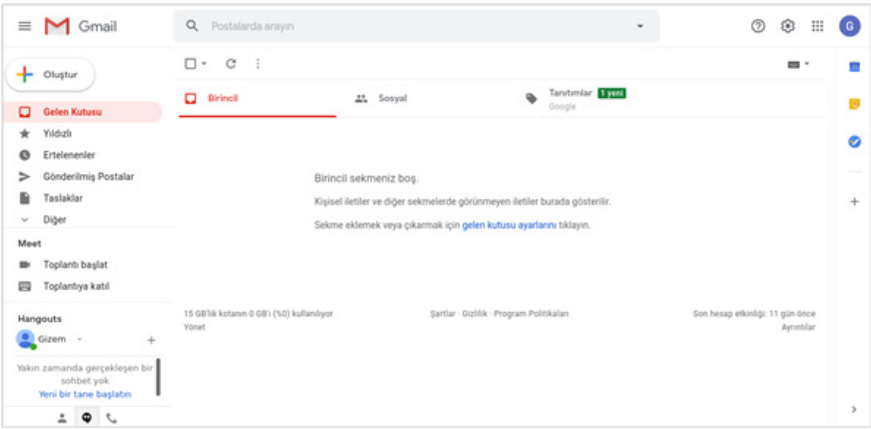
Eğitim Araçları

- **Google Classroom:**

Classroom, öğrencilerin ve öğretmenlerin ödevleri düzenlemesine, ortak çalışma anlayışının güçlendirilmesine ve iletişimin artırılmasına yardımcı olan bir ortam sağlayarak eğitimcilerin sınıflar ve ödevler oluşturmasını, not vermesini, geri bildirim göndermesine kadar işlevler sağlar. https://edu.google.com/intl/tr/products/classroom/?modal_active=none).

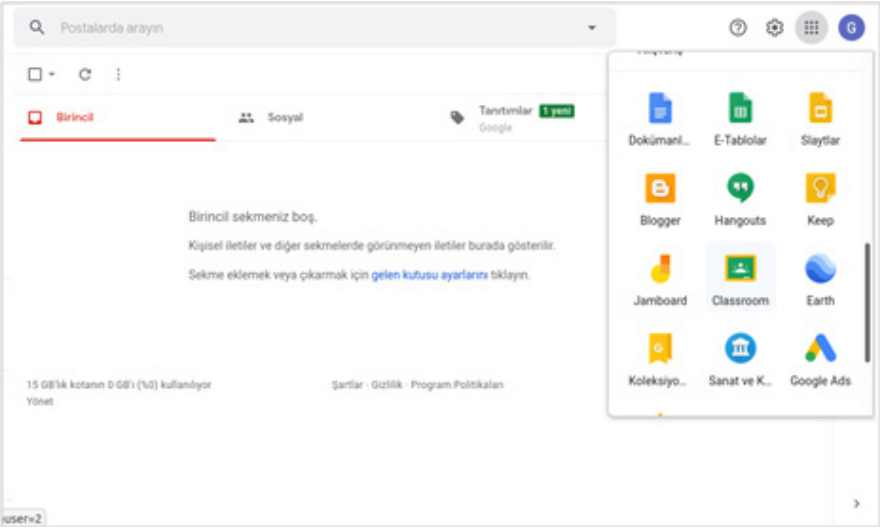
Google Classroom'u kullanmak için Gmail hesabının alınması gerekir. Eğer mevcut hesap var ise bu hesapla kullanılabilir. Aşağıda Google Classroom'un nasıl kullanıldığı anlatılmıştır.

Öncelikle Gmail hesabınıza giriş yapılır.



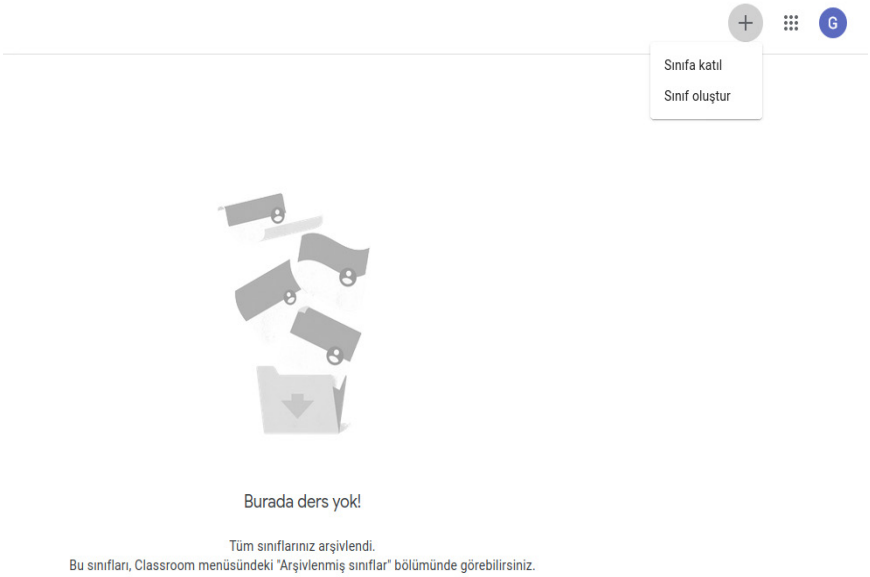
Şekil 2. Gmail Ekran Görüntüsü

Daha sonra Şekil 3'deki gibi sağ üst kısımda yer alan simgeye tıklayarak araçlar arasından Classroom'a tıklanır.



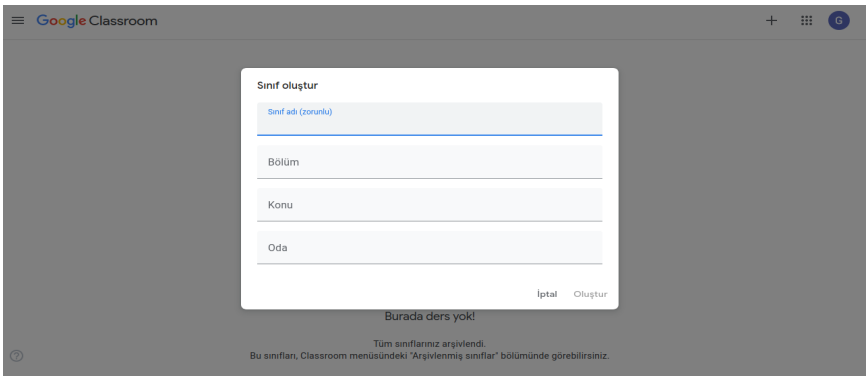
Şekil 3. Google Araçlar

Açılan sayfada sağ üst simgeye tıklayarak sınıf ya da var olan bir sınıfta kayıt oluşturulabilir. Öncelikle yeni bir sınıf oluşturulması gösterilecektir.



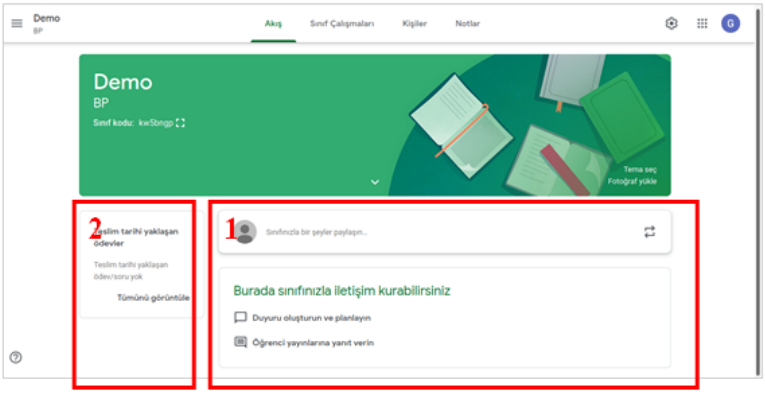
Şekil 4. Sınıf oluşturma-1

Daha sonra açılan pencerede Sınıf adı, bölüm, konu ve oda bilgileri girildikten sonra "Oluştur" düğmesine tıklanır.



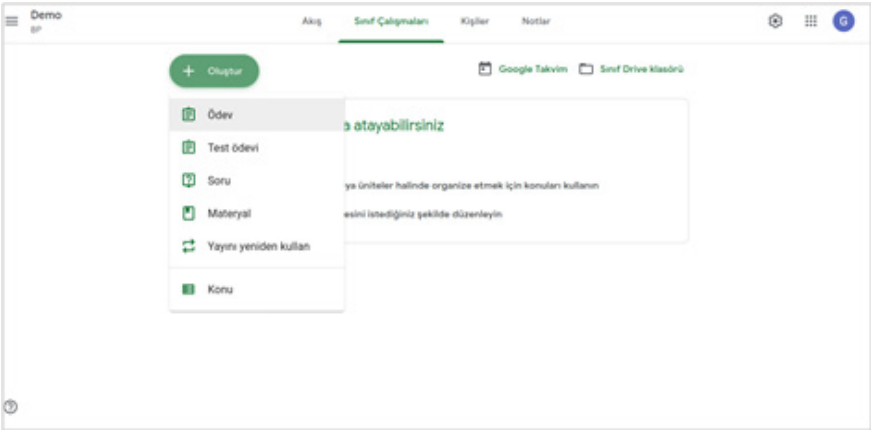
Şekil 5.Sınıf oluşturma-2

Sınıfı oluşturduktan sonra aşağıda gibi akış sayfası görüntülenir. Akış sayfasının sağ kısmında (1) eklenen ödev, etkinlik, dosya, duyuru gibi bilgilendirmeler görüntülenir. Sol kısımda (2) ise teslim tarihi yaklaşan ödevler listelenir.



Şekil 6.Classroom Arayüzü-1

Sınıf çalışmaları sayfasında katılımcılara atanabilecek tüm olaylar atanabilir. “Oluştur” düğmesi ile birçok çalışma tanımlanabilir.



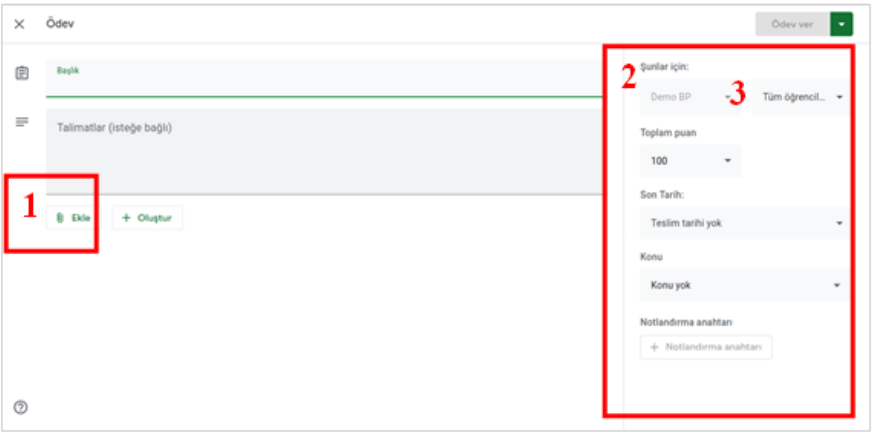
Şekil 7.Classroom Arayüzü-2

Ödev ile öğrencilere teslim zamanını belirlenebilen ve içerik yüklenebilen görevler eklenebilir. Test ödevi Google Form ile uyumlu olup öğrencilere quizler hazırlanabilir. Soru ile öğrencilere kısa cevap veya çoktan seçmeli sorular oluşturularak atanabilir. Materyal ile öğrencilerle eğitim içerikleri paylaşılabilir. Yayını yeniden kullan ile önceki kayıt olunan veya oluşturulan sınıflar görüntülenir ve aktifleştirilebilir. Konu ile sınıfa başka bir konu daha eklenebilir.

Ödev Ekleme

Bu sayfada Ödev başlığı ve gerekiyorsa Ödev izlencesi ile ilgili metin girilebilir. Daha sonra “Ekle” düğmesi (1) ile ödev için eklenecek bir dosya varsa eklenebilir. Sayfanın sağ kısmında (2), değerlendirme yapılacak

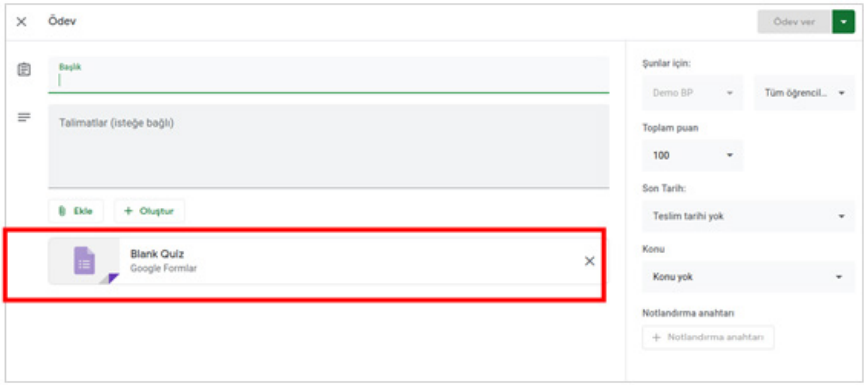
puan, son teslim tarihi ve saati ve konu eklenir. Ödev atanacak öğrenciler bu bölümde (3) kontrol edilir. Eğer özel olarak ödev verilecekse kişi bazlı ödev seçimi yapılabilir. Son olarak "Oluştur" düğmesi ile ödev atanmış olur.



Şekil 8. Ödev ekleme

Test Ödevi Ekleme

Bu araç Ödev ekleme işlemi ile aynı olup, Google Formların kullanılması konusunda Ödev aracından ayrılır. Bu sayfadaki istenen bilgileri ekledikten sonra Boş quiz belgesine tıklanarak Quiz soruları eklenir. Bu kısım Google Formlar ile benzer şekilde çalışmaktadır.

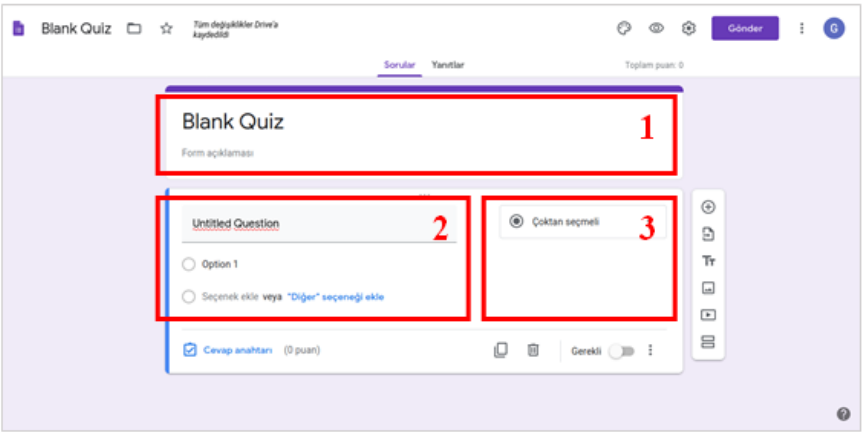


Şekil 9. Test ödevi ekleme

Quiz Aracı

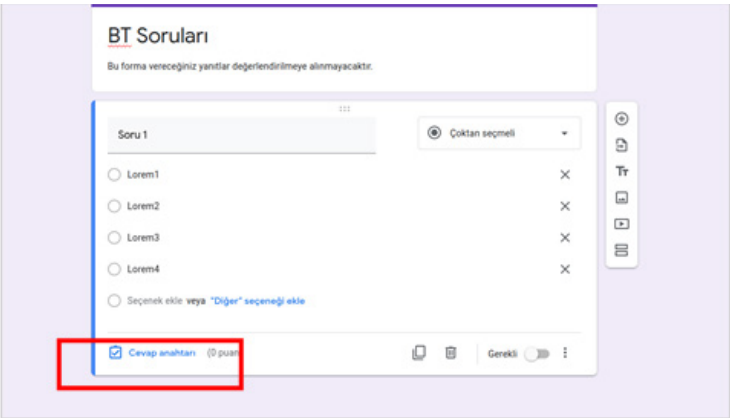
Açılan sayfada "Blank Quiz" yazılan alanlara yeniden isimlendirme yapılabilir. Bu araç üzerinden yapılan tüm değişiklikler anlık olarak

kaydedilir. Form açıklaması alanına (1) forma ilişkin bilgilendirme yapılabilir. Daha sonra soru metni ve seçenekler girilir (2). Sorulara varsayılan olarak çoktan seçmeli soru tipi seçili gelir. Ancak bu alandaki (3) herhangi bir soru tipi seçilerek seçenekler o düzene göre girilebilir.



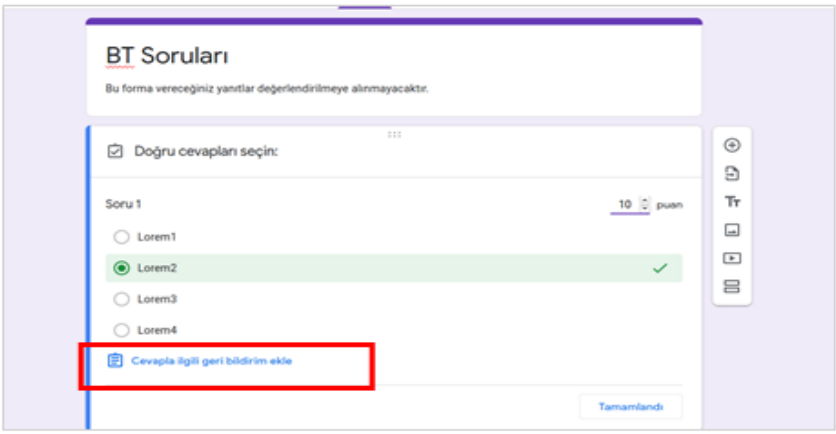
Şekil 10. Quiz ekleme-1

Quiz aracında öğrenci puanları otomatik olarak hesaplanır. Bunun nedeni her sorunun cevap anahtarı girilir ve öğrenci cevabı ile karşılaştırılarak hesaplanır. Her soru için cevap anahtarını girilmesi gerekmektedir. Cevap anahtarı alanına tıklanır.



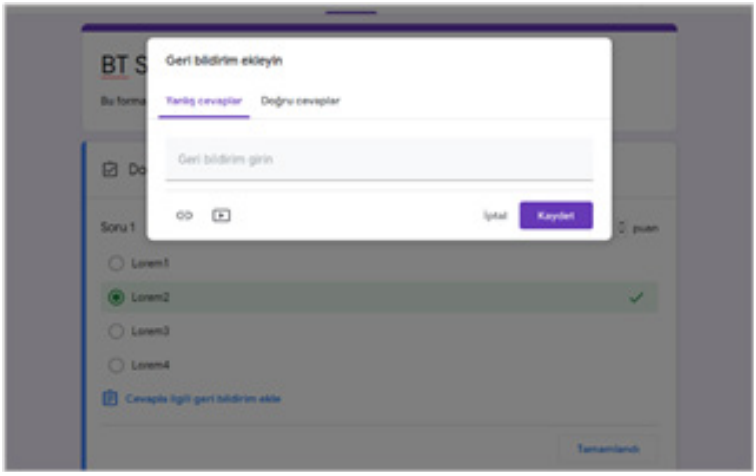
Şekil 11.Quiz ekleme-2

Doğru seçenek işaretlendikten (1) sonra sorunun puan bilgisi girilir (2). Soruya verilen doğru veya yanlış cevap sonrası öğrenciye geri bildirim verilmek veya içerik sunmak istenirse aşağıda gösterilen tıklanır.



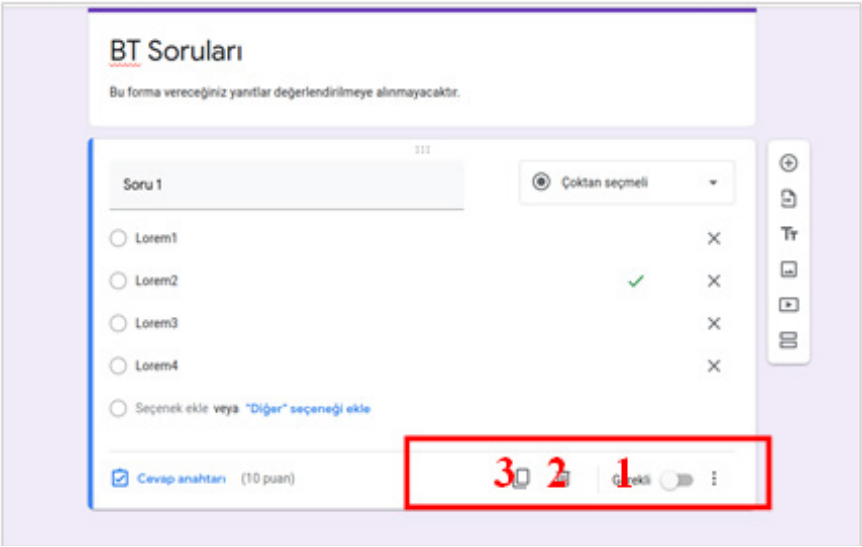
Şekil 12. Quiz ekleme-3

Açılan pencerede metin alanları doldurularak geri bildirim verilmesi sağlanır. Son olarak "Tamamlandı" düğmesine tıklanarak geri bildirimi kaydederek soru ekleme sayfasına tekrar erişilebilir.



Şekil 13.Quiz ekleme-4

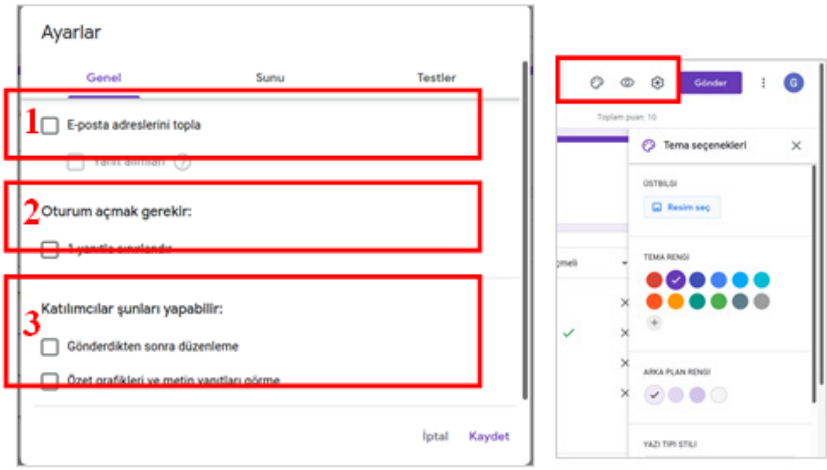
Sorulan soru gerekli veya öğrencilerin boş bırakmaması gereken bir soru ise bu düğmeye (1), soruyu tamamen silmek için bu düğmeye (2) ve soru kopyalanmak istenirse bu düğmeye (3) tıklanır.



Şekil 14. Quiz ekleme-5

Ayrıca soruların seçenekleri karıştırma, sorular için açıklama ekleme ve seçime göre bölümlere yönlendirme gibi işlemler de yapılabilir. Bu işlemleri için yukarıda belirten alandaki en sağdaki simgeye ( ) tıklanır.

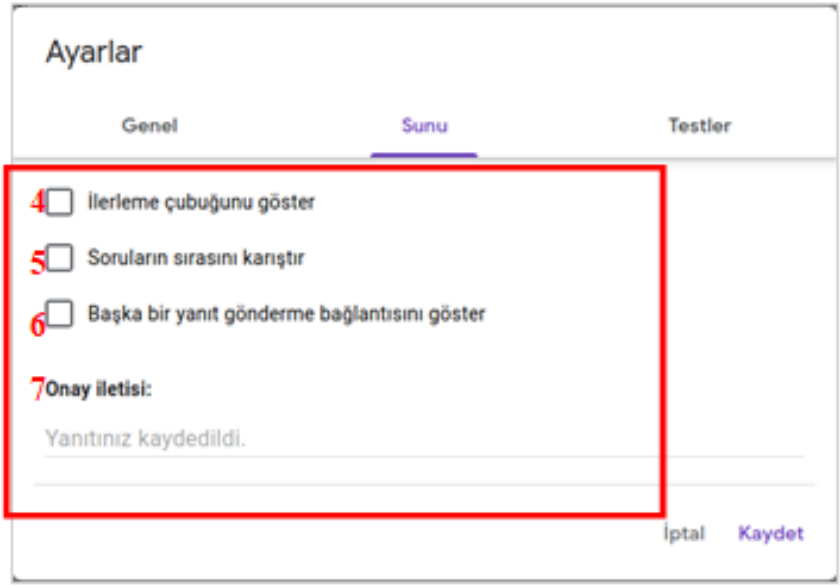
Yeni bir soru/içerik eklemek için soru alanının en sağ kısmında yer alan simgeler kullanılır.



Şekil 15.Quiz ekleme-6

Quiz formunu özelleştirmek için sağ üst köşede yer alan düğmeler kullanılır. İlk düğme ile tema ayarları yapılır. Forma fotoğraf ekleme, form arkaplan rengi ve tema rengi burada ayarlanır.

Çark simgesine tıklanarak formun özellikleri belirlenir.



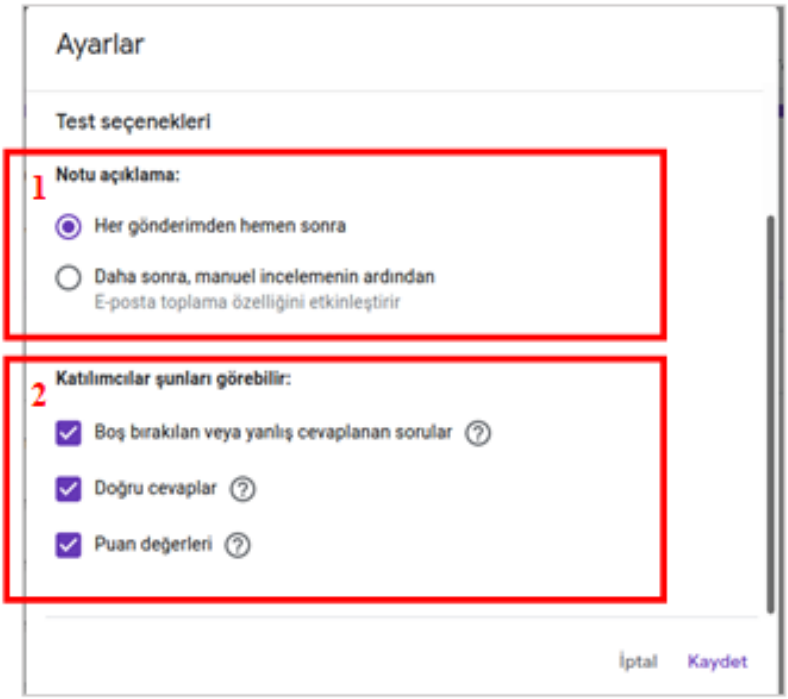
Şekil 16. Quiz ekleme-7

Açılan pencerede Genel, Sunu ve Testler olmak üzere üç sekme bulunur. Genel sekmesinde forma yanıt verenlerin e-posta adreslerini kayıt etmek için 1 numaralı alan işaretlenir. Yanıt alımlarını sınırlandırmak yani her öğrencinin bir kere formu yanıtlanması isteniyorsa 2 numaralı alanın işaretlenmesi gerekir. Katılımcıların yanıtlara ilişkin bilgi ve düzeltmelerin görüntülenebilmesi için bu alanlar (3) işaretlenebilir.

Sunu sekmesinde form soruları boyunca ilerleme çubuğu için 4 numaralı alan, soruların sırasının karıştırılması için 5 numaralı alan, başka bir bağlantı göndermek için 6 numaralı alan işaretlenir. Öğrencilerin formu tamamladıktan sonra onay iletisi için varsayılan olarak gelen metin "Yanıtınız kaydedildi" dir. Bu alandan (7) onay iletisi değiştirilebilir. Son olarak "Kaydet" düğmesi ile değişiklikler kaydedilir.

Testler sekmesinde, öğrencinin forma verdiği cevaplar sonucunda otomatik olarak hesaplanan puanın anında veya manuel olarak verilmesi seçenekleri yer alır. İhtiyaca göre alanlardan biri seçilir (1).

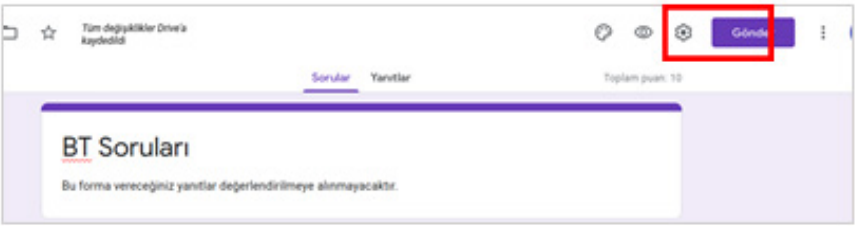
Katılımcıların form içeriği hakkında (2), doğru, yanlış ve boş cevaplar, soruların puan değerleri bilgilerini görmemesi için seçili alanlarda seçimlerin kaldırılması gerekir.



Şekil 17. Quiz ekleme-8

Önizleme düğmesi ile oluşturulan quiz formunun diğer kullanıcılar tarafından nasıl görüntüleneceği incelenebilir.

Formun bağlantısını diğer kullanıcılara göndermek ve forma ortak çalışan kişi eklemek için "Gönder" düğmesine tıklanır.

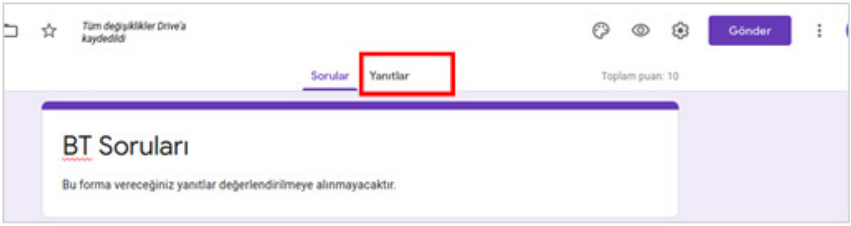


Şekil 18.Quiz ekleme-9

Formu diğer kullanıcılarla paylaşmak için, kullanıcıların e-posta adreslerinin girilmesi gerekmektedir. Aynı pencerede formu bir web sayfasına eklenebilir frame kodları da alınabilir.

Şekil 19.Quiz ekleme-10

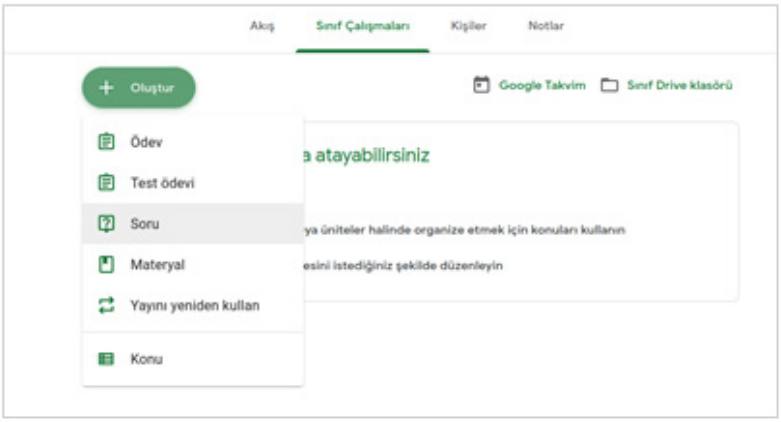
Quiz formu yayınlandıktan sonra, kullanıcıların forma verdikleri cevaplar Yanıtlar kısmında görüntülenir. Tüm yanıtların EXCEL dökümü alınabilmektedir.



Şekil 20.Quiz ekleme-11

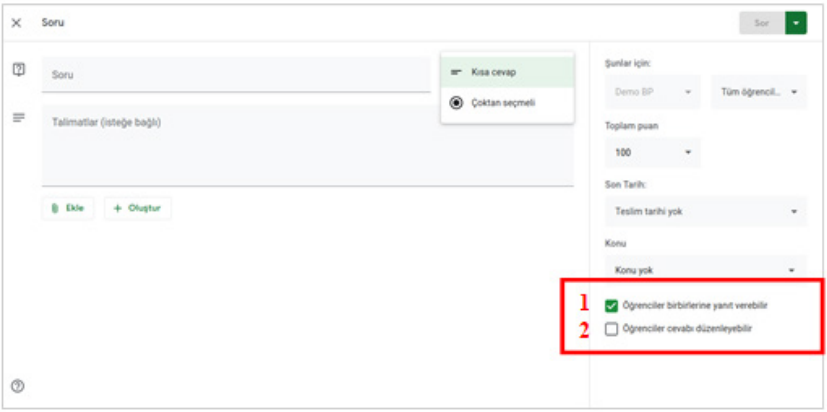
Soru Ekleme

"Oluştur" düğmesine tıklanarak açılan menüde "Soru" ya tıklanır.



Şekil 21. Soru ekleme-1

Açılan pencerede 1 numaralı alanda soru metni girilerek 2 numaralı alanda soru tipi seçilir. Diğer alanlar Ödev ekleme ile aynı işleve sahiptir. Öğrencilerin birbirlerine yanıt vermesini engelleme için 1 numaralı alanın işareti kaldırılır. Öğrencilerin cevabı düzenlemesi istenmiyorsa 2 numaralı alan işaretlenir.

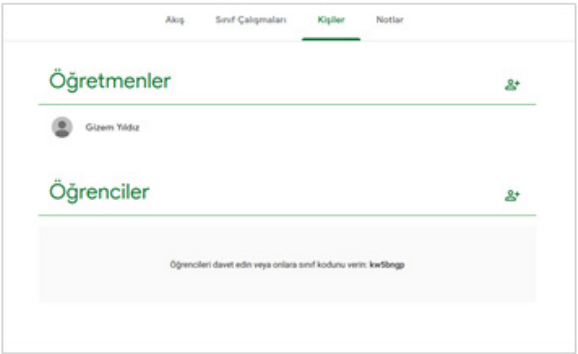


Şekil 22. Soru ekleme-2

Google Classroom'da eklenen bütün çalışmalar, otomatik olarak Google Takvime eklenir ve görevli tüm kişilerin posta adresine bilgilendirme gönderilir. Her çalışma Akış sayfasında listelenir.

Kullanıcı Ekleme

Sınıfa öğrenci veya öğretmen eklemek için Kişiler sayfası açılarak, kişi "Ekle" düğmeleri kullanılır. Aynı zamanda Sayfada görüntülenen sınıf kodu ile öğrenciler sınıflara katılım sağlayabilir.



Şekil 23. Kullanıcı ekleme

Google Classroom'da öğrencilerin teslim ettiği ödevleri yalnızca sınıfın öğretmeni olarak eklenen kullanıcılar görüntüleyebilir. Sınıfın Drive hesabında bütün ödevler toplu bir şekilde indirilebilir.

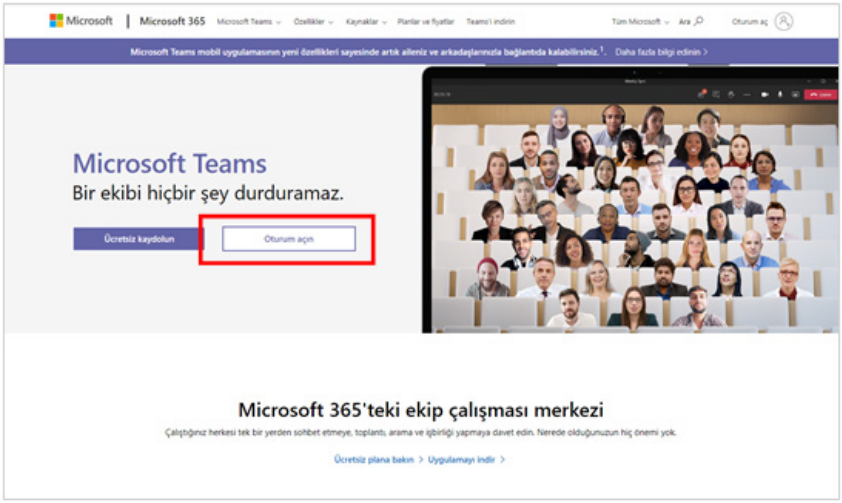
- **Microsoft Teams**

Google Classroom'a alternatif olarak kullanılan Microsoft Teams, Microsoft tarafından tasarlanmış olup abonelik gerektiren bir platformdur.

Takım sohbetleri, aramalar, toplantılar ve özel iletiler gibi eşzamanlı çalışma alanı sunan bir ortamdır. Microsoft Teams, özelleştirilebilir olmakla birlikte kurumların en hassas verilerini ve bağlantılarını gizli kalmasını sağlamaya yönelik güvenlik gereksinimlerini ve standartları karşılar. Microsoft Teams kısıtlı el becerileri, görme sorunu veya başka engellere sahip olan bireylerin sohbet etmesini kolaylaştıran erişilebilirlik özellikleri içerir.

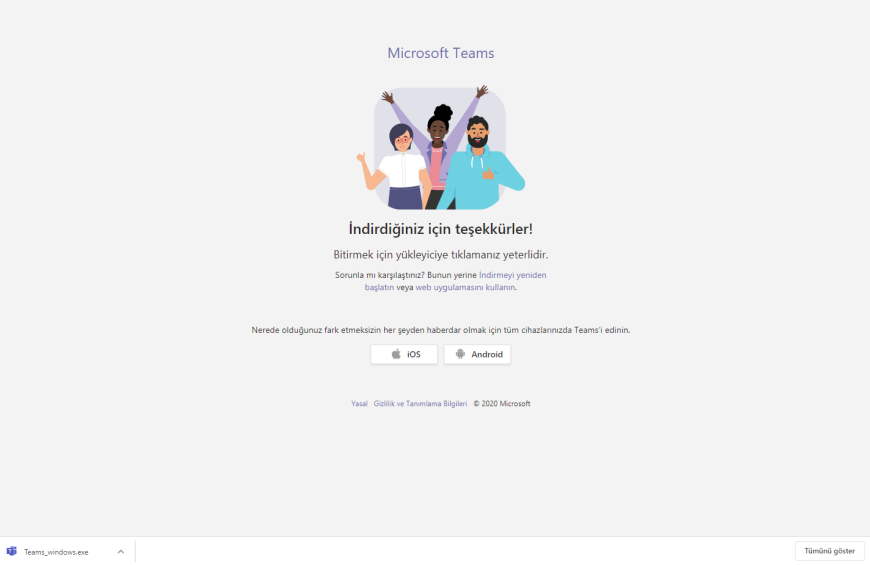
Hem masaüstü hem de bulut ortamında hizmet veren Teams bu bölümde masaüstü uygulaması indirilerek anlatılacaktır.

Microsoft Teams'i indirmek için https://www.microsoft.com/tr-tr/microsoft-365/microsoft-teams/group-chat-software bu bağlantıya tıklanır.



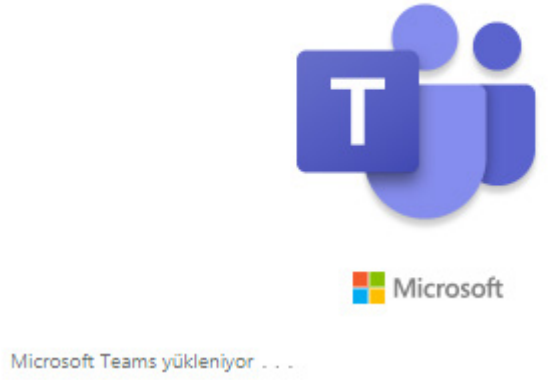
Şekil 24. Microsoft Teams Arayüzü

"Oturum açın" düğmesine tıklandığında görüntülenen pencerede e-posta adresi ve şifre bilgileri girilir. Otomatik olarak indirilen masaüstü uygulaması ekranın sol alt kısmında hazır bulunur.



Şekil 25. İndirme ekranı

Uygulama dosyasına tıklanarak yükleme sağlanır.

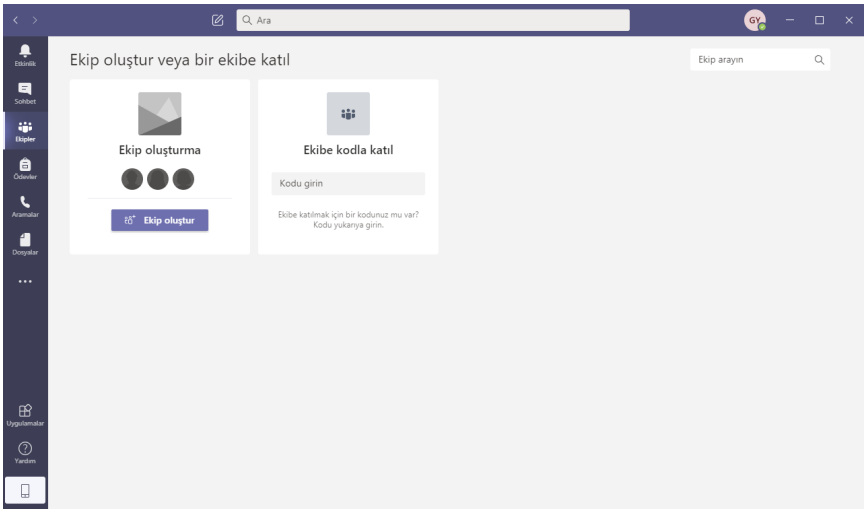


Şekil 26. Yükleme sayfası

Daha sonra açılan pencerede tekrar Microsoft hesabı ile giriş yapılır.

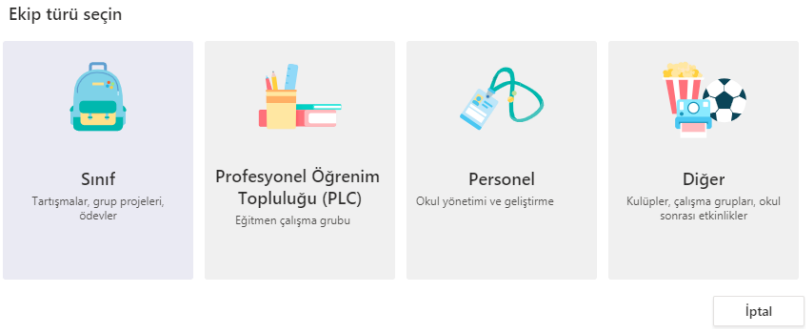
Şekil 27. Hesap girişi

Yükleme işleminden sonra Teams arayüzü açılacaktır. Varsayılan olarak açık gelen sekme Ekipler sayfasıdır. Bu sayfada Google Classroom'da olduğu gibi ekip/sınıf oluşturulabilir. Ya da var olan sınıfa ekip kodu ile katılım sağlanabilir.



Şekil 28. Microsoft Teams-Ekip sayfası

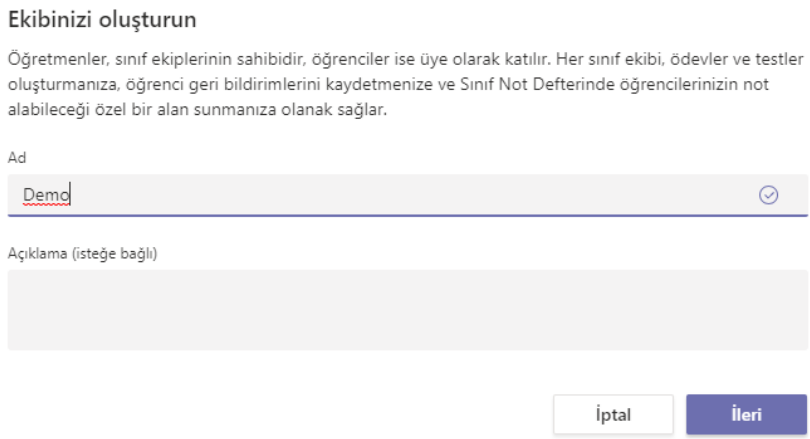
Ekip oluştur düğmesine tıklandığında açılan pencerede sınıf/eğitmen çalışma topluluğu/personel veya diğer çalışmalar için ekip oluşturulabilir. Herhangi bir seçim doğrultusunda ekip üyelerinin e-posta ve isim bilgilerinin girilmesi gerekir.



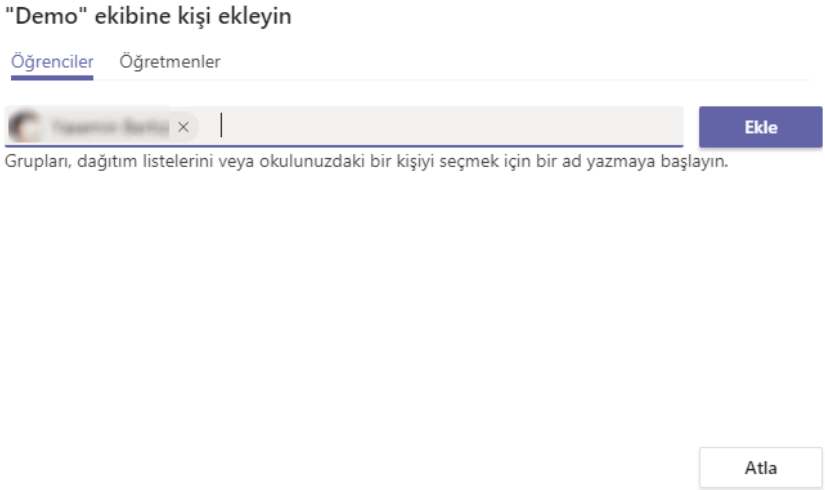
Şekil 29. Ekip oluşturma-1

Davet edilen kullanıcılara davet e-postası otomatik olarak gönderilir. Fakat bu e-posta adreslerinin Microsoft hesabı olması gerekmektedir.

Açılan pencerede Sınıf adı girilerek İleri düğmesine tıklanır. Ardından sınıfa öğrenciler ve öğretmenler eklenir.



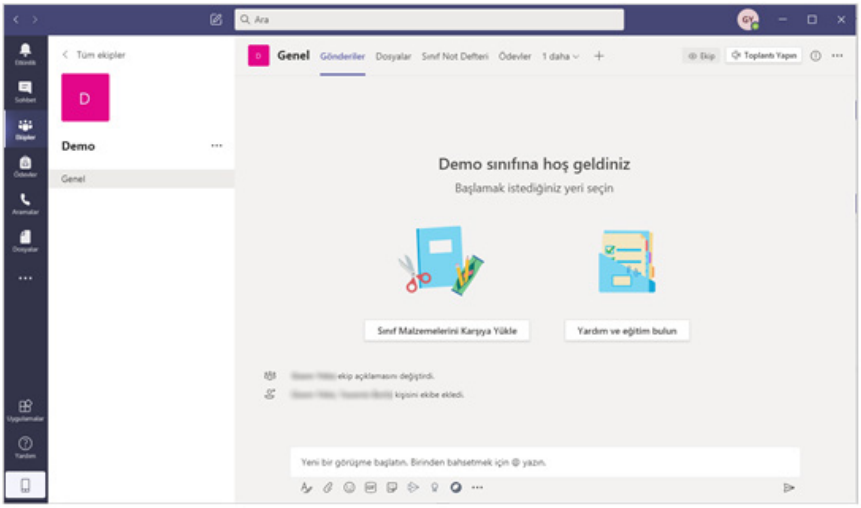
Şekil 30.Ekip oluşturma-2



Şekil 31.Ekip oluşturma-3

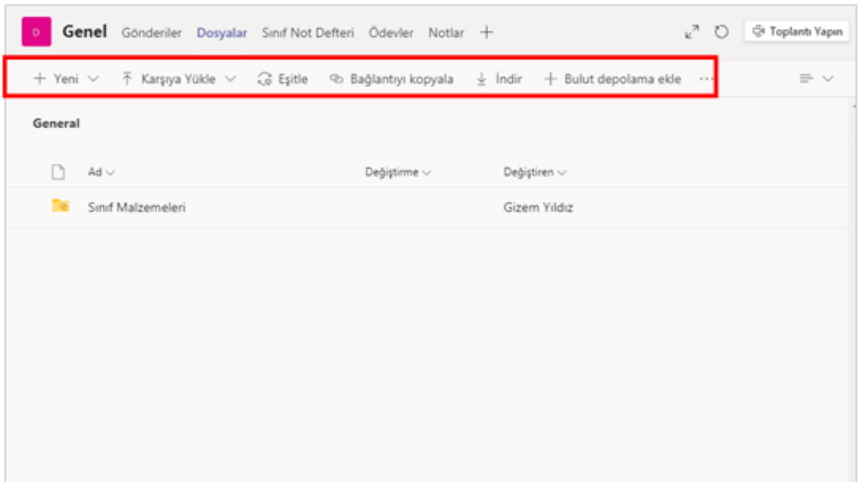
Ekip oluşturma işlemi kullanıcıları ekledikten sonra sonlanır. Ekibin arayüzü açılır. Bu sayfada dosya yükleme, içerik ve not paylaşma, ödev verme, toplantı/görüşme planlama gibi tüm işlemler yapılabilir.

Gönderiler sekmesinde sınıfla paylaşılacak tüm içerikler yüklenir.



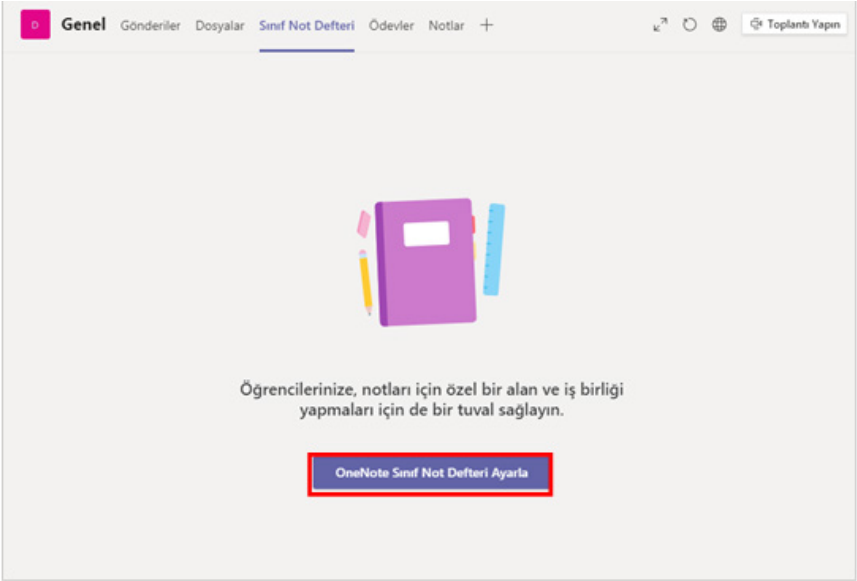
Şekil 32. Ekip sayfası-Gönderiler

Dosyalar sekmesinde ise yüklenen tüm dosyalar listelenir. Yeni klasör oluşturmak, Karşıya dosya yüklemek, bulut hesabıyla eşitlemek veya dosya indirmek gibi işlevler sağlanır.



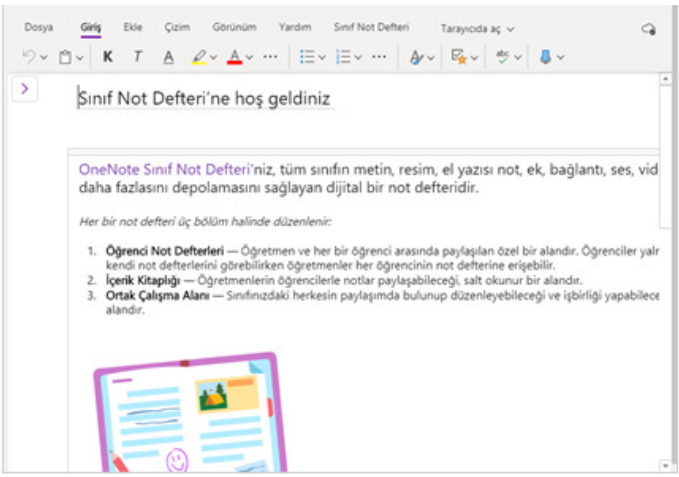
Şekil 33.Ekip sayfası-Dosyalar

Sınıf not defteri sekmesinde OneNote ile ilişkili bir şekilde sınıf not defteri hazırlanır. Aşağıdaki düğmeye tıklanarak defterin oluşması sağlanır.



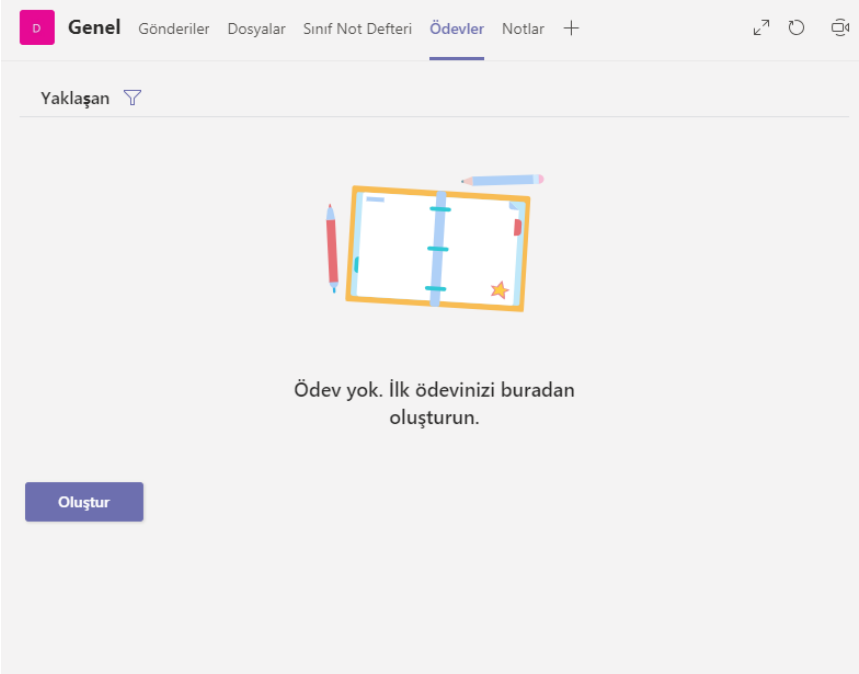
Şekil 34.Ekip sayfası-Not Defteri oluşturma

Açılan not defterinde tüm sınıfla paylaşılması gereken notlar paylaşılabilir.



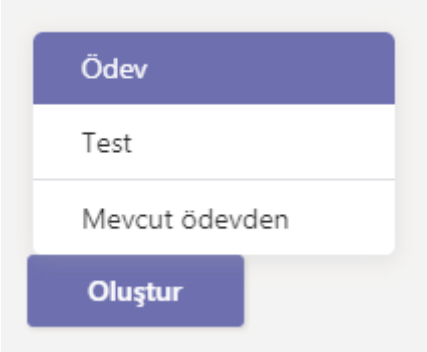
Şekil 35. Not defteri

Ödevler sekmesinde, tüm sınıfa ödev verme işlemi yapılır. Oluştur düğmesi ile ödev verme işlemine başlanır.

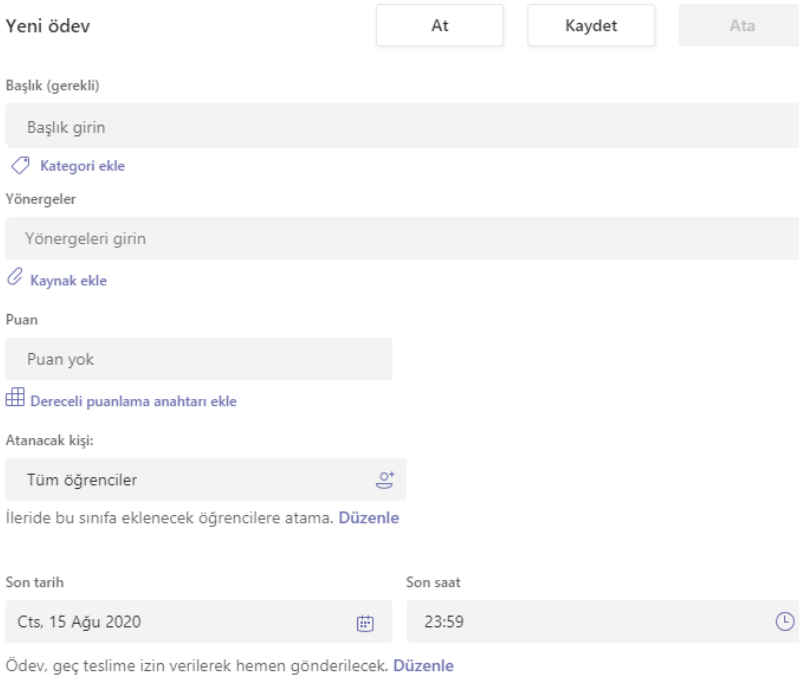


Şekil 36. Ödev oluşturma-1

Ödevler 3 ayrı şekilde verilebilir: Test, ödev ve mecvut ödev.

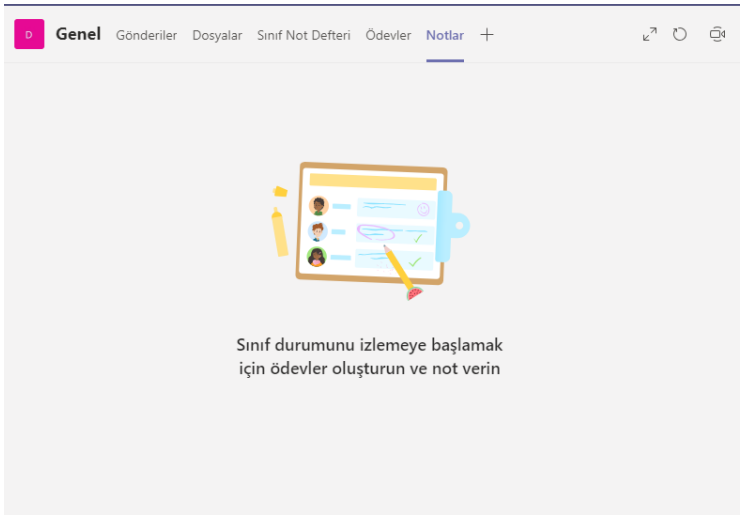


Ödev oluşturma penceresi açıldığında Ödev bilgileri doldurularak Kaydet düğmesi ile ödev kaydedilir. At düğmesi ile ödev öğrencilere atanır.



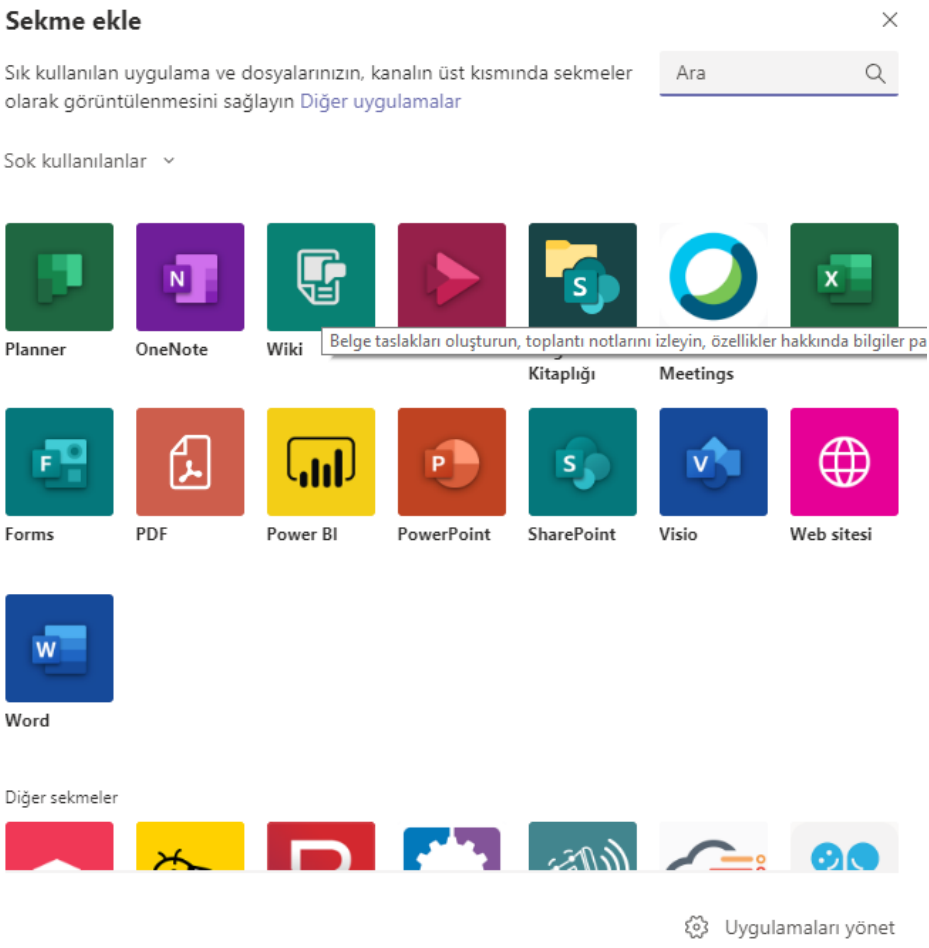
Şekil 37. Ödev oluşturma-2

Notlar sekmesinde ise oluşturulan ödevlere notlar verilebilir.

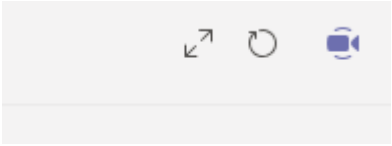


Şekil 38. Notlar

Artı simgesine tıklanarak ekip sayfasına kullanmak üzere yeni sekmeler eklenebilir.

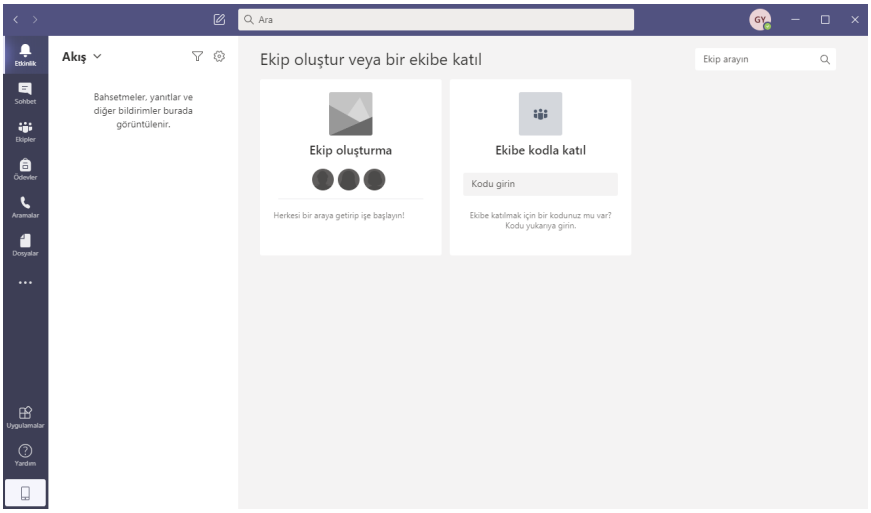


Şekil 39. Diğer sekmeler



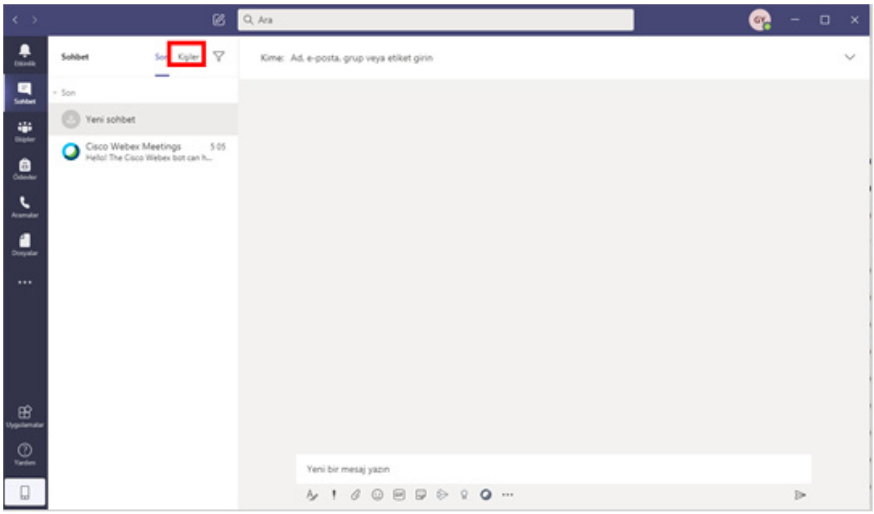
Ekip sayfasının sağ üst köşesindeki kamera simgesine tıklanarak ekip üyeleri ile toplantı/görüşme yapılabilir.

Akış sayfasında tüm beğeniler, yanıtlamalar ve diğer bildirimler görüntülenir.



Şekil 40. Akış sayfası

Sohbet sayfasında, hesapta kayıtlı kişilerle anlık iletişim kurulabilir. Kişiler sekmesinden kayıtlı kişiler kontrol edilebilir.



Şekil 41. Sohbet sayfası

KAYNAKÇA

Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murph, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., Pomerantz, J., Seilhamer, R., & Weber, N. (2019). *EDUCAUSE Horizon Report 2019 Higher Education Edition* (pp. 3-41). EDU19.

Cuban, L., Kirkpatrick, H., & Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox. *American Educational Research Journal*, *38*(4), 813-834.

Kaya, Z , Yılayaz, Ö . (2013). Öğretmen Eğitimine Teknoloji Entegrasyonu Modelleri ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi* , *4* (8) , 57-83 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/baebd/issue/3335/46213

Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murph, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., Pomerantz, J., Seilhamer, R., & Weber, N. (2019). *EDUCAUSE Horizon Report 2019 Higher Education Edition* (pp. 3-41). EDU19.

Demir, K. (2006). Rogersın Yeniliğin Yayılması Teorisi ve İnternetten Ders Kaydı. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 12*(3), 367-392.

Garland, K. P. (1995). *Diffusion and adaptation of instructional technology*. In G. J. Anglin (ed). Instructional technology: past, present and future. 2nd ed. englewood, CO: Libraries Unlimited.

Karasar, S. (2004). Egitimde yeni iletisim teknolojileri-internet ve sanal yüksek egitim. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3*(4).

Merrill, D. M. & Wilson, B. (2007). *The Future of intructional design* (Point/Counterpoint) Ch 32 in Trends and issues in instructional design and technology. Reiser, R.A., & Dempsey, J. A. (Eds.). Upper Saddle River , New Jersey : Merrill/Prentice Hall. 335-351.

Myers, K. L. (1999). *Is There a Place for Instructional Design in the Information Age?* Educational Technology.

Rogers, E.M. (1995). *Elements of diffusion* (Ch 1) in Diffusion of innovations (5th edition). The Free Press. New York. pp. 1-37.

Rogers, E.M. (1995). *The innovation-decision process* (Ch 5) in Diffusion of innovations (5th edition). The Free Press. New York. pp. 161-202.

Seel, N. M., Lehmann, T., Blumschein, P., & Podolskiy, O. A. (2017). *Instructional design for learning: Theoretical foundations*. Springer.

Surry, D. W. & Ely, D. P. (2007). *Adoption, diffusion, implementation, and institutionalization of instructional innovations*. Ch 11 in Trends and issues in instructional design and technology. Reiser, R.A., & Dempsey, J. A. (Eds.). Upper Saddle River , New Jersey : Merrill/Prentice Hall.

World Economic Forum Report, (2020). Schools of the Future: Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution, January.

Parsa, A. F. (2009). Dijital Yerlilerle Web 2.0 Önde. *Habertürk Gazetesi*, *3*.

Demirli, C., & Kütük, Ö. F. (2010). Anlamsal Web (Web 3.0) ve ontolojilerine genel bir bakış.

Bağcı, H., & Pekşen, M. F. (2018, June). İnternet Teknolojisinde Yeni Bir Adım: Web 3.0. In *ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies)* (No. 4).

Sarıtaş, T., & Üner, N. (2013). Eğitimdeki yenilikçi teknolojiler: Bulut teknolojisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *2*(3), 192-201.

Bölüm 19

FEN EĞİTİMİNDE KURAMSAL ÇERÇEVE: GEÇMİŞTEN BU GÜNE

Aslı YERLİKAYA[1]

1 Dr. Öğr. Gör. Aslı Yerlikaya, Tokat, Gaziosmanpaşa Üniversites

KURAM

Kuramlar; olguları artık sorgulanmayacak kadar çok sayıda gözlemsel ve deneysel kanıtla desteklenmiş ve kapsayıcı açıklamalardır (NRC, 1998). Lawson ise (1995) kuramı; birçok yasayı, hipotezleri içeren tümel bir önerme olarak tanımlamıştır. Bilimde birçok güçlü kuram yer almaktadır. Örneğin "Hücre Teorisi" tüm canlıların hücrelerden oluştuğunu ya da "Güneş Merkezli Teori", Dünya'nın Güneş'in etrafında döndüğünden çok, Güneş'in Dünya etrafında döndüğünü söyler.

Kuramsal gelişme açısından bakıldığında; olgular kuramı desteklemiş olsa bile (kuramın geçersizliği kanıtlanmamış olsa bile) bu gün için geçerli olan teori hala bir önerme niteliği taşır. Bu gün geçersizliği kanıtlanamamış bir teori, daha sonra ortaya çıkacak bir belge, bilgi veya teknolojik ilerlemeler sonucunda doğrulanmaya devam edebilir veya çürütülebilir. Araştırmalar sonucunda elde edilen yeni veriler ve gelişen teknoloji sayesinde kuramlar gelişir. Bu sebeple de hiçbir kuram son şeklini almış sayılmaz (Seyidoğlu, 2003; Karasar, 2010). Bununla birlikte kuramlar yeni araştırmalara rehberlik etmesi açısından oldukça önemlidir (Lederman vd. 2002). Bu sebeple çeşitli kuramların araştırmalarca temele alınarak yapıldığı söylenebilir. Geliştirilen kuramlar; "yeni araştırmaların yapılmasında yol gösterici, boşlukları ve öncelikli araştırma denencelerini belirleyici bir niteliğe de sahiptir" (Karasar, 2010).

KURAMSAL ÇERÇEVE (THEORATICAL FRAMEWORK)

Bilimsel makale çalışmalarının bölümleri kısaca IMRAD olarak ifade edilir. Makalenin bölümleri Introduction (Giriş), Methodology (Yöntem), Results (Bulgular), Discussion (Sonuç ve Tartışma) olarak ifade edilmelidir. Giriş kısmında ifade edilmesi gereken kısımlardan birisi ide çalışmanın temelinin dayandığı kuramsal çerçevedir. Kuramsal çerçeve, araştırmanın hangi teori veya modele göre nasıl bir yaklaşımla ele alınacağının belirtildiği bölümdür. "Çalışmalarda araştırma problemi ile ilgili kuramsal temel belirlenir ve konunun bu temele dayalı olarak hangi çerçevede ele alınacağı tartışılır" (Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü [AÜTİTE], 2012). Bununla birlikte gerekçeleriyle birlikte seçilen teori, model veya yöntem açıklanır. Bazı araştırmalarda yer alan bu bölüm bilimsel bir araştırmayı herhangi bir araştırma/incelemeden ayırır. "Araştırmacı yer alan temel kavramlarının gerekirse kendine özgü tanımlarına kuramsal çerçevede yer verebildiğinden, araştırmacının yaratıcılığı sergilenir" (GÜEBE, 2009; GÜSBE, 2012). "Ancak kullanılan kavramlar ve terminoloji kuramsal tartışma içinde açıklanır" (AÜTİTE, 2012).

Araştırmalarda kuramsal bir çerçevenin olmasının, birçok açıdan gerekli olduğu söylenebilir. Araştırmanın öneminin belirtildiği kısımda araştırmacı belirlediği kuramsal temele dayalı olarak, araştırmanın niçin

gerekli olduğunu ve değerinin gerekçelerini belirtmelidir. Bir diğeri de bulguların yorumlanması kısmında, çalışmaya ilişkin bulguları daha önce geliştirilmiş kuramsal yapı ile karşılaştırılırken kullanılmasıdır (GÜEBE, 2009). Kısaca kuramsal çerçeve; problem ve alt problemin tanımlanması, veri toplama araçlarının belirlenmesi ve verilerin analizi aşamalarında seçimler yapılırken araştırmacıya yol gösterir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmanın birçok basamağında yol gösterici olması sebebiyle, kuramsal çerçeve sonuçtan çok bir sürece işaret eder (Bradley ve Minor, 2008).

Araştırmaları temellendiren kuramsal çerçevelerin eğitim bilimleri çalışmalarındaki karşılıklarının neler olabileceğini inceleyebilmek için, eğitimdeki öğrenme kuramlarına da kısaca değinmek gerektiği düşünülmektedir. Araştırmalar, bu kuramlardan birini temele alınarak yürütülür. Öğrenme kuramları birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Geçmişten günümüze öğrenme kuramlarındaki ilerlemeye bakıldığında bilginin doğasına ilişkin temel kabullerin farklı o olmasının öğrenme ve öğretme surecini de farklılaştırdığı ortaya çıkar. Tarihsel sırasına göre davranışçı, bilişselci, sosyo-bilişselci, yapılandırıcı ve araştırma sorgulama temelli öğrenme yaklaşımı ortaya çıkmıştır.

ÖĞRENME TEORİLERİNİN KISA TARİHSEL GELİŞİMİ

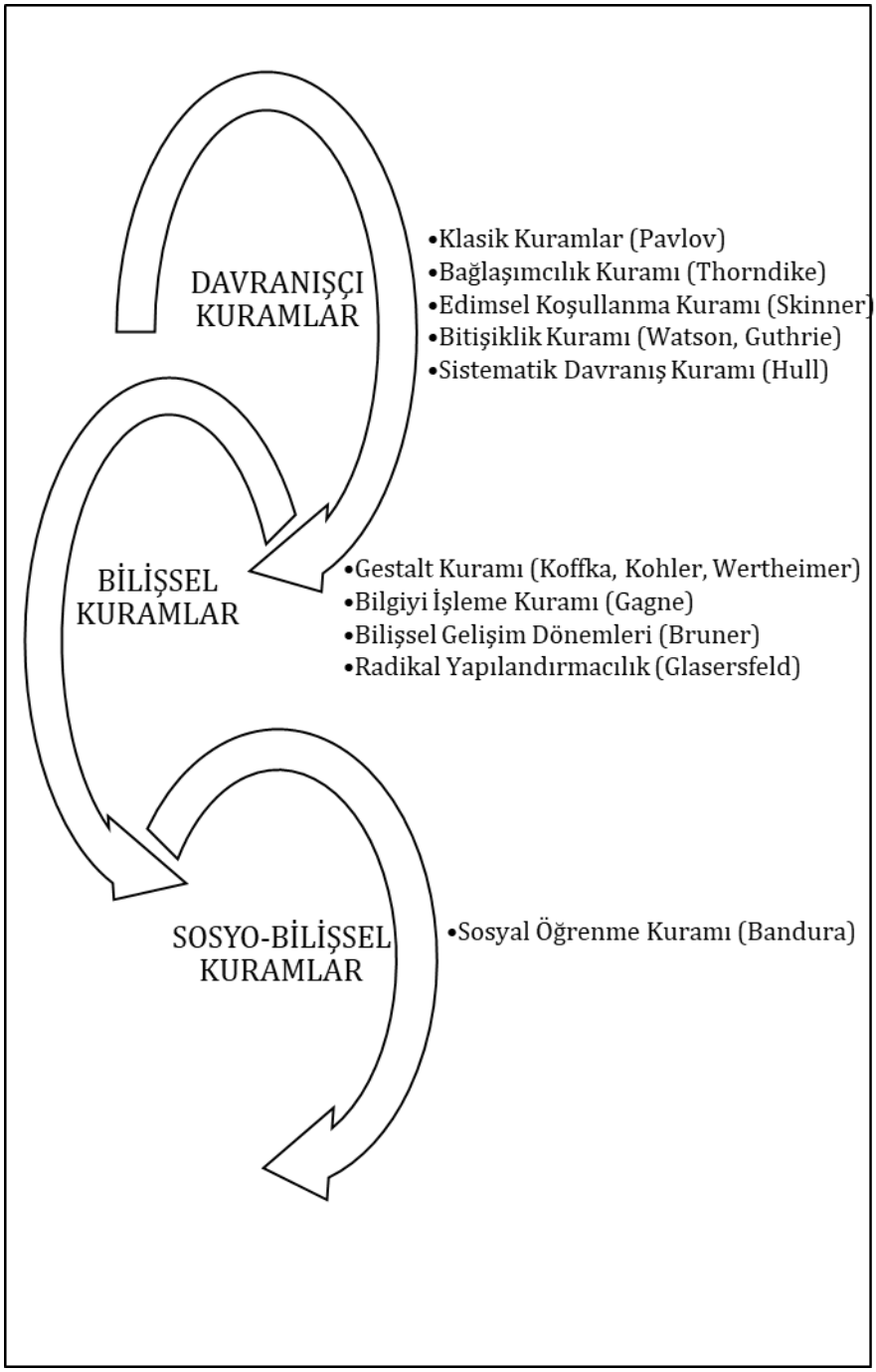
İnsan, bireysel olduğu kadar sosyal bir varlıktır. Bireysel ya da toplumsal açıdan oluşmuş olan düşünceler, felsefeyi belirleyen en önemli husustur (Cevizci, 2010). Her insanın, iç dünyası, çevresi, kültürü, yaşadığı çağ gibi etkenleri birbirinden farklı olduğundan bir konuya ilişkin tıpatıp aynı görüşü paylaşıyor olması beklenemez. Bu sebeple Cevizci'ye (2010) göre felsefeyi tanımlamak, tanımlayacak kişilerin ilgilerinin düşüncelerinin farklılık göstermesi sebebiyle oldukça zordur ve felsefe ile ilgili tek bir tanımlama yapılamaz.

Öğrenme teorilerinin temelleri oldukça eskiye dayanmaktadır. Öğrenme teorilerine ait öğrenme tanımları bilgi felsefesi (epistemoloji) başlığı altında tartışılabilir (Schunk, 2009). Bilgi felsefesi, bilme sürecine giren bütün öğeleri inceler (Cevizci, 2010). Bilme sürecindeki öğeler ise öğrenme tanımını etkileyecektir. Bilgiye erişim Cevizci'ye (2010) göre rasyonel (akli) ve irrasyonel (akıl dışı) olmak üzere iki şekildedir. Schunk'a (2009) göre ise bilginin kökeni ve onun çevreyle olan ilişkileri üzerine iki açıklama bulunur. Birisi akılcılık (usçuluk) bir diğeri ise deneyciliktir. Bu açıklamaların öğrenme teorileri üzerindeki etkileri çeşitli derecelerde belirginlik gösterir. Bu belirginlikten aşağıdaki paragraflarda bahsedilmiştir.

Söz konusu farklılık eğitim bilimlerine de yansımıştır. Philips ve Soltis'e (2005) göre eğitim bilimlerinde de tüm diğer bilimlerde olduğu gibi araştırmacı tarafından oluşturulan ilk görüşler veya oluşturulan hipotezler, varılacak sonuçları etkiler. Dolayısıyla insanın hangi yapı ile öğrenme-

yi sağladığının ön kabulü tüm süreci etkileyecektir. İnsan düşünen hayvan olarak tanımlanırsa, hayvan öğrenmesiyle, insan öğrenmesi açıklanmaya çalışacak; beyin bir çeşit bilgisayar olarak görülürse, öğrenmenin bilgiyi işlemek olarak açıklanmasına sebep olacaktır. Bununla birlikte elbette ki ortak görüşe varılmış olan noktalar da vardır. Schunk'a (2009) göre, insanlar öğrenmenin gerekliliğinde hem fikirlerdir. Ancak öğrenme süreçleri, öğrenme çıktıları gibi konularda farklı bakış açıları bulunmaktadır ve bu nedenledir ki öğrenmenin evrensel olarak kabul edilmiş bir tanımı yoktur. Öğrenme tanımlarının farklılığı sonucunda birbirinden farklı öğrenme teorileri ortaya çıkmıştır.

Bireyde öğrenme sonucu meydana gelen duygu, davranış ve düşüncedeki değişimin nasıl meydana geldiği ile ilgili yapılan farklı çalışmalar tarihsel süreç içerisinde farklı öğrenme teorilerinin ortaya çıkmasına sebebiyet vermiştir. Örneğin Türk Eğitim Sisteminde tarihsel sırasına göre davranışçı, bilişselci, sosyo bilişselci yaklaşımlar kullanılmıştır (MEB, 2006). Bu değişimlerin nedenlerini ve sürece göre değişim gösteren eğitim teorilerini daha iyi anlayabilmek için tarihsel bilgiler bizlere bir yol çizer (Schunk, 2009). Bu tarihsel yol izlendiğinde farklı ön kabullerden farklı yaklaşımların ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu yaklaşımların farklı şekillerde gruplandığı alan yazında ifade edilmiştir. Vrasidas'a (2000) ve Jonassen'e (1991) göre nesnelci (davranışçı ve bilişsel) ve yapılandırmacı olmak üzere kuramları ikiye ayrılırken, Güney'e (2003) göre davranışçı ve bilişsel (yapılandırmacı bu grup içerisindedir) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu bölümde kuramlar sırasıyla davranışçı, bilişsel, sosyo-bilişsel ve çoklu zeka olarak incelenmiştir (Bakınız Şekil 1). Bu bölüm, öğrenme teorileri araştırmalarına genel ve tarihsel bir bakış açısı sağlar.



Şekil 1. Kuramların tarihsel sıralaması

Davranışçı Kuram

Öğrenmenin, anlaşılabilir ve açıklanabilir olduğunu; organizmanın (kara kutu) içinde olanlarla değil, dışa yansıyan hareketleriyle ilgilenmenin gerekli olduğunu söyleyen koşullanma teorileri (Sönmez, 2008; Çepni ve Çil, 2009) daha çok deneyseldir. Schunk'a göre (2009) deneycilik, deneyimin tek bilgi kaynağı olduğunu söyler. John Locke da düşüncelerin doğuştan gelmediğini, tüm bilgilerin dış dünyanın duyumsal izlenimleri ve kişisel bilinçlilik olan iki çeşit deneyimle meydana geldiğini belirtmiştir. Yani insan zihni doğumda boş bir levhadır. Bu sebeple de kişi yaparak öğrenir.

Yirminci yüzyılın ilk yarısında öğrenme psikolojisi alanına hâkim olan davranışçı kuram, Darwin'in evrim teorisi ile birlikte gelişmiştir. Philips ve Soltis'e (2005) göre 1859'da Darwin'in evrim kuramından sonra insanlar ve hayvanlar arasında ciddi benzerlikler olduğu fark edilmiştir. Bu sebeple öğrenmenin biyolojisi öncelikli olarak tıp alanında ortaya çıkmış ardından da psikoloji alanında da incelemelere başlanmıştır. Davranışçı kurama göre öğrenme, uyarıcı (stimulus) ile cevap (response) arasında bir bağ kurma olarak ele alınmaktadır. Bu kuramın savunucuları: Edward L. Thorndike (1874-1949), Ivan Pavlov (1849-1936), John B. Watson (1878-1958), Edwin R. Guthrie (1886-1959), Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) ve Clark Leonard Hull (1884-1952)'dur. Davranışçılar, insan zihnini doğuştan boş bir levha olarak kabul ederler bu sebeple de her şey yaparak öğrenilir. Öğrenme, anlaşılabilir ve açıklanabilir olduğundan organizmanın (kara kutu) içinde olanlarla değil, dışa yansıyan hareketleriyle ilgilenilmelidir (Sönmez, 2008; Çepni ve Çil, 2009; Schunk, 2009). Kuramın olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Basit bir mekanizmaya sahip olması ve yeni bir davranışı gösteriyor olmak davranışçılığın olumlu yönünü, karmaşık öğrenme durumlarını açıklayamıyor olması ise olumsuz yönünü oluşturmaktadır (Philips ve Soltis, 2005). Edward C. Tolman (1886-1954) ise davranışçı kuramlar ile bilişsel kuram arasındaki geçişte yer alan "Amaçlayıcı Davranışçılık" kuramının savunucusu olmuştur.

Bilişsel Kuram

Schunk'a göre (2009) daha çok bilişsel teorilerin fikirleriyle paralel olan akılcılık akımında (Platon, Descartes, Kant) insanların duyumsal bilgileri (dış dünyada mevcut olsa dahi) sonucunda oluşan fikirleri zihnin çalışması sonucunda meydana gelir. Platon'a göre doğru bilgi doğuştandır ve öğrenme zihinde var olan şeyi anımsamak ile gerçekleşir. 1724 ile 1804 yılları arasında yaşamış olan Kant'a göre zihin dünyayı dış duyular aracılığı ile algılar, algılamış olduğu dünyayı da öznel, doğal kanunlara göre değiştirir. Bu ön kabul, bilişsel öğrenme kuramlarına göre öğrenmenin niçin doğrudan gözlenemeyen zihinsel bir süreç olduğunu açıklar niteliktedir.

Davranışçı kuram karmaşık öğrenmeyi açıklayamadığı için geliştirilmiş olan bu kuram, davranışçı kurama alternatif olmuştur. Öncüsü Robert Mills Gagné'dir (1916-2002). Bu kuramın diğer savunucuları ise Kurt Koffka (1886-1941), Wolfgang Köhler (1887-1967), Max Wertheimer (1880-1943) ve Jerome Bruner'dir (1915-2016). Bilişsel kurama göre bireyin değişimi toplumsal olduğu kadar da bireyseldir (Philips ve Soltis, 2005). Bilişsel psikologlar davranışın bilgiyi işleme sürecinin sonucu olduğunu varsayarlar (Fidan ve Erden, t.b.). Bilişsel kuram altında yer alan "Bilgi işlem teorisi insanların çevresel olaylara nasıl tepkiler verdiğini, öğrenilecek bilginin kodlanması ve bellekteki bilgilerle ilişkilendirmesini, belleğe yeni bilgiler depolanmasını ve bunu nasıl kullanması gerektiğini inceler" (Shuell, 1986; aktaran, Schunk, 2009). Davranışçı kuramda bireyin fiziksel faaliyetleri takip edilirken, bilişsel kuramda daha çok zihinsel faaliyetler takip edilir ayrıca davranışçı kuramda bilgi aktarımı, bilişsel kuramda ise bilgiyi anlamlandırma söz konusudur (Newman,1994).

Sosyo-Bilişsel Kuram

Bu kuramın savunucusu Albert Bandura'dır (1925-). Sosyo-bilişsel kuram, pozitivizmi reddettiğinden; pozitivizme dayanan davranışçı ve bilişsel kuramları da reddetmektedir. Bu kurama göre davranışlar gözlemlenir ve bunlardan bir sonuç çıkararak öğrenme gerçekleşir. Vygotsky de bu kuramın savunucusudur. Bununla birlikte Vygotsky, sosyal yapılandırmacılık adını verdiği kuramı savunmaktadır. Ancak yapılandırmacılığın, hem sosyobilişsel kuram hem de bilişsel kuram içerisinde yer alabilecek bazı noktaları olduğu için ayrı bir başlık olarak ele alınmıştır.

Yapılandırmacılık

Çepni ve Çil (2009) tarafından bilginin öğrenenin beyninde yapılanması olarak tanımlanan yapılandırmacılığın ise akılcılık akımında yer aldığı söylenebilir. Çünkü bireyler bilgiyi aynen almaz, kendi bilgilerini yeniden oluştururlar (bu sebeple yapılandırmacılığın bir diğer adı da oluşturmacılıktır denilebilir). Ayrıca yapılandırmacılık kuramında bilginin bireyden bağımsız olarak var olmadığı ve insan zihninin boş bir sayfa olarak algılanamayacağı savunulur. Bunula ilgili Yurdakul'a göre (2007) birey doldurulmayı bekleyen boş levhalar değil, anlamları araştıran etkin organizmalardır. Birey bilgiye ulaşmak için birtakım zihinsel faaliyetleri gerçekleştirmeli, bilgiyi özümlemeli ve düzenlemelidir. Davranışçı kurama göre öğrenme, davranıştaki değişme olarak tanımlanırken, bilişsel kuramlarda davranış, kişinin zihninde meydana getirdiği öğrenmenin yansımasıdır.

Bu kuramın savunucuları Ernst von Glasersfeld (1917-2010), Jean Piaget (1896-1980) ve Lev Vygotski'dir (1896-1934). Bununla birlikte Humberto Maturana (1928-) ve Francisco Varela (1946-2001) siberne-

tik yapılandırmacılığı öne sürmüştür. Yapılandırmacılık kuramına göre; bilgi öğrenene aktarılmaz, öğrenenin beyninde yapılanır (Çepni ve Çil, 2009). Bu yapılanma; öğrenenlerin ön yaşantıları, ön bilgileri ile içinde yaşadığı toplumsal ve kültürel yapısının farklılığı sebebiyle; bilgi, bireye özgüdür (Açıkgöz, 2009). Yapılandırmacılık, "esnek zaman dilimlerinde, gerçek yaşam durumlarında zengin yaşantılar sayesinde kurulan özgün ilişkilerle oluşan, oldukça geniş, çok değişkenli, değişkenlerin birbirine olan etkilerini belirlemenin oldukça zor olduğu bir olgudur" (Yurdakul, 2007). Açıkgöz'e (2009) göre yeni bilgiler öncekilerin üzerine yapılanır ve bu yapılanma, öğrenenlerin ön yaşantıları ve ön bilgileri ile şekillenir. Bireyin, içinde yaşadığı toplumsal ve kültürel yapının farklılığı sebebiyle oluşturacağı bilgi de bireye özgüdür. Öğretmenin rolü ise öğrencinin bilgiyi inşa edebilmesi için gerekli ortamı hazırlamak, deneme-keşfetme fırsatları vermek ve yönlendirici olmaktır (Akpınar, 1999).

