



EĞİTİMDE ARAŞTIRMA VE DEĞERLENDİRMELER *Aralık 2022*

Editörler

Doç. Dr. Onur ZAHAL

Dr. Öğr . Üyesi Kübra Dilek TANKIZ

gece
kitaplığı

İmtiyaz Sahibi / Publisher • Yaşar Hız
Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • Eda Altunel
Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Gece Kitaplığı
Editörler / Editors • Doç. Dr. Onur ZAHAL
Dr. Öğr. Üyesi Kübra Dilek TANKIZ
Birinci Basım / First Edition • © Aralık 2022
ISBN • 978-625-430-539-9

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Gece Kitaplığı'na aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin
almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Gece Kitaplığı.

Citation can not be shown without the source, reproduced in any way
without permission.

Gece Kitaplığı / Gece Publishing

Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt. No: 22/A Çankaya / Ankara / TR

Telefon / Phone: +90 312 384 80 40

web: www.gecekitapligi.com

e-mail: gecekitapligi@gmail.com



Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

Eğitimde Araştırma ve Değerlendirmeler

Aralık 2022

Editörler

Doç. Dr. Onur ZAHAL
Dr. Öğr . Üyesi Kübra Dilek TANKIZ

İÇİNDEKİLER

Bölüm 1

YENİ TİP KORONAVİRÜS (SARS-COV2) SALGIN SÜRECİNDE
ÖĞRETMENLERİN İYİ OLUŞ HALLERİ

Kasım YILDIRIM, Özgür ULUBEY, Tolga ERDOĞAN..... 1

Bölüm 2

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BAĞLANMA STİLLERİ VE ŞİDDETE
YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ: İSTANBUL
ÖRNEĞİ

Rabia Rümeysa ŞEREMET 25

Bölüm 3

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GELENEKSEL
TÜRK MÜZİĞİ DERSLERİNE YÖNELİK TUTUMLARININ
İNCELENMESİ

Neşe KAYA, Gökalp PARASIZ..... 43

Bölüm 4

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ “ETKİLİ ÖĞRETMEN”
ÖZELLİKLERİNİN “VİGNETTE TEKNİĞİ” İLE İNCELENMESİ

Cahit AKSU, Zühal Dinç ALTUN 65

Bölüm 5

SES TABANLI EŞZAMANLI SOSYAL MOBİL ÖĞRENME
ORTAMI OLARAK CLUBHOUSE UYGULAMASI VE EĞİTSEL
BAĞLAMDA KULLANIMI

Erdi Okan YILMAZ 93

Bölüm 6

TÜRKİYE’DEKİ MÜZİSYENLERİN MÜZİKAL PERFORMANS
KAYGISINDA HİPNOTERAPİNİN KULLANIMI ÜZERİNE
UZMAN GÖRÜŞLERİ

Deniz BİLGİN 111

Bölüm 7

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ KAZIM KARABEKİR EĞİTİM
FAKÜLTESİ GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ MÜZİK
EĞİTİMİ ANABİLİM DALI LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN
ÇALGILARINA VE ÇALGI ÇALIŞMA EYLEMİNE YÖNELİK
METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Ozan GÜLÜM 125

Bölüm 8

TÜRKİYE'DEKİ ÖĞRETMENLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİM
PROGRAMLARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ: BİR META SENTEZ
ÇALIŞMASI

Emine CAN YURT, Ayşe ELİTOK KESİCİ 143

Bölüm 9

TOPLUMSAL CİNSİYET KAVRAMINA YETİŞKİN EĞİTİMİ
BAĞLAMINDA BİR BAKIŞ

Güliden AKIN 167

Bölüm 10

OKUL LİDERLİĞİNDE MENTORLUK

Tuba AYDIN GÜNGÖR, Sevilay ŞAHİN..... 183

Bölüm 11

OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİ VELİLERİNİN MÜZİK
ETKİNLİKLERİNDEN BEKLENTİLERİ (TRABZON ÖRNEĞİ)

Doğancan ALTINDAŞ, Şefika TOPALAK 205

Bölüm 12

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİMİ İÇİN İLİŞKİSEL KAVRAMSAL
DEĞİŞİM YÖNTEMİ: ORTAK BİLGİ İNŞA MODELİ (OBİM)

Osman Nafiz KAYA, Zehra KAYA..... 219

Bölüm 13

CANLILARDA ÜREME BÜYÜME GELİŞME ÜNİTESİNDE
KULLANILAN ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK
BAŞARILARINA VE BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ
GELİŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Duygu AYGÜN, Yeter ŞİMŞEKLİ..... 253

Bölüm 14

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE İÇERİK TEMELLİ DİL ÖĞRETİMİ

Melike DOĞRUL, Didem KOBAN KOÇ..... 271

Bölüm 15

FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARINDAKİ “İNSAN VE ÇEVRE” İLE “ENERJİ DÖNÜŞÜMLERİ VE ÇEVRE BİLİMİ” ÜNİTELERİNDEKİ ETKİNLİKLERİN 21. YÜZYIL BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Güliz AYDIN, Şule GÜVENÇ 287

Bölüm 16

ORTAOKUL ÖĞRENCİLİRİNİN MÜZİK DİNLEME ALIŞKANLIKLARI İLE DUYGUSAL DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Derya DENGIZEK 303

Bölüm 17

RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINDAKİ GÖRSELLERİN GÖSTERGEBİLİMSEL ANALİZİ: FERİDUN ORAL ÖRNEĞİ

Serap UZUNER YURT, SELMA TAŞKESEN 323

Bölüm 18

UZAKTAN EĞİTİMDE ÖĞRENME STİLLERİ

Serkan DÜZGÜN..... 339

Bölüm 19

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARIYLA FEN KONULARINDA ZİHİN VE KAVRAM HARİTALARI UYGULAMALARI

Güliz AYDIN, Nida ÖZSERİN 371

BÖLÜM 1

YENİ TİP KORONAVİRÜS (SARS-COV2) SALGIN SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERİN İYİ OLUŞ HALLERİ¹

Kasım YILDIRIM²

Özgür ULUBEY³

Tolga ERDOĞAN⁴

¹ Bu çalışma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi BAP birimi tarafından desteklenen (D25)20/108/07/5 numaralı projedir.

² Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, kasimyildirim@mu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-1406-709X

³ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, oulubey@mu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7672-1937

⁴ Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, tolgaerdogan@ktu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-9102-4646

Giriş

2019 yılı Aralık ayının son günlerinde Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan bir virüs (He, Deng ve Li, 2020), Dünya Sağlık Örgütü tarafından koronavirüs [(SARS-CoV-2) (COVID-19)] olarak adlandırılmış (Lu, Zhao, Li, Nui, Yang, Whu ve diğerleri, 2020) ve Mart 2020 tarihinde bu virüsün bir salgına (pandemiye) dönüştüğü tüm dünyaya duyurulmuştur. Küresel bir salgına dönüşen koronavirüs, insan sağlığını etkilemesinin yanı sıra ekonomik, politik, ahlaki ve eğitimsel birçok sorunun da ortaya çıkmasına neden olmuştur (Üstün ve Özçiftçi, 2020).

İnsan sağlığı koronavirüs salgınından önemli ölçüde etkilenmiştir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından yapılan açıklamada 3 Mart 2020 tarihi itibarıyla dünyadaki tahmini ölüm oranının %3.4 olduğu belirtilmiştir. Koronavirüs salgınının insan sağlığına etkisinin yanı sıra ekonomiyi de etkilediği görülmüştür (OECD, 2020; Üstün ve Özçiftçi, 2020). Ekonomi sektörünün belirli yapılarında iflaslar yaşanmış, seyahat yasakları ve karantina önlemleri nedeniyle birçok insan işlerine gidememiştir (Üstün ve Özçiftçi, 2020). Salgın nedeniyle üretimde yaşanacak azalma ve insanların içine düştüğü kaygıların etkisiyle artması beklenen tüketimin, ekonomik verilerde düşüş yaşanması endişesini ortaya çıkarmıştır (Baldwin ve Weder di Mauro, 2020). Türkiye'de yapılan kısa dönemli hesaplamalar ekonominin %20 yavaşlayacağını göstermiştir (Demir, 2020). Sağlık ve ekonominin yanı sıra koronavirüs salgınından etkilenen bir diğer önemli alan ise eğitimidir.

Birleşmiş Milletler'in verilerine göre dünyadaki 770 milyon öğrenim gören kitle koronavirüs salgını nedeniyle okul ve üniversitelerin kapanmasından etkilenmiştir (Zhong, 2020). Dünya genelinde 191 ülkenin okullarında eğitime devam edilmediği ve bu şekilde salgının yayılmasının engellenmeye çalışıldığı ifade edilmiştir (Viner ve diğerleri, 2020). Birleşmiş Milletler (UNESCO) raporuna göre ise 17 Nisan 2020 gününe kadar olan süreçte, 1.724.657.870 öğrencinin virüs nedeniyle yaşanan gelişmelerden etkilendiği belirtilmiştir (UNESCO, 2020). Virüsün etkisinin büyük olması nedeniyle birçok ülkede okullar kapatılmıştır. Hızla yayılan salgın Türkiye'de de okulların kapanmasına ve beraberinde birçok problemin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Türkiye'de ilk vakanın tespitinin ardından okullar iki hafta tatil edilmiş, ardından yapılan resmî açıklamalarla uzaktan eğitim yoluyla eğitim öğretimin gerçekleştirileceği bildirilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Daha sonra alınan kararlar doğrultusunda tüm özel ve devlet okullarında 2020 eğitim öğretim bahar dönemi uzaktan eğitim yolu ile sürdürülmüştür.

Yüz yüze eğitimde yaşanan sorunlar ve eğitim sisteminin salgın ile birlikte zorunlu olarak uzaktan eğitime dönüşmesi, öğrencilerin ve öğret-

menlerin bu süreçte iyi oluş hallerinin sorgulanmasına neden olmuştur. Eğitim sürecinin dijital ortamda çevrimiçi ya da çevrimdışı uygulamalarla uzaktan sürdürülmesi kararı, uzaktan eğitim sürecinde öğretmen yeterliklerinin durumu, sınavların nasıl gerçekleştirileceği ve öğrenmenin nasıl olacağı vb. eğitimle ilgili birçok değişkenin sorgulanmasına neden olmuştur. Bunların dışında akla gelen diğer önemli bir sorun olarak öğretmenlerin iyi oluş halleri gösterilmektedir.

Psikoloji alanında son dönemlerde yapılan çalışmalarda olumsuz duygu durumlarından çok olumlu duygulara olan yönelimin arttığı gözlenmektedir (Gable ve Haidt, 2005; Van Hoorn, 2008). İyi oluş kavramı da olumlu psikoloji alanında üzerinde durulan konulardan birisidir. Bu kavram olumlu duyguların olumsuz duygulara göre daha sık yaşanması ve yaşamdan alınan doyum olarak tanımlanmaktadır (Diener, 1984). Bireyin tüm hayatını kapsayan genel bir değerlendirmesidir (Diener, 1984) ve iyi bir yaşamın ana unsuru olarak adlandırılmaktadır (Park, 2004).

Genel olarak iyi oluş, yaşam memnuniyeti; mutluluk, moral gibi kavramların hepsini içerecek bir şekilde iyi olma halini ifade etmede kullanılan bir kavramdır (Diener vd., 2003). İyi oluş düzeyi yüksek olan bireyler topluma fayda sağlamak için daha fazla çaba göstermektedirler (Deci ve Ryan, 2009). Bu noktada topluma sağladığı fayda ile öğretmenlik mesleği dikkati çekmektedir. Öğretmenlik mesleğinin zorlu ve stresli mesleklerden biri olduğu bilinmekte ve yüksek düzeyde duygusal emek gerektirmektedir (Brennan, 2006). Gün geçtikte öğretmenlerden beklentiler artmakta, sürekli gelişim içinde olmaları beklenmekte ve onlara farklı sorumluluklar yüklenmektedir. Üstlendikleri akademik sorumlulukların yanında öğrenci sorumluluklarıyla da başa çıkmaya çalışmak öğretmenlerde stres ve tükenmişlik gibi sorunları beraberinde getirmektedir (Hargreaves, 1998). Salgın sürecinin de öğretmenlerdeki stres durumlarını artırdığı ve iyi oluş hallerine olumsuz yönde yansıtıldığı düşünülmektedir.

Salgın sürecinde öğretmenlerin mental, öznel ve psikolojik iyi oluş halleri daha da önemli hale gelmektedir. Çünkü öğretmenlerin ruhen sağlıklı ve mutlu olmaları demek, onların yetiştireceği nesillerin de ruhen sağlıklı ve mutlu olacağı anlamına gelmektedir. Dolayısıyla ruhen sağlıklı ve mutlu bireylerden oluşan bir toplumun da sağlıklı ve mutlu bir toplum olacağı, böyle bir toplumda suç oranlarının neredeyse yok denilecek kadar az olacağı, insanların güven ve huzur içerisinde birbirlerinin fikir ve düşüncelerine, haklarına saygı göstererek yaşamdan zevk alabildikleri ve yarınları umut ve güvenle bakabildikleri bir toplum olabileceği anlamına gelecektir (Kıınter, 2017).

Mental iyi oluş, bireyin kendi yeteneklerinin farkında olması, yaşamında oluşan stresin üstesinden gelebilmesi, iş yaşamında üretken ve

faydalı olabilmesi ve yetenekleri doğrultusunda toplumuna katkı yapması olarak tanımlanmaktadır. Bilimsel araştırmalar mental iyi oluş düzeyi yüksek bireylerin, psikolojik ve fiziksel sağlıklarının daha iyi ve yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Keyes, 2002; Keyes vd., 2010). Ayrıca yapılan araştırmalar mental iyi oluşun bireysel, çevresel ve toplumsal düzeyde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Psikolojik iyi oluşu tanımlamanın ise zor olduğu ifade edilmiştir. Psikolojik iyi oluş bazen yaşam kalitesi veya yaşam memnuniyeti ile ilgili olarak tanımlanmıştır. Bazen de psikolojik iyi oluşun benlik saygısı, zihinsel fonksiyonlar, kişilik, mutluluk gibi pozitif ve anksiyete, depresyon gibi negatif etkileri içeren ruh hali ile ilgili olabileceği belirtilmiştir. Psikolojik iyi oluş depresyon, öfke, düşmanlık, algılanan stres gibi negatif duyguların yokluğu ve aynı zamanda sosyal bütünlük hisleri, algılanan sağlık gibi olumlu duyguların da varlığı ile ilişkilendirilmektedir (Hassmén vd., 2000; Kımtır, 2017). Psikolojik iyi oluş, yaşamlarını işlevsel bir şekilde sürdüren bireylerin özelliklerini inceleyen ve hümanistik yaklaşımları temel alan bütüncül anlayışa dayanmaktadır (Diener vd., 2010). Bu anlamda olumlu ve olumsuz duyguların varlığı ve yaşam doyumunun basit bir birleşiminden çok, yaşama karşı tutumları içine alan çok boyutlu bir yapının ifadesidir (Arıcı, 2011).

Öznel iyi oluş ise bireylerin olumlu duyguları sıklıkla ve olumsuz duyguları çok az yaşamaları, yaşamlarından da yüksek düzeyde doyum almaları anlamına gelmektedir (Diener, 2001). Ruhun sağlıklı olma olgunluk, bireylerin yaşama uyum sağlamaları ve kendilerini öznel açıdan iyi hissetmeleri demektir. Tüm bunların yanında öznel iyi oluşun bireylerin ruh sağlıklarının pozitif yanını temsil ettiği de belirtilmektedir (Bray ve Gunnell, 2006). Alanyazında öznel iyi oluşun pek çok psikolojik ve fiziksel rahatsızlıklara karşı, bireyleri koruyucu; bu rahatsızlıklardan bireyleri önleyici bir faktör olarak ele alındığı görülmektedir (Varni vd., 2004).

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin iyi oluş hallerini inceleyen ulusal düzeyde farklı araştırmalara rastlanmaktadır. Kımtır (2017) öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına yönelik algıları ile mental iyi oluş durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Zümbül (2019) öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeylerinde bilinçli farkındalık ve affetmenin yordayıcı rollerini araştırmıştır. Sarıtaş (2019) sınıf öğretmeni adaylarının psikolojik iyi oluş halleri, mesleki kaygı düzeyleri ve öz yeterlilik inançlarını araştırmıştır. Tunç (2021) tarafından öğretmenlerin manevi kaynakları ve iyi oluş halleri incelenmiştir. Bilgin (2018) ise öğretmenlerin çalışma yaşam kalitesi, iyi oluş ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Yine Aydoğan (2019) tarafından öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Diğer bir çalışmada Altınay (2022) öğretmen aday-

larının etkileşim kaygısı düzeyleri ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiler irdelenmiştir. Yakut ve Yakut (2018) öğretmenlerin psikolojik iyi oluş halleri ve iş yerinde dışlanma arasındaki ilişkiyi çalışmıştır. Başka bir çalışma da ise Köylü ve Gündüz (2018) tarafından öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi araştırılmıştır. Kayış ve Satıcı (2018) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler bağlamında mizhla başa çıkma ile mental iyi oluş arasındaki ilişkide affediciliğin aracılık rolü incelenmiştir. Ayrıca Dilmaç ve Tezelli (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmen adaylarında duygusal zekâ, sosyal kaygı ve öznel iyi oluş arasındaki yordayıcı ilişki araştırılmıştır. Bu çalışmalar genel olarak mental, öznel ve psikolojik iyi oluş hallerini öğretmenler açısından ya tek başına incelemiş ya da öğretmenlik sürecini etkileyen başka değişkenlerle ilişkilerine odaklanmıştır. Mental, psikolojik ve öznel iyi oluşun bir arada incelendiği çalışmalara ulaşılamamıştır. Bu çalışmada bu değişkenler açısından salgın sürecinde öğretmenlerin iyi oluş halleri ortaya konulmaya çalışılmış, aralarındaki ilişkiler incelenmiş hem de süreci etkileyen faktörler öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

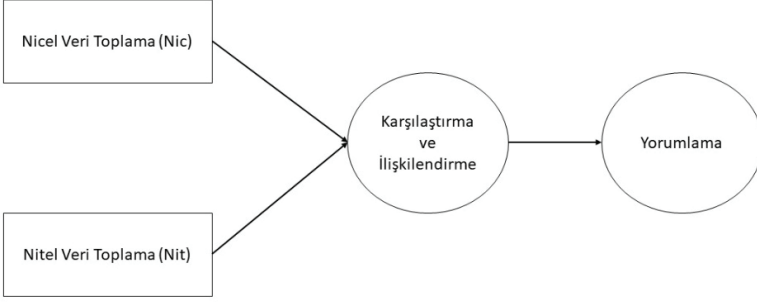
1. Öğretmenlerin öznel iyi oluş halleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş halleri ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin mental iyi oluş halleri ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin psikolojik ve mental iyi oluşları öznel iyi oluşlarını ne düzeyde yordamaktadır?
5. Salgın sürecinde öğretmenlerin iyi oluş hallerine yönelik görüşleri nasıldır?
6. Eş zamanlı olarak elde edilen nicel ve nitel bulgular birbirleriyle ne kadar örtüşmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada yakınsayan paralel karma yöntem deseni kullanılmıştır. Yakınsayan paralel karma desen yaklaşımı temel ve gelişmiş karma yöntem stratejilerinden en çok bilinendir. Bu yaklaşımda araştırmacı nitel ve nicel verileri beraber toplar. Ancak verileri ayrı ayrı analiz eder. Temel varsayım nicel ve nitel verilerin farklı türde bilgi sağlamasıdır. Katılımcıların bakış açıları hakkında detaylı nitel bilgi ve ölçme aracına bağlı olarak nicel puanlar sunulmaktadır. Aşağıda bu çalışmada da kullanılan yakınsayan paralel karma yöntemin deseni verilmiştir. Bu çalışmada ya-

kınsayan paralel karma yöntem deseninde ağırlık nicel boyuta verilmiştir (NİC + nit).



Şekil 1. Yakınsayan paralel karma yöntem deseni

Çalışma Grubu

Araştırma süreci Türkiye'nin batı bölgesinde yer alan bir ilde görev yapmakta olan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu toplam 912 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 753 kadın (%82.6) 159 erkek öğretmen (%17.4) oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 180'i özel okulda (%19.7), 735'i (%80.6) ise devlet okulunda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 680'i kadrolu (%74.6), 164'ü sözleşmeli (%4.5) ve 70'i ücretli (%7.7) olarak görev yapmaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri üç ile 33 yıl arasında değişmiştir. Yine birçok branştan (Türkçe, Matematik, Sınıf, Okul Öncesi, İngilizce, Fizik, Türk Dili ve Edebiyatı, Beden Eğitimi, Özel Eğitim, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Kimya, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Coğrafya, Resim, Müzik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar, Biyoloji, Bilişim Teknolojileri, Teknoloji ve Tasarım) öğretmen araştırma sürecine dahil olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 301'i (%33) çevrimiçi eğitimlere çok fazla katıldıklarını, 333'ü (%36.5) orta düzeyde çevrimiçi eğitimlere katıldıklarını, öğretmenlerin 186'sı (%20.4) az düzeyde çevrimiçi eğitimlere katıldıklarını ve 109 öğretmen ise (%12) çevrimiçi eğitimlere hiç katılmadıklarını ifade etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Nicel ve nitel veri toplama araçları ile ilgili açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Mental İyi Oluş Ölçeği

Stewart-Brown ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen Mental İyi Oluş Ölçeği Keldal (2015) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek üzere açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğini belirlemek amacıyla Oxford Mutluluk Ölçeği-Kısa Formu (OMÖ-KF), Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ), Kişisel İyi Oluş İndeksi Yetişkin Formu (KİOİ-YF), Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİYÖ), Depresyon-Mutluluk Ölçeği Kısa Formu (DMÖ-KF) ve Öznel Mutluluk Ölçeği (ÖMÖ) ile korelasyonları incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini ölçmek için ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısına ve bileşik güvenilirliğe bakılmıştır. Keldal (2015) tarafından yapılan uyarılama çalışması 16-70 arasında değişen ve iki çalışma grubundan oluşan toplam 371 ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizleri yapılmıştır ve ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında benzer konulu ölçeklerle korelasyona bakılmıştır. Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemek için ise iç tutarlılık katsayısı ve bileşik güvenilirlik yöntemleri kullanılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü yapısının Türk örnekleminde de korunduğu gözlemlenmiştir. Ölçüt bağıntılı geçerlik için yapılan analiz sonucunda ölçeğin diğer ölçeklerle arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için yapılan analizler sonucu, yeterli derecede güvenilir olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen tüm bu bulgular, WEMİÖÖ'nün Türkçe formunun tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ve mental iyi oluşu değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Bu çalışmada da öğretmenlerden elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır.

Öznel İyi Oluş Ölçeği

Renshaw, Long ve Cook (2015) tarafından geliştirilmiş Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği (Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire-TSWQ) Ergün ve Sezgin Nartgün (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonunun araştırma verileri Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışmakta olan 544 öğretmenden elde edilmiştir. Sekiz maddeden oluşan ölçek Okul Bağlılığı ve Öğretim Yeterliği olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) test edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde maddelerin ölçeğin orijinalindeki gibi iki alt boyutta toplandığı bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise uyum düzeylerinin istenilen düzeyde olduğu görülmüştür. ($\chi^2= 56.01$, $sd= 18$, $RMSEA=.075$, $NFI= 0.97$, $NNFI= 0.96$, $CFI= 0.98$, $GFI= .096$, $AGFI= 0.93$, $GFI= 0.96$, $SRMR=0.04$). Ölçeğin tamamının Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Türk kültürüne uyarlanan Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

Eggleston ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen Psikolojik İyi oluş Ölçeği, Telef (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Telef tarafından yapılan uyarlama çalışması 339'u (%64) kadın ve 190'ı (%36) erkek olmak üzere 529 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam açıklanan varyansın %42 olduğu ve maddelerin tek faktör altında toplandığı saptanmıştır. Benzer ölçek geçerliği için Psikolojik İyi Oluş Ölçekleri ve İhtiyaç Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Psikolojik İyi Oluş ile Psikolojik İyi Oluş Ölçekleri ve İhtiyaç Doyumu Ölçeği arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu .56 ve .73 ($p < .01$) olarak bulunmuştur. Güvenirlik çalışması sonucunda Cronbach's alpha katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test sonucuna göre ölçeğin birinci ve ikinci uygulaması arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = .86, p < .01$). Araştırma sonucunda Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinin psikolojik iyi oluşu ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Demografik Bilgiler Anket formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerini elde etmeye yönelik bir anket formu oluşturulmuştur. Anket formunda öğretmenlerin cinsiyetlerine, öğretmenlik branşlarına, mesleki deneyimlerine, görev yaptıkları okul türüne, çalıştıkları kadro türüne ve çevrimiçi eğitimlere katılma durumlarına yönelik maddeler yer almıştır.

Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Anket Formu

Araştırmada öğretmenlerin iyi oluş hallerini yönelik görüşlerini elde etmeye yönelik toplamda dört açık uçlu sorudan oluşan anket formu oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular ile öğretmenlerin koranavirüs sürecinde kişisel ve mesleki olarak en çok hissettikleri duygu durumları ve nedenleri, koranavirüs salgımında iyi oluş hallerinin nasıl etkilendiği, salgın sürecinde iyi oluş hallerini olumlu veya olumsuz etkileyen olay durum, vb. neler olduğu ve salgın sürecinde öğretmenlerin iyi oluş hallerini desteklemek için neler yapılması gerektiği konularına yönelik görüşleri alınmıştır. Oluşturulan anket formu asıl çalışmada kullanılmadan önce toplamda beş öğretmene uygulanmış ve gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Öncelikle araştırmanın yürütülebilmesi için etik kuruldan onay alınmıştır. Sonrasında Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinler doğrultusunda nicel ve nitel veri toplama araçlarının uygulama sürecine geçilmiş-

tir. Nitel ve nicel tüm ölçme formları *GOOGLE FORMS*'a aktarılmıştır (<https://forms.gle/rPh9hqagNC5J9iE99>). Elde edilen Google Forms linki (Twitter, Facebook, Instagram, WhatsApp) mecralarından öğretmenlere ulaştırılmıştır. Yine MEB'in kendi dijital hesapları aracılığı ile anketler öğretmenlere ulaştırılmıştır. Verilerin toplanması için üç aylık bir süre ayrılmıştır. Ancak bu sürede istenilen katılımcı sayısına ulaşılamamıştır. Bu durumun salgının oluşturmuş olduğu olumsuz iklimden kaynaklı olarak öğretmenlerin ruh hallerine yansıyan olumsuzluklar ve anketi doldurmayaya yönelik kendilerinde istekliliğin oluşmayışından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bundan dolayı veri toplama süreci biraz daha uzatılmış ve yeterli veri sayısına ulaşıldığında ise sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

İstenilen toplam veri sayısına ulaşıldıktan sonra verilerin analiz sürecine geçilmiştir. Google Forms linki ile Excel dosyasına gelen nicel ve nitel veriler birbirinden ayırt edilmiş ve nicel ve nitel olmak üzere iki farklı veri seti oluşturulmuştur. Nicel veri Excel dosyasında, demografik veriler ve ölçeklere ait veriler yer almıştır. Nitel veri Excel dosyasında ise öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar yer almıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS, Mplus, AMOS programları kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler ise Dedoose programının 14 günlük ücretsiz sürümü kullanılarak analiz edilmiştir. Nicel veriler üzerinde frekans, ortalama, standart sapma, iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ve path gibi analizler gerçekleştirilirken nitel veriler üzerinde tümevarımsal içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerden öğretmenlerin elde ettikleri genel ortalamaların yorumlanması gerçekleştirilirken ölçek aralıkları göz önünde bulundurulmuştur. Elde edilen genel ortalama puanları, ölçek aralıklarının anlaşılmasına katkı sağlamaya yarayan $[n(\text{aralık sayısı})/n(\text{ölçekteki aralık sayısı})-1]$ formülü ile yorumlanmıştır (Tezbaşaran, 1997).

Bulgular

Bu bölümde nicel ve nitel veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizlerine yer verilmiştir. Ulaşılan bulgular araştırmanın nicel ve nitel sorularının başlıkları altında sunulmuştur.

Araştırmanın Nicel Bulguları

Öğretmenlerin mental iyi oluş halleri ne düzeydedir?

Aşağıda Tablo 1'de öğretmenlerin mental iyi oluş hallerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur. Aynı zamanda Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısına da tabloda yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Mental İyi Oluş Hallerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	<i>N</i>	Ortalama	<i>SS</i>	Çarpıklık	Basıklık	α
Mental İyi Oluş Hali	912	55.31	9.35	-.878	1.224	.92

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin mental iyi oluş hallerinin çok yüksek olmadığı (*Ort.*= 55.31, *SS*= 9.35) ve orta düzeyde olduğu ifade edilebilir. Basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde de öğretmenlerden elde edilen verilerin normal dağılım içerisinde olduğu görülmektedir. Ayrıca mental iyi oluş ölçeğinden elde edilen verilerin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının da .92 olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öznel iyi oluş halleri ne düzeydedir?

Tablo 2'de öğretmenlerin öznel iyi oluş hallerine ve alt faktörlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur. Aynı zamanda Cronbach's alpha güvenilirlik katsayılarına da tabloda yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Hallerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	<i>N</i>	Ortalama	<i>SS</i>	Çarpıklık	Basıklık	α
Öznel İyi Oluş	912	27.15	4.31	-.818	.235	.86
Okula Bağlılık	912	12.86	3.11	-.902	.017	.88
Öğretmen Yeterliliği	912	14.30	1.91	-1.037	.774	.85

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin öznel iyi oluş hallerinin zayıf olduğu anlaşılmaktadır (*Ort.*= 27.15, *SS*= 4.31). Yine okula bağlılık (*Ort.*= 12.86, *SS*= 3.11) ve öğretmen yeterliliği alt faktörleri (*Ort.*= 14.30, *SS*= 1.91) açısından da öğretmenlerin iyi oluş hallerinin olumlu yönde olmadığı görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde de öğretmenlerden elde edilen verilerin normal dağılım içerisinde olduğu görülmektedir. Ayrıca elde edilen verilerin iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($\alpha = .86$; $\alpha = .88$; $\alpha = .85$).

Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş halleri ne düzeydedir?

Tablo 3'te öğretmenlerin psikolojik iyi oluş hallerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur. Aynı zamanda Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısına da tabloda yer verilmiştir.

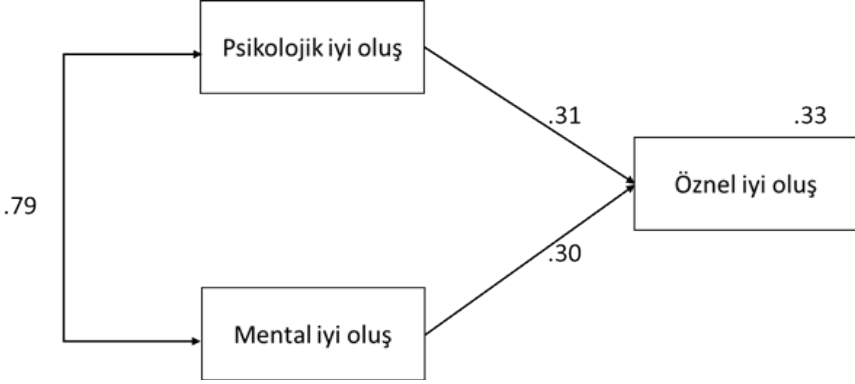
Tablo 3. Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluş Hallerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Ortalama	SS	Çarpıklık	Basıklık	α
Psikolojik İyi oluş Hali	912	45.15	7.45	-.928	1.073	.90

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik iyi oluş hallerinin çok yüksek olmadığı ($Ort.= 45.15$, $SS= 7.45$) ve orta düzeyde olduğu ifade edilebilir. Basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde de öğretmenlerden elde edilen verilerin normal dağılım içerisinde olduğu görülmektedir. Ayrıca psikolojik iyi oluş ölçeğinden elde edilen verilerin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının da .90 olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin psikolojik ve mental iyi oluşları öznel iyi oluş hallerini ne düzeyde yordamaktadır?

Aşağıdaki şekilde path çoklu regresyon modelinde psikolojik iyi oluş, mental iyi oluş ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiler gösterilmiştir.



Şekil 1. Öznel iyi oluş üzerinde mental ve psikolojik iyi oluşun doğrudan etkilerini gösteren path modeli

Psikolojik iyi oluş ve mental iyi oluş düzeylerinin öznel iyi oluş düzeyini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını test etmek için çoklu regresyon path analizi kullanılmıştır. Çoklu regresyon path analizi sonuçları psikolojik ve mental iyi oluş düzeylerinin ikisi birlikte öznel iyi oluş düzeyi üzerinde %33'lük bir varyans açıkladığını göstermiştir ($R^2= .33$, $p= .000$). Çoklu regresyon sonuçları psikolojik iyi oluş düzeyinin tek başına da öznel iyi oluş düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığını ($\beta = .31$, $p = .000$) ve yine mental iyi oluş düzeyinin de öznel iyi oluş düzeyini tek başına da anlamlı bir şekilde yordadığını göstermiştir ($\beta = .30$, $p = .000$).

Araştırmanın Nitel Bulguları

Salgın sürecinde öğretmenlerin kişisel ve mesleki olarak en çok hissettikleri duygu durumları ve nedenleri nelerdir?

Öğretmenlerin salgın sürecinde kişisel ve mesleki olarak en çok hissettikleri duygu durumları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Koronavirüs Sürecinde Kişisel ve Mesleki Olarak Öğretmenlerin En Çok Hissettikleri Duygu Durumları

Tema/Kodlar	Sıklık
Kişisel Duygu Durumları	
Kaygı	900
Endişe	804
Yorgunluk	759
Yetersizlik	684
Çaresizlik	527
Karamsarlık	403
Tükenmişlik	381
Mesleki Duygu Durumları	
Korku	854
Tedirginlik	827
Belirsizlik	665
Mutsuzluk	602
Özlem	263

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin salgın sürecinde yoğun olarak kişisel ve mesleki açıdan kaygı, korku, endişe, yorgunluk, yetersizlik, mutsuzluk, tedirginlik gibi kişisel ve mesleki duygu durumlarında oldukları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin salgın sürecinin iyi oluş hallerini nasıl etkilediğine yönelik görüşleri aşağıdaki Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Salgın Sürecinde Öğretmenlerin İyi Oluş Hallerine Yönelik Görüşleri

Tema/Kodlar	Sıklık
Olumlu Psikoloji	
Sorgulama	451
Yeni hobiler edinme	473
Daha fazla kendine zaman ayırma	287
Farklı çevrimiçi eğitimlere katılma	115
Daha fazla araştırma yapma	78
Aile ile daha fazla zaman geçirme	58
Kendini yeniden keşfetme	13
Olumsuz Psikoloji	
Kötü ruh hali	903
Huzursuzluk	507
Yıpranma	302
Asosyal davranışlar geliştirme	261
Özgürlüklerin kısıtlanması	210

Tablo 5 incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin iyi oluş halleriyle ilgili olarak salgın sürecinden olumsuz, kötü etkilendiğini, çok fazla

yıprandıklarını, huzursuzluk yaşadıklarını, hayatı daha fazla sorguladıklarını, asosyal davranışlar geliştirdiklerini ve çok fazla özgürlüklerinin kısıtlandığını dile getirmişlerdir. Bunun yanında salgın sürecinin kendilerine olumlu yansıdığını, kendilerini farklı konuları araştırmaya ittiğini, kendilerini yeniden keşfetmelerini sağladığını, aile üyeleri ile daha fazla zaman geçirmelerine yardımcı olduğunu, yeni hobiler edinmeye yönlendirdiği noktasında da öğretmenler görüşlerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin salgın sürecinde iyi oluş hallerini etkileyen olay, durum vb. neler olduğuna yönelik görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Salgın Sürecinde İyi Oluş Hallerini Etkileyen Olay ve Durumların Neler Olduğuna Yönelik Görüşleri

Tema/Kodlar	Sıklık
Mesleki Etkenler	
Yetersizlik	603
Velilerin ilgisizliği	526
Teknoloji araç ve gereçlerinin yetersizliği	587
EBA ve Çevrimiçi eğitimlerin yetersizliği	402
Kurum baskısı	207
Veli beklentileri	126
Disiplinsiz okul yönetimi	43
Alınan Önlemlerden Kaynaklı Etkenler	
Evde kalmak	824
Gündelik rutinlerin değişmesi	721
Vaka sayıları	625
Uzaklık	511
Hastalanma	452
Medya haberleri	309
Belirsizlik	304
Asosyallik	156
Yalnızlık	112
Virüsün yayılma ihtimali ve insanların umursamazlığı	110
Sosyal Etkenler	
Ekonomik zorluklar	256
İşsizlik	87
Diğer	
Evlilik	10

Tablo 6 incelendiğinde özellikle öğretmenlerin evde uzun süre kalma, dışarı çıkamama, etkileşimde bulunamama, vaka sayılarındaki artış, gündelik rutinlerin değişmesi, uzaktan eğitim ve ortaya çıkan ihtiyaçlara

yönelik yetersizlik, kötü medya haberleri, velilerin ilgisizliği EBA ve çevrimiçi eğitimlerin yetersizliği vb. olay ve durumların kendilerinin iyi oluş hallerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin iyi oluş hallerinin desteklenmesine yönelik neler yapılmasına yönelik önerileri aşağıda Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin İyi Oluş Hallerinin Desteklenmesine Yönelik Neler Yapılmasına Yönelik Önerileri

Tema/Kodlar	Sıklık
Öğretmenin Kişisel ve Sosyal Yaşamına Yönelik Öneriler	
Spor, sanat ve kültürel faaliyetlere yönlendirme	309
Farklı hobiler oluşturma	320
Rutinlerini değiştirme	526
Kişisel gelişimlerin desteklenmesi	71
Öğretmenin Mesleki Gelişimine Yönelik Öneriler	
Çevrimiçi eğitimler/seminerler	856
Teknoloji eğitimi desteği	712
Uzak eğitim için gerekli materyalleri sağlama	556
Araştırmalara yönlendirme	210
Mesleğe Verilen Değeri Arttırmaya Yönelik Önerileri	
Öğretmene daha fazla değer verme	758
Öğretmenlerden toplum baskısını kaldırma	210
Öğretmenlere eşit fırsatlar sağlama	104
Ekonomik destek	541
Diğer	
Rehberlik	112

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenler, iyi oluş hallerinin desteklenmesine yönelik çevrimiçi eğitimler/seminerler verilmesi, psikolojik destek sağlanması, toplumdaki değerlerinin artırılması, toplum baskısının azaltılması, öğretmenlerin farklı etkinliklere yönlendirilmesi, teknoloji eğitim desteğinin sağlanması ve ekonomik destek verilmesi gibi konularda önerilerde bulunmuşlardır.

Tartışma

Çin’de ortaya çıkıp tüm dünyaya yayılan SARS virüsü sosyal ve ekonomik hayat ile eğitimde birçok sorunun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Eğitimdeki sorunların önemli bir kısmı öğretmenlerin yaşadıkları zorluklara ilişkindir. Öğretmenler, öğrencileri öğrenme sürecine katma, derse motive etme ile uzaktan eğitim sürecinde desteklerin yetersizliği, kırsal ve dezavantajlı bölgelerde yer alan öğrencilerle iletişim kurma gibi konularda zorluklar yaşamışlardır (Yılmaz vd., 2020). Öğretmenler mesle-

ki sorunların yanında depresyon, kaygı ve psikolojik esneksizlik düzeylerinin yüksek olması gibi psikolojik sorunlar da yaşamıştır (Çiçek, Tarhan ve Tanrıverdi, 2020). Öğretmenlerin yaşadığı bu sorunlar mental, öznel ve psikolojik iyi oluş hallerinin incelenmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada öğretmenlerin Koronavirüs salgın sürecindeki mental, psikolojik ve öznel iyi oluş düzeyleri incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Dünya Sağlık Örgütü (2014) bu araştırmada incelenen değişkenlerden mental iyi oluşu, bireylerin potansiyellerini ortaya çıkardığı, gündelik yaşamın sorunlarından kaynaklı stresle başa çıkarak verimli bir biçimde çalışabileceği, içinde bulunduğu topluma katkı sağlayabileceği bir durum olarak ifade etmektedir. Mental iyi oluşun olumlu ve olumsuz olması bireylerin yaşamlarını etkilemektedir. Olumlu mental iyi oluşa sahip bireyler, kendilerini yetkin hissederek ve amaçlarına ulaşmaya çalışırlar. Yaşamlarındaki değişimleri kabul ederler ve problemlere başa çıkma becerisine sahiptirler (Trenoweth, 2017).

Bireyler mesleklerinin gereğini yerine getirirken yaşadıkları duygusal ve mental deneyimlerden etkilenmektedir (Danna ve Griffin, 1999). Bu durum öğretmenlerde de geçerlidir. Öğretmenlerin mental iyi oluş düzeylerinin olabildiğince yüksek olması zorluklara karşı direnç göstererek mesleklerinin gereklerini yerine getirmeyi kolaylaştırmaktadır (Ertürk vd., 2016). Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin mental iyi oluş düzeylerinin incelenmesine yönelik çalışmanın az olduğu (Şahin vd., 2019), koronavirüs salgın sürecinde mental iyi oluş düzeylerini belirlenmesine yönelik doğrudan herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Buna karşın öğretmenlerin mental iyi oluşları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma belirlenmiştir (Aslan vd., 2021). Koronavirüs salgın sürecinde yapılan bu çalışmada öğretmenlerin mental iyi oluş hallerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mental iyi oluşlarını orta düzey olmasının nedeni görüşmelerden elde edilen sonuçlarda görülmektedir. Öğretmenler salgın sürecinden olumsuz etkilendiklerini, belirsizliklerden yıprandıklarını, huzursuzluk yaşadıklarını, hayatı daha fazla sorguladıklarını, sosyal davranışlar geliştirdiklerini ve özgürlüklerinin kısıtlandığını ifade etmişlerdir. Bu olumsuz yönlerle karşı salgın sürecini mesleki olarak fırsata çeviren öğretmenler de olmuştur. Bu öğretmenler, farklı konuları araştırdıklarını, kendilerini keşfettiklerini, aile üyeleriyle zaman geçirdiklerini ve yeni hobilere odaklandıklarını belirtmişlerdir. Salgın sürecini yaşayan öğretmenlerin kişisel ve mesleki olarak hem olumlu hem olumsuz duyguları yaşamaları mental iyi oluş hallerinin orta düzeyde olmasını açıklamaktadır.

Araştırmada incelenen ikinci değişken olan öznel iyi oluş, güzel ve olumlu duygu ve ruh durumlarının olumsuzlara göre daha sık yaşandığı

yüksek düzeyde yaşam doyumu olarak ifade edilmektedir (Diener, 1984). Bireylerin yaşamlarını bilişsel ve duyuşsal olarak değerlendirmeleri olarak görülmektedir (Sasmoko vd., 2017)). Bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olması yaşadığı çevreye, mesleğine, kişiler arası ilişkilere yönelik içsel değerlendirilmesinin olumlu olmasını gerektirmektedir (Diener vd., 2003). Öznel iyi oluşun yüksekliği toplumsal yararın artmasını sağlamaktadır (Diener ve Ryan, 2009). Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olması öğrencilere vereceği eğitimin niteliğini artırmaktadır (Öztürk, 2015). Öznel iyi oluş düzeyleri yüksek öğretmenlerin yaşam doyumları ve yaşamdan memnuniyetleri yüksek olabilir ve öğrencileri daha iyi yetiştirebilirler (Erdil, 2018). Bu çalışmada koronavirüs sürecinde eğitim veren öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında doğrudan öğretmenlerin koronavirüs salgın sürecinde öznel iyi oluş düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buna karşın farklı alanlarda farklı gruplarla yapılan çalışmalarda öznel iyi oluşun salgından olumsuz etkilendiği görülmüştür. Örneğin, salgın döneminde kişisel sağlık davranışlarında gözlemlenen önemli değişimlerin öznel iyi oluşu etkilediği belirlenmiştir (Yazıcı vd., 2021). Salgından kaynaklanan kaygının öz-yeterliği ve dolayısıyla öznel iyi oluşu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Çiçek ve Almalı, 2020). Olumsuz ruh halinin öz-yeterliği düşürdüğü göz önünde bulundurulduğunda (Bandura,1995), salgın döneminde öğretmenlerin kaygı, korku, endişe, yorgunluk, mutsuzluk, tedirginlik gibi duyguları hissetmeleri mesleki olarak kendilerini yetersiz algılamalarına neden olmuş olabilir. Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin zayıf olmasının nedenleri araştırmanın nitel sonuçlarında görülmektedir. Öğretmenlerin salgın sürecinde genellikle kişisel ve mesleki açıdan kaygı, korku, endişe, yorgunluk, yetersizlik, mutsuzluk, tedirginlik gibi duyguları hissettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin içsel değerlendirmelerinin olumsuz olması onların mesleğini daha iyi yapmasını, topluma yararlı bireyler yetiştirmesini engellemiş olabilir.

Araştırmada incelenen üçüncü değişken, öğretmenlerin psikolojik iyi oluş halleridir. Psikolojik iyi oluş, bireyin psikolojik sağlığını vurgulayan (Kuzucu, 2006), potansiyelini ve işlevselliğini yansıtan önemli bir kavramdır (Zümbül, 2019). Psikolojik iyi oluş bireyin kendi ile ilgili algısını, ruh sağlığını korumaya ve çevresindekilerle ilişkilerini etkiler (Yapıcı, 2018). Psikolojik iyi oluş, bireyin kendisinin sınırlarını ve potansiyelinin olumlu anlamda farkında olması, hayata olumlu anlamlar yükleyebilmesi, çevresiyle iyi ilişkiler kurabilmesi, özgürce hareket ederek çevresiyle etkin bir ilişki kurmasıdır (Keyes vd., 2002; Ryff, 1989). Psikolojik iyi oluş öğretmenler içinde önemli bir kavramdır. Psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek öğretmenler mesleklerinin gereklerini iyi bir şekilde yerine getirerek

daha başarılı olabilirler (İnce ve Demirhan, 2022). Ancak bireylerin koronavirüs salgın sürecinde yaşadıkları belirsizlikler ve sorunlar psikolojik iyi oluşlarını olumsuz yönde etkilemiştir (Aşkın vd., 2020). Bu durum öğretmenler içinde geçerlidir. Işıkoğlu ve diğerleri (2021) çalışmalarında öğretmenlerin yaşadıkları duygusal ve düşünsel belirsizliklerin psikolojik iyi oluşlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Koronavirüs salgın sürecinde çalışan öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada öğretmenlerin psikolojik iyi oluş hallerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sambur (2016) yalnızlık, stres, kaygı, umutsuzluk, depresyon, öfke, sosyal acı gibi durumların insanların psikolojik iyi oluşunu etkilediğini belirtmektedir. Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen sonuçlarda da öğretmenlerin salgın sürecinde kaygı, endişe, yorgunluk, yetersizlik, çaresizlik, karamsarlık, tükenmişlik, korku, tedirginlik, mutsuzluk gibi duygular yaşadıkları belirlenmiştir. Bu duygu durumlarının öğretmenleri olumsuz etkilediği söylenebilir. Buna karşın öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını olumlu etkileyen durumlar da olmuştur. Bunlar, hayatı sorgulama, yeni hobiler edinme, kendine daha fazla zaman ayırma, farklı çevrimiçi eğitimlere katılarak mesleğinde kendini geliştirme, araştırmaya yapma, aile ile daha fazla zaman geçirme ve kendini yeniden keşfetme gibi durumlardır. Olumlu ve olumsuz duygu durumları öğretmenlerin psikolojik iyi oluş hallerinin orta düzey olmasını sağlamış olabilir.

Araştırmada ele alınan mental, öznel ve psikolojik iyi oluş birbiri ile ilişkili olan kavramlardır (Maheswaran vd., 2012). Koronavirüs salgın sürecinde görev yapan öğretmenlerin psikolojik ve mental iyi oluş düzeylerinin öznel iyi oluş düzeylerini açıklayacağı düşünülmüştür. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin psikolojik ve mental iyi oluş düzeylerinin öznel iyi oluş düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını test etmek amacıyla path analizi yapılmıştır. Analiz sonucu her iki değişkenin birlikte öznel iyi oluş düzeyini %33'lük bir varyansla açıkladığını göstermiştir. Hem psikolojik hem de mental iyi oluş düzeyi tek başlarına öznel iyi oluş düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür.

Öğretmenler, iyi oluş hallerinin daha iyiye gitmesi için bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bu bağlamda öğretmenler kendilerine psikolojik ekonomik ve mesleki destek verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Kendilerine çevrimiçi eğitimler/seminerler verilmesini, teknoloji eğitim desteğinin sağlanmasını istemişlerdir. Mesleklerinin toplumdaki değerinin artırılmasını ve toplumda öğretmenlere yönelik baskının azaltılmasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar koronavirüs salgın sürecini yaşayan öğretmenlerin, kişisel, mesleki ve toplumsal olarak destek beklediklerini göstermektedir.

Sonuç

Koronavirüs salgın süreci ile vaka sayılarında ciddi artışlar yaşanması, öğretmenlerin iyi oluş hallerini etkileyen olay ve durumlarla karşı karşıya kalmalarına neden olmuştur. Öğretmenler evde uzun süre ile kalma, dışarı çıkamama ve etkileşimde bulunamama gibi sosyalleşme sorunları ile karşı karşıya kalmışlardır. Bu durum öğretmenlerin günlük rutinlerinin ciddi şekilde değişmesine neden olmuştur. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çevrimiçi eğitimler konusunda yetersiz kalmaları, velilerin bu süreçte ilgisiz olması ve medyadaki kötü haberler öğretmenlerin iyi oluş hallerini olumsuz etkilemiştir. Genel olarak öğretmenlerin kişisel sosyal ve mesleki sorunlar yaşamalarının iyi oluş hallerini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin mental, psikolojik ve öznel iyi oluşlarını daha iyi hale getirmek için mesleki ve psikolojik destekler verilmelidir. salgın sürecinin ardından öğretmenlerin iyi oluş düzeyleri yeniden incelenerek değişim olup olmadığı belirlenebilir.

KAYNAKÇA

- Altınay, N. (2022). *Öğretmen adaylarının etkileşim kaygısı düzeyleri ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Arıcı, F. (2011). Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılar ve psikolojik iyi oluş [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Aslan, S., Ertürk, A., Arutay, Ö., Ardıç, M. ve Sonkur, A. (2021). Öğretmenlerin tükenmişlik ve mental iyi oluş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Kahta ilçesi örneği. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 99-126.
- Aşkın, R., Bozkurt, Y. ve Zeybek, Z. (2020). COVID-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleleri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sosyal Bilimler Özel Sayısı, 19(37), 304-318.
- Aydoğan, İ. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Baldwin, R. ve Weder di Mauro, B. (2020), *Economics in the Time of COVID-19*, a VoxEU.org eBook, CEPR Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies, in Bandura, A. (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bilgin, Y. (2018). *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalışma yaşam kalitesi, psikolojik iyi oluş ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Bray, I. ve Gunnell, D. (2006). Suicide rates, life satisfaction and happiness as markers for population mental health. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 41(5), 333-337.
- Çiçek, B. ve Almalı, V. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde kaygı öz-yeterlilik ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki: özel sektör ve kamu çalışanları karşılaştırması. *Turkish Studies*, 15(4), 241-260.
- Çiçek, İ., Tanhan, A. ve Tanrıverdi, S. (2020). COVID-19 ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 1091-1104.
- Danna, K. ve Griffin, R. W. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. *Journal of Management*, 25(3), 357-384.
- Demir, İ. (2020). Kovid-19 salgının seyri ve Türkiye ekonomisi. *Uluslararası İlişkiler ve Stratejik Araştırmalar (ULİSA) Enstitüsü*, 1, 7-16.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-75.

- Diener, E. ve Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E., Oishi, S. ve Lucas, R. E. (2003). Personality, culture and subjective wellbeing: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1)403-425.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S. ve Biswas-Diener, R. (2010). New wellbeing measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143-156.
- Dilmaç, B. ve Tezelli, S. (2021). Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, sosyal kaygı ve öznel iyi oluş arasındaki yordayıcı ilişki. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi dergisi*, 3(1), 51-60.
- Erdil, R. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Eggleston, Elisabeth, Wong Emelia L., Hardee, Karen, Irwanto, Poerwandari, Kristi E. ve Lawrance J. Severy (2001). Measuring women's psychological well-being in Indonesia. *Women and Health*, 32 (4),17-33.
- Ergün, E. ve Sezgin Nartgün, Ş. (2017). Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin Türkçe uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 7, 385-397.
- Ertürk, A., Kara, S. B. K. ve **Güneş, D. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: Bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 16(4), 1723-1744.
- Hassmén, P., Koivula, N. ve Uutela, A. (2000) Physical exercise and psychological well-being: A population study in Finland. *Preventive Medicine*, 30, 17-25.
- Işıkoğlu, N., Özdemir, A. A., Altun, M. ve Ergenekon, E. (2021). Erken çocukluk eğitimi öğretmen ve yöneticilerinin Covid-19 pandemi deneyimleri: Yorumlayıcı fenomenolojik analiz. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 567-590.
- İnce, A.** ve Demirhan, G. (2022). Covid 19 sürecinde öğretmenlerin pozitif liderlik algıları ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 10-22.
- Kayış, A. R. ve Satıcı, S. A. (2019). Mizahla başa çıkma ile mental iyi oluş arasındaki ilişkide affediciliğin aracılık rolü. *Kastamonu eğitim dergisi*, 27(4), 1495-1504.
- Keldal, G. (2015). Warwick-Edinburg mental iyi oluş ölçeğinin Türkçe formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Be-*

ing, 3, 103-115.

- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. ve Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1023.
- Keyes, C. L., Dhingra, S. S. ve Simoes, E. J. (2010). Change in level of positive mental health as a predictor of future risk of mental illness. *American journal of public health*, 100(12), 2366-2371.
- Kııııter, N. (2017). DKAB öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik algıları ile mental iyi oluş durumları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(12), 310-359.
- Köylü, D. ve Gündüz, Y. (2018). Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 279-299.
- Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik bir psiko-eğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade etme eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lu, R., Zhao, X., Li, J., Niu P, Yang, B., Wu, H., vd. (2020). Genomic characterisation and epidemiology of 2019 novel coronavirus: implications for virus origins and receptor binding. *Lancet*, 395, 565-574.
- Maheswaran, H., Weich, S., Powell, J. ve Stewart-Brown, S. (2012). Evaluating the responsiveness of the Warwick Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS): group and individual level analysis. *Health Qual Life Outcomes*, 10, 156, 1-8.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). *Uzaktan eğitim 30 Nisan'a kadar devam edecek*. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/milli-egitim-bakani-selcuk-uzaktan-egitim-30-nisana-kadar-devam-edecek/1779414> erişildi.
- OECD (2020). *Evaluating the initial impact of COVID-19 containment measures on economic activity*, https://read.oecdilibrary.org/view/?ref=126_126496evgsi2gmqj&title=Evaluating_the_initial_impact_of_COVID_19_containment_measures_on_economic_activity erişildi.
- Öztürk, A. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları yaşam amaçları ve sosyal desteğin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 338-347.
- Renshaw, T. L., Long, A. C. ve Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the teacher subjective wellbeing questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289-306.

- Sarıtaş, S. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının psikolojik iyi oluş halleri, mesleki kaygı düzeyleri ve özyeterlik inançlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Sasmoko, S., Herisetyantri, I., Suroso, J. S., Harisno, Ying, Y., Rosalin, K., Chaririyani, R. P., Pane, M. M. ve Permai, S.D. (2017). Am I a well being teacher? (A review of subjective wellbeing for elementary teachers). *Man in India*, 97(19), 293-300.
- Stewart-Brown, S., Tennant, A., Tennant, R., Platt, S., Parkinson, J. ve Weich, S. (2009). Internal construct validity of the Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS): A Rasch analysis using data from the Scottish health education population survey. *Health and Quality of Life Outcomes*, 7, 8-15.
- Şahin, A., Gök, R.** ve Sabancı, A. (2019). Warwick-Edinburgh mental iyi oluş ölçeği: Öğretmenler için Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 14(3), 1713-1730.
- Tezbaşaran, A.A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Türk Psikoloji Derneği.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 374-384.
- Trenoweth, S. (2017). Strengths and mental well-being. *Steve Trenoweth ve Nicki Moone (Ed), Psychosocial assessment içinde* (s. 164-183). UK: SAGE Publications.
- Tunç, E. (2021). Covid-19 pandemi döneminde öğretmenlerin manevi kaynakları ve mental iyi oluşları. *Türk Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 4, 75-96.
- UNESCO. (2020). *COVID-19 educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> adresinden 17 Nisan 2020 tarihinde erişildi.
- Üstün, Ç. ve Özçiftçi, S. (2020). COVID-19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: Bir değerlendirme çalışması. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi* 25(1), 142-153.
- Tunç, E. (2021). Covid-19 pandemi döneminde öğretmenlerin manevi kaynakları ve mental iyi oluşları. *Türk Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 4, 75-96.
- Viner, R., Russell, S.J, Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C. ve Booy, R. (2020). School close and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4, 397-404.
- World Health Organization (2014). *Mental health: a state of well-being*. https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/ adresinden erişilmiştir.

- Yakut, S. ve Yakut, İ. (2018). Öğretmenlerde psikolojik iyi oluş ve iş yerinde dışlanma ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 13(18), 1357-1376.
- Yapıcı, A. (2018). Eşlerin dinsel algı ve yaşayışına göre evlilikte dindarlık ve maneviyat huzur mu, kusur mu? *Turkish Studies*, 13(2), (79-106).
- Yazıcı, H., Tosun, C., Özdemir, M., Karsantık, Y., Aydın, B. ve Saki, V. (2021). COVID-19 salgın döneminde üniversite öğrencilerinde kişisel sağlık davranışları ve öznel iyi oluş. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 1, 141-159.
- Zümbül, S. (2019). Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeylerinde bilinçli farkındalık ve affetmenin yordayıcı rolleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 20-36.



BÖLÜM 2

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BAĞLANMA STİLLERİ VE ŞİDDETE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ: İSTANBUL ÖRNEĞİ

Rabia Rümeysa ŞEREMET¹

¹ Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, MA.
ORCID ID: 0000-0002-1213-7990
E Posta:rabiारumeysa93@gmail.com

1. GİRİŞ

Şiddet olgusu insanlık tarihinin başından beri süregelen ve hem toplumsal hem de bireysel öğeler barındıran bir olgudur. Bu nedenle şiddeti analiz etmek, sebepleri ve sonuçları konusunda etraflıca araştırma yapmak oldukça zordur. Ayrıca şiddet olgusu günümüzde ilgi gösterilen ve üzerinde çalışmalar yapılması gerekli olan bir konudur. Toplumun sağlığı, hiçbir şekilde sorun yaşamamasıyla değil ortaya çıkan sorunları çözebilme kapasitesiyle eş değerdir (Kocacık, 2004). Bu bilgilerden yola çıkılarak şiddet olgusuna detaylı çözümler üretebilmek ve şiddetle ilintili değişkenleri irdelemek amacıyla bu araştırmanın konusu lisede okuyan öğrencilerin bağlanma stilleri ve şiddet tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırmanın birinci değişkeni şiddete yönelik tutumdur. Şiddet Arapça kökenli bir kelime olmakla beraber sertlik ve katı davranış olarak sözlükte yer almaktadır. Kelimenin kökeni olan ‘şedid’ sert ve şiddetli anlamına gelmektedir (Ünsal,1996). Şiddetin bir diğer tanımı ise fiziksel olarak incitmeye neden olma, kişisel özgürlüğü kısıtlama, büyük güç ile haşin davranış olarak geçmektedir (Hobart,1996). Şiddetin çeşitli türleri bulunmaktadır. Fromm (1990) şiddetin sebeplerine göre türlerinin de farklılaştığını belirtmiştir. Örneğin, şiddetin oyun içinde ortaya çıktığında en masum halde olduğunu çünkü oyun içindeki şiddetin nefretle ilgisi olmadığını ifade eder. Öte yandan amacı yıkıcılık değil koruma olan şiddet türüne tepkisel şiddet denir. Tepkisel şiddette kişinin malını, özgürlüğünü ve onurunu korumak amaçlı başvurduğu şiddettir. Diğer bir şiddet türü ise kıskançlıktan doğan şiddettir. Kendinde olmayıp başkalarının sahip olduğu şeylere karşı bir hırs ve düşmanlık hissetmektir. Kişinin inandığı değerlerin yıkılmasından doğan bir diğer şiddet ise öç alıcı şiddettir. Bu şiddet türlerinin her biri kendi içinde problemler barındırmakta ve bir yarıyla acımasızlık içermektedir.

Şiddet durduk yere ortaya çıkan bir durum değildir. Şiddetin çeşitli sebepleri vardır. İpek (2007) şiddetin biyolojik nedenlerinin yanı sıra psikolojik ve sosyolojik nedenleri olduğunu ileri sürer. Biyolojik nedenlerine bakıldığında erkeklik hormonu ve yaşın sebep olduğu değişimlerin bu başlık altında olduğu görülmektedir. Psikolojik nedenlere bakıldığında ise şiddetin sosyal öğrenmede esas olan taklit ile öğrenildiğini ya da çocuğun bulunduğu çevredeki insanların ödül ceza yönteminde şiddeti kullanmasıyla öğrenildiği görülmüştür. World Health Organization (2002) şiddetin yaygınlığına ve sebeplerine dair yaptığı araştırmada şiddetin daha çok genç insanlar tarafından uygulandığını bulmuşlardır. Sosyal medya ve televizyonda yer alan haberler ve yayınlarda günlük olarak kendine ya da etrafına bir şekilde şiddet uygulayan insanlardan bahsedilmektedir. Bu şiddet olayları yalnızca kurbanlara değil yakın ya da uzak çevre olmak üzere topluma derinden zarar vermektedir. Ayrıca sonuçları sadece yara-

lanma veya sakatlanma değil ölümlere kadar gidebilmektedir.

Araştırmaya konu olan şiddete yönelik tutumun incelendiği zaman aralığı ise lise çağıdır ve lise yılları Türkiye’de şiddetin yoğun derecede yaşandığı zamanlardır. Şiddetin sebeplerinin çeşitli olmasından dolayı şiddete eğilimi azaltmak amaçlı mücadelelerde hem psikolojik hem sosyal- kültürel bakış açısı gerekmektedir (Uluçay,2018). Şiddetin olası nedenlerini bilimsel açıdan anlamak için şiddete yönelik tutum ile ilgili literatür incelendiğinde araştırmacıların birçok çalışma yaptıkları görülmüştür (Efe ve Ayaz, 2010; Yanık ve ark., 2014). Vahip ve Doğanavşargil (2006) yetişkinlerle yaptıkları çalışmada çocuklukta şiddet öyküsü olması ve eşinden şiddet görme ile çocuğuna şiddet uygulama arasında anlamlı ilişki saptamışlardır. Vural, Karademir ve Kayabaşı (2019) lise öğrencilerinin şiddet eğilim durumlarıyla ilgili 389 lise öğrencisiyle yaptıkları çalışmada şiddet eğilimi değişkenini yaş, cinsiyet, anne baba çalışması, anne baba tutumu, kendini ve arkadaşını tanımlama şekli gibi değişkenlerle ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma bulguları ise lise öğrencilerinin şiddet eğilim durumlarının anne baba çalışması, tutumu, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmadığı ancak kendini ve çevresini tanımlama durumlarıyla şiddet eğilimi düzeyinin ilişkisinin olduğu yani şiddet eğilimlerinin arkadaş grubunun sahip olduğu özelliklerden etkilendiğini bulmuşlardır. Taşar (2019) bir devlet ve özel okuldan 100’er lise öğrenciyle yaptığı çalışmada öğrencileri şiddete ilişkin görüşlerini araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre her iki öğrenciden birinin şiddete karıştığını, nedenlerini sorgulandığında ise ‘karşı cinsle ilgili meselelerden’ kaynaklandığını tespit etmiştir. Devlet lisesinde okuyan öğrencilerin şiddeti daha çok ‘medya’ ve ‘okulda’ gözlemlediklerini, özel lisede okuyan öğrencilerin ise şiddeti ‘çevrede’ gözlemlediklerini ve şiddetin kaynağının okuldaki insanların tutumu olduğunu düşündüklerini bulmuştur. Karakaya ve Kubar (2020) Elazığ ilinde devlet ve özel liselerden oluşan 42 tane liseden öğrencilerin şiddet kavramı konusundaki düşüncelerini anket şeklinde taramış ve şiddet dendiğinde öğrencilerin daha çok fiziksel şiddeti algıladığını öğrencilerin kişisel özelliklerinin ise şiddeti algılama şekillerinde etkili olduğunu tespit etmiştir.

Uluçay (2019) Türkiye’deki 7 bölgeden 7 farklı ilde okumakta olan 1909 lise öğrencisinin dinledikleri müzik türünün şiddete eğilimlerine etkisini araştırdığı çalışmada lise öğrencilerinin dinledikleri müzik türünün şiddet eğilimlerini anlamlı olarak etkilediğini bulmuştur. Dinledikleri müziklerde olumsuz hisler yoğun olan öğrencilerin ise şiddete eğilimlerinin farklı olduğunu tespit etmiştir. Can (2019) 152 ortaokul öğrencisiyle yaptığı çalışmada televizyondaki şiddet kültürünün öğrencilerin şiddet algısıyla ilişkisi olup olmadığı ilişkisinin boyutu ve yönünü araştırmıştır. Gürkan-Coşar (2009) yaptıkları araştırmada kadın katılımcılar üye-

rinde şiddet ile ilgili araştırma yapmışlar ve kadının ekonomik gücünün şiddet görme ile alakalı olduğunu tespit etmişlerdir. Efe ve Ayaz (2010) 15 yaşından büyük ve evli 370 kadınla yaptığı çalışmada evli kadınların aile içi şiddete maruz kalma durumlarını, maruz kaldıkları şiddetin düzeyini ve maruz kalmayı etkileyen etkenleri araştırmıştır. Araştırma sonucunda kadınların tümünün şiddete bir zaman maruz kaldığını, düşük eğitim seviyesi ve ekonomik seviyesi olan kadınların daha yüksek şiddete maruz kaldığı saptanmıştır. Bayındır (2010) yaptığı çalışmada aile içinde anne baba arasında yaşanan şiddete karşı çocukların gösterdikleri tepkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre evde yaşanan şiddete çocuklar büyük oranda tanık olmakta ve bundan olumsuz etkilenmektedirler. Uzun vadede ise en çok çocuklarda saldırganca davranışların arttığı sürekli sinirlilik ve tedirginlik hali olduğu ve anneye aşırı bağlılık geliştirdikleri saptanmıştır. Yanık ve arkadaşları (2014) kadınlarla yaptığı çalışmalarında ileri yaştaki kadınların ve ev hanımlarının daha çok şiddete maruz kaldığını eğitim düzeyi arttıkça şiddete maruz kalma oranının azaldığını bulmuşlardır. Ayrıca evlilerin bekarlardan daha fazla şiddet gördüğünü tespit etmişlerdir.

Araştırmaya konu olan diğer değişken ise anne bağlanma stilidir. Çocuklar büyüme aşamasında zamanlarının çoğunu anneleriyle geçirdiklerinden anneleri ile aralarında duygusal bir yakınlık kurarlar (Ainsworth, 1967). Arada kurdukları bu yakınlığa Bowlby bağlanma adını vermiştir. Bowlby bağlanma olgusunu kişinin korkma, yorulma ya da hasta olma gibi zor durumlarında bir figürle ilişki kurma amaçlı hissettiği güçlü istek olarak tanımlar (Bowlby,1980).

Ergenlik dönemi bağlanma açısından incelendiğinde bir geçiş dönemi olduğu görülmektedir. Ergenin karşılaştığı yeni durumlarla baş edebilmesinde geçmiş bağlanma oluşumları önemlidir. Ancak ergen bu dönemde ilk bağlanma figürüne daha az bağımlı olmaya çalışır (Allen & Land, 1999). Raja ve arkadaşları (1991) ergenlik dönemindeki bağlanma sürecine üç şekilde yorum getirmişlerdir. Birincisi odak noktası anne babadan arkadaşına doğru değişmektedir, bu değişim ergenlerin özerkliklerini kazanmak için yaptıkları bir durumdur. Anne baba ve arkadaşlara bağlanma arasında zıt bir ilişki vardır. İkinci açıklamada aileye bağlanma ve arkadaşına bağlanma birbirinden bağımsız ilerler. Son açıklama ise bu iki bağlanma türü birbiriyle olumlu yönde ilişkilidir. Ergenler özellikle zor bir durumla karşılaştıklarında duygusal desteği arkadaşlarında ararlar (Furman ve ark.,1992). Ancak arayış onların anne ve babalarına ihtiyaç duymadıkları anlamına gelmez. Araştırmalar ergenlerin anne babalarına bağlanmaya ihtiyaç duydıklarını ve güvenli bağlanma türünün genç erişkinliğe kadar bireyin kendini ruhsal anlamda iyi hissetmesini etkilediğini göstermiştir (Nickerson ve ark, 2005; Larson ve ark.,1996).

Bağlanma stilleri hakkında literatür tarandığında üzerinde çalışmalar yapılmış olduğu görülmektedir (Soysal ve ark.,2005; Cebeci ve Çam, 2009). Soysal ve ark. (2005) bebeklerle yaptıkları çalışmada bebeklerin annelerinden ayrılınca ne tepki verdiklerini araştırmışlardır. Bunun üzerine bir bebeğin huy ve alışkanlıklarının belirlenmesinde bağlanmanın sağlıklı bir şekilde kurulmasının büyük rolü olduğu sonucuna varmışlardır. Keskin ve Çam (2008) yaptıkları araştırmada ergenlerin ruhsal durumları ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmış 11-15 yaş arası 384 ergen ile uygulama yapmıştır. Korkulu bağlanma ile duygusal belirti gösterme, saplantılı bağlanma ile aşırı hareketlilik ve dikkat eksikliği arasında olumlu yönde ilişki saptanırken, güvenli bağlanma, aşırı hareketlilik, dikkat eksikliği ve akran sorunları arasında olumsuz yönde ilişki tespit etmişlerdir. Cebeci-Ceylan (2009) yaptıkları çalışmada 7-12 yaş arası ailesi bir arada ve 7-12 yaş arası ailesi boşanmış çocuklarla yapılmıştır. Araştırma grubu (7-12 yaş arası) tek ebeveynle sahip 20 erkek 22 kız, her iki ebeveynle sahip 24 erkek 34 kız olmak üzere 100 ilköğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda boşanmış ebeveynleri olan çocukların güvenli bağlanma durumları arttıkça kaygılanma seviyelerinin azaldığını tespit etmişlerdir. Erözkan (2011) 504 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada karar stratejileri ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Güvenli ve korkulu bağlanma grubundaki gençlerin bağımsız karar verme düzeyinin anlamlı derecede farklılık gösterdiğini açığa çıkarmıştır. Karakuş (2012) 581 ergenle yaptığı çalışmada bağlanma stilleri ve yalnızlık hisleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda güvenli bağlanmanın yalnızlığı önemli düzeyde açıkladığını bulmuştur. Ayrıca güvenli bağlanma stili ile yalnızlık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki, korkulu bağlanma stili ile yalnızlık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aydoğdu ve Olcay-Çam (2014) yaptıkları araştırmada madde kullanım bozukluğu olan ve olmayan ergenlerin bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 14-16 yaş arası 544 ergenle yapılan çalışmada madde kullanım bozukluğu olan ergenlerin daha düşük düzeyde güvenli ve saplantılı bağlandığı, daha yüksek düzeyde korkulu ve kayıtsız bağlandığını açığa çıkarmışlardır. Yiğit (2020) lise öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğrencilerin bağlanma stillerinin sosyo-ekonomik düzeylerine, cinsiyet ve öz yeterliliklerine göre farklılaştığını tespit etmiştir. Özellikle güvenli bağlanma ile öz yeterlilik düzeyi arasında pozitif anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Kaygılı ve kararsız bağlanma stili ise düşük öz yeterlilik ile bağlantılı çıkmıştır. Ermiş (2020) 997 lise öğrencisiyle yaptığı çalışmada yaşam doyumu, duygusal özerklik ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Güvenli bağlanma stili ile yaşam doyumunun orta düzeyde pozitif ilişkili olduğunu, kaçınan ve kaygılı-kararsız bağlanma stiline ise yaşamdan alınan doyumla negatif yönde anlamlı derecede ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Uzun, Kuşçu ve Uğur (2021) 14-18 yaş aralığındaki 276

öğrenciyle bağlanma stilleri üzerine yaptıkları araştırmada yalnızca kaçınan bağlanma türünün kardeş sahibi olma değişkenine göre farklılaşarak kardeş sahibi olmayan öğrencilerin kaçınan bağlanma puanlarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak bağlanma stili puanlarının anne babanın ayrı olma ya da birlikte yaşamasına göre farklılaşmadığını bulmuşlardır. Literatürde lise öğrencilerinin bağlanma stilleri üzerine yapılan araştırmalarda genel olarak bağlanma stillerinin duygusal değişkenlerle ilişkisinin daha çok araştırıldığı tespit edilmiştir.

Tüm bu bilgiler düşünüldüğünde bağlanma stilleri ve şiddetle ilgili ergenler üzerinde çalışmalar yapıldığı görülmekte ancak bağlanma stili ve şiddete yönelik tutumu aynı anda çalışmış araştırmalara rastlanmamıştır. 14-18 yaş ergen bireylerle yapılan anne bağlanma stilleri ve şiddete yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma bu iki değişkeni ergenlerde bir arada araştıran bir çalışma olması ve şiddet algısına yönelik aydınlatılmamış yönleri açığa çıkaracaktır. Ayrıca yaş arttıkça şiddete meyilin artar olması halinde şiddete meyili azaltıcı ders programı içerisine dahil edilebilecek programları konması gerekliliği açığa çıkacaktır. İstatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunması halinde özellikle öfke yönetimi konusunda problem yaşayan danışanlarla çalışan psikolog ve psikiyatristlerin bu alanda yapacakları bir müdahale programı için anne bağlanma stillerini de analiz etmesi gerektiği açığa çıkarılacaktır. Bu anlamda uygulamaya da yararlı bilgiler katabilecek bu çalışma bu anlamda alan yazında bir ilk olması yönünden alan yazına önemli bir katkı sağlamaktadır.

1.1.Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Bu araştırma 14-18 yaş arasında ergen bireylerin anne bağlanma stilleri ve şiddete yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamaktadır.

Alt amaçlar:

1. 14-18 yaş grubu ergenlerin şiddete yönelik tutumları ile anne bağlanma stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. 14-18 yaş grubu ergenlerin şiddete yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
3. 14-18 yaş grubu ergenlerin şiddete yönelik tutumları yaşa göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
4. 14-18 yaş grubu ergenlerin anne bağlanma stilleri ebeveyn eğitim seviyesine göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?

1.2.Araştırmanın Önemi

Bu çalışma anne bağlanma stilleri ve şiddete eğilim arasındaki ilişkiyi lise öğrencilerine uygulanan iki ölçek sonucuna göre irdelemekte ve

şiddetin nedenlerini aydınlatan veriler sunmaktadır. Şiddete meyilin nasıl azaltılabileceği ve öfke kontrolü konusunda bire bir terapi yapan psikologlara da yol gösterici nitelikte veriler sunmaktadır. Anne bağlanmasının bu şiddete eğilimdeki rolünü de açığa çıkardığından anne- çocuk bağlanmasının sağlıklı kurulmasının önemi adına bilimsel bir kanıt sunmaktadır. Ayrıca bu bağlanma durumuna annenin eğitim düzeyini de ekleyerek aslında genel olarak eğitim düzeyinin artırılmasına dikkat çekmekte ve ergenlerin anne bağlanmalarının şiddete eğilimlerini tespitinde muhakkak irdelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Lise öğrencilerinin şiddete eğilimlerinin yaş ile pozitif ilişkili olduğu tespit edildiğinde öğrencilere bu dönemde şiddete eğilimleri artmaması için şiddetsiz iletişim ve kendini kontrolle alakalı derslerin lise programına konmasının gerekliliğini gözler önüne sermektedir.

2. Araştırma Yöntemi

2.1.Araştırma Deseni

Bu çalışma 2019-2020 Eğitim – Öğretim yılında İstanbul İli Küçükçekmece ilçesinde bulunan özel bir lisede okuyan 378 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Analizler 378 öğrenciden elde edilen verilerle yapılmıştır. Araştırma grubunu 182 kız 196 erkek öğrenci oluşturmuştur. Değişkenler arasındaki anlamlı ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla araştırma deseni ilişki tarama modeli olarak seçilmiştir. İlişki tarama modeli birden çok değişken arasında olan ilişki düzeyini ölçmek, değişimin varlığını tespit etmeyi amaçlayan yaklaşım türüdür. Aynı zamanda bu tarama modelinde değişkenler arasındaki değişimin ne düzeyde olduğu da saptanır (Karasar, 2011).

2.2.Araştırma Grubu

Bu araştırmanın evreni İstanbul İlindeki lisede okuyan öğrencilerdir. Bu çalışma 2018-2019 Eğitim –Öğretim yılında İstanbul İli Küçükçekmece ilçesinde bulunan özel lisedeki araştırma grubunu 182 kız 196 erkek öğrenci toplam 378 öğrenci seçkisiz atama yöntemi ile oluşturulmuştur. Seçkisiz atama yöntemi örneklem oluşturulurken evrenden alınacak elemanların seçilme olasılıklarının eşit olması ve seçilen bir elemanın diğer elemanların seçime durumlarını etkilemeyerek bağımsızlık ilkesiyle uyumlu olduğu yöntemdir (Büyüköztürk, 2013).

2.3.Veri Toplama Araçları

Araştırma grubundaki katılımcıların şiddete yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Haskan ve Yıldırım (2012) tarafından geliştirilen Ergenlerin Şiddete Yönelik Tutumları Ölçeği, anneye bağlanma stillerini ölçmek amacıyla üzere Otrar ve Kurt (2017) tarafından geliştirilen Marmara Anneye Bağlanma Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Ergenlerin Şiddete

Yönelik Tutumları Ölçeği 10 maddelik ve 3 faktörlü yapıdadır. Güvenirlik çalışmaları sonucunda (Alpha = .87); ikincisi, test - tekrar test güvenirlilik katsayısı ($r_{XX}=.83$) olarak hesaplanmıştır. Marmara Anne Bağlanma Stilleri Ölçeği 4 faktörlü yapıda 54 maddeden oluşmuştur ve geçerlilik ve güvenirlilik işlemleri yapılmış sonucunda Cronbach's Alpha katsayısının alt boyutlar arasında $\alpha_{min}=.941$ $\alpha_{max}=.977$ arasında değiştiği saptanmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine geçilmeden önce özel okulun müdürlüğünden uygulama için onay alınmıştır. Araştırma bir özel okulda yapılmış olup ilgili ölçeklerin birer kopyaları genel müdüre sunulmuş ve gerekli onay alınmıştır. Araştırmanın içeriğine ve önemine dair lise öğrencilerine yapılan bilgilendirmeden sonra uygulamaya başlanmıştır. Katılımcıların isim soy isimleri ve adres ve tel bilgileri gibi özel bilgileri alınmamış ve anonim tutulmuştur. Veriler online olarak toplanmıştır. Doldurulacak ölçeklerden önce 'Bilgilendirilmiş Onam Formu' online olarak öğrenci ve velileriyle paylaşılmıştır. Bilgilendirilmiş Onam Formunda katılımcılarla çalışmanın amacı, doğru ve içten cevap vermenin önemi, verdikleri bilgilerin gizli tutulacağı, çalışmadan istedikleri zaman çekilebilecekleri, çalışmada veri analizlerinin bireysel değil topluca yapılacağı bilgileri paylaşılmıştır. Ölçekler onam formunun kabul edilmesinden sonra öğrencilere birer birer sorular şeklinde online olarak verilmiştir. Katılımcıların hepsi özel bir lisede okuyan 14-18 yaş arası öğrencilerdir. Veri toplanmasına 12 Mayıs 2021 tarihinde başlanmış ve 20 Temmuz 2021 tarihinde sona ermiştir. Ölçeklerin tamamlanma süresi ise 20 dakikadır.

2.5. Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS 18 programı kullanılmıştır. Betimsel istatistiklerin yanı sıra, anne bağlanma stilleri ve şiddete yönelik tutumların düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi, öğrencilerin şiddete yönelik tutumlarının cinsiyete göre analiz edilmesi için bağımsız örneklem t testi, ebeveyn eğitim seviyesine göre analiz edilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), şiddete yönelik tutum düzeyinin yaş ile ilişkisi için ise Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Testlerin yorumlanmasında 0,05'lik anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

2.6. Sınırlılıklar

- Araştırma örneklemini 378 lise öğrencisiyle sınırlı kalmıştır.
- Araştırma İstanbul ilinde ikamet eden katılımcılarla sınırlı kalmıştır.
- Araştırma özel bir lisede okuyan öğrencilerle sınırlıdır.
- Ölçeklere verilen cevaplar kişilerin kendi beyanlarıyla sınırlıdır.

• Çalışmanın diğer bir sınırlılığı ise online veri toplama sürecidir. Online veri toplama yöntemi yaygın bir veri toplama yöntemi olmasına rağmen ölçeklere cevap veren kişilerin nitelikleri kesin olarak bilinmeyebilir (Andrade, 2020). Ayrıca online data toplamada ölçek sonuçlarının başkasının elinde toplanmasından dolayı kişi cevaplarırken kaygı yaşayabilir (Fan & Yan, 2010).

3. Bulgular

3.1. Demografik Bulgular

Araştırmaya katılan grubun anne eğitim düzeyi ve cinsiyet sayı Tablo 1. de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Grubunun Anne Eğitim Düzeyi ve Cinsiyet Bulgularını Gösteren Tablo

	N	%	okuryazar değil	ilkokul mezunu	ortaokul mezunu	lise mezunu	üni ve üzeri mezunu
kız	182	49,0	2	0	8	48	123
erkek	196	51,0	0	1	7	54	133
Total	378	100,0	2	1	15	102	256

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan grubun 182’si kız, 196’sı erkektir. Kız öğrencilerin 2’sinin anne babası okur-yazar değil, 8’inin annesi ortaokul mezunu, 48’inin annesi lise mezunu ve 123’ünün annesi üniversite ve üzeri eğitime sahiptir. Erkek öğrencilerin 1’inin annesi ilkokul mezunu, 15’inin ortaokul mezunu, 102’sinin lise mezunu ve 256’sının ise üniversite ve üzeri okullardan mezundur.

3.2. İstatistik Bulgular

3.2.1. Güvenirlik Analizi

Tablo 2

Araştırma Verileri Güvenirlik Analizi Tablosu

	N	%	Cronbach’s Alpha ^a
Geçelilik	378	100	,823
Excluded ^a	0	0	
Total	378	100	

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırma verilerinin güvenirlik seviyesi yüksek çıkmıştır ($\alpha > .07$).

3.2.2.14-18 Yaş Grubu Ergenlerin Şiddete Yönelik Tutumları İle Anne Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin Analizi

Tablo 3

Anne Bağlanma Stilleri ve Şiddete Yönelik Tutum İlişkisi Korelasyon Analizi

		şiddettop	güvenli	kayıtsız	korkulu	saplantılı
şiddettop	Pearson Correlation	1,0	-,284**	,266**	,267**	,271**
	Sig. (2-tailed)		0,0	0,0	0,0	0,0
	N	378	378	378	378	378
güvenli	Pearson Correlation	-,284**	1,0	-,613**	-,555**	-,561**
	Sig. (2-tailed)	0,0		0,0	0,0	0,0
	N	378	378	378	378	378
kayıtsız	Pearson Correlation	,266**	-,613**	1,0	,458**	,444**
	Sig. (2-tailed)	0,0	0,0		0,0	0,0
	N	378	378	378	378	378
korkulu	Pearson Correlation	,267**	-,555**	,458**	1,0	,759**
	Sig. (2-tailed)	0,0	0,0	0,0		0,0
	N	378	378	378	378	378
saplantılı	Pearson Correlation	,271**	-,561**	,444**	,759**	1,0
	Sig. (2-tailed)	0,0	0,0	0,0	0,0	
	N	378	378	378	378	378

Tablo 3'te görüldüğü üzere lise öğrencilerinin şiddete yönelik tutum puanlarının ortalamaları ile güvenli bağlanmaları arasında negatif yönde düşük düzeyde ve anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Öğrencilerin güvenli bağlanma puanları ile kayıtsız, korkulu ve saplantılı bağlanmaları arasında negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Öğrencilerin şiddete yönelik tutum puanları ile kayıtsız, korkulu ve saplantılı bağlanma arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < .05$).

3.3.3. 14-18 Yaş Grubu Ergenlerin Şiddete Yönelik Tutumları ile Yaş Arasındaki İlişkinin Analizi

Tablo 4

Ergenlerin Şiddete Yönelik Tutumları ile Yaş Arasındaki İlişki Analiz Tablosu

		yaş	şiddettop
yaş	Pearson Correlation	1	,142**
	Sig. (2-tailed)		,006
	N	378	378
şiddettop	Pearson Correlation	,142**	1
	Sig. (2-tailed)	,006	
	N	378	378

Tablo 4'te görüldüğü üzere 14-18 yaş grubu öğrencilerin şiddete yönelik tutum puanları ile yaşları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı korelasyon bulunmuştur ($p < .05$).

3.3.4. 14-18 Yaş Grubu Ergenlerin Şiddete Yönelik Tutum Ortalamalarının Cinsiyete Göre Analizi

Tablo 5

14-18 Yaş Grubu Ergenlerin Şiddete Yönelik Tutum Ortalamalarının Cinsiyete Göre T Test Analizi Tablosu

	cinsiyet	N	Mean	sd	Std. Error Mean	t	df	p
şiddettop	kadın	182	21,9835	7,34431	,54440	-4,884	376	,881
	erkek	196	25,7296	7,54836	,53917			

Tablo 5'te belirtildiği gibi öğrencilerin şiddete yönelik tutum puan ortalamaları kıyaslandığında erkek öğrencilerin ortalaması(m=25,72), kız öğrencilerin ortalamasından(m=21,98) yüksek çıkmış ancak istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır.

3.3.5. 14-18 Yaş Grubu Ergenlerin Anne Bağlanma Stilleri Anne Eğitim Seviyesine Göre Analizi

Tablo 6

14-18 Yaş Grubu Ergenlerin Anne Bağlanma Stillerinin Anne Eğitim Seviyesine Göre ANOVA Tablosu

ANOVA		Kareler Top	df	Ort Kare	F	p
güvenli	Gruplar Arası	2.121,61	6,00	353,60	2,19	0,04
	Gruplar İçi	59.933,96	371,00	161,55		
	Toplam	62.055,57	377,00			
kayıtsız	Gruplar Arası	595,94	6,00	99,32	1,24	0,29
	Gruplar İçi	29.827,82	371,00	80,40		
	Toplam	30.423,77	377,00			
korkulu	Gruplar Arası	606,23	6,00	101,04	3,10	0,01
	Gruplar İçi	12.090,33	371,00	32,59		
	Toplam	12.696,55	377,00			
saplantılı	Gruplar Arası	378,59	6,00	63,10	1,25	0,28
	Gruplar İçi	18.655,24	371,00	50,28		
	Toplam	19.033,83	377,00			

Tablo 6'da görüldüğü üzere anne bağlanma stillerinden korkulu ve güvenli bağlanma stillerinin anne eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı bulunmuştur(p<.05).

Tablo 7

14-18 Yaş Grubu Öğrencilerin Korkulu Bağlanmasının Anne Eğitim Düzeyine Göre Ortalama Analizi

	N	m	Ss	Sh	F	p
okur yazar değil	2	33,5	0,7	0,5	3	0,006
ilkokul mezunu	1	20				
ortaokul mezunu	15	21,06	7,29	1,88		
lise mezunu	102	18,68	5,44	0,53		
üniversite mezunu	256	18,91	5,72	0,35		

Tablo 7’de görüldüğü üzere katılımcıların korkulu bağlanma ortalamaları okur yazar olmayan annelerin çocukları (m=33,5) ile diğer düzeyden mezun olanlardan daha yüksek olup diğerlerine göre anne eğitim seviyesine göre anlamlı derecede farklılık görülmektedir(p<.05).

Tablo 8

14-18 Yaş grubu Öğrencilerin Güvenli Bağlanmasının Anne Eğitim Düzeyine Göre Ortalama Analizi

	N	m	Ss	Sh	F	p
okur yazar değil	2	46	5,6	0,5	2	0,043
ilkokul mezunu	1	66				
ortaokul mezunu	15	70	12,36	1,88		
lise mezunu	102	73,83	12,36	0,53		
üniversite mezunu	256	72,6	12,82	0,35		

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğrencilerin güvenli bağlanma ortalamaları anne eğitim seviyesine göre kıyaslandığında okur yazar olmayan çocukların güvenli bağlanma ortalaması(m=46) diğerlerinden anlamlı derecede daha düşük çıkmıştır(p<.05). Güvenli bağlanma ortalamaları en yüksek ortalaması lise mezunu ve üniversite ve üzeri mezunu annelerin çocuklarında tespit edilmiştir(p<.05)

4. Sonuç ve Tartışma

• Tablo 3’ de görüldüğü üzere lise öğrencilerinin şiddete yönelik tutum puanlarının ortalamaları ile güvenli bağlanmaları arasında negatif yönde düşük düzeyde ve anlamlı olduğu saptanmıştır (p<.05). Buna göre anne ile çocuğu arasında güvenli bağlanma düzeyi arttıkça ergenin şiddete eğiliminin azaldığı söylenebilir. Brune (2008) bağlanma ve hormonal dengeyi incelediği çalışmasında güvensiz bağlanma yaşayan bireylerde beyinde serotoninerjik-yüksek dopaminerjik aktiviteye yol açan genetik yapı görüleceğini ve şiddet davranışı artacağını açığa çıkarmıştır. Decety ve Caccioppo (2011) yaptıkları çalışmada erkek çocukların evrimsel açıdan da daha şiddete meyilli oldukları için güvensiz bağlanma durumunda

bunun daha fazla tetiklenip kendine ve başkalarına zarar verme davranışının yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu bulgu açısından incelendiğinde diğer araştırma sonuçlarını doğrular bir sonuç çıkmış olduğu görülmektedir.

- Öğrencilerin güvenli bağlanma puanları ile kayıtsız, korkulu ve saplantılı bağlanmaları arasında negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Bu durumda çocukla kurulan güvenli bağlanma düzeyi arttıkça diğer olumsuz bağlanma stillerinin azalacağı söylenebilir.

- Öğrencilerin şiddete yönelik tutum puanları ile kayıtsız, korkulu ve saplantılı bağlanma arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < .05$). Ergen ile annesi arasında kurulan bağ kayıtsız, korkulu ta da saplantılı olma düzeyi arttıkça çocuğun şiddete olan eğiliminin de artacağı bulunmuştur.

- Tablo 4’de görüldüğü üzere 14-18 yaş grubu öğrencilerin şiddete yönelik tutum puanları ile yaşları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı korelasyon bulunmuştur ($p < .05$). Ergenlerin yaşları arttıkça şiddete olan eğilimlerinde artış olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada ergenlerin Tv, sosyal medya vs. çevresel uyaranlara maruz kalma durumu arttıkça ve hormonal sistemleri geliştikçe şiddete olan eğilimleri artıyor olabilir. Kayaalp (2008) bu düşünceyi destekler nitelikte bir araştırma yapmış ve ergenlik sürecindeki şiddete meyilin artışı ergenin kendi kimliğini anlatabilme amacıyla şiddete başvurmasının modern toplumlarda sık rastlanan bir durum olduğunu belirtmiştir.

- Tablo 5’de belirtildiği gibi öğrencilerin şiddete yönelik tutum puan ortalamaları kıyaslandığında erkek öğrencilerin ortalaması ($m=25,72$), kız öğrencilerin ortalamasından ($m=21,98$) yüksek çıkmış ancak istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmamıştır. Ancak bu sonucun aksini ispat eden Bert ve ark. (2009) Kutlu ve ark. (2008) şiddeti kullanarak bazı sorunları çözmeye çalışan ebeveynlerin özellikler erkek çocuklarının sorun çözmeye şiddete başvurma olasılığının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Buna ek olarak saldırganlığı cinsiyete göre inceleyen bir başka araştırmada ise erkeklerin fiziksel şiddete kızlardan daha fazla başvurdukları görülmektedir (Korkut, 2004). Bu araştırmada erkeklerin ortalamasının kızlardan yüksek çıkması bu çalışmalarını desteklerken istatistiksel analizde anlamlı çıkmaması örneklem küçüklüğü ve seçilen örneklerim yaşadığı ailevi ve çevresel sosyo-kültürel ortamın yüksek kalitesinden kaynaklanabilir.

- Tablo 7’de görüldüğü üzere katılımcıların korkulu bağlanma ortalamaları okur-yazar olmayan annelerin çocukları ($m=33,5$) ile diğer düzeyden mezun olanlardan daha yüksek olup diğerlerine göre anne eğitim

seviyesine göre anlamlı derecede farklılık görülmektedir ($p<.05$). Korkulu bağlanmanın anne eğitim seviyesi arttıkça azaldığı tespit edilmiştir. Koç ve Akduman (2017) yaptıkları araştırmada 109 tane 60 ay üzeri çocukla ve anneleriyle yaptıkları araştırmada güvenli ve korkulu bağlanma tarzlarına anne eğitim seviyesi açısından bakıldığında anne üniversite mezunu ve üzeri derecelerdeyse daha fazla güvenli bağlanma ve daha az korkulu bağlanma yaşadığını ortaya çıkarmıştır. Eğitimli anneler çocuklarına duygudan ve sosyal imkanlardan uzak kalma duygusunu çocuğun gelişimine zarar vereceği düşüncesiyle daha az yaşıyor olabilir.

- Tablo 8’de görüldüğü üzere öğrencilerin güvenli bağlanma ortalamaları anne eğitim seviyesine göre kıyaslandığında okur-yazar olmayan çocukların güvenli bağlanma ortalaması ($m=46$) diğerlerinden anlamlı derecede daha düşük çıkmıştır ($p<.05$). Güvenli bağlanma ortalamaları en yüksek ortalaması lise mezunu ve üniversite ve üzeri mezunu annelerin çocuklarında tespit edilmiştir ($p<.05$) Güvenli bağlanma ortalamalarının anne eğitim seviyesi arttıkça arttığı tespit edilmiştir. Bu durum eğitimli annelerin çocuklarına daha bilinçli davranmasından ve çocuk psikolojisinin etkileri hakkında kendilerini daha çok geliştirmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Nitekim bu bulguyu destekler nitelikte bir çalışmada Becker, eğitim almış annelerin çocuklarını takdir etme, cesaretlendirme ve okula hazır hale getirme konularında daha fazla bilgi ve beceriye sahip olduğunu ileri sürer (Akt. Özaydınlık, 2014).

5. Öneriler

Bu araştırma ülkemizde şiddetin çözülmesi gereken bir sorun olduğu gerçeği üzerine kurulu olarak lise öğrencilerinin anneye bağlanma biçimi ve şiddete yönelik eğilimlerini ayrıntılı bir şekilde sunmuştur.

- Bu çalışma sosyo-ekonomik düzeyi yüksek yerdeki öğrencilerle yapılmıştır bundan dolayı şiddetin cinsiyete göre ya da anne eğitimiyle ilişkisi incelendiğinde gerçeği tam olarak yansıtmayabilir ancak bu durum çalışmanın düşük ekonomik düzeydeki öğrencilerle de yapılması ile daha doğru sonuçlara varılabilir.

- Güvenli bağlanma ile şiddetin ters yönde ilişkisi olduğu düşünüldüğünde şiddet davranışlarının azaltılması ve anne çocuk arasındaki güvenli bağlanmanın artırılması için anne eğitim seviyesini yükseltici uygulamalar yapılmasına ihtiyaç vardır.

- Bağlanmanın ne olduğu ve nasıl kurulduğu anneliği düşünen, hamile olan ve yeni doğuran kadınlara eğitimler verilmesi şiddetin azaltılmasında mutlaka gerekli bir etken olarak görülmektedir.

- Lise öğrencilerinin yaşları arttıkça şiddete eğilimlerinin arttığı

düşünüldüğünde bu noktada lisede öğrenciler için duyguları anlama, şiddetsiz iletişim gibi alanlarda dersler yapılması devlet tarafından bu uygulamanın programa konulması, eğitimler verilmesi ve bu yönde faaliyetlere destek verilmesi önemli uygulamalar arasında olabilir.

- Özellikle öfke yönetimi konusunda problem yaşayan danışanlarla çalışan psikolog ve psikiyatristlerin bu alanda yapacakları bir müdahale programı için anne bağlanma stillerini de analiz etmesi yararlı olacaktır. Aynı şekilde kendini kontrol etmekte zorlanan ya da şiddete meyilli olduğunu düşünen kişilerin annesiyle olan bağlarını onarma noktasında yardım alması gerektiği bu çalışma ışında söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Ainsworth, M. D. S. (1967). Infancy in Uganda: Patterns of Attachment Behavior. Alıntı Tarihi: Mayıs 13 2007, http://www.psychology.sunysb.edu/attachemnt/pdf/mda_ugan_ch_20.Pdf
- Allen, J.P. ve Land, D. (1999). Attachment in Adolescence. In Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Application.ss:319-335. New York, Guilford Press.
- Andrade, C. (2020). The limitations of online surveys. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 42(6), 575-576. doi:10.1177/0253717620957496
- Aydoğdu, O. Ve Olcay-Çam, M. (2014). Madde kullanım bozukluğu olan ve olmayan ergenlerin bağlanma stilleri, anne baba tutumları ve sosyal destek algıları yönünden incelenmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 4(3), 137-144
- Bayındır, N. (2010). Aile içinde yaşanan şiddete karşı çocuğun gösterdiği tepkiler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), ss:1-9.
- Bert, S.C., Güner, B.M, & Lanzi, R.G. (2009). The influence of maternal history of abuse on parenting know-ledge and behavior. *Family Relations*; 58, 176-187.
- Bowlby, J. (1980). Attachment and loss: Loss. New York: Random House.
- Brune M. (2008). Textbook of Evolutionary Psychiatry: the Origins of Psychopathology. New York, Oxford University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Can, Y. (2019). *Televizyon dizilerindeki şiddet kültürünün ortaöğretim öğrencileri üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cebeci, S. C. (2009). *Tam aileye ve tek ebeveyne sahip ailelerden gelen 7-12 yaşları arasındaki çocukların bağlanma stilleri ve kaygı durumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Decety, J. & Cacioppo, J. T. (2011). The Oxford Handbook of Social Neuroscience. New York, Oxford University Press.
- Efe, Ş. ve Ayaz, S. (2010). Kadına yönelik aile içi şiddet ve kadınların aile içi şiddete bakışı. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11:23-29.
- Ermiş, B. S. (2019). *Lise öğrencilerinin bağlanma stilleri, aile yaşam doyumları ve duygusal özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erözkan, A. (2011). Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ve karar stratejile-

- ri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), ss: 60-74.
- Fan, W. & Yan, Z. (2010). Factors affecting response rates of the web survey: A systematic review. *Computers in Human Behavior*, 26, 132-139. doi:10.1016/j.chb.2009.10.015
- Fromm, E. (1990). Sahip olmak ya da olmak. İstanbul: Antan Yayınları.
- Furman, W. & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Journal of Child Development*, 63, ss:103-115.
- Gürkan, Ö. ve Coşar, F. (2009). Ekonomik şiddetin kadın yaşamındaki etkileri. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2(3), 124-129.
- Haskan, Ö. ve Yıldırım, İ. (2012). Şiddet eğilimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(163), ss:165-177.
- İpek, C. (2007). Okullarda şiddet bağlamında ilköğretim programına konan medya okur-yazarlığı dersi. A. Solak, (Ed.), *Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu* (1. Baskı) içinde (235-262). Ankara: Hegem Yayınları.
- Karakaya, H. & Kubar, Y. (2020). Lise döneminde şiddet algısı ve nedenleri üzerine bir saha çalışması: Elazığ örneği. *Journal of Analytic Divinity*, 4(2), 71-98. <https://doi.org/10.46595/jad.758293>
- Karakuş, Ö. (2012). Ergenlerde bağlanma stilleri ve yalnızlık arasındaki ilişki. *Toplum ve Hizmet Dergisi*, 23(2), s:33-46.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları
- Kayaalp, L. (2008). Ergenlikte kimlik ifadesi olarak şiddet. *İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Adölesan Sağlığı Sempozyum Dizisi*, 63, s.33-39.
- Keskin, G. ve Çam, O. (2008). *Ergenlerin ruhsal durumları ve anne baba tutumları ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9(3): 139-147.
- Kocacık, F. (2004). Aile İçi İlişkilerde Kadına Yönelik Şiddet. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Matbaası, 80-110.
- Koç, E. ve Akduman, G. (2017). The Analysis Of The Influence Of Mother Attachment Styles Of Children 60 Months Old And Over Who Continue Pre-School Education On Their Familial Characteristics. *Journal of Educational Research International*, 6(4), ss:63-74.
- Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Kutlu, R., Çivi, S. ve Marakoğlu, K. (2008). The frequency of violence against women and the factors affecting this: a study on women who applied to two primary health care centers. *Gülhane Tıp Dergisi*, 50: 110-116.
- Larson, R., Richards, M., Moneta, G., Holmbeck, G. & Duckett, E. (1996). Changes in adolescent's daily interactions with their families from ages 10

to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology*, 32:744-754.

Nickerson A, Nagle R.(2005). Parent and peer attachment in late childhood and early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25:223-249.

Otrar, M. ve Kurt, B.(2017). Marmara anneye bağlanma stilleri ölçeği (MABSÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 84-96.

Özaydınlık, K. Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye’de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(33),ss:99-112.

Raja, S.N., McGee, R.,& Stanton, W.R. (1991).Perceived attachments to parents and peers and psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 21:471-485.

Soysal, Ş., Bodur, Ş., İşeri, E. ve Şenol, S.(2005). Bebeklik dönemindeki bağlanma sürecine genel bir bakış. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 8:88-89.

Taşar, H. H. (2019). Eğitimde Şiddet ve Şiddeti Azaltma. *Erciyes İletişim Dergisi* , 6 (2) , 899-912 . Doi: 10.17680/erciyesiletisim.557870

Uluçay, T. (2019). Lise öğrencilerinin dinledikleri müzik türlerinin şiddet eğilimlerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 41,135-153.

Uzun, İ. B. , Kuşcu, Ö. & Uğur, A. (2021). Lisede Öğrenim Gören Ergenlerin Bağlanma Stillерinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi . *Çocuk ve Gelişim Dergisi* , 4 (7) , 24-33 . DOI: 10.36731/cg.925183

Ünsal, A. (1996). Genişletilmiş bir şiddet tipolojisi. *Cogito 3 Aylık Düşünce Dergisi*, 6-7, 29-36.

Vahip, I. ve Doğanavşargil, Ö.(2006). Domestic violence and female patients. *Türk Psikiyatri Dergisi*,17(2).ss:1-9.

Vural, M. , Karademir, T. & Kayabaşı, A. (2019). Ortaöğretim Öğrencilerinin Şiddet Eğilim Durumlarının Belirlenmesi . *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi* , 4 (2) , 243-255 . DOI: 10.31680/gaunjss.567010

World Health Organization. (2002). The World health report 2002 - reducing risks, promoting healthy life. Erişim adresi: http://www.who.int/whr/2002/en/whr02_en.pdf?ua=1

Yanık, A., Hanbaba, Z., Soygör, S., Ayaltı, B. ve Doğan, M. (2014). Kadına yönelik şiddet davranışlarının değerlendirilmesi: türkiye’den kanıt. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4(4), 105-111.

Yiğit, Y. (2020). *Lise öğrencilerinde bağlanma stilleri ile öz-yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

BÖLÜM 3

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GELENEKSEL TÜRK MÜZİĞİ DERSLERİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ¹

Neşe KAYA²

Gökalp PARASIZ³

¹ Bu çalışma, birinci yazara ait olan ve 2022 yılında tamamlanan “Müzik Öğretmeni Adaylarının Geleneksel Türk Müziği Derslerine Yönelik Tutumları (Balıkesir Üniversitesi Örneği)” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Yüksek Lisans Öğrencisi kayanese8@gmail.com ORCID ID: 0000-0001-5073-0325

³ Doç. Dr. Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı gokalp.parasiz@balikesir.edu.tr ORCID ID: 0000-0002-9349-0293

1.GİRİŞ

Türk Müzik kültürü, Türklerin varlığından günümüze kadar geçen süreç içerisindeki yaşayış ve paylaşımlarını, müziğine özenle işleyerek oluşturduğu zengin ve paha biçilmez bir yapıdır. Ekici (2002) Türk müziğinin, geniş bir coğrafyada yayılım ve gelişim gösteren zengin ve renkli bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedir. Uçan (2006, s. 113), Türk müzik kültürünü bu özelliği ile dünya müzik kültürünün en etkin, en yaygın, en eski ve en köklü müzik kültürlerinden biri olarak ifade etmektedir.

Karakaya (2009,s. 2) Türk müziğinin tarihsel süreç içindeki gelişimi ile ilgili olarak, halk müziğinde, ozanlık ve aşıklık geleneğinden kaynaklanan sebeplerle solo icraların yoğunluğuna; sanat müziğinde ise, solo ve toplu icra anlayışının hâkim olduğuna dikkat çekmektedir.

Karaelma (2016), TSM'yi, geleneksel usul ve makamların teorik kurallarına göre bestelenen, tek ezgili ve daha çok şarkı formunda yazılan ayrıca icrasında keman, ud, kanun ve tanbur gibi çalgıların eşlik ettiği müzik türü olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziği isimlendirmelerinin, TRT Ankara ve İstanbul Radyolarının kurulmasıyla birlikte, birimleri tanımlamak amacıyla kullanıldığını belirtmektedir.

Türk müzik kültürünün yaşatılması ve aktarılması bakımından geleneksel Türk müzikleri, eğitim fakültelerinin müzik eğitimi programlarında da en temel konu alanı ve en önemli dersler arasında yer almaktadır. Müzik öğretmenliği programında yer alan Geleneksel Türk Halk Müziği (GTHM) ve Geleneksel Türk Sanat Müziği (GTSM) dersleri, müzik öğretmeni adaylarının eğitimlerini tamamlamaları için gerekli olan zorunlu dersler arasındadır. Bu derslerin, geçmişten günümüze yürürlüğe giren müzik öğretmenliği lisans programlarında, çeşitleri ve süreleri bakımından artış gösterdiği dikkat çekmektedir. Türk müzik kültürünün gelecek nesillere aktarımında önemli rol oynayacak olan müzik öğretmenlerinin eğitimlerinde de bu durum dikkat ve özen gerektirmektedir.

Milli eğitim bakanlığına bağlı tüm okulların ilk ve orta öğretim kademelerinde geleneksel Türk müziği konularına müzik eğitimi kapsamında oldukça fazla yer verilmekte ve önemsenmektedir. Bu bağlamda bu kademelere müzik öğretmeni olarak yetiştirilen müzik öğretmeni adaylarının eğitim süreçlerinde aldıkları bu dersleri meslek yaşantılarında da etkin bir şekilde kullanmaları beklenmektedir. Bundan dolayı, müzik öğretmenleri adaylarının geleneksel Türk müziklerine yönelik tutumları büyük önem arz etmektedir.

Tutum, kişilerin herhangi bir konu, nesne ya da olaya karşı bilgi, deneyim, duygu ve güdülerine dayanan bilişsel, duyuşsal ve devinışsel tepkilerdir (İnceoğlu, 2011, s. 22-23).

Öğrenmenin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için müzik öğretmen adaylarının derse yönelik olarak geliştirdiği tutumların incelenmesi doğrultusunda bu araştırmanın problem durumunu, “Müzik Öğretmeni Adaylarının Geleneksel Türk Müziği Derslerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” oluşturmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Çalışmada müzik öğretmeni adaylarının GTM derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki soru başlıklarına yanıt bulunmaya çalışılacaktır.

1. Müzik öğretmeni adaylarının GTM derslerine ilişkin tutumları genel olarak hangi düzeydedir?
2. Müzik öğretmeni adaylarının cinsiyetleri ile GTM derslerine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Müzik öğretmeni adaylarının öğrenim görmekte oldukları sınıf ile GTM derslerine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Müzik öğretmeni adaylarının dahil oldukları öğretim programı ile GTM derslerine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Müzik öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türü ile GTM derslerine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Müzik öğretmeni adaylarının en sık dinledikleri müzik türleri ile GTM derslerine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada müzik öğretmeni adaylarının GTM derslerine ilişkin tutumlarının genel olarak hangi düzeyde olduğu ölçülmüştür ve müzik öğretmeni adaylarının GTM dersine ilişkin tutumlarının; cinsiyete, sınıf düzeyine, dahil oldukları öğretim programına, mezun oldukları lise türüne, en sık dinledikleri müzik türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir.

2020-2021 Bahar yarıyılında 2006 ve 2018 lisans programı ile öğrenim gören öğrenciler bir arada bulunmaktadır. Bu durum, her iki program arasındaki Geleneksel Türk Müziği derslerinin çeşidi, sayısı ve süreleri açısından karşılaştırma imkânı sağlayacağından önemli görülmektedir.

İlköğretim ve ortaöğretim müzik dersi programlarında geleneksel müzik konularına daha çok yer verilmeye başlanması ile müzik öğretmeni adaylarının geleneksel müziklerimiz ile ilgili edinecekleri mesleki bilgiler daha önemli hale gelmiştir. Bu bağlamda müzik öğretmeni adaylarının geleneksel müzik derslerine yönelik tutumlarının belirlenmesi önemli görülmektedir. Öğrencilerin bir derse yönelik tutumlarının ortaya çıkarılması

o derse dair yapılacak öğretim programlarının geliştirilmesinde de etkili olacaktır.

1.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; 2020-2021 eğitim öğretim yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 2., 3., 4. sınıf lisans öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Betimsel taramada araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2016). Veri toplama yöntemi olarak nicel yöntem kullanılmıştır. “Nicel araştırmalar, kuram ve denenceler ile başlayan, standardize edilmiş veri toplama araçlarını kullanan, genelleme temelini nedensellik ilişkileri ile yordayan nesnel bir yaklaşım olduğundan, veri toplanması sürecinde değişkenler ve bunlar arasındaki ilişkileri merkeze alır” (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 37).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel sanatlar eğitimi müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim görmekte olan lisans 2. sınıflardan 25 öğretmen adayı, 3. sınıflardan 21 öğretmen adayı ve 4 sınıflardan 42 öğretmen adayı olmak üzere toplam 88 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubu

	GTHM		GTSM	
	f	%	f	%
Cinsiyet				
Kadın	44	50	31	49,2
Erkek	44	50	32	50,8
Toplam	88	100	63	100
Sınıf	f	%	f	%
2. Sınıf	25	28,4	-	-
3. Sınıf	21	23,9	21	33,3
4. Sınıf	42	47,7	42	66,7
Toplam	88	100	63	100

Öğretim Programı	f	%	f	%
2018 Programı	45	51,1	20	31,7
2006 Programı	43	48,9	43	68,3
Toplam	88	100	63	100
Mezun Olunan Lise Türü	f	%	f	%
GSL	53	60,2	47	74,6
Diğer	35	39,8	16	25,4
Toplam	88	100	63	100
Dinlenen Müzik Türü	f	%	f	%
Türk Sanat Müziği	4	4,5	2	3,18
Türk Halk Müziği	15	17,0	11	17,46
Arabesk Müzik	5	5,7	4	6,35
Rock Müzik	24	27,3	20	31,74
Pop Müzik	29	33,0	22	34,92
Klasik Müzik	9	10,2	4	6,35
Rap Müzik	2	2,3	-	-
Toplam	88	100	63	100

Çalışmanın GTHM boyutunda katılımcıların 25'sinin 2. sınıf (%28,4), 21'inin 3. sınıf (23,9), 42'sinin 4. sınıf (%47,7) öğrencisi olduğu görülmektedir. Veriler cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde müzik öğretmeni adaylarının 44'ünün kadın (%50), 44'ünün erkek (%50) olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim programı değişkenine göre müzik öğretmeni adaylarının 45'inin (%51,1) 2018 programına, 43'ünün (%48,9) 2006 programına devam ettiği görülmektedir. Mezun olunan lise türüne göre müzik öğretmeni adaylarının 53'ünün (%60,2) Güzel Sanatlar Lisesi (GSL) mezunu olduğu, 35'inin (%39,8) diğer lise türlerinden mezun olduğu anlaşılmaktadır. Dinlenen müzik türü değişkenine göre müzik öğretmeni adaylarının 29'unun pop müzik (%23,0), 24'ünün rock müzik (%27,3), 15'inin Türk halk müziği (%17,0), 9'unun klasik müzik (%10,2), 5'inin arabesk müzik (%5,7), 4'ünün Türk sanat müziği (%4,5) ve 2'sinin de rap müzik (%2,3) dinledikleri belirlenmiştir.

Çalışmanın GTSM boyutunda katılımcıların 21'i (% 33,3) 3.sınıf, 42'sinin (%66,7) ise 4.sınıfta öğrenim görmekte oldukları görülmektedir. Veriler cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde müzik öğretmeni adaylarının 31'inin kadın (49,2), 32'sinin erkek (%50,8) olduğu görülmektedir. Öğretim programı değişkenine göre incelendiğinde 20'sinin (%31,7) 2018 programına, 43'ünün (%68,3) ise 2006 programına devam ettiği anlaşılmaktadır. Mezun olunan lise türüne göre 47'sinin (%74,6) GSL mezunu olduğu, 16'sının (%25,4) diğer lise türlerinden mezun olduğu görülmekte-

dir. Dinlenen müzik türü değişkenine göre müzik öğretmeni adaylarının 22'sinin pop müzik (%34,92), 20'sinin rock müzik (%31,74), 11'inin Türk halk müziği (%17,46), 4'ünün arabesk müzik (%6,35), 4'ünün klasik müzik (%6,35) ve 2'sinin de Türk sanat müziği (%3,18) dinledikleri saptanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Çalışmada nitel ve nicel verilerin toplanmasında 3 farklı ölçme aracından yararlanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin toplanmasına ilişkin olarak müzik öğretmeni adaylarının geleneksel Türk müziği derslerine yönelik tutumlarının belirlenmesinde veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgiler Formu” ile Şen ve Şentürk (2015) tarafından geliştirilen “Geleneksel Türk Müziği Derslerine İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgiler Formu; cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, ilgili öğretim programı, mezun olunan lise türü ve en sık dinlenen müzik türü olmak üzere 5 sorudan oluşmaktadır.

Geleneksel Türk Müziği Derslerine İlişkin Tutum Ölçeği; Geleneksel Türk Halk Müziği ve Geleneksel Türk Sanat Müziği derslerine yönelik tutumları ölçmeyi amaçlayan 15 olumlu, 9 olumsuz olmak üzere toplam 24 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Müzik öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların düzeylerini belirlemek amacıyla aralık değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin aralık değerleri Tablo 2 aracılığıyla sunulmuştur.

Tablo 2. Geleneksel Türk Müziği Derslerine İlişkin Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Aralık Değerleri

Olumlu Tutum Maddeleri			Olumsuz Tutum Maddeleri		
	Seçenek	Aralık Değeri		Seçenek	Aralık Değeri
5	Kesinlikle katılıyorum	4,20 – 5,00	1	Kesinlikle katılıyorum	1,00 – 1,79
4	Katılıyorum	3,40 – 4,19	2	Katılıyorum	1,80 – 2,59
3	Kararsızım	2,60 – 3,39	3	Kararsızım	2,60 – 3,39
2	Katılmıyorum	1,80 – 2,59	4	Katılmıyorum	3,40 – 4,19
1	Kesinlikle katılmıyorum	1,00 – 1,79	5	Kesinlikle katılmıyorum	4,20 – 5,00

Geleneksel Türk Müziği Derslerine İlişkin Tutum Ölçeği tek boyutlu bir ölçektir. Şen ve Şentürk (2015) Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını GTHM için 0,930, GTSM için 0,934 olarak bulmuştur. Bu araştırmada ise Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı GTHM için 0,92 ve GTSM için 0,94 olarak hesaplanmıştır. Büyükköztürk'e (2008, s. 171) göre, “güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması testin güvenilirliği için yeterli görülmektedir”. Buradan yola çıkılarak, çalışmada faydalanılan ölçme aracının güvenilirliğinin yüksek olduğu saptanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanma Süreci

Araştırma verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında toplanmıştır. Öğrencilerin GTM derslerine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla çevrimiçi olarak hazırlanan form, online dersler sırasında öğrencilere ulaştırılarak doldurmaları sağlanmıştır. Derse katılanların listeleri ilgili öğretim elemanlarından istenerek, uygulama sırasında derste bulunmayan öğrencilere teams üzerinden mesaj yolu ile ölçek iletilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde SPSS (Statistical Package Program for Social Science) 25.0 programından yararlanılmıştır. Ölçekteki olumlu tutum maddeleri için 5–4–3–2–1, olumsuz tutum maddeleri için ise 1–2–3–4–5 şeklinde puanlama yapılarak maddeler ters kodlanmıştır. Verilerin dağılım durumlarının belirlenebilmesi için Skewness (Basıklık) ve Kurtosis (Çarpıklık) değerleri dikkate alınmıştır. Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1,5 ile +1,5 aralığında olması dağılımın normallliğini göstermektedir (Morgan vd., 2004, s. 49). Tablo 3'te örneklem grubunun geleneksel Türk müziğine ilişkin tutum puanlarının normallik dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 3. Örneklem Grubunun Geleneksel Türk Müziğine İlişkin Tutum Puanlarının Normallik Dağılımı

Ölçek	n	\bar{X}	ss	Kurtosis (Çarpıklık)	Skewness (Basıklık)
GTHM	88	3,80	,65	,729	,720
GTSM	63	3,62	,74	1,465	,630

Tablo 3 incelendiğinde, ölçeğin GTHM ve GTSM boyutlara ilişkin kurtosis ve skewness verilerinin -1,5 ile +1,5 bandında yer aldığı görülmektedir. Bu durum, çarpıklık ve basıklık değerlerine göre örneklem grubunun geleneksel Türk müziğine ilişkin tutum puanlarının normal dağılım gösterdiğini ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle araştırmaya ilişkin verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesine bağlı olarak ikili grup karşılaştırmalarında Bağımsız Örneklem T Testi ve çoklu grup karşılaştırmalarında ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmada istatistiksel anlamlılık için 0,05 anlamlılık düzeyi seçilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde müzik öğretmeni adaylarının geleneksel Türk müziğine ilişkin tutum ölçeğine yönelik betimsel istatistiklerine yer verilmiştir. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıda yer alan tablo 4 ve tablo 5'da sunulmuştur.

