

EĞİTİM BİLİMLERİNDE TEORİ VE ARAŞTIRMALAR II

CİLT 1

EDİTÖR: DOÇ. DR. ONUR ZAHAL
DOÇ. DR. ŞEHRİBAN KOCA
DR. ÖĞRETİM ÜYESİ KENAN BAŞ

İmtiyaz Sahibi / Publisher • Yaşar Hız

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • Eda Altunel

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

Editör / Editor • Doç. Dr. Onur Zahal

Doç. Dr. Şehriban KOCA

Dr. Öğretim Üyesi Kenan Baş

Birinci Basım / First Edition • © Aralık 2020

ISBN • 978-625-7702-87-4

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Gece Kitaplığı'na aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin
almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Gece Kitaplığı.

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

Gece Kitaplığı / Gece Publishing

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

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

Telefon / Phone: +90 312 384 80 40

web: www.gecekitapligi.com

e-mail: gecekitapligi@gmail.com



Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

Eğitim Bilimlerinde Teori ve Araştırmalar II

Editör

DOÇ. DR. ONUR ZAHAL

DOÇ. DR. şEHRİBAN KOCA

DR. ÖĞRETİM ÜYESİ KENAN BAş

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

ATANAMAYAN ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE YÖNELİK NİTEL BİR ARAŞTIRMA: SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ ÖRNEĞİ

Sevgi COŞKUN KESKİN & Yusuf KESKİN & Ayşegül KIRTEL &
Saliha SEVER..... 1

BÖLÜM 2

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ÜRÜNLERİNDE SÖZ DİZİMSEL YAPI GÖRÜNÜMLERİ

İlker AYDIN, Özge İŞCİ..... 27

BÖLÜM 3

COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE UZAKTAN EĞİTİMİN ARTILARI VE EKSİLERİ

Kenan BAŞ 61

BÖLÜM 4

COVID-19 SALGINI SÜRECİNDE PROGRAMLAMA DERSLERİNİN UZAKTAN EĞİTİMLE VERİLMESİ

Tarık TALAN 79

BÖLÜM 5

ÜSTBİLİŞ STRATEJİSİNE DAYALI KENDİNİ DEĞERLENDİRME UYGULAMASININ ÖĞRENCİLERİN KISA PİYANO PERFORMANSINA ETKİSİ

M. Kayhan KURTULDU & Cemre Deniz KUBALİÇ..... 107

BÖLÜM 6

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖZÜNDEN KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI: SORUNLAR, ÇÖZÜMLER VE BEKLENTİLER

Kısmet DELİVELİ & Mustafa KILINÇ 119

BÖLÜM 7

FELSEFE VE EĞİTİMDE BULANIK MANTIK

Dilek BAŞERER..... 157

BÖLÜM 8

FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME MODELİ

Ayten ARSLAN 173

BÖLÜM 9

ARGÜMENTASYONUN DEĞERLENDİRİLMESİ

Nejla ATABEY 195

BÖLÜM 10

OKUL ETKİLİLİĞİ VE YÖNETİCİ YETERLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNİN ARACILIK ROLÜ

Emine ÖNDER & Şeyma UYAR 215

BÖLÜM 11

SİVİL HAVACILIK MESLEK YÜKSEKOKULU; UÇAK TEKNOLOJİSİ PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN STAJ EĞİTİMLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Ramazan SARAÇ & Gökhan YILDIRIM & Gülhan PINARLIK &
Alev YILDIRIM 249

BÖLÜM 12

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ VE YENİLİKÇİLİK İLİŞKİSİ

Necati ÇOBANOĞLU 271

BÖLÜM 13

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KAZANIM ODAKLI MATERYAL TASARIMININ ÖNEMİ VE ÖRNEK MATERYALLER

Tuncay TÜRK BEN 285

BÖLÜM 14

EĞİTİMDE ALTERNATİF YAKLAŞIM: ORMAN OKULU

Merve KOYUNCU & Fatma Elif KILINÇ..... 303

BÖLÜM 15

SANAT EĞİTİMİNDE SOSYAL ADALET

Ebru GÜLER 325

BÖLÜM 16

YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN CEBİRSEL SÖZEL PROBLEMLERİ ÇÖZME SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Merve UMURBEK & Nesrin ÖZSOY 355

BÖLÜM 17

NEZAHAT KULEN'İN MANTIK DERS KİTABININ İNCELENMESİ

Ekrem Ziya DUMAN & Aylin ARSLAN..... 371

BÖLÜM 18

OSMAN PAZARLI (1965) VE NURETTİN TOPÇU (1955)'NUN LİSE MANTIK DERS KİTAPLARININ İNCELENMESİ

Ekrem Ziya DUMAN & Sevginur KARAOĞLAN..... 391

BÖLÜM 19

TÜRKİYE'DE LİSANSÜSTÜ YEREL TARİH ADLI TEZLER ÜZERİNE YAPILMIŞ ARAŞTIRMALARA GENEL BİR BAKIŞ

Mehmet ORAN..... 411

BÖLÜM 20

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE DRAMA

Yunus YAPALI..... 437

Bölüm 1

ATANAMAYAN ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE YÖNELİK NİTEL BİR ARAŞTIRMA: SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ ÖRNEĞİ



Sevgi COŞKUN KESKİN¹

Yusuf KESKİN²

Ayşegül KIRTEL³

Saliha SEVER⁴

1 Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, scoskun@sakarya.edu.tr

2 Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ykeskin@sakarya.edu.tr

3 Arş. Gör. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, aseker@sakarya.edu.tr

4 YL Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, saliha_sever@hotmail.com

GİRİŞ

Türkiye’de, Cumhuriyetin ilanından sonra İlköğretmen Okulları, Köy Enstitüleri, Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulları gibi farklı öğretmen yetiştirme modelleri kullanılmıştır (Akyüz, 2012; Binbaşıoğlu, 2005; Öztürk, 1998). Ancak 1980’li yıllara kadar hemen her öğretmenlik branşında öğretmen açığı problemi yaşanmıştır.

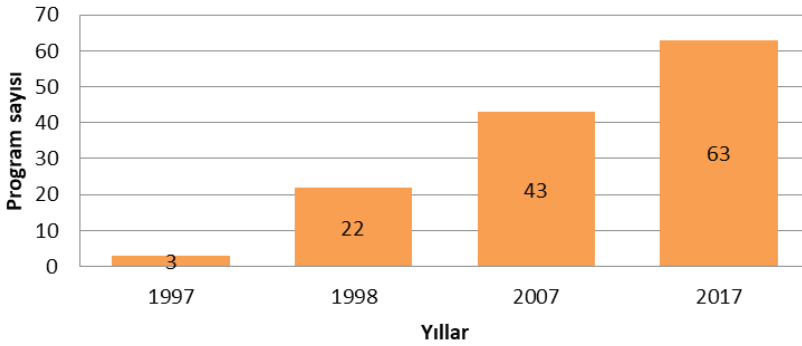
1981 yılına gelindiğinde çıkarılan Yükseköğretim Kanunu ile tüm öğretmen yetiştiren kurumlar Eğitim Yüksekokulları haline dönüştürülerek üniversitelerin içine alınmıştır. Bu kurumlar, 1989-90 öğretim yılında 4 yıla çıkarılarak 1992’de Eğitim Fakülteleri haline getirilmiştir (Öztürk, 1999; Akyüz, 2012). Bu sıralarda ülkemizde olan öğretmen açığı, üniversitelerin farklı bölümlerinden mezun olmuş ama iş bulamamış insan gücüyle giderilmeye çalışılmıştır. Bu atamalarla ülkemizin öğretmen ihtiyacı büyük ölçüde karşılanmıştır. 1998 yılında, ilköğretim düzeyindeki sınıf öğretmenliği bölümleri, yeniden yapılanmayla ilköğretim bölümünde bir ana bilim dalı haline gelmiştir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, matematik öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği gibi ilköğretime öğretmen yetiştiren anabilim dalları kurulmuştur (Şimşek, 2005). Fakat daha ilk mezunlarını dahi vermeden öğretmen açığı büyük ölçüde karşılandığından, önce 2001 yılında Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı (KMS), bir yıl sonra da Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) adıyla sınavlar getirilmiş ve öğretmen atamaları bu sınav sonuçlarına göre yapılmaya başlamıştır.

1997 yılında eğitim fakülteleri bünyesinde kurulan sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı, ilk defa bu yıl öğrenci alımı yapmıştır. 1997 yılında sosyal bilgiler öğretmenliği programı bulunan eğitim fakültesi sayısı sadece üçtür (Celal Bayar, Gazi ve Selçuk Üniversiteleri) (Baycan, Ercan ve Ertürk, 2011). 1997 girişli bu öğrencilerin 2001 yılında mezun olması beklenirken, bu süreçte sosyal bilgiler öğretmeni ihtiyacı diğer bölümlerden karşılanmaya çalışılmıştır. 2000 yılında sosyal bilgiler öğretmenliği programları daha ilk mezunlarını dahi vermeden 2580 öğretmen adayı sosyal bilgiler öğretmeni olarak göreve başlamıştır. Döneme ilişkin atama esaslarına bakıldığında, sosyal bilgiler öğretmeni ihtiyacının karşılanmasında tarih öğretmenliği ve coğrafya öğretmenliği bölümlerinden mezun olanların da atanabileceği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra pedagojik formasyon eğitimi alan fen-edebiyat fakültelerinin tarih ve coğrafya bölümü mezunlarının da sosyal bilgiler öğretmeni olarak atanabileceği atama esaslarında belirtilmiştir (Ercan, 2009).

1998 yılında Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından yayınlanan “Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi” başlıklı rapordan hemen sonra diğer öğretmenlik alanları ile birlikte sosyal bilgiler öğretmenliği programı da yenilenmiştir (YÖK, 1998).

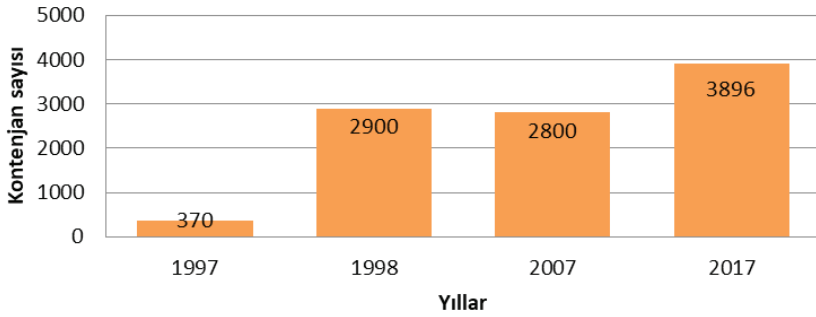
Bu düzenleme ile birlikte 1998 yılında sosyal bilgiler öğretmenliği bulunan eğitim fakültesi sayısı 22'ye yükselmiştir. 1997 yılında 370 olan kontenjan sayısı da, 1998 yılında 2900'e ulaşmış ve yaklaşık sekiz kat artmıştır (Baycan, Ercan ve Ertürk, 2011). 2007 yılında ise sosyal bilgiler öğretmenliği programı bulunan üniversite sayısı 43'e çıkmış, kontenjan sayısı ise yaklaşık olarak 1998 yılındaki ile hemen hemen aynı (2800 kişi) kalmıştır (ÖSYM, 2007). Ulaşılan bu istatistikler doğrultusunda 20 yıllık periyotta (1997-2017 yılları arası) sosyal bilgiler öğretmenliği programındaki değişim gerek fakülte, gerekse de kontenjan olarak aşağıda grafiksel olarak gösterilmiştir.

Grafik 1. *Yıllara göre sosyal bilgiler öğretmenliği programı bulunan eğitim fakültesi sayısı*



Kaynak: ÖSYM, *Kontenjan Kılavuzu*, 1997; 1998; 2007; 2017.

Yukarıdaki grafik (Grafik 1) incelendiğinde; eğitim fakülteleri bünyesinde ilk sosyal bilgiler öğretmenliği programlarının açıldığı 1997 yılından 2017 yılına kadar olan 20 yıllık süreçte, program sayılarının her yıl arttığı görülmektedir. 1997 yılında sadece 3 olan program sayısı, hemen bir yıl sonra 22'ye, 2007'de 43'e, 2017 yılında ise 63'e yükselmiştir.

Grafik 2. Yıllara göre sosyal bilgiler öğretmenliği programı kontenjan sayısı

Kaynak: ÖSYM, *Kontenjan Kılavuzu*, 1997; 1998; 2007; 2017.

Yukarıdaki grafik (Grafik 2) incelendiğinde; eğitim fakülteleri bünyesinde ilk sosyal bilgiler öğretmenliği programlarının açıldığı yıl olan 1997’de kontenjan sayısı 370 olarak belirlenmiştir. Hemen bir yıl sonra eğitim fakülteleri bünyesindeki sosyal bilgiler programlarının sayısının artışına paralel olarak (bkz. Grafik 1) kontenjan sayısı da 2900’e çıkmıştır. 2007 yılına gelindiğinde program sayısı yaklaşık iki katına çıkmış (bkz. Grafik 1), buna karşılık kontenjan sayısı az bir miktar da olsa gerilemiştir. Bu düşüşün temel nedeni program sayısı artarken kontenjanların azaltılmasıdır (ÖSYM, 1998; 2007). 2017 yılına gelindiğinde ise 2007 yılına oranla hem program sayısı, hem de öğrenci sayısı artmıştır. 2007 yılında 2800 olan kontenjan sayısı, 2017 yılına gelindiğinde yaklaşık 1000 kişilik artışla 3896 rakamına ulaşmıştır.

Tablo 1. Sosyal bilgiler öğretmenliği programı bulunan üniversiteler ve kontenjan sayıları (2017)

S.No	Üniversite	Kont.	S.No	Üniversite	Kont.
1	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	72	33	İnönü Üniversitesi	62
2	Adıyaman Üniversitesi	62	34	İstanbul Üniversitesi	57
3	Adnan Menderes Üniversitesi	62	35	Kafkas Üniversitesi	72
4	Afyon Kocatepe Üniversitesi	82	36	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniv.	41
5	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	62	37	Karadeniz Teknik Üniversitesi	82
6	Ahi Evran Üniversitesi	82	38	Kastamonu Üniversitesi	82
7	Akdeniz Üniversitesi	82	39	Kırıkkale Üniversitesi	52
8	Aksaray Üniversitesi	52	40	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	41
9	Amasya Üniversitesi	62	41	Manisa Celal Bayar Üniversitesi	82
10	Anadolu Üniversitesi	62	42	Marmara Üniversitesi	72
11	Ankara Üniversitesi	62	43	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	62
12	Artvin Çoruh Üniversitesi	57	44	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	72
13	Atatürk Üniversitesi	82	45	Muş Alparslan Üniversitesi	52
14	Balıkesir Üniversitesi	62	46	Necmettin Erbakan Üniversitesi	82

15	Bartın Üniversitesi	62	47	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniv.	41
16	Bayburt Üniversitesi	41	48	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	82
17	Bozok Üniversitesi	41	49	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	52
18	Bülent Ecevit Üniversitesi	57	50	Pamukkale Üniversitesi	82
19	Cumhuriyet Üniversitesi	82	51	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	67
20	Çanakkale Onsekiz Mart Üniv.	47	52	Sakarya Üniversitesi	62
21	Çukurova Üniversitesi	52	53	Siirt Üniversitesi	82
22	Dicle Üniversitesi	52	54	Sinop Üniversitesi	62
23	Dokuz Eylül Üniversitesi	82	55	Süleyman Demirel Üniversitesi	31
24	Dumlupınar Üniversitesi	72	56	Trakya Üniversitesi	52
25	Ege Üniversitesi	62	57	Uludağ Üniversitesi	47
26	Erciyes Üniversitesi	72	58	Uşak Üniversitesi	52
27	Erzincan Üniversitesi	82	59	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	47
28	Fırat Üniversitesi	62	60	Yıldız Teknik Üniversitesi	47
29	Gazi Üniversitesi	82	61	Doğu Akdeniz Üniversitesi*	22
30	Gaziantep Üniversitesi	52	62	Lefke Avrupa Üniversitesi*	30
31	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	62	63	Yakın Doğu Üniversitesi*	40
32	Giresun Üniversitesi	82	TOPLAM		3896

* Kırmızı ile gösterilenler vakıf üniversiteleridir.

Kaynak: ÖSYM, Kontenjan Kılavuzu, 2017.

Yukarıda verilen tabloda (Tablo 1), 2017 yılında sosyal bilgiler öğretmenliği programı bulunan üniversiteler ve kontenjan sayıları verilmiştir. Bu yılda, bünyesinde sosyal bilgiler öğretmenliği programı bulunan üniversite sayısı 63'e, toplam kontenjan sayısı ise 3896'ya ulaşmıştır. Bu programı bünyesinde barındıran üniversitelerin 60'ı devlet, geriye kalan 3 tanesi ise vakıf üniversitesidir. Sosyal bilgiler öğretmenliği programı kontenjanları üniversiteler bazında incelendiğinde, en yüksek kontenjan değerinin 82 (16 üniversite), en düşük kontenjan değerinin ise (özel üniversiteler hariç) 31 (Süleyman Demirel Üniversitesi) olduğu görülmektedir. Diğer devlet üniversitelerindeki kontenjan sayıları ise bu aralıkta (31-82) değişiklik göstermektedir.

Yukarıdaki verilen grafikler (Grafik 1 ve 2) ve tablo (Tablo 1) eleştirel bir bakış açısıyla incelendiğinde; sosyal bilgiler öğretmenliği alanında atanamayan öğretmen sorununun olduğu ve her sene bu sayının giderek arttığı rahatlıkla anlaşılabılır. Ercan (2009) çalışmasında 2004-2005 öğretim yılında 3395 sosyal bilgiler öğretmen adayının üniversiteden mezun olduğunu, buna karşılık sadece 1112 adayın atanabildiğini belirtmiştir. Nitekim 2010'lu yıllara geldiğimizde ise sosyal bilgiler öğretmenliği programı kontenjanları ve mezun sayıları artmasına rağmen, atamalar giderek azalmıştır. 2017 Temmuz ayında yapılan atamalarda 379 sosyal bilgiler öğretmen alımı olmuştur (MEB, 2017). 2018 Şubat ayında ise önceki atamaya benzer şekilde sadece 379 sosyal bilgiler öğretmeni alım ilanına çı-

kılmıştır. Atanamayan pek çok öğretmen farklı iş kollarına kaymış veya hala atanmak için sınavlara hazırlanmaya çalışmaktadır.

Bu araştırma ile atanamayan öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları sorunları kendi görüşleriyle betimleyerek öğretmen olmayı isteyen bireylere rehberlik etmek, atanamayan öğretmen sorunsalına dikkat çekmek ve bu problemin çözümüne dönük öneriler getirmek hedeflenmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Atanamayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomik sorunlarını çözmek için yöneldiği çalışma alanları ve bu alanlar hakkındaki düşünceleri nelerdir?
2. Atanamayan sosyal bilgiler öğretmenlerine göre atanamama nedenleri nelerdir?
3. Atanamama sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar nelerdir?
4. Atanamama sürecinin atanamayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin meslek seçimi konusundaki düşüncelerine etkisi nedir?
5. Atanamayan sosyal bilgiler öğretmenlerine göre bir öğretmen adayının atanmak için öğrenim sürecinde dikkat etmesi gereken hususlar nelerdir?

METODOLOJİ

Araştırmanın modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırmayla yapılmıştır. Temel nitel araştırmalarda araştırmacılar insanların; yaşamlarını nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl inşa ettikleri, deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilenirler (Merriam, 2013: 22-23). Bu bağlamdan hareketle araştırmada atanamayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu süreci nasıl yorumladıkları, bu süreçte yaşadıkları duygu, düşünceleri ve bu süreci nasıl değerlendirdikleri araştırılmıştır.

Katılımcı Grubun Özellikleri

Maksimum çeşitlilik örneklemesiyle yapılan araştırma Türkiye'deki çeşitli üniversitelerinin eğitim fakültelerinden mezun olan ve atanamayan 30 sosyal bilgiler öğretmeniyle yürütülmüştür. Bilindiği üzere maksimum çeşitlilik örnekleme, çalışılan problem yada problemlere taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 119). Daha farklı deneyimleri yansıtacakları göz önüne alınarak, zengin bir veri elde etmek amacıyla atanamama süreleri ve üniversiteleri farklı olan mezun öğretmenlerle çalışılmıştır. Aşağıda katılımcı grubun mezun olduğu üniversite, mezun olduğu yıl ve geçimini sağlamak için yaptığı iş/işler bağlamında özelliklerinin yer aldığı Tablo 2'ye yer verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların özellikleri

Katılımcı Kod Adları	Mezun Olunan Üniversite	Mezun Olunan Yıl	Geçimi için yaptığı iş/işler
Faik	Trakya Üniversitesi	2006	Ücretli öğretmen/garson/internet kafe
Ayşe	Afyon Kocatepe Üniversitesi	2006	Çeşitli branşlarda ücretli öğretmen
Deniz	Kocaeli Üniversitesi	2007	Farklı branşlarda ücretli öğretmen/dersanede felsefe grubu öğretmenliği
Sevim	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	2007	Sosyal Bilgiler branşında ücretli öğretmen
Rıza	Mersin Üniversitesi	2008	Animatör/Ticaret/kuyumcu
Derya	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2008	Sosyal Bilgiler branşında ücretli öğretmen
Murat	Sakarya Üniversitesi	2008	Ticaret/Polis
Simay	Karadeniz Teknik Üniversitesi	2009	Sosyal Bilgiler branşında ücretli öğretmen/Garson
Binnaz	Mersin Üniversitesi	2009	Özel Okulda Öğretmen
Sevda	Afyon Kocatepe Üniversitesi	2010	Sosyal Bilgiler branşında ücretli öğretmen
Emine	Trakya Üniversitesi	2010	Çalışmadı
Gül	Kocaeli Üniversitesi	2010	Özel eğitim branşında ücretli öğretmen
Ekrem	Karadeniz Teknik Üniversitesi	2011	Ticaret
Mehmet	Ahi Evran Üniversitesi	2011	Etüt merkezinde öğretmen
Sevilay	Eskişehir Anadolu Üniversitesi	2011	Sınıf Öğretmenliği branşında ücretli öğretmen
Yasin	Dicle Üniversitesi	2011	Sosyal Bilgiler branşında ücretli öğretmen/Garson
Handan	Sakarya Üniversitesi	2011	Çalışmadı
Mevlide	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	2012	Sosyal Bilgiler branşında ücretli öğretmen
Özlem	Trakya Üniversitesi	2012	Çalışmadı
Ahmet	Eskişehir Anadolu Üniversitesi	2012	Özel eğitim branşında ücretli öğretmen
Saadet	Cumhuriyet Üniversitesi	2012	Dershanede Öğretmen
Meliha	Dicle Üniversitesi	2012	Sosyal Bilgiler branşında ücretli öğretmen
Ayla	Akdeniz Üniversitesi	2012	Çalışmadı
Ece	Trakya Üniversitesi	2013	Sosyal Bilgiler branşında ücretli öğretmen
Hatice	Kafkas Üniversitesi	2013	Çalışmıyor
Hülya	Kafkas Üniversitesi	2013	Sınıf Öğretmenliği branşında ücretli öğretmen
Mustafa	Trakya Üniversitesi	2013	Dershanede Öğretmen
Sabri	Trakya Üniversitesi	2013	Özel eğitim branşında ücretli öğretmen
Neslihan	Sakarya Üniversitesi	2013	Çalışmadı
Faruk	Akdeniz Üniversitesi	2013	Etüt merkezinde öğretmen

Tablo 3’te de görüldüğü üzere 14 farklı üniversiteden, 1 ila 8 yıl süresince atanamamış öğretmenler çalışma grubunda yer almıştır.

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form oluşturulurken geçerlilik ve güvenilirliği arttırmak için

öncelikle üç öğretmenle sohbet tarzında pilot olarak görüşülerek; ana soru, sonda soru, soru sayısı ve soruların kapsamına karar verilmiştir. Görüşme sorularından biri kişisel bilgi almaya yönelikken, geriye kalan beş tanesi araştırmanın amacına yöneliktir. Her bir öğretmenle birer defa görüşülmüştür. Ayrıca yazıya geçirilen görüşmeler, görüşme yapılan öğretmenlere incelenmiş; kendilerini yeterince ifade edip etmedikleri ve kastettikleri anlam dışındaki ifadeleri çıkarmaları istenmiştir. Görüşmeler telefon aracılığıyla veya yüz yüze gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazıyla ve taraflardan izin alınarak kayda geçirilmiştir. Veriler, toplam 20 saate yakın süreyi kapsamaktadır. Devamında görüşme verileri yazıya geçirilerek veri işlemeye zemin hazırlanmıştır.

Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde öncelikle araştırma ve görüşme sorularından yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre hangi temalar altında verilerin düzenleneceği belirlenmiştir. Daha sonra veriler okunup temalara göre anlamlı bir şekilde bir araya getirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Daha sonra düzenlenen veriler tanımlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenerek betimlenip yorumlanmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bilindiği üzere nicel anlayıştan gelen iç ve dış geçerlik ile güvenilirlik kavramının yerine nitel araştırmalarda kendi doğasına uygun olan inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık, teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda araştırmanın inandırıcılığı ve tutarlılığını sağlamak için uzman incelemesi yapılmıştır. Bunun için bazı sorulara verilen cevaplardan tesadüfi olarak seçilen ve yazıya aktarılmış veriler; PDR ve sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından çıkan ortak görüşe göre veriler yorumlanmıştır. Aktarılabilirliğin sağlanması için de amaçlı örnekleme-lerden maksimum çeşitlilik örnekleme seçilmiş ve söylemler ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Söylemler katılımcının ifadelerine sadık kalınarak örneklendirilmiştir. Katılımcılar kod isimle temsil edilirken, katılımcı söylemleri italik olarak verilmiştir.

BULGULAR

Araştırma soruları bağlamında, atanamayan öğretmenlerin ekonomik sorunlarını çözme yolları, atanamama nedenleri, atanamama nedeniyle karşılaşılan sorunlar, atanamama sürecinin düşüncelerine etkileri temalarına yer verilmiştir.

Ekonomik Sorunları Çözme Yolları

Atanamayan öğretmenlerin dörtte üçü atanamadıkları için; kendi alanında ücretli öğretmenlik; başka alanda (özel eğitim, sınıf öğretmenliği,

felsefe gibi) ücretli öğretmenlik; dershanede, etüt merkezinde ve özel okulda öğretmenlik ve serbest meslek (kuyumculuk, dadılık, animatörlük, polislik, internet kafe çalışanı, pastanede garson veya satıcılık) gibi alanlarda çalışmaktadırlar. Dörtte birine yakını ise çalışmadığını, KPSS'ye hazırlandığını ifade etmişlerdir.

Kendi alanında ücretli öğretmenlik yapan öğretmenler, bu durumu deneyim kazanmak için bir fırsat olarak görmelerine rağmen, diğer öğretmenlere göre hak ettikleri performansın karşılığını alamadıklarını, eşitsizlik olduğunu ve dışlandıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak ücretli veya özel sektörde öğretmenlikte emeklerinin karşılığını alamadıklarını ima etmişlerdir. Ayrıca, özel eğitim gibi farklı alanda öğretmenlik yapan bireyler, bu alanın eğitimini almadıkları için zorlandıklarını, bu nedenle olağanüstü çaba göstermeye çalıştıklarını ancak verimlerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Ticaretle uğraşan öğretmenler ise geçindikleri ve kazandıkları paradan memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili söylemler aşağıda örneklendirilmiştir:

Sevilay: *Ücretli öğretmenlik; tamamen öğretmenlere yapılmış bir eziyet olarak görüyorum. Kesinlikle haksız bir meslek... Meslek bile diyemiyorum... Çünkü; aynı mesleği yaparken diğer meslektaşlarımla sen hak ettiğinin neredeyse üçte biri oranında bir ücrete tabii tutuluyorsun. Onun yanında bir sürü şey var. Özlük haklarından da yararlanamıyorsun. Mesleğimizi tam olarak icra edememenin ... kötü bir tarafı diyebilirim.*

Saadet: *Şuan özel sektörde, dershanede çalışıyorum... Çok yorucu, zaman alıcı ve verimli olmayan bir iş... Sabahtan akşama kadar dershanede sürünüyoruz.*

Meliha: *Bir dershanede sosyal bilgiler öğretmeni olarak çalışmaktayım... Şu an yaptığım işe tecrübe olarak baktığım için aslında maddi açıdan getirisi yok. Ama tecrübe işte... İşimden memnunum. Ama hak ettiğim maaşı vermiyorlar maalesef. Maaşımdan memnun değilim.*

Simay: *Ücretli öğretmen olarak çalışıyorum... Deneyim açısından iyi bir şey. Ama maaşı çok az. Seni köle gibi görüyorlar. Çok memnun değilim açıkçası.*

Mustafa: *Özel bir dershanede öğretmenlik yapıyorum... Özel sektörü nasıl anlatsam bilmiyorum. Son damlasına kadar insanı kurutuyor. Maddi açıdan vasat seviyelerde, iş gücü olarak günlük 14-15 saat mesai imkânı sunuyor sizlere.*

Sabri: *Özel eğitim alanında ücretli öğretmenlik yapıyorum otistik çocuklarla... Otizmlı çocuklarla uğraşmak, özel eğitim gerektiren bireylerle uğraşmak, normal insanlarla uğraşmaktan daha fazla ilgi ve alaka gerektiriyor. Kendi branşımla alakası yok. Ama öğrendiklerimizi uygulama fir-*

satı buluyoruz zaman zaman. Çok benzer bir yönü yok açıkçası alanımla. Sadece sınıf yönetimi ve öğrenciyle ilişki anlamında biraz yararı oluyor aldığım eğitimin bu anlamda.

Rıza: *[Animatörlük ve kuyumculuk] bir bakıma ticaret işi. Yani kendinizi geliştirdikten sonra, bir çevre edindikten sonra fazla kazanırsınız da, az da kazanabilirsiniz... Öğretmenken sırtını devlete yaslıyorsun. Ama bu iş özel sektör. Bir gün kazanıyorsun, bir gün kazanmıyorsun. Hiçbir garantisi yok.*

Murat: *Bazen insanın okuduğu bölümlerle çalışacağı mesleklerin örtüştüğünü düşünmüyorum. Eğitimini almadığım bir iş yapıyorum. Atanmadığım için mecburen aileme yük olmamak için polis oldum.*

Faik: *Şuan çalışmıyorum. Geçen dönem ücretli öğretmenlik yaptım. Bunun dışında pastane işiyle ilgilendim. İnternet kafede çalıştım.*

Atanamama Nedenleri

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarına göre atanamamalarının 3 temel kaynağı vardır: Bunlar atama sistemi, bireyin kendisi ve mezun olunan fakültedir.

Tablo 3. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre atanamama nedenleri

No	Temalar	Kodlar
1	Öğretmen atama sistemi	Fazla sayıda mezun verilmesi
		Kontenjan yetersizliği
		Sistemin sürekli değişmesi
		Devlet bütçesinin bu konudaki ödeneğinin az olması
2	Bireysel	Sınava yeterince hazırlanamamak
		Çalışarak geçimini sağlamak zorunda olunması
		Stres ve korku
		Motivasyon düşüklüğü
		Zamanı iyi değerlendirememesi
3	Mezun olunan fakülte	Okumaktan sıkılma
		Sınava girmeme/Başka iş yapmayı düşünme
		Alınan eğitimin yetersiz olması
		Rehberliğin az olması
		Okul dersleriyle sınava hazırlanmanın zorluğu
4	Diğer	Hocalarının yeterince donanımlı olmaması ve iletişim eksikliği
		Derslerin sağlıklı yapılmaması ya da dersin yapılmaması
4	Diğer	Sınava hazırlanma kaynaklarının yetersizliği

Atanamamalarının nedeni olarak “atama sistemi”ni kaynak olarak gösteren Deniz ve Ayşe’nin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Deniz: ...Bu kadar açık varken... Aslında biraz da şuna bağlıyorum. Biz ücretli öğretmenlik yaptığımızda ne oluyor durum? Yarı maaş, yarı sigortaya çalışan elemanlar varken, siz gidip de bir işveren olarak düşünsem şahsen MEB olarak düşünmüyorum da işveren olsam; ben çok fazla para verip tam sigorta yatırmak yerine yarı maaşla, yarı sigortayla çalışan birini tercih ederdim. Şu an uygulanan politika bu... Dolayısıyla fazla atama olmamasını buna bağlıyorum şahsen. Kendi açımdan da durum bu... Bir ilçede 100-150 kişi alınıyorsa ücretliye, bunu diğer illerdeki ilçelerle de çarparsak baya bir ücretli alınıyor. Dolayısıyla esas atanması gereken kişilerin açığını biz ne yapıyoruz; ücretli öğretmenle kapatmış oluyoruz. Üniversiteden mezun bir sürü kişi var. Sayı olarak fazla bunu sınırlandırmak lazım. KPSS baştan ayağa zaten saçma. Üniversiteyi bitiren, eğitim fakültesinden mezun olan kişiye siz diploma veriyorsunuz, öğretmensiniz diyorsunuz. Bu resmen üniversiteye şunu demek oluyor: Sen öğretmen yetiştirdiğini düşünüyorsun ama sen aslında öğretmen yetiştiremedin. Sen bu belgeyi boşuna verdin demek oluyor.

Ayşe: Mezun sayımız çok fazla her geçen yıl artıyor. Yaklaşık yirmi bin mezunumuz var ve alımlarımız çok kısıtlı... Devlet bütçesine ayrılan bütçeyle de alakası var tabi ki.

Atanamamasında hem “bireysel” hem de “mezun olunan fakülte”yi kaynak olarak gösteren Faik’le yapılan görüşme diyalogu aşağıda verilmiştir.

Faik: En büyük sebep kendim olsam da bunun neticesinde ayrıca okulun da eğitiminin güzel olduğunu söyleyemem. Çünkü yaptığım araştırmalar neticesinde diğer üniversitelerde atama oranının daha yüksek olduğunu gördüm.

A: Okulun eğitimini beğenmeme nedenleriniz nelerdir?

Faik: Tam anlamıyla şudur, diyemiyorum. Ancak karşılıklı bir iletişim sorunu olduğunu düşünüyorum, öğretim görevlileri ve bizim aramızda. Ayrıca öğretim görevlilerinin yeterince donanımlı olduklarını düşünmüyorum, bir üniversite hocası olarak.

A: Kendi açınızdan sizce neden atanamamış olabilirsiniz?

Faik: Kendi açımdan gerekli özveriyi gösterdiğimi söyleyemem. Çünkü çok eğitim dolu bir ortamda yetişmedim. En büyük sebebin kendim olduğunu söylemekle beraber; bu duruma beni sokan öğretmenlerimin de ... olduğunu düşünüyorum.

Atanamamasının nedenini “bireysel” kaynaklara dayandıran Simay ve Binnaz’ın söylemleri ise şöyledir:

Simay: Açıkçası strese giriyorsun, çok zor bir sınav beni bekliyor. Ne yaparsam yapayım, yapamam olmaz. Aşırı stres yaşıyorum. Hep bir korku var, o korku motivasyonumu düşürüyor.

Binnaz: *Ben o kadar atanmak için mücadele vermedim. Çok uğraşmadım. KPSS sınavına girmedim de oldu açıkçası.*

Atanamama Nedeniyle Karşılaşılan Sorunlar

Öğretmenler, atanamama sürecinde pek çok sorunla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunlar psikolojik, sosyal ilişkiler ve ekonomik boyutlardadır.

Psikolojik boyut

Öğretmenler atanmama sürecinden sonra psikolojik yönden olumsuz bir şekilde etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Eğitim aldıkları işi icra edememeleri nedeniyle, kimisi agresif, kimisi alıngan ve çekingen olduklarını, depresyona girdiklerini, kendilerini boşlukta hissettiklerini, yıprandıklarını, kazanamadıkları için utandıklarını, ezilip mahcup olduklarını, dışlanmışlık hissi yaşadıklarını, güvensizlik hissettiklerini, iş bulamama kaygısı yaşadıklarını, bunaldıklarını, değersizlik hissi yaşadıklarını, yetersizlik duygusu oluştuğunu, kendilerini gereksiz hissettiklerini, pes ettiklerini, yorulduklarını ifade etmişlerdir. Hatta bazıları antidepresan kullandığını ve yaşadığı yeri terk ettiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda konuyla ilgili atanamayan öğretmen söylemleri örneklendirilmiştir.

Depresyon	Sevim: <i>Kendimi berbat hissediyorum. Depresyondayım şu anda. Antidepresan kullanıyorum. Atanırsak da sağlıklı öğretmen olamayacağız. [Ücretli öğretmen]</i>
Bunalma	Deniz: <i>Ben gerçekten daralıyorum. Bunalıyorum. Bazen nefes alamadığımı hissediyorum. Yeter diyorum. Artık uğraşmak istemiyorum bunlarla diyorum ama sonra hadi tekrar KPSS'ye girmelisin belki bu sefer olur diye... Evdeki diplomanın işe yaramadığını görünce ben gerçekten yer yer bunalıma giriyorum. [Farklı branşta ücretli öğretmen ve dershanede öğretmen]</i>
Boşlukta hissetme	Mevlîde: <i>Üzerimde psikolojik bir baskı hissettim. Ama yeni olduğum için atlatabildim bu durumu. İnsan kendini boşlukta hissediyor. Okul bitmiş, iş yok, tam bir yere adapte olma durumu yok. Böyle bir boşluktaydım. [Ücretli öğretmen]</i>
Çöküntü	Hülya: <i>Üzerimden kamyon geçmiş gibi oldum. Ama toparladım yine de. Birlikte okuyup büyüdüğüm insanlar atanıp giderken ben onların arkasından bakmak zorunda kaldım. Ya da şuan çalışıyorum mesela "Ne yapıyorsun?" – Ücretli öğretmenlik yapıyorum. "Ücretli mi? Ayy yazık!" diye insanların söylemlerine maruz kalınca çöktüm. [Farklı branşta ücretli öğretmen]</i>
Mahcubiyet	Derya: <i>Aileme karşı sorumluluğumu yerine getirememe açıkçası beni üzmüştü. Çünkü onların bir beklentisi vardı. Sürekli her yerde kızımız öğretmen olacak diyorlardı. Şimdi onlara karşı çok mahcubum.</i>

- Agresif** **Faik:** *İnsanın maddi durumu yerinde olmayınca psikolojik olarak kendini geri çekiyor. Bununla beraber arkadaş ortamında hatta ailede bile en küçük bir şey sizin için kavga çıkarma sebebi olabiliyor. Yaşadığım yeri bile terk ettim bu yüzden.[Ücretli öğretmen/garson/İnternet kafe çalışanı]*
- Kendini değersiz hissetme** **Simay:** *Kendimi çok gereksiz bir şey gibi hissettim. Dedim, ben bu kadar yıl neden okudum. Keşke okumasaydım. Nasılsa yine aynı konumdayım. Ev kızıyım. Böyle psikolojim bozuldu açıkçası. [Ücretli öğretmen/ Garson]*
- Güvensizlik ve dışlanma** **Yasin:** *Dışlanmışlık hissi yaşadım. Güvensizlik hissettim. Ufff! Neler yaşamışım. Bak ben de sayende fark ettim.[Ücretli öğretmen/Garson]*
- Kendini yetersiz hissetme** **Sevilay:** *Psikolojik olarak atama olmadığı için aslında üzüldüm. Bende bir yetersizlik duygusu belirmeye başladı. Çünkü bu sene sınava hazırlanırken ya atanamazsam ya yapamazsam... Sınavı gördükten sonra aslında bende böyle şeyler belirdi. Çünkü etrafımda o kadar çok atanamamış sosyal bilgiler öğretmeni olması da beni psikolojik olarak kötü etkiledi.[Farklı branşta ücretli öğretmen]*
- Pişmanlık** **Mehmet:** *Sevdiğimden ayrıldım, hayat geriden gidiyor gibi hissediyorum. Okuduğuma pişman oldum. Farklı meslekler düşünmeye başladım, polislik gibi. Zaman zaman ülkeyi terk edesim geliyor. Yani kötü etkilendim. Hayallerimi erteledim veya hayallerimden vazgeçtim. Agresif ve kırıncı oldum.[Etüt merkezinde öğretmen]*
- Alınganlık ve çekingenlik** **Gül:** *Biri bana atadın mı? Aaa hala atanamadın mı? Gibi şeyler söyleyecekler diye çekiniyorum. Atanma konusunda söyledikleri olumsuz şeyleri hemen üzerime alınıyorum. Çok kötü duygu bu.[Farklı branşta ücretli öğretmen]*
- Yıpranma** **Sevda:** *Ben bölüm birincisi olarak bitirdim üniversiteyi. Hem bu kadar çabaladım bu meslek için. Kendi alanım için okul derslerine çok çok yoğunlaştım. Böyle bir süreçten geçtikten sonra, başarılı olduktan sonra, deyim yerindeyse yerinde saymak tatbiki de insanı çok çok üzen bir şey. Bu durum beni psikolojik olarak çok ama çok yıprattı.[Ücretli öğretmen]*
- İş Bulamama Kaygısı** **Mustafa:** *Erkek olarak olaya bakınca, askere gitme sıkıntısı, iş bulamama kaygısı. İnsanın üzerinde bir baskı oluyor.[Dershanede öğretmen]*
- Pes etme/ Yorulma** **Saadet:** *Aslında atansaydık rahatlayacaktık ama üzerimde bir yorgunluk hali falan çalışıyorsun ve emeğinin karşılığını alamayınca pes ediyorsun. O da çökertiyor insanı.[Dershanede öğretmen]*

Sosyal ilişkiler boyutu

Atanamayan sekiz öğretmen (yaklaşık dörtte biri) bu süreçte ailelerinin kendilerine destek olduğunu ancak üzüldüklerini belirtmişlerdir. Öte

yandan kimisinin ailelerinin; onlara psikolojik baskı yaptığını, emeklerinin boşa gittiğini düşündüklerini, beklentilerinin boşa çıktığını, ailelerinin güvenlerinin kırıldığını belirtmişlerdir. Aşağıda konuyla ilgili atanamayan öğretmen söylemleri örneklendirilmiştir:

Olumlu aile desteği	Ece: <i>Ailemin isteklerinin, emeklerinin karşılığını verememek beni çok üzdü... Çevrem, devletin, öğretmenleri kadroya almama durumunu bildiklerinden bana destek oldular. Bu yıl olmazsa seneye yaparsın kızım gibisinden. Ama onların da “Bak o kadar okudu ama ne oldu ki devlet atamıyor” gibisinden düşüncelere sahip olduklarını da düşünmekteyim kendimce.</i>
Baskıncı aile tutumu	Ekrem: <i>Hep yanımda oldu ailem. Bir şey demediler. Nasip dediler. Olursa olur olmazsa sağlık olsun dediler.</i>
Emeklerinin boşa çıktığını düşünme	Deniz: <i>Sen bu kadar okudun ettin sonuç ne oldu? Bunu ablamda söylüyor diğer kardeşlerimde. Sonra bende bu soruları kendime sorduğum zaman da bunalıyorum açıkçası.</i>
Ailelerin güvenlerinin kırılması	Faruk: <i>Ailemden “sen çalışmadın, yapmadın, bu yaşa geldin yük oluyorsun” gibi bir tavırla karşılaştım.</i>
	Sevilay: <i>Ailemin bana karşı şöyle bir düşüncesi vardı: “Sen çalışmasan da yaparsın!” Ama olmadı. Yapamadım. Kader dedik. Ama ailemin güveni gittikçe azaldı</i>

Bunun dışında atanamayan öğretmenler, çevresindeki insanların kazanamadıkları için onları başarısız olarak görmeleri, acır gözlerle bakmaları ve bunu sözel olarak ifade etmeleri, beklentilerinin boşa çıktığını belirtmeleri, diğer arkadaşlarla mukayese etmeleri gibi tepkilerle karşılaşmışlardır. Hatta bazı öğretmenler, aile ve arkadaş ortamında saygınlıklarını kaybettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bazıları atanmış arkadaşlarıyla aralarında “biraz üstten bakıyor gibi” diyaloglar yaşandığını söylemişlerdir. Aşağıda konuyla ilgili atanamayan öğretmen söylemleri örneklendirilmiştir:

Çevrenin beklentisini karşılayamama/ Başarısız görülme	Özlem: <i>...Çevremdeki insanlarda tabii ki şöyle bir şey var özel okulda çalışıyorum deyince: “Aaa sende mi atanamadın?” şeklinde. Bunlar insanın birazcık enerjisini alabiliyor. Ancak beni çok fazla etkilediğini söyleyemem. İnsanlar tarafından “KPSS’ye girsen çok iyi olur. Devlete sırtını dayasan çok iyi olur.” şeklinde yorumlar da yapılıyor. Ama ben bunlardan çok fazla etkilenmiyorum. Beni etkileyecek bir şey yok çünkü.</i>
	Mehmet: <i>Yakınlarım tarafından başarısız görülüyorum. Herkesin beklentisi boşa çıktı.</i>

- Çevre baskısı** **Meliha:** *Çevre baskısına maruz kaldım genel olarak. Vah vah atanamazsan ne olacak sorularını yüzüme karşı yönelttiler. Sağ olsunlar.*
- Çevrenin olumsuz bakış açısı** **Deniz:** *Çevrem ise sürekli “Atandın mı? Atanamadın mı?” diye sorup duruyor. Bu sorular gerçekten bunalıyor beni. “Öğretmen değilsin” gözüyle bakmaları, “Günümüzde artık her şey, ekmek aslanın ağzında” lafı da geçti. Mesela “Herkes devlet memuru mu olması gerekiyor” ya bu zihniyet toplumda çok yaygın olduğu için öğretmenliği de o şekilde algıladıkları için ben açıkçası çevremde sürekli o sorulara maruz kalıyorum. Her atanamayan insanda olduğu gibi bu beni gerçekten bunalıyor. Ne kadar saklamaya çalışsam da.*
- Atananlarla mukayese edilmesi** **Faruk:** *Atanan arkadaşlar sanki biraz daha üstten bakıyormuş gibi konuşmalara sahip.*
- Saygınlığın azalması** **Faik:** *Atanan arkadaşlarla kıyasladı beni çevrem. Bilmem kimin arkadaşı atandı da sen atanamadın gibisinden.*
- Yasin:** *Saygınlığımı kaybettim aile ve arkadaş ortamında. Örneğin; kadrolu arkadaşlar aralarında daha samimiler.*

Ekonomik boyut

Atanmayan öğretmenler neredeyse tamamı bu süreçte ekonomik anlamda da sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak özellikle; aileye bağımlı olmanın zorluğuna, ücretli öğretmenin aldığı ücretin oldukça düşük olmasına, ekonomik şartlarının gerilemesine, başka işlere yönelmelerine vurgu yapmışlardır. Aşağıda konuyla ilgili atanamayan öğretmen söylemleri örneklendirilmiştir:

- Aileye bağımlı olmanın zorluğu** **Faik:** *Ekonomik bağımsızlığa ulaşmamış bir bireyin saldırganlığı var üzerimde. Maddi açıdan hala aileme bağımlıyım.*
- Sevim:** *Ele bakıyorsunuz ister istemez. Hani her ne kadar evli olup muhtaç olmasam da aile bütçesine bir katkı olmuyor. İlkokul mezunu biri olsaydım zaten bir beklentim de olmazdı. Ama emek verip bunun karşılığını alamamak gerçekten insanı yıkan bir şey.*
- Handan:** *Ekonomik bir bağımsızlık olmadığı için aileye tekrardan yük olduğunda insan kendini parazit gibi hissediyor.*
- Ücretli öğretmenin aldığı ücretin düşük olması** **Emine:** *Ücretli öğretmenlik yapıyorum aldığım maaş 1100 küsur ama kadroya geçtiğimiz zaman iki katı maaş alıyorsunuz. Aynı derslere giriyorum, aynı çabayı gösteriyorum hatta daha fazlası ama maaşı yarı kadar. Tatillerde de ücret kesintisi oluyor ve sigorta da aynı şekilde kesiliyor.*

Ekonomik
şartlarının
gerilemesi

Hatice: Üniversitede harcadığımdan daha fazla para harcamaya başladım. KPSS için, dershanenin ücreti var; sabahtan akşama kadar oradayım yeme içme parası var. Bunun dışında bulunduğum ilçede derslane olmadığı için başka ilçeye gidiyorum. Yol masrafı var. Ekonomik olarak baya bir etkilendim.

Hülya: Ekonomik olarak çok iyi olduğumu söyleyemeyeceğim. Geçen sene öğrenciyken ben 600 lira burs alıyordum ve özel ders veriyordum. 900 lira bir gelirim vardı. Şuan ücretli öğretmenlik yapıyorum. Yine aynı parayı alıyorum. Yani ekonomik olarak öğrenciliğim daha iyiydi.

Sevilay: Ekonomik olarak çok fazla etkiliyor. Üç farklı sınava giriyoruz ve yaklaşık yirmi beş dersten sorumluyuz. Yirmi beş tane farklı dersin kitabını almak ve sadece bu birer tane farklı kitap değil. Neredeyse beş-altı tane farklı kitap alman gerekiyor. Bunu düşününce de çok büyük bir miktar yapıyor. Ayrıca dershanelerde deneme sınavlarına girmek için de ayrıca para ödüyorum.

Başka işlere
yönelmelerine

Rıza: Ekonomik olarak ne iş bulduysam çalıştım.

Meliha: Kendimi asalak gibi hissettiğimden beş günlük ambar mağazasında çalıştığım bile var.

Atanamama Sürecinin Düşüncelerine Etkisi

Atanamayan beş sosyal bilgiler öğretmeni (altıda biri) hariç tamamı geçmişe dönseler ve tekrar tercih etmek durumunda olsalar sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih etmek istemediklerini beyan etmişlerdir. İki öğretmen ise öğretmenlik mesleğini tercih etmek istediklerini, ancak başka bir bölüm okumak istediklerini ifade etmişlerdir. 23 öğretmen ise öğretmenlik mesleğinin geçerliliğini yitirdiğini düşünmektedirler. Özellikle sağlık alanında atamalar fazla olduğu için bu alanı tercih edebileceklerini ve bu mesleklerde de mutlu olabileceklerini söylemektedirler.

Sosyal bilgiler
öğretmenliğini
tercih etmeme/
Farklı bir bölüm
seçme

Ayla: Seçmezdim. Öğretmenliği değil, sosyal Bilgiler öğretmenliğini seçmezdim. Okul öncesi öğretmenliğini seçerdim ya da imam hatip lisesine gidip din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliğini seçmiş olsam şuan çok rahat atanırdım. Öğretmenliği seçtiğime pişman değilim. Sadece Sosyal Bilgiler öğretmenliğinin ataması zor olduğu için bu bölümü seçtiğime pişmanım.

Gül: Kesinlikle aynı bölümü seçmezdim. Ataması fazla olan bir branş seçerdim. Sosyal bilgileri tercih etmezdim. Çünkü çok sıkıntılı bir bölüm.

Başka meslek seçme

Yasin: Kesinlikle 2 yıllık bir bölüm okumalıyım. Tıbbi sekreterlik ve dokümantasyon gibi. Belki de idealist olmamalıydım.

Simay: Farklı alanları düşünürdüm. Öğretmenlik düşündüğümünden çok daha zormuş. Çocuklara bakıyorum da aşırı terbiyesizler. Kendilerine inanılmaz bir özgüvenleri var. Aileler çok anlayışsız.

Mevlide: Biraz daha başka meslekleri araştırdım. Öğretmenliği şuan hiç kimseye tavsiye etmiyorum. Gelecek açısından ya da şu anki durum açısından çok elverişli şartları yok.

Aynı branşı seçme

Neslihan: Bana çok zıt bir bölüm seçmedim. O yıllarda pek rehberlik olmadı seçimlerimde. Şu bölümü seçerseniz sizin için daha iyi olur; yeteneğiniz açısından sizin için daha uygundur gibisinden rehberlik olmadı. Okuduğum bölümü seviyorum. O yönden büyük bir pişmanlığım yok.

Ayrıca, bilinçsiz olmaları, puanı nereyi tutarsa oraya girme eğiliminde olmalarından dolayı yanlış tercihte bulunduklarını ilave etmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen söylemlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

Özlem: Bu tercihi yapmazdım. Muhtemelen daha iyi hazırlanıp daha iyi bir bölüm tercih ederdim. Meslek seçimini puana göre yapıyorduk. Bu konuda bilinçli olurdum en azından. Alım az, bizim amacımız mesleğe yerleşmek, o da olmadı.

Hatice: İlla da dört yıllık olacak diye tutturmamalıydım diye düşünüyorum. Çünkü şuanda iki yıllık çok iyi bölümler var ve mezun olduktan sonra hem özel sektörde hem de devlette çok rahatlıkla iş bulunabiliyor. Bir de puanımız nereyi tutuyorsa ona göre tercih yaptım. İyi bir şekilde yönlendirilmediğim için büyük hata yaptım ben.

Atanmak İçin Öğrenim Sürecinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Eğitime devam eden öğretmen adaylarına yol göstermesi amacıyla atanamayan sosyal bilgiler öğretmenlerine “Tekrar öğrenci olsaydınız, atanmak için o süreçte neler yapardınız?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar genel olarak şunlardır:

- Birinci sınıftan itibaren KPSS’ye yavaş yavaş hazırlanır, daha sıkı tutardım.
- Çalışmak için daha fazla zaman ayırıp, daha çok emek harcardım.
- Dershaneye gider, daha düzenli ve disiplinli çalışırdım.
- Sadece sınava çalışmaya zaman ayırır, diğer uğraşları ertelerdim.
- Fakültemizde KPSS hakkında bilinçlendirilmek isterdim.

- Daha çok gazete ve dergi okur, bilgi yarışmalarını takip ederdim.
- Birçok şeyden kendimi mahrum ederek çalışırdım.
- Sevgilimden ayrılır, sınava çalışırdım.

Görüldüğü üzere öğretmenler, atanamadıktan sonra kendilerini ve atanamama nedenlerini sorgulayarak konuyla ilgili dikkat edilmesi gereken hususları değerlendirmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlik mesleği şüphesiz çok önemli mesleklerden biridir. Ülkemizde tarihsel süreçte öğretmen yetiştirme konusunda nitelik ve nicelik olarak çeşitli önlemler alınmış, ancak bu konu her dönemde tartışılan ve sorunlu konulardan biri olmuştur. Öğretmen eğitiminin kalitesini artırma adına 1992’de açılan eğitim fakülteleri daha ilk mezunlarını vermeden, öğretmenlik eğitimi verilmeyen farklı fakülte mezunları bu alana atanmıştır. Ülkemizde daha önceki yıllarda da tartışma konusu olan “okuma yazma bilen herkesin öğretmen olacağı” anlayışı maalesef bu talihsiz atamalarla tekerrür etmiştir. Böylece öğretmen ihtiyacı nicelik anlamında giderilmiştir. Bu süreçten sonra çok sayıda eğitim fakültesinin açılması, ihtiyaçtan fazla öğretmen adayının fakültelere alınması ve farklı fakültelerden formasyon alarak öğretmen olmaya hak kazanılmasıyla “atanamayan öğretmen sorunu” ortaya çıkmıştır. 2017 itibarıyla 300 bin öğretmen adayının atama beklediği ülkemizde 109 bin 38 öğretmen açığı vardır (Gerçek Muhabir, 2017). Buna karşın 2017 Temmuz ayında 20 bin 125 öğretmenin ataması yapılırken (MEB, 2017), 2018 Şubat ayında 20 bin öğretmen alımı için ilana çıkmıştır (MEB, 2018). Her ne kadar eğitim fakültesinden mezun olan herkesin devlet kapısında bir iş bulamayacağı gerçeği söz konusu olsa da bu atanma umuduyla çabalayan işsiz öğretmenlerin varlığı gerçeğini değiştirmemektedir.

Atanamayan sosyal bilgiler öğretmenlerini konu alan bu çalışmada; öğretmenlerin dörtte üçünün mezun olduktan sonraki süreçte işsiz kalmamak için çalıştıkları tespit edilmiştir. Geriye kalanının ise KPSS’ye hazırlandıkları görülmüştür. Kendi alanında ücretli öğretmenlik yapan öğretmenler, bu durumu deneyim kazanmak için bir fırsat olarak görmektedir. Ancak kadrolu öğretmenlere nazaran hak ettikleri performans karşılığını alamadıklarını, eşitsizlik olduğunu ve dışlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamına yakını ücretli veya özel sektörde öğretmenlik yapmayı kölelik olarak değerlendirmektedirler. Benzer şekilde ücretli öğretmenlerle yaptığı çalışmada Polat (2013) öğretmen istihdam farklılığından dolayı, ücretli öğretmenlerin kendileriyle ilgili adaletsizlik olduğunu, emeklerine saygısızlık yapıldığını ve köle gibi çalıştıklarını vurguladıklarını belirtmiştir. Koçak ve Kavak (2014) ücretli öğretmenlik uygulamanın sağlıklı olmadığını savunmaktadırlar. Bu noktada MEB, ücretli öğretmen-

lik sisteminin mecburi olduğu durumlar (doğum izni ve askerlik gibi) dışında bu uygulamadan vazgeçerek, ihtiyaç bulunan kadrolara atama yapılmalıdır. Bakanlığa, mecbur olunan durumlarda çalışan öğretmenlere ise diğer öğretmenlerin sahip olduğu hakları vermesi tavsiye edilebilir.

Yapılan bir çalışmaya göre, niteliğe uygun olmayan öğretmen, öğrenci performansının düşmesine neden olmaktadır (Sezgin-Nartgün, 2008). Çalışmada özel eğitim gibi farklı alanda öğretmenlik yapanlar; bu alanın eğitimini almadıkları için zorlandıklarını, bu nedenle olağanüstü çaba göstermeye çalıştıklarını ancak verimlerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin, hem nitelikli bir eğitim alması, hem de eğitim aldığı alanda öğretmenlik yapmaları sağlanmalıdır.

Kiraz (2014) çalışmasında atanamayan öğretmenlerin sorumlu olarak devleti gösterdiklerini belirtmiştir. Şıncır ve Kurum (2017) ise öğretmenlerin atanmamalarını, birey ve hükümet kaynaklı nedenlere bağladıklarını tespit etmişlerdir. Bu çalışmada da atanamayan öğretmenlere göre atanamama nedenleri temelde; öğretmen atama sistemi, bireysel ve mezun olunan fakülteden kaynaklıdır. Fazla sayıda mezun verilmesi, alımlardaki kontenjan yetersizliği öğretmen atama sisteminden kaynaklanan temel nedenler olarak görülmektedir. Benzer şekilde Saç (2016) çalışmasında bu duruma vurgu yapmış ve yetiştirilen öğretmen adayı ile ihtiyaç duyulan kadrolar arasındaki dengenin kurulamaması nedeniyle birçok branşta sayısı yüz binleri geçen öğretmen adayının işsiz konumda olduğunu belirtmiştir. Yayla (2015) MEB’de, ihtiyaç analizi yapılarak, eğitim fakültelerine gereğinden fazla öğrenci alınmaması yönünde görüş bildirmiştir. Böylece, fazla sayıda mezun verme durumunun ya da atanamayan öğretmenlerle ilgili yığılmanın önüne geçilebilir. Aslında bu konuyla ilgili olarak eğitim fakültelerindeki bazı bölümlerde 2013 yılı itibarıyla ikinci öğretimler kapatılmıştır. Ancak buna rağmen birinci öğretime alımlardaki kontenjanların arttırılması, bu önlemleri geçersiz kılmıştır. Üstelik pedagojik formasyon kontenjanlarının da arttırılması sonucunda hem daha az nitelikli hem de yığılmanın çok olduğu bir atanamayan öğretmen kitlesi oluşturulmuştur. MEB’in ihtiyacı olduğu halde bu ihtiyacı sözleşmeli öğretmen uygulamasıyla kapatmak istemesi dahilinde öğretmen alım kontenjanını sınırlaması ayrıca bir atanamama nedeni olarak düşünülmektedir.

Bireyin atanamamasında kendisinden kaynaklanan nedenlerinden bazıları; öğretmen adayının sınava yeterince hazırlanamaması, geçimini kendisinin sağlaması, stres ve korku ile motivasyon düşüklüğüdür. Bu bulguyu destekler nitelikte yapılan bir araştırmaya göre eğitim fakültelerine yeni başlayan öğrencilere göre son sınıflar daha fazla ruhsal tükenmişlik sergilemektedirler. Bunun temel nedeni ise; üst sınıf öğrencilerinin okulu bitirme, atama için merkezi sınavlara hazırlanma ve istihdam belirsizliği gibi faktörler nedeniyle bu süreçte daha fazla stres ve tükenmeyle karşılaş-

masıdır (Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2012).

Mezun olunan fakülteden kaynaklanan nedenler arasında alınan eğitimin yetersiz olması, rehberliğin az olması, derslerle birlikte sınava hazırlanmanın zorluğu, hocaların donanımlı olmaması ve bazı derslerin yapılmaması olarak belirtilmiştir. Benzer şekilde Saç (2016) ve Kiraz (2014) çalışmasında öğretmen adaylarının verim alamadıkları derslerle ilgili olarak dersin içeriğinin değil, dersi kendilerine anlatan öğretim görevlisi/üyesinin yetersizliğinden ve iyi eğitim alamamalarından bahsetmişlerdir. Bu bağlamda fakültede eğitim sırasında öğrencilere atama konusunda rehberlik hizmetlerinin ilk sınıflardan itibaren yapılması, YÖK'ün belirttiği ders içeriğine uygun şekilde derslerin sürdürülmesi ve derslerin düzenli bir şekilde yapılmasına dikkat edilmesi önerilebilir.

Çalışmada öğretmenlerin mezun olduktan sonraki süreçte atanamadıkları için, psikolojik, sosyal ve ekonomik boyutta sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Atanamayan öğretmenler ekonomik boyutta; aileye bağımlı olmanın zorluğu, ücretli öğretmenin aldığı ücretin oldukça düşük olması, ekonomik şartlarının gerilemesi, başka işlere yönelmeleri gibi sorunlara işaret etmişlerdir. Sosyal boyutta ise bu öğretmenlerin dörtte birinin ailelerinin kendilerine destek olduğunu, ancak dörtte üçünün ailelerinin onlara psikolojik baskı yaptığını ve onların güvenlerini kırdıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çevrelerindeki insanların kazanamadıkları için onları başarısız olarak görmesi, acıyan gözlerle bakması ve bunu sözel olarak ifade etmeleri atanamayan öğretmenler üzerinde psikolojik baskı oluşturmaktadır. Atanan diğer arkadaşlarıyla mukayese edilmeleri, aile ve arkadaş ortamında saygınlıklarını kaybettiklerini hissetmeleri bu süreçte yaşadıkları diğer sosyal sorunlar arasındadır. Yapılan pek çok araştırmada (Adak, 2010; Karasoy, 1999; Yüksel, 2003; Yüksel, 2005) bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde; bireyin işsiz kaldığı süreçte aile ve toplum baskısıyla karşılaştığı ve onlarla ilişkilerinin bozulduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öte yandan eğitim aldıkları işi icra edememeleri nedeniyle; kimisi agresif, kimisi alıngan ve çekingen olduklarını, depresyona girdiklerini, kendilerini boşlukta hissettiklerini, yıprandıklarını, sınavı kazanamadıkları için utandıklarını, dışlanmışlık hissi yaşadıklarını, güvensizlik hissettiklerini, iş bulamama kaygısı yaşadıklarını, ezilip mahcup olduklarını, bunaldıklarını, değersizlik hissi yaşadıklarını, yetersizlik duygusu oluştuğunu, kendilerini gereksiz hissettiklerini, pes ettiklerini, yorulduklarını ifade etmişlerdir. Hatta bazıları antidepresan kullandığını ve yaşadığı yeri terk ettiklerini belirtmiştir. Bu durumların temelinde aslında işsizlik duygusu yatmaktadır. İşsizlik, birçok psikolojik ve sosyal soruna yol açmaktadır. Kişi bir işte çalışarak gelir elde ederken kendine karşı özgüven ve özsaygısı gelişir. Bireyin çalışma istek, yetenek ve donanımına sahip olmasına karşın işsiz olması; büyük bir umutsuzluğa, çaresizliğe, yalnızlık duygusu-

na ve depresyon eğilimlerine yol açmaktadır (Coşkun-Keskin, Keskin ve Sever, 2015; Karasoy, 1999; Şahin, 2011; Şıncır ve Kurum, 2017; Yüksel, 2005). İşsiz kalan ya da işsiz kalmaktan korkan kişi yaşamını sürdürmede, ileriye bakışında umutsuzluk görürse yaşam doyumu olumsuz etkilenecektir. Umutsuzluk, an ile geleceği birbirine bağlayan köprünün yıkılmasının bir ifadesidir. Umutsuzluk duygusunda, hayata yüklenen anlamda kaybolmaya başlar (Çizel, Güzeller ve Mütevellioğlu, 2011; Üngüren ve Ehtiyar, 2009).

Görüldüğü gibi ülkemizde işsizlik eğitimsizliğin bir sonucu olmaktan çıkmış, diplomalı işsizlik baş göstermiştir. Psikolojik sorunlar yaşayan gençler her geçen gün artmaktadır ve bunun sonucunda da toplumumuzda olumsuz durumların ortaya çıkması kaçınılmaz olmaktadır (Adak, 2010; Karasoy, 1999; Kiraz, 2014). Bu nedenlerden dolayı işsizlik deneyimi yaşayanların danışabileceği ve yardım alabileceği danışmanlık veya rehberlik gibi bölümlerin kurulması zorunlu hale gelmektedir (Adak, 2010). Ayrıca işsizlik sigortası gibi uygulamalar, süreçte yaşanan olumsuz durumları azaltabilir. Daha önce de belirtildiği gibi ihtiyaç oranında öğretmen adayının yetiştirilmesi de, bu alanda işsizlik sorunun en aza inmesini sağlayacaktır. Ayrıca eğitim fakültelerinin programlarına kişisel gelişim ve girişimcilik gibi dersler eklenmesiyle, öğretmen adaylarının ileride girişimde bulunmaları için kendilerine güven duymaları sağlanmalıdır. Bu bağlamda öğretmen adayları devlet okulları dışında, özel okul, çeşitli eğitim kurumları ve alanlarına yönelik sektörlerin eğitim birimlerine yönlendirilebilirler (Toker-Gökçe, 2014).

Atanamayan öğretmenlerin neredeyse tamamı kendilerine tekrar tercih imkânı verilse, sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih etmek istemediklerini beyan etmişlerdir. İki öğretmen ise öğretmenlik mesleğini tercih etmek istediklerini ancak başka bir bölüm (Din kültürü ve ahlak bilgisi ve okul öncesi öğretmenliği) okumak istediklerini ifade etmişlerdir. Çünkü 2017 Temmuz ayında yapılan atamalarda 2143 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni ile 1720 okul öncesi öğretmeni olmasına karşın; 379 sosyal bilgiler öğretmeni alımı olmuştur (MEB, 2017). 2018 Şubat ayında ise önceki atamaya benzer şekilde 1907 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 1676 okul öncesi öğretmeni ve 379 sosyal bilgiler öğretmeni alım ilanına çıkmıştır (MEB, 2018). Görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenleri diğer bölümlere oranla oldukça az sayıda atanmaktadır. Bu durum, sosyal bilgiler öğretmenliğine verilen önemin zamanla azalmasına neden olabilir.

Öte yandan 23 öğretmen ise öğretmenlik mesleğinin geçerliliğini yitirdiğini düşünmektedirler. Özellikle sağlık alanında atamalar fazla olduğu için bu alanı tercih edebileceklerini ve bu mesleklerde de mutlu olabileceklerini söylemektedirler. Bu çalışmadaki bulgunun tersine, Şahin (2011) ve Sezgin ve Duran (2011) eğitim fakültesinde okumaya devam eden

öğrencilerle yaptıkları araştırmalarda; öğretmen adaylarının mesleklerini sevdiklerini ve yapmak istediklerini beyan ettiklerini tespit etmiştir. Bu durumun temelinde; öğrencilerin fakültede eğitim görürken atanacaklarına dair umutlarının olmasına karşın mezun olduktan sonra defalarca KPSS sınavına girmelerine rağmen atanamamaları sonucunda oluşan bıkkınlık olabilir.

Bu nedenle öğretmen adaylarının tercih yapmadan önce atanamama sorunuyla ilgili olarak bilinçlendirilmesi gerekir. Bu noktada velilere de; üniversite sınavında tercih yapılırken, çocuklarına doğru bir şekilde rehberlik edilmesini sağlamaları tavsiye edilebilir.

Atanamayan öğretmenlerin eğitime devam eden öğretmen adaylarına ve eğitim fakültelerine tavsiyeleri ise şunlardır: -Birinci sınıftan itibaren KPSS'ye yavaş yavaş hazırlanılmalıdır. -Çalışmak için daha fazla zaman ayrılp daha düzenli ve disiplinli çalışılmalıdır. -Öğretmen adayının fakülte tarafından KPSS hakkında bilinçlendirilmesi gerekir. -Eğitim sürecinde genel kültürle (gazete, dergi ve kitap okuma; bilgi yarışmalarını takip etme gibi) ilgili uğraşlarda bulunmalıdırlar. Böylece öğretmen adaylarının gündemi takip etmeleri kolaylaşacağı gibi hızlı ve pratik düşünme becerileri de gelişir.

Çalışmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; önemli bir istihdam olanağı sağlayan MEB'in YÖK ile işbirliği içinde davranarak, öğretmenlik mesleğinin kalitesinden ödün vermeyecek şekilde ve analitik ihtiyaç yaklaşımına göre öğretmen ihtiyacı belirlenerek öğretmen yetiştirilmesi tavsiye edilebilir. Ayrıca öğretmen atama sürecinde; KPSS sınavının yanı sıra öğretmen adaylarının öğrenim sürecinde özellikle uygulamalı derslerdeki başarıları dikkate alınmalıdır. Çünkü KPSS sınavının varlığı; öğretmen adaylarını strese sokmakta, hayatlarını olumsuz yönde etkilemekte ve öğrenimleri sırasında nitelikli bir eğitim görmelerinin önüne geçmektedir (Akpınar, 2013). Böylece bu sınavın olumsuz etkisi biraz da olsa bertaraf edilebilir. Öğretmen yetiştirilmesi ve seçimi sırasında itina ile davranılmaz ise uzun vadede eğitilen nesille ilgili pek çok sorun ortaya çıkabileceği gerçeği unutulmamalıdır.

Bu çalışma sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomik geçim yolları, atanmama nedenleri, mezun olduktan sonraki düşünceleri üzerine kurgulanmıştır. Diğer branşlardan mezun olan öğretmenlerle de benzer çalışmalar yapılabilir. Özellikle rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanındaki uzmanlar konuyu psikolojik açıdan, sosyoloji uzmanları konuyu sosyolojik açıdan ele alacak nitel veya nicel araştırmalar tasarlayabilirler.

KAYNAKÇA

- Adak, N. (2010). Sosyal bir problem olarak işsizlik ve sonuçları. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 21(2), 105-116.
- Akpınar, B. (2013). Öğretmen adaylarının stres nedenleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 147-174
- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi (MÖ. 1000-MS. 2012)*. 22. Baskı. Pegem Akademi: Ankara
- Baysan, S., Ercan, B. ve Öztürk, A. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirmede istihdam sorunu: Soayal bilgiler öğretmenliği örneği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 131-154.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi*. Anı yayıncılık: Ankara
- Coşkun Keskin, S., Keskin, Y. ve S, Sever. (2015). The methaphorical analogies of the candidate teachers of social studies who haven’t been assigned in Turkey. *7th World Conference on Educational Sciences, (WCES-2015)*, 05-07 February 2015, Novotel Athens Convention Center, Athens, Greece
- Çizel, R. B., Güzeller, C. O. ve Mütevellioğlu, N. (2011). İşsizliğin psikolojik sonuçları: Antalya örneği. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 2(1), 26-41.
- Ercan, B. (2009). *Türkiye’de ilköğretim II. Kademeye sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme sistemleri (1923-2008)*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gerçek Muhabir (2017, Aralık 20). *Bakan Yılmaz: 109 bin 238 öğretmen açığı var.* <http://www.mebpersonel.com/ogretmen-atamaları/bakan-yilmaz-109-bin-238-ogretmen-acigi-var-h219148.html> 1 Ocak 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Gündüz, B., Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2012). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 38-55.
- Karasoy, S. (1999). *Genç işsizlerin sosyo-ekonomik sorularına ilişkin bir inceleme -Sivas örneği-*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Kiraz, M. (2014). *Türkiye’de öğretmenlerin işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketinin çözümlemesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Koçak, S. ve Kavak, Y. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmen atama esasları ve kaynak yükseköğretim programlarıyla ilgili gelişmeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 157-170
- MEB (2017). *T.C. MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü* https://ikgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_02/17150157_20.127_Sozlesmeli_Ogretmen_Alim_Duyurusu.pdf. 25 Şubat 2018 tarihinde erişilmiştir.

- MEB (2018). *T.C. MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü* http://ikgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/19171735_SOZLESMELI_OGRETMENLIK_DUYURU_2018_MART.pdf. 25 Şubat 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Merriam, S.B. (2013). Nitel araştırma türleri. İçinde S. Turan (çev. ed.), F. Koçak Canbaz ve M. Öz (çev.) Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (21-39). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Sezgin-Nartgün, Ş. (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle millî eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 47-58.
- ÖSYM (1997). Kontenjan Kılavuzu. <http://www.osym.gov.tr/TR,8347/1997-osys-yuksekogretim-programlarinin-merkezi-yerlestirmedeki-en-kucuk-ve-en-buyuk-puanlari-kitabi.html>.
- ÖSYM (1998). Kontenjan Kılavuzu. <http://www.osym.gov.tr/TR,8335/1998-osys-yuksekogretim-programlarinin-merkezi-yerlestirmedeki-en-kucuk-ve-en-buyuk-puanlari-kitabi.html>.
- ÖSYM (2007). Kontenjan Kılavuzu. <http://www.osym.gov.tr/TR,1329/2007-osys-kilavuzu.html>.
- ÖSYM (2017). Kontenjan Kılavuzu. <http://www.osym.gov.tr/TR,13263/2017-osys-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html>.
- Öztürk, C. (1998). *Türkiye’de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları: İstanbul
- Öztürk, C. (1999). Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme. *75 Yılda Eğitim içinde* (s. 283-310) Tarih Vakfı Yayınları: İstanbul
- Polat, S. (2013). Ücretli öğretmenlik istihdamının yarattığı sorunlar üzerine nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 67-88
- Saç, C. (2016). 2002-2014 yılları arasında öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı’nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 9-22.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.
- Şinkır, Ş ve Kurum, G. (2017). Atanmak ya da atanamamak: Ücretli öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-ENAD*, 5(3), 9-35.
- Şimşek, H. (2005). Eğitimde reform ve değişim kararlılığı. Gazi Üniversitesinde 2005 Mayıs ayında düzenlenen “Eğitim Fakültelerinde Yeniden

Yapılanmanın Getirdiği Sorunlar” başlıklı panelde yapılan konuşma. <https://www.hasansimsek.net/indir> adresinden erişildi.

- Toker-Gökçe, A. (2014). Atanamama nedeniyle farklı bir mesleğe yönelen işsiz aday öğretmenler üzerine bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 191-208.
- Üngüren, E. ve Ehtiyar, R. (2009). Türk ve Alman öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması ve umutsuzluk düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Turizm eğitimi alan öğrenciler üzerinde bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 4(14), 2093-2127.
- Yayla, A. (2015). Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde yeni arayışlar: Sorunlar ve çözüm önerileri. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi (Türkiye’de Eğitim, Felsefesi ve sorunları konulu sayı)*, 13. <http://www.tyb.org.tr/nitelikli-ogretmenlerin-yetistirilme-surecinde-yeni-arayislar-sorunlar-ve-cozum-oneri-18635h.html> adresinden erişildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 10. Baskı. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- YÖK (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı: Ankara.
- Yüksel, İ. (2003). İşsizliğin psiko-sosyal sonuçlarının incelenmesi (Ankara örneği). *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 21-38.
- Yüksel, İ. (2005). İşsizlik olgusunun psikolojik boyutu: Görgül bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 60(3), 256-274.

Bölüm 2

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ÜRÜNLERİNDE SÖZ DİZİMSEL YAPI GÖRÜNÜMLERİ*



İlker AYDIN¹, Özge İŞÇİ²

1 Doç. Dr., Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ilkaydin67@hotmail.com

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ozgeisci95@gmail.com

* Bu makale ikinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Giriş

Dil, insanların birbiri arasında iletişim ve etkileşimi sağlayan en önemli bildirim aracıdır. Duygu, düşünce ve eylemlerin karşı tarafa aktarılması dilde kurulan cümlelerle sağlanır. Kurulan cümlelerin, dilin anlatım olanakları ve zenginliklerine uygun olması aktarılan iletinin de etkililiğini arttırmaktadır. Kökü çok eskilere dayanan, zengin ve büyük bir kültür dili olan Türkçe, kendine özgü söz dizimiyle dünya dilleri arasında seçkin bir yere sahiptir. Dilin dizgesinin betimlenmesi söz dizimi çalışmalarıyla sağlanmaktadır. Öğrencilerin dili doğru ve etkili bir biçimde kullanmaları, dilin sunduğu olanakların farkına varabilmeleri büyük ölçüde öğretim sistemi içerisinde yer alan etkinliklere bağlıdır. Bu bağlamda, öğrencilerin dilin dizgesine uygun anlamlı cümleler kurabilmeleri, söz dizimine yönelik çalışmaların gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Türkçenin dil zenginliğini her yönüyle ortaya koyabilecek ve Türkçenin söz dizimi yapısını betimleyebilecek uygulamaya dayalı çalışmaların yeterince yapıldığı söylenemez. Süreç içinde sadece kelime grupları ve cümle türlerine odaklanan farklı yazar ve eserler üzerindeki lisansüstü araştırmaları, içeriğin zenginleşmesine katkı sağlamakla birlikte; öğrencilerin söz dizimsel yapıları nasıl ve ne kadar işlevsel kullandığına yönelik çalışmaların eksikliği alana yönelik büyük bir sorunsal olarak görülmektedir.

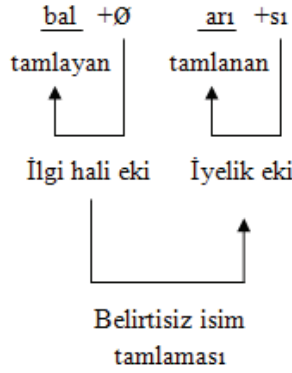
1. Kelime Grupları

Kelimelerin bir araya gelerek kurduğu bütünlük olarak adlandırılan kelime gruplarını Karahan (2017: 39); “bir varlığı, bir kavramı, bir niteliği, bir durumu, bir hareketi karşılamak veya belirtmek, pekiştirmek ve nitelemek üzere, belirli kurallar içinde yan yana dizilmiş kelimelerden oluşan yargısız dil birimi” olarak tanımlarken Özmen (2016: 50); “birbirine yapı ve anlam olarak bağlanan ve kendi aralarında bir bütün oluşturan iki veya daha fazla unsurdan oluşan kelimeler topluluğudur” şeklinde ifade eder. Söz diziminin temel konularından olan kelime grupları üzerine yapılmış farklı sınıflandırmalar (Ergin, 2009; Karaağaç, 2017; Karahan, 2018; Eker, 2017) bulunmaktadır. Bu çalışmada kelime gruplarının sınıflandırılmasında Özkan ve Sevinçli’nin gruplaması esas alınmıştır. Özkan ve Sevinçli (2013: 19) kelime gruplarını ‘Belirtme Grubu’ başlığı altında ele alır:

Tablo 1: Kelime Gruplarının Sınıflandırılması

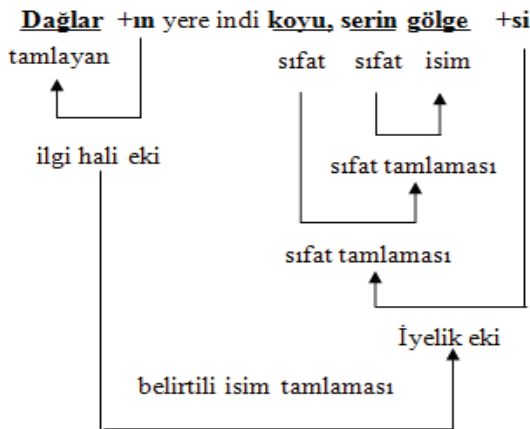
1. İsim Tamlaması ve İyelik Grubu	9. İsim-Fiil Grubu
2. Sıfat Tamlaması	10. Sıfat-Fiil Grubu
3. Birleşik İsim Grubu	11. Zarf-Fiil Grubu
4. Tekrar Grubu (İkilime)	12. Sayı Grubu
5. Aitlik Grubu	13. Ünlem Grubu
6. Edat Grubu	14. Bağlama Grubu
7. Unvan Grubu	15. Kısaltma Grubu
8. Birleşik Fiil Grubu	

Kelime grupları cümle içinde bir bütün olarak değerlendirilir. Cümle içinde tek kelime gibi çekime girerek isim, sıfat, zarf, fiil gibi görevler üstlenir. Belirtisiz isim tamlamasının yapısal görünümü Şekil 1’de sunulmuştur.



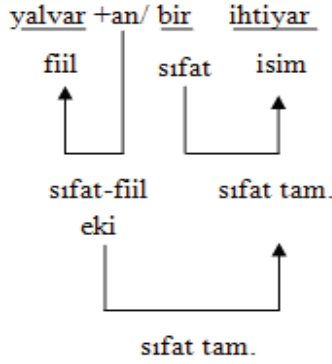
Şekil 1. Belirtisiz isim tamlaması

Belirtili isim tamlamasının yapısal görünümü Şekil 2’de sunulmuştur:



Şekil 2. Belirtili isim tamlaması

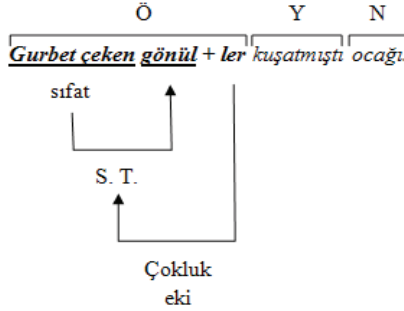
Sıfat tamlamasının yapısal görünümü Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Sıfat tamlaması

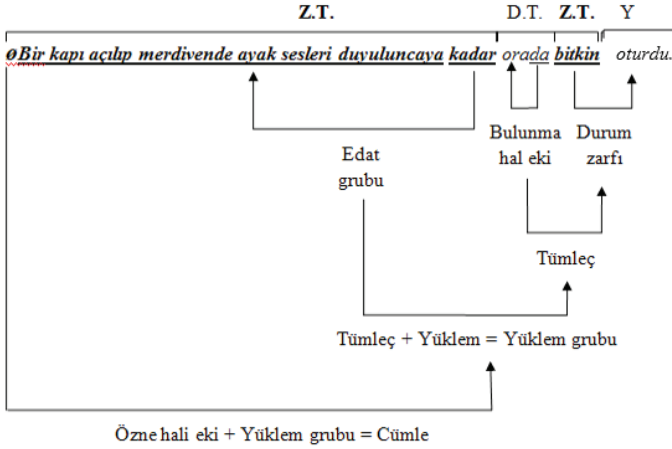
3. Cümle ve Cümlelerin Öğeleri

Genel anlamıyla cümle: “Bir fikri, bir düşüncüyü, bir hareketi, bir duyguyu, bir hadiseyi tam olarak bir hüküm halinde ifade eden kelime grubudur” (Ergin, 2009: 398). Yargı bildiren unsur olarak cümlelerin öğeleri temel ve yardımcı öğeler olmak üzere iki alt başlık halinde incelenebilir. Cümlede yüklem ve özne temel öğeler; nesne, yer tamlayıcısı, zarf tamlayıcısı ise yardımcı öğeler olarak gruplandırılabilir. Cümle ve cümlede öznenin görünümü Şekil 4’te sunulmuştur.



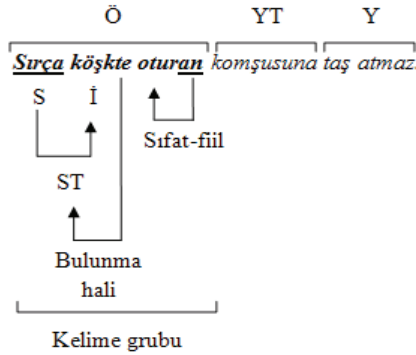
Şekil 4. Cümle ve öğeleri

Cümlede zarf ögesinin durumu Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Cümlede zarf ögesinin türleri

Özne görevinde kelime grubu olan girişik cümlelerin görünümü Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Girişik cümlelerin yapısal görünümü

Amaç

Öğrenciler ilk okuma yazma eğitimi ile birlikte kullandıkları dilin cümle yapılarını tanımakta ve zamanla kendi cümle yapılarını oluşturmaktadırlar. Öğrenciler kendi cümle yapılarını oluştururken edindikleri dil kullanımından etkilendiği gibi kendilerine ait cümle yapıları da oluşturabilmektedir (Baydar ve Çelik, 2018: 39). Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin ürettikleri yazılı ürünlerde kullandıkları söz dizimsel yapıların betimlenmesi amaçlanmıştır. Türkçe öğretimi alan yazınında, öğrencilerin ürettikleri metinleri söz dizimsel parametrelere göre değerlendiren çalışmaların çok az olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda araştırmanın ve elde edilen bulguların alan yazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

1. Araştırma Modeli

Ortaokul öğrencilerinin kurdukları cümlelerde söz dizimi yapılarını incelemek amacıyla hazırlanan bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013: 97).

2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ordu ili, Çatalpınar ilçesinde Atatürk Ortaokulu'ndaki 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Çalışma Grubu Dağılımı

Çalışma Grubu				
Sınıflar	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Kız Öğrenci	10	10	10	10
Erkek Öğrenci	10	10	10	10
Toplam:	20	20	20	20

Araştırmanın çalışma grubu, olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Uygun örnekleme, araştırmacının kolayca ulaşabileceği, izin ve ulaşım açısından sorun yaşamayacağı bir okul ve bir örneklemden verilerin toplanması olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd.: 92). Araştırmada dört sınıf düzeyinde her şubeden 10 kız, 10 erkek öğrenci araştırmanın örnekleme uygun olacak şekilde seçilmiştir. Yazı çalışmalarının hepsine katılamayan öğrenciler ile, toplanan veri dokümanlarında çalışmayı desteklemeyen öğrencilere ait kâğıtlar çalışma grubunun dışında tutulmuştur.

3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğrencilerden elde edilen veriler doküman incelemesi yöntemi ile bir araya getirilmiştir. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187). Araştırmanın temelini oluşturan verilerin elde edilmesinde iki farklı yol izlenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilere biri pilot uygulama olmak üzere dörder yazı çalışması yaptırılmış, toplanan veriler Özkan ve Sevinçli'ye (2017) göre gruplandırılmıştır.

Elde edilen bulgular araştırmacı tarafından geliştirilen ve araştırmanın veri toplama aracı olan “Söz Dizimi Değerlendirme Formu”na (EK-1) işlenmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Görüşme Formu” (EK-2) ile öğrencilerin okuma ve yazma eğilimine yönelik öğretmen görüşlerine baş vurulmuştur. Öğrencilerden elde edilen bulgular ile öğretmen görüşleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

4. Verilerin Toplanması

Uygulama sürecinin ilk haftasında öğrencilerin yazma becerilerinin ölçülmesi amacıyla bir ders saati (40 dk.) süre verilerek öğrencilere serbest yazı çalışması yaptırılmıştır. Bu çalışma, sürecin pilot uygulaması olarak esas alınmıştır. Bu uygulamadan hareketle öğrencilere belirli bir konu dâhilinde yazma çalışmasının yaptırılması uygun görülmüştür. Uygulama sürecinin ikinci haftasında, öğrencilerden yaşadıkları bir anıyı bir ders saati süresinde yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin ilk haftaya göre daha iyi yazdıkları çalışma sonucunda tespit edilmiştir. Uygulama sürecinin üçüncü haftasında öğrencilere yaratıcı yazma çalışması yaptırılarak öğrencilerden verilen bir konu hakkında yaratıcı fikirler üretmeleri istenmiştir. Toplanan veriler yetersiz olduğu için bu çalışma, verilerin değerlendirilmesinde kullanılmamıştır. Uygulama sürecinin dördüncü haftasında, öğrencilere hikâye edici metin yazma çalışması yaptırılmıştır. Belirlenen bir olay örgüsü etrafında öğrenciler metinlerini oluşturmuşlardır. Öte yandan öğrencilerden elde edilen verilerin öğretmen görüşleriyle tutarlılığını belirlemek amacıyla öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde Türkçe derslerine giren dört Türkçe öğretmenin “Öğretmen Görüşme Formu” ile görüşleri alınmıştır.

5. Verilerin Çözümlemesi

Öğrencilerin kurdukları cümlelerin söz dizimsel açıdan çözümlemesinde içerik analizine başvurulmuştur. “İçerik analizi verilerin tanımlanmasında, verilerin içinde saklı olabilecek gerçeklerin ortaya çıkarılmasında etkilidir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227). Ayrıca çözümlenen verilerin birbirleriyle ilişkili olarak belirli bir tema altında sınıflandırılması için kategorisel analiz kullanılmıştır. Öğrenci kâğıtlarının incelenmesinde dört haftalık çalışmanın tümüne katılan öğrenciler seçilmiştir. Veriler çözümlenirken yapısal ve anlamsal bütünlüğü olmayan öğrenci kâğıtları çalışma dışı tutulmuştur. Öğrenci verilerinin çözümlenmesinde çıkan sonuçlar Microsoft Office Excel programında tablollaştırılmış, sonuçların sayı ve yüzdeleri bulgular bölümünde öğrencilerin doğrudan aktarım cümleleri ile gösterilmiştir.

Bulgular

1. Öğrencilerin Yazılı Ürünlerinde ‘Sözcük Sayıları’ ile İlgili Bulgular

5. sınıf öğrencilerinin yazılı ürünlerinde kullandıkları sözcük sayılarının dağılımı Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Sayılarının Dağılımı

Sözcük Sayıları	ANI				HİKAYE			
	K (N: 10)		E (N: 10)		K (N: 10)		E (N: 10)	
	S.S.	%	S.S.	%	S.S.	%	S.S.	%
1	1	0.56	4	2.41	9	3.91	3	1.66
2	13	7.30	9	5.42	13	5.65	3	1.66
3	21	11.80	32	19.28	39	16.96	24	13.26
4	22	12.36	25	15.06	33	14.35	34	18.78
5	22	12.36	19	11.45	40	17.39	21	11.60
6	13	7.30	21	12.65	22	9.57	24	13.26
7	20	11.24	15	9.04	21	9.13	19	10.50
8	17	9.55	6	3.61	15	6.52	15	8.29
9	19	10.67	17	10.24	9	3.91	12	6.63
10 ve üstü	30	16.85	18	10.84	29	12.61	26	14.36
Toplam	178	100.00	166	100.00	230	100.00	181	100.00

Tablo 3 incelendiğinde, kız öğrencilerin anı türünde kullandıkları toplam sözcük sayısının 178, erkek öğrencilerin kullandığı toplam sözcük sayısının ise 166 olduğu gözlenmiştir. Kız öğrencilerin hikâye türünde kullandıkları toplam sözcük sayısı 230, erkek öğrencilerin ise 181 olarak gerçekleşmiştir. Bu durum öğrencilerin, hikâye türünde anı türüne oranla daha fazla sözcükle cümle kurduklarını göstermektedir. Anı türünde kız öğrenciler en yüksek 10 ve üstü sözcükle (%16,85) cümle kurarken erkek öğrenciler 3 sözcüklü (%19,28) cümleleri daha çok kullandığı saptanmıştır. Hikâye türünde kız öğrenciler en fazla 5 sözcüklü (%17,39) cümle kurarken erkek öğrenciler 4 sözcüklü (%18,78) cümleleri daha çok kullanmışlardır. Kız öğrenciler anı türünde hikâye türüne göre daha uzun cümle kurarken hikâye türünde cümleleri daha kısa oluşturmuşlardır. Erkek öğrencilerin hikâye ve anı türünde kısa cümlelerle metin oluşturdukları gözlenmiştir. Kız ve erkek öğrenciler 1 sözcükten oluşan ifadeler de kullanmışlardır. Kız öğrenciler anı türünde 1 sözcüklü ifadeyi %0,56 oranında kullanırken bu oran erkek öğrencilerde %2,41’dir. Hikâye türünde kız öğrenciler 1 sözcüklü ifadeyi %3,91 oranında kullanırken erkek öğrencilerde bu oran %1,66’dır. 6. sınıf öğrencilerinin yazılı ürünlerinde kullandıkları sözcük sayılarının dağılımı Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: 6. Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Sayılarının Dağılımı

Sözcük Sayıları	ANİ				HİKÂYE			
	K (N: 10)		E (N: 10)		K (N: 10)		E (N: 10)	
	S.S.	%	S.S.	%	S.S.	%	S.S.	%
1	2	1.28	1	1.14	10	3.41	10	4.48
2	17	10.90	12	13.64	22	7.51	29	13.00
3	18	11.54	12	13.64	44	15.02	45	20.18
4	32	20.51	18	20.45	56	19.11	42	18.83
5	32	20.51	10	11.36	45	15.36	29	13.00
6	15	9.62	13	14.77	33	11.26	21	9.42
7	17	10.90	7	7.95	20	6.83	10	4.48
8	7	4.49	5	5.68	11	3.75	11	4.93
9	4	2.56	3	3.41	12	4.10	7	3.14
10 ve üstü	12	7.69	7	7.95	40	13.65	19	8.52
Toplam	156	100.00	88	100.00	293	100.00	223	100.00

Tablo 4 incelendiğinde, kız öğrencilerin anı türünde kullandıkları toplam sözcük sayısının 156, erkek öğrencilerin kullandığı toplam sözcük sayısının ise 88 olduğu gözlenmiştir. Hikâye türünde kullanılan toplam sözcük sayısı incelendiğinde bu oranın kız öğrencilerde 293, erkek öğrencilerde 223 olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin hikâye türünde anı türüne oranla daha fazla sözcükle cümle oluşturduğu gözlenmektedir. Anı türünde kız öğrenciler en çok 4 ve 5 sözcükle (%20,51) cümle kurarken erkek öğrenciler 4 sözcüklü (%20,45) ifadeleri daha çok kullanmışlardır. Hikâye türünde kız öğrenciler en fazla 4 sözcükle (%19,11) cümle kurarken erkek öğrenciler 3 sözcüklü (%20,18) ifadeleri daha çok kullanmışlardır. Kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin sözcük sayılarını kullanım oranları birbirlerine yakın olmakla birlikte kız öğrencilerin diğer sözcük sayılarını kullanım oranları erkek öğrencilere göre daha fazladır. Kız ve erkek öğrencilerde 1 sözcükten oluşan ifadeler de kullanmıştır. Kız öğrenciler anı türünde 1 sözcüklü ifadeyi %1,28 oranında kullanırken bu oran erkek öğrencilerde %1,14'tür. Hikâye türünde kız öğrenciler 1 sözcüklü ifadeyi %3,41 oranında kullanırken erkek öğrencilerde bu oran %4,48'dir. Türkçe öğretmenleri bu durumu, öğrencilerin cümlelerde bağlaçlı ifadeleri çok fazla kullanmalarıyla açıklamışlardır. 7. sınıf öğrencilerinin yazılı ürünlerinde kullandıkları sözcük sayılarının dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: 7. Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Sayılarının Dağılımı

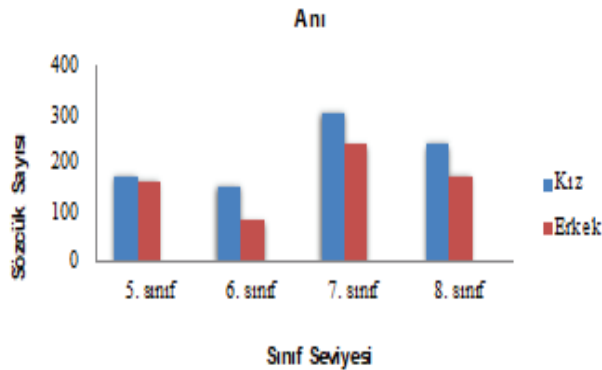
Sözcük Sayıları	ANİ				HIKAYE			
	K (N: 10)		E (N: 10)		K (N: 10)		E (N: 10)	
	S.S.	%	S.S.	%	S.S.	%	S.S.	%
1	10	3.30	10	4.13	3	0.85	10	3.27
2	31	10.23	27	11.16	26	7.37	35	11.44
3	48	15.84	57	23.55	43	12.18	60	19.61
4	45	14.85	47	19.42	45	12.75	60	19.61
5	33	10.89	42	17.36	42	11.90	51	16.67
6	45	14.85	23	9.50	39	11.05	31	10.13
7	20	6.60	13	5.37	41	11.61	11	3.59
8	18	5.94	7	2.89	38	10.76	16	5.23
9	16	5.28	2	0.83	24	6.80	14	4.58
10 ve üstü	37	12.21	14	5.79	52	14.73	18	5.88
Toplam	303	100.00	242	100.00	353	100.00	306	100.00

Tablo 5 incelendiğinde, kız öğrencilerin anı türünde kullandıkları toplam sözcük sayısının 303, erkek öğrencilerin kullandığı toplam sözcük sayısının ise 242 olduğu gözlenmiştir. Hikâye türünde kullanılan toplam sözcük sayısı incelendiğinde, bu oranın kız öğrencilerde 353, erkek öğrencilerde 306 sözcük olduğu gözlenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin kullandıkları sözcük sayısında hikâye türünde belirgin bir artış gözlenmiştir. Anı türünde kız öğrenciler en fazla 3 sözcükle (%15,84) cümle kurarken erkek öğrenciler 3 sözcüklü (%23,55) cümleleri daha çok kullanmışlardır. Hikâye türünde kız öğrenciler en yüksek 10 ve üstü sözcükle (%14,73) cümle kurarken erkek öğrenciler 3 ve 4 sözcüklü (%19,61) cümleleri daha çok kullanmışlardır. Kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla her iki türde de daha fazla sözcükle cümle oluşturmuşlardır. Her iki grup hikâye türünde daha fazla sözcük ile cümle oluştururken kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla sözcük kullandığı gözlenmiştir. Kız ve erkek öğrenciler 1 sözcükten oluşan ifadeler de kullanmışlardır. Kız öğrenciler anı türünde 1 sözcüklü ifadeyi %3,30 oranında kullanırken bu oran erkek öğrencilerde %4,13 olarak gerçekleşmiştir. Hikâye türünde kız öğrenciler 1 sözcüklü ifadeyi %0,85 oranında kullanırken erkek öğrencilerde bu oran %3,27'dir. 8. sınıf öğrencilerinin yazılı ürünlerinde kullandıkları sözcük sayılarının dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

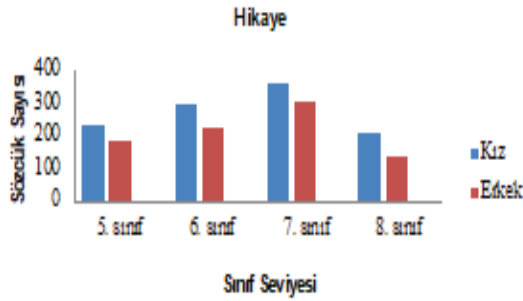
Tablo 6: 8. Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Sayılarının Dağılımı

Sözcük Sayıları	ANİ					HIKAYE				
	K (N: 10)		E (N: 10)			K (N: 10)		E (N: 10)		
	S.S.	%	S.S.	%		S.S.	%	S.S.	%	
1	3	1.26	3	1.72	2	0.95	0	0.00		
2	6	2.52	10	5.75	8	3.81	6	4.62		
3	25	10.50	33	18.97	21	10.00	18	13.85		
4	35	14.71	37	21.26	28	13.33	21	16.15		
5	31	13.03	30	17.24	24	11.43	24	18.46		
6	30	12.61	23	13.22	24	11.43	16	12.31		
7	25	10.50	8	4.60	19	9.05	17	13.08		
8	14	5.88	8	4.60	25	11.90	5	3.85		
9	17	7.14	4	2.30	15	7.14	7	5.38		
10 ve üstü	52	21.85	18	10.34	44	20.95	16	12.31		
Toplam	238	100.00	174	100.00		210	100.00	130	100.00	

Tablo 6 incelendiğinde, kız öğrencilerin anı türünde kullandıkları toplam sözcük sayısının 238, erkek öğrencilerin kullandığı toplam sözcük sayısının ise 174 olduğu gözlenmiştir. Hikâye türünde kullanılan toplam sözcük sayısı incelendiğinde, bu oranın kız öğrencilerde 210, erkek öğrencilerde ise 130 olduğu saptanmıştır. Bu durum öğrencilerin hikâye türünde anı türüne oranla daha fazla sözcükle cümle kurduklarını göstermektedir. Anı türünde kız öğrenciler en yüksek 10 ve üstü sözcükle (%21,85) cümle kurarken erkek öğrenciler 4 sözcüklü (%21,26) cümleyi daha çok kullanmışlardır. Hikâye türünde kız öğrenciler en yüksek 10 ve üstü sözcükle (%20,95) cümle kurarken erkek öğrenciler 5 sözcüklü (%18,46) cümleler kullanmışlardır. Kız ve erkek öğrenciler 1 sözcükten oluşan ifadeler de kullanmışlardır. Kız öğrencilerin anı türünde 1 sözcüklü ifadeyi %1,26 oranında kullanırken bu oran erkek öğrencilerde %1,72 olarak gerçekleşmiştir. Hikâye türünde kız öğrenciler 1 sözcüklü ifadeyi %0,95 oranında kullanırken erkek öğrencilerde bu oran %0,00'dır. Erkek öğrenciler hikâye türünde 1 sözcükten oluşan cümle kullanmamıştır. Öğrencilerin yazılı ürünlerinde kullandıkları sözcük sayılarının 'anı' türüne göre dağılımı Grafik 1'de sunulmuştur.