Çoklu Zekâ Kuramı

Çoklu zekâ kuramının savunucularından birisi Howard Gardner'dır (1943-). Bu kurama dek zekâ, birçok çalışmanın konusunu oluşturmuştur. Bunların kısaca tarihsel sıralamasını Bümen oluşturmuştur. Bümen'e (2007) göre zekâyı ilk kez Galton (1882-1911) ölçmeye çalışmıştır. Bu çalışmada zekâ, bilgilerin yapısallaştırılması ve kullanılması olarak ele alınmış; temel duyuların duyarlılığı incelenmiştir. Ardından Spearman 1927'de zekâyı iki faktör kuramı ile tanımlamıştır. Spearman'a göre her türlü zihin etkinliğinde yer alan zihinsel enerji (g faktörü) ve belirli zihin etkinliğinde yer alan özel faktörler (s faktörü) vardır. Thorndike, zekâ faktörlerinin birbirinden bağımsız olduğunu ve genel bir zekânın olamayacağını belirtmiştir. Zekâyı 120 faktörü ele alarak ilk kez kuramsal düzeyde inceleyen kişi Guilford'dur. Ayrıca Guilford sosyal ve içsel zekâların temelini oluşturacak görüşleri ortaya koymuştur. Sternberg ise üçlü (triarchic) zekâ modeli geliştirmiştir. Bu kuramda zekâ IQ (intelligence quotient) testleri ile ölçülmektedir. Gardner'a (2009a) göre ise zekâ bilgiyi işlemeyle ilgili bir kapasitedir.

Gardner'a (2009a) göre çoklu zekâ kuramını diğer kuramlardan ayıran özellik farklı zekâ alanlarına sahip olması değil, farklı kanıtları olmasıdır. Bir diğer farklılık ise çoklu zekâya göre zekâmız bir bilgisayar değil, birden çok bilgisayar gibi çalışmaktadır. Bir bireyin içsel bilgisayarı çok iyi düzeydeyken, dil bilgisayarı vasat düzeyde ve zayıf bir kinestetik bilgisayarı olabilir. Çoklu zekâya (multiple intelligence) göre bireylerde "dilsel zekâ (linguistic intelligence), mantıksal/matematiksel zekâ (logical/mathematical intelligence), müziksel zekâ (musical intelligence), uzamsal zekâ (spatial intelligence), bedensel/kinestetik zekâ (kinesthetical intelligence), içsel zekâ (intrapersonal intelligence), doğa zekâsı (naturalist intelligence) ve kişilerarası zekâ (interpersonal intelligence)" olmak üzere 8 zekâ alanı bulunmaktadır.

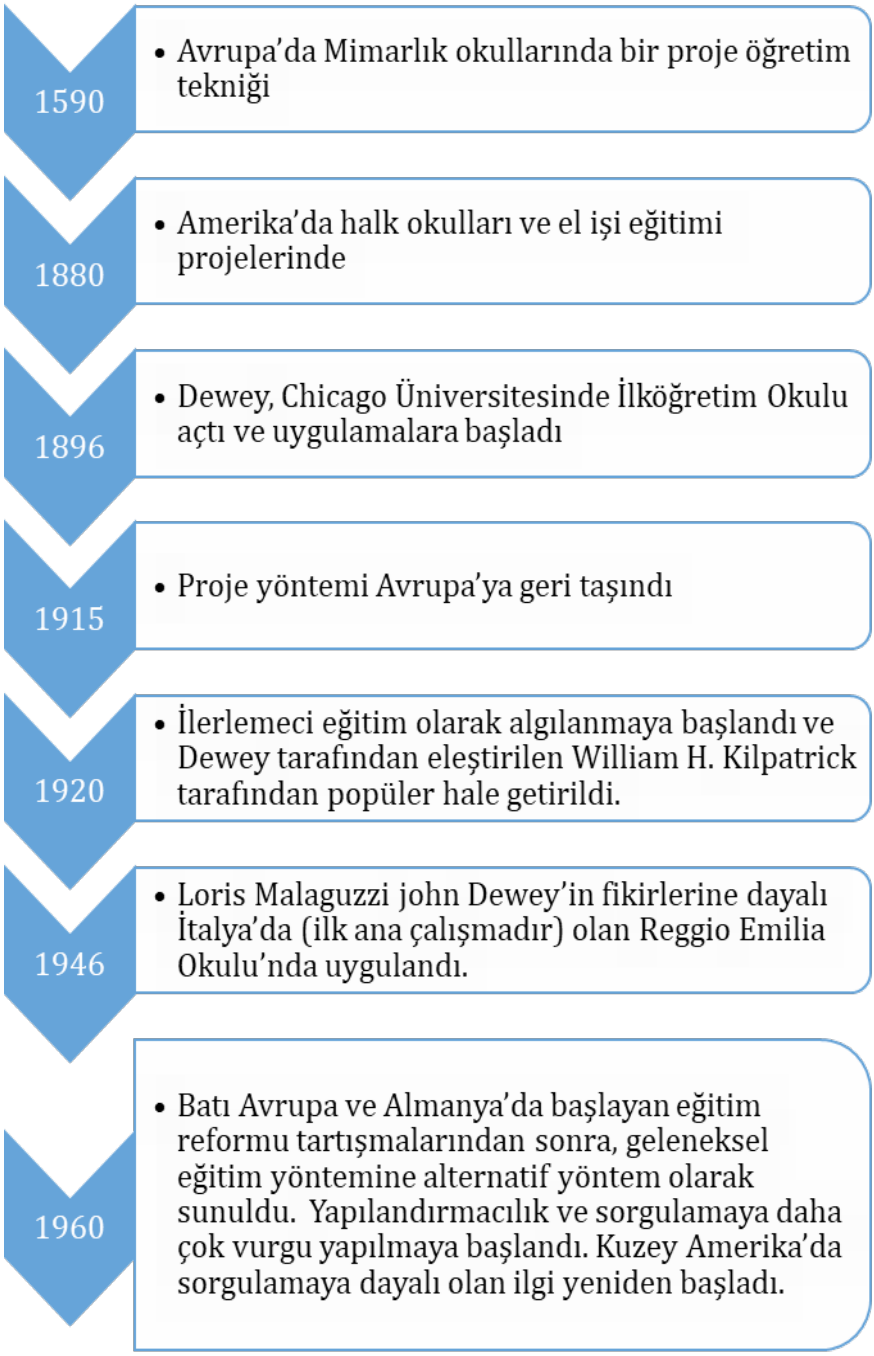
Araştırma-Sorgulama Temelli Öğrenme

Araştırma-sorgulama temelli öğrenme, yapılandırmacı yaklaşımın felsefesi üzerine inşa edilmiş bir öğrenme yaklaşımıdır (Bell, 2010). Araştırma sorgulama temelli öğrenim, "Homer Lane'in (1875-1925), John Dewey'in (1952-1980) ve Montessori'nin (1870-1952) fikirlerine dayanır"(Harlen, 2013). Bu yaklaşım John Dewey ile 1900'lü yılların başlarında popüler hale gelmiştir (Bal İncebacak, 2019). Şekil 2'de araştırma-sorgulama temelli öğrenmenin tarihsel sıralaması verilmiştir.

Araştırma-sorgulama temelli öğrenimde kullanılan çeşitli beceriler vardır. Bu yaklaşımda merak ile başlayan bir süreç boyunca öğrencilerin kavrayışını geliştirmek amaçlanır (Harlen, 2013; IAP, 2010). NRC'ye (1996) göre bu yaklaşımda kullanılan beceriler şu şekildedir:

- soru sormak,
- araştırmayı tasarlamak ve yürütmek,
- verileri ve kanıtları analiz etmek,
- model ve açıklamalar kullanmak
- bulgular arasında ilişki kurmak

olarak ifade edilmiştir. Bu becerilerin aktif kullanımını sağlamak için uygun şartların sağlanması gereklidir. Gerekli şartların sağlanmış olduğu araştırma sorgulama temelli öğrenim ortamında hem sosyokültürel yapılandırmacılıktan hem de bilişsel yapılandırmacılıktan söz edilebilir (Yerlikaya, 2019). İşbirliği, dil kullanımı, sosyal etkileşim gibi durumlar düşünüldüğünde sosyokültürel; ne öğrendikleri ve öğrenme süreçleri düşünüldüğünde ise bilişsel yapılandırmacılık bakış açılarının kullanıldığı görülmüştür (Keys ve Bryan, 2001). Bilişsel yapılandırmacılık bakış açısından bakıldığında araştırma sorgulama temelli öğrenim ortamında öğrenciler bilginin nasıl yapılandırıldığı ile ilgili bir yol öğrenir (Khishfe ve Abd-El-Khalick, 2002). Sosyokültürel yapılandırmacılık açısından bakıldığında ise; bilimsel bilgi, tartışılıp uzlaşıya varılarak hem sosyal hem de kültürel olarak yapılandırılır (Alexopoulou ve Driver, 1996; Kelly ve Crawford, 1997).



Şekil 2. Araştırma-sorgulama temelli öğrenimin tarihsel ilerlemesi (Bal İncebacak, 2019).

Araştırma-sorgulama temelli öğrenimde bilimin doğasını anlama, bilimsel bir dünya görüşü oluşturma ve araştırma-sorgulama temelli bilimsel metodu kavramayı içerir (Rutherford ve Ahlgren, 1994). Araştırma-sorgulama temelli öğrenim; bilimsel bilgiyi yapılandırmanın bir yoludur (NRC, 1996). Bu yaklaşımda öğrenme doğrusal bir süreç değildir (Harlen, 2013) ve öğrenenlerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu etkili bir yaklaşımdır (Minner, LevyveCentury, 2010; van Uum, Verhoeff ve Peeters, 2016). Bu yaklaşımda öğrenenler bilgiye ulaşmak için bilim adamlarının izlediği yolu izlerler. Bu izlenen yolda öğretmenlerin desteği ve yol göstermesinin dozuna göre araştırma-sorgulama temelli öğrenimin aşamalarının belirlendiği alan yazında belirlenmiştir (Banchi ve Bell, 2008). Buna göre 4 seviyeli şekilde öğrenme ortamları yapılandırılabilir.

Doğrulayıcı Araştırma-Sorgulama: Öğretmen araştırma sorusunu ve araştırma yöntemini öğrenciye vererek ve olası sonuçları bilerek süreci yönetir. Bu seviyede öğrenciler tarafından önceden bilinen konu ya da kavramları pekiştirmek amacıyla kullanılır.

Yapılandırılmış Araştırma-Sorgulama: Öğretmen doğrulayıcı araştırma-sorgulama seviyesinde olduğu gibi araştırma sorusunu ve araştırma yöntemini öğrenciye verir ancak burada farklı olarak öğrenciler elde ettikleri veriye göre ulaştıkları bilimsel açıklamaları kendileri yaparlar. Doğrulayıcı ve yapılandırılmış araştırma-sorgulama daha düşük seviyelerdeki bir türdür ama açık uçlu araştırma-sorgulama için hazırlık niteliğindedir.

Rehberlikli Araştırma-Sorgulama: Öğretmen sadece araştırma sorusunu verir ve yöntemi öğrencilerin belirlemesini ve sonucu ifade etmesini bekler. Öğrencinin tüm yöntemi yapılandırması esnasında öğretmen burada rehberlik rolündedir, pasif bir rolde değildir. Ancak öğrenciyi çok daha aktif kılmalıdır.

Açık Uçlu Araştırma-Sorgulama: Öğrencilere bilim adamlarının bilimsel bilgiye ulaşmak için ilerlediği aşamaları geçirmelerine olanak tanır. Öğrenciler araştırma sorusu oluşturma, araştırma yöntemini belirleme, veri toplama, veri analiz etme, sonuca varma gibi aşamaları kendileri gerçekleştirirler. Bu seviyede öğrenciler arası etkileşim ve iletişim gereklidir. Öğrencilerin en aktif olduğu seviye bu seviyedir.

Günümüzde ve ülkemizdeki gelişmeler açısından bakıldığında ise şu anda yürürlükte olan "Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda disiplinler arası bir bakış açısıyla araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı temel alınmıştır" (MEB, 2013). Buradan hareketle Türk Eğitim Sistemi'nin yenilikleri yakından takip ettiği söylenebilir.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Aktif Öğrenme* (11. Baskı). İzmir: Biliş Yayınevi.

Akpınar, Y. (1999). *Bilgisayar Destekli Öğretim ve Uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Alexopoulou, E. ve Driver, R. (1996). Small-group discussion in physics: Peer interaction modes in pairs and fours. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(10), s. 1099–1114. doi:10.1002/(SICI)1098-2736(199612)33:10<1099::AID-TEA4>3.0.CO;2-N

Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü (t.y.). Ankara üniversitesi türk inkılap tarihi enstitüsü tez önerisi hazırlama yönergesi. http://tite.ankara.edu.tr/?bil=bil_icerik&icerik_id=144 adresinden 28 Eylül 2012 tarihinde edinilmiştir.

Bal İncebacak, B. (2019). Sorgulama temelli öğretimin 4. Sınıf öğrencilerinin kesir dilini kullanma becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. (Doktora tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.

Banchi, H. ve Bell, R. (2005). The many levels of inquiry. *Science and Children*, 46(2), 26–29. Erişim adresi: http://www.miseagrant.umich.edu/lessons/files/2013/05/The-Many-Levels-of-Inquiry-NSTA-article

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House,* (83), 39-43.

Bradley, L. ve Minor, M. (2008). The Conceptual Framework: What It Is and How It Works [online: http://www.sitemason.com/files/h8JUis/Conceptual%20Framework.ppt]

Bümen, N. T. (2007). Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitim. Ö. Demirel, (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (1-38). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cevizci, A. (2010). *Felsefeye Giriş* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.

Çepni, S. ve Çil, E. (2009). *Fen ve Teknoloji Programı (Tanıma, Planlama, Uygulama ve SBS'yle İlişkilendirme) İlköğretim 1. ve 2. Kademe Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Fidan, N. ve Erden, M. (1986). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Repa Eğitim Yayınları.

Gardner, H. (2009a). Çoklu Zekâ [Video]. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Güney, S. Y. (2003). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Bir Durum Çalışması. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Harlen, W. (2013). Inquiry-based learning in science and mathematics. *Rewiev of Science, Mathematics and ICT Education*, 7(2), 9–33.

Inter Academy Partnership [IAP]. (2010). *Taking IBSE İnto Secondary Education Report*. Trieste, Italy. Erişim Adresi: http://www.interacademies.org/File.aspx?id=15174

Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology, Research and Development,* 39 (3), 5-14.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (21. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kelly, G. J. ve Crawford, T. (1997). An ethnographic investigation of the discourse processes of school science. *Science Education*, 81(5), s. 533–559. doi: 10.1002/(SICI)1098-237X(199709)81:5<533::AID-SCE3>3.0.CO;2-B

Keys, C. W. ve Bryan, L. A. (2001). Co-constructing inquiry-based science with teachers: essential research for lasting reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(6), s. 631–645. doi: 10.1002/tea.1023

Khishfe, R. ve Abd-El-Khalick, F. (2002). Influence of explicit and reflective versus implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(7), s. 551-578. doi: 10.1002/tea.10036

Lawson, A. E. (1995). *Science Teaching Of The Development Thinking*. California: Wadsworth Publishing Company.

Lederman, N., Abd-El-Khalick F., Bell R. L., ve Schwartz R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(6), 497-521.

Minner, D. D., Levy, A. J. ve Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction-what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), s. 474–496. doi: 10.1002/tea.20347

National Research Council [NRC]. (1996). *National Science Education Standards*. Washington, D.C.: National Academies Press. doi: 10.17226/4962

National Research Council [NRC]. (1998). *Teaching About Evolution And The Nature Of Science*. Washington, DC: National Academy Press.

Newman, C. F. (1994). Understanding client resistance: Methods for enhancing motivation to change. *Cognitive and Behavioral Practice*, 1, 47– 69.

Philips, D. C. ve Soltis, J. F. (2005). *Öğrenme Perspektifleri.* S. Durmuş, (Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.

Rutherford, F. J. ve Ahlgren, A. (1994). *Science For All Americans*. Erişim adresi: http://www.project2061.org/publications/sfaa/

Seyidoğlu, H. (2003). *Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı* (9. Baskı). İstanbul: Güzem Can Yayınları.

Schunk, D.H. (2009). *Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri* (5. Baskı). M. Şahin, (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sönmez, V. (2008). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (14. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu (2006). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 4-5 Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara.

T.C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (2009). *T.C. Gazi üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü tez yazım kılavuzu*. http://egtbil.gazi.edu.tr/posts/view/title/tez-yazim-kilavuzu-9815 adresinden 28 Eylül 2012 tarihinde edinilmiştir.

T.C. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (2012). *T.C. Gazi üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü tez ve eser projesi hazırlama esasları*. http://sbe.gazi.edu.tr/posts/view/title/tez-yazim-kilavuzu-2633. adresinden 28 Eylül 2012 tarihinde edinilmiştir.

van Uum, M. S. J., Verhoeff, R. P. ve Peeters, M. (2016). Inquiry-based science education: Towards a pedagogical framework for primary school teachers. *International Journal of Science Education*, 38(3), s. 450–469. doi: 10.1080/09500693.2016.1147660

Vrasidas, C. (2000). Constructivism versus objectivism: Implications for interaction, course design, and evaluation in distance education. *International Journal of Educational Telecommunications*, 6 (4), 339-362.

Yerlikaya, A. (2019). 7. Sınıf vücudumuzdaki sistemler ünitesinin araştırma sorgulama temelli öğreniminin programdaki öğrenme alanlarına etkisi. (Doktora tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurdakul, B. (2007). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel, (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (39-66). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bölüm 20

UZAKTAN EĞİTİM ALAN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN FEN BİLİMLERİ DERSİ EĞİTİMİNE İLİŞKİN ALGILARININ METAFORLAR YOLUYLA İNCELENMESİ[1]

Hatice Gülmez Güngörmez[2]

1 Bu çalışma VIIth Internatioanal Eurasian Educational Research Congress (EJER)'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Dr. Öğrt. Milli Eğitim Bakanlığı, hatice-g@windowslive.com

Giriş

Dünyada İlk olarak 27 Aralık 2019 tarihinde Çin'in Hubei Eyaleti'ne bağlı Wuhan kentinde ortaya çıkan Corona virüsü hızlı bir şekilde yayılarak 30 Ocak'ta Dünya Sağlık Örgütü tarafından "uluslar arası boyutta halk sağlığı acil durumu" olarak sınıflandırması neticesinde küresel bir salgın haline gelmeye başlamıştır. Ülkemizde daha hiçbir vaka görülmeden önlemler alınmaya başlamıştır. Ancak ülkemizde 11 Mart'ta ilk vakanın tespit edilmesiyle tedbirler arttırılmıştır. Bu tedbirler neticesinde ülkemizde öncelikle 1 hafta zorunlu tatilin ardından 23 Mart'ta uzaktan eğitime başlanmıştır. Okul-Öğretmen-veli işbirliği ve iletişiminin devam etmesi amacıyla sınıf bazında rehber öğretmenler tarafından sosyal İletişim grupları kurulmuştur. MEB tarafından EBA (Eğitim Bilişim Ağı)'nın alt yapısı güçlendirilerek canlı derslerin başlaması sağlanmıştır. Bu şekilde öğretmen ve öğrencilerin elektronik ortamda canlı derslerin yürütülmesini sağlamıştır.

İnsanlar bir durum ile ilgili görünümleri, kavramları ve terminolojiyi, çok az bildikleri ya da hiç bilmedikleri başka bir alana aktarırken metaforları kullanırlar. Metafor kelimesi Yunanca kökenli olup "metapherein" sözcüğünden türetilmiştir. Değişim anlamına gelen "meta" ile katlanmak anlamında kullanılan "pherein" kelimelerinin farklılaşmasından meydana gelmiştir (Levine, 2005). Metaforlar yeni bir kavramı anlamada veya açıklamada çok faydalıdır. Çünkü bilinen bir durumun anlamını bilinmeyen başka bir duruma aktarırlar. Bu şekilde metafor yeni bir bilginin daha kolay öğrenilmesini sağlar (Morgan, 1998). Öğrencilerin zor olan kavram ve fenomenleri daha net öğrenebilmelerinde, soyut kavramları görselleştirip somutlaştırmalarında metaforlar önemli bir role sahiptir (Arslan & Bayrakçı, 2006). Bunun yanı sıra metaforlar soyut ya da karmaşık olan olguları, daha somut ya da basit olgularla karşılaştırılmasını sağlar. Bu sayede, bilinmeyen olguların anlaşılması sürecini hızlandırır (Ocak & Gündüz, 2006).

Son yıllarda eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde "Metafor" kavramının bu çalışmaların temelini oluşturduğunu görmekteyiz. Bireylerin çeşitli olgu, olay ya da kavramlarla ilgili metaforik algılarını belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmalardan "Uzaktan Eğitime" ilişkin olanlar incelendiğinde, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi (Taş vd., 2016), Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi (Kaleli Yılmaz ve Güven, 2015), Uzaktan öğrenenlerin açıköğretim kavramına ilişkin metaforik algıları (Usta, 2019), Karma öğrenme öğrencilerinin uzaktan eğitim kavramına yönelik metaforik algıları (Fidan, 2016) şeklindedir. Yapılan bu çalışmaların katılmcılarını genel olarak öğretmen

adayları oluşturmaktadır. Fakat yapılan literatür çalışmaları neticesinde örneklem grubunu ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu bir "uzaktan eğitim ve metafor" çalışmasına rastlanmamıştır. Yapılan araştırmanın bu özelliği sayesinde literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Corona virüs salgını sürecinde Fen Bilimleri dersi EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden canlı ders olarak yürütülmüştür. Öğrencilerin ilk defa tecrübe ettikleri bu durum karşısında "Uzaktan Fen Bilimleri dersi" ne ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla metaforlar kullanılacaktır. Bu araştırmada Eba üzerinden 5,6 ve 7. Sınıf Fen Bilimleri dersine katılan öğrencilerin "Uzaktan Fen Bilimleri dersi" ne ilişkin algılarının metaforlar yoluyla ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim çalışmalarında belirli bir olguya ilişkin olarak geliştirilen bireysel algıların ya da düşüncelerin tespit edilmesi ve yorumlanması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın Modeli

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını 2019-2020 öğretim yılı bahar döneminde Adıyaman İli'ne bağlı bir ortaokulda öğrenim gören 35 erkek, 25 kız öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya 15 beşinci sınıf, 19 altıncı sınıf ve 26 yedinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 60 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Covid-19 salgını nedeniyle EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden uzaktan Fen Bilimleri dersi almışlardır. Uzaktan Fen Bilimleri dersi araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri, boşluk doldurmaya dayalı "Uzaktan Fen Bilimleri dersine İlişkin Metaforik Algı Formu" kullanılarak ölçülmüştür. Bu formda öncelikle öğrenciler araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve "İnterneti kütüphaneye benzetirim, Çünkü; aradığım her bilgiyi internette bulabilirim." şeklinde iki tane farklı örnek verilmiştir. Sonrasında öğrencilerin 5,6 ve 7.sınıf olduklarını belirtecekleri kısım bulunmaktadır.

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada kullanılan ölçme aracı elektronik ortamda hazırlanarak öğrencilere uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ve velilerle iletişimi sağlamak amacıyla sınıf bazında kurulan sosyal iletişim gruplarından ulaştırılmıştır. Araştırmada metafor çalışmalarında (Akgün vd., 2017; Kaleli Yılmaz & Güven, 2015; Saban, 2010) kullanılan cümle kalıbını öğrencilerden elektronik formda doldurmaları istenmiştir. Bu cümle kalıbı Uzak-

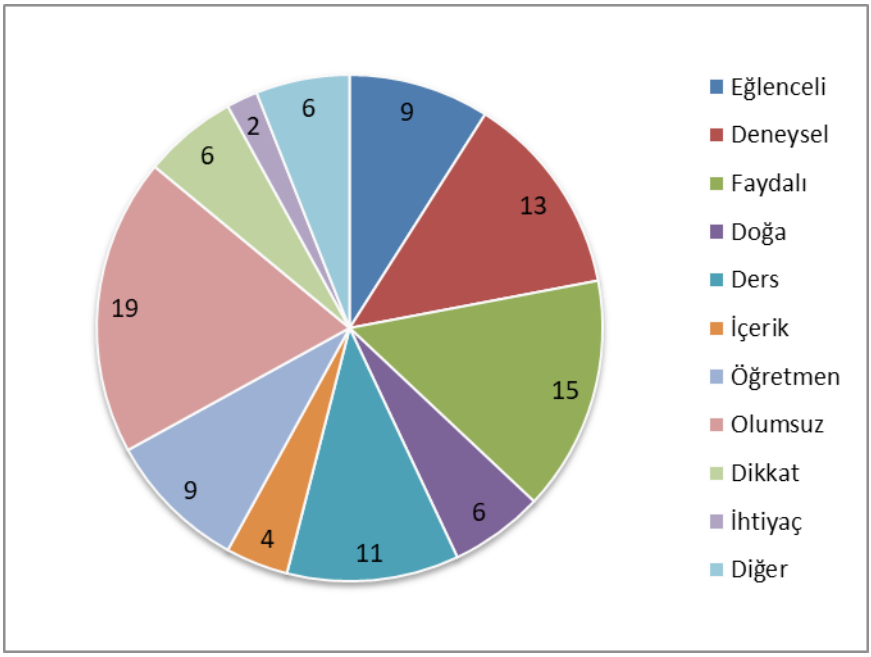
tan Fen Bilimleri dersi kavramına uyarlanarak kullanılmıştır. Bunun sonucunda katılımcılardan "Uzaktan Fen Bilimleri dersi……gibidir; çünkü;……." Cümlesini doldurmaları istenmiştir. Veriler elektronik ortamda toplanarak analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, bir araştırmayı oluşturan metnin ya da söylevin içeriğini oluşturacak kelime/kelime gruplarıyla düzenli olacak şekilde özetlenmesi, kategorilere ayrılması ve önceden belirlenen kurallara göre kodların meydana getirilmesi tekniği olarak ifade edilebilmektedir (Büyüköztürk vd., 2008). Bu analiz şeklinin temel amacı araştırmada toplanan verileri yorumlayabilecek kavramlara ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşmaktır. Bu araştırmada veriler öncelikle analiz edilirken derinlemesine incelenmiş ve öğrenciler tarafından belirli bir metafor kullanılmasına rağmen herhangi bir gerekçe verilmeden kavram veya metaforla ilişkilendirme yapılmayan kağıtlar belirlenip araştırma dışına bırakılarak elenmiştir. Bu eleme sonucunda 15 öğrencinin verdiği cevap değerlendirme dışı bırakılmıştır. Sonrasında araştırmacı tarafından öğrencilerin "Çünkü" den sonra yaptıkları açıklamalar dikkate alınarak oluşturulan her bir metafor kodlanmış ve benzer anlamlar taşıyan kodlar bir araya getiriler kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler oluşturulurken (Kaleli Yılmaz ve Güven, 2015; Taş vd., 2016; Fidan, 2017; Usta, 2019; Çakır ve Mete, 2020) benzer çalışmalarından da yararlanılmıştır. Metaforlar ve kategorilerin düzenlenmiş hali 2 ayrı alan uzmanına (Her ikisi de Fen Bilimleri Eğitimi alanında doktora mezunu) metaforlar ve oluşturulan kategorileri incelemeleri ve ilişkilendirmeleri amacıyla gönderilmiştir. Uzmanların geri dönütleri neticesinde metaforlar ve kategoriler arasındaki uyuşma oranı Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılarak %92 hesaplanmıştır. Bu uyumun %90 ve üzeri olması durumunda istenilen güvenirliğin sağlandığı ifade edilebilir (Saban, 2009). Elde edilen bu sonuca göre araştırmanın güvenirlik düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca metaforlar frekans ve yüzde oranlarına göre tablolara yerleştirilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır. Son olarak ortaokul öğrencilerinin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak araştırmanın geçerliliği arttırılmaya çalışmıştır.

Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin Uzaktan Fen Bilimleri Dersi'ne ilişkin sahip oldukları metaforların ortaya çıkarılması amacıyla sorulan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda benzer olan metaforlar aynı kategori altında toplanmıştır. Bu işlemin neticesinde "Eğlenceli", "Deneysel", "Faydalı", "Doğa", "Ders", "İçerik", "Öğretmene İlişkin", "Olumsuz", "Dikkat", "İhtiyaç" ve "Diğer" olmak üzere 11 kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler ve metaforların yüzdelik dağılımı Grafik 1'de sunulmuştur.



Grafik 1: *Metaforların kategorilere göre yüzdelik dağılımı*

Grafik 1 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin Uzaktan Fen Bilimleri dersine ilişkin en fazla metafor geliştirdikleri kategorinin %20 ile "Olumsuz" kategorisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en az metafor geliştirdikleri kategorinin ise %2 ile "İhtiyaç" kategorisi olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerin Grafik 1'de sunulan kategorilere ilişkin geliştirdikleri metaforlar Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: *Ortaokul öğrencilerinin Uzaktan Fen Bilimleri Dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve kategorileri*

Kategori		Metaforlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
1.	Eğlenceli	Akıcı su, Uğraş, Verimli, Bilgi	4	9
2.	Deneysel	Deney (2), Belgesel (2), Denemeden öğrenmek, Zor	6	13
3.	Faydalı	Güzel, Yararlı (2), Sokak lambası, Yeni bir dünya, Bilgi küpü, Paraşüt	7	15
4.	Doğa	Doğa bilimi (2), Doğayı tanımak,	3	6
5.	Ders	Hayal Ürünü (2), Maketsiz ders, Eğitimin parçası, Sınıftaki ders	5	11

6.	İçerik	Belgesel (2)	2	4
7.	Öğretmen	Kabuklu bir ceviz, Sınıf, Mum, Sıkıcı	4	9
8.	Olumsuz	Koşmadan Terlemek, Anlamadığım bir ders, Temassız, Sıkıcı, Boş bir barda+k, Öğrencisiz okul, Yetersiz, Ders dinlemek, İşkence	9	19
9.	Dikkat	Oyun	3	6
10.	İhtiyaç	Deniz	1	2
11.	Diğer	Tenefüste ders yaptığımız zamanlar, Sanal gözlük, Yeryüzüne içeriden bakmak gibidir	3	6

Kategori 1:Eğlenceli

Tablo 1 incelendiğinde ortaokul öğrencileri "Eğlenceli" kategorisinde 4 adet metafor geliştirdikleri görülmektedir. Bu kategoride yer alan metaforlara ilişkin öğrencilerin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

➢ **Akıcı:** Uzaktan Fen Bilimleri dersi akıcı su gibidir çünkü eğlenceli geçiyor.

➢ **Uğraş:** Uzaktan Fen Bilimleri dersi bir uğraş gibidir çünkü çünkü evde izlenilen deneyler ve öğretiler hem eğlence hem de ders görevi görür.

➢ **Verimli:** Uzaktan Fen Bilimleri dersi verimli geçen bir ders gibidir çünkü arkadaşlarımızla işlenen dersler eğlenceli olur.

➢ **Bilgi:** Uzaktan Fen Bilimleri dersi bilgi gibidir çünkü her zaman eğlencelidir.

Kategori 2: Deneysel

Tablo 1'de yer verilen bu kategoride 6 adet metafor bulunmaktadır. Öğrencilerin bu kategoride yer verilen metaforlara ilişkin ifadelerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

➢ **Belgesel:** Uzaktan Fen Bilimleri dersi belgesel gibidir çünkü araştırma, deney, gözlemleme vardır.

➢ **Deney:** Uzaktan Fen Bilimleri dersi deney gibidir çünkü öğrendiğimiz konuları deney yoluyla da yapabiliyoruz.

➢ **Zor:** Uzaktan Fen Bilimleri dersi zor bir ders gibidir çünkü okulda deneyle öğrenmek daha kolaydır.

➢ **Denemeden Öğrenmek:** Uzaktan Fen Bilimleri dersi denemeden öğrenmek gibidir çünkü fen deneyerek öğrenilir.

Kategori 3: Faydalı

Tablo 1'de yer alan üçüncü kategori "Faydalı" kategorisidir. Bu kategoride 7 adet metafor bulunmaktadır. Bütün metaforlar içerisinde ise %11'lik bir bölüm kaplamaktadır. Bu kategoride yer alan metaforlara ilişkin öğrenci açıklamaları aşağıda sunulmuştur:

➢ **Güzel:** Uzaktan Fen Bilimleri dersi güzeldir çünkü çok iyi anlıyorum.

➢ **Bilgi Küpü:** Uzaktan Fen Bilimleri dersi bilgi küpü gibidir çünkü çok bilgi öğreniyorum.

➢ **Sokak Lambası:** Uzaktan Fen Bilimleri dersi sokak lambası gibidir çünkü bizi aydınlatıyor.

➢ **Yeni Bir Dünya:** Uzaktan Fen Bilimleri dersi yeni bir dünya gibidir çünkü yepyeni şeyler öğreniyoruz.

Kategori 4: Doğa

Doğa kategorisinde 3 adet metafor yer almaktadır. Bu kategorideki metaforlara ilişkin örnek cümleler şu şekildedir:

➢ **Doğa Bilimi:** Uzaktan Fen Bilimleri dersi Doğa Bilimi gibidir çünkü canlı ve cansız doğa ile ilgilenmektedir.

➢ **Doğayı Tanımak:** Uzaktan Fen Bilimler dersi okulun olmadığı bir dağda, çiftlikte vb. doğayı tanımak gibidir çünkü biz bunu evde görüyoruz.

Kategori 5: Ders

Tablo 1'de yer alan bu kategoride 5 adet metafor bulunmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin bu kategoride yer verilen metaforlarına ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

➢ **Eğitimin Bir Parçası:** Uzaktan Fen Bilimleri dersi eğitimin bir parçasıdır çünkü onun sayesinde derslerimizi öğreniriz.

➢ **Hayal Ürünü:** Uzaktan Fen Bilimleri dersi hayal ürünü gibidir çünkü uygulamalı, görseli bol etkinlikli bir ders görüyoruz.

➢ **Maketli Ders:** Uzaktan Fen Bilimleri dersi maketli ders gibidir çünkü bize iç organlarımızı öğretmektedir.

Kategori 6: İçerik

Tablo 1 incelendiğinde bu kategoride "belgesel izlemek" olmak üzere sadece 2 adet metafor bulunmaktadır. " Belgesel İzlemek" metaforuna örnek cümle aşağıda sunulmuştur.

➢ **Belgesel İzlemek:** Uzaktan Fen Bilimleri dersi belgesel izlemeye benzer çünkü her ikisinden de bilgi öğreniyoruz.

➢ **Belgesel İzlemek:** Uzaktan Fen Bilimleri dersi belgesel izlemek gibidir çünkü uzaktan eğitimde de görsel materyaller kullanılmaktadır.

Kategori 7: Öğretmen

Tablo 1'de yer verilen "Öğretmen" kategorisinde 4 adet metafor bulunmaktadır. Bu kategoride bulunan metaforlara ilişkin örnek açıklamalar aşağıda sunulmuştur:

➢ **Mum:** Uzaktan Fen Bilimleri dersini muma benzetirim çünkü mum küçük çaplı bir aydınlatma sağlar. Oysa ki öğretmenimizi canlı olarak dinlediğimiz dersi çok daha iyi anlarız ve başarılı oluruz.

➢ **Sınıf:** Uzaktan Fen Bilimleri dersi sınıf gibidir çünkü öğretmen sınıftaki gibi sorunlarımızı çözer.

Kategori 8: Olumsuz

Tablo 1 incelendiği zaman bu kategoride 9 adet metafor bulunmaktadır. Araştırmanın verileri incelendiği zaman "Olumsuz" kategorisi ortaokul öğrencilerinin en fazla metafor geliştirdikleri kategoridir. Bu kategorideki metaforlara ilişkin örnek öğrenci ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

➢ **Koşmadan Terlemek:** Uzaktan Fen Bilimleri dersi koşmadan terlemek gibidir çünkü izleyeni sıkar.

➢ **Anlamadığım Bir Ders:** Uzaktan Fen Bilimleri dersi anlamadığım bir ders gibidir çünkü uzaktan anlamıyorum.

➢ **Öğrencisiz Okul:** Uzaktan Fen Bilimleri dersi öğrencisiz okul gibidir çünkü hiç eğlenceli olmuyor.

➢ **Boş bir bardak:** Uzaktan Fen Bilimleri dersi boş bir bardak gibidir çünkü okula gidemiyoruz.

Kategori 9: Dikkat

Tablo 1'e bakıldığı zaman bu kategoride "Oyun" olmak üzere sadece bir metafor bulunmaktadır. Bu metafora ilişkin öğrenci cümlesi aşağıda sunulmuştur:

➢ **Oyun:** Uzaktan Fen Bilimleri dersi oyun gibidir çünkü oyunu kurallı ve dikkatli oynamalıyız, Uzaktan Fen Bilimleri dersinde de kurallı ve dikkatli olmalıyız.

Kategori 10: İhtiyaç

Tablo 1'de yer verilen bu kategoride "Deniz" olmak üzere sadece 1

adet metafor bulunmaktadır. Bu metafora ilişkin öğrenci açıklaması aşağıda bulunmaktadır:

➢ **Deniz:** Uzaktan Fen Bilimleri dersi deniz gibidir çünkü bize ihtiyacımız olan her şeyi verir.

Kategori 11: Diğer:

Tablo 1'e bakıldığı zaman bu kategoride 3 adet metafor bulunmaktadır. Bu metaforlara ilişkin örnek öğrenci açıklamaları aşağıda sunulmuştur.

➢ **Sanal gözlük:** Uzaktan Fen Bilimleri dersi sanal gözlük gibidir çünkü anlatılanları yaşarız.

➢ **Tenefüste ders yaptığımız zamanlar gibidir:** Uzaktan Fen Bilimleri dersi okulda tenefüste ders yaptığımız zamanlar gibidir çünkü hayatımızın ortasında ders görüyoruz.

Tartışma ve Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin "Uzaktan Fen Bilimleri Eğitimi" kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada öğrenciler deney, belgesel, uğraş, verimli, bilgi, sokak lambası, bilgi küpü, paraşüt, eğitimin parçası, kabuklu bir ceviz, sınıf, sınıftaki ders, oyun, deniz, sanal gözlük gibi metaforlar geliştirmişlerdir. Bu metaforların kullanmalarının nedenleri olarak farklı görüşler ifade etmişlerdir. Bu görüşler incelendiğinde, "Uzaktan Fen Bilimleri dersi akıcı su gibidir çünkü eğlenceli geçiyor", "Uzaktan Fen Bilimleri dersi belgesel gibidir çünkü araştırma, deney, gözlemleme vardır", "Uzaktan Fen Bilimleri dersi denemeden öğrenmek gibidir çünkü fen deneyerek öğrenilir", "Uzaktan Fen Bilimleri dersi sokak lambası gibidir çünkü bizi aydınlatıyor", "Uzaktan Fen Bilimleri dersi eğitimin bir parçasıdır çünkü onun sayesinde derslerimizi öğreniriz", "Uzaktan Fen Bilimleri dersi koşmadan terlemek gibidir çünkü izleyeni sıkar" gibi açıklamaların yer aldığı görülmüştür. Literatür çalışmaları incelendiğinde Usta (2019) yaptığı çalışmasında uzaktan öğrenenlerin açıköğretim kavramına ilişkin metaforik algılarını incelemiştir. Çalışmanın sonucunda uzaktan öğrenenler 32 adet metafor geliştirmişlerdir. Bu metaforlar su, deniz, boş ders, yeni şans şeklindedir. Araştırmadan elde edilen bu metaforlarla çalışmadan elde edilen metafor çok benzer ya da aynıdır, bu nedenle bu çalışma Usta (2019)'un çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin "Uzaktan Fen Bilimleri Dersi"ne ilişkin toplam 47 adet metafor geliştirdikleri görülmüştür. Bu metaforlar ise ortak özelliklerine göre 11 kategori altında toplanmıştır. Literatür çalışmaları incelendiğinde, belirli bir kavrama ilişkin algıların metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarılmasını

araştıran çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu nedenle metaforların algıları belirlemede kullanılan yaygın bir araştırma ölçeği olduğunu ifade edebiliriz (Akgün vd., 2016). Fidan (2017) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitim bünyesinde karma eğitim programlarına kayıtlı öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda 130 öğrenci tarafından 60 farklı metafor geliştirilmiştir. Bu 6o adet metaforda benzer özelliklerine göre 6 kategoride sınıflandırılmıştır. Benzer şekilde Kaleli Yılmaz ve Güven (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. 150 öğretmen adayının örneklem grubunu oluşturduğu bu çalışmada öğrenciler toplam 112 adet metafor geliştirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları tarafından geliştirilen metaforlar 16 farklı kategori altında toplanırken, Fen bilgisi öğretmen adayları tarafından geliştirilen metaforlar 18 farklı kategori altında toplanmıştır. Yob (2003) metafor kavramı ile ilgili olarak şu açıklamayı yapmıştır: metaforlar sözü edilen olgunun kendisi olmaktan ziyade onun bir sembolü olduğunu, söz edilen olguya ilişkin güçlü bir perspektif içerdiğini ancak daha az etkili olduğunu bu sebeple de durumun telafi edilebilmesi birçok metafor kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin en fazla metafor geliştirdikleri kategorinin 9 adet metaforla "olumsuz" kategorisi olurken, en az metafor geliştirdikleri kategorinin ise "1" adet metaforla "ihtiyaç" kategorisi olduğu görülmüştür. Öğrenciler "olumsuz" kategorisinde "koşmadan terlemek, anlamadığım bir ders, temassız, sıkıcı, boş bir bardak, öğrencisiz okul, yetersiz, ders dinlemek, işkence " metaforlarını geliştirmişlerdir. Bu metaforları ise şu şekilde açıklamışlardır: "Uzaktan Fen Bilimleri dersi anlamadığım bir ders gibidir çünü uzaktan anlamıyorum", Uzaktan Fen Bilimleri dersi koşmadan terlemek gibidir çünkü izleyeni sıkar", "Uzaktan Fen Bilimleri dersi sıkıcı bir ders gibidir çünkü çok düşük kalitelidir." Elde edilen bu sonuçlara ortaokul öğrencilerinin Uzaktan Fen dersine karşı olumsuz tutum geliştirdiklerini ifade edebiliriz. Literatür çalışmaları incelendiğinde Fidan (2017) ve Usta (2019) yapılan çalışmalarda da olumsuz kavramına ilişkin kategoriler olduğu görülmektedir. "Olumsuz" kategorisini 7 adet metaforla "Faydalı" kategorisi takip etmektedir. Bu kategoride ise öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar ve açıklamaları şu şekildedir: "Uzaktan Fen Bilimleri dersi sokak lambası gibidir çünkü bizi aydınlatıyor", "Uzaktan Fen Bilimleri dersi yeni bir dünya gibidir çünkü yepyeni şeyler öğreniyoruz", "Uzaktan Fen Bilimleri dersi bilgi küpü gibidir çünkü çok bilgi öğreniyorum." Benzer şekilde literatürde uzaktan eğtime ilişkin yapılan yayınlarda ihtiyaç, olumsuz, eğitim aracı, sıkıcı ve faydalı kategorilerinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Çakır ve Mete, 2020; Fidan, 2017; Kaleli Yılmaz ve Güven, 2015;

Usta, 2019) Araştırmanın bu sonucu da diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğu "Uzaktan Fen Bilimlerini dersi"ne karşı olumsuz tutum sergilerken, kalan kısmın büyük çoğunluğu olumlu tutum sergilemektedir. Araştırma sonuçlarına göre "Uzaktan Fen Bilimleri dersi"ne ilişkin olumsuz tutum geliştiren öğrencilerle görüşmeler yapılarak, asıl sorunun ortaya çıkarılıp öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olabilecek etkinlikler planlanabilir. Bu şekilde Uzaktan Fen Bilimleri dersi öğrenciler için daha faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

Akgün, A., Duruk, Ü., Doğan, C. & Gülmez Güngörmez, H. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin hücre bölünmesi ve kalıtım ünitesinde yer alan kavramlara yönelik metaforları, *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, *Number: 59*, 89-102.

Akgün, A., Duruk, Ü. & Gülmez Güngörmez, H. (2016) Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Eğitimi Kavramına Yönelik Metaforları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*, 215-224.

Arslan, M. M. & Bayrakçı M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*. *171,* 100 -108.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayınları.

Çakır, Ö. & Mete, F. (2020). Sosyal paylaşım ağları, internet ve akıllı telefona ilişkin algıların metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(1), 261-273.

Fidan, M. (2017). Karma öğrenme öğrencilerinin uzaktan eğitim kavramına yönelik metaforik algıları, *International Online Journal of Educational Sciences, 9* (1), 276 – 291.

Kaleli-Yılmaz, G. & Güven, B. (2015). Determining the teacher candidates' perceptions on distance education by metaphors. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 6*(2), 299-322.

Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, *41*(4), 172-175.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Quali-tative data analysis: An expanded source book.* (2. Ed) USA: SAGE Publications.

Morgan, G., (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor.* Mess Yayıncılık.

Ocak, G. & Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(2),* 293-310.

Saban, A. (2010). Prospective teachers' metap-horical conceptualizations of learner. *Teaching and Teacher Education*, *26*(2), 290-305.

Saban, A. (2009), "Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.

Taş, H., Yavuzalp, N. & Gürer, D. (2016). *BÖTE Bölümü Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi.* 4. Uluslararası Eğitim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu, 06-08 Kasım, Elazığ Üniversitesi.

Usta, İ. (2019). Distance Learners Metaphorical Images to Open Education. *Journal of Strategic Research in Social Science, 5 (1), 109-122.*

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilim-lerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors, *Studies in Philosophy and Education,* 22, 127-138.

Bölüm 21

FİZYOLOJİYE DAYALI PİYANO ÖĞRETİMİ: "LE TOUCHER ENSEIGNEMENT DU PIANO BASE SUR LA PHYSIOLOGIE" METODUNUN İNCELENMESİ*

***Burcu KALKANOĞLU*[1]**

1 Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Müzikoloji Bölümü burcukalkanoglu@trabzon.edu.tr

* Bu makale, 15-17 Kasım 2019 tarihlerinde Fransa'da düzenlenen "International European Conference on Interdisciplinary Scientific Researches" adlı kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Müzik, hem kendisi ile hem de başka alanlarla çok fazla bağlantıları olan bir dildir. Bu bağlantıları kurabilmek için müziği doğru ifade etmek gerekir. Müziğin sınırsız bir güce sahip olmasından dolayı müziği anlayabilmek, icra edebilmek ve bunu doğru ifade edebilmek adına sürekli yöntemler geliştirilmektedir.

Bir müzik aleti çalmak oldukça karmaşıktır. Bu karmaşıklık irade, dikkat, duyu, düşünme, hafıza gibi işlevlerden meydana gelir yani hem fiziksel hem de zihinsel süreçlerin bir arada oluşmasından kaynaklanmaktadır. Piyano çalmak da teori ve uygulamanın ile birlikte hareket etmesiyle teknik gelişim, işitme gelişimi ve müzik anlayışıyla birlikte yürütülmesini gerektirmektedir (Gasımova, 2010).

Camp (1992), piyano öğretiminin zihin, vücut, duygu, görme, işitme ve dokunma duyularının birbirleriyle bağlantılı olduğunu ve bu bağlantılar içerisinde nota okuma, ritim, müziksel algılama, teknik, stil ve yorumlama gibi gelişmeler ile birlikte müziği öğrenmenin ve doğru bir şekilde icra etmenin mümkün olduğunu belirtmektedir.

Piyano'nun icat edilmesinden bu yana piyano eğitiminde teknik çalışmalara yönelik sürekli yeni yaklaşımlar meydana gelmektedir. Bu yaklaşımlar çağa uygun yöntemlerle şekillenmektedir. Fakat piyano çalgısının geçmişi çok eskiye dayandığı için piyano çalımına yönelik teknik detaylar ve müziksel ifadeler her zaman müziği daha iyi ifade etmek için yapılmış ortak çalışmalar olarak görülmektedir.

Piyanonun gelişimi ile birlikte 18. yy.'da piyano çalma tekniğinin ve eğitim anlayışının en önemli isimlerinden biri ise, Muzio Clementi'dir. Bu dönem piyano çalma tekniğinde sadece parmaklar ön plana çıkmaktadır ve kolun üst kısmı sabit kalması gerektiği savunulmaktadır. Ayrıca beş parmağın da eşit güçte olmasına önem verilmektedir. Bu yüzden bu dönemdeki teknik anlayış 'Parmak Ekolü' olarak adlandırılmaktadır. M. Clementi, C. Czerny, C.L. Hanon gibi besteciler bu ekolün öncülerinden sayılmaktadır (Gültek, 2004).

19. yy'a gelindiğinde ise, besteciler piyanistik açıdan müzikal içeriğe ve ton kalitesini ön plana çıkartacak eserler üretmeye başlamışlardır. Bu yeni anlayışın getirdiği teknik ve müzikal öğeler zamanla önceki ekolün kullanımı açısından zorlayıcı ve yetersiz gelmekte kısacası, parmak kaslarında gerginliklere ve sakatlanmalara yol açmaktadır. Bu sebeple, parmak ve sabit kol anlayışının tam karşıtı olan; elin, bileğin, ön kolun ve kol ağırlığının kullanımı ön plana çıkmaktadır (Kırtıl, 1996).

Bu dönem ekolünün savunucularından olan F.Chopin, R. Schumann ve F. Lizst gibi besteciler de parmak ekolünde yer alan mekanik bir çalış-

ma stilinden uzak durulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bestecilerin ortak görüşü; eseri ilk önce zihinde duyarak çalışmak, dinlemeyi öğrenmek, vücudun ve parmakların kulaklarıyla bütünleşmesi gerektiğini savunmaktadırlar (Gültek, 2004).

Bununla birlikte müziği öğrenebilmek ve anlayabilmek için piyano çalmanın en önemli ayrıntılarından biri olan hareket, algı, farkındalık gibi belirgin davranışlara yönelik de birçok yöntem geliştirilmiştir. 19. yy'ın ikinci yarısında bilimin ön plana çıkmasıyla, piyano çalışmalarını etkileyecek yeni arayışlar ortaya koyulmuştur.

Alman fizyolojist Emil Du Bois- Reymond, piyano çalma problemleriyle ilgilenen ve önemli sonuçlar elde eden bir bilim adamıdır. Reymond'a göre, kasların gerilme enerjisi, belirli kurallara ve zamanlamaya bağlı bir şekilde artmaktadır. Diğer bir ifadeyle, hareketler merkezi sinir sisteminde bulunmakta; vücut egzersizlerinin sadece harekete yönelik değil, tüm sinir sistemini kapsadığını ortaya koymaktadır. Reymond, piyanist F.Lizst ve A.Rubinstein'ın çok iyi bir virtüöz olmalarının sebebini; çok kuvvetli kaslara sahip olmalarına değil, merkezi sinir sistemlerinde bulunduğunu ifade etmiştir (Gültek, 2004).

Yine aynı dönemlerde yaşamış F. Lizst'in müziğinden etkilenen yöntem ve tekniklerini incelemek amacıyla uzunca bir süre öğrencisi olan piyanist, kompozitör ve pedagog Marie Jaëll, kendi deneyimleri ve öğrencileri ile birlikte yaptığı deneyler sonucunda "Jaëll Yöntemi" olarak adlandırılan bir öğretim yöntemi geliştirmiştir.

Jaëll**,** 19.yy sanatlarının, benimsediği ses güzelliğinin tesadüflerden kaynaklanmadığına inanmaktadır. Aksine, güzel ses elde etmek; müzikal duyarlılık ve fizyolojik beceriler arasındaki ortak bir çalışmayla gerçekleştiğini savunmaktadır (Struber, 2017).

Jaëll'in amacı, öğrencilerinin piyano ile derin bir bağlantı kurabilmesini sağlamak ve önceden belirlenmiş bilgileri öğretmekten ziyade, müzikal düşüncelerin nasıl uygulanacağına yönelik yöntemler geliştirmektir. Piyano öğretiminin temelini oluşturmuş olan bu yöntem, bugün bile dünyanın çeşitli yerlerinde kullanılmaktadır.

Bu araştırmada, Marie Jaëll'in geliştirdiği yöntem ile birlikte çalışmalarını aktarmış olduğu kitaplardan biri olan "Le toucher enseignement du piano base sur la physiologie volume-1"nin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma ile ilgili literatür taraması yapılarak, bunun sonucunda elde edilen veriler ilgili başlıklar altında açıklanmaktadır. Konuyla ilgili Türkçe ve İngilizce kaynakların yetersiz olduğu dikkat çekmekte ve bu çalışma ile literatüre önemli bir katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Marie Trautmann Jaëll

Jaëll, 17 Ağustos 1846 yılında Fransa'nın Steinseltz adlı küçük bir köyünde doğdu. Jaell'in babası George Trautmann belediye başkanıydı. Annesinin sanata olan hayranlığından dolayı Trautmann Jaëll, 6 yaşında piyano eğitimine başladı.9 yaşına geldiğinde birçok ülkede konserler verdi. Paris Konservatuvarında Heinrich Herz ile çalışan Jaëll, 16 yaşındayken piyano yarışmasında birincilik ödülünü kazandı (Ramaut, 2016). Çok geniş bir repertuara sahip olan Jaëll, Beethoven'ın tüm sonatlarını çalan ilk kişi olarak bilinmektedir. 1866 yılında ünlü piyanist Alfred Jaëll ile evlendi ve birlikte avrupa'da birçok konser verdiler. Evliliklerinden 15 yıl sonra Alfred Jaëll hastalığından sebep vefat etti. Sonraki yıllarda Jaëll konserlerine devam ederek C.Saint-Seans ve C. Frank gibi ünlü bestecilerle çalışmaya başladı. Bir piyano sonatı, vokal ve piyano için eserler, iki piyano konçertosu ve birçok önemli eserler besteledi (Schmidt- Rogers, 1994).

Bir süre sonra farklı alanlara ilgi duyan Jaëll, piyano eğitimi alanında yeni deneyimler edinerek, yaşadığı dönemin ötesinde çalışmalara imza atmıştır. F.Liszt'in öğrenci olmasıyla başlayan gözlemleri sayesinde piyano çalımı konusunda teknik ve müzikal anlamda sorularına yanıt aramak için öğrencileri ve piyanistler üzerinde birçok deney yapmıştır.

Marie Jaëll'in araştırmalarının merkezinde, piyanistik çalma sorunu bulunmaktaydı. Çoğu piyanist gibi, Marie Jaell de geleneksel öğretim yöntemlerindeki zayıflıkların farkındaydı ve bu eğitimden kaynaklanan bazı kötü sonuçlar elde etmekteydi. Hem sanatçı hem de bir pedagog olarak, geleneksel öğretim yoluyla elde edilen sonuçların sarfedilen çabayla orantılı olmadığını hisseden Marie Jaëll, bilim ve sanatı birbirine bağlamanın mümkün olabileceğini düşündü. Böylece daha fazla ve daha aydınlatıcı bir bakış açısı geliştirmek amacıyla yeni bir alana yönelerek psiko-fizyolojik çalışmalara başladı. Marie Jaëll'in bu araştırmaları sayesinde, müzikal ifadelerin hareketlerini analiz ederek, sanatsal içgüdünün ürettiği bilinçsiz hareketlere karşın, eşdeğer olan bir hareketin nasıl uygulanacağını öğreten veriler elde etmiş oldu (Guichard, 2004).

Çalışmalarını yazdığı kitaplarında toplayan Jaëll, ölümünden sonra da öğrencileri tarafından derlenen yazıları ve güncellenen kitapları bulunmaktadır.

Franz Liszt, Cesar Frank, Gabriel Faure ve Camille Saint-Saens gibi birçok çağdaş besteci tarafından tanınan bu yöntem, Dinu Lipatti gibi piyanistler ve pedagoglar sayesinde de, Jaëll'in bu müzikal yaklaşımlarını günümüze kadar ulaştırmışlardır (Ramaut, 2016).

Yayınlar:

- La musique et la psycho-phsiologie (Paris, 1896).
- Le mecanisme du toucher (Paris, 1897).

- Le toucher, enseignement du piano base sur la physiologie (Paris, 1899).
- L'intelligence et le rythme dans les mouvements artistues (Paris, 1904).
- Les rythmes du regard et la dissociation des doigts (Paris, 1904).
- Un nouvel e'tat de conscience la coloration des sensations tactiles (Paris, 1910).
- La resonance du toucher et la topographie des pulpes (Paris, 1912).
- Nouvel enseignement musical et manuel base dur la decouverte des boussoles tonales (Paris, 1922).

Jaëll Yöntemi

Jaëll, kişinin fizyolojik potansiyelini güçlendirmek için birçok çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmaları müziksel ifadeleri daha zahmetsiz ve doğal bir şekilde oluşabilmesi adına zihinsel ve fiziki hareketleri biçimlendirerek müzik yapabilmeyi amaçlamıştır.

Jaëll, parmakların otomatik olarak hareket etmesine karşı çıkmıştır. Her hareketin bilinçli bir şekilde yapılması gerektiğini savunmuş ve bu düşünceyle öğrenmenin temel prensibi olarak "Kendini tanı" ifadesini kullanmıştır. Jaëll'e göre bilinçli çalışma zekayı geliştirdiği için de çok büyük bir öneme sahipti. Böylelikle, insanın iç dünyasında gömülü olan düşünceler, iç güdüler ve sezgileri dışa aktabilme imkanı olduğunu ortaya çıkartmıştır (Jaëll, 1894).

Jaëll, el, göz ve kulak koordinasyonunu kapsayan araştırmalarında zihinsel süreç ve farkındalık üzerinde durmuştur. Önceden düşünülmemiş, yapılan bir hareketin yapaylıktan ve mekanik çalışmadan öteye geçmediğini belirtmiştir (Sözer, 2016).

Jaëll'in geliştirmiş olduğu yöntem; piyano eğitiminde el hakimiyeti, hareketlerin bilincinde olma, hareket veya hareketsizliği algılama, parmakları bağımsız bir şekilde hissedebilme, dokunsal hassasiyet geliştirme, zekanın gelişimi ve bunların nasıl olacağı üzerinde tasarlanmış etkili bir çalışmadır. Ayrıca Marie Jaëll'in uyguladığı müziği öğretme yöntemi çocuklarda otomatik bir eğitim anlayışından farklı bir yaklaşımda bulunmuştur. Bu yaklaşım ile müziksel ifade; beden farkındalığı, el hassasiyetinin keşfedilmesi veya iyileştirilerek doğru müzikal hareket anlayışı ve tuşlara dokunuşunun geliştirilmesinden oluşmaktadır. Elin eğitimi ile birlikte kulakların eğitimi de büyük önem taşımaktadır. Böylelikle işitsel ve dokunsal hassasiyetler birbirine bağlı olduğu gözlemlenmektedir. Bu öğretiyi kavrayabilmek için, ayrışma, hız ve hassasiyet gelişimine yönelik egzersizler yapılmaktadır. Bu egzersizler klavyeden ayrı bir yerde bükme, uzatma yayma, daire vb. hareketler yapılarak uygulanmaktadır (Guichard, 2004).

Marie Jaëll'in hayatında Franz Liszt'in çok büyük bir etkisi olmuştur. Bu etkilerden biri de Jaëll'in F.Liszt'i gözlemleyerek keşfetmiş olduğu dairesel hareketlerdir.

Jaëll yaptığı çalışmalar sonucunda tüm araştırmalarını kapsayan "L'intelligence et le rythme danse le mouvements artistiques" adlı bir kitap yazmıştır. Bu kitap, piyanistler ve piyano pedagogları tarafından el pozisyonu ve çalma teknikleri üzerine yazılmıştır.

Jaëll'in araştırmaları bilek ve koldan ziyade parmaklarla, müzikte dinamikleri doğru ve güzel ifade edebilmek için yapılmış çalışmalardır. Bu yaklaşım, çoğunlukla diğer parmaklarla birleştirmeden önce yalnızca başparmakla başlayarak dokunma duyarlılığını geliştirmeyi amaçlamaktadır. En zayıf parmaklar güçlendikten sonra dokunma kalitesini kaybetmeden pp'dan (pianossiomo) f (forte)'ye geçebilmektedir. (Struber, 2017).

Jaëll'in dokunma yöntemi ile oluşturduğu temel ilkeler:

a. Bölüm egzersizlerinin önlenmesi: Parça parça çalışılmaması gerektiği.

b. Dinamiklerin önlenmesi

c. Notaların ilk okunması/çalınmasından itibaren yapılan yanlışların hemen önlenmesi: çalışma sırasındaki yapılan hataların o an düzeltilmesi.

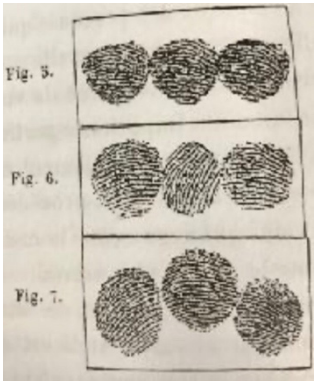
d. Çalışma esnasında taburenin çok düşük olması, performans esnasında ise daha yükseğe ayarlanıp oturulması

e. Çalışma saatlerinin azaltılması: zamanın verimli ve doğru bir şekilde kullanılması. (Struber, 2017).

Çalma ve performanstaki rahatsızlıklar Jaëll'i fizyoloji araştırmalarına yönlendirmiş ve sinir bilimi üzerine çalışmaya başlamıştır. Aynı zamanda vücudun işleyişiyle ilgili çeşitli konular üzerindeki araştırmalar ile psikolojiye de el atmıştır. Vücudun fizyolojisini ve daha spesifik olarak piyanistlerin el fizyolojisini keşfetmek ve incelemek amacıyla 1896 ve 1907 yılları arasında Fransız fizyolog Charles Samson Féré ile iş birliğine başlayan Jaëll, beyin, beden ve tuşlara dokunuş arasındaki ilişki hakkındaki çalışmaların analizini yaparak, çeşitli deneysel gözlemler geliştirmişlerdir (Caruso, 2018). Çalışmaları müziğin zihin ve beden arasındaki bağlantıyı nasıl etkilediği ve bu bilgiyi müzik öğretiminde zeka ve duyarlılığa nasıl uygulanacağı yönünde olmuştur. Féré ve Jaëll dokunma çalışmalarını analiz edebilmek için parmak izi yöntemi uygulamışlardır. Mürekkep, pul ve kopya kağıdını tuş üzerine yerleştirerek çalma esnasında oluşan izlerle olması gereken izleri karşılaştırmışlardır. Piyanistlerin tuş üzerindeki parmak izlerini toplayıp, performans sırasında fotoğraf çekimlerini gözlemleyip, analiz ederek piyanistlerin vücut hareketlerini incelemişlerdir.

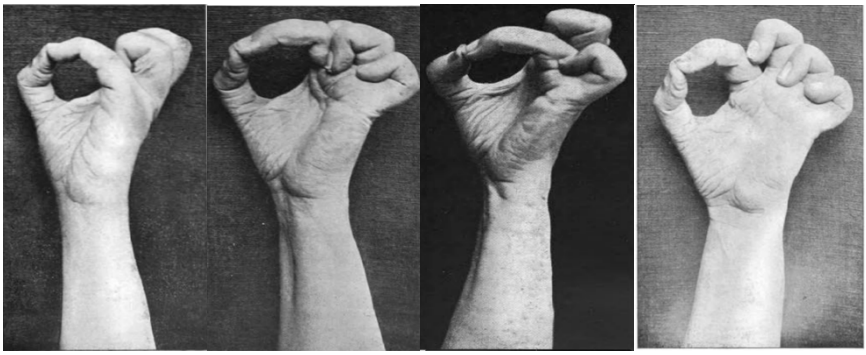
Böylelikle ilk izlenimlerini gerçekleştirmişlerdir. Bu deneyler sonucunda üç farklı sonuç elde etmişlerdir. Bunlar;

- Tek tip parmak izleri
- Tutarsız parmak izleri
- Ölçülü ve orantılı parmak izleri (Jaëll, 1897).



Şekil 1. Parmak İzleri. Le mecanisme du toucher, l'etude du piano par l'analyse experimentale de la sensibilite tacticle, s. 16.

En önemli araştırmalarından ve egzersizlerinden biri de halka hareketidir. Bu hareket baş parmak ile diğer parmaklar ile ayrı ayrı bağlanmasından oluşmaktadır.



Şekil 2. Parmak Halka Egzersizi. Un nouvel etat de conscience: la coloration des sensations tactiles, s.172-180.

Şekil 2'de anlaşılacağı üzere Jaëll'in avucundaki büyük açıklık, parmak bağımsızlığındaki çok belirgin olması ve kasların uygumlu gerginliği dikkat çekmektedir (Struber, 2018).

"L'intelligence et le rythme danse le mouvements artistiques" adlı yine bu kitabında elin eğitimi ve parmak hassasiyeti üzerinde de durul-

muştur. Yapılan çalışmalar sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. El eğitimi ile;

- Elin açılmasını, dengesini, stabilitesini, esnekliğini ve hassasiyetini geliştirir.
- Parmakları ayrışmasını, yumuşaklığını, esnekliğini geliştirerek tüm parmaklar arasındaki motor becerileri aktif hale getirir.
- El ve parmak eğitimi üzerine yapılan alıştırmalar ile daha bilinçli hareket edilip, müzikal anlamda kaliteli bir ses üretimi sağlanmış olur (Jaëll, 1904).

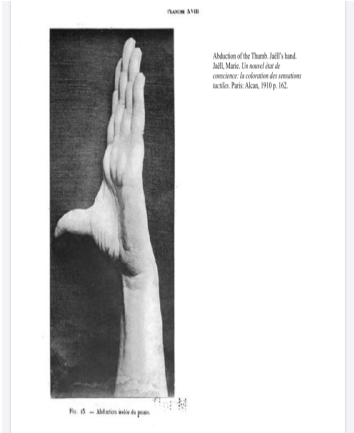
Marie Jaëll tarafından kazandırılan veya geliştirilen alıştırmalar diğer birçok yazılarında da yer almaktadır. Bunlardan biri, parmak hareketlerinin farkındalığı ve parmak bağımsızlığının nasıl yapılması gerektiği üzerinedir. El eğitiminin temeli olarak parmak ayırma çalışmaları için renkler ile ilgili araştırmalar bu alıştırmalardan biridir. Jaëll bu araştırmasında renklerin dokunsal duyuları nasıl aydınlattığını ve el, müzikalite açısından sadece renklere duyarlı hale getirilerek elde edilen seslerin nasıl etkilendiğini keşfetmiştir (Jaëll, 1897).

Renkler, kelimelere kıyasla daha fazla dikkat çekmekte ve daha baskın olmasından sebep, her bir parmağı renklerine göre ayırmaktadır. Baş Parmak: **Mor**, İşaret Parmağı: **Kırmızı**, Orta Parmak: **Sarı**, Yüzük Parmağı: **Yeşil**, Küçük Parmak: **Mavi** şeklinde belirlenmiştir.

Burada renkler parmakların prizma sırasına göre düzenlenmektedir. Dikkat çekici ve beklenmedik bir renk olduğu için ilk parmak Mor olarak belirlenmiştir. Kırmızı renk ise, baskın bir renk olduğu için en çok kullanılan işaret parmağını ifade etmektedir (Jaëll, 1910).

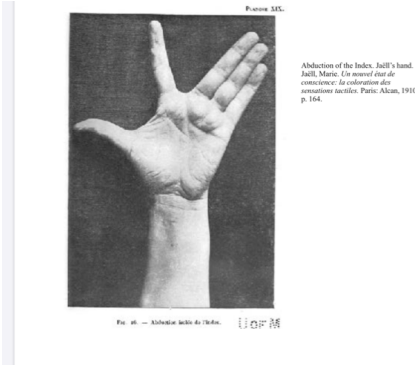
Parmak ayrıştırma hareketleri:

Marie Jaëll'in parmak ayrıştırma, parmaklar arasındaki boşlukları uzaklaştırıp genişletme gibi parmakların birbirlerinden bağımsız hareket edebilmeleri için yapmış olduğu bir başka önemli çalışmalarından biridir.



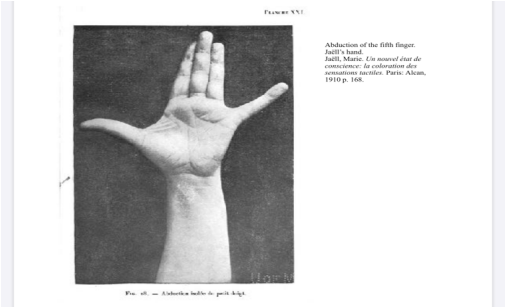
Şekil 3. Baş Parmağın Ayrımı. Un nouvel etat de conscience: la coloration des sensations tactiles, s.162.

Şekil 3'te görüldüğü üzere, uzun olan dört parmak (işaret, orta, yüzük ve küçük parmaklar) bir arada durur, baş parmak dört parmaktan ayrı bir şekilde yavaşça ayrılarak hareket devam eder.



Şekil 4. İşaret Parmağın Ayrımı. Un nouvel etat de conscience: la coloration des sensations tactiles, s.164.

Şekil 4'te bu sefer işaret parmağı diğer üç parmaktan ayrılacak şekilde hareket ettirilir. Sanki başparmak işaret parmağını çekiyormuş gibi parmak aralarındaki boşlukların genişletilmesi sağlanır.



Şekil 5. *Küçük Parmak Ayrımı. Un nouvel etat de conscience: la coloration des sensations tactiles*, s.168

Şekil 5'te küçük parmak diğerlerinde yavaşça uzaklaştırılır. Üç parmak bir arada durarak, tekrar ilk pozisyona dönülür.

Şekil 6. *Parmakların İkili Ayrımı. Un nouvel etat de conscience: la coloration des sensations tactiles,* s. 166.

Şekil 6'da son olarak orta parmak ve yüzük parmağı yavaşça birbirinden ayrılır. Jaëll'e göre bu ayırma hareketi en önemli ve en zor hareketlerden biridir (Jaëll, 1910).

3.1. Le Toucher Enseignement du Piano Base Sur la Physiologie:

Jaëll'in yazdığı "Le Toucher" kitabının güncelleştirilmesiyle oluşan bu kitap, 1899 yılında yayınlanmıştır. Klavye dışında yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Diğer bir ifadeyle; piyano başında çalınarak uygulanan egzersizler haricinde yapılması gereken parmak egzersizlerinin öneminden bahsetmektedir. Klavyenin parmakları bağımsız bir hale getiremeyeceğini ve elin fizyolojisini iyileştiremeyeceğinden dolayı bu yönde egzersizler yapılmasını öngörmektedir.

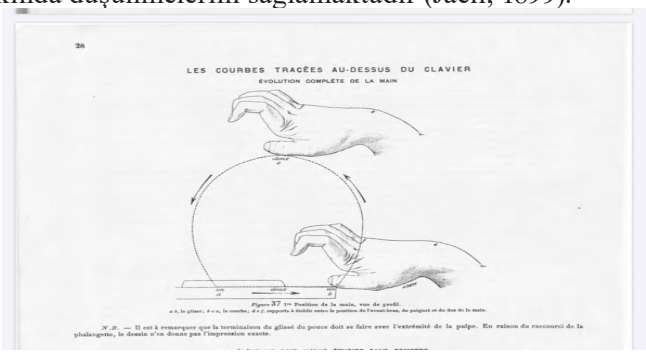
Kitabın ilk bölümünde tuşlara doğru bir şekilde dokunmanın öneminden bahsetmektedir. Parmak izleri ile yapılan çalışmalar sonucunda tuşlara dokunmadaki hatalar gösterilmektedir. Parmak izlerinde oluşan çizgiler ve boşluklar aracılığıyla doğru ve yanlış tuş basımlarını her parmak için ayrı ayrı analizlerle değerlendirilmektedir. Aynı zamanda ses uyumu, ritmin doğruluğu, stil farklılıkları için de ayrıca incelemeler yapıldığı görülmektedir.

Kitabın bir sonraki bölümünde ise, çalışma yoğunluğunun nasıl olması gerektiğinden bahsedilmektedir. Piyano çalmada fazla efor sarfedilmesinin doğru olmadığı görüşü savunulmaktadır. Daha az efor ile kasların gerginliği de engellenmiş olmaktadır. Yoğun ama kısa efor sarf edilerek uzun soluklu bir gevşeme olmalı şeklinde açıklanmaktadır. Çocuklar için çalışma en az beş dakika ile yarım saat arasında olmalı ve çalışma saatlerine göre çalışılan parça sayısı ayarlanması gerekmektedir (Jaell, 1899).

Kitabın diğer bölümlerinde, dokunmanın ilkelerinden bahsedilmektedir. Dokunma çalışması için iki tane aktivite bulunmaktadır. Bunlardan biri; statik aktivite, diğeri ise dinamik aktiviteler'dir.

Dikkat ve tını arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Kasların statik gerginliğini rahatlatma yollarını arayan Jaëll, duruşun çok önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Elin, bileğin, kolun ve omuzun bilinçsiz bir şekilde parmak hareketlerine dönüştürmesini engellemek için piyano taburesinin düşük seviyede ayarlanması gerektiğinden bahsetmektedir. Sadece dokunma çalışmalarına ayrılan süre içerisinde klavye omuz ile dirsek arasında olması gerektiğini vurgulamaktadır (Struber, 2017).

Jaëll bu kitabında, dokunuş çalışması için iki tür alıştırma yaptırmaktadır. Bunlar; kayma hareketi ve parmak uçları ile yapılan yuvarlanma hareketidir. Jaëll tarafından yazılan egzersizlerin ilk bölümü için gergin kaslarla çalıştırılması gerekmektedir. Çünkü bu sabitleme ile öğrencilerin geliştirdikleri hareketler, duydukları sesler ve hissettiği dokunsal duygulular hakkında düşünmelerini sağlamaktadır (Jaëll, 1899).

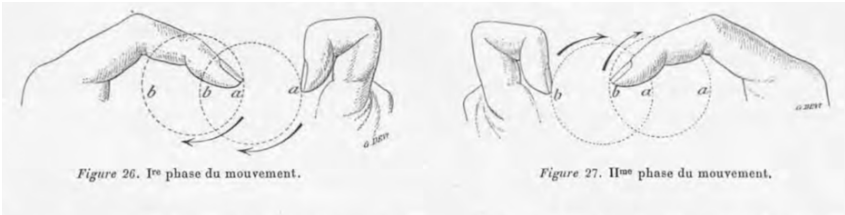


Şekil 7. Elin Dairesel Hareketi. Le Toucher,Enseignement du piano base sur la physiologie, vol., s.28.

Şekil 7'de görüldüğü gibi kaydırma hareketi tuşun başından itibaren belirlenen süre boyunca baş parmağı kaydırarak aşağıya doğru ilerleyen hareketi ile sağlanmaktadır. Daha sonra elin yukarı doğru hareketi ile yine tuşun başlangıç noktasına geri dönülmektedir. Tuşlara iletilen basınç ve basınç miktarı eşit olarak muhafaza edilmesi gerekmektedir. Dokunma esnekliği ve hassasiyet eğitiminin yanı sıra müzikal düşüncenin de sürekli olabilmesini sağlamaktadır. Sesin süresiyle orantılı olması bakımından hafızaya da yardımcı olduğu görülmektedir.

Kitabın diğer bir bölümünde; ilk olarak kaslarla ilgili bilgiler verilerek, bu konu ile ilgili okuyucuyu bilinçlendirmektedir. Daha sonra dokunma ile ilgili egzersizlere yer verilerek pekiştirici çalışmalar yaptırmaktadır.

<u>Parmaklara yönelik egzersizler:</u>



Şekil 8. Parmak Hareketleri. Le Toucher,Enseignement du piano base sur la physiologie, vol.1,s.21.

Bu aşama, iki hareketten oluşmaktadır. Şekil 8'de görüldüğü üzere bunlar; "a-b" ve "b-a" hareketleridir. Parmaklar ilk "a-b" hareketini; parmağın önce aşağıdan yukarıya doğru bir daire hareketi, ikinci hareket ise; "b-a" yani tam tersi olan parmak kıvrık bir şekildeyken yukarıdan aşağıya doğru bir daire hareketidir. Bu hareketler 1 ila 2 dakika arasında yapılması gerekmektedir. Bu egzersizdeki amaç, her iki parmağın da (sağ-sol el işaret parmakları) daha hafif, daha fazla hassasiyet geliştirmek ve birbirlerine karşı çekimlerini hissetmelerini sağlamaktır. Bu egzersiz aynı zamanda hareketsizlik ve hareket arasındaki zıtlığı da güçlendirmektedir. Bu sebeple diğer parmakların sabit kalması ve sadece iki parmağın dairesel hareketlerini tamamlaması statik gerginlik kazanması bakımından önemlidir.

<u>Dokunma duyarlılığı:</u>

Bu başlık altında piyanistlerin her parmağından alınan ayrı ayrı parmak izleri gösterilmektedir. Çalım sırasında kasların gerginliği ile oluşan parmak hassasiyeti ve ton üretimi hakkında bilgiler yer almaktadır. Güzel bir ton üretimi için elin konumu, parmakların konumu, kasların ne kadar gergin olması gerektiği hakkında çalışmalar ortaya konmaktadır.

Hareketlerin gelişimi ile ilgili egzersizler ve açıklamalar yer almaktadır. Yapılan çalışmalar sonucunda parmak hareketlerinin çabuk bir şekilde kaldırılıp indirilmesi gerektiği ön görülmektedir. Egzersizler yapılmadan tüm hareketlerin mutlaka önceden düşünülmesi gerekmektedir. Zihinsel olarak hareketin gerçekleşmesinin öngörülmesi doğru dokunuş için önemli bir adım olduğu belirtilmektedir (Jaëll, 1899).

Kasların gerginliği ve çalıştırılması:

Çalışma için piyano taburesinin yüksekliği 30- 40 cm yüksekliğinde olması gerekmektedir. Çalışmada vücudun klavye ile ilgili konumu yaş ve boyut fark etmeksizin her öğrenci için uygulanmalıdır. Klavyenin seviyesi omuz ile dirsek arasında yani orta yükseklikte olmalı ve gövdeye daha yakın durmalıdır. Böylece bilek, dirseğe ve omuza eşit şekilde yerleştirilir.

Kitabın devamında egzersizler yer almaktadır. Bu egzersizlere çalışırken dikkat edilmesi gereken hususlardan biri, çok yavaş veya çok hızlı çalmamaktır. Çünkü bu şekilde bir çalışma hareketlerin bilinçli bir şekilde yapılmasına engel olmaktadır. Mutlaka öğrencinin yapması gereken hareketler öğretmen rehberliğinde izlenmeli ve hata yapıldığı an öğretmen tarafından düzeltilmesi gerekmektedir.

Etütler:

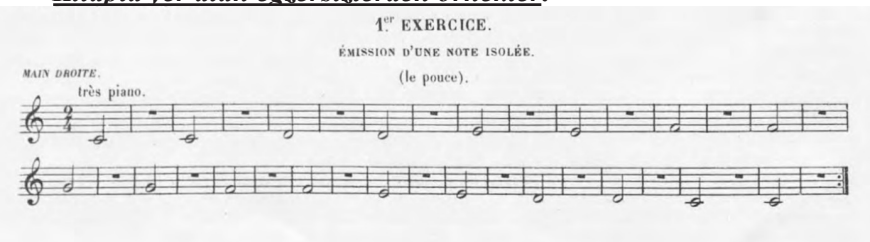
Dokunma egzersizleri 3 gruba ayrılmaktadır.

➢ *Birinci grup:* Uzun kayma hareketleri ve elin konumu (basitleştirilmiş pozisyon)

➢ *İkinci grup:* Elin 2. pozisyon çeşitlendirilmesi (arpejlerde el ve parmak konumu)

➢ *Üçüncü grup:* Özel hareket (egzersiz) uygulamalar ile çeşitlendirilmiş çalışmalar.

Kitapta yer alan egzersizlerden örnekler:

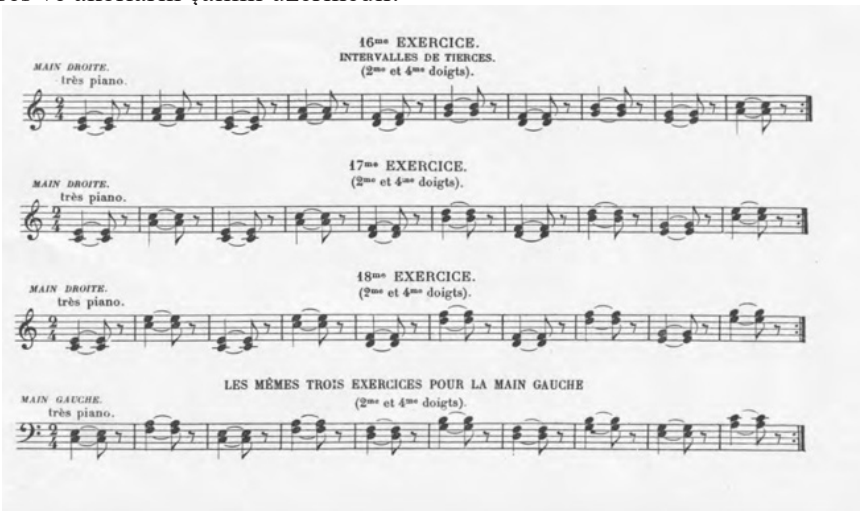


Şekil 9. Baş Parmak Egzersizi. Le Toucher,Enseignement du piano base sur la physiologie, vol.1, s. 28.

Şekil 9'da görüldüğü gibi, 1 numaralı egzersiz sağ elde sadece baş parmağa yönelik bir çalışmadır. Buradaki çalım şekli, baş parmağın tam bir daire çizerek yukarı ve aşağı doğru hareketinin ardından, eli kaydıra-

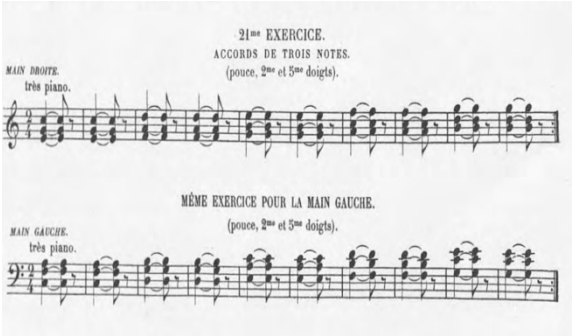
rak yine başlanan yere geri dönülmesidir. Bu her iki hareket için de ayrı ayrı 2'ye kadar sayılarak yapılması gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle; elin yukarı ve aşağı hareketi 1-2 diye sayılmakta, kaydırarak başlangıç yerine dönüş hareketi için de yine 1-2 diye sayılması gerekmektedir. Böylelikle öğrencinin ritimsel algısı da gelişmektedir.

Bu alıştırma çeşitlendirilerek devam etmektedir. Her parmak ve her iki el için de ayrıca egzersizler yer almaktadır. Bir diğer egzersizler ise çift ses ve akorların çalımı üzerinedir.



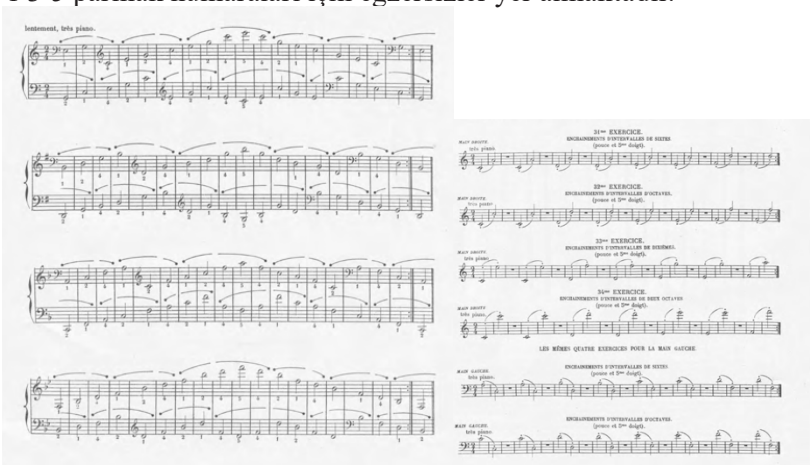
Şekil 10. Çift Ses Egzersizi. Le Toucher,Enseignement du piano base sur la physiologie, vol.1,s.43.

Şekil 10'da çift seslerin çalımı ile ilgili egzersizler bulunmaktadır. Bu egzersizler 2. ve 4. parmakların çift ses çalımı üzerinedir. Bu egzersizde dikkat edilmesi gereken husus; elin ve parmakların pozisyonunu/duruşunu hareket ettirmeden bir sonraki çift seslerin basılmasıdır.



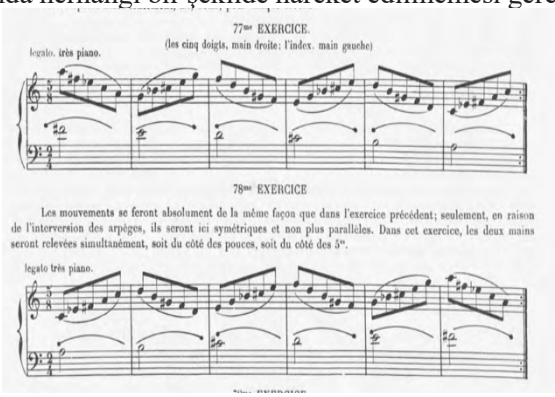
Şekil 11. Akor Egzersizi. Le Toucher,Enseignement du piano base sur la physiologie, vol.1, s.44.

Şekil 11'deki akor çalımında ise, yine aynı şekilde parmaklar hareket etmeden bir sonraki akorların çalımına geçilmektedir. Baş parmak daha baskın olacak şekilde tüm parmakların aynı anda tuşlara basması gerekmektedir. Elin duruşu bakımından baş parmak ve işaret parmağı "C" harfini oluşturacak şekilde tutulmalıdır. Bu şekli bozmadan bir sonraki akora geçilir. Yavaş bir şekilde çalışılmalıdır. Sağ el ve sol el için ayrı ayrı egzersizler mevcuttur. Sol elde ve sağ elde hem 1-2-5 parmak numaraları, hem de 1-3-5 parmak numaraları için egzersizler yer almaktadır.



Şekil 12. Aralıklar. Le Toucher,Enseignement du piano base sur la physiologie, vol.1,s.50.

Şekil 12'deki egzersizde, geniş aralıklı notaların çalımına yöneliktir. Burada dairesel bir hareket yapılması gerekmektedir. Aralıkların mesafesine ve arpejlere göre dairesel hareketin merkezi noktalarında değişiklikler olması gerekmektedir. Elin dairesel hareketi ve parmakların kayma hareketi egzersizi seslendirmeden önce çalıcı zihninde canlandırmalı ve bu canlandırma esnasında herhangi bir şekilde hareket edilmemesi gerekmektedir.



Şekil 13. Arpej Egzersizleri. Le Toucher,Enseignement du piano base sur la physiologie, vol.1,s.65-s.89.

Şekil 13'te arpej çalışmalarında kayma hareketi yerine yuvarlanma hareketi kullanılmaktadır. Ön kolun baş parmaktan (1.parmak) itibaren sağdan sola doğru, geri dönerken ise 5. Parmaktan (küçük parmak) sola doğru bir yuvarlanma hareketi yapılmaktadır. Paralel veya ters yönde arpej çalışmaları mevcuttur. Sağ el ve sol elin arpejleri ayrı ayrı çalışılması gerekmektedir. Her hareketin önceden düşünülmesi, notaların yavaş yavaş ve bilinçli bir şekilde çalınması ve çalışılması gerekmektedir. Arpej çalımında da elin konumu bozulmadan hareket ettirilmeli ve sonraki ölçülerdeki arpejler de aynı konumla çalınmalıdır. Her bir parmağın eşit kuvvetle çalması bu egzersizler için oldukça önemlidir.

4.1. Sonuç ve Öneriler

Her birey öğrenme ve öğretme sürecinde müzikteki sınırsız yöntemlerden faydalanmaktadır. Genellikle teknik ve müzikal unsurlar üzerine geliştirilmiş olan bu yöntemler, müziği daha iyi kavrayabilmek ve doğru icra edebilmek üzerine oluşturulmuştur.

Müziği daha iyi ifade edebilmek, ne yaptığının bilincinde olmak adına birçok araştırmalar yapan Jaëll, beyin ile el arasındaki bağlantıları, bilinçdışı yapılan müziksel ifadeler için duyusal farkındalık çalışmalarına yönelmiş ve kendi yöntemini ortaya çıkarmıştır.

Marie Jaëll hayatı boyunca müzik eğitimi üzerine çalışmalar yapmıştır. Jaëll'in yöntemi ile verilen eğitim, pedagojinin anlamını ve aktarma sanatını sorgulayarak otantik bir müzikal ifadeyi yeniden keşfetmeye yönelik araştırmalara odaklanmıştır. Dokunma hassasiyetinin iyileştirilmesi üzerine yapılan bu çalışmalar ile aynı zamanda müzisyenin işitsel yeteneklerinin de geliştirilmesini sağlamıştır (Erbes, 2012).

Günümüzde halen geçerliliğini koruyan ve birçok teknik çalışmaların da temelini oluşturan bu yöntemin temeli; bilinç ve farkındalıktır. Esasen bu yöntem; yapılanı bilme, duyma ve görme olarak üç boyutu da aynı anda yapabilme becerisini kazandırmadır. Aynı zamanda beyin ve vücudun koordineli bir şekilde işlemesi, hareketin ve müziğin zihinde canlandırılması da Jaëll'in en önemli hedeflerinden biri olmuştur.

Piyano tekniğine bilimsel katkılar sunmuş olan Jaëll, bilinçsizliği sezgilerle karıştırılmaması gerektiğini vurgular. Bilinçsizlik, otomatik şekilde yapılan ve hiçbir yarar sağlamayan bir alışkanlıktır (Şen, 1999).

Bir müzik eserinin müziksel, sözel ve tarihsel içeriğine hakim olması ve piyanistin duyusal farkındalıkla eseri seslendirmesi, bilinç ve farkındalığın ne derece sahip olup olmadığını da göstermiş olur. Bir müzik eseri bilinçli bir şekilde aktarıldığı takdirde, müzisyen tarafından dinleyiciye de güzel ve doğru bir şekilde ifade etmiş olur. Bu yöntem ve tekniklerin eserlerin seslendirilmesindeki kullanımı kuşaktan kuşağa aktarılmakta ve

günümüzde ise halen oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Sözer, 2016).

Genel olarak bakıldığında 19. yüzyılın ötesinde bir piyanist ve pedagog olan Jaëll, kendi dönemi için çığır açmış çalışmalara imza atmıştır. Bu çalışmalar, günümüzde de hem piyano eğitiminde ve hem de piyano performanslarında önemle durulması gereken hususlardan biridir. En büyük problemlerden biri olan farkında olma ve bilinçli çalma/çalışma bu yöntem aracılığıyla geliştirilebilir.

