

**EĞİTİM BİLİMLERİ
ALANINDA
ARAŞTIRMA VE
DEĞERLENDİRMELER -
2019 / Haziran**



Kitap Adı	: Eğitim Bilimleri Alanında Araştırma ve Değerlendirmeler – 2019 / Haziran
İmtiyaz Sahibi	: Gece Kitaplığı
Genel Yayın Yönetmeni	: Doç. Dr. Atilla ATİK
Kapak&İç Tasarım	: Sevdâ KIRDAR
Sosyal Medya	: Arzu ÇUHACIOĞLU
Yayına Hazırlama	: Gece Akademî  Dizgi Birimi
Yayıncı Sertifika No	: 15476
Matbaa Sertifika No	: 34559
ISBN	: 978-605-7852-86-1

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Baki MİNAZ

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 Akademî is a subsidiary of Gece Kitaplığı.

Bu kitabın yayın hakkı Gece Kitaplığı'na aittir. Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz. Gece Akademî, Gece Kitaplığı'nın yan kuruluşudur.

Birinci Basım/First Edition ©Mart 2019/Ankara/TURKEY ©copyright



Gece Publishing

ABD Adres/ USA Address: 387 Park Avenue South, 5th Floor, New York, 10016, USA

Telefon/Phone: +1 347 355 10 70

Gece Akademî

Türkiye Adres/Turkey Address: Kocatepe Mah. Mithatpaşa Cad. 44/C Çankaya, Ankara, TR

Telefon/Phone: +90 312 431 34 84 - +90 555 888 24 26

web: www.gecekitapligi.com —www.gecekitap.com

e-mail: geceakademi@gmail.com

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

BİLGİSAYAR DESTEKLİ PİYANO ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİ PERFORMANSI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN ARAŞTIRILMASI (HOME CONCERT XTREME ÖRNEĞİ)

Burcu KALKANOĞLU, Aytekin ALBUZ..... 5

BÖLÜM 2

TÜRKİYE'DE AİLE, EVLİLİK YAPISI VE BOŞANMALARIN SON YILLARA DAYALI VERİLER ÜZERİNDEN İNCELENMESİ VE BOŞANMA DANIŞMANLIĞI AÇISINDAN DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN HUSUSLAR

Azize Nilgün CANEL..... 25

BÖLÜM 3

KEMAN ÖĞRENİMİNDE MÜZİK YAZISINI ETKİLİ OKUMA STRATEJİLERİNİN KULLANILMA DÜZEYLERİ

Fatma Ceyda ÇINARDAL, Şeyda ÇİLDEN..... 47

BÖLÜM 4

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNİN AMAÇLARI İLE ÖĞRENCİ BEKLENTİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

İbrahim BOZAN, Behsat SAVAŞ, Mehmet YILMAZ..... 63

BÖLÜM 5

COĞRAFYA DERSİ ÖĞRETİMİNDE YENİLENEN BLOOM TAKSONOMİSİ BİLGİ BOYUTUNDAN YARARLANARAK SORU HAZIRLAMA

Ali İLHAN..... 79

BÖLÜM 6

BULUŞ YOLUYLA ÖĞRETME STRATEJİSİNİN COĞRAFYA DERSLERİNDE UYGULANMASI: 11. SINIF “ÇEVRE VE TOPLUM ÜNİTESİ” NE YÖNELİK BİR ETKİNLİK ÖRNEĞİ

Ali Ekber GÜLERSOY, Ali İLHAN..... 93

BÖLÜM 7

YOLSUZLUK OLGUSUNA EĞİTİMSEL BİR DEĞİNME

Halil TAŞ.....119

BÖLÜM 8

OTANTİK ÖĞRENME YAKLAŞIMI TEMELLİ MATEMATİK EĞİTİMİ

Ezgi Pelin YILDIZ.....139

BÖLÜM 9

ÜNİVERSİTELERİN ÖZERKLİĞİ

Muhammet Baki MİNAZ.....155

BÖLÜM 10

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE

MİKRO-YANSITICI ÖĞRETİM:

MİKRO ÖĞRETİM, YANSITICI DÜŞÜNME VE MİKRO-YANSITICI ÖĞRETİM

Demet BATMAN.....179

BÖLÜM 11

BAZI ÜLKELERİN EĞİTİMDE YÖNLENDİRME SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER

Reyhan ŞEKERCİ.....199

BÖLÜM 12

PİYANO VE ENSTRÜMAN EĞİTİMİNDE

ZAMANLAMA BECERİLERİNİN YERİ VE ÖNEMİ

Hepşen OKAN.....213

BİLGİSAYAR DESTEKLİ PİYANO ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİ PERFORMANSI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN ARAŞTIRILMASI (HOME CONCERT XTREME ÖRNEĞİ)¹

Burcu KALKANOĞLU²

Aytekin ALBUZ³



¹ Bu makale aynı isimli doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi., Trabzon Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

1. Giriş

Teknoloji; sağlık, ulaşım, ticaret, iletişim ve eğitim gibi bir çok alanda kullanılmaktadır. Teknolojinin eğitimde kullanımı ilk olarak radyo, televizyon, tepegöz ve video gibi araçların okullarda kullanılmasıyla başlamış; günümüzde ise teknolojinin gelişimi ve değişimiyle birlikte; bilgisayar, internet, iletişim teknolojileri ve dijital teknolojiler tüm eğitim kademelerinde yerini almıştır.

Eğitim ve teknoloji, insan yaşamının daha etken bir duruma getirilmesinde önemli bir yere sahiptir (Alkan, 2011). Eğitim ve teknoloji neredeyse aynı doğrultuda birbirlerini destekleyen bir bütündür ve bu bağlamda teknoloji, eğitimin gelişmesini de büyük ölçüde etkilemektedir.

Eğitim teknolojisinde kitle eğitimi ve bireysel öğretim olmak üzere iki türlü bir gelişim alanı olduğu görülmektedir. Bireysel öğretimdeki temel amaç, her öğrenci için ayrıca belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşmasını sağlamaktır.

Bireysel öğretim teknolojileri:

- Modüler Öğretim
- Programlı Öğretim
- Bilgisayar Destekli Eğitim
- Uzaktan Eğitim (Öğretim) şeklinde sınıflandırılmaktadır (Uşun, 2006).

1.1. Bilgisayar destekli eğitim

Bilgisayar destekli eğitim, bilgisayarların ders içeriklerini doğrudan sunmakta, başka yöntemlerle öğrenilenleri tekrar etmekte, problem çözme, alıştırma yapma ve buna benzer etkinliklerde öğrenme-öğretme aracı olarak kullanılmaktadır. Bilgisayar destekli eğitimin temelinde bulunan öğeler; uyarı, yanıt ve pekiştirme'dir.

Bilgisayar Destekli Eğitimin yararları;

- ❖ Bilgisayar destekli eğitim öğrenci merkezli bir öğretimdir: Öğrencilere kendi hızlarında ve düzeylerinde ilerleyebilme olanağı tanır.
- ❖ Bilgisayar destekli eğitimde renk ve grafik gibi görsel uygulamalar ile öğrenme etkili bir hale gelir: Böylelikle en sıkıcı çalışmaları bile ilginç kılabilir.
- ❖ Anında dönüt sağlanmaktadır: Bu dönüt sadece öğrencinin kendisine sunulduğu için, öğrencinin motivasyonunu sağlar.
- ❖ Bilgisayar destekli eğitimde kullanılan benzeşim (simülasyon) yazılımlar sayesinde öğrencilere özgün ortamlar sunulur. Öğrenciler simülasyonlar yoluyla dış dünyaya açılma şansını bulurlar. Sınıf içinde

uygulanması olanaksız ya da tehlikeli olabilecek deneylerin gerçekleştirilmesinde de Bilgisayar destekli eğitim yazılımları kullanılabilir.

- ❖ Bilgisayar Destekli Eğitim uygulamaları sayesinde öğretmen zamanını daha rahat kullanabilir. Yazı tahtasına yazılarak zaman kaybına yol açan araştırma türü çalışmalar bilgisayar aracılığıyla verilebilir. Öte yandan bir konuyu kaçırın öğrenci öğretmeni rahatsız etmeksizin, aynı konuyu bilgisayardan işleyebilir (Odabaşı, 1998).

1.2. Bilgisayar Destekli Müzik Eğitimi

Müzik eğitiminde teknoloji kullanımı, 20. Yy. daki teknolojik gelişmelerle birlikte, farklı öğrenme stilleri ve yaklaşımlar sunmuştur. 1950'li yıllardan itibaren günümüze kadar gelişen ve ilerleyen teknoloji, bilgisayar destekli müzik eğitimine bir çok yeni bakış açıları kazandırmıştır.

Müziksel becerileri öğretmek için tasarlanmış bir dizi bilgisayar sistemi vardır. Göze çarpan sistemler arasında, Hofstetter tarafından GUIDO Sistemi olarak adlandırılan bir dizi interaktif program bulunmaktadır. GUIDO öğrencilere ses yükseklikleri belirleme ve ritim yazma gibi alıştırmalar sunmaktadır. GUIDO, öğrenci performanslarını dinlemez; daha ziyade öğrencilerin bilgisayar tarafından performanslarını dinlemesini ve anlamasını ister. Öğrencinin kazanımları, çoktan seçmeli cevaplardan seçim yaparak belirtilir. GUIDO, oluşturulan müzik alıştırmalarının karmaşıklığını eğitimcilerin kontrol etmesini sağlayan bir dizi parametreyle, sistemin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanmasına izin vermektedir. Sistem, öğrencinin yetersiz geri dönüş vermesi durumunda, tatbikatları tekrarlamak dışında, öğrenci ihtiyaçlarını otomatik olarak ayarlamaya çalışmamaktadır (Dannenbergh, Sanchez, Joseph, Capell, & Saul1989). Sonraki zamanlarda bilgisayarlar artık, müzikal ses sentezi (speechsynthesis) ve kompozisyonu, müzikal analiz, otomatik müzik baskısı, bilgi depolama ve geri bildirim, bilgi bulma ve bilgisayar tabanlı müzik eğitimi için de kullanılmaya başlanmıştır (Eddins, 1981).

Müzik eğitiminde bilişim teknolojisi, ilk olarak kendi başına bir konu olarak değerlendirilmiştir. Daha sonradan ilk çalışmalar kompozisyon alanında geliştirilen araçlar olmuştur. Sentezleyiciler (Synthesizers) ve Mikserler (mixer) yeni sesler ve farklı çalışma şekilleri sunarak besteciler için yeni ufuklar açmıştır. Bir diğer uygulama alanı ise, performansla yönelik olmuştur. Bilgisayar kontrollu piyano (Computer-ControlledPiano) olarak adlandırılan bu enstrüman aracılığıyla kompozisyon alanında ve gerçek zamanlı performans için etkili çalışmalarda bulunulmuştur. Bilgisayar aynı zamanda işitme eğitimi, armoni ve tarih gibi konularda geleneksel eğitim ortamlarının da yerini alacak biçimde tasarlanan ve etkileşimli bir öğrenme ortamı sağlayan, bilgisayar destekli öğrenme (computer-aidedlearning) yazılımları ile birlikte kullanılmaya başlanmıştır (Tomita&Barber, 1996).

Bilgisayar destekli öğretimin ilk uygulanmaya başladığı yıllardan itibaren, müzik alanında da kullanılması için çalışmalar yapılmıştır. Nota yazma

programları, ses işleme programları ve kayıt programlarıyla beraber, müzik eğitimi hayal edilemez bir noktaya ilerlemiştir (Yalçinkaya&Eldemir, 2013).

Teknoloji araçları öğrencilerin aktif müzik yapmalarına rehberlik etmektedir. Öğrencilerin aktif katılımıyla, kendi özgün bestelerini yaparak, yaratıcılıklarını güçlendirmesini sağlamaktadır. Araştırmalar sonucunda müzik eğitiminde teknoloji uygulamalarının, müzik dersini daha ilgi çekici bir hale getirdiği, öğrencilerin öz güvenlerini kazanmaya yardımcı olduğu, daha verimli ve etkili bir öğrenmeye olanak sağladığı görülmektedir; ayrıca grup çalışmalarını güçlendirdiği, eleştirel düşünebilmeyi ve problem çözmeyi olumlu yönde etkilediği, derslere aktif katılımı sağladığı ve müzik dersinden daha fazla keyif alınmaya yardımcı olduğu da tespit edilmiştir (Arapgirlioglu, 2003).

Anlaşılabacağı üzere müzik eğitiminde teknoloji, araç olarak kullanılmaktadır. Öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştıran, öğrencinin motivasyonunu arttıran, öğrenmede pratiklik ve zaman kazandıran teknolojinin, eğitilen kişi kadar eğiten kişi açısından da büyük bir önemi bulunmaktadır.

Webster (2007), müzik teknolojisinin müzik öğretimi ve öğreniminde büyük bir rolü olduğunu ifade etmiştir; ayrıca müzik eğitimi alan çocukların teknolojiye tüm değişim ve gelişmelerden haberdar olacak şekilde yetiştirilmesi gerektiğini savunmuştur.

Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında bilgisayar dersleri müzik eğimi alanından bir eğitmen tarafından verilebildiği gibi, alan dışı bir eğitmen tarafından da verilebilmektedir. Bu yüzden müzik öğretmeni adayları, müzik alanında teknoloji ile ilgili almaları gereken temel bilgi ve becerilere çoğu zaman ulaşamamaktadır. Yalçinkaya &Eldemir (2013)'e göre bu durum, çağdaş bir müzik öğretmenin bilgisayarın en temel müzik yazılımlarını kullanamamasına neden olmaktadır. Temel düzeyden ileri seviyelere kadar müzik üzerine olan bilgisayar programlarını kullanabilen nitelikli eğitimcilerin, müzik eğitimcisi yetiştiren kurumlarda bilgisayar derslerini yürütmeleri büyük önem taşımaktadır.

Koç (2004) "Günümüzde bilgisayar destekli müzik yazılımlarının müzik eğitimine katkıları" adlı makalesinde ise, bu tür yazılımların içeriklerinin yabancı dil ağırlıklı olmasından dolayı tam anlaşılmadığı kanısına da varmıştır; ayrıca sadece tampere sistem üzerine oluşturulmuş yazılımların dışında, kendi kültürümüzü yansıtan yeni yazılımlar geliştirilip teknolojinin Türk Müziğinde de kullanılabilmesinin, Türkiye'deki müzik eğitimine büyük bir katkı sağlayacağı üzerinde durmuştur. Yıldız'a (2013) göre, bilgisayar destekli müzik eğitiminde kullanılan başlıca alanlar şunlardır;

- Müziksel işitme okuma yazma.
- Müzik teorisi ve kuramları.
- Müzikal analiz.

- Çok seslendirme.
- Çalgı eğitimi.

1.3. Bilgisayar Destekli Çalgı Öğretimi

Günümüzde çalgı eğitiminde bilgisayar kullanımı gittikçe artmaktadır. Bunun başlıca sebeplerinden biri, kullanıcıların kendi başlarına enstrüman çalabilmeyi öğrenmesinin ilgi çekici bir unsur olması, diğer bir sebebi ise, mekan, zaman ve maddi imkanlara göre kolaylık sağlayabilmesidir. Bilgisayarlar, öğrencilerin özellikle performansına yönelik çalışmalarında eser veya etüt notalarını rahat okuyabilmelerine ve eşlik yaparak müziği daha iyi anlayabilmelerine olanak sağlamaktadırlar.

Deihl (1971) öğrencilerin kendi kendilerine çalışmalarını kaydedebilen ve bu kaydedilen çalışmayı görsel ve işitsel olarak değerlendirebilen bir bilgisayar destekli eğitim sistemi geliştirmiştir. Yapmış olduğu bu çalışmayı, klarinet öğrenciler üzerinde uygulamış ve bilgisayar destekli eğitimin çalgı öğretiminde başarılı sonuçlar elde ettiğini ortaya koymuştur. Daha sonra Deihl'in 1971 yılında yapmış olduğu bu çalışmanın devamı niteliğinde, Deihl&Zeigler (1973) "Enstrümantal Müzikte Bilgisayar Destekli Öğretimin Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi" adlı bir araştırma daha yapmışlardır. Araştırmacılar, önceden yapılmış olan bilgisayar destekli eğitim programını bu çalışmalarını, orta düzey müzisyenler için müzikte ifade, artikülasyon, cümleme ve ritim alanlarında işitsel-görsel ve özellikle kulak eğitimi üzerine geliştirmişlerdir. Önceki pilot çalışmalarında konuların sınırlı oluşu, denek sayısının 14 kişiden oluşması sebebiyle de bu çalışmalarındaki denek sayısını 25' e yükseltip, klarinet dışında diğer enstrümanları da katmışlardır. Geliştirilen bu programla çalışmanın sonucunda ise, öntest ve sontest sonuçlarına göre çalgı eğitimi alan öğrencilerin işitsel ve performans başarılarına olumlu yönde anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur.

Tseng (1996) çalışmasında 10 flüt öğrencisi ile Vivace programının öğrenciler üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bu program, enstrüman çalan öğrencilere eşlik yapabilen bilgisayar kontrollü bir araçtır. Araştırma gözlem, ses ve görüntü kayıtları, katılımcılarla ve flüt eğitimleriyle yapılandırılmış görüşmeleri içermektedir. Çalışmanın sonucunda Vivace programının, öğrencilerin müziği daha iyi öğrenmelerini sağladığı ve öğrencilerin performans hazırlık süreçlerini hızlandırmaya yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır; ayrıca bu programın entonasyon ve ton kavramları üzerinde yardımcı bir araç olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra kimi öğrenciler bazı teknik sorunlar da yaşamıştır. Bu program ile yapılan araştırmanın sonucu genel anlamda, bilgisayar destekli çalgı öğretiminin, öğrencilerin olumlu bir şekilde ilerlemelerine yardımcı olduğunu göstermiştir.

1.4. Bilgisayar Destekli Piyano Öğretimi

Günümüz teknolojisinin gelişimi ile birlikte bilgisayarlar, piyano eğitimine kolaylıkla ulaşılabilmekte ve farklı yöntemlerdeki öğretilerle her insana hitap ederek kalıcı bir öğrenme sağlayabilmektedir.

Dannenber (1989) "A computer- basedmulti-media tutar for beginning piano students" başlıklı makalesinde, başlangıç piyano seviyesindeki öğrencilerin piyanoyu nasıl çalmaları gerektiğini öğretmek amacıyla PianoTutor adında, bilgisayar destekli bir program geliştirmiştir. Sistemin amacı, geleneksel bir piyano öğretimini, akıllı bir bilgisayar tabanlı öğretim sistemi ile tamamlamaktır. PianoTutor'ın önemli bir bölümü piyano öğretimiyle ilgili bilgileri içermektedir. Bu sistem, öğrencilere bilgi sunan ve öğrenci girdisini işleyen bir dizi donanım ve yazılım bileşenini koordine etmektedir. Uygulamanın önemli özelliklerinden biri, etkileşimi ve öğrenci ilgisini artırmak için çeşitli giriş ve çıkış cihazları kullanmasıdır. Cihazlarda elektronik bir piyano, hareketli video görüntüleri için bir video- disc oynatıcı, müzik notasyonu, bilgisayar grafikleri, konuşma oynatımı için dijitalleştirilmiş ses ve eş zamanlı bir müzik sentezi bulunmaktadır. Grafiksel giriş ve menülerden seçim yapmak için bir Mouse (fare) işaretleme aygıtı da mevcuttur. Bu uygulama için piyano öğretiminde uzmanlığa sahip iki müzik profesörü, yapay zeka konusunda uzmanlaşmış iki bilgisayar uzmanı, programlama sistemlerinde uzmanlaşmış bir bilgisayar bilimcisi ve bir öğretim tasarımcısı çalışmaktadır. PianoTutor, öğrencinin düzenli olarak pratik yapmasına yardımcı olmaktadır ve düzenli olarak öğrenciye, yeni materyaller sağlamaktadır. Bu, öğrencinin her zaman erişebildiği ve yüksek düzeyde etkileşimli bir eğitim verebilen otomatik bir sistemdir. Yapılan bu çalışmalar sonucu geliştirilen PianoTutor sistemi ile piyano öğretimi, öğrenci performansında oldukça olumlu sonuçlara ulaşılmaktadır.

2. Araştırmanın amacı:

Piyano eğitimi müzik eğitiminde zorunlu bir çalgıdır ve büyük öneme sahiptir. Piyano eğitimi ile öğrenci çok sesliliği kavrama, deşifre, müziksel işitme, armoni, biçim ve form yönünden gelişme sağlayarak, müziğin önemli alanlarında ilerleme kaydeder. Piyano eğitimindeki en belirgin sıkıntılardan biri olan, öğrencinin verilen eserleri gerektiği şekilde çalışmayıp, düzgün bir şekilde icrayı gerçekleştirememek olmasıdır. Bu durum, genellikle öğrencilerin ders haricinde piyano çalışma olanakları, zaman sınırlaması ve öğrenmeyi dikkatli bir şekilde gerçekleştirmemelerinden kaynaklanmaktadır. Bunlara bir çözüm önerisi getirmek amacıyla oluşturulan bu araştırma, piyano eğitiminde bilgisayar destekli eğitimin öğrenci performansı üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi ise "Piyano eğitiminde Home Concert Xtreme yazılımının öğrenci performansı üzerindeki etkileri nasıldır?" biçiminde oluşturulmuştur.

Bu problemin çözümünde ise aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Czerny etüt öntest performans puanları arasında farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Haydn divertimento öntest performans puanları arasında farklılık var mıdır?

3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Czerny etüt'e ilişkin sönstest performans puanları arasında farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Haydn divertimento'ya ilişkin sönstest performans puanları arasında farklılık var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

Piyano eğitiminde Home Concert Extreme yazılımının öğrenci performansı üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla, bu araştırmada deneysel model kullanılmıştır. Araştırma ile Home Concert Xtreme yazılımı ile piyano öğretiminin, öğrenci performansı üzerindeki etkililik düzeyi belirlenmiştir.

Deneysel araştırma, neden- sonuç ilişkilerini belirleyerek doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlemlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir. Deneysel araştırma ile yapılan tüm araştırmalarda mutlaka bir karşılaştırma bulunmaktadır. Deneme ortamı, yapay ya da doğal koşullar altında fakat araştırmacının kontrolü eşliğinde gerçekleştirilmektedir (Karasar, 2006).

Modelin simgesel görünümü:

<i>Gruplar</i>	<i>Öntest</i>	<i>Deneysel İşlem</i>	<i>Sontest</i>
R D(4 öğrenci deney grubu)	O1 (Performans Ölçeği. Czerny Etüt ve HaydnDivertimento)	X HCX programı	O3 (Performans ölçeği. Czerny Etüt ve HaydnDivertimento)
R G(4 öğrenci kontrol grubu)	O2 (Performans ölçeği. Czerny Etüt ve HaydnDivertimento)	Programsız, İşlem yok	O3 (Performans Ölçeği. Czerny Etüt ve HaydnDivertimento)

Şekil 1.Araştırma Deseni

Tablo 1. Araştırma Süreci

	ÖN TEST	YÖNTEM	UYGULAMA	SON TEST
Deney Grubu	Öntest Performans Değerlendirme Formu (Etüt - Eser)	HGX ile	8 Hafta	Sontest Performans Değerlendirme Formu (Etüt - Eser)
Kontrol Grubu	Öntest Performans Değerlendirme Formu (Etüt - Eser)	Geleneksel çalışma yöntemleri ile	8 Hafta	Sontest Performans Değerlendirme Formu (Etüt - Eser)

Tablo 1’de görüldüğü gibi Deney grubu Home Concert Xtreme programı ile kendi kendilerine çalışmışlardır. Kontrol grubu ise, herhangi bir program aracılığı olmadan geleneksel çalışma yöntemleri ile kendi kendilerine çalışmışlardır. Öntest ve sontest haricinde uygulama süreci 8 hafta olarak planlanmıştır. Programın uygulanabilirliğini ortaya koymak için hazırlanan performans değerlendirme formu deney ve kontrol grubu öğrencilerine öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

Bu araştırmada öğrenciler, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Kontrol grubundaki ve deney grubundaki her bir öğrenci eserlerini kendisine verilen çalışma süresince tek başlarına çalışmışlardır. Yalnızca deney grubu öğrencileri, Home Concert Xtreme programı ile çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanlarından alınan uzman görüşü ile deneysel süreç için 8 haftanın yeterli olduğu saptanmıştır. Deneysel süreç öntest ve sontest dahil olmak üzere toplam 9 hafta sürmüştür.

Uygulama için iPadair 2, Lightning to USB Camera Adapter, Yamaha Silent piyano’dan faydalanılmıştır. Home Concert Xtreme programı için TimeWarp Technologies firması ile iletişime geçilmiştir. Araştırma için firmanın pazarlama ve destek ekibinden Shana Kirk aracılığıyla, program ve programda kullanılacak olan parçaların MIDI eşlikleri, tarafıma ücretsiz olarak gönderilmiştir. Her türlü teknik destek konusunda da yardımcı olunmuştur.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 bahar döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda piyano dersi alan 8 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubu (n=4) ve kontrol grubu (n=4) olarak belirlenmesinde ise öğrencilerin dönem sonu final notunun 80-100 puan arasında olması dikkate alınmıştır.

Tablo 2.Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
Lisans 1- Lisans 2 Öğrenci Dağılım Tablosu

Grup adı	Sınıflara göre öğrenci sayısı	Final sınavına giren öğrenci sayısı	80-100 arası not alanların sayısı
Lisans 1	46	43	27
Lisans 2	45	40	30
Toplam	91	83	57

Tablo 2 incelendiğinde, lisans 1 sınıfında toplam öğrenci sayısı 46'dır. 3 öğrenci piyano dersinden devamsızlıktan kaldığı için 2017-2018 güz dönemi piyano dersi final sınavına giren öğrenci sayısı 43'tür. Lisans-2 sınıfına devam eden öğrenci sayısı ise, 45'tir. 2017-2018 güz dönemi piyano dersi final sınavına giren öğrenci sayısı 5 kişinin devamsızlığından dolayı, 40'tır. Lisans 1 sınıfında 80-100 puan arası not alabilen öğrenci sayısı yalnızca 27' dir. Lisans 2 sınıfında ise, 80-100 puan arası not alabilen yalnızca 30kişi'dir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunun Lisans 1 ve Lisans 2 Sınıflarına Göre
Öğrenci Dağılım Tablosu

Öğrenim gördüğü Sınıf	n	%
Lisans 1	2	25
Lisans 2	6	75
Toplam	8	100

Tablo 3'de görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan öğrenciler, Lisans 1 ve Lisans 2 piyano dersi dönem sonu notu 80-100 puan arası olanlar içinden seçilmiştir. Araştırmada uygulanacak olan parçalarla eş değer seviyede çalan öğrencileri seçmek için ise, öğrencilerin dönem sonunda çaldıkları eserler dikkate alınmıştır. Bu grupta yer alan öğrenciler not ve seviye kriterlerinin yanında, gönüllülük esası da göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Buna göre, deney ve kontrol grubu toplam 8 kişiden oluşturulmuştur. Bu öğrencilerin 2' si Lisans 1 sınıfından, 6'sı da lisans 2 sınıfından oluşmaktadır.

Araştırma için, Home Concert Xtreme programından yararlanılmıştır. Programın içinde bulunan eserlerden müzik eğitimi bölümleri, lisans piyano dersi müfredatına uygun olanlar, uzman görüşüne sunulurarak seçilmiştir. Uygulamanın sadece bir etüt ve bir eserden oluşması, uygulama süreci göz önünde bulundurularak uzmanlarca yeterli görülmüştür.

Deney grubu öğrencilerinin araştırmada kullanılan Home Concert Xtreme programını daha önceden hiç bilmemeleri ve bilgisayar destekli piyano öğretimine ilişkin herhangi bir program ile çalışmamış olmaları sebebiyle, programla ilgili bir kullanım kılavuzu hazırlanmıştır. Bu kılavuzda, HCX programı üzerindeki her bir ayrıntının ne işe yaradığı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Kılavuzun yanı sıra, program araştırmacı tarafından öğrencilere deneyin ilk haftasında tanıtılmış ve programın nasıl çalıştığı ile ilgili bilgiler her bir deney grubu öğrencisine ayrı ayrı aktarılmıştır.

2.3. Home Concert Xtreme

Bu program, TimeWarp Teknoloji firması tarafından geliştirilmiştir. TimeWarp; müzisyenler, müzik eğitimcileri, öğrenciler ve müzikle ilgilenenler için interaktif yazılımlar geliştiren bir müzik yazılım şirkettir. Bu firma müzik öğrenimi için akıllı yazılımların geliştirilmesi, uzaktan öğretim için araçların oluşturulması ve internet üzerinden gerçekleştirilmesi bakımından öncüdür.



Şekil 2.HCX

Firmanın geliştirdiği müzik yazılım programları şunlardır:

1. Home Concert Xtreme
2. Classroom Maestro
3. Internet MIDI
4. SuperScore

Bu programlar interaktif müzik yazılımlarıdır. Birbirleri ile desteklenerek kullanılabilir. Video konferans (Videoconference) veya uzaktan eğitim amaçlı kullanılan 'Internet MIDI' uygulaması ile 'Classroom Maestro' ve/veya 'Home Concert Xtreme' uygulamaları birlikte eğitim verilebilmektedir. Classroom Maestro uygulaması, Home Concert Xtreme programına ek olarak, müzik kuramları üzerine destekleyici bir uygulamadır.

ve genelde grup piyano eğitiminde kullanılmaktadır. SuperScore ise, Home Concert Xtreme gibi piyano eğitime yönelik bir uygulamadır. Home Concert Xtreme programı 2010 yılında klavye pedagojisi alanına önemli katkılarda bulunan kişi veya grupları ödüllendiren MTNA (Music Teacher National Association) tarafından “Frances Clark Klavye Pedagojisi Ödülü (Frances Clark Keyboard Pedagogy Award)”ne layık görülmüştür.

Home Concert Xtreme, piyano eğitiminde kullanılan ve bu eğitim çerçevesi içerisindeki en önemli özelliğe sahip olan ‘Intelligent Accompaniment’ sistemi bulunmaktadır. Bu programın içerisinde üç farklı mode(mod) vardır. Bunlar; Learn Mode, Jam Mode ve Performance Mode olarak adlandırılmaktadır.

Learn mode : Learn Mod’un ekran üzerindeki sembolü bu şekilde  görünür. Bu mod, kullanıcı için ilk aşama olarak değerlendirilir. Öncelikle çalışılan parçanın doğru nota ve doğru ritim kalıplarıyla çalınmasını sağlar. Yanlış bir notaya basıldığında, ilerletmez ve doğru notanın ekran üzerinde gösterilmesini sağlar. Hata yapılan yerlerde parça kendiliğinden durur ve yanlış basılan notayı ekran üzerindeki klavye ile ayrıca gösterir. Bu özellik parçanın doğru bir şekilde çalınmasını sağlar.

Jam mode: Jam Mod’un ekran üzerindeki sembolü bu şekilde  görünür. Bu mod, deşifre çalışmaları için de kullanılabilir. Ayarlanan tempo üzerinde eserin hiç durmadan çalınmasını; ifade ve dinamikler dikkate alınmadan sabit bir midi eşliğiyle çalınıyormuş gibi akmasını sağlar. Böylelikle parça bütünlüğü ve sürekliliği sağlanmış olur.

Performance mode: Performance Mod’un ekran üzerindeki sembolü bu şekilde  görünür. Tüm aşamaları geçtikten sonra ‘Intelligent Accompaniment’ sistemi ile, parçanın eşlikle tüm dinamiklerine uyumlu şekilde çalınmasını sağlar. Eğer çalıcı eserin bir yerinde yavaşlayıp, hızlanıyorsa, eşlik onun yorumunu takip eder ve yoruma ayak uydurur. Böylelikle performans tam anlamıyla sergilenmiş olur.

2.4. Verilerin Toplanması

Konuyla ilgili literatür taraması yapıldıktan sonra, bilgisayar destekli piyano öğretiminde Home Concert Xtreme programının öğrenci performansı üzerindeki etkilerini tespit etmek için araştırmacı tarafından “Performans Değerlendirme Formu” hazırlanmıştır. İlk olarak 6 adet değerlendirme kriterinden oluşan bu form, alınan uzman görüşleri ile 4 adet değerlendirme kriteri üzerinden uygulanmıştır. Bu şekilde daha net ve amacına uygun bir ölçüm aracı olacağı düşünülmüştür.

Tablo 4. Performans Değerlendirme Formu

Değerlendirme Kriterleri	Puan Tablosu
Temposunda Notaları doğru çalabilme	40
Temposunda Ritim kalıplarını doğru çalabilme	30
Artikülasyon işaretlerini doğru uygulayabilme	10
Bütünlük ve süreklilik sağlayabilme	20

Tablo 4'te görüldüğü üzere, bu belirlenen kriterlere göre oluşturulan puanlamalar yine uzaman görüşüne sunulmuştur. Puanlar, kriterlerin önem derecesine göre belirlenmiştir. Ortak görüş sonucunda kararlaştırılan kriterlere uygun puanlama tablosu son halini almıştır.

Araştırmadaki veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan “Performans Değerlendirme Formu” ile toplanmıştır. Verilerin toplanmasında, nicel araştırma yöntemleri arasında gerçek bir deneme modeli olan “Kontrol Grubu Ön Test- Son Test” tam deneysel model kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubuna alınan öğrencilerin deney süreci kamera kayıtlarına alınmış olup, 3 uzman piyano öğretim elemanı tarafından değerlendirilmiştir. Performans değerlendirme formu, Czerny Etüt ve Haydn Divertimento’ya ait parçaların video kayıtlarına göre puanlanmıştır. Kamera kayıtlarını puanlayan uzmanların değerlendirme sonuçları toplanmış ve aritmetik ortalamaları alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Nicel uygulamadan elde edilen sayısal veriler, SPSS 22.0 programı aracılığıyla sistematik olarak düzenlenip, işlenmiştir.

İstatistiksel analizlerde çalışma grubuna dahil edilen öğrencilerin durumunun betimlenmesinde frekans (f) ve yüzde (%) analizi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubunun öntest puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U Testi’nden yararlanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin Czerny Etüt ve Haydn Divertimento’ya ilişkin “Öntest- Sontest” performans puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla “Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi”nden yararlanılmıştır. Kontrol grubun da ise yine, Czerny Etüt ve Haydn Divertimento’ya ilişkin “Öntest- Sontest” Performans puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla “Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi”nden yararlanılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Czerny Etüt’e ilişkin Öntest Puanları Arasında Farklılık Var mıdır?

Çalışmanın başlangıcında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Czerny Etüt öntest puanları alınmış olup, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubunun öntest

puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Czerny Etüt Öntest Performans Puanlarının Karşılaştırılması

	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	ST	SO	U	Z	p
Öntest	Deney	4	15,666	8,237	23,00	5,75	3,000	-	,149
	Kontrol	4	9,916	2,315	13,00	3,25		1,443	

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun Czerny Etüt Performans öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bir diğer ifade ile deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Czerny Etüt Performansında benzeşik iki grup olduğu söylenebilir.

3.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Haydn Divertimento Öntest Performans Puanları Arasında Farklılık Var mıdır?

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Haydn Divertimento Performans öntest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 6'de sunulmuştur.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Haydn Divertimento Öntest Performans Puanlarının Karşılaştırılması

	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	ST	SO	U	Z	p
Öntest	Deney	4	14,458	4,607	20,00	5,00	6,000	-	,564
	Kontrol	4	12,000	4,496	16,00	4,00		,577	

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun Haydn Divertimento Performans öntest puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bir diğer ifade ile deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Haydn Divertimento performansında benzeşik iki grup olduğu söylenebilir.

3.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Czerny Etüt'e İlişkin Sontest Performans Puanları Arasında Farklılık Var mıdır?

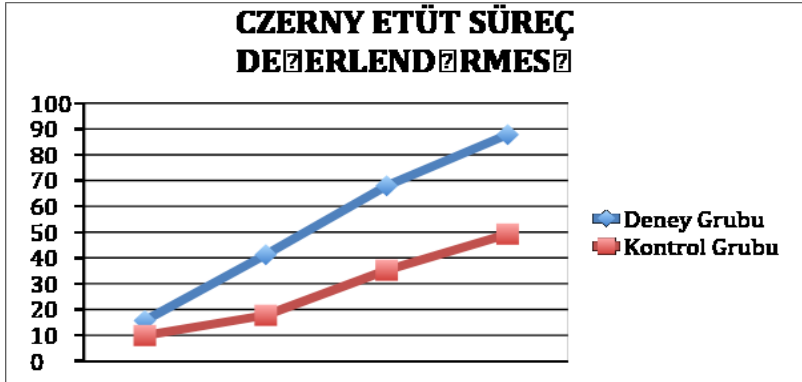
Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Czerny Etüt'e ilişkin Sontest performans puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 35'de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Czerny Etüt'e İlişkin Sontest Performans Puanlarının Karşılaştırılması

	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	ST	SO	U	Z	p
Sontest	Deney	4	87,833	5,903	26,00	5,50	,023	-	,000*
	Kontrol	4	49,250	9,330	10,00	3,50		2,224	

*p<,05 ** p<,01

Tablo 7 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu Czerny Etüt'e ilişkin Sontest performans puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Bu farklılaşma Deney grubunun lehinedir. Bir diğer ifade ile, deney grubu öğrencilerinin Czerny Etüt'e ilişkin Sontest performans puanları, kontrol grubu öğrencilerinin sontest performans puanlarına oranla anlamlı oranda yüksektir.

**Şekil 3.** Deney grubu – Kontrol grubu Czerny Etüt uygulama sürecinin karşılaştırılması

Tablo 7 ve Şekil 3 incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubu sontest puanlarının arasındaki farkın oldukça fazla olduğu görülmüştür. 4 haftalık czerny etüt çalışma sürecinin istatistiksel analizleri sonucunda, deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalama ile, iyi bir gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Czerny Etüt süreci değerlendirilmesine bakıldığında ise, deney grubunu öntest'ten itibaren istikrarlı bir ilerleme gösterdiği ortaya çıkmıştır.

3.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin HaydnDiveritmento'ya İlişkin Sontest Performans Puanları Arasında Farklılık Var Mıdır?

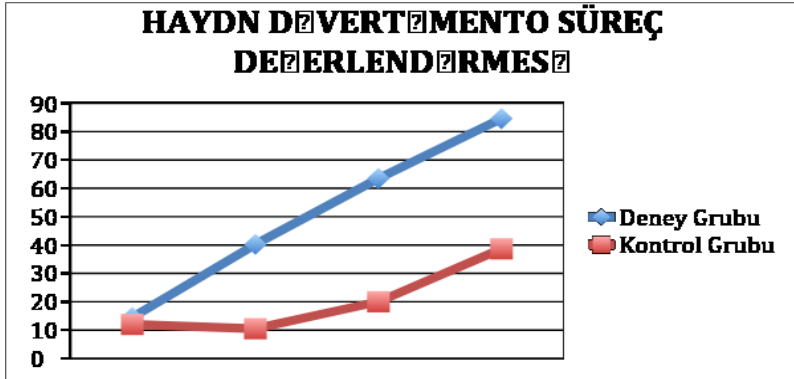
Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Sontest puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin HaydnDiveritmento'ya İlişkin Sontest Performans Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	ST	SO	U	Z	p
HaydnDiveritmentoDeney	4	84,583	6,994	26,00	6,50	,000	-2,593	,000**
Kontrol	4	38,666	11,221	10,00	2,50			

*p<,05 ** p<,01

Tablo 8 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu Haydn Diveritmento'ya ilişkin Sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Bu farklılaşma Deney grubunun lehinedir. Bir diğer ifade ile deney grubu öğrencilerinin Haydn Diveritmentoya ilişkin Sontest puanları, kontrol grubu öğrencilerinin Sontest puanlarına oranla anlamlı oranda yüksektir.



Şekil 4. Deney grubu – Kontrol grubu HaydnDiveritmento uygulama sürecinin karşılaştırılması

Tablo 8 ve Şekil 4' te görüldüğü üzere, Haydn Divertimento'ya ilişkin sontest sonuçlarına bakıldığında, deney ve kontrol grubu arasında ciddi bir fark olduğu görülmüştür. Bu fark öntesten, sonteste kadar olan süreç içerisinde deney grubunun ilerleme kaydetmesiyle daha da belirginleşmiştir. Uygulama süreci sonunda deney grubu öğrencileri, Haydn Divertimento

eserini performans değerlendirme formunda yer alan kriterleri iyi derecede yerine getirerek neredeyse eksiksiz bir şekilde çalabilmiştir.

4. Sonuç ve Öneriler

4.1. Sonuçlar

Czerny Etüt, Deney ve Kontrol gruplarının öntest puanlarının karşılaştırılması için Whitney U testi yapılmış ve çıkan sonuçlar doğrultusunda anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Haydn Divertimento, Deney ve Kontrol gruplarının öntest puanlarının karşılaştırılması için Whitney U testi yapılmış ve çıkan sonuçlar doğrultusunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, Deney ve Kontrol grubunun birbirlerine eş değer seviyede olduğunu göstererek, araştırmanın doğru bir şekilde ilerlemesi ve her iki grubunda da eşit seviyede olması, çalışmadan daha sağlıklı sonuçlar almasına sebep olmuştur.

Czerny Etüt, Deney grubu ile Kontrol grubu sontest puanlarının karşılaştırılması için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin Czerny Etüt sontest puanları, kontrol grubunun sontest puanlarına oranla oldukça yüksek çıkmıştır. İki grubun ortalamaları karşılaştırıldığında ise, deney grubunun ortalaması 87,833 iken, kontrol grubunun ortalaması 49,250'dir. Bu ortalamalardan çıkartılacak sonuç, Home Concert Xtreme programının, öğrencinin gelişimi açısından oldukça fayda sağladığıdır. Czerny Etütte hem deney grubunda hem de kontrol grubunda ilerleme olmasına rağmen, deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre çok daha fazla gelişim gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Haydn Divertimento, Deney grubu ile Kontrol grubu sontest puanlarının karşılaştırılması için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin Haydn Divertimento sontest puanları, kontrol grubunun sontest puanlarına oranla oldukça yüksektir. İki grubun ortalamaları karşılaştırıldığında ise, deney grubunun ortalaması 84,583 iken, kontrol grubunun ortalaması 38,666 olarak hesaplanmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin hem Czerny Etüt'ü hem de Haydn Divertimento'yu orijinal temposunda, doğru notalar, ritim kalıpları ve artikülasyonlarla, akıcı ve bütün halinde tam anlamıyla çalmış olduğu görülmüştür. Böylelikle Home Concert Xtreme programının bu üç aşamasının, (Learn Mode, Jam Mode ve Performance Mode) öğrenci performansının gelişimine oldukça büyük bir katkısı olduğu ortaya konulmuştur.

4.2. Öneriler

Bu sonuçlar doğrultusunda ilgili öneriler şunlardır:

- Ülkemizde piyano eğitimine yönelik kapsamlı programlar maalesef bulunmamaktadır. Bu açıdan piyano eğitimine yönelik Türkçe yazılımlar geliştirilebilir. Böylelikle piyano eğitimi yöntemleri çeşitlendirilebilir ve zenginleştirilebilir. Aynı zamanda geliştirilen programlarda türk müziğine yönelik çalışmalara da yer verilebilir.
- Müzik eğitimi veren kurumlarda piyano labratuvarları oluşturularak, öğrencilerin teknoloji ile bağları kuvvetlendirilebilir. Öğrencilerin gelişimleri ve kısa sürede ilerlemeleri Bilgisayar Destekli Eğitim aracılığı ile sağlanabilir.
- Bilgisayar destekli eğitim yalnızca piyano eğitiminde değil, genel anlamda çalgı eğitiminde, kulak eğitiminde ve teori eğitiminde de kullanılabilir.
- Müzik yazılımları sadece mesleki eğitim veren müzik kurumlarında değil aynı zamanda özegen müzik eğitimde, okul öncesi müzik eğitiminde ve profesyonel müzisyenler tarafından kullanılabilir.
- Müzik yazılımları küçük yaşlardan itibaren tüm yaş gruplarında kullanılabilir. Programların daha etkili biçimde kullanılabilmesi için öğretmen rehberliğinde çalışılması önerilir.
- Uzman kişiler tarafından eğitimciler programların kullanımına yönelik eğitilmelidir. Bunun sağlanması için müzik eğitimi veren kurumlarda bilgisayar derslerinde müzik yazılım programları her alanda incelenebilir ve kullanımlarına yönelik konular belirlenebilir.

KAYNAKÇA

1. Alkan, C. (2011). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı.
2. Arapgirlioglu, H. (2003). *Müzik teknolojisi ve yeni yüzyılda müzik eğitimi*. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
3. Dannenberg, R. B., Sanchez, M., Joseph, A., Capell, P., Joseph, R. & Saul, R. (1989, semptember). A computer-based multi-media Tutor in for beginning piano students. *Interface-Journal of New Music Research*, 155-173.
4. Deihl, N.C. (1971). Computer-assisted instruction and instrumental music: Implication for teaching and research. *Journal of Research in Music Education*, 19(3), 299-306.
5. Deihl, N.C., & Zeigler, R.H. (1973). Evaluation of a CAI program in articulation, phrasing and rhythm for intermediate instrumentalists. *Bulletin of Council for Research in Music Education*, 1(31), 1-11.
6. Eddins, J.M. (1981). A brief history of computer-assisted instruction in music. *Collage Music Symposium*, 21(2), 7-14.
7. Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
8. Koç, A. (2004, Nisan). *Günümüzde bilgisayar destekli müzik yazılımlarının müzik eğitime katkıları*. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyum'unda sunulmuş bildiri, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
9. Odabaşı, F. (1998). *"Bilgisayar destekli öğretim, Bilgisayar"* Editör: Yaşar Hoşcan. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınlar, No:582, 135-150.
10. TimeWarp Technologies (2014). Home Concert Xtremefor İOS user guide. <https://timewarptech.com/documents/documentation/HCX-iOS/HCXiOS%20User%20Guide.pdf> sayfasından erişilmiştir.
11. Tomita, Y. & Barber, G. (1996). New technology and piano study in higher education: getting the most out of Computer-Controlled Player Pianos. *British Journal of Music Education*, 13(2), 135-141.
12. Tseng, S.M.A. (1995). *Solo accompaniments in instrumental music education: The impact of the computer-controlled Vivace on flute student practice*. Doctoral Dissertation, Graduate College of the University of Illinois, Urbana- Champaign.
13. Yalçınkaya, B. & Eldemir, A.C. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının alana yönelik bilgisayar okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 2185-2195.
14. Yıldız, Y. (2013). Model önerisi: geleceğin müzik eğitimi kurumları için teknoloji destekli çalgı eğitimi sınıfı. *International Symposium on Changes And New Trends in Education* 1, 137-144.
15. Webster, P.R. (2007). Computer-based technology and music teaching and learning: 2000-2005. In L. Brester (ed.), *The International Handbook of Research in Arts Education* (s.1311-1328) Dordrecht, The Netherlands: Springer.

TÜRKİYE'DE AİLE, EVLİLİK YAPISI VE BOŞANMALARIN SON YILLARA DAYALI VERİLER ÜZERİNDEN İNCELENMESİ VE BOŞANMA DANIŞMANLIĞI AÇISINDAN DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN HUSUSLAR

Azize Nilgün CANEL¹



¹ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi.

Türkiye'ye özgü demografik veriler ve boşanma danışmanlığı açısından verilerin önemi:

Türk aile yapısını ve ülkemize özgü farklılık ve özelliklerini anlamadan, sadece batı literatürünün ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulmuş bilgiyle çalışmak, Türkiye'de yapılacak herhangi bir çalışmada eksiklik ve yetersizliklere yol açacaktır. Türk aile yapısının kendisine özgü karakteristiklerinin tartışılması ve dikkat edilmesi gereken hususların vurgulanması, özellikle boşanma danışmanlığı gibi hassas bir konuda önem arz etmektedir. Bu bağlamda oluşturulacak müdahale programlarının ihtiyaca yönelik, çeşitliliğe sahip ve esnek olması aşağıdaki bölümün bilgileri ışığında mecburi görülmektedir.

Ülkemizde aile, ailenin değişen yapısı, Türk aile yapısına ait fonksiyonlar, özellikler v.b. konularının sıklıkla araştırıldığı görülmektedir. Ancak aile konusundaki araştırmaların çeşitliliğine rağmen, evlilik ilişkilerinin aynı yoğunlukta ele alındığı söylenemez. Türkiye'de evliliklerle ilgili araştırmalar, yabancı literatürde rastlandığı kadar çeşitli ve çok sayıda değildir.

Türkiye'de 2011 yılında hiç evlenmemiş erkeklerin oranı %31, hiç evlenmemiş kadınların oranı %23; evli erkeklerin oranı %66, evli kadınların oranı %65; ayrı yaşayan erkeklerin oranı 3, ayrı yaşayan kadınların oranı 8; boşanmış erkeklerin oranı %1, boşanmış kadınların oranı %3; eşi vefat etmiş erkeklerin oranı %2, eşi vefat etmiş kadınların oranı ise %9'dur. 2011'de ilk evlenme yaşı 18-24 yaş aralığında olanların oranı %57, 25-29 yaş aralığında olanların oranı %20, 30-34 yaş aralığında olanların oranı %4 ve 35 yaş üstü olanların oranı da %1'dir. 2011 yılında evli olan yaklaşık her beş kişiden birinin ilk evlenme yaşının 18 yaşın altında olması ise, üzerinde durulması gereken bir olgudur. Erkeklerin %7'sinin ilk evlenme yaşı 18'in altında iken, bu oran kadınlarda %31'e yükselmektedir. 2011 yılında "görücü usulüyle tanıştırdım ancak benim kararım ile evlendim" diyenlerin oranı %42'dir. 2011 yılında görücü usulüyle, kendi görüşü sorulmadan ailesinin kararıyla evlenenlerin oranı ise %9'dur. Kadınlarda bu oran %12 iken, erkeklerde %6'ya düşmektedir. 2011 yılında kaçma, kaçırılma ile evlenenlerin oranı ise %4'tür. (Koc, 2014)

Türk aile yapısı içerisinde, göçebe kültürün etkisi ve değişik coğrafyalarda çeşitli medeniyetlerle karşı karşıya kalmasından dolayı, sosyolojinin vurguladığı aile tiplerinden birçoğu görülebilmektedir. Dolayısıyla pek çok batı ülkesinden görülen benzer ve tekdüze aile yapılanmaları, ülkemizde büyük bir çeşitlilikle farklılaşmaktadır (Cebeci, 1993). Ayrıca Türkiye doğu ve batı kültürlerinin kesişme noktasında yer alan bir ülke olma özelliğini taşımaktadır. Günümüzde Türk ailesi, hem batı görünümüyle biçimiyle, hem de geleneksel kalıplar içindeki görünümüyle karma bir yapı sergilemektedir. Hem geleneksel geniş ailenin temel özelliklerini hem de çekirdek ailenin temel özelliklerinin bir kısmını taşımaktadır. Köy, kasaba ve büyük şehir ailesi olarak farklı özellikler taşımasının yanı sıra, kentleşmenin tam olarak sağlamadığı, şehre yerleşmesine rağmen köy hayatı özelliklerini de sergileyen tam bir geçiş

ailesi olma özelliği de göstermektedir (Altuntek, 2001; Aydın, 2000; Güler, D.; Ulutak, 1992; Taylan, 1992; Eyce, 2000).

Ancak tüm bu çeşitliliğe rağmen, çeşitli Türk aile yapılarındaki bazı ortak özellikler, genel karakter eğilimleri olarak Cumhuriyet dönemine kadar gelebilmiştir. Bu durumda yine de belli bir Türk aile yapısından söz etmek mümkün olabilmektedir. Türk aile yapısında, üyeler arasında saygı, sevgi, dayanışma, yardımlaşma, usulüne uygun evlilik (söz kesme, nişan, nikâh, düğün, akrabalık gibi) ve sapmalardan uzak bir aile yapısı, ailede bulunması gereken uygulama ve değerler arasında sayılabilir (Tezcan, 2000). Fişek (1992), Aile Sistem Teorisi'ni baz alarak gerçekleştirdiği araştırmasında, Türk ailesinin otorite, güç ve statü ilişkilerinde aşırıya varan bir eğilimin ve hızlı değişimin söz konusu olduğunu ortaya koymaktadır. Ailede duygusal bağlılık oranı ise oldukça yüksek olarak tespit edilmiştir. Bu da ailenin her hangi bir sorunla karşı karşıya geldiği zaman bir araya gelmesini kolaylaştırmaktadır. Bu durumda ailenin önemli değerlerinden birisinin ailenin birbirine bağlılığı olduğu düşünülebilir. Türk ailesinde ailenin önemli değerleri arasında aile birlikteliği, ailenin kutsallığı, büyüklere saygı gibi değerlerin varlığı da dikkat çekmektedir (Aydoğan, 1992; Eyce, 2000). 2008 Yaşam Memnuniyeti İstatistiklerine göre, ülkemizin %70.08'i mutluluk kaynağı olarak ailenin tümünü göstermiştir. Türkiye'de genel mutluluk düzeyi çok mutlu olduğunu ifade edenlerde %8.23, mutlu olduğunu ifade edenlerde ise %47.52 dir. Nüfusun %30.34'ü orta derecede mutlu olduğunu ifade ederken, mutsuz olanların oranı %11.43, çok mutsuz olanların oranı ise %2.47'dir (TÜİK, 2009).

Ülkemizde görülen genel aile tiplerleri ve özellikleri aşağıda yer aldığı gibidir (Eyce, 2000). Bu bölümdeki demografik bilgiler ise, özellikle 12208 hane ile görüşmenin yapıldığı ve 48.235 ferdin demografik bilgisi toplandığı Türkiye'de Aile Yapısının Değişimi araştırmasındaki veriler temel alınarak değerlendirilmiştir (Koç, 2014).

Çekirdek Aile: Karı koca ve evlenmemiş çocuklardan oluşan ev halkı. Günümüzde çekirdek aile oranı %70 seviyesindedir. Türkiye'de son 40-45 yıl içinde, çekirdek aile ve dağılmış aile oranlarının sırası ile %15 ve %53 arttığı; geniş aile oranının ise %161 azaldığı görülmektedir.

Ataerkil Geniş Aile: Aile başkanı ve karısıyla, evli oğulları, gelinleri ya da evli oğul ve diğer bekar çocukların veya tek bir evli oğul, gelin ve torunların birlikte oturmaları. 1978 yılında hane halklarının %19'u ataerkil aile yapısı içinde yaşarken 2011 yılında bu oranın %5'e kadar gerilediği anlaşılmaktadır. Bu dönemde yaşanan başka bir gelişme, *geçici geniş ailenin* ataerkil geniş aileye göre daha dirençli kalarak zamanla ataerkil geniş aileden daha yaygın hale gelmesidir.

2006 ve 2011 yıllarında gerçekleştirilen Türkiye Aile Yapısı araştırmalarının verileri Türkiye'de yaşanan sosyoekonomik değişimin bir sonucu olarak aile yapısındaki çekirdekleşme ve geniş aile yapısında, özellikle de ataerkil geniş aile yapısında gözlenen çözümlü eğilimlerinin devam ettiğini göstermektedir. Daha ayrıntılı olarak bakıldığında,

Türkiye'deki ailelerin çekirdek aile yapısını oluşturan alt aile biçimlerinden *çocuksuz çekirdek ailenin, çocuklu çekirdek aileye* göre daha hızlı arttığı görülmektedir. Çocuklu çekirdek aile içinde ise Türkiye'de doğurganlığın düşmesine koşut olarak özellikle bir ve iki çocuklu ailelerde artış olduğu; üç veya daha fazla çocuklu ailelerde ise ciddi bir azalma olduğu görülmektedir (TAYA, 2006, 2011).

Geçici Geniş Aile: Aile başkanının kendi ana babası (ya da bunlardan biri), bekar kardeşleri, karısının bu tür yakınları yada her ikisinin diğer akrabalarının bulunması. Bu tür akrabalarından birkaçı bir arada bulunabileceği gibi, yalnız biri de olabilir. Son yıllarda ataerkil ailedeki çözülmenin hızlandığı, çekirdek aileye eklemelenme biçiminde ortaya çıkan geçici geniş ailenin ise artma eğilimi içinde olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye'de, 2006'da 18 yaş üstündeki bireylerin %9'u geniş aile içinde yaşayan akrabalar ve bunların %61'i kadındır. 2011'de yine evdeki akrabaların çoğunluğu kadın olmakla birlikte, cinsiyet oranında hafif bir düşme gözlenmiştir (%59). Evdeki akrabaların en az beşte biri daha önce evlenmiştir. Bunların bir kısmı ki dul kalan yaşlı büyüklerdir. Bu bulgular, toplumda dul, boşanmış ve ayrı yaşayan bireylerin evlilerden, hatta hiç evlenmemişlerden daha kırılgan ve çaresiz olduklarını da ima etmektedir. Dikkat çekici bir diğer hususta, 2006 da, en az bir akrabalarının aynı binada oturduğunu söyleyen bireylerin oranı %13'tür. Beş yıl içinde bu oranda hafif bir artış olmuş ve %17'ye yükselmiştir. Aynı binada oturan akrabaların çoğunluğu anne baba ya da kayınvalide-kayınpederdir. Bu, daha önceki bulgularla uyum halindedir. Türkiye'de güçlü bir anne-baba-çocuk ilişkisi vardır. Bu ilişki çocuklar evden ayrıldıktan sonra bile yakın mesafelerde oturarak sürdürülmektedir. Bireylerin %27'si aynı apartmanda olmasa bile aynı semtte bir akrabalarının bulunduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla geniş aile, çekirdek aileye dönüşmüş olsa bile, çekirdek aile üzerinde etkisini hala sürmekte olduğunu tahmin etmek zor değildir.

Parçalanmış Aile: Ölüm, boşanma, ayrı yaşama gibi nedenlerle, karı ya da kocanın birinin ya da her ikisinin bulunmadığı aile. Dul anne ve evlenmemiş çocukların ya da büyükanne ve evlenmemiş torunlarının birlikte oturması. Türkiye'de yalnız yaşayanlar zaman zaman artmış, sonra azalmıştır. Günümüzde yeniden artış eğilimine girmesi ve beş yıl içinde nerdeyse iki kat artmış olması önemli bir değişimdir. Türkiye'de tek ebeveynli hanelerin oranı %5 civarındadır. Tek ebeveynli hanelerin yaklaşık %90'nı kadın ve çocuk(ları) şeklinde bir kompozisyona sahiptir. Türkiye'de dağılmış aile yapısındaki yaygınlaşmanın, özellikle de 1990'lar sonrasında tek kişilik aile ve tek ebeveynli aile yapılarındaki yaygınlaşmanın ivmesinde çok ciddi bir artış görülmektedir. 2006'da yalnız yaşayan kadınların çoğu (%57) yaşlı (65+) ve başından bir evlilik geçmiş olanlardır (%84). 2011'de yalnız yaşayan kadınlar arasında yaşlılar daha da artmıştır (%62). Günümüzde en dikkat çekici olan husus, yalnız yaşayan erkek nüfusun önemli bir orana ulaşmış olmasıdır. Yalnız yaşayan erkeklerin çoğunluğu 18-44 yaş arasında hiç evlenmemiş, genç nüfustur. Bu yeni bir eğilimdir. 2006'da kentlerde yalnız yaşayan erkeklerin %55'i, 2011'de %68'i lise ve daha üstü eğitim

görmüştür. Diğer bir deyişle, erkekler arasında yalnız yaşamak zorunluluklardan çok, bir yaşam biçimi haline dönüşmektedir.

Aile eğitim programları içeriklerinde toplumsal bağlamda aile destekleri arasında yer alan akrabalık ve komşuluk ilişkileri, Türk aile yapısının önemli doğal kaynaklarından birisini oluşturmaktadır (Alpaydın, Canel, 2011). Komşuluk ilişkileri ilk defa Türkiye’de Aile Yapısının Değişimi araştırmasında (Koç, 2014) ele alınmıştır. Yapılan çalışmada bireyler komşularıyla akrabalarıyla olduğundan daha sık görüşüklerini belirtmişlerdir. En yaşlı gruplarda komşularla görüşme tek ve en önemli ilişki biçimi haline gelmektedir.

Boşanma danışmanlığı konusunda oluşturulacak çalışmalarda, her ne kadar çekirdek aile ile çalışılıyor gözükse de, geniş ailenin arka planda varlığını gayet etkin olarak sürdürdüğünü unutmamak gerekmektedir. Nitekim Türkiye Boşanma Nedenleri Araştırması 2014 yılı raporuna göre (TBNA, 2014), boşanmış bireylerin evliliklerinde yaşadıkları ilk beş sırada yer alan sorunlar arasında yakın çevre faktörü yer almaktadır. Boşanma danışmanlığında çiftte verilebilecek destek içeriklerinde yakın aile, akraba ve hatta komşu faktörünün unutulmaması ve gerekli müdahalenin plana alınması gerekmektedir.

Türkiye’de Boşanma Nedenleri ve Boşanma Danışmanlığı Açısından Önemi:

TBNA (Türkiye Boşanma Nedenleri Araştırması) 2014 yılı raporuna göre, boşanmış bireylerin evliliklerinde yaşadıkları sorunlar arasında ilk beş sırada yer alan durumlar şiddet, alışkanlıklar, yakın çevre, duygusal ilişki ve cinsel hayat odaklıdır. Bu gerekçeler farklı demografik özelliklere göre farklılaşma göstermekle birlikte şiddet, alışkanlıklar ve duygusal ilişkiye dair sorunlar hem kadın hem de erkekler tarafından en sık dile getirilendir. Diğer yandan kadınların bir bölümünün evlilik boyunca şiddet görsen de boşanmak için uzun süre beklediği anlaşılmaktadır. Bireylerin boşanma gerekçelerinde, yakın çevrenin evliliğe müdahalesi ve duygusal ilişki en üst sırada yer almaktadır. Bu gerekçeleri aldatma, ekonomik sorunlar ve şiddet takip etmektedir. Eski eşinin veya kendisinin alışkanlıkları, yaşam tarzı veya değerleri nedeniyle evliliğinin sona erme durumu da yaygındır. Bireyler arasındaki yaş farkı, inanç / mezhep farklılığı ve akraba evliliği gerekçeleriye boşanmaya sebep olan durumlar arasında alt sıralarda yer almaktadır. Cinsiyet temelinde yapılan inceleme, kadınların en fazla şiddet sebebiyle, erkeklerin ise en sık yakın çevre sebebiyle boşandığını işaret etmektedir. Yakın çevre sebebiyle boşanmaların yaşandığı evliliklerdeki kilit faktör kadın veya erkeğin ailesinin özellikle annesinin ilişkiye olan müdahalesidir. Erkekler özellikle eski eşinin kendi ailesine saygısızlık yapmasını boşanma gerekçesi olarak gösterirken, kadınlar eski eşinin ailesinin evliliklerine müdahale ettiğinden söz etmiştir. Duygusal ilişki sebebiyle gerçekleşen boşanmalarda temel gerekçe karşılıklı sevgi eksikliğidir. Boşanmanın öne çıkan diğer nedeni ekonomik sıkıntılar ve

çalışma hayatıdır. Bunun yanı sıra, kadının işgücüne katılımına erkeğin izin vermemesi de boşanmaya yol açan gerekçeler arasındadır (TBNA, 2014). 2011 yılı verilerine göre (Koç, 2014), boşananların oranı üniversite mezunlarında diğer öğrenim gruplarındaki kişilere kıyasla nispeten daha yüksektir. Boşanmış ve çocuklu erkeklerin %30'u yeniden evlenmeyi düşünürken, boşanmış ve çocuklu kadınlarda bu oran %16'ya düşmektedir

Bu veriler, ülkemizde boşanma danışmanlığına başvuracak çiftlerin en çok ihtiyaç duyacakları yardım alanlarını işaret etmesi açısından oldukça önemlidir. Boşanma danışmanlığı konusundaki yaklaşım ve müdahalelerin, özellikle ilk beş sırada yer alan şiddet, alışkanlıklar, yakın çevre, duygusal ilişki ve cinsel hayat odaklı içerikler konusundaki ihtiyaçları kapsayacak şekilde yapılması gerekmektedir. Cinsiyet temelinde kadınların en fazla şiddet temelinde boşanma talepleri söz konusuyken, erkeklerin aile ve özellikle anneleri kaynaklı boşanma taleplerinin olması, ülkemize özgü odaklanılması gereken en temel problem alanlarına işaret etmektedir.

Boşanma danışmanlığının boşanma öncesi evresi, çiftin evlilik ilişkilerini yeniden değerlendirerek geri dönüşlerinin mümkün olduğu evredir. Bu bağlamda öncelikle boşanma danışmanlarının partnere yönelik şiddet konusunda etkin müdahale içeriklerine hakim olmaları gerekmektedir.

Alışkanlıklar, madde kullanımından internet bağımlılığına dek uzanan geniş bir yelpazeye sahiptir. Bağımlılık konusunda müdahale gerektiren çiftlerin danışma süreçlerinin, ilgili kurumların tespiti, bu kurumlarla işbirliği ve yönlendirme yapılması yoluyla destek programları içermesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu tür bir işbirliği sayesinde bağımlılık konusunda desteklenen çiftin iletişimi geliştirme konusundaki desteği boşanma danışmanı tarafından paralel seanslarla yürütülerek sağlanabilir.

Boşanma danışmanlığında atlanmaması gereken ve müdahalenin en önemli içeriklerinden birini oluşturacak olan diğer bir konu alanının eşlerin ailelerinin evliliğe olan olumsuz etkileriyle başa çıkmak olduğu görülmektedir. Bu konuda ülkemizde sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır ve herhangi bir müdahale içeriğini oluşturmaya dair henüz bir çabaya rastlanmamıştır. Ancak boşanma danışmanın bu konuda etkili bir müdahale yoluna sahip olması elzem gözükmektedir. Bu durumda bu konuda etkin bir müdahale içeriği oluşturmak boşanma danışmanlığı açısından önemli görülmektedir.

TBNA (2014) verilerinin ortaya koyduğu en önemli boşanma sebepleri arasında yer alan duygusal ilişki ve cinsel hayat temaları, boşanma danışmanının özellikle iletişim konusunda yapacağı çalışmaların temelini oluşturmak zorundadır. Bu bağlamda boşanma danışmanının yakın ilişkiyi geliştirme konusundaki müdahaleleri kadar, cinsel ilişki konusunda nasıl bir destek verebileceğine dair bir müdahale planı veya gerekli yönlendirmeleri yapabilmek için yeterli başvuru kaynağı olması gerekmektedir. Yukarıda bahsi geçen tüm konular müdahale programlarının yanı sıra, aynı zamanda

her biri açısından önemli çift ve aile eğitimlerini oluşturmayı da gerekli kılmaktadır.

Aile Yaşam Döngüsü ve Evlilik Doyumu Açısından Türkiye’de Boşanmalar

Aile yaşam döngüsü, ailelerin gelişim aşamalarını ve seyrini ifade eden bir süreç modelidir. Evlilik ve aile hayatı da bireyin kendi hayatında olduğu gibi farklı dönemleri içermektedir. Aile tüm bu süreçler boyunca birlikte hareket eden ve gelişen bireylerin oluşturduğu bir bütündür ve her bir evrenin ihtiyaçlarını ve gelişimsel görevlerini anlamak, gerek bireylerin gerekse de ailenin duygusal ihtiyaç ve problemlerini anlamada oldukça etkilidir. Mc Goldrick ve Carter’a göre aile yaşam döngüsü, bağlı olmayan genç yetişkin, yeni evli çift, küçük çocuklu aile, ergenlik döneminde çocuğu olan aile, çocukları evden ayrılan aile, daha sonraki yaşamda aile olarak şekillenmektedir (Gazioğlu-İşmen, 2011). Caret ve Mc Goldrick altı aşama tanımlarken, Duvall ve Hill yedi aşama tanımlamaktadırlar. Ancak temelde ortak olan nokta, ailelerin bu aşamaları geçerken problem yaşamaları ve yeni aşamaya uyum sağlayamama ihtimallerinin varlığıdır (Özdemir, Vatandaş, & Torlak, 2009). Yaşam döngüsünün çeşitli evrelerinde boşanma düşünceleri ortaya çıkabilmekte ve bu düşünceler evrelere göre farklılaşabilmektedir. Çocukların okul öncesinde ve evden ayrıldıkları dönemde, çiftlerin boşanma düşünceleri daha fazla olabilmektedir. Yaşam döngüsünde çocukların okula başlaması ve çocukların evden ayrılması evreleri arasında, daha az boşanma düşüncesine rastlanmaktadır. Ülkemiz açısından durumu değerlendirmek gerekirse, Türkiye’de 2015 yılında boşanmaların %39,3’ü evliliğin ilk beş yılı, %21,5’i ise evliliğin 6-10 yılı içinde gerçekleşmiştir (TÜİK, 2015). Aşağıdaki tabloda ülkemizde evlilik süresine göre boşanmalar takip edilebilmektedir.

Tablo1: Evlilik süresine göre boşanmalar, 2014-2015 (TÜİK, 2015)

Evlilik süresi (yıl)	Yıl			
	2014		2015	
	Sayı	%	Sayı	%
Toplam	130 913	100,0	131 830	100,0
1 yıldan az	4 727	3,6	4 814	3,6
1-5	47 090	36,0	47 075	35,7
6-10	28 595	21,8	28 384	21,5
11-15	17 987	13,7	18 276	13,9
16-20	14 083	10,8	14 252	10,8
21-25	8 623	6,6	8 850	6,7
26+	9 538	7,3	9 957	7,6
Bilinmeyen	270	0,2	222	0,2

Bu veriler, ortalama olarak aile yaşam döngüsünün küçük çocuğu olan aile aşamasına denk gelmektedir. Yani Türkiye’de en fazla boşanma talebinin ilk çocuğun doğumunu takiben, henüz okul öncesi çağda çocuğu olan çiftler arasında fazla olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla ülkemizde boşanma danışmanlığına en fazla ihtiyaç duyacak olan kesimin yaşam döngüsünün bu

evresindeki çiftler olacağı varsayılabilir. Bu veriler evlilik doyumu kavramı ile de uyumludur. Evlilik doyumu çocukların varlığı, yaşam krizleri, yaşam döngüsündeki geçişler, davranış paternleri, sosyal destek v.b pek çok olgudan etkilenmekte ve bireyin kendi evlilik ilişkisindeki gereksinimlerini karşılama derecesine ilişkin algısı olarak tanımlanmaktadır (Bradbury, Fincham ve Beach, 2000). Aile yaşam döngüsünün evreleriyle, doyum arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda, yaşam döngüsünün belli dönemlerinde doyum düzeyinin değiştiği ortaya konulmaktadır. Literatüre göre evlilik doyumunun ilk çocuğun doğmasıyla beraber düşüşe geçtiği, çocukların okul yılları boyunca da azalmaya devam ettiği bilinmektedir (Noller, Feeney, 2002; Kertsen, 1990; Lawrence, Eldridge, Christensen, 1998; Synder, 1997; McCubin, 1990; Lower, 2005). Ülkemizde boşanmaların en yoğun olduğu evliliğin ilk beş yılı içerisinde ilk çocuğun doğmuş olması ihtimali düşünüldüğünde ve ikinci en yüksek evre olan 6-10 yıl içerisinde de çocukların okul yılları dönemine denk geldiği hesaba katıldığında, dünya literatürü ile uyumlu olarak, aile yaşam döngüsündeki bu evrelerin ülkemiz içinde kritik evreler olduğu düşünülebilir.