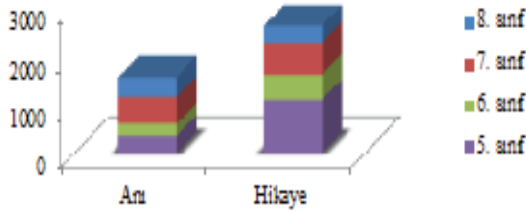
**Grafik 1.** Sözcük Sayılarının Anı Türüne Göre Dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin sözcük sayılarının kullanım oranında 5. sınıf öğrencilerine göre bir azalma gözlenmiştir. 7. sınıf öğrencilerinin anı türünde kullandığı sözcük sayılarında 6. sınıf öğrencilerine göre bir artış gözlenirken 8. sınıf öğrencilerinin sözcük kullanımında 7. sınıf öğrencilerine göre bir düşüş gözlenmiştir. 6 ve 8. sınıf öğrencilerinin durumu beklenmedik bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazılı ürünlerinde kullandıkları sözcük sayılarının ‘hikâye’ türüne göre dağılımı Grafik 2’de sunulmuştur.



Grafik 2. Sözcük Sayılarının Hikâye Türüne Göre Dağılımı

Grafik 2 incelendiğinde, hikâye türünde 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sözcük kullanım oranında kademeli bir artış gözlenirken 8. sınıf öğrencileri en az sözcük sayısına ulaşan grup olmuştur. Bu durum beklendik bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazılı ürünlerinde kullandıkları sözcük sayılarının ‘sınıf düzeyine’ göre dağılımı ise Grafik 3’te sunulmuştur.



Grafik 3. Sözcük Sayılarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

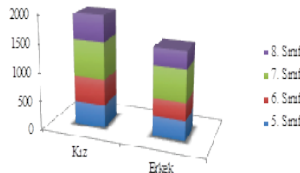
Grafik 3 incelendiğinde, öğrencilerin anı türünde toplam 1545 sözcük ile cümle oluştururken hikâye türünde 2592 sözcük ile cümle oluşturduğu gözlenmiştir. Sınıf seviyesine göre anı türünde sözcük kullanımı en fazla olan grup 545 sözcük ile 7. sınıf olurken hikâye türünde 1077 sözcük ile 5. sınıf öğrencileri olduğu saptanmıştır. Sözcük sayılarının genel dağı-

lımında 6. sınıf öğrencilerinin anı türünde toplam 244 sözcük kullandığı gözlenirken hikâye türünde 516 sözcük kullandığı tespit edilmiştir. 7. sınıf öğrencilerinin anı türünde toplam 545 sözcük kullandığı gözlenirken hikâye türünde 659 sözcük kullandığı tespit edilmiştir. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye ve anı türünde 6. sınıf öğrencilerine göre sözcük kullanım oranı artarken 5. sınıf öğrencilerine göre anı türünde sözcük kullanımları artmış hikâye türünde azalmıştır. 8. sınıf öğrencilerinin anı türünde toplam 412 sözcük kullandığı gözlenirken hikâye türünde 340 sözcük kullandığı tespit edilmiştir. 8. sınıf öğrencileri anı türünde hikâye türüne oranla daha fazla sözcük kullanmıştır. Öğrencilerin yazılı ürünlerinde kullandıkları sözcük sayılarının cinsiyet değişkenine göre dağılımı Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Sözcük Sayılarının Dağılımı

	KIZ (N: 80)		ERKEK (N: 80)	
	S.S.	%	S.S.	%
5. Sınıf	408	20.81	347	22.98
6. Sınıf	449	22.90	311	20.60
7. Sınıf	656	33.45	548	36.29
8. Sınıf	448	22.85	304	20.13
Toplam	1961	100.00	1510	100.00

Tablo 7 incelendiğinde, kız öğrenciler toplam 1961, erkek öğrencilerin ise 1510 sözcük ile metin oluşturduğu gözlenmiştir. Kız öğrenciler, sınıf düzeylerinin tamamında erkek öğrencilere oranla (%13) daha fazla sözcük kullanmıştır. Kız öğrencilerin kullandıkları sözcük sayılarının oranında 5, 6 ve 7. sınıf seviyesine kadar düzenli bir artış gözlenirken 8. sınıf düzeyinde sözcük sayılarının kullanım oranında bir azalma saptanmıştır. Erkek öğrencilere ait veriler incelendiğinde, 6 ve 8. sınıf öğrencilerinin sözcük kullanım oranında bir düşüş olduğu, 7. sınıf öğrencilerinin ise diğer sınıf düzeylerinin tamamından daha fazla sözcük sayısı ile metin ürettikleri saptanmıştır. Bu durum beklenmedik bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin sözcük sayılarındaki genel düşüş, öğretmen görüşlerine dayanarak öğrencilerin son sınıfta tamamen test tekniğine odaklanmalarıyla açıklanmıştır. Tablo 7’ye ait veriler Grafik 4’te görsel olarak sunulmuştur.



Grafik 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Sözcük Sayılarının Dağılımı

Grafik 4 incelendiğinde, kız öğrencilerin toplam 1961 sözcük, erkek öğrencilerin ise toplam 1510 sözcük ile cümle oluşturduğu gözlenmiştir.

Kız öğrenciler yazılı ürünlerinde, erkek öğrencilere göre yaklaşık %13'lük bir oranla daha fazla sözcük kullanmıştır.

2. Öğrencilerin Yazılı Ürünlerinde 'Kelime Grupları' ile İlgili Bulgular

5. sınıf öğrencilerinin yazılı ürünlerinde kullandıkları kelime gruplarının dağılımı Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: 5. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Kelime Gruplarının Dağılımı

Kelime Grupları	ANİ				HİKAYE			
	K (N: 10)		E (N: 10)		K (N: 10)		E (N: 10)	
	S.S.	%	S.S.	%	S.S.	%	S.S.	%
İsimTam	34	7.14	35	8.56	56	11.13	48	8.36
İyelik Grb.	100	21.01	80	19.56	32	6.36	46	8.01
Sıfat Tam	99	20.80	75	18.34	146	29.03	134	23.34
Birleşik İsim	8	1.68	11	2.69	9	1.79	11	1.92
Tekrar Grb.	8	1.68	4	0.98	4	0.80	4	0.70
Aitlik Grb.	3	0.63	7	1.71	2	0.40	2	0.35
E dat Grb.	33	6.93	26	6.36	25	4.97	55	9.58
Unvan Grb.	0	0.00	1	0.24	9	1.79	17	2.96
Birleşik Fiil	23	4.83	21	5.13	20	3.98	21	3.66
İsim-Fiil	32	6.72	15	3.67	34	6.76	35	6.10
Sıfat-Fiil	39	8.19	15	3.67	22	4.37	20	3.48
Zarf-Fiil	27	5.67	31	7.58	23	4.57	33	5.75
Sayı Grb.	5	1.05	0	0.00	3	0.60	4	0.70
Ünlem Grb.	0	0.00	0	0.00	1	0.20	1	0.17
Bağlama	56	11.76	85	20.78	97	19.28	107	18.64
Kısaltma	9	1.89	3	0.73	20	3.98	36	6.27
Toplam	476	100.00	409	100.00	503	100.00	574	100.00

Tablo 8 incelendiğinde, kız öğrencilerin anı türünde kullandıkları toplam kelime grubu sayısının 476, erkek öğrencilerin kullandığı toplam kelime grubu sayısının ise 409 olduğu gözlenmiştir. Kız öğrencilerin hikâye türünde kullandıkları toplam kelime grubu sayısı 503, erkek öğrencilerin ise 574'tür. Bu durum, öğrencilerin hikâye türünde anı türüne oranla daha fazla kelime grubu kullandıklarını göstermektedir. Anı türünde kız öğrenciler en çok iyelik grubunu (%21,01) kullanırken erkek öğrenciler bağlama grubunu (%20,78) kullanmıştır. Hikâye türünde kız (%29,03) ve erkek öğrenciler (%23,34) en fazla sıfat tamlamasını kullanmışlardır. Anı türünde kız öğrenciler en az sayı grubunu (%1,05) kullanırken erkek öğrenciler en az kısaltma grubunu (%0,73) kullanmıştır. Hikâye türünde kız (%0,20) ve erkek (%0,17) öğrencilerin en az ünlem grubunu kullandığı gözlenmiştir. Anı türünde kız öğrenciler ünlem ve unvan grubunu, erkek öğrenciler de sayı ve ünlem grubunu hiç kullanmamıştır. 6. sınıf öğrencilerinin yazılı

ürünlerinde kullandıkları kelime gruplarının dağılımı Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: 6. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Kelime Gruplarının Dağılımı

Kelime Grupları	ANİ				HİKAYE			
	K (N: 10)		E (N: 10)		K (N: 10)		E (N: 10)	
	S.S.	%	S.S.	%	S.S.	%	S.S.	%
İsim Tam.	42	12.32	17	9.14	49	7.68	40	10.44
İyelik Grb.	47	13.78	46	24.73	98	15.36	46	12.01
Sıfat Tam.	55	16.13	31	16.67	130	20.38	87	22.72
Birleşik İsim	2	0.59	12	6.45	7	1.10	12	3.13
Tekrar Grb.	4	1.17	1	0.54	6	0.94	3	0.78
Aitlik Grb.	1	0.29	2	1.08	6	0.94	0	0.00
Edat Grb.	36	10.56	12	6.45	45	7.05	13	3.39
Unvan Grb.	5	1.47	1	0.54	9	1.41	12	3.13
Birleşik Fiil	16	4.69	7	3.76	37	5.80	20	5.22
İsim-Fiil	14	4.11	4	2.15	37	5.80	22	5.74
Sıfat-Fiil	17	4.99	9	4.84	41	6.43	17	4.44
Zarf-Fiil	20	5.87	12	6.45	38	5.96	19	4.96
Sayı Grb.	0	0.00	0	0.00	40	6.27	9	2.35
Ünlem Grb.	0	0.00	0	0.00	4	0.63	4	1.04
Bağlama	42	12.32	12	6.45	56	8.78	45	11.75
Kısaltma	40	11.73	20	10.75	35	5.49	34	8.88
Toplam	341	100.00	186	100.00	638	100.00	383	100.00

Tablo 9 incelendiğinde, kız öğrencilerin anı türünde kullandıkları toplam kelime grubu sayısının 341, erkek öğrencilerin kullandığı toplam kelime grubu sayısının ise 186 olduğu gözlenmiştir. Kız öğrencilerin hikâye türünde kullandığı toplam kelime grubu sayısı 638, erkek öğrencilerin ise 383’tür. Buna göre kız ve erkek öğrenciler hikâye türünde anı türüne oranla daha fazla kelime grubu kullanmıştır. Anı türünde kız öğrenciler en çok sıfat tamlamasını (%16,13) kullanırken erkek öğrenciler iyelik grubunu (%24,73) kullanmıştır. Hikâye türünde kız (%20,38) ve erkek öğrenciler (%22,72) en fazla sıfat tamlamasını kullanmışlardır. Anı türünde kız öğrenciler en az aitlik grubunu (%0,29) kullanırken erkek öğrenciler en az unvan ve tekrar grubunu (%0,54) kullanmıştır. Hikâye türünde kız öğrenciler en az ünlem grubunu (%0,63) kullanırken erkek öğrenciler tekrar grubunu (%0,78) en az kullanmıştır. Anı türünde kız ve erkek öğrenciler sayı ve ünlem grubunu, hikâye türünde erkek öğrenciler aitlik grubunu hiç kullanmamıştır. 7. sınıf öğrencilerinin yazılı ürünlerinde kullandıkları kelime gruplarının dağılımı Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10: 7. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Kelime Gruplarının Dağılımı

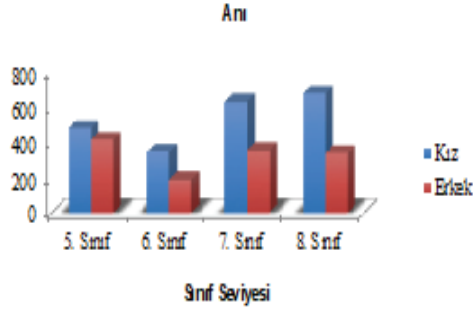
Kelime Grupları	ANI				HİKAYE			
	K (N: 10)		E (N: 10)		K (N: 10)		E (N: 10)	
	S. S.	%	S. S.	%	S. S.	%	S. S.	%
İsm Tam.	47	7.54	29	8.31	94	10.42	59	11.57
İyelik Grb.	90	14.45	62	17.77	98	10.86	69	13.53
Sıfat Tam.	140	22.47	74	21.20	188	20.84	107	20.98
Birleşik İsm	13	2.09	14	4.01	18	2.00	18	3.53
Tekrar Grb.	3	0.48	4	1.15	9	1.00	6	1.18
Aitlik Grb.	6	0.96	3	0.86	6	0.67	6	1.18
Edat Grb.	55	8.83	19	5.44	68	7.54	31	6.08
Unvan Grb.	14	2.25	4	1.15	48	5.32	15	2.94
Birleşik Fiil	42	6.74	22	6.30	44	4.88	32	6.27
İsim-Fiil	40	6.42	13	3.72	42	4.66	22	4.31
Sıfat-Fiil	38	6.10	17	4.87	53	5.88	21	4.12
Zarf-Fiil	39	6.26	24	6.88	57	6.32	25	4.90
Sayı Grb.	1	0.16	2	0.57	7	0.78	6	1.18
Ünlem Grb.	1	0.16	0	0.00	0	0.00	1	0.20
Bağlama	56	8.99	36	10.32	89	9.87	42	8.24
Kısaltma	38	6.10	26	7.45	81	8.98	50	9.80
Toplam	623	100.00	349	100.00	902	100.00	510	100.00

Tablo 10 incelendiğinde, kız öğrencilerin anı türünde kullandıkları toplam kelime grubu sayısının 623, erkek öğrencilerin kullandığı toplam kelime grubu sayısının ise 349 olduğu gözlenmiştir. Kız öğrencilerin hikâye türünde kullandığı toplam kelime grubu sayısı 902, erkek öğrencilerin ise 510'dur. Anı türünde kız öğrenciler en çok sıfat tamlamasını (%22,47) kullanırken erkek öğrenciler iyelik grubunu (%17,77) kullanmıştır. Hikâye türünde kız (%20,84) ve erkek öğrenciler (%20,98) en fazla sıfat tamlamasını kullanmışlardır. Anı türünde kız öğrenciler en az sayı grubu ve ünlem grubunu (%0,16) kullanırken erkek öğrenciler en az sayı grubunu (%0,57) kullanmıştır. Hikâye türünde kız öğrenciler en az aitlik grubunu (%0,67) kullanırken erkek öğrenciler ünlem grubunu (%0,20) en az kullanmıştır. Kız öğrenciler anı, erkek öğrenciler de hikâye türünde ünlem grubunu hiç kullanmamıştır.

Tablo 11: 8. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Kelime Gruplarının Dağılımı

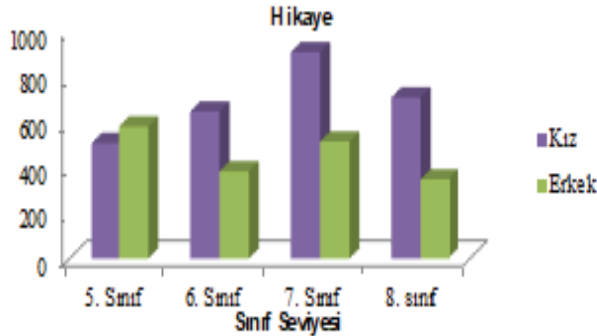
Kelime Grupları	ANI				HIKÂYE			
	K (N: 10)		E (N: 10)		K (N: 10)		E (N: 10)	
	S. S.	%	S. S.	%	S. S.	%	S. S.	%
İsim Tam.	70	10.46	31	9.31	79	11.32	44	12.61
İyelik Grb.	101	15.10	54	16.22	76	10.89	30	8.60
Sıfat Tam.	135	20.18	60	18.02	124	17.77	75	21.49
Birleşik İsim	10	1.49	9	2.70	14	2.01	4	1.15
Tekrar Grb.	5	0.75	9	2.70	7	1.00	6	1.72
Aitlik Grb.	2	0.30	3	0.90	20	2.87	4	1.15
Edat Grb.	64	9.57	28	8.41	46	6.59	23	6.59
Unvan Grb.	6	0.90	0	0.00	33	4.73	3	0.86
Birleşik Fiil	58	8.67	17	5.11	38	5.44	21	6.02
İsim-Fiil	49	7.32	23	6.91	32	4.58	24	6.88
Sıfat-Fiil	65	9.72	8	2.40	30	4.30	9	2.58
Zarf-Fiil	40	5.98	26	7.81	42	6.02	15	4.30
Sayı Grb.	2	0.30	0	0.00	9	1.29	7	2.01
Ünlem Grb.	0	0.00	1	0.30	1	0.14	3	0.86
Bağlama	52	7.77	19	5.71	80	11.46	33	9.46
Kısaltma	10	1.49	45	13.51	67	9.60	48	13.75
Toplam	669	100.00	333	100.00	698	100.00	349	100.00

Tablo 11 incelendiğinde, kız öğrencilerin anı türünde kullandıkları toplam kelime grubu sayısının 669, erkek öğrencilerin kullandığı toplam kelime grubu sayısının ise 333 olduğu gözlenmiştir. Kız öğrencilerin hikâye türünde kullandığı toplam kelime grubu sayısı 698, erkek öğrencilerin ise 349’dur. Anı türünde kız (%20,18) ve erkek öğrenciler (%18,02) en çok sıfat tamlamasını kullanırken hikâye türünde kız (%17,77) ve erkek öğrenciler (%21,49) yine en fazla sıfat tamlamasını kullanmışlardır. Hikâye türünde anı türüne göre kız öğrencilerin sıfat tamlamasını kullanım oranı azalırken erkek öğrencilerin sıfat tamlamasını kullanım oranı artmıştır. Anı türünde kız öğrenciler en az aitlik ve sayı grubunu (%0,30) kullanırken erkek öğrenciler en az ünlem grubunu (%30) kullanmıştır. Hikâye türünde kız öğrenciler en az ünlem grubunu (%0,14) kullanırken erkek öğrenciler unvan grubu ve ünlem grubunu (%0,86) en az kullanmıştır. Anı türünde kız öğrenciler ünlem grubunu, erkek öğrenciler sayı ve unvan grubunu; hikâye türünde kız öğrenciler unvan grubu ve sayı grubunu hiç kullanmamıştır. Hikâye türünde erkek öğrencilerin kullanmadığı kelime grubu yoktur. Kelime gruplarının anı türüne göre dağılımı Grafik 5’te sunulmuştur.



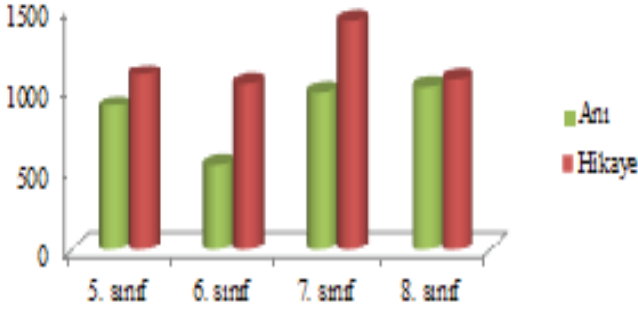
Grafik 5. Kelime Gruplarının Anı Türüne Göre Dağılımı

Grafik 5 incelendiğinde, 6. sınıf kız ve erkek öğrencilerinin kelime gruplarını kullanım oranında 5. sınıf kız ve erkek öğrencilerine göre bir azalma gözlenmiştir. Bu durum beklenmedik bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. 7. sınıf kız ve erkek öğrencilerinin anı türünde kullandığı kelime grubu oranı 6. sınıf öğrencilerine göre bir artış göstermiştir. 8. sınıf kız öğrencilerinin kelime grubu kullanımında 7. sınıf kız öğrencilerine göre bir artış gözlenirken 8. sınıf erkek öğrencilerinin kelime grubu kullanımında 7. sınıf erkek öğrencilerine göre bir azalma gözlenmiştir. Kelime gruplarının hikâye türüne göre dağılımı Grafik 6'da sunulmuştur.



Grafik 6. Kelime Gruplarının Hikâye Türüne Göre Dağılımı

Grafik 6 incelendiğinde, 6. sınıf kız öğrencilerinin kelime gruplarını kullanım oranında 5. sınıf kız öğrencilerine göre bir artış gözlenirken 6. sınıf erkek öğrencilerinin kelime gruplarını kullanım oranı 5. sınıf erkek öğrencilerine göre azalma gözlenmiştir. 7. sınıf kız ve erkek öğrencilerinin hikâye türünde kullandığı kelime grubu oranı 6. sınıf öğrencilerine göre bir artış göstermiştir. 8. sınıf kız ve erkek öğrencilerinin kelime grubu kullanım oranında 7. sınıf kız ve erkek öğrencilerine göre bir azalma gözlenmiştir. Bu durum beklenmedik bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Kelime gruplarının sınıf düzeyine göre dağılımı Grafik 7'de sunulmuştur.



Grafik 7. Kelime Gruplarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

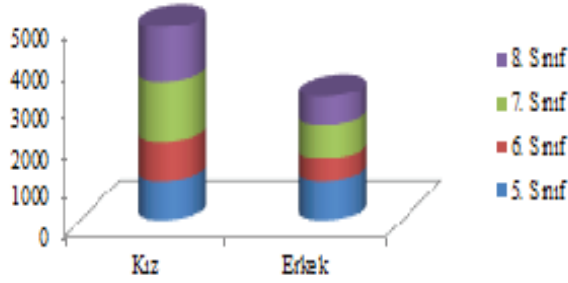
Grafik 7 incelendiğinde, sınıf düzeyine göre anı türünde kelime grubu kullanımı en yüksek olan grup 1002 sözcük ile 8. sınıf olurken hikâye türünde 1412 sözcük ile 7. sınıf öğrencileri olduğu gözlenmiştir. Kelime gruplarının genel dağılımında 6. sınıf öğrencilerinin anı türünde toplam 527 kelime grubu kullandığı gözlenirken hikâye türünde 1021 kelime grubu kullandığı gözlenmiştir. 7. sınıf öğrencilerinin anı türünde toplam 972 kelime grubu kullandığı gözlenirken hikâye türünde 1412 kelime grubu kullandığı tespit edilmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin anı türünde toplam 1002 kelime grubu kullanırken hikâye türünde 1047 kelime grubu kullanmıştır. Anı türünde 6. sınıf öğrencileri, hikâye türünde ise 8. sınıf öğrencileri kelime grubu kullanım oranı en düşük olan gruplardır. Öğrencilerin yazılı ürünlerinde kullandıkları kelime gruplarının cinsiyet değişkenine göre dağılımları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: Kelime Gruplarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

	KIZ (N: 80)		ERKEK (N: 80)	
	S.S.	%	S.S.	%
5. Sınıf	979	20.19	983	31.78
6. Sınıf	979	20.19	569	18.40
7. Sınıf	1525	31.44	859	27.77
8. Sınıf	1367	28.19	682	22.05
Toplam	4850	100.00	3093	100.00

Tablo 12 incelendiğinde, kız öğrencilerin kelime gruplarını kullanım oranının 5. sınıfa (979) göre 6. sınıfta (979) durağan, 7. sınıfta (1525) artan, 8. sınıf (1367) düzeyinde ise azalan bir eğilim sergilediği gözlenmiştir. Erkek öğrencilere ait veriler incelendiğinde, 5. sınıfa (983) göre 6. sınıfın (569), 7. sınıfa (859) göre ise 8. sınıfın (682) kelime grubu kullanım oranında bir düşüşün olduğu belirlenmiştir. 5. sınıf erkek öğrencilerinin diğer

sınıf düzeylerinin tamamından daha fazla kelime grubu kullanarak metin ürettiği saptanmış, bu durum beklenmedik bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Tablo 12'ye ait veriler Grafik 8'de görsel olarak sunulmuştur.



Grafik 8. Kelime Gruplarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Grafik 8'de, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin yazılı ürünlerindeki toplam kelime grubu sayılarının dağılımı gösterilmiştir. Kız öğrenciler toplam 4850 kelime grubu kullanarak cümle oluştururken erkek öğrencilerin toplam 3093 kelime grubu kullanarak cümle oluşturduğu gözlenmiştir. Kız öğrenciler yazılı ürünlerinde, yaklaşık %22'lik bir oranla erkek öğrencilerden daha fazla kelime grubu kullanmıştır.

3. Öğrencilerin Yazılı Ürünlerinde 'Cümle Sayıları' ile İlgili Bulgular

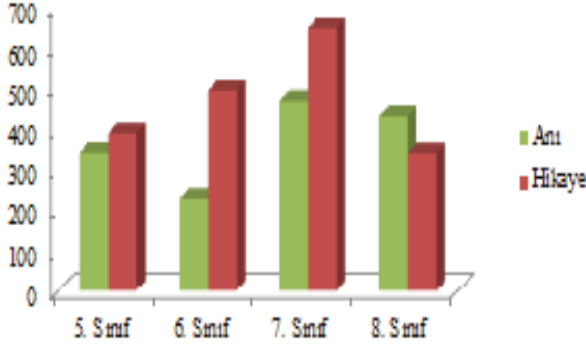
Öğrencilerin ürettikleri yazılı ürünlerde kullandıkları cümle sayılarının görünümü Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13: Öğrencilerin Cümle Sayılarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

	ANİ (N: 80)		HİKAYE (N: 80)	
	S.S.	%	S.S.	%
5. Sınıf	338	23.12	388	20.82
6. Sınıf	227	15.53	492	26.39
7. Sınıf	469	32.08	647	34.71
8. Sınıf	428	29.27	337	18.08
Toplam	1462	100.00	1864	100.00

Tablo 13 incelendiğinde, 5. sınıf öğrencilerinin anı türünde 338 (%23,12) cümle kullanırken hikâye türünde 388 (%20,82) cümle kullandıkları gözlenmiştir. 6. sınıf öğrencilerinin anı türünde, 227 (%15,53) cümle ile 5. sınıf öğrencilerinden daha az cümle kullanırken hikâye türünde, 492 (%26,39) cümle ile 5. sınıf öğrencilerinden daha fazla cümle kullandığı gözlenmiştir. 7. sınıf öğrencilerinin anı türünde 469 (%32,08), hikâye türünde ise 647 (%34,71) cümle kullandıkları, bu oranla her iki türde de 6. sınıf öğrencilerine göre kullandıkları cümle sayısında artış gösterdiği saptanmıştır. 8. sınıf öğrencilerinin anı türünde 428 (%29,27), hikâye türünde

ise 337 (%18,08) cümle kullandığı, bu oran ile her iki türde de 7. sınıf öğrencilerinin gerisinde kaldığı gözlenmiştir. Bu durum beklenmedik bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Tablo 13'e ait veriler Grafik 9'da görsel olarak sunulmuştur.



Grafik 9. Öğrencilerin Cümle Sayılarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

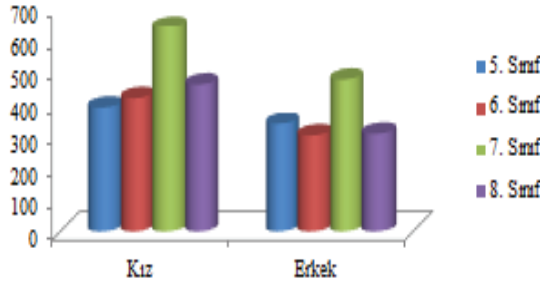
Grafik 9'da incelendiğinde, sınıf düzeyine göre 7. sınıf öğrencileri anı (469 cümle) ve hikâye (647 cümle) türünde en fazla cümle sayısına ulaşan grup olmuştur. 6. sınıf öğrencileri 469 cümleyle anı türünde en az cümle kullanan sınıf düzeyi olmuştur. Öğrencilerin yazılı ürünlerinde kullandıkları cümle sayılarının cinsiyet değişkenine göre dağılımı Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14: Öğrencilerin Cümle Sayılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

	KIZ (N: 80)		ERKEK (N: 80)	
	S.S.	%	S.S.	%
5. Sınıf	391	20.45	335	23.69
6. Sınıf	420	21.97	299	21.15
7. Sınıf	640	33.47	476	33.66
8. Sınıf	461	24.11	304	21.50
Toplam	1912	100.00	1414	100.00

Tablo 14 incelendiğinde, 5. sınıf kız öğrencilerin yazılı ürünlerinde 391 (%20,45) cümle kullanırken erkek öğrencilerin 335 (%23,69) cümle kullandıkları gözlenmiştir. 6. sınıf kız öğrencilerinin 420 (%21,97) cümle ile 5. sınıf kız öğrencilerine oranla daha fazla cümle kullandığı, 6. sınıf erkek öğrencilerinin ise 299 (%21,15) cümle ile 5. sınıf erkek öğrencilerinden daha az cümle kullandığı tespit edilmiştir. 7. sınıf kız öğrencilerinin 640 (%33,47), erkek öğrencilerinin ise 476 (%33,66) cümle kullanarak 6. sınıf öğrencilerine oranla daha fazla cümle kullandıkları gözlenmiştir. 8. sınıf kız öğrencilerinin yazılı ürünlerinde 461 (%24,11), erkek öğrencilerinin ise 304 (%21,50) cümle kullanarak hem erkek öğrencilerin hem de kız

öğrencilerin, 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları cümle sayısının gerisinde kaldığı gözlenmiştir. Tablo 14'e ait veriler Grafik 10'da görsel olarak sunulmuştur.



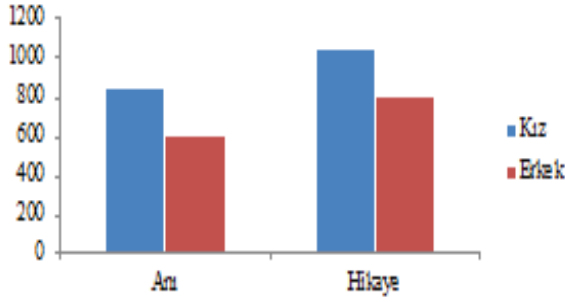
Grafik 10. Öğrencilerin Cümle Sayılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Grafik 10 incelendiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yaklaşık %15'lik bir oranla daha fazla cümle kullandığı gözlenmiştir. Kız öğrencilerin cümle sayılarının kullanım oranı 5, 6 ve 7. sınıflarda düzenli bir artış gösterirken 8. sınıf düzeyinde cümle sayılarının kullanım oranında bir azalma tespit edilmiştir. Erkek öğrencilere ait veriler incelendiğinde, 5. sınıfa göre 6. sınıfta, 7. sınıfa göre ise 8. sınıfta bir düşüş olduğu saptanmıştır. 7. sınıf öğrencilerinin tüm sınıf düzeylerinden daha fazla cümleyle yazmaları beklenmedik bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Toplam cümle sayısının anı ve hikâye türün göre dağılımı Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15: Cümle Sayılarının Anı ve Hikâye Türüne Göre Dağılımı

	KIZ (N: 80)		ERKEK (N: 80)	
	S.S.	%	S.S.	%
Anı	859	44.93	603	42.64
Hikâye	1053	55.07	811	57.36
Toplam	1912	100.00	1414	100,00

Tablo 15 incelendiğinde, anı türünde kız öğrencilerin 859 (%44,93), erkek öğrencilerin ise 603 (%42,64) cümle kullandığı gözlenmiştir. Hikâye türünde kız öğrenciler 1053 (%55,07) cümle, erkek öğrenciler ise 811 (%57,36) cümle kullanmıştır. Tablo 15'e ait veriler Grafik 11'de görsel olarak sunulmuştur.



Grafik 11. Cümle Sayılarının Anı ve Hikâye Türüne Göre Dağılımları

Grafik 11 incelendiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla her iki türde de daha fazla cümle ile metin oluşturduğu ve öğrencilerin hikâye türünde anı türüne oranla daha fazla cümle kullandığı gözlenmiştir.

4. Öğrencilerin Yazılı Ürünlerinde ‘Cümle Öğeleri’ ile İlgili Bulgular

5. sınıf öğrencilerinin yazılı ürünlerinde cümle öğelerini kullanım oranını Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16: 5. Sınıf Öğrencilerinin Cümle Öğelerini Kullanım Oranlarının Dağılımı

Cümlelerin Öğeleri	ANİ				HİKAYE			
	K (N: 10)		E (N: 10)		K (N: 10)		E (N: 10)	
	S.S.	%	S.S.	%	S.S.	%	S.S.	%
Temel								
Ögeli	13	7.60	21	12.57	36	16.36	31	18.45
Cümleler								
Temel +								
Yardımcı	155	90.64	144	86.23	179	81.36	135	80.36
Ögeli								
Cümleler								
Eksiltili	3	1.75	2	1.20	5	2.27	2	1.19
Cümleler								
Toplam	171	100.00	167	100.00	220	100.00	168	100.00

Tablo 16 incelendiğinde, anı türünde kız öğrencilerin kullandıkları toplam cümle öge sayısının 171, erkek öğrencilerin kullandığı toplam cümle öge sayısının ise 167 olduğu gözlenmiştir. Hikâye türünde kullanılan toplam cümle öge sayısı kız öğrencilerde 220, erkek öğrencilerde 168 olarak tespit edilmiştir. Anı türünde, kız (%90,64) ve erkek öğrenciler (%86,23) en çok temel ve yardımcı ögeli cümleleri kullanırken hikâye türünde kız (%81,36) ve erkek öğrenciler (%80,36) yine en fazla temel ve yardımcı ögeli cümleleri kullanmışlardır. Hikâye türünde anı türüne göre kız öğrencilerin temel ve yardımcı ögeli cümleleri kullanım oranı artış gösterirken erkek öğrencilerin temel ve yardımcı ögeli cümleleri kullanım oranında azalma gözlenmiştir. Anı türünde kız (%1,75) ve erkek (%1,20)

öğrenciler en az eksiltili cümleleri kullanırken hikâye türünde kız (%2,27) ve erkek (%1,19) öğrenciler yine en az eksiltili cümleleri kullanmışlardır. 6. sınıf öğrencilerinin yazılı ürünlerinde cümle ögelerini kullanım oranı Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17: 6. Sınıf Öğrencilerinin Cümle Ögelerini Kullanım Oranlarının Dağılımı

Cümlenin Ögeleri	ANİ				HIKAYE			
	K (N: 10)		E (N: 10)		K (N: 10)		E (N: 10)	
	S.S.	%	S.S.	%	S.S.	%	S.S.	%
Temel								
Ögeli	17	11.81	8	9.64	62	22.46	48	22.22
Cümleler								
Temel +								
Yardıma	124	86.11	75	90.36	213	77.17	164	75.93
Ögeli								
Cümleler								
Eksiltili	3	2.08	0	0.00	1	0.36	4	1.85
Cümleler								
Toplam	144	100.00	83	100.00	276	100.00	216	100.00

Tablo 17 incelendiğinde, anı türünde kız öğrencilerin kullandıkları toplam cümle öge sayısının 144, erkek öğrencilerin kullandığı toplam cümle öge sayısının ise 83 olduğu gözlenmiştir. Hikâye türünde kullanılan toplam cümle öge sayısı kız öğrencilerde 276, erkek öğrencilerde 216 olarak gerçekleşmiştir. Anı türünde kız (%86,11) ve erkek öğrenciler (%90,36) en çok temel ve yardımcı ögeli cümleleri kullanırken hikâye türünde kız (%77,17) ve erkek öğrenciler (%75,93) yine en fazla temel ve yardımcı ögeli cümleleri kullanmışlardır. Anı türüne göre hikâye türünde kız ve erkek öğrencilerin temel ve yardımcı ögeli cümleleri kullanım oranının daha fazla olduğu gözlenmiştir. Anı türünde kız öğrenciler en az eksiltili cümleleri (%2,08) kullanırken erkek öğrenciler temel ögeli cümleleri (%9,64) kullanmış, eksiltili cümleleri ise hiç kullanmamıştır. Hikâye türünde kız (%0,36) ve erkek öğrenciler (%1,85) en az eksiltili cümleleri kullanmışlardır. 7. sınıf öğrencilerinin yazılı ürünlerinde cümle ögelerini kullanım oranı Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18: 7. Sınıf Öğrencilerinin Cümle Öğelerini Kullanım Oranlarının Dağılımı

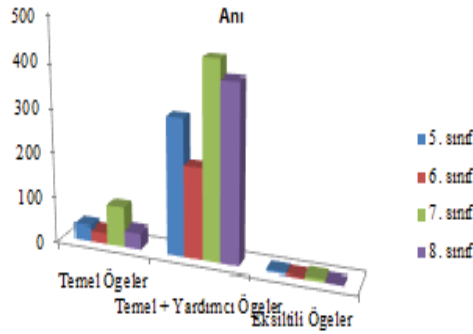
Cümlelerin Öğeleri	ANI				HİKAYE			
	K (N: 10)		E (N: 10)		K (N: 10)		E (N: 10)	
	S.S.	%	S.S.	%	S.S.	%	S.S.	%
Temel Ögeli Cümleler	32	11.03	56	23.83	52	14.86	66	22.22
Temel + Yardıma Ögeli Cümleler	255	87.93	175	74.47	291	83.14	225	75.76
Eksiltili Cümleler	3	1.03	4	1.70	7	2.00	6	2.02
Toplam	290	100.00	179	100.00	350	100.00	297	100.00

Tablo 18 incelendiğinde, anı türünde kız öğrencilerin kullandıkları toplam cümle öge sayısının 290, erkek öğrencilerin kullandığı toplam cümle öge sayısının ise 179 olduğu gözlenmiştir. Hikâye türünde kullanılan toplam cümle öge sayısı kız öğrencilerde 350, erkek öğrencilerde 297'dir. Anı türünde kız (%87,93) ve erkek öğrenciler (%74,47) en çok temel ve yardımcı ögeli cümleleri kullanırken hikâye türünde kız (%83,14) ve erkek öğrenciler (%75,76) yine en fazla temel ve yardımcı ögeli cümleleri kullanmışlardır. Anı türüne göre hikâye türünde, kız ve erkek öğrencilerin temel ve yardımcı ögeli cümleleri kullanım oranının daha fazla olduğu saptanmıştır. Anı türünde kız (%1,03) ve erkek (%1,70) öğrenciler en az eksiltili cümleleri kullanırken hikâye türünde kız (%2,00) ve erkek (%2,02) öğrenciler yine en az eksiltili cümleleri kullanmışlardır. Kız ve erkek öğrencilerin eksiltili cümleyi hikâye türünde daha fazla kullandığı gözlenmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin yazılı ürünlerinde cümle öğelerini kullanım oranı Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19: 8. Sınıf Öğrencilerinin Cümle Öğelerini Kullanım Oranlarının Dağılımları

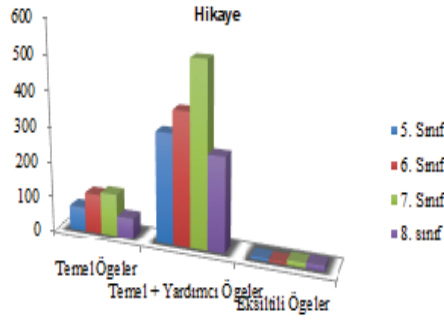
Cümlelerin Öğeleri	ANI				HİKAYE			
	K (N: 10)		E (N: 10)		K (N: 10)		E (N: 10)	
	S.S.	%	S.S.	%	S.S.	%	S.S.	%
Temel Ögeli Cümleler	18	7.09	19	10.92	28	13.53	30	23.08
Temel + Yardıma Ögeli Cümleler	234	92.13	155	89.08	171	82.61	94	72.31
Eksiltili Cümleler	2	0.79	0	0.00	8	3.86	6	4.62
Toplam	254	100.00	174	100.00	207	100.00	130	100.00

Tablo 19 incelendiğinde, anı türünde kız öğrencilerin kullandıkları toplam cümle öge sayısının 254, erkek öğrencilerin kullandığı toplam cümle öge sayısının ise 174 olduğu gözlenmiştir. Hikâye türünde kullanılan toplam cümle öge sayısı kız öğrencilerde 207, erkek öğrencilerde 130 olarak gerçekleşmiştir. Anı türünde kız (%92,13) ve erkek öğrenciler (%89,08) en çok temel ve yardımcı ögeli cümleleri kullanırken hikâye türünde kız (%82,61) ve erkek öğrenciler (%72,31) yine en fazla temel ve yardımcı ögeli cümleleri kullanmışlardır. Hikâye türüne göre anı türünde, kız ve erkek öğrencilerin temel ve yardımcı ögeli cümleleri kullanım oranının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Anı türünde kız öğrenciler en az eksilteli cümleleri (%0,79) kullanırken erkek öğrenciler temel ögeli cümleleri (%10,92) kullanmış, eksilteli cümleleri ise hiç kullanmamışlardır. Hikâye türünde kız (%3,86) ve erkek (%4,62) öğrenciler en az eksilteli cümleleri kullanmış, kız ve erkek öğrencilerin hikâye türünde eksilteli cümle kullanımını anı türüne oranla artış göstermiştir. Öğrencilerin yazılı ürünlerindeki cümle ögelerinin anı türüne göre dağılımı Grafik 12’de sunulmuştur.



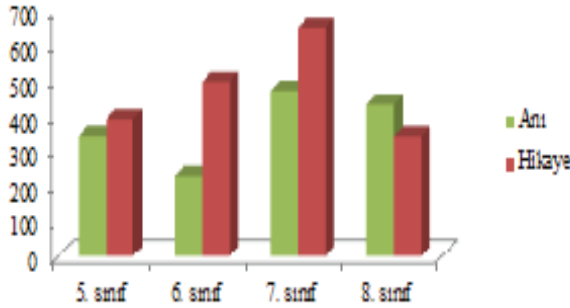
Grafik 12. Cümle Ögelerinin Anı Türüne Göre Dağılımı

Grafik 12 incelendiğinde, anı türünde 6. sınıf öğrencilerinin temel ögeli cümleleri kullanım oranında 5. sınıf öğrencilerine göre bir azalma gözlenmiştir. 7. sınıf öğrencilerinin anı türünde temel ögeli cümle kullanımını 6. sınıf öğrencilerine göre artış gösterirken 8. sınıf öğrencilerinin temel ögeli cümle kullanımında 7. sınıf öğrencilerine göre azalma gözlenmiştir. Bu durum beklenmedik bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Tüm sınıf düzeyinde, en yüksek oran temel ve yardımcı ögeli cümle kullanımı olarak gerçekleşirken en düşük oran ise eksilteli cümle kullanımı olarak gerçekleşmiştir. Cümle ögelerinin hikâye türüne göre dağılımı Grafik 13’te sunulmuştur.



Grafik 13. Cümle Ögelerinin Hikâye Türüne Göre Dağılımı

Grafik 13 incelendiğinde, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin temel ögeli cümleleri kullanım oranı düzenli bir artış gösterirken 8. sınıf öğrencilerinin temel ögeli cümle kullanımında 7. sınıf öğrencilerine göre azalma gözlenmiştir. Bu durum beklenmedik bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Tüm sınıf düzeylerinde, öğrencilerin temel ve yardımcı ögeli cümle kullanımı temel ögeli cümle kullanımına oranla daha yüksek gerçekleşirken eksiltili cümle kullanımı en düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Cümle ögelerinin sınıf düzeyine göre dağılımı Grafik 14'te sunulmuştur.



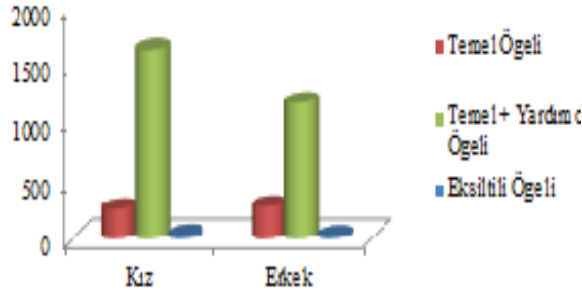
Grafik 14. Cümle Ögelerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Grafik 14 incelendiğinde, sınıf düzeyine göre cümle ögelerinin dağılımında, öğrencilerin 5. sınıfta 726, 6. sınıfta 719, 7. sınıfta 1116, 8. sınıfta 765 cümle ögesi kullandığı gözlenmiştir. Sınıf düzeyine göre 7. sınıf öğrencileri anı ve hikâye türünde en fazla cümle ögesi kullanan grup olmuştur. Cümle ögelerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20: *Cümle Ögelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı*

	KIZ (N: 80)		ERKEK (N: 80)	
	S.S.	%	S.S.	%
Temel Ögeli				
Cümleler	258	13.49	279	18.98
Temel +				
Yardımcı				
Ögeli				
Cümleler	1622	84.83	1167	79.39
Eksiltili				
Cümleler	32	1.67	24	1.63
Toplam	1912	100.00	1470	100.00

Tablo 20 incelendiğinde, cinsiyete göre kız öğrencilerin kullandıkları toplam cümle öge sayısının 1912, erkek öğrencilerin kullandığı toplam cümle öge sayısının ise 1470 olduğu gözlenmiştir. Kız öğrenciler yazılı ürünlerinde %13 oranında daha fazla cümle ögesi kullanmıştır. Kız öğrencilerin temel ögeli 258 (%13,49), temel ve yardımcı ögeli 1622 (%84,83), eksiltili 32 (%1,67) cümle kullandığı gözlenirken erkek öğrencilerin temel ögeli 279 (%18,98), temel ve yardımcı ögeli 1167 (%79,39), eksiltili 24 (%1,63) cümle kullandığı gözlenmiştir. Her iki cinsiyet grubunda da en az kullanılan cümle ögesi eksiltili cümledir. Erkek öğrenciler, temel ögeden oluşan cümle kalıbını kız öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde kullanırken kız öğrenciler, temel ve yardımcı ögeden oluşan cümle ile eksiltili cümle kalıbını daha yüksek oranda kullanmıştır. Tablo 20'ye ait veriler Grafik 15'te görsel olarak sunulmuştur.

**Grafik 15.** *Cümle Ögelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı*

Grafik 15 incelendiğinde, her iki cinsiyet grubunda da temel ve yardımcı ögeli cümlelerin daha fazla kullanıldığı gözlenmektedir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla temel ve yardımcı ögeli cümleyi daha fazla kullanmıştır. Temel ögeli cümleler ve eksiltili cümlelerin kullanımı her iki grupta da birbirine yakın değerler göstermektedir. Her iki grubun en az kullandığı yapının eksiltili cümleler olduğu gözlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Orta okul öğrencilerinin yazılı ürünlerinde kullandıkları söz dizimsel yapı görünümünü betimlemeyi amaçlayan nitel nitelikli bu çalışmada; 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı ürünlerinin sınıf, cinsiyet ve edebi tür değişkenlerine göre farklılıklar gösterdiği gözlenmiştir, bu farklılıkların olması nedenleri öğretmen görüşleri doğrultusunda yorumlanmıştır. Araştırma bulguları alan yazında yapılan bazı çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Balcılar'ın (2006) 6. sınıf öğrencileri üzerine yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin daha çok iki ve üç ögeli cümleleri kullandıkları, tek ögeli ifadeleri yaygın olarak kullanmadıkları tespit edilmiştir. Araştırma bulguları Balcılar'ın çalışmasıyla örtüşmektedir. Öğrencilerin yazılı ürünlerinde tek ögeli cümleyi diğerlerine göre daha az kullandığı gözlenmiştir. Çildir'in (2006) 7. sınıf öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin sözcük sayısı bakımından 10 sözcüğe kadar ulaşan cümleleri çok fazla kullandığı saptanmıştır. Bu durum, 7. sınıf düzeyinin cümlelerinde bulunması gereken sözcük sayılarına uygun (7-10 sözcük) cümleler üretildiğini göstermektedir. Araştırma bu yönüyle Çildir'in çalışmasıyla örtüşmektedir. Baydar ve Çelik'in (2018) 8. sınıf öğrencileri üzerine yaptığı araştırma sonucunda ise, öğrencilerin yazılı ürünlerinde sırasıyla 3, 4 ve 5 unsurdan oluşan cümle kalıplarını kullandıkları görülmüştür. Araştırma bulguları Baydar ve Çelik'in çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmada 8. sınıf öğrencilerin genel olarak 3, 4, 5 ve 6 sözcüklü ifadeleri kullandığı, tek sözcüklü ifadeyi diğer sözcük dağılımlarına oranla daha az kullandığı tespit edilmiştir.

Araştırmada sınıf düzeyine göre öğrencilerin kelime grubu ve sözcük sayılarını kullanım oranlarında farklılıklar gözlenmiştir. 6 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı ürünlerinde söz dizimsel yapılar bağlamında bir önceki sınıf düzeyine göre gerileme olduğu gözlenmiştir. Araştırma bu yönüyle Yılmaz'ın (2011) bulguları ile kısmen de olsa örtüşmektedir. Yılmaz (2011), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini incelediği araştırmasında, sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiş, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde bir gerileme olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin yazılı ürünlerinde kullandığı cümle sayıları sınıf değişkenine göre değerlendirildiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin kullandığı cümle sayısı 5. sınıf öğrencilerine göre düşüş gösterirken 7. sınıf öğrencilerinin kullandığı cümle sayısı 6. sınıf öğrencilerine oranla artmıştır. Bu oranın 8. sınıf öğrencilerinde tekrar düştüğü gözlenmiştir. Sınıf seviyelerine göre en fazla cümle sayısına ulaşan grup 7. sınıf öğrencileri olurken en az cümle sayısına ulaşan grup ise 6. sınıf öğrencileri olmuştur. Öğrencilerin cümle öğelerini sınıf düzeyine göre kullanım oranları değerlendirildiğinde, öğrencilerin en fazla temel ve yardımcı öğelerden oluşan cümleleri kullandıkları gözlenirken en az eksilteli cümleleri kullandıkları tespit edil-

miştir. 8. sınıf öğrencilerinin, Türkçe Öğretim Programı'nda (2019) yer alan "Cümlelerin öğelerini ayırt eder" (T.8.4.18.) kazanımı doğrultusunda, cümle öğelerini daha çok ve daha rahat kullanmaları, diğer sınıf düzeylerine göre cümle öğelerini ayırt etmekte zorlanmamaları beklenirken bu beklentinin gerçekleşmediği, cümle öğelerini kullanım oranlarının diğer sınıf düzeylerinin gerisinde kaldığı gözlenmiştir.

Öğrencilerin yazılı ürünlerinde kullandıkları sözcük sayılarının oranı cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha uzun cümleler kurduğu tespit edilmiştir. Anılan ve Genç (2011), Türkçe derslerinde öğrenilen yeni sözcüklerin kullanımları üzerine yaptıkları çalışmada, Türkçe derslerinde yeni öğrenilen sözcükleri yazılı anlatımda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla kullandığını tespit etmiştir. Sözcük kullanım sayılarının kız öğrencilerde erkek öğrencilere oranla daha fazla gerçekleşmesi, yapılan çalışmanın bu bulgular ile örtüştüğünü ortaya koymaktadır. Başkan (2019), 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında, öğrencilerin yazma becerilerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiş ve kız öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kelime gruplarının kullanım oranının cinsiyete bağlı değişimi incelendiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kelime grubu kullandığı söylenebilir. 5. sınıf erkek öğrencilerinde kız öğrencilere göre kelime grubu kullanım oranı artış gösterirken 6. sınıf düzeyinde durumun kız öğrenciler lehine değiştiği, kız öğrencilerin yazılı ürünlerinde erkek öğrencilere oranla daha fazla kelime grubu kullandığı gözlenmiştir. Benzer biçimde, 7 ve 8. sınıf kız öğrencileri erkek öğrencilere oranla daha fazla kelime grubu kullanarak metin oluşturmuşlardır.

Öğrencilerin yazılı ürünleri tür değişkenine bağlı olarak değerlendirildiğinde, yapılan çalışmanın Temel ve Katrancı (2019)'nın çalışmasıyla benzer sonuçlar taşıdığı gözlenmiştir. Her iki çalışmanın da bulguları, öğrencilerin öyküleyici metin oluştururken bilgilendirici metne göre yazma becerilerinin daha üst düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin, hikâye türünde anı türüne göre daha fazla sözcükle metin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe Öğretim Programı'nda (2019) yer alan "Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanı" (T.4.3.24) kazanımı, öğrencilerin iki edebi tür arasındaki farkı ayırt edebilmelerine katkı sağlamıştır. 8. sınıf öğrencilerinin ise diğer sınıf düzeylerinden farklı olarak anı türünde daha fazla sözcük kullanarak cümle oluşturduğu gözlenmiş, bu durum beklenmedik bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kelime grubu kullandığı gözlenmiştir. Kelime gruplarını anı türünde en fazla kullanan grup 8. sınıf öğrencileri olurken hikâye türünde en fazla kul-

lanan grup 7. sınıf öğrencileri olmuştur. Kelime gruplarını anı ve hikâye türünde en az kullanan grup ise 6. sınıf öğrencileri olmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmen görüşleri ile de desteklenmiştir. Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerin kurdukları cümlelerdeki söz dizimi yapılarını kullanabilme becerileri öğrencilerin okuma alışkanlığı ve kitaba olan ilgisiyle ilintilidir. Kız öğrencilerin kitap okuma oranı ve kitaba olan ilgisi erkek öğrencilere göre daha ileri düzeydedir ve bu durum onların yazılı ürünlerine yansımaktadır. Öğretmenlerin, kız öğrencilerin konuşma ve yazma dilinde daha çok sözcük kullanarak cümle kurdukları yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu konuda Türkçe öğretmenlerinin genel kanısı, kitap okuma seviyeleri yüksek olan öğrencilerin yazma becerilerinin de ileri seviyede olduğu yönündedir. Çalışmada, genel olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla yazı dilini daha iyi kullandığı, öğretmen görüşlerine dayanarak kitap okuma alışkanlığının yazma becerisine etkisinin yüksek olduğu, sınıf düzeyine göre öğrencilerin söz dizimi yapılarını kullanım oranlarının değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

- Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil*. (6. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Anılan, H., Genç, B. (2011). Türkçe Dersinde Öğrenilen Yeni Sözcüklerin Yazılı Anlatımlarda Kullanım Durumu. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 111-132.
- Balcılar, A. (2006). 6. Sınıf Öğrencilerinin Söz Dizimi İncelemeleri. (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Başkan, A. (2019). Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 453-467.
- Baydar, T., Çelik, V. (2018). Bingöl İl Merkezindeki 8. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Cümle Kalıpları I: İsim Cümleleri. *Akademik Matbuat*, 2(1), 37-60.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, (Çev: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çildir, E. (2006). İlköğretim 7.Sınıf Öğrencilerinin Yazılarındaki Söz Dizimi ile Edebî Dilin Söz Diziminin Karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Karahan, L. (2018). *Türkçede Söz Dizimi*. (25. Baskı). Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Kıran, Z., Eziler Kıran, A. (2013). *Dil Bilimine Giriş*. (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (1- 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özkan, M., Sevinçli, V. (2017). *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi*. (8. Baskı). İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Özmen. M. (2016). *Türkçenin Söz dizimi*. (2. Baskı). Adana: Karahan Kitabevi.
- Temel, S., Katrancı, M. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutumları ve Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki. *Avrasya Uluslararası Araştırma Dergisi*. 7(17), 322-356
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Erzincan Örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 167-178.

Bölüm 3

COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE UZAKTAN EĞİTİMİN ARTILARI VE EKSİLERİ

Kenan BAŞ¹

1 Dr. Öğretim Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Patnos Sosyal Hizmetler Yüksekokulu. Sosyal Hizmetler Bölümü, AĞRI- TÜRKİYE. e-mail: kbas@agri.edu.tr , ORCID: 0000-0003-4253-2323

GİRİŞ

Günümüzde dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen bir olay artık dünyanın diğer ülkelerini de etkilemektedir. 1963 yılında ünlü matematikçi Edward N. Lorenz, “Kelebek Etkisi” adında bir teori geliştirdi. Lorenz’ın bu teorisine göre “bir sistemin başlangıç verilerinde oluşan küçük değişiklikler, ilerleyen süreçte büyük ve öngörülemez sonuçlar doğurabilme olasılığına sahiptir. Lorenz bu teoriyi ortaya attıktan bir süre sonra, hemen herkesin bildiği o meşhur cümleyi kurarak durumu şöyle ifade eder: “Amazon Ormanları’nda bir kelebeğin kanat çırpması, ABD’de fırtına kopmasına yol açabilir”. Kaos Teorisi’nin mimarı olan James Gleick ise bilinen eseri “Kaos’ta, “Çinde bir kelebek kanat çırparsa Atlantik’te fırtına çıkar” sözleriyle, herhangi bir olayın, ölçümlenemeyecek kadar fazla olan pek çok etkenle; basitten karmaşığa doğru büyüyen bir fenomene dönüşebileceğini belirtmiştir (**Web 1:** <https://www.birgun.net/haber/cin-de-bir-kelebegin-kanat-cirpmasi-dunyada-firtinaya-donustu-292723>). Nitekim öyle de oldu. 2019 yılının Aralık ayında Çin’in “HUBEİ” eyaletinin “WUHAN” kentinde, “Huanan Deniz Ürünleri ve Canlı Hayvan Toptan Satış Pazarı” (Huanan Seafood and Live Animal Market) adında canlı hayvan pazarı olarak bilinen yerde COVID-19 adında bir hastalığın ortaya çıktığı görülmüştür (Tesini, 2020; Üstün & Özçiftçi, 2020). Virüsün yarasalar ve pangolin isimli memeli hayvanlardan insanlara geçtiği iddia edilmiştir (Deng, 2020; Üstün & Özçiftçi, 2020). Bu virüs yeni bir tür olup insanlarda öksürük, ateş, nefes darlığı gibi solunum yoluna ait belirtiler şeklinde kendini göstererek; daha sonrasında kişiden kişiye bulaşma yoluyla başta Wuhan olmak üzere Hubei eyaletinde yer alan diğer tüm şehirlere, Çin’in diğer eyaletlerine oradan da bugün, bütün dünya ülkelerine yayılmış durumdadır (**Web 2:** <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html>).

Salgın hastalığın artmasıyla beraber tüm dünyada hayatın akışı da değişmiştir. Dünya Sağlık Örgütü’nün önerileri ve bilim insanlarının yönlendirmeleri ile hastalığın bulaşma hızını azaltabilmek için tüm dünyada devletler kendi imkânları doğrultusunda bir takım tedbirler almak zorunda kalmışlardır. Bunlar tam zamanlı veya kısmi sokağa çıkma yasakları, karantina süreçleri, alışveriş merkezlerinin, kafe, lokanta, restoran gibi mekânların kapatılması, bireylerin kendilerini izole etmeleri, kalabalık ortamlarda sosyal mesafenin korunması, maske takılması, seyahatlerin kısıtlanması, okulların tatil edilmesi gibi önlemler alınmıştır. Alınan bu önlemlere bağlı olarak temasın olabileceği yerler kapatılmış, okullar ve üniversiteler de bu kapsama dâhil edilmiştir (Duran, 2020, Bozkurt ve Sharma, 2020; Gupta & Goplani, 2020).

Eğitim kurumlarının kapatılması ve yüz yüze eğitime ara verilmesiyle dünyada tüm eğitim düzeylerinden öğrenci nüfusunun yaklaşık ya-

rısına karşılık gelen 1,6 milyar öğrencinin eğitimi kesintiye uğramıştır (UNESCO, 2020 & UNICEF, 2020'den Aktrn: Bozkurt, 2020). Ancak Covid-19'un etkileri anlaşıldıkça eğitime sadece ara vermenin yeterli olmadığı anlaşılmış, uzaktan eğitim olanaklarıyla eğitimin yürütülmesi yönünde çalışmalar yapılmıştır (Kurnaz, Serçemeli, 2020, s.264). Bununla birlikte Covid-19 pandemi süreci, küresel düzeyde eğitimin geleceği ile ilgili, yeni düşünme biçimleri geliştirebilmek için daha fazla yenilikçi çözümler geliştirmenin gerekli olduğunu ortaya koymuştur (Can, 2020, s.13). COVID-19 pandemi süreci özellikle eğitim faaliyetlerini doğrudan etkilemiş ve bu durum bazı kaygıları da beraberinde getirmiştir. Bu salgından etkilenen ülkelerden biri de Türkiye'dir. Milli Eğitim Bakanlığının 2019 yılı raporuna göre Türkiye, 18 milyon civarında öğrenciye ve 950 bin civarında öğretmene sahiptir. Dolayısıyla 16 Mart 2020 tarihi itibarıyla kapatılan okullardaki örgün ve yaygın eğitim bu süreçten etkilenen en büyük kamusal alandır (Bakioğlu, Çevik, 2020, s.112).

Uzaktan Eğitim Nedir?

Uzaktan eğitim, zamandan ve mekandan tamamen bağımsız bir şekilde öğrencinin ve öğretim üyesinin kampüse gelme zorunluluğunun olmadığı mevcut bilgisayar teknolojileri vasıtası ile tamamen sanal ortamda canlı, görüntülü, sesli olarak derslerin işlendiği, bununla birlikte katılımcının istediği zaman bunları tekrar izleyebileceği ve görüntüleyebileceği, günümüz şartlarında eğitim ve öğretimin hızla bilgisayar ortamında geçtiği akılcı, çağdaş, yenilikçi bir eğitim sistemi olarak tanımlanabilir (**Web 3:** <http://uzem.cbu.edu.tr/tr/uzaktan-egitim-nedir>).

Eğitimin aksadığı veya yetersiz kaldığı durumlarda MEB uzaktan eğitim sistemini (EBA) aktif olarak kullanır. Doğal afetler (*Deprem, sel, yangın, yoğun kar, yağmur, fırtına*) ve terör olayları gibi kısa bir süre eğitimin durmasına neden olabilecek durumlarda eğitim sürecinin aksaması amacıyla önemli tedbirler alınarak hızla çözüm üretilir. Hastalık veya salgın gibi öğrencilerin sağlığını etkileyebilecek durumlar karşısında ise okullar içinde tedbirler alınarak eğitime ara verilmeden eğitimin devamı sağlanmaktadır. Dünya tarihi incelendiğinde eğitimi aksatan olaylar şöyle sıralanabilir: Savaşlar ve terör olayları, doğal afetler, hastalık ve salgınlar (Kahraman, 2020, s.45). Türkiye'de salgın sürecinde uygulanan uzaktan eğitim, çağdaş ve yeni eğitim teknolojilerinin bir boyutudur (Demiray, 2013). Türkiye'nin 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla uzaktan eğitime geçmesiyle birlikte öğretmenler ve öğrenciler eğitim ve öğretim sürecinde az çok aşına oldukları teknoloji ile daha yakından ilgilenmek zorunda kalmışlardır. COVID-19 pandemi sürecinde yapılan çalışmaların çoğunun tıp alanında olduğu buna karşın eğitim alanında yapılan çalışmaların ise kısıtlı olduğu görülmüştür. Oysaki yukarıda da ifade edildiği gibi pandemi sürecinin olumsuz anlamda en çok etkilediği alanlardan biri de eğitim

sektörüdür. İlgili alan yazın incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik görüşlerine yer veren araştırmalarla karşılaşılmamıştır. Dolayısıyla tüm bu kavramsal çerçeveler doğrultusunda Türkiye’de pandemi sürecinde aktif bir şekilde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin de Sosyal Bilgiler öğretiminde uzaktan eğitim sürecine yönelik söyleyecekleri sözler olduğunu varsayarak, konunun hem olumlu hem de olumsuz yönlerine dikkat çekmek açısından bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Dünyada yaşanan COVID-19 pandemi sürecinde ortaya çıkan gelişmelere bağlı olarak Türkiye’de MEB’in (Milli Eğitim Bakanlığı) almış olduğu karar doğrultusunda uzaktan eğitime geçilmesi ile birlikte ülkemizde, eğitim öğretim sürecinde yeni bir döneme girilmiştir. Bu çalışmanın amacı pandemi sürecinde ortaokullarda uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen Sosyal Bilgiler dersinin öğretimine yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Uzaktan eğitim kavramından ne anlıyorsunuz?
- 2) Uzaktan eğitim sürecinin Sosyal Bilgiler dersinin öğretimi üzerinde **Olumlu** katkısı / katkıları olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
- 3) Uzaktan eğitim sürecinin Sosyal Bilgiler dersinin öğretimi üzerinde **Olumsuz** etki / etkileri olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

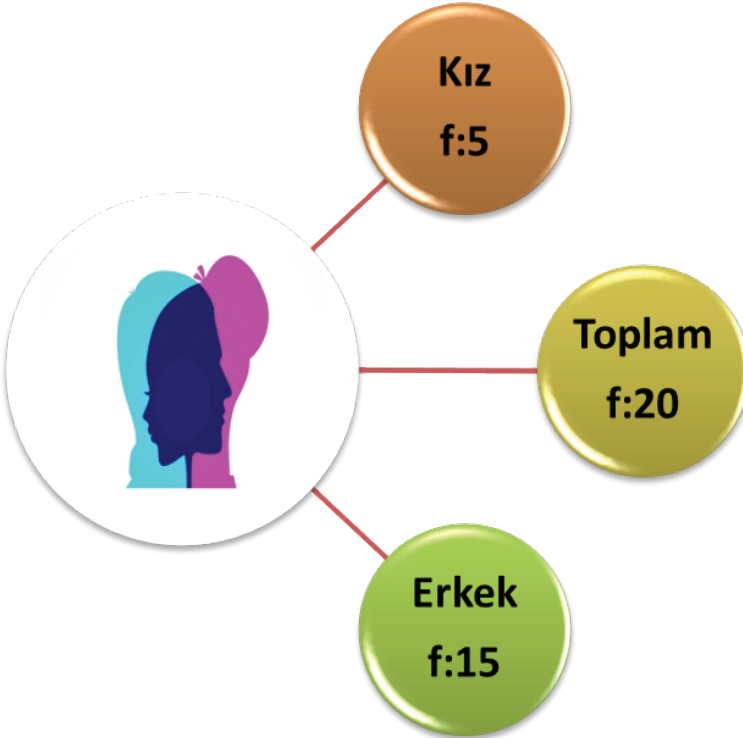
Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma: *“Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır.”* (Yıldırım, Şimşek, 2006, s. 35). Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden ise çalışmanın doğasına uygun olarak durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel olan konuların ve araştırmacı kontrolünün değişkenler üzerinde herhangi bir etkide bulunmadığı durumlarda nasıl ve neden sorularını cevaplamak için kullanılan bir yöntemdir (Yin, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın örneklem seçiminde ise, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum (convenience sampling) örnekleme ile maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi birlikte kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir

lir örnekleme yöntemi, araştırma konusu ile ilgili gerekli şartları taşıyan ve bununla birlikte araştırmaya katılmak için gönüllü olan mevcut katılımcılar ile yapılan örnekleme tekniğidir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 357). Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklemede ise amaç genelleme yapmak için çeşitlilik oluşturmak değildir; Aksine çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak olguların olup olmadığını tespit etmek ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır. (Yıldırım, Şimşek, 2013, s.137).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Elazığ il sınırları içerisinde çeşitli ortaokullarda görev yapan 20 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerinin çalışmaya katılmalarında gönüllülük esası dikkate alınmıştır.



Şekil 1. Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Şekil 1’ de verildiği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu erkek öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 1. *Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem ve Görev Yaptıkları İllere Göre Dağılımları*

Öğretmen	Mesleki Kıdem	Görev Yaptığı İl
Ö-1	✓ 10-15 yıl	Elazığ-Merkez
Ö-2	✓ 5-10 yıl	Elazığ-Sivrice
Ö-3	✓ 10-15 yıl	Elazığ-Merkez
Ö-4	✓ 5-10 yıl	Elazığ-Sivrice
Ö-5	✓ 10-15 yıl	Elazığ-Keban
Ö-6	✓ 0-5 yıl	Elazığ-Merkez
Ö-7	✓ 5-10 yıl	Elazığ-Merkez
Ö-8	✓ 10-15 yıl	Elazığ-Merkez
Ö-9	✓ 10-15 yıl	Elazığ-Baskil
Ö-10	✓ 5-10 yıl	Elazığ-Merkez
Ö-11	✓ 15-20 yıl	Elazığ-Merkez
Ö-12	✓ 10-15 yıl	Elazığ-Merkez
Ö-13	✓ 10-15 yıl	Elazığ-Merkez
Ö-14	✓ 10-15 yıl	Elazığ-Kovancılar
Ö-15	✓ 5-10 yıl	Elazığ-Merkez
Ö-16	✓ 0-5 yıl	Elazığ-Palu
Ö-17	✓ 5-10 yıl	Elazığ-Karakoçan
Ö-18	✓ 10-15 yıl	Elazığ-Merkez
Ö-19	✓ 10-15 yıl	Elazığ-Merkez
Ö-20	✓ 15-20 yıl	Elazığ-Merkez

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının “Elazığ” il sınırları içerisinde görev yaptıkları; bununla birlikte öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mesleki kıdemlerinin 5-10 yıl (f:6) ile 10-15 yıl (f:10) aralığında olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, katılımcılara ait kişisel verilerin yer aldığı ve katılımcıların konuya yönelik görüşlerinin tespit edilmesini sağlayacak olan soruların yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme sorularının hazırlanmasında uzman görüşüne (*Sosyal Bilgiler öğretmeni: 2; Eğitim Programları alanında Doç. Dr: 1*) başvurulmuş ve 2 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile pilot uygulama yapılmış, alınan geri dönütler sonucunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Veriler 18 Ekim 2020 ve 3 Kasım 2020 tarihleri arasında toplanmıştır. Corona Virüs (Covid - 19) Pandemi sürecinden dolayı Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile görüşmeler (Öğretmenlerin sahip olmuş oldukları şartlara göre) Zoom Meeting, Whatsapp ve Skype online görüntülü arama ve konuşma programları aracılığıyla yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 20 - 25 dakika sürmüştür. Görüşme sürecinde öğretmenlerin sorulara samimimi cevaplar vererek, gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtabilmeleri için bir takım önlemler alınmıştır. Bu görüşmeden elde edilecek verilerin kesinlikle dijital ortamda kayıt altına alınmayacağı, hatta isterlerse katılımcıların kendi ekranlarını kapatabilecekleri belirtilmiş, ayrıca elde edilen verilerin herhangi bir kurum, kişi ya da medyaya verilmeyeceği ifade edilmiştir. Bununla birlikte görüşmelerden elde edilecek verilerin işlenmesinde harf ve rakam kodlaması yapılarak, öğretmenlerin isimlerinin belirtilmeyeceği konusunda kendilerine güvence verilmiştir. Yapılan görüşmeler öğretmenlerin izni doğrultusunda görüşme formuna yazılı olarak aktarılmıştır. Sorulara verilen cevaplar araştırmacı tarafından özet olarak öğretmenlere tekrar edilip öğretmenlerden onay alındıktan görüşmelere son verilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. “İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır.” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013; s. 240). İçerik analizi tekniğinde amaç birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirmek; okuyucunun anlayacağı bir biçimde sunmak ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar gizlilik esası doğrultusunda Ö-3, Ö-9, şeklinde kodlanmıştır. E-K (Erkek-Kadın) harfleri yolu ile de öğretmenlerin cinsiyetleri belirtilmiştir. Tüm veriler kodlandıktan sonra, ortaya çıkan kavramlar belli başlıklar altında düzenlenmiştir. Oluşan temalara göre sınıflandırılan veriler, görüşmede kullanılan doğrudan cümlelerle örneklendirilerek sunulmuştur.

BULGULAR

Sosyal Bilgiler öğretiminde uzaktan eğitim sürecinin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden elde edilen veriler aşağıda verilmiştir.

Soru 1: Uzaktan Eğitim Kavramından ne anlıyorsunuz?

Tablo 2: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerini Yansıtan Temalar

Temalar	Frekans
1) Yüz yüze olmayan eğitim	10
2) Öğrenci ile aynı ortamda gerçekleşmeyen eğitim	10
3) Dijital ortamlarda gerçekleştirilen eğitim	10

Tablo 2 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitim kavramını, *Yüz yüze olmayan eğitim (f:10) Öğrenci ile aynı ortamda gerçekleşmeyen eğitim (f:10) ve Dijital ortamlarda gerçekleştirilen eğitim (f:10)* ifadeleri ile tanımladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin konuya ilişkin vermiş olduğu cevaplar aşağıda verilmiştir. Öğretmenlerden biri uzaktan eğitim kavramına ilişkin düşüncesini

(Ö-4-K). “İsminde de anlaşılacağı üzere uzaktan eğitim bana göre öğrenci ile aynı ortamda olmadığı bununla birlikte öğrenci ile karşılıklı iletişim sağlayamadığımız, çoğu zaman onların beni görmediği (genelde ekranımı kapatıyorum), fakat benim onları ekranda gördüğüm eğitimin adıdır” şeklinde ifade ederek uzaktan eğitim kavramını genel bir perspektiften değerlendirmeye çalışmıştır. Diğer bir öğretmen ise konu ile ilgili düşüncelerini

(Ö-2-E). “Bana göre uzaktan eğitim, mekân kavramının ortadan kalktığı, sanal eğitim ortamlarının genel adıdır” biçiminde ifade ederek, uzaktan eğitimi bir tanımlama cümlesi ile açıklamaya çalışmıştır.

Soru 2: Uzaktan Eğitim Sürecinin Sosyal Bilgiler Dersinin öğretimi üzerinde Olumlu katkısı / katkıları olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

Tablo 3: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerini Yansıtan Temalar

Temalar	Frekans
1) Doküman paylaşımında çeşitlilik sunma imkânı	7
2) Zaman ve mekân sınırının olmaması	7
3) Doküman paylaşımında kolaylık sağlaması	5
4) Bilgiye daha hızlı ulaşabilme imkânı sunması	5
5) Konu tekrarı sunması	5
6) Eğitim sürecinde derslerden kopmamaları	4
7) Harita, video ve görsel içerikli sunumlarda yararlı olması	3

8) Bireysel öğrenme becerilerini geliştirmesi	2
9) Maddi açıdan daha avantajlı olması	1
10) Konularda hızlı bir ilerleme olması	1
11) Sınıf hâkimiyeti sorununun olmaması	1
12) Teknolojiye yönelik önyargıların kırılması	1

Tablo 3 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinin sosyal bilgiler dersinin öğretimi üzerindeki olumlu katkılarını, *Doküman paylaşımında çeşitlilik sunma imkânı (f:7) Zaman ve mekân sınırının olmaması (f:7) Doküman paylaşımında kolaylık sağlaması (f:5) Bilgiye daha hızlı ulaşabilme imkânı sunması (f:5) Konu tekrarı sunması (f:5) Eğitim sürecinde derslerden kopmamaları (f:4) Harita, video ve görsel içerikli sunumlarda yararlı olması (f:3) Bireysel öğrenme becerilerini geliştirmesi (f:2) Maddi açıdan daha avantajlı olması (f:1) Konularda hızlı bir ilerleme olması (f:1) Sınıf hâkimiyeti sorununun olmaması (f:1) Teknolojiye yönelik önyargıların kırılması (f:1)* temaları ile açıkladıkları görülmektedir. Öğretmenler, Sosyal Bilgiler öğretiminde uzaktan eğitimin olumlu yönlerine şu cümleler ile vurgu yapmışlardır.

(Ö-3-E) “Öğrencilere Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili elimizde olan materyalleri, maliyet ya da herhangi bir ekstra çaba gerektiren (Fotokopi, yeni doküman alma vs.) durumun kaygısını yaşamadan saniyeler içerisinde öğrencilerimizle paylaştık. Bu da öğrencilerin ders ile ilgili pek çok materyali uzaktan eğitim sayesinde bedava edinmesini sağladı”.

(Ö-5-E) “Zaman ve mekân sınırı olmadan, öğrenci istediği yerde derse katılmı sağladı. Bu yönüyle çok faydalı bulduğumu söyleyebilirim”

(Ö-9-K) “ Bana göre Sosyal Bilgiler derslerinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesinin en önemli faydalarından biri şu oldu. Özellikle yaşı (45 yaş ve üzeri) ilerlemiş olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanılmasına yönelik bakış açıları değişti ve buna bağlı olarak bilişim araçlarını kullanma bilgileri arttı. Kısacası önyargıları değişti. Yapabileceklerine inandılar ve bunu gördüler”

(Ö-11-K) “Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde uzaktan eğitim, öğrencilerde zaman ve mekân sınırını ortadan kaldırmanın yanı sıra; aynı zamanda ders videolarının sistem üzerinde kayıt edilme özelliğine bağlı olarak, çocuklar istedikleri zaman anlamadıkları ya da unuttukları konuları sistem üzerinden dinleyerek tekrar etme fırsatını buldular.”

(Ö-18-E) “Sosyal Bilgiler derslerinde görsel unsurların bolca kullanılması, öğrencilerin konuyu anlamasında önemli bir faktördür. Tüm Sos-

yal Bilgiler öğretmenleri bu durumun farkında. Pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim sayesinde öğrencilere Sosyal Bilgiler derslerinde bu görsel materyalleri bolca kullanabilme imkânını öğretmenler olarak elde etmiş olduk”

(Ö-2-E) “Uzaktan eğitim sayesinde, Sosyal Bilgiler dersine ait pek çok konuyu kısa sürede bitirebildim. Bu durum zamandan ciddi tasarruf yapmamı sağlayarak, öğrencilerimle arta kalan zamanlarda soru çözme fırsatını elde etmemize yol açtı”

(Ö-14-E) “Uzaktan eğitim sürecinin Sosyal Bilgiler dersine en önemli olumlu katkısı şu oldu. Uzaktan da olsa öğrenciler eğitim-öğretim sürecinden kopmadılar. Öğrencilerin motivasyonları az da olsa bir şekilde uzaktan eğitim aracılığıyla bu sıkıntılı süreci (COVID-19) atlarmaya çalıştılar ve derslerden geri kalmayarak eksiklerini tamamlamaya çalıştılar”

Soru 3: Uzaktan Eğitim Sürecinin Sosyal Bilgiler Dersinin öğretimi üzerinde Olumsuz etki / etkileri olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

Tablo 4: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerini Yansıtan Temalar

Temalar	Frekans
1) Motivasyonun düşük olması	12
2) Derse katılımın az olması	11
3) Değer ve beceri öğretimini sınırlandırmış olması	10
4) Öğretimde geri dönütün alınamaması	10
5) İnternet erişiminde sorunların yaşanması	10
6) Kullanılan cihaza bağlı olarak yaşanan donanımsal ve teknik sorunlar	9
7) Yaparak yaşayarak öğrenme sürecini ortadan kaldırması	8
8) Sağlık problemlerine neden olması	8
9) Öğretim kalitesinin düşmesi	8
10) Her ünite ya da konu için uygun olmaması	8
11) Hedeflenen kazanımlara ulaşılmasını sınırlandırması	8
12) Öğrencilerin maddi imkânlarının kısıtlı olması	7
13) Ders süresinin sınırlı olması	7
14) Rekabet duygusunu ortadan kaldırması	5
15) Öğretmen-öğrenci etkileşiminin sınırlı olması	5
16) Öğrencilerin kontrol edilmesinde disiplin sorunlarının yaşanması	5
17) Sadece öğretmenin aktif olması	5
18) Ödevlerin kontrollerinde yaşanan sorunlar	4
19) Öğrencinin kendini topluluk önünde ifade etmesine olanak sağlamaması	4
20) Kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin sınırlı olması	4
21) Derslerden çabuk sıkılma durumu	4
22) Velilerin derslere müdahale etmesi	3

23) Nitelikli kaynak ya da materyal bulma sorunu	3
24) Mesai kavramının olmamasına bağlı olarak yaşanan rol çatışmaları	3

Tablo 4 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinin Sosyal Bilgiler dersinin öğretimi üzerindeki olumsuz etkilerini, *Motivasyonun düşük olması (f:12)*, *Derse katılımın az olması (f:11)*, *Değer ve beceri öğretimini sınırlandırmış olması (f:10)*, *Öğretimde geri dönüşün alınamaması (f:10)*, *İnternet erişiminde sorunların yaşanması (f:10)*, *Kullanılan cihaza bağlı olarak yaşanan donanımsal ve teknik sorunlar (f:9)*, *Yaparak yaşayarak öğrenme sürecini ortadan kaldırması (f:8)*, *Sağlık problemlerine neden olması (f:8)*, *Öğretim kalitesinin düşmesi (f:8)*, *Her ünite ya da konu için uygun olmaması (f:8)*, *Hedeflenen kazanımlara ulaşılmasını sınırlandırması (f:8)*, *Öğrencilerin maddi imkânlarının kısıtlı olması (f:7)*, *Ders süresinin sınırlı olması (f:7)*, *Rekabet duygusunu ortadan kaldırması (f:5)*, *Öğretmen-öğrenci etkileşiminin sınırlı olması (f:5)*, *Öğrencilerin kontrol edilmesinde disiplin sorunlarının yaşanması (f:5)*, *Sadece öğretmenin aktif olması (f:5)*, *Ödevlerin kontrollerinde yaşanan sorunlar (f:4)*, *Öğrencinin kendini topluluk önünde ifade etmesine olanak sağlamaması (f:4)*, *Kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin sınırlı olması (f:4)*, *Derslerden çabuk sıkılma durumu (f:4)*, *Velilerin derslere müdahale etmesi (f:3)*, *Nitelikli kaynak ya da materyal bulma sorunu (f:3)*, *Mesai kavramının olmamasına bağlı olarak yaşanan rol çatışmaları (f:3)*, temaları ile açıkladıkları görülmektedir. Öğretmenler, Sosyal Bilgiler öğretiminde uzaktan eğitimin olumsuz yönlerine yönelik düşüncelerini şu cümleler ile açıklamaya çalışmışlardır.

(Ö-1-E) “Uzaktan eğitim yolu ile öğrencilere ödev verme gibi bir durum pek mümkün olmuyor. Olsa bile denetleme gibi bir durum söz konusu olmuyor. Çünkü bir sonraki hafta ya derse katılım sağlamıyor ya da katılım sağlasa bile ya kamerasının bozulduğunu ya da sisteme yükleme yapılmadığı yönünde mazeretler üretiyorlar. Kısacası ödevlerin yapılıp yapılmadığı ile ilgili geri dönüş almak pek mümkün olmuyor”

(Ö-4-K) “Derse bağlanma noktasında internet alt yapısının yetersiz olması ya da bazı öğrencilerin yaşadıkları bölgede internet alt yapısının hiç olmaması öğrencinin derse katılım sağlaması noktasında bu süreçte karşımıza ciddi bir problem olarak çıktı”

(Ö-8-E) “Uzaktan eğitimin en olumsuz yanlarından biri de öğrencilerin derse katılım oranlarında yaşanan düşüklük. Yoklama ya da devam zorunluluğu gibi yaptırım olaylarının ciddi olarak yapılmaması öğrencilerin derse katılım oranlarını ciddi düzeyde düşürüyor”

(Ö-10-E) “Öğrencilerin hem motivasyonu çok iyi değil yani genelde derse gönülsüz ve isteksiz bir şekilde katılıyorlar hem de derste konuya odaklanma noktasında öğrenciler ciddi problemler yaşayabiliyorlar. Me-

sela bazı öğrenciler ders dinlerken kendi aile üyelerinden biri öğrenciyi kendi çalışma ortamında rahatsız ederek, onun dikkatinin dağılmasına yol açabiliyorlar”

(Ö-17-K) *“Uzaktan eğitim yoluyla yürüttüğüm derslerde sınıf hakimiyetini yani dersi yönetebilmede bazı sorunlar yaşanabiliyor. Örneğin siz dersinizi anlatırken bazı öğrencilerin sistem üzerinde birbirleriyle özelden mesajlaştıkları ve bu mesajlaşmaların özellikle eğitim seviyesi düşük sınıflarda argo veya küfür niteliğine büründüğüne şahit oldum”*

(Ö-5-E) *“Sosyal Bilgiler Öğretiminde bazı kazanım ve değerlerin uzaktan eğitim yolu ile verilmesi mümkün değildir”*

(Ö-13-K) *“Öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarını denetleyemiyoruz. Tabi bunda ders sürelerinin kısa olmasının da büyük etkisi var. Öğrenciler konuyu anlamasalar bile bir an evvel dersin sonlandırılması için, herhangi bir talepte bulunmak istemiyorlar”*

(Ö-16-E) *“ Hem sürenin kısıtlı olması hem de öğrenciler ile aynı ortamda yer almamıza bağlı olarak Sosyal Bilgiler konularının öğretiminde mecburen genelde ya düz anlatım yöntemini kullanmak zorunda kalıyoruz ya da öğrencilerle soru cevap yapmak zorunda kalıyoruz”*

(Ö-7-E) *“Öğrenciler sınıf ortamında yer almadığı için bazı konular yüzeysel bir şekilde ve yaparak yaşayarak öğrenme ortamının olmadığı sanal bir ortamda gerçekleşiyor. Bu da öğrencinin kendini geliştirebilmesi noktasında ilerleyen süreçte ciddi sıkıntılar oluşturabilir”*

(Ö-20-K) *“Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve öğrenciler elektronik cihazlarla çok fazla vakit geçirdikleri için, hem radyasyona maruz kalıyorlar hem de uzun süre aynı pozisyonda oturma ya da kalma sonucuna bağlı olarak öğrencilerde ilerleyen süreçlerde iskelet ve kas bozuklukları, ağrıları gibi bazı sağlık sorunlarının oluşma ihtimalinin fazla olabileceği ifade ediliyor”*

(Ö-15-K) *“Uzaktan eğitim sürecinde Sosyal Bilgiler öğretiminde yaşanan en büyük olumsuz durumlardan biri de uzaktan eğitim yolu ile her konuyu anlatmanın mümkün olmaması. Bazı dersler farklı yöntem ve teknikler gerektiriyor”*

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, Sosyal Bilgiler öğretiminde uzaktan eğitim sürecinin olumlu ve olumsuz yönlerinin değerlendirildiği bu çalışmada şu sonuçlar elde edilmiştir.

- Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitim kavramını doğru bir şekilde tanımlayabildikleri ve bunu “Yüz yüze olmayan eğitim, Öğrenci ile aynı ortamda gerçekleşmeyen eğitim, Dijital

ortamlarda gerçekleştirilen eğitim” ifadeleriyle vurguladıkları görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde de benzer tanımların yer aldığı görülmektedir. Tuncer ve Taşpınar, (2008, s.130) tarafından yapılan çalışmanın ilgili literatür kısmı bu bulguyu destekler niteliktedir.

- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu Sosyal Bilgiler öğretiminde uzaktan eğitim sürecinin en çok; *“Doküman paylaşımında çeşitlilik sunması, Zaman ve mekân sınırının olmaması, Doküman paylaşımında kolaylık sağlaması, Bilgiye daha hızlı ulaşabilme imkânı sunması, Konu tekrarı sağlaması, Eğitim sürecinde sürekliliği sağlaması, vb.”* yönlerinden (COVID-19, Pandemi sürecinde) eğitim alanına ve sürecine olumlu katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Bakioğlu ve Çevik (2020) tarafından farklı branş öğretmenleri (Fen Bilimleri) üzerinde yürütülen benzer bir çalışmanın sonucu bu çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir. Bu durum uzaktan eğitim sürecinin olumlu katkılarının tüm branşlar üzerinde aynı etkiyi gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.
- Öte yandan öğretmenlerin büyük çoğunluğu Sosyal Bilgiler öğretiminde uzaktan eğitim sürecinin; *Öğrencilerde motivasyonu düşürmesi, Derse katılımın az olması, Değer ve beceri öğretiminde bazı sorunlara yol açması, Öğretimde geri dönüştürün alınamaması, İnternet alt yapısındaki yetersizliğe bağlı olarak erişimde sıkıntıların olması, Yaparak yaşayarak öğrenme sürecini ortadan kaldırması, Öğretim kalitesini düşürmesi, Öğrencilerde bazı sağlık sorunlarına yol açması, Her ünite ya da konu için uygun olmaması, Öğrenciler arasındaki gelir düzeyi dağılım eşitsizliğini gün yüzüne çıkarması, Ders sürelerinin kısıtlı olması, Öğrenciler arasındaki derslere yönelik olumlu rekabet duygusunu ortadan kaldırması, Öğretmen-öğrenci etkileşimini sınırlandırması* gibi pek çok açıdan Sosyal Bilgiler öğretimini olumsuz yönden etkilediğini ifade etmeye çalışmışlardır. Bakioğlu ve Çevik (2020) tarafından yapılan benzer çalışmanın olumsuz boyutuna ilişkin sonuçlar da bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Yine; Buluk ve Eşitti (2020) tarafından yürütülen “Koronavirüs (Covid-19) Sürecinde Uzaktan Eğitimin Turizm Lisans Öğrencileri Tarafından Değerlendirilmesi” adlı çalışmanın olumsuz sonuçlarına ilişkin bulgular da bu çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir. Dolayısıyla bu durum uzaktan eğitim sürecinin eksik olduğu yönlerinin muhatapları üzerinde bırakmış olduğu etki noktasında aynı algıyı oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu sonuçlar doğrultusunda bazı önerilerde bulunulabilir

- Bu çalışma 20 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile sınırlıdır. Daha fazla katılımcının yer aldığı yeni bir çalışma yapılabilir.

- Çalışma Türkiye'nin farklı bölgelerinde veya illerinde görev yapan öğretmenler ile tekrarlanabilir
- Sosyal Bilgiler eğitimi alanında çeşitli unvanlarda görev yapan akademik personellerin konu ile ilgili görüşlerine başvurulabilir.
- COVID-19 pandemi sürecinde yürütülen eğitim sisteminin diğer paydaşları (Öğrenci, öğretmen adayı, okul yöneticileri, öğretim programı, aile vb.) ile görüşmeler yapılarak uzaktan eğitim sürecinin olumlu ya da olumsuz etkileri daha detaylı, incelenebilir.
- Uzaktan eğitim sürecini destekleyecek ve uzaktan eğitimin kısıtlı durumlarını ortadan kaldıracak, yeni yöntem ve tekniklerin kullanılmasına imkan tanıyan yeni programlar geliştirilebilir.
- Uzaktan eğitim sürecinin temelini oluşturan internet erişiminin altyapı çalışmalarında ciddi iyileştirmeler yapılabilir.
- Uzaktan eğitim sürecine entegre edilmiş Sosyal Bilgiler dersine yönelik yeni doküman ve materyaller geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies*, 15 (4), s.109-129.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Süreci ve Pandemi Sonrası Dünyada Eğitime Yönelik Değerlendirmeler: Yeni Normal ve Yeni Eğitim Paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, Cilt 6, Sayı 3, s.112-142.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), s.1-126 <https://www.asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/462/307>. (Erişim Tarihi: 12.11.2020. saat: 13:12).
- Buluk, B. & Eşitti, B. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Sürecinde Uzaktan Eğitimin Turizm Lisans Öğrencileri Tarafından Değerlendirilmesi. *Journal of Awareness*, Cilt 5, Sayı 3, s. 285-298.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve Pedagojik Yansımaları: Türkiye’de Açık ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, Cilt 6, Sayı 2, s.11-53.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). Research methods design and analysis (12th edition/Global edition). Boston: Pearson Education Limited.
- Demiray, E. (2013). Uzaktan Eğitim ve Kadın Eğitiminde Uzaktan Eğitimin Önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), s.155-168.
- Deng, C.X. (2020). The global battle against SARS-CoV-2 and COVID-19. *Int J Biol Sci*, 16 (10): s.1676-1677. <https://www.ijbs.com/v16p1676.htm>. (Erişim Tarihi: 12.11.2020. saat: 11:10).
- DURAN, H. (2020). *Devletlerin Koronavirüsle Karşılaştırmalı Mücadele Stratejileri*. <https://setav.org/assets/uploads/2020/04/A317.pdf>. (Erişim tarihi: 25.10.2020. saat: 10: 23)
- Gupta, A., & Goplani, M. (2020). Impact of Covid-19 on Educational Institutions in India. *UGC Care Journal*, 661-671. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32141.36321>.
- HALK SAĞLIĞI GENEL MÜDÜRLÜĞÜ (2020). *COVID-19 (Yeni Koronavirüs Hastalığı) Nedir?* <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html>. (Erişim tarihi: 13.11.2020. saat:15: 47).
- Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 Salgınının Uygulamalı Derslere Etkisi ve Bu Derslerin Uzaktan Eğitimle Yürütülmesi: Temel Tasarım Dersi Örneği.

Medeniyet Sanat - İMÜ Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi,
Cilt: 6, Sayı: 1, s. 44-56.

- Kurnaz, E. & Serçemeli, M. (2020). Covid-19 Pandemi Döneminde Akademisyenlerin Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açıları Üzerine Bir Araştırma. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, Yıl 2, Sayı 3, s.262-288.
- Tesini, B.L. (2020). *Coronaviruses and Acute Respiratory Syndromes (COVID-19, MERS, and SARS)* <https://www.msmanuals.com/professional/infectious-diseases/respiratory%20viruses/coronaviruses-and-acute-respiratory-syndromes-COVID-19,-mers,-and-sars>. (Erişim Tarihi: 08.011.2020. saat: 12: 45).
- Tuncer, M & Taşpınar, M. (2008). Sanal Ortamda Eğitim ve Öğretimin Geleceği ve Olası Sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi / Cilt: X, Sayı 1*, s.125-144.
- Üstün, Ç. & Özçiftçi, S.(2020). COVID-19 Pandemisinin Sosyal Yaşam ve Etik Düzlem Üzerine Etkileri: Bir Değerlendirme Çalışması. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 25 (1), s.142-153.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Methods: Design and Methods* (4. Baskı). Thousand Oaks: Sage Pbc.
- Web:1 <https://www.birgun.net/haber/cin-de-bir-kelebegin-kanat-cirpmasi-dunyada-firtinaya-donustu-292723> (Erişim Tarihi: 05.11.2020. saat: 11: 18)
- Web:2 <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html> (Erişim Tarihi: 05.11.2020. saat: 14: 18)
- Web:3 <http://uzem.cbu.edu.tr/tr/uzaktan-egitim-nedir>. (Erişim Tarihi: 05.11.2020. saat: 15: 38)

Bölüm 4

COVID-19 SALGINI SÜRECİNDE PROGRAMLAMA DERSLERİNİN UZAKTAN EĞİTİMLE VERİLMESİ



Tarık TALAN¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, ttalan46@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5371-4520

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz dijital çağda bilgi-iletişim teknolojileri hızla gelişmekte ve yaygınlaşmaktadır. Gelişen teknoloji eğitimin yapısını değiştirmekte, bu da ilgili politika belirleyicilerini eğitim-öğretim faaliyetlerini gözden geçirerek yeniden yapılandırmalarına zorlamaktadır. Yeni eğitim politikalarına paralel olarak eğitim kurumları da öğrenenlere teknolojik yeniliklere daha uyumlu ortamlar sunarak öğrenme-öğretme süreçlerinde bilişim teknolojilerinin etkinliğini arttırmaya çalışmaktadır. Bu durum örgün eğitime paralel olarak öğrenenlerin kendilerine göre öğrenme süreçlerini kişiselleştirerek planlayabildiği yeni ve farklı bir eğitim anlayışının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu yeniliklerden biri de insan, zaman ve mekân faktörlerine bağımlılığı ortadan kaldıran uzaktan eğitimidir. Her geçen gün eğitimdeki etkinliğini ve payını arttıran uzaktan eğitim, öğrenci odaklı olan, fırsat eşitliği yaratan, etkileşimli, düşük maliyetli bir eğitim modelidir (Özkanal ve Özgür, 2017).

Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrenenlerin fiziksel olarak aynı mekânı paylaşmak zorunda olmadığı, öğretme işlevi veya bilgi akışının iletişim teknolojileriyle yapıldığı, eş zamanlı veya ayrı zamanlı yapılan eğitim faaliyetleri olarak ifade edilebilir (Henriksen, Creely ve Henderson, 2020; Moore ve Kearsley, 2012; Yamamoto ve Altun, 2020). Uzaktan eğitim, yaşam boyu öğrenmeye olanak sağlayan, yaygın eğitimi destekleyen eğitimde fırsat eşitliği yaratan, planlı, dizgisel ve düzenli eğitim etkinlikleridir (Kenanoğlu, 2008; Özkanal ve Özgür, 2017; Teker, 1999). Bu öğrenme yöntemi, geleneksel (örgün) öğretime alternatif olarak değil, destekleyici ve tamamlayıcı bir unsur olarak görülmelidir (Duran, Önal ve Kurtuluş, 2006; Pala, 2018). Kısaca coğrafi olarak uzak olan bireylere öğrenmeyi ulaştırma çabası olarak tanımlayabileceğimiz (Moore, Dickson-Deane ve Galyen, 2011) uzaktan eğitimde, kurumsal öğrenmenin yerini bireysel öğrenme alır (Gökçe, 2008). Dolayısıyla öğrenci kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmekte, bağımsız öğrenme alışkanlığı kazanmaktadır (Horzum, 2007). Uzaktan eğitim; ders içeriğine, disipline ve eğitim düzeyine göre farklı biçimlerde gerçekleştirilebilen bir öğrenme sürecidir (Adnan ve Boz-Yaman, 2017). Bu eğitim sisteminde öğrenme etkinlikleri genelde televizyon, bilgisayar, internet, görüntülü/sesli konferans gibi iletişim teknolojileriyle desteklenmektedir.