Tablo 4'te müzik öğretmeni adaylarının geleneksel Türk müziğine ilişkin tutum ölçeğinin tüm maddelerine yönelik betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 4. Müzik Öğretmeni Adaylarının Geleneksel Türk Müziğine İlişkin Tutum Ölçeğinin Tüm Maddelerine Yönelik İstatistik Sonuçları

Maddeler	n		\bar{X}		ss	
	GTHM	GTSM	GTHM	GTSM	GTHM	GTSM
Madde 1	88	63	4,04	3,71	1,00	1,09
Madde 2	88	63	3,93	3,74	1,06	1,10
Madde 3	88	63	2,65	2,85	1,24	1,25
Madde 4	88	63	3,65	3,38	1,06	1,12
Madde 5	88	63	3,85	3,49	1,03	1,04
Madde 6	88	63	1,94	2,11	1,02	1,19
Madde 7	88	63	3,68	3,52	1,11	1,13
Madde 8	88	63	4,07	3,98	,76	,79
Madde 9	88	63	2,51	2,66	1,19	1,21
Madde 10	88	63	4,60	4,49	,55	,78
Madde 11	88	63	3,75	3,65	1,17	1,25
Madde 12	88	63	2,30	2,19	1,29	1,14
Madde 13	88	63	4,02	3,96	1,03	1,04
Madde 14	88	63	4,53	4,42	,58	,77
Madde 15	88	63	2,46	2,60	1,18	1,26
Madde 16	88	63	2,63	2,46	1,11	1,14
Madde 17	88	63	3,88	3,57	1,04	1,20
Madde 18	88	63	2,37	2,47	1,28	1,33
Madde 19	88	63	4,42	4,23	,67	,85
Madde 20	88	63	3,92	3,69	1,11	1,18
Madde 21	88	63	1,81	2,01	,86	1,07
Madde 22	88	63	2,34	2,61	1,26	1,34
Madde 23	88	63	3,36	3,06	1,26	1,25
Madde 24	88	63	2,62	2,85	1,11	1,20
Ölçek Toplam	88	63	3,30	3,24	,36	,37

Tablo 4 incelendiğinde, müzik öğretmeni adaylarının ölçekteki GTHM ($\bar{X} = 3,30$) ve GTSM ($\bar{X} = 3,24$) maddelerine ilişkin ortalamalarının birbirlerine çok yakın olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin GTHM ve GTSM boyutlarında en düşük ortalamaya sahip maddelerini 6. 9. 12. 15. 16. 18. 21. ve 22. maddeler oluşturmaktadır. 10. 14. ve 19. maddeler ise ölçekteki GTHM ve GTSM boyutları açısından en yüksek ortalamaya sahip maddelerdir.

Tablo 5'de müzik öğretmeni adaylarının geleneksel Türk müziğine ilişkin tutum ölçeğinin GTHM ve GTSM boyutlarına yönelik betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 5. Müzik Öğretmeni Adaylarının Geleneksel Türk Müziğine İlişkin Tutum Ölçeğinin GTHM ve GTSM Boyutlarına Yönelik İstatistik Sonuçları

	n	Min	Max	\bar{X}	ss	Düzye
GTHM	88	2,58	4,33	3,30	,36	Orta Düzey
GTSM	63	2,42	4,33	3,24	,37	Orta Düzey

Tablo 5 incelendiğinde müzik öğretmeni adaylarının GTHM dersine yönelik tutumlarının genel ortalamasının $\bar{X} = 3,30$ ortalama ile orta düzeyde, GTSM dersine yönelik tutumlarının genel ortalamasının ise $\bar{X} = 3,24$ ortalama ile orta düzeyde olduğu görülmektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde müzik öğretmeni adaylarının geleneksel Türk müziği derslerine ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesine yer verilmiştir. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıda yer alan tablo 6 ve tablo 7 aracılığı ile sunulmuştur.

Tablo 6'da müzik öğretmeni adaylarının GTHM derslerine ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6. Müzik Öğretmeni Adaylarının GTHM Derslerine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
GTHM	Kadın	44	3,37	,37	1,62	86	,109
	Erkek	44	3,24	,34			

Tablo 6'ya göre müzik öğretmeni adaylarının GTHM derslerine yönelik tutum puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır ($p > 0,05$). Ortalamalar incelendiğinde, kadın müzik öğretmeni adaylarının GTHM derslerine ilişkin tutumlarının ($\bar{X} = 3,37$), erkek müzik öğretmeni adaylarının GTHM derslerine ilişkin tutumlarına ($\bar{X} = 3,24$) göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 7'de müzik öğretmeni adaylarının GTSM derslerine ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7. Müzik Öğretmeni Adaylarının GTSM Derslerine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
GTSM	Kadın	31	3,26	,40	,474	61	,637
	Erkek	32	3,22	,34			

Tablo 7 incelendiğinde müzik öğretmeni adaylarının GTSM derslerine yönelik tutum puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın

olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Ortalamalar incelendiğinde kadın müzik öğretmeni adaylarının GTSM derslerine ilişkin tutumlarının ($\bar{X}=3,26$), erkek müzik öğretmeni adaylarının GTSM derslerine ilişkin tutumlarına ($\bar{X}=3,22$) göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde müzik öğretmeni adaylarının geleneksel Türk müziği derslerine ilişkin tutumlarının öğrenim görmekte oldukları sınıf değişkenine göre değerlendirilmesine yer verilmiştir. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıda yer alan tablo 8, tablo 9 ve tablo 10 aracılığı ile sunulmuştur.

Tablo 8’de müzik öğretmeni adaylarının GTHM derslerine ilişkin tutumlarının sınıf değişkenine göre betimsel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 8. Müzik Öğretmeni Adaylarının GTHM Derslerine Yönelik Tutumlarının Sınıf Değişkenine Göre Betimsel Analiz Sonuçları

GTHM	Sınıf	n	\bar{X}	ss
	2.sınıf	25	3,94	,67
	3.sınıf	21	3,69	,61
	4.sınıf	42	3,77	,66
	Toplam	88	3,80	,65

Tablo 8’de 2. sınıfta öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni aday sayısının 25 ve GTHM derslerine yönelik tutum ortalaması 3,94; 3. sınıfta öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni aday sayısının 21 ve GTHM derslerine yönelik tutum ortalaması 3,69 ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni aday sayısının 42 ve GTHM derslerine yönelik tutum ortalaması 3,77 olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, tutum puan ortalamaları açısından GTHM dersine ilişkin en olumlu tutum düzeyine sahip olan öğrencilerin 2. sınıf ve en olumsuz tutum düzeyine sahip olan öğrencilerin ise 3.sınıf öğrencileri olduğunu göstermektedir.

Tablo 9’da müzik öğretmeni adaylarının GTHM derslerine ilişkin tutumlarının sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 9. Müzik Öğretmeni Adaylarının GTHM Derslerine İlişkin Tutumlarının Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	,791	2	,396	,913	,405	-
Gruplar İçi	36,834	85	,433			
Toplam	37,625	87				

Tablo 9'a bakıldığında müzik öğretmeni adaylarının GTHM derslerine ilişkin tutumlarında sınıflar arası anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 10'da müzik öğretmeni adaylarının GTSM derslerine ilişkin tutumlarının sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 10. Müzik Öğretmeni Adaylarının GTSM Derslerine Yönelik Tutumlarının Sınıf Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

	Sınıf	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
GTSM	3. Sınıf	21	3,18	,33	-,867	61	,390
	4. Sınıf	42	3,27	,39			

Tablo 10'da görüldüğü gibi müzik öğretmeni adaylarının GTSM derslerine ilişkin tutumlarında sınıflar arası anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Ancak ortalamalar açısından tablo da yer alan verilere göre de 4.sınıfta öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının daha olumlu tutumlara sahip olduğu da görülmektedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde müzik öğretmeni adaylarının geleneksel Türk müziği derslerine ilişkin tutumlarının dahil oldukları öğretim programı değişkenine göre değerlendirilmesine yer verilmiştir. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıda yer alan tablo 11 ve tablo 12 aracılığı ile sunulmuştur.

Tablo 11'de müzik öğretmeni adaylarının GTHM derslerine ilişkin tutumlarının dahil oldukları öğretim programı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 11. Müzik Öğretmeni Adaylarının GTHM Derslerine Yönelik Tutumlarının Dahil Oldukları Öğretim Programı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

	Öğretim Programı	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
GTHM	2006 Programı	43	3,26	,36	1,012	86	,314
	2018 Programı	45	3,34	,36			

Tablo 11'de göre müzik öğretmeni adaylarının GTHM derslerine ilişkin tutumları öğretim programına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Ancak ortalamalar açısından 2018 öğretim programına devam eden müzik öğretmeni adaylarının tutumlarının ($\bar{X}=3,34$), 2006 öğretim programına devam eden müzik öğretmeni adaylarının tutumlarından ($\bar{X}=3,26$) daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 12’de müzik öğretmeni adaylarının GTSM derslerine ilişkin tutumlarının dahil oldukları öğretim programı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 12. Müzik Öğretmeni Adaylarının GTSM Derslerine Yönelik Tutumlarının Dahil Oldukları Öğretim Programı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

	Sınıf	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
GTSM	3. Sınıf	21	3,18	,33	-,867	61	,390
	4. Sınıf	42	3,27	,39			

Tablo 12’ye göre müzik öğretmeni adaylarının GTSM derslerine ilişkin tutumları öğretim programına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Ancak ortalamalar açısından 2006 öğretim programına devam eden müzik öğretmeni adaylarının tutumlarının ($\bar{X}=3,25$), 2018 öğretim programına devam eden müzik öğretmeni adaylarının tutumlarından ($\bar{X}=3,21$) daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde müzik öğretmeni adaylarının geleneksel Türk müziği derslerine ilişkin tutumlarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre değerlendirilmesine yer verilmiştir. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıda yer alan tablo 13 ve tablo 14 aracılığı ile sunulmuştur.

Tablo 13’de müzik öğretmeni adaylarının GTHM derslerine ilişkin tutumlarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 13. Müzik Öğretmeni Adaylarının GTHM Derslerine Yönelik Tutumlarının Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

	Lise Türü	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
GTHM	GSL	53	3,32	,38	-,597	86	,552
	Diğer	35	3,28	,33			

Tablo 13 incelendiğinde müzik öğretmeni adaylarının GTHM derslerine ilişkin tutumlarının, mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$). Bu duruma ortalamalar açısından bakıldığında, GSL mezunu olan adayların tutum puanlarının ($\bar{X}=3,32$), diğer lise türlerinden mezun olan adayların tutum puanlarına ($\bar{X}=3,28$) göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 14’de müzik öğretmeni adaylarının GTSM derslerine ilişkin tutumlarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 14. Müzik Öğretmeni Adaylarının GTSM Derslerine Yönelik Tutumlarının Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

	Lise Türü	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
GTSM	GSL	47	3,30	,37	2,240	61	,029
	Diğer	16	3,06	,30			

Tablo 14 incelendiğinde müzik öğretmeni adaylarının GTSM derslerine ilişkin tutumlarının mezun olunan lise türüne göre GSL mezunları açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p < 0,05$).

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde müzik öğretmeni adaylarının geleneksel Türk müziği derslerine ilişkin tutumlarının en sık dinledikleri müzik türü değişkenine göre değerlendirilmesine yer verilmiştir. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıda yer alan tablo 15, 16, 17, 18 ve 19 aracılığı ile sunulmuştur.

Tablo 15. Müzik Öğretmeni Adaylarının GTHM Derslerine Yönelik Tutumlarının Dinlenen Müzik Türü Değişkenine Göre Betimsel Analiz Sonuçları

	Dinlenen Müzik Türü	n	\bar{X}	ss
GTHM	Geleneksel Türk Sanat Müziği	4	3,67	,44
	Geleneksel Türk Halk Müziği	15	3,48	,31
	Arabesk Müzik	5	3,06	,19
	Rock Müzik	24	3,21	,33
	Pop Müzik	29	3,26	,39
	Klasik Müzik	9	3,26	,22
	Rap Müzik	2	3,72	,38
	Toplam	88	3,30	,36

Tablo 15'de görüldüğü gibi müzik öğretmeni adaylarının en fazla dinledikleri müzik türü 29 kişi ($\bar{X} = 3,26$) ile pop müziktir. Bu müzik türünü sırasıyla 24 kişi ile rock müzik ($\bar{X} = 3,21$), 15 kişi ile ($\bar{X} = 3,48$) Türk halk müziği, 9 kişi ile ($\bar{X} = 3,26$) klasik müzik, 5 kişi ile ($\bar{X} = 3,06$) arabesk müzik, 4 kişi ile ($\bar{X} = 3,67$) Türk sanat müziği ve 2 kişi ile ($\bar{X} = 3,72$) rap müzik takip etmektedir.

Tablo 16. Müzik Öğretmeni Adaylarının GTHM Derslerine Yönelik Tutumlarının Dinlenen Müzik Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1,935	6	,322	2,707	,019	+
Gruplar İçi	9,651	81	,119			
Toplam	11,586	87				

Tablo 16 incelendiğinde müzik öğretmeni adaylarının GTHM derslerine yönelik tutumları ile dinledikleri müzik türleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 17’de müzik öğretmeni adaylarının GTHM derslerine yönelik tutumları ile dinledikleri müzik türleri arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi müzik türünden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 17. Müzik Öğretmeni Adaylarının GTHM Derslerine Yönelik Tutumlarının Dinlenen Müzik Türü Değişkenine Göre Post Hoc Testi Sonuçları

Dinlenen Müzik Türü (I)	Dinlenen Müzik Türü (J)	Ortalama Farkı (I-J)	ss	p
TSM	THM	,18819	,19424	,987
	Arabesk	,61042	,23155	,337
	Rock	,45833	,18642	,426
	Pop	,40841	,18411	,558
	Klasik	,41319	,20743	,681
	Rap	-,05208	,29894	1,000
THM	TSM	-,18819	,19424	,987
	Arabesk	,42222	,17825	,475
	Rock	,27014	,11361	,470
	Pop	,22021	,10978	,674
	Klasik	,22500	,14554	,878
	Rap	-,24028	,25984	,990
Arabesk	TSM	-,61042	,23155	,337
	THM	-,42222	,17825	,475
	Rock	-,15208	,16969	,992
	Pop	-,20201	,16715	,961
	Klasik	-,19722	,19253	,983
	Rap	-,66250	,28880	,516
Rock	TSM	-,45833	,18642	,426
	THM	-,27014	,11361	,470
	Arabesk	,15208	,16969	,992
	Pop	-,04993	,09525	1,000
	Klasik	-,04514	,13492	1,000
	Rap	-,51042	,25405	,672
Pop	TSM	-,40841	,18411	,558
	THM	-,22021	,10978	,674
	Arabesk	,20201	,16715	,961
	Rock	,04993	,09525	1,000
	Klasik	,00479	,13171	1,000
	Rap	-,46049	,25236	,765

Klasik	TSM	-,41319	,20743	,681
	THM	-,22500	,14554	,878
	Arabesk	,19722	,19253	,983
	Rock	,04514	,13492	1,000
	Pop	-,00479	,13171	1,000
	Rap	-,46528	,26984	,810
Rap	TSM	,05208	,29894	1,000
	THM	,24028	,25984	,990
	Arabesk	,66250	,28880	,516
	Rock	,51042	,25405	,672
	Pop	,46049	,25236	,765
	Klasik	,46528	,26984	,810

Tablo 17’de farklılığın dinlenen hangi müzik türünden kaynaklandığını belirlemek için yapılmış Post Hoc analizi sonuçlarına göre gruplar arasında her hangi bir fark gözlemlenmemiştir (Scheffe: $p < 0,05$).

Tablo 18. Müzik Öğretmeni Adaylarının GTSM Derslerine Yönelik Tutumlarının Dinlenen Müzik Türü Değişkenine Göre Betimsel Analiz Sonuçları

	Dinlenen Müzik Türü	n	\bar{X}	ss
GTSM	Geleneksel Türk Sanat Müziği	2	3,85	,67
	Geleneksel Türk Halk Müziği	11	3,43	,40
	Arabesk Müzik	4	2,93	,16
	Rock Müzik	20	3,19	,36
	Pop Müzik	22	3,18	,31
	Klasik Müzik	4	3,22	,15
	Toplam	63	3,24	,37

Tablo 18’de görüldüğü gibi müzik öğretmeni adaylarının en fazla dinledikleri müzik türü 22 kişi ($\bar{X} = 3,18$) ile pop müziktir. Bu müzik türünü sırasıyla 20 kişi ile rock müzik ($\bar{X} = 3,19$), 11 kişi ile ($\bar{X} = 3,43$) Türk halk müziği, 4’er kişi ile arabesk müzik ($\bar{X} = 2,93$) ve klasik müzik ($\bar{X} = 3,22$) ve 2 kişi ile ($\bar{X} = 3,85$) Türk sanat müziği takip etmektedir.

Tablo 19. Müzik Öğretmeni Adaylarının GTHM Derslerine Yönelik Tutumlarının Dinlenen Müzik Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	57,796	28	2,064	1,521	,121	-
Gruplar İçi	46,140	34	1,357			
Toplam	103,937	62				

Tablo 19 incelendiğinde müzik öğretmeni adaylarının GTHM derslerine yönelik tutumları ile dinledikleri müzik türleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır.

5. SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç-Tartışma

Birinci alt probleme bağlı olarak müzik öğretmeni adaylarının geleneksel Türk müziğine ilişkin tutum ölçeğinin tüm maddelerine yönelik betimsel istatistikleri incelendiğinde, GTHM ve GTSM ortalamalarının birbirlerine çok yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin GTHM ve GTSM boyutlarında en düşük ortalamaya sahip maddelerini 6. 9. 12. 15. 16. 18. 21. ve 22. maddelerin oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu maddelerin GTM derslerindeki tutumlara yönelik; ‘mezuniyet sonrası GTM ile ilgili hiçbir şey duymak istemem’, ‘GTM derslerinde öğrendiklerimin, uygulamada beklentilerime cevap veremeyeceğini düşünürüm’, ‘GTM derslerinde öğrendiklerimin öğretmenlik mesleğinde gerekli olacağına inanmam’, ‘GTM derslerindeki repertuar çalışmalarından sıkılırım’, ‘GTM derslerine diğerlerinden daha çok önem veririm’, ‘GTM derslerinin sınıf geçmemde bana sıkıntı yaşatacağından endişe duyarım’, ‘GTM derslerinde zamanımın boşa harcadığını düşünürüm’, ‘GTM derslerine mecbur olduğum için çalışırım’ gibi olumsuz maddeleri içerdiği belirlenmiştir. Ancak bu madde ortalamalarının düşük olması öğrencilerin geleneksel Türk müziklerine yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğunu göstermektedir. 10. 14. ve 19. maddeler ise ölçekteki GTHM ve GTSM boyutları açısından en yüksek ortalamaya sahip maddeler olduğu ve bu maddelerin GTM eğitimleri ile kültürün tanıtılması, yaşatılması ve aktarılması paydasında öğrencilerin olumlu yönde bir tutum sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, Şen (2011)’e ait olan, müzik öğretmeni adaylarının Geleneksel Türk müziği derslerine ilişkin tutumlarının tespitine yönelik geliştirdiği ölçek, bu araştırmada da kültürümüze ait müziklerde, müzik öğretmeni adaylarının tutumlarını belirlemek ve aynı zamanda programda yer alan geleneksel Türk müziği derslerindeki başarıyı artırabilmek amacıyla kullanılmıştır.

Müzik öğretmeni adaylarının Geleneksel Türk Müziğine ilişkin tutum ölçeğinin GTHM ve GTSM boyutlarına yönelik istatistik sonuçları incelendiğinde, her iki ders içinde tutumlarının genel ortalamasının orta düzeyde olduğu ve paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Şen (2011), Bayrakçı ve Şen (2019), müzik öğretmeni adaylarının GTM derslerine ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu saptamıştır. Bu sonuçlar mevcut çalışmanın sonuçları ile tutarlıdır. Ayrıca Bayrakçı ve Şen (2019) ve Sarı (2019), geleneksel müzik derslerine ilişkin özyeterliliği ölçtükleri çalışmalarında, müzik öğretmeni adaylarının GTM derslerine ilişkin özyeterliliklerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmışlardır.

Araştırmanın ikinci alt probleme bağlı olarak müzik öğretmeni adaylarının geleneksel Türk müziği derslerine ilişkin tutumlarının cinsiyet de-

ğişkenine göre değerlendirilmesinde, kadın ve erkek öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak kadın öğrencilerin erkeklerden daha yüksek tutum düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Şen (2011), müzik öğretmeni adaylarının GTM derslerine ilişkin tutumları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde fark olduğunu saptamış ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha olumlu tutum sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Bayrakçı (2019) ve Şen (2011), erkek öğrencilerin GTHM ve GTSM derslerine yönelik hem tutumları hem de öz-yeterliklerinin kız öğrencilerden daha olumlu olmasına karşın, cinsiyet değişkenine göre aralarındaki farkın istatistiksel olarak bir anlam ifade etmediği sonucuna ulaşmıştır. Efe (2007) doktora tezinde, öğrencilerin, Geleneksel Türk Müziğine olan beğenilerinin, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Mevcut çalışmada ise Geleneksel Türk Müziğine olan tutumların anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ancak literatürdeki diğer çalışmalardan farklı olarak kız öğrencilerin daha olumlu tutum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilişkilendirilebilecek bir başka çalışmada Sarı (2019), erkek öğrencilerin GTM derslerine yönelik öz-yeterlik algılarının kadın öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılığın sebebinin, kadın ve erkek öğrencilerin öğrenim gördükleri yıl ve kültürel yapı değişkenliği açısından olduğu ileri sürülebilir.

Araştırmanın üçüncü alt probleme bağlı olarak müzik öğretmeni adaylarının geleneksel Türk müziği derslerine ilişkin tutumlarının öğrenim görmekte oldukları sınıf değişkenine göre değerlendirilmesinde GTHM derslerine yönelik tutumlarının sınıf değişkenine göre betimsel analiz sonuçları doğrultusunda, tutum puan ortalamaları açısından GTHM dersine ilişkin en olumlu tutum düzeyine sahip olan öğrencilerin 2. sınıf ve en olumsuz tutum düzeyine sahip olan öğrencilerin ise 3. sınıf öğrencileri olduğu sonucu elde edilmiştir. Yine GTHM derslerine ilişkin tutumlarının sınıf değişkenine göre belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının GTHM derslerine ilişkin tutumlarında sınıflar arası anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucu elde edilmiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının GTSM derslerine yönelik tutumlarının sınıf değişkenine göre analiz sonuçları incelendiğinde, GTSM derslerine ilişkin tutumlarında sınıflar arası anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak ortalamalar açısından çalışmada yer alan verilere göre de 4. sınıfta öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının daha olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Bayrakçı ve Şen (2019), GTM derslerine yönelik tutumları sınıf değişkenine göre incelediğinde; genel olarak yüksek düzeyde olduğu sonu-

cuna varmıştır. 4. sınıf öğrencilerinin GTHM ve GTSM derslerine yönelik tutumlarının 3. sınıf öğrencilerinden daha olumlu olmasına karşın, sınıf değişkenine göre aralarındaki farkın istatistiksel olarak bir anlam ifade etmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum mevcut çalışmanın TSM boyutu ile tutarlı olduğu halde THM boyutunun 3 ve 4. sınıflar ile ilgili kısmı incelendiğinde 3. sınıfların ortalamasının daha düşük olduğu görülmektedir.

Dördüncü alt probleme bağlı olarak müzik öğretmeni adaylarının geleneksel Türk müziği derslerine ilişkin tutumları dahil oldukları öğretim programı değişkenine göre değerlendirildiğinde; müzik öğretmeni adaylarının GTHM derslerine ilişkin tutumlarının öğretim programına göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak ortalamalar açısından 2018 öğretim programına devam eden müzik öğretmeni adaylarının tutumlarının, 2006 öğretim programına devam eden müzik öğretmeni adaylarının tutumlarından daha olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının GTSM derslerine ilişkin tutumlarının dahil oldukları öğretim programı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları incelendiğinde, müzik öğretmeni adaylarının GTSM derslerine ilişkin tutumlarının öğretim programına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak ortalamalar açısından 2006 öğretim programına devam eden müzik öğretmeni adaylarının tutumlarının, 2018 öğretim programına devam eden müzik öğretmeni adaylarının tutumlarından daha olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir. Albuz (2002), müzik eğitimcilerin kendi geleneksel müziklerini bilmesi gerektiğini ve düzenlenecek olan müzik öğretim programları içerisine geleneksel müziklerin dengeli olarak dağıtılması gerektiğini belirtmiştir. Toksoy (2017), öğretmen eğitim programlarının gözden geçirilerek, sadece çalma-söyleme bağlamında değil öğretmenlerin “geleneksel müzikleri” kendi kültürel bağlamında anlayıp değerlendirmelerine de yönelik ve öğretmen adaylarının geleneksel müzikleri öğrencilerine aktarabilecek yeterlikte yetiştirmeleri sağlanması gerektiğini belirtmiştir.

Beşinci alt probleme bağlı olarak müzik öğretmeni adaylarının GTHM derslerine ilişkin tutumlarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları incelendiğinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu duruma ortalamalar açısından bakıldığında, GSL mezunu olan adayların tutum puanlarının diğer lise türlerinden mezun olan adayların tutum puanlarına göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının GTSM derslerine yönelik tutumlarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre analiz sonuçları incelendiğinde mezun olunan lise türüne göre GSL mezunları açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Şen (2011), tez çalışmasında GTM'ne yönelik tutumların mezun olunan ortaöğretim kurumlarına göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği ve diğer lise türünden mezun olan öğretmen adaylarının tutumlarının daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Bu durum mevcut çalışmanın sonuçlarına bakıldığında GTSM derslerine yönelik tutumların mezun oldukları lise türü değişkeni çerçevesinde tutarlılık göstermektedir. Ayrıca Sarı (2019), müzik öğretmeni adaylarının GTM derslerine yönelik özyeterlik algılarının, mezun oldukları ortaöğretim kurumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Altıncı alt probleme bağlı olarak müzik öğretmeni adaylarının GTM derslerine ilişkin tutumlarının en sık dinledikleri müzik türü değişkenine göre değerlendirildiğinde, en fazla dinledikleri müzik türleri sırasıyla; Pop Müzik, Rock Müzik, Geleneksel Türk Halk Müziği, Klasik Müzik, Arabesk Müzik, Geleneksel Türk Sanat Müziği ve Rap Müzik olarak belirlenmiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının GTHM derslerine yönelik tutumları ile dinledikleri müzik türleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmış ancak bu farklılığın hangi müzik türünden/türlerinden kaynaklandığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda bir fark bulunamamıştır.

Müzik öğretmeni adaylarının GTSM derslerine yönelik tutumlarının dinlenen müzik türü değişkenine göre betimsel analiz sonuçları incelendiğinde, en fazla dinledikleri müzik türleri sırasıyla; Pop Müzik, Rock Müzik, Türk Halk Müziği, Arabesk Müzik, Klasik Müzik ve Türk Sanat Müziği olarak belirlenmiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının GTSM derslerine yönelik tutumları ile dinledikleri müzik türleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

5.2. Öneriler

Literatür taramasında, müzik öğretmenliği öğretim programında yer alan teorik ve uygulamalı derslerde, geleneksel Türk müzikleri ekseninde öğretmen adaylarının tutumlarının incelenmesine ilişkin çalışmaların sıklıkla yapıldığı dikkat çekmektedir. Bu durum, müzik eğitimcilerinin bu konudaki çalışmalara büyük ölçüde önem verdiğinin bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Müzik öğretmeni adaylarının geleneksel Türk müziklerine karşı tutumları üzerine yapılan çalışmalardaki ortak nokta, ele alınan konuya dair öğrenci tutumlarının olumlu ve olumsuz yönden incelenip değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler sonucunda müzik öğretmeni adaylarının eğitimlerine katkı sağlanması yönündedir. Bu çalışma da aynı amaç doğrultusunda hazırlanarak araştırmanın sonuçları ve ilgili literatürü kapsamında aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğinde sıklıkla kullanacakları geleneksel Türk müziklerine yönelik ders içeriklerinin daha nitelikli, verimli ve etkili hale getirilmesi,

Öğretmenlik programlarının içinde yer alan geleneksel Türk müziği derslerinin teorik ve uygulamalı boyutlarının içeriğinin alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda yapı ve içerik bakımından anlaşılır bir biçimde planlanması,

Müzik eğitimi süreçlerinde öğretmen adaylarının lisans süreçleri boyunca kademeli olarak teorik ve uygulamalı derslerin genelinde geleneksel Türk müzikleri örneklerine sıklıkla yer verilmesi,

Güzel sanatlar liseleri öğretim programlarında yer alan geleneksel Türk müziklerine yönelik derslerin işleyişi ve etkinlikleri bakımından iyi bir planlanma yapılması,

Geleneksel Türk müziğine yönelik derslerin öğretiminde Türk müziği çalgılarının kullanılması,

Öğrenci tutumlarının olumlu yönde gelişebilmesi için geleneksel Türk müziklerine yönelik konser ve dinleti etkinliklerine daha fazla yer verilmesi,

Geleneksel Türk müziklerindeki zengin yapıları, ders içi ve ders dışı paylaşımlarda yer vererek öğrencilerin motivasyonlarının artırılması

Türk Kültürünün yaşatılması ve aktarılması konusunda Geleneksel Türk müziğinin önemine yönelik eğitimcilerin daha fazla hassasiyet göstermeleri ve öğretmen adaylarını en iyi şekilde bilinçlendirilmeleri,

Müzik öğretmenleri adaylarının dinlemeyi tercih ettikleri müzik türleri içinde, geleneksel Türk müziklerinin oransal durumunun popüler kültür ve popüler müzikler çerçevesinde bilimsel çalışmaların artırılması,

Geleneksel Türk müziklerine yönelik yapılacak olan tutum çalışmalarında, aile, çevre, kişisel deneyim gibi değişkenlerin de bilimsel çalışmalarda kullanılması,

Müzik eğitimi ekseninde geleneksel Türk müziklerine yönelik yapılacak olan bilimsel çalışmaların, nicelik, nitelik ve özgünlük bakımından artırılması,

Müzik eğitimi ekseninde geleneksel Türk müziklerine yönelik yapılmış olan bilimsel çalışmaların güncellenmesi ve karşılaştırmalı analizlerine yönelik çalışmaların yapılması.

KAYNAKÇA

- Albuz, A. (2002). 21. yüzyıl Türk müzik eğitiminde yeni oluşum anlayış ve yaklaşımlar neler olmalıdır. *Uluslararası Avrupa'da ve Türk Cumhuriyetleri'nde Müzik Kültürü ve Eğitimi Kongresi'nde* sunulan bildiri. Ankara: Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi.
- Bayrakçı, C. (2019). *Güzel sanatlar fakültelerinde müzik eğitimi alan öğrencilerin geleneksel Türk müziği derslerine yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayrakçı, C., & Şen, Ü. S. (2019). Güzel Sanatlar Fakültelerinde Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Geleneksel Türk Müziği Derslerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi 1. *The Journal*, 12(68).
- Büyüköztürk, Ş. (2008). Veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum. *Baskı, Pegem-AKADEMİ*, 31(37), 167-182.
- Efe, M. (2007). Geleneksel Türk sanat müziği kemani bestekârlarının eserlerindeki batı müziğine ait müzikal unsurlar ve keman eğitiminde kullanılabilirliği. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Ekici, S. (2002). Türk müziği devlet konservatuarlarında nasıl bir yapılanma olmalıdır. *21.yy başında Türkiye'de Müzik Sempozyumunda* sunulan bildiri. Ankara: Sevda Cenap And Müzik Vakfı.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, algı, iletişim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Karaelma, B. (2016). *Geleneksel Türk sanat müziği ders notları*. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Bölümü, Ankara.
- Karakaya, O. (2009). *Türk müziği eğitimi veren devlet konservatuarlarında koro eğitimi ve yönetimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.
- Sarı, A. S. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının geleneksel Türk müziği derslerine yönelik özyeterlik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şen, Y. (2011). *Müzik öğretmenliği öğrencilerinin geleneksel Türk müziği derslerine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şen, Y., & Şentürk, N. (2015). Geleneksel Türk Müziği derslerine ilişkin tutum ölçeği geliştirme süreci. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 261-282.

- Toksoy, A. C. (2017). İlköğretimde Türk makam müziği. *Journal of International Social Research*, 10(48).
- Uçan, A. (2006). *Türk Müzik Kültürü*. Ankara: Evrensel Müzik ve Yayınevi.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM 4

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ “ETKİLİ ÖĞRETMEN” ÖZELLİKLERİNİN “VİGNETTE TEKNİĞİ” İLE İNCELENMESİ

Cahit AKSU¹

Zühal Dinç ALTUN²

1 (Prof. Dr.) Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, e-mail: cahitaksu@trabzon.edu.tr ORCID: 0000-0002-2496-7203

2 (Doç. Dr.) Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, e-mail: zdcaltun@trabzon.edu.tr ORCID: 0000-0002-3122-5160

1. GİRİŞ

1.1. Etkili Öğretmen ve Özellikleri

Öğrencilerin eğitim yaşantılarına önemli bir etkisi olduğuna inanılan olgulardan biri de öğretmendir. Öğretmenin meslek bilgisi, kişilik özellikleri, tutum ve davranışları öğrencilerin başarısına doğrudan ya da dolaylı etki etmektedir. Öğretmenin mesleki bilgisinin yanında, kişisel özellikleri ve becerileriyle yürüttüğü öğrenme-öğretme etkinliklerinin hedeflenen sonuçları yansıtma düzeyi, onun etkili bir öğretmen olduğunun en önemli işaretçisidir. Bu nedenle öğretilerde bulunması gereken özellikler akademik çalışmaların odağı haline gelmiş ve konuya ilişkin akademik çalışmalar yürütülmüştür (Erden, 1998).

Görev tanımındaki hedefleri tam olarak yerine getirebilmesi için, öğretmenin bazı belirgin özellikleri taşıması gerekir. Bu özelliklerin niteliği ve niceliğindeki istendik her bir yüksek skor, onun aynı zamanda etkili bir öğretmen olduğunun da bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Karakelle (2005, s. 7); 546 öğretmenle yaptığı çalışmasında öğretmen görüşlerine göre en yüksek yüzde değerine sahip 10 adet “Etkili Öğretmen” özelliği tespit etmiştir. Bunlar sırasıyla; “öğrenciyle olumlu ilişki kurmalı, mesleğini sevmeli, kendini geliştirmeli, konu alanına hâkim olmalı, giyimine dikkat etmeli, derse planlı-hazırlıklı gelmeli, sabırlı olmalı, görev sorumluluğu olmalı, yeniliklere açık olmalı ve meslektaşlarıyla uyumlu çalışmalı” şeklindedir.

“Bir öğretmenden öğrenme-öğretme ortamında; pekiştirici, ipucu, dönüt, düzeltme kullanması, öğrenci katılmasını sağlaması, geç ve güç öğrenenlere yardım etmesi, cezaya başvurmaması, her ünitenin sonunda biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme sonuçlarına göre her bir öğrencinin varsa eksiklerini tamamlaması, yanlışlarını düzeltmesi, alanında yeterli bilgi ve becerilerle donanık olması, hoşgörülü, sevecen, anlayışlı olması, fakat öğrenme-öğretme ilkelerinden taviz vermemesi gibi davranışlar beklenir (Sönmez, 2001, s. 137).”

Erden (1998) etkili bir öğretilerde bulunması gereken ‘kişisel özellikleri’; hoşgörülü ve sabırlı olma, açık fikirli, esnek ve uyarlayıcı olma, sevecen anlayışlı ve esprili olma, yüksek başarı beklentisi, cesaretlendirici ve destekleyici olma şeklinde sıralarken, etkili öğretmenin mesleki niteliklerini de genel kültür, konu alanı bilgisi, mesleki beceri ve yeterlikler başlıklarında ele almıştır.

Yine Milli Eğitim Bakanlığı; “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” kapsamında; “Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul-Aile ve Toplum İlişkileri, Program ve İçerik Bilgisi”

olmak üzere 6 ana öğretmen yeterliği ve bunların alt standartlarını belirlemiştir (MEB, 2017). Burada verilen yeterlikler genel öğretmen yeterlikleri olsa da bu yeterlikler aynı zamanda etkili olabilme yolunda bir öğretmenin taşınması gereken standartlara da atıf yapmaktadır.

Diğer taraftan Walker (2010), öğrencilerin gözüyle tespit ettiği 12 etkili öğretmen özelliğini şu şekilde sıralamaktadır: “hazırlıklı, pozitif, beklentilerini yüksek tutan, yaratıcı, âdil, kişisel dokunuşlar sergileyen, aidiyet duygusu oluşturan, şefkatli, mizah anlayışı olan, öğrencilerine saygılı, bağışlayıcı ve hatalarını kabul eden” (s.3-4).

Yukarıda verilen örnekler gibi daha da çoğaltılabilecek pek çok çalışmada, pek çok farklı sınıflandırma temelinde etkili öğretmen özellikleri vurgulanmıştır. Tüm bu çalışmaların vurguladığına göre “etkili bir öğretmen; hem belirli hem de kendine özgü kişilik özelliklerini taşıyan, alan bilgisini özümsemiş, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerle başarılı bir iletişim ve etkileşim ortamı kurabilen ve bu süreci yönetebilen öğretmendir” diyebiliriz.

Colker (2008) ise “Twelve characteristics of effective early childhood teachers” isimli çalışmasında belirlediği 12 farklı öğretmen özelliğini; “heves/coşku, sonuna kadar direnme, risk almaya isteklilik, pragmatizm, sabır, esneklik, saygı, yaratıcılık, otantiklik, öğrenmeyi sevme, yüksek enerji ve mizah duygusu” şeklinde sıralamıştır. Bu özellikler sırasıyla şöyle açıklanabilir:

1.1.1. Heves/Coşku

TDK’ya göre ‘Coşku’; bir düşünceyle, bir duyguyla dolarak yücelme anlamındadır. Etkili bir öğretmen; içinde bulunduğu koşullar ne olursa olsun, öğretmenlik mesleğinin ancak çok sevilerek yapılması gereken bir meslek olduğu bilinciyle hareket edip, mesleğini severek yapmanın verdiği coşkuyu ve isteği asla kaybetmemeye çalışan ve bu heves ve coşkuyu tüm öğrenme-öğretme etkinliklerine yansıtan öğretmendir.

Colker (2008, s. 3) yaptığınız şeyin bir fark yarattığını düşünüyorsanız, bu başarı duygusu sizi ayakta tutabilir ve motive edebilir demektedir. “Öğretmenlerin içsel motivasyonlarını sürdürmelerini ve güdülenememe düzeylerini azaltmalarını sağlayacak temel öğretmen özelliği öğretmen coşkusudur” (Yurt ve Keleş, 2019, s.564).

1.1.2. Azim/Sonuna Kadar Direnme

Öğretmenin yürüttüğü öğrenme-öğretme etkinlikleri, aynı zamanda, belirlenen hedeflere ulaşmaya kadar hassas düzenlemeleri gerektiren bir süreci ifade eder. Bu süreç baştan sona planlanmıştır. Planın uygulama-

da karşılaştığı sorunları aşmak için planı uygulamakla sorumlu olan öğretmenin belli bir kararlılığa ve azme sahip olması gerekir. Öğretmenin “etkili” olabilmesi için, yaptığı işin insana yapılan uzun vadeli bir yatırım olduğu bilincinden hareketle, hiçbir öğrencisinden vazgeçmeden, hiç birini yarı yolda bırakmadan planını sonuna kadar uygulama kararlılığını göstermesi gerekir.

Colker, (2008, s. 3); bu kavramın ister çocukların ihtiyaçlarıyla, isterse eğitim sorunlarıyla ilgili olsun, birinin inançları için savaşıma istekliliği olduğunu ve öğretmenlerin, çocukların ve ailelerinin yaşamlarını iyileştirmek için uzun vadeli savunucular olmaya istekli olması gerektiğini vurgular.

“Sonuna kadar direnme özelliği, belli durumlarda, öğretmenlerin, çocukların ihtiyaçlarının veya eğitim sorunlarının çözümüne dair inandıkları yollar için mücadele etmeye istekli olmalarını ifade etmektedir” (Yurt ve Keleş, 2019, s.564).

1.1.3. Risk Almaya İsteklilik

Öğretmen, öğrencisinin kazanımlarına doğrudan katkı sağlayacağını değerlendirdiği etkinlikler için, görev yaptığı okulun ve okul çevresinin psiko-sosyal, sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik sınırlarını gerektiğinde zorlayabilmeli ve hatta aşabilmelidir. Bu anlamda alışlagelmiş dışına çıkabilme iradesini gösterme yönündeki bazı girişimler, öğretmen açısından tölere edilebilir riskler olarak görülmelidir.

“Başarılı eğitimciler çocukları hedeflerine ulaştırmak için statükoyu sarsmaya isteklidirler. Büyük öğretmenler normlara karşı çıkmaya isteklidir. Risk almak, eğer, “evet” cevabı çocuğun eğitim kalitesini artıracaksa, “hayır” cevabına razı olmamak demektir” (Colker, 2008, s. 4).

1.1.4. Pragmatizm

“Pragmatizme göre edinilen bilginin doğruluğu etki ya da sonuçlarına göre değişir. Birey için olumlu sonuç veren şeyler doğru, olumsuz sonuç verenler ise yanlıştır. Pragmatizme göre eğitimin amacı, gerçeklik değiştiğinden ve bireye bağlı olduğundan dolayı sürekli değişiklik gösterir. Diğer bir anlatımla eğitimin amacı oldukça esnek bir yapıya sahiptir” (Ekiz, 2013, s. 72)

“Bir fikir yanlış ta olsa, fiil haline gelebilirse, bir inanç, bir hurafe, fert ve toplum üzerinde değişiklik yapabiliyorsa o doğrudur. ...Bu felsefede önemli olan pratik hayattaki başarıdır. Hakikat yerini faydaya bırakmaktadır” (Bolay, 2004, s. 51).

“Pragmatizm, azim ve risk alma isteğinin diğer yüzüdür. Pragmatistler uz-

laşmaya isteklidir. Hangi savaşların kazanılabileceğini ve kaynaklarını çocukları desteklemek için ne zaman kullanacaklarını bilirler. ... önemli olan nokta, etkili öğretmenlerin geçici olarak küçük kazanımlar elde ederek, hedeflerine doğru ilerleme kaydettiklerini anlamalarıdır” (Colker, 2008, s. 4).

Etkili öğretmen özelliklerinden “pragmatist” olma özelliği, öğretmenin nihai amacı doğrultusunda, kendisine en kısa sürede en üst faydayı sağlayacak davranış ve etkinlikler konusunda, belli riskler alma ve tutumları konusunda, belli tavizleri verme boyutunda da düşünülebilir.

1.1.5. Sabır

Colker (2008, s. 4); etkili öğretmen özelliklerinden “Sabır”ı anlatırken, her çocuğun hızlı öğrenemediğini, bazı davranışların en etkili öğretmeni bile zorlayabildiğini, çocukların sürekli hatırlatmalara ihtiyaçları olduğunu ve sabrın, etkili öğretmenlerin kırgınlık, hayal kırıklığı ve öfke gibi duygular için uzun ömürlü bir sigortası olduğunu belirtmektedir.

“Sınıfta farklı yeteneklerde öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin tüm bilgileri bir kerede anlamaları beklenemez. Öğretmen sabırla aynı konuyu defalarca anlatabilmeli, öğrencilerin sorularını dinlemeli, küçük olaylar karşısında sinirlenmemeli, ani çıkışlarda bulunmamalıdır. Sabırsız öğretmen, öğrenciler kendi beklentileri doğrultusunda davranışta bulunmayınca kolayca sinirlenir. Bu durum sınıfta gergin ve olumsuz bir ortama neden olabilir” (Erden, 1998, s. 40).

Sabır, diğer pek çok meslek türünden farklı olarak, belki de en çok “Öğretmenlik Mesleği” ile bütünleşmiş bir özellik olarak düşünülür. Bir bireye belli konularda bilgi, beceri ve özellikle tutum kazandırabilme mücadelesi, genellikle kısa vadeli bir mücadele değildir. Bir öğretmen için öğrencisini uzakta duran hedefe ulaştırma eylemi, küçük adımları sabırla yönetme ve yönlendirme eylemidir.

1.1.6. Esneklik

“Esnek ve yeni durumlara uyum sağlayabilen öğretmen, öğretim etkinlikleri düzenlerken de öğrencilerin ihtiyaçlarının farkına vararak, programda onların ihtiyacına uygun değişiklikler yapabilir, öğrencilere alternatif öğretim etkinlikleri sunabilir” (Erden, 1998, s. 40).

Okul ve sınıf ortamı, günümüz iletişim olanaklarının da etkisiyle, pek çok bilgi, beceri ve tutum içerikleriyle, çok çabuk ve çok yoğun olarak etkileşime geçebilen öğrencilerin yansıdığı ortamdır. Bu öğrenci etkileşimlerini çağrıştıran her bir içerik, öğrencinin o içerikle ilgili duygu ve düşüncelerini sınıf ortamına yansıtma potansiyeli taşır. Etkili öğretmen bu çok farklı öğrenci yaklaşımlarını dersi için bir avantaja çevirebilecek esneklikte olan öğretmendir.

1.1.7. Saygı

Wolker (2010, s. 66); en etkili öğretmenlerin, öğrencileri kasıtlı olarak utandırmayan, mahcup etmeyen öğretmenler olduğunu ve en yüksek saygıyı veren öğretmenlerin en yüksek saygıyı aldıklarını söyler.

Etkili öğretmen, her şeyden önce öğretmenlik mesleğine duyulan saygının; bilgiye, öğrenmeye ve öğrenciye duyulan saygıdan kaynaklandığının bilincinde olan öğretmendir. Saygı duyulan öğretmen için öğrenme-öğretme etkinlikleri çok daha rasyonel ve etkili şekilde gerçekleşir. Bu aynı zamanda öğrenciye duyulan saygının da bir tezahürüdür. Öğrenciye duyulan saygı, sadece birey olarak duyulan saygı değil aynı zamanda o bireylerin tüm farklılıklarına da duyulan saygıyı ifade eder. Etkili öğretmen farklılıkları zenginlik olarak gören ve hepsine saygıyla yaklaşmayı becerebilen öğretmendir.

1.1.8. Yaratıcılık

Colker, (2008, s. 4-5) ideal ortamın ve kaynakların sınırlı olduğu ortamlarda fiziksel olarak ‘öğretme’ için yaratıcılığın gerekli olduğunu, aynı şekilde farklı hazır bulunuşlukları olan, farklı şekillerde düşünen ve öğrenen, farklı öğrenme stillerine sahip çocuklar için yaratıcılığın gerekli olduğunu ve hepsinden önemlisinin de öğrenmeyi eğlenceli hale getirebilmek için yaratıcı olmanın gerekli olduğunu vurgular.

1.1.9. Otantiklik

Colker; bu özelliğe “öz farkındalık” da denildiğini, özgün olmanın, kim olduğunuzu ve neyi temsil ettiğinizi bilmek anlamına geldiğini ve kişiye bütünlük ve inanç verenin bu özellik olduğunu belirterek, “*küçük çocuklar karakterin kurnaz yargıçlarıdır; bir öğretmenin özgün olup olmadığını bilirler ve buna göre yanıt verirler*” (2008, s. 5) der.

Otantiklik yapısı, kendini bilmeyi, kendini kabullenmeyi, kendi olmayı ve kendine karşı dürüst olmayı ima etmektedir (Tabak vd. 2012, s. 93).

“Otantik lider; kendi düşünceleri ve davranışlarından sorumlu, diğerleri tarafından nasıl algılandıklarının farkında olan, kendilerinin ve diğerlerinin değerleri, ahlaki bakış açıları, bilgileri ve güçlü yönlerini bilen; içinde buldukları-çalıştıkları ortamı tanıyan, kendine güvenen, umudu olan, iyimser, sorunların çabuk üstesinden gelebilen ve ahlâklı bireylerdir (Avalio ve diğ., 2004’ten Akt. Kesken ve Ayyıldız, 2008, s. 737).”

1.1.10. Öğrenmeyi Sevme

Yurt ve Keleş, (2019, s.566), öğrenmeyi sevme özelliğinin etkili öğretmenlerin özelliklerinden biri olduğunu, öğrenmeyi sevmenin ve öğren-

me için çaba göstermenin mesleki gelişimde merkezi bir rol oynadığını ve bu noktada “değişime hazır olma” kavramının kritik bir kavram haline geldiğini belirtirler.

“Yaşam boyu öğrenen öğretmenler, çocuklara öğrenmenin yaşamın önemli bir parçası olduğu mesajını verir” (Colker, 2008).

Etkili öğretmen, kendi uygulamalarını sürekli gözden geçiren, daha iyiyi, daha etkiliyi arayan, olumlu sonuçlanan öğrenme etkinliklerini sabitleyip, olumsuz sonuçlanan öğrenme etkinliklerindeki eksikleri tamamlamayı kendisine dert edinebilen öğretmendir. Tüm bu çabalarında ona eşlik eden en önemli dayanak, öğrenme isteği ve açıklığını diri tutabilme becerisidir. Öğretmen, eğitim alanında ve kendi branşında sürekli olan değişimleri ve yenilikleri takip etmeli ve yeni uygulamaları mesleki repertuarına kazandırmalıdır.

1.1.11. Yüksek Enerji

Colker (2008); yüksek enerjinin her ne kadar niyetten çok mizaçla ilgili olsa da pek çok öğretmenin hissettiği bir özellik olduğunu ve çocukların çoğunluğunun, coşkularına değer veren, yüksek enerji seviyelerine sahip öğretmenlere olumlu yanıt verdiklerini belirtir (s. 5).

“İstekli bir öğretmenin öğrencileri de istekli olur. İşini severek yapan bir öğretmen, öğrencilerinin düzeyine rahatlıkla inebilir. Onlarla çocuk olabilmek, onları anlamanın ve kendini onlara anlatmanın ilk adımını oluşturur. İstek, öğrenme ortamını etkili kılar. Ve yine istek, yalnızca etkili öğretmenlerde var olur” (Erdem, 2017, s. 1).

1.1.12. Mizah Anlayışı

Colker (2008) öğrenmenin eğlenceli olması gerektiğini ve hiçbir şeyin bu mesajı spontane kahkahalarla dolu bir odadan daha fazla iletme-yeceğini vurgular (s. 5).

“Espri anlayışına sahip öğretmenler de genellikle öğrenciler tarafından sevilir. Bu özelliğe sahip öğretmenler öğrenmeyi eğlenceli bir hale getirebilir. Sınıf ortamında öğretmenin espri anlayışını geliştirmesi zor değildir. Zaten sınıfta birçok komik olay meydana gelir. Öğretmen bu olaylara öğrencilerle birlikte gülerse, kendi yanlışlarından korkmazsa sınıfta sıcak bir atmosfer oluşturabilir” (Erden, 1998, s. 41).

1.2. Etkili Müzik Öğretmeni Özellikleri

Etkili öğretmen özelliklerini “Müzik Öğretmeni” ekseninde değerlendirdiğimizde yukarıda vurgulanan aynı özelliklerin, müzik öğretmeni için de geçerli olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Ancak müzik öğretmenliği açısından bakıldığında, müziğin, insan hayatının her döneminde, insan

etkinliğinin her yan unsurunda yer aldığını, duygusal, estetik ve psikolojik bir canlı olarak insanın temel eğitiminin her aşamasında etkili olan bir disiplin olduğunu görürüz. Bu bağlamda özellikle; “heves, coşku, sabır, esneklik, yaratıcılık, farklılıklara saygılı olma ve yüksek enerji” gibi bazı özelliklerin, ‘etkili müzik öğretmeni’ olgusunun temelinde yatan, müzik eğitiminin olmazsa olmazı olan ve görece müziğe daha özgü özellikler olduklarını değerlendirmemiz gerekir.

Etkili müzik öğretmeni özellikleri ile ilgili yukarıda vurgulanan özel durumu biraz daha açmak yerinde olacaktır. Türkiye’de iki binli yıllardan günümüze değin, etkisini ve ağırlığını iyice arttıran ve temel eğitimden mesleki ve yüksek eğitime geçiş sürecini domine eden ‘sınav odaklı eğitim sistemi’nin olumsuz etkilerinin yansıdığı derslerin başında müzik dersleri gelmektedir. Müzik, resim, beden eğitimi vd. gibi bazı derslerin içeriklerinin, söz konusu ‘sınav sistemi odağı’nın dışında konumlandırılmış olması, müzik dersi özelinde; “müzik dersinin önemsiz olduğuna ilişkin yaygın bir algı”nın oluşmasına neden olmuş ve bu durum pek çok bilimsel çalışma ile tespit edilmiştir (Avcı, 2019; Bağcı ve Can, 2019; Demir ve Nacakçı, 2019; Güven ve Çelenk, 2020; Toraman, 2013; Türkmen, 2013; Yazıcı, 2012).

İkinci olarak okullarımızdaki genel müzik eğitimi dersleri için “müzik ders saatlerinin azlığı” (İlkokul-Ortaokulda haftada 1 saat, Liselerde haftada 2 saat) ve “okullardaki derslikler ve dersliklerdeki müzikal donanımın yetersizliği” olgusu, müzik dersinin ve müzik öğretmenin en önemli sorunlarının başında gelmektedir (Avcı, 2019; Azılıoğlu, 2019; Bağcı ve Can, 2019; Baz, 2019; Demir ve Nacakçı, 2019; Ertek Babaç ve Köse 2018; Gök ve Tufan, 2016).

Tüm bunlara ek olarak, yine pek çok çalışmada ortaya konulmuş olan; müzik öğretim programındaki ve ders kitaplarındaki bazı eksikler, müzik öğretmenlerinin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerindeki bazı eksiklikler, müzik öğretmenlerinin idarecilerle yaşadıkları bazı sorunlar, tüm bunların birleşiminde ortaya çıkan müzik öğretmenlerinin boş vermişliği, motivasyon ve iş doyumlarının yetersizliği ve daha da ekleyebileceğimiz pek çok sorun müzik öğretmenin etkinliği üzerinde olumsuz sonuçlara neden olmaktadır.

İşte tam da burada yukarıda vurgulanan; “heves, coşku, sabır, esneklik, yaratıcılık, farklılıklara saygılı olma ve yüksek enerji ” gibi bazı özellikler, etkili müzik öğretmeni özellikleri açısından daha hayati bir konuma gelmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; müzik öğretmeni adaylarının “etkili öğretmen” özelliklerinin “Vignette tekniği” ile incelenmesidir. Literatürde ta-

nımlanan etkili öğretmen özellikleri ekseninde, müzik öğretmeni adaylarının, hizmet öncesi dönemde aldıkları eğitim süreçlerinde, bir çeşit kısa hikâye olan Vignette tekniği kapsamında sunulan, sahada görev yaparken karşılaşmaları muhtemel durumlara gösterecekleri tepkileri yansıtan cevaplarının değerlendirilmesi ve onların bu muhtemel durumlar karşısında gösterecekleri etkili öğretmen özelliklerinin niceliği ve niteliğinin ortaya konulması, çalışmanın ana eksenini oluşturmuştur.

Araştırma aşağıdaki alt problemler ekseninde yürütülmüştür.

Birinci Alt Problem: Müzik öğretmeni adaylarının “Etkili Öğretmenlik Özellikleri”ni buldurma düzeyleri nedir?

İkinci Alt Problem: Müzik öğretmeni adaylarının “etkili öğretmenlik” özellikleri “Cinsiyetlerine ve Sınıf Düzeylerine” göre farklılaşmakta mıdır?

Üçüncü Alt Problem: Müzik öğretmeni adaylarının “etkili öğretmenlik” özellikleri “Mezun oldukları lise türüne” göre farklılaşmakta mıdır?

Dördüncü Alt Problem: Müzik öğretmeni adaylarının “etkili öğretmenlik” özellikleri “Lisans başarı düzeylerine” göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Özgün Değer

Türkiye’de özellikle zorunlu temel eğitim süreçlerinde görev yapan müzik öğretmenlerinin ‘Sınav Odaklı Eğitim Sisteminin Dışladığı Müzik Eğitimi Dersi Olgusu’nun başı çektiği, ancak buna ek olarak küçümsenmemesi gereken ders saati, müzik dersliği ve müzik araç-gereçleri eksikliği vd. gibi yaşadıkları çok fazla sorun vardır. Bu sorunlar literatürdeki pek çok çalışma bulgusu ile somutlaştırılmıştır (Avcı, 2019; Azılıoğlu, 2019; Bağcı ve Can, 2019; Baz, 2019; Demir ve Nacakçı, 2019; Ertek Babaç ve Köse, 2018; Gök ve Tufan, 2016; Güven ve Çelenk 2020; Toraman, 2013; Türkmen, 2013; Yazıcı, 2012).

Bu sorunlarla mücadele edebilmek için, müzik öğretmenlerinin “etkili öğretmen” özelliklerini daha fazla gösterebilme aşamasında oluşturacakları anlamlı fark, bir çıkış yolu olarak düşünülmüştür.

Akbulut (2006) etkili müzik öğretmenin kişisel niteliklerinden bazıları; hoşgörülü olma, sabırlı olma, açık fikirli olma, anlayışlı olma, cesaretlendirici olma, destekleyici ve sorun çözücü olma, güvenilir olma, güler yüzlü olma, şakacı olma, yeniliklere açık olma şeklinde tanımlarken, mesleki niteliklerini de genel kültür, alan bilgisi, pedagojik formasyon ve iletişim becerilerinin oluşturduğunu belirtir.

Etkili öğretmen özelliklerini kazandırmaya dönük en önemli eğitim aşaması, şüphesiz bu alandaki mesleki müzik eğitiminin en üst aşaması olan müzik öğretmenliği lisans programı bünyesinde müzik öğretmeni adaylarının aldıkları eğitimlerdir. Müzik öğretmeni adaylarının bu aşamada aldıkları eğitim kapsamında edinecekleri etkili öğretmen özellikleri, onların asıl meslek yaşamlarında karşılaşacakları farklı durumlara gösterecekleri tepkilerinin, bu durumlar karşısındaki dayanıklılıklarının ve mücadele azimlerinin belirleyicileri olacaktır. Çünkü etkili müzik öğretmeni sadece öğretim programına olan hâkimiyetiyle değil, programın uygulamaya yansıyan boyutlarında karşılaşacağı sorunlarla baş edebilme gücüyle de değerlendirilmesi gereken öğretmendir.

Bu çalışmada; müzik öğretmeni adaylarının, mesleğe başladıklarında karşılaşmaları muhtemel sorun alanları karşısında nasıl tepki vermeyi düşündüklerini ortaya koymaya çalışan Vignette'ler (Kısa Hikâyeler) oluşturulmuş, öğretmen adaylarının bu durumlar karşısında ne yapacaklarına ilişkin görüşleri, puanlanarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler, merkeze alınan “etkili öğretmen” özellikleri ile karşılaştırılarak müzik öğretmeni adaylarının “etkili öğretmen” özelliklerini ne düzeyde yansıttıklarına ilişkin kestirimlerde bulunulmuştur. Çalışma, müzik öğretmeni adaylarının etkili öğretmen özelliklerini tespit etmeye odaklanan ve bunu Vignette tekniği ile yapmaya çalışan öncü çalışmalardan olduğu için özellikle önemli bir çalışma olarak değerlendirilmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmıştır. Bilindiği üzere nitel araştırmalarda katılımcıların bir olay ya da olguya yönelik bakış açıları, algıları ve araştırılan olay ya da olgu hakkındaki düşünceleri kendi perspektiflerinden derinlemesine incelenmeye çalışılır (Ekiz, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da araştırma verilerinin, katılımcıların doğal ortamlarında ifade ettiği şekilde toplanması ve bütüncül olarak ele alınması (Creswell, 2016) planlanmış ve çalışma bu kapsamda yürütülmüştür.

Bu araştırmada öğretmen eğitiminde son yıllarda sıkça kullanılmaya başlanan “Vignette (kısa hikâye)” tekniğinden yararlanılmıştır. Vignette tekniği nicel araştırmalarda kullanıldığı gibi son yıllarda nitel araştırma yaklaşımı kapsamında da kullanılmaktadır. Vignette katılımcılara duruma veya olaya ilişkin düşüncelerini kendi cümleleriyle ifade edebilme olanağı sağladığı için nitel araştırmaya dayalı çalışmalara uygun bir tekniktir (Kaya ve Kaya, 2013). “Vignette’ler, belirli durumlardaki varsayımsal karakterler hakkında, görüşülen kişinin yanıt vermeye davet edildiği kısa öykülerdir” (Finch, 1987, s. 105).

“Vignette, gerçek veya yaşanması muhtemel olaylardan hazırlanan, sonu veya ortası eksik bırakılan, şekil, resim vb. görseller içerebilen, yazılı, sözlü veya çevrimiçi sunulan bir hikâye türüdür. Literatürde diğer hikâye türleri ile karıştırılan vignetteler, oldukça uzun ve detaylı rapor edilmesi gereken analiz ve tartışma kısımlarını içeren örnek olay çalışmalarından, katılımcıların yazdığı ve onların bakış açılarını içeren örnek olay hikâyelerinden ve gelecekle ilgili varsayımları içeren senaryolardan farklı bir hikâye türüdür. Ayrıca vignette’lerde, öğrenenin varsayımsal veya gerçeğe dayalı bir olay esnasında oradaymış gibi veya olayı yaşarmış gibi hissetmesi amaçlanır (Kaya ve Kaya, 2013, s.138).”

Jeffries ve Meader (2005, s.18), “Using Vignettes to Build and Assess Teacher Understanding of Instructional Strategies” isimli çalışmalarında; öğretmen eğitimi derslerinde pedagojik anlayışı değerlendirmenin bir yöntemi olarak Vignette’leri 1995’ten beri kullandıklarını, Vignette’lerin oldukça etkili bir değerlendirme aracı olduğuna inandıklarını, onun güçlü bir tahmin bileşenine sahip olabileceğini ve öğretmen anlayışını ortaya çıkarmak ve geliştirmek için zengin bir öğrenme deneyimi sağlayabileceğini düşündüklerini belirtmektedirler.

“Vignette kullanımının olumlu yönleri göz önüne alındığında, öğretmenin pedagojik anlayışını ortaya çıkarmak için Vignette’leri bir değerlendirme görevi olarak kullanan iki çevrimiçi öğretmen eğitimi kursunda 1998-2003 yılları arasında toplanan verilerin bir analizini yaptık. Araştırma literatürüne ve deneyimlerimize ve sonuçlarımıza dayanarak, Vignette’lerin öğretmen anlayışını değerlendirmek ve öğretim stratejilerinin uygun öğretmen uygulamasını öngörmek için güçlü bir aday olduğuna inanıyoruz (Jeffries ve Meader, 2005, s.20).”

Kaya ve Kaya (2013); Vignette’lerin birçok eğitimsel amaç için kullanıldığını, bunların eğitim politikaları ile ilgili sorunlar, bireylerin ahlak ilkeleri ve davranışlarını tespit etme, hizmet içindeki öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama ve özellikle eğitim fakültelerindeki derslerde öğretimsel ve değerlendirme amaçlı, nitel ve nicel araştırmalarda veri toplama aracı olma gibi amaçlar olduğunu ifade etmektedirler.

Kaya ve Kaya (2013) çalışmalarında çok farklı Vignette biçimi olduğunu belirterek bunları; “Çizimlerin Kullanıldığı Vignette Örneği”, “Neden ve Nasıl Sorularına Ayrıntılı Cevaplar Alınacak Vignette Örneği”, “Olası Tehlikeli Bir Durumu Sunan Vignette Örneği”, “Bağlayıcı Vignette Örneği” ve “Katılımcının Kendisi ve Karakter İçin Farklı Cevaplar Vermesi Olası Vignette Örneği” şeklinde ayırmışlardır.

Bu çalışmada “Katılımcının Kendisi ve Karakter İçin Farklı Cevaplar Vermesi Olası Vignette Örneği” kapsamında oluşturulmuş Vignette’ler kullanılmıştır. Barter ve Renold, (2000) nitel araştırmalar kapsamında kullanılan Vignettelerin, “katılımcılara durumu veya olayı kendi cümlele-

ri ile ifade edebilmelerini sağladığını, çünkü katılımcılara ortaya konulan durum veya olayla ilgili sorular yöneltildiğinde, hikâye içerisindeki karakterin nasıl davranacağını veya kendilerinin nasıl davranacağını hayal etmelerinin” istendiğini belirtir (Aktaran: Kaya ve Kaya, 2013, s.136). Bu çalışmada müzik öğretmeni adaylarına sunulan kısa hikâyelerle, kendilerinin etkili öğretmen özelliklerine yönelik algıları, kendi ifadeleriyle incelenmeye çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim görmekte olan 96 kişilik müzik öğretmeni adayı grubudur. Katılımcıların 66’sı kız, 30’u erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubu Tablosu

Sınıf Düzeyi	Kız	Erkek	Toplam
Sınıf	12	4	16
Sınıf	6	7	13
Sınıf	29	10	39
Sınıf	19	9	28
Toplam	66	30	96

2.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada “Etkili Öğretmen” özellikleri açısından Colker (2008) “Twelve characteristics of effective early childhood teachers” isimli çalışmasında belirlediği 12 farklı öğretmen özelliği, (heves/coşku, sonuna kadar direnme, risk almaya isteklilik, pragmatizm, sabır, esneklik, saygı, yaratıcılık, otantiklik, öğrenmeyi sevme, yüksek enerji ve mizah duygusu) ölçüt olarak alınmıştır.

Farklı çalışmalarda farklı şekilde sıralanan etkili öğretmen özellikleri içinden, Colker (2008)’in çalışmasında sıraladığı özelliklerin kriter alınmasının temel nedeni; her ne kadar Colker’ın sıraladığı özellikler okul öncesi öğretmenleri açısından belirlenmiş olsa da, bu özellikler içinde bazılarının müzik eğitimi ve müzik öğretmeni açısından göze batan özellikler olmasıdır. Bu özellikler içinde; “heves, coşku, sabır, esneklik, yaratıcılık, farklılıklara saygılı olma ve yüksek enerji” gibi etkili öğretmen özellikleri; sınav odaklı eğitim sisteminin etkilerinden daha olumsuz olarak etkilenme potansiyeli olan müzik eğitimi dersleri düşünüldüğünde,

müzik öğretmeni ile görece daha fazla özdeşleşen ‘etkili öğretmen’ özellikleridir. Bir başka deyişle bu özellikler, günümüz müzik öğretmenin özelliikle dikkat etmesi gereken, mesleği gereği ondan beklenen ve asla taviz vermemesi gereken müzik eğitimine özgü özellikler olarak değerlendirilmelidir.

Bu kapsamda; araştırmacılar tarafından Colker (2008)’in çalışmasında sıraladığı 12 etkili öğretmen özelliğini ortaya çıkarmaya dönük olarak hazırlanmış olan 12 Vignette (Kısa Hikâye) oluşturuldu. Oluşturulan bu Vignette’lerdeki durumlar, çalışma grubundaki kız ve erkek müzik öğretmeni adaylarına sunulurken, hikâye sonlarının, “öğretmenin yerinde siz olsaydınız ne yapardınız?” şeklinde tamamlanması beklenmiş ve değerlendirmeler, cevaplayan öğretmen adayının cinsiyetinden etkilenmesin diye hikâye kahramanı olan müzik öğretmenleri, kız-erkek ismi yerine alfabetik sırayla harflendirilerek (Öğretmen A, Öğretmen B gibi) isimlendirilmiştir.

Bu çalışmada, müzik öğretmenlerinin karşılaşmaları muhtemel durumlara ilişkin Vignette’ler (Kısa Hikâyeler) aşağıda verilmiştir. Buna göre;

Tablo 2. *Etkili Müzik Öğretmeni Özellikleri ile Eşleştirilmiş Vignette’ler (Kısa Hikâye) Tablosu*

Etkili Öğretmen Özelliği	Özelliğe İlişkin Vignette (Kısa Hikâye)
Heves/Coşku	<p>Öğretmen “A”, mesleğini çok seven bir müzik öğretmenidir. Ancak çalıştığı okulun düzenlediği veli toplantılarına gelen velilerden neredeyse hiç biri, çocuğunun müzik dersi ile ilgili bilgi almak veya görüşmek için kendisine başvurmamaktadır.</p> <p>Bu durumun nedeninin, özellikle sınav içeriklerinde müzik, resim vb. dersler olmadığı için kendi dersinin önemsiz ve gereksiz olduğuna ilişkin oluşan algının olduğunu bilmekte ve üzülmemektedir.</p> <p>Bundan dolayı mesleğine ilişkin heves ve coşkusunu daha ne kadar sürdürebileceğini düşünmeye başlamıştır.</p> <p>Siz de kendinizi Öğretmen “A”nın yerine koyduğunuzda bu durumda ne yapardınız?</p>
Azım/Sonuna Kadar Direnme	<p>Müzik öğretmeni “B”, yıl boyunca öğrencileri için müzik dersi kazanımlarını gerçekleştirmeye dönük yoğun çalışmalarda bulunmuş ve yılsonunda değerlendirmelerini bitirerek, öğrencilerin karne notlarını yazmaya başlamıştır.</p> <p>Ancak velilerin özellikle müzik, resim, beden eğitimi derslerine ait karne notlarını, en yüksek notlar olarak bekleediklerini ve bu derslerden düşük karne notlarına itiraz ederek okul idaresi üzerinde baskı oluşturduklarını da bilmektedir.</p> <p>Öğretmen “B”, müzik dersinde çok istekli ve aktif olan başarılı öğrencilerle, daha pasif olan öğrencilerine not verirken bu baskıyı hissetmektedir.</p> <p>Bunu yaşayan müzik öğretmeni siz olsaydınız bu durum karşısında tutumunuz ne olurdu?</p>

Risk Almaya İsteklilik	<p>Öğretmen “C” müzik öğretmeni olduğu lisede, yetenekli öğrencilerden bir “çok sesli koro” oluşturmuştur. Öğretmen “C”, öğrencilerinin istekli ve özverili çalışmalarını sonucunda koronun çok iyi bir seviyeye ulaştığını gözlemlemektedir.</p> <p>Bu koronun, Ankara’daki korolar şenliğine katılarak hem çalışmalarını sergilemeleri hem de okulu temsil etmeleri gerektiğini düşünmektedir. Bu düşüncesini zümresine açtığı anda, arkadaşları; bunun için ödenekleri olmadığını, öğrencilerle birlikte böyle bir yolculuğun ulaşım, güvenlik, konaklama vb. açılardan riskli olabileceğini, ailelerin bu konuya sıcak bakmayabileceklerini söyler.</p>
Pragmatizm	<p>Bu durumda kalan müzik öğretmeni siz olsaydınız ne yapardınız?</p> <p>Öğretmen “D”, müzik dersi öğretim programına sıkı sıkıya bağlıdır ve programı planladığı gibi aksatmadan devam ettirmeye çalışmaktadır. Ancak Öğretmen “D” nin okulunda müzik dersliği yoktur ve bu durum program kazanımlarının yeterli düzeyde oluşmasında önemli bir engel teşkil etmektedir.</p> <p>Öğretmen “D”, aslında imkânlar zorlandığında müzik dersliği yapılabilecek âtıl bir mekânı da tespit etmiştir. Ancak okul müdürü, bu alanın önceliğini, müzik dersliği olarak düşünmemektedir.</p> <p>Öğretmen “D”, bir yandan öğretim programını aksatmadan uygulamak, bir yandan da okuluna bir müzik dersliği açtırabilmek için ne gibi çaba veya fedakârlıkta bulunabileceği arasında bir ikilemde kalmaktadır.</p>
Sabır	<p>Siz Öğretmen “D” nin yerinde olsaydınız bu konudaki tutumunuz ne olurdu?</p> <p>Öğretmen “E”, müzik öğretmenidir. Öğrencilerden bazıları müzik dersini gereksiz, anlamsız ve etkisiz bir ders olarak görmekte, müziğe yetenekleri olmadığını düşündüklerinden kendilerinin müzik dersinden muaf tutulmalarını talep etmektedirler.</p> <p>Öğretmen “E”, bu düşüncenin yanlış olduğunu, müziği sevmek ve müzikle meşgul olmak için müzik yeteneğinin gerekmediğini derslerinde tekrar tekrar belirtmesine rağmen öğrencilerinin bu tutumu koruduklarını gözlemlemektedir.</p>
Esneklik	<p>Öğretmen “F” müzik öğretmenidir. 7. Sınıflarla yapacağı dersin kazanımı “Mü.7.A.5. Yurdumuza ait müzik türlerinden eserler seslendirir” şeklindedir.</p> <p>Kazanımın açıklamasında “<i>Türk halk müziği, Türk sanat müziği, dinî müzik, mehter müziği ve çok sesli Türk müziklerinden seçkin örnekler (Örneğin Hacı Taşan, Nida Tüfekçi, Kâni Karaca, Bekir Sıtkı Sezgin, Selahattin İçli gibi önemli müzisyenler tarafından seslendirilmiş eserler) öğrencilerin ses sınırlarına ve sınıf düzeyine uygun olarak verilmelidir</i>” denmiş ve öğretmen “F” de planlamasını buna göre yapmıştır.</p> <p>Dersin girişinde öğrencilerine;</p> <p>“Arkadaşlar bu haftaki dersimizde ülkemize ait müzik türlerinden eserler seslendireceğiz.”</p> <p>“Sizlerin bu müzik türlerinden bildiğiniz eserler var mı? Söyler misiniz?” şeklinde bir soru sorar ve öğrencilerden; ‘pop müzik’, ‘rap müzik’ ve ‘hip hop’ gibi türlere ilişkin geri bildirim alır. Oysa kazanımın içeriğinde bu türlere atf yapılmamıştır.</p> <p>Öğretmen çocuklara: “Neden bu müzikler?” diye sorduğunda...</p> <p>Öğrenciler: “Öğretmenim bu müzikler de yurdumuzda mevcut!...” cevabını verirler...</p> <p>Siz Öğretmen “F” nin yerinde olsanız dersin işlenişine ilişkin tutumunuz ne olurdu?</p>

Saygı	<p>Öğretmen “G”, ilk kez 5. sınıflarla başladığı müzik derslerinde öğrencilerini tanıma etkinlikleri yapmaktadır.</p> <p>“Çocuklar eminim hepiniz çok güzel şarkılar söylüyorsunuzdur. Kim bize bir şarkı söyleyecek?”</p> <p>Çocuklar hep birlikte bir öğrenciye dönerek...</p> <p>“Muayyad öğretmenim... Muayyad’ın güzel sesi var. O söylesin...”</p> <p>O sırada Ayşe parmak kaldırarak söz ister.</p> <p>“Öğretmenim evet Muayyad’ın güzel sesi var ama O Suriye’li olduğu için hep Arapça şarkılar söylüyor...”</p> <p>Siz Öğretmen “G” nin yerinde olsaydınız bu durumda ne yapardınız?</p>
Yaratıcılık	<p>Öğretmen “İ”, müzik öğretmenliği lisans programında aldığı eğitimlerde; örgün temel müzik eğitimi süreçlerindeki öğrencilerin müziksel yeteneklerinin farklı düzeylerde olacağını, teknik anlamda müziksel algı, müziksel işitme ve müziksel söyleme-çalma yeteneği bulunan birkaç öğrenci dışında öğrencilerin çoğunluğunun müziksel yeteneklerinin orta ve bir kısmının da çok düşük olacağını öğrenmiştir.</p> <p>Nitekim yeni başladığı müzik öğretmenliği mesleğinde, müzik derslerini yürüttüğü sınıflardaki durumun da bu yönde olduğunu tespit etmiştir.</p> <p>Siz Öğretmen “İ” nin yerinde olsaydınız, bu farklı müzik yeteneğindeki öğrenciler için ne gibi uygulamalar yapardınız?</p>
Otantiklik	<p>Öğretmen “J”, müzik öğretmeni olduğu okulun öğretmenler kurulu toplantılarında, her zaman söz almakta, müzik dersine ilişkin eksikleri, ihtiyaçları dile getirmekte, okul içi ve okul dışı müzikal etkinlikler için çeşitli destek taleplerinde bulunmaktadır. Ancak çoğu zaman bu taleplerine tatmin edici cevaplar alamamakta ve mevcut sorunlarla görevine devam etmektedir.</p> <p>Yine böyle bir toplantıda, kendi dersine ilişkin bu talepleri vurguladığı esnada, müdür yardımcılardan biri;</p> <p>“Hocam bu ders lay lay lom bir ders...Çalın söyleyin...Diğer derslerdeki gibi öğrencinin sınavlarda başarılı olma zorunluluğu gibi bir sıkıntınız yok...Okuldaki en kolay branş zaten müzik...Bana versinler ben de yaparım...Nedir sürekli aynı istekler, aynı şikayetler...”</p> <p>şeklinde bir çıkış yapar.</p> <p>Siz Öğretmen “J” nin yerinde olsaydınız müdür yardımcısına nasıl cevap verirdiniz?</p>
Öğrenmeyi Sevmeye	<p>Öğretmen “K”, 20 yıllık müzik öğretmenidir. Kendisi davranışçı öğrenme kuramlarının hâkim olduğu lisans programlarının uygulandığı dönemin mezunudur.</p> <p>Öğretmen “K”, kendisinin yılların öğretmeni olduğunu ve müzik eğitiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda yeterli tecrübesinin ve donanımının bulunduğunu düşünmektedir.</p> <p>Ancak şu anda mevcut müzik öğretim programları bilişsel kuramlara ve bunlar içinde de özellikle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim uygulamaları öngörmektedir.</p> <p>Öğretmen “K” ye; işbirlikli öğrenme, problem temelli öğrenme, sorgulama temelli öğrenme, proje tabanlı öğrenme vb. gibi yapılandırmacılığın öğretim uygulamaları hakkında seminer dönemlerinde hizmet içi eğitimlerin verileceği tebliğ edilmiştir.</p> <p>Öğretmen “K”, eğitim-öğretim dönemleri başında ve sonunda verilen tamamlayıcı öğrenmelere dönük hizmet içi eğitimlerin yeterince etkili olmadığını da düşünmektedir.</p> <p>Siz Öğretmen “K” nin yerinde olsaydınız bu konuda nasıl davranırdınız?</p>

Yüksek Enerji	Okul müdürü, 1 Kasım'da müzik öğretmeni "L"yi odasına çağırarak; ilçe milli eğitim müdürlüğü tarafından bu yıl ki "10 Kasım Atamızı Anma Etkinlikleri" kapsamında "Atatürk'ün Sevdiği Şarkılar" konseri istendiğini ve bu görevin de kendi okullarına verildiğini söyler. Öğretmen "L", bu konserin yetişmesi için çok kısıtlı bir sürenin olduğunu farkındadır. Öğretmen "L" nin yerinde siz olsaydınız müdürünüze nasıl bir tepki verirdiniz?
Mizah Duygusu	Müzik öğretmeni "M" nin bir sonraki dersi, 8. Sınıflardır. Tiyatro kulübünden Burak ve Aslı, Öğretmen "M" nin yanına gelerek... Burak: Öğretmenim bu derste arkadaşlarımızla hazırlık yaptık. Aslı: Bazı şarkıcıların kliplerini ve şarkılarını komik taklitlerle canlandırmak istiyoruz. Çok güleceğimize eminiz. Burak: Müzikleri akıllı tahtadan açacağız ve klipleri dramatize edeceğiz. Aslı: Ama dersiniz biraz kaynayacak ve çok gürültü olabilir. Öğretmen "M" nin yerinde olsaydınız sizin bu talebe karşı tavrınız ne

Hazırlanan kısa hikâyeler, karşılığı olan etkili öğretmen özellikleri ile eşleştirilerek, alanında uzman 4 öğretim üyesine sunulmuş ve onların bu kısa hikâyeler ve eşleştirildikleri etkili öğretmen özellikleri ile uyumu konusundaki görüşlere göre hikâyelere son şekli verilmiştir. Kısa hikâyelerin anlaşılabilirliği için hikâyeler uygulamadan önce 15 müzik öğretmeni aday öğrenciye okutulmuş ve onların dönütlerine göre hikâyeler tekrar kontrol edilmiştir.

Hikâyelere son şekli verildikten sonra oluşturulan Vignette'ler araştırmacılar tarafından çalışma grubundaki müzik öğretmeni adaylarına yüz yüze sunulmuş ve katılımcılardan "Müzik öğretmenin yerinde siz olsaydınız ne yapardınız" şeklindeki değerlendirmelerini ilgili hikâyenin altındaki boşluğa yazılı olarak belirtmeleri sağlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında, çalışma grubuna sunulan kısa hikâyelere verilen cevaplarla ilişkilendirilen "etkili öğretmen özellikleri"nin tespiti için dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır.

"Dereceli Puanlama Anahtarı; performansı tanımlayan ölçütleri içeren puanlama rehberidir. Herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır. Dereceli puanlama anahtarı, öğretmen ve öğrencilerin yeterliliklerinin açık tanımını vermesi nedeniyle kullanışlıdır ve dörtlü bir performans düzeyinin kullanılması daha işlevseldir" (MEB, 2009, s. 111). Bıçak (2008, s. 212) dereceleme ölçeklerinde amacın, davranışın yerine getirilip getirilmediğini belirlemekten daha ziyade, bir davranışın hangi düzeyde olup olmadığını tespit etmek olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda hazırlanan dereceli puanlama ölçeğine ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir.

Tablo 3. Dereceli Puanlama Anahtarı Tanıtım Tablosu

Özelliği Gösterme Düzeyi	Puan	Ölçüt Tanımlamaları
Yetersiz	1,0 - 1,74 Puan Arası	'Etkili Öğretmen özellikleri öğretmen adayında mevcut değil.
Kısmen Yeterli	1,75 - 2,49 Puan Arası	'Etkili Öğretmen özellikleri öğretmen adayında kısmen mevcut ancak özellik geliştirilebilir niteliktedir.
Yeterli	2,5 - 3,24 Puan Arası	'Etkili Öğretmen özellikleri öğretmen adayında mevcut.
Üst Düzeyde	3,25 - 4,0 Puan Arası	'Etkili Öğretmen' özelliklerine göre, öğretmen adayının etkili öğretmenlik özellikleri üst düzeyde.

Müzik öğretmeni adaylarının Vignette'lere verdikleri cevaplar araştırmacılar tarafından detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Bu analizde katılımcıların verdikleri cevaplar, dereceli puanlama anahtarındaki özellikleri gösterme düzeyine göre gruplandırılmış ve her oluşan özellik seviyesi, özelliğe denk gelen puanlarla puanlanmıştır. Çalışmayı yürüten iki araştırmacı, verilen cevapları birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirmişlerdir. Puanlayıcılar arasındaki uyuma dönük değerlendirmelere göre:

Puanlayıcıların etkili müzik öğretmeni özelliklerine dönük puanlamaları arasındaki uyum, ilgili ölçüt tanımının bulunduğu puan aralığına göre; "Genel Sonuç" düzeyinde % 100,

Puanlayıcıların etkili müzik öğretmeni özelliklerine dönük puanlamaları arasındaki uyum, ilgili ölçüt tanımının bulunduğu puan aralığına göre; "Sınıf Düzeyi" düzeyinde % 100,

Puanlayıcıların etkili müzik öğretmeni özelliklerine dönük puanlamaları arasındaki uyum, ilgili ölçüt tanımının bulunduğu puan aralığına göre; "Cinsiyet" düzeyinde % 100,

Puanlayıcıların etkili müzik öğretmeni özelliklerine dönük puanlamaları arasındaki uyum, ilgili ölçüt tanımının bulunduğu puan aralığına göre; "12 Farklı Özellik" düzeyinde % 58,3 olarak tespit edilmiştir.

Buradan hareketle puanlamalar arasında yeterli güvenirliliğin olduğu değerlendirilmiştir.

Çalışmanın diğer verileri üzerinde, normallik dağılımı ve korelasyon katsayısının tespitine dönük analizler yapılmış ve bulgular ve yorum bölümünde gösterilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Çalışmadan elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir. Buna göre:

1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Araştırmanın birinci alt problemi; Müzik öğretmeni adaylarının "etkili öğretmen" özelliklerini bulundurma düzeyleri nedir? şeklindedir.

Tablo 4. Puanlayıcıların Değerlendirmeleri Sonucu Oluşan Etkili Öğretmen Özellik Düzeyleri Tablosu

Sınıflar	Puanlayıcıların Sonuçları		Etkili Öğretmen Özellik Puanları	Ölçüt Tanımlamaları
	Birinci Puanlayıcı	İkinci Puanlayıcı		
sınıflar	2,47	2,18	2,33	Kısmen Yeterli
sınıflar	2,00	2,22	2,11	Kısmen Yeterli
sınıflar	2,33	2,24	2,29	Kısmen Yeterli
sınıflar	2,24	1,96	2,10	Kısmen Yeterli
Tüm Sınıflar Ortalaması	2,26	2,15	2,21	Nihai Sonuç: Kısmen Yeterli

Tabloya göre çalışma grubundaki müzik öğretmeni adaylarının etkili öğretmen özelliklerinin düzeyi; tüm sınıflarda ve her iki puanlayıcıda da aynı aralıkta bulunan ölçüt tanımlamasına göre “Kısmen Yeterli” (1,75-2,49 arası) (Bkz. Tablo 3) olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre müzik öğretmeni adaylarının etkili öğretmen özellik düzeyleri *yeterli olmamakla birlikte bu düzeylerin geliştirilebilir olduğu görülmektedir.*

Veriler; çalışmada temele alınan 12 etkili öğretmen özelliğinin her birindeki duruma göre analiz edildiğinde aşağıdaki gibi bir tablo ortaya çıkmıştır. Buna göre:

Tablo 5. On iki Etkili Öğretmen Özelliğinin Her Birindeki Düzeyler Tablosu

Etkili Öğretmen Özelliği	Puanlayıcılar	Her Bir Özellik İçin Toplam Puanlar Tüm Sınıflar Ortalaması		Özelliklerin Düzeyleri ve Puanlayıcılar Arasındaki Dağılım	Puanlayıcı Ortalamalarına Göre Nihai Ölçüt Tanımlamaları
		1, 2, 3 ve 4. sınıflar			
1. Heves/Coşku	1.Puanlayıcı	2,87+2,00+2,51+2,43	2,45	<i>Kısmen Yeterli</i>	2,26 Kısmen Yeterli*
	2.Puanlayıcı	1,93+2,15+2,23+2,00	2,07	<i>Kısmen Yeterli</i>	
2. Azim/ Sonuna Kadar Direnme	1.Puanlayıcı	3,06+2,62+2,82+3,18	2,92	<i>Yeterli</i>	2,45 Kısmen Yeterli
	2.Puanlayıcı	1,93+2,00+1,97+2,00	1,98	<i>Kısmen Yeterli</i>	
3. Saygı	1.Puanlayıcı	3,06+2,85+2,97+3,21	3,02	<i>Yeterli</i>	2,64 Yeterli
	2.Puanlayıcı	2,06+2,25+2,41+2,29	2,25	<i>Kısmen Yeterli</i>	
4. Risk Almaya İsteklilik	1.Puanlayıcı	2,56+1,85+2,28+2,43	2,28	<i>Kısmen Yeterli</i>	2,39 Kısmen Yeterli*
	2.Puanlayıcı	2,56+2,54+2,51+2,36	2,49	<i>Kısmen Yeterli</i>	
5. Pragmatizm	1.Puanlayıcı	2,12+1,38+2,00+2,39	1,97	<i>Kısmen Yeterli</i>	2,00 Kısmen Yeterli*
	2.Puanlayıcı	2,00+1,85+2,05+2,11	2,02	<i>Kısmen Yeterli</i>	
6. Sabır	1.Puanlayıcı	2,50+2,54+2,18+2,43	2,41	<i>Kısmen Yeterli</i>	2,22 Kısmen Yeterli*
	2.Puanlayıcı	1,94+2,00+2,13+2,04	2,02	<i>Kısmen Yeterli</i>	

7. Yüksek Enerji	1.Puanlayıcı	2,56+2,08+2,12+2,36	2,28 Kısmen Yeterli	2,36 Kısmen Yeterli*
	2.Puanlayıcı	2,69+2,54+2,12+2,36	2,43 Kısmen Yeterli	
8. Esneklik	1.Puanlayıcı	1,62+1,38+1,72+1,46	1,55 Yetersiz	1,71 Yetersiz
	2.Puanlayıcı	1,93+1,92+1,89+1,75	1,87 Kısmen yeterli	
9. Yaratıcılık	1.Puanlayıcı	1,62+1,70+2,28+2,32	1,98 Kısmen Yeterli	2,05 Kısmen Yeterli*
	2.Puanlayıcı	2,06+2,31+2,23+1,89	2,12 Kısmen Yeterli	
10. Mizah Duygusu	1.Puanlayıcı	2,81+1,85+2,38+1,67	2,18 Kısmen Yeterli	2,36 Kısmen Yeterli
	2.Puanlayıcı	2,75+2,62+2,61+2,18	2,54 Yeterli	
11. Öğrenmeyi Sevme,	1.Puanlayıcı	2,68+2,38+2,56+2,00	2,40 Kısmen Yeterli	2,48 Kısmen Yeterli
	2.Puanlayıcı	2,68+3,00+2,59+2,00	2,56 Yeterli	
12. Otantiklik	1.Puanlayıcı	2,18+1,31+2,03+1,89	1,85 Kısmen Yeterli	1,83 Kısmen yeterli*
	2.Puanlayıcı	1,93+1,69+1,87+1,72	1,80 Kısmen Yeterli	

Tabloda () işareti ile işaretlenmiş olan özellik maddeleri; puanlayıcıların her bir özellik ile ilgili olarak aynı puanlama uyumunu gösteren maddelerdir. Bu bağlamda, puanlayıcılar 12 özelliğinden 7 tanesi ile ilgili olarak aynı ölçüt aralığındaki sonuçları yansıtan puanlamalar yapmışlardır. Diğer 5 özellik ile ilgili puanlamalar arasındaki farklar da, uzak ölçütler arasında değil, komşu ölçütler arasında oluşan küçük farklardır. Yani; “yetersiz ile kısmen yeterli” veya “kısmen yeterli ile yeterli” arasındaki gibi.*

Tablo 5’te; müzik öğretmeni adaylarının etkili öğretmen özellik düzeylerinin, ayrı ayrı her bir etkili öğretmen özelliğine göre analizi sonucunda; öğretmen adaylarının “Saygı” özelliğinde “yeterli” oldukları, “Esneklik” özelliğinde ise “yetersiz” oldukları sonucuna varılmıştır. Diğer 10 özelliğede müzik öğretmeni adaylarının “Kısmen Yeterli” oldukları görülmektedir.

Yurt ve Keleş (2019, s. 574) aynı etkili öğretmen özellikleri ile ilgili olarak okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarında; “katılımcıların çoğunluğunun hevesli/coşkulu olma ve otantik olma özelliklerini sergilemelerinin yeterli düzeyde olduğunu; öğrenmeyi sevme, pragmatist olma, farklılıklara saygı gösterme, yaratıcı olma ve mizah anlayışı özelliklerini sergilemede çeşitli iyileştirmelere açık olduklarını, pragmatist olma ve öğrenmeyi sevme özelliğini sergilemede ise yetersiz düzeyde olduklarını” tespit etmişlerdir.

Aynı çalışmada; (s. 577-578) katılımcıların çoğunluğunun (N:20) “Saygı/Farklılıklara saygı duyma” özelliğini “yetersiz” düzeyde sergiledikleri, ancak bir diğer çoğunluktaki (N:16) katılımcının da bu özelliği “yeterli” düzeyde sergilediği tespit edilmiştir.

Etkili öğretmen özelliklerinden “Saygı” özelliği için Wolker (2010, s. 66); en etkili öğretmenlerin, öğrencileri kasıtlı olarak utandırmayan, mahcup etmeyen öğretmenler olduğunu ve en yüksek saygıyı veren öğretmenlerin en yüksek saygıyı aldıklarını söyler.

Barışeri Ahmethan ve Yiğit, (2018), müzik öğretmeni adaylarının ideal müzik öğretmeni algılarını metaforlarla ifade edişlerini inceleyen çalışmalarında; çalışma grubundaki müzik öğretmeni adaylarının, “ideal müzik öğretmenin terazi gibi olması gerektiğini, öğrencilerini kıyaslamadan ve birbirlerinden ayırmadan, bütün öğrencilerine aynı değeri veren bir kişilikte olmaları gerektiğini düşündüklerini tespit etmiştir (s. 215).

Buradan hareketle hem mesleğe, hem öğrenciye hem de öğrenciler arasındaki farklılıklara dönük “saygı” açısından müzik öğretmeni adaylarının etkili öğretmen özelliğini yansıttıklarını söyleyebiliriz.

Müzik öğretmeni adaylarının etkili öğretmen özellik düzeylerinden “Esneklik” özelliğine ilişkin düzeyleri “yetersiz” olarak tespit edilmiştir.

Yurt ve Keleş (2019, s. 577) katılımcıların çoğunluğunun (N:25) esnek olma özelliğini “yeterli” düzeyde sergilediklerini ancak bir o kadar da (N:24) katılımcının bu özelliği “yetersiz” düzeyde sergilediklerini tespit etmişlerdir.

Etkili öğretmen özelliklerinden “Esneklik” özelliği ile ilgili olarak Erden; (1998, s.40) “Esnek ve yeni durumlara uyum sağlayabilen öğretmen, öğretim etkinlikleri düzenlerken de öğrencilerin ihtiyaçlarının farkına vararak, programda onların ihtiyacına uygun değişiklikler yapabilir, öğrencilere alternatif öğretim etkinlikleri sunabilir” demektedir.

Etkili öğretmenler tahmin edilemez durumlar için hazırlıklıdır ve kendilerini yeni durumlara adapte edebilirler. Esneklik ve uyum gösterebilme değişim ihtiyacının farkında olmayı ve bu değişikliklere uyum sağlayabilmeyi gerekli kılmaktadır (Tatar, 2004, s. 8)

Karakelle (2005) çalışmasında, çalışma grubundaki öğretmenlerden etkili öğretmeni tanımlayan 10 nitelik belirtmelerini istemiş ve çalışmasının “kişisel nitelikler ve tutumlar” boyutunda öğretmenlerin “Etkili bir öğretmenin esnek olmak, çok boyutlu düşünebilmek, sıcak ve dostça davranmak, coşkulu olmak, öğrenmenin yaşam boyu sürdüğüne inanmak, işbirliğine açık olmak gibi kişilik özelliklerine ve tutumlarına sahip olması gerektiğini” (s. 8) dile getirdiklerini tespit etmiştir.

Buradan hareketle, öğrencilerin ders içi etkileşimlerinde oluşan duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilme ve öğretim programının; onların ilgi, ihtiyaç ve taleplerine göre şekillendirilmesi sürecinde, esnek bir tutumun yansıdığı bir sınıf yönetimi gerekir. Bu araştırma bulgularına

göre; müzik öğretmeni adaylarının, “esneklik” açısından etkili öğretmen özelliklerini *barındırmadıkları* söylenebilir.

1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Araştırmanın ikinci alt problemi; Müzik öğretmeni adaylarının “etkili öğretmen” özellik düzeyleri, cinsiyetlerine ve okudukları sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır? şeklindedir. Buna göre;

Tablo 6. Puanlayıcıların Değerlendirmeleri Sonucu Oluşan Etkili Öğretmen Özellik Düzeylerinin Cinsiyetlere ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı Tablosu

Sınıflar	Cinsiyet	Birinci Puanlayıcı		İkinci Puanlayıcı		Cinsiyetlere ve Sınıflara Göre Ortalama Düzeyler		Cinsiyetlere ve Sınıflara Göre Ölçüt Tanımları
		Kızlar	Erkekler	Kızlar	Erkekler	Kız Ort.	Erkek Ort.	
sınıflar		2,47	2,46	2,22	2,13	2,35	2,30	Kısmen Yeterli
sınıflar		2,18	1,83	2,25	2,19	2,22	2,01	Kısmen Yeterli
sınıflar		2,31	2,34	2,19	2,28	2,25	2,31	Kısmen Yeterli
sınıflar		2,47	2,00	2,22	1,70	2,35	1,85	Kısmen Yeterli

Tablo 6’ya göre tüm sınıf düzeylerinde ve hem kız hem erkek müzik öğretmeni adaylarında tespit edilen etkili müzik öğretmeni özelliklerinin düzeyi, her iki puanlayıcıda da aynı aralıkta bulunan ölçüt tanımlamasına göre “Kısmen Yeterli” (1,75-2,49 arası) (Bkz. Tablo 3) olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre müzik öğretmeni adaylarının etkili öğretmen özellik düzeylerinin, hem kızlarda hem de erkeklerde ve tüm sınıf düzeylerinde, yeterli olmamakla birlikte geliştirilebilir olduğu görülmektedir.

Bozkuş ve Marulcu (2016. S. 6) çalışmalarında öğretmen adaylarının etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algılarında cinsiyete dayalı olarak bir farklılaşmanın olmadığını tespit etmişlerdir.

1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Araştırmanın üçüncü alt problemi; Müzik öğretmeni adaylarının “etkili öğretmen” özellik düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmakta mıdır? şeklindedir. Buna göre:

Tablo 7. Müzik Öğretmeni Adaylarının “Etkili Öğretmen” Özellik Düzeylerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Farklılaşma Durumları

Etkili Öğretmen Özelliği	Öğrenci Sayısı	Puanlayıcılar	Öğrenci Ortalamaları	Puanlayıcı ortalamaları ve Ölçüt Tanımları	
Lise Türü/Sınıflar					
Güzel Sanatlar Lisesi	4.sınıf	20	Birinci Puanlayıcı	2,40	2,26 Kısmen Yeterli
			İkinci Puanlayıcı	2,11	
Çıkışlılar	3.sınıf	18	Birinci Puanlayıcı	2,38	2,31 Kısmen Yeterli
			İkinci Puanlayıcı	2,23	
	2.sınıf	3	Birinci Puanlayıcı	1,97	2,08 Kısmen Yeterli
			İkinci Puanlayıcı	2,19	
1.sınıf	2	Birinci Puanlayıcı	2,71	2,59 Yeterli	
		İkinci Puanlayıcı	2,46		
Diğer Lise Çıkışlılar	4.sınıf	6	Birinci Puanlayıcı	2,33	2,14 Kısmen Yeterli
			İkinci Puanlayıcı	1,94	
	3.sınıf	19	Birinci Puanlayıcı	2,33	2,28 Kısmen Yeterli
			İkinci Puanlayıcı	2,22	
	2.sınıf	9	Birinci Puanlayıcı	2,01	2,13 Kısmen Yeterli
			İkinci Puanlayıcı	2,25	
	1.sınıf	14	Birinci Puanlayıcı	2,49	2,33 Kısmen Yeterli
			İkinci Puanlayıcı	2,16	

Tablo 7’ye göre; çalışma grubundaki müzik öğretmeni adaylarının etkili öğretmen özelliklerinin düzeyleri, adayların mezun oldukları lise türüne göre *farklılaşmamaktadır*. Yani ister güzel sanatlar liseleri ister diğer lise türlerinden mezun olsunlar, müzik öğretmeni adaylarının etkili öğretmen özelliklerine ilişkin düzeyleri, “*Kısmen Yeterli*” ölçütündedir.

Sadece, 1. Sınıflarda bulunan güzel sanatlar lisesi mezunu iki öğrencinin etkili öğretmen özellik düzey puanları ortalamaları, “*Yeterli*” düzeyinde tespit edilmiştir. Bu sonuç, veri kaynağı olarak bu grupta sadece iki öğrencinin olmasından kaynaklanan bir sapma olarak değerlendirilebileceği gibi, güzel sanatlar lisesi mezunu birinci sınıf öğrencilerinin eğitim fakültesi müzik öğretmenliği lisans programına etkili öğretmen özelliklerini içselleştirmiş olarak gelebildikleri yönünde de değerlendirilebilir.

1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Araştırmanın dördüncü alt problemi; Müzik öğretmeni adaylarının “etkili öğretmen” özellik düzeyleri lisans başarı düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır? şeklindedir. Bu alt problem paralelinde çalışma grubundaki öğretmen adaylarının hem cinsiyet hem de sınıf değişkeni ekseninde, buldukları sınıf düzeylerindeki lisans başarı ortalamalarını temsil eden Ağırlıklı Geçme Notu Ortalaması (AGNO) ile çalışma sonucunda tespit edilen etkili öğretmen özellikleri düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığına bakıldı. Öncelikle çalışma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin basıklık ve çarpıklık istatistiği yapıldı. Buna göre:

Tablo 8. İncelenen Parametrelere İlişkin Normallik Ölçüm Sonuçları

Faktörler	Basıklık		Çarpıklık		Kolmogorov-Smirnov		
	Ölçüm	SS	Ölçüm	SS	Ölçüm	sd	p
AGNO	-,401	,257	,020	,508	3,06	0,38	,762
Etkili Öğretmenlik Düzeyi	-,899	,257	2,182	,508	2,24	0,36	,541

Demir, Saatçi ve İmrol (2016)'a göre Kolmogorov-Smirnov testi örneklemin 35'ten büyük olması durumunda kullanışlı bir ölçümdür ve bu tip testlerde hesaplanan p değerinin $\alpha=.05$ 'den büyük çıkması, puanların normal dağılımdan geldiğinin kanıtı olarak değerlendirilmektedir. Buna göre çalışma için toplanmış olan verilerin normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir. Buradan hareketle aşağıdaki tabloda müzik öğretmeni adaylarının “etkili öğretmenlik” özelliklerinin “lisans başarı düzeylerine” göre farklılaşma durumları verilmiştir.

Tablo 9. Müzik Öğretmeni Adaylarının “Etkili Öğretmen” Özellik Düzeylerinin “Lisans Başarı Düzeyleri” İle İlişkisi

Faktörler	Etkili Öğretmenlik (Genel)	Birinci Sınıflar	İkinci Sınıflar	Üçüncü Sınıflar	Dördüncü Sınıflar	Kız	Erkek
		Etkili Öğretmenlik Puanları					
AGNO (Genel)	,130						
AGNO		-,166	,192	,094	,415*	,245	-,193

* $p>.05$

Tablo 9 incelendiğinde, müzik öğretmeni adaylarının lisans başarılarını temsil eden ağırlıklı geçme notları (AGNO) ile onların etkili öğretmen özellik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Aynı şekilde adayların cinsiyetleri ile etkili öğretmen özellikleri puanları arasındaki ilişki de çok düşüktür. Hatta erkeklerde ters bir düzeyde ters ilişki olduğu da görülmektedir. Yani müzik öğretmeni adaylarının lisans başarıları, onların etkili öğretmen özelliklerindeki herhangi bir artışa veya azalışa etki etmemektedir. Bunun tersi olarak etkili öğretmen özellik düzeyleri yüksek veya düşük olanların, lisans başarıları da yüksek veya düşük olmamaktadır.

Bu analiz müzik öğretmeni adaylarının eğitim aldıkları sınıf düzeyi açısından yapıldığında burada sadece 4. Sınıf düzeyindeki adayların lisans başarı düzeyleri ile etkili öğretmen özellik düzeyleri arasında *orta düzeyde ve olumlu yönde bir ilişkinin* olduğu görülmektedir. Büyüköztürk'e göre (2002); Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı 0.00-0,29 arasında ise “Düşük” düzey ilişki, 0,30-0,69 arasında ise “Orta” düzey ilişki ve 0,70-1,00 arasında ise “Yüksek” düzey ilişki vardır. (Akt. Kara-

ca, 2008, s. 274) Yani 4. Sınıf öğrencilerinde başarı arttıkça onların etkili öğretmen özellik düzeyleri artmakta veya tersi, etkili öğretmen özellik düzeyleri arttıkça onların lisans başarı düzeyleri de artmaktadır.

Bunun temel nedeninin, sınıf düzeyinin ilerlemesine paralel olarak, teknik ve teorik öğretim düzeyinin gelişmesi ve öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersi ile birlikte gerçek sınıf atmosferini yaşamaları sonucunda, adayların, öğretmenlik mesleğinin teknik boyutunun yanında, psikolojik ve duygusal boyutlarını da görmeleri ve hissetmeleri ve ona göre bir yaklaşım sergilemeleri olduğu düşünülebilir.

Sonuç ve Öneriler

1. Çalışma grubundaki müzik öğretmeni adaylarının etkili öğretmen özelliklerinin düzeyi; katılımcıların geneli ortalamalarında; 2,21 puanında ve “Kısmen Yeterli” (1,75-2,49 arası) ölçüt tanımı aralığındadır. (Bkz. Tablo 3) Bu sonuca göre müzik öğretmeni adaylarının etkili öğretmen özellik düzeyleri yeterli değildir. Ancak yine ilgili ölçüt tanımına göre bu düzeyin geliştirilebilir olduğu görülmektedir.

2. Çalışma grubundaki müzik öğretmeni adaylarının etkili öğretmen özellik düzeyleri; bu çalışma kapsamında ölçüt alınan, Colker’ın (2008) belirlediği 12 farklı öğretmen özelliği (heves/coşku, sonuna kadar direnme, risk almaya isteklilik, pragmatizm, sabır, esneklik, saygı, yaratıcılık, otantiklik, öğrenmeyi sevme, yüksek enerji ve mizah duygusu) ekseninde her bir özelliğin ayrı ayrı betimlenmesi ile de tespit edilmiştir. Buna göre müzik öğretmeni adaylarının etkili öğretmen özellik düzeyleri; “heves/coşku, sonuna kadar direnme, risk almaya isteklilik, pragmatizm, sabır, yaratıcılık, otantiklik, öğrenmeyi sevme, yüksek enerji ve mizah duygusu” özelliklerinde “Kısmen Yeterli”, “Saygı” özelliğinde “yeterli” ve “Esneklik” özelliğinde ise “yetersiz” olarak tespit edilmiştir.

3. Çalışma grubundaki müzik öğretmeni adaylarının etkili öğretmen özellik düzeyleri; tüm sınıf düzeylerinde ve cinsiyet değişkeninde farklılaşmamış ve her iki değişkende de “Kısmen Yeterli” (1,75-2,49 arası) ölçüt aralığında oluşmuştur. Ancak bu kısmen yeterlilik durumunun yine aynı ölçüt tanımına göre geliştirilebilir olduğu tespit edilmiştir.

4. Çalışma grubundaki müzik öğretmeni adaylarının etkili öğretmen özellik düzeyleri, adayların mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmamaktadır. Sadece, 1. Sınıflarda bulunan güzel sanatlar lisesi mezunu iki öğrencinin etkili öğretmenlik özellikleri ortalamaları, “Yeterli” düzeyinde tespit edilmiştir.

5. Çalışma grubundaki müzik öğretmeni adaylarının etkili öğretmen özellik düzey puanları ile adayların lisans başarı puanları arasındaki

korelasyon çok düşük düzeydedir. Bu düşük korelasyon hem cinsiyet hem de sınıf düzeyi değişkenlerinde de aynı şekildedir. Sadece 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin etkili öğretmen özellik düzeyleri ile lisans başarı puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Bunun temel nedeninin ilerleyen eğitim sürecinin kazanımları olduğu düşünülebilir.

Öneriler

Yukarıdaki sonuçlara göre şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Hedeflenen kazanımlara etkili biçimde ulaşmada öğretmenin etkililiği önemli rol oynar. Sınav odaklı eğitim sisteminin en çok göz ardı etme potansiyeli olan müzik dersleri için, müzik öğretmeni adaylarının etkili öğretmen özelliklerini desteklemeye ve geliştirmeye dönük planlamalar yapılmalıdır.

2. Müzik öğretmeni adaylarının eğitim gördükleri lisans programında etkili öğretmen özelliklerini oluşturmaya dönük ders içerikleri ve etkinlikler kapsamlıdır.

3. Bu ve benzeri çalışmaların sonuçlarına dayalı olarak ve spesifik bir biçimde yetersiz olarak tespit edilen etkili öğretmen özelliklerini (örneğin bu çalışmada tespit edilen “esneklik” özelliği gibi) geliştirmeye dönük ek bilgilendirmeler ve etkinlikler düzenlenmelidir.

4. Literatürde etkili öğretmen özellikleri ile ilgili farklı sınıflandırmalar olsa da, bu sınıflandırmalardan herhangi biri veya bir kaçını baz alınarak, bu özelliklerin nitelik ve niceliklerinin müzik öğretmeni adayları özelinde betimlenmesi yapılmalı ve eksik olanların kazandırılması, geliştirilebilir olanların geliştirilmesi ve yeterli olanların da korunması yönünde uygulamalar yapılmalıdır.

5. Etkili öğretmen özelliklerini geliştirmeye dönük teorik ve uygulama odaklı çalışmalar, müzik öğretmeni adaylarında olduğu gibi, halen görev başındaki müzik öğretmenleri özelinde de yapılmalı ve bu alandaki mevcut duruma göre oluşturucu, geliştirici ve koruyucu tedbirler alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akbulut, E. (2006). Günümüz Müzik Eğitimcisi Nasıl Olmalıdır?, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*, 20(20), 23-28.
- Avcı, A. (2019). Müzik Dersinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müzik Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi, *Turkish Studies, Educational Sciences*, 14(6), 2841-2855.
- Azılıoğlu, Ö. (2019). Ortaokul 5.Sınıf Kademesinde Derse Giren Müzik Öğretmenlerinin Müzik Dersi Öğretim Program Uygulamalarına Yönelik Karşılaştıkları Problemler, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, KONYA.
- Bağcı, H. ve Can, Ü. K. (2019). Müzik Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar, *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(3), 391-410.
- Barışeri Ahmethan, N. ve Yiğit, V. B. (2018). Müzik Öğretmen Adaylarının İdeal Müzik Öğretmeni Algılarının İncelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(41), 202-225.
- Baz, M. (2019). **İlkokul Sınıf Ve Ortaokul Müzik Öğretmenlerinin 2018 Müzik Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri, (yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, KONYA.**
- Bıçak, B. (2008). Performans Değerlendirme, *Eğitimde Ölme ve Değerlendirme (Edt. Erkan, S. ve Gömleksiz, M)* içinde, 197-238, Ankara: Nobel yayınları.
- Bolay, S. H. (2004). *Felsefe Doktrinleri ve Terimleri Sözlüğü, Başarıcılık (Pragmatizm)*, Ankara: Akçağ yayınları.
- Bozkuş, K. & Marulcu, İ. (2016). Öğretmen adaylarına göre etkili öğretmen nitelikleri. (Bildiri), 8. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale, Türkiye.
- Colker, L. J. (2008). Twelve Characteristics of Effective Early Childhood Teachers, *Beyond the Journal Young Children on the Web, NAEYC*, 3(6), 1-6. <https://www.researchgate.net/publication/292062700> Erişim Tarihi: 02.03.2022
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni (4. Baskıdan Çeviri)*(Çev. E. B. Güzel, İ. Erdoğan, Y. Dede, G. Hacıömeroğlu, H. Ercan, I. Bilican, M. Bütün, M. Bursal, S. M. Şahin, S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3), 130 – 148.
- Demir, B. Y. ve Nacakçı, Z. (2019). Müzik Öğretmenlerinin 2017-2018 Ortaokul Müzik Dersi Programına Yönelik Görüşleri, *NWSA-Fine Arts*, 14(1), 60-70.
- Ekiz, D. (2013). Eğitimin Felsefi Temelleri, *Eğitim Bilimine Giriş (Edt. Özmen, H*

- ve Ekiz, D.) içinde, 66-84, Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erdem, E. (2017). Etkili Öğretmenlik, Tedmem/Blog, <https://tedmem.org/blog/etkili-ogretmenlik>. Erişim: 10.03.2022.
- Ertek Babaç, E. ve Köse, S. (2018). Güncellenen İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programına Göre Şarkı Söyleme Becerisine İlişkin Beklentiler (Afyonkarahisar İli Örneği), *idil-Sanat ve Dil Dergisi*, 7(51), 1385-1395.
- Finch, J. (1987). The Vignette Technique in Survey Research, *Sociology*, 21(1), 105-114.
- Gök, M. ve Tufan, E. (2016). Müzik Öğretmenlerinin 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri (Ankara Örneği), *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1385-1402.
- Güven, A. K. Ve Çelenk, K. (2020). Müzik Öğretmeni Görüşleri Doğrultusunda 2018 Müzik Dersi Öğretim Programı 8. Sınıf Kazanımları Üzerine Bir Değerlendirme, *ATASOBED*, 24(1), 447-469.
- Jeffries, C. and Meader, D. V. (2005). Using Vignettes to Build and Assess Teacher Understanding of Instructional Strategies, *The Professional Educator*, 27(1-2), 17-28.
- Karaca, E. (2008). Test ve Madde Analizi, *Eğitimde Ölme ve Değerlendirme (Edt. Erkan, S. ve Gömleksiz, M)* içinde, 239-306, Ankara: Nobel yayınları.
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Tanımlarının Etkili Öğretmenlik Boyutlarına Göre İncelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 1-10.
- Kaya, Z. ve Kaya, O. N. (2013). Öğretmen Eğitiminde Vignette Tekniği ve Uygulamaları, *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 129-142.
- Kesken, J. ve Ayyıldız, N. A. (2008). Liderlik Yaklaşımlarında Yeni Perspektifler: Pozitif ve Otantik Liderlikler, *Ege Akademik Bakış*, 8(2), 729-754.
- MEB, (2009). Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Müzik Dersi Öğretim Programı, Ankara: MEB Yayını.
- MEB, (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_Y_GENEL_YETERLYKLERY.pdf. Erişim: 04.03.2022.
- Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tatar, A. (2004). Etkili Öğretmen . *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 1 (2) Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13722/166079>
- Toraman, M. (2013). Müzik Öğretmenlerinin İlköğretim Programında Yer Alan Müzik Dersine Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, DENİZLİ.

- Türkmen, U. (2013). Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Yaşantılarında En Çok Karşılaştıkları Sorunlar, (Çalıştay), Çalıştaylar-Müzik Eğitiminde Fikir Paylaşımları, Uygulamalar, Seminerler, Söyleşiler içinde, Ss. 166-177, 3-4-5 Kasım 2010, Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü, AFYONKARAHİSAR.
- Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi- Temel Kavramlar İlkeler Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum*, Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Walker, R. J. (2010). Twelve Characteristics of an Effective Teacher, *Online Submission*, Read this published research study at: Eric Resources Information Center (ERIC), **ERIC Number:** ED509938 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509938.pdf> Erişim: 04.03.2022.
- YAZICI, T. (2012). **İlköğretim Müzik Dersinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların, Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi (Trabzon İli Örneği)**, Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(1), 185-200.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yurt, Ö. Ve Keleş, S. (2019). Etkili Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri: Kısa Hikaye Çalışması, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 561-593, <http://efdergi.yyu.edu.tr> Erişim: 06.03.2022.
- TDK. Coşku, <https://sozluk.gov.tr/>.

BÖLÜM 5

SES TABANLI EŞZAMANLI SOSYAL MOBİL ÖĞRENME ORTAMI OLARAK CLUBHOUSE UYGULAMASI VE EĞİTSEL BAĞLAMDA KULLANIMI

Erdi Okan YILMAZ¹

¹ Öğr. Gör. Dr., Uşak Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, erdi.yilmaz@usak.edu.tr,ü ORCID ID: 0000-0002-7423-725X

1. GİRİŞ

Mobil cihazlar gündelik insan hayatının ayrılmaz bir parçasıdır (Karaaslan & Budak, 2012; Kreyenhagen, 2018). Mobil cihazlar; taşınabilir oldukları, kullanıcıya esneklik sağladıkları, zaman ve mekân bağımsız çalışma imkânı sundukları için artık günümüzde hayatımızın ayrılmaz bir parçası olmuştur. Mobil cihazlar aracılığıyla (ör. cep telefonu, dizüstü bilgisayar, tablet vb.) gerçekleştirilen öğrenme süreci “mobil öğrenme” olarak tanımlanmaktadır (O’Malley vd., 2003). Mobil teknolojilerin yeni yeni yaygınlaşmaya başladığı dönemlerde bir cihaz aracılığıyla öğretim içeriğinin sunumu mobil öğrenme olarak tanımlanırken (Quinn, 2000), artık günümüz teknolojik gelişmeleriyle beraber sadece içeriğin sunumu değil, birden çok duyu organına hitap eden, çift yönlü etkileşim ve iletişimin mümkün olduğu daha karmaşık bir süreç halini almıştır.

Mobil öğrenme alanı, günümüz mobil iletişim ve cihaz teknolojilerinin gelişimlerine paralel bir ivme içerisinde gelişim göstermektedir. Dijital teknolojilerin gelişmesiyle beraber mobil öğrenme alanında yeni cihazlar, yeni program ve uygulamalar ortaya çıkmaktadır. Mobil öğrenmede, mobil teknolojilerin herhangi bir zamanda, herhangi bir yerde öğrenim amaçlı kullanımı söz konusudur (Wang, Wiesemes & Gibbons, 2012). Mobil öğrenme, geleneksel öğretim faaliyetlerini destekleme amaçlı uygulanabileceği gibi uzaktan bir öğretim sürecinin yürütümünün sağlanması amacıyla da uygulanabilir (Kuyumcu, 2022).

1.1. Mobil Teknolojiler ve Uzaktan Eğitim Sistemleri

Mobil tabanlı uzaktan öğrenme faaliyetleri çerçevesinde akıllı mobil cihazlar aracılığıyla sanal sınıflara bağlantı gerçekleştirilebilmekte, eşzamanlı (senkron) ve eş-zamansız (asenkron) öğrenim süreçleri yürütülebilmektedir. Sanal sınıflar, eşzamanlı öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilebildiği, içerisinde video ses paylaşımının yanında, dokuman paylaşımı, ekran paylaşımı, beyaz tahta, sohbet bölümü, katılımcı listesi gibi temel modülleri barındıran web tabanlı ortamlardır. Günümüz sanal sınıf ortamları, etkileşimli ortamlardır. Bu ortamlar, farklı platformda çalışabilecek şekilde tasarlanmaktadır. Örneğin bir sanal sınıf yazılımı hem PC masaüstü bilgisayar ortamında hem Mac bilgisayar ortamında hem Android hem de iOS işletim sistemine sahip mobil platformlarda çalışabilecek şekilde farklı versiyonlarla piyasaya sürülebilmektedir. Öğretim kurumları ise sanal sınıf yazılımı tercihlerinde; maliyet, kurulum kolaylığı, alt-yapı gereksinimi, ölçeklenebilme, teknik destek gibi kriterleri göz önüne almaktadırlar.

Öğrenciler, öğretim kurumlarının kendilerine sunduğu Adobe Connect, Blackboard Collaborate, BigBlueButton, Google Meet, Microsoft Teams, Zoom, Skype, Webex, Jitsi gibi eşzamanlı konferans yazılımla-

rının mobil uygulamaları üzerinden canlı derslerini takip edebilmekte, gerektiğinde mobil cihazlarının kamera ve mikrofonları aracılığıyla derse aktif katılım göstererek etkileşime girebilmektedirler. Eşzamanlı uzaktan eğitim sisteminin seçimi, kurumlardaki karar verici mekanizmalar tarafından belirlenmemektedir. Günümüzde onlarca eşzamanlı öğrenme ortamı bulunmaktadır. Bunların birçoğu ücretli iken (Adobe Connect, Blackboard, Wiziq, Microsoft Teams, Webex), bazıları ise ücretsiz olarak öğretim kurumlarının kullanımına sunulmuş durumdadırlar (Ör: BigBlueButton, Jitsi). Ayrıca bazı eşzamanlı konferans uygulamaları ise belirli bir kullanıcı sayısının üzerindeki hesap talepleri için ilave ücret talep edilmektedir (Ör: Google Meet, Microsoft Teams). Bazı eşzamanlı konferans yazılımları Tablo-1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Eşzamanlı Konferans Yazılımları

Konferans Yazılımı Adı	Türü	Üretici Firma	Ücret Durumu
Adobe Connect	PC ve mobil tabanlı	Adobe	Ücretli
Zoom	PC ve mobil tabanlı	Zoom Video Com. Inc.	Kurumsal kullanımda ücretli
BigBlueButton	Web tabanlı	BigBlueButton Inc.	Ücretsiz
Jitsi	Web tabanlı	8x8 Inc.	Ücretsiz
Microsoft Teams	PC, mobil ve web tabanlı	Microsoft	Kurumsal kullanımda ücretli
Google Meet	PC, mobil ve web tabanlı	Google	Kurumsal kullanımda ücretli
Blackboard	Web ve mobil tabanlı	Blackboard Inc.	Ücretli

Web tabanlı eşzamanlı öğrenme ortamları (sanal sınıf yazılımları) bir sunucu üzerinden çalıştırılabildiği gibi bulut üzerinden de kurulum gereksiz kullanılabilmektedirler. Eğer bir öğretim kurumu, ölçekleme ve kontrolün tamamen kendisinde olmasını istiyorsa kendi sunucuları üzerine kurulum yaparak eşzamanlı öğrenme ortamlarını hizmete açabilirler. Bu durumda, yazılım altyapısı, ağ altyapısı (internet), donanım (server, server odası, kabinler, soğutma sistemleri, güç kaynağı sistemleri) ve tüm bu yazılım ve donanım ürünlerinin kurulum, yönetim ve işlerliğini sürdürecektir teknik bir ekip yani insan gücüne ihtiyaç vardır. Eğer bulut uygulama biçimi seçilirse, yazılım, donanım gibi giderler en düşük düzeye inerek, az bir işgücüyle bulut üzerinden hizmet ve uygulama yürütümü sağlanabilmektedir (Örneğin Google Classroom + Meet, Adobe Connect).