Boşanma danışmanlığının özellikle boşanma öncesi evresinde danışmanların üzerinde çalışmaları gereken konulardan bir tanesi evlilik ilişkisini geliştirme ve evlilik doyumunu artırma konusudur. Evlilik doyumu, kişinin evliliğinden duyduğu memnuniyetin miktarı olarak tanımlanabilir. Kişinin çift ilişkisine dayalı olarak duyduğu tatmin ve mutluluk duygusunun derecesidir (Nichols, 2005). Evlilik doyumu, kişilerin evliliklerinden duydukları memnuniyetsizlik, ilişkideki stresin varlığı, çiftin arasındaki iletişim, birlikte zaman geçirme, maddi konularda anlaşmazlık ve rol oryantasyonu, eşlerin birbirlerine karşı gösterdikleri sevgi biçimi, cinsel doyum, problemleri paylaşma boyutlardan elde edilen psikolojik tatmindir (Synder, 1997; Fincham, Bradbury, 1987; Sokolsi ve Hendrick, 1999).

Aile yaşam döngüsünün evreleriyle, doyum arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda, yaşam döngüsünün belli dönemlerinde doyum düzeyinin değiştiği ortaya konulmaktadır. Evlilik doyumu evliliğin ilk yıllarında yüksek olmakla birlikte, ilk çocuğun doğumu ile düşme eğilimine girmekte, çocuklar ergenlik çağında iken en düşük seviyeye ulaşmaktadır (Lerner & Spanier, 2013; Twenge, Campbell & Foster, 2003; Mc Cubin, 1990; Steinberg & Silverberg, 1987); Schram, 1979). Bu bilgi, TÜİK, 2015 yılı boşanma istatistikleri ile uyumludur çünkü ülkemizde boşanmaların en yoğun olduğu dönem evliliğin ilk beş yılına denk gelmektedir. Bu evrede ilk çocuğun doğmuş olduğu düşünülürse, boşanma danışmanlarına özellikle bu evrede başvurular olması beklenebilir. Ayrıca boşanma danışmanlığı ile ilgili çalışmalarda bu kritik evrelere özgü müdahale ve yaklaşımlara yer verilmesi gerekmektedir.

Evlilik doyumunu etkileyen önemli içeriklerden birisi, çocukların evliliğe olan etkisidir. Türkiye’de evliliğin anlamına ülkemizde gerçekleştirilen araştırmaları temel alarak göz attığımızda, evlilik genel olarak, karşı cinsten biriyle beraber sosyal yönden kabul edilebilir şekilde yaşamı paylaşmak ve çocuk sahibi olabilmek amacıyla gerçekleştirilen bir anlaşma olarak

görülmektedir. Bu tanımlama bağlamında Türk toplumunun %63'ü evliliğin en önemli sebebinin çocuk sahibi olmak olduğunu belirtmektedir (D.P.T., 1989). Yabancı literatürde çocukların evlilik doyumuna etkisi genelde iki boyutta ele alınmaktadır bu boyutlar, çocukların bakımından kaynaklanan tatminsizlik ve çocukların varlığından kaynaklanan tatminsizlikten olarak özetlenebilir (Synder, 1997). Oysa Türkiye'de yapılan bir araştırmada faktör analizi esnasında çocukların varlığının ilişkiye yansımaları (çocuklar olmasa daha mutlu bir beraberliğin var olup olamayacağı, ilişkideki esas problem kaynağının çocuklar olması v.b.) konusundaki maddeler tümüyle elenmiş, geriye sadece çocukların bakımının ve sorumluluğunun eşler arasında eşit olarak paylaşılmasının etkisini araştıran maddeler kalmıştır (Canel, 2007). Özette Türk insanı çocukların varlığını tartışmayı reddetmiştir. Bu sonuç Devlet Planlama Teşkilatı'nın ülkemizdeki evliliklerin en önemli sebebinin çocuk olduğu bulgusuyla uyumludur. Boşanma danışmanlığı söz konusu olduğunda oldukça önemli olarak ele alınabilecek olan bu bulgu, danışma ortamında özellikle çiftin arasındaki yakın ilişkiyi geliştirmeye ve evliliğin bir amacının da partnerle kurulacak sağlıklı bir beraberlik ve doyurucu ilişki olmasına odaklanmayı gerekli kılmaktadır.

Türkiye'de Önemli Bir Eğilim: Akraba Evlilikleri ve Danışma Açısından Önemli Hususlar

Türkiye'deki evlilik yapılarından dikkate değer bir oluşum da akraba evlilikleridir çünkü ülkemizde akraba evliliği oranı %21'dir. Diğer bir deyişle, Türkiye'de her beş evlilikten birinden fazlası akraba evliliğidir. Üstelik bu oran bazı illerimizde %43'e kadar çıkmaktadır. Akraba evlilikleri endüstrileşmiş batı toplumlarında çok az olmasına rağmen Türkiye, Asya ve İslam ülkeleriyle birlikte bu evliliklerin yüksek olduğu ülkeler arasındadır (Ökten, 2009; Ayan, Beder-Şen, Ünal ve Yurtkuran, 2002). Özellikle Güneydoğu Anadolu'da akraba evliliklerinin bir toplumsal norm halini aldığı, özellikle kuzen evliliklerinin çok sık yaşandığı görülmektedir. Bu bölgelerden büyük şehirlere yapılan göçler bu özelliklerin büyük şehirlere de taşınmasına sebep olmaktadır. Ayrıca Türkiye'de evliliklerin %69'u hemşeriler arasındadır. Bu kadar büyük bir oran boşanma danışmanlığı açısından ülkemize özgü bir içerik olarak asla atlanamayacak bir durum oluşturmaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre, akraba evliliklerinde 18 yaş altı evliliklere daha sık rastlanmaktadır. Diyarbakır'da yapılan bir araştırmada 18 yaş altı evliliklerin %48'inin akraba evliliği olduğu saptanmıştır (Sır, Kaya, Kaya ve Bez, 2012). Tunc'un (2004) Van'da yaşayan 200 kadın üzerinde yaptığı araştırmada akraba evliliğinin %34.01 oranında gerçekleştiği görülmektedir. Türkiye'de yapılan araştırmalarda, akraba evliliklerinde ebeveyn ve akrabaların karar mekanizması olarak rolü fazla bulunmuştur (Fidaner, 2001; Ayan ve diğ., 2001). Oysa yapılan araştırmalar, eş seçiminin tamamen serbest olduğu ve kişilerin kendi eğilimlerine bırakıldığı toplumlarda, insanların çok azının akrabaları ile evlendiklerini göstermektedir (Timur, 1972). Akraba evliliği yapan ve evliliğinden memnuniyet duyan bir grup

katılımcı üzerinde yapılan bir araştırma da ise, evli çiftler tanıdık biriyle evlenmekten mutluluk duyduklarını, yabancı biriyle evlenmektense, tanıdık biriyle evlenmeyi tercih ettiklerini belirtmektedirler (Ayan, Beder-Şen, Ünal, Yurtkuran, 2001). Araştırmadan elde edilen akraba evliliği yapmayla ilgili bir diğer belirleyici hususta dini inanç benzerliğidir. Akraba evliliği yapanlarda dini inançlarının eş seçiminde çok belirleyici olduğunu düşünenlerin oranı daha fazladır. Bu veriler, Bowen'ın ileri sürdüğü gibi, evliliklerde bireylerin kendi farklılaşma düzeylerindeki kişileri eş olarak seçme eğiliminde oldukları bilgisiyle örtüşmektedir (Bowen, 1976).

Aile danışmanlığı bağlamında bu tip ailelerin merkezci (centripetal/merkeze yönelmiş) bir yapıda oldukları düşünülebilir. Merkezci stildeki aileler ilişki doyumu kaynağı olarak ailenin içini göstermektedir. Aynı şekilde Bowen'ın ortaya attığı kavramlar açısından bu tip ailelerin farklılaşma düzeylerinin düşük olduğu dolayısıyla, aile üyelerine duygusal bağımlılığın fazlalığı düşünülebilir (Gladding, 2014). Nitekim Türkiye'de akraba evliliği yapan bir grup denek üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada, katılımcı kadınlara ve erkeklerle, *akraba evliliği yapmaktan dolayı mutlu olup olmadıkları* sorulmuştur. Araştırmaya katılan kadınların %80'i akraba evliliği yapmaktan memnun olduklarını belirtmiş, gerekçeler arasında eşlerinin tanıdık olmasından memnuniyet duyduklarını, yabancı biriyle evlenmektense, tanıdıkla evlenmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan erkekler adetleri devam ettirmenin önemli olduğunu belirtmişlerdir (Ayan, Beder-Şen, Ünal, Yurtkuran, 2001). Bu bağlamda boşanma danışmanın özellikle akraba evliliklerinin sürmesine sebep olan faktörleri bilmesi gerekmektedir. Bu evliliklerin sürmesini açıklamaya yönelik pek çok araştırma olmakla birlikte, araştırmaların, soya farklı kılan karışmaması, babadan oğula geçen mal ve toprağın dağılmaması, aşiretin güçlenmesi, toplumsal, ekonomik ve siyasal destek, başlık parasının ödenmemesi, boşanma ihtimalinin düşürülmesi, temel dayanışma ve yardımlaşmanın garantiye alınması, iffet ve namus garantisi, geleneksel otoriteye uyum yoluyla maddi ve manevi birikimlerin varlığının ve geleceğinin güvence altına alınması, coğrafi konum, köyden kente göç gibi sosyolojik faktörler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Altuntek, 2001; Uskun, 2001; Fidaner, 2001; Tillion, 2006; Ökten, 2009; Teebi, 2010; İslam, 2012; Abdalla ve Zaher, 2013). Ancak özellikle boşanma danışmanlığı gibi önemli bir konuda, akraba evliliklerinin sürmesine sebep olan psikolojik faktörlerinde ortaya konulması gerekmektedir. Akraba evliliklerinde dikkate değer gözükten psikolojik faktörler, daha önceki araştırmalara dayalı olarak; güçlü bir biz algısının oluşturulması, aile bağlarının güçlenmesi, "soyumu devam ettirmeliyim" empozesiyle büyümenin bilişsel gerçekliği etkilemesi, aile içi psikolojik destek ve dayanışma, aile bağlarının güçlenmesini sağlama, sahip olduğu zenginlikten soy dışında birinin yararlanmasını istememe, fakirlik durumunda kendi soyundan birisinin benzer durumu kabullenmesinin kolay olması, kadınların evlendiklerinde kendi ailelerinin bulunduğu ilden uzağa göç etmeyecek olmaları, yaşlılıkta bakım görmenin daha garanti olarak hissedilmesi, toplumun baskıcı yapısından dolayı gençlerin karşı cinsle en rahat ilişkiyi kendi akrabalarıyla kuruyor olmaları,

ailelerin dışarıya açılma korkusu, benzer gelenek ve göreneklerin çiftin birbirine uyumunu kolaylaştırması, evlenme yoluyla köken aileden uzaklaşmamış olma gibi faktörler olarak sıralanabilir (Sezen, 2005; Tillion, 2006; Ökten, 2009). Türkiye’de akraba evliliklerinin 2006-2011 Türkiye Aile Yapısı araştırma verileri açısından evlilik doyumu kriterlerine dayalı olarak incelendiği bir araştırma da (Canel, 2015) ülkemizde akraba evliliklerinin sürme sebepleri aşağıdaki başlıklar altında sıralanmıştır. 2006 yılı verilerinde akraba evliliği yapanlar 4412 kişiyle, araştırmaya katılan grubun %22’sini oluşturmaktadır. 2011 yılı verilerinde akraba evliliği yapanlar 3902 kişiyle, araştırmaya katılan grubun %21’ini oluşturmaktadır.

1. Akraba evliliklerinin, aile kökenlerinin bilinmesini ve korunmasını kolaylaştırdığı düşüncesi.
2. Akraba çocuklarının evliliklerinde daha iyi anlaşacaklarının düşünülmesi.
3. Dini inancın ve siyasi görüşün benzerliği.
4. Kültürel ve kişisel farklılıkların daha az olması.
5. Eşle anlaşmazlık durumunda olumsuz problem çözme davranışlarının (fiziksel şiddet hariç) daha az sergilenmesi.
6. Rol paylaşımında geleneksel olarak daha “tamamlayıcı” (ev işleri, çocuk bakımı annede, para kazanma babada v.b.) bir ilişki biçiminde anlaşıyor olmaları.
7. Eşin ailesiyle daha az çatışma yaşama.
8. Akraba evliliği yapanların yukarıdaki maddelere dayanarak akraba evliliklerinin sürmesini istemeleri.

Tüm bu veriler ışığında, ülkemizdeki akraba evliliği oranının %21 olduğu göz önüne alınacak olursa, boşanma danışmanlığı açısından bu verilerin nasıl değerlendirilmesi gerektiği düşünülmelidir. Gelenek-görenek benzerliği evliliklerde rahatlatıcı bir faktör olarak görüldüğüne göre, evliliklerde ailelerin birbirlerine bu bağlamda uyumlarını sağlayıcı çalışmaların yapılması, toplumda evlilik doyumunu düşüren faktörlerden birisi olarak görülen eşin ailesinden kaynaklanan tatminsizliklerin giderilmesini sağlayıcı uyum programlarının veya psikolojik danışma grupları oluşturulması gibi pratik öneriler dikkate alınabilir.

Türkiye’ye Özgü Evlenme Biçimleri ve Ritüellerinin Boşanma Danışmanlığı Açısından İncelenmesi:

Evlenme biçimleri, evliliğin devamı üzerinde etkili bir faktör olduğu kadar, problem alanları, evliliğin gidişatı, evliliğin sonlandırılması gibi pek çok faktör üzerinde de etkilidir. Özellikle doğuda kadının statüsünü belirleyen göstergeler toplumsal ve ekonomik göstergeler olarak ele alınabilir. Bunlar; kadının üzerindeki geleneksel kontrol, erken, zorla ve/veya görücü usulü evlilik, çokeşlilik, başlık parası, boşanma kuralları, namus cinayetleri gibi aile ve akrabalığa ilişkin toplumsal göstergeler ile kadının eğitim durumu, kadının çalışma olanakları, iş, siyasal ve toplumsal hayata katılım düzeylerini gösteren daha çok ekonomik göstergelerdir (Ökten, 2009). Bu sebeple başlık parası gibi bir unsurun günümüzde hala devam

etmesi, ülkemizdeki evlilik yapılarını anlama bakımından yabana atılır bir durum değildir ve evlilik ilişkisi içerisindeki toplumsal cinsiyet eşitsizliği, daha çok geleneksel yapı çerçevesinde tamamlayıcı (complementary) ilişki biçimi ile uyumlu gözükmektedir. Tamamlayıcı ilişki biçimi, rollerin katı bir şekilde tanımlandığı, ve farklılıkların maksimize edildiği bir ilişki biçimidir (Gladding, 2014). Bu durumda özellikle Yapısal Aile Terapisi bağlamında formüle edilebilecek bir müdahale planında, rollerin çok dikkatle tanımlanması mecburi gözükmektedir. Ayrıca ülkemize özgü bu tip problemlerin varlığı, boşanma danışmanlığı gibi müdahale içeriklerinin, aile, çift ve ebeveyn eğitimleri ile desteklenmesini de zorunlu kılmaktadır.

Boşanma danışmanlığı söz konusu olduğunda ülkemizde rastlanan evlilik biçimlerinin ele alınması önemli bir konudur. Sezen'in (2005) bu konuda yaptığı araştırmaya dayalı olarak, ülkemizde farklı evlenme biçiminden söz edilebilir.

1. Görücü usulüyle evlenme: Burada dikkat edilmesi gereken konunun, kız seçme girişiminin ailenin elinde oluşu ve gencin evleneceği kızı beğenmesinin yeterli olmayışıdır. Ailenin evlilik üzerindeki etkisini belirleyen bu durum şüphesiz evliliğin gidişatı ve hatta sonlandırılması üzerinde de etkili olacaktır. 2011 yılında görücü usulüyle, kendi görüşü sorulmadan ailesinin kararıyla evlenenlerin oranı %9'dur. Kadınlarda bu oran %12 iken, erkeklerde %6'ya düşmektedir. Görücü usulüyle tanıştırılan ancak neticede kendi kararı sorulanların oranı ise %42'dir (Koç, 2014).
2. Kız kaçırma (dügünsüz evlenme): 2011 yılında kaçma, kaçırılma ile evlenenlerin oranı %4'tür (Koç, 2014). Türk kültüründe son derece yaygın bir gelenek olarak eski çağlardan beri tekrarlanmaktadır (Tezcan, 2003).
3. Başlık parası: Dünyanın birçok ülkesinde görülen evlenme ile ilgili en yaygın kültürlerden birisi olan başlık parası ülkemizde de oldukça sık rastlanan bir kültür kalıbıdır. Ülkemizin çeşitli bölgelerinde görülmekte, özellikle Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerimizde sıklıkla rastlanmaktadır. Başlık parası, evleneceği erkeğin yada akrabalarının, kız babası yada akrabalarına yaptığı, toplumlara göre değişen hukuksal ve toplumsal uygulamaları içeren, armağan niteliğinde bir ödemedir. Yapılan araştırmalar başlık parası geleneğinin ülkemizde halen devam etmekte olduğunu göstermektedir (Ayan, Beder-Şen, Ünal, Yurtkuran, 2001). Türkiye genelinde evlenirken başlık parası verilenlerin oranı 2011 yılında da %16 olarak belirlenmiştir. Kuzeydoğu Anadolu (%40), Ortadoğu Anadolu (%40) ve Güneydoğu Anadolu'da (%39) başlık parası uygulaması yaygın olarak devam etmekte, batıya gittikçe azalmaktadır. Kırsal kesimde her dört evlilikten birinde başlık parası uygulaması olduğu söylenebilir. Eğitim düzeyi düştükçe başlık parası verme eğilimi artmaktadır (%41) (Koç, 2014; Kızılaslan, 2006). Hatta başlık parasının yüksekliği, köyden kente göçlerde önemli bir faktör olarak da karşımıza çıkmaktadır (Şen, 2014). İlginç olan bir diğer

husus ise, bu geleneğin yurt dışında yaşayan Türkler arasında da yaygın olmasıdır (Tezcan, 2003).

4. Oturak alma evlilik: Kızın bohçasını alarak oğlanın evine gidip oturması yoluyla evlenme şeklidir. Kütahya, Sivas, Kastamonu illerinde daha fazla rastlanmaktadır. Genellikle yoksulluk sebebine dayanmaktadır (Tezcan, 2003).
5. Dezmal Kaçırması Yoluyla Evlilik: Genellikle Hakkari, Van, Ağrı ve Erzurum'da görülmektedir. Bu evlilik biçiminde kızın herhangi bir eşyasının kaçırılması, kızın kaçırılması ile eşdeğer görülmektedir. Bir kızın yolda, çeşmede v.b. başörtüsünün zorla kaçırılması, genç kızın iffetinin (kızlığının) bozulması ile eş değer sayılmaktadır. Öylesi bir durumda oğlan ailesi kız tarafı ile anlaşmak zorundadır aksi takdirde silahlı çatışmalar ve kan dökülmesi kaçınılmaz olmaktadır (Sezen, 2005; Tezcan, 2003).
6. Beşik kertmesi evliliği: temelinde sosyoekonomik ve psikolojik etmenlerin yattığı bir evlenme biçimidir ve çok eski kaynaklara dayandırılmaktadır. Ailelerin bebekler henüz beşikte iken beşiklere birer kertme (işaret) koyması yoluyla çocukları nişanlaması geleneğidir. Akdın bozulması aynı şekilde namus davası olarak görülmekte ve silahlı çatışmaya kadar gidebilmektedir. Çoğu durumda akraba evliliklerinin bir biçimi olarak görülür (Tezcan, 1978).
7. Taygeldi Evlilik: Dul bir kadın veya erkeğin, eski evliliklerinden olan çocuklarıyla birlikte yeni bir evlilik yapması durumuna halk arasında verilen isimdir.
8. Kuma getirme veya çok eşlilik: Doğu ve güneydoğu bölgelerinde halen devam eden, büyük şehirlerin varoş bölgelerinde de rastlanabilen bir evliliktir. Özellikle kadının çocuk sahibi olamaması veya erkek çocuk vermemesi durumunda daha çok başvurulan bir yoldur (Topdemir-Koçyiğit, 2012). Ayrıca son zamanlarda Suriyeli kadınların kuma olarak alınması olgusu da artmıştır ancak yeterli araştırma bulunmamaktadır (Yıldırım, 2001). Çok eşlilik aynı zamanda, kadınların tarımdaki ekonomik işlevleriyle ilgili de gelenektir. Gerçekte çok eşli evlilik, başlık parası geleneğinin içerdığı olgunun bir diğer yönüdür; ücretsiz işgücünü artırmak yoluyla, üretimde birim maliyeti düşük tutmak ve ev işlerinin ağırlığına çözüm bulmak işlevini yerine getirir. Hem eşlerin sayısını hem de bunlardan olan çocukların sayısını artırarak işlerin çok kişi arasında paylaşılmasını sağlar (Arıkan, 1988).
9. Berdel (Bedel/Bartel) evlilikleri: Doğu ve güneydoğu bölgelerinde halen devam eden bir evlenme çeşididir (Güvenç, 1993). Ailelerin karşılıklı olarak kızlarını birbirlerine gelin vermeleri ile gerçekleşmektedir. Başlık parasını ortadan kaldırmaktadır.
10. Kepir (Yaban değişimi) evliliği: Evlenmek isteyen fakat başlık ve düğün masraflarını karşılayacak kadar paraları olmayan, ya da ailelerin çıkardıkları zorluklardan çekinen bekar iki arkadaşın, kız kardeşlerini kendi aralarında değiştirmeye karar vermesi ile gerçekleşmektedir. Burada kızların rızası alınmamakta ve kaçırılarak işgal edilmektedirler. Hakkari bölgesinde görülmektedir.

11. Levirat ve Sororat Evlilik: Doğu ve güneydoğu bölgelerinde rastlanmaktadır. Levirat evlilikte, ölen kardeşin karısı, bekar olan erkek kardeşle evlendirilir veya evli olan erkek kardeşin ikinci eşi olması yoluna gidilir. Erkek kardeşin olmaması durumunda ise, yeğenler veya yakın akrabalarından birisi tercih edilir. Sororat evlilikte ise eşinin ölümünden soma dul kalan kocanın, baldızı (eşinin kız kardeşi) ile evlenmesidir. Türkiye’de yapılan bir araştırma, bu tip evliliklerin namus meselesi olarak kabul edilmeleri kadar, çocuklara en iyi anne babalığın amca veya teyzeler tarafından yapılacağı varsayımına da dayandırıldığını göstermektedir (Bağlı, Sever, 2005).
12. İçgüveyi evliliği: Özellikle maddi durumu iyi olan ailelerin damadı içgüveyi olarak eve almaları şeklinde gerçekleşen evliliktir. Erkeğin ekonomik özgürlüğünün sınırlı olduğu bir evlenmedir.
13. Yetim evliliği: Anne ve babası ölmüş, kardeşleri olmayan bir delikanlı veya kızın, ileride kimsesiz kalmaması için, yakın akrabalarından biriyle evlendirilmesidir.
14. Çocuk evlilikleri/çocuk gelinler: 18 yaş altında yapılan evliliklerdir. 2011 yılında Türkiye genelinde ilk evlenme yaşına baktığımızda, göze ilk çarpan 18 yaş altı evliliklerin oranıdır. Türkiye genelinde medeni durumu evli olanların ilk evlenme yaşı 14 yaşın altında olanların oranı %3 iken, 15-17 yaş arasında olanların oranı ise %15’tir. 2011 yılında evli olan yaklaşık her beş kişiden birinin ilk evlenme yaşının 18 yaşın altında olması, üzerinde durulması gereken bir olgudur. 18 yaş altı evlenenlerin %31’i kız çocuklarıdır (Koç, 2014). Erken evliliklerde özellikle kız çocuklarının psikolojik ve duygusal gelişmelerinin zarar gördüğü ve yetişkin yaşamlarına olumsuz yansıdığı görülmektedir (Özcebe, Küçük Biçer, 2013).
15. Kan parası karşılığı evlenme: Kan davası geleneğine bağlı olarak, davayı durudumak adına, öldürülen kişinin kan bedeli olarak verilen altın, para, tarla gibi bedellerin yanında kızların da verilmesi adetidir.
16. Anlaşmalı evlilik: özellikle orta yaş üstü çiftler arasında görülen ve erkek tarafından talep edilen bir evlenmedir. Dul kalan erkeğin kendine baktırabilmek amacıyla malı veya parasını vermek karşılığında evlenmesidir. Genellikle dini nikahla yetinildiği için kadınlar evlenme esnasında alabildikleri mal veya para ile kalmakta, mirastan hak alamamaktadırlar.
17. Hileleri evlilik: Kişilerin bir çıkar amacı doğrultusunda yaptıkları evliliklerdir. Emekli kişinin maaşını alabilmek, yurt dışında kalmak için yabancı biriyle evlenmek gibi amaçlarla yapılmaktadır.

Tüm bunların yanı sıra, farklı dinden ve mezhepten yapılan evlilikler, kısa süre evli kalma yoluyla gerçekleşen muta evliliği, televizyon, gazete gibi medya kuruluşları yoluyla gerçekleşen evliliklerde ülkemizin gerçekleri arasında yer almaktadır. Ayrıca kırsal kesimdeki kadının rol ve sorumluluklarının şehirli kadından farklılıklar içerdiğini de dikkate almak gerekir. Ülkemizde kırsal kesimde yaşayan kadınların büyük çoğunluğu, aktif nüfus içerisinde, yani çalışan ve üreten insanlar arasında yer almaktadır. Türkiye’de kırsal alandaki kadın için üretim ve ev işleri bir arada

yürümektedir. Kırsal kesimdeki kadının aile içindeki rolüne göz attığımızda, günlük rutinleri arasında, temizlik, çocuk bakımı, ekmek yapma, yacacak temini, gıda ve beslenme gibi ev işleri yanında, bitkisel ve hayvansal üretim, el sanatları etkinlikleri, tarım dışı işler ve gelir getirici faaliyetlerde bulunma (pazarda satmak için mal üretimi, tarım dışı ücretli işçilik, pazarlama faaliyetlerine katılım v.b.) bulunmaktadır. Üstelik üretime katkıda bulunması evlilikteki geleneksel bakış açısını değiştirmemekte ve eşitlikçi bir statü sunmamaktadır (Kazgan, 1982).

Yukarıda bahsi geçen tüm evlilik tiplerinin evlilik ve aile yapılarına göre değerlendirilmesi ve sorun alanlarının tespit edilmesine dair çok az sayıda araştırma mevcuttur. Bu kavramların tek tek ele alındığı, demografik verilerinin tespit edildiği bir araştırma ise mevcut değildir. Üstelik bu evliliklerin birçoğu görüldüğü gibi zorla ve özellikle kadının rızası alınmadan gerçekleştirilen, kadının bir kimlik, benlik olarak değil bir mal olarak görüldüğü evliliklerdir. Özellikle göç alan büyük şehirlerin varoş bölgelerinde bu tip adetlerin azalarak da olsa sürüyor olması önemli bir sorundur ve sadece Anadolu'da ilgili bölgelerde değil büyük şehirlerde çalışan boşanma danışmanlarının da karşısına çıkacağı anlamına gelmektedir. Bu ailelerle çalışılırken aile içeriklerini anlamak, aile katılımını sağlamak, aileyle iletişim kurmak ve müdahale edebilmek için oldukça önemlidir. Boşanma konusunda çalışacak danışmanın, batıya dayalı evliliğe dair genel kabuller üzerinden çalışması ile, bu tip yörelere özgü biçim ve sebeplere hakim olarak çalışması arasında mutlaka fark olacaktır. Aile ve boşanma danışmanlığı hizmeti verilirken kültürel çeşitliliğe açıklık ve kültüre ilişkin yeterlilik son derece önemli görülmektedir. Danışmanların hem farklı aile yapılarına ilişkin bilgi sahibi olmaları hem de her birine uygun beceriler geliştirmeleri gereklidir (Gladding, 2014). Örneğin kadının içinde bulunduğu kültürdeki konumunu dikkate almadan batı normları doğrultusunda yapılacak bir çalışma veya yönlendirme, kadının hayatını daha da zorlaştırabileceği gibi, hayatını riske de sokabilir. Kültürel öğelerin farklı dinamikleri ile çalışılırken dikkat edilmesi gereken en önemli husus, danışmanın aileyi yargılamadan yaklaşması ve oluşmuş olan eylemlerin süreçte yarattığı sıkıntıları çözmeye odaklanması daha uygun bir yaklaşım olacaktır. Örneğin berdel veya levirat-sosorat tipi bir evlilikle evlenmiş olan bir kadının boşanma sonrası içine düştürebileceği durumlar, son derece titiz bir şekilde planlanmalı ve kişiler daha büyük risklerin içine atılmamalıdır. Çoğu durumda içinde yaşanılan kültürel çevrede bu tip kadınların boşanma çalışmasına yönlendirilmeden önce, evlilik ilişkilerindeki çeşitli faktörlerin çözümüne yönelik çalışmalara yönlendirilmeleri, Fenimist Terapi gibi kadının kültürel bağlamını da dikkate alan ve güçlendirilmesine yönelik çalışmaları içeren tekniklerle desteklenmeleri çok daha işlevsel ve kadını koruyucu sonuçlar verecektir. Bu tip çalışmalarda temel odak noktasının öncelikle kadını korumak olduğunu dikkate almak gerekmektedir.

Bu tip ailelerle çalışılırken işlevsel olabilecek içerik aşağıdaki noktaları içerebilir (Gladding, 2005)

1. Hassasiyet: Ailenin inançlarına, dünya görüşüne, aile için önemli ve hassas konulara, evlilik biçimindeki amaca yönelik hassasiyet.
2. Tecrübe: Danışmanın bu tip ailelerle çalışmaya alışık olması, kendisinin de o memleketten olması, aynı yapıya sahip ailelerle çalışma tecrübesinin olması gibi konular dikkate alınabilir.
3. Kabul: Danışmanın ailenin farklılığını kabul edebilmesi, birlikte çalıştığı aileyle rahat edebilmesi ve eleştirel bir gözle bakmadan çalışabilmesi gerekir. Örneğin evlilik biçimindeki farklılığın veya adet ve ananelerdeki keskin içeriklerin kendisini eleştirmeye, yargılamaya veya kişisel değer ve fikirlerini devreye sokmaya başlaması, oldukça riskli durumların doğmasına yol açabilir.
4. Yaratıcı çözümler bulma: Sorunlara yeni ve yaratıcı çözümler getirebilmeyi gerektirir. Son yıllarda önemle ele alınmış psikolojik danışmanın yaratıcılığını geliştirme ve danışma esnasında yaratıcı çözümler geliştirebilmesini teşvik edebilme konusu (Galdding, 2011; Gladding & Wallace, 2012; Carson & Becker, 2004) özellikle kültüre duyarlı çalışmalarda oldukça önemli bir çözüm aracı olacaktır. Bu durumda ülkemizde oluşturulabilecek bir boşanma danışmanlığı programında danışmanların terapi ortamındaki yaratıcılıklarını geliştirme konusuna da yer verilebilir.
5. Durma özel davranma: Her ailenin kendine özgü bir yapısı olduğu gerçeğine dayalı olarak çalışmak anlamına gelmektedir. Ailenin yapısını, güçlü ve zayıf yönlerini anlama, ihtiyaçlarına odaklanma gibi faktörlerin dikkate alınarak uygun stratejiler geliştirilmesi gerekir.
6. Müdahale: ihtiyaca yönelik stratejik planlama yapmak gerekir.

Türkiye Perspektifinde Boşanma Danışmanlığı İle İlgili Çıkarımlar:

Yukarıdaki tartışmalara dayalı olarak oluşturulmuş olan aşağıdaki çıkarımlar, özellikle ülkemizde boşanma danışmanlığı ile ilgilenen uzmanlar için yol gösterici bazı noktaları bir araya toplayan bir özet içermektedir. Herhangi bir boşanma danışmanlığı sürecinde ve oluşturulabilecek ülkemiz koşullarına duyarlı bir boşanma danışmanlığı müdahale programlarında aşağıdaki bilgiler yol gösterici olacaktır:

1. Ülkemizde boşanmalar açısından kritik dönem evliliğin ilk beş yılı içerisinde yer almaktadır.
2. Boşanmaların yoğun olduğu evre, aile yaşam döngüsünde, ilk çocuğun doğduğu ve okul öncesi çağda çocuğu olan aileler arasında daha yaygın olarak gözükmemektedir. Bu evre literatüre uygun olarak evlilik doyumunun düşük olmasının beklendiği evreleri kapsamaktadır.
3. Boşanma öncesi danışmanlığında ülkemiz verilerine uygun olarak (TBNA, 2014), danışmanların donanımlı olmaları gereken ve ön plana çıkan konular; partner şiddetiyle başa çıkmada etkili müdahale, bağımlılık ve alışkanlıklarla başa çıkmada etkili yönlendirme/müdahale, eşin ailesinin evlilik üzerindeki olumsuz etkisiyle başa çıkma, eşle yakın ilişkinin desteklenmesi, cinsel

danışmanlık olarak görülmektedir. İletişim, problem çözme, çatışma yönetimi gibi temel müdahalelerin genelde bu ana temalara odaklı olarak ele alınması gerekmektedir.

4. Evlilik ve boşanma konusunda müdahale programları oluşturmak kadar, ülkemiz ihtiyaçlarına özgü önleyici eğitim programları da oluşturulması gerekmektedir.
5. Ülkemizin çok çeşitli adet ve ananeleri dikkate alındığında, oluşturulacak olan yaklaşımların, yapısal veya psikodinamik terapi gibi klasik yaklaşımlar kadar, kültüre ve bağlama daha duyarlı çalışma imkanları sunan çözüm odaklı, naratif veya feminist terapi gibi postmodern yaklaşımlara da dayalı olmasında fayda görülmektedir.
6. Ülkemizde ailelerle ilgili programlar oluştururken yardımcı olabilecek, saygı, sevgi, dayanışma, yardımlaşma, değer yönelimi, duygusal bağlılık, aile birlikteliği, ailenin kutsal olarak kabul ediliyor olması, büyüklere saygı gibi araştırma bulgularıyla desteklenen içerikler Türk ailesine odaklanılabilecek güç faktörleri olarak değerlendirilebilir.
7. Boşanma danışmanlığı konusunda oluşturulacak çalışmalarda, her ne kadar çekirdek aile ile çalışılıyor gözükse de, geniş ailenin arka planda varlığını gayet etkin olarak sürdürdüğünü unutmamak gerekmektedir. Nitekim Türkiye Boşanma Nedenleri Araştırması 2014 yılı raporuna göre (TBNA, 2014), boşanmış bireylerin evliliklerinde yaşadıkları ilk beş sırada yer alan sorunlar arasında yakın çevre faktörü yer almaktadır. Boşanma danışmanlığında çifte verilebilecek destek içeriklerinde yakın aile, akraba ve hatta komşu faktörünün unutulmaması ve gerekli müdahalenin plana alınması gerekmektedir.
8. Türkiye’de ki evliliklerin temel sebebinin çocuk sahibi olarak görülmesi, çiftin arasındaki yakın ilişki, arkadaşlık, iletişim, cinsellik, birlikte kaliteli zaman geçirme gibi konuların desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.
9. Türkiye’de gerçekleştirilecek boşanma danışmanlığı çalışmalarında ailenin ve özellikle kadının yaşadığı bölgeye özgü konumunun çok iyi değerlendirilmesi ve tanımlanması gerekmektedir. Örneğin şehirli Türk kadını ile kırsal kesimde yaşayan Türk kadının rol ve sorumluluklarındaki farklılıklar herhangi bir çalışmada rol tanımlaması açısından kayda değer farklılıklar gösterecektir. Bu sebeple danışmanların kültüre duyarlı rol tanımlamaları yapmaları, müdahalelerin etkililiği açısından son derece önemlidir.

Kaynaklar

1. Abdalla, B., & Zaher, A. (2013) Consanguineous marriages in the Middle East: nature versus nurture. *The Open Complementary Medicine Journal*, 5, 1-10.
2. Altuntek, S. (2001). Türkiye üzerine yapılmış evlilik ve akrabalık araştırmalarının bir değerlendirmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 18(2), 17-28.
3. Alpaydın, Y. & Canel, A. N. (2011) *Aile Eğitimi Programları Üzerine Notlar*, T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara, ISBN No: 978-605-4628-41-4.
4. Arıkan, G. (1988). Kırsal kesimde kadın olmak. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-16.
5. Ayan, D., Beder-Şen, R., Ünal, G., ve Yurtkuran, S. (2001) Ankara'da akraba evliliği. *Aile Ve Toplum, Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Dergisi*. Yıl:4, Cilt:1, Sayı:4, Eylül-Aralık, s: 7-26.
6. Ayan, D., Beder-Şen, R., Ünal, G., ve Yurtkuran, S.. (2002) Akraba evliliğinin kültür birikiminde ve toplum hayatındaki bazı görünümüleri: dil, din ve tıp. *Aile Ve Toplum, Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Dergisi*. Yıl:5, Cilt:2, Sayı:5, Nisan-Haziran, s: 77-84.
7. Aydoğan, F. (1992) *Ailenin Fonksiyonları ve Bu Fonksiyonlardaki Değişmeler*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul.
8. Aydın, M. (2000) *Kurumlar Sosyolojisi*. Vadi Yayınları, Ankara.
9. Bağlı, M., & Sever, A. (2005). Tabulaştırılan/Tabulaşan Kurumun (ailenin) Kurbanlıklar Edinme Pratiği: Levirat ve Sororat. *Aile ve Toplum Dergisi*, 7/2.
10. Bowen, M. (1976). Theory in the practice of psychotherapy. In P. J. Guerin (Ed.) *Family therapy: Theory and practice*, New York, 42-90.
11. Bradbury, T. N., Fincham, F. D., & Beach, S. R. (2000). Research on the nature and determinants of marital satisfaction: A decade in review. *Journal of marriage and family*, 62(4), 964-980.
12. Carson, D. K., & Becker, K. W. (2004). When lightning strikes: Reexamining creativity in psychotherapy. *Journal of Counseling & Development*, 82, 111-115.
13. Canel, A. N. (2015) An Investigation of Consanguineous Marriages in Turkey Based on Research on Family Structure in Turkey 2006 and 2011 Data. *Eurasian Education & Literature Journal*, Sayı: 2, p: 47-70.
14. Canel, A.N. (2007) Ailede Problem Çözme, Evlilik Doyumu Ve Örnek Bir Grup Çalışmasının Sinanması. Marmara Üniversitesi, Yayınlanmamış doktora tezi.
15. Cebeci, D. (1993). *Tanzimat ve Türk ailesi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat Yayınları.
16. DPT: Devlet Planlama Teşkilatı (1989) *Türk Aile Yapısı Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. No: 2165-ÖİK, Ankara.
17. Eurostat, *Marriage and divorce statistics* (2016) <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>
18. Eyce, B. (2000) Tarihten Günümüze Türk Aile Yapısı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler MYO Dergisi*, 1(4), 223-244.
19. Fidaner, H. (2001) Türkiye'de Aile. <http://hfidaner.20fr.com/turkaile.html> erişilme tarihi: 6.11.2013
20. Fincham, F. D.; Bradbury, T. N. (1987) The Assessment of Marital Quality: A Reevaluation. *Journal of Marriage and the Family*. 49,797-809.
21. Fişek, G. (1992) Türk Ailesinin Dinamik ve Yapısal Özellikleri Üzerine Düşünceler ve Konuya İlişkin Bir Ön Çalışma. *Aile Yazıları: Birey, Kişilik ve Toplum*. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, Ankara.
22. Gazioglu-İşmen, E. (2011). Aile Yaşam Döngüsü. *Evlilik Okulu*, Remzi Kitapevi, s: 29-47.

23. Gladding, S. T. (2014). *Family therapy: History, theory, and practice*. Pearson Higher Ed.
24. Gladding, S. T. (2011). Using creativity and the creative arts in counseling: An international approach. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(35), 1-7.
25. Gladding, S. T., & Wallace, M. D. (2012). Perspectives on Creativity, counseling, and the contributions of counselors and entertainers to mental health: The Rogers. *Journal of Creativity in Mental Health*, 7, 355-364.
26. Güler, D.; Ulutak, N. (1992). Aile kavramının tarihsel gelişimi ve Türk toplum yaşantısında aile. *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi*, 11(11), 51-76.
27. Güvenç, B. (1993). Geleneklerden Kalıntılar: Başlık, Berdel, Kız-Kaçırma, Kuma ve Amca-Kızı Evliliği. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, (1).
28. Islam, M. M. (2012) The practice of consanguineous marriage in Oman: prevalence, trends and determinants. *Journal Of Biosocial Science*, 44(5), 571.
29. Kazgan, G. (1982) *Türk Toplumunda Kadın: Türk Ekonomisinde Kadınların İşgücüne Aktarılması, Mesleki Dağılımı, Eğitim Düzeyi ve Sosyo-Ekonomik Statüsü*. (Derleyen: N. Abadan-Urat) 2. Basım, Kent Basımevi, İstanbul.
30. Kersten, K.K. (1990). The Process of Marital Disaffection: Interventions at Various Stages. *Family Relations*, Vol. 39 Issue 3, 257-266.
31. Kızılaslan, N. (2006). Kente Uzaklığın Kırsal Aile Yapısına Etkileri. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 141-162.
32. Koç, İ. (2014) *Türkiye Aile Yapısı Araştırması Tespitler, Öneriler*, Ed. Mustafa Turgut ve Semiha Feyzioğlu, İstanbul, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.
33. Lawrence, E.; Eldridge, K. A.; Christensen, A. (1998) The Enhancement of Tradational Behavioral Couples Therapy: Consideration of Individual Factors and Dyadic Development. *Clinical Psychology Review*, Vol.18, No: 6, 745-764.
34. Lerner, R. M., & Spanier, G. B. (Eds.). (2013). *Child influences on marital and family interaction: A life-span perspective*. Elsevier.
35. Lower, L.M. (2005) Couples with Young Children. *Handbook of Couples Therapy*. (Edt.: Michele Harway) John Wiley & Sons, Incorporated, Hoboken, NJ, USA.
36. Mc Cubin, H.I. (1990) Marital and Family Satisfaction. *Families: What Makes Them Work*. Updated Edition. Sage Publlition. London.
37. Nichols, W. (2005) The First Years of Marital Commitment. *Handbook of Couples Therapy*. (Edt.: Michele Harway) John Wiley & Sons, Incorporated, Hoboken, NJ, USA.
38. Noller, P.; Feeney, J.A. (2002) *Communication, Relationship Concerns and Satisfaction in Early Marriage Stability and Change in Relationships*. (Edt.: Harry T. Reis) Cambridge University Press, New York, p: 31.
39. NVSS (National Vital Statistics System) (2011) *National Marriage and Divorce Rate Trends* http://www.cdc.gov/nchs/nvss/marriage_divorce_tables.htm
40. Ökten, Ş. (2009). Toplumsal cinsiyet ve iktidar: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin toplumsal cinsiyet düzeni. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 302-312.
41. Özcebe, H., & Biçer, B. K. (2013). An important female child and woman problem: Child marriages. *Turkish Archives of Pediatrics*, 48, 86-93.
42. ÖZDEMİR, Ş., Vatandaş, C., & Torlak, Ö. (2009). Sosyal problemleri çözmede aile yaşam döngüsünün (AYD) önemi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 16(16).
43. Schram, R. W. (1979). Marital satisfaction over the family life cycle: A critique and proposal. *Journal of Marriage and the Family*, 7-12.

44. Sezen, L. (2005) Türkiye'de evlenme biçimleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi / Journal Of Turkish Research Institute*, Cilt 11, Sayı 27, 185-195.
45. Sokolski, D.M. & Hendrick, S.S. (1999). Marital satisfaction. *American Journal of Family Therapy*, 26(1), 39-49.
46. Steinberg, L., & Silverberg, S. B. (1987). Influences on marital satisfaction during the middle stages of the family life cycle. *Journal of Marriage and the Family*, 751-760.
47. Sır, A., Kaya, I., Kaya, C., ve Bez, Y. (2012) Erken yaş evlilikleri: Diyarbakır örneği. *Uluslararası Katılımlı Kadına ve Çocuğa Karşı Şiddet Sempozyumu Bildiri Kitabı*, I. Cilt, 27-28 Nisan 2012, Ankara.
48. Synder, D.K. (1997) *Marital Satisfaction Inventory, Revised (MSI-R) Manual*. Published by Western Psychological Services, Los Angeles.
49. Şen, M. (2014). Türkiye'de İç Göçlerin Neden ve Sonuç Kapsamında İncelenmesi, *Çalışma ve Toplum*, 1, 231-256.
50. TAYA: Türkiye Aile Yapısı Araştırması (2006) Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Ankara.
51. TAYA: Türkiye Aile Yapısı Araştırması (2011) Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Ankara.
http://www.ailetoplum.gov.tr/upload/athgm.gov.tr/mce/2013/taya_kitap_bu_tun.pdf
52. Taylan, H. H. (1992). Türkiye'de köy ailesinde aile içi ilişkiler. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (7-8), 117-138.
53. Teebi, A. S. (Ed.). (2010) *Genetic disorders among Arab populations*. Springer.
54. Tezcan, M. (1978). Kırsal Topluluklarımızda Tercihli Evlilik Tiplerinin İşlevsel Çözümlemesi. *Eğitim Ve Bilim*, 3(16).
55. Tezcan, M. (2000) *Türk Ailesi Antropolojisi*. İmge Kitabevi, Ankara.
56. Tezcan, M. (2003). Türk Kültüründe Kız Kaçırma Geleneklerinin Antropolojik Çözümlemesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 6(6).
57. TBNA, Türkiye Boşanma Nedenleri Araştırması (2014) T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı,
http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/54292ce0369dc32358ee2a46/tbna2014_ki_tap.pdf
58. Tillion, G. (2006) *Harem ve Kuzenler*, (Çev: Ş. Tekeli-N. Sirman), Metis Yayınları, İstanbul.
59. Timur, S. (1972) Türkiye'de aile yapısı. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
60. Topdemir-Koçyiğit, O. (2012) İnfertilite ve sosyo-kültürel etkileri. *İnsan Bilim Dergisi*. 1(1):27-38.
61. Tunç, A. İ. (2004) Van'da kadın sorunları ve eğitim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt:1, Sayı:1
62. TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2015) (Türkiye İstatistik Kurumu) *Evlenme ve Boşanma İstatistikleri*.
<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21515>
63. Twenge, J. M., Campbell, W. K., & Foster, C. A. (2003). Parenthood and marital satisfaction: a meta-analytic review. *Journal Of Marriage And Family*, 65(3), 574-583.
64. Uskun, E. (2001). Akriba evlilikleri. *STED: Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 10(2), 54-56.
65. Wenzel, A. ; Harvey, J.H. (2001) Maintaining and Enhancing Close Relationships: Linking Theory with Practice. *Clinician's Guide to Maintaining and Enhancing Close Relationships*. (Edt.: John H. Harvey), Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, USA.
66. Yıldırım, A. (2001) Sınır-Ötesi Evlilikler Ve Sınır Çokkarınlığı: "İthal Kumalar. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/71/2001/20904.pdf>

KEMAN ÖĞRENİMİNDE MÜZİK YAZISINI ETKİLİ OKUMA STRATEJİLERİNİN KULLANILMA DÜZEYLERİ¹

Fatma Ceyda ÇINARDAL²

Şeyda ÇILDEN³



¹ Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılan "Keman Öğreniminde Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejilerinin Kullanılma Düzeyleri" başlıklı doktora tezinden oluşturulmuştur.

² Dr.Öğr.Üyesi, Kafkas Üniversitesi

³ Prof., Gazi Üniversitesi

GİRİŞ

21. yüzyılda artış gösteren bilgi teknolojileri sayesinde, eğitim dünyasındaki gelişmeler de hız kazanmıştır. Eğitimde yeni yönelimlerin geleneksel yaklaşımlara göre daha fazla kullanılmaya başlandığı günümüzde, düşünce odaklı bir eğitim sistemiyle birlikte bilginin hızlı değişimine ayak uydurabilen bireylere ihtiyaç vardır. Bu bağlamda, sorgulayabilen, olayları derinlemesine irdeleyerek eleştirel yaklaşabilen, geniş bakış açısına sahip, bilgiye ulaşır bilgiyi problem çözmede ve yeni bilgi üretmede kullanabilen, yaratıcılık özellikleri açığa çıkarılmış bireyler yetiştirebilen ülkeler rekabet gücünü sürdürebileceklerdir (Akyüzlüer, 2014). Bilginin çok hızlı arttığı ve değiştiği bu küresel çağda birey; bilgiye ulaşabilmeli, onları düzenleyebilmeli, işleyebilmeli ve kendi düşünme biçimlerinin bir parçası durumuna getirebilmelidir (Çubukçu, 2013). Bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinin, bilimsellik çerçevesinde eğitimde yeni yönelimlerle mümkün olacağı düşünülmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrenme öğretme süreçlerinin etkin biçimde yapılandırıldığı ve öğrenmeyi öğrenme yaklaşımının benimsendiği bir eğitim, çağdaş bir toplum için önkoşul niteliği taşımaktadır. Bir bilim dalı olarak eğitim; bireylerin düşünüş, davranış, tutum ve değerlerini biçimlendirirken; nasıl öğrendiklerini, nasıl öğrenebileceklerini araştırır (Türkmen, 2016).

Bireyleri ve toplumları biçimlendiren, değiştiren, geliştiren ve yetkinleştiren en etkili süreç olan eğitimin boyutlarından biri olan sanat eğitimi ve onun önemli bir dalı olarak müzik eğitimi (Uçan, 2005), öğrenme-öğretme etkinliklerinde yeni yönelimlerin araştırıldığı ve uygulandığı alanlardan biridir. Bireyin eğitim-öğretim süreci içerisindeki bilişsel öğrenme yaşantılarının önemi göz önüne alındığında; müzik eğitiminin, bireylere eleştirel düşünme, problem çözme, bilgiyi kavrama, analiz etme, sentezleme ve değerlendirme gibi zihinsel süreçleri kapsayan bilişsel davranışları kazandırdığı bilinmektedir (Yokuş & Yürüdür, 2015).

Eğitimde son eğilimler, öğrencilerin bağımsız birer öğrenci olarak nasıl öğreneceği, öğrenmeye yönelik kendi kendini nasıl güdüleyeceği ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl yönlendirebileceği üzerine odaklanmıştır (H. Yokuş & Yokuş, 2010). Bu doğrultuda yapılandırılması gereken öğretim faaliyetleri, eğitimin her alanında gerçekleştirilmelidir. Çınardal et al., (2015), yenilenen öğretim programlarının temel amacının düşünme eğitimi olduğunu; müzik öğretiminde izlenecek yeni yöntem ve yaklaşımların bu doğrultuda yapılandırılmasının ise üst düzey düşünme becerilerine sahip ve müzikal açıdan yeterli bireylerin yetişmesi açısından son derece önem teşkil ettiğini vurgulamıştır. 21. yüzyıl eğitim dünyasında yaşanan gelişmelerin, müzik eğitim ve öğretim sürecine uyarlanarak müzik eğitimine katkı sağlanması; gelecekte her bakımdan daha donanımlı bireyler yetiştirilmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda, mesleki müzik eğitimi ve onun ana boyutlarından biri olan çalgı eğitiminde yeni yaklaşımların araştırılması ve uygulanması gerekliliğinin kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir.

Günümüzde yapılan müzik eğitimi araştırmaları; bilişsel düzeyler, öğrenme stilleri, öğretim modelleri, etkili çalışma yöntemleri, üst düzey düşünme becerileri, zihinsel hazırlık çalışmaları, bireysel çalışma süreçleri, öz yeterlik düzeyleri, güdülenme düzeyleri, bilişsel stratejiler, çalışma taktikleri, performans sınavı kaygısı, derslere yönelik tutum, öğrenme yaklaşımları ve öğrenme stratejileri, hızlı okuma teknikleri, zaman yönetimi becerileri gibi değişkenlerin öğrenme, başarı ve performans üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır (M. Doğan, 2017; Parasız & Gülüm, 2017; Tanınmış, 2016; Babacan & Küçükosmanoğlu, 2015; Cınardal et al., 2015; Yıldız, 2015; Yokuş & Yürüdür, 2015; Akyüzlüer, 2014; Coşkun Şentürk, 2014; Ertem, 2014; Sever, 2014; Akın, 2013; Aydınar Uygun, 2013; Çiftçi, 2013; Feyzi, 2013; McPhail, 2013; Özmenteş, 2013; Piji Küçük & Uzun, 2013; Sikes, 2013; Aydınar Uygun & Kılınçer, 2012; Gün & Köse, 2012; Sağer & Ayhan, 2012; Deniz, 2011; Er & Kuş Özer, 2011; Nacakcı & Kurtuldu, 2011; Sever, 2011; Zellner, 2011; Cerit, 2010; Gergin, 2010; T. Yokuş, 2010; H. Yokuş, 2010; Okan, 2009; Yıldırım, 2009; S. G. Nielsen, 2008; Özmenteş, 2008; S. G. Nielsen, 2004; Ertem, 2003; Hallam, 2001a; Hallam 2001b; S. Nielsen, 2001; S. G. Nielsen, 1999).

Çalgı eğitiminin bir boyutu olan keman eğitiminde de öğrenme-öğretme yaklaşımlarına yönelik farklı arayışların hız kazandığı günümüzde, çalma/çalışma yöntemlerine farklı alanlardan yeni boyutlar eklenmesinin çalgı performansına katkı sağlayacağı açıktır. Bu bağlamda, bilişsel, duyuşsal ve devinışsel becerilerin öğrencilere kazandırılması açısından eleştirel okuma becerisi kapsamında müzik yazısını etkili okumaya yönelik stratejilerin kullanılması önem teşkil etmektedir. Zira çalgı eğitimi, müzik yazısını etkili okuyarak başlamaktadır.

Müzik öğrencilerinin müziği, kitap okudukları ustalıkta okumaya ihtiyaçları vardır. İyi müzik okuyamayan müzik öğrencisi eğitimsiz, cahil olarak değerlendirilir. Etkili müzik performansı büyük oranda müziği okumada yeterli olmaya bağlıdır (Dalkıran, 2011).

Çiftçi (2013), notaların müziğin alfabesini oluşturduğunu, bu alfabeyle etkin ve doğru biçimde öğrenmenin müzik yazısını okumak ve çözmek için gerekli olan temel bir beceri olduğunu belirterek çalıcının, eserin hızı ve hız değişikliklerini, anahtarı, ölçü sayısını, notaları ve değerlerini, akorları, bağları, nüans değişikliklerini ve müzikal ifadeleri doğru algılama ve çözme sürecini hızlandırma yetisine sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Yapılan araştırmalar, müziğin de bir yazısı olduğunu, bu yönüyle nota okuma ile metin okuma arasında yakın bir ilişki bulunduğunu ve müzik yazısını okumada gösterilen başarının müzikal çalma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Afacan & Şentürk, 2016; Çiftçi, 2013; Ercan, 2008; Gülüm, 2013; Nart, 2010; Tanınmış, 2016; H. Yokuş & Yokuş, 2010). Bu yönüyle, öğrencilerin bireysel çalışma süreçlerinde müzik yazısını okurken kullandıkları stratejiler, çalışmanın niteliğini artırarak öğrencilerin başarılı bir performans sergilemelerinde büyük rol oynamaktadır.

Ders süresince öğrenci ile öğretim kaynakları arasındaki etkileşimin yönlendirilmesinde uygulanan sistemi içeren strateji kavramı (Şenay Şen, 2013), müzik ve çalgı eğitiminde sıklıkla kullanılmaktadır. Birçok teknik ve müzikal becerinin öğrenilmesini gerektiren bir süreç olan çalgı eğitiminde, öğrencinin etkileşim içinde olduğu en önemli öge çalışacağı eser veya etütlerdir. Kas-zihin koordinasyonunu içeren bu etkileşimde, bir takım bilişsel becerilerin etkin kullanılması gerekmektedir. Çalgı öğreniminin müzik yazısını okumayla başladığı göz önüne alındığında ise, öğrencinin okuma becerisi kazanması için bir takım stratejiler kullanması gerekmektedir. Öğrenme hedeflerini başarabilmek için hangi durumda hangi stratejik yaklaşımları kullanabileceğini belirleyebilen ve öğrenmesini bu doğrultuda düzenleyebilen öğrenciler daha kısa sürede hedeflerine ulaşacaktır (akt. H. Yokuş, 2010).

Eleştirel düşünmenin ilk ve en önemli basamağı olan eleştirel okuma; organize etme, analiz etme, yansıtıcı düşünme, yargılama, sentez, problem çözme, karşılaştırma gibi eleştirel düşünme becerilerinin okumada kullanılması içermektedir. Düşünerek okuma olarak nitelendirilen bu yaklaşım, kişinin okuduğu materyal üzerinde düşünmesi, okuduklarını değerlendirmesi ve okuduklarına ilişkin kendi yargılarını kullanabilmeyi alışkanlık durumuna getirmesi olarak tanımlanabilir (Kurnaz, 2013). İlgili alanyazına bakıldığında eleştirel okuma stratejilerinin çok çeşitli sınıflandırmalarının mevcut olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, alanyazında yer alan tüm eleştirel okuma stratejileri okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası süreçleri kapsamında; *“ön inceleme yapma, soru sorma, anahtar kavramlara dikkat etme, karşılaştırma yapma, özetleme, sayfa kenarına notlar yazma, metindeki tezi ve ana fikri değerlendirme, yazarın bakış açısı ve amacını bulma, olgu ve görüşleri ayırma, ön yargı ve kalıp yargıları fark etme, iddiaların kanıtlarla desteklenmesi, neden-sonuç ilişkisini kurma”* olarak sıralanabilir (bkz. Özensoy, 2011).

Yapılan birçok araştırma, müzik eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini artırdığını ve müzikte eleştirel düşünme yeteneğinin, müzisyenin eser ile etkileşimini sağlayarak eylem sürecinde öngörü ve problem çözme olanağı tanıdığını göstermektedir. Dolayısıyla, içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımlarından eleştirel okuma becerisinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Bu bağlamda, araştırmacı tarafından geliştirilen ve üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulması açısından eleştirel okumayla ilişkilendirilmiş stratejileri içeren ölçek sayesinde öğrencilerin; müzik yazısını okuma niteliklerinin artırılması, kendi düşünme ve öğrenme süreçleri hakkında farkındalık kazandırılması ile bu süreci etkili biçimde yürütmelerinin sağlanması hedeflenmektedir.

Tüm bu ifadeler doğrultusunda, keman öğrenimi gören öğrencilerin müzik yazısını etkili okuma stratejileri kullanma düzeylerinin araştırılması ve eleştirel okuma becerisinin keman eğitiminde kullanılabilirliğinin tartışılması bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirleyen ve araştırma kapsamında belirlenen değişkenlere göre, bu düzeylerdeki farklılıkları inceleyen korelasyonel araştırma türünde bir çalışmadır. Bu araştırma türünde, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amaçlanır (Büyüköztürk et al., 2018).

Evren-Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Türkiye’de lisans düzeyinde müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören keman öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, amaçlı örneklemeyle belirlenen, Türkiye’nin yedi bölgesinde yer alan 18 üniversiteden üç farklı fakülte türünde (Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü, Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü) öğrenim gören lisans 1., 2., 3. ve 4. sınıf keman öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında 500 katılımcıya ulaşılmış ancak 401’inden dönüt alınmıştır. Ayrıca, veriler bilgisayar ortamına aktarılırken beş katılımcının eksik veya gelişigüzel cevapladığı tespit edilmiş; bu sebeple araştırmadan çıkarılarak toplam 396 katılımcının cevapları üzerinden veri seti oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejileri Ölçeği” (MYEOSÖ) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Katılımcıların bazı demografik özelliklerine yönelik araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, öğrenim görülen fakülte türü, sınıf düzeyi, mezun olunan ortaöğretim kurumu türü ve çalgıya başlama yaşı ile ilgili maddeler yer almaktadır. Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir ölçümlerin elde edildiği, kullanışlı bir ölçek geliştirmek ve bu düzeyi etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla öncelikle ilgili alanyazın taranarak madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddelerin hazırlanmasında, araştırmaya kavramsal açıdan temel oluşturan bilişsel alan kuramlarından ve bu kuramlar kapsamında açıklanan öğrenme stratejileri, üstbilişsel stratejiler ve eleştirel okuma stratejilerinden yararlanılmıştır. 93 maddenin yer aldığı bu havuz; müzik eğitimsi, keman eğitimsi, Türk dili uzmanı ve ölçme değerlendirme uzmanının yer aldığı 9 uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda maddeler revize edilerek madde sayısı 86’ya düşürülmüştür. 86 maddenin yer aldığı ölçek formu, Gazi Üniversitesi GEF GSEB Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 20

keman öğrencisine uygulanarak anlaşılmayan maddelerin olup olmadığını tespit etmek amacıyla bir pilot çalışma yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda tüm maddelerin anlaşılır olduğu ve anlam açısından herhangi bir sorun olmadığı tespit edilmiştir. Veriler, sosyal bilimlerde sık kullanılan ve bu alanda verilerin hesaplanabildiği bir paket bilgisayar programı kullanılarak analiz edilmiştir.

MYEOSÖ'nin Psikometrik Özellikleri

Açımlayıcı faktör analizi için toplanan veri (N=396) üzerinden analizler yapılmıştır. Örneklem büyüklüğünün uygunluğu için bakılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonucuna göre hesaplanan KMO değeri ,91 olarak belirlenmiştir. Field (2013), örneklem büyüklüğünün değerlendirilmesinde ,90'ın üstünde olan KMO değerinin çok iyi olarak yorumlanabileceğini belirtmiştir. Verinin temel bileşenler analizi yapmaya uygunluğunu test etmek içinse Bartlett's küresellik testi yapılarak kay kare değerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu bağlamda, çalışmanın örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygun olduğu; buna ek olarak küresellik testi istatistiksel olarak anlamlı olduğu için verinin temel bileşenler analizi yapmaya uygun olduğu görülmektedir.

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonrasında, ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Birinci faktör "*çalma sonrası*", ikinci faktör "*çalma sırası*", üçüncü faktör ise "*çalma öncesi*" olarak adlandırılmıştır. Bu üç faktör toplamda ölçek puanlarındaki varyansın %44,58'ini açıklamaktadır. Ölçekten elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğine ilişkin ek kanıt sunmak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksi değerlerine göre açımlayıcı faktör analizinde ortaya çıkan üç faktörlü yapı doğrulanmıştır (χ^2/sd : 2,38; NFI: 0,93; CFI: 0,96; GFI: 0,84; RMSEA: 0,059) (bkz. Çokluk et al., 2018).

Ölçekten elde edilen ölçümlerin güvenilirliğini hesaplamak için iç tutarlılık ölçüsü olan Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin birinci faktörüne (çalma sonrası) ilişkin Cronbach-alfa katsayısı ,89; ikinci faktörüne (çalma sırası) ilişkin Cronbach-alfa katsayısı ,87; üçüncü faktörüne (çalma öncesi) ilişkin Cronbach-alfa katsayısı ise ,83 olarak belirlenmiştir. Toplam ölçek puanı için hesaplanan tabakalandırılmış Cronbach-alfa değeri ise ,92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyut puanları ve toplam puan için hesaplanan cronbach alfa değerleri ,70'den yüksek olduğu için bu bulgular, ölçekten elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, ölçekten ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların bağımsız değişkenler ile ilişkisini tespit etmeye yönelik yapılan analizler sonucunda elde edilen bulguların raporlanmasına yer verilmiştir.

Öğrencilerin Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri

Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek için MYEOSÖ'nden aldıkları toplam puan üzerinden kümeleme analizi yapılmıştır. Grupların betimsel istatistikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeyleri

Grup	Düzye	f	%	$\bar{X}$	ss	Min-Max
1	Düşük	192	48,5	112,51	12,23	35-128
2	Yüksek	204	51,5	144,90	10,09	129-169

Tablo 1 incelendiğinde, yapılan kümeleme analizi sonucu iki grup oluştuğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin %48,5'inin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma açısından düşük düzeyde; %51,5'inin ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerine göre ölçeğin alt boyutlarından (çalma öncesi, çalma sırası ve çalma sonrası) aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla normal dağılım varsayımı sağlanmadığından Mann Whitney U testi kullanılmış; elde edilen bulgulara göre ise, öğrencilerin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlara göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin %48'inin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların düşük olduğu; %52'sinin ise ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Değişkenler Açısından İncelenmesi

Cinsiyet

Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla normallik varsayımı sağlandığı için ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin MYEOSÖ'nin hem alt boyutlarından aldıkları puanların hem de MYEOSÖ'nden aldıkları toplam puanların cinsiyete göre değişmediği görülmektedir ($p > 0,05$). Ortalamalar incelendiğinde kadın ve erkekler için ortalama değerlerin çok yakın olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, cinsiyet açısından bakıldığında, yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören kadın ve erkek lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma strateji düzeyleri benzerdir.

Yaş

Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bir kategorideki gözlem sayısı çok düşük olduğundan Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin yaşa göre incelenmesi

		n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Çalma Sonrası	16-20 yaş	178	198,92	3	1,481	0,687	-
	21-25 yaş	202	195,50				
	26-30 yaş	13	231,12				
	31 yaş ve üstü	3	233,67				
Çalma Sırası	16-20 yaş	178	201,80	3	2,968	0,397	-
	21-25 yaş	202	195,60				
	26-30 yaş	13	175,81				
	31 yaş ve üstü	3	296,00				
Çalma Öncesi	16-20 yaş	178	191,81	3	7,955*	0,047	1-3
	21-25 yaş	202	199,62				
	26-30 yaş	13	283,54				
	31 yaş ve üstü	3	218,67				
Toplam	16-20 yaş	178	199,21	3	1,800	0,615	-
	21-25 yaş	202	195,59				
	26-30 yaş	13	216,19				
	31 yaş ve üstü	3	275,33				

*p<0,05

Tablo 2 incelendiğinde, yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin MYEOSÖ’nden aldıkları toplam puan ile çalma sonrası ve çalma sırası alt boyutları açısından yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$) görülürken; çalma öncesi alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Bonferroni düzeltmesi dikkate alınarak ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda yaşa göre çalma öncesi boyutunda tespit edilen anlamlı farklılığın kaynağının 16-20 yaş arasındaki öğrenciler ile 26-30 yaş arasındaki öğrencilerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde 16-20 yaş arasındaki öğrencilerin MYEOSÖ’nin çalma öncesi alt boyutundan aldıkları toplam puanın 26-30 yaş arasındaki öğrencilerden düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenim Görülen Fakülte Türü

Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin, öğrenim görülen fakülte türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla normal dağılım varsayımı sağlandığı için varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin öğrenim görülen fakülte türüne göre incelenmesi

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Çalma Sonrası	Gruplar arası	70,311	2	35,156	0,394	0,675
	Gruplar içi	35088,103	393	89,283		
	Toplam	35158,414	395			
Çalma Sırası	Gruplar arası	88,320	2	44,180	0,434	0,649
	Gruplar içi	40028,408	393	101,853		
	Toplam	40116,727	395			
Çalma Öncesi	Gruplar arası	198,915	2	99,457	3,575*	0,029
	Gruplar içi	10933,295	393	27,820		
	Toplam	11132,210	395			
Toplam	Gruplar arası	833,603	2	416,801	1,076	0,342
	Gruplar içi	152212,425	393	387,309		
	Toplam	153046,028	395			

*p<0,05

Tablo 3 incelendiğinde, yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin MYEOSÖ'nden aldıkları toplam puan ile çalma sonrası ve çalma sırası alt boyutları açısından öğrenim görülen fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$) görülürken; çalma öncesi alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Bonferroni ikili karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre, güzel sanatlar fakültesi ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin çalma öncesi alt boyutundan aldıkları puanlar devlet konservatuvarında öğrenim gören öğrencilerden daha yüksektir.

Sınıf

Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla normal dağılım varsayımı sağlandığı için varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin MYEOSÖ'nin hem alt boyutlarından aldıkları puanların hem de MYEOSÖ'nden aldıkları toplam puanların sınıf

düzeyine göre değişmediği görülmektedir ($p>0,05$). Diğer bir deyişle, sınıf düzeyi açısından bakıldığında yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma strateji düzeyleri benzerdir.

Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Türü

Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bir kategorideki gözlem sayısı çok düşük olduğundan Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin MYEOSÖ'nin hem alt boyutlarından aldıkları puanların hem de MYEOSÖ'den aldıkları toplam puanların mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne göre değişmediği görülmektedir ($p>0,05$). Diğer bir deyişle, mezun olunan ortaöğretim kurumu türü açısından bakıldığında yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma strateji düzeyleri benzerdir.

Çalgıya Başlama Yaşı

Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin çalgıya başlama yaşına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bir kategorideki gözlem sayısı çok düşük olduğundan Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin MYEOSÖ'nin hem alt boyutlarından aldıkları puanların hem de MYEOSÖ'den aldıkları toplam puanların çalgıya başlama yaşına göre değişmediği görülmektedir ($p>0,05$). Diğer bir deyişle, çalgıya başlama yaşı açısından incelendiğinde yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma strateji düzeyleri benzerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Ölçekten alınan toplam puanlara bakıldığında; öğrencilerin %48,5'inin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeyleri açısından düşük düzeyde; %51,5'inin ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlara göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). Buna göre, öğrencilerin %48'inin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların düşük olduğu; %52'sinin ise ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların yüksek olduğu belirlenmiştir. Yüzdelere bakıldığında, öğrencilerin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu bakımdan, öğrencilerin etkili okuma stratejileri kapsamında sorgulama eylemini gerçekleştirdikleri ve eser hakkında soru sordukları görülmektedir. Bağımsız ve eleştirel düşünür olma

ile demokratik sınıf ortamı ilişkisi düşünüldüğünde, bu araştırma sonuçları bağlamında öğrenme ortamlarında demokratik bir ortam olduğu çıkarımı yapılabilir.

Yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin ise; cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği ($p>0,05$), **yaşa göre** çalma öncesi [$\chi^2=7,955$; $p<,05$] alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği (**$p<0,05$**), **öğrenim görülen fakülte türüne göre** çalma öncesi [$F(2-395)=3,575$; $p<,05$] alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği (**$p<0,05$**), sınıf düzeyine göre, mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne göre ve çalgıya başlama yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Ölçekten alınan toplam puanlara bakıldığında, araştırma kapsamında incelenen bağımsız değişkenlerin, yükseköğretim düzeyinde keman öğrenimi gören lisans öğrencilerinin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlara bakıldığında ise, öğrencilerin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeyleri çalma öncesi alt boyutunda, yaş ve öğrenim görülen fakülte türü değişkenlerine göre farklılaşmaktadır.