Uzaktan eğitimde dersler zamana dayalı olarak farklı şekillerde sunulmaktadır. İlk yaklaşım öğretici ve öğrenenin belirli bir zaman diliminde aynı veya farklı yerde olduğu senkron (eş zamanlı) uzaktan eğitim modelidir. Diğer bir yaklaşım öğretici ve öğrenenin farklı zamanda aynı veya farklı yerde olduğu asenkron (eş-zamansız) modelidir. Ayrıca bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte bu iki yaklaşıma bir yaklaşım daha eklenmiştir. Bu yaklaşım, senkron ve asenkron yaklaşımın birlikte

kullanıldığı karma yaklaşımdır. Karma yaklaşım, senkron ve asenkron yaklaşımın güçlü yanlarını alarak öğrenmenin daha etkili ve verimli gerçekleşmesini amaçlamaktadır (Çalışkan, 2019; Çınar, 2011; Gümüş, 2007).

Uzaktan eğitim öğrenenler, öğretmenler ve kurumlar için pek çok olumlu etkilere ve avantajlara sahiptir. Öncelikle uzaktan eğitim, bireylerin diledikleri yer ve zamanda eğitim alabilmelerine imkân sağlayan tam zamanlı bir eğitim sistemidir (Erfidan, 2019; Kaya, 2002; Kurnaz ve Serçemeli, 2020; Paydar ve Doğan, 2019). Bireylere farklı eğitim seçenekleri sunması, eğitimi bir yandan kitleselleştirirken, diğer yandan bireyselleştirmesi, zamandan tasarruf sağlaması, maliyeti azaltması uzaktan eğitimin olumlu yönlerinden bazılarıdır (Karataş, 2008; Kurnaz ve Serçemeli, 2020; Welsh, Wanberg, Brown ve Simmering, 2003). Ayrıca farklı şehir ve ülkelerdeki uzmanlardan eğitim alabilme imkânı sunması, eğitimde fırsat eşitliğini sağlaması, daha tutarlı ve zengin eğitim içeriği sunması (Golden, McCrone, Walker ve Rudd, 2006; Kaya, 2002; Karaağaçlı, 2004; Odabaşı, 2003) uzaktan eğitimin diğer olumlu yönleri olarak ifade edilebilir. Bunun yanı sıra uzaktan eğitim, özel eğitime ihtiyacı bulunan bireylerin eğitiminde de etkili olduğu ve bireye öğrenme bilinci ve sorumluluğu kazandırdığı ifade edilebilir (Uşun, 2006).

Uzaktan eğitimin bu denli yaygınlaşıp tercih edilir hale gelmesine rağmen uygulanan yöntem, program ve zaman gibi konular açısından bir takım olumsuz yönleri ve sınırlılıkları da bulunmaktadır. Uzaktan eğitimle ilgili en temel problemler donanım veya yazılım yetersizlikleri, teknik olarak rehber ihtiyacı duyulması, uygulayıcı ve öğrencilerin bilgi ve deneyim eksikliği ve kullanıcılar (öğrenci-öğretmen) arasındaki etkileşimin ve ilişki kurmanın zor olmasıdır (Bakioğlu & Çevik, 2020; Holmes ve Gardner, 2006; Karataş, 2008). Diğer bir sorun uygulama yapmaya gereksinim duyulan derslerin sunumunda yaşanan güçlüklerdir (Aslan, 2006; Pınar ve Dönel Akgül, 2020; Sahu, 2020). Ayrıca öğrenim sürecinde bireysel çalışma isteği olmayan öğrencilerin sisteme uyum sağlayamaması, teknik sorunlara ve öğrenme güçlüğüne yönelik anında dönüt verilememesi ve öğrenci başarısını ölçme-değerlendirme sürecinde sorunların bulunması uzaktan eğitimin sürdürülebilir olmasının önündeki engellerdir (Doğan, 2013; Gülbahar, 2009; Kurnaz ve Serçemeli, 2020; Pınar ve Dönel Akgül, 2020). Bunun yanı sıra iletişim teknolojileri olmadan kullanılamaması, önemli miktarda kaynak, çaba ve planlama gerektirmesi ve geleneksel öğretime benzer şekilde ders verilmeye çalışılması uzaktan eğitimde karşılaşılan diğer önemli sorunlardır (Lynch, 2002; Welsh ve diğ., 2003).

Başlangıçta temel eğitimde uygulanan, ancak günümüzde tüm eğitim ve iş alanlarında hizmet içi eğitimden kişisel gelişime kadar farklı amaçlar için yararlanılan uzaktan eğitimin, her geçen gün kullanıcı ve uygulama sayısı artarak devam etmektedir. Sürekli gelişme gösteren ve etkililiği her

geçen gün artırmakta olan bu eğitim sistemi, bilgi iletişim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte yükseköğretim kurumlarında da yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Goh, 2016; McConnell, 2017). Bu kapsamda birçok üniversite, bazı eğitim sisteminin sorunlarına çözüm önerisi olarak kendi kurumsal yapıları içinde oluşturdukları birimler aracılığıyla uzaktan eğitim hizmetleri vermektedir. Özellikle son yıllarda iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle beraber devlet üniversiteleri ve özel üniversiteler uzaktan eğitim etkinlikleriyle derslerin yürütülmesi uygulamalarına hız kazandırmıştır. Ortak ve zorunlu olarak yükseköğretim kurumlarında okutulan Türk Dili, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi ile Yabancı Dil dersleri için uzaktan eğitimin uygulanması bu konuda örnek olarak gösterilebilir (Aktürk, 2017). Ancak ilk kez 2019 yılının son haftalarında görülen ve yüksek bulaşma özelliği gösteren COVID-19 salgını sonrasında dünya genelinde öğrenmenin kesintiye uğratılmadan sürdürülebilirliğini sağlamak için uzaktan eğitim uygulamaları kaçınılmaz bir zorunluluk haline gelmiş ve temel bir öğrenme kaynağı olarak ön plana çıkmıştır (Can, 2020; Çubukçu ve Aktürk, 2020; Yamamoto ve Altun, 2020). Dolayısıyla salgın öncesi genellikle teorik dersler için kullanılan ancak salgın sonrası uygulanması biraz daha zor olan laboratuvar, atölye gibi yerlerde uygulama gerektiren derslerin de uzaktan eğitimle verilmesi ön plana çıkmıştır (Kahraman, 2020). Bu kapsamda, yapılan çalışmada uygulama gerektiren Bilgisayar Programlama dersinin uzaktan eğitimle yürütülen süreci incelenmiştir.

Her öğretim kademesinde olduğu gibi yükseköğretimde de temel programlama dersleri yaygın olarak verilmektedir. Özellikle bilgisayar ve yazılım mühendisliğinin yanı sıra endüstri mühendisliği, makine mühendisliği, elektrik-elektronik mühendisliği gibi birçok bölümde öğretim programlarının bir parçası olarak çeşitli programlama dillerinin eğitimi gerçekleştirilmektedir. Günümüz şartlarında eğitim almış bir mühendisin, kendi alanında kullanması gereken programların çalışma mantığını bilmesi, ihtiyaç halinde yeni programlar geliştirebilmesi veya programın çözüm getireceği problemi ve alternatif çözüm stratejilerini açık bir şekilde ifade edebilmesi için programlama becerisini öğrenmesi bir zorunluluk haline gelmiştir (Tokumacı, 2019). Her ne kadar soyut ve karmaşık yapısından dolayı zor bir süreç olarak değerlendirilse de programlama öğretimi, bireylerin yalnızca kodlama bilgilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda eleştirel, uzamsal ve analitik düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Bosse ve Gerosa, 2017; Smith ve Burrow, 2016). Ayrıca programlama eğitimi, kullanılan dile bağlı kalmaksızın bireylerin matematiksel becerilerini geliştirmekte ve problemlere farklı çözümler üretebilme becerisini kazandırarak projeler geliştirebilmesine imkân sunmaktadır (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Dolayısıyla programlama eğitimin bu olumlu yönleri göz önüne alındığında

mühendislik açısından bu eğitimin nasıl bir konumda yer aldığı son derece önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Alanyazında, programlama öğretiminde akademik başarıyı olumsuz bir biçimde etkileyebilecek ve öğrenme sürecini zorlaştırabilecek birçok faktörün olduğu ifade edilmektedir. Programlamaya karşı var olan olumsuz kaygı ve algı, düşük güdülenme ve tutum gibi psikolojik etkenlerin yanı sıra programlamanın soyut yapısı ve uygulama esnasında kullanılan yöntemler bu faktörlerden bazılarıdır (Anastasiadou ve Karakos, 2011; Bashir ve Hoque, 2016; Mladenović, Rosić ve Mladenović, 2016). Bu kadar soyut ve karmaşık bir süreç olarak değerlendirilen programlama dersinin anlaşılması ve kavranabilmesinde zorluklar yaşanması çok doğaldır. Bu nedenle, programlamayı kolaylaştırmak adına çeşitli araştırmalar yapılmış ve farklı girişimlerde bulunulmuştur (Al-Tahat, Taha, Hasan ve Shawar, 2016; Bosse ve Gerosa, 2017). Bu kapsamda yapılan çalışmada, Covid-19 pandemi sürecinde programlama derslerini uzaktan eğitimle alan öğrencilerin programlamaya karşı tutumları, kaygıları ve çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki bağlılığının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında ayrıca sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin neler olduğu sorusuna da cevap aranmıştır. Bu çerçevede, günümüz dünyasında bilimsel ve teknolojik gelişmelere yön veren bilgisayar programlamanın uzaktan eğitimle verilmesinin etkilerini değerlendirmek ve öğretim sürecinde karşılaşılan zorlukların neler olduğunun tespit edilmesi son derece önem kazanmıştır.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Covid-19 pandemi sürecinde programlama derslerini uzaktan eğitimle alan öğrencilerin;

- a. bilgisayar programlamaya karşı tutum,
- b. bilgisayar programlamaya karşı kaygı,
- c. çevrimiçi öğrenme ortamlarında bağlılık

ön-test / son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?

2. Covid-19 pandemi sürecinde programlama derslerini uzaktan eğitimle alan öğrencilerin uygulamaya ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri nelerdir?

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, yöntemi, araştırmanın gerçekleştirildiği çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmanın uygulama süreci ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, küresel Covid-19 salgını nedeniyle programlama derslerini uzaktan eğitimle alan öğrencilerin programlamaya karşı tutumları, kaygıları ve çevrimiçi bağımlılık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ayrıca sürece ilişkin öğrenci görüşleri de alınmıştır. Bu kapsamda çalışmada, “karma araştırma yöntemi” (multi-method ya da mixed method) tercih edilmiştir. Bu yöntem, araştırmacıların hem nitel hem de nicel araştırma yöntem ve yaklaşımlarının bileşenlerini birlikte kullandıkları bir araştırma türü olarak ifade edilebilir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Çalışmada karma yöntem araştırma desenlerinden ardışık-açıklayıcı (sequential/explanatory) desen kullanılmıştır. Açıklayıcı desenlerde, ilk olarak nicel araştırma tekniği kullanılarak veriler toplanır ve analiz edilir. Bir sonraki aşamada ise elde edilen nicel verileri desteklemek ve ayrıntılı olarak incelemek amacıyla nitel yöntem kullanılır (McMillan ve Schumacher, 2010; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırmanın nicel boyutunda zayıf deneysel modellerden “tek gruplu ön-test/son-test modeli” (one-group pre-test/post-test design) esas alınmıştır. Bu desenin kullanılma nedeni, Covid-19 pandemi sürecinde derslerin uzaktan eğitimle verilmesi, çalışmanın uygulanacağı grubun oluşturulmasında müdahale edilememesi ve zamanın kısıtlı olmasıdır. Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan deneysel modelin simgesel görünümü Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Araştırma Modelinin Simgesel Gösterimi*

Grup	Ön-Test	İşlem	Son-Test
D ₁	O _{1,1}	X	O _{2,1}

D₁: Deney grubu

O_{1,1}: Deney grubuna uygulanan ön-test

X: Uzaktan eğitimle işlenen bilgisayar programlama dersi

O_{2,1}: Deney grubuna uygulanan son-test

Zayıf deneysel (weak experimental) desenin diğer deneysel desenlerden temel farkı kontrol grubunun sürece dahil edilmemesidir. Bu desende uygulama öncesinde katılımcıların bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri yansız bir şekilde ön-test olarak uygulanır. Ardından eğitim süreci başlatılır. Eğitim sürecinin sonunda aynı denekler ve aynı ölçme araçları kulla-

nılarak son-test uygulanır (Karasar, 2017). Çalışmada nitel verilerin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu ve Özellikleri

Çalışmanın katılımcı grubunu, Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi Bilgisayar Mühendisliği bölümünde öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz dönemi “Bilgisayar Programlama-I” dersinde yürütülmüştür. Örneklem seçiminde amaçlı (purposive) örnekleme tekniklerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, araştırmacı sahip olunan imkânlar doğrultusunda, erişilmesi kolay olan ve çalışmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır. Bu da araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın başında 59 öğrenci uygulamaya katılmıştır. Ancak araştırma süresince herhangi bir sebeple derslere düzenli olarak katılmayan ve ön-test ya da son-testlerden herhangi birini tamamlamayan öğrenciler araştırma kapsamı dışına tutulmuştur. Bu işlemler sonucunda 57 öğrencinin katılımıyla araştırma tamamlanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Demografik Dağılımları

Değişken	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	23	40.4
	Erkek	34	59.6
Yaş	18 Yaş ve altı	16	28.1
	19-21 Yaş	40	70.2
	22 Yaş ve üzeri	1	1.7
Toplam		57	100

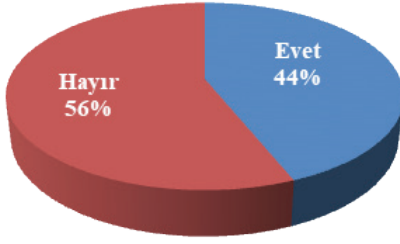
Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya 23’ü (%40.4) kadın, 34’ü (%59.6) erkek olmak üzere toplam 57 öğrencinin katıldığı görülmektedir. Öğrencilerin genel olarak (%70.2) 19-21 yaş aralığında olduğu gözlemlenmiştir. Çalışmada sadece birinci sınıf öğrencilerinin verileri dikkate alındığından büyük bir kısmının (%98.3) 22 yaşın altında olduğu tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitimde öğrencilerin dijital araç-gereç kullanımları ve internet erişim olanakları önemlidir. Bu kapsamda araştırmada katılımcıların bilgisayar ve internet erişimleri, internet erişimlerinde ve uzaktan eğitim derslerinde kullandıkları teknolojik araçlar ile günlük internet ve bilgisayar kullanım süreleri de tespit edilmiştir. Buna ilişkin bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

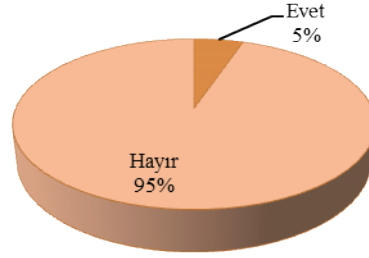
Tablo 3. Öğrencilerin Teknoloji Kullanımlarına ve Uzaktan Eğitime İlişkin Bilgileri

Değişken	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kişisel bilgisayarınız (masaüstü, dizüstü) var mı?	Evet	32	56.1
	Hayır	25	43.9
Evinizde internet var mı?	Evet	49	86
	Hayır	8	14
İnternete erişimde en çok kullandığınız cihaz hangisidir?	İnternet bağlantım yok	2	3.5
	Bilgisayar	5	8.8
	Tablet	1	1.8
	Akıllı Telefon	50	85.9
Günlük ortalama internet kullanım süreniz nedir?	1 saatten az	5	8.8
	1 - 3 saat	26	45.6
	4 - 6 saat	16	28.1
	7 saat ve üzeri	10	17.5
Günlük ortalama bilgisayar kullanım süreniz nedir?	1 saatten az	38	66.6
	1 - 3 saat	10	17.5
	4 - 6 saat	7	12.3
	7 saat ve üzeri	2	3.5
Uzaktan eğitim derslerine genellikle hangi teknolojik araçlarla erişim sağlıyorsunuz?	Bilgisayar	29	50.9
	Tablet	1	1.8
	Akıllı Telefon	27	47.4
Toplam		57	100

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerden 32'sinin (%56.1) kişisel bilgisayarının olduğu gözlemlenmiştir. Uzaktan eğitim açısından oldukça önemli olan internet erişim imkânları ile ilgili soruya öğrencilerin çoğunun (%86) internet erişimlerinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmı (%85.9) internete erişimde akıllı telefonları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin %45.6'sı günlük 1-3 saat arasında interneti kullandıklarını belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin çoğunluğu (%66.6) günde ortalama bir saatten daha az bilgisayar kullandığını ifade etmiştir. Öğrenciler uzaktan eğitim derslerine genellikle bilgisayarlardan (%50.9) ve akıllı telefonlarından (%47.4) erişim sağlamaktadır. Çalışmada ayrıca katılımcıların daha önce uzaktan eğitim ve programlama dersi alıp almadıkları da incelenmiştir. Buna ilişkin veriler Şekil 1 ve Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 1. Öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili ön bilgileri



Şekil 2. Öğrencilerin programlama ilgili ön bilgileri

Öğrencilerin %44'ü daha önce uzaktan eğitim dersi aldıklarını, %56'sı ise uzaktan eğitim dersi almadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca çalışma grubu öğrencilerinin büyük ölçüde (%95) daha önce programlama dersi almadıkları gözlemlenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin programlama dersine ilişkin ön bilgi seviyelerinin oldukça sınırlı olduğu ifade edilebilir.

Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulaması 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi Bilgisayar Mühendisliği Bölümü Bilgisayar Programlama-I dersinde hazırlanmış olan program çerçevesinde yürütülmüştür. Katılımcılar altı haftalık süre ile programlama derslerini uzaktan eğitimle (internet erişimi olan araçlarla) almışlardır. Uzaktan eğitim için kullanılan öğrenme ortamı, öğrenci-öğretim elemanı arasındaki her türlü iletişim ve etkileşimin internet üzerinden sağlandığı; canlı ders, sınav, ödev, kaynak, proje gibi tüm eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği web tabanlı bir platformdur. Öğrenciler ilgili üniversitenin uzaktan eğitim sisteminde daha önce kendilerine tanımlanmış kullanıcı adı ve şifreleri ile giriş yapmaktadırlar. Uygulama öncesinde öğrencilere sistemi nasıl kullanacakları ile ilgili bir kullanım kılavuzu da hazırlanmış ve sistemde paylaşılmıştır.

Öğrencilere uygulama öncesi ve sonrasında çevrimiçi olarak “bilgisayar programlama tutum ölçeği”, “bilgisayar programlama kaygı ölçeği” ve “çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılık ölçeği” ön-test ve son-test şeklinde uygulanmıştır. Uygulama öncesi dersin içeriği, hedef ve kazanımları dikkate alınarak altı haftalık ders planları hazırlanmıştır. Dersin öğretim elemanı haftanın belirli günlerinde sistem üzerinden dersleri senkron (canlı dersler, çevrimiçi sohbetler vb) olarak yürütmüştür. Senkron olarak yürütülen derste öğrenciler ile öğretim elemanı birbirleriyle canlı olarak iletişim kurabilmişlerdir. Ayrıca öğrenmeyi pekiştirmek amaçlı eş-zamanlı olarak soru-cevap, bilgi paylaşımı ve örnek program

uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Dersin sonuna doğru konu öğretim elemanı tarafından özetlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin dilediği yer ve zamanda dersleri takip edebilmeleri veya derse senkron olarak katılmayanlar için canlı dersler sisteme kaydedilmiş, konu içeriğine uygun sunumlar, okuma metinleri (e-kitap) ve örnek program uygulamaları/etkinlikleri sistemde paylaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin dersin öğretim elemanı ve arkadaşlarıyla anlık iletişimini sağlamak amacıyla mobil mesajlaşma uygulaması kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama araçları olarak uygulama öncesi ve sonrası demografik bilgi formu, teknoloji kullanımına ilişkin form, “bilgisayar programlama tutum ölçeği”, “bilgisayar programlama kaygı ölçeği” ve “çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılık ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmacı tarafından oluşturulan ve öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. İlgili veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler bu bölümde sunulmuştur.

Bilgisayar Programlama Tutum Ölçeği: Bu ölçek, Çetin ve Özden (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, her biri altışar maddeden oluşan “bilişsel”, “duyuşsal” ve “davranışsal” olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler “1=hiç katılmıyorum” – “5=tamamen katılıyorum” seçenekleriyle 1-5 arası puanlama değerlerine sahiptir. Cronbach alfa değeri ile hesaplanan güvenirlik analizi sonuçlarına göre; “bilişsel” faktörün güvenirlik değeri 0.80; “duyuşsal” faktörü için 0.90; “davranışsal” faktörü için 0.90; ölçeğin tamamına yönelik güvenirlik değeri ise 0.93 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin bütünü ve alt boyutlarına ilişkin güvenirlik düzeylerinin sırasıyla; “bilişsel” faktörü için 0.776; “duyuşsal” faktörü için 0.858; “davranışsal” faktörü için 0.812 ve ölçeğin tamamı için ise 0.884 olduğu tespit edilmiştir. Yapılan ölçümler ve değerlendirmeler bilgisayar programlama tutum ölçeğinin, veri toplama aracı olarak oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2017; Kalaycı, 2014).

Bilgisayar Programlama Kaygı Ölçeği: Cheung, Koh, Soh ve Mooi (1990) tarafından geliştirilen bu ölçek (computer programming anxiety scale), Demir (2015) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılarak Türkçeye uyarlanması gerçekleştirilmiştir. Ölçekteki maddeler dörtlü likert tipi yapıya sahiptir (0= Hiçbir zaman doğru – 4= Her zaman doğru). Toplam 19 madde içeren bu ölçeğin güvenirlik (iç tutarlılık) katsayısı 0.93 olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla bilgisayar programlama kaygı ölçeğinin çalışmanın örneklemini için yüksek güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir. Bu araştırma kapsamında yapılan Cronbach alfa güvenirlik analizi sonucuna göre bilgisayar programlama kaygı ölçeğinin güvenirlik katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur.

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrenci Bağlılık Ölçeği: Araştırmada kullanılan bu ölçek, Sun ve Rueda (2012) tarafından geliştirilmiş ve Ergün ve Koçak-Usluel (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 5'li Likert tipi olan ölçekte 19 madde ve üç alt boyut yer almaktadır. Ölçekte yer alan ifadelerin bir kısmı olumsuz (3 madde), bir kısmı olumludur (16 madde). Ölçeğin toplamından 19 ile 95 arasında puan alınmaktadır. Ölçekte yer alan alt boyutlar, davranışsal bağlılık (5 madde), duyuşsal bağlılık (6 madde) ve bilişsel bağlılıktır (8 madde). Ölçeğin geneline ilişkin iç tutarlık değeri (cronbach alpha) 0.90, davranışsal boyutta 0.62, duyuşsal boyutta 0.90 ve bilişsel boyutta 0.86 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirliği 0.81 olarak hesaplanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Çalışmada öğrenci görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme tekniğine nazaran biraz daha esnek olan yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları hazırlar. Ancak araştırmacı görüşmenin seyrine bağlı olarak görüşmenin akışını değiştirebilir ve görüşme yapılan kişinin yanıtlarını detaylandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000). Hazırlanan görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla dil ve alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Ayrıca beş öğrenci ile de görüşme yapılarak pilot çalışması gerçekleştirilmiştir.

Veri Analiz Teknikleri

Araştırmada toplanan nicel verilerin istatistiksel çözümlemelerinde anlamlılık .05 olarak kabul edilmiş ve "SPSS v20.0" paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde uygun istatistiksel yöntemlerin belirlenmesi için verilerin normal dağılıma uygunluğu ve varyansların homojenliği incelenmiştir. Normallik/aykırı değerler varsayımı testi olarak Kolmogorov-Smirnov testi, verilerin varyanslarının homojenliğini tespit etmek için de Levene testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda veri grubunun normal dağılım göstermesi ($p > .05$) ve grup varyanslarının homojen olması nedeniyle parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir (Büyükoztürk, 2017). Öğrencilerin demografik özelliklerinin dağılımlarında; frekans (f) ve yüzde (%) gibi tanımlayıcı istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Bunun yanı sıra çalışma grubuna uygulanan "bilgisayar programlama tutum ölçeği", "bilgisayar programlama kaygı ölçeği" ve "çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılık ölçeği" ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılığı test etmek amacıyla "ilişkili (bağımlı) örneklemeler için t-testi (paired samples t-test)" kullanılmıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen nitel verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, nitel veri analiz türleri arasında en sık kullanılan yöntemlerden biridir. Bu

yöntem, elde edilen verilerin derinlemesine analiz edilmesini ve betimsel analiz ile fark edilmemiş tema ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. Bu yöntemin temel amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşabilmek ve bunları anlaşılır bir biçimde entegre ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmada her bir öğrenci ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi metoduna göre analiz edilmiştir. Bu kapsamda ilk aşamada verilerin kodları oluşturulmuş ve kod listeleri belirlenmiştir. Daha sonra bu kodlara bağlı olarak belirli kategoriler altında toplanan temalar belirlenmiştir. Son aşamada ise yanlılığı azaltmak ve elde edilen temaları birbirleriyle karşılaştırabilmek amacıyla (Yıldırım ve Şimşek, 2013) elde edilen veriler belirli süreçlerden geçirilerek sayılara dökülmüş, yani nitel veriler nicelleştirilmiştir. Nitel veri analizinin güvenilirliğini sağlamak için iki farklı araştırmacı tarafından yeniden kodlama yapılmış ve araştırmacının kendi kod ve temalarıyla karşılaştırılmıştır. Veri analizinin güvenilirliğini hesaplamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülünden (*Güvenirlik = Görüş Birliği / [Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı]*) yararlanılmıştır. Bu araştırmada belirlenen güvenilirlik katsayısı %89 olarak bulunmuştur. Bu değer araştırmanın güvenilirliği için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Verilerin analizinde etik kurallar dikkate alınarak katılımcıların isimleri çalışma boyunca gizli tutulmuş ve öğrenciler Ö₁, Ö₂, Ö₃, ..., Ö₂₉ şeklinde kodlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine uyumlu olarak toplanan verilerin analizi ve elde edilen bulgular sırasıyla yer verilmiştir. Araştırmada nicel verilerden elde edilen bulguların yanı sıra yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler de sunulmaktadır. Bu doğrultuda bulgular dört ana başlık altında sunulmuştur. Bunlar, öğrencilerin bilgisayar programlamaya ilişkin tutumları, bilgisayar programlamaya ilişkin kaygıları, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ve süreç hakkında öğrencilerin olumlu ve olumsuz görüşlerine ilişkin bulgulardır.

Öğrencilerin Bilgisayar Programlamaya İlişkin Tutumları

Programlama derslerini uzaktan eğitimle alan öğrencilerin bilgisayar programlamaya ilişkin tutumlarının alt boyutlarına göre ön-test ve son-test puan dağılımları Tablo 4'te sunulmuştur. Ön-test ve son-test tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığı test etmek için ilişkili örneklem t-testi uygulanmıştır.

Tablo 4. Öğrencilerin Programlamaya İlişkin Tutumlarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına Göre Analiz Sonuçları

Tutum Alt Boyutları	Uygulama	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Davranışsal	Ön-Test	57	25.44	2.916	56	1.048	0.299
	Son-Test	57	24.77	3.606			
Duyuşsal	Ön-Test	57	11.19	3.248	56	-0.353	0.725
	Son-Test	57	11.40	3.348			
Bilişsel	Ön-Test	57	19.40	1.741	56	-4.497	0.000*
	Son-Test	57	20.95	1.517			
Genel	Ön-Test	57	56.04	3.525	56	-1.493	0.141
	Son-Test	57	57.12	4.496			

* $p < .05$

Tablo 4’te yer alan analiz sonuçlarına bakıldığında; öğrencilerin bilgisayar programlamaya yönelik tutum ölçeğindeki “duyuşsal” tutum [$t_{(56)} = -0.353$, $p > .05$] ve “davranışsal” tutum [$t_{(56)} = 1.048$, $p > .05$] alt boyutlarında ön-test ve son-testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Diğer taraftan öğrencilerin “bilişsel” alt boyutunda programlamaya yönelik tutumlarının olumlu yönde arttığı ve ön-test son-test puanları arasında son-test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(56)} = -4.497$, $p < .05$]. Ayrıca öğrencilerin genel tutum puanlarının ortalaması uygulama öncesi $\bar{X} = 56.04$ iken, uygulama sonrası bu puan $\bar{X} = 57.12$ ’ye yükselmiştir. Ancak uygulama sonrasında öğrenciler genel olarak programlamaya yönelik daha olumlu tutum sergilemelerine rağmen ön-test ve son-test puanlarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür [$t_{(56)} = -1.493$, $p > .05$].

Öğrencilerin Bilgisayar Programlamaya İlişkin Kaygıları

Öğrencilerin bilgisayar programlama kaygısına yönelik ön-test son-test puan ortalamaları arasındaki farklılığın analiz edilmesi için ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5’te ortaya konulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Programlamaya İlişkin Kaygılarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına Göre Analiz Sonuçları

Kaygı	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön-Test	57	25.32	7.623	56	1.134	0.262
Son-Test	57	23.37	10.414			

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin bilgisayar programlama kaygısı testinden aldığı ön-test puan ortalamaları $\bar{X}=25.32$, son-test puan ortalamaları ise $\bar{X}=23.37$ olarak hesaplanmıştır. İlişkisiz örneklem için t-testi sonucuna göre, öğrencilerin bilgisayar programlamaya yönelik kaygı düzeyi açısından anlamlı bir fark görülmemektedir [$t_{(56)}=1.134$, $p>.05$]. Bu bulgudan hareketle uzaktan eğitimle verilen programlama eğitiminin, öğrencilerin bilgisayar programlama kaygısını değiştirmedeği anlaşılmaktadır.

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrenci Bağlılığına İlişkin Bulgular

Uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki bağlılığına ilişkin değişimin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit edilmesi amacıyla ilişkili örneklem t-testinden yararlanılmıştır. Buna ilişkin t-testi sonucu Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarındaki Bağlılık Düzeylerine İlişkin Analiz Sonuçları

Bağlılık boyutları	Uygulama	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Davranışsal	Ön-Test	57	15.21	3.589	56	-3.768	0.000*
	Son-Test	57	17.58	3.168	56		
Duyuşsal	Ön-Test	57	15.35	3.884	56	-1.594	0.117
	Son-Test	57	16.47	4.049	56		
Bilişsel	Ön-Test	57	23.35	4.215	56	-6.635	0.000*
	Son-Test	57	29.33	5.485	56		
Genel	Ön-Test	57	53.91	7.283	56	-7.234	0.000*
	Son-Test	57	63.39	8.343	56		

* $p<.05$

Tablo 6’da yer alan sonuçlar incelendiğinde, “duyuşsal” bağlılık alt boyutu ön-test ve son-test puanlarında belirgin bir artışın olmadığı görülmektedir. Ayrıca bu alt boyuta ait ilişkili örneklem t-testi sonucuna göre, puanlar arasındaki fark anlamlı düzeyde çıkmamıştır [$t_{(56)}=-1.594$, $p>.05$]. Ancak “bilişsel” bağlılık [$t_{(56)}=-6.635$, $p<.05$] ve “davranışsal” bağlılık [$t_{(56)}=-3.768$, $p<.05$] alt boyutlarında ön-test ve son-test puanlarını karşılaştırmak için yapılan ilişkili örneklem t-testi sonuçlarına göre, son-test lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra uygulama sonrasında öğrencilerin genel çevrimiçi ortamlarda öğrenme bağlılığında anlamlı bir artış yaşandığı belirlenmiştir. Tablo 6’ya

baktığımızda, öğrencilerin ön-test aritmetik ortalamaları $\bar{X}=53.91$ ve son-test aritmetik ortalamaları $\bar{X}=63.39$ 'dur. Yapılan analiz sonucunda da bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir [$t_{(56)}=-7.234, p<.05$].

Öğrencilerin Sürece İlişkin Görüşleri (Nitel Bulgular)

Araştırmanın bu bölümünde nitel verilerden elde edilen tema ve kodlar sunulmuştur. Verilerin desteklenmesi amacıyla metin içerisinde bazı öğrenci görüşlerine de yer verilmiştir. İçerik analizi sonucunda uzaktan eğitimin olumlu (Tablo 7) ve olumsuz (Tablo 8) yönlerine ilişkin temalar aşağıda verilmiştir.

Tablo 7. *Uzaktan eğitimin olumlu yönleri*

Kodlar	
• Tekrar etme olanağı sunması	• Eğitimin kesintiye uğramaması
• Kendi hızında öğrenme	• Zengin içerik sunması
• Esnek ve rahat bir öğrenme ortamı sunması	• Kolay ve eğlenceli
• Covid-19 riskini azaltması	• Maliyet avantajı
• Zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme	• Teknolojiyi etkin kullanma
• Sorumluluk duygusunu geliştirmesi	• Derslerden geri kalmama
• Bireysel çalışmaya yönlendirmesi	• Daha fazla uygulama yapma

Araştırmada öncelikli olarak, programlama dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesinin olumlu yönleriyle ilgili öğrenci görüşleri alınmıştır. Alınan yanıtlara ilişkin kodlar Tablo 7’de verilmiştir. Bu kodlara referans olabilecek ifadelerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö₂: “Günümüzdeki Covid 19 riskinin azalmasını sağlıyor.”

Ö₅: “Pandemi döneminde eğitimimize devam ediyoruz. Ayrıca salgın sürecinde sosyal mesafeye katkısı olmaktadır.”

Ö₈: “... zamandan ve mekandan bağımsız eğitim alma olanağı sağlar ve günlük planlarımızı daha verimli geçiririz. Ayrıca tekrar yapabilmek daha kolay.”

Ö₁₁: “Daha önce programlama dersi almadığımdan bu dersten zorlanacağımı düşünüyordum. Fakat okula gitmediğimden fazla zamanım oluyor. Okula gideceğim zamanı bilgisayarda örnek program çalışarak geçiriyorum. Yani derse daha fazla zaman ayırıyorum ...”

Ö₁₂: “Daha rahat bir şekilde eğitim alıyorum ...”

Ö₁₃: “Dersi kaçırdığımızda izleyebiliyoruz ...”

Ö₁₇: “Yüzyüze eğitimden kaynaklanan zaman kayıplarını azaltıyor.”

Ö₁₉: “Maddi açıdan faydası çok, fazla para harcamıyoruz, okula gidip gelme zaman açısından faydası var.”

Ö₂₁: “Ulaşım sıkıntısı çekmiyorum.”

Ö₂₂: “Anlamadığım yerlerde kayıtlı dersleri tekrar dinleyebiliyoruz”

Ö₂₅: “Dersler kayıt altına alındığı için o dersi istediğim zamanda açıp dinleyebiliyorum.”

Tablo 8. Uzaktan eğitimin olumsuz yönleri

Kodlar	
• Aktif katılımın sağlanamaması	• Senkron derse katılımın düşük olması
• Teknik sorunlar	• Yeterli alt yapının olmaması
• Teknolojik yetersizlikler	• Programlama dersi için uygun olmaması
• Devam zorunluluğunun olmaması	• Sosyalleşmeyi engellemesi
• Etkileşimin az olması	• Örgün eğitim kadar verimli olmaması
• Derse adapte olunamaması	• Anlama kabiliyetinin azalması
• Anında dönüt alınamaması	• Disiplinin saplanamaması
• Aktif katılımın sağlanamaması	• Teknoloji bağımlılığı
• Motivasyonu düşürmesi	• Program kodu yazarken anında destek alamama
• Teknik destek alamama	• Uygulama eksikliği
• Geleneksel öğretime benzer şekilde ders verilmeye çalışması	
• Ödev ve projelerde öğrenci/öğretmenden yardım alamama	

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilere, programlama dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesinin olumsuz yönleri ve sınırlılıklarını da belirtmeleri istenmiştir. İlgili kodların oluşturulmasında temel alınan bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö₁: “Programlama dersi uygulama dersi olduğundan bu dersin uzaktan eğitimle verilmesi dersin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Yani uzaktan eğitimle programlama dersini net bir şekilde anlayamıyorum.”

Ö₄: “Genellikle sistem kaynaklı sorunlardan dolayı dersten kopmalar, erişim problemleri meydana geliyor. Öğrencinin odaklanmasını ve dikkatini dağıtıyor.”

Ö₅: “Ülkemizin uzaktan eğitime geçebilecek yeterli altyapı ve refaha sahip olmaması ...”

Ö₆: “Uygulamalı olarak öğrenemiyoruz ... uygulamalı eğitimde oldukça avantajlı. ... İletişim olmaması da bir eksi. Sorulan sorulara anında

cevap gelmemesi. Sistemsel sıkıntılar çoğunlukla dersi aksatmamıza sebep oluyor.”

Ö₉: *“Canımız sıkılıyor, derslerden hiçbir şey anlamıyoruz, sosyalleşemiyoruz, psikolojimiz bozuldu.”*

Ö₁₂: *“Bazen eğitimcilere hemen ulaşamıyorum yani iletişime geçmem biraz zaman alabiliyor.”*

Ö₁₄: *“Yüz yüze eğitim kadar verimli olduğunu düşünmüyorum. Psikolojik olarak da derse hazırlamıyor. Derse girdiğimiz anda tam olarak odaklanamıyoruz ve bu da verimliliği oldukça düşürüyor.”*

Ö₁₉: *“Online sınav yapacak, quiz yapacak hocalarda çekindiğimden cevaplayamamaktan korkuyorum.”*

Ö₂₁: *“... Yüz yüze eğitimde olduğu gibi etkili bir öğretmen/öğrenci iletişimin sağlanamaması.”*

Ö₂₂: *“Derslere bireysel çalıştığımız için sık sık motivasyon eksikliği yaşayabiliyoruz.”*

Ö₂₆: *“Derslerde anlayamadığımız noktalarda birebir yardım alamamak...”*

Ö₂₇: *“Uygulama yok, dersleri anlamıyorum, istediğim gibi hocalarım soru soramıyorum, sistem yüzünden derslere giremiyorum sürekli internet sorunu yaşıyorum.”*

TARTIŞMA VE SONUÇ

İlk kez 2019 yılının son haftalarında görülen ve dünya çapında yaygın bir pandemi oluşturan COVID-19 (Koronavirüs) salgını pek çok alanda olduğu gibi eğitim sistemini de olumsuz etkilemiş ve yeniden şekillendirmiştir. Bu sürecin olumsuz etkilerini azaltmak ve eğitimin sürekliliğini sağlamak amacıyla dünya genelinde örgün eğitime ara verilerek tüm derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi gündeme gelmiştir. Bu araştırma, COVID-19 pandemi sürecinde programlama derslerini uzaktan eğitimle alan öğrencilerin programlamaya karşı tutumları, kaygıları ve çevrimiçi öğrenme ortamlarına yönelik bağlılıklarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda alt amaçlar belirlenmiş ve elde edilen sonuçlar bu bölümde alanyazınla tartışılmıştır.

Araştırmada programlama derslerini uzaktan eğitimle alan öğrencilerin bilgisayar programlama tutum ölçeğindeki duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında ön-test ve son-testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık vardır. Bu araştırma sonucundan yola çıkarak, uzaktan eğitimin öğrencilerin duyuşsal ve davranışsal tutumları üzerinde etkili olmadığı, bilişsel tutum üzerinde ise anlamlı etkisinin olduğu söylenebilir.

Ayrıca uzaktan eğitimle verilen programlama eğitiminin, öğrencilerin bilgisayar programlama tutumlarını değiştirmede ifade edilebilir. Alanyazında örgün veya uzaktan eğitimle öğrenim gören öğrencilerin bilgisayar programlamaya ilişkin tutumlarını konu alan çalışmalara da rastlanılmıştır. Örneğin; Anastasiadou ve Karakos (2011) yapmış oldukları araştırmada, üniversite öğrencilerinin programlamaya yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu tespit etmiştir. Özyurt ve Özyurt (2015), bilgisayar programcılığı öğrencilerinin programlamaya yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla Türkiye'nin kuzey bölgesindeki bir üniversitede çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin programlamaya yönelik tutumlarının genellikle olumlu olduğu belirlenmiştir. Yağcı (2016) ise, öğrencilerinin programlamaya yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla 274 katılımcıdan veri toplamıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerinin programlamaya karşı tutumlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yine Erol ve Kurt (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin programlamaya yönelik tutumları incelenmiştir. Çalışma sonunda elde edilen veriler ışığında, öğrencilerin programlamaya yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğu saptanmıştır. Bir diğer çalışmada Karacı (2016), uzaktan eğitim öğrencilerinin programlamaya karşı tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Elde edilen sonuçlarda öğrencilerin programlamaya karşı tutumlarının nötr olduğu görülmüştür.

Araştırmanın sonuçlarından birisi de öğrencilerin bilgisayar programlamaya yönelik kaygılarıdır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin ön-test ve son-test kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla uzaktan eğitimle verilen programlama eğitiminin, öğrencilerin bilgisayar programlama kaygısını değiştirmede ifade edilebilir. Alanyazında öğrencilerin programlama kaygısını tetikleyen etmenler; programlamaya karşı olumsuz algı ve kalıplaşmış düşünceler, programlama dillerindeki karmaşık söz dizimi ve programlamada yaşanan zorluklar olarak ifade edilmiştir (Connolly, Murphy & Moore, 2007; Ünal, 2019; Saeli, Perrenet, Jochems, & Zwaneveld, 2011; Zainal ve diğ., 2012). Uzaktan eğitim dışında, genel olarak öğrencilerin bilgisayar programlamaya yönelik kaygılarını konu alan çalışmalara rastlanılmıştır. Örneğin; Ünal (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, blok tabanlı programlama öğretiminin öğrencilerin kaygı seviyelerine etkisi incelenmiştir. Çalışmada blok tabanlı programlama aracı kullanımının öğrencilerin programlama kaygılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Demir (2015) yaptığı çalışmada, eğitsel programlama dilinin farklı kullanımlarının, öğrencilerin bilgisayar programlamaya yönelik kaygılarına olan etkisini incelemiştir. Yapılan analiz sonucunda, eğitsel programlama dilinin dersin hem teori hem de uygulama kısmına entegre edilmesinin öğrencilerin bilgisayar programlamaya yönelik kaygılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç ise, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki bağlılıklarıdır. Araştırma sonucunda ölçeğin tamamında, bilişsel ve davranışsal alt boyutlarında ön-test ve son-testler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Duyuşsal alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Araştırma sonucundan yola çıkarak, uzaktan eğitimin öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda öğrenme bağlılığında önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışmada öğrencilerin programlamaya karşı tutumlarının ve kaygılarının değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin tutum ve kaygılarının olumlu hale getirilmesi için uzaktan eğitim derslerinin iyi bir şekilde planlanması ve programlama derslerinde kullanılan öğrenme yöntem ve tekniklerinin gözden geçirilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Araştırmada ayrıca Koronavirüs (COVID-19) pandemi döneminde programlama dersini uzaktan eğitimle alan öğrencilerin sürece ilişkin görüşleri de alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitimin olumlu görülen yönlerine ilişkin birçok özellik ifade ettikleri tespit edilmiştir. Buna ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, uzaktan eğitimin öğrencilere zamandan bağımsız olarak, bulundukları yerde, kendi öğrenme hızında öğrenmelerine olanak sunduğu; dolayısıyla sistemin esnek öğrenmeye katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra görüşüne başvurulmuş öğrenciler, çeşitli nedenlerle senkron olarak derse katılamadıkları zamanlarda bile öğrenme materyalleri ve ders içeriklerine asenkron bir şekilde erişerek konuları öğrendiklerini ve süreçten kopmadan dersi takip ettiklerini belirtmişlerdir. Çalışmada ayrıca, öğrencilerin sürekli erişime açık materyaller ve kaydedilen canlı dersler ile kendi istekleri doğrultusunda konuları tekrarlayabilme olanağına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, uzaktan eğitimde öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını alarak öğrenme sürecinde daha aktif olmuş ve sürecin merkezinde yer almıştır. Ayrıca uzaktan eğitim ile salgın döneminde eğitim kesintiye uğramadan devam etmiş ve salgın riskinin azalmasına neden olmuştur. Bu araştırmanın bulgularına paralel olarak birçok araştırmada öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin benzer olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir (Kurnaz ve Serçemeli, 2020; Pınar ve Dönel Akgül, 2020; Serçemeli ve Kurnaz, 2020).

İlgili alanyazında uzaktan eğitimle işlenen derslerin öğrenen merkezli hale geldiği ve öğrencilerin öğretmen rehberliğinde akranları ile işbirliği içinde çalıştıkları saptanmıştır (Burma, 2008; İşman, 2008). Benzer şekilde bu çalışmanın bulgularında da ifade edildiği gibi, uzaktan eğitimden faydalanan bireyler, istedikleri eğitimi kendi belirledikleri zamanlarda herhangi bir yerden farklı tekrarlarla kendi hızında tamamlamaktadırlar (Dikbaş, 2006; Pınar ve Dönel Akgül, 2020). Dolayısıyla bu eğitim sis-

temi, coğrafi özgürlük ve zaman özgürlüğü sağlayarak bireyleri sınıf ortamında olma zorunluluğundan kurtarır. Ayrıca uzaktan eğitim, bireylerin öğrenme hızlarından kaynaklanan farklılıkları dikkate alarak eğitimden eşit faydalanmalarını sağlamakta, öğrenenin kendi öğrenme bilinci ve sorumluluğunu kazanmasına imkân vermektedir (Dikbaş, 2006). Bu eğitim sistemi, eğitimin temel giderleri olan bina, personel, ulaşım, barınma, kırtasiye ve diğer materyal giderleri açısından maliyet etkinliği ve verimliliği sağlamaktadır (Moftakhari, 2013; Welsh ve diğ., 2003). Tüm bunların yanı sıra ilgili alanyazında, gelişmiş yazılımlar ve bilişim teknolojilerinin sağlamış olduğu olanaklar ile uzaktan eğitimin özel eğitim ihtiyacı bulunan bireylere etkili bir eğitim ortamı sunduğu, farklı kuruluşlarda alanında tanınmış uzmanlardan eğitim alabilme olanağı sağladığı tespit edilmiştir (Kaya, 2002; Uşun, 2006).

Araştırma sonuçlarına göre uzaktan eğitimin sağladığı avantajların yanı sıra birtakım sınırlılıkları ve olumsuz görülen yönleri de bulunmaktadır. Buna ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde teknik aksaklıkların ve teknolojik yetersizliklerin ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Ayrıca bazı öğrenciler bilişim teknolojileri ve sistemi kullanmada yetersiz olduklarını belirtmiş, bunun sonucunda öğrencilerin öğrenme sürecinde düşük katılımına, motivasyonlarını olumsuz etkilemelerine ve hayal kırıklığına uğramasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programlama dersi sürekli uygulama yapmaya gereksinim duyulan derslerden olduğundan bu dersin sanal sınıflarda sunulmasında güçlükler yaşandığı belirlenmiştir. Tüm bunların yanı sıra teknoloji erişimde yaşanan eşitsizlikler, uzaktan eğitimin öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilere uygun olmaması ve geleneksel öğretime benzer şekilde ders verilmeye çalışması uzaktan eğitimin diğer olumsuz yönleri olarak ifade edilebilir. Bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak birçok araştırma, uzaktan eğitime yönelik benzer olumsuz durumlardan bahsetmiştir (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Kurnaz ve Serçemeli, 2020; Kürtüncü ve Kurt, 2020; Serçemeli ve Kurnaz, 2020).

İlgili alanyazında uzaktan eğitimin olumsuz yönleri incelendiğinde, uzaktan eğitim alt yapısındaki sorunlar, teknik araç eksikliği, deneyimli personel sayısının azlığı ve uygulama esnasında yaşanan teknik aksaklıkların ön plana çıktığı tespit edilmiştir (Alexander, Truell ve Zhao, 2012; Bakioğlu & Çevik, 2020; Kürtüncü & Kurt, 2020; Pınar ve Dönel Akgül, 2020). Ayrıca uzaktan eğitimde teknik sorunlara veya öğrenme güçlüğüne karşı kısa sürede dönüt ve rehberlik verilememesinden doğan sorunlar karşımıza çıkmaktadır (Alexander ve diğ. 2012; Jaggars ve Bailey, 2010). Uzaktan eğitimin sosyal ve kültürel etkileşim ve iletişimlerde azalmalara neden olabileceği, dolayısıyla öğrencilerin sosyalleşmesini olumsuz olarak etkileyebileceği düşünülmektedir (Doğan, 2013; Serçemeli ve Kurnaz, 2020). Bunun yanı sıra bireysel çalışma alışkanlığı olmayan veya motivasyonu düşük olan öğrencilerin öğretim sürecinde sıkıntı yaşadığı, sisteme

uyum sağlayamadığı ve sistemden ayrılma sorunlarının sık sık yaşandığı tespit edilmiştir (Doğan, 2013; Gülbahar, 2009; Uçar, 2016). Ayrıca uzaktan eğitimde karşılaşılan en büyük engellerden biri de ölçme ve değerlendirme gibi alanlarda sorunların bulunmasıdır (Can, 2020; Kurnaz ve Serçemeli, 2020).

Tüm dünyayı etkisi altına alan ve kaygı yaratan COVID-19 pandemi sürecinde özellikle uzaktan eğitim yaygın olarak kullanılan bir yaklaşım olmasına rağmen bu tür sorunlar uzaktan eğitim uygulamalarının geliştirilmesi ve kullanılmasında aksamalara neden olmaktadır. Bu da uzaktan eğitimin başarısız sonuçlar doğurmasına neden olmakta, dolayısıyla uzaktan eğitimin yerini geleneksel öğretime bırakmasıyla sonuçlanmaktadır. Uzaktan eğitimin planlaması yapılırken uzaktan eğitimin olumsuz yönleri ve sınırlılıklarını, öğrencilerin derse yönelik tutumları ile kaygılarını da dikkate alan bir yol haritası tespit edilirse daha etkili ve başarılı projeler ortaya çıkacaktır. Eğitimin içeriğine göre eş zamanlı ya da ayrı zamanlı öğrenme ortamlarından veya her ikisinin birlikte kullanılmasıyla bazı sınırlamaların belli bir miktarda olsa ortadan kalkacağı ve en iyi sonucu vereceği düşünülmektedir. Ayrıca eş zamanlı dersler yaygınlaştırılarak öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki sosyal etkileşim ve ilişkilerin güçlendirilmesi sağlanabilir. Bunun yanı sıra öğrenciler uzaktan eğitimde kendi öğrenme sorumluluklarını da alabilmelidir. Bu kapsamda öğrencileri güdüleyecek etkinlikler yapılmalı ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini başarılı bir şekilde tamamlamalarını sağlayacak planlamalar yapılmalıdır. Uzaktan eğitimde ölçme-değerlendirmede yaşanan sorunları gidermek ve online sınavların geçerliği ile güvenilirliği sağlamak amacıyla bu süreçlerin iyi bir şekilde tasarlanması ve uygulanmasının gerektiği söylenebilir (Can, 2020). Nitelikli bir uzaktan eğitim için içerik geliştirme, yazılım geliştirme, eğitim planlama gibi farklı alan uzmanlarının bir arada bulunması gereken bir ekip oluşturulmalıdır. Ayrıca, bu ekipte sorunların üstesinden gelmek için teknik konularda öğrencilere ve öğretmenlere destek verecek deneyimli personeller de bulundurulmalıdır. Uzaktan eğitim sisteminin uygulanmaya başlanması için eğitim hedeflerini karşılar nitelikte güçlü bir teknolojik altyapıya sahip olması ve sistemlerin sürekli güncellenmesi gerekmektedir. Bunun için önemli miktarda kaynak, çaba, bütçe ve planlamaya ihtiyaç vardır (Moftakhari, 2013; Welsh ve diğ., 2003). Bu kapsamda uzaktan eğitim hizmeti veren kurumlar; yeterli yazılım, donanım ve internet altyapısına sahip olmalı, uzman personellerce ihtiyaç analizi yapılmış etkili ve kaliteli içerikleri geliştirmeli ve herhangi bir olumsuzluğa karşı hızlı müdahale için teknik destek ekibinin hazır bulunmasını sağlamalıdır.

KAYNAKLAR

- Adnan, M., & Boz-Yaman, B. (2017). Mühendislik öğrencilerinin e-öğrenmeye dair beklenti, hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeyleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(2), 218-243. DOI: 10.16949/turkbilmat.280165.
- Aktürk, C. (2017). Uzaktan eğitimin öğretmen adaylarının başarısına etkisi: Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-12.
- Alexander, M. W., Truell, A. D., & Zhao, J. J. (2012). Expected advantages and disadvantages of online learning: Perceptions from college students who have not taken online courses. *Issues in Information Systems*, 13(2), 193-200.
- Al-Tahat, K., Taha, N., Hasan, B., & Shawar, B. A. (2016, July). The impact of a 3d visual tool on female students attitude and performance in computer programming. Paper presented at the *SAI Computing Conference*, London, United Kingdom.
- Anastasiadou, S. D., & Karakos, A. S. (2011). The beliefs of electrical and computer engineering students' regarding computer programming. *The International Journal of Technology, Knowledge and Society*, 7(1), 37-51.
- Aslan, Ö. (2006). Öğrenmenin yeni yolu: E-öğrenme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 121-131.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. DOI: 10.7827/TurkishStudies.43502
- Bashir, G. M. M., & Hoque, A. S. M. L. (2016). An effective learning and teaching model for programming languages. *Journal of Computers in Education*, 3(4), 413-437.
- Bosse, Y., & Gerosa, M. A. (2017). Why is programming so difficult to learn? Patterns of difficulties related to programming learning mid-stage. *ACM SIGSOFT Software Engineering Notes*, 41(6), 1-6.
- Burma, Z. A. (2008). AB'ye geçiş sürecinde meslek elemanlarının uzaktan öğretim ile eğitimi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 15-20.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*, (23. Baskı), Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd*, 6(2), 11-53.
- Cheung, K. C., Koh, W. K., Soh K. C., & Mooi, L. C. (1990). *Meaningful measurement in the classroom using the Rasch Model: Some exemplars*.

Singapore: Institute of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 326 544).

- Christensen, L. B., Johnson, B. R., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (A. Aypay, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Connolly, C., Murphy, E., & Moore, S. (2007). Second chance learners, supporting adults learning computer programming. Paper presented at the *International Conference on Engineering Education-ICEE*.
- Çalışkan, Ş. (2019). *Çevrimiçi öğrenme ortamının kullanılabilirlik analizi ve etkililiği: Ahmet Yesevi Üniversitesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Çetin, I., & Özden, M. Y. (2015). Development of computer programming attitude scale for university students. *Computer Applications in Engineering Education*, 23(5), 667–672. DOI:10.1002/cae.21639.
- Çınar, M. S. (2011). *Web-based distance learning system application*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çubukçu, C., & Aktürk, C. (2020). The rise of distance education during COVID-19 pandemic and the related data threats: A study about Zoom. *Igd Univ Jour Soc Sci, Supplement*, 127-143.
- Demir, F. (2015). *Programlama öğretiminde eğitsel programlama dilinin farklı kullanımının programlama başarısı ve kaygısına etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Doğan, Ş. (2013). *Öğretim elemanlarının e-öğrenme sistemine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Duran, N., Önal, A., & C. Kurtuluş (2006). E-öğrenme ve kurumsal eğitimde yeni yaklaşım öğrenim yönetim sistemleri. *Akademik Bilişim Konferansı*, 9-11 Şubat 2006.
- Erfidan, A. (2019). *Derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri: Balıkesir Üniversitesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Ergün, E., & Koçak-Usluel, Y. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılık ölçeği'nin türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 20-33.
- Erol, O., & Kurt, A. A. (2017). BÖTE bölümü öğrencilerinin programlamaya karşı tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 314-325. DOI: 10.21764/efd.64721.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.), Boston: McGraw Hill.
- Goh, P. S. (2016). eLearning or technology enhanced learning in medical education-Hope, not hype. *Medical Teacher*, 38(9), 957-958. DOI: 10.3109/0142159X.2016.1147538.

- Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 11, 1-12.
- Golden, S., McCrone, T., Walker, M., & Rudd, P. (2006). Impact of e-learning in further education: Survey of scale and breadth. *National Foundation for Educational Research: Research Report*, 745, 1-91.
- Gülbahar, Y. (2009). *E-öğrenme*. Pegem Akademi, Ankara.
- Gümüş, S. (2007). *Çevrimiçi işbirliği ekiplerinde öğrenenlerin sorun çözerek öğrenmeyle ilgili tutum ve görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Henriksen, D., Creely, E., & Henderson, M. (2020). Folk Pedagogies for teacher transitions: Approaches to synchronous online learning in the wake of COVID-19. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 201-209.
- Holmes, B., & Gardner, J. (2006). *E-learning: Concepts and practice*. London: SAGE Publications.
- Horzum, M. B. (2007). *İnternet tabanlı eğitimde transaksyonel uzaklığın öğrenci başarısı, doyumu ve özyeterlilik algısına etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Jaggars, S. S., & Bailey, T. (2010). *Effectiveness of fully online courses for college students: Response to a department of education meta-analysis*. Teachers College, Columbia University, Community College Research Center.
- Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: Temel tasarım dersi örneği. *İMÜ Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 6(1), 44-56. DOI:10.46641/medeniyyetsanat.741737
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karaağaçlı, M. (2004). *Eğitimde teknoloji ve materyal*. Ankara: Pelikan Yayıncılık.
- Karacı, A. (2016). Uzaktan eğitim öğrencilerinin bilgisayar programlamaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Congresses on Education (ERPA)*, 2-4 June 2016, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina.
- Karasar, N. (2017). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, S. (2008). *Temel kavramlar ve kuramsal temeller*. İnternet Temelli Eğitim, Editör: Halil İbrahim Yalın, Ankara: Nobel, 8-9.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: PEGEM.

- Kenanoğlu, R. (2008). *Web tabanlı uzaktan eğitim sistemlerinin öğrenci başarısına ve bilgisayara yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Kurnaz, E., & Serçemeli, M. (2020). Covid-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 2(3), 262-288.
- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Lynch, M. M. (2002). *The online educator: A guide to creating the virtual classroom*. London: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
- McConnell, D. (2017). E-learning in Chinese higher education: The view from inside. *Higher Education*, 1-15 DOI: 10.1007/s10734-017-0183-4.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.), MyEducationLab Series, London: Pearson.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Mladenović, M., Rosić, M., & Mladenović, S. (2016). Comparing elementary students' programming success based on programming environment. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 8(8), 1-10.
- Moftakhari, M. M. (2013). *Evaluating e-learning readiness of faculty of letters of Hacettepe* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135. DOI: 10.1016/j.iheduc.2010.10.001.
- Moore, M. G., & Kearsley, I. G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). New York: Wadsworth Publishing.
- Odabaşı, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi bölümleri. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 17(1), 22-36.
- Özkanal, B., & Özgür, A. Z. (2017). Türkiye’de yükseköğretimde açık ve uzaktan öğrenme yöntemi ile iletişim eğitimi üzerine değerlendirmeler. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 9(4), 5-24.
- Özyurt, Ö., & Özyurt, H. (2015). A study for determining computer programming students' attitudes towards programming and their programming self-efficacy. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(1), 51-67.
- Pala, K. (2018). *Mesleki turizm eğitiminde öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Paydar, S., & Doğan, A. (2019). Öğretmen adaylarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2), 154-162.
- Pınar, M. A., & Dönel Akgül, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486. DOI: 10.26579/jocress.377.
- Saeli, M., Perrenet, J., Jochems, W. M., & Zwaneveld, B. (2011). Teaching programming in Secondary school: A pedagogical content knowledge perspective. *Informatics in Education*, 10(1), 73-88.
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 2019(4), 4–9. DOI: 10.7759/cureus.7541
- Sayın, Z., & Seferoğlu, S. S. (2016). Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi, *Akademik Bilişim Konferansı*, 3-5.
- Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Journal of International Social Sciences Academic Researches*, 4(1), 40-53.
- Smith, S., & Burrow, L. E. (2016). Programming multimedia stories in scratch to integrate computational thinking and writing with elementary students. *Journal of Mathematics Education*, 9(2), 119-131.
- Sun, J. C. Y., & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and selfregulation: Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 191-204. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2010.01157.x
- Teker, N. (1999). Çağdaş bir uzaktan eğitim uygulaması olan açık öğretim lisesi'ne ilişkin öğrenci değerlendirilmesi. *Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığı Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, 15–16 Kasım 1999. Ankara, ss:77–85.
- Tokumacı, S. (2019). *Mühendislik fakültesi öğrencilerinin bilgisayar programlamaya ilişkin algılanan öğrenme düzeylerini yordayan faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Uçar, H. (2016). *Uzaktan eğitimde motivasyon stratejilerinin öğrenenlerin ilgileri, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve başarıları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Ünal, A. (2019). *Sosyal bilimler lisesi öğrencilerine blok tabanlı programlama öğretiminin kaygı, bilişsel yük ve başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 7-8, 20, 215-228.
- Welsh, E. T., Wanberg, C. R., Brown, K. G., & Simmering, M. J. (2003). E-learning: Emerging uses, empirical results and future directions. *International Journal of Training and Development*, 7(4), 245-258.
- Yağcı, M. (2016). Bilişim teknolojileri (BT) öğretmen adaylarının ve bilgisayar programcılığı (BP) öğrencilerinin programlamaya karşı tutumlarının programlama öz yeterlik algılarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1418-1432. DOI:10.14687/ijhs.v13i1.3502.
- Yamamoto, G. T., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. DOI: 10.26701/uad.711110
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (9. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Zainal, N. F. A., Shahrani, S., Yatim, N. F. M., Rahman, R. A., Rahmat, M., & Latih, R. (2012). Students' perception and motivation towards programming. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, 277-286.

Bölüm 5

ÜSTBİLİŞ STRATEJİSİNE DAYALI KENDİNİ DEĞERLENDİRME UYGULAMASININ ÖĞRENCİLERİN KISA PİYANO PERFORMANSINA ETKİSİ



M. Kayhan KURTULDU¹

Cemre Deniz KUBALİÇ²

1 Prof. Dr. Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği ABD
kayhankurtuldu@gmail.com

2 Ağrı Patnos Alparslan Anadolu Lisesi Müzik Öğretmeni cemrekubalic@gmail.com

Giriş

Günümüz bilgi çağında öğrenmeyi etkileyen çok çeşitli faktörler ve uyaranlar bir ardadır. Gelişen ve değişen koşullar ile bilgiye ulaşma olanaklarının çoğalması ve çevreden gelen farklı türde çok sayıda bilginin yarattığı birikim, bilgi yoğunluğu ve seçicilik açısından önem arz etmektedir. Bu noktada bireyler için hangi bilgi, ne kadar gerekli, ne kadar doğru gibi seçici kavramlar devreye girer. Ortaya çıkan bu kavramlar için bireyin kendisine lazım olanı alması ve bunu kontrol etmesi süreçlerini açıklayan üstbilis (yürütücü bilis, yürütücü kontrol vb.) kavramı literatürde karşımıza çıkmaktadır.

Meichenbaum vd. (1985, s.5) yürütücü bilis (üstbilis) kavramını “insanların kendi bilis makinelerinin ve bu makinenin nasıl çalıştığının farkında olmaları” biçiminde tanımlamıştır (Akt: Senemoğlu, 2005, s.336). Aynı şekilde Arends de (1997, s.260) yürütücü bilis için öğrenen kişinin belli başlı öğrenme stratejilerini kullanabilme becerisi ve bu becerileri kullanmasına ilişkin geliştirdiği düşünceleridir biçiminde bir açıklama yapmaktadır (Akt: Subaşı, 2003, s.296).

Zihinsel süreçler denilen düşünce süreçleri kendiliğinden meydana gelmez, bu akış bilinçli olarak yönlendirilir ve buna da yürütücü süreçler denir. Bu süreçler için, hangi bilginin nasıl işleneceğine dair faaliyetleri kontrol eden ve zihinsel kaynaklarımızı nasıl kullanmamız gerektiği belirleyen bellek sistemi olarak açıklamak mümkündür (Öztürk, Kısaç, 2003, s. 273).

Bilgi işlenirken çeşitli noktalarda hafızayı arttırıcı ya da güçlendirici süreçler yaşanmaktadır. Duyusal hafızaya ulaşan dış uyaranlar/bilgiler, tanıma, ayırtırma, dikkat gibi süreçlerden geçerek gelirler. Tüm bu süreçler kontrol süreçleri olarak adlandırılır (Bacanlı, 2003, s.187). Birey bu süreçlerde kendisine neyin yaradığına karar vermektedir. Fakat birey sadece seçici davranmakla kalmamakta, bilginin kalıcılığı için zihninde yapacağı işlemlere de kendi birikimine göre karar vermektedir. Bu kararlarda (hem bilgiyi seçme, hem de işleme) bireyin tutum, yaşam, eğitim, beklenti gibi özellikleri de etkili olmaktadır. Üstbilis olarak adlandırılan süreçler (diğer adlarıyla yürütücü bilis/kontrol vb.) genel hatları ile bunları kapsamaktadır.

Yürütücü bilis bilgisi, bireyin kendi öğrenmelerini izlemesine, dorularını pekiştirme ve yanlışlarını düzeltmesine, kendisi için hangi öğrenme durumunda hangi stratejileri kullanmanın daha uygun olduğuna karar vermesine rehberlik edebilir (Senemoğlu, 2005, s.339).

Buradan hareketle genel bir başka tanım yapmak gerekirse yürütücü bilisi, ne bildiğini bilmek, bildiği bilgiyi izlemek, kontrol etmek ve değerlendirmek gibi becerileri kapsayan bir bilis becerisidir (Özturan-Sağırlı,

vd. 2020). Yürütücü biliş (bilişi yönetme), bireylerin bilişsel süreçlerini kontrol edebilme, kendi bilişsel sistemlerine ilişkin fonksiyonları yönetebilme becerilerine ve aşağıdaki türden soruları ve becerileri kapsamına odaklıdır (Senemoğlu, 2003, s. 336; Öztürk, Kısaç, 2003, s.274).

- Bilgi depoları, süreçler hakkında neler (kendi öğrenmesini bilme) biliyor olmak.

- Bilişsel süreçleri (öğrenmek için ne kadar zaman lazım, hangi tekniği kullanmalıyım, aksaklıkları nasıl gideririm, hatamı nasıl belirlerim vb.) etkin kullanma yollarını bilmek.

- Öğrenme işini en etkili biçimde planlamak.

- Yapılan plana göre en etkili biçimde öğrenme süreçlerini kullanmak.

- Oluşan öğrenme durumunu (hata yaptım mı, varsa nerde, sonuç beklentime uygun mu vb.) değerlendirmek. Bu kapsamda öğrenme durumunu değerlendirme aşaması, literatürde öz değerlendirme, kendini değerlendirme gibi kavramlarla da örtüşmektedir. Bireyler bu süreçte kendi öğrenmesini ve kendi öğrenmesi sürecindeki aksaklıkları ve hataları ayıklayarak daha doğru sonuca varabilmektedir. Nartgün'e (2006) göre öz değerlendirme, öğrencilerin eğitim öğretim süresince yaptıkları çalışmalar ve bu çalışmalar neticesinde ortaya çıkan öğrenme durumları ve öğrenme ürünlerine ilişkin kendi değerlendirmeleridir (Akt: Eğmir, Ocak, 2017). Daha geniş açıklamasıyla öz değerlendirme, bireyin kendisiyle alakalı ölçme sonucunu, belirli kriterlere göre karşılaştırması ve buna göre kendisiyle ilgili yargı ya da yargılara ulaşması olarak ifade edilebilir. Çalışması gereken bir görevi yerine getiren öğrenciden, ortaya koyduğu performansa yönelik bir değer belirlemesi talep edilmektedir. Böylece öğrenci hem yaptığı işe karşı farkındalığı arttıracak, hem de kendi öğrenme durumlarına yönelik sorumlulukları algılayacaktır. Dolayısıyla bu değerlendirme faaliyetleri, öğrencilere kendi performanslarını eleştirmek yoluyla eleştirel düşünme becerilerini kazandırabilecek düzeydedir (Kösterelioğlu, Çelen, 2016). Kısaca kişilerin kendini değerlendirmesi olarak ifade edilen öz değerlendirme, esasen bireysel olarak ulaşılabilecek hedefin bütün ana görevlerini, işlevlerini ve yükümlülüklerini düşünerek yapılan değerlendirmedir. Hedef belirleme aşamasında öğretmeni ya da danıştığı kişi ile çalışan bireyler, hedeflere ne kadar ulaştığı konusunda da değerlendirme yaparlar. Bu değerlendirmeler ise bireylerde toplam performans değerlendirmenin kritik bir parçasını oluşturduğu düşüncesinin doğmasına yol açar (Kubat, 2012). Öz değerlendirme aslında sadece yeni bir yöntem değildir. Bu yaklaşım aynı zamanda öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine etkin olarak katılma rollerini artırmanın da bir yoludur. Öz değerlendirme genellikle kişilerin kendi öğrenme süreçleri ve sonuçları hak-

kında eleştiri yapmalarını geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır (Boud, 1995; Sluijsmans, vd. 1999; Akt: Özkan, Yurdabakan, 2008). Bu gelişim sürecinde öğrencinin öğrenme sürecine yönelik farkındalığı ve ders içeriği ve değerlendirme konusundaki eleştirel düşünme becerileri gelişir. Bu süreçte öz değerlendirme, öğrenme hedeflerini belirleme ve çeşitlendirme konularında öğrencilere yardımcı olur. Ayrıca bu süreç öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini düzen altına almalarını sağlar (Bayat, 2010).

Amaç

Bu çalışmada amaç, üstbilis stratejisine dayalı kendini değerlendirme uygulamasının öğrencilerin bir ders saatindeki kısa performansları üzerinde etkili olup olmadığının ölçülmesidir.

Yöntem

Yapılan çalışmada deneysel yaklaşım kullanılması uygun görülmüş, bu kapsamda ise ön test son test kontrol gruplu deneysel desenden (klasik deneysel yöntem) yararlanılması planlanmıştır. Tespit edilen çalışma yöntemi ve deseni kapsamında yapılacak uygulama ve gruplar belirlenerek çalışma yürütülmüştür. Deneysel çalışmalar, araştırmacının en az bir ya da daha fazla değişkene müdahale ettiği, onu manipüle ederek denediği ve bu durumun bağımlı değişken üzerindeki etkilerini belirlemeye çalıştığı uygulamalardır (Altunışık, vd. 2010, s.65). Ekiz (2017, s.109), bu tip deneysel desenleri klasik deneysel yöntem olarak adlandırmış, tanım olarak da deney ve kontrol grupları olarak iki grubun belirlendiği, grupların işleme tabi tutulduktan sonra karşılaştırıldığı bir yöntem olarak tanımlamıştır. Bu tip yaklaşımda deney grubu bağımsız değişkenler, kontrol grubu bağımlı değişkenlerle ilişkili iken bu ilişkileri ölçebilmek için bağımlı değişken üzerinden ölçümler alınır. Değişkenler tanıtılmadan ön test yapılır, daha sonra değişkenler tanıtıldıktan ve uygulandıktan sonra son test uygulanır ve bu ölçümlerdeki farklar gruplar arasında karşılaştırılır (Ekiz, 2017, s.109).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu araştırmacılar tarafından takip edilen bir grup özel piyano dersi öğrencisi ile birlikte yürütülmüştür. Özel bir müzik kursunda piyano dersi alan öğrenciler, yaşları, piyano dersi tecrübeleri (ders aldıkları aylar, yıl vb.) ve takip edilen öğretim metotlarında birbirine yakın düzeyde eser seslendirenler biçiminde gruplandırılmıştır. Bu gruplandırma sonucunda bu ortak özellikleri taşıyan toplam 9 öğrenciye ulaşılmıştır. Her iki grupta öğrenci sayısının eşit olması için yaş ve piyano çalma seviyesi olarak bu 9 öğrenci ile aynı olan fakat daha kısa süredir piyano dersi almakta olan bir öğrenci de çalışmaya katılmış ve 10 kişilik çalışma grubu tamamlanmıştır. 10 kişilik çalışma grubu rastgele deney ve kontrol gruplarına dağıtılmış, dağıtım sonrasında gruplar arası dengenin sağlanmasının yapılması için ayrıca bir ön test uygulaması da yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde ilk olarak öğrencilerin takip ettikleri metotlar ve çaldıkları eserler incelenmiştir. Bu inceleme ile öğrencilerin ön test ve son test sürecinde seslendirecekleri eserler araştırmacılar tarafından yazılmıştır. Eserlerin oluşturulması sonrasında ön test sürecine geçilmiş ve her iki grupta kendi bireysel ders saatlerinde 30 dakika süre ile ilk eser çalışılmıştır. Çalışma esnasında hatalı ses, ritim gibi durumlarda uyarılar yapılarak çalışma sürdürülmüştür. Herhangi bir farklı yöntem kullanılmadan klasik biçimde çalışılan ilk eser, her öğrenci ile bireysel olarak çalışılmış ve ön test süreci tamamlanmıştır. Son test sürecinde ise kontrol grubu ile ikinci eser yine klasik biçimde farklı yöntem olmaksızın çalışılmış, son performanslar kayıt edilmiştir. Son test sürecinde deney grubu ile yapılan çalışmada muhtelif hatalar öğretmen tarafından uyarılmamış, hatalar öğrencilerin kendileri tarafından bulunmuş ve bulunması sağlanmıştır. Kendini değerlendirme aktiviteleri ile süreç devam ettirilmiştir. Öğrenciler fark ettikleri her hatada duraklatılmış ve hatanın şekli, niteliği konularında kısa diyaloglar kurulmuştur. Fark etmedikleri hatalarda ise öğretmen çeşitli ipuçları vererek algılamayı sağlamıştır.

Öğrenciler ikinci eseri her tekrar ettiğinde öğretmen ile birlikte tespitler yapmış ve bu tespitler her seslendirme sonrası değerlendirme kâğıdına not edilmiştir. Değerlendirme kâğıdında hatalı ses, hatalı ritim, duraklama, nüans hatası, parmak numarası hatası, teknik seslendirme hatası, tempo hatası gibi kriterler vardır. Çalışma süresi boyunca değerlendirme kâğıdındaki her hata için çözüm analizleri yapılmış ve muhtemel hatalar tekrar değerlendirilerek not edilmiştir. Bu yolla performansına daha iyi odaklanması ve kendi hata analizini yaparak çalışması sağlanmıştır. Son test uygulamasında deney ve kontrol grupları ile yine bireysel olarak kendi ders saatinde çalışma yapılmış, fakat ön testten farklı olarak bu uygulamada 40 dakika çalışılmıştır.

Ön test ve son test uygulamalarında kullanılan eserler, aynı özelliklerde ve toplamda 32 ölçüden oluşan eserlerdir. Bu eserlerdeki sağ el ve sol el figürleri ile eser içindeki dinamikler, öğrencilerin seslendirdikleri eserlerdeki özellikler düşünülerek kullanılmıştır. Ölçü sayısı 4/4'lük olarak belirlenen eserlerin değerlendirilmesi, son performans görüntülerinin izlenmesi ile yapılmıştır. İzleme süreci, ilgili özel kursta ders veren alan uzmanı piyano eğitimcileri ile uygulamayı yürüten araştırmacılar ile birlikte toplamda 5 kişilik bir ekip ile sağlanmıştır. İzleme sonucu puanlama için Kurtuldu (2010) tarafından daha önce kullanılmış olan piyano dersi değerlendirme anahtarı tercih edilmiştir. Değerlendirme anahtarı, doğru nota çalma, doğru ritim kalıpları, iki el senkronizasyonu, tempo sürekliliği, nüanslar ve teknik beceriler gibi temel değerlendirme adımlarını içermektedir. Kullanılan değerlendirme anahtarı, yukarıdaki gibi 6 değerlendirme

adımı içeren bir yapıdadır. Değerlendirmede puan dağılımı olarak, doğru nota çalma (20 puan), doğru ritim kalıpları (15 puan), iki el senkronizasyonu (10 puan), tempo sürekliliği (20 puan), nüanslar (15 puan) ve teknik beceriler (20 puan) içiminde bir dağılım vardır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümülenmesi sürecinde ilk olarak uzman değerlendirmeleri sonucunda toplanan verilerin (sayısal başarı puanlarının) bilgisayar ortamına gruplara göre aktarımı yapılmıştır. Yapılan aktarım sonrasında karşılaştırma odaklı işlemler için son test puanlarına göre ön test puanlarının farkı da alınarak hesaplanmış ve bilgisayara aktarılmıştır. Verilerin gruplar arasındaki analizinde parametrik olmayan testlerin tercih edilmesi uygun görülmüş ve bu kapsamda Mann Whitney U testi yapılmıştır. Ön test ve son test süreçlerinin ayrı ayrı değerlendirildiği ölçümlerde gruplar arası fark için fark puanları da incelenmiştir. U testi için manidarlık sınırı olarak $p < ,05$ düzeyi tercih edilmiştir.

Bursal (2019, s.58) normallik için varsayım sağlansa dahi gerçekte bu durumun örneklem küçük olduğu için yeterince güçlü bir varsayım olmayacağını savunmaktadır. Gözlem sayısının 15'in altında olması durumunda veri dağılımını normal kabul etmek doğru olmayacağı için parametrik olmayan testlerin kullanılması daha uygundur (Bursal, 2019, s.58). Bu yaklaşıma bağlı olarak yapılan çalışmada parametrik olmayan testler kullanılmış ve U testine karar kılınmıştır. Mann Whitney U testi aralıksız biçimde ölçülmüş olan iki farklı grubun birbirinden farkı için kullanılmaktadır. Bağımsız örnekler t testinin parametrik olmayan karşılığı olan U testinde, t testindeki gibi iki grup ortalaması yerine grupların medyan (ortanca) değerleri karşılaştırılır. Bu yolla sürekli değişkenler iki grup arasında sıralı hale gelir ve bu sıralar arası fark incelenir (Demirgil, 2009, s.99).

Bulgular

Bu bölümde deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler için 4 farklı tablo tercih edilmiştir. Bu tablolardan biri ham puanlara yönelik tablodur. Diğer üç tablo ise ön test, son test ve bu iki ölçüm arasındaki artış farkına yönelik fark puanları tablolarıdır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Aldığı Başarı Puanları ve Farkları

Öğrenciler	Ön Test	Son Test	Fark
Deney 1	70,00	85,00	15,00
Deney 2	68,00	80,00	12,00
Deney 3	65,00	75,00	10,00
Deney 4	70,00	80,00	10,00

Deney 5	60,00	78,00	18,00
Kontrol 1	65,00	70,00	5,00
Kontrol 2	75,00	75,00	,00
Kontrol 3	70,00	70,00	,00
Kontrol 4	60,00	65,00	5,00
Kontrol 5	65,00	65,00	,00

Tablo 1 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerinin ön test puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu ve ön test itibariyle denk bir performans sergiledikleri görülmektedir. Son test puanları açısından incelendiğinde ise fark olduğu ve farkın deney grubunda görünen artış ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. İlk puanlara göre yaklaşık 10 ila 15/18 puan artan deney grubu başarıları, kontrol grubunda ise benzer sonuçlar veya 5 puanlık artışlar biçimindedir.

Tablo 2. Ön Test Sürecine Yönelik U Testi Sonuçları

Gruplar	Sıra Ort.	Sıra Top.	SS	U	p
Deney	5,40	27,00	4,44	12,00	,915
Kontrol	5,60	28,00			

Ön test puanlarına yönelik tablo 2’de gruplar arasında $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farka rastlanmamıştır [$U=12,00$, $p < ,05$]. Sıra ortalaması ve sıra toplamları değerleri incelendiğinde gruplar arasında puan dengesi olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre ön test düzeyinde grupların denk olduğu söylenilebilir.

Tablo 3. Son Test Sürecine Yönelik U Testi Sonuçları

Gruplar	Sıra Ort.	Sıra Top.	SS	U	p
Deney	7,90	39,50	6,70	0,50	,008
Kontrol	3,10	15,50			

Tablo 3’te yer alan son test süreci verilerine göre gruplar arasında $p < ,05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur [$U=0,50$, $p < ,05$]. Sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri deney grubunu işaret etmektedir. Buna göre son test sürecinde fark deney grubu yönündedir ve son test uygulamasında deney grubu kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur.

Tablo 4. Fark Puanlarına Yönelik U Testi Sonuçları

Gruplar	Sıra Ort.	Sıra Top.	SS	U	p
Deney	8,00	40,00	6,50	,000	,008
Kontrol	3,00	15,00			

Tablo 4’te gruplar arası fark puanlarının karşılaştırması yer almaktadır. Bu verilere göre gruplar arasında $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur [$U = ,000$, $p < ,05$]. Sıra ortalaması ve sıra toplamı değerleri son test sürecindeki gibi yine deney grubunu işaret etmektedir. Buna göre son test sürecinin ön test sürecine göre fark puanlarında eğilim deney grubu yönündedir. Bu durum oluşan pozitif yönlü farkında deney grubu yönünde olduğuna işaret etmektedir.

Sonuç

Yapılan uygulama ve kendini değerlendirme çalışması kapsamında elde edilen veriler, deney grubu lehinde gelişmeler olduğuna işaret etmiştir. Deney grubunda uygulanan kendini değerlendirme uygulaması, öğrencilerin hatalarına odaklanmasına, daha analitik düşünmelerine ve bunlara dikkat ederken esasen çalışan eserin tüm özelliklerine yönelik dikkat geliştirmelerine ön ayak olmuştur. Oluşan dikkat ile eser dinamiklerine ve genel yapısına odaklanan öğrencilerin başarısı, süreç sonunda kontrol grubundan daha etkili olmuştur. Yapılan hataları fark eden ve bunları geliştirmeye çalışan deney grubu öğrencilerinin başarısı, hatayı fark etme ile birlikte onu geliştirme ve daha iyi çalmak için ne yapabileceğine odaklanma ile alakalıdır. Bu noktada deney grubunun kontrol grubuna göre başarısı için kendini değerlendirme uygulamasının öğrencilerde oluşturduğu odaklanma ve çözüm arayışı etkisinden söz edilebilir.

Yürütücü biliş süreci bilginin izlenmesini ve değerlendirilmesini kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda yüksek düzeyli üst bilişin performansı artırarak başarıyı etkilediği de bilinmektedir (Kuiper, 2002). Yürütücü biliş stratejilerini doğru kullanmak öğrenme kalitesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Arslan, 2020) ve bireylerin üstbiliş becerilerinin farkında olmaları, onların öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyen bir yapıdır (Alkan ve Açıkyıldız, 2020). Benzer faydalar yürütücü biliş kapsamındaki öz değerlendirme süreçleri için de dile getirilmektedir. Evans vd (2002), öz değerlendirmenin bireylerde bilgi, beceri ve performans gelişimini desteklerken aynı zamanda motivasyon sağlayan bir unsur olduğunu da vurgulamıştır. Boud ve Falchikov (1989) öz değerlendirmenin öğrenci katılımı ve motivasyon sayesinde başarıya odaklanma sağladığını, öğrencilerin enerjilerini öğrendikleri konuya yönlendirdiğini ve ne düzeyde öğrenme gerçekleştirdiği konusunda fikir sahibi yaptığını ifade etmiştir. Yurdabakan ve Uzun

(2011) ise öz değerlendirme için, öğrencilere çalıştığı konu üzerinde beceri kazandıracağı ve öğrenme için etkili stratejiler seçebileceği yönünde faydalar bildirmiştir.

Gerek yürütücü biliş kapsamında, gerekse öz değerlendirme kapsamında bildirilen faydalar, bu çalışmada öğrencilerin yaptığı işe yönelik farkındalık ve motivasyon üzerinde etkili olmuştur. Yaptığı hatayı fark edebilen öğrenci, kendi gelişimi ve buna bağlı olarak çözüm önerilerini de geliştirebilmektedir. Bu durum çalışmaya katılan deney grubu öğrencilerinin öz değerlendirme ile kendilerinde keşfettikleri değerlendirme potansiyeli sayesinde başarıya daha iyi odaklandığı yönünde yorumlanabilir. Dolayısıyla deney grubu öğrencilerinin klasik çalışmadan farklı olarak kendilerini değerlendirmesi ile hatalarını fark edebilmesi ve düzeltmeye dönük çaba sarf etmesi, kendi gelişimlerine olan inancı ve performans artışını da beraberinde getirmiştir.

Piyano eğitiminde ne çaldığını ve nasıl çaldığını fark edebilen öğrenciler, çalıştıkları eserler ve performansları açısından da şanslı öğrencilerdir. Bu noktada yürütücü bilişin farkındalığı ve kendi potansiyelini kullanabilme etkisi önem kazanmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın konusu veya başka deneme desenleri ile öz değerlendirme kavramlarının piyano eğitiminde uygulanmasının faydasından söz etmek mümkündür. Gerek daha geniş deney ve kontrol grubu sayıları, gerekse karışık desenli denemeler ile literatürün zenginleşmesi de mümkündür. Piyano eğitiminde üstbiliş kavramı ve bu kavram içerisindeki diğer tüm unsurların da denenmesinin faydasına değinmek gereklidir. Bu süreçte sadece üstbiliş ve üstbiliş kapsamındaki unsurların piyano eğitiminde denenmesi yeterli olmayacaktır. Daha farklı ve geniş örneklemeler ile mümkün olan tüm öğrenme-öğretme stratejilerinin, yöntemlerinin, tekniklerinin sınanması, piyano eğitimi literatürünün gelişimi açısından önem arz etmektedir.

Kaynaklar

- Alkan, S. & Açıkyıldız, G. (2020). Metacognitive awareness of candidate teachers. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 15(29), 43 – 63.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Arslan, A. (2020). Determination of the mathematical metacognitive awareness of secondary school students in terms of various variables. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 150 – 169.
- Bacanlı, H. (2003). Gelişim ve öğrenme. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bayat, Ö. (2010). Opinions of learners related to the practice of peer and self assessment activities in english writing classes. *Language Journal*, 150, 70-81.
- Boud, D & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: a critical analysis of findings. *Higher Education*, 18, 529-549.
- Bursal, M. (2017). SPSS ile temel veri analizleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirgil, H. (2009). Parametrik olmayan hipotez testleri. Ş. Kalaycı (Ed.), SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Eğmir, E. ve Ocak, G. (2017). Eleştirel düşünme öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ve özdeğerlendirme düzeylerine etkisi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, 138-156.
- Ekiz, D. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri, yaklaşım yöntem ve teknikler. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Evans, A. W., McKenna, C. & Oliver, M. (2002). Self assessment in medical practice. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 95, 511-513.
- Kösterelioğlu, İ & Çelen, Ü. (2016). Evaluation of the effectiveness of self-assessment method. *Elementary Education Online*, 15(2), 671-681.
- Kubat, G. (2012). Functionality of self-assessment in 360 degree feedback method. *Hitit University Journal of Social Science Institute*, 5(1), 51-65.
- Kuiper, RA. (2002). Enhancing Metacognition Through the Reflective Use of Self-Regulated Learning Strategies. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 33(2), 78 – 87.
- Kurtuldu, M. K. (2010). Pişano sınavı değerlendirme ölçeğinin puanlayıcılara yönelik geçerlik ve güvenilirliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (e-sosder)*, 9(31), 224 – 232.

- Özan, S. & Yurdabakan, İ. (2008). The effects of self and peer-assessment on basic communication skills achievement. *Medical Education World*, 27, 27-39.
- Öztürk, B. ve Kısaç, İ. (2003). Bilgiyi işleme modeli. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi içinde*, s. 252-281. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özturan-Sağırlı, M., Baş, F. & Bekdemir, M. (2020). The Relationship between Teacher Candidates' Metacognitive Awareness Levels and Achievements. *Bayburt Faculty of Education Journal*, 15(29), 1-22.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Subaşı, G. (2003). Bilgiyi işleme kuramı. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme içinde*, s. 260-305. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yurdabakan, İ & Uzun, A. (2011). The validity and reliability of a primary school level self assessment attitude scale. *Buca Faculty of Education Journal*, 30, 145 – 155.

Bölüm 6

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖZÜNDEN KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI: SORUNLAR, ÇÖZÜMLER VE BEKLENTİLER ¹



Kısmet DELİVELİ²
Mustafa KILINÇ³

¹ Makalenin ilk hali 10. Eğitim Yönetimi Formu'nda (EYFOR X, 2019-Antalya) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Öğr. Gör. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, dikismet@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3035-7505

³ Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mkilinc@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2759-4916

Giriş

Özel gereksinimli öğrenciler bedensel, zihinsel duygusal özellikleri yönünden akranlarından anlamlı derecede farklılıklar gösterdiğinden, özel eğitim uygulamalarına ihtiyaç duyabilmektedir. Bu uygulamalar, yetersizliğin türüne ve bireyin gereksinimine göre değişebilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Özel eğitim uygulamalarında, fiziksel, bilişsel, davranışsal, sosyal ve duyuşsal yönden farklılık gösteren öğrenciler için kapsamlı değerlendirmeler yapılarak, yetersizliğin türü ve bireyin gereksinimine göre düzenlenen özel eğitim ortamlarında, bireyin ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanan özel öğretim programları uygulanmakta ve destek eğitim hizmetleri sunulmaktadır (Salend, 2008). Özel eğitim uygulamalarına geçilmeden bu öğrencilerin özellikleri ve ne tür gereksinimlerinin olduğu belirlenirken, onların bağımsız ve üretken bireyler olarak topluma katılımlarının sağlanması amaçlanmaktadır (Şahbaz ve Kalay, 2010). Özel eğitim uygulamalarında öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortamda eğitim görmeleri hedeflendiğinden, yetersizliğin türü ve derecesine göre eğitim ortamları farklılaşabilmektedir (Ataman, 2011). Özel gereksinimli öğrenciler, ihtiyaçlarına göre “özel eğitim sınıfı, yatılı okul, evde eğitim, hastanede eğitim gibi farklı ortamlarda öğrenimlerine devam edebilmektedir (MEB, 2015; Sığırtmaç ve Gül, 2008).

Kaynaştırma eğitimi ise genel eğitim okulları yaşlılarından zihinsel, bedensel ve sosyal özellikleri farklı olan özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim görmelerini gerektiren bir uygulamadır (De Boer, Pijl ve Minnaert, 2010; Özgür, 2011). Bu uygulamada özel gereksinimli öğrencilere destek özel eğitim hizmetleri sunulmaktadır (Ataman, 2015; Meijer, 2010). Kaynaştırma uygulamalarında her öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde öğretimsel uyarlamalar yapılması gerektiğinden öğrencinin yetersizliği de göz önünde bulundurularak bireysel eğitim programı (BEP) hazırlanmakta ve uygulanmaktadır (Batu, Kırcaali-İftar, 2009; Sucuoğlu ve Kargın 2014). Bu tür kapsayıcı uygulamalarla tüm öğrencilerin ihtiyaçları da karşılandığından, özel gereksinimli öğrenciler de akranları gibi genel eğitim sınıflarına devam ederken, ayrıştırılmadan bireysel farklılıkları ölçüsünde eğitim haklarından yararlanabilme imkanı bulabilmektedir (Alsheikh ve Elhoweris, 2006; Friend ve Bursuck, 2006; Causton-Theoharis, Theoharis vd., 2011).

Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişen akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri konusu 1970’li yıllarda gündeme gelmiştir. Uzun yıllar her çocuğun yaşlılarıyla birlikte eğitim görme hakkı tartışıldıktan sonra ilk kez Amerika Birleşik Devletleri’nde kaynaştırma uygulamalarına başlanmıştır (Friend, 2011). Dünya’da 1970’li yıllardan itibaren ayrışma fikrinden vaz geçilmeye ve farklı gereksinimleri olan özel öğrencilerin aynı ortamda akranlarıyla birlikte eğitim görmesi yaygın olarak kabul edilmeye

başlamasıyla izleyen yıllarda bazı Avrupa ülkelerinde de kaynaştırma uygulamalarına geçilmiştir (Polloway, Patton, Serna ve Bailey, 2014). Türkiye’de benzer görüşün savunucularının artmasıyla özellikle 1980’li yılların başından itibaren verilen çabalar neticesinde zaman zaman hızlı sayılabilecek yasal düzenlemelere gidilerek kaynaştırma uygulamalarına geçilme kararı alınmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2014). Dünya’da olduğu gibi Türkiye’de de çocuk merkezli eğitim anlayışı benimsenmeye başlamıştır. Türkiye’de 1986 yılında başlayan kaynaştırma uygulamaları 1997 tarih ve 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin (KHK) yayınlanmasıyla özel gereksinimli öğrenci için daha avantajlı boyuta geçilmiştir. Bu kararnamede kapsamlı bir şekilde kaynaştırma uygulamalarından bahsedilirken, ilk kez “özel gereksinimli öğrenci, kaynaştırma eğitimi ve ilkeleri, özel eğitim desteği, aile katılımı” konularına değinilmiştir.

Kaynaştırma eğitimi düşüncesinin temelinde eğitimde fırsat eşitliği ilkesi yatmaktadır ve bu uygulamalarda özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim okullarına erişimi sağlanarak, sosyal ve akademik yönden normal gelişim gösteren akranlarına sunulan haklardan yararlanmaları amaçlanmaktadır (United Nations Convention on the Rights of the Child, 1989; Türk, 2011). Özel gereksinimli öğrenciler için en az kısıtlayıcı ortam sunulmasının en üst seviyesini oluşturan kaynaştırma uygulamalarında öğrencinin yetersizliklerine değil, yeterliliklerine odaklanılmaktadır (Eripek, 2007; Gözün ve Yıkılmış, 2004). Genel eğitim okullarında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitim görmesi kaynaştırma uygulamalarının temel felsefesidir. Bu uygulamalarda akademik yönden öğrencinin gereksinimlerine uygun programlar uygulanırken, sosyal yönden de akranlarıyla kaynaşması için destekler sunulmaktadır (Eripek, 2012). Kaynaştırma uygulamalarıyla yaşlılarıyla aynı ortamda öğrenim gören özel gereksinimli öğrenciler akran eğitimi yoluyla pek çok davranışı öğrenirken, öğretim ortamına seveerek uyum sağlamaktadır (Cagran ve Schmidt, 2010). Bu nedenle kaynaştırma uygulamalarında, öğrencinin kendini sınıfın parçası olarak görmesi ve kendine değer verildiğini hissedebilmesini sağlamak önemlidir (Özkan, Batu ve Yaşaran 2014). Akademik etkinliklerde de öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak en uygun öğretim yöntem ve tekniklere yer verilmesi; uygulama sürecinde de eğitim ortamı ve çevresinin hazırlanması (Zigmond, 2006); gerek sınıf içinde ve gerekse sınıf dışında uygun şekilde destek hizmetlerinin sunulması önemsenmelidir (Smith, Pollaway, Patton ve Dowdy, 2008).

Özel gereksinimli öğrencilere en uygun öğretim ortamları sunulurken, tüm öğrencilerin olumlu tutumlar geliştirmesini sağlayacak yöntemler üzerinde odaklanılması gereklidir (Uslu, Doğan, Kozlan ve Pesen, 2009). Bu nedenle kaynaştırma süreci gerek özel gereksinimli öğrenci açısından gerekse normal gelişim gösteren öğrenciler açısından etkili sınıf yönetimi ve davranış kontrolünü gerektirmektedir. Çünkü kaynaştırma ortamların-

da gerek özel gereksinimli öğrenciler ve gerekse normal gelişim gösteren öğrenciler uygun olmayan davranış sergileyebilirler (Timuçin, 2008). Sergilenen uygun olmayan davranışlar, eğitim öğretim etkinliklerine katılımı olumsuz etkilediğinden, bu tür davranışların ortadan kaldırılması önemlidir (Alberto ve Troutman, 2014). Özellikle sosyal, duygusal ve davranışsal sorunları olan çocukların, olumsuz öğretmen tutumları onların istenmeyen davranışlar ortaya koymasına neden olabilir (Cook, Cameron ve Tankersly, 2007). Bu tür davranışlar gösteren çocuklar duygularını ve davranışlarını yönetme de karmaşık ve uzun süreli sorunlar yaşadıklarından sınıftaki öğretim etkinliklerinde de sorunlar yaşayabilir (Simpson, Bloom, Cohen, Blumberg ve Bourdan, 2005).

Bu konuda Vuran (2013) özel gereksinimli öğrencilerin olduğu sınıflarda, özel gereksinimli öğrenciler dersi ve öğretmenini dinlememe, gürültü yapma, söz almadan konuşma gibi problem davranışlar gösterebildiğine dikkat çekmektedir. Kıyak (2016) özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerden sınıf içi etkileşimlerini daha zayıf olduğunu vurgulamaktadır. Buna karşılık, Kabasakal, Girli, Okun ve Vardarlı (2008) ortak çalışmalar sırasında kaynaştırma öğrencilerinin arkadaşları tarafından tercih edilmediklerini, sosyal kabul görmediklerini ve bu öğrencilerin arkadaşları tarafından uyum ve iletişim sorunu olan kişiler olarak algılandığına işaret etmektedir. Orhan (2010) ise normal gelişim gösteren öğrencilerin zaman zaman özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz tutumlar geliştirmeleri sebebiyle istenmeyen durumların ortaya çıktığına; Yoşumaz (2013) ise özel gereksinimli öğrencilere kıyasla normal gelişim gösteren öğrencilerin daha fazla uygun olmayan davranış gösterdiklerine dikkat çekmektedir. Bu tür olumsuz durumlar çıktığında ise öğrencilerin olumlu tutumlar geliştirebilmeleri için öğretmenler problem davranışların nedenlerini araştırarak, olumsuz davranışa etki eden durumları ortadan kaldıracak yöntemlere başvurmaları yararlı olabilir (Özyürek, 2007). Problem davranışlar ortaya çıktığında davranışın tanımlanması ve işlevsel olarak değerlendirilmesi olumsuz davranışla başa çıkacak tekniğin seçilmesinde yol gösterici olabilir (Alberto ve Troutman, 2014). Dolayısıyla kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin problem davranışları tespit etmeye yönelik ne tür yöntem ve teknikleri kullanacakları konusunda bilgiye sahip olmaları yanında yöntem ve teknikleri uygulama yeterliliklerinin de geliştirilmesi gerekir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014). Sınıfın etkili bir şekilde yönetilebilmesi için öğretmenler sosyal beceri öğretimi, pekiştirme, ipucu, davranışı değiştirme tekniklerini uygulayarak, hoşla giden uyarının çekilerek veya hoşla gitmeyen uyarıcıyı sunarak, problem davranışları azaltabilir veya problem davranışların ortaya çıkmasını engelleyebilir (Cooper, Heran ve Heward, 2007). Problem davranışların ortaya çıkmasını önleyecek tedbirler alırken öğretmenin tüm öğrencilerin sınıf kurallarına öğrencilerin uymasını ve kaynaştırma öğrencisinin sosyal kabulü sağla-

ması, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlamaya yönelik uygulamalara yer vermesi ve etkili sınıf yönetimi tekniklerini uygulaması yararlı olabilir (Schuermann ve Hall, 2011). Etkili sınıf yönetimi teknikleri uygulandığında öğrencilerin birbirleriyle etkileşim halinde keşfederek öğrenecekleri fırsatlar yaratılabilir; tüm çocukların birlikte vakit geçirecekleri ve öğrenebilecekleri deneyimler sunulabilir (Sarı ve Pürsün, 2016).

Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasında sürece doğrudan veya dolaylı katkı sağlayan unsurların belirli oranda etkisi bulunmaktadır (Sarı, 2003; Woolfson, 2011). Bu uygulamaların etkili bir şekilde gerçekleşmesinde özel gereksinimli öğrencinin performans düzeyi kadar, sınıftaki öğrenci sayısı, sınıf öğretmenin tecrübe sahibi olması yanında, öğretmenin bakış açısı önemlidir (Salend ve Duhaney, 1999). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamaları da kaynaştırma sürecinde istenilen başarının alınmasını önleyebilmektedir (Turhan, 2007; Avramidis ve Kalyva, 2007). Özellikle eğitim-öğretim etkinliklerine yön veren öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda olumlu tutum ve davranışlar içinde olması hem kaynaştırma öğrencilerini hem de diğer öğrencilerin tutumlarını etkileyebilmektedir (Eripek, 2007; Bradshaw ve Mundia, 2006; Şekercioğlu, 2010). Bu nedenle kaynaştırma uygulamalarında en kilit isim sınıf öğretmenidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2009).

Türkiye’de uzun bir zamandır uygulanmasına rağmen, kaynaştırma uygulamalarında sorunlar henüz ortadan kaldırılamamıştır. Türkiye’de kaynaştırma eğitiminde geline nokta tartışmak için araştırmacılar (Bilen, 2007; Demir ve Açar, 2010; Güven, 2019; Kargın, Gülderenoğlu ve Şahin, 2010; Güner, 2010; Ceylan, 2015) kaynaştırma uygulamalarının çeşitli yönlerini tartışmış ve bu uygulamaların en iyi şekilde nasıl uygulanacağı ve en üst düzeyde yararın nasıl sağlanacağı konusunda çözümler üretmeye çalışmıştır. Literatür incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarında kilit isim olduğu düşüncesinden hareketle bazı araştırmacıların (Battal, 2007; Gök, 2013; Karacaoğlu, 2007; Nizamoğlu, 2006; Önder, 2007; Pamuk, 2016; Türkoğlu, 2007; Vural, 2008; Yiğiter, 2005) öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını, görüşlerini inceledikleri; kaynaştırma uygulamalarında her öğrencinin eğitim hizmetlerinden en iyi şekilde yararlanabilmesi için, onların gereksinimlerine cevap verecek nitelikte düzenlemeler yapılmasının yanında öğrenmelerini destekleyici eğitim olanaklarının sunulmasının önemli olduğuna işaret ettikleri anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenleriyle yapılan araştırmalarda bazı araştırmalara (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Battal, 2007; Berkant ve Atılgan, 2017; Güleriyüz, 2014; Nayır ve Kepenekçi, 2013; Saraç ve Çolak, 2012; Rakap ve Kaczmarak, 2010) bakıldığında, kaynaştırma uygulamaları sırasında karşılaşılan sorunlar noktasında iş birliğinin yeterince geliştirilemediği ve kaynaştırma uygulamaları konusunda sunulan destek hizmetler bağlamında yetersiz-

likler olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. Bu araştırmacılarından, Babaoğlu ve Yılmaz (2010), sınıf öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma ile ilgili herhangi bir eğitim almadıkları ve kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Saraç ve Çolak (2012), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sırasında taleplerinin karşılanmadığını belirttiklerini kaynaştırma uygulamalarının uygun olmayan fiziksel şartlarda gerçekleştirildiğini ifade ettiklerini belirlemiştir. Nayır ve Kepenekçi (2013) sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelediği araştırmasında özel gereksinimli öğrencilerinin “yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım haklarından” yararlanamadıklarını ortaya koymuş, bu konuda öğretmen, veli ve diğer öğrencilerin bilgilendirmelerinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Rakap ve Kaczmarek (2010), sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına daha olumlu yaklaşımlarını tespit etmiştir. Gülyüz (2014), sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının görüşlerini incelediği araştırmasında, iş birliğini geliştirme noktasında sorunlar olduğuna dikkat çekmiştir. Berkant ve Atılğan (2017), kaynaştırma uygulamaları sırasında sınıf öğretmenlerinin kendilerine destek olacak uzman yardımına ihtiyaç duyduklarını, velilerden yeterli destek alamadıklarını, BEP’lerin hazırlanmasında kendilerini yetersiz hissettiklerini, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde aldıkları eğitimi yetersiz bulduklarını tespit etmiştir.

Kaynaştırma sürecine ailelerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin dâhil edilmesi dışında, özel eğitim öğretmenleri, rehber öğretmenler, okulda görevli tüm yöneticiler ile diğer öğretmenlerle iş birliği yapılması ve kaynaştırma uygulamalarının başarısını artırabilmek için gerek öğrencilere gerekse sınıf öğretmenlerine destek özel eğitim hizmetlerinin sunulması gerekmektedir (Ataman, 2015; Sucuoğlu ve Kargın 2014). Bu nedenle mevcut sorunların anlaşılması ve iyileştirici önlemlerin alınması için kaynaştırma uygulamalarının başarısını azaltan sebepler ve çözümler konusunda öğretmen görüşleri alınması ve kaynaştırma uygulamasının başarısını azaltan sorunlara daha fazla dikkat çekilmesi yararlı olabilir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunları ve kaynaştırma sürecinde ne tür desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktır. Araştırma amacına bağlı olarak alt problemlere yanıt aranmıştır. Sınıf öğretmenleri;

1. Kaynaştırma eğitimine yönelik düşüncelerini nasıl açıklamışlardır?
2. Kaynaştırma eğitimine yönelik mesleki yeterlilik düzeylerini nasıl değerlendirmektedirler?
3. Kaynaştırma uygulamaları sırasında ne tür sorunlarla karşılaştıklarını iletmışlerdir?

4. Sorunların çözümünde yaptıkları nelerdir?
5. Kaynaştırma uygulamaları sırasında kendilerine verilen desteği nasıl değerlendirmektedir?
6. Kaynaştırma uygulamalarının başarısı için ne tür öneriler geliştirmiştir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden var olan bir durumun derinlemesine ortaya çıkarılmasını amaçlayan fenomenolojik yöntemle tasarlanmıştır (Punch, 2014; Merriam, 2014). Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik bakış açıları, uygulamalar sırasında karşılaştıkları güçlükler ve ne tür desteğe ihtiyaç duydukları incelenmek istenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında 2015-2016 öğretim yılı itibarıyla Muğla ilinde görev yapan farklı sınıf düzeyinde ve farklı özelliklerde kaynaştırma öğrencileri bulunan, 31 sınıf öğretmenin (18'i kadın ve 13'ü erkek) görüşlerine başvurulmuştur (Tablo 1.)

Tablo 1. Katılımcılarla İlgili Genel Bilgiler

Kodu- Cinsiyeti-Yaşı- Kudemi	Okul Adı	Okuttuğu Sınıf Düzeyi	Sınıf Mevcudu	Kaynaştırma Öğrenci Özelliği ve Sayısı
Ö1-K-40-18	A Okulu	4	40	Tanılanmış Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli-1
Ö2-K-46-25	A Okulu	4	29	Tanılanmış Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli-1
Ö3-E-49-28	A Okulu	4	29	Tanılanmış Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli-1
Ö4-K-39-16	B Okulu	4	25	Tanılanmış Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli-1
Ö5-E-59-40	B Okulu	4	32	Tanılanmış Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli-1
Ö6-E-49-28	B Okulu	2	30	Tanılanmış Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli-1
Ö7-K-49-27	C Okulu	4	23	Tanılanmış Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli-1
Ö8-E-48-26	D Okulu	2	21	Tanılanmış Özgül Öğrenme Güçlüğü -2 Tanılanmış Dil ve Konuşma Güçlüğü-1
Ö9-K-49-27	D Okulu	4	18	Tanılanmış Dil ve Konuşma Güçlüğü-1
Ö10-E-57-40	E Okulu	3	24	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu-1
Ö11-E-48-15	E Okulu	2	26	Tanılanmamış Hafif Düzeyde Zihin Engelli-2
Ö12-K-48-26	E Okulu	3	23	Tanılanmış Hafif Düzeyde Zihin Engelli-1 Tanılanmış Otistik-1
Ö13-K-28-3	F Okulu	3	23	Tanılanmış Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli-1
Ö14-K-44-20	F Okulu	2	17	Tanılanmış Hafif Düzeyde İşitme Engelli-1
Ö15-K-27-3	F Okulu	2	19	Tanılanmamış Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli-1

Ö16-E-46-26 F Okulu	4	20	Tanılanmamış Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli-1
Ö17-E-46-26 F Okulu	4	21	Tanılanmamış Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli-1
Ö18-K-58-39 G Okulu	4	26	Tanılanmamış Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli-1 Tanılanmamış Otistik-1
Ö19-K-34-10 H Okulu	(2-3)	8	Tanılanmamış Özgül Öğrenme Güçlüğü-1
Ö20-K-46-27 I Okulu	4	11	Tanılanmamış Hafif Düzeyde Zihin Engelli-1 Tanılanmamış Hafif Düzeyde Zihin Engelli-1
Ö21-K-45-26 I Okulu	4	15	Tanılanmamış Hafif Düzeyde Zihin Engelli-1
Ö22-K-44-24 I Okulu	4	15	Tanılanmamış Hafif Düzeyde Zihin Engelli-1
Ö23-E-26-2 J Okulu	4	22	Tanılanmamış Hafif Düzeyde Zihin Engelli-1 Tanılanmamış Özgül Öğrenme Güçlüğü-1
Ö24-E-52-29 K Okulu	1	21	Görme Engelli (hafif)-1 Tanılanmamış Özgül Öğrenme Güçlüğü-1
Ö25-K-48-29 L Okulu	1	23	Tanılanmamış Özgül Öğrenme Güçlüğü-1 Tanılanmamış Özgül Öğrenme Güçlüğü-3
Ö26-K-41-20 M Okulu	2	17	Tanılanmamış İşitme Engelli-1
Ö27-K-48-28 N Okulu	2	24	Tanılanmamış Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu-1
Ö28-E-26-2 O Okulu	1	18	Konuşma ve Dil Yetersizliği-1 (yabancı uyruklu)
Ö29-E-26-1 O Okulu	2	17	Tanılanmamış Özgül Öğrenme Güçlüğü-1
Ö30-E-52-29 L Okulu	2	17	Tanılanmamış Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu-1
Ö31-K-38-11 M Okulu	3	19	Tanılanmamış Özgül Öğrenme Güçlüğü-1-1

Çalışma grubu benzeşik veya farklılaşan gruplarla karşılaştırmalar yaparak, incelenen olay veya olguyla ilgili olarak ana temaların keşfedilmesi ve tanımlanmasına imkân veren maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Neuman, 2014). Sosyal araştırmalarda kullanılan maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin ölçütleri bireyin toplumsal görünürlüğü, mesleği, kariyeri, çalıştığı kurum gibi sosyal değişkenler ve yaş, cinsiyet, coğrafi konum, gibi bireysel değişkenler olabilmektedir (Creswell ve Clark, 2016). Bu çalışmada da katılımcıların çalıştığı kurum ve katılımcıların kişisel bilgileri de sunulmak istenmiştir. Bununla beraber çalışmaya gönüllü olarak destek veren katılımcılar ‘çalıştığı kurum ve kişisel bilgilerinin’ gizli kalmasını istediklerinden öğretmenlerin ‘adı, cinsiyeti, yaşı ve kıdem yılı’ harf ve rakamlarla simgelenerek gösterilmiştir. Örneğin alıntılarının sunulduğu kısımlarda kodlar halinde görüşleri eklenen katılımcılardan “Ö1-K-40-18” araştırmaya birinci sırada katılan, 40 yaşında 18 yıllık mesleki tecrübesi olan kadın öğretmeni simgelemektedir.

Tablo 1’de görülebileceği gibi bu araştırmada sınıfında “görme engelli, işitme engelli, özgül öğrenme güçlüğü, dil yetersizliği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, zihinsel engelli” öğrencileri olan farklı

okullarda (A, B, C,...ve M Okulu) ve farklı sınıf düzeylerinde (1.,2.,3.,4.) görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin yaşları 26 ile 59 arasındadır ve en az hizmet yılına sahip olan öğretmenler sırasıyla, (Ö29-E-26-1), (Ö28-E-26-2), (Ö-23-E-26-2), (Ö15-K-27-3) ile (Ö13-K-28-3) aynı zamanda yaş olarak da diğerlerinden küçüktür. Yaş olarak ve kıdem olarak küçük olan bu beş öğretmen dışında diğer öğretmenlerin tamamının 10 yıl üstü çalışma geçmişi vardır. En kıdemli olan öğretmenlerin de (Ö5-E-59-40), (Ö10-E-57-40), (Ö18-K-58-39) yaşı da diğerlerinden büyüktür.

Verilerin Toplanması

Fenomenolojik araştırmalarda katılımcıların deneyimlerine odaklanılırken, araştırılan konuya ilişkin bilgiyi nasıl anlamlandıkları ortaya konulmaya çalışılmaktadır (Johnson ve Christensen, 2012). Bu tür araştırmalarda olguyu açıklayacak birincil kişilere ulaşılması, katılımcıların dikkatlice seçilmesi önemlidir (Patton, 2014). Araştırmacılar görüşmeler yaparken, yaygın olarak yarı yapılandırılmış görüşme formunu veri toplama aracı olarak kullanabilmektedir (Mason, 2005). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle katılımların kelimelere ne tür anlamlar yükledikleri, konuya ilişkin bakış açıları, duyguları, fikirlerini anlamaya çalışılır (Kuş, 2009). Nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme yöntemi kullanıldığında zengin bilgi içeren durumlar incelenirken katılımcı görüşleri derinlemesine incelenir (Denzin ve Lincoln, 2012). Bu tür araştırmalarda maksimum çeşitlilik özelliğini yerine getirebilmek için evrenin çeşitliliğini, farkındalığını, aykırılığını yansıtan örneklem seçimi önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada kapsayıcı bir bakış açısı sunabilmek için kaynaştırma sürecinde sorun yaşayan sınıf öğretmenlerine ulaşmaya çalışılmıştır. Kaynaştırma uygulamaları özel gereksinimli öğrencilerle birebir ilgilenmeyi gerektiren bir uygulama olduğundan, öğretmenlerin ek zamanını almakta, kaynaştırma öğrencileri olan sınıf öğretmenleri teneffüs aralarında da çalışmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada araştırmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenlerine uygun zamanlarında görüşlerini yazılı ifade edebilecekleri 9 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formu oluşturmadan önce kaynaştırma eğitimine yönelik alan yazın taraması yapılmış, formda yer alan soruların güvenilirliği ve geçerliği için uzman görüşlerine de başvurulduktan sonra öğretmenlere uygulanan nihai form elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde “içerik ve betimsel analiz yöntemleri” kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analizde katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilirken, okuyucuya betimsel bir anlatım sunulmaktadır. İçerik analiz yönteminde belirli kurallara göre elde edilen içerik temalar ve kodlar halinde analiz edilirken, okuyucuya sistematik bir

bilgi sunulması amaçlanmaktadır (Creswell, 2014). Bu nedenle yöntemde yazılı metinler analiz edilirken, tek tek kodlanarak tema ve alt temalara ulaşılmaktadır (Glesne, 2012). Bu çalışmada bulgular araştırma soruları çerçevesinde ana temalar ve alt kategoriler şeklinde yorumlanırken, sürekli karşılaştırmalar yapılmıştır. Sonuçlar şekil ve tablolar halinde özetlenirken frekanslar (f) yüzdeler (%) kullanılmıştır. Her temada tablo yorumundan sonra katılımcı ifadelerinden alıntılara yer verilmiş ve alıntıların sonuna “2Ö1-K-40-18” örneğinde olduğu gibi katılımcı kodu eklenmiştir.

Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik ölçütlerini sağlamak amacıyla, nitel araştırmalar için geçerli olan inandırıcılık (iç geçerlik), tutarlık (iç güvenirlik), aktarılabilirlik (dış geçerlik) ve teyit edilebilirlik (dış güvenirlik) özelliklerine bakılmıştır (Creswell, 2014). Katılımcı görüşlerinden ayrıntılı betimlemelerin yapılması (Creswell ve Miller, 2000) ve katılımcı özellikleriyle ilgili ayrıntılı bilgiler sunulmasının (Johnson ve Christensen, 2012) inandırıcılığı artıracak göz önünde bulundurularak veriler detaylı bir şekilde betimlenmiştir. Doğrudan alıntılar gösterilmesinin aktarılabilirliğine katkı sunacağı dikkate alınarak (Lincoln ve Guba, 1985) katılımcı görüşlerinden alıntılar sunulmuştur. Sürekli karşılaştırmalı yöntemin işe koşulduğu bu araştırmada, tutarlılık ölçütünü gerçekleştirmek için (Silverman, 2005) verileri ayrı ayrı analiz ederken araştırmacılar, birbirlerinden bağımsız olarak oluşturdukları kodların uyumuna da (Miles ve Huberman, 1994; Miles, Huberman ve Saldana, 2018) bakmış ve analiz sonuçlarını birlikte değerlendirmiştir. Kodlayıcı uyumunu sağlamak için Miles ve Huberman’ın (1994) “Güvenirlik=Görüş Birliği/Görüş Birliği x 100” formülünü kullanan araştırmacılar, %90 oranında uyumun sağlandığı sonucuna ulaşmıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliğini sağladıktan sonra, veri analiz setindeki kodlar ile ve temaların son haline birlikte karar vermiştir (Corbin ve Strauss, 2015). Genelleme veya yorum yapmadan bulguları sunan araştırmacılar, teyit edilebilirlik ölçütünü yerine getirebilmek için, ham verileri ile veri analiz işleminde dökümünü yaptıkları kodlamaları saklamıştır (Meriam, 2014).

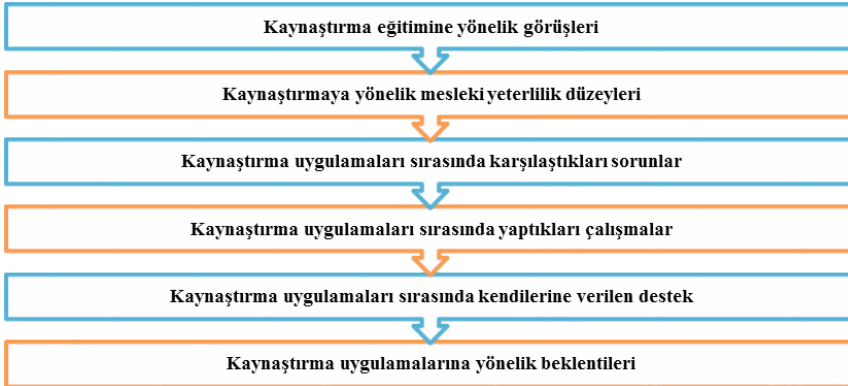
Araştırmacıların Rolü

Nitel araştırma süreci keşfedilen değil, bireyin kendisi tarafından inşa edilen anlamların ortaya konulmasını gerektiren bir süreç olduğundan araştırmacılar, katılımcıların algılarını bütüncül bir biçimde ortaya koymayı amaç edinirler (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu süreçte araştırmacının görevi bireylerin olgu ya da olaya ne anlam yüklediğini anlamaya çalışmaktır (Meriam, 2014). Fenomenolojik araştırmalarda katılımcının belirli bir durum ya da olguyu nasıl deneyimlediğini aktarılırken katılımcı görüşlerini doğru bir şekilde yansıtmayı amaçlamalıdır (Patton, 2014). Veri analiz sürecinde de araştırmacıların kodlar ve temaların doğru bir

şekilde sunulduğu göstermek için kodlayıcı uyumunu sağlamaları gerekir (Miles, Huberman ve Saldana, 2018). Bu araştırmada araştırmacılar, araştırma kapsamında ele alınan konulara katılımcıların ne tür anlamlar yüklediklerini anlamaya çalışırken, katılımcı görüşlerini doğru bir şekilde yansıtmaya ve araştırmanın tüm süreçlerinde yansız bir tutum sergilemeye özen göstermişlerdir. Ayrıca veri setini doğrulayan sonuçları sunarken kod uyumunu sağlamak için elde ettikleri sonuçları sürekli olarak karşılaştırarak analiz sürecinin güvenilirliğini sağlamaya çalışmıştır.

Bulgular ve Yorum

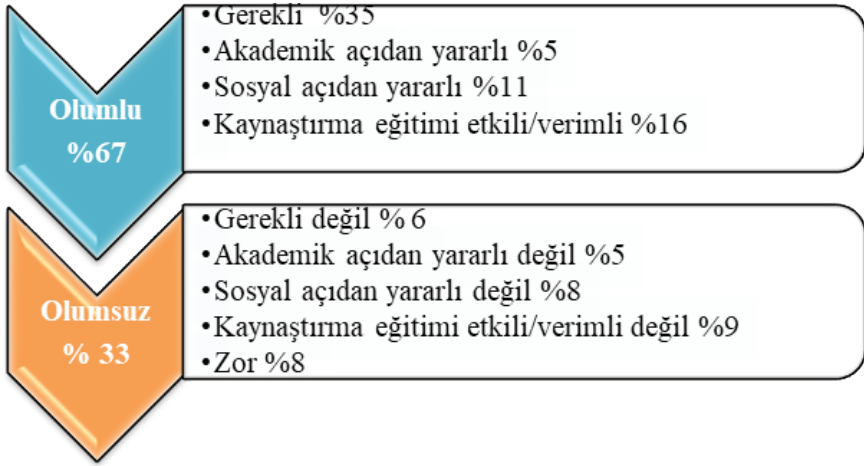
Araştırma bulguları, “öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik görüşleri, kaynaştırmaya yönelik mesleki yeterlilik düzeyleri, kaynaştırma eğitimi sırasında karşılaştıkları sorunlar, kaynaştırma uygulamaları sırasında yaptıkları çalışmalar, kaynaştırma uygulamaları sırasında verilen desteğe yönelik değerlendirmeleri ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik beklentileri” olmak üzere altı temada değerlendirilmiştir (Şekil.1).



Şekil 1. Araştırma Temaları

Kaynaştırma Eğitime Yönelik Görüşler

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik bakış açıları olumlu dört ve olumsuz beş olmak üzere toplam dokuz alt tema halinde değerlendirilmiştir (Şekil 2).



Şekil 2. Kaynaştırma eğitime yönelik görüşler

Şekil 2’de görülebileceği gibi, bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin çoğunlukla olumlu (% 67) olduğu anlaşılmıştır. Aşağıda kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri Tablo 2’de alt kategoriler halinde incelendikten sonra öğretmen görüşlerinden alıntılar sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime Yönelik Görüşleri

Kodlar	Katılımcılar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Olumlu		42	67
1 Gerekli	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö31	22	35
2 Akademik açıdan yararlı	Ö2, Ö3, Ö21	3	5
3 Sosyal açıdan yararlı	Ö1, Ö3, Ö19, Ö21, Ö27, Ö28, Ö29	7	11
4 Kaynaştırma eğitimi etkili/verimli	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27	10	16
Olumsuz		21	33
1 Gerekli değil	Ö6, Ö21, Ö27, Ö28	4	6
2 Akademik açıdan yararlı değil	Ö6, Ö9, Ö30	3	5
3 Sosyal açıdan yararlı değil	Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö30	5	8
4 Kaynaştırma eğitimi etkili/verimli değil	Ö2, Ö6, Ö11, Ö21, Ö30, Ö31	6	9
5 Zor	Ö9, Ö22, Ö24, Ö26, Ö31	5	8

Tablo 2’ye göre sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla öğrencilerin bireysel özellikleri gereği birbirinden farklı olabileceğine işaret ettikleri bu nedenle de kaynaştırma eğitiminin gerekli (f=22, %35) olduğuna inandıkları görülmektedir. Bazı öğretmenlerin kaynaştırmanın akademik açıdan (f=3,

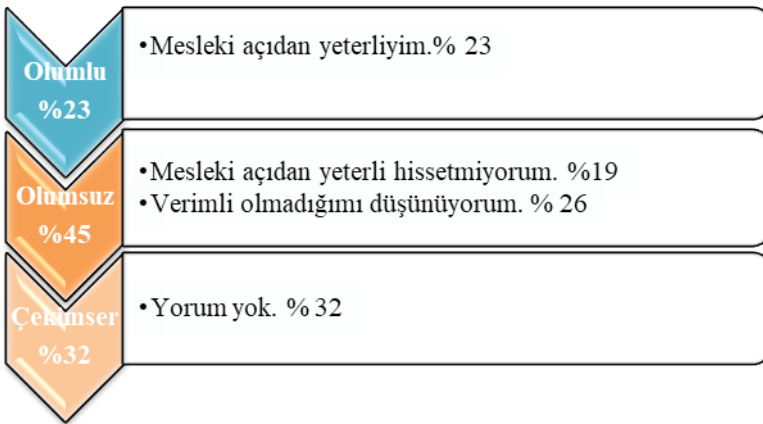
%5) ve sosyal açıdan yararlı olduğu (f=7, %11) yönünde görüş bildirdikleri ve kaynaştırma eğitimini etkili/verimli uygulamalar (f=10, %16) olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Buna karşılık kaynaştırma eğitiminin gerekli olmadığına (f=4, % 6) akademik (f=3, %5), sosyal açıdan (f=5, %8) yararlı olmadığına; verimli uygulamalar olmadığına (f=6; %9) inanan öğretmenler dışında; kaynaştırma eğitimini zor bulanlar da (f=5, %8) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bakış açılarını daha iyi görebilmek için aşağıda bazı katılımcılardan alıntılar sunulmuştur.

“Kaynaştırma eğitimi gereklidir. Etkili hale getirilmesi için belirli saatlerde kendi sınıfında, belirli saatlerde destek odasında verilmesi gerektiğini savunuyorum. Tam layığıyla kaynaştırma eğitimi verilirse, öğrencinin yeterliliklerinin geliştirilebileceğine inanıyorum. Bu okulda verilen kaynaştırma eğitimini genel anlamda iyi seviyede değerlendiriyorum.” (Ö4-K-39-16)

“Farklı tür ve derecede engeli olan ve öğrenme sorunları olan öğrencilerin ayrı ayrı sınıflar yerine normal öğrencilerle birlikte, aynı öğretmenin sorumluluğunda yapılan kaynaştırma eğitimi, engelli öğrencilerin, üstün yetenekleri öğrencilerin, içe kapanık ya da ele avuca sığmaz öğrencilerin heba edilmesi anlamına geliyor bana göre. Planlı öğretmen istihdam politikamızın olmaması ve yetersiz fiziki ortam sebebiyle, MEB çare olarak kaynaştırma uygulamalarına yer vermektedir. Kaynaştırma eğitimi zorunluluktan doğmuş, son çare eğitimidir. Kaynaştırma uygulamaları ancak sosyal ya da duygusal anlamda yararlı olabilir, ancak bilgi ve beceri alanında kaynaştırma mümkün olmaz.” (Ö21-K-45-26)

Kaynaştırmaya Yönelik Mesleki Yeterlik Düzeyleri

Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik mesleki yeterlilik düzeyleri üç alt temada incelenmiştir (Şekil 3).



Şekil 3. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi mesleki yeterlik düzeyi

Şekil 3’de görülebileceği gibi, sınıf öğretmenlerinin, %23’ü kendini mesleki anlamda yeterli bulurken, oransal olarak büyük bir çoğunluğunun mesleği yeterlilik düzeyini yeterli bulmadığı (% 19) ve kaynaştırma uygulamaları sırasında büyük çaba göstermesine rağmen verimli olamadığını (% 26) düşündüğü tespit edilmiştir. Ayrıca mesleki yeterlilik düzeyini tam olarak ifade etmeyip, daha çok kaynaştırma uygulamaları sırasında ne tür çabalar içinde olduğunu anlatan veya bu konuda yorum yapmayanların oranlarının ise %32 olduğu anlaşılmıştır. Aşağıda Tablo 3’de mesleki yeterlilik düzeyiyle ilgili sonuçlar değerlendirilmiştir.

Tablo 3. *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Mesleki Yeterlik Düzeyleri*

Kodlar	Katılımcılar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Olumlu		7	23
1 Mesleki açıdan yeterli hissediyorum.	Ö7, Ö8, Ö10, Ö24, Ö25, Ö26, Ö28	7	23
Olumsuz		14	45
1 Mesleki açıdan çok yeterli hissetmiyorum.	Ö1, Ö5, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	6	19
2 Verimli olamadığımı düşünüyorum.	Ö2, Ö3, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12, Ö16, Ö23	8	26
Çekimser		10	32
1 Yorum yok.	Ö4, Ö15, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22, Ö27, Ö30, Ö29, Ö31	10	32

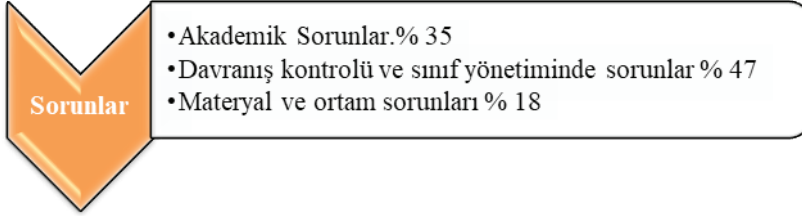
Tablo 3’de sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlilik düzeylerine bakıldığında, çok az sayıda öğretmenin kendilerini yeterli hissettiklerini (f=7) belirttikleri görülmektedir. Buna karşılık bazı öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan yeterli hissetmediğini (f=6) ve kaynaştırma uygulamaları sırasında verimli olamadığını (f=8) belirttikleri; bazı öğretmenlerin de daha çok süreçte yaşadıkları sorunlara dikkat çekerek, bu sorunları aşmak için çaba sarf ettiklerini bildirdikleri ancak çekinceleri olduğundan mesleki yeterlilikleriyle ilgili net bir yorum yapmadıkları (f=10) anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki yeterliliklerine bakılması gerektiğini düşündürmektedir. Aşağıda bazı katılımcı görüşlerinden alıntılar sunulmuştur.

“Kaynaştırma uygulamalarında kendimi çok yeterli bulmuyorum. Daha fazla eğitime ihtiyacım olduğunu düşünüyorum. Kaynaştırma uygulamalarında öğrenciyle birebir ilgileniyorum. Ancak zaman zaman diğer öğrencilerin zamanından çaldığımı düşünüyorum.” (Ö1-K-40-18)

“Planlama ve uygulama sürecinde sıkıntılarım oluyor. Ayrıca velilerin kaynaştırma öğrencisine bakış açısını olumlu anlamda değiştirmekte zorlanıyorum.” (Ö11-E-48-15)

Kaynaştırma Uygulamaları Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar

Bu başlıkta sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sırasında karşılaştıkları sorunlar “akademik sorunlar, davranış kontrolü ve sınıf yönetiminde sorunlar, materyal ve ortam sorunları” olmak üzere üç alt temada analiz edilmiştir (Şekil 4).



Şekil 4. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sırasında karşılaştıkları sorunlar

Şekil 4’te görülebileceği gibi, bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin çoğunun öncelikle kaynaştırma öğrencilerinin olduğu sınıflarda davranış kontrolü ve sınıf yönetiminde sorunlar olduğuna (% 47) işaret ettikleri; akademik etkinliklerde sorunlar yaşandığını (%35); materyal ve ortam sorunlarının olduğunu (%18) belirttikleri tespit edilmiştir. Aşağıda kaynaştırma uygulamaları sırasında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar temalar halinde değerlendirilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar

Kodlar	Katılımcılar	Frekans (f)	Yüzde %
Akademik Sorunlar		19	35
1 Öğrenci verilen ödevleri yapmıyor.	Ö2, Ö19	2	4
2 Öğrencinin ilgisi dağınık oluyor.	Ö2, Ö4, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30	9	16
3 Öğrenci kazandırılan davranışları unutuyor.	Ö2, Ö24, Ö25, Ö26	4	7
4 Öğrenci akademik etkinlikleri kazandırırken problem davranışlar gösteriyor.	Ö2, Ö4, Ö25, Ö31	4	7
Davranış Kontrolü ve Sınıf Yönetiminde Sorunlar		26	47
1 Öğrenci okul ve sınıf kurallarına uymuyor.	Ö10	1	2
2 Sosyal açıdan, kaynaştırma öğrencisi diğer öğrenciler tarafından dışlanıyor.	Ö6, Ö7, Ö10, Ö12, Ö15, Ö18, Ö21, Ö23	8	14

3	Diğer öğrencilerle sınıf yönetimi zorlaşıyor.	Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö21, Ö23	7	13
4	Zaman yönünden sorunlar oluyor.	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö13, Ö16, Ö21, Ö23	10	18
	Materyal ve Ortam Sorunları		10	18
1	Araç-gereç eksik/yetersiz.	Ö2, Ö4, Ö12, Ö13, Ö15, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö30	10	18

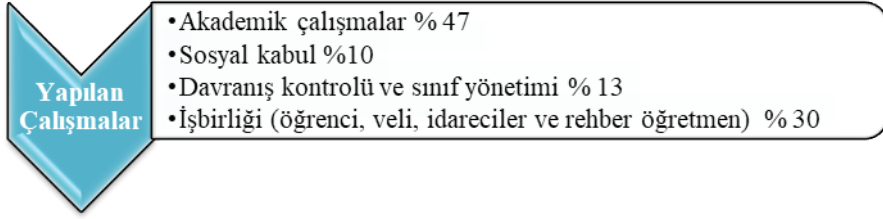
Tablo 4’te görülebileceği gibi, bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin “akademik sorunlar (f=19, %35)” alt başlığında “Öğrenci verilen ödevleri yapmıyor. (f=2; % 4); Öğrencinin ilgisi dağınık oluyor. (f=9; % 16); Öğrenci kazandırılan davranışları unutupuyor. (f=4; %7); Öğrenci akademik etkinlikleri kazandırırken problem davranışlar gösteriyor. (f=4; %7); şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca “Davranış kontrolü ve sınıf yönetimi konusunda görüş bildiren öğretmenlerin de (f=26, %47), “Öğrenci okul ve sınıf kurallarına uymuyor. (f=1, %2)”, “Sosyal açıdan kaynaştırma öğrencisi diğer öğrenciler tarafından dışlanıyor. (f= 8; %14)”, “Diğer öğrencilerle sınıf yönetimi zorlaşıyor. (f=7, %13)” ve “Zaman yönünden sorunlar oluyor. (f= 10, %18)” şeklinde bazı sorunlara işaret ettikleri; “Materyal ve ortam sorunlarına (f=10, %18)” değinen öğretmenlerin de araç-gereç yönünden eksikler ya da yetersizlikler olduğuna dikkat çektikleri anlaşılmaktadır. Aşağıda öğretmen görüşlerinden yapılan alıntılardan da anlaşılabileceği gibi, bu çalışmada sınıf öğretmenleri karşılaştıkları sorunları genellikle birbiriyle bağlantılı olacak şekilde açıkladıkları tespit edilmiştir.

“Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin sürekli diğer öğrenciler tarafından dışlanması, o öğrencinin içe kapanık ya da saldırgan olmasına neden oluyor. Saldırgan hale geldiğinde, diğer öğrencilere zarar veriyorlar. Sınıf yönetimi zorlaşıyor.” (Ö6-E-49-28)

“Öğrencim, ödev yapmıyor, okul kurallara uymayı sevmiyor, kurallara uymayınca sınıfta disiplin bozuluyor ve zaman kaybına neden oluyor. Arkadaşları ile uyum sorunu oluyor. Arkadaşları ile kavga ediyor. Davranış bozuklukları gösteriyor olması, sınıfta disiplini güçleştiriyor. Bu durum diğer çocukların ailelerinin de tepki göstermesine neden oluyor. Bazen yanına oturtacak öğrenci bulamıyoruz.” (Ö10-E-57-40)

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Sürecinde Yaptıkları Çalışmalar

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma sürecine yönelik yaptıkları çalışmalar “akademik etkinlikler, sosyal kabul, davranış kontrolü ve sınıf yönetimi, işbirliği” olmak üzere dört alt temada değerlendirilmiştir (Şekil 5).



Şekil 5. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde yaptıkları çalışmalar

Şekil 5’de görülebileceği gibi, bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun akademik çalışmalar sırasında kaynaştırma öğrencisine özel destek sundukları (%47) görülmektedir. Kaynaştırma öğrencisinin akranlarından geri kalmaması ve sorunlarının aşılması noktasında işbirliği (öğrenci, veli, idare ve rehber öğretmen) geliştirmeye çalıştığı (% 30); bazı öğretmenlerin ise olumsuz davranışlar ortaya çıktığında davranış kontrolü ve sınıf yönetimi konusuna önem vererek sorunları aşmaya çalıştıkları (%13) ve kaynaştırma öğrencisinin okul ve sınıf ortamında sosyal kabulünü sağlamaya yönelik çabalar içine girdiği (%10) anlaşılmaktadır. Aşağıda Tablo 5’te sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde yaptıkları çalışmalar değerlendirilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencileri İçin Yaptıkları Çalışmalar

Kodlar	Katılımcılar	Frekans (f)	Yüzde %
1 Akademik Etkinlikler		37	47
Akademik etkinliklerde öğrenciyle birebir ilgileniyor.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö10, Ö12, Ö14, Ö18, Ö19, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31	20	25
Akademik konularda akran eğitimine başvuruyor.	Ö2, Ö10, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28	7	9
Akademik etkinliklerde sorumluluk verip özgüvenini geliştiriyor.	Ö10, Ö19, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31	10	13
2 Sosyal Kabul		8	10
Akran kabulünü gerçekleştirmeye çalışıyor.	Ö2, Ö10, Ö18, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29	8	10
3 Davranış Kontrolü ve Sınıf Yönetimi		11	13
Öğrenciye hoş görü ile yaklaşıyor.	Ö1, Ö10, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28	7	9
Çocuğa kurallara uymasını öğretiyor.	Ö10, Ö12, Ö24, Ö30	4	5
4 İşbirliği		23	30

Öğrenci, veli ve idarecilerle işbirliğini geliştirmeye çalışıyor.	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö18, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31	18	23
Rehber öğretmenle işbirliği yapmaya özen gösteriyor.	Ö2, Ö7, Ö8, Ö11, Ö23	5	6

Tablo 5’de görülebileceği gibi, sınıf öğretmenlerinin “akademik etkinliklerde öğrenciyle birebir ilgilendikleri” (f=20; % 25), “öğrenciye sorumluluk verip özgüvenini geliştirmeye çalıştıkları” (f=10; % 13) ve bazen de “akran eğitimine başvurarak” (f= 7, %9) ve bu süreçte kaynaştırma öğrencisinin bireysel özelliklerini dikkate aldıklarını bildirdikleri anlaşılmıştır.

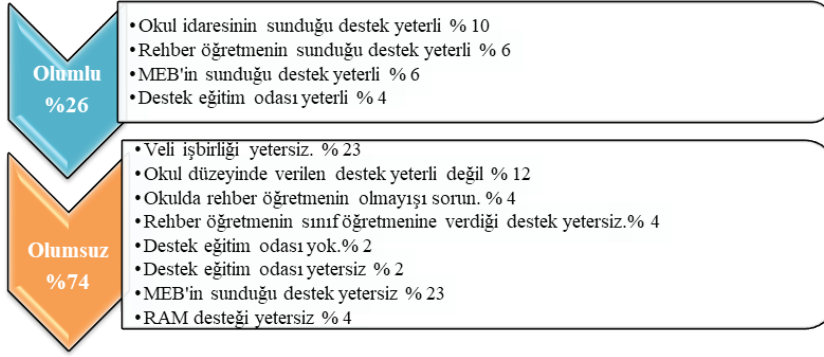
Olumsuz davranışları önleyebilmek için bazı öğretmenlerin sınıf yönetimi ve davranış kontrolünü sağlamaya özen gösterirken (f=11, %13), “Öğrenciye hoş görü ile yaklaştığını (f=7, 5); Çocuğa kurallara uymasını öğrettiğini (f=4, %5) ifade ettikleri; bazı öğretmenlerin de kaynaştırma öğrencisinin sosyal kabul düzeyini geliştirmeye önem verdiklerini (f=8, %10) söyledikleri tespit edilmiştir. İşbirliğinin önemine inanan bazı öğretmenlerin ise “Öğrenci, veli ve idarecilerle işbirliğini geliştirmeye çalıştıklarını (f=18; %23) ve “Rehber öğretmenle işbirliği yapmaya özen gösterdiklerini (f= 5; % 6) belirttikleri anlaşılmıştır. Aşağıda öğretmen görüşlerinden alınlar sunulmuştur.

“Hafif düzeyde işitme engelli öğrencim sınıfa geldiğinde, onunla nasıl iletişim kuracağım konusunda tecrübem yoktu. Akademik etkinliklerde ona nasıl yardımcı olacağım konusunda basit düzeyde bilgi sahibiydim. Bu nedenle öğrencimin akademik özelliklerini araştırdım, öğrencimin doktoruyla da görüştim. Merkezdeki okullara giderek, ileri düzeyde işitme engellilere verilen eğitimler konusunda uzman öğretmenlerden bilgiler aldım. Sürekli okuyup, kendimi geliştirerek, öğrencime uygun etkinlikler hazırladım, onunla birebir ilgilendim.” (Ö14-K-44-20)

“Öğrencimin dikkati çok çabuk dağıldığı için anlama ve kavramada sorunları oluyor. Birebir ilgilenirken drama, oyun oynayıp, şarkılar söyleyip, bilmeceler sorup dikkatini çekmeye çalışıyorum. Sürekli tekrarlara yer veriyorum. Velilerle sıkı işbirliği kurdum. Öğrencilerle ve okul idaresiyle de işbirliği kuruyorum. Kaynaştırma öğrencisine başarabilecekleri görevler veriyorum. Kendini anlatmaları ve isteklerini anlatması için yüreklen-diriyorum. Arkadaşlarıyla iletişim kurmasına önem veriyorum. Her ders mutlaka öğrencime zaman ayırıp, etkinliklere katılmasını sağlıyorum. Matematik etkinliklerinde de seviyesine uygun alıştırmalar yaparken, anlama etkinliklerine yer veriyorum. Başarabileceği duygusu aşılamaya çalışıyorum.” (Ö25-K-48-29)

Sınıf Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetlerine Yönelik Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde destek hizmetlerin sunulmasına yönelik görüşleri “olumlu ve olumsuz” olmak üzere iki temada değerlendirilmiştir (Şekil 6).



Şekil 6. Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim hizmetlerine yönelik görüşleri

Şekil 6'dan anlaşılabacağı üzere bu çalışmada kendilerine sunulan destek hizmetleri konusunda sınıf öğretmenlerinin daha çok olumsuz görüşe (%74) sahip oldukları tespit edilmiştir. Aşağıda Tablo 6'da “olumlu ve olumsuz görüşleri” alt kategoriler halinde incelendikten sonra bazı öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar aktarılmıştır.

Tablo 6. Destek Hizmetlerin Sunulmasına Yönelik Görüşler

Kodlar	Katılımcılar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Olumlu Görüş		18	26
1	Okul idaresi işbirliği sürecinde öğretmene destek veriyor.	Ö2, Ö3, Ö8, Ö12, Ö22, Ö23, Ö29	7
2	Rehber öğretmen işbirliği sürecinde öğretmene destek veriyor.	Ö2, Ö7, Ö8, Ö23	4
3	MEB'in öğretmene sunduğu destek yeterli.	Ö7, Ö8, Ö15, Ö16	4
4	Destek eğitim odası uygulamaları nitelikli	Ö14, Ö18, Ö25	3
Olumsuz Görüş		51	74
1	Velinin işbirliği sürecinde desteği yetersiz.	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö22, Ö23, Ö25, Ö30, Ö31	16
2	Okul düzeyinde işbirliği çok yeterli değil.	Ö1, Ö5, Ö6, Ö11, Ö14, Ö16, Ö22, Ö30	8
3	Okulda rehber öğretmen yok.	Ö3, Ö14, Ö19	3
4	Okuldaki rehber öğretmenin sınıf öğretmenine verdiği destek yetersiz.	Ö10, Ö11, Ö22	3

5	Destek eğitim odası yok.	Ö13	1	2
6	Destek eğitim odası yetersiz.	Ö2	1	2
7	MEB'in öğretmene sunduğu destek çok yeterli değil.	Ö1, Ö5, Ö6, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö30, Ö31	16	23
8	RAM yetkilileri öğretmenle iletişim kurmuyor.	Ö3, Ö14, Ö15	3	4

Tablo 6 incelendiğinde olumlu görüş bildiren öğretmenlerin “okul idaresinin işbirliği sürecinde öğretmene destek verdiğini (f=7, % 10)”, “Rehber öğretmenin işbirliği sürecinde öğretmene destek verdiğini (f=4, % 6)”, “MEB’in öğretmene sunduğu destek yeterli olduğunu” (f=4, % 6)”düşündüklerini belirttikleri ve daha az katılımıla “Destek eğitim odası uygulamaları nitelikli bulduklarını (f=3, %4)” belirttikleri görülmektedir. Aşağıda olumlu görüşler sunulmuştur.

“Rehber öğretmen ile idarecilerimiz de isteklerimiz olduğu takdirde bize yardımcı oluyor.” (Ö2-K-46-25)

“MEB’in verdiği destek yeterli. Bu okulda öğretmen, veli, yönetici ve rehber öğretmen uyum içinde. Bu okulda işbirliği son derece iyi. Bu okulda verilen kaynaştırma eğitimi çok nitelikli. Öğrenciler için destek eğitim odası var ve verim çok iyi.” (Ö8-E-48-26)

Olumsuz görüşlere bakıldığında bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin en çok “Velinin işbirliği sürecinde desteğini yetersiz (f=16, f=23)” olarak değerlendirdikleri; aynı oranda “MEB’in öğretmene sunduğu desteği çok yeterli bulmadıkları (f=16, f=23)” görülmektedir. Bazı öğretmenlerin ise “Okul düzeyinde işbirliğini çok yeterli bulmadıkları (f=8, %12)” anlaşılmaktadır. Ayrıca “RAM yetkilileri öğretmenle iletişim kurmuyor (f=3, % 4)”; “Okulda rehber öğretmen yok (f=3, %4)” diyenler ile okulda rehber olduğunu belirtip de “Okuldaki rehber öğretmenin sınıf öğretmenine verdiği destek yetersiz (f=3, % 4)” diyenlerin sayısının eşit olduğu görülmektedir. Benzer şekilde “destek eğitim odası yok (f=1, %2)” diyenler ile “okulda destek odası olup da destek eğitim odası yetersiz (f=1, % 2)” diyenlerin sayılarının eşit olduğu anlaşılmaktadır. Aşağıda olumsuz görüşler aktarılmıştır.

“Benim öğrencimin anne ve babasının eğitim durumu, ekonomik durumu çok zayıf olduğundan, kaynaştırma eğitimi velimin desteği yetersiz. RAM biz öğretmenlerle iletişim içinde değil. En büyük sorunun bu olduğunu düşünüyorum.” (Ö3-E-49-28)

“MEB kaynaştırma eğitimini uygulamamızı bekliyor. Ancak maalesef öğrenci için gereken düzenlemeler konusunda yardımcı olmuyor. Kaynak oda konusunda uzmana ihtiyacımız var. MEM Kaynak oda desteği ve donanım desteği sağlamıyor.” (Ö2-K-46-25)

“Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen, aile, okul işbirliğine ihtiyaç var. Öğrenci velileri, durumu kabul ediyor, ancak öğrencinin tanınmasını RAM’a yönlendirilmesini istemiyor. Şu an sınıfında beş öğrencim var, ancak velinin yaklaşımı nedeniyle özel program uygulamıyoruz. Ayrıca araç-gereç eksiklerimiz var.” (Ö12-K-48-26)

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Beklentileri

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik beklentileri on altı temada değerlendirilmiş ve Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Beklentileri

Kodlar	Katılımcılar	Frekans (f)	Yüzde	%
1	Kaynaştırma eğitimi konusunda veliye eğitim verilmeli.	Ö3, Ö7, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö18, Ö23, Ö25, Ö31	10	16
2	MEB’ce okullar düzeyinde uzman desteği verilmeli.	Ö1, Ö11, Ö14, Ö18, Ö22, Ö23, Ö24, Ö30, Ö31	9	14
3	MEB’ce hizmet içi öğretmen eğitimi verilmeli.	Ö1, Ö5, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö31	7	11
4	RAM öğretmenlerle iletişim kurmalı.	Ö3, Ö14	2	3
5	Öğretmenlere materyal ve ortam desteği sağlanmalıdır.	Ö3, Ö4, Ö5, Ö12, Ö13, Ö15, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö30, Ö31	14	22
6	Okul düzeyinde işbirliği (veli, öğretmen, rehber öğretmen, idareci) daha fazla geliştirilmeli.	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15, Ö22, Ö31	10	16
7	Kaynaştırma öğrencileri için ayrı sınıflar açılmalıdır.	Ö6, Ö9, Ö21, Ö30	4	6
8	Okulda rehber öğretmen olmalı.	Ö3, Ö16, Ö19	3	5
9	Destek eğitim odasında öğrenciye eğitim verilmeli	Ö4, Ö8, Ö11	3	5
10	Destek eğitim odasında sunulan eğitim hizmetleri için öğretmenler görevlendirilmeli.	Ö2, Ö18	2	3

Tablo 7’de öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik beklentileri incelendiğinde en çok “Veliye eğitim verilmesini (f=10, %16)”, çok yakın bir sayıyla kendileri için de “MEB’ce hizmet içi öğretmen eğitimi verilmesini (f=7, %11)” istedikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin işbirliği sürecine yönelik en çok işaret ettikleri konulardan bir diğeri de “MEB’ce

okullar düzeyinde uzman desteği verilmesi (f=9, % 14)” hususu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca “RAM, öğretmenlerle iletişim kurmalıdır (f=2, % 3)” talebinde bulunanların da olduğu anlaşılmaktadır.

Okul ortamında da “Materyal ve ortam desteği sağlanmalıdır (f=14, % 22)” görüşünün fiziki ortamla ilgili öğretmenlerin en büyük beklentileri olduğu görülmektedir. Her ne kadar, okul düzeyinde işbirliğinin geliştirildiğini belirtse de yine de “Okul düzeyinde işbirliğinin (veli, öğretmen, rehber öğretmen, idareci) daha fazla geliştirilmesini (f=10, % 16)” istediklerini ifade ettikleri anlaşılmıştır. Bunun dışında “Okulda rehber öğretmen olmalı (f=3, % 5)” ve “Destek eğitim odasında öğrenciye eğitim verilmeli (f=3, % 5)” şeklinde görüş bildirenler de olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin en az oranda “Destek eğitim odasında sunulan eğitim hizmetleri için öğretmenler görevlendirilmeli (f=2, % 3)” sayısının ise diğer beklentilerden daha düşük olduğu görülmektedir. Bunun yanında, kaynaştırma öğrencileri için mevcut uygulamaları yeterli bulmayan bazı öğretmenlerin “Kaynaştırma öğrencileri için ayrı sınıflar açılmalıdır (f=4, % 6)” yönünde önerilerde bulundukları görülmektedir. Aşağıda bazı öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar sunulmuştur.

“MEB kaynaştırma sürecinde öğretmene yardımcı olmalı. Planlama uzman kişiler tarafından yapılmalı ve ehil kişiler öğretmene sürekli destek olmalı. Uygulayan kişiler de eğitimi olmalı. Sadece sınıf öğretmenine yük yüklenmemeli. Öğretmenlere zaman zaman seminerler verilmeli. Destek eğitim sınıfları desteklenmeli. Kaynaştırmanın önemi velilere de anlatılıp, katkıları sağlanmalı. İdare de öğretmenin iş yükünü azaltmak için, sürece katkısı artırılmalı.” (Ö11-E-48-15)

“RAM’dan her öğrenci için bir rehber danışman verilebilir. Her ilde öğretmenin gerektiğinde yardım alması için otistik, işitme engelli, dikkat eksikliği olan öğrenciler konusunda uzman kişiler görevlendirilebilir. RAM sadece rapor verirken değil, bütün süreçlerde öğrenci ve öğretmeni desteklemelidir. Öğretmene neler yapması gerektiği konusunda rehberlik ederek süreçte neler yapılmış, öğrenci ne kadarını başarmış izlemelidir. RAM’daki rehber öğretmenler yılda en az 6 defa öğrenci ve öğretmenle görüşmeli ve öğrencinin gelişimini takip etmelidir. Öğrenci belirlenen program hedeflerine ulaşmıyorsa, yeni amaçlar ve kazanımlar için yönlendirmeler yapılmalıdır. Veliye yönelik yapılacak eğitim seminerlerinde de kaynaştırma öğrencilerinin velisiyle bir araya gelip, sosyalleşmeleri ve bilgilenmelerini sağlamalıdır.” (Ö14-K-44-20)

“Okulda destek odasında verilecek eğitimi daha iyi yürütebilmemiz için bize yardımcı olacak, alanında uzman bir öğretmen görevlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bir nevi gezici öğretmenler görevlendirilebilir. Gezici öğretmenler de hem biz öğretmenleri ve hem de öğrenciyi yönlendi-

rebilir. Ayrıca MEB akademik etkinlikler için öğretmenlere araçlar- gereç sağlamalı, kaynak oda için de donanım yönünden öğrencinin akademik başarılarına destek olacak düzenlemeler yapılmalıdır.” (Ö2-K-46-25)

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasında başta öğretmenlerin yaklaşımları olmak üzere, kaynaştırma öğrencileriyle beraber diğer öğrenciler ile ailelerinin, okul yönetiminin tutumlarının, okul ortamı ve fiziksel düzenlemelerin ne durumda olduğu ve öğrenciye sunulan destek özel eğitim hizmetlerinin ne düzeyde olduğu önemlidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2009). Kaynaştırma öğrencilerinin olduğu sınıflarda sınıf öğretmenleri, öğrencinin gereksinimlerini karşılamak için eğitimsel ve öğretimsel uyarlamalar yapma, sosyal kabulünü gerçekleştirmek, okul idaresi, veli ve öğrencilerle işbirliğini geliştirmek gibi pek çok görevleri vardır. Tüm öğrencileri gözlemleme ve gelişimlerini yakından izlediğinden, hem öğrencilerle ilgili daha detaylı bilgiye sahip olmakta ve hem de kaynaştırma sürecinde yaşanan sorunları daha yakından takip edebilmektedir (Berkant ve Atılğan, 2017). Ayrıca özel gereksinimli öğrenci hakkında aileye, rehber öğretmene ve uzmanlara en sağlıklı bilgileri sunan kişi olduğundan, öğretmen kaynaştırma uygulamalarında en kilit isimdir (Sadioğlu, Batu ve Bilgin, 2012). Bu çalışmada da kaynaştırma uygulamalarında en kilit isim olduğu düşüncesinden hareketle sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş; kaynaştırma uygulamaları sırasında karşılaştıkları sorunlar, uygulamanın başarısı için ne tür beklentiler içinde oldukları anlaşılmak istenmiştir.

Araştırma sonunda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin çoğunlukla olumlu (% 67) olduğu anlaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla öğrencilerin bireysel özellikleri gereği birbirinden farklı olabileceğine işaret ettikleri bu nedenle de kaynaştırma eğitiminin gerekli (%35) olduğuna inandıkları belirlenmiştir. Bazı öğretmenlerin kaynaştırmanın akademik açıdan ve sosyal açıdan yararlı olduğu yönünde görüş bildirdikleri ve kaynaştırma eğitimini etkili/verimli uygulamalar olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Buna karşılık olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin de (%33); kaynaştırma eğitiminin gerekli olmadığına; akademik, sosyal açıdan (%8) yararlı olmadığına, verimli uygulamalar olmadığına, inandıkları ve bazı öğretmenlerin de kaynaştırma eğitimini zor buldukları anlaşılmıştır. Bu çalışmada olduğu gibi Anılan ve Kayacan (2015), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda tutumlarının olumlu olduğunu, fakat kendilerini mesleki anlamda yeterli bulmadıklarını ortaya koymuştur. Liggins (2016), öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik bakış açısının olumlu olduğunu ancak, kaynaştırma uygulamaları konusunda güçlükler olduğunu belirttiklerini tespit etmiştir. Yan ve Fung-Sin (2014), öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik mesleki yeterlilik algıları-

nı inceledikleri araştırmalarında, öğretmen eğitiminin ve öğretmen güçlendirmenin kaynaştırma uygulamalarına güçlü etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sanz ve Cardona, (2013), ilkökul öğretmenlerinin kaynaştırma prensiplerini kabul ettiklerini ancak, kaynaştırmayı uygulamaya yönelik beceriler yönünden kendilerini yetersiz hissettiklerini belirlemiştir. Buna karşılık Abrams (2005), öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yeterince zaman ayıramadıklarını, diğer öğrencilerin kontrolünü sağlarken, kaynaştırma öğrencisine zaman ayırmak zorunda kalmalarının öğretim sürecini olumsuz etkilediğini, stress yaratan bu sorunlar nedeniyle öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olumsuz tutumlar geliştirdiklerini tespit etmiştir. Demir ve Açar (2011) ise tecrübeli sınıf öğretmenleriyle yaptıkları araştırmalarında, kaynaştırma eğitimi destekleyen öğretmen sayısının desteklemeyen öğretmenlerin sayısından fazla olduğunu; kaynaştırma eğitimi desteklemeyen öğretmenlerin desteklememe nedenlerinin “diğer öğrencilerin olumsuz etkileneceği, kaynaştırma öğrencisine zaman ayırmada ve seviyesine inmede sorunlar olacağı” gibi nedenlere bağladıklarını ortaya koymuştur. Her iki araştırma bulgusu bir arada değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin tecrübeli olmalarına rağmen, kaynaştırma eğitimi konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıklarından dolayı, kaynaştırma uygulamalarına sıcak bakmadıkları söylenebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, %23’ü kendini mesleki anlamda yeterli bulurken, oransal olarak büyük bir çoğunluğunun mesleği yeterlilik düzeyini yeterli bulmadığı (% 19) ve kaynaştırma uygulamaları sırasında büyük çaba göstermesine rağmen verimli olamadığını (% 26) düşündüğü tespit edilmiştir. Ayrıca mesleki yeterlilik düzeyini tam olarak ifade etmeyip, daha çok kaynaştırma uygulamaları sırasında ne tür çabalar içinde olduğunu anlatan veya bu konuda yorum yapmayanların oranlarının ise %32 olduğu anlaşılmıştır. Benzer şekilde Güven (2009), Önder (2007), Sanır (2009), Yılmaz, (2010) ve Akalın (2015), kaynaştırma uygulamaları konusunda öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri yönünden yetersizlikler olduğu sonucuna ulaşmış ve öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirecek uygulamalara yer verilmesi gerektiğini önermiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin çoğunun öncelikle kaynaştırma öğrencilerinin olduğu sınıflarda davranış kontrolü ve sınıf yönetiminde sorunlar olduğuna (% 47) işaret ettikleri; akademik etkinliklerde sorunlar yaşandığını (%35); materyal ve ortam sorunlarının olduğunu (%18) belirttikleri tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin “akademik sorunlar” alt başlığında “Öğrenci verilen ödevleri yapmıyor. Öğrencinin ilgisi dağınık oluyor. Öğrenci kazandırılan davranışları unutuyor. Öğrenci akademik etkinlikleri kazandırırken problem davranışlar gösteriyor.” şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca “Davranış kontrolü ve sınıf yönetimi konusunda görüş bildiren öğretmenlerin de (%47), “Öğrenci okul ve sınıf kurallarına uymuyor. Sosyal açıdan kaynaştırma öğrencisi diğer öğrenciler

tarafından dışlanıyor. Diğer öğrencilerle sınıf yönetimi zorlaşıyor. Zaman yönünden sorunlar oluyor.” şeklinde bazı sorunlara işaret ettikleri anlaşılmıştır. “Materyal ve ortam sorunlarına (%18)” değinen öğretmenlerin de araç-gereç yönünden eksikler ya da yetersizlikler olduğuna dikkat çektikleri ve bu sorunları dile getirirken birbiriyle ilişki kurarak açıkladıkları görülmüştür. Bu çalışmada olduğu gibi Vural (2008), Rakap ve Kaczmarak (2010) de kaynaştırma uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin zaman sorununa işaret ettikleri ve sınıf yönetiminde sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Kaynaştırma uygulamaları özel materyal kullanımını da gerektirdiğinden araç-gereç yetersizliğinin olması öğretmeni güç durumda bırakabilmektedir. Gök (2013) sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencisiyle birebir ilgilenmek zorunda olduğundan, zamanı yönetmede sorunlar yaşadığını; kaynaştırma öğrencisinin sosyal kabul görmediğini; Anılan ve Kayacan (2015) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerini kontrol etmede güçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur. Demir ve Açar (2011) okul ve sınıf ortamının donanım açısından yetersiz olmasının, kaynaştırma uygulamalarını olumsuz etkilediğini; ortaya koymuştur. Donanım sorununa dikkat çeken bazı araştırmacılar da (Sadioğlu vd., 2012; Sardohan, 2011; Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011) kaynaştırma uygulamalarının başarılı olması için okulların ve sınıfların fiziki alt yapısının özel gereksinimli öğrencilere uygun hale getirilmesini önermiştir.

Bu çalışmada sorunların giderilmesinde ise sınıf öğretmenlerinin “akademik etkinlikler” düzenledikleri, kaynaştırma öğrencisinin sosyal kabul düzeyini geliştirmeye çalışırken hem kaynaştırma öğrencisinin ve hem de sınıftaki diğer öğrencilerin davranış kontrolünü sağlamaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Bu süreçte başta velilerle olmak üzere, “öğrenciler, okul idaresi, rehber öğretmenle” işbirliği geliştirmeye çalıştıkları ancak velilerle işbirliği geliştirmenin önemine daha fazla inandıkları belirlenmiştir. İşbirliği geliştirme noktasında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde destek hizmetlerin sunulmasına yönelik görüşleri değerlendirildiğinde, “olumlu (% 26) ve olumsuz (%74) ”olmak üzere iki farklı bakış açısına sahip oldukları; destek hizmetleri konusunda sınıf öğretmenlerinin daha çok olumsuz görüşe (%74) sahip oldukları tespit edilmiştir. Olumlu bakış açılarına bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin “Okul idaresi işbirliği sürecinde öğretmene destek veriyor. (% 10) Rehber öğretmen işbirliği sürecinde öğretmene destek veriyor. (% 6) MEB’in öğretmene sunduğu destek yeterli. (% 6) Destek eğitim odası uygulamaları nitelikli. (%4)” şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Olumsuz görüşlere bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin en çok “Velinin işbirliği sürecinde desteğini yetersiz” buldukları ve “MEB’in öğretmene sunduğu desteği çok yeterli bulmadıkları”; bazı öğretmenlerin de “Okul düzeyinde işbirliğini çok yeterli bulmadıkları” anlaşılmıştır. Bunun dışında “RAM yetkilileri öğretmenle iletişim kurmuyor. (% 4), Okulda

rehber öğretmen yok. (%4), Okuldaki rehber öğretmenin sınıf öğretmenine verdiği destek yetersiz. (% 4), Destek eğitim odası yok. (% 2), Okulda destek odası var ama destek eğitim odası yetersiz. (% 2)” şeklinde görüş ilettikleri anlaşılmıştır. Bu araştırmada olduğu gibi Bilen (2007), Çolak ve Saraç (2012) da bazı sınıf öğretmenlerinin destek hizmetlerin sunulması noktasında gerek veli ve gerekse okul düzeyinde verilen desteği yetersiz olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Farris (2011) de okul düzeyinde sorunlar olduğunu, idarecilerin kaynaştırma süreciyle ilgili yasal süreçleri bildiklerini ancak, kaynaştırma sürecini formal eğitimin bir parçası olarak görmediklerini dolayısıyla işbirliği noktasında sorunlar olduğunu ortaya koymuştur. Demir ve Açar (2011) sınıf öğretmenlerinin rehberlik faaliyetlerinin yetersiz olduğunu ve okul yönetiminden yeterli destek alamadıklarını ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Akalın (2015) ise sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenciler için “yararlı” olduğunu düşünmekle beraber, “okul, aile ve öğrenciyle ilgili” sorunlar olması sebebiyle, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını olumsuz olarak değerlendirdiklerini belirlemiştir.

Araştırma sonunda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimini çoğunlukla yararlı bulmakla beraber velinin işbirliği sürecine katılımının yeterli olmayışını bir olumsuzluk olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Bu nedenle araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik beklentileri değerlendirildiğinde ilk olarak “Kaynaştırma eğitimi konusunda veliye eğitim verilmeli” önerisinde bulundukları görülmüştür. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin diğer önerileri, öncelikle MEB düzeyinde ve genel olduğu ve daha sonra, okul ve ortam sorunlarına değindikleri belirlenmiştir. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin “MEB’ce okullar düzeyinde uzman desteği verilmeli. MEB’ce hizmet içi öğretmen eğitimi verilmeli. RAM öğretmenlerle iletişim kurulmalı. Öğretmenlere materyal ve ortam desteği sağlanmalı. Okul düzeyinde işbirliği (veli, öğretmen, rehber öğretmen, idareci) daha fazla geliştirilmeli. Kaynaştırma öğrencileri için ayrı sınıflar açılmalı. Okulda rehber öğretmen olmalı. Destek eğitim odasında öğrenciye eğitim verilmeli. Destek eğitim odasında sunulan eğitim hizmetler için öğretmenler görevlendirilmeli.” şeklinde beklentiler içinde oldukları ve öneriler geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Sanır (2009) ailelerin kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını tespit ettiği araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin, velilerle işbirliği geliştirmeye istekli olduklarını, ancak velilerin bilgi düzeyinin geliştirilmesini istediklerini tespit etmiştir. Öğretmenlerin mesleki yeterlilik yönünden kendilerini çok yeterli bulmadıklarını ve öğretmen eğitimine önem verilmesi gerektiğini belirttiklerini belirlemiştir. Avcıoğlu, Eldeniz Çetin ve Özbey (2005) ve Anılan ve Kayacan (2015) öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesini önermiştir. Sınıf öğretmenlerinin MEB ve RAM tara-

findan kendilerine yeterli destek vermediğini bildirdiklerini ve kendilerini yönlendirecek özel uzman talebinde bulunduklarını tespit etmiştir. Güler-yüz (2014) RAM'ın öğretmenlerle birlikte hareket etmesi ve okullara özel eğitim uzmanlarının görevlendirilmesi konusunda öneriler geliştirmiştir.

Ceylan (2015), kaynaştırma uygulamaları sırasında özel gereksinimli öğrencilerin davranış problemlerinin olduğunu, özel gereksinimli öğrencilere için öğretim yöntemi ve ders etkinlerinde uyarlamalar yapılmadığını ortaya koymuştur. Öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi için lisans düzeyinde kaynaştırma ve özel eğitim derslerinin kapsamının genişletilmesini önermiştir. Berkant ve Atılgan (2017) okullar düzeyinde donanım ve materyal yetersizliğinin giderilmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Gündüz (2015), kaynaştırma uygulamalarında velilerden ve özel eğitim uzmanlarından yeterli desteğin sağlanmadığını, destek eğitim odası ve kaynak odalarının yetersizlikler olduğunu belirlemiş; öğretmene destek hizmetler sunulması ve ailelerin bilgilendirilmesi konusunda öneriler geliştirmiştir. Sorani-Villanueva, McMahon, Crouch ve Keys (2014), ailelerin kaynaştırma eğitiminde işbirliğine dâhil olması gerektiğini, öğretmenlerle işbirliği yaparak davranış sorunları olan çocukların sorunlarına çözüm getirebileceklerine dikkat çekmiştir.

Ramirez (2006) işbirliği geliştirilmesinde olumlu yönetici tutumlarının önemli olduğunu, Harris (2009) kaynaştırma sürecinde idarecilerin sorumlulukları olduğunu, ilkökul müdürlerinin özel gereksinimli öğrenciler için yeterli destek ve kaynakların verilmesi konusunda işbirliği geliştirmesi gerektiğini belirlemiştir. Dağlı ve Öznacar (2015), kaynaştırma uygulamalarının uygun şekilde yapılabilmesini engelleyen durumlar olduğunu; yükümlülükler ve sorumlulukların net olmadığını, kaynaştırma uygulamaları konusunda gerekli rehberliğin yapılmadığını; özel eğitim politikaları konusunda düzenlemelerin yapılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Sanz ve Cardona (2013) öğretmenlerin zaman konusunda sınırlılıklar ve materyal yönünden yetersizlikler olduğunu belirttiklerini, kendilerine verilen desteği yetersiz bulduklarını belirlemiş, bu konularda öneriler geliştirmiştir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen öneriler:

Uygulayıcılara Öneriler

MEB'ce sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ve mesleki yeterlilik düzeylerini geliştirecek hizmet içi eğitimlere yer verilmesi; okul düzeyinde “veli, öğretmen, idareci, rehber öğretmen” işbirliğinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir. MEB'in öğretmenlerle işbirliğini geliştirecek çabalar içinde olması (okullara uzman desteğini sağlaması, öğretmen, idareci, aile seminerleri düzenlemesi ve okulların donanım ihtiyaçlarını karşılaması) yararlı olabilir. Kaynaştırma

öğrencileri bulunan öğretmenlere destek olabilmek amacıyla “yardımcı öğretmen, gezici uzman öğretmen” uygulaması başlatılabilir. Kaynaştırma uygulamalarına hazır hale gelebilmeleri için lisans eğitim dönemleri sırasında öğretmen adayları kaynaştırma öğrencilerinin olduğu okullara ücretli yardımcı öğretmen olarak gönderilebilir. Göreve başlayan öğretmenler de adaylık eğitimi sürecinde başarılı öğretmenlerin (mentor) sınıflarında yardımcı öğretmen olarak görev alırken mesleki yeterlilikleri geliştirecek uygulamalara katılabilir.

Araştırmacılara Öneriler

Kaynaştırma uygulamaları okuldan okula ve hatta sınıftan sınıfa değişebilir. Bu nedenle farklı örneklem gruplarıyla nicel ve nitel araştırmalar yapılarak kaynaştırma sürecinde gösterilen çabalar kadar olumsuz durumları ortaya konulması yararlı olabilir. İl ve ilçeler düzeyinde yapılacak Nicel araştırmalarla sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ve sınıf yönetimine yönelik mesleki yeterlilik düzeyleri incelenebilir. Ön-test son-test gruplu desenler kullanılarak yapılacak araştırmalarda sınıf öğretmenleri için hazırlanan mesleki yeterlilik programlarının (kaynaştırma ve sınıf yönetimi, kaynaştırma sürecinde işbirliğini geliştirmede uygulanabilecek stratejiler, özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerine uygun etkinlik tasarımı, BEP hazırlama ve uygulama vs.) sonuçları tartışılabilir. Başarılı olan öğretmenlerle yapılacak Nitel araştırmalarda da (tekli durum veya çoklu durum deseni), öğretmenin “sosyal uyum, davranış kontrolü, sınıf yönetimi, ortam düzenleme, öğretimsel uyarlamalar” konusunda gerçekleştirdiği olumlu etkinlik ve çalışmaları gözlemlenebilir; elde edilen sonuçlar okul geliştirme çalışmalarında kullanılabilir.

Kaynakça

- Abrams, B. J. (2005). Becoming a therapeutic teacher for students with emotional and behavioral disorders. *Teaching Exceptional Children*, 38 (2), 40-45.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2014). *Applied behavior analysis for teachers*. Pearson: Boston.
- Alsheikh, N., & Elhoweris, H. (2006). Teachers attitudes towards inclusion. *International Jour-nal of Special Education*, 21(1), 115-118.
- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 215-234.
- Anılan, H., & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 74-90.
- Assembly, U. G. (1989). Convention on the rights of the child. *United Nations, Treaty Series*, 1577(3).p. 3http://www.un.org/reference/pdf/Convention_Rights_Child.PDF (erişim: 20.06.2019).
- Ataman, A. (2011). Özel eğitime giriş. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (19-74). Ankara: Gündüz Eğitim.
- Ataman, A. (2015). Özel eğitimin temelleri. A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim* (3-53). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H., Eldeniz, Çetin, M. & Özbey, F. (2005). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Özel Eğitimden Yansımalar* (79-89). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion, *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367-389.
- Babaoğlu, E. & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri, *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2009). *Kaynaştırma*. 4. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S. (2013). Davranış yönetimi. *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması* (194-223) (2. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

- Berkant, H., G. & Atılğan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 13-25.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bradshaw, L., & Mundia, L. (2006). Attitudes and concerns about inclusive education: Bruneian inservice and preservice teachers. *International Journal of Special Education*, 21(1), 35-41.
- Cagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school, *Educational Studies*, 37(2), 171-195
- Causton-Theoharis, J., Theoharis, G., Bull, T., Cosier, M., & Dempf-Aldrich, K. (2011). Schools of promise: A School district-university partnership centered on inclusive school reform. *Remedial and Special Education*, 32 (3), 192-205.
- Ceylan, F. (2015). *Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Cook, B. G., Cameron, D.L & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities, *Journal of Special Education*, 40 (4), 230-238.
- Cooper, J. O., Heron, T., & Heward, W. (2007). *Applied behavior analysis*. Columbus OH: Pearson.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2016). Designing and conducting mixed methods research. New York: Sage.
- Creswell, J. W. & Miller, D.N. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*. 39(3), 124-130.
- Dağlı, G. & Öznacar, B. (2015). An evaluation on mainstreaming practices of primary schools according to the views of school administrators, teachers, and parents. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(5), 1317-1332.
- De Boer, A. A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. E. M. G. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.

- Demir, M. K., & Açar S. (2011). Kaynaştırma eğitime konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi* 19 (3), 719-732.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ekşi, K. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumlarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eripek, S. (2007). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Eripek, S. (2012). Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları. Süleyman Eripek (Ed). *İlköğretimde Kaynaştırma* (1-17). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Farris, T. K. (2011). *Texas high school principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in the general education classroom*. (Unpublished doctoral thesis). University of North Texas.
- Friend, M. & Bursuck, W. D. (2006). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon Pearson Education Company.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoglu (Çev. Eds). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Gözün, Ö. & Yıkılmış, N. (2004). İlköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüş ve önerileri, *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 79-88.
- Güleryüz, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Gündüz, A. (2015). *Özel ve devlet ilkokullarındaki birinci sınıf kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Güven, D. (2009). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamalarına katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Eskişehir.
- Güven, D. (2019). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası hizmetine yönelik bir durum çalışması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Harris, Jerri De' Lane. (2009). Elementary school assistant principal's attitudes toward inclusion of special needs students in the general education setting. (Unpublished doctoral dissertation). Texas Kadin Üniversitesi, Amerika.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. (10th ed.). Upper Saddle River, Boston: Prentice Hall.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2012). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. Boston: Pearson Education Inc.
- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. & Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 169-176.
- Karacaoğlu, İ. (2008). *İlköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklim algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kırcaali-İftar, G., & Batu, S. (2007). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kıyak, Ü. E. (2016). *Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin pragmatik dil becerileri ile sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik yeterlilikleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kuş, E. (2009). Nicel-nitel araştırma teknikleri: Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri: Nicel mi? nitel mi?. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Liggins, J. (2016). *Elementary teachers' understanding, knowledge, and perceptions of inclusion best practices*. (Unpublished doctoral dissertation). Walden University College of Education, Amerika.
- Mason, J. (2005). *Qualitative Researching*. (2th ed.). London: Sage.
- MEB (1997). 1997 tarihli ve 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.
- MEB (2015). *Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları kitapçığı*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/24014806_kaynastirma1.sra.pdf, (erişim tarihi: 19.03.2019).
- Meijer, C. (2010). Inclusive education: a way to promote social cohesion. inclusive education: facts and trends. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/136>
- Merriam, B. S. (2014). Nitel araştırma. S. Turan vd, (Çev). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Nayır F. & Kepenekçi, Y. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 69-89.
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (8th ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Nizamoğlu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliliklerine ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Orhan, M. (2010). *Okulöncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Önder, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Bolu.
- Özgür, İ. (2011). İlköğretimde kaynaştırma. Adana: Karahan Kitabevi.
- Özkan-Yaşaran, Ö., Batu, S. & Özen, A. (2014). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 167-180.
- Özyürek, M., (2007). *Olumlu sınıf yönetimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: SAGE.
- Pamuk, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Patton M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M Bütün, S.B., Demir (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, J. R., & Bailey, J. W. (2013). Science. strategies for teaching learners with special needs (Eds., Polloway, E. A. Patton, J. R., Serna, L., & Bailey, J. W.). (10th ed.). Boston: Pearson.
- Polloway, E.A., Patton, J.R., Serna, L., & Bailey, J.W. (2014). *Özel gereksinimli öğrenciler için öğretim stratejileri*, Ş. Yücesoy Özkan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Punch, K. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. D. Bayrak, H.B. Arslan, Z Akyüz (Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers attitudes towards inclusion in turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59 -75.

- Ramirez, R. C. (2006). *Elementary principals' attitudes towards the inclusion of students with disabilities in the general education setting*. (Unpublished doctoral dissertation). Baylor University.
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S., Bilgin, A., & Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuramda ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1760-1765,
- Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (4th ed.). Prentice Hall.
- Salend, S. J. & Duhaney, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.
- Sanır, H. (2009). *Kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları sorunların öğretmen ve aile görüşleri açısından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sanz, C. E. & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion?, *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541.
- Saraç, T. & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, (1), 13-28.
- Sardohan, A. E. (2011). İlköğretimde birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılması ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sarı, H. (2003). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sarı, H. & Pürsün, T. (2016). *Özel eğitimde etkili kaynaştırma/bütünleştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Scheuermann, K. B., & Hall, J. A. (2011). *Positive behavioral supports for the classroom*. New York, NY: Pearson Higher Education.
- Sığırtmaç, A. & Gül, E. (2008). *Okul öncesinde özel eğitim*. Ankara: Kök Yayınları.
- Sığırtmaç, A. D. Hoş, G., & Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223.
- Sorani-Villanueva, S., McMahon, S. D., Crouch, R. & Keys, C. B. (2014). School problems and solutions for students with disabilities: A qualitative examination. *Journal of Prevention&Intervention in the Community*, 42, 58-71.

- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2014). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahbaz, Ü. & Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (19), 116- 135.
- Şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Türk, N. (2011). *İlköğretim okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili sosyolojik bir araştırma (Denizli örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Türk, N. (2011). İlköğretim okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimiyle ilgili sosyolojik bir araştırma. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Türkoğlu, Y. K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Uslu, Ö., Doğan, Ş., Kozlan L., ve Pesen, T. (2009). Engelli kişilere yönelik ön yargı ve ayrımcılık, *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 34(369), 35-40
- Vural, M. (2008). *Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Vuran, S. (2013). *Özel eğitim*. Ankara: Maya Akademi.
- Yılmaz, E. (2015). *Bir ilkokuldaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım A & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yan, Z., Fung & Sin, K. (2014). Inclusive education: teacher's intentions and behaviour analysed from the viewpoint of the theory of planned behaviour. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (1), 72-85.).
- Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik*

tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yoşumaz, K. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden (60-72 ay) zihinsel engelli ve normal gelişim gösteren çocukların problem davranışlarının çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Zigmond, N. (2006). Reading and writing in co-taught secondary school social studies classrooms: A reality check. *Reading & Writing Quarterly*, 22, 249-268.

Bölüm 7

FELSEFE VE EĞİTİMDE BULANIK MANTIK



Dilek Başerer¹

1 Arş. Gör. Dr. Dilek Başerer, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölüm, Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı, dilek.baserer@atauni.edu.tr

GİRİŞ

Bulanık Mantığı Hazırlayan Gelişmeler

19. ve 20. yüzyıl; bilim, felsefe ve kültürel birçok alanda devrimlerle dolu bir süreci göstermektedir. Bu süreç hala devam etmektedir. Özellikle sürekli yapılan keşifler bu sürecin devam ettiğini gösterir. Bilimsel kesifler çağı olan günümüzde çeşitli yenilik ve değişim olmaktadır. Kesif ve icatlarla zenginleştirilen bilim, bilim adamlarının geleceğin yapısını tespit etmek için yaptıkları çalışmalarla görülmektedir. Bunlara örnek; kuantum kuramı, görelilik kuramı ve bulanık mantık kuramı gibidir. Böyle bilimsel çalışmalar üreterek algı, fizik ve kültür dünyamızı zenginleştirilmiştir. Bu sayede de bilime dayalı dünya tasarımı daha ileriye gitmiştir (Işıklı, 2008).

20. yüzyılın son çeyreğinde artık zihin felsefesi, çeşitli olaylardan kendini arındırmak için kendine bilimden dayanaklar bulmaya başlamıştır. Bunu yapmak için de insanın en önemli niteliği olan düşünme yeteneğini kullanmaya başlamıştır. Düşünme ile birlikte bu yeteneğin bir sonucu olan iş görme becerisi, sibernetik makineler tarafından taklit edilmeye başlanmıştır. Zekanın davranış olarak kullanılması makinelerle başlanmıştır. Bu da insan zekâsı hakkında daha ayrıntılı çalışmaları yürütülmesinde vesile olmuştur. 20. yüzyılın ikinci yarısında ise sibernetiğin bir bilim olarak ortaya çıkışı ile birlikte, canlılık ve zeka taklit edilmeye başlanmıştır. Böylece bu durum da yeni ve tuhaf bir dönemin başlamasına neden olmuştur. Bu dönemde önemli bilimsel çalışmalardan bir kısmı sibernetik ve mantık alanında gerçekleştirilmiştir (Işıklı, 2008, s. 2).

Sibernetik ve mantık alanında gerçekleşen bu gelişmeler de bulanık mantığı ortaya çıkışını hazırlayan etkenler olmuştur.

Bulanık Mantık Kavramının Ortaya Çıkışı

Mantık, argümanların ve ikna etmenin dil çalışmaları çerçevesinde gelişme göstererek başlamış ve aklın birbirine geçmiş bir zincir şeklinde devam eden özelliğini kullanarak ortaya çıkmıştır. Mantıktaki amaç ise akıl ilkelerine ulaşmaktır. Klasik mantığa bakıldığında bu amaç yanında bir önermeye atanan doğruluk ve yanlışlık değerinde oluşan iki değerli yapı öne çıkar (Jantzen, 2008, s. 13)

Klasik mantıktaki iki değerli yapı 20. yy da yerini çok değerli mantığa bırakmıştır. Çok değerli mantıkta ise iki değerlide olmayan belirsizlik eklenmiştir. Üç değerli mantık iki değerli mantığı bu noktada yanıltmaktadır.

Klasik mantık yakından klasik küme teorisi ile bağlıdır. Burada her yüklem benzersiz klasik bir dizi ile ilişkilidir. Diğer bir deyişle, belirli bir nesne için, dayanak tarafından oluşturulan bir önerme nesne ile ilişkili bir grubun üyesidir. Bu durum da olan ancak ve ancak bu nesne için geçerlidir. Fakat ne zaman ki iki değerli mantık terk edilmiş, bu sefer çok değerli

mantık ile yüklemeler ve ayarlar arasındaki bağlantı kaybolmuştur. Burada Klasik kümelerin, sadece çok değerli yüklemelerin uzantılarının rolünü oynaması mümkün değildir, fakat Lotfi Zadeh tarafından ufuk açan bir makalede yayınlanan yeni bir bulanık küme kavramı tanıtarak bu bağlantı yenilemiştir. Daha sonra Zadeh tarafından Çok-değerli mantık ile bulanık kümeler bağlantısı kabul edilmiş ve bu şekilde de bulanık mantık kavramı ortaya çıkmaya başlamıştır (Belohlavek & Klir, 2011, s. 2).

Bulanık mantık kavramı 1956 yılında ilk defa Amerika Birleşik Devletleri'nde düzenlenen bir konferansta orta koyulmuştur. Fakat bu konudaki esas adım Lotfi A. Zadeh tarafından 1965 yılında atılmıştır. Zadeh "The Theory of Fuzzy Logic and Fuzzy Sets -Bulanık Mantık ve Bulanık Kümeler Kuramı- adıyla bir makale yayınlayarak bu makalede bulanık mantık kavramını ele almıştır. Zadeh bu çalışmasında insan düşüncesinin kesin olmadığını, büyük çoğunluğunun bulanık olduğunu ifade etmiştir (Elmas, 2003).

Lotfi A. Zadeh makalesinde kuramda geçen "fuzzy logic" sözü tepki alacak şekilde dikkatleri çekmiştir. Zadeh kuramını, tam olarak ortaya koyabilmek için "fuzzy logic [bulanık mantık]" ifadesini kullanınca "mantığın bulanık olanı da mı olmuştur?" şeklinde itirazlar oluşmuştur. Bu tartışmaların en önemli sebebi ise, "Bulanık" sözcüğünü mantık bilimiyle ilişkilendirmenin zorluğundandır. Çünkü birçok mantıkçı L. Zadeh'e geliştirdiği mantığın ne olduğunu sormadan "bulanık" sözcüğünü eleştirmişlerdir. Bu nedenle bulanık mantık kuramı, Amerika'da "kesinliği" önemseyen bir değer dizimi olduğu için kendine başka bir ülkede uygulama alanı bulmuştur. Japonlar, bu fikri benimseyip geliştirmeye çalışmışlar ve geliştirmişlerdir (Işıklı, 2008, s. 3).

Bulanık Mantık ve Özellikleri

Çok değerli mantığın bir uzantısı olarak ele alınan bulanık mantık, çok değerli doğru değerlerine sahip olamaz, böylece etki değerleri $[0,1]$ 'dir. Fakat değerleri de bu aralık arasında alması ile de sınırlıdır (Reus, 1994).

İki seviyeli olan klasik mantığın tersine bulanık mantık, çok seviyeli işlemleri kullanmaktadır. Çünkü insan mantığı, 0 ve 1, sıcak- soğuk, açık-kapalı gibi değişkenlerden oluşan kesin ifadelerin aksine onları serin-ılık, az kapalı- az açık, fazla koyu gibi ara değerleri de göz önünde bulundurur (Elmas, 2003).

Bulanık mantığın genel özellikleri ise Zadeh tarafından şu şekilde ifade edilmiştir (Krishnan, 2007, s. 28);

- "Yaklaşık olarak düşünme vardır.
- Burada her şey $[0-1]$ arasında belli bir derece ile ifade edilir.
- Her mantıksal sistem bulanık olarak ifade edilebilir.

- Bulanık çıkarım, dilsel ifadeler arasında tanımlanan kurallar ile yapılır.
- Matematiksel modeli çok zor elde edilen sitemler için oldukça uygundur.
- Bulanık mantıkta bilgi; büyük, küçük, az gibi dilsel ifadeler şeklindedir”.

Bulanık mantık bir yandan çok değerli mantığın bir uzantısı ve onun genişletilmiş hali iken bir yandan da bulanık küme kuramının genişletilmiş hali olarak da adlandırılır. O halde bulanık küme nedir?

“Bulanık kümeler, üyelik geçişlerinin kesintiden ziyade derecelenmeyle olduğu nesneler kümesidir” (Işıklı, 2008, s. 4).

“Bulanık küme, geleneksel küme teorisinde kullanılan küme kavramı bir nesnenin bir kümenin elemanı olması ya da olmaması gibi iki seçenekli bir mantığa dayanır” (Baykal ve Beyan, 2004, s. 104).

Klasik küme kuramında bir eleman o kümenin hiç bir zaman kısmi üyesi olamaz, ya elemanıdır ya da değildir. Nesnenin üyelik değeri 0 ise nesne o kümenin elemanı değilken, bu değer 1 ise nesne o kümenin elemanı olur. Bu duruma örnek olarak, elini suya sokan bir kişiyi düşünelim. Suyun ısısının ne olduğu sorulduğunda hiçbir zaman kesin bir yargı bilemez. Ya bilemez ya da suyun sıcak, soğuk, az sıcak, çok soğuk gibi ifadeler kullanarak derecesini belirtir (Elmas, 2003).

“Bulanık” Terimi

Günlük hayatta değişik biçimlerde ortaya çıkan karmaşıklık ve belirsizlik kesin olmayan bilgi kaynakları bulanık kaynaklar olarak adlandırılmaktadır. “İngilizcede “fuzzy” kelimesine karşı gelen “bulanık” kelimesi genel anlamıyla kesin olmayan, belirsiz, kafa karıştıran ve kesinlikle ayırt edilemeyen cümleleriyle ifade edilebilmektedir” (Şentürk, 2006, s. 13).

L. Zadeh için kuramda geçen bulanık sözcüğü matematiksel bir niceliği ifade etmektedir. Gerçek dünyan bakıldığında bir şey ya vardır ya yoktur olarak ifade edilen ve buna karşılık gelen 0 ile 1 arasındaki değerlerdedir. Yani dünyada sürekli-kesintisizlik mevcuttur. Buna örnek olarak renkler arasındaki sınırlar verilebilir. Mesela kırmızı ile kırmızısı arasındaki sınırın net olmamasıdır. Birinden diğerine sürekli kesintisiz bir geçiş görülür. Bu durum gündelik yaşamımızda da kendini gösterir. Örneğin; restoranda-sınız ve garson bifteğinizi nasıl istersiniz? şeklinde bir soru sordu. Siz de bu soruya 0.25 az pişmiş olsun veya 0.75 oranında pişmiş olsun demezsiniz. Fakat bu tarz söylemlerde bulunulmadığı için aslında 0.75 oranında pişmesini istediğiniz biftek daha az oranda pişirilip önünüze sunulabilir. Bu nedenle de birçok ayrıntıyı gözden kaçırmış olursunuz. Oysa düşünerek cevaplamadığımız için bulanık mantığın olgularının bulanık olduğunu ama kurlsız olmadığını unuturuz (Işıklı, 2008, s.4).

Bulanık mantıkta kuramın kendisi değil, bu kuramının konu edindiği nesneler, ilgilendiği olgular ve üzerinde durduğu durumlar bulanıktır. Nesnesi bulanık olduğu için kısmen mantık da bulanık sayılabilir. Fakat asıl bulanıklık mantığın temelindeki düşünce vardır. Çünkü mantık nesnesini kavrayabilen bir düşüncenin ürünüdür. Düşünmeye bulanık gelenler de bulanık olgulardır. Bu durum da bir derece meselesidir. Bu noktada “Lotfy A. Zadeh; bulanık mantık her şeyin, hatta doğrunun da, bir derece meselesi olduğunu ve insani akıl yürütme için bunun bir model oluşturduğunu söyler. Asıl mesele ise, anlamı sunmaktır, der” (Işıklı, 2008, s. 3-4).

O halde çoğu olayı açıklamak için kesin tanımlar vermemek gerekir. Bu olaylar çoğu kez belirsiz özellikler taşır ve biz bu belirsizlikleri ancak sözcükle hesaplamayarak ortadan kaldırabiliriz.

Bir olayı açıklarken, bir şeyi tanımlarken çeşitli durumlarda kullanılan sayısal ve sözel ifadeler çoğu zaman bulanıklık içerir. Bu terimlere örnek; yavaş, hızlı, kısa, uzun, genç, yaşlı, soğuk, çok, az, biraz, ılık, sıcak bulutlu, parçalı, güneşli, bulutlu gibi sözel terim gösterilebilir. İnsanlar bir durum karşısında karar verirken, bir olayı anlatırken bu tarz terimler kullanılır. Bu terimler de kesinlik içermeyen terimlerdir. Kişinin yaş durumuna göre ona çok yaşlı, yaşlı, orta yaşlı, çok genç, genç denilir. Tüm bunlar insan beyninin olayları nasıl değerlendirdiği, komut verdiği, tanımladığı ve kesinlik içermeyen durumlarda nasıl davrandığına dair örnekler (Altaş, 1999, s. 80-81).

Olaylar bulanıklık açısından ele alındıkça, daha verimli ve doğru sonuçlar elde edilebilir. Terimler kesin olarak ölçülemediğinden ve tanımlanamadığından insanlar çoğu zaman kesin olmayan ifadeler kullanırlar. Bulanık mantık da bu kesin olmayan ifadeleri içerdiği için günlük hayatta daha çok kullanılabilen ve belirsizliği ortadan kaldıran özellikte olan bir mantıktır (Çobanoğlu, 2000).

Bulanık Mantığın Uygulama Alanları

Bulanık sistemler tahmin etme, karar verme ve klima, otomobil kontrolleri hatta akıllı evler gibi mekanik kontrol sistemlerinin yanı sıra endüstriyel süreç kontrollerinde ve diğer bir dizi uygulamalarda kullanılabilir (McNeil & Thro, 1994, s. 13).

“Bulanık kavram ve sistemlerin dünyanın değişik araştırma merkezlerinde dikkat kazanması, 1975 yılında Mamdani ve Assilian tarafından yapılan gerçek bir kontrol uygulaması ile olmuştur. Bu araştırmacılar, ilk defa bir buhar makinesi kontrolünün bulanık sistem ile modellenmesini başarmıştır. Daha sonraki yıllarda bulanık sistem uygulaması bir çimento fabrikasının işletilmesi ve kontrolü için yapılırken, artık bulanık kavramlar dünyanın birçok yerinde yavaş yavaş kullanılmaya başlanmıştır. Bu başlama, batıda çok yavaş olurken, doğuda ve özellikle de Japonya, Singapur,

Kore ve Malezya’da fazlaca kendisini göstermiştir” (Şen, 2001, s. 11).

Süreç içerisinde bulanık mantığın temel pratik kullanım uygulamaları ve örnekleri Japonya’ da sayısız olmuştur (McNeil & Thro, 1994, s. 13). Bu nedenle de bu alan üzerine yoğunlaşmışlardır. Bu konuda gelişmeye açık olan Japon mühendisleri de bulanık kontrol birimleri kurarak bunları pek çok cihazın yapımında kullanılmaya başlamışlardır (Şen, 2001, s. 11).

Tüm bunların yanında bulanık mantık, otomatik kontrol sistemlerinde; izleme sistemleri, akıllı denetim, ticari elektronik ürünler otomasyon, robotik, bilgi sistemlerinde; uzman sistemler, bilgi tabanlı sistemler, bilgi depolama ve yeniden çağırma, görüntü tanımlamada; makine görüntüleme, görüntü işleme, optimizasyonda ise süzgeçleme eğri uydurma, fonksiyon optimizasyonu gibi alanlarda gelişme göstermiştir (Altaş, 1999, s. 81).

Bulanık Mantığın Diğer Mantık Sistemlerinden Farkı

Bulanık mantık, her şeyden önce düşünce, çıkarım, önerme, terim ve kavramlara dayanır. Diğer mantık türlerinden farkı ise aşağıda belirtilmiştir (Şen, 2011, s. 91).

Bulanık mantıkta belirsizlikler işin içine katılabilir. Bunlar sözel belirsizliklerdir. Bu sözel değişkenler, değişken değeri olarak bir dildeki kelimeleri alabilen değişkendir. Burada geçen kelimeler de geleneksel küme teorisinde sınır koşulunu tam ve kesin olarak adlandıramayan kelimelerdir. Bazı kelimelerin anlamı, belirsizlik veya karmaşıklık gösterdiği için sözel değişkenin de bulanık kümelerle dayanarak tanımlanması gerekir. Sözel değişkenler, kavramların yaklaşık olarak nitelenebilmesini sağlar (Özkan, 2003, s. 126).

Bulanık mantık çoklu bir mantıktır. İki değerli mantıkta sadece beyaz-siyah varken bulanık mantıkta beyaz-siyah yerine bunların arasındaki gri renklere de yer verir. Sembolik mantıkta denklem kurma söz konusu iken bulanık mantıkta incelenen olayların denklemleri yoktur, onlar önermeler demeti şeklindedir (Şen, 2011, s. 91).

Bulanık mantık işin içine üçüncünün olmazlığı ilkesi ve çelişmezlik ilkesini katmaz. “Bulanık mantıkta bir önerme aynı zamanda hem “doğru” hem de “yanlış” olmaz denilememektedir. Bu durum, doğruluğun çok değerli oluşundan ve bu çerçevede “ve” bağlaçlarına yüklenen anlamdan kaynaklanmaktadır. Bulanıklık bir önerme ile değil arasındaki belirsizlikten kaynaklanır” (Baykal ve Beyan, 2004, s. 39)

Bulanık Mantığın Artı ve Eksi Yanları

Bulanık Mantık bir kontrol veya sınıflandırılması sorunu yaklaşım için farklı bir yol sağlar. Bu yöntem, sistem nasıl çalıştığını modellemek için çalışmak yerine ne yapması gerektiğini odaklanır. Son derece doğrusal olmayan işlemler için ya da dil formüle edilemeyen ve uzman bilgi

işlemi yapılacak ise basit bir matematiksel modelle bunu gerçekleştirebilir. Genel olarak, bulanık mantık, çok karmaşık işlemler için, yararlıdır (Hellmann, 2001, s. 8).

Bulanık mantığın sağladığı avantajlar aşağıda sıralanmıştır (Reus, 1994, s. 25-26).

Bulanık mantık sayısal öğeleri ve dilbiliminin kombinasyonunu sağlaması açısından sistemleri açıklar (simgecilik). Sistem bilgisinde böyle bir kombinasyon mevcut olduğu için bu saf matematiksel (sayısal) yaklaşımlar veya saf sembolik yaklaşımlar üzerinde avantajlar sağlar.

Kesin bir matematiksel tanımlaması eksik olduğu için sorunlar ya da sadece çok kısıtlı koşullar için genellikle bulanık mantık kullanılır.

Bulanık mantık bazen sadece yaklaşık veriler için kullanılır.

Algoritmalar az veri ile tanımlanabilir, çok az bellek gereklidir.

Algoritmalar genellikle oldukça anlaşılır.

Bulanık algoritmalar genellikle sağlamdır.

Sonuç çıkarma sürecini hesaplama hassas sistemlerle karşılaştırıldığında, genellikle basittir. Dolayısıyla da bu özelliği gerçek zamanlı sistemler için oldukça ilginç bir özelliktir.

Bulanık yöntemler genellikle geleneksel metotlara göre daha kısa geliştirme zamanları vardır.

Bunlara ek olarak, bulanık yöntemler geleneksel sistemlere göre daha ucuz, daha sağlamdır. Bilgi edinimini basitleştirir. Daha az değerleri, kuralları ve kararları vardır. Daha fazla gözlenen değişkenleri değerlendirir (McNeil & Thro, 1994, s. 16).

Genel olarak bakıldığında ise; bulanık mantığı kavramak olarak algılamak oldukça kolaydır. Çünkü insanın düşünme tarzına yakındır.