Marie Jaëll, her ne kadar tanınmış olsa da, yaptığı çalışmalar veya bu konuyla ilgili yapılmış araştırmalar oldukça azdır. Ayrıca, ingilizce ve türkçe kaynaklarının da yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Bu yöntem ve ilgili çalışmalar veya yöntemin uygulanışı ile ilgili deneysel çalışmalar günümüze uyarlanarak güncellenebilir.

Jaëll'in geliştirmiş olduğu yöntem ile ilgili bilgileri öğrencilere ve piyano eğitmenlerine aktarabilmek adına ve ayrıca bu yöntemin uygulanabilirliği açısından da workshoplar ve seminerler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Camp, M.W. (1992). Teaching Piano. Alfred Publishing Co, Inc:California.

Caruso, G. (2018). Mirroring the intentionality and gesture of a piano performance. An interpretation of 72 Etudes Karnatiques pour piano. Doctor of Arts, Ghent University, Belgium.

Erbes, L. (2012). Lettre d'information. Ed.Lisa Erbes.

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

Guichard, C. (2004). Marie Jaëll: the magic touch, piano music by mind training. (C. d. Souza, Trans.) Algora Publishing: New York.

Gültek, B. (2004). Piyano eğitiminde varolan eğitim ekollerinin felsefeleri ve günümüz çalışmalarında kullanılabilirlikleri hakkında öğretim elemanlarının görüşleri (G.Ü.G.E.F. Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Jaëll, M. (1894). Le toucher, nouveaux principes elemantaires pour l'enseignement du piano. Heugel& Cie Ed. Paris.

Jaëll, M. (1896). La musique et la psychophysiologie . Alcan : Paris.

Jaëll, M. (1897). Le mecanisme du toucher, l'etude du piano par l'analyse experimentale de la sensibilite tacticle. Armand Colin: Paris.

Jaëll, M. (1899). Le toucher. Enseignement du piano base sur la physiologie. Breitkopf-Hartel-Costallat: Leipzeg.

Jaëll, M. (1904). L'Intelligence et le Rythme dans les mouvements artistiques. Alcan:Paris. Alcan, 1904.

Jaëll, M. (1910). Un nouvel etat de conscience: la coloration des sensations tactiles. Alcan: Paris.

Kırtıl, A. (1996). Farklı piyano tekniklerinin birleşen ve ayrılan yönleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ramaut, A. (2016). Marie Jaëll. Musique symphonique, musique pour piano vol. 3. CD-Book, Palazetto Bru Zane, Collection Portraits, s. 65-72.

Schmidt- Rogers, L. (1994). Marie Jaëll: Pianist, Composer and Pedagogue. *American Music Teacher* . 43(4), s. 18-21.

Sözer, E. (2016). Bilinçli tuşe: Marie Jaëll'in piyano öğretisi. The Journal of Academic Social Science. 4 (36), s. 99-107.

Struber, L. (2017). The education of musical thinking through the hand according to Marie Jaëll (1846-1925). Doctoral of Music Arts, University of Washington.

Şen, S.B. (1999). Piyano tekniğinin biyomekanik temeli. Pan Yayıncılık:İstanbul.

Bölüm 22

TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ ANAHTAR YETKİNLİKLERİ[2]

Yavuz Selim BAYBURTLU

2 Yavuz Selim Bayburtlu, Türkçe Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Antalya, yavuzselimbayburtlu@gmail.com, ORCID: 0000- 0002- 6128-6239

Giriş

Günümüzde eğitim dünyasında öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ile yetiştirilmesi söylemleri konuşulmaktadır. Bu konuyla ilgili de eğitim dünyasında çeşitli adımlar atılmakta bu becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi için çalışmalar yürütülmektedir.21. yüzyıl becerileri öğrencilerin akademik hayatı ve ardından mesleki yaşamlarına yön veren becerilerdir. Bu beceriler; eleştirel düşünme ve problem çözme, merak ve hayal kurma, bilgiye ulaşma ve işleme, sözlü ve yazılı iletişim, insiyatif alma ve girişimcilik, zihinsel çeviklik ve esneklik, iş birliği kurma becerisidir (Wagner,2010). Zaman içerisinde 21. yüzyıl becerileri dünyadaki çeşitli gelişmeler, teknolojinin getirdiği yenilik ve yaklaşımlar ile eğitimden çeşitli beceri ve davranışları yön veren kavramlar halini almıştır. Ancak her ülke kendine özgü bir anlayışla bu konuya yaklaştığından dünyada kavramsal ve işlevsel olarak bu konuya ortak bir bakış açısı getirilmekte güçlük çekilmiştir. Kendi ülkesinde akademik ya da mesleki bir beceri kazanan bir bireyin eğitim ya da mesleki hayatını başka bir ülkede sürdürmeye karar vermesi bir takım sorunlarla karşılaşmasına neden olmuştur. Bu sorunlar; o ülkenin akademik olarak yeni eğitim sistemine uyum ve kazanılan mesleki becerinin o ülkede geçerliliğinin olmaması şeklinde düşünülebilir. Bu noktadan hareketle akademik ve mesleki hayattaki beceri ve kazanımların ortak bir anlayışla ele alınmasını düzenlemek amacıyla Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi hazırlanmıştır. Bu çerçeveyle bireylerin edinecekleri beceri ve kazanımlar ortak bir kimliğe kavuşmuştur. Avrupa birliğine aday ülke konumunda olan Türkiye'de de bu çerçeveye paralel olarak Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi oluşturulmuştur. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi; Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu çeşitli kamu kurum ve kuruluşları, sendikalar, meslek örgütleri ve ilgili sivil toplum kuruluşlarının katkılarıyla oluşturulmuştur (TYÇ, s. 1).Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ekseninde geliştirilmiştir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi tüm eğitim kademelerinde ve türlerinde eğitim ve öğretim programlarında ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesidir (TYÇ Yönetmeliği, 2015, s. 2). Gelişmelere paralel olarak 2019 yılında Türkçe dersi öğretim programı da yenilenmiştir. Öğretim programları bir dersin öğretiminin nasıl yapılacağının detaylı bir şekilde tüm yöntem ve metotlarıyla izah eden kılavuzdur. Türkçe dersi öğretim programı da dünyadaki gelişmeler ışığında öğrencilerde Türkçe öğretimi adına hangi davranış ve kazanımların gerçekleşmesinin beklenildiğini izah eden bir metindir. Programın neden değiştiği programda şöyle izah edilmiştir: "*Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir.*" (MEB, 2019, s.3). Küreselleşen dünyada ülkeler eğitim sistemlerini birbirleriyle kıyaslamakta ve bu bağlamda öğrencilerin becerileri ve yetkinliklerini ölçen

uluslararası sınavlar yapılmaktadır. Bu sınavlar ülkelerdeki öğrencilerin eğitim düzeylerini ölçerek ülkeler arası kıyaslamalar yapmaktadır. Beceri ve yetkinliklerin ölçüldüğü bu sınavlardan en bilinenleri PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), TIMSS (**Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)** gibi sınavlardır. PISA başta olmak üzere bu sınavlarda öğrencilerin okuryazarlık düzeyleri ölçülmektedir. Eğitimin en temel hedeflerin arasında; bilgiyi hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, iletişim becerilerine sahip, üst bilişsel becerileri kullanabilen bireyler yetiştirmek vardır (MEB, 2019). PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlar bu tür becerilerin ölçülebildiği sınavlardır. PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlar, sınavlara katılan ülkelerin mevcut durumlarını görmelerini ve kendilerini diğer ülkelerle kıyaslayabilmelerine olanak sağlamaktadır. Bu sınavların sonuçları ülkelere eğitimde yapacakları iyileştirme ve düzenlemeler için rehberlik etmektedir (PISA 2018). Türkçe dersi öğretim programı da öğrencilerin dünyadaki bu yeni beklenti ve becerilerle donatılmaları için yenilenmiştir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi isimli bir yol haritası hazırlamıştır. Vizyon belgesi öğrencilerin dünyadaki emsalleriyle rekabet edebilir bir eğitim sistemi içine alınmasını felsefe edinmiştir. Eğitim sistemimizin dünyadaki eğitim sistemleriyle rekabet edebilir düzeyde olması eğitimde kalitenin yakalanmasını sağlayacaktır. Kaliteyi yakalamış bir eğitim sistemi de tüm alanlarda kendisini gösterecektir. Ülkelerin gelişmişlik seviyelerinde eğitim sistemlerinin kalitesinin çok önemli bir payı vardır. 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde öğrencileri çağın ve geleceğin becerileriyle donatmak amaç olarak belirlenmiştir (2023 Eğitim Vizyon Belgesi, 2018, s.7). Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme sistemi yeterlilik ve beceri temelli bir anlayışa doğru dönüştürülmeye çalışılmıştır. Literatürde eğitimle ilgili çok sayıda tanım yapılmıştır. Yapılan bu tanımların ortak özelliği eğitimin hareketli ve canlı bir süreç olduğu yönünde yapılan nitelemelerdir. Eğitimdeki hareket ve canlılık olgusu eğitimin çeşitli teknolojik gelişmelere, ilgi ve ihtiyaçlara, inanç ve değerlerdeki değişim ve gelişmelere paralel olarak kendini geliştirip devamlılığını sürdürmesi şeklinde açıklanabilir. Türkiye yeterlilikler çerçevesinin oluşturulması ve Türkçe dersi öğretim programının bu bağlamda değiştirilmesi bu devamlılığa bir örnek olarak gösterilebilir.

Türkçe dersi öğretim programı, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ekseninde oluşturulan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi metninde belirlenen 8 anahtar yetkinliğe ayrı bir bahis açmış ve başlıklar halinde önemine değinmiştir. Program öğrencilerin sahip olması gereken becerilerin ulusal ve uluslararası düzeyde hayat bulabilmesi için Türkçe eğitimin Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) metninde tanımlanan 8 ana yetkinlik paralelinde düzenlenmesini öngörmektedir. Türkçe dersi öğretim programında 8 ana yetkinlik şu şekilde bahsedilmiştir (MEB, 2019, s.4-5):

"1) ***Ana dilde iletişim:*** *Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları*

hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır.

2) ***Yabancı dillerde iletişim:*** *Çoğunlukla ana dilde iletişimin temel beceri boyutlarını paylaşmakta olup duygu, düşünce, kavram, olgu ve görüşleri hem sözlü hem de yazılı olarak kişinin istek ve ihtiyaçlarına göre eğitim, öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi uygun bir dizi sosyal ve kültürel bağlamda anlama, ifade etme ve yorumlama becerisine dayalıdır. Yabancı dillerde iletişim, aracılık etme ve kültürlerarası anlayış becerilerini de gerektirmektedir. Bireyin yeterlilik seviyesi, bireyin sosyal ve kültürel geçmişi, çevresi, ihtiyaçları ve ilgilerine bağlı olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma boyutları ile farklı diller arasında değişkenlik gösterecektir.*

3) ***Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler:*** *Matematiksel yetkinlik, günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulamadır. Sağlam bir aritmetik becerisi üzerine inşa edilen süreç, faaliyet ve bilgiye vurgu yapılmaktadır. Matematiksel yetkinlik, düşünme (mantıksal ve uzamsal düşünme) ve sunmanın (formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar) matematiksel modlarını farklı derecelerde kullanma beceri ve isteğini içermektedir.*

Bilimde yetkinlik, soruları tanımlamak ve kanıta *dayalı sonuçlar üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığına ve metodolojiden yararlanma beceri ve arzusuna atıfta bulunmaktadır. Teknolojide yetkinlik, algılanan insan istek ve ihtiyaçlarını karşılama bağlamında bilgi ve metodolojinin uygulanması olarak görülmektedir. Bilim ve teknolojide yetkinlik, insan etkinliklerinden kaynaklanan değişimleri ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarını kavrama gücünü kapsamaktadır.*

4) ***Dijital yetkinlik:*** *İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir.*

5) ***Öğrenmeyi öğrenme:*** *Bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel olarak veya grup hâlinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yetkinliğidir. Bu yetkinlik, bireyin var olan imkânları tanıyarak öğrenme ihtiyaç ve süreçlerinin farkında olmasını ve başarılı bir öğrenme eylemi için zorluklarla başa çıkma yeteneğini kapsamaktadır. Yeni bilgi ve*

beceriler kazanmak, işlemek ve kendine uyarlamak kadar rehberlik desteği aramak ve bundan yararlanmak anlamına da gelir. Öğrenmeyi öğrenme; bilgi ve becerilerin ev, iş yeri, eğitim ve öğretim ortamı gibi çeşitli bağlamlarda kullanılması ve uygulanması için önceki öğrenme ve hayat tecrübelerine dayanılması yönünde öğrenenleri harekete geçirir.

6) ***Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler:*** *Bu yetkinlikler kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içermekte; bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsar. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılara ilişkin bilgiye, demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni hayata tam olarak katılmaları için donatmaktadır.*

7) ***İnisiyatif alma ve girişimcilik:*** *Bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisini ifade eder. Yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içerir. Bu yetkinlik, herkesi sadece evde ve toplumda değil işlerine ait bağlam ve şartların farkında olabilmeleri ve iş fırsatlarını yakalayabilmeleri için aynı zamanda iş hayatında desteklemekte; toplumsal ve ticari etkinliklere girişen veya katkıda bulunan kişilerin ihtiyaç duydukları daha özgün bilgi ve beceriler için de bir temel teşkil etmektedir. Etik değerlerin farkında olma ve iyi yönetişimi desteklemeyi de kapsar.*

8) ***Kültürel farkındalık ve ifade:*** *Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin öneminin takdiridir."*

Bu çalışmada TYÇ'de belirlenen 8 ana yetkinliğin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyleri incelenmiştir. Bu maksatla 2019-2020 eğitim öğretim yılında okutulmakta olan Türkçe ders kitapları TYÇ'de belirlenen 8 ana yetkinliği ele alma durumu bakımından detaylıca incelenmiştir. Türkçe ders kitapları metinler, etkinlikler ve tema değerlendirme soruları da dâhil olmak üzere detaylıca analiz edilmiştir. Alan yazın tarandığında bu çalışmaya benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Soysal ve Kurudayıoğlu (2018) tarafından 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ve ilkokul 1. Sınıf Türkçe ders kitapları 2017 Programındaki yeterlilikler ve beceriler bakımından incelenmiştir. Ayrıca Aksungur, Bilgin ve Kalaycı (2019) tarafından 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programına göre Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine göre incelenmesi yapılmıştır. Alan yazında bu çalışmalar dışında benzer çalışmalara rastlanamamıştır. Bu çalışmada ise ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin, tema değerlendirme sorularının ve etkinliklerin Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi bakımından incelenmesi yapılmıştır. Bu çalışmanın alan ya-

zında tespit edilen çalışmalara göre Türkçe ders kitaplarını daha detaylı bir şekilde ele aldığı görülmektedir. Çalışmanın Türkçe ders kitaplarının yetkinlik haritasını çıkarması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmadan hareketle ortaokul Türkçe ders kitaplarının her sınıf seviyesinde sahip olması gereken asgari yetkinlikler belirlenebilir.

Yöntem

Araştırma nitel bir çalışma olduğu için Türkçe ders kitapları incelenirken nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, araştırılacak olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyaller detaylıca analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.187). Araştırmada 2019-2020 eğitim öğretim yılında okutulan ortaokul Türkçe 5,6,7 ve 8. sınıf ders kitapları incelenmiştir. İncelenen ders kitapları; Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı (2019, Anıttepe Yayıncılık), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı (2018, Ekoyay Yayıncılık), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı (2019, Özgün Yayıncılık), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. sınıf ders kitabı (2019, MEB Yayınları). Ders kitaplarındaki Tema ve metin hazırlık soruları, dinleme ve okuma metinleri, serbest okuma metinleri, etkinlikler ve tema değerlendirme soruları Türkçe dersi öğretim programında belirlenen 8 ana yetkinliğe göre detaylıca incelenmiştir. İncelemeler neticesinde elde edilen bulgular tablolar ve grafikler halinde sunulmuştur.

Veri Analizi

2019-2020 eğitim öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitapları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Türkçe ders kitaplarında metinlerin başında yer alan hazırlık soruları, okuma ve dinleme metinleri, serbest okuma metinleri, tema değerlendirme soruları ve metinlere ait tüm etkinlikler ayrı ayrı incelenmiştir. Elde edilen veriler tasnif edilerek araştırmacı tarafından oluşturulan tablolara kitaplardaki sırasıyla işlenmiştir. Kitapta yer alan her metin, hazırlık ve tema değerlendirme soruları ve etkinlikler Türkçe dersi öğretim programında belirtilen 8 anahtar yetkinliğe göre incelenmiştir. Metinler incelenirken okuyucuyu/dinleyiciyi 8 anahtar yetkinliğe yönlendiren metin içindeki tüm ifadeler dikkate alınmıştır. Sınıflar bazında her Türkçe ders kitabının anahtar yetkinlik sıklığı çıkarılmıştır. Ayrıca her sınıf seviyesinin anahtar yetkinlik dağılım yüzdesi belirlenerek yorumlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlamak amacıyla 3 araştırmacıdan yardım istenmiştir. Araştırmacılardan her sınıf seviyesinden random yöntemle 3'er tema farklı seçmeleri ve çözümlemeleri istenmiştir. Çözümleme neticesinde araştırmacıların elde ettiği sonuçlar ile bu araştırmanın sonuçlarını arasındaki tutarlılığın %91 oranında güvenilir bir değerde oluştuğu görülmüştür. Bu yöntem Tavşancıl ve Aslan'ın (2001) geliştirmiş olduğu güvenilirlik formülüdür. Bu formülde güvenilir-

lik, uzlaşma sayısının uzlaşma ve uzlaşamama sayısına bölünmesiyle elde edilmektedir. Ayrıca araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğine katkı sağlamak amacıyla tespit edilen anahtar yetkinliklerin yer aldığı bölümlerden örnekler bulgular kısmında sunulmuştur.

Bulgular

Türkçe ders kitaplarının anahtar yetkinliklerinin incelenmesi neticesinde elde edilen bulgular 5. sınıflardan başlayarak sırasıyla 8. sınıflara kadar tablolar ve grafikler halinde sunulmuştur.

5. sınıf Türkçe ders kitabına ait anahtar yetkinlikler

5. sınıf Türkçe ders kitabında 8 adet tema bulunmaktadır. Her tema ayrı ayrı incelenmiştir. Temalarda yer alan her metine, hazırlık ve tema değerlendirme sorularına, etkinliklere ait tespit edilebilen 8 anahtar yetkinlik sıklıkları metinlerin kitaptaki sırasına göre tablo 1'de gösterilmiştir. Ayrıca anahtar yetkinliklerin kitaptaki dağılım yüzdeleri şekil 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. 5. sınıf Türkçe ders kitabı tespit edilen 8 anahtar yetkinlik

Temalar ve Metinler	5. sınıf Türkçe ders kitabı 8 anahtar yetkinlik								
	Ana dilde iletişim	Yabancı dillerde iletişim	Matematiksel yetkinlik ve bilim/ teknolojide temel yetkinlikler	Dijital yetkinlik	Öğrenmeyi öğrenme	Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	İnsiyatif alma ve girişimcilik	Kültürel farkındalık ve ifade	Metindeki toplam yetkinlik
1.tema toplam yetkinlik	41		1	4	5	7	1	5	64
2. Tema toplam yetkinlik	42			3	1	8	5	9	68
3.tema toplam yetkinlik	44	2	2	7	5	6	3	7	76
4. Tema toplam yetkinlik	43		5	9	3	5	6	9	80
5. Tema toplam yetkinlik	45			3	3	6	6	6	69
6. Tema toplam yetkinlik	45	2		7	5	12	5	11	87
7. Tema toplam yetkinlik	42			3	2	17	5	7	76
8. Tema toplam yetkinlik	42		9	12	11	8	2	9	93
Kitaptaki toplam yetkinlikler	344	4	17	48	35	68	33	63	613

Tablo 1 incelendiğinde 1. Temada toplam 64 anahtar yetkinlik tespit edildiği görülmektedir. 1. Tema Birey ve Toplum temasıdır. Bu temada 41 defa ana dilde iletişim yetkinliğine değinildiği görülmektedir. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere 7 defa yer verildiği görülmektedir. Yabancı dillerde iletişim yetkinliğine hiç değinilmediği anlaşılmaktadır. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler ile insiyatif alma ve girişimcilik yetkinliklerine ise sadece 1'er defa yer verildiği görülmektedir. Tablo 1 incelendiğinde anahtar yetkinliklerin 1. Tema olan Birey ve Toplum temasında dengeli olarak ele alınmadığı anlaşılmaktadır.

2. tema olan Milli Mücadele ve Atatürk temasında 68 yetkinliğe değinildiği anlaşılmaktadır. Temada ana dilde iletişim yetkinliğine 42 defa yer verildiği görülmektedir. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine 9 kez yer verilmiştir. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere 8 defa değinildiği anlaşılmaktadır. Yabancı dillerde iletişim ve Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliklere Milli Mücadele ve Atatürk temasında hiç yer verilmediği görülmektedir. Milli Mücadele ve Atatürk temasında tüm yetkinliklere yer verilmediği anlaşılmaktadır.

Tablo 1'e göre 3. temada toplam 76 yetkinliğe yer verilmiştir. Temada 8 anahtar yetkinliğin hepsine değinilmiştir. Ana dilde iletişim yetkinliğine 44 kez değinilirken dijital yetkinlik ve kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine 7'şer sıkılıkla yer verilmiştir. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere 6 defa değinildiği anlaşılmaktadır. Yabancı dillerde iletişim ile matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliklerine ise 2'şer defa yer verildiği görülmektedir.

4. Temada toplam 80 anahtar yetkinliğe yer verildiği anlaşılmaktadır. Temada ana dilde iletişim yetkinliği 43 defa ele alınırken yabancı dillerde iletişim yetkinliğine hiç değinilmediği görülmektedir. Dijital yetkinlik ve kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine 9'ar sıkılıkla yer verildiği görülmektedir.

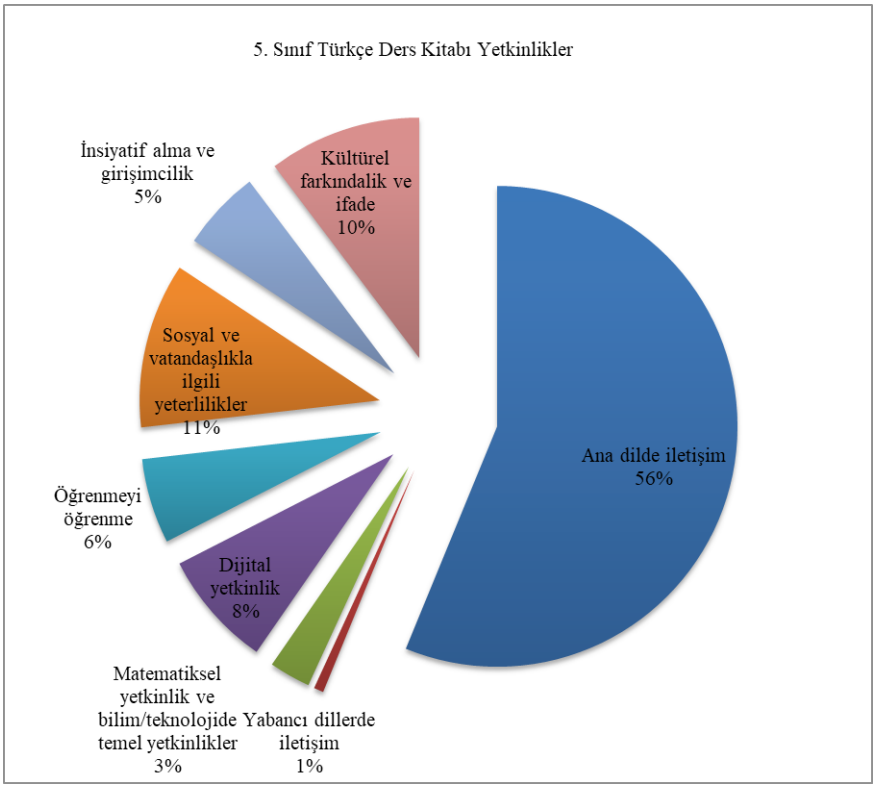
5. temada toplam 69 anahtar yetkinliğe yer verilmiştir. Temada ana dilde iletişim yetkinliği 45 sıklıklar yer alırken onu 6'şar sıklıkla sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, insiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade ilgili yetkinlikler izlemiştir.5. Temada yabancı dillerde iletişim ile matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliklerle yer verilmediği görülmektedir.

6. temada 87 anahtar yetkinlik yer almıştır. Ana dilde iletişim yetkinliğine 45 defa yer verilirken sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler 12 defa yer almıştır. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliklerle ise hiç yer verilmemiştir. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine 11 sıklık ile en çok bu temada yer verilmiştir.

7. temada toplam 76 anahtar yetkinliğe yer verilmiştir. 42 sıklıkla en çok değinilen yetkinlik ana dilde iletişim yetkinliği olmuştur. Yabancı dillerde iletişim ile matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliklerine bu temada hiç değinilmemiştir. Bu temada sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere 17 kez yer verildiği görülmektedir.

8. tema olan Bilim ve Teknoloji Temasında toplam 93 anahtar yetkinliğe değinilmiştir. Ana dilde iletişim yetkinliği bu temada 45 sıklıkla yer almıştır. Bilim ve Teknoloji Teması olması nedeniyle dijital yetkinliğe 12 sıklıkla en çok bu temada yer verilmiştir. Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine bu temada 11 kez yer verildiği görülmektedir. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler ile kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine 9 sıklık ile yer verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde 5. Sınıf Türkçe ders kitabında 613 anahtar yetkinliğe yer verildiği anlaşılmaktadır. 344 sıklık ile en çok ele alınan yetkinlik ana dilde iletişim olurken yabancı dillerde iletişim yetkinliğine ders kitabında sadece 4 defa yer verildiği görülmektedir. Ana dilde iletişimden sonra 5. Sınıf Türkçe ders kitabında en çok yer verilen anahtar yetkinlik 68 sıklık ile sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler olmuştur.5. sınıf Türkçe ders kitabında anahtar yetkinliklerin hem temalarda hem de genel olarak ders kitabının tamamında dengeli dağılmadığı anlaşılmaktadır.5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan anahtar yetkinliklerin kitaptaki dağılım yüzdesi şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. 5. Sınıf Türkçe ders kitabı anahtar yetkinlikler dağılım yüzdesi

Şekil 1 incelendiğinde ana dilde iletişim yetkinliğinin ders kitabında %56 oranında yer aldığı görülmektedir. Yabancı dillerde iletişim yetkinliğine %1 oranında yer verildiği anlaşılmaktadır. Ana dilde iletişim yetkinliğinden sonra %11 oranla en fazla sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere yer verildiği görülmektedir. Diğer anahtar yetkinliklerin oran olarak ders kitabında dengesiz bir şekilde dağıldığı görülmektedir

6. sınıf Türkçe ders kitabına ait anahtar yetkinlikler

6. sınıf Türkçe ders kitabında 8 adet tema bulunmaktadır. Her tema ayrı ayrı incelenmiştir. Temalarda yer alan her metine, hazırlık ve tema değerlendirme sorularına, etkinliklere ait tespit edilebilen 8 anahtar yetkinlik sıklıkları metinlerin kitaptaki sırasına göre tablo 2'de gösterilmiştir. Ayrıca anahtar yetkinliklerin kitaptaki dağılım yüzdeleri şekil 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. 6. sınıf Türkçe ders kitabı tespit edilen 8 anahtar yetkinlik

Temalar ve Metinler	6. sınıf Türkçe ders kitabı 8 anahtar yetkinlik								
	Ana dilde iletişim	Yabancı dillerde iletişim	Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	Dijital yetkinlik	Öğrenmeyi öğrenme	Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlilikler	İnsiyatif alma ve girişimcilik	Kültürel farkındalık ve ifade	Metindeki toplam yetkinlik
1.Tema toplam yetkinlik	45		3	9	6	7	4	5	79
2. Tema toplam yetkinlik	44			9	4	14	7	7	85
3.tema toplam yetkinlik	42	1		9	5	7	2	6	72
4. Tema toplam yetkinlik	43		1	7	2	9	4	5	71
5. Tema toplam yetkinlik	41			8	1	7	5	6	68
6. Tema toplam yetkinlik	43	1	7	12	6	4	5	4	82
7. Tema toplam yetkinlik	42	1	3	9	3	7	7	7	79
8. Tema toplam yetkinlik	43		5	8	2	8	5	7	78
Kitaptaki toplam yetkinlikler	343	3	19	71	29	63	39	47	617

Tablo 2 incelendiğinde 1. Temada toplam 79 anahtar yetkinlik tespit edildiği görülmektedir. 1. Tema Doğa ve Evren temasıdır. Bu temada 45 defa ana dilde iletişim yetkinliğine değinilmiştir. Dijital yetkinliğe 9 defa yer verildiği görülmektedir. Ardından 11 sıklık ile sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere yer verildiği görülmektedir. 6 defa öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine yer verilirken Yabancı dillerde iletişim yetkinliğine hiç değinilmediği anlaşılmaktadır. Tablo 1 incelendiğinde anahtar yetkinliklerin 1. Tema olan Doğa ve Evren temasında dengeli olarak ele alınmadığı anlaşılmaktadır.

2. tema olan Milli Mücadele ve Atatürk temasında 85 yetkinliğe değinildiği anlaşılmaktadır. Temada ana dilde iletişim yetkinliğine 44 defa yer verildiği görülmektedir. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere 14 defa değinildiği anlaşılmaktadır. Yabancı dillerde iletişim ve Matematiksel yet-

kinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliklere Milli Mücadele ve Atatürk temasında hiç yer verilmediği görülmektedir. Milli Mücadele ve Atatürk temasında tüm yetkinliklere yer verilmediği anlaşılmaktadır.

Tablo 2'ye göre 3. temada toplam 72 yetkinliğe yer verilmiştir. Ana dilde iletişim yetkinliğine 42 kez değinilirken dijital yetkinliğe 9 defa yer verildiği görülmektedir. Ardından 7 kez sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere değinildiği anlaşılmaktadır. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliklerine bu temada hiç yer verilmediği görülmektedir. Bu temada da anahtar yetkinliklere dengeli bir şekilde yer verilmediği anlaşılmaktadır.

4. Temada toplam 71 anahtar yetkinliğe yer verilmiştir. Yabancı dillerde iletişim yetkinliğine 4. Temada hiç değinilmediği görülmektedir. Temada ana dilde iletişim yetkinliği 43 defa ele alınırken, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere 9 defa değinildiği anlaşılmaktadır. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliklere 1 defa yer verilmiştir.

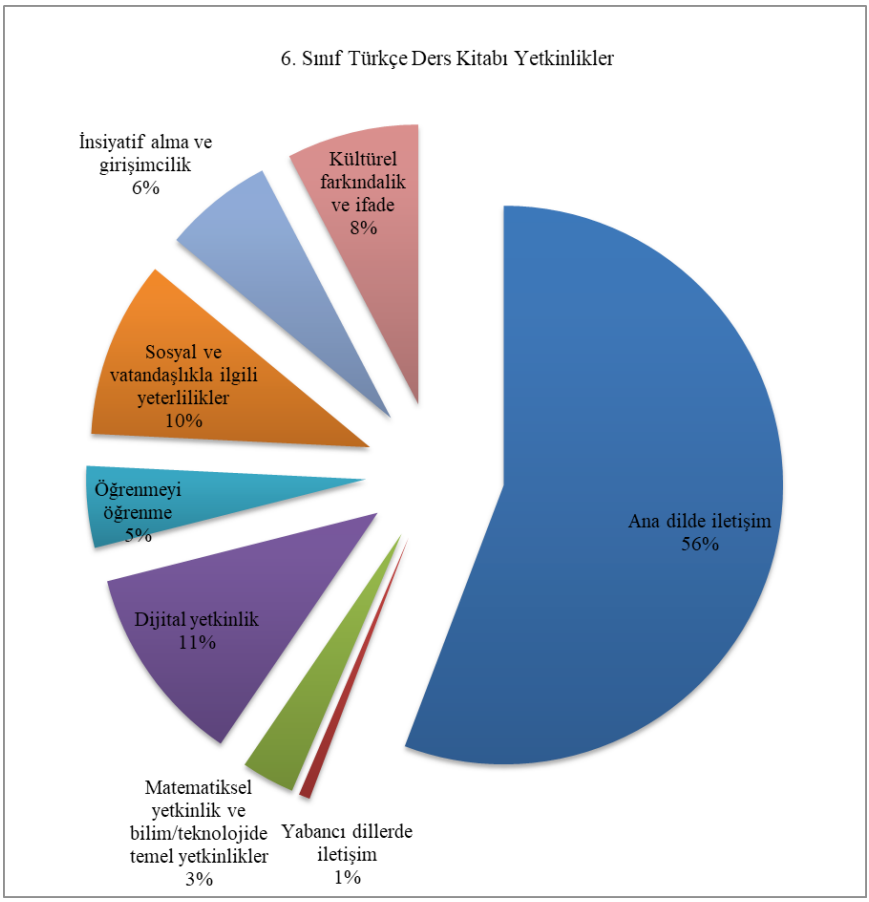
5. temada toplam 68 anahtar yetkinliğe yer verilmiştir. Temada ana dilde iletişim yetkinliği 41 defa yer alırken onu 8 sıklıkla dijital yetkinlik izlemiştir. Ardından 7 sıklıkla sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler izlemiştir. 5. Temada yabancı dillerde iletişim ile matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliklere hiç değinilmemiştir.

6. temada 82 anahtar yetkinlik yer almıştır. Ana dilde iletişim yetkinliğine 43 defa yer verilirken ile dijital yetkinlik 12 defa yer almıştır. Ardından 7 sıklık ile matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler yer almaktadır. Dijital yetkinliğin 12 defa alınması temanın Bilim ve Teknoloji teması olmasından kaynaklandığı düşünülmektir. Bu temada yabancı dilerde iletişim yetkinliğine 1 defa yer verilmiştir.

7. temada toplam 89 anahtar yetkinliğe yer verilmiştir. 42 sıklıkla en çok değinilen yetkinlik ana dilde iletişim yetkinliği olmuştur. Ardından 2. sırada 9 sıklık ile dijital yetkinlik gelmektedir. Dijital yetkinlikten sonra 7'şer sıklık ile sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlilikler, insiyatif alma ve girişimcilik ile kültürel farkındalık ve ifade anahtar yetkinliği gelmektedir. 7. Temada tüm anahtar yetkinliklere yer verilmiş olsa da diğer temalarda olduğu gibi anahtar yetkinliklerin dengeli bir şekilde dağılmadığı görülmektedir.

8. tema olan Bilim ve Teknoloji Temasında toplam 78 anahtar yetkinliğe değinilmiştir. Ana dilde iletişim yetkinliği bu temada 43 sıklıkla yer almıştır. Yabancı dillerde iletişim yetkinliğine bu temada yer verilmediği anlaşılmaktadır. Dijital yetkinlik ile sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler 8'er sıklıkla yer almışlardır. Yabancı dillerde iletişim yetkinliğine hiç değinilmemiştir.

Tablo 2 incelendiğinde 6. Sınıf Türkçe ders kitabında 617 anahtar yetkinliğe yer verildiği anlaşılmaktadır. 343 sıklık ile en çok ele alınan yetkinlik ana dilde iletişim olurken yabancı dillerde iletişim yetkinliğine ders kitabında sadece 3 defa yer verildiği görülmektedir. Ana dilde iletişimden sonra 6. Sınıf Türkçe ders kitabında en çok yer verilen anahtar yetkinlik 71 sıklık ile dijital yetkinlikler olmuştur.6. sınıf Türkçe ders kitabında anahtar yetkinliklerin hem temalarda hem de genel olarak ders kitabının tamamında dengeli dağılmadığı anlaşılmaktadır.6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan anahtar yetkinliklerin kitaptaki dağılım yüzdesi şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. 6. Sınıf Türkçe ders kitabı anahtar yetkinlikler dağılım yüzdesi

Şekil 2 incelendiğinde ana dilde iletişim yetkinliğinin ders kitabında %56 oranında yer aldığı görülmektedir. Yabancı dillerde iletişim yetkinliğine %1 oranında yer verildiği anlaşılmaktadır. Ana dilde iletişim yetkinliğinden sonra %11 oranla en fazla dijital yetkinliklere yer verildiği görülmektedir. Diğer anahtar yetkinliklerin oran olarak ders kitabında dengesiz bir şekilde dağıldığı görülmektedir.

7. sınıf Türkçe ders kitabına ait anahtar yetkinlikler

7. sınıf Türkçe ders kitabında 8 adet tema bulunmaktadır. Her tema ayrı ayrı incelenmiştir. Temalarda yer alan her metine, hazırlık ve tema değerlendirme sorularına, etkinliklere ait tespit edilebilen 8 anahtar yetkinlik sıklıkları metinlerin kitaptaki sırasına göre tablo 3'te gösterilmiştir. Ayrıca anahtar yetkinliklerin kitaptaki dağılım yüzdeleri şekil 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. 7. sınıf Türkçe ders kitabı tespit edilen 8 anahtar yetkinlik

Temalar ve Metinler	7. sınıf Türkçe ders kitabı 8 anahtar yetkinlik								
	Ana dilde iletişim	Yabancı dillerde iletişim	Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	Dijital yetkinlik	Öğrenmeyi öğrenme	Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlilikler	İnisiyatif alma ve girişimcilik	Kültürel farkındalık ve ifade	Metindeki toplam yetkinlik
1.tema toplam yetkinlik	39		1	2	2	9	7	6	66
2. Tema toplam yetkinlik	36		1	3		10	6	6	62
3.tema toplam yetkinlik	46		3	2	2	8	5	4	70
4. Tema toplam yetkinlik	42		4	5	4	5	3	9	73
5. Tema toplam yetkinlik	41		2	5	4	10	7	9	78
6. Tema toplam yetkinlik	39	1	2	4	3	6	2	8	65
7. Tema toplam yetkinlik	40	1	3	2	3	9	4	6	68
8. Tema toplam yetkinlik	41		12	15	9	7	3	10	95
Toplam yetkinlikler	324	2	28	38	26	63	37	58	576

Tablo 3 incelendiğinde 1. Temada toplam 66 anahtar yetkinlik tespit edildiği görülmektedir. 1. Tema Erdemler temasıdır. Bu temada 39 defa ana dilde iletişim yetkinliğine değinildiği görülmektedir. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere 9 defa yer verildiği görülmektedir. Yabancı dillerde iletişim yetkinliğine hiç değinilmediği anlaşılmaktadır.

Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliklere 1 defa yer verildiği anlaşılmaktadır. Dijital yetkinlik ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliklerine ise 2'şer kez yer verildiği görülmektedir. Tablo 3 incelendiğinde anahtar yetkinliklerin 1. Tema olan Erdemler temasında dengeli olarak ele alınmadığı anlaşılmaktadır.

2. tema olan Milli Mücadele ve Atatürk temasında 62 yetkinliğe değinildiği anlaşılmaktadır. Temada ana dilde iletişim yetkinliğine 36 defa yer verildiği görülmektedir. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere 10 defa değinildiği anlaşılmaktadır. Dijital yetkinliğe ise 3 kez yer verildiği görülmektedir. Yabancı dillerde iletişim ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliklerine Milli Mücadele ve Atatürk temasında hiç yer verilmediği görülmektedir. Milli Mücadele ve Atatürk temasında tüm yetkinliklere yer verilmediği anlaşılmaktadır.

Tablo 3'e göre 3. temada toplam 70 yetkinliğe yer verilmiştir. Ana dilde iletişim yetkinliğine 46 kez değinilirken sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere 8 defa değinildiği anlaşılmaktadır. İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğine 5 kez değinildiği görülmektedir. Yabancı dillerde iletişim yetkinliğine değinilmediği anlaşılmaktadır. Bu temada da anahtar yetkinliklerin hepsine yer verilmediği ve yer verilen yetkinliklerin dengeli bir şekilde ele alınmadığı görülmektedir.

4. Temada toplam 73 anahtar yetkinliğe yer verildiği anlaşılmaktadır. Yabancı dillerde iletişim yetkinliğine 4. Temada hiç değinilmediği görülmektedir. Temada ana dilde iletişim yetkinliği 42 defa ele alınırken, kültürel farkındalık ve ifade ile ilgili yetkinliklere 9 defa değinildiği anlaşılmaktadır.

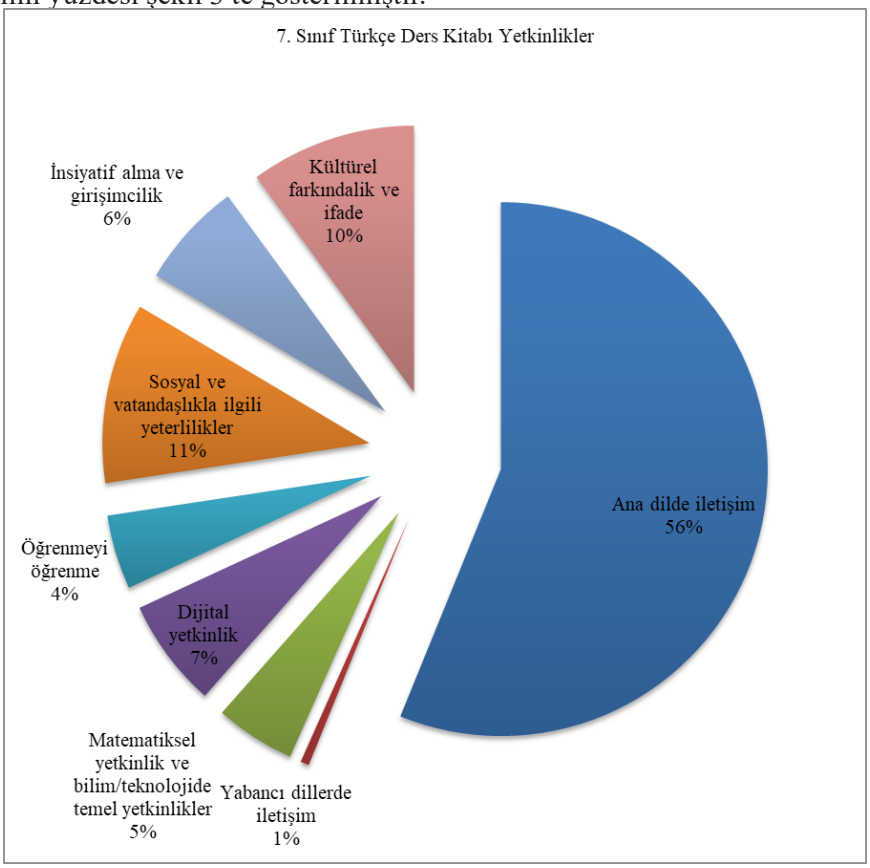
5. temada toplam 78 anahtar yetkinliğe yer verilmiştir. Temada ana dilde iletişim yetkinliği 41 sıklıklar yer alırken onu 10 sıklıkla sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler izlemiştir. 5. Temada yabancı dillerde iletişim yetkinliğine yer verilmediği görülmektedir.

6. temada 65 anahtar yetkinlik yer almıştır. Ana dilde iletişim yetkinliğine 39 defa yer verilirken sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere 6 kez yer verilmiştir. Kültürel farkındalık ve ifade ile ilgili yetkinliklere ise 8 defa yer verildiği görülmektedir. Sanat teması olan 6. temada tüm yetkinliklere yer verildiği görülmektedir.

7. temada toplam 68 anahtar yetkinliğe yer verilmiştir. 40 sıklıkla en çok değinilen yetkinlik ana dilde iletişim yetkinliği olmuştur. Ardından 9 sıklık ile 2. sırada sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler gelmektedir. Kişisel gelişim teması olan bu temada de tüm yetkinliklere yer verildiği görülmektedir. Ancak yetkinliklerin dağılımının dengesiz olduğu anlaşılmaktadır.

8. tema olan Bilim ve Teknoloji Temasında toplam 95 anahtar yetkinliğe değinilmiştir. Ana dilde iletişim yetkinliği bu temada 41 sıklıkla yer almıştır. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliklere 12 defa yer verildiği anlaşılmaktadır. Bilim ve Teknoloji Teması olması nedeniyle dijital yetkinliğe 15 sıklıkla en çok bu temada yer verilmiştir. Yabancı dillerde iletişim yetkinliğine ise yer verilmediği görülmektedir. Anahtar yetkinlik dağılımının bu temada da dengesiz olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde 7. Sınıf Türkçe ders kitabında 576 anahtar yetkinliğe yer verildiği anlaşılmaktadır. 324 sıklık ile en çok ele alınan yetkinlik ana dilde iletişim olurken yabancı dillerde iletişim yetkinliğine ders kitabında sadece 2 defa yer verildiği görülmektedir. Ana dilde iletişimden sonra 7. Sınıf Türkçe ders kitabında en çok yer verilen anahtar yetkinlik 63 sıklık ile sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler olmuştur.7. sınıf Türkçe ders kitabında anahtar yetkinliklerin hem temalarda hem de genel olarak ders kitabının tamamında dengeli dağılmadığı anlaşılmaktadır.7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan anahtar yetkinliklerin kitaptaki dağılım yüzdesi şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. 7. Sınıf Türkçe ders kitabı anahtar yetkinlikler dağılım yüzdesi

Şekil 3 incelendiğinde ana dilde iletişim yetkinliğinin ders kitabında %56 oranında yer aldığı görülmektedir. Yabancı dillerde iletişim yetkinliğine %1 oranında yer verildiği anlaşılmaktadır. Ana dilde iletişim yetkinliğinden sonra %11 oranla en fazla sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere yer verildiği görülmektedir. Diğer anahtar yetkinliklerin oran olarak ders kitabında dengesiz bir şekilde dağıldığı görülmektedir.

8. sınıf Türkçe ders kitabına ait anahtar yetkinlikler

8. sınıf Türkçe ders kitabında 8 adet tema bulunmaktadır. Her tema ayrı ayrı incelenmiştir. Temalarda yer alan her metine, hazırlık ve tema değerlendirme sorularına, etkinliklere ait tespit edilebilen 8 anahtar yetkinlik sıklıkları metinlerin kitaptaki sırasına göre tablo 4'te gösterilmiştir. Ayrıca anahtar yetkinliklerin kitaptaki dağılım yüzdeleri şekil 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 8. sınıf Türkçe ders kitabı tespit edilen 8 anahtar yetkinlik

Temalar ve Metinler	8. sınıf Türkçe ders kitabı 8 anahtar yetkinlik								
	Ana dilde iletişim	Yabancı dillerde iletişim	Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	Dijital yetkinlik	Öğrenmeyi öğrenme	Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlilikler	İnisiyatif alma ve girişimcilik	Kültürel farkındalık ve ifade	Metindeki toplam yetkinlik
1.tema toplam yetkinlik	37		3	1	3	3	5	5	57
2. Tema toplam yetkinlik	39	2	5	1	3	5	5	6	66
3.tema toplam yetkinlik	37		5	10	3	3	2	4	64
4. Tema toplam yetkinlik	41		2	1	7	7	6	3	67
5. Tema toplam yetkinlik	42		4	1	5	6	7	4	69
6. Tema toplam yetkinlik	41	1	3	3	6	8	5	5	72
7. Tema toplam yetkinlik	43		5	5	2	5	5	4	69
8. Tema toplam yetkinlik	44	2	5	1	1	8	9	3	70
Toplam yetkinlikler	324	3	31	23	30	47	45	31	534

Tablo 4 incelendiğinde 1. Temada toplam 57 anahtar yetkinlik tespit edildiği görülmektedir. 1. Tema Erdemler temasıdır. Bu temada 37 defa ana dilde iletişim yetkinliğine değinildiği görülmektedir. İnsiyatif alma ve girişimcilik ile kültürel farkındalık ve ifade yetkinliklerine 5'er kez yer verildiği anlaşılmaktadır. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, öğrenmeyi öğrenme ve sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere 3'er kez yer verildiği anlaşılmaktadır. Dijital yetkinliğe sadece 1 kez yer verilmiştir. Yabancı dillerde iletişim yetkinliğine hiç değinilmediği anlaşılmaktadır. Tablo 4 incelendiğinde anahtar yetkinliklerin 1. Tema olan Erdemler temasında dengeli olarak ele alınmadığı anlaşılmaktadır.

2. tema olan Milli Mücadele ve Atatürk temasında 66 yetkinliğe değinildiği anlaşılmaktadır. Temada ana dilde iletişim yetkinliğine 39 defa yer verildiği görülmektedir. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine 6 kez yer verildiği anlaşılmaktadır. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler ile insiyatif alma ve girişimcilik 5'er kez yer verildiği anlaşılmaktadır. Bu temada dijital yetkinliğe sadece 1 kez yer verilmiştir. Milli Mücadele ve Atatürk temasında anahtar yetkinliklerin hepsine yer verildiği görülmektedir.

Tablo 4'e göre 3. temada toplam 64 yetkinliğe yer verilmiştir. Ana dilde iletişim yetkinliğine 37 kez değinilirken dijital yetkinliğe sadece 10 kez yer verilmiştir. Bu yetkinliğe bu kadar sık yer verilmesinin sebebinin bu temanın Bilim ve Teknoloji teması olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliklere 5 kez yer verilmiştir. Yabancı dillerde iletişim yetkinliğine hiç değinilmediği görülmektedir. Anahtar yetkinliklerin bu temada dengeli dağılmadığı anlaşılmaktadır.

4. Temada toplam 67 anahtar yetkinliğe yer verildiği anlaşılmaktadır. Temada ana dilde iletişim yetkinliği 41 defa ele alınırken, öğrenmeyi öğrenme ve sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere 7'şer kez yer verildiği anlaşılmaktadır. Dijital yetkinliğe sadece 1 kez yer verilirken yabancı dillerde iletişim yetkinliğine hiç değinilmediği görülmektedir. Anahtar yetkinliklerin dağılımının dengesiz olduğu anlaşılmaktadır.

5. temada toplam 69 anahtar yetkinliğe yer verilmiştir. Temada ana dilde iletişim yetkinliği 42 sıklıklar yer alırken onu 7 sıklıkla insiyatif alma ve girişimcilik izlemiştir. Bu temada dijital yetkinliğe sadece 1 kez yer verilmiştir. 5. Temada yabancı dillerde iletişim yetkinliğine yer verilmediği görülmektedir. Anahtar yetkinlikler bu temada da dengesiz bir dağılım göstermektedir.

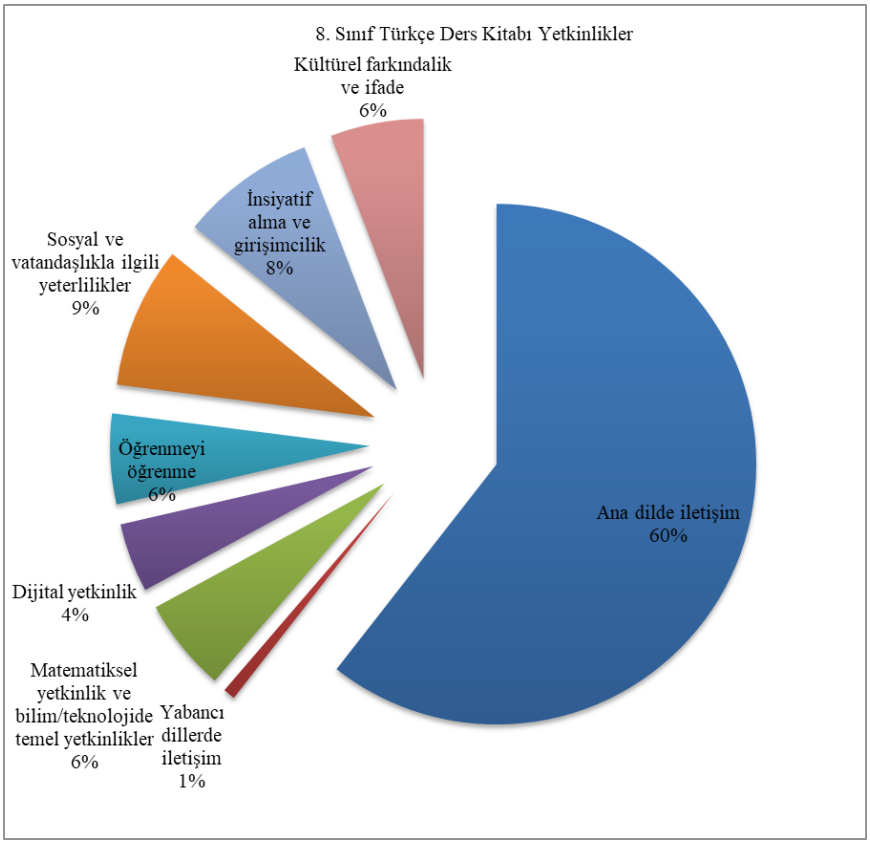
6. temada 72 anahtar yetkinlik yer almıştır. Ana dilde iletişim yetkinliğine 41 defa yer verilirken sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere 8 sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Ardından 6 sıklıkla öğrenmeyi

öğrenme yetkinliği gelmektedir. Yabancı dillerde iletişim yetkinliğine 1 kez yer verilmiştir. Anahtar yetkinliklerin dağılımının dengesiz olduğu görülmektedir.

7. temada toplam 69 anahtar yetkinliğe yer verilmiştir. 43 sıklıkla en çok değinilen yetkinlik ana dilde iletişim yetkinliği olmuştur. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler ile insiyatif alma ve girişimcilik5'er kez yer verildiği anlaşılmaktadır. Yabancı dillerde iletişim yetkinliğine ise hiç değinilmemiştir.

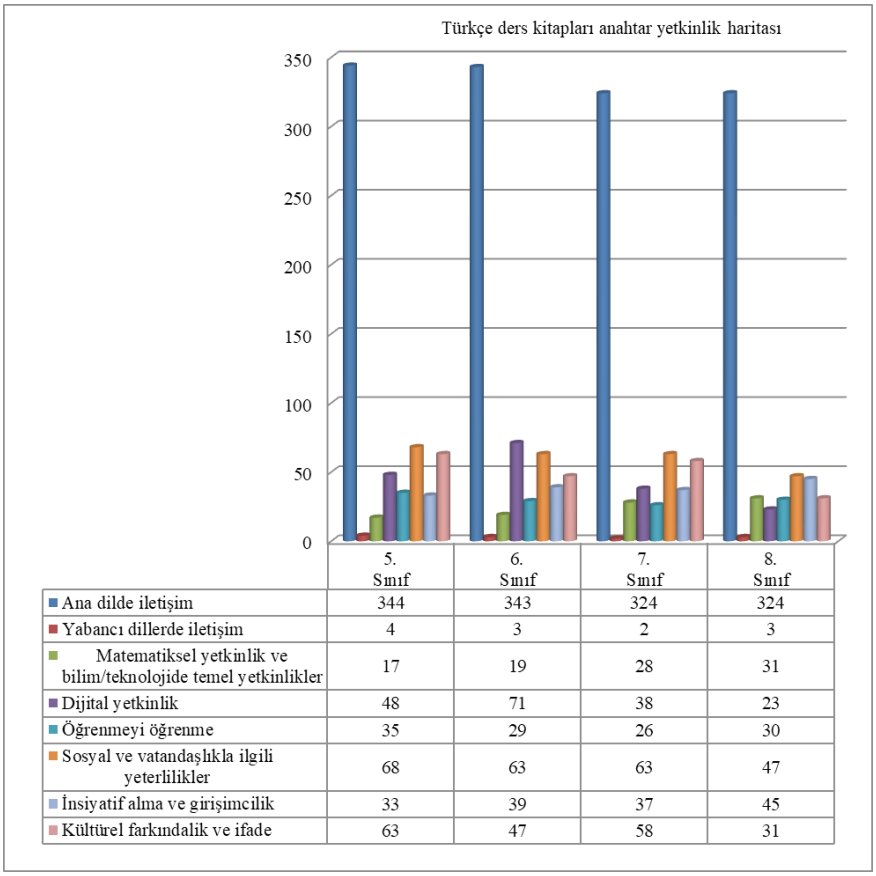
8. tema olan Vatandaşlık Temasında toplam 70 anahtar yetkinliğe değinilmiştir. Ana dilde iletişim yetkinliği bu temada 44 sıklıkla yer almıştır. İnsiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğine 9 kez yer verilmiştir. Ardından 13 sıklıkla sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere yer verildiği görülmektedir. Bu tema da tüm anahtar yetkinliklerin hepsine yer verilmiş olmasına rağmen diğer temalarda olduğu gibi anahtar yetkinlikler dengeli dağılmamıştır.

Tablo 4 incelendiğinde 8. Sınıf Türkçe ders kitabında 534 anahtar yetkinliğe yer verildiği anlaşılmaktadır. 3 sıklık ile en çok ele alınan yetkinlik ana dilde iletişim olurken yabancı dillerde iletişim yetkinliğine ders kitabında sadece 3 defa yer verildiği görülmektedir. Ana dilde iletişimden sonra 8. Sınıf Türkçe ders kitabında en çok yer verilen anahtar yetkinlik 47 sıklık ile sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler olmuştur.8. sınıf Türkçe ders kitabında anahtar yetkinliklerin hem temalarda hem de genel olarak ders kitabının tamamında dengeli dağılmadığı anlaşılmaktadır. 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan anahtar yetkinliklerin kitaptaki dağılım yüzdesi şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4 8. Sınıf Türkçe ders kitabı anahtar yetkinlikler dağılım yüzdesi

Şekil 4 incelendiğinde ana dilde iletişim yetkinliğinin ders kitabında %60 oranında yer aldığı görülmektedir. Yabancı dillerde iletişim yetkinliğine %1 oranında yer verildiği anlaşılmaktadır. Ana dilde iletişim yetkinliğinden sonra %9 oranla en fazla sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler ile insiyatif alma ve girişimcilik ile ilgili yetkinliklere yer verildiği görülmektedir. Diğer anahtar yetkinliklerin oran olarak ders kitabında dengesiz bir şekilde dağıldığı görülmektedir.



Şekil 5. Türkçe ders kitapları anahtar yetkinlikler haritası

Şekil 5 incelendiğinde Ana dilde iletişim anahtar yetkinliğine tüm sınıf seviyelerinde birbirine yakın düzeyde yer verildiği görülmektedir. Yabancı dillerde iletişim yetkinliği de tüm şube seviyelerinde birbirine yakın sıklıklarda yer almıştır. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler 31 sıklık ile en çok 8. Sınıf Türkçe ders kitabında ele alınmıştır. Ardından 28 sıklık ile 7. Sınıf ders kitabı gelmektedir. Şekil 5'r göre dijital yetkinlik 71 sıklık ile en çok 6. Sınıf Türkçe ders kitabında yer almıştır. 8. Sınıf Türkçe ders kitabında ise sadece 23 sıklık ile yer almıştır. Öğrenmeyi öğrenme anahtar yetkinliği 35 sıklık ile en çok 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer almıştır. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere 68 sıklık ile en çok 5. Sınıf Türkçe ders kitabında değinilmiştir. İnsiyatif alma ve girişimcilik ile ilgili yetkinliklere 45 sıklık ile en çok 8. Sınıf Türkçe ders kitabında yer verildiği görülmektedir. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine 63 sıklık ile en çok 5. Sınıf Türkçe ders kitabında değinildiği anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Türkiye yeterlilikler çerçevesinde belirlenen anahtar yetkinlik öğrencilerin akademik ve mesleki eğitimleri boyunca kazanması gereken beceri ve yeterliliklerin çerçevesini oluşturmaktadır. Belirlenen anahtar yetkinlikler ile öğrencilerin edineceği beceri ve kazanımlar ulusal ve uluslararası bir standartta 8 ana başlığın içerisinde tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu bakımdan Türkçe dersi öğretim programında da anahtar yetkinliklere ayrı bir bölüm açılmış ve Türkçe öğretiminin bu yetkinlikleri de kapsayacak şekilde yapılmasının önemine dikkat çekilmiştir. 5. Sınıftan başlamak kaydıyla Türkçe ders kitapları 8. Sınıfa kadar 8 anahtar yetkinliği ele alma durumlarına göre detaylıca incelenmiştir. Şube seviyesinde temalar düzeyinde ve ders kitabının genelinde anahtar yetkinliklerin yer alma durumları karşılaştırılmıştır. İnceleme neticesinde Türkçe ders kitaplarında ana dilde iletişim anahtar yetkinliğine okuma/dinleme metinlerinde, tema hazırlık ve değerlendirme sorularında, metinlere ait etkinliklerde yeterince yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların benzer çalışmalar olan Soysal ve Kurudayıoğlu (2018) ile Aksungur, Bilgin ve Kalaycı (2019)'nın yapmış olduğu çalışmalar ile uyuştuğu görülmüştür. Türkçe dersi öğretim programında anahtar yetkinlikler öğrencilerin ulusal ve uluslararası seviyede sahip olmaları gereken beceri çeşitlilikleri olarak tanımlanmakta ve bu anahtar yetkinliklerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2019). Bu bakımdan 8 anahtar yetkinliğin Türkçe ders kitaplarında mutlaka yer alması gerekmektedir. Ancak Türkçe dersi öğretim programı incelendiğinde anahtar yetkinliklere (MEB, 2019, s.4-5) yer verilmiş olmasına rağmen anahtar yetkinliklerin nasıl ele alınacağı ile ilgili bir tanımlama ve sınıflandırma yapılmamıştır. Her sınıf düzeyinde kaç anahtar yetkinlik ele alınacak. Her temada kaç anahtar yetkinliğe değinileceği belli değildir. Bu sebepten olsa gerek çalışmada incelenen Türkçe ders kitaplarında anahtar yetkinliklerin dağılımının orantısız olduğu görülmüştür. Bu belirsizliği ortadan kaldırmak için Türkçe dersi öğretim programına anahtar yetkinliklerin şubeler bazında asgari sıklık haritaları konulabilir. Türkçe ders kitaplarına metinlerin hazırlık sorularının olduğu bölümlere işlenecek olan metinde hangi anahtar yetkinliğin olacağı ve sıklığı bahsedilebilir.

İncelenen ders kitaplarında yabancı dillerde iletişim anahtar yetkinliğine incelenen tüm ders kitaplarında çok az değinildiği tespit edilmiştir. Ders kitaplarının bazı temalarında bu anahtar yetkinliğe hiç yer verilmemiştir. Küreselleşmenin artık dünyamızı bir köy olarak gördüğü algısı düşünüldüğünde en azından bu yetkinliğe her temada yer yerilmesinin öğrencilerin kişisel gelişimi için faydalı olacağı düşünülmektedir.

İncelenen Türkçe ders kitaplarında anahtar yetkinliklerin temaların başlığına göre dağıtılmaya çalışıldığı tespit edilmiştir. Temanın ismi

Bilim ve Teknoloji ise bu temada dijital yetkinliğe yer verilmeye çalışıldığı görülmüştür. Bu temada dijital yetkinlik ağırlıklı olarak ele alınırken diğer yetkinliklerin bazılarına hiç değinilmemiştir. Elbette temanın ismi ile işlenen anahtar yetkinlik ağırlıklı olarak ele alınmalıdır. Ancak diğer anahtar yetkinlikler de belirli bir oranda yer almalıdır. Burada bu oranın ne olacağı Türkçe öğretim programında belirtilmelidir.

İncelenen Türkçe ders kitaplarının hepsinde Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler ile öğrenmeyi öğrenme yetkinliklerine az yer verildiği görülmüştür. Bazı temalarda bu yetkinlikler hiç ele alınmamıştır. Öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ile donatıldığı günümüz dünyasında matematiksel düşünme, problem çözme, bilimsel bakış açısı kazanma ve bunu teknoloji ile ilişkilendirme gibi kazanımları içeren bu yetkinliğin Türkçe ders kitaplarında daha fazla yer alması faydalı olacaktır. Ayrıca Türkçe dersi öğretim programının amaç ve perspektifine uygun olacaktır. PISA ve TIMSS gibi işlevsel bilgilerin, problem çözme ve üst bilişsel yaşam becerilerinin ölçüldüğü, öğrencilerin okuryazarlık seviyelerinin ortaya konulduğu uluslararası sınavlarda öğrencilerin başarılı olabilmelerinde anahtar yetkinliklerin ders kitaplarında sıkça işlenmesinin katkısı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar yetkinlikler Türkçe ders kitaplarının her temasında işlenmelidir. Temanın konusuna yakın anahtar yetkinlik ağırlıklı olarak işlenmeli diğer anahtar yetkinliklere de eşit birbirine yakın oranda yer verilmelidir. Anahtar yetkinliklerin Türkçe ders kitaplarındaki varlığı ile Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınabilir. Bu konuda yapılabilecek çalışmaların faydalı olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Aksungur, G., Bilgin, D., & Kalaycı, D. (2019). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nin Türkçe Ders Kitabına Yansıması. *IX. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı, 987.*

Çapraz Baran, Ş.,& Diren, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5 ders kitabı.* Ankara: Anıttepe Yayınları.

Demirel, T. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı.* Ankara: Ekoyay Yayınları.

Erkal, H. & Erkal, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. sınıf.*Ankara: Özgün Yayıncılık.

Eselioğlu, H., Set, S., Yücel, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı.* Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar).* Ankara: MEB.

PISA 2018 TürkiyeÖnRaporu: Erişimtarihi: 20 Kasım 2019, http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf

Kurudayıoğlu, M. & Soysal, T. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nın 2017 Programındaki Yeterlilikler ve Beceriler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*

Kurudayıoğlu, M. &Soysal, T. (2018). İlkokul Türkçe 1 ders kitabının öğretim programındaki temel beceriler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6(3), 670-683.*

Tavşancıl, E. & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri.* İstanbul: Epsilon.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (2015). Erişim tarihi: 24 Kasım 2019,https://www.myk.gov.tr/images/articles/mevzuat/21.5.20158213.pdf

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. Erişim tarihi: 24 Kasım 2019,https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/turkiye-yeterlilikler-cercevesi

Yıldırım, A., &Şimşek, H. (2013). *Sosyalbilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: SeçkinYayınları.

2023 Eğitim Vizyon Belgesi (2018). Erişim tarihi: 25 Kasım 2019, http://2023vizyonu.meb.gov.tr/

Wagner, T. (2010). *The global achievemen tgap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it.*Newyork: Basic Books.

Bölüm 23

MUTASYON (SES DEĞİŞİMİ) DÖNEMİ SES ÖZELLİKLERİ VE MÜZİK EĞİTİMİ AÇISINDAN ÖNEMİ

Satı DOĞANYİĞİT[1]

1 Dr. Öğr. Üyesi; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü, sati-dgnygt@hotmail.com

GİRİŞ

Ses değişimi ergenlik döneminin başlaması ile birlikte vücuttaki fizyolojik değişimlere paralel olarak larenksin boyutlarında meydana gelen gelişme sonucunda ortaya çıkmaktadır. Sweet (2015) hem erkeklerde hem de kızlarda meydana gelen larengeal büyüme ve fizyolojik değişiklikler, Weis (1950) her iki cinsiyette de benzer semptomlar görülmesine rağmen erkeklerde daha fazla dikkat çekmektedir. (Weis, 1950). Erkeklerde semptomların daha belirgin olmasının büyüme oranlarındaki farklılıktan kaynaklandığı düşünülebilir.

Genellikle 7. sınıfın sonlarına doğru başlayan değişim 8. sınıfta zirveye ulaşmakta 10 veya 11. sınıfta tamamlanmaktadır. Fiziksel ve ruhsal değişimin yoğun yaşandığı bu özel dönem cinsiyete göre benzer ve farklı yönleri ile dikkat çeker. Bu dönemde meydana gelen fiziksel gelişim, çeşitli değişim süreçlerinin oluşmasına yol açarak kadın ya da erkek karakterinin oluşmasını sağlamakta, sesin en belirgin değişimi yaşadığı mutasyon (ses değişimi) döneminde çocuk sesleri, kadın ya da erkek sesine dönüşerek yeni bir sınıflandırmaya ihtiyaç duymaktadır.

Okul çağlarına (genellikle ortaokul 7. sınıfın sonları) denk gelen mutasyon süreci, müzik eğitiminde, özellikle ses kullanımının yer aldığı etkinliklerde dikkat edilmesini, döneme özgü ses özelliklerinin bilinmesini ve öğretimde uygun yaklaşımlar sergilenmesini gerekli kılmaktadır. Bu çalışmada sesin özellikleri mutasyon dönemi açısından irdelenmiş ve müzik eğitimi açısından önemi tartışılarak, öneriler getirilmiştir.

Mutasyon Döneminin Cinsiyet Açısından Benzer ve Farklı Yönleri

Ergenlik öncesi erkek ve kız çocuklarının gırtlakları hemen hemen aynı boyuttadır. El, ayak, baş, yüz, kilo, boy, kas ve üreme organı vb. uzuvlarının genişlediği fiziksel bir büyüme hamlesi yaşanmaya başladığında, gırtlak veya ses kutusu da büyür. Ergenlik başladığında, her iki cinsiyet de büyüme yaşar; ancak, erkeklerin vokal kordlarındaki (ses telleri) büyüme kızlardan daha fazladır, vokal kordların boyutları nedeniyle erkekler daha düşük perdelerde ses üretme yeteneğine sahiptir. Bu nedenle erkek seslerindeki değişim daha dramatiktir. Kızlardaki değişim kendileri tarafından bile fark edilmeyebilir. Yine de perde güvensizliği, frekansın değişmesi ile birlikte nota kaybı, regiterde dikkate değer bir gelişim veya register kırılmalarının değişmesi gibi semptomlar görülür. Kızların değişen sesi her zaman erkeklerdeki gibi yeni bir aralığa yerleşmez. Daha çok, nihai yerleştirme için genellikle seçimler yapıyor gibi görünür. Farklı görüşler olmakla birlikte genellikle erkeklerde 12,5 ile 15 yaş, kızlar için ise iki yıl önce değişim başlar. Büyümenin en hızlı olduğu yaş ise kızlarda 12, erkeklerde 14 yaştır (Harrison, 1978).

Hirano, Kurita, & Nakashima'ya (1983) göre; 10 ve 14 yaşları arasında vokal kordlarda meydana gelen uzama ile cinsiyet farklılıkları ortaya çıkar. Yetişkin bir erkekte vokal kord uzunluğu yaklaşık olarak 17-21 mm, yetişkin bir kadında 11-15 mm'dir (aktaran: Sapienza, C., Ruddy, B., & Baker, S. ,2004, s. 300). Değişim döneminde F0 (ortalama temel frekans) erkeklerde 12 yarım ton düşerken, kızlarda 3-4 yarım ton düşer (McAllister ve Sjölander, 2013).

Krikoid kıkırdaktaki büyüme şablonu hem erkekte hem de kadında benzerdir. Ergenlik öncesinden yetişkinliğe kadar her iki cinsiyette de larenksin kıkırdaklarında (troid, krikoid, aritenoid) mutlak ağırlık artışı vardır. Ancak pre-puberteden puberteye kadar kıkırdaklardaki büyüme artışı erkeklerde kadınlardan 2-3 kat daha fazladır (erkeklerde 11.57 mm iken kadınlarda 4.16 mm) (Kahane, 1982). Bu durum erkeklerde puberte sırasında temel frekanstaki dramatik düşüşü de açıklamaktadır (Kahane, 1978).

Wilson'a (1978) göre bebeklik döneminden ergenliğe kadar vokal olgunlaşmanın altı ana noktası tartışılmalıdır: 1) Larenksin fiziksel büyüme ve gelişmesi, 2) Perde ranjı, 3) Temel ses perdesi, 4) Maksimum fonasyon süresi, 5) Hava akış volümü, 6) İntraoral hava basıncı. Bebeklikten erişkinliğe kadar olan temel frekansta görülen gelişime göre; kızlarda temel frekansın bir oktavdan biraz daha az düştüğü gözlemlenirken, erkek çocuklarda genel olarak bebeklikten yetişkinliğe düşme yaklaşık iki oktavdır. Sesin temel frekansındaki en hızlı değişim yaşları; yaşamın ilk dört ayı, 1-3 yaş ve 13-17 yaşlar arasındaki periyodlardır. Wilson'a göre, maksimum fonasyon süresi fiziksel büyümeyi yansıtır ve konuşma ya da şarkı söyleme için yeterli bir nefes kaynağının bulunup bulunmadığının bir ölçüsüdür. (Aktaran: Gackle, 1987).

Ergen kızların sesinin ergen erkek sesle karşılaştırılmasında belirgin olan diğer özellikler; on yaşından sonra, vokal anatomide belirgin fiziksel değişiklikler nedeniyle, iki ses tipi arasında kalite ve renkte belirgin bir zıtlığın meydana gelmesidir. Genç erkeklerin sesinde belirli aralıklarda ton ve parlaklık net bir biçimde görünürken kızların sesi, bu parlaklık ve tonu taşımama eğilimindedir. Ancak, iyi yerleştirildiği zaman, kız korolarında ortaya çıkan ses, erkek koroları, kadın korosu ve hatta çocukların korosunun aksine, farklı olarak sıcak bir rezonansa sahiptir. Erkek seslerindeki değişim daha dramatik bir şekilde duyulsa da kızlarda meydana gelen değişiklik daha az değildir (Gackle, 1985). Phillips (2004) kızlar genel olarak, ergenliğe erkeklerden daha erken başlar ve kızların değişen sesi erkek sesinden daha çabuk yerleşir (Aktaran: Dillon, 2013).

Erkek çocukların ses kıvrımları değiştiğinde; ses kutusu veya gırtlak daha uzun ve daha kalın hale gelirken, form açıkça değişir ve çok daha belirgin hale gelir. Kızların sesinde değişim, tabiatı gereği daha çok

gelişmeye yöneliktir. Kıvrımların uzunluğu ve kalınlığında dramatik bir değişiklik olmadığı halde, interaritenoid kaslarda zayıflık, havalı ton kalitesi, registerlerde tutarsızlık, ses kısıklığı, çatlama ve ana ranjda azalma şeklinde görülür. (Gackle, 1985).

Cevanşir ve Gürel'e (1982) göre; çocuk sesleri pre-mutasyon, mutasyon ve post-mutasyon dönemlerinden oluşan üç aşamada erişkin sesine ulaşır. Dokuz ila on iki yaş civarında başlayan bu dönüşüm süreci erkek çocuklarda altı aydan bir yıla, kızlarda altı haftandan üç aya kadar sürer. Hormonların aktive olması ile birlikte prepuberte aşamasında larenksde başlayan gelişme erkeklerde ön-arka doğrultudadır, kız çocuklarda ise larenks daha çok yukarı doğru gelişme gösterir. Böylelikle ses telleri erkeklerde 1 cm, kızlarda 3-4 mm kadar uzar ve genişlik kazanır. Buna paralel olarak erkeklerde konuşma tonu bir oktav, kızlarda bir üçlü kalınlaşır. Ayrıca erkeklerde ses tellerinin bağ dokuya oranı daha fazladır. Kadınlarda ise bunun tersidir.

Kızlarda Mutasyon Dönemi Ses Özellikleri

Kızlarda meydana gelen ses değişimi erkeklerde olduğu kadar belirgin olmadığı için yıllar boyunca kızlarda sesin değişmediği düşünülmüştür. Erkeklerde meydana gelen değişimin benzer özelliklerine kızlarda da rastlanmaktadır. Ancak kızlarda larenks büyüme oranı erkeklere göre daha azdır ve bu durum temel frekanstaki düşme oranına da doğrudan etki etmektedir. Phillips (1995) değişim erkeklerdeki kadar belirgin olmasa da kızların seslerinin de özel bir ilgiye ve yaklaşıma ihtiyacı vardır.

Thurman ve Klitzke'ne (1994) göre kadın ses değişiminin belirtileri; Ortalama temel konuşma frekansının 3-4 yarım ton düşmesi, nefeslilikte artış, kabalık ve ses kısıklığı, konuşma sırasında seste çatlama, şarkı söylerken registerde dikkat çeken kırılmalar, perde ranjında azalma ve tutarsızlık, fonasyona başlamada gecikme ile birlikte şarkı söylemede daha fazla çaba hissetme, havalı, daha ağır, daha kaba, zayıf ve renksiz ses kalitesidir. (aktaran: Cooksey ve Welch, 1998).

Yıllar boyunca değişmediği kabul edilen ergen kızların sesleri; ince, sıklıkla renksiz ve havalıdır (1987, Gackle). Ergen kızlarda havalı ses oluşumunun sebebi glottisin arka ucunda meydana gelen mutasyonel chink'ten kaynaklanmaktadır (Ingham and Keaton, 1983) Mutasyonel chink genç seslerde doğal olarak meydana gelen, özellikle glottisin ön kısmının temiz bir şekilde titreştiği ergen kızlarda, aritenoid kıkırdağı tarafından bağlanan ses tellerinin arka uçlarının hiç kapanmadığı üçgen şeklindeki boşluğun bulunduğu bir doğal oluşumdur. Fonasyon artık ranj boyunca mutasyonel cink'in varlığı nedeniyle daha zor olabilir. Chink, interaritenoid kasların zayıflığını temsil eder ve genç kızın sesinin kendine özgü nefesli (havalı) özelliği ile kendini gösterir. (Gackle, 1985). Ayrıca

ergen kızlarda havalı ve ince ses kalitesi, kasların gelişmemişliği, solunum kas koordinasyonu ve kontrol eksikliği ile ses gelişiminin yetersizliğinin sonucu olarak meydana gelmektedir. (Hoffer, 1983). Glottisi daha uygun bir şekilde kapatmak için uygun nefes yönetimi becerileri geliştirilmelidir (Ingham and Keaton, 1983).

Brinson'a (1996) göre; kızlarda ses değişikliğini gösteren belirtiler; ses çatlaması, ses kısıklığı, seste nefeslilik ve boğukluk, şarkı söylemede rahatsızlık veya fonasyonda zorluk, konuşma sesinin düşmesi, rejisterlerde dikkate değer bir gelişim ve tessiturada istikrarsızlıktır (aktaran: Dillon, 2013).

Gackle (1985; 1991) kız çocukların seslerinde meydana gelen değişim ve gelişim özelliklerini yaş gruplarına ve menstrual özelliklerine göre üç aşamada incelemiştir. Her bir kız çocuğunun menarş yaşı farklılık gösterebileceğinden yaşa göre ses özelliklerinin bir birinden kesin sınırlarla ayırılması zordur. Bu sebeple parantez içinde verilen yaşlarda önceki veya sonraki ses özelliklerinin görülebileceği unutulmamalıdır. Gackle'e göre mutasyon dönemindeki kızların ses özellikleri aşağıdaki şekildedir;

Aşama I (Pre-pubertal Evre 8-10 (11) Yaş) Ses Özellikleri: Hafif, saf kafa sesi ve flüt benzeri bir kaliteye sahip olup, üst tonlar parlaktır (8-10 yaşlarında, kızlar ve erkekler aynı ses rengine ve kalitesine sahip olma eğilimindedir). Register kırılması yoktur. Soprano kalitesine sahip olan ses, atlamalı aralıkların yönetimine hakimdir. Ancak ses potansiyeli çok büyük değildir. Bu yaşlarda konuşma sesinin ortalama temel frekansının 260 Hz-290 Hz (do^1-re^1) olduğu görülür. Konuşma sesinin kabul edilebilir ses sınırı 225 Hz- 350 Hz (küçük oktav la-fa^1) aralığındadır.

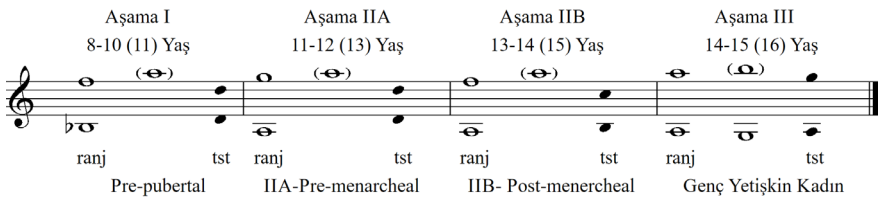
Aşama IIA (Pre-Menarcheal Evre 11-12 (13) Yaş) Ses Özellikleri: Olgunlaşmanın ilk bulguları açık fiziksel, anatomik değişikliklerin başlamasıyla başlar. Gırtlaktaki büyüme sonucu ses tellerindeki kapanma yeterli değildir. Bu duruma paralel ortaya çıkan mutasyonel chink nedeniyle ses nefesli olma eğilimi gösterir. Fonasyon, registerler arasında özellikle re^1 - fa^1 ile fa^2- sol^2 arasındaki geçişte yetersiz olmaya başlar. Şarkı söylemede zorluk ve rahatsızlık hissedilir. Özellikle orta ve tiz ranjda nefesli ses, alt (göğüs) ranjda daha dolgun bir ton görülür. Alt registerden yukarı doğru geçişte nefesli, çocuksu, flüt benzeri sese belirgin bir geri dönüş olduğu dikkat çeker. Bu yaşlarda konuşma sesinin ortalama temel frekansının 245 Hz-275 Hz (küçük oktav si-$do^{\#1}$) olduğu görülür. Konuşma sesinin kabul edilebilir ses sınırı 235 Hz- 290 Hz (küçük oktav la $^{\#}$-re^1) aralığındadır.

Aşama IIB (Post-Menarcheal Evre 13-14 (15) Yaş) Ses Özellikleri: Çok kritik olan bir dönemdir, ses aralığı yukarı ya da aşağı hareket edebilir ya da her iki taraftan da daralabilir, temelde rahat şarkı söyleme altı ya

da yedi nota aralığında verimlidir. Register kırılmaları sol^{1}-si^{1} arasında ve re^{2}-fa$^{\#2}$ arasında görülür. Bazen pes notalarda ses daha kolay üretilir ve bu da alto kalitesinde bir yanılsamaya yol açar. Sadece alt (pes) ranjda şarkı söyleme eğilimi bu genç sese zarar verebilir. Bu dönemde sesteki değişim düzensiz ve öngörülemez olduğu için kızları dört ila altı aylık bir süre içinde bireysel olarak en az iki veya üç kez dinlemek ve değerlendirmek gereklidir. Karakteristik sorunun belirtileri arasında: herhangi bir üst solunum yolu enfeksiyonu olmamasına rağmen boğaz ağrısı hissetme ve ses kısıklığı, ses çatlaması, temel olarak şarkı söylemenin zorlaşması, en minimal şarkı söylemeden sonra ses kısıklığı ortaya çıkması ve gerçek hacim elde etme yeteneği yokluğu ile birlikte tonun net olmaması eğilimi vardır. Bu yaşlarda konuşma sesinin ortalama temel frekansının 225 Hz-275 Hz (küçük oktav la- do $^{\#1}$) olduğu görülür. Konuşma sesinin kabul edilebilir ses sınırı 195 Hz- 290 Hz (küçük oktav sol-re^{1}) aralığındadır.

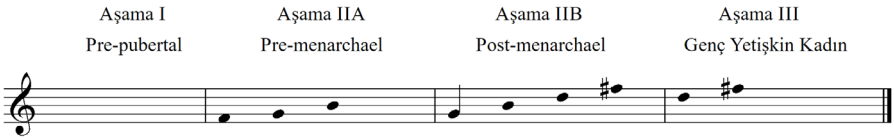
Aşama III (Genç Yetişkin Kadın/ Post- Menarcheal Evre 14-15 (16) Yaş) Ses Özellikleri: Ses olgunlaştıkça ton daha dolgunlaşır ve zenginleşir. 14 yaşına kadar ya da 16 yaşına kadar geçen sürede, kontrolsüz olsa da, vibrato sesin içine girmeye başlar. Ses tınısı yetişkin kadın sesine yaklaşır. Ses, daha zengindir ve toplam ranjda artış vardır. Register kırılmaları yetişkin sesinde olduğu gibi re^{2}-fa$^{\#2}$ aralığında daha belirgindir. Nefeslilik azalır, olgun yetişkinler kadar olmasa da ton daha derin ve zengindir. Sesin rezonans ve ajilitesi artar. Bu yaşlarda konuşma sesinin ortalama temel frekansının 210 Hz-245 Hz (küçük oktav sol$^{\#}$-küçük oktav si) olduğu görülür. Konuşma sesinin kabul edilebilir ses sınırı 185 Hz- 260 Hz (küçük oktav fa$^{\#}$-do^{1}) aralığındadır (Gackle, 1985).

Gackle (1985; 1991) ergen kızlarda ses değişim aşamalarına göre ortalama ranj ve tessitura (tst) aşağıdaki şekildedir.



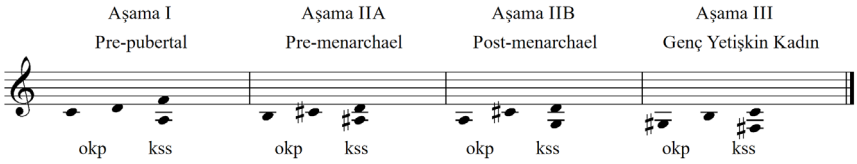
Şekil 1. Kızlarda mutasyon dönemi aşamalarına ve yaşa göre ranj ve tessitura.

Kızlarda mutasyon döneminin çeşitli aşamalarına göre register geçişleri aşağıdaki şekildedir.



Şekil 2. Kızlarda mutasyon dönemi aşamalarına göre register geçişleri (Gackle, 1991).

Kızlarda ortalama konuşma ses perdesi (okp) ve kabul edilebilir konuşma ses sınırları (kss) aşağıdaki şekildedir.



Şekil 3. Kızlarda ortalama konuşma ses perdesi ve kabul edilebilir konuşma ses sınırları (Gackle, 1991).

Collins (1999) mutasyon döneminde kızlarda sesin gelişimini pre-pubertal, menarş öncesi ve sonrası ile genç yetişkin olarak isimlendirdiği üç aşamada incelemiştir.

Pre-pubertal Aşama: Değişimin ilk aşaması, sekiz ila on bir yaş arasındaki kızlarda ortaya çıkan ve hafif, flüt benzeri bir vokal tonuyla karakterize edilen pre-pubertal aşamadır. Gelişimin bu aşamasındaki kızların sesleri, gelişimin diğer aşamalarında görülmeyen bir kolaylıkla üst ve alt registerler arasında geçiş yapabilir. Aynı yaştaki erkek sesine çok benzemesine rağmen sesin ağırlığı daha hafif olduğu için volüm potansiyeli genellikle o kadar büyük değildir.

Menarş Öncesi ve Sonrası Aşama: Gelişimin ikinci aşaması menarş öncesi ve menarş sonrası olmak üzere iki bölümde incelenebilir. Menarş Öncesi evre on bir ila on üç yaş arasında gerçekleşir ve ilk dönemin başlangıcı veya menarş ile sona erer. Meme gelişimi, boy artışı, kasık kılı vb. gelişime paralel olarak tondaki nefeslilik ve alt registerde şarkı söyleme konusunda daha büyük bir zorluk görülmektedir. Bu aşamada kızlarda sol^1 ile si^2 (orta do notası do^1 olarak kabul edilmiştir) aralığında vokal bir kırılma veya chink yaşanır ve şarkı söylerken rahatsızlık hissedilebilir. Bazı kızlar bu aşamada göğüs sesi üretmekte zorluk çekebilirler. Semptomatik belirtiler arasında şarkı söyleme zorluğu veya rahatsızlığı, volüm elde etme güçlüğü (özellikle orta ve üst ranjda), üst ranjda nefesli ton (kafa sesi) görülürken alt ranjda daha net bir ton (göğüs sesi) görülür ve ses alt registerden üst registerlere geçişte nefesli, çocuksu, flüt benzeri bir hal alır. Menarş sonrası evre menstruasyonun başlangıcı (menarş) ile başlar,

daha düşük bir ses kalitesi ile karakterize edilir ve registerin alt notaları çok daha kolay şekilde üretilir. Bu aşamanın göstergeleri; üst solunum yolu enfeksiyonu olmadan ses kısıklığı, ses çatlaması, şarkı söylerken zorluk veya rahatsızlık ve tondaki netliğin azalmasıdır.

Genç Yetişkin Aşama: Ergen kızların vokal gelişiminin son aşaması genç yetişkin aşamasıdır. Bu aşama genellikle on dört ila on altı yaşlarında başlar ve ses yeteneğinde genel bir artış ile karakterizedir. Registerler arasında geçişte tutarlılık daha fazladır ve ses kırılması (passaggio) yetişkin seslerine özgü olan re^{2}- $fa^{\#2'}$ de daha belirgindir. (Aktaran: Haston, 2007).

Erkeklerde Mutasyon Dönemi Ses Özellikleri

Cooper'a (1950) göre bir erkek çocuğun sesinin değiştiğinin ilk belirtileri; daha düşük tonların kalitesinin daha zengin ve daha kalın olması ile birlikte sesin alt sınırının anlamlı şekilde aşağıya doğru genişlemesi, yüksek tonlarda rahat şarkı söylenememesi ve sesin ilk dinlenişinde sanki bir oktav aşağıda gibi (gerçekte olduğundan bir oktav daha düşük artikülasyon ortaya çıkar) görünmesidir. Seste tamamen yeni bir sınır ve kalite ortaya çıkar. Bu sınır küçük oktav "fa" dan yukarı doğru bir oktav artı beşli sese (do^{2}) kadar uzanır. Cooper değişen bu sesi cambiata olarak adlandırmaktadır. (Cooper, 1950). Cambiatadan baritona geçildiği değişimin ikinci aşamasında bulunan bazı erkek çocuklar, hızlı büyüme yüzünden özelliklede do^{1} üzerinde şarkı söyledikleri zaman seslerini kontrol etmekte zorlanırlar. Çocuğun sesi konuştuğu zamanlarda bile falsetto alanda aniden kontrolünü kaybedecek ve çatlayacaktır (Collins, 1982). Ayrıca, Cooper (1965) ses değişiminin başlamasıyla birlikte erkek çocuklarda ses esnekliğini kademeli bir şekilde kaybetmeye başlar. Bunun sonucunda kontrolü zorlaşır, artikülasyon hızı değişimin hız kazanmasıyla giderek yavaşlar ve ses ajilitesini kaybeder. Bu süreçteki çocuklar hızlı hareket eden ve melismatik eserleri seslendirmekte zorluk yaşarlar. Eserlerdeki bazı aralıklar (2,3,4,5, ve minör altılı) kolay bir şekilde artiküle edilebilirken, bazı aralıkların (majör 6'lı, minör 7'li, artık 4'lü, eksik 5'li) artikülasyonu zordur (aktaran: Cooksey, 1977a; Robertson, 1970; Stockton, 2015).