Karşılaştırmalar sonucunda yaşa göre çalma öncesi boyutunda tespit edilen anlamlı farklılığın 16-20 yaş arasındaki öğrenciler ile 26-30 yaş arasındaki öğrencilerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde 16-20 yaş arasındaki öğrencilerin MYEOS'ün çalma öncesi alt boyutundan aldıkları toplam puanın 26-30 yaş arasındaki öğrencilerden düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, 26-30 yaş arasındaki öğrencilerin çalma öncesinde müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeyleri 16-20 yaş arasındaki öğrencilere göre daha yüksektir. Bu durumun muhtemel nedeninin, üstbilişsel farkındalık ile yaş arasında doğru orantı olması ve yaş ilerledikçe sınıf düzeyi arttığından bir esere nasıl çalışmaya başlanacağı hakkında daha fazla bilgi birikimine sahip olunması ve bu doğrultuda kullanılan stratejilerin de artması olduğu düşünülmektedir. Yıldız'ın (2015), öğrencilerin ders çalışma yaklaşımlarını araştırdığı çalışmasında, yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken; Özmenteş (2007), öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutumlarını araştırdığı çalışmasında ise, 23 yaş ve üzeri lehine anlamlı bir fark tespit etmiştir.

Öğrenim görülen fakülte türüne göre çalma öncesi alt boyutu açısından güzel sanatlar fakültesi ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmesinin ($p<0,05$) muhtemel nedeninin; çalışılan örneklemin küçük olmasından kaynaklanabileceği ve devlet konservatuvarları öğretim programlarında yer alan ders içeriklerinin eleştirel okumaya göre düzenlenmemiş olabileceği düşünülmektedir. Beklenen bir bulgu olarak eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin, müzik eğitimi alan derslerinin yanısıra pedagojik formasyon derslerinin yoğunlukta olması nedeniyle düşünmeyi düşünme veya öğrenmeyi öğrenme yaklaşımlarına yönelik farkındalık düzeylerinin

daha fazla olabileceği ve bu bakımdan, eğitim fakültelerinin müzik eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin çalma öncesi alt boyutunda gelişmiş olabileceği düşünülmektedir. Farklı branşlarda öğrenim gören lisans öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile ilgili yapılan araştırmalar, öğrencilerin strateji kullanım düzeyleri ve üstbilişsel farkındalık düzeylerinin, öğrenim görülen fakülteye göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Ateş, 2013; Kılınçer, 2013). Ancak, aynı branşa yönelik farklı fakültelerde öğrenim gören lisans öğrencileri ile ilgili az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Çınardal et al., (2015), mesleki müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini araştırdıkları çalışmada, eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin öğrenim görülen fakülte türüne göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Bu bakımdan alanyazındaki araştırmalar, mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir.

Çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde, gelecekte yapılabilecek araştırmalar kapsamında; öğrencilerin müzik yazısını etkili okuma stratejilerini kullanma düzeylerini etkileyen diğer faktörler araştırılabilir. MYEOSÖ'nün lisans düzeyinde yaylı çalgı çalan öğrencilere uygulanacağı nicel araştırma desenleri oluşturulabilir. Müzik yazısını etkili okuma stratejileri ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkinin ortaya konacağı çalışmalar yapılabilir. MYEOSÖ'nün, lisans düzeyi dışındaki farklı düzeyler için uygulanabilirliği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

1. Afacan, Ş. ve Şentürk, N. (2016). Okul öncesi ve sınıf eğitimi anabilim dallarına yönelik müzik okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(25), 228-247.
2. Akın, Ö. (2013). Keman eğitiminde anlamlandırma stratejisinin başarıya etkisi (örnek bir uygulama), [Özel Sayı]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1551-1560.
3. Akyüzlüer, F. (2014). Müzik öğretmeni eğitim programının müzik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkileri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 9(3), 111-119.
4. Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri (İnönü Üniversitesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 258-273.
5. Aydınur Uygun, M. (2013). Piyano dersindeki öğrenme yaklaşımları düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1087-1110.
6. Aydınur Uygun, M., & Kılınçer, Ö. (2012). Piyano repertuarının öğrenilmesinde öğrenme stratejilerinin kullanıma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi: güzel sanatlar ve spor liseleri örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 695-992.
7. Babacan, E., & Küçükosmanoğlu, H. O. (2015). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri. *e-International Journal of Educational Research*, 6(2), 36-50.
8. Balci, A. (2016). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. (12. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
9. Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. (24. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
10. Cerit, E. (2010). Gazi eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel piyano çalışma yöntemleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
11. Coşkun Şentürk, G. (2014). Eleştirel düşünme eğitiminin müzik eğitiminde performansa etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(4), 43-56.
12. Çınardal, F., C., Çınardal, L. & Çatak, B. (2015). Mesleki müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 452-465.
13. Çiftçi, M., C. (2013). Hızlı okuma teknikleri eğitiminin müzik eğitiminde deşifre becerisine etkisi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
14. Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyükoztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları. (5. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
15. Çubukçu, Z. (2013). "Düşünme becerileri". (Ed. S. Büyükalın Filiz, Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları 281-331, Pegem, Ankara.
16. Dalkıran, E. (2011). Keman eğitiminde deşifre becerisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 54-63.
17. Deniz, J. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications (iconte), 27-29 Nisan 2011, 950-956, Antalya.

18. Doğan, M. (2017). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki öğrencilerin keman dersindeki başarı düzeylerini yordayan öğrenmeye ilişkin özellikler. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
19. Er, K., O. & Kuş Özer, Z. (2011). Piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve tutumlarına etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 47-65.
20. Ercan, N. (2008). Piyano eğitiminde ilke ve yöntemler. (1. Baskı), Sözkese, Ankara.
21. Ertem, Ş. (2014). Piyano eğitiminde öğrenme süreci ve öğrenme stratejileri kullanmanın yeri ve önemi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-26.
22. Ertem, Ş. (2003). Ankara anadolu güzel sanatlar lisesi müzik bölümü temel piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılma durumları ve örgütlenme stratejisinin etkililik düzeyi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
23. Feyzi, A. (2013). Keman öğretiminde addie yaklaşımı esas alınarak hazırlanan öğretim modelinin uşak ezgilerin kemanla seslendirilmesine etkileri. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
24. Field, A. (2013). *Discovering statistics using ibm spss statistics*. Sage, London.
25. Gergin, Z. (2010). Bireysel çalgı 1 dersine ilişkin öğrenci tutumlarının ve başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
26. Gülüm, O. (2013). Müzik eğitimi anabilim dallarında keman eğitimi alan öğrencilerin müzikal dinamikleri bilme ve uygulama durumlarının incelenmesi (Atatürk Üniversitesi örneği). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
27. Gün, E. & Köse, H. S. (2012). Piyano eğitiminde müzikal terimler ve çalma tekniklerine ilişkin bilişsel düzey analizi. *e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Fine Arts*, 7(3), 246-257.
28. Hallam, S. (2001a). The development of metacognition in musicians: implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39.
29. Hallam, S. (2001b). The development of expertise in young musicians: strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3(1), 7-23.
30. Kılınçer, Ö. (2013). Piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Erciyes Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Erciyes.
31. Kurnaz, A. (2013). Eleştirel düşünme eğitimi etkinlikleri: planlama-uygulama ve değerlendirme. (2. Baskı), Eğitim Yayınevi, Konya.
32. McPhail, G., J. (2013). Developing student autonomy in the one-to-one music lesson. *International Journal of Music Education*, 31(2), 160-172.
33. Nacaklı, Z. & Kurtuldu, M. K. (2011). Kuramdan uygulamaya müzik eğitiminde yeni yaklaşımlar. Anı Yayıncılık, Ankara.
34. Nart, S. D. (2010). Deşifre şarkı söyleme eğitimine yönelik deneysel bir öğretim metodu. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
35. Neuman, W. L. (2014). Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar (Çev., Sedef Özge), Yayın Odası Yayınları, Ankara.
36. Nielsen, S. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, 3(2), 155-167.
37. Nielsen, S., G. (2008). Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. *Music Education Research*, 10(2), 235-247.
38. Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education. *Society for Education Music and Psychology Research*, 32(4), 418-431.

39. Nielsen, S. G. (1999). Learning strategies in instrumental music practise. *British Journal of Music Education*, 16(3), 275-291.
40. Okan, H. (2009). Piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin kullanımı ve etkililiği (devlet konservatuvarları ses eğitimi anasanaat dalları örneği). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
41. Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
42. Özmenteş, S. (2013). Çalgı eğitimi alan lisans öğrencilerinin kullandıkları çalışma taktikleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 439-453.
43. Özmenteş, S. (2008). Çalgı eğitiminde özdüzenlemeli öğrenme taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 157-175.
44. Özmenteş, S. (2007). Çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme ile duyuşsal özellikler ve performans düzeyi ilişkileri. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
45. Parasız, G. & Gülüm, O. (2017). Öğrencilerin haftalık keman çalışma alışkanlıklarının incelenmesi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 6(31), 1045-1075.
46. Piji Küçük, D. & Uzun, Y. B. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 327-345.
47. Punch, K. F. (2014). Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar (Çev., Dursun Bayrak; H. Bader Arslan; Zeynep Akyüz), Siyasal Kitabevi, Ankara.
48. Sağer, T. & Ayhan, A. (2012). Müzik eğitiminde imgelerin kullanımı, [Özel Sayı]. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 2(6), 305-321.
49. Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 27-42.
50. Sever, G. (2011). Zihinsel hazırlık çalışmalarının keman performansına etkisi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
51. Sikes, P. L. (2013). The effects of specific practice strategy use on university string players' performance. *Journal of Research in Music Education*, 61(3), 318-333.
52. Şenay Şen, H. (2013). "Öğrenme ve öğretme stratejileri" (Ed. Sevil Büyükalın Filiz), Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları, 98-113, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
53. Tanınmış, G. E. (2016). Cognitive levels regarding articulation marks among violin students in department of music education in gazi university. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 537-552.
54. Türkmen, E. F. (2016). Müzik eğitiminde öğretim yöntemleri. (2. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
55. Uçan, A. (2005). Müzik eğitimi, temel kavramlar, ilkeler, yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum. (3. Basım), Evrensel Yayınevi, Ankara.
56. Yıldırım, K. (2009). Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, özyeterlik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
57. Yıldız, Y. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının akademik beklentileri açısından incelenmesi. *Asos Journal The Journal of Academic Social Science*, 3(10), 400-414.
58. Yokuş, H. (2010). Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanmasının öğrencilerin başarılarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 145-160.
59. Yokuş, H. & Yokuş, T. (2010). Müzik ve çalgı öğrenimi için strateji rehberi 1 öğrenme stratejileri, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
60. Yokuş, T. (2010). Üstbilişin gitar performans başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 161-175.
61. Yokuş, T. & Yürüdü, F. E. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Arts and Social Science*, 1(1), 22-34.
62. Zellner, R. M. (2011). A study of the relationship between instrumental music education and critical thinking in 8th and 11th grade students, Boca Raton, Florida, USA.

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNİN AMAÇLARI İLE ÖĞRENCİ BEKLENTİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

İbrahim BOZAN¹,
Behsat SAVAŞ² & Mehmet YILMAZ³



¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Antalya Bilim ve Sanat Merkezi, Kepez/ANTALYA

² Dr. Öğretim Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, 75. Yıl İlkokulu, Sandıklı/AFYONKARAHİSAR

Giriş

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM); örgün eğitim kurumlarına devam eden; genel zihinsel, görsel sanatlar veya müzik yetenek alanlarında özel yetenekli olan öğrencilere, yeteneklerini geliştirerek kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumlarıdır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Türkiye’de ilk olarak 1994-1995 eğitim öğretim yılında Ankara’da açılan Bilim ve Sanat Merkezleri, günümüzde 81 ilde 135 merkezde hizmet vermektedir.

Son yıllarda üstün yetenekli öğrenciler ve Bilim ve Sanat Merkezleri birbiriyle özdeşleşmiş, Bilim ve Sanat Merkezleri üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde önemli bir yer teşkil etmeye başlamıştır.

BİLSEM’ler üstün yetenekli öğrencilere kendi potansiyellerini anlamaları, kendilerine ve topluma katkıda bulunabilmeleri için okullarda verilen eğitimi zenginleştiren ve farklılaştıran bir eğitim programı sunmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarında sunulan eğitim anlayışının ötesinde farklı öğrenme ihtiyaçları olabilmektedir. Öğrencilerde mevcut olan özel yeteneklerin geliştirilmesi, farklılaştırılmış öğrenme yaşantılarına ve potansiyellerini üst seviyeye çıkarabilecek fırsatlara bağlıdır. Öğretmenler onların bireysel ihtiyaçlarını karşılama hızını ayarlarken öğrencilerin deneyimlerinin derinliğinin ve kalitesinin de geliştirilmesi gerekir (MEB, 2014).

Yeteneklerini fark edebilmek ve yaratıcı düşünceler geliştirebilmek üstün yetenekli öğrenciler için çok önemli becerilerdir. Bu becerilerin geliştirilebilmesi için üstün çocuklarla çalışan öğretmenlere de önemli sorumluluklar düşmektedir. Torrance ve Goff (2010), üstün yetenekli çocuklarda yetenekleri ortaya çıkarmak ve yaratıcılığı geliştirebilmek için öğretmenlere şu şekilde önerilerde bulunmuştur:

- Öğrencilerin problemlere yönelik farklı çözüm yollarına hem aile hem de öğretmenleri anlayışla karşılık vermelidir.
- Çocukları dinleyerek onlara ve onların düşüncelerine değer verdiğinizi göstermelisiniz.
- Öğretmenler onların kendi yaratıcılık ve yeteneklerinden memnun olmalarını sağlamaya çalışmalıdır.
- Çocuklardan gelebilecek olan beklenmedik sorulara sabırla cevap vermelidirler.
- Üstün yetenekli çocuklarla iletişim kurmalı ve fikirlerini kullanma ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarma fırsatı verilmelidir.
- Çocuklara kendi öğrenme yöntemlerini geliştirebilmeleri için fırsatlar sunulmalıdır.
- Üstün yetenekli çocuklara öğrenme, düşünme ve keşfetme imkânları sağlanmalıdır.

Üstün yetenekli bireylere yönelik hazırlanan çerçeve program; Türkiye’deki ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki özel yetenekli öğrencilere verilecek destek eğitiminin şekline, içeriğine ve yöntemine rehber olacak

nitelikte hazırlanmıştır. Hazırlanan bu çerçeve program, özel yetenekli bireylerin eğitimini daha geniş perspektiften ele alarak belirsizliği ve karmaşıklığı ortadan kaldırmayı hedeflemektedir. Program üstün ve özel yetenekli bireyleri bağımsız ve objektif düşünen, olaylara farklı bakış açılarından bakabilen, analitik ve eleştirel düşünme becerilerine sahip; ülkesinin ve insanlığın sorunlarına yenilikçi ve sağduyulu çözümler üretebilen bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Program, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ile Türk Milli Eğitiminin temel ilkeleri esas alınarak hazırlanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri yönergesinin 6. Maddesine göre Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda BİLSEM'de sunulan eğitim hizmetleri ile özel yetenekli öğrencilerin;

- a) Atatürk ilke ve inkılâplarını benimseyen; ailesini, vatanını, milletini seven, ülkesine karşı görev ve sorumluluklarını bilen, bunları davranış hâline getirmiş bireyler olarak yetiştirilmesi,
- b) Ülkesinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; lider, yapıcı, yaratıcı ve ülke kalkınmasına katkıda bulunan bireyler olarak yetiştirilip geliştirilmesi,
- c) Bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, sorun çözen, kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetiştirmeleri, yetenekleri ve yaratıcılıklarını erken yaşta fark ederek en üst düzeyde kullanmaları,
- ç) Öğrencilerin yaratıcı düşünce, keşif, icat, sosyal ilişkilerde başarı, inovasyon, liderlik, iletişim ve sanatsal beceriler kazanmaları,
- d) Özel yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini kazanmaları, disiplinler arası düşünme, sorunları çözme, belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik projeler gerçekleştirmeleri amaçlanır (MEB, 2016).

Bilim ve Sanat Merkezlerinin amaçları incelendiğinde diğer örgün eğitim kurumlarından farklı olarak öğrencilere proje geliştirme, liderlik ve sosyal ilişkilerde başarı, yeteneklerini ve yaratıcılığını geliştirme, sanatsal becerileri geliştirme, bilimsel çalışma disiplini kazandırma gibi hedeflerin ön plana çıktığı görülmektedir. Merkezlerin bu hedeflerine karşılık üstün yetenekli öğrencilerin BİLSEM'lere hangi beklentilerle geldikleri ve bu beklentilerinin karşılık bulup bulmadığının anlaşılması araştırmanın temel amacıdır. Bu amaca yönelik olarak öğrencilerin görüşlerini belirlemek için aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

1. Bilim ve Sanat merkezine gelme amacınız nedir?
2. Bilim ve sanat merkezinin sizin hangi özelliklerinizi geliştirdiğini düşünüyorsunuz?
3. Bu kurumda gerçekleştirmek istediğiniz en önemli hedefiniz nedir?
4. Bilim ve Sanat merkezinde şimdiye kadar hangi becerileri kazandınız?

5. Bilim ve sanat merkezinde herhangi bir proje yaptınız mı? Hangi alanda proje yapmak istersiniz?

Yöntem

Öğrencilerin beklentileri ile Bilim ve Sanat Merkezinin hedeflerinin karşılaştırılmasına yönelik yapılan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nicel çalışmalar ile karşılaştırıldığında, nitel çalışmalar derinlemesine bilgi, kavrayış ve anlayış sağlamaktadır. Nitel araştırmada, tümevarım ilkesiyle hareket edilir ve incelenen probleme ilişkin toplanan verilere açıklamalar getirilir. Nitel çalışmalarda amaç, sayılar yoluyla genellenebilir sonuçlara ulaşmak değil; araştırılan konu ile ilgili betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır. Araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği açısından verilerin olabildiğince ayrıntılı ve doğrudan sunulması önemlidir. Bu tür durumların çalışılması daha sonraki araştırmalara temel oluşturacaktır (Yıldırım, Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmada Antalya ili Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim gören 30 öğrenci yer almaktadır. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine ve gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmıştır.

Katılımcıların soruları içtenlikle cevaplamaları için isimleri belirtilmeyip kodlanarak araştırmacı tarafından saklı tutulmuştur. Katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapılırken şu kodlama sistemi yapılmıştır. Ö; öğrenci olduğunu ifade etmektedir. Örneğin (Ö1) kodu, birinci öğrenciyi ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden 16'sı erkek, 14'ü kadındır. Öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim görme süreleri 0-9 yıl arasında değişmektedir. Öğrencilerin yaşları 9 ile 17 yıl arasındadır. Öğrenciler sınıfları 3. sınıf ve 12. sınıf düzeyleri arasında değişim göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel veri toplama yöntemi ve bu yöntemeye uygun araçlar kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları bireysel görüşme formlarıdır. Katılımcıların Bilim ve Sanat Merkezinin amaçlarına ilişkin görüşlerini almak amacıyla açık uçlu sorulara dayanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları katılımcı türüne uygun bireysel görüşme formlarına dönüştürülmüş ve bu formlar uygulanmıştır. Görüşme soruları uzman görüşü alınarak içerik geçerliliği sağlanmıştır. Uzman görüşü alınan kişiler bir öğretim üyesi ve Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan iki öğretmendir. Ayrıca konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Etik Prosedürler

Araştırmada katılımcı türü olarak öğrenciler yer almıştır. Bu katılımcılarla görüşmeye geçmeden önce kendileri araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Araştırmanın katılımlarının gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Araştırmada kesinlikle isimlerinin kullanılmayacağı ve kendilerine takma bir isim atanacağını söylenmiştir. Sonuçta, araştırmanın gizliliği ve güvenliği konusunda katılımcılara güven verildiği düşünülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır: Veri toplama araçlarının da özellikleri dikkate alınarak veriler betimsel bir şekilde sunulmuştur. Betimsel çalışmalar, çalışma konusuna ilişkin olarak var olan durumun, nesnel bir yaklaşımla ve tüm yönleriyle ortaya çıkarılmasını amaçlar (Büyüköztürk vd., 2010).

Bu nedenle, araştırma verilerinin çözümlenmesi sürecinde öğrencilerin verdikleri yanıtlar, araştırma amacına göre kodlanmıştır. Verilerden hareketle, kodların benzerlik ve farklılıkları, birbiriyle ilişkili olmaları dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuş ve her bir öğrencinin görüşü, orijinal formu ve anlamı bozulmadan bu kategorilere yerleştirilmiştir. Analiz birimi olarak cümleler kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesi betimsel analizlere (doğrudan alıntılara) uygun olarak yapılmıştır. Sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar ayrı olarak değerlendirilmiştir. Buradaki amaç cevaplar arasında karşılaştırma yapmaya fırsat yaratmaktır. Verilerin analizinde, toplamda ne kadar görüş ifade edildiğinin görülmesi açısından toplam frekanslar verilmiştir. Bazı sorularda öğrenciler birden fazla görüş ifade ederken bazı sorularda ise herhangi bir görüş ifade etmemişlerdir. Ayrıca öğrencilerin her soruya verdiği cevaplardan birkaçı da söylendiği biçimde sunulma yoluna gidilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla bir uzmanın çözümlmeleri dikkate alınmış ve ortak noktalar belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırma bulgularının yorumlanmasına; Bilim ve Sanat Merkezlerinin amaçlarına ilişkin verilerin çözümlenmesiyle başlanmıştır. Daha sonra ise veriler, betimsel analiz tekniklerinden yararlanılarak yorumlanmıştır.

Bilim ve Sanat Merkezlerinin amaçlarından birisi öğrencilerin özel yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini kazanarak belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik projeler gerçekleştirmesidir. Araştırmaya katılan öğrencilerden 17'i kurumda proje yaptıklarını dile getirmişlerdir. Bu öğrenciler Bilim Ve Sanat Merkezinde 3 yıldan fazla eğitim görmektedirler. Öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö1: Tübitak 4004 Doğa eğitimi projesi yapmıştık. Hocamızla Adrasan'a gitmiştim. Şimdi bundan sonra enerji üretimi ile ilgili bir proje yapmak istiyorum.

Ö3: Kendimi ilerisi için geliştirmek amacıyla buraya geliyorum. Edebiyat, coğrafya gibi sosyal bilimler ve makale çalışması eğitimleri alıyoruz burada. Bazı proje ve makaleler yapıyoruz hocamızla.

Ö4: Burada nasıl proje yazılacağını öğrendim. Geçen sene bir proje yaptım. Psikoloji gibi alanlarda da proje yapmak istiyorum.

Ö6: Projeler yaptık. Daha da yapıyoruz şuan ama okuldan destek isterim. Daha iyi fikirler ve projeler üretmek ve sunmak istiyorum.

Ö7: Bir kere İngilizce projesi yapmıştım. Yine İngilizce projesi ve fenle ilgili proje yapmak isterim.

Ö9: Kimya alanında proje yapmak istiyordum şuan o projeyi yapıyorum. Herhangi bir projede önemli bir derece almak istiyorum.

Ö10: Burada bir proje yapıyoruz şimdi onu bitirmek istiyorum. Tarihten, milli kültür mirasının kullanımı ile ilgili proje üzerinde çalışıyoruz.

Ö11: Tarih ve kimya projeleri yaptım. Tarih projemizde unutulmuş antik kentin tanıtılması ve korunmasına yönelik projeydi. Antik kent kaderine terkedilmiş ve yağmalanmış Etenna antik kentiydi. Bölge üçüncüsü olduk. Şimdi en önemli hedefim bir proje hazırlamak ve kendi başıma yardım almadan tamamlamak.

Ö16: Şu anda Tarih projesi yapıyoruz. Üzerinde çalışıyoruz. Uluslararası bir alanda ödül kazanacak proje yapmak istiyorum. Mesela fizik alanında çok sağlam bir proje yapmak isterim. Bitkilerin antibakteriyel özelliklerinin incelenmesiyle ilgili. ...Danışman hocam projelerde yardım ediyor. Olimpiyatlara hazırlık aşamasında yardımcı oluyor.

Ö17: Proje yaptım burada. Tübitak projesiydi. Ardiç ağacı ve ardiç kuşu arasındaki ilişkiyle ilgiliydi. Toplumsal projeler, ekosistem, canlılar ve tarih hakkında da projeler yapmak istiyorum.

Ö18: Proje yapma becerisi kazandım. Tarih alanında bir proje yaptım. Bir antik kentle ilgili bir projeydi. Projemizle derece kazanmıştık. Psikoloji ve kimya alanında proje yapmak istiyorum.

Ö22: Burada projeler yaptık. Şimdi ödül kazanabilecek bir proje yapmak istiyorum. Kimya alanında proje yapmak istiyorum.

Ö23: Bazı projeler yaptım. Bundan sonra çok önemli bir robot yapmak istiyorum.

Ö26: Bir projede robot yaptık. Kendimi geliştirip ejderha ve dinozorlarla ilgili robot yapmak istiyorum.

Ö27: Bir tane proje yapmıştım. Burda başka projelerde de görev almak istiyorum.

Ö29: Teknoloji tasarım alanında proje yaptım. Tarih ve psikoloji alanında da proje yapmak isterim.

Ö30: BİLSEM’de Proje üretilip uzaklara başka ülkelere gitmek istiyorum.

Öğrenciler proje tasarlama, hazırlama ve geliştirme gibi üst düzey beceriler kazandıklarını dile getirmiştir. Yaptıkları çeşitli projelerle ulusal ve uluslararası yarışmalara katılıp çeşitli dereceler kazanmaktadır. BİLSEM’lerin amacına uygun olarak öğrencilerin projeler gerçekleştirmeleri öğrencilerin özgüvenlerini geniş bir bakış açısı kazanmalarını sağlamaktadır. Öğrencilerde yeni fikirler üretme isteği oluşmakta ve bununla birlikte bilimsel çalışma alışkanlığı kazanmaktadır.

Katılımcılardan bazıları kurumda henüz bir proje yapmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin proje gerçekleştirme konusunda istekli oldukları görülmektedir. Bu öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim alma süreleri 0-3 yıl arasındadır. Katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö2: Daha bir proje yapamadım ama daha çok teknoloji alanını sevdiğim için teknoloji alanında araştırma yapıp proje yapmak isterdim. Böyle bir proje yapıp dünya çapında başarılı olmak istiyorum.

Ö5: Henüz BİLSEM’de bir proje yapmadım. Aslında benim kendi tasarımlarım var burada onları yapmak isterdim.

Ö8: Herhangi bir proje yapmadım. Tarih ya da fen bilimleri alanında projeler yapmak isterim. Bir proje kapsamında önemli dereceler almak istiyorum.

Ö13: Henüz proje yapmadım burada. Sayısal alanlarda proje yapmak isterim.

Ö15: Daha bir proje yapmadım ama en çok istediğim şey burada proje yapmak.

Ö19: Güzel projeler yapıp onları sunmak istiyorum.

Ö20: Daha bir proje yapmadık şimdiye kadar. Farklı projeler yapmak isterim.

Ö21: Proje yapmadık burada. Felsefeden, İngilizceden ve bilişimden projeler yapmak isterdim.

Ö24: Daha bir proje yapmadım ama bilgisayar alanında yapmak isterim.

Ö25: Herhangi bir proje yapmadım. Teknoloji tasarımda proje yapmak istiyorum.

Merkezde eğitimlerinin ilk yıllarında olan öğrenciler henüz bir proje yapmadıklarını dile getirmiştir. Bu öğrenciler BİLSEM’de uyum ve destek eğitim programlarında öğrenim görmüşlerdir. Öğrenciler projeler gerçekleştirme konusunda istekli olduklarını ifade etmişlerdir.

Bilim ve Sanat Merkezlerinin amaçlarından biri de öğrencilerin sosyal ilişkilerde başarı göstermesi, geniş bir dünya görüşüne sahip olması, liderlik özellikleri kazanması ve sanatsal beceriler kazanmasıdır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 25'i bu amaçla ilgili görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler Bilim ve Sanat Merkezinde 3 yıldan fazla eğitim görmektedirler. Öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö1: *Yeni şeyler öğrenmek için geliyorum buraya aynı zamanda arkadaşlarımla beraber eğlenerek öğreniyoruz.*

Ö2: *BİLSEM sayesinde beynimizi daha pratik ve daha çok kullanabiliyoruz. Bunu yaparken arkadaşlarımla eğleniyoruz, eğlenerek öğrenmek amacıyla buraya geliyorum.*

Ö3: *Başkalarının önünde sunum yapma ve konuşma becerilerini kazandım....Münazara, TÜBİTAK, kum heykelleri gezisi gibi etkinliklere katıldık.*

Ö4: *Kendimi sanatsal açıdan geliştirmek istediğim için buraya geliyorum. Resim, edebiyat ve coğrafya dersleri alıyorum burada. BİLSEM'in beni daha kültürlü bir insan haline getirdiğini düşünüyorum. BİLSEM'e geldikten sonra daha bilgili ve daha kendinden emin birisi olduğumu düşünüyorum.*

Ö5: *Değerler eğitimine yönelik beceriler, el becerisi, zihin becerisi kazandım. Uçurtma yapma etkinliği, Hacivat ve Karagöz tiyatrosu ve teneffüs park etkinliklerine katıldım. Burada Türklerin geçmişi milli değerlerimiz hakkında tiyatro yapılabilir.*

Ö6: *Danışman hocam tarafından bireysel konuşma çalışması yapıldı. Arkadaşlarımızın önünde rahatça konuşabiliyoruz.*

Ö7: *Bilim ve Sanat Merkezine gelme amacım diğer insanlardan birazcık farklı olduğum için ve bu özelliğimi değerlendirmek için geliyorum. Ben burada özgüven ve başarı kazandığımı düşünüyorum.*

Ö8: *Hem değerler eğitimi alıyoruz hem de özgüven bakımından geliştiriyor bizi BİLSEM. ...Sadece kitap fuarına gittik. Açıkçası burada daha fazla sosyal etkinlikler yapılmasını beklerdim.*

Ö10: *Hayatın tekdüzeliğinden uzaklaşmak için geliyorum. Ayrıca can dostum ile BİLSEM sayesinde tanıştım.*

Ö11: *Günlük hayattan bir çıkış amacıyla buraya geliyorum. Kendi ilgi alanlarımı keşfettim burada. BİLSEM bakış açımı genişletti.*

Ö12: *Sunu yapma becerisi kazandım.*

Ö14: *Bu kurumdan yardım alarak büyüüp adam olup sesimi dünyaya duyurmak istiyorum.*

Ö15: *Buraya geldikten sonra gözü kapalı bir adım atabiliyorum, özgüven kazandım yani. Ayrıca daha fazla sosyalleştim.*

Ö16: *Kendi seviyemde öğrencilerle bir arada olmak ve kendimi geliştirmek için buraya geliyorum. Aynı zamanda da eğlenceli vakit geçirmek için.*

Ö17: Buraya gelme amacım normal hayatımda yapamadıklarımı burada yapabilmek. Yeni yapılmayan, köşeye çekilmiş, unutulmuş konularla projeler, makaleler yapmanın kendime faydalı olacağını düşünüyorum. Kariyerimi geliştireceğini düşünüyorum.

Ö18: Kendime bir şeyler katmak, kendimi ilgi duyduğum alanda geliştirmek istiyorum.

Ö21: Bilgimi geliştirdim burada. Kendime güvenim arttı. Hedeflerim oldu, hedefler belirlemeye başladım. ... Sosyal etkinlikler daha fazla olabilir. Film izleme etkinliği olabilir. Bunların yapılmasını isterdim.

Ö22: Başarılarımız artıyor. Bilgimiz artmaya başladı. Kendimize hedefler koyabiliyoruz artık BİLSEM sayesinde.

Ö23: Ben buraya genel yetenek dışında müzik için geliyorum. Benim bu konuda geliştiğimi düşünüyorum.

Ö24: Bilim sanata geldikten sonra hayal gücümün daha geliştiğini düşünüyorum.

Ö26: Bilim sanatta empatiyi öğrendim.

Ö27: BİLSEM’de dürüstlük saygı gibi eğitimler veriliyor. Dürüstlüğü öğrendik. Keşfetmediğim özelliklerimi öğrendim.

Ö28: Yeni bilgiler öğreniyorum. Burada etkinlikler yaparken sosyalleşiyoruz aynı zamanda.

Ö29: Burada kendimi geliştirmek istiyorum. Bende ki sonraki nesile bu kurum bünyesinde bir eser bırakmayı hedefliyorum... Teknoloji tasarım, tiyatro vb. etkinliklere katıldım. Bu kurumda engelliler için, hayvanlar için ve bilim için sosyal faaliyetler yapılmalı.

Ö30: Büyüyünce iyi bir insan olmak istiyorum. Başka ülkeye gidip bilim dalında ödül almayı istiyorum. ... BİLSEM’in bilgilerimizi ve kişiliğimizi geliştirdiğini düşünüyorum.

BİLSEM’lerin amaçlarına uygun olarak öğrenciler eğitim almaya başladıktan sonra sosyal becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendi zekâ seviyesindeki kişilerle birlikte olması arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Öğrenciler merkezde çeşitli sosyal etkinliklere katıldıklarını dile getirmiştir. Ayrıca öğrencilerin görüşlerinden Bilim ve Sanat merkezlerinde karakter eğitimi kapsamında değerleri eğitimi çalışmalarını yapıldığı ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler sanatsal becerilerin, sunum yeteneklerinin ve konuşma becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrencilerin yeteneklerini erken yaşta fark ederek en üst düzeyde kullanmaları, yaratıcı düşünme ve bilimsel düşünme gücüne sahip bireyler olmaları amaçlanır. Çalışmaya katılan öğrencilerden 25’i bu amaçla ilgili görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler Bilim ve Sanat Merkezinde 3 yıldan fazla eğitim görmektedirler. Öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö1: Buraya geldikten sonra beynimizi daha iyi kullanıyoruz. BİLSEM'in bize yeni ufuklar açtığını düşünüyorum. BİLSEM'de hızlı ve iyi düşünebilme özelliği kazandım.

Ö2: Burada beynimi pratik kullanmayı, beynimi zorlayıp daha neler yapabileceğimi görmeyi öğrendim. ...4004 TÜBİTAK'a katıldım. Kuş gözlemciliği yaptık, kazı yaptık, endemik bitkileri mikroskopta inceledik. Ağacın yaşının nasıl hesaplandığını, hatta parfüm yapımını bile öğrendim.

Ö3: Burada bilimsel yazılar yazma özelliği kazandım. Proje basamaklarını öğrendim.

Ö4: Münazara, TÜBİTAK yarışmaları vb. etkinliklere katıldım. Sanatsal faaliyetlerin artmasını isterdim. Buradan mezun olduğumda bilim açısından gelişmiş bir insan olarak ayrılmak istiyorum.

Ö5: Bilim ve Sanat Merkezine gelme amacım diğer insanlardan daha iyi olmak, diğer insanların hafızasının üstünde olmak ve daha iyi eğitim görmek için geliyorum. Burası benim zihnimi, mantığımı, zekâmı geliştiriyor. Buradaki hedefim tüm derslerde başarılı olmak, dersleri iyi dinlemek ve kendi zekâmı on katına çıkarmak

Ö6: Proje geliştirme, proje hazırlama ve sunma becerileri ve araştırma basamaklarını öğreniyorum. Deney yapma, doku inceleme proje hazırlama gibi beceriler kazandık. Teleskopa gökyüzü incelemesi yaptık.

Ö7: Bazı derslerde dereceye girip başarılı biri olmak istiyorum. Bazı konularda hızlı farklı düşünmeyi ve hızlı düşünmeyi öğrendim... Bilim fuarına gittik, daha çok etkinlik yapılmalı, mesela rasathaneye gitmek isterim.

Ö8: İngilizcede yazma ve konuşma becerisi kazandım. Deney yapabilmek ve sorgulayabilmek becerileri kazandık burada.

Ö9: Bilim ve Sanat Merkezine yeteneklerimin keşfedilmesi ve sevdiğim alanlara ağırlık vermek amacıyla geldim. İyi ki de gelmişim. Çünkü beklentilerimi fazlasıyla karşılıyor. Dersler eğitici ve eğlenceli şekilde geçiyor. Sürekli bir şeyler üretiyoruz. Ayrıca hayatımızın sınavı olan üniversite sınavlarında da ek puan sağlıyor burası bize. Okulda göreceğimiz dersleri erkenden ve daha detaylı işliyoruz. Ayrıca kimya dersinin bana kattığı en önemli özellik kimyasallara karşı bağışıklık kazandım.

Ö11: Kimya deneylerini nasıl yapmamız gerektiğini ve nasıl rapor yazılacağını öğrendik. Kitap fuarına katıldık. Bilim şenliklerine katıldık. Doğa-tarih gezisi yaptık.

Ö13: Okulda gördüğümüz derslerden farklı bizim seviyemize uygun daha detaylı şeyler öğrenmek ve yeteneklerimi keşfetmek için BİLSEM'e geliyorum. Daha iyi ve derin düşünme özelliği kazandım. Deneyler gibi bilimsel aktiviteleri uygulamayı öğrendik. Daha önceden bilmediğim şeyleri mantık yürüterek yapabilmeyi beceriyorum.

Ö15: Yeni şeyler öğreniyoruz, beyin fırtınası yapıyoruz. BİLSEM içimdeki zekâyı ışıltı tuttu ve geliştirdim. Bir proje yapıp adımı birçok kişiye duyurmak istiyorum.

Ö17: BİLSEM bilimsel makale ve araştırmalar açısından fayda sağlıyor. Araştırma şekillerini ve araştırma yazısı yazımında fayda sağlıyor. Makale yazma, kodlama ve deney yapma gibi becerileri kazandım.

Ö18: Bilimsel çalışmalar gerçekleştirmek, kendime bir şeyler katmak için geliyorum. Bilim ve Sanat Merkezinin yeteneklerimi, farkındalıklarımı geliştirdiğini düşünüyorum. Burada kitap fuarına bilim fuarına katıldık.

Ö21: Amacım zekâm ve geleceğim hakkında bilgi edinip geliştirmektir. Çünkü önderliksiz bir zekâ yani kendi kendine zekâ değildir. Bunu en iyi BİLSEM'deki öğretmenlerim yapabileceğinden burada geliyorum.

Ö25: Bilim ve Sanat Merkezine yeni şeyler öğrenmek için geliyorum. Mucit olmak ve bir sürü robotlar yapmak istiyorum. Burada mikroskoba bakmayı öğrendim. Hoşgörülü olmayı öğrendim. Robot etkinliği yaptık. Termos yapma etkinliği yaptık. Quilinq etkinliği yaptık.

Ö26: BİLSEM'e geldikten sonra yaratıcılığım gelişti. Mikroskopta inceleme yapmayı öğrendim. Bir metre boyunda uçan bir ejderha yapmak istiyorum.

Ö29: Bilim ve Sanat Merkezine gelme amacım kendimi geliştirmek. Burada bize sorgulayıcı, yorumlayıcı ve tartışmacı eğitimler veriliyor. Bilim ve Sanat Merkezi benim farklı pencerelerden bakmamı ve sorgulamamı sağladı. Bu sayede farkındalığımın geliştiğini düşünüyorum. Yorumlama, analiz ve sentez yapma becerileri kazandım. Farklı bakış açılarından bakmayı öğrendim.

Katılımcı öğrenciler merkezde aldıkları eğitim sonucunda bilimsel çalışmalar yaptıklarını ve çeşitli etkinliklere katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna bağlı olarak zeka, yetenek ve yaratıcılıklarının geliştiğini söylemişlerdir. Öğrenciler bilimsel düşünme özelliği kazanmanın yanı sıra analiz, sentez, sorgulama ve eleştirel düşünme gibi üst düzey davranışlar kazandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin yeteneklerini fark edip geliştirerek özgüvenlerini geliştirdikleri görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bilim ve Sanat Merkezinde üç yıldan fazla eğitim gören öğrencilerin çoğu kurumda farklı derslerle ilgili çeşitli projeler yaptıklarını dile getirmişlerdir. Bu öğrenciler proje tasarlama, geliştirme, uygulama ve sonuçlandırma becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Merkezde eğitim hayatının henüz ilk üç yılı içerisinde olan öğrenciler henüz ciddi bir proje gerçekleştirmediklerini, ancak bu konuda istekli olduklarını dile getirmişlerdir. Bu öğrenciler kurumda uyum ve destek eğitim programlarında eğitim almaktadır.

Araştırmanın bu bulgusu; Budak (2007)'ın çalışmasındaki, üstün yetenekli öğrencilerin bağımsız çalışma istekleri ve bireysel potansiyellerinin

proje yapmada etkili olduğu bulgusu ve BİLSEM'lerin amaçları arasında yer alan "öğrencilerin proje geliştirmelerini sağlama" maddesine yönelik önemini vurgulamasıyla örtüşmektedir.

Araştırmada öğrenciler sosyal ilişkilerinin gelişmesi, geniş bir dünya görüşüne sahip olma ve çeşitli sanatsal yeteneklere sahip olma gibi davranışlar kazandıklarını ifade etmişlerdir. Bilim ve Sanat Merkezlerinin amaçlarından biri olan 'Öğrencilerin sosyal ilişkilerde başarı, inovasyon, liderlik, iletişim ve sanatsal beceriler kazanmaları' maddesi ile araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmanın bulgularından biri de, merkezde öğrenim gören öğrencilerin bilimsel etkinliklere katıldıklarını, beyinlerinin geliştiğini, sorgulayıcı ve yaratıcı düşünme özelliklerine sahip olduklarını dile getirmesidir. Yumuş ve Toptaş (2011)'ın çalışmasında, öğrencilerin yaratıcılık gelişimlerinin sağlanabilme durumuna yönelik olarak öğretmenlerin cevaplarının "katılıyorum" seviyesinde olması araştırmanın bu bulgusu ile örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca çalışmanın buradaki bulgusunun, BİLSEM'in amaçlarından olan 'bilimsel düşünce ve davranışlara sahip, üretken, sorun çözen, yetenekleri ve yaratıcılıklarını erken yaşta fark ederek en üst düzeyde kullanmaları' maddesini desteklediği ortaya çıkmıştır.

Araştırmada öğrencilerin gerçekleştirdikleri çalışmaları ve beklentileri ile BİLSEM'lerin amaçlarının örtüştüğü görülmektedir. Sezginsoy (2007)'un araştırmasında, Bilim ve Sanat Merkezlerindeki eğitim-öğretim etkinliklerinin belirtilen niteliklere uygun bir şekilde gerçekleştiğine deneklerin katıldıklarını ifade etmeleri araştırmanın bulgusunu desteklemektedir.

Öneriler

Bu bölümde çalışmada elde edilen bulgular ve araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

1. Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrencilerin proje gerçekleştiren bireyler olarak yetiştirebilmeleri için merkezlerin olanakları iyileştirilmeli ve araç gereç vb. fiziki donanım sorunları çözülmelidir.
2. Öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve bilimsel düşünme becerileri gibi üst düzey beceriler geliştirebilmesine yönelik eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.
3. Öğrencilerin yeteneklerini ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak amacıyla robotik kodlama, satranç, yaratıcı drama, yaratıcı yazma vb. kurslar açılarak onlara fırsatlar sunulmalıdır.
4. Merkezlerdeki öğretmenlerin daha donanımlı olması için çeşitli hizmet içi eğitim, kongre, sempozyum ve seminerlere katılımları teşvik edilmelidir.
5. Tek başına sorunlarla baş edebilen bireyler yetiştirebilmek için hem öğrenciler hem de aileler için rehberlik birimleri tarafından eğitimler düzenlenmelidir.

6. Öğrencilerin sosyal gelişimlerini desteklemek amacıyla merkezlerde sosyal etkinlikler düzenlenmelidir.
7. Bilim ve Sanat Merkezleri'ne için uzmanlar tarafından kapsamlı bir eğitim programı hazırlanmalıdır.
8. Başka ülkelerde Bilim ve Sanat Merkezi denkliğindeki kurumlar incelenmeli, dünyadaki gelişmeler takip edilmeli ve yararlı olabilecek uygulamalar örnek alınarak kullanılmalıdır.
9. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Bilim ve Sanat Merkezlerine gerekli ödenekler ve destekler sağlanmalıdır.

Kaynakça

1. Budak, İ. (2007). *Matematikte Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirlemede Bir Model*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
2. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
3. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği,(2018). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> (Erişim tarihi: 06.02.2019)
4. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Özel Yetenekli Bireylere Yönelik Çerçeve Eğitim Programı Taslağı, (2014). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_01/27021830_ereveprogram_tasla.pdf (Erişim Tarihi: 09.02.2019).
5. Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2016). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/02031535_tebliğler_der_gisi.pdf (Erişim Tarihi: 09.02.2019).
6. Sezginsoy, B. (2007). *Bilim ve Sanat Merkezi Uygulamasının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
7. Torrance, E. P. & Goff, K. (1990). Fostering Academic Creativity in Gifted Students, <http://www.ericdigests.org/pre-9216/academic.htm>, (Erişim Tarihi:10.02.2019).
8. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
9. Yumuş, A. Ve Toptaş V. (2011). Bilim ve Sanat Merkezlerinin Amacına Uygun İşleyişinin Değerlendirilmesi, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 7, Sayı 2, Aralık 2011, ss.80-88.

COĞRAFYA DERSİ ÖĞRETİMİNDE YENİLENEN BLOOM TAKSONOMİSİ BİLGİ BOYUTUNDAN YARARLANARAK SORU HAZIRLAMA

Ali İLHAN¹



¹ Dr. Öğretim Üyesi Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi.

Giriş

İlkokuldan üniversiteye kadar yer alan bütün eğitim kademelerinde öğretim faaliyetleri ile öğrenciye kazandırılan yeni davranışların istenilen seviyede etkili olup olmadığına karar vermek için ölçme değerlendirme araçları ile değerlendirilmesi gerekir. Öğretim süreci boyunca yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri öğrencilerin geleceklerini önemli ölçüde etkileyen faktörlerden biridir. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yolu ile hedef davranışların ne kadarını gerçekleştiren gerçekleştirmediğimizi, hangi konuların yeterince öğrenilip öğrenilmediğini, eksikliklerin neler olduğunu ve yanlış öğrenmeler saptanabilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2018’de yapılandırmacı yaklaşım temelli hazırlanan orta öğretimin coğrafya dersi öğretim programı (CDÖP) öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2018: 11-12).

Öğretim sürecinin önemli bir bileşeni olan ölçme değerlendirme faaliyetleri ile öğrencilerin bilişsel becerilerini değişik düzeyde ölçen sorular yöneltilip, değerlendirme yapılmaktadır. Öğrenciler, öğretim faaliyeti boyunca üst düzey bilişsel düzeydeki sorular ile yüz yüze gelmeleri daha çok zihinsel aktivitede bulunarak yaratıcı ve sorgulayıcı davranışlar sergilerler (Mayer, 2002: 227; Senemoğlu, 2015: 394).

Öğretim etkinlikleri sonucunda hedeflenen davranışların yeterince öğrenilip öğrenilmediğini saptamak için hazırlanan sınav soruları daha çok uluslararası alanda benimsenen Bloom taksonomisine göre sınıflandırılmaktadır (Thompson, 2008: 97-98; Aydoğan, 2008: 56).

Yenilenmiş Bloom taksonomisi

1956 yılında geliştirilen Bloom taksonomisi basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru bir dizilim göstermektedir. Bloom taksonomisi alttaki hedef seviyesi öğrenilmeden üstteki hedef seviyesine ulaşılmayacağını öngörmektedir. Bunun yanında Bloom, bireyin duyuşsal açıdan hangi bilgileri öğrenmeye meyilli olduklarının belirlenmesi durumunda öğrenme olayının daha kolay meydana geleceğini belirtmiştir (Bloom, 1998: 86). Küresel boyutta, gelişim ve öğrenme psikolojisi alanında meydana gelen gelişmeler, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme-değerlendirme alanındaki ilerlemeler sonucunda taksonomi David Krathwohl ve Lorin Anderson öncülüğünde taksonomi 2001 yılında yeniden yapılandırılmıştır (Anderson ve Krathwohl, 2001: 103; Krathwohl, 2002: 212; Okay ve Tutkun, 2012: 16).

Bloom’un tek boyutlu oluşturduğu taksonomi, bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu şeklinde yeniden yapılandırıldı. Orijinal Bloom taksonomisinde yapılan değişiklik ile bilgi boyutu hedefleri isim, bilişsel süreç boyutu hedefleri eylemsi/fiil şeklinde ifade edildi (Amer, 2006: 218; Krathwohl, 2002: 213; Komisyon, 2018: 351-356).

Original Bloom taksonomisi tek yönlü olarak bilgi (Knowledge), kavrama (Comprehension), uygulama (Application), analiz (Analysis), sentez (Synthesis), değerlendirme (Evaluation) basamaklarından oluşmaktadır.

Taksonomi bilgi boyutu basamağında “öğrenciler ne biliyor?” sorusuna yanıt aranırken bilişsel süreç boyutunda “öğrenciler nasıl düşünüyor?” sorusu araştırılmaktadır (Komisyon, 2018:7-8).

Yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisi bilgi boyutu olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üst bilişsel bilgi oluşmaktadır. Taksonomi bilişsel süreç boyutu ise hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarından meydana gelmektedir (Tablo 1).

Tablo 1. Yeniden Yapılandırılmış Bloom Taksonomisi
(Krathwohl, 2002: 214-215)

Bilgi Boyutu	Bilişsel süreç boyutu					
	1. Hatırlama	2. Anlama	3. Uygulama	4. Çözümleme	5. Değerlendirme	6. Yaratma
A.Olgusal Bilgi						
B.Kavramsal Bilgi						
C.İşlemsel Bilgi						
D.Üstbilişsel Bilgi						

Bilgi boyutunu oluşturan olgusal bilgi, bireyin konu hakkındaki bilmesi gereken ana bilgileri kapsarken; kavramsal bilgi konunun bileşenleri arasındaki ilişkiyi kapsamaktadır. İşlemsel bilgi öğrenilen bilgilerin nasıl uygulanacağını, yöntem ve becerilerini içerirken; üst bilişsel bilgi bireyin kendi bilişinin farkındalığını içermektedir (Anderson, 2005: 105-106; Bekdemir ve Selim, 2008: 188-189; Birgin, 2016: 854-858; Krathwohl, 2002: 214).

Bilişsel süreç boyutu ilk basamağı olan hatırlama basamağında bilgiyi uzun süreçli bellekten geri getirme, hatırlama ve tanıma işlemlerini kapsamakta iken anlama basamağında bilgiyi yorumlama, örneklendirme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, açıklama, karşılaştırma gibi etkinlikleri kapsamaktadır. Uygulama basamağı etkinlik yapmayı ve problemlerin çözümünde işlem kullanmayı gerektirirken, çözümleme basamağı bütünü parçalara ayırmayı ve parçaların birbirleri ve bütün ile olan ilişkisini belirlemeyi gerektirmektedir. Değerlendirme basamağı ölçütten yararlanarak yorumlama, yargıda bulunma ve eleştiride bulunmayı içermektedir. Yaratma basamağı oluşturma, planlama ve üretme süreçleri ile bileşenleri bir araya getirerek özgün bir bütün oluşturmaya kapsamaktadır (Anderson, 2005: 105; Bekdemir ve Selim, 2008: 190; Birgin, 2016: 854-858; Krathwohl 2002: 214; Wilson, 2016: 4; Komisyon, 2018: 37).

Green (2010: 205) ve Arı (2011: 765) yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisinin bilişsel derinlik yanında bilginin değişik türleri ile çok boyutlu bir ilişkisi olduğunu göstermesi açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme için hazırlanan soruların analizinde Yenilenmiş Bloom taksonomisinin uluslararası alanda benimsendiğini vurgulamışlardır.

Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde kullanılan soru türleri

Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri için hazırlanan soruların nitelikleri kadar türleri de önemlidir. Coğrafya dersinde ölçme ve değerlendirme amacı ile hazırlanan çeşitleri arasında doğru-yanlış soruları, boşluk doldurma soruları, eşleştirme soruları, kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli sorular ve açık uçlu sorular bulunmaktadır.

Doğru-yanlış türü sorularda sunulan önermelerin belirli bir kriter gereği sınıflandırılması gerekir. Bu gibi soruların madde yapıları yalın olup bu basit yapıları nedeni ile daha çok soru hazırlanıp öğrenciye sunulup puanlamada nesnel davranılabilir. Fakat bu tür sorularda doğru yanıt bulma ihtimali yüksek olduğu için geçerlik ve güvenilirlikleri azdır. Doğru-yanlış sorular ezber temelli zihinsel etkinliklerin ölçme ve değerlendirilmesinde etkilidir (Turgut ve Baykul, 2018: 174; Başol, 2018: 57). D-Y türü sorular olgusal bilgi ve hatırlama düzeyleri için uygundur.

Verilen ifadede yer alan anahtar sözcüğünün öğrenci tarafından doldurulması olan boşluk doldurma sorularının yanıtlanması ve değerlendirilmesi süreci kısadır. Nesnel değerlendirme (objektif) yapılmasına imkan tanıyan bu tür sorular üst düzey bilgi ve bilişsel becerileri ölçmek için uygun değildir (Yıldız, 2015: 481).

Eşleştirme soruları biçimsel olarak iki bölümden meydana gelir. Bir bölüm kavramlardan diğer bölüm kavram tanımlarından oluşmaktadır. Bu tür sorular ile objektif değerlendirme yapılabilir, ancak üst düzey bilgi ve bilişsel becerilerini ölçmek için uygun değildir (Başol, 2018: 60).

Kısa yanıtlı sorular, sıklıkla bilgiyi hatırlama ve bulma becerisini ölçmek için kullanılır. Yanıtlar kısa, sınırlı olması ve hazırlama ve değerlendirme kolaylığı sağlar (Çakan, 2017: 107; Turgut ve Baykul, 2018: 165; Atılğan, 2018: 192).

Çoktan seçmeli soru çeşitlerinde öğrencinin soruda verilen şıkları eleyerek doğru şıkkı işaretlemesi umulmaktadır. Objektif değerlendirmeye imkan sunması, değerlendirmelerinin hızlı ve kolay yapılması nedeni ile çoktan seçmeli sorular ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde yaygın kullanılmaktadır. Bu tür sorular bireyin yaratıcılığını ortaya çıkarmada yetersiz kalmaktadır (Çakan, 2017: 90; Güler, 2018: 92).

Ölçme değerlendirme sürecinde açık uçlu sorular, öğrencinin serbest cevap vermesinin istendiği durumlarda tercih edilen soru türleridir. Bu tür sorularda bireyin soruya vereceği yanıtı yapılandırması gerekmektedir. Açık

uçlu soruların yanıtlanması ve değerlendirmesi diğer soru türlerine göre daha uzun zaman gerektirmektedir. Bu tür sorular ile objektif değerlendirmenin yapılması diğer soru şekillerine göre daha zordur (Yıldız, 2015:481; Çakan, 2017: 111).

Amaç

Alan yazında coğrafya dersi sınav sorularını, yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre değerlendiren çalışmalar (Aydoğan, 2008; Balcı, 2002; Geçit ve Yazar, 2010; Ünlü, 2010; Sönmez vd., 2013; Arseven, Şimşek, ve Güden, 2016) sınırlıdır. Çalışma, yenilenen Bloom taksonomisinden yararlanarak coğrafya dersi öğretimi ölçme değerlendirme sürecinde kullanılan soruları hazırlarken dikkat edilmesi gerekenleri örnekler ile açıklamayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencileri bilgi boyutunun hangi kademelere göre ölçüp değerlendireceklerine yardımcı olmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Çalışma nitel betimsel analiz ve doküman incelemesi yöntemleri ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz; nitel çözümlemelerdeki verilerin orijinallğine bağlı kalarak betimsel bir şekilde verilerin takdim edilmesidir. Bunun yanında betimsel analiz, nitel tahlillerde bulunan sözcüklere ve kullanılan dile dayalı tanımlayıcı bir analiz yapılmasına imkan sağlamaktadır (Kızıltepe, 2015: 254-255; Sönmez ve Alacapınar, 2016: 47-48).

Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular üzerine bilgi ihtiva eden yazılı araç-gerecin değerlendirmesini içermektedir. Herhangi bir araştırma problemi üzerine belirli zaman dilimi süresince oluşturulan dokümanlar ve ya çalışılan konu ile ilgili değişik kaynaklar eli ile farklı zamanlarda üretilmiş belgelerin uzun bir zaman sürecine bağlı analizini sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 140).

Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın kaynak ve materyallerini 2018 yılında MEB tarafından yayınlanan 9 ve 11. Sınıf coğrafya ders kitaplarında bulunan ölçme ve değerlendirme soruları oluşturmaktadır. Bu kapsamda Yenilenmiş Bloom taksonomisi bilgi boyutu basamaklarına göre örnekler seçilerek analizi yapılmıştır.

Bulgular

Yenilenmiş Bloom taksonomisi bilgi boyutu olgusal bilgi basamağında soru hazırlama

Olgusal bilgi, bireylerin bir disiplinde bilmesi gereken gözlenebilir, kanıtlanabilir ve kolaylık ile öğrenilen temel bilgilerdir. Bir disiplinindeki temel kavramları meydana getiren bilgileri kullanma, anlama ve ifade etme

davranışlarını kapsamaktadır. Terimler bilgisi ve özel ayrıntı ve öğeler bilgisini içermektedir. Bu düzeyde öğrenci temel kavramı tanımlar, anlar, kavramlar ile ilgili sembol, tanım ve birimleri söyler (Başbay, 2007: 69). Bu basamakta soru hazırlanırken yukarıda verilen bilgilere dikkat edilmesi gerekir. Örneğin; harita üzerine tartışmak isteyen bir kişiden harita ve ölçeği tanımlayabilmesi, harita elemanlarını, harita ve ölçek çeşitlerini, lejandlarını söylemesi ve yazması beklenir. Ya da coğrafya dersinde Türkiye’de etkili olan iklimlerin adlarını söylemesi beklenir.

“Benzer yetiştirme şartlarına sahip bitki ve hayvan topluluklarını içinde barındıran bölgelere ne denir?” (Türkez vd., 2018: 39).

Bu soru bir konu hakkındaki temel kavramları meydana getiren bilgileri kullanmayı gerektirdiğinden olgusal bilgi basamağında yer alır.

Yenilenmiş Bloom taksonomisi bilgi boyutu kavramsal bilgi basamağında soru hazırlama

Kavramsal bilgi sınıflama ve temel kategoriler bilgisi, ilke ve genellemeler bilgisi, kuram, model ve yapıların bilgisini içermektedir. Belirli bir yapı içinde yer alan kavramlar arası ilişkilerin saptandığı ve birbirleri ile nasıl ilişkilendirildiği daha karmaşık şekilde düzenlenmiş bilgilerdir. Bilginin kategorize edildiği, sınıflandığı ve kavramlar arası ilişkilerin kurulduğu seviyedir. Genellikle şekil, grafik, tablo, şema ve modeller üzerinden değişik bilişsel ifadelerin bulunduğu koşullar oluşabilir. (Başbay, 2007: 69). Bu basamakta soru hazırlarken şekil, şema, harita, grafik, model ve teoriler ile ortamda yer alan unsurların birbirini nasıl etkilediği konusunda öğrencinin yorum yapılmasının sağlanması amaçlanmalıdır. Örneğin, öğrenciden bu seviyede Türkiye’nin nüfus artışı oranlarını dikkate alarak geleceğe yönelik nüfus ile ilgili çıkarımda bulunması beklenir. Ya da bu seviyede öğrenci coğrafya dersinde anız yakılması ile küresel ısınma ve biyoçeşitlilik arasındaki ilişkileri açıklayabilmelidir.

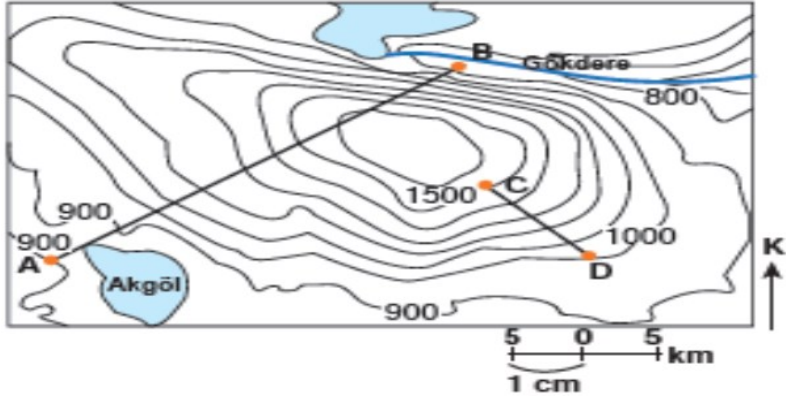
“Afrika Kıtası’nda nüfus artış hızının düşürülmesine yönelik politikalar uygulanmaktadır. Bu politikaların başarıya ulaşabilmesi için ne tür uygulamalar hayata geçirilmelidir?” (Türkez vd., 2018: 55).

Kavramsal bilgi şemalar, modeller ve teorilerle, bir konu, nesne ve olay hakkında değişik koşulların nasıl bir ilişki içinde bulunduğu konusunda yorum yapabilmesi sağladığından (Sönmez, 2008: 67). Bu soru kavramsal bilgi basamağında yer almaktadır.

Yenilenmiş Bloom taksonomisi bilgi boyutu işlemsel bilgi basamağında soru hazırlama

Bir etkinliğin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgilerdir. Alana özel beceri ve algoritmaların bilgisi, alana özel teknik ve yöntemlerin bilgisi ile uygun yöntemlerin hangi durumlarda kullanılacağına belirlenmesine ilişkin ölçütlerin bilgisini kapsamaktadır.

Öğrencinin olgusal ve kavramsal bilgi seviyesinde öğrendiklerini kullanarak problemlerin üstesinden gelmesinin sağlandığı basamaktır. Olgusal ve kavramsal bilgi seviyesinde öğrenilen bilgilerin işlemlere uygulaması, hesaplama yapması ve göstermesi gibi süreçleri kapsar. Başka bir ifade ile işlemsel bilgi basamağı soyut bilginin somut bilgiye dönüştürüldüğü basamaktır. İşlemsel bilgi, olgusal ve kavramsal bilgi basamakları ile karıştırılmamalıdır (Sönmez, 2008: 73). Bu basamakta soru hazırlarken öğrencinin daha önceden öğrendiği olgusal ve kavramsal bilgiyi uygulaması önemsenmelidir. Örneğin; nüfus artışı ve nüfus piramitlerini bilmek olgusal bilgi, bu kavramlar arasında ilişki kurarak durağan nüfus piramidine ulaşmak kavramsal bilgisidir. Ancak, nüfus artışı verilerinden yararlanarak durağan nüfus piramidi oluşturmak işlemsel bilgisidir. Öğrencinin bu işlemde olgusal ve kavramsal düzeyde öğrendiği bilgiyi uygulayabilmelidir. Örneğin harita ve çeşitlerini bilmek olgusal bilgi, ölçek paydasındaki rakam ile harita üzerinde gösterilen alan arasındaki ilişki kurmak kavramsal bilgisidir. Fakat harita üzerindeki ölçekten yararlanarak uzunluk ve alan hesaplaması yapmak, eğim hesaplama veya profil çıkarmak işlemsel bilgisidir. Öğrenci bu işlemlerde olgusal ve kavramsal düzeyde öğrendiği bilgiyi uygulayabilmelidir.



Şekil 1: 1/500.000 ölçekli bir topografya haritası (Şahin vd., 2018: 75)

“18-21. soruları yukarıdaki topoğrafya haritasından yararlanarak cevaplayınız.

18. C-D noktaları arasındaki eğimin % kaç olduğunu hesaplayınız.

19. Gökdere adlı akarsu hangi yöne doğru akmaktadır?

20. Akgöl’ün harita alanı 2 cm² olduğuna göre gerçek alanı kaç km² dir?” (Şahin vd., 2018: 75).

Bu soru bir etkinliğin nasıl yapılacağı ile ilgili olduğu için işlemsel bilgi basamağında yer almaktadır.

Yenilenmiş Bloom taksonomisi bilgi boyutu üstbilişsel bilgi basamağında bir değerlendirme örneği

Öğrencinin kendi biliş sürecinin farkında olması ile ilgili bilgilerdir. Üstbilişsel (Farkındalık) Bilgi, stratejik bilgi, uygun bağlam ve koşulları içeren bilişsel görevler bilgisi, özbilgi (Selfknowledge) (biliş ve öğrenme ile ilgili güçlü ve zayıf yönlerini tanıma) alt basamaklarından oluşmaktadır. Üstbilişsel farkındalıkta öğrenme arttıkça bireyin ilgi ve farkındalığının artması beklenir. Üst bilişsel bilgi yalnız bilgiyi bilmeyi değil, kontrol edip düzenlemeyi de kapsamaktadır (Bümen, 2006:5; Krathwohl, 2002: 214). Bu basamakta öğrenci değerlendirilirken öğretim süreci sonucu konuyu öğrenip öğrenmediğinin farkındalığına dikkat edilmelidir. Örneğin, iklimin fiziki yapıya etkisini inceleyen bir öğrencinin iklimin, kültür ve ekonomik faaliyetler üzerindeki etkisini de incelemesi beklenir.

“Ülkelerin farklı dönemlerde izledikleri nüfus politikaları ve bu politikaların sonuçlarını karşılaştırabilirim” (Türkez vd., 2018: 57).

Bu değerlendirme örneği mevcut bilgilerden yararlanarak yeni bir bilgi meydana getirme, özetleyebilme, diyagram çizebilme ve planlayabilme, farkında olabileceği gerektirdiğinden üst bilişsel bilgi basamağında yer almaktadır.

Sonuç ve öneriler

Eğitimde kalitenin geliştirilmesi planlama, hedef ve kazanımlar, öğrenme-öğretme yaklaşımları, öğretim stratejileri ve öğretme-öğrenme yöntem ve teknikleri kadar ölçme ve değerlendirme etkinlikleri de önemlidir. Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde nitelikli sorular hazırlayan ve uygulayan öğretmenlerin eğitimin niteliğinin geliştirilmesine katkıda bulunduğu ifade edilmektedir (Karamustafaoğlu vd., 2003: 27-28).

Öğretim etkinlikleri sonucunda yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarında hazırlanan soruların yenilenen Bloom taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç düzeylerine göre hazırlanması ve uygulanması öğrencilerin üst düzey becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır (Baysen, 2006: 27). Öğrencilerin üst düzey becerilerinin gelişmesi ile bilgiyi üretebilen ve işlevsel bir şekilde bilgidan yararlanan, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, sorgulayan, girişimci özellikleri ön plana çıkan, empati yapabilen toplum ve kültüre katkı sağlayan bireylerin yetişmesi sağlanır (MEB, 2018: 3).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin niteliğinin artırılmasını etkileyen faktörlerinden biri de coğrafya dersi öğretimi ölçme ve değerlendirme sürecinde coğrafya dersi öğretmenin öğrencinin üst düzey becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak sorular hazırlayıp sormasına bağlıdır. Coğrafya dersi öğretiminde öğrencilerin üst düzey becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak ölçme ve değerlendirme etkinlikleri için soru hazırlanması yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sorular basitten zora somuttan soyuta doğru hazırlanmalıdır.

Olgusal bilgi seviyesindeki sorular öğrencilerin bilgiyi hatırlamasını ve ezberlemesini sağlarken eleştirel düşünmeyi gerektiren sorular bireyin bilgiyi sorgulamasını ve aktif olarak kullanmasını sağlar (Şenşekerci ve Bilgin, 2008: 38-39). Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri için hazırlanan sorular bilgiyi hatırlamaya yönelik olmamalıdır. Bilgiyi yorumlama ve üst seviye düşünme becerilerini geliştirme ve istenilen davranışları sergileyip sergilemediğine ölçmeye yönelik olmalıdır (Aydoğan, 2008: 56). Üst seviye türü soru sayısındaki artış aynı zamanda öğrencileri daha çok düşünmeye yönlendirmektedir (Yılmaz ve Keray, 2012: 30). Bu kapsamda ölçme değerlendirme etkinliklerinde kullanılan doğru-yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme, açık uçlu ve test soru türlerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre hazırlanması önem kazanmaktadır.

Doğru yanlış türü sorular daha çok ezber temelli zihinsel etkinliklerin ölçme ve değerlendirilmesinde etkilidir. Boşluk doldurma ve eşleştirme türü sorular ile nesnel değerlendirme (objektif) yapılabilir ancak üst düzey bilgi ve bilişsel becerileri ölçmek için yeterli değildir. Kısa yanıtlı sorular, genellik ile bilgiyi hatırlama ve bulma becerisini ölçmek amacı ile kullanılmaktadır. Bu şekli yanıtlarının kısa, sınırlı olması hazırlama ve değerlendirmede kolaylık sağlamaktadır. Bu bağlamda coğrafya dersi öğretiminde ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde doğru-yanlış, boşluk doldurma ve eşleştirme türü sorular bilgi boyutu düzeyinde bir disiplinde öğrencilerin bilmesi gereken temel bilgileri içeren ve bilgi boyutunun en alt basmağı olan olgusal bilgi düzeyinde; bilişsel süreç boyutunda ise hatırlama başmağında yer almaktadır. Bu tür soruların öğrencilerde üst düzey becerilerin gelişmesine katkısı azdır. Bu neden ile coğrafya dersi öğretiminde öğrencilerin üst düzey becerileri geliştirilmek isteniyorsa ölçme değerlendirme sürecinde bu tür sorulara daha az yer verilmelidir. Veya puanlama yapılırken bu tür soruların puan değeri daha az olmalıdır.

Objektif değerlendirmenin olanaklı olması, değerlendirmelerinin hızlı ve kolay yapılması nedeni ile çoktan seçmeli sorular ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde yaygın kullanılmaktadır. Bu tür sorular üst düzey becerileri geliştirme basamakları olan kavrama, uygulama, analiz ve değerlendirme basamaklarına uygun olmalarına rağmen bireyin yaratıcılığını ortaya çıkarma için uygun değildir. Bu neden ile coğrafya dersi öğretiminde üst bilişsel bilgi ve yaratma düzeyi dışında bu tür sorulara yer verilmelidir.

Açık uçlu sorularda öğrencinin kendisine yöneltilen soruya vereceğı yanıtı yapılandırması gereklidir. Bu tür soruların yanıtlanması ve değerlendirmesi diğer soru türlerine göre daha uzun zaman almakta objektif değerlendirmenin yapılması daha zordur. Bilgi ve bilişsel süreç boyutları bütün basamakları için uygun sorulardır. Öğrencinin üst düzey becerilerini geliştirmek için coğrafya öğretiminde bu tür sorulara yer verilmelidir.

Yenilenmiş Bloom taksonomisi bilgi boyutu olgusal bilgi basamağı coğrafya dersi öğretiminde en temel düzeydeki bilgileri ölçmek ve değerlendirmek için kullanılmalıdır. Bu seviyede bir ölçme değerlendirme ile öğrencinin temel kavramı tanımlayıp tanımlamadığı, kavramlar ile ilgili sembol, tanım ve birimleri söyleyip söylemediğı anlaşılır.

Coğrafya dersi öğretiminde üst düzey bilgi gerektiren beceriler yenilenmiş Bloom taksonomisi bilgi boyutu kavrama basamağından itibaren başlamaktadır. Bu basamakta hazırlanacak sorular ile öğrencinin coğrafya dersinde bilgiyi kategorize edip etmediği, kavramlar arası ilişkileri kurup kurmadığı, şekil, şema, harita, grafik, model ve teorilerden yararlanarak ortamda yer alan unsurların birbirini nasıl etkilediği konusunda yorum yapıp yapmadığına dikkat edilmelidir.