Bulanık mantığın yardımcı olduğu kadar kullanımında eksik kalan yerler de söz konusudur. Bunlar McNeil & Thro(1994)' ya göre şu şekildedir:

Bulanık sistemden model geliştirmek zordur.

Geleneksel kontrol sistemlerinde ürünün ortaya çıkması ve tasarlanması kolay olmasına rağmen, bulanık sistemler çalışmadan önce ince ayar ve simülasyonlar gerektirir.

Bulanık mantığın belki de en büyük dezavantajı içinde kültürel önyargıyı barındırmasıdır. Bu ön yargı kontrol sistemleri için matematiksel olarak kesin ve daha keskin sistemleri ve doğrusal modellerin lehine ABD' de olan kültürel önyargıdır.

Bulanık Mantığın Felsefedeki Yeri

Bulanık mantık diğer mantıksal sistemlerle karşılaştırılabilir. Ancak bulanık mantık yeni bir teori olduğundan karşılaştırma yapılırken bu durum birtakım güçlüklerle neden olmaktadır. Çünkü yeni olmasından dolayı bazı konularda henüz yapısı oluşmamıştır. Bu sorunun ortaya çıkmasındaki temel etken ise bulanık mantığın felsefi temellerine ilişkin çalışmaların yetersiz olmasındandır (Yüksel, 2006, s. 82).

Her ne kadar bulanık mantık yeni bir teori olarak bilinse de aslında bu fikir yeni bir şey değildir. Sadece son 25 yıldır adına bulanık mantık denilmiştir. Oysaki köken bakımından 2500 yıl öncesine gitmektedir. Öyle ki Aristoteles doğru yanlış derecelendirmesini gelecekteki olası olaylar üzerinden kurgulamıştır. Aynı şekilde Aristoteles'in hocası Platon da entelektüel fikir olarak ideal alemde sadece kısmen gerçekleştirilmesi mümkün olabilene işaret etmiştir. 18. yy Avrupa' sının önde gelen filozofları ise bu fikri kısmen onaylamışlardır. George Berkeley ve Scot David Hume her kavramın bir olduğunu düşünmüşlerdir. Özellikle Hume sıradan insanların dünyada yaşayarak edindikleri bilgiye dayalı sağduyulu aklın mantığına inanmıştır. Almanya' da ise Immanuel Kant sadece matematikle düzgün tanımların sağlanabileceğini düşünmüştür. Ancak birçok çelişkili ilkeleleri çözümleyememiştir. Pierce ise dünya ve insan fonksiyonlarının bir işareti olarak doğru-yanlış yerine ilk defa belirsizliği dikkate almıştır. Alman filozof Ludwig Wittgenstein da rekabetçi olan ve olmayan oyunlar gibi çok az ortak noktaları olan birçok şey için kullanılabilir kelime yolları üzerine çalışmalar yapmıştır. Orijinal (0 veya 1) küme teorisi ise Alman matematikçi Georg Kantor tarafından 19. yy' da ortaya atılmıştır. Belirsizliğin ilk mantığı Polonyalı filozof Oca Lukasiewicz tarafından 1920 yılında geliştirilmiştir. İlk olarak üyelik değerlerini 0, $\frac{1}{2}$ ve 1 olarak belirlemiş, daha sonra da bu mantığı 0 ile 1 arasında sonsuz sayıda değerlerin sağladığını tespit etmiştir. Daha sonra yirminci yüzyılda, matematiğin doğası, gerçek yaşam olaylarında ve karmaşıklığında tüm canlılık incelenmesinde rol oynamıştır. Dolayısıyla da Albert Einstein (görelilik) ve Werner Heisenberg (belirsizlik) gibi fizikçiler inanılmaz keşifler yapmışlardır. İleriye doğru bir sonraki adım ise 1937 yılında Cornell Üniversitesinden gelmiştir (McNeill & Thro, 1994, s. 9-11).

Sonuç olarak düşünürlerin 19. ve 20. yy' larda yaptıkları bu tür çalışmaları bulanık mantığın kurucusu olan Lotfi Zadeh' nin zihinsel değirmenine kazanç sağlasa da bulanık mantığı bu düşünürlerden ve akımlardan ayrı bir yere koymak gerekir. Çünkü bulanık mantık duyuları 'bulanık' olarak yorumlamaktadır.

Felsefe tarihi boyunca duyumlardan bahseden birçok filozof vardır. Ancak hiçbirisinin duyuları, 'bulanık' olarak kabul etmemiştir. Dolayısıyla da bulanık mantık fiziki dünyaya ilişkin yorumlar yapması ona ay-

rıcalıklı bir yer kazandırmıştır. Fakat bu ayrıcalık bulanık mantığın felsefi yönünü işleyen çalışmaların fazla olmasına neden olmamıştır. Öyle ki bulanık mantığın matematik yönünü işleyen çalışma sayısı felsefe yönünü işleyen çalışma sayı bakımından daha fazladır (Ural, 2004, s. 54-55). Bunun temel nedeni bulanık mantığın teknik alanda uygulama sayısının fazla olmasıdır. Diğer bir nedeni ise bulanık mantığın kurucusu Zadeh ve onun çoğu takipçisinin mühendis kökenli olmasıdır. Dolayısıyla da bulanık mantık felsefi ve mantık sorunlarıyla ilgili yönleri büyük ölçüde göz ardı edilmiştir. Oysaki bulanık mantık, sadece bir mantık teorisi değildir. Önerdiği bakış açısı ile bilimsel paradigmanın temellerini sarsacak güçlü bir görüştür. Bu nedenle de bulanık teoriyle ortaya konan görüş felsefede, özellikle ontoloji ve epistemoloji alanlarında önemli bir yer tutmaktadır (Yüksel, 2006, s. 82-83).

Bulanık mantık düşüncenin ve dilin çeşitli açılardan yorumlanabilmesine imkan vermiştir. Özellikle taraftarlarının da vurguladıkları gibi, konuşma dilimiz, düşüncemiz ve duyularımız bulanık bir yapıdadır. Yani, dış dünyayı bulanık duyumsar ve bulanık düşünürüz. Dolayısıyla, bulanık olma durumu, bulanıklık ve belirsizlik her alan için geçerli olan bir özelliktir. Bulanık mantık açısından dil, çok anlamlı bir yapıdadır. Dolayısıyla her iki görüş benzer çıkış noktalarından hareket etmekte; ama farklı yönlere gitmektedir. Çünkü bulanık mantık için amaç, dilin çok anlamlılığını çıkış noktası olarak kullanmaktır. Bulanık mantık, kelimelerin ve dilin belirsizliği ile çokanlamlılığı üzerine kurulmuştur. Bu özelliğe temel katan ise bulanık kümelerdir. Bulanık kümeler sağladığı imkanlar ile bulanık mantık, konuşma dilinin özelliklerini olduğu gibi almaktadır (Ural, 2005). Bu durum da klasik mantıktan sembolik mantığa geçiş aşamasında kolaylık sağlayan bir rol olarak bulanık mantıktan bahsedilebilir. Dilin bulanık oluşu bilim dünyası tarafından baş edilemeyen bir konudur. Bu nedenle de bu bulanıklığı hesaba katmadan sembolik mantığı ortaya çıkarmıştır. Tıpkı bu bulanıklık durumu gibi pozitivist felsefe de felsefi problemlerin temelde dille alakalı olduğunu söyler. Aslında pozitif felsefe, problemleri dil problemleri olarak ele alır. Bu noktada mantık, dilin bu belirsizliğini, çok anlamlılığını ve kaypaklığını ortadan kaldıracak bir araç olarak görülür (Ural, 2005).

Aynı şekilde Jaques Derrida da postmodern durumun temelinde bir dil kurumu olduğunu söyler. ‘Deneyim’ teriminin yerine ‘dil’ i kullanmaktadır. İnsanın deneyimi, özünde, dilseldir. Dil, dünyanın betimlenebilme koşulunu taşıyan yapıdır (Altuğ, 2008). Günümüzde dilin bu kadar önemli yerde olması, bulanık mantığın da temelini sağlamıştır. Zadeh de bulanık mantığın doğruluk değerlerinin kelimeler olduğunu belirtir. Bu kelimelerin, çok yanlış, oldukça doğru, çok doğru gibi terimleri içerdiğine ve kesinliği içinde barındırmadığına dikkat çeker. Ona göre bulanık mantık, konuşma dilinin kelimeleri ve önermeleri arasında yapılan “hesap işlemi”-dir (Ural, 2005).

Bulanık Mantığın Eğitimde Kullanımı

Öğrencileri değerlendirme sistemi, çoğu zaman zor olmaktadır. Çünkü hem objektif bir değerlendirme hem de adil bir değerlendirme yapmak gerekir. Bu nedenle öğrenci performanslarının değerlendirilmesinde kişilerin düşünce yapılarına uygun bir yaklaşım sergileyen bulanık mantık yaklaşımlarıyla bütünleştirilmiş ve bilgisayarlara uyarlanabilir sistemler geliştirilmelidir (Lin, 2010). Echauz ve Vachtsevanos (1995) geleneksel puanları harfli notlara dönüştürürken bulanık mantık sistemlerini kullanmıştır. Biswas (1995) ise bulanık mantık ile öğrencileri değerlendirmek amacıyla bir uygulama ortaya koymuştur. Chen (1999) bulanık kümeleri kullanarak Biswas yöntemini geliştirmiştir. Kwok ve arkadaşları (2001) üniversite sınıf ortamlarındaki işbirlikçi değerlendirme için bulanık küme yaklaşımı geliştirmiştir. Wu (2003) ise madde tepki kuramını öğrencilerin 42 akademik performanslarını değerlendirmek için bir yöntem geliştirmiştir. Hammadi ve Milne (2003) neuro-fuzzy teorisini ele alarak bulanık mantığı mühendislik eğitimine alınacak öğrencilerin uygunluğunun belirlenmesinde kullanmışlardır. Zadeh tarafından ortaya koyulduğundan beri, bulanık küme teorisi çeşitli alanlarda problemlerin çözümü için ve son zamanlarda eğitim ölçme değerlendirme sürecinde geniş biçimde kullanılmaktadır (Rasmani ve Shen, 2005; Bai ve Chen, 2008; Lin, 2010). Ayrıca Ertuğrul (2006) tarafından gerçekleştirilen diğer bir çalışmada ise üniversitelerdeki öğretim elemanlarının akademik performanslar bulanık mantık yaklaşımıyla değerlendirilmiştir. Bai ve Chen (2008) bulanık mantığı otomatik olarak kavram haritaları oluşturmak ve öğrenme sistemlerine adapte etmek için kullanmışlardır. Baba ve Kuşçu (2009) ise yaptıkları çalışmada genel amaçlı kullanım için bulanık karar verme sistem yazılımı geliştirilmiştir. Bulanık mantık geçmişten bugüne eğitimde kullanılmaya çalışılmıştır. Özellikle bulanık mantık ile üretilmiş sistemler eğitimde aktarılmaya çalışılmıştır. Raylı sistemler, elektrik akımı, ısı ayarlama, bulaşık ya da çamaşır makinelerinde yer alan özellikler (fırının hangi yemeğe uygun ısı vereceğinin ayarı gibi) gibi durumlar eğitim ortamlarında gösterilerek bulanık mantığın nasıl hayatta kullanılabileceği anlatılmaya ve gösterilmeye çalışılmaktadır.

SONUÇ

Günümüzde sürekli olarak devam etmekte olan ve hayatımızı kolaylaştırma adına yapılan pek çok çalışma bulunmaktadır. Gündelik yaşamımızda önemli derecede etkisi olan bu çalışmalardan biri de bulanık mantık alanıdır.

Zadeh'in bulanık mantık ve bulanık kümeler adlı makalesi ile birlikte hayatımıza giren bulanık mantık temelde insan düşüncesinin büyük çoğunluğunun kesin olmadığı, bulanık olduğu görüşündedir. Bu kesin olmayan yan da 0-1 arasında değer alan sayılar göz ardı edilmeden ortaya konulması

ile gündeme gelmiştir. Bulanık mantığın temel amacı, insanların tam ve kesin olmayan bilgiler ışığında, tutarlı ve doğru kararlar vermelerini sağlayan bir yanı ortaya koymasındır. Bu amaç doğrultusunda bulanık mantık, çok seviyeli işlemleri kullanmaktadır. Çünkü insan kesin ifadelerin yanı sıra ara değerleri de göz önüne alması gerekmektedir.

Yaklaşık düşünmeyi işin içine katan bulanık mantık bunu yaparken de dilsel ifadelerden yararlanır. Yani bulanık mantıkta, çok büyük, daha küçük, oldukça az gibi ara değerleri de içinde barındıran dilsel ifadeler kullanılır. Bu şekilde de her mantıksal sistem bulanık olarak ifade edilebilir. Bulanık mantığın dilsel ifadelerini ortaya çıkaran ve bilgi kaynaklarının, olayların incelenmesinde özgün bir biçimde kullanılmasına yardımcı olan bulanık mantık ilkeleri söz konusudur. Bu ilkeler; mantıksal yön, küme teorisi yönü, ilişkisel yön ve epistemik yöndür.

Bu yönlere baktığımızda da aslında bulanık mantığın ne olup ne olmadığını da görmüş oluruz. Bu yönlerden ilki ile başladığımızda, mantıksal yön; doğruluğun dereceli olduğu mantıksal sistemlerle ilişkili olmasını gösterir. Yani bize bulanık mantığın doğrulukla bir ilişkisi olduğunu gösterir. Küme teorisi yönü, adı üzerinde bu da bulanık küme teorisi yönü ile ilgilidir. Zaten bulanık mantık, bulanık kümeler kuramının genişletilmesidir. Bulanık kümeler de üyelik geçişlerinin kesintiden ziyade derecelenmeyle olduğu nesneler kümesini ifade eder. Bu yön de bulanık mantığın bulanık küme ilişkisini barındırır. İlişkisel yönde de; bulanık bağlılık ile sözel değişkenlerle ilişki ele alınır. Son olarak da epistemik yön ise; temel olarak bilgi sunumu ile doğal dillerle ilişkilidir. Olasılık teorisi veya olasırlıklı düşünce bu alana girmektedir. Burada ise bulanık kavramının olasılık kavramı ile ilişkisi söz konusudur. Fakat bu ilişki de bulanık tamamen bir olasılık taşımadığı anlaşılmalıdır çünkü bulanık mantık sadece gerçek dünya olaylarındaki belirsizliği incelemek için olasılık kuramından yararlanır.

Bunların yanı sıra bulanık mantığın günümüzde hayatımızı kolaylaştıran bir alan olduğunu söylemiştik. Özellikle pek çok alanda kullanımı ile daha rahat bir hayat sürmekteyiz. Bu alanlara genel olarak bakacak olursak; uçakların uçuş denetimi, gemiler için en uygun rota seçimi, su arıtma sistemleri, otomobillerin hız ve seyahat kontrolü, otomatik tren çalışmaları, çimento sanayi, nükleer reaktör, buhar türbini, asansör ve vinç denetimleri ve çeşitli ev aletleri gibi uygulama alanlarını örnek olarak verilebilir.

Sadece bunlarla sınırlı kalmayan bulanık mantık yöntemleri bakımından son yıllarda özellikle birçok mühendislik dalında birçok alanda dünyada hızla yayılmaktadır. Bulanık mantık daha da ilerleyerek her alanda kullanılabilir hale gelmiştir. Nitekim sağlık, eğitim ve daha birçok alanda bulanık mantık temelli üretimler mevcuttur. Durum böyle olunca bulanık mantığın aslında pek çok avantaj sağladığını söylemek gerekir. Çünkü bu-

lanık mantık insan düşünce sistemine ve tarzına yakındır ve bulanık mantık kavramını anlamak kolaydır. Ayrıca herhangi bir kesinlik arz etmediği için bu tarz bilgilerin kullanılmasında önemlidir. Ayrıca bulanık mantık sayısal öğeleri ve dilbiliminin kombinasyonunu sağlaması açısından sistemleri açıklar. Sistem bilgisinde böyle bir kombinasyon mevcut olduğu için bu saf matematiksel yaklaşımlar veya saf sembolik yaklaşımlar üzerinde de avantajlar sağlar.

Bahsedilenin yanı sıra bir de bulanık mantığın kullanımında bize dezavantaj sağlayacak durumlar da söz konusudur. Özellikle uzman bilgi ve deneyimlerine ihtiyaç bulunduğu için her zaman uzman kişiye ulaşılmazdır. Bununla birlikte sürekli bir deneme, yanılma yapmak gerekir. Çünkü bunu yapmadan ne kadar üyelik işlevlerinin kullanılması gerektiğini kestirmek güçleşir. Bulanık sistemden model geliştirmek zordur. Geleneksel kontrol sistemlerinde ürünün ortaya çıkması ve tasarlanması kolay olmasına rağmen, bulanık sistemler çalışmadan önce ince ayar ve simülasyonlar gerektirir ki bu da dezavantaj oluşumunu sağlar.

Bulanık mantık çeşitli avantajları dezavantajları olsa da günlük yaşamda kolaylık sağlayan bir özelliğe sahiptir. Özellikle dilsel ifadelerin ve düşünme boyutunun etkisi bu noktada daha nettir. Felsefe alanının iç içe olması dilsel boyutundan kaynaklanmaktadır. Çünkü felsefe tarihi boyunca tartışılan belirsizlik konusu bulanık mantık ile kolaylık kazanmıştır. Derecelendirmenin, imkan olma durumunun ve olasılığın gücü artarak aslında kesin olarak görülen çoğu felsefi olayda olabilenin varlığı bulanık mantık ile ortaya konulmuştur. Anlam mevzuunda ise kişilerin dili kullanırken her zaman kesin ifadeler kullanmadığı, ara değerler ile aslında günlük hayatta beklentilerimizin karşılandığı görülmektedir. Aslında bulanık mantık düşünme sürecinde de daha kesinliği belirten ifadeleri kullanmanın yanında imkan dahilinde olan ifadeler ile kişinin kendini ifade edebileceği görüşünü ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle de felsefe için de önemli katkılar sunduğu görülmektedir.

Bulanık mantık eğitim alanında pek çok yerde kullanılmaktadır. Özellikle bilgisayar sistemli yapılar ile çeşitli yazılımlar üreterek günlük hayatta işe yarayacak olan makine ve yapıların oluşturulmasında bulanık mantık kullanılmaktadır. Ayrıca bu yazılımların nasıl yapıldığı ve nasıl kullanılması gerektiği ile ilgili olarak da çeşitli bilgiler eğitim ortamında verilmektedir. Bu nedenle de pratik olarak işi kolaylaştıracak durumları oluşturmak adına eğitimde bulanık mantık sistemleri verilmektedir.

KAYNAKLAR

- Altaş, İ. H. (1999). Bulanık Mantık, s. Bulanıklık Kavramı. *Enerji, Elektrik, Elektromekanik-3e*, (62), 80-85.
- Altuğ, T.(2008). *Dile Gelen Felsefe*, (İkinci Baskı). İstanbul: YKY.
- Baba, A. F., Kuşçu, D., & Han, K. (2009). Developing a software for fuzzy group decisionsupport system: A case study. The Turkish Online Journal of Educational Technology, TOJET, 3(8), 22-29
- Bai, S.-M., & Chen, S.-M. (2008a). Automatically constructing grade membership functions of fuzzy rules for students' evaluation. Expert Systems with Applications, 35(3), 1408–1414.
- Batuhan, H. & Grünberg, T. (1970). *Modern Mantık*. Ankara: Hacettepe.
- Baykal N.& Beyan T. (2004). *Bulanık Mantık İlke ve Temelleri*, Ankara: Bıçaklar.
- Baykal N. & Beyan T. (2004). *Bulanık Mantık, Uzman Sistemler ve Denetleyiciler*, Ankara, s. Bıçaklar.
- Biswas, R. (1995). An application of fuzzy sets in students' evaluation. Fuzzy Sets and Systems, 74(2), 187–194.
- Chen, S. M. (1999). Evaluating weapon systems using fuzzy arithmetic operations. Fuzzy Sets and Systems, 77, 265-276
- Çobanoğlu, B. (2000). Bulanık Mantık ve Bulanık Küme Teorisi. *Niksar Myo / Gop Üniversitesi Dergisi*, 1-56.
- Echaz, J. R., & Vachtsevanos, G. J. (1995). Fuzzy grading system. IEEE Transactions on Education, 38(2), 158–165.
- Elmas, Ç. (2003). *Bulanık Mantık Denetleyiciler*. Ankara: Seçkin.
- Ertuğrul, İ. (2006). Akademik performans değerlendirmede bulanık mantık yaklaşımı. Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi, 20, 1, 155-156.
- Işıklı, Ş. (2008). Bulanık Mantık ve Bulanık Teknolojiler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 19(0), 105-126.
- Jantzen, J. (2008, jun 17). *Tutorial on Fuzzy Logic*. DENMARK, s. Oersted-DTU.
- McNeil, F. & Thro, E. (1994). *Fuzzy Logic, s. A Pratical Approach*. London, s. Ap Professional.
- Krishnan, Ö. R. (2004). “ECE 2004”, The New Cellular Engineers, Blacksburg VA, 30-31.
- Kwok, R. C.W., Ma, J., Vogel, D., & Zhou, D. (2001). Collaborative assessment in Education: An application of a Fuzzy GSS. Information Management, 39, 243- 253.

- Lin, H. F. (2010). An application of fuzzy ahp for evaluating course website quality. *Computers & Education*, 54(4), 877-888.
- Özkan, M. M. (2003). *Bulanık Hedef Programlama*. Bursa: Ekin.
- Rasmani, K. A., & Shen, Q. (2006). Data-driven fuzzy rule generation and its application for student academic performance evaluation. *Applied Intelligence*, 25, 305-319
- Reus, N. M. (1994). *Assessment of Benefits And Drawbacks of' Using Fuzzy Logic, Especially in Fire Control Systems*. Dutch, s. TNO
- Rosch, E. H. (2011). Slow Lettuce, s. Categories, Concepts, Fuzzy Sets, and Logical. *Concepts and Fuzzy Logic*. (Eds. R. Belohlavek & G. J. Klir). England, s. MIT Press. 89-120.
- Şen, Z. (2001). *Bulanık Mantık ve Modelleme İlkeleri*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Şen, Z. (2003). *Modern Mantık*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Şen Z. (2011). *Mühendislikte Felsefe, Mantık, Bilim ve Etik*. İstanbul, s. Su Vakfı.
- Şentürk, S. (2006). *Deney Planlamasında Bulanık Mantık Yaklaşımı*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ural, Ş. (2004). Puslu (fuzzy) Mantık. *Mantık, Matematik ve Felsefe, (I. Ulusal Sempozyumu 26-28 Eylül 2003, Assos-Çanakkale)*. (Ed. Ş. Ural, M., Özer, A. Koç, A. Şen ve G. Hacibekiroğlu). İstanbul. T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi, 43-60.
- Ural, Ş. (2005). *Puslu Mantık, s. Felsefe İçin Yeni Bir Açılım Olabilir Mi?, Süleyman Hayri Bolay Armağan Kitabı*, Ankara, s. Gazi. 151-169.
- Yüksel, Y. (2006). *Puslu Mantık ve Felsefi Arka Planı*, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bölüm 8

FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME MODELİ



Ayten ARSLAN¹

¹ Dr. Öğr. Üy. Ayten ARSLAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Muş, Türkiye.
e-mail:a.arslan@alparslan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8832-0276

1. Giriş

Günümüzde bilim ve teknolojinin gelişmesine paralel olarak ülkeler bu gelişim sürecine ayak uydurabilecek, kendini geliştirebilen yenileyen ve bilgiyi üretebilen nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Böyle bireyler yetiştirebilmek ise ancak etkili bir eğitim ve öğretim ile mümkündür.

Günümüz eğitim sisteminin temel amacı, öğrencilere mevcut bilgiyi aktarmaktan çok onların bilgiye ulaşabilme yollarını keşfetmelerini ve bunu davranış haline getirebilmelerini sağlamaktır. Bu ise üst düzey zihinsel becerilerin kazandırılmasını gerektirmektedir. Bunun yanında öğrencilerden beklenen karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri ve bu sorunlar için bilimsel süreç becerilerini kullanabilmeleridir. Bu nitelikleri öğrencilere kazandırılmasını sağlayacak derslerin başında fen bilimleri gelmektedir. Fen bilimleri dersleri, öğrencilerin etrafında meydana gelen problemleri fark etmeleri ve bu problemlerin çözümü için bilimsel süreç becerilerini ve yöntemleri kullanmalarını hedeflemektedir (Kaptan ve Korkmaz, 1999).

Fen bilimleri eğitimi, öğrencilerin birbirleri ile etkileşim içerisinde oldukları günlük yaşantılarında karşılarına çıkan soyut veya somut olayların bizzat kendileri tarafından keşfedilmesini içeren bir süreçtir. Bu bağlamda fen bilimleri, öğrencinin gelişim düzeyi, sahip olduğu imkanlar, istekleri, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak kullanılacak öğretim yöntem tekniklerle yapılması gereken somut bir eğitimidir (Gürdal, 1988). Fen bilimleri eğitimi alan öğrenciler hayatlarını kolaylaştıracak bilimsel yöntemleri kullanabilir ve bunları yaşantılarının değişik aşamalarında kullanarak bilimsel süreç becerilerini geliştirirler (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK]/ Dünya Bankası, 1997). Fen bilimciler, bireylere yalnızca fen öğretmenin yanında bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması için bilim yapmaya, bilimsel düşünmeye ve çeşitli beceriler kazanmaya yönelik fen öğretimi-ni gerçekleştirmek amacıyla fen alanında değişikliğe gitmişlerdir. (Kılıç, 2003).

Öğrencilere fen derslerinde, bilimsel düşünceyi yaşam biçimine dönüştürmek, fen derslerine yönelik olumlu tutum geliştirmek, öğrencileri temel bilimlerde çalışmalar yapmaya sevk etmek, bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla bilgilerin somutlaştırıldığı, ezberden uzak, öğrencilerin aktif olduğu ve araştırmaya dayalı bir eğitim-öğretim ortamı hazırlanmalıdır (Bozkurt ve Olgun, 2005). Başka bir ifadeyle öğrencinin süreçte etkin olduğu, etkili öğrenme ve öğretme stratejilerinin sınıf içi uygulamalarda kullanıldığı ortamlar sağlanmalıdır.

Kalıcı ve verimli bir fen öğretimi için, sınıf içi uygulamalarda kullanılacak yöntem ve tekniklerin hem birçok duyu organına hitap etmesi hem de öğrencilerin seviyelerine uygun olması gerekmektedir. Bu amaçla fen

bilgisi programında, öğrencilerin bilimsel düşünmesine, bilimsel yöntemi kullanmasına ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmasına olanak sağlayacak modern yöntem ve tekniklerle yalnızca bilişsel değil öğrencinin bütün yönleriyle gelişmelerine yardımcı olacak araç-gereç, kaynak, araştırma, gezi, gözlem, inceleme, deney, uygulama ve projelerden faydalanılması tavsiye edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2000).

2. Fen Bilimleri Eğitimi ve Amaçları

Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi, sahip olduğu eğitim sisteminin kalitesi ve gelişmişlik düzeyiyle doğru orantılıdır. Eğitim programlarının, eğitim sisteminin başarılı olmasında veya tam tersine başarısız olmasında oldukça büyük bir rolü vardır Bu nedenle eğitim sistemlerinin önemli bir parçası olan eğitim programlarının sürekli bir gelişim ve değişim içinde olması gerekmektedir. (Sözer, 1991). Ülkeler, kaliteli bir eğitim sistemine sahip olmak için bilimin önemine dikkat çekmekte ve özellikle fen bilimleri eğitime vurgu yapmaktadırlar. Eğitimin temel amacı, öğrencilere var olan bilgiyi aktarmaktan ziyade bilgiye ulaşmanın yollarını kazandırılmasıdır. Böylece birey bilimsel süreç becerilerini kullanarak karşılaştığı yeni ve farklı problemleri çözebilecektir. Bu özelliklerin kazandırıldığı derslerin başında fen bilimleri dersleri gelmektedir (Kaptan, 1999).

Fen ve teknolojinin etkilerinin yaşamımızın her alanında etkin bir şekilde hissedildiği, bilim ve teknolojinin hızla ilerlediği, günümüzde, toplumların geleceği açısından, fen eğitiminin oldukça önemli bir rolü vardır. Bu sebeple, başta gelişmiş ülkeler olmak üzere tüm toplumlar sürekli fen bilimleri eğitiminin kalitesini artırmaya yönelik çalışmalar yapmaktadırlar (MEB, 2005). Ayrıca girişimci, yenilikçi ve yaratıcı birey sayısını arttırmanın yanında beceri geliştirmeye odaklı eğitime önem verilmesi mühendislik, inovasyon ve girişimcilik gibi kavramların öğretim programlarında daha fazla yer bulmasını sağlamıştır. Bu bağlamda hem ulusal hem de uluslararası düzeyde fen bilimleri eğitiminde; fen, yenilikçilik, yaratıcılık ve girişimcilik kavramları arasındaki bağlantıların öneminden bahsedildiği görülmüştür (European Commission, 2015; MEB, 2013; MEB, 2018). Ortaya çıkan ihtiyaçlar ışığında dünyadaki fen bilimleri eğitimi programlarını geliştirme çalışmaları incelendiğinde, tüm bireylerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesinin önemi üzerinde durulmaktadır. MEB (2006), fen okuryazarlığını genel olarak; ; yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları; bireylerin eleştirel düşünme, araştırma-sorgulama, karar verme ve problem çözme becerileri geliştirmeleri; çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir bileşimi şeklinde tanımlamıştır. Fen okuryazarı bireyler, problemleri çözmede, bilgiye ulaşmada, bilgiyi kullanmada, yeni bilgi üretmede, fenle ilgili sorunlar hakkında olası riskleri, eldeki seçenekleri ve yararları dikkate alarak karar vermede oldukça etkindir. Fen okurya-

zarı olan bireyler, Toplumun yaşadığı sorunların çözümünde kendilerini sorumlu hissederler. Ayrıca, Fen Bilimleri alanında kariyer bilincine sahip olan bu bireyler, bu alanda görev almak istemeseler bile Fen Bilimleri ile ilişkili mesleklerin, toplumsal sorunların çözümünde önemli bir rolü olduğunun farkındadırlar (MEB, 2013). Bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmesini amaçlayan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçları şunlardır (MEB, 2018):

1. Çevre-insan arasındaki ilişkinin anlaşılması ve tabiatın keşfedilmesi sürecinde, bilimsel araştırma yaklaşımı doğrultusunda bilimsel süreç becerilerini kullanıp karşılaşılan problemlere yönelik çözüm yolları üretmek,
2. Fizik, kimya, biyoloji, astronomi, çevre ve yer bilimleri ile mühendislik ve fen uygulamaları ile ilgili temel bilgiler kazandırmak,
3. Birey, toplum ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimin farkına varmalarını sağlamak; ekonomi, toplum ve doğal kaynaklara yönelik sürdürülebilir kalkınma bilinci kazandırmak,
4. Fen bilimleri ile ilgili girişimcilik becerilerini ve kariyer bilincini geliştirmek,
5. Günlük yaşantıda karşılaşılabilecek problemlerle ilgili olarak sorumluluk alınmasını ve bu problemleri çözerken, yaşam becerilerinin, bilimsel süreç becerilerinin ve fen bilimlerine ilişkin bilgilerin kullanılmasını sağlamak,
6. Bireyin yakın çevresinde ve doğada meydana gelen olaylara yönelik tutum geliştirmek, merak ve ilgi uyandırmak,
7. Bilimciler tarafından bilimsel bilginin nasıl meydana getirildiğini, meydana gelen bilginin hangi süreçlerden geçtiğini ve yeni araştırmalarda ne şekilde kullanıldığını anlamaya yardımcı olmak,
8. Sosyobilimsel konular aracılığıyla yargılama yeteneği, karar verme becerileri ve bilimsel düşünme alışkanlığı geliştirebilmek,
9. Bilimsel çalışmalarda güvenli çalışma bilinci oluşturmak ve güvenliğin öneminin farkına varmalarını sağlamak,
10. Bilimsel etik ilkelerin, kültürel ve milli değerler ile evrensel ahlaki değerlerin benimsenmesini sağlamak.

3. İşbirlikli Öğrenme Modeli

İşbirlikli öğrenme modeli, John Dewey' in problem çözme yaklaşımı örnek alınarak geliştirilmiştir. Ayrıca Vygotski ve Slavin'in de önemli katkıları bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda, işbirlikli öğrenme modelinin kullanımında büyük bir artış olduğu ve yeni bir öğrenme kuramı olarak

eğitim-öğretim ortamlarında yerini aldığı belirtilmektedir (Webb, Sydney & Farivor, 2002). İşbirlikli öğrenme, birçok eğitim bilimci tarafından tanımlanmış ve çeşitli şekillerde isimlendirilmiştir. İşbirlikli öğrenme modelinin, İngilizcede en çok kullanılan “Colloborative Learning, Work Group, Collective Learning, Peer Learning, Study Circles, Learning Communities, Reciproal Learning, Team Learning, Study Group, Team Work, Team Work ve Peer Teaching gibi kavramlarla karşılık bulmuştur. Türkçede ise Açıkgöz (1992); “Cooperative Learning” kavramını “İşbirlikli öğrenme” olarak Gömleksiz ise (1993) “Kubaşık Öğrenme” olarak dilimize aktarmışlardır. İşbirlikli öğrenme hem ulusal hem de uluslararası alanda birçok şekillerde adlandırılırken, farklı araştırmacılar tarafından da farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Senemoğlu, Gömleksiz ve Üstündağ (2001), İşbirlikli öğrenmeyi, öğrencilerin, ortak bir hedef doğrultusunda, öğrenme ortamlarında küçük heterojen gruplar oluşturarak, bilimsel bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardım ettikleri ve çoğunlukla grup başarılı olduğunda çeşitli şekillerde ödüllendirildiği bir öğrenme yöntemi olarak tanımlamıştır. Demirel (2002), işbirlikli öğrenmeyi, öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak bir görevi yerine getirmek veya bir problemi çözmek amacıyla ortak bir hedef için birlikte çalışarak bir konuyu öğrenme olarak tanımlanmıştır. Johnson, Johnson & Holubec (1994), İşbirlikli öğrenme modelini, küçük grupların öğretimsel olarak kullanımı ve öğrencilerin kendilerinin ve arkadaşlarının öğrenmelerini üst seviyeye çıkarmak amacıyla beraber çalışmalarını sağlayan bir yöntem şeklinde tanımlamıştır. Slavin (1980) işbirlikli öğrenmeyi öğrencilerin öğrenme aktivitelerinde küçük gruplar halinde birlikte çalıştıkları ve grup performansına bağlı olarak ödül aldıkları sınıf yöntemi olarak tanımlamıştır. Watson (1992) ise işbirlikli öğrenmeyi, öğrencilerin küçük heterojen gruplarda birlikte çalıştıkları bir sınıf öğrenme yöntemi olarak tanımlamıştır.

3.1. İşbirlikli Öğrenme Modelinin Temel Öğeleri

İşbirlikli öğrenme modelini diğer öğrenme yöntemlerinden ve geleneksel grup (küme) çalışmalarından ayıran ve üstün kılan bazı kritik özellikleri bulunmaktadır. İşbirlikli öğrenmenin bu kritik özellikleri şöyle sıralanabilir:

3.1.1. Olumlu (Pozitif) Bağımlılık

Johnson & Johnson (2002)’a göre olumlu bağımlılık işbirlikli öğrenme modelinin en önemli koşuludur. Olumlu bağımlılık bireylerin ortak amaç ve ödül için çabalarını birleştirecekleri bir durum yaratır. Olumlu bağımlılık iki şekilde ifade edilmektedir. Bunlar olumlu ürün bağımlılığı ve olumlu araç bağımlılığıdır. Olumlu ürün bağımlılığına bakıldığında gruptaki her bir üyenin beraber çalışmaları koşuluyla başarıya ulaşacaklarına inanmaları anlamında amaç bağımlılığını ve ortak bir ürün dolayısıyla verilmiş olan tek türde ödül manasında da ödül bağımlılığını da kapsamak-

tadır. Olumlu araç bağımlılığı kavramı iş, rol ve kaynak bağımlılığını da kapsar (Açıkgöz, 1992).

3.1.2. Yüz Yüze Etkileşim

İşbirlikli öğrenmede öğrenmenin daha verimli ve bir biçimde gerçekleşmesi için gerekli koşullarından biri olan yüz yüze etkileşim sayesinde grup üyelerinin birbirlerini cesaretlendirmesi, birbirlerini desteklemesi ve birbirlerine yardım etmesi sağlanır. Bu etkileşim sayesinde karşılaştıkları problemlere karşı buldukları çözüm önerilerini paylaşabilir, fikir alışverişinde bulunabilir ve problemleri tartışabilirler (Doymuş, Karaçöp, Şimşek ve Doğan, 2010). Grup üyelerinin grup amacına ulaşmak için birbirlerinin çabalarına destek vererek cesaretlendirmeleri ve işlerini kolaylaştırmalarıdır (Johnson & Johnson, 2002).

3.1.3. Bireysel Sorumluluk

İşbirlikli öğrenme modelinde öğrencilerin bireysel olarak aldıkları puanlar başarılarının yalnızca bir bölümünü meydana getirir. Başarı puanının geri kalan büyük bir bölümü, grup aktivitelerinden ve grubun elde ettiği puanlardan meydana gelir. Bu durumda gruptaki bütün üyelerin performansını üst düzeye çıkarmalarını sağlar (Shih, Chuang & Hwang, 2010).

3.1.4. Sosyal Beceriler

İş birliğine dayalı öğrenme uygulamalarının daha verimli ve etkili olması için bireyler arası etkili iletişimin becerilerinin yanı sıra sosyal becerilerin de kullanılması gerekmektedir. Öğretmenler bu sebeple; kendini karşındakinin yerine koyma, liderlik, anlaşma, etkili iletişim becerileri ve birbirine güven duyma gibi sosyal becerileri de öğrencilere kazandırma sorumluluğunu almak zorundadırlar (Ural, 2007). Öğretmenlerin uygulamaları sırasında bu sosyal beceriler üzerinde durması ve bu sosyal becerileri artırmaya yönelik çalışmalar yapması, işbirlikli öğrenmenin etkililiğini artıracaktır (Johnson & Johnson, 2002).

3.1.5. Grup Sürecinin Değerlendirilmesi

Grup işleyişinin değerlendirilmesi; grup üyelerinin, grubun olumlu ve olumsuz yönlerini tartıştıkları bireysel ve grup amaçlarını ne düzeyde gerçekleştirip gerçekleştiremediklerini değerlendirmesini ve birlikte çalışma becerilerinin geliştirilerek devam ettirilmesini ifade eden bir süreçtir. Böylece grubun eksiklikleri giderilerek hedeflere ulaşmada daha etkili ve verimli yollar ve çözümler üretilmesi sağlanır (Johnson & Johnson, 1999).

3.1.6. Eşit Başarı Fırsatı

Eşit başarı fırsatı, öğrenenlerin gruplarına kendi davranışlarını geliştirmelerini arttırmalarını sağlamaktır. Öğrenenlerin akademik başarıları göz önüne alınmaksızın her birinin eşit olarak çaba göstermeleri ve yine

her bir öğrenenin katkısının değerlendirilmesini ortaya koyan bu prensip, özel olarak puanlama metotları ile sağlanabilir (Slavin, 1990).

3.1.7. Grup Ödülü

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinde grubu meydana getiren bireylerin başarılı olmaları için ilk şart, bireylerin grubun başarılı olması gerektiği bilincine varmalarıdır. İşbirlikli öğrenme etkinlikleriyle gruptaki bireylerin başarılı olmaları amacıyla grubun başarılı olacağı işbirlikli öğrenme ortamları düzenlenmelidir (Açıkgöz, 2008). Yani işbirlikli öğrenme grubunda yer alan bir öğrenci amacına, diğer üyeler de başarır ulaşabilir (Johnson & Johnson, 2002). Slavin (1990) bu koşulun, işbirlikli ödül yapısı ile elde edilebileceğini savunmaktadır. İşbirlikli ödül yapısı grup üyelerinin grup amaçları doğrultusunda grup ürünü ortaya koymalarını ve grup halinde ödüllendirilmelerini gerektirir.

3.2. İşbirlikli Öğrenme Yöntem/Teknikleri

İşbirlikli öğrenmenin şu ana kadar geliştirilen ve üzerinde yapılan çalışmaların devam ettiği 15-20 çeşit tekniği bulunmaktadır (Açıkgöz, 2003). Bunlardan fen eğitiminde de en fazla kullanılan yöntemlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

3.2.1. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB)

Bu yöntemde gruplar arası rekabet esastır. Grup çalışmaları sonucunda en başarılı gruba grup ödülü verilir (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013).). Slavin (1990) tarafından geliştirilen bu yöntemin beş temel ögesi vardır.

1. Sunum: İlk olarak öğretmen üzerinde çalışılacak konu ile ilgili düz anlatım veya tartışma yoluyla kısa bir sunum yapar.

Takımların (Grupların) Oluşturulması: Daha sonra öğrenciler iki ya da altı kişiden oluşan heterojen (cinsiyet, akademik başarı, kabiliyet vb. özelliklerine göre) gruplara ayrılır. ÖTBB' nin en önemli özelliği takımların oluşturulmasıdır.

2. Her gruba öğrenme konusu ve öğrenme malzemeleri materyaller) öğretmen tarafından verilir. Öğrenciler bu malzeme ve materyallerle konu üzerinde her bir grup üyesi konuyu tam olarak anlayana dek çalışırlar.

3. Bireysel Sınavlar: Grup çalışmalarının tamamlanmasının ardından her bir grup üyesinin konuyu ne kadar öğrendiğinin anlaşılması amacıyla, konu ile ilgili bireysel sınava alınır.

4. Bireysel İlerleme Puanları: Öğrenciler bireysel olarak yapılan sınavlardan aldıkları puanlara göre başarı sırasına dizilir. Her öğrenci bireysel ilerleme puanına göre, kendi grubuna katkıda bulunabilir. Buna göre her öğrenci önceki değerlendirmelerden elde ettiği bir temel puana sahip-

tir. Öğrenci önceki puanını aştığı takdirde takımının başarı puanına katkıda bulunabilir aksi halde herhangi bir katkıda bulunamaz.

5. Takım (Grup) Ödülü: Öğrencilerin bireysel ilerleme puanları, grup puanlarına eklenir ve takım başarı puanı bulunur. Konu ile ilgili önceden belirlenen başarı ölçütlerine göre takımlar ödüllendirilir. Ödüller belirlenen ölçütlerin aşılma oranına göre verilir.

3.2.2. Birlikte öğrenme (BÖ)

Birlikte öğrenme, öğrencilere verilen akademik konu üzerinde birlikte çalışılması esasına dayalı bir yöntemdir. Grup içi ve gruplar arasında bireysel ya da grup olarak rekabet söz konusu değildir. Bu yöntemde öğrencilerden en üst düzeyde iş bölümü yapmaları ve çalışma sonunda bir ürün ortaya koymaları beklenir. Ayrıca etkinlikler sonucunda öğrencilere grup ödülü verilir. Gruplar ortaya koydukları ürün dikkate alınarak ödüllendirilir. Birlikte öğrenmenin sınıf içerisinde tam anlamıyla uygulanması için takip edilmesi gereken basamaklar aşağıda açıklanmıştır (Bayrakçeken ve diğerleri, 2013).

- 1.Öğretim hedeflerinin tespit edilmesi,
2. Grup büyüklüğüne karar verilmesi,
3. Öğrencilerin gruplara ayrılması,
4. Sınıfın işbirliği ortamı oluşturacak şekilde düzenlenmesi,
5. Öğretim materyallerinin bağlılık oluşturulabilecek şekilde planlanması,
6. Akademik işin açıklanması,
7. Bireysel değerlendirme yapılması,
- 8.Amaçlı davranışların tespit edilmesi,
9. Öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi,
10. Grup çalışmalarına yardımcı olunması,
11. İşbirliği becerilerinin kazandırılması amacıyla gerektiğinde müdahale edilmesi,
12. Dersi sonlandırılması
13. Grupların nasıl çalıştığının değerlendirilmesi,
14. Anlaşmazlıklar ve akademik çelişkiler oluşturma.

3.2.3. Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK)

Bu yöntem genel olarak okuma, yazma ve dil becerilerini geliştirmek amacıyla geliştirilmiştir (Açıkgöz, 1992).Yöntem uygulanırken il olarak

öğretmen tarafından sınıfta her biri ikişer kişiden oluşan okuma grupları oluşturur. Öğretmen bir okuma grubu ile çalışırken diğer gruplar karşılıklı olarak birbirleriyle çalışarak okuma ve yazma becerilerini geliştirirler. Grup üyeleri birbirlerine yardım ederler. Çalışma sonunda, grup üyelerinin okuma-yazma çalışmaları sürecinde ortaya koydukları performansa dayalı olarak gruplar ödüllendirilirler (Senemoğlu, 1997).

3.2.4. İşbirliği-İşbirliği

Yöntem Kagan (1999) tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntem öğrencilerin kendilerini ve dünyayı algılamalarını daha sonra bunu diğer öğrencilerle paylaşmak amacıyla işbirliği içerisinde çalışmaları sürecini içeren bir yöntemdir. Bu yöntemin temel öğeleri aşağıda verilmiştir (Açıkgöz, 1992):

1. Heterojen takımlarının oluşturulması,
2. Her bir takımın konusunun seçilmesi,
3. Bireysel konuların seçilmesi,
4. Küçük konuların hazırlanması,
5. Küçük konuların sunumu,
6. Grupların sunum yapmak amacıyla hazırlanması.
7. Grup sunumlarının yapılması
8. Değerlendirme

3.2.5. Birleştirme (Jigsaw)

Bu yöntem Aranson (1978) tarafından geliştirilmiştir. Daha sonraları farklı araştırmacılar tarafından Jigsaw 1, Jigsaw II, Jigsaw III, Jigsaw IV, Ters Birleştirme ve Konu Jigsaw'ı olmak üzere farklı teknikleri geliştirilmiştir (Bayrakçeken, Doymuş & Doğan (2013). Ancak tekniklerin uygulanması temel özellikler açısından birbirine benzemektedir. Yöntemin uygulama basamakları şu şekildedir:

1. Giriş: Öğrenciler 3-6 kişilik asıl gruplara ayrılırlar. Öğretmen konuyu tanıtır ve materyalleri sunar. Gruptaki her öğrenci konunun bir parçasını alır ve konu üzerinde çalışmalarını yapar.

2. Uzman Araştırması: Asıl gruplarda konunun aynı bölümünü alan öğrenciler bir araya gelerek uzman grupları oluştururlar. Bu gruptaki öğrenciler asıl gruplarına döndüklerinde, Birbirlerine öğretecekleri konu başlıklarını birlikte araştırıp çalışarak hazırlarlar. Uzman grubundaki öğrenciler konu ile ilgili eksik ya da yanlış bilgilerini tamamlayarak asıl gruplarına dönerler. Bu süreçte öğretmen onları yönlendirir ve cesaretlendirir.

3. Rapor Hazırlama ve Yeniden Biçimlendirme: Uzman grubundaki öğrenciler asıl gruplarına dönerler. Asıl gruplarına döndüklerinde, uzman

gruplarında öğrendiklerini derinlemesine tartışarak konu başlıklarını iyice birbirlerine öğretir ve öğrenirler. Daha sonra konu ile ilgili rapor hazırlarlar.

4. Tamamlama ve Değerlendirme Aşaması: Öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini edindikleri bilgileri değerlendirebilmek amacıyla bireysel olarak, küçük gruplarla ya da tüm sınıfın katıldığı bir etkinlik gerçekleştirir. Bu etkinlikler üzerinden de değerlendirmelerini yapar.

3.2.6. Takım-Oyun-Turnuva (TOT)

De Vries & Slavin (1976) tarafından geliştirilen TOT gruplar arası yarışma esasına dayanır. Yöntemin uygulanması aşamasında ilk olarak öğretmen, öğrenilecek konu ile ilgili kısa bir sunum yapar. Daha sonra öğrenciler heterojen (akademik başarı, cinsiyet, yetenek vb.) olacak biçimde takımlara ayrılırlar. Takımlardaki öğrenciler birlikte öğrenilecek konu üzerinde çalışırlar. Bütün takımlar çalışmalarını tamamladıktan sonra, her takımdan birbirine yakın başarı düzeyindeki öğrenciler birbirleriyle turnuva masalarında yarışır. Öğrenci seviyelerine göre üçer kişilik turnuva masaları oluşturulur. Konuya göre turnuva süresi belirlenir ve bu şekilde haftada bir kez turnuvalar yapılır. Turnuva masalarında başarılı olan öğrenciler takımlarına puan kazandırır. Kazanan öğrenciler, bir sonraki hafta bir üst düzey başarı takımındaki turnuva masalarında yarışır. Böylece düşük akademik seviyedeki öğrencilerin ilerlemelerine imkan sağlanmış olur.

3.3. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Faydaları

Öğrenciler hangi öğrenme alanında olurlarsa olsunlar üç değişik biçimde; diğer öğrencilerle ‘yarışarak’, diğer öğrencilerden bağımsız olarak ‘bireysel’ ve diğer öğrencilerle ‘işbirliği’ içinde çalışarak öğrenirler. Yapılan araştırmalar, işbirliği gruplarında gerçekleşen öğrenmenin, gerek yarışmacı gerekse bireysel öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğrenmelerden daha etkili ve kalıcı olduğunu göstermektedir (Johnson & Johnson, 1989; Slavin, 1983; Newmann & Thompson, 1987). Yarışmacı ve bireysel öğrenme ortamlarıyla karşılaştırıldığında işbirlikli öğrenme, öğrencilerin akademik başarı, güven ve sosyal etkileşimlerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

İşbirlikli öğrenme modelinin faydalarını aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Johnson & Johnson, 1995; Saban, 2000); İşbirlikli öğrenme modeli;

1. Bireylerin birbirlerinden öğrenmelerine olanak sağlar,
2. Motivasyonlarını artırır,
3. Kendilerine olan güvenlerinin (özgüvenlerinin) artmasını sağlar,

4. Öğrencilerin birbirlerine yönelik olumlu hisler geliştirmelerine olanak sağlar,

5. Sınıfta öğrencilerin bireysel farklılıklarını fark etmelerine yardım eder,

6. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını sağlar,

7. Öğretmenin, bilginin tek kaynağı olmadığına öğrenciler tarafından algılanmasını sağlar,

8. Okula devam oranını artırır,

9. Öğrencilerin okula yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlar,

10. İşbirlikli öğrenme uygulamaları sürecinde öğrencilerin birbirleriyle etkileşimleri, yoğun zihinsel aktivitelerin meydana geldiği sosyal ve bilişsel çatışma ortamları yaratır,

11. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin yalnız veya soyutlanmış olarak hissetmelerini engeller.

12. Öğrencilerin sosyalleşmesini ve sosyal becerilerini gelişmesini sağlar. Dolayısıyla eğitimde ihmal edilmiş ve başka yöntemlerle gerçekleştirilmesi çok güç ya da imkansız olan duyuşsal özelliklerin kazandırılması sorununa da çözüm getirmiş ve aynı zamanda eğitim hedefleri arasında bulunan bireylerin sosyal bir varlık olarak topluma katılımı hedefini de en üst düzeyde gerçekleştirmiş olur (Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005).

İşbirlikli öğrenmenin, iletişim aksaklıklarının giderilmesinde etkili olduğu, öğrencilerin kavram yanlışlarını giderilmesine katkı sağladığı ve eski bilgileri ile yeni bilgileri arasında bağlantı kurdukları tespit edilmiştir (Webb, 1985).

İşbirlikli öğrenme sürecinde öğrencilerin, öğrenilecek konu ile ilgili olarak sürekli etkileşim ve iletişim içerisinde olmaları onların akademik başarılarının artmasında önemli rol oynadığı belirlenmiştir (Slavin 1990).

İşbirlikli öğrenme sürecinde grup üyelerinin birbirine soru sorma, not alma ve tartışma etkinlikleri ile birbirlerini konulara, yarışmalara ya da sınavlara hazırlama aşamalarında motive ettikleri tespit edilmiştir (Chiu, 2000; Webb, 1985; Young & Young, 1999;).

İşbirlikli öğrenme, grup tartışmalarında etkili konuşmanın geliştirilmesine katkı sağlar. Ayrıca beyin fırtınası, serbest tartışma, soru-cevap, çember tartışması, küçük ve büyük grup tartışması, seminer gibi çalışma tekniklerinin öğrenilmesine katkıda bulunur (Bolling 1994; Cooney, Nelson & Williams, 1998; Gardener & Korth, 1996; Gömleksiz, 1993; Keig &

Waggoner, 1995; Millis, 1991; Schaible & Robinson, 1995; She, 1999). Böylece öğrencilerin sözel iletişim becerilerinin artması, yaratıcılıklarının artması ve en önemlisi zihinsel becerilerinin gelişmesi sağlanmış olur.

3.4. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Sınırlılıkları

İşbirlikli öğrenme gruplarında, grupların düzgün yapılandırılmadığı, grubun işleyiş sürecinin iyi bir şekilde gözlemlenmediği ve değerlendirmelerin iyi yapılmadığı durumlarda bir takım olumsuzluklar ortaya çıkmaktadır. Çalışkan (2000), bu olumsuzlukları şu şekilde sıralamaktadır:

1. Toplumsal Çekilme: Gruplardaki üye sayısının çok olduğu durumlarda, grup üyelerinden bazıları kendilerine ihtiyaç olmadığı ve başarılı öğrencilerin katkılarından dolayı kendi çabalarının gerekli olmadığı düşüncesine kapılabilirler. Böyle durumlarda öğrenci geri çekilerek tartışmalara katılmaz bütün görüşleri kabul eder.

2. Grupta Liderlik: Farklı yetenek ve bilgi düzeylerindeki gruplarda, belirli öğrencilerin liderliği gözlenmektedir. Yüksek yetenek düzeyine sahip öğrencilerin liderliği, düşük düzeydeki öğrencilerin öğrenmesini güçleştirirken, düşük düzeydeki öğrencilerin liderliği, yüksek düzeydeki öğrencileri sıkabilir.

3. Emici Etki: Grupta yetenekli üyeler başkalarının kendi sırtından geçindikleri düşüncesine kapılırlarsa, bireysel çabalarını azaltma yoluna gidebilirler.

4. İşlevsel Olmayan İş Bölümü: Bazı öğrenciler grup içinde görevleri sınıflar ve sadece kendi görevlerine odaklanırlar. Bu durum grup içinde iletişimsizliğe ve dolayısıyla işbirlikli bir ortam oluşmamasına yol açar.

5. Başkalarından Geçinme: İşbirlikli gruplarda çekingen ve düşük yetenekli öğrenciler, yüksek yetenekli öğrencilerin çabalarına sığınabilir ve katkılarını esirgeyebilirler.

Ayrıca grup çalışmaları sürecinde zamanın boşa harcanması, grup üyeleri arasında yıkıcı tartışmaların yaşanması, kendine güveni az olan öğrencilerin gruba bağlanmakta zorlanması, grup başarısının bireysel çaresizliğe neden olması, yetenekli öğrencilerin grup üzerinde baskı oluşturmaları ya da becerilerini gizlemesi işbirlikli öğrenme modelinin sınırlılıkları arasında gösterilmektedir (Scheepers, 2000, Akt. Taşpınar, 2005). Bunun yanında kimi öğrencilerin grup çalışmasına yatkın olmaması, yavaş öğrenen öğrencilerin gruptan dışlanması, karmaşık konuların anlatılmasının zor olması ve yetenekli öğrencilerin öğretmen olarak kullanılması işbirliğine dayalı öğrenmenin diğer olumsuz yanları arasında yer almaktadır (Açıkgöz, 1992).

4. Fen Bilimleri Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme

Bilgi ve teknolojinin birikerek ilerlediği günümüzde bilgiyi sadece

öğrenen değil aynı zamanda araştıran, sorgulayan ve yeni bilgi üreten bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Geleceğe yön verecek üreten ve sorgulayan bireylerin sahip olması gereken, üst düzey düşünme becerileri problem çözme, eleştirel düşünme ve aktif öğrenme gibi niteliklerin öğretmen merkezli ve ezbere dayalı geleneksel eğitim yöntemleriyle geliştirilmesi mümkün değildir (Yavuz, 2006).

Bireyin gerçekten eğitim alıp almadığı bilimsel okuryazarlığı ile ölçülebilir (Carin & Sund, 1989). Bilimsel okuryazar olabilmek için ise fen bilimlerine ait temel ilke ve kavramları kavrayabilmek ve bunları yaşantı sürecinde uygulayabilmek gerekir. Fakat okullarda fen dersinden başarılı olan öğrencilerin çoğu pasif bir şekilde kendilerine aktarılan bilginin toplayıcısı durumundadırlar (Fensham, Gunstone & White, 1994). Başka bir ifadeyle öğrenciler bilgileri anlamlandırmadan almakta ve hayata yansıtmamaktadır. Bunun sonucunda fen dersleri öğrenilmesi zor bir ders haline gelmektedir. Kaptan (1998), fen eğitiminin amaçlarını, öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözebilmelerini, fen bilimleri ile ilgili bilimsel bilgileri yaşamlarına entegre etmelerini ve bilgiye ulaşabilmek için gerekli bilimsel beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak olarak belirtmiştir.

Fen Bilimleri öğretim programında derslerin, öğrenciyi temel alan öğrenme ortamlarında (problem, proje, argümantasyon, işbirlikli öğrenme vb.) yürütülmesi, öğrenme sürecinin ise argüman meydana getirme, ürün tasarlama, sorgulama ve keşfetmeyi kapsayacak biçimde gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018). Ayrıca öğrencilere kendilerini farklı biçimlerde ifade edebilecekleri, yaratıcı düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine imkan verecek fırsatların sunulması beklenmektedir. Öğrencilerin fikirlerini farklı kanıtlarla destekleyebilmeleri, düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri ve arkadaşlarının iddialarını çürütmek amacıyla karşıt argümanlar geliştirebilmeleri için bilimsel olgulara ilişkin zarar-yarar ilişkisini tartışabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. Öğretmenler ise bu süreçte, öğrencilerinin geçerli verilere dayalı oluşturdukları iddiaları haklı gerekçelerle sundukları tartışmalarda yönlendirici ve rehber rolü üstlenir (MEB, 2018). Bu bağlamda öğrencilerin, düşüncelerini özgürce ifade edebildikleri, birbirlerini dikkatlice dinleyebildikleri, tartışabildikleri ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin daha verimli, etkili ve hızlı olmasını sağlayan işbirlikli öğrenme modelinin fen eğitiminde kullanılacak etkin bir model olduğu söylenebilir (Doolittle, 1997). İşbirlikli öğrenme modeli fen bilimleri dersinde, grup etkinliklerinde aktif biçimde rol alma, karşılaşılan bir probleme etkin çözümler üretebilme, başarıyı paylaşma gibi bilişsel; kendini iyi ifade etme ve yardımlaşma gibi sosyal becerilerin etkin bir şekilde bireylere kazandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Bozkurt, Orhan, Keskin ve Mazi, 2008).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin kavramları üst düzeyde öğrendikleri, arkadaşlarına bilgi aktardıkları; sosyal becerilerini geliştiren, sorumluluklarını arttıran, ortak bir hedefe ulaşmak amacıyla küçük gruplar oluşturarak bir arada çalıştıkları bir öğretim biçimidir (Slavin 1980; Johnson, 1988; Doymuş, Şimşek ve Bayrakçeken, 2004). İşbirlikli öğrenme, özellikle fen etkinlikleri için idealdir. Çünkü canlıların yaşam döngülerine özen gösterme ve yaşam döngülerini gözlemleme; bahçe planlama ve bitki yetiştirme; havayı ve mevsimlik hava değişimlerini gözlemleme, kaydetme, kestirme, problem çözme ve iş birliği gerektiren diğer fen etkinlikleri arasındadır. İşbirlikli öğrenme, özellikle fen etkinlikleri için idealdir; bahçe planlama ve yetiştirme, hayvanların yaşam döngülerine özen gösterme ve bunları gözlemleme, havayı mevsimlik hava değişimlerini gözlemleme, kaydetme ve kestirme, problem çözme ve işbirliği gerektiren diğer etkinliklerdendir (Bozkurt ve diğerleri., 2008).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin uygulama sürecinde bedensel, zihinsel ve duyuşsal olarak aktif olduğu bir öğrenme modelidir. Öğrenciler fen derslerini öğrenirken tüm duyu organlarını kullanırlar. Bir başka ifadeyle fen etkinliklerini yaparak ve yaşayarak gerçekleştirirler. Bu durum onların, somut gelişim düzeyinden, daha karmaşık düşünme seviyelerine ulaşmalarını sağlar (Jones, Andre, Negishi, Tretter, Kubasko, Bokinsky, Taylor, Superfine, & Marchet al., 2003).

Fen bilimleri laboratuvarları, öğrencilerin küçük gruplarda fen bilimine ilişkin temel kavram ve olguları keşfettikleri, fen bilimine yönelik tutumlarını, bilişsel ve sosyal becerilerini olumlu yönde geliştirdikleri en önemli öğrenme ortamlarıdır. O nedenle, fen öğretiminde laboratuvar uygulamaları oldukça önem verilmelidir (Hofstein & Lunetta, 2004; Lazarowitz & Tamir, 1994). Sınıflarda ve laboratuvarlarda grup çalışmalarının kullanılması öğrencilerin birlikte çalışma ve araştırma becerilerini, benlik saygısını, sosyal davranışlarını ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirmektedir (Lazarowitz, Lazarowitz & Baird, 1994; Okebukola, 1986). Chang & Lederman, (1994), laboratuvar uygulamalarında işbirlikli öğrenmeyle öğrencilerin araştırma ve sosyal becerilerinin arttığını gözlemlemiştir. Cooper & Hixon (1994), işbirlikli öğrenme modeli ile heterojen gruplarda çalışan öğrencilerin, laboratuvar çalışmaları ve fen'e karşı olan tutumlarının olumlu yönde etkilendiği, grupların problem çözme, yazma ve konuşma kabiliyetlerinin geliştiğini gözlemlemiştir. Nakipoğlu ve Meriç (2000) laboratuvarında yaptıkları bir araştırmada, işbirlikli öğrenme yöntemi ile çalışan öğrencilerin geleneksel yöntemle çalışanlara oranla daha başarılı oldukları sonucunu elde etmişlerdir. Geleneksel yöntemlerin öğrencide psikomotor davranış değişikliği dışında, öğrenmeye fazla katkı sağlayamadığını ve öğrencilerin, deneyin teorisi ile gözlemleri arasında anlamlı ilişkiler kuramadıklarını söylemişlerdir. Bu nedenle işbirlikli öğrenme yöntemi hem yapı hem de etkinlikler bakımından, fen laboratuvarlarında kullanılabilecek en

uygun yöntemdir.

İşbirlikli öğrenme modelinin fen konularının öğretiminde kullanılmasıyla ilgili yapılan çalışmalarda, öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı görülmektedir. Doymuş ve Şimşek (2007)' in yaptıkları çalışmada, işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını, öz güvenlerinin arttığını birbirleri arasında işbirliği sağladığını, ezberciliği ortadan kaldırdığını, araştırma yeteneğini arttırdığını belirlemişlerdir. Öğrencilerin aktif bir şekilde katılımlarının sağlandığı, somut öğrenme yaşantılarının oluşturulduğu işbirlikli öğrenme modeli fen derslerinde kullanıldığında, akademik başarı ve üst düzey öğrenme becerileri gibi bilişsel; benlik algısı, sosyal gelişim, tutum gibi duyuşsal birçok özelliklerine olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir (Açıkgöz, 1992; Bilgin ve Geban, 2004; Fidan, 1996; Korkmaz ve Kaptan, 2002; Zacharia & Barton, 2004). Yaparak yaşayarak fen etkinlikleri, öğrenciler gruplar halinde yaptırıldığında, onların fen bilimlerine yönelik olumlu tutumlar geliştirmesini sağladığı bilinmektedir şeklindeki bulguları desteklemektedir (Bilgin ve Geban, 2004; Lazarowitz & Huppert, 1993; Yavru ve Gürdal, 1998;). İşbirlikli öğrenme uygulamalarında ortak bir amaç için hareket eden ve birbirlerine yardım eden öğrencilerin, fen konularına olan ilgilerini ve meraklarını da aynı oranda artırmıştır daha başarılı oldukları, birbirleri hakkında olumlu tutum geliştirdikleri, birbirlerini daha çok sevdikleri belirlenmiştir. Ayrıca farklı yeteneklere sahip öğrenciler arasında olumlu ilişkiler kurulmasına yardımcı ve iletişimin, bir gruba aitlik hissinin ve ortak bir amaç için uğraşma çabasının daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Gök, Doğan, Doymuş ve Karaçöp, 2009),

5. Sonuç

Eğitim-öğretim sürecinin öğrenci açısından verimli ve anlamlı olması doğrultusunda yapılan çalışmalar sonucunda oluşturulan modellerden biri olan işbirlikli öğrenme, doğası, amaçları ve yöntem/teknikleri bakımından diğer öğrenme yöntemlerinden ayrılmaktadır. İşbirlikli öğrenmenin fen bilimleri eğitimi üzerinde etkiliği ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında modelin, günümüz fen bilimleri eğitim programının hedefleri arasında bulunan ve öğrencilerde bulunması gereken bilimsel süreç becerileri, fen bilimlerine karşı olumlu tutum geliştirme, fen okur-yazarı olabilme, edinilen bilgileri günlük yaşamda kullanabilme vb. özellikleri kazandırmada olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Bu nedenle işbirlikli öğrenme modeli, eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin, fen bilimleri programının hedeflediği kazanımları gerçekleştirmesi bakımından kullanılabileceği uygun bir modeldir.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K.Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma, uygulama*. Uğurel Matbaası, Malatya.
- Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. Eğitim Dünyası Yayınları, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- Açıkgöz, K. Ü. (2008). *Aktif Öğrenme*. Biliş Yayınları, İstanbul.
- Aranson, E. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Bolling A. (1994). Using Group Journals to Improve Writing and Comprehension. *Journal on Excellence in College Teaching*, 5(1), 47-55.
- Bilgin, İ. ve Geban, Ö. (2004). İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Cinsiyetin Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Dersine Karşı Tutumlarına, Fen Bilgisi Öğretimi-I Dersindeki Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 9- 18.
- Bozkurt, O. ve Olgun, Ö.S., (2005). Fen ve Teknoloji Eğitiminde Bilimsel Süreç Becerileri, M. Aydoğdu ve T. Kesicioğlu(Editörler). *İlköğretim ve Teknoloji Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozkurt, O., Orhan, T.A., Keskin, A. ve Mazi, A. (2008). Fen ve Teknoloji Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 63-78.
- Carin, A.A & Sund, R.B. (1989). *Teaching Science Through Discovery*. Merill Publishing Company.
- Chang, Huey-Por & Lederman, G. N. (1994). The Effects of Levels of Cooperation within Physical Laboratory Groups on Physical Science Achievement., *Journal of Research in Science Teaching*, 31(2).
- Chiu, M. M. (2000). *Teacher effects on student motivation during cooperative learning. activity level, interventional level, and case study analyses*. The Chinese University of Hong Kong National Academy of Education, USA.
- Cooney ,M., Nelson J., & Williams ,K. (1998). Collaborative Inquiry into the Pedagogical Use of Storytelling and Acting, *Journal on Excellence in College Teaching*, 9(3), 65-79.
- Cooper, M. M.& Hixson, S. H. (1994). Cooperative Chemistry Laboratories. *Journal of Chemical Education*, 71.
- Çalışkan, H., (2000). Kubaşık öğrenme. Şimşek, A. (Ed)., *Sınıfta Demokrasi*, Ankara: Eğitimsen Yayınları.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

- De Vries, D.L., & Slavin, R. E. (1976). "Teams-games- tournament (TGT): Rewiev of ten classroom experiments", *Journal of Research and Development in Education*, 12, 28-38.
- Doolittle P., (1997). "Vygotsky's Zone of Proximal Development as a Theoretical Foundation for Cooperative Learning", *Journal on Excellence in College Teaching*, 8(1), 83-103.
- Doymuş, K., Karaçöp, A., Şimşek, Ü. ve Doğan, A. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Elektrokimya Konusundaki Kavramları Anlamalarına Jigsaw ve Bilgisayar Animasyonları Tekniklerinin Etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 431-448.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Bayrakçeken, S., (2004). İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Fen Bilgisi Dersinde Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(2), 103-115.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Şimşek, U.,(2005). İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Üzerine Derleme: İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Yöntemle İlgili Çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1).
- Doymuş, K. ve Şimşek, Ü., (2007). Kimyasal bağların öğretilmesinde jigsaw tekniğinin etkisi ve bu teknik hakkında öğrenci görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 173.
- European Commission, (2015). *Science education for responsible citizenship. Report to the european commission of the expert group on science education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fensham, P., Gunstone, P., & White, R., (1994). *The Content of Science*. The Falmer Press.
- Fidan, N., (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Gardener, B. S.,& Korth ,S. D., (1996). Using reflection in cooperative learning groups to integrate theory and practice. *Journal on Excellence in College Teaching*, 7 (1),17- 30.
- Gök, Ö., Doğan, A., Doymuş, K., ve Karaçöp, A., (2009). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve fene tutumlarına etkileri. Gazi Üniversitesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 193-20.
- Gömlüksiz, M., (1993). *Kuşak öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi*, (Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Adana.
- Gürdal, A., (1988). *Fen Öğretimi*. Deniz Kuvvetleri Komutanlığı Yayınları.
- Hofstein, A & Lunetta, V.N., (2004). The laboratory in science education: foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88, 28-54.
- Jones, M.G., Andre, T., Negishi, A., Tretter, T., Kubasko, D., Bokinsky, A., Taylor, R., & Superfine, R., March, (2003). Hands-on Science: The impact of haptic experiences on attitudes and concepts. Paper presented at the

- National Association of Research in Science Teaching*, Annual Meeting. Philadelphia, PA.
- Jonhson, D. W. & Jonhson, R. T. (1988). *Circles of Learning : Cooperation in the classroom*, USA: Edwards Brothers,inc.
- Johnson, D.W & Johnson, R.T., (1989). *Cooperation and Competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T., (1995). *Colloboration and Cognition*. Cooperative Learning Center.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67-73.
- Johnson D. W.,&Johnson R. T., (2002). “Learning Together and Alone: Overview and Meta Analysis”, *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1)95-105.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1994). *The New Circles ff Learning: Cooperation in the Classroom And School*. ASCD Publications, U.S.A.
- Kagan, S. (1999). *Building character through cooperative learning*. Port Chester, NY: National Professional Resources, Inc.
- Kaptan, F., (1998). *Fen Bilgisi Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Kaptan, F., ve Korkmaz, H. (1999). *İlköğretimde fen bilgisi öğretimi*. Ankara: Öğretmen Kitapları Dizisi MEB Yayınları.
- Keig, J. & Waggoner, M., (1995). Peer Review of Teaching: Improving College Instruction Through Formative Assessment, *Journal on Excellence in College Teaching* 6, (1), 9-16.
- Kılıç, G.B., 2003. Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması (TIMSS): Fen öğretimi, bilimsel araştırma ve bilimin doğası. *İlköğretim-Online*, 2(1), 42-51.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F., (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 91-97.
- Lazarowitz, R & Huppert, J., (1993). Science process skills of 10th grade biology students in a computer assisted learning setting. *Journal of Research on Computing in Education*, 25, 366-382.
- Lazarowitz, R., Lazarowitz, R. H., & Baird, H. J., (1994). Learning science in a cooperative setting: academic achievement and affective outcomes. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(10), 1121-1131.
- Lazarowitz, R., & Tamir, P., (1994). Research on using laboratory instruction in science. In D. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning*. New York: Macmillan.

- MEB. (2000). İlköğretim Okulu Fen Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7,8.Sınıf) Öğretim Programı. *MEB Tebliğler Dergisi*, 63, 2518.
- MEB, (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB. (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu*, 6,7 ve 8. Sınıflar. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Taslak Program
- Millis, B., (1991). Fulfilling the Promise of the Seven Principles Through Cooperative Learning: An Action Agendafor the University Classroom, *Journal on Excellence in College Teaching*; 2, 139-144.
- Nakipoğlu, C.ve Meriç, G., (2000). Genel Kimya Laboratuvarlarında V-Diyagramı Kullanımı ve Uygulamaları, *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2 (1).
- Newmann, F.M & Thompson, J.A., (1987). *Effects of cooperative learning on achievement in secondary school: A summary of research*. Universty of Wisconsin-Madison.
- Okebukola, P. A., (1986). Cooperative Learning and Students' Attitudes to Laboratory Work. *School Science and Mathematics*, 86: 582-590.
- Saban, A., (2000). *Öğrenme Öğretme Süreci : Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim-kuramdan uygulamaya*. Ankara.
- Senemoğlu, N., Gömlüksiz M. ve Üstündağ, T. (2001). *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmenin El Kitabı Öğrenmenin Oluşumu Modül 1*. Ankara: MEB Yayınları.
- Schaible ,R., & Robinson B., (1995). Collaborating Teachers as Models for Students ., *Journal on Excellence in College Teaching*; 6(1), 9-16.
- She ,H.C., (1999). Students' Knowledge Construction in Small Groups in the Seventh Grade Biology Laboratory; Verbal Communication and Phsical Engagement, *Int. J.Sci.Educ.*, 21,(10),1051- 1066.
- Shih JL, Chuang CW And Hwang GJ (2010). An Inquiry-Based Mobile Learning Approach to Enhancing Social Science Learning Effectiveness. *Educational Technology and Society*, 13(4), 50-62.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative Learning. *Review of Education Research*, 50 (2), 315-342.

- Slavin, R.E., (1983). When does cooperative learning increase student achievement: *Psychology Bulletin*, 94(3), 429-445.
- Slavin, R. E. (1990). Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational Leadership*, 47(4), 52-54.
- Sözer, E., (1991). *Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışlarını kazandırma yönünden etkililiği*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Taşpınar, M., (2005). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri*, Elazığ, Üniversite Kitabevi.
- Ural, A. (2007). *İşbirlikli Öğrenmenin Matematikteki Akademik Başarıya, Kalıcılığa, Matematik Özyeterlik Algısına ve Matematiğe Karşı Tutuma Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yavru, Ö. ve Gürdal, A., (1998). İlköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında laboratuvar deneylerinin öğrencilerin mekanik konusundaki başarısına ve kavramları kazanmasına etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 327-338.
- Yavuz, K.E. (2005). “21.Yüzyıl Sınıflarında Düşünme ve Öğrenme Üzerine Farklı Bir Yaklaşım: Çoklu Zeka Teorisi”. *Yeni Eğitim Dergisi*. 10, 26-3.
- Young, C., & Young, L., 1999. Assessing learning in interactive courses, *Journal on Excellence in College Teaching* 10 (1), 63-76.
- Yüksel Öğretim Kurulu (YÖK), Dünya Bankası., (1997). *Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*, Ankara.
- Watson, S.B., (1992). The essential elements of cooperative learning, *The American Biology Teacher*, 54(2) 84-86.
- Webb, N. M., 1985. *Student interaction and learning in small groups, learning to cooperate, cooperate to learn*, (Edited by Robert Slavin vd.), New York Plenum Pres.
- Webb, N. M. ,Sydney, H., & Farivor, A.M., (2002). Theory in to practice, *College of Education*, 41(1), 13-20.
- Zacharias, Z & Barton, A.C., (2004). Urban middle-school students' attitudes toward a defined science. *Science Education*, 88, 197-222.

Bölüm 9

ARGÜMANTASYONUN DEĞERLENDİRİLMESİ



Nejla ATABEY¹

¹ Dr. Öğretim Üyesi Nejla ATABEY, Muş Alparslan Üniversitesi

Son yirmi yılda, Fen eğitiminde argümantasyon araştırmaları önemli ölçüde artış göstermiştir (Boettcher ve Meisert, 2011). Bu durumun nedeni argümantasyonun, fen eğitiminde kritik öneme sahip bir söylem süreci olarak tanımlanmasına ve bilimsel araştırma ve okuryazarlığın bir parçası olarak fen sınıflarında öğretilmesi gerekliliğine (Erduran, Özdem ve Park, 2015) bağlanabilir. Argümantasyonu bu derece önemli kılan nedenlerin ise, eğitime sunmuş olduğu katkılar olduğu ifade edilebilir. Yapılan araştırmalar argümantasyonun konu içeriğini anlamayı (von Aufschnaiter, Erduran, Osborne ve Simon, 2008), karar verme (Kardaş, 2013) ve informal muhakeme süreçlerini desteklediğini (Eşkin, 2008; Venville ve Dawson, 2010), bilimin doğasına yönelik görüşleri (McDonald, 2010); problem çözme (Cho ve Jonassen, 2002) ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini (Clary ve Wandersee, 2015) ortaya koymuştur. Bu ve benzeri çıktılar nedeniyle nitelikli bir argümantasyon sürecinin yaşanması ve öğrencilerin kaliteli argümanlar sunması, fen eğitiminde istenilen bir unsurdur. Bu noktada sınıf içi ortamlarda argümantasyonun nasıl desteklenebileceği, nitelikli argümanların nasıl modellenebileceği ve öğrencilerin iyi argümanları kötü argümanlardan nasıl ayırt edebilecekleri cevaplanması gereken sorular arasındadır.

Literatürde argümanların ve argümantasyon süreçlerinin nasıl değerlendirilebileceğine dair farklı analitik çerçeveler mevcuttur. Ancak bir argümanı değerlendirmeden önce yapısının ya da analiz birimlerinin belirlenmesi önemlidir. Örneğin, Toulmin (1958) bir argümanın iddia, veri, gerekçe, destekleme, çürütme ve niteleyici öğelerinden oluştuğunu belirtmiş ve argüman niteliğini bu öğelerin varlığına göre değerlendirmiştir. Schwarz, Neuman, Gil ve İlya (2003) argümantasyon sürecinde çıkarım, muhakeme ve niteleyici unsurlarına yer verilmesini gerektiğini belirtmişlerdir. Lizotte, Harris, McNeill, Marx ve Krajcik (2003) ise argüman öğelerini iddia, kanıt, muhakeme ve çürütme olarak belirlemiş ve analizlerinde bu öğelerin özelliklerini göz önünde bulundurmışlardır. Tal ve Kedmi'ye (2006) ve Sadler ve Fowler'a (2006) göre ise nitelikli argümanlarda savunma ve karşı argümanların kullanılmasını gerekmektedir.

Argümantasyonun değerlendirilmesi sürecinde argüman öğelerinin tespit edilmesinin yanı sıra bu öğelerin sahip olması gereken bazı özelliklere de literatürde vurgu yapılmaktadır. Örneğin; Glassner (2017) iyi bir argümanda bulunması gereken özellikleri açıklık ve anlaşılabilirlik, uygunluk, yeterlilik ve kabul edilebilirlik olarak belirtmiş olup, bu kriterler aşağıda açıklanmıştır.

1) Açıklık ve anlaşılabilirlik: Argümanların açık ve anlaşılabilir cümlelerle ifade edilmesidir. Glassner (2017) aksi özellikteki bir iddianın savunulmasının zor olacağı belirtmiştir. Verdiği örnekte, "Dünya harika"

şeklindeki bir ifadede “harika” kelimesinin neyi temsil ettiğinin çok net olmadığını, bu nedenle çıkarımın çok genel olduğunu vurgulamıştır.

2) Uygunluk/İlişkili olma: Neden ya da gerekçelerin iddia ile bağlantısının açık ve uygun olmasıdır. Glassner (2017) verdiği örnekte sadece bir hava kazası haberinden yola çıkarak, uçakla uçmanın gemi ile seyahat etmekten daha tehlikeli olduğu sonucuna ulaşmayı ve bu sonuca dayanarak iddiayı desteklemenin yanlış olduğunu belirtmiştir. Diğer bir örnekte ise başka ülkelerde etkili olan ekonomik modelin kendi ülkelerinde de uygulanması gerektiğini iddia eden kişilerin, nedenlerinin uygun olmadığını ifade etmiştir. Çünkü bahsi geçen ekonomik modelin hangi ülkede ya da kaç ülkede etkili olduğu, ülkelerin koşullarının aynı olup olmadığı gibi hususların açık olmadığını belirtmiştir.

3) Yeterlilik: İddiayı desteklemek için sunulan sebeplerin ve bağlantıların yeterli olmasıdır. Glassner (2017) yeterlilik kapsamında kanıtlarla destekleme, teorik altyapı, güvenilirlik ve çok boyutlu düşünme unsurlarının yer aldığını ifade etmiştir. Bu özelliklere göre iddiaları doğrulamak için, gözlemler ya da ölçümler gibi kanıtlar sunulmalıdır. Ayrıca bir argümanın kalitesini değerlendirirken, teorik olarak aradaki bağlantı açıklanmalıdır. Örneğin “insanlar, fiziksel ve duygusal olarak uzayda uzun süre kalacak şekilde yaratılmadıkları için Mars’a seyahat etmemelidir” şeklindeki bir argümanda, insanlar neden uzun süre uzayda kalmak için duygusal veya fiziksel olarak donanımlı değiller sorusu teorik olarak açıklanmalıdır (Glassner, 2017). Ayrıca Glassner (2017) kanıtların güvenilir bir bilgi kaynağından elde edilmesinin önemli olduğunu, bu nedenle, kanıtların nasıl, nerede, ne zaman ve kim tarafından sunulduğunun incelenmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Son olarak da argümanlarda, konunun tüm önemli boyutları (sadece ekonomik olarak değil, güncellik, toplumsal ya da ekolojik gibi tüm boyutları ile) ile birlikte ele alınmasına vurgu yapmıştır.

4) Kabul edilebilirlik: Glassner (2017), tarihsel bir olayı açıklamak için kullanılan kanıtların, bir fizik yasasının gerekçelendirilmesinde kabul edilebilir olan türden kanıtlar veya teorik açıklamalarla örtüşmediğini belirtmiştir. Örnek olarak da matematikteki değişim kuralını ispatlamak için tarihsel bir kuramın değil, tümden gelim yasasının kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Argümantasyon öğeleri ve bu öğelerin sahip olması gereken özelliklere göre yapılan farklı değerlendirmelere ek olarak, argümanlar içerik açısından da farklı şekillerde ele alınabilmektedir. Bu noktada herhangi bir disiplin (matematik, fen ve kimya gibi) ile ilgili bir konuda sunulan argümanlar bilimsel argümantasyon kavramı ile, sosyobilimsel konularda sunulan argümanlar ise sosyobilimsel argümantasyon kavramı ile açıklanmaktadır. Sosyobilimsel konular, bilimsel temellere dayanan ve toplumları büyük oranda etkileme potansiyeline sahip olan konulardır (Ratcliffe ve

Grace, 2003; Sadler ve Zeidler, 2005). Genetiği değiştirilmiş organizmalar, küresel ısınma, klonlama, yapay zeka hatta covid-19 bilimsel ve sosyal boyutlara sahip olmaları nedeniyle sosyobilimsel konu olarak ele alınabilen içerikler arasındadır. Bu nedenle sosyobilimsel konularla ilgili ileri sürülen argümanlarda konunun farklı boyutlarının (sosyal, etik ve ya bilimsel gibi) göz önünde bulundurulması gerekir (Christenson, 2015). Dolayısıyla sosyobilimsel argümanlarda sunulan kanıtların, bilimsel bir argümanda kabul edilen içeriklere göre daha geniş kapsamlı olduğu, bilimsel kanıtların yanı sıra ekonomik veya etik bilgilerin kullanılabileceği belirtilmektedir (K. L. McNeill, kişisel iletişim, Temmuz 24, 2014). Diğer taraftan Chinn ve Clark (2013) tarafından yapılan çalışma, bilimsel bir bağlamda argümantasyonu desteklemenin ve geliştirmenin, sosyobilimsel bir bağlamda argümantasyon sunmaktan daha zor olduğunu ortaya koymuştur. Bu duruma gerekçe olarak da sosyobilimsel konularla ilgili argümanlarda, kişisel yaşam deneyimlerinden, etik anlayışlardan ya da fikirlerden yararlanılabileceğini, buna karşılık, bilimsel bir bağlamdaki argümanda, bilimsel ve konuyla ilgili spesifik bilginin kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bilimsel bir argümanın nasıl değerlendirildiğine dair bir örnek Knight ve McNeill (2011) tarafından yapılan çalışmadan yararlanılarak açıklanabilir. Bu çalışmada bir levrek balığı türü için 2 havuzdan hangisinin daha sağlıklı olduğuna yönelik katılımcıların argümanları istenilmiştir. Katılımcılardan birinin verdiği cevap ve analizi aşağıdaki gibidir.

Bu levrek balığı için daha sağlıklı olan Ladybug havuzudur (**iddia**). ...çünkü Ph derecesi 7.4 ve 7.4 nötrdür ve bu suyun temiz olduğu anlamına gelir. Ayrıca su temiz olduğu için bulanıklığı az. Ek olarak sudaki çözünmüş madde oranı 5 ppm ve 4 ppm olduğuna dair bir ölçüm yok ve suyun çok sıcak ya da soğuk olmasını istemeyiz. Ayrıca çok oksijen olması istenilen bir durumdu (**kanıt**). Kanıtlarım iddiayı destekler, çünkü balıklar yaşamak için oksijen ve ph gibi çok şey isterler (**muhakeme**).

Atabey ve Arslan (2020) tarafından yapılan çalışmada ise nükleer enerjinin kullanılması ile ilgili bir sosyobilimsel konuda öğrencilerden alınan cevaplar aynı çerçeveye (CER) göre analiz edilmiş olup, bu analiz aşağıda sunulmuştur.

Nükleer enerji kullanılmalı (**iddia**). Fosil yakıt miktarı her gün azalmakta (**kanıt**). Nükleer enerji kullanımı nedeniyle daha az fosil yakıt kullanılacak, daha uygun maliyetli enerji üretilecek ve daha az çevre kirliliği olacaktır (**muhakeme**).

Literatürde sosyobilimsel ve bilimsel argümanların değerlendirilmesinde kullanılan birçok rubrik olmakla beraber bunlardan bazıları Tablo 1’de ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. Sosyobilimsel Argümanları Değerlendiren Çalışmalar ve Değerlendirme Kriterleri (Christenson, 2015, s. 29-33)

Çalışma	Çalışmanın odağı	Puanlama rubriği	Analitik çerçevenin öğeleri	Yüksek kaliteli sosyobilimsel argümanların belirleyicileri
Chang & Chiu, 2008	Lakatos çalışmasına dayalı bir analitik çerçeve geliştirmek ve öğrencilerin genetiği değiştirilmiş organizmalar hakkındaki argümanlarını analiz etmek	Açık değil	-İddia -Destekleyici nedenler -Karşı argüman -Niteleyici -Değerlendirme argümanları	Analitik çerçevede belirtilen bileşenlerin varlığı ve sayısı
Grace, 2009	Öğrencilerin muhakeme l'den 5'e kadar yeteneklerini geliştirmenin bir yolu olarak karar alma sürecinde gerçekleştirdikleri tartışmaları ve öğretmenlerin tanımladığı nitelikli tartışmaların ortak olan özelliklerini keşfetmek	dereceli bir ölçek (seviye 5, iki alt seviyeye bölünebilir)	-Gerekçesiz argümanlar -İşlevsel olmayan, kısmen haklı argümanlar -Alternatifleri dikkate almayan işlevsel olmayan, haklı argümanlar -Alternatifleri dikkate alan işlevsel olmayan, haklı argümanlar -Alternatifleri dikkate alan işlevsel, haklı argümanlar	İşlevsel muhakemenin varlığı (en yüksek kalite), alternatif çözümlerin dikkate alınması (kaliteye katkıda bulunur) ve öğrencilerin argümanlarındaki görüşlerin gerekçelendirilmesi (temel kalite derecesi) Karmaşıklık ve kalite, bu öğelerin bileşenleri ile belirlenir.
Osborne, Erduran, & Simon (2004)	Bilimsel ve sosyobilimsel argümantasyon üzerine odaklanan bir araştırmadan sonra öğrencilerin argümantasyonlarındaki ilerlemeyi değerlendirmek	TAP öğelerinin varlığına dayalı l'den 5'e kadar seviyelendirilmiş ölçek	TAP'a dayalı Veri İddia Gerekçe Destekleme Niteleyici Çürütücü Karşı iddia	Seviye 5 argümanları, birden fazla çürütücü içeren "genişletilmiş" bir argümanı temsil eder (genişletilmiş kavramı, karşı iddiaların yanı sıra bir veri, garanti ve desteklerle birlikte bir dizi iddia içeren argüman anlamına gelir).
Sadler & Fowler, 2006	Bireyler sosyobilimsel argümantasyonda içerik bilgisinden nasıl yararlanır?	Gerekçelendirme kalitesine ilişkin 0-4 puanlık değerlendirme rubriği	-Gerekçelerin sayısı -Gerekçe kalitesine ilişkin puan: 0: Gerekçe yok 1: Verisiz gerekçe 2: Basit verilerle gerekçelendirme 3: Ayrıntılı verilerle gerekçelendirme 4: Ayrıntılı verilerle gerekçelendirme ve karşı görüş	Bir karşıt görüş ve ayrıntılı veriler içeren gerekçelendirmeler ile gerekçe sayısı

Tal & Kedmi, 2006	Sosyobilimsel konularla ilgili ünitenin öğretilmesinin, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini nasıl etkilediğini araştırmak	Her biri 0 ile 4 arasında puanlandırılan üç farklı kriter (farklı kriterler farklı maksimum puanlara sahip olacaktır). Ayrıca ahlaki yargılama içeren argümanlar değer temelli olarak sınıflandırılır.	-Gerekçelerin sayısı -Bilimsel bilginin kullanımı (yüzeysel, genel veya özel olarak kategorize edilmiştir) -Boyutların sayısı -Sentez (karşı iddialar ve çürütmeler)	Akıl yürütmenin en yüksek kalitede değerlendirilmesi için argümanların üç veya daha fazla gerekçeye sahip olması, belirli bilimsel bilgileri kullanması, en az dört boyutunun olması ve karmaşık, tutarlı bir fikir ortaya çıkaran bir karşı argüman ve çürütme içermesi gerekir.
Wu & Tsai, 2007	Karma bir analitik çerçeve kullanarak öğrencilerin sosyobilimsel konularda informal muhakemesini incelemek	Açık değil	Öğrencilerin argümanlarının analizleri nitel göstergeler (karar verme modu, muhakeme modu ve muhakeme düzeyi) ve nicel ölçüler ile yapılır: Toplam muhakeme modlarının sayısı (sosyal, ekolojik, ekonomik veya bilim odaklı modlar) ve muhakeme seviyesinin değerlendirilmesi: -Destekleyici argüman sayısı -Karşı argüman sayısı -Çürütme sayısı -Toplam argüman sayısı (destekleyici argümanların, karşı argümanların ve çürütmelerin toplam sayısı)	Yüksek düzeyde muhakeme ve farklı muhakeme modlarının dahil edilmesi, yüksek kaliteli muhakeme olarak kabul edilir.
Zohar & Nemet, 2002	Genel muhakeme örüntülerinin öğretimini, insan genetiği ile ilgili ikilemleri öğretmeye entegre eden bir ünitenin çıktılarını değerlendirmek	Açık değil	-Öğrencilerin argümanlarında uygulanan içerik bilgisinin ölçüsü: -Hiçbir bilginin dikkate alınmaması -Bilginin yanlış değerlendirilmesi -Spesifik olmayan bilginin dikkate alınması -Doğru spesifik bilginin dikkate alınması -Argümanların analizinin kategorileri: açık çıkarım, gerekçelendirme, taviz, örtük çıkarım muhalefeti ve karşı muhalefet	Doğru spesifik bilginin kullanılmasına, gerekçelerin sayısına ve argümanların diğer kategorilerine göre değerlendirme yapılır.

Christenson (2015) her ne kadar Tablo 1’de sunulan rubrikleri sosyobilimsel argümanları değerlendiren rubrikler olarak sınıflandırsa da bu rubriklerin bilimsel argümanlarda da kullanılabileceği ifade edilebilir. Nitekim Aktamış ve Hiğde (2015), Zohar ve Nemet’e (2002) ait olan rubriğin basınç konusunda nasıl kullanılabileceğini örneklemiştir. Çorbacı ve Yakışan (2018) da Sadler ve Fowler’a (2006) ait olan rubriği, 7. sınıf öğrencilerinin duyu organları ile ilgili sunduğu bilimsel argümanları analiz etmek için kullanmıştır. Osborne, Erduran ve Simon’a (2004) ait olan rubrik ise Demircioğlu (2011) tarafından lisans öğrencilerinin optik konusu ile ilgili argümanlarını değerlendirmek amacı ile kullanılmıştır. Yukarıda belirtilen rubriklere ek olarak bilimsel argümantasyonu değerlendirmek amacı ile kullanılabilecek farklı rubrikler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. *Bilimsel Argümantasyonları Değerlendirmek Amacı ile Kullanılan Rubrikler*

Çalışma	Çalışmanın odağı	Puanlama rubriği	Analitik çerçevenin öğeleri	Yüksek kaliteli bilimsel argümanların belirleyicileri
Lizotte, Harris, McNeill, Marx ve Krajcik (2003)	Farklı öğretim seviyelerindeki öğrencilerin sunduğu bilimsel argümanları analiz etmek	Her bir argüman ögesi 0-2 arasında puanlandırılır	İddia, kanıt, muhakeme ve çürütme	Geçerli ve yeterli iddia, kanıt, muhakeme ve çürütme sunan argümanlar en kaliteli argüman olarak kabul edilmektedir. Çürütme ögesi özellikle kaliteli argümanlarda önem verilen bir öğedir.
Sampson, Grooms ve Walker (2010)	Argüman Odaklı Sorgulama (ADI) adı verilen yeni bir öğretim modeli kullanılarak tasarlanan bir dizi laboratuvar etkinliğinin, öğrencilerin bilimsel argümantasyona katılma şekillerini ve bu sürecin bir parçası olarak oluşturdukları bilimsel argümanların kalitesini nasıl etkilediğini incelemektedir.	Her biri 0-3 arasında puanlandırılan 4 boyut	a) Açıklamanın yeterliliği b) Açıklamanın kavramsal kalitesi c) Kanıtın kalitesi d) Muhakemenin yeterliliği.	Her biri 0-3 arasında değerlendirilen 12 öğeden toplam 12 puan alan, en kaliteli argüman olarak kabul edilir. Rubrikten alınan yüksek puanlar yüksek nitelikteki argümanları temsil eder.
Choi, Notebaert, Diaz ve Hand (2010)	Öğrencilerin bilimsel argümanlarını değerlendirmek	Her biri 2 puan ile değerlendirilen beş seviye	Soru, iddia, kanıt ve yansıtma	-Güçlü kanıtlar, anlamlı yansıtma, soru, iddia ve kanıt arasında güçlü ilişkiler, kaliteli argümanlar için gerekli koşullar olarak belirtiliyor. Ayrıca rubrikten alınan 20 puana yakın puanlar, kaliteli argümanları temsil ediyor.

Kelly ve Takao (2001)	Öğrencilerin yazılı metinlerde sunduğu önermeleri epistemik seviyeye göre sıralama ve seviyeler içindeki/ arasındaki açık bağlantıları belirleyerek argümanların analiz edilmesi.	Açık değil	Epistemik açıdan 6 seviye -Veriler -Verilerin özellikleri -Veri özelliklerinin ilişkisel boyutları -Örneklerle birlikte verilmiş teori ya da model -Teori ya da model -Veriye özel olmayan genel disipline özgü bilgi	-Teorik iddialar ne kadar çok farklı veri ile desteklenirse o kadar güçlü kabul edilir. -Daha düşük epistemik düzeylerde daha fazla gözlem içeren argümanlar -Daha yüksek epistemik düzeylerde daha fazla yorum ifadesi içeren argümanlar
-----------------------	---	------------	---	---

Literatürde argümantasyonun yapısını ve kalitesini değerlendirmeye yönelik yer alan analitik çerçeveler (rubrik olarak da tanımlamalar mevcuttur), alana özgü ve genel alan çerçeveleri olarak da ikiye ayrılmaktadır. Genel alan çerçeveleri, ilgili bilimsel alandan bağımsız olarak argümanların kalitesini değerlendirmek için kullanılırken, alana özgü çerçeveler argümanların kalitesini ilgili bilimsel alanı göz önünde bulundurarak değerlendirmek amacıyla kullanılır (Sampson ve Clark, 2008). Genel alan çerçevelerine Toulmin (1958) ve Schwarz ve ark.'a (2003) ait olan çerçeveler verilebilir. Örneğin Toulmin'a (1958) ait olan çerçeve dil, ekonomi, matematik ve fen gibi alanlarda kullanılabilir (Boettcher ve Meisert, 2011) ve argümanlar iddia, veri, gerekçe, niteleyici, çürütme ve destekleme öğelerini içermesine göre değerlendirilir. Schwarz ve ark.'a (2003) ait olan çerçeve de Toulmin'a (1958) benzer şekilde argümanları yapısal olarak değerlendirir iken, içeriğe odaklanmamaktadır (Boettcher ve Meisert, 2011). Toulmin (1958) ile Schwarz ve ark.'a (2003) ait olan çerçevelere göre argümanların nasıl analiz edildiği aşağıda açıklanmıştır.

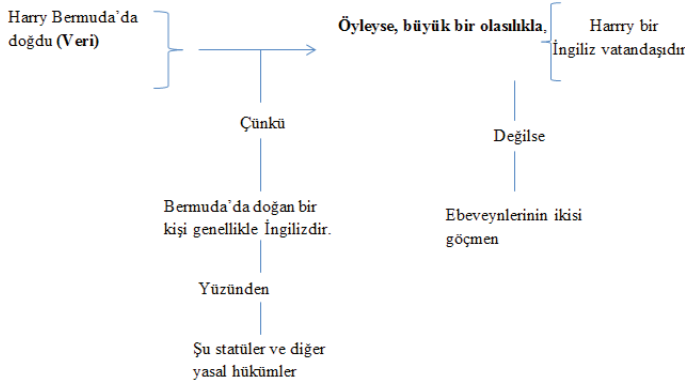
Schwarz ve ark. (2003) dört çeşit argüman yapısı ortaya koymuşlardır. İlki, herhangi bir gerekçe ile desteklenmeyen ifadelerden oluşan argümanlardır. İkinci tür argümanlar, ulaşılan bir sonucu (çıkarımı/iddiayı) destekleyen bir ve ya birden fazla gerekçeyi içeren argümanlardır. İki yönlü argümanlar, üçüncü tür olarak değerlendirilmekte olup, ulaşılan sonucu hem destekleyen hem de bu sonuç ile çelişen gerekçeleri içermektedir. Dördüncü tür argümanlar ise bileşik argümanlar olarak nitelendirilmektedir ve bu tür argümanlar olayın olumlu ve olumsuz yönlerine dair gerekçelerin sunulduğu iki argüman içerir. Ayrıca bu tür argümanlar karşıt argümanları birbirine bağlamak için "bağlıdır ... eğer ... ama eğer ..." gibi niteleyicileri içerir. Dolayısı ile Schwarz ve ark. (2003), argümanları değerlendirir iken sonuç/çıkarım (iddia), gerekçe ve niteleyici öğelerinin varlığını göz önünde bulundurmışlardır. Sadece sonuç içeren argümanlar en niteliksiz argü-

man olarak değerlendirilir iken, bu üç ögeyi içeren argümanlar en nitelikli argümanlar olarak değerlendirilmektedir. Aşağıdaki tabloda argümanların Schwartz ve ark.'a (2003) ait olan çerçeveye göre nasıl analiz edildiği yine Schwartz ve ark. (2003) çalışmasından alınan alıntılarla örneklendirilmiştir.