Günümüz web tabanlı eşzamanlı sanal sınıf uygulamalarında kamera ve ses paylaşımına (mikrofon) ilave olarak; belge gösterimi (metin belgesi,

pdf, slayt vb.), ekran paylaşımı, uygulama paylaşımı, dosya yükleme / indirme paneli, anlık anket-ölçek uygulaması, kısa sınav (quiz) uygulaması, beyaz tahta, ara (mola) odaları, grup odaları, tartışma bölümleri, mesajlaşma bölümleri gibi çok farklı modüller bulunmaktadır. Bu modüllerin birçoğu standart olarak sistem içerisinde yüklü iken, bazı modüller ise opsiyonlu şekilde sonradan sistem yöneticileri tarafından manuel olarak etkinleştirilebilmektedir. Günümüz geleneksel web tabanlı çevrimiçi eşzamanlı sanal sınıflarında öğrenme süreci genel itibariyle; öğretim elemanın canlı dersi başlatması, öğrencilerin derse eşzamanlı katılım göstermeleri, sunu ya da ekran paylaşımı üzerinden canlı dersin yürütülmesi, gerekli görülürse dersin kaydedilmesi ve canlı derse katılmayan öğrencilerin daha sonradan bu kayıtları asenkron olarak izlemesi şeklindedir. Sanal sınıflarda öğretim elemanı gerekli görürse hem kamerası aracılığıyla video görüntüsünü hem de mikrofonu aracılığıyla sesini iletebilmektedir. Dilerse de kamera video görüntüsü açmadan yalnızca sesli iletişim kurma imkânı da vardır.

Karşılıklı çift yönlü ses ve görüntü iletişimin kurulduğu konferans uygulamalarında, sanal sınıfta açılan kamera sayısına da paralel olarak veri aktarımı artmaktadır. Sadece ders sorumlusunun kamera ve mikrofonun açık olduğu bir sanal sınıf ortamı ile hem kamera hem mikrofon hem ekran paylaşımı hem de ortamda bulunan öğrencilerin kamera ve mikrofonlarının açık olduğu sanal sınıf ortamlarında daha yüksek bant genişliğine sahip internet bağlantısına gereksinim duyulabilmektedir. İnternet bağlantısının yetersiz kaldığı durumlarda ise ses ve görüntü kesilmeleri, bağlantıda kopmalar yaşanabilmekte dolayısıyla öğrenme süreci olumsuz şekilde etkilenebilmektedir.

Günümüz güncel sosyal ağ ve konferans uygulamalarının bir saatlik ortalama veri tüketimleri olarak Tablo-1'de yer almaktadır. Sosyal ağ ya da sanal sınıfta eşzamanlı bulunan kişi sayısı, o an etkin olarak etkileşim teknolojilerinin sayısı (kamera, mikrofon vb.) bu veri miktarını mutlaka etkilemektedir. Tablo-1'deki veriler yoğun bir kullanım durumunda ortaya çıkmakta olan veri miktarını göstermektedir.

Tablo 1. Sosyal Ağ ve Sanal Sınıf Konferans Sistemlerinin 1 Saatte Ortalama Veri Kullanımları

Sosyal Ağ ve Sanal Sınıf Konferans Sistemi	Ortalama 1 Saatte Kullanılan Veri (1000MB=1GB.)
Facebook	480MB. (Casserly, 2022)
Instagram	600MB. (Casserly, 2022)
Youtube	1.6GB. (Lopez-Vito, 2020)
Microsoft Teams	2.7GB. (Griffith, 2022)

Google Meet (HD)	2.6GB. (Fauzia, 2021)
Zoom (HD)	2.4GB. (Abbott, 2021)
Blackboard	1.6GB. (Quora, 2022)
BigBlueButton	0.9GB. (BigBlueButton, 2022)

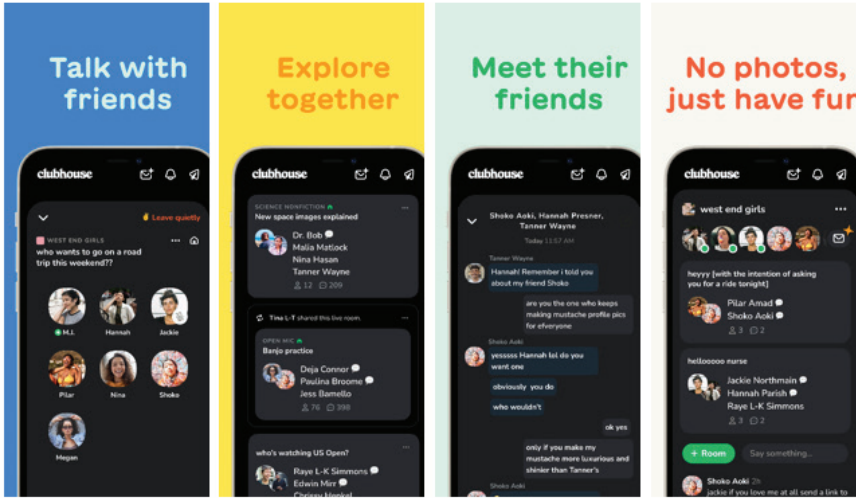
Tablo-1’de görüldüğü üzere bazı konferans uygulamaları saatte ~2.7 gigabayt (GB) veri tüketimi gerçekleştirebilmektedir. Bu veri tüketimi miktarı o an sanal sınıfta bulunan kişi sayısı, kamerası ve / veya mikrofonu eşzamanlı olarak açık olan kişi sayısı, görüntü kalitesinin SD ya da HD olması durumlarına göre değişkenlik gösterebilmektedir. Yükseköğretimde ortalama 14 haftalık 2’şer saatlik bir ders için yaklaşık 75.6 gigabayt veri tüketimi gerçekleştirilecektir. Wi-fi (kablolu ağ) ya da sabit internet erişimi mümkün olmayan ya da kısıtlı olan öğrenciler için hücresel ağ üzerinden (EDGE, 3G, 4G, LTE) bu miktarda veri tüketimi oldukça maddi yük getirebilir. Peki öğrenciler web tabanlı eşzamanlı öğrenme ortamlarında, öğretmenlerinin yüzlerini video kamera vasıtasıyla görmeleri gerekli midir? Öğretmenlerinin sadece seslerini duymaları yeterli olur mu? Usta (2015) öğrencilerin ne kadar çok duyu organına hitap edilirse, öğretimin etkililiğinin ve verimliliğinin o oranda arttığını, dolayısıyla da öğrenmenin daha kalıcı ve hızlı olabildiğini belirtmektedir. Kokoç (2019) ise öğretim elemanının video kamera görüntüsünün olduğu ders videolarının öğrenci performansını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Sanal sınıf ortamlarında, öğrencinin farklı duyarına hitap eden birçok modül bulunmaktadır. Öğretmenler, kameralarını açıp, aynı anda bir sunu ya da ekran paylaşımı yapıp hem de mikrofonlarını açarak görsel ve işitsel bir sanal sınıf ortamı sağlayabilmektedir. Gedera (2014) sanal sınıf ortamında hem görüntülü kamera hem de aynı anda sesli iletişim kurulmasının, öğrencinin öğrenme topluluğuna ait olma hissini kuvvetlendirdiğini, doyumlarını olumlu yönde etkilediğini, karşılıklı geribildirimler sağlayabildikleri için sorunları daha kolay netleştirebildiklerini belirtmektedir.

Günümüzde, öğretim amaçlı geliştirilmiş olan tüm sanal sınıf yazılımları temel ses ve görüntü modüllerini barındırmaktadır. Son zamanlarda ise görüntü modülünün olmadığı, yalnızca sesli iletişimin mümkün olduğu sosyal ortamlar da geliştirilmektedir. Bu ortamlar üzerinden teorik yani kuramsal içeriğe sahip dersler yürütülebileceği düşünülmektedir. Bu ortamlar, ses tabanlı eşzamanlı mobil iletişim imkânı sunmaktadırlar. Bu uygulamalara örnek olarak, Wavve, Riff, Spoon, Twitter Spaces (test aşamasında) gösterilebilir. Bu uygulamalardan biri de 2020 yılı Mayıs ayında programlanmaya başlanan ve 2021 yılı başı itibarıyla mobil uygulama marketlerinde kullanıcılara sunulan **Clubhouse** isimli ses tabanlı eşzamanlı sosyal mobil uygulamasıdır.

1.2. Clubhouse Uygulaması

Clubhouse, Alpha Exploration Co. Firması tarafından geliştirilen sesli iletişime dayalı mobil sosyal ağ uygulamasıdır. Strielkowski (2021)'e göre Clubhouse uygulaması, ekrana bakmadan kullanılabilen ilk sosyal ağ uygulamasıdır. Clubhouse, kullanıcıların her türlü konuyu sesli iletişim yoluyla ele aldıkları alanlar oluşturmalarına ve onların birbirine bağlamasına izin veren bir sosyal ağıdır. Baydili ve Batur (2022) Clubhouse ile ilgili yaptıkları çalışmada, bu uygulamayı bireylerin en çok sohbet etmek amaçlı kullandıklarını, ikinci sırada ise sosyalleşme, fırsat yakalama, merak, kişisel gelişim ve son sırada yalnızlığı gidermek amacıyla kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

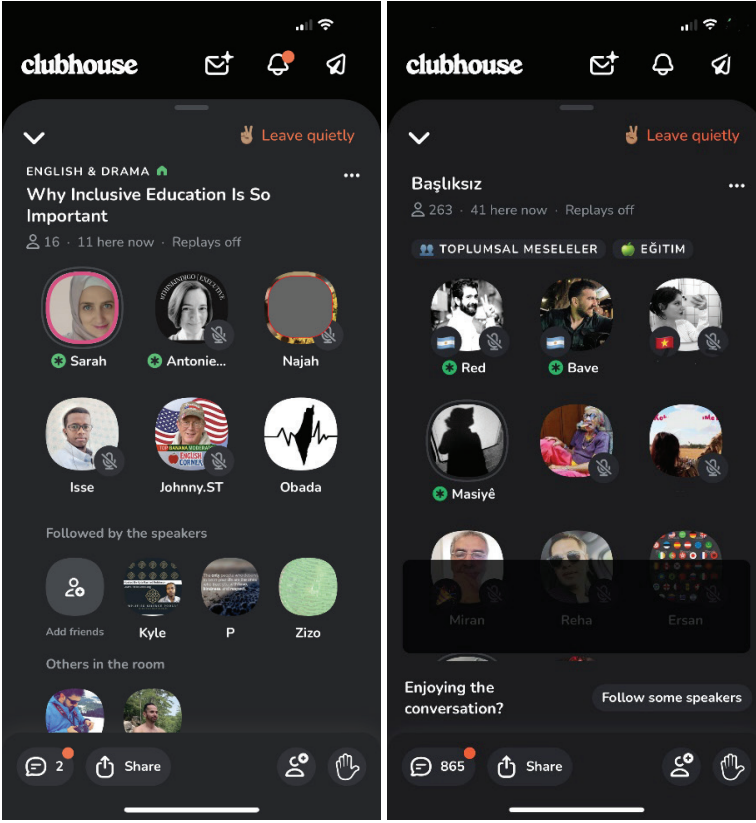
Uygulama, 2022 yılı Kasım ayı itibarıyla yalnızca mobil cihazlar üzerinde çalışmaktadır. Uygulamanın üreticisi, insanların gündelik işlerini yürütürken, iletişim kurabilmelerinin önemini vurgulamakta, istenildiği anda, istenildiği yerden iletişim kurabilmeyi sosyal anlamda önemsediklerini belirtmektedirler. Uygulamanın geliştirilme ilkeleri arasında, insanların eğlenebilmeleri, öğrenebilmeleri, anlamlı bağlantılar kurabilmeleri ve dünyanın her yerinden başka insanlarla deneyimlerini paylaşabilmelerini sağlamak amacıyla tasarlandığı belirtilmektedir. Uygulama üzerinde odalar mevcut olup, kullanıcı dilerse kendi odasını oluşturabilmekte, dilerse başkalarının oluşturduğu odalara katılım sağlayarak sohbetlere, tartışmalara ve hikâye anlatımlarına eşzamanlı olarak ortak olabilmektedir (Clubhouse, 2022). Dünya çapında popülerliği hızla artmakta olan Clubhouse uygulamasını 2021 yılı Şubat itibarıyla haftalık yaklaşık 10 milyon kişi cihazına yüklemiştir (Rodriguez, 2021). COVID-19 pandemi sürecinde insanların sosyal iletişim kurma ihtiyacıyla uygulamayı kullanan kullanıcı sayısı hızla artış göstererek değerini 100 milyon dolardan 1 milyar dolara çıkartmıştır (Solis, 2021). 1 saatlik Clubhouse kullanımı yaklaşık 100mb veri harcamaktadır (Skutelis, 2021). Clubhouse uygulamasının iOS cihaz üzerindeki çeşitli ekran görünümleri Şekil-1'de yer almaktadır.



Şekil-1. Clubhouse Uygulaması Çeşitli Ekran Görüntüleri

Clubhouse uygulamasında odalar oluşturulabilmektedir. Her bir odaya azami 5000 kişi giriş yapabilmektedir. Bu odalar, eğitsel bir sanal sınıf yazılımındaki sanal sınıflar gibi değerlendirilebilir. Her bir odada moderatör/moderatörler, konuşmacı (spiker) ve dinleyiciler (listener) bulunmaktadır. Yeni bir oda oluşturan kullanıcı, o odanın doğal moderatörü olmaktadır. Moderatör, odaya kullanıcı ekleyebilmekte, söz hakkı verebilmekte, söz hakkı alabilmekte ve gerekli durumlarda kullanıcıyı odadan çıkartabilme yetkilerine sahiptir. Konuşmacı, sanal sınıf ortamında dersi anlatan eğitmen olarak düşünülebilir. Konuşmacılar, mikrofonlarını açma yetkisi olan, sesli olarak konuşma hakkına sahip kişilerdir. Clubhouse uygulamasında, odayı başlatan ve o odaya ilk katılan kişi varsayılan olarak konuşma hakkı olan kişidir. Spikerler ise web tabanlı eşzamanlı öğrenme ortamlarındaki *öğretmenler* olarak düşünülebilir. Dinleyiciler ise mikrofon ve konuşma hakkı olmayan, odaya sonradan dahil olmuş olan kimselerdir. Bu kişiler ise web tabanlı eşzamanlı öğrenme ortamlarındaki *öğrenciler* olarak düşünülebilir. Ancak, dinleyiciler söz alma, sohbete katılma hakkı vardır. Bu kişilere konuşma hakkı moderatörler tarafından verilebilmektedir. Moderatör, aynı anda birden çok kişiye konuşma hakkı verebilir. Oda içinde gerçekleştirilen sesli sohbetler istenirse kayıt altına alınabilmekte ve sonradan tekrar dinleme imkânı vardır.

Clubhouse uygulaması içinde anlık sohbet konuşmaları yazılı olarak anlık metin döküm özelliği de mevcuttur. Böylece özellikle özel gereksinimli bireyler için (ör. işitme engelli) yazılı olarak oda sohbetlerini takip etmesi mümkündür. Örnek bir canlı konuşma odası Şekil-2'de yer almaktadır.



Şekil-2. Clubhouse Canlı Oda Ekran Görüntüleri

Günümüz yaşam şartları ve teknolojik imkanları dinamik bir yapı içerisinde sürekli olarak bir gelişim içerisinde. Yeni teknolojiler, yeni yazılımlar, uygulamalar geliştirilmekte ve bu gelişmeler de eğitim-öğretim süreçlerini etkilemektedir. Pandemi, savaş, iç karışıklık, sel, deprem gibi afet durumlarında eğitimin sürekliliğinin sağlanması amacıyla geliştirilen teknolojiler kullanılmakta ya da duruma göre özelleştirilerek öğretim süreçlerine dahil edilmektedirler. Eğitsel bağlamda kullanılacak, ücretsiz sanal sınıf sayısının azlığı, mobil internet paketlerinin maliyetlerinin yüksekliği, eşzamanlı sistem altyapılarının kurulum, dağıtım, işgücü ve maliyetleri nedeniyle Clubhouse uygulamasının incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda Clubhouse uygulamasının bilinirliğinin ortaya konması ve eğitsel bağlamda kullanımına ilişkin bir model önerisi sunulması amaçlanmıştır. Alanyazında Clubhouse uygulamasını ele alan araştırma sayısı yeterlidir (Baydili & Batur, 2022). Bu kitap bölümü sayesinde, ses tabanlı eşzamanlı öğrenme ortamları ile ilgili alanyazına katkı sunulması ve ses tabanlı eşzamanlı sosyal mobil öğrenme ortamı kullanmayı düşünen uygulayıcılara yönelik uygulama modeli sunulması hedeflenmiştir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir örneklem grubu üzerinde yapılan araştırmalar üzerinden evren genelindeki durumun ortaya konmasını sağlayan araştırmalardır (Creswell, 2014).

2.1. Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini Uşak Üniversitesinde öğrenimlerini gerçekleştirmekte olan ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden karma 425 öğrenci oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “sosyal ağ farkındalık anketi” uygulanmıştır. İlgili çalışmada anket seçilmesinin nedeni hızlı veri toplama, pratik ve ekonomik olduğu içindir. İlgili anketin ilk bölümünde öğrencilerden demografik bilgileri talep edilirken, anketin ikinci bölümünde ise öğrencilerin hangi sosyal ağ uygulamalarını bilgilerini anket üzerinde işaretlemeleri talep edilmiştir. İlgili anket, 2022-2023 öğretim yılı güz dönemi başlangıcında öğrencilere çevrimiçi olarak (internet yoluyla) tek bir sefer kesitsel olarak uygulanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde Araştırmada öncelikle betimsel analizler yapılmıştır. Betimsel analizler neticesinde puan yüzde, ortalama, frekans, standart sapma gibi değerler hesaplanmıştır. Öğrencilerin Clubhouse uygulamasına ilişkin farkındalık durumlarının cinsiyete göre farklılaşma durumu da ele alınarak raporlaştırılmıştır. Analizlerde SPSS istatistik programı kullanılmıştır.

3. BULGULAR ve ÖNERİLEN MODEL

Çalışmanın bu bölümünde sosyal ağ bilinirlik anketinden elde edilen analiz sonuçları ele alınmış ve elde edilen bulgular ışığında Clubhouse mobil uygulamasının kullanımına yönelik bir uygulama model önerisi sunulmuştur.

3.1. Öğrencilere İlişkin Betimsel Bulgular

Araştırmaya katılan 425 öğrenci dağılımına ilişkin betimsel bulgular Tablo-2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ankete Katılan Öğrencilere İlişkin Bulgular

Cinsiyet	f	%
Kadın	227	53.42
Erkek	198	46.58
Toplam	425	%100

Araştırmaya katılan 425 öğrenciden %46.58'i erkek (N:198) ve %53.42'si ise kadın (N:227) öğrenciden oluşmaktadır.

3.2. Öğrencilerin Sosyal Ağ Farkındalık Anketi Bulguları

425 öğrenciye sosyal ağlardan hangilerini bildikleri sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden elde edilen veriler Tablo-3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Sosyal Ağ Farkındalık Anketine İlişkin Betimsel Bulgular

Sosyal Ağ	Cinsiyet	f	%	N	%
Whatsapp	Kadın	224	53.58	418	98.35
	Erkek	194	46.42		
Instagram	Kadın	221	52.87	418	98.35
	Erkek	197	47.13		
Youtube	Kadın	222	53.49	415	97.64
	Erkek	193	46.51		
Facebook	Kadın	212	53.40	397	93.41
	Erkek	185	46.60		
Telegram	Kadın	202	53.01	381	89.64
	Erkek	179	46.99		
Snapchat	Kadın	199	54.37	366	86.11
	Erkek	167	45.63		
Clubhouse	Kadın	62	43.97	141	33.17
	Erkek	79	56.03		

Öğrencilere uygulanan sosyal ağ farkındalık anketi sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde yükseköğretim öğrencileri arasında en yüksek bilinirliğe sahip sosyal ağ uygulamalarının Whatsapp (%98.35) ve Instagram (%98.35) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu uygulamaları sırasıyla, Youtube (%97.64), Facebook (%93.41), Telegram (%89.64), Snapchat (%86.11) ve son sırada Clubhouse (%33.17) oranında bilindiği bulgularına ulaşılmıştır. Clubhouse uygulaması görüldüğüne göre yükseköğretim öğrencileri arasında en az bilinirliğe sahip sosyal ağ uygulaması olduğu söylenebilir.

Clubhouse uygulamasına ilişkin olarak 425 öğrenciden 141'inin farkındalığı vardır. 141 öğrencinin %43.97'si (N:62) kadın ve %56.03'ü (N:79) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Erkek öğrencilerin Clubhouse'a ilişkin farkındalık düzeylerinin kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Görüldüğü üzere Clubhouse uygulamasına ilişkin öğrencilerin farkındalık düzeyleri diğer sosyal ağ uygulamalarına göre daha az olduğu söylenebilir.

3.4. Uygulama Modeli Önerisi

Clubhouse uygulamasına ilişkin hali hazırda farkındalık düzeyi diğer uygulamalara göre düşük olsa da bu uygulamanın özellikle eğitsel bağlamda kullanılabileceği düşünülmektedir. Kitap bölümünün bu kısmında Clubhouse uygulamasının eğitsel bağlamda kullanımına ilişkin bir uygulama önerisi sunulmuştur.

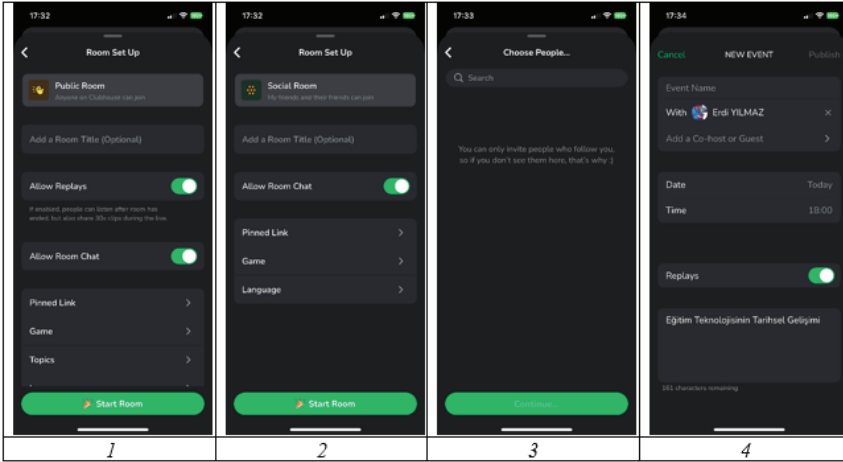
Clubhouse bünyesinde geçici ya da kalıcı sohbet odaları oluşturulabilmekte ve “club” olarak adlandırılan ve insanların üye olabildiği üye birlikleri oluşturulabilmektedir. Halihazırda günümüzde kullanılan sanal sınıf uygulamaları çift taraflı ses ve görüntü trafiğinin olduğu uygulamalardır. Clubhouse üzerinde de yalnızca sesli iletişim mümkündür. Bu sayede data (veri) trafiği daha azdır ve kullanıcının sürekli olarak ekrana bakmasını gerektirmez. Bu yönüyle özellikle teorik (kuramsal) ağırlıklı derslerin bu uygulama üzerinden yürütümü için uygun olacağı ifade edilebilir. Uygulamalı dersler için ise, gösterip yaptırma, simülasyon, sunu izleme gibi durumlar Clubhouse üzerinde mümkün değildir. Çünkü uygulama üzerinde ses iletimi haricinde resim, video vb. paylaşımı yapılamamakla beraber, sesli iletişime ilave olarak yazılı (text) mesaj şeklinde hem sohbet odaları içerisinde hem de özel mesaj şeklinde iletişim mümkündür. Teorik bir dersin uzaktan eğitim yoluyla yürütümü için Clubhouse uygulaması çok elverişli olduğu düşünülmektedir. Hali hazırda uygulama üzerinde yabancı dil öğrenme odaları, din, bilim, felsefe, edebiyat, tarih ve kültür dersleri gibi uygulama gerektirmeyen, çift ya da tek yönlü sesli iletişim yoluyla verilebilecek eğitim oda ve kulüpleri mevcuttur. Clubhouse üzerindeki sohbet odaları, web tabanlı konferans uygulamalarının sanal sınıflarına benzetilebilir. Tek fark, bu tür konferans uygulamalarında birden çok duyu organına hitap eden modüller mevcut iken, Clubhouse üzerinde yalnızca işitme organına hitap eder bir mantıkla çalışmaktadır.

Veri tüketimi bakımından Clubhouse uygulaması ele alındığında bir saatlik dinleme odasında yaklaşık 100MB civarı veri tüketimi vardır (Skutelis, 2021). Microsoft Teams üzerinde HD yüksek çözünürlüklü bir konferans odasında benzer bir etkileşimde yaklaşık 2.7GB (~2700MB) (Griffith, 2022) veri kullanılırken, Google Meet üzerinden benzer bir etkileşimde saatte yaklaşık 2.6GB (~2600MB) (Fauzia, 2021) ver kullanılmakta ve Zoom üzerinden benzer bir görüntülü etkileşim ortamında ise yaklaşık 2.4GB (~2400MB) (Abbott, 2021) veri kullanılmaktadır. Bu konferans uygulamalarının kullanırken gereksinim duyulan veri miktarı ile Clubhouse uygulaması kıyaslandığında oldukça düşük bir veri tüketimine sahip olduğu söylenebilir.

Ders öğretim elemanı tarafından Clubhouse üzerinde ders ismiyle kulüp ya da sohbet odası oluşturulabilir. Sohbet odaları tüm herkese açık

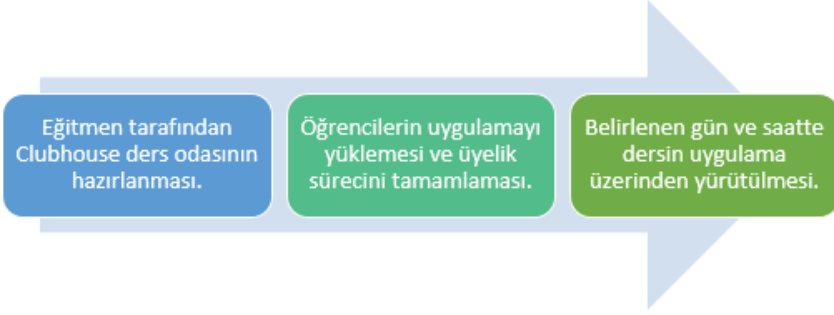
(anonim) olarak açılabileceği gibi yalnızca belirli bir arkadaş grubuna ya da öğretim elemanının seçeceği kişilerin erişiminin mümkün olacağı şekilde ayarlama yapılabilir. Ayrıca Clubhouse bünyesinde oyun odaları da mevcuttur. Bu odalarda da soru-cevap, cesaret ya da doğruluk türü oyun odaları da mevcuttur. Sohbet odaları ayrıca belirli bir gün tarih ve saatte aktif olacak şekilde zamanlanabilir. Öğrencilerin internet erişimi olan kişisel mobil cihazları üzerinde Clubhouse isimli uygulamayı yüklemeleri sağlanabilir. Uygulama 2022 yılı itibariyle yalnızca Android ve iOS işletim sistemine sahip cihazlar üzerinde çalışmaktadır. Uygulamaya giriş yapan kullanıcıların hesap oluşturması gerekir. Android işletim sistemine sahip cihazlar için Google Play marketten, iOS işletim sistemine sahip mobil cihaz kullanıcıları ise Apple App Store üzerinden ilgili uygulamayı cihazlarına yüklemeleri sağlanabilir. Clubhouse web tabanlı olarak halihazırda kullanılamasa da çeşitli yan uygulamalarda PC masaüstü bilgisayar üzerinden kullanımı da mümkün olabilmektedir. Tablo-4'te çeşitli oda oluşturma türleri gösterilmiştir.

Tablo 4. Clubhouse Oda Oluşturma Süreçleri



Tablo-4'te 1 numarayla gösterilen oda "Public" olarak adlandırılan Clubhouse üzerindeki herkesin girebileceği oda türüdür. "Allow Replays" bölümüyle oda sesli dinleti tekrarlarının daha sonradan başka kullanıcılar tarafından dinlenebilmesine olanak sağlar. Bu durumda canlı dersi dinleyemeyen öğrencilerin daha sonradan dersi asenkron olarak takip etmesine imkân sağlar. 2 numarayla gösterilen oda ise "My Friends" yani arkadaşlara özgü bir odadır. Bu odaya ise yalnızca arkadaş olarak eğitmen tarafından eklenenler ve onların arkadaşları giriş yapabilir. 3 numarayla gösterilen oda türü ise gizli odadır. Bu tür odalara girecek kişi odayı oluşturan öğretim elemanı tarafından belirlenir. Tek tek isim eklemek yoluyla

odaya öğrenci eklemesi gerçekleştirilir. 4 numarayla gösterilen oda türü ise tarih ve zamanı öğretim elemanı tarafından belirlenen oda türüdür. Oda konuşmalarının kayıt altına alınıp alınmaması bu tür odada seçilebilir. Belirtilen gün ve saatte oda aktif hale gelir. Haftalık ders programına göre bu tür oda oluşturulabilir. Oluşturulan bir oda tekrar kullanılabilir. Clubhouse üzerinden bir dersin işlenişine ilişkin süreç Şekil-3'te yer almaktadır.



Şekil 3. Clubhouse Örnek Uygulama Modeli

Ders öğretim elemanı sohbet odasını oluşturduğunda odanın bağlantısı da (link) otomatik olarak oluşur ve öğretim elemanı bu bağlantıyı öğrencileriyle paylaşabilir (ör. www.clubhouse.com/room/12345 gibi). Öğrenciler bu bağlantı üzerinden ders alanına erişim sağlayabileceği gibi uygulama üzerinden arama yaparak da (oda gizli değil ise) erişmesi mümkündür.

Öğretim elemanı tarafından oda oluşturma süreci tamamlandıktan sonra ders amaçlı öğrenciler ve ders öğretim elemanı odada buluşur. Öğretim elemanı tarafından sesli olarak ders anlatımı gerçekleştirilir. Eş zamanlı olarak öğrencilere konuşma hakkı verilerek onların da derse katılımları sağlanabilir. Clubhouse bünyesinde yankı önleme mekanizması mevcuttur. Dolayısıyla aynı anda senkron olarak birden çok öğrencinin mikrofonu açık olabilir. Ancak yine de konuşmayan kişilerin mikrofonlarını kapalı konumda tutmaları tavsiye edilir. Kayıt özelliği açık ise, tüm konuşmalar kaydedilir. Daha sonradan öğrenciler ve öğretim elemanı tarafından dersin tekrarı dinlenebilir. Canlı derslerde dilerirse altyazı özelliği açılarak konuşmaların anlık olarak metin halinde dökümü okunabilir. Canlı ders esnasında öğretim elemanı tarafından istenen öğrenciye söz hakkı verilebilir ya da söz hakkı geri alınabilir. Dilerirse öğrenci odadan uzaklaştırılabilir. Canlı sınıfta süre kısıtı yoktur. Öğrenciler dilerse el işaretine dokunarak söz hakkı isteyebilirler. Yine öğrenciler dilerlerse başka öğrenci arkadaşlarını sınıfa alabilirler. Teorik derslerin öğretim elemanı tarafından betimlemelerle, sözlü olarak anlatımı mümkündür. Öğretim

elemanı etkileşimli bir ders ortamı sağlamak için öğrencileri konuşarak derse dahil olmaları konusunda teşvik edebilir.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu kitap bölümünde eğitsel bağlamda kullanılabilir, ücretsiz sanal sınıf sayısının azlığı, mobil internet paketlerinin maliyetlerinin yüksekliği, eşzamanlı sistem altyapılarının kurulum, dağıtım, işgücü ve maliyetleri nedeniyle alternatif Clubhouse uygulamasının incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda Clubhouse uygulamasına ilişkin öğrenci farkındalığının ortaya konması ve eğitsel bağlamda kullanımına ilişkin bir model önerisi sunulması amaçlanmıştır.

Günümüz sesli ve videolu konferans sistemleri hem ses hem de çift yönlü görüntü iletimi gerçekleştirdiği için sağlıklı ve sorunsuz bir senkron deneyimi için geniş banda sahip hızlı internet erişimine ihtiyaç duymaktadır. Yapılan araştırmalar uzaktan eğitimde öğrencilerin senkron derslere erişimde en çok mobil cihazlar üzerinden erişimi tercih ettiklerini göstermektedir. Video konferans sistemlerinin birçoğu ücretli ve kurulum için yoğun emek ve altyapı gereksinimi vardır. Bulut tabanlı video konferans sistemleri ise kurulum gerektirmese de öğrencilerin erişimlerinde hızlı internet bağlantısı gerektirebilmektedir. Teorik derslerin uzaktan öğretiminde yalnızca sesli iletişimin yeterli olduğu düşünülmektedir. Bu kitap bölümünün çıkış noktası olan -görüntü olmadan ders işlenemez mi sorusunun cevabını aramaktır. Elbette öğrencilerin ne kadar çok duyu organına hitap edilirse o oranda daha etkileşimli bir ders deneyimi sağlanacağı yönünde birçok araştırma bulgusu mevcuttur. Ancak yalnızca sesli iletişim yoluyla, görüntü transferine gerek kalmadan, daha az veri trafiği ile çift/tek yönlü ses iletimi yoluyla bir öğrenme süreci geçirilebilir.

Bu noktada piyasaya 2020 yılında giren ve COVID-19 pandemi sürecinde insanların evlere kapandıkları dönemde evlerinden birbirleriyle sesli de olsa sosyal etkileşim kurma imkânı sağlayan uygulamalardan biri Clubhouse isimli eşzamanlı sesli mobil sosyal ağ ortamı olmuştur. Clubhouse uygulaması insanların zorunlu olarak evlerine kapandıkları dönemlerde onların sesli de olsa etkileşim ve iletişim kurmalarını sağlamıştır. Tanınırlığı yükselen bir ivme içerisinde artan bu uygulamanın eğitsel bağlamda kullanılabilirliği düşünülmüştür. Yalnızca sesli iletişim mümkün olduğu için daha az veri transferi gerektirmesi, hızlı ve kolay erişim imkânı sağladığı için yükselen bir trend içerisine girmiştir.

Bu kitap bölümünde de bu uygulamaya ilişkin öğrenci farkındalıkları incelenmiştir. Uşak Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 425 öğrenciye çevrimiçi olarak -sosyal ağ farkındalık anketi uygulanmıştır. Elde edilen anket verileri betimsel analiz yöntemleri ile incelenmiştir. Bilinen popüler sosyal ağlar içinde en az bilinen sosyal ağ uygulamalarından biri-

nin Clubhouse olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yükseköğretim öğrencileri arasında en yüksek bilinirliğe sahip sosyal ağ uygulamalarının Whatsapp (%98.35), Instagram (%98.35), Youtube (%97.64), Facebook (%93.41), Telegram (%89.64), Snapchat (%86.11) ve son sırada Clubhouse (%33.17) oranında bilindiği bulgularına ulaşılmıştır.

Teorik yani kuramsal temelde ilerleyen uzaktan eğitim derslerinde görüntülü iletişim yerine yalnızca sesli iletişim yoluyla öğretimin sürdürülmesi mümkündür. Bu sayede veri tüketimi ciddi oranda düşmekte, düşük veri bağlantılarıyla bile kesintisiz dersin sürdürülmesi mümkün hale gelmektedir. Microsoft Teams üzerinde HD yüksek çözünürlüklü bir konferans odasında benzer bir etkileşimde yaklaşık 2.7GB (~2700MB) (Griffith, 2022) veri kullanıldığı düşünüldüğünde, internet bağlantı hızının yavaş olması durumunda ciddi olarak ses ve görüntü problemleri yaşanması muhtemeldir. Ancak Clubhouse uygulaması ise yalnızca 100MB gibi bir veri kullandığı için düşük internet bağlantı hızlarında bile kesintisiz olarak dersin sürdürülebilmesine imkân sağlamaktadır. Bu durum, internet erişiminin zor ya da kısıtlı olan bölgelerde yaşayan öğrenciler için uzaktan eğitimlerini kesintisiz sürdürmelerini sağlarken, kotalı (limitli) internete sahip olan öğrenciler için de olumlu bir fayda sağlayacağı öngörülmektedir. Ancak bu kitap bölümünde yapılan araştırmada, yükseköğretim öğrencileri arasında Clubhouse uygulamasının bilinirliği oldukça düşüktür. Eğitimcilerin ya da karar vericilerin uzaktan eğitim süreçlerinde ses tabanlı mobil sosyal ağ uygulamalarını tercih etmeleri sayesinde bilinirlik oranının artacağı söylenebilir.

4.1. Araştırmacılara Öneriler

Bu kitap bölümünde ele alınan Clubhouse isimli ses tabanlı sosyal ağ tabanlı uygulamasının çeşitli teknik ve sosyolojik ve pedagojik bakımdan detaylı olarak incelenmesi, uygulamalı deneysel desenlerle geleneksel ya da diğer sosyal ağ / konferans uygulamalarıyla kıyaslanmaları önerilmektedir. Araştırmacıların bu hususları düşünerek daha detaylı çalışmalar yapmaları önerilir.

KAYNAKÇA

- Abbott, T. (2021). How much data does a zoom meeting use? <https://www.reviews.org/internet-service/how-much-data-does-zoom-use/> Erişim tarihi: 10/2022
- Baydili, İ., Batur, M. (2022). Yeni bir iletişim ortamı olarak Clubhouse uygulamasının sanal cemaatler odağında değerlendirilmesi. *Yeni Medya*, 12(1), 36-52. <https://doi.org/10.55609/yenimedya.1095204>
- BigBlueButton (2022). Frequently asked questions. <https://docs.bigbluebutton.org/support/faq.html> Erişim tarihi: 10/2022
- Casserly, M. (2022). How much data does Facebook use? <https://www.techadvisor.com/article/813043/how-much-data-does-facebook-use.html> Erişim tarihi: 10/2022
- Casserly, M. (2022). How much data does Instagram use? <https://www.techadvisor.com/article/812725/how-much-data-does-instagram-use.html> Erişim tarihi: 10/2022
- Clubhouse (2022). Check 1, 2, 3... Is this thing on? Clubhouse. <https://blog.clubhouse.com/check-1-2-3/> Erişim tarihi: 10/2022
- Fauiza, H. (2021). How to reduce data usage in Google Meet. <https://thesmedia.id/posts/how-to-reduce-data-usage-in-google-meet> Erişim tarihi: 10/2022
- Gedera, D. S. (2014). Students' experiences of learning in a virtual classroom. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 10(4), 93-101.
- Griffith (2022). Data usage: how to reduce data usage and improve connection. <https://www.griffith.edu.au/staff/working-remotely/data-usage> Erişim tarihi: 10/2022
- Karaaslan, İ.A., Budak, L. (2012). Üniversite öğrencilerinin cep telefonu özelliklerini kullanımlarının ve gündelik iletişimlerine etkisinin araştırılması. *Journal of Yasar University*, 26(7) 4548 – 4525.
- Kokoç, M. (2019). Programlamaya ilişkin ders videolarında öğretim elemanı görüntüsü kullanımının etkileri: bir göz izleme çalışması. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 3(2), 52-66.
- Kuyumcu, K. (2022). Mobil öğrenme ortamları ile desteklenen ters yüz edilmiş sanal sınıf modelinin klasik gitar eğitimindeki işlevselliğinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi: İstanbul*. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Kreyenhagen, J. (2018). Why catering to mobile users is vital for today's services. <https://www.forbes.com/sites/forbescommunicationscouncil/2018/08/30/why-catering-to-mobile-users-is-vital-for-todays-services/?sh=4eb06049736a> Erişim tarihi: 10/2022
- O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J. P., Taylor, J., Sharples, M. & Lefrere, P.(2003). Guidelines for Learning / teaching / tutoring in a mobile environment.

- <http://www.mobilearn.org/download/results/guidelines.pdf> Erişim tarihi: 10/2022
- Lopez-Vito, T.J. (2020). How much data does YouTube use? <https://www.cans-tarblue.com.au/phone/how-much-data-does-youtube-use/> Erişim tarihi: 10/2022
- Quinn, C. (2000). mLearning: Mobile, Wireless, In-Your- Pocket Learning. *Li-neZine*.
- Quora (2022). How much data will I consume if I attend a three-hour online class? <https://www.quora.com/How-much-data-will-I-consume-if-I-attend-a-three-hour-online-class> Erişim tarihi: 10/2022
- Rodriguez, S. (2021). Clubhouse hires Android software developer, signalling work on Android app has begun. CNBC: <https://www.cnbc.com/2021/02/23/clubhouse-hires-android-developer-work-on-android-app-has-begun.htm> Erişim tarihi: 10/2022
- Skutelis, K. (2021). How much data and battery does clubhouse app use? *Quality Assurance*. <https://www.testdevlab.com/blog/how-much-data-and-battery-does-clubhouse-app-use> Erişim tarihi: 10/2022
- Solis, B. (2021). Latest Silicon Valley unicorn, Clubhouse, raises \$100 million; accelerates rise of audio-based social networking. <https://www.forbes.com/sites/briansolis/2021/01/26/the-latest-silicon-valley-unicorn-clubhouse-raises-100-million-and-also-raises-attention-to-the-importance-of-audio-based-social-networking/?sh=22cb9a9723a6> Erişim tarihi: 10/2022
- Strielkowski, W. (2021). The Clubhouse phenomenon: do we need another social network? *Preprints*. <https://doi.org/10.20944/preprints202103.0503.v1> Erişim tarihi: 10/2022
- Usta, E. (2015). Öğretmen adaylarının öğretim materyalleri geliştirme süreçlerinin görsel ve mesaj tasarımı ilkeleri açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Wang, R., Wiesemes, R. & Gibbons, C. (2012). Developing digital fluency through ubiquitous mobile devices: findings from a small-scale study. *Computers & Education*, 58(1), <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.013>



BÖLÜM 5

TÜRKİYE'DEKİ MÜZİSYENLERİN MÜZİKAL PERFORMANS KAYGISINDA HİPNOTERAPİNİN KULLANIMI ÜZERİNE UZMAN GÖRÜŞLERİ

Deniz BİLGİN¹

GİRİŞ

Müzikal performans kaygısı müzisyenlerin hayatlarını olumsuz yönde etkileyen bir durumdur. Müzisyenler yapmak üzere oldukları performanslarında kontrollerin kendi ellerinde olmalarını beklerler fakat çoğu zaman olumsuz giden bir performansın ardından müzisyenler “heyecan” durumunu ifade ederek performanslarının olumsuz etkilendiği ya da daha iyi olabileceği yönünde ifadelerini dile getirirler. “Günümüzde müzisyenlerin bu sorun ile baş etmeleri için pek çok yeni strateji kullanılmaktadır. Bu stratejilerden bazıları ilaç tedavisi, ilerlemeli kas gevşetme, sistematik duyarsızlaştırma, hipnoterapi, bilişsel davranışçı terapi ve Alexander Tekniği gibi tedavi yaklaşımlarıdır” (Topoğlu, 2013). Belirtilen tedavi yaklaşımlarından “hipnoterapi, kişinin hipnoz durumuna getirilerek, belirli olumsuz davranış ve yaklaşımların bir terapist yardımı ile değiştirilmesi yöntemidir” (McGinnis ve Milling, 2005’den aktaran Teznel ve Aşkın, 2007).

“Bilinçaltı; düşünmez, sorgulamaz, sadece kendisine söylenileni yapar.” Fakat bilinçaltı kayıtları dışarıdan verilen güçlü telkinlerden etkilendiğinde kişinin davranışlarında değişiklikler yapılabilmektedir (Kılıç, 2007, s. 36). “Bu pozitif değişiklikleri yapabilmek için, negatif bilinçli aklı atlatmak amacıyla hipnoz kullanılır” (Uzuner, 2020, s. 50). Burada bahsedilen hipnozun amacı, “bilincin, yargılayan özelliğinin, aşılarak bilinçaltına ulaşılması ve burada kabul edilebilir kalıcı bir etkinin ortaya çıkarılmasıdır” (Kılıç, 2007, s. 41). Trans durumu ya da hipnotik trans durum, zihnin telkine açık olması için oluşturulmaya çalışılan zihinsel bir durumdur. Buradaki amaç verilen telkinlerin otomatik olarak kabul edilebilir olup etkisinin de kalıcı olmasıdır. Bahsedilen “telkinin kabul edilebilirliği” ise kişinin aldığı telkine karşı davranış veya hisler oluşmasıdır (Uran, 2019, s. 16-17). Hipnoz ise, “bir görüşe göre: Duyu ötesi, duyu fazlası, duyular üstü, karşılıklı iletişim sağlayan tedavi yöntemidir.” Ancak “ülkeler, toplumlar ve kişiler arasında tam bir birliktelik” sağlanamamakla birlikte “basitçe değişik bir farkındalık durumu” (Kılıç, 2007, s. 44) veya “bir telkinin kabul edilmesidir”. Eğer kişi, kendiliğinden ve otomatik bir şekilde telkine göre davranıyorsa, o durum için hipnozu devam ediyor demektir. Bu nedenle hipnoz süregelen bir durum olarak da ifade edilebilir (Uran, 2019, s. 16). Ayrıca Kirsch (2012)’e göre hipnoz, farklı terapi tekniklerini birleştirici özelliği sayesinde bir trans deneyiminden bir terapi aracına dönüşmüştür (aktaran Bülbül, 2020) ve bunun sonucunda “psikanalitik yöntemlerle birlikte kullanıldığında, dinamik hipnoterapi ya da hipnoanaliz”, “diğer terapilerle birlikte kullanıldığında ise hipnoterapi” adını almıştır (Brown ve Fromm, 2015, s. 3).

20. yüzyılda bu alanda Dr. William J. Bryan Jr ve Milton H. Erickson olmak üzere iki ana figür bulunmaktadır. Bryan Jr, Amerika Birleşik Devletleri'nde hipnozu uygulayan ilk tıp doktoru ve Amerikan Hipnoz Enstitüsü'nün kurucusudur. Çalışmalarında ağırlıklı olarak hipnozdan faydalanan bir psikoterapist olan Erickson'ın ise hipnotik yöntemleri günümüzde Erickson Hipnozu olarak bilinmektedir ve bu hipnotik yöntemler “modern hipnoterapiye başka bir boyut katmıştır.” Kısaca, hipnozu tanımlamak için ortaya konan görüş ve teoriler Mesmer ile başlayarak günümüze kadar gelişimini ve değişimini sürdürmüştür. Bu teoriler kimi zaman yerini bir sonrakine bırakmış kimi zaman ise yeni bir veri veya olayın ışığında, eski görüş ve teoriler tekrardan gündeme gelerek destekçi toplamıştır (Uzuner, 2020, s. 114-116). “Ülkemizde hipnoza ilgi, 1935 yılında bir felsefeci olan Cemil Sena Ongun'un Pierre Janet'in “Hipnotizma” ve “Ruhi Mucizeler” adlı kitaplarının çevirisiyle başlamıştır.” Bu ilgi Op. Dr. Hüsnü İsmet Öztürk'ün “Bilinçli Hipnoz” diye adlandırdığı metoduyla 2000'den fazla kişiyi tedavi etmesi ve kendi uyguladığı hipnoanestezi ile en az 250 kişiyi ameliyat etmesinin sonucunda artmıştır. 1991 yılında “Dış hekimisi Ali Eşref Müezzinoğlu ve Dr. Ali Özden Öztürk bu alanda çalışmalar yapmış ve “Tıbbi Hipnoz Derneği”ni kurmuşlardır. Tıbbi Hipnoz Derneği, Yeditepe Üniversitesi ile iş birliği yapmış ve 2000'li yılların başlarında Tıbbi Hipnoz eğitimlerini başlatmıştır” (Müezzinoğlu, 2010; Özakkaş, 1993. akt. Taşçıoğlu, 2020).

İlgili literatür tarandığında, ülkemizde hipnoterapi yönteminin müzikal performans kaygısına etkileri üzerine yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Günümüzde en fazla yaşanan ve bireyi güçsüz hissettiren psikolojik durumlardan biri de kaygı bozukluklarıdır. Endişe, panik, korku ya da huzursuzluk ile mücadele eden dünya genelinde milyonlarca insan bulunmaktadır. Fakat bireyler kaygı ve onu tetikleyen durumlardan kurtulmak için çabaladığında durumun kötüleştiğini ve yaşamlarının daha da kısıtlı bir hale geldiğini hissederler (Clark ve Beck, 2021, s. 7). Biyolojik bir kavram olarak bilinen kaygı ilk defa Freud tarafından psikoloji alanında bireylerin yaşamakta olduğu ruhsal durumu tanımlamak için oluşturulmuştur. Freud'un başlattığı psikanalizmde kaygı egonun işlevlerinden biri olarak tanımlanmaktadır. Daha sonra bu alandaki çalışmalara öncülük edenler tarafından da işlenen kaygı kavramına insanların içinde bulunduğu ruhsal bir durumun ötesinde anlamlar kazandırılmış ve bu kavram daha da genişletilmiştir (Manav, 2011, akt. Çini, 2020, s. 6). Bir performans öncesi veya performans sergileme durumunda olan meslek gruplarında sıklıkla performans kaygısı görülmekte ve sıkıntı verici bir durum olan bu kaygı sahne performansı sergileyen müzisyenler tarafından da yaşanmaktadır (Uzun, 2016, s. 2). Yaşanan bu durum genellikle sahne heyecanı, sahne korkusu, performans kaygısı, konser kaygısı, mü-

zikal performans kaygısı gibi tanımlamalarla ifade edilmektedir. Müzikal performans kaygısında beyin, aslında gerçek bir tehlike durumunda olmasına rağmen bu mekanizmayı devreye sokarak olası tehlikelere karşı vücuda “hazır ol” komutunu verir (Topoğlu, 2013). “Bazı icracılar, vücuttaki bu aktivite yükselmesini iyi bir performans gösterebilme yolunda gerekli görüp, belli bir seviyedeki heyecanın, performansın kalitesine olumlu bir şekilde etki ettiğini dile getirmişlerdir” (Steptoe, 1989’dan aktaran Teztel ve Aşkın, 2007). Çimen (2001)’e göre, performans sergilerken bir miktar kas gerilimine ihtiyaç vardır. Bu gerilimin bir kısmı performans sergilerken kullanılır fakat müzikal performans kaygısında bu gerilim kas dokusunda kalarak performans sergileyen kişiye “artık gerilim” olarak eklenir. Bu nedenle “Greandea’nın, “Müziksel Performansta Gerilimler” adlı kitabında stres, fiziksel gerilim ve müzikal performans kaygısı müzik yapmaya büyük bir engel oluşturduğu ve sakatlanmalara yol açabilmesi nedeniyle çok önemli bir sorun olarak gösterilmektedir” (Reubart, 1985, s. 141’den aktaran Çimen, 2001).

Bu durum araştırmanın temelini oluşturmuştur ve bu konuda bir çalışmanın yapılmasını gerekli kılmıştır. Araştırmacının deneyimlerinden de hareketle yapılacak olan çalışma ile ülkemizde müzikal performans kaygısı yaşayan bireylere yol göstermek hedeflenmiş ve problem cümlesi aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

Problem Cümlesi

Türkiye’deki müzisyenlerin müzikal performans kaygısında hipnoterapinin kullanımı üzerine uzman görüşleri nelerdir?

Çalışmada aşağıda belirlenen alt problemlere cevap aranmıştır:

Alt Problemler

1) Müzisyenler, müzikal performans kaygısında fizyolojik semptomlardan hangilerini göstermektedir?

2) Müzisyenler, müzikal performans kaygısında duyuşsal semptomlardan hangilerini göstermektedir?

3) Müzisyenler, müzikal performans kaygısında bilişsel semptomlardan hangilerini göstermektedir?

4) Müzisyenler, müzikal performans kaygısında davranışsal semptomlardan hangilerini göstermektedir?

5) Uzmanlara göre müzikal performans kaygısında belirtilen fizyolojik semptomlardan tedavi alınması gereken durumlar nelerdir ve bu semptomların tedavisinde hipnoterapini etkili midir?

6) Uzmanlara göre müzikal performans kaygısında belirtilen duyuş-

sal semptomlardan tedavi alınması gereken durumlar nelerdir ve bu semptomların tedavisinde hipnoterapi etkili midir?

7) Uzmanlara göre müzikal performans kaygısında belirtilen bilişsel semptomlardan tedavi alınması gereken durumlar nelerdir ve bu semptomların tedavisinde hipnoterapi etkili midir?

8) Uzmanlara göre müzikal performans kaygısında belirtilen davranışsal semptomlardan tedavi alınması gereken durumlar nelerdir ve bu semptomların tedavisinde hipnoterapi etkili midir?

Amaç

Türkiye’deki müzisyenlerin müzikal performans kaygılarının saptanması sonucu hipnoterapi ile hafifletilmesi üzerine yapılan inceleme doğrultusunda müzik psikolojisi alanının Türkiye’de yaygınlaşmasına katkıda bulunmak ve elde edilen veriler ile gelecek kuşakların eğitim süreçlerinde müzikal performans kaygısının bilincinde olmalarını sağlamak amaçlanmaktadır.

Önem

“Kişinin kendi özünü, hatalarını ve güçlü yönleri ile bir bütün olarak benimseyen ve hata yapabilme potansiyelini açıklıkla kabul eden olumlu bir yaklaşıma sahip olması, müzikal performans kaygısı ile başa çıkmasında önemli bir etkidir” (Ristad, 1982’den aktaran Teztel ve Aşkın, 2007). Bu bilincin oluşmasına yardımcı olmak için hipnoterapi tekniklerinin incelenmesi doğrultusunda daha açıklayıcı bir boyut kazanması ile müzikal performans kaygısında bireylere yol göstermesi özelliği bakımından bu araştırma oldukça önemlidir.

YÖNTEM

Bu çalışmada müzikal performans kaygısının incelenmesine yönelik durum saptaması, olgu bilim ve kişilerin müzikal performans kaygılarının saptanmasına yönelik tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmanın evrenini aktif olarak müzik ile uğraşan bireylerin meslek hayatlarında yaşadıkları sıkıntılar oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise, müzisyenlerin meslek hayatlarında yaşadığı kaygı probleminin belirlenmesine yönelik ulaşılabilen ve gönüllü olarak çalışma grubuna katılım sağlayan aktif olarak müzik ile uğraşan 192 müzisyenin ve bu problemlerin çözülmesinde hipnoterapinin etkinliği üzerine alınan 3 uzman psikoterapistin görüşleri oluşturmaktadır. Çalışma için gerekli verilerin toplanması amacıyla örneklem grubuna alan uzmanlarınca da onaylanan David A. Clark ve Aaron T. Beck’in geliştirdiği her insanda olması muhtemel fizyolojik, duyuşsal, bilişsel ve davranışsal semptomlar derlenmiş ve müzisyenlere uygulanmak üzere çoklu cevap niteliği taşıyan anket haline

getirilmiştir. Anket sonuçları ile elde edilen veriler çetelenerek gruplandırılmış ve nicelleştirilmiştir. Elde edilen bulgular alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bulguların sonuçları özetlenerek tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde müzisyenlerin meslek hayatlarında yaşadığı kaygı probleminin belirlenmesinde ulaşılabilen ve gönüllü olarak çalışma grubuna katılım sağlayan 192 müzisyenden elde edilen veriler ve bu verilere yönelik 3 uzman psikoterapistin hipnoterapinin etkinliği üzerine görüşleri yer almaktadır.

Tablo 1. Müzisyenlerin Müzikal Performans Kaygısında Göstermiş Oldukları Fizyolojik Semptomlar

Fizyolojik Semptomlar	f	%
Artan kalp atışı, çarpıntı	149	81,4
Kısa ve ani nefes alma	47	25,7
Göğüste ağrı ya da baskı	29	15,8
Boğulma hissi	10	5,5
Baş dönmesi ve sersemlik	20	10,9
Terleme, titreme ve ateş basması	100	54,6
Bulantı, mide rahatsızlığı, ishal	48	26,2
Titreme ve sarsılma	48	26,2
Ağız kuruluğu	96	52,5
Kol ve bacaklarda karıncalanma ya da uyuşma	34	18,6
Halsizlik, yerinde duramama ve baygınlık	20	10,9
Kaslarda gerginlik ve sertlik	82	44,8

Tablo 1.'de görüldüğü gibi 192 kişilik örneklem grubundan çoklu cevaplanması istenen *performans kaygısı sırasında gösterdiğiniz fizyolojik semptomları belirtiniz* sorusunu 183 kişi cevaplamıştır. 183 kişinin %81,4'ü artan kalp atışı ve çarpıntı, %25,7'si kısa ve ani nefes alma, %15,8'i göğüs- te ağrı ya da baskı, %5,5'i boğulma hissi, %10,9'u baş dönmesi ve sersemlik, %54,6'sı terleme, titreme ve ateş basması, %26,2'si bulantı, mide rahatsızlığı, ishal, %26,2'si titreme ve sarsılma, %52,5'i ağız kuruluğu, %18,6'sı kol ve bacaklarda karıncalanma ya da uyuşma, %10,9'u halsizlik, yerinde duramama ve baygınlık, %44,8'i kaslarda gerginlik ve sertlik olarak cevap vermiştir.

Örneklem grubunun büyük bir çoğunluğu fizyolojik semptomlardan artan kalp atışı, çarpıntı, terleme, titreme, ateş basması ve ağız kuruluğu göstermektedir. Bu semptomlar günlük hayatın akışında sıklıkla karşımıza çıkabilmektedir ancak semptomların şiddeti hayat kalitemizi olumsuz yönde etkilediğinde bu durum kaygı olarak değerlendirilebilir. Performans sergilerken kişinin kontrolünü kaybetmesine sebebiyet verebilecek olan bu semptomların örneklem grubunun büyük bir çoğunluğunda görülmesi göz ardı edilmemelidir.

Tablo 2. Müzisyenlerin Müzikal Performans Kaygısında Göstermiş Oldukları Duyuşsal Semptomlar

Duyuşsal Semptomlar	f	%
Asabiyet, gerginlik	78	46,4
Korkma, ürkme, dehşete kapılma	66	39,3
Fevrilik, yerinde duramama	71	42,3
Sabırsızlık, hayal kırıklığı	83	49,4

Tablo 2.'de görüldüğü gibi 192 kişilik örneklem grubundan çoklu cevaplanması istenen *performans kaygısı sırasında gösterdiğiniz duyuşsal semptomları belirtiniz* sorusunu 168 kişi cevaplamıştır. 168 kişinin %46,4'ü asabiyet, gerginlik, %39,3'ü korkma, ürkme, dehşete kapılma, %42,3'ü fevrilik, yerinde duramama ve %49,4'ü sabırsızlık, hayal kırıklığı olarak cevap vermiştir.

Örneklem grubunun yarısına yakın bir bölümü duyuşsal semptomların hepsini göstermektedir. Performans sırasında kişinin duygusal durum ve teknik becerileri uyum içerisinde olmalıdır. Ancak duygusal durumlar kişinin performansını olumsuz bir yönde etkilemeye başladığında bu durum göz ardı edilmemelidir.

Tablo 3. Müzisyenlerin Müzikal Performans Kaygısında Göstermiş Oldukları Bilişsel Semptomlar

Bilişsel Semptomlar	f	%
Kontrolü kaybetme korkusu, baş edememe	80	44,9
Fiziksel hasar ya da ölüm korkusu	0	0
Çıldırma korkusu	6	3,4
Başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu	113	63,5
Korkutucu düşünce; imge veya anılar	41	23
Gerçekdışı veya tarafsız algılar	29	16,3
Zayıf konsantrasyon, karışıklık, dikkat dağılması	119	66,9

Dikkat daralması, tehdidin hipervijilansı	30			16,9
Zayıf hafıza	39			21,9
Mantıklı düşünmede zorluk, nesnellik kaybı	44			24,7

Tablo 3.'de görüldüğü gibi 192 kişilik örneklem grubundan çoklu cevaplanması istenen *performans kaygısı sırasında gösterdiğiniz bilişsel semptomları belirtiniz* sorusunu 178 kişi cevaplamıştır. 178 kişinin %44,9'u kontrolü kaybetme korkusu, baş edememe, %0'ı fiziksel hasar ya da ölüm korkusu, %3,4'ü çıldırma korkusu, %63,5'i başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu, %23'ü korkutucu düşünce; imge veya anılar, %16,3'ü gerçekdışı veya tarafsız algılar, %66,9'u zayıf konsantrasyon, karışıklık ve dikkat dağılması, %16,9'u dikkatin daralması, tehdidin hipervijilansı, %21,9'u zayıf hafıza ve %24,7'si mantıklı düşünmede zorluk, nesnellik kaybı olarak cevap vermiştir.

Örneklem grubunun büyük bir çoğunluğu bilişsel semptomlardan kontrolü kaybetme korkusu, baş edememe, başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu, zayıf konsantrasyon, karışıklık ve dikkat dağılması göstermektedir. Bu belirtiler performansı anını olumsuz yönde etkileyeceği için göz ardı edilmemelidir.

Tablo 4. *Müzisyenlerin Müzikal Performans Kaygısında Göstermiş Oldukları Davranışsal Semptomlar*

Davranışsal Semptomlar	f	%
Tehditle ilgili işaretler ve durumlardan kaçınma	22	14,3
Kaçma, Uzaklaşma	46	29,9
Güvenlik arayışı, güvence	59	38,3
Huzursuzluk, ajitasyon, hızlanma	92	59,7
Hiperventilasyon	8	5,2
Donma, hareketsizlik	22	14,3
Konuşmada güçlük	34	22,1

Tablo 4.'de görüldüğü gibi 192 kişilik örneklem grubundan çoklu cevaplanması istenen *performans kaygısı sırasında gösterdiğiniz davranışsal semptomları belirtiniz* sorusunu 154 kişi cevaplamıştır. 154 kişinin %14,3'ü tehditle ilgili işaretler ve durumlardan kaçınma, %29,9'u kaçma, uzaklaşma, %38,3'ü güvenlik arayışı, güvence, %59,7'si huzursuzluk, ajitasyon ve hızlanma, %5,2'si hiperventilasyon, %14,3'ü donma, hareketsizlik ve %22,1'i konuşmada güçlük olarak cevap vermiştir.

Örneklem grubunun büyük bir çoğunluğu davranışsal semptomlardan huzursuzluk, ajitasyon ve hızlanma göstermektedir. Performans ser-

gilerken kişinin kontrolünü kaybetme belirtisi sayılabilecek bu durum göz ardı edilmemelidir.

Tablo 5. *Uzman Psikoterapistlere Göre Müzikal Performans Kaygısında Belirtilen Fizyolojik Semptomlardan Tedavi Alınması Gereken Durumlar ve Hipnoterapinin Etkinliği*

	Evet			Hayır		
	1	2	3	1	2	3
Fizyolojik Semptomlar						
Artan kalp atışı, çarpıntı	x	x	x			
Kısa ve ani nefes alma	x	x	x			
Göğüste ağrı ya da baskı	x	x	x			
Boğulma hissi	x	x				x
Baş dönmesi ve sersemlik	x	x	x			
Terleme, titreme ve ateş basması	x	x	x			
Bulantı, mide rahatsızlığı, ishal	x	x	x			
Titreme ve sarsılma	x	x	x			
Ağız kuruluğu	x	x	x			
Kol ve bacaklarda karıncalanma ya da uyuşma	x	x	x			
Halsizlik, yerinde duramama ve baygınlık	x	x				x
Kaslarda gerginlik ve sertlik	x	x	x			

Tablo 5.'de görüldüğü gibi alan uzmanlarından bir kişi boğulma hissi ve halsizlik, yerinde duramama ve baygınlık semptomları için herhangi bir psikolojik tedavi alınmasına gerek olmadığını belirtmiştir. Belirtilen iki semptom da Tablo 1.'de de görüldüğü gibi müzisyenlerde yaygın olarak bulunmamaktadır. Uzmanların tedavi alınmasında hemfikir oldukları durumlar Tablo 1.'de baş dönmesi ve sersemlik semptomu hariç örneklem grubunun büyük bir çoğunluğunun müzikal performans kaygısı sırasında yaşadıklarını belirttiği semptomlarla örtüşmektedir.

Uzmanlara birine göre göre boğulma hissi ve halsizlik, yerinde duramama ve baygınlık semptomları haricinde diğer bütün semptomların tedavisinde hipnoterapi etkindir. Diğer uzmanlara göre ise bütün fizyolojik semptomların tedavisinde hipnoterapi etkindir.

Tablo 6. *Uzman Psikoterapistlere Göre Müzikal Performans Kaygısında Belirtilen Duyuşsal Semptomlardan Tedavi Alınması Gereken Durumlar ve Hipnoterapinin Etkinliği*

	Evet			Hayır		
	1	2	3	1	2	3
Duyuşsal Semptomlar						
Asabiyet, gerginlik	x	x	x			
Korkma, ürkme, dehşete kapılma	x	x	x			
Fevrilik, yerinde duramama	x	x	x			
Sabırsızlık, hayal kırıklığı	x	x	x			

Tablo 6.'da görüldüğü gibi alan uzmanları duyuşsal semptomların tümü için psikolojik tedavi alınmasına gerektiğini belirtmişlerdir. Tablo 2.'de de görüldüğü gibi örneklem grubunun yarısına yakın bir bölümü duyuşsal semptomların hepsini göstermektedir. Bu durum için müzisyenler ve uzman görüşlerinin örtüştüğünü söylenebilir.

Uzmanlara göre belirtilen duyuşsal semptomların tümünün tedavisinde hipnoterapi etkindir.

Tablo 7. *Uzman Psikoterapistlere Göre Müzikal Performans Kaygısında Belirtilen Bilişsel Semptomlardan Tedavi Alınması Gereken Durumlar ve Hipnoterapinin Etkinliği*

	xEvetx			Hayır		
	1	2	3	1	2	3
Bilişsel Semptomlar						
Kontrolü kaybetme korkusu, baş edememe	x	x	x			
Fiziksel hasar ya da ölüm korkusu	x	x				x
Çıldırma korkusu	x	x	x			
Başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu	x	x	x			
Korkutucu düşünce; imge veya anılar	x	x				x
Gerçekdışı veya tarafsız algılar	x	x	x			
Zayıf konsantrasyon, karışıklık ve dikkat dağılması	x	x	x			
Dikkatin daralması, tehdidin hipervijilansı	x	x	x			
Zayıf hafıza	x	x	x			
Mantıklı düşünmede zorluk, nesnellik kaybı	x	x	x			

Tablo 7.'de görüldüğü gibi alan uzmanlarından birer kişi fiziksel hasar, ölüm korkusu ve korkutucu düşünce; imge ve anılar semptomları için herhangi bir psikolojik tedavi alınmasına gerek olmadığını belirtmişlerdir. Belirtilen iki semptom da Tablo 3.'de de görüldüğü gibi müzisyenlerde yaygın olarak bulunmamaktadır. Uzmanların tedavi alınmasında hemfikir oldukları durumlar Tablo 3.'de kontrolü kaybetme korkusu, baş edememe, başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu ve zayıf konsantrasyon, karışıklık ve dikkat dağılması semptomları hariç örneklem grubunun büyük bir çoğunluğunun müzikal performans kaygısı sırasında yaşadıklarını belirttiği semptomlarla örtüşmemektedir. Bu durum müzisyenlerin belirtilen semptomlar hariç diğer bilişsel semptomları sıklıkla yaşamadığını ancak semptomlardan biriyle karşılaştıklarında hipnoterapi desteği almalarının önemli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Uzmanlardan birine göre fiziksel hasar, ölüm korkusu ve korkutucu düşünce; imge ve anılar haricinde diğer bütün semptomların tedavisinde hipnoterapi etkindir. Diğer uzmanlara göre ise bütün bilişsel semptomların tedavisinde hipnoterapi etkindir.

Tablo 8. *Uzman Psikoterapistlere Göre Müzikal Performans Kaygısında Belirtilen Davranışsal Semptomlardan Tedavi Alınması Gereken Durumlar ve Hipnoterapinin Etkinliği*

Davranışsal Semptomlar	Evet			Hayır		
	1	2	3	1	2	3
Tehditle ilgili işaretler ve durumlardan kaçınma	x	x				x
Kaçma, uzaklaşma	x	x				x
Güvenlik arayışı, güvence	x	x	x			
Huzursuzluk, ajitasyon ve hızlanma	x	x	x			
Hiperventilasyon	x	x				x
Donma, hareketsizlik	x	x	x			
Konuşmada güçlük	x	x	x			

Tablo 8.'de görüldüğü gibi alan uzmanlarından birer kişi tehditle ilgili işaretler ve durumlardan kaçınma, kaçma, uzaklaşma ve hiperventilasyon semptomları için herhangi bir psikolojik tedavi alınmasına gerek olmadığını belirtmişlerdir. Belirtilen üç semptom da Tablo 4.'de de görüldüğü gibi müzisyenlerde yaygın olarak bulunmamaktadır. Uzmanların tedavi alınmasında hemfikir oldukları durumlar Tablo 4.'de huzursuzluk, ajitasyon, hızlanma semptomu hariç örneklem grubunun büyük bir çoğunluğunun müzikal performans kaygısı sırasında yaşadıklarını belirttiği semptomlarla örtüşmemektedir. Bu durum müzisyenlerin belirtilen semptom hariç diğer davranışsal semptomları sıklıkla yaşamadığını ancak semptomlardan biriyle karşılaştıklarında hipnoterapi desteği almalarının önemli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Uzmanlardan birine göre tehditle ilgili işaretler ve durumlardan kaçınma, kaçma, uzaklaşma ve hiperventilasyon haricinde diğer bütün semptomların tedavisinde hipnoterapi etkindir. Diğer uzmanlara göre ise bütün davranışsal semptomların tedavisinde hipnoterapi etkindir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgular sonucunda müzisyenlerin müzikal performans kaygısında gösterdikleri fizyolojik, duyuşsal, bilişsel ve davranışsal semptomlar saptanmıştır. 192 kişilik örneklem grubunun büyük bir bölümünün;

- a.) Fizyolojik semptomlardan artan kalp atışı, çarpıntı, terleme, titreme, ateş basması ve ağzı kuruluğu,
- b.) Duyuşsal semptomlardan asabiyet, gerginlik, korkma, ürkme, dehşete kapılma, fevriyet, yerinde duramama, sabırsızlık ve hayal kırıklığı
- c.) Bilişsel semptomlardan kontrolü kaybetme korkusu, baş edeme, başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu, zayıf konsantrasyon, karışıklık ve dikkat dağınılığı

d.) Davranışsal semptomlardan huzursuzluk, ajitasyon, hızlanma gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Fizyolojik, duyuşsal, bilişsel ve davranışsal semptomlardan sadece fiziksel hasar ya da ölüm korkusu hiçbir müzisyen tarafından yaşanmamaktadır. Ancak diğer semptomlar büyük bir çoğunluğu temsil etmese bile müzisyenler tarafından yaşanmaktadır. Bu nedenle de varolan hiçbir semptom göz ardı edilmemelidir.

Ayrıca uzman psikoterapistlerin görüşlerinden elde edilen bulgular sonucunda müzisyenlerin müzikal performans kaygısı sırasında saptanan semptom ve davranış kalıplarının tedavisinin hipnoterapi alanına girdiği saptanmıştır.

Bu nedenle müzisyenlerin belirttikleri semptomlar maddiyat ve dışa bağımlılık ile ilgili kaygılar düşünülmediğinde hipnoterapi ile kısa sürede giderileceği sonucuna varılmıştır. Bu nedenle hipnoterapi ile giderilmesine yönelik okul ve ilgili kurumların kendi bünyelerinde çalışacakları bir hipnoterapist ile anlaşmaları önerilmektedir. Bu sayede kişinin kendisini ve mesleğini etkilemeden müzikal performans kaygısının önüne geçilmesi mümkün olabilir.

KAYNAKÇA

- Brown, D. P. ve Fromm, E. (2015). *Hipnoterapi ve hipnoanaliz*. İstanbul: Psiko-terapi Enstitüsü.
- Clark, D. A. ve Beck, T. A. (2021). *Kaygı ve endişe çalışma kitabı – bilişsel davranışçı çözüm*. İstanbul: Psikonet.
- Çimen, G. (2001). Konser kaygısı. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 125-133.
- Çini, S. (2020). *Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile çalışma alışkanlıkları düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kılıç, Y. (2007). *Mitolojiden bilimselliğe hipnoz*. Ankara: Yurt Kitap-Yayın.
- Sezgin, B. (2020). *Hipnoterapi hipnozun klinikte kullanımı*. İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü.
- Teztel, G. ve Aşkın, C. (2007). Sahne heyecanının Türk müzisyenler arasındaki yaygınlığı ve çözüm yöntemleri. *İTÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 3-10.
- Topoğlu, O. (2013). Müzisyenlerde sahne korkusu, sahne korkusunun nedenleri ve sahne korkusuyla baş etmede kullanılabilecek stratejiler. *Fine Arts*, 8(1), 43-55.
- Uran, B. (2019). *Hipnozun kitabı* (5. Baskı). Ankara: Pusula Yayınevi.
- Uzun, Y. B. (2016). *Müzisyenlerin performans kaygısıyla başa çıkmada kullandıkları bilişsel stratejiler*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uzuner, C. (2020). *A'dan Z'ye hipnoterapi – hipnozun temelleri*. Ankara: Nar Ağacı Yayınları.

BÖLÜM 7

**ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ KAZIM KARABEKİR
EĞİTİM FAKÜLTESİ GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ
BÖLÜMÜ MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN ÇALGILARINA
VE ÇALGI ÇALIŞMA EYLEMİNE YÖNELİK
METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ**

Ozan GÜLÜM¹

¹ Arş. Gör. Dr. Ozan GÜLÜM, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, <https://orcid.org/0000-0001-6123-3607>

GİRİŞ

Müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının eğitimlerindeki önemli ve ana boyutlarından birisi çalgı eğitimidir (Tanınmış, 2013). Çalgı eğitimi müzik eğitimi anabilim dallarında 8 yarıyıl boyunca haftada 1 saat olan dersler şeklinde ilerler. Her öğrenciye müzik eğitimi anabilim dalındaki eğitim hayatına başlarken 4 yıl boyunca üzerinde uzmanlaşacağı bir çalgı seçtirilir. Bu seçimler yapılırken öğrencinin tercihi yanında çalgıya uygunluk bakımından fiziki özellikleri de dikkate alınır. Çalgı eğitimi yalnızca performansa dayalı bir süreç değil aynı zamanda duygu düşünce durumlarının sürekli değiştiği ve olgunlaştığı içsel bir yolculuktur. Bu yönüyle çalgı eğitimi öğrencilerin başarısını etkileyen psikolojik ve kişisel özellikleri de kapsar (S. Yöndem, Z. Yöndem, Seda Eden ve Nartgün, 2019).

Birebir ve yüz yüze eğitim yoluyla gerçekleştirilen çalgı eğitiminde karşılıklı iletişimin önemi yadsınamaz. Bir müzik öğretmeni adayının meslek hayatının ana unsurlarından biri olan çalgısıyla ilgili düşüncelerini anlatabilmesi, çalgı eğitimcisinin bu düşünceleri anlamlandırabilmesi eğitimin verimliliği bakımından önem arz etmektedir. Fakat, duygu ve düşünceleri ifade edebilmek yaşamın bir parçası olsa da bunu doğru zamanda ve doğru cümlelerle açıklayabilmek her daim o kadar kolay olmayabilir. Eğitim bilimleri akademik alan yazınında bu durumla ilgili yapılan çalışmalar arasında metafor çalışmaları sıklıkla göze çarpmaktadır.

Metafor kelimesi Yunanca bir kelimedir ve *meta*: öte ve *pherin*: taşımak kelimelerinden oluşur. Bu kelime bir şeyi başka bir şeyle anlatmak anlamını taşır. Türk Dil Kurumu (TDK) online güncel Türkçe sözlüğe bakıldığında metafor kelimesine karşılık olarak *mecaz* kelimesinin verildiğini görürülür. Mecaz kelimesine bakıldığında ise iki tanım görülür. Birincisi; *bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz*. İkincisi; *bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma, metafor* (TDK, 2022). Metaforların akademik alanlarda farklı kullanımları bulunmakla birlikte, eğitim bilimleri alanında daha çok benzetme anlamında kullanılmaktadır (Güneş ve Tezcan, 2022). Metaforla ilgili yapılan çalışmalarda gösterilen referansların başında Lakoff ve Johnson'un (1980) metafor teorisini tartıştıkları *Metaphors We Live By* kitabı gelmektedir. Lakoff ve Johnson'a göre (1980) metafor bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlamak ve tecrübe etmektir; metaforlar gündelik dili sistemli bir şekilde kuşatır, metaforlar fiziki dünya ile etkileşimimizden doğar ve fiziki dünya ait nesnelere somutlaştırılma eğilimindedir.

Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin bir arada bulunduğu çalgı eğitiminde (Çınardal ve Çilden, 2016; Uslu, 2012) öğrencilerin çalgılarını

ve çalgı çalışma süreçlerini algılama durumlarını anlamak için onların bu iki konuda kullanacakları metaforlara bakmak doğrudan faydalı sonuçlar verecektir.

Son zamanlarda metaforların yani mecazların eğitim bilimlerinde de sıklıkla kullanılan bir veri toplama aracı olarak kullanıldığı bilinmektedir. Eğitim bilimlerinde veri toplama aracı olarak kullanılan metaforlar genelde nitel araştırma paradigması ile oluşturulan bilimsel çalışmalar içerisinde kullanılmakta ve veri toplanan popülasyonun metafor formunda yer alan kavram hakkındaki algılarını ortaya çıkarmada bir araç görevi görmektedir. Ayrıca metaforlar, veri toplama aracında yer alan kavram hakkında ortaya çıkarılmaya çalışılan algıyı desteklemek için yine nitel araştırma paradigmasında kullanılan görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama teknikleriyle de beraber kullanılmaktadır (Kılcan, 2021, s.89).

Bu araştırma, öğrencilerin çalgılarına ve çalgı çalışma eylemine ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkararak; bu iki kavram üzerinde elde edilen metaforları tartışmak, çalgı eğitimi akademik alan yazınına katkı sunmak ve çalgı eğitiminde önemli olan değerlendirme basamağına katkı sunabilecek bir yolu ön plana çıkartmak amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma bir temel nitel araştırma özelliği taşımaktadır. Temel nitel araştırmalar, disiplinlerde ve uygulamalı uygulama alanlarında bulunabilir. Muhtemelen eğitimde bulunan en yaygın nitel araştırma biçimidir. Veriler görüşmeler, gözlemler veya doküman analizi yoluyla toplanır. Temel nitel araştırmalarda hangi soruların sorulacağı, neyin gözlemlendiği ve hangi belgelerin ilgili olduğu, çalışmanın teorik çerçevesine bağlı olmaktadır. Temel nitel araştırmada verilerin analizi, verileri karakterize eden yinelenen kalıpları tanımlamayı içerir. Bulgular, türetildikleri verilerle desteklenen bu yinelenen kalıplar veya temalardır. Ortaya çıkacak genel yorum, araştırmacının, katılımcıların ilgilenilen fenomene ilişkin anlayışına ilişkin anlayışını oluşturmaktadır (Merriam ve Tisdell, 2016).

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılı, bahar döneminde Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan lisans 1, 2, 3 ve 4. sınıflar ile (n=100) yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması

Çalgı eğitimi alan öğrencilerin her birine çalgılarına ve çalgı çalışma eylemine ilişkin sahip oldukları algıları belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak, üzerinde; “Çalgım gibidir. Çünkü...” ve “Çalgıma çalışmak...gibidir. Çünkü...” ifadelerinin yazılı olduğu kâğıtlar dağıtılmış

ve onlardan bu ifadeleri tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilere metaforlarla ilgili genel bilgi verilerek tek bir metafor yazmaları ve yazdıkları metaforu açıklamaları istenmiştir.

Araştırma aracındaki *gibi* kavramı genellikle metaforun konusu ve metaforun kaynağı arasındaki ilişkiyi daha açık bir biçimde ortaya koymak; çünkü kavramı ise metaforların açıklanması amacıyla kullanılır (Saban, 2008)

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve kategoriler çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Çepni, 2012). Kategoriler, tümevarımsal ve tümdengelimli olarak türetilbilirler ve yine araştırma soruları ve içerik analistlerinin çalışmaya getirdiği araştırılan fenomen hakkındaki bilgilerle yönlendirilirler. Kategoriler araştırma sorusuna ve / veya temelde yatan teorilere ve yapılara göre tanımlanabilir (Klenke, 2016).

Öğrencilerin cümlelerinden elde edilen kodlar içerik analizine uygun olarak ve çalışmanın doğası gereği öğrencilerin kullanmış oldukları metaforlardan türetilmiştir. İçerik analizinde bu kodlamalar *in vivo* kodlama olarak adlandırılmaktadır. *In vivo* kodlar, doğrudan katılımcıların söyleminden türetilen kodlardır ve katılımcıların sorunlarının nasıl çözüldüğünü açıklayan davranışlar veya süreçler olma eğilimindedir. Araştırmacılar kodları etiketlemek için daha iyi terimler icat ederlerse, bunları değiştirmekte özgürdürler (Strauss, 1987).

Metafor olarak kabul edilebilecek tüm ifadelerin birer kod olarak kabul edilmesinin ardından, öğrencilerin çalgılarına ilişkin ifade ettiği metaforlarda 34 kod ve 7 kategori, çalgı çalışma eylemine ilişkin ifade ettiği metaforlarda ise 36 kod ve 6 kategori belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada geçerlik ve güvenilirliğin belirlenmesi amacıyla; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramları kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada inandırıcılığın sağlanabilmesi amacıyla uzun süreli etkileşim ve uzman incelemesi yöntemleri tercih edilmiştir. Katılımcılara formların sağlıklı bir şekilde cevaplanabilmesi için 35-40 dakikalık süre tanınmış ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman 2 öğretim üyesinden araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesi istenmiştir. Aktarılabilirliğin sağlanması amacıyla ayrıntılı betimleme yapılmış, veri toplama ve analiz yöntemleri açıklanmış, elde edilen veriler açık ve anlaşılır halde görselleştirilerek paylaşılmıştır. Çalışmada

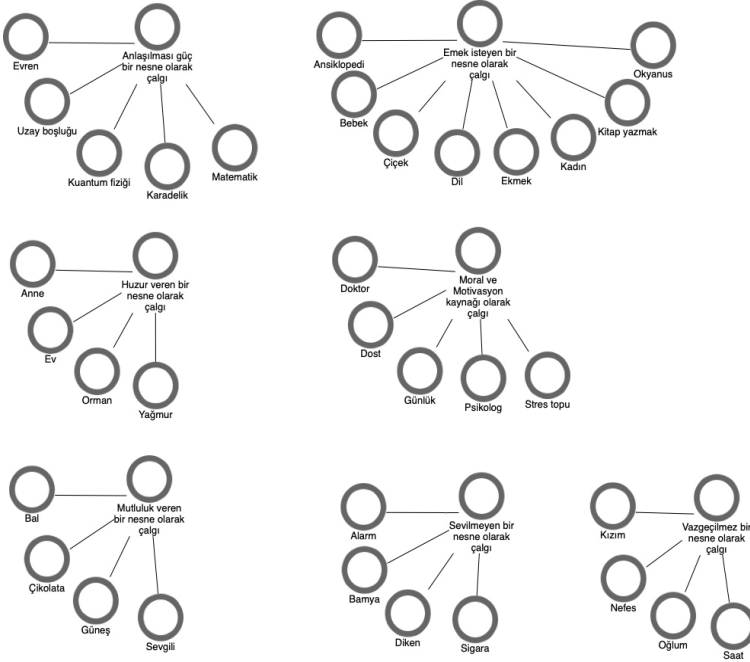
tutarlığın sağlanabilmesi amacıyla Miles ve Huberman (1994) uyum oranı formülünden (Güvenirlilik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılarak yararlanılmıştır. Uyum oranının %70 üzerinde bir değere sahip olması verilerin analizin güvenilir olduğuna işaret etmektedir. 2 farklı araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar arasındaki tutarlık toplamda %95 olarak belirlenmiştir. Güvenirliğin yüksek olmasındaki en önemli etken, öğrencilerin üretmiş olduğu metaforlardan çoğunlukla doğrudan yani *invivo* kodlar oluşturulmuş olmasıdır. Çalışmada teyit edilebilirlik ise ulaşılan sonuçların araştırmacı tarafından sürekli olarak ham verilerle karşılaştırılması yoluyla sağlanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Araştırma bulguları öğrencilerin oluşturduğu metaforlar aracılığıyla elde edilmiş kodlar ve bu kodların bir üst basamakta bir araya getirildiği kategorilerden oluşmuştur. Nitel araştırmalarda verilerin okuyucularca anlaşılması için görselleştirmeler kullanılmaktadır (Saldana, 2011; Merriam ve Tisdell, 2016). Elde edilen bulguların görselleştirilmesinde Nvivo 20 programı kullanılmıştır.

Çalgı İçin Kullanılan Metaforlara Yönelik Bulgular

Çalgı için kullanılan metaforlardan elde edilen 34 kod ve bu kodların ait olduğu 7 kategori aşağıdaki kodlama haritası ile görselleştirilmiştir.



Şekil 1. Çalgı metaforlarının kodlama haritası

Öğrencilerin metaforları tekrarlama sıklığı çalgılarını nasıl bir benzetim yoluyla ifade ettiklerindeki ağırlığı anlamak açısından önemli olduğundan, bu verinin görselleştirilmesinde aşağıda görüleceği üzere kelime bulutu kullanılmıştır.



Şekil 2. Çalgı metaforlarının kelime bulutu

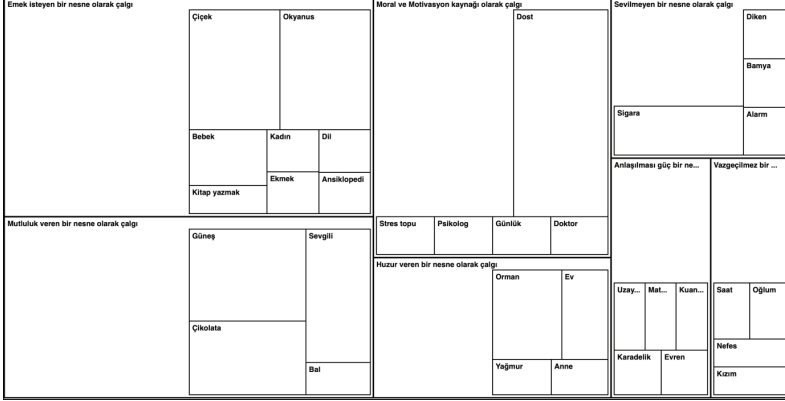
Kelime bulutunun kullanılma amacı en sık tekrarlanan metaforların kalın ve büyük fontla önde gösterilmesi, diğer metaforların ise kullanım sıklığına bağlı olarak giderek küçülen fontlarla arka plana alınmasıdır. Kelime bulutuna bakıldığında öğrencilerin çalgıları için en dikkat çeken ve en önde olan dost metaforunu kullandığı görülmektedir.

Öğrencilerce oluşturulmuş metaforların kodlandığı kategoriler, kodlama sıklığı bakımından hiyerarşik olarak görselleştirilmiştir.

Emek isteyen bir nesne olarak çalgı	Moral ve Motivasyon kaynağı olarak çalgı	Sevilmeyen bir nesne olarak çalgı
Mutluluk veren bir nesne olarak çalgı	Huzur veren bir nesne olarak çalgı	Anlaşılmaması güç bir ne... Vazgeçilmez bir ...

Şekil 3. Çalgı metaforlarına ilişkin kategori düzeyinde hiyerarşi grafiği

Grafiğe bakıldığında öğrencilerin çalgılarını çoğunlukla emek isteyen bir nesne, mutluluk veren bir nesne, huzur veren bir nesne ve moral-motivasyon kaynağı olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Kategori düzeyindeki incelemenin ardından metaforlar, kodlar düzeyindeki hiyerarşik ilişkileri bakımından incelenmiştir. Kodların hiyerarşisi aşağıda görselleştirilmiştir.



Şekil 4. Çalgı metaforlarına ilişkin kodlar düzeyinde hiyerarşi grafiği

Grafiğe bakıldığında öğrencilerin çalgılarını emek isteyen bir nesne kategorisi altında çoğunlukla çiçek ve okyanus; mutluluk veren bir nesne kategorisi altında çoğunlukla güneş ve sevgili; moral-motivasyon kaynağı kategorisi altında çoğunlukla dost olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin formları doldururken kurmuş oldukları ve kodlamaya dahil edilmiş cümlelerden birer örnek aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

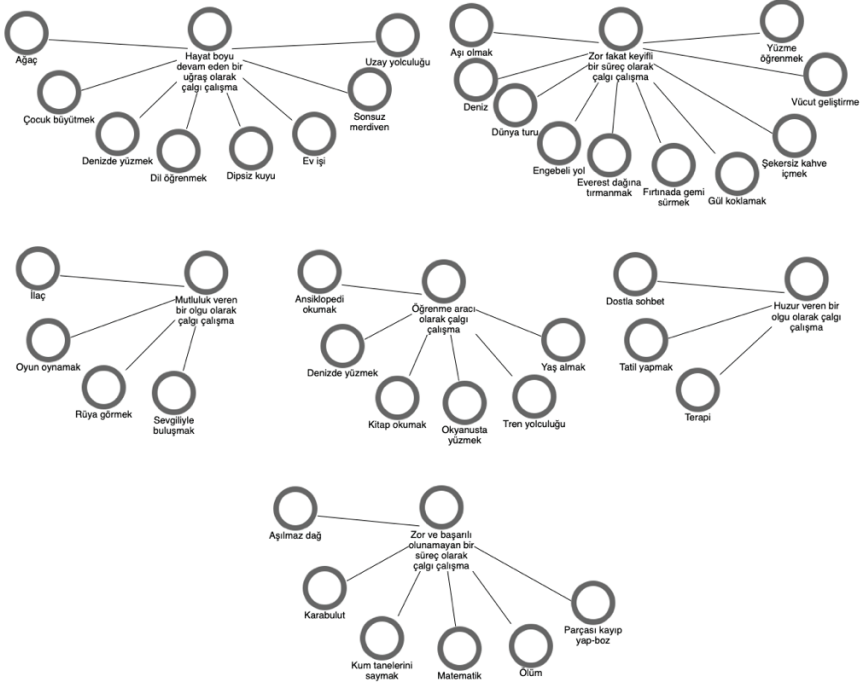
Tablo 1. Çalgıyla ilgili metaforlar için örnek öğrenci cümleleri

Kategoriler	Kodlar	Örnek Cümleler
Anlaşılmaz güç bir nesne olarak çalgı	Evren	Çalgım evren gibidir. Çünkü evren sonsuzluğu gibi çalgımı hiçbir zaman anlayamayacak ve çalamayacağım (Ö-11).
	Karadelik	Çalgım karadelik gibidir. Çünkü onun içinde kaybolacak ve asla çıkamayacak gibi hissediyorum (Ö-35).
	Kuantum fiziği	Çalgım kuantum fiziği gibidir. Çünkü ne kadar uğraşırsam uğraşayım onu bir türlü anlayamam (Ö-44).
	Matematik	Çalgım matematik gibidir. Çünkü çok karmaşık ve çözülemez sorularla doludur (Ö-65).
	Uzay boşluğu	Çalgım uzay boşluğu gibidir. Çünkü uzayda yer ve yön kavramı yoktur (Ö-23).
Emek isteyen bir nesne olarak çalgı	Ansiklopedi	Çalgım ansiklopedi gibidir. Çünkü onu her açtığımda bir şeyler öğrenmeli ve öğrendiklerimi aklımda tutmak için çaba sarf etmeliyim (Ö-22).
	Bebek	Çalgım bebek gibidir. Çünkü ona ilgi göstermezsem büyüyemez (Ö-53).
	Çiçek	Çalgım çiçek gibidir. Çünkü her gün su vermezsem solar (Ö-82).
	Dil	Çalgım dil gibidir. Çünkü bir dil öğrenmek de sürekli çalışma, pratik ve tekrar yani emek ister (Ö-18).
	Ekme	Çalgım ekme gibidir. Çünkü ekmeğin başaktan başlayan ve sofrada sonlanan hikayesinin her bir anında emek ve alın teri vardır (Ö-12).
	Kadın	Çalgım kadın gibidir. Çünkü güzel bir ilişki yürütmek için emek vermek gerekir (Ö-13).
	Kitap	Çalgım kitap yazmak gibidir. Çünkü çalgımı her çaldığımda bitmesi için uğraş gerekcek kitabıma bir cümle eklerim (Ö-39).
	Okyanus	Çalgım okyanus gibidir. Çünkü okyanusu bir uçtan bir uca yüzmek için yorulmak ve çabalamak gerekir (Ö-72).

Huzur veren bir nesne olarak çalgı	Anne	Çalgım annem gibidir. Çünkü yalnızca onun yanında huzur bulurum (Ö-41).
	Ev	Çalgım evim gibidir. Çünkü kendimi en rahat hissettiğim yer evimdir (Ö-3).
	Orman	Çalgım orman gibidir. Çünkü ormanda kendimi dingin ve arınmış hissederim (Ö-9).
	Yağmur	Çalgım yağmur gibidir. Çünkü yağmur sesi beni dinginleştirir (Ö-58).
Moral ve motivasyon kaynağı olarak çalgı	Doktor	Çalgım doktor gibidir. Çünkü ne zaman kendimi devam edemeyecek kadar hasta etsem beni iyileştirir (Ö-21).
	Dost	Çalgım dostum gibidir. Çünkü ne zaman durmak ya da vazgeçmek istesem beni destekler ve tekrar ayağa kalkmamı sağlar (Ö-33).
	Günlük	Çalgım günlük gibidir. Çünkü günlüğüme yazdığımda günün tüm yorgunluğunu atar ve yeni güne başlamak için enerji depolarım (Ö-40).
	Psikolog	Çalgım psikolog gibidir. Çünkü içine düştüğüm karanlıkta yolumu bulmam için beni teşvik eder (Ö-5).
Stres topu	Çalgım stres topu gibidir. Çünkü canımın sıkıntısını ve tüm stresimi onunla atabiliyorum (Ö-77).	
Mutluluk veren bir nesne olarak çalgı	Bal	Çalgım bal gibidir. Çünkü bal yemek bana mutluluk verir (Ö-46).
	Çikolata	Çalgım çikolata gibidir. Çünkü çikolatayı her yediğimde olduğu gibi onu her çaldığımda bana mutluluk verir (Ö-29).
	Güneş	Çalgım güneş gibidir. Çünkü güneşin sıcaklığı gibi kalbime sevgi aşlar (Ö-88).
	Sevgili	Çalgım sevgilim gibidir. Çünkü sevgilime sarıldığımda yaşadığım sevinci yaşatır bana (Ö-10).
Sevilmeyen bir nesne olarak çalgı	Alarm	Çalgım alarm gibidir. Çünkü daha fazla uyumak isterim ama sinir bozucu bir şekilde çalmaya devam ederek beni uyandırır (Ö-55).
	Bamya	Çalgım bamya gibidir. Çünkü tadı midemi bulandırır (Ö-28).
	Diken	Çalgım diken gibidir. Çünkü onu her çaldığımda elime batar ve canımı yakar (Ö-16).
	Sigara	Çalgım sigara gibidir. Çünkü kokusundan nefret ederim (Ö-71).
Vazgeçilmez bir nesne olarak çalgı	Kızım	Çalgım kızım gibidir. Çünkü kızım benim her şeyimdir (Ö-38).
	Nefes	Çalgım nefes gibidir. Çünkü nefes almadan yaşayamam (Ö-15).
	Oğlum	Çalgım oğlum gibidir. Onsuz yaşamayı düşünmem (Ö-6).
	Saat	Çalgım saat gibidir. Çünkü onsuz asla dışarı çıkmam (Ö-51).

Çalgı Çalışma Eylemi İçin Kullanılan Metaforlara Yönelik Bulgular

Çalgı çalışma için kullanılan metaforlardan elde edilen 36 kod ve bu kodların ait olduğu 6 kategori aşağıdaki kodlama haritası ile görselleştirilmiştir.



Şekil 5. Çalgı çalışma metaforlarının kodlama haritası

Öğrencilerin metaforları tekrarlama sıklığı çalgı çalışma eylemini nasıl bir benzetim yoluyla ifade ettiklerindeki ağırlığı anlamak açısından yine kelime bulutu kullanılarak aşağıda görüleceği üzere görselleştirilmiştir.



Şekil 6. Çalgı çalışma metaforlarının kelime bulutu

Kelime bulutuna bakıldığında öğrencilerin çalgı çalışması ile ilgili için en dikkat çeken ve en önde olan *uzay yolculuğu* metaforunu kullandığı görülmektedir.

Öğrencilerin çalgı çalışma eylemine ilişkin kullandıkları metaforlar öncelikle kategori düzeyinde, ardından kodlar düzeyinde aralarındaki hiyerarşi durumu bakımından incelenmiştir. Hiyerarşi grafikleri aşağıda gösterilmiştir.

Hayat boyu devam eden bir uğraş olarak çalgı çalışma	Zor ve başarısız olunanmayan bir süreç olarak çalgı çalışma	Zor fakat keyifli bir süreç olarak çalgı çalışma
Mutluluk veren bir olgu olarak çalgı çalışma	Huzur veren bir olgu olarak çalgı çalışma	Öğrenme aracı olarak çalgı çalışma

Şekil 7. Çalgı çalışma metaforlarına ilişkin kategori düzeyinde hiyerarşi tablosu

Hayat boyu devam eden bir uğraş olarak çalgı çalışma	Zor ve başarısız olunanmayan bir süreç olarak çalgı çalışma	Zor fakat keyifli bir süreç olarak çalgı çalışma
Uzay yolculuğu	Denizde ...	Ölüm
Çocuk büyümek	Sonsuz merd...	Matem...
Dipsiz kuyu	Ev işi	Kum taneli...
Dil öğrenmek	Dil öğrenmek	Par...
Sevgiliyle buluşmak	Oyun oynam...	Şekeriz k...
İlaç	Rüya görmek	Gül koklam...
		Engel...
		Dünya...
		Deniz
		Aşımaz dağ
		Karabulut
		Vücut geli...
		Everest da...
		Aşçı olmak
Mutluluk veren bir olgu olarak çalgı çalışma	Huzur veren bir olgu olarak çalgı çalışma	Öğrenme aracı olarak çalgı çalışma
Sevgiliyle buluşmak	Oyun oynam...	Yağ...
İlaç	Rüya görmek	Tr...
		Ok...
		Kita...
		Anasıkloped...
		Denizde yüzmek
		Tatil yapmak
		Dostla sohbet
		Terapi

Şekil 8. Çalgı çalışma metaforlarına ilişkin kodlar düzeyinde hiyerarşi tablosu

Hiyerarşi grafiklerinde oluşan verilere göre öğrencilerin çalgılarına çalışma eylemini ilk olarak *hayat boyu devam eden bir uğraş* olarak gördükleri, bu kategori altında ise çalgı çalışma eylemini bir uzay yolculuğuna benzettikleri anlaşılmaktadır. Ardından *mutluluk veren bir olgu olarak çalgı çalışma* kategorisinde *sevgiliyle buluşmak*, *ilaç*; *zor ve başarısız olunanmayan bir süreç olarak çalgı çalışma* kategorisinde *aşımaz dağ*, *huzur veren bir olgu olarak çalgı çalışma* kategorisinde *tatil yapmak* ve *dostla sohbet* metaforları göze çarpmaktadır.

Öğrencilerin formları doldururken kurmuş oldukları ve kodlamaya dahil edilmiş cümlelerden birer örnek aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. Çalgı çalışmayla ilgili metaforlar için örnek öğrenci cümleleri

Kategoriler	Kodlar	Örnek Cümleler
Hayat boyu devam eden bir uğraş olarak çalgı çalışma	Ağaç	Çalgı çalışmak ağaç gibidir. Çünkü tohum olarak başladığı büyüme hikayesini izler, büyümesine katkı sunarız ama ömrümüz onununkine kıyasla bir hiçtir (Ö-12).
	Çocuk büyümek	Çalgı çalışmak çocuk büyümek gibidir. Çünkü bebeklikten itibaren onları besler büyütürüz ve daima bizim için çocuk kalırlar (Ö-38).
	Denizde yüzmek	Çalgı çalışmak denizde yüzmek gibidir. Çünkü atılan tüm kulaçlar bizi ilerletse de asla karaya çıktığımızı görecektir kadar uzun yaşayamayız (Ö-49).
	Dil öğrenmek	Çalgı çalışmak dil öğrenmek gibidir. Çünkü dünyadaki tüm dilleri konuşabilmek ve anlayabilmek için bir ömür yetmez (Ö-72).
	Dipsiz kuyu	Çalgı çalışmak dipsiz kuyu gibidir. Çünkü ilk çalışmadan itibaren düşmeye başlarız ve hiçbir zaman dibe vurmayız (Ö-32).
	Ev işi	Çalgı çalışmak ev işi gibidir. Çünkü hayat boyu devam eder (Ö-5).
	Sonsuz merdiven	Çalgı çalışmak sonsuz bir merdiveni çıkmak gibidir. Çünkü her basamakta yukarı çıksak da zirveye varmak için yeterli zamanımız yoktur (Ö-13).
Uzay yolculuğu	Çalgı çalışmak uzay yolculuğu gibidir. Çünkü uzayın sonsuzluğunda daima keşfedecek yeni şeyler olacaktır (Ö-70).	
Huzur veren bir olgu olarak çalgı çalışma	Dostla sohbet	Çalgı çalışmak dostla sohbet gibidir. Çünkü onunla her konuşmada sıkıntılarım azalır ve rahatlarım (Ö-23).
	Tatil yapmak	Çalgı çalışmak tatil yapmak gibidir. Çünkü huzurlu bir zaman geçirmenin en yollarından biri güzel bir tatil yapmaktır (Ö-56).
	Terapi	Çalgı çalışmak terapi gibidir. Çünkü her çalışmam sıkıntılarımın kurtulduğum, içimi döktüğüm bir terapi seansıdır aslında (Ö-87).
Mutluluk veren bir olgu olarak çalgı çalışma	İlaç	Çalgı çalışmak ilaç gibidir. Çünkü mutlu olmanın en önemli noktası sağlıktır. Sağlığımız bozulduğunda bizi ilaçlar iyileştirir (Ö-48).
	Oyun oynamak	Çalgı çalışmak oyun oynamak gibidir. Çünkü oyun oynamak nadir mutlu olduğum anlardan biridir (Ö-11).
	Rüya görmek	Çalgı çalışmak orman gibidir. Çünkü ormanda kendimi dingin ve arınmış hissedirim (Ö-10).
	Sevgiliyle buluşmak	Çalgı çalışmak sevgili gibidir. Çünkü onunla her buluşmamda heyecanlanır ve mutlu olurum (Ö-62).
Öğrenme aracı olarak çalgı çalışma	Ansiklopedi okumak	Çalgı çalışma ansiklopedi okumak gibidir. Çünkü okudukça yeni şeyler öğreniriz (Ö-26).
	Denizde yüzmek	Çalgı çalışmak denizde yüzmek gibidir. Çünkü her kulaç yeni keşiflere kapı açar (Ö-40).
	Kitap okumak	Çalgı çalışmak kitap okumak gibidir. Çünkü kitap okudukça pek çok yer gezer pek çok şey öğreniriz (Ö-41).
	Okyanusta yüzmek	Çalgı çalışmak okyanusta yüzmek gibidir. Çünkü okyanustan öğrenecek çok şey vardır (Ö-6).
	Tren yolculuğu	Çalgı çalışmak tren yolculuğu gibidir. Çünkü her istasyonda yeni insanlar tanırım (Ö-80).
	Yaş almak	Çalgı çalışmak yaş almak gibidir. Çünkü her yaşta biraz daha bilgilenirim (Ö-51).

Zor fakat keyifli bir süreç olarak çalgı çalışma	Aşı olmak	Çalgı çalışmak aşı olmak gibidir. Çünkü aşığı olurken acıtır fakat bizi hastalıklardan koruyarak kaliteli bir hayat yaşamamızı sağlar (Ö-46).
	Deniz	Çalgı çalışmak deniz gibidir. Çünkü denizi keşfetmek zorlayıcı olsa da gördüklerimiz son derece keyiflidir (Ö-36).
	Engibeli yol	Çalgı çalışmak engibeli yol gibidir. Çünkü karşımıza çıkan engibeler bizi zorlasa da yaşadığımız adrenalin dolu zamanlardan keyif alırız (Ö-90).
	Everest dağına tırmanmak	Çalgı çalışmak Everest'e tırmanmak gibidir. Çünkü tırmanmayı herkes başaramaz fakat başarılar, dünyanın zirvesine çıkmanın hazzını yaşarlar (Ö-15).
	Fırtınada gemi sürmek	Çalgı çalışmak fırtınada gemi sürmek gibidir. Çünkü dalgalarla boğuşmak zorlu olduğu kadar heyecanlı ve keyiflidir (Ö-65).
	Gül koklamak	Çalgı çalışmak gül koklamak gibidir. Çünkü gül koklamak için dikenine katlanmak gereklidir (Ö-81).
	Şekersiz kahve içmek	Çalgı çalışmak şekersiz kahve gibidir. Çünkü içerken tadı acıdır fakat tekrar tekrar içmek istersin (Ö-20).
	Vücut geliştirme	Çalgı çalışma vücut geliştirme gibidir. Çünkü vücut geliştirme sürecinde ağırılar yaşar ve çok zorlanır fakat sonunda sağlıklı ve güzel bir vücuda kavuşuruz (Ö-85).
	Yüzme öğrenmek	Çalgı çalışmak yüzme öğrenmek gibidir. Çünkü başlangıçta zordur ve boğulacak gibi olursun fakat öğrendiğinde oldukça eğlencelidir (Ö-35).
Zor ve başarılı olunamayan bir süreç olarak çalgı çalışma	Aşılmaz dağ	Çalgı çalışmak aşılmaz bir dağ gibidir. Çünkü bir noktada ayağımız kayar ve uçurumun dibini boylarız (Ö-57).
	Karabulut	Çalgı çalışmak karabulut gibidir. Çünkü ne zaman çalgı çalışsam asla güneş göremeyeceğimi düşünürüm (Ö-18).
	Kum tanelerini saymak	Çalgı çalışmak sahildeki tüm kum tanelerini saymak gibidir. Çünkü yapması imkânsız yorucu bir çabadan başka bir şey değildir (Ö-1).
	Matematik	Çalgı çalışmak matematik gibidir. Çünkü matematik benim için hiçbir zaman anlayamayacağım ve başaramayacağım bir alandır (Ö-3).
	Ölüm	Çalgı çalışmak ölüm gibidir. Çünkü çalıştıkça hayatta kalacağımızı sanırsınız fakat herkes ölmeye mahkumdur (Ö-43).
	Parçası kayıp yap-boz	Çalgı çalışmak parçası kayıp yap-boz gibidir. Çünkü başaramayacağım bir şey için boşuna uğraştığımı hissediyorum (Ö-2).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğrencilerin çalgılarını mutluluk veren, huzur veren, vazgeçilemez bir nesne olarak görmeleri ve çalgılarını moral ve motivasyon kaynağı olarak anlamlandırmaları çalgılarına ilişkin olumlu algılarını ortaya koymaktadır. İfade sıklığı bakımından öğrencilerin, çalgılarını emek isteyen bir nesne olarak belirtmeleri her ne kadar doğrudan olumlu bir görüş olmasa da çalgılarına ilişkin olumsuz görüşler belirtme özgürlüklerinin olması bu kategori de görüş belirten öğrencilerin çalgılarına olumsuz yaklaşımlarının olmadığını göstermektedir.

Olumlu görüşlere nazaran çalgılarına ilişkin olumsuz görüş belirten öğrenciler azınlıkta kalmıştır. Bu görüşlerde iki kategori bulunmakla birlikte bu kategorilerin yalnızca biri doğrudan olumsuz görüş içermekte-

dir. *Sevilmeyen bir nesne olarak çalgı* kategorisinde öğrenciler çalgılarını günlük hayatta kendilerini rahatsız eden nesnelere benzetmek yoluyla bu kategoride *sigara, diken, bamyı ve alarm* metaforlarını kullanmışlardır. Doğrudan olumsuz bir görüş olmasa da öğrencilerin çalgılarını; *uzay boşluğu, kara delik, matematik, kuantum fiziği, evren* metaforlarıyla benzeştirmeleri, iyi bir icracı olma boyutunda endişelerinin olduğunu veya bu konuda bir ümitlerinin olmadığını göstermektedir.

Bir çalgıyı çalabilme disiplinli bir çalışma ister ve öğrenciler bir sonraki derse kadar, gerek okullarında bulunan bireysel çalışma odalarında gerekse kendi sağladıkları çalışma ortamlarında bir sonraki derse kadar öğrendiklerini tekrarlama ve çalışmakla yükümlüdürler (Coşkun Şentürk, Kapçak ve Kapçak Işıksungur, 2018; Şeker, 2014). Bu şekilde dersler ilerledikçe öğrenciler ilerleme kaydeder ve 4 yıl boyunca çalgılarında gelişim gösterirler. Öğrencilerin çalgılarına ilişkin olumsuz görüşlerinin azınlıkta kalmış olması, bu çalışmanın gerçekleştirildiği kurum açısından önemlidir. Zira müzik öğretmeni adaylarının eğitimini aldıkları çalgılar, aynı zamanda onların meslek hayatı boyunca kullanacakları mesleki çalgıdır. Çalgı çalışmayla ilgili çizilen bu çerçeve, öğrencilerin çalgılarına ilişkin olumsuz görüşlerini de açıklamaktadır. Çünkü öğrencilerin cümleleri incelendiğinde çalgılarına ilişkin kullandıkları sevgisizlik metaforları aslında çalgı çalışmayla bağlantılıdır. Bu öğrenciler çalgılarına çalışsalar da başarısız olacaklarını düşünmektedirler.

Öğrencilerin çalgılarına ilişkin oluşturdukları metaforlarda ortaya çıkan görüşlerden tek olumsuz olanın çalgı çalışma alışkanlıkları ile bağlantılı olması, çalışmanın diğer ayağı olan çalgı çalışma eylemiyle ilgi görüşlerin de önemini ortaya koymaktadır. Her ne kadar öğrencilerin çalgılarına ilişkin görüşleri çok büyük çoğunlukla olumlu olsa da çalgı çalışma eylemi tarafında durum farklılık göstermektedir. Bu kez, 6 kategori içerisinde metaforların kullanılma sıklığı bakımından 3.sırada *zor ve başarılı olunamayan bir süreç olarak çalgı çalışma* kategorisi görülmektedir.

Çalgı çalışma süreci öğrencilerin belirtmiş olduğu gibi zorluklarla devam etmektedir. Çünkü çalgıdaki ilerleme ve gelişme, ancak karşılaşılan teknik ve müzikal güçlüklerin üstesinden gelmekle mümkün olmaktadır. Bunun yanında çalgı çalışma, o çalgıyı seslendiren kişinin müzikal yaşantısı boyunca devam ettirmesi gereken bir eylemdir. Çalgı çalışmaya uzun aralar vermek ve gelişimi devam ettirecek zorlu çalışmalardan kaçınmak gelişimi durduracak hatta geriletecektir. Çalgı çalışma eylemine ilişkin kategorilerde ilk sırada ortaya çıkan *hayat boyu devam eden bir uğraş olarak çalgı çalışma kategorisi* bu konuyu desteklemektedir. *Zor ve başarılı olunamayan bir süreç olarak çalgı çalışma* kategorisinin yanında *zor fakat keyifli bir süreç olarak çalgı çalışma* kategorisinin de bulunması çalgı çalışma sonrasında ortaya çıkabilecek iki sonucun özetidir.

Bu sonuçlardan birisi başarı diğeri ise başarısızlıktır. Çalışmaya katılan ve çalgısına çalışmanın karşılığını olumlu alan öğrenciler, çalgılarına çalışma eylemini zor fakat keyifli olarak tanımlarken, çalgısına çalışmanın karşılığını alamayan öğrenciler çalgısına çalışma eylemini zor ve başarılı olunamayan şeklinde tanımlamaktadır. Özcelik Herdem'in (2018) belirttiği üzere çalgı çalışma süreci bekleneceği üzere zor ve yorucu bir süreçtir. Bu sürecin bir sonucu olarak; başarısızlık, en az başarı kadar çalgı çalışma sürecinin doğal bir parçasıdır (Öztürk, 2020). Umuzdaş ve Yağız'a göre (2020) çalgı çalışma, iyi bir performans göstermek için yapılan pratikler olarak görülmeli ve bu süreçte bir amatör kadar çalgı çalışma sürecinin keyifli olması beklenmemelidir. Çalgı çalışma eylemine ilişkin oluşan 6 kategori genel olarak ele alındığında zor ve başarılı olunamayan bir süreç olarak çalgı çalışma kategorisi dışındaki diğer 5 kategorinin olumu gördüğü anlaşılmaktadır. Sonuçlar toplamında Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalındaki öğrencilerin hem çalgılarına hem de çalgılarına çalışma eylemine ilişkin görüşlerinin çoğunlukla olumlu olduğu anlaşılmıştır.

Birebir gerçekleştirilen çalgı eğitimi sürecinde tüm çalgı eğitimcileri, çalgı eğitiminin doğası gereği öğrencilerinin bireysel gelişimine odaklanarak bir eğitim gerçekleştirirler. Karşılıklı iletişim yine doğası gereği bu dersin bir parçasıdır (Yalçinkaya, Eldemir ve Sönmezöz, 2014). Çalgı eğitimcisi, öğrencisinin eğitsel bakımdan yaşadığı sorunların onun davranışlarına yansımaları da gözlemler. Bu anlamda bu araştırmada kullanılan yöntem ve analiz yaklaşımı öğrencilerin eğitimleriyle ilgili yaşadığı sorunları da ortaya çıkartmaktadır. Özellikle araştırmada ortaya çıkan çalgıya ve çalgı çalışmaya ilişkin olumsuz yaklaşımlara sahip öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilebilir ve sorunları etraflıca tespit edilerek doğru yönlendirmeler yoluyla sorunları çözülebilir. Örneğin çalgı çalışma sürecini bu araştırmada ortaya çıktığı üzere ölüm olarak benzeştiren öğrenciler ile bu benzeştirmelerinin nedenleri tartışılabilir ve çözüm üretilebilir. Araştırmada ortaya çıkan metaforik algılar her ne kadar Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2020-2021 eğitim-öğretim yılı lisans 1, 2, 3 ve 4.sınıf öğrencileri ile sınırlı olsa da bir yanda bu araştırmada ortaya çıkan tartışma konularına, diğer yanda çalgı çalışma, çalgı eğitimi ve çalgı derslerine ilişkin yapılmış çalışmalara bakılarak araştırma sonuçlarının lisans öğrenimi gören tüm müzik öğretmeni adaylarını ilgilendirdiği görülebilir (Coşkun Şentürk ve diğerleri, 2018; Girgin, 2017; Şeker, 2014; Umuzdaş ve Yağız, 2020; Yalçinkaya ve diğerleri, 2014). Bu araştırmayla ilgili bir araştırma olarak; müzik öğretmeni adayı olan Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin çalgı *eğitimi* üzerindeki meta-

forik algılarının (Girgin, 2019) bu araştırmadaki metaforik algılara benzer özellikler taşıdığı görüldüğü de, tek bir kurum üzerinden yapılan bu araştırmanın müzik öğretmeni adaylarının yaşadığı genel problemlere temas ettiğini vurgulamak bakımından örnek gösterilebilir.

Bu araştırma aynı zamanda hem Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı algı eğitimcileri için, hem diğer kurumlardaki çalgı eğitimcileri için bir değerlendirme özelliği taşımaktadır. Metaforlar öğrencilerin kolaylıkla ifade edemeyeceği bazı olguları ifade edebilmelerinde onlara da kolaylık sağlamaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada kullanılan veri toplama yönteminin çalgı derslerinin eğitim sürecinin değerlendirme raporları için katkı sunacak veriler elde edilebilmesi bakımından göz önünde bulundurulması ve kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Coşkun Şentürk G., Kapçak, Ş. ve Kapçak Işıksungur, B. (2018). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1232-1255. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/40566/496399>
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çınardal, F. C. & Çilden, Ş. (2016). Keman Eğitiminde Kullanılan M. Crickbom Metodunun Birinci Fasikülünün İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(39), 131-145. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/33882/375177>
- Girgin, D. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının çalgı performansı özyeterlik inancı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 613-624. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59268/851458>
- Girgin, D. (2019). Müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimine yönelik metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 161-175. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.7m
- Güneş, C. ve Tezcan R. (2021). Metafor nedir, ne değildir? B. Kılcan (Ed.), *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi* içinde (4.baskı, s.1-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Kılcan, B. (2021). Eğitim bilimlerinde metaforların veri toplama aracı olarak kullanılması, örnek bir uygulama. B. Kılcan (Ed.), *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi* içinde (4.baskı, s.89-108). Ankara: Pegem Akademi.
- Klenke, K. (2016), Qualitative Research as Method, *Qualitative Research in the Study of Leadership*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 31-55. doi:10.1108/978-1-78560-651-920152003
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. 4th ed. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Özçelik Herdem, D. (2018). Çalgı eğitiminde zamanı etkin ve verimli kullanma ile akademik başarı arasındaki ilişki ve bir teknik öneri gazi üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Turkish Studies*, 13(26), 941-952. doi:10.7827/TurkishStudies.14525
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yö-*

netimi, 55, 459-496. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10342/126702>

- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Şeker, S. S. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik düzeyleri ile çalgı çalışmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Fine Arts*, 9(3), 135-149. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsafine/issue/19887/213008>
- Tanınmış, G. E. (2013). Gazi üniversitesi gazi eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı keman öğrencilerinin aldıkları keman eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve sorunları çözmeye izledikleri yollar. *Turkish Studies*, 8(6), 707-715. doi:10.7827/turkishstudies.4742
- Mecaz. (t.y.). Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük içinde. Erişim adresi: <http://sozluk.gov.tr>
- Metafor. (t.y.). Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük içinde. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr>
- Umuzdaş, S. ve Yağız, M. (2020). Öğrencilerin değerlendirmeleriyle çalgı çalışma motivasyonlarının olumlu ve olumsuz etkileyen öğretmen özellikleri. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26 (45), 546-557. doi:10.32547/ataunigsed.748422
- Uslu, M. (2012). Nitelikli keman eğitimine yönelik yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (4), 1-11. <https://jret.org/FileUpload/ks281142/File/2012.4.complete.pdf#page=7>
- Yalçınkaya, B., Eldemir, A., ve Sönmezöz, F. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1377-1388. Erişim adresi: <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=9aa37696-9b50-45f3-a5b4-93346fa520c5%40redis>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yöndem, S., Yöndem, Z. D., Seda Eden, Ü. ve Nartgün, Z. (2019). Müzik eğitimi öğrencilerinde bireysel çalgı performansı başarısının psikolojik ve kişisel özelliklere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 299-307. doi:10.24106/kefdergi.2541

BÖLÜM 8

TÜRKİYE'DEKİ ÖĞRETMENLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMLARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ: BİR META SENTEZ ÇALIŞMASI

*Emine CAN YURT¹
Ayşe ELİTOK KESİCİ²*

1 Emine CAN YURT, Öğretmen, MEB, ORCID: 0000-0001-5875-6669

2 Ayşe ELİTOK KESİCİ, Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-9776-6680

GİRİŞ

Toplumların gelişmesi, o toplumdaki nitelikli insan gücüne bağlıdır. Nitelikli bireyler belirli bir alanda eğitimini alıp uzmanlaşmış kişilerdir. Nitelikli insan gücü, o toplumdaki eğitim kurumlarının en önemli hedeflerinden biridir. Araştıran, eleştiren, sorgulayan, teknoloji, bilim, sanat ve kültürel gelişmeleri takip eden kişilerin eğitiminde hem ülkenin eğitim politikası hem de eğitimin aktarıcısı olan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin bu görevleri etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için meslek yaşamları boyunca kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir. Lisans eğitimi sonrası mesleki gelişimlerini sağlamak için de hizmet içi eğitimler devreye girmektedir. Her alandan hızla gelişen 21. yüzyılda öğretmenlerin duyduğu eğitim ihtiyacı hizmet içi eğitimlerle sağlanmaktadır.