Coğrafya dersi öğretiminde bilgi boyutu olgusal ve kavramsal bilgi düzeyinde öğrenilen bilgilerin işlemlere uygulanıp uygulanmadığı, öğrencinin örneğin alan ve uzunluk hesaplaması yapması, topografya haritasından profil çıkarması, nüfus piramidi oluşturma veya harita lejandlarını göstermesi gibi süreçleri yapıp yapmadığı anlaşılır. İşlemsel bilgi basamağında coğrafya öğretmeni hazırlayacağı soruların soyut bilginin öğrenci tarafından somut bilgiye dönüştürülüp dönüştürülmediğini ölçmeye yönelik olduğuna dikkat etmelidir.

Öğrencinin kendi biliş sürecinin farkında olup olmadığı üst bilişsel bilgi basamağı ile ölçülmektedir. Bu basamakta coğrafya öğretmeni mevcut bilgilerden yararlanarak öğrencinin örneğin turizm ile ilgili bir kompizosyon yazıp yazmadığını, özetleme yapıp yapmadığını, diyagram çizip çizmediğini ve planlama yapıp yapmadığına dikkat etmelidir.

Kaynakça

1. Amer, A. (2006). Reflections of Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 213-230.
2. Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Education Evaluation*, 31, 102-113.
3. Anderson, L. ve Krathwohl, D. E. (2001). *A Taxonomy For Learning, Teaching And Assessing: A Revision Of Bloom's Taxonomy Of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
4. Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 749-772.
5. Arseven, A., Şimşek, M., ve Güden, M. (2016). Coğrafya dersi yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre analizi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 40 (1), 243-258.
6. Atılgan, H. (2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. H. Atılgan (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
7. Aydoğan, A. (2008). *Lise Giriş Sınavları (LGS-OKS) Coğrafya Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Değerlendirilmesi (2003-2007)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
8. Ayvaci, H.Ş. ve Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7 (1), 13-25.
9. Balci, A. (2002). Coğrafya eğitiminde ölçme ve değerlendirme üzerine bir örnek çalışma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 5, 135-152.
10. Başol, G. (2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
11. Başbay, M. (2007). Yenilenmiş taksonomiye göre düzenlenmiş öğretim tasarımı dersinde projeye dayalı öğretimin öğrenme ürünlerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8 (1), 65-88.
12. Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.
13. Bekdemir, M. ve Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 185-196.
14. Birgin, O (2016). Bloom taksonomisi. E. Bingölbalı, S. Arslan, & İ.Ö. Zembat (Ed.). *Matematik eğitiminde teoriler içinde* (ss. 839-860). Ankara: Pegem Akademi.
15. Bümen, T. N. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
16. Bloom, B.S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev: D. A. Özçelik). (3. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
17. Çakan, M. (2017). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan sınav türleri. S. Tekindal (Ed.). *Ölçme ve değerlendirme içinde* (90-124). Ankara: Pegem Akademi.
18. Geçit, Y. ve Yazar, S. (2010). 9. Sınıf coğrafya ders kitabındaki sorular ile çeşitli coğrafya sınav sorularının Bloom taksonomisine göre analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 154 - 167.
19. Güler, N. (2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
20. Green, K. H. (2010). Matching functions and graphs at multiple levels of Bloom's revised taxonomy. *PRIMUS*, 20 (3), 204-216.
21. Karamustafaoğlu, S., Sevim, S., Karamustafaoğlu, O. ve Çepni, S. (2003). Analysis of Turkish High-School Chemistry-Examination Questions According

- To Bloom's Taxonomy. *Chemistry Education: Research and Practice*, 4(1), 25-30.
22. Kızıltepe, Z. (2015). İçerik Analizi. F.N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.). *Nitel Araştırma* içinde (ss. 255-266). Ankara: Anı Yayıncılık.
 23. Komisyon (2018). *Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme İle İlgili Bir Sınıflama*. Çev., Durmuş Ali Özçelik. Ankara: Pegem Akademi.
 24. Krathwohl, D.R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
 25. Mayer, R.E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory Into Practice*, 41(4), 226-232.
 26. Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programı*. 02.Mart 2019 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336>'den alınmıştır.
 27. Okay, S. ve Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.
 28. Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Yargı Yayınevi.
 29. Sönmez, Ö.F., Koç, H., ve Çiftçi T. (2013). ÖSS, YGS ve LYS sınavlarındaki coğrafya sorularının Bloom taksonomisi bilişsel alan düzeyi açısından analizi. *Karadeniz Araştırmaları*, 36, 257-275.
 30. Şahin, B., Koçak, M.A., Kıray, A. ve Tosun, A. (2018). *Orta öğretim coğrafya 9 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
 31. Şenşekerci, E., ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1), 15-43.
 32. Sönmez, V. (2008). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık
 33. Sönmez, V., ve Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
 34. Turgut, M.F., ve Baykul, Y.(2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
 35. Türkeş, K., Karakoç, M., Balşen., N., ve Pektaş, P. (2018). *Orta öğretim coğrafya 11 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
 36. Thompson, T. (2008). Mathematic teachers' interpretation of higher-order thinking in Bloom'sTaxonomy. *International Electronic Journal of MathematicsEducation*, 3(2), 96-109.
 37. Ünlü, M. (2010). Coğrafya Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Nasıl Olmalı? In R. Özey and A. Demirci (Eds.). *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar* (s. 304-348). İstanbul: Aktif Yayınevi.
 38. Wilson, L. O. (2018). Anderson and Krathwohl-Bloom's Taxonomy Revised: Understanding the New Version of Bloom's Taxonomy. 23 Şubat 2019 tarihinde <https://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/> alınmıştır.
 39. Yıldız, D.Ç. (2015). Türkçe Dersi Sınav Sorularının Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 4(2), 479-497.
 40. Yılmaz, E., ve Keray, B. (2012). Söyleşi Metinleri Yoluyla Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2 (2), 20-31.
 41. Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

BULUŞ YOLUYLA ÖĞRETME STRATEJİSİNİN COĞRAFYA DERSLERİNDE UYGULANMASI: 11. SINIF “ÇEVRE VE TOPLUM ÜNİTESİ” NE YÖNELİK BİR ETKİNLİK ÖRNEĞİ¹

Ali Ekber GÜLERSOY ²

Ali İLHAN ³



¹ Bu çalışma, International Geography Education Symposium'da (8-10.11.2018, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi) sunulan “*Lise Öğrencilerinde İdeal Arazi Kullanımı Bilinci Oluşturmaya Yönelik Bir Etkinlik Önerisi*” başlıklı tam metin bildirinin genişletilmiş halidir.

² Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi

³ Dr. Öğretim Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

1. Giriş

İdeal arazi kullanımı en çok tartışılan gündemdeki konulardan birisidir (Tümertekin & Özgüç, 2009: 119; Zhan vd. 2002: 336; Gözenç, 1974-1977: 170; Mather, 1986: 50; Özçağlar, 1994: 93; Gülersoy, 2001: 23; Goudie, 2006: 100; Gülersoy, 2008: 104; Taş, 2010: 103-105; Gülersoy, 2014a: 13). Türkiye ve dünya genelinde yapılan çalışmalar arazilerin bilinçli kullanılmadığını ortaya koymaktadır (Cangir vd. 1998: 9; Ponniah, 2000: 13; Gülersoy, 2001: 224; Bai vd. 2008a: 223; Bai vd. 2008b: 13; Gülersoy, 2008: 395; Atalay, 2011: 162-166; Gülersoy, 2014b: 123 Çelik, Gülersoy ve Gümüş, 2017: 13; Worldbank, 2017).

Arazi kullanım bilinci, bireylerin ve toplumların, arazi kullanımı ve çevresel etkileri hakkında bilinç ve duyarlılık kazanmasını sağlamak şeklinde ifade edilebilir. Arazi kullanım duyarlılığı ise arazi kullanım sorunlarına karşı olumlu girişimlerde bulunmaya istekli olma biçiminde tanımlanabilir. Bireylerde arazi duyarlılığının geliştirilmesi ve bilinç seviyesinin artırılması, arazi kullanım eğitimi ile gerçekleştirilebilir (Ünal ve Dımışkı, 1999: 144; Çelikkıran, 1997: 48; Geray, 1997: 323-340; Çalışkan, 2002: 3; Tang, Hussey & Wei, 2009: 368; Ağaoğlu, 2011: 42-59; Kocalar, 2012: 42; Williams & Schirmer, 2012: 538; Nino-Ruiz Bishop & Pettit, 2013: 70; Jones vd. 2016: 112).

Gümüş, Gülersoy ve Avcı (2017) tarafından yürütülen bir çalışmada üniversite öğrencileri (980 kişi) açısından arazi kullanım bilincinin ideal düzeyde olmadığı belirlenmiştir (Gümüş, Gülersoy ve Avcı, 2017: 351).

İdeal arazi kullanımı gibi önemli bir konu sadece akademisyenlerin, ziraatçıların ve politikacıların ilgi alanında bulunmamalı, toplumun bütününe ilgilendiren bir bakış açısı ile değerlendirilmelidir. Bu çerçevede öncelikle zihinsel ve duyuşsal bilinç oluşturmak gerekmektedir.

Bireylerde ideal arazi kullanımı bilinci geliştirilmesinde orta öğretim kurumları da önemli bir yere sahiptir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018'de açıkladığı Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim programında arazi kullanımına 10 ve 11. Sınıf coğrafya dersi öğretim programlarında yer verildiği görülmektedir. 10. Sınıf Doğal Sistemler ünitesi "Türkiye'nin toprak ve bitki çeşitliliği" kapsamında "10.1.14. Türkiye topraklarının kullanımını verimlilik açısından değerlendirir" kazanımı ile konu değerlendirilmiştir. 11. Sınıf Çevre ve Toplum ünitesi kapsamında "Etkili Arazi Kullanımı" ele alınmış ve "11.4.5. Arazi kullanımına ilişkin farklı uygulamaları çevre üzerindeki etkileri açısından değerlendirir" kazanımı ile ifade edilmiştir (MEB, 2018: 23-30). Fakat 10 ve 11. Sınıf Coğrafya ders kitapları görsel ve metin içeriği ideal arazi kullanımı bilinci oluşturmak açısından yeterli değildir (Türkez, Karakoç, Balşen ve Pektaş, 2018: 231-232; Baranaydın, Aydın ve Tekbaş, 2018: 260-262).

Coğrafya dersi öğretiminde öğrencileri aktif kılacak etkinliklere yer verilmesi (Bonwell & Eison, 1991: 3; Waugh & Tony, 2002: 23; Gülüm ve Torun, 2009: 13; Koç, Aksoy, Sönmez ve Yeşiltaş, 2010: 181; İlhan, Gülersoy

ve Çelik, 2017: 60; İlhan, Gülersoy ve Gülersoy, 2017: 190), dersleri tekdüzelikten çıkarıp öğrencileri analitik düşünmeye yöneltecek, yerel ve küresel mekânsal bakış açılarını geliştirebilecektir. Böyle bir bakış açısı buluş yolu ile öğretme stratejisi adımları takip edilerek öğrencilere kazandırılabilir.

Yukarıda belirtilen gerekçelerle bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Buluş yolu ile öğretme stratejisi

Buluş yolu ile öğretme stratejisi öğrencilerin kendi etkinlikleri ve gözlemlerine göre gerçekleşen motive edici öğretme stratejisidir. Bu öğretme stratejisiyle, sunuş yolu ile öğretme stratejisinden farklı olarak, öğretmen bilgiyi öğrenciye sunmak yerine öğrencilerin çabasını esas alan bir öğrenme ortamı düzenlemektedir. Buluş yolu ile öğretme stratejisini geliştiren Bruner öğrencilerin bilim insanı gibi düşünmesi gerektiğini, kavram ve ilkeleri vermek yerine öğrencileri araştırma ve deney yapmaya, kavramları bulmaya yönlendirmek gerektiğini belirtmiştir (Bruner, 1961: 21; Arslan, 2016: 191; Güven, 2015: 159; Arslangilay, 2016: 180).

Buluş yolu ile öğretme stratejisi öğrencide merak duygusunun uyandırılması gerektiğini belirtir. Böylece öğrencinin güdülenmesi gerçekleşir. Bu öğretme stratejisinde bilgi öğrenciye sunulmak yerine; öğrencilerin bilgiyi uygulaması, analiz ve sentez yapması için teşvik edilir. Bu şekilde bir öğrenme ile öğrenci kendi çabası ile sorunların üstesinden gelebilir (Bruner, 1961: 21-24; Güven, 2015: 159; Arslangilay, 2016: 181; Savaş, 2014: 130).

Buluş yolu ile öğretme stratejisi tümevarım yolu ile öğrenmeyi sağlayan bir stratejidir. Bu yaklaşımda öğretmen kazandırılmak istenen kavram ve genellemeler ile ilgili yeterli örnek vermelidir. Öğrenci bu örnekler ile ilgili değişik zihinsel etkinlikler yapmalıdır. Öğrencinin, dikkatini konuya vermesi, görüş ve düşünceler arasındaki ilişki, ilke ve özellikleri keşfetmesi için yönlendirilmesi gerekmektedir (Arslan, 2016: 191; Güven, 2015: 159; Arslangilay, 2016: 180; Senemoğlu, 2015: 467; Pili, 2016: 114).

Buluş yoluyla öğretmede iki farklı öğrenme dikkat çekmektedir. Öğrenenin kendi çalışmasını kendisinin başlatıp yönlendirdiği öğrenme yaklaşımı **yapılandırılmamış buluş**; çalışma etkinliği sırasında öğretmenin öğrenene kimi yönerge ve ipuçları verdiği yaklaşıma ise **yapılandırılmış buluş** denilmektedir. Yapılandırılmış buluş planlı ve programlı süreçler ile oluşurken, yapılandırılmamış buluş ise daha çok doğal olarak meydana gelir (Erden ve Akman, 2001: 173-174; Senemoğlu, 2015: 468; Kula, 2015: 336).

Buluş yolu ile öğretme stratejisi öğrenci merkezli, öğrenme sürecini eğlenceli bir duruma getiren ve öğrencilerde merak duygusunu güdüleyen bir öğretme stratejisidir. Bu öğretme stratejisi ile öğrenci yaparak yaşayarak bilgiye ulaştığı için kalıcı ve etkili öğrenme oluşur. Buluş yolu ile öğretim stratejisi kavram ve genellemelerin öğretimine uygun olmasına rağmen doğrudan gözlenebilen, bir kez meydana gelen tarihi ve bilimsel gerçek olan

olguların öğretilmesi için uygun bir öğretim stratejisi değildir. Kalabalık sınıflar için uygun olmayan bu öğretim stratejisinin uygulanması uzun zaman almakta ve öğrenme-öğretme sürecinin uzamasına neden olabilmektedir. Ayrıca bu öğretim stratejisi her ders ve konuya uygun olmayıp, dersin ekonomik maliyetinin artmasına da neden olabilmektedir (Arslan, 2016: 192; Güven, 2015: 160; Kula, 2015: 341-342; Arslangilay, 2016: 181).

Buluş yolu ile öğretim stratejisi aşamalarının bütün aşamaların adım adım gerçekleştirilmesi gerekli değildir. Temel koşul, öğrencinin, tanım, ilke ve genellemelere erişmesini sağlayıcı örnek olan ve olmayan durumları analiz etmelerine rehberlik etmektir (Arslan, 2016:191; Kula, 2015: 338; Savaş, 2014: 131; Senemoğlu, 2015: 470):

2. Amaç ve yöntem

Çalışmanın amacı, lise öğrencilerinde ideal arazi kullanımı bilinci oluşturmak için bir etkinlik önerisinde bulunmaktadır. Bu çalışma, nitel (qualitative) türde, tarama (survey) modelinde, veri toplama tekniği bakımından ise belgesel tarama (documentary survey) deseninde betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar, üzerinde çalışılan doğal ve toplumsal olguları kontrol etme etkinliği bulunmayan, araştırmacının bu olgulara müdahale etmediği ve akışını değiştirmedeği, olgu neyse nasıl işliyorsa o şekilde ele alıp incelediği, tanımlamaya ve açıklamaya çalıştığı çalışmalardır (Karasar, 2007: 77; Sönmez ve Alacapınar, 2016: 48-48).

Bu araştırmada, daha önce yayınlanan bilgileri inceleyen, özetleyen, sınıflayan ve yorum yapan, eleştiren ve literatür taraması olarak bilinen (genel tarama modeli) alanyazın taraması; araştırılması amaçlanan olgu veya olaylar hakkında bilgi ihtiva eden yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesi yöntemi (Robson, 2015. 432; Ulutaş, 2015: 284; Yıldırım ve Şimşek, 2006: 140) kullanılmış ve betimsel analizler yapılmıştır.

Söz konusu çerçevede doküman incelemesi yöntemi ve betimsel-yorumlayıcı analiz tekniğinden yararlanılarak buluş yolu ile öğretim stratejisi çerçevesinde *“Arazilerimizi nasıl kullanmalıyız?”* konusunu kapsayan bir etkinlik planı hazırlanmış ve bu planının nasıl uygulanacağı adım adım açıklanmıştır. Çalışmada önerilen etkinlikler, konuyla ilgili ön bilgiler verildikten sonra 12 Ekim 2018 tarihinde Buca Fatma Saygın Anadolu Lisesi Konferans Salonu’nda 10. ve 11. sınıf öğrencilerine projeksiyon makinesi aracılığıyla gösterilmiş ve öğrencilerden şifahi olarak olumlu dönütler alınmıştır.

3. Bulgular

Buluş yoluyla öğretim stratejisi çerçevesinde lise öğrencilerinde ideal arazi kullanımı bilinci oluşturmak amacıyla *“Arazilerimizi nasıl kullanmalıyız?”* etkinliği geliştirilmiştir. Aşağıda bir etkinlik planı hazırlanmış ve sonrasında etkinliğin uygulanma aşamaları sırasıyla açıklanmıştır.

Ders: Seçmeli Coğrafya

Etkinlik Adı: Arazilerimizi nasıl kullanmalıyız?

Sınıf: 11-A

Ünite Adı: Çevre ve Toplum

Süre: 40+40 Dakika *(Bu kazanıma yıllık planlarda 4 saat ayrılmıştır. Ancak 2 saatlik planlarda bu kazanım yer almamaktadır).*

Kazanım: Arazi kullanımına ilişkin farklı uygulamaları çevre üzerindeki etkileri açısından değerlendirir.

Kazanımla İlgili Kavramlar: Arazi kullanımı, Arazi yetenek sınıfları, Yanlış arazi kullanımı, Arazi kullanım bilinci.

Kullanılacak Strateji: Buluş yoluyla öğretim stratejisi.

Kullanılacak Yöntem: Büyük grup tartışması (Grup ile öğretim alt basamağı).

Kullanılacak Teknik: Soru-cevap (Grupla öğretim kapsamında).

Yetkinlikler: Anadilde iletişim, Öğrenmeyi öğrenme, Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, Bilim/teknolojide temel yetkinlikler.

Değerler: Doğa sevgisi, Öz denetim, Sorumluluk, Vatanseverlik.

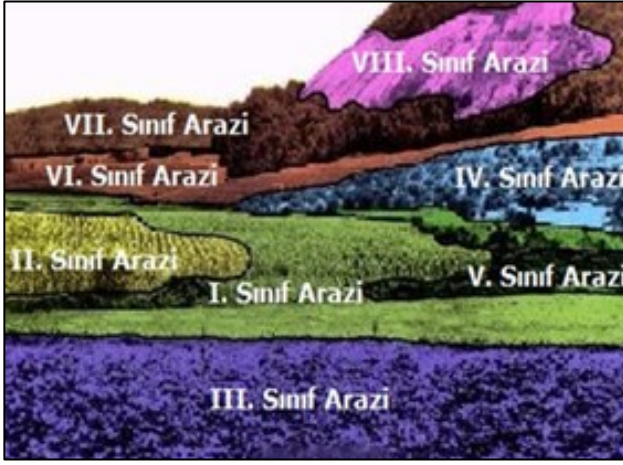
Kazandırılacak Beceriler: Coğrafi sorgulama, Coğrafi gözlem, Değişim ve sürekliliği algılama, Kanıt kullanma, Zamanı algılama, Tablo-grafik ve diyagram yorumlama, Harita becerisi.

Kullanılacak Materyaller: Fotoğraf, şema, şekil ve tablolar; projeksiyon makinesi (sınıfta mevcutsa akıllı tahta); bilgisayar.

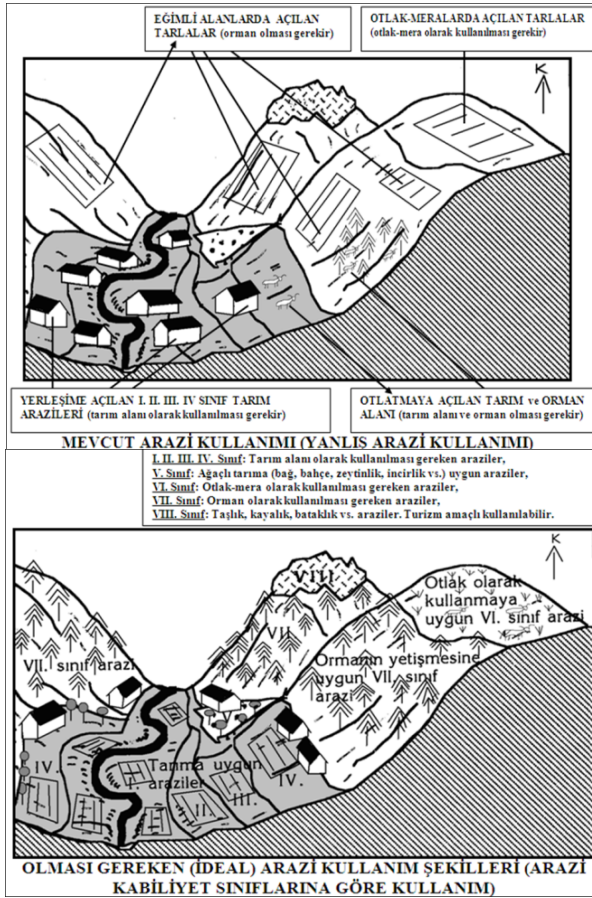
Aşağıda “Arazilerimizi nasıl kullanmalıyız?” etkinlik planının nasıl uygulanacağı buluş yolu ile öğretim stratejisi aşamaları takip edilerek sırasıyla açıklanmıştır.

Yönerge 1: Öğrencilerin aşağıdaki şekilleri dikkatle incelemesi istenir. Bu şekillerin yapılacak etkinlikler için ön bilgi niteliği taşıdığı söylenir.

3.1. Dikkati çekme ve öğretmenin örnekler sunması: Öğretmen arazi yetenek sınıfları (ideal arazi kullanımı) ve mevcut arazi kullanımı (yanlış arazi kullanımı) görsellerini tahtaya yansıtır (Şekil 1, 2) ve öğrencilerden arazi yetenek sınıfları ile yanlış arazi kullanımı arasındaki ilişkileri düşünmelerini ister.



Şekil 1. Arazi yetenek sınıfları (USDA, 2018'den değiştirilerek).



Şekil 2. Yanlış arazi kullanımı ve arazi yetenek sınıflarına göre arazi kullanımı (Gülersoy, 2014'a'dan değiştirilerek).

3.2. Öğrencilerin (Yukarıda) verilen örnekleri betimlemesi: Daha sonra, öğretmen öğrencilerden Şekil 1 ve 2'de verilen örnekleri betimleyerek dikkat çeken yönlerini söylemelerini ister. Öğrencilerin şekil 1'in doğru, şekil 2'nin ise yanlış arazi kullanımını yansıttığını söylemeleri beklenir.

Yönerge 2: Öğrencilerden aşağıdaki fotoğrafları (Fotoğraf 1, 2, 3, 4), şekilleri (Şekil 3, 4, 5, 6, 7), haritaları (Harita 1, 2, 3, 4) ve tabloyu (Tablo 1) dikkatlice incelemeleri istenerek yöneltilen sorulara yanıt vermeleri istenir. Yanıtlarında yakın çevrelerinden, seyahatleri sırasındaki gözlemlerinden ve medya iletişim araçları aracılığıyla gördükleri arazi kullanım şekillerinden örnekler verebilecekleri ifade edilir.

3.3. Öğretmenin ek örnekler vermesi: Öğretmen arazi kullanımı ile ilgili ek örnekleri Şekil 1, 2, 3, 4, 5, 6; Fotoğraf 1, 2, 3; Harita 1, 2, 3 ve 4'ü tahtaya yansıtarak verir ve aşağıdaki soruları öğrencilere yöneltip, hazırlanan etkinlikleri yapmalarını ister.

3.3.1. Öğretmen aşağıdaki fotoğrafları öğrencilere göstererek (Fotoğraf 1, 2, 3) şu soruyu sorar:

3.3.1.1. Burada (Fotoğraf 1) ne olmuş? Yanlış olan nedir? Arazi nasıl kullanılmalıdır?



Fotoğraf 1. Tahribata uğramış bir arazi (Seferihisar-Doğanbey), (Dirlik, 2009).

3.3.1.2. Aşağıdaki fotoğrafı (Fotoğraf 2) inceleyiniz. Tire şehir merkezinin ovaya doğru genişlemesi olumlu bir arazi kullanım şekli midir?



Fotoğraf 2. Güme Dağı'ndan Tire Ovası'nın görünüşü (Gülersoy ve Gümüş, 2018).

3.3.1.3. Aşağıdaki uydu görüntüsünü (Şekil 3) inceleyiniz. Bu yerleşmeler kıyı kanununa uygun mudur?



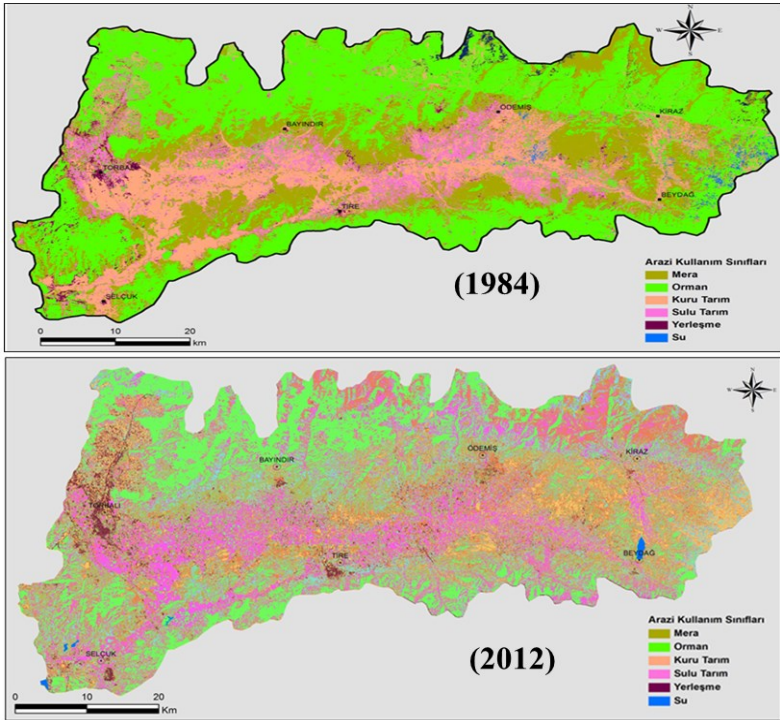
Şekil 3. Seferihisar Akarca Plajı Çevresi (Gülersoy, 2014c).

3.3.1.4. Aşağıdaki fotoğrafı (Fotoğraf 3) inceleyiniz. Burada yolunda giden bir şeyler var mı?



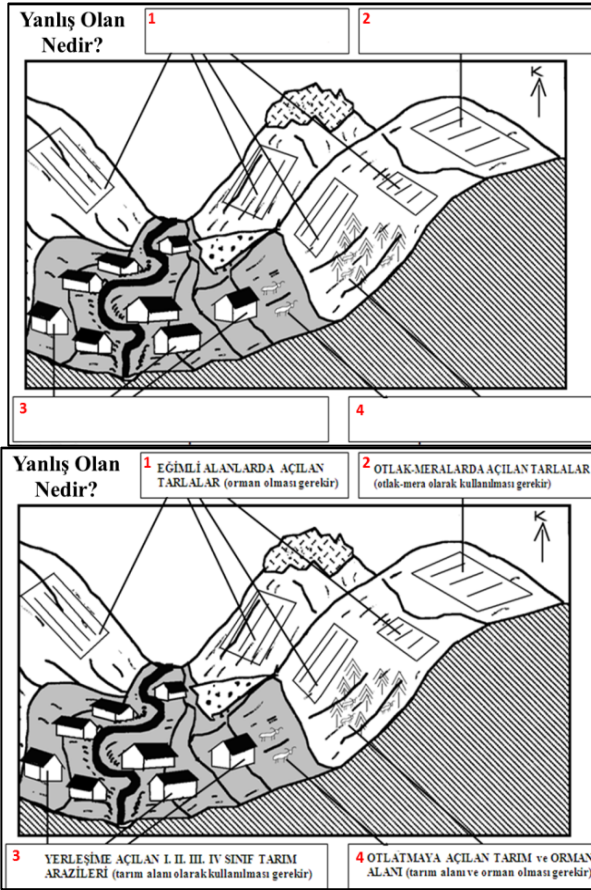
Fotoğraf 3. Bergama güneyi-Yunt Dağı yamaçları (Gülersoy, 2008).

3.3.1.5. Aşağıdaki Küçük Menderes Havzası arazi kullanım haritalarını inceleyiniz (Harita 1). Yaklaşık 30 yılda arazi kullanımında nasıl bir dönüşüm yaşanmıştır, yorumlayınız?



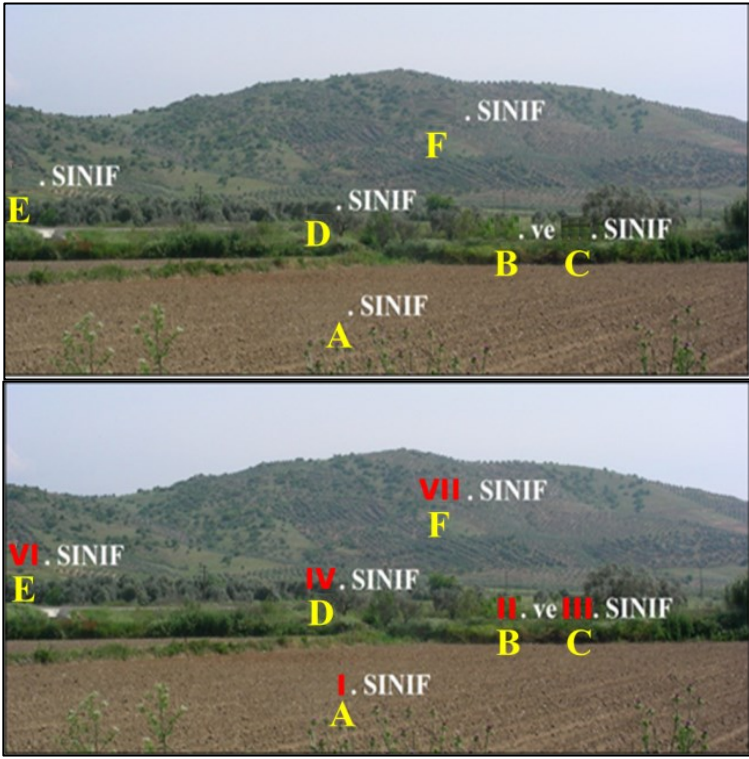
Harita 1. Küçük Menderes Havzası'nda arazi kullanımı (1984-2012)
(Gülersoy, 2014b).

3.3.2. Öğretmen, yanlış arazi kullanımını gösteren şekli (Şekil 4) öğrencilere dağıtarak incelemelerini, aralarında tartışarak, şekil üzerinde numaralarla gösterilen alanlardaki yanlış uygulamaları sırasıyla belirleyip üzerine yazmalarını ister.



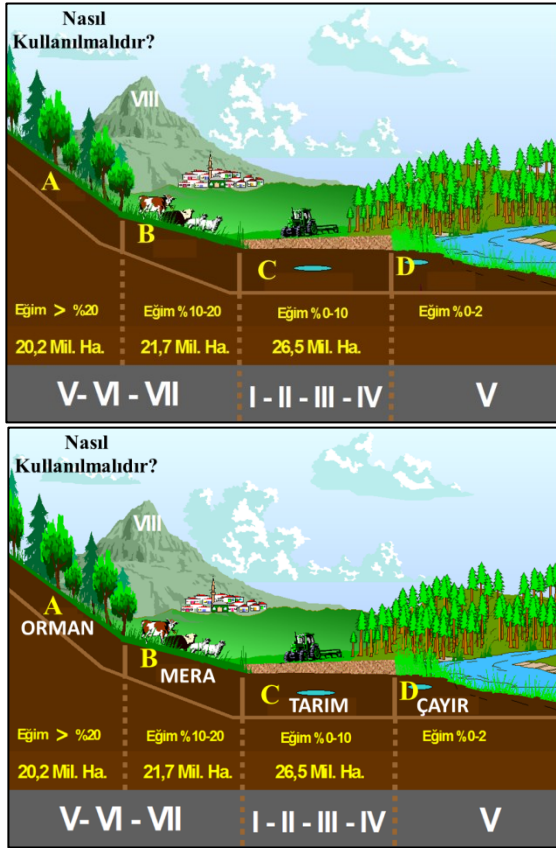
Şekil 4. Yanlış arazi kullanım etkinliği (Gülersoy, 2014a'dan değiştirilerek).

3.3.3. Öğretmen, arazi yetenek sınıfları etkinliğini (Fotoğraf 4) öğrencilere dağıtarak fotoğraf üzerinde harfler ile belirtilen alanların hangi arazi yetenek sınıfına girdiğini tartışarak (tahmin ederek) fotoğraf üzerine yazmalarını ister.



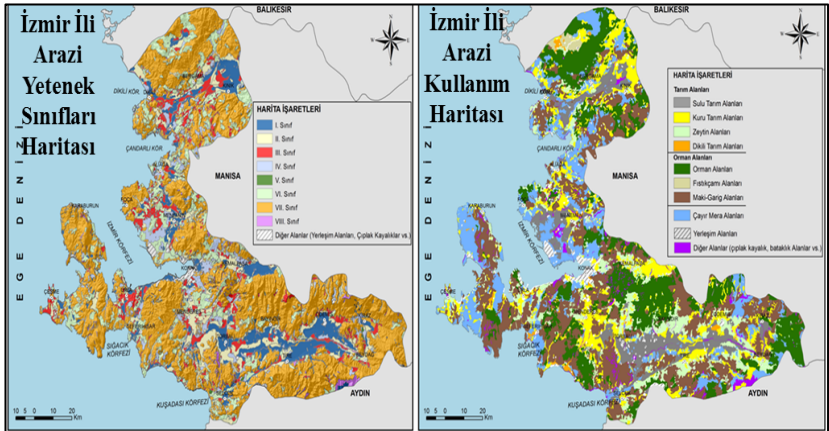
Fotoğraf 4. Arazi yetenek sınıfları etkinliği çalışması (Gülersoy, 2014b'den değiştirilerek).

3.3.4. Öğretmen, arazi yetenek sınıfları ve uygun kullanım şekli etkinliğini (Şekil 5) tahtaya yansıtarak öğrencilerin (görselden yararlanıp) arazilerin nasıl kullanılması gerektiğini tartışıp açıklamalarını ister.



Şekil 5. Arazi yetenek sınıfları ve uygun kullanım şekli (Bahtiyar, 2003'ten değiştirilerek).

3.3.4.5. Öğretmen, İzmir Arazi Kullanımı Haritası ile İzmir Arazi Yetenek Sınıfları Haritası'nı (Harita 2) tahtaya yansıtarak öğrencilerin bunları karşılaştırmalarını ve harita altında verilen soruları tartışarak yanıtlamalarını ister.



- 1-Soldaki haritada tarıma uygun alanlar (mavi, sarı, kırmızı ve açık mavi renkle gösterilenler), günümüzde (sağdaki haritaya bakınız) tarım alanı (gri, sarı, açık yeşil, turuncu renkle gösterilenler) olarak mı kullanılıyor?
- 2-Soldaki haritada mera olarak kullanılması gereken (açık yeşil) alanlar, günümüzde (sağdaki haritaya bakınız) mera (açık mavi) olarak mı kullanılıyor?
- 3-Soldaki haritada orman olarak kullanılması gereken (turuncu) alanlar, günümüzde (sağdaki haritaya bakınız) orman (yeşil, kirli sarı, kahverengi) olarak mı kullanılıyor?

Harita 2. İzmir Arazi Kullanımı Haritası ile İzmir Arazi Yetenek Sınıfları Haritası (Gülersoy, 2014d).

3.4. Öğrencilerin ek örnekleri betimlemesi ve önceki örnekler ile karşılaştırması: Öğrencilerin verilen görselleri inceleyip tartışarak soruları yanıtlamaları istenir. Daha sonra öğrenciler verilen ek örnekleri betimler ve önceki örnekler ile karşılaştırır. Bunun sonucunda:

3.4.1. Öğrenciler Şekil 1 ve 2'den yararlanarak Fotoğraf 1, 2, 3 ve Harita 1'deki görsellerin yanlış arazi kullanım örneklerini yansıttığını söyler. Öğrencilerin, yanlış kullanılan bu arazilerin şekil 1'deki gibi arazi yetenek sınıflarına uygun bir şekilde kullanılması gerektiğini söylemeleri beklenir.

3.4.2. Öğrencilerin, öğretmen tarafından verilen yanlış arazi kullanım etkinliği (Şekil 4) çalışma kâğıdı üzerinde numaralandırılan arazilerin hangi amaçlar ile kullanıldığını tartışıp, şekil 1 ve 2'den yararlanarak üzerinde göstermeleri beklenir. Bu kapsamda Şekil 4'te 1 numara ile gösterilen alanın aslında orman olması gerektiği halde bu alanda tarla açıldığı, 2 numara ile gösterilen alanın otlak-mera olarak kullanılması gerekirken bu alanda tarla açıldığını söylemeleri beklenir. 3 numara ile gösterilen alanın I, II, III ve IV. sınıf tarım arazileri olduğu ve tarım alanı olarak kullanılması gerekirken yerleşime açıldığı, 4 numara ile gösterilen alanın tarım ve orman alanı olması

gerekirken otlatmaya açıldığını açıklamaları ve şekil (Şekil 4) üzerinde göstermeleri beklenir.

3.4.3. Öğrenciler, öğretmen tarafından kendilerine verilen arazi yetenek sınıfları etkinliğini (Fotoğraf 4) inceleyerek, fotoğraf üzerinde harfler ile belirtilen alanların hangi arazi yetenek sınıfına girdiğini Şekil 1 ve 2 ile karşılaştırıp yazarlar. Buna göre öğrencilerin, Fotoğraf 4 etkinliği üzerinde A harfi ile gösterilen alanın I. sınıf, B harfi ile gösterilen alanın II. sınıf, C harfi ile gösterilen alanın III. sınıf, D harfi ile gösterilen alanın IV. sınıf, E harfi ile gösterilen alanın VI. sınıf ve F harfi ile gösterilen alanın VII. sınıf arazi yetenek sınıfına girdiğini (Fotoğraf 2), kendi aralarında tartışıp, fotoğraf üzerine yazmaları beklenir.

3.4.4. Öğrencilerin, öğretmen tarafından tahtaya yansıtılan arazi yetenek sınıfları etkinliğini şekil 5'ten yararlanıp görsel üzerinde eğiminin % 20'den fazla olduğu A grubu alanında gösterilen VII. sınıf arazilerin orman olarak kullanılması gerektiğini, kendi aralarında tartışıp, söylemeleri beklenir. Eğimi % 10-20 arasında değişen B grubu alanında gösterilen V. ve VI. sınıf arazilerin mera olarak kullanılması gerektiğini söylemeleri beklenir. Öğrencilerin, eğimi % 0-10 arasında olan C grubu içinde yer alan I, II, III ve IV. sınıf arazilerin tarım için uygun olduğunu, eğimi % 0-2 arasında olan ve D grubu içinde gösterilen V. sınıf alanın (Şekil 5) çayır olarak kullanılması gerektiğini kendi aralarında tartışıp söylemeleri beklenir.

3.4.5. Öğrencilerin İzmir Arazi Kullanımı Haritası ile İzmir Arazi Yetenek Sınıfları Haritası'nı inceleyerek arazi yetenek sınıfına uygun kullanılan ve kullanılmayan alanları göstermeleri, harita 2'de sorulan soruları kendi aralarında tartışarak şekil 1 ve 2'den yararlanıp yanıtlamaları beklenir. Öğrencilerin İzmir Arazi Yetenek Sınıfları Haritası'nı inceleyerek İzmir'de mevcut arazi kullanımının arazi yetenek sınıflaması haritasına uymadığını ve harita üzerinde belirtilen soruları yanıtlamaları beklenir. Buna göre harita üzerinde yer alan soruları kendi aralarında tartıştıktan sonra şöyle yanıtlamaları beklenir:

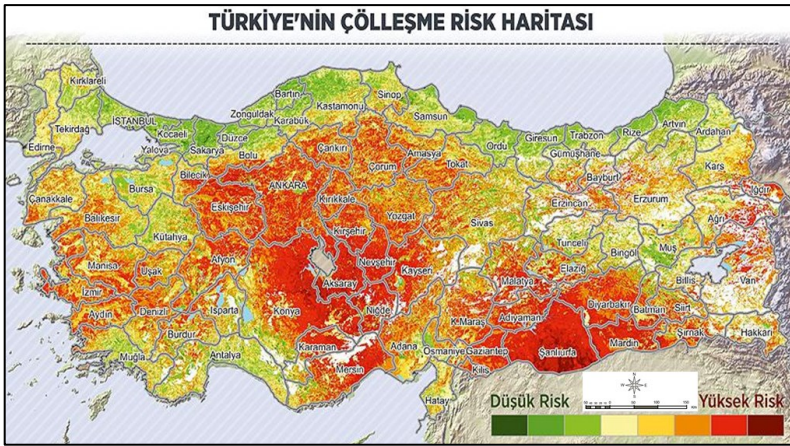
3.4.5.1. İzmir İli Arazi Yetenek Sınıfları Haritası'nda tarıma uygun olan (mavi, sarı, kırmızı ve açık mavi renkler ile gösterilenler) alanlar İzmir İli Arazi Kullanım Haritası'nda yerleşim ve sanayi faaliyetleri için kullanılmaktadır. Bu uygulama, arazilerin yanlış kullanımını ifade etmektedir.

3.4.5.2. Harita 2'de mera alanı olarak kullanılması gereken (açık mavi ile gösterilen) alanlarda tarımsal faaliyetler yapılmaktadır. Bu uygulama arazi kullanımı açısından yanlıştır.

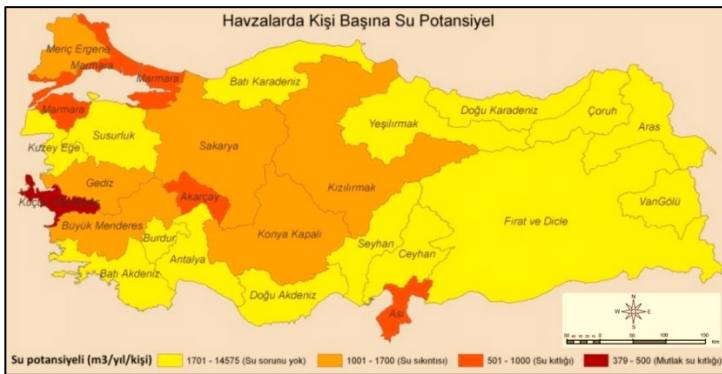
3.4.5.3. Harita 2'de turuncu renk ile gösterilen ve orman alanı olarak kullanılması gereken alanlar mera ve tarım alanı olarak kullanılmaktadır. Söz konusu uygulama arazi kullanımı açısından doğru değildir.

3.5. Öğretmenin ek örnekleri ve örnek olmayan durumları sunması: Öğretmen, konu ile ilgili ek örnekleri ve örnek olmayan durumları sunar. Örnek Olan 1: Öğretmen, "Aşağıdaki Türkiye Çölleşme Risk Haritası'nda (Harita 3) görüldüğü gibi çölleşme açısından Türkiye'nin yaklaşık yüzde 47'si

orta ve üzeri çok yüksek risk grubunda yer almaktadır” der. **Örnek olan 2:** Öğretmen, kişi başına düşen yıllık su miktarına göre ülkemizin su azlığı yaşayan bir ülke konumunda olduğu kişi başına düşen yıllık kullanılabilir su miktarının 1.389 m³ civarında olduğunu Harita 4 ve Tablo 1’den yararlanarak açıklar. Su ve toprak kaynaklarının bilinçli kullanmak ve sürdürülebilir kılmak için bu kaynakların çok iyi korunup, akılcı kullanılması gerektiğini söyler. **Örnek Olmayan:** Öğretmen, “Atmosferdeki karbondioksit (CO₂) oranının artması küresel ısınmaya, küresel ısınmada Dünya sıcaklık ortalamalarının yükselmesine ve iklim değişikliklerinin yaşanmasına neden olmaktadır” der.



Harita 3. Türkiye çölleşme risk haritası (Tarım ve Orman Bakanlığı, Çölleşme ve Erozyonla Mücadele Genel Müdürlüğü, 2015’ten değiştirilerek).



Harita 4. Havzalarda kişi başına su potansiyeli (Muluk vd., 2013’ten değiştirilerek).

Tablo 1. Dünya’da, Türkiye’de ve İzmir’de kişi başına düşen kullanılabilir su miktarı (m^3) (Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2017; Worlbank, 2017).

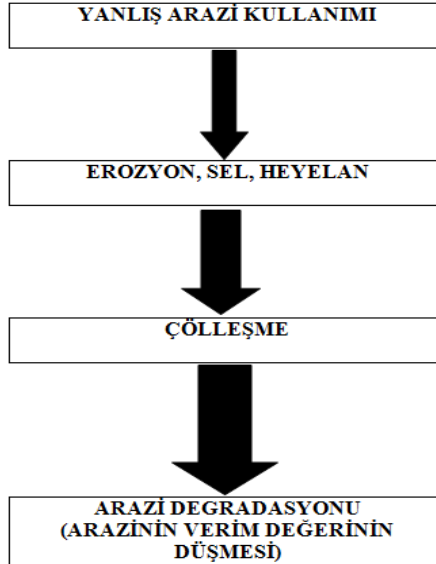
2017	Toplam Nüfus (Kişi)	Nüfus (%)	Su Varlığı (m^3)	Kişi Başına Düşen Kullanılabilir Su Miktarı (m^3)
DÜNYA	7 500 000 000	100	1,4 milyar km^3	7300
Türkiye	80 810 525	100	112 Milyar	1389
İzmir	4 279 677	5,3 (Türkiye içinde)	3,210 Milyar (2017) 5,632 Milyar (Genel)	750 (2017) 1316 (Genel)

Su varlığına göre ülkeler aşağıdaki şekilde sınıflandırılmaktadır:

Su Fakirliği: Yılda kişi başına düşen kullanılabilir su miktarı $1.000 m^3$ 'ten daha az.

Su Azlığı: Yılda kişi başına düşen kullanılabilir su miktarı $2.000 m^3$ 'ten daha az.

Su Zenginliği: Yılda kişi başına düşen kullanılabilir su miktarı $8.000-10.000 m^3$ 'ten daha fazla.



Şekil 6. Arazi degradasyonu süreci (Gülersoy, 2014a).

3.6. Öğrencilerin zıt örnekleri karşılaştırması: Öğrenciler, Türkiye Çölleşme Risk Haritası'ndan (Harita 3) yararlanarak çölleşme riski taşıyan ve taşımayan alanları kıyaslayıp yanlış ve doğru arazi kullanım alanlarını belirler. Öğrencilerin bu durumu “su ve toprak kaynaklarının bilinçli kullanmak ve sürdürülebilir kılmak için bu kaynakları çok iyi koruyup, akılcı kullanmak gerekmektedir” şeklinde ifade etmeleri beklenir. Öğrencilerden daha önce verilen örnek olmayan durumun olumsuz anlam ifade ettiğini söylemeleri beklenir.

3.7. Öğretmenin öğrencilerce teşhis edilen özellikleri, ilişkileri ve ilkeleri vurgulaması: Öğretmen, öğrencilere “Söyledikleriniz doğru, Türkiye arazilerinin % 27'si yanlış-bilinçsiz kullanılmaktadır” (Şekil 6) diyerek öğrencilerce teşhis edilen özellikleri, ilişkileri ve ilkeleri vurgular.

3.8. Öğrencilerin tanımları, ilkeleri ve özellikleri ifade etmeleri: Öğretmen, “Yanlış ve doğru arazi kullanımı karşıt anlamlıdır. Yanlış ve doğru arazi kullanım özelliklerini söylemenizi istiyorum” der ve öğrencilerden “doğru arazi kullanımı araziye yetenek sınıflarına göre kullanmaktır” ifadesini söylemeleri ve araziye yeteneklerine göre sınıflandırıp özelliklerini açıklamaları istenir. Öğrencilerden şekil 1, 2, 3, 4, 5; fotoğraf 1, 4 ve harita 1, 2'den yararlanarak (aşağıdaki gibi) arazileri yetenek sınıflarına ayırıp özelliklerini söylemeleri beklenir.

I. sınıf araziler iklim şartlarının her türlü tarımsal ürünün yetişmesine uygun olduğu, drenajı iyi olan sorunsuz arazidir.

II. sınıf araziler çok az taşlılık, tuzluluk, drenaj sorunu olan ve çok sayıda tarım ürününün yetiştiği arazidir.

III. sınıf arazi, toprakta tuzluluk, taşlılık, erozyon gibi problemlerin yaşandığı, önlem alınarak tarım yapılabilen arazidir.

IV. sınıf arazi, iklim şartlarının belirli tarım ürünlerinin yetişmesine elverdiği, taşlılık, tuzluluk, eğim ve erozyon sorunlarının olduğu, taraca yapılarak tarım yapılan yerlerdir.

V. sınıf arazi, kültür bitkileri yetiştirmeye uygun olmadığından çayır ve orman gibi uzun ömürlü bitkilere ayrılan arazidir.

VI. sınıf arazi, orta derece tedbirler alınarak sadece otlak ve orman olarak kullanmaya uygun, eğim ve erozyonun fazla olduğu taşlı düzlük araziler, dağların üzerinde az eğimli saha ve platolar üzerindeki arazilerdir.

VII. sınıf arazi, eğimin fazla olduğu, iklim koşullarının ormanın yetişmesine elverişli olduğu dağlık arazilerdir.

VIII. sınıf arazi, bataklık, kumluk, çok derin oyuntuları kapsayan arazilerle, yüksek dağlık, fazla arızalı, taşlı arazileri kapsamakta olup yaban hayatı ve rekreasyon vb. için uygundur.

3.9. Öğretmenin öğrencilerden ek örnekler istemesi: Öğretmen, öğrencilerin de örnekler verebileceğini söyler. Örnek 1: Küçük Menderes Havzası'nda orman arazisi olması gereken VII. sınıf arazide sulu tarımın yapılması (Harita 1). Örnek 2: Tire şehrinin I. sınıf tarım arazilerinin olduğu Tire Ovası'na doğru genişlemesi (Fotoğraf 2). Öğretmen doğru örnek veren öğrencilere pekiştireç, yanlış örnek veren öğrencilere ise hatalarını düzeltici ipucu verir.

3.10. Kalıcılığı sağlama ve transfer: Öğretmen, "Daha önce öğrenilen 'Doğal Kaynakların Kullanımı' konusu ile bu derste öğrenilen 'Etkili Arazi Kullanımı' konuları çerçevesinde bir metin yazınız" der.

Ders sonunda arazilerin bilinçli kullanılması gerektiği vurgulanır. Eğer yanlış arazi kullanımında ısrar edilirse (toprak kaynaklarının % 25'i verim değerini yitiren ve arazilerinin % 80'inde orta şiddetli ve çok şiddetli erozyon meydana gelen) Türkiye'nin, gıda arzı açısından, dışa bağımlılığının giderek artacağı gerçeği dile getirilir. İdeal arazi kullanımı deseninin kamu kurum-kuruluşları, sivil toplum örgütleri, yatırımcılar, üniversiteler ve halk işbirliğiyle havza ölçeğinde gerçekleştirilmesinin kaçınılmaz olduğu belirtilerek ders sona erdirilir.

4. Sonuç, tartışma ve öneriler

Mekân-insan etkileşiminin nitelikli olması, bir başka deyişle arazilerin (toprak-su kaynaklarının) doğal potansiyellerine göre kullanımı hayati bir önem arz etmektedir. Küresel ve ülkesel ölçekte yapılan araştırmalar da arazilerin bilinçli kullanılmadığını ortaya koymaktadır.

Arazilerin ideal kullanımı öteden beri tartışılan bir konudur. Ülke genelinde yapılan araştırmalar da arazilerin bilinçli kullanılmadığını göstermektedir. Türkiye ortaöğretim ve özellikle yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin arazi kullanım bilincinin ideal düzeyde olmadığı bilinen bir gerçektir. Nitekim Gümüş, Gülersoy ve Avcı (2017) tarafından yürütülen bir çalışmada üniversite öğrencileri açısından arazi kullanım bilincinin ideal düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

Bu bilincin oluşturulabilmesi öncelikle zihinsel ve duyuşsal hedeflere yönelmekle mümkündür. Söz konusu bilincin oluşturulmasında ortaöğretim kurumları da hayati bir fonksiyona sahiptir. Lise coğrafya dersi öğretim programları irdelendiğinde yalnızca 11. Sınıf Coğrafya dersi Çevre ve Toplum ünitesi kazanımlarında arazi kullanımının doğrudan yer aldığı görülmektedir. Söz konusu kazanımlar çerçevesinde hazırlanan 11. Sınıf Coğrafya ders kitaplarının ideal arazi kullanımı bilinci oluşturmada eksiklikleri bulunmaktadır. Coğrafya öğretiminde buluş yolu ile öğretim stratejisinden yararlanılarak bu eksiklikler azaltılabilir.

Akademik çalışmalar, Türkiye'de coğrafya öğretiminde yaygın olarak sunuş yolu ile öğretme stratejisi kullandığını, sunuş yolu ile öğretme stratejisi ile birlikte düz anlatım, soru-cevap tekniklerinden yararlanıldığını göstermektedir. Başka bir deyişle coğrafya öğretiminde buluş yolu ile

öğretme stratejisi, kavrama yolu ile öğretme kuramı, gizil öğretme kuramı, işbirlikli öğretme, araştırma-inceleme yolu ile öğretme kuramları daha az tercih edilmektedir (Akbulut, 2004: 65; Artvinli vd., 2003: 37; Kocalar ve Demirkaya, 2017: 337-338, Ünal, 2012: 357; Öztürk, 2004: 79-81; Koçak ve Ünlü, 2013: 540). Bu kapsamda, tarafımızca öğrencinin derse aktif olarak katılımını, problem çözme becerilerini ve üst düzey bilişsel yeteneklerin gelişmesini sağlayan buluş yolu ile öğretim stratejisinin coğrafya derslerinde nasıl uygulanacağı ile ilgili örnek bir etkinlik oluşturularak alana katkıda bulunulmaya çalışılmıştır. Sözü edilen gerekçelerle lise öğrencilerinde ideal arazi kullanımı bilinci oluşturmaya yönelik “Arazilerimizi nasıl kullanmalıyız?” başlıklı bir etkinlik hazırlanmış ve (buluş yolu ile öğretme stratejisine uygun olarak hazırlanan) bu etkinliğin nasıl uygulanacağı aşama aşama açıklanmıştır.

Dikkati çekme ve öğretmenin örnekler sunması çerçevesinde 1. aşamada, arazi yetenek sınıfları ve mevcut arazi kullanımı görselleri tahtaya yansıtılmış (Şekil 1, 2) ve öğrencilerden arazi yetenek sınıfları ile yanlış arazi kullanımı arasındaki ilişkileri düşünmeleri istenmiştir. 2. aşamada öğrencilerin verilen örnekleri betimlemesi ve verilen örnekler arasındaki zıtlıkları bulmaları istenmiştir. Öğretmenin ek örnekler sunması çerçevesinde 3. aşamada öğretmen konu ile ilgili ek örnekleri sunmuştur. 4. aşamada öğrencilerin verilen ek örnekleri betimlemeleri ve önceki örnekler ile karşılaştırmaları istenmiştir. 5. aşamada öğretmen konu ile ilgili örnek olan ve örnek olmayan ek örnekleri sunmuştur. 6. aşamada öğrencilerin örnek olan ve olmayan örnekleri karşılaştırarak yanlış ve doğru arazi kullanımını belirlemeleri sağlanmıştır. 7. aşamada öğretmen, öğrencilerce saptanan özellikleri, ilişkileri ve ilkeleri vurgulamıştır. 8. aşamada öğrencilerin tanımları, ilkeleri ve özellikleri ifade etmeleri ve araziye yeteneklerine göre sınıflandırıp özelliklerini söylemeleri sağlanmıştır. Öğretmenin öğrencilerden konu ile ilgili ek örnekler istemesi çerçevesinde 9. aşamada öğretmen konu ile ilgili doğru örnek veren öğrencilere pekiştirici, yanlış örnek veren öğrencilere ise hatalarını düzeltici ipucu vermiştir. 10. aşamada öğrencilerden daha önce öğrenilen “Doğal Kaynakların Kullanımı” konusu ile bu derste öğrenilen ‘Etkili Arazi Kullanımı’ konularını ilişkilendiren bir metin yazmaları istenerek bilginin kalıcılığı ve transferi sağlanmıştır.

Böylesi etkinliklerle öğretmenin öğrenciyi yönerge ve ipuçları ile yönlendirdiği yapılandırılmış buluş yolu ile planlı ve programlı bir coğrafya dersi işlenmesi mümkündür. Bu kapsamda bireyde ideal arazi kullanım bilincinin gelişmesi için buluş yolu ile öğretme stratejisi aşamaları kullanılarak aktif ve işbirliğine dayalı öğretim yapılıp, öğrencinin bilgiyi keşfederek elde etmesi sağlanabilir. Böylelikle öğrenci derse aktif olarak katıldığı için dikkatini derse daha iyi vermekte, problem çözme becerileri gelişmekte ve üst düzey bilişsel yeteneklerin gelişmesine katkıda bulunmaktadır.

Çalışmada görüldüğü gibi buluş yolu ile coğrafya dersi öğretimi yapılması durumunda coğrafya öğretmenin iyi bir planlama yaparak derse gelmesi

gereklidir. Bunun yanında, öğretmen, işlenecek konuyu mümkün olduğu kadar çok örnek ile desteklemeli, öğrencide merak duygusunu teşvik etmelidir. Coğrafya dersinde keşfedecekleri bilgiye sınıf ortamındaki arkadaşları ile etkileşime geçerek ulaşmaları sağlanmalıdır. Bunun yanında öğretmen merkezli öğrenme yerine öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturulmalı, öğretmen öğrenme sürecine rehberlik eden bir rehber haline gelmelidir (Arslangilay, 2016: 181; Pilli, 2016:115; Sönmez, 2015: 106-107; Güven, 2015:159-160).

İdeal arazi kullanımı bilinci oluşturmaya yönelik etkinliklerin, özellikle lise coğrafya ve biyoloji öğretim programlarında, ders kitaplarında ve ders uygulamalarında yer alması gereklidir. Bu amaç çerçevesinde şekillenecek akademik araştırmaların nicel ve nitel olarak artması temennimizdir.

Kaynakça

1. Ağaoğlu, Ş. (2011). *Tarım alanlarının amaç dışı kullanımının analitik değerlendirilmesi (Tokat İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
2. Akbulut, G. (2004). Coğrafya ve aktif öğretim yöntemleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 65-77.
3. Arslan, A. (2016). Öğretim stratejileri ve öğrenme stratejileri. T. Y. Yelken (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4. Baskı) içinde (185-222). Ankara: Anı Yayıncılık.
4. Arslangilay, S. (2016). Öğretim ve öğrenme stratejileri. S. Güven ve M. A. Özerbaş (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. Baskı) içinde (176-189). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
5. Artvinli, E., Kılıçaslan, A., Bulut, İ. (2003). Trabzon'daki liselerde coğrafya öğretmenlerinin etkili öğretme ve ders işleme becerilerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 8 (10), 21-41.
6. Atalay, İ. (2011). *Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği*. İzmir: Meta Basımevi.
7. Bahtiyar, M. (2003). Toprak erozyonu, oluşumu ve nedenleri. Çepel, N. vd. (Ed.), *Erozyonla Mücadele (Tema Eğitim Semineri Notları)* içinde (3. Basım). (s. 33-51). İstanbul: TEMA Vakfı Yayınları.
8. Bai, Z. G, Dent, D. L., Olsson, L. & Schaepman, M. E. (2008a). Proxy Global Assessment of Land Degradation, Soil Use and Management. *British Society of Soil Science*, 24, 223-234.
9. Bai, Z.G, Dent, D.L., Olsson, L. & Schaepman, M.E. (2008b). *Global Assessment of Land Degradation and Improvement 1. Identification by remote sensing*, FAO-ISRIC PR 35852, ISRIC-World Soil Information, Wageningen, Netherlands.
10. Baranaydın, M, Aydın, Y. ve Tekbaş, G. (2018). *Ortaöğretim Coğrafya 11 Ders Kitabı*, Ankara: Gün Yayınları.
11. Bonwell, C.C., and Eison J.A. (1991). *Active Learning; Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development.
12. Bruner, J.S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review* 31 (1), 21-32. 13 Aralık 2018 tarihinde <https://digitalauthorshipuri.files.wordpress.com/2015/01/the-act-of-discovery-bruner1.pdf> veri tabanından alınmıştır.
13. Cangir, C., Kapur, S., Boyraz, D. & Akça, E. (1998). Türkiye'de arazi kullanımı, tarım topraklarının sorunları ve optimum arazi kullanımı politikaları. *M. Şefik Yeşilsoy International Symposium on Arid Region Soils* içinde (s. 9). İzmir: Türk Toprak İlmi Derneği, Çukurova Üniversitesi, Köy Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve Uluslararası Toprak İlmi Derneği.
14. Çalışkan, M. (2002). *Yetişkinlerde Çevre Duyarlılığını Etkileyen Etmenler (KKTC Lefke Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
15. Çelik, M.A., Gülersoy A. E. ve Gümüş N. (2017). *Tahtalı Barajı Koruma Havzası'nda uzaktan algılama ve CBS kullanılarak doğal afet (sel-taşkın, orman yangını, heyelan ve erozyon) riskinin değerlendirilmesi*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
16. Çelikkıran, A. (1997). *Çevre sorunları ve eğitim*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
17. Dirlik, R. (2009). *Seferihisar serisi (yanık) ağaçlandırma uygulama projesi*. İzmir: Orman ve Su İşleri Bakanlığı, İzmir Orman Bölge Müdürlüğü.
18. Erden, M. ve Akman, Y (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Arkadaş Yayınevi, Ankara.
19. Geray, C. (1997). Çevre İçin Eğitimi. Keleş, R. (Ed.). *İnsan çevre ve toplum* içinde (s. 323-342). Ankara: İmge Kitabevi.

20. Goudie, A. (2006). *The human impact on the natural environment*. Oxford, UK.: Blackwell Publishers.
21. Gözenç, S. (1974-1977). Arazinin kullanılması ve değerlendirilmesinin coğrafi yönden tetkiki. *İstanbul Üniversitesi Coğrafya Enstitüsü Dergisi*, 20-21, 169-180.
22. Gülersoy, A. E. (2001). *Gömeç Ovası'nda bugünkü arazi kullanımı ile arazi sınıflandırılması arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
23. Gülersoy, A. E. (2008). *Bakırçay Havzası'nda doğal ortam koşulları ile arazi kullanımı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
24. Gülersoy, A. E. (2014a). Yanlış arazi kullanımı. *Elektronik Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 49-128.
25. Gülersoy, A.E. (2014b). *Küçük Menderes havzası'nda mekânsal potansiyel ile arazi kullanımı arasındaki ilişkiler*. İzmir: Dinozor Kitabevi.
26. Gülersoy, A.E. (2014 c). Seferihisar'da arazi kullanımının zamansal değişimi (1984-2010) ve ideal arazi kullanımı için öneriler. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 155-180.
27. Gülersoy, A.E. (2014d). Arazi kullanımı, *İzmir kent ansiklopedisi coğrafya 1 (Birinci Cilt)*. (139-198). İzmir: İzmir Büyükşehir Belediyesi APİKAM.
28. Gülüm, K. ve Torun, F. (2009). Oyun ve etkinliklerle coğrafya öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
29. Gülersoy, A.E. ve Gümüş, N. (2018). "Tire İlçesinde 1995-2017 Yılları Arasında Tarımsal Alan Kullanımının ve Ürün Desenin Değişimi", Uluslararası Küçük Menderes Araştırmaları ve Tire Tarihi Sempozyumu, 7-8 Mayıs, Tire-İzmir.
30. Gümüş, N., Gülersoy, A.E. ve Avcı, G. (2017). Arazi kullanım bilincinin üniversite öğrencileri açısından değerlendirilmesi. *JASS The Journal of Academic Social Science Studies*, 56, 351-368.
31. Güven, M. (2015), Öğretme ve öğrenme süreci. B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4. Baskı) içinde (154-264). Ankara: Anı yayıncılık.
32. İlhan, A., Gülersoy, A.E. ve Çelik, M.A. (2017). Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde coğrafya öğretiminde sorgulama temelli öğrenme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5, (43), 59-78.
33. İlhan, A., Gülersoy, A.E. ve Gülersoy V.K. (2017). Kuantum öğrenme yaklaşımı ve coğrafya öğretimi. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12/14, 187-210.
34. Jones, P. J., Andersen, E., Capitani, C., Carvalho Riberio, S., Griffiths, G. H., Loupa-Ramos, I., Madeira, L., Mortimer, S. R., Paracchini, M. L., Correia, T. P., Schmidt, A. M., Simoncini, R. & Wascher, D. M. (2016). The EU societal awareness of landscape indicator: a review of its meaning, utility and performance across different scales. *Land Use Policy*, 53, 112-122.
35. Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
36. Kocalar, A. O. (2012). *Coğrafya'da çevre eğitimi ve sorunları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
37. Kocalar, A.O & Demirkaya, H. (2017). Geography teachers' views on effective geography teaching. *Review of International Geographical Education Online*, 7 (3), 332-346.
38. Koç, H., Aksoy, B., Sönmez, Ö.F. ve Yeşiltaş, E. (2010). Öğretim sürecinde öğrencileri aktif kılan etkinlikler ve etkinliklere dayalı coğrafya öğretimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2: 181-196.
39. Koçak, M & Ünlü, M. (2013). Coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenci performansı ve motivasyonu üzerine etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 526-543.

40. Kula, S. (2015). Öğretim stratejileri. Y. Budak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (1. Baskı) içinde (329-356). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
41. Mather, A.S. (1986). *Land use*, London: Longman.
42. Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Ortaöğretim Coğrafya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara: MEB Yayınları.
43. Muluk, Ç.B., Kurt, B., Turak, A., Türker, A., Çalışkan, M.A., Balkız, Ö., Gümrükçü, S., Sarıgül, G., Zeydanlı, U. (2013). *Türkiye’de Suyun Durumu ve Su Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar: Çevresel Perspektif*. İş Dünyası ve Sürdürülebilir Kalkınma Derneği-Doğa Koruma Merkezi.
44. Nino-Ruiz, M., Bishop, I., & Pettit, C. (2013). Spatial model steering, an exploratory approach to uncertainty awareness in land use allocation. *Environmental Modelling & Software*, 39: 70-80.
45. Özçağlar, A. (1994). Çarşamba ovası ve yakın çevresinde araziden yararlanma. *Ankara Üniversitesi Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 3: 93-128.
46. Öztürk, M. (2010). Coğrafya derslerinde planlama. (S. 52-84) In Ramazan Özey ve Ali Demirci (eds.), *Coğrafya öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar* (pp.52-84). İstanbul: Aktif Yayınevi.
47. Pilli, O. (2016). Öğretim stratejileri. S. Çelenk (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (1. Baskı) içinde (107-121). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
48. Ponniah, W. D. (2017). Land degradation.13 Aralık 2018 tarihinde <http://www.ecanet.net/Idgrade.html> veri tabanından alınmıştır.
49. Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri (4. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
50. Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Çev., Nihan Demirkasımoğlu. Ankara: Anı Yayıncılık.
51. Savaş, B. (2014). Öğrenme ve öğretim stratejileri. M. Arslan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (7. Baskı) içinde (127-152). Ankara: Anı yayıncılık.
52. Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (24. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
53. Tang, Z., Christopher, M.H. & Wei, T., (2009). Assessing local land use planning’s awareness, analysis, and actions for climate change. *International Journal of Climate Change Strategies and Management*, 1 (4), 368-381.
54. Tarım ve Orman Bakanlığı, Çölleşme ve Erozyonla Mücadele Genel Müdürlüğü (2015). *Çölleşme izleme sistemleri (Türkiye çölleşme haritası)*. 13 Aralık 2017 tarihinde http://www.cem.gov.tr/erozyon/AnaSayfa/collesmePageGrup/collesme_projeler/hids_proje.aspx?sflang=tr veri tabanından alınmıştır.
55. Taş, B. (2010). *Sandıklı ilçesinde arazi kullanımı ve planlama önerileri*. Afyonkarahisar: Ümit Ofset Matbaacılık.
56. Tümertekin, E., ve Özgüç, N. (2009). *Ekonomik coğrafya küreselleşme ve kalkınma*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
57. Türkez, K., Karakoç, M., Balşen, N. ve Pektaş, T. (2018). *Ortaöğretim coğrafya 11 Ders kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.
58. TÜİK (2017). Dünya’da, Türkiye’de ve İzmir’de kişi başına düşen kullanılabilir su miktarı (m³). 13.12.2018 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/Start.do> veri tabanından alınmıştır.
59. Ulutaş, B. (2015). Doküman incelemesi. F.N. Seggie ve Y. Bayyurt, (Ed.), *Nitel araştırma (1. Baskı)*, içinde (s. 279-297). Ankara: Anı Yayıncılık.
60. USDA (2018). RI soil capability classes, RI soil survey-capability classes and subclasses.

61. 23 Nisan 2019 tarihinde https://www.nrcs.usda.gov/wps/portal/nrcs/detail/ri/soils/?cid=nrcs144p2_016628 veri tabanından alınmıştır.
62. Ünal, Ç. (2012).Bilişsel kuramların coğrafya eğitimi ve öğretiminde uygulanabilirliği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 345-360.
63. Ünal, S. ve Dımışkı, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye'de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17, 142-154.
64. Waugh, D. & Tony, B. (2002). New key geography for GCSE. Oxford: Nelson Thornes Ltd.
65. Williams, K.J.H. & Schirmer, J. (2012). Understanding the relationship between social change and its impacts: the experience of rural land use change in South-Eastern Australia. *Journal of Rural Studies*, 28, 538-548.
66. WORLD BANK (2017). Land use. 13 Aralık 2017 tarihinde www.worldbank.org veri tabanından alınmıştır.
67. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Nitel Araştırma Yöntemleri (2. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayınları.
68. Zhan, X., Sohlberg, R., Townshend, J., Dimice-li, C., Carroll, M., Eastman, J., Hansen M. C. & Defries R. S. (2002). Detection of land cover changes using modis 250 m data. *Remote Sensing of Environment*, 83, 336-350.

YOLSUZLUK OLGUSUNA EĞİTİMSEL BİR DEĞİNME

Halil TAŞ¹



¹ Dr. Milli Eğitim Bakanlığı, Teftiş Kurulu.