Tablo 3. *Schwarz ve ark. (2003) Tarafından Geliştirilen Çerçeveye Göre Değerlendirilen Argüman Örneği (Schwarz ve ark., 2003, s. 16-17)*

Argüman	Argüman türü
Adil olmadığı için hayvanlar üzerinde deneyler yapılmamalıdır	Birinci tür argüman
Hayvanlar üzerinde deneylere izin vermeliyiz çünkü bu deneyler, insanlar için ilaç geliştirilmesi sürecinde önemlidir.	İkinci tür argüman
Hayvanlar üzerinde yapılan deneyler onlara acı vermesine rağmen, bu deneylerin insanlara yardım etmek için gerekli olduğunu düşünüyorum.	Üçüncü tür argüman
Deneylerin amacının insan hayatını kurtarmak olması ve deneylerin veteriner hekim gözetiminde yapılması şartıyla hayvanlar üzerinde deneylere izin vermeliyiz. Çünkü insanlar ve hayvanların hayatlarının kurtarılması için ilaç geliştirmek çok önemlidir. Deneyler hayvanların acı çekmesine, hastalanmasına ve hatta ölmesine neden olabilmesine rağmen, hayvanlar, insanlar üzerinde yapılan deneylere alternatif olarak hizmet ediyor. Burada bir hayvan hakları ihlali söz konusu olsa da, insan hayatı dahil hayat kurtarmak bizim için önemlidir. Bu nedenle, genel olarak hayvanlar üzerindeki deneyleri yasaklamayı öneriyoruz, ancak eğer zorunda kalırsak sadece insan hayatını kurtarmak için ve hayvanların iyileşmesine ya da gereksiz acı çekmesini önlemeye yardım edecek bir veterinerin gözetiminde izin verilebilir.	Dördüncü tür argüman

Genel alan çerçevelerinden bir diğeri olan Toulmin (1958) çerçevesine göre ise bir argüman iddia (C), veri (D), gerekçe (W), niteleyici (Q), destekleme (B) ve çürütme (R) olmak üzere 6 öğeden oluşmaktadır. Bu modele göre iddia, ileri sürülen bir çıkarım olarak tanımlanmıştır. Niteleyici ve çürütücülerin, gerekçeyi yorumlayan ifadeler olduğu belirtilmiştir. Toulmin (2003) niteleyicilerin gerekçenin gücünü açıklayan, çürütücülerin ise gerekçenin kabul edilemeyeceği koşulları belirten öğeler olduğunu ifade etmiştir. Destekleme ise, gerekçenin neden genel olarak kabul edilebileceğini açıklayan ifadeler olarak tanımlanmıştır. Toulmin (1958) bu öğeleri bir örnek üzerinden şu şekilde açıklamıştır:



Bu örneğe göre Harry'nin bir İngiliz vatandaşı olduğu iddiasını (C) desteklemek için, Bermuda'da doğduğu bilgisi (D) kullanılmaktadır. Bu durumda gerekçe “Bermuda'da doğan bir adam bir İngiliz olabilir” şeklinde sunulabilir. Milliyetçiliğin tanımında farklı niteliklerin ve koşulların varlığı söz konusu olduğu için iddianın önüne bir niteleyici (muhtemelen) koyulmuştur. Ancak bu iddianın, Harry'nin ailesinin göçmen olması durumunda reddedilebileceği göz önünde bulundurularak, çürütücü ögesine de yer verilmiştir. Gerekçeye itiraz edilmesi durumunda ise destekleyiciler ile gerekçe güçlendirilmeye çalışılmıştır. Bu durumda destekleyici olarak, Parlamento Kanunlarının hüküm ve tarihlerinin ve İngiliz kolonilerinde doğan kişilerin uyruklarını düzenleyen diğer yasal hükümlerin kullanılabilirliği belirtilmiştir.

Alana özgü çerçevelere örnek olarak ise Zohar ve Nemet (2002), Kelly ve Takao (2002), Lawson (2003), Sandoval (2003) ile Lizotte ve ark.'a (2003) ait olan çerçeveler verilebilir. Toulmin (1958) rubriğine göre bir argüman tüm öğeleri içermesi nedeniyle kaliteli olarak nitelendirilirken, bilimsel anlamda uygun kanıtları ve muhakemeleri içermemesi nedeniyle bu çerçevelere göre yeterince kaliteli olmadığı ifade edilebilir. Ancak alana özgü birçok çerçevenin de Toulmin (1958) çerçevesini temel aldığı belirtilebilir. Toulmin (1958) çerçevesinden sonra geliştirilen bu çerçeveler Toulmin'a (1958) ait olan çerçevenin sınırlılıklarını gerekçe gösterilerek geliştirilmişlerdir. Örneğin; Erduran, Simon ve Osborne (2004), Toulmin'a (1958) ait olan çerçevenin, sözel verilerin analizinde ve iddia, kanıt, gerekçe ve destekleme öğelerini ayırt etme noktasında zor olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle Toulmin (1958) çerçevesini temel alarak yeni bir çerçeve geliştirmişlerdir. Geliştirdikleri çerçevenin, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki tüm sınıf tartışmalarında ve öğrenciler arasındaki küçük grup tartışmalarında gerçekleştirilen argümantasyon sürecini değerlendirmek için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Böylece Toulmin (1958) çerçevesini, derslerin tamamında gerçekleştirilen argümantasyon sürecinin izlenebileceği ve incelenebileceği bir seviyeye taşıdıklarını belirtmişlerdir.

(Erduran ve ark., 2004). Erduran ve ark. (2004) tarafından geliştirilen analitik çerçeve Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. *Argümantasyon Niteliğini Değerlendirmek için Kullanılan Analitik Çerçeve (Erduran ve ark., 2004, s. 928)*

Düzey 1	Karşı bir iddia için sunulan basit bir iddia ya da bir iddiaya karşı sunulan iddiadan oluşan argümandır.
Düzey 2	Veri, gerekçe ya da destek öğeleri ile birlikte sunulan (çürütücü içermeyen) bir iddiaya karşı bir iddia içeren argümandır.
Düzey 3	Veri, gerekçe ya da zayıf çürütücüler ve destekleyiciler ile birlikte sunulan bir dizi karşı iddiayı ya da iddiayı içeren argümanlar.
Düzey 4	Açık bir şekilde tanımlanabilen çürütücülerle birlikte sunulan iddiaları içeren argümandır. Böyle bir argüman birden fazla iddia ve karşı iddiaya sahip olabilir.
Düzey 5	Birden fazla çürütme ile genişletilmiş bir argümandır.

Erduran ve ark. (2004), çalışmalarında hayvanat bahçesinin kurulması konusunu iki farklı boyutta ele almışlardır: Vahşi yaşamın korunması ve doğa eğitiminin teşvik edilmesi. Aynı zamanda Ay’ın ışık kaynağı olup olmadığı yönünde tartışmalar gerçekleştirilmesini sağlamışlardır. Bu tartışmalarda açığa çıkan argümantasyon seviyelerini örnek alıntılar ile aşağıdaki şekilde açıklamışlardır:

Öğrenci 1: Profesyonel bir hayvanat bahçesinde onları inciteceklerini düşünmüyorum.

Öğrenci 2: Ama uyuşturulmuş bir hayvanın sürüklendiğini görmek, diğer hayvanları korkutabilir.

Öğrenci 1: Belki stres olabilirler.

Öğrenci 3:Endişe ve kaygı duyabilirler.

Yukarıdaki örnekte, “profesyonel hayvanat bahçelerinin hayvanlara zarar vermeyeceği” ifadesi bir iddia olarak kodlanmıştır. “Hayvanat bahçelerindeki hayvanların korkabileceği” ifadesi ise karşı iddia olarak kodlanmıştır. “Diğer uyuşturulmuş hayvanların sürüklenmesini görecekları” ifadesi ise veri olarak kodlanmıştır. Bu nedenle bu örnekteki açıklamalar,

İddia, karşı iddia+veri olarak kodlanmıştır.

Diğer bir örneği ise şu şekilde kodlamışlardır:

Öğrenci M. ..Ay dönüyor, bu yüzden ayın ışık yayan bölümü her zaman bize bakmaz.

Öğrenci J. Ay ışık vermez.

Öğrenci M. Bu doğru. Bunu nasıl biliyorsun?

Öğrenci J. Çünkü Ay’dan gelen ışık aslında Güneş’ten gelir.

Öğrenci M. Aydan geldiğini gördüğümüz ışığın aslında güneşten bir yansıma olduğunu söylüyor. Bunu nasıl biliyoruz? Mark?

M. Çünkü Ay engellenir.....

Yukarıdaki örnekte “ayın ışık vermediği” ifadesi bir veri olarak kodlanmış ve bu veriye dayalı bir iddiada bulunulduğu belirtilmiştir. Daha sonra, “aydan gelen ışığın aslında güneşten geldiğine” dair destekleyici verilerle sağlanan bir çürütme ve bitmemiş bir gerekçe olduğu ifade edilmiştir. Dolayısı ile Erduran ve ark. (2004) bu ifadeleri, İddia (+ veri) ve Çürütme (+veri+gerekçe) olarak kodlamışlardır.

Literatürde argümantasyon süreçlerini değerlendirmek için kullanılan diğer bir rubrik Lin ve Mintzes’e (2010) aittir. Lin ve Mintzes (2010) öğrenci argümanlarının kalitesinin ve içeriğinin Toulmin (1958) argüman modelinde tam olarak karşılık bulmadığı gerekçesi ile yeni bir rubrik geliştirmiştir. Bu rubrikte öğrencilerin cevapları iddia, gerekçe, karşı argüman, destekleyici argüman ve kanıt öğeleri açısından analiz edilmektedir. Lin ve Mintzes (2010) çalışmalarında bir Milli Parkın kuruluşu ile ilgili sosyal, politik, ekonomik ve kültürel boyutları açığa çıkaran ve bu konudaki çıkar gruplarının görüşleri hakkında bilgi veren bir senaryo kullanmışlardır. Bu parkın kuruluşu ile ilgili öğrencilerin sunmuş oldukları argümanları nasıl değerlendirdiklerini, öğrenci ifadelerinden alıntılar ile açıklamışlardır. Lin ve Mintzes (2010) tarafından geliştirilen rubrik ve bu rubriğin nasıl kullanılabileceğine dair bilgiler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. *Argümantasyon Becerileri Puanlama Rubriği (Lin ve Mintzes, 2010, s. 1005)*

Soru	Cevap kategorisi	Örnek	Puanlama ve açıklama
	Cevap yok ya da geçersiz gerekçe	Boş ya da bilmiyorum	0
	Sadece kabul edilebilir bir iddia, gerekçe yer almaz.	Aynı fikirdeyim	1 Bir iddia için bir puan
S1-İddialar ve gerekçeler	Kabul edilebilir bir iddia ve geçerli bir gerekçe	Aynı fikirdeyim. Ulusal Park, hayvanları insanlar tarafından avlanmaktan koruyabilir	1+1 İddia için bir puan artı her gerekçe için 1 puan
	Kabul edilebilir bir iddia ve birden fazla geçerli gerekçe	Aynı fikirdeyim. Ulusal Park, hayvanları insanlar tarafından avlanmaktan koruyabilir ve birçok turist gelir ise yerel ekonomik ilerleme desteklenebilir	2+1 Eklenen her gerekçe için 1 puan

S2-Karşı argümanlar (S1 ile karşılaştır)	Cevap yok ya da geçersiz gerekçe	Boş ya da “sanırım yanlış”.	0
	Bir ya da daha fazla geçerli gerekçe	Yerli insanların hakları etkilenecek. Bir daha avlanamayacaklar.	1+ Her gerekçe için bir puan
S3-Destekleyici argümanlar	Cevap yok ya da geçersiz gerekçe	Boş ya da “kurulmasını destekliyorum”	0
	Ayrıntılara inilmiş ve geçerli gerekçe (S1 ile karşılaştır)	Ulusal Park hayvanları koruyabilir, özellikle nesli tükenmekte olanları	1+ Ayrıntılı her gerekçe için 1 puan
	Geçerli ve ek gerekçe (S1 ile karşılaştır)	Eğer Ulusal Park yerli insanlara iş verebilirse, bu onların yaşam koşullarını iyileştirecektir.	1+ Her ek gerekçe için 1 puan
	Karşı argümanı çürütme (S2 ile karşılaştır)		2+ Her çürütücü için 2 puan
S4-Kanıt	Kanıt ya da ek açıklama yok	Boş ya da “Nesli tükenmekte olan hayvanları korumak doğru”	0
	Geçerli kanıt	Diğer Ulusal Park raporlarına göre Formosan Sambar geyiği sayısı 2000 yılından beri %15 artmış.	1+ Her kanıt için 1 puan

Argümantasyon niteliklerini değerlendirmek üzere geliştirilen diğer bir rubrik Lizotte, Harris, McNeill, Marx ve Krajcik’e (2003) aittir. Lizotte ve ark. (2003) da Toulmin modelini baz alarak iddia (C), kanıt (E) ve muhakeme (R) öğelerinden oluşan bir rubrik geliştirmişlerdir. Bu rubrikte iddia, bir soruya verilen cevap ya da çıkarım; kanıt, iddiayı destekleyen uygun ve yeterli veri; muhakeme iddiaların kanıtlarla nasıl ve niçin desteklendiğini açıklayan öge olarak tanımlanmıştır. Muhakeme ögesini, Toulmin modelinde yer alan destek ve gerekçe öğelerini birleştirerek türetmişlerdir (Knight ve McNeill, 2012). McNeill ve Pelletier (2012), ilköğretim 1. ve 2. seviyesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin iddia ve kanıt, 3. ve 5. sınıftaki öğrencilerin iddia, kanıt ve basit muhakemeler, 6. ve 8. sınıf seviyesindeki öğrencilerin iddia, kanıt ve daha kompleks muhakemeler, 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin ise iddia, kanıt, muhakeme ve çürütücü öğelerini sunabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretim kademesine göre sunulabilecek argüman öğeleri ile ilgili detaylı bilgi Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Seviyesine Göre Argümantasyon Öğeleri (McNeill ve Pelletier, 2012)

Sınıf kademesi	Argümantasyon odağı
1-2	İddia + Kanıt - İddia-Araştırmalara dayanarak çıkarımlarda bulunur - Kanıt-Araştırmalardaki gözlemlerini kullanır

3-5	İddia + Kanıt + Muhakeme • İddia-Çıkarımlarda bulunur. • Kanıt-Gözlemleri ve ölçümleri kullanır • Muhakeme- Fen derslerinde öğrencileri bilgileri kullanarak iddia ve kanıt arasında basit bir bağlantı kurar.
6-8	İddia + Kanıt + Muhakeme (daha karmaşık) • İddia- Çıkarımlarda bulunur. • Kanıt- Gözlemleri ve ölçümleri kullanır. Uygun olan ve olmayan veriler arasında ayırım yapar. Kanıtın yeterliliğini sorgular. • Muhakeme- Bilimsel ilkeleri kullanarak kanıtların iddiayı niçin desteklediğine dair savunma sunar.
9-12	İddia + Kanıt + Muhakeme + Çürütme • İddia- Çıkarımlarda bulunur • Kanıt- Gözlemleri ve ölçümleri kullanır. Uygun olan ve olmayan veriler arasında ayırım yapar. Kanıtın yeterliliğini sorgular. • Muhakeme- Bilimsel ilkeleri kullanarak kanıtların iddiayı niçin desteklediğine dair savunma sunar. Her kanıt farklı bir savunma içerebilir. • Çürütme-Alternatif kanıt ve muhakemeleri eleştirerek karşı iddiaların niçin uygun olmadığını açıklar.

CER rubriği kullanılarak öğrencilerin argümanlarının nasıl değerlendirilebileceği McNeill (2011) tarafından yapılan çalışma ile açıklanabilir. McNeill (2011), ortaokul öğrencilerinin argüman üretme becerilerini araştırdığı çalışma kapsamında, “ekosistemim dengede mi?” isimli bir etkinlik gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin ürettikleri argümanların nasıl analiz edildiği örnek öğrenci ifadeleri ile Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. CER Rubriği ve Örnek Öğrenci İfadeleri (McNeill, 2011, s. 804)

Öge	Seviye		
	0	1	2
İddia Sorulan bir soruyu ya da yöneltilen bir problemi cevaplayan bir iddia veya sonuç	Herhangi bir iddia sunmaz ya da yanlış bir iddia sunar. “Salyangozlar suda yaşar”.	Bilimsel olarak uygun ve doğru bir iddiada bulunur. “Benim ekosistemim dengeli”.	Uygulanamaz (İddialar sadece 0-1 arasında uygun olanlar ve olmayanlar şeklinde kodlanmaktadır)
Kanıt İddiayı destekleyen bilimsel veridir. Verilerin, iddiayı desteklemek için uygun ve yeterli olması gerekir.	Kanıt sunmaz ya da sadece uygun olmayan ve ya anlamsız kanıt sunar. “Çünkü bitkiler besin verir”.	İddiayı desteklemek için uygun ancak yetersiz kanıt sunar. Kanıt, iddiaya uygun olmalıdır. “Benim kanıtım, salyangozun yumurtalara sahip olduğu yönündedir. Salyangoz çok hareket ediyor”.	İddiayı desteklemek için 2 ya da daha fazla uygun kanıt sunar. “Öncelikle böceklerimiz öldü. Su net görünmüyor ve son olarak bitkiler büyümeyi bıraktı!”

Muhakeme

Uygun ve yeterli bilimsel ilkeleri kullanarak verilerin iddiayı desteklemek için neden kanıt olarak kabul edilebileceğini gösteren ve iddia ile kanıtları birbirine bağlayan savunmalar

Muhakeme sunmaz ya da uygun olmayan muhakeme sunar.
“Çünkü onu koparıp kokladım ve kötü kokmuyordu.

Uygun ancak yetersiz muhakeme sunar. Genellikle, kanıtların iddiayı nasıl veya neden desteklediğini açıklamak için bilimsel ilkeleri tam olarak açıklamaz.
“Dengeli ekosistemlerde canlı hayvanlar; büyüyen bitkiler; canlı böcekler ve temiz su vardır”.

Kanıtın iddiayı nasıl ve niçin desteklediğini açıklayan bilimsel ilkeleri içeren uygun ve yeterli muhakeme sunar.

“Dengeli ekosistemlerde zaman içerisinde bitkiler ve hayvanlar büyür, çoğalır ve ölür. Bazı bitkilerim ve hayvanlarım öldü, ama diğerleri büyüdü ve zamanla üredi, bu nedenle dengeli bir ekosistem”.

Kaynaklar

- Aktamış, H., & Hiğde, E. (2015). Fen eğitiminde kullanılan argümantasyon modellerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 136-172.
- Atabey, N. & Arslan, A. (2020). The effect of teaching socioscientific issues with cooperative learning model on pre-service teachers' argumentation qualities. *Elementary Education Online*, 19(2), 491-514.
- Boettcher, F., & Meisert, A. (2011). Argumentation in science education: A model-based framework. *Science & Education*, 20(2), 103-140.
- Chang, S. N., & Chiu, M. H. (2008). Lakatos' scientific research programmes as a framework for analysing informal argumentation about socio-scientific issues. *International Journal of Science Education*, 30(13), 1753-1773.
- Chinn, C. A., & Clark, D. B. (2013). Learning through collaborative argumentation. In C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. K. Chan, & A. O'Donnel, (Eds.), *The international handbook of collaborative learning* (pp. 314-329). United Kingdom: Roudledge.
- Cho, K. L., & Jonassen, D. H. (2002). The effects of argumentation scaffolds on argumentation and problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 5-22.
- Choi, A., Notebaert, A., Diaz, J., & Hand, B. (2010). Examining arguments generated by year 5, 7, and 10 students in science classrooms. *Research in Science Education*, 40(2), 149-169.
- Christenson, N. (2015). *Socioscientific argumentation: Aspects of content and structure* [Doctoral dissertation, Karlstads University]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:806023/FULLTEXT01.pdf>
- Clary, R. M., & Wandersee, J. H. (2015). Using controversy and argumentation to develop students' critical thinking skills. *Innovations in College Science Teaching. Society for College Science Teachers, Arlington, VA*, 115-130.
- Çorbacı, N., & Yakışan, M. (2018). Fen Bilimleri dersi duyu organları konusu ile ilgili 7. sınıf öğrencilerinin geliştirdikleri argümanların analizi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 37(1).249-263.
- Demircioğlu, T. (2011). *Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının laboratuvar eğitiminde argüman temelli sorgulamanın etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]
- <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Erduran, S., Ozdem, Y., & Park, J. Y. (2015). Research trends on argumentation in science education: a journal content analysis from 1998–2014. *International Journal of STEM Education*, 2(1), 1-12.

- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science education*, 88(6), 915-933.
- Eşkin, H. (2008). Fizik dersi kapsamında öğretim sürecinde oluşturulan argüman ortamlarının öğrencilerin muhakemesine etkisi [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Glassner, A. (2017). Evaluating arguments in instruction: Theoretical and practical directions. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 95-103.
- Grace, M. (2009). Developing high quality decision-making discussions about biological conservation in a normal classroom setting. *International Journal of Science Education*, 31, 551-570.
- Kardaş, N. (2013). Fen eğitiminde argümantasyon odaklı öğretimin öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi [Yüksek lisans tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi].<http://openaccess.ogu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11684/780/10006079.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kelly, G. J., & Takao, A. (2002). Epistemic levels in argument: An analysis of university oceanography students' use of evidence in writing. *Science education*, 86(3), 314-342.
- Knight, A. M., & McNeill, K. L. (2011). The relationship between teachers' pedagogical content knowledge and beliefs of scientific argumentation on classroom practice. In *annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Orlando, FL*.
- Lawson, A. (2003). The nature and development of hypothetico-predictive argumentation with implications for science teaching. *International Journal of Science Education*, 25(11), 1387-1408.
- Lin, S. S., & Mintzes, J. J. (2010). Learning argumentation skills through instruction in socioscientific issues: The effect of ability level. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(6), 993-1017.
- Lizotte, D. J., Harris, C. J., McNeill, K. L., Marx, R.W. & Rrajcik, J. (2003). Usable Assessments Aligned with Curriculum Materials: Measuring Explanation as A Scientific Way of Knowing. *Annual meeting of the American Educational Research Association*, Nisan, Chicago, IL.
- McDonald, C. V. (2010). The influence of explicit nature of science and argumentation instruction on preservice primary teachers' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(9), 1137-1164.
- McNeill, K. L. (2011). Elementary students' views of explanation, argumentation, and evidence, and their abilities to construct arguments over the school year. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(7), 793-823.

- McNeil, K. & Pelletier, P. (2012). Supporting claim, evidence, and reasoning across the grades and curriculum. <https://slideplayer.com/slide/12083151/>
- Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 994-1020.
- Ratcliffe, M., & Grace, M. (2003). *Science education for citizenship: Teaching socioscientific issues*. Berkshire: McGrawHill Education.
- Sadler, T. D., & Fowler, S.A. (2006). A threshold model of content knowledge transfer for socioscientific argumentation. *Science Education*, 90, 986-1004.
- Sandoval, W. A. (2003). Conceptual and epistemic aspects of students' scientific explanations. *The Journal of the Learning Sciences*, 12(1), 5-51.
- Sampson, V., & Clark, D. B. (2008). Assessment of the ways students generate arguments in science education: Current perspectives and recommendations for future directions. *Science Education*, 92, 447-472.
- Sampson, V., Grooms, J., & Walker, J. (2010). Argument-driven inquiry as a way to help students learn how to participate in scientific argumentation and craft written arguments: An exploratory study. *Science Education*, 95(2), 217-257.
- Schwarz, B. B., Neuman, Y., Gil, J., & Ilya, M. (2003). Construction of collective and individual knowledge in argumentative activity. *Journal of the Learning Sciences*, 12, 219-256.
- Tal, T., & Kedmi, Y. (2006). Teaching socioscientific issues: classroom culture and students' performances. *Cultural Studies of Science Education*, 1, 615-644.
- Toulmin, S. E. (1958). *The Uses of Argument*. England: Cambridge University Press:
- Wu, Y-T., & Tsai, C-C. (2007). High school students' informal reasoning on a socio-scientific issue: Qualitative and quantitative analyses. *International Journal of Science Education*, 29, 1163-1187.
- Venville, G. J., and V. M. Dawson. (2010). The impact of a classroom intervention on grade 10 students' argumentation skills, informal reasoning, and conceptual understanding of science. *Journal of Research in Science Teaching* 47(8). 952-977.
- Von Aufschnaiter, C., Erduran, S., Osborne, J., & Simon, S. (2008). Arguing to learn and learning to argue: Case studies of how students' argumentation relates to their scientific knowledge. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 45(1), 101-131.
- Zohar, A., & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 35-62.

Bölüm 10

OKUL ETKİLİLİĞİ VE YÖNETİCİ YETERLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNİN ARACILIK ROLÜ



Emine ÖNDER¹

Şeyma UYAR²

1 Doç. Dr. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, conder@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6912-0383

2 Dr. Öğr. Üyesi Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, syuksel@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8315-2637

GİRİŞ

Baş döndürücü hızda değişimin yaşandığı, bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı bu yüzyılda, okullar çağın gereksinimlerine uygun eğitim veren etkili kurumlar olmak durumundadır. Etkililik, herhangi bir örgütün hedeflediği sonuçlara ulaşma derecesini ifade etmektedir (Yükçü ve Atağan, 2009). Örgütün çıktıları ile örgütün varoluş nedeni olan amaçları örtüştüğünde etkili bir örgütten söz edilebilir (Jones, 2004). Bu bağlamda etkili okul; örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarını yapılan plan ölçüsünde en üst düzeyde gerçekleştiren okul olarak tanımlanabilir (Başaran, 2000; Hoy ve Miskel, 2012). Öğrenmede zayıf olan öğrenciler de dâhil, tüm öğrencilerin bilişsel olduğu kadar duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik açıdan temel becerileri kazanmasını sağlayan okullar, etkili okul olarak nitelendirilmektedir (Özdemir, 2013). Bir okulun etkili olup olmadığı, iç ve dış sorunları ile baş edebilme, paydaşlarının beklentisini karşılayabilme ve kaynaklarını etkin kullanabilme düzeyine bağlıdır (Hoy ve Ferguson, 1989).

Etkili okullar, kendiliğinden oluşan kurumlar değildir (Çelikten, 2001). Yapılan araştırmalar, okul etkililiğinde birçok faktör rol oynamakla birlikte lider olarak okul müdürünün bu durumda kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir (Balcı, 1993; Raja ve Palanichamy, 2011; Sammons, Hillman ve Mortimore, 1995). Okulların etkili olmaları yöneticilerin etkili olmalarına bağlanmakta (Balcı, 1993); okul yöneticileri bu okulların mimarı olarak değerlendirilmekte (Çelikten, 2000) ve yönetici yeterlikleri ile örgüt etkililiği arasında doğrusal bir ilişki olduğu bildirilmektedir (Levine ve Lozette, 1990). Yöneticilerin sahip oldukları yeterlikler okul etkililiği için gerekli olmakla birlikte bunun yeterli olduğunu söylemek çok doğru değildir. Değişimin kalıcı özellik haline geldiği yaşanan çağda, yöneticilerin eğitim örgütlerinde tek başına mucizeler yaratmasını beklemek doğru değildir. Bir okulun etkili olabilmesinde müdürün yanında öğretmenlerin de etkili olmaları, sınıfın dışındaki öğretimsel sürece ve okuldaki yönetsel sürece aktif olarak katılmaları, sorumluluk üstlenmeleri ve birer lider olmaları oldukça önemlidir (Beycioğlu ve Aslan, 2012). Bir diğer ifadeyle, etkili okullar için okulun ana parçası, eğitim hizmetinin yürütücüsü öğretmenlerin “ben sadece bir öğretmenim” (Helterbran, 2010, s. 363) düşüncesinden sıyrılarak okulu ilgilendiren tüm konularda inisiyatif almaları, izleyici konumunda kalmamaları, sürece aktif olarak katılmaları önemlidir. Aksi düşünüldüğünde, öğretmenlerin okula sağlayabileceği birçok katkının engelleneceği söylenebilir. Alanyazında öğretmen liderliği olarak adlandırılan bu durum, okul etkililiği ile ilişkili önemli bir değişken olarak değerlendirilmektedir. (Danielson, 2006; Harris ve Muijs, 2005; Ngang, Abdullah ve Mey, 2010; York-Barr ve Duke, 2004). Konuyla ilgili yapılan birçok araştırmada, öğretmen liderlerin okul müdürlerinden bağımsız (Akert ve Martin, 2012), onların desteği ve teşviki olmaksızın gelişmeyeceği (Harrison ve Lembeck, 1996; Paulu ve Winters, 1998) ileri sürül-

mektedir. Okul müdürlerinin yönetsel becerilerinin öğretmen liderliğinin gelişiminde önemli bir bileşen olduğu vurgulanmaktadır (Boles, 1992 akt. Harris ve Muijs, 2003).

Sonuç olarak; her iki konuyla ilgili yapılan çalışmalardan yola çıkıldığında, okul müdürlerinin sahip oldukları yeterliklerin hem öğretmen liderliğinin hem de okul etkililiğinin oluşması ve gelişmesi bakımından önemli olduğu söylenebilir. Öğretmen liderliğinin de okulun gelişmesine ve örgütsel çıktılarına olumlu yansımalarla bulunduğu ifade edilebilir. Bu değişkenler arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Bu değişkenlerin birbiriyle olan ilişkisi, okul etkililiği ve yönetici yeterliği arasındaki ilişkide öğretmen liderliğinin aracılık rolünün olabileceğini düşündürmüştür. Ancak, alanyazında bu üç değişkeni birlikte ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum çalışmanın yapılmasında çıkış noktası olmuş ve araştırmada okul etkililiği ve yönetici yeterliği arasındaki ilişkide öğretmen liderliğinin aracılık rolü incelenmiştir.

LİTERATÜR TARAMASI

Etkili Okul

Okulların etkililiği bireyin ve toplumun geleceğini doğrudan etkiler. Bu bakımdan tüm dünyada eğitimi daha verimli hale getirebilecek uygulamalar için kafa yorulmakta, okul etkililiğini artırmak için uğraş verilmektedir. Etkili okul, Kolopf ve diğerlerine (1982) göre öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişmelerinin optimum düzeyde sağlandığı, uygun bir öğrenme çevresinin oluşturulduğu okuldur. Sadece seçilmişlere değil okula devam eden tüm öğrencilere temel becerileri ve önceki davranışları kazandıran, öğrenebilecekleri bir ortam oluşturan ve öğrenmelerini sağlayan okuldur (akt. Balcı, 2013). Bu okullar; öğrencilerin akademik ve sosyal başarıları üzerine odaklanan (Sergiovanni, 1995), tüm paydaşların okulla ilgili beklentilerini karşılayan (Şişman ve Turan, 2005), kalitede eşitliği yakalayan (Lezotte, 2009) okullardır.

Etkili okullar üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde (Bamburg ve Andrews, 1990; Evers ve Bacon, 1994; Karip ve Köksal, 1996; Sergiovanni, 1995; Şişman, 2013) etkili okulların özelliklerine ilişkin tam bir uzlaşının olduğunu söylemek çok mümkün olmasa da bunların alanyazında yönetici, öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve süreci, okul kültürü ve ortamı, veli ve okul çevresi başlıkları altında boyutlandırıldığı söylenebilir (Şişman, 2013). Bu boyutlar ayrıntılı olarak incelendiğinde ise etkili okulun vurgulanan ortak bazı özelliklerin şu şekilde özetlenebileceği ifade edilebilir. Her şeyden önce bu okulların açık ve belirgin amaçları, paylaşılmış bir vizyonu vardır. Etkili okullar öğrenci merkezlidir; öğrenci okul yaşamına dahil edilir; öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlayacak zengin akademik programlar ve öğrenme olanakları sunulur ve öğrencinin geli-

şimi sistematik olarak devamlı kontrol edilir. Etkili okullarda paylaşımcı liderliğin gereği olarak işbirliğine dayalı sorun çözme, karara katılım tercih edilir. Öğretmen niteliklerinin öğretim etkinliklerini etkileyeceği bildirildiğinden, öğretmenlere, gelişimlerine katkı verecek hizmet içi eğitim programlarına katılma konusunda destek verilir. Amaç birliği, çalışanlar arasında işbirliği, uyum ve dayanışma, ilkel eğitimciler ve güçlü öğretimsel liderler, paydaşların tamamında tüm öğrencilerin öğrenebileceğine ilişkin algı ve yüksek başarı beklentisi etkili okulların temel özellikleri arasında sıralanmaktadır. Olumlu örgütsel bir havaya sahip olan bu okullarda okul çevresi, sistemin bir parçası olarak değerlendirilir ve eğitimde aktif rol oynar, eğitim-öğretim hizmetlerinin niteliğini artırmada destekçidir. Bir diğer ifadeyle aile ve toplumun okula katılımı sağlanır. Çevre ve veliler okula farklı şekillerde katkıda bulunurlar. Toplum ve ailece desteklenen bir okulun varlığından söz edilebilir.

Vurgulanan ortak özellikler dikkate alındığında işi, bilgi işçiliği olan okulların (Schlechty, 2014) etkililiğinin etkileşen bir dizi değişkenle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bir diğer ifadeyle okul etkililiğinin çok bileşenli sinerjik bir süreç olduğu söylenebilir. Bu durumun daha fazla kaynağa sahip olmanın ötesinde (Çubukçu ve Girmen, 2006), sahip olunan kaynakların niteliği ile ilintili olduğu (Şişman, 2002) ifade edilebilir. Amaç etkili okullar oluşturmaksa tüm değişkenlerin bir bütün olarak algılanmasının ve optimum ölçüde faydalanılmasının yerinde olacağı anlaşılmaktadır (Fraser, 1990; Hoy ve Miskel, 2012; Balcı, 2013). Ancak sistemin temel insan gücü öğretmen ve okul yöneticisinin okul etkililiğinde odak noktayı oluşturduğu, başrolü paylaştığı söylenebilir (Aydoğan, 1999; Hoy ve Miskel, 2012).

Yönetici Yeterliliği

Okulların yüklendikleri görevleri etkili bir biçimde yerine getirebilmeleri, büyük ölçüde okul yöneticilerinin yetkinliği, işin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olma düzeyleri, bir diğer ifadeyle, yeterlikleri ile ilişkilendirilmektedir (Önder ve Küpeli, 2017). Alanyazına McClelland tarafından kazandırılan yeterlik kavramı, kısaca bir davranışı yapabilme bilgi ve becerisine sahip olma olarak tanımlanabilir (Baartman ve diğ., 2007; Başaran, 2000). Açıklan (1998) yeterliliği, çalışana hedefler doğrultusunda bir işi yapabilme gücünü kazandıran özelliklerin toplamı olarak tanımlamıştır. Yazara göre yeterlik, verilen işi yapabilmesi için bireyin ihtiyaç duyduğu özelliklerin varlık ya da bu işi yapabilmesini engelleyen durumların yokluk derecesini ifade etmektedir. Benzer bir anlayışla Lucia ve Lespinger (1999) de yeterliliği, bir kişinin kendine biçilen rolü oynayabilmesini sağlayan, performansına etki eden bilgi, beceri ve anlayışlar yumağı olarak ifade etmiştir.

Her yönetici, görevini etkili bir biçimde yerine getirebilmek için kendi yönetim basamağının gerektirdiği düzeyde, yönetim alanlarında ve konularında yeterli olmalıdır (Yıldırım, 2007). Ancak okul yöneticileri, yapmakta oldukları işin doğası gereği, yönetici yeterliklerinin dışında eğitim örgütlerinin özgün yapısından kaynaklanan yeterliklere de sahip olmalıdır. Alanyazına bakıldığında, eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler hakkında görüş birliği olmamakla birlikte genellikle yönetici yeterliklerinin teknik, insancıl ve kavramsal olarak üç ana başlık altında toplandığı görülmektedir (Açıkalın, 1998; Başar, 1993; Erdoğan, 2000; Katz, 1993; Yukl ve arkadaşları, 2002).

Yöneticinin teknik yeterliliği, uzmanlık bilgisini gerektirir; örgütün hizmet alanı ile ilgili konularda sahip olunması gereken bilgi ve becerileri kapsar. Görevin gerektirdiği işlemler, süreçler ve teknikler ile ilgili bilgi ve becerilerin tamamı teknik yeterlikleri oluşturur (Başar, 1993). Bu durumda, okul yöneticilerinin öğretim yöntem ve teknikleri, süreçleri ve işlemleri konusundaki uzmanlığı, öğrenme ve öğretmedeki gelişmeleri takip edebilme becerisi, okulla ilgili mevzuat ve düzenlemelere hakim olma durumu, bütçe yönetimi, çalışanları değerlendirme ve öğrenci disiplinini sağlama eğitim yöneticilerinin teknik yeterlikleri içinde sayılabilir (Yukl, Gordon ve Taber, 2002). Aydın (2000) okul yöneticisinin teknik yeterliklerinin; okul maliyesinin kuram ve ilkelerinde uzman olma, işletme yönetimi, okul binalarının planlanması, bakımı ve hizmete hazır hale getirilmesi kategorileri altında toplanabileceğini ifade etmektedir.

İnsancıl yeterlikler, yöneticilere çalışanlarla iyi ilişkiler kurma ve işbirliği sağlama imkânı sunar (Bursalıoğlu, 1987). Yöneticilerin birebir ve grup olarak insanlarla çalışabilme bağlamında sahip olmaları beklenen bilgi ve becerileri kapsar (Yukl ve diğ., 2002). İnsancıl yeterlikler kapsamında yöneticiden; insanları anlaması, güdülemesi ve amaçlar etrafında toplayarak birlikteliği sağlaması (Adamson, Cant ve Atyeo, 2001), insanlar arasında etkili iletişimi ve etkileşimi geliştirmesi, bireysel farklılıkları gözetmesi (Başar, 1993; Katz, 1993) beklenir.

Kavramsal yeterlikler ise örgütün hizmet alanıyla ilgili kuramsal gelişmeleri takip etme, kavrama ve örgütsel yaşamda karşılaşılan durumları bu bakış açısı ile değerlendirebilme yeteneğidir (Bursalıoğlu, 1991; Katz, 1993; Kayıkçı, 2001). Bu yeterlik alanı, örgütü bir bütün olarak algılamayı hem örgüt birimleri arasındaki bağı hem de örgütün çevresiyle ilişkisini anlamayı ve bunun örgüt üzerindeki etkisini belirleyebilmeyi gerektirir (Katz, 1993). Akıl yürütme, analitik düşünebilme, sorunları fark edebilme ve çözüm önerileri sunabilme bilgi birikimine ve becerilere sahip olmayı gerektirir (Yukl ve diğ., 2002). Kavramsal yeterlik bağlamında okul müdürünün yönetim bilimleri ile ilgili temel kavramsal bilgilere sahip olması ve değerlendirmelerini bunların ışığında yapması, alanla ilgili kuramsal

gelişmeleri izlemesi, anlamlandırması ve uygulaması beklenir (Debrah ve Ofori, 2005; Simard ve Rice, 2006). Okulun kendi içindeki etkileşimi, parçası olduğu sistemle ve toplumla olan ilişkisini görebilmesi, yaratıcı olması, sorunları sezmesi ve onlarla başa çıkabilecek alternatif çözüm önerileri sunabilmesi ve fırsatlar yaratması kavramsal yeterlik kapsamında sahip olması beklenen becerilerdir. (Debrah ve Ofori, 2005).

Öğretmen Liderliği

Okul etkililiği birçok zorlukla karşılaşılan hiç bitmeyen bir yolculuk gibidir. Bu yolculukta okulun zorlukların üstesinden gelerek yoluna devam edebilmesi, formal liderin yani müdürün yanında öğretmenlerin de lider olmalarını gerektirir. Alanyazında bu durum öğretmen liderliği kavramıyla açıklanmaktadır. Öğretmen liderliği kavramı, öğretmenlerin etkili öğretimsel uygulamaları geliştirmeleri ve uygulamalarının yanında, sınıfın içinde ve dışında liderlik davranışları sergilemeleri, okuldaki diğer öğretmenleri desteklemeleri ve kurum gelişimi için işbirlikçi bir temelde katılımcı ve paylaşımcı bir ortam ve kültür oluşturmaya katkı vermeleri şeklinde açıklanabilir (Childs-Bowen, Moller ve Scrivner, 2000). Harris ve Muijs (2005)'e göre öğretmen liderliği, mesleki ve kurumsal gelişime katkıda bulunan kompoze davranışlar örüntüsüdür. Bu kavram Katzenmeyer ve Moller (2009) tarafından öğretmenlerin okulun hedeflerine ulaşmasında ihtiyaç duyulan faaliyetlere öncülük etmeleri olarak açıklanmıştır.

Öğretmen liderliği, Sawyer'in (2005) ifadesine göre örgütsel yapı, okul kültürü ve okul müdürünün etkisi olmak üzere üç ayrı kanaldan beslenmektedir. Ortaya çıkan öğretmen liderliği davranışları ise kurumsal gelişim, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği şeklinde üç başlık altında boyutlandırılmaktadır (Beycioğlu, 2009; Silva, Gimbert ve Nolan, 2000). Beycioğlu'na (2009) göre kurumsal gelişim boyutu kapsamında lider öğretmenler okulda karar verme süreçlerine hem aktif olarak yüksek düzeyde katılırlar hem de bu kararların uygulanmasında destek verirler. Okul liderliğine katkıda bulunur ve sınıf dışındaki çeşitli yönetsel ve öğretimsel faaliyetlerde sorumluluk alıp aktif rol oynarlar. Ayrıca öğretmenlerin okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara gönüllü katılmaları kurumsal gelişim boyutunda sergiledikleri liderlik davranışları kapsamındadır. Mesleki gelişim boyutu bağlamında gerçekleştirilen öğretmen liderliği davranışlarına, öğretmenlik rollerini daha iyi bir şekilde sergilemeye yönelik uğraşları, mesleki gelişim konusunda istekli olmaları ve liderlik etmeleri örnek olarak verilebilir. Bunun yanında bir taraftan mesleki olarak kendisini geliştirirken, diğer taraftan öğrenci ve meslektaşlarına örnek olacak davranışlar sergileyerek onların üzerinde etki yaratması, yeni şeyleri öğrenme ve öğrendiklerini uygulama çabası, yenilikleri takip etmeye açık olmaları bu kapsamda gerçekleştirilen lider öğretmen davranışlarıdır. Meslektaşları ile işbirliği boyutu ise, eğitim etkinliğini arttırmak için işbirliğine daya-

lı, birlikte öğrenme, uygulama ve kolektif çalışmaları içeren davranışları vurgulamaktadır. Bu boyut kapsamında lider öğretmenler, ortak grup çalışmalarına önderlik ederek ve meslektaşlarına mentorluk yaparak onların normalde yapamayacakları şeyleri yapabilme konusunda mesleki becerilerini geliştirmelerine teşvik edip profesyonel ve kurumsal ihtiyaçları karşılamaya çalışmaktadır (Beycioğlu, 2009).

Öğretmen liderliğinin boyutları göz önünde bulundurulduğunda, bu kavramın alanyazına girmesi ile öğretmenin okuldaki görevinin bilgiyi iletmenin çok ötesine taşındığı (Kale ve Özdelen, 2014), okulun kolektif gücünün önemli bir parçası olarak görüldüğü (Lai ve Cheung, 2015), öğretmenlerden sınıfın içinde olduğu kadar sınıfın dışında da liderlik davranışları sergilemelerinin beklendiği anlaşılmaktadır.

Alanyazında öğretmen liderliğinin okul, öğretmen, meslektaş ve öğrenci açısından olumlu etkilerde bulunduğuna işaret edilmektedir (Harris, 2005; Katzenmeyer ve Moller, 2009). Konuyla ilgili yapılan çalışmalara göre bu durum, bir taraftan işbirliğine ve etkileşime dayalı olumlu bir okul iklimi oluşturulmasına katkı verirken diğer yandan okulda yenilikçi bir kültür oluşturarak örgütsel kapasiteyi geliştirmeye ve sürdürmeye yardımcı olmaktadır (Harris, 2005). Öğretmenler arasında güvenin artmasının yanında, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve mesleki performanslarını arttırmalarında etkili bir unsurdur. Öğretmenlerin mesleki doyumunu artırdığı gibi onları mesleklerini etkili bir biçimde sürdürme noktasında cesaretlendirmektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2009). Öğretmenleri sürekli öğrenmeyi destekleme, iyi uygulamaları yaygınlaştırma ve sınıfta yenilikçi yaklaşımlar sergileme yönünde gayretlendirmektedir. Öğretmenin dışlanmışlığını ortadan kaldırarak okulda demokrasiyi geliştirmeye yardımcı etmektedir (Leblanc ve Shelton, 1997). Okul ve öğretmenler açısından önemli katkılarda bulunan öğretmen liderliği, öğrencinin de öğrenme süreçlerinde üst düzey performans göstermesine, dolayısıyla öğrencinin gelişimine ve akademik başarısına olumlu katkıda bulunmaktadır. Öğretmen liderliği, okul çalışanları arasında iş birliği, ortak sorumluluk ve etkin mesleki gelişimi, yenilikçi yaklaşımı, yaşam boyu öğrenmeyi etkin kıldığı için onun eğitim örgütlerinde gerekli ve önemli olduğu belirtilmektedir (Kılınç ve Recepoğlu, 2013). Öğretmen liderliğinin hem öğrenciler hem de meslektaşlar üzerindeki etki gücüyle okulun etkililiği ve gelişiminde oldukça önemli rollere sahip olduğu bildirilmektedir (Danielson, 2006).

Okul Etkililiği, Yönetici Yeterliliği ve Öğretmen Liderliği İlişkisi

Okulların arzu edildiği gibi hedeflerine ulaşmaları ve işlevlerini yerine getirmelerinde yani etkili okullar olabilmelerinde okul müdürünün kritik öneme sahip olduğu ifade edilmektedir (Cansoy ve Parlar, 2018; Mujs ve Harris, 2006; Raja ve Palanichamy, 2011; Sammons, Hillman ve Mortimore, 1995). Okul yöneticisinin görevin gerektirdiği bilgi, beceri ve ye-

terliklere sahip olmasının okul etkililiğinde büyük önem taşıdığına (Balcı, 1993), okul yöneticisi yeterli olmadığında ise okul etkililiğinin azalacağına vurgu yapılmaktadır (Gümüseli, 1996). Yeterliliği yüksek okul yöneticisinin, okuldaki faaliyetleri etkin bir biçimde yöneteceği ve öğretmen ve öğrencilerin performanslarını üst seviyeye taşıyacağı (Dowis, 2005), okulun etkililiğini artıracığı (Peker ve diğerlerinin, 2011) bildirilmektedir. Ayrıca okulları amacına uygun olarak yaşatabilmek için her okul yöneticisinin belli yeterliklere sahip olması gerektiğine de işaret edilmektedir (Helvacı, 2007; Uğurlu ve Demir, 2016).

Etkili okulların oluşumunda öğretmen liderliği de önemli bir yere sahiptir (Danielson, 2006; Harris ve Muijs, 2005; Ngang, Abdullah ve Mey, 2010; York-Barr ve Duke, 2004). Öğretmen liderliği, sınıfta öğretimin daha etkili yapılmasını sağladığı gibi okulda işbirliği ortamı yaratarak, ortak bir öğrenme sürecinin kurulmasını sağlayarak, örgüt kültürü ve sağlığına, profesyonelleşmeye olumlu etkide bulunarak (Murphy, 2005) eğitim ve örgütsel gelişimin kalitesine katkıda bulunmaktadır (Can, 2014). Ayrıca öğretmen liderliği, farklı örgütsel ve kişisel değişkenlere yaptığı etki nedeniyle de dolaylı olarak okulun etkililiğini artırabilmektedir (Ağırman, 2016; Aslan, 2011; Ülger, 2015). Bu bakımdan okulların etkililiği için öğretmenlerin liderlik davranışlarının desteklenmesi ve özendirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Altınkurt ve Yılmaz, 2011; Beycioğlu ve Aslan, 2012).

Okullarda öğretmen liderliğinin ortaya çıkması ve gelişmesinde ise okul müdürünün desteği oldukça önemlidir (Helterbran, 2010; Hulpia ve Devos, 2010; Murphy ve diğ., 2009; Spillane, 2009; Steel ve Craig, 2006). Okul müdürlerinden bağımsız (Akert ve Martin, 2012), onların desteği ve teşviki olmaksızın öğretmen liderlerin gelişemeyeceği (Harrison ve Lembeck, 1996; Paulu ve Winters, 1998) ileri sürülmektedir. Öğretmen liderliğinin olumlu veya olumsuz yüksek düzeyde okul yöneticisinden etkilendiği (Barth, 2001; Leithwood ve diğ., 2007; Mangin, 2007; Sheppard, Hurley ve Dibbon, 2010), müdürlerinin yönetsel becerilerinin öğretmen liderliğinin gelişiminde önemli bir bileşen olduğu (Boles, 1992 akt. Harris ve Muijs, 2003) vurgulanmaktadır. İyi yönetsel uygulamalarla etkili öğretmen sayısının artırılabilmesi, bu başarıldığında ise çok geçmeden okullarda birçok gelişmenin kendiliğinden oluşacağına altı çizilmektedir (Glasser, 1999). Liderlik rollerini paylaşmayan okul yöneticilerinin öğretmen liderliğinin önündeki en büyük engel olduğu ifade edilmektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2001).

Araştırmanın değişkenlerin birbiriyle olan ilişkisi düşünüldüğünde, yönetici yeterliği ile öğretmen liderliği ve okul etkililiği, öğretmen liderliği ile de okul etkililiği arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Okul etkililiğinin, okul müdürlerinin sahip oldukları yeterliklere ve

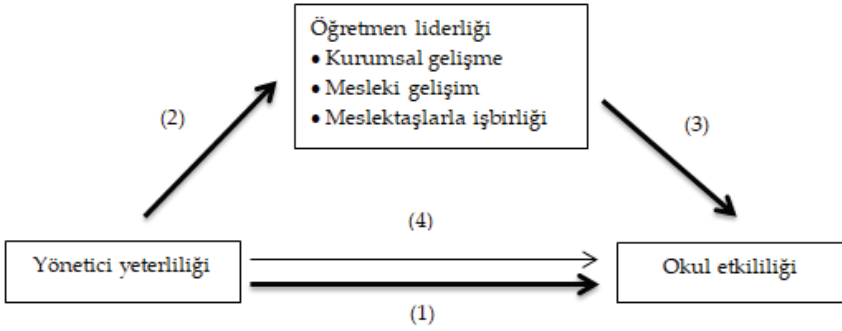
öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları sergileme düzeylerine bağlı olarak değişebileceği ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada okul etkililiği ve yönetici yeterliği arasındaki ilişkide öğretmen liderliğinin aracılık rolünü incelemek amaçlanmıştır. Bono ve McNamara'nın (2011) ifadesine göre, daha önceden araştırılan ve değişkenler arasındaki ilişki ortaya konulduktan sonra aracı değişkenler eklenerek yapılan araştırmalar, oluşturulan teorinin test edilmesine ve geliştirilmesine katkıda bulunma açısından oldukça önemlidir. Çünkü aracı modellerin değişkenler arasındaki ilişkinin derinliğini daha iyi anlamada oldukça etkili olduğu söylenebilir. Alanyazın tarandığında gerek yönetici yeterliğinin gerekse öğretmen liderliğinin okul etkililiği üzerindeki olası etkisinin araştırıldığı görülmekle birlikte yönetici yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen liderliğinin aracılık etkisini ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan, yönetici yeterliğinin etkili okul üzerindeki etkisinin belirlenmesi ve bu ilişkide öğretmen liderliğinin aracılık rolünün bulunup bulunmadığının ortaya çıkarılması amacıyla yapılan bu araştırmanın önemli olduğu ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın bu açıdan yeni ve araştırılmamış bir alana temas ettiği ifade edilebilir. Dolayısıyla araştırmanın, eğitim sisteminin kalbi olan okulların gelişmesine ve etkili okulların oluşturulmasında gereken adımların atılması konusunda fikir vereceği, yol gösterici olacağı, buna bağlı olarak da eğitimde niteliğin artırılmasına destek vereceği düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak ilgili çalışmada “yönetici yeterliklerinin okul etkililiği üzerindeki etkisinde öğretmen liderliğinin aracılık etkisi bulunmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda alt problemler şu şekilde belirlenmiştir:

1. Yönetici yeterliliği okul etkililiğini anlamlı biçimde yordamakta mıdır?
2. Yönetici yeterliliği, öğretmen liderliğinin alt boyutlarını (kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla işbirliği) anlamlı biçimde yordamakta mıdır?
3. Öğretmen liderliğinin alt boyutları (kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla işbirliği) okul etkililiğini yordamakta mıdır?
4. Yönetici yeterliliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen liderliğinin aracılık rolü bulunmakta mıdır?

Değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren kuramsal model Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1: Öngörülen okul etkililiği modeli

YÖNTEM

Bu araştırma; yönetici yeterlikleri, öğretmen liderliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla ilişkisel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. İlişkisel araştırmalarda değişkenler arasında doğal olarak ortaya çıkan bağlantılar yardımıyla yordayıcı ilişkiler belirlenmeye çalışılır. (Shaughnessy, Zechmeister ve Zechmesiter, 2016).

Çalışma grubu

Bu araştırmanın iki ayağı bulunmaktadır. Bu nedenle çalışmada iki ayrı çalışma grubu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gruplarını Burdur ilinde 2016–2017 eğitim-öğretim yılında ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın birinci ayağında Şahin (2000) tarafından geliştirilen ölçek revize edilmiştir. Ölçeği revize edebilmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) 395 öğretmen grubu üzerinden yürütülmüştür. Bu grupta yer alan öğretmenlerin %52.2'si (n=206) erkek, % 47.8 'i (n=189) ise kadındır. Çalışmanın ikinci ayağında ise AFA sonucunda elde edilen yapı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Bunun için AFA'nın yapıldığı gruptan farklı, ancak benzer özellikte 343 öğretmenden veri toplanmıştır. Bu grup üzerinde ayrıca araştırma kapsamında ele alınan problem incelenmiştir. DFA ve araştırmanın yürütüldüğü 343 öğretmen grubunun %51'i (n=175) erkek, %49'u (n=168) kadındır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; yönetici yeterliliği, okul etkililiği ve öğretmen liderliği ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır.

Yönetici Yeterliliği Ölçeği

Şahin (2000) tarafından geliştirilmiş ölçekte 97 madde ve 8 alt boyut bulunmaktadır. Ölçek 5'li likert tipindedir ve çok az” seçeneğine 1, “az” seçeneğine 2, “orta” seçeneğine 3, “iyi” seçeneğine 4, “çok iyi” seçeneğine

5 puan verilmektedir. Ölçeğin boyutları öğretimsel liderlik, araştırma ve mesleki gelişim, insan kaynakları yönetimi, okul ve çevre ilişkileri, iletişim, öğrenci işleri, okul işletmeciliği ve kişilik özellikleri olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin orijinalinde Medyan, Birinci Çeyrek (Ç1), Üçüncü Çeyrek (Ç3) ve Genişlik (Ç3-Ç1) istatistikleri aracılığı ile Delphi Tekniği ile toplanan verilerde uzlaşma sağlanan maddeler ortaya çıkarılmıştır. Medyan ve genişlik ölçüleri sonucunda, 97 madde üzerinde uzlaşma sağlanmıştır, ancak bunlardan 41'i üzerinde yüksek uzlaşma söz konusudur.

Bu çalışmada Şahin (2000) tarafından Delphi tekniği ile geliştirilen bu ölçek revize edilerek kullanılmıştır. Ölçeğin psikometrik özelliklerini (geçerlik ve güvenirlik bilgileri) ortaya koyabilmek amacıyla farklı örneklemeler üzerinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizine geçilmeden önce ölçek maddelerinin yönetici yeterliliği ile ilişkili olup olmadığının anlaşılması için madde-toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Maddelerin test ile olan korelasyonları 0.60 değerinin üzerinde bulunduğundan bütün maddeler analize alınmıştır (Büyüköztürk, 2010). Verilerin AFA'ya uygunluğu, Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testi ile incelenmiştir. Faktör yüklerinin hesaplanmasında, temel bileşenler analizi (Principal Component) ve eğik döndürme (direct oblimum) tekniği kullanılmıştır. Araştırmada eğik döndürmenin tercih edilme nedeni, kuramsal olarak birbiriyle ilişkili faktörlerin oluşturduğu bir yapı ortaya çıkarılmak istendiğinde, diğer bir ifade ile faktörler arasında kuramsal olarak bir ilişki olduğunda bu tekniğin daha uygun olmasıdır (Can, 2016; Rennie, 1997). Can (2016) ve Rennie'in (1997) ifade ettiği gibi gerçekte faktörler arasında hiç ilişki olmaması olası değildir. Ayrıca eğik döndürme araştırmacının verisine en uygun çözüm sağlamada etkili bir tekniktir (Rennie, 1997). Araştırmada uygun faktör sayısına karar verebilmek amacıyla faktörlerin özdeğerleri ve yamaç-eğim grafikleri incelenmiştir. Yapılan ilk incelemede maddelerin 9 faktörde toplam varyansın yaklaşık %68'ini açıkladığı görülmüştür. Ancak faktör yükü 0.30'un altında olan ve birkaç faktörde yük veren maddeler ölçekten çıkartılarak toplam 8 tur faktör analizi tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda toplam 39 maddenin 5 faktör altında toplam varyansın %70'ini açıkladığı görülmüştür. Açıklanan varyans yüzdesinin yüksek olması ve elde edilen faktör yüklerinin .330 ile .848 arasında değişmesi ilgili yapının iyi ölçüldüğünü göstermektedir (Büyüköztürk, 2010). AFA sonucunda elde edilen faktör yükleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1 AFA sonucunda ortaya çıkan faktörler

Bileşenler	Faktörler				
	1.	2.	3.	4.	5.
M87 (Çevresindekilere güven verme)	.836				
M88 (Duyarlılık)	.817				
M84 (İnsana saygılı olma)	.771				

M86 (Bedensel ve ruhsal sağlıklı olma)	.757	
M83 (Demokratik kişilik)	.744	
M85 (Adil olma)	.744	
M89 (Yaratıcı düşünme)	.724	
M90 (Eleştiriye açıklık)	.696	
M92 (Sabırlı olma)	.669	
M77 (Okul bina ve tesislerinin güvenliğini sağlayıcı tedbirleri alma ve uygulama)	.848	
M75 (Okulun kaynak-tesis, araç-gereç ihtiyacını saptama)	.809	
M78 (Okul ihtiyaçlarına göre bütçe hazırlayıp öncelik belirleme)	.808	
M76 (Okul bina ve tesislerinin etkili ve verimli kullanımını sağlama)	.742	
M79 (Tesis, araç-gereç ihtiyacı ile ilgili üst makamlarla etkili bir iletişim kurma)	.723	
M80 (Mali işleri ilgi yasa ve yönetmelikler çerçevesinde yürütme)	.651	
M81(Bina ve tesislerin öğretim programlarına uygun şekilde inşa edilmesini sağlama)	.595	
M82 (Okula ek kaynak yaratma)	.500	
M68 (Okulda öğrenci sağlığı ve güvenliğine ilişkin tedbirleri alma)	.459	
M48 (Çevrenin okula maddi ve manevi desteğini sağlama)	.360	
M17 (Öğretim programlarını değerlendirme)	.763	
M9 (Yeni öğretim programlarının araştırılmasını, geliştirilmesini ve uygulanmasını destekleme)	.710	
M20 (Literatürü izleyerek alandaki yeni eğilimlerden ve uygulamalardan haberdar olma)	.704	
M11(Mevcut eğitim teknolojisinin sınıf içinde etkili şekilde kullanılmasını sağlama)	.697	
M18 (Okulda disiplini yerleştirme, sürdürme)	.674	
M7 (Okulun öğretim etkinliklerini planlayıp eşgüdümleme)	.624	
M8 (Öğretimi geliştirici etkinlikleri başlatma)	.574	
M61(Bireyleri ve grupları anlama)	.513	
M62 (İletişimde yargılayıcı olmayan bir yol kullanma)	-.592	
M60 (İkna gücüne sahip olma)	-.566	
M64 (Kişiler arası olay, durum ve ilişkilerin analizinde kendisini karşısındaki kişinin yerine koyma, empati)	-.490	
M59 (Uygun, açık, öz bir yazılı ve sözlü iletişim becerisine sahip olma)	-.474	
M58 (Kişiler arası ilişkilerde etkili olma)	-.466	
M46 (Okul-çevre arasında etkili bir iletişim kurma)	-.432	
M13 (İlköğretimin amaç, felsefe ve politikalarını açıklama)	-.799	
M14 (Okula ilişkin vizyon geliştirme ve paylaşma)	-.786	
M15 (Öğretim modellerinin etkili kullanımını sağlama)	-.701	
M12 (Okulun öğretim standartlarını belirleme, geliştirme)	-.605	
M16 (Okulun paylaşılan vizyona bağlılığı sağlama)	-.585	
M63 (Kararlara bu kararlardan etkilenenlerin katılımını sağlama)	-.330	

Tablo 1’de AFA sonucuna ve maddelerin içeriği ile uzman görüşleri dikkate alınarak yeniden isimlendirilen faktörler yer almaktadır. İlk faktör 9 maddeden oluşmaktadır. Bu boyut ölçeğin orijinalinde “kişilik özellikleri” olarak adlandırılan maddelerden oluşmaktadır. Bu nedenle ölçeğin ilk boyutu orijinalinde olduğu gibi kişilik özellikleri olarak adlandırılmıştır. Toplam 10 maddeden oluşan 2. faktör “Yeterli bir okul binası hazırlama-finance yönetimi” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin orijinalinde bu maddeler okul işletmeciliği boyutunda yer almaktadır. Yalnızca 48. ve 68. maddeler sırasıyla ‘okul-çevre ilişkileri’ ile öğrenci işleri boyutlarında yer almasına rağmen AFA sonucunda bu boyutta yüksek faktör yükü sergilemiştir. Alan uzmanlarının da görüşleri doğrultusunda maddelerin bu boyutta yer alması uygun bulunmuştur. Bir diğer boyut olan 3. faktörde 7 madde yer almaktadır. Bu faktör “Eğitim programı ve ortamının yönetimi” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin orijinalinde araştırma ve mesleki gelişim boyutunda yer alan 19. madde ve iletişim boyutunda yer alan 61. madde 3. faktörde yüksek yük vermiştir. Yine alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda maddelerin bu faktörde kalmasına karar verilmiştir. AFA sonucunda ortaya çıkan ve 7 maddeden oluşan 4. faktöre “iletişim kurma” ismi verilmiştir. Bu boyuttaki maddeler ölçeğin orijinalindeki iletişim boyutunda yer alan maddelerden oluşmaktadır. Son olarak 6 maddeden oluşan 5. faktöre “örgütsel hedefleri belirleme ve yönlendirme” adı verilmiştir. Ölçeğin orijinalinde iletişim boyutunda yer alan 63. madde, araştırmada 5. faktörde yüksek yük vermiştir. Bu maddenin de uzman görüşleri doğrultusunda kavramsal açıdan bu boyutta kalabileceğine karar verilmiştir. AFA sonucunda toplam 39 madde ve 5 faktörden oluşan yönetici yeterlikleri ölçeğinin revize edilmiş biçimi elde edilmiştir.

Araştırmada maddelerin ayrıt edicilikleri, alt-üst grup %27 yöntemi ile incelenmiş ve tüm maddelerin iki grup arasında anlamlı fark gösterdiği görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlık katsayısı olan Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve faktörlere ilişkin güvenilirlikler sırasıyla .952, .937, .906, .937, .916 olarak elde edilmiştir.

AFA sonucunda elde edilen bu beş boyutun yapı geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla ikinci bir çalışma yapılmıştır. AFA çalışmasının yapıldığı örnekleme benzer nitelikte 343 öğretmenden AFA çalışmasına dayanarak hazırlanan yönetici yeterliliği ölçeğinden veri toplanmıştır. Elde edilen bu veri seti üzerinden doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda yönetici yeterliliği ölçeğinin, beş boyutta doğrulandığı görülmüştür (RMSEA= .08, χ^2/df = 3.18, CFI=.98, NNFI=.98, SRMR=.05). Beş boyutla yönetici yeterliliği değişkenine ilişkin ölçme modeli doğrulandıktan sonra ikinci düzey DFA yapılarak modele yönetici yeterliliği değişkeni eklenmiştir. Bu analiz sonucunda da yönetici yeterliliği ölçeğinin hem 5 boyutlu hem de tek boyut olarak kullanılabileceği görülmüştür (RMSEA= .081, χ^2/df = 3.25, CFI=.98, NNFI=.98, SRMR=.05). Bu çalış-

mada yönetici yeterliliği değişkeni analizlerde tüm ölçek üzerinden toplam puan alınarak kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve tek boyut olarak güvenirliği .97 olarak hesaplanmıştır.

Okul Etkililiği Ölçeği

Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) tarafından geliştirilen ve Yıldırım (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği" tek boyut ve 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 6 dereceli (kesinlikle katılıyorum (6), katılıyorum (5), kısmen katılıyorum (4), kısmen katılmıyorum (3), katılmıyorum (2) ve kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde geliştirilmiştir. AFA sonucunda maddelerin tek faktörde varyansın %52.4'ünü açıkladığı ve DFA analizi sonucunda ise elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada okul etkililiği ölçeğini kullanabilmek için çalışma grubu üzerinde DFA yapılmış ve ölçeğin tek faktörlü biçimde doğrulandığı görülmüştür (RMSEA=.081, χ^2 /sd=5.88, CFI=.98, NNFI=.98, GFI=.97 ve SRMR=.033).

Öğretmen Liderliği Ölçeği

Bu çalışmada Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen "Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği-ÖLAB" kullanılmıştır. Ölçek 25 madde ve kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Araştırmacı, ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve madde-toplam korelasyonları, güvenirlik çalışması için iç tutarlılık ve test tekrar test tekniklerini kullanmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin üç boyutta toplandığı belirlenmiştir (Beycioğlu, 2009).

Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen ölçeği, yürütülen bu çalışmada kullanabilmek amacıyla DFA yapılmış ve uyum indeksleri incelendiğinde ölçeğin aslına uygun olarak 3 boyutta toplandığı görülmüştür (RMSEA=.09, χ^2 /sd=7.1, CFI=.98, NNFI=.98, GFI=.83 ve SRMR=.043).

Verilerin Analizi

Veriler analiz edilmeden önce kayıp değer, uç değer, normal dağılım, çoklu bağlantı ve doğrusallık bakımından incelenmiştir (Tabacnick ve Fidell, 2007). Verilerin normal dağılıma uygunluğu, aritmetik ortalama, mod ve medyan değerleri ile basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılarak değerlendirilmiştir. Çoklu bağlantı için VIF (variance inflation factor) ve CI (conditions indeks) değerlerine bakılmıştır. Doğrusallık için ise değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik saçılım grafiklerinden faydalanılmıştır (Büyüköztürk, 2010).

İdeal bir dağılımda merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın olması dağılımın normal olduğu hakkında fikir verebilmektedir (Can, 2014). Öte yandan basıklık ve çarpıklık değerlerinin sıfıra yakın olması dağılımın normalliği konusunda ölçüt olarak kullanılabilir. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 1 değerleri arasında olması normal dağılımın ölçüsü olarak kullanılabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010; 2011; Morgan, 2004). Kayıp değer ve uç değer bulunmadığı veri setinde değişkenlere ilişkin elde edilen betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 Değişkenlere ait betimsel istatistikler

	Yönetici Yeterliliği	Öğretmen Liderliği			Okul Etkililiği
		Kurumsal gelişme	Mesleki gelişim	Meslektaşlarla işbirliği	
N	343	343	343	343	343
Ortalama	152.28	34.91	43.512	19.606	30.237
Medyan	153.50	36	44	20	30
Mod	195	36	55	20	30
S.sapma	26.73	6.66	8.02	3.99	5.54
Çarpıklık	-.417	-.406	-.512	-.647	-.419
S.hata (çarpıklık).132		.132	.132	.132	.132
Basıklık	-.067	-.173	.025	.364	.364
S.hata (basıklık) .263		.263	.263	.263	.263

S.sapma: Standart sapma, S.hata: Standart hata

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmada kullanılan değişkenlerin aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın sonuçlar verdiği görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 değerleri arasında kaldığı görülmektedir. Bu sonuçlar dikkate alınarak değişkenlerin normal dağıldığı kabul edilmiş ve bu veriler ile analize devam edilmesi uygun görülmüştür.

Normallik varsayımının ardından analiz kapsamında modelde çoklu doğrusal bağlantı sorunu olup olmadığı incelenmiş ve elde edilen tolerans, VIF ve CI değerleri bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olmadığını doğrulayan sonuçlar vermiştir (Tolerans>.2, VIF<10, CI<30). Değişkenlerin birbiri ile olan ilişkisine yönelik saçılma diyagramları incelendiğinde dağılımların elips şeklinde olduğu görülmüştür. Bu nedenle doğrusallık varsayımının da sağlandığı kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2010).

Öğretmen liderliğinin (aracı değişken), yönetici yeterliliği (bağımsız değişken) ile okul etkililiği (bağımlı değişken) arasındaki ilişkide aracılık rolünün etkisini belirlemek amacıyla Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen üç aşamalı Regresyon Analizi yöntemi kullanılmıştır. Analize geçmeden önce, değişkenler arasında bir ilişkinin var olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Daha sonra aracılık testinin gerektirdiği adımlar takip edilmiştir. Bu yöntemde ilk olarak bağımsız değişken ile aracı değişken arasında yapılan regresyon analizi sonucunda anlamlı bir etkinin olması gerekmektedir. İkinci olarak bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasında yapılan regresyon analizinde anlamlı bir etki elde edilmelidir. Son olarak aracı değişken bağımsız değişkenle birlikte analize dahil edilip bir regresyon analizi yapılmalıdır. Bu analiz sonucunda bağımsız değişken bağımlı değişken üzerindeki etkisinin tamamen ortadan kalkıp kalkmadığı (anlamlı olmadığı) durumu incelenmelidir. Eğer bağımsız değişkenin etkisi artık istatistiksel olarak anlamlı değilse tam aracılık etkisinden söz edilir. Analiz sonucunda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi hala devam ediyor ancak bir düşüş gözlemleniyorsa kısmi aracılık etkisinden söz edilir. Kısmi aracılık bu aracılık etkisinde kontrol edilemeyen başka değişkenlerin de varlığının bulunduğunu ifade etmektedir. Aracılık etkisinin anlamlılığını test etmek amacıyla SPSS programına eklenen bir makro (PROCESS) kullanılmıştır (Hayes, 2013). Bu eklenti sayesinde doğrudan, dolaylı, aracı ve düzenleyici etkiler incelenebilmektedir. Bu çalışmada dolaylı etkiler bootstrap tekniği ile incelenmiştir. Bootstrap analizi sonucunda %95 güven aralığı sınırlarına göre en düşük BootLLCI değeri ile en yüksek BootULCI değerleri arasında sıfır değeri bulunmuyorsa aracılık etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır (Preacher & Hayes, 2008).

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde ilk olarak, yönetici yeterlikleri ile öğretmen liderliği ve algılanan okul etkililiği arasındaki ilişkiye ait bulgular, daha sonra ise araştırmanın alt problemlere ilişkin bulgular verilmiştir.

Değişkenler Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular

Tablo 3'te yönetici yeterliklerinin, öğretmen liderliği ve okul etkililiği ile olan korelasyonları görülmektedir.

Tablo 3 *Değişkenler arasındaki ilişkiler*

	Yönetici Yeterliliği	Okul Etkililiği	Kurumsal Gelişme	Mesleki Gelişim	Meslektaşlarla İşbirliği
Yönetici Yeterliliği	1.000				
Okul Etkililiği	.579**	1.000			

Kurumsal Gelişme	.816**	.613**	1.000		
Mesleki Gelişim	.826**	.602**	.831**	1.000	
Meslektaşlarla İşbirliği	.724**	.551**	.792**	.795**	1.000

Tablo 3 incelendiğinde değişkenler arasındaki korelasyonların .563 ile .855 arasında değiştiği ve anlamlı olduğu görülebilmektedir. Okul etkililiği ile yönetici yeterliği arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu söylenebilir ($r = .579$, $p < .01$). Öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme alt boyutu ile yönetici yeterliği ($r = .816$, $p < .01$) ve okul etkililiği ($r = .613$; $p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen liderliğinin mesleki gelişim alt boyutu ile yönetici yeterliği ($r = .826$, $p < .01$), okul etkililiği ($r = .602$, $p < .01$) ve öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme alt boyutu ($r = .795$, $p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği alt boyutu ile yönetici yeterliliği ($r = .724$, $p < .01$), okul etkililiği ($r = .55$, $p < .01$), kurumsal gelişme ($r = .792$, $p < .01$) ve mesleki gelişim ($r = .795$, $p < .01$) değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan yönetici yeterliliğinin okul etkililiğini yordama düzeyi, basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Analize ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4 Yönetici yeterliliğinin okul etkililiği üzerindeki etkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Se.	β	t	p
Sabit	11.45	1.41	-	8.13	.00*
Yönetici yeterliliği	.08	.01	.59	13.52	

$R^2 = .35$, $F = 182.68$, $df = 342$, $p = .00$

Tablo 4 incelendiğinde yönetici yeterliliği ile okul etkililiği arasında uygulanan regresyon analizi sonucunda kurulan modelin anlamlı bulunduğu söylenebilir ($F = 182.68.203$, $p < .01$). Yönetici yeterlikleri okul etkililiğinin %35'ini açıklamaktadır. Sonuç olarak yönetici yeterliliğinin okul etkililiği üzerinde anlamlı etkisi olduğu söylenebilir ($\beta = .59$, $t = 13.52$, $p < .01$).

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, yönetici yeterliliğinin öğretmen liderliğinin alt boyutları olan kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliğinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmeye yönelik yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5 *Yönetici yeterliliğinin öğretmen liderliği alt boyutları üzerindeki etkisi*

Değişkenler	B	Se.	β	t	p
Sabit	3.30	1.17		2.80	
Kurumsal gelişme	.14	.01	.83	27.30	.00*
$R^2=.69, F= 745.36, df=342, p=.00$					
Sabit	5.32	1.41		3.77	
Mesleki gelişim	.16	.01	.83	27.56	.00*
$R^2=.69, F= 759.31, df=342, p=.00$					
Sabit	2.83	.86		3.30	
Meslektaşlarla işbirliği.07		.001	.73	19.90	.00*
$R^2=.54, F= 395.91, df=342, p=.00$					

Tablo 5 incelendiğinde, yönetici yeterliliğinin öğretmen liderliğinin tüm boyutlarının anlamlı yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır [kurumsal gelişme ($\beta = .83, t = 27.30, p < .01$), mesleki gelişim ($\beta = .83, t = 27.56, p < .01$), meslektaşlarla işbirliği ($\beta = .73, t = 19.90, p < .01$)]. Yönetici yeterliliğinin, kurumsal gelişmenin yaklaşık %69'unu ($R^2 = .69, p < .001$), mesleki gelişimin yaklaşık %69'unu ($R^2 = .69, p < .001$), meslektaşlarla işbirliğinin yaklaşık %54'ünü ($R^2 = .54, p < .001$) açıkladığı söylenebilir.

Öğretmen liderliği ölçeğinin alt boyutlarının okul etkililiği üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6 *Öğretmen liderliği ölçeğinin alt boyutlarının okul etkililiği üzerindeki etkisine yönelik regresyon analizi sonuçları*

Değişkenler	B	Se.	β	t	p
Sabit	10.52	1.32	-	7.97	-
Kurumsal gelişme	.28	.07	.33	4.06	.00*
Mesleki gelişim	.18	.06	.26	3.20	.00*
Meslektaşlarla işbirliği.11		.10	.08	1.06	.29
$R^2=.41, F= 77.16, df=340, p=.00$					

Tablo 6'da öğretmen liderliğinin alt boyutları olan kurumsal gelişme ($\beta = .33, t = 4.06, p < .01$) ve mesleki gelişim ($\beta = .26, t = 3.20, p < .01$) davranışlarının okul etkililiğini anlamlı olarak yordadığı görülmekte-

dir. Buna göre okul etkililiğinin %41'inin kurumsal gelişme ve mesleki gelişim tarafından açıklandığı söylenebilir ($R^2 = .41$, $F = 77.16$, $p < .01$). Meslektaşlarla işbirliği alt boyutunun ise okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı ifade edilebilir ($\beta = .08$, $t = 1.06$, $p > .05$). Bu nedenle meslektaşlarla işbirliği değişkeni aracılık modeline dahil edilmemiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda kurumsal gelişme ve mesleki gelişim aracılık değişkenleri bağımsız değişken olan yönetici yeterliliği ile birlikte regresyon analizine dahil edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7 Yönetici yeterliliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen liderliğinin aracılık etkisi için hiyerarşik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Se.	β	t	p
Sabit	9.83	1.38	-	7.14	.00*
Yönetici yeterliliği	.02	.01	.16	1.92	.06*
Kurumsal gelişme	.24	.07	.29	3.50	.00*
Mesleki gelişim	.15	.06	.22	2.66	.00*

$$R^2 = .41, F = 78.57, df = 339, p = .00$$

Dolaylı etkiler için Bootstrap sonuçları

	β	Se	BootLLCI	BootULCI
Toplam dolaylı etki	.06	.01	.04	.08
Kurumsal gelişme	.03	.01	.01	.05
Mesleki gelişim	.03	.13	.00	.05

Tablo 7'de, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarının analize dhl edilmesi sonucunda yönetici yeterliliğinin okul etkililiği üzerindeki anlamlı etkisini kaybettiği görülmektedir ($\beta = .16$, $t = 1.92$, $p > .05$). Buna göre kurumsal gelişme ($\beta = .29$, $t = 3.50$, $p < .01$) ve mesleki gelişim ($\beta = .22$, $t = 2.66$, $p < .01$) değişkenlerinin yönetici yeterliliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkide aracılık rolüne sahip olduğu söylenebilir. Dolaylı etkinin varlığının ve anlamlılığının test edilmesi amacıyla %95 güven aralığı bootstrap analizi yapılmıştır. Tablo 7'de yer alan bootstrap sonuçları incelendiğinde kurumsal gelişme (BootLLCI = .01, BootULCI = .05) ve mesleki gelişimin (BootLLCI = .00, BootULCI = .05) yönetici yeterliliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkide tam aracılık rolüne sahip olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, yönetici yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen liderliğinin aracılık rolünü belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla yürütülen araştırmanın ilk sonucu, yönetici yeterliliğinin okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve okul etkililiğine ilişkin varyansın yaklaşık üçte birinin yönetici yeterliği ile açıklandığı yönündedir. Bu sonuç okul yöneticilerin yeterlik düzeyi arttıkça okul etkililiğinin arttığı biçiminde yorumlanabilir. Araştırmada olduğu gibi alanyazında da okul yöneticilerinin yeterliklerinin okul etkililiği üzerinde etkili olduğunu tespit eden araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Balcı (1993), okul yöneticisinin görevin gerektirdiği bilgi, beceri ve yeterliklere sahip olmasının okul etkililiğinde büyük önem taşıdığını bildirmektedir. Benzer biçimde Dowis (2005), yüksek yeterliliğe sahip okul yöneticisinin okuldaki faaliyetleri etkin bir biçimde yöneteceğini, öğretmen ve öğrencilerin performanslarını üst seviyeye taşıyacağı için okulun etkililiğini artıracığı sonucuna ulaşmıştır. Helvacı (2007), bir okulun amacına uygun olarak yaşayabilmesi için okul yöneticilerinin belli yeterliklere sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Levine ve Lozette (1990) ise bir örgütün etkililiği ve verimliliği ile örgütü idare eden yöneticilerin yeterlikleri arasında doğrusal bir ilişki olduğunu rapor etmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle araştırmanın bu sonucunun alanyazın tarafından desteklendiği anlamı çıkarılabilir.

Bu araştırmada ayrıca, yönetici yeterliğinin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği davranışlarının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür. Öğretmen liderliğinin alt boyutlarına ait varyansın büyük bir kısmının (%69, %69 ve %54) yönetici yeterliği tarafından açıklandığı anlaşılmıştır. Sawyer (2005) öğretmen liderliğinin örgütsel yapı, okul kültürü ve okul müdürü olmak üzere üç ayrı kanaldan beslendiğini ifade etmektedir. Okul müdürünün örgüt yapısı ve okul kültürü üzerindeki belirleyiciliği düşünüldüğünde, öğretmen liderliğinin oluşumunda müdürün hem doğrudan hem de dolaylı etkisinin olduğu söylenebilir. Araştırmada öğretmen liderliğine ait varyansın büyük bir kısmının yönetici yeterliği tarafından açıklanması bu durumun yansımaları olabilir. Araştırmanın bu bulgusundan, öğretmenlerin gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında okula sağlayabileceği birçok katkının yönetici yeterliliğinden bağımsız olamayacağı anlamı çıkarılabilir. Bir diğer ifadeyle, yönetici yeterliğinin öğretmenlerin öğretimsel vizyon geliştirerek sınıf etkinliklerini düzenleyebilme ve sınıf dışı eğitsel ve yönetsel etkinliklerde aktif rol alma, kendilerini okuldaki değişimin ve yeniliğin bir parçası olarak görme, okul sorunlarında çözüm arayışına ve kararların alınmasına dahil olma, işbirliğine gitme gibi öğretmen liderliğine atfedilen davranışlarla yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Alanyazına bakıldığında, benzer sonuçlara ulaşan araştırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmaların birinde okul müdürlerinin, öğretmenlere mesleki gelişimlerini sürdürebilecekleri

fırsatlar sunarak, lider öğretmen davranışların kabul gördüğü ve desteklendiği bir atmosfer yaratarak öğretmen liderliği oluşumunu etkilediği belirtilmektedir (Buckner ve McDowelle, 2000). Konuyla ilgili yapılan bir dizi araştırmada da, öğretmen liderlerin okul müdürlerinden bağımsız (Akert ve Martin, 2012), onların desteği ve teşviki olmaksızın gelişemeyeceği (Harrison ve Lembeck, 1996; Paulu ve Winters, 1998) ileri sürülmüştür. Öğretmen liderliğinin olumlu veya olumsuz yüksek düzeyde okul yöneticisinden etkilendiği (Barth, 2001; Leithwood ve diğ., 2007; Mangin, 2007; Sheppard ve diğ., 2010), müdürlerin yönetsel becerilerinin öğretmen liderliğinin gelişiminde önemli bir bileşen olduğu (Boles, 1992 akt. Harris ve Muijs, 2003) vurgulanmıştır. Bu çalışmaların sonuçları; okulda öğretmen liderliğinin oluşumunu ve gelişimini destekleyen elverişli bir zeminin, yeterliliği yüksek müdürler tarafından hazırlanabileceğini göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutları okul etkililiğini anlamlı olarak yordamakta ve okul etkililiğinin yaklaşık %41'i öğretmen liderliğinin bu boyutlarıncı açıklanmaktadır. Bir okulda kurumsal ve mesleki gelişime katkıda bulunan öğretmen, okulun her alanında aktif roller üstlenen, sorumluluk alan, kendini geliştiren ve başkaları için de fırsatlar yaratan öğretmen olarak düşünülebilir. Çünkü öğretmen liderliğinin bu boyutları kapsamında öğretmenlerden, kendilerini okul gelişimi doğrultusunda gerçekleştiren her tür yenilik ve değişimin parçası olarak görmeleri, okula yeni projeler ve fikirler sunmaları, öncü davranışlar sergilemeleri, meslektaşlarına esin kaynağı olmaları ve eğitsel, yönetsel faaliyetlerde aktif rol almaları beklenir (Danielson, 2006). Ayrıca konula ilgili yapılan bazı araştırmalarda, okulların niteliği büyük oranda öğretmenlerin verdiği eğitimin kalitesine bağlanmaktadır (Harris ve Sass, 2008; OECD, 2004; Stiefel, Schwartz ve Iatarola, 2001). Öğretmenlerin sunduğu eğitimin kalitesi ise sistemin yürütücüsü öğretmenlerin yeterliliği ile ilişkilendirilmektedir (TED, 2009). Okulların eğitimin kalitesinin yükseltilmesinde mesleki gelişimin bir zorunluluk olduğuna işaret edilmektedir (Seferoğlu, 2004). Bu durum ve kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutlarının kapsamı düşünüldüğünde öğretmen liderliğinin okul etkililiği üzerinde etkili olmasının beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Öğretmen liderliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırmalarda da bu bulguyu destekleyen sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin Cansoy ve Parlar (2018) öğretmen liderliğinin tüm boyutları ile okul etkililiği arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olmakla birlikte öğretmen liderliğinin sadece kurumsal gelişme boyutunun okul etkililiğinin tüm boyutlarının anlamlı yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir. Hoque, Alam ve Abdullah (2011) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutları ile okul etkililiği arasında benzer ilişkiler tespit edilmiştir. Bu durum, elde edilen sonucun yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüştüğüne işaret etmektedir.

Araştırmada, öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ve mesleki gelişim davranışlarının okul etkililiği üzerindeki yordayıcı etkisine karşın meslektaşlarla işbirliği boyutunun okul etkililiğinin anlamlı yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. Oysa örgütsel öğrenmenin önemli bir bileşeni olan işbirliğinin (Moran, Uline ve Hoy, 2000), okul gelişimi üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye bulunması beklenir. Nitekim bazı araştırmalarda öğretmenler arasındaki işbirliği ve yardımlaşma arttıkça okulun etkililiğinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Ngang, Abdulla, ve Mey, 2010). Okul gelişiminde, çalışanlar arasında karşılıklı desteğin ve yardımlaşmanın işlevsel role sahip olduğu konusunda görüşler yoğunluktadır (Danielson, 2002; Harris, 2005; Johnson ve Fargo 2010; Spillane, Halverson ve Diamond, 2001). Eğitim öğretim faaliyetlerinin etkililiği ve verimliliğinin, öğretmenlerin bireysel çabalarından ziyade katılımcı çabalara dayandığı (Balay, 2004; Utley, Basile ve Rhodes, 2003), öğretmenler arasındaki işbirliği ve yardımlaşmanın, eğitim öğretim ortamının niteliğini artırdığı ve öğrencilere daha iyi öğrenme olanakları sağladığı savunulmaktadır (Hopkins, 2008; Rogers ve Threatt, 2000). Bu nedenle, okulda öğretmenler arasında işbirliğini teşvik eden, katılımcılığı ve ortak çalışmayı artırmaya yönelik oluşumlara gidilmesinin önemi vurgulanmaktadır (Önder ve Partici, 2017). Ancak zaman sınırlılığı ve öğretmenin formal yükü ve benzeri nedenlerin okullarda işbirlikçi çalışma ortamının oluşmasını engellediği bildirilmektedir. Okullarda öğretmenler arasında işbirliğinin istenilen ölçüde gerçekleşmediği ifade edilmektedir (Önder ve Partici, 2017; Türkyılmaz ve Kuş, 2010). Bu yönlü girişimlerin de genellikle öğretmenlerin kendi iradelerinin dışında okul yönetimince yapılan görevlendirmeler neticesinde ortaya çıktığı (Bloom ve Vitcov, 2010), niteliğinin düşük olduğu, amaca hizmet etmediği, formalite olarak değerlendirildiği anlaşılmaktadır (Albez ve diğ., 2014; Önder ve Partici, 2017). Tüm bunlar öğretmenlerin, okullarda paylaşımcı ve işbirliğine yönelik davranışların göz ardı edildiğini, okul etkililiğinin birlikte iş yapma olanağı tanımayan kurumsal gelişim ve mesleki gelişim davranışlarıyla ilişkili olduğunu düşünmelerine yol açmış olabilir. Meslektaşlarla işbirliği, etkili okul oluşturma temel şartlarından biri olmasına karşın araştırmada beklentilerin ve araştırma sonuçlarının aksine bir sonuca ulaşılmasına kaynaklık etmiş olabilir.

Araştırmada son olarak, yönetici yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutlarının tam aracılık rolü oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu, yönetici yeterliğinin okul etkililiği üzerindeki etkisinin öğretmen liderliği üzerinden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir ifadeyle, yönetici yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin tamamen öğretmen liderliği üzerinden gerçekleştiği, öğretmen liderliğinin yönetici yeterliği ile okul etkililiği arasında köprü işlevi gördüğü anlamına gelebilir. Bu bağlamda, yönetici yeterliğinin okul etkililiği üzerindeki etkisini artırmak için

lider öğretmenlere ihtiyaç olduğu, okullarda öğretmen liderliği davranışları arttığında yönetici yeterliğinin okul etkililiği üzerindeki olumlu etkisinin artacağı söylenebilir. Bu durum ve öğretmen liderliğinin doğrudan okul yöneticisi, dolaylı olarak da okul yöneticinin belirleyici olduğu örgüt yapısı ve kültürü gibi durumlarla oldukça bağlantılı olduğu düşünüldüğünde, okul müdürlerinin okul etkililiği üzerindeki etkilerini artırmak için okullarda öğretmen liderliğinin oluşumu ve gelişimini artıracak faaliyetlerde daha fazla bulunması gerektiği ifade edilebilir. Böylece etkili okullar oluşturma daha kolay olacağı söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu, yönetici yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin nasıl gerçekleştiğini gösterme açısından önemlidir. Alanyazında bu değişkenleri bir arada ele alan bir çalışmaya rastlanmamış olmakla birlikte öğretmenin eğitim sisteminin bel kemiğini oluşturduğuna (Barber ve Mourshed, 2007), sistemin başarısında anahtarı elinde taşıyan kişi olduğuna (Akyüz, 2013), okullar arasındaki başarı farklılıklarının esasen öğretmenden kaynaklandığına (Rockoff, 2004) vurgu yapan araştırmalarla tutarlılık gösterdiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, yönetici yeterliğinin hem öğretmen liderliği hem de okul etkililiği üzerinde, öğretmen liderliğinin ise okul etkililiği üzerinde anlamlı yordayıcı olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmada, yönetici yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkide, öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ve mesleki gelişim davranışlarının tam aracılık rolü oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuç, yönetici yeterliğinin okul etkililiği üzerindeki etkisinin öğretmen liderliği üzerinden olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen liderliği aracılığıyla yönetici yeterliğinin okul etkililiği üzerindeki etkisinin daha da güçlendiğini ifade etmektedir. Bu durumda etkili okullara sahip olmak için hem yüksek yeterliliğe sahip yöneticilere hem bu yöneticilerin gelişimine destek verdiği lider öğretmenlere ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bunun için öncelikle okullarda yeterliği yüksek yöneticilerin istihdam edilebilmesinin önü açılmalıdır. Bu bağlamda yönetici yeterlikleri gözden geçirilerek öğretmen liderliğini besleyecek, destekleyecek ve onlara liderlik edebilecek yetkinlikteki yöneticilerin sahip olmak durumunda oldukları yeterlikler belirlenmelidir. Yönetici atamalarında belirlenen bu kriterlerin göz önünde bulundurulması hususunda gereken tedbirler alınmalı ve alınan tedbirlerde süreklilik sağlanmalıdır. Bunun yanında öğretmen liderliğinin okul etkililiğine ait varyansı açıklama oranı göz önünde bulundurulduğunda, okullarda tüm paydaşların liderlik özelliklerini geliştirmelerinin önündeki yapısal engellerin kaldırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da eğitsel ve yönetsel etkinliklerde aktif rol almalarının, kendilerini okuldaki değişimin ve yeniliğin bir parçası olarak görmelerinin, okul sorunlarında çözüm arayışına ve kararların alınmasına dahil olmalarının ve yaratıcı çözümler üretmelerin, işbirliğine gitmelerinin, inisiyatif almalarının önüne geçen okul ve sistem kaynak-

lı kısıtları ortadan kaldırmaya yönelik düzenlemelere gidilebilir. Ayrıca, okul gelişimin, eğitim öğretim faaliyetlerinin etkililiği ve verimliliğinin, öğretmenlerin bireysel çabalarından ziyade katılımcı çabalara dayandığı düşünüldüğünde, araştırmanın öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği boyutunun okul etkililiğinin anlamlı yordayıcısı olmaması sonucu okullarda, öğretmenlerin meslektaşlarından izole, yalıtılmış bir biçimde çalışmalarından kaynaklanmış olabilir. Bu nedenle, okullarda öğretmenler arasında mesleki dayanışma, işbirliği ve yardımlaşmayı destekleyecek ekip çalışması veya grup etkinliği imkânları oluşturma öğretmenin liderliğinin okul etkililiği üzerindeki etkisini daha da güçlendirebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın, okul etkililiği ile ilgili önemli bulgu ve sonuçlar ortaya koyduğu ve okulların etkililiğinin artırılması için atılacak adımlarda ışık tutucu özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Ancak araştırmanın sonuçları değerlendirilirken çalışmanın bazı sınırlılıklarının olduğu bilinmeli ve sonuçlar bu kapsamda değerlendirilmelidir. Araştırma, Batı Akdeniz bölgesindeki bir ilde yürütülmüştür. Ayrıca, araştırmanın değişkenleri sadece öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. Araştırmada sadece tek bir ilde çalışan öğretmenlerin görüşüne başvurulması konunun derinlemesine incelenmesinde yetersiz kalmış ve araştırma için metodolojik bir sınırlılık oluşturmuş olabilir. Bu nedenle, araştırma sonuçlarını ülke için genellemek doğru olmayabilir. Bu sınırlılıkları ortadan kaldırmak amacıyla gelecek araştırmalarda farklı bölgelerden farklı illerden okul müdürlerinin, öğretmenlerin hatta öğrencilerin ve velilerin dâhil edildiği çoklu veri kaynaklarını kapsayan araştırmalar yapılabilir. Böylece araştırmanın modelde belirlenen değişkenler arasındaki ilişkiler daha ayrıntılı incelenebilir. Buna ilave olarak okullar arasındaki farklılıkların dikkate alındığı çok düzeyli çalışmalar yapılarak söz konusu değişkenlerle ilgili daha ayrıntılı sonuçlar ortaya çıkarabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1998). *Okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Adamson, J., Cant, R. ve Atyeo, J. (2001). Managerial skills for new practitioners in medical radiation sciences in Australia: Implications for the tertiary education sector. *Radiography*, 7(4), 235-247.
- Ağırman, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Albez, C., Sezer, Ş., Akan, D. ve Ada, Ş. (2014). İlköğretim okullarında zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının etkililiği üzerine bir inceleme. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 7, 4-19.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Journal of Qafqaz University*, 32, 104-113.
- Akert, N. ve Martin, B. N. (2012). The role of teacher leaders in school improvement through the perceptions of principals and teachers. *International Journal of Education*, 4(4), 284-299.
- Akyüz, Y. (2013). Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 - M.S. 2013. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi kavramlar, kuramlar, süreçler, ilişkiler* (6. bs.). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydoğan, İ. (1999). Etkili okul. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 213-219.
- Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A. ve Van Der Vleuten, C. P. M. (2007). Evaluating assessment quality in competence two frameworks. *Educational Research Review*, 2, 114-129.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Erek Ofset Matbaası Yayınları.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bamburg J. D. ve R. L. Andrews. (1990). *Instructional leadership, school goals, and student achievement*. Exploring the relationship between means and ends. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Boston, MA.: (ERIC Document Reproduction Service No. ED 319783).

- Barber, M. ve Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing schools systems come out on top. McKinsey & Company.
- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Barth, R. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 443-449.
- Başar, H. (1993). *Eğitim denetçisi: Roller, yeterlikleri, seçilmesi, yetiştirilmesi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi. Nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 191-223.
- Bloom, G. ve Vitcov, B. (2010). PLC: A cultural habit built on trust. *Leadership*, 39(4), 24-26.
- Bono, J. E. ve McNamara, G. (2011). From the editors: Publishing in AMJ-Part 2: Research Design. *Academy of Management Journal*, 54(4), 657-660.
- Buckner, K. G. ve McDowelle, J. O. (2000). Developing teacher leaders: Providing encouragement, opportunities, and support. *NASSP Bulletin*, 84(616), 35-41.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). Eğitimde yenileşme ve demokratik liderlik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 669-674.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Eğitim yöneticisinin yeterlilikleri*. Ankara.
- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cansoy, R. ve Parlar, H. (2018). Teacher leadership as a predictor of school effectiveness. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 925-934. doi:10.24106/kefdergi.346648
- Childs-Bowen, D., Moller, G. ve Scrivner, J. (2000). Principals: Leaders of leaders. *National Association of Secondary School Principals (NASSP) Bulletin*, 84, 27-34.
- Cudeck, R., Toit, D. S. ve Sörbom, D. (2000). *Structural equation modeling: Present and future*. Scientific Software International Inc.
- Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 256-268.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 121-136.

- Debrah, Y. A. ve Ofori, G. (2005). Emerging managerial competencies of professionals in the Tanzanian construction industry. *Human Resource Management, 16*(8), 1399-1414.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria VA: ASCD.
- Dowis, S. L. (2005). A study of organizational culture in title one schools in the upstate region of south Carolina. Unpublished doctoral dissertation, Clemson University, South Carolina.
- Erdoğan, İ. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Evers, J. W. ve Bacon, T. H. (1994). *Staff perceptions of effective school components as a means to school improvement and accountability*. (ERIC ED Number: 379389)
- Fraser, B. J. (1990). Resarch syntheses on school and instructional effectiveness. *International Journal of Educational Reasarch, 13*, 707-719.
- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim* (U. Kaplan, çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerini öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Eğitim Yönetimi Dergisi, 2*, 201-209.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools, 4*(3), 201-219.
- Harris, A. ve Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Philadelphia: Open University.
- Harris, A. ve Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: Principles and practice*. London: National College for School Leadership.
- Hariss, D. N. ve Sass, T. R. (2008). *Teacher training, teacher quality and student achievement*. National Center for Analysis of Longgitudinal Data in Education Research. http://www.caldercenter.org/PDF/1001059_Teacher_Training.pdf
- Harrison, J. W. ve Lembeck, E. (1996). Emergent teacher leaders. G. Moller ve M. Katzenmeyer (Editor). In *Every teacher as a leader: Realizing the potential of teacher leadership* (pp. 101-116). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hayduk, L. A. (1987). *Structural equation modeling with LISREL essential and advances*. The John Hopkins Universty Press.
- Hayes, A. F. (2013). *Methodology in the social sciences. Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Press.
- Helterbran, V. R. (2010). Teacher leadership: Overcoming I am just a teacher syndrome. *Education, 131*, 363-371.