Türkiye’de 2006 yılından itibaren yapılandırmacı eğitim anlayışıyla eğitim öğretim faaliyetleri sürerken öğrenciyi aktifleştiren, öğretimi buna göre planlayan öğretmenlerin de hizmet öncesi eğitimde aldıkları alan, mesleki ve genel kültür bilgilerini hizmet içi eğitimlerle geliştirmesi çok önemlidir (Serin ve Korkmaz, 2014). Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin bilgi, beceri, davranış yönünden gelişmesini sağlayan eğitimlerdir (Kayabaş, 2008; Özdemir, 2021). Hizmet içi eğitimlerin, öğretmen eğitiminde eksiklikleri tamamlama ve performansı arttırmada bilgilerin güncellenmesi olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır (Garuba, 2004). Bu iki boyuta bakıldığında öğretmen ihtiyaçlarına göre eğitimlerin planlanması çok önemlidir. Eğitimin bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde süreklilik gösteren bir süreç olduğu için eğitimlerin düzenli takibi yapılması, değerlendirmelerinin sağlıklı bir şekilde yapılması gerekmektedir.

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) 2019 ve PISA (Programme for International Student Assessment) 2018 sınavlarında başarısından söz ettiren Singapur, Finlandiya, Güney Kore ve Japonya’daki **öğretmenlerin** hizmet içi uygulamalarına bakıldığında; Singapur’da öğretmenlere yıllık 100 saat mesleki gelişimleri için zorunlu hizmet içi eğitim verilmektedir (Levent ve Yazıcı, 2014). Finlandiya’da her öğretmen zorunlu olarak yılda en az üç gün hizmet içi eğitim almaktadır. Bu eğitimler ile öğretmenler arasında işbirliğini güçlendiren ve işbaşında sürekli mesleki gelişim hedeflenmektedir. Finlandiya’da eğitimler merkezi olarak değil, her farklı kurs için farklı bir organizasyon eğitimleri planlanmaktadır (Abazaoglu, 2014). Güney Kore’de de yılda en az 30 gün (180 saat) program geliştirme, eğitim, öğretim yöntem ve teknikleri konularını içeren zorunlu hizmet içi eğitimler verilmektedir (Göçen Kabaran ve Görgeç, 2016). Ayrıca Güney Kore’de hizmet içi eğitimler sonunda yapılan değerlendirmelerden başarıyla geçen öğretmenlere ek puan ve ek ücret

verilmektedir. Japonya’da ise hizmet içi eğitimler; ulusal düzeyde yapılan eğitimler, bölge eğitim kurullarının, belediyenin, okulların ve öğretmenlerin verdiği eğitimler olmak üzere beşe ayrılmaktadır. Mesleğe yeni başlayanlarla ve kıdemli öğretmenlere yönelik eğitimler farklılaşmaktadır. Beş yılda bir almak zorunda oldukları mesleğe hazırlayıcı programlar, alan derse yönelik eğitimler, eğitim programları, öğretim yöntem ve teknikleri, rehberlik ve danışma, okul yöneticiliği gibi hizmet içi eğitimler bulunmaktadır (Abbasioglu, 2017). Uluslararası yapılan sınavlarda ilk sıralarda yer alan ülkelere bakıldığında öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik hizmet içi eğitimlerin titizlikle yürütülmesinin başarıda önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Etkili bir öğretimde mesleki deneyim önemli olmakla birlikte çağın gereksinimlerine ayak uydurmak için öğretmenlerin mesleki gelişimlerini düzenli olarak hizmet içi eğitimlerle devam ettirmeleri de çok önemlidir. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından öğretmenlerin mesleki becerilerini ve yeterliklerini geliştirme adına her eğitim öğretim yılı içerisinde hizmet içi eğitim planlamaları yapılmaktadır. Öğretmenler kendi istekleri doğrultusunda yüz yüze veya uzaktan eğitim yoluyla ya da resen hizmet içi eğitim almaktadır. Öğretmenlerin bu eğitimlerden verim elde edebilmesi, eğitimlerin alanlarıyla ilgili yeni bilgi ve beceriler kazandıracak ve pekiştirecek şekilde iyi bir planlanma yapılmasına bağlıdır. İyi planlanmış alanına katkı sağlayan bir hizmet içi eğitim programına, öğretmenlerin daha motive bir şekilde katılacakları için eğitimlerin planlanmasında öğretmen görüşlerinin önemli olduğu düşünülmektedir (Arıbaş, Kartal ve Çağlar, 2012; Gültekin ve Çubukçu, 2008).

Alanyazına bakıldığında hizmet içi eğitimlerle ilgili akademik çalışmaların 1980’li yıllardan itibaren yapıldığı görülmektedir (Günel ve Tanrıverdi, 2014). Öğretmen ve yöneticilerin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri (Akbaş ve Uzunöz, 2012; Arık, 2017; Arslan ve Şahin, 2013; Bilasa ve Arslangilay, 2016; Gümüş, 2018; Oturak Eyecisoy, 2014; Özer, Suna ve Sunar, 2021), uzaktan eğitim ile yapılan hizmet içi eğitim uygulamalarının sonuçlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Özavcı ve Çelikten, 2017; Taşlıbeyaz, Karaman ve Göktaş, 2014; Tekin, 2020; Tekin ve Özaydınlık, 2019), belirli bir alana yönelik hizmet içi eğitim uygulamalarının sonuçları (Bayrak ve Bayrak, 2020; Döner, 2019; Kaleci, 2018; Karadağ, 2016; Kubat, 2017; Uzal, Erdem, Önen ve Gürdal, 2010; Özaydın ve Çolak, 2011; Uzun, 2019) ilgili çalışmalar bulunmaktadır.

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları ile ilgili görüşlerini içeren çalışmaların nitel bulgularının meta sentez yöntemi ile benzerlik ve farklılıklarını ortaya çıkarıp yorumlamaktır. Bu amaçla çalışmanın araştırma problemi “Türkiye’deki öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları hakkındaki görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

Araştırma problemi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi nasıl tanımlamaktadır?
2. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artırılması için öğretmenlerin önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada meta sentez (tematik içerik analizi) yöntemi kullanılmıştır. Meta sentez nitel ya da karma çalışmalardan elde edilen nitel bulguların yorumlanması, organize edilip temalar yardımıyla bütüncül bir bakış açısı sağlamaktadır (Glesne, 2013). Bu çalışmada Türkiye’deki öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerini, değerlendirmelerini içeren nitel ve karma çalışmalardan elde edilen nitel bulgular analiz edilip yorumlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışma öğretmenlerin hizmet içi eğitim ile ilgili görüşlerini içeren 2012-2022 yılları arasında yayımlanmış nitel ya da karma çalışmaları kapsamaktadır. Alanyazı taraması yapılırken Google akademik arama motoru ve Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, EBSCOhost-ERIC, TÜBİTAK ULAKBİM Dergipark, JSTOR veri tabanlarından “hizmet içi eğitim” “hizmet içi ile ilgili öğretmen görüşleri” “hizmet içi eğitimlerin değerlendirmesi”, “in-service training” “teacher opinions about in-service training” “evaluation of in-service training” anahtar kelimeleri kullanılarak arama yapılmıştır. Araştırmaya dahil edilen 13 adet çalışmanın dahil edilme ve hariç tutulma kriterleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Dahil Edilme ve Hariç Tutulma Kriterleri

Dahil Edilme Kriterleri	Hariç Tutulma Kriterleri
2012-2022 yılları arasında yayımlanmış olması	Nitel yöntemle yapılmış çalışmalar
Örneklemin öğretmenlerden oluştuğunun ifade edilmiş olması	Kitap bölümleri
Yayın dili Türkçe veya İngilizce olması	Tezsiz yüksek lisans projeleri
Çalışmanın Türkiye’de yapılmış olması	
Çalışmanın nitel ya da karma yöntemle yapılmış olması	

Kriterler doğrultusunda yapılan taramada aynı isimli hem tez hem de makaleye ulaşılmış ise sadece makale araştırmaya dahil edilmiştir. Alan yazın taraması yapılırken öncelikle “hizmet içi eğitim”, “in-service training” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. 108 adet Türkçe yazılmış teze ve 3016 adet Türkçe yazılmış ya da İngilizce yazılmış makaleye ulaşılmıştır. Arama yapılan anahtar kelimelere “hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin öğretmen görüşü”, “teacher’s view on in-service training activities” yazıldığına ise 12 adet Türkçe yazılmış teze ve 401 adet Türkçe yazılmış ya da İngilizce yazılmış makaleye rastlanmıştır. 413 çalışma kriterler doğrultusunda tekrar incelendiğinde meta sentez araştırmasına 4 yüksek lisans tezi ve 9 makale olmak üzere 13 çalışma seçilmiştir. Bondas ve Hall (2007) göre meta sentez çalışmalarında derinlemesine analiz ve zengin yorumlama yapabilmek için yeterli çalışma sayısı 10-12’dir. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların özellikleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Meta Sentez Araştırmasına Dahil Edilen Çalışmalara Ait Bilgiler

Çalışma Kodu	Yazar/Yıl	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Yayın Tipi	Araştırma Yöntemi	Örneklem
Ç1	Ayvacı, Bakırcı ve Yıldız (2014)	Anket Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik Analizi Betimsel Analiz	Makale	Özel Durum Yöntemi	110 (Nicel) 10 (Nitel)
Ç2	Durmuş (2013)	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Betimsel Analiz	Yüksek Lisans Tezi	Nitel Araştırma Yöntemi	20
Ç3	İnce, Karataş ve Çiftçi (2019)	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Betimsel Analiz	Makale	Nitel Araştırma Yöntemi	12
Ç4	Yirci, Durna ve Kocabaş (2021)	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik Analizi	Makale	Nitel Araştırma Yöntemi	59
Ç5	Keleş (2019)	Anket Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Betimsel Analiz T-testi ANOVA	Yüksek Lisans Tezi	Karma Yöntem	459 (Nicel) 16 (Nitel)
Ç6	Kaya (2017)	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Belirtilmemiş	Yüksek Lisans Tezi	Doküman İncelemesi İçerik Analiz	36
Ç7	Aykaç, Yıldırım (2017)	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik Analizi	Makale	Durum Çalışması	28
Ç8	Batdı (2016)	Ölçek Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik Analizi T-testi Mann Whitney-U Testi	Makale	Karma Yöntem	64 (Nicel) 12(Nitel)
Ç9	Sıcak ve Parmaksız (2016)	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Betimsel Analiz	Makale	Nitel Araştırma Yöntemi	96

Ç10	Özavcı (2015)	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik Analizi	Yüksek Lisans Tezi	Nitel Araştırma Yöntemi	42
Ç11	Günbayı, Taşdöğen (2012)	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik Analizi	Makale	Nitel Araştırma Yöntemi	14
Ç12	Bozkurt vd.(2012)	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik Analizi	Makale	Durum Çalışması	9
Ç13	Ayvaz-Tuncel ve Çobanoğlu (2018)	Açık Uçlu Sorular	İçerik Analizi	Makale	Betimsel Araştırma Yöntemi	357

Dahil edilen nitel ya da karma çalışmaların kalitesi elde edilen araştırma sonucunun kalitesini de belirleyecektir. Bunun için Chenail (2011) tarafından geliştirilen Eleştirel Değerlendirme Becerileri Programı (Critical Appraisal Skills Programme's-CASP) kullanılmıştır. 10 soruluk CASP, araştırmanın amaçları ve nitel bir metodolojinin uygun kullanımını hakkında iki tarama sorusu ve araştırma tasarımı, örnekleme stratejisi, veri toplama, araştırmacının öz eleştirisi, etik konular, veri analizi, bulgular ve araştırmanın değerini kapsayan sekiz sorudan oluşmaktadır (Sibeoni vd., 2017). Her bir çalışma iki uzman tarafından değerlendirilip toplam puanlar, kalite puanı formülü ($Kalite\ puanı = \frac{[Karşılana\ n\ kriter\ Sayısı]}{[Toplam\ kriter\ sayısı]} \times 100$) ile hesaplanmıştır (Pulye vd., 2009). Çalışmaların CASP kriterlerine göre değerlendirilip elde edilen kalite puanları Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. CASP Kriterlerine Göre Değerlendirme

Çalışma	Uzman görüşü	Araştırmanın amacı net bir şekilde ifade edilmiş mi?	Nitel araştırma yöntemine uygun mu?	Araştırma tasarımı amaca uygun mu?	Örneklem stratejisi araştırmanın amaçlarına uygun mu?	Veri toplama süreci araştırma konusuna uygun şekilde mi toplandı mı?	Veri toplama sürecinde (araştırma sorunların yazımında, örneklem üzerinde veri toplanmada) araştırmacı kendi rolünü eleştirel olarak inceledi mi?	Etik kurulundan onay alındı mı?	Veri analizi detaylı bir şekilde yapıldı mı?	Bulgular açıkça ifade edildi mi?	Elde edilen bulgular alana katkı sağladı mı?	Kalite Puanı
Ayvacı, Bakırcı ve Yıldız (2014)	U 1 U 2	1 1	1 1	1 1	1 0,5	1 0	0 0	0 1	1 0,5	1 1	1 1	80 70
Durmuş (2013)	U 1 U 2	1 1	1 1	0,5 1	0,5 1	1 1	0 0,5	1 0	1 1	1 1	0,5 0,5	75 80

İnce, Karataş ve Çiftçi (2019)	U 1	1	1	1	1	1	0,5	0	1	1	1	85
	U 2	1	1	1	1	1	0,5	0	1	1	0,5	80
Yirci, Durna ve Kocabaş (2021)	U 1	0,5	1	1	1	1	0	1	0	1	0,5	70
	U 2	1	1	1	1	1	0,5	0	1	1	0,5	80
Keleş (2019)	U 1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0,5	85
	U 2	1	1	1	1	1	0,5	0	1	1	0,5	80
Kaya (2017)	U 1	1	1	1	0,5	0	0	1	0,5	1	1	70
	U 2	1	1	1	1	1	0,5	0	1	1	0,5	80
Aykaç, Yıldırım (2017)	U 1	1	1	1	1	1	0	0	1	0,5	1	75
	U 2	1	1	1	1	1	0,5	0	1	1	1	85
Batdı (2016)	U 1	1	1	1	1	1	0,5	0	1	1	1	85
	U 2	1	1	1	0,5	0	0	1	0,5	1	1	70
Sıcak ve Parmaksız (2016)	U 1	1	1	1	1	1	0	0	1	0,5	1	75
	U 2	1	1	1	0,5	1	0,5	0	1	1	1	80
Özavcı (2015)	U 1	1	1	1	1	1	0,5	0	1	1	1	85
	U 2	1	1	0,5	0,5	1	0	1	1	1	0,5	75
Günbayı, Taşdöğen (2012)	U 1	1	1	1	0,5	1	0,5	0	1	1	1	80
	U 2	1	1	1	0,5	0	0	1	0,5	1	1	70
Bozkurt vd.(2012)	U 1	1	1	1	1	1	0	0	1	0,5	1	75
	U 2	1	1	1	1	1	0,5	0	1	1	1	85
Ayvaz-Tuncel ve Çobanoğlu (2018)	U 1	1	1	1	1	1	0,5	0	1	1	0,5	80
	U 2	1	1	1	1	1	0,5	0	1	1	1	85

Kaynak: *Critical Appraisal Skills Programme (CASP) making sense of evidence.*
<http://cfkr.dk/images/file/CASP%20instrumentet.pdf>

Tablo 3'e bakıldığında kalite puanları %70'in üzerinde olduğu görülmektedir. Sibeoni vd. (2017) çalışmasında %70 ve üzeri kalite puanına sahip çalışmaların kabul edilebilir düzeyde olduğunu ifade etmiştir.

Veri Analizi

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları hakkındaki görüşlerini içeren çalışmaların analiz edilip yorumlanması için içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışma metinleri satır satır okunarak kod, kategori, temalar oluşturulup benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Meta-sentez çalışmalarında geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için araştırmacının amacının ve araştırma sorularının açık bir şekilde ifade edilmesine, araştırmaya dahil edilme kriterlerinin açıkça belirtilmesine, seçilen çalışmaların konu, yöntem, örneklem, veri toplama ve çözümleme yöntemlerinin belirtilmesi, kod ve tema oluşturma süreci, birden fazla uz-

man tarafından yapılan kodlama ve inandırıcılığını arttırmak için incelenen çalışmalardan alıntılara yer verilmesine dikkat edilmelidir (Aspfors ve Fransson, 2015). Bu doğrultuda çalışmanın amacı, veri toplama süreci, dahil ve hariç tutulma kriterleri ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir. Dahil edilen çalışmaların CASP kriterleri ile toplam kalite puanları hesaplanmıştır. Veri analizinde çalışmalardaki nitel veriler satır satır okunarak kod, kategori ve tema oluşturulmuştur. Kodlamaların güvenilirliğine Miles ve Huberman formülü (Güvenirlilik: Görüş Birliği / Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) ile bakılmıştır. İki uzman arasındaki görüş birliğini oranı en az %80 olması gerekmektedir (Patton, 2002, akt. Baltacı, 2017). Miles ve Huberman formülüne göre uzmanlar arası kodlayıcı güvenirliliği .83 bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç kodlamanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Bulgular kısmında çalışmalardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında, araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ele alınan nitel verilerle yapılan meta sentez sonucunda hizmet içi eğitimin tanımı, hizmet içi eğitim uygulamaları ve hizmet içi eğitim uygulamalarının niteliğinin artırılması için öneriler olmak üzere üç tema, yedi kategori ve yirmi sekiz kod elde edilmiştir.

Hizmet İçi Eğitimin Tanımı Teması

Ele alınan çalışmalarda öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları ile ilgili görüşlerini ortaya koymak için nitel verilerden elde edilen kategori ve kod listesi Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod	Çalışmalar
Hizmet İçi Eğitimin Tanımı	Mesleki gelişime yansımaları	Eğitimsel çalışmalar	Ç6,Ç10, Ç1
		Çağ takip etme	Ç6,Ç10,Ç5
Tanımı	Olumsuz görüş	İletişim	Ç10,Ç13
		Zaman kaybı/ Aldatmaca	Ç1

Tablo 3'e bakıldığında ele alınan çalışmaların neredeyse yarısında (n=5) hizmet içi eğitim ile ilgili öğretmen görüşleri alınmıştır. Öğretmenler genel olarak hizmet içi eğitim programlarının mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Toplumların geri kalmışlığının nedeni eğitimsizliktir. Yarı hoca dinden, yarı doktor candan edermiş derler ya eksik bilgilerle donatılmış

gençlik veya toplum da geri kalmışlıktan asla kendisini kurtaramaz. Bu nedenle öğretmen kendisini geliştirmeli, çağdaş gelişmelere uyum sağlamalıdır” (Ç10).

“Öğretmenlerin eğitim öğretim sistemimizdeki yenilikleri takip etmesi amacıyla düzenlenmiş yeterli düzeylerinin gelişmesinde fayda sağlayan bilgilendirme ve yetiştirme faaliyetleridir” (Ç6).

“Teknoloji geliştikçe hayatımızda pek çok şey değişiyor sınıfta ders anlatırken bazen kendimi eksik hissediyorum, bilmek öğrenmek kendimi yetiştirmek istiyorum, MEB inde personelinin donanımlı olmasını istediğini düşünüyorum” (Ç5).

“Değişen zamana ve şartlara bağlı olarak öğretmenlerde değişen yeni iletişim becerilerini geliştirmelidir ki yeni kuşaklarla daha sağlıklı iletişim kurabilsin” (Ç10).

“Özellikle öğrencilerle iletişim konusunda öğrendiklerimi pratiğe dökeceğimi düşünüyorum” (Ç13).

Çalışmaların bir tanesinde (Ç1) ise bir öğretmen hizmet içi eğitimi “... Aldatmaca, zaman kaybı...” olarak tanımlamıştır.

Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları Teması

Araştırmaya dahil edilen çalışmalarda hizmet içi eğitim uygulamaları ile ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koymak için nitel verilerden elde edilen kategori ve kod listesi Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları ile İlgili Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod	Çalışmalar
	Eğitimlerin Gerekliliği	Olumlu Görüş	Ç7,Ç6,Ç3,Ç9,Ç10,Ç1,Ç8,Ç5,Ç4,Ç12,Ç13
		Olumsuz Görüş	Ç9,Ç10, Ç1,Ç13
	Katılım	Zamanlama planlamasında sıkıntı	Ç2, Ç8, Ç5,Ç4,Ç3,Ç9,Ç7
		Süreklilik olması	Ç3,Ç2
		İsteklilik/Gönüllülük	Ç6,Ç3,Ç1,Ç11,Ç2, Ç5,Ç4
		Zorunlu tutulması	Ç9, Ç1, Ç5
Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları	Öğrenme-Öğretme Süreci	Farklı yöntem ve tekniğin bilinmemesi	Ç3, Ç9,Ç6, Ç8,Ç13
		Öğretmenin süreçte aktif olmayışı	Ç3, Ç9
	Yaşanan Sorunlar	Değerlendirme yapılmaması	Ç9,Ç10, Ç2
		Planlamada yaşanan sıkıntılar	Ç7,Ç6,Ç10,Ç1,Ç8
		Maddi yardım yapılmaması	Ç9, Ç2
		Uygulama yapılmaması	Ç7, Ç9,Ç10,Ç11
		Fiziki ortamın yetersizliği	Ç5,Ç4,Ç13
		Uygun amaç / içeriğin belirlenememesi	Ç7,Ç9,Ç10, Ç2, Ç5,Ç4,Ç13

Eğitimi veren kişilerin uzman olmayışı	Ç3,Ç10,Ç1,Ç11,Ç2,Ç5,Ç4
Adaletsiz dağıtım	Ç2, Ç5,Ç4

Araştırmaya dahil edilen çalışmalardaki hizmet içi eğitim uygulamaları ile ilgili elde edilen bulgular eğitimin gerekliliği, katılım, renme- retmen süreci ve yaşanan sorunlar olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır.

Eğitim gerekliliği kategorisinde Tablo 4’de görüldüğü üzere çalışmaların neredeyse tamamında (n=11) hizmet içi eğitimlerin gerekliliği ile ilgili olumlu görüş bildiren ifadeler bulunmaktadır. Bu konudaki retmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Genel olarak sürekli yenilenen müfredat, sürekli değişen teknolojik süreçler dolayısıyla bu değişime ayak uydurmak açısından bu eğitimin alınması gerekmektedir” (Ç3).

“Hizmet içi eğitimlerin en önemli gücü, kendimizi önemli hissetmemizdir ve bu bize g verir. Eğitimle ilgili spesifik bilgiler öğreniyoruz ve kendimizi yenileme fırsatları buluyoruz. Bakış açımızı değiştiriyor ve özellikle sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişim konusunda bana yardımcı oldu” (Ç4).

“..Mesleğimizin, planladığımız bazı hedeflere ulaşmakta kolaylık sağladığını ifade edebilirim. Nitekim tecrübelerin ortaya koyduğu tespitler sayesinde kısa vadede hedeflere ulaşmak adına yapılan çalışmaları olumlu buluyorum” (Ç8).

“Bazı hizmet içi eğitim kursları meslek hayatımıza katkı sağlamaktadır. Hizmet içi eğitimle bilgisayar kullanmayı öğrendik. 60 yaşındayım. Ama şimdi kendi derslerim için her türlü ilgili materyali geliştirmek için bilgisayarları kullanabilirim. Bu hizmet içi eğitim kursunu borçluyum. Bunu inkar edemem...” (Ç12).

“Ben sınıf ğretmenliği bölümünden mezun olmadım bu yüzden öğretmenlik konusunda okta fazla bilgi sahibi değildim gittiğim kurslarda öğrendiğim bilgilerle öğretmenlik yapıyorum...” (Ç5).

“Eğitim alanında ğretmen deneyimli birisinden destek almadığında kendi yöntemlerini kendisi belirlemek durumunda kalıyor. Bu durumda zaman zaman yanlışlıklara neden oluyor. Bu nedenle ğretmenler HİE almalıdır” (Ç10).

“Derse nasıl başlanacağını öğrendim. Öğretim sürecini etkileyen olumsuz durumlarla nasıl başa çıkılacağını, etkili sınıf yönetimini değerli hocalarımızdan ğrendik. Ders planlama ve etkili zaman yönetimi konusunda yeni bakış açıları kazandık” (Ç13).

Öğretmenlerin bir kısmı da hizmet içi eğitimlerinin mesleki gelişime katkı sağlamadığını ifade etmişlerdir.

“Seminer dönemlerinde verilmekte olan bu konular eğitim fakülterinde ders olarak verilmektedir. Bunun her yıl öğretmenlerin karşısına çıkarılması, katkı sağlamaktan çok, zamanın boşa harcanmasına sebep olmaktadır” (Ç9).

“...Hizmet içi eğitime karsıyım. Bana güvenmeyen, beni niçin öğretmen yapıyor. Ya da benim eğitimimi beğenmeyip hizmet içi eğitim vermesi insancıl değil. Makineleştirmemizi düşünüyorum. Bence insanın vicdan ve ruhu olduğu unutuluyor...” (Ç1).

“Yapılan eğitimler tamamen ezberci bir anlayışla yapıldığı için, yapılmış şekilleri yanlış olduğu için hayır diyorum”(Ç10).

“Hiçbir katkısı olacağını düşünmüyorum. Seçilen konuların mesleki ve kişisel gelişime uygun olmadığını düşünüyorum. Konu zaten ilgimi çekmedi...” (Ç13).

Katılım kategorisinde ele alınan çalışmalarda hizmet içi eğitimlerin uygun zamanlarda yapılmamasından kaynaklı sıkıntılar ortaya çıktığı belirtilmiştir.

“Okulda eğitim öğretim zamanı yapılan kurslardan hiç keyif almıyorum ya yorgun oluyorum ya da aklım sınıfımda kalıyor” (Ç5).

“...uygulamaların kısa süreli olması ve yeterince etkin hazırlanmaması...” (Ç8).

“...Eğitimin zamanlaması bizim için uygun değil, genellikle programın çok yoğun olduğu dönemde gerçekleşiyor...” (Ç4).

“Okulların açılacağı seminer döneminde daha yararlı olur çünkü sene sonunda öğretmen yorgun ve yılmış oluyor” (Ç9).

“...Hayır, bence zaman kısıtlı, az. Yıl boyunca toplam 1 ay seminer görüyoruz. O da yılın başında ve yılın sonunda olmak üzere 2 kısımda veriliyor. Dönem arasında da seminer olsa daha iyi olur bence. Zaman yetersiz kalıyor...” (Ç2).

Ç2 ve Ç3 çalışmalarındaki öğretmenlerin bir kısmı hizmet içi eğitimlerin sürekliliği olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

“....Düzenli olabilir. 3 ayda bir olması bence uygundur. Çünkü sürekli yapılan işler verim getirir. Özellikle de eğitim alanında süreklilik çok önemlidir. Sürekli olmayan eğitimin katkısı azdır...” (Ç2).

“Her dönem 1 veya 2 defa olursa iyi olur. Okulun açıldığı dönemlerde ve okulun kapanmasına yakın olan dönemlerde olabilir. 2 veya 3 haftalık

bir süreç uygun olur” (Ç3).

Çalışmaların yarısından fazlasında (n=8) ise hizmet içi eğitimlerin zorunlu tutulmaması, gönüllülük esasına dayanması gerektiğini belirten öğretmen görüşleri bulunmaktadır.

“...Sürekli olmamalıdır. Zaman kaybı. Ayrıca devlet için de maddi bir yük. Kökten değişimler olmadığı sürece mesleki gelişimin sürekli yapılmasının anlamı yok...” (Ç2).

“Ayrıca katılımcılar seçilirken istekli öğretmenlere öncelik verilmeli. Zorunlu eğitim bize fayda sağlamaz” (Ç4).

“...Bunlardan gönüllü olarak gittiğin seminerler daha etkili, önceden haberimin olduğu, isteyerek katıldığım hizmet içi eğitim semineri daha yararlı... Mili Eğitimde bir konuda mesela öğretmenlere tepeden inme, emri vaki değil de hani bizim görüşlerimizi sorunlarımızı dinleyerek düzenlediği seminerler daha verimli oluyor” (Ç11).

“Tercih ederek katılmışım isteğe bağlı olduğu için kursu istekle tamamladım ve faydalı olduğunu düşünüyorum” (Ç6).

“...Mesleki gelişim programları ihtiyaca göre olmalıdır. Bu yüzden kişi ne zaman böyle bir programa ihtiyaç duyarsa o zaman programa katılmalıdır. Zamanlama açısından bireyin seçimine bırakılmalıdır. Bu yüzden süreklilik kavramı kişisel olmalı, kişiye bırakılmalıdır...” (Ç2).

“...Hizmet içi eğitimin zorunlu olması beni ekonomik olarak zorlar. Çünkü ek dersim yok net maaşım ise zorunlu ihtiyaçlarıma ancak yetmektedir...» (Ç1).

“Kendim seçerek gittiğim kurslarda son derece keyif alıyorum, ancak zorunlu kurslara sadece imza atmak için gittiğimden çok sıkılıyorum” (Ç5).

Ç9 çalışmasında hizmet içi eğitimlere katılım sağlanması için zorunlu tutulması gerektiğini ifade edilmiştir. *“Zorunlu olması gerekir. İsteğe bağlı olursa katılım olmaz...”*

Öğrenme-öğretme süreci kategorisinde hizmet içi eğitimlerinde kullanılan yöntem teknikler ile ilgili öğretmen görüşlerine bakıldığında genel olarak olumsuz görüş bildirmişlerdir.

“Hizmet içi eğitim seminerleri genel olarak düz anlatım şeklinde oluyor ve uzun oluyor. Yani uzun olduğu zaman dikkat algısı kayboluyor” (Ç3).

“Evet, yaklaşık 10 kez. Tamamı bir sununun açılıp kurs eğitmeni tarafından okunması şeklinde yapıldığı için oldukça verimsiz ve sıkıcıydı” (Ç6).

“Çoklu zeka, yapılandırmacı yaklaşım uygulamamız beklenirken sınıf ortamında, konu bize seminer olunca masa başından kalkmadan, perde okuyarak bilgilendirme yapılıyor. Aktif katılım gerçekleşmiyor” (Ç9).

“Geleneksel hocaların hepsi geldi bize seminerler verdiler. Hepimiz oturduk dinledik. Sonra ‘evet şimdi git modern ve yapılandırmacı bir öğretmen ol’ dediler...” (Ç13).

Ayrıca Ç9 ve Ç3 çalışmalarında eğitimlerde düz anlatım metodu kullanıldığı için öğretmenlerin uygulama yapamadıklarını belirtmişlerdir.

“Dinleyiciler çok pasifti. Orda öğrendiklerimizi uygulayamadık” (Ç3).

“Yetersiz. Sunan ve dinleyen yapısından vazgeçilmeli. Grup çalışmasına yer verilebilir Birkaç espri kullanılabilir. Yetişkin eğitiminde kullanılan bazı oyunlar oynanabilir” (Ç9).

Ç8 çalışmasındaki öğretmenler de hizmet içi eğitimlerden farklı öğretim yöntem/teknik öğrendiklerini belirtmişlerdir. “Her hizmet-içi uygulamasında: ‘ya nasıl olmuş da şu metodu hiç düşünmemişim’ diye hayıflandığım olmuştur. Farklı, yöntemler, yaklaşımlar her seminerle beraber illaki bizi şaşırtmıştır.”

Ele alınan çalışmalarda öğretmenlere yöneltilen hizmet içi eğitimlerinin sonrasında değerlendirme yapılıp yapılmadığı sorusuna, öğretmenlerin büyük bir kısmı uygun bir değerlendirme yapılmadığını belirtmişlerdir.

“...yapılan değerlendirmeler sınav şeklindeydi ve bu sınavların sonucunda bizim eksik veya güçlü yönlerimiz tespit edilerek bir geri bildirim yapılmadı. Ne kadar öğrendiğimi yalnızca eğiticinin bilmesi bana yararlı değil ki” (Ç10).

“Gerçekleşmemekte, sadece ismi var. Geri dönüt alınmıyor” (Ç9).

“...Mesleki gelişim seminerlerinden sonra genelde değerlendirme yapılmıyor ki. Değerlendirme yapılmayınca öğretmenler oraya sertifika almak için gidebiliyor. Gittikleri seminerleri dinlemiyor. Değerlendirme yapılsa bile amacına hizmet etmiyor, formalite icabı yapılıyor...” (Ç2).

Aynı çalışmada (Ç2) hazırlayıcı eğitim ve temel eğitim gibi seminerlerin sonundaki değerlendirmelerin uygun bir şekilde yapıldığını ifade etmiştir.

“...Mesleki gelişim seminerlerinin değerlendirilmesi iyi bir şekilde yapılıyor. Adaylık eğitimin verilen hazırlayıcı eğitim, temel eğitim gibi seminerlerin değerlendirilmesi sınavla yapıldı. Herkes not aldı. Geçemeyen yoktu ama eğer olsaydı kursu tekrar alırdı...” (Ç2).

Hizmet içi eğitim uygulamalarında yaşanan sorunlar kategorisinde

ise öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre en sık yaşanan sorunlar; eğitimlerin içeriklerinin belirlenmesi ve eğitimi veren kişilerin tutum, davranışları olduğu görülmüştür.

“İhtiyaçlarımızı karşılayabilirsek; sınıfta kullanmayacağımız bilgiler bize sunulursa, o zaman işe yaramaz. Ama genel olarak ihtiyaçlarımıza uygun değiller. Alakasız konular sunulur. Sınıf uygulamaları ve çocuklar hakkında bilgi verirlerse daha faydalı olurlar” (Ç7).

“MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlerin birçoğu benim ilgi ve ihtiyaçlarım göz önüne alınarak düzenlenmemiştir. Ayrıca zamanlamaları da yanlışti” (Ç10).

“Süreç sorunlu olabilir çünkü gereksiz konular tekrar tekrar edildi... Her gün seminere gelip aynı konuları tekrarlamak sıkıcıydı...” (Ç13).

“Konular merkezi olarak belirlenmektedir. Tam anlamıyla ihtiyaca yönelik konular olmamaktadır. İhtiyaca yönelik olsa bile yapılan faaliyet ihtiyacı karşılamaktan uzak olmaktadır” (Ç9).

“Katıldığım pek çok kursta konu anlatan kişi konuya hâkim olmadığından, konu formatörün ilgi alanına kayıyor. Drama kursuna gidiyoruz Bep planı hazırlamayı öğrenip geliyoruz” (Ç5).

“Bazı öğretmenler alanında uzman olmadığı için dersi takip etmekte zorlanıyoruz. Sadece ellerindeki metinleri okurlar ve dersi aceleyle bitirmeye çalışırlar. Eğitime yeterince hazır değiller ve görsel materyal eksikliği var...” (Ç4).

Öğretmenler tarafından hizmet içi eğitimlerin iyi bir şekilde planlanmaması ve eğitimler sırasında öğretmenlerin uygulamama yapamaması da ifade edilen sorunlar arasındadır.

“...Birçok hizmet içi eğitim kurslarına hiç katılmadım. Kendi branşıma göre bir hizmet içi eğitim kursu şimdiye kadar olmadı, olduysa da benim haberim olmadı...” (Ç1).

“Katıldım, çoğu zaman yapmak için yapılmış olduğunu gördüm” (Ç6).

“Hizmet içi eğitim programları yetersiz; gerçek sınıf ortamı göz önünde bulundurulmadan planlandığı için öğrendiklerimizi sınıflarımızda uygulayamıyoruz. Sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçları belirlenmeli ve hizmet içi eğitimler bu ihtiyaçlara göre tasarlanmalıdır” (Ç7).

“Bence eğitimler uygulamalı olmalı, teorik bilginin insanda kalıcılığı olmuyor. Ayrıca eğitimler zorunlu olduğu için hiçbir katkı sağlamamaktadır” (Ç9).

“Hizmet içi eğitimlerin uygulamalı olarak bir takım yerlere yani bize verilen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin uygulamanın içinde olmasını is-

terdim. Örneğin bilgisayar ortamı bize verildiğinde o zaman hatırlayabildiğim kadarıyla üç kişiye bir bilgisayar düşüyordu tabi ki paylaşımı düşünürseniz bir bilgisayardan ne kadar faydalanabilecek üç kişi. Herkese birebir bilgisayarın olması veya kurs açılan yerde herkese bir bilgisayar düşecek şekilde bir uygulama yapılması daha kalıcı olurdu diye düşünüyorum...” (Ç11).

Çalışmalarda uygulama yapılamaması ve eğitimlerim amacına ulaşmamasının bir sebebi olarak eğitim verilen fiziki ortamın yeterli olmaması olarak ifade edilmiştir.

“Sağlıklı bir eğitim ortamınının 20 kişi ile sınırlı olması gerektiği halde mahalli kurslar en az 50 – 100 kişi ile yapılmakta hatta 300 kişi ile katıldığımız bir eğitim bile oldu” (Ç5).

«Çok fazla katılımcı olduğu için havalandırma kötüydü. Dahası, sıcaktı ve insanlar ilgilerini çok çabuk kaybetti» (Ç13).

Ç2 ve Ç9 çalışmalarında öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerde herhangi maddi yardım alamadıkları dolayısıyla istedikleri eğitimlere katılmakta sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

“...Hayır. Ne konaklamada ne de yolluklarda yardımcı oluyorlar. Kendimiz gitmeye çalışsak idarecimiz engel oluyor. Başvurularımız milli eğitimden ya da bakanlıktan onaylanmıyor. Okullarda yapılan seminerler ise boşa zaman kaybı. Öğretmen arkadaşlar ile sohbet ediyoruz sadece. Her okula uzman kişi gönderecek kadar maddi kaynak ayırmıyorlar...” (Ç2).

“Öğretmenler için külfettir. Seminer için yolluk ve yevmiye verilmesi...” (Ç9).

Ç2, Ç4, Ç5 çalışmalarındaki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin adil dağıtılmadığı ifadeleri dikkat çekicidir.

“...Hayır. Ben sürekli merkezi seminerlere başvuruyorum ama bir türlü çıkmıyor. Meslek yaşamım boyunca 6 defa merkezi seminerlere başvurduğum, bir kere bile gidemedim. Birkaç defa gidenler var, ya da hiç gitmeyenler. Böyle olunca da herkesin aklından bu seminerlerden öğretmenler neden eşit yararlanamıyor sorusu geçiyor. Nedenini sormak lazım tabi...” (Ç2).

“Ben il dışında yapılan merkezi kurslara sürekli başvuru yaptığım halde hiç kabul edilmedim. Ancak bakanlıkta tanıdığı olan arkadaşların bir arkadaş grubu yaptıklarını ve her sene ayrı bir yere gittiklerini biliyorum, adaletli bir seçim mekanizması olduğuna inanmıyorum” (Ç5).

“Gönüllü katılımcıların objektif kriterlere göre seçilmesi, eğitimi daha etkili kılıyor...” (Ç4).

Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Niteliğinin Arttırılması İçin Öneriler Teması

Ele alınan çalışmalarda öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarının Niteliğinin Arttırılması ile ilgili önerilerini ortaya koymak için nitel verilerden elde edilen kategori ve kod listesi Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Niteliğinin Arttırılması ile İlgili Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod	Çalışmalar
		Daha iyi fiziki şartlarda eğitim yapılması	Ç7, Ç11, Ç5,Ç13
		Alanından uzman kişilerin eğitim vermesi	Ç9, Ç11, Ç5,Ç4
Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Niteliğinin Arttırılması	Öneri	Uygulama yapılması	Ç7, Ç11,Ç4,Ç13
		İsteğe bağlı olması	Ç11,Ç4
		İyi bir planlama yapılması	Ç5, Ç13
		Öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi	Ç7, Ç5,Ç12
		Eğitim sonu değerlendirmenin yapılması	Ç3, Ç5
		İçeriğin güncel konulardan belirlenmesi	Ç13

Tablo 5’e bakıldığında ele alınan çalışmalardaki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin niteliğini arttırmak adına eğitimlerin daha sağlıklı ortamlarda, uzman kişilerce ve uygulama yapılarak verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca hizmet içi eğitimlerin planlamasında fikirlerinin dikkate alınması gerektiği de ifade edilmiştir.

“Hizmet içi eğitim konularının belirlenmesinde ihtiyaç analizi yapılmalıdır. Bakanlığın eğitimlerinde ihtiyaç analizi pek kullanılmadı” (Ç12).

“Milli Eğitim Müdürlüklerinin hizmet içi eğitim konusunu ciddiye aldıklarını düşünmüyorum, hizmet içi konusunu yasak savmak yaptıklarını düşünüyorum” (Ç5).

“Bence hizmet içi eğitimi veren kişilerin özellikleri bir defa o konuda uzman olmalı yani sadece milli eğitimin görevlendirdiği bir kişiyle ya da bir müfettişle bu işin çok iyi olduğuna inanmıyorum. O konuda uzman olmalı yani o işi bilen özellikle yani sonuçta Milli Eğitim’den gelen Mili Eğitim’in görevlendirdiği bir kişi de olabilir birlikte üniversitelerle iş birliği yapılarak bu tür her zaman bunu savunmuşumdur iş birliği yapılarak bu tür seminerlerin verilmesinin daha yararlı olacağını düşünüyorum” (Ç11).

“Öncelikle bu seminerler fiziksel olarak iyi koşullarda yapılmalı, ortam sıcak ve havasız olmamalıdır...” (Ç13).

“Eğitimde sınıfta uygulanabilecek pratik bilgiler, yöntem ve teknikler bulunmalıdır... Ayrıca, eğitimi daha ilginç hale getirmek için eğitim videolar ve posterler gibi görsel materyallerle zenginleştirilmelidir. Eğitimciler fikirlerini tartışabileceğimiz bir ortam yaratmalıdır” (Ç4).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Hizmet içi eğitimlerle ilgili öğretmen görüşlerini içeren nitel veya karma çalışmaların bulgularını birleştiren bir meta sentez çalışmasıdır. Öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler hizmet içi eğitiminin tanımı, hizmet içi eğitim uygulamaları ve hizmet içi eğitim uygulamalarının niteliğinin artırılması olmak üzere üç temaya ayrılmıştır

Öğretmenler hizmet içi eğitimi genellikle kendilerini geliştirmede, teknolojiyi takip etmede, iletişim becerilerini geliştirmeye yardımcı olan mesleki gelişimlerine katkı sağlayan bir eğitim olarak tanımlanmaktadır. Alanyazına bakıldığında da çağı yakalamak, mesleki bilgi ve becerileri gelişimlerine katkı sağlamak için hizmet içi eğitimlere vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Arslan ve Şahin, 2013; Babacan ve Özey, 2019; Oturak Eyecisoy, 2014; Özavcı ve Çelikten, 2017). Arık (2017) ve Gümüş (2018) çalışmalarında ise öğretmenlerin kıdemleri artıkça hizmet içi eğitim programlarına ilişkin olumsuz tutum sergiledikleri, genç öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarına istekliliği daha fazla olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin büyük çoğunluğu kişisel ve mesleki gelişiminin önemini farkında olduğu ve bunun da hizmet içi eğitimlerle sağlanacağını düşünmektedir.

Hizmet içi eğitim uygulamaları ile ilgili bulgular ise eğitimlerin gerekliliği, katılım, öğrenme öğretme süreci ve yaşanan sorunlar olmak üzere dört grup altında incelenmiştir. Eldeki çalışmadan elde edilen sonuca göre hizmet içi eğitimlerin gerekli olmasını düşünen öğretmenlerin sayısı oldukça fazladır (Aykaç ve Yıldırım, 2017; Ayvacı, Bakırcı ve Yıldız, 2014; Ayvaz-Tuncel ve Çobanoğlu, 2018; Batdı, 2016; İnce, Karataş ve Çiftçi, 2019; Kaya, 2017; Özavcı, 2015; Parmaksız ve Sıcak, 2016). Fakat eğitimleri gereksiz bulan zaman kaybı olarak gören, mesleki gelişimlerine katkı sağlamadığını düşünen öğretmenler de bulunmaktadır. Karadağ'ın (2015) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında hizmet içi eğitimlerinin bir katkı sağlamadığı, Kubat (2017) çalışmasında da hizmet içi eğitimlerin süre doldurmak için yapıldığı ifade edilmiştir. Alanyazında hizmet içi eğitim programlarının gerekliliği ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz görüş bildiren çalışmalar bulunmaktadır. Olumsuz görüşlerin altında yatan nedenler detaylıca araştırılıp ve bu nedenleri ortadan kaldıracak önlemlerin alınması öğretmenlerin üniversite eğitiminden sonra kendilerini geliştirebilmeleri açısından önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin bir kısmı hizmet içi eğitimlerin gönüllülük esasına dayalı olması gerektiği (Bayrak ve Bayrak, 2021; Günbayı ve Taşdöğen, 2012), bir kısmı da zorunlu olmadıkça öğretmenlerin katılım sağlama- yacağı için zorunlu tutulması gerektiğini ifade etmiştir. Bunun yanında Çetin (2019) ve Kurtulan (2021) çalışmalarında katılımcılar, kişisel ve

mesleki gelişim eğitimlerine gönüllü olarak katıldıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine istekli olarak katılabilmesi için eğitimlerin tarih ve saat planlamasının titizlikle yapılması gerekmektedir (Turgut, 2012). Bayrak ve Bayrak (2021), Çetin (2019), Gökmen, Akgün ve Kartal (2014), Kırmızı ve Akkaya (2009) çalışmalarında hizmet içi faaliyetlerinin içeriklerine göre öngörülen sürenin yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Sadece belirlenen tarihte bitirilmesi düşünülen, içerik ve zaman planlamasının dikkatle yapılmadığı eğitimlerin amacına ulaşması oldukça zordur. Eğitimleri uzun saatler süren, yoğun bir programla okul çıkışı ya da eğitim öğretimin devam ettiği süre içerisinde yapmak yerine, öğretmenlerinde etkinliklere dahil olduğu ve geniş bir zaman dilimine planlanarak aktarılan eğitimlerin daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca hizmet içi eğitim faaliyetlerinin daha verimli olması adına teori ile uygulamaların eş zamanlı yapılması gerekmektedir. Etkinlik temelli sınıf yönetimi hizmet içi eğitimi geliştirdiği ve uygulandığı Ayra ve Kösterelioğlu (2019) çalışmasında öğretmenlerin aktif olarak sürece dahil olması eğitime ilişkin olumlu tutum oluşturduğu belirtilmiştir. Özen (2006) çalışmasında ise teori ağırlıklı eğitimlerin öğretmenler tarafından olumsuz algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yetişkinlerde ortalama dikkat süresinin yirmi dakika olduğunu düşünülduğünde uzun süreli ve sadece dinlenerek alınan eğitimin verimi oldukça düşük olması kaçınılmazdır. Ayrıca eğitimcilerin sunum açarak, düz anlatım yöntemi ile faaliyetleri sunması ve faaliyet sonunda sağlıklı bir değerlendirme yapılmaması da çalışmalardan elde edilen öğrenme öğretme süreci ile ilgili bulgular arasındadır. Elde edilen bulgunun aksine Arıbaş vd. (2021) ortaöğretim branş öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında hizmet içi eğitim faaliyeti sonrasında faaliyetin nasıl daha etkili olacağı ile ilgili değerlendirme yapıldığı ifade edilmiştir. Hizmet içi eğitim faaliyetleri öncesinde zaman, içerik, süreç ve değerlendirme planlamasının dikkatle yapılması öğretmenlerin faaliyetlere olan tutumunu olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Hizmet içi eğitimler sırasında yaşanan sorunlar arasında amaç ve içeriğin belirlemede yapılan hatalar, eğitimi veren kişinin alana hakim olmayışı, eğitimi esnasında herhangi bir uygulama yapılmaması, öğretmenlerin hizmet içi eğitimler için fikirlerinin alınmaması ve fiziki/maddi imkansızlıklar bulunmaktadır. Akbaş ve Uzunöz (2012), Arık (2017), Avşar (2011), Karadağ (2016) ve Koç (2016) çalışmalarında da içeriğin öğretmenlere göre belirlenmemesi, eğitimi veren kişinin alanında yetersiz oluşu, materyal kullanımının eksikliği, grupların kalabalık olması, belirli bir zamana sıkıştırılması, uygulama yapılamaması gibi hizmet içi faaliyetlerinde benzer sorunlarla karşılaşmıştır. İncelenen çalışmaların bir kısmında hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlere maddi olarak yük oluşturduğu (Yılmaz, 2017) bundan dolayı da öğretmenlerin eğitimlere katılmak istemediği ifa-

de edilmiştir. Ayrıca incelenen çalışmalarda hizmet içi eğitimlerin adil olarak dağıtılmadığı bulgusu da dikkat çekicidir. Bu bulguyu destekleyen Gümüş (2018) çalışmasında da hizmet içi faaliyetlerinde adil olmayan dağıtım olduğu sonucu elde edilmiştir.

Hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artırılması için öğretmen görüşleri incelendiğinde; eğitimi veren kişilerin alanında uzman olması, daha iyi fiziki şartlarda eğitimlerin verilmesi, eğitimler esnasından öğrendiklerini uygulayabilecek ortamların yaratılması, eğitim içerikleri planlanırken öğretmen görüşleri alınarak ihtiyaç analizi yapılması (O'Sullivan, 2001) ve güncel konuların işlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde elde edilen bulguyu destekleyen Babacan ve Özey (2019), Kubat (2017) çalışmalarında da benzer önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmaya dahil edilen çalışmalarda öğretmenlerin mesleki gelişimleri için hizmet içi eğitimin gerekliliğinin farkında oldukları görülmüştür. İçerikleri öğretmen görüşlerinin değerlendirmeye alınarak planlanan eğitimlere, gönüllü olarak katılan öğretmenlerin sayısının artacağı belirtilmiştir. Resen verilen eğitimlere öğretmenlerin olumsuz tutum sergilediği görülmüştür. Hizmet içi eğitimler sırasında yaşadıkları sorunlar yüzünden (yetersiz fizik ortam, eğitimin içeriği ile zaman planlamasının dikkatli bir şekilde yapılmaması, eğitimi veren kişinin sadece sunum okuması veya sadece düz anlatım yöntemini kullanılması ve öğretmenlerin uygulama yapamaması) eğitimlere karşı olumsuz tutum sergilendiği tespit edilmiştir. Bu sorunların iyileştirmesi eğitimlere gönüllü olarak katılan öğretmen sayısının artmasında ve eğitimlerin amacına ulaşmasında önemli olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

- Hizmet içi eğitim faaliyetleri planlamasında öğretmen ihtiyaçlarının ön planda tutacak ve bölgesel/ okul bazlı ihtiyaçlara cevap verebilmek adına eğitimlerin daha çok mahalli olarak planlanması gerekmektedir.
- Hizmet içi eğitimlerin kâğıt üzerinde içerik planlaması yapılırken aynı zamanda eğitime ayrılan sürenin ve eğitime katılan kişi sayısı ile içeriğe uygun fiziki ortamın özellikleri de planlamaya dahil edilmesi gerekmektedir.
- Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini takip edebilmek adına düzenli olarak değerlendirme yapılması ve değerlendirme sonuçları ile eğitim içeriklerinin güncellenmesi gerekmektedir.
- Eğitimlerin içeriğine bağlı olarak öğretmenlerin aktif bir şekilde faaliyete katılması gerekmektedir. Çünkü aktif katılım sağlayan bir öğretmen edindiği bilgileri sınıf ortamına aktarabilmesi daha kolay olacaktır.

KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, I. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5),1-46.
- Abbasioglu, E.(2017). *Japonya ve Finlandiya’da öğretmen yetiştirme ve atama sisteminin Türkiye ile karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akbaş, Y. ve Uzunöz, A. (2012). Trabzon’da görev yapmakta olan coğrafya öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yeterliliği ile ilgili düşünceleri. *Karadeniz İncelemeleri Dergisi*, 12(12), 189-202.
- Arıbaş, S. , Kartal, Ş. & Çağlar, İ. (2012). İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42 (195) , 100-117.
- Arık, K. (2017). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi sonrası hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Kütahya ili örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Arslan, H. ve Şahin, İ. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim kurslarına yönelik görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 56-66.
- Aslan Keleş, H. (2019). *Yönetici ve sınıf öğretmenlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimlerin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Avşar, P. (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim programlarını değerlendirmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 230-242.
- Aykaç, N. & Yıldırım, K. (2017). Evaluation of classroom teachers’ opinions about in-service training (the case of Muğla). *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, October, Special Issue for INTE 2017.
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2019). Etkinlik temelli sınıf yönetimi hizmet içi eğitim kursu programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 397-418.
- Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H. ve Yıldız, M. (2014). Fen bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 357-383.
- Babacan, Ş. ve Özey, R. (2019). Expectations and suggestions of geography teachers for in-service training activities: A qualitative study. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 29-54.

- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Batdı, V. (2016). Türkiye'deki Almanca öğretmenlerinin hizmet-içi alan eğitimi-ne ilişkin görüşleri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 796-816.
- Bayrak, N. ve Bayrak, G. (2021). Eğitimde teknoloji kullanımı içerikli hizmet içi eğitim kurslarının öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi özğü-venine etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1009-1041.
- Bilasa, P. ve Arslangilay, A. S. (2016). Ortaöğretim öğretmenlerinin katıldıkları hizmet içi eğitim etkinliklerine ait görüşleri (Yalova-Erzurum hizmet içi eğitim örneği). *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1058-1071.
- Bondas, T. & Hall, E. O. (2007). Challenges in approaching metasynthesis research. *Qualitative Health Research*, 17(1), 113-121.
- Bozkurt, E., Kavak, N., Yamak, H., Canbazoğlu Bilici, S., Darıcı, Ö. ve Özkaya, Y. (2012). Secondary school teachers' opinions about in-service teacher training: a focus group interview study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3502 – 3506.
- Chenail, R. J. (2011). Learning to appraise the quality of qualitative research articles: A contextualized learning object for constructing knowledge. *The Qualitative Report*, 16(1), 236-248.
- Çelikkilek, E. (2012). *Ticaret meslek liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin katıldığı hizmet içi eğitim programlarına ilişkin değerlendirmeleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin ve yöneticilerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkililiğine yönelik görüşleri. *International Journal of Active Learning*, 4(1), 1-20.
- Döner, M. (2019). *Matematik öğretmenlerine kavram haritası geliştirmeleri için tasarlanmış bir hizmet içi eğitim çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Durmuş, E. (2013). Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş (3. Basım)*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Edt.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökmen, Ö. F., Akgün, Ö. E., ve Kartal, F. (2014). Fatih projesinde kullanılan etkileşimli tahtalara ve hizmet içi eğitimlere yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 42-62.
- Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eği-

time ilişkin görüşleri. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19,185-201.

Gümüş, M. (2018). İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri: Keçiören örneği. (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Günbayı, İ. ve Taşdöğen, B. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları üzerine görüşleri: bir durum çalışması. **İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, 1(3), 87-117.

Günel, M. ve Tanrıverdi, K. (2014). Dünya’da ve Türkiye’de hizmet içi eğitimler: Kurumsal ve akademik hafıza (kayıpları) mız. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 73-94.

Göçen Kabaran, G. ve Görgeç, İ. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 478-495.

İnce, M., Karataş, S. ve Çiftçi, A. (2019). Branş öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11(18), 2140-2164.

Karadağ, R. (2015). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 16(3), 33-50.

Kaya, İ. (2017). *MEB’in hizmet içi eğitim faaliyetlerinin ve Türkçe öğretmenlerinin bu faaliyetlere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimle yetiştirilmesinin önemi ve esasları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 9-33.

Kırmızı, F. S. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 42-54.

Koç, E. M. (2016). A general investigation of the in-service training of English language teachers at elementary schools in Turkey. *International Electronic Journal Of Elementary Education*, 8(3), 455-466.

Kubat, U. (2017). Fen bilimleri öğretim programına yönelik öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-8.

Levent, A. F. ve Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39(39), 121-143.

O’Sullivan, M. C. (2001). The inset strategies model: an effective inset model for unqualified and underqualified primary teachers in Namibia. *Internatio-*

nal Journal of Educational Development, 21, 93-117.

- Oturak Eyecisoy, H. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri (Denizli ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özavcı, E. (2015).** *Milli Eğitim Bakanlığı e-hizmet içi eğitim uygulamalarında öğretmen görüşlerine göre karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özavcı, E.ve Çelikten, M. (2017).** **Öğretmen görüşlerine göre uzaktan hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm.** *Turkish Journal of Educational Studies*, 4 (2), 39-76.
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Özdemir, L. Türkiye’de hizmet içi eğitim süreci ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin nedenleri ile uygulamada karşılaşılan sorunlar hakkında literatür taraması. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 8(2), 495-523.
- Özen, R. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri Düzce ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 141- 160.
- Özer, M., Suna, E. ve Sunar, L. (2021). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimde hizmet içi öğretmen eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 54(54), 242-264.
- Pluye, P., Gagnon, M., Griffiths, F. & Johnson-Lafleur, J. (2009). A scoring system for appraising mixed methods research, and concomitantly appraising qualitative, quantitative and mixed methods primary studies in mixed studies reviews. *International Journal of Nursing Studies*, 46, 529–546.
- Serin, M. K. ve Korkmaz, İ. (2014). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 155-169.
- Sibeoni, J., Orri, M., Valentin, M., Podlipski, M-A., Colin, S., Pradere, J. & Revah-Levy, A. (2017) Metasynthesis of the views about treatment of anorexia nervosa in adolescents: perspectives of adolescents, parents, and professionals. *PLoS ONE*, 12(1), 1-21.
- Sıcak, A. & Parmaksız, R. Ş. (2016). An evaluation of efficacy of in-service training in primary schools, *The Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(1), 17-33.
- Taşlıbeyaz, E. , Karaman, S. ve Göktaş, Y. (2014). Öğretmenlerin uzaktan hizmet

- içi eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1) , 139-160.
- Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 20-35.
- Tekin, O. ve Özyıldırım, K. (2019). Uzaktan eğitim yöntemi kullanılan hizmetiçi eğitim programının öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik algıları ve bilgisayara yönelik tutumlarına etkisi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1) , 19-35.
- Tuncel, Z. A. ve Çobanoğlu, F. (2018). In-service teacher training: problems of the teachers as learners. *International Journal of Instruction*, 11(4), 159-174.
- Turgut, S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının saptanması (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Uzal, G., Erdem, A., Önen, F., Gürdal, A. ve Gürdal, A. (2010). Basit araç gereçlerle yapılan fen deneyleri konusunda öğretmen görüşleri ve gerçekleştirilen hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(1) , 64-84.
- Uzun, M. (2019). *Ortaokul matematik öğretiminde somut materyal kullanımı: hizmet içi eğitimden yansımalar* (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Yılmaz, H. (2018). Motivation levels of in-service English teachers: from tradition to change. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yirci, R., Durna, Ş. ve Kocabaş, İ. (2021). The current status of in-service trainings for teachers and expectations: do they match? *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2). 762-777.



BÖLÜM 9

TOPLUMSAL CİNSİYET KAVRAMINA YETİŞKİN EĞİTİMİ BAĞLAMINDA BİR BAKIŞ

Güliden AKIN¹

¹ Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, akingulden@gmail.com, Orcid no: 0000-0002-7875-5898

Giriş

İnsanların öğrenme yaşantılarını şekillendiren sadece öğrenme deneyimleri değildir. Bu deneyimlerin nasıl algılandığına yön veren tarihsel, ekonomik, sosyo-kültürel ve coğrafi nedenler gibi makro ölçekte değerlendirilebilecek etmenler olduğu gibi cinsiyet, ırk, yaş, etnisite gibi bireyin karar veremediği ancak bireye ait olan mikro seviyede değerlendirilebilecek faktörler de mevcuttur. Yetişkin eğitimi alan yazınında yaşam derinliğinde öğrenmenin temel konusu olan ve sadece yetişkinlerin değil çocukların da öğrenmelerine etki eden değerler, duygular, ana dil, iletişim dili ile bunların nasıl geliştiği ve pratiğe yansıdığı gibi soruların temelinde de makro ve mikro ölçekte ortaya konan sebeplerin büyük bir etkisi vardır (Akın, 2022; Banks ve diğ., 2007).

Bireylerin yaşam algıları ile öğrenmelerini etkileyen ve şekil veren en temel özelliklerinden biri cinsiyetleridir. Cinsiyet, insanlarda ve hayvanlarda bir dizi biyolojik özelliği ifade eder. Ayrıca cinsiyet; kromozomlar, gen ifadesi, hormon seviyeleri ve işlevi ve üreme/cinsel anatomi dahil olmak üzere fiziksel ve fizyolojik özelliklerle ilişkilidir. Cinsiyet genellikle kadın veya erkek olarak kategorize edilir (Canadian Institutes of Health Research, 2022). Aslında, öğrenme biyografilerini inşa ederken bireyleri baskı altına alan cinsiyetlerinin doğurguladığı toplumsal cinsiyetleridir. Zira toplumsal cinsiyet, kadınlık ve erkeklik olarak cinsiyet farklılığına sahip insanların sosyal olarak inşa edilmiş rollerini, davranışlarını, ifadelerini ve kimliklerini ifade eder. Toplumsal cinsiyet, insanların kendilerini ve birbirlerini nasıl algıladıklarını, nasıl davrandıklarını ve etkileşimde bulduklarını ve toplumdaki güç ile kaynakların dağılımını etkiler (Holmes, 2007). Cinsiyet kimliği kadın ve erkek olarak bir ikili ile sınırlı değildir ve durağan da değildir; bir süreklilik boyunca var olur ve zamanla değişebilir. Bireylerin ve grupların üstlendikleri roller, onlara yüklenen beklentiler, başkalarıyla ilişkiler ve toplumsal cinsiyetin toplumda kurumsallaşmasının karmaşık yolları yoluyla toplumsal cinsiyeti nasıl anladıkları, deneyimledikleri ve ifade ettikleri konusunda önemli bir çeşitlilik vardır (Canadian Institutes of Health Research, 2022). Stromquist'e (2013, s.29) göre toplumsal cinsiyet kadınlık ve erkekliğin toplumsal inşaları üzerine kurulan, özgürlük ve gücün asimetrik dağılımını "doğal" ve tartışmasız bir gerçeklik haline getirecek şekilde kurumsal uygulamalara ve bireysel inançlara nüfuz eden, somut olduğu kadar incelikli bir baskı sistemidir.

Toplumun tüm kesimlerinde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması konusunda süregelen çalışmalara son yıllarda yeni bir kavram eklenmiştir: Toplumsal cinsiyet adaleti. Barındırdığı anlam bakımından toplumsal cinsiyet adaletinin gerek cinsiyetler arasında gerekse her bir cinsiyetin veya cinsel eğilimin kendi içindeki hakkaniyet nosyonuyla ilgili olduğu

söylenbilir. Fraser (2007) toplumsal cinsiyet adaleti çalışmalarında iki stratejiye dikkat çekmektedir: Birincisi, cinsiyet farklılıklarının öneminin ve meşruiyetinin *tanınması*, böylece kadınlığın değersizleştirilmemesi ve kadınların ikincil konumlara düşürülmemesi. İkincisi, maddi ürünlere eşit erişim ve cinsiyete dayalı iş bölümündeki değişikliklerin cinsiyet dönüşümünün bir parçası olacağı *yeniden dağıtım*. Toplum içinde farklılıkların tanınması ve değer verilmesi özellikle gücü elinde bulunduran iktidar sahipleri için zorlayıcı olabilir. Ancak kaynakların yeniden dağıtılması sosyo-ekonomik olarak daha iyi durumda olanlardan dezavantajlı olanlara aktarım anlamına geldiğinden daha da zor bir süreçtir. Zira bu dağıtım cinsiyetler arasında mesleklerin, gelirlerin ve prestijin olduğu gibi ev işlerinin de yeniden bölüştürülmesi anlamına gelir.

Yetişkin eğitimi süreçlerinde toplumsal cinsiyetin incelenmesi, özellikle postmodernizmle beraber, sadece öğrenenlerin cinsiyetleriyle sınırlı değildir. Aynı zamanda ırk, etnik köken, yaş, engellilik vb. özellikleri ile de ilgilidir. Ayrıca yetişkin eğitiminde toplumsal cinsiyetin ele alınması öğrenmenin ortaya çıktığı durumları ve içerikleri de kapsamaktadır. Toplumdaki büyük çaplı sistemler, kültür ve kurumlar öğrenmeyi etkilediği gibi yapısal ve tarihi süreçler de öğrenme üstünde etki sahibidir. Bilgi nedir, nerededir (bireyde midir? toplumda mıdır?), nasıl elde edilir, bilginin kaynağı kimdir ya da nedir? Bilginin yapılandırılması ve aktarılması öğretme-öğrenme işleminin bir ürünüdür. O halde, bu süreçlerin öznelere kimler oluşturur? Toplumsal cinsiyeti diğer değişkenlerden bağımsız bir şekilde ele almayan dünyayı ve eğitimle ilgili süreçleri anlamaya yönelik sorular soran yetişkin eğitiminin bu özel araştırma alanı bir bakıma yetişkin eğitiminde eleştirel yaklaşımların araştırma konularından birini oluşturur (Merriam, Cafarella& Baumgartner, 2007).

Amaç

Yetişkin eğitimi denildiğinde hayat boyu öğrenme, andragoji ve dönüştürücü öğrenme gibi kavramlar akla gelmektedir. Halbuki, toplumsal cinsiyet, ırk, etnik köken, güç ve sınıf gibi temalar aracılığı ile eleştirel bir bakış açısı geliştirerek yetişkin eğitimi alanında çalışmalar yapmak önem arz etmektedir. Bu çalışmada, toplumsal cinsiyet kavramı yetişkin eğitimi çerçevesinde incelenerek aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Kadının özgürlüğü ve feminizmin tarihi denince öne çıkan süreçler nelerdir?
2. Feminist pedagoji nedir?
 - a) Feminist pedagojide özgürleştirici modeller nedir?
 - b) Feminist pedagojide cinsiyete dayanan modeller nedir?

3. Feminist pedagoji ile yetişkin eğitimi arasında bir bağ kurulabilir mi?
4. Feminist pedagoji yaklaşımları yetişkin eğitimi bağlamında nasıl değerlendirilir?
 - a) Postyapısalcı feminist pedagoji nedir?
 - b) Postyapısalcı feminist pedagojide öğretim-öğrenme süreçleri nasıl ilerler?
5. Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferanslarında toplumsal cinsiyet konusu nasıl ele alınmıştır?

Yöntem

Bu çalışma, toplumsal cinsiyet kavramını yetişkin eğitimi çerçevesinde analiz edip değerlendiren niteliksel bir araştırmadır. Çalışmanın veri toplama aşamasında doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizinde, var olan kayıt ve belgeler incelenerek veri toplanır. Dolayısıyla bu yöntem; tarama, kaynakları bulma, okuma, not alma, anlam çıkarma, deneysel bilgi geliştirme ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Corbin ve Strauss, 2008). Çalışmanın veri işleme ve sunumu aşamasında betimsel analiz çözümlemesi tekniği kullanılmıştır. Betimsel çözümleme, toplanan verilerin araştırma sorularına veya önceden belirlenen temalara göre özetlendiği bir çözümleme yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bulgular, Tartışma ve Yorumlar

Kadınların Özgürleşmesi ve Feminizm Tarihi

Fransız İhtilali sonrasında Avrupa başta olmak üzere tüm dünyayı etkisi altına alan özgürlük düşüncesinin kadınlar için hiçbir vaatte bulunmadığının altını çizmekte fayda vardır. Devrimle beraber ilan edilen insan hakları bildirgesinin tam adının “Erkek ve Vatandaş Hakları Bildirgesi (Rights of Man and of the Citizen)” olması itibarıyla kadınlara herhangi bir hukuki statü vermediği görülmektedir. Buna mukabil, 1791 yılında Fransa’da Olympe de Gouges tarafından “Kadın Hakları ve Kadın Vatandaş Bildirgesi (Declaration of the Rights of Woman and the Female Citizens)” başlıklı yazı bir nevi kinayeli yanıt niteliğindedir (Mousset, 2017). Bir sonraki yıl 1792’de Mary Wollstonecraft tarafından kaleme alınan “Kadın Hakları Savunması (A Vindication of the Rights of Woman)” yazı ise kadınların erkekleri memnun etmek için yaratılmadığını dile getirirken eğitim, iş ve siyasette erkeklerle eşit hakları talep etmektedir (Bizarro, 2021). Süregelen yıllarda Avrupa’da köleliğin kaldırılması ve bu süreçlerin Amerika Birleşik Devletleri’ne (ABD) yansımaları neticesinde başta İngiltere ve ABD olmak üzere dünyada yavaş yavaş bir sosyal değişim kargaşası yaşanmaya başlamıştır.

Birinci dalga feminizm

19. yüzyıl sonları ile 20. yüzyıl başlarında kölelik karşıtı hareketlerden etkilenen kadınlar oy hakkı için mücadele etmeye başlamıştır. ABD’de çeşitli aralıklarla yapılan kongreler farkındalık uyandırmaya devam ederken Avrupa’dan göç edenlerin sayısının artması ve gettoların şehirlerin kenarlarında giderek genişlemesi neticesinde ABD doğumlu beyaz orta sınıf kadınların oy verme hakkını elde etmesi ile nüfusta bir denge oluşturulması üstünden geliştirilen argüman işçi sınıfı kadınlarla orta sınıf kadınları karşı karşıya getirmiştir. Çalışan kadınlar; ücretler, çalışma saatleri ve kendileri için koruyucu yasalar için mücadeleyi sendikal bir düzlemde devam ettirme çabası içindeyken orta sınıf kadınların tek isteğinin oy kullanmak olmasını eleştirmişlerdir (Connell, 2019).

İngiltere’de Emmeline Pankhurst liderliğindeki kadın gösterileri ve ayaklanmaları meyvelerini vermiş ve 1918 yılında Britanya Parlamentosunda kadınların oy kullanma hakkı onaylanmıştır. Tüm kadınlar için geçerli olmasa da mülk sahibi olan kadınlar, mülk sahibi olan erkeklerin eşleri ve 30 yaş üstü üniversite mezunu olan kadınların oy kullanması kararlaştırılmıştır. Bu başarının ardından ABD’de Alice Paul öncülüğündeki kadın hareketleri ivme kazanmış ve 1920 yılında kadınların oy hakkını elde etme başarısıyla sonuçlanmıştır (Holmes& Clayton, 2019).

Oy kullanma hakkının elde edilmesinden sonra birinci dalga feminizm hareketi neredeyse çökme noktasına gelmiştir. Ancak 1929 yılında ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına alan Büyük Ekonomik Kriz kadınların haklarını arama konusunda olumsuz etkiye sahip olsa da ardından baş gösteren 2. Dünya Savaşı sırasında erkeklerin cephelerde olması tüm sosyal hayatta kadınların var olmasına zemin hazırlamıştır. Kamusal alanda ve iş dünyasında kendine yer bulan kadınlar, savaş bitiminde sorgusuz sualsiz bir şekilde evlerine geri gönderilmişlerdir. Dolayısıyla 1960’lardaki kadınlar 1930’lardakilere kıyasla daha erken evlenmeye, daha fazla çocuk yapmaya ve işyerlerinde daha az bir nüfusla çalışmaya başlamıştır (Merriam, Cafarella& Baumgartner, 2007).

İkinci dalga feminizm

Birinci Dalga feminizmi kölelik karşıtı hareketlerden etkilenirken ikinci dalga feminizmi ise Vietnam Savaşının protesto edildiği, eşitlik ve adalet devrimci arayan fikirlerden etkilenmiştir. 1970’lı yıllardan itibaren kadınlara baskının temelini oluşturan toplumsal cinsiyetin doğası, ailenin rolü gibi kavramlar sorgulanmaya başlanmıştır (Shorrock, 2018). Birinci dalga feminizmin aksine tek bir amaç veya yöntemi temel almayan ikinci dalga feminizminde üç temel akım ortaya çıkmıştır (Nashescu, 2009):

a) Liberal feminizm: Ana akım hareketidir. Kurumlar ve hükümetler düzeyinde erkek egemen kalıplardan sıyrılıp kadınlar lehine somut ve faydacı adımlar atıp kazanımlar elde etmeyi amaçlamışlardır. Bu haliyle devam eden devlet statükosundan yeni hak ve kazançlar elde etmeye çalışıldığından birinci dalganın devamı niteliğindedir.

b) Radikal feminizm: Ataerkil olarak algılanan tüm toplumsal yapıların yeniden şekillendirilip inşa edilmesi amacı güdülmüştür. Kadınların toplumda kabul gören itaatkâr rolünün değiştirilebilmesinin tek yolunun toplumun devrimci bir bakış açısıyla tekrar canlandırılması olabileceğini savunan radikal feministler, kadın üstündeki her türlü otoriter ve hiyerarşik yapılara karşı durmuştur. Bu akım üçüncü dalga feminizmin nüvesini oluşturmuştur.

c) Kültürel veya farklılık feminizmi: Kadınların erkeklerden farklı olan duygusallık, fedakarlık, sevecenlik gibi özelliklerini öne çıkaran ve erkeklerle kadınları aynılaştırmaya çalışan feminist hareketleri eleştiren bir akımdır. Psikanalitik yaklaşımdan etkilenen farklılık feminizmi savunucuları, kadınların erkekler gibi davranmalarının onların doğasına aykırı olduğunu savunmuşlardır.

Feminizm hareketleri daha çok Avrupa ve ABD kökenli orta sınıf kadın hareketleri olarak algılansa da özellikle ikinci dalga feminizmin küreselleşmesi ile Asya, Afrika ve Latin Amerika'da da etkileri oldukça hissedilmiştir. Hareketin yaygınlaşması Batı dünyası kadınlarının da farklı gerçeklerle yüzleşmesine vesile olmuştur. Zira kız çocuklarının zorla evlendirilmesi, dul kadınların yakılması, kız çocuklarının sünnet edilmesi gibi olağandışı örnekler feminist kadınların bakış açılarının genişlemesine ve farklı alanlarda aksiyon almalarına zemin hazırlamıştır. Özellikle 1980 Birleşmiş Milletler Kadınlar İçin 10 Yıl: Eşitlik, Kalkınma ve Barış Dünya Konferansı, 1994 Uluslararası Nüfus ve Kalkınma Konferansı, 1995 4. Dünya Kadın Konferansı gibi peş peşe düzenlenen organizasyonlar dünyanın değişik bölgelerinden kadınların bir araya gelmesini sağlayarak nerede yaşarsa yaşasınlar kadınların benzer sorunları olduğunu ortaya koyarken çok farklı önceliklerle mücadele ettiklerini de ortaya koymuştur (Hawkesworth, 2018).

Üçüncü dalga feminizm

Feminizm hareketi 1990'lardan itibaren sadece toplumsal cinsiyetin değil ırk, etnik köken, sınıf, engellilik gibi değişkenleri de içine alarak kapsayıcı bir şekilde tüm ayrımcılıklara karşı duran bir hareket olarak ortaya çıkmıştır. Üçüncü dalga feministler halihazırda var olan düzeni iyileştirerek düzenin bir parçası olmak yerine sistemi sabote edip yeni bir yapı kurmak amacını gütmüşlerdir. Kadın ve erkeğe ait olan kalıpsal özellikler yoktur. Bu özellikler toplum tarafından cinsiyetlere göre

tanımlanmıştır. Birey, kendini keşfetmeli ve tanınmalıdır ve cinsiyet ve cinsellik açısından ne hissediyorsa özgürce tarif etmelidir.

Bu dönemde internetin yaygınlaşması kadın hareketlerinin güçlenmesinde önemli bir rol oynamıştır. İddialı, güçlü, kendi hayatına ve kendi bedenine kendisi karar veren “Kız Gücü (Girl Power)” sloganını öne çıkaran üçüncü dalga feminizmi post modernizmin yansıması gibidir. Zira, büyük yığınlarla elde edilmeye çalışılan sokak hareketlerinin aksine küçük gruplarla ve/veya bireysel hareket edilip çok sesliliğin ön plana çıktığı bir dönemdir. Diğer dalgaların aksine bütüncül bir hareketin imkansızlığını savunmuşlardır (Synder, 2008).

2012 yılından itibaren dünyada dördüncü dalga feminizm hareketinin başladığını öne süren çeşitli çalışmalar mevcuttur. Facebook, Twitter, Instagram, Youtube, TikTok, Twitch gibi platformlarda sosyal medya aracılığıyla ön plana çıkan yeni dönem feminizm hareketi cinsel tacizlerle mücadeleyi ilk ana teması olarak benimsemiştir. Özellikle, #MeToo başlık etiketi ile “herkes kendi tacizcisini twitlesin” sloganı çok büyük ölçekte karşılık bulmuştur. Dünyada yaşanan tüm bu gelişmeler kadını merkeze alan eğitim anlayışlarının da doğmasına vesile olmuştur ve sonuç olarak konuyla alakalı birçok teori ortaya çıkmıştır (Andersen, 2018).

Feminist Pedagoji Kavramı

Feminist pedagoji yukarıda tarihsel geçmişi ele alınan feminist teorilerden türetilmiş olan öğretme- öğrenme- eğitim-öğrenim süreçlerinde kadını merkeze alan ve kadına odaklanan bir yaklaşımdır ya da yaklaşımlar bütünüdür (Shrewsbury, 1987). Lee ve Johnson-Bailey’e (2004, s. 57) göre feminist pedagoji “*bilinç yükseltmeyi, aktivizmi ve şefkatli ve güvenli bir ortamı içeren politik bir çerçeve kullanan bir öğretme ve öğrenme yöntemidir*”. Dalgalar metaforundan hareketle 1900’lerin başından itibaren birinci dalga feminizm hareketinden günümüze birçok feminist teori olduğu gibi feminist pedagojide de birçok farklı düşünce inşası mevcuttur. Yirminci yüzyılın sonlarından itibaren alan yazında güçlü bir hale gelen feminist pedagoji araştırmalarında post modernizmin etkileri oldukça fazladır. Post modern feministlerde tek bir hakikat olmaması düşüncesi ve bunun aksine her kadının kendine ait bilgi geliştirdiği sosyokültürel bir bağlam olması vurgusu vardır. Feminist pedagoji sınıflandırmasında, Maher’in (1987) “*Daha zengin bir feminist pedagoji teorisine doğru: Öğretme ve öğrenme için ‘özgürleştirici’ ve ‘cinsiyete dayalı’ modellerin karşılaştırılması*” [Toward a richer theory of feminist pedagogy: A comparison of “liberation” and “gender” models for teaching and learning] başlıklı çalışmasında öne sürdüğü ve alan yazında kabul görmüş iki temel görüş vardır: özgürleştirici feminist pedagoji yaklaşımları ve psikolojik veya cinsiyete dayalı yaklaşımlar.

Özgürleştirici Feminist Pedagoji

Yapılandırılmış, kadının kararı ve/veya rızası dışında oluşmuş olan güç ilişkileri, cinsiyet, ırk, sosyal sınıf, yaş gibi değişkenlere odaklanan özgürleştirici feminist pedagoji yaklaşımları birbirine kenetlenmiş baskı sistemleri ile ilgilenir. Bu değişkenlerin birbirine kenetlenmiş olarak ezilen gruplar oluşturması; bir kadının yaşlı bir kadın olunca, yaşlı bir kadının yoksul yaşlı bir kadın olunca, yoksul yaşlı bir kadının azınlık gruba mensup yoksul yaşlı bir kadın olunca yaşadığı dezavantajlılık durumunun katlanarak artması anlamına gelmesidir (Tisdell, 1993).

Özgürleştirici feminist pedagolar Paulo Freire ve Karl Marx'ın eğitim temelli fikirlerini feminist bir yaklaşım ile tekrar yorumlamaktadırlar. Kadınların toplum içinde seslerinin duyulmaması ya da yok sayılması, toplumun ilerlemesine yönelik katkılarının küçümsenmesi ya da değersiz görülmesi araştırmaların genel motivasyonunu oluşursa da bu ezilmenin eğitim süreçlerinde ve hatta sınıf içinde devam etmesi araştırma konularının temelini oluşturur. Freire ve Marx'tan etkilenseler de bu düşünürlerin sınıfsal ayrımcılığa öncelik vermelerini eleştirirler (Tisdell, 1993). Kamusal alanda deneyimlenen ötekileştirme cinsiyet değişkenine bağlı olarak da gücünü hissettirmektedir.

Özgürleştirici feminist pedagojinin etkilendiği başka bir teori ise feminist- materyalist kuramdır. Buna göre, insanların hayatlarının maddi gerçekleri- erkeklik veya kadınlığın fiziksel gerçekleri, ırk, yiyecek ve barınma için gerekli maddi ihtiyaçlar vb.- değerleri de dahil olmak üzere insanların sosyokültürel hayatlarının diğer tüm yönlerini şekillendirir veya etkiler. Esasında eğitim sosyokültürel bir değerdir. Dolayısıyla eğitim de içinde bulunduğumuz konumdaki maddi gerçeklere göre şekillenir (Chafetz, 1988). Örneğin; orta-üst sınıf kentli orta yaşlı bir erkekle ile alt sosyo-ekonomik sınıfa mensup getto mahallede yaşayan orta yaşlı bir kadının aynı eğitim programına dahil olacağını düşünelim. Eğitime katılım göstermeden önce karşılarına çıkabilecek engeller açısından kadının deneyimleyeceği durumsal engeller (analık rolünden dolayı çocuklarına bakma kaygısı, ev işlerinden sorumlu olması nedeniyle yaşayacağı zorluklar, ulaşım problemi ve maddi güçlükler gibi) daha fazladır. Derslerin işlenişi sırasında öğretenin bu iki kişiye davranış biçimleri arasında farklılıklar olacağı öngörülebilir. Erkek katılımcının fikirlerine ve görüşlerine kadınınkine kıyasla daha fazla değer verilecektir. Zaten eğitim ortamındaki üretilen bilgi ataerkildir. Kadının ilgi, ihtiyaç, istek ve fikirlerine göre tasarlanmış değildir. Ayrıca bu eğitim sonunda aynı sertifikayı alacak olsalar da erkeğin bilgilerine eğitim ortamı dışında da daha fazla saygı gösterileceği öngörülebilir.

Feminist pedagoji tüm bu süreçlerde eğitim ortamında bu döngünün

tekrar üretilmemesi için çaba harcayan bir yaklaşım üstünde durur. Başka bir deyişle, toplum içindeki güç dengelerinin eğitim sistemi içinde yeniden üretilmesi engellenmeye çalışılmalıdır. Bu durum “*yeniden üretme teorisine*” karşılık gelen “*direnç teorisidir*”. Direnç teorisinde öğreten ve öğrenenler direnerek kendi kültürel deneyimleri ile toplumsal güç dengeleri için yeni bir anlam üretmeye odaklanırlar (Weiler, 1988). Zira eğitim müfredatları, bilginin dili, kitaplar ve diğer birçok materyal toplumların prototipi olan orta sınıf erkek baz alınarak hazırlanmıştır. Sistemin bu prototipin seçkinliğini sürekli olarak beslemesinin önüne geçerek süregelen durumun aşılması mümkündür.

Cinsiyete dayalı/ Psikolojik Feminist Pedagoji

Psikolojik feminist pedagojik yaklaşımlar bireysel olarak kadının güçlenmesini öne çıkarırlar. Zira onlara göre birey değişirse toplum da değişir. Her kadının kendi mikro yaşantısı diğer tüm kadınlarıninkinden farklıdır. Dolayısıyla bütüncül bir bakış açısından ziyade kişisel gelişim ve değişime odaklanılmalıdır.

Psikolojik yönelimli feminist pedagoji literatürü, Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule’a (1986) ait olan Kadınların Bilme -Bilgiye Ulaşma- Yöntemleri (Women’s Ways of Knowing) başlıklı çalışmasından büyük ölçüde etkilenmiştir. Kitapta kadınların epistemoloji ile ilişkisi benliklerinin, zihinlerinin ve seslerinin gelişimi yoluyla incelenmeye çalışılmıştır. 135 kadınla yapılan görüşmeler sonunda sessizlikten yapılandırılmış bilişe kadar kadınların bilgiyi inşa ettikleri beş farklı yol ortaya çıkmıştır:

1. Sessizlik- Kadınların kendilerini akılsız ve sessiz hatta susturulmuş olarak deneyimledikleri ve dış otoritenin baskılarına maruz kaldıkları bir konumdur. Kadınlar bu ilk seviyede pasiftirler, kendilerini benliklerinin ve zihinlerinin inşası ile seslerini duyurma alanlarında yetersiz hissederler. Bu seviyede kendilerini tanımlamak konusunda yeterli olmadıklarından başkaları tarafından tanımlanırlar.

2. Edinilen Bilgi Seviyesi- Kadınların kendilerini her şeyi bilen dış otoritelerden bilgi alma ve bu bilgiyi aktarabilme konusunda yeterli hissettikleri bir seviyedir. Ancak, kadınlar bu aşamada kendileri bilgi üreten konumda olmadıkları gibi dış kaynaklardan edindikleri bilgilerin doğru olup olmadığını analiz etme becerisine sahip değildir. Dış kaynakları otorite veya yetkili kişiler olarak kabul ettiklerinden böyle bir sorgulamaya gerek duymazlar. Dolayısıyla kadınlar bu seviyede başkalarının sesini dinlerler ve dünyayı gerçek ve somut olarak algırlar. Onların dünyasında her şey ya iyidir ya da kötüdür.

3. Öznel Bilgi- Kadınlar bu seviyede hakikat ve bilgiyi kişisel ve

öznel veya sezgisel olarak algılamaktadır. Gerçeğin odağı benliğe kayar; sezgiye mantık ve soyutlamadan çok değer verilir; burada kadınlar söz sahibi olmaya başlar. İyi ve kötünün dışında gerçeklikler de olabileceğini anlayan kadınlar kişisel de olsa bilgi üretmeye başlarlar. Çalışmaya katılan 135 kadının yarısının bu kategoride yer aldığı bulgulanmıştır.

4. Yöntemsel Bilgi- Kadınların öğrenmeye, bilgiyi elde etmeye ve iletmek için objektif yöntemleri uygulamaya başladığı aşamadır. Bu aşama iki farklı şekilde hayata geçirilir: Birincisi; ayrık bilgidir. Bu tarzda olan bilgi edinme seviyesinde kadınların benlikleri söylemin nesnesinden ayrıdır. Dolayısıyla bu durum şüphe etmeyi ve muhakemeyi mümkün hale getirir. İkincisi ise; bağlantılı bilgidir. Kadınlar bu tip bir bilgi edinme sürecinde empatiye dayalı bir anlayış geliştirdiklerinden benlikleri ve söylem nesnesi arasında yakınlık ve eşitlik vardır.

5. Yapılandırılmış Bilgi- Kadınların tüm bilgileri bağlamsal olarak gördükleri, kendilerini bilginin yaratıcıları olarak deneyimledikleri ve bilmek için hem öznel hem de nesnel stratejilere değer verdikleri seviyedir. Bu aşamada kadınlar kendilerine ait olan özgün bir sesin gelişmesiyle simgelenmektedir. Kadınların bilgiyi edinmesi ve üretmesi konusunda ideal olan bu seviyenin sonunda kadınlarda bireysel güçlenme, ses kazanma ve kişisel yaşamlarında değişiklik yapma becerisinin geliştiği görülür. Kadınlar bilginin her bireyin inşa ettiği bir süreç olduğunun farkındadırlar. Sorgularlar, kendilerine ait dille ve hayat tecrübeleriyle üretirler.

Yetişkin Eğitimi Feminist Pedagoji Bakış Açısıyla Yorumlamak

Feminist pedagojiyi yetişkin eğitimi alanında gerek kuramsal olarak gerekse pratikte geliştiren araştırmacıların başında Elizabeth Tisdell gelmektedir. Tisdell (1998, 2000), özgürleştirici ve cinsiyete dayalı/psikolojik feminist pedagoji kuramlarının bir arada değerlendirilebileceği bir sentezden bahsederek her ikisinin de yetişkin eğitiminde kullanımının gerekli olduğundan bahsetmiştir. Buna göre, her iki yaklaşımın da üzerinde durduğu dört temel kavram vardır: a) bilginin nasıl inşa edildiği b) kadının sesinin duyulmasının gelişim süreci c) öğretmen ve öğrenciler arasında oluşan hiyerarşi d) farklılıklarla başa çıkma.

Tisdell'a (1996) göre özgürleştirici modeller ırk, sınıf, toplumsal cinsiyet gibi konularda baskıya maruz kalan bireylerin seslerinin duyurulması konusunda oldukça güçlü yanlara sahipken kurumsal ve özerk yapılara çok fazla odaklandıklarından bireyin etkin kapasitesini ve bahsi geçen kurumsal yapıların dışındaki ortamlarda deneyimlediği kontrolcü rolünü hesaba katmaz. Öte taraftan, cinsiyete dayalı/psikolojik yaklaşımlar kadınlar arasındaki benzerliklere o kadar çok odaklanır ki kadınların kendi arasındaki farklılıkları veya ırk, cinsiyet, cinsel yönelim

gibi sebeplerden dolayı ortaya çıkan güç ilişkilerindeki orantısızlıkları olması gerektiği kadar açıklamaz. Bu noktada özellikle yetişkin eğitimi alanında çok etkili olacağını iddia ettiği bir sentez kavram ortaya atar: *postyapısalcı feminist pedagoji*. Postyapısalcı feminist pedagoji, cinsiyete dayalı modellerin psikolojik yönelimini özgürleştirici modellerin yapısal faktörleriyle birleştirerek ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğrenmenin hem entelektüel hem de duygusal bileşenleri öne çıkartılırken bireyin eylemlilik kapasitesi ve öğrenmesini etkileyen psikolojik, sosyal ve politik faktörler de hesaba katılmaktadır. Postyapısalcı feminist pedagojide öğrenme ortamlarında cinsiyet, ırk ve sınıf gibi çok sayıda sebebe dayanan güç ilişkilerinin her zaman mevcut olduğu vurgusu yapılmaktadır. Öğrenme ortamında nelerin “resmi” bilgi olarak sayıldığını ve bu bilginin yayılma biçimini etkileyen sosyal ve politik faktörleri ele alırken bireysel düzeyde bilginin nasıl inşa edildiği açıklanmaktadır. Yetişkin eğitimi ortamlarında postyapısalcı feminist pedagoji vasıtasıyla öğretme ve öğrenme süreçleri için çeşitli çıkarımlar yapılabilir (Tisdell, 1995, s. 73):

1. Yetişkin öğrenenlerin kendi aralarında farklılıklar vardır. Buna göre, kadın katılımcıların büyük bir çoğunluğu ile erkek katılımcıların bazılarının öğrenme ihtiyaçları, eğitim faaliyetlerini şekillendiren ve içinde buldukları kültürü temsil eden baskın erkek karakterlerinininkinden farklılık göstermektedir.

2. Bilginin inşasında gücün yadsınamaz bir rolü vardır. Bilginin sınıfta ve genel olarak toplumda nasıl şekillendiği ve yayıldığı konusu gücü elinde bulduran kişinin/kişilerin/ grubun kim olduğuna göre değişiklik göstermektedir.

3. Yetişkin öğrenenlerin ve yetişkin eğitimcinin konumsallıkları öğrenme ortamı üstünde oldukça etkilidir. Buna göre gerek öğrenenlerin gerekse eğiticinin cinsiyet, ırk, sınıf, cinsel yönelim gibi özellikleri sınıfta bilginin nasıl oluştuğuna, öğrenmenin istedik düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediğine, gerek öğrenen-eğitici arasında gerekse öğrenen-öğrenen arasında hiyerarşi ve güç ilişkilerinin nasıl şekillendiğine etki eder. Tisdell (1995) bu maddeyi açıklarken “konumsal pedagoji” kavramını kullanmaktadır.

4. Yukarıda sayılan tüm bu çıkarımların sonucunda, yetişkin eğitimcinin otoritesi sorgulanır ve bu gücün yetişkin eğitimi ortamında yeniden tanımlanarak dağıtılmasının sonuçları ele alınır.

Feminist pedagojiyi yetişkin eğitiminde kuram ve uygulamadaki araştırmalarıyla ileriye taşıyan bilim insanlarından biri de Kathleen Weiler'dir. Weiler'e (1996) göre, feminist pedagojinin üstünde düşünmesi gereken üç temel konu vardır: Birincisi, öğretmenin rolü ve yetkisidir. Yetişkin eğitiminde, çocukların eğitiminin aksine öğretmenin bir otorite

olarak sınıf içinde gücü elinde bulunduran yegane karar verici olması söz konusu değildir. Ancak bir kolaylaştırıcı olarak öğrenme ortamında rehberlik rolünü üstlenmeli ve demokratik bir atmosferin oluşmasına özen göstermelidir. Peki, orta-üst sınıf yetişkin erkek öğrenenlerin olduğu bir eğitim ortamında alt-orta sınıf bir kadın eğitimcinin kolaylaştırıcı olarak ne ölçüde etkin bir rolü olabilir? Örneğin; ABD’de Lee ve Johnson-Bailey (2004) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre beyaz olmayan ve üniversite düzeyinde matematik dersleri veren kadın eğitimcilerin başta beyaz erkek yetişkin öğrenciler olmak üzere tüm öğrenciler karşısında öğrenme ortamının kontrolünü sağlama konusunda zorluk yaşadıkları görülmüştür. Dolayısıyla, yetişkin eğitiminin en temel ilkelerinden biri olan otorite paylaşımında öğretmenin bireysel özelliklerinin ve öğrenenlerin önyargılarının olumlu ya da olumsuz etkilerinin olduğu ortaya çıkmaktadır. İkincisi, kişisel deneyimlerin bilgi ve hakikat kaynağı olarak görülmesinin gerekliliğidir. Yetişkin eğitimi ortamına katılımcılar deneyimleri ile gelip katkı sunmak isterler. Bir katılımcının diğer bir katılımcıya göre deneyimi ne daha değerli ne de daha değersizdir. Özellikle erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha otoriter bir tavır ile tecrübelerini paylaşma eğilimi göstermesi sık rastlanır bir durumdur. Üçüncüsü, farklılık sorunudur. Feminist pedagojinin dayandırılacağı üniter, evrensel bir kadın deneyimi yoktur. Dolayısıyla kadınların deneyimlerine yönelmek evrensel ve ortak bir kadının özünü oluşturmaz. Farklı kadınların deneyimledikleri ve kendi deneyimlerini incelerken keşfettikleri bilgi türlerinde derin bölünmeler ortaya çıkar ve kadınlar arasındaki bu farklılıkların tanınması ve farkına varılması feminist pedagojiye ciddi zorluklar çıkarmaktadır (Weiler, 1996, s. 145).

Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferanslarında Toplumsal Cinsiyet Teması

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) eşgüdümünde 1949 yılından bu yana her 12 yılda bir düzenlenen Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansları düzenlendiği dönemin güncel yetişkin eğitimi gündemlerini ele alırken gelecekteki olası konulara ve sorunlara da ışık tutmaya çalışmaktadır. 1997 yılında Almanya’nın Hamburg şehrinde düzenlenen beşinci konferans toplumsal cinsiyet temasını diğer konferanslarla karşılaştırıldığında detaylı bir şekilde ele almıştır. Kadınların bilgiyle güçlenebileceği düşüncesinden hareketle bu sürecin yetişkin eğitimi yoluyla gerçekleştirilebileceği vurgulanmıştır (Stromquist, 2013). Toplumsal cinsiyet adaletinin yetişkin eğitimi aracılığıyla uygulama alanı bulabileceğini aşağıda sıralanan maddeleri hayata geçirerek başarmak planlanmıştır (UNESCO, 1997, s.18-19):

- a) Kızların ve kadınların halen her düzeyde karşı karşıya kaldıkları

marjinalleştirilme, kaliteli eğitime erişim sorunu ve eşit fırsatlardan mahrum bırakıldıkları gerçeğinin farkında olmak ve bunları düzeltmek;

b) Tüm kadın ve erkeklere temel ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve insani haklarını kullanabilmeleri için gerekli eğitimin verilmesini sağlamak;

c) Kız ve erkek çocuklarını, kadınları ve erkekleri toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri ve bu eşitsiz ilişkileri değiştirme ihtiyacı konusunda bilinçlendirmek;

d) Eğitimin tüm alanlarına ve seviyelerine erişimde cinsiyet eşitsizliklerini ortadan kaldırmak;

e) Politika ve uygulamaların, özellikle eğitim programlarının yönetsel ve karar alma düzeyinde her iki cinsiyetin eşit temsili ilkesine uygun olmasını sağlamak;

f) Aile içi ve cinsel şiddetle mücadele etmek için erkeklere uygun eğitimi sağlamak ve kadınların kendilerini bu tür şiddetten koruma becerilerini artırmak adına bilgi ve danışmanlık sağlamak;

g) Hamile ergenler ve genç anneler söz konusu olduğunda örgün ve yaygın eğitime erişimin önündeki engelleri kaldırmak;

h) Kadınların günlük yaşam deneyimlerini kabul eden ve hem bilişsel hem de duygusal sonuçları tanyan, toplumsal cinsiyete duyarlı katılımcı bir pedagojiyi teşvik etmek;

i) Kadın ve erkekleri küreselleşmenin ve dünyanın her yerindeki yapısal uyum politikalarının özellikle kadınlar üzerindeki ciddi ve olumsuz etkilerini kabul etmeleri için eğitmek;

j) Engellerin kaldırılması ve destekleyici öğrenme ortamlarının sağlanması yoluyla kadınların yetişkin eğitime başarılı bir şekilde katılımını sağlamak için yeterli yasal, mali ve ekonomik önlemleri almak ve gerekli sosyal politikaları uygulamak;

k) Kadınları ve erkekleri çoklu iş yüklerinin ve sorumlulukların paylaşımını teşvik edecek şekilde eğitmek;

l) Kolektif bir kimliği desteklemek ve değişim yaratmak için kadın örgütleri oluşturmak üzere kadınları teşvik etmek;

m) Kadınların karar alma süreçlerine ve resmi yapılara katılımını teşvik etmek.

Yukarıda sıralanan ve yetişkin eğitimi yoluyla toplumsal cinsiyet eşitliği ve adaletini gerçekleştirmeyi amaçlayan maddelerden anlaşılacağı üzere siyasi, ekonomik, toplumsal, bilişsel vb. pek çok alanda iyileştirme

ve düzenlemelerle başarıya ulaşılabileceğinin altı çizilmiştir. Toplumsal cinsiyet konusundaki bilincin gelişmesi ile başlayan süreç; aile içi ve cinsel şiddetin sona ermesi, genç yaşta anne olan kadınların eğitim süreçlerinin dışına itilmemesi, yönetim kadrolarında cinsiyetler arası eşitlik, ev içinde ve kamusal alanda iş yükünün paylaşılması ve kadınların kendi haklarını savunabilmesi için örgütlenmesi gerekliliğine kadar uzanır. Hamburg Deklarasyonu olarak bilinen Beşinci Uluslararası Yetişkin Eğitimi Sonuç Raporunda titizlikle ele alınan toplumsal cinsiyet eşitizliği konusu ne bu konferanstan önceki ilk dört toplantıda (1949 Danimarka- Helsingor, 1960 Kanada- Montreal, 1972 Japonya- Tokyo, 1985 Fransa-Paris) ne de 2009 yılında Brezilya'nın Belem şehrinde gerçekleştirilen altıncı konferansta bu denli ele alınmıştır. 2022 yılının haziran ayında Fas'ta gerçekleşmiş olan yedinci konferansın sonuç bildirgesi ise henüz yayınlanmamıştır.

Sonuç

Son dönemde toplumsal cinsiyet ayrımcılığı yaş, etnik köken, dil, din, engellilik, göçmenlik, cinsel kimlik veya yönelim gibi özelliklerden veya baskı unsurlarından herhangi biriyemiş gibi algılanır olmuştur. Stromquist (2013), toplumsal cinsiyetin diğer ayrımcılık türlerinden biri olarak ele alınan bir kavram olmasını eleştirerek bunun kadınların toplum içindeki varlıklarını değersizleştirdiğini savunmuştur. Zira diğer tüm dezavantajlılık deneyimleyen grupların sayısal olarak nerdeyse yarısı kadındır ve dolayısıyla kadınlar, i ie geçmiş iki yönlü ayrımcılık yaşarlar.

Eğitim bilimleri alanında toplumsal cinsiyetin yansımaları genel olarak feminist pedagoji ile hayata geçirilmeye çalışılır. Feminist pedagojinin özgürleştirici, bireysel ya da psikolojik gibi farklı türleri olsa da paylaştıkları ortak kaygılar vardır. Bunların ilki; kadınların kendi hayatlarını değiştirebilecek gücü elde edebilmeleri için nasıl bir eğitime ihtiyaç duydukları tartışması, ikincisi; öğrenilen bilgi, öğreten ve öğrenen arasında kurulan l bağlantı ve ilişkinin önemi ve son olarak; kadınların yükselen kişisel g duygusudur. Dolayısıyla feminist pedagoji geniş anlamda kadınların güçlenmesine odaklanmaktadır.

Kadınların toplumsal hayattaki konumlarının güçlendirilmesi ve bilgi üretir hale gelmesi için yapılması gerekenlerle ilgili çalışmalar uluslararası pek çok konferansın konusu olmuştur. Bu konuyu yetişkin eğitimi bağlamında ele alan platform ise UNESCO tarafından koordine edilen Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferanslarıdır. Almanya Hamburg'ta 1997 yılında düzenlenen beşinci konferans, toplumsal cinsiyet eşitliği ve adaletin yetişkin eğitimi vasıtasıyla düzeltilebileceğini savunan ve konuyu siyaset, eğitim, sosyoloji, psikoloji, ekonomi, ceza adaleti gibi alanlara değinerek geniş bir yelpazede ele alan tek yetişkin eğitimi zirvesidir.

KAYNAKÇA

- Akın, G. (2022). Yaşam seyrindeki öğrenme yolları: yaşam boyu, yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 1-33. DOI: 10.30964/aujef.917069
- Andersen, C. (2018). *Getting to the root of# metoo-through the fourth wave of feminism* Master's thesis. University of Copenhagen, Copenhagen, Denmark. DOI: 10.13140/RG.2.2.20534.14403.
- Banks, J.A., Au, K. H., Ball, A.F, Bell, P., Gordon, E.W, Gutiérrez, K.D., Heath, S B., Lee, C.D., Lee, Y., Mahiri, J., Suad Nasir, N., Valdés, G., and Zhou, M. (2007). Learning in and out of school in diverse environments: Lifelong, Lifewide, Lifedeeep. The LIFE Center (The Learning in Informal and Formal Environments Centre), University of Washington.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind* (Vol. 15). New York: Basic books.
- Bizarro, S. (2021). Vindication of the Rights of Woman by Mary Wollstonecraft. *Philosophy Now*, 147, 56-57. https://www.pdcnet.org/philnow/content/philnow_2021_0147_0056_0057
- Canadian Institutes of Health Research (2022). *What is gender? What is sex?* <https://cihr-irsc.gc.ca/e/48642.html>
- Chafetz, J. S. (1988). *Feminist sociology: An overview of contemporary theories*. Itasca, III: Peacock.
- Connell, R. (2019). New maps of struggle for gender justice: Rethinking feminist research on organizations and work. *Gender, Work & Organization*, 26(1), 54-63. DOI: <https://doi.org/10.1111/gwao.12332>
- Corbin, J. S., and Strauss, A. A. (2008). Strategies for qualitative data analysis. *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, 3. 9781452230153.
- Fraser, N. (2007). Feminist politics in the age of recognition: A two-dimensional approach to gender justice. *Studies in Social Justice*, 1(1), 23-35. DOI: 10.26522/ssj.v1i1.979
- Hawkesworth, M. E. (2018). *Globalization and feminist activism*. Rowman & Littlefield.
- Holmes, M. (2007). *What is gender?: Sociological approaches*. Sage.
- Holmes, S., & Clayton, S. (2019). 'It's what Emmeline Pankhurst would have wanted': Celebrity Big Brother: Year of the Woman (2018, UK) and negotiations of popular feminism (s). *Journal of Gender Studies*, 28(5), 545-562. DOI: 10.1080/09589236.2018.1552566
- Lee, M. Y., & Johnson-Bailey, J. (2004). Challenges to the Classroom Authority of Women of Color. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 102, 55-64. DOI: 10.1002/ace.138
- Maher, F. A. (1987). Toward a richer theory of feminist pedagogy: A comparison

- of “liberation” and “gender” models for teaching and learning. *Journal of Education*, 169(3), 91-100. <https://www.jstor.org/stable/42741791>
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., ve Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. John Wiley& Sons, Inc.
- Mousset, S. (2017). *Women's rights and the French Revolution: a biography of Olympe de Gouges*. Routledge.
- Nachescu, V. (2009). Radical feminism and the nation: History and space in the political imagination of second-wave feminism. *Journal for the Study of Radicalism*, 3(1), 29-59. https://www.jstor.org/stable/41887617#metadata-info-tab_contents
- Shrewsbury, C. M. (1987). What is feminist pedagogy?. *Women's Studies Quarterly*, 15(3/4), 6-14. <https://www.jstor.org/stable/40003432>
- Shorrocks, R. (2018). A feminist generation? Cohort change in gender-role attitudes and the second-wave feminist movement. *International Journal of Public Opinion Research*, 30(1), 125-145. DOI:10.1093/ijpor/edw028
- Stromquist, N. P. (2013). Adult education of women for social transformation: Reviving the promise, continuing the struggle. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 138, 29-38. DOI: 10.1080/09620214.2013.790662.
- Snyder, R. C. (2008). What is third-wave feminism? A new directions essay. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 34(1), 175-196. DOI: 10.1086/588436
- Tisdell, E. J. (1993). Feminism and adult learning: Power, pedagogy, and praxis. *New directions for adult and continuing education*, 1993(57), 91-103. DOI: 10.1002/ace.36719935711
- Tisdell, E. J. (1995). *Creating inclusive adult learning environments: Insights from multicultural education and feminist pedagogy* (No. 361). DIANE Publishing.
- Tisdell, E. J. (1996). *Feminist pedagogy and adult learning: Underlying theory and emancipatory practice*. Adult Education Research Conference. <https://newprairiepress.org/aerc/1996/papers/50/>
- Tisdell, E. J. (2000). Feminist pedagogies. In E. R. Hayes, D. D. Flanery, A. K. Brooks, E. J. Tisdell, & J. M. Hugo (Eds.). *Women as learners: The significance of gender in adult learning*. 155- 183. San Francisco: Jossey-Bass.
- UNESCO. (1997). *The Hamburg Declaration on adult learning and agenda for the future*. CONFINTEA V. Paris, France. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114>
- Weiler, K. (1988). *Women teaching for change: Gender, class & power*. Greenwood Publishing Group.
- Weiler, K. (1996). Freire and a feminist pedagogy of difference. In R. Edwards, A. Hanson, & P. Raggatt (Eds.). *Boundaries of adult learning*, 128-151. New York: Routledge.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 10. Basım, Seçkin Yayınları, Ankara, Türkiye: 194.



BÖLÜM 10

OKUL LİDERLİĞİNDE MENTORLUK

Tuba AYDIN GÜNGÖR¹

Sevilay ŞAHİN²

1 Dr. Öğr. Üyesi, Tuba AYDIN GÜNGÖR, Artvin Çoruh Üniversitesi, ORCHID: 0000-0002-3356-7826, tuba.gngr@artvin.edu.tr

2 Prof. Dr. Sevilay Şahin, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ssahin@gantep.edu.tr ORCID:0000-0002-7140-821X

GİRİŞ

Toplumun en dinamik kesiminin yetiştirildiği okullarda, kurumun potansiyelini her anlamda tam olarak kullanabilmesi için okul müdürlerinin kendilerini geliştirmeleri, okullarda bilgi akışını yönlendirebilmeleri ve enerjilerini en iyi şekilde kanalize ederek paydaşların güdülenmesini artırmaları beklenmektedir. Zira toplumun en değerli kaynakları olan çocuklarımızın ve gençlerimizin yetişmesinde en mühim yer olan okulların yönetilmesinde, okul liderleri çok önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle okul yöneticilerinin bu yeterlikleri yerine getirebilecek nitelik ve becerilere sahip olmalarında okul yöneticilerine yönelik verilecek eğitimlerin kalitesi oldukça önemlidir.

Özellikle A.B.D. okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik birçok farklı yöntem uygulamaktadır. Yönetici yetiştirmede en etkili yöntemlerden biri, deneyimli bir kişinin daha az deneyimli bir iş arkadaşına yardım etmesi olarak görülen mentörlük sistemi olup, yöneticilerin mentör olarak yetiştirilmelerini sağlayan programlardır (Jones & Smith, 2009). Yeni işe başlayan okul yöneticilerinin ilk yıllarda karşılaştıkları sorunlar dikkate alındığında deneyimli müdürlerin mentörlük yapması ve yeni müdürlerin mesleğe hazırlanması önemli bir geçiş aşaması olarak görülmektedir (Kocabaş ve Yirci, 2010). Yönetici mentorluğu, zor durumları göz önünde bulundurarak bilgi ve öneriler sunan ve yöneticinin bir mentor (kıdemli yönetici) ile işbirliği içinde çalışmasını sağlayan bir süreçtir (Lucas, 2001). Akıl hocası-yönetici eğitimi, akıl hocaları ve yeni yöneticiler için bir kazan-kazan durumu yaratır (NAESP, 2003). Diğer yandan, bu eğitim programlarını yürütenlerden biri olan Yönetici Yetiştirme Merkezi - Müdür Öğretim Merkezi (YYM) müdür yetiştirme programları düzenlemekte, hatta seminerler ve sempozyumlar vermektedirler. Diğer bir örnek ise, eğitim bakanlığı ile ortak nihai okul gelişimini desteklemek amacıyla 2007 ve 2008 yılları arasında eğitim programları başlatan Ontorio Eğitim Bölgesi'nde yapılmaktadır. Bu eğitim programlarının nasıl yürütüldüğü ve ders içerikleri incelendiğinde, yöneticilerin sadece yönetsel ve akademik becerilerini geliştirmek değil, aynı zamanda sosyal ilişkileri, farklılıklara yaklaşımları ve kültürel değişimleri, teknolojik gelişmeler ve öz-değerlendirme teşvik etmek konularında nasıl çalışılacağını güçlendirmenin amaçlandığı görülmektedir (Collier County Devlet Okulu Bölge Müdürü Mentor Handbook, 2011). Yani, liderlerin her anlamda ihtiyaç duyabilecekleri konularda eğitim verdikleri görülmektedir çünkü tüm bu becerileri sentezleyen, okullarına yansıtan ve kurumlarında lokomotif görevi gören müdürlerin tecrübelerini göreve yeni başlayan ve ihtiyaç sahibi meslektaşlarına mentör olarak yansıtılmaları çok önemli kabul edilmektedir.

Ülkemizde yönetici yetiştirmeye yönelik çalışmaların nitelikleri dik-

kate alındığında, mevcut okul yöneticilerinin atanma sisteminde ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca yukarıda bahsedilen böylesi bir müdür yetiştirme programının olmaması sebebiyle, okul yöneticilerinin mentor müdür olarak yetiştirilmesine yönelik hazırlanmış yazarın doktora tezinden yararlanılan bu araştırmanın, okul yöneticilerinin mentorluğu nasıl kullanabileceğine yönelik alandaki böylesi bir boşluğu doldurmaya katkı sağlaması beklenmektedir.

Okullarda Mentörlük

Mentorluğun çok sayıda ve çeşitli tanımları vardır ve en basit olanı ise mesleki eğitim ve rehberlik için kişisel bir ilişki kurulmasıdır (Playko, 1991). Mentörlük, özünde kariyer yönetimi çatısı altında kariyer gelişimi için bir araç olup, yönetici yetiştirmek, takım oluşturmak ve yeni gelenlerin becerilerini geliştirmek için de kullanılmaktadır (Palankök, 2004). Birçok okul sisteminde, eğitim yöneticilerine yönelik gelişimsel ve destekleyici bir sağlamanın bir yolu olarak mentorluğun önemli olduğu ancak bu yönetici çiftlerini eşleştirmek ve basit bir süreç olmadığı vurgulanmaktadır ve alan yazında karşılaşılan mentörlük türleri incelendiğinde, öğretmenlerde ve yöneticilerde de görülmekte ve danışanların durumuna göre belirlendiği görülmektedir.

Yeni bir ortam ve değişim stres getirir ve okul yöneticisi okul paydaşlarının ve eğitimin tüm bu yükünü omuzlarına aldığı zaman kendini inanılmaz bir yükün altında hissedebilir ve okulun tüm sorumluluğunu alırken yardıma ihtiyaç duyacağı durumlarla karşılaşabilir. Özellikle mesleğin ilk yıllarında ayakta kalmaya çalışan okul yöneticileri bu strese başa çıkmak için yöntemler geliştirmeye çalışırlar. Bunun için strese neden olan faktörler incelenmeli ve Yirci ve Kocabaş (2012) ise bu stres kaynaklarını şu şekilde ifade etmişlerdir; temel teknik beceriler, geniş bir paydaş yelpazesinin istekleri, yetersizlik duygusu, okulların hızlı temposu, öğretmenleri denetlemenin zorluğudur. Tüm bu stres kaynakları incelendiğinde yöneticilik tecrübesi olmayan yeni atanan okul yöneticilerinin mentörlük gibi bir gelişim aracına ihtiyaç duyabilecekleri sonucuna varılmaktadır. Okul iyileştirme çalışmaları adına kendini geliştirmeye açık, başarılı ve istekli okul müdürlerinin olduğu araştırmalarda belirtilirken, yöneticilik becerilerini geliştirmek için mentörlük programına katılmak isteyen okul yöneticilerinin istekli ve istekli olması, bu sürecin etkin bir şekilde gerçekleşmesi ve faydalı olması, hem kurumun ihtiyaçlarını belirlemede büyük önem taşır. Elliot, Isaacs ve Chugani, (2010) benzer şekilde çalışmalarında, müdür danışmanlığının birçok alanda, özellikle öğretmenliğe yeni başlayanların ilk yıllarında, okul başarısı üzerindeki önemini ve etkisinin altını çizmişlerdir.

Mentörlük geliştirme için kaliteli adımlar;

1- Kaliteli bir eğitim verilmeli ve bu eğitim herhangi bir devlet kurumu tarafından verilmelidir.

2- Eğitim bölgeleri, mentorluğun gerekliliği ile ilgilenmeli ve mentorluğun okullara nasıl fayda sağlayacağı ve özellikle öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için okul kültürünü değiştirecek liderlik davranışlarını nasıl etkileyeceği konusunda bilgi paylaşmalıdır.

3- Mentorluk en az 1 yıl, ancak ideal olarak 2 yıl veya daha fazla sürmelidir, çünkü yeni yöneticilerin acemiden kendine güvenen liderlere dönüşmesi için bir miktar zamana ihtiyaç vardır.

4- Yeni yöneticilere mesleğe anlamlı giriş süresi verilebilmesi için kaliteli eğitim, orantılı maaş, atamalar için yeterli süre ve yeterli mentorluk sağlanmalıdır.

5- Mentorluğun en öncelikli görevi yöneticilerdir;

• Öğrenmeye odaklanmak ve bu amaçla tüm okulu bir araya getirmeyi bilmek,

• Statükoyu değiştirmek için daha iyi öğretme ve öğrenme için hayati değişiklikler yapma yeteneğine sahip olmak,

• Değişim karlı olduğunda bile çocukların ihtiyaç ve isteklerine öncelik verme cesaretine sahip okul liderler olabilmek gibi (The Wallace Foundation, 2012).

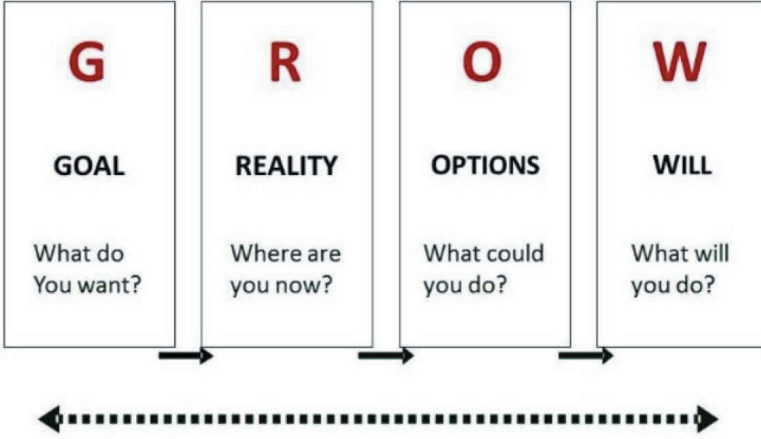
Okul müdürlerinin mesleki gelişimini etkileyen faktörleri ise şu şekilde sıralamaktadırlar;

- karşılıklı yarar için çabalamak,
- güven oluşturmak için gizliliğe önem vermek,
- dürüstlüğe bağlılık,
- dinlemek ve öğrenmek,
- çalışmak,
- dostluk kurmak,
- örnek olmak ve rahat olmak gibi.

Doherty (1999) Okul Liderlerinin gelişiminde mentorların rolünün, okul müdürlerinin mentorluğuna açıkça olumlu katkı yaptığı çalışmada belirtilmiştir. Güney Bölge Eğitim ve Öğretim Kurulu yaptığı çalışmalarında; Müdürlerin mentorluk yaptığı okullarda okul iyileştirme hareketlerinin merkezinde müdürün kişisel gelişimi yer aldığı, öğrenci başarısında ciddi bir artış olduğunu ifade etmişlerdir (SREB, 2005). Ulusal İlkokul Müdürleri Birliği (NEASP, 2008) tarafından hazırlanan rapora

göre, sürekli öğrenme için okul müdürlerinin rolünün çok önemli olduğu ve müdürlerle mentorluk uygulamaları yapılmasını ayrıca, Araştırma Odaklı Mentor Eğitimleri Merkezi, müdürlere yenilikçi, araştırmacı temelli eğitimler sunulmasını önermiştir. Trail (2000)'in çalışmasında öğretmenlere de rol model olan müdürün okul reformunda mentor rolünü üstlendiğinde söz edilmektedir. Hatta Collier Public School District tarafından hazırlanan mentor müdür direktifine göre, müdür mentorların çalışma etiği, standartları, eylem planları ve rolleri belirlenmiştir (Kerr, 2006). Mentorluk süreci için Grow adlı bir metafor kullanarak, bu modelin aslında bir yol haritası olduğunu ve mentor yöneticinin gelişim haritasını temsil ettiğini ifade etmişlerdir (Whitmore, Kauffman ve David, 2016).