1. Giriş

Evrensel olarak doğru davranışı tanımlayan etik, tüm insanlar için iyiyi kötüden ayırmaya yarayan ilke, kural ve değerler bütünüdür. Kamuda etik ise devletin yönetsel alanda etik davranış değerlerine ve standartlarına karşılık gelir. Son yıllarda etik değerlerin ve ahlaki hassasiyetlerin giderek azaldığına ilişkin yakınmalar, dikkatlerin bu yöne odaklanmasını sağlamıştır. Birçok insan tarafından, bireylerin belirlenmiş ve toplumca onaylanmış etik değerler doğrultusunda yetiştirilmesi ve geliştirilmesi görevini üstlenmiş olan eğitim kurumlarının bu görevlerini yeterince yerine getirmedikleri iddia edilmektedir. Aslında eğitim sistemleri, etik değerlerin toplumda yerleşmesi ve bu değerlerin uygulamaya dönüştürülmesi bakımından yadsınamaz bir öneme sahiptirler.

Kamu çalışanlarının, kişisel menfaat sağlamak başta olmak üzere farklı nedenlerle kamu gücünü/yetkisini kötüye kullanmaları şeklinde ortaya çıkan yolsuzluk, süreç içinde bazı değişikliklere uğramış olmakla birlikte geçmişten günümüze önemli bir sorun olma özelliğini sürdürmektedir. Yolsuzluk, bütün toplumlarda kurumsal yapıları tıkayan, işleyişi verimsizleştirerek maliyeti artıran, kamu kurumlarının varlığını tehlikeye düşüren ciddi bir sorundur. Kamu yönetiminde yolsuzluk, kamu görevini/yetkisini kötüye kullanarak özel kazanç elde etmek olarak tanımlanabilir. Kişiyi verilmiş olan ve bir anlamda emanet olarak tanımlanabilecek kamu gücünün kötüye kullanılması tüm dünyada ortak bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir. Tüm toplumsal bozulmaların temelinde olduğu gibi, yolsuzluğun temelinde de etik yozlaşmanın olduğu söylenebilir. Hiç şüphesiz, ekonomik yapının, yasal düzenlemelerin, kamu örgütlenme şekillerinin yolsuzluğun oluşmasındaki veya azaltılmasındaki/ortadan kaldırılmasındaki rolü yadsınamayacak oranda fazladır.

Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi, ülkemizde de kamu kurumlarında yolsuzluk eylemlerinin olduğu bilinmektedir. Kamu yönetiminde yolsuzluk gibi etik dışı davranışların önlenmesi, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin çözmeleri gereken en öncelikli sorunlarından biri olmalı; yolsuzluk ve diğer etik dışı davranışların günlük yaşamın bir parçası ve kamuda iş yaptırmanın önemli/geçerli bir yolu olduğu genel kabulü ortadan kaldırılmalıdır. Devlet ekonomisine zarar veren, devlet ile vatandaş arasındaki güveni sarsan, kamu hizmetlerindeki verimi ve kaliteyi azaltan, toplumsal vicdanı yaralayan yolsuzluk olgusu, ivedilikle çözülmesi gereken problemlerin başında yer almaktadır.

1990'lardan itibaren özellikle Batı Avrupa ülkelerinde iyi ve etik bir kamu yönetiminin oluşturulması yönünde gelen baskılar karşısında devletler, kamu yönetiminde etik ilkeler ve kurallar oluşturma ve yönetim içinde bir takım mekanizmalardan faydalanma çabası içine girmişlerdir. Ülkemizde de giderek artan etik dışı davranışlar, etik kavramına olan ilgiyi artırmış ve kamu yönetiminde etik bir altyapı oluşturulması yönündeki bir takım çalışmaları hızlandırmıştır. 5176 sayılı Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması Hakkında Kanun, kamu yönetiminde etik dışı davranışları

engellemeye yönelik atılmış en önemli adım olmuştur. 5176 sayılı Kanun'da kamu görevlilerinin uymaları gereken etik davranış ilkeleri belirlenmiş ve uygulamayı kontrol etmek üzere Kamu Görevlileri Etik Kurulu oluşturulmuştur.

Doğru ve saygılı olma, toplumsal normları benimseme, yardımsever olma, haksızlık yapmama, adil olma gibi erdemler bütün toplumlar tarafından ulaşılmak istenen etik değerlerdendir. Norm geliştirme, sorun çözme, insanlara saygı gösterme, onlara sorumluluk verme, iyi bir dinleyici olma ve kendine güven gibi temel etik değerleri öğretme gücüne sahip olan öğretmenler, etik değerleri aktarmada yadsınamaz bir rôle sahiptir. Başkalarının görüş ve düşüncelerine değer vermek, farklılıklara saygılı olmak, çocuk haklarını korumak, insan haklarına saygılı olmak, toplumsal etik değerleri benimsemek, kanuni ve ahlaki sorumlulukları bilmek ve yerine getirmek, sır saklamak, adil olmak, söz ve davranışlarında tutarlı olmak, dürüst olmak gibi toplumlarca kabul gören etik ilke ve değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasında en önemli görev ve sorumluluğun eğitim kurumlarında ve eğitim çalışanlarında olduğu söylenebilir.

Bu çalışma, başta eğitimciler olmak üzere bütün kamu çalışanlarının kendi anlayış ve uygulamalarının etik yönü üzerinde derinlemesine düşünmelerine yardım etmek ve onlara, eylemlerinin etik ilkelere uygunluğunu tartışma fırsatı vermek üzere tasarlanmıştır. Bu çalışma, bir yandan eğitimcilerin kendi düşünce, eylem ve seçimlerinin etik yönlerini değerlendirmelerine yardımcı olacak kuramsal bir çerçeve sunarken, bir yandan da başta yolsuzluk olmak üzere etik dışı birçok sorunun ortadan kaldırılmasına yönelik pratik çözümler önermektedir. Kamu yönetiminde önemli bir sorun olmasına ve gittikçe artış göstermesine rağmen, kamu çalışanlarının yolsuzluk yapma davranışlarını bilimsel olarak bütün yönleriyle ele alan çok fazla çalışma olmaması bu çalışmayı önemli ve özgün kılmaktadır.

2. Yolsuzluk

Yolsuzluk olgusu, tüm toplumlarda görülen evrensel bir sorundur. Toplumun her kesiminde görülebilen yolsuzluk, olumsuzluğu ve ahlaki açıdan zayıflığı göstermekte, toplumsal yozlaşmaya ve bozulmaya işaret etmektedir. Ekonomik maliyetleri yanında toplumda eşitsizlik, haksızlık, sosyal ve siyasal kurumlara güvensizlik ve etik değerlerde aşınma gibi toplumsal sorunlara da neden olan yolsuzluk (Taşar ve Çevik, 2017), yasal normlarla beraber toplumsal boyutta sadakati ve değerleri de zayıflatarak devletin yönetme becerisini kaybetmesine neden olmakta ve toplumu yozlaştırmaktadır (Johnston, 2012). Yolsuzluğun yaygınlaşmasıyla birlikte kurallar çiğnenmekte, yönetim güçleşmekte, dürüst ve yetenekli çalışanların isteği azalmakta, kamu hizmetlerinin maliyetleri artmakta, üretim azalmakta ve ekonomik performans düşmektedir.

Yolsuzluk olgusunun, karmaşık yapılar, ilişkiler ve süreçler ihtiva etmesi ve ülkelere, bölgelere, kültürlere ve ekonomik sistemlere göre çeşitlilik

göstermesi genel geçer bir tanımının yapılmasını zorlaştırmaktadır (Larmour, 1997). En genel şekliyle yolsuzluk, elinde güç bulunduran kişilerin, bu güçlerini kendilerine ya da başka kişi veya gruplara çıkar sağlama amacıyla kullanmaları olarak tanımlanabilir. Kamu çalışanlarının yasalara göre yapmaları gerekeni yapmamaları veya yasalara göre yapmamaları gerekeni yapmaları ve bu yolla menfaat temin etmeleri yolsuzluk olarak nitelendirilebilir (Turgut, 2001). Yolsuzluğu genel hatlarıyla; kamusal gücü bulunan bireylerin özel çıkar elde etmek veya statü kazanabilmek amacıyla kamusal güce dayalı yetkilerini, toplumda geçerli olan örf, adet, gelenek, görenek ve hukuk kurallarına aykırı şekilde belli kişi ya da kişiler lehine kullanmaları şeklinde tanımlamak olanaklıdır (Karakaş ve Çak, 2007).

Günlük hayatta yolsuzluk kavramı, bir kamu görevlisinin daha fazla kazanç sağlamak amacıyla, devlet tarafından kendisine verilmiş olan yetkilerini kötüye kullanması şeklinde kullanılmaktadır (Meriç, 2004). En kabul görmüş şekliyle yolsuzluk, kamu otoritesinin çalışanlar tarafından özel menfaat temini amacıyla kötüye kullanılmasıdır (Karakaş ve Çak, 2007). Uluslararası Saydamlık Örgütü yolsuzluk olgusunu, kamu tarafından verilmiş herhangi bir görevin/gücün/yetkinin özel çıkarlar için kullanılması şeklinde tanımlamaktadır (Buz ve Dayıoğlu, 2013). Yolsuzluk, kamu görevlisinin kendi bireysel menfaatleri veya içinde bulunduğu grubun menfaatleri için sahip olduğu kamu görevini istismar etmesi (Saygılıoğlu, 2010) şeklinde de tanımlanabilir.

2.1. Yolsuzluk Türleri

Kamu görevlilerinin, görevlerini icra ederken neyin doğru, neyin yanlış, neyin iyi neyin kötü, kimin haklı, kimin haksız olduğu hakkındaki ilkeler ve kurallar bütününe uymaları bir zorunluluktur. Kamu çalışanlarının görevleriyle ilgili her türlü faaliyeti, mevzuata ve toplum tarafından onaylanmış etik ilkelere uygun olarak yapmaları beklenir. Kamu görevlilerinin etik dışı davranışlarda bulunmaları birçok problemin oluşmasına neden olacaktır. Bu problemlerin başında da kamu kurumlarında son yıllarda sıkça rastlanan yolsuzluk, rüşvet, zimmet, irtikâp, kara para aklama, dolandırıcılık, emniyeti suiistimal, ihalelere fesat karıştırmak, rant kollama, lobicilik, oy ticareti, kayırmacılık, görevi ihmal ve görevi kötüye kullanma gibi etik dışı davranışlar gelmektedir.

Evrensel bir sorun olan yolsuzluk çok çeşitli şekil ve türlerde ortaya çıkabilmektedir. Etik dışı kamusal davranışlar olarak nitelendirilen rüşvet, zimmet ve kayırmacılık genel olarak yolsuzlukla iç içe kavramlar olarak algılanırken, yolsuzluk kavramı içine irtikâp, ihtilas, patronaj, oy ticareti, lobicilik, rant kollama, vurgunculuk, manipülasyon gibi yolsuzluk olarak ifade edilen pek çok kavram girmektedir (Aktan, 2002). Kamu görevlerinin yetkilerini özel kazanç elde etmek için kullanmaları olarak tanımlanan yolsuzluğun yukarıda ifade edilen bütün etik dışı iş ve işlemleri kapsadığı söylenebilir.

Yolsuzluk çeşitlerinden bazıları suç kabul edilip net olarak tanımlanabilirken bazıları herhangi bir suç tanımı kapsamında yer almamaktadır. Yolsuzluk türlerini veya yolsuzluğa ilişkin eylemleri; doğrudan ceza yaptırımına bağlanmış yolsuzluk eylemleri ve dolaylı olarak ceza yaptırımına bağlanmış yolsuzluk eylemleri olarak sınıflamak mümkündür (TBMM Raporu, 2006). Yolsuzluk türlerini; rüşvet, irtikâp, zimmet, kara para aklama, dolandırıcılık, emniyeti suiistimal gibi yasalarca suç sayılan eylemler ile kayırmacılık, rant kollama, lobicilik, oy ticareti ve patronaj gibi yasalarca suç sayılmayan ancak ahlaki anlamda eleştirilene konu olabilecek eylemler olarak sıralayabiliriz (Oral, 2009).

a) Rüşvet

Rüşvet, kamu otoritesini elinde bulunduran bir kimsenin bu otoritenin kullanılması esnasında yetkisini kötüye kullanarak kendisine maddi veya maddi olmayan bir şekilde fayda sağlamasıdır (Karakaş, 2007). Bu süreçte yetkiyi elinde bulunduranlar karşısındaki kimselere ayrıcalıklı davranmakta ve bunun karşılığı olarak fayda temin etmektedirler. Türk Ceza Kanunu'na göre rüşvet, memurların görev tanımları içinde yer alan işleri için hizmet alanlardan para, hediye ve her ne isim altında olursa olsun çıkar elde etmeleridir. Yolsuzluğun en çok rastlanan türü olan rüşvet, kamu görevlilerinin görev ve yetkilerini kötüye kullanarak menfaat sağlamalarıdır (Kırbaş, 2012).

b) İrtikâp

İrtikâp, kamu görevlilerinin tek yönlü olarak karşısındaki kişiyi rüşvet vermek zorunda bırakmasıdır. Zorla yiyicilik olarak da adlandırılan irtikâpta rıza ortadan kalkmakta bir kamu hizmetinin yerine getirilmesinde zorla bir kişi ya da kuruluş bir bedel ödemeye zorlanmaktadır (Kırbaş, 2012). Rüşvet istekle verilirken irtikâpta zorlama vardır (Özsemerci, 2003). İrtikâbın rüşvetten en belirgin farkı; hizmet alacak kişi veya kişilerin, maddi veya manevi cebir kullanılarak kamu görevlisine bir bedel ödemek zorunda bırakılmalarıdır. Rüşvet, iki tarafın karşılıklı anlaşması sonucunda gerçekleşmektedir. İrtikâpta ise kamu çalışanının tek tarafı olarak karşısındaki kişi ya da kurumu rüşvet vermeye zorlaması söz konusudur (Karakaş, 2007).

c) Zimmet

Zimmet, bir kamu görevlisi tarafından kamu kaynaklarının yasal düzenlemelere aykırı olarak kişisel menfaatler için kullanılmasıdır. Zimmet hile ile yapılırsa nitelikli zimmet ya da ihtilas suçu oluşur (Kırbaş, 2012). Zimmet, görevi nedeniyle kendisine verilen veya korumasına, denetimine veya sorumluluğuna tevdi olunan para veya para değerindeki belge, senet ya da diğer malları memurun kendi menfaati için kullanması olarak tanımlanabilir.

d) Kayırmacılık

Kayırmacılık, para veya mal gibi ekonomik güçler yerine aile, akrabalık bağları, partililik, hemşericilik, yakın arkadaşlık gibi maddi olmayan etkilere araçlarının kullanılarak, görev kaynaklı yetkilerin bazı kişi veya kişilere, yürütülen işlemlerde ayrıcalık temin etmek maksadıyla kullanılmasıdır (Tarakçıoğlu, 2003).

e) Oy Ticareti

Yasama faaliyetlerinin yürütüldüğü dönemlerde ortaya çıka ve etik dışı siyasal bir yozlaşma türü olarak tanımlanan oy ticareti (Yüksel, 2005), bir yasanın meclisten geçmesinde yeterli çoğunluğu sağlayabilmek için menfaat temini yoluyla oy satın alınmasıdır (Kırbaş, 2012). Başka bir deyişle oy ticareti, siyasi partilerin kendi çıkarları doğrultusunda meclise sunmuş oldukları yasal düzenlemeler konusunda karşılıklı olarak birbirlerini desteklemeleri, karşılıklı oy alışverişinde bulunmalarıdır.

f) Lobicilik

Siyasal bir yolsuzluk türü olan lobicilik, baskı gruplarının karar alma sürecindeki aktörleri (yasama, yürütme, bürokrasi) etkilemeleri ve kendi lehlerine karar almalarını sağlamalarıdır (Özsemerci, 2003). Lobicilik, bir anlamda belli hedeflere ulaşmak için kişileri, grupları belli bir plan dâhilinde yönlendirme ve yöneltme faaliyetidir. Bu durumda alınacak kararlarda kamu yararından bir sapma olmakta, dolayısıyla rasyonel ve optimum bir karar alınamamaktadır.

g) İçerden Öğrenilenlerin Ticareti (Insider trading)

İçerden öğrenilenlerin ticareti, sermaye piyasası araçlarının değerlerini etkileyebilecek olan ve henüz kamuoyuna açıklanmamış bilgilerin, maddi menfaat sağlamak amacıyla fırsat eşitliğini bozacak şekilde kullanılmasıdır (Karakaş, 2007). Bu yolsuzluk türü, kuruma ait özel ve gizli bilgilerin bireysel çıkar elde etmek için izinsiz kullanılması ve zamanından önce açıklanmasıdır.

h) Kara Para Aklanması

Kara para aklanması, yasal olmayan yollarla edinilmiş olan gelirin, yasal olarak yapılan ticari faaliyetler sonucunda edinilmiş gelir gibi ekonomiye sokulmasıdır (Karakaş, 2007). Suç işlemek suretiyle elde edilen malvarlığı “suç geliri” veya “kara para” olarak adlandırılmaktadır. Yasal yollarla edinilmemiş olan bu paranın, yasal yollarla elde edilmiş bir para gibi ekonomiye dâhil edilmesiyle kara para aklama faaliyeti oluşur.

i) Rant Kollama

Çıkar ve baskı gruplarının, devlet tarafından yapay olarak ihdas edilmiş olan bir ekonomik transferi elde etmek için giriştikleri faaliyetlerin bütününe rant kollama denir (Aktan, 2002). Kota almak, ithalat lisansı almak, imtiyaz ve teşviklerden yararlanmak, prim ve vergi borcunu affettirmek, batacak durumdaki şirketi devlete yüksek fiyatla satmak gibi girişimler rant kollama faaliyeti olarak nitelendirilebilir.

2.2. Yolsuzluğun Nedenleri

Etik dışı eylemler çoğu zaman kamu gücünün kişisel kazanç elde etmek amaçlı kullanılması olarak karşımıza çıkmaktadır. İfade edilen etik dışı davranışlar, kamu görevlisinin devletin çıkarlarını gözetmeden, kendisine ya da herhangi bir kişi veya kişilere menfaat sağlamak amacıyla, kendisine verilen yetkileri belirlenen etik ilkelere aykırı olarak kullanması olarak tanımlanabilir. Genel anlamda kamu gücünün bireysel menfaat sağlamak amacıyla kötüye kullanılması olarak tanımlanan yolsuzluk (Karakaş ve Çak, 2007), kamu veya özel idarenin sağladığı gücün, kamu görevlisi tarafından, hukuk dışına çıkılarak ya da moral ve etik değerler göz ardı edilerek, her türlü kişisel, toplumsal ya da siyasal çıkar sağlamak amacıyla kullanılmasıdır (Mutuwafhethu, 1997). Yolsuzluk başta olmak üzere, kamu görevlilerinin bütün etik dışı davranışlarının özünde, kamu gücünün kamu görevlileri tarafından özel çıkarlar elde etmek amacıyla kötüye kullanılması vardır.

Yolsuzluk olgusu günümüzde ekonomi biliminin sınırlarını çoktan aşmış, insanlığın ortak bir sorunu haline gelmiştir. Yolsuzluk, kişisel kazanç elde etmek için var olan yerleşik kuralları yok saymak anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle yolsuzluk, servet veya güç elde etmek için kamu zararı pahasına yasal olmayan yol ve yöntemlerle özel kazanç elde etmektir (Maiyaki, 2010). Bireylerin genelde salt materyalizm üzerinde yoğunlaşmasının bir sonucu olarak materyalist anlayış sınırsız iktisatları olan doyumsuz insanlar yaratmış ve bu da etik dışı davranışları tetiklemiştir denebilir (Kaya, 2012). Bireyselliğin dayatılmasının bir sonucu olarak toplumsal çıkarlar geri planda kalmış, insanların bireysel çıkarlarına ulaşabilmek için her türlü etik dışı yola başvurmaları adeta meşru hale gelmiştir. Meşrulaşan etik dışı kazanç sağlama güdüsü yolsuzluğu artırmıştır.

Yolsuzluğun ekonomik (çalışanların maaş düzeyleri, enflasyon, devletin ekonomideki rolü, kayıt dışı ekonomi), sosyal (eğitimsizlik, yurttaşlık bilincinin yerleşmemiş olması, sivil toplum kuruluşlarının etkisizliği, iş imkânlarının kısıtlılığı, kamu hizmetlerinde kalitenin düşmesi, şehirleşme), siyasal (liyakat ilkesine uyulmaması, siyasal/ideolojik yandaşlık yapılması, kamu görevlilerinin düşük ücretleri, siyasi partilerin finansmanı) ve yönetsel (hesap verilmemesi ve saydamlığın olmaması, yetersiz idari ve mali sistemler, kontrol sistemlerinin ve denetimin etkisizliği, mesleki etik ilkelerin yeterince tanımlanmaması, sınırları net çizilmemiş takdir yetkisi) birçok nedeni bulunmaktadır.

Yukarıda açıklanan sebeplerin birçoğu iki başlıkta toplanabilir. Bunlardan birisi yönetimle, öteki ise yönetilenlerle ilgili sorunlardır. Yolsuzluğun ortaya çıkışı yönetim kaynaklı olabileceği gibi yönetilen kaynaklı da olabilmektedir. Yolsuzluğa neden olan faktörler genel olarak şu şekilde sıralanabilir (Hasanoğlu ve Aliyev, 2007):

- Katı merkezîyetçi ve hiyerarşik yapı
- Yönetimde aşırı gizlilik, içe kapanıklık ve tutuculuk
- Şekilcilik ve aşırı katı kuralcılık
- Takdir yetkisinin sınırlarının belirsizliği

- Aşırı istihdam
- Hızlı personel sirkülasyonu
- Bürokratik imtiyazların varlığı
- Vatandaşların hukuk dışı talepleri
- Denetimin yetersizliği
- Örgütlenme bozuklukları
- Siyasilerin kamu yönetimi üzerindeki baskıları
- Kamuda etik kültürünün yerleşmemiş olması
- Kamuda hukuk devleti ilkesinin yerleşmemiş olması
- Geleneksel yapıların hâkim olması
- Kamudaki hediyeleşme geleneği
- Eğitim eksikliği
- Sivil örgütlenme eksikliği
- Toplumsal değişimin etkisi
- Hızlı nüfus artışı ve ani kentleşme
- Kayıt dışı ekonomi

Sınırlı olan kaynakların adaletli bir şekilde paylaşılması yolsuzluğun ana nedenlerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte; ekonomik kriz, yüksek enflasyon, demokrasi kültürünün yerleşmemiş olması, adalet ve yargı sisteminin etkisizliği, düşük eğitim düzeyi, adil olmayan gelir paylaşımı, kamu çalışanlarının ücretlerinin düşüklüğü, tutarsız yönetim gibi daha birçok unsur yolsuzluğun nedenleri arasında sayılabilir (Oral, 2009).

Etik dışı davranışların önlenmesi için öncelikle bu davranışların oluşma nedenlerinin çok net olarak ortaya konması gerekir. Alanyazında merkeziyetçi bürokrasinin, bürokratik yapıda ve işleyişte kuralların karmaşıklığının ve çokluğunun, kamu personel yapılanmasında liyakatin esas alınmamasının, gizlilik esaslı bir yapının varlığının, saydamlığın teşvik edilmemesinin, şikâyetlerin yeterince değerlendirilmemesinin, hesap verebilirlik mekanizmalarının işlememesinin, kamuda denetim yetersizliğinin, gelir dağılımındaki dengesizliklerin, yozlaşmış medyanın, kalitesiz eğitimin, sivil toplum kuruluşlarının aktif çalışmamasının, siyasi müdahalelerin, popülist yaklaşımların kamudaki etik dışı eylemlerin en önemli nedenleri olduğu ifade edilmektedir. Etiksizlik toplumsal, kültürel ve ekonomik kaynaklı olarak oluşabilmekte ve yaygınlaşabilmektedir. Geleneksel yapıya dayalı bir örgütlenmeyi ve gelenekçi bir eğitim ve yönetim anlayışını da etik dışı davranışları oluşturan ve artıran nedeler arasında saymak mümkündür.

3. Eğitimde Yolsuzluk (Eğitim Yolsuzluk İlişkisi)

Bilgiye ulaşmanın, bilgiyi paylaşmanın, bilgiye dair değişme ve gelişmeleri izlemenin ve gerçekleştirmenin temel aracı olan eğitimi; sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel alanlardaki gelişme ve değişimlerden ayrı düşünmek olanaklı değildir (Genç, 2017). Günümüzde bütün toplumlarda cevap bekleyen en önemli sorunun, önemli bir değişme ve gelişme aracı olan eğitimin nasıl örgütleneceği ve nasıl yönetileceği sorusu olduğu söylenebilir.

Toplumsal yapının, inançların, değer yargılarının ve anlayışların değişmesinin, eğitimin ve eğitim kurumlarının yapı ve işleyişlerinin yeniden tanımlanmasını zorunlu hale getirdiği söylenebilir. Etik, bu yeniden tanımlamada istenen insan tipinin belirlenmesi ve belirlenen insanın yetiştirilmesi açısından önemli bir yer tutmaktadır.

Eğitim, bireyin ve toplumun gelişmesini sağlayan, ekonomik kalkınmayı destekleyen, kültürel değerleri koruyup geliştirerek gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlayan önemli bir süreçtir. Bundan dolayı eğitim sistemini, bir ülkenin kendisini nasıl tanımladığının ve kendisine nasıl bir gelecek hazırladığının önemli bir göstergesi olarak kabul etmek gerekir (Karaarslan, 2005). En önemli ve en etkili yatırım insana yapılan yatırım olduğundan (Ozansoy, 2008) ve eğitimin toplumsal yönü bireysel yönünden daha etkili olduğundan (Çalcalı, 2009); bedensel, ruhsal ve sosyal yönden sağlıklı bireylerden oluşan sağlıklı bir topluma ulaşmak için ciddi bir kaynak ayırmak gerektiği söylenebilir.

Toplum tarafından ahlaki olarak kabul görmemesi, yasadışı olarak tanımlanması ve genellikle ilgili taraflarca gizli olarak yapılması doğal olarak birçok etik dışı faaliyetin ölçülmesini ve net olarak tespit edilmesini zorlaştırmaktadır (Başar, 2004). Yolsuzluk başta olmak üzere, bazı etik dışı eylemlerde kanıt ulaşmak ve eylemi ispatlamak oldukça güç olduğundan gereğini yaparak toplum vicdanını rahatlatmak da güçleşmektedir. Eğitim kurumlarının, eğitim çalışanlarının ve eğitimden etkilenen kişi ve kurumların sayısı düşünüldüğünde, bu kadar büyük bir sektörde etik dışı eylemleri kanıtlarıyla birlikte tespit etmek ve önlemek için büyük bir çaba sarf etmek gerektiği açıktır. Eğitim hizmetlerinin hacmi düşünüldüğünde, eğitimde kalite ve verimlilik açısından etik dışı davranışlara karşı mücadelenin önemli bir öncelik olarak kabul edilmesi gerektiği açıktır (Hallak ve Poisson, 2005).

İhalelere fesat karıştırmak, yerel ve merkezi sistem sınavlarında etik dışı davranmak, mevzuata aykırı görevlendirme, tayin ve atama yapmak, devlete ait okul binalarını ve arazileri ucuz bir şekilde satmak veya kiralamak, yayınevleriyle rant sağlayıcı etik dışı anlaşmalar yapmak, okul-aile birliği hesaplarını kişisel menfaatler için kullanmak, kişi veya kurumlara gelir sağlamak için ihtiyaç olmadığı halde alımlar yapmak veya kullanılabilecek malzemeyi kullanım dışı bırakmak, adam kayırmak, iş ve işlemlerde eş-dost akrabaya öncelik sağlamak, liyakatsiz personel istihdam etmek, kişiye veya kurumlara özgü yasal düzenlemeler yapmak eğitimde karşılığın belli başlı yolsuzluk davranışları olarak sayılabilir.

Okula ait maddi olanakları özel amaçları için kullanmak, öğrenciler arasında ayırım yapmak, öğrenci başarısını değerlendirirken taraflı davranmak, görev saatlerine uymamak, öğrencilerden veya velilerinden hediye almak, öğrencilerle veya velilerle ticari ilişkilere girmek, öğrencilerine ücretli olarak özel ders vermek gibi davranışlar eğitim çalışanları tarafından sergilenebilecek yolsuzluk nitelikli davranışlar olarak tanımlanabilir. Eğitim çalışanlarının mesleklerini yaparken uymaları gereken etik ilke, kural ve değerlerin yanında, yapmamaları gereken etik dışı davranışlar da bulunmaktadır. Eğitimcilerin, toplum tarafından kendilerine yüklenmiş olan,

geleceği istendik yönde şekillendirecek insanı yetiştirme görevini yerine getirebilmeleri için yolsuzluğun ana eksenini oluşturan bu etik dışı davranışları bilmeleri ve bu davranışlardan önemle kaçınmaları gerekir.

Öğrenciler arasında etnik ya da dini fark gözetmek, göreve geç kalmak ya da görev yerini erken terk etmek, ders saatlerinde özel işleriyle ilgilenmek öğretmenlik mesleği açısından yolsuzluk davranışı olarak tanımlanabilir (Aksoy, 1998). Ayrıca, öğrenciler arasında ayrımcılık yapmak, ihtiyaç olmadığı halde sık sık istirahat raporu almak, derste kişisel işleriyle meşgul olmak, ideolojik davranmak, öğrencilere yönelik değerlendirmelerde taraf tutmak, öğrencilerden veya ailelerinden yüksek maddi değeri olan hediyeler almak, özensiz çalışmak, okulun parasını, malzemesini ve diğer olanaklarını özel işlerinde kullanmak gibi davranışlar öğretmenlik mesleği açısından yolsuzluk merkezli etik dışı davranışlar olarak belirlenmiştir (Gözütok, 1999; Yılmaz ve Altunkurt, 2011).

Yolsuz her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de kaçınılması gereken etik dışı bir davranıştır. Eğitimcilerin, toplum tarafından kendilerine yüklenmiş olan insan yetiştirmek misyonu yerine getirebilmeleri için yolsuzluk gibi etik dışı davranışları bilmeleri ve bu davranışlardan kaçınmaları gerekir. Çünkü eğitimciler; iyi insan, iyi toplum, iyi vatandaş idealini gerçekleştirmek amacıyla eğitim sisteminin yapısal oluşum ve gelişim sürecinde aktif ve önemli roller üstlenmiş kişilerdir (Taş ve Minaz, 2019). Eğitimcilerin bilerek ya da bilmeyerek gösterdikleri bazı yolsuzluk davranışlarını genel hatlarıyla şöyle sıralamak mümkündür (Ateş, 2012):

- Okula ait parayı, araç-gereci, imkânları özel amaçları için kullanmak,
- Görevden doğan güç ve yetkisini özel çıkarları için kullanmak,
- Okul aile birliği hesaplarını kendi zimmetine geçirmek,
- Mevzuata aykırı olarak kayıt dışı para toplamak,
- Öğrencilere yayın satmak ya da onları yayın alma zorunda bırakmak,
- Maddi ya da maddi olmayan menfaat temin ettiği kişileri kayırmak,
- Okulda bazı öğrencilere yönelik iş takipçiliği yapmak,
- Öğrenciler arasında ekonomik durumlarına göre ayırım yapmak,
- Öğrenci değerlendirmesinde yanlı davranmak,
- Ders saatlerinde özel işleriyle ilgilenmek,
- Hasta olmadığı halde istirahat raporu almak,
- Öğrencilerden veya velilerden hediye almak,
- Öğrencilere ya da velilere bir şeyler satmak,
- Okulun olanaklarını kullanarak ticaret yapmak,

- Mevzuata aykırı davranmak,
- Öğrencilerine para karşılığı özel ders vermek.

Türkiye’de eğitime ayrılan kaynaklar yetersiz olduğu gibi, eğitim imkânları bölgelere göre farklılıklar göstermekte (Koçberber ve Kazancık, 2010); yardımcı personelde, öğretmen sayısında, derslik, okul, araç-gereç, laboratuvar donanımı, bilgisayar ve kütüphanede yetersizlikler bulunmaktadır (Gedikoğlu, 2005). Devlet tarafından okullara ayrılan kaynakların yetersizliği nedeniyle okullar kendi kaynaklarını yaratma çabasına girmektedirler (Hoşgörür ve Arslan, 2014). Türk Milli Eğitim Sistemi’nde, eğitim-öğretimin zorunlu ve finansmanının devlet tarafından karşılanması öngörülmesine rağmen, uygulamada bunun tam sağlanamadığı (Taş ve Kiroğlu, 2018); okulların kentin ve kooperatif gelirleri, anasınıfı aidatları, eğitime katkı payı, okul salon ve bahçe kira gelirleri, veli aidatları, vakıf ve dernek bağışları gibi kaynaklarla mali sorunlarını gidermeye çalıştıkları bilinmektedir (Korkmaz, 2005). Eğitim harcamalarının devlet tarafından etkin olarak tahsis edilememesi; eğitim kurumlarının, ihtiyaçlarını gidermek için kayıt dışı yollarla gelir yaratma çabasına girmelerine sebep olabilmektedir. Okul yöneticilerinin iyi niyetli olarak okula maddi kaynak yaratma çabaları, zaman zaman usul ve esaslar açısından mevzuat sınırlarının dışına taşabilmekte ve yolsuzluk kapsamında değerlendirilebilecek suçların oluşmasına neden olabilmektedir.

Eğitim sisteminin yapısının da yolsuzluğun oluşumunda önemli bir rol üstlendiği söylenebilir. Kişilerin eğitim düzeyinin düşüklüğü bir yana, yolsuzlukla mücadele açısından eğitim verilmemesi de önemli bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sektörü, bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de yolsuzluğun yüksek olduğu sektörler arasında yer almaktadır. (Buz ve Dayıoğlu, 2013). Birçok ülkede sağlık ve eğitim sektörlerinin yolsuzluktan en çok etkilenen iki sosyal sektör olduğu bilinmektedir. Yolsuzluk arttıkça bu sektörlerle merkezi bütçesinden ayrılan pay azalmakta ve dolayısıyla alınan hizmetin kalitesinde düşmeler yaşanmasının bir sonucu olarak bireyler kaliteli ve hızlı hizmet almak amacıyla yolsuzluk olarak nitelendirilebilecek yollara sapabilmektedirler (Top, 2004).

Eğitim harcamalarının merkezi bütçeden etkin olarak tahsis edilememesi, eğitim kurumlarının kendi başlarının çaresine bakmaları gerektiği anlayışını doğurmaktadır. “İyi eğitim yöneticisi kuruma en fazla maddi girdi sağlayan yöneticidir” genel kabulü, eğitim yöneticilerini yolsuzluk olarak değerlendirilebilecek kaynak yaratma gayretlerine sürüklemektedir. Kuruma kayıt dışı yollarla gelir yaratmaya çabası, yolsuzluk için aralanmış bir kapı olarak değerlendirilebilir. Türkiye de özellikle temel eğitim kurumlarının MEB bütçesinden pay alamamalarının ve her gereksinimin yerel olanaklarla giderilmesine yönelik merkezden resmi talimatların verilmesi, yerel eğitim yöneticilerini istemeyerek de olsa yolsuzluk olgusuna bulaştırabilmektedir. Nitekim diğer ülkelerle karşılaştırıldığında, Türkiye’de eğitim alanında yolsuzluğun düşük düzeylerde olmadığı görülmektedir (Buz ve Dayıoğlu, 2013).

Eğitim sosyal sermaye oluşumuna katkı yapan en önemli kalemlerden biri olduğundan, yolsuzluk düzeyi bu hizmetten önemli ölçüde etkilenmektedir. Eğitim hizmetlerinin istenen kalitede olmaması ve kişilerin bu hizmetten yeteri kadar yararlanamamaları gibi nedenlerle insanların ek ödeme yapmaya yönelmeleri de yolsuzluğu artırmaktadır (Yakar ve Cebeci, 2007). Yolsuzluğa neden olan sektörler arasında önemli bir yere sahip olan eğitim, aynı zamanda yolsuzluğun önlenmesi bakımından kullanılabilecek en önemli ve etkili yollardan biridir. Kişilerin istedikleri düzeyde veya kalitede eğitim alamamaları, onları daha iyi ve daha üst düzeyde eğitim hizmeti alabilmek kaygısıyla rüşvet vb. yolsuzluk faaliyetlerine yöneltebilmektedir. Diğer taraftan; iyi eğitilmiş bireylerden oluşan bilinçli bir toplumun, yolsuzlukla mücadelede en etkili yollardan biri olduğu söylenebilir.

4. Yolsuzluğun Çözümüne İlişkin Eğitimsel Bir Bakış

Hiçbir sorunun, soruna neden olan temel sebepler ortadan kaldırılmadıkça çözülemeyeceği söylenebilir. Nedenleri ortadan kaldırmaya yönelik olmayan her çözüm çabası, beraberinde yeni bir takım sorunların oluşmasına ve bir süre sonra kronikleşmiş sorunlar yumağıyla karşı karşıya kalınmasına neden olabilmektedir. Eğitimde bile olsa, yolsuzluk gibi etik dışı davranışların çözümünün yine eğitimden beklenmesi gerektiği açıktır.

Yolsuzluğun nedenleri çok ve çeşitli olmakla birlikte, toplumlar üzerindeki sonuçları benzerlik göstermektedir. Yolsuzluk, demokrasiye olan inancı sarsmakta, hukukun üstünlüğü ilkesini zedelemekte, eşitlik ve adalet ilkelerini yaralamakta, devlete olan güveni zayıflatmakta, ekonomik rekabeti olumsuz etkilemekte, verimsiz yatırımlara neden olmakta, yabancı sermayeyi engellemekte, kalkınmayı geciktirmekte, yoksulluğu artırmakta ve insan haklarını ihlal etmektedir (Karakaş, 2007).

Yolsuzluk, mülkiyet haklarını ihlal eden, siyasal kurumlara zarar veren ve ekonomik gelişmenin doğasını bozan olumsuz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütün dünyada bir hastalığa dönüşen ve hiçbir kıta, bölge veya etnik gruba özgü olmayan yolsuzluk; inançlar, değerler ve siyasal sistemlerin düzenliliği ve etkisi karşısında azalabilmekle birlikte toplumun tüm kesimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Maiyaki, 2010). Yolsuzluklar, yatırımları düşürmek, devlet dairelerinde harcanan zamanı, para ve çabayı arttırmak, sermaye maliyetini yükseltmek, askeri harcamaları arttırmak, bebek ve çocuk ölüm oranlarını yükseltmek, okulu terk etme oranını yükseltmek ve gelir eşitsizliğini artırmak gibi sorunlara yol açmakta; kamu gelirleriyle vergi gelirlerinin azalmasına, sermaye kaçışına, yüksek enflasyon hızının daha da yükselmesine ve doğrudan yabancı yatırımların azalmasına neden olmaktadır (Tosun, 2001).

Yolsuzlukla mücadele edilmesinde üç önemli unsur vardır. Bunlar; halkın yolsuzluklar konusunda sivil toplum örgütleri vasıtasıyla bilgilendirilmesi ve eğitimi, yolsuzluğun önlenmesine ilişkin çalışmalar (yasal düzenlemeler yapılarak önleyici tedbirler alınması) ve yolsuzluğun yargı organları tarafından soruşturulması ve sonuca ulaştırılmasıdır. Bu üç unsur birbirini

tamamlayan fonksiyonlar olup, bütünsellik içinde bağımsız ve özerk bir yolsuzlukla mücadele birimi tarafından yürütülmelidir (Karakaş, 2007). Yolsuzlukla mücadelede sonuç alıcı argümanlardan biri de toplumun bu konuda bilinçlendirilmesi ve bilinçlendirilmiş bütün toplumun bu mücadeleye etkin katılımının sağlanmasıdır (Mavral, 2002).

Yolsuzlukla mücadelede yolsuzluğa karşı çıkan bir kültür oluşturmayı amaçlayan eğitim girişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir (Yünlü, 2006). İyi bir eğitim ve edinilen kültür düzeyi, kişilerin etik dışı davranışlar sergilemelerini önleyebilmektedir (Kahraman, 2010). Eğitim düzeyinin yükselmesi ve toplumun bilinçlenerek çağdaşlaşması sonucunda, yolsuzluğun normal karşılanma düzeyinde göreceli olarak azalma olacaktır. Böylece süreç içerisinde yolsuzluğa karşı daha bilinçli ve daha dirençli bir toplum ve toplumsal ortam yaratılarak yolsuzluk eylemlerinde ciddi boyutlarda düşüş sağlanabilecektir (Berkman, 2009). Bireylerin eğitim düzeylerinin yükselmesi, bu kişilerin vergilerini hakkıyla ve zamanında ödemelerini sağlarken, vergi kaçırma veya vergiden kaçınma davranışını da en aza indirerek yolsuzluk oluşumunu engelleyecektir denebilir.

Yolsuzluğu en aza indirmenin her şeyden önce yerleşmiş bir hukuk geleneğine, hür basın ile etkin sivil toplum örgütlerine, atanma ve terfileri yerleşmiş kurallarla yapılan bir bürokrasiye, etkili kamu harcamalarına, düzgün işleyen bir ekonomik tahsis mekanizmasına, düşük ve değişken olmayan enflasyon oranına, siyasal istikrara, istikrarlı büyüme hızına ve dışa açık bir ekonomiye bağlı olduğu bilinmelidir (Tosun, 2001). Daha fazla şeffaflığın, takdir yetkisinin sınırlarının net olarak ortaya konmasının, kamu yönetiminde uygulamalara bir standart getirilmesinin, hizmet alan ile hizmet sunanın kişisel etkileşiminin en aza indirilmesinin, sistemli personel yer değişikliğinin, sorumlulukların net olarak tanımlanmasının, etkili bir iç ve dış denetimin, daha güçlü cezai yaptırımların ve adaletli bir ödüllendirme sisteminin, çalışanlara ödenecek yüksek ücretin ve toplumsal bilinç ve duyarlılık oluşturan yolsuzluğu azaltacağı söylenebilir.

İnsan faktörü yolsuzlukla mücadelenin en zayıf yönünü oluşturmaktadır. İnsan faktöründen dolayı yolsuzluğun tamamen ortadan kaldırılması olanaklı olmayabilir. Bireyin sosyal ideallerinin olması, yeteneklerini geliştirebileceği bir organizasyon içinde yer alması, kamu yararı için çalışabilmesi, iyi eğitim alması ve meslek etiği konularında duyarlı olması yolsuzluk davranışlarını azaltabilir (Oral, 2009). Yolsuzluğun her toplumda ortaya çıkma olasılığı yadsınamaz bir gerçek olarak kabul edilse de, yolsuzlukla mücadele konusunda kararlı bir yapıya sahip toplumlarda bu davranışları önleyecek ya da sınırlandıracak mekanizmalar görevlerini daha rahat yapabilmektedirler. Böyle bir ortamın sağlanması, bu mekanizmaların yolsuzluğu önlemede daha etkin olmalarını sağlayabilir. Ayrıca, bir ülkede geçerli olan hukuk normlarının, kültürel öğelerin, ahlaki değerlerin, kamuoyu kontrolünün yolsuzluğu azaltılmasında etkili olduğu söylenebilir.

Bir toplumun geleceği, her yönüyle iyi yetişmiş, donanımlı ve birtakım etik değerlere sahip bireylerin varlığıyla yakından ilgilidir. Belli etik değerlerin bireylere kazandırılması ve bireylerin bu değerleri içselleştirerek

ona yönelik tutum ve davranış sergilemeleri, toplumda ortaya çıkabilecek rahatsız edici olay ve durumları engelleyerek, toplumda huzur ve barış ortamının tesisini sağlayacaktır denebilir (Taş, 2018). Bireylerin istendik birtakım etik ilkelerle donatılmalarının toplumlar için yadsınmaz bir önemi bulunduğundan, temel bazı etik değerleri bireylere aktarmak eğitim sistemlerinin vazgeçilmez görevleri arasında yer almalıdır.

Etik değerlere bağlı, dürüst, çalışkan, adil, üreten ve sorgulayan bireyler yetiştirme temeli üzerine inşa edilmiş bir eğitim sisteminin, eğitimde ve diğer sektörlerde meydana gelebilecek yolsuzluk sorununa etkili bir çözüm olacağı açıktır. Bundan dolayı, son yıllarda çok yaygınlaştığı iddia edilen yolsuzluğun azaltılması/ortadan kaldırılması yine eğitimden beklenmelidir. Eğitim kurumları toplumun şekillenmesinde en önemli sorumluluğu üstlenirler. Bu kurumlarda çalışan personelin ve özellikle yöneticilerin etik davranışlar sergilemeleri beklenir. Kamu yönetiminde etik davranışlar göstermek, kamu çalışanlarının hem görevi hem de cezai yaptırım gerektiren kanuni sorumluluklarındandır.

Eğitim sistemi, etik değerlerin toplumda yerleşmesi ve bu değerlerin uygulamaya dönüştürülmesi bakımından yadsınmaz bir öneme sahiptir. Birçok insan, bireylerin kişisel ve toplumsal gereksinimler ve hedefler doğrultusunda yetiştirilmesi ve geliştirilmesi görevini üstlenmiş olan okulların bu görevlerini tam olarak yerine getirmediklerini iddia etmektedirler. Bu iddialar, etik eğitiminin duyarlı bazı eğitimcilerin bireysel çabalarıyla sınırlı kaldığına da vurgu yapmaktadır. Hâlbuki eğitim kurumlarının etik ilkeler çerçevesinde, bireylere toplum tarafından onaylanmış tutum ve davranışları kazandırmaları beklenmektedir. Etik tutum ve davranış kazandırma sürecinin önemi ve hassasiyeti, bu sürecin sadece bazı eğitim çalışanlarının bireysel çabalarıyla ve bireysel ilgileriyle sınırlı tutulmaması gerektiğini ortaya koymaktadır. Sorumluluk, duyarlılık, saygı, güven, hoşgörü, adalet, vatandaşlık şuuru gibi ana değerleri kapsayan bir etik eğitiminin sistematik bir şekilde verilmesi eğitim kurumlarından beklenmektedir.

Eğitim yöneticileri, devletin eğitim politikalarını, ülkenin eğitime dair uzak ve yakın hedeflerini gerçekleştirmek gibi önemli bir görev/sorumluluk yüklenmişlerdir (Akın ve Minaz, 2018). Eğitim yöneticilerinin; eğitime, aydınlatma, düzene koyma ve denetleme görevlerini yerine getirirken, yasal mevzuat ve devlet politikaları oranında mesleki etik ilke ve kuralları da dikkate almaları kaçınılmaz bir yönetici davranışı olacaktır. Eğitim kurumları toplumun şekillenmesinde önemli sorumluluklar yüklendiklerinden, başta yöneticiler olmak üzere bu kurumlarda görev yapan herkesin etik davranışlar sergilemesi beklenir (Minaz, 2018). Etik eğitiminin temel amacı, bireyin üyesi olduğu toplumun kurallarına uymasını sağlamanın yanında, bireye ideal bir topluma ulaşmanın temel ilkelerini aktarmak ve etik değerlerde sapmanın bir sonucu olarak meydana gelmiş olan sorunları çözmek olduğundan, iyi bir etik eğitiminin, yolsuzlukla mücadelede iyi bir çözüm yolu olacağı söylenebilir. Eğitim yöneticisi başkalarının görüşlerine değer verir, eleştirilere açık olur, farklılıklara hoşgörüyle yaklaşır, insanlarla

empati kurar, astlarını yargılamaz ve onları dinlerse etik dışı davranışa yönelmeyi büyük oranda azaltabilir. Etik değerlere sahip bir yönetici görevini insan haklarını saygı, şeffaflık, paylaşımcılık, doğruluk, hesap verebilirlik, kamu yararını dikkate alma ve hukukun üstünlüğü ilkeleri doğrultusunda yerine getirmelidir (Kılınç, 2010).

Kamudaki yolsuzluk gibi etik dışı davranışlar, bireyler arasında ve birey ile devlet arasında güvensizlik oluşmasına, iyi olarak kabul edilmiş birçok değer yok olmasına veya etkisizleşmesine neden olmaktadır. Yolsuzluktan kaynaklı olarak toplumda birey ile devlet arasında güven kaybının yaşanması, toplumsal barışın zedelenmesi, adalete olan güvenin sarsılması, hakkaniyetin rafa kaldırılması, sorumluluk duygusunun önemsizleşmesi kamu yönetimini etkisizleştirir ve verimsizleştirir. Toplumsal bunalımlara neden olabilecek ciddi sorunlara kaynaklık eden etik ilkesizlik, toplumsal bütünleşmeyi ve dayanışmayı zayıflatırken, yaşamı da anlamsız ve değersiz kılar (Hökelekli, 2010). Bundan dolayı devlet, vatandaşların ihtiyaçlarına göre amaçlarını tespit etmeli ve kamuoyunun beklentilerini karşılayacak temel etik değerlerin ve etik davranış standartlarının uygulandığını garanti etmelidir. Bu etik değerlerin faaliyetlerde vücut bulmasını sağlamak için etik davranış kodları düzenlenmeli ve etik değerlerin kamu görevlilerinin karar alma süreci ve faaliyetlerine kılavuz olmasını sağlayacak altyapıyı oluşturulmalıdır. Bunun oluşturulması halinde devlete duyulan güven sağlanacak ve böylece etik dışı davranışları engelleyen bir toplumsal işbirliği ve dayanışma için de önemli bir adım atılmış olacaktır (Yüksel, 2005).

Yolsuzluk, en basit şekliyle yolsuzluğa neden olan etkenlerin ortadan kaldırılmasıyla çözülebilecek toplumsal bir sorundur. Yolsuzluğun önlenmesinde tüm toplum tarafından kabul edilecek politikalar devlet politikası kapsamında geliştirilip, hükümetler tarafından uygulamaya dâhil edildiğinde başarıya ulaşılabilir (Çetinkaya, 2014). Yolsuzluğun önlenememesi için devlet yönetiminde güvenlik risklerinin belirlenmesi ve önlenmesi, denetim elemanlarının sayılarının ve denetim sıklığının artırılması, personelin gelir akışını kontrol amaçlı sistemlerin kurulması, istihbarat ve ihbar mekanizmalarının işlevsel olarak kullanılması, yolsuzlukla mücadele eden resmi ve sivil örgütlerin halka tanıtılması, sosyal medya ve diğer platformların kullanılarak halkın yolsuzluk konusunda bilinçlendirilmesi gerekir.

Yolsuzluğun azaltılabilmesi için kanunlardaki cezaların caydırıcı hale getirilmesi, adli makamlarda uzmanlığın sağlanması, yargılama sürecinin hızlı ve etkili bir hale getirilmesi, iç ve dış denetim mekanizmalarının iyileştirilmesi, yöneticilerin ve işgörenlerin etik davranış ilkeleri konusunda eğitilmeleri, işi bilen yöneticilerin istihdam edilmesi, hesap verebilirlik ve şeffaflık ilkelerinin işletilmesi, ücret sisteminin iyileştirilmesi, siyasetçilerin kamu yönetimine müdahalelerinin engellenmesi, yolsuzlukla mücadele eden kamu görevlilerinin hukuki düzenlemelerle desteklenmeleri ve yetkilendirilmeleri gerekir (Çetinkaya, 2014; Kutlubay, 2010).

Kamuda yolsuzluk, politik istikrarsızlığın, bürokratik dayatmaların, zayıf yasama ve yargı sistemlerinin, birey ile devlet kurumları ve çalışanları

arasında etkili iletişimin sağlanmadığı, eğitimde yozlaşmanın yaşandığı yerlerde ve ortamlarda daha etkin olarak ortaya çıkmakta ve hızla yayılmaktadır (Meriç, 2004). Yolsuzluğun her toplumda ve her sektörde ortaya çıkabileceği olasılığı yadsınamaz bir gerçektir. Burada önemli olan yolsuzluğun oluşumuna zemin hazırlayan nedenleri ortadan kaldırma konusunda bütün kişi ve kurumların istikrarlı ve kararlı bir tutum sergilemeleridir. Yolsuzlukla mücadele kararlı bir toplumsal yapı ve bu olumsuzlukları önleyecek etkili mekanizmalar gerektirir. Devlet örgütünün arzu edildiği şekilde doğru kurulması, istikrarlı ve kararlı olarak işletilmesi, tüm aktörlerin evrensel ahlaki değerler ışığında davranmalarını sağlayarak yolsuzluğun azaltılmasını sağlayacaktır (Uzun, 2011). O halde demokratik bir kamu yapılanmasının, etkili bir sivil toplum örgütlenmesinin, etkin bir siyasi muhalefetin, bilgi paylaşımının, bütün iş ve işlemlerde hesap verebilirliğin ve şeffaflığın sağlanmasının, devlet yönetiminde güçler ayrılığının, etkili iç ve dış denetimin, liyakate dayalı personel seçiminin, tarafsız, hızlı ve erişilebilir adalet sisteminin, siyasi veya bürokratik müdahalelerin sonlandırılmasının, etkili yasal düzenlemelerin, hukuk devleti ilkesine sıkı sıkıya bağlılığın, amaçları ve ilkeleri iyi belirlenmiş bir eğitim sisteminin etik dışı davranışları azaltabileceği veya ortadan kaldırabileceği söylenebilir.

Bütün eğitim çalışanlarının görevleri dolayısıyla yaptıkları bütün faaliyetlerin sonuçlarından sorumlu olduklarını bilmelerinin sağlanması, güçlü denetim faaliyetleriyle sürecin kontrol edilmesi, kurumsal şeffaflığın üst düzeyde sağlanması, adli ve idari kovuşturmalarda hesap sorma mekanizmalarının fonksiyonel hale getirilmesi bütün sektörlerde yolsuzluğun büyük oranda azaltılmasında önemli çözümler sağlayabilir. Eğitim kurumlarında yolsuzlukla mücadele eğitimi formel ve informal olarak verilmeli ve yolsuzlukla mücadele eğitimi unsurları genel eğitim müfredatına dâhil edilmelidir. Kamuda ve özellikle eğitim sektöründe yolsuzluğu önlemek amaçlı kampanyalar düzenlenmeli, sivil toplum kuruluşlarından destek sağlanmalı, her düzeyde konferanslar, paneller ve diğer eğitimsel etkinlikler düzenlenmelidir. Eğitiminin temel hedefi toplumsal duyarlılık oluşturmak olduğundan, yolsuzlukla mücadele duyarlılığı oluşturmak için tarih, siyaset, hukuk, din, eğitim, etik gibi sosyal disiplinler sistematik ve aktif olarak kullanılmalıdır. Eğitimde etik dışı iş ve işlemlerin önlenmesinde sadece eğitimcilerin değil politikacıların, bürokratların ve sivil toplum kuruluşlarının etkili ortak çalışmalar yapmaları önemli sonuçlar sağlayacaktır.

Etik değerlere bağlı, çalışkan, üreten ve sorgulayan bireyler yetiştirme temeli üzerine inşa edilmiş bir eğitim sisteminin, eğitimde ve diğer sektörlerde meydana gelebilecek yolsuzluk sorununa etkili bir çözüm olacağı açıktır. Bu amaçla, eğitim etkinliklerinde değerler eğitimine, etik ilkelere, ahlaki davranışlara önemli oranda yer verilmeli; etik dışı ilke, yöntem, tutum ve davranışlarla mücadele ise eğitim faaliyetlerinin merkezine alınmalıdır. Kısa yoldan para kazanmak, su akarken testisini doldurmak, aç gözlülük, yolunu bulmak, gemisini yürütmek, köşeyi dönmek gibi etik dışı söylem ve davranışların etkili bir etik eğitimiyle toplumdan uzaklaştırılması olanaklıdır. Sonuç olarak, yolsuzluk gibi etik dışı davranışların çözümünün yine eğitimden beklenmesi gerektiği açıktır.

KAYNAKÇA

1. Akın, M. A. ve Minaz, M. B. (2018). *Etik Liderlik*. (Ed. Akın, M. A.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
2. Aksoy, A. H. (1998). *Eğitim denetiminde etik*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
3. Aktan, C. C. (2002). Siyasal ahlak ve siyasal yozlaşma. *Yolsuzlukla Mücadele Stratejileri Kitabı* içinde (s. 53-70), Ankara: Hak İş Yayınları, 53-70.
4. Ateş, N. (2012). Öğretmenlikte meslek ahlakı ve mesleki değerler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*. 3(6), 3-18.
5. Başar, S. (2004). *Yolsuzluklar ve makroekonomik etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
6. Berkman, Ü. (2009). *Gelişmekte Olan Ülkelerde Kamu Yönetiminde Yolsuzluk ve Rüşvet*. Ankara: TODAİE Yayınları.
7. Buz F. ve Dayıoğlu, M. R. (2013). Eğitimin Üç Boyutlu Değerlendirilmesi: Vergiler, Kamu Harcamaları, Yolsuzluk. *II. Türkiye Lisanüstü Çalışmaları Kongresi - Bildiriler Kitabı V* içinde (s. 1445-1465), 6-8 Mayıs 2013, Bursa: Star Ajans matbaacılık
8. Çalcalı, Ö. (2009). *Türkiye'de 1990 sonrası kamu harcamaları içerisinde eğitim harcamalarının yeri ve önemi (1990-2007)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
9. Çetinkaya, Ö. (2014). *Kamu İhale Kanunu ve Yolsuzluk Riskleri*. Bursa: Ekin Basım Yayın
10. Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 66-80.
11. Genç, S. Z. (2017). *Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
12. Gözütok, D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 83-99.
13. Hallak, J. and Poisson, M. (2005). Ethics and corruption in education: an overview. *Journal of Education for International Development*, 1(1), 1-16
14. Hasanoğlu, M. ve Aliyev, Z. (2007). *Yönetimde Yolsuzluk ve Mücadele Stratejileri*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
15. Hoşgörür, V. ve Arslan, İ. (2014). Okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetimi sorunu (Yatağan ilçesi örneği). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(1), 91-102
16. Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 4-10
17. Johnston, M. (2012). Corruption control in the United States: Law, values, and the political foundations of reform. *International Review of Administrative Sciences*, 78(2), 329-345
18. Karaarslan, E. (2005). Kamu kesimi eğitim harcamalarının analizi. *Maliye Dergisi*, (149), 36-73.
19. Karakaş, M. (2007). Yolsuzluğun nedenleri, etkileri ve yolsuzlukla mücadelede alternatif bir yaklaşım olarak yönetim. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Maliye Araştırma Merkezi Konferansları*, (50), 44-66
20. Karakaş, M. ve Çak, M. (2007). Yolsuzlukla mücadelede uluslararası kuruluşların rolü. *Maliye Dergisi*, (153), 74- 101.
21. Kaya, Ç. (2012). Yolsuzlukların azaltılmasında iş yönetimi okulları, eğitimciler ve kuruluşlar arasındaki çapraz ilişkiler üzerine bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 33-39
22. Kılınç, İ. (2000). İş etiği kapsamında otel yöneticilerinin çalışanlara karşı etik sorumluluklarının İzmir'de turizm işletmeciliği ve otelcilik öğrenimi gören

- öğrencilerin bakış açıları ile değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 94- 104.
23. Kırbaş, S. (2012). *Türkiye'de Kayıtdışı Ekonomi, Yolsuzluk - Siyasetin Finansmanı*. Ankara: Phoenix Yayınevi
 24. Koçberber, G. ve Kazancık, L. B. (2010). İlköğretim olanaklarındaki farklılıkların incelenmesinde yeni bir yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 165-176.
 25. Korkmaz, İ. (2005). İlköğretim okullarının karşılaştıkları finansman sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 429-434
 26. Kutlubay, O. (2010). *Yolsuzluğun Gölgesinde Yargı*. İstanbul: Kaynak Yayınları
 27. Larmour, P. (1997). Corruption and governance in South. *Pasific Studies*, 20(3), 13- 24.
 28. Maiyaki, A. (2010). The effect of corruption on the Nigerian economy. *Business Review*, (5), 111-132.
 29. Mavral, Ü. (2002). Yolsuzluk ve yolsuzlukla mücadele. *Vergi Raporu Dergisi*, (56), 21-31.
 30. Meriç, M. (2004). Yolsuzluk nedenleri ve önlemeye yönelik çalışmalar. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, (12), 71-85
 31. Minaz, M. B. (2018). Okul müdürlerinin etik liderlik özelliklerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 767-785
 32. Mutuwafhethu, J. M. (1997). *Developing a work ethic in the public sector, political and administrative corruption (Seminar)*. Ankara: TODAİE.
 33. Oral, B. D. (2009). *Yolsuzluk-Türk vergi sistemi ilişkisi ve mücadele stratejileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa
 34. Ozansoy, A. (2008). *Türk vergi hukukunda eğitimin vergilendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
 35. Özsemerci, K. (2003). *Türk Kamu Yönetiminde Yolsuzluklar, Nedenleri, Zararları ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Sayıştay Araştırma/İnceleme/Çeviri Dizisi: 27
 36. Saygılıoğlu, N. (2010). Değişen devlet yapısı karşısında yolsuzluk gerçeği ve saydamlık gereği. *Dış Denetim Dergisi*, (1), 21-26
 37. Tarakçıoğlu, S. (2003). Yönetici etik davranışlarının değerlendirilmesinde cinsiyet faktörü: Ankara'daki otel işletmelerinin sınır departmanlarında ampirik bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 180-219.
 38. Taş, H. (2018). Hoşgörü tutum ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 13(4), 1169-1192, <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12884>
 39. Taş, H. and Kiroğlu, K. (2018). Evaluation of educational problems regarding the end of term inspection reports of the inspectors of education (Ordu province sample). *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 9(31), 320-365
 40. Taş, H. ve Minaz, M. B. (2019). Yeni ilkokul 4. sınıf Türkçe dersi öğretim programının programın öğeleri bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 16(2)
 41. Taşar, M.O. ve Çevik, S. (2017). Yolsuzluk ve rüşvetin kültürel belirleyicileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 140-153
 42. TBMM Raporu (2006). Bir olgu olarak yolsuzluk: Nedenler, etkiler ve çözüm önerileri. *TEPAV Yolsuzlukla Mücadele Kitapları-1*, Ankara: Matsa Basımevi
 43. Top, M. (2004). Yolsuzluk ve sağlık hizmetleri. *Amme İdaresi Dergisi*, 37(2), 75-95.

44. Tosun, M. U. (2001). Yolsuzluk olgusuna yönelik yapılan ampirik çalışmalar üzerine notlar. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2), 97-122
45. Turgut, K. (2001). Yolsuzluk olgusu ve toplumsal maliyeti. *İdarecinin Sesi Dergisi*, XIV(85), 31-46
46. Uzun, Y. (2011), Kamu idarelerinde etik yönetim. *Sayıştay Dergisi*, (80), 33-56.
47. Yakar, S. ve Cebeci, K. (2007). Yolsuzluğun ekonomik büyümeye etkileri üzerine teorik bir inceleme. *Çimento İşveren Dergisi*, (4), 16-29
48. Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *İş Ahlakı Dergisi*, 2(2), 71-88.
49. Yüksel, C. (2005). *Devlette Etikten Etik Devlete: Kamu Yönetiminde Etik Kavramsal Çerçeve ve Uluslararası Uygulamalar CİLT -1*. İstanbul: TÜSİAD Yayını
50. Yünlü, M. (2006). AB'de yolsuzlukla mücadele ve OLAF. *Gümrük Dünyası Dergisi*, (51), 43-59.

OTANTİK ÖĞRENME YAKLAŞIMI TEMELLİ MATEMATİK EĞİTİMİ

Ezgi Pelin YILDIZ ¹



¹ Dr. Öğr. Üyesi., Kafkas Üniversitesi Kazım Karabekir Teknik Bilimler Myo Bilgisayar Programcılığı Bölümü.

1. Otantik Öğrenme

Günümüzde öğrenci başarısı üzerinde etkililiğinden söz ettiren öğrenme öğretme yaklaşımlarından biri "Otantik Öğrenme "Yaklaşımıdır" (Lombardi, 2007). Maxwell vd., (2003) otantik öğrenmeyi; bilgilerin gerçek dünya ortam ve uygulamalarında kullanımını sağlayan bağlam temelli öğrenme olarak tanımlamışlardır. Bilgilerin gerçek dünya ortam ve uygulamalarında kullanımları bireyden bireye farklılık gösterebileceğinden otantik öğrenme kavramı araştırmacılar tarafından oldukça göreceli bir kavram olarak nitelendirilmiştir.

Otantik öğrenme, temelinde yapılandırmacı yaklaşımı barındırmaktadır; otantik öğrenme süreci öğrenenlere gerçek dünya ortamlarında neyi, nasıl öğrenecekleri kapsamında bilgi ve becerileri edinmelerine yol göstermektedir. Bu bağlamda neyi, nasıl öğreneceğinin farkına varan öğrenen, öğretmen gözetimi veya rehberliğinde de olsa kendi kendine öğrenmeyi bir amaç haline getirecektir (Watters, Ginns, 2000). Bunların yanı sıra öğrenenler, edindikleri bilgi ve becerileri okul dışındaki gerçek dünya ortam ve uygulamalarında kullanabileceklerinden yaşam boyu öğrenen bireyler niteliği de kazanacaklardır.

2. Teknoloji Destekli Çoklu Ortamlarda Otantiklik ve Otantik Öğrenme Kavramı

Teknoloji destekli öğrenme ortamlarında "otantiklik" ve "otantik öğrenme" kavramları önem taşımaktadır. Otantik öğrenme doğası gereği gerçek dünya problem, durum ve çözümlerine odaklanmış olduğundan teknoloji destekli öğrenme ortamlarında gerçek yaşam öğrenmelerine benzer öğrenmeler gerçekleştirebilmek adına katkı sağlayıcı niteliktedir. Bunun yanı sıra öğrenenlerin öğrenmelerini artırma, motivasyonlarını sağlama, uyarılma veya transfer becerilerini geliştirmek için otantik, gerçek, gerçeğe yakın, çoklu ortam öğrenmelerinden yararlanılabileceği araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Grabinger ve Dunlap, 1995).

Otantik öğrenme ortamı öğrencilerin çevrelerinde ve günlük hayatlarında karşılaştıkları konulara yönelik gerçekleştirecekleri karmaşık ve gerçekçi görevleri yerine getirmelerine olanak tanıyan sanal veya teknolojik temelli ortamlardır (Herrington & Oliver, 2000; Gulikers, Bastiaens vd., 2005). Bu bağlamda teknoloji destekli öğrenme ortamları incelendiğinde bu ortamları oluşturabilmek amacıyla kullanılabilecek çok farklı kavram ve uygulamaların varlığından söz etmek mümkündür. Bu kavram ve uygulamalar ele alındığında uzaktan öğrenme, karma öğrenme, çevrimiçi öğrenme, e-öğrenme, internet destekli öğrenme, internet temelli öğrenme, internet tabanlı öğrenme, web destekli öğrenme, web tabanlı öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme, bilgisayar temelli öğrenme şeklinde sıralamak mümkündür (Bektaş ve Horzum, 2014). Otantik öğrenme ortamları bilgisayar alanındaki teknolojik gelişmeler, uygulamalar, web tabanlı teknolojiler ve simülasyonlarla çeşitli disiplin alanlarına entegre edilip geniş kitlelere yayılabilir (Barton vd., 2007; Edwards vd., 2008; Gulikers, Bastiaens vd.,

2005; Herrington & Oliver, 2000, Martens vd., 2007; Reilly & Spratt, 2006; Sessink vd., 2006).

Teknoloji destekli öğrenme ortamları çerçevesinde otantik öğrenmenin daha çok ön planda olduğu alan; uzaktan eğitim uygulamalarıdır. Uzaktan eğitim uygulamalarının otantik öğrenmeye entegrasi bağlamında "otantik çoklu ortam öğrenmesi" kavramı karşımıza çıkmaktadır. Otantik çoklu ortam öğrenmesi, çoklu ortam öğelerinin gerçek dünya bileşenlerini içerecek bir biçimde özgün öğrenmelere benzer olarak yapılandırılması ve öğrenenlerin otantik görevleri tamamlamaları anlamında daha fazla duyu organına hitap eden, daha motive edici, esnek ve gerçek dünya benzeri öğrenme ortamları oluşturulmasıdır (Lombardi, 2007; Herrington ve Oliver, 2000). Çoklu ortamlar otantik öğrenmenin teknoloji ile bütünleşmesini ve öğrenenlerin otantik görev ve etkinlikleri daha etkin ve başarılı bir şekilde yerine getirmelerine destek sağlamaktadır (Boyacı ve Güner, 2017).

Teknoloji ile desteklenen otantik öğrenme ortamlarında çoklu ortam bağlamında üç temel bileşenin varlığından söz etmek mümkündür (Herrington ve Oliver, 1995; Svensson ve Östlund, 2005; Herrington, 2005). Bu bileşenler;

- Öğrenci
- Uygulama
- Etkileşimli Çoklu Ortam Programı'dır.

Bileşenler, Herrington ve Kervin (2007)'e göre yapılandırılan otantik öğrenmenin 10 ögesine entegre edilmiştir. İşbirliği, yansıtma, açık bir şekilde dile getirme, profesyonel öğrenme bileşenleri öğrenci ögesine; birebir öğretim ve yapılandırılmış destek ile otantik değerlendirme uygulama ögesine; otantik bağlam, otantik etkinlikler, uzman performansı ve çoklu perspektif bileşenleri ise etkileşimli çoklu ortam programı öğelerine dahildir.

Bunların dışında çoklu ortamlarda otantik öğrenmeler gerçekleştirebilmek için otantik öğrenmenin bileşenleri ve özellikleri ön planda tutulmalı ve bu plan kapsamında öğrenme ortamları tasarlanmalıdır. Tasarım aşamasında bazı olumsuzluklar yaşanması muhtemeldir; konu, zaman ve maliyet ile uygulamalardaki sınırlılık ve/veya riskler bunlara örnektir (Woo, Herrington, Agostinho ve Reeves, 2007). Bu bağlamda web tabanlı öğrenme ortamları bu sınırlılık ve riskleri en aza indirebilecek, otantik etkinlik ve görevlerin yerine getirilmesine fırsatlar sunacaktır (Bektaş ve Horzum, 2014).

Web tabanlı öğrenme ortamları eğitimcilere, öğrencilerle ilgili bilgilere erişime, gerçek yaşam ve benzeri uygulamaların öğrenme ortamlarına aktarımına daha kolay ve etkili bir şekilde fırsatlar sunabilmektedir. Bunların yanı sıra eğitimcilerin web üzerindeki bilgilerin aktarımında metin, ses, grafik, resim, video vb. çoklu ortam öğelerinden yararlanabilmeleri de mümkündür; ancak otantik öğrenme yaklaşımı temelinde bu aktarımlar öğrenenin bilgiyi yapılandırıp anlamlandırması bağlamında yeterli değildir. Öğrenenlerin otantik öğrenme temel alınarak oluşturulan web tabanlı

öğrenme ortamlarında bilgiye erişebilmeleri, bilgiyi amaçlarına uygun olarak kullanabilmeleri, farklı ortam, durum ve problemlerin çözümüne yansıtılabilmeleri, yeniden yorumlamaları gibi görevleri tamamlamaları da süreç içerisinde önem arz etmektedir.

Yenilikçi öğretim tasarımlarının ortaya çıkışı ve web teknolojilerindeki hızlı ilerlemeler otantik faaliyetlerin, fiziksel sınıf ortamlarının dışında çevrimiçi ve karma öğrenme ortamlarda da kullanımını sağlamıştır (Woo vd., 2007).