- Helvacı, A. M. (2007). Türk eğitim sistemi ve sorunları. K. Keskinçelik (Eds.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Hopkins, D. (2008) A teacher's guide to classroom research. Maidenhead: McGraw Hill-Open University Press.
- Hoque, K. E., Alam, G. M. ve Abdullah, A. G. K. (2011). Impact of teachers' professional development on school improvement-an analysis at Bangladesh standpoint. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 337-348.
- Hoy, W. K. ve Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of schools. *Educational Administration Quarterly*, 21(2), 117-134.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, çev.) Ankara: Nobel Yayınları.
- Hoy, W. K., Tarter, J. C. ve Kottkamp, R. B. (1991). *Open school/health school: Measuring organizational climate*. Sage Publications.
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural equation modeling concepts, issues, and applications*. Thousand Oaks London New Delhi: Sage Publications.
- Hu, L. ve Bentler, P. (1995). Evaluating model fit. Rick H. Hoyle (Editor). *Structural equation modeling concept, issues and application*. (pp. 76-99). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hulpia, H. ve Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teacher's organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 565-575.
- Jones, G. R. (2004). *Organizational theory, desing and change*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Johnson, C. C. ve Fargo, J. D. (2010). Urban school reform enabled by transformative professional development: Impact on teacher change and student learning of science. *Urban Education*, 45(1), 4-29.
- Kale, M. ve Özdelen, E. (2014). The analysis of teacher leadership styles according to teachers' perceptions in primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 227-232.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2, 245-257.
- Katz, R. L. (1993). *Skills of an effective administrator*. Cambridge: Harward University Press.
- Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. California: Corwin.
- Katzenmeyer, M., ve Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teacher develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

- Kayıkçı, K. (2001). Yönetici yetiştirme sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*, 150. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/150/kayicki.htm
- Kılınç, A. Ç. Ve Recepoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Klopf, G., Schelden, E. ve Brennan, K. (1982). The essentials of effectiveness: A job description for principals. *Principal*, 61(4), 35-38.
- Lai, E. ve Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 673-692.
- LeBlanc, P. R. ve Shelton, M. M. (1997). Teacher leadership: The needs of teachers. *Action in Teacher Education*. 19(3), 32-48.
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. ve Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 37-67.
- Levine D. U. ve Lozette, L. W. (1990). *Unusually effective school: A review and analysis of research and practice*. Maddison WI: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Lezotte, L. (2009). *Effective schools: Past, present, and future*. Okemos, MI: Effective Schools Products.
- Lucia, A. ve Lepsinger, R. (1999). *The art and science of competency models: Pinpointing critical success factors in organizations*. San Francisco.CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Mangin, M. M. (2007). Facilitating elementary principals' support for instructional teacher leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(3), 319-357.
- Moran, M. T., Uline, C. ve Hoy, A. W. (2000). Creating smarter schools through collaboration. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 247-271.
- Muijs, D. ve Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. California: Corwin.
- Murphy, J., Smylie, M., Mayrowetz, D. ve Louis, S. K. (2009). The role of the principal in fostering the development of distributed leadership. *School Leadership and Management*, 29, 181-214. doi: 10.1080/13632430902775699
- Ngang, T. K., Abdullah, Z. ve Mey, S. C. (2010). Maldivler temel eğitim okullarında öğretmen liderliği ve okul etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 255-270.
- OECD. (2004). *Herkes için eğitimin kalitesinin artırılması*. Dublin.

- Önder, E. ve Küpeli, B. (2017). Ortaöğretim okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 1564-1581.
- Önder, E. ve Partici, Ü. (2017). Analysis of teachers' opinions on branch teachers committee. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 4(6), 41-46.
- Özdemir, S.(2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Peker, S., Selçuk, G., Doğru, E. ve Coşkun-Uslu, A. (2011). Okul müdürlerinin yeterliklerinin eğitim öğretim sürecine etkisi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* 27-29 Nisan 2011 içinde (s. 894-903) Türkiye: Antalya.
- Preacher, K. J., and Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior research methods*, 40(3), 879-891.
- Raja, A. S. ve Palanichamy, P. (2011). Leadership styles of school principals-an examination at maduraidistrict. *Global Managemant Review*, 5(4), 48-54.
- Rogers, R. ve Threatt, D. (2000). Peer assistance review. *Thrust For Educational Leadership*, 29(3), 14-16.
- Rockoff, J. E., (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247-252.
- Sammons, P., Hillman, J. ve Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Office for Standarts in Education and Institute of Education.
- Sawyer, J. M. (2005). *A case study of teacher leadership as a strategy for implementing change*. Unpublished doctoral dissertation, Boston College.
- Scheerens, J. ve Creemers, B. P. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International Journal Of Educational Research*, 13(7), 691-706.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B. ve Zechmeister, J. S. (2016). *Psikolojide araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. İ. Göz). Ankara: Nobel.
- Schlechty, F. C. (2000). *Okulu yeniden kurmak*. (Y. Özden, çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Schumacher, R. E. ve Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2nd Edt.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Devletin öğretmen politikası yok. *Eğitimbilim: Aylık Eğitim Bilim ve Kültür Dergisi*, 6(65), 8-10.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *Leadership for the schoolhouse: How is it different? why is it important*. Willy&Sons
- Sheppard, B., Hurley, N. ve Dibbon, D. (2010). Distributed leadership, teacher morale, and teacher enthusiasm: Unraveling the leadership pathways to

- school success. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Denver, Colorado.
- Silva, D., Gimbert, Y. ve Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102(4), 779-804.
- Simard, C. ve Rice, R. E. (2006). Managerial information behaviour: relationships among total quality management orientation, information use environments, and managerial roles. *Total Quality Management*, 17(1), 79-95. <http://journalsonline.tandf.co.uk/>
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equations models. S. Leinhardt. (Editor). *Sociological methodology*. (pp. 290-312). San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P. (2009). Managing to lead: Reframing school leadership and management. *Phi Delta Kappan*, 91(3), 70-73.
- Spillane, J., Halverson, R. ve Diamond, J. (2001). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Steel, C. ve Craig, E. (2006). Reworking industrial models, exploring contemporary ideas, and fostering teacher leadership. *Phi Delta Kappan*, 87, 676-680.
- Stiefel, L., Schwartz, E. A. ve Iatarola, P. (2001). *Determinants of school performance in Newyork elementary schools: Results and implications for resource use*. Condition Report prepared for the Education Finance Research Consortium, sponsored by the NYS Board of Regents.
- Şahin, A. E. (2000). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(2), 243-260.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. (4. bs.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı. Yüksel Özden. (Editör). *Eğitim ve okul yönetimi içinde* (s. 99-145). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Uğurlu, C. T. ve Demir, A. (2016). Etkili okullar için kim ne yapmalı? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 53-75.
- UNESCO. (2007). *Global monitoring report, education for all 2008*. New York: Oxford Press.
- Utley, B. L., Basile, C. G. ve Rhodes, L. K. (2003). Walking in two worlds: Master teachers serving as site coordinators in partner schools. *Teaching and Teacher Education*, 19, 515-528.
- Ülger, M. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği algılarının, örgütsel vatandaşlık ve işe sarılma düzeyleriyle ilişkisi üzerine bir

- araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- TED. (2009). *Öğretmen yeterlikleri özet rapor*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Türkyılmaz, M. ve Kuş, Z. (2010). Öğretmenlerin okul kalitesini algılamalarındaki farklılıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 285-304.
- Yıldırım, İ. (2015). *Okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiği açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yıldırım, N. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri ile öğrenme stillerine ilişkin bir araştırma (Tokat ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- York-Barr, J. ve Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316.
- Yukl, G., Gordon, A. ve Taber, T. (2002). A hierarchical taxonomy of leadership behavior: Integrating a half century of behavior research. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(1), 15-32.
- Yükçü, S. ve Atağan, G. (2009). Etkinlik, etkililik ve verimlilik kavramlarının yarattığı karışıklık. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4), 1-13.

Bölüm 11

SİVİL HAVACILIK MESLEK YÜKSEKOKULU; UÇAK TEKNOLOJİSİ PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN STAJ EĞİTİMLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Ramazan SARAÇ¹

Gökhan YILDIRIM²

Gülhan PINARLIK³

Alev YILDIRIM⁴

1 Uşak Üniversitesi, Sivil Havacılık Meslek Yüksekokulu, Motorlu Araçlar ve Ulaştırma Teknolojileri Bölümü, Uçak Teknolojisi, Uşak – TÜRKİYE, ramazan.sarac@usak.edu.tr,  ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2401-2930>

2 Uşak Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Makine ve Metal Tenolojileri Bölümü, Makine Programı, Uşak – TÜRKİYE, gokhan.yildirim@usak.edu.tr,  ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6863-171X>

3 Uşak Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Tekstil-Giyim-Ayakkabı ve Deri Bölümü, Tekstil Teknolojisi Programı, Uşak – TÜRKİYE, gulhan.pinarlik@usak.edu.tr,  ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1705-3574>

4 Uşak Üniversitesi, Sivil Havacılık Meslek Yüksekokulu, Motorlu Araçlar ve Ulaştırma Teknolojileri Bölümü, Uçak Teknolojisi, Uşak – TÜRKİYE, alev.yildirim@usak.edu.tr,  ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2525-4600>

GİRİŞ

Yöneticilerin verdiği işi bilen, doğru yapan, mesleki anlamda nitelikli, teorik ve pratiğe hakim kalifiye personel gereksinimi günden güne artmaktadır. Meslek yüksekokulları (MYO), öğrencileri dört yarıyılık eğitim-öğretim süresinde meslekleri ile ilgili teorik ve uygulamalı eğitimlerle yetiştirip bunun yanı sıra sosyal anlamda da duyarlı ve başarılı bireyler haline getirmeyi amaçlayan ön lisans düzeyindeki yükseköğretim kurumlarıdır. Meslek yüksekokullarının program ayrımı yapılmaksızın hepsinin amacı; öğrencilere kendi alanlarında sektör temsilcilerinin istediği düzeyde bilgili ve becerili, iletişim yeteneği güçlü, en az temel seviyede bir yabancı dile sahip, temel bilgi teknolojilerini aktif olarak kullanabilen, etrafındaki sosyal ve kültürel etkinliklere katılan veya yönlendirebilen ara insan gücünü yetiştirmektir (Mete, Erdem, Uzal, ve Hüyük, 2018). MYO'lar ülkemizde mesleki ve teknik eğitim almış kalifiye personel yetiştirme görevini yerine getirebilen en önemli eğitim kurumlarıdır (Alkan v.d., 2014).

Türkiye’de 1933 yılında ilk yükseköğretim kurumlarının kurulmasından 2020 yılına kadar mesleki eğitim veren; devlet ve vakıf üniversiteleri ile vakıflara bağlı meslek yüksekokulları sayısı toplamı 1019’dur (“2019-2020 Öğretim Yükseköğretim İstatistikleri,” 2020).

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim konusunda niteliksel, niceliksel olarak eksikliklerin var olduğu bu alanda düzeltmelerin yapılması gerekliliği herkes tarafından kabul görmüş bir gerçektir. Mesleki yeterliliği yüksek insan gücünün birçok alanda sayısal olarak artması sağlanmalıdır. Her meslek sektörünün ihtiyaç duyduğu mesleki anlamda donanımlı ve yetenekli kalifiye ara eleman yetiştiren kurumlarından biri meslek yüksekokullarıdır (Özsoy, 2007).

Havacılık sektöründe yapılan atılımlara paralel olarak bu sektörün tüm alanlarında personel ihtiyacının artması beklenmektedir. Yapılan atılımlar ile uçak imalat ve bakımı alanında çalışacak kişilere ihtiyaç artacaktır. Havacılık sektöründeki imalat ve bakım alanında eğitim alan uçak teknolojisi programı öğrencilerinin bu alanda çalışacak olan meslek elemanı ihtiyacını karşılaması beklenmektedir. Uçak Teknolojisi programı bu ihtiyacın çok fazla hissedildiği bir programdır. Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü (SHGM) ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) bu alanda önemli protokoller imzalamışlardır.

SHGM ve YÖK arasında imzalanan işbirliği protokolüne göre, üniversitelerde sivil havacılığın tüm alanlarını kapsayacak şekilde ilgili bölümlerin açılması uygun görülmüştür. Bölümlere uygun müfredatların oluşturulması ve eğitim içeriklerinin düzenlenmesi kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda kalitenin artırılarak belirli bir standardın sağlanabilmesi hedeflenmiştir. Yapılan işbirliği protokolü ile Türkiye’de havacılık sektöründe

kalifiye personel ihtiyacının karşılanması, sivil havacılığın sürdürülebilir bir şekilde büyümesi ve üniversitelerde sivil havacılık eğitimlerinin yaygınlaştırılması hedeflenmiş, havacılık alanında eğitim veren üniversitelerin ve meslek yüksekokullarının sayısında ve programlarında önemli bir artış sağlanmıştır (Şen, 2019). Bu iki kurum denetimleri altında olmak kaydıyla Sivil Havacılık Meslek Yüksekokullarında, Motorlu Araçlar ve Ulaştırma Teknolojileri Bölümünü ve onun altında Uçak Teknolojisi programının açılmasına izin vermişlerdir. Gerekli koşulların taşınması durumunda her iki kurumdan onay alınarak bu programlara öğrenci alınması mümkündür.

Bu programda eğitim alan öğrencilerin hem teorik hem uygulama konusuna hakim olması beklenmektedir. Öğrencilerin uygulama eğitimi için sadece okul yeterli değildir en geniş anlamda staj eğitimi ile bu bilgileri ve yeteneği alması sağlanır. Eğitim gören öğrencilerin eğitim kurumlarında iş yeri ortamındaki gibi makine, teçhizat ve işyeri ortamı ile işyeri ilişkilerinin öğrenilebileceği ortamları oluşturmak zor ve çok masraflıdır. Bu nedenle öğrencilerin derslerde aldıkları mesleki bilgi ve becerilerini pratiğe dönüştürürken sektörde yer alan firmaların sağladıkları olanaklardan faydalanılmalıdır. (Özsayar, 2008; Şimşek, 2007; Tektaş vd., 2016). Staj eğitimiyle öğrenciler, işverenlerin beklediği özelliklerden olan; teknolojik gelişmeleri takip eden, yeniliklere açık, takım çalışmasına yatkın olma gibi yetkinlikleri kazanırlar. Staj eğitimi öğrencilerin kendi mesleklerinde çalışan kişileri tanıma ve mezun olduktan sonra iş başvurusunda referans kişileri olarak kullanabilmelerine olanak sağlar. (Yıldırım, Kara, Çolak ve Aksu, 2018).

Havacılık sektöründe işe alım sürecinde firmalar genel olarak; genel kültür-genel yetenek, İngilizce ve son aşamada sözlü mülakat veya uygulamalı sınav yapmaktadırlar. İlk iki sınavı geçerek son sınava başarı ile ulaşabilen öğrencilerden hangisinin işe alınması gerektiğine şirketler karar verirken öğrencinin mezuniyet notu, staj yaptığı yer, ekip çalışmasına yatkınlığı, uygulamaya hakim olup olmadıklarını ve iyi bir staj yapıp yapmadıklarını referans alırlar. Havacılık sektörüne uygun olarak gerçekleştirilen stajlar mezuniyetleri sonrasında iş fırsatlarına dönüşmektedir. Sektörde söz sahibi bir firmada staj yapmak ve stajında işe hakim olup kendi mesleğiyle ilgili kendini göstermesi öğrencinin kariyerine olumlu bir katkı sağlayacaktır.

Sivil Havacılık Meslek Yüksekokulları Uçak Teknolojisi programlarındaki stajın etkinliğinin araştırılması çalışması, bu programdan mezun olan öğrencilerin eğitim kalitelerini artırması ve gerekli düzenlemelerin yapılması amacıyla yapılmıştır. Literatür taramasında, meslek yüksekokulları, öğrencilerin mesleki gelecekleri konusundaki görüşleri, staj ve uçak teknolojisi programı ve havacılık staj eğitimi ile ilgili aşağıdaki çalışmalara rastlanmıştır.

Oğan ve Kamacı (2016), MYO öğrencilerinin iş hayatına hazır bulunuşları üzerine yaptıkları çalışmada; %91,7'sinin mezuniyetlerinden sonra sonra mesleklerinde çalışmayı düşündüklerini, %97,5'unun mesleklerini isteyerek ve severek yapmayı düşündükleri sonuçlarını bulmuşlardır. Kaya (2014)'nın MYO öğrencilerinin eğitim-öğretim hayatları ve gelecek düşünceleri üzerine gerçekleştirdiği çalışmada; öğrencilerin çoğunun mezuniyet sonrası meslekleri ile ilgili iş bulabileceklerini düşündüğünü tespit etmiştir. Öğrencilerin %63'ünün MYO'da aldıkları eğitimlerin kendi meslekleri için yetersiz olduğunu düşündüklerini belirlemiştir.

Kaysi ve Gürol (2017)'nin "Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin stajlarda edindikleri tecrübelerin değerlendirilmesi" başlıklı çalışmalarında, stajın eğitime katkısını bulmayı amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda; öğrencilerin stajın tecrübe edinmede etkili bir yol olduğunu fark ettikleri bulgusuna ulaşmışlardır.

Bahadır ve Oğuz (2012), çalışmalarında Selçuk Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin staj yapma eğilimlerini belirlemeyi amaçlamışlar. Çalışmaları sonucunda staj süresi yeterli, okuldaki teorik bilgileri ile pratik bilgilerin paralel olduğunu ve takım çalışmasına yatkınlık kazanıldığını tespit etmişlerdir. Staj eğitiminin öğrencilerin iletişim becerisini geliştirdiğini, mesleki - etik sorumluluklarını geliştirdiğini, gelecekteki iş yaşamlarına yön verdiğini, eksik oldukları alanları görme fırsatı sağladığını tespit etmişlerdir. Bunun yanı sıra staj gözetim görevlilerinin staj yapılan yerleri yeteri düzeyde ziyarette bulunmadığı, staj yapan öğrencilere staj ödenmediği, bu staj ücretlerinin ödenmesi durumunda staj verimliliğinin artacağı ve stajın olumlu etkileri olduğunun öğrenciler tarafından düşünüldüğü sonuçlarına varmışlardır.

Kıracı ve Bayrak (2014), sivil havacılık lisans mezunlarının istihdam ve kariyer durumları üzerine bir araştırma yapmışlardır. Yaptıkları çalışmaya göre sivil havacılık eğitimi veren kurumlarda kontenjan artışına gidilmeden önce gerekli altyapı çalışmalarının yapılmasının gerekliliğini bildirmişlerdir. Zorunlu stajın daha verimli hale getirilmesi gerektiğini, öğrencilerin bu süreçte yeterli farkındalığı kazanamadıklarını tespit etmişlerdir. Yaptıkları çalışma sonucunda öneri olarak staj süresi artırılmalı, staj eğitimleri denetlenmeli ve öğrenciler üniversite tercihlerini yapmadan önce bölümlerin daha çok tanıtılarak bilinçli tercihlerin yapılması gerekliliklerini sunmuşlardır.

Kaysi ve Aydemir (2018) yaptıkları çalışma sonucunda stajyerlerin uygulama deneyimlerini arttırmak amacıyla, öğrenim görülen programlarda; daha fazla uygulama yapılması ve uygulamalarda kullanılan cihazların sektördeki gibi güncel olması gerektiğini bildirmişlerdir. Staj eğitimlerinin program öğretim elemanları tarafından takip edilmesi sağlanarak, stajyerlerin iş ortamının incelenmesi ve yaşanan sorunların tespit edilme-

sinin gerektiğini önermişlerdir. Staj yapılacak firmaların, öğrenim görülen programla ilişkili olmasının kontrol edilmesi gerektiğini bildirmişlerdir. Öğretim elemanlarının firmalarla görüşerek stajyerlerin deneyim düzeylerini göz önünde tutarak uygulama yapmalarının sağlanması için talepte bulunulmasını önermişlerdir. Yaptırılacak uygulamalar ile stajyerlerin özgüvenlerinin artması ve dolayısıyla mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanabileceğini bildirmişlerdir.

Semiz ve Okay (2009) yaptıkları çalışmada öğrencilerin önemli bir oranda (%36) staj yaptıkları yerlerden iş teklifi aldıkları sonucunu bulmuşlardır. Markoç ve Doğan (2014), meslek yüksekokullarından mezun olan öğrencilerle yaptıkları araştırmalarında, iyi bir yerde staj yapmanın daha iyi bir iş bulma sebebi olduğunu belirlemişlerdir.

Meslek yüksekokulları ve staj eğitimi üzerine birçok araştırma yapıldığı literatür taraması ile görülmüştür. Fakat Uçak Teknolojisi programı özelinde bahsedilen durumların aynı mı yoksa farklı mı olduğunu kapsayan bir araştırma bulunamamıştır. Bu çalışma ile literatürde eksik olarak görülen bu boşluğun giderilmesi çalışmanın diğer bir hedefini oluşturmaktadır. Uçak teknolojisinde okuyan öğrencilerde stajın etkisi nasıl, iş bulmada ne kadar etkili, staj yapılan işyerleri nasıl yerler, öğrenciler çalışma hayatına ne kadar hazırlar, nerelerde eksiklik yaşıyorlar gibi durumların tespitinde hem de bu bulgular ışığında programın eğitim - öğretim müfredatlarında gerekli düzenlemelerin yapılabilmesi için bu çalışmayı yapma gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

2. Yöntem

Bu araştırma anket ile veri elde edilmesi ve elde edilen verilerin işlenerek analiz edilmesi yöntemini içermektedir. Veri elde etmede kullanılan anketin öğrencilere uygulanabilmesi için, Uşak Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 09.10.2020 tarih ve 220.120 numaralı yazısı ile gerekli izin alınmıştır. Araştırmaya katılacak anket uygulanan öğrencilerden sözlü onamlar alınmıştır.

2.1.Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırma probleminin cevaplanmasıyla ilgili olan bütün insanların oluşturduğu gruba araştırmanın evreni denir (Lin, 1976).

Uçak Teknolojisi Programı staj eğitimi ve staj müfredatı ile diğer derslerin etkinliği üzerine yapılan bu araştırmanın evreni Uşak Üniversitesi Sivil Havacılık Meslek Yüksekokulu'nda 2016-2019 eğitim-öğretim yıllarında, staj eğitimi alan 350 öğrencinin tümüdür.

Araştırma problemiyle ilgili olan herkesin, yani bütün evrenin araştırmaya dâhil edilmesi en ideal olandır (Lin, 1976; Koçak ve Arun, 2013).

Evren geniş tutulur ve çok çeşitlendirilirse, evrene ulaşmak ve verileri toplayıp analiz etmek güçleşir. Evrene erişim imkânlarının sınırlı olduğu durumlarda araştırmacı evreni temsil edebilecek evrenin içinden seçilmiş bir bölüme araştırmayı uygulayabilir. Araştırmacı veri elde etmek için evren içinden, evreni temsil ettiğini düşündüğü bir kısmı farklı yöntemlerle araştırmak üzere seçer ve araştırma yapar. Evrenden seçilen bu kısma örneklem ismi verilir (Baltacı, (2018).

Araştırmacının örneklem üzerinde yaptığı araştırma sonucunda elde ettiği bulguları evrene genellemesi gerekir. Eğer örneklem seçimi, olasılığa dayalı örnekleme yollarından biriyle seçilirse, istatistikler yardımıyla böyle bir genelleme yapılabilir. Araştırmacının bu tip bir genelleme yapması birçok hataya sebep olabilir. Her ne kadar evrenin bir örneği incelenirse de örneklem ile evren aynı şey değildir ve arada farklar oluşabilir kısacası evreni tamamen eksiksiz temsil edebilecek bir örneklem seçmek neredeyse imkânsızdır. Bununla birlikte araştırmacı, oluşabilecek hataları bilebilir ve sonuçlarını evrene belirli bir güven derecesi çerçevesinde geneller ise daha doğru bilgiler elde edilmiş olur (Lin, 1976; Koçak ve Arun, 2013).

Örneklem seçiminde birçok yöntem vardır fakat bunların birbirlerine göre üstünlükleri ve dezavantajları bulunmaktadır. En basit ve karmaşık olmayan örneklem seçimi basit tesadüfi örneklem seçimidir. Basit örneklem seçiminin beş aşaması vardır. Birinci aşamada evrendeki yer alan kişilerin listesi oluşturulur, ikinci aşamada birden başlayarak evrendeki herkese bir numara verilir, üçüncü aşamada bu evrenden kaç kişilik bir örneklem seçileceğine karar verilir, tesadüfi olacak şekilde örneklem sayısı kadar sayı seçilir ve seçilen bu kişiler üzerinden araştırma verileri incelenir.

Bu araştırmada öğrencilerle iletişimin sorun olması ve öğrencilerin çok farklı memleketlerden gelmesi sebebiyle evrenin tamamına değil staj eğitimini yüz yüze uygulamalı tamamlamış ve gönüllü 150 öğrenciden basit rasgele örneklem seçme yöntemiyle seçilmiş 50 öğrenci oluşturmaktadır. 50 kişilik örnekleme anket yaptırılmıştır. Örneklem seçiminde basit ve anlaşılır olması sebebiyle basit tesadüfi örneklem seçim yöntemi tercih edilmiştir. Bu araştırmadaki örneklem sayısı araştırma evreninin %14,3'lük kısmından oluşmaktadır.

2.2.Verİ Toplama Aracı

Anketin birinci bölümünde öğrencilerin ismine yer verilmeden dini ve siyasi görüşlerini içermeyen demografik bilgilerini elde etmek üzere 8 adet doldurulması gereken açık uçlu soru sorulmuştur. Bir adet de seçmeli soru yer almaktadır.

Anketin ikinci kısmında; öğrencilerin staj yaptıkları yerler, öğrencilerin staja gitmeden önce aldıkları derslerle ilgili sorular ile stajın grup çalışmasına katkısı ve stajın kendilerine mesleki yönlendirme, sosyalleşme,

çevre edinmedeki katkılarına yönelik sorular sorulmuştur. Soruların bazı maddeleri, Yıldırım, Kara, Çolak, ve Aksu (2018) tarafından geliştirilip kullanılan araştırmadan alınmıştır. Anketin sivil havacılık ve uçak teknolojisi stajlarına özgü bazı sorular bu çalışmanın araştırmacıları tarafından oluşturulmuştur. Anketin ikinci kısmında yirmi dokuz soru sorulmuştur. Bu 29 sorudan biri tekrar eden sorudur dolayısıyla 28 adet soru hazırlanmıştır. Anketlerde güvenilirlik önemli bir kriterdir bu ankette güvenilirliği arttırmak için bir soru tekrarlanarak iki defa sorulmuştur. Tekrarlanan sorulara aynı cevapları veren öğrencilerin anketi özenle ve dikkatlice yaptıkları düşünülerek bu kişiler güvenilir anketçi olarak kabul edilmiştir. Tekrarlanan soruya farklı cevap veren öğrenciler dikkatsiz anketçi kabul edilmiştir. Daha doğru verilerin elde edilebilmesi için güvenilir anketçilerin anket verileri örnekleme seçilirken, dikkatsiz anketçilerin verileri örneklem dışı tutularak analizlerden çıkartılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Uşak Üniversitesi Sivil Havacılık Meslek Yüksekokulunda Uçak Teknolojisi Programında okuyan ve staj yapan ve gönüllü olan öğrencilerin hazırlanan anket formu ile alınan görüşlerinden elde edilen veriler, SPSS 23 ve Excel 2016 programlarında betimsel istatistik ve yüzdelerle analizleri yapılmıştır.

Anket uygulanan 50 kişiden 1'inin dikkatsiz anketçi olduğu tespit edilerek örneklem dışı bırakılarak analizlerden çıkarılması sağlanmıştır. Bu çalışmada 49 kişi tekrarlanan soruya aynı cevabı vererek güvenilir anketçi olmuş ve analizler bu sayı üzerinden yapılmıştır.

SPSS programı ile anketin üçlü likert ölçekli 9 sorusuna güvenilirlik testi uygulanmıştır. Güvenlik testi olarak verilerin analizinde alfa yöntemi (Cronbach Alfa Katsayısı) seçilmiştir. Ölçekte yer alan k sorunun varyansları toplamının genel varyansa oranlanması ile bulunan ve 0 ile 1 arasında değerler alan Alfa katsayısı, bir ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır. Cronbach Alfa Katsayısı, ölçekte yer alan k sorunun homojen bir yapıyı açıklamak üzere bir bütün oluşturup oluşturmadıklarını araştırır. Alfa Katsayısı, bireysel puanların k soru içeren bir ölçekte sorulara verilen cevapların toplanması ile bulunduğu durumlarda soruların birbirleri ile benzerliğini, yakınlığını, ortaya koyan bir katsayıdır.

Soruların birbirleri ile ilişkilerinde negatif korelasyon olması durumunda cronbach alfa katsayısı negatif olur. Bu katsayının negatif olması, güvenilirlik açısından bu anketin tutarsızlığını gösterir. Bu doğrultuda ölçeğin toplanabilirlik varsayımı bozulmuş ve ölçeklerin toplanabilir ölçek olması durumu da değişir. Alfa katsayısı belirlendikten sonra aşağıdaki aralıklara bağlı olarak çalışmanın güvenilirliği belirlenir;

0,00	≤	α	< 0,40 ise ölçek güvenilir değildir,
0,40	≤	α	< 0,60 ise ölçek düşük güvenilirliktedir,
0,60	≤	α	< 0,80 ise ölçek oldukça güvenilirdir,
0,80	≤	α	< 1,00 ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kartal ve Mor Dirlik, 2016).

Tablo 1’e bakıldığında SPSS programıyla hesaplanan 9 maddeden oluşan testin Cronbach Alpha değerinin görüntüsü verilmiştir. Tablodan testin Cronbach Alpha değerinin 0,709 olduğu görülmektedir. Bu değer ölçeğin oldukça güvenilir düzeye sahip ve bilimsel çalışmalara uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 1. SPSS programında Cronbach Alpha değeri ekran görüntüsü.

Reliability Statistics

Cronbach’s Alpha	Cronbach’s Alpha Based on Standardized Items	N of Items
0,709	0,735	9

Tablo 2’de “item-total statistics” verileri görülmektedir. Bu tabloda maddelerin silinmesi durumunda Cronbach’s Alpha’nın alacağı değer gösterilmektedir. Örnek olarak mevcut alpha değeri 0,709 iken maddeler ölçekten çıkarıldığında ölçeğin alpha güvenirlik değerinin 0,709 un üzerine çıkamayacağı için hiçbir sorunun ölçekten çıkarılması gerekli değildir.

Tablo 2. İtem – Total Statistics verileri.

	Madde silindiğinde ortalamalar	Madde silindiğinde varyanslar	Doğrulanmış toplam madde korelasyonu	Kareli çoklu korelasyon	Madde silindiğinde Cronbach’s Alpha
Üniversitede derslerde aldığınız bilgiler staj esnasında işinize yaradı mı?	21,47	3,515	0,658	0,799	0,614
Üniversitede derslerde aldığınız bilgiler staj esnasında yeterli oldu mu?	21,72	4,117	0,382	0,319	0,691
Staj yaparak mesleki bilgilerinizi arttırdığınızı düşünüyor musunuz?	20,77	5,053	0,250	0,691	0,705
Stajda iletişim kurma yeteneğinizin geliştiğini düşünüyor musunuz?	20,70	5,344	0,303	0,568	0,707

Staj sizin takım çalışmasının nasıl yapıldığını öğrenmenize katkı sağladı mı?	20,72	5,117	0,445	0,729	0,692
Staj sizin iş yaşamınızı tanımanıza yardımcı oldu mu?	20,77	5,009	0,279	0,796	0,701
Staj uygulamasını yapmış olduğunuz için özgüveninizin arttığını düşünüyor musunuz?	20,77	4,966	0,308	0,782	0,697
Staj uygulamasını yaparken kendi mesleğiniz ile ilgili çevre edindiğinizi düşünüyor musunuz?	20,98	4,065	0,406	0,786	0,685
Üniversitede derslerde aldığınız bilgilerin staj esnasında faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?	21,55	3,861	0,609	0,798	0,631

3. Araştırma Bulguları

Bu bölümde Sivil Havacılık Meslek Yüksekokulu Uçak Teknolojisi Programı'ndaki öğrencilerin anket formlarına verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir.

3.1. Betimsel İstatistik

3.1.1. Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Anket sonuçlarına göre güvenilirliği arttırmak için tekrarlanan soruya 1 öğrenci farklı cevaplar vererek güvensiz anketçi olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre ankete katılan öğrencilerin %2'sinin yaptıkları evrak işlerinde dikkat ve özen göstermedikleri belirlenmiştir.

Anket sonuçları analiz edilirken 49 kişi ile yapılan anket sonuçları ve yüzdeleri aşağıda Tablo halinde verilmiş ve açıklamaları yapılmıştır. Analizler yapılırken güvenilir anketçilerin anket sonuçlarından elde edilen veriler kullanılmıştır.

Aşağıda Tablo 3' te anket uygulanan öğrencilerin cinsiyet ve yaş dağılımı verilmiştir. Katılımcıların %8,2'si kadın, %91,8'i erkektir. Yaş gruplarına göre incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun %36,7'sinin 20 yaş grubunda yer aldığı bunu %22,4 ile 21 yaş ve %20,4 ile de 19 yaş grubunun oluşturduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaş Dağılımı.

		N	%
Cinsiyet	Bayan	4	8,2
	Erkek	45	91,8
	Toplam	49	100

Yaşları	18	2	4,1
	19	10	20,4
	20	18	36,7
	21	11	22,4
	22	3	6,1
	23	1	2,0
	24	2	4,1
	Cevapsız	2	4,1
	Toplam	49	100

Aşağıda Tablo 4’ te anket uygulanan öğrencilerin sınıf, öğretim şekli, okulda kaçınıcı yılı, okuduğu lise bilgileri verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların genel bilgilerine yönelik veriler.

		N	%
Sınıf	2	49	100
Programı	Uçak Teknolojisi	49	100
Öğretim şekli	Normal öğretim	27	55,1
	İkinci öğretim	22	44,9
	Toplam	49	100
Okulda kaçınıcı yılı	2	30	61,2
	3	18	36,7
	4	1	2,0
	Toplam	49	100
Okuduğu lise	Açık Öğretim Lisesi	1	2,0
	Anadolu Lisesi	9	18,4
	Anadolu Öğretmen Lisesi	1	2,0
	İmam Hatip Lisesi	1	2,0
	Meslek Lisesi	15	30,6
	Özel Hava Jet Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2	4,1
	Teknik Lise	17	34,7
	Temel Lise	2	4,1
	Cevapsız	1	2,0
	Toplam	49	100

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin %55,1’inin normal öğretime, %44,9’unun ise ikinci öğretime devam ettiği tespit edilmiştir. Öğrenim gördükleri sınıflara göre incelendiğinde öğrencilerin %100’ü ikinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcılardan okulda kaçınıcı yılı olduğu-

na bakıldığında %61,2'si ikinci yılını; %36,7'si üçüncü yılını ve %2'si dördüncü yılını okumaktadırlar. Öğrencilerin okudukları liseye bakıldığında %34,72'si Teknik Lise; %30,6'sı ile Meslek lisesi ve kalan öğrencilerin Anadolu, Anadolu Öğretmen, İmam Hatip Lisesi, Özel Hava Jet Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Temel Lisede okudukları tespit edilmiştir.

Aşağıda Tablo 5'te anket uygulanan öğrencilerin yaşadığı şehir bilgileri verilmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları şehirlere bakıldığında %12,2'si İzmir, %12,2'si Manisa, %10,2'si Isparta'dır. Diğer öğrencilerin Türkiye'nin birçok bölgesinden geldiği ve Uşak'tan gelen öğrenci oranının ise %4,1 olduğu gözlemlenmiştir. Okuduğunuz programı sevdiniz mi? Sorusuna katılımcıların %95,9'u Evet, 52,0'si Hayır demiştir.

Tablo 5. Katılımcıların yaşadığı şehirlere yönelik veriler.

		N	%		N	%
Yaşadığı şehir	Adana	1	2,0	İzmir	6	12,2
	Afyon	1	2,0	Kayseri	1	2,0
	Ankara	2	4,1	Kilis	1	2,0
	Antalya	4	8,2	Konya	1	2,0
	Aydın	1	2,0	Manisa	6	12,2
	Bilecik	1	2,0	Mersin	2	4,1
	Bursa	2	4,1	Muğla	1	2,0
	Çorum	2	4,1	Nevşehir	1	2,0
	Eskişehir	2	4,1	Ordu	1	2,0
	Gaziantep	1	2,0	Samsun	1	2,0
	Isparta	5	10,2	Tekirdağ	1	2,0
	İstanbul	3	6,1	Uşak	2	4,1

3.1.2.Öğrencilerin Meslekleri, Mesleki Gelecekleri, Aldıkları Dersler ve Staj ile İlgili Görüşleri

Öğrencilerin staj yerlerini nasıl buldukları, staj yerinin konumu, staj yaptıkları yerin niteliği ve staj yaptıkları yerdeki çalışan sayılarına ait veriler aşağıda Tablo 6'da verilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara bakıldığında "Staj yaptığınız yeri nasıl buldunuz?" sorusuna %75,5 oranında kendisinin, %22,4 oranında ailesi vasıtasıyla ve %2,0'si ise internet başvurusuyla staj yerini bulduklarını belirtmişlerdir. "Staj yaptığınız yer aşağıdakilerden hangisidir?" sorusu sorulduğunda katılımcılar %59,9 oranında yaşadığı ilde, %4,1 oranında okuduğu ilde, %2,0'si yabancı ülkede ve %34,7'si diğer illerde staj yaptıklarını belirtmişlerdir. Diğer iller içinde en yüksek oran %14,3 ile İstanbul'da staj yapılmıştır. Staj yaptıkları yerin niteliği sorulan katılımcılar staj yaptıkları yerlerin %32,7'sinin şahıs şirketi olduğunu ifade etmişlerdi onu %30,6 ile sermaye şirketi (A.Ş.), %14,3 ile devlet kurumu ve %14,3 ile limited şirket (L.T.D.) takip etmektedir. Staj yapılan yer olarak en az %6,1 ile holdingler yer almaktadır. Staj yapılan

yerlerdeki çalışan kişi sayısı sorulan katılımcıların %28,6'sının çalıştığı yerde 501 kişi ve üzeri çalışan olduğunu, %22,4'ünün çalıştığı yerde 11-20 kişi aralığında, %18,4'ünün çalıştığı yerde 101-500 kişi aralığında ve %16,3'ünün çalıştığı yerde 21-50 kişi aralığında işçi çalışan olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların staj yerleri ile ilgili sorulara verdikleri yanıtlara ait veriler.

		N	%
Staj yaptığınız yeri nasıl buldunuz?	Kendim	37	75,5
	Ailem vasıtasıyla	11	22,4
	İnternet başvurusuyla	1	2,0
	Toplam	49	100
Staj yaptığınız yer aşağıdakilerden hangisidir?	Yaşadığım il	29	59,2
	Okuduğum il	2	4,1
	Yabancı ülke	1	2,0
	Diğer il	14	34,7
	Toplam	49	100
Staj yaptığınız yerin niteliği nedir?	Devlet kurumu	7	14,3
	Holding şirketi	3	6,1
	Sermaye şirketi A.Ş.	15	30,6
	Limited şirketi	7	14,3
	Şahıs şirketi	16	32,7
	Cevapsız	1	2,0
	Toplam	49	100
Staj yapılan yerdeki kişi sayısı kaçtır?	1-10	6	6,1
	11-20	11	22,4
	21-50	8	16,3
	51-100	4	8,2
	101-500	9	18,4
	501 ve üzeri	14	28,6
	Toplam	49	100

Öğrencilerin staj yaptığı işletmede görev aldıkları birimler ve dağılımına ait veriler aşağıda Tablo 7’de verilmiştir. Öğrencilerin staj yaptığı işletmede görev aldıkları birimlere bakıldığında %40,8’inin bakım onarımda görev aldıkları görülmektedir. Bunu %34,7 ile hangar bölümü, %28,6 ile elektrik atölyesi, %24,5 ile gövde motor, %24,5 ile hat bakım ve %10,2 ile kompozit bölümü takip etmektedir. Öğrencilerin %26,5’i staj yerinde diğer bölümlerde görev aldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 7. Katılımcıların staj yerlerinde görev aldıkları birimler ve dağılımına ait veriler:

		N	%
Staj yaptığı işletmede görev aldıkları birimler kaçtır?	Elektrik atölyesi	14	28,6
	Gövde motor	12	24,5
	Kompozit	5	10,2
	Hat bakım	12	24,5
	Hangar	17	34,7
	Bakım onarım	20	40,8
	Diğer	13	26,5

Öğrencilerin staj yaparken aldıkları derslerin faydaları ve stajın öğrencilere katkıları üzerine sorulan sorulara verdikleri yanıtlara ait veriler aşağıda Tablo 8’de verilmiştir. Tablo 8’deki verilere göre; üniversitede derslerde aldıkları bilgilerin staj esnasında işlerine yarayıp yaramadığı sorusuna katılımcılar (17 kişi) %34,7’si Evet, (26 kişi) %53,1’i Kısmen ve (6 kişi) %12,2’si Hayır cevabını vermişlerdir. Üniversitede derslerde aldığınız bilgiler staj esnasında yeterli olup olmadığı sorusuna katılımcılar (9 kişi) %18,4’ü Evet, (28 kişi) %57,1’i Kısmen ve (12 kişi) %24,5’i Hayır cevabını vermişlerdir.

Staj yaparak mesleki bilgilerinizi arttırdığınızı düşünüp düşünmedikleri sorusuna katılımcılar (46 kişi) %93,9’u Evet, (2 kişi) %4,1’i Kısmen ve (1 kişi) %2’i Hayır cevabını vermişlerdir. Stajda iletişim kurma yeteneğinizin geliştiğini düşünüp düşünmedikleri sorusuna katılımcılar (48 kişi) %98’i Evet, (1 kişi) %2’i Kısmen cevabını vermişlerdir. Staj sizin takım çalışmasının nasıl yapıldığını öğrenmenize katkı sağlayıp sağlamadığı sorusuna katılımcılar (47 kişi) %95,9’u Evet, (2 kişi) %4,1’i Kısmen cevabını vermişlerdir. Staj sizin iş yaşamını tanımanıza yardımcı olup olmadığı sorusuna katılımcılar (46 kişi) %93,9’u Evet, (2 kişi) %4,1’i Kısmen ve (1 kişi) %2,0’i Hayır cevabını vermişlerdir.

Staj uygulamasını yapmış olduğunuz için özgüveninizin arttığını düşünüp düşünmedikleri sorusuna katılımcılar (46 kişi) %93,9’u Evet, (2 kişi) %4,1’i Kısmen ve (1 kişi) %2,0’i Hayır cevabını vermişlerdir. Staj uygulamasını yaparken kendi mesleğiniz ile ilgili çevre edindiğinizi düşünüp düşünmedikleri sorusuna katılımcılar (40 kişi) %81,6’sı Evet, (4 kişi) %8,2’si Kısmen ve (5 kişi) %10,2’si Hayır cevabını vermişlerdir.

Öğrencilerin staj yaptıkları staj yerlerindeki iş kazaları, staj yerlerinden teklif alıp almadıkları, staj yerlerindeki çalışanların yönlendirmeleri ve mesleği sevip sevmediklerine yönelik sorulara ait yanıtların verileri aşağıda Tablo 9’da verilmiştir. Tablo 9 incelendiğinde; öğrencilerin %67,3’ü

staj yaptıkları yerlerden iş teklifi aldıkları %32,7'i ise iş teklifi almadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %75,5'i staj yaptıkları yerde çalışmak istediklerini, %20,4'ü ise çalışmak istemediklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin %89,8'i staj yaptıkları iş yerlerinde sorun yaşamazken %6,1'i sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %89,8'inin staj yaptıkları iş yerlerinde başlarına iş kazası geldiğini, %6,1'i ise başlarına bu süre içinde iş kazası gelmediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %81,6'sına staj yaptıkları iş yerlerinde kendilerine iş güvenliği ve iş kazaları hakkında eğitim verildiğini, %14,3'ü ise kendilerine böyle bir eğitim verilmediğini belirtmişlerdir. Öğrencilere Staj yaptıkları iş yerinde stajları boyunca çalışanların iş güvenliği kurallarına bilerek uymadığına şahit olup olmadığı sorulduğunda öğrencilerin %77,6'sı böyle bir duruma şahit olmadıklarını fakat %18,4'ü çalışanların iş güvenliği kurallarına bilerek uymadığına şahit olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilere Staj yaptıkları iş yerinde stajları boyunca iş kazası olup olmadığı sorulduğunda öğrencilerin %81,6'sı iş kazası ile olmadığını fakat %14,3'ü staj sırasında çalıştıkları iş yerinde iş kazası yaşandığını belirtmişlerdir.

Tablo 8 . Katılımcıların staj yaparken aldıkları derslerin faydaları ve stajın katılımcılara katkılarına ait veriler:

		N	%
Üniversitede derslerde aldığınız bilgiler staj esnasında faydalı oldu mu?	Hayır	6	12,2
	Kısmen	26	53,1
	Evet	17	34,7
	Total	49	100,0
Üniversitede derslerde aldığınız bilgiler staj esnasında yeterli oldu mu?	Hayır	12	24,5
	Kısmen	28	57,1
	Evet	9	18,4
	Total	49	100,0
Staj yaparak mesleki bilgilerinizi arttırdığınızı düşünüyor musunuz?	Hayır	1	2,0
	Kısmen	2	4,1
	Evet	46	93,9
	Total	49	100,0
Stajda iletişim kurma yeteneğinizin geliştiğini düşünüyor musunuz?	Hayır	-	-
	Kısmen	1	2,0
	Evet	48	98,0
	Total	49	100,0

Staj sizin takım çalışmasının nasıl yapıldığını öğrenmenize katkı sağladı mı?	Hayır	-	-
	Kısmen	2	4,1
	Evet	47	95,9
	Total	49	100,0
Staj sizin iş yaşamını tanımanıza yardımcı oldu mu?	Hayır	1	2,0
	Kısmen	2	4,1
	Evet	46	93,9
	Total	49	100,0
Staj uygulamasını yapmış olduğunuz için özgüveninizin arttığını düşünüyor musunuz?	Hayır	1	2,0
	Kısmen	2	4,1
	Evet	46	93,9
	Total	49	100,0
Staj uygulamasını yaparken kendi mesleğiniz ile ilgili çevre edindiğinizi düşünüyor musunuz?	Hayır	5	10,2
	Kısmen	4	8,2
	Evet	40	81,6
	Total	49	100,0

Öğrencilerin %97,8'i staj uygulamasının mesleği sevmelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin %75,5'ine staj uygulaması yapılan yerlerde görevliler DGS sınavı ve dört yıllık bölümü okumalarının faydalı olacağı konusunda yönlendirme yapmış, %20,4'üne ise böyle bir yönlendirme yapılmamıştır. Öğrencilere Staj uygulaması yaptığınız yerde görevliler bölümünüzde çalışmak yerine başka bir bölümde çalışmanın faydalı olacağı konusunda yönlendirmede bulunup bulunmadığı sorulduğunda, öğrencilerin %12,2'sine başka bir bölümde çalışmanın faydalı olacağı konusunda yönlendirmede yapıldığı, %83,7'sine böyle bir yönlendirme yapılmadığı belirtilmiştir.

Tablo 9. *Staj yerlerindeki iş kazaları, iş teklifleri, Staj yerlerindeki çalışan yönlendirmeleri ve mesleği sevip sevmedikleri sorularına verilen yanıtlara ait veriler:*

		N	%
Staj yaptığınız iş yerinden iş teklifi aldınız mı?	Evet	33	67,3
	Hayır	16	32,7
	Toplam	49	100
Staj yaptığınız iş yerinde çalışmak ister misiniz?	Evet	37	75,5
	Hayır	10	20,4
	Cevapsız	2	4,1
	Toplam	49	100

Staj yaptığınız iş yerinde sorun yaşadınız mı?	Evet	3	6,1
	Hayır	44	89,8
	Cevapsız	2	4,1
	Toplam	49	100
Staj yaptığınız yerde kaza başınıza geldi mi?	Evet	3	6,1
	Hayır	44	89,8
	Cevapsız	2	4,1
	Toplam	49	100
Staj yaptığınız yerde iş güvenliği ve iş kazaları hakkında eğitim verildi mi?	Evet	40	81,6
	Hayır	7	14,3
	Cevapsız	2	4,1
	Toplam	49	100
Staj yaptığınız iş yerinde stajınız boyunca çalışanların iş güvenliği kurallarına bilerek uymadığına şahit oldunuz mu?	Evet	9	18,4
	Hayır	38	77,6
	Cevapsız	2	4,1
	Toplam	49	100
Staj yaptığınız iş yerinde stajınız boyunca hiç iş kazası oldu mu?	Evet	7	14,3
	Hayır	40	81,6
	Cevapsız	2	4,1
	Toplam	49	100
Staj uygulaması mesleği sevmenize neden olduğunu düşünüyor musunuz?	Evet	43	87,8
	Hayır	4	8,2
	Cevapsız	2	4,1
	Toplam	49	100
Staj uygulaması yaptığınız yerde görevliler DGS sınavı ile dört yıllık bölümünüzü okumaya devam etmenizin faydalı olacağı konusunda yönlendirme yaptı mı?	Evet	37	75,5
	Hayır	10	20,4
	Cevapsız	2	4,1
	Toplam	49	100
Staj uygulaması yaptığınız yerde görevliler bölümünüzde çalışmak yerine başka bir bölümde çalışmanın faydalı olacağı konusunda yönlendirmede bulundu mu?	Evet	6	12,2
	Hayır	41	83,7
	Cevapsız	2	4,1
	Toplam	49	100
Staj uygulaması yaptıktan sonra kendi mesleğinizde ilerlemeyi düşünüyor musunuz?	Evet	29	59,2
	Hayır	17	34,7
	Cevapsız	3	6,1
	Toplam	49	100

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sivil Havacılık Meslek Yüksekokulu'ndaki öğrencilerin meslekleri, mesleki gelecekleri ve stajları hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

- Araştırmada staj yapan öğrencilerin okudukları liselerine baktığımızda %34,72'si Teknik Lise; %30,6'sı Meslek lisesinden olduğu ve bu programı tercih ettiği belirlenmiştir. Kalan öğrenciler ise diğer lise türlerinden bu programa gelmişlerdir. Sonuca bakıldığında Uçak Teknolojisi programını tercih eden öğrencilerin büyük bir çoğunluğu teknik lise ve meslek lisesinden gelmektedir buda bölümün teknik bir bölüm olarak görüldüğünü göstermektedir.

- Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin %75,5 oranında kendisi, %22,4 oranında ailesi vasıtasıyla ve %2,0'si ise internet başvurusuyla staj yerini bulmuşlardır. Bu sonuç, çalışarak hedefini yüksek tutan öğrencilerin iyi bir staj için kendilerinin uğraşması gerektiğini göstermiştir. Çıkan sonuca göre Uçak Teknolojisi programı öğrencilerinin yüzyüze başvurularının daha etkili olduğu görülmüştür. Staj yapılan yerlerdeki çalışan kişi sayılarına bakıldığında öğrencilerin %28,6'sının çalıştığı yerde 501 kişi ve üzeri çalışan olduğunu, %22,4'ünün çalıştığı yerde 11-20 kişi aralığında, %18,4'ünün çalıştığı yerde 101-500 kişi aralığında ve %16,3'ünün çalıştığı yerde 21-50 kişi aralığında işçi çalışan olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Bu çalışan kişi sayılarına bakıldığında öğrencilerin birçoğunun işçi sayısı yüksek firmalarda staj eğitimi aldıkları görülmüştür. Staj yapılan yerlerde çok çalışan olması öğrencilerin staj eğitimlerinde birçok kişiyle çalışabilme olanağı, işyerlerinde grup çalışması ve alt üst ilişkileri bilincini kavramada yardımcı olmuş olabileceği öngörülmüştür.

- Öğrencilerin üniversitede derslerde aldıkları bilgilerin staj esnasında işlerine yarayıp yaramadığı sorusuna katılımcılar %34,7'si evet, %53,1'i kısmen ve %12,2'si hayır cevabını vermişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin %87,8 gibi büyük bir çoğunluğu derslerdeki bilgilerin tamamen veya kısmen de olsa iş hayatının küçük deneyimi olan stajlarında işlerine yaradığını söylemişlerdir. Kaysi ve Gürol (2017)' ye göre de öğrencilerin yaz döneminde yaptıkları staj eğitimleri ile mesleki bilgilerine katkıları olduğu bilgisine ulaşmışlardır ve bu çalışmayla da aynı sonuca ulaşılmıştır. %12'sinin yaramadığına yönelik beyanları öğrencilerin kendi iş alanları ile ilgili stajlar yapmaması veya stajlarında okudukları programdaki iş tanımlarıyla alakalı bölüm ve alanda çalışmamış olabilecekleri düşünülmektedir.

- Anket sonuçlarına göre öğrencilerin %93,9'u staj eğitiminin mesleki bilgilerinin artmasında etkili olduğunu bildirmişlerdir. Bu sonuca göre öğrencilerin staj eğitimleri kesinlikle işyerlerinde ve yüzyüze devam et-

meleri gerektiği öngörülmüştür. Öğrencilerin %93,9'u staj eğitiminin iş yaşamını tanımalarına yardımcı olduklarını bildirmeleri de stajın gerekliliğini ve staj eğitiminde öğrencilerin staj yerlerini özenle seçmeye yönlendirilmesi gerekliliğini desteklemektedir. Tulukçu (2016)'ya göre de staj, öğrencilerin mesleki faaliyetlerini tanımada aracılık etmektedir ve bizim bulgularımızla da paralellik göstermektedir.

- Öğrencilerin %97,8'i staj uygulamasının mesleği sevmelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Staj eğitiminin öğrencilerin özgüvenlerini yükseltmede faydalı olup olmadığı fikrini ölçmek için sorulan soruya öğrencilerin %93,9'u evet demişlerdir. Bu oran öğrencilerin özgüvenlerini yükseltmede stajın ne kadar faydalı olduğunu ispatlamaktadır. Tulukçu (2016) ya göre de staj eğitimi öğrencilerin özgüvenin artmasında etkilidir ve bizim çalışmamızda da aynı sonuçlara ulaşılmıştır.

- Öğrencilerin %67,3'ü staj yaptıkları yerlerden iş teklifi aldıklarını belirtmişlerdir. Semiz ve Okay (2019) da yaptıkları çalışma ile ankete katılan öğrencilerin %36'sının staj yapılan iş yerlerinden iş teklifi aldıklarını tespit etmişlerdir. Markoç ve Doğan (2014) stajını iyi bir yerde yapanların daha iyi bir iş bulma sebebi olduğunu bildirmiş ve Tulukçu (2016) da staj eğitiminin öğrencinin mezun olduktan sonra iş bulmasını kolaylaştırdığını tespit etmiştir. Bizim çalışmamızda Semiz ve Okay (2019)'a göre staj yaptıkları yerlerden iş teklifi alma oranının daha yüksek çıkmasının sebebi sektörel olarak havacılık alanında kalifiye eleman ihtiyacının fazla olması, Markoç ve Doğan (2014)'nın da çalışmalarında bahsedildiği gibi iyi iş yerlerinde staj yapmış olmaları veya eğitim düzeyleri olabileceği düşünülmüştür. Yaptığımız çalışmada öğrencilerin %75,5'i staj yaptıkları yerde çalışmak istediklerini belirtmişlerdir. Ogan ve Kamacı, (2016)'daki çalışmalarında öğrencilerin %91,7 sinin mezuniyetleri sonunda meslekleri ile ilgili alanlarda çalışmak istediklerini belirtmişlerdir. İki çalışmada da aynı soruya yakın cevaplar verilerek aynı sonuçlar elde edilmiştir.

- Öğrencilerin %81,6'sı staj yaptıkları yerlerde iş başvuruları için referans kişisi elde ettiklerini bildirmişlerdir. Yıldırım vd. (2018)' ve Tulukçu (2016)'ya göre de staj eğitimi ile öğrenciler meslekleri ile ilgili çevre edindiklerini ifade etmişlerdir.

Bu çalışmanın sonuçları ve literatür taramaları incelendiğinde, aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Stajyerlerin uygulama deneyimlerini arttırmak amacıyla, öğrenim görülen programlarda; daha fazla uygulama yapılması ve yapılacak uygulamalarda kullanılan cihazların sektördeki gibi güncel olmaları sağlanmalıdır. Kiracı ve Bayrak (2014)' e göre de sivil havacılık konusunda eğitim veren okulların kontenjan artırımına gidilmeden önce gerekli alt yapı

çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Kaysi ve Aydemir (2018)'de yaptıkları çalışmada aynı öneride bulunmuşlardır.

- Yaz dönemlerinde staj yapan öğrencilerin staj eğitimleri program öğretim elemanları tarafından takip edilmeli ve staj yaptıkları işyerleri incelenerek staj süresince yaşanan sorunlar tespit edilmelidir. Staj yapılacak firmaların, öğrenim görülen programla ilişkili olması kontrol edilmelidir. Uygun olmayan işyerlerinde staj yapılması engellenmelidir. Kaysi ve Aydemir (2018)'de yaptıkları çalışmada aynı öneride bulunmuşlardır.

- Firmalarla görüşülerek stajyerlerin daha nitelikli ve mesleki becerilerini geliştirici uygulamalar yapmalarının sağlanması için taleplerde bulunulmalıdır.

- Stajyerlerin deneyim düzeyleri göz önünde bulundurularak, uygulamalar yaptırılması sağlanmalıdır. Böylece stajyerlerin özgüvenlerinin artması ile mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir.

- Bu programda okuyacak öğrenciler staj yeri seçerken yüzyüze başvuru yapmaları önerilir. Yüzyüze başvuru ile daha başarılı sonuçlar alabilecekleri öngörülmüştür. Ayrıca staj başvurularında çalışan sayısı yüksek firmaları seçmelerinin onlar için faydalı olduğu anlatılmalı ve yönlendirilmelidir.

- Öğrencilerin derslerde aldıkları bilgilerin stajda yeterli olup olmadığına verilen cevapların kendi alanlarıyla ilgili yerlerde staj yapmamalarından kaynaklı olup olmadığını tespit edebilmek için bu alanda yapılacak diğer çalışmalarda öğrencilerin aynı soru ve stajda çalıştıkları bölümü karşılıklı kontrol edebilecekleri bir anket geliştirilmesinin faydalı olabileceği öngörülmüştür.

- Bu anket sonuçlarındaki bulgulara göre müfredat, zorunlu ders, seçmeli ders ve ders içeriklerinde gerekli değişiklikler yapılması öngörülmüştür.

- Alanında staj yapılan işyerlerine bir anket hazırlanmalı ve onların beklentileri tespit edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Alkan, R. M., Suiçmez, M., Aydınkal, M. ve Şahin, M., (2014), Meslek Yüksekokullarındaki Mevcut Durum: Sorunlar ve Bazı Çözüm Önerileri, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi /Journal of Higher Education and Science*, 4(3):133-140.
- Bahadır, M. ve Oğuz, H. (2012). Selçuk Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Staj Yapma Eğilimlerinin Belirlenmesi. *İğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 2(2-Ek:A):.69-76.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *BEÜ SBE Dergisi*,7(1), 231-274.
- Kaya, A. (2014). “Meslek Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Eğitim Öğretim ve Geleceğe Yönelik Düşünceleri”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33(2): 349-356.
- Kaysi, F., ve Aydemir, E., (2018) , Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Stajlarda Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2): 119-133, DOI: 10.26468/trakyasobed.427663 .
- Kaysi, F., ve Gürol, A. (2017).”Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Stajlarda Edindikleri Tecrübelerin Değerlendirilmesi.” 7th International Congress of Research in Education ICRE 2017, Çanakkale. 27-29 Nisan, Bildiriler Kitabı.
- Kiracı, K., ve Bayrak, Ü., (2014), Sivil Havacılık Lisans Mezunlarının İstihdam ve Kariyer Durumları Üzerine Bir Araştırma, *e-International Journal of Educational Research*, 5(2); 67-88.
- Koçak, A, Arun, Ö. (2013). İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3) , 21-28. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/josc/issue/19013/200754>.
- Kula Kartal, S., Mor Dirlik, E. (2016). Geçerlik kavramının tarihsel gelişimi ve güvenilirlikte en çok tercih edilen yöntem: Cronbach Alfa Katsayısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1865-1879.
- Lin, N., (1976), *Foundations of Social Research*, (ss. 146), McGraw-Hill, USA.
- Markoç, D. K., ve Doğan, M., (2014) Meslek Yüksekokulu Mezunu Çalışanların Mesleki Eğitime Yönelik Görüşleri: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği, *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4(4): 112 – 121.
- Mete, H., Erdem, A., Uzal, G., ve Hüyük, D. (2018). Teknik Bilimler MYO Öğrencilerinin Mesleki Gelecekleri ve Endüstri Stajları İle İlgili Görüşleri. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 108 – 119.

- Oğan, E., Oğan, Y. ve Kamacı, A. (2016). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İş Hayatına Hazır Bulunuşluklarının Belirlenmesi. Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. Sayı:14, s.118-143.
- Özsayar, B. (2008). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Yaptıkları Stajların Meslek Gelişimlerine Etkileri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özsoy, C. (2007). “Avrupa Birliği’ne Tam Üyelik Sürecinde Türkiye’de Meslek Yüksekokullarının Durumu ve Sorunları.” 4. Ulusal Meslek Yüksekokulu Sempozyumu Bildiriler Kitabı I. Poster Bildiriler. Bergama, İzmir.
- Semiz S, Okay Ş. (2009). “Meslek Yüksek Okulları Teknik Programlar Bölümü Öğrencilerinin Endüstri Stajları İle İlgili Bir Alan Araştırması”, 1.Uluslararası 5.Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, 27-29 Mayıs 2009, ISBN 978-975-448-194-5 .
- Şen, G., (2019), Üniversitede Havacılık Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Meslek Seçiminde Etkili Olan Faktörlerin Analizi, Journal Of Aviation, 3 (2) : 122-131, e-Issn: 2587-1679.
- Şimşek, S. (2007). İstanbul İli Anadolu Yakası Ticaret Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Staj Çalışmalarının Değerlendirilmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tektaş, N., Yayla, A., Sarıkaş, A., Polat, Z., Tektaş, M. ve Ceviz, N.,Ö. (2016). “Önlisans Öğrencilerinin Staj Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Marmara Üniversitesi Örneği”. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 5(36): 310-318, Issn: 2146-9199.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, Türlerine Göre Birim Sayıları 26.11.2020 tarihinde <https://istatistik.yok.gov.tr/> Web adresinden erişildi.
- Yıldırım, G., Kara, R., Çolak, F., ve Aksu, H. F. (2018). Sosyal Bilimler Önlisans Programlarında Stajın Faydalarının ve Öneminin Anket Yöntemiyle İncelenmesi; Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Örneği, Mesleki Bilimler Dergisi, 7(2): 254 -265.

Bölüm 12

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ VE YENİLİKÇİLİK İLİŞKİSİ



Necati ÇOBANOĞLU¹

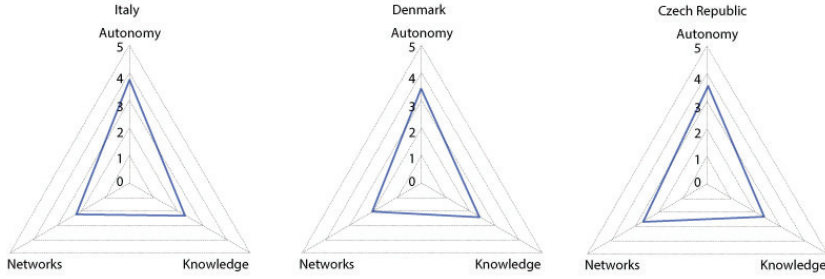
1 Dr. Necati ÇOBANOĞLU, Malatya Büyükşehir Belediyesi

1. Giriş

2019 sonunda dünyada ortaya çıkan Covit-19 salgını hayatın birçok alanını etkilediği gibi eğitimi de etkilemiştir. Çok büyük oranda okullarda yapılan eğitimin okul dışına taşınması, yüz yüze yapılan eğitimin sanal ortama taşınması eğitimin diğer alanlarını etkilediği gibi eğitim yönetimini de etkilemiştir. Öğretmenlerin özerkliğinin yeniden ele alınması ve değerlendirilmesi gerektiği düşüncesi ortaya çıkmıştır. Geleneksel oklu yönetim yapıları içinde sıkı kontrol altında tutulan ve adeta bir teknisyen gibi kendisine verilen görevleri belli yöntemlerle uygulayan öğretmen modelinin değişmesi gerektiği daha açık görülmektedir. Çünkü eğitim artık okul binası içinden çıkmış ve büyük oranda dijital ağlarla sınırsız bir alana yayılmıştır. Öğretmenin, öğrencinin ve sınıfın aynı ortamda olma zorunluluğu ortadan kalkmış, eğitim zamanı ve süresi farklılık göstermeye başlamış, dersler kayıt altına alınarak öğrencilerin tekrar izlemelerine/dinlemelerine imkânlar oluşmuştur. Pandeminin getirdiği mecburiyetler eğitim yönetimi açısından öğretmenin daha özerk olmasını da zorunlu kılmıştır.

Pandemi öncesinde eğitim yöneticileri önceden belirlenmiş öğretim programlarının (genellikle merkezi ve tek tip) belirli amaç ve hedeflere ulaşmak için belli bir disiplin içinde uygulanmasında öğretmenler üzerinde büyük bir yetkiye sahipti. Ancak pandeminin getirdiği uzaktan eğitim-öğretim, programların uygulanmasında, amaç ve hedeflere ulaşmadaki farklılıklara ve önceden uygulanan disiplin kurallarında farklılığa gitmeyi zorunlu hale getirmiştir. Bu zorunlu değişim öğretmenlerin bazı konularda daha özerk davranmalarının yolu açmıştır: Kullanacakları yeni ve farklı kaynakların seçimi, ders saatlerine öğrencilerle ve velilerle birlikte karar verme, değerlendirmelerin daha bağımsız yapılması, kendi yöntem ve tekniklerinin uygulanması v.b.

Eğitimde öğretmen özerkliği konusu pandemi öncesinde de eğitim bilimlerinde ele alınan konulardan birisidir. 2016 yılında OECD tarafından yayımlanan “Supporting Teacher Professionalism” raporunda öğretmenlerin *özerklik, mesleki bilgi ve meslektaş işbirliği* konularında desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir (OECD, 2016). Türkiye’nin yer almadığı değerlendirmelerde öğretmen özerkliği, öğretmenin bazı konularda eğitim yöneticileriyle birlikte karar vermesi, bazı konularda da kendi kararlarını verebilmeleri önerilmektedir. Bu öneriler; Öğretmenlerin öğretim programlarının oluşturulmasında, dersin amaç ve hedeflerinin belirlenmesinde, okulda uygulanacak disiplin kurallarının belirlenmesinde/uygulanmasında, öğrencilerin farklı yönleriyle değerlendirilmesinde, ders materyallerinin temin edilmesinde, dağıtımında ve kullanımında katkı sağlamasıdır. Araştırmada öğretmen özerkliğinin en yüksek olduğu ülkelerin İtalya, Danimarka ve Çek Cumhuriyeti olduğu belirtilirken en düşük olduğu ülkelerin ise Malezya, Çin ve Kore gibi Doğu Asya ülkeleri olduğu belirtilmiştir.



Şekil 1. Öğretmen özerkliği, mesleki bilgi ve meslektaş işbirliği grafiği (OECD, 2016).

Pandemi ile gelen bu yeni durumda öğretmen özerkliği ve öğretmenlerin yenilikçi davranışlarının birlikte ele alınması daha anlamlı hale gelmiştir. Öğretmenlerin eğitim sürecinde yöneticiler ile birlikte karar almaları, bazı konularda özerk davranabilmeleri yenilik yapmalarının da önünü açabilecektir. Yeni durumlar klasik yöntemlerin yerine yeni yöntem ve teknikleri de beraberinde getirebileceği için yenilik yapabilme konusunda bir fırsatı da barındırmaktadır.

1.1. Öğretmen Özerkliği

Özerklik, çalışanların uzmanlık alanları içinde kendi kararlarını alabilmeleri kendilerini yönetebilmeleri olarak tanımlanmaktadır (Wilensky, 1964). Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin eğitimin planlanmasından uygulanmasına, denetiminden yeniden iyileştirme kararlarına kadar her alanında söz sahibi olması şeklinde tanımlanmaktadır (Ayrıl, Özdemir, Türedi, Fındık, Büyükgöze, Demirezen ve diğ. 2014; Pearson ve Moomaw, 2005).

Öğretmenlerin yönetime daha fazla katılması, kendi alanlarında daha özerk olmaları konusundaki çalışmalar dünyanın farklı yerlerinde olduğu gibi Türkiye’de de ele alınan konulardan birisidir. Türkiye’de 2017 yılında yayınlanan Öğretmen Strateji Belgesi’nde öğretmenliğin statüsünü güçlendirmek için konulan hedeflerden birisi de öğretmenlerin okul yönetiminde daha fazla söz sahibi olmasıdır. Bu belgenin 28 Eylemi: “Eğitim kurumlarının yapılarını demokratik, şeffaf ve katılımcı biçimde geliştirerek öğretmenlerin okul yönetimi süreçleri ve eğitim uygulamaları üzerinde daha fazla yetki ve sorumluluk sahibi olmalarını sağlamak” olarak açıklanmıştır (MEB, 2017). Yine 2023 Eğitim Vizyonunda öğretmenlerin özerk olması gerektiği şu şekilde ifade edilmiştir: “İyi yetişmiş öğretmenlerin olduğu bir sistemde “çerçeve müfredat” yeterlidir. Usta bir öğretmen, müfredatı çocukların ihtiyacına göre anında yeniden inşa eder, fırsat eğitimi yapar” (MEB, 2019).

Öğretmen özerkliği kavramı öğretmenlerin tamamen kurumlardan ve örgütlerinden bağımsız olmaları anlamı taşımamaktadır. Öğretmen özerkliği sorumlu özerklik olarak değerlendirilmektedir (Hoyle & John, 1995). Sorumlu özerklikte öğretmen kendi uzmanlık alanında bağımsız olurken kurumsal amaçlar bakımında örgüte karşı sorumludur. Alanyazında özerklik ile ilgili yapılan çalışmalarda vurgulanan diğer bir nokta ise öğretmenlerin özerklikleri, meslektaşları ile işbirliği yapmaması anlamına gelmediğidir. Öğretmenler mesleki uzmanlıklarında özerk olurken örgütün amaçlarına için meslektaşları ile işbirliği içinde çalışmalıdır.

Öğretmen özerkliği ile yenilikçilik ilişkisine dikkat çeken Freidman, özerkliği: Yeni fikirleri üretebilme, yeni etkinlikler başlatabilme ve okulun işleyişinde söz sahibi olabilme olarak değerlendirmiştir (1999). Bu değerlendirme yenilikçilik ile özerkliğin birlikte ele alınması ve ilişkisinin incelenmesi açısından önemlidir.

1.2. Yenilikçilik

Günümüzde örgütler rekabette geride kalmamak için klasik uygulamaların ötesinde yeni yöntemler denemeyi önemsemektedirler. Bu da çalışanların işini anlamlı bulması, sorumluluk alması, örgüte güven duyması ve yenilik yapma imkânı ile olabilecektir (Parzefall ve diğ., 2008). Örgütsel süreçlerde yeni yöntem ve tekniklerin kullanılması veya yeni yolların izlenmesi yenilikçi bir anlayış ile olabilecektir. Yenilikçilik, bir fikrin, aracın, sistemin, politikanın, programın, hizmetin ya da bir ürünün daha önceki yöntemlerden farklı olarak uygulanması, kullanılması veya üretilmesidir (Güleş & Bülbül, 2002). Bir başka ifadeyle yenilikçilik, daha önce hiçbir örgütün yapmadığı şekilde yeni bir yöntem kullanması, yeni bir girdi sağlaması veya yeni bir ürün elde etmesidir (Ersoy & Mutur, 2008).

Yenilikçiliğin örgütte var olabilmesi için bazı gereklilikler vardır. Yenilikçiliğin tüm çalışanlar tarafından benimsenmesi ve çaba göstermesi önemlidir. Çalışanların sorumluluk alma ve karar verebilme yetkilerinin olması, fikirlerine değer verilmesi gerekmektedir (Pierce & Delbecq, 1977). Örgütte kendisini güvende hisseden çalışanların yenilikçi fikirler geliştirmesi daha kolay olabilecektir. Çalışanlar yenilikçi bir süreci işletirken (1) sorunları tanımlamalı, (2) düşünce ve önerileri belirlemeli, (3) çözüm düşüncelerinin uygulanması için altyapıyı oluşturmaları ve (4) çözüm fikrinin uygulanmalıdır (Scott & Bruce, 1994).

Bir örgütün yenilikçi olmasının, diğer örgütlerle rekabette daha başarılı olmasını, çalışanlarının yenilikçi anlayışa sahip olmasının ise diğer çalışanlarda daha başarılı olmasını sağladığı birçok çalışmada ifade edilmiştir (Amabile, 1988; Unsworth & Parker, 2003; Van de Ven, 1986). Eğitim örgütlerinde yenilikçilik diğer örgütlere göre daha öncelikle ele alınmalı ve incelenmelidir. Çünkü eğitim örgütleri ülkelerin, özellikle de küreselleşme

çağında tüm insanlığın, geleceğini yakından ilgilendirmektedir. Eğitim örgütlerinde yenilikçiliğin 3 önemli boyutu vardır (Thurlings ve diğ., 2015): (1) hızla değişen bilişim çağında bireylerin topluma uyumunun sağlanması, (2) eğitim alanında yeni yöntem, teknik, araçlar ve bakış açılarına duyulan ihtiyaç, (3) toplumların diğer toplumlarla rekabet edebilmesi için eğitim örgütlerinin önderlik etmesin ihtiyacı.

Amaç: İlkokullarda öğretmen özerkliği ve yenilikçilik düzeyinin belirlenmesi ve öğretmen özerkliğinin yenilikçiliği nasıl etkilediğinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Önem: Eğitim örgütleri ülkelerin, hatta küreselleşme çağında tüm insanlığın, geleceğini yakından ilgilendirmektedir. Eğitim örgütlerinde çalışanların özerkliğinin ve yenilikçiliğin incelenmesi; toplumların diğer toplumlarla rekabet edebilmesi, eğitim alanında yeni yöntem, teknik ve bakış açılarına duyulan ihtiyacın karşılanması bakımından önemli görülmektedir. Bu çalışmanın bir başka önemi ise öğretmenlerin özerkliğinin yenilikçiliklerini nasıl etkilediğinin belirlenmesidir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen “İlişkisel Tarama Modeli”nin kullanıldığı bir çalışmadır (Karasar, 2012). Bu çalışmada yenilikçiliğin öğretmen özerkliği, cinsiyet, yaş ve kıdem gibi değişkenlerle ilişkisi incelenmektedir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırma çalışma evreni; 2019-2020 eğitim-öğretim yılı 1. döneminde Malatya ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu çalışma için örneklem seçimi küme örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Tek tek bireylerin değil, seçkisiz olarak belirlenen grupların örneklem için seçilmesi olarak tanımlanan küme örnekleme yönteminde her okul bir küme olarak kabul edilmiştir. Malatya’da devlet okullarda görev yapan öğretmenler arasında gönüllü olan 497 öğretmen çalışmaya katılmıştır.

Örneklemin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, kıdem) gösteren frekans ve yüzde dağılımları aşağıdaki Tablo 1’deki gibidir.

Tablo 1: Katılımcıların demografik özellikleri

Değişkenler	Alt boyutlar	f	%
Cinsiyet	Erkek	245	49,3
	Kadın	252	50,7

Yaş	20-29 yaş	94	18,9
	30-39 yaş	122	24,5
	40-49 yaş	131	26,4
	50-59 yaş	114	22,9
	60 yaş ve üstü	36	7,3
Kıdem	0-10 yıl	140	28,2
	11-20 yıl	194	39,0
	21-30 yıl	125	25,2
	30 yıl üstü	38	7,6

2.3. Ölçme Araçları

2.3.1. Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Bu araştırmada kullanılan öğretmen özerkliği ölçeği Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilmiş ve 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin; “Öğretme Süreci Özerkliği”, “Öğretim Programı Özerkliği”, “Mesleki Gelişim Özerkliği” ve “Mesleki İletişim Özerkliği”nden oluşan üzere dört boyutu vardır. öğretme süreci özerkliği 6, öğretim programı özerkliği 5 ve mesleki gelişim özerkliği 3 ve mesleki iletişim özerkliği ise 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, beşli likert tipinde olup “1-Kesinlikle katılmıyorum, ile 5-Kesinlikle katılıyorum” arasında cevap seçeneklerinden oluşmaktadır. Verilen cevaplar analiz edilirken aritmetik ortalamalar; 1.00-1.80 aralığında ise “hiç özerklik kullanamam”, 1.81- 2.60 aralığında ise “çok az özerklik kullanabiliyorum”, 2.61-3.40 aralığında ise “bir miktar özerklik kullanabiliyorum”, 3.41-4.20 aralığında ise “çoğunlukla özerklik kullanabilirim”, ve 4.21- 5.00 aralığında ise “her zaman özerklik kullanabilirim” şeklinde değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenirliği için Çolak ve Altınkurt (2017) elde ettiği Cronbach-Alfa katsayısı .87’dir. Bu araştırma için bulunan Cronbach-Alfa katsayısı ise .86 dır.

2.3.2. Yenilikçilik Ölçeği

Ölçek Janssen (2000) tarafından geliştirilmiş, Töre (2017) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek fikir üretme, fikir destekleme ve fikri uygulama olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Her alt boyutta 3 madde yer almaktadır. Ölçeğin güvenirliği (Cronbach α) .95’tir (Janssen, 2000). Türkçe adaptasyonunda ise “fikir üretme ve uygulama” ile “fikre destekçiler bulma” olmak üzere 2 alt boyut bulunmaktadır. Adapte edilmiş ölçeğin güvenirliği (Cronbach α) .87’dir (Töre, 2017). Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .88 olarak belirlenmiştir. Ölçek, beşli likert tipinde olup “1-Kesinlikle katılmıyorum, ile 5-Kesinlikle katılıyorum” arasında cevap seçeneklerinden oluşmaktadır. Verilen cevaplar analiz edilirken aritmetik ortalamalar; 1.00-1.80 aralığında ise “hiç yenilikçi değilim”, 1.81- 2.60 aralığında ise “çok az yenilikçiyim”, 2.61-3.40 aralığında ise “orta düzeyde yenilikçiyim”, 3.41-4.20 aralığında ise “çoğunlukla yenilikçidirim”, ve 4.21- 5.00 aralığında ise “her zaman yenilikçiyim” şeklinde değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmada yapılacak istatistiksel analizler öncesi değişkenler, normal dağılım açısından incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ila +1 arasında olduğu görülmüştür.

İlkokullardaki öğretmen özerkliği ve yenilikçilik düzeyini gösteren bilgiler, Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.: Eğitim örgütlerindeki öğretmen özerkliği ve yenilikçilik düzeyi

PL Boyutları	Katılımcı Sayısı	Minimum puan	Maksimum puan	Ortalama puan	Standart Sapma
Öğretmen Özerkliği	497	3.66	4.74	3.86	0.22
Yenilikçilik	497	1.71	5.00	4.08	0.70

Tablo 2. ye göre, ilkokullardaki öğretmen özerkliği ortalaması 3.86, yenilikçilik ortalaması 4,08’dir. Bu bulgu ilkokullardaki öğretmen özerkliğinin ve yenilikçiliğin “Kısmen yüksek” düzeyde olduğu anlamına gelmektedir.

Araştırmada; okullardaki öğretmen özerkliği ve yenilikçilik düzeyinin yaş, cinsiyet ve kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan incelemede hem öğretmen özerkliği hem de yenilikçilik cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğretmen özerkliği yaş ve kıdem değişkenlerine göre de anlamlı şekilde farklılaşmamıştır. Yenilikçilik ise yaş ve kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Tablo 3.’te sadece öğretmenlerin yenilikçiliğinde anlamlı farklılık gösteren yaş ve kıdem değişkenleri gösterilmiştir.

Tablo 3: Yenilikçiliğin yaş ve kıdem değişkenleri açısından çoklu karşılaştırma yöntemi $\bar{x}$ ve p değerleri tablosu

	Yaş	$\bar{x}$	20-29 yaş	30-39 yaş	40-49 yaş	50-59 yaş	60 yaş ve üzeri
Yenilikçilik	20-29 yaş	3,7810					
	30-39 yaş	3,6706	,020				
	40-49 yaş	3,6517	,003	,897			
	50-59 yaş	3,6339	,000	,655	,917		
	60 yaş ve üzeri	3,6102	,000	,147	,570	,898	
	Kıdem	$\bar{x}$	0-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	20 yıl ve üstü
	0-5 yıl	4,2592					
	6-10 yıl	4,1386	,008				
	11-15 yıl	4,1693	,008	,987			
	16-20 yıl	4,1863	,016	,723	,859		
	20 yıl ve üstü	4,1289	,005	,985	,879	0,454	

Tablo 3'e göre sadece 20-29 yaş grubu ile diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir ($p<0,5$). Ortalamalar incelendiğinde 20-29 yaş grubundaki öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}=3,7810$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yaş gruplarının birbirleri ile anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Tablo 3 kıdem bakımından incelendiğinde 0-5 yıl kıdemi olan grup ile diğer kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir ($p<0,5$). Ortalamalar incelendiğinde 0-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}=4,2592$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer kıdem gruplarının birbirleri ile anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

İlkokullardaki öğretmen özerkliğinin yenilikçilik ile anlamlı bir ilişkisinin olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin öğretmen özerkliği ile yenilikçilik düzeyleri arasındaki korelasyon değerleri

		İş Doyumu	Yenilikçilik
Öğretmen özerkliği	r	1	,545**
	p		,000
Yenilikçilik	r	,545**	1
	p	,000	

** $p<0,01$

Tablo 4'e göre ilkokullardaki öğretmen özerkliği ile yenilikçilik ($r=,545$; $p=,000$) arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Korelasyon analizinde r değeri ,00-,29 arası ise düşük, ,30-,69 arası orta ve ,70-1,00 arası ise yüksek seviyede ilişkiyi göstermektedir (Saruhan ve Özdemirci, 2013). Bu anlamlı ilişkinin tespitinden sonra öğretmen özerkliğinin, yenilikçiliği yordama durumunun belirlenmesi için regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 5: İlkokul öğretmenlerinin yenilikçiliğinin öğretmen özerkliği tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi

Değişken Adı	B	S. Hata	β	t	p	R ²	Düzeltilmiş R ²
Sabit	1,559	,541		2,880	,004*		
Öğretmen özerkliği	,528	,120	,290	4,387	,000*	,188	,162

Bağımlı Değişken: Yenilikçilik F(1,502)=8,893 *: $p<0,01$

Tablo 5'teki regresyon modeline ilişkin parametreler incelendiğinde standartlaştırılmış regresyon katsayılarının: $\beta=0.290$; $t=4.387$; $p<0.01$ olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin özerklikleri yenilikçiliklerini anlamlı bir şekilde, pozitif yönde yordadığını ortaya koymaktadır. Bu analiz sonucuna göre öğretmenlerin yenilikçiliklerinin yaklaşık %16'sı öğretmenlerin özerkliği ile açıklanabilir ($R^2=.162$).

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada öğretmen özerkliğinin yenilikçilik ile ilişkisi incelenmiştir. Bu inceleme kapsamında öncelikle öğretmen özerkliği ve yenilikçiliğin ilkokullardaki düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen özerkliği ve yenilikçilik “genellikle yüksek” düzeyinde çıkmıştır. Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde bu çalışmadakine benzer ve farklı sonuçlar görülmektedir. Çolak (2016) tarafından okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde yapılan araştırmada öğretmenlerin özerklik düzeyi 5.00 puan üzerinden 3.95 çıkmıştır. Araştırmacı bu ortalamayı “orta düzeyin üstü” olarak yorumlamıştır. Bu çalışmadaki “genellikle yüksek” düzeyi ortanın üstü anlamına gelmektedir. Çolak ve Altinkurt (2017) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar OECD'nin yaptığı araştırmalarla uyuşmamaktadır. Öğretmenler kendilerini özerk olarak görmelerine rağmen OECD raporlarında (OECD, 2014; Yıldırım, 2003; Çolak, 2016) Türkiye öğretmenler çok az düzeyde özerk yetkilere sahiptir. OECD'nin 2010 raporunda okullarda okutulacak derslerin seçiminde, seçilen derslerin içeriklerinin belirlenmesinde ve ders kitaplarının seçiminde öğretmenlerin herhangi bir söz hakkı olmadığı ifade edilmiştir (OECD, 2010). Daha sonraki yıllarda Türkiye'de öğretmenler milli eğitim bakanlığının onay verdiği kitaplar arasından birisini seçme fırsatı verildi. Ancak bu uygulamada da, her şehre veya bölgeye sadece bir yayın türünün gönderilmesi gibi, çeşitli sıkıntılar oluşmuş tam olarak uygulanamamıştır. Alanyazında yapılan çalışmalarda ilkokullardaki yenilikçilik düzeyi de bu çalışmaya benzer şekilde “genellikle yüksek” olarak elde edilmiştir (Saraç, 2019; Başaran & Keleş, 2015; Kösterelioğlu & Demir, 2014).

Bu çalışmada elde edilen bir başka sonuç ise; 20-29 yaş grubundakilerin daha büyük yaştaki öğretmenlere göre, 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise daha fazla kıdeme sahip öğretmenlere göre yenilikçiliğinin anlamlı şekilde yüksek olmasıdır. Kaya (2017) tarafından yapılan çalışmada da en yüksek yenilikçilik puanlarının 21-30 yaş grubuna ve 0-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin yaş, kıdem değişkenleri ve lise türlerinin yenilikçilik düzeylerinin incelendiği bir başka çalışmada ise, genç ve kıdemi düşük öğretmenler ile fen lisesi öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre daha yenilikçi oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Aslan & Kesik, 2018). Bu sonuçlara benzer birçok

araştırmada daha genç ve kıdemi düşük öğretmenlerin daha yenilikçi oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Atalay, 2018; Gündüz, 2020; Kocasaraç ve Karataş, 2017).

Araştırmada elde edilen başka bir sonuç ise öğretmen özerkliği ile yenilikçilik ilişkisinin varlığı ve öğretmen özerkliğinin yenilikçiliği yordadığıdır. Alanyazın incelendiğinde, Uras (2000) tarafından liselerde yapılan çalışmada öğretmenlerin yenilik yapma isteklerinin düşük olduğu belirtilmiştir. Bunun sebebi olarak da öğretmenlerin özgürlüklerinin kısıtlanması, kendilerini baskı altında hissetmeleri gösterilmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin özerkliklerini etkileyecek şekilde onlardan taleplerde bulunduğu, kararlarına müdehale ettikleri ifade edilmektedir. Bu sonuçlar da göstermektedir ki öğretmenlerin özerkliğinin kısıtlanması onların yenilik yapma isteklerini de kısıtlamaktadır. Öğretmenlerin yeni etkinlikler yapması, yeni yöntemler denemesi, yeni durumlara hızlı bir şekilde adapte olması veya öngördükleri yeni şartlar için yeni önlemler alması ve planlamalar yapması özerk hareket edebilmeleri ile doğrudan ilişkilidir (Anderson 1987, Freidman 1999, Üzüm, Karslı, 2013).

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Malatya 2019-2020 eğitim öğretim yılı ve ilkokul öğretmenleri ile sınırlıdır. Eğitimin diğer kademelerinde, farklı örneklemelerle ve farklı zamanlarda yeni araştırmalar yapılarak sınanabilir.

Öneriler

Öğretmenlerin özerkliğinin yenilikçiliği anlamlı şekilde yordadığı sonucundan hareketle eğitim kurumlarında öğretmenlerin özerkliklerini yükseltmek için çalışmalar yapılması önerilir. Beş yıl üstü kıdeme sahip öğretmenler kendilerini daha düşük düzeyde yenilikçi bulmaktadırlar. Bu öğretmenlere araştırma, proje ve tasarım yapma eğitimleri verilebilir. Eğitimde yeni yöntem, teknikler ve teknolojik araçlardan yararlanma uygulamaları yaptırılabilir. Kendisini yenilikçi bulan ve yenilikçi bulmayan öğretmenlerin bu düşünceleriyle neyi kastettikleri, bu düşüncelerinin sebepleri ve yenilikçi bulmayanların bu düşünceleri nasıl aşacakları ile ilgili nitel çalışmalar yapılabilir. Alanyazında araştırma yapan bilim insanları öğretmenlerin özerklikleri ve yenilikçi davranışları alanlarında (ilişkiler, sebepler, sonuçlar, yordama durumları v.b.) çalışabilirler. Bu kavramların birlikte çalışıldığı araştırma sayısı oldukça azdır.

KAYNAKÇA

- Amabile, T.M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 10, 123–167.
- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Teers or cheers?. *International Review of Education*, 3 (3), 357-373.
- Aslan, H. & Kesik, F. (2018). Lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özelliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15 (4), 2215-2228. doi:10.14687/jhs.v15i4.5409
- Atalay, A. (2018). Gençlik hizmetleri ve spor il müdürlüğü çalışanlarının bireysel yenilikçilik düzeyi. *Turkish Studies*, 13(10), 87-108. doi:10.7827/TurkishStudies.13121
- Gündüz, Ş. (2020). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ile dijital yerlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, (Erken Görünüm 1-17)*. Doi: www.10.15390/EB.2020.9006
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan, H., & Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (1) 207-218.
- Başaran, S.D. & Keleş, S. (2015). Yenilikçi kimdir? Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 106-118.
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği)*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71. doi: 10.14527/kuvey.2017.002
- Ersoy A.B., & Muter S.C. (2008). Yenilikçiliğe yönelik devlet uygulamaları ve AB karşılaştırması. *Yönetim ve Ekonomi*, 15 (1), 59-74.
- Freidman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59 (1), 58-76.
- Güleş, H.K. & Bülbül H. (2002). *Yenilikçilik: İşletmeler için stratejik rekabet aracı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gündüz, Ş. (2020). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ile dijital yerlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 46 (205, Erken Görünüm), 1-17. DOI: 10.15390/EB.2020.9006
- Hoyle, E. & John, P. D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.

- Janssen, O. (2000). Job demands, perceptions of effort-reward fairness, and innovative work behavior. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73 (3), 287–302.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi.
- Kaya, S. (2017). *Biyoloji öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Kocasaraç, H. & Karataş, H. (2017). Fen ve sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerine yönelik algıları: Bir durum çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (52), 783-797.
- Kösterelioğlu, M, A. & Demir, F. (2014). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen liderliğine etkisi. *International Journal of Social Science*, (26), 247-256.
- MEB (2017). *Öğretmen strateji belgesi*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayını. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf
- MEB (2019). *2023 eğitim vizyonu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- OECD (2010). *PISA 2009 results: What makes a school successful? – Resources, policies and practices (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852721.pdf>
- OECD (2014). *PISA 2012 results: What students know and can do – Student performance in mathematics, reading and science (Volume I, Revised edition, February 2014)*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>
- OECD (2016), *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264248601-en>.
- Parzefall, M.R., Seeck, H. & Leppänen, A. (2008). Employee innovativeness in organizations: A review of antecedents. *Finnish Journal of Business Economics*, 2 (8), pp. 165-182.
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29 (1), 37-53.
- Pierce, J.L., & Delbecq, A.L. (1977). Organization structure, individual attitudes and innovation. *Academy of Management Review*, 2 (1), 27–37.
- Saraç, M. (2019). *Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Saruhan, Ş. C. & Özdemirci, A. (2013). *Bilim, felsefe ve metodoloji*. İstanbul: Beta Basım
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37 (3), 580-607.
- Thurlings, M., Evers, A.T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research*, 85 (3), 430-471. <https://doi.org/10.3102/0034654314557949>
- Töre, E. (2017). *Entelektüel sermayenin yenilikçi iş davranışına etkisinin bilgi paylaşımı, özyeterlilik ve iç denetim odağı perspektifinden incelenmesi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Unsworth, K. L. & Parker, S. K. (2003), *Proactivity and innovation: Promoting a new workforce for the new workplace*, In Holman, T., Wall, T. D., Clegg, C. W., Sparrow, P. And Howard, A. (Eds), *The New Workplace: A Guide To The Human Impact Of Modern Work Practices*, s. 175-96. Wiley.
- Uras, M. (2000). Lise öğretmenlerinin örgüt sağlığının moral, yenilikçilik, özerklik, uyum ve problem çözme yeterliği boyutlarına ilişkin algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 1-8.
- Üzüm, P. & Karslı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 79-94
- Van de Ven, A. (1986). Central problems in the management of innovation. *Management Science*, 32 (5), 590-607.
- Wilensky H. L. (1964). The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 70 (2), 137-58.
- Yıldırım, A. (2003). Instructional planning in a centralized school system: Lessons of a study among primary school teachers in Turkey. *International Review of Education*, 49 (5), 525-543.

Bölüm 13

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KAZANIM ODAKLI MATERYAL TASARIMININ ÖNEMİ VE ÖRNEK MATERYALLER



Tuncay Türkben¹

¹ Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı,
tuncayturkben57@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0167-4173

Giriş

Ana dili, ilköğretimden başlayarak tüm öğretim basamaklarında ve bireyin yetişkin olarak hayatını sürdüreceği yaşamında temel belirleyici unsurlardan bir tanesidir. Türkçe dersleri okul içindeki öğrenme süreçlerini, okul dışı yaşamda da devam ettirmeyi amaçlayan becerileri içermektedir. Bu nedenle, insanın yaşamının her alanında kendini yazılı ve sözlü olarak iyi bir şekilde ifade etmesi için nitelikli bir ana dili eğitimi alması şarttır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) da “ana dilde iletişim” bir yetkinlik alanı olarak ifade edilmektedir. Tüm derslerin de temelini oluşturan ana dili dersleri, 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde de oldukça etkilidir.

Bilgi çağını yaşayan dünyamızda, “eğitimin temel amacı; düşünen, anlayan, yorumlayan, bilgi üreten, sorun çözen ve bilimsel düşünen bireyler yetiştirmektir” (Özbay, 2014, s.V). Bu yönüyle, Türkçe öğretiminin sorumluluğu çok fazladır. “Okuduğunu/dinlediğini tam ve doğru anlayan, kendini doğru, güzel ve etkili anlatan; okumayı yaşamın temel bir gereksinimi olarak duyumsayan, duyarlılığı ve düşünme becerileri gelişmiş, yaratıcı, bireyleşme sürecini tamamlamış kişiler yetiştirmek” Türkçe öğretiminin en temel amaçları arasındadır (Aslan, 2017, s.2-3). Bu genel amaca, dilsel beceriler olarak ifade edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin birbirini bütünleyen uygulamalarıyla ulaşılabilir. Sever, Kaya ve Aslan’a (2013) göre dil bilgisi öğrenme alanı da bu temel becerilerin kazanımını kolaylaştıran bir çalışma alanıdır. Benzer bir görüşü dile getiren Bayat’a (2020) göre de bir iletişim aracı olan dilin gelişiminde dil bilgisinin bütünleyici bir rolü bulunmaktadır. İşlevine uygun olarak hazırlanacak dil bilgisel etkinlikler, dil becerilerinin gelişimini destekleyecektir.

Ana dilinin işlek ve güzel kullanımı; anlama becerileri, okuma ve dinleme, anlatma becerileri, konuşma ve yazma eğitiminin etkili olarak gerçekleştirilmesiyle mümkündür (Açık ve Önkaş, 2010). Bu becerilerin kazandırılmasında kuramsal ve ağırlıklı olarak da uygulamalı çalışmalara yer verilmelidir (Çer, 2016). Bu bağlamda, dil öğretiminin beceriye dayandığı ve uygulamalı çalışmalarla geliştirilebileceği unutulmamalıdır. Türkçe öğretiminin istenilen düzeye ulaşması için amaca ve kazanıma yönelik etkinliklerin oluşturulması ve geliştirilmesi gerekir.

Türkçe öğretiminde öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir (Özbay, 2013, s.VI). Türkçe öğretiminde kapsam (içerik), öğrenme durumları ve öğrenme yaşantılarını kazanımlar belirlediği için öğretmenlerin her sınıf ve kademede öğrencilere kazandırılacak davranışları çok iyi bilmesi gerekir (Calp ve Calp, 2016). Türkçe öğretiminde, amaçlanan hedef ve kazanımların kazandırılmasında öğrenme ortamında kazandırılacak araç-gereçlerin işlevi önemlidir. İşeri’ye (2014)

göre de Türkçe öğretiminin belirlenen amaç ve kazanımlara ulaşması için eğitim ve öğretim ortamlarında kullanılacak araç gereçlerin niteliğinin amaca uygun bir şekilde sunulması gerekmektedir. Bu nedenle, etkinlik veya materyal oluşturulurken, öğretim programında yer alan amaç ve kazanımlar göz önünde bulundurulmalıdır.

Türkçe öğretiminde belirlenen amaç ve kazanımların gerçekleşmesinde birtakım öğretim materyallerinden yararlanılmaktadır. Eğitim-öğretim açısından materyal kullanımı büyük bir öneme sahiptir. Türkçe derslerinde kullanılabilecek materyallerin genel amacı, dersi daha etkili ve verimli hale getirmektir. Potur’a (2004) göre amaç ve kazanımlara yönelik hazırlanacak öğretim materyalleri, öğrencinin başarıya ulaşmasında öncülük edecektir. Öğretimde materyallerden yararlanma; konunun daha etkili olarak sunulması, öğrenmeye açıklık getirilmesi, gözlem olanaklarının artırılması ve öğrencilerin birkaç duyu organına bir anda hitap edilmesi gibi fırsatları yaratmaktadır. Bunların yanı sıra araç-gereçlerin, öğrenme zamanından ekonomi sağladığı, öğrenmeyi bireyselleştirdiği, öğrenmenin niteliğini yükselttiği, öğretimi daha verimli ve zevkli kıldığı bilinmektedir (Cunningsworth, 1995, s. 52; Odabaşı & Namlu, 1998, s. 97; akt. Babayiğit, 2019, s.43).

Şahin ve Şahin’e (2014, s.322) göre öğretim materyallerinin; “tekrar kullanılabilir olması, farklı zamanlarda birbiriyle tutarlı içeriğin sunulmasını kolaylaştırması, güvenli gözlem yapma imkânı sağlaması, zamandan tasarrufu mümkün kılması, soyut kavramları somutlaştırması, hatırlamayı kolaylaştırması, dikkat çekmesi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olması, başarıyı artırması ve çoklu öğrenme ortamı sağlaması yönüyle eğitim ve öğretim için kullanımı gereklidir”.