Grow Model



Coaching for Performance
© 2014 Performance Consultants International
www.performanceconsultants.com

Bu metafor şu şekilde geliştirilmiştir

- G >Hedef, Ne istiyorsunuz?
- C >Gerçeklik, Şuan neredesiniz?
- O >Seçenekler, Ne yapabilirsin?
- W>Arzu'dan oluşur, Ne yapacaksınız?

Yönetmel mentorluk

Genellikle yönetici ve çalışanlar arasındaki ilişkidir ve mentor, müdürün okullarına yeni atanan öğretmenlere verdiği mentorluk türüdür (Bradbury ve Koball, 2007). Öğretmene verilen bu mentorlukta öğretim, araştırma, hizmet ve kurum kültürü konularında yardımcı olmaya çalışan

okul müdürleri de uyum sürecini yönlendirerek kuruma ayak uydurma aşamalarını hızlandırmaktadır. Diğer bir deyişle her yönetici tavsiye ve önerilerde bulunarak altındaki çalışanlara mentorluk hizmeti vermektedir (Cantimer, 2008).

Durumsal mentorluk

Durumsal rehberlik türü, rehberliğe ihtiyaç duyan bireye zamanında, genellikle kısa vadeli ve acil yardımdır. Bu nedenle daha çok öğrenci mentorluğunda kullanılmaktadır. Öğrenci değişim programlarına katılarak farklı şehir veya ülkelerde okul değiştiren öğrencilerin gittikleri yerlerde daha az sorunla karşılaşmaları ve uyum sürecinde yalnız kalmamaları özellikle önemlidir. Bu tür mentorluk kısa sürede ve belirli bir amaç için gerçekleşse de daha uzun ve kapsamlı bir ilişkiye dönüşebilmektedir (Cantimer, 2008).

Formal mentorluk

Belli bir hedefe ulaşmak için mentor ve öğrencinin eşleştirildiği, her iki tarafın da organizasyon tarafından belirlendiği, etkinliğinin ölçülebilir olduğu, geleneksel bir yapıya sahip, organizasyonun ihtiyaçları doğrultusunda şekillenen kesin başlangıç ve bitişi olan bir süreçtir. Bu süreçte mentor ve öğrenci, programın amaçlarını ve sürecini tartışmak ve ulaşılması beklenen örgütsel ve bireysel hedeflere odaklanmak için birkaç kez bir araya gelirler (Cantimer, 2008). Ayrıca hedeflere ulaşılırken programa dahil olan herkes yazılı olarak değerlendirilir ve gerekli formları doldurur. Planlı ve programlı bu süreçte mentorluk ücreti, mentorlu atayan kurum tarafından ödenir.

Formal mentorluk yaklaşımına göre, mentorluk sürecinin belirli bir problem veya ihtiyaç vurgulanarak işletilmesi ve sonuçların değerlendirilmesinde bu problem veya ihtiyacın karşılanıp karşılanmadığının dikate alınması gerektiğini çalışmasında vurgulamıştır (Thorndyke, 2004). Gusiç ve Milner, 2008). Örgütsel değerlendirme, model değerlendirmesi ve kaynak değerlendirmesi yapmak için resmi mentorluk programlarının değerlendirme aşamasında kullanabilecekleri olası görüşme ve odak grup soruları hazırlamışlardır (Allen, Finkelstein ve Poteet, 2009). Yapılandırılmış mentorluk ile mentorlar ve danışanlar rollerini daha resmi bir şekilde üstlenirler. Ayrıca deneyimsiz öğretmenler resmi mentorluk olmadan bilgi ve destek kaynakları oluştururken kendilerini rahatsız hissettiklerini belirtmişlerdir (Johnston & McCormack, 1997).

Aynı zamanda formal mentorluk sadece öğretmenler ve müdürler için değil, yükseköğretimde de kullanılmaktadır. Brockbank ve McGill (2007) formal mentorluk uygulamalarının aşağıdaki durumlarda kullanıldığını belirtmektedir:

- İşe yeni başlayan ve kurumda ilk yıllarında yüksek lisans gibi bir nitelik kazanması beklenen öğretim üyelerine resmi mentorluk hizmeti sunulabilir. Hem yükseköğretimde öğretmenlik yapması hem de bir derece kazanmak için bir programa devam etmesi gereken öğretim üyesine yardımcı olacak bölümde çalışan kıdemli bir öğretim görevlisinden mentorluk istenebilir.

- Yükseköğretim deneyimi olan veya olmayan ve kurumla anlaşma kapsamında herhangi bir sertifika veya derece alması beklenmeyen eğitimciler, kamu hizmeti deneme süresi boyunca kendilerine yardımcı olması için bölümde kıdemli bir öğretim görevlisi ile eşleştirilebilir.

- Anabilim Dalında görev yapan öğretim elemanlarının bir lisansüstü veya herhangi bir lisansüstü programa kayıtlı olmaları halinde, bu süreçte kendilerine yardımcı olmak üzere bölüm tarafından bir mentor atanabilir. Öğretim elemanlarının çalışma arkadaşları arasından seçilebilen mentorlar, son sınıf olmaları nedeniyle öğretim üyelerine yeni bir süreçte yardımcı ve destek olmaktadır.

İnformal mentorluk

İnformal mentorluk türü, işe başlayan çalışanın kariyerle ilgili bir konuda danışacağı veya deneyimlerinden yararlanacağı birilerini araması, mentorun rehberliğinde devam etmesi ve uzun sürmesi ile ortaya çıkmaktadır (Cantimer, 2008). Ancak mentor ve mentii (mentorun yol gösterdiği kişi) arasındaki ilişki sadece mentii'nin ihtiyacı olduğu ve gönüllülük esasına dayandığı için bu süreçte mentora herhangi bir ücret ödenmez ve süreç formal mentorluktaki gibi değerlendirilmez.

Bu tür mentorlukta bilgi aktarımı daha azdır ve genellikle mentii'nin kendini rahat hissedebileceği bir ortam oluşturulmaya çalışılır. Bu nedenle mentii'lere mentorlarını seçme hakkı verilir ve kendilerine yakın hissettikleri ve anlaşabilecekleri kişilerle çalışma fırsatı verilir. Nitekim bu konuda yapılan araştırmalarda mentorunu seçen mentii'lerin kendilerini rahat hissettikleri ve kendilerine hâkim olabildikleri belirtilmektedir (Hayes, 2005). Ayrıca informal mentorluk yükseköğretimde bile kullanılmaktadır ve aşağıdaki durumlarda uygulanabilir;

- Kıdemli ve yeni atanan öğretim üyeleri ile yükseköğretimdeki öğrenciler ve öğretim görevlileri arasında mentorluk olarak tanımlanabilecek doğal ilişkiler gelişebilir. Bu tür ilişkiler her zaman her iki taraf için de faydalıdır ve öğrenme ile sonuçlanır.

- Yüksek öğrenimdeki üst düzey yöneticiler, dışarıdan bir akıl hocası, danışman veya süpervizör bulabilir.

Akran mentorluğu

Bu tür mentorluk, diğer mentorluk türlerinden daha az önemlidir. Ancak uygulandığında her iki tarafa da büyük katkılar sağlar. Burada hem deneyimsiz öğretmenler hem de yöneticiler birbirleriyle eşleştirilmekte ve birbirlerinden öğrenerek ihtiyaç duydukları alanlarda ilerleyebilmektedirler (Smith, 2007). Öte yandan iki tecrübesiz insan olduğu için bu yapıda hiyerarşik bir yapı yoktur yani aynı seviyedeki insanlar birbirinden öğrenirler. Bu özellik sayesinde hiyerarşik bir sistem olmadığı için daha rahat bir öğrenme ortamı sağlanmaktadır. Akranlarıyla formal veya informal olarak eşleştirilen veya eşleştirilen öğretmenlerin mentorluk sürecinde stres düzeylerinin azaldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca bu tür mentorluk ilişkisinde akranlar daha samimi ve doğal davranabilmektedirler (Johnson ve Nelson, 1999).

Çoklu mentorluk

İş gücü potansiyelinden yararlanmayı amaçlayan insan kaynakları geliştirme modeline göre ortaya çıkan bu mentorluk modeli, işe yeni başlayan mentilerin öğrenme, eğitim ve gelişim süreçlerinin her aşamasında uygulanan farklı aktivite, beceri ve tutumları içermektedir. Bu gibi durumlarda mentinin birden fazla mentor olabilir ve mentorlar iş yükünü kendi aralarında paylaşabilir, böylece tek bir mentorun mentorluk programında fazla zaman harcamasına gerek kalmaz. Ancak burada önemli olan mentorların mentii bilgilerini kimseyle paylaşmaması ve gizli tutmasıdır. Mentor grupları için kullanılan mentor çemberlerinin özellikle yükseköğretim kurumlarında kullanılan mentorluk türlerinden biri olduğunu belirtmişlerdir (Darwin ve Palmer, 2009).

E- mentorluk

Doksanlı yıllarda teknolojinin ve internetin gelişmesiyle birlikte sürekli gelişen ve hızla ayak uydurabilmek için aynı ortamda bulunamayan ve mentorluk almak isteyen kişilere uygulanmak üzere e-mentorluk hizmeti ortaya çıkmıştır. E-mentorluk sayesinde fiziksel engeller ortadan kalkmış, mentor-mentii çok daha kolay ve hızlı iletişim kurabilmektedir. Bu tür mentorluk, tele-mentorluk, e-mentorluk, siber-mentorluk veya sanal mentorluk olarak da adlandırılır (Single ve Muller, 1999). Bu kavram aynı zamanda uzun mesafe mentorluk ve çevrimiçi mentorluk olarak da nitelendirilmiştir. E-mentorluk sayesinde mentor ve mentii görüşmeleri çok daha kolay hale gelmekte, bu sayede bir mentor aynı anda birçok mentiiye ulaşabilmektedir. Bu nedenle birçok mentii bu programdan en üst düzeyde faydalanabilmektedir. Bu tür mentorluk, kendi ülkelerinde veya yurt dışında çalışan mentiiilere aşağıdaki faydaları sağlar:

- Psiko-sosyal destek sağlamak,

- Stresi azaltmak,
- Sosyalleşmeye yardımcı olmak,
- Bireysel gelişime yardımcı olmak,
- Göreve uyum için yardım sağlanmak,
- Bağlılığın artmasına yardımcı olmak,
- Kültürlerarası eğitimin desteklemek (Wood, 2007; akt. Bakioğlu, 2012)

E-mentorluk modeli aynı anda birçok mentiiye fayda sağlarken yüz yüze iletişimin olmadığı bu iletişim türünde bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Öncelikle e-mentorluk modeline dahil olan mentii adayları ve mentorların bilgisayar okuryazarlığı eğitimi almaları ve bilgisayar becerilerini çok iyi bir şekilde ortaya koymaları gerekmektedir. Bunun dışında daha önce yüz yüze görüşmemiş iki kişinin sanal ortamda yakınlık kurması zor olacaktır çünkü mentor ve mentii arasındaki süreçte samimiyet ve içtenlik esas alınmalıdır. Dikkate alınması gereken bir diğer konu da iletişim bozukluklarından doğabilecek aksaklıklardır. Örneğin, yanlış çeviri, eksik iletişim, rahatsız edici ortam gibi.

- E-mentorluk grubu oluşturmak için yapılması gerekenler;
- E-mentorluk grubunun hedeflerinin belirlenmesi,
- E-posta veya web tabanlı forumların kullanılmasına karar verilmesi,
- Oluşturulacak bu grubun yöneticisinin seçimi ve atanması,
- mentorların eğitimi ve oryantasyonu,
- mentorların rol ve sorumluluklarının belirlenmesi,
- Mentorları işe almak, mentiiler için mentor ve mentii seçmek, kriterler oluşturmak,
- mentor ve mentiilerin buluşabileceği bir sistem oluşturulması,
- Mentorlara destek olunması, çevrimiçi konuşmaları ve tartışmaları takip edilmesi,
- Ortaya çıkan çalışmalarını diğer grup üyeleriyle paylaşmak etkileşimi artıracak yeni yöntemler geliştirmesi gibi (Burgstahler, 2006).

Diğer mentorluk Çeşitleri

Tele-mentorluk veya e-mentorluğun amaçlarından biri de, uzaktaki veya sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin bu hizmetten yararlanmasını sağlamaktır (Grant, A. M. (2022). Tersine mentorluk türü ise şu

şekildedir; genç bir yöneticinin, genç nesli daha iyi anlamak için daha yaşlı ve daha deneyimli bir yöneticiye akıl hocalığı yaptığı şekildedir (Kremer & Johnson, 2009). Araştırma mentorluğu ise, lisansüstü ve lisansüstü öğrencilere mentorluk yapmak için kullanılır.

Türkiye’de Okul Müdürlerinin Eğitiminde Mentorluk

Türkiye’de kamu yöneticisi yetiştirme sürecinin geçmişi Osmanlı İmparatorluğu’na kadar uzanmaktadır; Enderun bu tarihin en önde gelen kurumudur. 1909 yılına kadar eğitim faaliyetlerini sürdüren Enderun, Osmanlı Kamu Yönetiminde devlet adamı ve yönetici yetiştiren bir okul olarak öne çıkmıştır (Akyüz, 2004). I. Murad döneminde kurulan ve Fatih döneminde gelişen Enderun, Türkler tarafından kurulan ve dünya eğitim tarihine yönetici yetiştiren bir okul modeli olarak sunulan önemli bir eğitim kurumudur (Güler, Akgül ve Şimşek, 2001). 18. yüzyılın sonlarına doğru Osmanlı Devleti’nin batılı ülkelerle olan ilişkilerinin artmasıyla birlikte, batıda özellikle askeri ve sivil ihtiyaçların karşılanmasına yönelik bilimsel gelişmeler yaşanmaya başlandığı için batıdaki teknolojik gelişmeler benimsenmeye başlandı. Bu dönemde özellikle asker ve sivil bürokratların eğitimine önem verilmiştir (Günay, 2005). Osmanlı Devleti’nin gerileme ve çöküş dönemleri ile Cumhuriyet’ in ilk dönemlerinde öne çıkan eğitim sistemini batılı anlamda yeni kurumlarla modernize etme çabaları sadece eğitim teşkilatının yapılanması olarak ortaya konulmuştur. Bu nedenle okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yetiştirilmesi süreci geriplanda kalmıştır. Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasıyla birlikte 3 Mart 1924’ te Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılmış ve bu tarihten sonra farklı adlarla eğitim programları uygulayan okullar birleştirilmiştir. Eğitim kurumlarının yeniden yapılanmasıyla birlikte yeni kurulan eğitim kurumlarına öğretmen, yönetici ve müfettiş yetiştirme ihtiyacını karşılamak üzere 1928 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü kurulmuştur (Aykut, 2006).

Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana Türkiye’de eğitim ve okul yöneticisi yetiştirme politikalarını belirleyen üç ana akım dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki çıraklık modelidir. Bu model, eğitim yönetiminin “merkezi” yapısını ve kamu yönetiminin eğitim örgütlenmesini benimsemiştir. 22.03.1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatı Kanununun 12. maddesinde “Meslekte esas olan öğretmenliktir” ifadesi yer almaktadır. Eğitim yöneticileri, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesinde “özel uzmanlık mesleği” olarak belirtilen yöneticilik pozisyonu için öğretmenler arasından seçilirdi. Eğitim yöneticilerinin bu şekilde yetiştirildiği çıraklık modeli, çıraklık uygulamasına odaklanır (Şimşek, 2002). Okul yöneticisi yetiştirmede benimsenen ikinci akım ise 1970’lerin sonlarında ortaya çıkan eğitim bilimleri modelidir. Eğitim ve okul yöneticisi yetiştirme sürecinde akademik olarak yapılandırılan bu modelin temel çıkış noktası, eğitim yönetiminin artık bilimsel bir çalışma olarak kabul edil-

mesi ve eğitim ve okul yöneticilerinin alanlardaki bilgilerinin artırılarak yetiştirilmesidir. Bu modelden hareketle Türkiye’de birçok eğitim fakültesinde eğitim yönetimi ve planlama bölümleri açılmıştır. Bu model, 14. Milli Eğitim Şurası’nda eğitim yöneticisi yetiştirme politikalarının etkili yollarından biri olarak vurgulanmıştır (Şimşek, 2002).

14. Milli Eğitim Şurası’nda eğitim yönetimi ile eğitim yöneticilerinin yetiştirilme ve atanma süreçlerine ilişkin çeşitli kararlar alınmıştır. Bu toplantıda alınan bazı kararlar şöyle:

Mevcut eğitim yöneticileri “Eğitim Yönetimi” konusunda yetiştirilmelidir. Eğitim yönetiminin siyasi etkilerden arınmış bir yapı ve işleyişi sağlanmalıdır. Eğitim Yönetiminde uzmanlaşma esas alınmalı ve Üniversiteler ile Milli Eğitim Akademisi bu işlevi yerine getirmelidir. Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde (hizmet öncesi ve hizmet içi) Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında işbirliği yapılmalıdır. Eğitim yönetimde hiyerarşik ilerleme ve yükselme sıkı bir şekilde takip edilmelidir. Yöneticiler daha fazla yetkilerle donatılmalı ve bu yetkiler açıkça belirtilmelidir. Eğitim yönetimi mali açıdan cazip hale getirilmelidir. Eğitim yönetimi kademelerinin görevleri iş analizine dayalı olarak hazırlanmalıdır. Lisans eğitim yönetimi programının içeriği “Yönetim Bilgisi, Eğitim Formasyonu, Alan Becerileri, Yönetim İlkeleri” ile ilgili alt disiplinlerden oluşmalıdır. Yönetici olmak için gerekli niteliklere sahip olan kişinin eğitim yönetimi programına atanması gerekir. Yönetimdeki “Mesleğin asıl işi öğretmenlik” ifadesi daha esnek bir çerçevede düşünülmelidir. (MEB, 1993). Eğitim ve okul yöneticilerinin atanmasında benimsenen üçüncü yaklaşım, eğitim ve okul yöneticilerinin atanmasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilen bazı niteliklerin kabul edilmesi yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre okul yöneticilerinin lisansüstü eğitim görmüş olmaları ve yayınladıkları eserler okul yöneticilerine atanma sürecinde bir tercih sebebi olarak kabul edilmiştir (Şimşek, 2002). 23.09.1998 tarihli Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atanma ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine göre eğitim sisteminde okul yöneticilerinin atanmasında iki aşamadan oluşan bir sınav sistemi olduğu görülmektedir. İlk aşama sınavında başarılı olan okul müdürleri, adayları eğitim yönetimi alanını kapsayan 120 saatlik hizmet içi eğitim kursuna götürdüler. Bu eğitim sürecinin sonunda başarılı okul yöneticisi adaylarına bir değerlendirme sınavı uygulanmakta ve başarılı okul yöneticilerine sertifikaları verilmektedir (Çelik, 2002). Takip eden dönemde yönetmeliklerde değişiklikler ve yürürlükten kaldırmalar yapılmıştır. 23.09.1998 tarihinde çıkarılan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atanma ve Yer Değiştirme Yönetmeliği 11.01.2004 tarihinde çıkarılan yeni bir yönetmelikle yürürlükten kaldırılmıştır (Tekışık, 2004). Okul yöneticilerinin atanmasına ilişkin yasal düzenlemeler, Milli Eğitim Bakanlığının 11.01.2004 ve 02.12.2004 ve 04.03.2006 tarih ve 2006/1994 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanan Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atanma ve Yer Değiştirme Yönetmeliği 13.04.2007. 24492 sayılı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atanmasına Dair Yönetmelik (MEB, 2009b) 21. maddesi ile yürürlükten kaldırılmıştır.

24.04.2008 tarih ve 26856 sayılı Resmi Gazete' de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Hakkında Yönetmelik'tir. 13.04.2007 tarih ve 24492 sayılı Gazete yürürlükten kaldırılmıştır (MEB, 2009c). 10 Haziran 2014 tarihli Resmi Gazete' de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici Atanması, yönetici yetiştirmede okul yöneticilerinin atanmasına ilişkin son yasal düzenlemedir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde Türk Eğitim sisteminde eğitim yöneticisi yetiştirme sürecinde mentorluğa yönelik herhangi bir uygulama ya da program bulunmadığı gibi mentor yönetici eğitimine de rastlanmamıştır. Ancak Ereş (2009), okul yöneticilerinin eğitiminde mentorluk üzerine yaptığı çalışmasında, okul yöneticiliğindeki mentorluk uygulamalarının yönetici adaylarının sadece bilgi açısından değil, duygusal olarak da hazırlanmalarına neden olmadığını ve okul yöneticilerinin mentorluk yapması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca okul yöneticisi adaylarının bilimsel bilgilerini pratiğe dönüştürmeleri açısından mentorluğun önemli bir hizmet olarak görüldüğünden bahsetmiştir. Son olarak yukarıdaki bilgiler ışığında okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde mentorluk uygulamalarına yönelik bir müdür eğitiminin Türkiye'de olmadığı söylenebilir.

Farklı Ülkelerde Okul Müdürlerinin Eğitiminde Mentorluk

Mentorluk, farklı ülkelerde mesleki gelişim için yaygın olarak kullanılan bir yöntem olup, mesleğe hazırlıkta belirli beceri ve deneyimler kazandırmak için hem öğretmenlerin hem de müdürlerin kendilerinden daha deneyimli kişilerle çalıştıkları bir süreçtir. mentorluk, planlı ve programlı ilerleyen, kişinin ihtiyaçlarına göre şekillenebilen, karşılaşılabileceği güçlükleri aşmak için başka birinin sözlerinden yararlanarak meslekte bir adım ileriye görebilen bir yöntemdir. Bu nedenle birçok ülkede yöneticilerin mesleklerinin ilk yıllarında mentorlarla birlikte çalıştıkları uygulamalara rastlanılmaktadır. Okullarda lokomotif görevi gören okul müdürlerinin sadece atama sistemi veya merkezi sınavlarla atanmaları nedeniyle yeni mesleğe geldiklerinde karşılaştıkları çeşitli sorunlarla baş etmeleri zordur. Bu bağlamda yeni yöneticilere mentorluk hizmeti verilmesinin bazı nedenleri bulunmaktadır şöyle ki; mentorluk eğitim alanında kullanıldığında özellikle yeni müdürlerin yetiştirilmesinde tüm paydaşlara sonsuz fayda sağladığı belirtilmiştir (Yirci ve Kocabaş, 2010).

Amerika'da Okul Müdürlerinin Eğitiminde Mentorluk

Amerika'da birçok kurum ve kuruluşun uyguladığı mentorluk sistemi, eğitimde ve birçok alanda kullanılan bir eğitim sürecidir. Öğrenci ve öğretmen performansını artırmak ve gerçek hayatta karşılaşılan sorunları çözmek için düzenlenen müdür yetiştirme programlarının bir parçası olarak

eğitimde mentorluk okuluna atıfta bulunan Güney Bölge Eğitim Kurumları, yönetici eğitiminde mentorluğu kullanmaktadır (SREB, 2013). Bu eğitim programının dünya çapında hem öğrenci-öğretmen hem de müdürlere uygulanabilecek birçok uygulaması vardır. Özellikle ABD bu konuda öne çıkan ülkelerden biridir ve birçok eyaletin eğitim programlarında mentor yönetici yetiştirme programları bulunmaktadır. Kendi programlarını oluşturup daha sonra hazırladıkları toolkit'ler (çalışma kitapları) ile devam edecek süreçte yöneticilere danışabilirler. Programlarını incelediğinde;

- Yönetici grubu seçilmesi,
- Kural ve prosedürlerin oluşturulması,
- Sürekli personel eğitimi ve mesleki gelişimi uygulaması,
- Bir finansal plan geliştirmesi,
- Eğitim programının uygulanması,
- Programın nasıl değerlendirileceğinin planlanması (Ulusal Mentorluk Programı, 2000) adımları görülmektedir.

Okulların etkililiği açısından okul liderinin en iyi şekilde yetiştirilmesi için birçok yol ve yöntem bulunmaktadır. A.B.D.'de birçok eyalet tarafından okul yöneticisi yetiştirme programları ele alındığında; Florida mentorluk Derneği, emekli müdürleri gönüllü akıl hocaları olarak işe alarak bu süreci başlattığı görülmektedir (Mullen, 2000). İşyeri mentorluğu, deneyimsiz okul yöneticileri için okulda öğrenilen teori ile çağdaş okul yönetiminin karmaşık gerçekliği arasında köprü kurması açısından oldukça önemlidir (Kocabaş ve Yirci, 2012). Çünkü her okulun farklı okul kültürü, iklimi ve paydaşlarının çeşitliliği kendi içinde doğal bir uyum oluştururken diğer yandan her okula özgü sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin okul sorunlarını belirli bir sisteme dayalı olarak çözebilecekleri bir rehber olmadığı için her yönetici kendi deneyimleriyle sorunlarla baş etmeye çalışmaktadır. Bu noktada tecrübeli başka bir okul yöneticisinden yardım almak, henüz tecrübe etmemiş okul müdürleri için oldukça rahatlatıcı bir unsur olurken, mentorluk onların eğitiminde önemli bir yöntem olarak tercih edilmektedir. ABD'de yeni işe alınan birçok yönetici, yeni yöneticilere mentorluk programı sağlayan kandan bu yana mentorluk ilişkisi hizmetinin başlayacağını ummaktadır (Alsburly & Hackman, 2006; akt; Kocabaş & Yirci, 2012).

Alabama öğretim ve yönetim standartlarını içeren eğitimleri incelendiğinde, hem yeni öğretmenlerin yetiştirilmesinde hem de okul lideri liderlerin yetiştirilmesinde "mentorluk" unsurunun vurgulandığını görülmektedir (Hobson, 2003). Alabama mentor yönetici programı şu şekildedir; 2 yıllık bir öğrenme ve gelişim programı, o bölgenin okul ve eğitim

sistemine dayanan Alabama öğretim lideri Gelişim kriterlerini takip eder. Müdürlerin düzeyi, program öncesi ve sonrası öz değerlendirme ile belirlenir. Bu iki yıl boyunca her bir kriteri karşılayacak şekilde mesleki gelişim planı hazırlanır ve yeni yöneticilerden gelişim seviyelerini yükseltmeleri istenir. Her yönetici mentor ile yılda 72 saat ve 24 aylık bir süreçte toplam 144 kez görüşmek zorundadır. Bu buluşma saatlerinde; yüz yüze toplantılar, telefon görüşmeleri, e-postalar gönderme, toplantı ve eğitimlere katılma, gözleme (yöneticiye mentor veya tam tersi), yeni yöneticinin gelişimi için bağlantılar kurulur. Her ay 72 saatlik yıllık hedefin ne kadarına ulaşıldığına dair raporlar tutularak 2 yılın sonunda, bu gelişim planının ne kadarının yapıldığına dair müdürlerin danışmanı ile birlikte son bölge eğitim birimine bir rapor verilir (Alabama Yeni Yönetici Mentorluk Programı, 2005).

Ohio'daki müdürler için ilk mentorluk programı, Alabama'da olduğu gibi 2 yıl sürmektedir. Birinci yıl planını açıklayarak, sürekli mesleki gelişim planını hazırlayarak ve devam eden biçimlendirici değerlendirmeyi gerçekleştirmeyi planlayarak devam etmektedir. Ayrıca, ilk yıl için belirlenen standartlar, yeni müdürlerin bireysel ve bölgesel ihtiyaçlara göre deneyim kazanmasını desteklemek, etkili mentorları seçmek ve yetiştirmek, deneyim ve kaynak geliştirmektir şeklindedir. İkinci yılda; mesleki gelişim ve destek için yüz yüze görüşmeler (haftalık ve aylık) yapılarak, gözleme ve değerlendirme tartışmaları düzenlemek gibi faaliyetler yapılır. Programın sonunda, Ohio müdür değerlendirme sistemi tarafından oluşturulan değerlendirme anketleri kullanılarak müdürün yetkinliği ve hangi standartlara ulaştığı konusunda bir rapor tutulur. Alabama eyaletinin, sekiz mentorluk standardı bulunmaktadır ve bunlar incelendiğinde bu programın aslında sürekli iyileştirme sağlayan bir plan olduğu görülmektedir. İlk standart, okulun vizyonunu paylaşmayı, etkili planlar yapmayı, eleştirel düşünme ve problem çözme tekniklerini kullanmayı, verileri toplamayı, analiz etmeyi ve yorumlamayı, kaynakları dağıtmayı ve sürekli okul iyileştirme hedeflerine ulaşmayı kapsadığını görülmektedir. İkinci standart, öğretme ve öğrenme, üçüncü insan kaynakları geliştirme, dördüncü çeşitlilik, beşinci; toplum ve paydaşlar arasındaki ilişki, altıncı; teknoloji, yedinci; öğrenen organizasyonun yöntemi ve sonucusu etik kurallardır (Ohio Beginning Principal Mentor Program- Ohio mentor Principal Startup Program-, 2013). Boylan (2013) ise, dört farklı mentor müdür yetiştirme programını karşılaştırmış ve incelemiş ve kendini izole eden ve değişimden uzaklaşan okul müdürlerinin mentorluk programı ile kendilerini geliştirerek tüm okul ortamı üzerinde inanılmaz bir etki yarattığını belirtmiştir. Mentor Gelişim Programı'nda (MGP), mentor ve mentörlük için bireyselleştirilmiş gelişim planı hazırlanır (Bireysel Gelişim Programı-BGP). mentorluk süreci bu doğrultuda çalışır ve planlanır. Mentor

Geliştirme Programı Merkezi (MGPM) liderliği, mentorlar ve danışanlar arasında yazılı hedefler, beklentiler ve temel kurallar içeren anlaşmalar yapılması gerektiğine güçlü bir şekilde inanmaktadır ve mentorluk programlarının da yöneticileri (program yöneticileri) ve iş tanımları vardır (Yeni Öğretmen Merkezi- New Teacher Center, 2011).

A.B.D.'nin bir başka eyaleti olan Massachusetts Eğitim Bakanlığı'nın hazırlık programı standartlarında, yeni müdürlerin bir oryantasyon programına katılmaları ve danışmanları ile birlikte iki haftalık zorunlu bir eğitimden geçmeleri gerektiği belirtilmektedir (Priscall, 2011). Yine benzer şekilde, Ontario ilinde ise mentor müdür programları sadece yeni atanan müdürler için uygulanmakta ve bu programların amacı etkili okul müdürleri yetiştirmektir. Deneyimsiz okul yöneticileri için eğitim bölgesi de mesleki gelişimleri için ilk 3 yıl bir mentor ile çalışmalarını gerektiğini belirtmiştir (Washoe County School District, 2010). Ontario yeni okul yöneticileri mentorluk eğitim programının iki doğrudan hedefi vardır; doğru insanları yönetime getirmek ve müdürlerin veya müdür yardımcılarının eğitim liderleri olmalarına ve başarılı olmalarına yardımcı olmak. Program, yeni okul yöneticilerinin 3 yıl süreyle mentorluk eğitimi alması, bu eğitimi bir yönetici olarak gözlemlemesi, değerlendirmesi, eğitmesi ve maksimum düzeyde kullanması esasına dayanmaktadır (Ontario Liderlik Stratejisi, 2010).

Okul yönetiminin çok ciddi bir destekçisi olan Wallace Vakfı, özellikle yönetici mentorluğunun ilk yıllarında, müdürlerin bireysel ve bölgesel ihtiyaçlarına göre hazırlanmış kaliteli bir mentorluk programının gerekliliğini dile getirmiştir (Wallace ve Gravells, 2012). Devlet ve kamu kurumları dışında yöneticilere ve öğrencilere çok ciddi bir şekilde hazırlanmış, içeriği ve çıktıları belirlenmiş mentorluk eğitimleri vermektedirler (Jones ve Smith, 2009). Bu eğitimlerde 4 aylık mentorluk programı düzenleyecek yöneticiler yetiştirilmiş ve yöneticilerin daha sonra öğretmenlerine nasıl mentorluk yapacaklarına dair detaylı planlamalar yapılarak kullanılacak formlar ve danışanlarıyla yapabilecekleri etkinlikleri onlara yardımcı olacak şekilde hazırlanmıştır (The Mentoring Partnership, 2014).

Okul yöneticilerinde mentorluk sürecini ve öğretmen yetiştirme sürecini inceleyen bir başka alan çalışması olan araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine ve eğitimlerine yapılan katkıların farkında olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmada yer alan müdür yardımcıları, mentorluk yapan okul müdürlerinin deneyimlerini paylaşmaya istekli olduklarını ve tavsiye verme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları okullardaki yönetici ve öğretmenlerin mesleki ve sosyal gelişimlerinde mentorluk sürecinin önemli olduğunu göstermektedir (Sezgin, Koşar ve Er, 2014). Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin akademik başarısı üzerine yapılan bir çalışmada, okul yöne-

ticilerinin mentorluk rolleri ile görev yaptıkları okulun akademik başarısı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

2007’ de Illinois Yeni Müdürler mentorluk Programı yönetici yetiştirme programında kullanılan mentorluk uygulamasını şu şekilde açıklamaktadır; 2007-2008 akademik yılından itibaren Illinois K-12 devlet okullarında beş yıldır müdür yardımcısı olarak görev yapan ve okul müdürü olarak göreve yeni başlayan okul müdürlerinin bu programa katılmaları istenmiştir. Bu programda mentorluk yapacak eğitimcilerin ise okul müdürü olarak görev yapmış olmaları, en az üç yıllık geliştirici düzeyinde deneyime sahip olmaları ve mentor yönetici eğitim programlarında eğitim almış olmalarını belirtmişlerdir (Kocabaş ve Yirci, 2012). Mentor ve okul müdürü olmak isteyenlerin mentorluk yasasında belirtilen faaliyetlerde en az 50 saat eğitim almaları gerektiği hatta pek çok eğitim faaliyeti telekomünikasyon yoluyla verilmesine rağmen, mentor ve mentii bazı uygulamalı işler yapmak için yılda en az üç kez yüz yüze görüşmek zorunda oldukları ifade edilmiştir. Bunun dışında periyodik olarak gözlem ve görüşme raporları tutulması gerektiği ve bu raporların dönem sonunda mentor gözlemci tarafından imzalanmış şekilde sürecin tamamlandığı açıklanmıştır. Ayrıca, belli bir bütçe dâhilinde ayrılan bu program için mentörlere da gelir sağlandığı ifade edilmiştir (Kocabaş ve Yirci, 2012).

Maryland Üniversitesi, 1998’de kadın liderlerin eğitiminde de bir mentorluk programı yürütmüş; bu program aracılığıyla kadın ve bilgi teknolojisi merkezi öğrencilere, öğretmenlere, personele ve işletme sahiplerine hizmet verirken akademik mükemmelliği, liderlik gelişimini ve kariyer arayışlarını desteklemeyi amaçlamıştır. Eğitimlere workshoplar düzenleyerek başlayan program, ardından aylık toplantılarla 9 ay mentorluk uygulamasını gerçekleştirmiştir. Mentor-mentii programın sonunda bir sonraki akademik yıla devam etmek isteyenler programa devam edebilmiş veya 9. ayın son toplantısını final olarak kabul etmişlerdir (Daresh, 2004).

California Üniversitesi’nde benzer bir mentor geliştirme programı fakültele uygulanmıştır. Ancak bu programın diğerlerinden farkı, mentorun acil ve acil olmayan – önemli ve önemsiz kategoriler oluşturması ve bu kriterlere göre ne yapacağını planlamasıdır (UCSF, 2007). mentorluk programları, Kaliforniya hükümetinin izniyle 12 aylık bir süre boyunca yürütülmüştür. mentorluk programının organizasyonu, yöneticileri, mentorları ve mentii için her toplantıda ve yıl boyunca kullanabilecekleri formlar oluşturmuştur. Yeni mentorların eğitimi kapsamında çeşitli etkinlikler geliştirmişler ve bu eğitimlerin ardından mentorlarına da ödeme yapmışlardır. Benzer formları Missouri Eğitim Bakanlığı da, başarılı bir mentorluk süreci için resmi olarak mentorluk standartlarını yayınlamıştır (Missouri State Board of Education, 2008). Bu formların hazırlanması ve kullanılması mentor yönetici eğitiminde çok önemli bir yere sahiptir.

Özellikle hedeflerin ifade edildiği formlar Connecticut mentorluk Organizasyonu tarafından oluşturulmakta ve kullanılmaktadır. Mentorluk programlarının misyon beyanını yazmak için bile, kuruluşlar neleri içermesi gerektiğine dair kılavuzlar üretmişlerdir (Weinberger, 2000).

Birleşik Krallık' ta Okul Müdürlerinin Eğitiminde Mentorluk

İngiltere'de yeni okul müdürleri için oluşturulan mentor pilot uygulama planının 1992 yılında uygulamaya konulduğunu ve bu uygulamanın resmi olarak yapıldığını belirtmektedir. Bu pilot uygulama ile 18 ay süren bir süreç başlamış olmuş ve sekiz yeni okul müdürüne mentorluk yapacak müdürlerin eğitiminin ardından, yeni okul müdürleriyle çalışan mentorların raporlarının olumlu sonuçlanması üzerine bu pilot uygulama daha geniş bir alanda uygulanmıştır. Sonrasında ise pek çok mentorluk ve koçluk programı ortaya çıkmış, 2003 yılında Ulusal Okul Liderliği Koleji yeni liderler için mentorluk ve koçluk uygulamalarını inceleyerek yeni liderlerin yanı sıra hem koçluk hem de mentorluk hizmet alanlara olumlu faydalar sağladığı için bu programların uygulanmasını kabul etmiştir (Kocabaş ve Yirci, 2012). İlaveten, Avrupa Mentorluk Ve Koçluk Konseyi ise uygulama, kapsam, kapasite yönetimi, doğruluk ve profesyonellik gibi bu rol ve sorumlulukların yeni yöneticilere; yeni fikirlerden yararlanmak, ilgili ve kaynaklarla güçlü bir bağ kurmak, okul yönetimi ile ilgili ayrıntılı konuları tartışmak için önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, yeni müdürün yaşadığı zorluklara çözüm önerileri getirmek şeklinde destekleme ve onlara somut olarak yol göstermeye yaradığını vurgulamışlardır (Spinelli, 2008).

Norveç'te Okul Müdürlerinin Eğitiminde Mentorluk

Norveç'te belediye tarafından verilen bir akran mentorluğu eğitimi ile başlayan mentorluk süreci, sonrasında normal okul müdürlerinin mentor olmak ve yeni atanan müdürlere destek sağlamak için iki yıllık bir eğitime evirildiği görülmüştür (Yirci ve Kocabaş, 2012). Burada düzenli olarak bir araya gelen 20 okul müdürü aldıkları mentorluk kurslarından öğrendiklerini ve derslerinde öğrendiklerini paylaşırken, Handal ve Lauvas (1990)'ın eleştirel arkadaşlık teorilerinden yola çıkarak mentorluk yaklaşımı kapsamlı bir şekilde uygulanmıştır. Uygulamada dikkat çeken noktalardan biri de mentor ve mentorların akranlarına ve mentorlarına dayatılan analitik olmak, iyi bir dinleyici olmak ve eleştirel sorular sormak gibi en temel konuları kullanmalarıdır. Bu program yürütülürken aşamaların her öğretmeni gözlemleyen bir gözlemci olduğu, yani üç kişilik bir grubun çalışması şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Yeni yönetici, mentor ve personelden oluşan bu gruplarda sistemle ilgili sorunu olan danışan mentora sorunu anlatır, mentor soruna yönelik testleri yapar ve son olarak tüm bunları gözlemleyen gözlemci sistem sorunu hakkında objektif bir sezgiye sahip olur. İki yıllık bu eğitim sürecinde mentorlar atanan yöneticilerle devam

ederken şayet sorun yaşayan veya zorlanan yeni yöneticiler varsa rapor tutarak bunu mentorlarına bildirmektedirler. Sonuç olarak, bu programa katılan ve yeni atanan müdürlere mentorluk görevi yapanın da bu süreçten fayda sağladığı, süreçte çok şey öğrendiklerini ve bu tür programların yöneticileri olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir (Smink, 1999).

Singapur'daki Okul Yöneticilerinin Eğitiminde Mentorluk

Singapur'da okul geliştirme kültürü ve bu büyüme sürecinde uygulanan yöntemler 1980'li yıllara kadar gitmektedir ve ciddi bir şekilde uygulanmaktadır. Kocabaş ve Yirci (2012) Eğitim Yönetimi Programı (EYP) olarak adlandırılan ve okul müdürleri ve müdür yardımcılarının yer aldığı 1 akademik yıl süren tam zamanlı bir program olduğunu belirtmişlerdir. Bu mentorluk geçiş programı sistematik ve kısmen uygulanırken, 2001'den itibaren Eğitimde Liderler Programı (ELP) olarak küçük bir format değişikliği ile yayınlanarak, 6 ay sürmüş ve 2011 yılına kadar gayri resmi ve yapılandırılmamış bir şekilde devam etmiştir. Yapılandırılmış liderlik mentorluğunun nasıl çalıştığından şu şekilde bahseden Kocabaş ve Yirci (2012), Nanyang Teknoloji Üniversitesi Milli Eğitim Enstitüsü'nde okul müdürü olmak isteyenlerin bu liderlik programına katılmalarının ön koşul olduğunu ifade etmişlerdir. Her biri 4 haftadan oluşan ve 8 haftalık bir okul süresine ayrılan bu programda üyeler her üyeye mentorluk yapacak bir okul müdürü ile programda eşleştirilmektedirler. Programın okul kısmını yönettikten sonra aday yöneticiden bir hafta süreyle mentorun okulunu yönetmesi istenir ve gözlemlenir. Müfettişler, geleceğin okul müdürlerinde rol alabilmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 'okul yönetme kapasitelerine' göre vergi memurları tarafından değerlendirilip denetlenmektedir. Sonuç olarak, Singapur'da bu sistem yaklaşık 20 yıldır mentor okul eğitiminde etkili bir araç olarak kullanılarak çok yol kat edilmiştir.

Özetle, okul yöneticilerinin kişisel gelişimleri için bu tür eğitim programlarına katılmaları için okul gelişimi teşvik edilmeli ve ilerleme odaları için yapılabilir. Zengin veriler için örneklem çeşitlendirilebilir ve okul paydaşlarına (öğretmenler, öğrenciler, personel, veliler) mentorluk eğitimi konusunda danışılabilir. Okulun paydaşlarına yönelik mentorluk eğitimi geliştirilebilir, bu eğitim uygulamalı olarak verilebilir ve eğitim çıktıları değerlendirilebilir. Benzer süreçler yükseköğretimdeki lisans öğrencilerine veya yüksek lisans-doktora öğrencileri için de önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2004). Türk Eğitim Tarihi. Dokuzuncu Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alabama New Principal Mentoring Program. (2010-2014). Learning Activities Guide. Standard 3—Human Resources Development.
- Allen, T.D., Finkelstein, L.M. and Mark, L. (2009). Poteet .Appendix B: Formal Mentoring Program Needs Assessment. *Possible Interview/Focus Group Questions* .
- Aykut, C.M. (2006). “Türkiye ve A.B.D’de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesinin Karşılaştırılması” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bakanlığı, M. E. (2009b-2009c). MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği.
- Bakioğlu, A. (2012). Eğitimde Mentorluk. Nobel Kitapevi. Ankara.
- Boylan. J. C. (2013). *A Study of Mentor Principal Training in Pennsylvania*.
- Brockbank, A, McGill, I. (2007). Facilitating Reflective Learning In Higher Education. Open University Press, Berkshire, 2007).
- Burgstahler, S. (2006). Creating an E-mentoring community. Information brief-addressing trends and developments in secondary education and transition. Augst, 2006.
- Cantimer, G. (2008). **İlköğretim okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinden mentorluk rollerine ilişkin görüşleri** (Sakarya İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Collier County Public School District. (2002). *Principal Mentor Handbook*.
- Çelik, V. (2002).Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına Yön Veren Temel Eğitlimler” 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. ss.3-12.
- Daresh, J. (2004). Mentoring school leaders: Professional promise or predictable problems? Educational Administration Quarterly, 40, (4), 495-517.
- Darwin, A. & Palmer, E. (2009). *Mentoring Circles In Higher Education*, Higher Education Research & Development, 28:2, 125-136, -DOI:10.1080/07294360902725017
- Doherty, T. M. (1999). The Role Of Mentors In The Development Of School Principals. Blacksburg, Virginia.
- Elizabeth M. , Elliott Madelyn L. , Isaacs Carla D. , Chugani. (2010). A Principal’s Guide for Mentoring and Supervision. *Promoting Self-Efficacy in Early Career Teachers: A Principal’s Guide for Differentiated Mentoring and Supervision*. Florida Journal of Educational Administration & Policy. Volume 4, Issue 1

- Ereş, F. (2009). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesinde Mentorluk. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Journal of the Institute of Social Sciences Sayı Number 3, Bahar Spring 2009, 157-165
- Florida Mentorship Partnership.(2013).
- Grant, A. M. (2022). Is it time to REGROW the GROW model? Issues related to teaching coaching session structures. *Coaching Practiced*, 29-40.
- Güler, A., Akgül, S., Şimşek, A. (2001). *Türklük Bilgisi*. Ankara: Tamga Yayıncılık
- Günay, Ö. F. (2005). *Türkiye’de Kamu Yöneticisi Nasıl Yetiştirilmelidir? Bir Model Önerisi*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1990). *Vejlledning og praktisk yrkesteor* [Mentoring and practical professional theories]. Oslo: JW Cappelans forlag.
- Hayes, E.F.(2005). Approaches to Mentoring: How to Mentor and Be Mentored, *Journal of the American Academy Of Nurse Practitioners*, Cilt:17, Sayı
- Hobson, A. (2003) *Mentoring and Coaching for New Leaders*. Nottingham: National Collage for School Leaders (NCSL)
- Johnson, W. B., & Nelson, N. (1999). Mentor-protégé relationships in graduate training: Some ethical concerns. *Ethics & Behavior*, 9(3), 189-210.
- Johnston, S., McCormack, C. (1997). Developing research potential through a structured mentoring program: issues arising, *Higher Education* 33: 251–264, 1997. 251, Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.
- Jones, T., Smith, L. (2009). *Mentoring Action Plan: Learning Activities. A Guide for the Mentorees and Mentors*. The Training Connection, Inc.
- Kerr, O. S. (2006). Blogs and the legal academy. George Washington University Law School Publication, Legal Research Paper No. 203, 7. Retrieved from http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=896994
- Kocabaş, İ. ve Yirci, R. (2010). Okul Yöneticisi Yetiştirmede Yeni Bir Model Önerisi: Mentorluk. V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı.
- Kremer, S. ve Johnson, K. (2009). Going Beyond the Background Check: The Status of Volunteer Screening in San Mateo County Youth-Serving Organizations. Friends for Youth’s Mentoring Institute.
- Lucas, K.F.(2001). The social construction of mentoring roles. *Mentoring and tutoring*, p:9.
- MEB. (1995). Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik. *Tebliğler Dergisi*. Sayı: 2423
- MEB. *Ondördüncü Milli Eğitim Şurası*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1993.
- Mullen, C. A. (2000). Constructing co-mentoring partnerships: Walkways we must travel. *Theory into practice*, 39(1), 4-11.
- Missouri State Board of Education. (2008). Title 5 - Department Of Elementary

And Secondary Education Division 80 - Office Of Educator Quality Chapter 850 - Professional Development.Code of State Regulations, published by the Office of Secretary of State.

- NAESP-National Elementary Association of School Principals Ulusal İlkokul Müdürleri Kurumu, 2003
- New Teacher Center. (2011). State Policy Review: Teacher Induction. California. www.newteachercenter.org | 831.600.2200
- Ohio Department Of Education. (2013). Beginning Principal Mentor Program.
- Ontario Leadership Strategy. (2010). Mentoring for Newly Appointed School Leaders, Requirements Manual,Version 3.San Diego Mentoring Program.
- Palankök, Y.N. (2004). Kariyer Yönetimi Araçları Olarak Mentorluk Ve Koçluk. Tc Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnsan Kaynakları Yönetimi Ve Kariyer Danışmanlığı Anabilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans Programı.
- Playko, M. A. (1991). Mentors for administrators: Support for the instructional leader. *Theory into Practice*, 30(2), 124-127.
- Priscall D.P. (2011). Guidelines for Induction Programs, Massachusetts Department of Education.
- Sezgin F., Koşar S., Er E. (2014). Okul Yöneticisi ve Öğretmen Yetiştirmede Mentorluk Sürecinin İncelenmesi.Eylül 2014 Cilt:22 No:3 Kastamonu Eğitim Dergisi 1337-1356.Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ANKARA
- Single, P.B., Muller, C.B. (1999). Elctronic mentoring: issues to advance research and practice. ERIC.İndirilme Tarihi: 18.04.2011.
- Smink, J.A. (1999). Training Guide for Mentors.National Dropout Prevention Center.
- Smith, J.A., (2007). ‘ essentials of Neaphtye Mentorship Relationship to Faculty shortage, *Journal of Nursing Education*, Cilt:46, Sayı:4. (Erişim: 21.03.2010)
- Spinelli, E. (2008). An existential approach to conflict: a revised version of the keynote lecture at the 14th annual European Mentoring and Coaching Council Conference, 11th October, 2007. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 1(2), 120-131.
- SREB (2005). Good Principals Aren’t Born— They’re Mentored: Are We Investing Enough to Get the School Leaders We Need?. *Learning-Centered Leadership Program*. Southern Regional Education Board 592 10th St. N.W. Atlanta, GA 30318 (404) 875-9211 www.sreb.org .
- Şimşek, H. (2002). “Türkiyede Eğitim Yöneticisi Yetiştirilemez”21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. ss.308-312,

- Tekışık, Hüseyin Hüsnu. "Milli Eğitimde Yönetici, Müfettiş Yetiştirme Sorunu ve Milleğitim Akademisi" *Çağdaş Eğitim*. Yıl: 29, Sayı 307. ss.1-8. Mart, 2004.
- The Mentoring Partnership. (2014). *İs ATRİEC Program, Mentor.Share.Connect. Sample Agenda*.
- The Wallace Foundation. (2012). *The Making of the Principal: Five Lessons in Leadership Training*.
- Thorndyke, L.E., Gusic, M.E., Milner, R.J. (2008). *Functional Mentoring: A Practical Approach With Multilevel Outcomes*. *Journal of Continuing Education In the Health Professions*, 28(3) 163 DOI: 10.1002/chp
- Trail, K. (2000). *Taking the Lead: The Role of the Principal in School Reform, Connections CSR*, Southwest Education Development Laboratory.
- Training Manual – National Mentoring Center. (2000). *Making and Supporting The Match. What is Your Matching Process?*, Free; <http://www.nwrel.org/mentoring/curriculum.html>
- UCSF,. (2007). *Mentor Development Program (MDP). Mentoring Checklist, Mentoring Toolkit*.
- Wallace, S. ve Gravells J. (2012). *Mentoring:”Mentoring Yourself: The Reflective Mentor”*.2008 SAGE Publications. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446278697.n7>
- Washoe County School District PPGS. (2010). *Principal/Assistant Principal Professional Growth System Handbook*.
- Weinberger, S. (2009). *Strengthening Native Community Commitment through Mentoring Guidebook*.Mentor Consulting Group. President Mentor Consulting Group.
- Whitmore, J., Kauffman, C., & David, S. A. (2016). *GROW grows up: from winning the game to pursuing transpersonal goals*. In *Beyond goals* (pp. 277-292). Routledge.
- Yirci, R., & Kocabas, I. (2010). *The importance of mentoring for school principals: A conceptual analysis*. *International Journal of educational leadership Preparation*, 2(5), 1-7.
- Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (2012). *Dünyada Mentorluk Uygulamaları*. Pegem Yayıncılık. Ankara.

BÖLÜM 11

OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİ VELİLERİNİN MÜZİK ETKİNLİKLERİNDEN BEKLENTİLERİ (TRABZON ÖRNEĞİ)

Doğancan ALTINDAŞ¹

Şefika TOPALAK²

1 Yüksek Lisans Öğrencisi. Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı. Akçaabat/Trabzon Türkiye. email: dogancanaltdas@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2367-4345>

2 Dr. Öğr. Üyesi. Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı. Akçaabat/Trabzon Türkiye. email: sefikat@trabzon.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8626-5194>

Giriş

Bir toplumun gelişmesi, çağın gerekliliklerini yakalayarak her yönden daha ileriye taşıyabilmesindeki en büyük etken hiç şüphesiz eğitimidir. En genel anlamıyla eğitimi, doğduğumuz andan itibaren belirli ve tasarlanmış amaçlar doğrultusunda, davranış oluşturma, geliştirme ve değiştirme süreci olarak tanımlayabiliriz (Şahin, 2006). Bu süreç formal ve informal eğitim olarak iki kategoride incelenebilir (Altunçekiç, 2021). Doğduğumuz andan başlayarak yaşantımızın her anında ve her alanında öğrendiğimiz tüm davranışlar informal eğitim olarak, planlı, programlı bir şekilde, bir okul ve sınıf ortamında, önceden planlanmış etkinlikler yoluyla, gerçekleştirilen eğitim ise formal eğitim olarak adlandırılmaktadır (Yeşilyurt, 2020). Formal eğitim yaşantısının süreçlerinin ilki olan okul öncesi eğitim, öğrencinin keşfeden, merak eden, öğrenmek ve düşünmek için güdülenmiş çocuğu, yönetmek, teşvik etmek ve geliştirmek gibi bir görevi üstlenmiştir (Senemoğlu 1994, s21).

Eğitim sürecinin problemsiz ilerlemesi ve nitelikli hale gelmesi, eğitim paydaşlarının uyumuna bağlıdır. Ülkenin eğitim açısından hedefleri ve politikalarından, öğretmenlerin niteliğine, programların uygulanması için gerekli fiziksel yapıya kadar birçok şey eğitim sürecini etkilemektedir (Karataş ve Çakan, 2018).

Ortaya çıktığı andan itibaren gelişmeler kaydederek günümüze kadar gelmiş olan müzik, bugün yemek yemek, su içmek, nefes alıp vermek kadar doğal bir ihtiyaç haline gelmiştir. Hatta bebeklerin doğmadan önce müzikleri algıladıkları ve işittikleri yapılan bazı çalışmalarda görülmüştür (Yıldız ve Nacaklı, 2016). Günümüzde artık anne karnındaki bir bebeğin bile sese ve müziğe tepki verdiğini biliyoruz. Yeni doğan bebekleri rahatlatmak ve uykuya geçirmek için de müzik bir araç olarak kullanılmaktadır. Müzik etkinlikleri, bilişsel, psikomotor, sosyal ve duygusal alandaki gelişmeleri destekleyen aynı zamanda müziksel açıdan gelişim süreçlerini olumlu yönde etkileyen çalışmalardır. Çalışmalar müziksel ayırt etme, ses dinleme, ritim, nefes çalışmaları, şarkı söyleme, enstrüman çalma, beden hareketleri ile dans, müzik eşliğinde öykü oluşturma gibi etkinliklerden oluşur (Millî Eğitim Bakanlığı, 2014, s. 46).

Çocuklar küçük yaştan itibaren sesin yönünü ve kaynağını bulma, duydukları sesi tekrar etme ve davranışlarını sese göre yönlendirebilme gibi özellikleri kazanabilirler. Çocukların çevreyi daha bilinçli ve dikkatli dinlemelerine, ayırt etme sürecinde kolayca tanımlamalarına yardımcı olan etkinliklerden biri de sesleri dinleme ve ayırt etme çalışmalarıdır (Sığırtmaç, 2005). Müzik eğitimi kapsamında yer alan işitsel algı eğitimi çocukların konuşmayı birçok kavram ve konuyu öğrenmesinde, vücudunu koordineli bir şekilde kullanmasında etkili olmaktadır. Aynı zamanda

işitsel algı eğitimi ile çocuk dikkatini bir konuya yoğunlaştırmakta, sesleri dinlemekte, tanımakta ve ayırt etmektedir, bu yüzden müzikte önemli bir yer tutmaktadır (Sığırtmaç, 2005).

Eğitimin her şeyden önce ailede başladığı bilinmektedir, aile eğitimin en önemli parçasını oluşturur. Okul öncesi dönemde çocuklar anne ve babayı kendilerine model olarak alırlar ve onları izleyerek davranış oluştururlar (Hamamcı ve Akyol, 2003). Okul öncesi eğitimde müziğin yerini anlayan ve önemini kavrayan, müzik türlerini ayırt edebilen ve tanıyan ebeveyn çocuğunda bulunan özel yetenekleri keşfederek gelişmesini sağlayabilecektir (Öztürk, 2007). Çocuğa ilk yaşlarında verilen eğitimin önemini vurgulayan Gazali; eğitimi “taş üzerinde nakış yapmaya” benzetir. Bu söylemden yola çıkıldığında velilere ve öğretmenlere büyük sorumluluk düştüğünü söyler (Tufan, 2006). Bir diğer deyişle okul öncesi velilerinin müzik dersi etkinliklerine ilişkin görüşleri, tutumları, okul öncesi eğitimden başlayarak tüm kademelerdeki öğrenim yaşamındaki başarısını etkileyebilir. Bu bağlamda okul öncesi Velilerinin müzik etkinliklerine ilişkin görüşlerin belirlenmesi önem kazanmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönemi velilerinin müzik etkinliklerine yönelik görüşlerinin ve beklentilerinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışmanın bu yönüyle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı:

Yapılacak olan araştırmanın amacı okul öncesi öğrenci velilerinin müzik etkinliklerinden beklentilerini tespit etmek amacıyla yapılacaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışma grubunu oluşturan velilerin;

- 1) Demografik dağılımları
- 2) Okul öncesi velilerinin müzik etkinlikleri hakkındaki genel görüşleri
- 3) Okul öncesi velilerinin müzik etkinliklerinden beklentileri

Sorularına cevaplar aranacaktır.

Araştırma çocuğun ilk eğitim aldığı yer olan ailenin müzik etkinliklerine yönelik beklentileri çocuklarında müzik etkinliklerine olan tutum, başarı ve performanslarını etkileyeceğinden ailenin okul öncesi dönemi müzik etkinliklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi yönünden önem taşımaktadır. Literatürde okul öncesi dönemi müzik etkinliklerine yönelik öğrenci velilerinin görüşlerinin belirlendiği herhangi bir çalışmanın bulunmaması araştırmanın özgün değerini oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yönteminin desenlerinden biri olan durum tespiti çalışması prensipleri ile yürütülmüştür. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve belge analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlediği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.45).

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi konularına yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun seçiminde kolayda örneklem yöntemi esas alınmış ve 2021-2022 eğitim öğretim yılı içinde çocuğu okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören, araştırmaya katılmaya gönüllü olan 10 öğrenci velisi ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun demografik verilerine ilişkin bulgular aşağıda görülmektedir.

Tablo 1 Cinsiyet

Cinsiyet	Katılımcı
Kadın	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10
Erkek	K8
Toplam	10

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğu kadın katılımcılardan oluşmaktadır (N=9). Yalnızca bir katılımcı erkektir.

Tablo 2 Meslek

Meslek	Katılımcı
Öğretmen	K1, K4, K6, K7, K8, K10
Halkla ilişkiler uzmanı	K2
Müdür	K3
Hemşire	K5
Ev hanımı	K9

Çalışmaya katılan velilerin mesleki dağılımları tablo’2 de görülmektedir. Buna göre çalışma grubunda en çok öğretmen olan veliler bulunmaktadır. Altı veli öğretmen, bir veli halkla ilişkiler uzmanı, bir veli müdür, bir veli hemşire ve bir veli de ev hanımıdır.

Tablo 3 Eğitim durumu

Eğitim durumu	Katılımcı
Lisans	K1, K2, K4, K6, K7, K10
Yüksek lisans	K3, K8
Lise	K5, K9

Tablo 3'te katılımcıların eğitim durumları görülmektedir. Tablo verilerine göre iki katılımcı yüksek lisans mezunu, altı katılımcı lisans ve iki katılımcı ise lise mezunudur.

Tablo 4 Enstrüman çalma durumu

Enstrüman çalma durumu	Katılımcı
Hayır	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10
Evet	K8

Tablo 4, araştırma katılan katılımcıların enstrüman çalma durumlarını göstermektedir, verilere göre katılımcılardan bir tanesi enstrüman çaldığı ve dokuz katılımcının enstrüman çalmadığı görülmektedir.

Tablo 5 Ailede enstrüman çalma durumu

Ailede enstrüman çalma durumları	Enstrüman	Katılımcı
Kardeş	Gitar, Keman, Bağlama, Pişano	K6, K7, K9
Kuzen	Yan flüt, Pişano	K5
Eş	Bateri, Gitar	K2

Tablo 5'te görüldüğü üzere araştırmanın katılımcılarının ailede enstrüman çalma durumları verilmiştir, buna göre beş katılımcının ailesinde enstrüman çalma durumu görülmüştür, aile içinde farklılık gösteren kişiler, bateri, gitar, yan flüt, pişano, bağlama ve gitar çalmaktadır.

Tablo 6 Dinlenen müzik türleri

Dinlenen müzik türü	Katılımcı
Güncel pop	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10
Türk halk müziği	K3, K4, K8, K9
Türk sanat müziği	K3, K4, K6,
Arabesk	K3, K7,
Yabancı	K3, K2
Klasik	K8

Tablo 6’da dinlenen müzik türlerine göre katılımcılar görülmektedir. Dinlenen müzik türü

Güncel pop temasında yoğunluk göstermektedir. K3 katılımcısı farklı müzik türlerini dinlediğini dile getirmiş bunlar Türk Halk Müziği, Türk Sanat Müziği, Arabesk, Yabancı müzik şeklinde sıralanmıştır.

Veri Toplama araçları

Danışman öğretim üyesi rehberliğinde, araştırmacı tarafından, literatür taraması sonucunda hazırlanarak, 3 uzman görüşüne gönderilen ve 13 sorudan oluşan “görüşme soruları formu” uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda düzenlenmiş ve gelen uzman önerileri ile 10 soruluk son haline getirilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış soruların yer aldığı görüşmeler yüz yüze veya telefon görüşmesi ile yapılarak kayıt altına alınmış ve konuya ilişkin ham veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmış. Elde edilen sonuç ve bulgular katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde öncelikle görüşme kayıtları bilgisayar ortamında yazılı metne dönüştürülmüş ve her bir katılımcı metnine sayı verilmiştir. Daha sonra tüm görüşmeler ayrıntılı bir şekilde birkaç kez okunmuştur. Bunun nedeni Yıldırım ve Şimşek (2013)’e göre nitel bir çalışmanın güvenilirliği araştırmanın mümkün olan en detaylı şekilde okuyuculara aktarılması ile mümkündür. Daha sonra her bir soruya verilen cevaplar ilgili sorunun altına sıralanmış ve kavramsal olarak tema ve alt temalara ayrılarak tatlılaştırılmıştır. Her bir tablonun altına görüşme dökümlerinde yer alan ham veriler ile desteklenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde görüşme dökümlerinin içerik analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılar K harfi ile gösterilmiştir.

Tablo 7 Katılımcıların çocuklarına özel müzik dersi aldırma durumları

Özel müzik dersi	Katılımcı
Hayır	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10
Evet	K8

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların çocuklarına özel müzik dersi aldırma durumlarını gösteren veriler tablo 7’de görülmektedir. Tablo

verilerine göre yalnızca bir katılımcı çocuğuna özel müzik dersi aldırılmaktadır.

Özel ders aldırmadığını belirten katılımcılar genel olarak enstrümana ilgi duyduklarını belirtmişler ancak henüz ders boyutuna geçmemişlerdir ve ileride bu konuyu değerlendirmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu yorumlara örnek olarak K3 “-şuan 3 yaşında oğlum var küçük ama bende ileride bir enstrüman çalmasını çok istiyorum onun tercihinine göre piyano yan flütü çok seviyor, bu anlamda araştırma yapıp desteklemek istiyorum”; K10 “Çocuğuma müzik dersi aldırmadım ama aldırılmayı düşünüyorum, çocuğumun müzik alanına yönelmesini çok fazla istiyorum, tabi bu ilgisi doğrultusunda olacaktır, çocuğumun müzik öğretmeni ile konuşup bu yönde yönlendirme yapmayı düşünüyorum”; K6 “şu ana kadar aldırmadım, aldırılmak istiyorum gitarı çok seviyor müzik kulağının da iyi olduğunu düşünüyorum notaları çok güzel çıkartıyor” şeklinde ifade etmiştir.

K8 “-meslektaşlarımdan bu konuda yardım istedim özel olarak ilgilendiler. Piyano ve bir miktar keman çalmaya başladı yeni keman aldık yay çekmeyi öğreniyor” demiştir.

Tablo 8 Müzik eğitimini gerekliliğine ilişkin görüşlerin dağılımları

Tema	Alt tema	İfade eden katılımcılar
Müzik eğitiminin desteklediği alanlar	Bilişsel alan	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K10
	Duyuşsal alan	K10
	Devinişsel alan	K1, K2, K6, K7, K10
Psikolojik alan		K2, K3, K4, K7, K8, K9, K10

Tablo 8 verilerinde katılımcıların müzik eğitiminin desteklediği alanlar, psikolojik alan teması ve müzik eğitiminin desteklediği alanlar temasının alt temasını ise bilişsel alan, duyuşsal alan ve devinişsel alt temaları görülmektedir.

İlk alt tema olan bilişsel alanı K1, K2, K3, K5, K6, K7, K10 katılımcıları yorumlarıyla desteklemiştir. Katılımcılardan K2'nin yorumu şu şekildedir “gereklidir hem çocukların gelişimsel hem de ruhsal alanda etkili olduğunu düşünüyorum büyürken bile çocuklar kullandığımız en etkili yönlerden biri aslında çocuklara müzik dinletmek”; K3” tabi ki gereklidir müzik ruhun gıdasıdır kesilmesi her anlamda hayatımızın içindedir bizde çocuklarımız ile tüm eğitim alanlarında müziği bütün farklı alanlarda geliştirerek eğitim programlarımızın içine koyuyoruz” şeklinde ifade etmiştir.

İkinci alt tema olan duyuşsal alan alt temasını K10 yorumlarıyla desteklemiştir. K10“çocukların gelişimlerini beyinsel, dilsel, zekâ gelişimlerini etkilediğini düşünüyorum kesinlikle olması lazım, bu yüzden müzik derslerinin tabii ki de olmalı yani destekliyorum” demmiştir.

Üçüncü alt tema olan devinişsel alan desteklediğini ifade eden katılımcı görüşlerinden K2” göz, el, ayak koordinasyonunda bile bir etkisi olduğuna inanıyorum, motor becerileri üzerinde”; K6” O yaşlarda çocukların motor gelişimi için bence çok etkili oluyor, bağlama çalması gitar çalması ya da piyano çalmasını zaten apayrı bir şey oluyor zihinsel gelişimi için de çok önemli”; K7”müzikle beraber oyunla müziği karıştırıp çocuklara sunuyorlar hem duyuşsal hem psikomotor için ritim çubuklarıyla ritim tutması gibi, kulak gelişimine etkisi olması yani bir çok alanda kesinlikle okul öncesi o yaştaki çocuklar için gerekli katkısı var”;K10”benim için önemli şey çocukların koordinasyon hem dinlenme olsun hem el becerileri olsun geliştirdiğini düşündüğüm için” yorumları görülmektedir.

İkinci tema olan psikolojik alan ile ilgili yorum belirten katılımcılar K2, K3, K4, K7, K8, K9, K10 dur. Bu temayı oluşturan görüşlere ilişkin örnekler K2”gereklidir hem çocukların gelişimsel hemde ruhsal alanda etkili olduğunu düşünüyorum büyürken bile çocuklar kullandığımız en etkili yönlerden biri aslında çocuklara müzik dinletmek”; K3”tabiki gereklidir müzik ruhun gıdasıdır kesilmesi her anlamda hayatımızın içindedir bizde çocuklarımız ile beraber tüm eğitim alanlarında müziği bütün farklı alanlarda geliştirerek eğitim programlarımızın içine koyuyoruz”; K4” ruhsal gelişimleri açısından kesinlikle olması gerektiğini düşünüyorum onları rahatlatıyor kendilerini geliştirmelerini sağlıyor o yüzden gerekli buluyorum”; K9” bizim okuldaki müzik dersinde genelde öğrencilerin enerjisine ve moralinin bozuk olduğu zamanlarda enerjilerini yükseltecek şekilde derslerini veriyor, eğitimleri veriyor bu çocukların ruh sağlıklarını ve sakinleşmeleri için terapilerde falan da kullanılıyor zaten çok iyi geldiğini düşünüyorum” olarak verilebilir.

Tablo 9 Velilerin müzik etkinliklerinden beklentilerine ilişkin görüşlerinin dağılımları

Tema	Alt tema	İfade eden katılımcılar
Müzik etkinliklerinden beklentiler	Yaş grubuna/yaş seviyesine uygunluk	K1, K5, K9, K10
	Eğitsel Oyunlarla hazırlanmış içerikler	K1, K4, K5
	Psikomotor becerileri geliştirme	K2, K10
	Bireysel eğitim	K7, K9
	Enstrüman eğitimi	K7, K10
	Ritim ağırlıklı eğitim	K2, K6
	Çocukların ilgi alanlarına göre	K2
	Müzik atölyesinde etkinliklerin yapılması	K3

Tablo 9’da velilerin müzik etkinliklerinden beklentilerine ilişkin görüşlerinin dağılımları görülmektedir. Temaya ilişkin alt temalardan ilki olan yaş grubuna uygunluk alt temasını beş farklı görüş oluşturmaktadır. Bu görüşlerden yaş grubuna ve yaş seviyesine uygunluk birçok katılımcının üzerinde durduğu bir noktadır. Katılımcılardan K1 bu konu ile ilgili “öncelikle çocukların yaş grubuna göre belirlenmesi gerekiyor daha çok oyunsal içerikli dersler olmalı, çocuğa hitap ettiği sürece her türlü verilebilir”; “seçilen şarkıların çocukların sesine uygun olması gerektiğini düşünüyorum, mesela herkese farklı şarkı söylenmediğini her çocuğa aynı şarkı öğretiliyor, çocuktan çocuğa farklı şarkı öğretildiğine daha önce denk gelmedim böyle bir şey olabilir” şeklinde ifade etmiştir.

İkinci alt temada katılımcılar müzik derslerini eğitsel oyun şeklinde yapılması gerektiği ifade edilmiştir. K4 “tabii ki daha çok oyun olması gerekiyor çünkü onlar oyun çocukları o yüzden alttan teori bilgileri verirsiniz onlara, daha çok oyun ağırlıklı olması gerekiyor” şeklinde ifade etmiştir.

Müzik etkinliklerinden veli beklentileri temasının alt temalarından biri olan psikomotor becerilerin gelişimi K2, K10 tarafından söylenmiştir. K2 konuyla ilgili “yaşla ilerleyen ama göz, el, ayak koordinasyonunda bile bir etkisi olduğuna inanıyorum, motor becerileri üzerinde” şeklinde yorumlamıştır. Bir diğer alt tema olan müzik atölyesinde etkinliklerin yapılması alt temasında K3 “eğitim her yerde başlar, tuvalette bile eğitim başlar, müzikte aynı şekilde sadece sınıfta ya da atölyede değil her alanda, şu an müzik derslerimiz atölye şeklinde yapıyoruz sınıflarında çıkarak atölye şeklinde geliyorlar farklı ortam ilgilerini çekiyor” şeklinde yorumlamıştır.

Bireysel eğitim ve Enstrüman eğitimi alt temasında görüş bildiren katılımcılar K7, K9 ve K10’dur. K7” tabi sınıflar kalabalık olduğu için ya da 5-10 kişiden fazla öğrenci olduğu için bu çok mümkün olmayabilir zaman zaman ama hani biraz daha birebir örnek bir etkinlik formatında olsa diye düşündüğüm oluyor mesela”.

Sekizinci alt tema olan ritim ağırlıklı eğitim görüşünü belirten K2, K6, K9’ dan K2” ritim duygusu varsa bunun geliştirilmesi ve ritim ile bağdaştırılacak farklı şeylerin olabilmesi”; K6” çocuğun ritim duygusunu fark etsin ve fark Edip bizi yönlendirsin” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 10 Velilerin mevcut müzik etkinliklerine ilişkin görüşlerinin dağılımları

Tema	Alt tema	İfade eden katılımcılar
Olumsuz görüşler	Müzik etkinliklerine yer verilmemesi	K5, K6, K8
	Sadece eğlence amaçlı kullanılması	K4, K7, K5
	Müzik dersine önem verilmemesi	K4, K8
	Enstrüman yetersizliği	K7
Olumlu görüşler	Derse karşı ilgisinin gelişmesi	K1, K2, K3
	Öğrencideki Müzikal farkındalığının gelişmesi	K1, K2
	Gelişim ihtiyaçlarına uygun	K9
	Yabancı dil farkındalığı geliştirme	K10

Tablo 10’da velilerin mevcut müzik derslerine ilişkin görüşleri yer almaktadır, görüşler olumlu ve olumsuz görüşler olarak temalara ayrılmış ardından olumlu görüşler için dört alt tema olumsuz görüşler için dört alt tema oluşturulmuştur.

Olumsuz tema altında olan alt temalardan ilki müzik etkinliklerine yer verilmemesi görüşünü ifade eden üç katılımcı vardır, bunlardan K5 “şu anda devlet ana okuluna gittiği için özel bir müzik dersleri yok kendi aralarında etkinlik olarak şarkılar söylüyorlar çocuk şarkıları oyunlarla birlikte”; K6 “şu anda gittiği okulda özel olarak bir herhangi bir eğitim verilmiyor verilse iyi olurdu”; K8 “kültür sanat dersleri tamamını süspan-siyon da dersler olarak görüyorlar” şeklinde ifade etmiştir.

Müzik derslerini sadece eğlence amaçlı kullanılması alt temasında görüş bildirenlerden K4’ değil sadece zaman geçirmek gibi onların uyguladıkları yöntem geliştirilebilmeli tabii ki, ders adı altında müzik dersi olmalı, daha çok eğlence şeklinde, müzik dersi olmalı yoksa evet bugün bizim eğlencemiz hadi bunu yaptık geç bu olmaması lazım”; K7” ses ayırımı yapamıyorlar, daha çok müzik eğitimi onlar için dans oyun hobi gibi geliyor, hani bundan ötürü daha geliştirilmesi lazım, çocuklar açısından daha iyi bir ortam sağlanmasını tabii ki de isterdim” şeklinde ifade etmişlerdir.

Diğer bir alt tema olan müzik dersine yeterince önem verilmemesi görüşü hakkında K8 “müzik dersi ya ders saati yetersiz müzik dersinin amacına ulaşması, kazanımlarının amacına ulaşması zaten beklenemez, şu an ülkemizde müzik dersi var mı var ama yetersiz” şeklinde yorumlamıştır.

Son alt temamız olan Enstrüman yetersizliği ile ilgili K7 “bizim okul devlet okulu olduğu için enstrüman açısından yetersiz o yüzden çocuklar enstrümanları güzelce tanımıyorlar, görmüyorlar vakit geçirmiyorlar, ses ayırımı yapamıyorlar, daha çok müzik eğitimi onlar için dans oyun hobi gibi geliyor” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencideki Müzikal farkındalığının gelişmesi alt temasında K1” bundan önce bir ilgisi olduğunu bilmiyordum ama mesela enstrümanlara ilgisi olduğunu görüyorum dışarda gezdiğimizde bir şey gördüğümüzde anne bak bu gitar bu ne yapar ne eder bunu açıklamasını bize yapıyor” ; K2 müzikal farkındalığın ve derse karşı ilginin gelişmesi ile ilgili “keyif aldığına inanıyorum eve de taşıyor, ilgisinin oluştuğuna inanıyorum, keyifli gidiyor” şeklinde ifade etmiştir.

Bir diğer alt tema olan yabancı dil farkındalığının gelişmesi ile ilgili olan görüşte K10” ve en önemlisi de şu mesela farklı dillerin müziklerinde dinliyor bizim öğretmenimiz, farklı dillerin varlığını öğrenmiş oluyorlar şu an beklediğim düzeyde her şeyden gayet memnunum” şeklinde ifade etmiştir.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğrenci velilerinin müzik etkinliklerinden beklentilerine ilişkin görüşlerinin neler olduğunu tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çocuğun ilk eğitimi evde ailesi ile başlar. Ailenin ilgi ve önem gösterdiği alanlar ve konular doğal olarak yetiştirdikleri çocukları da etkiler. Bu bağlamda ailenin müzik etkinliklerine yönelik düşünceleri önemlidir. Kılıç ve Yüksel (2021) yaptıkları çalışmalar sonucunda çocuğu ile ilgilenen ve destekleyen ailelerin, çocukların okul başarısı üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Demografik veriler dikkate alındığında, Katılımcıların dokuzu kadın biri erkektir. Velilerin büyük kısmı öğretmendir. Eğitim durumları yönünden en fazla lisans mezunu veli çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların büyük bölümü enstrüman çalamamaktadır. Veliler en çok güncel pop müzik dinlemektedir.

Çalışmaya katılan katılımcıların çocuklarına enstrüman dersi aldırma durumları dikkate alındığında velilerin büyük bir çoğunluğunun özel müzik dersi aldırma düşüncesinin olduğu ancak çocuklarının enstrüman eğitimi gibi eğitimler için yaşının henüz küçük olduğunu düşünme ya da çocuğunun ilgisinin olup olmadığından emin olma gibi nedenlerden dolayı henüz müzik dersi aldırılmayı erteledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların tamamının okul öncesi müzik eğitimini gerekli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu bulgu, Algan, Özkut ve Kaya’nın 2012’de yapmış oldukları çalışmanın bulgusu ile farklılık göstermektedir. Araştırmacılar “Okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların annelerinin müzik eğitimine bakış açısı” başlıklı çalışmalarında, katılımcılarının müzik etkinliklerini diğer etkinlikler kadar önemli bulmadıkları sonucunu vurgulamışlardır. Ancak bununla birlikte aynı çalışmada ebeveynlerin öğrenim düzeyi orta ve üzeri eğitim düzeyine çıktığında müzik etkinliklerine karşı daha olumlu yaklaşımlar bu-

lunduğu da tespit edilmiştir. Bizim araştırmamızın çalışma grubundaki velilerin öğrenim durumları lise ve üzeri eğitimi velilerden oluştuğu için aradaki farkın bundan kaynaklandığı düşünülebilir.

Müzik eğitimi hiç şüphesiz ocuk eğitiminde erken çocuklukta itibaren önemli bir eğitim alanıdır ve çocukların eğitiminde olumlu yönde büyük katkılar sunar.

Çalışmamızın sonuçlarında katılımcıların genel olarak müzik derslerine olumlu yaklaşıkları görülmüştür. Literatürde tespit edilen alımlar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Gülsoy ve Bulut, 2016; Algan, zkut ve Kaya, 2012;Topaç, 2008).

Katılımcıların büyük çoğunluğunun müzik eğitiminin çocuklarını psikolojik yönden desteklediğini düşündükleri tespit edilmiştir. Katılımcıların Okul öncesinde müzik eğitiminin gerekliliğine ilişkin yorumlarının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanları kapsadığı belirlenmiştir. Benzer bulgu Gülsoy ve Bulut (2016)'nın çalışmasında da görülmektedir.

1999'da yayımlanan College-Bound Senrors Ulusal Raporunda "müzik eğitimi alan öğrencilerin matematikte ve edebiyatta müzik eğitimi almayanlara oranla daha başarılı oldukları saptanmıştır" (Akt Topaç,2008 s.86).

Araştırmanın alışma grubunu oluşturan katılımcılar müzik etkinliklerinden beklentilerinin yaş grubuna/yaş seviyesine uygunluk, eğitsel oyunlarla hazırlanmış içerikler, psikomotor becerileri geliştirme, bireysel eğitim, enstrüman eğitimi, ritim ağırlıklı eğitim, çocukların ilgi alanlarına göre müzik eğitimi, müzik atolyesinde etkinliklerin yapılması olarak tespit edilmiştir. Algan, zkurt, Kaya 2012'de yaptıkları çalışmalarında velilerin çocukların enstrüman çalmasını beklentisinde oldukları sonucu çalışmamız sonucu ile örtüşmektedir.

Katılımcıların mevcut müzik derslerine ilişkin görüşleri incelendiğinde olumsuz görüşlerinin olumlu görüşlerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Çalışma verilerinde velilerin müzik derslerine ilişkin genel olarak olumlu düşünmesine karşın çocuklarının mevcut müzik derslerine yönelik olumsuz görüşleri bulunması eğitime devam ettikleri okullardaki farklı fiziki ve uygulama koşullarından kaynaklanıyor olabilir. ocuklarının devam ettiği okullarda, müzik eğitimine yer verilmemesi, sadece eğlence amaçlı kullanılıyor olması, müzik dersine önem verilmemesi ve derslerin yürütülmesi için enstrümanların yetersizliği yönünde görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Bu durum okul öncesi ğretmenlerinin müzik eğitimi ile ilgili eksikleri olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim Topaç, 2008 Okul ncesi ğretmenlerinin kendi eğitimleri sürecinde aldıkları müzik eğitiminin yeterli olmadığını belirtmektedir.

Katılımcıların mzık etkinliklerine ilişkin olumlu görüşleri çocuklarının derse karşı ilgisinin, müzikal farkındalığının gelişmesini sağladığıını, gelişim ihtiyaçlarına uygun bulduğu ve yabancı dil farkındalığı geliştirdiğini düşündüğü tespit edilmiştir.

Yapılmış olan bu araştırma nitel bir araştırmadır. Bu bağlamda çalışma grubuna katılan katılımcı sınırlıdır, araştırmanın farklı illerde ve daha geniş ölçekli yapılması, okul öncesi kurumlarda aileleri mzık etkinlikleri konusunda bilinçlendirme çalışmaları ve aile katılımlı etkinliklerin düzenlenmesi, ğretmen yetiştiren kurumlarda özellikle okul öncesi eğitim programlarındaki ğretmen adaylarının mzık yetkinliklerini geliştirmek amacıyla ders içerikleri düzenlenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

1. Algan, G., Özkut, B., Kaya, S.Ö. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların annelerinin müzik eğitime bakış açısı. Selçuk üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi 27, 21-31.
2. Altunçekiç, A. (2021). Uzaktan Eğitim: Öğrenci, Öğretmen, Teknoloji, Kurum ve Pedagoji. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 22 (1) , 417-443 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/60452/881870>
3. Erşan, Ş. 2019. Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan ve öğretmenlerden beklentilerinin incelenmesi. Sinop üniversitesi Sosyal bilimler dergisi, 3(2:161-178).
4. Gülsoy, Y., Bulut, D. (2016). Ortaokul müzik dersine yönelik veli görüşleri (Niğde ili örneği). Journal of human sciences 13(3:4944-4958).
5. Hamamcı, Z. ve Akyol, A.K. (2003). Çocuklarda empati gelişimi ve bilişsel gelişimin incelenmesi. Kültürlerin buluşması: erken çocukluk gelişimi ve eğitime yansımaları. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı, Kuşadası/Türkiye
6. Karataş, K., & Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Eğitim-Öğretim Sorunları: Bismil İlçesi Örneği. *İlköğretim Online*, 17(2).
7. Kılıç, H. İ., & Gündüz, Y. (2021). Veli Tutumlarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 313-327.
8. MEB. (2014). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Vize Yayıncılık.
9. Öztürk, A. (2008). Okulöncesinde müzik eğitimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
10. Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*
11. Sığırtmaç, A. (2005). Okul öncesi dönemde müzik eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9).
12. Şahin, A., E. (2006). *Eğitim bilimine giriş* (edt. Sönmez). Anı yayıncılık, Ankara. Syl-24.10(10).
13. Topaç, N. (2008). “Okulöncesi Öğretmenlerinin ve Okulöncesi Dönem Çocuklarının Ebeveynlerinin Müzik Eğitimi Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi”. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
14. Tufan, S. (2006). “Okulöncesi Müzik Öğretmenin Profili”. VI. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kongre Kitabı, Cilt:2, 185-192, Denizli.
15. Yeşilyurt, E. (2020). Eğitim sosyal ve beşeri bilimlerine multidisipliner bakış (editör: etem yeşilyurt). Güven yayınları, istanbul.
16. Yıldız, G., & Nacakcı, Z. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının müziksel gelişim özellikleri: bir literatür derlemesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 38-45.
17. Yıldırım A., Şimşek H. (2013) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık. Ankara

BÖLÜM 12

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİMİ İÇİN İLİŞKİSEL KAVRAMSAL DEĞİŞİM YÖNTEMİ: ORTAK BİLGİ İNŞA MODELİ (OBİM)

Osman Nafiz KAYA¹

Zehra KAYA²

1 Prof. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Uşak, Türkiye. ORCID ID:0000-0002-7736-2179, osmannafiz.kaya@usak.edu.tr

2 Dr. Öğr. Üyesi., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Uşak, Türkiye. ORCID ID: 0000-0001-6756-8934, zehra.kaya@usak.edu.tr

Giriş

Öğrenmenin yaşantılar ve deneyimler sonucunda bireyin davranışlarında meydana gelen kalıcı ve gözlenebilir değişimler olarak tanımlanmasında beri, davranışta meydana gelen bu değişikliğin nasıl bir süreç sonunda bireyde öğrenme olarak gerçekleştiği tarih boyunca psikologlar (John B. Watson, Ivan Pavlov, John Locke, Howard Gardner), nörologlar (Donald Olding Hebb) ve eğitimciler (David A. Kolb) tarafından sürekli araştırılmış ve bireyde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışan farklı öğrenme kuramları ortaya atılmıştır. Genel anlamda, her öğrenme kuramı açıklanabilir genel bağımsız ilkelere dayanır ve bu ilkelere bağlı kalarak öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışır. Öğrenmenin nasıl meydana geldiğini açıklamaya çalışan çok fazla kuram olmasına karşın temelde iki yaklaşım mevcuttur. Bunlardan birincisi davranışçı kuramdır ki, davranışçı kuramcılar öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında kurulan bağ sonucu gerçekleştiğini, insan zihninin doğuştan boş olduğunu ve her şeyin sonradan öğrenildiğini savunur (Açıkgöz, 2004; Demirel, 2004). Diğeri ise davranışçı kuramın bireysel farklılıkları açıklamada yetersiz kalması sonucunda, 20. Yüzyılın başlarında ortaya atılan bilişsel öğrenme kuramıdır. Bu kurama göre; doğrudan gözlenemeyen bilişsel süreçler öğrenmeyi etkilemektedir. Bilişsel öğrenme kuramında öğrenme, kişinin zihninde meydana gelir ve dışa yansıma şeklinde davranışa dönüşür. Bilişsel kuramcılar daha çok anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramlar üzerinde durur ve öğrenmenin zihinsel sonuçlarıyla ilgilendirir (Demirel, 2004; Özden, 2003).

Öğrenmenin nasıl meydana geldiği ve bu sürece etki eden faktörler ile ilgili en önemli kuramcılar Jean Piaget, Jerome Bruner, Robert Gagné ve David Ausubel'dir. Jean Piaget (1973) öğrenmeyi zihinsel gelişim kuramına dayalı olarak yaşa bağlı bir süreç içerisinde açıklar. “Kavram öğretimi” ve “buluş yoluyla öğretim” dayalı olan Jerome Bruner'in öğrenme kuramına göre, öğretim sürecinde kavramın adı, tanımı, özellikleri ve kavramla ilgili örneklerin verilmesi gibi bazı adımlar izlenmelidir (Collette & Chiappetta, 1989; Çepni, Ayas, Johnson & Turgut, 1997; Yaşar, 1998). David Ausubel ise öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörün öğrencinin mevcut bilgi birikimi olduğu üzerinde durmuş, bu ön kavramların mutlaka belirlenmesi ve öğretimin ortaya çıkarılan ön kavramlar dikkate alınarak yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bilginin nasıl inşa edildiğini ve ön kavramların bu süreçteki önemini vurgulayan bu temel kuramlar, 1990'lı yıllara kadar özellikle fen eğitimcilerini; öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin birçok fen kavramını nasıl anladıklarını belirlemeye itmiştir. Bu dönem içerisinde 8000'in üzerinde yapılan araştırmanın genel sonucu, fen kavramlarının istenilen düzeyde anlamlı ve kalıcı olarak öğrenilemediğidir (Duit, 2009). Bu sonuca bağlı olarak, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran ve hedeflenen kazanıma ulaşmak için izlenmesi gereken farklı öğretim stratejileri tanımlanmıştır. Ausubel'in “anamlı

öğrenme” (meaningfull learning) kuramına dayandırdığı “sunuş yoluyla öğrenme stratejisi”, Bruner’in 1960’lı yılların başından günümüze değin dünyanın pek çok ülkesinde uygulanan “Buluş yoluyla öğretim stratejisi” ve Dewey’in “Araştırma-sorgulama yoluyla öğretim stratejisi” tanımlanan en önemli öğretim stratejileridir. Bu noktada akla gelen en önemli soru fen eğitiminin temel taşlarını oluşturan bu farklı öğretim stratejilerinin benimsendiği temel bir yaklaşımın olup olmadığıdır. Son yıllarda Piaget, Kuhn ve Vygotsky’den etkilenecek şekilde şekillenen, öğrenmenin bireyin zihninde gerçekleşen aktif bir süreç sonucunda meydana geldiğini açıklayan yapılandırmacı yaklaşım (Constructivist approach- constructivism) bu sorunun cevabı olabilir mi? Yapılandırmacı yaklaşımın, Kant’ın, “Birey bilgiyi pasif olarak değil, etkin olarak alır, önceki bilgisiyle karşılaştırır ve yorumlar (Glaserfeld, 1998)” söylemine dayanmasından yola çıkılırsa, bu soruya “Evet” cevabı vermek mümkündür. Zira yukarıda tanımlanan tüm kuramlar bilginin bireyin zihninde inşa edildiğini ve ön kavramların bu süreçteki önemini vurgulamaktadır. Bu bakış açısıyla araştırmacılar son 30-40 yıl içerisinde fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği birçok öğretimsel yöntem ve teknik geliştirmiştir. Örneğin, fen kavramlarının öğretimi için etkin bir yöntem olduğu birçok araştırmada belirlenen “Öğrenme Döngüsü Yöntemi” 1967’de Karplus ve Thier tarafından ortaya atılmış ve ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri’nde Fen Programlarını İyileştirme Çalışmasında (Science Curriculum Improvement Study -SCIS) kullanılmıştır. Ülkemizde de 2005 yılında fen bilgisi, matematik, sosyal bilgiler gibi birçok dersin öğretim programı, yapılandırmacılığın temel alındığı bir bakış açısıyla köklü bir değişikliğe uğramış, fen bilgisi dersi öğretim programında ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan öğretmen klavuz kitaplarında Bybee’nin 1997’de geliştirdiği öğrenme döngüsü temelli “5E öğrenme döngüsü modeli” benimsenmiştir. 2003 yılında Eisenkraft, mevcut modellerin yeni bilgiler, farklı anlayışlar ve algılamalar sonrasında güncellenmesi veya kısmen değiştirilmesi gerekliliğine vurgu yapmış ve Bybee’nin 5E öğrenme döngüsü modelindeki “merak uyandırma” aşamasını “ön bilgileri belirleme ve merak uyandırma”, “genişletme ve değerlendirme” aşamalarını ise “ayrıntılılandırma, değerlendirme ve genişletme” aşamaları şeklinde tanımlayarak “7E öğrenme döngüsü” modeli adı altında yeniden tanımlamıştır. Her ne kadar farklı basamakları ve yönergeleri olsa da tüm bu öğretim yöntem, model ve tekniklerinde ana hedef, *kavramsal değişim süreci* olarak görülen fen öğreniminin, daha anlamlı ve kalıcı olabilmesini sağlamaktır.

Kavramsal Değişim

İnsanlar doğuştan itibaren yaşadıkları çevre ile yaptıkları etkileşimler sonucunda (Örneğin, oyun oynarken, birbirleriyle veya yetişkinlerle konuşurken) veya doğrudan bir olayı gözlemlerken elde ettikleri verileri

yorumlayarak bir taraftan kavramları öğrenir, diğer taraftan kavramların adlarını zihinlerine sözcük olarak yerleştirirler (Ayas, 2006). Bu öğrenmeler zihinde kurulan ilişkiler sonucunda yeni öğrenmelere dönüşüp anlam kazanır. Bu süreç bazen yeni bir bilgi üretimine bazen de var olan bilginin farklı bir şekilde yorumlanmasına yol açarak hayat boyu sürer (Ayas, 2006). Oysaki yaşanmış sınırlı sayıda gözlem ve deneyimden bazen aşırı genellemelere gidilerek edinilen bu ön bilgiler, çoğu zaman bilimsel olarak kabul görmüş düşüncelerle uyuşmadığı gibi, arzu edilen bilimsel bilgiyi inşa etmenin de önündeki en büyük engeldir (diSessa, 2002). Alan yazında çoğu zaman “değişime dirençli” veya “değiştirilmesi zor” olarak tanımlanan ve hemen hemen her sınıf seviyesindeki öğrencide ve her fen kavramına ilişkin oluşabilecek “kavram yanılgısı” olarak tanımlanan bu alternatif kavramların, belirlenmesi veya ortaya çıkarılması ve sonuçta kavrama ait bilimsel bilginin öğrenciye kazandırılması süreci, “kavramsal değişim” olarak adlandırılmaktadır (Duit & Treagust, 1998). Son 30 yıldan beri araştırmacılar fen öğreniminin daha anlamlı ve kalıcı olması amacıyla bireydeki kavramsal değişim sürecinin doğasını açıklamaya çalışan teoriler ortaya koymuşlardır (Duit & Treagust, 2003). Fen eğitimi alanında en çok bilinen kavramsal değişim teorileri; Posner, Strike, Hewson ve Gertzog (1982), Hewson ve Hewson (1988), Strike ve Posner (1985, 1992), Pintrich, Marx ve Boyle (1993), Chi ve Roscoe (2002) ve diSessa (2002) tarafından geliştirilmiştir.

Posner, Strike, Hewson ve Gertzog (1982), düzenleme/uyumsama olarak tanımlanan temel kavramsal değişimlerin, bireyin sahip olduğu temel varsayımların değiştirilmesi ile ilgili olduğuna vurgu yapar. Araştırmacılar bireylerin bu tür değişimlere oldukça direnç gösterdiklerini ve yalnızca bireylerin mevcut kavramsal bilgilerinden hoşnut olmadıkları durumların oluşturulması ve böylece mevcut durumu ve ilerleyen aşamalarda karşılaşılabilecekleri muhtemel durumları açıklamada onlar için daha makul gelen bir fikrin sunulması ile bu tür değişimlerin gerçekleşebileceğini vurgulamışlardır. Hewson (1992) ise “kavramsal değişimin” ne olduğunun anlaşılabilmesi için öncelikle “değişim” kavramının ne ifade ettiği üzerinde durmuştur. Hewson’a göre “değişim” farklı anlamlar içerebilir. Şöyle ki, kimileri için değişim, eskinin yok oluşudur. Örneğin, penses kurbağayı öper ve kurbağa bir prensese dönüşür. Bu durumda kurbağa artık yoktur ve bir prensese dönüşmüştür. Diğer bir kişiye göre ise değişim, eski yok olmadan yeni bir durumun meydana gelişi olarak tanımlanır. Mesela muhtarlık seçimleri yapıldı, eski muhtar seçimleri kaybetti ve yerine yeni bir muhtar seçildi. Muhtarlar değişti ancak her iki muhtar da halen köyde yaşamakta. Son olarak da değişim, genişletme olarak anlaşılabilir. Bu duruma örnek olarak dört odalı bir eve iki oda daha eklemeyi verebiliriz. Ev, aynı ev, ancak genişletildi. Pintrich, Marx

ve Boyle (1993) daha önceki kavramsal değişim modellerini “soğuk” veya “aşırı rasyonel” olarak tanımlamışlardır. Araştırmacılar geçmiş modellerde göz ardı edilen öğrenci motivasyonunun kavramsal değişim sürecine olan etkisi üzerinde durmuş ve kavramsal değişim sürecine doğrudan etki eden dört temel motivasyonel yapı tanımlamışlardır: hedefler, değerler, öz-yeterlik ve inançlar. Chi ve Roscoe (2002) alanyazında var olan kavramsal değişim yaklaşımlarının “Kavram yanılgısı nedir?”, “Kavramsal değişim nasıl gerçekleşir?”, “Kavramsal değişim neden zordur?” sorularına tam olarak cevap veremediklerini belirtmiştir. Kavram yanılgılarının kavramların bireylerin zihninde ontolojik olarak yanlış kategorilere veya doğru kategori içerisinde yanlış hiyerarşide yerleştirilmesi sonucu oluştuğu üzerine bir model tanımlanmıştır. Modele göre, ontolojik olarak yanlış bir kategoriye yerleştirilen kavram ancak olması gereken ontolojik kategoriye yerleştirilirse kavramsal değişim sağlanır ki, bu zor olmandır. Diğer durumda ise yani bir kavramın bireyin zihninde aynı ontolojik kategori içerisinde yanlış hiyerarşide yer alması durumunda mevcut kavram kolayca bilimsel olan ile değiştirilebilir. Son olarak, diSessa (2002) kavramsal değişimi, öğrencilerin zihnindeki karmaşık sistemlerdeki bilgilerin organizasyonu şeklinde tanımlamıştır. Bu görüşe göre, kavramsal değişim, bilişsel olarak parçalı olan ön bilgiyi organize etme işlemidir. Öğrencilerin fenomenolojik ilkeleri—“phenomenological primitives” (p-prim) diye adlandırılan basit ilkeleri vardır. Öğrencilerin sorulan bir soruya nasıl cevap verecekleri sahip oldukları hangi p-primleri aktif hale geçirip kullanacaklarına bağlıdır. P-primler, üzerine ilave açıklama gerektirmeyen öğrencilerin doğrudan algılayabildiği bilginin en küçük yapıtaşlarıdır. Bir bilgi oluşturulacağı zaman öğrenciler birden fazla basit ilkeyi, tecrübe ettikleri yeni bilgilerle birleştirir ve yeni bir bilgi elde eder. Bu durumu, diSessa ilköğretim öğrencilerinin mevsimlerin oluşumuna yönelik sıklıkla sahip oldukları kavram yanılgısından örnek vererek açıklamaktadır. Çocukların yaz mevsiminde dünyanın sıcak olmasını güneşin dünyaya daha yakın olması ile açıklaması, onların yakınlık ve yoğunluk ile ilişkili “Daha yakın daha güçlüdür/etkilidir” p-primlerini aktif hale getirmelerinin doğal bir sonucudur. Bu p-primler günlük yaşamdaki “muma yaklaştıkça daha fazla aydınlık ve ısı hissederiz”, “hoparlöre yaklaştıkça daha çok ses işitiriz” ve “sarımsağı burnumuza yaklaştırdıkça daha fazla koku alırız” gibi birçok olayın bir dışı vurumudur. Birçok insan “Daha yakın daha güçlüdür” gibi p-primlere kendi bilgi sistemleri içinde sahiptir ve bu nedenle mevsimlerin oluşumunda da güneşin dünyaya yakın veya uzak olmasından kaynaklandığı gibi bir açıklama, büyük olasılıkla en sık yapılan alternatif açıklamadır.

Kavramsal değişim modellerinin teorik varsayımları bir kenara bırakılırsa, genel olarak kavramsal değişim süreci;

1. Öğrencilerin doğal bir olaya ilişkin gözlemlerinden yorumlayarak sahip oldukları ön kavramaların ortaya çıkarılması,
2. Öğrencilerin bilinçli olarak sahip olduğu ön kavramalarının farkına varması,
3. Bir öğrenme topluluğu içerisinde öğrencilerin sahip oldukları ön kavramalarını paylaşmaları ve böylece bir değerlendirilme sürecine girilmesi,
4. Öğrencilerin kendi sahip oldukları kavramalarını bilimsel açıklamalar veya modeller karşısında sınaması ve karşılaştırması,
5. Mevcut kavramsal anlamaların sosyal yapılandırmacı bir ortamda tanımlanan bilimsel açıklamalar doğrultusunda ya arıtılması, yeniden yapılandırılması ve zihinde uzlaştırılması ya da buna rağmen reddedilmesi şeklinde tamamlanır.

Yukarıda tanımlanan tüm kavramsal değişim modellerinde kavram yanılgılarının veya yanlış kavramaların bir sorun olarak ele alındığı ve giderilmesi ile öğrenmenin gerçekleşeceği öngörülmektedir. Ancak Marton ve Booth'un (1997) geliştirdiği fenomenografi ve ilişkişel kavramsal değişim olarak ta bilinen "Öğrenme Varyasyonu Teorisinde", bilgi öğrenen ile öğrenmeye sebep olan olay, bilen ile bilinen ve öğrenen ile öğrenilen arasındaki ilişkiden doğar. Bu teoride öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgıları bir sorun olarak görülmez ve kavramsal değişim sürecinin de odağında değildir. Kavram yanılgıları kavramsal değişim sürecinde bir amaca hizmet etmez, çünkü kavramsal değişim zihinsel yapı ve araçların özümsemesidir.

Fenomenografi

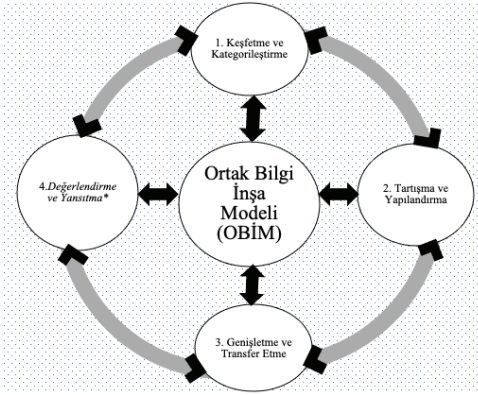
Marton (1981)'e göre fenomenografi; bir olayı insanların deneyimlemeleri, algılamaları, kavramsallaştırmaları ve anlamalarındaki farklı yolları nitel olarak tanımlamaya yardımcı olan ampirik temelli bir yaklaşımdır. Başka bir ifadeyle, fenomenografi bireyin kavramsallaştırması ile kavramsallaştırılan olay arasındaki ilişkileri tanımlar (Marton & Booth, 1997). Fenomenografiye göre bir kavramın bireyin zihninde nasıl yapılandırıldığına ilişkin önemli ve çeşitli detaylar, ancak o kavramın öğrenildiği durum ve şartları yansıtan bir ortamın gerçekleştirilmesi ile ortaya çıkarılabilir (Linder & Marshall, 2003). Bu yüzden öğrenme bir olayın farklı şekilde anlaşılmasının niteliksel olarak farklılığı ile ilişkilidir (Marton & Booth, 1997). Fenomenografi hem kavramsallaştırılan olguyu hem de kavramsallaştırılan olgunun nasıl bir süreç (eylem) geçirdiği ile ilgilenir

(Lybeck, Marton, Stromdahl, & Tullberg, 1988). Temelde fenomenografide bireylerin düşüncelerinin bağlam temeli olduğu ilkesi vardır (Saljö, 1988). Marton (1981) kavramsal değişimi şu şekilde tanımlar: bilgi, birey ile doğal dünya arasında gerçekleşen diyalektik ilişkilerden doğar. Yani, birey edindiği deneyimlerden gerçekliği ve onun çelişmelerini inceler ve bu çelişmeleri aşma yollarını aramak için akıl yürütür. Bu ilişki bilginin, bireyin zihninde yapılandırılmasına sebep olur. Piaget'e göre doğal dünyanın bireyler arasında farklı kavramsallaştırılması, bireyin yaşı ve bilişsel gelişim düzeyi ile ilişkilidir. Yani öğrencinin zihinsel olgunluk düzeyi ile verdiği cevap arasında sistematik anlamlı bir ilişkinin olduğunu vurgular. Ancak fenomenografik yaklaşım, bu süreçte bireyin gelişimsel düzeyinden çok olaya ilişkin bireylerin kavramsallaştırmalarındaki olası çeşitliliğin daha önemli olduğunu vurgular. Öğrenme, insanların zihinsel kapasiteleri veya buldukları gelişimsel aşamalardansa, bilginin inşa edildiği bağlamdan bağlama ve ilgili bağlamda açığa çıkan problemlerle ilişkilidir. Fenomenografi doğal dünyanın aslında çok boyutluluğunu ve farklı yorumlamalara açık olduğu şeklinde epistemolojik bir bakış açısını benimser. Marton, bir olayın bireyler tarafından algılanmasındaki çeşitli yolları anlamak için yaptığımız çalışmalarda bireylerden çok daha öteye bakmak zorunda olduğumuzu savunur. Bu noktada fenomenografi kavramsal değişim teorilerinin tamamlayıcısı olarak kabul edilmektedir. Çünkü Marton'a göre öğrenme, "bir olayı anlamlandırmanın bir şekilden başka bir şekline doğru bir değişim ve aynı olayı kavramsallaştırmanın niteliksel olarak farklı yoludur" (Lybeck ve ark., 1988, s. 271).

Ortak Bilgi İnşa Modeli (OBİM)

Ebenezer ve Conor (1998) tarafından geliştirilen OBİM, felsefik olarak Marton'un "ilişkisel öğrenme-relational learning" olarak tanımladığı öğretim yöntemine (Marton & Booth 1997), Bruner'in "dil kültürlerin sembolik bir simgesidir" tanımına (Bruner, 1986), Vygotsky'nin çocuğun bir yetiştikten bağımsız olarak gösterebileceği gelişim düzeyi ile çocuğun bir yetişkin veya daha yeterli bir akranı eşliğinde gösterebileceği potansiyel arasında ortaya çıkan fark olarak tanımladığı "yakınsal gelişim alanı" tanımına (Vygotsky, 1978) ve Doll'un bilimsel yöntem ve program geliştirme üzerine sahip olduğu postmodern düşüncelerine dayanır (Ebenezer, Chacko, Kaya, Koya & Ebenezer, 2010). Marton'un ilişkisel öğrenme yaklaşımında, hem öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerindeki algıları hem de bir kavramı oluştururken yaşadıkları geçmiş deneyimler ile öğrenme ortamına ilişkin algıları arasında kurmuş oldukları sistematik ilişkiler ortaya çıkarılır (Biggs, 1993). Farklı felsefik temelleri içerisinde barındıran OBİM, bir fen olayı kapsamında her öğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının kavramsal anlamalarının nasıl farklılık gösterdiğinin ele alındığı birbiriyle etkileşimli dört aşama boyunca süren ilişkisel bir

kavramsal değişim (relational conceptual change) modelidir (Ebenezzer ve ark., 2010) (Şekil 1).



OBİM'in Aşamaları

- 1) Keşfetme ve Kategorileştirme
- 2) Tartışma ve Yapılandırma
- 3) Genişletme ve Transfer Etme
- 4) Değerlendirme ve Yansıtma

Şekil 1: Ortak Bilgi İnşa Modeli (*OBİM'in son aşaması, uygulamada diğer üç aşamanın içine gömülmüdüür).

Keşfetme ve Kategorileştirme

Bu aşama, ilgili fen konusuna yönelik öğrencilerin üzerinde konuşabilecekleri ve kendi hayatlarıyla ilişkilendirebilecekleri somut bir fen olayının sunumu ile başlar. Sunulan fenomen üzerinden sınıftaki öğrencilerin farklı fikirlerini ortaya çıkarmak ve bu sayede aynı olayı farklı öğrencilerin deneyimlemeleri, algılamaları, kavramsallaştırmaları ve anlamlarındaki farklı yolları nitel olarak tanımlamaya çalışmak, bu aşamanın en temel amacıdır. Aynı zamanda öğrencilerin, doğal dünyaya ilişkin sahip oldukları bu kavramsallaştırmaları ne tür deneyimlerden sonra edindiklerinin ortaya çıkarılması da bu aşamada gerçekleştirilir. OBİM'i kavramsal değişimi temel alan diğer modellerden ayıran en önemli özellik, bu aşamada "Fenomen" olarak adlandırılan bir olayın seçimi ve öğrencilere sunulmasıdır. Çünkü fenomen veya fen olayı OBİM'in sadece bu aşamasına değil, diğer tüm aşamalarına rehberlik eder. Başka bir deyişle öğrenme, bu aşamada fenomen ile başlar ve bu fenomen üzerinden devam ederek 4. aşamanın sonunda gerçekleşir. Genel olarak bu aşamada öğretmen fenomeni "Tahmin et-Açıkla-Gözle-Açıkla (TAGA)" veya benzeri bir teknik ile birlikte kullanır. Zira bu tekniğin her aşaması, sunulan olaya açıklama getirebilmeleri için öğrencileri ön bilgilerini kullanmaya teşvik eder. Böylece öğrencilerin hem kendi sahip oldukları bilgiler hem de arkadaşlarının sahip oldukları bilgiler ile yüz yüze gelmeleri sağlanır. Bu süreç, tıpkı bilim insanlarının; meydana gelmiş, gelen veya gelecek bir olaya açıklama getirebilmek için kendi ön bilgileri ile baş başa kaldıkları, mevcut bilgilerinin ne kadar yeterli veya geçerli olup olmadığını test ettikleri ve aynı zamanda farklı bilim insanlarının aynı olayı açıklamada kullandıkları bilgilerdeki farklılıkları keşfettikleri bir sürece benzer. Sürecin bu şekilde

öğrencilere yaşatılması oldukça önemlidir. Böylece öğrenciler doğayı ve doğal olayları inceleyen ve henüz meydana gelmemiş olayları tahmin etme gayreti olarak tanımlanan fen bilimlerini (Kaptan ve Korkmaz, 2001), öğretmenlerinin sınıflarına getirdiği bir olay kapsamında tecrübe etmeye başlarlar. Öğretmenler öğrencileri için olaya ilişkin bildiklerini, korkusuzca ve çekinmeden söyledikleri, düşüncelerinin doğru veya yanlış olarak yargılanmadıkları bir sınıf ortamı oluşturmalarıdır. Öğretmenler sunacakları olaya ilişkin, öğrencilerinden tahminlerde bulunmalarını, tahminlerini gerekçelendirmelerini, ardından olay meydana gelirken veri toplamalarını ve elde ettikleri verileri analiz etmeleri ile vardıkları sonuçları nedenleriyle birlikte açıklamalarını ister. Öğrenmeyi sunulan fenomene ilişkin yaşanacak ilişkişel kavramsal değişim süreci olarak gören OBİM’de, fenomen kadar öğretmenin fenomen eşliğinde öğrencilerine yönelteceği soruların niteliği de önemlidir. Örneğin, sorulacak soruların öğrencilerin olaya ilişkin düşüncelerini sınırlandırmayacak şekilde açık uçlu olması gereklidir. Bu noktada, OBİM öğrencilerin ön bilgilerinin doğru veya yanlış olarak değerlendirildiği ve böylece kavram yanlışlarının belirlenip, giderilmesi esasına dayanmaz. Tam tersine, OBİM’de öğrencilerin sınıfa getirdiği tüm ön bilgiler hoşgörüyle karşılanır. Öğrencilerin mevcut bilgileri; kavram yanlışlığı, kısmi kavrama veya bilimsel kavrama şeklinde değerlendirilmez ve öğrencilerin kavram yanlışlarından dolayı hoşnutsuz edilmelerinin, öğrenmelerini olumsuz etkileyeceği düşünülür.

Bu kapsamda, OBİM; öğretmenin zihinsel olarak kendini öğrencilerinin yerine koyduğu ve onların ifadelerini bu farkındalıkla yorumlaması olarak tanımlanan “zihinsel empati-intellectual empathy” esasına dayanır (Wood, Ebenezer & Boone, 2013). Ayrıca öğretmen sınıftaki öğrenci profili ne olursa olsun (zengin/fakir, aynı/farklı kültürler, normal/kaynaştırma öğrencisi vb.) bütün öğrencilerine ulaşabilmelidir. Bu durum, Wood ve ark. (2013) tarafından “pedagojik sahiplenme-pedagogical caring” olarak tanımlanmaktadır. Aslında bu durum tanımlandığı haliyle sadece öğrenciyi anlamak, tanımak veya öğrenciye bir anne/baba gibi yaklaşımdan daha ötede, öğrencinin öğretmene ilişkin çok yönlü ve olumlu bir algı geliştirmesi anlamındadır (McCroskey, 1992; McCroskey & Teven, 1997). Öğretmen fenomene ilişkin öğrencilerinin farklı algılamalarının, kavram-sallaştırmalarının ve deneyimlemelerinin nasıl gerçekleştiğini kavrar ve sınıfa da bu durumu yansıtabilirse, öğrenciler de öğretmenlerinin onları önemseydiği ve değer verdiğine ilişkin olumlu bir algı gelişir. Öğrenci OBİM’in “tartışma ve yapılandırma” aşamasına öğretmenin kendisine değer verdiği veya fikirlerini önemseydiğini hissederek giriyorsa, öğretmenin “Pedagojik sahiplenme” sağladığı söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencilerini önemsemesi ve onların kim oldukları, öğrenme durumları ve performansları gibi konularda onlara gerekli ilgi ve özeni göstermesi,

öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri açısından oldukça önemlidir (Gay, 2010). Bu durum özellikle dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu sınıf ve okullarda daha büyük bir öneme sahiptir.

OBİM'e göre fenomenin TAGA tekniği ile anlamlı bir şekilde bütünleştirilerek öğrencilere nasıl sunulabileceğini, 7. sınıf fen bilimleri dersi kapsamında karışımlar-çözünme konusu açısından ele alırsak:

Öğretmen: Çocuklar elimde gördüğünüz her gün soframızda kullandığımız tuz. Tuzu bardaktaki suya atarsam tahmin edin neler olabilir? Neden.



Öğrenciler birer bilim insanı gibi meydana gelecek olaya ilişkin tahminlerini yapar ve neden böyle bir tahmin yaptıklarını açıklarlar. Örneğin aşağıda dört öğrencinin tuzlu-su fenomenine ilişkin TAGA'nın TA kısmına yönelik düşüncelerinden örnekler verilmiştir.

Ahmet: Tuz, suyla temas edince içinde erir. Çünkü annem geçen gün yediğimiz yemekte büyük taneli kaya tuzunu kullandığını ama tuzun bir kısmının yemeğin içinde ermediğini söylemişti.

Ayşe: Tuz suyla temas edince içinde kaybolur..yok olur. Çünkü artık biz onu gö-

remeyiz.

Ali: Tuz su ile reaksiyona girer. Çünkü iki madde bir araya gelirse tepkimeye girerler... Mesela geçen gün haberlerde seyrettim bir madde, asit ile bir araya gelmiş ve reaksiyon olmuş ... yeni bir maddenin oluştuğunu belirttiler. Demek ki reaksiyonun olabilmesi için iki maddenin bir araya gelmesi lazım.

Fatma: Tuz su içerisinde iyonlarına ayrışarak çözünür. Çünkü su ile tuzu oluşturan iyonlar arasındaki çekim, iyonların kendi aralarındaki çekimi yener. 6. sınıftaki öğretmenimiz bize böyle söylemişti.

TAGA'da öğrencilerden düşüncelerini sözlü olarak ifade etmelerinden, bir kâğıda yazmaları istenmelidir. Çünkü özellikle ilk ve ortaokul seviyesindeki öğrencilerin düşüncelerini sınıf ortamında söylemelerinin diğer arkadaşlarını olumlu veya olumsuz şekilde etkileme olasılığı yüksektir. Ayrıca hem zamanı verimli kullanmak hem de öğretmenlerin öğrencilerinin olaya ilişkin düşüncelerini analiz edebilmeleri amacıyla, öğrencilere daha önceden hazırlanmış, TAGA çalışma kağıtları dağıtılmalıdır.

TAGA'nın her bir ögesi için sütunlardan oluşan çalışma kağıtlarının TA kısmı öğrenciler tarafından tamamlandıktan sonra, öğretmen öğrencilerinin kalan GA kısmını yapmaları için fenomeni gerçekleştirir. Sınıf mevcudu, zaman yönetimi, araç-gereç, maliyet ve fen olayının içerdiği olası tehlike ve riskler vb. durumlar dikkate alınarak; fenomen öğrenciler tarafından küçük gruplar halinde veya bireysel olarak da gerçekleştirilebilir.



Öğretmen: Evet şimdi tuzu suya atıyorum. Lütfen olayı dikkatli bir şekilde gözleyin. Gözleminiz boyunca elde ettiğiniz verileri kaydedin ve nedenlerinizle birlikte açıklayın.

Öğrenciler olay meydana gelirken gözlemlerini yapar ve elde ettikleri tüm verilerden vardıkları sonuçları nedenleriyle birlikte açıklarlar. Elde ettikleri veriler çoğu zaman yapılan tahminlerden farklı olabilir.

TAGA sonrasında öğretmen öğrencilerinden gelen birbiriyle ilişkili veya ilişkisiz tüm fikirleri bir araya getirir ve

bir fikir havuzu oluşturur. Daha sonra tüm fikirler birbirleri ile benzer özelliklerine ve öğretim programında hedeflenen kazanımlar ile bağlantılı olacak şekilde kategorize eder. Bu süreç “fenomenografik kategoriler” oluşturma olarak adlandırılır. Fenomenografik kategoriler TAGA'nın daha çok GA kısmından oluşturulur. Fenomenografik kategoriler oluşturulurken öğretmenin dikkat etmesi gereken bazı temel noktalar vardır. Marton ve Booth (1997)'a göre oluşturulan kategoriler fenomenle mantıklı ve açık bir şekilde hiyerarşik olarak ilişkili olmalı, her bir kategoride fenomeni anlama yollarındaki ayırt edicilik ortaya konulmalı ve kategoriler mümkün olduğunca az sayıda (N=3-5) tutulmalıdır. Ayrıca, öğretmen öğrencilerin yaşadıkları yörenin günlük konuşma dilini ve ağızını çok iyi bilmelidir. Zira öğrenciler benzer kelimeler kullanarak farklı anlamları ima edebilir veya tam tersi benzer düşünceleri oldukça farklı terimler ile ifade edebilirler (Bowden, 1994,1996).

Öğretmen öğrencilerden fikirlerini TAGA kâğıtlarına yazmalarının yanında yapacakları çizimlerle düşüncelerini daha görsel ve anlaşılır bir hale getirmelerini istemelidir. Bu noktada, öğretmen öğrencilerden gerçekleşen olaya, “Çocuklar meydana gelen olaya oldukça güçlü Zoom özelliği olan bir fotoğraf makinesi veya çok güçlü bir mikroskop ile bakıyor olsaydınız ne görmeyi beklerdiniz?” gibi bir soru sorarak, onları olaya odaklamalı ve olaya (tuz ile suyun temas ettiği yer ve an) ilişkin düşünce-

lerini çizerek açıklamalarını (olayın nasıl gerçekleştiğine ait zihinsel imaj) istemelidir. Bilim tarihinde birçok bilim insanının, yaptıkları araştırmalarda elde ettikleri verilere dayalı çıkarımlarını ortaya koyarken çok sayıda çizim yaptıkları bilinmektedir. Böylece bu uygulama ile öğrenciler tıpkı bilim insanlarının araştırmaları boyunca hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullandıklarına benzer çıkarımsal bir süreç içerisine çekilmiş olacaktır. Buna ilaveten, yapılan çizimlerin içeriği ve niteliği, hem öğrenciler hem de öğretmen için olayın öğrenciler tarafından gerçekten nasıl kavramsallaştırıldığına ilişkin önemli kanıtlar sunar. Bu kapsamda bazı öğrencilerin düşüncelerini çizememeleri de öğretmene öğrencilerinin fen bilimlerinin soyut dünyasına ilişkin görsel-uzamsal algısına yönelik önemli veriler sunacaktır. OBİM’de ilk aşamanın sonuna doğru TAGA ve Çizimler (TAGAÇ) den elde edilen veriler üzerinden oluşturulan fenomenografik kategorilerin her biri bir isim veya ibare ile etiketlenmelidir. Ardından her kategorinin genel olarak olayın nasıl anlamlandırıldığını gösterecek şekilde kısaca açıklanması gereklidir. Tuzlu-su olayına ilişkin olası fenomenografik kategoriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Tuzlu-su olayına ilişkin olası fenomenografik kategoriler

Fenomenografik Kategoriler/Yarışan Teoriler			
Erime	Kaybolma	Reaksiyon	İyonlaşma
Tuz, suyla temas edince içinde eridi. Çünkü tuz gibi birçok katı (örneğin şeker) su içinde sıvı hale gelir.	Tuz suyla temas edince içinde kayboldu. Çünkü artık tuz görünmüyor.	Tuz su ile reaksiyona girdi. Çünkü iki madde bir araya gelirse tepkimeye girer ve başlangıçtaki özelliklerini kaybederler.	Tuz su içerisinde iyonlarına ayrışarak çözüldü. Çünkü su tuz gibi katıların iyi çözer.