Çevrimiçi (online) öğrenme bağlamında değerlendirildiğinde; çevrimiçi öğrenmede hem pedagojik yaklaşımlar hem de yazılım tasarımları bütünselik bir şekilde kullanılmalıdır. İlgili bu pedagojik yaklaşımlar, akran ile öğrenmeye, gerçek dünya problemleri ve bu problemleri ortadan kaldırmaya yönelik çözüm önerileri geliştirmeye ve bunun için gerekli teknolojik ortamları yaratmaya, bilişsel araçları kullanmaya dönük öğrenci merkezli öğrenme ortamlarını kapsamalıdır (Lombardi, 2007). Bu bağlamda otantik öğrenme yaklaşımı genel rehber ve aynı zamanda çevrimiçi tasarımlara yardımcı olacak bir destek kaynağı olarak kullanılmaktadır (Parker ve Herrington, 2013).

İlgili literatür incelendiğinde otantik öğrenme yaklaşımının eğitim kurumlarında özellikle yüksek öğretim kademesinde birçok dersin tasarımında kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda matematik de otantik öğrenme yaklaşımı ve etkinlikleriyle temellendirilebilecek bir disiplin alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

3. Otantik Öğrenme Yaklaşımı ile Matematik Eğitimi

Matematiği tek bir tanımla anlatmak oldukça zordur. "Matematik nedir" sorusunun cevabı bireylerin matematiğe gereksinim duyma amaçlarına ve bu amaç doğrultusunda başvurdukları matematik konularına, matematik deneyimlerine, matematiğe olan ilgilerine göre şekil almaktadır (Uysal ve Yenilmez, 2011).

Genel anlamda bakıldığında matematik; uzay ve sayı biliminin ya da yeni bilgilerin elde edilmesi ve elde edilen bu bilgilerin detaylı olarak açıklanması ile bir sonraki dönemlere aktarılması olarak açıklanmaktadır. Matematik, karar verme ve varsayıma dayalı modern bir disiplin alanı olarak tanımlanmaktadır (Enright ve Beattie, 1992). Tanyeri ve Odabaşı, (2007)'e göre matematik, gerek bireylerin hayatındaki önemi, gerekse de farklı birçok alandaki bilimsel çalışmaların ilerleyip gelişimine getirdiği katkılar dolayısıyla eğitimin her kademesinde kendine yer bulmuş bir disiplin alanıdır. Ersoy (2003)'e göre ise matematik; evrensel ve soyut bir iletişim olmakla birlikte tüm bilimlerin ortak dilidir.

Günümüzde uygulama alanlarının genişliği ile matematik disiplin alanı, tüm bilimlere adına vazgeçilmez bir kaynak olarak kullanılmaktadır. Her ülkedeki ve her düzeydeki eğitim kurumunda matematik öğretiminin gerekliliği hemen hemen tartışılmaz bir kanı halini almış ve bu bağlamda bir

ulusun eğitim programlarında matematiğe ayrılan yer, o ulusun kendi dilini öğretmeye ilişkin ayrılan yere eşdeğer hale gelmiştir (Çoban, 2002).

Matematik öğretiminin kapsam ve yöntem bakımından tartışılması dünyada ve ülkemizi kapsamak üzere günümüzde de devam etmektedir. Matematik insan tarafından zihinsel olarak yaratılan bir sistemler kümesi olduğundan soyuttur; ancak matematiksel kavramların, öğretim sırasında somutlaştırılarak ve somut araçlar kullanılarak bu zorlukların giderilmesi veya azaltılması sağlanabilir (Baykul, 2001).

Bir öğrencinin okul matematiğinde başarılı ya da başarısız olmasını tespit eden birçok iç (kişisel) ve dış (çevresel) etkenden söz etmek mümkündür. Bu kapsamda öğretmen kalitesi, eğitim ortamı (donanım ve materyal), öğretim yöntemi-strateji ve teknikleri, sınıf mevcudu, sosyo-ekonomik unsurlar gibi birçok faktörün yanı sıra öğrenenlerin matematiği öğrenmekten hoşlanması, zevk duyması ve ilgileri, matematiğin gücünün ve güzelliğinin farkında olması ve bunu takdir etmeleri, matematiği kullanırken güven duymaları, kendilerini bu konuda yeterli görmeleri ya da kaygı duymamaları, problem çözmeye azimli olmaları, sebat göstermeleri gibi birçok psikolojik değişken de matematiksel anlamda öğrenci başarısına etki etmektedir (Çanakçı ve Özdemir, 2011). Bu bağlamda bir öğrencinin matematiksel başarısı sadece onun akademik bilgi düzeyiyle açıklanamaz. Bunun yanı sıra matematiğe yönelik inanç ve tutumlarının etkisi de yadsınmazdır. Günhan ve Başer (2008)'e göre öğrencilerin matematiksel kavramları öğrenmesinde etkili olan psikolojik değişkenlerden biri de öz-yeterlik inançlarıdır. Öğrencilerin motivasyon ve performanslarını etkileyen öz-yeterlik inançlarının yüksek olması matematik başarı için kilit noktadır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde birçok öğrenciye göre matematiğin; ezberden, birtakım kurallardan, anlamsız ve çok zor formüllerden ya da karmaşık yöntemlerden ibaret olduğu ortaya konulmuştur (Çağlar vd., 2000). Öğrenciler üzerinde bu olumsuz tutumun oluşumundaki temel sebeplerden biri; öğrencilere matematiksel bilgi ve beceriler kazandırılması bağlamında kullanılan öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin yetersizliği olarak görülmektedir. Öğrenciler üzerindeki bu olumsuz tutumun süreç içerisinde öğrenci merkezli yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile giderileceği öngörülmektedir (Mutluay, 2004). Kullanılabilecek öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarından biri de "otantik öğrenme yaklaşımı" dır. Otantik öğrenme ortamlarında, öğrenenlere verilen otantik görevlerin bireyden çok öğrenme topluluklarına yönelik oluşu ve oluşturulacak işbirlikli öğrenme ortamları ile öğrenenlerin motivasyonlarının artırılarak matematiğin zor ve sıkıcı bir ders olmaktan kurtarılacağı öngörülmektedir (Parker vd., 2013).

Matematiksel kavramların, beceri ve stratejilerin amaçlı, alakalı ve anlamlı bağlamlarda açıkça ortaya konulduğu, sınıf ya da sınıf dışı ortamlarda daha derin bir anlayış gerektiren matematiğin otantik öğretimi yeni bir kavram değildir (Keng ve Kian, 2010). Matematiğin günlük yaşamda ve işyeri gibi ortamlarda anlaşılıp kullanılmasını destekleyen standartlara yönelik hedefler, Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM, 2000) gibi çeşitli ulusal ve uluslararası kuruluşlar ile standartlar tarafından onay görmüştür.

Yine Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'nın 2007 yılında uyguladığı matematik okuryazarlığı testinde, öğrencilerin matematiksel içerik bilgi ve becerilerini gerçek dünya problemleri bağlamında daha geniş bir alana uyguladıkları yetenekleri değerlendirilmiştir (OECD, 2007). Ulusal Matematik Danışma Paneli (National Mathematics Advisory Panel, 2008) tarafından yayınlanan raporda ise matematiksel fikirlerin tanıtımında gerçek dünya bağlamlarının kullanımı savunulmuştur. Ayrıca çalışmanın sonunda kesirler, temel denklem ve fonksiyonlar gibi matematiğin belirli alanları için gerçek dünya bağlamlarını içeren ders yönlendirmelerinin belirli problem çözüme türlerine olumlu etkisinin olduğu ön sonuçları tartışılmıştır. Ülkemiz öğretim programı kapsamına bakıldığında ise matematik öğretiminin ilk ilkesi; bireylerin matematiksel kavram ve uygulamaları günlük yaşamda ve diğer informal öğrenme alanlarında kullanabilmelerini sağlama, edinilen matematiksel bilgi ve becerilerin hem gerçek yaşamla, hem de diğer disiplin alanlarıyla ilişkilendirilmesine destek olmalıdır (Bulut, 2009). Aynı zamanda teknolojiye baş döndürücü hızlı gelişim ve değişimler, sosyal yaşam ve bunların yanı sıra matematik bilgi ve becerileri üzerindeki diğer tartışmalar, matematik dersinde düşünme becerilerini geliştirme ile gerçek dünya bağlamı ve sosyal yaşam içerisinde matematik öğretimi de gerekli kılmaktadır (Kelly, 2000; OECD, 2009).

Alanyazın incelendiğinde matematik dersi kapsamında yaygın olarak kullanılan farklı modelleme yaklaşımları üç ana başlık altında incelenmektedir (Ministere de l'Education Nationale, 2013) :

1. Matematiğin gerçek hayat uygulamalarını ifade eden uygulama problemleri,
2. Öğrencilerin modelleme becerilerini geliştirmesi öngörülen sözel problemler (uygulamalı problem çözme teknikleri)
3. Otantik gerçek dünya bağlamlarında öğrencilerin matematiksel düşünme yapılarını, modellerini geliştirdikleri genelleme yaptıkları ve paylaştıkları süreci vurgulayan modelleme problemleri olmak üzere.

Forman ve Steen, (2000); National Council of Teachers of Mathematics, (2000)'e göre; öğrencilere sunulan otantik matematiksel görevler; gerçekçi ve karmaşık matematiksel verileri kapsamakla birlikte arka planda çok geniş ve derin bilgi ve becerileri sunmaktadır.

“Otantik matematik bağlamlarını nasıl oluşturabiliriz?” sorusuna yanıtlar The University of Kansas, (2017) tarafından araştırılmış ve aşağıdaki maddelerce sıralanmıştır :

- Öğretmen, hedef matematik kavramlarını ve becerilerini öğretmek için uygun bağlamları seçer.
- Otantik bağlamda öğrenciye önceden bilgiyi aktarır, öğrencilerin öğrenecekleri matematiksel kavram ve becerileri tanımlar, hedef matematik kavramlarıyla becerileri arasındaki anlamlı içeriği açıkça ilişkilendirir.

- Otantik bağlamda matematiksel kavram ve becerileri açıkça modeller.
- Öğrencilere matematiksel kavram ve becerilerin otantik bağlamla nasıl ilişkilendirileceğine dair sorular sorarak onları düşünmeye ve sorgulamaya sevk eder. Bu şekilde öğrencilerinin kavrama becerilerini kontrol etmiş olur.
- Öğrenme-öğretme süreci içerisinde öğrenciye spesifik, düzeltici geri bildirimler verir, gerektiğinde matematiksel kavram ve becerileri yeniden şekillendirir ve olumlu takviyeler sunar.
- Öğrenciler ise ilk otantik öğretim faaliyetinden sonra matematiksel kavram ve becerileri uygulamak için birden fazla fırsat elde etmiş olurlar.

4. Otantik Öğrenme Yaklaşımı Temelli Matematik Eğitimi İle İlgili Temel Matematik Dersi Konu Anlatım ve Soru Örnekleri

4.1. Konu Örneği: Köklü Çokluklar

Köklü Çokluklar

- Verilen bir sayının hangi sayının karesi olduğunu bulma işlemine **karekök alma işlemi** denir.
- Karekök $\sqrt{\quad}$ sembolü ile gösterilir.
- Negatif bir sayının karekökü alınamaz çünkü negatif bir sayı hiç bir sayının karesi olamaz.



KÖKLÜ SAYILARIN GÜNLÜK HAYATTA KULLANIMI

- Kareköklü sayılar alanı bilinen bir karenin bir kenar uzunluğunu bulmamıza yardımcı olur. Bunun dışında günlük hayatta **trigonometri, harita ölçek hesaplamaları, bilgisayar programcılığı, istatistikler, fizik kuralları, mühendislik harikaları alanlarında** da kullanılmaktadır.

Günlük Hayattan Bir Örnek

Ayda $\sqrt{8}$ cm uzayan A bitkisi ile ayda $\sqrt{18}$ cm uzayan B bitkisi 5 ay sonra ölçüldüğünde aralarında kaç cm fark olur?



$$\sqrt{8} = 2\sqrt{2} ; 5 \text{ ayda } 5 \cdot 2\sqrt{2} = 10\sqrt{2}$$

$$\sqrt{18} = 3\sqrt{2}; 5 \text{ ayda } 5 \cdot 3\sqrt{2} = 15 \sqrt{2}$$

$$\text{Fark; } 15 \sqrt{2} - 10\sqrt{2} = 5\sqrt{2}$$

4.2. Konu Örneği: Oran-Orantı

Orantı

İki veya daha fazla oranın eşitliğine **orantı** denir.

$$\frac{a}{b} = \frac{c}{d} = k \quad (k = \text{Orantı sabiti})$$

ifadesi ikili orantı belirtir.

$$\frac{a}{b} = \frac{c}{d} = \frac{e}{f} = k$$

ifadesi üçlü orantı belirtir.

$$a : c : e = b : d : f = k$$

Oran Orantı Günlük Hayatta Kullanım Alanları

- ▶ İmalat sanayi kullanım oranı, enflasyon oranı, Türkiye'deki internet kullanım oranı, nükleer enerji kullanım oranı, kapasite kullanım oranı gibi çeşitli alanlarda oranlarla bilgilendirme yapılabilir.
- ▶ Demir boruların üzerinde büyüklüklerini anlatmak için oranlar yazılır. Örneğin 3/2 yazan ifade halk dilinde bir buçuk parmak olarak ifade edilir.
- ▶ İçecek veya yiyecek paketlerinde ya da ilaç şişelerinde içindeki maddeler ile ilgili oranlar bulunur. Örneğin: Aspirin 325 mg.

Günlük Hayattan Bir Örnek

- Sağlıklı bir insanın kalbinin dakikada 60 kez attığı varsayılırsa; 1 günde kalbinin toplam atış sayısı kaç olur?

Öncelikle 1 saatin 60 dk olduğunu ve 1 günün 24 saat olduğunu hatırlayalım...

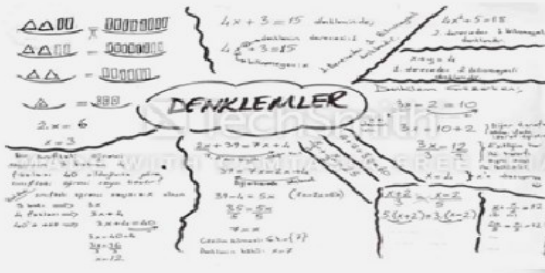
1 saat 60 dk ise 24 saat **D.O** = $60 \cdot 24 = 1440$ DK.

1 dk 60 kez atarsa 1440 dk ne kadar atar **D.O** = $1440 \cdot 60 = 86400$ toplam atış sayısı.



4.3. Konu Örneği: Denklemler

11.3. Birinci Dereceden Bir Bilinmeyenli Denklemler



Yukarıdaki kavram haritasına bir göz atınız....

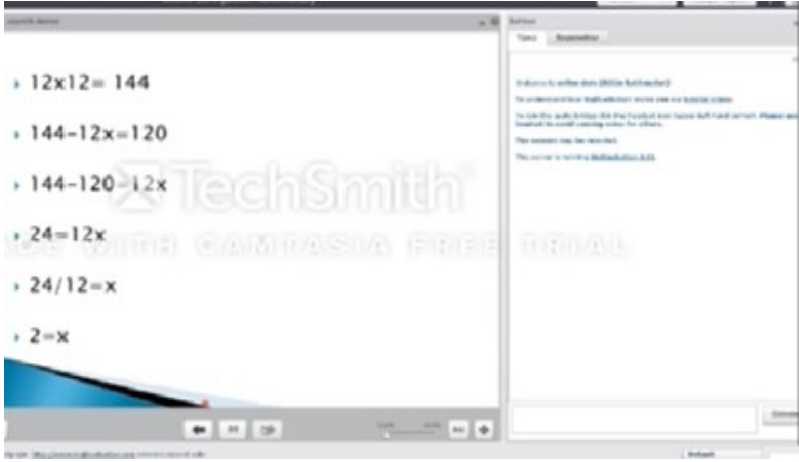


Örnek

• Gördüğünüz animasyondaki kamyonet toplamda 12 adet tüp taşımaktadır. Her bir tüpün ağırlığı 12 kg'dır. Kamyonet görüldüğü üzere yalpalanarak hareket etmektedir. Kamyonetin rahatça yol alabilmesi için taşıyacağı maksimum yük 120 kg ise kamyonetten kaç tüp çıkarılmalıdır.

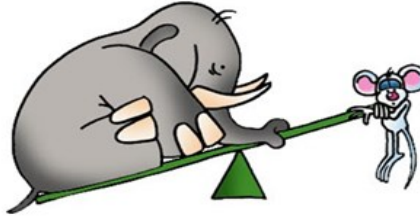
Yanıt

Öncelikle tüpün ağırlığı 12kg'dır. Kamyonetin taşıdığı maksimum yük 120kg'dır. 120'yi 12'ye bölersek 10 tüp çıkarılmalıdır.



4.4. Konu Örneği: Eşitsizlikler

EŞİTSİZLİKLER



Günlük Hayattan Bir Örnek



Yanda verilen eşit kollu terazi dengede olduğuna göre ? İşareti yerine kaç kg gelmelidir?

Denkleminizi oluşturalım... Her iki kefesi de eşit olacağına göre;

$$4+4+1= 5+?$$

$$9= 5+?$$

? İşareti 4 kg'ı temsil etmektedir.

Kaynakça

1. Baykul, Y. (2001). *İlköğretimde Matematik Öğretimi*. (5. baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
2. Boyacı, D. & Güner, M. (2017). Türkçe Dersinde Teknolojik Otantik Ortamın Kullanılmasına Dair Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri AJESI - *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2017; 7(1): 35-71.
3. Bulut, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi(Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği), *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
4. Çağlar, C. (2010). *Karma eğitim sisteminin öğrenci görüşleri ile değerlendirilmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
5. Çanakçı, O. & Özdemir, A., Ş. (2011). Matematik Problem Çözme Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 1. Cilt 11 sf 119-136.
6. Çoban, A. (2002). Matematik Dersinin İlköğretim Programları ve Liselere Giriş Sınavları Açısından Değerlendirilmesi, V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16–18 Eylül 2002, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.
7. Enright, B. & Beattie, S., A. (1992). Assessing Critical Thinking in Mathematics. *Journal Articles; Guides - Classroom - Teacher. Diagnostique*, v17 n2 p137-44.
8. Ersoy, Y. (2003). Teknoloji destekli matematik eğitimi-1: Gelişmeler, politikalar ve stratejiler. *İlköğretim-Online*, 2(1), 18-27.
9. Forman, S., L. & Steen, L. (2000). Beyond eighth grade: functional mathematics for lifeand work. In Maurice Burke (Ed.). *Learning Mathematics for a New Century* (pp. 127-157). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
10. Gardner, H. (2006). *Eğitimli Akıl: Olayların ve Standart Testlerin Ötesinde, Her Çocuğun Hak Ettiği Eğitim Sistemi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
11. Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Martens, R. L. (2005). The surplus value of an authentic learning environment. *Computers in Human Behavior*, 21, 509-521. doi:10.1016/j.chb.2004.10.028.
12. Günhan, B.C. ve Başer N. (2009). Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Görüşleri. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, Vol. 3, No.1, 134-155, <http://www.nef.balikesir.edu.tr/~dergi/index.php>
13. Kelly, A. E., ve Lesh, R., A. (2000). *Handbook of research design in mathematics and science education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
14. Keng, N., K. & Kian, L., H. (2010). Learning Mathematics Concept Through Authentic Learning. Proceeding of the 33rd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australisia, pp 305-311.
15. McKenzie, J. (1999). Scaffolding for Success. Beyond Technology. Questioning, Research and the Information Literate School Community.
16. Mutluay, B. (2004). *Matematik Öğretiminde Etkili Öğrenme ve Öğretme; Uygulamalar ve Değerlendirmeler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
17. National Mathematics Advisory Panel. (2008). Foundations for success: The final report of the National Mathematics Advisory Panel. Washington, DC: U.S. Department of Education.
18. NCTM (2000). Principles and standards for school mathematics. <http://www.nctm.org/standards/default.aspx?id=58>. adresinden 28.03.2019 tarihinde alınmıştır.

19. OECD, (2007). <https://www.oecd.org/newsroom/38528123.pdf> adresinden 03.03.2019 tarihinde alınmıştır.
20. Parker, J., Maor, D. & Herrington, J. (2013). Authentic online learning: Aligning learner needs, pedagogy and technology. *Issues in Educational Research* , 23(2), 227-241.
21. Svensson, L., & Östlund, C. (2005). Emergent Design Concepts - An inductive approach to bridging design theory and educational practice. *WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education*, 3 (2), 207-217.
22. Şimşek, A. (2000). Özgürlükçü Öğrenme. Ed: Şimşek A. *Sınıfta Demokrasi*. Ankara : Eğitim Sen Yayınları.
23. Tanyeri, T. & Odabaşı, H.,F. (2007). Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı ile Zenginleştirilmiş Matematik Öğretimi. 7th International Educational Technology Conference, Nicosia, Turkish Republic of Northern Cyprus, 2007.
24. Watters, J., J. & Ginns, I., S. (1995). Origins of, and changes in preservice teachers' science teaching self-efficacy. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, San Francisco, CA.
25. Woo, Y. , Herrington, J. , Agostinho, S. & Reeves, T.C. (2007). Implementing Authentic Tasks in WebBased Learning Environments. *Educause Quarterly*. 30(3).

ÜNİVERSİTELERİN ÖZERKLİĞİ

Muhammet Baki MİNAZ¹



¹ Dr. Öğr. Üyesi., Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.

Giriş

Üniversiteler kanunla kurulmuş kar amacı gütmeyen belirli bir misyon ve vizyonu olan eğitim kademesinin en üst basamağını oluştururlar. Bilim üretme çabaları söylem ve eylemsel olarak, temel yükümlülüklerini ve kurumsal stratejilerini, genellikle değişen dış koşullar ve talepler olarak algıladıklarından her yönüyle söylem ve yapıyı değiştirme ve yeniden düzenlemeye çok isteklidirler. Bu, üniversitenin gelecekteki rolü, organizasyonu ve işlevleri konusunda, özellikle akademiye genel olarak da toplumda hızlı değişimi aramaları ve yeni şeyler üretmeleri merkezi otoritede bir güvensizlik durumuna neden olmuştur. Son yıllarda, birçok ülkede yükseköğretimde önemli bir değişim ve türbülans yaşanmıştır. Merkezi otoriteler hala yükseköğretim sisteminin düzenlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Genel olarak üniversite özerkliği, yükseköğrenim kurumlarının örgütleri, mali konular, personel politikası ve müfredat politikaları hakkında karar verme kapasiteleriyle bağlantılıdır, ancak üniversitelerin serbestlik derecesi ülkeden ülkeye büyük farklılıklar gösterir.

Dünyanın birçok ülkesinde ulusal hükümet veya uygun olduğu durumlarda devlet ve bölgesel hükümetler, yüksek öğretim kurumları arasındaki ilişkilerde özellikle hükümetin üniversite işlevleri üzerinde etkisi söz konusudur (Johnson, 1998). Akademik özerklik genellikle hükümet ve bireysel kurumlar arasında bir sorun, kamu politikalarının öncelikli bir teması ve eğitim sistemi geliştirme ve sürdürme konusu olarak tartışılmaktadır. Bu yüzden, akademik özyönetimin hangi amaçlara hizmet edeceğini ve bunun nasıl yapılabileceğini araştırmak gerekir (Noorda, 2013). Üniversite yönetiminin birçok yönüne müdahale edilmesinde yasal bir yetkinin olup olmadığı ve gerçekte bu müdahalelerden ne ölçüde etkilendiği araştırılmalıdır.

Kendini tanıma, gizli güçlerinin farkına varma ve bunları açığa çıkarma, kendini ifade edebilme, kendine ve topluma faydalı bir birey olma ancak iyi bir eğitimle olanaklı olabilmektedir (Taş, 2018). Üniversite özerkliği ve akademik özgürlük konusu ele alındığında yükseköğretim kurumu veya kamu sektörünün bir parçası olup olmadığına bakılmaksızın, merkezi otoritelerin istenen kaliteli eğitimi sağlamada üniversiteleri bir yönüyle zorladığı ve bu beklenti içinde olduğu ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamada yükseköğretim sisteminde temel belirleyici rolünü üstlendiği bilinmektedir. Bu açıdan, ortaya konan düzenlemeler ve bunları geliştiren hususlar, üniversite özerkliği ve akademik özgürlüklerin başarı üzerinde ne derece etkisinin olduğunun belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Üniversite başarısının yükseköğretim yapısıyla ilgili olup olmadığı ve tek başına özerkliğin bunda yeterli olup olmadığı tartışılması gereken bir konudur. Bu açıdan bu bölümde üniversite özerkliği, özerliğin boyutları, özerkliğin belirleyicileri ve etkileri konusu ele alınmıştır.

Üniversiteler

Üniversite, evrensel nitelik taşıyan, bilgi üreten, araştırma yapan, eğitim öğretim yapan, bilginin uygulanmasını ve tartışılıp teknolojiye dönüştürülmesini sağlayan, ürettiği bilgileri yayan kurumdur. Bağımsız ve yaratıcı düşünce yeteneğini geliştirir, topluma yararlı işler yapan aydın kişiler yetiştirir (DPT, 2000: 10). 1973'te yayımlanarak yürürlüğe giren Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 34.üncü maddesinde ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 3(a) maddesinde yükseköğretim, ortaöğretime dayalı ve en az iki yıllık yükseköğrenim veren kurumları içine alan bir sistem olarak tanımlanmıştır. Türkiye'de 1982 Anayasasında (130.Md.) yükseköğretim kurumları ve üst kuruluşlar şekilde tanımlanmışlardır: "Çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde milletin ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek amacı ile; ortaöğretime dayalı çeşitli düzeylerde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak, ülkeye ve insanlığa hizmet etmek üzere çeşitli birimlerden oluşan kamu tüzel kişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip üniversiteler..." şeklinde tanımlanmıştır. Yükseköğretim, üniversite, yüksekokul, akademi gibi her düzeyde (ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) eğitimi kapsayan bir öğretim kademesidir. Yükseköğretimin en önemli iki işlevi, bilim üretmek ve yüksek nitelikli insan gücü yetiştirmektir. Yükseköğretim Kanununun 3. maddesinde ise; Yükseköğretim daha teknik olarak şu şekilde tanımlanmıştır: "Milli eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim-öğretimin tümüdür."

Bilgi toplumunda 20. yüzyılın sonlarından bu yana üniversitelere olan taleplerin artması, nedeniyle 'araştırma ve eğitimin' önemi artmıştır (Enders ve de Boer 2009). Ülkemizde de her ilde birden fazla üniversite kurulmuş, yaygınlık ve etkinlikleri artmış devlet üniversitesi yanında vakıf üniversiteleri güçlenerek varlıklarını gösterme gayretine girmiştir. Vakıf yükseköğrenim kurumlarının kurulmasını ve işleyişini düzenleyen yasal hükümlere göre, kar amacı gütmeyen kuruluşlar olarak düzenlenir ve özel akademik amaçlı kar amacı gütmeyen kuruluşlar olarak, gereken akademik değerlendirme kriterleri ve standartlarına uygun olarak işletilir. Üniversitenin amacı, eleştirel düşünme ve liderlik becerileri gelişmiş, sosyal yönü güçlü temelde yetenekli ve sorumlu bireylerin yetiştirilmesi bilgi temelli bir toplum sağlanmasıdır. Üniversiteler her toplum için önemli olmuştur. İnsan yetiştiren ve bilgi üreten kurumlar olmaları politika belirleyicilerin kontrol ve yönetim açısından dikkatlerini çekmektedir. Bilgi üretme yollarını açmak merkezi yönetimin temel rollerinden biri olmalıdır. Çünkü bilgi üretme yüksek eğitimin temel işi olarak düşünülebilir (Clark, 1983).

Özerklik kavramı uzun zamandır ve özellikle de son 25 yılda üniversite reformu konusundaki tartışmaların kilit bir konusu olmuştur. Ancak, üniversite özerkliğini tartışırken, üniversitenin ideal formu ile "gerçek" kurum arasındaki farkın bulanıklaştığının bilinmesi gerekir. Kurumsal özerkliğin içeriden değişimleri teşvik etmek için temel bir gereklilik olduğu ve dolayısıyla aynı zamanda araştırma ve öğretime özgürlüğünü koruduğu

konusunda en azından resmi bir görüş birliği olsa da, bu kavramın korunup korunmadığı tartışmalıdır. İç akademik söylem içinde bile tartışılmaz (Nybom, 2008). Aslında devlet müdahalesinin veya etkisinin olmadığı bir yapı düşünülemez. Bu açıdan üniversiteler bağımsız olamazlar. Ancak özerklik başka bir kavramdır. Üniversiteler daha duyarlı, daha özerk ve daha esnek hale gelme çabası içinde olmuştur. Yükseköğretim kurumları, özel, kamu ulusal eğitim sisteminin tamamı - yasa tarafından belirlenmiş ortak kurallara, üniversitenin çerçevesini ve sınırlarını sağlayan kurallara tabi olmak zorundadır. Eğitim kurumlarının özerkliği, örgütlenme biçimlerine bakılmaksızın bu kurallarla sınırları çizilmiştir. Dolayısıyla, kamu veya vakıf olması yükseköğretim kurumlarına uygulanacak yasal sistemi etkileyen ve eğitim süreci açısından belirleyici değildir.

Özerklik Nedir?

Kurumsal özgeçmişi olan üniversite özerkliği ile birlikte akademik özgürlük, yükseköğretimde merkezi bir değer olarak görülmektedir ve 21. yüzyılın başından beri artan ilgi odağı haline gelmiştir. Yükseköğretimde meydana gelen son değişiklikler ve farklı bölgelerde yükseköğretimdeki değişiklikler bağlamında tartışılması gereken hassas, karmaşık ve çok boyutlu bir kavramdır (Kai, R., ve Li, 2013). Kelime anlamı olarak özerklik “bir topluluğun, bir kuruluşun ayrı bir yasaya bağlı olarak kendini yönetme hakkı”dır (Erdem, 2013). Kurumsal özerklik”, devlet ve üniversiteler arasındaki sürekli değişen ilişkiler ve özel ulusal bağlamlara ve koşullara bağlı olan kamu otoriteleri tarafından uygulanan farklı kontrol dereceleri olarak tanımlanmaktadır. Bu arada özerklik reformları üniversitenin modernleşmesinde önemli bir faktördür. Üniversite özerkliğinin dört alanındaki ana eğilimlere genel bir bakış sağlar; örgütsel özerklik, finansal özerklik, personel özerkliği ve akademik özerkliktir (Estermann, 2015). Doğal olarak, modern üniversite merkezi otoriteye bağlıdır. Toplumsal hizmet kurumu olması dolayısıyla başka amaçlara sahip olmasına rağmen hükümetin amaçlarına hizmet eder. Geleneksel akademik özgürlük hükümet ve yönetim tarafından kontrol edilen sınırlar içinde uygulanır (Marginson 1997). Üniversite özerkliği, bir kurumun, herhangi bir merkezi otoriteden etkilenmeden veya yönlendirme olmadan kendi işlerini yürütme özgürlüğü olarak tanımlanmaktadır. Hükümetin etkisi, yasal otorite veya finansal güçle ilgili icra katılımı olması özerk yapıyı olumsuz etkilemez.

Özerklik, karmaşık ve sürekli değişen bir ortamda asla kararlı bir durum değil, dinamik bir süreçtir. Gerçekten de üniversiteler için yaşam boyu öğrenme süreci olarak görülebilir. Ayrıca, farklı durumlarda, yasal sistemler veya kurum kültürleri benzer uygulamaların farklı sonuçları ve etkileri olabilir. Her şey, her zaman doğru dengeyi bulmaya ve nihai amaç ve amaçları göz önünde bulundurmaya bağlıdır (Noorda, 2013). Bu özerkliğin gerçekten merkezi ve otoriter bir politik rejimin varlığında var olma derecesi bir çelişki meselesidir. Üniversite içindeki politik spektrumdaki değişiklikler özerkliğin özellikleri ve sınırları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olacaktır (Ordorika, 2003). Özerklik üzerine yapılan klasik araştırmalar (Berdahl ve

ark. 1971), devlet yönetim ve koordinasyon kurulları ile yükseköğretim kurumları arasındaki ilgiyi artikülasyon çerçevesinden ilişkilendirmiştir (Pusser 1999). Kurumsal özerkliği devlet müdahalesinden korumak için özerklik ve devlet koordinasyonu arasında yeterli bir ilişki kurma yönünde temel ve prosedürel özerklik arasında bir ayrım önerilmiştir. Kurumsal özerkliğin algıları ve terminolojileri Avrupa'da büyük farklılıklar gösterir ve benzer özerkliğe baktığımızdan çeşitli özerklik bileşenlerini ayırmak zor bir süreçtir.

Üniversite özerkliğine ilişkin klasik görüşler, özerkliğin doğasını ve sınırlarını değerlendirmek için kaynak bağımlılığının uygunluğunu yakalama kabiliyetleri ile sınırlıdır. Buna ek olarak, çoğulcu politik bakış açıları Devlet kurumları içindeki güç ilişkilerinin karmaşık yapısını kavrayamamaktadır. Yükseköğretim kurumları Devlet kurumlarıdır (Ordorika 2001; Rhoades 1993). Üniversiteler ve hükümetler arasındaki etkileşim, kurallar ve düzenlemeler, siyasi aktörler, gündem kontrolü ve ideolojiler düzeyinde tartışmalı güç ilişkilerine maruz kalmaktadır (Ordorika 2001).

Anayasa Mahkemesi'ne göre, özerk olan bir kuruluşun kanunla belirli yasal sınırlar içinde kalmak şartı ile kendi hareketlerine hakim olacak kaideleri de yine kendisinin düzenlemesi gerekir (Tan, 2005). Devlet, toplum ve yükseköğrenim arasında karşılıklı yükümlülükler vardır. Üniversite ve üyeleri, bu hakların faydasını ve bunlara olan ihtiyacı kanıtlamak zorundadır; oysa hem toplum hem de devlet, bu haklara saygı göstermenin üniversitenin istenen belirli bir görevi yerine getirebilmesi için temel olduğunu kabul etme bilgisine sahip olmalıdır. Gerçeği araştırmanın ya da bilginin ilerlemesinin, üniversitenin o kelimeye verdiği anlamdaki kilit özelliklerinden biridir (Thorens, 2006; Kai, R., ve Li, 2013). Bu perspektifler, kurumların Devletten ayrı olduğu ve bu varlığın ortak yararın homojen bir temsilcisi olduğu çoğulcu bir görüşe dayanır (Rhoades 1993). Devlet ve yükseköğrenim arasındaki ilişkiler esasen kanunlar, kurallar ve düzenlemeler alanında analiz edilir.

Araştırmalar (Gumport ve Pusser 1995; Hardy 1996; Slaughter 1993; Slaughter ve Silva 1985) yükseköğrenimin politikasına, ekonomisine ve üniversite özerkliği üzerindeki etkisine odaklanmıştır. Kaynak bağımlılığı perspektifinden bakıldığında, Slaughter (1997), kaynak sağlayıcıların yükseköğretim kurumları üzerinde "büyük güç kullanma yeteneğine sahip olduğunu" (s. 68) savunmaktadır. Slaughter'e göre, hükümetler öngörülmemiş veya blok hibe fonları yoluyla geleneksel olarak önemli ölçüde özerkliğe izin vermiştir. Temel sağlayıcılar finansman şekillerinde yapılan çağdaş değişiklikler, yükseköğrenime bağımlılığı artırmakta ve kurumsal özerkliğe ek kısıtlamalar getirmektedir.

Mevcut politika yönelimli tartışmalarda, en azından Avrupa'da, özerklik kavramı neredeyse yalnızca araçsal ve teknik anlamda tanımlanmakta ve kullanılmaktadır. Devlet tarafından, "üniversite işini" verimli bir şekilde yürütmenin en pratik yolu olarak tanıtılan ve kabul edilen operasyonel bir araç olarak sunulur. Bu da toplumsal sorumluluğun (ve dolayısıyla topluma karşı hesap verebilirliğin) bir prosedür olarak değil, katı bir nicelik

göstergelerinden oluşan operasyonel bir “objektif” teknik formül olarak anlaşılması ve uygulanması sonucunu doğurmaktadır. Bir yandan üniversiteler ve toplum temsilcileri arasında belirli akademik değerler arasındaki denge ya da değiş tokuş, bir yandan da topluma belirli kamu malları sağlama yükümlülüğü vardır (Natur vd. 1997).

Farklı Özerklik Boyutlarındaki Eğilimler

Sosyal, ekonomik ve siyasal alanlar başta olmak üzere birçok alanda dünyada meydana gelen değişimlerden Türkiye’nin etkilenmemesi veya bu gelişmelerin olumlu ya da olumsuz sonuçlarını hissetmemesi beklenemez. Hissedilen bu gelişmelere bağlı olarak, birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de eğitim politikalarında, eğitim sistemlerinde, eğitim kurumlarında ve dolayısıyla eğitim programlarında çeşitli düzenlemelerin yapılması gereksinimi ortaya çıkmaktadır (Taş, 2018). Her ne kadar paydaşlar üniversite özerkliğinin önemi konusunda geniş bir fikir birliğine sahip olsalar da, gerekli reformları uygulamadaki başarı Avrupa genelinde önemli ölçüde değişmiştir. Aşağıda, üniversite özerkliğinin dört alanındaki ana eğilimlere genel bir bakış sunulmaktadır.

Örgütsel özerklik

Çağın yönelimlerine bağlı olarak, gelecek nesillerin sosyokültürel, bilimsel ve teknolojik yönlerden daha donanımlı bir şekilde yetişmeleri gerekliliği, öğretim kurumlarının birçok yönden yapılarında değişimlerin yaşanmasına neden olmaktadır (Taş, 2019). Örgütsel özerklik de bu alanlardan birdir. Özerkliğin, üniversitelerin toplumdaki gelen kısa vadeli talepleri açıkça ve etkin bir şekilde yanıtlama kapasitesini güçlendirmesi beklenmektedir. Dolayısıyla özerkliğin temelde bir yönetim boyutu vardır ve akademik kurumların değer tabanı ile ilgisi yoktur. (Etzkowitz ve Leydesdorff, 1997; Gibbons vd., 1994).

Yükseköğretim kurumlarının kontrolü ve koordinasyonu konusundaki çatışma durumları araştırmalarda incelenmiştir (Millett ve Harclerod 1984; Zusan 1986). Bağımsız dış paydaşları dahil etme, bağımsız liderlik seçimi ve akademik yapıların geliştirilmesinde daha fazla özgürlük sağlama hareketi, reform süreçlerinde özel dikkat gerektiren alanlar olacaktır (Estermann, 2015). Öz-yönetişim konularının her zaman dinamik projeler olarak görülmesi ve uygulanması gerektiği, zaman içinde değişen, yeni taleplere cevap veren bir yapının olması gerektiği açıktır (Noorda, 2013). Yönetimsel özerkliğin (Öztürk, 2008):

- (1) Yönetim organlarının işbaşına gelme ve düşme şekilleri,
- (2) bu organların serbestçe karar alabilme ve uygulayabilme yetkisi ve
- (3) üniversitedeki tüm grupların yönetime katılımı gibi üç önemli koşulu vardır.

Liderlik söz konusu olduğunda, Batı Avrupa ülkelerinin bazılarında daha fazla CEO tipi rektöre yönelme, yönetimde daha fazla özerklik ve üniversitelerin kendi organizasyonel yapılarını tasarlama kapasiteleri vardır (Estermann, 2015). Özyönetim, eğer iyi uygulanırsa, modern üniversitelerin temel bir niteliğidir. Üniversiteler görevlerini iyi bir şekilde yerine getirebilmek için adil bir özerkliğe ihtiyaç duyarlar. Ancak, bu önemli bir şart olmasına rağmen, başarı için yeterli değildir. Özerklik bir ayrıcalık olarak görülebilir; Bununla birlikte, sorumluluk ve görev olarak uygulanmalıdır. Eğer akademik özyönetim esas olarak özgürlük olarak algılanıyorsa - dışarıdan ve / veya yukarıdan aşağıya müdahalelerden - ve daha geniş kapsamlı bir kaliteli yönetim ve dengeli sorumluluk uygulamasına dahil edilmemişse, istenen meyveleri vermeyecektir. Basitçe söylemek gerekirse, özerklik popüler bir tema olabilir, fakat her sorunun çözümü değildir. İyi özyönetim, dış müdahalenin kısıtlanmasından çok daha fazlasını gerektirir. Üniversite topluluğunun hem yapı hem de kültür, sorumluluklar ve kişilikleri temel bir özlem olarak görülmeli ve uygulanmalıdır (Noorda, 2013).

Üniversiteler bilim üretme aşamalarının tamamına serbestçe karar verebilir. Bununla birlikte, bazı alanlardaki tahsisat, dış otorite ile müzakerelere tabi olabilir veya akreditasyon prosedürü kapsamında değerlendirilebilir (Estermann, 2015). Sonuç olarak üniversite özerkliği kavramları teorik düzeyde kavranabilse de, pratik bir düzeyde tanımlamaları ve uygulanması son derece zordur. Ayrıca üniversite ile siyasi makamlar ve özel çıkarlar arasındaki anlaşmazlığı kabul ediyor ve kabul ediyor. Akademik özgürlük ve üniversite özerkliği sorununa kesin ve kalıcı bir çözüm olamayacağı ve konuyla ilgili analizlerinde mutlak gerçekleri ilerletemeyeceği sonucuna varmıştır. Bununla birlikte, bu ikiz kavramların önemi ve değeri hakkındaki düşünceleri, akademik özgürlük ve üniversite özerkliğinin temel rolü konusunda daha fazla farkındalık geliştirmelerini sağlamaya zorlar (Thorens, 2006).

Finansal özerklik

Maddi özerklik, “bir kurumun izlemeyi seçtiği hedefleri, politikaları ve programları” ve “seçilen hedeflere ulaşmak için seçilen tekniklere” ilişkin prosedürleri ifade eder (Berdahl ve ark. 1971: 10). Avrupa ülkelerinin çoğunda, üniversiteler fonlarını blok hibe şeklinde alırlar. Bazı sistemlerde, sabit bütçeler kullanılmaktadır ve bu nedenle kurumlar fonları bütçe kalemlerini değiştirememektedir. Bu esas olarak bazı Doğu Avrupa ve Doğu Akdeniz ülkelerinde geçerlidir. Az sayıdaki vakada, kendi kendine elde edilen gelirler ve döner sermaye vardır (Estermann, 2015). Bazen akademik özerklik daha dar bir anlamda ele alınmaktadır. Daha sonra akademik programları ve müfredatı tasarlama, tanımlama ve öğrencilerin kategorilerini seçme özgürlüğünü ifade eder. Benim görüşüme göre, örgütsel ve finansal yeterliliklerin ve kapasitelerin tasarlanıp gerçekleştirilme özgürlüğü bir üniversitenin daha geniş akademik özerkliğinin bir parçası olarak görülmelidir. Bütün bu konular yakından bağlantılıdır ve daha önemlisi, bir üniversitenin tam da temel akademik rolünden dolayı geniş bir hareket

özgürlüğüne ihtiyacı vardır. Üniversite, çeşitli akademik grupların sergilediği bağımsız yönetim altındaki ihtiyaç duyduğu ve getirdiği her şeyden sorumlu bir bütünleşik bir akademik şirket ve topluluktur (Noorda, 2013).

Çoğu sistemdeki üniversitelerin borç para almasına izin verilirken, yasalar, özellikle Kuzey Avrupa'da belirli kısıtlamaları belirlemektedir: mevcut maksimum miktarı belirleyebilir veya harici bir otorite tarafından yetkilendirilmesini talep edebilirler. Ülkelerin sadece yarısında üniversitelerin binalarına sahip olmalarına izin verilmektedir. Tesislerine sahip olanlar bile, otomatik olarak emlak yatırımına karar vermeyebilirler veya varlıklarını satmak için mutlak özgür değildirler (Estermann, 2015). Hepsinden önemlisi, üniversite finansmanının yönetimi, kaynakların etkin yönetimini sınırlayan aşırı derecede ağır bürokrasiye tabi olmasıdır.

Birçok Avrupa sisteminde üniversiteler, öğrenci nüfusunun en azından bir kısmından öğrenim ücretleri veya idari ücretler alabilir. Bununla birlikte, bu, bu ücretlerin eğitim maliyetlerine veya önemli bir gelir kaynağına önemli bir katkı yansıttığı anlamına gelmez. Çoğu durumda, üniversitelerin gelir elde etme aracı olarak ücret koyma kabiliyetine ilave sınırlamalar getirilmektedir (Estermann, 2015). Kamu hizmeti niteliği taşıdığı konusunda görüş birliği olan yükseköğretimin finansmanı, devlet ve vakıf üniversiteleri itibarıyla iki temel yöntemle yapılmaktadır. Anayasal olarak devlet üniversitelerinde kamusal finansman, vakıf üniversitelerinde ise özel finansman sistemi benimsenmiş bulunmaktadır (YÖK, 2007: 57). Mali özerklik üç boyutludur: (1) Kendi bütçesini hazırlama, (2) kendi mali kaynaklarını oluşturma ve (3) kendi mali kaynaklarını kullanma (Aktan, 2008).

Finansal özerkliğin tüm yönleri bir arada alındığında, Batı Avrupa ülkeleri Doğu Avrupa'daki üniversitelerden daha fazla özgürlükten yararlanıyor gibi görünmektedir. Genel olarak, Batı Avrupa'daki üniversiteler, aldıkları kamu maliyesini nasıl kullandıkları konusunda daha özerk, ancak öğrenim ücretlerini arttırma konusunda daha az özerktir. Doğu Avrupa ülkeleri, kamu bütçelerinin kullanımında daha az özerk olma eğilimindedir, ancak çoğu zaman özel olarak finanse edilen çalışma yerlerine karar verebilir ve bu fonların ürettiği ücretleri kullanabilir (Estermann, 2015). Son noktanın, bazı akademisyenler tarafından beslenen kurumsal özerkliğin biraz idealize edilmiş ve serbest bir vizyondan uzak bir şekilde, üniversitenin her zaman çeşitli toplumsal hesap verebilirlik sistemlerine bağlı olduğunu belirtmesi gerekmemektedir; bu kaçınılmaz bağlantı, gelecekteki oluşum ve kurumsal özerklik kapsamı için çok önemli belirleyici olacaktır. Özerklik her zaman tarihsel olarak konumlandırılmıştır ve yükseköğrenim ve araştırmanın aslında belirli bir tarihsel ve toplumsal koşulda işleyişini etkileyen önemli bir etkiye sahip olan göreceli bir boyut olarak anlaşılmalıdır.

Dünyada pek çok ülke, yükseköğretimde erişimi arttırmak ve genişlemeyi sağlayabilmek için, yükseköğretimin özel sektör tarafından sunumunu bir model olarak ortaya koymuştur. Bu misyon ve vizyon değişikliği modernleşme ve çağdaş ihtiyaçlar göz ardı edilmeden yapılmıştır. Bir anlamada arz-talep buluşması sağlanmıştır. Kamu tarafından sunulan yükseköğretim hizmetinin, bireylerin ve toplumun ihtiyacını karşılamakta

özellikle niceliksel olarak yetersiz kalması nedeniyle, bu hizmetin sunumunda özel sektör giderek daha fazla rol üstlenmektedir. Bu süreçte, kar amacı gütmeyen vakıf üniversiteleri, kar amacı güden özel üniversiteler, belirli bir şirkete ait şirket üniversiteleri, sanal üniversiteler gibi yükseköğretim kurumları ortaya çıkmıştır (YÖK,2007: 21).

Kadro özerkliği

Birçok Avrupa ülkesinde, üniversitelere, personel maaşları devletten ziyade doğrudan üniversite tarafından ödenmekte ve / veya istihdam edilmekte olduğundan, personel meseleleriyle başa çıkma konusunda daha fazla esneklik kazanmaktadır. Ancak, bireysel maaşlarla ilgili kararlar hala hükümet tarafından kontrol ediliyor. Ülkelerin neredeyse yarısında, personelin tamamı ya da çoğunluğu, devlet memurları statüsündedir ve bu durum, üniversite çalışanları için daha esnek istihdam biçimlerine olan ihtiyacın sürekli olarak altını çizmektedir (Estermann, 2015). Bu bağlamda özellikle ilginç ve açıklayıcı bir durum, akademik kadro ve istihdam ilkeleriyle ilgili kademeli olarak değişen vizyonlar olabilir ve en azından daimi ve geçici kadrolar arasında değişen denge olabilir. Uzun süre boyunca, görevli pozisyonlar akademik özgürlüğü güvence altına almak için ana araç olarak kabul edildi. Bu genel fikir birliği, en azından Avrupa'da yavaş yavaş buharlaştı. Paradoksal olarak, bu süreçte atılacak ilk adım, öğretim elemanlarını devletten üniversitelere alma ve çıkarma hakkını devretmek olmuştur. Başlangıçta, bu değişiklik genel olarak üniversiteler tarafından memnuniyetle karşılandı, ancak kademeli olarak, aynı zamanda, yeni ve oldukça ağır finansal, idari ve yasal yüklerin doğrudan bireysel kurumlara yüklendiği anlamına gelmiştir.

Analizler personel alımında, önemli ölçüde bir özgürlük derecesinden, bazen de ülkenin en yüksek makamları tarafından dış onay gerektiren resmi prosedürlere kadar önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. Her ne kadar bu her ne kadar bir formalite olsa da, işe alım prosedürünün uzunluğunu ve dolayısıyla rekabetçi ve gittikçe artan uluslararası işe alım ortamında hızlı hareket etme kabiliyetini etkilemektedir. Bazı Akdeniz ülkeleri, istihdam konusunda personel alma konusunda çok az özgürlüğe sahiptir, çünkü işe aldıkları personel sayısını belirleyememektedir ve bu nedenle toplam maaş maliyetleri üzerinde kontrol eksikliği vardır. Bireysel maaş düzeyleri ulusal makamlarca bile belirlenebilir (Estermann, 2015). Ancak, uygulamada kamu otoritelerinin gayri resmi müdahalesi, üniversitelerin manevra kabiliyetini etkili bir şekilde sınırlamaktadır.

Akademik özerklik

Avrupa ülkelerinin çoğunda, üniversiteler akademik profillerini geliştirmek için ücretsizdir, ancak akademik özerkliğin diğer alanlarında da kısıtlamalar vardır. Yeni programların tanıtılması genellikle ilgili bakanlık veya başka bir kamu otoritesi tarafından bir nevi onay gerektirir ve genellikle farklı özerkliğin farklı boyutlarının birbirine bağımlılığını gösteren bütçe müzakerelerine bağlıdır. Üniversiteler genellikle programları bağımsız olarak

kapatmakta özgürdür; sadece az sayıda sistemde bu konunun ilgili bakanlıkla müzakere edilmesi gerekir (Estermann, 2015). Ayrıca, belirli üniversitelerde, özyönetim (akademik özerklik), sabit yapılar ve nihai çözümler yerine, gelişme ve yeni bir denge bulma konusunda uygulanmalıdır. Bu nedenle, akademik özyönetimi teşvik etmek ve uygulamak, kurumlar ve pratisyenler için yaşam boyu öğrenme meselesi olan, hiç bitmemiş, her zaman devam eden bir faaliyettir (Noorda, 2013).

Bilimsel ve teknolojik alanda kaydedilen hızlı gelişmeler bireylerin geçmiş yıllara göre daha karmaşık sorunlarla karşı karşıya kalmalarına sebep olmaktadır. Karşılaşılan sorunların çözümü için disiplinler arası bir anlayışın benimsenmesi gerekmektedir (Taş ve Kiroğlu, 2018). Toplumun ve devletin akademik topluluk üyelerine ve üniversitenin kendisine verebileceği ve vermesi gereken hakların ancak görevlerini en iyi şekilde yerine getirmelerini sağlarsa haklı olduğunu gözlemler. Buna göre, akademik özgürlüğün bir hak kadar bir görevdir. Üniversite öğretmenlerinin ve araştırmacıların araştırma yapma ve yükseköğrenim yoluyla keşiflerini ve inançlarını paylaşma zorunluluğu taşıması söz konusudur (Thorens, 2006). Özerklik ağır bir değer yüklü kavramdır. "Özgürlük" ve özellikle akademik özgürlük, daha güçlü bir değer çağrışımına sahiptir. Kurumsal özerklik, kurumsal reform için akut ihtiyaç konusundaki yoğun tartışmaların merkezinde yer alırken, bireysel akademik öğretmenlerin akademik özgürlüğü mevcut bir sorun gibi görünmemektedir. Bir şekilde veya başka bir şekilde kurumsal özerkliğin üniversitelere verilmesi durumunda akademik özgürlüğün bir şekilde otomatik olarak izleneceği kabul ediliyor gibi görünüyor. Gerçekte, bireysel ve kurumsal özerklik arasındaki gerilimler açıktır. Akademik özgürlük, her bir öğretim elemanının fiili çalışma koşullarını ifade eder. Öte yandan, kurumsal özerklik, kurumun özerkliğini ifade eder (Altbach, 2001).

Akademik özyönetim gelişiminin evrimsel bir süreç olarak görülmesi, her bir özyönetim vakasının, bireysel gelişmelere, ihtiyaçlara ve ortamlara cevap veren özel seçimler ve stratejiler gerektirdiği anlamına gelir. Bu, meslektaşlarından bir şey öğrenemeyeceği anlamına gelmez. Biri, şimdiki ve yeni bağlamlara ve koşullara adapte olurken, farklı ortamları ve fırsatları göz önünde bulundurarak başka bir yerde yapılmış ve test edilmiş olanları inceleyip uygulayabilir. Soyut ve kurumsal düzeyde, akademik özerklik, bireysel, bütünsel strateji ve hizmetleri tasarlama ve yürütme özgürlüğünü ifade eder. Özerk üniversiteler tam yetkiye sahiptir ve performanslarında, öğretimde, araştırmada ve kamu hizmetinde verimlerinin etkinliği ve kalitesinin sorumluluğunu üstlenebilirler. Bu anlamda özerklik, bir üniversite ve toplumdaki rolüyle ilgili tüm stratejik ve operasyonel seçimleri ve kararları alma özgürlüğünü, önemli ölçüde bir bağımsızlığı ifade eder (Noorda, 2013).

Bununla birlikte, özerklik sadece kurumsal düzeyde alakalı değildir. Akademik bireyler, bir üniversitedeki ekipler ve bölümlerin de bu özgürlüğe ihtiyaçları vardır, bu da mesleki niteliklerini ve sorumluluklarını zorlayarak kendi kararlarını vermelerini sağlar. Bu yüzden kurumun içinde ayrıca çeşitli

derecelerde öz yönetim için yer olması gerekir (Noorda, 2013). Akademik özgürlük ve üniversite özerkliğinin artık demokratik bir toplumun gereklerine göre anlaşılmalıdır. Kurumun görevini en iyi şekilde yerine getirebilmesi için kendisini organize etmesi gerekmektedir. Akademik özgürlük kurum üyelerinin bireysel görevlerini en iyi şekilde yerine getirmelerine olanak sağlayan gerekli özgürlük olarak düşünülebilir. Bu kurum Ayrıca, bu haklara sınır getirmenin tamamen toplumun bilgeliliğine ve iyi niyetine, hatta devlete bağlı olduğunu da ekliyor. Bu nedenle, toplum ve devlet, bu hakların önemine ikna edilmeli ve bu nedenle üniversitenin bir kurum ve bu akademik topluluğun üyelerinin görevinin karşılığı olarak onları tanımaya ve vermeye hazır olmalıdır (Thorens, 2006).

Akademik Özerkliğin Belirleyicileri

Thorens (2006)'in bakış açısına göre, üniversite özerkliği, bir kurum olarak misyonunu en iyi şekilde yerine getirmek için üniversitenin sahip olması gereken bağımsızlık derecesidir; ulusal geleneklere ve üniversite ile hükümet arasındaki göreceli çatışma veya güven ilişkilerine de bağlıdır. Üniversitenin özerkliğinin önemi ve değeri hakkında bir yargıya varmak için okuyucunun farklı üniversite sistemlerindeki değişikliklere dikkat çekmiştir. Thorens daha sonra hesap verebilirlik konusunun genel olarak üniversite özerkliği içerisinde daha fazla çalışmayı hak ettiğini, bunun da akademik özgürlük üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunu belirtti. Üniversitenin hesap verebilirliğini devlete, denetleme otoritesine ve topluma yayılma sorumluluğu bakımından görür. Üniversitenin, devletin ve diğer tüm sosyal kurumların müdahalelerinden genişletilmiş ve korunan özgürlüğün tadını çıkarması gerektiğini, yine de üniversiteyi korumanın ve ona saldıranlardan göreceli bağımsızlığını sağlamanın gerekli olduğu bir durumda müdahale etmesinin gerekliliğini savunuyor. . Gerçek bir üniversitenin halkı, devleti, memurlarını ve hatta halk tarafından seçilenlerden daha iyi olanı için çalışmalarını nasıl yapabileceğini daha iyi bildiğini iddia eder. Ardından, devletin üniversite işlerine müdahale etme konusundaki yükselişini, hem akademik özgürlüğü hem de üniversite özerkliğini etkileyen bir eğilim olarak eleştirir. Bu eğilimin, öncelikli alanların varlığı ya da üniversite dışındaki bir otorite tarafından seçilen mükemmellik kutuplarının yaratılmasıyla vurgulandığını ekledi. Thorens, bu görünüşte akıllı tedbirlerin tüm bilim sektörlerini ciddi şekilde etkileyebileceği ve bilginin gelişimi için gerekli dengeyi bozabileceği konusunda uyarıyor (Thorens, 2006; Kai, R., ve Li, 2013). Kurumsal özerklik, akademik personelin öğreteceği konularda seçtiği yöntem, kendi araştırma soru ve yöntemlerini belirleme ve bu araştırmanın sonuçlarını yayınlama hakkı olan akademik özgürlük için gerekli ancak yeterli bir şart değildir. Hem özerkliği hem de özgürlüğü ilgilendiren konular, İdare ve Finans, devletin öğrenci sayıları üzerindeki etkisi, kurumların kapatılması veya birleştirilmesi, kursların uzunluğu, finansal denetim ve öğrencilere finansal yardım yapılması, 'Müfredat ve Öğretim', 'Personel' ve 'Araştırma ve Yayın' konuları, ders kitaplarının seçimi, sınav yöntemleri, görevlendirilme ve akademik personelin görevden alınması gibi akademik özgürlüğe etkiden bazı unsurlardır. Bir hükümet, başkan yardımcısı veya

yönetim organının üyelerini atamak için yasama yetkisi aracılığıyla etkide bulunabilir veya herhangi bir yasal otorite nedeniyle değil, sadece gelirin çoğunu sağladığı ve koşullarının yerine getirilmediği sürece fonlamayı kesebilir. Bunlar özerkliğe etki eden unsurlardır.

Atama, akademik ve finansal özerklik. İlk kategori fakültenin işe alınması, terfi edilmesi ve işten çıkarılmasını; Rektörlerin, yöneticilerin ve idari personelin seçimi ve görevden alınması ve istihdam terimlerinin tanımı. İkinci kategori erişim, kariyer seçimi, müfredat ve akademik programlar, derece gereksinimleri ve akademik özgürlük içerir. Üçüncü kategori kimin ödeme yaptığını, finansman seviyelerini, finansman kriterlerini, kaynakların tahsisini ve hesap verilebilirliği içerir. Bu kategoriler, üniversite yaşamı için kapsamlı bir temel karar alma unsurları içermektedir (Estermann, 2015). OECD (2015) üniversite özerkliğini aşağıda özetlenen 8 ölçütte tanımlamaktadır:

1. Gayrimenkul ve diğer donanımların mülkiyetine sahip olabilmek
2. Borçlanarak fon yaratabilmek
3. Yaratılan kaynakları, kendi amaçları doğrultusunda bağımsız harcayabilmek
4. Akademik program ve ders içeriklerini belirleyebilmek
5. Akademik personelin işe alınmasına ve işten çıkarılmasına karar verebilmek
6. Çalışanların ücretlerini belirleyebilmek
7. Öğrenci kontenjanlarını belirleyebilmek
8. Öğrenci harçlarını belirleyebilmek

Üniversite özerkliğini tanımlayan bu sekiz ölçütten beşinin mali, ikisinin akademik ve birinin ise idare özerkliğe ilişkin olduğu ve üniversite özerkliğinin, büyük oranda, mali özerklik ile ilişkilendirildiği gözlenmektedir (YÖK, 2007: 21).

Dünyada Özerk Üniversite

Kurumsal özerkliğin modern üniversiteler için önemli olduğu konusunda geniş bir anlaşma vardır. Bu nosyonun çeşitli çalışmalarda ampirik olarak kanıtlanmış olmasına rağmen, tek başına özerkliğin nadiren yeterli olduğu da belirtilmelidir. Kurumsal özerklik, üniversitelerin misyonlarını mümkün olan en iyi şekilde gerçekleştirmelerini sağlayan önemli bir önkoşul olmakla birlikte, gerçek başarıyı sağlamak için diğer unsurlar eşit derecede gereklidir (Estermann, 2015).

İsveç, otoriteyi devletten kurumlara devretmek için tasarlanan geniş kapsamlı reformları tamamlamıştır; Danimarka hükümeti, mezuniyet için alınan derslerin ve sürelerin kısaltılmasını sağlamış, İtalya son zamanlarda bütçe özerkliği getirmiş ve kurumlara karar alma konusunda daha fazla alan

sağlamak için mevzuatlar hazırlanmıştır. Almanya, federal hükümetin yükseköğrenim konusundaki çerçeve yasasını değiştirerek devletler tarafından uygulanması gereken çok sayıda değişiklik yapmıştır (Johnson, 1998). Avrupa'daki yükseköğretim kurumları düzenleyici bir çerçevede faaliyet gösterse de, bu düzenlemelerin kapsamı ve detayı üniversitelerin örgütsel özerkliği söz konusu olduğunda önemli ölçüde değişmektedir. Ülkelerin çoğunda, kurumlar idari yapılarına karar vermede nispeten özgürdür. İç akademik yapılarını bu yasal çerçevede şekillendirme kapasiteleri daha kısıtlıdır. Ek olarak, özellikle üniversitelerin ikili yönetim yapılarına sahip olduğu durumlarda, kurum üyelerinin karar alma organlarına dış üyelerin dahil edilmesine yönelik bir eğilim vardır. Bu önemli bir hesap verebilirlik önlemi olarak görülmekle birlikte, açıkça daha başka, daha stratejik amaçlara da hizmet eder. Aslında, üniversite yönetim organlarındaki dış üyeler, genellikle sanayi ve diğer sektörlerle bağları güçlendirmek için seçilmektedir (Estermann, 2015).

Farklı ülke örnekleminde yapılan bir çalışmada akademisyenlerin bir kısmı hükümet politikaları tanımlama sorumluluğuna sahip olmalı ve aslında müdahale etmelidir (Kore) ikinci kategoride, ilk soruda göreceli olarak yüksek ancak ikinci sırada göreceli olarak düşük olan yani, hükümet politikaları tanımlama sorumluluğuna sahip olmalı, ancak müdahale etmemelidir (Rusya ve İsveç), Üçüncü kategoride, akademisyenlerin hükümetin politika belirleme yetkisi olmaması gerektiğini iddia ettiği, ancak fiili müdahalenin yüksek olduğunu düşündükleri (Meksika ve Avustralya), Dördüncü kategori, akademisyenlerin her iki soruda da nispeten düşük bir konuda olduğu İsrail, Japonya ve Amerika Birleşik Devletleri; yani, hükümetlerin politikaları tanımlama sorumluluğu olmamalıdır ve aslında müdahalenin düşük olduğu düşünülmektedir. Bu durum, birçok üniversitenin görece yeni kreasyonlara sahip olduğu bazı Asya ülkelerinde yine farklıdır ve hükümet tarafından, belki de batıdan daha açık bir şekilde, ulusal uyuma katkıda bulunan ve ekonomik ve sosyal kalkınma planlarına katkıda bulunan araçlar olarak görülmekte ve kullanılmaktadır. Ankete katılan bazı ülkeler, ülkelerinde meydana gelen değişikliklere dikkatimizi çekti. Örneğin, Malezya'da hükümet üniversite yönetiminin birçok yönüyle ilgileniyor, ancak yeni mevzuatın "daha az hiyerarşik ve bürokratik kurumlar olmaları" için düzenlemeleri kaldırması amaçlanıyor. (Johnson, 1998).

Alman yükseköğrenim sistemini yeniden düzenlemek, serbestleşme, performans yönelimi ve teşviklerin yaratılması yoluyla rekabeti ve farklılaşmayı kolaylaştırmak; Ayrıca Alman yükseköğretim kurumlarının 21. yüzyıl için uluslararası rekabet edebilirliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Bu kadar hızlı değişen bir durum bağlamında, katılımcıların ülkelerindeki mevcut durumu rapor etmeleri çoğu zaman zor olmuştur. Durumu şu anda olduğu gibi veya reformlar yapıldığında olacak şekliyle betimlemeleri istenmiştir (Johnson, 1998). Thorens, (2006) hem kamuoyunun hem de devlet yetkililerinin akademik özgürlüğün etkisini ve bunun sınırlarını anlamada yardımcı olmak için konuşma özgürlüğü ve fikir özgürlüğüne karşı tam olarak neyin nitelendirildiğini tanımlamaya çalışmaktadır. Akademik özgürlüğün, üniversite araştırmacıları veya öğretmenleri için bir zorunluluk

getirdiği için bireysel olarak araştırmacı özgürlüğünden farklı olduğuna işaret eder. Bu nedenle Thorens, akademik özgürlüğün bir topluma karşı bir görevden daha fazla bir hak olduğunu savunuyor. Üniversite araştırmacıları ve öğretmenleri gerçeği aramak ve bu bilgiler devleti veya toplumu tatmin etmese de bilgiyi iletirmek konusunda temel ve özel bir görev taşıır.

Avustralyalı akademisyenler, diğerleriyle karşılaştırıldığında, tipik olarak hükümetin akademik politikaları tanımlamak için daha az sorumluluğu olması ve daha az müdahale etmesi gerektiğini düşünmüşlerdir. Avustralya'daki özerkliğin Karayip ülkelerinden daha az olduğu ancak Birleşik Krallık, Kanada ve Yeni Zelanda'dakilerle aynı olduğu bulunmuştur. Hükümetlerinin üniversite meselelerine müdahale etmek için nispeten az yasal bir yetkisi olduğunu bildirmesine rağmen, Avustralya'daki katılımcıların açık uçlu sorulara verdiği yorumların bir kısmı, otoritenin olduğundan daha az olması gerektiği inancını ortaya koymuştur. Neredeyse tüm ülkeler, üniversite sistemlerinin reform geçirdiğini bildirmiştir. Değişimin yönü genellikle daha büyük kural dışı düzenlemelere ve piyasaya rekabetine maruz kalmaya yönelik olsa da, katılımcılar bunun daha fazla özerkliğe yol açacağından emin değildirlir. Avustralya, öğrenci ücretlerinde, kurumların birleştirilmesinde, kalite denetimlerinde ve kurumlarla hükümet arasındaki profil görüşmelerinde yapılan temel görüşmelerde temel değişiklikler olduğu için çoğu ülkeden daha uzun bir reform dönemi geçirmiştir (Johnson, 1998).

Türkiye'de Özerk Üniversite

Cumhuriyet döneminde Türk Yükseköğretim Sisteminde yapılan ilk köklü değişiklikler 1933 reformu ile gerçekleştirilmiştir. Daha sonra, 1946 ve 1973 yıllarında çıkarılan yasalarla reform çabaları sürdürülmüştür. Yükseköğretim sistemimizle ilgili son köklü değişiklik 1981'de yapılmıştır. 2547 sayılı Yasa ile yükseköğretim sistemimiz bütünlük ilkesine göre yeniden düzenlenmiş, sisteme yeni bir içerik kazandırılmıştır (Başkan, 2001). Türkiye'de Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte her alanda olduğu gibi yükseköğretim alanında da hızlı gelişmeler meydana gelmiştir. Bu hızlı gelişmelerle birlikte birçok tartışmalar da yapılmıştır. Türkiye'de, yükseköğretim alanında yaşanan bu gelişmeler; 1946 yılına kadar, 1946 yılından Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK)'ün kurulmasına kadar ve YÖK'ün kuruluşundan günümüze kadar olmak üzere üç dönemde incelenebilir (Ramazan, 1999). Yükseköğretim, 1981'de çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile akademik, kurumsal ve idari yönden yeniden yapılanma sürecine girmiştir. Bu kanunla ülkemizdeki tüm yükseköğretim kurumları Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında toplanmış, akademiler üniversitelere, eğitim enstitüleri eğitim fakültelerine dönüştürülmüş ve konservatuarlar ile meslek yüksekokulları üniversitelere bağlanmıştır. Böylece, söz konusu kanun hükümleri ve Anayasa'nın 130. ve 131. maddeleriyle kendisine verilen görev ve yetkiler çerçevesinde özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip bir kuruluş olan Yükseköğretim Kurulu, tüm yükseköğretimden sorumlu tek kuruluş haline gelmiştir. Türk yükseköğretim sistemi 1982 yılı itibarıyla

yirmiyedi üniversite ile bunlara bağlı fakülte, enstitü, yüksekokul, konservatuvar ve yüksekokullarından oluşan birliğe bir yapıya dönüştürülmüştür (<http://www.yok.gov.tr/web/guest/tarihce>).

Yükseköğretim Kanunu'nun "ana ilkeler" başlıklı 5. maddesinde yükseköğretim kurumlarının geliştirilmesi, verimlerinin artırılması, genişletilmesi ve bütün yurda yaygınlaştırılması amacıyla yönelik olarak yenilerinin açılması, öğretim elemanlarının yurt içinde ve dışında yetiştirilmeleri ve görevlendirilmeleri, üretim - insan gücü - eğitim unsurları arasında dengenin sağlanması, yükseköğretime ayrılan kaynakların ve ihtisas gücünün dağılımı, millî eğitim politikası ve kalkınma planları ilke ve hedefleri doğrultusunda ülke, çevre ve uygulama alanı ihtiyaçlarının karşılanması, örgün, yaygın, sürekli ve açık eğitim - öğretimi de kapsayacak şekilde planlanıp ve gerçekleştirileceği belirtilmiştir(m. 5/h). Bu nedenle Yükseköğretim Kanunu'nun ana ilkeler kısmında planlamaya oldukça önem verdiği belirtilebilir.

YÖK'e verilen önemli görevlerden birisi de planlama ile ilgilidir. Buna göre yükseköğretim kurumlarının Kanunda belirlenen amaç, hedef ve ilkeler doğrultusunda kurulması, geliştirilmesi, eğitim - öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi ve yükseköğretim alanlarının ihtiyaç duyduğu öğretim elemanlarının yurt içinde ve yurt dışında yetiştirilmesi için kısa ve uzun vadeli planlar hazırlamak, üniversitelere tahsis edilen kaynakların, bu plan ve programlar çerçevesinde etkili bir biçimde kullanılmasını gözetim ve denetim altında bulundurmak (m. 7/a) Yükseköğretim Kurulu'nun görevleri arasındadır.

Ülkemizin yükseköğretim politikalarının yeni stratejik hedefler doğrultusunda zaman zaman yeniden tanzimine ve model arayışlarına yol açmıştır. Türk yükseköğretiminde özellikle 2006 sonrası çok büyük niceliksel büyümeler gerçekleşmiştir. Kurulan çok sayıda devlet ve vakıf üniversitesi yoluyla öğrenci sayısında ve dolayısıyla okullaşma oranında büyük sıçramalar kaydedilmiştir (Günay ve Günay, 2017).