McKenzie'ye (1956) göre erkek çocuklarda mutasyon döneminin başlayacağının ilk belirtisi hemen öncesinde erkek çocuğun soprano tonunun alışılmışın dışında çok güzel, dolgun ve daha önce sahip olmadığı kadar zengin bir ses kalitesi kazanmasıdır. Soprano partisinde bu özelliklere sahip bir ses duyulduğunda değişimin başlayacağı anlaşılır. Erkeklerin pesleşen sesini tanımlamak ve sınıflandırmak için alto-tenor terimi kullanılmıştır. Bu sınıflamaya göre; ses hala altodur ve henüz erkeksi olmamasına rağmen tenor ranjında şarkı söyleyebilecek kadar düşmüştür. Birkaç nota daha tiz veya pes olabilmekle birlikte küçük oktav sol ile sol^{1} arasındaki bir oktavlık alan alto-tenor ranjı olarak kabul edilmiştir. Eğer bir ergen erkek küçük oktav fa'da şarkı söyleyebiliyorsa alto-tenor aşamasına ulaş-

mıştır. Her ergenin sesindeki büyüme oranı farklı bir süreçten geçmektedir. Bazı sesler hızlı bir şekilde değişirken bazılarında değişim yavaş olmaktadır. Böyle bir durumda sesi hızlı değişen ergenler muhtemelen bas, yavaş değişenler ise tenora dönüşecektir. Alto-tenor sınıflandırması daha çok sesi yavaş değişen ergenler için uygundur.

Cooksey (1977b; 1977c;1978); Cooksey ve Welch (1998) mutasyon dönemi ses özelliklerini beş aşama olarak belirlemiştir;

Aşama I (Pre-mutasyon Aşaması-12 Yaş): Bu dönemde çocukların %90'ında değişime rastlanmayabilir. 7. sınıfa kadar uzanan bu aşamada konuşma sesinin ortalama frekansı yaklaşık olarak do^{1} veya küçük oktav si'dir. Şarkı sesi tam, zengin ve soprano benzeridir. Rahat şarkı söyleme aralığı re^{1} ile re^{2} arasında olup, çocuk genellikle soprano partisindedir, ancak soprano II veya alto partisine ait olan armoni partilerinin de üstesinden gelebilir. Çocuğun sesi oldukça esnek ve ajilitelidir. (Cooksey,1977b; Cooksey, 1977c; Cooksey, 1978).

Aşama II (Erken Mutasyon Aşaması (Midvoice I veya Alto/12-13 Yaş): Pubertal dönemin başlangıcı olan bu aşama 7. sınıf veya 8. sınıfın başlarına denk gelir. Bu dönemde konuşma sesi düşmeye (pesleşir) başlar. Ortalama konuşma perdesi küçük oktav la veya küçük oktav si sesidir. Konuşma ses rengi biraz kaba, koyu ama hâlâ parlaktır. Daha yüksek perdelerde ses üretmek daha zordur. Şarkı sesinde ise ranjda yüksek tonların çeşitliliği kaybolurken, özellikle do^{2}' de havalılık ve gerginliğin artması ile birlikte tonun zenginliğinde bir azalma vardır. Partinin en alt ranjında hacim ve rezonans az olup (do^{1}) re^{1} ile si^{1} aralığında rahat şarkı söylenebilir. Sadece modal rejister (küçük oktav fa ile si^{1} aralığı) hala belirgindir, fakat si bemol^{1} ile do^{2} civarında bir noktada kalite değişimleri belirginleşir. Bu gelişmeler en çok 12-13 yaş arasında gerçekleşir ancak çok daha erken de gerçekleşebilir ve birkaç aydan bir yıla değişiklik gösterebilir. Bireysel büyüme oranlarının değişkenlik gösterdiği ergenlik dönemi şarkıcılarının bu ilk geçiş evresinde ne kadar kalacağı tahmin edilemez (Cooksey 1977b; Cooksey, 1977c; Cooksey, 1978; Cooksey and Welch, 1998).

Aşama III/IIIA (İleri Mutasyon Aşaması (Midvoice II/13-14 Yaş): Pubertal periodun zirvesi olan bu aşamada erkeklerin çoğu sekizinci sınıfta bulunur. Midvoice II aşamasındaki ses kalitesinin, daha kalın, daha koyu renkte ve daha az rezonansa sahip olması ayırt edici özelliğidir. Erkeklerin çoğu için bu aşama yaklaşık 12-13 ay sürer ve çoğunlukla 13 yaşında başlar. Ses eğitimi açısından oldukça dikkatli olunması gereken kritik bir dönem olup, seste ajilite kaybı bulunmakta ve sesin yönetimi zorlaşmaktadır. Koordinasyon problemleri larengeal kasların iç ve dış büyümesi ile ilişkilidir. Sesin kalitesi benzersiz hale gelir ve bir süre stabilize olur. Bu aşamadaki ergen erkeğin sesi kendi doğal perde tessiturası içinde gelişmesi cesaretlendirilmezse oldukça havalı ve zayıf olabilir, eğer

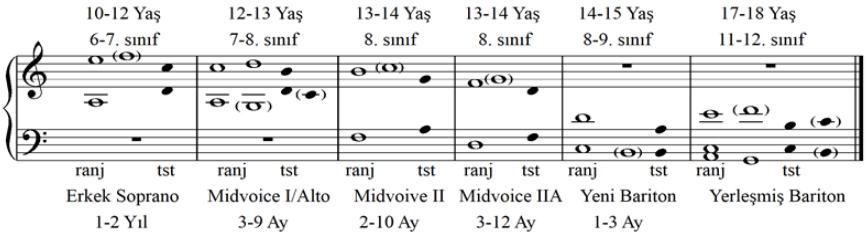
aşırı derecede cesaretlendirilirse de sert, keskin olabilir. Falsetto registeri ortaya çıktıkça (si^1, do^2, re^2 alanı) register farklılıkları da ortaya çıkar. Partilerin belirlenmesi için kritik bir süredir. Standart alto partisi kimi zaman çok tizdir, tenor partisi ise çok pestir. Eğer küçük oktav la ve sol^1 arasında ses üretiminin maksimum gücü uygun bir şekilde yapılırsa volüme kapasitesi şaşırtıcı olabilir. Bariton kalitesi bu süre zarfında tanınabilir ve şarkı aralıklarının alt yarısında en belirgin şekilde gelişmekte olup, küçük oktav la ile sol^1 aralığında rahat şarkı söylenebilir. Modal rejisterde (fa anahtarı) yer alan karakteristik kaliteyi almaya başlar, ancak genç şarkıcılar do^1, sol^1 veya la^1 ranjında midvoice II kalitesi ve ranjının çoğunu korur. (Cooksey, 1977b; Cooksey, 1978; Cooksey and Welch, 1998).

Aşama IV (Mutasyon Sonrası/Yeni Bariton): Bir yerleşme periodudur ve genellikle 8. sınıfın sonuna veya 9. sınıfın başına kadar başlar ve 10 veya 11. sınıfa (14 yaşın sonu 15 yaş ile 16-17 yaşına) kadar uzanır. Büyüme sürecinde istikrarın başlangıcını temsil eder çünkü en dramatik fiziksel olgunlaşma dönemi bitmiştir. Vücut oranları daha simetrik hale gelir. Konuşma sesi yaklaşık olarak küçük oktav mi veya küçük oktav re'ye düşer. Yetişkin sesi hâlâ tam olarak belirgin değildir ve yaklaşık olarak 14 yaşında başlayarak bir ile üç ay arasında sürer. En alt registerde rezonans kalitesi henüz tam olarak gelişmediğinden kaliteyi tanımlamak zordur. Ses parlaklığını korur, fakat orta-bariton sesine yakındır. Midvoice II sesinden daha koyu/boğuktur ve genellikle do^1 veya re^1 alanın içinde veya üstünde gerilmeden şarkı söyleyemez. Pasaj bölgesi, do^1 'den muhtemelen mi^1 veya fa^1 'e kadar uzanır. Bu geçiş bölgesi gençlerin seslendirmesi için zor olsa da, uygun ses eğitimi ile register kırılmaları önlenebilir. Bazı sesler modal registerden kafa registerine, do^1 'den fa^1 'e ya da sol^1 'e aşırı gerilmeden falsetto'ya şarkı söylemekte olup, bu sesler için küçük oktav re ile küçük oktav la aralığı en rahat şarkı söylenebilen alandır. Vokal ajilite genellikle sınırlıdır (midvoice aşamaları ile karşılaştırıldığında) ancak falseto register çok daha kolay üretilebilir. Ancak, sesi hızlı bir şekilde değişen bazı bireyler do^1-do^2 notaları arasında falsetto üretirken zorlanabilir. Bu yakın zamanda değişen sesler, tam bir 4'lü veya 5'liden daha fazla olan, atlamalı aralıkları içeren hızlı hareket eden eserleri söylemekte zorlanabilir. Bariton partisine verilir. Bazen (ve genellikle) dört sesli eserlerin (Soprano-Alto-Tenor-Bas/SATB) bas partileri çok pestir. Ses parlak olduğundan dolayı volüm yeteneği ilk başta biraz sınırlıdır. Ancak uygun eğitim uygulanırsa dinamik sınırlar önemli ölçüde artar. (Cooksey, 1977c; Cooksey, 1978; Cooksey ve Welch, 1998).

Aşama V (Erken Yetişkinlik Fazı): 9. sınıfın ikinci bölümünde ortaya çıkabilir, ancak çoğu zaman erkek 17 veya 18 yaşına ulaştıktan sonra ortaya çıkar. Gelişmekte olan yetişkin olarak adlandırılan mutasyon sonrası gelişim evresi, vokal olgunluğa yönelik önemli ilerlemeyi temsil eder. Yetişkin benzeri özellikler hâlâ belirgin değildir, ancak benzersiz ses ni-

telikleri ortaya çıkmaya başlar. Ranj ve vokal kabiliyet kademeli olarak genişler ve genellikle ses üretiminde daha tutarlıdır. Bu aşamada, boy, kilo ve vital kapasite gibi göğüs ve omuz boyutları da artmaya devam etmektedir. Vokal kıvrımlar maksimum uzunluğa ulaşarak ses yolu boşlukları tamamlanmış boyuta ve konfigürasyona yaklaşır. Konuşma sesi yetişkin sesine yakındır. Falsetto registeri çok net ve odaklanmış, ses genellikle çok dinamiktir. Hacim ve rezonans artar, karakteristik yetişkin özellikleri ortaya çıkar. Vokal ajilite, rezonans ve güç önemli ölçüde artar. Bu aşamada bulunanlar ses sınıflandırmasına bağlı olarak tenor, bariton veya bas partilerine verilmelidir. Küçük oktav do (büyük oktav si) ile küçük oktav si (do^1) aralığında rahat şarkı söylenebilir (Cooksey, 1977b; Cooksey, 1978; Cooksey and Welch, 1998).

Cooksey (1977a); Cooksey (1978); Cooksey ve Welch (1998) erkeklerde ses değişim aşamalarına ve yaş gruplarına göre ses ranj ve tessiturası aşağıdaki şekilde göstermektedir.



Şekil 4. Erkeklerde mutasyon aşamalarına ve yaşa göre ranj ve tessitura.

Naidr vd., (1965) mutasyon öncesi (12 yaş) erkek çocuğun konuşma sesinin ortalama frekansı 268 Hz ($c^{\#1}$-c), şarkı sesinin ortalama ranjı 180-580 Hz, ortalama ses ranjı ise 21.29 yarım tondur. Naidr vd., değişimin başlamasıyla birlikte sesi, özelliklerine göre üç evrede incelemişlerdir;

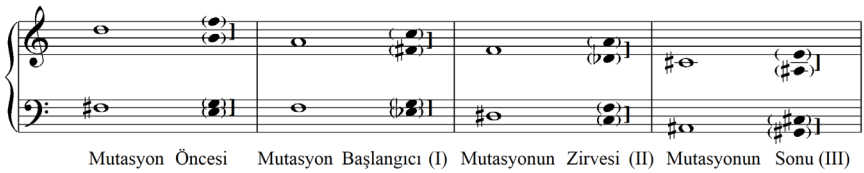
I. Mutasyon Başlangıcı (12-13 Yaş): Yüksek (tiz) tonlar çarpıcı bir şekilde kaybolurken, troid kıkırdağında, epiglotta ve ses tellerinde de çarpıcı değişiklikler yaşanır. Boy uzaması maksimum düzeydedir. Konuşma sesinin ortalama frekansı 245 Hz (küçük oktav si), şarkı sesinin ortalama frekans ranjı 169-437 Hz, ortalama ses ranjı ise 17.20 yarım tondur.

II. Mutasyonun Zirvesi (13-14 Yaş): Ses ranjı önemli ölçüde daralır, tiroid kıkırdak açık bir biçimde belirginleşir, epiglot genişler. Kilo artışı maksimum düzeydedir. Konuşma sesinin ortalama frekansı 215 Hz (küçük oktav la), şarkı sesinin ortalama frekans ranjı 150-349 Hz, ortalama ses ranjı ise 15.27 yarım tondur.

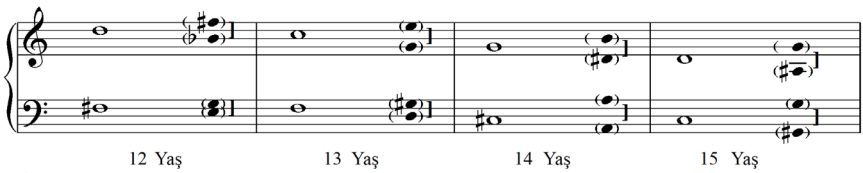
III. Mutasyonun Sonu (14-15 Yaş): Ses tam derinliğine ulaşır ve ranjda genişleme başlar. Ses tellerinin uzunluğu ve larenksin tüm boyutla-

rındaki büyüme maksimuma ulaşır. Kilo artışı daha fazla olmakla birlikte boy uzamasında da artış vardır. Konuşma sesinin ortalama frekansı 173 Hz (küçük oktav fa), şarkı sesinin ortalama ranjı 177-277 Hz, ortalama ses ranjı ise15.91 yarım tondur (ktaran: Cooksey, 1977b).

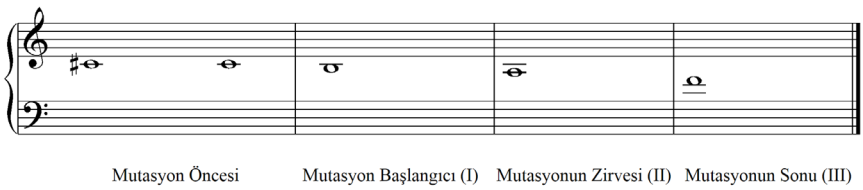
Ergen erkeklerde ses mutasyonunun dönem özelliklerine göre; sesin ranjı ve konuşma sesinin ortalama perdeleri ile yaş özelliğine göre sesin ranjı aşağıdaki şekillerde gösterilmektedir.



Şekil 5. Naidr vd., (1965) mutasyon aşamaları sırasında şarkı sesinin ortalama ranjı (aktaran: Cooksey, 1977b).



Şekil 6. Naidr vd., (1965) yaş gruplarına göre şarkı sesinin ortalama ranjı (aktaran: Cooksey, 1977b).



Şekil 7. Naidr vd., (1965) mutasyon aşamalarına göre konuşma sesinin ortalama perdeleri (aktaran: Cooksey, 1977b).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Larenkste meydana gelen büyüme oranı erkeklerde kızlardan daha fazladır ve büyümedeki bu oran değişim oranına da doğrudan etki etmektedir. Erkeklerde olduğu kadar dramatik olmasa da kızlarda da benzer değişimler meydana gelmektedir. Özellikle kızlarda bu dönemde mutasyon üçgeni (chink) oluşmakta, bu ise sesin havalı olmasına sebep olmakta, zayıf, renksiz ses kalitesi ile şarkı söylemede zorluk ve ses kısılması meydana gelmektedir. Erkeklerde ise sesin değişmeye başlamasıyla yüksek (tiz) perdelerde şarkı söylemek zorlaşmakta, değişimin ilerleyen evrelerinde

seste ajilite kaybı ile birlikte sesin kontrolü de zorlaşmaktadır. Uygun eser seçimi ve çalışmaları yapılmadığı takdirde her iki cinsiyette de seste kırılma meydana gelebildiği gibi bilinçsiz kullanım sonucu ses rahatsızlıklarının ortaya çıkması da muhtemeldir.

Mutasyon dönemi okul yıllarına denk geldiğinden öğretmenlerin bilinçli olması ve uygun yaklaşım sergilemesi önemlidir. Sparber (1980) mutasyon dönemine uygun repertuvarın bulunmaması veya öğretmenlerin bu ergenleri seslerine zarar verme kaygısıyla koro çalışmalarının dışında bırakmalarından dolayı ses çalışmalarından uzak kalan ergenlerin seslerinin, kötü bir ses eğitiminin sese verdiği zarara eşdeğer olarak olumsuz etkilendiğini vurgulamıştır (Aktaran: Metin, 2001). Yiğit (2004) ses eğitimine çocuklukta başlanmasının ergenlikte ses gelişiminin doğru şekillenmesi açısından önemine değinmiş, mutasyon döneminde yaşanılan en önemli sorunun döneme uygun literatür bulunmayışı, sesin durumunun ve probleminin doğru bir biçimde tespit edilememesinden kaynaklı olarak bu dönemdeki ergenlerin eğitimine gerektiği gibi önem ve yer verilememesi olduğunu dile getirmiştir. Otacıoğlu (2017) mutasyon döneminde ses eğitimi konusunda bilinçli ve dikkatli olunmasının yetişkin sesine geçilmesinde ve profesyonel eğitimi yapabilecek sağlıkta olmasında önem arz ettiğini ifade etmiştir. Haston (2007) bir müzik öğretmenin, ergenlik çağındaki fizyolojik değişimlerden geçen öğrencilerinin ses sağlığı ve gelişimine karşı büyük ve ciddi bir sorumluluğa sahip olması gerektiğini belirtmektedir.

Yüce (1992) Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı veya önerdiği rast gele seçilmiş altı kitaptan toplam 500 okul şarkısı ve halk türküsünü incelemiş ve ses aralıklarının mutasyon dönemindeki çocuğun ses sınırına uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Malkoç (1998) çalışmasında müzik öğretmenlerinin mutasyon dönemine ilişkin herhangi bir eğitim almadıkları, bu sebeple bu dönemde ergenlerin yaşadığı olumsuzlukların çoğunun öğretmenin yanlış uygulamalarına dayandığı sonucuna ulaşmıştır. Kızıldeli (2001) çalışmasında müzik öğretmenlerinin mutasyon dönemi ses özelliklerine uygun çalışmalar yapmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Metin (2001) mutasyon döneminin problemsiz geçirilmesinde müzik öğretmenlerinin döneme ilişkin bilgi sahibi olmalarının ve öğretim programlarında uygun içeriklerin hazırlanmasının önemine dikkat çekmektedir. Toptaş (2016) çalışmasında müzik öğretmenlerinin mutasyon dönemine ilişkin doğru yaklaşımlar sergileyebilmeleri için lisans düzeyinde öğretmen yetiştiren müzik kurumlarında ses değişim ve gelişim süreci ile ilgili olarak bir dersin bulunması gerektiğini vurgulamaktadır. Orton ve Pitts (2019) öğretmenlerin koro yönetimi alanında eğitilirken mutasyon döneminde kız ve erkek çocukların geçirdiği fizyolojik değişiklikler ve şarkı söyleme üzerine olan etkileri konusunda bilgilendirilmesi ve aynı zamanda uygun repertuvar seçme konusunda

öğretmeni destekleyen bir müfredat geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Cooksey ve Welch (1998) mutasyon döneminde vokal yolda meydana gelen büyüme sonucunda seste dalgalanmaların ve sesin kontrolünde zorlukların oluştuğunu, larenks kasındaki gelişim farklılığından dolayı, gelişim aşamalarında çeşitli sınıflar ortaya çıktığından tek boyutlu bir öğretim programının bu özel dönemdeki öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veremediğini, başarılı bir şarkı performansı için sadece bilişsel ve duyuşsal süreçlerin değil psikomotor becerilerinde dikkate alınarak, sesin gelişim özelliklerine uygun öğretim programlarının hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Gebhardt, (2016) eğitimcilerin mutasyon sürecindeki öğrencilerin seslerine zarar vermemeleri için, vokal pedagoji, fizyolojik değişiklikler ve ergen sesinin ihtiyaçlarına dair bilgiye sahip olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Wisenall (1930) ortaokullarda ses işinden sorumlu olan öğretmenin ses uzmanı olması gerektiğini belirtmiş, ayrıca sadece eğitimli bir şarkıcı veya yetişkinlere şarkı öğreten bir öğretmenden daha fazla olması, hem çocuğun hem de ergenin sesini fizyolojik olarak anlaması ve uygun eğitim prosedürü hakkında bilgi sahibi olması, çocukların seslerini doğru bir şekilde nasıl sınıflandıracağını bilmesi ve müzisyenliğinin sağlam olması gerektiğini ifade etmiştir (aktaran: Freer, 2008).

Ses değişimi dönemi ortaokul öğretim programı açısından önemli bir konu olarak ele alınmalıdır. Değişimin başlangıcı genellikle 7. sınıfın sonlarına denk gelmekte olup 11. sınıfa kadar uzayabilmektedir. Bu süreçte özellikle müzik derslerinde yer alan şarkı söylemeye yönelik etkinliklerde zorluklar yaşanmakta, bu ise hem öğrenci hem de öğretmen açısından düşünüldüğünde sorun oluşturmaktadır. Bu nedenle ses değişim döneminde sesin özelliklerini bilmek uygun yaklaşımlar sergilenmesi açısından önemlidir. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumların mutasyon dönemine ilişkin bilgilere öğretim programında yer vermesi, Milli Eğitim Bakanlığı müzik ders kitapları hazırlama komisyonunun konuya ilişkin bilgi sahibi olan kişilerden seçilmesi ve ses değişiminin bütün olasılıklarına uygun eser seçimine dikkat edilmesi önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

Cevanşir, B., & Gürel, G. (1982). *Foniatri: Sesin oluşumu, bozuklukları ve korunmasında temel ilkeler*. İstanbul: Sanal Matbaacılık.

Collins, D. L. (1982). The cambiata concept-more than just about changing voices, *The Choral Journal,* 23(4), pp. 5-9.

Cooper, I. (1950). The high school choral problem, *Music Educator Journal,* 37(2), 20-21

Cooksey, J. M. (1977a). The development of a contemporary, eclectic theory for the training and cultivation of the junior high school male changing voice: part I: existing theories, *The Choral Journal,* 18(2), 5-14.

Cooksey, J. M. (1977b) The development of a contemporary, eclectic theory for the training and cultivation of the junior high school male changing voice: part II scientific and empirical findings; some tentative solutions, *The Choral Journal,* 18 (3), pp. 5-16.

Cooksey, J. M. (1977c). The development of a contemporary, eclectic theory for the training and cultivation of the junior high school male changing voice: part III developing an ıntegrated approach to the care and training of the junior high school malechanging voice, *The Choral Journal,* 18 (4), pp. 5-15.

Cooksey, J. M. (1978). The development of a contemporary, eclectic theory for the training and cultivation of the junior high school male changing voice: part IV selecting music for the junior high school male changing voice, *The Choral Journal,* 18 (5), pp. 5-18.

Cooksey, J. M. and Welch, Graham F. (1998). Adolescence, singing development and national curricula design, *British Journal of Music Education,* 15, (01), pp 99-119. doi:10.1017/ S026505170000379X

Dillon, A. H. (2013). Female voice classification and the choral director. *The Phenomenon of Singing*, *7*, 59-66.

Freer, P. K. (2008). Boys' changing voices in the first century of MENC journals. *Music Educators Journal*, 95 (1), 41-47.

Gackle, L. H. (1985). The young adolescet female voice (ages 11-15): classification, placement, and development of tone, *The Choral Journal,* 25 (8), pp. 15-18.

Gackle, M. L. (1987). *The effect of selected vocal techniques for breath management, resonation, and vowel unification on tone production in the junior high school female voice* (Doctoral dissertation, University of Miami).

Gackle, M. L. (1991). The adolescent female voice: characteristics of change and stages of development, *The Choral Journal,* 31 (8), pp. 17-25

Gebhardt, R. (2016). *The adolescent singing voice in the 21st Century: Vocal health and pedagogy promoting vocal health* (Doctoral dissertation, The Ohio State University).

Haston, G. L. (2007). *Physiological Changes in the Adolescent Female Voice:\b Applications for Choral Instruction* (Doctoral dissertation, University of Tennessee at Chattanooga, Music).

Harrison, L. N. (1978). It's more than just a changing voice. *Choral journal,* 19(1), 14-18.

Hoffer, C.R. (1983). Teaching Music in Secondary Schools-Third Edition. Belmont, California: Wadsworth Publishing. In Thurman, Leon and Welch, Graham (Ed.). (2000). Bodymind and Voice: The foundations of Voice Education-Book 3.

Phillips, K. H. (1995). The changing voice: an albatross?. *The Choral Journal*, *35* (10), 25-27.

Sapienza, C. M., Ruddy, B. H., & Baker, S. (2004). Laryngeal structure and function in the pediatric larynx. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35, 299-307.

Kahane, Joel C. (1978). A morphological study of the human prepubertal and pubertal larynx. *American Journal of Anatomy,* 15, 1, 11-20.

Kahane, J. C. (1982). Growth of the human prepubertal and pubertal larynx. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *25* (3), 446-455.

Kızıldeli, N. (2001). Mutasyon döneminde ses eğitiminin önemi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya*.

Ingham, P. E. & Keaton, A. L. (1983). Vocal Nodules and the Choral Conductor, *The Choral Journal,* 24 (3), pp. 5-6.

Malkoç, T. (1998). Ses Eğitiminin Ergenlik Döneminde Ses Fonksiyonları Üzerindeki Etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

McAllister, A., & Sjölander, P. (2013). Children's voice and voice disorders. In *Seminars in Speech and Language* (Vol. 34, No. 2, pp. 71-79). Thieme Publishing/Georg Thieme Verlag.

McKenzie, D. (1956). *Training the boy's changing voice*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Metin, E. (2001). İnsan Sesinde Fizyolojik Değişim ve Gelişim (Mutasyon) Döneminin Şarkı Söylemeye Etkilerinin İncelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu*.

Orton, A., & Pitts, S. E. (2019). Adolescent perceptions of singing: exploring gendered differences in musical confidence, identity and ambition. *Music Education Research,* 21(1), 40-51.

Otacıoğlu, S. (2017). Ergen seslerinde ses değişimi ve eğitimi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(1), 49-64.

Robertson, N. L. (1970). A study of the significant contributions of ırvin cooper to music education on the junior, High School Level, Ouachita Baptist University, United State.

Sweet, B. (2015). The adolescent female changing voice: a phenomenological ınvestigation, *Journal of Research in Music Education,* 63 (1) 70–88. DOI: 10.1177/0022429415570755

Stockton, P. H. (2015). Irvin Cooper (1900-1971) and the development of the cambiata concept for adolescent changingvoices, *Journal of Historical Research in Music Education,* 37 (1) 75–87.

Toptaş, B., Sardaş Çelik, S. (2016). güzel sanatlar liseleri müzik bölümlerinde bireysel ses eğitimi derslerinde öğretilen eserler üzerine bir antoloji çalışması, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 8 (22): 246-287. DOI Numarası:http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.87336

Weiss, D. (1950). The pubertal change of the human voice. *Folia Phoniatrica,* 2, 126–159. doi:10.1159/000262578

Yiğit, N. (2004). Sesini profesyonel olarak kullanan veya kullanacak olan bireylerde karşılaşılan ses sorunları ve nedenleri. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi. *Isparta: SDÜ Basımevi*.

Yüce, V. (1992). Orta Öğretim Kurumlarında Müzik Derslerinde Mutasyon Dönemindeki Öğrencilerin Ses Sorunları, Yüksek Lisans Tezi, *İnönü Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Malatya.*

Bölüm 24

FLÜT ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK TİP KURAMINA DAYALI ÖĞRETİM UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Gözde YÜKSEL[1]

1 Dr. Öğretim Üyesi Gözde Yüksel, Necmettin Erbakan Üniversitesi, gcoskun@erbakan.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6619-275X

Bu çalışma Gözde Yüksel (2013)'in "Flüt Eğitiminde Psikolojik Tip Kuramına Dayalı Öğrenme Stili Odaklı Öğretim Uygulamalarının Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi" adlı doktora tezinden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Çalışmada aktarılan çalgı öğretim uygulamaları tezde uygulanabilirliği saptanan flüt öğretim uygulamalarına dayalıdır.

GİRİŞ

Öğrenmeyi farklılaştıran pek çok değişken bulunmaktadır. Öğrencinin yeteneği, algısı, çalışma alışkanlığı, öğrenme ve çalışma ortamı, öğretmenin bilgi ve tecrübesi, öğrenciyle iletişimi, müfredat seçimi, kullanılan materyaller, sürekliliğin sağlanması, bu değişkenlere örnek olabilir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları da öğrenmeyi etkilediği bilinen bir unsur olarak, eğitimde halen çalışılan (Dikmen, Bahadır, & Akmençe, 2018; Dikmen & Tuncer, 2020) konuların başında gelmektedir. Ekici'ye göre (2003, s. 54) öğrenciler birey olarak birbirinden farklıdır ve bu sebeple öğrenmede kullandıkları davranışlar da değişmektedir.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarından gelen öğrenme tercihleri, alan yazında öğrenme stilleri olarak ele alınmakta, bu stillerin farklı ölçütlere göre sınıflandırılması sonucu ise, öğrenme stili modellerinin oluştuğu anlaşılmaktadır (Tatar & Tatar, 2007; Ekici, 2003; Veznedaroğlu & Özgür, 2005). İncelenen çalışmalarda farklı öğrenme stili modellerinde, bireysel farklılıklara göre yapılandırılmış öğretimin, öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini gösteren araştırmalar olduğu görülmüştür (Dikmen & Tuncer, 2020; Sünbül, 2004; Ekici, 2003). Öğrenme stili belirleme araçlarının, öğrencilerin öğrenme sürecinde kullandığı hangi davranışları ölçmek için geliştirildiği, farklı eğitim disiplinlerinde çalışan araştırmacıların kullanacağı ölçme aracına karar vermesinde etkili olabilir. Ataseven ve Oğuz, Türkiye' de 2004-2014 yılları arasında öğrenme stilleri konusunda yapılan lisansüstü çalışmaları incelediği araştırması (2015, s. 197) sonucunda en fazla Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri'nin (Aşkar & Akkoyunlu, 1993) kullanıldığını, Myers-Briggs Tip Belirleyicisi'nin (Tuzcuoğlu, 1996) ise eğitimde en az kullanılan veri toplama araçları arasında yer aldığını tespit etmiştir. Ancak başka bir araştırmada (Kirby, Leitsch, & Kennedy, 1994, s. 14); öğrenme stilli belirleyicisi olarak Kolb'un Öğrenme Stili Envanteri-1985 (LSI-85) ve Myers Briggs Tip Belirleyicisi G-Formu'nun (MBIT-G), öğrenme tercihlerini belirleme gücü, korelasyonel olarak incelenmiş ve sonuçlardan araştırmada beklenenin aksine MBTI-G formunun sınıftaki öğrenme stillerinin değerlendirmek için LSI-85'ten daha üstün göründüğü saptanmıştır. MBTI'ın boyutları, öğrencilerin dikkatlerini ve enerjilerini odaklamadaki tercihi, bilgiyi almayı tercih etme şekli, karar almayı tercih etme şekli ile dış dünyaya yönelme şeklindeki farklılıkları belirleyen yapısı, müzik eğitimi gibi teori ve uygulamanın bir arada yürütüldüğü disiplinler için önemli ölçütler hakkında bilgi sağlaması bakımından elverişli görünmektedir.

MBTI, Jung' un Psikolojik Tipler Kuramı'nın (1921), Myers and Briggs (1962) tarafından yıllar süren çalışmalar sonucunda geliştirilmesi ile oluşturulan bir kişilik tipi belirleyicisidir. Bu ölçek eğitimde kullanıldığında, öğrencilerin bilgi edinme, karar verme süreçlerinde, baskın gelen

tercihleri, dikkat ve enerji toplamadaki tercihleri ve dış dünyaya yönelme şekilleri hakkında, pratik bilgilere ulaşma imkânı sağlar (Lawrance, 1996, s. 7-11).

Lawrance'ın (2007, s. 3-4) tanımladığı, öğrenme tercihlerini, şu şekilde özetlemek mümkündür. Öğrencilerin **bilgi edinmeye** yönelik iki tercihi bulunmaktadır. Her ikisini de kullanmak suretiyle, bilgiyi baskın olarak ya duyusal (sensing) ya da sezgisel (intutition) olarak algılamayı tercih ederler. Öğrencilerin bilgi edinmedeki baskın tercihi duyusal (S) olduğunda, insan, eşya ve diğer şeylerin farkında olmak için, tüm duyularla, orada somut bir şekilde ne olduğunu, gerçekleri öğrenme eğiliminde olur ve öğrenmeye ayrıntılardan başlarlar. Öğrencilerin bilgi edinmedeki tercihi sezgisel (N) olduğunda ise, önsezilere sahip olur ve gerçeklerin ötesindeki olanaklara odaklanır, ayrıntıları atlayıp büyük resmi görme eğiliminde olurlar. Öğrencilerin, **karar vermeye** yönelik iki tercihi bulunmaktadır. Öğrenciler, öğrenmeye ilişkin kararlarını; duygusal (feeling) veya düşünsel (thinking) olarak vermektedir. Baskın tercih duygusal (F) olduğunda verilecek kararlar, değerler bakımından öncelikli tutulan şeylere, insanların bundan nasıl etkilendiğine dayalı olur. Baskın tercih düşünsel (T) olduğunda ise, kişisel olmayan değerlendirme ve neden- sonuç kıyaslamaları, karar vermede belirleyici olur. Öğrencilerin dikkatlerini ve enerjilerini odaklamada iki tercihi bulunmaktadır. Öğrenciler zihinsel süreçleri baskın olarak ya içedönük (introversion) ya da dışadönük (ekstraversion) olarak kullanır. Baskın olarak içedönük (I) tercihe sahip öğrenciler, zihinsel süreçleri bireysel olarak çalıştırır ve enerji toplar, dışarı yansıtma içerisinde olduklarında enerjileri tükenir. Baskın tercihi dışadönük (E) olduğunda ise dış çevreyle olan her türlü bağlantı öğrencinin enerjisini güçlendirir. Zihinsel süreçler en iyi biri veya birileri ile birlikte yapıldığında işler. Kendi ile kaldığında bu öğrencilerin enerjisi düşer. Kuramın son boyutu dış dünya yönelme şeklidir. Öğrenciler **dış dünyaya yönelmede** yargısal ya da algısal olabilir. Baskın tercih yargısal (J) olduğunda, öğrenciler öğrenme süreçlerinin planlanmasını, planlı yürütülmek suretiyle, yerleştirilmesini, kararlaştırılmasını ve organize edilmesini ister. Baskın tercihleri algısal (P) olduğunda ise öğrenciler, dış yaşamlarının yeni algılamalara açık hale getirilmesini, planlamanın minumumda tutulmasını ister. Böylece esnek olabilir, yeni şeylere hızlıca uyum sağlayabilirler.

Myers'a göre (Myers, 1998, s. 8) MBTI tercihlerinin kullanımı; sağ ve sol elin kullanımı gibi düşünülebilir. Gerektiğinde her ikisini de kullanmamıza rağmen yazı yazmak gibi özenli işlerimizde, tercih ettiğimiz elimizi kullanma eğiliminde oluruz. Çünkü tercih ettiğimiz elimiz; doğal ve yetkindir ancak diğeri; acemi hissettirir ve daha çok uğraşmayı gerektirir.

Bu araştırmada ele alınan flüt öğretim uygulamaları, Lawrance (2007) 'de aktarılan Psikolojik Tip Kuramı'na Dayalı öğrenme tercihleri-

ne göre yapılandırılmış uygulamalardır. Aşağıda, araştırmaya konu olan uygulamalar, çalgı eğitimi çerçevesinde; dikkat ve enerjiyi toplama, bilgi edinme, karar verme, dış dünyaya yönelme tercihi olmak üzere 4 boyutta aktarılmaya çalışılmıştır.

Dikkat ve Enerji Toplama Tercihine Göre Çalgısal Öğretim Uygulamaları; İçedönük (I) - Dışadönük (E)

Dikkat ve enerji toplamak için, zihinsel süreçleri (bilgi edinme ve karar verme) baskın bir şekilde **içedönük** kullanan öğrenciler, çalgı eğitiminde alçak ses ve sakin bir anlatım oldukça önemli bir konu iken, **dışa dönük** öğrenci ile çalgı çalışmaları normal bir tonlama ile sürdürülebilmektedir. İçedönük öğrenciler ile çalışırken, öğrenciye özel alan tanımak öğrencinin gerçek performansını yansıtabilmesi açısından önemlidir. Öğretmenin öğrenci çalarken nota sehpasının başında durmak bu öğrencilerde tedirginlik yaratabilir. Çalma eylemi bittikten sonra öğrenciye yaklaşmak ve gerekli öğretim yöntemlerini kullanmak daha çok tercih edilmelidir. Dışadönük öğrencilerde ise öğretmen öğrenciyle birlikte ayakta olmalı, nota sehpası başında öğretmenin öğrenciyle birlikte aktif olduğu uygulamalar yapılmalıdır.

Çalgı eğitiminde içedönük öğrenciler için, deşifre, etüt ve eserlerin analizinde sesli düşünme etkinlikleri yerine, önceden verilmiş öğrenme görevleri tercih edilmeli, sesli düşünme etkinlikleri, öğrencinin hazırlığı sonrasına bırakılmalıdır. Dışadönük öğrencide ise etüt ve eserleri öğretmenle birlikte sesli düşünerek analiz etme (öğelerine, alt davranışlarına ayırma) önemlidir. Sesli düşünme bu öğrencilerin zihinlerinin açılmasını sağlayacağından, çalacakları eserdeki ton, ölçü birimi, müzik terimleri, akor, arpej, çalım tekniği vb. sınıfta öğretmenle sesli düşünerek bu bilgilerin üzerinden geçmek bu öğrenciler için iyi bir çalgısal öğrenme etkinliği olacaktır.

İçedönük öğrenciler ile çalışılıyor ise, sınıfta öğretmen ve öğrencinin dışında başka bir kişi, öğrenciyi strese sokabilir. Bir üçüncü kişinin onu dinlemesi, gerekli hazırlıkları yaptıktan sonra, öğrenci onaylar ise sorun olmayacaktır. Ancak öğrenme ortamında, çalgı öğretmeninin, bu koşulları sağlaması ve sürdürmesi, öğrencinin kendini rahat hissetmesi ve öğrenmeye yoğunlaşabilmesi açısından gereklidir. Dışadönük öğrenciler ise en iyi birlikte yaparak öğrenmektedirler. Bu nedenle, öğrenciler doğru çalışma alışkanlıkları geliştirene kadar dizi, aralık, arpej gibi çalışmalarda onlara eşlik etmek veya bir akran ile çalışmasını sağlamak, bu öğrenciler için çok faydalı olacaktır. Yeni egzersiz, etüt veya eserde yapana kadar öğrenciyle birlikte okuma, uygulama, çalma, bu öğrencilerin rahatlıkla sürdürebildiği çalgısal etkinliklerdir.

Çalgı eğitimi genel olarak her ders önceki davranışların kontrol edil-

diği, pekiştirildiği ve bir sonraki ders için yeni davranışların gösterildiği, öğretmenle birlikte denendiği, öğrencinin mevcut durumuna göre hangi egzersiz ve etütlerin çalışılacağına çalgı öğretmeni tarafından karar verildiği bir döngüde sürdürülmektedir. Bu döngü içerisinde içedönük öğrencilere yeni öğretilen çalgısal davranışlar veya bir sonraki ders için denenen, zorlu bir müzik cümlesi için, öğrenciye süre tanımak, dersin 10-15 dakikasını yeni öğrenilen davranış üzerinde küçük deneyimler kazanması için yalnız geçirmesine izin vermek, bu öğrencilere yönelik önemli bir öğrenme fırsatı olacaktır. Öğretmen sonrasında kontrol için ders verilen ortama geri dönmeli ve davranışları kontrol etmelidir. Çalgı eğitiminde geri bildirim bu öğrenciler için ayrıca önemlidir. Çalgısı ile derse gelmeden önce yapacağı hazırlık için (etüt egzersiz, eser vb.) saatlerce çalışacağı şeyin doğruluğundan emin olmak onlara önemli gelir. Dışadönük öğrencilerde ise yeni denenen her bir davranış yapana kadar birlikte çalışılmalı, pekiştirme süreci öğrenciye bırakılmalıdır.

İçedönük öğrencilerin dersin değerlendirme etkinlilerinden (performans sınavları, konser vb.) önce, benzer ortamda yapacağı denemeler kaygıyı azaltmalarına yardımcı olacağından, bu tarz uygulamalar içedönük öğrencilerin etkinlikteki davranışlara çalışabilmesi ve kimse yokken öğrenebilmesi açısından değerli olacaktır. Bu noktada çalgı öğretmeni, gerekli gördüğü noktada öğrencinin bulunacağı sanatsal ortamı drama yöntemi aracılığı ile yumuşak bir atmosferde öğrenciye önceden yaşatabilir. Dışadönükler için bu uygulama içedönük öğrencilerdeki gibi bir ihtiyaç değildir ancak dışadönükler öğrenciler de bu uygulamaları eğlenceli, aktif olmayı gerektiren uygulamalar olarak süzgeçlerinden geçireceği için, onlara da faydalı olabilmektedir.

Bilgi Edinme Tercihine Göre Çalgısal Öğretim Uygulamaları; Duyusal (S)- Sezgisel (N)

Psikolojik Tip Kuramı'na uyarlandığında, öğrencilerin çalgı eğitiminde bilgiyi edinme sürecindeki baskın tercihleri duyusal veya sezgisel olarak ele alınmaktadır. Çalgı eğitiminde öğretilecek konu, uygulanacak egzersiz, çalışılacak etüt ve eserleri **duyusal** (S) öğrencilerle çalışırken en pratik ve kullanıma hazır materyalle işe başlamak, adım adım, ayrıntılı çalışmalar yapmak bu öğrencilerin bilgi edinme ile ilgili zihinsel sürecini hızlandırmaktadır. **Sezgisel** (N) öğrenciler ise pratik ve hazır bilgiden önce tamamlamaları gereken işin önce bitmiş halinin onlara kazandıracağı olanakları bilmeye ihtiyaç duyar. Öğreneceği teknik veya müzikal bilginin onlara anlamlı gelmesi gerekir. Çalgı eğitiminin sabır gerektiren, adım adım uygulanması gereken bazı çalışmaları için sezgisel öğrencilerin kendilerine ait yolu bulmaları konusunda özgür bırakılmaya ihtiyacı vardır. Sisteme ve sürekli tekrara zorlandıklarında bilgi edinme süreçlerinde sorun yaşamaya başlarlar. Bu noktada çalgı öğretmeninin aynı tek-

nik veya müzikal davranışı kazandırmaya ve pekiştirmeye yönelik farklı seçenekleri hazırda bulundurması ve zaman zaman değişikliğe gitmesi sezgisel öğrencileri rahatlatabilir.

Duyusal öğrenciler kendilerine öğretilen çalgısal bilgiyi doğru işleyip işlemediklerinden kesinlikle emin olmak ister. Kendilerine öğretilen çalım teknikleri ve çalgısal bilgiler ile ilgili şüpheye düşmek istemezler. Sezgisel öğrenciler ise yaratıcılıklarını harekete geçirecek yeni çalışmalar ile bilgiye ulaşmak isterler. Bu nedenle bir örnek egzersize öğrencinin bir şey katmasını istemek veya bir tekniği geliştirmek için egzersiz üretmesini istemek gibi çalışmalar çalgı eğitimine yoğunlaşmalarına yardımcı olabilir. Ders içi etkinlikleri her hafta aynı olmayacak şekilde planlamak da sezgisel öğrencilere iyi gelecek bir yaklaşım olacaktır.

Dersi yeniden izleme veya dinleme fırsatı sağlama (Video ve kayıt teknolojisi), dersin kayıt altına alınması veya önceden teknik ve müzikal konuları anlatan, gösteren veya dinleten videolar duyusal öğrencilerin gerçekte ne olduğunu, neye ihtiyaç olduğunu net olarak görmesini sağlayabileceği için kullanışlı öğrenme materyalleri olacaktır. Sezgisel öğrenciler için ise derste veya çalışma ortamında kullanılacak materyallerin eğlenceli, keyif alacakları yaratıcı ve yenilikçi materyaller olmasına öncelik verilmelidir. Günümüzde bazı MIDI eşlik programları sayesinde öğrencilere eşlikle çalma ve çalışma deneyimi kazandırılabilmektedir. Bu deneyimler hem duyusal (S) hem de sezgisel (N) öğrenciler için etkili materyaller olabilir. Bu programlar düşük metronomdan hızlıya, adım adım çalışma fırsatı sağlayarak, duyusal öğrencilerin gerçek performans ortamını ayrıntılı bir şekilde gerçekleştirmesine olanak sağlarken, sezgisel öğrencilerin öğrenmeye bütünü görme ve gereken ayrıntılı çalışmaları sezinleme ihtiyacını karşılayabilmektedir. Sezgisel öğrenciler akıcı çalamadıkları bölümler için pasaj çalışma ihtiyacı duyduklarında diğer bir deyişle çalışmaları gereken şeyleri kendileri keşfettiğinde, duyusal öğrenciler ise gerçek ve pratik bir materyalle öğrenirken en iyi durumlarında olacaktır.

Çalgı eğitiminde, önemli çalım teknikleri üzerine, kısa ancak pratik bilgiler ve uygulama örneklerini içeren videolar, duyular bakımdan zengin materyaller olarak, duyusal (S) öğrencilere fayda sağlarken, istikrarlı ve ayrıntılı çalışma gerektiren dizi ve arpej çalışmaları için metronom hızı ayarlanabilen alt yapılar, sezgisel (N) öğrencileri fark etmeden çalışmaya teşvik edebilir.

Karar Verme Tercihine Göre Çalgısal Öğretim Uygulamaları; Düşünsel (T) –Duygusal (F)

Kuramda geçen karar verme süreci çalgı eğitimine uyarlandığında; düşünsel öğrenciler, çalgı öğrenme ile ilgili kararlarında mantıksal olarak açıklanabilen, neden sonuç bağlantısını rahatlıkla kurabildikleri ilişkiler

ararlar ve analiz becerilerini kullanabildikleri çalgısal etkinliklerde başarı gösterirler. Bu öğrenciler için etüt ve eserleri analiz etmek ve çalışması gerekenleri sistematik bir biçimde belirlemek oldukça etkili bir öğrenme yöntemi olabilir. Duygusal (F) kombinasyona sahip öğrenciler ise öğretirken en iyi öğrenme durumlarındadırlar. Bu nedenle F grubu öğrencilere çalgı öğretimi 3. bir kişiye ne şekilde öğretileceğinin gösterilmesi şeklinde yürütülebilir. Bu öğrenciler öğrenme konusunda objektif değerlendirmelere çok açık olmadıklarından başaramadıkları noktalarda çalgıyı öğrenmekten vazgeçme, eleştirilmemek için dersten kaçma gibi davranışlar sergileyebilirler. Bu noktada F grubu öğrencilerinin başarılarını her fırsatta takdir etmek yapamadıklarını başarmaya istek duymasını sağlayacaktır. F grubu öğrencileri bireysel çalgı derslerine yönelik olumlu tutum içerisinde olması büyük oranda çalgı öğretmeniyle bireysel iletişimine bağlıdır. Öğretmenle sağlıklı iletişim kuramayan F grubu öğrencilerinin öğrenme ortamını verimli kullanması pek mümkün değildir.

Dış Dünyaya Yönelme Tercihine Göre Çalgısal Öğretim Uygulamaları; Yargısal (J)- Algısal (P)

Çalgı öğretiminde yargısal (J) öğrenciler için dersin hedeflerinin açık ve net bir şekilde belirtilmesi ve değerlendirme de hangi ölçütlerin ne şekilde puanlanacağının açıklanması gerekmektedir. Sorumlu oldukları sınırları bilmek plan içerisinde çalışmalarını yönetebilmelerini sağlayarak onlara elverişli bir çalgı öğrenme ortamı yaratır. Algısal öğrenciler için ise çalgı öğretmeninin gizli bir plan kapsamında uygulanması ve öğretmenin yapılacakları o anda karar verilen eylemler gibi sunması rahatlatıcı olabilir. Algısal öğrenciler, çalışılacak eser ve etütlerin belirlenmesinde, kendilerine seçim fırsatı verildiğinde daha istikrarlı olurlar. Çalgı öğretmenleri bu öğrencilere eser, etüt ve egzersiz görevleri verirken alternatif seçenekler sunabilir ise öğrencilerin görevleri daha rahat yerine getirebilmesine katkı sağlamış olur. Öğretmen tarafından kesin hatlar ile belirlenmiş çalgısal öğrenme görevleri köşeye sıkışmış hissetmelerine sebep olabilir.

Yargısal öğrenciler kendilerine belirlenen egzersiz etüt ve eserleri tamamladıklarında veya kendilerine verilen öğrenme görevlerine ait kısımları tamamladıkça öğrenmekten keyif alırlar. Bu nedenle dönem içerisinde ön görülen hedef ve hedef davranışlara yönelik bir liste öğrenciye verilebilir ve tamamlamalarda işaret koyması sağlanabilir. Yargısal öğrenciler bitirmelerden keyif aldığı için çalışma isteği, görev tamamlanana kadar sürecektir. Bu öğrenciler çalgı öğretmenlerinin denetimi azaldığında, çalışmayı bırakabilirler. Bu nedenle bitirme eylemleri fazla uzatılmadan yeni plan yapma konusunda öğretmen istikrarlı olmalı ve süreci takip etmelidir. Algısal (P) öğrenciler ise denetim altında olduğunu mümkün olduğunca hissetmemelidir. Algısal öğrenciler için temel öğrenme kaynağı oyundur. Bu nedenle çalgı öğretmeni bu öğrencilere sıkıcı gelen ancak

öğretim süreci için önem taşıyan çalgısal çalışmaları oyuna dönüştürecek etkinlikler üzerine gitmelidir.

Eğitimin birçok disiplininde ele alınan öğrenme stillerine yönelik, öğrenme ortamının, öğretmenler tarafından, farklı öğrenme tercihlerine yönelik olarak tasarlanması sağlanabilir ise sınıfta bulunan tüm öğrencilerin öğrenme fırsatlarından en iyi düzeyde yararlanabileceği görüşü hakimdir. Bu doğrultuda düşünüldüğünde, mesleki müzik eğitimi veren kurumlar gibi öğretim programlarında bireysel yürütülen dersleri bulunan disiplinlerde, bireysel öğrenme tercihlerine göre yapılandırılmış öğretim uygulamalarını aktif halde kullanmak çok daha pratik olabilir. Ülkemizde mesleki müzik eğitiminin verildiği en yaygın kurumlar, eğitim fakültelerinin müzik eğitimi anabilim dallarıdır. Müzik öğretmenliği eğitimi, ülkemizde teorik ve uygulamalı derslerin yer aldığı, öğretim programlarının bireysel ve toplu dersler ile gerçekleştirildiği bir öğretim süreci ile bu kurumlarda sağlanmaktadır. Derslerin toplu veya bireysel yapılma sebebi tamamen dersin nihai amaçları doğrultusunda şekil kazanmıştır. Örneğin koro ve orkestra dersi, katılımcıların topluluk halindeki müziksel performans becerileri kazandırmayı hedeflerken, bireysel çalgı eğitimi dersi, bireysel beceri kazandırmaya yönelik olduğundan bireysel olarak yürütülmektedir. Bu doğrultuda eğitim etkinleri ve araştırmaları ile sınıf ortamlarında yaygınlaştırılmaya çalışılan bu uygulamalar aslında çalgı eğitiminin doğasına en uyumlu yaklaşımlardır. Çalgı eğitiminin doğası, bireysel özelliklere dayanmaktadır. Ercan & Yıldırım Orhan da (2016, s. 133) çalışmalarında kişiselleştirilmiş öğrenme ve öğretme yaklaşımlarından bahsetmiş bu yaklaşımların çalgı eğitimi ile olan benzerliğine dikkat çekmiştir. Ancak alan yazında özellikle bireysel olarak yürütülen çalgı ve ses eğitimi alanlarında öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre yapılandırılmış uygulamaya dayalı araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. .Alan yazında bu yönde yapılan iki araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalardan, Babacan ve Gökbudak (2011, s. 89), algısal öğrenme stillerine göre yapılandırılmış öğretim etkinliklerinin, öğrenci piyano performans düzeyinde olumlu yönde anlamlı bir fark oluşturduğunu saptamış, Yüksel (2013) ise Psikolojik Tip Kuramı'na dayalı öğretim uygulamalarının flüt öğrencilerinin başarı düzeyi üzerinde geleneksel uygulamalara göre istatistiksel olarak olumlu yönde anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin öğrenme tercihleri göz önüne alınarak tasarlanan çalgı eğitimi araştırmalarının halen çok az olduğu, yapılacak yeni araştırmaların çalgı öğretmeni ve öğrenci bakış açısıyla değerlendirilmesinin konuya ilişkin gelecek dönem çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle flüt öğrencilerinin psikolojik tip kuramına dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin alınması araştırmanın amacı olarak belirlenmiştir. Bu amaca aşağıdaki problem cümlesi ile yanıt aranmıştır;

Flüt öğrencilerinin psikolojik tip kuramına dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri nedir?

YÖNTEM

Bu araştırmada flüt öğrencilerinin psikolojik tip kuramına dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin bu öğretim uygulamasından nasıl etkilendiğini ve ne düşündüğünü betimlemek için durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Gall, Borg ve Gall' a göre durum çalışmaları, bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek, bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır (Akt: Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s.273).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan ve alan çalgısı flüt olan 16 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemdeki öğrencilerin 13'ü kız, 3'ü erkektir, öğrenciler lisans kademesinde her sınıftan 4 öğrenci şeklinde sınıflanmıştır. Psikolojik tip kombinasyonları açısından öğrencilerin 4'ü ESTJ, 5'i ISTJ, 2'si ISFP ve birer öğrenci ENFP, ESTP, ESFJ, INTP, INFJ' dir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada Psikolojik Tip Kuramı'na dayalı flüt öğretim uygulamalarını oluşturabilmek amacıyla kuramsal bilgi derinlemesine tarandıktan sonra tip kombinasyonlarını meydana getiren 4 alt boyutun flüt öğretiminde ne şekilde kullanılacağı ile ilgili birtakım ipuçlarına ulaşılmıştır. Uygulamaların ilk hali, tip kombinasyonlarının Lawrence (2007) tarafından ifade edilen öğrenme tercihlerinin, flüt öğretimine uyarlaması şeklinde oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak uygulamalar, tip kombinasyonlarına uygunluğu bakımından, psikoloji alanında uzman bir öğretim üyesine, flüt öğretimine uygunluğu bakımından ise 2 alan uzmanı öğretim üyesinin onayına sunulduktan sonra son haline getirilmiştir. Uygulama içerisinde kullanılan materyaller; öğretim videoları, öğrenci geri bildirim formları, midi eşlikler, uygulamaya başlamadan önce oluşabilecek aksaklıkların giderilebilmesi için araştırma öncesi gözden geçirilmiştir. Uygulamalar haftada bir ders süresi (50 dk.) içerisinde yapılmış ve katılımcıların onayı ile video kaydına alınmıştır. Zamanında yapılamayan dersler telafi edilerek tüm öğrencilere eşit süre uygulama yapılması sağlanmıştır. Uygulamalar 10 hafta sürdürülmüştür. Ders videoları sonraki dersler için gerekli görülen öğrencilere materyal olarak kullanılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin Psikolojik Tip Kuramı'na dayalı öğrenme tercihlerinin belirlenmesinde, Myers-Briggs Tip Belirleyicisi'nin Tuzcuoğlu (1996) tarafından oluşturulan Türkçe Versiyonu, kendisinden izin alınarak kullanılmıştır. MBTI sorularına verilen tepkiler, cevaplayan kişinin yönelimine göre puan almaktadır. Testin uygulandığı kişinin cevapları içedönük (I), duyusal (S), hisseden (F) veya algılayıcı (P) yönündeyse soruların puan değeri 1 olmaktadır. Eğer, aynı kişinin cevapları dışadönük (E), sezgili (N), düşünen (T) veya yargılayıcı (J) yönünde ağırlık kazanıyorsa soruların puan değeri 0 olarak değerlendirilmektedir. Envanterin geliştirilmesi sırasında geçerlilik çalışmaları yapılmıştır. Kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliği test edilmiştir (Tuzcuoğlu, 1996, s. 49).Ölçeğin Cronbach Alpha değerleri EI boyutunda 0.96, SN boyutunda 0.88, TF boyutunda 0.92, JP boyutunda da 0.96 olarak saptanmıştır (Tuzcuoğlu, 1996, s. 77). Araştırmada toplanan diğer bir veri ise öğrencilerin tip kombinasyonlarına dayalı flüt öğretim uygulamalarına yönelik görüşleridir.

Araştırmaya katılan flüt öğrencilerinin Psikolojik Tip Kuramı' na dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri, uygulama sonunda ve kompozisyon biçiminde toplanmıştır.

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. "İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2009). Öğrencilerden toplanan, kompozisyon formlu görüşler bazı kategoriler altında sınıflandırılmış, öğrenci görüşleri her bir kategori için, doğrudan alıntılama yapılarak sunulmuştur. Verilerin analiz edilmesinde **geçerlik ve güvenirlik açısından** önemli noktalara dikkat edilmiştir. Araştırmanın geçerliğinin sağlanmasında saptanan 8 kategoriye nasıl ulaşıldığı ayrıntılı bir şekilde açıklanmış, her bir kategori altına alınan görüşlerin tamamı doğrudan alıntılama ile aktarılmış, kategorilerin ve altında yer alan öğrenci görüşlerinin söz konusu kategoriyi temsil edip etmediğini kontrol etmek amacı ile uzman görüşü alınmıştır. Kategori listesi ve öğrenci görüşleri listesi ayrı bir şekilde çalgı eğitiminde uzman bir başka öğretim elemanına verilmiş, kendisinden numaralandırılmış öğrenci görüşlerini, onu temsil ettiğini düşündüğü kategoriler ile eşleştirmesi istenmiş, uzmanın ve araştırmacının yaptığı eşleştirmeler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilip, Miles ve Huberman'ın (1994; Akt: Saban, 2008:430). Güvenirlik formülü (Güvenirlik: görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı x 100) kullanılarak hesaplanmıştır. "Nitel çalışmalarda, değerlendirmeler arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır" (Saban, 2008, s. 430). Bu araştırma kapsamında %92,59 oranında uzlaşma (güvenirlik) sağlanmıştır. Araştırmanın güvenirliğinin hesaplanması kapsamında gö-

rüşüne başvurulan uzman, dört görüşü araştırmacınınkinden farklı kategorilerle ilişkilendirmiştir. Buna göre, Güvenirlik = 50 / 50 + 4 X 100 = 92,59 olarak hesaplanmıştır. Görüş birliğine varılamayan öğrenci görüşleri şunlardır;

"Dersin benim açımdan bakıldığı zaman, doğru ve sistemli bir şekilde işlenmesi plan doğrultusunda çalışmamı sağlamıştır. Bu da psikolojik açıdan kendimi iyi hissettirdiği için yararlı olduğunu düşünüyorum" **(ISTJ 2).**

"Yararlı oldu ama uzun süreç sonunda etkisini gösterdi. Flüt tutuşu olsun, teknik kazanım olsun hepsi zamanla oldu tabi daha iyi olabilir miydi tabi ki olabilirdi ama bende her zaman flüte istenilen zamanı ayırmadım" **(ISTJ 5).**

"Flüt dersinin amaç ve kapsamları dâhilinde öğrenmemi daha kolaylaştırması bakımından yararlı olduğu, derse ilişkin daha önceden, yapacaklarımın belirli olması, rahat bir şekilde derse gelmeme, planlı bir şekilde izlenen yoldan dolayı nasıl yapacağım konusunda bilgili olmama sebep olmuştur" **(ISTJ 1).**

"Flüt her gün çalışılması gereken bir enstrüman bir gün çalışılmadığında bir hafta toparlayamıyorsun. En azından ses üflenmesi gerekiyor. Lisede Alman ekolü öğrenmiştim burada Fransız ekolüne geçtim, ekol değiştirmek çok zor bir iş olmasına rağmen ben bu süreci hocamın sayesinde kolaylıkla atlattım" **(ESTJ 1).**

BULGULAR

Araştırmada flüt öğrencilerinin psikolojik tip kuramına dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri sekiz kategori altında toplanmıştır. Kategorilere göre flüt öğrencilerinin %68,75'i derse yönelik olumlu tutum geliştirme, %56,25'i öğretmenle sağlıklı iletişim kurabilme, %56,25'i çalgı çalışmaya yönelik olumlu tutum geliştirme, %50'si öz değerlendirme becerisi ve öz güven kazanma, %37,5'i kolay anlama ve rahat yapma, %25'i geçmiş başarısızlık algılarının üstesinden gelme, %25'i öğrenirken keyif alma ve %18,75'i uygulamada yaşanan sorunlara yönelik görüş bildirmiştir. Bu kategorilere göre görüş bildiren öğrencilerin psikolojik tip kombinasyonu ise Tablo 1'de gösterilmektedir:

Tablo 1 Öğrenci Görüşlerinin Tip Kombinasyonu ve Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	Öğrencilerin Tip Kombinasyonları	f	%
Derse Yönelik Olumlu Tutum Geliştirme	ESTJ-1, ESTJ-3, ESTJ-4, ISTJ-2, ISTJ-4, ISFP-1, INTP, INFJ, ESFJ, ENFP, ESFJ	11	68,75

Öğretmenle Sağlıklı İletişim Kurabilme	ESTJ-1, ESTJ-2, ESTJ-3, ISTJ -2, ISTJ-4, ISFP-1, ISFP-2, ESTP, ESFJ	9	56,25
Çalgı Çalışmaya Yönelik Olumlu Tutum Geliştirme	ESTJ-1, ISTJ-1, ISTJ-2, ISTJ-3, ISFP-2, INTP, INFJ, ESTP, ESFJ	9	56,25
Öz Değerlendirme Becerisi ve Öz Güven Kazanma	ESTJ-1, ISTJ-3, ISTJ-4, ISTJ-5, ISFP-2, INTP, INFJ, ESFJ	8	50
Kolay Anlama ve Rahat Yapma	ESTJ-1, ESTJ-2, ISTJ-1, ISTJ-3, ISTJ-4, ESTP	6	37,5
Geçmiş Başarısızlık Algılarının Üstesinden Gelme	ESTJ-1, ESFJ, INFJ, ENFP	4	25
Öğrenirken Keyif Alma	ESTJ-1, ESTJ-3, ISTJ-4, ESFJ	4	25
Uygulamada Yaşanan Sorunlar	ISTJ-1, ISTJ-5, INTP	3	18,75

Araştırmada öğrencilerin psikolojik tip kombinasyonlarının, görüş kategorilerine göre dağılımı incelendiğinde; derse karşı olumlu tutum geliştirme kategorisine, araştırmaya katılan tüm kombinasyonların görüş bildirdiği görülmüştür. Ayrıca uygulama, öğrencilerin yarısından fazlası tarafından, öğretmenle sağlıklı iletişim kurmada ve çalgı çalışmaya yönelik olumlu tutum geliştirmede etken olarak görülmüştür. Araştırmaya dahil olan 8 öğrenci, öz değerlendirme becerisi ve özgüven kazanma noktasında, bu uygulamalardan faydalandığını, 6 öğrenci uygulamalar sayesinde kolay anladığını ve rahat yaptığını, 4'er öğrenci geçmiş başarısızlık algısının üstesinden gelebildiğini ve öğrenirken keyif aldığını ifade ederken 3 öğrenci de, uygulamada yaşadığı sorunlara değinmiştir. Aşağıda belirtilen kategoriler altında, öğrencilerin psikolojik tip kuramına dayalı flüt öğretim uygulamalarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri, tip kuramını oluşturan zıt ikilikler (E-I, S-N, T-F, J-P) bakımından dikkat çekici noktaları ile betimlenmeye çalışılmıştır.

"Derse Karşı Olumlu Tutum Geliştirme" Kategorisi Altında Toplanan Öğrenci Görüşleri

Psikolojik tip kuramına dayalı öğretim uygulaması sonrasında flüt öğrencilerinin 11'inin görüşlerinden derse karşı olumu tutuma sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu öğrencilerin 8'i farklı tip kombinasyonuna sahiptir. Bu bulgulara dayanarak yapılan uygulamanın her kombinasyondan öğrencide derse yönelik olumlu tutum oluşturduğu söylenebilir. Ancak öğrencilerin olumlu tutum oluşturma gerekçelerine derinlemesine bakıldığında; karar verme süreçleri baskın olarak düşünsel (T) olan öğrencilerin "materyal", "verimlilik", "müzikalite" "hatalar" gibi kelimeler ile neden-sonuç ilişkilerini ifade eden görüş bildirmesi, karar verme süreci duygusal (F) olan öğrencilerin ise daha çok "ilgi", "sıcak ve sevecen ", "hisler", "enerji" gibi kelimeler ile kişisel değerleri gerekçe göstererek görüş belirtmesi oldukça dikkat çekici bulunmuştur. Zira öğrencilere, flüt öğretim uygulamalarında,

bu öğrenme ihtiyaçları hesaplanarak bireyselleştirilmiş yaklaşımlar uygulanmıştır. Yine benzer şekilde, dış dünyaya baskın bir şekilde yargısal (J) yönelimli öğrencilerin temel ihtiyacı olan "aksamadan yürütülen planlı eylemler" onların görüşlerinde "süreklilik" kelimesiyle ifade edilmiştir. Bu kategoriden elde edilen görüşlere göre, öğrencilerin tip kuramına göre yapılandırılmış öğretim uygulamaları sebebiyle, derse karşı olumlu tutum geliştirdiği ve bu tutumları, yine tip kombinasyonunun doğasına uygun bir şekilde algıladığı ve ifade ettiği söylenebilir.

"*Derslerimi hiç aksatmadan devam ediyorum. Flüt dersimin gelmesini iple çekiyorum*" **(ESTJ 1).** "*İzlediğim ders videolarım hatalarıma, sürekli dinlemek müzikaliteme, daima hocamla işbirliği içinde olmam ve kurduğum samimi diyalog derse karşı daha ilgili olmama ve daha çok sevmeme sebep oldu*" **(ESTJ 3).** "*Dersin daha verimli geçmesi ve daha güzel geçebilmesi için yaptığı materyal geliştirmeleri, yeni materyal kullanımı yönünde hocamın bir çaba içinde olması, dersin sürekliliği için elinden geleni yapması açısından yararlı oldu*" **(ESTJ 4).** "*Flüt dersinde dönem boyunca izlediğimiz yolda yaklaşımlarınızın derse karşı daha olumlu bir hava hissettirdiğinden, daha rahat bir ortamın olmasından dolayı yararlı*" **(ISTJ 2).** "*Eğitimimin, derslerimin aynı şekilde devam etmesini istiyorum*" **(ISTJ 4).** "*Her zaman beni anlamaya çalıştı, bana destek oldu. Her zaman beni motive etti. Daha önce hiçbir öğretmenimden görmediğim ilgiyi gördüm. Yeri geldi çalışma odasında ders yaptık yeri geldi hafta sonları çalıştık. Bu sayede daha sıcak bir ortam sağlandı ve bu sebeplerden dolayı yararlı olduğunu düşünüyorum*" **(ISFP 1).** "*Merhaba hocam. Geçen dönem benim için farklı bir ders dönemiydi. Açıkçası güzel ve etkili bir çalışma yaptığımızı düşünüyorum*" **(INTP).** "*Geçen dönem son sınıf olmamızdan dolayı okul, dershane, konserler, mezuniyet programı vb. sebeplerden, üzerimizde büyük bir yük vardı. Okul derslerimizin bazıları bize yalnızca sorumluluk hissi yaratıyordu fakat ben flüt dersine hiçbir zaman bir sorumluluk, görev gibi bakmadım*" **(INFJ).** "*Öğretmenimin derslere başladığımız ilk andan itibaren bu süreç içerisinde olumlu enerjisi tüm öğrencilerine olduğu gibi bana da yansıdı. Derse her gelişimde güler yüzle karşılaması beni çok motive etti. Bu bence önemli bir başlangıç. Odasının fiziksel şartlarını, dersin ortamına uygun şekilde sıcak ve sevecen hazırlayarak küçük olmasına rağmen bu olumsuz durumun hissedilmemesini sağlamıştır. Hocanın derslerine öyle kaptırıyorsunuz ki ortam şartları ikinci planda kalıyor*" **(ESFJ).** "*İstediğiniz şeyleri benim istediğim şekilde yaptığınız ya da yaptırdığınız için yararlı oldu. Yani istediğiniz davranışları ve flütte gelmemi istediğiniz seviyeye sizden çok benim odaklanmamı sağladınız. Cümlemi tam anlamıyla ifade edemedim ama geçen dönem nasıl bir yöntem uyguladıysanız bana yaradı hocam*" **(ENFP).**

"Öğretmenle Sağlıklı İletişim Kurabilme" Kategorisi Altında Toplanan Öğrenci Görüşleri

Flüt öğrencilerinin, 9'u öğretim uygulaması sonrasında, öğretmenle iletişimlerinin iyi olması sebebiyle, uygulamayı faydalı bulduklarını bildirmiştir. Bu öğrencilerin 3'ü ESTJ, 2'si ISTJ, 2'si ISFP, 1'er öğrenci de ESTP ve ESFJ kombinasyonuna sahiptir. Bu kategoride yer alan bazı öğrenci görüşleri (ESTJ 2) tip kombinasyonlarının getirdiği doğal eğilimleri görüşüne yansıtmıştır. "Zaman", "günü gününe", "plan", "sürekli hoca gözlemi" gibi sözcükler, aslında dışadönük-yargısal (EJ) tip kombinasyonlarının en iyi öğrenme koşullarını temsil ederken, öğretmenle sağlıklı iletişim kurmasına da yardımcı olmuştur. İçedönük (I) öğrencilerde de kombinasyonları oluşturan diğer alt boyutlar (J, F,) etkilidir ancak içedönük öğrenci görüşlerinde, iletişim ihtiyaçlarına erişmelerine yardım eden bir unsur olarak öncelikle öğretmen tutum ve yaklaşımı dile getirilmiştir. Zihinsel süreçleri (bilgi edinme ve karar verme) baskın bir şekilde içedönük kullanan öğrenciler ile dışadönük kullanan öğrenci ifadelerinin benzer tarafları nedeniyle öğrencilerin dersten eşit şekilde faydalandıkları söylenebilir.

Örneğin:

"Hocamla iletişimim çok güzel bana flütü sevdiren birisi" **(ESTJ 1).** *"Hocamla iletişimime ilişkin sebeplerden dolayı yararlı olduğunu düşünüyorum"* **(ESTJ 2).** *"Geçen dönem zamanı doğru kullanma başta olmak üzere, düzenli çalışmak, günü gününe belirli bir plan doğrultusunda sürekli hocamla iletişim ve hocamın gözlemiyle çalıştığım için yararını gördüm. Öğrenci-öğretmen diyalogu, öğretmenin öğrenciyi iyi yönde teşvik etmesi her zaman dersin gidişatını olumlu yönde etkileyeceğine inanıyorum"* **(ESTJ 3).** *"Bize karşı yaklaşımlarınızın doğru olması açısından yararlı oldu"* **(ISTJ 2).** *"Hocamla da daha iyi iletişim kurmama yardımcı oldu"* **(ISTJ 4).** *"Ben çok içime dönük bir kişiliğe sahibim. Fakat hocamın benimle kurduğu iletişim, bana olan davranışları çok sıcakkanlı ve içtendi"* **(ISFP 1).** *"Her zaman için bana güvendiniz ve hep yardımcı oldunuz. Dersteki tutumlarınız ve uygulamış olduğunuz programı çok yararlı buluyorum"* **(ISFP 2).** *"Yararlı oldu çünkü geçen senelere göre hocamla iletişimim daha sağlıklıydı sıcaktı"* **(ESTP).** *"Benim ifade etmeme gerek kalmadan sıkıntımı anlar ve hemen duruma müdahale eder. İletişimi kuvvetli bir öğretmenle çalışmak öncelikle mesleki gelişim açısından önemli bir durum"* **(ESFJ).**

"Çalgı Çalışmaya Yönelik Olumlu Tutum Geliştirme" Kategorisi Altında Toplanan Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin çalgı çalışmaya yönelik olumlu tutum geliştirdikleri anlaşılan bu kategoride ise 9 öğrenci görüşü yer almaktadır. Bu öğrenci-

lerin 1'er tanesi ESTJ, ISFP, INTP, INFJ ve ENTP, ESFJ ve 3'ü ISTJ tip kombinasyonuna sahiptir. Öğrencilerin görüşlerindeki bazı söylemler, tip kombinasyonları bakımından değerlendirildiğinde; karar verme süreçlerinde baskın olarak düşünsel (T) davranan öğrencilerin, mantıksal nedenlere değindiği, karar verme süreçlerinde baskın olarak duygusal (F) olan öğrencilerin ise çalışmaya yönelik tutumunun, öğretmenin çabasını boşa çıkartmama (ISFP2), öğretmenin anlayış ve yaklaşımı (INFJ) gibi daha duygusal gerekçelerle ifade ettiği görülmüştür. Diğer taraftan bilgi edinme süreçlerinde, baskın olarak, somut bir şekilde, gerçekte orada olan bilgiyi almayı ve sonra üzerine yeni bilgiler koyma yolunu yani somut, sistemli basamaklı bilgi aktarımını tercih eden duyusal (S) kombinasyon öğrencilerin, bu tercihlerini "değişik teknikler", "dersin sistemli işlenmesi", "ne kadar yol aldığımı gördüm" hangi eksikliklerimi düzeltmem gerektiğini gördüm", görüşleri ile aktardığı (ESTJ 1, ISTJ 1, ISTJ 3,), bilgi edinme süreçlerinde yaratıcılıklarını harekete geçiren, ilginç kavramlarla işe başlayan ve olanaklar üzerine araştırmaya çalışmaya başlayan sezgisel (N) öğrencilerin ise öğrenme basamaklarını değil genel resim ve olanaklarını "çok şey çalmak değil 1 etüd bile olsa bunu en doğru seslerle çalabilmek", " bu enstrümanla akademik olarak ilgilenmek istediğimi fark ettim" gibi görüşlerle ifade ettiği (INTP, INFJ) görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlasının uygulama sonrası çalgı çalışmaya karşı olumlu tutum geliştirdiği ve belirttikleri görüşlerin bazı noktalarda, tip kombinasyonlarının doğal eğilimleri ile örtüştüğü söylenebilir.

Örneğin:

"Flütten bu kadar nefret ederken birden flüt benim bir parçam oldu. Sonra flütü sevdiğim için çalışmaya başladım. Hocamın bana yaklaşımı ve ders içinde değişik teknikler uygulaması beni flüt çalışmaya yöneltti" **(ESTJ 1).** *"Sizin; tutum ve davranışlarınızın benim motive olmamda ayrıca faydalı olmuştur"* **(ISTJ 1).** *"Dersin benim açımdan bakıldığı zaman, doğru ve sistemli bir şekilde işlenmesi plan doğrultusunda çalışmamı sağlamıştır. Bu da psikolojik açıdan kendimi iyi hissettirdiği için yararlı olduğunu düşünüyorum"* **(ISTJ 2).** *"Örneğin dönem başında etüt sayısının, eserin belirlenmesi benim için daha yararlı oldu. Dönem içinde nasıl bir yol izleyeceğimi başından bilmiş oldum ve ona göre çalıştım. Bu da çalışmalarımı iyi anlamda etkiledi. Ders sırasında çektiğiniz videoları bize verdiniz. Böylece bu süreç içinde ne kadar yol aldığımı, hangi eksikliklerimi düzelttiğimi ve düzeltmem gerektiğini gördüm. Bilgilerimin taze kalmasını, çalışırken nerde ne yapmam gerektiğini hatırlamamı sağladı"***(ISTJ 3).** *"Flütü seviyorum ve gerçekten iyi bir yere gelmek istiyorum. Bunu başarmak için de elimden geleni yapacağım. Sizden çok şey öğrendim ve öğreneceğime inanıyorum. Bize bir şeyler öğretmek için gerçekten çabalıyorsunuz ve çok fedakârsınız. Ben de çok çalışıp hem kendim hem de sizin için çabanızı boşa çıkarmamak için elimden gelenin en iyisinin*

yapacağım" **(ISFP 2).** *"Geçen dönemin bana kattığı en önemli şey ise önemli olan çok şey çalmak değil 1 etüd bile olsa bunu en doğru seslerle çalabilmek"* **(INTP).** *"Özellikle derslerde bana tecrübeli yaklaşımlarınızdan sonra flütü sevdim ve keşfetmeye başladım. Beni anlayan, bana nasıl yaklaşacağını bilen bir öğretmenle ders yapmanın keyfini yaşadım. Uyguladığınız test sonuçları sayesinde zaten sevdiğim flüt dersine daha özverili daha meraklı hazırlandığımı ve bu enstrümanla akademik anlamda ilerlemek istediğimi fark ettim. Bu konuda gerçekten kafam karışıktı"* **(INFJ).** *"Kişiliğimle ilgili davranışları bilmesi yani nelerden hoşlanıp nelerden hoşlanmadığımı bilmesi, beni anlayabilmesi çalışmama neden oldu ve eski senelere göre flüte daha farklı bakmama sebep oldu. Yapılan uygulamanın devam ettirilmesini istiyorum. Ben ve benim gibi öğrencileri flütte farklı hale getirebiliyor"* **(ESTP).** *"Derslerinde öğrenciyi aktif tutan tek düze ders işlemeyi sevmeyen bir anlayışa sahiptir. Çeşitli yöntemler kullandı. Bunlardan en önemlisi gösterip- yaptırma yöntemiydi. Olumlu cümleler kullanarak motivasyonu arttırdı. Farklı somut- soyut örneklerle gerçekten basitten karmaşığa, tam ve doğru bir eğitim anlayışını çalgımızdaki başarı için göstermiştir. Teknik konular üzerinde kararlı bir şekilde durulması gerektiğini, bunun aslında temel olarak öneminden her ders bahsetmiş ve en doğru şekilde olması için sabretmiştir. Ders esnasında yapmış olduğu kayıtları bizlere verip hatalarımızı görmemizi isteyerek, ders dışında da kontrollü çalışma gücümüzü ve kendimizi denetleyebilmemizi, olumlu ölçüde gelişmemizi sağlamıştır"* **(ESFJ).**

"Öz Değerlendirme Becerisi ve Öz Güven Kazanma" Kategorisi Altında Toplanan Öğrenci Görüşleri

Bu kategori altında toplanan görüşlerde ise, öz değerlendirme becerisi ve öz güven kazandığı anlaşılan 8 öğrencinin görüşü bulunmaktadır. Bu öğrencilerden 3'ü ISTJ, birer tanesi ESTJ, ISFP, INTP, INFJ, ESFJ tip kombinasyonuna sahiptir. Diğer bir ifade ile ENFP, ESTP kombinasyonları dışındaki 6 farklı kombinasyona sahip öğrenciden bu kategoriye ait görüş alındığı söylenebilir. Başka bir açıdan öğrencilerin görüşleri, zihinsel süreçleri kullanmadaki baskın tercihlerine göre değerlendirildiğinde, görüş bildiren 8 öğrencinin 6'sının bilgi edinme ve karar verme süreçlerini içedönük kullanan öğrenciler olduğu saptanmıştır. Yapılan flüt öğretim uygulamasının öz değerlendirme becerisi ve öz güven kazandırdığı görüşünün en çok içedönük öğrenciler tarafından ifade edildiği de söylenebilir.

Örneğin:

"Biraz tembel bir öğrenciyim ama elimden geleni yapmaya çalışıyorum. Bu durumda hocamın çok sabırlı biri olduğunu görüyorum. Eğer ben hoca olsaydım ve şuan benim gibi bir öğrencim olsaydı ben sabredemezdim" **(ESTJ 1).** *"Verdiğiniz geribildirim kartları yanlışlarımı, yapamadıklarımı görme ve düzeltme, yaptıklarımı koruma konusunda çok yardımcı*

oldu. Doğru yaptığım şeyleri görmemi ve kendime güvenmemi sağladı. Bu uygulamalar başarı olarak nerde olduğumu ve olmam gerektiğini bilmemi sağladı" **(ISTJ 3).** *"Bu deney sayesinde kendimle ilgili bilmediğim bir takım şeyleri öğrendim. Sadece flütle ilgili değil diğer derslerde hatta özel hayatımda bile yararının olacağını düşünüyorum* **(ISTJ 4).** *"Yararlı oldu ama uzun süreç sonunda etkisini gösterdi. Flüt tutuşu olsun, teknik kazanım olsun hepsi zamanla oldu tabi daha iyi olabilir miydi tabi ki olabilirdi ama bende her zaman flüte istenilen zamanı ayırmadım"* **(ISTJ 5).** *"Ben kişilik olarak hemen iletişim kuramıyorum kendimi tam ifade edemiyorum. Tekniğim ile alakalı sebeplerden dolayı pek ilerleyemedim ama tekniğimi düzelttim ve sizin sayenizde çok yararlı şeyler öğrendim"* **(ISFP 2).** *"Fazla çalışkan bir öğrenci değilim, çoğu zaman derslerde hazırlıksız bulunabiliyorum. Fakat bana yaklaşımınız her zaman olumlu oldu. Ve beni en etkileyen davranışınız ise çıkardığım seslerin değişimi oldu. Flüt üflemenin sadece üflemek olmadığı oldu"* **(INTP).** *"Şuan ise benim bazen fark edemediğim bana özgü davranışlarınız, ders işleyişiniz sayesinde ne istediğimi artık biliyorum ve kendimi bu konuda mutlu hissediyorum. Sizin ve bu uygulamanın sayesinde henüz acemice de olsa bir meslek sahibiyim. Özel ders veriyorum ve başardığım şeyleri gördükçe size ve derslerinize minnet duyuyorum"* **(INFJ).** *"Dersin işlenişinde sürekli vermiş olduğu güven duygusu çalgıdaki gelişim sürecinin hızlandırdı"* **(ESFJ).**

"Öğretilenleri Kolay Anlama ve Rahat Yapma" Kategorisi Altında Toplanan Öğrenci Görüşleri

Araştırmada öğrenci görüşlerinin toplandığı bir diğer kategorinin öğretilenleri kolay anlama ve rahat yapma kategorisi olduğu görülmüştür. Buna göre, araştırmaya katılan 6 öğrenci bu kategoride görüş bildirmiştir. Bu öğrencilerin 2 si ESTJ, 3'ü ISTJ ve 1'i ESTP tip kombinasyonuna sahiptir. Ayrıca görüşleri bu kategori altında toplanan öğrencilerin tamamının bilgi edinme ve karar verme süreçlerinde baskın bir şekilde duyusal- düşünsel tercihleri kullanan (ST) öğrenciler olduğu saptanmıştır.

Örneğin:

"Flüt her gün çalışılması gereken bir enstrüman bir gün çalışılmadığında bir hafta toparlayamıyorsun. En azından ses üflenmesi gerekiyor. Lisede Alman ekolü öğrenmiştim burada Fransız ekolüne geçtim, ekol değiştirmek çok zor bir iş olmasına rağmen ben bu süreci hocamın sayesinde kolaylıkla atlattım" **(ESTJ 1).** *"Sene başında belirlenen eser, etüd, gam ve arpejlerin her ders saatinde tekrarlanması sebebiyle verimli bir dönem geçirdim"* **(ESTJ 2).** *"Flüt dersinin amaç ve kapsamları dâhilinde öğrenmemi daha kolaylaştırması bakımından yararlı olduğu, derse ilişkin daha önceden, yapacaklarımın belirli olması, rahat bir şekilde derse gelmeme, planlı bir şekilde izlenen yoldan dolayı nasıl yapacağım konusunda bilgili olmama sebep olmuştur"* **(ISTJ 1).** *"Yaptığınız test sonuçlarına göre*

hangi özelliklere sahip olduğumuzu belirleyip herkesin anlama tarzına yönelik bir öğretim şekli denediniz ve bu bizim öğrendiklerimizi daha rahat anlayabilmemizi, ilerleyebilmemizi sağladı" **(ISTJ 3).** *"Deney süreci boyunca derslerim çok verimli geçti. Anlatılanı ve yapmam gerekeni daha iyi kavradım"* **(ISTJ 4).** *"Yararlı olmadığını düşündüğüm ya da kendi başıma yapmaya çalıştığım ama tekniğimin doğru olmadığı şeyleri benim anlamama için daha açıklayıcı bir dilde anlatmış olması"* **(ESTP).**

"Geçmiş Başarısızlık Algılarının Üstesinden Gelme" Kategorisi Altında Toplanan Öğrenci Görüşleri

Araştırmada, bu kategoriye ait 4 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna göre görüş bildiren öğrencilerin psikolojik tip kuramına dayalı flüt öğretim uygulamalarından, geçmiş başarısızlık algılarının üstesinden gelme konusunda fayda sağladığı anlaşılmaktadır. Bu kategoride görüş bildiren 4 öğrenciden 3'ünün karar verme sürecinde baskın olarak duygusal süreci kullanan F kombinasyon öğrenciler olduğu görülmüştür.

Örneğin:

"Bu ekolde çok rahatladım, seslerim çok rahat. Tiz sesleri çıkarmaktan korktuğum için hiç çalamıyordum. Bu korkumu da hocam sayesinde atlattım ve rahat bir şekilde tiz seslere çıkabiliyorum" **(ESTJ 1).** *"Fakat uzun bir süre öğretmenin, ders yapılan sınıfın, diğer flüt öğrencilerinin benim hakkımdaki düşüncelerinin sebep olduğunu zannettiğim bir başarısızlıkla flüt derslerine devam ettim. Sizinle ders yaptıkça ortamın, diğer öğrencilerin vb. başarısızlığımla ilgisi olmadığını anladım"* **(INFJ).** *"Ekol değiştiren bir öğrenci olarak çok zorlandığımı itiraf etmeliyim. Buna çok uzun süredir cesaret edemiyordum ama hocamın verdiği güvenle bu büyük sorunu hallettim ve hızla ilerlemeye başladım. Kendisine teşekkürü bir borç bilirim"* **(ESFJ).** *"En azından yapamıyorum diye kesin ve net konuştuğum birçok konuyu yaptım, yaptırdınız. Teşekkür ederim"* **(ENFP).**

"Öğrenirken Keyif Alma" Kategorisi Altında Toplanan Öğrenci Görüşleri

Bu kategori altında toplanan görüşlerde ise 4 öğrenciye ait görüşler doğrultusunda, öğrencilerin bu uygulama ile öğrenirken keyif aldığı anlaşılmaktadır. Bu öğrencilerin 2'si ESTJ diğerleri ISTJ ve ESFJ kombinasyonuna sahiptir. Bu kategoride görüş bildiren öğrencilerin tamamının dış dünyaya yönelme şekli bakımından yargısal (J) kombinasyonu baskın olarak kullandığı görülmüştür. Bu öğrenci görüşlerinin 3'ü ise zihinsel süreçleri dışadönük kullanan öğrencilere 1'i ise içedönük kullanan bir öğrenciye aittir.

Örneğin:

"Derste yapamadığım bir tekniği hocam farklı tekniklerle göstererek çok zevkli hale getirebiliyor. Flüt dersimizi işlediğimiz oda insanın flüt

*çalışma isteği getiren bir yer. Öncelikle aydınlık bir oda, her şey uyum içinde, zevkli bir ders geçiriyorum"***(ESTJ 1).** ***"****Amaç bir tekniği kavratmaksa, bunu öğrencinin seviyesine göre farklı yönlerde fikirler geliştirerek uygulanmalıdır. Tıpkı geçen dönemki gibi eğlenceli ve bir o kadar da planlı ders işlemeye devam ettiğimiz sürece başarımın daim olacağına inanıyorum"* **(ESTJ 3).** *"Aynı zamanda daha da eğlenceliydi"* **(ISTJ 4).** *"Derslerini enerjiyi hiç düşürmeden işler ve olumsuz anlarda da şakalarla, esprilerle dikkati tekrar toplayıp derse devam eder"* **(ESFJ).**

"Uygulamada Yaşanan Sorunlar" Kategorisi Altında Toplanan Öğrenci Görüşleri

Araştırmada öğrenci görüşlerinin toplandığı son kategori, uygulamada yaşanan sorunlara yönelik görüşlerin yer aldığı kategoridir. Bu kategoride 3 öğrenciye ait görüşler yer almaktadır. Bu görüşlerin 2'si ISTJ, biri INTP tip kombinasyonuna sahip öğrencilere aittir. Öğrencilerin tip kombinasyonuna bakıldığında bu kategoride görüş bildiren 3 öğrencinin de zihinsel süreçleri baskın bir şekilde içedönük kullanan öğrenciler olduğu görülmüştür. Uygulama sırasında, sorun yaşadığını belirten öğrencilerden sadece bir tanesi öğrenme veya performans güçlüğü yaşama olarak değerlendirilebilecek bir sorundan bahsetmiştir (ISTJ 5).