Bu aşama sonucunda öğrenciler, bir bilim insanı gibi doğal bir fenomeni keşfetme ve açıklama girişimini deneyimlemeye başlamış ve sahip olduğu bilgileri “tekrar yapılandırma için fikir alışverişi” sürecine taşıyacak noktaya gelmişlerdir. Genel olarak OBİM’in bu aşaması öğrencileri; fen okuryazarı birey olma yolunda ilk basamaklardan olan “Fen bilimi nedir?” Fen bilimlerinin diğer araştırma alanlarından farkları nelerdir? vb. sorular kapsamında düşünmeye iter. Bu süreç öğretmene bilimin doğasının öğretimini eşzamanlı olarak doğrudan-yansıtıcı bir yaklaşımla işleme fırsatı da sunar. Öğrenciler fen biliminin, doğal dünyayı keşfetme ve daha iyi açıklamaya çalışma çabası olduğunu anlarlar. Ayrıca sunulan olaya ilişkin öğrencilerin tahmin ettikleri ile gözlemledikleri arasında çıkan uyuşmazlıklar, onlara elde edilen veriye şüphe ile yaklaşmaları gerektiğini öğretecektir. Bu noktada, öğrencilerin tekrar gözlemlemek için fenomeni birkaç kez daha gerçekleştirme talepleri geri çevrilmemeli, aksine şüpheli öğrencilerin fenomenin meydana geleceği şartlar hakkındaki

sorularına ayrıntılı cevaplar verilmelidir (Örneğin, suyun sıcaklığı, tuzun kaya tuzu mu rafine tuz mu olduğu, tuz ve su miktarları vb.). Olayın tekrarlanması ve elde edilen verilerin tekrar tekrar gözden geçirilmesi vb. bir süreç ile, öğrenciler fen bilimlerindeki araştırma sürecine rehberlik eden bazı önemli amaç ve bilişsel değerleri (Örneğin, nesnellik, tutarlılık, verimlilik, basitlik, kesinlik, test edilebilirlik vb.) anlarlar. Bu aşamada, öğretmenler fen bilimlerinin doğasını, amaç ve değerlerini öğrencilerinin öğrenmesine doğrudan-yansıtıcı tartışmalarla rehberlik etmelidir.

2. Tartışma ve Yapılandırma

OBİM'in ikinci aşamasında öğrenciler bilimsel olarak kabul ve geçerli olan bilgiyi grupça yapılandırmaya doğru yönlendirilirler. Öğretmen bir yönetici (moderatör) görevi yüklenmiş olsa da fikir alışverişi hem öğretmen-öğrenci hem de öğrenci-öğrenci arasında gerçekleşir. Öğretmen öğrencilerinin kendi bilgisini sınamasına fırsat sağlamak için onlara doğrudan bilgi sunmaktan kaçınmalıdır. *OBİM'i, diğer kavramsal değişim odaklı yöntemlerden ayıran en önemli özelliklerden biri*, öğrenme sürecine *I. aşamada elde edilen fenomenografik kategoriler ile devam edilmesidir*. Öğrencilerin kendilerinin ve akranlarının aynı olayla ilgili farklı düşüncelerini nasıl ve neden boyutunda ele alacakları bu aşama "Argümantasyona" dayalı yürütülür. Her kategoriye destekleyen ve çürütmeye çalışan öğrenci grupları bilgiyi bu süreçte sosyal bir olgu olarak yapılandırır. Fenomenografik kategoriler "Yarışan teoriler" olarak ele alınır ve test edilir. Oluşturulan fenomenografik kategoriler sınıfa Tablo 1'deki gibi sunulur ve her kategori tek tek ele alınır. İlgili düşünceyi/kategoriye destekleyen öğrenciler fikirlerini çeşitli gerekçeler ve destekler ile oluşturdukları argümanlar vasıtasıyla akranlarına açıklarken, diğer teori veya kategorileri savunan öğrenciler de karşıt argümanlar oluşturmaları için teşvik edilirler. Öğrencilerin işbirliğine dayalı tasarlayıp basit araç-gereçlerle yaptıkları deney ve etkinliklerden elde ettikleri verilere dayalı karşılıklı argümanlar kurmalarını ve böylece sınıf içinde etkili bir iletişim ve diyalog sürecine geçerek, bilgiyi inşa etmeleri sağlanır. Bu sayede öğrenciler, fen bilimlerini diğer alanlardan (matematik, tarih vb.) ayıran en önemli özelliklerden birinin, bir fen olayını daha iyi anlamak adına ortaya koyulmuş bir soruya cevap vermek amacıyla yapılan deney/gözlemlerden elde edilen veriler ve bu verilerden oluşturulan kanıtlar olduğunu anlarlar. Bu nedenle, öğretmenler tahtada tablolaştırdıkları her bir fenomenografik kategorinin destekleyicisi olan öğrencilerden düşüncelerini nedenleriyle ve yaşamlarından örneklerle, karşıt kategorileri destekleyen akranlarına açıklamalarını istemelidir. Ardından karşıt kategori/teoriye destekleyen öğrencilerden de ilgili görüş/teoriye neden desteklemedikleri veya katılmadıklarını açıklamaları ve karşıt iddialarını/çürütmelerini yapacakları deney/gözlemlerden elde ettikleri verilerle ortaya koymaları sağlanmalıdır. Örneğin, Tablo 1'de

tuzlu-su fenomenine ilişkin ilk kategorinin destekleyicisi olan öğrenciler düşüncelerini diğer arkadaşlarına; “Tuz su ile temas eder etmez erimeye başlar. Biz bu olayı her gün çorbamıza tuz atarken görüyoruz. Ancak çorbamıza pul biber attığımızda onun erimediğini de görmüştüzdür. Kış mevsiminde buz tutan yollara tuz atıldığında tuzun buzla birlikte erdiğini de biliriz... Su ile temas ettikten sonra tuz erimektedir. Çünkü elimizdeyken beyaz renkli ve küçük katı taneciklerden oluşurken tuz su içerisinde bu özelliklerini kaybediyor...” gibi ifade ve örneklerle açıklayabilir. Ardından öğretmenin tuzun su içinde erimediğini düşünen diğer fenomenografik kategorilerdeki öğrencilere söz hakkı vermesi ve karşıt iddialarını ifade etmeleri için cesaretlendirmesi gerekir. Her kategorik düşüncenin yapılacak deney/gözlemlerden elde edilen verilere dayalı argümanlarla ortaya konması için öğrencilere 3-5 dakika civarında bir süre verilebilir. Bu noktada, tuzun suda eridiğini düşünen öğrencilerin dışındaki diğer tüm kategorilerdeki öğrenciler fenomene ilişkin farklı düşünceler de, genel olarak “Tuzun erimediğini” iddia ederler. Ancak bu karşıt iddianın bazen öğretmenin de yardımıyla oluşturulacak basit araç-gereçlere dayalı (hands-on science) etkinlikler ile elde edilecek verilere dayalı oluşturulması gerekir. Örneğin, tuzun suda erimediğini iddia eden öğrenciler; kolayca bulunabilecek bir mum, buz parçası, çikolata veya tereyağı gibi maddeleri bir çay kaşığına eritir ve gözlemlerini sınıfla paylaşabilirler. Böylece bu aşamada daha çok erimenin nasıl bir süreç olduğu ve su ile tuz arasında farklı bir olayın olduğu üzerinde hemfikir olunur. Ancak bu noktada tuzun suda eridiğini iddia eden öğrencilerin düşünceleri tam olarak çürütülmüş de değildir! Tam bir çürütmenin olabilmesi için, bir öğrencinin “Çay kaşığı içine koyacağımız tuzun mum alevi üzerinde eriyip erimediğini deneyelim.” demesi gerekebilir. Sonuçta, mum alevi ile tuzun erimediğini ortaya koyan böyle bir etkinlik tuzun su içinde erimediği hakkında öğrencilere önemli bir karşıt-argüman oluşturma imkanı sunar.

OBİM’in ilk kullanıldığı sınıflarda fikirlerin/kategorilerin deney ve gözlemlerle test edilmesi için öğrencilerin deneyler/gözlemler tasarlayıp yapmaları ve elde ettikleri verilere dayalı argüman-karşıt argümanlar kurarak bilgiyi sosyal olarak yapılandırılmaları başlangıçta kolay olmayabilir. Bu amaçla, öğretmenlerin öğrencilerine soracakları soru ve yönlendirmelerin zamanında ve etkili bir şekilde yapılması gerekir. Örneğin, erime kategorisi ele alınırken karşıt görüşteki öğrencilerin yardıma ihtiyacı olduğunu gören bir öğretmen; “Çocuklar ne erir? Yazın en çok ne erir?”, “Tuz gerçekten su da kayboldu mu? Kaybolup kaybolmadığını nasıl test ederiz?” vb. soru ve imalarla öğrencilerin birer fen bilimci gibi fikirleri deneyler yoluyla test etmelerinde kısmi bir destek verebilir. Ancak, öğretmen “Çay kaşığı içine koyacağımız tuzun mum alevi ile eriyip erimediğini deneyelim” vb. deney/gözlem tasarlama sürecini öğrencilerine doğrudan

sunmamalıdır. Öğretmen, “Tuzda balık ve tavuk pişirildiğini duymuştum. 250 °C’lik bir fırın içinde et pişerken tuzun erimeden kalması mümkün müdür?” vb. soru ve ifadelerle öğrencilerine yapacakları etkinlikleri tasarlamalarına yardımcı olabilir.

Dersin devamında Tablo 1’deki diğer kategoriler ele alınır. Örneğin, “tuzun suda kaybolduğunu iddia eden” öğrenci gurubuna karşı, diğer öğrenciler “sadece parmağımızı tuzlu su bardağına daldırıp tadına bakmayı” veya başka bir öğrenci “sınıfın en arkasından kolonya veya parfüm gibi uçucu bir sıvıyı sıkıp tüm sınıfa kısa bir sürede yayılıp yayılmayacağı” şeklinde bir etkinliği önerebilir. Yapılan etkinlik sonucunda öğrenciler kimsenin gözüyle bu uçucu sıvıyı göremediği fakat kokusunu burnumuzla hissedebildiğimizi, bu nedenle bir maddenin varlığının sadece görerek değil farklı duyu organlarımızla anlaşılabileceğini ve böylece tadararak da tuzun suda kaybolmadığına ilişkin karşıt bir iddiayı geliştirebilir. Başka bir öğrenci de “Havayı da gözümüzle göremiyoruz ama ağız ve burnumuzla soluk alıp verirken havayı hissedebiliyoruz” vb. vereceği örneklerle her duyumuzun her maddeyi belirleyecek yeterlikte olmadığı düşüncesine destek verebilir. Buna ilaveten, diğer bir öğrenci de tuzun suda kaybolmadığını “Hassas bir terazi ile tartım yapalım ve tuzun halen su içerisinde bulunup bulunmadığını belirleyelim.” şeklinde farklı bir yolla elde edeceği veriye ve kanıta dayanarak, karşıt bir argüman şeklinde ileri sürebilir. Yaşanan bu argümantasyon süreci, “kaybolma” teorisinin de çürütmesini sağlayacaktır. Diğer bir kategori olan “reaksiyona girme” kategorisi, diğer iki kategori çürüdüğünden kendisine daha fazla bir alan bulacağından başlangıçta tuz eridi veya kayboldu şeklinde düşünen öğrencilerin bir kısmının “tuz su ile reaksiyona girdi” düşüncesini benimsemesine de neden olabilir. Bu noktada, “iyonlaşma” kategorisindeki ve diğer farklı düşünen öğrencilerin ortaya koyacakları kısa süreli basit araç-gereçlerle yapacakları etkinlikler oldukça önemlidir. Bu süreçte, bazı öğrenciler derste daha önce yapılan bir etkinlikten elde edilen verileri de kullanabilirler. Örneğin, tuzlu suya parmak daldırıp tadına bakan öğrenciler; suyun sıvı özelliğini ve tuzun da tadını halen koruduğunu ancak tuzun su ile temasının ardından şeffaflığında biraz azalma olduğu vb. gözlemsel verilerden yola çıkarak, tuz ile su arasında kimyasal bir tepkime olmadığını iddia edebilirler. Yine bu karşıt iddia tam bir çürütme olmasa da “reaksiyon” kategorisindeki öğrencilerin dikkate alması gereken karşıt bir iddia olarak görülebilir. Ancak yapılan karşılıklı tartışmaların ardından, öğrencilerin “tuzlu suyu buharlaştırarak birbirinden ayırmayı deneme” düşüncesinin ifade edilmesi ve bu etkinliğin sonucunda ele edilen veri, tuz ile suyun reaksiyona girmediğinin en önemli delili olur.

Fen dersinin bu aşamasında, geleneksel çoktan seçmeli fen testlerinde 4 seçenekten ancak bir tanesinin doğru olacağı şeklinde yıllarca pekişmiş

bir algıya sahip öğrenciler, tahtada kalan son kategorinin artık doğru olması gerektiği şeklinde bir düşünceye kapılabilirler. Öğretmen diğer tüm kategorileri öğrencileriyle nasıl ele aldıysa son kategoriyi de aynı şekilde ele almalıdır. Ayrıca geçerli düşünce veya kategori hep en sona da bırakılmamalı ve argümantasyonun gidişatına göre kategorilerin değerlendirilme sırasının her sınıfta farklı olabileceği de unutulmamalıdır. Sonuç olarak, “iyonlaşma” kategorisindeki öğrencilere de kendi düşüncelerini tüm sınıfa daha ayrıntılı sunmaları için fırsat tanınmalı, diğer tüm kategoriler için deney, gözlem vb. etkinliklere dayalı oluşturulan argüman/karşıt argümanlar, bu kategori için de yapılmalıdır. Bu kategori için öğrencilerin iyonlaşma vb. soyut olayları somutlaştırmasının ve bir etkinlik ile ortaya koymasının kolay olmayacağı bilinmelidir. Bu nedenle, öğretmen öğrencilerin fikirlerini deney/gözlem vb. yollarla ortaya koymalarında yardımcı olabilir. Örneğin, tuzun su içinde iyonlarına ayrıştığını nasıl anlayabiliriz? veya İyonların sudaki varlığını bize gösteren bir yol önerebilir misiniz? gibi sorular sorarak, öğrencilerinin “Basit bir elektrik devresi kuralım ve tuz ile aşırı doymuş bir çözelti hazırlayalım. Devredeki ampulün yanması, tuzun suda iyonlarına ayrıştığının bir delili olacaktır” vb. bir etkinliği tasarlamasında onlara yardım ve rehberlik edebilir.

OBİM’de bu aşamanın sonunda ortak bir sonuç/kategori oluşturulur veya bir kategori üzerinde karar verilir. Bu aşamanın sonunda öğrencilerden üzerinde karar verdikleri fikir/kategori/teoriyi zihinlerinde canlandırmaları ve aynı olaya ilişkin (tuzun su ile temas ettiği yer ve an-iyonlaşma) tekrar bir çizim (2.Çizim) yapmaları istenir. İlk aşamada TA-GAÇ’nın sonunda yapılan çizim ile bu ikinci çizimlerin karşılaştırmalı analizi genellikle birçok öğrencinin aslında halen konuyla ilgili öğrenme güclüğü içerisinde olduğunu da gösterebilir. Bu çizimler (Çizim1-Çizim2) arasındaki farklar öğrencilerin kendilerine birer öz ve arkadaşlarına da akran değerlendirmeci olma imkânı ve deneyimi sağlar. OBİM’le ilk defa karşılaşan öğrencilerin, 2. aşama boyunca olaya ilişkin fikirlerini ifade etmeleri, düşüncelerini deneyler/gözlemlerle test etmeleri ve elde ettikleri verilere dayalı karşıt argümanlar kurarak etkili bir tartışma ve bilgiyi inşa etme sürecine aktif katılımları kolay olmayabilir. Özellikle geleneksel fen sınıflarında daha çok öğretmenlerinin anlattıklarını dinleyen veya tahtaya yazdıklarını not alan, sadece öğretmenin sorularına cevap verirken düşüncelerini ifade edebilen öğrencilerin karşıt kategorilerdeki bazen de kendi grubundaki akranlarının, fen olayına ilişkin düşüncelerini eleştirel şekilde ele alması, öğrenciler de ilk zamanlarda bir huzursuzluk veya kaygı da oluşturabilir. Ancak öğretmenler, öğrencilerini bu aşamayla beraber değiştirmekte olan görüşlerini, akranları ve kendilerine açıkça ifade etmelerinin bir zayıflık veya sorun değil, tam tersine bir güç ve zenginlik işareti olduğu konusunda cesaretlendirmelidir. Bu durumun gerçekleşmesinde de

öğretmenin sergileyeceği *pedagojik sahiplenme* oldukça önemlidir. Başka bir deyişle, öğrencilerin kendilerine olan öz güvenini ve öz saygısını geliştirmek için, öğretmenler öğrencilerini düşündüklerini kendilerine saklamaktan veya sadece birkaç arkadaşıyla paylaşmaktansa, tüm sınıfa açmaları ve böylece düşüncelerinin geçerli olup olmadığını test ederken *araştırma/sorgulama topluluğunun* etkin bir üyesi olması gerektiği hususunda onlara rehberlik etmelidir. Böylece öğrenciler zamanla bilgi inşasında kendi üzerlerine düşen sorumlulukları alan ve bu durumdan da zevk alan bireyler haline geleceklerdir.

Geleneksel fen sınıflarında düşüncesini söylemekten çekinen ve bazen korkan öğrencilerin bile, OBİM uygulamaları sonrasında kendilerini değerli ve öğrenme topluluğunun bir üyesi olarak hissetmeleri sağlanabilir. OBİM'in bu aşaması ilk zamanlarda hem öğretmen hem de öğrenciler açısından zorluklar içerse de öğrenciler kendi düşüncelerini sorguladıkça, akranlarının incelemesi ve tartışmaları için değişen/gelişen fikirlerini sınıfa sundukça, öğretmenler de öğrencilerini daha yakından tanımaya başlayıp işleyecekleri fen derslerini hangi fenomenlere dayalı yürüteceğini ve tartışma ortamını nasıl oluşturup devam ettireceğini daha iyi planlayacaktır. OBİM'in bu aşamasının en önemli hedeflerinden biri de öğrencilere bilimsel bilginin gelişiminde çoklu yöntem ve yolların kullanılabilmesi algısının kazandırılmasıdır. Aynı zamanda bu aşama öğrencide bilginin yapılandırılmasında ve geçerliliğinin test edilmesinde, ortak bir çalışmanın gerekliliği duygusunun gelişimine de katkıda bulunur. Böylece bilim insanları araştırmaları boyunca fikirlerini diğer bilim insanları ile nasıl paylaşıyor ve hem destek hem de eleştiri alıyorsa, öğrenciler de aynı süreci yaşar ve bilimsel bilginin farklı kültürlerin katkısıyla sosyal olarak yapılandırıldığının farkına varırlar. Öğrencilerin fikirlerini gerekçelerle desteklerken kendi hayatlarından verdikleri örnekler, bilimin sosyal ve kültürel öğelerle ne kadar ilişkili olduğunun öğretilmesinde, öğretmenler için doğrudan-yansıtıcı yaklaşımın kullanılmasına imkan verebilir. Ayrıca alanyazında sıklıkla rastlanan öğrencilerdeki bilim insanlarının tek başına çalışan, diğer insanlardan kopuk ve yalnız kişiler oldukları algısının oluşmaması (Chmabers, 1983; Kaya, Doğan & Öcal, 2008), tersine bilim insanlarının işbirlikli öğrenen, elde ettikleri veriyi paylaşmaya ve en önemlisi eleştirilmeye açık kişiler oldukları inancının geliştirilmesi oldukça önemlidir. Çünkü bu şekilde klişeleşmiş olumsuz bilim insanı imajı (stereotypical image of scientist) özellikle öğrencilerin gelecekte fen bilimlerine yönelik kariyer seçiminde olumsuz bir rol oynamaktadır. Öğrenciye fen okuryazarlığının “yaratıcı düşünme ve hayal etme” ögesinin kazandırılması da OBİM'nin bu aşamasının hedeflerinden biridir. Bu amaçla, öğrencinin aktif olarak; veri toplama, veriyi analiz etme, çıkarımda bulunma, anlam ilişkilendirme, alternatifleri dikkate alma ve gözlem yap-

masına imkân sağlanmalıdır. Genel olarak fen okuryazarı olmanın ikinci basamağı olan “Fen bilimleri alanında araştırmalar nasıl yapılır?-How of science” sorusuna odaklanılan bu aşamada, öğrenciler bilimsel araştırma sürecini ve bu süreçteki çeşitliliğı (Deney tasarlama, veri toplama, verileri kaydetme, çeşitli teknolojileri kullanma, hipotezleri test etme vb.) bizzat yapar, yaşar ve tartışır. Kısaca sorgulamacı ve tartışmacı yeteneklerinin geliştirildiğı bu aşama ile fen bilimlerinin doğal olaylara ilişkin daha geçerli açıklamalar yapma gayreti ve açıklamaların niteliğinin de yapılan deney/gözlemlerden elde edilen verilere dayalı kurulan argümanlarla ortaya koyulacağını zamanla daha iyi kavrayan öğrenciler, Driver ve ark. (1998)’nın ifade ettiğı gibi *argümanın fen bilimlerinin kalbinde* olduğu düşüncesini geliştirirler.

3.Genişletme ve Transfer Etme

OBİM’in 3. aşamasında, öğrenciler yapılandırışları bilgi ve anlamayı, kendi ve diğer insanların yaşamlarını etkileyen sosyo-bilimsel bir mesele kapsamında ele alırlar. Öğrenciler, Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre-Etik (FTT-ÇE) bakış açısıyla sunulacak sosyo-bilimsel bir meseleyi keşfedip tanımlarken, birbirlerinin fikirlerine, görüş, izledikleri yol ve sahip oldukları değerlere önem vermeyi ve saygı duymayı, işbirlikli araştırma grupları şeklinde çalışarak deneyimlemelidirler. Bu nedenle, öğreťmenlerin hazırlayıp sınıfa getirecekleri sosyo-bilimsel bir sorun, öğrencileri ortak karar alma ve eyleme dönüştürme sürecine çekebilmelidir. Düşüncenin eyleme dönüşmesi hem yerel hem de küresel açıdan olabilir, ancak nihayetinde istenen öğrencinin eyleme geğmesini sağlamaktır. Kısaca fen okuryazarlığının üçüncü temel aşaması olan “Neden fen?-Why of science” sorusuna bu aşamada gelinir. Yaşamları bağlamında bir sorun içinde birlikte karar alma ve eyleme geğme sürecinde, öğrencilerin sosyal sorumluluk sahibi olmaları sağlanır.

Fen-teknoloji-toplum-çevre-etik arasındaki dinamik ilişkilerin sadece öğrenilmesinden öteye gidilmeli, öğrenciler bizzat bu ilişkilere dâhil olmalıdırlar (Hodson, 1998; Pedretti, 2005). Bu aşama iki basamak içerir: problemi tanımlama ve probleme ilişkin bir şey üretme. Problemin toplumsal, teknolojik, çevresel ve etik ilişkileri ortaya konur. Bu süreçte öğrencilere bir birey olarak görüşlerinin gerçekten önemli olduğu hissettirilmeli, fikirlerin en iyi şekilde ortaya konması ve test edilmesine imkân verilmelidir. Düşüncelerin eyleme dönüştürülmesi ikinci aşamadır. Bu amaçla öğrenci, anketsel bir çalışma, bir afiş hazırlama, herhangi bir organizasyon düzenleme, gazete yazısı veya bir projede görev alma gibi girişimlerde bulunmaya cesaretlendirilir. Bu tür girişimler beraberinde öğrencilerin; problemi daha derinlemesine kavrama, problemin çerçevesini belirleme, deney tasarlama, veri toplama ve analiz etme, bulguları paylaşma, çözüm üretme ve öneri sunma gibi birçok 21. yüzyıl veya yaşam becerisi olarak tanımlanan yeteneğinin gelişimi de eşzamanlı sağlanabilir.

Örneğin, tuzlu-su fenomeni ile başlayan ders kapsamında öğretmen kış aylarında buzlanmayla mücadele aracı olarak kullanılan tuzu, sosyo-bilimsel bir mesele olarak sınıfa taşıyabilir. Kış aylarında ölümlü kazalara da sebep olan yollardaki buzlanmanın azaltılması için en kolay ve ucuz yol tuzdur. Ancak tuz kullanmanın olumsuz sonuçları da vardır. Örneğin, tuz korozyon nedeniyle yollara, köprülere ve araçlara zarar vererek kullanım ömürlerini kısaltır. Tuz ayrıca dere, çay vb. suların tuz konsantrasyonunu artırır.



Sulardaki tuz konsantrasyonunun artması içme suları yanında sulama sularını ve sudaki canlıların yaşamını da önemli oranda olumsuz şekilde etkiler. Öğretmenler, öğrencilerde merak duygusunu ortaya çıkaracak ve öğrenciler arasında küçük grupların; ana bir araştırma konusu çevresinde kendiliğinden oluşmasını sağlamak için bu sosyo-bilimsel meseleyi sınıfa çeşitli görsellerle sunmalıdır. Böylece, öğrenciler tuzun buzlanma sorununa çözüm olarak kullanımının sonucu açığa çıkan önemli diğer sorunları tanımlamaya ve olası çözüm yolları üzerinde gruplar dahilinde çalışmaya başlarlar. Bu sürecin ilk kısmı sınıf içinde küçük araştırma gruplarının oluşturulması ile başlar, ancak problemin boyutuna göre genellikle okul dışına taşar. Böylece okul dışı öğrenme (Out of school time) süreci de öğretmenin rehberliğinde yürümeye başlar. Öğrenciler geliştirdikleri araştırma sorularına cevap bulmak amacıyla hangi yöntem, araç ve materyalleri kullanacaklarına karar verip, uygulamaya ve veri toplama sürecine geçerler. Örneğin, bir öğrenci grubu yaşadıkları bölgede kışın buzlanmayı önlemek amacıyla yollara atılan tuzun çevreye verdiği zararları araştıran bir çalışmayı planlayıp, yaptıkları ön çalışmalarda tuzun özellikle bitkilerin gelişimi üzerine etkisini araştırarak deneysel bir uygulama yürütürken; sınıftaki diğer bir grup öğrenci buzlanma problemi için tuza kıyasla farklı kimyasalları (Kalsiyum Magnezyum Asetat (CMA), üre vb.) deneyeceği bir araştırma yapabilir. Diğer bir grup ise bu kimyasalların tuza kıyasla çevreye verdiği zararları araştırmayı isteyebilir. Farklı bir grup da özellikle şehir merkezlerinde daha fazla kullanılan tuzun boru hatları, direk, kaldırım vb. üzerindeki etkilerine odaklanabilir. Şu ana kadarki gruplar buzlanmayı önlemenin önemli olduğunu ancak tuzun çevreye verdiği zararlar nedeniyle farklı yollar araştırmaya odaklanırken, diğer bir grup öğrenci farklı bir bakış açısıyla tuzlamanın gerekli olduğunu düşünerek yeterli yapılmadığı bölgelerde meydana gelen kazalardaki yaralanma ve ölüm oranlarını araştırmaya yönlenebilir. Bu süreçte sıkça karşılaşılan

sorunlardan biri öğrencilerin kendi başlarına araştırılabilecek ve veri toplamaya uygun bir araştırma sorusunu tanımlayamaması olabilir. Bu nedenle, özellikle OBİM'in ilk uygulandığı sınıflarda araştırma-sorgulama sürecine yabancı olan öğrenciler için bu aşamada öğretmenlerinden alacakları destek oldukça önemlidir. Örneğin, öğretmen öğrencilerine “Sizce Romalılar düşmanlarının tarlalarına neden tuz dökmüş olabilirler? vb. ifadeler kullanarak, bir grup öğrencisini tuzun bitkilerin büyümesi üzerine etkisini araştırmaya doğru itebilir.

Öğrenciler çalışmaları boyunca alternatif kimyasalların tuzdan daha pahalı olduğu, ürenin kullanıldığı topraktaki bitkilerin aşırı büyüdükları ve ayrıca canlılar için zararlı olan NH^+ iyonunun oluştuğu sonucuna varırlar. Farklı bir grup öğrenci tuzun uygulandığı beton kaplamalı yollarda beton yüzeyinin soyulduğunu ve bazen tuzun betonun boşluk çeperlerinde basınçlar oluşturarak beton yüzeyini kabarttığını ve sonuçta oyuk ve çatlakların oluştuğunu öğrenirler. Öte yandan, öğrenciler buzlanmaya karşı kullanılan tuzun maliyetinin ucuz olmasına karşın çevreye verdiği zararın giderilmesinin daha büyük bir maliyet oluşturduğunu da kavrarlar. Örneğin, bir ton tuzun çevreye verdiği zararı gidermenin bedeli 15.000 TL civarındadır. Ayrıca bu maliyete tuzun yer altı sularına verdiği zarar ve dolaylı olarak sağlık giderleri dahil değildir. Bu ve benzeri bilgilere ulaşan bir grup öğrenci de buzlanma mücadelesinde kullanılan tuz miktarının 100 bin ton civarında olduğu ülkemizde çevreye verilen zararı gidermek için kapsamlı bir çalışma yürütebilir. Örneğin, bir grup öğrenci tuza ilaveten buz aşındırarak buza tuzun sızma oranını arttıran kum ve çakıl oranının hangi iklim şartlarında nasıl olması gerektiğini araştırabilir. Bu grup tuzdan vazgeçmezken, kullanılan tuzun miktarını azaltıp etkinliğini artırmanın yolları üzerinde durabilir. Sosyo-bilimsel meselenin boyutuna göre öğretmenlerin öğrencilerine ilave zaman ayırmaları ve bu süreci ilk zamanlarda rehberli-araştırma/sorgulamaya dayalı yürütmeleri önemlidir. Yapılan araştırmalar öğrenciler tarafından rapor veya kısa bir makaleye dönüştürülebilir veya kısa bir sunum şeklinde sınıfa sunulabilir. Yapılan sunuların ardından, tuzun aşındırıcı etkisinin çeşitli kanıtlarla ortaya konulmasının ardından ülkemizde Gördes (Manisa), Bigadiç (Balıkesir) ve Yıldızeli (Sivas) yörelerinde madencilığı yapılan zeolit vb. maddelerin maliyet, çevreye etkisi, üretim ve kullanım kolaylığı gibi açılardan, alternatif olarak kullanımı üzerine yeni bir araştırma da doğabilir.

Sosyo-bilimsel meseleler üzerinde çalışan öğrencilerin, araştırmaları boyunca yaşadıkları çevredeki farklı kişiler (Biyolog, kimyager, çevre mühendisi, gıda mühendisi, Belediye başkanı, yönetici, muhtar vb.), kurum ve kuruluşlarla (Üniversite, Araştırma Laboratuvarı, Belediye, Çevre ve Şehircilik İl Müdürlüğü, İl Gıda, Tarım ve Hayvancılık Müdürlüğü, Katı Atık Depolama Tesisi, Gıda Kontrol Laboratuvarı vb.), TEMA, ÇEV-

KO vb. STK'larla yapacakları görüşmeler ve işbirlikleri oldukça önemlidir. Okul-toplum (school-community partnership) işbirliğinin oluşturulmasına katkı sağlayan OBİM'in bu aşaması, sınıf içinde başlayan ancak okul dışında devam eden bir öğrenme sürecidir. Bu aşama özellikle dezavantajlı, fen fobisi ve kaygısı yüksek olan öğrencilerin fen okuryazar birey olmaları yolundaki ilk adım olan fen bilimlerine yönelik olumlu bir tutum ve algı geliştirmelerine önemli katkılarda bulunabilir. Ayrıca, 2018 yılında güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programındaki en önemli değişiklik olarak görülen öğrencilerin mühendislik ve tarasım becerilerinin geliştirilmesi de OBİM'in bu aşamasında gerçekleştirilebilir. Bu amaçla, öğretmenler öğrencilerine sunacakları problem durumunu sosyo-bilimsel bir meseledense; fen bilimlerinin matematik, teknoloji ve mühendislikle (FeTeMM) bütünleştirebilecekleri bir çerçevede verebilir. Tuzlu-su fenomenine dayalı yukarıda sunulan genişletme amaçlı bazı etkinlikler zaten öğrencilerin buluş ve inovasyon yapabilmesine ve edindikleri bilgi ve beceriler ile ürün oluşturmaları için çeşitli fırsatlar sunmaktadır.

4. Değerlendirme ve Yansıtma (OBİM'in bu aşaması, uygulamada diğer üç aşamanın içine gömülüdür).

Değerlendirmenin; fen sınıflarında genellikle öğretilen bilginin zihinden geri çağırımına (ezbere) odaklanan, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme, doğru-yanlış vb. sınavlarla yapıldığı bilinmektedir. Bu şekildeki bir değerlendirme sürecinin, fen okuryazarı birey yetiştirmeye istenilen düzeyde hizmet edemeyeceği de açıktır. Biçimlendirici değerlendirme anlayışının benimsendiği OBİM'in değerlendirme ve yansıtma aşaması sadece teorik olarak mevcut olup, uygulamada ilk üç aşamayla eşzamanlı yürür. Değerlendirme ve yansıtma süreci; OBİM'in üç aşaması boyunca bazen sınıf ortamında bazen de okul dışı ortamlarda öğrenmenin devam ettiği her an kesintisiz olarak eşzamanlı bir şekilde devam eder. OBİM'de değerlendirme, sonucu da içeren tüm süreci kapsamalı ve ana amacı "öğrencinin öğrenmesine katkıda bulunmak" olmalıdır (Black & Wiliam, 2009). Ölçme aracının yapısı, uygulanacak değerlendirme ölçütleri, görev/ödevin teslim tarihi vb. tüm önemli meselelere; öğrenciler öğretmenlerinin yönlendireceği tartışmalar sonucunda hep beraber karar vermelidir. Daha önemlisi öğrenciler değerlendirme sürecine öz ve akran değerlendirmeci olarak katılmalıdırlar. Bu nedenle, değerlendirme sürecinin öğrenci ürünü ve ürünün geliştirilme sürecinde sergilenen performans üzerinden yapılması gerekir. Çünkü böylece kendi ve akranlarının ürünleri üzerine dayalı yürüyen değerlendirme sürecinde, öğrenciler en az öğretmenleri kadar aktif olabilirler.

Örneğin, OBİM'in ilk aşamasında TAGA kağıtları üzerine yazılan fenomene dayalı düşünceler, açıklamalar ve yapılan çizimler öğrencilere ait ilk ürünlerdir. İlk ürünler üzerinden devam eden dersin özellikle

ikinci aşamasında; öğrencilerin deney/gözlem tasarlama ve yapma, veri toplama ve analiz etme gibi birçok *araştırma-sorgulama becerilerinin* ve açıklama yapma, karşıt argüman kurabilme gibi *tartışmacı becerilerinin* gelişiminin bireysel gelişim dosyalarında (portfolyo) öğrenciler tarafından tutulması, değerlendirmeye biçimlendirici bir bakış açısı sunar. Öğrenciler portfolyolarının nasıl oluşturulacağı, kimlerin değerlendirme sürecine katılacağı (öz, akran, öğretmen, okul yöneticisi, veli vb.), değerlendirmenin hangi ölçütlere göre yapılacağı gibi konulara karar verecek güce ve yetkiye sahip olmalıdır. Kısaca OBİM'in değerlendirme ve yansıtma aşaması tüm öğrenme süreciyle eşzamanlı olarak yürüyen ve güç paylaşımı esasına dayalı öğrenci merkezli bir anlayışa sahiptir. Örneğin, OBİM'in 2. aşamasında fenomenografik kategorileri test ederken öğrencilerin yaptıkları deney/gözlemlerin amaçlarını ve yöntemsel kısmını (araştırma sorusu, materyal-metot vb.), her kategorinin nasıl ele alınıp bir karara bağlandığını ifade etmeleri ve bu süreçte elde edilen bazı görseller veya çizimler (Eriyen mum ve çikolata fotoğrafları veya öğrencinin kendi çizimleri ve yazıları vb.) öğrenciler tarafından kayıt altına alınıp, portfolyolarına yerleştirilebilir. Öğrenmeye ilişkin sorumluluk duygusu ve öz-disiplinli olma üzerine olumlu yansımaların olacağı bu süreçte, öğrencilere her hafta veya güne yönelik ders sonunda “yansıtıcı fen günlüğü” tutmaları da istenmelidir. Günlüğün sadece bilişsel değil devinsel ve fen bilimlerine ilişkin tutum, kaygı ve motivasyon gibi duyuşsal boyutlarda da hazırlanması için öğretmenin yine öğrencileri ile birlikte hazırlayacağı bir günlük protokolü kullanılabilir. OBİM'e dayalı öğrenen öğrencilerin fen dersi için geleneksel olarak kullanılan bir defterdense, ders boyunca ve okul dışında öğrenci tarafından oluşturulan her ürünün, portfolyoya konulması yeterlidir. OBİM'in 3. aşamasında öğretmen tarafından sunulan sosyo-bilimsel problemin tanımlanması ve çözüm yollarının geliştirilerek okul dışı öğrenme ortamında uygulamaya geçirilmesi sürecinde de öğrenciler çok çeşitli ürünlerini (Mülakatlardan elde ettikleri uzman görüşleri, tasarladıkları deney/gözlemler, veri toplama ve analizi, çıkarımlarda bulunma ve sonuçların sınıfla/toplumla paylaşımı vb.) öğretmen ve arkadaşlarıyla portfolyoları aracılığıyla paylaşabilir. Bu bağlamda, OBİM bakış açısıyla oluşturulan bir portfolyo hem öğrenme-öğretme hem de değerlendirme aracı görevi görür. Buna ilaveten, öğrenciler okul dışı öğrenme sürecinde araştırdıkları sosyo-bilimsel probleme ilişkin kurum ve kuruluşlara yaptıkları ziyaretleri, araştırma sürecinde elde ettikleri verileri, verileri analiz ederken kullandıkları yazılımlara (Excel vb.) ilişkin süreci fotoğraf ve video kaydı şeklinde e-portfolyolarında sunabilirler. Ayrıca geleneksel portfolyo anlayışından farklı olarak öğrenciler grupça karar alma süreçlerini de ses kaydı şeklinde portfolyolarında sergileyebilirler.

OBİM'in değerlendirme ve yansıtma aşamasında kullanılan araçların öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları açığa çıkaracak özelliklere sahip olması da önemlidir. Bu açıdan ölçme aracının formatı öğrenciye düşüncelerini veya araştırmalarını ne kadar özgürce sunmasına müsaade ediyorsa, o derece iyidir. Örneğin, TAGA kağıtları sadece sütunlar ve yöneltilen sorular bağlamında bir sınırlılığa sahipken, öğrencilerin yaptıkları çizimler düşüncelerin daha sınırsız sunumuna fırsat tanır. Ayrıca öğrenciler tarafından hazırlanan “yansıtıcı fen günlükleri” de sadece oluşturulan protokolle sınırlıdır. Ancak, “yansıtıcı fen günlükleri” öğrencilerin protokol sorularını oluşturmada aktif rol almaları ve tüm sorulara cevap verme zorunluluğunun olmayışı ve protokolden bağımsız kendi düşüncelerini yazabilecekleri “Diğer...” şeklindeki bazı başlıklarla daha özgür bir format haline getirilebilir. Buna ilaveten, OBİM'e göre işlenen derslerin uygun zamanlarında bir otantik değerlendirme aracı olarak kavram haritası vb. grafiksel teknikler kullanılabilir. Örneğin, öğrencilerde meydana gelen kavramsal değişimi; kendilerine, akranlarına, öğretmen ve velilerine yansıtmaları için öğrendikleri her yeni kavramı, kavramlar arası ilişkiyi veya değiştirdikleri her kavramsal ilişkiyi dersler boyunca aynı kavram haritasına farklı renk veya şekillerle ilave etmeleri istenebilir. Öğretmenler öğrencilerinden kavram haritalarını genellikle öğretimin sonunda çizmelerini isterken, OBİM'e dayalı bir fen dersinde her öğrenci kendi öğrenme hızına uygun olacak şekilde çizdiği kavram haritasında bireysel olarak gerekli değişikliği istediği zaman yapma özgürlüğüne sahip olmalıdır. Öğrencilerin OBİM'in 3. aşamasında yürüttükleri sosyo-bilimsel çalışmaların sonuçlarını sundukları rapor, poster, grupça yaptıkları sözlü sunu, hazırladıkları afiş, slogan vb. çıktılar, otantik bir ürün olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğrencilere ait sunu, poster veya rapor gibi ürünlerin, öz, akran, öğretmen ve veli değerlendirmesine alınması, biçimlendirici değerlendirmenin önemli bir özelliği olan katılımcı değerlendirmeyi sağlaması açısından oldukça önemlidir.

Yansıtma açısından en önemli süreç, dönüt verme ve almaktır. OBİM'de dönütün geleneksel olarak öğrencinin yaptığı yanlısın veya ekşiğin ne olduğu ve doğrusunun ne olacağına doğrudan veya dolaylı verildiği “düzeltici dönüt-corrective feedback” değil, öğrencinin öğrenmesine katkıda bulunmak amacıyla “yapılandırıcı/biçimlendirici dönüt-constructive/formativ feedback” şeklinde verilmesi gerekir. Yapılandırıcı dönütün, görev veya amaca yönelik, ayrıntılar içeren, önyargısız ve yargılamayan ancak hem olumlu hem olumsuzlukları sunacak şekilde tarafsız ve dengeli olması gerekir (Shute, 2008). Özellikle hataların/eksiklerin gerekçelendirilerek sunulduğu yapılandırıcı dönütte, dönütü alan kişi dönüt verenlerle anlamlı diyaloglar kurabilmelidir. Çoklu dönütlerin (öz, akranlar, öğretmen, veli, yönetici vb.) zamanında ve etkili bir şekilde öğ-

rencilere verilmesi ve alınan dönütler üzerinden öğrenme odaklı anlamlı diyalogların kurulmaya başlanması, OBİM'in değerlendirme-yansıtma sürecine getirdiği diğer farklı bir bakış açısıdır. Kısaca OBİM'in ilk 3 aşaması boyunca yürütülecek değerlendirme-yansıtma aşaması, biçimlendirici ve otantik bir tarzda öğrenme süreciyle eşzamanlı ve öğrenci, öğretmen, veli, okul yöneticisi vb. çoklu katılımcının yer aldığı bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Değerlendirme ve yansıtma aşaması sadece kavramsal öğrenme açısından değil aynı zamanda üçüncü aşama olan genişletme ve transfer etmedeki öğrencilerin sosyal becerilerini, karar alabilme, aldığı kararı uygulayabilme ve liderlik becerilerini de dikkate alacak şekilde yürütülmelidir.

OBİM'e Teknoloji Entegrasyonu

OBİM'in her aşamasına teknolojinin anlamlı bir şekilde ilişkilendirilmesi öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerine önemli katkılarda bulunacaktır. OBİM'in ilk aşamasındaki tüm fenomenler tuzlu-su gibi kısa sürede, çok az maliyetli ve tehlikenin neredeyse hiç olmadığı bir olay olmayabilir. Özellikle biyoloji konularında zamanın verimli kullanılması (Örneğin, bitkinin gelişimi üzerine etki eden faktörlerin işleneceği bir ders için hazırlanacak fenomenin 2-3 günlük bir süre alması), öğrencilerin gerektiğinde tekrar tekrar gözlem yapması veya çok hızlı meydana gelen bir olayın yavaşlatılarak öğrencilere sunulması, sınıf ortamında tehlikeli durumların meydana gelme olasılığı vb. birçok nedenden dolayı, fenomenler daha önceden çekilen video kayıtları ile öğrencilere sunulabilir. Bu video kayıtları Movie Maker vb. programlar ile "30 dakika sonra, 3 gün sonra veya Tahmin edin neler olabilir? ve Tahmininizin nedenleri nelerdir? vb." yazılarla da öğrencilerin dikkat, merak ve motivasyonunu üst noktalara çıkaracak şekilde teknoloji ile zenginleştirilebilir. Buna karşın sanal ortamlarda hazırlanmış animasyonlar, gerçeği çoğu zaman yansıtmayan çizgi filmler (örneğin, bir ayıcığın konuştuğu çizgi film) fenomen olarak kullanılmamalı, mutlaka olayın kendisi bizzat gerçekleştirilerek video kaydı yapılmalıdır. OBİM'in tüm aşamalarına eşlik edebilecek diğer bir teknoloji olan akıllı tahta, özellikle fenomenografik kategorilerin tartışılması esnasında etkin olarak kullanılabilir. Öğrencilerin TAGA kağıtlarına ilaveten yaptıkları çizimler doğrudan fotoğraf makinesi veya cep telefonu gibi bir cihazla akıllı tahtaya aktarılarak, üzerlerinde derin tartışmaların yapılması sağlanabilir. Öğrencilerin 2. aşamanın sonuna doğru yaptıkları son çizimlerin ilk çizimleriyle karşılaştırılması ve aynı fenomenografik kategoride olan öğrenciler arasındaki çizimlerdeki görsel farklılıkların belirlenmesi kısmında da akıllı tahtalar verimli bir şekilde kullanılabilir. Buna ilaveten, 2. aşamanın sonunda bile öğrencilerde kavramsal değişimin tam olarak istenen düzeyde gerçekleşmemiş olması beklenen bir durumdur. Ancak bu noktada öğrencilerin çözünme gibi birçok soyut fen

kavramına ilişkin öğrenmeleri, öğretmenlerinin daha önceden hazırlayarak sınıfa getireceği bir animasyon/simülasyon ile daha anlamlı bir hale getirilebilir. Animasyon/simülasyonların sınıflarda kullanılmadan önce öğretmenler tarafından “Learning Objects Review Inventory-LORI” vb. bir bakış açısıyla incelenmesi oldukça önemlidir. Doğrudan internetten indirilmiş ve üzerinde gerekli düzenlemelerin yapılmadığı animasyon/simülasyonların faydadan çok zarar sağlayacağı da unutulmamalıdır. Animasyon/simülasyonların bu aşamada kullanılmasının temel amacı, öğrencilerde olayın soyut kısmına ilişkin sağlam bir zihinsel imaj veya modelin oluşturulmasıdır. Bu amaçla, animasyon/simülasyonun öğrencilerin düşünmesine, tartışmasına, alternatif düşünceler geliştirme ve değerlendirmesine izin verecek yapıda olması gerekir.

OBİM’in ilk iki aşamasında kullanılacak diğer bir teknoloji türü prob ve sensorlerdir. Örneğin, CO₂, güneş ışığı, su, sıcaklık vb. faktörlerin bitkilerin gelişimine etkisinin ele alındığı bir fenomen; CO₂, O₂ gaz sensörleri, ışık ile nem sensörleri ve sıcaklık probu gibi cihazlarla ölçülebilir. Bu ölçümler, bu cihazların uyumlu olarak çalıştığı ana ünite ile kayıt altına alınabilir. Zaman açısından tuzlu-su fenomenine kıyasla oldukça daha uzun sürecek bu olay video kamera ile kayıt altına da alınmalıdır. Bu tür bir video kaydının öğretmenler için bir tür “fenomen ambarı veya arşivi” oluşturacağı da unutulmamalıdır. Prob ve sensor türü teknolojiler OBİM’in 2. aşamasında yapılan bazı etkinliklerde veri elde etme sürecinde de aktif olarak kullanılabilir. Örneğin, tuzlu-su fenomenine yönelik iyonlaşma kategorisini aşırı doymuş bir tuzlu-su çözeltisinden geçen akımın devredeki ampülü yakmasıyla savunan öğrenciler, tuzun su içerisinde iyonlaştığını iletkenlik probunu kullanarak ta destekleyebilirler.

OBİM’in 3. aşamasına da çeşitli teknolojiler entegre edilebilir. Bu aşamada hem öğrenciler hem de öğretmen sıkça internet aracılığıyla yapılması planlanan araştırmalar hakkında taramalar yapabilir. Araştırma-sorgulamanın okul dışında devam ettiği süreçte kurum ve kuruluşlardaki bilim insanı, uzman, teknisyen, şef, çiftçi vb. kişilerle yapılan görüşmelerin video, fotoğraf ve ses kayıtlarında çeşitli ses ve görüntü kaydedici teknolojiler (Örneğin, fotoğraf makinesi, video kamera vb.) öğrenciler tarafından aktif bir şekilde kullanılabilir. Buna ilaveten, öğrenciler birer bilim insanı gibi sosyo-bilimsel problemi (Örneğin, deri sanayiden dolayı kirlenen bir dere) uygun teknolojilerle (Prob, sensor, su örneklerinin trinoküler bir mikroskopta incelenmesi vb.) araştırabilir. Sınıfta kurulan küçük gruplarla okul dışında yürütülen bu sürece öğretmenin de aktif katılımını sağlamak için Moodle vb. bir öğrenme yönetim sistemi (ÖYS) kullanılabilir. ÖYS içerisinde açılan asenkron ve senkron ortamlarda öğretmen öğrencileriyle ve her öğrenci de akranlarıyla elde edilen verileri anlamlandırma, yani kanıt haline getirme sürecinde birlikte çalışarak bilgiyi inşa edebilir.

OBİM'in son aşaması kapsamında kullanılabilir en önemli teknolojilerden biri e-portfolyodur. İlk 3. aşama boyunca her öğrenci öğrenme sürecine ait ürünlerini dijital hale getirip elektronik portfolyosuna yükleyebilir. Örneğin, öğrencilerin hazırladıkları poster ve afişler Microsoft Publisher veya Corel Draw, kavram haritaları Inspiraion veya CMap gibi programlarla veya karton posterler, afişler ve kavram haritalarının doğrudan fotoğrafları çekilerek te elektronik hale dönüştürülebilir. Öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunmak amacıyla, hem öğretmenler hem de akran, veli ve diğer değerlendirmeciler e-portfolyo ürünleri üzerinden öğrencilere zamanında ve yapılandırmacı dönütler vermeli ve ardından dönütler hakkında anlamlı diyaloglar kurulmalıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

OBİM gibi öğrenme yaklaşım ve yöntemlerinin; geliştirildiği ülkelerdeki eğitim sistemlerinin, öğretim programlarının, öğretmen eğitimi politikalarının, toplumsal yapıların ve hedeflerin bir ürünü olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle, her yeni öğrenme yöntemi veya tekniği ülkemizde belirli bir süre gerçek uygulama ortamları olan okul ve sınıflarda yeterince denenmeden ve elde edilen verilere göre ilgili yöntem üzerinde her ülkenin kendi eğitimsel gerçekleri açısından gerekli düzenlemeler yapılmadan, eğitim araştırmacılarına ve öğretmenlere sunulmamalıdır. Bu açıdan, OBİM; TÜBİTAK-SOBAG tarafından desteklenen “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisinin ve Sınıf İçi Becerilerinin Araştırılması ve Geliştirilmesi” başlıklı 1001 projesi kapsamında farklı öğretmen adayları tarafından ortaokul fen bilgisi derslerinde uygulanmıştır. OBİM, TÜBİTAK-1001 projesi kapsamında 2010-2014 yılları arasında yaklaşık 450 fen bilgisi öğretmen adayı tarafından 20 civarında fen bilgisi öğretmeninin danışmanlığında; Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında 15 ortaokulda 3000'den fazla ortaokul öğrencisinin katıldığı fen bilgisi derslerinde uygulanmıştır. Bu uygulamalar özellikle Özel Öğretim Yöntemleri-II dersi kapsamında planlanmış ve öğretmen adaylarının uygulamaları da “eylem araştırması” yöntemiyle araştırmacılar tarafından katılımcı gözlemci, e-portfolyo, mülakatlar, yansıtıcı günlükler vb. araçlarla araştırılmıştır. Bu nedenle, bu çalışmada sunulan OBİM bazı yönleriyle, Ebenezer ve Conor (1998) tarafından geliştirilen OBİM'den ve Kanada, ABD ve Hindistan gibi ülkelerdeki OBİM uygulamalarından farklılıklar gösterebilir. Elde edilen veriler, OBİM'in fen bilgisi derslerinde kullanımında sıkça aşağıdaki durumların yaşandığını ortaya koymuştur.

Öğretmenler, OBİM'in ilk aşaması için uygun fenomen bulmada zorluklar yaşayabilirler, ayrıca hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin OBİM'le fen dersi işlemedeki deneyimsizliğinden dolayı OBİM'in ilk aşaması bile bazen bir ders saati civarında sürebilir. TAGAÇ'nın kullanıldı-

ğ il ilk aşamada bazı öğrenciler, “Birazdan olayı gözlemleyeceksek, neden tahmin edelim?” veya “Açıklamak, gördüğümüzü yazmak değil midir?”, “Neden tahmin ettikten ve gözlemledikten sonra iki kez açıklama yapıyoruz?” vb. soruları öğretmenlerine sorabilirler. Bu tür sorulara başlangıçta öğretmenler de cevap vermekte zorlanabilirler. Öğretmenler çalıştıkları okul ve sınıf ortamını ve işleyecekleri fen konu ve kavramlarının doğasını dikkate alarak, OBİM’in ilk aşamasındaki TAGAÇ sürecini, TGAÇ olarak yani tahminden sonraki ilk açıklamayı veya bazen de sadece GAÇ olarak yani hem tahmin hem de açıklama (TA) kısımlarını yapmayarak gerçekleştirebilirler. Böylece, fen derslerini OBİM’e dayalı işlemeye zamanla alışan öğretmen ve öğrenciler, ilk aşamadaki TAGAÇ sürecini daha anlamlı şekilde geçirebilirler. Buna ilaveten, ilk zamanlarda öğretmenler ders aralarındaki 5-10 dakikalık sürede fenomenografik kategorileri oluşturmak zorunda kalabilir ve hiç dinlenmeden bir sonraki derse 2. aşamadan başlayabilirler. Genellikle her yeni öğrenme stratejisi, yöntem veya tekniğinin başlangıçta zor olarak algılanacağı ve dirençle karşılanacağı gerçeğinden yola çıkılırsa, yaşanacak bu tür sorunlar OBİM’in fen öğrenimi için yeni bir yöntem olduğunun en önemli delili olarak da görülebilir. OBİM uygulamalarının dışında, teorik olarak da bazı sorunlar açığa çıkabilir. Örneğin, Orgill (2000) fenomenografik araştırma yaklaşımı ile öğrenci deneyimlerinin aynı olmayışı üzerinde durmuş, öğrencinin deneyimlerini nasıl tanımladığı ve araştırmacının bunu nasıl gözlemlediği konusunda; bir öğrencinin fenomen ile ilgili deneyim sayısının başka bir öğrencinin deneyim sayısından fazla olabileceğini ve bu durumun da araştırmacının gözlemlerini etkileyebileceğini belirterek, yaklaşımın sınırlılığını dile getirmiştir. Ancak bu ve benzeri sorunlar fenomenin çok bilinen hayatın içinden bir yerden seçilmesi ve özellikle dijital teknolojilerin (video kaydı, fotoğraflar ile fenomenin tekrar tekrar ve bazen yavaşlatılarak/hızlandırılarak gösterimi vb.) kullanılması ile aşılabılır. Seçilen fenomenin niteliği ve sunumu, OBİM’in diğer tüm aşamaları için çok önemlidir. Çünkü diğer aşamalar, ilk aşama olan keşfetme ve kategorileştirme temelinde yapılandırılır. Örneğin, ilk aşamada sıkça yaşanan sorunlardan biri; fenomenle birlikte sorulan soruların, öğrencileri Evet/ Hayır veya farklı bir ikileme yönlendirecek şekilde kısa cevaplı ve iki seçeneğe itmesidir. Bu sorun bir öğretmenin TAGA’larda öğrencilerinin düşüncelerindeki bireysel farklılıkları yakalayamamasına neden olur ki, bu da sınıftan sadece iki ana fenomenografik kategorinin çıkmasını sağlar. Bu bağlamda, OBİM’in 2. Aşaması olan tartışma ve yapılandırmanın sadece farklı ve sadece birbirinin zıttı iki fikir çevresinde yürümesi de argümantasyonun doğası açısından uygun değildir. Çünkü verimli bir tartışma ortamı için aynı fikirselle kategori içerisinde bile farklılıkların açığa çıkarılması ve tartışılması gerekir. 2. aşamada öğrencilerin yaşayacağı zorluklar, argümanlarını kurarken iddialarını verilere dayandıramayışları ve iddialarını

sağlam gerekçelerle destekleyememeleri iken, öğretmenler de bu süreçte öğrencilerinin tartışmalarına ya gerekenden az ya da gereğinde fazla destek vererek süreci öğrenci merkezli den öğretmen merkezli bir hale getirebilirler. 3. Aşamada yaşanan en önemli sorun, öğretmenin sınıfa taşıdığı sosyo-bilimsel meselenin kapsamına karar verememesidir. Öğrencilerin kavramakta çok zorlanacakları bir sosyo-bilimsel sorun kapsamında yürütülecek hem sınıf içi hem de okul dışı öğrenme süreci yine öğretmenin yapılandırmak veya yaptırmak zorunda kaldığı araştırma-sorgulama süreci haline dönüşebilir. Aksi durumda ise öğrencilerin problemi çok kolay bulmaları nedeniyle sorun sınıf içindeki süreçte ele alınarak çözülmekte ve bu durum bilimsel araştırmanın okul dışına taşmasına neden olan merak, ilgi ve motivasyonun önündeki en önemli engeli oluşturmaktadır. Bu nedenle, 3. aşamada diğer ilk iki aşamada öğrencilerin edindikleri bilişsel, duyuşsal ve devinsel kazanımlar dikkate alınarak, sosyo-bilimsel problemin boyutuna dikkatlice karar verilmelidir. OBİM'deki özellikle öğretmenler tarafından uygulamada en zorlanılan yer veya aşama, diğer aşamalara gömülü olan ve eşzamanlı yürütülmesi gereken değerlendirme ve yansıtma aşamasıdır. Örneğin, portfolyolardaki her türlü öğrenci ürününün hangi aralıklarla (her ay veya 3 haftada bir kez vb.), kimler tarafından (öz, akran, öğretmen, veli vb.), hangi ölçütlere göre değerlendirileceği gibi konularda, OBİM'in biçimlendirici değerlendirme-yansıtma süreciyle ilk defa karşılaşan öğretmen ve öğrenciler güçlükler yaşayabilir. Ancak bu ve benzeri durumlar yeterince pilot uygulama yapılarak ve özellikle eğitimsel teknolojiler kullanılarak çözülebilir. Kısaca, OBİM'in hem her aşamasının kendi içinde kendi özgü sorunları ve çözüm yolları varken, bir önceki aşamanın sonraki aşamanın başarılı olarak yürütülebilmesinde çok etkili olduğu unutulmamalıdır.

Yaşanacak sorunların ve çözüm yollarının getireceği ilave iş yükü, öğretmenler ve öğrenciler tarafından istenilen bir durum olmayabilir. Ancak bu zorlu süreçte eğitim bilimlerini de içine alan sosyal bilimler alanında sıkça kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenografiyi kullanmaya başlayan öğretmenlerin, sınıflarında sadece öğretmen değil, “*araştırmacı öğretmen- teacher as researcher*” olmaya başlaması OBİM'in önemli bir kazanımı olarak görülebilir. Öğretmenler genellikle öğretim programındaki kazanımları inceleyen, yoklama yapan, öğretimsel etkinlikleri geliştiren ve sınıfta uygulayan, sınav yapan ve not veren bir kişi olarak algılanır. Eğitim araştırmacıları da genellikle geliştirdikleri araştırma sorularına dayalı eğitimsel araştırmaları planlar ve okullarda/sınıflarda yürütürler. Öte yandan, öğretmenler sınıflarında “araştırmacı öğretmen” olduklarında, geleneksel öğretmen de araştırmacı tanımları da değişir. Sınıfında hem bir öğretmen hem de eğitim bilimci olan araştırmacı öğretmen, öğrencilerinin öğrenme ve kendi öğretim sürecini gözlem-

leyen, topladığı veriye dayalı öğrenme-öğretme sürecini yeniden gözden geçirip, geliştirmeyi amaçlayan farklı bir bakış açısı kazanır (MacLean & Mohr, 1999).

Teşekkür

Çalışma, TÜBİTAK-SOBAG tarafından desteklenen “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisinin ve Sınıf İçi Becerilerinin Araştırılması ve Geliştirilmesi” başlıklı 109K541 nolu 1001 projesi kapsamında desteklenmiştir. TÜBİTAK, Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Fırat Üniversitesi ve diğer tüm kurum ve kuruluşlara teşekkür ederiz. Ayrıca çalışmaya katılan proje bursiyerleri, fen bilimleri öğretmen ve öğretmen adayları ile ortaokul öğrencilerine teşekkür ederiz.

KAYNAKÇA

- Açıköz, K. Ü. (2004). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası yayınları.
- Ayas, A. (2006). Kavram öğrenimi. Salih Çepni (Ed.). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* (Beşinci Baskı) içinde (s. 79-105). Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. & Turgut, F. (1997), *Fizik öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Biggs, J.B. (1993). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8, 7-25
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31
- Bowden, J. A. (1994). The nature of phenomenographic research, in J. A. Bowden & E. Walsh (Eds) *Phenomenographic Research: variations in a method*. The Warburton Symposium (pp. 1-16). Melbourne: Royal Melbourne Institute of Technology.
- Bowden, J. A. (1996). Phenomenographic Research - Some Methodological Issues. In Reflections on Phenomenography: Towards A Methodology. Eds. G.Dall'Alba ve B. Hasselgren, *Goteborg Studies in Educational Sciences*, 109, 49-66.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bybee, R. (1997). *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Portsmouth, NH: Heinemann Publications.
- Chi, M.T.H., & Roscoe, R.D. (2002). The processes and challenges of conceptual change. In: M. Limon & L. Mason (Eds.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice* (pp. 3-27) Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Collette, A. T., & Chiappetta, E. L. (1989). *Science instruction in the middle and secondary schools*. Second Edition, Merrill Publishing Company.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Yayınları, Ankara, 2004.
- diSessa, A. A. (2002). Why conceptual ecology is a good idea. In M. Limon & L. Mason (Eds.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice* (pp. 29-60). Dordrecht: Kluwer
- Driver, R., Newton, P. & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of argumentation in classrooms. *Science Education*, 84, 3, 287-312.
- Duit, R. & Treagust, D. F. (1998). Learning in science: From behaviorism towards social constructivism and beyond. (In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.),

- International handbook of science education* (pp. 3–25). Dordrecht, Boston, London: Kluwer.
- Duit, R., & Treagust, D. (2003). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25(6), 671–688.
- Duit, R. (2009). *STCSE – Bibliography: Students’ and teachers’ conceptions and science education*. Kiel: IPN – Leibniz Institute for Science and Mathematics Education. <http://www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/stcse/stcse.html>
- Ebenezer, J. V., & Connor, S. (1998). *Learning to teach science: A model for the twenty-first century*. Prentice-Hall, Inc.
- Ebenezer, J., Chacko S., & Immanuel, N. (2004). Common knowledge construction model for teaching and learning science: Application in the Indian context. An international conference to review research on science, technology and mathematics education, Proceedings of International Centre (pp.25-27). Dona Paula, Goa, India,
- Ebenezer, J., Chacko, S., Kaya, O. N., Koya, S. K., & Ebenezer, D. L. (2010). The effect of common knowledge construction model sequence of lessons on science achievement and relational conceptual change, *Journal of Research in Science Teaching*, 47, 25-46.
- Eisenkraft, A. (2003). Expanding the 5E Model: A proposed 7E model emphasizes “transfer of learning” and their portance of eliciting prior understanding. *The Science Teacher*.70(6),56-59.
- Gay G., (2010). *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.
- Glaserfeld E. von (1998) Why constructivism must be radical. In: Larochelle M., Bednarz N. & Garrison J. (eds.) *Constructivism in education*. Cambridge University Press, Cambridge: 23–28.
- Hewson, P. W (1992, June). Conceptual change in science teaching and teacher education. Paper presented at a meeting on “Research and Curriculum Development in Science Teaching,” under the auspices of *the National Center for Educational Research, Documentation, and Assessment, Ministry for Education and Science*, Madrid, Spain.
- Hewson, P. W., & Hewson, M. G. A. B. (1988). An Appropriate Conception of Teaching Science: A View from Studies of Science Learning. *Science Education*, 72(5), 597–614.
- Hodson, D. (1998). *Teaching and learning science: Towards a personalized approach*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Korkmaz, H. & Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193-200
- Karplus, R., & Thier, H. (1967). *A new look at elementary school science*. Chicago: Rand- McNally.

- Linder, C., & Marshall, D. (2003). Reflection and Phenomenography: Towards theoretical and educational development possibilities. *Learning and Instruction*, 13, 271–284.
- Lybeck, L., Marton, F., Stromdahl, H., & Tullberg, A. (1988). The Phenomenography of the ‘mole concept’ in chemistry. In P. Ramsden (Ed.), *Improving learning: New perspectives* (pp. 81–108). London: Kogan Page.
- MacLean, M.S. & Mohr, M.M. (1999) *Teacher-Researchers at Work*. Berkeley: National Writing Project.
- Marton, F. (1981). Phenomenography-describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177–200.
- Marton F. & Booth S., (1997). *Learning awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- McCroskey J. C. & Teven I., (1997), The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation, *Commun. Education*, 46(1), 1–9
- McCroskey J. C., (1992). *An introduction to communication in the classroom*. Edina, MN: Burgess International Group.
- Chambers, D. W. (1983). Stereotypic Images of the Scientist The Draw-A-Scientist Test. *Science Education*, 67, 255-265.
- Kaya, O. N., Doğan, A. & Öcal, E. (2008). Turkish elementary school students’ images of scientists. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 83-100.
- Orgill, M. (2000). *Phenomenography*. 25 Haziran 2006 tarihinde erişilmiştir.
www.minds.may.ie/~Edez/phenom.html
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme* (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Pedretti, E. (2005). STSE education: Principles and practices. In S. Alsop, L. Benzze, & E. Pedretti (Eds.), *Analyzing exemplary science teaching: Theoretical lenses and a spectrum of possibilities for practice* (pp. 116– 126). London: Open University Press.
- Piaget, J. (1973). *The child’s conception of the world*. St. Albans, England: Paladin.
- Pintrich P. R., Marx R. W. & Boyle R. A., (1993), Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change, *Review of Educational Research*, 63(2), 167–199.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a Scientific Conception: Towards a Theory of Conceptual Change. *Science Education*, 66(2), 211–227.
- Saljö, R. (1988). Learning in educational settings: Methods of inquiry. In P. Ramsden (Ed.), *Improving learning. New perspectives* (pp. 32-48), London: Kogan Page.

- Shute, V.J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153- 189.
- Strike, K. A., & Posner, G. J. (1985). A conceptual change view of learning and understanding. In L. H. T. West & A. L. Pines (Eds.), *Cognitive structure and conceptual change* (pp. 211–231). Orlando, Florida: Academic.
- Strike, K. A., & Posner, G. J. (1992). A revisionist theory of conceptual change. In R. A. Duschl & R. J. Hamilton (Eds.), *Philosophy of science, cognitive psychology, and educational theory and practice* (pp. 147–176). Albany, New York: State University of New York Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Wood, L. C., Ebenezer, J., & Boone, R. (2013). Effects of an intellectually caring model on urban African American alternative high school students' conceptual change and achievement in chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 14, 390–407.
- Yaşar, Ő. (1998), Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 8 (1-2), 68- 75.

BÖLÜM 13

CANLILARDA ÜREME BÜYÜME GELİŞME ÜNİTESİNDE KULLANILAN ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ GELİŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ¹

*Duygu AYGÜN²
Yeter ŞİMŞEKLİ³*

¹ Bu makale, Duygu Aygün'ün Yeter Şimşekli danışmanlığında yürüttüğü "Proje, Model, Deney Yoluyla 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Beceriler Geliştirme Süreçlerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Fen Bilgisi Öğretmeni, MEB.

³ Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. ORCID ID: 0000-0003-3276-2475.

1.Giriş

Eğitimin temel amacı; toplumu oluşturan bireyleri günümüz koşullarının gerektirdiği nitelikte yetiştirmektir. Bilimsel gelişmelerin hızla arttığı günümüz dünyasında teknolojideki gelişmelerle birlikte düşünen, sorgulayan, araştıran yeni buluş yapabilen bireylere olan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır (Akgündüz, Ertepinar, Ger, Türk, 2018). Ülkelerdeki eğitim politikaları incelendiğinde zaman içerisinde gelişen farklı kuramların ortaya çıktığını görürüz bunun temel nedeni ülkenin temel ihtiyaçları ve toplum yapısıdır; fakat bu farklılığa rağmen yönelinen kuramların genelinde bilimsel becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi ortak bir payda haline gelmiştir (Choe, 2006).

Son yıllarda dünyanın da gündeminde yer alan eğitimde nitelik tartışmaları genel olarak öğrencilere bilimsel becerilerin nasıl kazandırılacağı ve nasıl ölçüleceği özelinde gelişmektedir (Altunel, 2018). Bu becerilerin kazandırılmasında en önemli alanlardan biri fen eğitimidir. Fen eğitiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi öğrenciyi hayata hazırlar, öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirir, bilgiyi keşfeder ve kalıcı hale getirir (Kaptan, 1999)

Bilimsel süreç becerilerinin fen öğretiminde çok önemli bir yere sahip olduğu birçok araştırmacı tarafından ifade edilmektedir (Çepni ve ark, 1997; Karaarslan, 2001; Tosun, Şenocak, Özeken, 2013; Kaptan, 1999). Temelinde bilim adamlarının bilgi edinme yollarında kullandıkları yöntemler olarak karşımıza çıkmaktadır. Buradan yola çıkarak bilimin anlaşılması için bu becerilerin gelişmesine ihtiyaç vardır diyebiliriz.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı incelendiğinde bilimsel beceri olarak öğrenciye kazandırılması hedeflenen davranışlar; gözlem yapma, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme, hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, deney yapma gibi Bilimsel Süreç Becerileri ve Karar verme, yaratıcılık, girişimcilik, analitik düşünme, iletişim ve takım çalışması gibi Yaşam Süreç Becerileri şeklinde ifade edildiği görülmektedir (MEB., 2013).

2018 yılında değişen ilköğretim Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının vizyonu incelendiğinde öğrenciye kazandırılması hedeflenen davranışların bilimsel beceriler etrafında şekillendiğini görürüz. Çünkü bu becerilere sahip bireyler problemler karşısında kendilerini sorumlu görüp problemlerin çözülmesi konusunda iş birliği yaparlar. Aynı zamanda birçok araştırmacı bilimsel süreç becerilerinin Fen Bilimlerinin temeli olduğunu savunmaktadırlar (Myers, Washburn, Dyer, 2004). Bu da bilim ve teknolojinin hakim olduğu bir çağda bireylerin mesleki anlamda başarı sağlayabileceklerini göstermektedir.

Bilimsel Becerilerin bu kadar önemli bir hale geldiği günümüz dünyasında bu becerilerin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalar ülkemizle kıyaslandığında ülkemizin bu konuda oldukça geride kaldığı görülmektedir (Yıldırım, 2012). Ayrıca yapılan bilimsel çalışmaların ışığında ülkemizde ilköğretim kademesindeki öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin düşük olduğu birçok çalışmada ifade edilmektedir (Aydoğdu, 2006; Hazar & Türkmen, 2008; Tan & Temiz, 2003; Temiz, 2001). 2015 TIMSS ulusal raporuna göre Türkiye 4. sınıf fen bilimleri başarı ortalaması 47 ülke arasında 35. sırada yer almakta iken 8. sınıf Fen Bilimleri başarı ortalaması 39 ülke arasında 21. sırada yer almakta olduğu görülmektedir. Buna ek olarak OECD üyesi ülkelere göre ülkemizdeki Fen bilimleri problem çözme becerilerinin ortalamalara göre düşük olduğu PISA raporlarında yer almaktadır. Bu sonuçlar Türkiye'deki öğrencilerin bilimsel beceriler bakımından yetersiz olduklarının göstergeleridir.

İnsanların bilimsel bilgiyi yapılandırma sürecinde kullandıkları gözlem, sınıflama, tahmin yapma, sonuç çıkarma, yorumlama, deney yapma gibi beceriler bilimsel süreç becerileri olarak adlandırılır. Öğrencilerin bilgiyi yapılandırırken kullandığı bu beceriler somut deneyimler edinmesine ve bilimin doğasını anlamalarına fayda sağlamaktadır (Aslan& Tertemiz, 2004). Bu yüzden bu becerilerin kazandırılması öğrencilerin yaşadığı çağı anlamlandırmaları bakımından önemlidir.

Görüldüğü üzere Fen Bilimleri dersi ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışlar bilimsel beceriler kapsamında ifade edilmektedir ve bunlar öğrencilerin birinci elden deneyimlemeleriyle ilgilidir (Meşeci, 2013). Son yıllarda yapılan araştırmalar da bilginin anlamlandırılması için fen eğitiminde öğretilen kavramların teoride kalmaması gerektiğini, uygulamaya dökülmesi gerektiğini savunmaktadırlar (Roth, 1998). Keskinliç (2010), bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasını, geliştirilmesini hedefleyen etkinliklere öğretimde yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bilimsel becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesinde öğretimde uygulanacak olan yöntemler çok önemlidir (MEB, 2013). Bu nedenle hazırlanan etkinliklerde deney, proje ve model içerikli etkinlikler planlanmıştır.

Birçok araştırmacı (Hofstein& Lunetta,1982; Şensoy, Yalçın, Yıldırım, Telli, 2004) deneylerin yaşayarak ve yaparak öğrenme ortamı oluşturduğunu ve bilgiyi anlamlandırdığını ifade etmişlerdir. Deney birçok araç gereci kullanma, değişkenler ile veri elde etme, model oluşturma, verileri yorumlama, sonuç çıkarma, raporlaştırma gibi becerilerin gelişmesine olanak sağlar. Deney yapma yoluyla öğrenilen bilginin öğrenmeleri kolaylaştıracağı ve zihinde daha uzun süre tutulacağı düşünülmektedir (Collette& Chiappetta, 1989). Ayrıca özellikle fen öğretiminde öğrenciyi ezbercilikten kurtarmak, araştırmacı bir düzeye getirmek için deneysel

yöntemlere önem verilmelidir (Demirci, 1993).

Projenin temel özelliği öğrencilere verilen bir problemin çözümüne ulaşmak amacıyla problemi nasıl ve hangi sırayı takip ederek çözebileceklerine bağımsız bir şekilde karar verebilmeleridir (Kubinova, Novotna, Littler, 1998). Öğrenciye yaşayarak öğrenme ortamı sağladığı gibi yapabilmek becerisi de kazandırmaktadır (Raghavan, Coken, Strobel, 2001). Proje uygulamaları öğrencilere bir problem karşısında ona öğrendikleri bilgi ve becerilerini uygulayarak ürün çıkarma fırsatı sunmaktadır. Yine aynı şekilde farklı zeka türlerine de hitap etmektedir (Korkmaz& Kaptan, 2001).

Modeller, olaylar olgular hakkında bilinenleri basit ve anlaşılır bir hale getirme amacıyla yapılan gösterimlerdir. Öğrencinin bu beceriyi kazanması ve bilgileri çok daha anlamlı hale getirmesi ancak kendilerinin model oluşturması ile mümkündür. Model yapmak öğrenciler için olayları daha iyi analiz edebilmelerini ve doğru tahminlerde bulunmalarını sağlar. Ders etkinliklerinde model yapmaya yönelik etkinliklerin yer alması öğrencilerin bu becerileri geliştirmesine fayda sağlamaktadır (Kılıç, 2006).

Bu araştırmanın amacı Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme ünitesinde kullanılan etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri gelişimine etkisini saptamaktır. Bu anlamda öğretim programında yer alan ünitenin öğretiminde planlanan deney, proje ve model içerikli etkinliklerin deney grubuna uygulanması ile deney ve kontrol grubu arasında akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri yönünden anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan araştırma soruları şunlardır:

1. *Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı ön test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*

2. *Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*

3. *Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*

4. *Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*

2.Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ortaokul yedinci sınıf Fen Bilimleri Dersi müfredatında yer alan Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme ünitesinin öğretiminde kullanılan etkinliklerin (deney, proje, model) öğrencilerde

akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaçla tasarlanan etkinliklerin öğrencilerin akademik başarıları ve bilimsel süreç becerileri üzerinde bir etkisinin olup olmadığını araştırmak için ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel (Robson, 1993, Karasar, 2008) yöntem kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan uygulama deseni Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Uygulama Deseni

	Kontrol Grubu	Deney Grubu
Ön Test	Canlılarda Üreme, Büyüme, Gelişme Ünitesi Başarı testi Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği	Canlılarda Üreme, Büyüme, Gelişme Ünitesi Başarı testi Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği
Öğretimin Uygulaması	Fen Bilimleri Müfredat Programına uygun öğretim	Deney, Model ve Proje yapmaya yönelik etkinlik tasarımlarının uygulandığı öğretim
Son Test	Canlılarda Üreme, Büyüme, Gelişme Ünitesi Başarı testi Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği	Canlılarda Üreme, Büyüme, Gelişme Ünitesi Başarı testi Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği

2.2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemini, Gaziantep ilindeki bir ortaokulda 7. sınıfta okumakta olan 31 kontrol grubu, 31 deney grubunda olmak üzere toplam 62 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde, 3 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak ve amacına hizmet etmesini sağlamak amacıyla deney ve kontrol grubuna seçilecek öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir farkın olmaması gerekmektedir. Bu yüzden grupların başarı düzeylerinin belirlenmesine, seviyeleri birbirine benzer grupların seçilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla okulda bulunan rastgele seçilmiş dört şubedeki öğrencilere Hazırbulunuşluk testi uygulanarak aralarında anlamlı fark bulunmayan gruplar Deney ve Kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Hazırbulunuşluk testinden elde edilen veriler SPSS 22.00 paket programına aktarılmıştır ve puanların standart sapmaları, aritmetik ortalamaları hesaplanarak Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Şubeler numaralandırılarak Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Yedinci Sınıfların Hazırbulunuşluk Testinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Şube	I	II		III		IV		
Test	SS	SS	SS	SS	SS	SS	SS	
Hazır Bulunuşluk Testi	10,00	3,72	9,29	3,57	9,48	2,82	9,25	3,98

Tablo 3.

Yedinci Sınıfların Hazırbulunuşluk Testin'den Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

TEST	Gruplar	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F değeri	p değeri
Hazırbulunuşluk Testi	Gruplararası	10,92	3	3,642	0,331	0,833
	Gruplarıçi	1514,06	120	12,617		
	Toplam	1524,99	123			

Tablo 2 ve Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin hazırbulunuşluk testine ait aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında $p > 0,05$ olduğu için gruplar homojen olduğu görülmektedir (Kalaycı, 2009). Bu yüzden seçilen deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel anlamda bir fark yoktur diyebiliriz. Araştırma II. ve IV. şubelerde bulunan öğrencilerle yürütülmüştür. Deney ve kontrol gurubuna ait kız ve erkek öğrenci sayıları Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrenci Sayısı

Grup	Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı	Toplam
Deney (II)	17	14	31
Kontrol (IV)	15	16	31
Toplam	32	30	62

Tablo 4'da görüldüğü gibi, 7. sınıfta okumakta olan 31 öğrenci kontrol grubunda, 31 öğrenci de deney grubunda olmak üzere toplam 62 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Deney grubunda yer alan öğrenciler etkinliklerin uygulamaları sırasında beş ve altı kişiden oluşan gruplar halinde çalışmışlardır. Çünkü

bireysel yapılan etkinliklerde öğretmenin aldığı sorumluluklar grup etkinliklerine göre daha fazladır bu yüzden böyle çalışmalarda öğrenci grup çalışması olarak yapılması daha çok önerilir (Korkmaz& Kaptan, 2001).

2.3. Öğretim Materyallerinin Geliştirilmesi

Öğretim materyallerinin belirlenmesinin öncesinde deney ve kontrol grubuna nasıl bir öğretim yapılacağı belirlenmiş olması gerekmektedir. Bu çalışmada kontrol grubuna 7. sınıf Fen Bilimleri öğretim programında yer alan kazanımlar yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir şekilde ders kitabından işlenmiş, gerekli olduğu durumlarda akıllı tahta kullanılmış ve bu süreçte sadece kitaptaki etkinlikler uygulanmıştır.

Deney grubuna ise ünitenin öğretiminde yer alan kazanımlara uygun olarak geliştirilmiş deney, model ve proje etkinliklerini içeren bir öğretim ve gerekli durumlarda akıllı tahta kullanılıp ders kitabındaki etkinlikler yapılmıştır.

2.3.1. Etkinliklerin oluşturulması

Etkinlikler tasarlanırken 7. Sınıf Fen Bilimleri öğretim programında yer alan “Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme” ünitesi kazanımları incelenmiş, kazanımlarda yer alan kavramlara yönelik Deney, Proje ve Model oluşturma etkinlikleri düzenlenmiştir. Kazanımlar, kavramlar ve tasarlanan etkinlikler Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5.

Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme Ünitesi Kazanımları, Kavramları ve Tasarlanan Etkinlikler

Kazanım	Öğrenilmesi beklenen Fen Kavramları	Tasarlanan Etkinlik
İnsanda üremeyi sağlayan yapı ve organları şema üzerinde göstererek açıklar.	Testis, Sperm kanalı, Penis, Salgı bezleri	Dişi ve Erkek Üreme sisteminin modeli
Sperm, yumurta, zigot, embriyo, fetüs ve bebek arasındaki ilişkiyi açıklar	Döllenme, Zigot, Embriyo, Fetüs	Hücreden Organizmaya
Embriyonun sağlıklı gelişebilmesi için alınması gereken tedbirleri, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır	Döllenme, Zigot, Embriyo, Fetüs	Bilgilendirme Kartları
Bitki ve hayvanlardaki üreme çeşitlerini karşılaştırır.	Eşeyli üreme, eşeysiz üreme (vejetatif, bölünme, tomurcuklanma ve rejenerasyon),	Farkımız Ne? Yoğurt Mayalayalım Bir Bitkiden Diğerine Beni Çoğalt

Bitki ve hayvanlardaki büyüme ve gelişme süreçlerini örnekler vererek açıklar.	Başkalaşım, Pupa, larva Bitkinin Kısımları (Çiçek sapı, Çiçek tablası, Çanak yaprak, Taç yaprak, Erkek organ, Başçık, Sapçık, Dişi organ, Dişicik tepesi, Dişicik borusu, Yumurtalık) Tozlaşma, Döllenme Çimlenme	Tırtıldan Kelebeğe Çiçek Yapalım Sanal Ortamda Öğrenelim İnceleyelim Görelim Çimlenme Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme
Bitki ve hayvanlarda büyüme ve gelişmeye etki eden temel faktörleri açıklar.		Bizi Neler Etkiler?
Bir bitki veya hayvanın bakımını üstlenir ve gelişim sürecini rapor eder.	Bitkilerde hayat döngüsü	Besleyelim/ Büyütelim

Tablo 5’de görüldüğü üzere üniteye ait toplamda yedi kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlara göre MEB 7. sınıf Fen Bilimleri ders kitabında üniteye üzerinde durulan kavramlar belirlenmiştir.

Etkinlikler, Etkinlik Tasarlama Süreçleri (Kerpiç & Bozkurt, 2011) dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ekinliklerin geçerliliklerini belirlemek için Lawshe Tekniğinden (1975), yararlanılarak Etkinlik Değerlendirme Ölçütü (Üçüncü, Sakız, Ada, 2016) kullanılmıştır. Değerlendirme mesleki tecrübesi en az 3 sene olan yedi Fen Bilimleri Öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin etkinlikleri değerlendirme ölçütündeki temel sorular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.
Etkinlik Değerlendirme Ölçütü

	Değerlendirilmesi gereken sorular	Evet	Hayır
Amaç	Etkinlik kazanımdaki amaçlara uygun mudur?		
Öğrenci Ön Bilgileri	Etkinlikte öğrencinin ön bilgilerini kullanmaları gerekir mi?		
Zaman	Ayrılan süre yeterli midir?		
Sınıf Organizasyonu	Uygulama yapılırken sınıf düzeni belirtilmiş midir?		
Öğretmen ve Öğrenci	Öğretmen ve öğrencinin etkinlik sırasındaki rolleri belli midir?		
Etkinlik Zorluk Seviyesi	Öğrencilerin düzeyine uygun mudur?		

Etkinlikleri değerlendiren öğretmenlerin her bir etkinlikle ilgili yukarıdaki sorulara cevap vermeleri istenmiş her evet cevabı baz alınıp kapsam geçerliliği oranları aşağıdaki formülle hesaplanmıştır. İnceleme yapan öğretmen sayısı yedi kişi olduğundan 0,05 anlamlılık düzeyinde 0,56 değeri ölçüt alınarak değerlendirilmiştir.

KGO:Kapsam geçerliliği oranı

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

N_G : Maddeye evet diyen öğretmen sayısı

N: Puanlama yapan öğretmen sayısı

(KGO<0 durumu öğretmenlerin yarısından azının maddelere evet cevabı verdiğini, KGO=0 durumu öğretmenlerin yarısının maddelere evet cevabı verdiğini KGO>0 durumu öğretmenlerin maddelere yarısından fazlasının evet cevabı verdiğini, KGO=1 durumu ise öğretmenlerin tamamının maddelere evet cevap verdiğini ifade etmektedir.)

Öğretmenlerin verdiği cevaplara göre KGO değeri istatistiksel anlamlılık düzeyinde derse uygunluğu bakımından yetersiz olan Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme adlı etkinlik öğretimde uygulanacak etkinlikler arasından çıkartılmıştır. Tırtıldan Kelebeğe adlı etkinlik zaman bakımından, Hücreden Organizmaya adlı etkinlik ise öğrenci seviyelerine uygunluk bakımından tekrar gözden geçirilerek toplamda 14 etkinliğin uygulanması uygun görülmüştür. Belirlenen etkinliklerin uygulanmasında temel alınan yöntemler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Etkinliklerin Uygulamalarında Kullanılacak Yöntemler

Model Oluşturmaya Yönelik Etkinlikler	Proje Oluşturmaya Yönelik Etkinlikler	Deney Yapmaya Yönelik Etkinlikler
Dişi ve Erkeklerde üreme sistemi modeli	Bilgilendirme Kartları Farkımız ne?	Bir bitkiden diğerine Yoğurt yapalım
Hücreden organizmaya Beni Çoğalt	Sanal Ortamda öğrenelim İnceleyelim görelim	Tırtıldan Kelebeğe Çimlenme
Çiçek yapalım	Besleyelim/ Büyütelim	Bizi etkileyen ne?

Uygulanan 14 etkinliğin 4 tanesi model yapma, 5 tanesi proje yapma ve 5 tanesi deney yapmaya yönelik etkinliklerdir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları; araştırma öncesi ve sonrası deney ve kontrol grubuna uygulanacak olan veri toplama araçları belirlenmeden önce ölçülmek istenilen ölçütler belirlenmiştir ve veri toplama araçları bu doğrultuda seçilmiştir.

2.4.1 Araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan veri toplama araçları

- Hazırbulunuşluk testi
- Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme Başarı testi (Akademik başarı testi)

- Bilimsel Süreç Becerileri Testi

2.4.1.1. Hazırbulunuşluk testi; “Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme” ünitesi ile ilgili hazırbulunuşluk testi hazırlanırken 2017-2018 eğitim-öğretim yılı 6. sınıf Fen Bilimleri müfredat programındaki kazanımlar ile 2018-2019 eğitim öğretim yılı 7. Sınıf Fen Bilimleri müfredat programı dikkate alınmıştır. Kazanımlara yönelik 25 maddeden oluşan bir test hazırlanmıştır. Hazırbulunuşluk testinde yer alacak sorular seçilirken önce eski yıllarda yapılmış sınavlar ve MEB onaylı test ve ders kitaplarından yararlanılmış ve çoktan seçmeli test olmasına karar verilmiştir. 79 kişilik bir gruba test uygulanarak madde analizi yapılmıştır. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,715 olarak hesaplanmıştır. Her doğru cevaba 1, yanlış cevap için ise 0 puan verilmiştir. Ayırtediciliği 0,19 ve daha küçük olan maddeler testten çıkarılmıştır (Tekin, 2010). 19 sorudan oluşan testin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,741 olarak hesaplanmıştır. Testin son hali 7. Sınıfta öğrenim görmekte olan 4 farklı şubeye, deney ve kontrol gruplarını belirlemek üzere uygulanmıştır.

2.4.1.2. Canlılarda Üreme, Büyüme, Gelişme başarı testi (Akademik başarı testi); Deney ve kontrol gruplarının akademik başarılarını uygulama öncesi ve sonrası tespit etmek için “Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme” ünitesini içeren çoktan seçmeli sorular hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken 7. Sınıf Fen Bilimleri öğretim programındaki kazanımlar dikkate alınmıştır. Test üniteye yer alan 7 kazanımı ölçmeyi hedeflemektedir. Kaynak olarak geçmiş yıllarda uygulanmış SBS, OKS, DPY sınavları ve MEB onaylı kaynak kitaplar kullanılmıştır. Toplamda 93 kişiye uygulanmış Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,777 hesaplanmıştır. Her doğru cevap için 1, yanlış cevap için ise 0 puan verilmiştir. Puanlar toplanarak doğru sayısı fazla olandan az olana doğru bir sıralama yapılmıştır. Puan sıralamasına göre üstten %27’si alınarak üst grup ve alt grup oluşturulmuştur. Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt ediciliği hesaplanmıştır. Ayırtediciliği 0,19 ve daha küçük olan maddelerin testten çıkartılması gerektiğinden (Tekin, 2010), ayırt ediciliği 0,20 ve üzerinde olan maddeler teste alınmıştır. Testin son halini oluşturan 23 soru için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,783 olarak hesaplanmıştır. Testin son hali deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır.

2.4.1.3. Bilimsel süreç becerileri testi; Test James R. Okey ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş ve Geban ve arkadaşları tarafından 1989 yılında Türkçe’ye uyarlanmıştır. Türkçe’ye uyarlanmış çalışmanın güvenilirlik kat sayısı 0,81 olarak belirtilmiştir (Yavuz, 1998; akt. Yıldırım, 2012). Bilimsel süreç becerileri testi 25 maddeden oluşmaktadır (Aydoğdu, 2006; akt. Yıldırım, 2012). Ölçek araştırmada deney ve kontrol grubuna öğretim öncesinde ve sonrasında uygulanarak her bir öğrenci için puanlama yapılmıştır. Puanların analizinde SPSS 22.00 paket programı

kullanılmıştır. Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ilişkin istatistiksel analizler bulgular kısmında yer almaktadır.

2.5. Verilerin Analizi

Analizlerde SPSS 22.00 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizi aşamasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve bağımsız örneklem t testi yapılmış ve istatistiksel anlamlılık düzeyi minimum 0,05 olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2019, Kalaycı, 2009).

1) Kontrol ve deney gruplarını belirlemek için çalışma öncesi yapılan hazırbulunuşluk test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır

2) Kontrol ve deney gruplarının çalışma öncesi ve sonrasında akademik başarı test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere bağımsız örneklem için t-Testi uygulanmıştır.

3) Kontrol ve deney gruplarının çalışma öncesinde ve sonrasında bilimsel süreç becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için bağımsız örneklem için t-Testi uygulanmıştır.

3.Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme ünitesinde uygulanan etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Deney ve Kontrol Grubundaki öğrencilerin Akademik Başarı Testi ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak üzere bağımsız örneklem t-Testi uygulanmış ve Tablo 8’ de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Deney ve Kontrol Grubuna ait Akademik Başarı Testi Ön Test Puan Ortalamalarının t-Testi Değerleri

Gruplar	N	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	31	8,22	1,83	60	0,45
Kontrol Grubu	31	7,96	2,56		

*p< 0,05

Tablo 8 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin Akademik Başarı Testi ön test puan ortalamalarının 8,22 ve standart sapmasının 1,83 olduğu; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Akademik Başarı Testi ön test puan ortalamalarının 7,96 ve standart sapmasının 2,56 olduğu görülmektedir. Bu veriler bize deney ve kontrol grubunda yer alan öğren-

cilerin Akademik Başarı Testi ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını ($t_{60}=0,456$; $p>0,05$) göstermektedir. Yapılan analize göre çalışma öncesi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının denk olduğunu söyleyebiliriz.

Gerçekleştirilen öğretim sonrasında Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Başarı Testi son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak üzere bağımsız örneklem t-Testi uygulanmış ve etki değeri hesaplanarak Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Deney ve Kontrol Grubuna ait Akademik Başarı Testi Son Test Puan Ortalamalarının t-Testi ve Etki Büyüklüğü Değerleri

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	P	d
Deney Grubu	31	13,64	2,55	60	3,81	0	0,96
Kontrol Grubu	31	11,06	2,76				

* $p < 0,05$

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin Akademik Başarı Testi son test puan ortalamalarının 13,64 ve standart sapmasının 2,55 olduğu; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Akademik Başarı Testi son test puan ortalamalarının 11,06 ve standart sapmasının 2,76 olduğu görülmektedir. Bu veriler bize deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Akademik Başarı Testi son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu ($t_{60}=3,81$; $p<0,05$) göstermektedir. Bu bulgular, yapılan çalışmada kullanılan etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını büyük oranda etkilediğini göstermektedir ($0,80 < d \leq 1$).

Deney ve Kontrol Grubunun Bilimsel Süreç Becerileri Testi ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak üzere bağımsız örneklem için t-Testi uygulanmıştır ve Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerileri Testi Ön Test Puan Ortalamalarının t-Testi Değerleri

Grup	N	X	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	31	9,96	3,281	60	1,218	0,228
Kontrol Grubu	31	9,09	2,256			

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin “Bilimsel Süreç Becerileri Testi” ön test puan ortalamalarının 9,96 ve standart sapmasının 3,281 olduğu; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Bilimsel Süreç Becerileri Testi” ön test puan ortalamalarının 9,09 ve standart sapmasının 2,256 olduğu görülmektedir. Bu veriler bize deney ve kontrol

grubunda yer alan öğrencilerin “Bilimsel Süreç Becerileri Testi” ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($t_{60}=1,228$; $p>0,05$). Yapılan analize göre çalışma öncesi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin denk olduğunu söyleyebiliriz.

Gerçekleşen öğretim sonrası Deney ve Kontrol Grubunun “Bilimsel Süreç Becerileri Testi” son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak üzere bağımsız örneklem için t-Testi uygulanmış ve d etki değeri hesaplanarak Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerileri Testi Son Test Puan Ortalamalarının t-Testi ve Etki Büyüklüğü Değerleri

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	P	d
Deney Grubu	31	13,74	3,65	60	4,162	0,00	1,05
Kontrol Grubu	31	10,54	2,21				

Tablo 11 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin “Bilimsel Süreç Becerileri Testi” son test puan ortalamalarının 13,74 ve standart sapmasının 3,65 olduğu; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Bilimsel Süreç Becerileri Testi” son test puan ortalamalarının 10,54 ve standart sapmasının 2,21 olduğu görülmektedir. Bu veriler bize deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Bilimsel Süreç Becerileri Testi” son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($t_{60}=4,162$; $p<0,05$). Ayrıca etkinliklerin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri puanlarını büyük oranda etkilediğini göstermektedir ($d\geq 1$).

4. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulguların yorumlarına ilişkin tartışmalar ve öneriler yer almaktadır.

Uygulanan öğretimin etkisinin boyutunun belirlenmesi için grupların Akademik başarı bakımından birbirlerine denk olmaları gerekmektedir. Bu durum üzerine ön test sonuçları incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Akademik Başarı Testi” ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{60}=0,456$; $p>0,05$) ve iki grubun birbirine başarı seviyesi anlamında denk olduğu görülmüştür. Uygulamanın öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkilediğini anlamak için ise son test puanları analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Akademik Başarı Testi” son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark ($t_{60}=3,818$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Ayrıca etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını büyük oranda etkilediği de tespit

edilmiştir ($0,80 < d < 1$).

Demirçalı (2016), Bozlar (2017), Mutlu (2012), Yaz (2018) gerçekleştirdikleri çalışmalarında proje, model ve deney gibi etkinliklerin yapılmasının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamışlardır. Bu çalışmadan elde ettiğimiz veriler de bu araştırmacıların çıkarımlarını destekleyecek yöndedir.

Etkinlik temelli öğretimin etkisinin boyutunun belirlenmesi için grupların Bilimsel Süreç Becerileri bakımından birbirlerine denk olmaları gerekmektedir. Bu durum üzerine ön test sonuçları incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Bilimsel Süreç Becerileri Testi” ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{60}=1,228$; $p > 0,05$) ve iki grubun birbirine bilimsel süreç becerileri anlamında denk olduğu görülmüştür. Uygulamanın öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini nasıl etkilediğini anlamak için ise son test puanları analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ($t_{60}=4,162$; $p < 0,05$) tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan etkinliklerin öğrencilerde bilimsel süreç becerileri gelişimini büyük oranda etkilediği de tespit edilmiştir ($d \geq 1$).

Bozlar (2017), Demirçalı (2016), Öç (2019), Yaz (2018) öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine yönelik araştırmalar yapmışlardır. Bu araştırmaların sonucunda özellikle deney, model ve proje gibi etkinliklerin bu becerileri geliştirdiği yönünde önemli bulgular elde etmişlerdir. Bu açıdan deney grubunda meydana gelen anlamlı farkın temel nedeninin bilimsel süreç becerileri geliştirecek etkinliklerin uygulanması olduğu söylenebilir.

Etkinliklerin uygulanması sırasında karşılaşılan önemli sıkıntılardan biri zaman olması nedeniyle planlama işlemi çok önemlidir. Öğrencinin aktif rol alacağı, kazanımlara uygun olarak planlanan etkinliklerin uygulanma sıklığının artırılması gerekmektedir. Araştırma bir ünite ile sınırlı ve kısa bir süreci içermesine rağmen elde edilen veriler akademik başarı ve bilimsel süreç becerilerinin geliştiğini göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Akgündüz, D., Ertepinar, H., Ger A. M., Türk, Z. (2018). *Stem Eğitiminin Öğretim Programına Entegrasyonu Çalıştay Raporu*. İstanbul Aygın Üniversitesi Yayınları
- Altunel, M. (2018). Stem Eğitimi ve Türkiye: Fırsatlar ve Riskler. *Seta Perspektif Dergisi*, 207
- Arslan, A., Tertemiz, N. (2004). İlköğretimde Bilimsel Süreç Becerinin Geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt 2 sayı 4
- Aydoğdu, B. (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Bozlar, B. (2017). *Proje tabanlı öğrenmenin 5.sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, / İlköğretim Anabilim Dalı
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara. Pegem Yayınevi.
- Choe, I. S. (2006). Creativity a sudden rising star in Korea. in J. C. K. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The international handbook of creativity* (pp. 395–420). New York: Cambridge University Press.
- Collette, A. T., Chiappetta E. L., (1989). *Science Instruction in the Middle Secondary Schools, (2nd Edition), USA*: Merrill Publishing Company.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. ve Turgut, M. F. (1996-1997). *Fizik Öğretimi*. Ankara: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Deneme Basımı. 31-44
- Demirci, B., (1993). Çağdaş Fen Bilimleri Eğitimi ve Eğitimcileri, *H.Ü. Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9. 155-157.
- Demirçalı, S. (2016). *Modellemeye dayalı fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve zihinsel model gelişimlerine etkisi: 7. sınıf “Güneş Sistemi ve Ötesi - Uzay Bilmececi” ünitesi örneği*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı
- Geban, Ö., Askar, P., & Özkan, İ. (1992). Effects of computer simulations and problem-solving approaches on high school students. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 5–10.
- Hazar, A., & Türkmen, L. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 81-96.
- Hofstein, A. & Lunetta, V.N., (1982). The Role of The Laboratory in Science Teaching. *Neglected Aspects of Research. Review of Educational Research*, 52, 201- 217.

- Kalaycı, Ş.,(2009). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Asil Yayın Dağıtım. Ankara.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Karaarslan, M. A. (2001). *İlköğretim (1. kademe) Fen Bilgisi Öğretiminde Bilimsel Süreç ve Kavramsal Temalar, Yüksek Lisans Tezi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü
- Karasar, N., 2008. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kerpiç, A., & Bozkurt, A. (2011). Etkinlik tasarım ve uygulama prensipleri çerçevesinde 7. sınıf matematik ders kitabı etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 16, 303-318.
- Keskinkılıç, G. (2010), *İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Uygulanan Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine ve Başarıya etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
- Kılıç, G. B. (2006). *İlköğretim Bilim Öğretimi*. Morpa Kültür Yayınları
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20.
- Kubinova, M., Novotna, J., Littler, G. H. (1998). Projects and Mathematical Puzzles-A Tool for Development of Mathematical Thinking. *European Research in Mathematics Education*, I, II: Group 5.
- Lawshe, C. H. (1975) A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575
- Meşeci, B. (2013). *Maddenin Tanecikli Yapısı Ünitesine Yönelik Geliştirilmiş Etkinliklerle Bilimsel Süreç Becerilerinin Kazandırılması ve Öğretim Sürecindeki Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Fen Eğitimi Bilim Dalı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). TIMMS Raporu http://kmarasodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/08101550_TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf den alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Fen Bilimleri Öğretim Müfredatı*.
- Mutlu, S. (2012). *Bilimsel süreç becerileri odaklı fen ve teknoloji eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri, motivasyon, tutum ve başarı üzerine etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı
- Myers, B. E., Washburn, S. G., & Dyer, J. E. (2004). *Assessing agriculture teachers' capacity for teaching*.
- Öç, U. (2019). *Argümantasyona dayalı fen laboratuvarı uygulamalarının bilimsel süreç becerileri, laboratuvara yönelik tutum ve yaratıcılığa etkisi*,

Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı

- Raghavan, K., Coken R. S., Strobel, S. A. (2001). Student Outcomes in A Local Systemic Change Project. *School Science & Mathematics*, Vol. 101 8-417
- Robson, C. (1993). *Real World Research*. Blackwell publishing.
- Roth, W.M. (1998). Studying Attitude to Mathematics. *Educational studies in Mathematics*, Vol. 35, 1-18
- Şensoy, Ö., Yalçın, N., Yıldırım, H.İ. ve Telli, A. (2004). İlköğretim 7. Sınıflarda Basit Makineler Konusunun Öğretiminde Laboratuvar Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisinin Araştırılması. GÜ, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 291-305.
- Tan, M., & Temiz, B. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 89–101.
- Tekin, H. (2010). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (20. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Temiz, B. K. (2001). *Lise 1. sınıf fizik dersi programının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin geliştirmeye uygunluğunun incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi,
- Tosun, C., Şenocak, E., Özeken, F. Ö.(2013). Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Üniversite Öğrencilerinin Kimya Dersine Karşı Motivasyonlarına ve Bilimsel Süreç Beceri Düzeylerine Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 3, Aralık 2013, ss.99-114
- Üçüncü, G., Sakız, G., & Ada, S. (2016). A task development process: The case of fourth grade introduction to matter unit [Special issue for INTE 2016]. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, November, 155-164.
- Yaz, Ş. (2018). *Tasarlanan laboratuvar etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri algılarına ve tutumlarına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı
- Yıldırım, C. (2012), *Bilimsel süreç becerileri etkinliklerinin ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşüncelerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı



BÖLÜM 14

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE İÇERİK TEMELLİ DİL ÖĞRETİMİ

Melike DOĞRUL¹
Didem KOBAN KOÇ²

1 Melike Doğrul, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Orcid ID: 0000-0003-1862-1158

2 Doç. Dr. Didem Koban Koç, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Orcid ID: 0000-0002-0869-6749

1. Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe (YDT) öğretimi ve öğrenimi alanında yapılan çalışmaların sayısı dünyada Türkçe öğrenmeye olan ilginin artması nedeniyle son on yılda hızla artmıştır. Bu çalışmanın amacı YDT öğretimine yönelik içerik ve dilin entegre olduğu öğrenim yaklaşımıyla bir ders modülü hazırlamak, uygulamak ve öğrencilerin Türkçe öğrenimi başarısını ölçmektir.

İçerik Temelli Dil Öğretimi (Content-Based Instruction) (İTDÖ) modeli ilk olarak 1960'lı yılların başında Kanada'daki yoğunlaştırılmış Fransızca programlarının etkisiyle Kuzey Amerika'da uygulanmaya başlanmış olan bir yöntemdir. 1986 yılında Mohan tarafından yayınlanmış ve dil öğretiminin içerik öğretimi ile birlikte yapılmasının gerekli olduğu belirtilmiştir. Mohan yayınında konu öğreniminde dilin bir öğretim aracı olarak rolünün ve dil öğreniminde içeriğin de iletilmesi gerektiği gerçeğinin göz ardı edildiğine dikkat çekmiştir. Daha sonraları, İTDÖ modeli Brinton, Snow, ve Wesche öncülüğünde 1989 yılında tekrar yayınlanmış olup özellikle son yıllarda dünyada İngilizcenin ikinci ve yabancı dil olarak öğretildiği ilkokul, lise ve üniversitelerin hazırlık okullarında en çok kullanılan ve başarıyla uygulanan modellerden birisi olmuştur. 1970 yılında ortaya çıkan iletişimsel dil öğretimi (İDÖ) (Communicative Language Teaching) yönteminin de etkilerinin görüldüğü İTDÖ'nde dil ve içerik birlikte öğretilmektedir. Snow (2014), İTDÖ modelini “. . . eğitim ortamı, program hedefleri ve hedef kitle gibi faktörler açısından farklılık gösteren, ancak ortak bir çıkış noktasını paylaşan, dil öğretimi amaçlarının içerik öğretimi ile entegrasyonunu paylaşan, yabancı dil olarak yabancı dil öğretimine yönelik çok yönlü bir yaklaşım için bir şemsiye terimdir” (s. 439) şeklinde tanımlamıştır. İTDÖ ile bağlantılı olan ve Hymes (1971) tarafından öne sürülen iletişimsel yeterlilik (communicative competence) kavramı dilin farklı ortamlarda uygun bir şekilde kullanılmasını vurgular. Bu kavram, özellikle Kanada, Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere'deki yoğunlaştırılmış yabancı dil eğitiminde kullanılan Akademik Amaçlar için İngilizce (English for Academic Purposes) ve Görev-Temelli Dil Öğretimi (Task-based Language Teaching) yöntemleri gibi bazı yöntemlerin temelinde de yer almaktadır.

Genesee ve Lindholm-Leary' göre (2013) İTDÖ, ikinci veya yabancı bir dili öğrenen öğrencilerin dil becerilerini sosyal becerilerle birlikte geliştirmesini sağlar, anlamlı ve uygun akademik içerik sağlamakla beraber öğrencilerin iletişim açısından dili öğrenmesindeki motivasyonunu artırır, öğrencilerin içerik aracılığıyla bir dili öğrenirken dili anlam ve düşünceyle bağdaştırmasını sağlar, öğrencileri farklı bağlamlardaki yapısal ve işlevsel farklılıklara maruz bırakırken öğrencilerin özgün ve yararlı kullanımları edinmelerini sağlar ve ayrıca daha önce öğrenilen ve yeni

öğrenilen dil becerileri arasında ilişki kurmayı ve bundan dolayı öğrencilerin konuları daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olur. Bunlara ek olarak, öğretilen dil konuları için bağlam sağlar ve içeriklerin seçilmesi ve sıralanması hakkında ilkeler içerir. Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgileri ve bu bilgileri uygun ve doğru şekilde kullanmaları için öğrenciyi teşvik eder. Son olarak, öğrencilerin ileri düzey akademik konuları öğrenmelerini ve öğrendikleri akademik becerileri diğer akademik alanlarda da uygulamalarını sağlar.

İTDÖ'nin birçok modeli bulunmaktadır fakat temel olarak üç model önem taşımaktadır: Bunlar, Temaya Dayalı Öğretim (theme-based instruction), Korumalı Öğretim (sheltered instruction), ve Tamamlayıcı Öğretimdir (adjunct instruction) (Brinton & Snow, 2017). Temaya Dayalı Öğretim öğrencilerin ilgi alanlarını içeren temalara odaklanan öğretim olup öğretilmesi gereken dil yapıları ve becerileri bu tema çerçevesinde oluşur. 19. Yüzyıl edebiyatı romanları, iklim değişikliği, göçmenlik gibi konular temaya dayalı öğretimde yer alan temalara örnek gösterilebilir. Bu tip öğretim modelinde bir tema her dil seviyesinde, günlerce veya haftalarca işlenebilir (Murphy & Stoller, 2001). Brinton ve Snow'a göre öğretim programında yer alan tematik metinler ve onlarla bağlantılı olan aktiviteler ve görevler öğrencilere zengin bir dil içeriği sunar ve öğrencilerin içeriği daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlar. Burada önemli olan öğrencilerin seviyesine uygun ve ilgilerini çekecek metin seçmektir. Metinlerin seviye açısından uygun bir şekilde sıralanması ve aktivitelerin ve görevlerin de dört dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı da içermesine dikkat edilmelidir. Temaya dayalı öğretimde ayrıca tema tabanlı yazma modülleri de kullanılmaktadır. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde bir üniversitenin hazırlık okulunda yoğunlaştırılmış İngilizce programında öğrenim görmekte olan ve çok çeşitli ülkelerden gelen öğrenciler için "göçmenlik" temalı bir öğretim tasarlanabilir. Bu tema, öğrencilerin göçmen olarak karşılaştıkları zorluklar ve kolaylıkları tecrübe ettikleri için motivasyonlarını artıran bir temadır. Bu tema özellikle orta ve ileri seviyeye adapte edilebilir ve bu tema kapsamında göçmenlikle ilgili özgün materyaller seçilerek öğrencilerin eleştirel düşünme ve dil becerilerini geliştirmeye yönelik aktiviteler ve egzersizler yapılabilir. Bunlara ek olarak, temayla ilgili olarak öğrencilere çeşitli dergilerden makaleler, gazete haberleri, kısa hikayeler ve akademik metinler verilerek öğrencilerin analiz etmeleri ve bunların ışığında kendilerinin de eleştirel bir kompozisyon yazmaları sağlanabilir.

İkinci model olan Korumalı Öğretim, ikinci dili öğrenen öğrencilerin o dili bilen öğrencilerden ayrılıp içerik hakkında eğitim aldığı bir öğretim modelidir (Reynolds, 2015). İlk olarak Kanada'da bulunan Ottawa Üniversitesi'nde uygulanmaya başlanmış ve konu öğretiminin de dil öğretimini

içerebileceği görüldükten sonra Amerika Birleşik Devletleri'nde ilkokul ve liselerde de uygulanmaya başlanmıştır. Bu öğretim modelinde öğretici, içerik konusunda da uzmandır. Görsellerin kullanımı, strateji öğretimi, dil becerileri ile ilgili yapılan aktiviteler ve sözcük öğretimi içeriği anlaşılır kılmaktadır. İkidilli bir programdaki öğrencilerin iklimler konusu aracılığıyla ikinci bir dili öğrenmeleri bu öğretim modeline örnek gösterilebilir.

Üçüncü model olan Ek Öğretim modeli ikinci dili öğrenen öğrencilerin dili öğrenme amacıyla sınıfta bulunan diğer öğrencilerden ayrılmasını fakat içerik öğrenme konusunda tekrar sınıfa dönmesini gerektirir. Dersin amaçları genellikle öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenir. Diğer modellerde olduğu gibi öğrencilerin zengin bir dil eğitimi ve konu içeriklerine maruz kalarak dili edinmeleri beklenmektedir (Brinton & Snow, 2017). Örneğin, öğretmen eğitimi alanında yüksek lisansa başlayan bir öğrencinin farklı bir lisans alanında eğitim almış olmasından dolayı hazırlığı olması açısından dil becerilerinin öğretimiyle ilgili bir dönem ders alması bu modele örnek gösterebilir. Böylece hem dil hem içerik açısından öğrenciler yüksek lisans programına başlayabilmek için kazanımlar elde etmiş olur.

Günümüzde İTDÖ modelini bir üst seviyeye taşıyan İçerik ve Dil Entegre Öğrenme (Content and Language Integrated Learning) (İDEÖ) modeli iki ve çok dilli öğretim yapan programlarda yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. İDEÖ modeli öğrenilen ikinci dil veya ek bir dilde belirli konularda derslerinin verilmesini içeren ve özellikle çok dilli öğrencilerin dil ve içerik konularında ihtiyaçlarını karşılayan bir çift dil modelidir. Bundan dolayı daha çok Avrupa ülkeleri ve Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde yaygın olarak kullanılmaktadır. İDEÖ'nün amaçlarından biri küresel vatandaşların yetişmesini sağlamaktır (Coyle, Hood, & Marsh, 2010). İTDÖ'de olduğu gibi dil ve içerik öğretimi derslere entegre edilmiştir. Marsh'a (2003) göre, bu model "ek bir dilin, dolayısıyla genellikle ilgili öğrencilerin ilk dili olmayan, dil dışı içeriğin öğretilmesi ve öğrenilmesinde bir araç olarak kullanıldığı herhangi bir çift odaklı eğitim bağlamını ifade eder. Çift odaklıdır, çünkü dikkat ağırlıklı olarak konuya özel içerik veya dil üzerinde olabilirken, her ikisi de her zaman barındırılır (S.1). İDEÖ yukarıda açıklanan üç temel öğretim modeline birçok yönden benzemektedir. Bu modellerin hepsinde dersler konu içeriklerini ve öğretilmesi gereken dili çok iyi bilen uzman öğretici tarafından verilmektedir. Yine öğrenciler dili konu aracılığıyla öğrenmektedir. Fakat, İDEÖ'yü diğer modellerden ayıran önemli farklılıklar da bulunmaktadır. Örneğin, İDEÖ'nün çıkış noktası çok dilli ve çok kültürlü bireylerin eğitilmesidir. Ayrıca, öğrenciler içerik konusunda ilerleme kaydettikçe öğretimin saat sayısı da artmaktadır (Brinton & Snow, 2017).

Alanyazına bakıldığında İTDÖ'nün diğer öğretim programlarına kıyasla ne kadar etkili olduğu konusunda özellikle çift dilli eğitim prog-

ramlarında birçok araştırma yapılmıştır ve yapılmaktadır. Örneğin, Song (2006), üniversitede İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin bulunduğu ve İTDÖ modelini uygulayan sınıflarda bu modelin uzun vadeli etkileri üzerine bir araştırma yapmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin performansının uzun vadede arttığını ve standart İngilizce yeterlilik sınavlarında da daha iyi performans sergilediklerini göstermiştir. Buna ek olarak öğrencilerin mezun olma oranlarının daha yüksek olduğunu ve içerik temelli derslere katılan öğrencilerin içerik temelli olmayan derslere katılanlara göre daha erken mezun olma eğiliminde olduklarını göstermiştir. Song, bu sonuçlara dayanarak İTDÖ'nün uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Nikula (2007) tarafından yürütülen bir vaka çalışmasında da İTDÖ'nün olumlu etkileri gözlenmiştir. Araştırmacı, Finlandiya'da bir biyoloji öğretmenin Fince ve İngilizce olarak verdiği biyoloji derslerini öğretmenin etkileşimsel davranışlarındaki farklılıklar açısından incelemiştir. Nikula, öğrencilerin içerik temelli derslerde sınıf içerisinde ikinci dilde daha çok katılım gösterdiklerini belirtmiş ve bunun nedeninin ise o dilin öğretmenler için de ikinci dil olmasından kaynaklandığını ileri sürmüştür. Bu durum konuşulan dil açısından öğretmen ve öğrencileri eşitlediğinden öğrencilerin sınıf içi söylemde aktif bir rol almasını sağlamıştır. Benzer bulgular Maillat (2010) tarafından yapılan bir çalışmadan da elde edilmiştir. Maillat, İsveçteki ortaokul öğrencilerinin ikinci dilde birinci dile kıyasla tarih ve biyoloji rol oyunlarında yabancı dil kaygısının azaldığını ve bundan dolayı daha zengin etkileşimlerde bulduklarını belirtmiştir ve edim bilim alanında içerik temelli sınıfların yabancı dil sınıflarından daha etkili performans sergilediklerini de göstermiştir. Amiri ve Fatimi (2014), İran'da bulunan Gonabad Üniversitesi'nde öğrenim gören ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 82 öğrenciyle İTDÖ ve Dilbilgisi-çeviri yöntemlerini İngilizceyi öğrenme başarıları açısından kıyaslayan bir çalışma yürütmüştür. Öğrenciler kontrol (Dilbilgisi-çeviri) ve deney grubu (İTDÖ) olarak ikiye ayrılmışlardır. Kontrol grubu İngilizceyi Dilbilgisi-çeviri yöntemiyle öğrenirken, deney grubu ise İTDÖ yönetime maruz kalarak öğrenmiştir. Çalışmada ön test ve son test kullanılmıştır. Ön test sınav sonuçlarına göre her iki grup arasında fark olmamasına rağmen son testte iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Benzer sonuçlar Vanichvasin (2019) tarafından yürütülen bir çalışmadan da elde edilmiştir. Çalışmaya Taylanda bir üniversitede İTDÖ yöntemi aracılığıyla İngilizce öğrenen öğrenciler katılmıştır. Çalışmada dört dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında öğrencilerin İngilizceyi öğrenmede ilerleme kaydettikleri tespit edilmiş ve bundan dolayı öğretilmesi önerilmiştir.

Badertscher ve Bieri (2009) ise içerik temelli sınıfları anlam müzakereleri bakımından incelemiştir. Araştırmacılar, İsveç'teki içerik ve dil en-

tegre temelli sınıfları ve geleneksel öğretim yapan sınıfları anlam müzakeresi bakımından kıyaslamıştır. Araştırmacılar, müzakere dizilerinin içerik temelli derslerde birinci dilde öğretim yapan derslerden iki katı kadar daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Ayrıca, sonuçlar içerik temelli derslerdeki öğretmenlerin anlam zorluklarına daha fazla dikkat ettiklerini de göstermiştir. Bu sonuçlar, Mariotti'nin (2006) İtalya'da yaptığı benzer bir çalışmanın sonuçlarını da desteklemektedir. Mariotti, içerik temelli derslerde öğrencilerin başlattığı müzakerelerin diğer geleneksel derslere kıyasla çok daha yüksek oranda olduğunu göstermiştir.