Türk yükseköğretim sistemi ve üniversiteler her zaman tartışılan konuların en başında yer almıştır. Türkiye'de üniversite özerkliği oldukça zayıf olduğu ve Şangay ve GIS endeksleri cılız bir inovasyon performansı olduğunu göstermiştir (Arslanhan ve Kurtal, 2010). Türkiye'de mevcut yükseköğretim sistemi, aşırı merkezîci ve yükseköğretim kurumlarının farklılaşmasına izin verilmemektedir (Küçükcan & Gür, 2009:10). YÖK'ün görevleri Anayasanın 131. maddesinde;

"Yükseköğretim kurumlarının öğretimini planlamak, düzenlemek, yönetmek, denetlemek, yükseköğretim kurumlarındaki eğitim-öğretim ve bilimsel araştırma faaliyetlerini yönlendirmek, bu kurumların kanunda belirtilen amaç ve ilkeler doğrultusunda kurulmasını sağlamak ve öğretim elemanlarının yetiştirilmesi için planlama yapmak" şeklinde sayılmaktadır (Anayasa ve İç Tüzük, TBMM, 2012).

Türkiye'de, Yüksek Öğretim Kurulu (YOK), hem kamu hem de özel üniversiteler için akademik personel ve araştırmacıların ortak normlarını belirlemektedir. Devlet üniversitelerinde özel personel seçiminde ve akademik personelin değerlendirmesinde ve seçtikleri kadroların onaylanmış akademik unvanlara atanması üniversitelerin akademik organları tarafından yürütülür. Öğitmenlerin görevlendirilmesinde ve çalışma prensiplerinin belirlenmesinde hem kamu hem de özel üniversiteler ilgili kanunlarda belirtilen kurallara uymak zorundadır. Üniversitelerde yeni fakülteler, enstitüler veya bölümlerin açılmasına YÖK'ün tavsiyelerini Bakanlığa iletmesi ile karar verilir(Arslanhan ve Kurtstal, 2010).

Ayrıca, müfredat, asgari ders saatleri ve süreleri, iç ve dış transferler, öğrenim ücretleri ve kotalar YOK tarafından belirlenir ve yasalarla düzenlenir. Rektörler, üçü YOK tarafından seçilen ve Cumhurbaşkanı'na tavsiye edilen üniversitenin akademik kadrosu tarafından seçilen 6 aday arasından seçilir. Rektör olarak önerilen üç adaydan birini seçme Cumhurbaşkanı'nın kararıyla olur. Bu sistem sık sık tartışılıyor gibi görünüyor. Özel üniversitelerde mütevelli heyeti adayları seçebilir, ancak YÖK'ün lehine karar vermesini gerektirir (Arslanhan ve Kurtstal, 2010). Dünya örnekleri ve OECD ülke uygulamalarına bakıldığında rektörlerin seçim yoluyla belirlenmesinin giderek terk edildiği, çoğu ülkede atama yöntemi ve Mütevelli Heyet tarafından yönetimin tercih edildiği görülmektedir. Mütevelli Heyetin Rektör ataması dışındaki en önemli görevleri kaynak yaratmak, kaynakların girişimci bir anlayışla kullanılmasını sağlamak, faaliyetleri ve hesapları izlemek, incelemek ve değerlendirmek ve rektörlük yönetimine tavsiyelerde bulunmak vb. görevler olmalıdır. (Ortaş, 2008).

Ayrıca, Türkiye, üniversitelerin ödeme yöntemi olarak az sayıda ülkenin kullandığı kaleme dayalı sistemi kullanmaktadır. Birçok ülkede, üniversitelerin bütçeyi harcama kalemlerine tahsis etme hakkı vardır ve üniversitelerin oluşturulacak ayrı bir fon aracılığıyla araştırma faaliyetleri dahil olmak üzere bütçe fazlasını kullanmalarına izin verilir. Türkiye'de bu tür uygulamalara izin verilmemektedir. OECD'nin, söz konusu faktörleri de içeren özerklik sıralaması ile ilgili olarak, Türkiye, üniversitelerin en düşük özerklik düzeyine sahip olduğu ülkeler arasında yer almaktadır. Bir diğer önemli husus, Türkiye'de yükseköğretimin anayasal hükümlerin kapsadığı bir konudur. Söz konusu hükümler ile kar amaçlı üniversiteler yasaklanmış olup, özel üniversitelerin kamu yapılanması ile akademik yapılanma, araştırma ve akademik personel konusunda aynı hükümlere tabi tutulması garanti edilmiştir (Arslanhan ve Kurtstal, 2010).

Üniversite Başarısı ve Özerklik

Bu tartışmayı akademik liderlik lehine ikna etmemin temel nedeni ortak değerlere duyulan ihtiyaçtır. Akademik topluluğun ortak değerlerini göstermek ve anlatmak, herhangi bir dekanın veya başkanın temel bir parçası olabilir. Özellikle gelişmiş kurumlar için, kurumun çeşitli yer ve seviyelerinde yüksek derecede özerkliğe sahip, ortak değerlerin teşvik edilmesi ve kullanılması kesinlikle çok önemlidir. Liderlik pozisyonlarında olanlar da

dahil olmak üzere akademik uzmanların kayda değer yetenekleri yoktur. Yaptıkları ya da yapmaları gereken şeyin doğru şeyler olduğuna ikna edilmelidirler. Akademik liderlik tecrübeli öğretmenler ve araştırmacılar için köklü bir kariyer yolu olarak görülmelidir. (Noorda, 2013). Thorens (2006) kurum içindeki akademik özgürlüğün gerekliliğini de vurgulamaktadır. Araştırmacıların, görevlendirildikleri görev çerçevesinde, araştırmalarını tam özgürlükle seçebilmeleri gerektiğini savunuyor. Bu nedenle, yetkili makamların fon dağıtırken özgün ve yenilikçi girişimleri engellemeye dikkat etmeleri gerektiğini önermektedir. Ayrıca, çeşitli ulusal araştırma fonu organlarının, yalnızca siyasi kararlar temelinde, tanıdıkları veya seçtikleri alanlarda araştırma için kaynak dağıtma eğiliminde olduğu hassas konuyu ele almaktadır. Bu, birçok ülkede hala yaygın bir pratiktir ve Thorens, araştırmacıların özgürlüğüne karşı çirkin bir önyargı kaynağı olabileceğine ve en özgün araştırma için olasılıkları tehlikeye atabileceğine inanmaktadır. Burada tarihsel araştırmayı, akademik özgürlüğün sınırlarını zorlamanın bir örneği olarak hassas konular üzerine kullanır. Yine de, Sate'nin aynı zamanda en özgün araştırmayı desteklemekten daha karmaşık olan endişeleri ve öncelikleri olduğunu belirtmeyi ihmal ediyor gibi görünüyor (Thorens, 2006; Kai, R., ve Li, 2013).

Modern bir üniversitenin başarısını veya başarısızlığını tanımlayan en temel bir başka faktör de inovasyona girme ve değişime olumlu cevap verebilme yeteneğidir. Uzun zamandan beri zaten özerkliği üniversite başarısının anahtarı olarak görmek moda olmuştur. Aslında üniversiteler yüksek derecede bir özerkliğe ihtiyaç duyarlar. Her şeyden önce, yapıları ve operasyonları bakımından iyi yönetişime ihtiyaç duyuyorlar ve her şeyden önce iyi kalitede akademik liderliğe ihtiyaç duyuyorlar ve bunu hak ediyorlar. Yönetişim, üst düzey ve merkezi liderlikten çok daha fazlasıdır (Noorda, 2013).

Bir yönetim perspektifi 'oyuncular arasında her türlü koordinasyon problemini incelemek için genel bir analitik çerçeve sağlar' (De Boer, Enders ve Schimank 2010: 138). Yenilikçi araştırmaları teşvik etmek ve yüksek kaliteli eğitimi teşvik etmek için yapabilecek en iyi mütevellî disiplin uzmanlarına güvenmektir. Mütevellîlerin rolü, üniversiteler için istikrarlı ve şeffaf kurallar sağlamak, doğrudan müdahalelerde bulunmak veya bunları siyasi amaçlarla kullanmak olmamalıdır. Aksi halde, yalnızca araştırma performansının ve eğitim kalitesinin tehlikeye atılmasının yanı sıra, toplumun yenilikçi genel kapasitesinin ciddi biçimde azaltılması ve hatta engellenmesi konusunda bariz bir risk vardır.

Yeterli gelişmiş liderliğe ihtiyacımız var; hiçbir süper rektör ya da başkan her işi kendi başına yapamaz; üniversitelerin profesyonel dekanlara ve güçlü araştırma liderliğine ihtiyacı vardır. Akademisyenler rollerini akademik liderlikte oynamaya hazırlıklı olmalıdır. Yabancıların (tecrübeli iş adamları veya deneyimli politikacılar), asil liderlerden daha iyi veya daha iyi performans gösterebileceklerini sanmıyorum. Her ne kadar büyük yatırımlar, ticari işbirlikleri, ortak girişimler ve genel olarak bir üniversitenin yönetimi

güçlü bir yönetim gerektirse de, bu şartlar akademik olmayan genel müdürlerin üniversitelere önderlik etme kararını vermez (Noorda, 2013).

Üniversiteler değişim sürecinin doğrudan baskısı altında olup kurumsal yapıları, teknolojik donanımları, idari ve akademik personeli, öğrencileri ve etkileşim içinde olduğu paydaşları ile değişim sürecini yönetmek zorundadır (Kriemadis, 1997). Üniversiteler diğer kamu idarelerinden farklı olarak bir sektörü oluşturmaktadır. Aynı hizmeti sunan birden fazla aktör (üniversite) varsa, aralarında bir farklılaşma çabası da kaçınılmaz olacaktır. Ancak bu farklılaşma, özel sektör işletmeleri gibi kâr etme amacı güden doğrudan rekabetçi stratejiler yerine üstünlük sağlama veya tercih edilme mücadelesinde başvurulana dolaylı yaklaşımlar şeklinde olmaktadır. Bu özellik, bir yandan kamu idareleri tarafından kullanılan geleneksel planlama yaklaşımlarını, diğer yandan özel sektör işletmeleri tarafından geliştirilen rekabet stratejisi ve kıyaslama yaklaşımlarını yükseköğretim sektörüne özgü bir şekilde birlikte ele almayı gerektirmektedir (Üniversiteler için stratejik planlama rehberi, 2018).

Üniversiteler görevlerini iyi bir şekilde yerine getirebilmek için özerkliğe ihtiyaç duyarlar. Oysa kendi başına özerklik başarı için yeterli değildir. Akademik özyönetimin başarısı için gerekli olan üç faktör açıklanmaktadır (Noorda, 2013):

- 1) Üniversitelerin misyon ve profilleri zaman içinde değişen ve yeni taleplere cevap veren dinamik bir proje olarak uygulanmalıdır.
- 2) Daha da önemlisi, özerk üniversitenin içyapısı ve kültürüdür. Aynı zamanda karmaşık ve profesyonel bir organizasyon olduğu için üniversitenin her alanında iş süreçlerinde akademik özerklik düzenlenmelidir.
- 3) Geleneksel parçalanmış akademik örgütlenme modellerini değiştirmeden özyönetim uygulanamaz. Bu, her seviyede ve her alanda güçlü bir akademik liderlik gerektirir.

Sonuç

Üniversitelerinin kurumsal özgürlüğü genel olarak artmış olsa da, bazı ülkeler yükseköğretim kurumlarına çok az özerklik vermeye devam etmekte ve bu nedenle performanslarını sınırlamaktadır. Farklı özerklik alanları arasındaki güçlü ilişkilerin altını çizmek özellikle önemlidir: eğer üniversiteler finansal faaliyetlerinde serbest kalırlarsa, örgütsel, personel ve akademik özerklik gibi diğer özerklik boyutları ciddi şekilde kısıtlanabilir. Politika yapıcılar, kurumsal özerkliğin tüm boyutlarını dikkate alarak özerklik reformlarına bütüncül bir yaklaşım benimsemelidir.

Yetersiz finansman, kurumsal özerkliğin faydalarını ciddi şekilde sınırlayabilir. Avrupa'da ekonomik kriz, sektör üzerinde derin bir etkiye sahipken, bazen daha önce verilen özerkliğe geri adımlara yol açmaktadır. Bazı sistemlerde, ulusal hükümetler daha doğrudan yönlendirme mekanizmalarına başvurmaya devam ederken, daha sıkı kamu bütçeleri daha

ağır raporlama prosedürleri üretmiştir. Bazı ülkelerde, krize kısa vadeli tepkiler de sert kamuoyu kesintilerine yol açarak üniversiteler üzerinde güçlü mali baskı yarattı. Kurumsal özerklik çok önemli olmasına rağmen, tam ve istikrarlı ve yeterli üniversite finansmanına kesin bir taahhüt vermeden tam faydalanamaz.

Reform süreçleri genellikle uygun uygulama prosedürlerinden yoksundur ve genel finansman eksikliği göz önüne alındığında, reformların uygulanması için destek çoğu zaman azdır. Yükseköğretim ve araştırmaya daha fazla paranın nasıl yönlendirilebileceği konusunda uzun vadeli bir vizyon geliştirmek çok önemli olacaktır. Gelir çeşitlendirmesi yoluyla finansman sürdürülebilirliğini en üst düzeye çıkarmak için, daha fazla kamu ve özel kaynak arasında dengeli bir karışım olması gerekecektir. Özel gelir kaynaklarının yüzdesini arttırmak için kamu otoritelerinin uygun teşvik mekanizmaları geliştirmeleri gerekir.

Aynı zamanda, resmi özerklik - “kağıt üzerinde özerklik” ile bir üniversitenin bağımsız hareket etme becerisi arasında sık sık bir boşluk kalmıştır. Ağır hesap verilebilirlik önlemleri, üniversite özgürlüğü ile kurumsal özgürlük ve yeterli hesap verebilirlik araçları arasında bir denge kurmanın önemini vurgulayarak üniversite özerkliğini azaltmaktadır. Finansal yönetim ve satın almadaki bürokrasinin azaltılması, daha verimli sistemlere doğru ilerlemede önemli bir unsur olacaktır.

Türkiye, üniversitelerin öz yönetimine yönelik tekdüze üniversite yapısından vazgeçme konusundaki dünya çapındaki eğilimin farkında olmalıdır. Özerklik arasındaki pozitif korelasyon sadece gelişmiş değil, aynı zamanda üniversitelerin özerkliğini geliştirmek için önemli girişimlerde bulunan Hindistan ve Çin gibi gelişmekte olan ekonomiler tarafından da gerçekleştirilmiştir. Türkiye için mevcut büyüme ve sanayileşme stratejisinin değiştirilmesi ihtiyacı canlıdır. Türkiye, hem orta gelirli tuzağı aşmak hem de rekabet gücünü artırmak için düzgün işleyen bir inovasyon ekosistemine ihtiyaç duyuyor. Üniversiteler bu ekosistemin en kritik bileşenlerinden biridir. Düzgün işleyen bir sistem için, üniversitelerin araştırma rolleri vurgulanmalı, verimlilik artırılmalı ve hızlı ticarileşmeye engelleri hızla aşmak için Ar-Ge zincirindeki kopmalar durdurulmalıdır. Bunları yerine getirmek için, yükseköğretim sistemi ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden yapılandırılmalıdır (Arslanhan ve Kurtal, 2010). Son olarak, yönetim ve özerklik alanındaki reformlar, kurumsal kapasiteler ve insan kaynakları oluşturma amaçlı tedbirler eşlik etmediği sürece başarılı olmayacaktır. Üniversiteler kendilerine verilen yeni taleplere cevap verecekse, verimli ve etkin yönetim ve liderlik ile çeşitli alanlarda yenilenen teknik ve uzmanlık uzmanlığı ihtiyacı ele alınmalıdır. Önemli olarak, bu konunun hem üniversiteler hem de ilgili kamu otoriteleri tarafından ortaklaşa ele alınması gerekiyor. Dolayısıyla, bugün üniversiteler giderek daha çok yönetim yöntemleri ve söylemleri benimsiyor olsalar bile, kurum olarak kabul edilemezler. Bunun yerine, çoğu uzun süren deneyime sahip profesyonel kuruluşlardır ve çoğu zaman itibar kazanmayı amaçlayan belirsiz mülkiyet yapıları vardır. Bu özellikler onları özel kılmak için önemlidir ve muhtemelen

“üniversite” olarak adlandırılan örgütsel formun uzun süre hayatta kalması için de etkili olmuştur. Bu anayasal ilkeler değiştirilirse, üniversiteler artık üniversite olmazdı. Bu da, artık temel eğitim ve araştırma görevlerini yerine getiremeyeceklerini anlamına gelecektir.

Kaynakça

1. Aktan, C. (2008). *Akademik özerklik*. http://www.canaktan.org/egitim/universite-reform/aka-ozerklik.htm#_edn
2. Altbach, P.G. (2001). Akademik freedom: international realities and challenges. *Higher Education* 41, 205–219
3. Arslanhan, S. ve Kurtal, Y. (2010) *How does the lack of autonomy across universities affect the innovation performance of Turkey?* TEPAV
4. Başkan, G. A (2001). Türkiye’de Yükseköğretimin Gelişimi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 21-32
5. Berdahl, R.O., Graham, J. and Piper, D.R. (1971). *Statewide Coordination of Higher Education*. Washington: American Council on Education.
6. Clark, B. R., (1983). *The Higher Education System: Akademik Organization in Cross-National Perspective*, Berkeley: University of California Press.
7. De Boer, H. F., Enders, J., and Schimank, U., (2010). “On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany”, D. Jansen, ed., *New Forms of Governance in Research Organizations: Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration*, pp. 137-52, Dordrecht etc.: Springer.
8. Enders, J. and Westerheijden, D. F., (2014), “The Dutch Way of New Public Management: A Critical Perspective on Quality Assurance in Higher Education”, *Policy and Society*, 33.
9. Erdem, A. R. (2013). Üniversite Özerkliği: Mali, Akademik ve Yönetmelik Açısından Yaklaşım, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3 (2) 97-107
10. Estermann, T., (2015). University Autonomy In Europe, *University Education* 3, 28-32
11. Etzkowitz, H. and Leydesdorff, L. (eds) (1997). *Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix University-Industry-Government Relations*, Pinter, London
12. Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. and Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage, London
13. Gumpert, P. and Pusser, B. (1995). ‘A case of bureaucratic accretion: context and con- sequences’, *Journal of Higher Education* 66(5), 493-520.
14. Günay D. ve Günay, A. (2017). Türkiye’de Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi ve Mevcut Durumu, *Yükseköğretim Dergisi* (3):156–178
15. Hardy, C. (1996). *The Politics of Collegiality: Retrenchment Strategies in Canadian Universities*. Montreal: McGill-Queen’s University Press.
16. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/tarihce>
17. Johnson, A. R. (1998). University Autonomy in Twenty Countries This report is funded under the Evaluation and Investigations Programme of the Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.
18. Kai, R., & Li, J. (2013). Akademik freedom and institutional autonomy: A higher education policy perspective. *Higher Education Policy*, 26(4), 507–522.
19. Kanun No, 2547, Kabul Tarihi, 4 11.1981 ,RG., 6.11. 1981 Değişik: 17.8.1983-2880/1 Md.
20. Kriemadis A.(1997). Strategic Planning in Higher Education Athletic Departments. *International Journal of Educational Management* , 11(6): 238-247.
21. Küçükcan, Talip & Bekir S. Gür (2009). *Türkiye’de Yükseköğretim, Karşılaştırmalı Bir Analiz*, SETA, 2009.
22. Marginson, Simon (1997). ‘How Free is Higher Education?’, *Higher Education Research and Development*, 16,(3). 359-369.

23. Millett, J.D. and Harclerod, F.F. (1984). *Conflict in Higher Education: State Government Coordination Versus institutional Independence*. San Francisco: Jossey-Bass.
24. Natur & Kultur, Stockholm Etzkowitz, H. and Leydesdorff, L. (eds) (1997). *Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix University-Industry-Government Relations*, Pinter, London
25. Noorda, S. (2013). Akademik Autonomy as a Lifelong Learning Process for Universities. *Leadership and Governance in Higher Education*, 4, 1-15. OECD.
26. OECD (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing.
27. Ordorika, I (2003) The limits of university autonomy: Power and politics at the Universidad Nacional Autónoma de México, *Higher Education* 46: 361-388.
28. Ortaş, İbrahim (2008). *Türkiye Yüksek Öğretimin Temel Sorunları*. Türkiye'nin Stratejik Vizyonu 2023, TASAM.
29. Öztürk, S. (2008). *Özerklik kavramı ve üniversite özerkliği*. Erişim: <http://www.turk-kampus.com/empty-t4362.0.html>
30. Pusser, B. and Ordorika, I. (2001). 'Bringing political theory to University Governance: The University of California and the Universidad Nacional Autónoma de Mexico', in Smart J.C. (ed.), *Higher education: handbook of theory and research*. New York: Agathon. (Vol. XVI, pp. 147-194)
31. Ramazan K. (1999). Türkiye'de yükseköğretimin kapsamı ve tarihsel gelişimi, Dumlupınar Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 289-310.
32. Rhoades, G.L. (1993). Beyond "the State": interorganizational relations and state apparatus in post-secondary education (Vol. VIII). New York: Agathon.
33. Slaughter, S. (1993). 'Retrenchment in the 1980s: the politics of prestige and gender', *Journal of Higher Education* 64(3), 250-282.
34. Slaughter, S. and Leslie, L.L. (1997). *Akademik Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
35. Slaughter, S. and Silva, E.T. (1985). 'Towards a political economy of retrenchment: the American public research universities', *Review of Higher Education* 8(4), 295-318.
36. Tan, T. (2005). *İdari özerklik*, Uluslar Arası Yükseköğretim Konferansı 14-15 KASIM 2005
37. Taş, H. (2018). Eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri kolunda faaliyet gösteren sendikaların yenilenen öğretim programlarına ilişkin görüşlerinin programın öğeleri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 440-454
38. Taş, H. (2018). Türkiye ve ABD Kaliforniya Eyaleti anadili öğretim programlarının programın öğeleri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (3), 1620-1641
39. Taş, H. ve Kiroğlu, K. (2018). 2017 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 697-716.
40. Taş, H. ve Minaz, M. B. (2019). Yeni ilkökul 4. sınıf Türkçe dersi öğretim programının programın öğeleri bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 16(2), 428-446. doi:10.14687/jhs.v16i2.5382
41. YÖK (2007), Türkiye'nin Yüksek Öğretim Stratejisi, Şubat 2007, Ankara.
42. Zusman, A. (1986). 'Legislature and University Conflict: The Case of California', *Review of Higher Education* 9(4), 397-418.

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE MİKRO-YANSITICI ÖĞRETİM: MİKRO ÖĞRETİM, YANSITICI DÜŞÜNME VE MİKRO-YANSITICI ÖĞRETİM¹

Demet BATMAN²



¹ Bu kitap bölümü, yazarın “Mikro-Yansıtıcı Öğretim Uygulamalarının Fizik Öğretmen Adaylarının Mesleki Beceri Gelişimlerine ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerine Etkilerinin Belirlenmesi” adlı doktora tezinden türetilmiştir.

² Dr., Trabzon Üniversitesi.

Uzunca bir süre davranışçı yaklaşımın etkisinde kalan öğretmen yetiştirme programları, bilginin sosyal etkileşim yoluyla oluşturulduğu yapılandırmacı yaklaşım kapsamında hızla ve yeniden oluşturulmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma ve yansıtmaya dayalı mesleki gelişim programları ile öğretmenlerin, bilgi seviyelerini ve öğretim durumlarını etkili bir şekilde analiz edebilmeleri sağlanmakta, öğrenme ortamlarını ve öğrenmeyi artıracak stratejiler seçebilmeleri mümkün hale gelmektedir.

1. MİKRO ÖĞRETİM

Okul Deneyimi dersinde yalnızca bir etkinlik olarak yer verilen ‘Mikro öğretim’, yüz yüze eğitimin gerçekleştirilmesi için sınıf içerisinde uygulanan bir yöntemdir. Bu yöntem, öğretimin nasıl gerçekleştirileceği konusunda aday öğretmenleri yetiştirmek için öğretmen yetiştiren kurumlarda, özel sektör ve kamu kurumlarında, hizmet içi eğitim çalışmalarında kullanılmaktadır. Mikro öğretim, öğretmen eğitimini daha nitelikli hale getirmek amacı ile yürütülen deneysel bir programın parçası olarak Stanford Üniversitesi’nde geliştirilmiştir (Demirel, 2005).

Mikro öğretim yöntemi, öğretimin belli oranda küçültülmüş modelidir. Ayrıca, öğretmen adayları ve mesleğinde daha deneyimli olan öğretmenlerin özel öğretim becerilerini, küçük öğrenci grupları (3–6 kişi) ve kısa süreli (4–10 dakika) bireysel dersleri üzerine yürütülen fikirler aracılığı ile geliştirmeleri ve iyileştirmeleri için bir fırsat olarak ifade edilmektedir (Akıllı, 2007). Bu dersler, genellikle uygulamayı tekrar gözden geçirmek ve özel öğretim yöntemlerini analiz etmek için videoya kaydedilir. Mikro öğretim, öğretmenlere öğretimin küçük parçalarını inceleme imkanı veren bir yöntemdir (Akıllı, 2007; Orlich ve diğ., 1980). Deneysel olarak test edilmiş mikro öğretim yöntemini oluşturan başlıca öğeler aşağıda ifade edilmektedir:

- *Öğretme-Öğrenme Laboratuvarı:* Bu eleman, yoğun deneyimlere girişme ve yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesine dayanmaktadır.
- *Güvenli Uygulama Ortamı:* Geleneksel öğretmen eğitiminde okul uygulamaları öğretmen adaylarında yoğun kaygı ve gerilime neden olmaktadır. Fakat mikro öğretimdeki kısa süreli ders verme denemeleri, öğretmen adayları için güvenli bir uygulama ortamı sağlamaktadır.
- *Mikro Eleman ve Öğretim Becerileri:* Bu eleman, bir kişinin karmaşık olan öğretme görevini anlama, öğrenme ve etkin bir şekilde uygulamaya geçmeden önce, görevin parçalarında ustalaşmanın gerektiği varsayımına dayanmaktadır.
- *Geri Bildirme Elemanı:* Geri bildirim, öğretmen adaylarının motivasyonunu arttırmakta ve öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır.
- *“Modelleme” Elemanı:* Geleneksel öğretmen eğitimindeki genel ve yaygın gözlem yerine, mikro öğretimde modelin güçlü ve yoğunlaşmış bir şekilde gözlenmesi ön plandadır. Ayrıca, bu yöntemde öğretmen

adaylarına değişik modellerin izlenme olanağı sunulmasının, bir modelin taklit edilmesini önlediği belirtilmektedir (Gürkan, 1991; Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

Yukarıda ifade edilen belirgin özellikler içerisinde en önemli olanlardan birinin, öğretim becerileri üzerine yoğunlaşan öge olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde, Farris (1991) mikro öğretimin faydaları arasında, özel becerilerin sergilenmesine yönelik uygulamaların artışına dikkat çekmektedir. Mikro öğretimin, öğretmenin eğitimi sürecindeki adayların, öğretim yeteneklerini geliştirmek için gerekli ve etkili bir yöntem olduğunu ifade etmektedir. Organizasyon, değerlendirme ve geri bildirim aşamalarını dikkate aldığı mikro öğretim uygulamalarının, öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen rolünde görmelerine izin verdiğini vurgulamaktadır. Kullanılan video kayıtlarının öğretmenlerine, öğretmen adaylarının becerileri ile ilgili fikirler verdiğini ve becerilerin ön plana çıkarılması ve diğer adaylara kazandırılması için uygun bir ortam hazırladığını da ifade etmiştir. Bununla birlikte, mikro öğretim uygulamalarının, adayların özgüvenlerini arttırdığı, kişisel becerilerin farkındalığını yükselttiği ve öğretimin iç yüzünü anlamada öğretmen adayları için önemli olduğu da belirtilmektedir (Akıllı, 2007).

Mikro öğretimin öğretmenlere; kendilerinin ve akranlarının öğretme stillerini öğrenme, benimseme ve uygulamaları için ve öğretim yöntemlerini daha iyi anlamaları için yardım ettiği, ayrıca yeni öğretim teknikleri kazanmaları için de büyük fırsatlar sunan bir yöntem olduğu ifade edilmektedir (Wahba, 1999). Mikro öğretimin tercih edilme nedenleri ile ilgili olarak da; mikro öğretimin hem mesleki gelişim için etkili bir yöntem olduğu hem de öğretmenlere güçlü ve zayıf yönlerini görmede ve kullandıkları öğretim tekniklerini değerlendirmede yansıtıcı bir araç olarak katkıda bulunduğu belirtilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin; kendi öğretme stillerini uygulamalarına, zayıf alanlarına odaklanmalarına ve kendilerini farklı açılardan görmelerine olanak tanıdığı ve onları, öğretim becerilerini kavramak için kendi stratejilerini ve tekniklerini geliştirmede daha bilinçli hale getirdiği vurgulanmaktadır. Mikro öğretim uygulamaları sayesinde, öğretmenlerin, kendi kendilerini hazırlama, gözlemlleme ve yönlendirme devam edebileceklerine ve bu gelişme sürecinin kendi uygulamalarını olumlu ya da olumsuz eleştirebilmeleri yoluyla devam edeceğine dikkat çekilmektedir (Wahba, 1999). Bu durumun adaylar için de geçerli olduğu söylenebilir.

Özel öğretim becerilerinin kazandırılmasına yönelik yürütülen mikro öğretim uygulamalarının aşamaları ayrıntılı olarak aşağıdaki şekilde belirtilmiştir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999):

1. 5-10 dakika süreli bir ders planı hazırlanması.
2. Dersin değerlendirilmesi için özel değerlendirme formlarının geliştirilmesi.
3. Dersin belirlenen süre içinde işlenmesi, varsa video kamera ya da teyple kaydedilmesi.

4. Videoya kaydedilen dersin izlenmesi.
5. Dersin öğretmen ve izleyen gruptaki diğer kişiler tarafından değerlendirme formları da kullanılarak değerlendirilmesi ve eleştiriler, öneriler ve yapılan katkılar yönünde düzeltmelerin yapılması.
6. Eleştiri, öneri ve katkılar dikkate alınarak dersin tekrar hazırlanıp işlenmesi.
7. İzleyenler tarafından tekrar değerlendirilmesi ve varsa önerilerde bulunulması.

Özetle, aşamaları yukarıda belirtildiği gibi olan mikro öğretim yöntemi öğretim sürecine yönelik deneyim kazandıran küçük bir ders uygulamasıdır. Buradaki en önemli noktalardan biri de geri bildirim amacı ile yapılan değerlendirme aşamasıdır.

Mikro öğretim ve yansıtıcı öğretim süreçlerinde karşılaştığımız ve öğretmen portfolyolarının önemli kısımlarından biri olan video kayıt aşaması, öğretmen eğitiminde özellikle de mesleki gelişim basamaklarında çok önemli bir yere sahiptir. Bu önemin nedeni, bireysel deneyimlerin tekrar tekrar göz önüne getirilebilmesine dayanmaktadır. Yaşantıların hatırlanması ve olumlu-olumsuz yönlerin bireyin kendisi veya başkaları tarafından incelenmesi, herhangi bir “an” üzerinde sonsuz sayıda yorum yapma ve değerlendirme imkânı vermesi bu yöntemin göz ardı edilemeyecek yönleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, görüntülü kayıt yapılması, adayların kendilerini izleyerek öğretim süreçlerini tarafsız bir şekilde değerlendirebilmelerine fırsat veren çok büyük bir üstünlük olarak nitelendirilmektedir. Adayların bu süreçteki değerlendirmeleri, onların güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek mesleki beceri ve yeterliliklerinin gelişimini sağlamaktadır (Tok, 2007).

Mikro öğretim sürecinde kazandırılacak beceriler; dersin amaçlarını belirleme ve uygulama, derse giriş, doğrudan anlatım, dolaylı anlatım, soru sorma, ödüllendirme, öğrenci katılımını artırma, tahtayı kullanma, öğrenci ile iletişim kurabilme, sınıfa hakim olabilme, ses tonunu ayarlama, akıcı konuşma, zamanı kullanma, tartışma, dönüt verme, ödev verme, dersi bitirme olarak sıralanmaktadır (Mally ve Clif, 1980; Trott, 1977’den aktaran: Çakır, 2000: 63). Yapılan birçok çalışmada mikro öğretim uygulamalarının, öğrenciyi derse hazırlama ve sunum ile ilgili sorunların çözümünde, hedeflenen davranış ve becerilere ulaşmada, öğrenme-öğretme sürecinde, tam öğrenmede, eleştirel düşünmeyi geliştirmede etkili olduğu belirtilmektedir (Fernandez, 2005; l’Anson ve diğ., 2003; Kazu, 1996; Kpanja, 2001; Külahçı, 1994; Semerci, 1999; Wilkinson, 1996). Limbacher (1968) da, mikro öğretim uygulamalarına katılan ve katılmayan öğretmen adayları arasındaki farkları inceleyerek, ağırlıklı olarak mikro öğretim uygulaması yapan öğretmen adaylarının pratikte daha iyi ve etkili bir performans sergilediklerini gözlemlemiştir (Güney ve Semerci, 2009). Mikro öğretim yönteminin geribildirim konusundaki faydaları ise özellikle

vurgulanmaktadır (Farris, 1991; McCurry, 2000). Bu yöntemin özgüveni artırdığı, kişisel becerilerin farkındalığını yükselttiği belirtilirken (Farris, 1991), hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında kullanılmasının gerekliliğine dikkat çekilmektedir (Kupper, 2001).

Mikro öğretim yönteminin etkili olması için, video kayıt, uzman yorumları ve yazılı/sözlü geribildirimle desteklenmesi gerektiği vurgulanırken (Subramaniam, 2006), iyi bir ders geliştirmek için en etkili aracın mikro öğretim olduğu ifade edilmektedir (Pringle ve diğ., 2003). Özellikle gelişen teknoloji ile birlikte, video kayıtlarının öğretmen eğitiminde kullanılması gün geçtikçe yaygınlaşırken, öğretmen yetiştiren programlarda önemli bir yer edinmeye başlamıştır (Dugas, 1967; Edwards, 1975; Kavas, 2009; Orlich ve diğ., 1980; Teather, 1978). Mikro öğretim uygulamalarının ardından yapılan akran yorumlarının ve video kayıt analizinin değerlendirme sürecine büyük katkı sağladığı belirtilirken (Millard, 2000), video kayıtlarının hem mikro öğretim uygulamalarının analizi amacıyla hem de model öğretmen davranışlarını oluşturmak için kullanılabildiği vurgulanmaktadır (Selçuk, 2001).

2. YANSITICI DÜŞÜNME / ÖĞRETİM

John Dewey'in eğitim felsefesinde çok önemli bir yeri olan "yansıtma" kavramı ilk kez 1910'da Dewey tarafından ileri sürülmüştür. Dewey'e göre yansıtma; herhangi bir inancı veya kabul edilmiş bilgiyi, bunları destekleyen zemin ve hizmet eden yorumlar dikkate alınarak, dikkatli ve ısrarlı bir şekilde aktif olarak düşünme sürecidir (Jay ve Johnson, 2002).

"Yansıtıcı kelimesinin İngilizce'deki karşılığı olan "reflective" kelimesi Latince'deki "reflecto" kelimesinden türemiştir. Ön ek olan "re" geri ve kelime kökü olan "fect" ise eğmek bükmek anlamına gelmekte, kelime bu haliyle "geriye eğmek, geriye bükmek" anlamına ulaşmaktadır" (Öztürk, 2003, s.32). İngilizce'de "to reflect" fiilinin anlamlarından bir diğeri ise "sessiz ve sakince düşünmek, derin düşünmek" olarak ifade edilmektedir (www.merriam-webster.com'dan aktaran: Karadağ, 2010: 8). Yansıtıcı düşünmenin felsefi temelleri, yukarıda da belirtildiği üzere Dewey tarafından atılmıştır. Daha sonra, Dewey'in bu konudaki fikirleri Schön (1983) ve Kolb (1984)' un uygulamaya yönelik katkılarıyla daha sağlam bir temele oturtulmuştur (Karadağ, 2010).

Ohio State Üniversitesi'nde geliştirilen "yansıtıcı öğretim", öğretim süreci hakkında düşünmeyi ön plana çıkaran bir strateji olarak betimlenmektedir (Cruickshank ve diğ., 1981). Deneyisel ve alternatif öğretim yöntemleri için geçerli bir kullanım sunabilen, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor beceriler üzerine odaklanılan ve verimi arttırmaya yönelik olarak tasarlanmış olan yansıtıcı öğretimin asıl amacı; öğretmenleri, öğretim süreçleri ve kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri hakkında daha fazla düşünmeye yönlendirmektedir. Bu temel amaç kapsamında şekillendirilen yansıtıcı öğretimin amaçlarından ve faydalı yönlerinden bazıları aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (Cruickshank ve diğ., 1981):

Yansıtıcı öğretimin amaçlarından bazıları:

- Öğretim becerilerini uygulamak için kontrollü bir uygulama ortamı sağlamak,
- Bir öğretim olayını dikkatli, tarafsız ve analitik bir şekilde iyice düşünüp göz önüne alabilmek için fırsat sağlamak,
- Öğretim hakkında yansıtıcı düşünce alışkanlıkları geliştirmek,
- Akran öğretimi sağlamak,
- Görevini devam ettiren öğretmene yansıtma ve doğrudan geri bildirim fırsatları sağlamak,
- Sınırlı zaman ve mekân gibi kısıtlı durumlarda kolayca transfer edilebilecek alternatif öğretim yöntemleri ve materyal sağlamak.

Yansıtıcı öğretimin faydalı yönlerinden bazıları:

- Uygulama yapılırken rahat ve tehlikesiz bir çevre sunar,
- Öğretim deneyimlerinin paylaşılmasına izin verir,
- Akranları gözlemlemek için fırsatlar sunar,
- Akran iletişimini ve etkileşimini teşvik eden bir atmosfer sağlar,
- Öğretim becerilerinin ve deneyimlerinin bireysel olarak veya akran değerlendirmesi ile tekrar gözden geçirilmesini sağlar,
- Uygulama yapan kişilerin deneyimsel bilgilerini değerlendirmelerine olanak tanır,
- Öğretim uygulamalarında zamanı ve gösterilen çabayı ekonomik kullanmayı sağlar,
- Bilginin açık bir şekilde dile getirilmesini sağlar,
- Meslektaşlar arasında ortak yürütülen çalışmaların gelişmesini sağlar,
- Öğretim uygulamalarına yönelik beceriler hakkında hızlı geri bildirim sağlar,
- Öğretim ile ilgili anlayış ve kavrayış düzeylerine odaklanmayı sağlar.

Bu yaklaşım öğrenmeyi ve anlamayı kolaylaştıran bir süreç olarak görüldüğü için, gün geçtikçe benimsenen ve öğretmen eğitiminde daha çok önemsenen bir fikir olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik birçok araştırmada ve öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenleri ve öğretmen adaylarını, öğrenme ortamlarında ne olduğunu tekrar tekrar düşünebilen, kendisi ve öğretimi hakkında hüküm yürütebilen profesyonel kişiler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Atay, 2003; Jay ve Johnson, 2002; Valli, 1997). Hem öğretmen adayları hem de deneyimli öğretmenler tarafından öğretim

sürecini ve uygulamalarını geliştirmek amacıyla kullanabilecek yansıtıcı öğretim sürecinin faydalı olabilmesi için uygulanabilecek tekniklerin içerikleri aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir (Richards, 1991):

- *Derslerin Video Kaydı:* Öğretim sürecinde neler yaşandığının tam anlamıyla görülmesini sağlayan bir tekniktir. Tekrar edilmesi mümkün olmayan olayların kaydedilmesiyle, daha sonra gözden geçirilip analiz yapmak ve kayıt tutmak gibi çözümler üretmek hedeflenir.
- *Akran veya Meslektaş Gözlemleri:* Bu teknik, öğretmenlere kendi öğretimlerinin diğer meslektaşlarının farklı bakış açılarından değerlendirilmesi için önemli fırsatlar sunar. Gözlem süreçleri kullanılarak ders hakkındaki görüşlerin bir araya getirilmesi hedeflenir.
- *Günlükler, Yazılı Raporlar veya Otobiyografiler:* Bu teknikler temelde ders işleniş sürecini, bu süreçte kullanılan öğretim yöntem veya tekniklerini ve ders hakkındaki düşünceleri yazılı olarak kaydetmeyi içermektedir. Bunlar yapılandırılmamış yazılı kayıtlar olabileceği gibi, önceden hazırlanmış kontrol listelerine bağlı olarak da incelenebilir.

Son yıllarda eğitimde bilginin yapılandırılmasına ve sorgulayıcı yaklaşımlara yönelik olan değişime uyum sağlayabilmek için, yansıtıcı düşünme kavramı öğretmen eğitiminde önemli bir yapı olarak öne çıkmaktadır. Kuramsal temelleri Dewey (1933) ve Schön (1983, 1987)'ün çalışmalarına dayandırılan yansıtıcı düşünmenin, öğretmen eğitiminde geniş uygulamalara sahip olduğu belirtilmektedir (Savran-Gencer, 2008).

Yansıtıcı düşünme, öğrencilerde geliştirilmek istenen eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, biliş üstü düşünme gibi birçok olumlu düşünme becerisi ile yakından ilişkili olan bir düşünme becerisi olarak ifade edilmektedir (Karadağ, 2010). Yorulmaz (2006)'a göre yansıtıcı düşünebilen öğrenciler;

- Fikirleri, duyguları ve tavırları inceler / belirtir/ açıklar/ değerlendirir,
- Yeni fikirler üretir,
- Öncelikleri belirler,
- Problemleri çözer,
- Yansıtıcı ve biliş üstü becerileri geliştirir ve uygular,
- Etrafıca ve yaratıcı düşünmeyi iletir,
- Bilgideki eksiklikleri aydınlatır,
- Kendine olan güvenini geliştirir,
- Görsel yolla öğrenir,
- Kendini değerlendirir,

- Kendi ihtiyaçlarını değerlendirir,
- Amaçları ve eylem planını ortaya koyar,
- Çalışma ve düzenleme becerilerine yardım eder.

Yansıtıcı düşünme, öğrencilerin yeni fikirler üretmesini teşvik etme boyutuyla, yaratıcı düşünme; öz değerlendirme boyutuyla, eleştirel düşünme; önceki deneyimlerle bağlantı kurma, öğrenme üzerine düşünme ve kendi düşüncesini düşünme boyutuyla da biliş üstü düşünme ile birebir örtüşmektedir. Dolayısıyla, yansıtıcı düşünme becerisine sahip olan bir öğrenci aynı zamanda yaratıcı, eleştirel ve biliş üstü düşünme becerisine de sahip olmaktadır (Karadağ, 2010).

“Yansıtma, deneyimlerimizi yeniden yapılandırdığımız ve yorum yaptığımız bir süreçtir” (Stevens ve Cooper, 2009, s.3). Yansıtma kavramı bakmak ile görmek arasındaki fark gibi insanın bilişi üzerine daha çok çaba sarf etmeyi gerektiren bir eylemdir. Bu durum esas alınarak yansıtmanın; kişinin karşılaştığı olayları ve varlıkları deneyimlerine dayalı olarak irdelemesi şeklinde olduğu ifade edilmektedir (Ergüven, 2011). Yansıtıcı düşünme, herhangi bir deneyimin hatırlandığı, üzerinde düşünüldüğü ve genellikle belli bir amaç dikkate alınarak değerlendirildiği süreçtir (Atay, 2003; Yorulmaz, 2006) ve önceki öğrenmeleri esas alarak yeni öğrenmelere hazırlamaktadır. Yansıtıcı düşünmede birey, deneyimlerini hatırlar, değerlendirir, seçer ve bunu yeni öğreneceği durum için kullanır (Ergüven, 2011).

Yansıtıcı düşünme kavramının pragmatik felsefeye dayanan ilerlemecilik akımının görüşleri ile örtüştüğü belirtilmekte ve bu felsefede esas olan değişim olduğundan, mutlak bilginin olmadığına inanılmaktadır (Ünver, 2003). Yansıtıcı düşünmenin farklı bilim adamları tarafından yapılan tanımları incelendiğinde, bu becerinin edinilebilmesi için yeniliklere açık olunması, değişimi kabullenip yeni durumlara ayak uydurulması ve sürekli gelişimin gerçekleşmesi gerektiği ön plana çıkmaktadır (Ergüven, 2011).

Yansıtıcı düşünme bilinçli bir şekilde öğrenilen ve geliştirilen bilişsel bir özelliktir. Bu nedenle, bu özelliğin okul ortamında kazanılması önemlidir (Wilson ve Jan, 1993’ten aktaran: Demiralp, 2010: 43). Öğrencilerin yansıtma becerilerinin geliştirilmesi öncelikle okulda sağlanacağından, öğretmenlere ve öğretmen yetiştiren kurumlara bu konuda önemli görevler düşmektedir. Bu durumda, öğrenci merkezli bir öğretim sisteminde yansıtıcı düşünmenin büyük bir öneme sahip olduğu ön plana çıkmaktadır (Ergüven, 2011).

2. 1. Yansıtıcı Düşünme Modelleri

2. 1. 1. Schön’ün Modeli

Schön (1983)’e göre yansıtıcı düşünme, hazır sunulan bilgi ile yansıma ve hareket arasındaki deneyimlerden alınan bilgi olmak üzere iki tür bilgi içermektedir. Deneyimlerden alınan bilgi; öğretmen ve öğrencinin, bir şeyi

yaparken aslında neyi yaptığını düşünmesi ve sorgulaması, yaptığını tekrar gözden geçirmesi ve buna göre kendini düzenlemesi ile oluşan bilgidir (Karadağ, 2010). Eğitimcilerin ve öğrencilerin, yansıtma sayesinde uygulamalarından dersler çıkaracaklarını, yanlış bilgilerinin ayıklanacağını, belirsiz ve kendine özgü durumlara uyum sağlama becerilerinin gelişeceğini belirten Schön (1987)'e göre üç farklı yansıtma eylemi vardır: Eylem anında yansıtma (reflection in-action), eylem hakkında yansıtma(reflection on-action) ve eylem için yansıtma (reflection for-action) (Demiralp, 2010).

1. Eylem Anında Yansıtma (Reflection in-action): Bu yansıtma türü, kişinin, eylemi sırasında sürpriz bir durum ortaya çıktığında veya sorun yaşadığı durumda ne yaptığı üzerine düşünmesiyle ortaya çıkmaktadır (Karadağ, 2010). “İçinde bulunduğun durumu hemen kavrama”, “hızlı karar verme” ve “yaparak öğrenme” gibi ifadeler sadece eylem hakkında düşünebileceğimizi göstermektedir (Kerimgil, 2008; Schön, 1983). Genelde deneyimli uygulayıcılar tarafından kullanılan bu yöntem, kişinin uygulaması sırasında yaptıklarını tekrar düzenleyebilmesine olanak vermektedir. Eğer uygulama sırasında bir şeyler yolunda gitmiyorsa, yapılan eylem amacına ulaşıyor gözükmiyorsa veya var olan bilgiler çözümde yetersiz kalıyorsa kişi durur ve yansıtma yapar (Karadağ, 2010; Schön, 1983). Eylem anında yansıtmanın gerçekleştirilebilmesi için bireyin, bilinçli olma, eleştirel düşünme ve hızlı hareket etme gibi özelliklere sahip olması gerekli görülmektedir (Alp ve Şahin-Taşkın, 2008). Schön (1983)'e göre kişi eylem esnasında yansıtma yaparak yeni durumda neyin farklı olduğunu ve düşünme biçimini yeni duruma uygun olacak şekilde nasıl değiştireceğini belirlemektedir (Karadağ, 2010).

2. Eylem Hakkında Yansıtma (Reflection on-action): Eylem hakkında yansıtma, eylem bittiğinde geriye dönüp eylem üzerine değerlendirmede bulunma ve eylemi tekrar incelemektir (Alp ve Şahin-Taşkın, 2008). Sparks (2001)'a göre, eylem hakkında yansıtma bireysel bir etkinliktir. Uygulayıcı düşünme üzerine odaklanır, yaptıkları ve duyguları belirli bir olay üzerinedir (Arslan, 2005; Kerimgil, 2008). Bu süreçte birey, genel bilgilerinden ortaya çıkan sürpriz durumlarla başa çıkabilmekte ne kadar başarılı olup olmadığını analiz etmektedir (Karadağ, 2010; Schön, 1983).

3. Eylem İçin Yansıtma (Reflection for-action): “Eylem için yansıtma ise bu iki tip yansıtmanın daha sonraki eylemlere rehberlik etmesi ve eylemleri yeniden yapılandırmada kullanılmasıdır” (Alp ve Şahin-Taşkın, 2008, s.312). Schön (1983, 1987) profesyonellerin, profesyonel bilgi oluşturmak ve uzmanlık üzerine yansıtmayı nasıl ve ne zaman kullandıkları ile ilgilenmiştir. Schön profesyonellere hitap etmekte ve ayrıca, uzmanların nesnel ve mesleki ortamda kullandığı dinamik ve uyarlanabilir bilgi arasında bir ayrım yapmaktadır. Bu açığı kapatmak için ise öğretmen adaylarının güdümlü uygulamalara ihtiyacı olduğu belirtilmektedir (Ergüven, 2011; Stevens ve Cooper, 2009).

2. 1. 2. Farra'nın Yansıtıcı Düşünme Modeli

Dewey'in öne sürdüğü "Bir karışıklık, duraksama ve kuşku durumu" ile "ileri sürülen görüşü onaylama ya da reddetmeye yarayan olguları ortaya çıkarmaya yönelik bir araştırma ya da inceleme" öğeleri Farra'nın bu modelinin içinde yer almaktadır. Bu model üç aşamadan oluşmaktadır (Farra, 1988'den aktaran: Ünver, 2003: 4):

- Yansıtma öncesi aşaması, herhangi bir ikilem, kriz, kargaşa, gerginlik ya da sorunu tanımlar. Başka bir deyişle, bir sorunun algılandığı andır. Bazı şeylerin yanlış olduğu ve düzeltilmesi gerektiğinin ayırımına varılır.
- Yansıtma aşaması ile birlikte belirli bir hedefe yönelik sıralı bir düşünme sürecini önerir.
- Yansıtma sonrası aşamasında, sorun çözülünce büyük bir doyum, hoşlanma duygusu yaşanır. Bu aşamada bilişsel ve duyuşsal dengeye kavuşulur.

2. 1. 3. Van Manen Modeli

"Schön (1987) yansıtmayı, eylemin geçtiği zaman ve yansıtma davranışı arasındaki ilişkiyi esas alarak sınıflara ayırırken, Max Van Manen (1992) yansıtmayı, yansıtmanın içeriğine göre gelişimsel bir sıra ile hiyerarşik olarak düzeylere ayırarak incelemiştir." (Alp ve Şahin-Taşkın, 2008, s.312). Van Manen'in yansıtma düzeyleri; teknik alanda yansıtma, uygulama alanında yansıtma, eleştirel alanda yansıtma olarak üçe ayrılmaktadır (Ergüven, 2011).

2. 1. 4. Eleştirel Yansıtma Modeli

Bir düşüncenin ve bu düşünceye ait kabullerin ve bilginin kabul edilmesini esas alan Zeichner (1983) modelinde temel nokta, öğretmenlerin, gündelik uygulamalarında ve uygulamalarına yön veren düşüncelerindeki ahlak, etik, politik ve amaçlara ulaşırken kullanılan araçsal değerlere eleştirel bakabilmeleridir (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf ve Wubbels, 2001'den aktaran: Ergüven, 2011: 24).

2. 1. 5. Yansıtıcı Pedagogik Düşünme Yöntemi

Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton ve Starko (1990), Van Manen (1977)'in yansıtma seviyelerini ve Gagne (1968)'nin görüşlerini temel alarak, dil ve düşünmeyi esas alan yedi basamaklı bir model oluşturmuşlardır. Bu yöntemin basamakları aşağıda belirtilmektedir (aktaran: Kozan, 2007: 20-21):

1. Tanımlayıcı olmayan dil
2. Basit, acemice tanımlama

3. Uygun terimlerle sınıflandırılmış olaylar
4. Geleneksel veya kişisel tercihlerle açıklama yaparak gerekçe gösterme
5. İlke veya kuramla açıklama yaparak gerekçe gösterme
6. İlke, kuram ya da diğer faktörleri de düşünerek açıklama yapma
7. Etik, moral ve politik konuları düşünerek açıklama yapma

Yukarıda belirtilen yansıtma modelleri doğrultusunda adayların günlük tutmaları sağlanarak ve amaçlı tartışmalar yürütülerek yansıtıcı düşünme eğilimlerini ve düzeylerini geliştirmeleri sağlanabilir.

2. 2. Günlük Yazma

Stevens ve Cooper'a (2009) göre yansıtma; kendini tanımlamanın bir yolu olmasının yanı sıra büyük bir kişisel etkinliktir. Bununla birlikte, yansıtmanın birçok yolu vardır ve bunlardan biri olan günlük; birinin gelişen düşünme yöntemlerinin somut göstergesi, belgesi ve çoğu kez olayları veya durumu kavrayışına kısa süreli bir bakış olarak ifade edilmektedir (Ergüven, 2011). Kolb'un düşüncesine göre, günlük yazanlar davranışlarının nedeni olan fikirleri etkin olarak uygulayabilir ve böylece yeni anlayışlarla yeni deneyimlere ve yeni öğrenme imkanına ulaşırlar (Ergüven, 2011; Stevens ve Cooper, 2009). Yazma süreci öğrenmeyi pekiştirmekte, kişisel ve mesleki gelişimi kolaylaştırmaktadır. Bazı öğrenciler duygu ve düşüncelerini, deneyimlerini sınıf tartışmalarında ifade etmekte zorlanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin duygusal ve günlük deneyimlerini yazmaları, kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlamaktadır (Griffith ve Frieden, 2000).

Eğitsel amaçlı günlük tutmak öğrencinin öğrenme sürecinde neyi, neden ve nasıl yaptığını görmesine olanak tanımakta ve problem çözme becerisini geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Bu şekilde günlük tutan öğrenciler, teorik bilgilerini ve uygulamalarını değerlendirerek olumlu ve olumsuz yanlarını algılamaktadırlar (Burgess, 1999; Kozan, 2007). Günlük tutan öğrenci kendi öğrenme sürecini, bu süreçte karşılaştığı zorlukları ve önemli noktaları görebildiği gibi günlük tutan öğretmen de öğretim sürecindeki rolünde ne derece başarılı olduğunu, izlediği yolların, eksiklerinin ve iyi yanlarının farkına varmaktadır. Bunları sonraki yaşantılarına yansıtabilen bireylerin, çalışmalarında daha başarılı olacağı ifade edilmektedir. Günlük tutmanın öğrencilere ve öğretmenlere sağlayacağı faydaları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Genç, 2004; Yorulmaz, 2006):

Öğrencilere;

- Deneyimleri ve düşünceleri sürekli kaydetmeye yarar.
- Öğretmenler ile sürekli iletişim içinde olmanın önemini vurgular.
- Olumlu ve olumsuz kişisel etkilerde güvenilir bir süreçtir.
- İçsel diyaloga katkıda bulunur.

Öğretmenlere;

- Öğrencilerin düşünme ve öğrenmesine açılan penceredir.
- Öğrenciler ile devamlı iletişim kurmanın önemini vurgular.
- Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimi sağlayan araçlardır.

Yansıtıcı günlükler öğretim sürecinin yazılı olarak ortaya konulmasıdır. Günlükler, olay ve düşüncelerin sonraki deneyimler ve yansıtımlar için kaydedilmesini sağlar. Böylece, öğrenmeye ve kendini değerlendirmeye yardımcı olur (Altınok, 2002; Hatton ve Smith, 1995; Savran-Gencer, 2008). Günlükler "yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve diyalog günlük" olarak farklı şekillerde olabilir. Yapılandırılmış günlüklerde, öğretmen belirli bir biçimde almak istediği bilgiye ulaşır. Böylece öğrencilerin yazılarını ve yansıtımlarını kolaylıkla karşılaştırma olanağı bulur (Güney, 2008).

2. 3. Amaçlı Tartışma ve Öz Değerlendirme

Bağcıoğlu ve Ünver (1999)'in yaptığı bir araştırma kapsamında, öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulamalarından sonra her hafta ortalama iki-üç ders saati boyunca toplantılar düzenlenmiştir. Bu toplantılarda öğretmen adayları, uygulama derslerindeki performansları hakkında tartışmalar yürütmüştür. Araştırmanın sonunda toplantıya katılan öğretmen adaylarının, birbirlerini değerlendirirken yanlış ve eksiklerini gördükleri ve düzelttikleri belirlenmiştir. Bu değerlendirmeler ile öğretmen adaylarının olumlu yanlarını görerek, öğretim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Ayrıca adayların, akranlarını eleştirirken veya diğer katılımcılar birbirini değerlendirirken aynı eleştirileri kendilerinde de aradığına dikkat çekilmektedir (Ünver, 2003).

Yansıtıcı düşünme yaklaşımlarından biri de "kendini (öz) değerlendirme"dir. Kişinin geçmişteki uygulamaları veya öğrenmeleri üzerine düşünmesi, yeni uygulama ve öğrenmelerine yol göstermektedir. Öğrenme sürecinde öz değerlendirmeler, öğrencinin kendini değerlendirme becerisini geliştirmekte ve güdülenmelerini sağlayarak kendi kendine öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (American Psychological Association's Board of Educational Affairs, 1997; Florida Department of Education Office of School Improvement, 1997'den aktaran: Ünver, 2003: 29).

Ersözlü (2008, s.65), kendini değerlendiren öğrencilerin kendilerine bir amaç oluşturabileceğini, belirlediği amaca ulaşırken nasıl bir yol kullandığını belirleyebileceğini, ulaştığı sonucu değerlendirebileceğini, değerlendirme sonucunda eksiği varsa onları görerek eksiklerine uygun çözümler düşünebileceğini ifade etmiş; Wilson ve Jan (1993) ise yansıtıcı düşünmenin bir öz değerlendirme yapma süreci olduğunu belirtmiştir (aktaran: Demiralp, 2010: 55). Kendini ve akranlarını değerlendiren öğrenci kendisine ölçütler geliştirerek kendi değerlendirmesini yapmaktadır (Wilson ve Jan, 1993'ten aktaran: Yorulmaz, 2006: 39). Öğrenciler, kendilerini değerlendirirken sunlara dikkat etmelidir (Hancock ve Settle, 1990; Ünver, 2003):

- Kendi öğrenme ve gelişiminden sorumluluk duyma
- Kendini değerlendirirken gerçekçi ve dürüst olma. Ara sıra öğretmen, aile ya da arkadaşları ile kendisine yönelik görüşleri üzerine konuşma.
- Kendi davranışlarını iyi öğrencilerin özellikleriyle karşılaştırma.
- Kendini değerlendirmeye başlamadan önce, bu süreçte kendini hazırlama ve uygun bir değerlendirme yapısı oluşturma.

2. 4. Yansıtıcı Düşünmenin Eğitimdeki Rolü ve Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Özellikleri

Öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimlerinin sağlanması için geribildirim ve yansıtmanın bir arada olması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının bilişsel açıdan üst seviyelere ulaşması, yeterli düzeyde yönlendirilse dahi, yapabildiği yansıtmaya bağlıdır. Ancak burada öğretmenin mutlak görevi, geribildirimi düzenlemek ve vermektir (Ashcroft ve Foreman-Peck, 1994; Ergüven, 2011). Öğretmen adaylarına verilen geribildirimlerin onun eksiklerini veya hatalarını görmesini sağlar. Böylece adaylar, uygulamalarındaki yanlışları görmeye çalışarak yansıtma yapabilirler (Ergüven, 2011).

Yansıtıcı öğretmenler uygulamalarında yaptıkları şeyin işe yarayıp yaramadığını anlamak için kendilerine neden o yolu seçtiklerini sorarlar. Bu tür öğretmenler, öğretmenlikleri ve öğretim süreçleri üzerine "bu sonuçlar iyi mi, kim için hangi yol iyi?" gibi sorularla değerlendirme yaparlar. Samimi ve gerçekçi olan öğretmenler, kendi ilkelerini, kullandıkları yöntemleri ve uygulama süreçlerini sürekli test ederler ve bu yansıtmalardan yeni şeyler öğrenirler (Ergüven, 2011).

Yansıtma teori ile uygulama arasında bağlantı kurmayı sağlamaktadır (Hammond ve Collins, 1991; Ünver, 2003). Yansıtıcı düşünmeyi kullanan öğretmenler, bunu yalnızca problemleri belirlemede değil, mesleki anlayışını değiştirmek ve geliştirmek için de kullanmaktadır (Alp ve Şahin-Taşkın, 2008; Gelter, 2003; Lee, 2005). Yansıtıcı öğretmen yaptığı uygulamaları ve uygulamalarına yönelik verdiği kararları sürekli düşünmekte, değerlendirmekte ve duruma göre değiştirmektedir (Norton, 1996'dan aktaran: Ünver, 2003: 14). Yansıtıcı düşünen bir öğretmen kendini eleştirir. Kendini eleştiren öğretmen dışarıdan gelecek eleştirilere de açık olduğundan; öğretim uygulamalarını, öğrenme ortamını, öğrenciyle iletişimini iyileştirmek ve sınıf içindeki sorunları gidermek için her zaman istekli olur (Ergüven, 2011).

Yansıtma eğitim sürecinde ve eğitim sonrasında dönüt verme aşamasında kullanılmaktadır (Aslan, 2009; Webb, 2001). Yansıtma sürecinde öğretmenler yaptıkları uygulamaları değerlendirerek öğretim yöntemleriyle, öğretim ortamının ve öğrencilerin durumuyla ilgili kararlara varmakta, yeni

uygulamaları ve yöntemleri bu kararlara dayalı olarak belirlemektedirler. Zeichner ve Liston'a (1996) göre yansıtıcı bir öğretmen:

- Dikkatle gözden geçirir, tasarlar ve öğretim uygulamalarında meydana gelen ikilemleri çözmeye çalışır,
- Farkındalığı yüksektir, ilkeleri sorgular ve öğrenme ortamına getirdikleri değerlidir,
- Öğrettiği şeylerin geleneksel ve kültürel bağlamda olmasına dikkat eder,
- Öğretim programının gelişimine katılır ve okul değişim hareketlerinin içerisinde,dir,
- Kendi mesleki gelişimi için sorumluluk alır (Ergüven, 2011).

Yansıtıcı öğretmenler, kendi öğretim stillerini belirlemiş ve nasıl daha iyi öğrettiklerini bilen öğretmenlerdir. Kendi öğretim stilini tanıyan öğretmen, öğretim sürecinde etkin ve verimli olarak nitelendirilmektedir (Alp ve Şahin-Taşkın, 2008; Farrel, 1998). Öğretim sürecini başarıyla yürüten öğretmenlerin, sınıf yönetiminde de başarılı olacakları düşünülmektedir. Zeichner ve Liston (1996, s.12)'a göre; "yansıtıcı öğretmenler hata yapabilen öğretmenlerdir." Yansıtıcı öğretmenler hata yaptıklarında, kendilerine karşı tümüyle sert değildirler; hatalarına takılıp kalmadan ve gerektiğinde bunlardan ders çıkartarak ileriye dönük hareket ederler. Hatalarından ve eksiklerinden ders çıkarabilen öğretmenler, sürekli yeni şeyler öğrenmek için uyarılara açık olan yansıtıcı öğretmenlerdir (aktaran: Ergüven, 2011: 49). Dewey'e (1998) göre de yansıtıcı bir öğretmen, açık fikirli, sağduyulu ve sorumluluk sahibi olmalıdır (Savran-Gencer, 2008). Sağduyulu bir öğretmen ise deneyimlerini tarafsız bir şekilde değerlendirebildiği için objektif, alanıyla ilgili ve hevesli olarak nitelendirilmektedir (Ünver, 2003).

2. 5. Yansıtıcı Düşünmenin Aşamaları

Yansıtmanın beş aşamalı olduğunu ifade edilmektedir (Bartlett, 1990'dan aktaran: Bölükbaş, 2004: 23). Bu aşamalar; inceleme, bilgilenme, bilgileri karşılaştırma, değerlendirme ve eyleme geçirme olarak sıralanmaktadır.

İnceleme, bireyin öğretim ortamında kendi öğrenme veya öğretme yöntemleriyle ilgili gözlem yapması ve veri toplamasıdır. Bunu görsel-işitsel araçlarla veya günlük tutma, değerlendirme anketi kullanma gibi yöntemlerle gerçekleştirebilir. Bu aşamada birey yaptıklarının farkına varmak için kendine şu soruyu sorar: "Öğretmen/öğrenci olarak ne yapıyorum?"

Bilgilenmede, inceleme aşamasında toplanan veriler analiz edilir. Derste beklenen ve beklenmeyen nelerin gerçekleştiği kontrol edilir ve bir sonraki ders planı bunlara dayalı olarak oluşturulur. Öğrenci/öğretmen bu aşamada "öğretim/öğrenim tarzım ne ifade ediyor? Öğretim ortamındaki eylemlerimle ne yapmak istedim?" sorularına yanıt verir.

Bilgileri karşılaştırma aşamasında öğretimle ilgili düşünceler tartışılır. Öğretmen; öğrencileriyle, meslektaşlarıyla, velileriyle, okul yönetimiyle fikir alışverişinde bulunur. “Bu öğretim/öğrenim yöntemine nasıl ulaştım? Şu anki öğretmenlik/öğrencilik anlayışımın oluşması nasıl gerçekleşti?” sorularına cevap aranmaktadır.

Değerlendirme, öğretmen veya öğrencinin “Bir şeyleri değiştirsem öğrenme sonuçları ne olur?” sorusunu sorarak gerçekleşir. Bu soruya verilecek cevaplar, öğretmenin mesleki becerisi hakkında fikir sahibi olmasını sağlarken öğrencinin öğrenmesini değerlendirip sonraki öğrenmeleri için izleyeceği yollara karar vermesine yardımcı olur. “Nasıl farklı öğretebilirim/öğrenebilirim?” sorusuna bu aşamada yanıt aranmaktadır.

Eyleme geçirme son sırada yer almasına rağmen sonuncu aşama değildir. Öğretmen, yaptıklarını inceledikten sonra bunların nedenlerini ve varsayımlarını ortaya çıkarır ve bu nedenleri eleştirip alternatif etkinlik biçimlerini değerlendirip uygular. Böylece uygulamalar yeniden düzenlenmiş olur. Tüm aşamalar, birbirinin nedeni ve sonucu olma özelliği taşır. Bu aşamada “şimdi nasıl öğreteceğim/öğreneceğim?” sorusuna yanıt aranmaktadır (Bölükbaş, 2004).

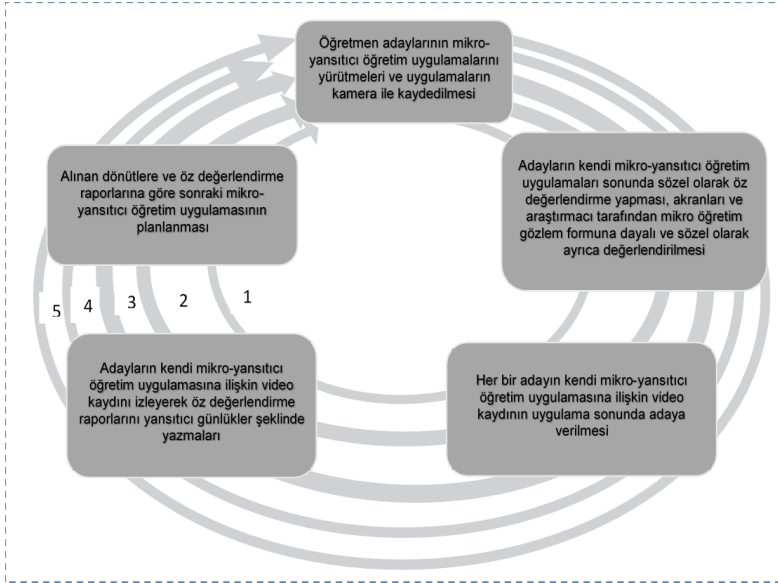
Öğretmen yetiştirmede yeni kullanılmaya başlanan bir yöntem olan yansıtıcı öğretim, mikro öğretime benzemekte ve yansıtıcı öğretim yönteminin amacı da mikro öğretim ile benzer unsurları içermektedir. Ayrıca yansıtıcı öğretim, öğretimin genel niteliğini yükseltmeyi de hedeflemektedir (Güney ve Semerci, 2009).

3. MİKRO-YANSITICI ÖĞRETİM

Mikro öğretim ve yansıtıcı öğretim birleştirilerek/sentezlenerek, “mikro-yansıtıcı öğretim yöntemi” olarak tanımlanmıştır (Güney, 2008). Mikro-yansıtıcı öğretim, öğrenmelerin kontrollü bir sınıf ortamında yapılandırıcı yaklaşımla, öğretmen adaylarının duygularını da dikkate alarak kritik öğretim becerilerini geliştirme sistemi olarak ifade edilmiştir. Mikro-yansıtıcı öğretim sentezinde, mikro öğretim önceden özenle belirlenmiş kritik öğretim becerilerinin kontrollü bir ortamda öğretmen adaylarına kazandırılmasına dönük bir öğretim uygulaması olarak katkı sağlarken, yansıtıcı öğretimin en büyük katkısı öğretim sürecindeki düşünme düzeyini arttırmasıdır. Hem kuramsal boyuta hem de uygulama boyutuna sahip olan bu sentezin; çağdaş, yenilikçi ve sorgulayıcı bir öğretim yöntemi olduğu ifade edilmektedir (Güney, 2008).

Mikro-yansıtıcı öğretim, mikro öğretime benzer bir öğretim deneyimidir. Öğretmen yetiştirmede, öğretmen adaylarına deneyim kazandırmada benzer özellikler taşımaktadır. Yansıtıcı öğretim ile mikro öğretim, öğretmen adaylarının olumlu yaşantılar kazanmalarını sağlamaktadır (Güney ve Semerci, 2009).

Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminde, kontrollü bir öğretim ortamı mevcuttur. Öğretmen, öğrencileri ile sürekli etkileşim halindedir. Öğrencilere öğretilecek kavram, beceri ve davranışlar önceden belirlenir ve gerçek sınıf ortamında çeşitli bilişim araçlarıyla desteklenerek sunulur. Bu araçlar, dönütü olan; bilgisayar, video-bant, cd, kamera ve fotoğraf makinesi gibi cihazlardır. Öğrenciler, ders anlatırken kameraya kaydedilirler ve daha sonra bu kayıtları izleyerek kendilerindeki olumlu ve olumsuz yansımaların neler olduğunu görebilirler (Güney ve Semerci, 2009). Bu süreç Batman (2017) tarafından yürütülen araştırmada daha somut şekilde aşamalandırılarak Şekil 1'deki gibi ifade edilmiştir.



Şekil 1. Mikro-Yansıtıcı öğretim uygulamaları sürecinde yürütülen uygulama döngüsü (Batman, 2017)

Bu araştırmada ayrıca, uygulama sayısının amaca bağlı olarak değişiklik gösterebileceği belirtilmiş; dördüncü uygulamadan sonra adayların uygulamalara yönelik ilk heyecanı hissetmedikleri ve gereken özeni göstermedikleri tespit edildiğinden, uygulamaların dört defa tekrarlanarak sonlandırılması önerilmiştir.