*"Dersin işlendiği ortamla ilgili geçen dönem için kapının sürekli çalınıp dersin bölünmesi ya da ders saatinin örnek veriyorum 11.25'te ise 11.25'te başlamaması (Belli sebeplerle başka bir arkadaşımın ya da arkadaşlarımın orada bulunması, vs.) gibi olayın kötü yönde etkilenmesinden dolayı dert yanmaktayım. Kendimle ilgili ise çalışmadan gelmediğim sürece sorun yok gibi. Düşüncelerimizi önemsediğiniz için teşekkür ederim"***(ISTJ 1).** *"Evde çalıştığımda süreç içerisinde kendimi daha rahat ve daha iyi çalıyor hissediyorum, okula geldiğimde hem yolun vermiş olduğu yorgunluk hem de heyecan ve diyafram kullanamama daha kötü çalmama neden oluyor. Tabi ki sinirleniyorum"* **(ISTJ 5).** *"Dersi işlenişine yönelik tek sıkıntı kameranın olmasıydı. Ama o da bu bilimsel çalışmanın bir parçasıydı. Başka bir sıkıntı yaşadığımı hatırlamıyorum"* **(INTP)**.

Öğrencilerin flüt öğretim uygulamasına ilişkin görüşlerine genel olarak bakıldığında, tip kombinasyonlarıyla uyumlu bazı noktaları dile getirdikleri dikkat çekmektedir. ESTJ ve ISTJ grupları genel olarak memnuniyetlerini, dersin planlı ve düzenli işlenmesi, dönemin başında, dönem boyunca derste işlenecek konuları bilmelerinin derse hazırlıklı gelme ihtiyaçlarını karşıladığını vurgulamıştır. İçe dönük (I) grupların özellikle "önceden bilmek" kavramını kullanmış olması ve öğretmenle iletişimin iyi olmasının flüt öğretim uygulamasını yararlı hale getirdiğini söylemesi yapılan uygulamalarının işlevselliğini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra tip kombinasyonu içerisinde baskın bir şekilde duygusal (F) özellikler gösteren öğrencilerin daha çok, "güvenmek", "olumlu yaklaşımlarla mo-

tive olmak", dersi sevebilmek için önce öğretmeni sevebilmek gibi ihtiyaçları, bildirdikleri görüşlerde açıkça görülmektedir. Tip kombinasyonu içerisinde baskın olarak sezgisel (N) özellik gösteren öğrencilerin kendi seçtikleri yolda yürümelerine izin verilmiş olmasını, öğretmenin rehberlik etme durumundan kaynaklı memnuniyetlerini bildirmiş olmaları araştırma için diğer önemli bir bulgudur. Tip kombinasyonu içerisinde baskın bir şekilde algısal (P) olarak hareket etmeyi tercih eden öğrencilerin baskı altına girmeden öğrendikleri için mutlu öğrendiklerini ifade etmiş olmaları da araştırmanın diğer önemli bir bulgusudur. Psikolojik Tip Kuramı'na dayalı öğrenme stili odaklı flüt öğretim uygulamalarının her bir tip kombinasyonunda farklı veya benzeşik yönleriyle öğrenciler açısından olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada ilk olarak, Psikolojik Tip Kuramı'na dayalı flüt öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerin 8 farklı kategoride toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci görüşlerinden oluşturulan kategorilere göre, Psikolojik Tip Kuramı'na dayalı öğretim uygulamalarının; derse yönelik olumlu tutum geliştirme, öğretmenle sağlıklı iletişim kurabilme, çalgı çalışmaya yönelik olumlu tutum geliştirme, öz değerlendirme becerisi ve özgüven kazanma, kolay anlama ve rahat yapma, geçmiş başarısızlık algılarının üstesinden gelme, öğrenirken keyif alma olarak tespit edilen olumlu yanları bulunmaktadır. Saptanan kategorilerden bir tanesinde öğrenciler flüt dersinde yaşadıkları bazı sorunları da dile getirmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşlerinin tamamına yakının olumlu olduğu söylenebilir. Araştırma sonucunda saptanan bu temalar, öğrenme stili veya öğrenme stili modellerinin amaçları ile paralellik göstermektedir. Hawk ve Shah' a göre (2007, s. 1) öğrenme stili modellerinin amacı öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmektir. Araştırmada saptanan kategoriler ise öğrenmeye etki eden önemli kavramları işaret etmektedir. Öğrenci görüşlerinden oluşan kategorileri başlıkları alan yazındaki benzer araştırmalar ile değerlendirildiğinde, çalışmaya yönelik olumlu tutum geliştirme (Erdamar, 2010), derse yönelik olumlu tutum geliştirme (Yalçınkaya, Eldemir, & Sönmezöz, 2014), öğretmenle sağlıklı iletişim kurabilme (Özmenteş, 2013), öz değerlendirme becerisi ve özgüven kazanma (Ekinci, 2013) gibi davranışların öğrenci başarısını etkileyen önemli faktörler olarak ifade edildiği görülmüştür. Bu doğrultuda öğrencilerin uygulamaya ilişkin algılarının, eğitim araştırmalarının yaygın hedefleri ve sonuçları ile örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Araştırmada sonuçlarına göre Psikolojik Tip Kuramı'na dayalı uygulamalar öğrencilere "Derse Karşı Olumlu Tutum Geliştirme" bakımından yararlı olmuştur. Formal olarak yürütülen çalgı eğitimi süreci, derse devamlılığı gerektiren bir süreçtir. Burada devamlılık ile ifade edilmeye ça-

lışılan çalgı dersine hazırlıklı ve istekli bir şekilde katılım göstermektir. Çalgı eğitiminin başarısı büyük oranda öğrencinin ders öncesi hazırlığına, derse yönelik isteğine ve derse devamlılığına yani düzenli öğretmen kontrolünün sağlanmasına bağlıdır. Çilden (2006, s. 543) de çalgı eğitiminde başarılı olabilmek için gerekli olan çalışma programlarının öğrenciye göre düzenlenmesi, kontrollerinin yapılması gerektiğini dile getirmiştir. Öğretmenin yapacağı kontrollerin işlevselliğinin sağlanması ise öğrencinin derse karşı olumlu tutum içerisinde olmasını gerektirmektedir. Popham'a (2005, s. 84) göre, öğrencilerin tutum, ilgi ve değerleri, sonraki davranışların öngörülmesinde oldukça önemli duygusal eğilimlerdir.

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre Psikolojik Tip Kuramı'na dayalı uygulamalar, öğrencilere öğretmenle sağlıklı iletişim kurabilme bakımından da yararlı olmuştur. Öğretmenle iletişimin, öğrenme ve öğretme sürecine katkısı bilinen ve ifade edilen bir konudur. Erdamar (2010, s. 90), üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına yönelik olumlu algısının, öğrencilerin ders çalışma stratejilerinin önemli bir etkeni olduğunu saptamıştır. Çoğu mesleki müzik eğitimi kurumunda, "Bireysel Çalgı Eğitimi" olarak adlandırılan derslerde çalgı eğitimi, adından da anlaşılacağı üzere bireysel yürütülmektedir. Bir ders saati öğretmenin öğrencisiyle iletişim ve etkileşim halinde olduğu bir sınıf ortamıdır. "Bireysel çalgı derslerinde öğretmen ve öğrenci arasındaki sözel ve sözel olmayan iletişiminin olumlu veya olumsuz sonuçları, toplu ders ortamlarına kıyasla daha fazla ortaya çıkabilmekte, etkileri dolaysız olarak yaşanabilmekte, olası olumsuz sonuçların başında ise iletişim çatışmaları gelmektedir" (Turhal, Kalyoncu, & Keçeci, 2018, s. 144). Araştırma sonuçlarına göre uygulamanın yapıldığı süreç içerisinde derslerin öğrenciler tarafından olumlu bir atmosferde algılandığı söylenebilir.

Araştırmada saptanan diğer bir sonuç ise, Psikolojik Tip Kuramı'na Dayalı Öğretim Uygulamalarının, öğrencilerin, çalgı çalışmaya yönelik olumlu tutum geliştirmesinde yararlı olduğudur. Öğrencilerin çalgı çalışmaya yönelik olumlu tutum içerisinde olması, çalgı eğitimi bakımından önemli bir yolun yarılanması olarak düşünülebilir. Öğrencilerin çalgılarında mesleki düzeyde başarı kazanabilmeleri için ders içi etkinliklerin dışında, günlük olarak, egzersiz ve etüt gibi teknik ve müzikal geliştirme çalışmalarına zaman ayırması gerekmektedir. Bu süreç çalgı çalışmaya yönelik olumlu tutum geliştiremeyen öğrenciler için zorlayıcı olabilir. Diğer taraftan çalgısına çalışmaya kararlı, istekli öğrencilerin ise çalgılarında başarılı olmaları beklenmektedir. Özmenteş ve Özmenteş (2009, s. 359) öğrencilerin çalgı çalışma sürelerinin artmasında çalgı çalışmaya ilişkin tutumların olumlu yönde etkisi olabileceğini belirtirken, Çilden (2006, s. 547)başarı, istek ve sevginin, eğitimde, özellikle de sanat eğitiminde birbirini besleyen unsurlar olduğunu ifade etmektedir. Araştırmada saptanan sonuç bu alanda uzman kişilerin görüşleriyle de tutarlılık göstermektedir.

Öğrencilere göre, uygulamanın diğer bir yararı, öz değerlendirme becerisi ve özgüven kazanmalarında etkili olmuş olmasıdır. Öz değerlendirme, çalgı eğitiminde öğrencilerin bilişsel duyuşsal ve devinişsel olarak kendi çalgısal davranışlarını değerlendirebilmelerini sağlayacak bir beceri olarak düşünülebilir. Öz değerlendirme, öğrencilerin sonraki çalgı öğrenme süreçlerinde kendi bilgi, beceri ve yetenekleri doğrultusunda doğruya yönelmelerini sağlayabilir. Güdek ve Öztürk (2016, s. 1152) müziksel performansa yönelik uygulamalarda öğrencinin kendi güçlü ve zayıf yönlerini fark etmesini sağlayacak yaklaşımların kullanılmasının, çalgıya yönelik bilgi, beceri ve tutumu olumlu yönde etkileyeceğini belirtmektedir. Ayrıca çalgı eğitimi belirli düzeyde teorik bilgi gerektiriyor olsa da ağırlıklı olarak performansa dayalı bir uygulama boyutudur. Bir araştırmada (Ekinci, 2013, s. 62) özgüven algıları yüksek olan öğrencilerin ilgi duydukları bireysel çalgı ile performans sergilemeye istekli oldukları, müzik öğretmeni adaylarının solo sahne performansına ilişkin özgüven algıları ile eserlerini severek çalışmaları arasında da anlamlı ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler kolay anlama ve rahat yapma bakımından da Psikolojik Tip Kuramı'na dayalı uygulamaları faydalı bulmuştur. Öğretim uygulamalarının, öğrenme stillerine göre yapılandırıldığı bir başka araştırmada (Sünbül, 2004, s. 376) , kavrama, uygulama, toplam erişi ve kalıcılık yönünden deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark bulmuştur. Given'a (1996) göre kendilerine, tercih ettikleri öğrenme stili ile öğretilen öğrencilerde, akademik başarı ve öğretime karşı olumlu tutumlarda, istatistiksel olarak önemli artış meydana gelmektedir (Aktaran: Veznedaroğlu &Özgür, 2005, s.3). Araştırmanın bu kategorisinde öğrenciler, uygulama sayesinde kendilerine aktarılan çalgısal bilgiyi kolay anladığını ve rahat yaptığını ifade etmiştir. Bir araştırmada (Yalçınkaya, Eldemir, & Sönmezöz, 2014, s. 1593) öğrencilerin çalgısal yeterliliklerini geliştirmelerinin, kendilerini ifade etme, kendilerini gerçekleştirme ve ruhsal açıdan daha rahat olma gibi sonuçları olduğunu saptamıştır. Diğer bir araştırmada da (Ercan & Orhan, 2016, s. 140) öğretim elemanlarının bireysel çalgı dersi tanımlamaları ile ilgili olarak, her bireyin tek olduğu bu sebeple doğuştan getirdikleri farklı özelliklere yönelik kolaylık ve zorluklar göz önünde bulundurularak genel bir çerçeve içinde özel bir eğitim olması gerektiği konusunda ortak görüşte olduğunu saptamıştır. Bu noktada bireysel farklılıklara göre yapılandırılmış öğretimin, kolay anlama ve rahat yapma noktasında flüt öğrencilerine faydalı olabileceği görüşünün, benzer araştırma sonuçlarıyla da desteklendiği söylenebilir.

Araştırmada saptanan diğer bir sonuca göre Psikolojik tip Kuramı'na dayalı öğretim uygulamaları flüt öğrencilerinin geçmiş başarısızlık algılarının üstesinden gelme noktasında da faydalı olmuştur. Çalgı eğitimi sürecinde öğrencilerin, çalgısal performanslarını sergilemelerini gerektiren

birçok sınav, dinleti, konser vb. etkinliklerde bulunmaları gerekmektedir. Wristen'a göre (2013, s. 21), üniversite öğrencilerinin karşılaştığı strese ek olarak müzik öğrencilerinin, mesleki pozisyonlara yerleşme noktasında da rekabet içerisinde strese maruz kaldığını ifade etmiştir. Öğrencilerin bu stresli süreçlerin üstesinden gelebilmeleri, başarısızlık yerine başarı algısına sahip olmaları, performans sergileyecekleri ortamlarda ihtiyaç duyacakları özgüveni kazandırmada kolaylık sağlayabilir. Bir araştırmada (Yöndem, Yöndem, Ünlü, & Nartgün, 2019) bireysel çalgı performansı başarısının, kaygı ile negatif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin başarısızlık algılarının ise kaygılı olmalarında bir etken olabildiği bilinmektedir Bu doğrultuda araştırma sonucu geçmiş başarısızlık algısının üstesinden gelebilen öğrenciler bakımından oldukça sevindiricidir.

Araştırmada flüt eğitiminde Psikolojik Tip Kuramı'na dayalı uygulamaları deneyimleyen öğrencilerin uygulamalar sırasında öğrenmekten keyif aldıklarını, öğrenme ortamını zevkli bir ortam olarak tanımladıkları görülmüştür. Araştırmada öğrenciler formal eğitimde öğrenmeleri gereken eğitimsel içeriği, kendi bireysel öğrenme tercihlerine göre öğrendiklerinden, öğrenme ortamından memnun oldukları anlaşılmaktadır Öğrenci memnuniyetinin incelendiği bir çalışmada (Kandemir, 2015, s. 459) memnuniyeti en çok etkileyebilecek bağımlı değişkenin öğretim elemanı ölçeği olabileceği sonucuna ulaşılmaktadır. Bulgulara göre öğretim elemanı içsel değişkeninde olumlu veya olumsuz değişim öğrenci memnuniyetinde çok önemli derecede değişime etki etmektedir. Araştırma sonuçlarının birbiriyle tutarlı olduğu düşünülmektedir.

Ve araştırmanın son kategorisinde, yapılan öğretim uygulamasına yönelik olumsuz görüşlerin yer almıştır. Bu temada yalnızca bir öğrenci uygulamaya rağmen okulda performans açısından rahat olamadığını belirtmiştir. Diğer olumsuz görüşlerde ise "kameranın açık olması" , "içeriye birinin girmesi" gibi öğrencilere olumsuz gelen durumların, olağan öğretim süreçlerinde süreklilik gösterecek durumları ifade etmediği düşünülmüştür.

Araştırmada son olarak, öğrencilerin, görüşlerini, tip kombinasyonlarının gösterdiği öğrenme tercihleri ile tutarlı bir biçimde ifade ettiği saptanmıştır. Buna göre; "ST" gruplarının, genel olarak duyusal materyaller ve uygulamalar ile neden-sonuç ilişkisine dayalı öğretim yaklaşım ve uygulamalarını değerli bulduğu görülürken, "F" gruplarının, öğretmen ile bağ kurabilmesini sağlayacak kişisel değerlere değindiği saptanmıştır. İçedönük (I) öğrenciler, "önceden bilmek" suretiyle enerji ve dikkatlerini kendi kendilerine toplama fırsatı bulduğunu ve öğretmenle iletişim sağlamadaki destek ihtiyacının karşılandığını dile getirirken, dışadönük öğrenciler, öğrenme etkinliklerini öğretmenle birlikte yapmayı ve dersin zevkli geçmesini değerli bulmuştur. Dış dünyaya yargısal (J) olan öğren-

ciler görüşlerinde planlı ve istikrarlı uygulamaları ifade eden görüşler bildirirken, algısal (P) olan öğrenciler kendi yollarından gitme tercihinin değerli olduğunu ifade etmiştir.

ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda, öğrencilerin uygulamaya yönelik olumlu izlenimlerinin ağırlıkta olduğu görülmüştür. Fakat araştırma tek başına kuvvetli bir söylem için yeterli değildir. Araştırma, ulusal ve uluslararası literatürde tip kombinasyonlarına dayalı olarak müzik eğitimi alanında gerçekleştirilen, deneysel ilk araştırma olması nedeniyle büyük önem taşımaktadır ancak literatürde bu konuya ilişkin daha fazla araştırmaya ve sonuçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırma yalnızca müzik eğitiminde değil farklı alanlarda da tekrarlanabilir**.**

Araştırma sırasında psikolojik tip kuramına dayalı öğretim uygulamalarının başka bir çalgının öğretiminde ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak uygulamanın farklı çalgıların eğitimine de kolaylıkla uyarlanabilir olduğu düşünülmektedir. Yapılacak yeni araştırmalar kuramın çalgı eğitimindeki etkisi üzerine daha fazla ipucu elde edilmesine olanak sağlayabilir. Bu araştırmada uygulamaya dâhil edilen Tip kombinasyonuna uygunluğu uzman kişilerce onaylanmış çalgısal etkinlikler yeni fikirler ile çoğaltılıp yaygınlaştırılabilir.

Konu, Psikolojik tip kuramına dayalı bir çalgı öğretim modeli olarak çalgı eğitimcilerinin bilgisine sunulabilir. Seminer vb. uygulamalar ile öğrencilerin bireysel farklılıkları üzerinde farkındalık yaratılabilir. Bunun yansıra tip kombinasyonlarında yalnızca öğrencilerin baskın öğrenme tercihleri değil öğretmenlerin de tip kombinasyonlarına dayalı baskın öğretme yaklaşımlarını ele almak ilginç sonuçlar doğurabilir. Müzik eğitimi kapsamında bu tarz bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Çalgı eğitiminin doğasında var olan birebir ders yürütüyor olmanın kurama dayalı öğretim uygulamalarının kullanılmasında oldukça önemli bir avantaj olduğu düşünülmektedir. Çalgı eğitimcileri kurama ilişkin seminer vb. etkinliklere katılarak mesleki anlamda kendilerini geliştirebilir. Öğrenme stili modellerinin öğretmen yetiştiren kurumların programlarında yer alması gerektiği düşünülmekte, bu konuya ilişkin yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanları, öğretmen adayları ve mevcut öğretmenlerin görüşlerini kapsayan bir araştırma yapılması önerilmektedir.

Öğrencilerin psikolojik tip kuramı içerisinde, öğrenme sürecine yönelik algılarını olumlu yönde değiştirebilecek bazı püf noktaları bulma olasılığı oldukça yüksektir. Ayrıca söz konusu öğrenciler geleceğin müzik öğretmeni, çalgı öğretmeni adayıdır. Bu nedenle öğrencilerin de öğrenme stili modellerini derinlemesine öğrenebilecekleri seminer kurs vb. etkinliklere katılımı önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Aşkar, B., & Akkoyunlu, P. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitimi ve Bilim*, 37-47. 09 05, 2020 tarihinde file:///C:/Users/Dell/Downloads/5854-35049-1-PB.pdf adresinden alındı

Ataseven, N., & Oğuz, A. (2015). Türkiye'de Öğrenme Stilleri Üzerine Yapılan Tezlerin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(3), 192-205. 09 05, 2020 tarihinde http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/22.neriman_ataseven.pdf adresinden alındı

Aydın, C. H. (2000). Öğrenme ve Öğretme Kuramlarının eğitim İletişimine Katkısı. *Kurgu Dergisi*(17), 183-197. 08 20, 2020 tarihinde https://hdl.handle.net/11421/1431 adresinden alındı

Babacan, E., & Gökbudak, S. (2011). Algısal Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Başlangıç Piyano Eğitiminde Öğrencilerin Tutum ve Performanslarına Etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy, 6*(1), 67-92. 09 08, 2020 tarihinde https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/186583 adresinden alındı

Babacan, E., & Gökbudak, Z. (2011). Başlangıç Piyano Eğitiminde Algısal Öğrenme Stillerinin Uygulanma Durumu. *e-Journal of New World Sciences Academy, 6*(2), 199-224. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/186569 adresinden alındı

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4 b.). Ankara: Pegem Akademi.

Çilden, Ş. (2006). Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Çalgı eğitiminin Nitelik Sorunlarının İrdelenmesi. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi* (s. 542-548). Pamukkale: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 08 28, 2020 tarihinde http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/pamukkale/S-Cilden.pdf adresinden alındı

Demirtaş, S. (2017). *Müzik öğretmeni Adaylarının Piyano eğitiminde Kullandıkları Öğrenme Stilleri ile Piyano Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilşki.* Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dikmen, M., & Tuncer, M. (2020). The Effect of Education Based on Learning Style on Academic Achievement*. *Ege Journal of Education, 21*(1), 71-88. doi:10.12984/egeefd.695452

Dikmen, M., Bahadır, F., & Akmençe, A. E. (2018). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *The Journal of Educatinola Reflections, 2*(1), 24-37. 09 08, 2020 tarihinde https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56304827/mdikmen.pdf?1523552837=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DOgretmen_Adaylarinin_Ogrenme_Stillerinin.pdf&Expires=1599659501&Signature=Q6Mghy-VHsnIM0M9eABHG-M2mpgvUqk8oLuMbk1OAUTjGDjPWe4ULny9T2kk adresinden alındı

Ekici, G. (2003). Uzaktan Eğitimi Ortamlarınnın Seçiminde Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 24 : 48-55 [2003], 24*, 48-55. 09 08, 2020 tarihinde http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/859-published.pdf adresinden alındı

Ekinci, H. (2013). Müzik Öğretmeni adaylarının Solo Sahne Performansına İlşkin Özgüven Algılarının Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 52-64.

Ercan, H., & Orhan, Ş. Y. (2016). Kişiselleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Bireysel Çalgı Dersi ile İlşkisi :Gazi Üniversitesi Örneği. *Journal of Research in Education and Society, 3*(1), 130-144. 08 28, 2020 tarihinde https://dergipark.org.tr/en/pub/etad/issue/26384/278002 adresinden alındı

Erdamar, K. G. (2010). Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Stratejilerini etkileyen Bazı Değişkenler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*, 82-93. 09 08, 2020 tarihinde http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/445-published.pdf adresinden alındı

Güdek, B., & Öztürk, D. (2016). Viyolonsel Öğretiminde Öz Değerlendirme Uygulamalarının Öğrencilerin Performansına ve Tutumlarına Etkisi. *Turkish Studies, 11*(3), 1149-1162. doi: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9097

Hawk, T. F., & Shah, A. J. (2007). Using Learning Style Instruments to Enhance Student Learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education, 1*(5), 1-19. doi: https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2007.00125.x

Kandemir, H. (2015). Öğrenci Memnuniyetini Etkileyen Faktörlerin Yapısal Eşitlik Modeli ile Araştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(13), 447-461. 08 28, 2020 tarihinde https://dergipark.org.tr/en/pub/makusobed/issue/19445/206917 adresinden alındı

Kirby, K. M., Leitsch, P. K., & Kennedy, T. L. (1994). The LSI and MBTI as Predictors of Learning Style. *The Journal of Health Occupations Education, 9*(2). 09 07, 2020 tarihinde https://stars.library.ucf.edu/jhoe/vol9/iss2/4/ adresinden alındı

Lawrance, G. (1996). *People Types & Tiger Stripes* (3 b.). Florida: Center for Applications of Psychological Types.

Lawrance, G. (2007). *Looking at Type and Learning Styles* (4 b.). Florida: Center for Applications of Psychological Type Press.

Myers, I. B. (1998). *Introduction to Type* (Six Edition b.). California: CPP, Inc.

Özmenteş, S. (2013). Çalgı eğitiminde Öğrenci Motivasyonu ve Performans. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 320-331. 09 08, 2020 tarihinde http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/35._sabahat_ozmentes.pdf adresinden alındı

Özmenteş, S., & Özmenteş, G. (2009). Çalgı Çalışmaya Yönelik Tutum, Bireysel Özellikler ve Performans İlşkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi , 17*(1), 353-360. 08 28, 2020 tarihinde https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49070/626094 adresinden alındı

Popham, W. J. (2005). Students' Attitudes Count. Educational Leadership. *Educational Leadership, 62*(5), 84-85. 08 28, 2020 tarihinde https://eric.ed.gov/?id=EJ725892 adresinden alındı

Saban, A. (2008). Primary School Teachers' and Their Students' Mental Images About the Concept of Knowledge. *Elementary Education Online, 7*(2), 421-455. 08 28, 2020 tarihinde http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/viewFile/1823/1658 adresinden alındı

Sünbül, A. M. (2004). Öğretimde planlama ve Değerlendirme Dersinde Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim Uygulamasının Öğrenci Erişlerine ve Öğrenilenlerin Kalıcılığın Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(18), 367-380. 08 28, 2020 tarihinde https://www.researchgate.net/profile/Ali_Suenbuel/publication/242145700_Og_retimde_Planlama_ve_Degerlendirme_Dersinde_Og_renme_Stillerine_Dayali_Ogretim_Uygulamasi_ni_n_Ogrenci_Eris_ilerine_ve_Ogrenilenlerin_Kali_ci_ligi_na_Etkisi/links/56edd7ce08aea35d5b adresinden alındı

Tatar, E., & Tatar, E. (2007). Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim. *Journal of Qafkaz University, 20*, 126-130. 09 05, 2020 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/290429416 adresinden alındı

Turhal, E., Kalyoncu, N., & Keçeci, A. (2018). Çalgı Derslerindeki Öğretmen-Öğrenci İletişiminde "Transaksiyonel Analiz Ego Durumları". *Sanat ve Tasarım Dergisi, 8*(2), 42-65. doi:https://doi.org/10.20488/sanattasarim.529225

Tuzcuoğlu, S. (1996). *Myers Briggs Tip Belirleyicisinin Dilsel Eşdeğerlilik Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışması.* İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Veznedaroğlu, R. L., & Özgür, A. O. (2005). *İlköğretim Online, 4*(2), 1-16. 09 03, 2020 tarihinde http://ilkogretim-online.org.tr adresinden alındı

Veznedaroğlu, R. L., & Özgür, A. O. (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri. *İlöğretim Online, 4*(2), 1-16. 09 08, 2020 tarihinde http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/viewFile/2013/1849 adresinden alındı

Wristen, B. G. (2013). Depression and Anxiety in University Music Students. *National Association for Music Education*, 20-27. doi:10.1177/8755123312473613

Yalçınkaya, B., Eldemir, A. C., & Sönmezöz, F. (2014). Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 9*(2), 1583-1595. 09 08, 2020 tarihinde https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net

/33748918/1316628746_89YalcinkayaBegum-vd-sos-1583-1595.pdf?1400619475=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMUZIK_OGRETMENI_ADAYLARININ_BIREYSEL_CAL.pdf&Expires=1599516603&Signature=GiqfPf~VYxRfLina9CMaYu adresinden alındı

Yöndem, S., Yöndem, Z. D., Ünlü, S. E., & Nartgün, Z. (2019). Müzik Eğitimi Öğrenclerinde Bireysel Çalgı Performansı Başarısının psikolojik ve Kişisel Özelliklere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(1). doi:10.24106/kefdergi.2541

Yüksel, G. (2013). *Flüt Eğitiminde Psikolojik Tip Kuramına Dayalı Öğrenme Stili Odaklı Öğretim Uygulamalarının Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi.* Gazi Üniversitesi. Ankara: Eğitimi Bilimleri Enstitüsü.

Bölüm 25

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ

Mehmet Şaban AKGÜL[1]

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

"Aslında herkes dâhidir. Ama siz kalkıp bir balığı ağaca tırmanma yeteneğine göre yargılarsanız, tüm hayatını aptal olduğuna inanarak geçirecektir."

Albert Einstein.

Yıllardır beklediğiniz an geldi ve artık siz de dünya evine girdiniz. Sevdiğiniz insanla bir ömür yaşama sevinci içindeyken bu yuvayı bir de çocuk ile taçlandırma kararı aldınız. Evladınız büyüdü ve artık okul vakti geldi. Onu en güzel anaokuluna verdiniz. Kıymetliniz en güzel okullara gitmeli, en kaliteli eğitimi almalı ve en güzel mevkilere gelmeliydi. Fakat çocuğunuzun öğretmeni bir gün size çocuğunuzda bazı şeylerin normal olmadığını, akranlarından manidar farklılıkları olduğunu söyleyip çocuğunuzu vakit kaybetmeden rehberlik araştırma merkezine götürmeniz tavsiye etti. Gittiğiniz kurumda çocuğunuzun çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve yeterlilikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bir birey olduğunu ve bundan sonraki eğitim sürecinden kaynaştırma öğrencisi olması gerektiğini söyledi. Peki, nedir bu kaynaştırma eğitimi?

Kaynaştırmanın Tanımı ve Önemi

Özel gereksinimli kişilerin varlığı insanlık tarihi kadar eski olmasına karşın, modern manada eğitimleri aslında yenidir. Bakış açısı ve uygulama anlamında farklı aşamalardan geçen özel eğitim, son zamanlarda eğitim öğretimin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Özel eğitim gerektiren öğrencilerin eğitim ortamları ile ilgili gelişmeler özel eğitimle ilgili gelişmelere göre yön bulmuştur. Bu süreci incelediğimizde özel öğrencilerin eğitimleri ilk önce ayrı yatılı veya gündüzlü özel eğitim okulları olmuştur, son yıllarda ise kaynaştırma daha çok kabul gören bir eğitim olmuştur (Aral, 2011). Kaynaştırmanın kabul edildiği ilk zamanlarda kaynaştırma kelimesi daha sık kullanıldığı, son zamanlardaysa kaynaştırma yerine bütünleştirme kelimesinin tercih edildiği görülmektedir. Normal bireyler ve özel gereksinimli bireylerin beraber eğitim alması gerektiğini savunan kaynaştırma ve bütünleştirme kavramları birbirinden farklı olmasına karşın çoğu zaman birbirlerinin yerine de kullanılmaktadır. Bu nedenle öncelikli olarak bu iki kelimenin anlamını açıklamak gerekmektedir. Kaynaştırma; özel gereksinimli çocukların kendi akranlarıyla beraber genel eğitim sınıflarında eğitimlerinin devam ettirilmesi anlamında kullanılmakla birlikte bütünleştirme; özel eğitim gerektiren bütün bireylerin genel eğitim ortamlarına tam zamanlı olarak yerleştirilmeleri biçiminde kullanılmaktadır. Bu sürece bakıldığında kaynaştırmayı bütünleştirmeye entegre etmede etkisi olan bir hizmetin sunulması gerekmektedir. (Güngör, 2005; Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Günümüzde özel eğitimle ilgili belki de en çok kullanılan kavramlardan biridir kaynaştırma. Birçok çalışma alanlarından farklı kişiler kaynaştırma kavramını çeşitli şekillerde tanımlamışlardır:

- Kaynaştırma eğitimsel bir kavramdır ve özel eğitim gerektiren bireylerin, onlara uygun olan bir öğretim desteğiyle genel eğitim sınıflarında eğitim alması uygulamasıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007).

- Özel eğitim gerektiren bireylerin onlara uygun destek hizmetler sağlanarak, tam zamanlı veya yarı zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan genel eğitim sınıflarında eğitim almasıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007).

- Özel gereksinimi olan öğrenciye ya da sınıf öğretmenine destek özel eğitim hizmetleri sağlanması şartıyla özel eğitim gerektiren öğrencinin norma eğitim ortamında akranlarıyla beraber eğitim almasına denilir (Eripek, 2012).

- Gelişimsel olarak bakıldığında özel eğitim gerektiren çocukların eğitiminde ilk olarak olması gerekli eğitim şekli, çocukların tanı aldıktan sonra planlanan programları ile desteklenerek, genel eğitim içinde akranlarıyla beraber olmalarına ortam oluşturan ağlayan birlikte eğitimidir (Baykoç Dönmez, 2010).

- Kaynaştırma, özel eğitim gerektirenlerin engel dereceleri tespit edilip ihtiyaçları ortaya çıktıktan sonra onların ihtiyaçlarını karşılamak maksadıyla, ailesinin de fikirleri alındıktan sonra normal yaşıtlarıyla beraber okullarda ve sınıflarda eğitim almasıdır (Sarı, 2003).

- Kaynaştırma eğitimi, özel eğitim gerektiren bireylerin yaşıtlarıyla aynı zamanda, aynı eğitim ortamında herhangi bir özel eğitim desteğinin olmadığı ortamlarda eğitim alması değildir. Kaynaştırma, genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli bireyler için uygun eğitim hizmetlerinin oluşturulmasıyla verilen eğitimin adıdır (Bender, Vail ve Scott, 1995).

- Özel eğitim gerektiren bireylerin yetiştirilip, kendi kendilerine yetebilmeleri ve topluma uyumlu bireyler olmasına yardımcı olmak, onların bedensel, zihinsel ve sosyal açıdan gelişimlerine destek olup, normal olan akranları ile birlikte verilen eğitimin adıdır. (Uysal, 2004).

- Kaynaştırma: Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimdir şeklinde tanımlanır (Kargın, 2004).

Kaynaştırma uygulaması özel gereksinimli bireyin gelişimi için olumlu olmakla birlikte yeteri kadar destek hizmeti verecek kişilerin ol-

mayışı, sınıfların ve okulların kaynaştırma uygulamasının gerçekleşmesi için uygun fiziksel şartların olmayışı, öğretmenlerin ve diğer çalışanların kaynaştırma eğitimi ile ilgili gerekli ve yeterli bilgi donanımına sahip olmayışı, olumsuz öğretmen tutumları, destek hizmetlerinin tatmin edici olmayışı gibi problemler kaynaştırmayı sekteye uğratmaktadır. Yaşanan bu olumsuzluklara karşın kaynaştırma; özel eğitim gerektiren bireylerin akranları ile aynı eğitim ortamında eğitim almasını ifade eden "fiziksel kaynaştırmayı", özel eğitim gerektiren bireyleri yaşıtları ve diğer kişilerle iletişiminin desteklenmesi manasında olan "sosyal kaynaştırmayı", çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitimi amaçlayan "eğitimsel kaynaştırmayı" kapsamaktadır (Eripek, 2012; Güngör, 2005; Uysal, 2004).

Özel eğitim gerektiren çocukların, yaşıtları gibi sosyal hayata karışmaları ve çevreleri tarafından kabul edilebilmeleri, sağlam bir iletişim içinde olmaları, topluma ayak uydurabilmeleri ve toplumla etkileşim içinde olmalarına bağlıdır. Topluma karışamayan, iletişime kapalı olan özel eğitim gerektiren bireylerin birçoğu akranlarına nazaran kişilik gelişimlerinde problemlerinin olduğu saptanmıştır. Sağlıklı ilişkilerin olabilmesi ve etkileşim becerilerinin ilerlemesinde özel eğitim gerektiren bireylerin yaşıtlarıyla aynı eğitim ortamında olmasının onlara yararlı olduğu tespit edilmiştir. Kaynaştırma eğitimi sayesinde hem özel gereksinimli bireyler hem de normal bireyler birbirlerini farklı şekillerde etkileyerek birçok alanda ilerleme imkânı bulur ve bu ortamda günlük yaşamda adaptasyonu kolaylaştırıcı birçok olumlu tutum ve davranışlar edinirler. Kaynaştırma sayesinde özel eğitim gerektiren bireyler, normal gelişim gösteren akranlarının farkına vararak, onları model alır, onlarla işbirliği içinde yaşayarak empati yapar ve çoğu akademik alanda da faydalı olurlar. Kaynaştırma ortamında olan normal gelişim gösteren bireyler de engele sahip olan akranları ile iletişim kurma fırsatı yakalarlar böylece kendinden farklı olan bireylere karşı olumsuz tutumlarını değiştirme fırsatı bulurlar. Ayrıca normal gelişim gösteren bireyler, bireysel farklılıkların farkındalığını kazanarak buna uygun tutum ve davranışlar sergilerler ve sonraki dönemlerde de özel gereksinimli bireylere karşı önyargısız ve hoşgörülü tutum ve davranış içinde olurlar (Ceylan ve Aral, 2009).

Kaynaştırmada özel gereksinimli bireylerin eğitiminde çokça karşımıza çıkan bir kavram vardır: "en az kısıtlayıcı ortam". En az kısıtlayıcı ortam, özel gereksinimli bir öğrencinin eğitim ortamını oluştururken ailesi ve akranlarıyla en fazla birlikte olacağı, çevresinden izole edilmeden eğitim verileceği ve eğitim ihtiyaçlarını en iyi biçimde karşılanabileceği ortam olarak değerlendirilir (Batu ve Kıcaali-İftar, 2007).

Üç çeşit kaynaştırma vardır:

1. Tam Zamanlı Kaynaştırma: Özel eğitim gerektiren bireyin kaydı normal genel eğitim sınıfındadır. Özel gereksinimli öğrenci tüm gün sü-

resince normal genel eğitim sınıfında, normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim almaktadır.

2. *Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma: :* Özel eğitim gerektiren bireyin kaydı normal genel eğitim sınıfındadır. Fakat özel eğitime geresinim duyduğu derslerde kaynak odaya gidip, özel eğitim öğretmeni ile eğitim aldığı kaynaştırma türüdür.

3. *Yarı Zamanlı Kaynaştırma:* Özel eğitim gerektiren öğrencinin kaydı özel eğitim sınıfındadır. Öğrencinin başarabileceği derslerde kaynaştırma sınıfından eğitim aldığı kaynaştırma türüdür (Batu ve Kıcaali-İftar, 2007).

Kaynaştırmanın Amacı

Kaynaştırma eğitiminin en önemli amacı, özel eğitim gerektiren bireylerin sosyalleşmesine destek olmak ve özel gereksinimli bireylerin akranlarından ayrılmadan aynı eğitim öğretim ortamında eğitim alma hakkını sağlayabilmektir (Özdemir, 2010). Kaynaştırma uygulamasında edinilen amaç, özel eğitime gereksinim duyan öğrenciyi normal gelişim gösteren bir birey kapasitesine getirmek değildir. Kaynaştırmanın hedefi özel eğitime gereksinim duyan öğrencinin normal gelişim gösteren akranlarıyla nasıl iletişim kurabileceğini, onlarla nasıl etkileşime geçeceğini ve onlarla nasıl uyum içinde eğitim öğretimi gerçekleştirebilmesini sağlamaktır. Kaynaştırma uygulaması özel gereksinimli bireyin topluma ayak uydurarak toplumla uyum içinde yaşamasını kolaylaştırabilmektir. Ayrıca özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin normal gelişim gösteren çocuklara göre kendi çocuklarının başarılarını ve yeteneklerini de daha doğru bir şekilde değerlendirebilmelerine yardımcı olmaktadır (MEB, 2013).

Özel eğitim gerektiren bireylerin sosyal hayatın bir parçası olarak görmesini amaçlayan kaynaştırma, özel eğitim gerektiren çocukların yaşıtlarıyla ile daha güzel ve olumlu ilişkiler kurmasını sağlayan bir uygulamadır. Bu uygulamanın altında yatan esas hedefse, özel eğitim gerektiren bireyle normal gelişim gösteren akranı birlikte vakit geçirdikçe yaşamla ilgili bütün becerileri gelişecek ve kurdukları olumlu iletişim sonucunda da kendilerini daha iyi geliştireceklerdir. Bu nedenle çocukların birçok akademik beceriler kazandığı okul öncesi dönem önemli bir zaman dilimidir. Erken yaşta başlanılan eğitimle özel gereksinimli kişilerin karşılaşacakları engellerin önüne geçilebileceği ya da bu engelleri hafifletebilecekleri saptanmaktadır. Erken yaşta başlanılan eğitim çalışmalarının özel eğitim gerektiren bireylerin gelişimlerini hızlandırdığı da görülmüştür. Erken yaşta başlaması gereken kaynaştırmanın hedefleri;

•Hem normal gelişim gösteren çocukların hem de özel eğitim gerektiren çocukların beraber yaptıkları etkinliklerde gelişimlerine olumlu katkı sağlayacaktır.

•Normal gelişim gösteren çocuklar yaşamda özel gereksinimli bireylerinde olduğunun farkındalığını kazanacak, onları daha iyi tanıyarak kabullenmeleri kolaylaşacak ve onların eğitimlerine katkıda bulunacaklardır.

•Özel eğitim gerektiren bireylerde benlik gelişimine olumlu katkı sağlayacak, kişilik ve sosyal gelişimlerini destekleyerek toplumda kendi kendilerine yeten bağımsız ve üretken bireyler olmalarına yardımcı olacaktır (Ceylan ve Aral, 2009).

Kaynaştırmanın en genel amacı özel gereksinimli kişiyi normal hale getirmek değildir. Onun ilgi ve becerilerini en güzel biçimde kullanmasına yardımcı olarak, yaşamını kolaylaştırmaktır (Aral, 2011).

Türkiye'de Özel Eğitim ve Kaynaştırma

Özel eğitim ilgili çalışmalar ilk sistematik çalışmalar 16.yüzyılda Enderun Mektebi'nin açılışı ile gerçekleştiği öne sürülmektedir. Enderun Mektebi'nin özel eğitim sistemi üstün yetenekli öğrenciler içindi. Tam anlamıyla özel eğitim çalışmalarına örnek sayılabilecek uygulama 1889 yılında İstanbul Sultanahmet'te Grati Efendi'nin açtığı Görme ve İşitme Engelli Sınıflarıdır (Akçamete ve Kaner, 1999, Aral, 2011). Bir diğer örnek olunabilecek uygulama 1921 yılında İzmir'de işitme ve görme yetersizliği olan bireyler için açılan Sağırlar-Körler Okuludur. 1924 yılından 1950 yılına kadar Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı olarak yürütülen kurum eğitim hareketliliğine daha sonraları Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde devam etmiştir. Bu okulun Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'ndan Milli Eğitim Bakanlığına devredilmesi özel eğitim ihtiyacının bir sağlık sorunu olarak algılanmasından çıkmış, özel eğitimin bir eğitim ihtiyacı olarak görülmeye başlanmıştır. Bu yaşananlara ek özel eğitim hizmetleri, İlköğretim Genel Müdürlüğü yapısında bir şube müdürlüğünde faaliyetlerinin sürdürürken 1980 yılında kurumsallaşarak Özel Eğitim Genel Müdürlüğü adını almıştır. 1983 yılında ise Genel Müdürlük Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığına dönüştürülmüştür. 1992 yılında yapılan düzenlemeler ile kabul edilen "Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü" olarak bu güne değin faaliyetlerini devam ettirmiştir. Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü özel eğitim hizmetlerini bakanlık merkez teşkilatında genel müdürlük, taşra teşkilatında ise İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan müdür yardımcıları/şube müdürleri ile onlara bağlı olan RAM (Rehberlik Araştırma Merkezi) aracılığıyla faaliyetlerini ortaya koymaktadır. 1986 yılında özel eğitime gereksinim olan bireyleri topluma kazandırarak meslek edinmeyi amaçlayan 3308 sayılı "Çıraklık ve Mesleki Eğitim Yasa çıkmıştır. Bu yasa özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri meslek edinmeye hazırlamak için lazım olan çalışmaların düzenlenmesi gerekliliğini yasa ile hükme bağlamıştır (Aşcı, 2019).

1988 yılında oluşturulan genelgede özel eğitim gerektiren çocukların genel eğitim sınıflarına kaynaştırılması yoluyla artık kaynaştırma uygulaması tam manasıyla ülkemizde gerçekliğini kazanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 1990 yılında yaptığı şurada aldığı kararlar ile 1991 yılında kaynaştırma programlarını daha geniş ve yaygın duruma getirerek, programa dâhil olacak öğrenciler için kişiye özgü bireysel eğitimler planlanıp uygulanmasına, bu öğrencilerin eğitimleri de alanı iyi bilen uzman kişilerin vermesi gerektiğiyle ilgili kararlar alınmıştır. 1992 yılında ise hazırlanan yönetmelik ile ilkokullarda yapılması söz konusu olan özel eğitim faaliyetleri ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmeye çalışılmıştır (Uysal, 2004).

Özel eğitim kurumları ve özel sınıflar Ülkemizde 20. yüzyılın başından itibaren sınırlı sayıda da olsa özel eğitim gerektiren öğrencilerin eğitimi için en ideal öğrenme modelleri olarak kabul edilmiş, 1990'lı yıllara kadar bu kurumlar yaygınlaşmıştır. 1986'da başlatılan "kaynaştırma" uygulamaları ise 1997 yılında kabul edilen 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile yasallaştırılmış, "Özel gereksinimli çocukların akranları ile aynı eğitim ortamlarında, kendileri için en uygun eğitimi almaları" yasal olarak kabul görmüştür. Bu kararnamenin "Kaynaştırma" maddesinde özel gereksinimli bireylerin eğitimleri için hazırlanan bireysel eğitim planları ışığında yaşıtları ile beraber her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda onlara uygun olan yöntem ve teknikler uygulanarak devam edilir denilmektedir. Kaynaştırma "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; Okul öncesi, ilkokul, ortaokul, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları" olarak tanımlanabilir. 2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetlerini Yönetmeliği daha önce yayımlanan yönetmeliklerden farklı olarak tam ve yarı zamanlı kaynaştırma tanımları yapılarak bu uygulamaların nasıl yapılacağından söz edilmiştir. 2006 yılında da yönetmelikte farklılığa gidilmiştir. Yapılan değişiklikler incelendiğinde kaynaştırma uygulamasının tanımında herhangi bir farklılık olmasa dahi yönergenin içeriğinde özel eğitim gerektiren talebelerin eğitim performansları ve eğitim ihtiyaçları belirli kılınarak planların yapılması, ihtiyaç duyulduğu takdirde öğrencileri örgün eğitime hazırlamak maksadıyla destek eğitim odaları açılabileceği açıklanmıştır (Ekşi, 2010).

Dünyada da varlığı bilindiği gibi Ülkemizde de anne babanın özel eğitime gereksinimi olan çocuklarına karşı daha hassas olmaları, kaynaştırmayla alakalı uygulamaların gerçekleştirilmesi, hukuk boyutunda kaynaştırmanın yasalarla sabitlenmesi, özel eğitim ile ilgili faaliyetlerin daha çok bilinmesi ile ilgili çalışmaların artmasına vesile olmuştur. Çalışmaların artması ile birlikte bu konun ne kadar önemli olduğu devamlı tekrar edilerek, özel eğitim okullarının ve kurslarının açılması ve bu kurslarla

normal eğitime devam eden öğrencilere destek özel eğitim hizmetleri imkânın verilmesini sağlamıştır. (Eripek, 2012).

2018 yılı içerisinde ülkemizde eğitim yolu içinde özel eğitimin değişen farklılaşan şartlarına karşılık yönetmeliğe birkaç ekleme yapılmıştır. Bu eklemeleri kısaca şöyle sıralayabiliriz;

- Rehberlik araştırma merkezlerinde yapılması gereken tanılama işlemi için gelmesi güç olan öğrencilere oldukları yerde eğitsel tanılama ve değerlendirme işlemi yapılabilmesine olanak verilmiştir.
- Yabancı uyruklu olan ama eğitimine Türkiye'de devam etmek isteyen öğrenciler ile bakanlığa bağlı yurt dışında hizmet veren okullarda eğitim alan öğrencilerin rehberlik araştırma merkezlerinde sunulan faaliyetlerden faydalanabilmeleri için maddeler eklenmiştir.
- Özel öğrencilerin hayat boyu eğitimden istifade edebilmeleri için eğitimin her kademesinde özel eğitim hizmetlerinden aktif olarak faydalanabilmesi için yapılacak olan kademe geçişlerinin yapılmasına dair maddeler eklenmiştir.
- Destek eğitim odalarında hangi kişilerin ne ve nasıl görev alacağı konusunda açıklayıcı ifadelere yer verilmiştir.
- Erken çocukluk dönemi eğitiminde özel eğitim hizmeti verebilecek eğitim kurumlarının sayısı artırılmış ve daha fazla öğrenciye ulaşma amacı güdülmüştür.
- Lise öğrencilerinin evde eğitim ve hastanede eğitim görebilecekleri ders saatlerinde artışa gidilmiş ve bu konu hakkında detaylı açıklayıcı ifadelere yer verilmiştir.
- Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin farklı okullara nakilleri konusunda yapılacak iş ve işlemler açıklanarak ifade edilmiştir.
- BİLSEM'lerde (Bilim ve Sanat Merkezi) eğitim alan öğrenciler için kayıt işlemleri, devam devamsızlık durumları ile alakalı anlatımlar eklenmiştir (Aşcı, 2019).

Günümüzde özel eğitime ihtiyacı olanların eğitimlerinde kaynaştırma uygulamaları özümsenerek içselleştirilmiş ve özel eğitim kurumlarının farklı yatılı/gündüzlü okullarında sürdürülmeye çalışılmaktadır. Birçok okulda kaynaştırma uygulamaları devam ederken gün geçtikçe de bu uygulamada eğitim alan özel gereksinimli çocuk sayısı artmaktadır. Türkiye'de kaynaştırma uygulamasına dâhil olan çocuk sayısındaki artışa rağmen, özel gereksinimli öğrencilere, onların öğretmenlerine ve eğitim gördükleri sınıflara özel eğitim desteğinin az oluşu ya da hiç olmayışı çocuğa sunulan eğitimde problemlerin yaşanmasına neden olmaktadır (Kargın, 2004).

Kaynaştırmanın İlkeleri

Kaynaştırma uygulamasının amacına ulaşabilmesi için uyulması gereken ilkeleri vardır. Bunlar:

- Özel eğitim gerektiren bireyler akranlarıyla aynı eğitim kurumunda eğitim görme hakkı vardır.
- Kaynaştırma uygulamasında özel eğitim ve genel eğitim birbirinden ayrılamaz, bir bütündür.
- Kaynaştırma eğitimine erken yaşlarda başlamak önemlidir.
- Kaynaştırma uygulamasında ilk önce özel eğitim gerektiren birey ve anne babası ele alınır.
- Bireyin kaynaştırma eğitimini alıp almayacağına karar verme süreci bireyin aile ve okul öyküsü ile eğitsel tanılama sürecine göre gerçekleşir.
- Özel eğitim gerektiren bireyi ilk olarak okul idaresi başta olmak üzere okulun tüm personeli kabul etmeli ve bireye karşı destekleyici tutum ve davranışlar sergilemelidir.
- Kaynaştırma uygulamasında özel gereksinimli bireyin öğretmenlerinin istekli olması esastır.
- Kaynaştırma uygulamasında bireysel farklılıkları dikkate almak önemlidir.
- Kaynaştırma uygulaması için gerekli kaynaklar ve destekler sağlanmalıdır.
- Hizmetler bireyin yetersizliğe göre değil, bireyin eğitim ihtiyaçlarına uygun olarak planlanmalıdır.
- Kaynaştırma sınıfları, hem özel gereksinimli çocukların hem de normal gelişim gösteren çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak, öğrenmelerini kolay hale getirecek şekilde oluşturulmalıdır.
- Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli çocuğu toplumun bir parçası haline getirmeyi amaçlamaktadır.
- Kaynaştırma sınıflarında hem özel gereksinimli çocukların hem de normal gelişim gösteren çocukların, beraber oynamaları, eğitimsel ve sosyal faaliyetlere katılması sağlanmalıdır.
- Kaynaştırma uygulamasına geçilmeden önce sınıfındaki normal gelişim gösteren çocuklara özel gereksinimli arkadaşlarıyla ilgili bilgilendirme yapılmalıdır.

- Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için normal eğitim sınıfındaki özel gereksinimli bireye ve öğretmenine, ihtiyaçları doğrultusunda destekleyici eğitim sağlanmalıdır.
- Kaynaştırma sınıflarındaki tüm öğrencilerin anne babalarıyla iş birliğine sağlanmalıdır.
- Kaynaştırma için uygun modeller geliştirilerek uygulanmalıdır.
- Kaynaştırmada eğitiminde uygulanan hizmetlerin sürekliliği sağlanmalı ve devamlı takip edilerek değerlendirme yapılmalıdır.
- Kaynaştırmada uygulamalarında görevli olan kişilerin kendilerini geliştirmeleri için imkânlar sunulmalıdır (Aral ve Gürsoy, 2007; Ceylan ve Aral, 2009; Kargın, 2004).

Kaynaştırma ilkelerinin hayata geçirilmesinde eğitimcilere, ailelere ve topluma büyük görevler düşmektedir. Kaynaştırma uygulamasından yarar sağlanabilmesi için aile-çocuk-toplum içinde süreklilik arz eden bir iletişim ağının olması gerekir. Bu iletişim ağının oluşabilmesi için sorumluluğu olan herkes, özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçları ve onlara uygulanan programlar hakkında kararlar almalı, normal eğitim sınıflarına entegre olabilmesini kolaylaştırmalı, çocuklara ve ebeveynlerine yararlı olabilecek hizmetlerin sağlanması için hep beraber çalışılmalıdır. Kaynaştırma uygulaması bir ekip işidir. Ekibin hedefi ise, özel eğitim gerektiren çocukların eğitimsel ihtiyaçlarıyla ilgili kararlar veren, bireyler, aileler, eğitimciler ve okullar arasındaki iletişimi sürdürüp ilerleten ve koordine eden, kaynaştırma hakkında sorumluluğu paylaşan, disiplinler arası bir ağ kurmaktır. Ekip; özel eğitimciler, okul yöneticileri, dil ve konuşma terapistleri, gönüllüler, aileler, akranlar, yerel yönetimler, uzmanlar ve ailesel örgütler gibi yardımcı destek personelinden oluşur. Grubun içinde bulunan kişiler özel eğitim gerektiren bireylerin, ailelerin ve eğitimcilerin ihtiyaçlarına uygun olarak değişebilmektedir. Ekip, sürekli iletişim içindedir, herkesin birbirine karşı sorumlulukları vardır ve yaşanılan problemleri çözmeye yönelik bir tutum içerisinde çalışmaktadırlar. Ayrıca kaynaştırma uygulamasının istenilen hedefe ulaşıp bireye daha yararlı olabilmesi için ekipte yer alanların kaynaştırmanın ilkelerine yaraşır bir şekilde davranması gerekmektedir (Salend, 1998).

Kaynaştırmada Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Kaynaştırma uygulamalarının hedefine ulaşabilmesi için dikkat edilmesi gerekenler Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018)'nde ifade edilmiştir. Bunlar:

- Özel gereksinimli kişilerin eğitimleri normal gelişim gösteren yaşıtlarıyla beraber aynı ortamda sürdürmeleri sağlanmalıdır.

- Kaynaştırma öğrencisinin hem yetersiz olduğu alanlar hem de yeterli olduğu alanlar tespit edilmelidir.
- Genel eğitim sınıfı içinde bir tane engel türüne yönelik öğrenci olmalıdır.
- Özel eğitim gerektiren çocukların öğrenmelerinin kalıcı olabilmesi için okulda verilen eğitimin okul dışı ortamlarda da devam ettirilmedir.
- Çocuğa verilen eğitim ihtiyaçları doğrultusunda ve eğitim performansı çerçevesinde planlanıp uygulanmalıdır.
- Özel gereksinimli çocuklara başarı duygusunu tattırmak için başarabilecekleri sorumluluklar verilerek başarıları ödüllendirilmelidir.
- Çocuğa etiketleme yapılmamalı, öz güvenini zedeleyecek, benliğini sarsacak söylemlerden uzak durulmalıdır.
- Kaynaştırma eğitimi çocuğu normal duruma getirmek için değildir. Çocuğun becerisini, ilgisini en üst seviyede ve en iyi biçimde kullanmasına olanak sağlamalıdır.
- Uygulanan faaliyetler bireyin tüm duyu organlarına hitap edecek biçimde yapılmalıdır.
- Kaynaştırmada sosyal, kültürel, iş ve meslek eğitimi konularından daha çok söz edilmelidir.
- Verilen eğitimin her kademesinde çocuk hedefe yoğunlaştırılmalı ve eğitime özendirilmelidir.
- Öğrencinin yetersizliğine takılmak yerine onu olduğu gibi kabul etmek kaynaştırma eğitimi için önemlidir.
- Kaynaştırma uygulamalarında çocuğun ailesi ve çocuğun çevresi eğitimin ayrılmaz bir parçası olmalıdır.
- Kaynaştırma uygulamalarında akran öğrenmesi için fırsatlar sunulmalı, çocukların birbirlerine rehber ve model olmasına imkânlar sağlanmalıdır.
- Yapılan etkinliklerin dönütleri öğrenciye bildirilmelidir.
- Uygulamalar sürekli gözlenerek gerekli kayıtlar tutulmalı, öğrencinin durumuyla ilgili gerekli bilgilendirilmeler yapılmalıdır.
- Kaynaştırma uygulamasına dâhil olan öğrenci için BEP hazırlanmalıdır.

Bir okulda veyahut bir kurumda kaynaştırma yapılacaksa özel gereksinimli bireyin yetersizliği ne ise ona uygun olarak ortam düzenlemesi yapılmalıdır. Bu okul ve kurumlarda öğrenciye verilecek olan eğitim

hizmetinin aktif şekilde devam edebilmesi için özel araç-gereç ile eğitim malzemeleri olmalı ve destek eğitim odası açılmalıdır.

- Kaynaştırma uygulaması yapılacak olan okul veyahut kurumlarda bulunan herkes kaynaştırmaya hazır hale getirilmelidir; okulda ya da kurumda görev yapan kişiler, sınıftaki normal gelişim gösteren çocuklar ve aileleri. Ayrıca özel öğrenci ve ailesi de kaynaştırma uygulaması başlamadan hazırlanmalıdır.

- Kaynaştırma uygulamalarında okul öncesinde iki özel gereksinimli bireyin olabilmesi için sınıf mevcudunun 10, bir özel gereksinimli öğrencinin olduğu sınıflarda sınıf mevcudu eğitim gören kişilerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları; okul öncesi eğitim kurumlarında 20 geçmeyecek biçimde olmalıdır. İdeal olan bir sınıfta bir kaynaştırma öğrencisinin olmasıdır.

- Kaynaştırma öğrencisinin eğitimleri süresince destek eğitim hizmetinden faydalanmaları için gerekli organizasyonlar yapılmalıdır.

- Özel gereksinimli çocukta öğrenmenin kalıcı olması isteniyorsa öğrenciye deneme ve yapma fırsatı verilmeli, eğitimde oyunun etkisinin büyük olduğu ve oyunu bütün etkinliklerinin temeli yaparak etkinlikleri uygulamanın önemli olduğu unutulmamalıdır.

- Özel gereksinimli öğrencisi olan öğretmen, öğrencisinin yetersizlik türü ve derecesine, öğrencisinin eğitim performansına ve öğrencisinin ihtiyacına uygun olan araç-gereç, eğitim materyalleri, öğretim yöntem ve tekniğini yapan ve ayarlayan kişi olmalıdır.

- Özel gereksinimli öğrencisi olan öğretmen, öğrencisinin yetersizlik türü ve derecesine, öğrencisinin eğitim performansına ve öğrencisinin ihtiyacına uygun olan araç-gereç, eğitim materyalleri, öğretim yöntem ve tekniği ile ölçme ve değerlendirmede zaruri düzenlenmeleri yapmalıdır.

- Özel gereksinimli öğrencisi olan öğretmen etkinlik yaparken öğrencisinin görme ve duyma organlarına seslenebilen materyalleri seçmelidir.

- Öğretmen öğrencisine etiketleme yapmamalı, ona güvenmeli ve onunla ilgili olmalıdır.

- Özel eğitim gerektiren bireylerle etkinlik yapan öğretmen devamlı göz kontağı kurmalı ve bu şekilde iletişime geçmelidir.

- Özel gereksinimli çocuklara eğitim verilirken pekiştireçler kullanılmalı. Bu pekiştireçler öğrencinin ilgi, istek, ihtiyaç ve yetkinlik durumuna uygun olarak seçilmeli. Öğrencinin olumlu davranışları ve yeterli yönleri pekiştirilmelidir (Aral, 2011).

Kaynaştırmanın Yararları

Özel eğitim gerektiren bireyin akranları ile birlikte aynı genel eğitim sınıfında olması yani kaynaştırma yapılmasının yararı özel eğitim gerektiren birey için değil aynı zamanda sınıfta bulunan normal gelişim gösteren öğrencilere, bu çocukların eğitiminde aktif rol alan öğretmenlerine ve ebeveyne ile çevrelerine olumlu etkisi olur.

Özel Gereksinimli Çocuklara Yararları

Özel eğitim gerektiren bireyin okulda olduğu zamanlarda normal akranı ile birlikte vakit geçirmesi, çocukların birbirleri ile ilişki içinde olmalarını sağlar, kaynaştırma ayrı yerlerde olan bu çocukları birleştirir. Böylelikle özel eğitim gerektiren çocuğun iletişim becerileri ve sosyal becerilerinde artış görülür. Kaynaştırma eğitimi uygulanırken özel eğitim gerektiren çocuklar normal akranlarının toplum tarafından kabul edilen davranışlarını görür ve taklit edebilirler. Özel gereksinimli çocuğun bu davranışı insanlar içinde yer bulmasını sağlayarak insanlar tarafından kabul görmesine yardımcı olur. Böylelikle özel gereksinimli bireyin toplum tarafından edindiği kabul, onun topluma uyumunu ve toplumla etkileşimine yardımcı olur. Ve çocuk özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar grubunda değil, toplumunda içinde olmuş olur. Kaynaştırma özel gereksinimli çocukların toplumdaki insanlarla bütünleşmesine yardımcı olur. Akranları ile eğitim alan özel gereksinimli çocukların daha çok sosyal destek aldıkları, iletişime rahat geçtikleri, arkadaşlıklarını daha uzun sürdürebildikleri görülmüştür. Kaynaştırma uygulamalarına dâhil olan özel eğitim gerektiren bireyler, farklı ortamlarda eğitim alan özel gereksinimli arkadaşlarına nazaran sosyal anlamda daha iyi oldukları ve yaşıtları ile uzun zamanlı arkadaşlık kurdukları görülmüştür (Alper ve Ryndak, 1992).

Normal Gelişim gösteren Çocuklara Yararları

Özel eğitim gerektiren çocuklarla beraber aynı sınıfı paylaşan normal çocuklar, kendinden farklı kişilere karşı önyargılı davranışları farklılaşabilir ve böylece de bireysel farklılıkların olabileceğini algılayabilir ve arkadaşlarını anlayabilirler. Normal gelişim gösteren çocuklar bireysel ayrılıklara müsamahalı olmaya başlarlar. Çoğu zaman kaynaştırma uygulamalarında normal çocuk özel gereksinimli arkadaşına öğretmen rolünde olur, onunla oyun oynayabilir, yemekte, otobüste ve oyun alanında hususi arkadaşlık kurabilir. Kaynaştırma eğitimi normal gelişim gösteren çocukların işbirliği becerisini ve yardımlaşma duygusunu artırır. Bu tür paylaşımlar ile normal çocuklar özel eğitime muhtaç çocukların becerilerini ve niteliklerini fark edebilirler (Alper ve Ryndak, 1992).

Araştırmalarda kaynaştırma programına destek veren normal çocukların, kaynaştırma programına destek olmayan-katılmayan normal çocuklara göre başarı testlerinden iyi puanlar aldıkları görülmüştür. Bu-

nunla beraber kaynaştırma uygulamalarına katılan normal çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı davranışlarının daha müspet olduğu, özel gereksinimli yaşıtlarından kötü davranış ve tutumlar öğrenmedikleri, kendini tanıma, sosyal ve problem çözme yeteneklerinin ve özgüvenlerinin olumlu olarak geliştiği belirtilmiştir. Normal çocukların, insanların gereksinimlerine karşı daha hassas oldukları, etik ilkeler konusunda daha duyarlı oldukları gözlenmiştir (Salend,1998).

Öğretmenlere yararları

Kaynaştırma uygulamaları öğretmenlere öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları yönünde eğitim ortamını öğretim programını hazırlama yeteneğini geliştirir. Ayrıca öğretmenlerin iletişim yeteneğini artırır. Öğretmenlerin birçoğu kaynaştırma eğitimine güvendikleri, fakat özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi için kendilerinin yeterli donanıma sahip olmadığını belirtilmiştir. Hatta özel eğitime muhtaç çocukların tıbbi ve fiziksel niteliklerinden doğan problemlere bakmaktan huzursuz olduklarını ve sınıfta bu çocuklarla ilgili sıkıntı yaşandığında ne yapacaklarını ve nasıl hareket edeceklerini bilemedikleri için sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin bazıları da özel eğitime muhtaç çocuğa akademik anlamda destek olurken fazla zaman harcadıklarını, normal çocukların akademik ve sosyal gereksinimlerine yeterince destek olamadıklarından şikâyet etmektedirler (Werts, Wolery, Snyder, Caldwell ve Salisbury, 1996).

Yılmaz (1995), bir çalışmasında öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına karşı olduklarını görmüştür. Öğretmenlerin bu konuda yetersiz olduğunu ve bu konudaki güdülenmelerin olmadığını dile getirmişlerdir. Farklı bir çalışmada ise, öğretmenler kaynaştırma uygulamalarının için özel eğitime muhtaç çocuğun öğrenme niteliğini negatif etkilediğini ve bu konuyla alakalı yasal gerçekliliğin yetersiz olduğunu, kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili de kendilerine rehberlik desteği verilmediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kendini geliştirmemesi, bu çocukların eğitimi için gerekli hazırlıklarını yapmaması kaynaştırma uygulamalarını sekteye uğratır ve uygulama başarısızlıkla sonuçlanır (Kayaoğlu, 1999).

Anne Babalara Yararları

Normal gelişim gösteren çocukların aileleri kendi çocuğunu ikinci plana itecek, eğitimi sekteye uğratacak, çocuğuna zarar gelecek veya eğitimi kötü sonuçlanacak şeklinde endişeleri vardır. Bu nedenle de genellikle çocuğunun olduğu sınıfta kaynaştırma öğrencisi istemezler ya da bu konuda çok zor ikna olurlar. Aileler bu kaygıları yaşarken yapılan çalışmalar ise bunun tam tersini ifade etmektedir; normal gelişim gösteren çocuklar kaynaştırma uygulamalarından kötü etkilenmiyorlar, verilen programdan ve eğitimden yeteri kadar faydalanıyorlar, normal gelişim gösteren çocuklar özel gereksinimli arkadaşlarına karşı hassasiyetle yak-

laşıp onlara yardım ettikleri görülüyor. Ayrıca kaynaştırma uygulamaları normal çocuğun ailelerine bireysel farklılıkların olabileceğini bu duruma saygı duyarak onaylamaları gerektiğini öğretir. (Ceylan ve Aral, 2009). Kimi ebeveyn kaynaştırma uygulamalarına destek istekli olup veriyor, kimi ebeveyn ise bu durumdan çekinip kaygılanıyor, şüpheci yaklaşıyor ve korku duyuyorlar. Özetleyecek olursak ebeveynler kaynaştırma uygulamalarına karşı tutumları olumlu fakat düşünsel olarak yeterli olmadıkları gözlemleniyor (Batu, 2000).

Bununla birlikte kaygıları olan bir başka ebeveyn ise özel eğitime gereksinimi olan çocuğun ailesidir. Uygulama ile ilgili fikirleri bazılarının olumlu bazılarının olumsuzdur. Bazı ebeveynler, kaynaştırma uygulamasının kendi çocuklarının özel gereksinimlerine daha elverişli olan destek eğitim odalarındaki bireysel hizmetlerin biteceğinden kaygılanırlar. Kaynaştırma sınıflarında ebveynlerden bazıları çocuklarının bir yarış içinde olacağından endişelenerek bu durumun çocuğun başarısızlığa iteceğini, içine kapanık olup, hayal kırıklığı yaşayacağını düşünürler. Oysa akranları ile birlikte aldığı eğitim yani kaynaştırma sayesine onlar gibi tecrübelere sahip olarak hür ve yardımda bulunan bireyler olarak yetişmeleri için mücadele etmektedirler. Akranlarından ayrı tutularak alacağı eğitim çocuğu yalnızlığa, istenmeyen tutum ve davranışlara, farklı duygulara itecektir. Ayrıca aileler arasında da bir etkileşim söz konusu olacağı için ailelerin iletişimlerini de geliştirecektir (Turnbull ve Ruef, 1997).

Kaynaştırma uygulamalarında ebeveynin arzulu olması kaynaştırma eğitiminin kaliteli, başarılı ve kaynaştırmanın gelişmesinde önemli rol oynar. Bu nedenle hem normal gelişim gösteren çocukların hem de özel eğitim gerektiren çocukların ebeveynleri kaynaştırma eğitimi hakkında doğru bilgilendirilmeleri gerekmektedir. (Batu, 2000; Ceylan ve Aral, 2009).

KAYNAKÇA

Akçamete, G., & Kaner, S. (1999). Cumhuriyetin 75 Yılında Çocuğa Yönelik Özel Eğitim Çalışmaları. 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve çocuk. *Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları*, *2*, 395-405.

Alper, S., & Ryndak, D. L. (1992). Educating students with severe handicaps in regular classes. *The Elementary School Journal, 92*(3), 373–387. https://doi.org/10.1086/461698.

Aral, N. & Gürsoy F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd. Şti.

Aral, N.(2011). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma.* İstanbul: Morpa Yayınları.

Aşcı, O. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları ile kişiler arası öz yeterlik algılarının incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (Tez no:586743)

Batu, S. & Kırcaali-İftar G. (2007). *Kaynaştırma.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi, 2*(4),35 – 45.

Baykoç Dönmez, N. (2010). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim.* N. Baykoç (Ed.), Özel eğitim içinde (ss. 13-26). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*(2), 87–94, 120. https://doi.org/10.1177/002221949502800203

Ceylan, R. & Aral, N. (2009). *Kaynaştırma Eğitimi.* Y. Fazlıoğlu (Ed.). Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi s(437 – 462) içinde. İstanbul: Kriter Yayınları.

Ekşi, K. (2010). *Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması.* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (Tez no:264090)

Eripek, S. (2012). *Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları.* Süleyman Eripek (Ed). İlköğretimde kaynaştırma s(1-17) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Güngör, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi.* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi. (Tez no:205204)

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), s.1-13.

Kayaoğlu, H. (1999). *Bilgilendirme programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (Tez no:81682)

MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı.* Ankara : Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Özdemir, H. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (Tez no:309082)

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, 7 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 30471). Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5.

Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming. Creating inclusive classrooms.* New Jersey: Prentice Hall.

Sarı, H. (2003). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *Kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, yöntemler, teknikler.* İstanbul: Morpa Yayınları.

Turnbull, A.P., & Ruef, M. (1997). Family perspectives on inclusive lifestyle issues for individuals with problem behavior. *Exceptional Children, 63*(2), 211-227.

Uysal, A. (2004). Kaynaştırma uygulamaları yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. 13. özel eğitim günleri kongresi. Özel eğitimden yansımalar, Eskişehir.

Werts, M. G., Wolery, M., Snyder, E. D., Caldwell, N. K., & Salisbury, C. L. (1996). Supports and resources associated with inclusive schooling: Perceptions of elementary school teachers about need and availability. *The Journal of Special Education, 30*(2), 187–203. https://doi.org/10.1177/002246699603000204.

Yılmaz, H. (1995). Normal Öğrencilerin Devam Ettiği Sınıflarda Eğitim Gören Özürlü Çocukların Sorunları. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 20*(208): 16-22.

Bölüm 26

BİLİŞİM ÇAĞI'NDA TÜRKÇE EĞİTİMİNİN GELECEĞİ

Halil Erdem ÇOCUK[1]
Yunus Emre ÇEKİCİ[2]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, halilerdemcocuk@gmail.com.
2 Öğr. Gör., Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, yunusemrecekici@gmail.com.

1. Giriş

Eğitim ve öğretim tarihi, insanlık tarihiyle yaşıt kabul edilebilir. İlk zamanlarda bilinçli bir yönteme dayanmayan, bugünkü gibi okulların bulunmadığı eğitim uygulamalarından, günümüzün çok boyutlu eğitim uygulamalarına kadar her çağda bir eğitim sürecinden söz etmek mümkündür. Özellikle dilin keşfedilmesi ve toplumsal yaşamdaki dil-kültür etkileşimleri, beraberinde kültürün aktarımını sağlayacak yeni yöntemlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Gündelik yaşamdaki uğraşlarımızın bir diğer nesle aktarımı; avcılık, toplayıcılık ve çiftçilik bilgilerinin unutulmaması; vatan olarak belirlenen coğrafyanın korunmasındaki savaş tekniklerinin uygulanması ve aktarılması örneklerinde görüldüğü gibi, aslında insanlık tarihinin her anında örtük bir eğitim vardır. Dolayısıyla insan var olduğundan bu yana, eğitim de var olmuştur. Bu süreç içinde de eğitimin ne olduğu ve nasıl olması gerektiği sürekli tartışılagelmiştir. Öyle ki eğitim, zamanın ruhuna göre sürekli yeniden tanımlanmış; yaşanan kimi sosyal değişimler, eğitimin de değişmesini zorunlu kılmıştır.

Antik Çağ'da eğitim, özellikle kent devletlerindeki vatandaşlara gelenek / göreneklerin ve üstlenecekleri görevlerin öğretilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde Sofistler, bireycilik ruhunu eğitimle bütünleştirirler. Platon da eğitimle, kötülüklerin ortadan kaldırılabileceğini düşünür ve toplumun iyiye doğru dönüştürülmesini öne çıkarır (Davidson, 2008, Platon, 2009). Bu dönemdeki eğitimin temel amaçları, yukarıda da belirtildiği üzere öncelikle kültürel aktarımın sağlanması, toplum bilincinin oluşturulması, sonrasındaysa insan ruhunun iyiye, doğruya ve güzele yönelmesi için uğraş gösterilmesidir.

Ortaçağ eğitim kurumlarındaysa artık diğer uğraş alanlarının önüne geçen baskın bir başka kavram vardır: teoloji. Bu dönem özellikle Avrupa'da kilisenin eğitim kurumunun yerine geçmesiyle eğitim ve öğretim dinsel terimlerin ve öğretilerin ezberlenmesi ve aktarılması şeklinde uygulamaya dökülmüştür (Güven, 2019). Yeniçağ'da da ise "akıl" kavramı daha çok ön plana çıkmaya başlamıştır. Yeniçağ'da, doğayı bilme ve dönüştürme isteği, eğitimin daha sonraki uzun ve zorlu yolunun da önemli başlangıçlarındandır (Aytaç, 2009). Bacon ve Descartes gibi filozoflar, bu yolu ilk açan düşünürlerdir. Bacon bilgiyi, Descartes düşünme eylemini ön plana çıkartır (Çotuksöken, 2002). Özellikle Descartes'ın insanın varoluşunu düşünmeyle ve akılla gerçekleştirdiği savı, eğitime yeni bir soluk getirmiştir (Günay, 2013). Artık Avrupa'da ve Avrupa'nın sömürgeci yayılmacılığıyla bütün dünyada eğitim üzerine hem düşünceler hem de uygulamalar hızla değişmiştir. Ortaçağ'daki kilise baskısı ve dayatması büyük ölçüde atlatılmış, insanın nasıl ve hangi konularda eğitileceği konusunda yeni fikirler geliştirilmiştir.

Yakın Çağ'daki eğitim tartışmaları ve uygulamaları, toplumsal yaşa-

mı doğrudan etkilemiş ve bu etkiler günümüze kadar süregelmiştir. Yakın Çağ'da onlarca düşünür ileri sürdükleri düşüncelerle çağdaş eğitimin kapısını aralamıştır. Bu düşünürlerden Locke ve Kant, diğerlerinden daha da ön plana çıkmaktadır. Locke, 1689'da yazdığı "İnsan Anlığı Üzerine" adlı makalesinde insan zihninin doğduğunda boş bir levha gibi olduğunu ve onun daha sonra deneyim aracılığıyla doldurulduğunu belirtir. John Locke'un bu makalesi modern felsefe anlayışındaki empirizm için temel kaynaklardan biri olmuştur (Solmaz, 2019). Locke'un özellikle "beslenme, karakter eğitimi, öğretmen, yabancı dil ve dilbilgisi" üzerindeki görüşleri, kendisinden sonraki yüzyıllar içinde çokça tartışılmış ve eğitim uygulamalarına yön vermiştir.

Alman felsefesinin öncülerinden birisi olan Immanuel Kant'ın hem felsefe hem de eğitim konularındaki fikirleri kendisinden sonraki dönemlerde sürekli dikkate alınmıştır. İnsanın eğitime gereksinimi olan tek varlık olduğunu ileri süren Kant, insanın eğitim serüveninin bebeklik (bakım ve beslenmeye muhtaç olma), çocukluk (talim ve terbiyeye muhtaç olma) ve talebelik (tahsil ve irşada muhtaç olma) evreleriyle sınıflandırmaktadır (Kant, 2013). Burada belirtilen "bebeklik, çocukluk ve talebelik" dönemleri günümüzdeki okul öncesi, örgün eğitim ve yetişkin eğitim sınıflandırmasının da temel taşlarıdır. Kant, eğitim fikrinde alışkanlık ile düşünme arasındaki farkı net biçimde ortaya koymuştur. İnsan dışındaki diğer canlıların da bir duruma, olaya veya edime alışabileceğini ileri süren Kant, bu nedenle eğitimde önemli olan şeyin "düşünmek" olduğunu vurgulamıştır. Çocuğa iyi ve kötü öğretilirken söz konusu olan şeyin özünden dolayı iyi veya kötü olduğunun öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla Kant'a göre bir şeyin iyi / kötü olması, sadece Tanrı'nın onu yasaklamasından veya toplumun o şekilde kabul görmesinden kaynaklı değildir.

On dokuzuncu ve yirminci yüzyıllardaki hızlı toplumsal değişimler ve teknoloji alanındaki gelişimler kültürden eğitime, sosyal yaşamdan inançlara kadar günlük hayatın her akışını doğrudan etkilemiştir. Bu yüzyıllardaki sanayi üretimi ve sermaye yapısı yeni bir sınıf ve sosyal yaşamı da beraberinde getirmiştir. Bu dönemde üretim biçimleri değişmiş, mülkiyet fikri farklılaşmıştır. Bu farklılaşmaların eğitime yansıması da kaçınılmaz olmuştur. Bu dönemdeki "demokrasi" mücadeleleri eğitimin önceledi ve eğitime doğrudan yön veren kavramlardan birisidir. 20. yüzyılda eğitim ve demokrasinin birbirini bütünlediğini ileri süren John Dewey'e göre (1996), demokratik eğitimin amacı, bireyleri, kendi eğitimlerini kendilerinin sürdürebilmesi için yetenekli kılmaktır. Dewey, demokratik bir toplumdaki eğitimin temel iki amacı olduğunu ileri sürer. İç amaçlar, öğrenenin deneyim ve ilgilerinden kaynaklanır; dış amaçlar ise öğrenenin inisiyatifi dışındaki olguları ifade eder. Eğitim ceza ve ödül üzerine kurulamaz; bunun yerine eğitimin odağında bireysel problemler, istek uyandıran içerik, deneyim odaklı ve esnek bir örüntü içermelidir.

Dewey'i Türkiye açısından özel kılan bir başka nokta ise yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin millî eğitim yapısının düzenlenmesi ve toplumsal kalkınmanın eğitim ile ilişkisinin kurulmasında bilgisine başvurulan ilk yabancı uzman olmasıdır. Dewey, raporunda nitelikli öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için Türkiye'de öğretmen okullarının kurulması gerektiğini belirtmiştir (Karaduman Kutlu, 2005). Bu doğrultuda Köy Enstitüleri kurulmuş ve Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde özellikle okuma-yazma oranın artmasında ve yeni devlet yapısının fikren bütün yurda yayılmasında önemli işlevler üstlenmiştir.

İnsanlık tarihine koşut bu süreçte günümüzü de içine alan son aşama "Bilişim Devrimi" olarak adlandırılmaktadır. Bilişim Devrimi (Castells, 2005, s. 91) "belli teknolojilerin bütünleşmiş bir sisteme dönüşümü ve giderek yayılması; bu bütünleşmiş sistemde eski ve yeni teknolojik yörüngelerin kelimenin tam anlamıyla birbirinden ayrılmaz hâle gelmesi" şeklinde açıklanmaktadır. Bundan önceki dönemlerde olduğu gibi, Bilişim Çağı'nda ortaya çıkan değişkenlerin eğitimi etkilemesi ve değiştirmesi kaçınılmazdır.

Bilişim Çağı eğitim içeriği, teknolojideki değişmelerle ve toplumlardaki kültürel farklılaşmalarla zaruri bir değişmeye ve kendini yapılandırmaya yönelmiştir. Bu çağdaki bireylerin yaşam pratikleri, sosyal yaşamından iş hayatına, devletle olan vatandaşlık ilişkisinden özel mülkiyet anlayışına kadar her alanda yeni bir şekil almıştır. Bu zaruri değişimin eğitimin içeriğine yansıması da kaçınılmaz olmuştur. Elsayed (1997) 21. yüzyılda eğitim programının, sosyal sorunlara karşı duyarlı, ulusal kültürün gelişimine katkı sunan, aynı zamanda dünya barışına olumlu etki edebilecek, eleştirel ve yaratıcı düşünen bireylerin gelişimine odaklanması gerektiğini vurgulamıştır. Görüldüğü gibi Bilişim Çağı'nda değişim sadece ders materyallerinin dijitalleşmesiyle sınırlı kalmamış, aynı zamanda sosyal, bilişsel ve düşünsel becerilerin de 21. yüzyıla göre yeniden tanımlanmasını zorunlu kılmıştır.

İnsanlığın dili kullanıp bir toplum şeklini almasından günümüze kadar gelen bu süreçte eğitimin çağa göre şekillendiği, içeriğinin ve uygulama alanlarının sürekli yeni bir form aldığı görülmektedir. Bilişim Çağı'nın insanlara bazı yeni becerileri kazandırdığı, hatta iş yaşamında ve sosyal yaşamda başarıya ulaşmada bu becerileri dayattığı görülmektedir. Bilişim Çağı bu nedenle bazı kavramları ön plana çıkarmaktadır. Dijitalleşme bu kavramların başında gelmektedir. Öyle ki her şeyin dijitalleştiği bir zamanda yaşadığımızı söylemek bile mümkündür. Bu bağlamda dijitalleşme süreci, dil-kültür ilişkisi ve Türkçe eğitimi bağlamında bu çalışmada "dijital yerliler" ve "dijital göçmenler" kavramlarının irdelenmesi, "dijital okuryazarlık" kavramının tanımlanması ve tartışılması amaçlanmıştır. Ardından çağdaş eğitim tartışmalarında merkezi bir yeri olan "21. yüzyıl

becerileri" tanımlanmış ve açıklanmıştır. Çalışmanın sonuç bölümünde bilişim çağında ve giderek yoğunlaşan dijitalleşme sürecinde Türkçe eğitiminin geleceği tartışmaya sunulmuştur. Çalışma, Bilişim Çağı'nda gerek eğitimin işlevini tartışabilmek gerekse de toplumsal yapıdaki değişimleri izleyebilmek, bu değişim esnasında ortaya çıkan sorunlara çözüm bulabilmek bağlamında önemlidir.

2. Dijital Yerliler ve Dijital Göçmenler

1990'lardan itibaren internetin yaygınlaşmasıyla birlikte dijitalleşme süreci, sadece iletişim ortamını değil; iletişimin bizzat kendisini ve insanları da değiştirmiştir (Çetin ve Özgiden, 2013). Bu değişim, kuşaklar arasında uçurumlarla ifade edilebilecek farklılıklar yaratmış; teknolojinin her gün gelişerek hayatımızda daha da büyük bir yer edinmesinin etkileri doğrultusunda toplumda bu gelişimin ortasında doğanlar ve bu değişime uzak kalanlar veya yeni duruma kendilerini hazırlamaya çalışanlardan oluşan iki ayrı grup oluşmuştur (Bilgiç, Duman ve Seferoğlu, 2011, s. 258). İnternet ve sosyal ağların içerisinde ve etkisinde yetişen kuşak ile dijitalleşmeye dışarıdan tanık olan kuşağı birbirinden ayırmak için bir tanım ihtiyacı doğmuştur (Durmuş, 2020). Bu süreçte Prensky'nin (2001) geliştirdiği "dijital yerliler" ve "dijital göçmenler" kavramları, internetin kültürel ve toplumsal dinamikler üzerinde yarattığı köklü etkiyi anlamak açısından oldukça önemli olmuştur (Karabulut, 2015).

Dijital yerliler, günümüz teknolojileri ile hayata başlamış, hayatının merkezinde çevrimiçi ortamların ve yeni teknolojilerin yer aldığı, tüm günlük işlerini teknoloji ile yürüten 21. yüzyıl çocuklarından ve gençlerinden oluşmaktadır (Bilgiç, Duman ve Seferoğlu, 2011, s. 258). Dijital yerliler, kendilerinden önceki kuşağın tersi olarak sosyal yaşamdaki teknolojik değişimle kademeli olarak karşılaşmamışlar, bu değişime ayak uydurmaya çalışmamışlar; tersine doğumlarından itibaren kendilerini hızlı ve kesin çizgilere sahip internet ortamının içinde bulmuşlardır (Durmuş, 2020, s. 27). Öte yandan dijital göçmenler, bu teknolojilerin kullanıldığı ortamlara uyum sağlamaya çalışan ve kendisini teknolojinin gelişimi ile yeni bir süreç içerisinde bulan bir kuşağı ifade etmektedir (Bilgiç, Duman ve Seferoğlu, 2011, s. 258). Dijital göçmenler, dijital yerlilerin aksine bahsedilen dijital dünyanın içine doğmamış, teknolojinin getirileriyle ileri yaşlarında tanışabilmiş, dijital dünyaya ayak uydurmak için mücadele etmeleri gereken kişilerdir (Durmuş, 2020, s. 32). Dolayısıyla teknoloji, dijital yerliler için bir yaşam biçimiyken dijital göçmenler için ayak uydurulması gereken zorlu bir süreç olarak belirmektedir. Ayrıca dijital dünyaya doğan kuşak ile alışkanlıklarından vazgeçerek dijital dünyaya ayak uydurmaya çalışan kuşak arasında düşünme becerileri bakımından da farklılaşma olduğu düşünülmektedir (Teo, 2013). Günlük yaşam alışkanlıklarından düşünme becerilerine kadar geniş bir yelpazede yansımasını

bulan bu kuşak farklılığı, diğer sosyal olguların yanı sıra özellikle eğitim sürecinin de gözden geçirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Prensky'e göre (2005) günümüz öğrencileri, öğretmenlerinin küçük birer prototipi değildir. 21. yüzyılda öğrenciler dijital yerli, öğretmenlerin ise çoğu dijital göçmendir. Dijital göçmen olan öğretmenlerin, dijital yerlilere rehberlik konusunda ne derece başarılı olacakları ise önemli bir tartışma konusudur (Bilgiç, Duman ve Seferoğlu, 2011). Ayrıca öğrencileri derse motive edebilmek ve 21. yüzyıldaki ihtiyaçlarını karşılayabilmek için eğitim programlarının, materyallerin ve sınıf içi uygulamaların da dijitalleşmesi gerektiği ifade edilmektedir (Karataş ve Sözcü, 2013; Parlak, 2017). Ne var ki bazı araştırmalar, Türkiye'de eğitimin dijital yerlilerin gereksinimlerine tam anlamıyla yanıt veremediğini ortaya koymaktadır (Gülcü, Solak, Aydın ve Koçak, 2013; Atal ve Usluel, 2011). Dijital yerliler, günlük yaşamda farklı, okulda farklı teknoloji kullanmaktadır. Bu farklılık, dijital uyumsuzluğa yol açmaktadır (Atal ve Usluel, 2011). Dolayısıyla hızla gelişen dijitalleşme süreci, eğitimde de dijital bir değişimi hem gerekli hem de zorunlu kılmaktadır.

Özetlemek gerekirse dijitalleşme süreci, "dijital yerliler" ve "dijital göçmenler" olmak üzere iki farklı kuşağın ortaya çıkmasına yol açmıştır. Dijital yerlilerin yaşam alışkanlıkları, motivasyon tarzları, sosyalleşme süreçleri, öğrenme ve düşünme biçimleri; dijital göçmenlerden farklılaşmaktadır. Bu nedenle geleneksel eğitim materyalleri, yöntemleri ve uygulamaları; dijital dünyanın içine doğan yeni kuşağın gereksinimlerini karşılayamadığı gibi, 21. yüzyılda öğrencilerin kendilerini inşa etmeleri açısından da yetersiz kalmaktadır. Eğitim bilimciler, 21. yüzyılda öğrencilerin kendilerini var edebilmeleri için yeni uygulama alanları önermektedir. Bu kapsamda ön plana çıkan becerilerden biri de "dijital okuryazarlık"tır.

4. Dijital Okuryazarlık

Günümüzde okuma yazma bilmekle okuryazar olmak, aynı olguyu karşılamamaktadır (Aşıcı, 2009; Aytaş ve Kaplan, 2017). Okuma yazma bilmek, daha çok yazılı materyalle iletişim kurmak olarak ifade edilirken (Gül, 2007); okuryazarlık internet, teknoloji, görsel metinler, medya gibi alanlarda bilgi sahibi olma ve söz konusu alanlardaki bilgiyi anlamlandırabilme yetisini ifade etmektedir (Aytaş ve Kaplan, 2017, s. 292). Bilginin oluşturulması, değişik ortamlarda sunumu ve bilgi teknolojileri üzerine yapılandırılan teknolojik devrim, eğitim sistemlerinde çoklu ve yeni okuryazarlık türlerini ortaya çıkartmıştır (Önal, 2010, s. 106). Bu kapsamda geleneksel anlamda okuma yazma bilmenin ötesinde; medya okuryazarlığı, ağ okuryazarlığı, grafik okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı gibi okuryazarlık türleri, eğitim sistemiyle bütünleştirilmeye başlanmıştır. Bilişim Çağı'nın ve dijitalleşen dünyanın zorunlu kıldığı okuryazarlık türlerinden biri de "dijital okuryazarlık"tır.