İTDÖ alanında yapılan çalışmalar, öğretmenlerin bu yöntem hakkındaki görüşlerini, bilgilerini, yöntemle ilgili derslerde yaptıkları uygulamaları ve derslerde hedef dili nasıl kullandıklarını da incelemiştir. Örneğin, Türkiye'de Kışlal ve Ünal Gezer (2021) İçerik Temelli İngilizce Öğretimi Kapsam ve Etkililiği Üzerine İlkokul İngilizce Öğretmen Görüşleri konulu bir araştırma yürütmüşlerdir. Veri, öğretmenlerle mülakat aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenler içerik temelli İngilizce öğretiminin etkililiği, güçlü ve zayıf tarafları, ve kendi tecrübeleri hakkında soruları cevaplandırmışlardır. Araştırmacılar, içerik analizlerinin sonucunda öğretmenlerin bu öğretim modeli hakkında olumlu görüşlerinin olduğunu ve yabancı dil öğretimi ile ilgili gerekli bilgi ve beceriye sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Dilin kullanılmasıyla ilgili olarak edim bilim alanında yapılan bir çalışma (Dalton-Puffer & Nikula, 2006) Finlandiya ve Avusturya'daki içerik temelli sınıfları söz edimlerinin kullanılması açısından kıyaslamıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin eylem taleplerinde Finlandiya'daki sınıflara oranla daha fazla dolaylılık özelliği olduğunu göstermiştir. Yakın zamanda, Ho, Wong ve Rappa (2019) sosyokonstrüktivist yaklaşıma (Vygotsky, 1986) ve çok modlu okuryazarlık (Kress & van Leeuwen, 2001) temellerine dayanan çalışmalarında öğrencilerin biyoloji dersinin içeriklerini daha iyi öğrenmelerini sağlamak amacıyla öğretmenlerin kavram skeçlerine dayalı konuşma girişimlerini incelemiştir. Çalışmanın odak noktası öğretmenlerin konuşma hareketlerini kullanarak amaca dayalı sınıf içi söylem yoluyla öğrencilere nasıl öğrenme desteği sağladığıdır. Ayrıca, araştırmacılar, öğretmenin sınıf tartışmalarında öğrencilerin düşüncelerini yönlendirmek ve anlam oluşturmalarını sağlamadaki rolünü de incelemiştir. Dilin kullanımı ile ilgili olarak yapılan bir diğer çalışmada (Kong, 2009) dil alanında uzman öğretmenlerle bilim alanında uzman öğretmenler karşılaştırılmıştır. Sonuçlara göre, öğretmenlerin alan bilgisinin derinliği karmaşık dilin kullanımına olumlu etki etmiştir.

Bazı araştırmalar, öğretmenlerin içerik temelli derslerde kullandığı stratejileri değerlendirmiş ve bu stratejilerin geliştirilmesi yönünde önerilerde bulunmuştur. Örneğin, Xu ve Harfitt (2019) çalışmalarında fen öğ-

renimini kolaylaştırmak için İDEÖ yöntemi aracılığıyla öğretmenlerin bir dili öğrenme ve dil aracılığıyla öğrenme anlayışlarını araştırmışlardır. Çalışmayı gerçekleştirmek için bir ortaokulda iki öğretmenin öğrenme desteği stratejileri ile öğretmenlerin dil farkındalığı arasındaki ilişkiyi analiz etmişlerdir. Sonuçlar, dil farkındalığı odağını öğretmenlerden öğrenmeye ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönlendirmenin önemli olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrenme destekli etkileşimlerin bir dilin kullanımının sadece pedagojik amaçlı değil bilişsel öğrenme aracı olarak da kullanılması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Alford ve Windeyer (2014) tarafından yürütülen bir diğer çalışma Avustralya'da öğrencilerin İngilizcesini geliştirmek amacıyla içerik öğretebilecek öğreticilere ihtiyacın önemli hale gelmesiyle beraber halihazırdaki öğretim programını iyileştirmek ve öğretmenlerin hem içerik hem dil konusunda uzmanlaşmalarını sağlamak amacıyla bir ortaokul Coğrafya programında İngilizce öğrenen öğrencilere ders veren bir İngilizce öğretmenin okuma stratejileri pedagojisini genişletmek ve geliştirmek için bir eylem araştırması yürütmüşler ve Avustralya'daki tüm öğretmenlerin bilgisine sunmuşlardır.

Alanyazına bakıldığında konuyla ilgili olarak çalışmaların çoğunlukla yurt dışında yürütüldüğü görülmektedir. Bunun başlıca nedeni İT-DÖ'nin çift dilli programlarda uygulandığı, çift dilli programların ise göçmen öğrencilerin bulunması nedeniyle daha çok Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa ve Kanada gibi ülkelerde bulunmasıdır. Türkiye'de özellikle ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar oldukça azdır. Yapılan çalışmalar genellikle **İTDÖ dışındaki diğer yöntemlerin birbirleriyle karşılaştırılarak Türkçe öğretimi üzerindeki etkilerini araştırmaya yönelik olmuştur** (Güçlü, Arslan, & Üstünyer, 2017; Güçlü & Ayhan, 2015; Akkaya & Özdemir, 2010; Atak & Çetin, 2016; Khalmatova, 2017; Lüleci, 2010; Tochon, Karaman, & Ökten, 2011; Varışoğlu, 2016; Yaylı & Yaylı, 2104; Yıldız & Tepeli, 2015). Alan yazındaki bu açığı kapatmaya yönelik olarak bu proje, İTDÖ yöntemine dayanarak bir ders programı hazırlamak, uygulamak ve bu yöntemin ne derece etkili olduğunu araştırarak sonuçlarını sunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır.

1. Geleneksel öğretime maruz kalan öğrencilerin ön ve son test arasında öğrenci başarısı açısından istatistiksel olarak önemli farklılıklar var mıdır?

2. İTDÖ yöntemine maruz kalan öğrencilerin ön ve son test arasında öğrenci başarısı açısından istatistiksel olarak önemli farklılıklar var mıdır?

3. Geleneksel öğretim ve İTDÖ yöntemleri arasında öğrenci başarısı açısından istatistiksel olarak önemli farklılıklar var mıdır?

Alanyazında belirtilen çalışmaların sonuçlarına dayanarak Türkçe derslerde İTDÖ yöntemine maruz kalan öğrencilerin geleneksel öğretime maruz kalan öğrencilere göre Türkçe öğrenim başarısının daha yüksek olacağı beklenmektedir.

2. Yöntem

2.1 Örneklem

Katılımcıları, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen uluslar arası öğrenciler oluşturmuştur. Öğrencilerin çoğunluğu Orta Doğu (Suriye, Suudi Arabistan, Lübnan, Pakistan), Asya (Çin, Hindistan, Endonezya) ve Afrika (Nijerya), ülkelerinden gelmekte olup birkaçı ise Avrupa (İspanya, Yunanistan, Romanya) ve Kuzey Amerika kökenlidir. Öğrencilere sosyal medya ve hali hazırda Türkçe öğrendikleri kurumlar aracılığıyla ulaşılmış ve gönüllü olan öğrencilerin öğreticiyle e-posta aracılığıyla iletişime geçmeleri ve çalışmaya katılımları sağlanmıştır. Çalışmaya toplamda 87 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 44'ü erkek, 29'u ise kadın öğrenciden oluşmuştur. 14 öğrenci cinsiyet belirtmemiştir.

2.2 Araştırma Deseni, Araçlar ve Prosedür

Çalışmaya başlamadan önce danışman ve yürütücünün bağlı olduğu İzmir Demokrasi Üniversitesi'nden Etik Komisyon onayı alınmıştır (Bkz. Ek 3. Belge Proje Dokümanları bölümüne eklenmiştir). Veri toplama öncesinde katılımcılara çalışmanın proje kapsamında yürütüleceği, ne hakkında olduğu ve çalışmanın süresi ile ilgili konularda kısaca bilgi verilmiştir. Çalışma deneysel bir araştırma olup ön test-son test deseni kullanılmıştır. Öncelikle, çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerin seviyelerini belirlemek amacıyla daha önce Türkçe öğrenim görmek isteyen uluslar arası öğrencilere başarıyla uygulanmış çoktan seçmeli bir Türkçe seviye tespit sınavı (ön test) uygulanmıştır. Sınav, genel olarak dilbilgisi, sözcük bilgisi ve okumaya dayalı toplam 50 sorudan oluşmuştur. Ön-test sınav sonuçlarına göre öğrencilerin A1/A2 seviyelerinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler, araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için yansız atama kullanılarak kontrol grubu 43 deney sınıfı 44 olacak şekilde iki sınıfa atanmış olup her iki sınıfta da Türkçe öğrenmiştir. Kontrol grubu karşı olgusal tahmininde bulunmak için kullanılmıştır. Diğer bir deyişle, kontrol grubu müdehale sonucunda elde edilen sonuçlar ile müdehale olmadan alınan sonuçlar arasında fark olup olmayacağını tespit etmek için kullanılmıştır.

Öğrenciler kontrol grubunda Türkçeyi geleneksel yöntemlerle Türkçe ders kitaplarındaki konuları takip ederek öğrenmiştir. Deney grubu ise Türkçeyi İTDÖ'ne dayalı olarak öğrenmiştir. Dersler 7 Nisan 2022 tarihinde başlamış ve 10 Haziran 2022 tarihinde son bulmuştur. Dersler Microsoft Teams programı kullanılarak çevrimiçi olarak yapılmış ve her grup

haftada iki saat olmak üzere toplamda 10 haftalık bir süre içinde Türkçe derslere katılmışlardır. Dersler, katılımcıların uygun oldukları zamanlar dikkate alınarak akşam 20:30'da başlayıp 22:30'da son bulmuştur. Dersler kaydedilmiştir. Dersleri, projede yürütücü olarak görev alan İzmir Demokrasi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 4. Sınıf öğrencisi vermiştir. 10 haftanın sonunda öğrencilere derslerin başında yapılan yerleştirme sınavı (son test) tekrar uygulanmıştır.

Ders içerikleri

Derslerin öğretimine başlamadan önce her bir grup için 10 adet ders planı hazırlanmıştır. Ders planlarının geçerliğini tespit etmek amacıyla uzmanlığı yabancı dil öğretimi olan iki öğretim üyesi ders planlarını incelemiş ve önerilen düzeltmeler sonucunda ders planları tekrar düzenlenmiştir. Ders planları genel olarak sunum, pratik ve üretme (Presentation-Practice-Production method) yöntemini izlemiştir. Kontrol grubunda Türkçe öğrenen öğrenciler Türkçeyi geleneksel yöntemlerle öğrenmişlerdir. Dersler genellikle dilbilgisi ağırlıklı olup dört dil becerisi de derslere entegre edilmiştir. Öğretici, ilk önce konuyu anlatmış arkasından öğrenciler konuyla ilgili olarak boşluk doldurma, soru-cevap, sözcükleri cümle içinde kullanma, okuduğunu ve dinlediğini anlama sorularını cevaplama egzersizlerini yapmıştır (bkz. örnek ders planı Ek 1. Proje Dokümanları bölümüne eklenmiştir). Deney grubunda ise öğrenciler Türkçeyi İTDÖ yöntemiyle öğrenmişlerdir. Yöntemin gereği olarak öğrencilerin de motivasyonunu artırmak amacıyla “Türk kültürü ve sporları” teması seçilmiş ve 10 hafta boyunca öğrenciler için bu tema kapsamında dersler hazırlanmıştır. Bu tema kapsamında Türk kültürü, Türk mutfağı, Türk müzik türleri, Türk dansları, Türk sporları ve Türk sineması konuları işlenmiş olup öğrencilerin dil seviyeleri, ve yaşları gibi bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak çeşitli metinler ve aktiviteler seçilmiştir. Otantik ve güncel materyaller kullanılmıştır. Öğrenciler, dilbilgisi konularına dolaylı olarak maruz kalmışlardır (bkz. örnek ders planı Ek 2. Proje Dokümanları bölümüne eklenmiştir.). Her konu yaklaşık olarak iki hafta işlenmiştir.

3. Bulgular

Veri Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (Statistical Package for the Social Sciences) 24. Versiyon kullanılarak incelenmiştir. 10 haftanın sonunda öğrencilerin çalışmanın başında girdikleri Türkçe sınavını tekrar cevaplandırmaları istenmiştir. Geleneksel öğretime maruz kalan öğrencilerin 22'si, İTDÖ'ne maruz kalan öğrencilerin ise 24 tanesi sınavı cevaplandırmıştır. Her gruptan yansız olarak 20'şer öğrenci seçilmiştir. Araştırma sonuçlarını cevaplandırmak amacıyla, öncelikle, her grup için ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup ol-

madığını test etmek için Eşlenmiş (Bağımlı) gruplar için t-testi (Paired Samples t Test) daha sonra iki grup arasında ortalamalara bakarak istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için ise Bağımsız Grup t testi (Independent Samples t Test) kullanılmıştır. Burada bağımsız değişken içerik temelli ve geleneksel dil öğretimi, bağımlı değişken ise öğrencilerin son testte aldığı sınav sonuçlarıdır. Sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 1

Eşlenmiş (Bağımlı) Gruplar İçin t-testi: Kontrol Grubu Ön ve Son test Arasındaki Fark

Testler	Sayı	Ortalama	Standard Sapma
Ön test	20	2.80	6.84
Son test	20	23.80	8.21
p < .01			

Tablo 1’de görüldüğü üzere kontrol grubunun ders başında cevaplandığı ön test ($M=2.80$; $SD=6.84$) ve derslerin sonunda cevaplandığı son test ($M=23.80$; $SD=8.21$) [$t(19)=-13.38$, $p=.00$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmıştır. Başka bir deyişle, kontrol grubu derslerin sonunda Türkçe öğreniminde daha ileri bir seviyeye gelmiştir. Benzer sonuçlar tablo 2’de de görüleceği üzere deney grubu için de elde edilmiştir.

Tablo 2

Eşlenmiş (Bağımlı) Gruplar İçin t-testi: Deney Grubu Ön ve Son Test Arasındaki Fark

Testler	Sayı	Ortalama	Standard Sapma
Ön test	20	3.50	8.89
Son test	20	25.40	10.03
p < .01			

Tablo 2, deney grubu için de ön test ($M=3.50$ 80; $SD=8.89$) ve son test ($M=25.40$; $SD=10.03$) [$t(19)=-15.13$, $p=.00$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Deney grubu da derslerin sonunda Türkçede daha fazla kazanım elde etmiştir.

Tablo 3

*Bağımsız Grup t Testi: Deney Grubu ve Kontrol Grubu Arasında
Ön ve Son Test Arasındaki Fark*

	Gruplar	Sayı	Ortalama	Standard Sapma
Ön test	Kontrol Grubu	20	2.80	6.84
	Deney Grubu	20	3.50	8.89
Son test	Kontrol Grubu	20	23.80	8.21
	Deney Grubu	20	25.40	10.03

p > .05

Deney ve kontrol grubu arasında ön test ve son test arasındaki farklılıklara bakıldığında İTDÖ'ne maruz kalan deney grubunun ön ve son testte aldığı sınav sonuçlarının ortalaması geleneksel öğretime maruz kalan kontrol grubundan daha yüksektir. Fakat iki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı öğrencileri geleneksel öğretim ve İTDÖ yöntemlerine maruz bırakarak iki yöntem arasında öğrenci başarısı açısından önemli farklılık olup olmadığını tespit etmektir. Sonuçlar, her grup için ön ve son test sonuçları arasındaki farka bakıldığında iki grubun da derslerin sonunda Türkçe öğreniminde istatistiksel olarak ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Bu sonuçlar her iki yöntemin öğrencilerin öğrenmelerinin üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, İTDÖ yöntemiyle Türkçe öğrenen öğrencilerin sınav sonuçlarının ortalamalarının geleneksel öğretime maruz kalan öğrencilerden daha yüksek olduğunu fakat iki grup arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu sonuç öğrencilerin daha önceki dil öğrenme tecrübelerinden kaynaklanmış olabilir. Diğer bir değişle, çalışmada öğrenciler çoğunlukla Ortadoğu kökenlidir. Bu ülkelerde dil öğretiminin geleneksel olarak yapılması çalışmada geleneksel öğretime maruz kalan öğrencilerin yonteme yabancılik çekmeden Türkçeyi öğrenmelerini sağlamış olabilir. Bu çalışmada her ne kadar İTDÖ'nin istatistiksel olarak geleneksel öğretimden daha iyi olduğu kanıtlanamasa da alan yazında yer alan çalışmaların sonuçlarını destekleyici yöndedir. Örneğin, Amiri ve Fatimi'nin (2014) İngilizceyi yabancı dil olarak İTDÖ ve Dilbilgisi-çeviri yöntemleriyle öğrenen öğrenciler ile yürüttüğü çalışmadan benzer sonuçlar elde edilmiştir. Sonuçlar, İTDÖ'ne maruz kalan öğrencilerin Dilbilgisi-çeviri yöntemine maruz kalan öğrencilerden daha başarılı olduklarını göstermiştir. Sonuçlar, alanyazında bahsedilen ve Vanichvasin (2019) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçlarını da desteklemektedir. Çalışmada, Tayland'da İTDÖ yöntemi aracılığıyla İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dört dil

becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında İngilizce dil öğrenim başarısının yükseldiği tespit edilmiş ve olumlu etkilerinden dolayı araştırmacı tarafından öğretilmesi önerilmiştir.

Araştırmanın sınırlılıklarına değinilecek olunursa, genel olarak sınırlılıklar araştırmanın yöntemiyle ilgilidir. İTDÖ ve geleneksel öğretim, öğreticinin 4. Sınıfta lisans öğrenci olması ve başka sorumlulukları olmasından kaynaklı zaman azlığından dolayı haftada sadece 2’şer saat uygulanmıştır. İTDÖ genel olarak yoğunlaştırılmış dil programlarında haftada 20-25 saat arasında uygulanan bir yöntemdir. Bundan dolayı, 2 saatle sınırlı olan bir öğretimde İTDÖ’nin ne kadar etkili olduğu kesin olarak tespit edilemeyebilir. Bu konuda gelecekte yapılacak olan çalışmaların daha fazla ders saati içermesine dikkat edilmelidir. İkinci sınırlılık ders döneminin sonunda yapılan son testle ilgilidir. Derslerin başında 87 öğrenci ön testi cevaplandırmıştır. Fakat son testi cevaplayanların sayısı sadece 46’dır. Öğrenciler testi 10 haftanın sonunda uzaktan çevrimiçi olarak yapmışlardır. Derslerin bitiminin yaz başlangıcı olan Haziran ayına denk gelmesi öğrencilerin motivasyonun azalmasına neden olmuş olabileceğinden 41 öğrenci sınavı göndermemiştir. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda sınavlar son ders saatinde başlatılabilir böylece derse katılan öğrencilerin çoğunun sınavı cevaplamaları beklenebilir. Diğer bir seçenek sınavların yüz yüze yapılmasıdır. Son olarak, çalışma kapsamında İTDÖ ile ilgili öğrenci görüşleri öğrencilerin dil seviyelerinin düşük olmasından dolayı elde edilememiştir. İleride yapılacak olan çalışmalarda öğrenci seviyelerinin ileri düzeyde olmasına dikkat edilebilir.

5. Öneriler

Çalışmanın sonuçlarına dayanarak gelecekte konuyla ilgili yapılması planlanan çalışmalar için aşağıdakiler önerilmektedir.

- Farklı dil seviyelerinde bulunan öğrencilerin çalışmaya dahil edilmesi
- Ders saatinin artırılması
- Sınavların sınıf içerisinde yapılması
- İTDÖ’nün dil ve içerik anlamında kazanımların daha fazla olmasından dolayı İngilizceyi ikinci veya yabancı dil olarak öğreten kurumlarda uygulanması ve ekteki ders planı veya benzerlerinden yararlanılması önerilmektedir.

Teşekkür

Bu çalışma Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından “2209/A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destek Programı” kapsamında desteklenmiştir (Proje No: 1919B012101016).

KAYNAKÇA

- Akkaya, N., & Özdemir, S. (2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde halk hikâyelerinden yararlanma. [Using folk tales in teaching Turkish as a foreign language]. In İ. Yazar (Ed.), *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu* (pp. 53-56). İzmir, Turkey: Dokuz Eylül University.
- Alford, J. & Windeyer, A. (2014). Responding to national curriculum goals for English language learners: Enhancing reading strategies in high school content areas. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(1), 74-96.
- Amiri, M. & Fatimi, A. H. (2014). The impact of content-based instruction on students' achievement in ESP courses and their language learning orientation. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(10), 2157-2167. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.10.2157-2167>.
- Atak, A., & Çetin, B. (2016). Teaching complements through newspaper advertisements *International Journal of Language Academy*, 4(1), 227-237.
- Badertscher, H., & Bieri, T. (2009). *Wissenserwerb im content-and-language integrated learning*. Bern-Stuttgart-Wien, Switzerland: Haupt.
- Brinton, D. M., & Snow, M. A. (2017). The evolving architecture of content-based Instruction. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), *The content-based classroom: New perspectives on integrating language and content* (2nd ed., pp. 2-20). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (1989). *Content-based second language instruction*. New York, NY: Newbury House.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F., & Nikula, T. (2014). "You can stand under my umbrella": Immersion, CLIL, and bilingual education. A response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013). *Applied Linguistics*, 35(2), 213-218.
- Genesee, F., & Lindholm-Leary, K. (2013). Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 3-33.
- Güçlü, B., & Ayhan, M. S. (2015). Suggestopedia in Turkish language for foreigners: Georgian in practice. *Georgia Inter. J. Edu. Res. Technol.* 6(1), 105-108. doi:10.15515/ijert.09764089.6.1.105108.
- Güçlü, B., Arslan, M., & Üstünyer, İ. (2017). Teaching vocabulary in Turkish language for foreigners at beginner level using Suggestopedia. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7, 36-43.
- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

- Khalmatova, Z. (2017). Usage of modern methods and techniques in teaching Turkish as a foreign language: The flipped classroom. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 35-52.
- Kışlal, İ. & Ünal Gezer, M. (2021). Turkish primary-level EFL teachers' views on the scope and effectiveness of content-based English instruction. *e- Kafkas Journal of Educational Research*, 8, 612-626. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1019971>.
- Kong, S. (2009). Content-based instruction: What can we learn from content-trained teachers' and language-trained teachers' pedagogies? *Canadian Modern Language Review*, 66, 233-267.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Edward Arnold.
- Lüleci, M. (2010). 'Gerçek'leşsek de mi, öğretsek? yabancı dil olarak türkçenin Öğretiminde otantik malzeme. [Whether we become real or teach? authentic material in teaching Turkish as a foreign language]. In Ü. Ç. Şavk (Ed.), *III. Uluslar Arası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu Bildiri Kitabı* (pp. 541-553). Ankara, Turkey, Hacettepe University.
- Maillat, D. (2010). The pragmatics of L2 in CLIL. In Dalton-Puffer, C., Nikula, T. & Smit, U. (Eds.). *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins, 39-60.
- Mariotti, C. (2006). Negotiated interactions and repair. *IEWS Vienna English Working Papers*, 15, 33-41. Retrieved from <http://anglistik.univie.ac.at/views/archive/>
- Marsh, D. (2003, April). The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe. *ELC Information Bulletin*, 9. Retrieved from <http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html>
- Mohan, B. (1986). *Language and content*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Murphy, J. M., & Stoller, F. L. (Eds.). (2001, Summer/Autumn). *Sustained-content Language teaching: An emerging definition*. *TESOL Journal*, 10(2/3), 3-5
- Nikula, T. (2007). Speaking English in Finnish content-based classrooms. *World Englishes*, 26(2), 206-223.
- Reynolds, K. M. (2015). *Approaches to inclusive English classrooms: A teacher's Handbook for content-based instruction*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Snow, M. A. (2014). Content-based and immersion models of second/foreign language teaching. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed., pp. 438-454). Boston, MA: National Geographic Learning/Heinle Cengage Learning.
- Song, B. (2006) Content-based ESL instruction: Long-term effects and outco-

mes. *English For Specific Purposes*, 25, 420-437. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2005.09.002>

- Tochon, F. V., Karaman, A. C., & Ökten, C. E. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Derin Yaklaşım için öğretimsel düzenleyiciler. [Instructional Organizers for Deep Language Learning: A Brief History]. 9. Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu. Bishkek, *Kyrgyzstan*.
- Vanichvasin, P. (2019). Effects of content-based instruction on English language performance of Thai undergraduate students in a non-English program. *English Language Teaching*, 12(8). <https://doi.org/10.5539/elt.v12n8p20>
- Varişoğlu, M. C. (2016). The importance of strategies of social language learning and Cooperative Learning in the process of teaching Turkish as a foreign language. *Educational Research and Reviews*, 11(10), 981-986. doi:10.5897/ERR2016.2630.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. Xu, D. & Harfitt, G. J. (2019). Teacher language awareness and scaffolded interaction in CLIL science classrooms. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 7(2), 212 – 232. <https://doi.org/10.1075/jicb.18023.xu>
- Yaylı, D., & Yaylı, D. (2104). Tür odaklı yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe [Genre-based foreign language teaching and Turkish as a foreign language]. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 1, 143-152.
- Yıldız, Ü., & Tepeli, Y. (2015). Reflections of foreign language teaching methods on grammar teaching within the context of teaching Turkish to foreigners: communicative approach, grammar translation method and grammar teaching. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 265-286.

BÖLÜM 15

FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARINDAKİ “İNSAN VE ÇEVRE” İLE “ENERJİ DÖNÜŞÜMLERİ VE ÇEVRE BİLİMİ” ÜNİTELERİNDEKİ ETKİNLİKLERİN 21. YÜZYIL BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Güliz AYDIN¹

Şule GÜVENÇ²

1 Doç.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, ORCID ID: 0000-0001-5119-8238

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID ID: 0000-0002-6928-6786

GİRİŞ

Günümüzdeki hızlı teknolojik gelişmeler, insanoğlunun yaşamını da değiştirmektedir. Başar'a (2018) göre, içerisinde yaşadığımız dünyada her konuda yetkin olmak isteyen ülkelerin; ekonomilerini ve refah seviyelerini geliştirmeleri için, içinde bulunulan 21. yüzyıla ayak uydurabilen bireyler yetiştirmeleri gereklidir. Sahip oldukları potansiyeli yansıtan bireyler, ülkelerin gelişiminde kilit nokta olarak görülmektedir. Bireylerin var olan teknolojiyi yakalayarak istenen becerilere ulaşabilmeleri, etkili bir eğitim-öğretimle mümkün olabilir (Taşçı ve Demirbaş, 2022). Bu becerilerden bazılarının eğitim ortamında öğrencilere kazandırılması gerekir ki, öğrenci hayata atıldığında kendinden beklenen görevleri yerine getirebilsin. Bireylerin taşımaları gereken bu beceriler, 21. yüzyıl becerisi olarak nitelendirilmektedir (Engin ve Korucuk, 2021).

21. Yüzyıl Becerileri

Hızlı teknolojik ve bilimsel gelişmelerin yaşanmakta olduğu günümüze uyum sağlayabilmek için bireyler 21. yüzyıl becerilerine sahip olmalıdırlar. Bu becerilere sahip bireyler, girişimci, kendi kendini yönetebilen, sorumluluk bilincinde, lider ruhlu, farklı bakış açıları geliştirebilen, üretken, sosyal bireyler olmalarının yanı sıra yaratıcı ve eleştirel düşünen, etkili iletişim kurabilen ve takımlar içerisinde verimli bir şekilde çalışabilen, bilgi ve medya okuryazarı bireyler olurlar (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2019).

Çağımız; hızlı teknolojik gelişmelerle bilgiye ulaşma şeklinin çeşitlilik gösterdiği bir çağ olmuştur (Gültekin, 2019). Fakat yine de ulaşılması kolay olduğu için öğretim programlarına göre hazırlanmış ders kitapları da bilgiye ulaşmada kullanılmaktadır. Bu nedenle, ders kitaplarındaki etkinliklerin, bireylerin içinde bulunduğumuz çağın gereklerine göre yetiştirilmesine katkıda bulunacak şekilde hazırlanması beklenmektedir.

Günümüzde kullanılmakta olan Fen Bilimleri Öğretim Programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen kazanımların yanı sıra, yaşam becerileri başlığı altında 21. yüzyıl becerilerine de yer verildiği görülmektedir. 21 yüzyıl becerileri birçok kurum veya kuruluş tarafından da farklı şekillerde ele alınmaktadır. Farklı kurum ve kuruluşlarca belirlenen 21. yüzyıl becerilerinden bazıları şunlardır (Kotluk ve Kocakaya, 2015):

Tablo 1. 21. Yüzyıl Becerileri

P21	EnGauge	ATCS	ISTE/NETS	EU	OECD
Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri	Keşfedici Düşünme	Düşünme Yolları	Yaratıcılık ve Yenilik	Öğrenmeyi Öğrenmek, İletişim	Heterojen Gruplarla Etkileşim
	1.Eleştirel düşünme ve problem çözüme 2.Yaratıcılık ve yenilikçilik 3.İletişim ve iş birliği	1.Uyumluluk, karmaşıklık yönetimi ve öz yönetim 2.Meraklılık, yaratıcılık ve risk alma 3.Üst düzey düşünme ve mantık yürütme	1.Yaratıcılık ve yenilik 2.Eleştirel düşünme, problem çözüme, karar verme 3.Liderliği: öğrenme, üstbilmiş	1.Yaratıcı düşünme, bilgi inşası, ürün geliştirme ve teknoloji kullanma süreçleri 2.Eleştirel düşünme, problem çözüme ve karar verme	1.Ana dilde iletişim 2.Yabancı dilde iletişim
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Etkili İletişim	Çalışma Yolları	İletişim ve İş Birliği	Dijital Yetenekler, Kültürel Farkındalık ve İfade, Sosyal ve Yurttaşlık ile İlgili Yetkinlik, İnisiyatif ve Girişimcilik Hissi	Araçların İnteraktif Kullanımı
	1.Bilgi okuryazarlığı 2.Medya okuryazarlığı 3.Teknoloji okuryazarlığı	1.İletişim 2.İş birliği (takım çalışması)	Öğrencilerin iş birliği içinde çalışması ve iletişim kurması için dijital medya ve ortamları kullanması	1.Dilin, sembollerin ve yazının interaktif kullanımını 2.Bilgi ve bilim interaktif kullanımını 3.Teknolojinin interaktif kullanımını	Bağımsız ve Özerk Davranma

<ol style="list-style-type: none"> 1. Esneklik ve uyum 2. Girişimcilik ve öz yönetim 3. Sosyal ve kültürel beceriler 4. Üretkenlik 5. Liderlik ve sorumluluk 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Temel, bilimsel, ekonomi ve teknoloji okuryazarlığı 2. Görsel ve bilgi okuryazarlığı 3. Çok kültürlülük okuryazarlığı ve küresel farkındalık 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bilgi okuryazarlığı 2. Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı 	<p>Teknoloji kavramlarını, sistemlerini ve işlemlerini anlama</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 'Büyük resim' içinde davranma 2. Yaşam planları ve kişisel projeler oluşturma ve yönetme 3. Haklarını savunmak, öne sürmek
Yüksek Üretkenlik	Dünyada Yaşam	Araştırma ve Bilgi Akışı	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sonuçları yönetme, planlama ve öncelik verme 2. Günlük yaşam araçlarının etkili kullanımını 3. Üretimle ilgili yetenek, yüksek kaliteli ürün 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yerel ve küresel vatandaşlık 2. Yaşam ve kariyer 3. Bireysel ve sosyal sorumluluk 	<p>Dijital araçlarla bilginin toplanması, kullanımı ve değerlendirilmesi</p>	
		Dijital Vatandaşlık	
		Teknoloji ile ilgili toplumsal ve kültürel sorunları anlama	

P21 (Partnership for 21st Century Learning/21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı) sınıflandırılmasında yer verilen 21. yüzyıl becerileri aşağıda açıklanmıştır.

1.Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri

P21'e göre öğrenme ve yenilikçilik becerileri; eleştirel düşünme ve problem çözmeye; yaratıcılık ve yenilikçilik; iletişim ve iş birliği şeklinde sınıflandırılmıştır.

Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme

Eleştirel düşünme becerisine sahip olan kişiler, akıl yürüterek sistem düşüncesini kullanan, argümanları, iddiaları, inançları etkili şekilde değerlendiren ve bunlar arasındaki bağlantıları analiz ve sentez basamaklarından geçirerek bulan, öğrenme deneyimlerini yorumlama becerisine sahip bireylerdir (Partnership, 2009). Bu beceriye sahip olan bireyler akla dayalı olarak, bir durumla alakalı tüm olasılıkları düşünerek çıkarımda bulunurlar (Karamustafaoğlu, 2018). Veri madenciliği gibi bazı kavramların, günümüzde yaşamımızın bir parçası haline geldiği görülmektedir. Böylesine çok veri içinden, en doğru ve güvenilir bilgilere ulaşmak için zihinsel bir süzgeç görevi gören eleştirel düşünme becerisini kullanmak gerekli olacaktır (Akgündüz vd., 2015).

Problem çözme ise farklı problemleri hem geleneksel yollarla hem de yenilikçi yollarla çözerek, çeşitli bakış açılarını kullanarak daha iyi sonuçlara götüren soruları sorup, çözüm için yanıt aramak olarak tanımlanmaktadır (Partnership, 2009). Problem çözme; sorunu belirleme, farklı çözüm yolları oluşturma, bunların içinden en uygun çözümü seçme, uygulama ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır.

Yaratıcılık ve Yenilikçilik

Yaratıcılık, bireyin yaşamında karşılaştığı sorunlarla baş etmesi için gerekli olan temel becerilerdendir (Ülger ve İmer, 2013). Yaratıcılık; beyin fırtınası gibi fikir oluşturma tekniklerini kullanarak yeni fikirler üretmek, bunları detaylandırmak, analiz etmek ve değerlendirmektir. Yeni ve farklı düşüncelere duyarlı olmak, yaratıcı ve orijinal olan içerikler üretmek, yaratıcı bireylerden beklenen davranışlar olarak açıklanmaktadır (Partnership, 2009). Çocuğun okuldaki yaratıcılığını, çevresi, öğretim yöntemi, akran ilişkileri, işbirliği, yarışma, teknolojiler, kaynaklar ve bilgi gibi pek çok faktör etkilemektedir (Guo & Wolfın, 2016).

Yaratıcılık ile yenilikçilik eş anlamlı kelimeler değildir. Yaratıcılık yeni fikir ve bilgilerin üretilmesi iken; yenilikçilik, bu yaratıcı fikirlerin başarıyla uygulanması olarak tanımlanabilir (Yeşilyurt, 2020).

İletişim ve İş Birliği

Bir kaynaktan çıkan mesajın, kanal aracılığıyla alıcıya ulaşma sürecine iletişim denir. Küreselleşmenin hız kazandığı günümüzde, bireyler ve toplumlar arasında etkileşimin oldukça arttığı görülmektedir. Bireylerin kendilerini doğru ifade etmeleri, karşılarındaki kişiyi anlamaları ve saygı duymaları, empati kurmaları ve sosyalleşmeleri için etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Başar, 2018). Etkili iletişim becerileri, insanlar ile kurulan ilişkilerde ve insanlarla bir arada bulunulması gereken mesleklerde ilişkileri kolaylaştırmaktadır (Eryılmaz ve Uluyol, 2015).

İş birliği becerisi, farklı kişilerle verimli çalışma becerisini ifade etmektedir. Ortak bir hedefe ulaşmak için çalışmalarda istekli ve esnek olunmalıdır. İş birliği becerisine sahip olan birey sorumluluk alır ve bireysel katkılara değer verir (Partnership, 2009). 21. yüzyıl toplumundaki bireylerin özellikleri, geleneksel birey özelliklerinden farklılık göstermeye başlamıştır. İçinde bulunduğumuz çağın bireyleri yaratıcı, eleştirel düşünen, girişimci, bilgiye ulaşma yollarını bilen, teknolojileri kullanabilen, karşılaştığı problemlere çözüm sunabilen, sorumluluklarının farkında ve iş birliği içinde çalışabilen bireyler olmak zorundadır.

Tüm mesleklerde, bilgi seviyesinin hızla arttığı bu çağda, bir işi tamamlamayabilmek için diğer insanlarla iş birliği halinde olmak kaçınılmaz görülmektedir. Bireylerin herhangi bir konuda birlikte çalışmalarını, iş birliği becerisi kapsamında düşünülmektedir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). Beraber çalışabilmek ve bu çalışmayı planlayabilmek önemli bir beceri haline gelmiştir (Akgündüz vd., 2015).

2. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri

P21'e göre bilgi, medya ve teknoloji becerileri; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı şeklinde sınıflandırılmıştır.

Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi okuryazarlığı; bilgiye güvenilir kaynaklar kullanarak erişmek, bu bilgileri eleştirel bir şekilde değerlendirip daha sonra bunları kullanmak ve yönetmek olarak tanımlanmıştır. Çok çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgiler doğru ve yaratıcı bir şekilde kullanılmalıdır (Partnership, 2009).

Bilgi kaynaklarına bilinçli bir şekilde eleştirel bir bakış açısı ile erişebilmek, çağımızda önemli görülmektedir. Bilgi okuryazarlığı, 21. yüzyılda bireylerin karşı karşıya kaldığı bilgi yükünü de hafifletmektedir (Kurdayoğlu ve Tüzel, 2010).

Medya Okuryazarlığı

Medyayı analiz eden, medya mesajlarının oluşturulma şekli ve amacını anlayan birey, medya okuryazarı olarak tanımlanabilir. Medya ürünlerini oluşturan birey; bunu yaparken en uygun medya oluşturma aracını seçen, özelliklerini ve kurallarını anlayarak kullanan bireydir (Partnership, 2009). Medya okuryazarlığının önemli bir yönü, çeşitli medya kaynaklarından gelen bilgileri doğru anlayabilmek, derin mesajların da farkına varabilmektir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). Medya sayesinde oluşmuş bilgilerden haberdar olma, bu bilgilerden gelen mesajları yorumlayabilme, farklı türden medya araçlarıyla mesaj oluşturarak bu mesajı iletebilme

gibi becerilere sahip olma, medya okuryazarlığı olarak tanımlanmaktadır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Teknoloji Okuryazarlığı

Teknoloji okuryazarlığı; teknolojiyi etkili bir şekilde uygulamak ve kullanmaktır. Teknoloji okuryazarı birey; bilgiyi araştıran, düzenleyen, değerlendiren, yeni bilgi oluşturmak ve bilgiyi iletmek için teknolojiyi kullanan kişi olarak tanımlanmıştır (Partnership, 2009).

3. Yaşam ve Kariyer Becerileri

P21'e göre yaşam ve kariyer becerileri; esneklik ve uyum; girişimcilik ve öz yönetim; sosyal ve kültürlerarası beceriler; üretkenlik; liderlik ve sorumluluk şeklinde sınıflandırılmıştır.

Esneklik ve Uyum

Farklı görüşleri ve inançları anlamaya çalışan, kendisine yönelik geri bildirimini etkili kullanma özelliğine sahip birey, esneklik özelliğine sahiptir. Farklı sorumluluk, roller ve programlara adapte olarak değişkenlik gösteren ortamlarda etkili bir şekilde çalışma özelliğine sahip bireyler, uyumlu bireylerdir (Gelen, 2017).

Girişimcilik ve Öz Yönetim

Girişimcilik; hedefleri, zamanı, hedeflere ulaşmak için stratejik düşünerek iş yükünü verimli şekilde yönetmektir. Bağımsız çalışan, kendi kendini yönetebilen kişiler girişimcilik becerisine sahip kimselerdir. Geçmişteki deneyimlerden kendini eleştirel olarak değerlendirip, gelecekteki ilerlemesinde kullanan kişiler girişimci olarak tanımlanmıştır (Partnership, 2009). Öz yönetim; öz-yeterlik, hedef belirleme ve sorumluluk becerilerini kapsamaktadır (Karakaş, 2015). Öz yönetime sahip bireyler, zamanı da iyi yönetmektedirler. Böyle bireyler, yaşam boyu öğrenen ve eleştirel bir yaklaşıma sahip olan bireylerdir (Partnership, 2009).

Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler

Bu beceriye sahip bireyler; uygun konuşma ve dinleme zamanını bilen, kültürel farklılıklara saygılı, farklı fikir ve değerlere karşı hoşgörülü ayrıca yenilik için sosyal ve kültürel farklılıklardan yararlanan bireylerdir (Gelen, 2017).

Üretkenlik

Üretken bireyler, çalışmalarında olumlu ve etik olarak çok yönlü olan, aynı zamanda ekibiyle iş birliği içinde, saygılı bir şekilde çalışmalarını sürdüren bireylerdir. Ayrıca çalışmalarını profesyonelce sunma, zamanını etkili kullanma ve yaptığı işlerin sorumluluğunu alma, bu bireylerin özelliklerindedir (Gelen, 2017).

Liderlik ve Sorumluluk

Çevresindeki insanlara rehber ve örnek olan, ortak bir hedefe ulaşırken başkalarının güçlü yönlerinden faydalanan, kişiler arası problem çözme becerilerini kullanan, toplumun çıkarlarını gözeterek sorumlu davranan ve bunları yaparken etik davranışlar sergileyen birey, lider olarak tanımlanmaktadır (Gelen, 2017).

21. yüzyıl çağının gerektirdiği becerilerle donanımlı olmak, eğitim sayesinde olmaktadır. Eğitim sürecinde ise birçok eğitim-öğretim materyali kullanılmaktadır. Kullanılan bu materyallerden birisi de ders kitaplarıdır. Bu yüzden ders kitaplarındaki etkinliklerin, 21. yüzyıl becerilerini kazandırmayı da amaçlaması gerektiği düşünülmektedir. Özellikle, yaşam ile iç içe olan fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerin, çağın gerektirdiği becerileri kazandıran nitelikte hazırlanması önem taşımaktadır.

Araştırmanın çalışma materyalini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı için hazırlanmış 5. ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitapları oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Fen bilimleri ders kitaplarında bulunan 5. sınıf ‘İnsan ve Çevre’ ünitesindeki etkinliklerde hangi 21. yüzyıl becerilerine yer verilmiştir?

2. Fen bilimleri ders kitaplarında bulunan 8. sınıf ‘Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi’ ünitesindeki etkinliklerde hangi 21. yüzyıl becerilerine yer verilmiştir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımına uygun bir biçimde gerçekleştirilmiş olup; doküman incelemesine dayalıdır.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri, 5. ve 8. sınıf fen bilimleri derslerinde kullanılmakta olan ders kitaplarından toplanmıştır. Bu kapsamda 2021-2022 eğitim- öğretim yılı için hazırlanmış fen bilimleri ders kitaplarında bulunan etkinlikler için tarama yapılmıştır. Araştırmada incelenmek üzere Dikey Yayıncılık’ın 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı ve Adım Adım Matbaa Yayıncılık’ın 8. sınıf fen bilimleri ders kitabı seçilmiştir. Bu kitaplar, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 28.05.2018 tarihinden itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen kitaplardır. Çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen 21. yüzyıl becerileri ölçme aracı, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçme aracında, on 21. yüzyıl becerisi yer almaktadır. Bunlar; yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, girişimcilik, öz yönetim, iletişim ve iş birliğidir.

Verilerin Analizi

Doküman analizi için toplanan fen bilimleri ders kitabında bulunan 5. sınıf ‘İnsan ve Çevre’, 8. sınıf ‘Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi’ ünitesindeki etkinlikler 21. yüzyıl becerileri ölçme aracında yer alan becerilere dayalı olarak incelenmiştir. Bu araştırmada veriler, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz; önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması adımlarını içeren bir analiz yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İki araştırmacı da fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinlikleri 21. yüzyıl becerileri ölçme aracına göre inceleyip, değerlendirmişlerdir. Araştırmacıların analiz uyumu %92 olup; farklı değerlendirilen beceriler konusunda uzlaşmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında 5. sınıf “İnsan ve Çevre” ünitesinde bulunan 10 etkinlik ile 8. sınıf “Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi” ünitesinde bulunan 6 etkinlik 21. yüzyıl becerileri ölçme aracında yer alan 10 beceri bağlamında incelenmiştir.

Tablo 2’de, 5. sınıf “İnsan ve Çevre” ünitesindeki etkinliklere ilişkin 21. yüzyıl becerileri görülmektedir.

Tablo 2. Fen Bilimleri Ders Kitabındaki “İnsan ve Çevre” Ünitesi Etkinliklerindeki 21. Yüzyıl Becerileri

5.Sınıf Etkinlikler	Yaratıcılık	Eleştirel Düşünme	Problem Çözme	Bilgi Okuryazarlığı	Medya Okuryazarlığı	Teknoloji Okuryazarlığı	Girişimcilik	Öz Yönetim	İletişim	İş Birliği
Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Etkinlik (Biyocoşunluluğu Tehdit Eden Faktörler)		✓	✓						✓	✓
Tartışalım		✓							✓	✓
Etkinlik (Hava Kirliliği)		✓	✓						✓	✓
Proje Çalışması	✓	✓	✓	✓					✓	✓
Tartışalım		✓	✓	✓					✓	
Etkinlik (Yararı mı Fazla, Zararı mı?)		✓	✓	✓					✓	✓
Araştırılmalı- Sunalım				✓		✓			✓	
Tartışalım		✓							✓	
Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	

Tablo 2'ye göre, 5. sınıf İnsan ve Çevre ünitesindeki etkinliklerde ön plana çıkan 21. yüzyıl becerileri; iletişim, eleştirel düşünme, problem çözme, bilgi okuryazarlığı, iş birliği, yaratıcılık, öz yönetim, teknoloji okuryazarlığı, girişimcilik şeklindedir.

Tablo 3'te, "İnsan ve Çevre" ünitesindeki 21. Yüzyıl becerilerinin dağılımı görülmektedir.

Tablo 3. 21. Yüzyıl Beceri Dağılımı

21. Yüzyıl Becerileri	f
Yaratıcılık	3
Eleştirel Düşünme	9
Problem Çözme	6
Bilgi Okuryazarlığı	7
Medya Okuryazarlığı	0
Teknoloji Okuryazarlığı	3
Girişimcilik	2
Öz Yönetim	2
İletişim	10
İş Birliği	5

Tablo 3'e göre, 5. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki etkinliklerden 3'ünde yaratıcılık, 9'unda eleştirel düşünme, 6'sında problem çözme, 7'sinde bilgi okuryazarlığı, 3'ünde teknoloji okuryazarlığı, 2'sinde girişimcilik, 2'sinde öz yönetim, 10'unda iletişim, 5'inde iş birliği becerileri yer almaktadır. Medya okuryazarlığı becerisini geliştirmeye yönelik bir etkinlik bulunmamaktadır.

Tablo 4'te, 8. sınıf "Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi" ünitesindeki etkinliklere ilişkin 21. yüzyıl becerileri görülmektedir.

Tablo 4. Fen Bilimleri Ders Kitabındaki "Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi" Ünitesi Etkinliklerindeki 21. Yüzyıl Becerileri

8. Sınıf Etkinlikler	Yaratıcılık	Eleştirel Düşünme	Problem Çözme	Bilgi Okuryazarlığı	Medya Okuryazarlığı	Teknoloji Okuryazarlığı	Girişimcilik	Öz Yönetim	İletişim	İş Birliği
Deney (Fotosentezin Sonuçlarını Gözlemleyelim)		✓						✓		

Etkinlik (Madde Döngülerinin Önemini Sorgulayalım)	✓	✓	✓	✓					✓
Beyin Fırtası					✓				✓
Etkinlik (Çevre Sorunlarının Dünya'nın Geleceğine Etkileri)	✓	✓							✓
Proje Görevi	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Beyin Fırtınası					✓				✓

Tablo 4'e göre, "Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi" ünitesindeki etkinliklerde ön plana çıkan 21. yüzyıl becerileri; eleştirel düşünme, iletişim, yaratıcılık, öz yönetim, problem çözme, bilgi okuryazarlığı, girişimcilik, teknoloji okuryazarlığı, iş birliği şeklindedir.

Tablo 5'te, "Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi" ünitesindeki 21. Yüzyıl becerilerinin dağılımı görülmektedir.

Tablo 5. 21. Yüzyıl Beceri Dağılımı

21. Yüzyıl Becerileri	f
Yaratıcılık	3
Eleştirel Düşünme	6
Problem Çözme	2
Bilgi Okuryazarlığı	4
Medya Okuryazarlığı	0
Teknoloji Okuryazarlığı	1
Girişimcilik	1
Öz Yönetim	2
İletişim	5
İş Birliği	1

Tablo 5'e göre 8. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki etkinliklerden 3'ünde yaratıcılık, 6'sında eleştirel düşünme, 2'sinde problem çözme, 4'ünde bilgi okuryazarlığı, 1'inde teknoloji okuryazarlığı, 1'inde girişimcilik, 2'sinde öz yönetim, 5'inde iletişim, 1'inde iş birliği becerileri yer almaktadır. Medya okuryazarlığı becerisini geliştirmeye yönelik bir etkinlik bulunmamaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, fen bilimleri ders kitaplarında 5. sınıf 'İnsan ve Çevre' ünitesi ile 8. sınıf 'Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi' ünitesinde yer alan etkinlikler, 21.Yüzyıl Becerileri Ölçme Aracında yer alan beceriler bağlamında incelenmiştir. Yapılan incelemenin sonucunda 5. sınıf 'İnsan ve Çevre' ünitesindeki etkinlik sayısı, 8. sınıf 'Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi' ünitesinde bulunan etkinlik sayısından nicel olarak daha fazladır. 5. sınıf 'İnsan ve Çevre' ünitesindeki etkinliklerde ön plana

çıkan 21. yüzyıl becerileri; iletişim (10), eleştirel düşünme (9), bilgi okuryazarlığı (7), problem çözme (6), iş birliği (5) iken; yaratıcılık (3), teknoloji okuryazarlığı (3), öz yönetim (2), girişimcilik (2) becerilerine ait etkinliklere çok az yer verilmiş olup, medya okuryazarlığı becerisine ait hiçbir etkinliğe rastlanmamıştır. 8. sınıf 'Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi' ünitesindeki öne çıkan 21. yüzyıl becerileri; eleştirel düşünme (6), iletişim (5), bilgi okuryazarlığı (4) iken; yaratıcılık (3), öz yönetim (2), problem çözme (2), girişimcilik (1), teknoloji okuryazarlığı (1), iş birliği (1) becerilerine ait etkinliklere çok az yer verilmiş olup, medya okuryazarlığı becerisine ait hiçbir etkinliğe rastlanmamıştır. Genel olarak fen bilimleri ders kitaplarının incelenen ünitelerindeki etkinliklerde 21. yüzyıl becerilerinin yeterli olmadığı düşünülmekte olup; bu becerilere ilişkin dengeli bir dağılımın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada, fen bilimleri 5. sınıf ve 8. sınıf kitaplarındaki etkinliklerde, 21. yüzyıl becerilerinin homojen şekilde dağılmadığı sonucuna varılmıştır. Atik ve Yetkiner (2020) de, ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programı kazanımlarını 21. yüzyıl becerileri açısından incelemişler; sınıf düzeyi arttıkça, bu becerilere ilişkin program kazanımlarının ve açıklamalarının nicel olarak arttığı ancak bu becerilerin yeterli olmadığı ve artırılması gerektiği, ilgili kazanımların sınıf seviyelerine göre homojen bir şekilde dağıtılmadığı sonucuna ulaşımlardır. İncelenen fen bilimleri kitaplarındaki etkinliklerde 21. yüzyıl becerilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gültekin (2019) de, Türkçe ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarını 21. yüzyıl becerileri açısından incelemiş; bu becerilerin kitaplarda yer alma düzeyinin yetersiz olduğu sonucuna varmıştır. İncelenen fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerde 21. yüzyıl becerilerinin dağılımının tutarlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Bal (2018) da, Türkçe dersini 21. yüzyıl becerileri açısından incelemiş, bu çalışma ile kazanım, metin ve etkinliklerde bu becerilerin dağılımıyla ilgili tutarsızlıklar olduğu ve bu tutarsızlığın, uygulanabilirliği olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Yapılan fen bilimleri ders kitabı incelemesinde, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerinin gelişimine yönelik etkinliklerin daha çok olduğu görülmüş olup; medya okuryazarlığı becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Demir ve Özyurt (2021), Sosyal bilgiler dersi öğretim programını ve ders kitaplarını 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelemiş; bu çalışma ile kazanım, etkinlik ve soruların sınırlı sayıda 21. yüzyıl becerisinin geliştirilmesine yönelik olduğunu belirlemiştir. Kazanım, etkinlik ve sorular en çok eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimine yöneliktir. Araştırmada ayrıca programda ve kitaplarda 21. yüzyıl becerilerinden esneklik ve uyum, liderlik ve sorumluluk gibi becerilerin geliştirilmesine

yönelik kazanım, etkinlik ve soruların yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kazanımlara paralel olarak geliştirilen fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerde 21. yüzyıl becerilerinin dengeli bir şekilde dağılmadığı sonucuna varılmıştır. Kalemkuş (2020) da fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarını 21. yüzyıl becerileri açısından incelemiş; bu çalışma ile öğretim programında 21. yüzyıl becerilerinden eleştirel düşünme ve problem çözme ağırlıklı olmak üzere yaratıcılık ve yenilik, iletişim, girişimcilik ve öz yönetim becerilerinin ön plana çıktığını tespit etmiştir. Öğretim programında iş birliği, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, esneklik ve uyum, sosyal ve kültürlerarası beceriler, verimlilik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk becerilerinin ise öne çıkan becerilerin gerisinde kaldığı belirlenmiştir. Ayrıca bilgi, iletişim ve teknoloji okuryazarlığı becerisine yönelik herhangi bir kazanım bulunmadığı, dolayısıyla öğretim programında yer alan kazanımların bu beceri gruplarına dengeli dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın ve bu çalışmayla bulguları örtüşen diğer çalışmaların sonucunda, fen bilimleri ders kitaplarının, 21. yüzyıl becerilerini oluşturan boyutları içeren yeni bir yapılandırmaya gereksinim duyduğu açıktır. Bu bağlamda; fen bilimleri ders kitaplarında 21. yüzyıl becerilerini kazandırmayı sağlayan etkinliklerin sayısı ile bu becerileri destekleyecek proje ve uygulamalar artırılmalıdır. Araştırmadan elde edilen sonuçların, bundan sonra hazırlanacak ders kitaplarına ve etkinliklere yeni bir bakış açısı sunması beklenmektedir.

KAYNAKÇA

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. & Özdemir, S. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi? [A report on STEM Education in Turkey: A provisional agenda or a necessity?] [White Paper]. İstanbul Aydın Üniversitesi: STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi. DOI: 10.13140/RG.2.1.1980.0801
- Atik, A. D. & Yetkiner, A. (2021). Biyoloji öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11 (2), 745-765. DOI: 10.24315/tred.707904
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies Dergisi*. 13(4), 49-64. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12922>
- Başar, S. (2018). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının fende matematiğin kullanımına yönelik özyeterlik inançları, 21. yy. becerileri ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 515625) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, A.S. & Özyurt, M. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1254-1290. <https://doi.org/10.17679/inuefd.867905>
- Engin, A. O. & Korucuk, M. (2021). Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1081-1119. DOI: 10.17152/gefad.875581
- Eryılmaz, S. & Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi GEFAD/GUJG*, 2(35), 209-229. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6772/91207>
- Gelen, İ. (2017). P21-program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/33877/348852>
- Guo, J. & Woulfın, S. (2016). *Twenty-First Century Creativity: An Investigation of How the Partnership for 21st Century Instructional Framework Reflects the Principles of Creativity*, *Roeper Review*, 38(3), 153-161, DOI: 10.1080/02783193.2016.1183741
- Gültekin, H. (2019). *Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi* (Tez No. 579207) [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karakaş, M. M. (2015). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ölçülmesi* (Tez No. 391151) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karamustafaoğlu, S. (2018). 21. Yüzyıl ve fen öğretimi. O. Karamustafaoğlu, Ö. Tezel, U. Sarı (Ed.), *Güncel yaklaşım ve yöntemlerle etkinlik destekli fen*

öğretimi I içinde (1.bs., s.2-18). Pegem Akademi.

- Kalemkuş, J. (2021). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının 21.yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 11(1), 63-87. DOI: 10.18039/ajesi.800552
- Kotluk, N. & Kocakaya, S. (2015). 21.yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital yükümler: ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 354-363. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/36.nihat_kotluk..pdf
- Kurudayıoğlu, M. & Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496. DOI: 10.31592/aeusbed.621132
- Kurudayıoğlu, M. & Tüzel, S. (2010). 21.yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 28, 283-298. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/157039>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3.-8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). Framework for 21st Century Learning. https://www.marietta.edu/sites/default/files/documents/21st_century_skills_standards_book_2.pdf
- Taşcı, Z., & Demirbaş, M. (2022). Fen bilimleri dersi öğretim programındaki yaşam becerilerinin 7. sınıf ders kitabındaki yansımaları. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 40-49. http://ibaness.org/bnejss/2022_08_03/05_Tasci_and_Demirbas.pdf
- Ülger, K.ve İmer, Z. (2013). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 382-392. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/155-published.pdf>
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3874-3915. <https://doi.org/10.26466/opus.662721>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

BÖLÜM 16

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DİNLEME ALIŞKANLIKLARI İLE DUYGUSAL DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ¹

Derya Dengizek²

1 Bu araştırma Aralık 2022 yılında Prof. Dr. Salih AKKAŞ danışmanlığında, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda kabul edilmiş "Ortaokul Öğrencilerinin Müzik Dinleme Alışkanlıkları ile Duydu Durumları Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Yüksek Lisans, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0001-5789-2271

Giriş

İnsanoğlu ve müzik tarihte birlikte var olmuştur. Evrenin sahip olduğu uyum, insanoğlunun doğasında da kendisini göstermiş, müzik armonisi olarak icralara yansımış, resim yazısı ile duvarlara, taşlara işlenmiştir (İlyasoğlu, 2013, s.11).

Müzik, tarih boyunca sadece duyguların aktarımı boyutuyla sanat olmakla kalmamış, bilimsel verilerle kuramı oluşturularak bilim dalı, duygular üzerindeki tesiriyle sağlık sektöründe terapi, günümüzde dijital müzik sektörünün gelişmesiyle maddi potansiyeli yüksek endüstriyel ürün olma boyutlarına da sahip olmuştur (İmik ve Haşhaş, 2020, s.196-202).

Müziğin duygu iletimindeki köprü rolü kişilerin sosyal çevre olarak buluşmasında da oldukça etkilidir. Müzik beğenisinde kişinin parçası olmak istediği sosyal çevrenin büyük oranda etkisi vardır. Kişinin doğduğu andan beri oluşturduğu müzik dinleme beğenisi aile, akran ve öğretmenlerin etkisi ile şekillenir ve dinlenen müzik, çevre ile anlam kazanır (Karşıcı, 2007, s.23).

Çevre etkisi ile şekillenen, anlaşılan müzik tercihleri kişilerin hayatlarında sürekli var olmaya, tutumlarının, kişilik ve karakterlerinin şekillenmesinde etkili olur. Bir diğer değişle doğumla değil sonradan öğrenilerek kazanılmış olan bir alışkanlık olarak sürekli yaşamında yer alır ve duygusal tutumlarını etkiler (Orhan, R., 2017, s.302-303).

Duygular olumlu veya olumsuz motive edici güçlü bir enerji kaynağıdır ve kişinin yaşamında harekete geçirici, yaşamını şekillendiren ve hayatına yön veren bir etkiye sahiptir (Cooper ve Sawaf, 2000, s.11-12).

Müziğin insanın duygularına etki etme durumu antik çağdan itibaren merak konusu olmuş, bu durum medeniyetlerin müzik ile tedavi amaçlı çalışmalar yapmasına neden olmuştur(Çoban, 2005:38). Sanat dalları arasında insanoğlunun ruhunda duygulanımlar oluşturarak kişinin düşünceleri ve hisleri üzerinde en derin tezahürleri bakan sanatın müzik olduğu kabul edilmiştir (Biber Öz, 2001, s.102).

Kişinin içine doğduğu sosyal-kültürel çevrenin müzik beğenilerinin oluşmasındaki rolü ve bu beğenilerin duygudurumlarına etkisi neticesinde motivasyonlarına ve tutumlarına olumlu veya olumsuz etki edebileceğini gösteren bu çalışmalar müzik dinleme alışkanlığının kişinin hayatındaki önemine işaret etmektedir.

Eğitim bireyleri ve toplumları bilinçli, amaçlı ve istendik şekilde yönlendirme, değiştirme ve geliştirme sürecidir (Uçan, 1996, s.1). İnsan doğal, kültürel ve sosyal öğelerle sürekli etkileşim halindedir (Uçan, 1996, s.9). Eğitim yoluyla bireyin davranışlarında oluşan değişimler toplumu,

toplumdaki değişimler de bireyi etkiler. Birey ile doğal, toplumsal ve kültürel çevresi arasındaki iletişim ve etkileşimin eğitim yoluyla daha düzenli, sağlıklı, etkili ve verimli olacağı düşünülebilir. (Uçan, 1996, s.171).

İnsanoğlu düşündüğü günden beri kendi dünyasını sanat aracılığıyla yansıtmıştır. Mükemmelliği aradığı sanatta özgürce ifadelerini şekillendirmiştir. Sanat ne kadar sembolik ve kurgulanmış olsa da toplumdaki değişim ve dönüşümlerden bir şekilde etkilenmiştir (Büyükdüvenci, 2006, s.48).

Güzel sanatlar eğitiminin bir parçası olan müzik eğitimi, müziksel davranış kazandırma veya müziksel davranış değiştirme süreci olarak ifade edilebilir. Bu süreç, belirli amaçlar oluşturularak, planlanmış, belli yöntemler izlenerek ve merkez noktaya müzik eğitimi alan bireyin kendisi konularak şekillenmektedir. Müzik eğitimi alan bir bireyin, kendisiyle ve çevresiyle olan iletişiminin, bağlarının, genel olarak hayat akışının daha sağlam temeller üzerine kurulmuş, düzenli, etkili, verimli ve sağlıklı olması beklenir (Uçan, 2005).

Ev ortamından sonra en fazla zaman geçirilen yer olan okul özellikle ilk ergenler için istendik değişimlerin sağlanabileceği bir ortamdır. Ergenler dinledikleri müziklerle akranları ile ortak noktada buluşur ve sosyal ilişkilerini geliştirir. İç dünyalarını ortaya koymak için ve yetişkinlerden öğrenemediklerini keşfetmek için müziği kullanırlar (Lull, 1987). Ergenlerin dinledikleri müzikler onların iç dünyasını anlamak ve onlarla sağlıklı iletişim kurabilmek için araç olabilir.

Ortaokullar ergenlerin aile, akran ve öğretmenleriyle sosyal aktiviteler gerçekleştirebileceği bir ortam olarak müzik dinleme alışkanlıklarının şekillenmesinde önemli rol oynayabilir.

Bu bağlamda ortaokul müzik eğitiminde müzik dinleme etkinliklerine katkıda bulunmak amacıyla, ortaokul öğrencilerinin müzik dinleme alışkanlığı ile duygusal tutumları arasında bir ilişkinin olup olmadığının araştırılmasına gerek duyulmuştur.

Bu araştırma öğretmenlerin, öğrenciler üzerinde müzik dinleme beğenisi geliştirirken dinlenen- dinletilen müziklerin öğrencilerin psikolojisi, gelişimi ve başarısı üzerindeki etkilerine ışık tutması; eğitim kurumlarındaki sosyal etkinliklerde tercih edilen müzik türleri; araştırmacılara bu konuda yapılan çalışmalarda kaynak oluşturması bakımından ihtiyaç duyulmaktadır.

1.Problem Cümlesi

Problem cümlesi; “Ortaokul Öğrencilerinin Müzik Dinleme Alışkanlıklarıyla Duygusal Durumları Arasındaki İlişki Nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir.

2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin müzik dinleme alışkanlıkları ile duygusal durumları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmış olup bu kapsamda aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır.

1.Ortaokul müzik öğrencilerinin dinlediği müzik türleri nelerdir?

2.Ortaokul öğrencilerinin dinlediği müzik türlerine göre hissettikleri duygu durumları nasıldır?

3.Ortaokul müzik öğrencilerinin dinledikleri müzik türleri ile duygusal durumları arasında bir ilişki var mıdır?

2.1.Araştırmanın Önemi

Bu araştırma; öğrenciler üzerinde müzik dinleme beğenisi geliştirirken dinlenen- dinletilen müziklerin öğrencilerin psikolojisi, gelişimi ve başarısı üzerindeki etkilerine ışık tutarak öğretmenlere; eğitim kurumlarındaki sosyal etkinliklerde tercih edilen müzik türlerine; araştırmacılara bu konuda yapılan çalışmalarda kaynak oluşturması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

2.2.Araştırmanın Sayıltıları

Bu araştırmada;

1. Araştırmada kullanılan yöntemin bu araştırma için uygun olduğu,
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin evreni temsil edebilecek yeterlikte olduğu,
3. Deney grubuna katılacak öğrencilerin nicelik bakımından yeterli olduğu,
4. Uygulama için belirlenen sürenin yeterli olduğu varsayılmaktadır.

2.3.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Uşak ili Merkez'de Ahmet Ali Aşçı Ortaokulu 8. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma 60 kişi ile sınırlıdır.

3.Yöntem

Bu bölümde araştırma sürecinde izlenen yöntem, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanmasına ilişkin bilgiler, toplanan verilerin işlenip çözümlenmesinde kullanılan tekniklere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada, belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır ve genel tarama modeli ile yürütülmüştür.

Belgesel tarama yöntemi, var olan kayıt ve belgelerin sistemli şekilde incelenmesi yolu ile veri toplanmasıdır. Yazılı belgeler çerçevesinde belgesel tarama belirli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 1991, s. 183).

4. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma genel tarama modelinde nitel boyutlu olup, durum tespiti dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

“Genel tarama modeli; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklerin üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 1999:79).

5. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Uşak ili Merkez’de Ahmet Ali Aşçı Ortaokulu 8. Sınıfta eğitim gören toplam 60 öğrenci oluşturacaktır.

6. Verilerin Toplanması ve Analizi

1. Verilerin toplanmasında anket ve ölçek uygulama yöntemi kullanılacaktır.

2. Veriler gerekli resmi yazışmalar yapıldıktan ve izin alındıktan sonra toplanacaktır.

3. Bu araştırmanın verileri çözümlenirken, örnekleme seçilen öğrencilerin hakkındaki bilgileri içeren kişisel bilgi formu, depresyon ve kaygı ölçeği değerlendirilerek frekans ve yüzde tabloları hazırlanacaktır.

7. Bulgular ve Yorumlar

7.1. Demografik Bulgular

Tablo 1
Demografik Bulgular

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kız	34	56,7%
	Erkek	26	43,3%
Okul Adı	Ahmet Ali Aşçı Ortaokulu	60	100,0%
Sınıf	8/A	20	33,3%
	8/B	20	33,3%
	8/C	20	33,3%

Baba Öğrenim Durumu	Okur-yazar değil	1	1,7%
	Okur-yazar	2	3,4%
	İlkokul mezunu	19	32,2%
	Ortaokul mezunu	15	25,4%
	Lise/dengi okul mezunu	17	28,8%
	Üniversite/yüksek okul mezunu	5	8,5%
Baba Mesleği	İşçi	16	28,6%
	Memur (devlet,özel)	5	8,9%
	Serbest meslek sahibi	20	35,7%
	Diğer	15	26,8%
Baba(Diğer)	Ceza Evinde	1	1,7%
	Çiftçi	1	1,7%
	Dokumacı Usta	1	1,7%
	Ekmek Fırını	1	1,7%
	Emekli	1	1,7%
	Güvenlik	1	1,7%
	Pastacı	1	1,7%
	Sanayi Dükkanı	1	1,7%
	Sanayi Sitesi	1	1,7%
	Sıhhi Tesisat	1	1,7%
	Tekstil	1	1,7%
	Tır Şöförü	2	3,3%
	Tornacı	1	1,7%
	Anne Öğrenim Durumu	Okur-yazar değil	2
Okur-yazar		2	3,3%
İlkokul mezunu		17	28,3%
Ortaokul mezunu		20	33,3%
Lise/dengi okul mezunu		14	23,3%
Üniversite/yüksek okul mezunu		4	6,7%
Lisansüstü		1	1,7%
Anne Mesleği	İşçi	15	25,9%
	Memur (devlet,özel)	0	0,0%
	Serbest meslek sahibi	10	17,2%
	Diğer	33	56,9%
Anne (Diğer)	Temizlik Bezi dikiyor	1	1,7%
	Ev Hanımı	28	46,7%
	Muhasebe	2	3,3%
	Müşteri Hizmetleri	1	1,7%
	Tekstil	1	1,7%
Ailenin Ortalama Aylık Kazancı	Alt gelir düzeyi (5.500 TL altı)	11	19,3%
	Orta gelir düzeyi (5.500 TL-11.000 TL)	31	54,4%
	Yüksek gelir düzeyi (11.000 TL üzeri)	15	26,3%

Araştırmaya toplam 60 kişi katılım göstermiştir. Katılımcıların tümü Ahmet Ali Aşçı Ortaokulu'ndandır. Katılımcıların %56,7'si kız, %43,3'ü erkektir. Sınıfa göre katılımcıların %33,3'ü 8/A, %33,3'ü 8/B, %33,3'ü ise 8/C sınıfındandır. Katılımcıların babalarının öğrenim durumları incelen-

diğinde, %1,7'si okur-yazar değil, %3,4'ü okur-yazar, %32,2'si ilkokul mezunu, %25,4'ü ortaokul mezunu, %28,8'i lise/dengi okul mezunu, %8,5'i üniversite/yüksek okul mezunudur. Katılımcıların babalarının mesleği incelendiğinde, %28,6'sı işçi, %8,9'u devlet veya özel kurumda memur, %35,7'si serbest meslek sahibi ve %26,8'i ise diğer meslek gruplarındandır. Bu soruya “diğer” yanıtını verenler ise baba mesleklerini “cezaevinde, çiftçi, dokumacı usta, ekmek fırını, emekli, güvenlik, pastacı, sanayi dükkanı, sanayi sitesi, sıhhi tesisat, tekstil, tır şoförü ve tornacı” olarak tanımlamıştır. Katılımcıların annelerinin öğrenim durumları incelendiğinde, %3,3'ü okur-yazar değil, %3,3'ü okur-yazar %28,3'ü ilkokul mezunu, %33,3'ü ortaokul mezunu, %23,3'ü lise/dengi okul mezunu, %6,7'si üniversite/yüksek okul mezunu ve %1,7'si ise lisansüstü mezundur. Katılımcıların anne mesleği ise işçi olanlar %25,9, serbest meslek sahibi olanlar %17,2 ve “diğer” olarak belirtenler ise %56,9 şeklinde dağılım göstermektedir. Anne mesleğini “diğer” olarak işaretleyenlere bakıldığında %46,7'si “ev hanımı” olarak belirtilmiş ve diğer meslekler ise “temizlik bezi dikiyor, muhasebe, müşteri hizmetleri, tekstil” olarak ifade edilmiştir. Katılımcıların ailelerinin ortalama aylık kazançlarına bakıldığında, %19,3'ü alt gelir düzeyi, %54,4'ü orta gelir düzeyi ve %26,3'ü ise yüksek gelir düzeyine sahiptir.

7.2. Müzik Dinleme Tercihlerine Yönelik Bulgular

7.2.1. Dinlemesi En Çok Tercih Edilen Müzik Türleri

Tablo 2:

Dinlemesi En Çok Tercih Edilen Müzik Türlerinin Dağılımı (Çoklu Yanıt)

Soru	Cevap	N	%
Sizin en çok dinlemeyi tercih ettiğiniz müzik türü hangisidir?	Türkçe pop-rock müzik	43	71,70%
	Hip-hop, rap	30	50,00%
	Arabesk müzik	22	36,70%
	Yabancı pop-rock müzik	21	35,00%
	Türk sanat müziği	9	15,00%
	Diğer	7	11,70%
	Jazz Müziği	6	10,00%
	Türk Halk Müziği	5	8,30%
	Heavy metal müzik	5	8,30%
	Klasik Batı müziği	5	8,30%
Dini müzikler	4	6,70%	

Yukarıdaki tabloda katılımcıların çoklu yanıt olarak yanıtladıkları “Sizin en çok dinlemeyi tercih ettiğiniz müzik türü hangisidir?” sorusunun cevapları yer almaktadır. Tabloya göre dinlemesi en çok tercih edilen müzik türü “Türkçe pop-rock müzik”tir (%71,70, N=43). Ondan sonra “Hip-hop, rap” müzik türü gelmektedir (%50, N=30). Dinlemesi en az tercih edilen müzik türü ise “Dini müzikler” olmuştur (%6,70, N=4).

7.2.2. Katılımcıların Ailesi Tarafından Dinlemesi En Çok Tercih Edilen Müzik Türleri

Tablo 3

Katılımcıların Ailesi Tarafından Dinlemesi En Çok Tercih Edilen Müzik Türlerinin Dağılımı (Çoklu Yanıt)

Soru	Cevap	N	%
Aşağıdaki müzik türlerinden hangisi-hangileri evinizde aileniz tarafından daha çok dinlenilmektedir?	Türkçe pop-rock müzik	33	56,9%
	Arabesk müzik	28	48,3%
	Türk Halk Müziği	23	39,7%
	Türk sanat müziği	17	29,3%
	Yabancı pop-rock müzik	12	20,7%
	Dini müzikler	12	20,7%
	Hip-hop, rap	7	12,1%
	Klasik Batı müziği	7	12,1%
	Diğer	4	6,9%
	Jazz Müziği	2	3,4%
	Heavy metal müzik	2	3,4%

Yukarıdaki tabloda katılımcıların ailesi tarafından dinlemesi en çok tercih edilen müzik türlerinin frekans dağılımları verilmiştir. Tabloya göre katılımcıların ailesi tarafından dinlemesi en çok tercih edilen müzik türü “Türkçe pop-rock müzik” olmuştur (%56,9, N=33). Ondan sonra “Arabesk Müzik” gelmektedir (%48,3, N=28). Katılımcıların ailesi tarafından dinlemesi en az tercih edilen müzik türü ise “Heavy metal müzik” olarak tespit edilmiştir (%3,4, N=2).

7.2.3. En Çok Sevilen Şarkıcı

Tablo 4

Katılımcıların En Çok Sevdiği Şarkıcıların Dağılımı

Şarkıcı	N	%	Şarkıcı	N	%
Sefo	8	13,3%	Bilal Sonses	1	1,7%
Müslüm Gürses	7	11,7%	Demet Akalın	1	1,7%
BTS	6	10,0%	Duman	1	1,7%
Çakal	6	10,0%	Enes Çakmaz	1	1,7%
Bergen	4	6,7%	Eypio	1	1,7%
Taladro	4	6,7%	Ezhel	1	1,7%
Uzi	4	6,7%	Ferdi Tayfur	1	1,7%
Emir Can İğrek	3	5,0%	Ferhat Göçer	1	1,7%
Rojda	3	5,0%	Ghost	1	1,7%
Sezen Aksu	3	5,0%	Halsey	1	1,7%
Ahmet Kaya	2	3,3%	Hejan	1	1,7%
Ayaz Erdoğan	2	3,3%	Hepmi Ben	1	1,7%
Azer Bülbül	2	3,3%	Hidra	1	1,7%
BlackPink	2	3,3%	İbrahim Tatlıses	1	1,7%
Ceza	2	3,3%	Madrigal	1	1,7%

Ebru Gündeş	2	3,3%	Mavi Gri	1	1,7%
Eminem	2	3,3%	Mor ve Ötesi	1	1,7%
Kaan Boşnak	2	3,3%	Motive	1	1,7%
Kordhell	2	3,3%	Mustafa Ceceli	1	1,7%
Kurtuluş Kuş	2	3,3%	Neşet Ertaş	1	1,7%
Mabel Matiz	2	3,3%	No:1	1	1,7%
Reckol	2	3,3%	Norm Ender	1	1,7%
Çakal	1	1,7%	Rope	1	1,7%
50 Cent	1	1,7%	Sinan Akçıl	1	1,7%
Alexander Rybak	1	1,7%	XXX Tentacion	1	1,7%
Anlat Baba	1	1,7%	Stray Kids	1	1,7%
Artic Monkeys	1	1,7%	Şehin Şah	1	1,7%
Barış Akarsu	1	1,7%	Tandro	1	1,7%
Barış Manço	1	1,7%	Taylor Swift	1	1,7%
Ben Fero	1	1,7%	Teoman	1	1,7%
Yıldız Tilbe	1	1,7%	Tuğçe Kandemir	1	1,7%
Zerrin Özer	1	1,7%	TXT	1	1,7%
Zeynep Bastık	1	1,7%			

Yukarıdaki tabloda katılımcıların en çok sevdiği şarkıcılara ait frekans tablosu verilmiştir. Tabloya göre en çok sevilen şarkıcı Sefo (%13,3, N= 8) ve ardından Müslüm Gürses (%11,7, N= 7) olmuştur. Bu sanatçıların arkasından ise sırasıyla BTS ve Çakal gelmektedir.

7.2.4. En Çok Yerinde Olmak İstenilen, Örnek Alınan Şarkıcı

Tablo 5

Katılımcıların En Çok Yerinde Olmak İstedikleri, Örnek Aldığı Şarkıcıların Dağılımı

Şarkıcı	N	%
Taladro	3	5,0%
Bilal Senses	2	3,3%
Jeon JungKook	2	3,3%
Sefo	2	3,3%
Aleyna Tilki	1	1,7%
Anıl Erdem Cevizci	1	1,7%
Azer Bülbül	1	1,7%
Bang Chan	1	1,7%
Barış Manço	1	1,7%
BTS	1	1,7%
Cem Adrian	1	1,7%
Çakal	1	1,7%
Eypio	1	1,7%
Güneş	1	1,7%
Hadise	1	1,7%
Heijon	1	1,7%
İrem Derici	1	1,7%
Kurtuluş Kuş	1	1,7%

Lisa	1	1,7%
Murat Dalkılıç	1	1,7%
Müslüm Gürses	1	1,7%
Neşet Ertaş	1	1,7%
Rojda	1	1,7%
Sezen Aksu	1	1,7%
Shakespre	1	1,7%
Tandro	1	1,7%
Zeynep Bastık	1	1,7%

Yukarıdaki tabloda katılımcıların en çok yerinde olmak istediği, örnek aldığı şarkıcıların frekans dağılımı verilmiştir. Tabloya göre en çok yerinde olmak istenilen, örnek alınan şarkıcı Taladro'dur (%5,0, N=3). Taladro'dan sonra sırasıyla Bilal Senses, Jeon JungKook ve Sefo gelmektedir.

7.2.5. En Çok Mutlu Eden Müzik Türü

Tablo 6

Katılımcıları En Çok Mutlu Eden Müzik Türlerine Göre Dağılım (Çoklu Yanıt)

Soru	Cevap	N	%
Sizi en çok mutlu eden müzik türü nedir?	Türkçe pop-rock müzik	31	51,7%
	Yabancı pop-rock müzik	21	35,0%
	Hip-hop, rap	18	30,0%
	Arabesk müzik	16	26,7%
	Türk Halk Müziği	6	10,0%
	Diğer	6	10,0%
	Türk sanat müziği	5	8,3%
	Jazz Müziği	4	6,7%
	Dini müzikler	4	6,7%
	Heavy metal müzik	3	5,0%
	Klasik Batı müziği	3	5,0%

Katılımcıları en çok mutlu eden müzik türlerine göre dağılımın frekans tablosu yukarıda verilmiştir. Tabloya göre katılımcıları en çok mutlu eden müzik türü “Türkçe pop-rock müzik” olmuştur (%51,7, N=31). Bu türden sonra en çok mutlu eden müzik türü ise “Yabancı pop-rock müzik” olmuştur (%35, N=21). Bu türlerden sonra ise sırasıyla “Hip-hop, rap”, “Arabesk müzik” en çok mutlu eden müzik türü olarak bulunmuştur.

7.2.6. En Çok Üzgün-Mutsuz Hissettiren Müzik Türü

Tablo 7

Katılımcıları En Çok Üzgün-Mutsuz Hissettiren Müzik Türlerine Göre Dağılım (Çoklu Yanıt)

Soru	Cevap	N	%
Sizi en çok üzgün-mutsuz hissettiren müzik türü nedir?	Arabesk müzik	25	43,9%
	Türkçe pop-rock müzik	10	17,5%
	Yabancı pop-rock müzik	9	15,8%
	Türk sanat müziği	9	15,8%
	Klasik Batı müziği	9	15,8%
	Dini müzikler	7	12,3%
	Türk Halk Müziği	6	10,5%
	Jazz Müziği	6	10,5%
	Hip-hop, rap	5	8,8%
	Heavy metal müzik	5	8,8%
	Diğer	1	1,8%

Katılımcıları en çok üzgün-mutsuz hissettiren müzik türlerine göre dağılımın frekans tablosu yukarıda verilmiştir. Tabloya göre katılımcıları en çok üzgün-mutsuz hissettiren müzik türü “Arabesk müzik” olmuştur (%43,9, N=25).

7.2.7. En Çok Sinirli Hissettiren Müzik Türü

Tablo 8

Katılımcıları En Çok Sinirli Hissettiren Müzik Türlerine Göre Dağılım (Çoklu Yanıt)

Soru	Cevap	N	%
Sizi en çok sinirli hissettiren müzik türü nedir?	Hip-hop, rap	16	29,1%
	Heavy metal müzik	15	27,3%
	Jazz Müziği	13	23,6%
	Yabancı pop-rock müzik	10	18,2%
	Arabesk müzik	9	16,4%
	Türk sanat müziği	9	16,4%
	Klasik Batı müziği	9	16,4%
	Türkçe pop-rock müzik	6	10,9%
	Türk Halk Müziği	5	9,1%
	Diğer	5	9,1%
Dini müzikler	4	7,3%	

Yukarıdaki tabloda katılımcıları en çok sinirli hissettiren müzik türlerine göre dağılımın frekans tablosu verilmiştir. Tabloya göre katılımcıları en çok sinirli hissettiren müzik türü “Hip-hop, rap” (%29,1, N=16) olmuştur.

7.3. Ölçek İfadelerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 9

Ölçek İfadelerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

İfade	N	Ort.	Ss.	Çarpıklık	Basıklık
Kendimi mutlu hissedirim.	60	3,17	,717	-,544	,144
Kendimi yalnız hissedirim.	59	2,46	1,150	,072	-1,422
Anne babamın beni sevmediğini hissedirim.	59	1,88	1,100	,806	-,842
Kendimi önemli hissedirim.	60	2,87	1,142	-,437	-1,283
Kendimi üzgün hissedirim.	58	2,91	,978	-,404	-,924
Hiç kimsenin benimle ilgilenmediğini hissedirim.	60	2,42	1,109	,025	-1,344
Kendimi hasta hissedirim.	60	2,38	1,091	,066	-1,298
Sevildiğimi hissedirim.	60	3,02	1,000	-,455	-1,119
Kendime zarar vereceğim gibi hissedirim.	59	2,12	1,219	,475	-1,422
Kendimi sinirli hissedirim.	60	3,17	1,011	-,855	-,547
Yaşamın haksızlıklarla dolu olduğunu hissedirim.	60	2,88	1,106	-,384	-1,288
Kendimi yorgun hissedirim.	60	3,10	,986	-,864	-,275
Kötü birisi olduğumu hissedirim.	58	1,90	1,038	,799	-,637
İşe yaramadığımı hissedirim.	60	2,38	1,195	,070	-1,545
Kendime acırım.	60	1,85	1,132	,885	-,800

Ort. = Ortalama, Ss.= Standart Sapma, Çarpıklık= Skewness, Basıklık= Kurtosis

Ölçek ifadelerine ait tanımlayıcı istatistikler yukarıdaki tabloda verilmiştir. Ölçek ifadelerinin puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek puan ortalamasına sahip olan ifadenin “Kendimi mutlu hissedirim.” (ort= 3,17, ss= 0,717); en düşük puan ortalamasına sahip olan ifadenin ise “Anne babamın beni sevmediğini hissedirim.” (ort.= 1,88, ss.= 1,100) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçek ifadelerinin dağılımını incelemek amacıyla çarpıklık (skewness) ve kurtosis (basıklık) değerleri verilmiştir. Elde edilen değerlere göre ölçek ifadelerinin +2 ve -2 çarpıklık ve basıklık değerleri arasında olduğu ve dolayısıyla dağılımın büyük ölçüde normale yakın olduğuna ulaşılmıştır (George ve Mallery, 2010). Dolayısıyla ölçek ifadeleriyle yapılacak olan ilişki analizlerinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

7.4. En Çok Tercih Edilen Müzik Türüne Göre Duygu Durum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 10

En Çok Tercih Edilen Müzik Türüne Göre Duygu Durum Arasındaki İlişkinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) İle İncelenmesi

Müzik Türleri	Türkçe pop-Yabancı rock				Hip-hop, rap				Diğer			
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	p	
Kendimi mutlu hissedirim.	3.27	.72	3.14	.69	2.82	.60	3.29	.95	3.00	.00	0,470	
Kendimi yalnız hissedirim.	2.19	1.09	3.57	.79	2.73	1.10	2.29	1.38	2.00	.00	0,045	
Anne babamın beni sevmediğini hissedirim.	1.88	1.11	2.50	1.05	2.09	1.22	1.29	.76	1.00	.00	0,229	
Kendimi önemli hissedirim.	3.12	1.08	2.57	1.27	2.18	1.08	3.29	.95	2.00	1.41	0,080	
Kendimi üzgün hissedirim.	2.66	.94	3.29	.95	3.64	.67	2.33	1.03	3.50	.71	0,012	
Hiç kimsenin benimle ilgilenmediğini hissedirim.	2.39	1.12	2.86	1.21	2.73	1.10	1.86	.90	1.50	.71	0,278	
Kendimi hasta hissedirim.	2.33	1.05	3.29	1.11	2.45	1.13	1.57	.79	2.50	.71	0,060	
Sevdiğimi hissedirim.	3.27	.98	2.43	.79	2.36	.92	3.29	.95	3.50	.71	0,030	
Kendime zarar verecekmişim gibi hissedirim.	1.94	1.14	2.86	1.07	2.40	1.35	2.14	1.46	1.00	.00	0,241	
Kendimi sinirli hissedirim.	2.97	1.05	3.57	.53	3.64	.81	2.71	1.25	4.00	.00	0,107	
Yaşamın haksızlıklarla dolu olduğunu hissedirim.	2.67	1.22	3.71	.49	3.09	1.04	2.86	.90	2.50	.71	0,211	
Kendimi yorgun hissedirim.	3.03	.88	3.29	1.11	3.45	1.04	2.71	1.38	3.00	.00	0,584	
Kötü birisi olduğumu hissedirim.	1.48	.81	2.71	.95	2.45	1.13	2.00	1.15	2.00	1.41	0,010	
İşe yaramadığımı hissedirim.	2.21	1.22	3.29	.76	2.55	1.13	2.29	1.38	1.50	.71	0,198	
Kendime acırım.	1.97	1.13	2.00	1.41	1.64	1.03	1.71	1.25	1.00	.00	0,728	

Not: kalın punto ile yazılan satırlarda anlamlı istatistiksel değerler ($p < 0,05$) tespit edilmiştir.

Katılımcıların dinlemeyi en çok tercih ettiği müzik türüne göre duygusal durumlar arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan ANOVA analizi istatistiksel anlamlılık değerleri yukarıdaki tabloda verilmiştir. Tabloya göre;

1.“Kendimi yalnız hissedirim” ifadesine katılım düzeyinin, dinlemeyi en çok tercih edilen müzik türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p < 0,05$). İlgili farklılaşmanın hangi müzik türleri arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla yapılan Post-Hoc Bonferroni analizi, aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11

Kendimi yalnız hissederim” İfadesine Yönelik Gruplararası Çoklu Karşılaştırma Tablosu

(I) grup	(J) grup	Ortalama			95% Güven Aralığı	
		Farkı (I-J)	Std. Hata	p	Alt Sınır	Üst Sınır
Türkçe pop-rock müzik	Yabancı pop-rock müzik	-1,384*	,455	,036	-2,72	-,05
	Arabesk müzik	-,540	,381	1,000	-1,66	,58
	Hip-hop, rap	-,098	,455	1,000	-1,43	1,23
	Diğer	,188	,795	1,000	-2,14	2,51
Yabancı pop-rock müzik	Türkçe pop-rock müzik	1,384*	,455	,036	,05	2,72
	Arabesk müzik	,844	,527	1,000	-,70	2,39
	Hip-hop, rap	1,286	,583	,317	-,42	2,99
	Diğer	1,571	,874	,778	-,99	4,13
Arabesk müzik	Türkçe pop-rock müzik	,540	,381	1,000	-,58	1,66
	Yabancı pop-rock müzik	-,844	,527	1,000	-2,39	,70
	Hip-hop, rap	,442	,527	1,000	-1,10	1,98
	Diğer	,727	,838	1,000	-1,73	3,18
Hip-hop, rap	Türkçe pop-rock müzik	,098	,455	1,000	-1,23	1,43
	Yabancı pop-rock müzik	-1,286	,583	,317	-2,99	,42
	Arabesk müzik	-,442	,527	1,000	-1,98	1,10
	Diğer	,286	,874	1,000	-2,27	2,84
Diğer	Türkçe pop-rock müzik	-,187	,795	1,000	-2,51	2,14
	Yabancı pop-rock müzik	-1,571	,874	,778	-4,13	,99
	Arabesk müzik	-,727	,838	1,000	-3,18	1,73
	Hip-hop, rap	-,286	,874	1,000	-2,84	2,27

*. Ortalama farkı $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı.

Yukarıdaki tabloya göre dinlemeyi en çok tercih ettiği müzik türü “Yabancı pop-rock müzik” olanların kendilerini yalnız hissetme düzeyleri, dinlemeyi en çok tercih ettiği müzik türü “Türkçe pop-rock müzik” olanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur [%95 CI (-2,72;-0,05)].

2.“Kendimi üzgün hissederim” ifadesine katılım düzeyinin, dinlemeyi en çok tercih edilen müzik türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p < 0,05$). İlgili farklılaşmanın hangi müzik türleri arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla yapılan Post-Hoc Bonferroni analizi, aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12

Kendimi üzgün hissederim” İfadesine Yönelik Gruplararası Çoklu Karşılaştırma Tablosu

(I) grup	(J) grup	Ortalama			95% Güven Aralığı	
		Farkı (I-J)	Std. Hata	p	Alt Sınır	Üst Sınır
Türkçe pop-rock müzik	Yabancı pop-rock müzik	-,629	,376	1,000	-1,73	,47
	Arabesk müzik	-,980*	,315	,030	-1,90	-,06
	Hip-hop, rap	,323	,401	1,000	-,85	1,50
	Diğer	-,844	,657	1,000	-2,77	1,08
Yabancı pop-rock müzik	Türkçe pop-rock müzik	,629	,376	1,000	-,47	1,73
	Arabesk müzik	-,351	,436	1,000	-1,63	,93
	Hip-hop, rap	,952	,501	,629	-,52	2,42
	Diğer	-,214	,722	1,000	-2,33	1,90
Arabesk müzik	Türkçe pop-rock müzik	,980*	,315	,030	,06	1,90
	Yabancı pop-rock müzik	,351	,436	1,000	-,93	1,63
	Hip-hop, rap	1,303	,457	,062	-,04	2,64
	Diğer	,136	,693	1,000	-1,89	2,17
Hip-hop, rap	Türkçe pop-rock müzik	-,323	,401	1,000	-1,50	,85
	Yabancı pop-rock müzik	-,952	,501	,629	-2,42	,52
	Arabesk müzik	-1,303	,457	,062	-2,64	,04
	Diğer	-1,167	,736	1,000	-3,32	,99
Diğer	Türkçe pop-rock müzik	,844	,657	1,000	-1,08	2,77
	Yabancı pop-rock müzik	,214	,722	1,000	-1,90	2,33
	Arabesk müzik	-,136	,693	1,000	-2,17	1,89
	Hip-hop, rap	1,167	,736	1,000	-,99	3,32

*. Ortalama farkı $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı.

Yukarıdaki tabloya göre dinlemeyi en çok tercih ettiği müzik türü “Arabesk” olanların kendilerini üzgün hissetme düzeyleri, dinlemeyi en çok tercih ettiği müzik türü “Türkçe pop-rock müzik” olanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur [%95 CI (0,06;1,90)].

3.“Sevdiğimi hissedirim” ifadesine katılım düzeyinin, dinlemeyi en çok tercih edilen müzik türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p < 0,05$). İlgili farklılaşmanın hangi müzik türleri arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla yapılan Post-Hoc Bonferroni analizi, aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 13

“Sevildiğimi Hissederim” İfadesine Yönelik Gruplararası Çoklu Karşılaştırma Tablosu

(I) grup	(J) grup	Ortalama			95% Güven Aralığı	
		Farkı (I-J)	Std. Hata	p	Alt Sınır	Üst Sınır
Türkçe pop-rock müzik	Yabancı pop-rock müzik	,844	,392	,355	-,30	1,99
	Arabesk müzik	,909*	,328	,035	,05	1,87
	Hip-hop, rap	-,013	,392	1,000	-1,16	1,13
	Diğer	-,227	,685	1,000	-2,23	1,78
Yabancı pop-rock müzik	Türkçe pop-rock müzik	-,844	,392	,355	-1,99	,30
	Arabesk müzik	,065	,455	1,000	-1,27	1,40
	Hip-hop, rap	-,857	,503	,941	-2,33	,61
	Diğer	-1,071	,755	1,000	-3,28	1,14
Arabesk müzik	Türkçe pop-rock müzik	-,909*	,328	,035	1,87	,05
	Yabancı pop-rock müzik	-,065	,455	1,000	-1,40	1,27
	Hip-hop, rap	-,922	,455	,476	-2,25	,41
	Diğer	-1,136	,724	1,000	-3,25	,98
Hip-hop, rap	Türkçe pop-rock müzik	,013	,392	1,000	-1,13	1,16
	Yabancı pop-rock müzik	,857	,503	,941	-,61	2,33
	Arabesk müzik	,922	,455	,476	-,41	2,25
	Diğer	-,214	,755	1,000	-2,42	1,99
Diğer	Türkçe pop-rock müzik	,227	,685	1,000	-1,78	2,23
	Yabancı pop-rock müzik	1,071	,755	1,000	-1,14	3,28
	Arabesk müzik	1,136	,724	1,000	-,98	3,25
	Hip-hop, rap	,214	,755	1,000	-1,99	2,42

*. Ortalama farkı $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı.

Yukarıdaki tabloya göre dinlemeyi en çok tercih ettiği müzik türü “Türkçe pop-rock müzik” olanların sevildiğini hissetme düzeyleri, dinlemeyi en çok tercih ettiği müzik türü “Arabesk” olanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur [%95 CI (0,05;1,87)].

4. “Kötü birisi olduğumu hissederim” ifadesine katılım düzeyinin, dinlemeyi en çok tercih edilen müzik türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p < 0,05$). İlgili farklılaşmanın hangi müzik türleri arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla yapılan Post-Hoc Bonferroni analizi, aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 14

“Kötü Birisi Olduğumu Hissederim” İfadesine Yönelik Gruplararası Çoklu Karşılaştırma Tablosu

(I) grup	(J) grup	Ortalama			95% Güven Aralığı	
		Farkı (I-J)	Std. Hata	p	Alt Sınır	Üst Sınır
Türkçe pop-rock müzik	Yabancı pop-rock müzik	-1,230*	,398	,032	-2,40	-,07
	Arabesk müzik	-,971	,334	,053	-1,95	,01
	Hip-hop, rap	-,516	,398	1,000	-1,68	,65
	Diğer	-,516	,694	1,000	-2,55	1,52
Yabancı pop-rock müzik	Türkçe pop-rock müzik	1,230*	,398	,032	,07	2,40
	Arabesk müzik	,260	,460	1,000	-1,09	1,61
	Hip-hop, rap	,714	,508	1,000	-,77	2,20
	Diğer	,714	,762	1,000	-1,52	2,95
Arabesk müzik	Türkçe pop-rock müzik	,971	,334	,053	-,01	1,95
	Yabancı pop-rock müzik	-,260	,460	1,000	-1,61	1,09
	Hip-hop, rap	,455	,460	1,000	-,89	1,80
	Diğer	,455	,731	1,000	-1,69	2,60
Hip-hop, rap	Türkçe pop-rock müzik	,516	,398	1,000	-,65	1,68
	Yabancı pop-rock müzik	-,714	,508	1,000	-2,20	,77
	Arabesk müzik	-,455	,460	1,000	-1,80	,89
	Diğer	,000	,762	1,000	-2,23	2,23
Diğer	Türkçe pop-rock müzik	,516	,694	1,000	-1,52	2,55
	Yabancı pop-rock müzik	-,714	,762	1,000	-2,95	1,52
	Arabesk müzik	-,455	,731	1,000	-2,60	1,69
	Hip-hop, rap	,000	,762	1,000	-2,23	2,23

*. Ortalama farkı $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı.

Yukarıdaki tabloya göre dinlemeyi en çok tercih ettiği müzik türü “Yabancı pop-rock müzik” olanların kötü birisi olduğunu hissetme düzeyleri, dinlemeyi en çok tercih ettiği müzik türü “Türkçe pop-rock müzik” olanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur [%95 CI (0,07;2,40)].

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Araştırmanın sonucunda;

- Öğrencilerin müzik dinleme alışkanlıklarında en çok yer tutan müzik türlerinin Türkçe pop-rock müzik, hip-hop müzik, arabesk müzik olduğu,
- Öğrencilerin en çok sevdikleri 3 şarkıcının Sefo, Müslüm Gürses, BTS olduğu
- Öğrencilerin Türkçe pop-rock müzik dinledikten sonra kendilerini mutlu hissettikleri,
- Öğrencilerin arabesk müzik dinledikten sonra kendilerini mutsuz, üzgün hissettikleri,
- Öğrencilerin hip-hop müzik dinledikten sonra kendilerini sinirli hissettikleri,
- Öğrencilerin Türkçe pop-rock müzik dinleme alışkanlıklarına göre depresyon düzeylerinin düşüp bu müzik türünden olumlu etkilendiği,
- Arabesk müziğin depresyon düzeyini artırarak öğrencilerin bu müzik türünden olumsuz yönde etkilendikleri saptanmıştır.

Öneriler

Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir.

1. Öğrencilerin müzik dinleme alışkanlıklarının duygu durumları ile ilişkisi göz önünde bulundurularak eğitim yoluyla olumsuz duygulardan koruyup olumlu duyguların artırılmasını sağlamak amacıyla okul içi sosyal etkinliklerde seçilecek müzik türlerinde öğretmenlere yardımcı olacağı düşünülmektedir.

2. Ergenlerin olumlu duyguları hissettirecek müziklere yönlendirilmesi sürecinde psikologların bu araştırmayı değerlendirip, yaklaşım yorumlamaları yapmaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- ARKONAÇ, S.A., (1998), *Psikoloji: Zihin Süreçleri Bilimi*, Alfa Yayınları, 2. Baskı, 510s.
- BALTAŞ, Z.(2007), *Bedenin Dili*, Remzi, 39. Basım, 166s.
- BİBER-ÖZ, N.(2001), İnsanın Kültürel Gelişiminde Müzik Eğitiminin Önemi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 101-106.
- BÜYÜKDÜVENCİ, S. (2006), Sanat ve Değer. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 48.
- COOPER, R. K. SAWAF, A. (2000), Liderlikte Duygusal Zeka. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- ÇOBAN, A. (2005), Müzik Terapi, Ruh Sağlığı İçin Müzikle Tedavi, Timaş Yayınları, İstanbul
- DÖNMEZLER, İ., (2003), Ergenlik Döneminde Özerkleşme/Bağımsızlaşma. *Sosyoloji Dergisi: Özel Sayısı*, s.61
- ERDEM, C., (2011), Ergenin Müzik ile İletişimi. *Türk Pediatri Arşivi Dergisi*.
- EREN, E., (2010), Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, Beta Yayınları, 12. Baskı, İstanbul, 642s.
- FRİMAN, H., (1999), Perception Warfare: A Perspective for the Future, Discussion paper, The Swedish National Defence College. Department of Operational Studies, Stockholm, ss.1-9.
- GEORGE, D. & MALLERY, M. (2010), SPSS For Windows Step By Step: A Simple Guide And Reference, 10/E. Pearson Education.
- İLYASOĞLU, E. (2013), *Zaman içinde müzik*. (10. Basım). İstanbul: Remzi
- İMİK, Ü., HAŞHAŞ, S., (2020), Müzik Nedir ve Hayatımızın Neresindedir. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi. Cilt 6, Sayı 2, 196-202*.
- KARASAR, N. (1999), *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel
- KARASAR, N. (1991), *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel, 183.
- KARŞICI, G. (2007), *Müzik Beğenisinde Kültürel Etkenler: Bir fMRI Çalışması*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Müzik Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- LULL, J., (1987), *Popular music and communication*. Boston: Sage publications inc
- ORHAN, R. (2017), Alışkanlık. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt 7, Sayı 2, 301-316*.
- ÖZDEMİR, Y., Koruklu, N., (2013), *İlk Ergenlikte Ana- Babaya Bağlanma, Okula Bağlanma ve Yaşam Doyumu. İlköğretim Online, s. 840*
- RADOCY, R., E., BOYLE, D., J., (2003), *Psychological Foundations of Musical*

Behavior, Charles C. Thomas Publisher, LTD. Illinois.

ŞENEL, O., (2013), *Müzik algısı, müzik tercihi ve sosyal kimlik bağlamında müzikte önyargı ve kalıpyargı*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Anabilim Dalı,

UÇAN, A. (2005), *Müzik eğitimi: temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. Ankara: Evrensel Müzikevi Yayınları.

UÇAN, A., (1996), *İnsan ve müzik insan ve sanat eğitimi..* Ankara: Müzik Ansiklopedisi

WITCHEL, H., (2010), *You are what you hear: How Music and Territory Make Us who We are*. Algora Publishing.

ZENTNER, M., GRANDJEAN, D., SCHERER, K., R., (2008), "Emotions Evoked by the Sound of Music: Characterization, Classification and Measurement", *Emotion*, Sayı; 36, 463-476.

BÖLÜM 17

RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINDAKİ GÖRSELLERİN GÖSTERGEBİLİMSEL ANALİZİ: FERİDUN ORAL ÖRNEĞİ

*Serap UZUNER YURT¹
SELMA TAŞKESEN²*

1 Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Orcid no: 0000-0002-9353-3468.

2 Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Görsel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim İş Eğitimi ABD, Orcid no: 0000-0002-9072-8411

Giriş

Resimli kitaplar, toplumla ilgili kültürel mesajları ve değerleri ileten ve çocukların kendi dünyalarını öğrenmelerine yardımcı olan görsellerin, sözcüklerin ve tasarım öğelerinin birleşmesiyle yeni anlamlar sunan yazılı eserlerdir. Ayrıca çocukların karşılaştıkları ilk edebî ürünlerdir.

Resim, çocuk edebiyatının temel unsurlarından birisidir. Kitapların çocuk düzeyine uygun olarak düzenlenmesinde önemli bir yere sahiptir. Çocuk kitaplarındaki nitelikli resimler birçok amaca hizmet eder. Çocuğun estetik yönden bakış açısının, görsel algılamaya becerisinin geliştirmesine yardımcı olur, çocuğun yorum ve düş gücünün gelişmesine, çocukta okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmaya katkı sağlar. “Çocuk kitaplarında resim, görsel olarak kendi başına bir görsel öğe olarak önemli bir işlevi dile getirdiği gibi, metinle birlikte düşünüldüğünde de anlamı tamamlayan, açıklayan, genişleten, bazen de metne yeni anlamlar katan estetik bir uyaran olur” (Sever, 2012:166). Çocuk kitaplarında resim süsleme, açıklama, tanımlama veya tamamlama amacıyla kullanılır. Süsleme görevindeki görseller, daha çok kitabı çekici hale getirir. Metni açıklamaya ve tamamlamaya yönelik görseller, metni somutlaştırmaya; yazıyla anlatılması zor olan konuları çizgi yardımıyla açıklamaya yarar. Düşüncüyü, kavramı ve nesneyi sözcüklerle birlikte açıklama işlevi üstlenir. Metni tamamlayan resimler ise metinde eksik kalan bölümlere katkı yapma görevi üstlenir (Şimşek, 2016).

Ayrıca çocuk kitaplarında bulunan resimler kolay yorumlanmalı ve sanatsal bir değeri olmalıdır. Sanatçı duyarlılığıyla hazırlanmalıdır. Bunun için resimler estetik kaygı ile üretilmeli, çocukların yaşamında güzel bir uyaran olmalıdır. Diğer taraftan çocuk kitaplarında bulunan resimlerin hem görünen anlamıyla hem de görünmeyen anlamıyla anlaşılır olmalıdır. Bu noktada göstergebilim devreye girmektedir. Göstergeleri dilsel ya da görsel ayrımı yapmadan inceleyen bir bilim dalı olan göstergebilim, aslında görünen gerçeğin kendisi olmadığından hareketle, gerçekte neyin gösterilmek istendiğini araştırarak, anlamlı bir bütün oluşturan ve temsili olan her şeyi inceler. Göstergebilim araştırma yaparken kendi terimler sistemini kullanarak gözlemlerini bilimsel bir dille açıklar (Guiraud, 1994:12). Göstergebilimin bir anlamlandırma süreci olduğu söylenebilir. Temeli anlama dayanan göstergelerin, bu anlamların nasıl oluştuğu ve insanın bu anlamları nasıl algıladığının ortaya çıkarılması göstergebilimsel yaklaşımı oluşturur. “En genel anlamıyla göstergebilim, göstergeleri, gösterge dizgelerini ele alan bir bilim dalıdır” (Çağlar, 2012, s. 23). Çağdaş göstergebilim çalışmaları yapan ilk kişiler olarak Charles Sander Peirce ve Ferdinand Saussure gösterilmektedir. Saussure’a (1985) göre de bir anlam aktarıcı olan gösterge, gösteren niteliğindeki imge ile bir kavramı işaret eden gösterilenin biraraya gelmesidir. Peirce ise göstergeleri çeşitli

kategorilere göre sınıflandırma içerisinde inceler. Bu sınıflandırma belirti, görüntüsel gösterge ve simge olarak üçe ayrılmaktadır “Görüntüsel gösterge dış gerçeklikle benzerlik ilişkisi temeline dayanmaktadır. Bu koşullarda, simge ve belirtiden ayrılır. Görüntüsel gösterge ve belirtinin aksine, simge sosyal bir uzlaşmaya dayanmaktadır” (Peirce,1978, 162). Bu çalışmada Feridun Oral resimli çocuk kitapları Peirce’ün oluşturduğu üçlü sınıflandırmasından görüntüsel gösterge, belirti ve simge kavramları bağlamında ayrıntılı biçimde incelenecektir.

Alan yazın tarandığında resimli çocuk kitaplarının görselleriyle ilgili yapılan araştırmalarda, çocuk kitaplarının içerik ve resimleme özellikleri, çocuk edebiyatının temel öğeleri bakımından incelenmiş(Öztürk&Öztürk, 2021; Arıkan&Samur, 2020;Gönen vd.2016; Gönen&Aydos 2013) veya görsellerin öğretmen görüşlerine göre (Ulutaş, 2017) ve çocuğa görelilik açısından(Koç,Yıldız&Coşkun,2015; Şahin, 2014) uygunluğu bakımından ele alınmıştır.Ayrıca resimli çocuk kitaplarındaki görsellerin göstergebilim boyutuyla da ele alındığı çalışmalara da rastlanmamıştır. Çocuk resimlerini anlamlandırma sürecinde sıkça başvurulan Göstergebilimsel yaklaşımdan, çocuk kitaplarındaki resimlerin incelenmesi amacıyla faydalanılması da çok önemlidir. Çünkü kullanılan göstergelerin iletilmek istenen anlamların dışında, başka yan anlamlar da oluşturma ihtimali mümkündür. Bu nedenle göstergebilimsel analiz oldukça önem arz etmektedir. Bu önemden hareketle bu çalışmada da Feridun Oral Resimli çocuk kitaplarındaki resimler göstergebilimsel yöntemle analiz edilmiş ve bu alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, yazar ve çizer olan Feridun Oral`ın çocuk kitaplarındaki resimlerin göstergebilimsel olarak incelenmesidir. Belirtilen bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1.Feridun Oral`ın çocuk kitaplarındaki resimlerin gösterge türlerini kullanma durumları nasıldır?

2.Feridun Oral`ın çocuk kitaplarındaki resimlerde yer alan görüntüsel gösterge, belirti ve simgeler nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan belge (doküman) inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, incelenmesi planlanan konular hakkında bilgi içeren dokümanların analizini içermektedir. Belge inceleme, kültür, sanat ve genel anlamda uygarlık temelli araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003:140). Feridun Oral resimli çocuk kitap resimlerinin sistematik olarak incelemek amacıyla yapılan incelemede göstergebilimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçlarını; Feridun Oral'ın Yapı Kredi Yayınlarından çıkan seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş toplam 10 çocuk öykü kitabı olan Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha, Yağmurlu Bir Gün, Bu Kış Kimse Üşümeyecek, Ay Ne Zaman Gelecek? Benekli Faremi Gördünüz mü? Farklı ama Aynı, Meyveleri Kim Yemiş, Mine'nin Kırmızı Topu, Kirpi ile Kestane, Neden Acaba? oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olan belge(doküman) inceleme yöntemi ile desenlenmiş ve çalışmanın verileri de nitel veri analiziyle çözümlenmiştir. Nitel veri analizi, araştırmacının verileri düzenlediği, analiz birimlerine ayırdığı, sentezlediği, biçimleri (pattern) ortaya çıkardığı, önemli değişkenleri keşfettiği ve hangi bilgileri rapora yansıtacağına karar verdiği bir süreçtir (Bogdan ve Biklen, 1992). Buna göre çalışmanın verileri olan Feridun Oral resimli çocuk kitap resimlerinin sistematik olarak incelemek amacıyla yapılan incelemede göstergebilimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Göstergebilimsel analizde, göstergeler üzerinden oluşturulan anlamlandırılmalar incelenmektedir. Resimlerin analizi araştırmacılar tarafından incelenerek çizimler göstergebilimsel olarak ele alınmıştır. Göstergebilimsel analizde, işaretlerden oluşan bir sistem meydana çıkar ve bu sistem ürettiği sosyal kod ile bu kodun ortaya çıkardığı anlamlar üzerinden incelenir (Madison,2005'den akt: Türkcan, 2013). Resimlerin göstergebilimsel olarak çözümlenmesinde Pierce'in "görüntüsel gösterge, belirti, simge" üçlemesi kullanılmıştır. Ünal (2016) Peirce'in görüntüsel gösterge (resim), belirti (ateş için duman), simge (adalet için terazi) üçlüsünü kullandığını ifade ederek resimlerde yer alan işaretler, düz ya da gerçek anlamlarıyla ifade edildiyse görüntüsel gösterge, neden-sonuç ilişkisi varsa belirti, sembolik bir anlamla ifade edildiyse simge sınıflandırılmasında yer aldığını ifade etmiştir. Kitap Resimlerinin analizi için ilk adım olarak araştırmacılar kitap sayfalarındaki resimleri tek tek inceleyip, kitap resimlerindeki ayrıntıları belirleyerek, göstergebilimsel yaklaşım açısından ele almışlardır. Feridun oral resimli çocuk kitaplarındaki resimlerin sınıflandırılmasında, araştırmacıların görüşlerinin daha somut bir çerçeveye oturması amacıyla kitap resimlerinin bulunduğu sayfalardaki metinler karşılaştırılarak değerlendirme yapılmıştır.

Bulgular

Tablo 1: Kitap Resimlerindeki Göstergelerin Sayfalara Göre Dağılımı

Kitap Adı	Gösterge Türü	Frekans
Kirpi ile Kestane	Görüntüsel gösterge	18
	Belirti	5
	Simge	-
Toplam		23
Bu Kış Kimse Üşümeyecek	Görüntüsel gösterge	15
	Belirti	2
	Simge	3
Toplam		20
Meyveleri Kim Yemiş?	Görüntüsel gösterge	52
	Belirti	3
	Simge	-
Toplam		55
Mine'nin Kırmızı Topu	Görüntüsel gösterge	22
	Belirti	3
	Simge	-
Toplam		25
Pirinç Lapası Ve Küçük Ejderha	Görüntüsel gösterge	33
	Belirti	3
	Simge	-
Toplam		36
Acaba neden?	Görüntüsel gösterge	24
	Belirti	-
	Simge	-
Toplam		24
Farklı Ama Aynı	Görüntüsel gösterge	27
	Belirti	5
	Simge	-
Toplam		32
Ay Ne Zaman Gelecek	Görüntüsel gösterge	21
	Belirti	2
	Simge	2
Toplam		25
Benekli faremi gördünüz mü?	Görüntüsel gösterge	44
	Belirti	7
	Simge	2
Toplam		53
Yağmurlu Bir Gün	Görüntüsel gösterge	22
	Belirti	7
	Simge	-
Toplam		29
Genel Toplam	Görüntüsel gösterge	278
	Belirti	37
	Simge	7

Tablo 1'de Feridun Oral'ın incelenen 10 kitabına ait görsellerde en çok dikkat çeken bulgu toplamda 278 görüntüsel göstergenin, 37 belirtinin ve 7 simgenin kullanıldığı bulgulanmıştır. Kullanılan göstergelerin

kitap sayfalarına göre dağılımlarına bakıldığında Kirpi ile Kestane adlı kitapta Görüntüsel gösterge(18), Belirti (5) kullanılmıştır. Simge ise hiç kullanılmamıştır. Bir diğer kitap olan Bu Kış Kimse Üşümecek kullanılan gösterge türleri ise Görüntüsel gösterge(15), Belirti (2)Simge(3) ise kullanılmıştır. Bu kitapta bütün gösterge türlerinin kullanıldığı görülmüştür. Mine'nin Kırmızı Topu adlı kitapta görüntüsel gösterge(22), belirti(3) kullanılmıştır. Simge ise hiç kullanılmamıştır. Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha da aynı şekilde ilk sırayı görüntüsel gösterge(22) alırken belirti(3) gösterge türü ikinci sırada yer almıştır. Yine bu kitapta da simge türünde gösterge kullanılmamıştır. Çizer Acaba Neden? adlı kitabında sadece görüntüsel göstergeyi(24) kullanmıştır. Farklı ama Aynı adlı kitapta Görüntüsel gösterge(27), Belirti (5) kullanılmıştır. Simge ise hiç kullanılmamıştır. Ay Ne Zaman Gelecek isimli kitapta Görüntüsel gösterge(21), Belirti (2) Simge(2) ise kullanılmıştır. Benekli Faremi Gördünüz mü? isimli kitapta Görüntüsel gösterge(44), Belirti (7) Simge(2) kullanılmıştır. Yağmurlu Bir Gün isimli kitapta Görüntüsel gösterge(22), Belirti (7) kullanılmıştır. Feridun Oral resimli çocuk kitaplarında en çok kullanılan gösterge türünün görüntüsel gösterge olduğu bulgulanmıştır.

Tablo 2) Kirpi İle Kestane Adlı Kitaptaki Göstergelerin Sayfalara Göre Dağılımı

Kullanılan Göstergeler	Sayfa Sayısı
Görüntüsel Gösterge	4
Görüntüsel Gösterge + Belirti	5
Toplam	9

Kirpi İle Kestane adlı kitaptaki resimlere ait göstergelerin sayfalara göre dağılımına bakıldığında görüntüsel göstergenin tek başına 4 farklı sayfada, görüntüsel gösterge+belirti türlerinin birlikte 5 ayrı sayfada yer aldığı görülmektedir. Oral'ın Kirpi ile Kestane isimli kitapta çizer en çok görüntüsel göstergeyi kullanmıştır.

Kitap resimlerinden örnek bir gösterge türü aşağıda gösterilmiştir.



Birlikte Tavşan'ın kulübesine gittiler.
 "Sevgili Tavşan, dikenlerimiz dolaydı. Lütfen bizi
 oyarabilir misin?" dediler.
 Yoğurt Tavşan kulaklarını oynattı, sonra da "Çok isterdim
 çocuklar, ama öyle çok işim var ki. Havaçları sulamayı
 unuttum. Kurumalarımı istemem doğrusu. Siz en iyisi
 Tombul Sincap'la gidin" deyip koşarak uzaklaştı.



Kirpi İle Kestane adlı kitaptaki görsel incelendiğinde çizerin görüntüsel gösterge ve belirti türlerini birlikte kullandığı görülmektedir. Tavşanın koşar halde çizilmesi görüntüsel göstergenin işaretidir. Sepet içerisindeki havuçların tavşanı işaret etmesi belirti olarak kabul edilebilir.

Tablo 3) Bu Kış Kimse Üşümeyecek adlı kitaptaki göstergelerin sayfalara göre dağılımı

Kullanılan Göstergeler	Sayfa Sayısı
Görüntüsel Gösterge	8
Görüntüsel Gösterge + Simge	2
Görüntüsel Gösterge + Belirti	3
Görüntüsel Gösterge + Belirti + simge	1
Toplam	14

Tablo 3 İncelendiğinde Bu Kış Kimse Üşümeyecek adlı kitaptaki resimlere ait göstergelerin sayfalara göre dağılımı incelendiğinde 8 farklı sayfada görüntüsel göstergeye, 1 sayfada ise üç farklı gösterge türüne yer verildiği görülmektedir. Oral'ın Bu Kış Kimse Üşümeyecek isimli kitapta çizer en çok görüntüsel göstergeyi kullanmıştır.

Kitap resimlerinden örnek bir gösterge türü aşağıda gösterilmiştir.

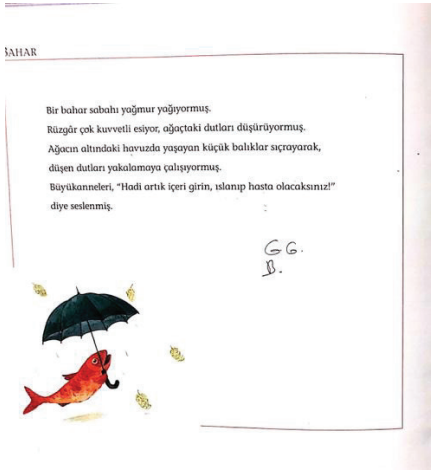


Bu Kış Kimse Üşümeyecek adlı kitaptan örnek bir resme bakıldığında Sanatçı sözcüklerle ve çizimlerle aynı öyküyü anlatmıştır. Metinde yer alan koca ayı ve diğerlerinin birlikte kızak üstündeki çalıları çekmesi görsel birebir yansımasıdır. Bu durum görüntüsel göstergeyi işaret etmektedir.

Tablo 4) Meyveleri Kim Yemiş? adlı kitaptaki göstergelerin sayfalara göre dağılımı

Kullanılan Göstergeler	Sayfa Sayısı
Görüntüsel Gösterge	15
Görüntüsel Gösterge + Belirti	3
Toplam	18

Tablo 4 incelendiğinde Meyveleri Kim Yemiş? adlı kitapta 15 sayfada görüntüsel göstergeye, 3 sayfada ise görüntüsel gösterge+belirti türlerine birlikte yer verildiği görülmektedir.



Kitap resimlerinden örnek bir gösterge türü aşağıda gösterilmiştir.

Meyveleri Kim Yemiş? adlı kitap incelendiğinde sanatçının görüntüsel göstergesi kullandığı görülmektedir. Yağmurun yağması, balıkların sıçraması, dutların dökülmesi görüntüsel göstergesi işaret etmektedir. Çizer, Meyveleri Kim Yemiş? kitabında anlattığı şeyi doğrudan resimleriyle canlandırmayı tercih etmiştir.

Tablo 5) Mine'nin Kırmızı Topu Adlı Kitaptaki Göstergelerin Sayfalara Göre Dağılımı

Kullanılan Göstergeler	Sayfa Sayısı
Görüntüsel Gösterge	10
Görüntüsel Gösterge + Belirti	3
Toplam	13

Tablo 5 Mine'nin Kırmızı Topu adlı kitaptaki 10 farklı sayfada görüntüsel göstergeye, 3 sayfada ise görüntüsel gösterge+belirti türlerine birlikte yer verildiği görülmektedir.

Kitap resimlerinden örnek bir gösterge türü aşağıda gösterilmiştir.



Güneşli bir bahar sabahı Mine bahçede topuyla oynuyordu.
Kırmızı lastik topunu her seferinde daha yükseğe atıyor,
topu daha yere düşmeden tutuyordu.

Mine'nin Kırmızı Topu adlı kitaba ait örnek görsel incelendiğinde çizimlerle metnin yinelendiğini görüyoruz. Hem çizer hem yazar olan Oral, Mine'nin bahçede kırmızı topuyla oynamasını çizimleriyle de anlatması görüntüsel göstergelyi kullandığının işaretidir.