Kaynakça

1. Akıllı, M. (2007). Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yöntemlerinin öğretmen eğitimine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
2. Alp, S. ve Şahin-Taşkın, Ç. (2008). Eğitimde yansıtıcı düşünmenin önemi ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 311-320.
3. Altınok, H. (2002). Yansıtıcı öğretim: Önemi ve öğretmen eğitimine yansımaları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 8, 66-73.
4. Arslan, B. (2005). Yansıtıcı öğretimin program geliştirme ve fen bilgisi öğretim programındaki yeri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
5. Ashcroft, K. and Foreman-Peck, L. (1994). *Managing teaching and learning in further and higher education*. London: The Falmer Press.
6. Aslan, G. (2009). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
7. Atay, D. Y. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
8. Batman, D. (2017). Mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının fizik öğretmen adaylarının mesleki beceri gelişimlerine ve yansıtıcı düşünme eğilimlerine etkilerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
9. Bölükbaş, F. (2004, Nisan). Yansıtıcı öğretim ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Dil Dergisi*, 126, 19-29.
10. Burgess, J. M. C. (1999). Reflections of student teachers: comparisons among five models of reflective thought. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina, Chapel Hill.
11. Büyükkaragöz, S. S. ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları, öğretimde planlama uygulama* (10. baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
12. Cruickshank, D. R., Kennedy, J. J., Williams, E. J., Holton, J. and Fay, D. E. (1981). Evolution of reflective teaching outcomes. *Journal of Educational Research*, 75(1), 26-32.
13. Çakır, Ö. S. (2000). Öğretmen yetiştirmede teoriyi pratiğe bağlayan mikro öğretimin Türkiye'deki üç üniversitede durumu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 62-68.
14. Demiralp, D. (2010). İlköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
15. Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme-öğretme sanatı* (8. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
16. Dugas, D. G. (1967). Micro-teaching: a promising medium for teacher retrainig. *Modern Language Journal*, 51(3), 161-166.
17. Edwards, C. H. (1975). Changing teacher behavior through self instruction and supervised micro teaching in a competency based program. *Journal of Educational Research*, 68, 219-222.
18. Ergüven, S. (2011). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
19. Farrel, T. (1998). Reflective teaching the principles and practice. *Reflective Teaching Forum*, 36(4), 10-17.
20. Farris, R. A. (1991). Micro-peer teaching: Organization and benefits. *Education*, 111(4), 559-562.

21. Fernandez, M. L. (2005). Learning through microteaching lesson study in teacher preparation. *Action Teacher Education*, 26(4), 37-47.
22. Gelter, H. (2003). Why is reflective thinking uncommon? *Reflective Practice*, 4(3), 337-344.
23. Genç, B. (2004). The nature of reflective thinking and its implications for in-service teacher education. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-243.
24. Griffith, B. A and Frieden, G. (2000). Facilitating reflective thinking in counselor education. *Counselor Education and Supervision*, 40(2), 82-92.
25. Güney, K. (2008). Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
26. Güney, K. ve Semerci, Ç. (2009). Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmesine etkisi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 8(1), 77-83.
27. Hammond, M. and Collins, R. (1991). *Self-directed learning: Critical practice*. London: Kogan Page.
28. Hancock, R. and Settle, D. (1990). *Teacher appraisal and self-evaluation*. Oxford, UK: Blackwell.
29. Hatton, N. and Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
30. l'Anson, J., Rodrigues, S. and Wilson, G. (2003). Mirrors, reflections and refractions: the contribution of microteaching to reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 189-199.
31. Jay, J. K. and Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
32. Karadağ, M. (2010). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
33. Kavas, G. (2009). Video destekli web tabanlı ekran değerlendirme sisteminin mikro öğretim uygulamaları üzerine etkileri: Bilgisayar öğretmenliği adayları örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
34. Kazu, H. (1996). Öğretmen yetiştirmede mikro öğretim yönteminin etkililiği (F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi örneği). Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
35. Kerimgil, S. (2008). Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
36. Kozan, S. (2007). Yansıtıcı düşünme becerisinin kaynak tarama ve rapor yazma derslerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
37. Kpanja, E. (2001). A Study of the effects of video tape recording in microteaching training. *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 483-486.
38. Kupper, J. B. (2001). The microteaching experience: Student perspectives. *Education*, 121(4), 830-835.
39. Külahçı, Ş. G. (1994). Mikro öğretimde Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi deneyimi I. Model geliştirme. *Eğitim ve Bilim*, 18(91), 12-22.
40. Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.
41. McCurry, D. S. (2000). *Technology for critical pedagogy: Beyond self-reflection with video*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 444 458).

42. Millard, L. (2000). Teaching the teachers: Ways of improving teaching and identifying areas for development. *Annals of the Rheumatic Diseases*, 59(10), 760-764.
43. Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Kauchak, D. P. and Gibson, H. W. (1980). *Teaching strategies: A guide to better instruction*. Lexington: D. C. Heath and Company.
44. Öztürk S. (2003). Developing a reflective reading model. Unpublished master's thesis, Marmara University, İstanbul.
45. Pringle, R. M., Dawson, K. and Adams, T. (2003). Technology, science and preservice teachers: creating a culture of technology-savvy elementary teachers. *Action in Teacher Education*, 24(4), 46-52.
46. Richards, J. C. (1991). Towards reflective teaching. *The Teacher Trainer*, 5(3), 4-8.
47. Savran-Gencer, A. (2008). Professional development of preservice biology teachers through reflective thinking. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
48. Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Retrieved May 21, 2012 from <http://www.sopper.dk/speciale/arkiv/book49.pdf>
49. Semerci, N. (1999). Kritik düşünmenin mikro öğretim dersinde eleştiri becerisini geliştirmeye etkisi (Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi örneği). Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
50. Stevens, D. D. and Cooper, J. E. (2009). *Journal keeping: How to use reflective & positive change*. Virginia: Stylus Publishing.
51. Subramaniam, K. (2006). Creating a microteaching evaluation form: The needed evaluation criteria. *Education*, 126(4), 666-677.
52. Teather, D. C. B. (1978). Audiovisual media and educational technology in the traditional university: the working compromise or the grand design? *Higher Education*, 7(4), 431-442.
53. Tok, T. N. ve Doğanay, A. (Ed.) (2007). *Etkili öğretim için yöntem ve teknikler, öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pagem A Yayıncılık.
54. Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: PegemA Yayınları.
55. Valli, L. (1997). Listening the other voices: a description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67-88.
56. Wahba, E. H. (1999). Microteaching. *English Teaching Forum Online*, 37(4), 22-23.
57. Webb, P. T. (2001). Reflection and reflective teaching: ways to improve pedagogy or ways to remain racist? *Race Ethnicity and Education*, 4(3), 245-252.
58. Wilkinson, G. A. (1996). Enhancing microteaching through additional feedback from preservice administrators. *Teaching and Teacher Education*, 12(2), 211-221.
59. Yorulmaz, M. (2006). İlköğretim I. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

BAZI ÜLKELERİN EĞİTİMDE YÖNLENDİRME SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER

Reyhan ŞEKERCİ¹



¹ Dr. Konyaaltı Halk Eğitimi Merkezi.

Giriş

Bir ulusu kalkanıdır. Bir ulusu kalkındıran unsurlar arasında eğitim sistemi ilk sıralardadır. Çünkü eğitim sistemi ne yönde ilerlerse, gelecek nesiller de o yönde ilerlemeye devam edecektir. Bu da eğitimin bir milletin yaşamakta olduğu zamana ek olarak geçmişini ve geleceğini de etkilediğini gözler önüne sermektedir. Bu sebeple, her ülke kendi eğitim sistemini kurup yapısını oluşturan yapı taşlarını belirlemek adına birçok düzenlemeler yapmaktadır. Bu nedenle farklı ülkelerin eğitim sistemlerini karşılaştırarak, Türk Eğitim Sistemi üzerinde ne gibi değişiklikler yapılabileceği konusu üzerinde durmak oldukça önemlidir.

Yaşadığı ülkedeki eğitim sistemi sadece bireyin kendi geleceğini değil, o ülkenin geleceğini de etkiler. Aldığı eğitim, sahip olduğu yeteneklerinin açığa çıkarılıp geliştirilmesi, bireyin yeterlilikleri ve ihtiyaç duyduğu eğitim ortamı için uygun koşulların sağlanması iyi ve kaliteli bir eğitim için en önemli hususlardan bazılarıdır. Ülkenin eğitim yapısı, izlediği eğitim politikaları, maddi ve manevi olanakları, öğrencilerin yönlendirilmesi, kaliteli eğitim için kaliteli öğretmenlerin ve yöneticilerin yetiştirilmesi, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere uygun eğitim ortamının sağlanması, kademeler arası geçişteki yönlendirmeler ve beraberinde pek çok konu birçok ülkenin eğitim sistemini şekillendiren temel unsurlardır.

Karşılaştırmalı eğitim ise, farklı kültürler ve farklı ülkelerde, iki veya daha fazla eğitim sisteminin benzerlikleri ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer olguları açıklayan ve insanları eğitime yolları hakkında farklı teklifler getiren bir yaklaşımdır (Türkoğlu, 1985). Karşılaştırmalı eğitim, eğitim sistemlerini çok geniş bir çerçevede ele alarak sunduğu bilgi ve yorumlarla, sistemler hakkındaki eksik ve yanlış çağrışımları ortadan kaldırır, eğitim uygulamaları hakkında kullanılan standartları da inceler ve sunar. Bu şekilde “devamlı eğitim”, “engelliler”, “üstün zekâlılar”, “zorunlu eğitim”, “kademeler arası geçiş”, “yönlendirme” gibi birçok terimin anlaşılması ve okullarda sunulan derslerin bu doğrultuda değerlendirilmesi, okul yılı ve öğretmen niteliği gibi konularda başka ülkelerin kullandığı standartlar hakkında bilgilenmek mümkün olabilir. Karşılaştırmalı Eğitim ile elde edilen bilgiler, daha geniş çerçevede genel teorilerin üretilmesine de zemin hazırlar. Örneğin, ABD’de yapılan araştırmalar çocuğun ailedeki doğum sırasının okul başarısıyla ilgili olduğunu ileri sürüyorsa, bu bulgu eğitime daha yeni ve genel teoriler geliştirme konusunda yardımcı olabilir. Bir başka ifadeyle, Karşılaştırmalı Eğitim, eğitim biliminin gelişmesi ve zenginleşmesi açısından son derece önemlidir. Eğitim Bilimleri kapsamında yapılan kuramsal ve pratik çalışmalar, Karşılaştırmalı Eğitim’in sağladığı bilgilerle daha etkili bir çerçeveye oturabilir (Erdoğan, 2003).

Karşılaştırmalı Eğitim’de pek çok farklı yöntemden bahsedilebilir (Balci, 2009). Bu çalışmada ise Türkiye ve belirlenen bazı ülkelerin eğitim sistemlerinin kademeler arası geçişteki yönlendirme sistemleri açısından karşılaştırılması yapılmaktadır. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı, Türk eğitim sistemi ile diğer ülkelerin eğitim kademeleri arasında

yönlendirme sistemlerinin karşılaştırılmasına ilişkin aday öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesidir.

Materyal ve Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı içinde yer alan durum (örnek olay) çalışması yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek,2011). Bu amaçla da ülkelerin eğitim kademeleri arasındaki geçişte yönlendirme sistemlerinin betimlenmesi için öğretmen adaylarının görüşleri analiz edilmiştir (Silverman,1998).

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak doküman ve kayıt inceleme metodu içerisinde yer alan dokümantasyon tekniği kullanılmıştır (Ekiz,2003). Doküman incelemesi olarak da bilinen bu yöntem tarihsel ve biyografik araştırmaların temel veri toplama araçlarından birisidir ve veri kaynakları olarak araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı belgeler, ses kayıtları, fotoğraflar, elektronik dosyalar ve videolar kullanılır. Lincoln ve Guba (1985) dokümanlara örnek olarak genellikle kişisel amaçlarla hazırlanmış günlükler, mektuplar, anılar, gezi notları ve yaşam öyküleri gibi yazılı materyalleri göstermişlerdir (Lincoln ve Guba,1985). Bunların dışında alan notları, resmi kayıtlar, poliçeler, öğrenci kompozisyonları, ödevleri, teknik dokümanlar, toplantı tutanakları, planlar, broşürler, ilanlar, yıllıklar ve gazeteler de dokümantasyon tekniğinde başvuru alan veri kaynakları arasında yer almaktadırlar (Cohen vd., 2007). Bu dokümanlar tek başına veri kaynakları olarak kullanılabilecekleri gibi, diğer nitel yöntemlere (mülakat, gözlem, vb.) ek bilgi sunabilecek ve güvenilirliği artıracak şekilde de kullanılabilirler. Dokümanlar zengin ve büyük miktarda veri içerdiklerinden dolayı çalışmaya konu olan fenomeni çok yönlü bir şekilde betimlemekte oldukça etkilidirler. Ayrıca dokümanlar, diğer yollarla elde edilemeyecek kişilere özel görüş ve duyguların (itiraflar, vb.) tespit edilmesinde ve uzun vadeli çalışmalarda durumların zaman içerisinde nasıl geliştiklerinin incelenmesinde faydalıdır (Cohen vd., 2007). Katılımcılar İngilizce Öğretmenliği Bölümü 4. sınıfta öğrenim gören gönüllü daha önce belirli bir süre de olsa yurt dışı deneyimi olan 15 öğrenciden oluşmuş ve amaçlı örneklemeye yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi ile seçilmişlerdir. Her öğretmen adayından beş farklı ülkenin (Almanya, ABD, İngiltere, Japonya, Güney Kore) eğitim sistemini inceleyerek Türk Eğitim Sistemi ile karşılaştırmasını istenmiş, şu süreçler izlenmiştir:

1. Beş farklı ülkenin eğitim sistemlerinde kademeler arası geçişteki yönlendirme sistemlerinin incelenerek değerlendirilmesi,
2. İncelenen ülkelerin kademeler arası geçiş sistemlerinde yönlendirme yaklaşımlarının Türk Eğitim Sistemi ile karşılaştırmasının yapılması.
3. Son olarak incelenen ülkelerin eğitim sistemlerinden yönlendirme yaklaşımları açısından Türk

Eğitim sistemine transfer edilebilecek iyi örnek ve uygulamaların belirlenmesi, tartışılması, yorumlanması ve değerlendirilmesi.

Bulgular

"Japonya eğitim sisteminin güzel yanlarından biri olarak hemşire öğretmen uygulamasını örnek verebiliriz. Peki, nedir hemşire öğretmenlik? Bu uygulama okula gitmek istemeyen, okulu reddeden öğrenciler için geliştirilmiş, onları okula hazırlayan bir adaptasyon programıdır. Öğrenciler 2-3 kişilik gruplar halinde, hemşire öğretmenlerce ayrı olarak eğitim alıyorlar. Düşündüğümüz zaman bütün zorunlu öğrenim hayatını okuldan nefret ederek tamamlayan bir öğrenciden fazla bir performans ve verim bekleyemeyiz. Fakat bu tarz bir hemşire öğretmen programıyla öğrencileri okula hazırlayıp onlara okulu sevdirecek daha başarılı olmalarını sağlayabiliriz. Bu güzel bir uygulama olur. Fakat devletin eğitim bütçesini dikkate aldığımızda böyle bir programı uygulamaya geçirmek yakın zamanda mümkün olmayacaktır. Ama uzun vadeli planlar içerisinde düşünülebilir." İÖA 1

"Ele aldığımız ülkelerin ve kendi ülkemizin eğitim sistemine baktığımızda benzerlik ve farklılıkların olduğunu görürüz. Türkiye eğitim sistemi için "Nasıl olsa daha iyi olurdu?" sorusunu sorarsak; Ülkemizde yönlendirmenin daha erken yaşlara inmesi gerektiğini görürüz. Öğrencilere başkalarının ne istediğinden çok kendisinin ne istediği sorulmalıdır. Sahip olduğu yetenek, ilgi ve isteğine uygun bir yönlendirme uygulanmalıdır. Eğitimde tek bir sistemi uygulamakta ve devam ettirmekte zorlanırken farklı eğitim sistemlerinin olmasının bizi eğitimde kontrolsüz bir yola sokacağını düşünüyorum. Almanya'da olduğu gibi veliler ve öğrencilerin fikirleri daha fazla dikkate alınmalıdır. Japonya'nın temizlik konusundaki tutumu örnek alınabilir. Ayrıca öğretmen yetiştirme ve atamada değişiklikler yapılması gerektiğini düşünüyorum. Üniversitede birçok öğrenci öğretmen olmak istemediği halde bu bölümde eğitim alıyor. Atama konusunda ise öğretmenlere daha esnek davranılmalıdır. Puanla zorunlu görevdense kura sisteminin öğretmenler için daha fazla kabullenilebilir olacağını düşünüyorum. Bir değişiklik yapma şansım olsaydı da belli bir yaşta sonra öğretmenlere emekli olma ya da belli bir yaşta sonra maaşların düşmesi zorunluluğun getirilmesini isterdim. Böylece öğrencilere daha faydalı olabilecek, zaman ve çağa daha uygun, genç, aktif ve dinamik öğretmenlere fırsat verilmesini sağlayabilirdik."İÖA2

"Ortaokul eğitiminde akademik derslerin temeli atılıyor, bu aşamada Türkiye'de olan sistemden pek bir farkı yok Japonya'daki eğitimin. Bu açıdan Türkiye'de Amerikan sistemlerinden biri olan ders seçmenin uygulanması uygun olabilir. Çünkü bir öğrenci ilgisi olduğu alanları daha iyi kavrayıp geliştirebiliyor. Temel dersler olan, Matematik, Türkçe, Sosyal ve Fen dersleri zorunlu tutulup diğer belirlenecek olan derslerin öğrenciler tarafından seçilerek okulu öğrenciler için zevkli ve meraklandırıcı bir hale getirmek gerekiyor, bu sayede çocukların okula karşı ilgisi artacaktır. Temel dersler için ise alternatifler sunulabilir, örnek olarak; matematik dersini bir mühendis seviyesinde değil de bir öğrenci için gerekli olacak seviyede öğrenmek isteyen öğrencilere o seviyede matematik sınıfı açılabilir. Bu branş ders sistemi ile

mümkün kılınabilir. Mühendis olmayacak öğrencinin o seviye bir matematiğe ihtiyacı olmayacağı için onu okuldan soğutacaktır. Bu öğrencinin tüm eğitim hayatının bitmesi demek olabilir. Öğrencilerin bu aşamada fazlaca yönlendirmeye ihtiyacı olacaktır, öğretmenlerinin yönlendirmeleri ve yetenekleri doğrultusunda öğrenciler bilgilendirilebilir. Lise de ise bu yönlendirmelerle öğrencilerin karakterlerinin oturma aşamasında onlara yardımcı olunmalı ve akademik açıdan üniversiteler için sınavlara hazırlanmasının desteklenmesi öğrenciyi pozitif yönde etkileyebilir.” İÖA3

Almanya’nın eğitim sistemine bakıldığında Türk eğitim sisteminde gördüğüm en büyük eksiklik eğitimin sanatsal faaliyetlerle desteklenmemesidir. Almanya’da okul sonrası spor, müzik ve sanat faaliyetleri ücretsiz bir şekilde yaygındır. Bu durum ABD eğitim sisteminde de aynı şekildedir. Fakat Türkiye’de bu gibi etkinlikler ya ücretli ya da çok sınırlı tutulmaktadır. Öte yandan günümüzde en büyük sorunlardan biri olan işsizlik sorunu ülke kalkınmasında önemli bir etkidir. Bireylerin erken yaşlarda yetenek ve potansiyellerinin belirlenemeyip yönlendirilememesi bu durumun en önemli sebeplerindendir. Bu açıdan bakıldığında İngiltere bu konuda çok yeterli çalışmalar yürütmektedir. Meslek liselerindeki başarılı yönlendirmelerden dolayı bu tür durumlar söz konusu değildir.” İÖA 4

Alman eğitim sisteminde dikkatimi çeken uygulama yönlendirmenin ilkokul itibarıyla ve sürekli yapılması ve bu sırada öğrencilere inisiyatif tanınması dikkatimi çekti. Türk eğitim sisteminde yönlendirme kavramından önce öğrenci veli ve öğretmenlere rehberliğin ciddi önem taşıdığı, rehberliğin sadece mesleki rehberlikten ibaret olmadığı, gerekli bilinç verildikten sonra mesleki yönlendirmelere ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Alman eğitim sisteminde dikkatimi çeken bir diğer uygulama kaynaştırmanın olmayışydı. Türk eğitim sisteminin bu konuda daha iyi durumda olduğunu düşünüyorum. Kaynaştırma eğitimi özel ihtiyaçları olan öğrencilerin sosyalleşmesi yalıtılmışlık ve farklılık hissini yenmesi açısından önemliyken sınıfın geri kalanı içinse de yardımlaşma ve hoşgörü duygularını kazanmaları ve bu bireyleri toplumun bir parçası olarak görmeye başlamaları açısından önemlidir.”İÖA5

“Türkiye’de ne yazık ki son dönemlerde meslek liselerinin hakkında düşünceler çok değişmiş bulunmaktadır, çocuğu olan aileler özellikle meslek liseleri beğenmemekte. Puanı düşük ise, öğrenci çalışmıyorsa genelde meslek ve teknik liselerine gönderilir. İngiltere’de ise durum çok farklı, orada liseye geçiş yaparken öğrenci herhangi bir puanına göre seçim yapmaz, yapmak zorunda kalmaz. Liseye geçerken öğrenci ilk senesinde tüm dersleri görür, ikinci senesinde seçme hakkı oluşur ve istediği dersleri seçer ama birkaç zorunlu olarak kalır. Öğrenci 16 veya 17 yaşındayken zorunlu eğitimini bitirmiş olur ve ona göre isterse koleje geçer ve orada bir bölüm seçer ister teknik ile ilgili olsun veya bir başka bir şey. Okulda rehberlik servisi ile birlikte yönlendirme yapılmakta ve o şekilde öğrenci tüm seçeneklerini görür ve yardım alarak ailesine de danışarak bir karar verir. Ben İngiltere’de 15 yaşına kadar okuduğum için bunu birebir yaşadım ve gerçekten bence bu konuda çok daha başarılı bir sistem. Burada öğrenciler hemen bir karar vermek zorunda kalmıyorlar. 14 veya 15 yaşındayken hemen bir bölüm seçmek zorunda kalmıyorlar daha tam olarak neyi sevip sevmediğini bilmeden. İngiltere’de tüm dersler için

gereken malzemeler sunulmakta, Biyoloji dersinde bir eş ile birlikte laboratuvarda önlüklerimizi, gözlüklerimizi takıp çok organ inceledik patolojik olarak. Beden eğitimi dersinde senkronize yüzme öğretilirdi okulun havuzunda veya tenis kortlarında ders görürdük. Teknoloji ve tasarım dersinde farklı metallerin özelliklerini öğrenip onları yüksek ısıda ısıtıp kaynak öğrenip uygulayıp mumluk yapardık. Öğrenci bu şekilde gerçekten neyi sevip sevmediğini öğrenebilir bu tarz ortamlarda benim için en çok hoşuma giden ders teknoloji dersinin elektronik bölümüydü, her hafta kabloları birleştirip lamba, robot gibi küçük projelerimiz oluyordu. Türkiye'ye geldiğimde ise durum çok farklıydı, neredeyse her ders aynı şekilde geçiyordu, öğretmen masasından oturur ve sırayla biz verilen kitaplardan okur soruları cevaplardık. Hiç bir uygulama yapılmıyordu bir tek beden eğitimi dersinde bize top verildi ve voleybol veya futbol oynardık. Bir gün sadece öğretmenimiz kendi evinden bize mikroskop getirdi ve sırayla 40 kişi baktı hücreye, İngiltere'de ise her iki kişiden birinde vardı sınıfta. Bu durum çok üzücü ben de bir öğretmen adayı olarak öğrencilerin aynı şekilde bunları yaşamalarını elbette istemiyorum. Bizim öğrencilerin bölümlerini, okumak istedikleri mesleği sormadan ilk önce hepsine okuma fırsatı vermeliyiz. Bu mühendislik için, doktorluk için de geçerli arasında hiç bir fark yoktur. Okullara daha çok malzeme verilmeli ve maddi destek verilmeli, dersler daha çok uygulamalı geçmeli. Bunun gibi sorunlar çözdüğümüzde ancak o zaman başarısız öğrenci sayısını azaltabiliriz ve bazı öğrencilerinin yanlış seçim yapmasını engelleyebiliriz. O mesleği yapmak isteyen okumak isteyen o konuda kendini geliştirmek isteyen öğrencileri ancak bu şekilde bulur ve topluma faydalı bir şekilde vatandaş yetiştiririz."

"Türkiye'de öğrenciler lise giriş sınavından sonra ya da lise ikinci sınıfta, bir bölüm seçmek zorundalar. Fakat Almanya'da öğrenciler öğretmenleri tarafından, eğitim hayatındaki geçişlerde, ilgilerine ve yeteneklerine göre yönlendiriliyor. Bu sayede öğrenciler mesleğini seviyor, yerleştiği okullarda zorlanmıyor en önemlisi de yanlış seçimlerle sene kaybetme problemi yaşamıyorlar. Ülkemizde öğretmenlerin öğrencilere olan rehberlik desteğini arttırılmasının gerektiğini düşünüyorum." İÖA6

Eğitim amaçlarında öğrencilerin sosyalleşmesine destek vermek. Ülkemizde sosyalleşme üzerinde çalışmalarımız var fakat ne kadar üzerinde durulduğu ve öğrencilerimizin buna katkıları zamanla oluşmuş. Öğrencileri derslerde boğmak yerine ilgi alanlarına göre kendini keşfetme ve ideal bir fikir sahibi olmaları için çalışmalar yapılabilir. Mesela hafta sonları öğrencilerin ücretsiz spor salonlarında veya müzik, resim atölyelerinde çalışmaları sağlanabilir." İÖA 7

"Genel bir değerlendirme yaptığımızda ülkemizde yönlendirme, mesleki eğitim ve öğretmen atamalarında Almanya'dan geri kaldığı görülmektedir. Ve Almanya sanayi ve pazarlama şehri olduğu için eğitime çok katkıları var. Fakat Türkiye'nin kalkınma ve sanayi alanında geri planda kaldığı için eğitime yeterli bütçe ve katkı payı Almanya'ya göre azdır. Meslek okulları Almanya'da daha iyi yapılmakta ve daha rahat bir iş sektörü bulunmaktadır. Türkiye'de ise meslek okullarını diğer okullardan ayırmayıp eksiklilerin giderilmesi için çaba gösterilebilir. Yani sanayi kuruluşlarında devletin bu okullara özel yetiştirme elemanları olması bence hoş olurdu. Yönlendirmede ise Almanya'nın eğitim

sistemi örnek alınacak bir modeldir. İlköğretimde başlayan yönlendirmeyle geleceğe yön verilmesi ve sonradan doğacak bunalımları erkenden önlemede iyi bir adımdır. Çocukların ilgi, tutum, becerileri önemsenip süreç değerlendirilmesi içine alınabilir. Sosyal gelişim açısından dersler konulabilir. Öğretmen yetiştirme için stajyerlik üzerinde durulması gerekir ve fazla açılan fakültelerden mezun olan ve atama kuyruklarında bekleyen öğretmen adaylarının azaltılması için çaba gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme ve eğitim kalitesi artırılmalı ve deneyim sahibi olmak için daha çok pratik dersler konulmalı. Bir de Türkiye'nin eğitim bütçesi ve kalkınma planlarının uzun bir süreçten geçmesi finansal yeterliliği düşük olduğu için geri planda kalmaktadır. Son olarak ülkemizde geç gelineen yönlendirmeyle birlikte öğrencilerde psikolojik bunalım, başarısızlık duygusu öğrenciye kötü yansımaktadır. Ve sonucunda okulları terk etme ve derslerden uzaklaşma sorunları vardır. Eğer yönlendirme erken yapılırsa ve başarısız öğrencilere ek olarak yeni okul veya eğitim verme yolları düşünülüp öğrencinin hayata tutunması sağlanabilir." İÖA 8

Bizim eğitim sistemimizin temelinde sevgi, saygı, hoşgörü ilkelerinden beslenildiği ve inşa edildiği için böyle bir yatırım gelecekte aynı tutumların gösterilmesi olasıdır. Bir de geleceğe iyi bir yatırım olarak okul reddinde, okula gitmek istemeyen öğrenciye yeni fırsatlar sunmak ve yeni kapılar aralamak olmalıdır. Eğitimi terk etmek yerine meslek okullarına veya teknoloji okullarına yönlendirmeleri yapılır. Bizim ülkemizde birçok gencimizin okulu terk etmesiyle birlikte hayata atılma ve tutunma çabası içinde harcanan bir nesil var. Bu neslimizde ülkemizde eksik olan iş alanında eleman yetiştirerek onları hayata tutunmaları sağlanabilir." İÖA 9

Almanya eğitim sisteminde yönlendirme çok erken yaşta başlıyor ve yönlendirme için birçok yöntemleri var. Sınav yapıyorlar ya da yönelim başarı testleri. Maalesef ülkemizde yönlendirme adına bir şey yok, bırakın yönlendirmeyi daha çocuklarımızı yeteneklerine veya isteklerine göre okutmuyoruz bile. Belli başlı meslekler yahut anne ve babanın olmak isteyip de olamadığı meslekleri zorla dayatıyorlar. Zaten her nedense ülkemizde doktor olmak en başarılı, en zekilik gerektiren bir meslek olarak görülüyor, ressam, grafiker ya da isteyerek ziraatçı olanlar zeki olarak görülüyor. Hâlbuki herkesin yeteneği, ilgi alanları, zevkleri farklı. Her zaman Matematik ve Fen Bilimleri derslerinde başarılı olanlar zeki olarak görülüyor. O yüzden bence ilk olarak ülkemizdeki veli profilini ve düşünce anlayışını geliştirmeliyiz. Bunun içinde bence eğitim sistemi çoklu zekâ kuramına göre şekillenip, bilgilendirici kitaplar yazılmalı ve hatta bence veliler için kurslar verilmeli. Ondan sonra çok iyi bir yönlendirme programı belirlemeliyiz ve sınıf öğretmenleri öğrencilerinin yeteneklerini, eğilimlerini keşfedip ona göre tavsiye verip, öğrenciyi de belirli testlere tabii tutup yönlendirmeliyiz. Tabi şöyle bir sorunumuz da var istihdam. Örneğin Almanya da her meslek iş bulabiliyor. Bizde durum tabi çok farklı..." İÖA 10

"Yönlendirmelere bakacak olursak, Türkiye de 8. Sınıflarda tanıtım olarak ve lisede tam anlamıyla yapılırken, İngiltere'de yönlendirme çok küçük yaşta 7 yaşında, Almanya da da küçük yaşlarda başlıyor. Benim görüşüm, küçük yaşlarda başlamak daha iyi. Ayrıca bu ülkelerde ve Amerika'da kendi alanına

ek bir yan alan da da uzmanlaşman gerekir. Bunun Türkiye’de de olması gerektiğini düşünüyorum. Bu yönlendirmeler ve yan dal da uzmanlık sağlandığında ise ülkemizdeki kalifiyeli çalışan sayısı ve ara eleman sıkıntısının azalacağı kanaatindeyim. Yönlendirmelerin küçük yaşta başlamasıyla bireylerin ne istediklerini bilme konusunda farkındalıkları artacak ve ağaç yaşken eğilir sözünün de gerçekleşeceğini net bir şekilde gözlemleyebiliriz.” İÖA11

“Ülkemizde ne yazık ki mesleki liseler ve mesleki eğitim boş, niteliksiz, başarısız olarak görülmektedir. Ancak Almanya gibi gelişmiş bir ülkede mesleki eğitime verilen önemin neticelerini genel anlamda baktığımızda net bir şekilde görmek pek de zor olmasa gerek. Her birey birbirinin aynısı değildir. Herkes akademik anlamda kariyer yapma mecburiyetinde değildir ve bu şekilde bir baskı altında tutulmamalıdır. Mesleki eğitime önemin artması demek çeşitli meslek gruplarında nitelikli elemanların artacağı anlamına gelmektedir. Bu da gelişmeyi, ilerlemeyi hızlandıracaktır. Ayrıca yine Almanya’da olduğu gibi mesleki yönlendirme çok küçük yaşlarda başlayıp öğrenciler meslek hayatıyla ilgili ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda tercih yapmaya özendirilmelidir. Ülkemizde mesleki yönlendirme adı altında çok fazla bir etkinlikten bahsetmek pek mümkün değildir. Eğer bu hususta ilerleme kaydedilirse meslek hayatında daha mutlu, mutlu olduğu için daha başarılı, başarılı olduğu için ortaya çıkardığı ürünün niteliğini arttıran bireyler yetiştirmek kaçınılmaz olacaktır.”İÖA12

“Okullarda farklı sınıf türleri açılabilir. Etkinlik sınıfları. İlkokul 3. ve 4. sınıftan itibaren yetenek ve zekâya göre ayrıştırılıyor. Yani yönlendirme yavaş yavaş başlamış bulunuluyor. Buna göre öğrenciler düzeylerine göre okullara dağıtılıyorlar. Süreç değerlendirmeleri vardır. Portfolyo olarak bilinen bu süreçte anne-baba tutumları öğrencinin gelişim aşaması dosya haline getirilip yönlendirme yapılıyor. Ülkemizde böyle durum çok iyi olurdu. Fakat öğrenci fazlalığı öğretmenlere fazla yük olarak görülebilir ve önemsenmeyebilir. Yine de sınıftaki öğrenci sayısının az olması durumunda öğretmenin öğrenciyi daha iyi tanıma fırsatı sunup öğretmen-öğrenci-aile ilişkilerini arttırıp her öğrencinin gelişim özellikleri dikkate alınıp önemsenmesi eğitim kalitesini arttırır. Farklı ülkelerde veliler okul ve eğitim programlarına katkı yapıyorlarmış. Bu ülkemizde bulunmamaktadır. Velilerimiz de belli sınırlar içerisinde katkı yapabilirler. MEB bir anket yapıp en çok beğenilen bir kararı yürürlüğe koyabilir. Hem velilerin istekleri de göz önünde bulundurulmuş olur. Mesleki eğitim sistemlerindeki gibi bir sistem uygulayabilirler. 1-2 gün teorik bilgi gördükten sonra kalan günlerde pratik görmeleri sağlanır. Firmalarda stajyer olarak eğitim görüyorlar. Bu uygulama aslında Osmanlıya dayanmaktadır. (Lonca) Usta-çırak ilişkisi ve sahada eğitim modeli ön plana çıkar. Ancak günümüzde Türkiye’de stajyerlik önemli olarak görülmemektedir. Öğrenci onu almış olmak için yapmaktadır ama gerçekten öğrenmek ve bu işe kendini adayan insanlar mesleği hak eden insanlardır.” İÖA13

“Japonya’da öğrenciler 4. sınıfa (10 yaşına) kadar herhangi bir sınava tabi tutulmazlar. Bu dönemde amaç öğrencinin karakterinin oturması ve güzel davranışlar geliştirebilmesidir. Bu ülkemize de getirilmelidir. Çocuklarımızı not almaya değil de onların karakter ve sosyalleşmeleri üzerine inşa edilmeleri

odak noktası olabilir. Japon eğitim sistemi, bu yöntemin öğrencilere takım çalışmasını ve birbirlerine yardım etmeyi öğrettiğini savunur. Okullarda hizmetli yoktur. Bu uygulamayla öğrencileri kişilik oluşumlarında topluma yararlı bireyler yetiştirmede temeldir. Bizim ülkemizde böyle uygulama yapılabilir. Hizmetlinin yapacağı kolay işlerde onları okul-çevre bilinci yerleştirilmesinde ve aynı duyguyu eve taşımasında yardımcı olabilir. Fakat gel gelelim işlevsel olarak başarı elde edilse de Japonya'da eğitim disiplin ve çok çalışma üzerine odaklanmış durumda. Japon öğrenciler derslerini hiç atlatmaya çalışmıyorlar veya geç kalmıyorlar. Bizim de bunu yapabilmemiz lazım. Aslında kendi özümüze dönsek bile olur ki Selçuklu Eğitim Sistemi dünyaca kabul gören bir sistem ve hala bazı ülkeler Selçuklu eğitim sisteminin varyasyonlarını gösteriyor. Diğer bir konu ise meslek liseleri, Almanya da insanlar üniversite okumadan meslek sahibi olmak istedikleri için gidiyorlar. Bizde ise tam tersi, zorla dayatılan bir sınavdan sınavı yapanlara göre başarılı olamayan öğrencilerin gittikleri okullar. Hâlbuki şu anda biz ara eleman bulamıyoruz. Çünkü nedense üniversite okuyan öğrencilerin başarılı ama okumayanların tembel olduğu kanısını taşıyoruz.”İÖA14

“Türkiye’de ortaöğretim basamağında yer alan mesleki eğitim kurumlarına Batı ülkeleri, özellikle Alman mesleki ve teknik öğretimi örnek alınıp yeniden yapılandırılarak öğrenci alımında daha planlı hareket edilerek bu kurumlar toplumun benimseyebileceği seviyeye yükseltilmelidir. Okul-sanayi işbirliği daha geniş kapsamlı tutulabilir. Türkiye, mevcut beyin gücünü gelişmiş ülkelere kaptırmadan beyin göçünü durduracak eğitim politikaları üretmelidir. Öğretim programları günün teknolojik gelişmelerine göre yeniden düzenlenmeli, özellikle uygulamalı meslek eğitimine ağırlık verilmelidir. Almanya’daki eğitimin daha planlı ve düzenli olması, öğrencilere sunulan fırsatların çokluğu eğitim sistemlerini olumlu etkilemektedir. Türkiye’de de fırsatları arttıracak yeni düzenlemelere gidilmelidir. Son olarak da eğitim düzeylerinin yükseltilmesine yönelik farklı programlar uygulanmalıdır. Böylece eğitim sistemi içinde daha bilinçli hareket edebilmelerine fırsat verilmiş olacak ve özellikle çocukların eğitim-öğretim etkinliklerinde daha aktif rol alarak meslek seçimlerinde uygun kararlar verilmesi sağlanacaktır.”İÖA15

Sonuç

Eğitim bir ülkenin gelişimi ve uygar medeniyetler üzerine çıkması için üzerinde titizlikle çalışılması gereken en önemli faktörlerdendir. Doğru bir şekilde planlanan ve kurulan bir eğitim sistemi sayesinde gelişim ve başarı gözlenebilir. Bunu yapabilmek için de gerekirse farklı ülkelerin eğitim sistemlerinden kendi kültür ve eğitim sistemimize uyarlayabileceğimiz uygulamalar seçilebilir. Sonuç olarak, Türkiye diğer ülkelerden kendi toplum ve kültür yapısına uygun, eğitim bütçesinin ve eğitim sisteminin olanak verdiği sürece, farklılıkları kendi eğitim sistemimize uyarlamaya çalışarak daha verimli ve başarılı sonuçlar elde edebilir.

Örneğin kademeler arasında yapısal bozukluklar halen vardır ve bu teknik ortaöğretimle çözülememektedir; çünkü yeterli sanayileşme ve teknik meslek istihdamı yaratılamamıştır. Önceleri ortaöğretimden yükseköğretime

geçişte ciddi sorunlar yaşanmaktaydı; şimdi bu stres liselere geçişte yaşamaya başlanmıştır. Liseler artık hayata ve mesleğe hazırlayan eğitim kurumları değil, sadece bir üst öğrenime öğrenci hazırlayan eğitim kurumları haline gelmiştir; sınavsız geçiş ile meslek liselerini bile buna dönüşmüştür. 19. yüzyılın hedefi herkese ilköğretim imkânı sağlamakken, 20 yüzyıl herkese ortaöğretim yaptırmaya çalışmaktadır. 21.yüzyıl ise, herkese yükseköğretim yaptırmaya yönelmiştir. Eğitim Bakanlığının temel görevi, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaktır. Oysa sistemde yapılan her yeni düzenleme fırsat eşitsizliğini daha da derinleştirmektedir (Ergün, 2014).

Ekinci (2014)' e göre de bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı sistemdeki var olan kalite ve eşitlik sorununu giderici, okullar arası başarı farkını azaltacak şekilde politikalar geliştirmelidir. Öğrencilerde sınav kaygısının var olacağı düşünüldüğünde ortaöğretime ve yükseköğretime geçişlerde sınava dayalı sistemden vazgeçilmesi, öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre tercih edebilecekleri bir geçiş sisteminin geliştirilmesi, ayrıca öğrencilerin sınav kaygısının artmasına neden olarak görülen sınav sayısı ve oturumlar arası sürenin de yeniden gözden geçirilmesi gerekir.

Örneğin öğretmen yetiştirme tüm meslek yaşamı boyunca devam etmeli, mesleki gelişimleri için hizmet içi eğitimler ve seminerler öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda planlanmalı ve uygulanmalıdır. Ayrıca okul ve ilçe zümreleri amacına uygun bir şekilde ve her ay yapılmalıdır. Okul yöneticileri etkili liderlik biçimleri sergilemeli, öğretmenleri çalışmalarını konusunda teşvik etmeli ve okulda işbirliğini artırıcı ortamlar sağlamalıdır. Okul dışı eğitim kurumlarına talebin azalması için eğitim sistemi yapısının yeniden gözden geçirilmesi gerekir. İzleme ve değerlendirmenin objektifliğinin sağlanmasında bakanlık kalite ve eşitlik sorununu çözmelidir. Ayrıca bazı Avrupa ülkelerinde olduğu gibi okulların ve eğitim sisteminin belli zamanlarda ve sınıflarda izleme ve değerlendirilmesi yapılarak gerekli önlemler alınmalıdır.

Kademeler arası geçişte okul notunun etkisi, okul yönetiminin öğretmenlere not baskısı yapacak derecede olmamalı, öğretmenler de not verme konusunda adil davranmalıdır. Öğrencilerin daha çok akademik başarılarını ön plana çıkaran sınav sistemi onların tüm yönleri ile gelişimlerine fırsat yaratmaktan uzak görünmektedir. Okullarda 6 temel ders dışındaki derslerin geri planda kalmaması için gerekli önlemler alınmalıdır. Öğrencilerin okula devam etmeme nedenlerinin çok yönlü olarak araştırılması özellikle akademik kaygı taşıyan öğrencilerin bu kaygıları okul yönetimi ve öğretmenler tarafından giderilmesi başarıya ulaşılmasında etkili olacaktır.

Türkiye'nin eğitim sisteminin yapılandırılması ve geliştirilmesine yönelik şu öneriler sunulabilir: Eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalıdır. Türkiye'de bazı öğrenciler diğerlerine göre daha iyi imkânlarla sahip oldukları için daha kaliteli eğitim hizmetlerinden faydalanmaktadırlar. Özellikle, okul türleri arasında, öğrenciler sunulan maddi imkânlar açısından farklılıklar azaltılmalıdır. Eğitim yönetimi anlayışı değişmelidir. Merkeziyetçi ve katı bir yönetim anlayışının yerine yerel yönetimlere de yetki ve görev veren esnek

bir yönetim anlayışı benimsenmelidir. Eğitim programları ve ders kitaplarının içerikleri ülke ihtiyaçları ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenlenmelidir ve ezbere değil uygulamaya dönük olmalıdır. Öğrenciyi değerlendirmeye yönelik yapılan sınavlar ezbere dayalı olmamalıdır. Yaratıcılığı ve eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik olmalı ve eğitime yapılan harcamaların miktarı artırılmalıdır.

Kaynaklar

1. Balcı, A. (2009). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
2. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge Publication.
3. Erdoğan, İ. (2003). *Çağdaş Eğitim Sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
4. Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimleri Çalışmaları İçinde Önemsinmesi Gereken Bir Alan. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 1, Sayı 3 (265-283).
5. Ekinci, Ö., (2014), Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademelerarası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi, Antalya.
6. Ekiz, D. (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri. Ankara: Anı Yayıncılık.
7. Ergün, M., 2014, Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademelerarası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi, Antalya.
8. Ekinci, Ö., (2014), Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademelerarası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi, Antalya.
9. Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
10. Silverman, D. (1998). *Qualitative research: Theory, method and practice*. London: Sage Publications.
11. Türkoğlu, A., (1998). *Karşılaştırmalı Eğitim Dünya Ülkelerinden Örnekler*. Adana: Baki Kitabevi.
12. Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. tıpkı basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

PİYANO VE ENSTRÜMAN EĞİTİMİNDE ZAMANLAMA BECERİLERİNİN YERİ VE ÖNEMİ

Hepşen OKAN ¹



¹ Dr. Öğr. Üyesi Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı.

1. Giriş

Müziğin notadaki haliyle icra edilmediği, mutlaka icra eden kişinin bunu bilişsel süreçlerden geçirerek, estetik ölçütler yoluyla kabul edilebilir bir müzik performansı haline getirdiği bütün müzisyenlerce bilinir. Burada müzik aktarımının dinleyici tarafından algılanabilir ve takip edilebilir olmasında en temel bileşenin ritm, tempo v.b. gibi öğeler olduğu rahatlıkla söylenebilir. Ritmi kaçıran ve performansın gerektirdiği tempoyu koruyamayan müzisyenlerin, dinleyiciler tarafından çok kolaylıkla fark edilmesi sıklıkla karşılaşılan bir durumdur.

Müzikal yeteneğin en ayırd edici özelliğinin, yaratıcı ilerleme hızı ve ritmik akış olduğu söylenebilir. Ritmik akış müziğe enerji ve canlılık verir. Ayrıca çalma deneyimini eğlenceli hale getirir. Whiteside (1983:28), ritim her şeyi kapsar şeklinde tanımlamaktadır. Ritim, dinleme alışkanlıklarını etkileyen tüm kuvvetlerin en kuvvetlisidir ve ritim, piyano güzel çalındığında müziğin yarattığı duygusal dalgalanmayı kanalize eder (Johnson, 2018 :16).

Müzikte ve piyano performanslarında kişisel eğilim ve estetik ölçütlerin beğeni anlamında önemli bir rol oynadığı gözlemlenebilir. Fakat ritim olgusunun müzikte temel bir zemin olduğu düşünülürse, icracının dinleyen kişide ritmik akıcılık ve sağlamlık hissi oluşturabildiği durumlarda, ilgiyi ve dikkati çok daha kolay çektiği gözlemlenebilir. Buna bağlı olarak, piyano performanslarında ritmik sağlamlık, akıcılık ve canlılık icracı tarafından net bir şekilde aktarılabiliyorsa, o icranın etkin bir şekilde gerçekleştirdiği söylenebilir. Alanyazında zamanlama ve ifadeli zamanlamaya dair betimsel ve deneysel pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada piyano ve enstrüman eğitiminde zamanlama ve ifadeli zamanlama öğeleri ve unsurları gözden geçirilerek, alanyazın temelli bir çerçeve çizilmeye çalışılacaktır.

Ritim, zaman, tempo v.b. gibi unsurların dinleyiciye iletilmesinde icracıların dikkat ettikleri çok temel noktalar olmasına karşılık (koşmak, yavaşlamak v.b. gibi terimler) genellikle üzerinde sistematik bilinçli bir analiz yapılmamaktadır. Eserin içerdiği zaman, ritim kalıbı, eserin gerektirdiği cümleleme(fraz), aksanlar, artikülasyon v.b.gibi olguların zamanlaması üzerine detaylı ve sistematik bir analiz veya bilinçli bir yaklaşım genellikle göz ardı edilmesine sıklıkla rastlanmaktadır. Oysa ki performans anında yapılan hataların çoğunluğu ve performans anında zor düzeltilen veya düzeltme imkanı olmayan hataların genellikle ritim hatalarına dayandığı sıklıkla gözlemlenebilir.

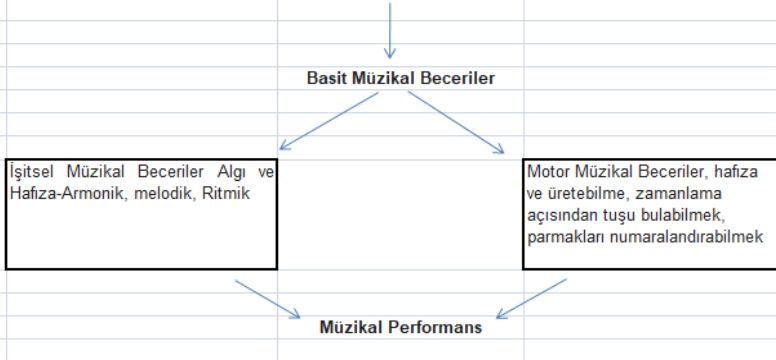
Lehmann, Sloboda ve Woody'ye (2006) göre ise yorum, tutarlı ve estetik olarak tatmin edici bir deneyim oluşturabilmek amacıyla, bir parça boyunca birçok farklı ifadesel davranışın seçimi ve birleştirilme şeklidir. *İfade* ise, icracıların seslendirme sırasında belirli noktalarda zamanlama, gürlük ve diğer parametrelerde meydana getirdikleri küçük ölçekli değişimlerdir. Bu şekilde değişimler içeren müzik performansı, *ifadeli performans* olarak adlandırılmaktadır (Lehmann ve diğerleri, 2006,Yüksel, 2010:1).

Bekensir' e göre (2019:145) doğaçlama, eserin doğrudan icra edildiği anla ilgilidir, bu sayede orijinal bir sanatsal buluşa dönüşür. İfadeli performansta ise ritm üzerinde yapılan küçük ölçekli değişimler bir nevi doğaçlama olarak görülebilir ve icra eden kişinin ritm ve zamanlama üzerindeki ustalığını yansıtır.

Yetenekli bir daktilocu, verilen metinleri hızlı bir şekilde yeniden yazabilen bir kişidir, yetenekli bir satranç oyuncusu, sürekli olarak kazanandır. Buna karşılık olarak, yetenekli bir piyanistin notaları hızlı ve doğru bir şekilde çalan bir kişi olduğunu söylemek yeterli değildir. Ayrıca performansın esere uygun bir şekilde ifadeli şekilde yorumlanabilmesini bekleriz (Sloboda, 1983: 378).

Tablo:1 Klavyede Performans Becerilerine Yönelik Model ve Psikolojik Yeterlikler
Brotz:1990:2

Beden Farkındalığı	Mekansal (Uzamsal Farkındalık)	İşitsel Farkındalık
Parmak Lokalizasyonu	Mekansal/Uzamsal) Lokalizasyon	Ses/Aralık Fark edebilme Becerisi
Kinestetik(Bedensel Örüntü)	Görsel örüntü tanıyabilme	İşitsel Örüntü Tanıyabilme
Seri halinde olan mekanizmalar		Zamanlama Mekanizmaları



Yukarıda ki tablodan da anlaşılacağı üzere piyano performansı algısal ve psikomotor becerilerinin aynı anda kullanıldığı kompleks bir süreçtir. Bu bağlamda da piyano performansında gerçekleştirilen temel ifadeli zamanlama unsurlarının, hareket kinematiği ve kas aktivitesinin organizasyonu, el ve ayak koordinasyonu, pedal üzerinde zamanlama v.b. gibi psikofizyolojik çıktılarıyla; algısal boyut bakımından ise ritimsel gruplama, zamanlamada artikülasyon, notalar arasında yazılı olmayan duraklamalar (io) notaya başlama anında yapılan zamanlama çeşitlemeleri (onset) v.b. gibi öğeler olduğu görülebilir.

Penel ve Drake'e göre (2004) Müzik performansı çok boyutlu bir olgudur, çünkü performans anında birkaç akustik boyut eşzamanlı olarak değişebilir. Piyancılar genel olarak zamanlama çeşitliliklerini şu şekilde kullanırlar:

- 1-) Duraklamalar (iki notanın başlama anları arasında yapılan değişiklikler ,duraklamalar [IOI-Inter onset intervals],
- 2-) Artikülasyon (Arka arkaya gelen legato veya staccato'larda yapılan artikülasyonlar),
- 3-) Akor asenkronleri (akorların eşzamanlılık derecesindeki değişiklikler),
- 4-) Dinamikler (Nüans ve tonların yoğunluktaki değişimler),

Bu çok boyutluluk müzikte performans olgusunu kısmen açıklasa ve müzisyenler belirli bir yorum üzerinde anlaşmış olsalar bile performans yine de serbest olarak algılanabilir. Çünkü yukarıda açıklanan parametreler her müzisyen tarafından farklı algılanabilir (Penel, Drake, 2004:545).

Yorgason'a göre (2009) romantik dönem bestecilerini çalışırken ve dinlerken ölçüyü algılamakta ve anlamakta zorlandığımız pasajlar olduğunu görebiliriz. Bu pasajlar çoğunlukla ritmik açıdan kaydırılmış (asenkrone) vuruş örnekleriyle, ardı ardına gelen zayıf vuruşlarla, uzatılmış güçlü vuruşlarla v.b. gibi örneklerle doludur. Tüm bunları ifadeli zamanlama olarak tanımlayabiliriz. Bir performansta incelenebilecek esasen üç tip ifadeli zamanlama bulunmaktadır: ard arda gelen vuruşlar arasındaki zaman miktarı, ifadeli asenkronizasyon, ritmik oluşumların, ritmik olayların zamansal başlangıcını ve seslerin müzikal bir dokuda zamansal olarak hizalanmasını içerir. İfadeli artikülasyon ise ritmik olayların zamansal kaymasını içerir (Yorgason, 2009:1).

Bisesi ve Parncut'a göre (2011) aksanlar notada belirtilir veya icracı tarafından performansa eklenir. Notada olan aksanlar zamanlama olarak birbirini takip eder şekilde, gruplama olarak, cümleme şeklinde, melodide ezgiyi akıtarak veya zirve noktalarını belirleyerek, armoniyi veya disonansları belirginleştirerek yapılabilir. Piyano müziğinde, gerçekleştirilen aksanlar, vurgular zamanlama dinamikleri, artikülasyon ve pedal değiştirmeye genişletme değişikliklerini içerir; aksanlar eserin formunda (cümlemelerde) sürelerde ve dinamiklerde gerçekleştirilir (Bisesi ve Parncut, 2011:283). A

Repp'e göre (1997) pedal piyano performansının önemli bir bileşenidir ve algısal olarak yapılan motor davranışlara bir örnek olarak, piyano performansında el ve ayağın zamanlama koordinasyonu açısından ilginç bir örnektir. Piyano üzerinde pedala ait zamanlama, ayak hareketleriyle elin klavye üzerindeki hareketlerine uygun olarak yapılan hassas zamanlamayı işaret eder (Repp, 1997:164).

Müzikte ve piyano performanslarında kişisel algı, eğilim ve estetik ölçütlerinin beğeni anlamında önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Fakat ritm olgusunun müzikte temel bir zemin olduğu düşünülürse, icracı dinleyen

kişide ritmik akıcılık ve sağlamlık oluşturduğu durumlarda ilgi ve dikkati çok daha kolay çektiği ve tüm bunlara bağlı olarak, piyano performanslarında ritmik sağlamlık, akıcılık ve canlılık icracı tarafından net bir şekilde aktarılabilir, o icranın ifadeli ve etkin bir şekilde gerçekleştirildiği söylenebilir.

2. Yöntem

Bu çalışmada literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Var olan kaynak ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya literatür tarama denir. Karasar'a göre literatür taraması, araştırmanın tarihsel bir perspektife oturtulmasına yardımcı olur (Karasar, 1994: 183).

3. Piyano Eğitiminde Zamanlama Olgusuna Genel Bir Bakış

Piyano performansı psiko-motor becerilerin ağırlıklı olduğu bir süreçtir. Piyano ve enstrüman eğitiminde zamanlama eyleminin kendine özgü özellikleri bulunmaktadır. Psikomotor becerilerin yani teknik becerilerin piyano ve enstrüman eğitiminde zamanlama üzerinde çok büyük etkisi olmasına rağmen, psiko-motor becerilerle algısal ve psikolojik süreçlerin beraber meydana geldiği alanyazında da belirtilmektedir.

Bu bağlamda algısal ve psikolojik süreçler açısından, öncelikle kişinin kendi icrasını değerlendirebilme ve uygun kriterlere göre seslendirebilme farkındalığının geliştirilmesi uygun olabilir. Eser teknik ve müzikal olarak belli bir seviyeye getirildiğinde kendi icrası kayıt edilerek, müzikal ifadeli zamanlamaya dair değerlendirilmesi istenebilir. Bu süreçte göz önünde bulundurması gereken noktalar vurgulanabilir.

Ritmik Gruplama: Gruplamanın müziğe yansımada ilk göze çarpan ritmik yapılarıdır. Nota yazımında vuruş (ing:pulse) sayısına göre metrik gruplamalar zaten yapılmakta, benzer ya da aynı süre değerlerine sahip metrik birimler gruplandırılarak okuma kolaylığı sağlamaktadır. Metrik grupların vuruşlar içerisindeki değerleri sayısal olarak belirtilerek (üçleme, beşleme, altılama vb.) icracıya bildirilmektedir (Çağlar, 2017:30).

Bu bağlamda piyano eğitiminde ve enstrüman eğitiminde görsel olarak ritmin algılanması ve çözülmesi zamanlamayı kolaylaştırıcı bir rol oynayabilir. Eserdeki ritmik yapının bona olarak çalışılması, eserin ritmik şemasının çıkarılması daha etkin bir ritm algılama sürecine olanak sağlayabilir.

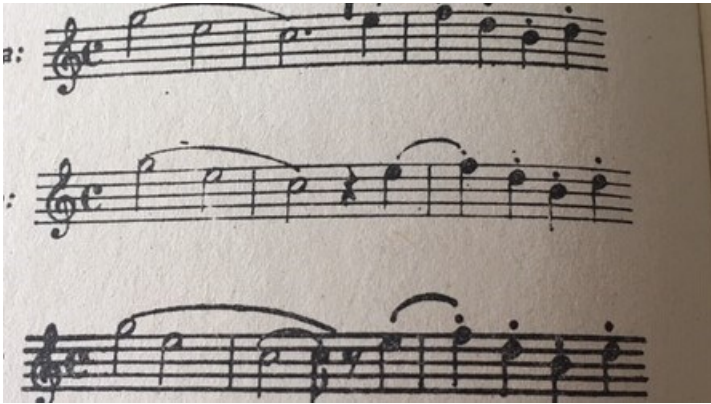
Duyusal motor (sensori-motor) senkronizasyonu müzik aleti çalarken kritik bir unsurdur. Hareketlerin zamansal ve uzamsal (mekansal) anlamda kesinliği, örneğin bir piyanistin parmak ve el hareketlerinin uygunluğu, kesin ve tatmin edici bir performans için gereklidir (Dalla Bella S., & Palmer C. (2011). Lappe ve diğerleri (2018:1).

Buna bağlı olarak piyano eserinde teknik zorluklar ve kinematik anlamda eseri engelleyici sorunlar tespit edilmeli ve buna uygun çözümler

bulunmalıdır. Örneğin gam, arpej, akor geçişlerinde yaşanan sıkıntılar tespit edilmeli ve buna uygun çözümler ayrıca çalışılmalıdır. Müzisyenlerin ve öğrencilerin sıklıkla karşılaştığı çalışma sürecinde verimsiz çalışma saatlerinin önüne geçebilmek için hız ve akıcılık anlamında sorun yaratan kısımların ayrıca sadece teknik olarak çalışılması, eserin genel yorum çalışmalarında daha verimli bir çalışma sürecine olanak tanıyabilir.

Cümle yapabilme (Fraz) bütün müzik eğitiminde olduğu gibi, piyano eğitiminde de en önemli ifadeli çalma araçlarından biridir. Bu bağlamda cümle yaparken gruplama, sese başlama (onset) duraklama (Interonset interval) ve bunun gibi unsurları kavramsal olarak açıklamak, ders içerisinde yer vermek, öğrencinin bireyin zamanlama tercihlerini daha bilinçli bir şekilde kullanmasına fırsat verecektir. Penel ve Drake'in piyanistler üzerinde yaptığı deneysel çalışmada (2004:545), ritmik gruplama sonunda genişleme yapılmasının hiyerarşik bir yansıma olduğu ve müzikal zamanın algılanmasında ve üretiminde çekirdek bir rolü olduğu belirtilmektedir.

Pamir'e göre (1983) Fraz (ezgili bir müzik cümlesinin içindeki küçük bölümcükler, motiflerinde hakkını vererek ifade edilmesi gerekir) ile artikülasyonu birbirinden ayırmak gerekir, birincisi ezgisel bir düşüncenin iç yaşamı ile ilgilidir, diğeri ise cümlemin içindeki küçük bölümcüklerin çalınış biçimindeki ayrıntılardır. Piyano tuşesinde yapılan ince nüanslar, staccato, portamento, legato, non-legato gibi tuşeye dokunuş farklarıdır. Fakat cümlemin sonundaki el kaldırmaları, yine fraze'nin cümlemin bitişine aittir. Örnek 88 a'da fraze ve artikülasyon arasındaki fark iyice görülmektedir (Pamir 1983:68).



Pedal kullanmayı öğretme ve öğrenme piyano eğitiminin önemli bir boyutunu teşkil eder. Pedal öğretimine, öğrencinin fiziksel özellikleri, algılama yeterliliği, temel armoni bilgilerine sahip olma durumu, piyano çalma düzeyi ve işitme becerisi göz önünde bulundurularak, öğretmeninin uygun gördüğü zaman da başlamak gerekir. Sağ pedal, piyanistin eliyle ulaşamayacağı seslerin bağlı çalınmasını sağlar. Sol pedal ise, "piano" nüansı gerektiren pasajlarda daha yumuşak bir yoğunlukta hafif bir ses rengi

çeşitliliği elde etmeyi sağlar. Orta pedal, piyanoda uzatılması gereken sesleri tutmak için kullanılır (Ertem, 2006:694).

Pedal kullanmak piyanoda el ve ayak koordinasyonunu gerektiren, ifadeli zamanlamaya katkıda bulunan önemli bir öğedir. Ancak pedal kullanmak, temel armoni bilgileri bilinse bile, temelinde kendi çaldığını ustalıkla dinlemeyi gerektiren bir eylemdir. Sıklıkla yeni pedal kullanan öğrencilerin gerek işitsel, gerek motor yönden deneyimsizliklerine dayanarak pedali değiştirmeyi unuttuğu ve armoninin birbirine karıştığı, legato'yu sadece pedal'la verebilmek için gereksiz pedal kullanımı sıklıkla görülen bir durumdur. Özellikle icra üzerinde gereksiz ve yanlış pedal kullanımı konusunda kişiye hassasiyet kazandırılması, bir zorunluluk olarak görülebilir.

Piyano ve Enstrüman Eğitiminde;

- * Eserin Zaman, Ölçü, Ritm, Atım, Tartım vb. gibi temel kavramların icra sürecinde analiz edilmesi,
- * İcra sürecinde metrik yapının korunması,
- * Tür ve dönemlere ait zamanlama özelliklerine dikkat çekilmesi, (Örn: Barok ve Romantik Dönem)
- * Rubato, accelerando, allargando v.b. gibi zamanlama kavramlarının eser, tür, dönem v.b. gibi özelliklere uygun yapılması
- * Cümleme, artikülasyon, gürlük, tınısal, v.b. gibi öğelerle yapılan zamanlamaların kavramsal olarak icra üzerinde analiz edilmesi,
- * Notaya başlama anı (onset), duraklama IOI (Intersonset interval) pedal zamanlamaları, akor asenkronizasyonları kavramlarının icra üzerinde analiz edilmesi,
- * Aksanlar, zirve notalar ve melodisel olarak akan notalar, genişlemeler v.b. gibi kavramlar, zamanlama becerilerine dair önemli ve üzerinde durulması gereken konu başlıkları olarak karşımıza çıkmaktadır.

4.Tartışma ve Sonuç:

Müzik, enstrüman ve piyano eğitiminde zamanlama kavramı aslında müzik-kalite, yorum ve ifadeli çalma kapsamındadır. Müzik-kalite ve ifadeli zamanlama belli parametrelere sahip olsa bile, tam olarak ve somut bir biçimde açıklayabilmek oldukça zordur.

Otacıoğlu'na göre (2008) Müzikkalite kavramı, müzik psikojisi alanında en çok tartışılan konulardan biridir. Günlük yaşamda bu kavramın hiç bir somut anlamı yoktur. Genelde "anti müzikal" (müziğe yeteneğinin olmaması) kavramına karşı tez olarak gösterilen bir kavram olup, "müzikal olma" (müzik yeteneğine sahip olma) eğilimi olarak da kullanılmaktadır. Müzik-kalitenin içeriğini anlatmak için geçerli bir formül bulmak oldukça zordur ve

kesin sınırlarını, karakteristik özelliklerini saptamak da hiç kolay değildir (Otacıoğlu, 2008:50,52).

Piyano çalma esnasında tempo ile ilişkili olarak psiko-motor hareketler ; hareket kinematiği ve kas aktivitesinin organizasyonunun çeşitliliğine odaklanmıştır (Furuya ve diğerleri. 2011b, 2012). Bununla birlikte, ardışık hareket unsurlarının zamansal özelliklerinin geniş bir tempo aralığında nasıl değiştiği iyi anlaşılamamıştır (Floris ve diğerleri: 2014:3555).

Alanyazında da belirtildiği üzere, ifadeli zamanlamanın parametrelerini somut olarak orta koymak çok kolay olmasa da, müzikte ritim, dolayısıyla zamanlamanın müzik, enstrüman ve piyano eğitiminde temel zemin olduğu düşünülürse; zamanlama becerilerinin yeri ve önemi açıkça görülebilir. Bu bağlamda ifade ve yorum kapsamında öğrenilecek temel beceri olan zamanlama becerisinin, bilinçli ve sağlam bir zemine inşa edilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Piyano eğitiminde zamanlama becerilerinde ilk yaklaşım, kendini dinleme becerisi olarak tempoyu korumak olabilir. Hızlanmak ve yavaşlamak, icra da iki büyük zamanlama hatası olarak görülebilir. Metronomla çalışmak tempo ve ritimin korunmasında temel yardımcı unsurlardan biridir. Ayrıca piyano ve enstrüman eğitiminde seviye ne olursa olsun birlikte müzik yapmak, dinleme becerilerini geliştirdiği için, dört-el parçalarına ya da kolay eşlikli piyano eserlerine eğitim sürecinde sık sık yer vermek zamanlama sürecinin anlaşılmasında kolaylaştırıcı bir unsur olacaktır.

Psiko-motor beceriler zamanlamanın doğru ve uygun şekilde yapılmasında temel unsurlardır. Bu bağlamda eser üzerinde teknik açıdan zorlayıcı yerleri ayrıca çalışmanın ve yavaş çalışmanın faydaları olduğu alanyazında belirtilmektedir. Ayrıca eser içerisinde problemli olan yerleri zihinsel antreman yöntemi, görsel imajinasyon, v.b. gibi tekniklerle çalışmanın, zamanlama açısından yararlı olduğu alanyazında belirtilmektedir.

Ayrıca estetik algı bakımından zamanlamada dikkat edilecek tür, dönem, cümle, artikülasyon, senkronizasyon, asenkronizasyon, aksan v.b. gibi kavramlar sezgisel olarak yapılmaktadır. Ancak bu öğeleri kavramsal açıdan açıklanması ve bunların eser üzerinde analizinin yapılması, süreç içerisinde ritim ve zamanlama becerilerinin daha bilinçli bir farkındalıkla yürütülmesine yardımcı olacaktır.

Piyano ve enstrüman eğitiminde, ritim ve zamanlama becerilerinin geliştirilmesi, icra da ve icra eğitiminin müzikal ifade boyutunda, tüm yönleriyle ve boyutlarıyla incelenmesi gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

1. Brotz,T.W. Key-finding, Fingering, and Timing Tasks in Entry-Level Piano Performace of Children, (Ph.D)
<https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/303879605/fulltextPDF/9,1990:2E5D96BDBD744FA1PQ/2?accountid=831925> mart 2019 tarihinde erişilmiştir.
2. Bekensir,L.(2019) Müzik Kültürüne Dair Çeşitli Görüşler- II, Azerbeycan Modern Caz Müziğinde Doğu Ve Batı Müzik Gelenekleri, Eğitim Yayınevi, Meram Konya-Eğitim Yayınevi
3. Bisesi,E., Parncut,R., An Accent -Based Approach to Automatic Rendering Of Piano Performance, *Proceedings of the Second Vienna Talk, Sept. 19–21, 2010, University of Music and Performing Arts Vienna, Austria,2011:283*
<http://journals.pan.pl/dlibra/publication/119992/edition/104416/content/a-n-accent-based-approach-to-automatic-rendering-of-piano-performance-preliminary-auditory-evaluation-erica-bisesi-parncutt-richard?language=en> 17 nisan 2019 tarihinde erişilmiştir.
4. Çağlar,E. Müzikal Algı ve Deşifrede Gestalt Yaklaşımı Gestalt , International Journal of Social Science Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7132> Number: 61 , p. 2017:25-36, Autumn III
5. Ertem,Ş. Piyanoda Pedal Kullanmanın Temel Prensipleri Ekim 2006, Cilt:14 No:2 Kastamonu Eğitim Dergisi 687-696
6. Floris,T.V.V., Furuya,S.,Vauth.H., Jaubsch,C.H., Altenmüller,E., Playing beautifully when you have to be fast: spatial and temporal symmetries of movement patterns in skilled piano performance at different tempi, *Exp Brain Res*, 2014, 232:3555–3567 DOI 10.1007/s00221-014-4036-4
7. Johnson, J., Awakening Rhythmic Intuition And Flow In The Developing Pianist, : American Music Teacher. Feb-March, 2018, Vol. 67 Issue 4, p16, 6 p.; Music Teachers National Association, Inc. Language: English, Veritabanı: Academic OneFile
8. Karasar, N. Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 1994:183, Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Ankara
9. Lappe,C., Keller, P. The influence of pitch feedback on learning of motor -timing and sequencing: A piano study with novices 2018, PLoSONE 13(11):e0207462. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207462>
10. Otacıoğlu, G.S. Müzik psikolojisi Müzik psikolojisi 1 Müzik psikolojisinin ABC'si. 2008:50-52 Öğreti-. Pegem Akademi Yayıncılık
11. Pamir,L. Çağdaş Piyanö Eğitimi- 1983:68Beyaz Köşk Yayınları
12. Penel,A., Drake,C. Timing variations in music performance: Musical communication, perceptual compensation, and/or motor control, *Laboratoire de Psychologie Expérimentale, CNRS UMR 8581 and Université René Descartes (Paris V), Paris, France 2004, 66 (4), 545-562* DOI: 10.3758/BF03194900 *Perception & Psychophysics* [01 May 2004, 66(4):545-562
13. Repp,B. The effect of tempo on pedal timing in piano performance, *Psychol Res*, Springer-Verlag, 1997
<http://www.haskins.yale.edu/Reprints/HL1060.pdf> adresinden n13 nisan 2019 tarihinde erişilmiştir.
14. Sloboda, J.A. The Communication of Musical Metre in Piano Performance. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section* 1983,A 35:2, , 377-396, DOI:10.1080/14640748308402140

15. Yorgason,B. Expressive Asynchrony and Meter: A Study Of Dispersal, Downbeat ,Space, and Metric Drift, Doctor of Philosophy in the Jacobs School of Music, Indiana UniversitySeptember2009)<https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/304899353/fulltextPDF/9F702ADDEE31402APQ/9?accountid=831925> mart 2019 tarihinde erişilmiştir.
16. Yüksel,K., Piyano Eşlikli Şan Perfromansında Eşlikçinin Algısal ve Psikomotor Becerileri, Deneyimi ve Piyanistik Düzeyininin Zamanlama Uyumuyla İlişkisi 2010, Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