Dijital okuryazarlık, dijital bir cihazı veya yazılımı kullanma yeteneğinden daha fazlasını içermektedir (Terzi ve İşli, 2020). Dijital okuryazarlık, dijital teknolojileri sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda etkin kullanabilme, enformasyonu ve enformasyon kaynaklarını değerlendirebilme, dijital dönüşümün getirdiği risklerin farkında olabilme ve en genel ifadeyle de dijital çağa uyum sağlayabilmek için gerek duyulan yetkinliklerin bütünü (Bayrakcı, 2020, s. 16) şeklinde tanımlanmaktadır. "Dijital okuryazarlık, kullanıcıların dijital ortamda etkin şekilde çalışabilmeleri için gerekli olan karmaşık, bilişsel, sosyolojik ve duygusal becerileri içermektedir. Grafik ekranlardaki talimatları okumak, bunun yanı sıra yeni anlamlı materyalleri bu ortamda oluşturmak, dijital ortamdaki bilginin kalitesini ve geçerliliğini değerlendirmek dijital okuryazarlık faaliyetleri içerisinde yer almaktadır" (Karabacak ve Sezgin, 2019, s. 322). Anlaşıldığı üzere dijital okuryazarlık, dijital araçları yetkin bir biçimde kullanabilmekle aynı anlama gelmektedir. Bu yetkinlikler, Türkiye Yeterlikler Çerçevesi'nde (TYÇ) de yer almaktadır. Dijital yetkinlik, TYÇ'de (MYK, 2015) sekiz anahtar yetkinlikten biridir. TYÇ'ye koşut olarak son yıllardaki Türkçe dersi öğretim programlarında da (MEB, 2017, 2018, 2019) dijital yetkinliğe ve dijital okuryazarlık kapsamında değerlendirilebilecek kazanımlara yer verilmiştir. Ancak alan yazınındaki çalışmalar (Direkçi, Akbulut ve Şimşek, 2019; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2020) incelendiğinde Türkçe dersi öğretim programlarının dijital okuryazarlık bağlamında çeşitli eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Programların yanı sıra Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin de dijital okuryazarlık açısından yeterli düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır (Duran ve Özen, 2018; Maden, Maden ve Banaz, 2018; Direkçi, Akbulut ve Şimşek, 2019).

Türkçe derslerinde geliştirilmesi gereken bir beceri olan dijital okuryazarlık, 2019 yılında başlayan ve tüm dünyayı etkisi altına alan Covid 19 salgını süresinde daha da önem kazanmıştır. Öğrencilerin okula gidemediği ve derslerin uzaktan yapıldığı salgın sürecinde; teknolojik donanım eksikliği, içerik eksikliği ve bireylerin dijital yetkinlik eksikliği, Türkçe derslerinin niteliğini düşürmektedir (Geçgel, Kana ve Eren, 2020). Covid 19 salgını, dijital okuryazarlığın bir tercih değil, eğitim alabilmek için zorunluluk olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla dijital yetkinliğin eğitim başarısını etkilemesi de oldukça doğaldır. Kısacası dijital okuryazarlık, 21. yüzyılın olmazsa olmazıdır.

Anlaşıldığı üzere dijital okuryazarlık, sadece dijital teknolojiyi kullanmakla ilgili bir beceri değildir. Dijital okuryazarlık, teknolojiyi ve interneti bilinçli bir biçimde kullanmakla birlikte aynı zamanda çağın gerektirdiği sosyal, bilişsel ve düşünsel becerilerin de etkin bir biçimde kullanılmasını gerektirmektedir. Dijital okuryazarlığı da içine alan bu beceriler, alan yazınında "21. yüzyıl becerileri" olarak açımlanmaktadır.

2. 21. Yüzyıl Becerileri

21. yüzyılın gelişen teknolojilerine uyum sağlayabilmek, bu çağın gerisinde kalmamak ve teknolojik gelişmeleri yakalayabilmek ancak eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, yaratıcı düşünebilen, iletişim ve işbirliğine açık bireylerle mümkün olacağı düşünülmektedir (Hotaman, 2019). Bu çağdaki eğitim sisteminin temel amacı da bu becerilerle donatılmış bireyler yetiştirmektir. Bilgi çağı olarak da adlandırılan bu çağda, bireyin sadece bilgi edinme yollarını bilmesi yeterli değildir; çünkü bilgiye ulaşmak artık bu çağda çok daha kolaydır. Eski dönemde sadece aristokratların, din adamlarının veya belirli bir zümrenin ulaşabildiği bilgi, bugün internete sahip her bireyin kolayca ulaşabileceği bir yerdedir. Bilgiye kolay ulaşım birtakım sorunları da beraberinde getirmiştir. Bilginin yapısının bozulması, bilginin propaganda aracı olarak kullanılması, bilerek ve isteyerek bilginin dönüştürülmesi gibi nedenler, ulaşılan bilginin güvenirliğini de sorgulatmaktadır. Bu nedenle elde edilen bilginin düşünce süzgecinden geçirilmesi, ayıklanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu becerilerin tamamı ve daha fazlası 21. yüzyıl becerileri olarak ele alınmaktadır.

21. yüzyıl becerileri çoğu kurum ve kuruluşlarca değişik biçimde sınıflandırılmışlardır. 21. yüzyıl becerileri hakkında çalışma yapan kuruluşlar arasında yer alan Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (ISTE), 21. yüzyıl becerilerini altı başlık altında sınıflandırmıştır: yaratıcılık ve yenilikçilik; iletişim ve işbirliği; araştırma ve bilgilendirme süreci; eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme; teknoloji faaliyetleri ve kavramları; dijital vatandaşlık (ISTE, 2007). 21. yüzyıl becerileri hakkında yapılan çalışmalarda en çok kabul görülenlerden birisi Partnership for 21st Century Skills"in (P21) sınıflandırmasıdır. P21'e göre 21. yüzyıl öğrenme alanları "öğrenme ve yenilenme, yaşam ve kariyer beceriler ile bilgi, medya ve teknoloji" temalarından oluşmaktadır. Trilling ve Fadel'e göre (2009, s. 45-86) bu becerilerin alt boyutları Tablo 1'de gösterildiği şekildedir.

Tablo 1: 21. yüzyıl öğrenen becerileri (Trilling ve Fadel'den (2009) yararlanılmıştır.)

Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Bilgi ve Beceri Kuşağı
	Yenilenmeyi ve Öğrenmeyi Öğrenme
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı
	Medya Okuryazarlığı
	Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı
Kariyer ve Yaşam Becerileri	Esneklik ve Uyum Sağlayabilme
	Girişim ve Öz Yönlendirme
	Sosyal ve Kültürler Arası Etkileşim
	Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik
	Liderlik ve Sorumluluk Alma

Tablo 1 incelendiğinde "Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri" bölümü "Bilgi Okuryazarlığı, Medya Okuryazarlığı, Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı" alt temalarından oluşmaktadır. Bu becerilerin günümüz insan yaşamındaki yeri irdelendiğinde ne kadar gerekli beceriler olduğu da açıkça görülecektir. Sadece örgün eğitim kapsamındaki bireylerin değil okuma ve yazma becerisi olmayan bireylerin de doğrudan bu etkilere maruz kaldığı açıktır.

Günümüzde Türkçe dersi ile temel dil becerilerini geliştirmenin yanında öğrencilerin düşünsel, sosyal ve bilişsel becerilerin de geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedefe ulaşılması, Türkçe derslerinin 21. yüzyıl becerilerini kapsaması ile olanaklıdır (Belet Boyacı ve Güner Özer, 2019). Ne var ki alan yazınındaki çalışmalar incelendiğinde Türkçe derslerinin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek açısından bazı yetersizliklerinin olduğu görülmektedir. Türkçe dersi öğretim programlarında 21. yüzyıl becerilerine son yıllarda yer verilmekle birlikte (Belet Boyacı ve Güner Özer, 2019) programların 21. yüzyıl becerileri açısından geliştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2019, Bal, 2018). Dolayısıyla günümüzde Türkçe derslerinin Bilişim Çağı'nın koşullarına ayak uydurduğunu ve 21. yüzyılda öğrencilerin gereksinimlerine yeterince karşılık verebildiğini söylemek güçtür.

5. Sonuç

Bu çalışmada geçmişten günümüze eğitimde yaşanan temel değişimler ele alınmış, 21. yüzyılda eğitimin dijitalleşmesinin kaçınılmazlığı değerlendirilmiştir. Bu kapsamda "dijital yerliler", "dijital göçmenler", "dijital okuryazarlık" ve "21. yüzyıl becerileri" kavramları Türkçe eğitimi açısından açımlanmıştır. Çalışmada 21. yüzyıl eğitiminin dijitalleşme sürecinden bağımsız ele alınamayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak mevcut hâliyle Türkçe derslerinin 21. yüzyılda öğrenci gereksinimlerine yeterince karşılık oluşturamadığı, alan yazınındaki çalışmalardan yararlanılarak ifade edilmiştir. Her şeyin dijitalleştiği, insanların dijital bir dünyaya doğduğu, hatta "dijital yerlilerin bilgisayarların, cep telefonlarının, video oyunlarının ve internetin dijital dilini "ana dili" gibi kullanabildiği" (Yalçın, 2017, s. 568) bu çağda, Türkçe eğitiminin yeni bir vizyona gereksinim duyduğu ileri sürülmüştür.

Teknolojinin ve bilginin iç içe geçtiği bu çağda yetişen bireyler kaçınılmaz olarak bazı becerileri formal veya informal olarak edinmektedir. Bu süreçte okulların, eğitim programlarının geçmişe göre daha karmaşık ve yaşamsal sorumlulukları vardır. Bu nedenle 21. yüzyılda eğitim programları, disiplinler arası bir perspektifle oluşturulmalı ve öğrencilerin analiz-sentez, eleştiri ve değerlendirme becerilerinin gelişimine odaklanmalıdır (Shaw, 2008). Dolayısıyla Türkçe derslerinin 21. yüzyılın koşullarına göre disiplinler arası ve bütüncül bir yaklaşımla yeniden planlanması gerektiği ifade edilebilir.

Kişisel, sosyal ve coğrafi sınırların ortadan kalkmasıyla, 21. yüzyılda çok boyutlu ve çok kültürlü yurttaşlık kavramı ön plana çıkmaya, bu da eğitim sistemlerinin ve programlarının yenilenmesi gerekliliğini doğurmuştur (Cogan ve Morris, 2001). Bu nedenlerle, bilişim çağının eğitim uygulamaları hem içerik hem de ortam düzenlemesi olarak kendisinden önceki dönemlerden tamamen farklılaşmaktadır. Bu dönemde ders programlarının içerikleri, hedef davranışların belirlenmesi, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, ders planları, sınıf oturma planları ve hatta okulların mimari görünümleri yeni bir dünya görüşü ve teknolojik imkânlar içinde şekillenmektedir. Türkçe derslerinin de gerek içerik gerekse yöntem açısından bu değişime ayak uydurması, bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bilindiği gibi Türkçe derslerinin temel hedefi, öğrencilerin dört temel dil becerisini etkin bir biçimde kullanmalarını sağlamaktır. Bu temel amaç zamana göre değişmese de, çağın koşullarına göre dil becerisinin ne demek olduğu ve nasıl geliştirileceği değişebilmektedir. Öyle ki dijitalleşen dünyada dil kullanım ortamları, olanakları ve gereksinimleri değişmektedir. Dolayısıyla Türkçe eğitimi kapsamında, Bilişim Çağı'nda dil becerilerinin ne demek olduğu yeniden tanımlanmalıdır. Ayrıca Bilişim Çağı'nda öğrencilerin nasıl sosyalleşeceği, Türkçe eğitiminin bu kapsamdaki rolü de üzerinde durulması gereken önemli bir konudur.

Dijital dönüşümün hızla yaşandığı ve "teknolojik gelişmelerin kuşaklar arası farkı 20 yıldan 5 yıla düşürdüğü günümüzde (Benzer, 2017, s. 7) öğretmenlerin "dijital göçmen", öğrencilerin ise "dijital yerli olması kaçınılmazdır. Dolayısıyla gelecekte kullanımdan düşecek teknolojik uygulamaların değil; "öğrenmeyi öğrenme" ve "bilişsel esneklik" kavramlarının merkezde olduğu öğretmen yetiştirme sürecine gereksinim vardır. Bu kapsamda Bilişim Çağı'nda başarılı bir Türkçe eğitimi için, öncelikle öğretmen yetiştirme süreci yeniden ele alınmalıdır. Program geliştirme, materyal hazırlama, ölçme ve değerlendirme basamakları da Bilişim Çağı'yla bütünleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 9-26.

Atal, D., & Usluel, Y. (2011). İlköğretim öğrencilerinin okul içinde ve dışında teknoloji kullanımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 24-35.

Aytaç, K. (2009). *Avrupa eğitim tarihi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Aytaş, G. ve Kaplan, K. (2017). Medya okuryazarlığı bağlamında yeni okuryazarlıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18 (2), 291-310.

Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. Yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13 (4), 49-64.

Bayrakcı, S. (2020). *Dijital yetkinlikler bütünü olarak dijital okuryazarlık: ölçek geliştirme çalışması.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Belet Boyacı, Ş. D. ve Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin Geleceği: 21. Yüzyıl Becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738.

Benzer, A. (2017). *Dijital çağda öğretim teknolojileri ile Türkçe eğitimi*. Ankara: İŞKUR Matbaacılık.

Bilgiç, G. H., Duman, D. ve Seferoğlu, S. S. (2011). *Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri.* Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, s. 257-263, Malatya: İnönü Üniversitesi.

Castells, M. (2005). *Enformasyon çağı: ekonomi toplum ve kültür 1.Cilt.* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Cogan, J. J. ve Morris, P. (2001). The development of civics calues: an overview. *International Journal of Educational Research*, 35, 1- 9.

Çetin, M. ve Özgiden, H. (2013). Dijital kültür sürecinde dijital yerliler ve dijital göçmenlerin twitter kullanım davranışları üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1 (2), 172-189.

Çotuksöken, B. (2002). *Radyoda felsefe.* İstanbul: Notos Kitap Yayınevi.

Davidson, T. (2008). *Greklerde eğitim düşüncesi* (Çev. A. Aydoğan). İstanbul: Say Yayınları.

Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim* (Çev. T. Yılmaz.). İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.

Direkçi, B., Akbulut, S. ve Şimşek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri

bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7 (16), 797-813.

Duran, E. ve Özen, N. E. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3 (2), 31-46.

Durmuş, K. S. (2020). *Dijital yerlilerin sosyal medya reklamlarından etkilenme düzeyleri: Instagram örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Elsayed, M., M. (1997, Ağustos, Eylül). *Yirmi birinci yüzyılda öğretmenin rolü konusunda geleceğe yönelik bir bakış açısı.* Uluslararası Dünya Öğretmen Konferansı, s. 61-83. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

Geçgel, H., Kana, F. ve Eren, D. (2020). Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (3), 886-904.

Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 17-30.

Gülcü, A., Solak, M., Aydın, S. ve Koçak, Ö. (2013). İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 8 (6), 195-213.

Günay, M. (2013). Tarihsel bir özne olarak insan (Ed. B. Çotuksöken ve D. A. Çil). *Felsefe Söyleşileri* VII-VIII içinde. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.

Güven, İ. (2019). *Eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.

Hotaman, D. (2019). Ekonomik açıdan 21. yüzyıl Bbecerileri. (Ed. A. D. Öğretir Özçelik ve M. N. Tuğluk). *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri* içinde (s. 277-304). Ankara: Pegem Akademi.

ISTE (International Society for Technology in Education). (2007). Profiles for Technology (ICT) Literate Students In NETS for Students Booklet. https://id.iste.org/docs/pdfs/nets-s-2007-student-profiles-en.pdf?sfvrsn=4 adresinden 03.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

Kant, I. (2013). *Eğitim üzerine* (Çev. Ahmet Aydoğan). İstanbul: Say Kitap

Karabacak, Z. İ. ve Sezgin, A. A. (2019). Türkiye'de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 91 (488), 319-343.

Karabulut, B. (2015). Bilgi toplumu çağında dijital yerliler, göçmenler ve melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 11-23.

Karaduman Kutlu, R. (2005). John Dewey'nin Türk eğitim sistemi üzerindeki etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Karataş, İ. H. ve Sözcü, Ö. F. (2013). Okul yöneticilerinin Fatih projesine ilişkin farkındalıkları, tutumları ve beklentileri: bir durum analizi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12 (47), 41-62.

Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5 (2), 483-496.

Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programının djital yetkinlik bakımından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 184-199.

Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 11 (55), 685-698.

MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.

MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.

MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.

MYK (2015). *Türkiye yeterlilikler çerçevesi*. Ankara: ÇSGB.

Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101- 121.

Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22, 1741-1759.

Platon (2009). *Devlet* (Çev. S. Eyüboğlu ve M. A. Cimcoz). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.

Prensky, M. (2005). Listen to the natives. *Educational Leadership: Learning in the Digital Age*. 63 (4), 8-13.

Shaw, A. (2008). What is 21st Century Education. <http://www.21stcenturyschools.com/> 03 Haziran 2020 tarihinde erişilmiştir.

Solmaz, M. (2019) *Eğitime empirik yaklaşımlar: Locke ve Spencer örneği*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Terzi, O ve Gülgin İşli, A. (2020). Dijitalleşen Dünyada Dijital Okuryazarlık: Banka Müşterileri Üzerine Bir Araştırma. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AKSOS)*, 7, 50-67.

Teo, T. (2013). An initial development and validation of a digital natives assessment scale (DNAS). *Computers & Education*, 67, 51-57.

Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: learning for life in our times*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Yalçın, H. (2017). Dijital yerliler ve bilgi kaynakları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 567-580.

Bölüm 27

İLKOKUL SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE GÖRSEL MATERYAL KULLANIMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ[1]

Saliha AKGÜL[2]

Belgin ARSLAN CANSEVER[3]

1 Bu çalışma, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı'nda hazırlanmış "İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde "İnsanlar ve Yönetim" Ünitesinin Görsel Materyal Kullanılarak İşlenmesi" başlıklı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

2 Sınıf Öğretmeni, Kadifekale Zübeyde Hanım İlkokulu Konak, e-mail: salihaakgul73@gmail.com

3 Doç.Dr. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir, e-mail: belgin.arslan.cansever@ege.edu.tr

1. Giriş

İlkokul dönemi, çocukların yaşamlarının biçimlenmesinde belirleyici olup çocukların Türk milletinin maddi ve manevi değerlerini öğrenerek benimsemesi ile yaşadığı topluma karşı görev ve sorumluluklarını bilerek bunları davranış haline getirmesi bakımından önem taşımaktadır. Formel eğitimin okulöncesinden sonraki basamağı olan ilkokulda sürecin sınırlarını belirleyen öğretim programında, farklı içerikte dersler yer almaktadır. Sosyal Bilgiler dersi de, bu içerikte yer alan temel derslerden biridir. Bu dersin amacı, çocukların kendilerini birey olarak keşfetmesini, yakın çevresini tanımasını, toplumun gelenek, görenek, norm ve değerlerini öğrenmesini ve görev ve sorumluluklarını bilen bir vatandaş olarak yetişmesini sağlamaktır (Deveci ve Gürdoğan Bayır, 2011). Bunun yanı sıra dersin içeriğini insanların kültürel, sosyal, tarihsel ve ekonomik yaşamları oluşturmaktadır. Bu ders ile birlikte öğrenciler, yaşadıkları toplumu tanımakta, toplumsal yaşamın temel bilgi, beceri, norm, tutum, davranış ve değerlerini kazanmaktadırlar (Erden, 2000). Sosyal Bilgiler dersinin önemine karşın, dersin öğretiminde seçilen yöntem ve tekniklere ilişkin sorunlarla karşılaşılabilmektedir.

Türk eğitim sisteminin karakteristik yapısı, davranışçılık kuramına dayanmaktadır. Bu kuramın felsefik temelinde, pozitivist paradigma yer almakta olup nesnelci bir bakış açısı sunmaktadır. Bu bakış açısına göre, bilgi dış dünyada öğrenenden bağımsız bir biçimde var olmaktadır. Bu bakışın öğretim uygulamaları boyutundaki etkilerine bakıldığında öğrencilere bilgi aktarmada çoğunlukla ikincil bilgi kaynaklarının kullanıldığı, dolayısıyla da öğretmenin rolünün sadece önceden anlamlandırılmış ve yorumlanmış bilgiyi öğrencilere aktarmaktan ibaret olduğu görülmektedir. Bu süreçte öğrenci ise bilgiyi herhangi bir süzgeçten geçirmeden olduğu gibi alma rolünü üstlenmektedir. Eğitim sürecinde öğrencilerden beklenen kendilerine öğretmen tarafından aktarılan bilgiyi aynı biçimde tekrarlamalarıdır. Böylece hedef davranışın kazanıldığı, dolayısıyla da eğitimin hedefine ulaştığı düşünülmektedir (Deryakulu, 2002). Bu bağlamda, öğretmen merkezli eğitim uygulamalarında, çoğunlukla geleneksel öğretim yöntemleri tercih edilmekte olup öğretmen, akademik bilgileri öğrencilere kazandırmak, öğrenci ise verilen bilgileri olduğu gibi öğrenmek sorumluluğuna sahiptir. Öğrencinin öğretim sürecine katılımının sınırları belirlenmiştir. Buna karşın yapılandırmacı öğretim, çağdaş öğrenme teorilerinden temellenen, öğrencinin, gerçek öğrenen olarak merkezde yer aldığı, etkileşimli bir süreci içermektedir. Yapılandırmacılıkta, öğrenci pasif bir alıcı olmak yerine, etkin bir katılımcı rolünü üstlenmektedir. Bu süreçte öğrenci bilgiyi almakta, zihninde bu bilgiyi araştırma, gözlem, deney, uygulama ve inceleme gibi öğretimsel etkinliklerle yapılandırırken, ön öğrenmelerini de gözden geçirmektedir. Sürecin içinde aktif bir rehber rolündeki öğretmen ise öğrencilerle etkili bir iletişim süreci içindedir. Sosyal Bilgiler derslerinde, öğrencilerin öğretim sürecine aktif olarak katılımının

sağlanmasının, düşünme, araştırma ve sorgulama yetilerinin geliştirilmesinde önemli rolü bulunmaktadır (Yaşar ve Gültekin, 2006). Bu araştırmada öğrencinin Sosyal Bilgiler ders içeriğine ait bilgiyi yapılandırmasında bir araç olarak kullanılan görsel materyallerin, öğrenciyi öğrenme sürecinin aktif ve etkili bir paydaşı durumuna getirmede yardımcı olduğu görüşü benimsenmektedir. Teknolojik gelişmelerin ivme kazandığı günümüzde görselliğin ve görsel algının ön plana çıktığı görülmüş olup, bu durum eğitim ortamlarını da yeniden biçimlendirmiştir. Dolayısıyla görsel materyallerin, etki alanının giderek arttığı söylenebilir (Winarski, 1997, Akt: Sidekli, 2014). Alanyazındaki pek çok araştırma (Akengin ve İbrahimoğlu, 2010; Alkan, 2010; Çelikkaya, 2017; Çiftçi, 2002; Kıy Can, 2009; Namal, 2011; Sezginsoy Şeker, 2018), öğretim süreçlerinde dersin kazanımına uygun olarak geliştirilmiş materyal kullanımının öğrencinin derse yönelik motivasyonu ile akademik başarısı üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Çetintürk (2014) de Sosyal Bilgiler derslerinde öğretmenlerin, geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmak yerine öğrenci merkezli, öğrenciyi aktif kılan öğretim yöntem ve tekniklerine yer vermesini, bunun yanı sıra derslerini materyallerle işlemeleri gerektiğini belirtmektedir.

Kuramsal Çerçeve

Öğrenme Kuramları

Öğrenme üzerine ilk deneysel araştırmalar, 20. yüzyılın başlarında gerçekleştirilmiş olup *davranışçı* ile *bilişsel* olmak üzere iki yaklaşım üzerinde durulmuştur. Bu iki yaklaşımın öğrenme tanımları arasındaki en önemli fark, öğrenme sürecinin ürünü olarak görülmektedir. Davranışçılar bu ürünü "davranışta değişiklik" olarak betimlemişlerdir. Bilişselciler ise öğrenmeyi; içsel, bilişsel, öğrenmeyi gözlenebilir bir davranış süreci olarak ele almaktadırlar (Şengül, 2006).

Davranışçı Kuram

Davranışçı kuram, ölçülebilen davranışlar üzerine kuruludur. Bir başka anlatımla, davranışın ölçülebilir olması son derece önemlidir. Bu kuramda hayvanlarla yapılan pek çok deney etki-tepki, koşullanma üzerine kuruludur. Bilgi, bireyden bağımsız biçimde gelişen nesnel bir gerçeklik olarak kabul edilmektedir. Bu kuramda öğrenme, materyaller arasında bağlantı kurarak gelişmekte ve doğru yanıtların desteklenmesi, tekrar ve yanlış cevapların kaldırılması yoluyla güçlenmektedir (Wheatley, 1991). Davranışçı kuramın aksine bilişsel kuram ise öğrenme sürecinin biçimlenmesinde zihinsel süreçlerin önemi üzerinde yoğunlaşmıştır.

Bilişsel Kuram

Bilişsel kuram, bilginin birey tarafından alınması, algılanması, oluşturulması ve önceki bilgilerle karşılaştırılması gibi zihinsel süreçlerle il-

gilidir. Bilişsel kurama göre; öğrenme, doğrudan gözlenebilen bir süreç olmayıp anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramlar ön plandadır (Özden, 2003).

Öğrenmenin nasıl ve ne durumlarda oluştuğunu açıklamaya çalışan öğrenme kuramcıları, yürüttükleri çalışmalar sonucunda öğrenme kuramlarını geliştirmişler ve bu kuramlara bağlı olarak ortaya koydukları öğrenme-öğretme modelleri ile de eğitime katkı sunmuşlardır. Bu modellerden bazıları şunlardır (Demirel, 2007):

- Buluş yoluyla öğrenme modeli (Bruner)
- Programlı öğrenme modeli (Skinner)
- Bireyselleştirilmiş öğretim sistemi modeli (Gagne, Berliner, Chandler)
- Tam öğrenme modeli (Bloom)
- Okulda öğrenme modeli (Carroll)
- Gagne'nin öğrenme modeli
- Anlamlı öğrenme modeli (Ausbell)
- Yapılandırmacı öğrenme-öğretme yaklaşımı.

Bu araştırmanın kuramsal temeli yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayandırıldığından üzerinde ayrıntılı biçimde durulacaktır.

Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Felsefi bir akım olarak bilinen yapılandırmacılık, 20. yüzyıldan itibaren, eğitim ortamlarındaki ve teknolojik alanlardaki uygulamalara da temel oluşturmuştur (Açıkgöz, 2008). Yapılandırmacı görüşün bilişsel kurama daha yakın bulunduğunu söylemek mümkündür (Balcı, 2007). Bu yaklaşıma göre bilgiyi almak ve duymak, bilgiyi zihinsel yapılandırma ile aynı anlamda değildir.

Eğitim alanında *yapılandırmacılık* olarak adlandırılan bu yaklaşım; bilgiyi doğrudan anlatılan gerçekler olarak görmemekte, insanların bireysel, sosyal ve kültürel gelişim sürecini anlamlandırma çalışmaları olarak tanımlanmaktadır (Fosnot, 2007, Akt: Çeliköz, 2017).

Bilişsel Yapılandırmacılık:

Piaget öğrenmeyi zekâ, şema, özümseme, uyum ve bilişsel denge kavramları ile tanımlamaktadır. Piaget'e göre bireyin çevreye uyum sağlaması zekâdır. Bireyin yaşamı için en uygun şartları oluşturması, zekice davranması ile mümkündür. Şemayı, bireyin dünyayı algılamak ve anlamak için oluşturduğu bir bilgisayar programı olarak tanımlamıştır. Yaşam süresince devam eden uyum, işlevsel bir değişmeyendir. Uyumu

özümleme ve düzenleme olmak üzere iki bölümde incelemek mümkündür. Özümlemeyi, bireyin, bilişsel yapılarla çevresine uyumunu sağlayan bir süreç olarak tanımlamıştır ve yaşanılan yeni bir durumu, düşünceyi, kendisinde daha önceden var olan bilişsel sistem içine alma süreci olarak belirtmiştir (Senemoğlu, 2011, ss.39-46).

Yapılandırmacılığa göre bireyin kendisi tarafından oluşturulan bilgi, öğrendiği ve algıladığı bilgiden daha fazladır (Erden ve Akman, 2001). Bu bağlamda bilişsel yapılandırmacılıkta zihinsel süreçlerin ön planda olduğunu ve bireylerin bu süreci kendilerinin yapılandırdıklarını söylemek mümkündür.

Sosyal Yapılandırmacılık:

Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli öncülerinden biri de Vygotsky'dir. Vygotsky öğrenmenin, Piaget'in anlattığı şekilde sadece bireyin kendi başına oluşturduğu bir süreç olmadığını aynı zamanda sosyal etkilerin ve dilin de önemli olduğu görüşünü savunmuştur (Özden, 2003). Burada sözü edilen sosyal etki, çocuğun doğumuyla başlayan süreçte öncelikle anne-babası, kardeşi/ kardeşleri ile biçimlenen ilk etkileşim alanı ardından akrabaları, akranları, öğretmenleri vb. ile devam eden çevresidir. Sosyal etkinin en önemli ögelerinden biri olarak görülen dil de sosyal yapılandırmacılıkta önemli bir yere sahiptir.

Radikal Yapılandırmacılık:

Radikal yapılandırmacılık, Von Glasersfeld'in öncülüğünü yaptığı, gerçek, doğru gibi köklü kavramların pek çok değişimlerden geçmesi gerektiğini savunan bir öğrenme felsefesidir. Bu bağlamda bireyin kendi doğrusunu bilimin öncülüğünde ve gerçekliği doğrultusunda, yaşayarak öğrendiği bilgilerle sentezleyerek bulması gerekmektedir (Yeşildere ve Türnüklü, 2004, s. 39).

Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Öğrenme ve Öğretim

Yapılandırmacılıkta öğrenme, duyu organları, duygular, eylemler, hatırlamalar, yaratıcılık, kolektif yorumlamalar gibi etkinliklerle desteklenmektedir (Bayraktaroğlu, 2011, s.15). Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmeyi, öğrenenin hayatında karşılaşabileceği problemleri çözmesi ve özgün görevler üstlenmesi kadar, sosyal ve birlikte yapılan bir etkinlik olarak da görmektedir. Bu bağlamda yapılandırmacı anlayışta öğretim, bireylerin neyi ne kadar öğrendiğinden daha çok nasıl öğrendiğine, düşünme, anlama, sorgulama, bilginin uygulanması ile öğrenme ve düşünme stratejileriyle ilgilenmektedir (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007). Bu yaklaşımda öğretim, bireylerin anlama ve kavramalarını genişleterek yeni öğrenecekleri olgularla bağlantı kurmaları çerçevesinde gerçekleşir. Öğretim sürecinde bilgiyi yorumlama, analiz etme, tahmin etme ve birey-

sel sentez yapma gibi etkinliklere yer verilirken, öğrenciler sürece katılım konusunda cesaretlendirilir (Bostan, 2018, s.16). Birey öğrenmeyi yapılandırma sürecinde etkin davranışlar sergilediği için öğretim sürecinde bu öğrenme sürecini güçlendirecek etkinliklerin yer aldığı uygulamalara yer verilmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Sosyal Bilgiler öğretimi, aktif yapısal bir süreçtir. Bu öğretim sürecinde, çeşitli düşünceler arasında ilişki kurarak, düşünceleri değiştirip, genişleterek bilgileri yapılandırma ve bütünleştirme önem taşır. İlişki kurma aynı zamanda olayları açıklama, tahminlerde bulunma ve olaylardan anlam çıkarmadır. Öğrencilerin olaylarla, insanlarla ve öğretim amaçlarıyla kurduğu zihinsel ilişkiler öğrenmelerini etkiler (Sunal ve Haas, 2002). Sosyal Bilgiler dersi yaşamla iç içe olduğundan bu derste öğrenciler pek çok önbilgiye sahiptirler. Bu yüzden bireysel olarak ya da grup çalışmalarıyla kendi öğrenmelerini kendileri oluşturabilmektedirler. Yapılan araştırmalar, yapılandırmacı öğrenme kuramının öğrencilerin önbilgilerinin olduğu durumlarda kullanılabildiğini, özellikle de Sosyal Bilgiler dersinde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Yanpar, 2009). Bu yaklaşımda, eğitim-öğretim sürecinde öğretim araç-gereç ve materyallerini kullanmak; öğrencilerin derslerde daha aktif olmaları ile birlikte onlara yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânı sağlar (Ağlagül, 2009). Yapılandırmacı yaklaşımda, eğitimcilerin kalıplaşmış öğretimden öte öğrencilerin kendi oluşturdukları öğrenme sistemlerine yer vermeleri gerektiği savunulmaktadır. Bunun için bu öğrenme sürecinde materyal kullanımı öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmalarında önemli bir yer tutmaktadır.

Materyal Kullanımının Eğitim-Öğretimdeki Yeri

Materyal kullanımı; öğretimi destekleyerek eğitim sürecini zenginleştirir, bilginin algılanmasında somutluk sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırır, unutmayı azaltır, öğrenciyi güdüler, öğrenim çevresini doğallaştırır. Bu nedenle öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler dersinde araç- gereçlere özellikle de görsel materyallere yer vermeleri önemlidir (Ağlagül, 2009). Eğitimde görsel materyaller, öğrenmenin kalıcı olmasını sağlaması açısından önemli görülmektedir. Bir öğretme etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse, öğrenme de o kadar kalıcı, buna bağlı olarak da unutma, o kadar geç olmaktadır (Demirel, 2007, s. 65). Materyaller, öğrenme işleminde harekete geçen duyu sayısını artırarak daha çok, kalıcı ve verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olurlar. Bu yönüyle, öğretimi desteklemek amacıyla kullanılmaktadırlar. İyi tasarlanmış ve yapılmış öğretim araç ve gereçleri öğretim sürecini zenginleştirmekte, öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmektedir (Kaya, 2006). Derslerde kullanılacak öğretim materyallerinin pek çok yararının olduğunu söylemek mümkündür. Öğretim materyalleri,

Çoklu Öğrenme Ortamı Sağlar: Çoklu ortam; belirli bir konunun sunumu için metin, grafik, canlandırma, fotoğraf, video ve ses gibi farklı sistemlerin birbirlerini tamamlayacak şekilde bütünleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Yalın, 2017).

Öğrencilerin Bireysel İhtiyaçlarının Karşılanmasına Yardımcı Olur: Öğrenciler, farklı şekillerde öğrenmektedirler. Bu nedenle her öğrenci, aynı öğrenme etkinliklerinden eşit derecede yararlanamaz. Bazı öğrenciler tartışmaları dinleyerek öğrenirken, bazıları okuyup anlayarak öğrenmektedir. Bazı öğrenciler ise öğretim, farklı materyallerle aktarıldığında öğrenebilmektedirler (Yalın, 2017).

Dikkat Çeker: Geleneksel öğretim ortamlarında öğrenciler dersin önemli bir kısmını düz anlatım yöntemi, tartışmalar, diğer öğrencilerin soruları ve cevapları ile geçirmektedir. Ancak dersin görsel-işitsel materyallerle işlenmesi sonucu ortaya çıkan sunum, öğrencilerin dikkatini çekmekte, duygusal tepkiler yaratarak öğrenciyi motive etmektedir (Aktaç, 2011).

Hatırlamayı Kolaylaştırır: Yapılan araştırmalar, görsellerin sözden daha fazla hatırda kaldığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda görsel imgelerle sözel anlatımlarını birlikte kullanmak, bilginin bellekten geri çağrılmasına yardımcı olurken aynı zamanda bunun için çeşitli yollar sağlamaktadır (Yalın, 2017).

Soyut Kavramları Somutlaştırır: Öğretim materyalleri, öğrenci için karmaşık ve soyut gelebilecek kavramları, anlaşılması zor olgu ve olayları daha kolay, anlaşılır ve somut hale getirmektedir (Yalın, 2017).

*Zamandan Tasarruf Sağlar:*Ders materyallerinin kullanıldığı bir derste tartışma süreleri en aza indirgenmiş olup öğrenciler daha kısa sürede ve daha etkili bir şekilde öğrenmektedirler (Aktaç, 2009).

Bu bağlamda öğretimde kullanılacak materyallerin doğru seçilmesi ve uygulanması daha kalıcı ve etkili bir öğretimin gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde kullanılabilecek materyalleri sınırlandırmak güç olsa da bu araştırma kapsamında kullanılan görsel materyaller power point sunumu, uygulamada kullanılacak şarkının yer aldığı CD, tema ile ilgili kavram haritası, kavram karikatürleri ve kavram bulmacasıdır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin "*İnsanlar ve Yönetim*" ünitesinin öğretiminde görsel materyal kullanımının, öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına olan etkisinin belirlenmesidir. Araştırmada problem ise, "*Yapılandırmacı teoriyi temel alan görsel materyal destekli öğretim ile geleneksel öğretim yöntemlerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde yer alan*

'İnsanlar ve Yönetim' konusunu anlamalarına ve Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarına olan etkisi nedir? olarak ortaya konulmuştur. Bu problem çerçevesinde belirlenen alt problemler ve test edilmek için oluşturulan hipotezler ise aşağıda yer almaktadır:

Alt problemler

1- Geleneksel öğretim yöntemlerinin 4. sınıf öğrencilerinin "İnsanlar ve Yönetim" konusunu anlamalarına etkisi nedir?

2- Görsel materyal destekli öğretimin 4. sınıf öğrencilerinin "İnsanlar ve Yönetim" konusunu anlamalarına etkisi nedir?

3- Geleneksel öğretim yöntemleri ile öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri ile görsel materyal destekli öğretimle öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri arasında "İnsanlar ve Yönetim" konusunu anlamalarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4- Geleneksel öğretim yöntemleri, 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir?

5- Görsel materyal destekli öğretim, 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir?

6- Geleneksel öğretim yöntemleri ve görsel materyal destekli öğretimle öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Hipotezler

1.Geleneksel öğretim yöntemleri ile öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin İnsanlar ve Yönetim Başarı Testi'nden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

2.Görsel materyal destekli öğretimle öğrenim gören 4.sınıf öğrencilerinin İnsanlar ve Yönetim Başarı Testi'nden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

3. Görsel materyal destekli öğretimle öğrenim gören öğrencilerin İnsanlar ve Yönetim Başarı Testi'nden aldıkları son-test puanları ile geleneksel öğretim yöntemleri ile öğrenim gören öğrencilerin İYBT'den aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

4. Geleneksel öğretim yöntemleri ile öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği'nden aldıkları ön-tutum ve son-tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

5. Görsel materyal destekli öğretimle öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği'nden aldıkları ön-tutum ve son-tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

6. Geleneksel öğretim yöntemleri ve görsel materyal destekli öğretimle öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Ön-test, Son-test kontrol gruplu yarı deneysel modeldedir. Bu çerçevede araştırmada, yansız atama ile oluşturulmuş biri deney, öteki kontrol grubu olmak üzere iki grup yer almıştır. Bu gruplarda deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılmıştır. Ön-test, Son-test kontrol gruplu yarı deneysel modelde bağımsız değişkenin etkililiğine karar vermek amacıyla ön-test ve son-test ölçme sonuçları birlikte kullanılmakta, ön-test puanları karşılaştırılmakta ve sonuçta önemli bir ayrım yoksa yalnızca son-test puanları kullanılarak ortalamalar arası farklar sınanmaktadır (Karasar, 2005: 96-97). Bu araştırmada yansız olarak iki farklı dördüncü sınıf seçilmiş, bu sınıflardan birinde yapılandırmacı teori çerçevesinde temellendirilen görsel materyal kullanımı tekniği; diğer sınıfta ise geleneksel öğretim yöntemleri ile Sosyal Bilgiler dersi işlenmiştir. Derste "Güç, Yönetim ve Toplum" öğrenme alanının, "İnsanlar ve Yönetim" ünitesi seçilmiştir. Dersin öğretim sürecinin planlanmasında deney grubunda materyal kullanımı tekniğine uygun olarak geliştirilen etkinliklere; kontrol grubunda ise geleneksel yöntemin tekniklerine yer verilmiştir. Bu araştırmada bağımsız değişken, *Görsel Materyal Kullanımı Tekniği*; bağımlı değişken ise; öğrencilerin *İnsanlar ve Yönetim Başarı Testi* ile *Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği*'nden aldıkları ortalama puanlardır.

Araştırmanın Örneklemi

Araştırma İzmir'in Konak İlçesi'ndeki bir ilkokulda öğrenim gören 77 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubu homojenliğinin sağlanması için öğrencilerin ilk dönem Sosyal Bilgiler dersinde elde ettikleri not ortalamaları dikkate alınmıştır. Uygulama okulunda not ortalaması bakımından birbirine yakın olan iki dördüncü sınıf belirlendikten sonra, hangi sınıfın deney hangi sınıfın ise kontrol grubu olacağı kura yoluyla belirlenmiştir. Araştırmanın deney grubunu 16 kız ve 19 erkek (n =35); kontrol grubunu ise 20 kız ve 22 erkek öğrenci (n=42) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında *İnsanlar ve Yönetim Başarı Testi (İYBT)* ile *Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği (SBTÖ)*'nden yararlanılmıştır.

İnsanlar ve Yönetim Başarı Testi (İYBT):

İnsanlar ve Yönetim Başarı Testi (İYBT), Sosyal Bilgiler dersinin "Güç, Yönetim ve Toplum" öğrenme alanının İnsanlar ve Yönetim ünitesine yönelik öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. İYBT, geniş bir alanyazın taraması sonucunda 60 soru olarak hazırlanmış, bu sorular, ölçme değerlendirme alanında çalışan iki uzman, alan uzmanı iki akademisyen ile üç sınıf öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda testin son hali 20 soruya indirgenmiştir. Uzmanlar ve öğretmenlerin değerlendirmeleri sonucunda öğrenci düzeyine göre anlaşılması güç bulunan sorular değiştirilmiş, yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemenin ardından İYBT'nin ön uygulaması, İzmir'deki bir devlet ilkokulunda ilgili üniteyi önceden öğrenmiş olan 108 dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir.

Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği (SBTÖ):

Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği (SBTÖ), Kurnaz (2002), tarafından, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Tek boyutlu olan ölçek, 12 maddeden oluşmakta olup ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Değeri 0,84 olarak hesaplanmıştır. Madde güvenirliği 0,7 nin altında olan maddeler atılmış olup ölçekteki tüm maddelerin güvenirlik değeri 0,7 - 0,93 arasında belirlenmiştir (Kurnaz, 2002). Uygulama öncesi ölçeği kullanmak için gerekli izinler alınmıştır. Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği, "Hiçbir Zaman", "Bazen", "Her Zaman" biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçekteki maddelerin altısı olumlu, altısı olumsuz tutum içermektedir.

Denel Uygulamalar

Bu araştırmanın uygulaması, ilk araştırmacı tarafından hem kontrol grubuna hem de deney grubuna üç hafta süresince 15 ders saati olacak şekilde yapılmıştır. Uygulama sırasında kontrol grubuna düz anlatım, soru-cevap vb. geleneksel öğretim yöntemler ile İnsanlar ve Yönetim konusu anlatılmıştır. Deney grubunda ise görsel materyal kullanıma dayalı öğretim ile İnsanlar ve Yönetim konusu işlenmiştir. Her iki gruba da çalışmaya başlamadan önce ve tüm ders anlatımları tamamlandıktan sonra İnsanlar ve Yönetim Başarı Testi (İYBT) ile Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği (SBTÖ) uygulanmıştır. Gerek deney gerekse kontrol grubunda ünite aynı zaman süresi içerisinde işlenmiş ve bitirilmiştir.

Dersin öğretim etkinlikleri "Güç, Yönetim ve Toplum" öğrenme alanında yer alan "İnsanlar ve Yönetim" ünitesi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencilerine uygulamaya geçilmeden önce görsel materyal kullanımı destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma planlandığı ve kendilerinin bu araştırmanın denekleri olarak seçildikleri bildirilmiştir. Deney grubunda konular işlenmeye CD

de hazırlanan "Orda Bir Köy Var Uzakta" adlı çocuk şarkısının dinletisi ile başlanmıştır. Görsel materyal olarak hazırlanan kavram haritası öğrencilerin ilgisini çekecek biçimde sınıfta sunulmuştur. Üniteyle ilgili kavram karikatürleri ise öğrencilere dağıtılmıştır. Dersin işlenişinde hazırlanan kavram bulmacası ile konunun tekrarı yapılmıştır. Her iki grupta da dersler, Sosyal Bilgiler öğretim programındaki kazanımlar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bütün testler sosyal bilimlerde kabul gören 0.05 anlam düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Testte ayrıca grupların Sosyal Bilgiler dersi başarı düzeyleri ve tutum ölçekleri arasındaki farklılığı belirlemek için t- testi, aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans gibi istatistiklerden yararlanılmıştır.

3. Bulgular

Hipotezlerin Değerlendirilmesi

Hipotez 1

Araştırmanın 1. hipotezi "geleneksel öğretim yöntemleri ile öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin İnsanlar ve Yönetim Başarı Testinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur" biçiminde oluşturulmuştur. Bu hipotezi test etmek için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

Tablo 1. *Kontrol grubunun ön ve son test analiz sonuçları*

	Test	N	Ort.	St. Sapma	t	P
Testler	Ön Test	37	43,38	12,86	-1,303	0,196
	Son Test	37	47,16	12,11		

Tablo 1, kontrol grubunun ön-test ve son-test analizlerine ait sonuçları göstermektedir. p değerinin 0,05'den büyük olması kontrol grubunda yer alan ön-test ve son-test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı anlamına gelmektedir. Tablo 1'e göre öğrencilerin son testten aldıkları puanların ortalaması (47,16) ön-testten aldıkları puanların ortalaması ise (43,38) dir. Buna göre kontrol grubunda geleneksel yöntem ile öğrenim gören öğrencilerin başarılarında bir artış olmadığı söylenebilir. Bu sonuç hipotez 1'i doğrulamaktadır.

Hipotez 2

Araştırmada 2. hipotez "görsel materyal kullanımı tekniğiyle öğrenim gören 4.sınıf öğrencilerinin İnsanlar ve Yönetim Başarı Testinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır" olarak belirlenmiştir. Bu hipotezi test etmek için bağımsız gruplar t-testinden yararlanılmıştır.

Tablo 2. *Deney grubunun ön ve son test analiz sonuçları*

	Test	N	Ort.	St. Sapma	t	P
Testler	Ön Test	41	41,71	15,99	-7,791	0,001
	Son Test	40	69,49	15,89		

Tablo 2, deney grubunun ön-test ve son-test analiz sonuçlarını göstermektedir. Bu tabloya göre öğrencilerin son-testten aldıkları puanların ortalaması (69.49) ön-testten aldıkları puanların ortalamasına (41.71) göre daha yüksek çıkmıştır. p değeri 0,05'den küçük olması deney grubu öğrencilerinin ön ve son-test sonuçları arasında anlamlı farklılığın oluştuğunu göstermektedir. Buna göre deney grubunda görsel materyal kullanımı tekniği ile öğrenim gören öğrencilerin başarılarında bir artış söz konusudur. Bu bulgu, hipotez 2'yi doğrulamaktadır.

Hipotez 3

Araştırmada 3. hipotez "görsel materyal kullanımı tekniğiyle öğrenim gören öğrencilerin İnsanlar ve Yönetim Başarı Testinden aldıkları son-test puanları ile geleneksel öğretim yöntemleri ile öğrenim gören öğrencilerin İYBT'den aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır" olarak belirlenmiştir. Bu hipotezi test etmek için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

Tablo 3. *Deney ve kontrol gruplarının son analiz sonuçları*

	Grup	N	Ort.	St. Sapma	t	P
Testler	Kontrol	37	47,16	12,11	-6,86	0,001
	Deney	40	69,49	15,89		

Tablo 3, deney ve kontrol gruplarının son-testten aldıkları puanların analizlerini göstermektedir. p değerinin 0.05 küçük olması deney grubun-

da yer alan öğrencilerin ön ve son-test sonuçları arasında anlamlı farklılığın oluştuğunu göstermektedir. Bu tabloya göre öğrencilerin son testten aldıkları puanların ortalaması (69.49) ön-testten aldıkları puanların ortalamasına (47.16) göre daha yüksektir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test son-test ortalamaları arasındaki artış 4.38 iken bu fark deney grubunda 27.78 olmuştur. Bu sonuç hipotez 3'ü doğrulamaktadır.

Hipotez 4

Araştırmada 4. hipotez "geleneksel öğretim yöntemleri ile öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeğinden aldıkları ön-tutum ve son-tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur" olarak belirlenmiştir. Bu hipotezi test etmek için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

Tablo 4. *Kontrol grubunun ön ve son tutum analiz sonuçları*

	Test	N	Ort.	St. Sapma	t	P
Tutumlar	Ön Test	35	23,29	2,7	-0,931	0,355
	Son Test	35	23,91	2,94		

Tablo 4, kontrol grubunun ön ve son-tutum analizlerini göstermektedir. p değerinin 0.05 den küçük olması kontrol grubunda yer alan öğrencilerin araştırma öncesinde SBTÖ'den aldıkları puanlar ile araştırma sonrasında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Bu sonuç hipotez 4'ü doğrulamaktadır.

Hipotez 5

Araştırmada 5. hipotez "görsel materyal kullanımı tekniğiyle öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeğinden aldıkları ön-tutum ve son-tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır" olarak belirlenmiştir. Bu hipotezi test etmek için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 5. *Deney grubunun ön ve son tutum analiz sonuçları*

	Test	N	Ort.	St. Sapma	t	P
Tutumlar	Ön Test	41	23	1,82	-0,373	0,71
	Son Test	38	23,24	3,6		

Tablo 5, deney grubunun ön-tutum ve son-tutum analizlerini göstermektedir. Sonuçlar karşılaştırıldığında p değerinin 0,05'ten büyük olduğu

görülmektedir. Bu sonuç, kontrol grubunun Sosyal Bilgiler dersine olan tutumunda uygulama öncesi ve sonrası anlamlı bir farklılık oluşmadığını göstermektedir ve bu sonuç hipotez 5'i doğrulamamaktadır.

Hipotez 6

Araştırmada 6. hipotez "geleneksel öğretim yöntemleri ve görsel materyal kullanımı tekniğiyle öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık vardır" olarak belirlenmiştir. Bu hipotezi test etmek için bağımsız gruplar t-testinden yararlanılmıştır.

Tablo 6.*Deney ve kontrol gruplarının son tutumlarının analiz sonuçları*

	Grup	N	Ort.	St. Sapma	t	P
Tutumlar	Kontrol	35	23,29	2,7	0,532	0,596
	Deney	41	23	1,82		

Tablo 6, deney ve kontrol gruplarının Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği'nden aldıkları son-tutum puanlarının analizlerini göstermektedir. p değerinin 0,05'den büyük olması deney ve kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılığın bulunmadığını göstermektedir. Bu sonuç hipotez 6'yı doğrulamamaktadır.

4. Sonuç

Bu araştırmanın amacı, ilkokul Sosyal Bilgiler dersinde görsel materyal kullanımının etkililiğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda Sosyal Bilgiler dersinin "Güç, Yönetim ve Toplum" öğrenme alanının, "İnsanlar ve Yönetim" ünitesi seçilmiştir. Araştırma konusu olarak bu ünitenin belirlenmesinin temel nedeni, ünitede geçen kavramların soyut kavramlar olmasıdır. Söz konusu soyut kavramların öğretiminde görsel materyallerin etkililiğini test etmenin araştırmanın amacına hizmet edeceği düşünülmüştür. Ön-test, Son-test kontrol gruplu yarı deneysel modeldeki araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen İnsanlar ve Yönetim Başarı Testi (İYBT) ile Kurnaz (2002) tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği (SBTÖ) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Her iki test hem kontrol grubuna hem de deney grubuna uygulanarak, gruplar arasında bir farklılığın oluşup oluşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulama öncesinde her iki gruba uygulanan İYBT ve SBTÖ den öğrencilerin aldıkları ön-test puanlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ön testte, kontrol grubunun İYBT den aldığı başarı oranı 43,18 deney grubunun başarı oranı ise 41,71 olarak bulunmuştur. 3 haftalık 15 ders saatinde gerçekleştirilen

uygulama sonunda her iki gruba İYBT uygulanmıştır. İYBT den elde edilen test sonuçlarına göre kontrol grubunun ön test (43,37) puanları ile son test (47,16) puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Deney grubu ise ilk duruma göre daha başarılı olmuştur. Ön testten aldığı ortalama 41,71'den 69,49'a yükselmiştir. Elde edilen bu bulguya dayanarak, görsel materyal destekli öğretim uygulamalarının öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik başarılarında etkili olduğu söylenebilir. Sosyal Bilgiler dersinde görsel materyal kullanımının öğrenci başarısı üzerine etkisinin araştırıldığı pek çok araştırmada da (Altınışık ve Orhan, 2002; Callahan & Randall, 1980; Kan, 2006; Yaşar, 2004) benzer sonuçlara ulaşılmış; görsel materyal kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde etkide bulunduğu ifade edilmiştir (Akt. Akengin ve İbrahimoğlu, 2010: 13). Begoray'ın (2001), araştırması da öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntemlerini görsel materyallerle desteklemelerinin öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini sağlandığını ve bilginin öğrenciler tarafından etkili bir biçimde yapılandırılmasına imkân oluşturduğunu göstermiş olup bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Benzer biçimde Stokes da (2002), çalışmasında görsel materyal kullanımının eğitim-öğretim sürecinde olumlu katkıları olduğunu, öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağladığını, bilgileri verimli bir biçimde yapılandırdıklarını bunun yanı sıra hatırlama sürelerinin daha uzun olduğunu belirlemiştir. Görsel bir materyal olarak karikatürlerin öğretimsel amaçlı kullanımının etkilerinin araştırıldığı bir başka araştırmada da (Alaba, 2007) karikatür kullanımının öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada uygulamaları gerçekleştiren araştırmacının gözlem notları araştırmaya katılan öğrencilerden; ders anlatımı sırasında deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik daha istekli, kontrol grubundaki öğrencilerin ise ders sırasında isteksiz olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca materyallerle desteklenerek anlatılan derste deney grubundaki öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade ettikleri ve Sosyal Bilgiler dersini diğer derslerle daha rahat ilişkilendirdikleri de gözlenmiştir. Bu durum, görsel materyallerin kullanıldığı derslerde öğrencilerin etkin bir katılım sergilemesinden, geleneksel yöntemlerle işlenen derste ise öğrencinin pasif konumda bulunmasından kaynaklanabilir. Ulusoy ve Gülüm (2009), özellikle ilkokul döneminde öğrencinin etkin olmasının, öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesinin, yeni bilgi ile yaşam arasında bağ kurmasının, bilgiye kendisinin ulaşması ve bilgiye ulaşmada özellikle kendi ürettikleri materyalleri kullanmasının önemini vurgulamışlardır. Günümüzde çağdaş eğitim anlayışına uygun, öğrencilerin birden fazla duyusuna hitap eden, görsel ve işitsel araçların ön plana çıktığı çoklu öğrenme ortamları üzerinde planlamaların yapılması gerekmektedir (Yaşar ve Gültekin 2006).

Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde, yapılandırmacı anlayışa uygun olarak öğrencilerin aktif olduğu ve ders materyallerinin oldukça çeşitlendirildiği bir yöntemin benimsenmesi gerekmektedir. İlkokul çocuklarının gelişimsel özellikleri dikkate alınarak dersin somutlaştırılmasına yardımcı ve ders kazanımına yönelik materyallerin derste kullanılmasının bu araştırmanın sonucunda da doğrulandığı üzere son derece etkili olacağı düşünülmektedir. Ayrıca dersin kazanımı çerçevesinde öğrencilerle birlikte planlanacak öğretim materyali tasarlama süreçlerinin de öğrencilerin gelişiminde birden çok fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Açıkgöz Ün, K. (2008). *Aktif Öğrenme*. İstanbul: Biliş

Ağlagül, D. (2009). Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Adana

Akengin, H.ve İbrahimoğlu, Z. (2010). Sosyal Bilgiler Dersinde Karikatür Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Derse İlişkin Görüşlerine Etkisi, *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29* (2), 1-19.

Aktaç, M. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Materyal Kullanımı İlköğretim 6.Sınıf Örneği Yüksek Lisans Tezi, Konya

Alaba, S. O. (2007). The Use of Educational Cartoons and Comics in Enhancing Creativity in Primary School Pupils in Ile-ife, Osun State, Nigeria, 3(10): 913-920

Alkan, G. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Niğde

Balcı, S. (2007). Fen Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım Uygulamasının Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Konya

Bayraktaroğlu, C. E. (2011). EğitmdeYapılandırmacılık Yaklaşımı Ve Eleştirel Bir Bakış, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Begoray, D. (2001). Through a Class Darkly: Visual Literacy in The Classroom Canadian Journal of Education, 26 (2), s. 201-217

Bostan, A. H. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Niteliklerine ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Konya İli Örneği) Yüksek Lisans Tezi, Amasya

Çiftçi, Ü. (2002). Sosyal Bilgiler 6. 7. ve 8. Sınıf Derslerinde Materyal Kullanımının Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Çelikkaya, T. (2017). "*Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araç-Gereç ve Materyal Kullanımının Önemi",3.Bölüm, Sever ve Koçoğlu (Eds),* Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Pegem Akademi, Ankara

Çeliköz, M. (2017). Eğitim Programları Ve Öğretim Alanındaki Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılıkla İlgili Görüşlerinin Analizi, Doktora Tezi, İstanbul

Çetintürk, F. (2014). Okul Duvarlarında Yer Alan Görsel Materyallerin Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Yerine İlişkin Öğrenci Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi,

Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Deryakulu, D. (2002). Denetim Odağı ve Epistemolojik İnançların Öğretim Materyalini Kavramayı Denetleme Türü ve Düzeyi ile İlişkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 55–61.

Deveci, H. ve Gürdoğan Bayır, Ö. (2011). Hayallerdeki Sosyal Bilgiler Dersi: İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Algıları. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler, 2(4), 9-28.

Erden, M. (2000). Sosyal Bilgiler Öğretimi, Alkım Yayınevi, İstanbul

Erden, M. ve Akman, Y. (2001). Gelişim Öğrenme-Öğretme, 10. Baskı, Ankara: Arkadaş Yayınevi

Gültekin, M. Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve Öğretim UygulamalarınaYansımaları. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(2), 503-528.

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaya, Z. (2006). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Pegem Yayıncılık, Ankara

Kıy Can, S. (2009). İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Sosyal Bilgiler Dersinde (Araç-Gereç) Materyal Kullanımının Öğrencinin Başarısına Etkisi (Kars İli Örneği) Yüksek Lisans Tezi, Kars

Kurnaz, A. (2002). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel giriş davranışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

Namal, R. (2011). İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan "Ülkemizde Nüfus" Ünitesinin Öğretiminde Görsel Materyallerden Yararlanmanın Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum

Özden, Y. (2003). Öğrenme ve Öğretme Metodu, Pegem, Ankara.

Senemoğlu, N. (2011). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya, Pegem Akademi, Ankara

Sezginsoy Şeker, B. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretim Araç-Gereç ve Materyalleri,10.Bölüm, Çalışkan ve Kılcan (Eds),Sosyal Bilgiler Öğretimi, Lisans Yayıncılık, İstanbul

Sidekli, S. vd. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Alternatif Bir Yöntem: Karikatür, Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, S.2, s.151-163.

Stokes, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. Electronic Journal for the Integration of Technology in Education, 1(1), s. 1019.

Sunal,C.S.veHaas,M.E.(2002)."Socialstudiesfortheelementaryandmiddlegrades: A constructivistapproach." Boston: Allynand Bacon

Şengül, N. (2006). Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Aktif Öğretim Yöntemlerinin Akan Elektrik Konusunda Öğrencilerin Fen Başarı Ve Tutumlarına Etkisi, Manisa

Ulusoy, K. ve Gülüm, K. (2009). Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konuları İşlenirken Öğretmenlerin Materyal Kullanma Durumları, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Yalın, H.İ. (2017). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Nobel Yayıncılık, Ankara

Yanpar, T. (2009). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Anı Yayıncılık, Ankara

Yaşar, Ş. ve Gültekin, M. (2006). Sosyal bilgiler öğretiminde araç-gereç kullanımı, C. Öztürk, (Ed.),Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. Yapılandırmacı bir yaklaşım (287-311). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Yeşildere, S. ve Türnüklü, E. B. (2004). "Matematik Öğretiminde Oluşturmacı Değerlendirme", Eğitim Araştırmaları Dergisi, Yaz, Yıl 4, Sayı:16, s.39-49.

Wheatley, G. H. (1991). Constructivist perspectives on science and mathematics learning. *Science Education, 75*(1), 9-21.

Bölüm 28

GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ MÜZİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN TONAL VE MAKAMSAL EZGİLERDE DİKTE VE SOLFEJ PERFORMANS DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Şenol AFACAN[1]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü, senolafacan@gmail.com

GİRİŞ

Mesleki müzik eğitiminin temel alanlarından biri olan müziksel işitme okuma ve yazma eğitimi, müziksel algı, bilgi, yaratıcılık, besteleme, doğaçlama gibi birçok davranışın geliştirilmesine temel oluşturmaktadır. Duyduğu ezgiyi doğru şekilde notaya alabilen, müzik yapıtlarını süre ve ses yüksekliklerine göre doğru seslendirebilen bireylerin yetiştirilmesi mesleki müzik eğitiminin temel hedefleri arasında yer aldığı söylenebilir. Müziksel işitme okuma ve yazma derslerinin uygulama boyutunda yer alan dikte ve solfej eğitimi her bireyin kazanması gereken bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Mesleki müzik eğitiminin verildiği yükseköğretim programlarında önemli bir yeri olan müziksel işitme okuma ve yazma dersleri güzel sanatlar fakültelerinde de müziksel öğrenmelerin temelini oluşturmakta öğrencinin müzikal gelişimi üzerinde önemli rol oynamaktadır.

Müziksel işitme okuma ve yazma öğretimi; müziksel işitme-algılama, müziksel okuma, müziksel yazma, müziksel belleme, müziksel düşünme (tasarlama), müziksel yaratma, müziksel çözümleme ve müziksel değerlendirmeye ilişkin davranış değişikliklerini hedefleyen yapısıyla mesleki müzik eğitiminin en temel alanı durumundadır (Özgür ve Aydoğan, 2015, s.3).

Müziksel işitme okuma ve yazma eğitiminin içeriğinde armonik ya da melodik aralıkları, akorları ayırt etme, müzik cümlelerini duyma, belleğe alma ve ezgisel olarak yineleme, duyduğu sesleri ve müzik cümlelerini notaya alabilme, bir ezgide hatalı kısımları tespit etme, dinlediği müzikleri tonal ya da makamsal olarak tanıma gerektiğinde bunları müzikal özelliklerine göre yazabilme gibi birçok becerinin yer aldığını görebiliriz. Müziksel yaratıcılık, müziksel seslendirme-yorumlama ve besteleme çalışmalarının başarısı müziksel işitme okuma ve yazma becerilerinin yeterince gelişip gelişmediğine bağlıdır. Dolayısıyla müziksel işitme okuma ve yazma dersleri mesleki müzik eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Müziksel işitme okuma ve yazma dersleri müzik dilini kullanabilmeyi, müzik okuryazarlığı edindirmeyi amaçlar. Bu dersin kazanımları aynı zamanda bireye müzik yapıtlarını çözümleme, uygulama ve değerlendirme olanağı verir. Müziksel işitme okuma ve yazma becerileri müziği anlamada, ifade etmede, müzikal düşünebilmede önemli rol oynar (Afacan, 2016).

Albuz'a (1996) göre müziksel işitme okuma ve yazma dersi diğer müzik dersleri ve çalgı derslerinin temelini oluşturmakta olup uygulamalı çalgı, koro ve orkestra derslerinin tümü ile teorik armoni, kontrpuan ve müzik biçimleri derslerinin ön koşuludur. Bu alandaki yetersizlik diğer alanlardaki derslerin başarısını olumsuz etkileyecektir.

Yayla (2006) müziksel işitme eğitimini, müziğin temel öğelerini kavramak ve bir çalgıyı gerçek anlamda çalabilmek ya da dinlenilen müziği

anlamak için gereken önemli bir çalışma olduğunu belirtmiştir. Özçelik (2003) bir müzik eserini profesyonelce anlayıp kavramanın müzisyenin müzik teorisi, solfej, dikte, armoni, kontrpuan, form, analiz, orkestrasyon ve müzik tarihi gibi birbirleriyle sıkı ilişkili alanlardaki bilgi birikimine bağlı olduğunu belirterek özellikle müzikal okuma (solfej) ve müzikal yazma (dikte) eğitiminin, öğrencilerde işitme, ritim, müzikal hafıza ve duyarlılık yeteneklerinin geliştirilmesinde temel oluşturduğuna dikkat çekmektedir.

Solfej ya da müziksel işitme, okuma ve yazma becerilerini müzik yeteneğinin en önemli göstergeleri olarak düşünebiliriz. Çünkü bir bireyin müzik yeteneğini ölçerken, müzikal yeteneğin en büyük payı olarak işitme-okuma ve yazma düşünülmektedir (Bağcı, 2009).

Solfej okuma, müziksel seslerin (notaların) isimleriyle, süreleriyle, el vuruşlarıyla vb., nüans işaretleriyle vb., ton içindeki derecelendirmesi ve etkisel karakteri ile (yeden-dominant-tonik vb.) yatay ve dikey aralıkların dizi içindeki anlamlarını duyarak-bilerek bireysel ve toplu olarak okunduğu tonal, atonal veya makamsal vb. nota okuma çalışmalarının yapıldığı zihinsel-bedensel-müziksel bir aktivitedir. Dikte eğitimi müziksel seslerin (notaların) isimleriyle, süreleriyle, isaretleriyle, derece olarak ton içindeki aralık ve dizi içindeki anlamlarının duyularak-bilinerek bireysel ve toplu yazılan tek veya çok sesli tonal veya makamsal ezgi diktesi yazma çalışmalarının yapıldığı nota yazma eğitimidir (Baş, 2015, s.25).

Herhangi bir müzik yazısını süre, yükseklik, ritimleri ile birlikte seslendirmeye müzikal okuma (solfej) denir. Müzikal yazma (dikte) bireyin hafızasında ürettiği ya da işittiği müzikal sesleri müzik yazısının ögelerini ile (nota, sus, ifade terimleri vb.) dizek üzerinde ifade etmesidir. Müzikal yazma boyutundaki performans arttıkça, öğrenci müzik yazısındaki ögeleri daha bilinçli bir şekilde kullanmaktadır (Özçelik, 2003).

Bir müzik yazısını nota isimleri, yükseklik, süre (ritim), hız, gürlük ve ayrıntılarıyla seslendirmeye müziksel okuma (solfej) denir. Sesleri müzik yazısının ögeleriyle ifade etmeye müziksel yazma (dikte) denir (Özgür ve Aydoğan, 2015). Dikte yazma sürecinde öğrencinin melodi, armoni ve ritmi ya da başka bir deyişle müzikal bir eseri oluşturan öğeleri ne kadar doğru bir şekilde kavrayabildiğini anlamak mümkündür. Dikte yazımı müzisyenin, temel müzik eğitiminin özü olan sesle sembol arasındaki ilişkiyi kullanma becerisinin ölçütüdür (aktaran Özaltunoğlu, 2011, s.63).

Müzik eğitimi bilişsel, duyuşsal öğrenmelerin yanında psikomotor becerilerin ağırlıkta olduğu bir süreçtir. Psikomotor becerilerin sergilendiği devinişsel alan müziksel öğrenmelerin performans boyutunu oluşturur. Müzik eğitiminde performans ayrı bir önem taşımaktadır. Seslendirme, icra etme, yorumlama, doğaçlama, müziksel okuma ve yazma vb.

beceriler müzik eğitiminin performans boyutunu oluşturur.

Performans, amaçlı ve planlanmış bir öğrenme etkinliğinde öğrencilerin gösterdikleri çaba ve bunun sonucunda ortaya çıkan üründür (Acar, 2013). Müziksel performans, profesyonel düzeyde düşünüldüğünde yıllar süren düzenli eğitim ve çalışma sürecinden sonra üst düzeyde iyi işlenmiş psikomotor becerileri ifade eder (Sever, 2017).

Müziğin kuramsal boyutuna ilişkin kazanılan bilgilerin performansa dönüştürülmemesi halinde kazanımlar, bilişsel düzeyden öteye geçmemekte ve hiçbir anlam ifade etmemektedir. Oysa ki müzik tüm boyutlarıyla birlikte var olan ve performans yoluyla aktarılabilen bir olgudur. Paylaşılamayan veya aktarılamayan bir müzik sadece kuramsal olarak var olmakta ve bilimsel ya da sanatsal anlamda bir değeri olmamaktadır (Özdemir ve Yıldız, 2017). Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinin sonunda öğrencide görülmesi beklenen bilgi ve uygulama becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilerek performans düzeylerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Uçan'a göre (2005) müziksel performans ölçme, bireyin müziksel performans kapsamına giren davranışlara sahip olup olmadığını, sahipse oluş derecesini gözleyip gözlem sonuçlarını sembollerle belirtme işlemidir.

Literatür incelendiğinde müziksel işitme okuma ve yazmayı konu alan çalışmalar (Afacan, 2016; Ataman, 2013; Baş, 2015; Ertürk, 2018; Ece ve Kaplan, 2008; Özgül ve Tanınmış, 2016; Deniz, 2009; Özaltunoğlu, 2011; Öztürk ve Durak, 2015; Sağer, Gürpınar ve Zahal 2013; Sezerel, 2006 Şendurur ve Tanınmış, 2017) ile Türk müziği, makamsal dikte ve solfej konularını ele alan (Burç ve Şen, 2019; Hasar, 2016; Şen ve Burç, 2016; Yıldırım, 2012; Yıldız, 2013) çalışmalara rastlanılmıştır. Bu çalışmalardan yola çıkılarak müziksel işitme okuma ve yazma eğitiminin boyutları arasında yer alan müziksel yazma (dikte) ve müziksel okuma (solfej) becerilerinin mesleki müzik eğitimi alan bireylerin müzikal gelişimlerindeki katkısı göz önüne alındığında bu becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi ile performans düzeylerinin incelenmesine yönelik çalışmalar yapılmasının gerekliliği önem kazanmaktadır.

Çalışmanın problem cümlesi güzel sanatlar fakültesi müzik bölümü öğrencilerinin müziksel işitme okuma ve yazma dersi kapsamında tonal ve makamsal ezgilerde dikte ve solfej performans düzeyleri nedir? şeklinde belirlenmiştir. Belirlenen problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere çalışma kapsamında cevap aranmıştır.

1. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin tonal ezgilerde dikte performans düzeyleri nedir?

2. Öğrencilerin makamsal ezgilerde dikte performans düzeyleri nedir?

3. Öğrencilerin tonal ezgilerde solfej performans düzeyleri nedir?

4. Öğrencilerin makamsal ezgilerde solfej performans düzeyleri nedir?

Amaç

Araştırmanın amacı güzel sanatlar fakültesi müzik bölümü öğrencilerinin tonal ve makamsal ezgilerde dikte ve solfej performans düzeylerini belirlemektir.

Önem

Mesleki müzik eğitimi alan bireyin duyduğu ezgiyi tonal veya makamsal özelliklerine göre doğru şekilde notaya alabilmesi, süre ve ses yüksekliklerine uygun olarak seslendirebilmesi sahip olması gereken önemli özelliklerdendir. Yapılan çalışma dikte ve solfej performans düzeylerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Dikte ve solfej performans düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışmanın performansı artırmada ya da eksikliklerin giderilmesine yönelik vereceği bilgiler açısından öğrenme ve öğretme sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmalarında bir birey, bir grup, bir ortam çalışılacak durumlara örnek oluşturabilir. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılan çalışmada öğrencilerin tonal ve makamsal ezgilerde dikte ve solfej performansları durum olarak düşünülmüş ve her öğrencinin bireysel performansları derinlemesine incelenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu 2019-2020 Eğitim Öğretim yılı güz döneminde Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Fakültesi müzik bölümü 3. Sınıfta öğrenim gören ve müziksel işitme okuma ve yazma dersini alan toplam 29 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin cinsiyet dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	15	51.7
Erkek	14	48.2
Toplam	29	100

Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğrencilerin tonal ve makamsal ezgilerde dikte ve solfej performanslarını incelemek amacıyla 4 tonal 4 makamsal olmak üzere toplam 8 ezgi hazırlanmıştır. Hazırlanan ezgilerde kullanılan tonalite ve makamlar müziksel işitme okuma ve yazma derslerinde öğretimine yer verilen dikte ve solfej uygulamaları yapılan ton ve makamlar arasından belirlenmiştir. Ezgilerin zorluk derecesinde sınıf düzeyi dikkate alınmıştır. Makamsal ezgilerin hazırlanırken daha önce derslerde öğretimi yapılan ve tampere sisteme uygun piyanoda icra edilebilecek makamlar ele alınmıştır. Tonal ezgilerde basit ve bileşik ölçüler makamsal ezgilerde basit ve aksak ölçüler kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin tonal dikte performansları la majör do minör tonlarında makamsal dikte performansları Hicaz ve Rast makamında hazırlanmış ezgiler üzerinde incelenmiştir.

Veri toplama aracı olarak "Tonal ve Makamsal Ezgilerde Dikte Performans Dereceleme Ölçeği" ile "Tonal ve Makamsal Ezgilerde Solfej Performans Gözlem Formu" geliştirilmiştir (Tablo 2, Tablo 3).

1.Tonal ve Makamsal Ezgilerde Dikte Performans Dereceleme Ölçeği

Öğrencilerin tonal ve makamsal ezgilerde dikte performans düzeylerini ölçmek üzere "çok iyi", "iyi", "orta", "zayıf" ve "çok zayıf" olmak üzere "Dereceleme ölçeği (Rubrik)" hazırlanmıştır. Öğrencilerin uygulama becerilerini ölçmek için müziksel okuma ve yazma kazanımları MEB (2009) müziksel işitme okuma ve yazma dersi öğretim programında yer alan örnek ölçme değerlendirme formlarından yararlanılmıştır. Hazırlanan formda yer alan ölçütler ile ilgili müziksel işitme okuma ve yazma derslerini yürüten 2 alan uzmanının görüşleri alınmıştır.

Derecelerin belirlenmesinde şunlara dikkat edilmiştir.

Çok zayıf: Diktelerde doğru yazılmış ölçü bulunmamaktadır.

Zayıf: En az 1-3 ölçü doğru yazılmıştır.

Orta: En az 4-5 ölçü doğru yazılmıştır.

İyi: En az 6-7 ölçü doğru yazılmıştır.

Çok iyi: Diktelerde 8 ölçü hatasız yazılmıştır.

Tablo 2. Tonal ve Makamsal Ezgilerde Dikte Performans Dereceleme Ölçeği

Ölçütler	**Dereceler** Çok Zayıf	Zayıf	Orta	İyi	Çok İyi
La majör tonda dikte					
Do minör tonda dikte					
Hicaz makamında dikte					
Rast makamında dikte					

2. Tonal ve Makamsal Ezgilerde Solfej Performans Gözlem Formu,

Tonal ve makamsal ezgilerde solfej performans gözlem formu hazırlanırken Özdemir'in (2012) geliştirdiği performans testinden yararlanılmıştır.

Tablo 3. Tonal ve Makamsal Ezgilerde Solfej Performans Gözlem Formu

Ölçüt Beceriler 1. Uygulama Mi bemol majör ton 2. Uygulama Fa diyez minör ton 3. Uygulama Hüseyni makamı 4. Uygulama Nihavend makamı	Katsayı	Verilen Puan 1 **2** **3** **4** **5**
Ölçü vurma (Parçayı ölçüsüne uygun vuruşlarla okuma)	2	
Nota değerlerine uygun seslendirme	2	
Sesleri doğru ve temiz olarak seslendirme (Ses yüksekliklerine uygun)	4	
Bütünlük (Parçayı duraksamadan okuma)	2	
TOPLAM		

Solfej performansı gözlem formlarının puanlanması müziksel işitme okuma ve yazma derslerini yürüten 2 alan uzmanı tarafından yapılmıştır. Verilen puanlar karşılaştırıldığında görüş birliği ve görüş ayrılığı tespit edilerek dereceli puanlama anahtarlarının güvenirliği Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik= Görüş birliği/Görüş birliği+Görüş ayrılığı formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu araştırmaya özgü olarak gerçek-

leştirilen güvenirlik çalışmasında uzmanlar arasında %90 oranında bir uzlaşma (güvenirlik) sağlanmıştır. Miles ve Huberman (1994) araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olması gerektiğini belirtmiştir.

Tonal solfej performanslarının incelenmesinde Mi bemol majör ve Fa diyez minör tonları ile makamsal solfej performanslarının incelenmesinde Hüseyni ve Nihavend makamlarında hazırlanan ezgiler kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin tonal dikte, tonal solfej, makamsal dikte ve makamsal solfej performanslarının birer ezgi üzerinden değerlendirilmesinin yanıltıcı olabileceği düşüncesiyle tonal ve makamsal ezgilerde dikte ve solfej performansları her biri için 2 örnek uygulama ile değerlendirilmiştir.

Tahmini Aralık Katsayısı= En büyük ölçüm-En küçük ölçüm/ İstenen Grup Sayısı formülü kullanılmıştır (aktaran Tay, 2007, s.148-150).

Bu formüle göre öğrencilerin performans değerlendirme formundan en düşük 10 puan ve en yüksek 50 puan alabilmektedir. Grup sayısının çok zayıf, zayıf, orta, iyi, çok iyi olmak üzere 5 li olması kararlaştırılmıştır. Tahmini Aralık Katsayısı= 50-10/5= 8 grup aralığı 8 olarak hesaplanmıştır.

Buna göre;

10-18= Çok zayıf 19-27=zayıf 28-36=Orta 37-45=İyi 46-50= Çok iyi

Verilerin Toplanması

Veriler iki aşamada toplanmıştır. İlk olarak dikte yazma uygulamasında tonal ve makamsal ezgilerin öğrenciler tarafından yazılmasına başlamadan önce melodik yapı, ölçü sayısı, tonalite ve karar seslerini tanımaları amacıyla piyano ile baştan sona (8 ölçü) tamamı çalınarak duyurulmuştur. Daha sonra ezgi bölümlere ayrılarak her bölüm bir kez çalındıktan sonra yeni bölüm eklenerek baştan çalınmıştır. Ezginin tamamı çalındıktan sonra son kez baştan sona tekrar çalınarak gerekli düzeltme ve kontrollerin yapılması sağlanmıştır. Yazılan dikte kağıtları toplanmıştır.

İkinci aşamada her bir öğrenci için tonal ve makamsal ezgilerde bireysel seslendirmesi sırasında solfej performans gözlem formu kullanılarak iki alan uzmanı tarafından ayrı ayrı doldurulmuştur. Solfej performanslarının değerlendirilmesinde öğrencinin için tonal ezgilerde tonaliteyi doğru algılaması için tam kadans örneği piyanoda çalınmış, makamsal ezgilerde makamın dizisi çalınarak öğrencilerin doğru sesle okumaya başlamaları sağlanmıştır. Öğrenci solfej okumaya başladıktan sonra bir daha ses verilmemiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde dikte performanslarının belirlenmesinde yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin yazmış oldukları dikte kağıtları toplanmış ve doğruluk dereceleri (nota, donanım, ölçü sayısı, sessiz süre, tartım yapıları, ses değiştirici işaretler vb.) kontrol edilmiştir. Daha sonra her öğrencinin doğru yazdığı ölçüler toplanarak formda yer alan derecelere göre performans düzeyleri belirlenmiştir. Örneğin; 8 ölçüden oluşan ezgilerde toplam 4 -5 ölçüsünü doğru yazan bir öğrenci için performans düzeyi formda belirlenen derecelere göre "orta" düzeydedir.

Öğrencilerin tonal ve makamsal ezgilerde solfej performans düzeylerinin belirlenmesinde tonal iki ezginin, makamsal iki ezginin kendi içinde aritmetik ortalaması alınmıştır. Örneğin; Ö1 kodlu öğrenci tonal ezgilerde solfej performans uygulaması 1.ezgi için 50 puan, 2. ezgi için 48 puan almıştır. Bu öğrencinin puanlarının aritmetik ortalaması 49 olup grup aralığı değerlerine göre "çok iyi" düzeydedir.

Çalışmada her öğrencinin tonal dikte, makamsal dikte, tonal solfej ve makamsal solfej düzeyi ayrı ayrı belirlenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen performans düzeyleri tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere Ö1, Ö2 gibi kodlar verilmiştir. Öğrencilerin bireysel performansları çalışmada geliştirilen her iki form üzerinden ayrı ayrı puanlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bulgular yazılırken araştırmanın alt problemlerinde belirtilen sıralama temel alınmıştır. Her bir araştırma sorusunun altında bulgular ve yorumlar verilmiştir.

1.Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Tonal Ezgilerde Dikte Performans Düzeyleri Nedir?

Tablo 4. Tonal Ezgilerde Dikte Performansı Düzeylerinin Dağılımı

Ölçütler	Dereceler														
	Çok Zayıf			Zayıf			Orta			İyi			Çok iyi		
	Öğr.	f	%	Öğr.	f	%	Öğr.	f	%	Öğr.	f	%	Öğr.	f	%
La majör tonda dikte				Ö7	5	17,24	Ö6	8	27,58	Ö1	9	31,03	Ö2	7	24,13
				Ö13			Ö10			Ö4			Ö3		
				Ö27			Ö16			Ö9			Ö5		
				Ö28			Ö17			Ö11			Ö8		
				Ö29			Ö19			Ö14			Ö12		
							Ö20			Ö18			Ö15		
							Ö21			Ö23			Ö22		
							Ö25			Ö24					
										Ö26					

Do minör tonda dikte	Ö7 Ö13 Ö27 Ö28 Ö29	5	17,24	Ö6 Ö10 Ö16 Ö17 Ö19 Ö20 Ö21 Ö25	8	27,58	Ö1 Ö4 Ö9 Ö11 Ö14 Ö18 Ö23 Ö24 Ö26	9	31,03	Ö2 Ö3 Ö5 Ö8 Ö12 Ö15 Ö22	7	24,13

Tablo 4'e bakıldığında çalışma grubunu oluşturan öğrencilerinden 7'si (Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö12, Ö15, Ö22) %24,13'ünün la majör ve do minör tonlarında dikte yazma performansları "çok iyi" düzeydedir. Öğrencilerin 9'u (Ö1, Ö4, Ö9, Ö11, Ö14, Ö18, Ö23, Ö24, Ö26) %31,03'ünün dikte performanslarının "iyi" düzeyde olduğu, 8'i (Ö6, Ö10, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö25) %27,58'sinin dikte performanslarının "orta" düzeyde, 5'i (Ö7, Ö13, Ö27, Ö28, Ö29) %17,24'ünün ise dikte performanslarının "zayıf" düzeyde olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin %55,16'sının tonal ezgilerde "iyi" ve "çok iyi" düzeyde, %27,58'inin "orta" düzeyde dikte yazma performansına sahip olduğu belirlenmiştir.

2. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Makamsal Ezgilerde Dikte Performans Düzeyleri Nedir?

Tablo 5. Makamsal Ezgilerde Dikte Performans Düzeylerinin Dağılımı

Ölçütler	Dereceler														
	Çok Zayıf			Zayıf			Orta			İyi			Çok iyi		
	Öğr.	f	%	Öğr.	f	%	Öğr.	f	%	Öğr.	f	%	Öğr.	f	%
Hicaz makamında dikte				Ö6 Ö7 Ö13 Ö19 Ö20 Ö27 Ö28 Ö29	8	27,58	Ö1 Ö4 Ö9 Ö10 Ö11 Ö16 Ö17 Ö21 Ö25	9	31,03	Ö14 Ö15 Ö18 Ö22 Ö23 Ö24 Ö26	7	24,13	Ö2 Ö5 Ö8 Ö12	Ö35	17,24
Rast makamında dikte				Ö6 Ö7 Ö13 Ö19 Ö20 Ö27 Ö28 Ö29	8	27,58	Ö1 Ö4 Ö9 Ö10 Ö11 Ö16 Ö17 Ö21 Ö25	9	31,03	Ö14 Ö15 Ö18 Ö22 Ö23 Ö24 Ö26	7	24,13	Ö2 Ö5 Ö8 Ö12	Ö35	17,24

Tablo 5'e bakıldığında çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden 5'i (Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö12) %17,24'ünün Hicaz ve Rast makamlarında dikte yazma performansları "çok iyi" düzeydedir. Öğrencilerin 7'si (Ö14, Ö15,

Ö18, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26) %24,13'ünün dikte performanslarının "iyi" düzeyde olduğu, 9'u (Ö1, Ö4, Ö9, Ö10, Ö11, Ö16, Ö17, Ö21, Ö25) %31,03'ünün dikte performanslarının "orta" düzeyde, 8'i (Ö6, Ö7, Ö13, Ö19, Ö20, Ö27, Ö28, Ö29) %27,58'inin ise dikte performanslarının "zayıf" düzeyde olduğu görülmektedir. Örneğin Ö6, Ö19, Ö20 kodlu öğrencilerin tonal dikte performansları "orta" düzey iken makamsal ezgilerde dikte performansları "zayıf" düzey olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde tonal ezgi performansları "çok iyi" düzeyde olan Ö15, Ö22 kodlu öğrencilerin makamsal dikte performansları "iyi" olarak belirlenmiştir.

Bu bulgulara göre çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin %41,37'sinin makamsal ezgilerde "iyi" ve "çok iyi" düzeyde, %31,03'ünün "orta" düzeyde dikte yazma performansına sahip olduğu belirlenmiştir. Elde edilen tüm bulgular karşılaştırıldığında göre çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin tonal dikte performanslarının makamsal dikte performanslarına göre daha "iyi" olduğu belirlenmiştir.

3. Öğrencilerin Tonal Ezgilerde Solfej Performans Düzeyleri Nedir?

Tablo 6. Öğrencilerin Tonal Ezgilerde Solfej Performans Gözlem Formundan Aldıkları Puanlar

Öğrenci	Mi Bemol Majör Tonda Solfej Toplam Puanı	Fa Diyez Minör Tonda Solfej Toplam Puanı	Tonal Ezgilerde Solfej Puanı Ortalaması	Grup Aralığına Göre Performans Düzeyi
Ö1	50	48	49	Çok iyi
Ö2	50	50	50	Çok iyi
Ö3	50	50	50	Çok iyi
Ö4	50	50	50	Çok iyi
Ö5	50	50	50	Çok iyi
Ö6	44	42	43	İyi
Ö7	34	36	35	Orta
Ö8	50	50	50	Çok iyi
Ö9	50	50	50	Çok iyi
Ö10	40	40	40	İyi
Ö11	50	46	48	Çok iyi
Ö12	50	50	50	Çok iyi
Ö13	34	30	32	Orta
Ö14	48	46	47	Çok iyi
Ö15	50	50	50	Çok iyi
Ö16	40	42	41	İyi
Ö17	42	42	42	İyi
Ö18	48	46	47	Çok iyi
Ö19	42	44	43	İyi

Ö20	40	38	39	İyi
Ö21	40	44	42	İyi
Ö22	50	50	50	Çok iyi
Ö23	48	46	47	Çok iyi
Ö24	44	44	44	İyi
Ö25	42	46	44	İyi
Ö26	44	42	45	İyi
Ö27	30	34	32	Orta
Ö28	30	30	30	Orta
Ö29	32	34	33	Orta

Tablo 6'ya göre öğrencilerden 14'ünün (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö18, Ö22, Ö23) (%48,27) tonal ezgilerde solfej performansları "çok iyi" düzeydedir. 10'unun (Ö6, Ö10, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö24, Ö25, Ö26) (%34,48) solfej performansları "iyi" düzeydedir. 5'inin (Ö7, Ö13, Ö27, Ö28, Ö29) (%17,24) tonal ezgilerde solfej performansları "orta" düzeydedir. Öğrencilerin tonal ezgilerde dikte performansları ile tonal solfej performansları karşılaştırıldığında solfej performanslarının dikteye göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Özellikle Tablo 4'teki tonal dikte performansı "zayıf" düzeyde olan Ö7, Ö13, Ö27, Ö28, Ö29 kodlu öğrencilerin tonal solfej performansları "orta" düzeye; tonal dikte performansı "orta" düzey olan Ö6, Ö10, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö25 kodlu öğrencilerin tonal solfej performanslarının "iyi" düzeye doğru bir artış gösterdiği söylenebilir.

4. Öğrencilerin Makamsal Ezgilerde Solfej Performans Düzeyleri Nedir?