Tablo 6) Pirinç Lapası Ve Küçük Ejderha Adlı Kitaptaki Göstergelerin Sayfalara Göre Dağılımı

Kullanılan Göstergeler	Sayfa Sayısı
Görüntüsel Gösterge	15
Belirti	1
Görüntüsel Gösterge + Belirti + simge	2
Toplam	18

Tablo 6 Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha adlı kitaptaki görsellere ait göstergelerin sayfalara göre dağılımını incelediğimizde 15 sayfada görüntüsel göstergenin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca üç gösterge türü de 2 sayfada birlikte kullanılmıştır.

Kitap resimlerinden örnek bir gösterge türü aşağıda gösterilmiştir.



Yolda yürürken güzel kokulu çiçekler görmüş.
"Eve dönerken toplanm belki." diye düşünmüş.
Çiçekleri koklayınca iştahı açılmış.
Küçük bir kelebek, ejderhayı görünce uçup gitmiş.
"Ne bir çiçek ne de kelebek, istediğim başka bir şey!"
diyerek, yoluna devam etmiş küçük ejderha.

Resim 5 incelendiğinde çizerin görüntüsel göstergesi kullandığı görülür. Yolda yürüyen küçük ejderha, uçan kelebek ve çiçekler görüntüsel göstergenin işaretidir.

Tablo 7) Acaba Neden? Adlı Kitaptaki Göstergelerin Sayfalara Göre Dağılımı

Kullanılan Göstergeler	Sayfa Sayısı
Görüntüsel Gösterge	12
Toplam	12

Acaba Neden? adlı kitapta diğer dokuz kitaptan farklı olarak 12 sayfada sadece görüntüsel gösterge kullanılmıştır.

Kitap resimlerinden örnek bir gösterge türü aşağıda gösterilmiştir.



Suna Hanım o sabah bahçede çamaşırları osarken komşusunun geldiğini duymadı.
Elindeki bir sepetle ona selenen Ayla Hanım,
"Sana çok seveceğin bir şey getirdim" dedi.
Suna Hanım sepetin içindeki küçük teki kediye görünce çok şaşırıp sevindi, onu kucaklarına alıp komşusuna teşekkür etti.

Acaba Neden? Adlı kitaptan bir resim incelendiğinde Suna Hanım'ın bahçede çamaşır asması, Ayla Hanım'ın elindeki sepetle tekir kedi ile gelmesi görüntüsel göstergenin işaretidir.

Tablo 8) Farklı Ama Aynı Adlı Kitaptaki Göstergelerin Sayfalara Göre Dağılımı

Kullanılan Göstergeler	Sayfa Sayısı
Görüntüsel Gösterge	11
Belirti	4
Görüntüsel Gösterge + Belirti	1
Toplam	16

Tablo 8'e bakıldığında Farklı Ama Aynı adlı kitaptaki 11 farklı sayfada görüntüsel göstergeye, 4 farklı sayfada belirti, 3 sayfada ise görüntüsel gösterge+belirti türlerine birlikte yer verildiği görülmektedir.

Kitap resimlerinden örnek bir gösterge türü aşağıda gösterilmiştir.



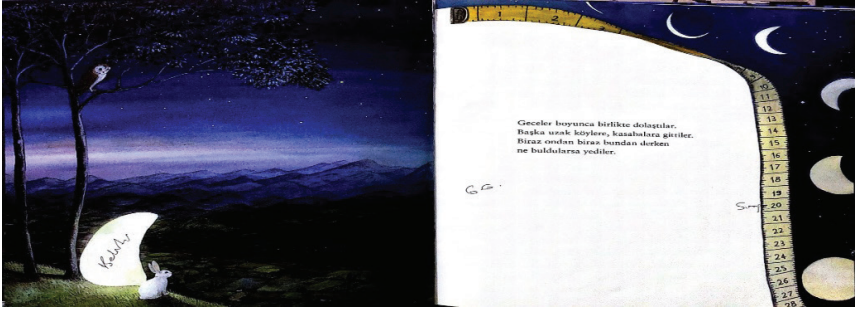
Farklı Ama Aynı adlı kitap incelendiğinde çizer gösterge türünden görüntüsel gösterge kullandığı görülür. Oğlağın yürümesi için çobanın yardım etmesi, oğlağın arka ayakları üstünde durması görüntüsel göstergenin işaretidir.

Tablo 9) Ay Ne Zaman Gelecek Adlı Kitaptaki Göstergelerin Sayfalara Göre Dağılımı

Kullanılan Göstergeler	Sayfa Sayısı
Görüntüsel Gösterge	13
Görüntüsel Gösterge + simge	1
Görüntüsel Gösterge + Belirti	1
Görüntüsel Gösterge + Belirti + Simge	1
Toplam	16

Ay Ne Zaman Gelecek adlı kitaptaki göstergelerin sayfalara göre dağılımına bakıldığında en çok görüntüsel gösterge kullanıldığı, görüntüsel gösterge + simge, görüntüsel gösterge + belirti, görüntüsel gösterge + belirti + simgenin ise sadece 1 sayfada kullanıldığı görülmektedir.

Kitap resimlerinden örnek bir gösterge türü aşağıda gösterilmiştir.



Ay Ne Zaman Gelecek incelendiğinde görüntüsel gösterge, simge ve belirti türünün birlikte kullanıldığı görülmektedir. Simge uzun zamanı işaret eden mezuradır. Ay geceyi işaret ettiği için belirti, tavşanla ayın yan yana çizilmesi ise görüntüsel göstergeyi işaret etmektedir.

Tablo 10) Benekli Faremi Gördünüz Mü? Adlı Kitaptaki Göstergelerin Sayfalara Göre Dağılımı

Kullanılan Göstergeler	Sayfa Sayısı
Görüntüsel Gösterge	6
Görüntüsel Gösterge + simge	1
Görüntüsel Gösterge + Belirti	7
Simge	1
Toplam	15

Tablo 10 incelendiğinde diğer dokuz kitaptan farklı olarak görüntüsel gösterge+belirti türlerinin kullanıldığı sayfa sayısınının (7) diğerlerinden fazla olduğu görülmektedir.

Kitap resimlerinden örnek bir gösterge türü aşağıda gösterilmiştir.



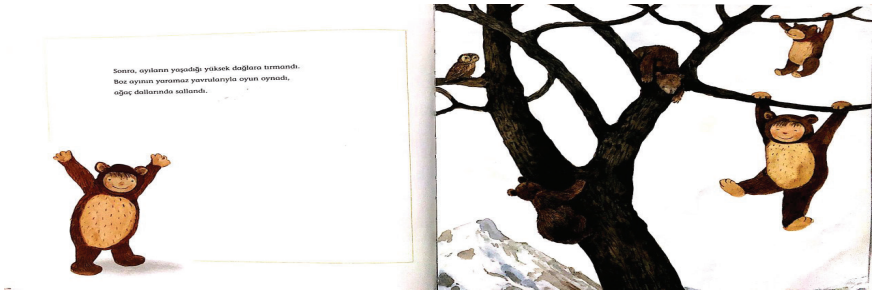
Benekli Faremi Gördünüz mü? adlı kitaptaki resim incelendiğinde çizer gösterge türünden görüntüsel gösterge ve belirtiyi kullanmıştır. Buna göre Zeytin kargaya soru sormaktadır. Bu sırada karga peynirini düşürür. Zeytin'in soru sorduğu görülmemektedir. Ama karganın peynirini düşürdüğü için cevap vermek için ağzını açtığı anlaşılmaktadır.

Tablo 11) Yağmurlu Bir Gün Adlı Kitaptaki Göstergelerin Sayfalara Göre Dağılımı

Kullanılan Göstergeler	Sayfa Sayısı
Görüntüsel Gösterge	13
Görüntüsel Gösterge + Belirti	4
Toplam	17

Tablo 11'e bakıldığında Yağmurlu Bir Gün adlı kitaptaki 13 farklı sayfada görüntüsel göstergeye, 3 sayfada ise görüntüsel gösterge+belirti türlerinin kullanıldığı görülmektedir.

Kitap resimlerinden örnek bir gösterge türü aşağıda gösterilmiştir.



Yağmurlu Bir Gün adlı kitaptan bir sayfa incelendiğinde sanatçının görüntüsel göstergeyi kullandığı görülmektedir. Kahramanın ağaç dallarında sallanması görüntüsel göstergenin işaretidir.

Sonuç

Feridun Oral'ın incelenen 10 kitabına ait görsellerde en çok dikkat çeken bulgu 278 görüntüsel göstergenin kullanılmasıdır. Diğer kullanılan gösterge türleri ise toplamda 37 belirti ve 7 simgedir. Görüntüsel gösterge türünün daha çok kullanıldığı görülmektedir. Buna göre yazar ve çizer sözcüklerle ifade ettiğini çizimlerle desteklemiştir. Bu sonuç sanatçının doğrudan resimlerle öyküyü anlattığını gösterir. Oral'ın Kirpi ile Kestane ve Bu Kış Kimse Üşümeyecek isimli kitapta en çok görüntüsel göstergeyi kullandığı görülmüştür. Simge ise bu kitaplarda sanatçı tarafından kullanılan ikinci gösterge türü olmuştur. Çizer, Meyveleri Kim Yemiş? kitabında anlattığı şeyi doğrudan resimleriyle canlandırmayı tercih etmiştir. Aynı kitapta 52 görüntüsel göstergenin yanı sıra 3 kere belirti gösterge türünü kullanılmıştır. Mine'nin Kırmızı Topu 22 görüntüsel gösterge, 3 belirti ; Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha da aynı şekilde ilk sırayı 22 kere görüntüsel gösterge alırken belirti 3 gösterge türü ile ikinci sırada yer almıştır. Bu iki kitapta da simge ile anlatım görsellere yansımamıştır. Çizer

Acaba Neden? adlı kitabında sadece görüntüsel göstergeyi kullanmıştır. Buna göre çoğu kitabında yaptığı gibi doğrudan resimlerle öyküyü anlatmayı tercih etmiştir. Farklı ama Aynı, Yağmurlu Bir Gün isimli kitaplarda ise sadece görüntüsel gösterge ve belirti gösterge türü görsellere yansımıştır. Ay Ne Zaman Gelecek, Benekli Faremi Gördünüz mü? kitaplarında diğer sekiz kitabın dışında üç gösterge türüne de yer verilmiştir. Ama diğer kitaplarda olduğu gibi görüntüsel gösterge türü bu üç eserde de ilk sıradadır.

Araştırmanın sonucuna göre Yazar ve çizer Feridun Oral'ın, eserlerinde daha çok görüntüsel göstergeyi kullandığı görülmüştür. Oral yazdığı öyküleri doğrudan çizerek anlatmayı tercih etmektedir. İncelenen çocuk kitaplarındaki resimlerin yazıları destekler ve anlaşılır nitelikte olduğu tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

- Arikan, Y.,& Samur, A. Ö. İ. (2020). Behiç Ak'ın çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel öğeleri bakımından incelenmesi. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 3(2), 181-202.
- Bogdan, Robert C. ve Biklen, SariKnoop, *Qualitative research for education: introduction and methods*. Boston: Allynand Bacon, 1992.
- Çağlar, B. (2012). Bir iletişim biçimi olarak göstergebilim. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 22-34.
- Gönen, M.,& AYDOS, E. H. (2013). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1).
- Gönen, M., Karakuş, H., Uysal, H., Kehci, A., Ulutaş, Z., & Kahve, Ö. (2016). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve resimleme özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.
- Guiraud, P. (1994). Göstergebilim, İmge Kitabevi Yayınları, M. Yalçın (çev.), Zirve Ofset, 2. Baskı, Ankara
- Günay, V.D. (2012). Görsel göstergebilim ve imgenin anlamlandırılması. V.D. Günay, A.F. Parsa (Ed.) *Görsel Göstergebilim: İmgenin Anlamlandırılması içinde*. İstanbul: Es Yayınları.
- Koç, K., Yıldız, S., & Coşkun, R. (2015). Çocuklar resimli çocuk kitaplarındaki resimleri nasıl yorumluyor? Behiç AK'ın "uyurgezer fil" kitabı ile yapılan görsel okuma üzerine bir araştırma. *TurkishStudies (Elektronik)*, 10(4), 687-706.
- Öztürk, B.,& Öztürk, S. B. (2021). Özge Altınok Lokmanhekim'in Resimli Çocuk Kitaplarının Çocuk Edebiyatının Temel İlkeleri Açısından İncelenmesi. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(2), 138-159.
- Peirce, C. Sanders (1978). *Ecrits Sur le Signe*. Paris: EditionsduSeuil.
- Saussure, Ferdinand (1972). *Cours de Linguistique Générale*. Paris: EditionsPayot.
- Sever, S. (2012). Çocuk ve edebiyat. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahin, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim.
- Şimşek, T. (2016). Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve medya el kitabı. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Türkcan, B. (2013). Çocuk resimlerinin analizinde göstergebilimsel bir yaklaşım, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Sayı: 13(1), S. 585-607, İstanbul.
- Ulutaş, A. (2017). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarındaki resimlerin çocuğa göreliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 602-610.
- Ünal, M. F. (2016). Göstergebilimin serüveni. *Mütefekkir*, 3(6), 379-398.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınları.



¹ Dr. Öğr. Üyesi Serkan Düzgün, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi,
ORCID: 0000-0001-8635-4181

Öğrenenlerin bireysel farklılıklarından öğrenme stillerinin eğitim sürecindeki etkisi yadsınamaz. Uzaktan eğitimde de öğrenme stillerinin öneme değinen bu bölümde; öncelikle, uzaktan eğitim yaklaşımlarına değinilmiştir. Ardından; uzaktan eğitimde kullanılan öğretim uygulamaları, öğrenme stilleri, uzaktan eğitimde kullanılan teknolojiler ve öğrenme stilleri bağlamında sınıflandırılmış web 2.0 araçlarına örnekler verilmiştir.

Uzaktan Eğitim Yaklaşımları

Uzaktan eğitim kavramı öğrenen ve öğretmenin birbirinden uzak olması temeline dayanmaktadır. Fakat bu uzaklık sadece fiziksel ve zamansal uzaklıkla ifade edilemez. Bunun yanında öğrenen ve öğretmenin arasındaki zihinsel uzaklık da önemlidir (Moore, 2013). Uzaktan eğitim yöntem ve araçları; öğrenen ile öğretim elemanı arasındaki zihinsel uzaklığın azaltılması yolunda önemli fırsatlar sunar (Simonson, Zvacek & Smaldino, 2019). Buna karşın yüz yüze eğitim çoğunlukla kitlesel olarak gerçekleştirildiğinden; öğrenmenin bireyselleştirilmesi açısından zihinsel uzaklığın azaltılması, uzaktan eğitime göre daha zor olabilir.

Uzaktan eğitimi tanımlarken bazı ilkeleri göz önünde bulundurmanız gerekir. Uzaktan eğitimde zaman ve mekân bağımsızlığı ile güncel teknolojilerin kullanılması önemli olmakla birlikte bu teknolojilerin kullanımındaki öğrenme ve öğretme yaklaşımları, öğrencilerin bireysel gereksinimleri, ön öğrenmeleri, öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak kurumsal bir yaklaşımla etkileşimli öğrenmeyi gerçekleştirmek gerekir. Uzaktan eğitimin gerçekleştirilmesine yönelik farklı yaklaşımla vardır. Bu bölümde, kuramlardan öne çıkan; bağımsız çalışma, etkileşimsel uzaklık ve işbirliğine dayalı özgürlük kuramlarına yer verilmiştir.

Wedemeyer'ın (1981) ortaya koyduğu bağımsız çalışma kuramıyla; uzaktan eğitimde, öğrenenin öğretim elemanından ayrı olduğu temeline dayanarak bazı ilkeler ortaya koymuştur. Bu kurama göre; öğrenme süreçleri teknolojik araçlarla gerçekleştirilmektedir. Öğrenme sürecinde; öğrenenin bireyselleşmesi, öğrenme ilerlemesinden sorumlu ve etkin olması temel kriterdir. Hedef ve etkinlik seçiminde öğrenen özgürdür ve öğrenme, öğrencinin kendi ortamında gerçekleşir (Simonson, Schlosser & Hanson, 1999).

Moore (2013), etkileşimsel uzaklık kuramıyla; uzaklığı öğrenen ile öğretmenin arasındaki psikolojik ve iletişimsel boşluk olarak ifade etmektedir. Bunu etkileşimsel uzaklık olarak adlandırır. Bu görüşe göre etkileşimsel uzaklık, özel öğretim teknolojileri kullanılarak azaltılabilir. Bu yaklaşımda, öğretim teknolojilerini genel olarak uzaktan eğitim olarak tanımlayabiliriz. Psikolojik boşluğu, bir yönüyle; öğrenen ile öğretim elemanının farklı öğrenme stillerine sahip olması ile de ilişkilendirebiliriz. Moore (2013) etkileşimsel uzaklığı iki boyutta ifade eder. Birincisi; diya-

log ve yapıdır. Öğreten ve öğrenenlerin öğrenme stilleri; dersin yapısını ve diyalogu etkilemektedir. Dersin tasarımı ve öğretim programlarının yapılandırılmasında öğrenenlerin bireysel ihtiyaçları ve öğrenme stillerinin ön planda tutulması etkileşimsel mesafenin azaltılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Moore'un (2013) etkileşimsel uzaklıkta ortaya koyduğu ikinci ilke ise öğrenen özerkliğidir. Öğrenen kendi öğrenme hedeflerini kontrol ederek başarmaya çalışmalıdır. Öğrenen tamamen özerk olduğunda öğretene ile düşük düzeyde diyalog kurmaktadır. Oysaki yapının az, öğrenen özerkliği ve diyalogun yüksek olduğu öğretim süreçlerinde etkileşimsel uzaklık azdır. Bunun yanında yapının hiç olmadığı öğrenme süreci nitelikli bir uzaktan eğitim için uygundur.

Uzaktan eğitim kuramlarından bir tanesi de işbirliğine dayalı özgürlük kuramıdır. Paulsen (2008) tarafından ortaya konulmuştur. Bu kuram da; öğrenen kendi öğrenme sürecini kontrol etme isteğindedir. Bununla birlikte kendini öğrenme topluluğuna yakın, toplulukla işbirliği içinde olacak şekilde bireysel özgürlüğe de sahip olmalıdır. Bu bakış açısına göre; işbirliği kavramı, öğrenenin grup içerisinde diğer bireylerle etkileşimini, özgürlük kavramı ise bu etkileşim sürecindeki bireysel özgürlüğünü ifade etmektedir. Bu kuramın üç temel ilkesi vardır. Birincisi; gönüllü ve etkin katılım, ikincisi; bireysel özgürlüğü destekleyen teknolojik araçların kullanımı, üçüncüsü; işbirlikçi çalışmayı destekleyen teknolojik araçlardır. Bu kuram; yedi bileşen ile ele alınmaktadır. Bunlar; işbirliği, zaman özgürlüğü, mekân özgürlüğü, öğrenme hızı özgürlüğü, ortam özgürlüğü, erişim özgürlüğü ve öğretim izlencesi özgürlüğüdür.

Uzaktan Eğitimde Kullanılan Öğretim Uygulamaları

Öğrenen ile öğretene arasındaki uzaklığın azaltılmasında farklı öğretim uygulamaları gerçekleştirilebilir. Bu uygulamalardan yaygın olanları şunlardır:

Öz Yönelimli Öğrenme: Öğretim faaliyetleri öğrenen tarafından düzenlenmektedir (Song & Hill, 2007). Bu sayede öğrenenin kendi hızında ilerlemesi, öğrenme sürecini bireyselleştirebilmesi ve bağımsız öğrenebilmesi mümkündür. Öz yönelimli öğrenmeye göre; öğrenenlerin öğrenme amaç ve etkinliklerini kontrol etme özgürlükleri bulunmaktadır. Öz yönelimli öğrenme süreci: hedeflerin belirlenmesi ile başlar, sonrasında hedeflere yönelik kaynakların bulunması ve öğrenme etkinliklerinin benimsenmesi süreci ile devam eder. Öğrenenin kendi öğrenme planını yapması, zaman yönetimini gerçekleştirilmesi, öğrenme etkinliklerini belirlemesi etkinliklerin benimsenmesi sürecini ifade etmektedir. Öğrenen, öğrenme sürecindeki performansını izler ve değerlendirir. Son olarak hedeflediği amaca ulaşmış olmadığını ve kendisine yönelik faydasını değerlendirir (Kim, Olfman, Ryan, & Eryılmaz, 2014).

İşbirlikli Öğrenme: İki veya daha fazla öğrenenin ortak hedef doğrultusunda etkileşim halinde öğrenmelerini gerçekleştirdikleri süreçtir. İşbirlikli öğrenme ile sosyal etkileşim sağlanır, yeni anlayışlar ve bilgiler geliştirilebilir. Bu öğrenme yönteminde, öğrenenler birbirlerinden öğrenebilirler (Akdemir & Koszalka, 2008). Bu süreçte dikkat edilmesi gereken birkaç nokta vardır. Bunlar; gruptaki öğrenenler farklı bakış açılarına sahip olmalıdır, grup içerisindeki öğrenenlerin bireysel performansları belirlenmelidir, öğretim elemanları tarafından öğrenenlere yönlendirme ve geri bildirim yapılmalıdır, son olarak öğrenme sürecinde akran ve grup değerlendirme araçları kullanılmalıdır.

Küçük Grup Çalışmaları: Öğrenenlerin, grup içerisinde belirli bir içeriği tartışmasına, gerçek yaşamla ilişkili problemler çözmesine, öğrenenlerin birlikte üretmesine fırsat veren bir yaklaşımdır (Morrison, Ross, Morrison & Kalman, 2019). Tartışma grupları, rol oynama grupları ve eğitici oyun grupları gibi farklı uygulama türleri vardır. Tartışma gruplarında öğrenenler kendi düşünce ve görüşlerini sorgulayabilir ve biçimlendirebilirler. Rol oynama gruplarında öğrenenler farklı rollerle drama etkinlikleri gerçekleştirebilirler. Eğitici oyun gruplarında ise öğrenenler rekabet içerisinde öğrenme süreçlerini gerçekleştirebilirler.

Proje Temelli Öğrenme: Öğrenenlerin kazanımlarını sergileme açısından yaratıcı bir ortam sunar (Bell, 2010). Grup veya bireysel gerçekleştirebilen, görev odaklı, yaparak yaşayarak öğrenme deneyimi sunan ve sonucunda ürün ortaya koyan bir süreci kapsamaktadır. Proje temelli öğrenme süreci, bilimsel düşünme stratejileri ve analitik düşünme becerileri işletilerek gerçekleştirilir.

Uyarlanabilir Öğrenme Ortamları: Kişiselleştirilmiş bir öğrenme sürecini oluşturur. Farklı beceri, hazır bulunurluk, öğrenme stillerine sahip öğrenenlerin ihtiyaçlarına yönelik öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesidir (Truong, 2016). Öğrenenlerden ve öğretim elemanlarından alınan bilgiler doğrultusunda öğrenenlere en uygun öğrenme ortamı sunulur. Bu ortam öğrenenlerin öğrenme sürecinde gösterdiği tutum ve davranışlara göre şekillenebilir.

Ders Anlatım Yöntemi: Bilgi aktarmanın en hızlı yolu olarak kabul edilebilir. Etkili olabilmesi için ön hazırlık oldukça önemlidir. İçeriklerin yapılandırılmış olması, çoklu ortam öğeleri ile zenginleştirilmesi, anlatım süresinin kısa tutulması, uzun konuların parçalara ayrılması bu yöntemin etkililiğini arttırmaktadır (Kaur, 2011).

Bağımsız Çalışmalar: Öğrenenler bireyselleştirilmiş öğrenme çerçevesinde çeşitli öğrenme faaliyetlerine katılarak ürünler oluşturabilirler. Öğrenenlerin temel düzeyde, araştırma becerileri ve yüksek düzeyde öz düzenlemeli öğrenme becerileri olması gereklidir. Bu uygulamanın etkili

olabilmesi için kaynakların sunumu, yeterli çalışma süresi, öğretmen ile etkileşim olanakları, değerlendirme kriterleri, geribildirim ve paylaşım imkânlarının sunulması gereklidir.

Tartışma Grupları: Öğrenenlerin farklı fikir ve davranış kalıplarını çözümlenmeye teşvik ederek onların eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olan bir yöntemdir (Brookfield, & Preskill, 2012). Küçük gruplarda eşzamanlı tartışmalar, büyük gruplarda eşzamanlı olmayan tartışmalar daha etkilidir. Tartışma sürecinde bazı ilkelere dikkat edilmelidir. Öncelikle tartışma kuralları belirlenmelidir. Belirsizlik oluşturan problem durumları ortaya konmalı ve öğretim elemanı tarafından derinleştirici/açıklayıcı sorular sorulmalıdır. Konu bağlamından kopuk paylaşımlar, öğretim elemanı tarafından takip edilmeli ve tartışmanın odağı dağıtılmamalıdır.

Öğrenme Stilleri

İnsanlar farklı fizyolojik özelliklere, karakterlere ve mizaçlara sahiptirler. Her insan farklı aile yapısından, sosyal ortamdan, farklı kültürlerden etkilenmekle birlikte karşılıklı iletişim ve etkileşim ile karakterleri ile mizaçları da şekillenebilmektedir. Bu değişimin gerçekleştiği, etkileşim ve iletişim süreci en etkili öğrenme ile gerçekleşmektedir.

Öğrenme, bireyin; duygu, düşünce ve ifadesinde meydana gelen değişim olarak tanımlanabilir (Baytekin, 2001). Stil kavramı ise yöntem farklılıklarını tanımlamak amacıyla kullanılan bir kelimedir. Stil kelimesi, insanların herhangi bir konudaki yaygın tercihlerini ifade etmektedir. Öğrenme stili kavramı ise herhangi bir kişinin bilgiyi algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma konusundaki karakteristik ve tutarlı yaklaşımları olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, 2004). Boydak (2014), öğrenme stillerine doğuştan sahip olduğunu ve insanlar arasındaki biyolojik farklılıklardan kaynaklandığını öne sürmektedir. Öğrenme stilleri, doğuştan gelen bir özellik olmakla birlikte sonradan geliştirilebilen ve insanların birbirleri üzerinde üstünlük kurma sınıflamasından çok insanların birbirleri arasındaki farklılıkları ortaya koyan bir kavram olarak da tanımlanabilir.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı etmek öğrenme sürecinin verimliliğini düşürmektedir. Bu durumda, öğretim süreci çoğunluk içindeki azınlığa hitap etmektedir. Oysa bireylerin kendilerine özgü karakteristik özellikler taşıyan farklı öğrenme süreçlerinin gerçekleştirilmesinin, tutuma ve başarıya olumlu etkileri bulunmaktadır. Literatürde onlarca öğrenme stili yaklaşımı tanımlanmakla birlikte yaygın olarak ön plana çıkan birkaç öğrenme stili yaklaşımından bahsedilebilir. “Dunn ve Dunn, Kolb, Gregorc, Felder-Silverman ve Grasha-Reichmann öğrenme stili konusunda yapılan çalışmalardan bazılarıdır (Gülbahar & Alper,

2014: 423)”. Öğrenme stili; insanın parmak izi veya yüzü gibi her insanda farklıdır. Sayısız öğrenme stili olmakla birlikte öğrenmeyi bireysel farklılıklara özen göstererek yapmamız gerekse de topluluklar halinde yaşayan canlılar olarak kaynak kısıtlılığını göz önünde bulundurup bazı sınırlandırmalar ve sınıflandırmalar yapmamız gerekmektedir. Bu sınıflandırmalar öğrenci ve öğretim elemanlarında bilişsel farkındalık oluşturmak için ihtiyaç duyulmaktadır.

İnsanların öğrenmek için izlediği tercihleri olarak tanımlanan öğrenme stilleri, sadece öğrencilere yönelik bir kavram değildir. Öğrenme stili, öğretim elemanlarının eğitim ortamlarında bilgiyi nasıl sunduğuna, öğrenenlerle nasıl etkileşimde bulunduğuna ve nasıl sosyalleştigiğine ilişkin davranışları kapsamaktadır. Öğrenmenin başka bir tarafını oluşturan öğretim elemanı ve içerik boyutunda da öğrenme stillerinin dikkate alınması önemlidir. Çünkü öğretimi gerçekleştiren öğretim elemanının ve içerikleri hazırlayan öğretim tasarımcılarının da bir öğrenme stili vardır. Sahip olunan bu öğrenme stilleri öğrenme süreçlerini ve geliştirilen içerikleri hatta öğrenme platformlarını şekillendirebilmektedir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının ve öğretim tasarımcılarının da öğrenme stillerinin farkında olmaları ve kendi öğrenme stillerinin dışındaki öğrencilere de hitap etmek için çaba göstermeleri önemlidir. Öğretim sürecinin gerçekleşmesinde öğretim yöntemleri ve ilkeleri yanında öğrenme stillerine yönelik yaklaşımların da işe koşulması öğrenmeyi daha verimli kılacaktır.

Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Modeli

Öğrenme stillerini üç eksen üzerinde tanımlamaktadırlar. Bunlar; bağımsız-bağımlı, paylaşımcı-çekingen, işbirlikçi-rekabetçi öğrenenler olarak gruplandırılmıştır (Sonkaya & Bayraktar, 2021).

1. *Bağımsız Öğrenenler*: Kendi kendine çalışmayı severler ve öğrenmelerinden emindirler. Daha çok yalnız çalışmayı tercih ederler. Meraklı ve özgüveni yüksek öğrenenlerdir. Kendi hedeflerini belirleyebilirler, kendi kendine çalışma programlarını ayarlayabilen öğrenen merkezli bir yaklaşıma sahiptirler.

2. *Çekingen Öğrenenler*: Öğrenme süreçlerinde derse karşı ilgisiz ve sıkılgan davranışlar sergilerler. Sınıf içi faaliyetlere katılmayı sevmezler. Bu öğrenenlere öğrendiklerinin kendilerine ne kattığını ve hayatlarında nasıl kullanabileceklerini anlatmak gerekir.

3. *İşbirlikli Öğrenenler*: Birlikte eğlenerek öğrenmeye isteklidirler. Öğrenmeleri için sorumluluk alırlar ve ders içeriği ile ilgili bilgi isterler. Bir grup içerisinde bulunmaktan hoşlanırlar, yönergeleri takip eder ve çevreleri ile uyum sağlarlar.

4. *Bağımlı Öğrenenler*: İçsel motivasyonlarıyla bilgi edinmeye me-

raklı değillerdir. Genellikle kendinden istenilen ve beklenen bilgileri öğrenmeye meyillidirler. Öğretmenlerini ve arkadaşlarını, yapılacaklar için kendisine yol gösterecek bir destek olarak görürler.

5. *Rekabetçi Öğrenenler*: Öğrenme sürecindeki akranlarından daha yüksek başarı sağlayabilmek için çaba sarf eden öğrenenlerdir. Başarı için rekabet etmenin gerekliliğine inanırlar. Dikkat çekmekten ve ilgi odağı olmaktan hoşlanırlar.

6. *Paylaşımçı Öğrenenler*: Fikirlerini ve yeteneklerini akranlarıyla paylaşmaktan zevk alırlar. Arkadaşlarıyla ve öğretmeni ile işbirliği yaparak bir grup içerisinde bulunmayı tercih ederler.

Algısal Öğrenme Stilleri

Algısal yaklaşımda görsel, işitsel, oku/yaz ve kinestetik/dokunsal olmak üzere dört temel öğrenme stili tanımlanmaktadır (Fleming, 1995; Fleming & Bonwell, 2001, Leite, Svinicki & Shi, 2009). Öğrenme süreci içerisinde öğretim elemanı tarafından gerçekleştirilen etkinliklerde kullanılan uyarıcıların öğrenciler tarafından hangi duyu organları tarafından alındığı onların algısal öğrenme stillerini belirlenmektedir. Yani algısal öğrenme stilleri öğrenme süreci açısından değerlendirildiğinde; bilginin hangi duygular ile alındığı, hangi duyularla işlendiği ve ifade edildiği temeline dayanmaktadır (Erden & Altun, 2006). Bu çerçevede göz ardı edilmemesi gereken önemli bir husus insanların genellikle tek bir algısal öğrenme stiline sahip olmadıkları, çoğu zaman birden çok algısal öğrenme stiline sahip olabilmeleridir (Boydak, 2014; Düzgün, 2018; Erden & Altun, 2006; Fleming, 1995; Fleming & Bonwell, 2001; Leite, Svinicki & Shi, 2009; Şimşek, 2002).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde duyu organlarına bağlı olarak gerçekleşen ve tanımlanan algısal tercihleri sıklıkla karşımıza çıkan kavramlardır. Algısal öğrenme stilleri; öğrencilerin öğrenme sürecinde öğrenmeyi hangi duyu organından gelen uyarılarla kolayca öğrenebildiğini ifade eden; görsel, işitsel, dokunsal, kinestetik stiller olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin algısal öğrenme stillerinden hangisine sahip olduklarının tespit edilerek o öğrenme stiline uygun öğrenme etkinlikleri ile daha etkili bir iletişim kurulabilir ve öğrenme daha verimli hale getirilebilir.

Flemming (2006) VARK Algısal Öğrenme Stili Modeli

Algısal öğrenme stili yaklaşımlarından bir de; Fleming (1995) tarafından geliştirilen VARK (Visual, Audiotary, Read/Write, Kinesthetic) modelidir. Görsel, işitsel, oku/yaz ve kinestetik olmak üzere dört öğrenme stili olduğunu ifade etmiştir (Fleming, 1995).

Görsel Öğrenenler: En kolay gözleriyle inceledikleri olayları daha

iyi öğrendiklerini ve hatırladıklarını, öğrenme sürecinde görsel uyarıcılara daha çok ihtiyaç duyduklarını söyleyebiliriz. Görsel öğrenenler sözel etkinliklerde, genellikle odaklanma güçlüğü çekerler ve dikkatleri çabuk dağılır. Özel yaşamlarında dağınıklıktan hoşlanmadıklarını ve titiz olduklarını söyleyebiliriz. Planlı olmayı severler ve işlerinin plan dışına çıkmasından büyük rahatsızlık duyarlar. Öğretim süreçlerinde gelişmiş hayal kurma becerilerini kullanırlar ve öğrenme de görsel sembolleri kullanmayı sıklıkla tercih ederler. Genellikle karşılıklı iletişimde göz teması kurarlar. Göz temasından kaçındığı durumlarda daha çok zihinsel imgeleri canlandırmaktadırlar. Öğrenme süreçlerinde şekillerle yazmaktan ve çizmekten hoşlanırlar. Karşılıklı iletişimde vücutları ve yüzleri karşısındaki kişiye dönüktür ve konuşurken karşındakinin ağzına ve gözüne bakmayı tercih eder. Dış görünüşlerine kılıklı kıyafetlerine önem verirler mutlaka kendilerine özgü bir düzenleri vardır. Çok iyi gözlem yeteneğine sahiptirler. Görsel öğrenenler öğrenme sürecinde sözel anlatımların; jestler baş sallamaları, mimiklerle desteklenmesini ve göz teması kurulmasını isterler. Gördüklerini daha iyi hatırlayabilirler. Genellikle olayları, hafızalarına görsel imgeler olarak kaydeden görsel öğrenenler aynı görüntüyü hatırlayabilirler.

İşitsel Öğrenenler: Öğrenme sürecinde konuşmayı ve dinlemeyi severler. Genellikle sözlü iletişim yöntemlerini tercih ederler. İşittiklerini daha iyi anladıklarını ve hatırladıklarını söylemek mümkündür. Genellikle sözlü anlatım etkinliklerinden hoşlanırlar. Soru sormak, tartışmalara katılmak, sesli okumak ve ses kayıtlarını dinlemek onların öğrenme etkinliklerinde sıklıkla yer alır. İşitsel öğrenenler ahenkli konuşmayı severler ve ses tonlarını iyi ayırt ederler. Müziğe duyarlıdırlar, müzik dinlemeyi ve söylemeyi severler. İkili iletişimde yüz yüze olmasalar, görmeseler bile ses tonlarını ve ifade biçimlerini anlayabilirler. İşitsel öğrenenler; sözsüz iletişimin onaylama veya reddetme davranışlarını sesli ifadeleri (hı, hı; cık vb.) kullanarak gerçekleştirirler. Göz temasını sık kullanmazlar. Bu yüzden ikili iletişimde farklı öğrenme stillerine sahip bireyler tarafından dinlenmiyormuş hissi oluşabilir. Bir soru sorarken veya bir soruya cevap verirken, dışından veya içinden ifadeleri tekrar etme ihtiyacı duyabilirler. İşitsel öğrenenlerin bazıları sadece dinlemeyi tercih ederken bazıları ise sık sık söz alıp konuşmayı, öğrendiklerini ve düşündüklerini ifade etmeyi isterler. Düşüncelerini paylaşabilecekleri ortamların oluşturulması önemlidir. Kelime dağarcıkları oldukça geniştir ve doğaçlama yaparak konuşabilirler.

Oku/Yaz Öğrenenler: Yazılı dil olarak sunulan bilgileri daha etkili bir şekilde öğrenmektedir. Ders kitapları, sözlükler ve ders notları vb. yazılı metinleri sıklıkla kullanırlar. Renk kodlamalarını kullanırlar. Önemli gördükleri kelime ve sözcükleri renklerle vurgularlar. Ayrıca anahtar bilgileri

vurgulayan cümleleri yazıp, diyagramlar için yazılı açıklamalar yaparlar. Ezberlenmesi gereken bilgiler için görsel hatırlatıcılar hazırlarlar. El notu ve özetler hazırlamakta, yazılı sınav ve testlerde başarılıdır. Kelimeleri öncelikleri ve kategorilerine göre sıraya koyma eğilimi göstermektedirler. Dikey ve sola hizalanmış düzenleme listelerini kullanırlar.

Kinestetik Öğrenenler: Vücutlarının tamamını kullanarak sözsüz iletişim becerileri ile öğrenmeyi tercih ederler. Genellikle görsel ve işitsel mesajları tam olarak algılayamazlar. Vücut hareketleri ile ortaya koydukları sözsüz iletişim becerileri ile öğrenme stillerini birleştirirler. Öğrenme sürecinde genellikle hareket etmekten, taklitler ve canlandırmalar yapmaktan hoşlanırlar. Okuma etkinliğini pasif bir aktivite olarak gördükleri için oturdukları yerde ileri geri sallanır, ayaklarını veya ellerini hareket ettirirler. Öğrenme sürecinde sıklıkla kullanılan; şema, harita, fotoğraf gibi görsel araçları kullanmayı pek tercih etmezler. Mümkün olduğunca; deney yapmayı, kısa ve sık mola vermeyi, karşılıklı iletişim halinde iken sürekli vücutlarını kullanmayı tercih ederler. Öğrenme sürecinde sınıf yerine okul bahçesi gibi dış mekânlarda etkinlik yapmak onlar için daha zevklidir. Kinestetik öğrenenler somut bir şeyler üretmeye özel ilgi duyarlar. Kinestetik öğrenenler için karşılıklı iletişimde yüz yüze olmak ya da göz teması kurmayı beklemek doğru olmayabilir.

Dokunsal Öğrenenler: Kinestetik öğrenenlere benzer özellikleri bulunmakla birlikte, dinlerken ve anlatırken çoğunlukla ellerini kullanırlar. Bazı yaklaşımlarda kinestetik tercih içinde değerlendirilir. Somut bir materyale dokunma imkânları olmadığı zamanlarda okudukları metinlerin altını çizenler, not alırlar veya çizim yaparlar. Karşılıklı iletişimde bilinçli veya bilinçsiz elleriyle karşısındaki kişiye dokunurlar. Elleriyle temas kurmak dokunsal öğrenenler için öğrenme sürecinde etkili iletişim kurmanın önemli bir parçasıdır. Dokunsal öğrenenler karşılıklı iletişimde genellikle karşısındakinin el ve kol hareketlerine odaklanırlar. Bu yüzden jest, mimikler ve göz teması ile gerçekleştirilen sözsüz iletişim mesajlarında yanlış anlaşılmalara yaşayabilirler. Gördüklerini ve işittiklerini hatırlamak da zorlanırlar. Dokunsal öğrenenlerle sürekli konuşmak ya da göz teması kurmak yeterli bir iletişim yöntemi olmayacaktır.

Reinert (1976) Algısal Öğrenme Stili Modeli

Bu öğrenme stilinde, bilişsel becerilerin gelişimi ön plandadır. Öğrencilerin öğrenme stilleri; görerek, işiterek, sözlü semboller ve hareket temelli olmak üzere dört ayrılmıştır (Sonkaya & Bayraktar, 2021).

1. Görerek Öğrenenler (Görme Duyusu): Öğrenirken gösterileri izlemekten hoşlanırlar renkleri ve görsel ayrıntıları çok iyi hatırlarlar, görsel kontrolü sağlamada yetkindirler, sessiz ortamları tercih ederler, uzun süre çalışabilirler. Düşüncelerini düzenlemede grafikleri kullanabilir, harita-

ları okuyabilir, zihinsel canlandırma yapabilir, akış şemalarını kullanabilirler.

2. *İşiterek Öğrenenler (İşitme Duyusu):* Görsel konularda dikkatleri ve hafızaları zayıftır. Öğrenme sürecine daha çok dinleyerek katılırlar. Sesli okuduklarında metni anlamada daha başarılı olurlar. Problem çözme sürecinde, kendi kendilerine konuşmayı ve başkalarına anlatmayı severler. Akıcı ve düzgün konuşurlar, sözlü sınavlarda daha başarılıdırlar.

3. *Sözel Sembollerle Öğrenenler:* Görsel konularda dikkat seviyeleri azdır. Tekrarlayarak öğrenirler, sözel şekilde özetlemeye önem verirler. Düşüncelerini; yazma, not alma ve liste oluşturma ile düzenlerler.

4. *Hareket Temelli Öğrenenler (Dokunma Duyusu):* Yaparak yaşayarak öğrenirler, uzun süre dinleyemediklerinden konuşanın sözünü sık sık keserler. Çalışırken sık ara vermeye ihtiyaç duyarlar, güvenli konforlu ortamı tercih ederler. Konuşurken, yazarken ve okurken sürekli ayaklarını sallarlar. Yaptığı işlerle ve testlerle değerlendirildiğinde daha başarılı olurlar. Dokunmaktan ve kucaklanmaktan hoşlanırlar (Yeşilyurt, 2019).

Uzaktan Eğitimde Kullanılan Teknolojiler

Uzaktan eğitimde; basılı, görsel, işitsel, dijital araçlar kullanılmaktadır. Özellikle dijital teknolojiler uzaktan eğitimde bağımsız ve işbirlikli çalışmayı destekleyebilecek, öğrenenlerin farklı öğrenme stillerine hitap edebilecek araçlara sahiptir. Bu teknolojilerin uygun öğretim yöntemleri kullanılarak öğrenme stillerine uygun seçimi ile etkili ve verimli bir uzaktan eğitim süreci gerçekleştirilebilir.

Dijital bulut araçları, tartışma grupları, wikiler, sosyal ağlar, sanal sınıflar işbirlikli ve paylaşımcı öğrenenleri destekleyen uzaktan eğitim araçları iken, bloglar, sanal gerçeklik ortamları, arttırılmış gerçeklik ortamları, e-kitaplar, podcastler, video platformları, açık eğitim kaynakları, kitlesel açık çevrimiçi dersler; bağımsız ve çekingen öğrenenleri destekleyen teknolojiler olarak sıralanabilir. Eğitsel yazılımlar ve web tabanlı eğitsel oyunlar rekabetçi ve bağımlı öğrenenler için etkili uzaktan eğitim teknolojileridir.

Algısal öğrenme stilleri açısından bakıldığında; video platformları, kavram haritası araçları, resim ve video geliştirme araçları, sanal sınıflar görsel öğrenenler için tercih edilebilecek araçlarken; podcastler, radyo programları, ses düzenleme araçları, seslendirme teknolojisine sahip platformlar işitsel öğrenenler için tercih edilebilir. Bloglar, wikiler, açık eğitim kaynakları, e-kitaplar, z-kitaplar, bulut bilişim tabanlı yazım ve sunum araçları oku/yaz öğrenenler için tercih edilebilir araçlarken üç boyutlu etkileşimli animasyonlar, simülasyonlar, sanal gerçeklik ve arttırılmış gerçeklik araçları kinestetik öğrenenler için tercih edilebilir.

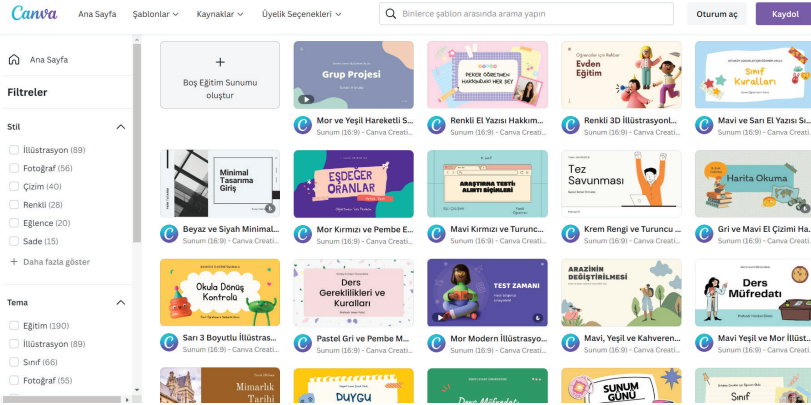
Sonuç olarak; uzaktan eğitimdeki etkileşimsel mesafenin azaltılması için etkili bir iletişimin gerçekleşmesi önemlidir. İletişim sürecini etkileyen en önemli faktörlerden biri de öğrenme stilleridir. Dolayısıyla uzaktan eğitim sürecinde öğrenen ve öğretim elemanlarının kendi öğrenme tercihleri hakkında ön bilgiye sahip olmaları ve bu farkındalık ile öğrenme süreçlerini tasarlarken ve gerçekleştirirken birden çok öğrenme stiline hitap eden bir yaklaşımla süreçleri gerçekleştirilmelidir. Bu kapsamda öğrenenlere ve öğretim elemanlarına ön bilgi olması amacıyla; öğrenme stillerine göre sınıflandırılmış örnek web 2.0 araçları yukarıda sınıflandırılmıştır. Öğrenme stilleri bağlamında sınıflandırılmış web 2.0 araçları detaylı olarak aşağıda anlatılmaktadır.

Öğrenme Stilleri Bağlamında Sınıflandırılmış Web 2.0 Araçları

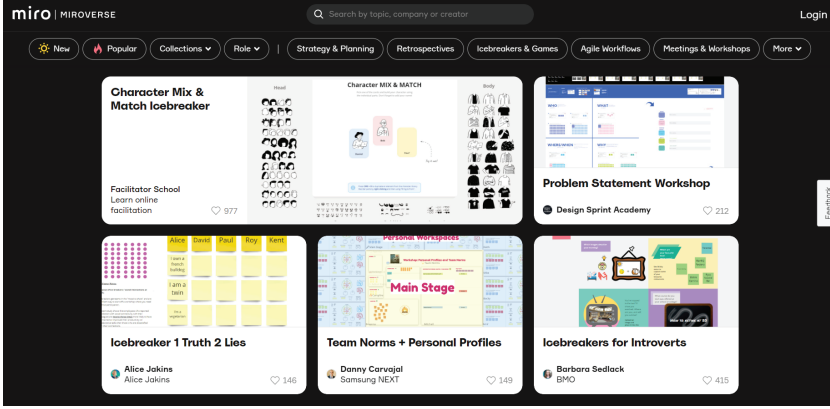
Bu bölümde; Flemming'in algısal öğrenme stillerine (görsel, işitsel, oku/yaz, kinestetik) ve öğrenme stillerini (Fleming & Bonwell, 2001); bağımsız-bağımlı, paylaşımcı-çekingen, işbirlikçi-rekabetçi öğrenenler olarak gruplandırılan Grasha-Reichmann öğrenme stillerine göre (Sonkaya & Bayraktar, 2021) web 2.0 araçları sınıflandırılmıştır.

GÖRSEL, PAYLAŞIMCI, İŞBİRLİKÇİ ÖĞRENERLER İÇİN WEB 2.0 ARAÇLARI

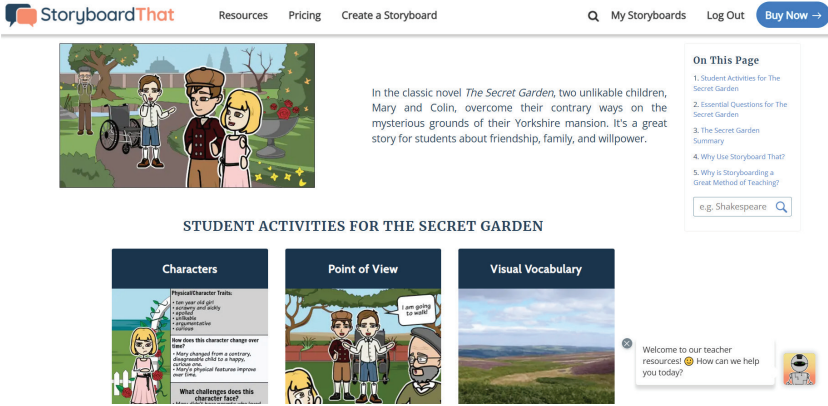
Canva: Öğrenme içeriklerinin sunumlarda ve proje tabanlı öğrenmede görsel materyaller tasarlamak için kullanılan bir araçtır. Sunum, afiş, kartvizit, logo, davetiye tasarlama, video, özgeçmiş oluşturma gibi etkileşimli görsel materyalleri hazırlamaya imkân vermektedir. <https://www.canva.com>



Miro: Sanal eş zamanlı derslerde kullanılabilir. Panolar üzerinde etkileşimli fotoğraf, resim gibi görsel öğeler paylaşılabilir. Zihin haritaları oluşturma, hızlı kavram haritaları oluşturma, yol haritası oluşturma ve beyin fırtınası öğeleri tasarlanabilir. <https://miro.com>



Storyboard That: Temelde sahneler, karakterler, konuşma balonları gibi metinler, şekiller, ikonlar ve haritalar kullanılarak görsel içerikler oluşturulabilir. Çizgi roman yazma etkinliği gerçekleştirilebilir. Hikâye tahtası, bir sınıf oluşturulup paylaşılarak öğrencilerle etkileşimli ve işbirlikli, görsel ve eğlenceli etkinlikler gerçekleştirilebilir. <https://www.storyboardthat.com>



Nearpod: Etkileşimli eş zamanlı sanal sınıf ortamı oluşturulabilir. Önceden hazırlanan ders içerikleri; anket, kısa cevaplı sorular, videolar, haritalar, boş ya da tamamlamalı çizim ekranları eklenerek öğrencilerle işbirlikli ve grupla çalışılabilir. Ayrıca oyun tabanlı öğrenme ortamları, sanal gerçeklik videoları ve üç boyutlu animasyonlar kullanılabilir. <https://nearpod.com>

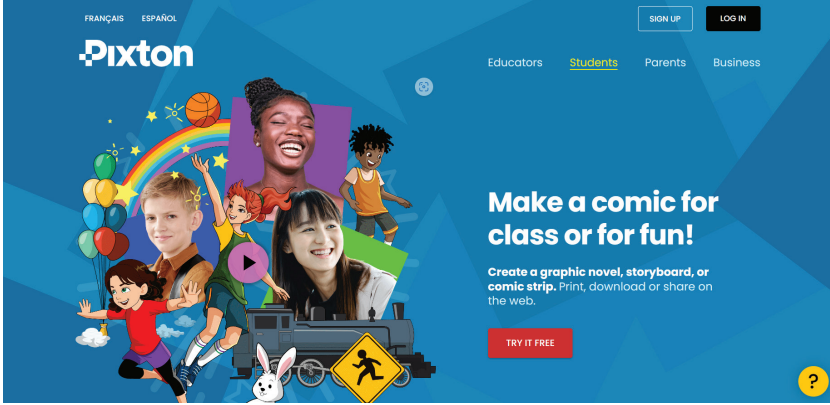
The screenshot shows the Nearpod website interface. At the top, there is a navigation bar with the Nearpod logo, a search bar for "ENTER CODE", and buttons for "Schedule a demo", "Request a quote", "Log in", and "Sign up for FREE". Below the navigation bar, the main heading is "Same lesson, any setting". Under this heading, there are three columns representing different learning modes:

- Live Participation:** Illustration shows students in a classroom. Text: "Control the pace of a lesson and let students participate on their own devices in-person or with video conferencing."
- Student-Paced:** Illustration shows a student at a computer. Text: "Personalize instruction for individual students, small group assignments, or homework to differentiate and allow students to work at their own pace."
- Front of Class:** Illustration shows a teacher at the front of a classroom. Text: "Watch a video as a class and stop to discuss key instructional moments using pre-made questions without devices."

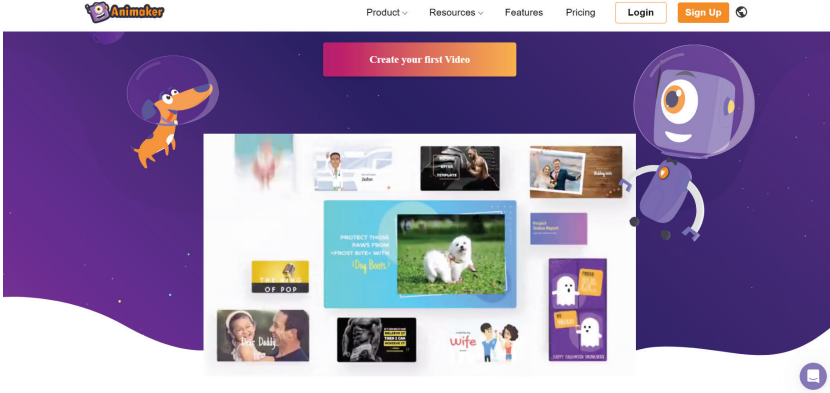
Padlet: Dijital etkileşimli pano hazırlama aracı olarak kullanılabilir. Öğrenme içerikleri kapsamlı ve toplu bir şekilde sunulabilir. Hazırlanan panolara sadece yazı ve resimler değil videolar da eklenebilir. Ayrıca bireysel olarak notlar alınabilir, dijital veriler, videolar, görseller öğrenenlerin kendi panolarında saklanabilir. <https://padlet.com>

The screenshot shows the Padlet website dashboard. On the left, there is a sidebar with the Padlet logo, a search bar, and navigation links: "Ana sayfa", "Ürün", and "Üyelik". Below the sidebar, there are links for "Hakkında", "İşlet", "Gizlilik", "Daha fazla", and "Tarihçe". The main content area features the headline "Güzel bir gün. Güzel bir şey yapın." and two buttons: "Ücretsiz kaydolun" and "Windows uygulamasını kur". Below the buttons, there are seven example boards with different themes: "Duvar", "Tuval", "Raf", "Akış", "Görsel taslak", "Çizelge", and "Harita".

Pixton: Çevrimiçi çizgi romanlar yapma imkânı veren bir platformdur. Sanal sınıf uygulamasına da imkân tanımaktadır. Sanal sınıfta öğrencilerin grupla ve işbirliği halinde öğretmen ile birlikte etkileşimli olarak hazırladıkları çizgi romanda düzenlemeler yapılabilmesine fırsat vermektedir. <https://www.pixton.com>



Animaker: Çizgi animasyonlu sunumlar yapılabilecek pratik bir uygulamadır. Öğrenciler çeşitli tercihlerde bulunup karakterleri kendi sesleri ile de seslendirebilmektedirler. Oluşturulan içerikler İnternet üzerinden paylaşılabilir. <https://www.animaker.com>

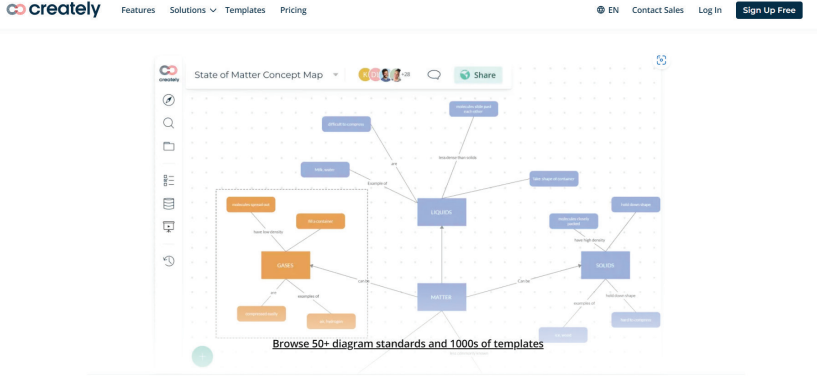


Vyond: Anime edilmiş videoların hazırlanarak paylaşılmasını sağlayan bir araçtır. Belirli bir konuda dijital öyküler hazırlanarak öğrencilerle paylaşılabilir. Öğrencilerin derse ilgisini çekmek, bir hikâye anlatmak, öğrencilerin argümanlarını paylaşmalarını sağlamak için kullanılabilir. <https://www.vyond.com>

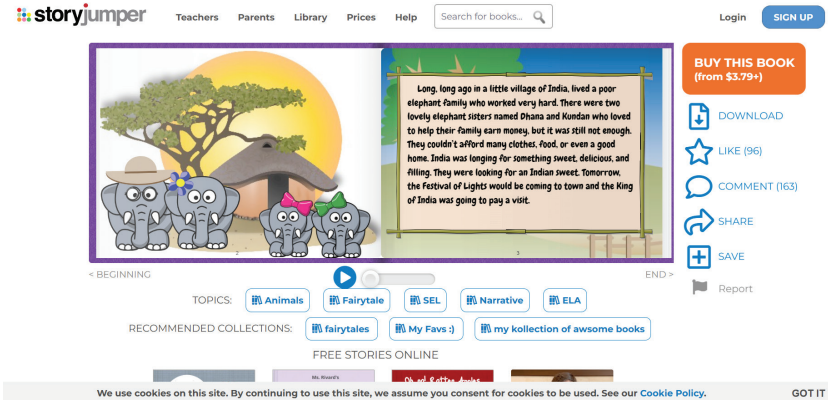
GÖRSEL, BAĞIMSIZ, ÇEKİNGEN ÖĞRENENLER İÇİN WEB 2.0 ARAÇLARI

Pictrama: Bu araç ile etkileşimli haritalar oluşturulabilir. Daha sonrasında öğrenenler bu haritalar üzerinde etkileşimli bir gezinti yapabilirler. <https://www.pictrama.com>

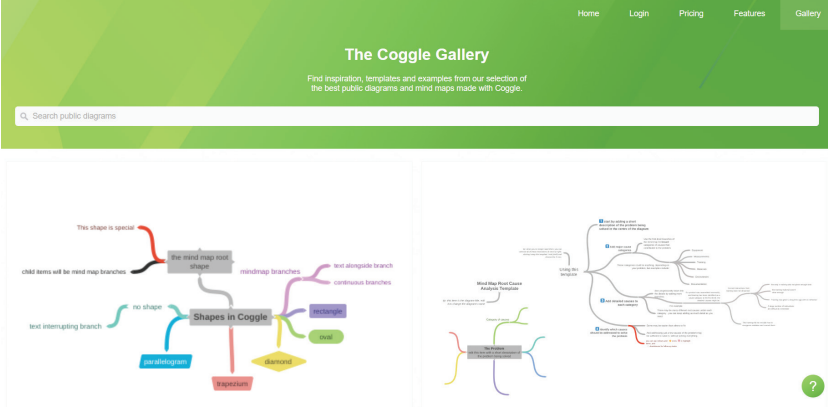
Creately: Çevrimiçi akış diyagramı, organizasyon şemaları, site haritaları ve kavram haritaları oluşturma imkânı tanıyan bir platformdur. Oluşturulan görseller yazdırılarak basılı etkinlik olarak da kullanılabilir. <https://creately.com>



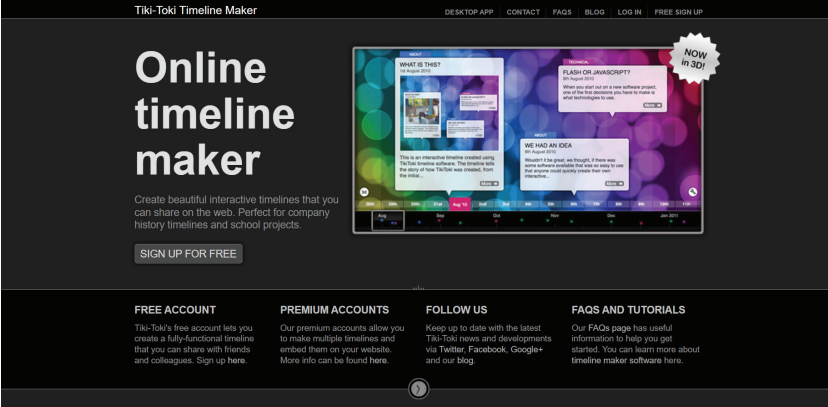
StoryJumper: Öğrencilerin kendi resimli hikâyelerini oluşturmasına ve yayınlanmasına imkân veren bir platformdur. Farklı görsel tasarımlarla okuma kitapları oluşturulabilir. Hikâye yazma süreçlerinde olayları sıralama, olay vurgusunu planlama ve hikâyede geçebilecek diğer öğeleri tasarlama gibi beceriler de öğrenirler. <https://www.storyjumper.com>



Coggle: Kavram öğretiminde kullanılan bir web 2.0 aracıdır. Kavramların birbirleriyle arasındaki ilişkileri göstermede görsel ve etkileşimsel özelliklere sahiptir. <https://coggle.it>

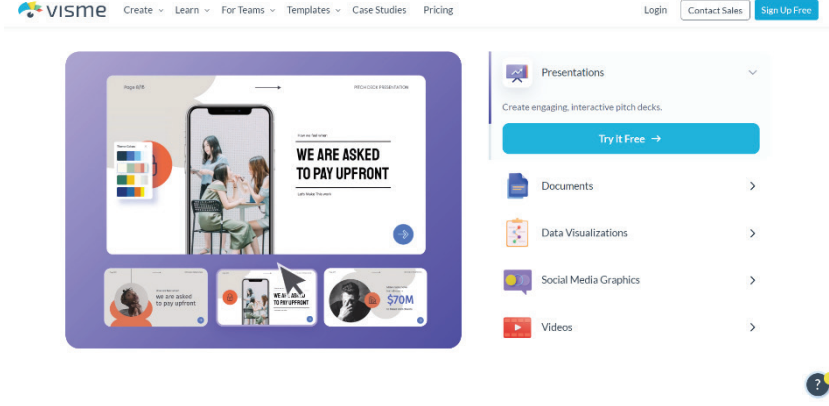


Tiki toki: Çevrimiçi etkileşimli zaman çizelgeleri hazırlanabilir. Hazırlanan zaman çizelgeleri özellikle tarih konularında kullanılıp paylaşılabilir. Zaman çizelgeleri üzerine etkileşimli notlar, fotoğraflar eklenebilir. Ayrıca üç boyutlu zaman çizelgeleri de hazırlanabilmektedir. <https://www.tiki-toki.com>

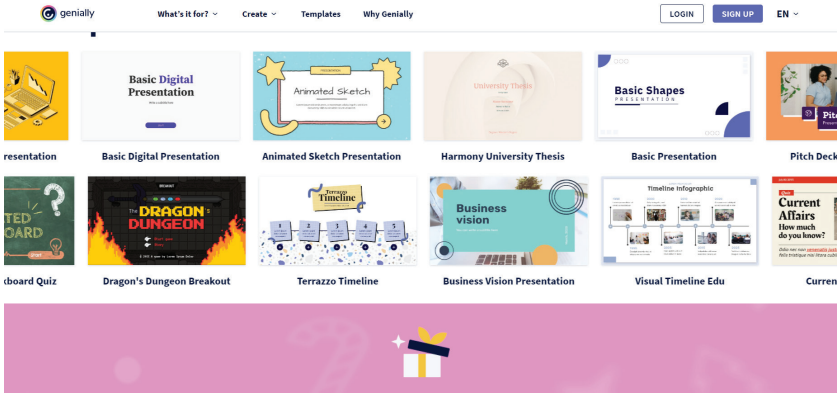


İŞİTSEL, GÖRSEL, BAĞIMSIZ, ÇEKİNGEN ÖĞRENERLER İÇİN WEB 2.0 ARAÇLARI

Visme: Öğrenenler için afişler, zaman çizelgeleri, sunular, grafik ve haritalar hazırlamak için uygun tasarımların kullanılabilirdiği bir araçtır. İçeriklere farklı şekillerde metin kutuları, ses kayıtları eklenebilir. <https://www.visme.co>



Genially: Sunum yoluyla öğretim için renkli içerikler, infografikler, haritalar, anketler, videolar, ses kayıtları, oyunlar ve testler oluşturulabilir. En önemli özelliği oyunlaştırma, etkileşimli görüntü özelliği ve infografik özelliklerine sahip olmasıdır. <https://genial.ly>



Kapwing: Fotoğraflarınızı farklı ses tonları ile konuşturarak videolar oluşturabilirsiniz. Bu uygulamanın en önemli özelliği fotoğraflarınızı kısa sürede konuşturarak videolar halinde paylaşmanızı sağlayabilmektir. <https://www.kapwing.com>

The screenshot shows the Kapwing website's 'TRENDING SOUND VIDEO TEMPLATES' section. The page features a navigation bar with 'HOME', 'TEMPLATES', 'TRENDING SOUNDS', 'Tools', 'Templates', 'Pricing', 'Resources', and 'Teams'. A 'Sign In' link is also present. The main content area includes a search bar for templates, a 'Make a trending sound video' button, and a preview of a video template with a TikTok sound. Below the main content, there are several category buttons: 'Start by the Trending Sound', 'Make it Pop Sound', 'Slay Sound', and 'Maybe It's the Problem Sound'.

Voki: Bu platformun içerisinde sunulan karakterlerden seçilen birine istediğiniz dilde ve istediğiniz metinleri konuşturarak seslendirme yaptırılabilen araçlar bulunmaktadır. Ayrıca istenilen karakterlere kendi seslendirmenizi eklemek de mümkündür. <https://www.voki.com>

The screenshot shows the Voki website's main interface. The navigation bar includes 'voki', 'CREATE', 'PRESENT', 'CLASSROOM', 'HANGOUT', 'PRODUCTS', and 'PRICING'. Below the navigation bar, there are links for 'Teach', 'FAQ', 'Support', and 'Log In'. The main content area is divided into four sections: 'CREATOR' (with a cartoon boy icon), 'PRESENTER' (with a person icon), 'CLASSROOM' (with a graduation cap icon), and 'HANGOUTS' (with a group of people icon). Each section has a 'SHOW MORE' button. Below these sections, there is a 'Voki' section with a description: 'Voki is a free collection of customizable speaking avatars for teachers and students that enhances classroom instruction, class engagement, and lesson comprehension.' There is a 'Get Voki' button and a 'Show More' link. To the right of the text, there is a row of five colorful avatars: a dog, a baby, a woman, a green alien, and a character with blue hair.

OKU/YAZ, BAĞIMSIZ, ÇEKİNGEN ÖĞRENENLER İÇİN WEB 2.0 ARAÇLARI

CrossWord Labs: Hızlı ve pratik şekilde kelimelere dayalı bulmacalar hazırlanabilir. Etkileşimli bulmaca çözümleri gerçekleştirilebilir. <https://crosswordlabs.com>

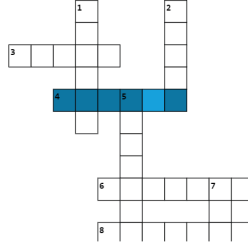
Crossword Labs

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

The Planets

Share Focus Mode Print

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



Across

3. No longer a officially considered a planet
4. Coldest planet in the solar system
6. The largest planet
8. Closest planet to the sun

Down

1. Famous for its rings
2. Closest planet to Earth
5. The farthest planet from the sun
7. Takes approximately 365 days to rotate around the sun
8. Known as the "Red Planet"

Crossword Compiler: Farklı bulmaca türleri ve etkinlikler hazırlamanıza yardımcı olacak bir araçtır. Kelime arama, çapraz bulmaca, eşleştirme gibi farklı bulmaca seçenekleri bulunmaktadır. <https://www.crossword-compiler.com>

Crossword Compiler for Windows

[HOME](#) [FEATURES](#) [FAQ](#) [SUPPORT](#) [DEMO](#) [BUY](#) [English](#)

Crossword Compiler 11

- [Vocabulary and word search puzzles](#)
- [Professional crosswords](#)
- [Sudoku and other puzzle styles](#)
- [Print and web publishing](#)
- [See What's New in version 11](#)

Try for free
Buy Now

MAKE PUZZLES FROM YOUR OWN WORDS

PROFESSIONAL CROSSWORD PUZZLE MAKER

Bookcreator: Bu uygulama ile etkileşimli elektronik kitaplar tasarlanabilir. Etkileşimli hikâyeler, çizgi romanlar, araştırma raporları kolay bir şekilde hazırlanabilir. Ayrıca ses dosyaları ile hazırlanan metinleri seslendirebilmektedir. Basılı kitap formatında dijital olarak hazırlanan içerikler istenildiğinde PDF dosyasına dönüştürülerek hem dijital paylaşım hem de basılı paylaşım yapılabilir. <https://bookcreator.com>

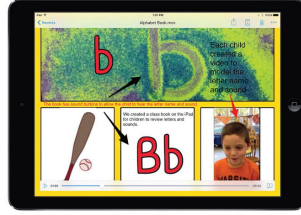


CASE STUDY

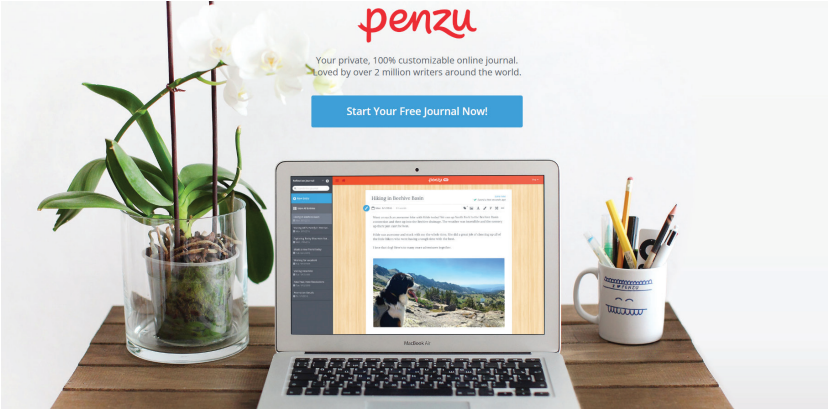
Learning through Windows and Mirrors: the role of Book Creator in Early Childhood

Book Creator Ambassador Jessica Twomey gives some wonderful insight into her approach to pedagogy, using her Windows and Mirrors method.

[Find out more](#)

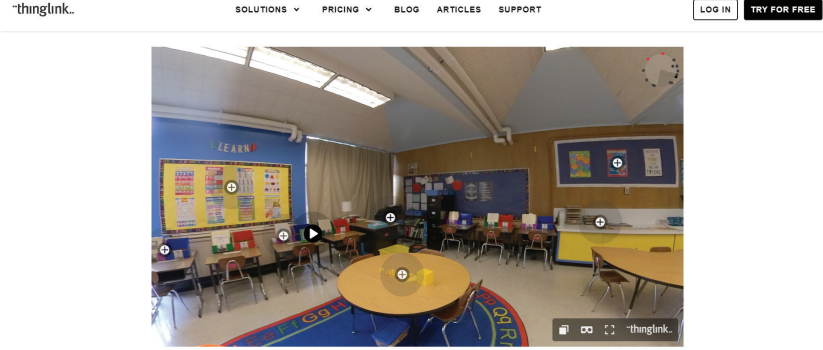


Penzu: Dijital günlük tutmak amacıyla geliştirilmiş olan bir uygulamadır. Öğrenciler dijital günlüklere görseller ekleyebilirler. İstemeleri halinde İnternet üzerinden günlüklerini paylaşabilir veya PDF olarak kaydedip yazdırabilirler. <https://penzu.com>



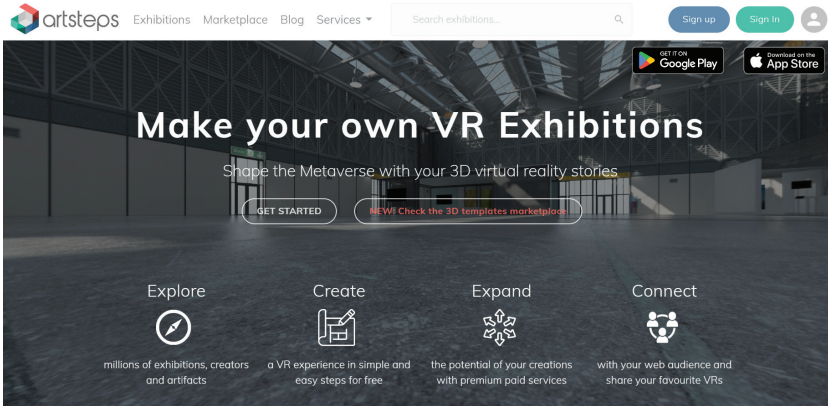
KİNESTETİK, GÖRSEL, BAĞIMSIZ, ÇEKİNGEN ÖĞRENENLER İÇİN WEB 2.0 ARAÇLARI

ThingLink: Görüntüleri, videoları ve sanal turları ek bilgi ve bağlantılarla zenginleştirmeyi kolaylaştıran bir eğitim teknolojisi platformudur. Resimlerin yazılı ve işitsel öğelerle konuşuturulması sağlanabilir. <https://www.thinglink.com>



Grace Ko, a Ph.D. student at the University of Texas used ThingLink 360 Images to bring pre-service teachers into special education classrooms. "We reviewed several tools and chose ThingLink because the interface is simple, modern and easy to use."

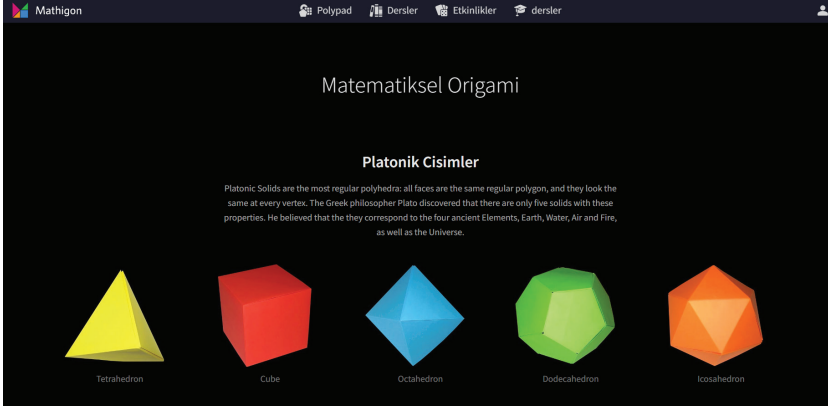
Artsteps: Öğrenenlerin veya öğretim elemanlarının iki ve üç boyutlu eserlerini sergileyebileceği sanal mekânların oluşturulması için iyi bir platformdur. Bu uygulama ile arttırılmış gerçeklik gözlüğü ile sergilerinizin içinde gezinti yapabilirsiniz. <https://www.artsteps.com>



QuiverVision: Bir artırılmış gerçeklik uygulamasıdır. Basılı etkinlik kâğıtlarının üzerinde dijital karakterlerin canlandırılması ve öğrencilerle etkileşime girilmesi mümkündür. Boyama kâğıtlarından yapılan çalışmaların telefon ve tablet gibi cihazlarla bakıldığında resimlerin üç boyutlu hareketli versiyonlarını görmeyi sağlayan bir uygulamadır. <https://quivervision.com>

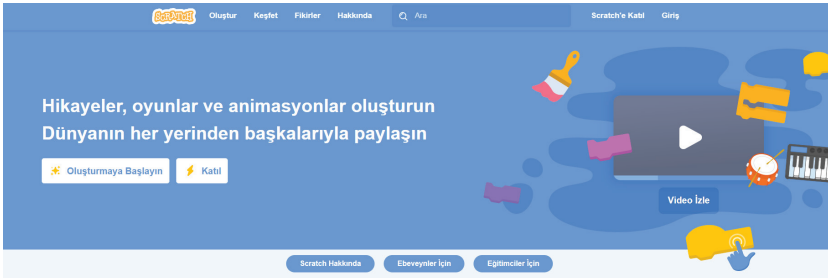
Geogebra: Öğrencilerin matematiksel kavramları anlamasına yardımcı olacak farklı imkânları sunan bir platformdur. Ayrıca sanal öğelerle gerçek nesnelere genişleterek algılamayı kolaylaştıran artırılmış gerçeklik olanağı da sunulmaktadır. Bu sayede öğrencilerin buldukları ortamlara sanal olarak yerleştirilmiş üç boyutlu nesnelere gözlemelerine fırsat verir. <https://www.geogebra.org>

Mathigon: Matematik eğitimi için; ders, oyun, plan ve bunun gibi pek çok uygulamayı barındıran çevrimiçi bir araçtır. Bu uygulama üzerinde etkileşimde deneylerle deneme yanılma yoluyla öğrenmeler gerçekleştirilebilir. <https://tr.mathigon.org>

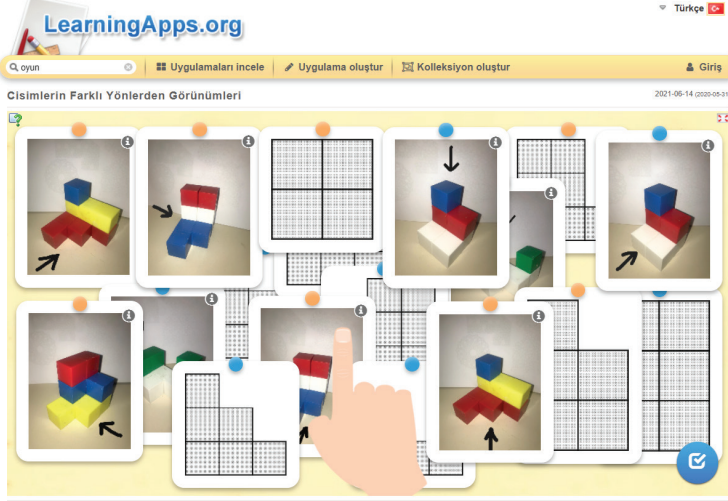


GÖRSEL, REKABETÇİ ÖĞRENERLER İÇİN WEB 2.0 ARAÇLARI

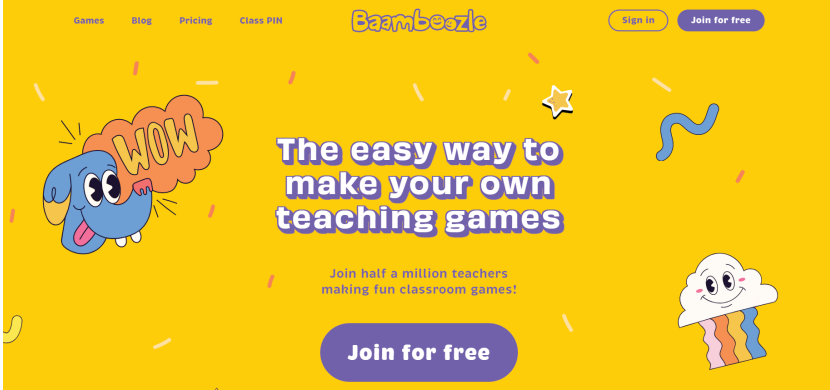
Scratch: Öğrenenlerin ve öğretim elemanlarının kendi animasyonlarını ve oyunlarını oluşturabilecekleri bir uygulamadır. Kullanılan kod blokları ile karakterlerin hareket ettirebilmesi ve işlemler yapılması sağlanabilir. <https://scratch.mit.edu>



Learningapps: Bu öğrenme platformunda gruplu yapboz, eşleştirme, çoktan seçmeli değerlendirme etkinlikleri oyunlar aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Bu oyunlarda görsel, işitsel, yazılı öğeler kullanılabilir. <https://learningapps.org>



Baamboozle: Bu uygulama; aynı içeriğin farklı biçimlerde tekrar edilmesini sağlayan, öğrencilerin oyunla hem içeriği öğrenmelerini hem de iletişim, işbirliği ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren bir platformdur. Oyunlar sayesinde öğrenme, rekabetin olduğu bir ortamda gerçekleşmektedir. <https://www.baamboozle.com>



OKU/YAZ, REKABETÇİ ÖĞRENERLER İÇİN WEB 2.0 ARAÇLARI

Cram: Bu uygulamada bilgi kartları hazırlayarak ya da hazır bilgi kartlarından yararlanarak öğrenme süreci oyunlaştırılarak gerçekleştirilebilir. Bu uygulama ile oyun ve bilgi kartları kolaylıkla hazırlanabilir. Bu sayede öğrencilerin oyun yoluyla öğrendikleri kavramları pekiştirebileceği bir etkileşim sunulur. <https://www.cram.com>



Kahoot: Oyun tabanlı kullanışı kolay bir uygulamadır. Bireysel veya gruba sınav, anket, bulmaca, açık uçlu sorular ve tartışmalar yapılabilir. <https://kahoot.com>

The screenshot shows the Kahoot! website homepage. At the top, there's a navigation bar with 'Kahoot!', 'News', 'School', 'Work', 'Home', 'Study', 'Academy', 'Marketplace', 'Contact sales', 'Explore content', 'Play', 'Sign up', 'Log in', and 'EN'. Below this is a large banner with a red background and string lights. The banner text reads: 'Get ready for the new year with Kahoot!', 'Bring teams together and spark holiday spirit with awesome meetings, training, and events, from \$24/month.', 'Save over 35% on Kahoot! 360.', and a 'Buy now' button. To the right of the banner is a screenshot of the Kahoot! game interface showing a score of 2000, a timer of 8:17:312, and a 'Players joining' message. Below the banner are two promotional sections: 'FOR KIDS Unleash kids' learning power through play!' and 'FOR HOME AND SCHOOL Maximize engagement with the ultimate Kahoot! package!'. The 'FOR KIDS' section includes a 'Learn more >' link. The 'FOR HOME AND SCHOOL' section includes a 'Learn more >' link.

Mentimeter: Ölçme değerlendirme etkinliklerinde kullanılabileceği gibi; sunum, anket, test yarışmaları özellikle etkileşimli kelime bulutu etkinlikleri gerçekleştirilebilir. <https://www.mentimeter.com>

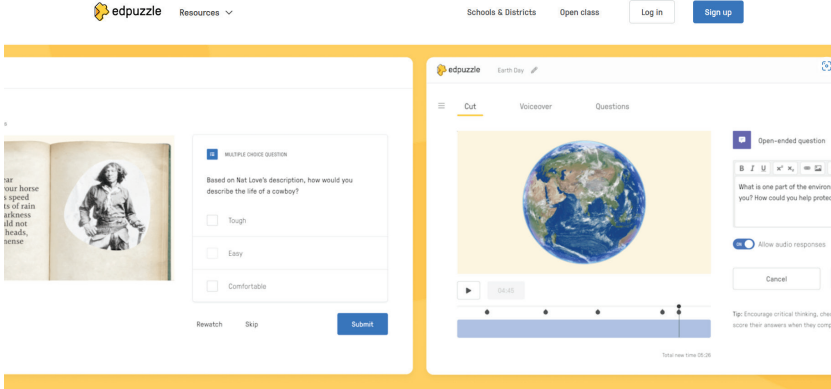
What is a Word Cloud?

Word Clouds (also known as wordle, word collage, or tag cloud) are visual representations of words that give greater prominence to words that appear more frequently. When using the

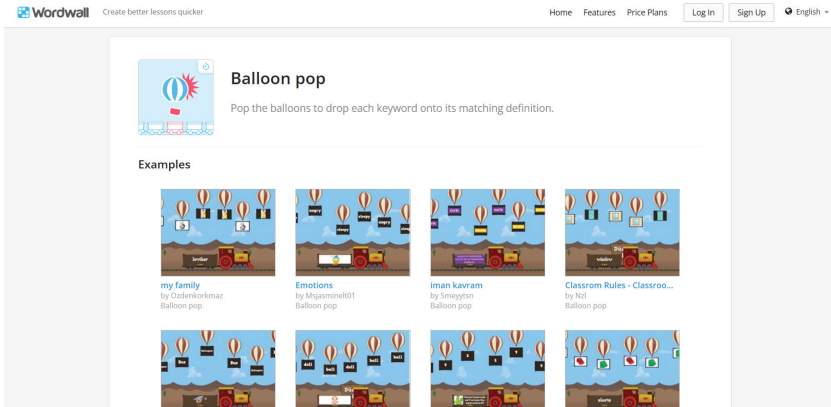
İŞİTSEL, GÖRSEL, OKU/YAZ, REKABETÇİ ÖĞRENEMLER İÇİN WEB 2.0 ARAÇLARI

Quizizz: Görseller, işitsel öğeler ve metinler kullanılarak hazırlanan oyunlaştırılmış değerlendirme etkinlikleri hazırlanabilir. Öğrenciler bu etkinlikleri bireysel olarak gerçekleştirebildiği gibi arkadaşlarıyla oyunlaştırılmış süreçlerde de kullanabilirler. <https://quizizz.com>

Edpuzzle: Daha önceden hazırlanmış öğrenme amaçlı videoları açık uçlu, kısa cevaplı veya çoktan seçmeli sorular eklenerek etkileşimli değerlendirme içerikleri hazırlanabilir. <https://edpuzzle.com>



Wordwall: Farklı şablonlarda değerlendirme etkinlikleri oluşturmaya fırsat tanıyan oyun tabanlı bir platformdur. Test, eşleştirme, çarkıfelek, kutuyu aç, doğru-yanlış, gruptama, anagram, sözcük tamamlama, labirent oyunu, kelime arama, rastgele kartlar, uçak, balon patlatma gibi farklı şablonlarda oyun tabanlı değerlendirme etkinlikleri üretmemize fırsat sağlar. <https://wordwall.net>



KAYNAKLAR

- Akdemir, O., & Koszalka, T. A. (2008). Investigating the relationships among instructional strategies and learning styles in online environments. *Computers & Education*, 50(4), 1451-1461. DOI: 10.1016/j.compedu.2007.01.004
- Baytekin, Ç. (2001). *Ne niçin neden öğreniyoruz ve öğretiyoruz?*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39-43. DOI: 10.1080/00098650903505415
- Boydak, A. (2014). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2012). *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Düzgün, S. (2018). Türkçeye çevrilmiş VARK öğrenme stilleri envanterinin doğrulayıcı faktör analizi modeli ile doğrulanması: Öğretmenler örneği, *Turkish Studies*, 13(11), 1619-1634. DOI: 10.7827/TurkishStudies.13442
- Erden, M. & Altun, S. (2006). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa.
- Fleming, N. & Bonwell, C.C. (2001). *How do I learn best, a students' guide to improved learning*, Version 3,0. New Zealand: Christchurch.
- Fleming, N.D; (1995), *I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom*, in Zelmer,A., (ed.) *Research and Development in Higher Education*, Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia, HERDSA, Volume 18, pp. 308 – 313
- Gülbahar, Y., & Alper, A. (2014). Elektronik ortamlar için e-öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 421-435.
- Kaur, G. (2011). Study and analysis of lecture model of teaching. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 1(1), 9-13.
- Kim, R., Olfman, L., Ryan, T., & Eryilmaz, E. (2014). Leveraging a personalized system to improve self-directed learning in online educational environments. *Computers & Education*, 70(2014), 150-160. DOI: 10.1016/j.compedu.2013.08.006
- Leite, W. L., Svinicki, M. & Shi, Y. (2010). Attempted validation of the scores of the VARK: Learning styles inventory with multitrait-multimethod confirmatory factor analysis models. *Educational and Psychological Measurement*. 70(2), 323-339. DOI: 10.1177/0013164409344507
- Moore, M. G. (2013). *The theory of transactional distance*. In Moore, M.G. (Ed.), *Handbook of distance education* (pp. 66-85). New York: Routledge.
- Morrison, G. R., Ross, S. J., Morrison, J. R., & Kalman, H. K. (2019). *Designing effective instruction*. USA: John Wiley & Sons.

- Paulsen, M. F. (1992). The hexagon of cooperative freedom: A distance education theory attuned to computer conferencing. In *From Bulletin Boards to Electronic Universities: Distance Education, Computer-Mediated Communication, and Online Education*, 56-64. University Park: The American Center for the Study of Distance Education.
- Simonson, M., Schlosser, C. & Hanson, D. (1999) Theory and distance education: A new discussion, *American Journal of Distance Education*, 13(1), 60-75, DOI: 10.1080/08923649909527014
- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education 7th edition*. USA: IAP.
- Song, L., & Hill, J. R. (2007). A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(1), 27-42.
- Sonkaya, F. & Bayraktar, Ş. (2021). Learning styles and instruction: Science activities designed for different learning styles in Reinert's model. *E-International Journal of Educational Research*, 12(3), 101-118. DOI: 10.19160/e-ijer.957809
- Şimşek, A., (2004). *Öğrenme biçimleri*. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Editör), Eğitimde bireysel farklılıklar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Truong, H. M. (2016). Integrating learning styles and adaptive e-learning system: Current developments, problems and opportunities. *Computers in Human Behavior*, 55, 1185-1193. DOI: 10.1016/j.chb.2015.02.014
- Wedemeyer, C. A. (1981). *Learning at the back door: Reflections on non-traditional learning in the lifespan*. London: The University of Wisconsin Press.
- Yeşilyurt, E. (2019). Öğrenme stili modelleri: teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2169-2226. DOI: 10.26466/opus.603506

Erişim Sağlanan Web Siteleri

(Baş harflerine göre sıralanmıştır. 15.12.2022 tarihinde erişilmiştir.)

Animaker:	https://www.animaker.com
Artsteps:	https://www.artsteps.com
Baamboozle:	https://www.baamboozle.com
Book Creator:	https://bookcreator.com
Canva:	https://www.canva.com
Coggle:	https://coggle.it
Cram:	https://www.cram.com
Creately:	https://creately.com
Crossword Compiler:	https://www.crossword-compiler.com

CrossWord Labs:	https://crosswordlabs.com
Edpuzzle:	https://edpuzzle.com
Genially:	https://genial.ly
Geogebra:	https://www.geogebra.org
Kahoot:	https://kahoot.it
Kapwing:	https://www.kapwing.com
Learningapps:	https://learningapps.org
Mathigon:	https://tr.mathigon.org
Mentimeter:	https://www.mentimeter.com
Miro:	https://miro.com
Nearpod:	https://nearpod.com
Padlet:	https://padlet.com
Penzu:	https://penzu.com
Pictrama:	https://www.pictrama.com
Pixton:	https://www.pixton.com
QuiverVision:	https://quivervision.com
Quizizz:	https://quizizz.com
Scratch:	https://scratch.mit.edu
StoryboardThat:	https://www.storyboardthat.com
StoryJumper:	https://www.storyjumper.com
ThingLink:	https://www.thinglink.com
Tiki toki:	https://www.tiki-toki.com
Visme:	https://www.visme.co
Voki:	https://l-www.voki.com
Vyond:	https://www.vyond.com
Wordwall:	https://wordwall.net



BÖLÜM 19

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARIYLA FEN KONULARINDA ZİHİN VE KAVRAM HARİTALARI UYGULAMALARI

Güliz AYDIN¹

Nida ÖZSERİN²

1 Doç.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, ORCID ID: 0000-0001-5119-8238

2 Uzman Sınıf Öğretmeni, Başkaya İlkokulu, ORCID ID: 0000-0002-2270-0855

GİRİŞ

Son yıllarda ülkemizde yaratıcı becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesine yönelik çalışmaların hızlandığı görülmektedir. Yaratıcı ve çevresindeki olayları zihninde anlamlandıran bireylerin yetiştirilmesinde Fen öğretimi önemli bir yere sahiptir. Son olarak 2018’de güncellenmiş olan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, yapılandırmacı yaklaşım konusunda daha fazla yol almayı hedefleyen bir program olarak karşımıza çıkmaktadır. Fen Bilimleri, öğrencilerin hem bilimsel süreç becerilerini kazanma ve geliştirmelerini hem de yaşadıkları evreni anlamlandırabilmelerini amaçlaması bakımından eğitimde önemli bir yer tutmaktadır. Hedeflenen bu süreçlerin doğru ilerleyebilmesi bakımından öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilginin yapılandırılma sürecini iyi kavrayabilmeleri ve bu işleyişe göre yeni öğretim yöntem-tekniklerini uygulayabilecek yeterlikte olmaları gerekmektedir.

Fen eğitimi, çocuğa yaratıcı düşünme becerisi kazandırır. Bireyin Dünya’yı, çevresini tanımasına ve sevmesine katkıda bulunur (Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2003). Fen Bilimleri programına bakıldığında; dersin gerek günlük yaşam, gerek bilimsel bilgi anlamında çok sayıda konu ve kavram içerdiği görülmektedir. Fen Bilimleri Öğretim Programında öğretmenler tarafından öğrencilerin ön bilgileri ve zihinsel yapılandırmalarının anlaşılmasının önemi vurgulanmaktadır. Öğrencilerin kavramları veya çevrelerindeki olayları bilim adamlarının kabul ettiklerinden farklı bir şekilde açıklamaları olarak tanımlanan kavram yanlışlarının oluşmasını engellemek için öğretmenlerin derslerde yeni öğretim yöntem ve tekniklerini oldukça etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Zihin ve kavram haritaları, öğrencilerin bilgileri zihinlerinde nasıl yapılandırdıklarını anlamayı sağlayan araçlardır.

Fen Bilimleri Öğretim Programında birden fazla beceri ve alt becerilerin kazandırılması amaçlanırken; bunlardan, “dijital yetkinlik” kapsamında öğrencilerin bilgi-iletişim teknolojilerini içerik bulma, oluşturma, sunma gibi alanlarda kullanabilmeleri ve “öğrenmeyi öğrenme” kapsamında ise bireyin kendi öğrenme stilini belirlemesi, bu bağlamda öğrenme için yeni fırsatlar yaratması ve bilgi iletişim teknolojilerini kullanabiliyor olması beklenmektedir. 2000 yılından sonra dünyaya gelen Z kuşağı bireylerinin teknolojiye olan ilgisi ve merakı da gözardı edilemez. Yeni neslin ilgisi ve merakı ışığında teknolojinin, öğrencilerin derse daha fazla katılmalarını ve anlamlı öğrenmelerini destekleyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, çalışmada zihin ve kavram haritalarının bilgisayar yazılımları kullanılarak dijital ortamda hazırlanması sağlanmıştır.

Zihin Haritalama Tekniği

Öğrencilerin ön bilgileri ile yeni öğrendikleri arasında kurdukları ilişkileri ve zihinsel canlandırmalarını göstererek yaratıcı becerilerinin gelişmesini destekleyen tekniklerden birisi, zihin haritalamadır. Zihin haritalama tekniği, temelini Dr. Roger Sperry ve arkadaşlarının beyinle ilgili çalışmalarından almıştır. 1960'lı yıllarda Tony Buzan ve arkadaşları, hem sol, hem de sağ beyni kullanmayı sağlayan bu tekniği geliştirmişlerdir. Bu teknik, konulara ilişkin anahtar kavramlar ve kodların kullanılması, resim ve şekillere yer verilmesi sayesinde beynin hem sağ, hem de sol lobunun kullanılmasını sağlar. Zihin haritalama, öğrencilerin bilgilerini ve düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağlayan görsel bir tekniktir. Zihin haritası hafıza, yaratıcılık, öğrenme gibi beyin işlevlerine uygun, bütüncül bir düşünme aracıdır (Buzan ve Buzan, 2016). Zihin haritaları, kavramsal araçlardan en özgür ve en anlamlı olanıdır (Kommers, 2002).

Zihin haritalarında öğrenen, konuyla ilgili tüm bildiklerini kağıda döktüğünden, kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkileri bir bütün olarak görmek mümkündür. Zihin haritaları öğrenenlerin zihinlerinde yapılandıkları şemaların görsel bir ifadesi olduğundan, yanlış anlamaların belirlenmesinde de önemli bir yere sahiptir. Ayrıca zihin haritalarının şekil ve sembollerle desteklenmesi, Fen dersindeki birbirine bağlı birçok kavramın hatırlanmasını kolaylaştıracaktır. Zihin haritalama tekniği, öğrencilerin ön bilgilerinin ortaya çıkarılmasında, yeni öğrenilen bilgilerle var olan bilgiler arasındaki bağlantıların kurulmasında ve kavram yanlışlarının giderilmesinde kullanılabilir.

Zihin Haritası, iki boyutlu bir sayfaya çizilmesine rağmen mekan, zaman ve renkleri içine alan, çok boyutlu bir gerçekliği temsil etmektedir. Bir zihin haritası oluştururken; öncelikle ana bir kavram belirlenir, bu kavramı hatırlatacak bir görsel seçimi yapılır. Kağıdın merkezine konuya ilişkin bir şekil çizilip konu yazılarak kutucuk içerisine alınır. Ana kavrama, beynin nöronlarının yapısını ya da bir ağacın dallarını anımsatacak biçimde kollar-dallar eklenir. Eklenen dallar, ana kavramdan alt kavramlara kıvrımlı yan dallarla gider ve kavramların yanına da görseller yerleştirilir. Zihin haritasında yan dallar artırılarak üçüncül kavramlara da yer verilebilir (Zhao, 2003). Zihin haritalarında en az üç rengin yer alması; bunun, hatırlamayı kolaylaştıracağı ifade edilmektedir. Esas olan nokta, haritayı çizen bireyin özgür olması ve kendi istekleri doğrultusunda olabildiğince çok renk ve imge kullanmasıdır. Zihin haritaları, bilgisayarda Mind Manager Programında da hazırlanabilir. Programın içeriğindeki resim ve şekillerin yanı sıra, internetten indirilen resimler de kullanılabilir. Programda oluşturulan zihin haritasının, Word ve Power Point'e aktarımı da mümkün olabilmektedir.

Kavram Haritalama Tekniği

Fen öğretiminin temel amaçlarından biri, kavramların anlamlı öğrenilmesidir. Kavram yanlışlarını ortaya çıkarmak ve gidermek için kullanılan kavram haritaları, kavramlar arasındaki anlamlı ilişkileri önermeler şeklinde göstermeye yarayan şematik çizimlerdir (Novak ve Gowin, 1984). Kavram haritaları 1970'li yıllarda Amerikalı eğitimciler olan Novak ve Gowin tarafından geliştirilmiştir (Ayas, 2014). Kavram haritaları, bireylerin sahip oldukları kavramlar ve önermelerle, yeni bilgileri ilişkilendirmeleri olarak tanımlanan anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar (Bağcı-Kılıç, 2003). Öğrenciler bu zihinsel aracı, bilişlerindeki önemli kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri tanımlamak için kullanabilirler (Dabbagh, 2001).

Herhangi bir konuya ilişkin kavram haritası hazırlamak için, öncelikle o konuya ilişkin tüm kavramlar kağıdın kenarına yazılır. Daha sonra, bu yazılanların içinden ana kavram seçilerek kağıdın en başına yazılır ve bir kutucuk içerisine alınır. Daha sonra ise, bu kavrama ilişkin ikincil kavramlar, bu kavramın aşağı kısmına yazılır ve bunlar da kutucuklar içine alınır. Ana kavramdan, bu alt kavramlara doğru oklar çıkarılır. Ana kavramla, alt kavramlar arasındaki okların üzerine bağlantı ifadeleri yazılabilir. Bu alt kavramlara ilişkin daha alt kavramlar da aynı şekilde yazılarak kutucuklar içerisine alınır ve gerekli bağlantılar kurulur. Kavramlara ilişkin belirli örnekler ya da açıklamalar, kavram haritasının alt kısmında kutucuk içine alınmadan gösterilir. Kavram haritasında, her kavram yalnızca bir defa yer alabilir. Kavram haritalarının en önemli özelliği, hiyerarşik bir düzen içermesidir. Kavram haritalarını, zihin haritalarından ayıran temel fark da budur. Kavram haritaları, bilgisayarda Inspiration Programında da hazırlanabilir. Programda oluşturulan kavram haritasının, zihin haritalarında olduğu gibi, Word ve Power Point'e aktarımı da sağlanabilmektedir. Bilgisayarda kavram haritaları hazırlamanın, elle hazırlamaya göre çeşitli üstünlükleri söz konusudur. Elle kavram haritaları hazırlama sırasında uygun geri bildirim olanağının zorluğu, hazırlanmasının öğrenciler için karmaşık ve zor olması, revize edilememesi ve düzenlenememesi, değerlendirilmesinin oldukça zaman alıcı olması elle hazırlamanın dezavantajlarına örnek olarak verilebilir (Chang, Sung ve Chen, 2001).

Sınıf öğretmenleri, ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerinde Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programını uygulamakla sorumludurlar. Bu çalışma, Ege Bölgesindeki bir üniversitede Fen ve Teknoloji Öğretimi II dersi kapsamında Sınıf Öğretmenliği 3. sınıf öğretmen adaylarıyla bilgisayar destekli zihin ve kavram haritalama uygulamaları yapılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen uygulama sürecinden bahsedilmiş, onların dijital ortamda oluşturdukları zihin ve kavram haritası örneklerine yer verilmiştir.

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma desenine, çalışma grubunun özelliklerine, veri toplanmasına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Araştırma, öğretmen adaylarıyla zihin ve kavram haritalama uygulamalarının yapıldığı ve onların hazırladıkları örnek zihin ve kavram haritalarının yer aldığı bir durum çalışmasıdır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği alanında 3. sınıfta öğrenim gören 47 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma, Fen ve Teknoloji Öğretimi II dersinde dört hafta süresince toplam 12 ders saatinde gerçekleştirilmiştir.

Bilgisayarda zihin haritaları hazırlamak için Mind Manager Programı, kavram haritaları hazırlamak için Inspiration Programı kullanılmıştır. Programlar, dersin öğretim elemanı tarafından, tüm sınıf uygulamasından önce, beş kişilik öğretmen adayı grubuna ders dışında bir çalışma ortamı yaratılıp örnek uygulamalar yapılarak öğretilmiştir. Bilgisayar laboratuvarındaki bilgisayarlara bu beş öğretmen adayı tarafından programın kurulumu yapılmış, öğretim elemanı ve beş öğretmen adayı rehberliğinde öğretmen adaylarıyla zihin ve kavram haritalama uygulamaları gerçekleştirilmiştir.

Fen ve Teknoloji Öğretimi II dersinde üç ders saati zihin haritalamanın kuramsal temelleri üzerinde durulmuş; daha sonra, öğretmen adaylarında etkinlik gruplarında A4 kağıtları ve renkli kalemler kullanarak, kendi seçtikleri kazanımlara uygun elle zihin haritaları oluşturmaları istenmiştir. Sonraki haftaki üç ders saatinde, öğretmen adaylarına bilgisayarda zihin haritalarının nasıl hazırlandığını öğrenmelerine yönelik uygulama yaptırılmıştır. Daha sonra ise, öğretmen adaylarından daha önce elle hazırlamış ve sınıfa getirmiş oldukları zihin haritalarını bilgisayar ortamına aktarmaları istenmiştir. Benzer şekilde aynı dersin sonraki haftasında üç ders saati kavram haritalamanın kuramsal temelleri üzerinde durulmuş; daha sonra, öğretmen adaylarında etkinlik gruplarında A4 kağıtları kullanarak, yine kendi seçtikleri kazanımlara uygun elle kavram haritaları oluşturmaları istenmiştir. Çalışmanın son haftasındaki üç ders saatinde, öğretmen adaylarına bilgisayarda kavram haritalarının nasıl hazırlandığını öğrenmelerine yönelik uygulama yaptırılmıştır. Daha sonra ise, öğretmen adaylarından daha önce elle hazırlamış ve sınıfa getirmiş oldukları kavram haritalarını bilgisayar ortamına aktarmaları istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Sınıf öğretmeni adayları tarafından ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıf Fen Bilimleri dersi kazanımlarına uygun olarak Mind Manager Programında 19 zihin haritası, Inspiration Programında 19 kavram haritası hazırlanmıştır. Çalışmada, bu zihin ve kavram haritalarından bire bir örneklerle yer verilmiştir.

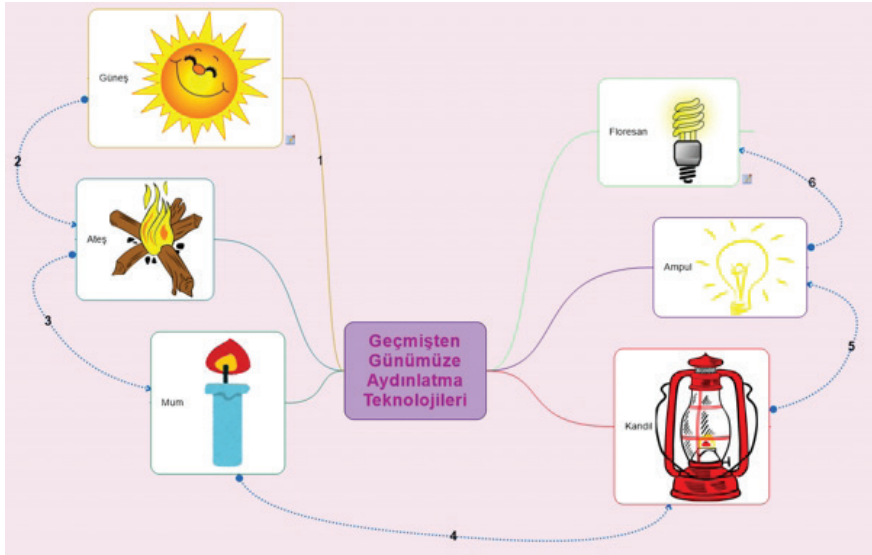
Verilerin Analizi

Çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmeni adaylarının hazırlamış oldukları zihin ve kavram haritalarından bire bir örnekler sunulmuş; bunlar, ilgili olduğu sınıf düzeyi, konu alanı, ünite ve kazanım çerçevesinde değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının oluşturdukları teknoloji destekli kavram ve zihin haritalarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Şekil 1’de, bir öğretmen adayının Mind Manager Yazılımında “Geçmişten Günümüze Aydınlatma Teknolojileri” konusuna ilişkin oluşturduğu zihin haritası örneği görülmektedir.

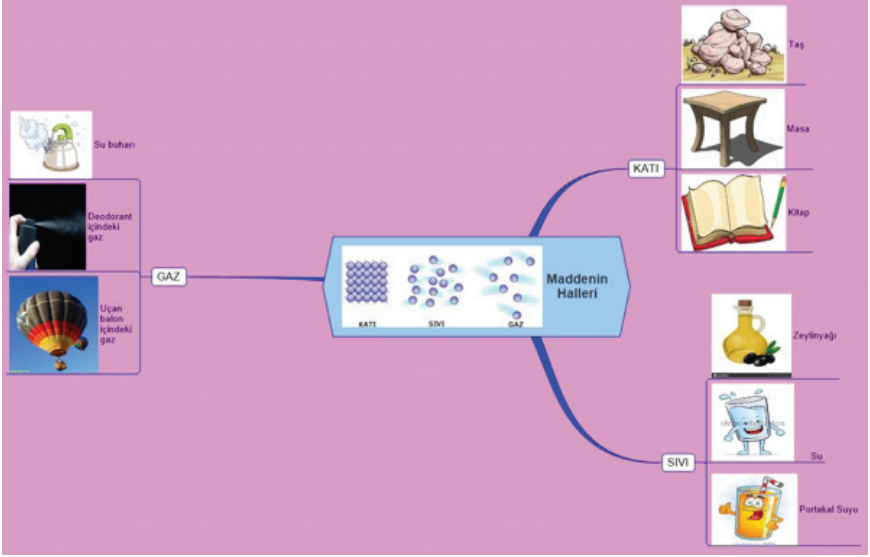


Şekil 1: Öğretmen Adayının “Geçmişten Günümüze Aydınlatma Teknolojileri” Konusuna İlişkin Hazırladığı Zihin Haritası Örneği

Şekil 1’deki zihin haritası; ilkökul dördüncü sınıf “Fiziksel Olaylar” konu alanı, “Geçmişten Günümüze Aydınlatma ve Ses Teknolojileri”

ünitesi, “4.4.1.1. Geçmişten günümüze kullanılan aydınlatma araçlarını karşılaştırır ve teknolojinin aydınlatma araçlarının gelişimine olan katkısını fark eder.” kazanımına ilişkindir. Zihin haritasının, kazanımla ilişkili olduğu ve “Geçmişten Günümüze Aydınlatma Teknolojileri” konusuna ilişkin tarihsel süreçte kullanılan aydınlatma araçlarını içerdiği görülmektedir.

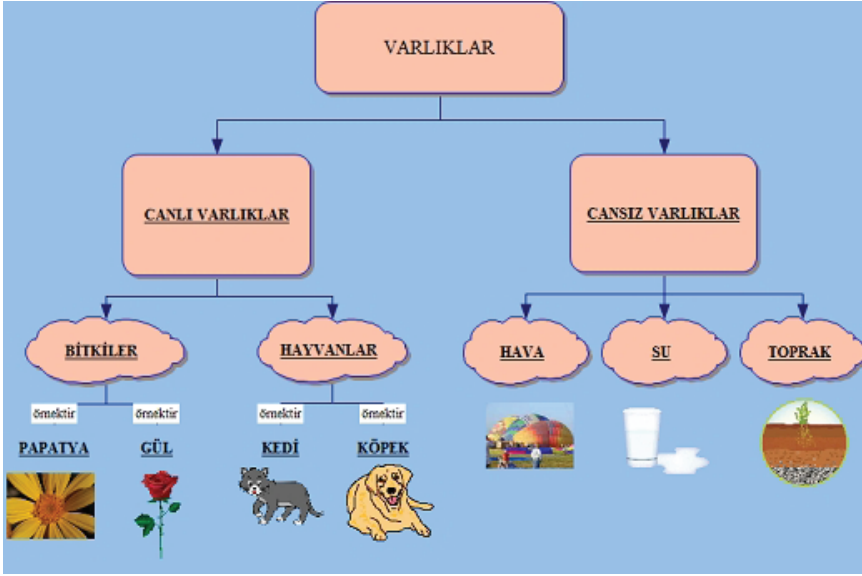
Şekil 2’de, bir öğretmen adayının Mind Manager Yazılımında “Maddenin Halleri” konusuna ilişkin oluşturduğu zihin haritası örneği yer almaktadır.



Şekil 2: Öğretmen Adayının “Maddenin Halleri” Konusuna İlişkin Hazırladığı Zihin Haritası Örneği

Şekil 2’deki zihin haritası; ilkökul üçüncü sınıf “Madde ve Doğası” konu alanı, “Maddeyi Tanıyalım” ünitesi, “3.3.2.1. Çevresindeki maddeleri, hallerine göre sınıflandırır.” kazanımına ilişkindir. Zihin haritasının, kazanımla ilişkili olduğu; “Maddenin Halleri” konusuna ilişkin kavram ve örnekleri içerdiği görülmektedir.

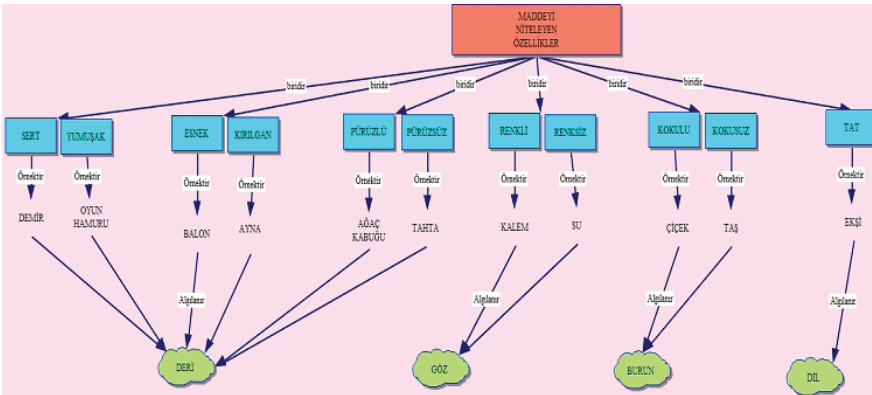
Şekil 3’te, bir öğretmen adayının Inspiration Yazılımında “Varlıklar” konusuna ilişkin oluşturduğu kavram haritası örneği görülmektedir.



Şekil 3: Öğretmen Adayının “Varlıklar” Konusuna İlişkin Hazırladığı Kavram Haritası Örneği

Şekil 3’teki kavram haritası; ilkökul üçüncü sınıf “Canlılar ve Hayat” konu alanı, “Çevremizdeki Varlıkları Tanıyalım” ünitesi, “3.5.1.1. Çevre- sindeki örnekleri kullanarak varlıkları canlı ve cansız olarak sınıflandı- rır.” kazanımına ilişkindir. Kavram haritasının, kazanımla ilişkili olduğu; “Varlıklar” konusuna ilişkin kavram ve örnekleri kapsadığı görülmekte- dir.

Şekil 4’te, bir öğretmen adayının Inspiration Yazılımında “Maddeyi Niteleyen Özellikler” konusuna ilişkin oluşturduğu kavram haritası örneği yer almaktadır.



Şekil 4: Öğretmen Adayının “Maddeyi Niteleyen Özellikler” Konusuna İlişkin Hazırladığı Kavram Haritası Örneği

Şekil 4'teki kavram haritası; ilkokul üçüncü sınıf “Madde ve Değişim” konu alanı, “Maddeyi Tanıyalım” ünitesi, “3.3.1.1. Beş duyu organını kullanarak maddeyi niteleyen temel özellikleri açıklar.” kazanımına ilişkindir. Kavram haritasının, kazanımla ilişkili olduğu ve “Maddeyi Niteleyen Özellikler” konusuna ilişkin kavramları içerdiği görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada, öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları zihin ve kavram haritaları örneklerine yer verilmiştir. Uygulamaya, 47 öğretmen adayı katılmış olup; öğretmen adayları tarafından üçüncü ve dördüncü sınıf Fen Bilimleri dersi kazanımlarına uygun olarak hazırlanmış olan 19 zihin haritası ve 19 kavram haritası çalışma kapsamında değerlendirilmiştir. Değerlendirilmeye alınan zihin haritalarının dört konu etrafında toplandığı görülmektedir. Bu konuların yedisi “Maddenin Halleri”, beşi “Varlıklar”, dördü “Duyu Organları”, üçü ise “Maddeyi Niteleyen Özellikler”dir. Konu bazında bakıldığında, oluşturulan kavram haritalarının yedisinin “Maddenin Halleri”, yedisinin “Varlıklar”, ikisinin “Duyu Organları”, üçünün ise “Maddeyi Niteleyen Özellikler” hakkında olduğu görülmektedir. Elle çizilen taslak zihin ve kavram haritaları gruplar tarafından oluşturulup daha sonra bilgisayar laboratuvarında yazılımlarla yapılan uygulamalar sırasında bireysel olarak dijital ortama aktarıldığından, oluşturulan zihin ve kavram haritaları aynı kazanımlar etrafında toplanmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarıyla teknoloji destekli zihin ve kavram haritaları oluşturulmasının anlamlı öğrenmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sınıf öğretmenleri, ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf Fen Bilimleri derslerinde öğrencilerin konulara ilişkin zihin ve kavram haritaları hazırlamalarını sağladıklarında, ilgili konularda kavram yanlışlarının azalması beklenmektedir. Çetinkaya ve Taş (2011) tarafından Fen Bilgisi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmada, Web destekli kavram haritalarının kavram yanlışlarını azaltmada etkisi olduğu sonucuna ulaşılmışlardır. Astriani, Susilo, Suwono, Lukiati ve Purnomo (2020) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, zihin haritaları kullanımının üstbilişsel becerileri geliştirebileceğini ifade etmişlerdir. Fen derslerinde zihin haritaları uygulamalarının, öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerini ve akademik başarılarını artırdığına yönelik çalışmalar da mevcuttur (Evrekli, İnel ve Balım, 2012; Gömleksiz ve Fidan, 2013).

Yapılan uygulamalarla öğretmen adaylarının zihin ve kavram haritalarına ilişkin doğru bilgilere erişmeleri sağlanmış; elle ve bilgisayarda zihin haritaları hazırlamaları sağlanmıştır. Bilgisayar yazılımlarının kullanılması, adayların teknolojik yeterlilik seviyelerine de olumlu etkileri olabileceği düşünülmektedir. Yapılan çalışmada, ilkokul üçüncü ve sınıf düzeylerinde Fen Bilimleri dersini yürütecek olan öğretmen adaylarının,

kavramları yerleştirme, sıralama bu kavramlar arasındaki hiyerarşiyi belirleyebilme düzeyleri uygun bulunmuş; Fen Bilimleri ğretim Programına hakimiyetleri ve teknolojik yeterlilik seviyelerine katkıda bulunulmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarıyla farklı sınıf düzeyleri ve konularda benzer uygulamalar artırılabilir.

Çalışmanın daha uzun bir sürede gerçekleştirilmesi, benzer bir uygulamayı ğretmen adaylarının ğretmenlik Uygulaması dersini alırken, uygulama okullarındaki ilkokul öğrencilerine yaptırması; çalışmanın ğretmen adaylarıyla farklı dersler kapsamında da gerçekleştirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Astriani, D., Susilo, H., Suwono, H., Lukiati, B. ve Purnomo, A. R. (2020). Mind Mapping in Learning Models: A Tool to Improve Student Metacognitive Skills. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(16), 4-17. DOI: 10.3991/ijet.v15i06.12567
- Ayas, A. (2014). Kavram Öğretimi. Salih Çepni (Ed.), Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi içinde (s. 173-202). Ankara: Pegem Akademi.
- Bagci-Kilic, G. (2003). Concept maps and language: A Turkish experience. *International Journal of Science Education*, 25(11), 1299-1311. DOI: 10.1080/0950069032000070270
- Buzan T. & Buzan B. (2016). Zihin Haritaları. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Chang, K., Sung, Y. & Chen, S.F. (2001). Learning through computer-based concept mapping with scaffolding aid. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17, 21-33. Doi: 10.1111/j.1365-2729.2001.00156.x
- Çetinkaya, M. ve Taş, E. (2011). Canlıların Sınıflandırılması Konusu İçin Web Destekli Kavram Haritaları ve Anlam Çözümleme Tablolarının Öğrenme Üzerindeki Etkisinin Araştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 180-195. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47949/606684>
- Dabbagh, N. (2001). Concept Mapping as a Mindtool for Critical Thinking. *Journal of Computing in Teacher Education*, 17(2), 16-24. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/10402454.2001.10784410?needAccess=true&role=button>
- Evrekli, E., İnel, D. ve Balım, A. G. (2012). Kavram ve Zihin Haritası Kullanımının Öğrencilerin Kavramları Anlama Düzeyleri ile Fen ve Teknolojiye Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 229-250. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16825>
- Gömlüksiz, M. N. ve Fidan, E. K. (2013). Fen ve Teknoloji Dersinde Bilgisayar Destekli Zihin Haritası Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarısına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 2(3), 403-426. <https://www.acarindex.com/pdffler/acarindex-9002-5192.pdf>
- Hançer, A. H., Şensoy, Ö. ve Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde Çağdaş Fen Bilgisi Öğretiminin Önemi ve Nasıl Olması gerektiği Üzerine Bir Değerlendirme, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 80-88.
- Kommers, P. (2002). Information and Communication Technologies in Education, E. Orhun ve P. Kommers (Ed.) Four Stages in Designing Educational Hypermedia (29-59). İzmir: Ege Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)

Öğretim Programı, Ankara: MEB Yayınevi. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>

Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge University Press.

Zhao, Y. (2003). The use of a constructivist teaching model in environmental science at beijing normal university. *The China Papers*, 78-83. <https://do-cplayer.net/11461676-The-use-of-a-constructivist-teaching-model-in-environmental-science-at-beijing-normal-university.html>