Tablo 7. Öğrencilerin Makamsal Ezgilerde Solfej Performans Gözlem Formundan Aldıkları Puanlar

Öğrenci	Hüseyni Makamında Solfej Toplam Puanı	Nihavend Makamında Solfej Toplam Puanı	Makamsal Ezgilerde Solfej Puan Ortalaması	Grup Aralığına Göre Performans Düzeyi
Ö1	44	42	43	İyi
Ö2	46	48	47	Çok iyi
Ö3	50	50	50	Çok iyi
Ö4	40	42	41	İyi
Ö5	50	50	50	Çok iyi
Ö6	38	40	39	Orta
Ö7	34	36	35	Orta
Ö8	50	50	50	Çok iyi

Ö9	40	44	42	İyi
Ö10	40	40	40	İyi
Ö11	46	42	44	İyi
Ö12	48	48	48	Çok iyi
Ö13	34	30	32	Orta
Ö14	48	46	47	Çok iyi
Ö15	46	46	46	Çok iyi
Ö16	40	42	41	İyi
Ö17	42	42	42	İyi
Ö18	48	46	47	Çok iyi
Ö19	36	34	35	Orta
Ö20	32	30	31	Orta
Ö21	40	44	42	İyi
Ö22	48	50	49	Çok iyi
Ö23	46	42	44	İyi
Ö24	46	44	45	İyi
Ö25	42	46	44	İyi
Ö26	44	46	45	İyi
Ö27	30	34	32	Orta
Ö28	28	30	29	Orta
Ö29	32	34	33	Orta

Tablo 7'de öğrencilerin 9'u (Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö12, Ö14, Ö15, Ö18, Ö22) (%31,03) makamsal ezgilerde solfej performansları "çok iyi" düzeydedir. 12'sinin (Ö1, Ö4, Ö9, Ö10, Ö11, Ö16, Ö17, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26) (%41,37) solfej performanslarının "iyi" düzeyde olduğu, 8'inin (Ö6, Ö7, Ö13, Ö19, Ö20, Ö27, Ö28, Ö29) (%27,58) ise "orta" düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin makamsal ezgilerde dikte performanslarına ilişkin bulgularıyla ile makamsal solfej performanslarına yönelik bulguları incelendiğinde makamsal solfej performanslarının daha "iyi" düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin tonal ezgilerde dikte performanslarına ilişkin bulgularıyla solfej performanslarına yönelik bulgular karşılaştırıldığında solfej performanslarının daha "iyi" düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin tonal ve makamsal ezgilerde solfej performanslarının dikte performanslarına göre daha "iyi" düzeyde olmasının nedeni dikte yazmanın sesleri tanıma, ayırt etme, adlandırma, süre, ton, makam vb. birden çok unsurun aynı anda düşünülerek belirlenen sürede notaya alınması gerektiğinden kaynaklandığı söylenebilir.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Güzel Sanatlar Fakültesi müzik bölümü 3. sınıf öğrencilerinin tonal ve makamsal ezgilerde dikte ve solfej performans düzeylerinin belirlenmesine yönelik durum tespiti yapılmıştır. Elde edilen veri-

lerin analizi sonucunda öğrencilerin %55,16'sının tonal ezgilerde "iyi" ve "çok iyi" düzeyde %27,58'inin "orta" düzeyde dikte performansına sahip olduğu, %17,24'ünün "zayıf" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden 24'ünün "orta" ve daha üst düzeylerde 5 öğrencinin ise "zayıf" düzeyde dikte performansına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk ve Durak (2015) çalışmalarında güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin tonal ve makamsal ezgi yazmada yetersiz olduklarını, Sezerel (2006) güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin dikte ve solfej alanlarında başarısız olduklarını belirlemiştir.

Çalışmada öğrencilerin tonal ezgilerde solfej performans düzeyleri sonuçlarına göre 14 öğrencinin %48,27'sinin "çok iyi" 10 öğrencinin %34,48'inin "iyi" 5 öğrencinin %17,24'ünün' ise "orta" düzeyde solfej performansına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin tonal ezgilerde dikte performanslarına ilişkin bulgularıyla solfej performanslarına yönelik bulgular karşılaştırıldığında solfej performanslarının daha "iyi" düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışmada makamsal ezgilerde dikte performans düzeylerine ilişkin olarak öğrencilerin 5'i %17,24'ünün "çok iyi" düzeyde, 7'sinin %24,13'ünün "iyi" düzeyde 9'u %31,03'ünün "orta" 8'i %27,58'inin "zayıf" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre toplam 21 öğrencinin "orta" ve daha üst düzeylerde 8 öğrencinin ise "zayıf" düzeyde dikte performansına sahip olduğu belirlenmiştir. Burç ve Şen (2019) güzel sanatlar ve eğitim fakültesi öğrencilerinin makamsal dikte yazma becerilerinin belirlenmesine yönelik yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin dikte yazma becerilerinin orta düzeyin biraz üstünde olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuç yapılan çalışma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Çalışmada elde edilen bir diğer sonuca göre öğrencilerin 9'u %31,03'ünün makamsal ezgilerde solfej performans düzeylerinin "çok iyi" 12'sinin %41,37'sinin "iyi" 8'inin %27,58'inin "orta" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin makamsal ezgilerde dikte performanslarına ilişkin bulgularıyla ile makamsal solfej performanslarına yönelik bulguları incelendiğinde makamsal solfej performanslarının daha "iyi" düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Çalışma sonuçlarına dayanarak tonal ve makamsal ezgilerde dikte çalışmalarına daha fazla yer verilebilir. Araştırmada elde edilen sonuçlar farklı üniversitelerde öğrenim gören benzer çalışma gruplarında değişkenlik gösterebilir. Bu nedenle tonal ve makamsal ezgilerde dikte ve solfej performans düzeylerinin incelendiği güzel sanatlar fakültelerinin müzik bölümlerini içeren geniş katılımlı çalışmaların yapılması önerilebilir.

Müziksel işitme okuma ve yazma derslerinde tonal diziler ile makamsal diziler arasında bağlantı kurularak dikte ve solfej uygulamaları birlikte

yürütülebilir. Tonalite ve makam dizileri ile ilgili teorik bilgiler, basitten karmaşığa doğru giden ezgi örneklerinde uygulamaya aktarılabilir. Öğrencilerin özellikle makamsal dikte yazmada zorlandıkları noktaların belirlenmesine yönelik nitel çalışmalar yapılabilir. Deneysel çalışmalarla öğrencilerin dikte performansını artırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Makamsal işitmenin geliştirilmesi amacıyla makamsal dinleme çalışmaları yapılarak makamsal dizi, seyir ve melodik etkisinin ayrımına ilişkin farkındalık kazandırılabilir.

KAYNAKÇA

Acar, S. (2013). Performans tabanlı öğrenme yaklaşımı. G. Ekici ve M. Güven (Eds.), *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri* içinde (s.541-594). Ankara: Pegem Akademi

Afacan, Ş. (2016). Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin müziksel okuma ve yazma boyutlarına ilişkin temel becerilerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS), 52,* 453-471. doi:10.9761/JASSS3725

Albuz, A. (1996, Kasım). *AGSL müzik bölümlerinde uygulanan müziksel işitme-okuma dersinin önemi, içeriği ve sorunları.* I. Ulusal Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Sempozyumunda sunulan bildiri, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Ataman Ö. G. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının müziksel işitme okuma ve yazma dersleri başarılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Balıkesir Üniversitesi Örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(2), 455-471.

Bağcı, H. (2009). *Eşlik desteğinin armoni ve solfej eğitimindeki başarı düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Baş, E. (2015). *Ezgi kalıpları kullanılarak başlangıç solfej ve dikte eğitimine yönelik bir model üzerine araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Ana Bilim Dalı, Malatya.

Burç, N. ve Şen, Y. (2019). Müzik eğitimi alan öğrencilerin müziksel işitme dersinde makamsal dikte yazma becerilerinin belirlenmesi, *İdil Dergisi, 64,* 1817-1834. doi: 10.7816/idil-08-64-17

Deniz, Ü. (2009). *Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümü öğrencilerinin müziksel işitme okuma ve yazma dersi öğretim programında yer alan kazanımlara ulaşma durumlarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek Lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Ece, S., A. ve Kaplan, S. (2008). Müziksel algılama (işitme, okuma, yazma) ses ve çalgı yeteneği arasındaki ilişkilerin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16*(1), 285-296.

Ertürk, Y. (2018). *Müzik öğretmenliği lisans programındaki müziksel işitme okuma yazma eğitiminin piyano eğitimine etkisine yönelik öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Hasar, S. (2016). *Müziksel işitme okuma ve yazma dersinde uygulanan geleneksel Türk müziği solfej eğitiminin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Bursa.

MEB (2009). Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Dersi Öğretim Programı. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/muzik sel_isitme_okuma_yazma.pdf

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd edition).* Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Özaltunoğlu, Ö. (2011). *Moveable-Do metodunun lisans öğrencilerinin dikte yazma becerilerinin geliştirilmesine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Malatya.

Özçelik, S. (2003). *Müzikal dikte ve solfej (Birinci Baskı).* Ankara: Başkent Matbaacılık.

Özdemir, G. (2012). *Müziksel okuma (solfej) performans testi tasarımı* (Yayınlanmamış doktora tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Özdemir, G. ve Yıldız, G. (2017). Müziksel okuma (solfej) performansının ölçme ve değerlendirilmesi. Z. Kurtaslan (Ed.), *Kültür-Sanat-Edebiyat-Eğitim ve Mimarlık Üzerine Akademik Araştırmalar* içinde (s.463-476). Konya: Eğitim Yayınevi.

Özgül, Y. ve Tanınmış, G. E. (2016). Ezgisel dikte çalışmalarında bilgisayar destekli eğitimin öğrenci başarısına etkileri. *Sanat Eğitimi Dergisi, 4*(2), 143-158.

Özgür, Ü. ve Aydoğan, S. (2015). *Müziksel işitme okuma eğitimi ve kuram (7. Baskı).* Ankara: Arkadaş.

Öztürk, G. ve Durak, Y. (2015). Güzel sanatlar lisesi mezunlarının müziksel işitme alanı ön öğrenme durumlarının değerlendirilmesi (Abant İzzet Baysal Üniversitesi Örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, *39*, 189-200. doi:10.9761/JASSS/3046

Sağer, T, Gürpınar, E., ve Zahal, O. (2013). Müziksel işitme okuma yazma dersi ile diğer alan dersleri arasındaki ilişkilerin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy (NWSA-Fine Arts),* D0135, 8, (2), 305-314. doi: 10.12739/NWSA.2013.8.2.D0135

Sever, G. (2017). Müzik performansının alt beceri alanlarına ilişkin müzisyenlerin algıları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume 12/17,* 371-396. doi:10.7827/TurkishStudies.11847

Sezerel, T. (2006). *Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümü öğrencilerinin müziksel işitme okuma yazma başarılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şen, Y. ve Burç, N. (2016). Makam tanımada önem taşıyan faktörler ve öğrencilerin basit makamları tanımadaki yeterlilikleri. *İdil Dergisi*, *5*(27), 1937-1965.

Şendurur, B. İ. ve Tanınmış, G. E. (2017). Müziksel işitme okuma ve yazma eğitiminin keman eğitimine etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy* (*NWSA Fine Arts), 12*(3), *185-198.* doi:10.12739/NWSA.2017.12.3.D0199

Tay, B. (2007). *Sosyal bilgiler öğretimi kapsamında ilköğretim öğrencilerinde nedensellik kavramının gelişimi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum (3. Baskı).* Ankara: Önder Matbaacılık.

Yayla, F. (2006). Müziksel işitmenin temel prensipleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(12), 28-38.

Yıldırım, F. (2012). Solfej öğretiminde makamsal materyallerin kullanımına ilişkin uzman görüşleri üzerine bir betimsel analiz. *Sosyoteknik Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi, vol 2013,* 19-33.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin

Yıldız, F. (2013). *Müziksel işitme okuma ve yazma derslerindeki makamsal dizilerin öğretiminde Sefai Acay yaklaşımının kullanılabilirliği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Anasanat Dalı, Afyonkarahisar.

Bölüm 29

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAKIŞ AÇISIYLA ÖĞRETİM ELEMANLARI

Kenan DEMİR[1]
Ali TÜRKEL[2]
Behsat SAVAŞ[3]

1 Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, kenandemir@mehmetakif.edu.tr
2 Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, ali.turkel@hotmail.com
3 Doç. Dr., İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, bsavasb@gmail.com

KURAMSAL ÇERÇEVE

Eğitimin önemli değişkenlerinden olan öğretmenin birincil görevi öğrenme öğretme ortamını öğrencilerin yaşantıya dayalı deneyimler geçirmesini sağlayacak biçimde düzenlemektir. Öğretim programlarında yer alan amaçları öğrencilere kazandırmaya çalışmak, bu amaçlara ulaşma için dışsal olayları öğrenci ve öğrenme süreci özelliklerine uygun olarak seçmek, düzenlemek, uygulama ve denetleme yapmak, özetle etkili bir öğretim ortamı oluşturmak öğretmenin temel amacı ve görevidir (Senemoğlu, 2009). Öğretmenlerin bu görevi gereği gibi yerine getirebilmesi birçok alanda yeterliklere sahip olması ve bu yeterlikleri eğitim ortamlarına yansıtabilmesi ile olanaklıdır. Öğretmenlerin eğitim ortamına yansıttıkları nitelikler eğitim dizgesinin başarısını doğrudan etkileyen önemli ögelerdendir. Bu nedenle de öğretmen; etkili eğitim sisteminin olmazsa olmazı, en önemli önkoşulu ve temel taşıdır.

Öğretme-öğrenme sürecini verimli biçimde tasarlayan, sürecin tüm değişkenlerini eşgüdümlü bir biçimde düzenleyen ve uygulayan öğretmenin günümüzün gerektirdiği niteliklere ve çağdaş bilgi, beceri ve tutumlara sahip olması gerekir. Bu bağlamda öğretmenin öğretimin merkezinde olduğu geleneksel öğretim yöntemlerinden çok çağdaş öğretim yöntemleri olarak nitelendirilen, öğrencinin merkezde olduğu öğretim yöntem ve tekniklerini kullanması beklenir. Gelişen ve değişen dünyayı takip edebilmek için öğretmenlerin derslerinde çağdaş öğretim yöntemlerini ne derece kullandıkları dizgenin başarısını belirler.

Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversite temsilcilerinden oluşan "Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu" 1999 yılında bir araya gelerek öğretmenlerin yeterliklerini belirlemiş ve bu yeterlikler 2002 yılında yürürlüğe konmuştur. Yeterlikler; "eğitme öğretme", "genel kültür" ve "özel alan" başlıkları altında gruplandırılmıştır. Avrupa Birliği tarafından desteklenen "Temel Eğitime Destek Projesi (TEDEP)" kapsamında yeniden öğretmen yeterlikleri ile ilgili bir çalışma başlatılmıştır. 2006 yılında yine Milli Eğitim Bakanlığı "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" başlığı altında öğretmen yeterliklerini "*Kişisel Ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim, Öğrenciyi Tanıma, Öğretme ve Öğrenme Süreci, Öğrenmeyi/Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul, Aile ve Toplum İlişkileri ile Program ve İçerik Bilgisi"* olarak gruplandırmıştır (Kuru, 2017; Demirkan ve Saraçoğlu, 2016; Demir, 2015; Bakioğlu & Yıldız, 2015; Timur ve İmer, 2012; Özcan ve Uzun, 2011; Azar, 2011; Işık, Çiltaş, & Baş, 2010; Akpınar ve Gezer, 2010; MEB, 2006; Şen and Erişen, 2002). Bu süreçlerin devamında ise öğretmenlik mesleğinin genel yeterlilikleri 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşturularak yayınlanmıştır (MEB, 2008).

Belirlenen öğretmen yeterlikleri 21. yüzyıl öğretmeninin nitelikleri hakkında önemli bir gösterge olarak kabul edilebilir. MEB (2011) "MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili" adlı çalışmasında öğrenci profilinin aynı zamanda öğretmen profilini de yansıttığını ifade ederken önümüzdeki yüzyılın öğretmenini şöyle tanımlamıştır:

"Öğretmen, öğretmekten çok birlikte öğrenmeye odaklanmalıdır. Öğrenci ve öğretmenlerin, birlikte öğrenmeyi benimsemiş, bir öğrenenler topluluğu olduğuna inanmalıdır. Öğretmen; "hadi size şunu anlatayım"dan çok, "hadi şunu birlikte bulalım" söyleminden şaşmamalıdır. Öğretmen, geleceğin, sorgulayıcı öğrenme yöntemleri üzerine kurulacağı gerçeğini kabullenmelidir. Aşırı bilgi yüklemekten çok, neyin nerede bulunacağını bilmenin daha yararlı olacağını unutmamalıdır. Öğretmen, başta öğrencileri olmak üzere herkese karşı saygılı ve demokratik bir kişiliğe sahip; toleranslı, sabırlı, yaratıcı, arkadaşça ve esnek olmalıdır. Çağın öğretmeni, şeffaf, açık kafalı, evrensel kültür, ekonomi, enerji ve çevre sorunlarına duyarlı olmalıdır. İletişimi güçlü olmalı, iyi bir konuşmacı olduğu kadar, iyi bir de dinleyici olmalıdır. Entelektüel etkinliklere açık, ancak rutinci ve çok tekrarlayıcı olmaktan da kaçınmalıdır. Öğretmen her öğrencinin ayrı bir kişilik olduğunu kabul etmeli, onları heveslendirmekte ve hayal güçlerini zenginleştirebilmekte usta olmalıdır. Öğretmen, öğrencilerini soru sormaya teşvik etmeli, her sorunun bir ışık olduğunu bilmeli ve her sorunun bir meşale olduğu gerçeğini aklından çıkarmamalıdır. Öğretmen, çocuğu seven, ona saygı duyan bir yaklaşım içinde olmalı, çocukta korku duygusu yaratacak hiç bir davranış içinde olmamalıdır. Yüzyılımızın öğretmeni, öğrenciyi, Eğitim-Öğretim etkinliğinin tam merkezine yerleştirmeli, ezber ve aktarma hegemonyasından kesinlikle kaçınmalıdır. Öğretmen, ulusal dil ve kültürü, kıskançlık derecesinde korumalı, ulusal tarih ve değerlerin bilincinde olmalı, bunlardan olumlu çıkarmalarda bulunabilmelidir. Öğretmen, sıcak bir öğrenme iklimini, soğuk bir öğrenme iklimine dönüştürmemek için öğrencilerinin, hayal gücü, düşünce, mizah oyun ve hobilerini asla küçümsememelidir."

Öğretmenlerin anılan becerilerle donatılması öğretmenlik eğitimi aldıkları eğitim fakültelerinde gerçekleşebilir. Her ne kadar öğretmen yeterlikleri belirlense de öğretmenlerin yeterliklere ne ölçüde sahip olduğu ve ne kadarını öğretme ortamında kullanabildiği açıklanması gereken bir sorundur.

TED (2009:25-30) yayınladığı araştırma raporunda; öğretmenlerin yenilenen programların gerektirdiği alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanmada yetersiz kaldıklarını ifade etmiştir. Rapora göre öğretmenlerin yaklaşık yarısının öğrencilerine verdikleri ödev ve sınıf dışı çalışmalarda yalnızca öğretmen kılavuz kitabında yer alan ödev ve çalışmaları kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin

öğrencilerin bireysel farklılıklarına, başarı düzeylerine ve çevre koşullarına göre bir uyarlama yapmadığı, yarısının eğitim teknolojilerini kullanmadığı, yine yarıdan fazlasının ders planının yararına inanmadığı ve ders planı yapmadığı, sınıf hâkimiyetini ve disiplini sağlamada güçlük çektiği belirtilmiştir. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin tüm alanların sorunu olduğu, öğretmenlerin çoğunluğunun program değişikliklerini izlemede yalnızca ders kitaplarına bağlı kalmalarının programı bir bütünlük içinde anlamalarını ve algılamalarını güçleştirdiği belirtilmiştir. Bu güçlük öğretim programlarının uygulanmasında yöntem, teknik, strateji ve etkinliklerin öğrencilerin gereksinimleri ve çevre koşullarına uyarlanması, öğrenci başarısının gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi gibi birçok yeterlik alanında eksiklikleri beraberinde getirmiştir. Bir yeterlik alanında ortaya çıkan yetersizliğin başka bir yeterlik alanında da yetersizliğe neden olduğu ifade edilmiştir.

Sonuç olarak öğretmenlerin yeterlik alanlarının hemen hepsinde gösterdikleri eksikliklerin nedenlerinin araştırılmasına, incelenmesine gereksinim vardır. Bu eksikler yalnızca öğretmenlerin kendisinden kaynaklanmayabilir. Sorun eğitim paydaşlarının ortak sorunudur. Problemlerin ortadan kalkması ya da en aza indirgenmesi paydaşların kendi sorumluluklarını gereği gibi yerine getirmesi, kendi alanındaki sorunlara çağcıl ve kalıcı çözümler üretmesiyle olanaklıdır. Öğretmenlerin bu sorunlarını çözüme götürecek en önemli paydaş öğretmen eğitiminden birinci derecede sorumlu olan eğitim fakülteleri ve bu kurumlarda görev yapan öğretim elemanlarıdır.

Öğretmenlerin uygulamalarda gösterdikleri yeterliklerde onları yetiştiren öğretim elemanlarının katkısı ne denli önemli paya sahipse öğretmen yetersizliklerinde de öğretim elemanının payı o denli yüksektir. Öğretmen niteliklerinde öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının nitelikleri büyük ölçüde belirleyici olacaktır. Bu bakımdan öğretim elemanlarının öğretmenlerden beklenen yeterliklere sahip olması ve alanlarında kullanması beklenir (Şen & Erişen, 2002).

Öğretim programlarında yapılacak bir değişikliğin öğretmenleri de değiştireceğine yönelik bir algı yaygındır. Bu nedenle son yıllarda öğretim programları birçok kez değiştirilmiştir. Değiştirilen, düzenlenen ya da yeniden geliştirilen öğretim programları tümüyle öğretimin öğrenci merkezli olması gerektiğini vurgular. Buna karşılık, yapılan birçok araştırmada öğretmenlerin alan ve kıdem farkı gözetmeksizin genel olarak öğretmen merkezli öğretme yaklaşımlarını daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır (İnce ve Hünük; 2010; Sürel, 2010; Bilgin, Uzuntiryaki ve Geban, 2002).

Öğretim hizmeti almakta olan öğretmen adaylarının görüşleri öğretim elemanlarının yeterliklerine ışık tutan önemli bir kaynaktır. Yapılan çeşitli çalışmalar öğretim elemanlarının bu yeterlik alanlarındaki durum-

larının pek de iç açıcı olmadığını göstermektedir. Alanda yapılan birçok çalışmada öğretim elemanları hemen hemen her alanda kendilerini yeterli görürken öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçları öğretim elemanlarının yetersiz olduğunu göstermiş, öğretmen adaylarının öğretim elemanlarından memnuniyetlerinin istenilen düzeyde olmadığı belirlenmiştir (Kuru, 2017; Çer, 2016; Diktaş, 2015; Özdemir, Kılınç, Öğdem ve Er, 2013; Sümen ve Çağlayan, 2013; Arslantaş, Cinoğlu ve Yıldız, 2012; Baştürk, 2011; Arslantaş, 2011; Baştürk, 2011; Aksu, Çivitçi ve Duy, 2008; Yeşil ve Özbek, 2008; ; Babadoğan ve Boz, 2005; Şen & Erişen, 2002; Beyhan, 1999; Köseoğlu, 1994; Erginer, 1997).

Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme konusunda yetersiz kaldığına ilişkin araştırmalar bulunmaktadır (Bozak, Özdemir ve Seraslan, 2016). Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu (2013) öğretmenlik kimliğini etkileyen en önemli unsurlardan birinin öğretmen eğitiminde alınan dersler olduğunu ifade etmektedirler. Kabaran ve Uşun'un (2017) yaptıkları çalışmada öğrenciler eğitim fakültesini liseye benzetmiş, eğitim sürecinin sıradan olduğunu, yeni bir şey bulmadıklarını ifade etmişler ve fakülteden çok da memnun olmadıklarını belirtmişlerdir.

TED (2008:160,161) raporunda yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarının genellikle pedagojik eğitimden geçmedikleri ve kendi alanlarının gerektirdiği özel öğretim yöntemleri konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları, verilen eğitimin niteliğinin bu durumdan olumsuz etkilendiği açıklanmıştır. Okul öncesinden lise düzeyine dek görev yapan öğretmenlerin pedagojik formasyon alma zorunluğu varken öğretmen yetiştirecek öğretim elemanlarının önemli bir bölümünün pedagojik formasyonunun olmaması önemli bir çelişki gibi görünmektedir.

YÖK (2007) öğretmen yetiştirme programlarında yer alan dersleri; alan eğitimi, öğretmenlik mesleî bilgisi ve genel kültür olmak üzere üç başlıkta toplamaktadır. Zaman zaman alan derslerine ve genel kültür derslerine giren öğretim elemanlarının eğitim bilimleri formasyonu almadan eğitim fakültesinde çalıştıkları gözlenmektedir. Ek olarak öğretim elemanı yetersizliği ya da başka gerekçelerle öğretmenlik meslekî bilgisi derslerine de alan uzmanı olmayan, dolayısıyla eğitim bilimleri formasyonu bulunmayan öğretim elemanları girebilmektedir.

Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları doğal olarak çeşitli kaynaklardan gelmektedir. Eğitim fakültesi çıkışlı ve sonrasında eğitim bilimleri doktoralı birçok akademisyenin yanı sıra fen edebiyat, mühendislik, güzel sanatlar vb. gibi alanlardan gelen öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına alanla ilgili bilgileri aktarmanın yanı sıra bu bilgi ve becerileri nasıl öğretmeleri gerektiğine ilişkin bilgi ve becerileri de kazandırmaları beklenmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda derslere giren öğretim elemanlarının öğretim stratejisi, yöntem ve tekniklerini

kullanmaları beklenir. Eğitim fakültesindeki derslerin işleniş biçimlerini ve bu işlenişe ilişkin öğrencilerin memnuniyet düzeylerini keşfetmek amacıyla yapılan çalışmada, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt bulmak için öğretmen adayı öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Bu çerçevede araştırmanın temel sorusu ve alt soruları aşağıdaki biçimde belirlenmiştir:

Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının ders öğretim sürecini uygulama biçimlerine ilişkin görüşleri nasıldır?

Alt sorular:

Öğretmen adaylarının;

1. Sözel anlatım temelli ders işleyen öğretim elamanlarının ders işleyiş süreçlerine ilişkin görüşleri nasıldır?

2. Sözel anlatımı çeşitli görsel-işitsel araç-gereçlerle destekleyen öğretim elemanlarının ders işleyiş süreçlerine ilişkin görüşleri nasıldır?

3. Öğrencinin ders anlatımına dayalı ders işleyen öğretim elemanlarının ders işleyiş süreçlerine ilişkin görüşleri nasıldır?

4. Dersi önce kendisi anlatan sonra öğrencilere anlattıran öğretim elemanlarının ders işleyiş süreçlerine ilişkin görüşleri nasıldır?

5. Yaşantıya dayalı öğrenme öğretme etkinlikleriyle ders işleyen öğretim elemanlarının ders işleyiş süreçlerine ilişkin görüşleri nasıldır?

Bu 5 alt soruya aşağıdaki sınırlılıklar içerisinde yanıt aranmıştır:

Araştırma;

a. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yer alan sınıf eğitimi, okul öncesi, Türkçe, fen bilgisi, ilköğretim matematik, beden eğitim ve spor ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenliği alanlarını,

b. 2010-2015 öğretim yılları arasında beş güz ve beş bahar dönemindeki dersler ve bu dönemlerde eğitim gören 3. sınıf öğrencilerinin görüşlerini kapsamaktadır.

Öğrencilerin çalışmada kullanılan yazılı görüş alma formuna verdikleri yanıtlarda ve odak grup görüşmesi ile alınan görüşlerinde gerçekçi görüşlerini yansıttıkları kabul edilmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel yöntemle nicel yöntem bir arada kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formunun (Tablo 3) açık uçlu bölümünde, öğrencilerin her ders için; dersin hangi yolla, hangi yöntem ve teknikler kullanılarak işlendiğine ilişkin ayrıntılı, somut açıklamalar yapması, bu işleniş biçiminden hoşnut olup olmadıklarının nedenleriyle açıklanması istenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık % 10'uyla odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi gönüllü öğrencilerle gerçekleştirilmiş, bu görüşmelerdeki öğrenci görüşleri yazılı olarak kaydedilmiştir. Görüşme formunda öğretmen adaylarından derslerin nasıl işlendiğine ilişkin ayrıntılı, somut ifadelerle görüşlerini açıklamaları istenmiştir.

Çalışmanın nicel bölümünü oluşturan puanlama için formun en sağında kalan bölümde öğrencilerin ilgili ders için memnuniyet düzeyine göre 1'den 7'ye kadar bir puanlama yapması istenmiştir (en yüksek beğeni 7, en düşük beğeni 1). Bu puanlamaların değerlendirilmesinde sayılar, yüzdeler temel alınmış, bu sayı ve yüzdelerle ders işleme biçimine göre memnuniyet düzeyine ilişkin sonuçların nasıl olacağı sorusuna yanıt aranmıştır.

Çalışma Grubu

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2010-2015 yıllarında (5 güz ile 5 bahar döneminde) yürütülen çalışmada sınıf eğitimi, okulöncesi, fen bilgisi, Türkçe, ilköğretim matematik, beden eğitimi ve spor ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenliği alanlarında okuyan 3. sınıf öğrencileri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan bölümler, öğrenci görüşlerinin alındığı yıllar, dönemler ve öğrenci sayıları ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Bölümler ve Öğrenci Sayıları

			Görüş Alınan Yıllar ve Dönemler (Güz + Bahar)									
	Toplam		2010-2011		2011-2012		**2012-2013**		2013-2014		2014-2015	
Bölümler	f	**%**	**f**	**%**	f	%	**f**	**%**	f	%	f	%
Sınıf Öğret.	409	22	**101**	**25**	109	27	**111**	**27**	-	-	**88**	**22**
Okulöncesi Öğretmenliği	402	21	**73**	**18**	75	19	**79**	**20**	84	21	**91**	**23**
Türkçe Öğretmenliği	350	19	**71**	**20**	69	20	**64**	**18**	71	20	**75**	**21**
Fen Bilgisi Öğretmenliği	240	13	**58**	**24**	54	23	**60**	**25**	-	-	**68**	**28**
İlköğretim Matematik Öğr.	187	10	**36**	**19**	34	18	**37**	**20**	41	22	**39**	**21**
Beden Eğitimi Öğretmenliği	124	7	**34**	**27**	32	26	**31**	**25**	27	22	**-**	**-**
Rehberlik ve Psikolojik Danışma	154	8	**-**	**-**	35	23	**34**	**22**	42	27	**43**	**28**
Toplam	1866	100	**373**	**20**	408	22	**416**	**22**	265	14	**404**	**22**

Tablo 1'e göre çalışma grubunda sınıf öğretmenliğinden 409 (%22), okulöncesinden 402 (%21), Türkçeden 350 (%19), fen bilgisinden 240 (%13), ilköğretim matematikten 187 (%10), beden eğitimi ve spor'dan 124 (%7), rehberlik ve psikolojik danışma bölümünden 154 (%8) olmak üzere

toplam 1866 öğrenci yer almıştır. Elde edilen verilerin yıllara göre dağılımları incelendiğinde 2010-2011 öğretim yılında 373 (%20); 2011-2012 öğretim yılında 408 (%22); 2012-2013 öğretim yılında 416 (%22) ; 2013-2014 öğretim yılında 265 (%14) ve 2014-2015 öğretim yılında 404 (%22) öğrencinin yazılı görüşü alınmıştır.

Yazılı görüşleri alınanlar arasından gönüllü olanlarla odak grup görüşmesi yoluyla nitel veriler toplanmıştır. Farklı bölümlerdeki öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmada 47 öğretim elemanının yürütmüş olduğu toplam 36 farklı (toplamda 47) dersin öğretim süreci ile ilgili öğrenci görüşlerine aslına sadık kalınarak bulgularda yer verilmiştir.

Çalışmada öğrenciler bir dönem boyunca devam ettikleri derslerdeki gözlemlerini yazılı olarak ifade etmiş ve gözlem yapılan bu derslerle ilgili bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo2. Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Alındığı Dönemlerde İşlenen Dersler

Bölümler	Eğitim Dersleri	Alan Dersleri
1. Sınıf öğr. 2. Okulöncesi 3. Fen Bilgisi 4. Türkçe 5. Matematik 6. RPD 7. Beden Eğitimi	1. Drama 2. Fen ve teknoloji öğretimi 3. Gelişim psikolojisi 4. Hayat bilgisi öğretimi 5. İlk okuma-yazma öğretimi 6. Konuşma eğitimi 7. Matematik öğretimi 8. Öğretim ilke ve yöntemleri 9. Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme 10. Ölçme ve değerlendirme 11. Özel eğitim 12. Özel öğretim yöntemleri 13. Rehberlik ve psikolojik danışma 14. Sınıf yönetimi 15. Yabancılara Türkçe öğretimi 16. Yazma eğitimi	1. Analitik geometri 2. Bilgisayar 3. Bilim tarihi 4. Bilimin Tarihi ve Doğası 5. Bilimsel araştırma yöntemleri 6. Çevre bilimi 7. Dans ve ritim 8. Diferansiyel denklemler 9. Egzersiz fizyolojisi 10. Etkili iletişim 11. Fen laboratuvar uygulamaları 12. Genetik 13. Hentbol 14. İngilizce 15. İstatistik ve Olasılık 16. İstatistik 17. Matematik felsefesi 18. Müzik 19. Türkiye'de dil planlaması 20. Yer bilimi

Tablo 2'de görüldüğü gibi eğitim fakültesinin 7 anabilim dalında 47 öğretim elemanın yürüttüğü derslerin 16'sı (%34'ü) öğretmenlik; 20'si (%66'sı) ise alan dersleridir.

Veri Toplama Aracı

Eğitim fakültesindeki derslerin nasıl işlendiğine ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 3'te örneklendirilen yazılı görüş alma formuyla toplanmıştır. Form uzman görüşü alınarak ilk biçimi ortaya çıktıktan sonra 14 öğrenciye uygulanmış ve aşağıdaki son biçimine ulaşılmıştır.

Tablo 3. Örnek Yazılı Görüş Alma Formu

Dersler	**Derslerin İşleniş Biçimi**	**Memnuniyet Düzeyi** En etkiliden-en etkisize (1-7 Arası)
1. ……	hocamızın aldırdığı kitabı izleyerek ders işliyoruz. Genelde hocamız kitaptan takip ederek anlatıyor.	5
2. ……	*bir sonraki derste işlenecek konuyu araştırmamızı istiyor ve dersi slaytlar yardımıyla işliyor. Soru-cevap şeklinde devam ediyoruz.*	4
3. ……	hocamız konuları kitaptan okuyup ona uygun etkinlik planları hazırlamamızı istiyor. Ödevleri toplayıp eksikleri bulup geri veriyor. Ya da ödevleri farklı bir öğrenciye inceletiyor.	2
4. ……	*hocamız yapacağımız materyalleri bir hafta önceden söylüyor. Kendimiz araştırıp derse malzemeleri getirip, dersin başlarında öğretmenimiz açıklamalar yapıyor sonra biz materyalleri yapıyoruz.*	6
5. ……	ders konuları gruplara dağıtıldı. Her dersten bir kazanım seçip her grup sırası geldikçe kendi konusunu anlattı. Doğaçlamalarla, oyunlarla ders anlatımı oldu.	7
6. ……	genelde kitaptaki teorik bilgilerle işledi. Hocamız ara ara yazma ödevleri verdi. Seçtiği öğrenciler konu anlatımı da yaptı.	3
7. ……	öğretmenimiz gruplara ayırarak konuları dağıtıyor ve bizler konuları power point sunusu hazırlayarak sunuyoruz. Ayrıca Tübitak yayını kitapları okuyup özet teslim ediyoruz.	1

Tablo 3'te verilen bu formda öğrencilerden öncelikle derslerin öğretme-öğrenme sürecini (derslerin nasıl işlendiğini) betimlemeleri istenmiştir. Bu süreçte genel ifadelerin yazılmaması istenmiş, ders öğretme-öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin açık ve gerçekçi durumların yazılması için örnek durumlar vb. verilerek bilgilendirme çalışması yapılmıştır. Çalışmada okullarda gözlem, topluma hizmet uygulamaları ve bireysel uygulama gerektiren dersler araştırma kapsamına alınmamış, her dönem 6-7 ders olmak üzere 47 öğretim elemanı tarafından verilen toplam 36 ders hakkında öğrencilerin genel görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin görüş alma formuna görüşlerini yazarken dönem içinde aldıkları bütün derslerin işleniş biçimlerini düşünmeleri ve ders öğretim elemanının dersin başından sonuna kadar dersi nasıl işlediğini ayrıntılı bir şekil-

de yazmaları istenmiştir. Daha sonra ise öğrencilerden derslerin işleniş biçimi ile ilgili memnuniyet düzeylerini 1'den 7'ye kadar bir puan vererek (Yedi ders olması nedeniyle bu yedi dersin bir beğeni sıralamasına sokulması, buna göre bir puan verilmesi amacıyla) belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinden en çok memnun oldukları, en çok beğendikleri, öğrenme sürecinde en etkili buldukları derse en yüksek puanı vererek başlamaları, öğrenme öğretme sürecindeki etkililiklerine göre en uygun puanı vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin derslerin işleniş biçiminde memnuniyet düzeyleri "Düşük (1-2)", "Orta (3-5)" ve "Yüksek (6-7)" olmak üzere gruplandırılmıştır. Öğrenciler veri toplama aracına ad ve soyadlarını yazmamış, kendilerini tanıtacak herhangi bir rumuz ve tanıtıcı herhangi bir işaret kullanmamıştır.

Öğrencilerin öğretim elemanının derslerin öğretim sürecini nasıl düzenlediklerine ilişkin daha gerçekçi ve yansız görüş bildirme olanağına sahip olabilmeleri için yazılı görüş alma formu bütün derslerin bittiği her dönemin sonuna doğru uygulanmıştır. Adayların öğretmenlikle ilgili derslerde öğrenme düzeylerinin arttığı düşünülen her dönem sonunda yapılan bu çalışmadan sonra ise her sınıftan gönüllü 3-7 öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Yazılı olarak kaydedilen odak grup görüşmesinde öğrencilerin yaklaşık %10'u ile görüşülmüştür. Yıllara göre sırasıyla 35, 38, 44, 30 ve 34 olmak üzere toplam 181 öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Yazılı görüş alma ve odak grup görüşmesi yoluyla elde edilen nitel veriler bir araya getirilerek her bölüm için tek bir veri seti oluşturulmuştur. Öncelikle her bölüm kendi içinde çözümlenmiş, çözümlemeler ders ders yapılarak veri kaybının ve veri karmaşasının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Veriler kendi içinde sözcük, tümce, paragraf, örnek durum vb. biçiminde incelenmiştir. Bu incelemede ortaya çıkan kodlar dikkate alınarak kod listesi oluşturulmuştur. Veri çözümlemesiyle elde edilen kodlar bir araya getirilerek gruplandırılmıştır. Verilerin gruplandırılması ile temalar oluşturulmuş ve bu çalışmanın sonunda öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecini genel olarak 5 farklı biçimde düzenledikleri ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının ders öğretim biçimlerine ilişkin tanımlamaların Demir (2015) tarafından yapılan sınıflamayla örtüştüğü görülmüş, Demir'in yaptığı sınıflama temel alınmıştır. Bu sınıflamaya göre öğretim elemanlarının derslerini beş farklı biçimde düzenledikleri gözlenmiştir.

Öğrenci görüşlerinin irdelenmesi ile oluşturulan bu temalar tamamen öğretmen merkezli öğretme-öğrenme sürecinden, tamamen öğrenci mer-

kezli öğretme-öğrenme sürecine doğru sıralanmıştır. Elde edilen bu temalar "1. Sözel anlatıma dayalı öğrenme-öğretme süreci, 2. Sözel anlatımın çeşitli görsel-işitsel araç-gereçlerle desteklenmesine dayalı öğrenme-öğretme süreci, 3. Öğrenci anlatımına dayalı öğrenme-öğretme süreci, 4. Öğretim elamanı anlatımına ve öğrenci anlatımına dayalı öğrenme-öğretme süreci 5. Öğrenen yaşantılarına dayalı etkinliklerle düzenlenen öğrenme-öğretme süreci" biçiminde tanımlanmıştır. Temaların tanımlanması sonunda öğrenci görüşlerinden elde edilen nitel verilerin sayı ve yüzdeleri bulunarak nicel karşılıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yazılı görüşlerinde yer alan ifadelerden doğrudan alıntılar yapılarak bulgular desteklenmiştir. Odak grup görüşmesinden elde edilen verilerin aynı yolla incelenmesi sonucunda benzer kod ve temaların ortaya çıktığı gözlenmiştir. Yapılan nitel veri çözümlemesinde öğrenenlerin bu beş farklı öğretim biçiminden memnuniyetleri temele alınmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Öğretim elemanlarının eğitim sürecini düzenleme biçimleriyle ilgili öğrenci görüşlerinde ortaya çıkan bulgular alt sorulara göre aşağıda sunulmuştur. Önce bulgulara ilişkin genel bilgiler, sonra öğretmen adaylarının sürece ilişkin memnuniyet düzeyleri tablo halinde verilmiş, sonunda örnek ifadeler aktarılmış ve bu ifadelerden genel çıkarımlar yapılarak yorumlanmıştır.

1. Sözel Anlatıma Dayalı Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşler: Tablo 2'de verilen bulgulara göre öğretim elemanlarının yürüttüğü 47 dersten 12'si, yaklaşık %26'sı ağırlıklı olarak öğretim elemanının sözel anlatımıyla işlenmektedir.

Öğretmen adaylarının sözel anlatıma dayalı ders işleyen öğretim elemanlarından memnuniyet düzeylerine ilişkin puanlamaları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Sözel Anlatıma Dayalı Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen Adayı Memnuniyet Düzeyleri

		Öğrenci Memnuniyet Düzeyi					
		Düşük (1-2)		**Orta** (3-5)		**Yüksek** (6-7)	
Alanlar	N	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
1. Sınıf öğr.	**409**	341	83	**40**	**10**	29	7
2. Okulöncesi	**402**	236	59	**101**	**25**	65	16
3. Türkçe	**350**	252	72	**49**	**14**	49	14
4. Fen Bilgisi	**240**	182	76	**28**	**12**	30	12
5. Matematik	**187**	150	80	**37**	**20**	-	-
6. Beden eğitimi	**124**	102	82	**22**	**18**	-	-
7. RPD	**154**	95	62	**39**	**25**	20	13
TOPLAM	**1866**	1358	73	**316**	**17**	193	10

Tablo 5'e göre öğretim elemanlarının yürüttüğü 47 dersin 12'sinde, yaklaşık %26'sında öğretme-öğrenme süreci ağırlıklı olarak öğretim elemanının sözel anlatımına dayalı ders işleme gerçekleşmektedir. Bu öğretme-öğrenme yaklaşımından öğretmen adaylarının büyük bölümünün (%73) hiç memnun olmadığı, %17'sinin orta düzeyde memnun olduğu, %10'unun memnun olduğu görülmektedir. Bu oranlar alanlar arası görece farklılıklar göstermekle birlikte, öğretmen adaylarının büyük çoğunlukla öğretim elemanının ders anlatmasına dayalı öğretme-öğrenme sürecinden memnun olmadıkları söylenebilir.

Hiç memnun olmayanlara branş olarak bakıldığında oranlarda farklılık olduğu görülmektedir. Örneğin okul öncesi öğretmen adayları bu biçimde işlenen derslerden %59 oranında hiç memnun değilken sınıf öğretmeni adaylarında hiç memnun olmayanların oranı % 83'tür. Bu büyük fark öğretim elemanı farkına bağlanabilir. Tamamıyla kendisi anlatsa da kimi bölümlerdeki öğretim elemanlarının anlatımı hiç memnun olmama düzeyini düşürmektedir. Yine de tümüyle öğretim elemanının anlatımına dayalı öğretme-öğrenme süreci büyük bir memnuniyetsizlikle değerlendirilmektedir.

Bölümlerdeki öğrenci sayıları dikkate alınarak her bölümden en az 3-6 farklı öğrencinin yazılı ya da odak grup görüşmesiyle elde edilen görüşleri aşağıda aktarılmıştır.

Öğrenci Görüşleri:

"...hocamız derse girer girmez hemen tahtaya yöneliyor ve derse başlıyoruz. Sürekli yazıyoruz. Arada yorum yapma fırsatı bile olmuyor. Yazmayı yetiştiremiyoruz. Dersten bir şey anlaşılmıyor."

"...hocamız oturduğu yerden anlatıyor. Resmen uyuyoruz dersinde. O anlatıyor biz dinliyoruz."

"...derslerde artık bilimden soğumaya başladığımı hissediyorum. Sadece slayttan işlenmesi ve katılımın olmaması dersi çekilmez kılıyor."

"...slayttan yansıtıp genelde okuyor. Sanki biz okumayı bilmiyoruz. Verimli bir ders olduğunu düşünmüyorum"

"...en sıkıcı yöntem kullanıldı. 2 saat boyunca hocamız konuşuyor, anlattı, anlattı. Öğrenciler dinledi."

"...hocamız dersi kendisi anlatıyor. Arada bir bize sorular soruyor."

"...hocamız derse gelir. Kitabı açar, nerede kalmıştık der ve öğrencilerden öğrenir. Ve açar başlar anlatmaya, sıralamaya. Biz de sürekli otururuz."

"...bu derste hocamız konuyu kendisi anlatıyor ve biz de bitkin, sıkılgan bir şekilde dersin bitmesini bekliyoruz."

"...hocamız nefes almadan konu anlatıyor."

"...hocamızın tahtayla olan arkadaşlığını kıskanıyoruz..."

"...takip ettiğimiz kitaba uygun işliyoruz, hep kelime kelime, cümle cümle. Hiçbir etkinlik yok, önemli olan hep bu şekilde ders. Ders boyu konu ile ilgili konuşma."

"...hocamız arkasına hiç bakmadan tahtayı dolduruyor. Biz de yetişmeye çalışıyoruz. Yazıyoruz."

"...hocamız kitaptakini aynen söylüyor ve deftere yazdırıyor."

"...hocamız dersi tahtayla işliyor, bizle değil. Tahtaya dönüp denklemleri yazıyor. Biz de deftere aynısını geçiriyoruz. Öğrencilerle iletişim söz konusu bile olmuyor"

"...kitaptan işliyoruz, hocamız anlatıyor, öğrenci dinliyor"

"...fotokopiden okuyoruz. Okuduğumuzu değerlendiriyoruz. Daha sonra da bir konu üzerine yazı yazıyoruz.

"...dersi tamamen kitaba bağlı bir şekilde yaratıcılıktan uzak bir şekilde işleyip okuyup geçiyoruz."

"...derste sadece kendisi konuşuyor, bizim konuşmamıza fırsat vermiyor. Slayttan dersi okuyarak anlatıyor."

"...derli toplu bir ders anlatımı yok. İki üç kişiyle ders işliyor. Sınıfın tamamına anlatmış sayılıyor. Dersler çok kısa sürüyor. Hiçbir şey anlamıyoruz. Sınavda çok zor soruyor"

"...derste konuyu anlatmaya çalışıyor ama anlatamıyor. Serbest bırakıyor bizi."

"...her hafta işlenecek üniteyle ilgili özet çıkarttık. Yapmadığımızda "-" eksi verdi. 5 puan kırmak için",

"...kitaptaki üniteleri her hafta özet çıkarıp geliyoruz. Derse hazırlanıyoruz. Hoca defterlerimiz kontrol ediyor. Sonrasında hoca konuyu kendisi anlatıyor."

"...hocamız kitaptan tanım kısımlarını yazdırıyor bize. Sonra da kitaptan soru yazdırıp tahtada çözüyor."

"...şekiller çizerek işleniyor ders. Ayrıca soru ve çözümünü yapıyoruz."

"...hiçbir zaman hocanın güldüğü, dersi akışkan hale getireceği bir faaliyet beklenmez. Standart derse gelir, dakika dakika dersi anlatır."

"...derse gelir her hafta aynı şeyi anlatır. 4 hafta boyunca solunumu işledik. Soru sorduğumuz an ters cevaplar verir. Kimsenin konuşmasını istemez."

"...Hocamız derse geliyor, bir önceki derste yaptıklarını tekrar ettiriyor öğrencilere. Daha sonra yeni konuyu öğrencilere soruyor ve son olarak da eksik yönlerini, konuyu anlatıyor, toparlıyor."

"...öncelikle sessiz okuyoruz. Biz okuduktan sonra konuyu kendisi anlattı."

"...hocamız elindeki notlarla bazen de kitaptan yardım aldı. Konuları sadece kendisi anlattı."

Öğretme-öğrenme sürecini bu şekilde düzenleyen öğretim elemanlarının çoğunlukla konuşarak ders işledikleri, çok nadir slayt, film vb. araçlardan yararlandıkları, ders kitabından ve diğer kaynaklardan konuyu genelde okuyarak bire bir takip ettikleri anlaşılmaktadır.

Her bölümdeki öğrenci sayıları dikkate alınarak dengeli olarak yansıtılan öğrenci görüşleri incelendiğinde öğretme-öğrenme sürecini çoğunlukla kendi anlatımına dayalı düzenleyen öğretim elemanlarının sürekli konuşarak, kitaptan, kendi notlarından, slayttan vb. sürekli okuyarak ders anlattıkları görülmektedir. Bu öğretim elemanlarının bir bölümünün de derslerini sürekli tahtada yazarak, soru çözerek vb. işlemler yaparak işledikleri anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili tanım, örnek vb. önemli görülen yerleri öğrencilere kitaptan, slayttan vb. kaynaklardan olduğu gibi yazdırmak, problem ya da soruyu çözdürmek, konuyu öğrencilere sessizce okutmak da bu gruptaki öğretim elemanlarının yaygın olarak yaptığı uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen adayları, bu öğrenme-öğretme sürecinde çoğunlukla dinleyici konumunda kaldıklarını, katılımcı olamadıklarını ve bu süreçten sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının bu öğretme-öğrenme sürecinden büyük çoğunlukla memnun olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu ifadelerin değerlendirilmesi için verilen puanlamaların ilgili sonuçları desteklediği söylenebilir. Bu anlamda nitel veriler nicel verileri destekler ve açıklar niteliktedir.

2. Sözel Anlatımın Görsel-İşitsel Araç-Gereçlerle Desteklendiği Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşler: Bu öğrenme-öğretme sürecinde öncekinden farklı olarak öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecini sözel simgelerle birlikte slayt, film gibi görsel araçları da kullanarak zenginleştirmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Tablo 4'te verilen öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının girdikleri 47 dersin 11'inde, yaklaşık %23'ünde öğretim elemanların bu öğrenme-öğretme sürecini uyguladığı anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının anlatımın çeşitli görsel-işitsel araç-gereçlerle desteklemesine dayalı öğrenme-öğretme sürecine ilişkin memnuniyet düzeyleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Sözel Anlatımın Çeşitli Görsel-İşitsel Araç-Gereçlerle Desteklenmesine Dayalı Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Öğretmen Adayı Memnuniyet Düzeyleri

		Öğrenci Memnuniyet Düzeyi					
		Düşük (1-2)		**Orta** (3-5)		**Yüksek** (6-7)	
Alanlar	N	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
1. Sınıf öğretmenliği	409	103	25	**247**	**60**	59	14
2. Okulöncesi	402	220	55	**122**	**30**	60	15
3. Türkçe	350	225	64	**75**	**22**	50	14
4. Fen Bilgisi	240	154	64	**55**	**23**	31	13
6. Beden eğitimi	124	92	74	**22**	**18**	10	8
7. RPD	154	83	54	**45**	**29**	26	17
TOPLAM	1679	877	52	566	34	236	14

Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının ortalamada yaklaşık yarısının (%52) bu öğrenme öğretme yaklaşımından hiç memnun olmadığı, %34'ünün orta düzeyde memnun olduğu görülmektedir. Bu oranlar bölümden bölüme değişiklik göstermektedir. Bölümler arasında memnuniyet düzeyleri bakımından farkın zaman zaman açıldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenliği bölümünde hiç memnun olmayanların oranı %25'te kalırken beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde %74'e ulaşmıştır. Yüksek düzeyde memnuniyet ortalamada %14'tür. Bölümlere bakıldığında rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmen adaylarında bu yaklaşımdan yüksek düzeyde memnun olanların %17 ile en çok olduğu, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarında %8 ile en düşük olduğu görülmektedir.

Bu öğretme-öğrenme sürecinde ne gibi uygulamaların yapıldığına ilişkin öğretmen adayı görüşleri incelendiğinde öğretim elemanının dersi yoğunluklu olarak kendisinin anlattığı ancak süreci slayt, video gösterisi gibi çeşitli görsel-işitsel araç-gereçlerle desteklediği anlaşılmaktadır. İlköğretim matematik öğretmenliği bölümünde özel bir durum vardır; öğretmen adayları derslerine giren öğretim elemanlarının bu öğretme öğrenme yaklaşımını kullanmadığını dile getirmektedir. Öğretme-öğrenme sürecinde slayt, film gibi araç-gereçlerin kullanılması öğrencilerin memnuniyet düzeylerini görece artırmakla birlikte yüksek düzeyde memnuniyetin birinci yaklaşıma göre ortalamada çok az düzeyde yükseldiği (%10'dan %14'e), hiç memnun olmayanların düştüğü (%72'den %52'ye) görülmektedir.

Tablo 5 ve 6 birlikte incelendiğinde öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecinde kendi sözel anlatımlarını slayt, film vb. araçlarla desteklemesinin memnuniyet düzeylerinde tamamen öğretmen anlatımına dayalı ders işleme sürecine göre görece artış sağladığı görülebilir. Bu sonuçlara göre derslerin öğretme-öğrenme sürecinde slayt, film gibi

görsel materyallerin kullanılması, sadece öğretmen anlatımına dayalı ders işleme sürecine göre öğrenciler tarafından daha olumlu karşılandığı söylenebilir. Bu tür öğretme-öğrenme sürecinin gerçekleştiği ortamlarla ilgili olarak öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda özetlenerek aktarılmıştır.

Öğrenci Görüşleri:

"...hocamız dersi kendisi anlatıyor. Arada çeşitli videolar izletiyor. Her hafta sonu ödev veriyor. Derse başlamadan önce belli aralıklarla geçmiş konularla ilgili sorular soruyor."

"...hocamız her hafta işlenecek konuyu çalışmamızı istiyor. Daha sonra da dersi kendisi anlatıyor."

"...video izletip, slaytla işleyip anlattı."

"...kitaptan ve slayttan ders işleyip, bilgileri yorumluyoruz."

"...hocamız anlatıyor. Bizlere de söz hakkı veriyor. Böylelikle karşılıklı olarak ders işliyoruz."

"...hocamız dersi kitaptaki sırayla anlatır ama kendi bilgilerini de üzerine ekler. Bazen kitaptaki bazı yerleri biz okuruz. Slayt ve videolar üzerinden de ders yaptığımız olur."

"...hocamız dersi kendisi işliyor, bazen sunulardan yararlanıyor, bazen de video izletiyor."

"...hocamız derste sınır tanımıyor. Slayt, kitap, belgesel, film... her türden konumuzla ilgili bir şeyler sunuyor. Ödevlerle bizi çalışmaya yönlendiriyor."

"...slayttan ders işledik. Hocamız kitaptan okudu, şekiller üzerinde bir şeyler anlattı. Fakat verimli geçmedi. Bazen de belgesel veya film izledik."

"...bu derste öğretmen bize ödevler ve konular vererek araştırmamızı, deftere yazmamızı istedi. Derse gittiğimizde ise bu konuları kendisi tekrar anlattı. Vize ve finalde ödev hazırladık."

"...hocamız kendisi anlatıyor ve slaytlarla destekliyor. Her zaman belli başlı konuları anlatıyor."

"...hocamız bizi sorumlu tuttuğu kitaptan işliyor. Öğrencilere kitaptaki konuları okutturuyor ve soru-cevap eşliğinde ders işleniyor. Çok az zaman da slayt kullanıyor."

"...slaytlardan yola çıkarak konu anlatımı yapılıyor. Bu dersin uygulamalı bir ders olması gerektiğini düşünüyorum. Ancak klasik sınav tekniği uygulanıyor ve gerekli bilgi öğrenilemiyor."

"...hocamız dersi hem konuşarak hem de slayttan yardım alarak anlatıyor. Bazen de internetten indirdiği videoları seyrederek yorumluyoruz."

"...hocamız her hafta konuları anlatıp, örnekler verip, o konuyla ilgili ödevler veriyor. Bir sonraki hafta kontrol edip eksiklerimiz tamamlıyor ve tekrar ediyor."

Bu öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin slayt, video gösteri vb. materyaller yardımıyla anlatılanları izlediği, izledikleri ya da okudukları üzerinde yorumlar yaptıkları, öğretim elemanının soru-yanıt kullanarak öğrenci katılımını sağlamaya çalıştığı görülmektedir. Tümüyle öğretim elemanının kendi anlatımına dayalı öğrenme öğretme sürecine göre memnuniyetsizlik düzeyinde bir miktar azalma, çok memnun olma düzeyinde de küçük bir miktar artış olmakla birlikte öğretim elemanı anlatımının araç-gereçle desteklendiği süreç de öğretmen adaylarınca yeterince istendik bir süreç olarak görülmemektedir.

3. Öğrenci Anlatımına Dayalı Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşler: Öğretme-öğrenme sürecini bu şekilde düzenleyen öğretim elemanları ders konularını bireysel ya da gruplar halinde öğrencilere dağıtmakta ve öğrenciler kendi sorumluluklarındaki konuyu daha çok slayt yardımıyla aktarmaktadır. Öğrencilerin görüşlerine göre oluşturulan Tablo 2'deki sonuçlar incelendiğinde toplam 47 öğretim elemanının 16'sının (yaklaşık %34'ü) öğretme-öğrenme sürecinin belli aşamalarında öğrencilere konuları dağıttıkları ve öğrencilerin de genel olarak sunu yaptıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bireysel ya da grupla ders anlattıkları bu öğretim sürecine ilişkin öğrenci memnuniyet düzeyleriyle ilgili elde edilen sayı ve yüzdeler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrenci Anlatımına Dayalı Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Öğretmen Adayı Memnuniyet Düzeyleri

		Öğrenci Memnuniyet Düzeyi					
		Düşük (1-2)		**Orta** (3-5)		**Yüksek** (6-7)	
Alanlar	**N**	**f**	%	f	%	f	%
1. Sınıf Öğretmenliği	409	51	12	**280**	**69**	78	19
2. Okulöncesi	402	140	35	**154**	**38**	108	27
3. Türkçe	350	100	29	**135**	**39**	115	32
4. Fen Bilgisi	240	60	25	**120**	**50**	60	25
5. Matematik	187	120	64	**45**	**24**	22	12
6. Beden Eğitimi	124	40	32	**64**	**52**	20	16
7. RPD	154	30	19	**67**	**44**	57	37
TOPLAM	1866	541	30	865	46	460	24

Tablo 8'de öğretim elemanlarının girdikleri derslerin 16'sını (yaklaşık %34') öğretme-öğrenme sürecinde öğrencileri görevlendirdikleri ve öğrencilerin bireysel ya da grupla ders anlattıkları görülmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecinin öğrencilere yüklenmesi ile ilgili görüşleri yeterli değildir. Ancak yine de bu şekilde ders işleyen öğretim elemanlarına ilişkin bir puanlama yapmışlardır. Öğretmen adaylarının memnuniyet düzeyleri genel olarak incelendiğinde 541 öğrenci (yaklaşık %30) bu süreçten hiç memnun olmadığını, 865 öğrenci (yaklaşık %46) orta düzeyde memnun olduğunu, 460 öğrenci yaklaşık (%24) yüksek düzeyde memnun olduğunu bildirmektedir. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının genel olarak kendi anlatımlarına dayalı öğretim sürecinden orta düzeyde memnun olduklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının memnuniyet düzeyleri bölümlere göre incelendiğinde, özellikle ilköğretim matematik bölümünde öğrencilere sorumluluk yüklenerek ders anlattırılmasından hiç memnun olmayanların çok yüksek düzeyde olduğu (%64), çok memnun olanların da çok az olduğu (%12) görülmektedir. Bu oranlar diğer bölümlere göre çok büyük farklılık göstermektedir. Diğer bölümlerdeki öğrenci görüşleri incelendiğinde düşük memnuniyet yüzdesine sahip öğrencilerin %12 ile %35 arasında değiştiği görülmektedir. Öğrencilerin ders anlatmasına dayalı düzenlenen öğretme-öğrenme sürecinden orta düzeyde memnuniyetin %69 ile %24 arasında değiştiği, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının %69'unun ilköğretim matematik öğretmen adaylarının ise %24 orta düzeyde memnun olduğu görülmektedir. Yüksek memnuniyet oranı %12 ile ilköğretim matematik öğretmeni adaylarda en düşük iken, %37 ile RPD'de en yüksek orandadır. Bu sayısal ve oransal farklılıklar ders işleme yaklaşımlarının alanlara göre farklı değerlendirildiğini, özellikle ilköğretim matematik alanında öğrenci anlatımının hiç olamayacağını, buna karşılık sınıf öğretmenliği, fen bilgisi, Türkçe, rehberlik psikolojik danışmanlık alanlarında öğrenci anlatımına dayalı ders işlemenin kısmen kabul gördüğünü düşündürmektedir.

Bu sayı ve yüzdelerin önceki ders işleme yaklaşımlarıyla karşılaştırılması da ilginç değerlendirmeler ortaya koyabilir. Öğretmen adayları kendi ders anlatımlarına dayalı ders işleme yaklaşımlarından (hiç memnun olmayanlar: %30) öğretim elemanının salt anlatımına dayalı yaklaşımdan da (hiç memnun olmayanlar %73) öğretim elemanının araç gereç destekli anlatımından da (hiç memnun olmayanlar %52) daha az memnuniyetsizdir. Bir başka söyleyişle öğretmen adayı kendi ders anlatımından ilk iki yaklaşıma göre daha memnundur. Bu sorgulanması gereken bir durum olarak değerlendirilebilir.

Öğrenci Görüşleri;

"...hocamız konuları bize dağıttı. Ünite ünite her hafta gruplar dersi anlatıp hocamız nasıl anlatmamız gerektiğini söylüyor aralarda."

"...her hafta her öğrenci bir konudan sorumlu oluyor. Ayrıca dersler ödevler incelenerek işleniyor."

"...her hafta konuları hocamız dağıtıyor. Konulara uygun etkinlik örnekleri yapıyoruz. Dosya hazırlıyoruz. Hazırlanan dosyaları sınıftaki arkadaşlara dağıtıyor. Birbirimizin dosyalarını inceleyip eksiklerimizi kendimiz buluyoruz."

"...grup grup ders anlatıyoruz. Hem vize, hem final ödevi, hem de anlattıklarımızdan not alıyoruz."

"...konu aşamasında konular gruplara dağıtıldı. Gruplar sunum hazırlayıp anlattı. Plan hazırlama aşamasında tüm sınıf aynı ödevi yaptı. Birbirimizi değerlendirdik"

"...hocamız ilk başlarda dersi kendisi anlatıyordu. Daha sonra kitaptaki konuları sınıfa paylaştırdı. Her hafta sınıfta birisi slayt yardımıyla konuları anlatmaya başladı. Her hafta ödev verip sınıfta kontrolünü yapıyor."

"...gruplara ayrıldık ve 5, 6,, 7 ve 8. sınıf ..... dersinin konularını bölüştük. Her üniteden bir konuyu deneylerle anlattık ve arkadaşlarımızı puanladık."

"...hocamız elindeki kağıtlarla anlatımı yapıyor. O notlardan okuyor. Bazen 2-3 kişiye konu veriyor ve konuları anlattırıyor."

"...bazen kendi anlatıyor. Bazen de öğrencileri bir önceki haftadan görevlendiriyor. Öğrenci hazırlanıp geldikten sonra dersi anlatıyor."

"...hocamız slayttan anlatıyor. Zaman zaman bize ödev veriyor. Biz de ödevimizi hazırladığımız slaytlardan anlatıyoruz.

"...hocamız dersi kendisi işliyor. Ama dönemin başında hepimizi sunum yapmamız için görevlendirdi. O günkü konumuz bittiğinde herkes sorularını soruyor."

"...hocamız ilk iki hafta konuları kendisi anlattı. Daha sonra konuları bize dağıttı. Sonra biz her hafta o konu kimdeyse slayt hazırlıyor ve slayttan konuyu anlatıyoruz. Daha doğrusu okuyoruz."

"...gruplar halinde ilköğretimdeki ..... dersinin öğrenme alanlarıyla ilgili sınıfta küçük çaplı öğretmenlik uygulaması yapıyoruz. Hocamız kullandığımız tekniklere göre bizi değerlendiriyor."

"...dersin başında hocamız slaytlardan ve kendi notlarından yararlanarak konuyu anlatıyor. Daha sonra ise okulun açıldığı hafta verilen bir ödevi her hafta sırayla sunuyoruz."

"...her hafta bir gruba ödev verilir. Ödevi alan grup dersi anlatıyor. Arada hocamız araya girip bilgi veriyor ve anlatı sonucunda konuyu özet-

liyor."

"...tamamen biz etkiniz, biz anlatıyoruz. Dramaları biz yapıyoruz. Yanlış olan yerde ve açıklanması gereken bir şey olduğunda hocamız devreye giriyor.",

"...deneyleri öğrenciler kendileri anlatıyor. Hocamızda eksiklerimizi söylüyor ve düzeltiyor."

"...sadece slaytlarla dersi bize anlattırdı ve arada sorular sordu."

"...hocamız her hafta bir sonraki haftanın konusunu 3-4 kişiye verir. O arkadaşlar konuyu slaytla hazırlar ve sunar."

"...düz anlatım yöntemi kullandık. Konuları arkadaşlarımız anlattı. Ezbere dayalı sınavlar olduk."

"...hocamız kafasının kızdığına konu veriyordu. Konuyu alan talihsiz arkadaşlarımız sunum yapıyordu sınıfta. Kitaptakinin aynısı oluyordu genelde, farklılık yoktu ve çok sıkıcıydı."

"...hocamız derse her zaman geç gelir ve gelince de 10 dakika havadan sudan konuşur. Dersi öğrenciye anlattırır. Sınavlarda herkese kafasına göre not verir. Farklı yöntem ve teknikleri kullanan diğer hocalarımızın saçmaladıklarını söyler. Klasik, ezbere dayalı olması gerektiğini söyler, dersin ve bilginin mutlaka ezberlenmesini ister."

3. Öğretim Elemanı Anlatımı ve Öğrenci Anlatımına Dayalı Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşler: Tablo 2'de verildiği gibi öğretme-öğrenme sürecini bu şekilde düzenleyen öğretim elemanları belli bir aşamaya kadar dersi kendisi işlemekte, daha sonra ise öğrencilerin materyal tasarlama, deney anlatma, anlatım yapma, spor hareketlerini vb. gösterme gibi etkinlikleri yapmalarını istemektedir.

Öğretmen anlatımı ve öğrenci anlatımına dayalı öğrenme-öğretme süreciyle ilgili öğretmen adayı memnuniyet düzeyleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Anlatımı ve Öğrenci Anlatımına-Uygulama Yapmasına Dayalı Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğrenci Memnuniyet Düzeyi

		Öğrenci Memnuniyet Düzeyi					
		Düşük (1-2)		**Orta** (3-5)		**Yüksek** (6-7)	
Alanlar	N	f	%	f	%	f	%
2. Okulöncesi	**402**	110	27	**141**	**35**	151	38
4. Fen Bilgisi	**240**	60	25	**100**	**42**	80	33
6. Beden eğitimi	**124**	43	35	**45**	**36**	36	29
TOPLAM	**766**	213	28	**286**	**37**	267	35

Öğretmen anlatımı ve öğrenci anlatımına-uygulama yapmasına dayalı ders işleme biçiminin okulöncesi, fen bilgisi ve beden eğitimi öğretmenliği bölümünde derse giren öğretim elemanlarınca daha çok kullanıldığı belirlenmiştir. Bu öğretme-öğrenme sürecinden hiç memnun olmayanların oranı, %28'dir. Bölümler bu ortalamaya yakın düzeylerdedir. Orta düzeyde memnun olma oranı %37, yüksek düzeyde memnun olanların oranı ise %35'tir. Bu oranlar bundan önceki üç yaklaşıma göre daha olumludur. Fen bilgisi alanında bu yaklaşımdan memnuniyetin neredeyse tam ortada olduğu (Hiç memnun olmayanlar %25, orta düzeyde memnun olanlar % 42, üst düzeyde memnun olanlar %33) söylenebilir. Buna karşılık okulöncesinde memnuniyet düzeyi üst düzeyde memnuniyete biraz daha yaklaşmaktadır (Hiç memnun olmayanlar %27, orta düzeyde memnun olanlar %35, üst düzeyde memnun olanlar %38.).

Gerek bu yaklaşımın yalnızca üç alanda karşımıza çıkması gerekse bu alanlar içindeki farklar bu öğretme-öğrenme yaklaşımının her öğretmen yetiştirme alanında kullanılmadığını, belki de kullanaya elverişli olmadığını, özellikle okulöncesi öğretmeni yetiştirme sürecine daha uygun olduğunu düşündürmektedir.

Öğrenci Görüşleri:

"...hocamız her hafta dersi kendisi anlattı. Uygulama olduğunda bizim de katıldığımız zamanlar oldu."

"...hocamız çeşitli kaynaklardan, slaytlardan farklı örnekler göstererek dersi işledi. Gösterdiği ve anlattığı çalışmaları bizden yapmamızı istedi. Tek anlatıcı kendisi oldu."

"...vize sınavına kadar hocamız slayttan dersi kendisi işledi. Daha sonra bizim yaptığımız ödevler incelenerek dersler işlendi."

"...vizelere kadar slayt üzerinden hocamız kendisi anlattı. Vize sonrasında hazırlamış olduğumuz araştırma önerilerini sınıfta sunduk ."

"... kısmen hocamız ders anlattı kısmen bizler film analizleri, seslendirmeler yaptık."

"...iletişim, iletişim türleri, iletişim engelleri üzerine konuları işledik. Daha sonra öğrenciler günlük hayattan örnekler buluyoruz ve seslendirme yapıyoruz."

"...ilk başta materyallerin nasıl hazırlanacağını anlattı. Örnek resimler gösterdi. Diğer haftalarda bu materyalleri yapmaya devam ettik. Sonra da sergi oluşturduk."

"...şarkıların önce notalarını öğrendik. Sonra aşama aşama flütle çaldık. Sonra da şarkıyı hep birlikte söyledik."

"...öncelikli olarak hocamız konuların teorik bilgisini kendisi anlattı.

Daha sonra her öğrenciye bir metin seçtirerek 20 dakika süren etkinliklerle sınıfta işlenmesini sağladık."

"...bilgisayar başında konular araştırılır. Ara sıra kitaptan konu işlenir. Çoğu zaman sınıf bilgisayar başında serbest çalışır."

"...hocamız spor hareketlerinin nasıl yapıldığını anlatıp, hareketleri gösterdikten sonra bizlere uygulatır ve tekrarlatır."

"...hocamız önce kendisi anlatıyor daha sonra da bize uygulama yaptırıyor."

"...dersler soru-cevap şeklinde geçti. Hocamız bir hafta önceden konuya ilişkin sorular verdi. Soruların cevaplarını araştırdık ve derste cevapladık. Daha sonra hocamız sorular yazdırıyor deftere, tahtaya çıkıp çözüyoruz."

Yukarıda özetlenen öğrenci görüşlerine göre bu tür ders işleme yaklaşımı iki farklı biçimde uygulanmaktadır. Bazı öğretim elemanları öğretme-öğrenme sürecinin belli bir süresinde çoğunlukla işitsel ve görsel araçları kullanarak ders anlatmakta, uygulamalar yapmakta, örnekler vermekte, spor vb. hareketleri göstermekte, dersin devamında öğretmen adaylarından kendi anlattıklarına dayalı çeşitli çalışmalar, uygulamalar istemektedir. Bazı öğretim elemanları ise dönemin yaklaşık yarısına kadar (ara sınava kadar) dersi kendisi çeşitli görsel ve işitsel araçların desteğiyle işlemekte, kalan sürede (son sınava kadar) öğretmen adaylarının sunu yapma, gösteri hazırlama gibi çalışmalarla dersi işlemelerini istemektedir. Bu iki yaklaşım temelde birbirine benzer gibi görünse de oldukça farklıdır. Birincisi öğrenilenleri pekiştirmeyi, içselleştirmeyi sağlayacak bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. İkincisiyse öğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının öğrenmesini sağlamasını beklemektir. Dolayısıyla üçüncü öğretme-öğrenme yaklaşımının yarıdan sonra uygulanmasıdır. Bu yaklaşıma kendi içinde karşılaştırmalı değerlendirme yapılacak olursa ilk uygulama biçiminin daha istendik olduğu söylenebilir.

5. Öğrenci Yaşantılarına Dayalı Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşler: Öğretme-öğrenme sürecinde bütün duyu organlarının kullanıldığı, yaparak-yaşayarak öğrenci yaşantısına dayalı etkinliklerin düzenlendiği, öğrencilerin etkin olarak öğrenme sürecine katıldığı bu öğretme-öğrenme sürecini 47 öğretim elemanının birinin benimsediği belirlenmiştir.

Doğrudan doğruya edinilen maksatlı yaşantılara dayalı düzenlenen öğretme-öğrenme sürecine ilişkin olarak öğrencilerin memnuniyet düzeyleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrenci Yaşantılarına Dayalı Düzenlenen Öğretme-Öğrenme Süreci İlişkin Öğrenci Memnuniyet Düzeyi

		Öğrenci Memnuniyet Düzeyi					
		Düşük (1-2)		**Orta** (3-5)		**Yüksek** (6-7)	
Alanlar	**N**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
1. Sınıf öğretmenliği	**409**	20	5	**95**	**23**	294	72
2. Okulöncesi	**402**	45	11	**80**	**20**	277	69
3. Türkçe	**350**	30	9	**45**	**13**	275	78
4. Fen Bilgisi	**240**	22	10	**32**	**13**	186	77
5. Matematik	**187**	26	14	**27**	**14**	136	72
6. Beden eğitimi	**124**	25	20	**30**	**24**	69	56
7. RPD	**154**	20	13	**38**	**25**	96	62
TOPLAM	**1866**	188	10	**347**	**19**	1333	71

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretim elemanlarının ancak %2'sinin benimsediği ve uyguladığı ortaya çıkan bu öğretme-öğrenme sürecini düzenleme biçimi ile ilgili bulgular genel olarak incelendiğinde öğrencilerin 188'inin yaklaşık %10'nun düşük, 347'sinin yaklaşık %19'unun orta ve 1333'nün yaklaşık %71'inin yüksek düzeyde memnuniyete sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar öğrencilerin doğrudan doğruya edinilen amaçlı yaşantılara dayalı düzenlenen öğretme-öğrenme sürecinden memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin memnuniyet düzeyleri bölümlere göre incelendiğinde ise sınıf öğretmenliğinde 234 öğrenci yaklaşık %73'ü; okulöncesinde 179 öğrenci yaklaşık %58'i; fen bilgisinde 137 öğrenci yaklaşık %79'u; Türkçede 227 öğrenci yaklaşık %82'si; ilköğretim matematikte 116 öğrenci yaklaşık %78'i; beden eğitiminde 65 öğrenci yaklaşık %52'si ve rehberlik-psikoljik danışmanlık bölümünde ise 62 öğrenci yaklaşık %56'sı bu tür öğretme-öğrenme sürecinden yüksek düzeyde memnun olduklarını ifade ettiği görülmüştür. Öğrencilerin yaşantılarını dikkate alarak düzenlenen öğrenme yaşantılarının öğrencileri memnun ettiğinin ortaya çıktığı bu bulgulara ilişkin öğrenci görüşleri aslına sadık kalınarak aşağıda özetlenmiştir.

Öğrenci Görüşleri

"...hocamız oyunlarla anlatıyor, bizi derse katarak öğreniyoruz. Hava uygun oldukça dışarı çıktık. Dersi günlük hayatla bağdaştırarak, örnekler vererek öğrendik. Konulara önceden hazırlık yaparak geldik."

"...bu dersi kodlama yaparak işledik. Matematiksel terimleri beynimize başka şekillerde kodladık. Bu kalıcılığı sağladı. Konuları yaratıcı drama etkinlikleriyle pekiştirdik."

"...öğretmen, bütün ders boyunca klişelerin (bilinenlerin) dışında ders işler. Her şey eğlenceli gelir ancak bu güne kadar öğretmen merkezli ders işlendiği için öğrenci alışmakta zorluk çeker."

"...hocamız drama salonunu kullanıyor. Oyunlar ve şarkılarla ders anlatıyoruz. Vize de "kavramların gerçek yaşamdaki ayak izleri" adında bir performans görevi yaptık."

"...giriş, gelişme, sonuç değerlendirmesi yapılarak konular farklı öğretim yöntemleri ile işlendi. Çoklu zeka uygulamaları yapıldı."

"...bütün ders uygulamalı bir şekilde geçiyor somut ve soyut konuları drama yöntemiyle kalıcı bir şekilde derste öğreniyoruz."

"...sınıfta eğlenerek, oynayarak, çeşitli hareketlerle, müzikle dersi işliyoruz."

"...bugüne kadar alışmadığımız ve görmediğimiz şekilde ders işledi. Bedenimizi kullanıyoruz. En önemlisi de ..... gibi bir derste korkulu rüyamız olan sınav olmadık. Vize sınavını eğlenceli bir şekilde bilgilerimizi materyale, etkinliğe dökerek yaptık."

"...dersi hep birlikte işledik. İşleniş sürecinde her aşamaya katıldık. Afişler hazırladık, dramalar yaptık, oyunlar oynadık. Böylelikle zor konular basitleşti.",

"...dönemin başında giriş sınavı yaptık. Sonra konuları oyunla, dramayla eğlenceli bir şekilde işledik. Sonra da çıkış sınavı yaptık."

"...hocamız ve öğrenciler birlikte oyun oynuyor, canlandırmalar yapıyor. 5 duyu organının hepsini birlikte kullanıyoruz. Dersler çok eğlenceli geçiyor."

"...dersleri oyun oynayarak, şarkı söyleyerek, drama yaparak eğlenceli bir şekilde işledik."

"...bir avuç mutluluk sloganı ile derslere başladık. Her hafta düzenli bir şekilde bir avuç mutluluk (1/5 büyüklüğünde, bir avuç içi kadar ön hazırlık, bilgi, soru, örnek vb.) getirdik. Grup çalışması ile birbirimize öğrettik, sonra canlandırmalar yaptık."

"...hocamız geleceğimizde bize yardımcı olacak konuları işliyor. Dersi ilginç hale getirip dikkatli olmamızı, dinlememizi sağlıyor. Öğretmen olmayı en çok meraklandıran ve isteten dersleri işledik."

"...sınıf içinde düzenli ders anlatıyor. Örnekleri uygulamalı olarak gösteriyor. Ders sürekli olarak aktif geçiyor."

"... hayatım boyunca hiç bu kadar zevkli bir sınav olmamıştım. Vize ödevini zevkle yaptım, kendimi yansıttım çünkü."

Öğrenci merkezli öğretme-öğrenme ortamının düzenlendiği bu öğretme sürecinden öğrencilerin genel olarak memnun oldukları belirlenmiştir.

SONUÇLAR

Bu çalışmada öğretim elemanlarının derslerini işleme biçimleri ve öğrencilerin bu ders işleme biçimlerinden memnuniyet düzeyleri olmak üzere iki temel sonuç ortaya çıkmıştır.

Eğitim fakültesinde görev yapan ve çeşitli derslere giren öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğunun öğrenciyi pasif kılan öğretmen merkezli öğretme-öğrenme süreci düzenledikleri belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin %26'sı derslerini ağırlıklı olarak sözel anlatırken, %23'ü görsel-işitsel araçlardan destek alarak yine sözel anlatmaktadır. Bu iki tip öğretim elemanının otoriter ve uzman öğretme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. %34'ü ise ders konularını öğrencilere dağıtmakta ve onların sunu yaparak anlatmasını istemektedir. Bu şekilde ders işleyen öğretim elemanlarının öğretme stillerinin hangi öğretme stiline girdiği kesin bir şekilde belirlenememiştir. Ancak dersleri anlatan öğrencilerin ders öğretmeni gibi davranmaları ve sadece sözel sunu yaparak ders anlattıkları göz önüne alınırsa bu öğretme sürecinin de uzman ve otoriter öğretme stiline benzediği söylenebilir. Öğretim elemanlarının %15'i derslerinde uzman ve otoriter öğretme stilini birlikte kullandıkları ve dersin belli aşamasında ise kişisel öğretim stiline geçiş yaparak öğrencilerin ders anlatımı ya da uygulama yapmalarını sağladıkları ortaya çıkmıştır. Bu dört farklı öğretim sürecini kullanan öğretim elemanlarının büyük bir oranda öğretmen merkezli öğretme-öğrenme durumları düzenledikleri belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin ancak %2'si öğrencilerin aktif olduğu, yaparak-yaşayarak öğrendikleri, öğrenci yaşantılarına uygun etkinliklerin düzenlendiği öğretme-öğrenme durumlarını işe koştukları belirlenmiştir. İlk dört öğretme-öğrenme sürecini düzenleme biçiminden öğrencilerin ancak %38'inin yüksek düzeyde memnuniyet gösterdikleri; bu öğrencilerin %73'ünün memnun olmadığı ortaya çıkmıştır.

KAYNAKÇA

Akpınar, B. & Gezer, B. (2010). Öğrenen Merkezli Yeni Eğitim Yaklaşımlarının Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansımaları. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (2010), 1-12.

Aksu, M. B. & Çivitçi, A., Duy, B. (2008). Yükseköğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarının ders uygulamaları ve sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(16), 17-42.

Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim Elemanlarının Öğretim Stratejileri-Yöntem Ve Teknikleri, İletişim Ve Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine Yönelik Öğrenci Görüşle. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt: 8, Sayı: 15, s. 487 - 506

Arslantaş, H. İ., Cinoğlu, M. & Yıldız, M. A. (2012). Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim becerilerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(3), 1-20.

Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi. 1*(1), 36-38.

Babadoğan, C. & Boz, H. (2005). Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı. Ankara Üniversitesi. ftp://ftp.sakarya.edu.tr/KUTUPHANE/calistay2005.pdf (Erişim:12.10.2017).

Baştürk, S. (2011). Matematik öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki eğitim-öğretim sürecini değerlendirmeleri. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(1), 58-94.

Beyhan, N. (1999). İlkokullarda sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim yüksekokullarındaki öğretim elemanı ve öğrencilerin ideal bir öğretim elemanının nitelikleri hakkındaki görüşleri ile kendi kurumlarındaki öğretim elemanlarının bu niteliklere uygunluklarının araştırılması. Yayınlanmamış Doktora tezi. Dokuzeylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü

Bilgin, İ., Uzuntiryaki, E. & Geban, Ö. (2002). *Kimya Öğretmenlerinin Öğretim Yaklaşımlarının Lise 1 ve 2. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Dersi Başarılarına ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri,16-18 Eylül, Ankara.

Bozak, A., Özdemir, T. & Serarslan, D. (2016). Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinde Almış Oldukları Öğretmenlik Eğitimine İlişkin Görüşleri. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Yıl: 2016, Cilt: 13, Sayı: 36, s. 100-113.

Çer, E. (2016) Türkçe eğitimi bölümlerindeki öğretim elemanlarının niteliğine ilişkin bir araştırma. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4(4), 444-460.

Demir, K. (2015). The Way Instructors Organize Their Teaching And Learning Processes And The Satisfaction Levels of The Students. II nd International Eurasian Educational Research Congress. 8-10 June 2015. Hacettepe University. Ankara / Turkey.

Demirkan, Ö. ve Saraçoğlu, G. (2016). Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Derslerde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri. The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences Year: 2016, Volume: 2, Number: 1

Diktaş, A. (2015). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Şehre, Üniversiteye Ve Öğrenim Gördükleri Bölümlere İlişkin Memnuniyet Durumları. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1), 51-77.

Dunn, R. & Dunn, K. (1979). Learning Styles and Teaching Styles: Should They Can They Be Matched? *Educational Leadership*, 36 (4), 238-244. Or (http://www.ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197901_dunn.pdf)

Erginer, A. (1997). Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Öğretim Hizmeti Veren Öğretim Elemanlarının Yeterlilikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniveristesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İnce, M. L. & Hünük, D. (2010). Eğitim Reformu Sürecinde Deneyimli Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stilleri ve Stillere İlişkin Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35 (157), 128-139.

Kabaran, G. G. & Uşun, S. (2017). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Fakülte ve Öğretim Elemanı Kavramlarına İlişkin Metaforları. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi 2017, Cilt 3 (2017), Sayı 2, S:35-49.

Köseoğlu, K. (1994). İlköğretime Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanı Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kuru, O. (2017). Öğretmen Yetiştiren Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Yeterlilikleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 7, Sayı 2, 403-416*

MEB (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Temel Eğitime Destek Projesi "Öğretmen Eğitimi Bileşeni". Ankara

MEB (2011). Meb 21. Yüzyıl Öğrenci Profili. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara.

MEB. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html (Erişim.10/10/2017)

Özdemir, S., Kılınç, A.Ç., Öğdem, Z. & Er, E. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Fakülte Yaşamının Niteliğine İlişkin Memnuniyet Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi. Cilt 3. Sayı3. P:228-235.

Senemoğlu, N. (2009). Gelişim öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya. Ankara, PEGEMAKADEMİ Yayınları.

Sümen, Ö. Ö. & Çağlayan, T. K. (2013). Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültesinden Memnuniyet Düzeyleri Ve Hayal Ettikleri Eğitim. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 32(2), 249-272.

Sürel, S. (2010). Pamukkale üniversitesinin farklı fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretme stillerinin karşılaştırılması. e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences. Cilt: 5, Sayı:3

Şen, Ş. & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 99-116.

TED (2009). Öğretmen Yeterlikleri- Özet Rapor. 1. Baskı. Ankara.

Yaşar, M., Karabay, A. **&** Bilaloğlu, G. R. (2013). "Şimdi Ben Öğretmen Mi Oldum?" Öğretmenlik Kimliğinin Oluşmasında Etkili Olan Etkenlere Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/7 Summer

Yeşil R. **&** Özbek, R. (2008). Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümlerindeki "Branş" Öğretim Elemanlarının Sorulardan Yararlanma Yeterlikleri (Fırat Üniversitesi Örneği). Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, (3), 175-186.

YÖK (2007). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M+FAK%C3%9CLTES%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERETMEN+YET%C4%B0%C5%9ET%C4%B0RME+L%C4%B0SANS+PROGRAMLARI.pdf/054dfc9e-a753-42e6-a8ad-674180d6e382 (Erişim:29.10.2017)

Bölüm 30

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN İSTİHDAM SÜRECİ

Gizem Sebahat ÇOBAN[1]

1 Öğr. Gör. Kıbrıs İlim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, gizemcoban@csu.edu.tr

1. GİRİŞ

Türkiye'de öğretmen istihdamı, geçmişten günümüze içerisinde bulunan dönemin ihtiyaçları doğrultusunda farklılık ve değişim göstermektedir. Öğretmen yetiştirme politikalarından öğretmen istihdam edilme süreçlerine kadar her aşama dönemin siyasal ve toplumsal yapısından etkilenerek, ihtiyaçları karşılar düzeyde tutulmaya çalışılmıştır. Bu açılardan bakıldığında ülkenin eğitim ihtiyacının temel taşı olan öğretmenlerin atamalarındaki zorlu süreç, atama kriterleri, atama politikaları, öğretmenlerin özlük hakları ve bütün bunların eğitim sistemi üzerindeki etkileri de merak konusu olmuştur. Bu bölümde geçmişten günümüze değişen öğretmen istihdamı istemi, süreçte izlenen politikalar, öğretmen arzı, özel eğitim kurumlarındaki öğretmen istihdam süreçleri sırasıyla ele alınarak eğitim üzerindeki etkileri incelenmiştir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Geçmişten Günümüze Öğretmen Yetiştirme

Öğretmenlik mesleği, kişilerin bilgi birikim ve donanımlarını aktarmak ihtiyacıyla ortaya çıkmış en eski mesleklerden biridir. Çağdaş öğretmen yetiştirme tarihi Osmanlı İmparatorluğu döneminde açılan 16 Mart 1848 tarihli Darülmuallim' e kadar dayanmaktadır. Cumhuriyetin ilanından öğretmen yetiştiren bu kurumlar dönemin ihtiyaçlarına uygun biçimde yeniden düzenlenerek etkin hale gelmişlerdir (Abazoğlu, Yıldırım, Yıldızhan, 2016). Öğretmen yetiştirmede ülke ihtiyaçlarına bakılmış ve nitelikli öğretmen yetiştirme sistemleri konusunda her dönem belirli problemlerle karşılaşılmıştır. Nitelikli ve nicelikli öğretmen sayısının kamuda düşmesi özel okulların kuruluş aşamasındaki nedenlerden biri olarak görülmektedir (Akyüz, 2006). Tanzimat dönemi ile ortaya çıkan yenileşme hareketleri, rüştiyelerin açılması, mahalle mekteplerinin niteliklerin arttırılması gibi faaliyetler aynı dönemlere denk gelen yenileşme hareketleridir. Türk Milli Eğitimi, halkın eğitim kalitesinin arttırılması ve eğitim sisteminin ileriye dönük bir şekilde gelecek nesillere aktarılmasının 'Ulusal Bağımsızlık Savaşı'nın bir parçası olduğuna vurgu yapılmıştır (Taştekin, 2019). Bununla birlikte devam eden süreçte yapılan reform hareketlerinde devletin köy halkına borçlu olduğu Mustafa Kemal ATATÜRK tarafından belirtilerek, köy halkının eğitilmesi konusunda girişimlerde bulunulmuştur. Bulundukları bölgenin ihtiyaçlarının tespit edilmesi, köylü ile devlet arasındaki iletişimin sağlanması, devletin izlediği politikaların köylüye daha kolay aktarılması, köylü çocuklarının okuyarak hayata katılması konuları da göz önünde bulundurularak, 1935 yılında İsmail Hakkı Tonguç, Hasan Ali Yücel, Saffet Arıkan öndeliğinde 'Köy Enstitüsü' sistemi hayata geçirilmiştir (Türkoğlu, 2007; Türkoğlu ve Uça, 2011). 1937 yılında çıkarılan 'Köy Eğitmenleri Kanunu' kapsamında öğretmenlerin kriterleri istihdam edilme süreçleri, yetiştirilmesi hukuki boyutlara taşınmıştır. Anadolu'da büyük şehirler olan Eskişehir, İzmir ve

Edirne illerinde eğitmen okulların yaygınlaştırılması sağlanarak, devletin her kesime ulaşabilmesi kolaylaştırılmıştır (Kirby ,2010). Ülke genelinde ortaya çıkan politik sebepler, 1943 yılında 2.Eğitim Şurası toplantısında Köy Enstitülerine karşı yapılan eleştiriler ve iddialar komünist rejimin desteklendiğine dair söylentilerden doğan baskılar sebebiyle denetimler arttırılmıştır (Önder, 2012). DP'nin ilk kabinesinde Milli Eğitim Bakanı olarak görev alan Tevfik İleri döneminde çıkarılan 27 Ocak 1954 gün ve 6234 sayılı kanunla, "Köy Enstitüleri" bütünüyle öğretmen okullarına dönüştürülerek kapatılmıştır (Kuru ve Uzun, 2008). Köy Enstitüleri'nin ilk öğretmen okulları ile birleştirilerek kapatılmasından sonra 1958-1959 döneminde bölgenin özelliklerine göre tarım, üretim, sanat gibi faaliyetler devam ettirilmiştir. İlk öğretmen okulları gittikçe enstitülerin mantığından sıyrılmış en sonunda 1973-1974 yıllarında tamamen kapatılmıştır. 1974-1975 döneminde öğretmen yetiştirme ihtiyaçlarının karşılanması için eğitim enstitüleri kurulmuştur. Kaliteli öğretmen yetiştirilmesi enstitülerin önceliği haline gelmiştir. 1978-1979 döneminde eğitim enstitüleri dönüşüme uğrayarak Yüksek Öğretmen Okulu olarak faaliyetlerine başlamıştır. Uygulama kapsamında öğretmen adaylarının alanları ile ilgili dersleri ilgili fakültelerden alırken, öğretmenlik meslek derslerini de öğretmen okullarından almaya başlamaları sistemsel bir sorunu beraberinde getirmiştir (Atak, 2019).

Yakın tarihteki modern öğretmen yetiştirme süreçlerine bakıldığında, 1975-1980 döneminde yetiştirilen 120 bin kadar öğretmenin politik ve ideolojik çatışmalar nedeniyle eğitim süreçlerinin kesintilere uğradığı ve yedek subayların öğretmen olması, mektupla öğretmen yetiştirme, hızlandırılmış programlarla öğretmen yetiştirme gibi çözümlerin bulunduğu görülmüştür (Kartal, 2008). 1982 yılında 1. düzenleme kapsamında YÖK Eğitim Fakültelerinin kurulmasına karar vermiştir. Bu süreçten itibaren öğretmen yetiştirme politikaları köklü değişimler olmasa da sürekli bir güncellemeye uğramıştır (Gündoğar, 2014). Tablo 1.'de 1970 yılından itibaren Türkiye'de faaliyete alınan öğretmen yetiştirme sistemlerini ele almaktadır.

Tablo 1. *1970 Yılı Sonrası Öğretmen Yetiştirme*

Dönem-Tarih	Öğretmen Yetiştirme	Gerekçe
1975-1980	1. Yedek Subay Öğretmenler 2. Mektupla Öğretmen Yetiştirme 3. Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme Bu programlarla toplam 120 bin öğretmen yetiştirilmiştir.	Politik ve ideolojik çatışmalar nedeniyle üniversitelerde eğitim-öğretim kesintiye uğramıştır
1982	1. düzenleme: YÖK Eğitim Fakültelerinin kurulmasına karar vermiştir.	
1989-1992	Sınıf öğretmenliği programları 4 yıla çıkarılmıştır. Pedagojik formasyon kursları açılmış ve çeşitli fakülte mezunları bu kursları tamamlayarak sınıf öğretmeni olarak atanmışlardır.	Sınıf öğretmeni açığının olması

1994-1998	2. düzenleme: YÖK ve Dünya Bankası iş birliğiyle Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi" hayata geçirilmiştir.	
1996	YÖK Başkanlığı MEB ile ortak bir düzenlemeye giderek "Millî Eğitimi Geliştirme Projesi"ni (MEGP) başlatmıştır	
1997	Alanla ilgili derslerin Fen-Edebiyat Fakültelerinden, alanın öğretimine yönelik eğitimin ise Eğitim Fakültelerinden alınması; alan öğretim yöntemlerine ve öğretmenlik uygulamasına ağırlık verilmesi; öğretmenlik formasyonu derslerinin uygulama ağırlıklı olarak yeniden düzenlenmesi hedeflenmiştir.	Özel Öğretim Yöntemleri I / II, Okul Deneyimi I / II, Öğretmenlik Uygulaması vb. dersleri zorunlu olarak öğretim programlarına alınmıştır.
2006	3. düzenleme: Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Bölümlerinde 3,5 yıl alan bilgisi + 1,5 yıl meslek bilgisi eğitiminden vazgeçilmiştir.	
2009	Tezsiz yüksek lisans eğitiminde yer alan pedagojik formasyon derslerinin Atatürk, Uludağ, İstanbul ve Marmara Üniversiteleri Fen-Edebiyat ve İlahiyat Fakültelerinden isteyen öğrencilere lisans eğitimleri esnasında verilmesi kabul edilmiştir.	
2010	4. düzenleme: YÖK tarafından yapılan dördüncü bir düzenleme ile Eğitim Fakültelerinden mezun olan ve FenEdebiyat fakülteleri mezunu olup pedagojik formasyon eğitimini başarı ile tamamlayan öğrenciler öğretmen olarak görev yapabilme hakkına sahip olmuşlardır.	
2010-2011	Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının ortaöğretim alan öğretmeni olabilmeleri için uygulanan tezsiz yüksek lisans kaldırılmıştır.	
5 Nisan 2012	YÖK Pedagojik Formasyon Eğitimi Programını kaldırmıştır.	Karara gerekçe olarak pedagojik formasyon alanlarında ortaya çıkan öğretmen fazlalığı gösterilmiştir.
18 Nisan 2013	YÖK, Fen-Edebiyat Fakülteleri mezuniyeti sonrası Pedagojik Formasyon Eğitimi Programının devamına karar vermiştir.	
Haziran 2013	YÖK, MEB'in yeni öğretmen yetiştirme stratejisi uyarınca, Eğitim Fakülteleri bünyesinde yer alan Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Bölümlerine bir sonraki eğitim-öğretim yılından itibaren öğrenci kontenjanı verilmemesi konusunda bir karar alındığını duyurmuştur.	
Temmuz 2013	MEB tarafından "Ulusal Öğretmen Stratejisi Belgesi" çalışmalarında sona gelindiği duyurulmuştur	Bu çalışma kapsamında Pedagojik Formasyon Eğitimine son verileceği ve bunun yerine "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Eğitimi" verileceği, lise öğretmenlerinin Eğitim Fakültelerinden değil, alan fakülteleri mezunları arasından belirleneceği duyurulmuştur
15.06.2016	Yükseköğretim Yürütme Kurulu, Eğitim ve Eğitim Bilimleri Fakültesi bünyesindeki mevcut bölüm ve ana bilim dallarını yeniden yapılandırmıştır.	
2017 itibarıyla	Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitimi Programları devam etmektedir.	

Kaynak: *Fakültesi, H. Ü. E. (2017). Türkiye'de öğretmen eğitimi ve istihdamı: mevcut durum ve öneriler, s.53-54*

Eğitim fakültelerinin yenilenme süreçleri ele alındığında bazı problemlerin olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim fakültelerinde öğrenci kontenjanlarının düzenlenmesi, öğretim elemanlarının nitelikli olması, fiziki alt yapısının yetersiz olması, eğitim programlarının içeriği ile ilgili problemler ve öğretmenlik uygulamaları konusunda fakültelerin MEB ile doğrudan bağlantıları önemli problemler olarak tespit edilmiştir (Adıgüzel, 2009). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme süreçlerinin devam ediyor olması da sürekli olarak bir güncellenmeyi beraberinde getirmektedir (Şahin, 2011a).

2.2. Öğretmen İstihdamında İzlenen Politikalar

Öğretmen istihdamı ele incelendiğinde eğitim planlaması başlıca üzerinde durulması gereken konulardan biridir. Eğitim planlaması konusunda düzenli analiz tekniği ve eğitimin gerçekçi olarak ihtiyaçlarının belirlenerek çözüme kavuşturulması önem kazanmaktadır (Küçüker, 2010). Toplumun eğitim ihtiyaçlarını en üst düzeyde karşılayabilmek için eğitim sürecine uyarlanma oldukça önemlidir. Eğitimin planlanması kişilerin ideolojilerinden uzak, ortak amaçlara dayanan, her kesimle uyumlu olmalıdır. Bunun yanında eğitimin nicelikli olduğu kadar nitelikli olması da önemlidir (Tural, 1997; Ergen, 2013). Eğitim bir toplumun bütün değerlerini yüceltirken, insan gücünün planlanması toplumun ekonomik olarak gelişmesini de sağlamaktadır. Etkin bir planlama işlemi nitelikli insan gücünün uygun işlerinin sağlanarak garanti altına alınması konusunda önem taşır. İnsan gücünün ihtiyaçlarını belirlemek, elde olan insan gücünün etkili olduğu kaynakların saptanarak istihdamda rol oynamasını sağlamak, gelecekte ortaya çıkacak sorunları öngörebilmek, insan gücünün eğitim desteğini sağlamak, uygun oldukları birimlere yerleştirilmesini sağlamak, yükselmesini ve gelişmesini desteklemek eğitimin planlanması açısından önemlidir (Ereş, 2004; Bilir, 2011).

Tarihi süreçler incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin içinde bulunduğu toplumun gündeminden etkilendiği ve çoğu zaman ülke siyasetinin olumsuz yönde etkisinde kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda eğitimin özelleşmesi sürecinde 12 Eylül 1980 askeri darbesinde ortaya çıkan liberal politikalar etken olmuştur. Liberal politikalar devletin eğitim sistemi ile bağlarını koparma noktasına getirmiştir. Bu politikalar kapsamında eğitimin sadece ders materyallerinden oluşması ve standart klasik yöntemlerle uygulanması konusunda sınırlandırılmıştır. Eğitimin standart hale getirilmesi öğretmenlerin performanslarının birbirine benzemesini, öğrencilerin aldıkları verimin sınırlandırılmasını, bakış açılarında çeşitlilik sağlanmamasını beraberinde getirmiştir. Öğretmen hazır bilgiyi uygulayan yönetici de süreci işleten konumundadır (Şimşek, 2018; Taştanoğlu, 2018). Geçmişten günümüze öğrenme yaklaşımlarında ve devlet politikalarında eğitimin ücretsiz olması hakkı kamu hizmeti olarak görülürken bir anda

özel okullar ve vakıflara bağlı üniversiteler yeni liberalleşme sürecinde ülke gündemine girmiştir. Bu süreçten itibaren de eğitim kamu hizmeti olmaktan çıkarak, özel tüketim malı konumuna getirilmiştir (Sağırlı, 2011).

Yeni liberal dönemlerde öğretmenlerin sendikal haklarının ellerinden alınması devlet ve özel sermayeye karşı haklarını koruma konularından mahrum bırakılması beraberinde özlük haklarının gasp edilmesini de getirmektedir. Öğretmenlerin özlük hakları sadece maaş, izinler veya iş durumu ile ilgili değildir, bu haklar öğretmenlerin özgür çalışma ortamı üretme hakları gibi birçok alanı kapsamaktadır. Genele bakıldığında yeni liberalleşme süreci öğretmenlik mesleğini garanticilikten çıkararak sözleşmeli ve yarı zamanlı çalışma sürecini ortaya koyan kamuda 'esnek istihdamı' da beraberinde getirmiştir (Şimşek, 2018).

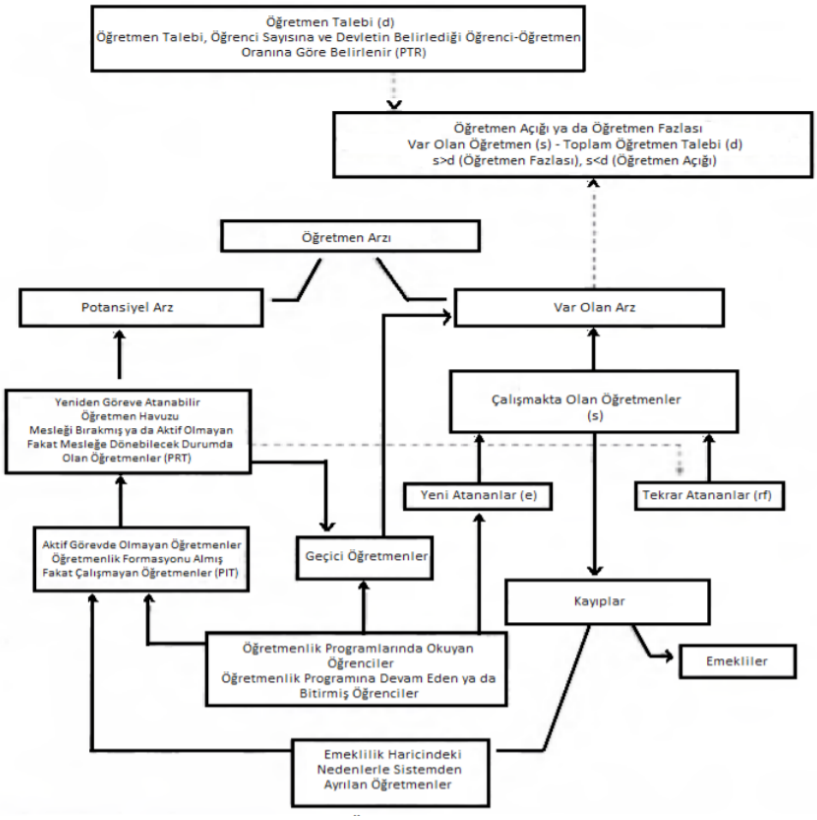
Öğretmenlerin sendikal mücadelelerinin kökeni geçmişe dayanmaktadır ama 2001 yılından sonra mevcut durum incelendiğinde öğretmenlerin hızlı bir biçimde örgütlendiği görülmektedir. 1998 yılında 'Kamu Görevlileri Sendikaları Kanun Tasarısı' meclise sunulmuştur, bu tasarının yasalaşması 25 Haziran 2001 tarihinde 'Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu' olarak belirlenmiştir (Benli, 2003). 2004 yılında sendikaların faaliyetleri Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından kayıt altına alınmaya başlanmıştır. Günümüzde öğretmenlerin sendikal mücadelelerini şekillendiren 1992 yılında kurulan Eğitim-Bir Sen, 1992 yılında kurulan Türk Eğitim-Sen ve 1995 yılında kurulan Eğitim-Sen mevcuttur (Erdoğan ve Karaman, 2016). Öğretmenlerin ve eğitim faaliyetlerinin sendikal mücadele içerisinde yer alması oldukça önemlidir. Öğretmenlerin katılımcı olduğu eğitim sendikaları ve oluşturdukları konfederasyonlar özlük haklarının korunması ve örgütlü mücadelede öğretmenlerin daha iyi koşullarda çalışmasını sağlamak için etken olmaktadır (İlğan, 2013).

2.3. Öğretmen Arzı

Öğretmen istihdamı her alanda olduğu gibi arz ve talep dengesi içinde değerlendirilmesi gereken bir olgudur. Bu bağlamda öğretmen istihdam politikası bir bireyin öğretmenliği kariyer olarak seçme kararını etkileyen faktörlerin incelenmesine odaklanmaktadır (Guarino, Santibanez, Daley, 2006). Arz ve talep eğitim sektörünün içerisinde olması gereken kavramlardır. Eğitimde 'mal' eğitim ihtiyacı olarak düşünüldüğünde eğitimin piyasaya arz edilmesi parasız eğitim göz önüne alındığında kamu tarafından yapılmaktadır. Talepten önce de arzın piyasaya sunulması gerekmektedir (Yılmaz, 2011).

Eğitim sektörünün temelinde diğer bütün sektörlere insan gücünü yetiştirmek ve insan gücü sağlamak yatmaktadır. Her sektörün nitelikli insan gücüne ve vasıflı işgücüne ihtiyacı olduğu düşünüldüğünde bu ihtiya-

cın karşılanması da eğitim sektörüne bağlıdır (Dolton ve Sandi, 2017; Dolton ve Marcenaro-Gutierrez, 2011). Öğretmenlerin de bu bağlamda eğitim sektörü için nitelikli insan gücü oldukları düşünüldüğünde öğretmen arzı konusu ön plana çıkmaktadır. Bu süreçte, Dolton, (2006) tarafından öğretmen talebi ve arzı arasındaki ilişkiyi açıklayan şekil 1. incelenebilir.



Şekil 1. *Öğretmen Talebi ve Arzı*

Öğretmen arzının belirlenmesinde öğrenci talepleri ve öğretmen arasındaki sayı göz önüne alınmaktadır. Arz ve talep dengesi sağlanırken öğretmen arzının oluşabilecek potansiyeller doğrultusunda en az iki boyutta ele alındığı görülmektedir. Öğretmen arzı geçmişte görevine devam eden öğretmenlere ek olarak yeni öğretmen atamalarını da kapsamaktadır. Eğitim siteminin içerisinde öğretmen arz-talep ilişkilerinde bir dengesizlik söz konusudur. Bunun en büyük nedenlerinden birisi eğitim fakülteleri haricindeki mezunların farklı yollarla öğretmenlik mesleğine geçiş yapmalarıdır. İhtiyacı karşılamak için kontenjan açılmaması durumunda da öğretmenlik alanlarında işsizlik yığılmaları görülmektedir. Öğretmenlerin alanları dışındaki dersleri ve uygulamaları yapmaya zorlanmaları ni-

teliği düşürerek öğrenciye verilen eğitimin sürecini zorlaştırmakta ve arz politikalarında da farklılaşmalara yol açmaktadır (Atak, 2019). Öğretmen arzını etkileyen bazı faktörler vardır, bunlardan birisi nitelik sorunuyken bir diğerdi de öğrenci fazlalığıdır. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının elde edilen istatistiklerde diğer ülkelere oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrenci sayısında bağlı bulunulan bölgenin ve nüfusun da etkisi vardır. Öğretmenlerin nitelikli olması ve gösterdikleri performans öğretmen arzı için önemli görülmektedir. Bu durum eğitim fakültelerinde verilen eğitimin nitelik boyutlarına ve programların ders içeriklerine kadar incelenmesi gereken ayrı bir konudur (Dönmez Özbaran, 2016; Taşkaya, 2012).

2.4. Özel Kurumlarda Öğretmen İstihdamı

Eğitim sistemlerinde öğretmen atamalarında arz talep dengesinin sağlanamamasından kaynaklanan bir öğretmen işsizliği söz konusudur. Artan işsizlik sorunu sebebiyle kamuda görev alamayan/atanamayan öğretmenler özel eğitim kurumlarına yönlenmişlerdir. Artan öğretmen sayısın özel eğitim kurumlarının işçi değiştirme politikalarında katı çalışma kurallarını da beraberinde getirmiştir. Emek sömürüsünün yanında, artan iş yükü ve çalışma saatlerinin yoğunluğu öğretmenlik mesleğinin özel sektör aracılığıyla itibarsızlaştırılmasına yol açmıştır (Bilir, 2011). Özel dershanelerin yasal olarak başlaması ve ülkede yaygınlaşması süreci 1965 yılına denk gelmektedir (Yılmaz, 2009). Ortaöğretim kurumlarında ölçme-değerlendirme sisteminin klasik ölçme araçlarından biri olan test tekniği ile yapılması neticesinde dershanelerde bu sisteme yönelik çalışmalar başlamış ve sınava göre eğitim anlayışı artmıştır. Okullarda verilen eğitimin içeriğine göre geliştirilmesi gereken ölçme-değerlendirme sistemleri bu noktada kullanılmamış ve süreç içerisinde öğrenciler dershanelere daha fazla önem vermişlerdir. Yüksek öğretimde kontenjanların sınırlı olması, öğrenci sayılarındaki artış, başlangıçta kanunen yasak olmasına rağmen talebi karşılama ihtiyacı nedeniyle yasal hale getirilmiştir (Tansel, 2013; Şirin, 2000).

Özel ders sınıflarının özel dershanelere evrilmesi durumunda özel dershanelerin fiyatları daha düşük olduğu için aileler buralara yönelmiştir. Dershane sisteminin merkezi sınav ile öğrenci alımı yapılan ülkelerde yaygınlıkla görüldüğü ve eğitimde ölçme ve değerlendirme sisteminin nüfusun fazla olduğu ülkelerde yönetilemediğini göstermektedir (Büyükcan, 2015; Tansel, 2013). Özel dershaneler kuruluş aşamasında üç farklı biçimde kendisini göstermektedir. Eğitimin birebir öğrenci ve öğretmen arasında verilmesi, MEB öğretmenlerinin belirli ücretler karşılığında mesai sonrası dersler vermesi, bir diğeri de okullara paralel programlarda ilerleyen ve kâr amacıyla kurulmuş dershanelerdir (Garipağaoğlu, 2016). Bu dershanelerin kuruluşlarında durum böyleyken, ilerleyen yıllarda ata-

namayan öğretmenlerin dershanelerde çalıştığı ve bu süreçte önce stajyer öğretmenlik kavramının olduğu bilinmektedir. Dershanelerde bir yıl ücretsiz veya çok düşük meblağlarda çalışma yapan 'stajyer' gözüyle bakılan öğretmenlerin sonraki yıllarda özlük haklarında büyük değişiklikler görülmemiştir (Hamit, 2017).

Türkiye'de 2012 yılının mart ayında dönemin Başbakanı tarafından yapılan açıklama ile dershanelerin kapanmasına yönelik çalışmalar başlatılmış ve belirlenen kriterlere uyum gösteren kurumların özel okul olarak çalışmalara devam edebileceğinin önü açılmıştır. 3 Temmuz 2013 tarihinde MEB tarafından yapılan açıklamada resmi olarak dershanelerin kapatılmasına karar verildiği duyurulmuştur. Bu süreçte 'klasik düz liseler' den bazıları 'anadolu lisesi' olurken geri kalanı 'imam hatip lisesi' olarak eğitime devam etmiştir. Aynı süreç içerisinde imam hatipler ortaokul düzeyinde de eğitime girmiştir. Dershanelerin 'temel lise' ve 'temel ortaokul' olarak dönüştürülmesi, sınavlarda 'anadolu, fen, sosyal' gibi yüksek puan türünde okullara yerleşemeyen ve 'imam hatip' lerde eğitim almak istemeyen öğrenciler için bir seçenek olmuştur. Dershanelerin kapatılması ve dönüştürülmesi sürecinde binlerce öğretmen işsiz kalmıştır. Özel okulların bu süreçlerde istihdam politikaları ve koşullarının iyileştirilmesi ise zaman almıştır (Özan vd., 2015; Baran ve Altun, 2014; Arabaci, 2014).

Özel kurumlarda istihdam politikaları incelendiğinde öğretmenlerin özlük haklarının ve maaş durumlarının özel okulların kurulma sürecinde nitelikli öğretmen sıkıntısı sebebiyle yüksek olduğu, daha sonraki yıllarda atama bekleyen öğretmen yoğunluğu sebebi ile özlük hakların gevşetildiği ve maaşların düşürüldüğü gözlenmiştir (Bilir, 2011). Öğretmenlerin asgari ücretin altında ücretler almaları veya "iş tecrübesi" kazanmaları bahanesiyle ücretsiz çalışmaları ciddi problemleri beraberinde getirmiştir. Öğretmenlerin istihdam edilmesi sürecinde çok aşamalı sınavlardan geçirilmesi yaygın hale getirilmiş bir gelenek olmuştur. Özel okullarda öğretmenlik alan bilgisi testleri, kişilik envanteri, ders anlatımı, mülakat, yüz yüze görüşmeler gibi birçok süreç izlenmektedir. Özel okullarda birçok sınava giren ve zorlanan öğretmen ilk yılında en kıdemsiz konumdan başlatılarak özlük hakları da düşürülmüştür (Aydın vd., 2014; Baysan, Ercan, Öztürk, 2011).

Özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin özlük haklarının karşılanmamasına sayısız örnek vardır. Bunlardan biri doğum iznine ayrılmak isteyen öğretmenin kurum ile ilişiğinin kesilmesi durumudur. Evlilik izinlerinin yeteri kadar verilmemesi, hafta sonu çalışma durumları, asgari ücret üzerinde alan öğretmenlerin sigortalarının asgari ücret kadar ödenmesi, hastalık durumlarında maaştan kesintiler yapılması özlük haklarının kötü olmasına örnektir (Boran, Atalmis, Sağır, 2015; Yılmaz ve Altınkurt, 2011a). Bu kurumların denetimlerinin yeteri kadar yapılmama-

sı da sürecin daha kolay işlemesini sağlamaktadır. Esnek işgücü piyasası özel kurumların bu şekilde öğretmenlerine karşı kullanmasını sağlamıştır (Çimen ve Karadağ, 2020).

2.5. Öğretmen İstihdamı Sürecinde Atama Politikaları ve Problemleri

Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları' Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanmıştır. Bu kapsamda 7. Maddesine göre "öğretmen olarak atanacakların gerekli ve yeterli düzeyde genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon almaları esastır" (MEB, 2014). Bu süreç içerisinde ise kadrolu, sözleşmeli, ücretli öğretmenlik kavramları ortaya çıkmıştır. Öğretmen atamalarında kullanılan sistem sıklıkla değişime uğramıştır. Öğretmenlik mesleğinin niteliği ölçmede yetersiz kalması ve istihdamda yetersizlik her dönemin başlıca sorunu olmuştur (Öğülmüş, Yıldırım, Aslan, 2013; Güvercin, 2014).

Öğretmen istihdamında dünya geneline bakıldığında ülkelerin farklı kuralları ve istihdam politikaları olduğu görülmektedir. Türkiye örneğinde de mesleği yapabilme konusunda uzun ve zorlu bir yol hakimdir. Genel hatlarıyla bakıldığında sürekli değişime uğrayan eğitim ve sınav sisteminde üniversiteye geçiş aşamasında sınavların değişik biçimlerde olması, Eğitim Fakülteleri'nin programlarının değişime uğraması, Fen-Edebiyat ve diğer ilgili fakülte mezunlarına 'formasyon' denilen eğitim bilimleri derslerinin verilmesi, sonrasında Kamu Personeli Seçme Sınavı'na giren adayların mülakatlara katılması beklenmektedir (MEB, 2019). 2016 yılı itibariyle öğretmen atamalarında güncelleme yapılarak kadrolu öğretmen atamaları yerine sözleşmeli öğretmen atamaları söz konusu olmuştur. Sözleşmeli öğretmenler hakkındaki çalışma koşullarında yazın da maaş alınabilmesi, 15 saat üzeri ders saatlerinde ek ders ödemeleri, 4+2 yıl çalışma zorunluluğun bulunması sonucunda tayin durumu söz konusudur. Sözleşmeli öğretmenlerin özlük haklarına daraltmalar getirilmiştir. 'Eş durumu' atamaları da bu süreçte mümkün olmamaktadır (Aydın vd., 2014; Şahin, 2011b). Türkiye'de 2013 yılına kadar olan süreçte KPSS kapsamında Eğitim Bilimleri, Genel Kültür, Genel Yetenek konularına yönelik testler bulunurken, 10 Aralık 2012 tarihinde YÖK tarafından yapılan açıklama kapsamında Fizik, Biyoloji, Kimya, Fen Bilimleri, Matematik, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Matematik, Coğrafya, Yabancı Dil gibi alanlarda Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'nin (ÖABT) yapılmasına karar verilmiştir. Bu süreç itibariyle 14 Temmuz 2013 tarihindeki sınavda ilk defa alan sınavı yapılmıştır (Aydın vd.,2014).

21.yy. becerilerinin öğretmenlik mesleğinin niteliklerinden biri olması beklenmektedir. Problem çözme, analitik düşünme, iletişim vb. yetenekleri olması beklenen öğretmenlerin bu becerilerini ölçme konusunda sınav sistemi yetersiz kalmaktadır. Öğretmen atamalarında kullanılan

rekabetli yaklaşımlar merkezi atamalarda mesleği itibarsızlaştırmaktadır. KPSS puanı yüksek olan kişilerin bile yeterli istihdam yaratılmaması sebebiyle atanamadıkları sıklıkla karşılaşılan problemlerden biridir. İhtiyaca yönelik nitelikli öğretmen atamalarında birden fazla ölçme yönteminin kademeli olarak, nesnel bir ortamda uygulanması şeklinde bir atama sistemi oluşturulmalıdır. Öğretmen atamalarında sistemsel bir çözüm önerisi olarak yükseköğretime giriş performansı, lisans diploma notu, öğretmen yeterlikleri konusunda merkezi sınav, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarının değerlendirilmesi, mülakat notu gibi birden fazla ve puan ağırlıklarının farklı olduğu bir sistem gözetilebilir. Öğretmen istihdamında ve atama kriterlerinde YÖK, MEB, ÖSYM gibi ülkenin geleceği hakkında söz sahibi olan kurumların ortak çalışması beklenebilir (Yalçın, 2019; Gümüş, 2019; Epçaçan, 2016; Şahin, 2011b).

Öğretmen atamalarındaki problemler sadece ölçme sistemi ile ilgili değildir. Bunlara ek olarak atamalardaki uygulamalar ile ilgili de sorunlar mevcuttur. Göreve başlayacak öğretmenlerin atamalarında öğretmenler dahil bütün memurların belirli soruşturma süreçleri söz konusu olması sebebiyle aksaklıklar ve süreçte geç işe başlamalar söz konusudur. Göreve geç başlayan öğretmenin eğitim öğretim dönemine hazırlıklarında aksaklıklar ortaya çıkmıştır. Dezavantajlı bölgelere atanan öğretmenlerin ders araç gereçleri ve okul materyallerine ulaşmaları noktasında aksaklıklar söz konusudur. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan bölgelerdeki öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması çoğu zaman öğretmene düşmektedir. Bu konuda sosyal sorumluluk projelerinin başlatılması görevi de öğretmenlere aittir. Öğretmenlerin atama sistemi kapsamında yeni göreve başlayan ve tecrübesiz öğretmenlerin dezavantajlı bölgelere gönderildiği bilinmektedir. Bu durum öğrencilerin kısıtlı fiziksel imkanlarla eğitim almaları yanında öğretmen açısından da zorlu bir süreçtir (Oktay, 2012; Kartal, 2013; Yılmaz ve Altınkurt, 2011b).

Sözleşmeli öğretmenlik sistemi 01.09.2005 tarihi itibariyle 2005/78 sayılı yazının gelmesiyle birlikte ortaya çıkmıştır. 'Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik'e göre sözleşmeli öğretmenler norm kadroda görev yapmaktadır ve kadrolu öğretmenlerin özlük haklarının bir kısmından yararlanamamaktadır. Bunun yanında MEB uygulamalarından 'yaşam boyu öğrenme', 'toplam kalite yönetimi' ve 'mesleki yeterlilikler' öğretmenlerin özlük haklarında kayıplara ve ek maliyetlere sebep olmaktadır (Gürcüoğlu, 2019; Soydan, 2012; Baysan, Ercan, Öztürk, 2011).

3. SONUÇ ve TARTIŞMA

Eğitimin kalitesinin yüksek olması verilen emeğin öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticiler odağında önemlidir. Kalitenin arttırılması konusunda öncelik öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin eğitim kalitesini arttırmaları için özlük haklarının sağlanması, iş doyumlarının sağlanması,

hizmet içi eğitimlerinin desteklenmesi, lisansüstü eğitime teşvik edilmesi, 21. yy becerilerinin sağlanması gerekmektedir. Kaliteli eğitimin önemli ayaklarından birisi de yenilikçi öğretmen istihdamıdır. Eğitimde yenilikçi kuramların desteklenmesi ve rehber olarak bir yol gösterici olması önemlidir. Nitelikli öğretmenlerinin başarılarının arttırılmasına yönelik çalışmalar önem kazanmaktadır. Öğretmen eğitimi bu kapsamda önemlidir. Eğitim sisteminin denetlenmesi ve insan kaynakları konusundaki yatırımlar bir toplumun kaliteye ulaşma çabasına örnektir. İnsan kaynağının nitelikli kişilere dönüşmesi için devletin ve toplumun siyasal, ekonomik, kültürel, sosyal çabası önemlidir. Öğretmenlerin ülkenin her bölgesinde ayrım yapılmaksızın istihdam edilmesinin yanında her okulun donanımlı olması da bir haktır. Üniversitelerdeki bilim alanlarının lisans programlarının, istihdam olanakları ile değerlendirilmesi hem eğitim bilimlerini hem de öğretmen yetiştirme alanlarını olumsuz etkilemiştir. İstihdam durumunun öğretmenlik mesleğinde ve eğitimin içeriğinde büyük bir tehlike olduğu buradan anlaşılmaktadır. Bu süreç ele alındığında bilim-uygulama ilişkisinden söz edilmemektedir. Bu süreç öğretmen yetiştirme sistemini de çıkmaza sokmuştur. Öğretmen yetiştirme sistemi, öğretmen yeterlikleri ve KPSS sınavı birbiriyle bağlantılıdır. Bu zincirin düzenli devam edebilmesi eğitim sistemi için ve öğrencilerin nitelikli eğitim alarak insan gücünün oluşması için oldukça önemlidir.

Gelişmekte olan devletlerin çalışanlarının kamuda görev almaları için belirledikleri ilkeler doğrultusunda istihdam sürecini başlatırlar. Toplumun üretim kalitesinin artması insan kaynaklarının doğru kullanılması, yenilenmenin ve güçlenmenin sağlanması için memur istihdamı kamunun her alanında önemlidir. Kamu kurumlarında sorumluluk ve ihtiyaçların belirlenmesi hakkında çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Devletlerde eğitim hakkı her bireyin temel ihtiyacıdır. Devletin ücretsiz bir biçimde bireyin eğitim hakkını karşılaması ve bunun nitelikli bir biçimde yapılması gerekmektedir. Öğretmenlik mesleği kamu görevi olmanın yanında 657 sayılı kanuna tabii olan öğretmenler, eğer özel eğitim kurumlarında çalışıyorlarsa işçi kanununa da tabiidirler. Yeni liberal politikalar devletleri her alanda etkiledikleri gibi eğitim alanında etkilemekte ve eğitimin bir toplumun ilkelerini kökünden değiştirdiğini bilerek hareket etmektedir. Yeni liberal politikalarda her kamu hizmetleri zaman içerisinde dönüşüme uğrayarak serbestleşmiş ve özelleşmiştir. Özelleşme politikaları eğitim sektöründe kendisine yer bularak kapitalist düşüncenin de temellerini oluşturmuştur. İstihdam problemleri öğretmenlik mesleğinin değersizleşmesini beraberinde getirirken 'sözleşmeli öğretmenlik' kavramı ile öğretmenlerin özlük hakları baltalanmıştır. Eğitimde kalitenin arttırılması ve eğitim harcamalarının gönüllü olarak düzenlenmesi konusunda teşvik edilmesi, eğitimde uygulamaların arttırılması, fiziki donanımın arttırılması, demokratik-sosyal- dışa dönük bireylerin yetiştirilmesi temel amaç olmalıdır. Sonuç

olarak bu bilgiler ışığında kamuda öğretmen istihdamının sağlanması, özel sektörde görev yapan öğretmenlerin özlük haklarının arttırılması, korunması ve denetlenmesi, devlet politikalarındaki değişimlerin öğretmenlik mesleğini zedelememesi, eğitime daha fazla maddi yatırımlarda bulunulması, mesleki itibarın yeniden kazandırılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Abazoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2016*(6), 143-160.

Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(17), 77-94.

Akyüz, Y. (2006). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Darülmuallimîn'in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi OTAM*, *20*(20), 17-58.

Arabaci, I. B. (2014). Dershanelerin kapatılması sürecinin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies* 9 (11).

Atak, H. (2019). *Türkiye'de kamu istihdamı ve öğretmenlik mesleği* (Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Aydın, A., Sarıer, Y., Uysal, Ş., Aydoğdu-Özoğlu, E., & Özer, F. (2014). Türkiye'de öğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *20*(4), 397-420.

Bakanlığı, M. E. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği http://dspace.ceid.org.tr/xmlui/handle/1/299 [01.10.2020].

Bakanlığı, M. E. (2019). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018/'19. http://dspace.ceid.org.tr/xmlui/handle/1/851 [02.10.2020].

Baran, N. İ., & Altun, T. (2014). Dershanelerin eğitim sistemimizdeki yeri ve önemi. *Journal of Research in Education and Teaching*, *3*(2), 333-344.

Baysan, S., Ercan, B., & Öztürk, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirmede istihdam sorunu: Sosyal bilgiler öğretmenliği örneği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 131-154.

Benli, A. (2011). Türkiye'de Kamu Çalışanlarının Sendikalaşma Çabaları Ve Sorunları. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (46), 89-128.

Bilir, A. (2011). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, *44*(2).

Boran, A., Atalmis, E. H., & Sağır, E. (2015). Özel öğretim kurs merkezi öğretmenleri ve çalışma koşulları. *Turkish Journal of Education*, *4*(4), 17-29.

Büyükcan, T. (2015). Dershanelerin Özel Okullara Dönüştürülmesi Sürecinde Türkiye'de Sınav Ekonomisi. *Eleştirel Pedagoji*, (42), 67-73.

Çimen, B., & Karadağ, E. (2020). Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Çalışma Şartları ve Gelecek Kaygıları Üzerine Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(2), 518-541.

Dolton, P. J. (2006). Teacher supply. *Handbook of the Economics of Education*, *2*, 1079-1161.

Dolton, P., & Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2011). If you pay peanuts do you get monkeys? A cross-country analysis of teacher pay and pupil performance. *Economic policy*, *26*(65), 5-55.

Dolton, P., & Sandi, M. (2017). Returning to returns: Revisiting the British education evidence. *Labour Economics*, *48*, 87-104.

Dönmez Özbaran, B. (2016). *Ortaöğretimde Mesleki ve Teknik Eğitim Talebini Etkileyen Etkenler (İstanbul İli Örneği)* (Doctoral Dissertation, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü).

Epçaçan, C. (2016). Öğretmen Adaylarının KPSS ve Öğretmenlik Atamaları Hakkındaki Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, *11*(3), 1065-1090.

Erdoğan, Ç., & Karaman, H. G. (2016). Türkiye'deki eğitim sendikalarına yönelik bir inceleme: amaçlar, beklentiler ve sorunlar. *Sakarya University Journal of Education*, *6*(2), 123-140.

Ereş, F. (2004). Eğitim yönetiminde stratejik planlama. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 21-29.

Ergen, H. (2013). Türkiye'de eğitimde planlama yaklaşımları ve kullanılan eğitim göstergeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 151-167.

Garipağaoğlu, B.Ç. (2016). Özel dershanelerden özel okullara dönüşüm projesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16 (1), 140-162.

Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of educational research*, *76*(2), 173-208.

Gümüş, A. (2019). Geleceğin Eğitiminde Yeni Öğretmen Becerileri. https://ilke.org.tr/images/yayin/pdf/analiz_raporu_4_BASKI.pdf [02.10.2020].

Gündoğar, F. (2014). Değişen Eğitim Anlayışı Işığında Değişen Öğretmen Yetiştirme Programları Üzerine Düşünceler. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, *2*(1), 118-127.

Gürcüoğlu, S. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasının Kamu Politikası Açısından Değerlendirilmesi. *Sosyal Ekonomik Arastırmalar Dergisi*, (37), 26-48.

Güvercin, G. (2014). Öğretmenlik mesleğinde kökten bir dönüşüm: Ücretli öğretmenlik. *İçinde: A. Yıldız (der), İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyene: Öğretmenliğin Dönüşümü, İstanbul: Kalkedon Yayınları*, 139-178.

Hamit, Ö. (2017). Stajyer Öğretmenlerin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Okul Müdürleri, Öğretmen ve Öğrencileri Hakkındaki Algılarının İncelenmesi: Fenomenolojik Yaklaşım. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 1050-1094.

İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(ÖYGE Özel Sayısı), 41-56.

Kartal, S. (2008). Toplum kalkınmasında farklı bir eğitim kurumu: Köy Enstitüleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(1).

Kartal, S. (2013). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre eğitim sistemimizde değiştirilmesi gereken noktalar. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 248-262.

Kirby, F. (2010). Türkiye'de Köy Enstitüleri, (Çev. Niyazi Berkes). *İstanbul: Tarihçi*.

Kuru, M., & Uzun, H. (2008). Türkiye'de Öğretmen Adaylarının Seçiminde 1954 Örneği. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, *28*(3).

Küçüker, E. (2010, November). Türkiye'de eğitim planlaması neyi hedefliyor. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 11-13).

Oktay, H. (2012). *Türkiye'de öğretmen istihdamında yaşanan sorunlar* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Öğülmüş, K., Yıldırım, N., & Aslan, G. (2013). Ücretli Öğretmenlerin Görevlerini Yaparken Karşılaştıkları Sorunlar ve Ücretli Öğretmenlik Uygulamasının Okul Yöneticilerince Değerlendirilmesi. *Ilkogretim Online*, *12*(4).

Önder, M. (2012). *Toplumsal değişim sürecinde Düziçi Köy Enstitüsü* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Özan, M. B., Polat, H., Gündüzalp, S., & Yaraş, Z. (2015). Okul yöneticilerinin dershane dönüşümüne ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Sağırlı, M. (2011). Eğitimin küreselleşmesi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (53), 423-475.

Soydan, T. (2012). Eğitimin yapısal dönüşümü bağlamında öğretmenlerin istihdamı: istihdam biçimi farklılıkları üzerine öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(2), 1-13.

Şahin, A. (2011a). Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *12*(1).

Şahin, İ. (2011b). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(3), 1167-1184.

Şimşek, H. (2018). *Türkiye'de Devlet Okulu Neden Hedefte?: Yeni Liberal ve Yeni Muhafazakar Taktikler*. Hasan Simsek.

Şirin, A. G. H. (2000). Eğitim sisteminde özel dershaneler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *23*(23), 387-410.

Tansel, A. (2013). *Türkiye'de Özel Dershaneler: Yeni Gelişmeler ve Dershanelerin Geleceği* (No. 2013/17). Discussion Paper.

Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Özelliklerin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(33), 283-298.

Taştanoğlu, E. (2018). *1980 yılından sonra Türkiye'de uygulanan tarımsal politikalar ve tarımın ülke ekonomisindeki yeri* (Master's thesis, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Taştekin, O. (2019). 18. Yüzyıl ve Sonrası Osmanlı Eğitim Kurumları. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 23 (3), 1143-1166.

Tural, N. K. T. (1997). Eğitim Planlaması: Kavram, İlkeler ve Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *27*(2), 793-802.

Türkoğlu, A. (2007). *Kent Enstitüleri*. Anı Yayıncılık.

Türkoğlu, A., & Uça, S. (2011). Türkiye'de halk eğitimi: tarihsel gelişimi, sorunları ve çözüm önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 48-62.

Yalçın, S. (2019). Öğretmen Adaylarının 21. Yy. Becerilerini Ölçmek İçin Kullanabilecekleri Araçlar Hakkında Farkındalıkları ve Yeterlik Algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 383-398.

Yılmaz, K. (2009). Özel dershane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *15*(3), 471-490.

Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: Nitel bir araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *4*(2), 86-108.

Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011a). Göreve yeni başlayan özel dershane öğretmenlerinin kurumlarındaki çalışma koşullarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(2), 635-650.

Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011b). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, *8*(1), 942-973.

Bölüm 31

İŞ AHLAKI, MOBBİNG VE ÖĞRETMENLİK

Mehmet Şaban AKGÜL[1]

Nagehan AKGÜL[2]

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

2 Öğr.Gör.Nagehan AKGÜL, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, nagehan.akgul@gop.edu.tr, ORCID: 0000-00016786-0820

"Bir millet, zenginliğiyle değil, ahlâk değeriyle ölçülür."

Mustafa Kemal Atatürk

Âdemoğlunun ilk olarak yaptığı hayati etkinliklerden biridir çalışmak. Çalışma, hayatın devamlılığını gerektiren sosyal bir etkinliktir. Çalışma sayesinde insanoğlu dünyada bir yere bağlanmış ve çalışma maksadıyla farklı yerlere göç etme gerekliliği duymuştur. İster yerleşik olsun ister göçebe olsun insan yaşamının en önemli belirleyicisi çalışmak olmuştur. Yeryüzüne şehirler ve uygarlıklar çalışma sayesinde kurulmuştur. Toplumlar çalışarak ve iş konusunda organize olarak gelişme gösterirler. Kısacası çalışmak bir toplumun bazen yükselişinin adı bazen de çöküşünün adı olmuştur (Tutar, 2019).

İş; bir şeyler oluşturmak, ortaya koymak, sonuç almak için emek sarf ederek yapılan çalışma ve faaliyet manasına gelir. İş ekonomik bir etkinliktir, ortaya bir ürün çıkarma ve emek verme vardır. Bu ekonomik faaliyete yeni bir biçim veren işveren ve devlettir. İş sosyal bir unsurdur ve içinde sosyal bir yapılanma barındırır, bu sosyal yapılandırma ağı içinde iş yürütülür. Bu yüzden iş hayatındaki sosyal ilişkiler işin tanımını farklılaştırabilir. Toplumsal müesseselerin devamlarını sağlayabilmeleri için olması gerekli ahlak, ekonomik yaşamın tam içindedir. Bu nedenle ahlak, sırf bireyler ve toplum için değil aynı zamanda iş hayatı için de mühimdir (Özgener, 2009).

Normal yaşamda olduğu gibi iş hayatında da bazı durumlarda seçim yapmak zorunda kaldığımız zamanlar olur (Gök, 2009). İş ahlakı da son zamanlarda iş hayatında oluşan dejenerasyonlar, yanılgı içinde verilen kararlarla beraber dejenerenin ve kirlenmenin önünü alabilmek için gün yüzüne çıkmış ve kıymeti bilinmeye başlanmıştır (Yılmazer, 2014).

İş ahlakı, normal yaşamda kabul gören ahlaki tutumların iş yaşamında da sergilenmesidir. İngilizce'de "Ethics in the Work Place" (İş Yerinde Ahlak) veya "Business Ethics" (İş Ahlakı) şeklinde dile getirilen iş ahlakı "Şirketlerin Sosyal Sorumluluğu" isminde gündemde olmakla beraber 1980 yıllarında "İş Ahlakı – İş Etiği" şeklinde kabul görmeye başlamıştır. İş ahlakı, gerçek ve yerinde doğru ve haklı olmayı ana unsur olarak gören, yasalara ve kodifikasyonlara riayet etmenin ötesinde, toplum için faydalı olacak davranışta bulunmayı öngören prensiplerdir. Ahlak, çalışma hayatı dolaylı olarak sosyal hayat için bazı nedenlerden ötürü önemli olmaktadır. Bu nedenlerin en başta geleni ahlak ilkelerine bağlı bir şekilde iş yapmaktır ki bu zaten bir sosyal sorumluluktur ve gerçekleşmesi gereken bir durumdur. İkinci neden, kanunlardan kaçınmak imkân dâhilinde olmuş olsa bile ahlaktan kaçmak imkânsızdır ve dolayısıyla ahlakın düzene koymadığı bir alan bulunmamaktadır. Kısaca söylemek gerekirse yasal olarak

boşluk olsa dahi ahlaki boşluk yoktur. Üçüncü neden ise personel ile idareciler arasındaki yönetim olgusunun esas ana noktasını yasalardan çok ahlak ilkeleri koymaktadır. İş hayatındaki etkili çalışma ortamını yönetim oluşturmaktadır. Dördüncü nedense sosyal hayatta farklı farklı çeşitli menfaat grupları vardır, bunlar arasında kuvvetli bir denge yalnızca ahlak kurallarına bağlı kalınarak oluşturulabilir (Tutar, 2019).

Birçok iş ahlakı tanımı vardır. Bazıları;

- İş ahlakı, çalışma hayatının niteliğini artıran, personelin kendisine ve kurumuna saygı göstermesini ve böylece başkalarının saygısını kazanmasına yarayan öğedir (Tekin, Soba ve İlter, 2018).

- İş ahlakı aynı ahlak gibi her toplumun içinde oluşan, toplumun yapısına has kuralları olan, toplumdan ayrı bir anlam ifade etmeyen bir değerdir. İş ahlakı da tıpkı ahlak gibi öğretilir ve bireye kazanması sağlanır (Özen, 2011)

- İş ahlakı, bir kurumda çalışanların emellerine ulaşması için izlediği yolda davranışlarının doğru olup olmadığını kontrol edip yöneten kurallar bütünüdür.

- İş ahlakı, iş hayatındaki mal ve verilen hizmet baz alınarak üretimin ve tüketimin zaman dilimini içine alan, doğru-yanlış tutumları ifade eder (Aktan, 2013).

- İş ahlakı, belirlenen bir alanda işin uygulama kısmında faydalı olan ilkeler ve tutumlar olabileceği gibi çalışma yaşamında bütün çalışanlara dürüstlüğün, güvenin, saygının ön plana olması gerektiğini savunarak bu şekilde davranılması gerektiğini söylemektir (Gök, 2009).

İş ahlakının; çalışma ahlakı, meslek ahlakı ve işletmecilik ahlakı şeklinde üç adet ana unsuru vardır.

Çalışma ahlakı: Kültürden büyük derecede etkilenen çalışma ahlakı, bir toplumun çalışma hayatına karşı ve işe karşı tutum ve davranışları olarak tanımlanır.

Meslek ahlakı: Bir meslek sahibi olan herkesin tabi olması gereken ahlakî öğe ve kuralların anlatmaktadır. İş ahlakı kültürden kültüre, ülkeden ülkeye değişiklikler gösterirken meslek ahlakı prensipleri dünyada benzer nitelikler gösterebilir.

İşletmecilik ahlakı: Kişinin şahsi ahlakından çok kurumun kendi sahip olduğu ahlaki prensipleri anlatmaktadır. İşletmelerin elemanları, gerekli malzemeleri sağlayanları, müşterilerine ve topluma karşı ahlakî mesuliyetleri vardır (Özdemir, 2008). Gün geçtikçe ekonomi hız kazanmış bununla beraber de mesleklerin sayısında artış yaşanmıştır, böylece iş ahlakında da çeşitlilik artmıştır. Her meslek grubu için farklı farklı iş

ahlakı olsa da bazı ahlak değerleri değişmemektedir. Doğruluk, dürüstlük gibi (Özen, 2011).

Ahlak ve Etik

"Etik" kelimesi daha çok iş hayatında davranış biçimlerini düzenleyen, araştırıp soruşturan ve yerleştiren bir düzen olarak bilinmektedir. "Ahlak" kavramı ise insanların toplumsal hayat sürecinde ilişkilerini düzenleyen bir düzen olarak tanımlanabilir. Etik ve Ahlak kelimeleri, felsefecilerin bazıları tarafından farklı tanımlanabilirken bazı felsefeciler ise bu kavramları yok saymaktadır. Aristothales, etik kavramını felsefeden ayıran ve etiği felsefenin bir alanı olarak inceleyen ilk felsefeci olmuştur. Etik felsefenin bir kısmını oluşturur ve kişilerin davranışlarını inceler, yaptığı çalışmaları konu edinir. Etikte yaşamın kendini sorgulamayarak yaşamı anlama vardır. Daha genel bir ifade ile nelerin yapılacağı veya nelerin yapılamayacağının, nelerin istenileceği veya nelerin istenmeyeceğinin, nelere sahip olunacağı veya nelere sahip olunamayacağını bilmektir. Etik; insanların hem kendi hem de başkaları ile ilişkilerinin temelini yapan değerleri, ölçütleri, ilkeleri, doğru-yanlış veya iyi-kötü diye ahlaksal yönden sorgulayan felsefenin bir parçasıdır. Felsefenin zemini oluşturan etik, eski alanlardan bir tanesidir. Buna göre etik ahlaklı olmayı analiz eden, ahlaki mefhumu ve ahlaki yargıların niteliğini tartışan, ahlak kavramı üzerinde sistemli bir biçimde kafa yoran, kendinin değerini bilmeyi konu eden, içeriğinde hayatı anlamlı kılan her şeyi fark eden düşünüş tarzı olan, ahlaki öğeler teorisi veya bulan kapsamında yaşama anlam katan her şey bulunan düşünüş üslubu, ahlaki ilkeler kuramı veya felsefe disiplini şeklinde tanımlanabilir (Cevizci,2008).

Etik; "İyinin, doğrunun, yanlışın anlamı nedir?" şeklindeki sorulara cevap aramaya çalışan felsefenin bir felsefenin bir branşıdır. Etik kavramı Yunan dilinde "ethos" yani "töre" kelimesinden oluşturulmuştur (Aydın, 2002). Türkçede etik kelimesi ahlak kelimesinin yerine kullanılmaktadır fakat etik, bir felsefi alanının adıdır ve felsefenin dört ana branşından biridir. Yanlış olanı doğru olandan ayırt edebilmeyi gaye edinen ahlak kavramının tabiatını idrak etmeye çabalar. Etik Batı geleneklerinde ara sıra "ahlak felsefesi" olarak da ifade edilmiştir. Bunun tesiri altında olan etik kavramı Türkçede "ahlak bilimi" şeklinde kabul görmüştür. Bununla beraber Türkçede etik kelimesi çoğu zaman ahlak kelimesiyle anlamdaş olarak kullanılmaktadır (Tutar, 2019).

Etik, aynen adetlerimiz, gelenek göreneklerimiz gibi toplumun içinde yaşayan insanlar tarafından oluşturulan, herhangi bir yazılı metini olmayan toplumsal ve bireysel hayatı düzene koymaya yarayan kurallar bütünüdür. Aristo'dan buyana felsefenin bir kolu olan etiğin iki değişik kullanımı vardır. İlki; adet, gelenek, görenek manasında ve toplumun faaliyetlerini yerleşik hayatta geçerli olan kültüre ve geleneklere uygun bir

şekilde yaşamaya alışkın olan bireyin ahlak kurallarına uyduğu ölçüde etiğe yaraşır şekilde davrandığı kabul edilmektedir. Sığ olan ikinci manası ise; etik kurallarına yaraşır biçimde davranan kişi, değer ve kural ölçütlerini idrak ederek ve bu kural ile değerleri muhakeme ederek iyiyi yapmak için bunları alışkanlık haline getirerek yaşam felsefesi haline getiren kişidir. Böylelikle ikinci anlamıyla etik, alışılmış durum, adet veya görenek anlamını alarak erdem sahibi kişilerin yaşam düsturu halini almıştır (Baymur, 1973).

Felsefenin bir dalı olan etik, ahlaki davranışların ilmi varsayılmakta, ahlakilik kavramını ortaya çıkarmak maksadıyla kişilerin davranışlarını hali hazırda var olan ahlakilik koşulları açısından değerlendirmektedir. Ahlakilik yapılan bir davranışın ahlaki açıdan incelenme sonucunda doğru bir davranış olarak açıklama imkanı tanıyan kalite anlamını içermektedir. Etik insan faaliyetlerine ilişkin sorgulamalarını tanımlama ve açıklama yapma şeklinde değil de değerlendirme biçiminde yapar. Değerlendirmeden kasıt ne söylenilmek isteniyorsa, bu söylem insanların eylemlerini analiz edilerek yapılmasıdır. Kullanılan ahlaki tanımların ve yargıların durumunu analiz eden etik, ahlaki davranışın altında yatan yargıları değerlendirmeye alır. Bu yüzden ahlak-akıl ilişkisi çok önemlidir (Uyanık, 2003). Etiğin esas teması, kişinin davranışlarının ahlaki açıdan "değerli" mi "değersiz" yapan durumların ne olduğudur. Bir davranışı ahlaki açıdan değerli kılan "iyi" olanı meydana çıkarması, "iyi" olanı oluşturmasıdır. Bu yüzden etik, kişilerin hem sosyal hem de bireysel ilişkileri sırasında altta yatan üstün nitelikleri, ilkeleri, kuralları, doğru-yanlış ya da iyi-kötü gibi ahlaki açıdan sorgulayan felsefenin bir alanıdır. Bu durumda aslında ahlaki ilkelerden çok etik ilkelerinden söz etmek yerine etik değil de ahlaki eylemlerden söz etmek daha doğru olabilir. Ahlak, kişinin doğuştan getirdiği özellikleri özellikler ile toplulukların sahip olduğu doğru-yanlış, iyi-kötü gibi mefhumların, bireyin kendisinin oluşturduğu öz yapı, tabiat, mizaç, görüş gibi hissi ve manevi durumları kapsar. Ahlak, bireyin içinde yaşadığı dünyada canlı cansız bütün varlıklara karşı olan mesuliyeti ve ihtiyaç duyduğu ve olması gerekli olumlu özelliklerin hepsini kapsamaktadır. Ahlak toplum içinde uyulması gerekli ve zorunlu olan davranış kurallarının bütününü içererek iyi ve kötü konusunda, toplumdaki tüm insanları ortak paydada bir araya getirir. İnsanları ortak paydada toplayarak da insanların, iyi davranışlar sergileyerek kötü davranışlardan uzak tutar. Böylece toplumun devamlılığına destek olur (Okumuş-Yılmaz, 2019).

Ahlak: bir topluluk, bir zümre ya da bireye has tarihsel ve kültürel olarak belirlenerek; topluluk, zümre ya da bireye karşı davranışı nizamlara bağlayan, töresel fikirler, değerler, kurallar, prensipler, ilişki ve tavır üslubunu içermektedir. Ahlakın genel ve benimsenmiş olmasıyla beraber nasıl hareket edilmesi gerektiğine dair yazılı olmayan ölçütleri vardır. Ahlak; toplum içinde yaşayan insanların hareketlerinin ve birbirleri ile olan

alakasını sistemleştirerek düzene sokan nizamlardır. Başkalarının hal ve hareketlerini yararlı veya yararsız olarak değerlendirmek için kullandığımız ölçüttür. Ahlak kelimesinin Latin kökenli olup (morale) , kişinin doğru ve yanlış, faydalı ve faydasız, iyi ve kötü olarak nitelik kazandırmasıyla alakalıdır (Aktan, 1996).

Ahlak topluluğun içinde ortaya çıkan toplumsal bir bilim alanı olarak oluşan yargıların, kural ve görenek ve kaidelerin oluşturduğu sistemi ele alarak inceler. Bu sistematik düzende topluluğun ve içinde bulunan kişilerin doğru veya yanlış faaliyetlerini gün yüzüne çıkarır. Ahlak biliminin ilgi alanına giren konular şöyledir:

- Hakikat ve kusurlu davranışların tespiti,
- Faydalı ve tehlikesi olan konuların ayırt edilmesi,
- Kişilerin yapması uygun olan ve yapması uygun olmayan faaliyetlerinin belirlenmesi,
- Kişilerin yapması uygun olmayan ya da kişilerden yapmamaları beklenen fiil ve davranışların tespit edilmesi (Aktan, 1996).

Ahlak ve Etik İlişkisi

Etik ve ahlak aynı anlama gelerek sürekli birbirinin yerine kullanılan iki kelimedir. Oysaki birbirinden ayrı iki kelimedir. İyi ve kötü, doğru ve yanlışla ilgili olanlar "ahlakı" ortaya çıkarırken kişilerin tutumlarına yön veren ve bunları ahlaki bir zemine göre iyi veya kötü, doğru veya yanlış olup olmadığının belirlenmesi yani ahlakın felsefesi "etik" olarak adlandırılmaktadır. Ahlak, doğru ya da yanlışın ne olduğuyla veya ahlaki ödev ve yükümlülüğün ne olduğuyla ilgilidir (Hançerlioğlu, 1993).

Ahlâk toplumun birbiriyle veya toplumun devletle olan ilişkilerinde, karşılıklı olarak yapılması istenen davranış stilleri ve toplumun düzeni sağlayamaya çalışan ilkeler ve normlar olarak tanılanır. Ahlâk toplumun her kesimine hitap eden toplumla ilişkili davranış stilidir. Örneğin yürürken burnunu karıştırmak, edimsel bir ahlâksızlık değildir, ama etik dışı bir davranış stili veya davranış hatasıdır. Etik, dünden bu güne bireyin davranış ve hareketlerinin; ahlaki yönden doğru olup olmadığının değerlendirmesinden oluşmaktadır. Şahsi hareketlerde etik ile ahlâk arasında çok yakın bir ilişki söz konusudur. Şöyle ki, etik; bireyin davranışlarıyla toplumdan beklenen hürmet, güvenilirlik, yasalara saygı ve etrafına zarar vermemek gibi nitelikleri kapsamaktadır. Bir kişi veya toplumun sergiledikleri davranış diğerlerine fayda sağlıyorsa veya zarar veriyorsa ortada "etik" bir durumun varlığından söz edilebilmektedir. Etik ile ahlak kelimelerinin birbirinden farklı olmalarının esas nedeni, etiğin bir ahlâk felsefesi oluşu ahlâkın ise etiğin bir araştırma konusu olmasından kaynaklandığı ifade edilmektedir. Ahlâk, kültürel değerlerle ilgili doğru ve

yanlışlarla ilgili davranış stillerini ve bunlara uygun olması gereken davranışları belirler. Etik ise daha anlaşılması zor kavramlarından anlaşılması gerekenleri belirler. Bir araştırmacıya göre; etik doğru olan ve yanlış olan davranışın kuramıdır. Ahlâk ise bu kuramların uygulanış biçimidir. Ahlaki değil de etik normlardan; etik değil de ahlaki bir davranış stillerinden bahsetmenin daha uygun olacağı ifade edilmektedir. Yani, etik; bireyin belirli olan durumlarda anlatılmak istenen değerlerle alakalıyken, ahlâk; bu değerlerin pratik edilmesiyle alakalıdır (Özkalp, 2003).

Mesleki Dejenerasyon ve Etik Dışı Davranışlar

Dejenerasyon; genel manada devlet yönetimindeki bozukluğun yani kamu vazifelilerinin görevleriyle alakalı yarar sağlamalarını ve ayrıcalıklı davranışlarda bulunmalarını ve bilhassa kamu vazifelilerine yapılan ayrımcılık, haksızlık ve doğru olmayan normları dışa vurmaktadır. Başkaca kaynaklarda "Dejenerasyon" kelimesinin karşılığı olarak birtakım vaziyetlerde "Usulsüzlük veya "Rüşvet ile Usulsüzlük" gibi kelimelerin kullanıldığı görülmektedir. Yalnız dejenerasyon kelimesinin ifade ettiği, anlatmak istediği mana yaygın olup onları da içermektedir. "Yolsuzluk" kelimesi rüşvet, ayrımcılık gibi yasa dışı durumları çağrıştırmaktadır (Berkman, 1983).

Usulsüzlük, "Politik Usulsüzlük" ve "Yönetimsel Usulsüzlük" olarak iki gruba ayrılmış olarak karşımıza çıkmaktadır. İki usulsüzlük çeşidi arasındaki tefrik edici ayrım ise, kamu kuvveti ve salahiyetinin hangi yetkili aracılığıyla ve hangi durumda bakıldığına bağlıdır. Şayet kamu kuvveti ve salahiyeti politik idare aracılığıyla politik yapım zamanında menfaat sağlamak politik usulsüzlük, bununla birlikte kamu idaresi aracılığıyla yönetimsel görevlere ait olan politik yürütüm zamanında menfaat sağlanılır ise yönetimsel usulsüzlük oluşmaktadır (Berkman, 1983).

Öğretmenlik Mesleği İş Ahlakı

Bireyin davranışlarının iyi-kötü, hakikat-yanılgı gibi kavramlar üzerinden ölçmek etik değerleri ve uğraşla ilgili davranışların standartlarının oluşmasını sağlamaktadır (Doğan ve Karataş, 2012). Uğraşlara ait tutum ve davranış ölçümleri ile ilişkili olan uğraş etiği kelimesi son senelerde ortaya çıkmakta, farklı uğraş kollarında çalışan insanların tabi olması gereken normlar belirlenmekte ve insanlardan meşguliyetleri ve uğraşlarına ilişkin etik değerleri benimseyerek faaliyetlerini bu doğrultuda yapmaları beklenmektedir (Kuçuradi, 2003; Özdemir, 2008). Uğraş etiği kavramı belirli bir uğraşta hâkimiyet sunan doğru davranışları ve yanlış davranışları incelemektedir. Bu doğrultuda kısaca uğraş etiği, iş güçte uyulması gereken davranış ilkleri / davranış kuralları şeklinde tanımlanabilir.(Aydın, 2002). Uğraş etiği, tüm mesleki meşguliyetlerin iyiye ve doğruya teşvik edilmesi konusunda prensipler koyan uğraş üyelerinin şahsi arzularını ve

belli bir çizginin dışına çıkmalarını önlemeye çalışan, uğraş idealleri geliştiren ve prensip sahibi olmayanları uğraştan, bir sistemidir. (Ateş, 2012).

Öğretmenlik mesleği, bireylerin temasının ve insan ilişkilerinin yoğun olduğu ve ahlaki yükümlülükleri gerektiren etik bir meslektir. Öğretmenler, hizmet sektöründen eğitimi sunma sorumluluğunu üstlenmiş olan kamu görevlileridir. Öğretmen, her hali ile öğrencisine rol model olmaktadır; öğretme becerisiyle, öğretme tekniğiyle ve yaşam tarzı ile örnek alınacak ahlaki bir modele dönüşür. Yani bu anlamda öğretmen, öğrettiği her şeyi örnek olsun diye yaşayan ideal biridir. Öğretmen denilince akıllara sadece bilgi aktarımı yapan kişi olarak gelmemeli, geleceğimize değerler kazandırılması amacını ilke edinen kişi olarak akıllara gelmelidir (Şentürk, 2009; Toprakçı, Bozpolat ve Buldur, 2010). Öğretmenlik mesleği yönünden "etik" terimi, genel olarak öğrenciler, toplum ve diğer meslektaşları ile olan bağlantılarında vb. alanlarda uyulması gerekli olan kuralların ve yapılan görevin gerekli kıldığı yükümlülüklerin yerine getirilmesidir. Öğretmenlerin birçoğu üstün nitelikte insanlardır; zar zor şartlarda uzun süreli çalışmaya ve mesleklerinin gerektirdiği yükümlülükleri yerine getirirken birçok güçlüğe dirayetli dururlar; yetiştirdikleri gençler olumlu bir davranış modeli olurlar. Bununla beraber etik kavramını bilmeyen, ana etik ilkelere tem olarak bağlı olamayan öğretmenler de vardır. Öğretmenler yeni kuşakları yetiştirirken önce kendilerindeki bazı eksikleri farkına vararak bunları düzeltme çabası içinde olmalı. Öğretmen en başta adil, dürüst, saygılı, sevgi dolu olmalıdır. Bunların dışında örgütüne, okuluna, yasalara bağlı, insanların haklarına saygılı olan ve insanlara kıymet veren güven verici bir karaktere sahip olmalıdır. Mesleki manada kendini gerçekleştirmiş ve kutsal mesleğin yeterliliklerini sağlamış olalı ve mesleğinin sorumluluklarını bu kutsal mesleğin ne kadar büyük bir sorumluluk gerektirdiğinin bilincinde olmalıdır (Gözütok, 1999; Şentürk, 2009; Yaman, Mermer ve Mutlugil, 2009).

Kamu Görevlileri Etik Sözleşmesi

Kamu görevleri her şekilde şahsi çıkarlarımızın üstünde olmakla beraber kamu vazifelisi de toplumun hizmetinde bulunduğu görüşü ve anlayışıyla;

- Toplumun gündelik yaşamını kolay hale getirerek, gereksinimlerini en etkili, hızlı ve randımanlı biçimde karşılamak, hizmetin niteliğini arttırmak ve halkın memnuniyetini yükseltmek adına uğraşmayı,

- Hizmeti insan haklarına hürmet, şeffaflık, katılımcılık, dürüstlük, toplumun yararını korumaya özen gösterme ve yasaların üstünlüğü kuralları yolunda gerçekleştirmeyi,

- Dil, inanç, felsefi görüş, siyasi fikir, ırk, yaş, fiziksel yetersizliği ve cinsiyet farkı yapmadan fırsat eşitliğine engel olan tutum ve davranış-

lara imkân vermeden objektif bir tutum içinde görev kurallarına uygun hareket etmeyi,

• Hizmeti, hizmetle bağlantısı olan gerçek veyahut tüzel kişiden herhangi bir hediye kabul etmeden, parasal veyahut manevi yarar ya da bu doğrultuda herhangi bir menfaat olmadan, herhangi bir şahsi çıkar içine girmeden yapmayı,

• Kamu mallarını ve kamu kaynaklarını kurum amacı dışında kullanmayı ve kullananları engellemeyi, bu mal ve kaynakları gereksiz yere harcamamayı,

• Bireylerin dilekçe verme, bir konu hakkında bilgi edinme, şikâyet etme ve dava açma haklarına saygılı davranarak bu imkânlardan faydalanmalarına, hizmetten yararlananlara, mesai arkadaşlarıma ve başka muhataplara karşı samimi, naif, mesafeli ve saygılı davranmayı,

• Kurum çalışanları etik kurulunca gerçekleştirilen yönetmeliklerle açıklanan etik davranış ilke ve değerlerine bağlı olarak hizmet vermeyi ve hizmet etmeyi tarafınıza sunarım (İnternet ortamında yapılan, 2005).

İş yerinde Mobbing

İş hayatı içindeki huzursuz ilişkiler, çekişmeye dayalı iş ortamı ile ağır iş yükleri iş yerinde negatif bir ortamın oluşmasına sebep olmaktadır. Böyle bir ortam uluslararası kaynaklarda "mobbing", "bullying" şeklinde adlandırılırken, bu terimler dilimizde "iş yerinde psikolojik taciz" ya da "yıldırkaçır" veyahut Türk Dil Kurumu'nun dilimize tercümesiyle "bezdiri" olarak adlandırılmaktadır (Tınaz, 2006). Bu çeşitli söyleyişlerin yanı sıra Leymann (1996) mobbingin tanımını; bir kişiye, bir veya birden fazla kişilerce düzenli olarak, sıkça ve ez az altı ay olacak şekilde düşmanmışçasına ve etik olmayan bir üslupla yapılan iletişim olarak tanımlamıştır.

Mobbing ilk kez hayvanların arasındaki bir etkileşim için 1960'lı yıllarda Avustralyalı Davranış Bilimci Konrad Lorenz tarafından kullanılmıştır. Lorenz'e göre bu terim hayvanlar arasındaki ufak ya da kuvveti az olan hayvanların büyük ya da kuvvetli hayvanlarca örselenmesi ve korkutulması hem de yenmesi şeklinde ifade edilmiştir. 1970'lı yıllarda İsveçli Fizikçi Peter Paul Heinemann, bu terimi çocukların davranımları üzerine adapte etmiş, bir grup çocuğun kendilerinden aşağı olan sıska, cılız başka bir çocuğu hedef alarak onun canını yakması, ona eziyet etmesi olarak ifade edilmiştir. 1980 yıllarında ise İsveçli Pedagojik Psikolog Dr. Heinz Leymann ise bu kavramı işyerinde çete haline gelme, teşkilatlanma manasında kullanmıştır (Tutar, 2019).

Yapılan araştırmalara göre mobbinge giren davranışlar şu şekildedir:

- Kişiyi yalnız bırakarak onu yok sayma, iletişim sağlamama

- Kişinin arkasından konuşma
- Lakap takma,
- Kişiyi daima itham etme ve tenkit etme
- Yakışık almayan şakalar yapıp dalga geçmek
- Cinsel tacize maruz bırakılması
- Kariyeriyle gözdağı verme
- İş başarısını ve işe güdülenmesine engel olunması
- Fazladan ve boş yere iş yükü yükleme
- Kişinin yaptığı işi baltalama
- Kişinin pozisyonunu küçük görme
- Sözlü ya da yazılı tehdit
- Yapılan işi küçük görmek, başarılı olunan işte başarısızmış gibi lanse etme
- Kişisel unsurları sürekli gündemde tutarak kişiyi aşağılama
- Kişiye devamlı bağırarak kötü şeyler söyleme
- İftira etme
- Kişinin eksik olduğu durum ya da özellikleri devamlı Eksikliklerini abartarak sürekli olarak belirtme
- Rahatsız edecek kadar ve taciz niteliğini alacak kadar kontrol eylemleri gerçekleştirme
- Devamlı savunma istemek, savunma sırasında da kullanılan söylemler için ayrıca savunma isteme
-Vücut dili aşağılama ve küçümseme
- Kişiye akli dengesi normal değil muamelesi yapma (Çelik, 2017; Filizöz ve Ay, 2011; Mercanlıoğlu, 2010; Tetik, 2010).

Son zamanlarda "mobbing"in hangi aşamada oluğunu anlama amacıyla yapılan bir araştırmada, İngiltere'de çalışanların % 54'ünün, Almanya'da ise % 11'inin "mobbing" haksızlığına uğramış olduğu tespit edilmiştir (www.mobbingturkiye.com/mobbing/id.htm). Japonya'da "Tokyo Yöneticiler Sendikası" tarafından kurulan "bullying hotline" telefonla danışma hattı 1996 yılının Haziran ve Ekim ayları arasında 1700'den fazla danışma başvurusu almıştır (Chapelli ve Di Martino, 1998). Ülkemizde ise "mobbing"e uğrama oranı özel sektörde % 90'ı, kamu sektöründe ise % 60'ı bulmaktadır. Oranların gayet yüksek seviyelerde olmasına rağmen ülkemizde "mobbing" terimi anlan yazında daha yeni yer edinmiştir. Hâl-

buki "mobbing" sürecinin örgüt üzerindeki gücü azımsanmayacak derece önemli olmuştur. Bu süreç, en yukarda bulunandan en aşağıya doğru örgütün hepsini etkiler ve çoğu olumsuzluğun çatışma ve karmaşık durumun oluşmasına sebep olur. "Mobbing" her ne kadar Türkiye'de üzerinde yeni durulan bir konu olsa da, Osmanlı döneminde bile örnekleriyle karşılaşılmaktadır. Şöyle ki, Kanuni Sultan Süleyman zamanında başarılı ve başarısından ötürü devamlı terfi alan ikinci vezir Hüsrev Paşa, 1544 yılında Divan toplantısında Sadrazam Hadım Süleyman Paşa ile münakaşa etmiş, Vezir Rüstem Paşa bu durumu abartarak Kanuni Süleyman'a aktarmış ve Hüsrev Paşa ile Süleyman Paşa görevinden alınmıştır. Rüstem Paşa'nın devamlı kışkırtmaların sonucu Hüsrev Paşa'nın kızması münakaşa sebebi olmuş, bunun üzerine Hüsrev Paşa İstanbul'dan ayrılarak kendini çiftliğine kapatamış ve sekiz gün sonra intihar etmiştir. Görüldüğü üzere mobbing örnekleri Osmanlı dönemine kadar uzanmaktadır. Türkiye 'de mobbinge ilişkin bir yasa bir tüzük ya da yargı bulunmamakla birlikte Avrupa ülkelerinde mobbinge ilişkin görüş oluşmuş, özellikle Finlandiya, Almanya, İsveç ve Norveç yasal olarak mobbingi tanımıştır (Vartia, 1996).

Mobbingle mağdur edilen kişinin kişilik özellikleri, demografik nitelikleri, mobbing uygulayıcılarının kişilik özellikleri gibi bireysel etmenler ile örgütsel yapı ve toplumsal nizamdan doğan birçok unsur mobbing nedenleri arasında yer almaktadır. Mağdurların, haklarını aramaktan ve kendilerini müdafaa etmekten çekinen, kavgadan kaçınan, öz benliği düşük, kaygılı, karar vermekte zorlanan, vicdan sahibi, itaatli (Vartia, 1996; Coyne vd., 2003), işini iyi yapan, kurallardan ve prensiplerinden ödün ermeyen, doğru, gemin, üretken olma gibi farklı kişilik özelliklerinin var olduğu ifade edilmiştir (Zapf, Knorz ve Kulla ,1996). Mağdurun soyu, cinsiyeti, dini, kökeni gibi özellikleri de mobbing nedenleri içinde sayılabilir (Davenport, Schwartz ve Elliott, 2003). Yapılan araştırmalarda ilgi konusunda tatmin olmama, övülmeye çok fazla ihtiyaç duyma, abartılmış şahsiyet algısı, zayıf, itimatsız, aşırı korkak, aşırı kontrolcü, peşin hükümlü, kendini üstün görme gibi unsurlar mobbingi uygulayan kişilerin kişilik özellikleri dolduğu ifade edilmektedir (Leymann, 1996; Çobanoğlu, 2005). Leyman (1993), mobbingi uygulayan kişilerin aslında kendi yetersiz olduğu durumları örtmek için mobbinge müracaat ettikleri söylenmektedir. İş yerlerindeki güçsüz yönetim ve liderlik algısı, fazlaca iş yükü ve denetim, eksik iletişim, terfi imkanlarının az oluşu, iş güvence seviyesinin azlığı ve çekişme yoğunluğu mobbinge kaynaklık eden örgütsel etmenlerdir (Einarsen, Raknes ve Matthiesen, 1994; Vartia, 1996; Salin, 2003). Sosyal düzenden kaynaklanan mobbing sebepleri toplumsal niteliklerle ilişkili duruma getirilmiştir. Kapitalist zihniyetin sahip olduğu aşırı rekabet, aşırı verimlilik baskısı, egoistlik, bireysellik, ahlaki prensip ve değer kaybı, devamlı değişen bir dünya gibi değerler mobbingi

artırmaktadır. Toplumdaki ırksal zihniyet, sınıfsal ayrımcılık ve cinsiyetten kaynaklı eşitsizliklere arka çıkan değerler de zayıfların, azınlıkların ve kadınların mobbing mağduru olma durumlarını artıran güce sahiptir (Kök, 2006).

Çoğu araştırmacının yaptığı çalışmalarda despotların mobbing uygulamalarının sebepleri saptanmıştır. Zorbalık yapan ile ve mağdur olan kişi uygulama sonrası belirlendiğinden, hem zorbalık yapanın hem de mağdur olanın uygulama öncesi ve sonrası davranış ve tutumlarında farklılık olması göstermesi kati olduğundan, mutlak sebebi saptamak muhtemel değildir. Mobbingin uygulamasının saptanması zor olduğu gibi mutlak nedenlerinin de saptanması mümkün değildir. Alan yazınında mobbing uygulamasının nedenleri şöyle sıralanabilir: (Ayan ve Şahbudak, 2012; Çelik, 2017; Çobanoğlu, 2005; Kaya, 2015; Baldry ve Farrington, 2000; Leymann, 1996; Tetik, 2010):

♣ Etik ilkeleri eksikliği ve insana değer vermeme

♣ Farklı ırktan olma, farklı dine sahip olma, farklı dil kullanma

♣ Farklı ve aykırı gelen giyim tarzı

♣ Aldırış etmeme

♣ Bireyin güven problemi ve korkuları

♣ Emir verme isteği içinde olama

♣ Güç, kudret isteği

♣ Saldırgan bir tutum içinde olma

♣ Kişinin yaptığı iletişim hataları

♣ Bir kurumda çoğu kişi evliyse bekâr olanı dışlama ve istememe, çoğu bekârsa evli olanı dışlama ve istememe

♣ Ağır şartlarda çalışma

♣ Tek düzelik

♣ Duygusal zekâya kapasitesi olmayan idareci

♣ Bir kurumda çoğu kişi erkekse kadın olanı dışlama ve istememe, çoğu kadınsa erkek olanı dışlama ve istememe

♣ Hasetlik

♣ Etik ilkelere uygun davranış sergilememe

♣ İşinden olma tedirginliği

♣ İdareci olanların inanmaması

♣ Hoşa gitmeyen idare tavrı

♣ Küçümseme

♣ Sinirsel rahatsızlıklar

♣ Sebepsiz bir şekilde bazen yaşam felsefesi bazen de huy

♣ Despot olanın mağdur kişiye göre eksik olan özellikleri

Buradaki ayrım noktası bireysel ve örgütsel nedenler biçimindedir. Mobbingi uygulayan kişi ile mağdur olan kişinin kişisel özelikleri ve psikolojisi bireysel neden olurken; teşkilatın bakış açısı, teşkilatın yapısı, yönetimin kendi içindeki savaşları, toplumsal değerler gibi öğeler de diğer grubu meydana getirir (Güngör, 2008).

Mobbingin Nedenleri

İş yerinde psikolojik taciz, yalnız bir nedene dayanmayacak kadar karmaşıktır. Psikolojik tacizin nedenleri bireysel etkenler ve dış (örgütsel) etkenler olarak iki şekilde ele alınır. Tacizi yapan kişilerin ve taciz mağduru olanların psikolojisi ve kişilik özellikleri, kişisel faktörler şeklinde değerlendirilirken, örgütün görüşü, kurumun yapısı, iş yerindeki düzen bozukluğu, toplumun kabul ettiği değer ve ilkeler de dışsal (örgütsel) etkenler olarak ifade edilmektedir (Güngör, 2008).

Mobbingin bir hayli sebebi olduğu söylenebilir. Bunların en önemlileri bireysel nedenler ve örgütsel nedenlerdir.

Bireysel Nedenler: Mobbing davranışlarını irdelendiğinde büyük ölçüde bireysel nedenlerden olduğu görülmüştür. Mobbing yapan kişilerin kontrol yapan, korkak, gücü seven, yöneticilik vasfı olan, kendine güven konusunda sıkıntı yaşayan, kıskanç ve arabozucu kişiliğe sahip olan kişiler olduğu görülmüştür (Davenport vd. 2003).

Mobbing mağduru olan kişiler de, işlerine titiz, iş konusunda becerikli, başarı odaklı, üretken, duygusal zekâya sahip, doğru, emin, uzlaşmacı, kendisini işe adamış, mesleklerinde gelecek vaat eden, örgütlerine itaatkâr ve birçok olumlu özellikleri olan kimselerdir (Çobanoğlu 2005). Bireysel nedenler bireyin psikolojik durumuna ve karakter özelliklerine göre etki eder. Bireylerin ruhsal durumu ve karakterleri psikolojik baskıya açık olması mobbing uygulamasının fazlalaşmasına neden olmaktadır (Güngör, 2008). Bireysel nedenlerden dolayı mobbing uygulanıyorsa üst yönetime yakın kişiler tarafından uygulanıyordur. Bu fikri daha çok psikiyatrist ve yöneticiler kabul etmiştir (Güngör 2008). Yapılan çalışmalar gösteriyor ki erkek çalışanların erkek yöneticiler tarafında bu uyulamaya maruz kaldıkları, kadın çalışanlarınsa kadın yöneticiler tarafından maruz bırakıldıkları görülmüştür. Fakat genel olarak erkek yöneticilerin mobbing uygulamalarını yaptıkları görülmektedir (Baykal 2005). Kişilik özellikleri farklı olanlar ve diğer kişilerin amaçlarına önemli ölçüde engel olan kişilerin mobbing uygulamalarına maruz olacağı bir gerçektir (Keskin, 2015). Bi-

reysel mobbingin nedenleri erkeklerin çok olduğu iş yerinde yalnız kalan kadınlar ya da kadınların çok olduğu iş yerinde yalnız kalan erkekler, üstün kişilik, karizmatik bir güzellik, parlak zekâ, farklı inanç, grup, ırk ve kültürler, genç bir kişilik, yaşlı bey veya hanım şeklinde bireysel sebepler söylenebilir. Mobbing uygulamalarında bireysel nedenlere bakıldığında yeteri kadar ve gerekli olan şikâyetlerin yapılmaması ve bireylerin başından geçen olayları tam manasıyla ifade edememesi bu davranışların ve etkilerinde artışa sebep olmaktadır (Aygün, 2012).

Örgütsel Nedenler: Örgüt yapılarına baktığımızda dikey ve yatay örgüt yapıları mobbing uygulamalarına neden olabilir. Dikey örgüt yapılarında yani otoriter bir idare stili benimsenen örgütlerde yıldırma davranışlarına rastlamak mümkündür. İdarecilerin sert tavırları, birlik ve beraberlik kavramının olmayışı, çalışan kişilerin haklarının korunmaması, iş yükü, görev dağılımındaki adaletsizlik, amaçların belirsizliği ve bir örgüt kültürünün olamaması oluşmaması önemli örgütsel sebepler içindedir (Güngör 2008).

KAYNAKÇA

Aktan, C.C. (1996). *21. Yüzyıl için yeni toplumsal sözleşme.* İstanbul: T Yayınları.

Aktan, Ç. C. (2013). Meslek Ahlakının Temelleri Boyutları. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi. 5*(2), 150-155.

Arslan, M. (2001). *İş ve Meslek Ahlakı*. Ankara: Nobel.

Ateş, N., (2012), Öğretmenlikte Meslek Ahlakı ve Mesleki Değerler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama. 3*(6): 3-18.

Aydın, İ. (2002). *Yönetsel mesleki ve örgütsel etik.* (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aygün, H. A. (2012). Psikolojik yıldırma (mobbing) üzerine nitel bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi, 3*(5), 92-121.

Baymur, F.(1973). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılap ve Aka.

Berkman, A. Ü. (1983). *Azgelişmiş Ülkelerde Kamu Yönetiminde Yolsuzluk ve Rüşvet.* Ankara: TODAİE.

Billigton, R. (1997). *Felsefeyi yaşamak*. (Çev: A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Cevizci, A. (2008). *Etiğe giriş*. İstanbul: Paradigma Yayınları.

Coyne, I., Chong, P. S.-L., Seigne, E., Randall, P. (2003). Self and Peer Nominations of Bullying: An Analysis of Incident Rates, Individual Differences, and Perceptions of the Working Environment. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 12* (3), 209-228.

Çelik, E. (2017). *Şirketlerde mobbing uygulaması ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (Tez no:473389)

Çobanoğlu, Ş. (2005). *Mobbing İşyerinde Duygusal Saldırı ve Mücadele Yöntemleri*. Timaş Yayınları, İstanbul.

Davenport, N., Schwartz, R.D ve Elliott, G. P. (2003) *Mobbing: İşyerinde Duygusal Taciz*. (Çev.: Osman Cem Önertoy). İstanbul, Sistem Yayıncılık.

Doğan, S. & Karataş, A., (2012). Örgütlerde sosyal sorumluluk bilinci ve güven ortamının oluşturulmasında eğitim önemi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 20* (1): 93 – 108.

Einarsen, S., Raknes, I. B. ve Matthiesen, S. B. (1994). Bullying and Harassment at Work and Their Relationships to Work Environment Quality - An Exploratory Study. *European Work and Organizational Psychologist, 4* (4), 381-401.

Filizöz, B. & Ay, F. A. (2011). Örgütlerde Mobbing ve Tükenmişlik Olgusu Arasındaki İlişkilere Yönelik Bir Araştırma. *e-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences, 6*(2), 229-241.

Gök, S. (2009). Çalışma Yaşamında İş Etiği: Bir Alan Araştırması. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, 0*(57), 549-577.

Gözütok, F. D. (1999). "Öğretmenlerin etik davranışları". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 32* (1): 83-99.

Güngör, M. (2008). *Çalışma Hayatında Psikolojik Taciz.* İstanbul: Derin Yayınları.

Hançerlioğlu, O. (1993). *Felsefe Ansiklopedisi: Kavramlar ve Akımlar*. İstanbul: Remzi.

Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik. (2005, 13 Nisan). Resmi Gazete (Sayı: 25785). Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=8044&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

Keskin, Ö., (2015). Yıldırmanın (mobbing) örgütsel bağlılık ve kişi-iş uyumu üzerindeki etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (Tez no:423195)

Kök, S.B. (2006) "İş Yaşamında Psiko-Şiddet Sarmalı Olarak Yıldırma Olgusu ve Nedenleri" (The Mobbing Phenomenon and Its Reasons as a Spiral of Psychological Violence in the Workplace), Erzurum, *14. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*: 433-448.

Kuçuradi, İ. (2003). Etik ve etikler. *Türkiye Mühendislik Haberleri, 423* (1): 7 – 9

Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 5*(2), 165-184.

Mercanlıoğlu, Ç. (2010). Çalışma hayatında psikolojik tacizin (mobbing) nedenleri, sonuçları ve Türkiye'deki hukuksal gelişimi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 37- 46.

Okumuş-Yılmaz, S. (2019). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Ahlaki Değer Yargıları İle Yaşam Kaliteleri Ve Ebeveynlerinin Ahlaki Değer Yargıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (Tez no:592035)

Özdemir, M. (2008). Kamu yönetiminde etik. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4* (7): 179 – 195.

Özen, Y.(2011). Sorumluluk Bağlamında İş Ahlakı ve Sosyal Sorumluluk: Sosyal Psikolojik Bir Yaklaşım. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi, 2*(4), 173-189.

Özgener, Ş.(2009). *İş Ahlakının Temelleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Özkalp, E. (2003). *Örgütsel Davranış*. Anadolu Üniversitesi.

Pieper, A. (1999). *Etiğe giriş*. Ankara: Ayrıntı Yayınları.

Salin, D. (2003). Bullying and organisational politics in competitive and rapidly changing work environments. *International Journal of Management and Decision Making, 4*(1), 35-46.

Şentürk, C. (2009). Öğretmenlik mesleğinde etik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 10* (111): 25-31.

Tekin, M., Soba, M., ve İlter, B. (2018). Girişimcilikte İş Ahlakı ve Sosyal Sorumluluk Algısı: AFİKAD Örneği. *Sosyal Ekonomik Araştırmaları Dergisi, 18*(36), 131-146.

Tetik, S. (2010). Mobing Kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 12*(18), 81-89.

Tınaz, P. (2006). İşyerinde psikolojik taciz (mobbing). İstanbul: Beta Yayınları.

Toprakçı, E., Bozpolat, E. ve Buldur, S. (2010). Öğretmen davranışlarının kamu meslek etiği ilkelerine uygunluğu. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1* (2):35-50.

Tutar, H. (2004). *İşyerinde Psikolojik Şiddet.* Ankara: Barış Kitap Basım Dağıtım.

Tutar, H. (2019). *Çalışma İlişkileri ve Etik*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Uyanık, M. (2003). *Felsefi düşünceye çağrı*. Ankara: Elis Yayınları.

Vartia, M. (1996). The Sources of Bullying-Psychological Work Environment and Organizational Climate. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 5*(2), 203-214.

Yaman, E. ve Mermer, E. Ç. ve Mutlugil, S. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin etik davranışlara ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi, 7* (17): 93-108.

Yılmazer, G. (2014). *İş Ahlakı ve İşletmelerde Sosyal Tarafların Sorumlulukları*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (Tez no:480226)

Zapf, D., Knorz, C. ve Kulla, M. (1996). On the Relationship between Mobbing Factors, and Job Content, Social Work Environment, A Health Outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 5*(2), 215-237.