Göçer (2017), öğretim materyallerinin hazırlanmasında ve kullanılmasında göz önünde bulundurulması gereken ilkeleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrencilerin ön öğrenmelerini harekete geçirecek yapıda olmalı.
- Öğrencilerin psikolojik ve fizyolojik özelliklerine uygun olmalı.
- Dersin kazanımlarına uygun hazırlanmalı ve uygulanmalı
- Konuyu ana hatları ile öğrencilere sunmalı.
- Konunun önemli görülen kısımlarına dikkat çekmek amacıyla görsellerden yararlanılmalı.
- Materyaller hayatın gerçeklerini kavratıcı olmalı, kavratılan bilgi ve beceriler öğrencinin yaşantısını kolaylaştırmalı.
- Her öğrencinin kolaylıkla kullanabileceği yapıda olmalı.
- Yanpar Yelken (2017, s.125), ders materyali geliştirme aşamaları-

nı şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrencilere kazandırılması gereken hedefler ve kazanımlar belirlenir.
- Etkinliklerde hangi içerik ve sürecin yer alacağı tasarlanır.
- Hedef ve kazanımları gerçekleştirecek etkinlikler de yer alan materyaller tasarlanır.
- Materyal tasarlama ve hazırlama ilkelerine göre materyal için gerekli araç gereçler belirlenir.
- Araç gereçler materyal hazırlama ve tasarlama ilkelerine göre materyal oluşturulur.
- Materyalin öğretim sürecinde uygulaması yapılır.
- Uygulama sonuçları değerlendirilir ve geliştirilir.
- Türkçe öğretiminde kullanılacak materyallerin içerik olarak aşağıdaki özellikleri taşıması gerekir:
- Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olmalıdır.
- Millî, kültürel ve ahlâkî değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlar yer almamalıdır.
- Siyasî kutuplaşmalara ve ayrımcılığa yol açacak bölücü, yıkıcı ve ideolojik ifadeler yer almamalıdır.
- Öğrencilerin sosyal, zihinsel, psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek cinsellik, karamsarlık, şiddet vb. öğeler yer almamalıdır.
- İnsan hak ve özgürlüklerine, insanî değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır.
- Dersin amaçları ile kazanımlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.
- Öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygun olmalıdır.
- İşlenecek süreye uygun uzunlukta olmalıdır.
- Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtmalıdır.
- Dinleme metinlerinde, metnin özünü ve anlam bütünlüğünü bozmamak kaydıyla kısaltma ya da düzenlemeye gidilebilir. Düzenleme sırasında metne cümle ya da paragraf düzeyinde ekleme yapılamaz.

- Aynı temada birden fazla dinleme/izleme materyaline yer verilecekse bunları türleri farklı olmalıdır.
- Öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır.
- Öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır (MEB, 2006, s.56-57).

Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarına Yönelik Materyal Örnekleri

Eğitimin planlanan bir şekilde yürütülmesi ve hedeflenen sonuçlara ulaşılabilmesi için öğrenme ortamlarının tasarlayıcısı ve yürütücüsü olan öğretmenlerin bilgi, birikim ve deneyimleri temel belirleyici bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Göçer, 2017). Öğretim sürecinin kılavuzu olan Türkçe öğretmeni, dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak araçları tanımalı, kullanım özelliklerini bilmelidir. Bunun yanı sıra öğretimi tasarlama bilgisini işe koşarak etkili öğrenme materyalleri hazırlamalı ya da öğrencilerin oluşturmalarına rehberlik etmelidir (Keray Dinçel ve Savur, 2019, s.81). Bu bağlamda, Türkçe Öğretmenliği bölümünde yer alan “Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı” dersi öğretmenlerin meslek öncesi, öğretim materyali tasarlama ve oluşturma becerisi kazanmaları adına önem taşımaktadır. Öğrenme hedefleriyle uyumlu materyallerin tasarlanması etkin öğrenmelerin gerçekleştirilmesinde anahtar rol oynadığı bilinmektedir (Vural, 2014). Öğretmen adayları, bu ders aracılığıyla, materyal tasarlama ve geliştirme becerisine ve öz-yeterlilik inancına sahip olmaktadır. Bu çalışmada, öğretim programında yer alan kazanımlara yönelik geliştirilmiş bazı materyal örneklerine yer verilmiştir.

Materyal- 1

MATERYALİN ADI: Zihin Haritası Ağacı.

DERS: TÜRKÇE

SINIF: 5

TEMEL DİL BECERİSİ: Konuşma

AMAÇ: Sesini ve beden dilini etkili kullanma

KONU: "Milli Kültürümüz", 4. Tema, "Vatan Yahut Silistre" metni, 8. Etkinlik, (sayfa- 116).

Soru: "Vatan" kelimesi size neler çağırıştırıyor? Düşünme balonlarının içine yazınız. Vatan kelimesinin sizde çağırıştırdıklarından yola çıkarak vatan sevgisi konulu bir konuşma yapınız.

KAZANIMLAR:

T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.

Öğrencilerin, verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır.

T.5.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.5.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.

Serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.

T.5.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

T.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.5.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmalarını sağlar.

T.5.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

MALZEMELER: Mukavva, resim kâğıdı, renkli kâğıt, mantar, el işi kâğıdı, keçe, tutkal, marker kalem, sulu boya, renkli karton, makas.

MATERYALİN YAPILIŞI: Mukavvaya, 50x70 büyüklüğünde resim kâğıdı yapıştırıldı. Renkli kartondan ağacın gövdesi kesilerek kahve sulu boya ile boyandı. El şeklinde el işi kâğıdı, mantar ve renkli karton ile el figürü kesilerek, ağacın gövdesine yaprak şeklinde yapıştırıldı. Daha sonra yeşil mantar ile ağacın gövdesinin altına çim yapıldı. Keçeden yapılan elma ve çiçekler çime yapıştırıldı. Marker kalem ile gökyüzü çizildi ve yazılar yazıldı.

MATERYALİN KULLANILIŞI: Materyalin ağacın gövdesine "vatan" kelimesi yazılarak, öğrencilerden vatan hakkındaki kavramları bulunması istenir. Bulunan kavramlar, el şeklindeki yaprakların üzerine öğrenciler tarafından yazılır. Daha sonra öğrencilerden vatan kelimesinin öğrencilerde neler çağrıştırdıklarından yola çıkarak vatan sevgisi konulu bir konuşma yapmaları istenir. Konuşma yapan öğrenciler ödüllendirilir.

Kullanılan Örnek Kelimeler: yurt, toprak, aile, dayanışma, bayrak, barış, millî irade, millî kimlik, özgürlük, hukuk, cesaret,

YÖNTEM: Yaratıcı konuşma yöntemi kullanılır.

DEĞERLENDİRME: Konuşma becerisi gözlem formu kullanılır.

MATERYALİN GÖRSELİ



Hazırlayan: Aygöl Melendizli (Türkçe Öğretmenliği 2.sınıf Öğrencisi)

Materyal- 2

ETKİNLİĞİN ADI: Elma Bulmacaları

DERS: TÜRKÇE

SINIF: 6

TEMEL BECERİLER: Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma, yaratıcı düşünme.

TEMEL DİL BECERİSİ: Okuma, Dinleme

KONU: Deyim ve Atasözleri

KAZANIM:

T.6.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.

T.6.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

KULLANILAN MALZEMELER: Mukavva, hediye kutusu, renkli çıktı, makas, maket bıçağı, yapıştırıcı(pritt, slikon), cd kalem, Tarkan-Dilli Dündük şarkısı, telefon, kulaklık

MATERYALİN YAPILIŞI:

İnternet ortamı üzerinden istenilen elma şekli seçilir, şekillerin bir parçasına deyim ya da atasözü tam yazılır diğer parçasına deyim ya atasözü, diğer şekillere ise şeklin bir parçasına deyim ya da atasözünün yarısı diğer parçasına da diğer yarısı yazılır ve renkli çıktısı alınır. Renkli çıktılar mukavva kâğıdının üzerine yapıştırılır. Yapıştırılan elmalara tam ortasına cd kalemi ile çizikler atılır ve ortan ikiye ayrılmış görüntüsü verilir. Tüm elmalar maket bıçağı ile kesilir. Hediye kutusunun içine(tam ortasına) sert bir mukavva yerleştirilerek kutu 2 bölmeye ayrılır. Her bir takım için yirmi dört elma olmak üzere toplamda kırk sekiz elma hazırlanır.

MATERYALİN KULLANIMI:

Sınıftan iki grup olmak üzere her bir gruba altı öğrenci seçilir. Seçilen gruplardan iki arkadaşlarını bulmaca oyunu için seçmeleri istenir. İki öğrencinin seçiminden sonra iki grubunda seçilen öğrencileri bulmaca başına geçerler. Bulmacaları en kısa sürede ve doğru bir şekilde tamamlayan grubun 2 öğrencisi onlara verilen telefon ve kulaklığı diğer grup üyelerine götürerek belirlenen şarkıyı dinlemelerini söylerler. İki gruptan hangisi şarkı sözünde geçen en çok atasözü ve deymi bilirse kazanan grup onlar olur. Kazanan grubun öğrencilerine kitap hediye edilir.

Tarkan- Dilli Düdük Şarkı Sözü

Söz gümüşse sükut altındır

Masal okuyor bilmiyor o zır deli

Rüzgar eken fırtına biçer

Kendi düşen ağlamaz yani

Sen sen ol takılma

Uykuların kaçar sonra

Akıllı ol oyuna gelme

Tepe takla olursun

Eden bulur sonunda

Pireyi deve yaptı dilli düdük

Ateşe bile bile körükle gidiyor

Kendi kuyusunu kazıyor enayi

Cırcır ötüyor

Bana göre hava hoş kendi bilir

Beni bilen iyi biliyor

Boş çabaları bu gönüllerde
Hükmü geçmiyor
Hadi sev hadi hadi hadi gözünü karart da
Koy elini kalbine şu yalan hayatta
Gelen geçer kalan göçer unutma
Sana da kalmaz bu ölümlü dünya
Caka satıyor utanması yok
O kendini üstün buluyor, ama yanılıyor
Burnu kaf dağında mübarek
O kendini bu âlemin kralı sanıyor
Sen sen ol takılma
Uykuların kaçır sonra
Akıllı ol oyuna gelme
Tepe takla olursun
Eden bulur sonunda...

MATERYALİN GÖRSELLERİ





Hazırlayan: Derya Kaya (2.sınıf Öğrencisi)

Materyal- 3

MATERYALİN ADI: RESİMLERİN EZGİSİ

DERS: TÜRKÇE

SINIF: 7

TEMEL DİL BECERİSİ: Yazma

KONU: Şiir yazma

YÖNTEM: Duyularından hareketle şiir yazar.

KAZANIMLAR:

T.7.4.1. Şiir yazar.

T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular.

T.7.4.12. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

T.7.4.16. Yazdıklarını düzenler.

T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır.

SINIF DÜZEYİ: 7.Sınıf

MALZEMELER: Orta boy bir kutu, fon karton, yapıştırıcı, makas, sticker, keçeli kalem, ünlü ressamların resimleri.

MATERYALİN YAPILIŞI: Boş bir kutu fon karton ile kaplanır. Bu kutu istenildiği gibi süslenir. Üzerine çalışmada olduğu bazı şairlerin sevilen dizeleri yazılabilir. Ünlü resamlara ait resimler hazırlanır.

MATERYALİN KULLANILIŞI: Öğretmen, sınıfa ünlü ressamların çizdiği resimleri getirir ve her öğrenciye bir tanesini verip bu resimlerde neler gördüklerini sorar. Daha sonra resimde gördüklerinden hareketle bir şiir yazmalarını ister. Daha sonra yazılan şiirler hazırlanan kutuya bırakı-

ılır. Bu kutudaki şiirler rastgele öğrencilere dağıtılır ve öğrenciler aldıkları şiirleri okurlar. Okudukları şiirin hangi arkadaşı tarafından yazıldığını ve şiirde hangi resmin anlatılmaya çalışıldığını tahmin ederler.

Bu materyal hayal gücünü ve yazma gücünü geliştirmesi bakımından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin hem kendilerinin hem de akranlarının iç dünyasını tanımasına yönelik ipuçları verir.

MATERYALİN GÖRSELLERİ:





Hazırlayan: Nursaç Yetişgin (2.sınıf Öğrencisi)

Materyal- 4

MATERYALİN ADI: Hangi Bulutun Damlası?

DERS: TÜRKÇE

SINIF: 5

TEMEL DİL BECERİSİ: Okuma

KONU: Gerçek- Mecaz- Terim Anlam

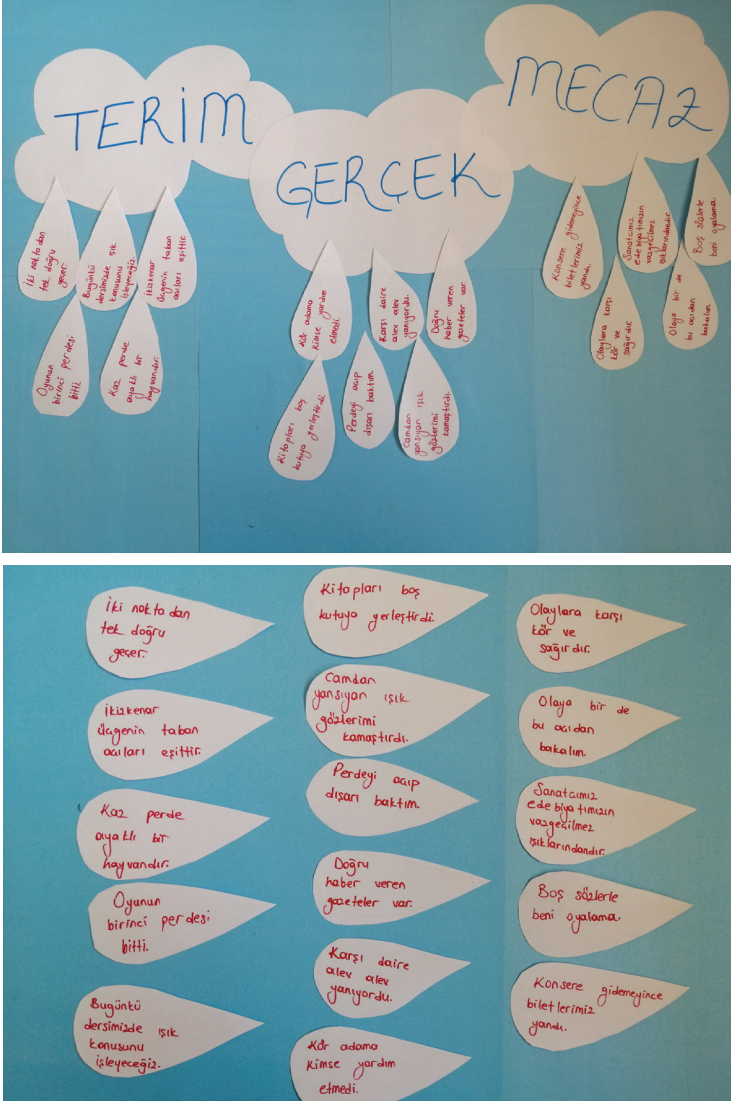
KAZANIM: T.5.3.33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz, terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.

MALZEMELER: Kâğıt, kalem, renkli kâğıt, mukavva yapıştırıcı.

MATERYALİN YAPILIŞI: Renkli kâğıtlar (renkli fon kartonu da kullanılabilir) mukavva üzerine yapıştırılır. Üzerine bulut ve damla çizilerek kesilir. Bulutlara anlamları, damlalara ise anlamlarla ilgili cümleleri yazılır ve yapıştırılır. Daha sonra ise bulutlardan damlayan yağmur tanecikleri oluşturulur.

MATERYALİN KULLANILIŞI: Bulutlardan karışık şekilde damlayan taneciklerden birini seçen öğrenci cümleyi okur ve okuduğu cümleyi ilgili buluta yapıştırır. Bu durum öğrencinin gerçek, mecaz, terim anlam konusunu kavramasına yardımcı olur. Öncesinde bulunması gereken buluta damlayı yerleştirilmemesinin sebebi ise öğrenciye düşünme payı vermek yanlış yapsa bile dönüt sağlamaktır.

MATERYALİN GÖRSELLERİ:



Hazırlayan: Elvan Şahin (2.sınıf Öğrencisi)

Materyal- 5

MATERYALİN ADI: Fıilimsiler Yapbozu

DERS: Türkçe

SINIF: 8. Sınıf

ÖĞRENME ALANI: Okuma/Dil bilgisi

KAZANIM:

T.8.3.9. Fıilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.

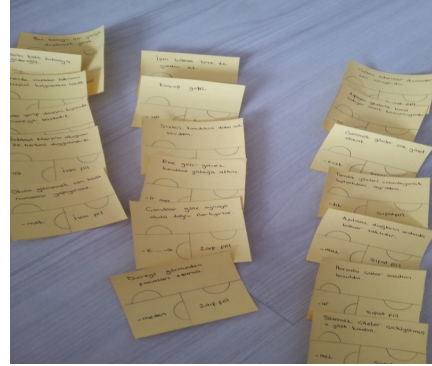
MALZEMELER: Karton kutu, fon kartonu (sarı, mor, yeşil, mavi, pembe), tutkal ve kâğıt yapıştırıcı, makas, kalem

MATERYALİN YAPILIŞI: Sarı fon kartonu yapboz yani puzzle şeklinde küçük küçük kesilir. Bu küçük yapbozlar üç parçadan oluşmaktadır. Bu puzzle parçalarının üzerine fiilimsiler ile ilgili cümleler, cümlede geçen fiilisinin eki ve adı yazılır.

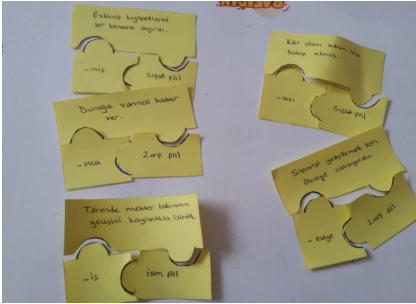
MATERYALİN KULLANILIŞI: Hazırlanan materyal, dil bilgisi konularından fiilimsiler konusu ile ilgili. Fiilimsiler konusu öğrencilere karmaşık gelen bir konudur. Çok fazla ek olduğu için de öğrenciler genellikle ezber yapmakta ve ekler birbirine karışmaktadır. Fiilimsiler yapbozu ile konunun kalıcı bir şekilde öğrenilmesi amaçlanmıştır. Kutunun içinde fiilimsiler ile ilgili cümleler, cümlede geçen fiilisinin eki ve adı olmak üzere üç parça mevcuttur. Öğrenci ilk olarak cümlelerin yazılı olduğu kâğıdı kutunun içinden alır. Cümledeki fiilimsiyi bulur ve fiilimsinin ekini kutu içinden bularak yerine takar. Daha sonra da fiilimsinin adı olan parçayı bularak yerine takar. Bu şekilde bütün öğrenciler uygulama yapar. Öğrencinin ilgisini çekerek konuya odaklanmasını kolaylaştıracaktır.



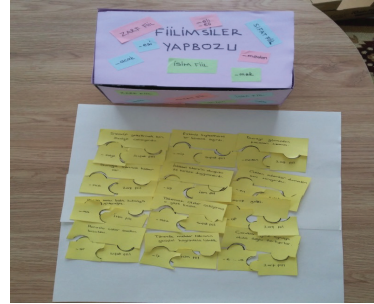
Resim 1



Resim 2



Resim 3



Resim 4



Resim 5



Resim 6

Hazırlayan: Hatice Şahin (2.Sınıf Öğrencisi)

Materyal- 6

MATERYALİN ADI: Çarkıoru

DERS: TÜRKÇE

SINIF: 5

TEMEL DİL BECERİSİ: Okuma/ anlama

KAZANIM:

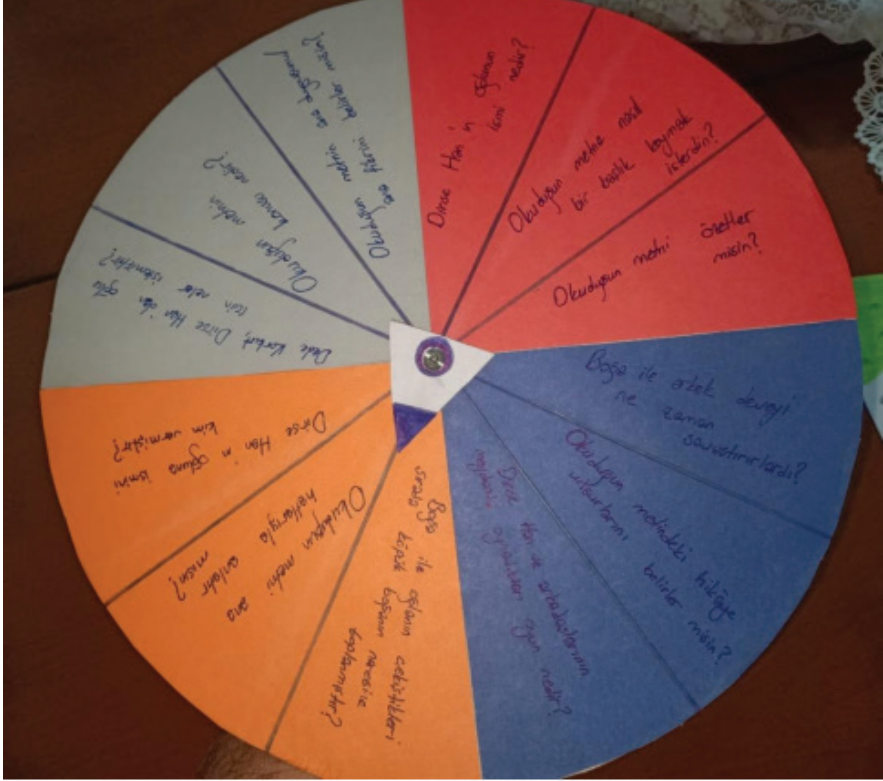
- T.5.3.12. Metin türlerini ayırt eder.
- T.5.3.13. Okuduklarını özetler.
- T.5.3.14. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
- T.5.3.15. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.
- T.5.3.16. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.
- T.5.3.17. Metni yorumlar.
- T.5.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.
- T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir.
- T.5.3.20. Metnin konusunu belirler.
- T.5.3.30. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.
- T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

MALZEMELER: Mukavva, fon kartonu, kalem, makas, pergel, cetvel, yapıştırıcı, çivi.

MATERYALİN YAPILIŞI: Pergel yardımıyla mukavvadan daire kesilir. Ardından kesilen daireye görsel estetik katmak amacıyla renkli fon kartonlarından parçalar kesilir ve yapıştırılır. Soru sütunları oluşturulur ve ortasından çivi geçirilir.

MATERYALİN KULLANILIŞI: Öğrenci çarkın altındaki tutma yerinden tutar ve çark çevirir. Okun gösterdiği soru öğrenci tarafından cevaplanır.

MATERYALİN GÖRSELİ:



Hazırlayan: Ömer Dutkun (2.Sınıf Öğrencisi)

Sonuç

Derslerde kullanılan araç gereçler, eğitim öğretim sürecinin daha işlevsel hale gelmesinde oldukça etkilidir. Bireylerin yapıp söylediklerinin % 90'ını hatırladıkları göz önüne alınırsa, birden fazla duyuya hitap eden, öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayan materyal oluşturma süreci ve ortaya çıkan ürün, hedeflenen becerileri kazandırmada etkili olacaktır. Öğrenme işlemleri için oluşturulacak veya seçilecek materyallerin materyal tasarım ve hazırlama ilkelerine uygun olarak oluşturulması, amaç ve kazanımları kazandıracak nitelikte olmasına özen gösterilmelidir.

Kaynaklar

- Açık Önkaş, N. (2014). Ana Dili Öğretimine Yeni Yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 121-128.
- Aslan, C. (2017). *Örnek Eğitim Durumlarıyla Türkçe- Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Babayiğit, Ö. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Öğretim Materyali Kullanma Amaçlarının ve Durumlarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 42-59.
- Bayat, N. (2020). Dil Bilgisi ve Dil Becerileri. A. Pehlivan ve İ. S. Aydın (Ed.). *Dil Bilgisi Öğretimi içinde* (ss.171-187). Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M.,& Calp, Ş. (2016). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi I-II*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çer, E. (2016). *Türkçe Öğretiminde Etkinlikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göçer, A. (2017). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara. Pegem Akademi.
- İşeri, K. (2014). Türkçe Ders Kitaplarındaki Resimler. H. Ülper (Ed.). *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri içinde* (ss.81-90). Ankara: Pegem Akademi.
- Keray Dinçel, B.,& Savur, H. (2019). *Türkçe Öğretiminde Öğretim Teknolojileri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7,8. Sınıflar)* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Potur, Ö. (2004). *Dördüncü ve Beşinci Sınıf Türkçe Öğretiminde Materyal Geliştirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Özbay, M. (2013). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Sever, S., Kaya, Z., & Aslan, C. (2013). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İzmir: Tudem.
- Şahin, E., & Şahin, A. (2014). Türkçe Öğretiminde Teknoloji ve Materyal Kullanımı. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi içinde* (ss.320- 347). Ankara: Pegem Akademi.
- Vural, L. (2014). Temel Kavramlar. G. Ekici (Ed.). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı içinde* (ss.7-33). Ankara: Paradigma Akademi.
- Yanpar Yelken, T. (2017). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (14. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık

Bölüm 14

EĞİTİMDE ALTERNATİF YAKLAŞIM: ORMAN OKULU



Merve KOYUNCU¹

Fatma Elif KILINÇ²

1 Öğr. Gör. Merve KOYUNCU, Toros Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü Çocuk Gelişimi Pr.

2 Doç. Dr. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü

Türk Dil Kurumuna göre “alternatif” kelimesi; seçenek, değişik, farklı ve karşı olarak tanımlanmaktadır. Eğitimde alternatif yaklaşımlar her insanın öğrenme şeklinin farklı olması öngörüsü ile ortaya çıkmıştır ve temel prensibi “öğrenmek için tek bir en iyi yol yoktur” olmuştur.

İnsan ve eğitim anlayışına ilişkin bakış açıları ve insanı görme biçimi farklı düşünürler tarafından her dönemde ele alınmış ve insanın nasıl öğrendiği hususunda çeşitli teoriler geliştirilmiştir. Eğitim konusu eski çağlardan bu yana pek çok otoritenin tartışma konusu olmuş, “insan”ın nasıl algılandığı ve nasıl değerlendirildiği eğitim felsefesinin temelini oluşturmuştur. Aydınlanma döneminin önemli eğitimcilerinden Jean Jack Rousseau’nun insan doğasına ilişkin yaklaşımı, pozitif eğitim sistemine getirdiği eleştiriler ve eğitimle ilgili fikirleri alternatif eğitim arayışlarının çıkış noktası olmuştur. Rousseau’nun görüşleri Godwin, Ferrer, Stirner, Neill, Holt, Parker, Paulo Freire gibi özgürlükçü düşünürlere öncülük etmiştir. Bu eleştirel görüşler zamanla uygulamaya geçmiş ve Özgür Okullar, Demokratik Okullar, Açık Okullar, Tolstoy’un İlasnaia Poliana Okulu, Montessori Okulları, Waldorf Okulları, Reggio Emilia Girişimi, Sudbury Valley Okulları, Orman Okulları ve Ev Eğitimi gibi zorunlu eğitime karşı eğitim hareketlerini ortaya çıkarmıştır.

Bu bölümde alternatif eğitim örneklerinden son yıllarda dünyada ve ülkemizde sayıları giderek artan Orman Okulu çalışmalarının teorik altyapısı ve felsefi temelleri, prensipleri ve esasları, çocuğun öğrenme ve gelişimine olan katkısı ve orman okulu anlayışında öğretmen yetiştirme konuları ele alınmıştır.

1. Orman Okulu

Orman okulları tüm dünya üzerinde sayıca artan bazıları yerel yönetimler tarafından desteklenirken bazıları orman eğitimi girişimcileri tarafından desteklenen eğitim uygulamalarıdır (Close, 2012). Orman okulları çocukların bütünsel gelişimlerini destekleme ve çocuklara kendilerine güvenen ve yetkinliklerinin farkında olan bireyler olma imkânı sunan eşsiz bir fırsat olma özelliği taşımaktadır (Tantekin ve Yalçın, 2017). Orman okulu yaklaşımının arkasındaki ana fikir; deneyimleyerek esnek öğrenmeye olanak sağlamaktır. Çocuklara kinestetik, görsel, dilsel ve kişiler arası iletişim kurarak öğrenmeyi kolaylaştırmayı hedefler ve bu hedefler zengin ve çeşitli dış mekân deneyimlerinin sağlanmasıyla gerçekleşir (Lovell, 2009). Orman okullarının ardındaki temel belirleyici diğer fikir ise çocukların öğrenmeyi kapalı ortamlardan çok dışarda gerçekleştirmeleridir. Orman okullarının isimlerinin aksine illa ki bir ormanda yer alması gerekmez. Aksine çocukların açık bir ortamda doğayı kullanarak öğrenebilecekleri her ortam orman okulları olarak adlandırılabilir (Nixon, 2015). Bu açık hava okulları özellikle anaokullarını ve ilköğretim okullarındaki

çocukları hedeflemektedir. Orman okulları alternatif eğitim formatı olarak sınıflandırılabilir (MacEachren, 2013). Alternatif eğitim gelenekselleşen eğitim sistemi olarak kabul edilen sistemin dışındaki okullaşmayı ifade eder (Aron, 2006). Orman okulları tüm dünya genelinde belirli prensipler üzerine kurulmuş bir sistemdir. Orman okulları sistemini şu şekilde özetleyebiliriz. Orman okulları ormanlık alan ya da doğal çevreye yapılan tek seferlik ziyaret yerine uzun süreli ve düzenli oturumları içeren uzun vadeli bir süreçtir. Planlama, uyarılma, gözlem ve inceleme orman okulunun ayrılmaz unsurlarıdır. Orman okulu düzenli olarak aynı gruptaki öğrencilerle uzun süre en az haftada bir gün boyunca olacak şekilde doğal çevreye ziyaretlerde bulunmalıdır. Bir orman okulu programı öğrenciler ve uygulayıcılar arası gözlemleri ve işbirlikçi çalışmalara dayanan bir yapıya sahip olmalıdır ve bu yapı öğrenmenin ilerlemesini açıkça göstermelidir. Programın ilk bölümü fiziksel ve davranışsal sınırları oluşturanın yanı sıra gelecekteki programı geliştirmeyi hedefleyen gözlemlerle ilerlemelidir. Orman okulu öğrenci ve doğal dünya arasındaki ilişkinin gelişmesini desteklemek amacıyla ormanlık bir alanda veya doğal ağaçlık bir ortamda gerçekleşir. Her ne kadar ormanlık alan orman okulu için en ideal ortam olsa da sadece birkaç ağacın bulunduğu pek çok bölge de iyi bir orman okulu uygulamasını destekleyebilmektedir. Ormanlık alanın özellikle seçilmesinin sebebi programın ve öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayabilen en ideal ortam oluşu ve onlara keşfedip tanıyabilecekleri en uygun ortamı sağlamasıdır. Orman okulu programında ekolojinin etkisi sürekli olarak izlenir ve arazi sahibi orman okulu uygulayıcısı ile öğrenciler arasında uygulanabilir bir yönetim planı oluşturulur. Orman okulu düzenli kişisel deneyimler aracılığıyla uzun vadede çevresel olarak uygulanabilir davranışlar ve doğa ile ilişki kurmayı hedefler. Orman okulu fikir geliştirmek, içsel motivasyonu teşvik etmek ve ilham vermek için doğal kaynakları kullanır. Orman okulu esnek olma, kendine güvenme, bağımsız ve yaratıcı düşünme gibi bütünsel gelişim alanlarını desteklemeyi hedefler. Uygun ortama rastlandığında orman okulu liderinin amacı orman okulundaki deneyimleri ev, iş veya okul eğitimine bağlamayı amaçlamaktadır. Orman okulu programının amacı öğrencinin fiziksel, sosyal, bilişsel, dilbilimsel, duygusal, sosyal ve ruhsal yönlerini geliştirmeyi amaçlar. Orman okulu öğrencilerine kendilerine ve çevreye uygun hareket ederek risk alabilme olgusunu kazandırır. Orman okulu bireylerin doğuştan gelen motivasyonlarını, olumlu tutumlarını ve ilgi alanlarını geliştirmek için tasarlanmıştır. Orman okulu ateş yakma ve araç kullanımını sadece öğrencilere uygun görülen ortamlarda risk değerlendirmeleri yapıldıktan sonra kullanır. Herhangi bir orman okulu deneyimi uygulayıcılar ve öğretmenler tarafından ortaklaşa yönetilen ve öğrencinin gelişim aşamasına uyarlanmış risk fayda sürecini takip eder. Orman okulu eğitimi profesyonel hayatını sürekli olarak geliştiren ve eğitim hayatında aktif rol alan nitelikli eğitimciler tarafından yürütülmektedir. Bir orman okulu yöneticisinin en az 3. seviye orman okulu yeterlilik belgesine sahip

olması gerekmektedir. Öğrencilere oranla yetişkinler orman okulu sisteminde daha fazla rol almaktadır. Orman okulu lideri örnek teşkil eden kişi olmalıdır, bu nedenle topluluk içerisinde kendisini öğrenci olarak görmelidir. Orman okulu gelişim ve öğrenim topluluğu oluşturabilmek için bir dizi öğrenci merkezli yöntem kullanır. Öğrencilerin ilgilerine ve ihtiyaçlarına cevap verebilmek için orman okulu tarafından öğrenci merkezli pedagojik yaklaşım kullanılmaktadır. Uygulayıcı: dikkatli planlama, uygun diyalog ve ilişki kurma yoluyla desteklenen pedagoji modellerini kullanır. Orman okulu öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olan oyun ve seçim, öğrenme ve gelişim için hayati önem taşımaktadır. Orman okulu tüm öğrenme alanlarının tercihi ve eğilimi için öğrenciye farkındalık kazandırır. Yansıtıcı uygulama: öğrencilerin ve uygulayıcıların başarılarını anlayabilmelerini, duygusal zekâ geliştirebilmelerini ve geleceği planlayabilmelerini sağlayan uygulamadır. Uygulayıcının öğrencileri gözlemlemesi orman okulu pedagojisinin önemli bir unsurudur. Gözlemler öğrenmenin temelini oluştururken deneyimlerde öğrenme ve gelişme sürecini şekillendirmektedir (What is Forest School, 2018).

2. Orman Okulunun Teorik Altyapısı ve Felsefi Temelleri

Orman okulunun doğaya özellikle ormanlara bağlı olan tarihsel süreci değişen değerleri ve kalıcı gelenekleri bulunmaktadır (O'Brien ve Murray, 2006). Orta Avrupa'da aileleri tarafından istenilmeyen çocuklar ölmeleri için ormana terk edilmesine rağmen, bu çocukların birçoğunun orman hayatında yaşamayı öğrenerek hayatta kalmayı başardıkları görülmektedir. 17. yüzyıldan itibaren ormanlar birçok farklı amaçla kullanılmıştır. Özellikle ailelere yiyecek sağlama, ekonomiye fayda sağlama, sosyal etkinlikler, boş vakitleri değerlendirme ve ilham kaynağı amaçları için kullanılmıştır (Borgea, 2003).

Ormanın ne zamandan beri eğitim için kullanıldığına yönelik bilgiler ise tartışmalıdır. Orman okulunun tarihsel sürecinin karmaşık bir yapıda olduğu görülmektedir. Ancak genel anlamda araştırmacıların orman okulu ve orman okulu benzeri programların başlangıç yeri olarak İskandinavya, Macaristan ve ABD'de ortaklaştıkları görülmektedir (Lovell, 2018). Orman okulu kavramının 1950'lerde İskandinavya'da doğduğu söylenmiş ve tekrar yine 1950'lerde Danimarka'da küçük çocuklarla dışarıda çalışma olgusu anlamına gelen "skogsbqmehaven" kelimesi ile ("skog" orman anlamına ya da ormanlık ve "bqrnehaven"kreş anlamına gelen kelimelerle) başlanmıştır (Hargrave, 2003). Ancak 1950'lerde orman okulu konsepti İsviçre'de de kullanılmış ve 1980'lerde Danimarka tarafından okul öncesi çocuklarda erken çocukluk eğitim politikası olarak benimsenmiştir (Griffiths, 2010). Modern anlamda orman okulları zamanla tüm dünyada yayılmaya başlamıştır. Dünya genelinde binden fazla farklı isimler altında faaliyet gösteren orman okulları varlığını sürdürmektedir (Koyuer, 2017).

Orman okullarının çıkış noktası olan 19. yüzyılda açık hava yaşamı çocuğun hayatının normal bir parçasıydı. Çocuk burada yaşam becerilerini kolaylıkla öğrenir, herhangi bir eğitim sistemi rehberliğine ihtiyaç duymazdı; ancak sanayileşme ailelerin kentsel alanlara taşınmasına neden olmuştur ve bu durumda çocuğun kırsal alandan ve temiz havadan uzaklaşmasıyla sonuçlandırılmıştır (Knight, 2013). Bu değişimden sonra özellikle orta ve üst sınıf eğitimciler ve sağlıkçılar kırsal bölgenin eksikliğinin çocuklar üzerindeki etkisinin farkında olmaya başlamışlardır (Contemporary Issues in Forest, 2018). Bu eksikliğin farkına varan Mac Millan kız kardeşler çocuklara sağlıklı beden ve zihinler kazandırmak için gerekli olan temiz havayı sunan “açık hava kreşlerini” kurmuşlardır (Duffey, 2010). Bu akımı Susan Isaacs, Badon Powell, Kurt Hahan, Rudolph Steiner gibi eğitimciler birçok farklı eğitim amacıyla kullanmışlardır. Bu eğitimcilerin ana hedefleri sanayileşmenin neden olduğu toplumdaki krizlere çözüm bulabilmek ve her zaman çocukların öğrenmelerine yeni yollar arayarak yardımcı olmaktır.

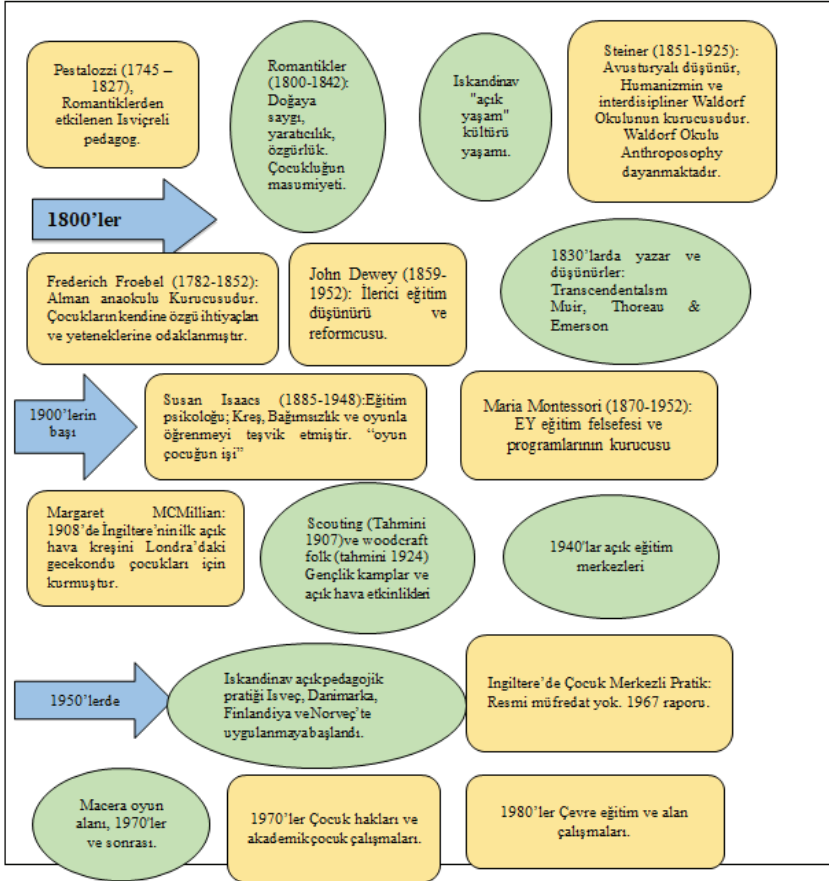
Locke, Rousseau, Johann Pestalozzi ve Froebel gibi filozoflar doğal ortamda keşfederek öğrenmeyi ve eğitimde oyun oynamayı vurgulayan eğitim modelini geliştirmişler ve sonrasında anaokulu (özellikle çocuk bahçesi) eğitim modelini hayata geçirmişlerdir. Bu anaokulu eğitiminin temellerinde doğrudan yoğun pratiğin olduğu çocukların çevresindekilerle derin etkileşim için cesaretlendirildiği görülmüştür. İletişim çocuklara kendilerini koruma içgüdüğü aşılanırken araştırma da çocuklara dikkat, özbenliğinin farkına varma ve bilişsel gelişimini doğanın desteğiyle güçlendirme imkânı vermiştir (Hargrave, 2003).

İskandinavya kültüründen doğup daha sonra tüm dünya ülkelerinde uygulandığı bilinen orman okulu kavramı farklı toplumlarda kültürel farklılıklar göstermektedir. İskandinav kültüründeki orman okulu çevreye daha fazla uyum sağlamaktadır. İskandinav kültürüne göre “insanlık ve doğa arasındaki karşılıklı ilişki” eğitim süresi boyunca uygulanmaya çalışılmaktadır. İskandinav modelinin “özgürce oynama, yaratıcılık, sosyalleşme ve merkezdeki duygusal istikrar” ile Froebel’in felsefelerine sıkı sıkıya bağlı olduğu görülmektedir. Avrupa’nın çoğu ülkesi gibi birçok ülkede yaygın olan pedagojik gündem oysaki olgucu yaklaşımdır (Close, 2012).

Orman okulu kavramı oldukça yeni bir bilgi olarak görülse de gerçekte 19. yüzyıla kadar uzanan açık hava eğitiminin zengin bir mirasına dayanır. Wordsworth, Ruskin, Baden Powell, Leslie Paul Kurt Hahn, Susan Isaacs ve Mac Millan kız kardeşler gibi filozoflar, natüralistler ve eğitimciler bugün orman okulu olarak bilinen eğitim modelinin temellerini atmışlardır. 1970 ve 1980’lerde eğitim sistemimizde aritmetiği ve okuryazarlığı geliştirmek için girişimlerde bulunulmuş ve bunun sonucunda da öğretmen merkezli yaklaşıma daha çok önem verilmiştir. Buna karşılık olarak

1990'larda alternatif eğitim modellerine olan ilgi artmış ve bu bağlamda orman okulu ortaya çıkmıştır. Orman okulunun tarihsel süreci aşağıdaki Tablo'da özetlenmiştir (McCree ve Cree, 2012).

Tablo: Orman Okulunun Tarihçesi.



Kaynak: Cree, J. ve McCree, M. (2012). *A Brief History of the Roots of Forest School in the UK*, Institute for Outdoor Learning, Horizons (60), 32-34.

3. Orman Okulunun Prensipleri ve Esasları

Orman okulu oyun pedagojisiyle daha küçük çocuklara odaklanarak çağdaş dış mekân eğitimlerine ekstra bir boyut getirmiştir. Çocuk merkezli ve çocuk tarafından başlatılan oyun kavramı, yeni ve potansiyel bir ilke olarak görülmekte ve eğitimcileri heyecanlandığı gibi var olan eğitim anlayışına da meydan okumaktadır (Leather, 2016). Oyun olgusunun küçük çocukların öğrenmesinin üzerindeki etkisi ve önemi çok sayıda araştırmacı tarafından kapsamlı bir şekilde dile getirilmiştir. Birçok araştır-

macı sınıf dışı eğitimin özellikle çocukların macera arayışlarında ve meydan okumayı öğrenmelerinde önemli olduğunu vurgulamakta ve ailelerin çocukların özgür oyunlarını destekleyip, genişletirken aynı zamanda bu çevrelerde var olan riskleri yönetebilmenin de öneminin altını çizmektedir (Leather, 2016). Fakat orman okulu eğitiminin en güçlü savunucuları için bile “oyun” kavramı teori ve pratikte hala problemli bir kavramdır. Wood ve diğerleri, oyun teorisinin başarısı ile oyunun gerçekliği arasındaki ilişkinin eğitim ortamındaki gerginlikten olabileceğini savunmaktadır. Eğitim ortamlarındaki teorik ve oyunun gerçekliği köklü ideolojik özgürlüğün önceliği hakkında yapılmış; oyun, özgür seçim, özerklik, kontrol ve sahipliği kapsayan çocukların kendileri tarafından başlatılan faaliyetlerin özelliklerini içerdiği görülmüştür (Broadhead, 2010).

Orman okullarının amaçları:

- a. Çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimlerini desteklemek,
- b. Çevre bilincinin geliştirilmesini sağlamak,
- c. Kalp damar rahatsızlıklarının önlenmesine yardımcı olmak,
- d. Obeziteye karşı önlem almak,
- e. Doğa sevgisinin kazandırılması,
- f. Yerel halkın kalkındırılması,
- g. Yerel kültürlerin korunması ve gelecek nesillere aktarılması
- h. Katılımcılara ve eğitimcilere sunduğu sınırsız eğitim olanakları
- i. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite (ADHD) sorunu ile mücadelede
- j. Solunum hastalıklarının tedavisi
- k. Bireysel yaratıcılıklarının ortaya çıkartılarak özgüven duygusunu sağlamaktır (Koyuer, 2017).

Orman okulları, yukarıda belirttiğimiz bu amaçlar doğrultusunda, küçük yaştaki çocukların tüm gelişim alanlarını aynı anda yaparak, yaşayarak ve deneyimleyerek öğrenmelerini hedeflerken şu prensipleri gözetmişlerdir:

- a. Orman okulları bilinen eğitim alanlarının aksine yereldir; orman okulu öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin gelişimini desteklemek için bir ormanlık alanda, doğal bir ortamda veya doğal bir dünyada gerçekleşir. Çocuklar orman eğitiminin verildiği ortamlara farklı kuralların geçerli olduğu tarafsız bir zemin olarak bakarlar; çünkü eğitim ortamı olarak görülen park ya da orman büyük bir alan olması sebebiyle öğrencide her grubun kendi alanına sahip olduğu algısını oluşturur. Bir orman okulu programı, ekolojik etkinin arazi sahibi okul yöneticisi, program uygulama-

yıcısı ve öğrenciler üzerindeki etkisini sürekli olarak takip eder. Orman okulu personel, öğrenenler ve daha geniş toplumdaki uzun vadede, çevresel açıdan sürdürülebilir tutum ve uygulamaları geliştirmek için düzenli kişisel deneyimler yoluyla doğa ile ilişki kurmayı amaçlar (Knight, 2013).

b. Orman okulları olabildiğince makul şekilde güvenli olmalıdır; her oturumda kurallar orman okulu liderleri tarafından hatırlatılır ve çocukların bu kuralları tanımalarına yönelik uygulamalar sergilenir. Güvenli çevre ve öğrencinin kendisine uygun, izin verilen alan içerisinde riskler alma fırsatını da sunması bu güvenlik önlemleri içerisinde sayılabilir. Orman okulları sadece öğrencilere uygun görülen ve temel risk değerlendirilmesi tamamlanmış araçların kullanılmasına ve zaman zaman kamp ateşi yakma gibi uygulamalara izin verir. Herhangi bir orman okulu deneyimi öğrencinin gelişim aşamasına uyarlanmış öğretmen ve öğrenci tarafından ortaklaşa yönetilebilecek risk fayda sürecini takip eder. Özetle orman okulu öğrencilere; çevreye ve kendilerine uygun riskler alma fırsatı sunar (McCree, 2017).

c. Orman Okulu zamanla gerçekleşir; orman okulu bir kerelik ziyaret yerine ormanlık ya da doğal bir çevrede uzun süreli ve düzenli oturumlarla olması gereken uzun vadeli bir eğitim sürecidir. Planlama, uyarılma, gözlem ve inceleme orman okulunun ayrılmaz unsurlarıdır. Herhangi bir orman okulu, düzenli ve istikrarlı bir şekilde, haftada en az bir gün aynı öğrenci grubuyla farklı mevsimleri kapsayan uzun bir süre boyunca devam eden düzenli oturumlarla gerçekleşir. Bir orman okulu programı öğrenciler ve öğretmenler arasındaki sürekli gözlemlere ve işbirlikçi çalışmalara dayanan bir yapıya sahiptir. Bu yapı öğrenmenin gelişimini açıkça göstermelidir. Herhangi bir programın başlangıcında fiziksel ve davranışsal sınırların yanı sıra gelecekteki programın gelişimine dayanan ilk gözlemlerdir. Orman okulunun istenen sonuçları, uzun süreli faydalar oluşturmaktır ve bu nedenle çocukların deneyimlerini tekrar etmeleri ve öğrenmelerini pekiştirmeleri için fırsatlara ihtiyaçları vardır (Forest Schools Principles, 2018)

d. Orman okulunda kötü hava diye bir şey yoktur, yalnızca havaya uygun olmayan kıyafetler vardır; orman okulu liderleri arasında popüler olan “kötü hava diye bir şey yoktur, yalnızca havaya uygun olmayan kıyafetler vardır” söylemi dikkat çeker. Çocukların her mevsimde orman okuluna katılmaları gerektiği konusunda bir beklenti vardır, böylece çocuklar ıslanmanın eğlenceli olabileceğini, çok soğuk ve çok sıcak havaların üstesinden gelebilmeyi öğrenmiş olurlar. Bütün çocukların kendilerine ait kaban askılıklarının üzerinde bulunan su geçirmez botları vardır ve bu botlar ormanlık alanda her türlü hava koşulunda giyilir. Çocuklar kendi kıyafetlerinin sorumluluğunu almaları için desteklenirler. Örneğin; çocuklar okul üniformaları üzerine giydikleri kazakları çıkardıklarında üniformalarının

ağaçlarının dallarından zarar göreceğinin bilincinde olurlar (Close, 2012; Knight, 2013).

e. Güven merkezdedir; orman okulu sadece çocukları çevreye bağlamaz aynı zamanda onların akranlarıyla ve diğer yetişkinlerle ormanlık alanda ilişki kurmasını sağlar. Çocuklar ormana öğretmenleri ve öğretmenlerin asistanlarıyla birlikte giderler. Çocuklar çalışanları çok iyi tanırlar ve aralarındaki güven çok iyi kurulmuştur. Çalışanların tamamı okul yılının başında ailelerle iletişim kurmuşlar ve anlaşılmışlardır. Aralarında 1, 2, 3 neredesin adında bir güvenlik çağrısı oluşturulmuştur. Bu çağrıya çocuğun hemen 1, 2, 3 buradayım cevabını vermesi ve güvenlik önlemi olarak direkt kamp ateşinin bulunduğu yere gelmesi beklenir. Eğer ki çocuğa olan güven kaybedilirse çocuk kamp alanından ana binaya gönderilir. Fakat bu uygulama çocuğun güven kaybına isteyerek neden olduğu durumlarda uygulanır (Carruthers ve Hoed, 2014; Knight, 2013).

f. Öğrenme oyun temellidir ve mümkün olduğunca çocuk başlatır ve yönetir; ormanlık alanda herhangi bir oyuncak kaynağı yoktur. Bu sebeple ihtiyaç duyulan kaynakların hepsi her oturumun ve dersin başında ormanlık alana getirilmelidir. Yetişkinler oturuma bir fikirle başlarlar fakat çocuklar başka bir yönde bu fikri geliştirdilerse o da kabul edilir. Orman okulunda haftalık plan sıkıca takip edilir. Yetişkinler pozitif oyun liderleri olarak görev alırlar. Yetişkinler öğretmek yerine oyunu kolaylaştırır. Öğretmenler çocuğun mutluluğunu gözlemler, desteklerler ve izlerler. Bütün uygulayıcılar oyun merkezli öğrenmenin öneminin farkındadırlar (Michek, 1971).

g. Orman okulu, özellikle ilk yıllardaki çocuklar için oyun temellidir ve mümkün olduğunca çocuk tarafından başlatılır ve yönetilir. Knight, orman okulundan “bütünsel gelişimin içsel süreci” olarak bahseder ve bu da çocukların kendileriyle, yaşlılarıyla ve çevresindekilerle rahat ilişki kurmaları olarak söylenebilir. Knight, bir oturum için iki saat veya daha fazla sürenin çocukların ve uygulayıcıların zaman kısıtlamasını kolaylaştıracağını ve böylece kolaylaştırılmış risk alma ile açık uçlu karışık oyunlar oynamayı sağladığını belirtmektedir (Knight, 2013). Çocuklar, kendi gündemlerini keşfetmek ve takip etmek için cesaretlendirilirken, birbirleriyle ve onları destekleyen yetişkinlerle olan etkileşimlerini de göz önünde bulundururlar (Close, 2012).

h. Oturumların bir başlangıcı ve sonu vardır; her ders kuralların tartışmasıyla ve daha çocukların ormanlık alandaki yakılmamış kamp ateşinin etrafına oturmalarıyla başlar. Dersler ormanlık alandaki oyunla biter ve çocuklar daha sonra okula koşarlar. Dönem kuralların tartışılmasıyla başlar; fakat kuralları çocuklar koymazlar. Knight’a göre (2013) eğer kuralları çocuklar koyarsa kurallara bağlı olma ihtimalleri daha fazladır. Fakat ortam çocukların sınırlarını bilme düzeyini olumlu yönde etkilemek-

tedir. Oturumlar çocuklara yönelik ve oyun temelli olmasına rağmen her yeni ders başlangıcında çocuklar planlama yapmaya teşvik edilir böylece çocuklar zamanlarını akıllıca kullanmayı öğrenirler. Her dersin sonunda kutlama kamp ateşi vardır ve isterlerse çocuklar yetişkinleri davet edebilirler ancak bu çocukların tercihidir (bir süreliğine de olsa yetişkinleri kendi dünyalarını paylaşmaya davet etmek) (Carruthers ve Hoed, 2014).

i. Eğitimli çalışanlar; orman okulu konusunda bilinçlidir. Eğitimden büyük ölçüde sorumlu olan Ormancılık Komisyonu, oturumların eğitimli bir orman okulu lideri tarafından yürütülmesini önermektedir. Ne yazık ki bu bizim gerçek orman okulu eğitimi olarak bildiğimiz şey değildir çünkü kimi zaman başöğretmen konuya tam yetkin değildir ve diğer personellerde bu çalışan tarafından eğitilmektedir. Bu nedenle orman okulu uygulayıcılarının, orman okulu eğitim modeline tam yetkin olabilmek için, sürekli eğitim almaları, okul içerisinde bu eğitimlerden sürekli olarak bahsetmeleri ve birbirlerini sürekli olarak eğitmeleri gerektirir (Close, 2012).

4. Orman Okulunun Çocuğun Öğrenme ve Gelişimine Olan Katkısı

Orman okulu programı hem anaokulu hem de ilkökul çocuklarına farklı amaçlarla uygulanmış ve öğrenciye birçok faydasının olduğu saptanmıştır. Bunları başlıca özetleyecek olursak; büyük ve küçük kas becerileri, fiziksel uygunluk ve dayanıklılık, konsantrasyon, motivasyon, benlik saygısı, kendine güven, bağımsızlık, işbirlikçi çalışma yeteneği, dil gelişimi, doğayı anlama ve saygıdır (Little ve Wyver, 2008)

Orman okulu programı her yaş ve yeteneğe uygun hale getirilebilir; çünkü yaşayarak öğrenme modeliyle çocukların gençlerin bütünsel gelişimine katkıda bulunabilir (Kent County Council, 2018). Orman okulunun başarısı, nitelikli liderlerin sürece çok az müdahale etmelerinden kaynaklanır. Fakat orman eğitimi sayesinde çocuklarda gözlenen değişikliklerin uzun bir süre boyunca yavaş bir şekilde gerçekleştiği göz önünde bulundurulmalıdır (Perez, 2016).

Orman okullarının çocukların öğrenme ve gelişim süreçlerine katkıları şu şekilde sıralanabilir:

- Kendine ve çevresine karşı güveni gelişir,
- Sosyal ilişkilerinde gelişme sağlanır,
- Dil ve iletişim becerileri gelişir,
- Motivasyon ve konsantrasyonu gelişir,
- Fiziksel yetenekleri gelişir,
- Bilişsel ve duygusal yetenekleri gelişir.

Orman okulu öğretim tekniğiyle çocukların kendine olan güvenlerindeki gelişme, çocuğun eğitim modelinde özgür olması, zaman ve yer kavramını öğrenmesi ve bunları büyütüp göstermede bağımsız olmalarından kaynaklanır (O'Brien, 2009). Orman okulu eğitiminde aktif rol alan tüm çocuklar ormanlık alandaki faaliyetlerinde kendilerini güvende ve bağımsız hissederler ve bu durum onlara başarı duygusu kazandırarak öz benliklerini geliştirir. Öğretmenler çocukların ormanda yeni durumlara kolaylıkla uyum sağladıklarını ve yeni deneyimler edinmede güven kazandıklarını vurgularken aynı zamanda bu faaliyetler sayesinde çocukların istedikleri aktiviteleri bağımsızca seçtiklerini ve görevlere kendi istekleri ile başlama güvenlerinin önemli ölçüde geliştiğini belirtmişlerdir. Açık havada çocuklar kendilerini ve etraflarındaki dünyayı genellikle sınıf ortamında tolere edilemeyecek şekilde öğrendikleri için bağımsızlık ve güven duygusunu bir kez daha pekiştirirler çünkü orman okulu çevresi çocuklara özgürce hareket edebilecekleri alanları sağlar (Maynard, 2007). Mağara yapmak, bir pusulayla gezinmek ve ahşap işlerinde bıçak kullanmak gibi temel orman okulu aktiviteleri çocuklara güven ve bağımsızlık duygusu aşılayan faaliyetlerden sadece birkaçıdır (Salmon, 2018). Özetleyecek olursak orman okulu çocukların farklı mevsimlerde düzenli olarak her hava koşulunda tüm yıl boyunca aktif rol aldığı, dışarda güvenli davranabilmek için kuralların sıkı sıkıya öğretildiği, çocukların yeni deneyimleri kendi kendilerine özgürce keşfedip ve öğrenme fırsatlarının çocuk tarafından yönetildiği bir öğrenme ortamıdır. Bu eğitim yöntemlerinin doğal bir sonucu olarak çocuklar kendi yeteneklerini büyük bir inançla sergilerler, orman okulu çatısı altında akranları ve yetişkinler ile gözle iletişim kontağı kurmada çok iyidirler, çocuklar daha rahatlamış, öğrenmeye daha istekli ve saldırgan olmayan bir şekilde iddialı davranışlar sergilerler (O'Brien, 2009).

Orman okulunda eğitim alan çocukların sosyal ilişkilerinde daha başarılı olduğu görülmektedir. Çocuklarda gözlemlenen sosyal becerilerde iyileşme diğer eylemler üzerindeki sonuçların farkındalığının artmasıyla gelişir. İnsanlarla, akranlarıyla ve uygulayıcılarıyla etkinlik yapma ve bu etkinlikleri sosyalleştirebilme yetenekleri kazanırlar. Başlangıçta kendilerini gruptan ayrı tutan çocuklar orman okulu sürecinin ilerleyen dönemlerinde başarılı bir şekilde grup içerisinde yer alırlar, grup faaliyetlerine başlayan çocukların özellikle yardımlaşma ve paylaşma eğiliminde olduklarını gösterir ve bu da çocukta sosyalleşme yanlısı bir davranış olarak betimlenir (O'Brien, 2009). Orman okulundaki işlerin ve aktivitelerin birçok grupta gerçekleştirilir. Bu nedenle orman okullarında başarılı olabilmek için sosyal becerilerin altı yoğun bir şekilde çizilmiştir ve gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Çocuklar görevlerini tanımlayabilmeleri için birlikte çalışmaya teşvik edilir, materyaller ve oyunlar yetişkin müdahalesi olmadan düzenlenir. Grup tarafından oluşturulan kurallara göre oynamak ve ilişki kurmak akranlar arasındaki sosyal ilişkiyi geliştirir (Perez, 2016). Doğal

bir ortamda ekip olarak çalışmak çocukları bir grup olarak birleştirir ve birbirlerini ve çevreyi koruma gereksinimlerinin farkında olmalarını sağlar (Salmon, 2018). Araçları paylaşmak oyuna katılmak gibi faaliyetler çocukların bir araya gelerek grup oluşturmalarını öğretir ki bu durumda sosyal bağları güçlendirir (Muddy Puddles, 2020). Araştırmacılar doğal oyun alanlarındaki liderlerin en zeki ve yaratıcı olma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Yapılan çalışmalar dışarıda oynarken çocuklarda iletişim, takım oluşturma ve dil becerileri gibi yeteneklerin istemsizce geliştiğini ortaya koymuştur (Kent Country Parks, 2018).

Kaliforniya’da uygulanan “Çocuklar İçin Açık Hava Eğitiminin Etkileri” programının hemen ardından toplanan çocuk değerlendirmelerine göre, açık havada bilim okuluna katılan çocukların sorun çözümlerinde önemli olumlu kazançlar gösterdikleri görülmüştür. Ancak, sorun çözümü açısından grup kontrolü ve yaklaşım arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak aynı oranda önemli bulunmamıştır. Altı veya on hafta sonra, programa katılan çocukların, işbirliği ve grup kontrolünden daha önemli olan, sorun çözümünde kazanç sağladıkları görülmüştür (Parrish, 2005).

Orman okulu iletişim becerilerini geliştirir; gençlere hissettiklerini, fikirlerini, düşüncelerini ve ihtiyaçlarını açıklayıcı ve yaratıcı oyunlarla dilsel olarak ifade edebilme fırsatı sunar. Doğal yaşamla doğrudan temas kurmaya sahip olmak ve ilk elden deneyimleme fırsatına sahip olma fırsatları sunan orman okulu alanı genç beyinlerin doğal merakını arttırabilir ve fikirlerini gözlemlerini dil ile paylaşabilme fırsatları sunabilir (Kent County Council, 2018). Çocukların ilgisini çeken ve ilgilerine katkı sağlayan orman okulu çocuklara farklı başlangıç noktaları ve çocukların bireysel özelliklerine uygun ilgiler sağlar. Özel ilgi isteyen akranlarıyla iletişim kuran çocuklar dili gerçek anlamda doğru kullanmak için motive olurlar ve kullandıkları dilin anlamlı olup olmadığını test ederler (Massey, 2018). Orman okulunda yapılan hikâye anlatımı ve tekerleme çalışmaları gibi aktiviteler dilin öğrenme alanlarını, okuryazarlığı ve iletişim becerilerini destekler (Maynard, 2007). Orman okulları, uygulayıcılar tarafından doğal ve kendiliğinden konuşma yapabilme fırsatlarının sunulduğu, çocukların öğrenme sürecini kolaylaştırmak ve heyecanlandırmak için hayal gücü de dâhil tüm duyuların kullanılmaya teşvik edildiği sınıf ortamından daha değişken ve öngörülemeyen durumların olduğu (örnek; hava, bulunan nesneler, gözlemlenen olaylar, ormanlık alandaki çevre değişimi gibi) yerlerdir. Bu sistem çocuklara pratik konularda akranlarına fikirlerini aktarma ve hayali oyunlar yaratma gibi olanaklar sunarken onlara orman okulu hakkında hem sınıfta hem de evde özgürce konuşma ilhamı verir. Çocuklar ormanda karşılaştıkları bilindik olmayan çevre nedeniyle daha çok tanımlayıcı dil kullanırlar. Bu bilinmezlikleri açıklama isteği ve arzusu çocukların dil dağarcığını geliştirir (O’Brien, 2009). Orman okulunun sunduğu duysal deneyimler hızlı dil gelişimini destekler. İletişim becerilerinin geliştirilme-

si, çocuğun öz saygısı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir ve gelişimlerinin önemli bir parçasıdır (Muddy Puddles, 2020).

Orman okulu eğitiminin çocuklara kazandırdığı bir diğer yetenek ise motivasyon ve konsantrasyon yeteneklerinin gelişmesidir. Orman okulu müfredatında yer alan motivasyon ve konsantrasyon teması; keşfetmeyi öğrenme sürecine katılma kararlılığını, bazı oyun aktivitelerini açıklama, öğrenme ve belirli görevlere konsantre olmanın yanı sıra aktivitelerde uzun süre yer alma isteğini sağlama amaçlıdır (O'Brien, 2009). Çocukların ilgi alanlarına dayanan aktiviteler çocuklar için öğrenme motivasyonu sağlar. Çocukların motivasyon ve konsantrasyon yeteneğinin gelişmesi öğrenmeye olan sevgiyi, merakı, dikkati ve bireysel yönlendirmeyi teşvik eder. Dış ortamlar çocukları büyüleyebilir ve onların doğayı keşfetmelerine olanak sağlayarak doğuştan gelen meraklarını gidermeye yardım eder (O'Brien, 2009). Çocukların ilgileri çok yüksek olduğu için konsantrasyonları da oldukça yüksektir ve ormanlık alanda vakit geçirmek bir çocuk için heyecan vericidir (Muddy Puddles, 2020). Çocukların kapris yapmalarına ve doğadaki ilgi alanlarını keşfetmelerine izin verildiği için çocukların kendilerine olan güven ve anlayışları gelişir ve bu durum onların konsantrasyon ve motivasyonlarına olumlu yönde etki eder (Mac Eachren, 2013). Orman okulu alanları sorgulayan bir beyin için mükemmel bir alandır. Orman okulunun çevresindeki ormanlık alanda yapılan yolculuk ve bu alanlar gençlere soru sormaları için sonsuz fırsatlar sunar. Orman okulu oturumlarının düzenliliği çocuklara değişiklikleri yaşamaları ve sonuç olarak karşılaştırmalar yapmalarına olanak sağlamaktadır (Kent County Council, 2018). Orman okulu eğitiminde çevre çocuğun gelişimini ve öğrenimini desteklemekte ve geliştirmekte kilit bir rol oynar. Orman okulunda çocuklar motivasyonunu ve konsantrasyonunu sürekli güçlü tutacak zengin ve değişken bir çevreye sahiptir. Sınıftan daha az kısıtlayıcı olan orman okulu güvenli fakat zorlayıcı bir ortamda emin keşifler yapmalarını sağlar. Orman okulu müfredatındaki konular, iç sınıf ortamından farklı bir bağlamda belirlenen, çocuk liderliğiyle başlatılan öğrenmenin yaratıcılığını ve keşif faaliyetlerinin gerçekleşmesini teşvik eden, “çocuğa orman okulu deneyimi yararlı oluyor mu?” sorusu üzerine odaklanan ve bu hedeflerle çocuklara orman okulu aktivitelerine katılma hevesi verip aynı zamanda yabancı ormanlık alanda araştırma yaparak öğrenme için ilham vererek çocukların kendi öğrenme ve oyun etkinliklerini başlatmalarını sağlar. Çocuklar ilgi duydukları görevler ve konular üzerinde daha uzun süre odaklanır ve yoğunlaşırlar (O'Brien, 2009).

Orman okulu eğitimi aynı zamanda çocukların fiziksel gelişimlerine de olumlu katkılar sunmaktadır. Bir orman okulu ortamı çocuklara hayatlarının başka bir alanında bulamayacakları yer ve özgürlük sağlar. Çocuklar sürekli olarak gelişen varlıklardır ve değişen büyüklükleri ve güçleriyle denemeler yapabilecekleri yerlere ihtiyaç duyarlar. Bazı çocuk-

ların hareket edebilecekleri alanlar veya evler çok küçüktür, ebeveynler çok evhamlıdır, sınıflar çok doludur ve çocuklardan beklentiler oldukça kısıtlıdır; ancak güçlü kemik ve kas gelişimi için çocukların zorlayıcı ve genişletilmiş hareketler yapabilecekleri ortamlara ihtiyaçları vardır. Fiziksel becerilerde iyileşme fiziksel dayanaklılık, kaba ve ince motor becerilerinin gelişimiyle karakterize edilir. Orman okulu zorlu araziyle uğraşmayı gerektiren fiziksel aktivitelerin, çocukların araçları nesneleri ve ekipmanları kullandıkları, çocukların fiziksel beceriler kazandıkları ve neredeyse bütün bir seans boyunca fiziksel olarak aktif oldukları yerlerdir (O'Brien, 2009). Çocuğun fiziksel çevresi orman okulunda ulaşılabilirlik, güvenlik, bina iç ve dış mekân alanları, oyun ve öğretim materyalleri ekipmanlarının tamamını kapsar ve çevrenin kalitesi çocuğun öğrenme çıktılarıyla sıkı sıkıya bağlıdır (Whitebread, Kuvalja, ve O'Connor, 2018). İç ve dış alanlardaki oyun kombinasyonu çocuğa yararlı öğrenme ve oyun fırsatları sunan bir kavramdır (Abu Bakar, Daud, Nordin ve Abdullah, 2015). Çocukların dış mekânda düzenli hareket etmesi ve çeşitli hareketli aktivitelerde yer alması onların fiziksel olarak daha sağlıklı olmalarına olanak sağlar (Davis, 2005). Orman okulu eğitiminde çocuklar sürekli aktiflerdir ve oradan oraya zıplayıp tırmanmakla seansların çoğunu geçirirler. Körebe gibi etkinliklerle kendi bedenlerinin ve alan hissini farkına varırlar ve bu oyunlar sayesinde alanların güvenliklerini sorgulayabilme yeteneği kazanırlar (Davis, 2005). Orman okulları çocukların sağlıklarına ve bedensel farkındalıklarına da yararları vardır. Orman okulları ebeveynlere ve personellere temiz havanın çocuklar için ana faydalardan biri olduğunu göstermiştir (Blackwell, 2018).

Orman okulu programında ilk başta fiziksel olarak kendini güvensiz hisseden çocuklar zamanla fiziksel olarak kendilerinin farkına varmış, kimi zaman da kütük taşıma ve tırmanma gibi aktivitelerde yardıma ihtiyaç duyabileceklerini öğrenmelerini sağlamıştır (O'Brien, 2009) Orman okulu oturumlarındaki fiziksel aktivitelerde; aktif oyunlar içerisinde yer almak, kendilerini güvenli ve mutlu hissettikleri ormanlık bölgede bulunmak çocuklara fiziksel engelleri göz ardı edebilme yeteneği kazandırmıştır. Bunun yanı sıra kötü hava ve kirlenmek gibi durumlar çocuklar tarafından fiziksel etkinliğin ayrılmaz bir parçası olarak görülmüştür (Austin, 2013). Orman okulu alanı çocuklara sınırları çizilmiş yerlerde özgürce ve sınırsızca hareket etme fırsatı verir. Onlara koşma, dengede kalma, zıplama ve tırmanma fırsatları sunmanın yanı sıra onların mekânsal farkındalığa varmalarını sağlar. Ağaç tırmanışı, barınma binası ve engel parkurları çocuklara değişen boyutlarını ve güçlerini deneme fırsatı verir. İstenilenleri uygun bir şekilde yaparak kaba ve ince motor becerilerini geliştirirler (Kent County Council, 2018). Etrafta koşmak ve ağaçlara tırmanmak gibi aktiviteler güçlü kaslar, aerobik, kondisyon ve koordinasyonu geliştirir (Salmon, 2018). Gelişen ve artan motor yetenekleri fiziksel aktiviteler sayesinde çocuklarda geli-

şen denge ve dayanıklılık kazanımları sonucunda çocukların kaba ve ince motor gelişimlerinde artış gözlemlenir. Çocukların kendi ayakları üzerinde daha istikrarlı durdukları ve sık sık düşmedikleri görülür. Çocuklar daha çok kendilerine güvenir ve fiziksel dayanıklılık kazandıkları için bağımsız hareket etmeye daha çok eğilimlidirler (O'Brien, 2009).

Orman okulunun bir diğer faydası ise çocukların bilişsel ve duygusal gelişimine katkı sağlamasıdır. Doğal çevre çocuklara yaşadıkları çevreyi anlayabilmek için ihtiyaç duydukları derin düşünce süreçlerini, sıkıntılı olayların nedenlerini ve sonuçlarını anlama fırsatı sunar. Bu süreçler zamanla mekâna huzura ve özgürlüğe ihtiyaç duyar ki bu kavramlara sınıf içi eğitimde çok az rastlanır. İlk yıllarda çocuklar için bir orman okulu programı ve alt yapısı oluşturmak çocukların duygusal zorluklarla başa çıkabilmek için ihtiyaç duydukları gücü ve esnekliği geliştirmelerine yardımcı olur. Günümüzde çocuklar okul sınavlarından sosyal medyaya kadar çeşitli nedenlerden kaynaklanan stresle yaşamaktadırlar. Bu durumda çocuklara doğayla ilişki kurmanın duygusal ve zihinsel esnekliği desteklemede yardımcı olabileceğini ruh sağlığı uzmanları tarafından göstermiştir (Salmon, 2018). Dışarı eğitimi çok çeşitli ve daha az yapısal olduğu için yaratıcı düşünceyi destekler. Benzer bir şekilde doğaya olan pozitif yaklaşım zihinsel ve duygusal zekâyı da olumlu yönde destekler (Michek, 1971).

Bilişsel gelişim bağlamında orman okulları çocuklara zaman, mekân, yer kavramlarını olumlu ve doğru bir şekilde kullanarak kendilerini doğru bir şekilde ifade etme fırsatı verir (Mac Eachren, 2013). Orman okulu deneyimi çocuklara bilinçli davranışlar ve özdenetim farkındalığı kazandırmanın yanı sıra topluluk olma bilincini bilişsel ve duygusal olarak anlayabilme yeteneği kazandırır (Davis, 2005). Dünya üzerindeki birçok orman okulu incelendiğinde orman okulu deneyiminin özellikle zihinsel ve duygusal bozukluklar üzerinde iyileştirici ve düzenleyici etkisi olduğu gözlemlenmiş ve orman okulu alanlarının kişisel projeler üzerindeki bilişsel yansımaları arttığı gözlemlenmiştir (Roe, 2009). Orman okulu programında yer merkezli öğrenme öğrenici ve çevre arasındaki duygusal bağı güçlendirdiği için kritik bir önem taşır ki bu durum sürdürülebilir öğrenmenin ve pozitif çevresel kimliğin ve uygulamanın önemli bir özelliğidir. Orman okulunda sosyal duygusal öğrenme müfredatı özellikle duygusal ve sosyal yetenekleri şekillendirmekle donatılmıştır (Blackwell, 2018). Orman okulu eğitiminde iç huzuru sağlayabilmek için orman okulunun organize yapısında aile, okul ve ev modeli kullanılmıştır. Buradaki amaç; okul kültüründe, müfredatında, çevresinde, ailelerle ilişkisinde, toplumla ve sağlık organizasyonu ile olan ilişkilerini okulun aksiyonlarına dâhil etmeye yardımcı olabilmektir (Cahill, 2018). Çocuklara farklı seçeneklerde, iyi örgütlenmiş ve yaşlarına uygun faaliyetler sunulduğunda çocukların çeşitli bilişsel alanlarda daha yetkin ve yaratıcı oldukları gözlenmiştir. Bu tür aktiviteleri küçük gruplar içerisinde uygulamak çocukların özerklik ge-

lişimini desteklemiş ve spontan (anlık) öğrenmeye daha çok yer açmıştır (Whitebread, Kuvalja, ve O'Connor, 2018). Sonuç olarak orman okulunun potansiyel faydaları:

- Orman okulu çocuğun ihtiyaçlarından doğar ve çocuğun ilgi alanlarına göre şekillenir.
- Çocuk küçük ulaşılabilir adımlarla iyi bir öz benlik saygısı kazanır.
- Bir dil için gerçek yaşanılabilir bir bağlam sağlar.
- Uygulayıcıya çocuğun alternatif görünümüne ve özel gelişimine daha derinden bakmasına fırsat sağlar.
- Çocuğun bütün gelişimsel alanlarına faydası vardır özellikle bireysel, sosyal, duygusal, dil gelişimi ve iletişim becerilerinde çocuklara fayda sağlar.
- Kurumun temel uygulama kurallarında belirtilen ilkeleri destekler.
- Orman okulu deneyimi bu eğitime dâhil olan herkese fayda sağlamıştır.
- Çocuklara risk alma problem çözme ve düşünme becerilerini kullanabilme fırsatları sağlar.
- Sınıfta öğrenilenler dışarıya aktarılabilir (Demir, Kardaş, Eroğlu ve Ünal, 2018; Massey, 2018).

5. Orman Okulu Anlayışında Öğretmen Yetiştirme

Eğitim bir haktır ve yetişkin olarak çocuğu büyüme sürecinde yönlendirmekle beslenmek tüm dünyaya saygı göstermektir. Öğretmenler bu gelişmenin önemli bir kısmını sağlar ve akademik başarıların temellerinin atılmasıyla ancak birçok genç eğitime çok yavaş cevap verirken diğerleri de önemini anlamakta tamamen zorlanırlar. Orman okulunun amacı sınıf ortamında öğrenmekten faydalanmayı gerçekten zor bulan öğrencilere yöneliktir. Orman okullu insanların dışarda öğrenmelerini sağlamak için tasarlanmış bir programdır. İfade özgürlüğüne izin veren programdır. Formüllemiş ve belirlenmiş sınırlardan oluşan pedagojisiyle uyarladığı kişilerin hayatlarını olumlu yönde dönüştüren bir programdır (Archimedes Earth, 2018). Orman okulu öğretmenleri kendilerini çocukları doğayla birleştirmeye adanmışlar, gelişimlerine uygun uygulamalarla derin doğa bağlantılarını ve natüralist yeteneklerini geliştirecek becerileri olmalı ve uygulamaları aktif, ilgi çekici ve dönüşümsel olmalıdır (Forest Kindergarten Teachers, 2018). Orman okulu ve açık hava eğitiminde rol alan öğretmenler açık hava eğitimi deneyiminin çocukların öğrenmesinin önemli yönü

olarak ifade etmişlerdir (Bowdridge, 2018). Bruce, oyunun potansiyel öğrenmeyi teşvik etmede en önemli unsur olduğunu söyler (Bruce, 1997). Oyun çocukların, yetişkinlerin çeşitli derecelerde müdahaleleri ya da destekleriyle, kendi kendilerini yönetmeleri ve başlatmalarına olanak sağlar. İçeriğe bağlı olarak öğretmenlerin ve uygulayıcıların rolü çocuk katılım seviyelerini arttırabilir. Uygulayıcılar rollerini çok farklı görürler. Çevreyi güvence altına almak çocuklara halatlar, kovalar gibi ekipmanların seçimini sağlamak ve kendi başlattıkları gözlemlemeyi değerlendirme fırsatı verirler. (Parrish, 2005). Orman okulu öğretmenleri konu içeriğini öğretmekten ziyade düşünme ve analitik değerlere daha fazla değer vermiştir. Gelişmiş analitik yetenekleriyle olanların bilinmedik konuları öğretirken gereksinimlerini karşılayabilecekleri düşünülmüştür. Bir orman okulu öğretmeni çocuğun hayatını etkileyecek canlı bir modeldir, bu nedenle orman okulları esnek, yaratıcı, potansiyel olgun, geniş görüşlü ve pozitif davranışları olan, tutkulu ve kendi kendini eğitebilme yeteneğine sahip kişileri tercih eder. Eğitim alanlarında çalışmak artık sadece fiziksel ihtiyaçları yerine getirmek için yapılan bir işlem değildir aksine uzun süreli bir görev ve çocuğa, eğitime ve topluma olan tutkulu bir bağlılıktır (Yih-pei, 1998). Orman okulu öğretmenin görevi altı kategoride incelenebilir:

- Farklı konular öğreten eğitimcilerdir.
- Öğrencilerine sınıf heyecanı yaşamaları için yol gösterici gibi davranırlar. Hatta bir orman okulu öğretmeni drama yönetmenleriyle bile karşılaştırılabilir.
- Çocuklar anne babalarından çok öğretmenleriyle vakit geçirdikleri için öğretmenler öğrencilerin günlük işleri, günlük temizlikleri ve yatmadan önce hikâye okuma gibi sorumlulukları da yüklenme gerekliliği hissederler.
- Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişki abla ağabey ve bazen de arkadaş gibi görülebilir. Öğrenci ve öğretmen arasındaki mesafeyi azaltabilmek için arkadaşça bir ilişki kurulur ve çocuklar öğretmenlerine adları veya takma adlarıyla hitap ederler.
- Orman okulu öğretmenleri kimi zaman rehberlik de ederler ve bu sebeple rehberlik konusunda yetkin olmaları beklenir çünkü problemli çocukla birebir görüşme yapmanın problemi çözmede etkili bir şekilde başarılı olduğu görülmüştür.
- Öğretmenler rol modellerdir ve öğrencilere örnekler belirleyerek eğitim verirler (Yih-pei, 1998).

Orman okulu programının işleyişini etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörlerin en önde gelenlerinden biri deneyimli eğitimcilerin mevcut durumlarıyla uğraşmaktır çünkü deneyimsel eğitim sunan az sayıda öğretmen

yetiştirme programı bulunmaktadır. Bu programın devamlılığı genellikle kişinin enerjisine bağlıdır. Bir öğretmen eğitimi programında birçok farklı beceriyi aynı anda öğretecek nitelikli insanlar bulabiliriz fakat aynı nitelik düzeyinde açık havada deneyimsel programlar öğretecek uygulayıcı bulmak o kadar kolay değildir (Bowdridge, 2010). Dünya üzerindeki orman okulu uygulayıcılarının ve eğitimcileri yetiştirme programına bakıldığında beş aşamadan oluştuğu görülmüştür:

- Birinci adım: Orman okulu uygulayıcısı ve eğitimcisi olabilmek için katılımcıların ilk hafta eğitime katılmaları beklenir. Burada orman okullarının çocuklar üzerindeki bireysel sosyal ve duygusal yaşam yeteneklerini çocuklara doğayla ilişki kurarak nasıl öğretilbileceği üzerine odaklanılır. Bununla birlikte pratik becerilerle öğretmenler yönlendirilir, dışarıdaki alanlarda çalışma anlayışı ve bilinci geliştirilmeye çalışılır. Bu adımın sonuna doğru uygulayıcılara kendi orman okulu programlarını geliştirebilecekleri bir yapı sunulur.

- İkinci adım: İlk eğitim haftanıza takiben orman okulunu keşfedebilmeniz ve orman okulunu anlayabilmeniz için pilot bir program oluşturulur ve bu sefer eğitimi aldığınız becerilerin pratiği yapılır ve doğayla çalışma güveni pekiştirilir. Bu süre zarfında orman okullarının çeşitli unsurları üzerine bir dizi yansımalar ve düşünceler bir araya getirme ve aynı zamanda ilk haftasında tanıtılan alanlara daha ayrıntılı araştırma yapma fırsatı verilir.

- Üçüncü adım: Birinci ve ikinci adımı tamamladıktan sonra gelişiminizin değerlendirildiği ve orman okulu yolculuğunda gelişmenize yardımcı olacak ek bir eğitim sürecine girilir. Deneyimli uygulamacılar kalifiye bilginizi ve anlayışınızı gözden geçirmenize yardımcı olurken sertifika programını tamamlama yolunda ilerleyen süreçte desteklerler.

- Dördüncü adım: Son adım ilk haftaki eğitimde, pilot program ve devam eden haftalarda topladığınız kanıtlarınızı sunmaktır. Sonrasında orman okulu uygulayıcısı kazanmadan önce bütün işleriniz ve değerlendirmeniz gözden geçirilecektir.

- Beşinci adım: Kalifiye olduktan sonra orman okulu uygulamasını ilerleyen yıllarda geliştirmenize yardımcı olacak ve aynı zamanda yaşam boyu gelişim yolunda daha fazla ilham verici fırsatları nasıl besleyeceğinize yardımcı olmak için tasarlanan kalite güvence sürecini keşfedebileceksiniz (Forest Schools, 2018). Bu eğitimin sertifika programı seviye 1 orman okuluna giriş, seviye 2 orman okulu asistan eğitimi, seviye 2/3 eğitimi, seviye 3 liderlik eğitimi şeklindedir (Forest School Training, 2018). Açık havada öğrenimi planlama, tasarlama, grupları yönetme ve yönlendirme gibi devam eden mesleki gelişim çocukları ve gençleri açık havaya çıkararak öğretmenlere ve eğitimcilere güvenlerini arttırarak bireysel becerilerini de geliştirecektir (Brown, 2010).

KAYNAKLAR

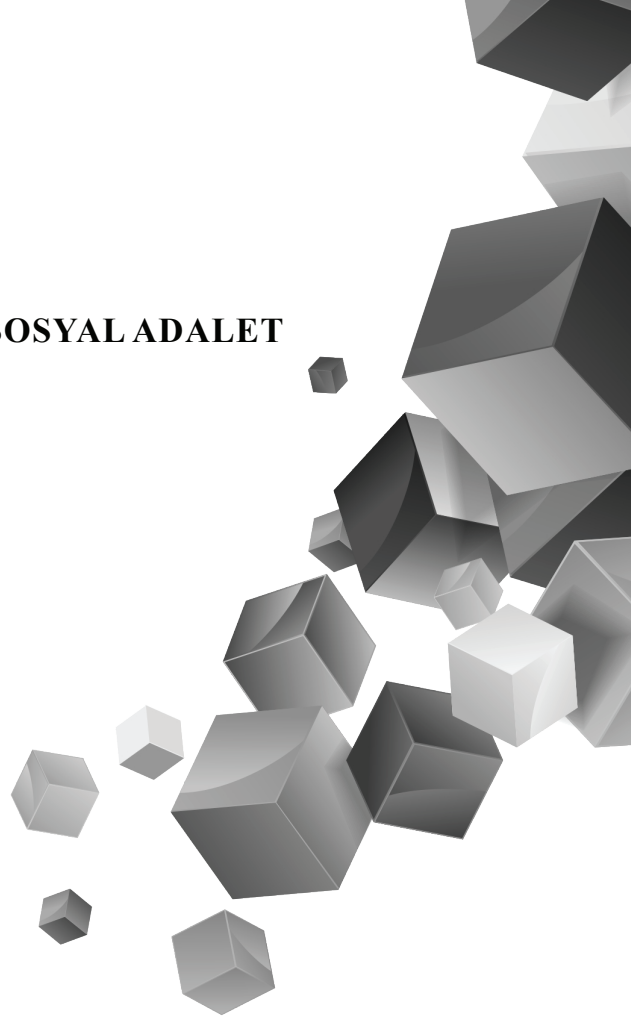
- Abu Bakar, N., Daud, N., Nordin, N. ve Abdullah, A.H. (2015). Developing integrated pedagogical approaches in play pedagogy: Malaysian experiences, *Asian Social Science*, 11(4), 234-245.
- Archimedes Earth. (2018). Archimedes Forest Schools. <http://archimedes-earth.com/course-list/forest-schools/>. Erişim Tarihi: 01.08.2018
- Aron, L.Y. (2006). An Overview of Alternative Education, The Urban Institute.
- Austin, C., Knowles, Z. ve Sayers, J. (2013). *Investigating the effectiveness of Forest School sessions on children's physical activity levels*, The Mersey Forest in partnership with the Physical Activity Exchange at Liverpool John Moores University.
- Blackwell, S. (2018). Impacts of Long Term Forest School Programmes on Children's Resilience, Confidence and Wellbeing, <https://getchildrenoutdoors.files.wordpress.com/2015/06/impacts-of-long-term-forest-schools-programmes-on-childrens-resilience-confidence-and-wellbeing.pdf>. Erişim Tarihi:01.09.2018.
- Borgea, A.I.H., Nordhagen, R. ve Lie, K.K. (2003). Children in the environment: Forest day- care centers modern day care with historical antecedents. *History of the Family* 8, 608.
- Bowdridge, M. (2010). Outdoor adventure education in schools: Curriculum or pedagogy? Considerations for teacher preparation and program implementation, Simon Fraser University, Ottawa.
- Broadhead, P., Howard, J. ve Wood, E. (2010). *Play and Learning in the Early Years*. London: Sage Publications.
- Brown K. (2010). *Curriculum for Excellence Through Outdoor Learning*. Scotland: Learning and Teaching.
- Bruce T. (1997). *Early Childhood Education*. London: Hodder and Stoughton.
- Cahill, H., Beadle, S., Farrelly, A., Forster R. ve Smith K. (2015). Building Resilience in Children and Young People, Youth Research Centre, Melbourne Graduate School of Education, University of Malbourn.
- Carruthers R. ve Hoed, D. (2014), Forest And Nature School In Canada: A Head, Heart, Hands Approach to Outdoor Learning, 40-41.
- Close, M. (2012). The Forest School initiative and its perceived impact on children's learning and development: An investigation into the views of children and parents. Unpublished Thesisi, Doctorate in Educational Psychology. UK: Cardiff University.
- Contemporary Issues in Forest. (2018). <https://writepass.com/journal/2012/12/contemporary-issues-forest-schools>. Erişim Tarihi: 01.09.2018.

- Cree, J. ve McCree, M. (2012). A Brief History of the Roots of Forest School in the UK, Institute for Outdoor Learning, Horizons (60), 32-34.
- Davis, B. ve Waite, S. (2005). Forest schools: opportunities and challenges in early years, Report, University of Plymouth,19-21.
- Demir, D., Kardaş, K.M., Eroğlu, S.B., Ünal E.S. (2018). Yeşil İz. 3-8 Yaş için 48 Orman Okulu Etkinliği. Ankara: Kırmızı Elma Yayınları.
- Duffey, P. (2010). *Contemporary issues in early years*. London: Education Sage Publication Ltd.
- Forest Kindergarten Teachers. (2018). The Academy of Forest Kindergarten Teachers, Forest Kindergarten Teacher Training. <https://www.forestkindergartenacademy.org/teacher-training.html#>. Erişim Tarihi: 01.09.2018.
- Griffiths, E., Elniff-Larsen, A. ve Jones, L. (2010). An evaluation of the Ysgol Llanfair Forest School. A report by Wavehill and Angles Consulting for Forestry Commission Wales.
- Hargrave J. (2003). *Take it Outside: Administrators Perspectives on the Role of Nature in Outdoor Schools*, University of North Carolina, Chapel Hill.
- Kent Country Parks. (2018). This is Our Classroom, A teacher's guide to Forest School at Kent Country Parks. <https://www.kent.gov.uk/leisure-and-community/kent-country-parks>. Erişim Tarihi: 03.09.2018.
- Knight S. (2013). *Forest Schools and Outdoor Play in the Early Years*. London: Sage, Publications.
- Koyuer M. (2017). *Doğa Okulları: Ekoturizm Bağlamında Bir İnceleme ve Türkiye İçin Pilot Okul Önerisi*. Yüksek Lisans Tezi, Katip Çelebi Üniversitesi, İzmir.
- The Academy of Forest Kindergarten Teachers, Forest Kindergarten Teacher Training, 01.09.2018 tarihinde <https://www.forestkindergartenacademy.org/teacher-training.html#>. adresinden alındı.
- Leather, M. (2016). A critique of “Forest School” or something lost in translation. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21, 5-18.
- Little, H. ve Wyver, S. (2008). Outdoor Play: Does Avoiding the Risks Reduce the Benefits? *Australasian Journal of Early Childhood* 18(2), 23-29.
- Lovell, R. (2009). *An Evaluation of Physical Activity at Forest School, Philosophy Degree of Doctor*. Scotland: University of Edinburgh.
- MacEachren, Z. (2013). The Canadian forest school movement, *Learning Landscapes*,7(1), 224-230.
- Massey, S. (2018). The Benefits of a Forest School Experience for Children in their Early Years, Forest Choolin Worcestershire LEA.

- Maynard, T. (2007). Forest schools in great britain: an initial exploration foesth school in gratbritanteain, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(4), 321-327.
- McCree, M., & Cree, J. (2017). Forest School: Core principles in changing times. In S. Waite (Ed.), *Children learning outside the classroom – From birth to eleven* (2nd ed., pp. 222–232). London, England: Sage.
- Michhek, S., Nováková, Z. ve Menclová, L. (1971). Advantages and disadvantages of forest kindergarten in Czech Republic. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 739-742.
- Muddy Puddles. (2020). Read on to discover 10 benefits of forest school. <https://www.muddypuddles.com/blog/10-benefits-forest-schools/>. Erişim Tarihi: 01.12.2020
- Nixon C. (2015). *Remembering Why Forest Schools Are Important: Nurturing Environmental Consciousness In The Early Years, Arts, Masters*, Canada: McGill University.
- O'Brien, L. ve Murray, R. (2006). A marvellous opportunity for children to learn. A participatory evaluation of Forest School in England and Wales. Forest Research, Forestry Commission England.
- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: The forest school approach, *Education* 3-13, 51-53.
- Parrish D. (2005). Effects of outdoor education, *Programs for Children in California, American Institutes for Research*, 37.
- Perez C. (2016). Forest Schools in Canada: An Exploration of Elementary School Teacher Perspectives in Ontario. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Roe, J., Aspinall, P. ve Thompson, C.W. (2009). *Forest school: evidence for restorative health benefits in young people*. Scotland: Forestry Commission.
- Tantekin, F. ve Yalçın, F. (2017). Doğanın Kalbinde Oyun Temelli Eğitim: Orman Okulu Yaklaşımı İçinde: *Erken Çocukluk Eğitimi Mozaïği*, Acar Aktan E. (editör). s.376-384. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- What is Forest School. (2018). Definition of Forest School England. <https://www.herefordshireforestschoools.org.uk/what-is-forest-school/>. Erişim tarihi: 01.12.2020
- Whitebread, D., Kuvalja, M. ve O'Connor, A. (2015) Quality in Early Childhood Education: An International Review and Guide for Policy Makers, World Innovation Summitfor Education, Qatar Foundation.
- Yih-peï, H. (1998). The Evolution Of Teachers' Mindsets Through Systemic Educational Reform: A Case Study Of Forest Elementary School In Taiwan, *Indiana*, 82-84.

Bölüm 15

SANAT EĞİTİMİNDE SOSYAL ADALET



Ebru GÜLER¹

1 Dr. Öğr. Üyesi Ebru GÜLER, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim İş Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, ebru.guler@erzincan.edu.tr

* Bu çalışma, 16-19 Eylül 2020 tarihleri arasında Uluslararası Pegem Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuş olup daha önce herhangi bir yerde yayınlanmamıştır.

GİRİŞ

“Sanat eğitiminde sosyal adalet nedir?” sorusu gerçekten ne ifade etmektedir?. Sosyal adalet kavramının açık ve sınırları tanımlanmış durağan bir kavram olmadığını düşündüğümüzde bu sorunun cevabının gerçek bir karşılığını net olarak vermek mümkün değildir. Ancak sanat eğitiminde sosyal adalet öğretiminin nasıl yapılacağına yönelik çalışmalar ile açıklamak mümkündür. Sanat eğitiminde sosyal adaletin tanımı ile ilgili sanatçılar, eğitimciler ve araştırmacılar dahi farklı tanımlamalarda bulunmaktadır. Dolayısıyla, öncelikle “sosyal adalet” ve “sosyal adalet eğitimi” kavramlarını incelemek daha iyi olacaktır.

Sosyal adalet, çok iyi bilinen ve yaygın olarak kullanılan bir tanımla bulunmamakla birlikte, farklı boyutlarından yola çıkılarak çeşitli yönleri açıklanmaktadır. Sosyal adalet kavramı sıklıkla kullanılır, ancak nadiren tanımlanır (Wade, 2007, s. 4). Sosyal adalet kavramı ilk kez 1840’lı yıllarda Sicilyalı papaz Luigi Tamporelli d’Azeglio tarafından kullanılmıştır. Sosyal adalet kavramı 1960’lı yıllarda eğitim alanına transfer edilerek, 21. yüzyılın başında eğitim araştırmacıları ve uygulayıcıların ilgi merkezi olmaya başlamıştır (Furman & Shields, 2007; Novak, 2000; Prentice, 2007; Şişman, 2006, Akt; Tomul, 2009). Sosyal adalet, en geniş anlamıyla, toplumun her kesimindeki tüm insanlar için eşit haklar ve fırsatlarla ilgilidir. Watts ve Guessous’a (2006) göre sosyal adalette temel amaç, kişisel refahın gelişimi için “toplumsal hastalıklara karşı kolektif [mücadele]” ile “toplumsal hastalıklar” arasındaki ilişkiyi ifade etmektir.” (s.60). Miller’a (1999) göre sosyal adalet, toplumdaki tüm bireylere avantajlı ya da dezavantajlı hakların eşit olarak dağıtılmasıdır. Sosyal adaleti önyargı, ayrımcılık gibi negatif durumların azaltılması olarak tanımlanırken (Gaudelli, 2001; Allen, 1997), sosyal adaleti herkesin temel ihtiyaçlarının karşılanması, herkesin aynı derecede kaynaklardan yararlanması, potansiyelin gerçekleştirilmesine imkân tanınması, her bireyin üretime katılımının sağlanması ve küresel toplumda katılımcı vatandaşlar olarak yaşamalarının desteklenmesi ve ayrımcılıkların azaltılması süreci olarak da tanımlanır (Brooks & Thompson, 2005; Grant & Gibson, 2013; Wade, 2007). Wade’e göre sosyal adalet “Temel ihtiyaçlar” sadece yiyecek, giyecek ve barınmayı değil, aynı zamanda kendini güvende ve bakımlı hissetmeyi de içerir. Potansiyelimizi gerçekleştirmek, eğitim ve sağlık hizmetinin yanı sıra saygı, haysiyet ve hayallerimizin peşinden gitme fırsatı gerektirir (Wade, 2007, s.5).

Eğitim alanında sosyal adalet kavramının kullanımı ise 1930’lu yıllara dayanmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri’nde ekonomik krizin eğitim sistemini olumsuz etkilemesi üzerine uygun eğitim koşullarına sahip olmayan okulların iyileştirilmesine yönelik çalışmalar sosyal adalet kavramının eğitim alanında yer bulmasına öncülük etmiştir (Alsbury & Shaw, 2005, Akt; Gezer, 2018, s. 311). Sosyal adalet kavramı gibi sosyal adalet eğiti-

minin de birçok tanımı bulunmaktadır. Sosyal adalet eğitimi eşitlikçi, eleştirel, demokratik bir toplumun yaratılması ve saygı, etik gibi değerlerin öğretilmesi olarak tanımlayan araştırmacılar (Goodman, 1992; Marshall & Oliva, 2006), çok kültürlü gruplar arasında anlayışlı, eşitlikçi bir vatandaş yetiştirme amacı güden ve bu farklı gruplar arasında adaleti amaçlayan eğitim anlayışı olarak gören araştırmacılar (Adams, Bell & Griffin, 1997; Carlisle, Jackson & George, 2006; Bell, 2007), sosyal adalet eğitimi öğrencilerin ahlaki ve etik gelişimini destekleyen ve farklı insanların/grupların inandığı değerlere, dünya anlayışlarına saygı duyan bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bir eğitim olarak gören araştırmacılar (Lucey & Laney, 2009; Ladosn ve Billings, 2006) ve Marilyn Cochran-Smith (2004) gibi, sosyal adalet öğretiminde öğretmen adaylarının öğretimi reformdan geçirmeyi öğrenmeleri için güçlü bir yolun olduğu ve bu yolu alışılmışın dışında bir öğretim “teaching against the grain” şekli benimsemeleri, güçlü sorgulama ve eleştirel olmaları için bu öğretimi kullanmaları gerektiğini savunmuştur. Sosyal adalet öğretimini, kendi sınıflarında reformcu olmak için mücadele eden deneyimli öğretmenlerin eşliğinde çalışmak olduğunu öne süren araştırmacılar (Parsons, Metzger, Askew & Carswell, 2011; Reyes, Radina & Aronson, 2018) bulunmaktadır. Öğretmenler toplumun temel eşitsizliklerinin dönüştürülmesini amaçlayan sosyal hareketlerin, kolektif projelerin ve sosyal adalet için daha geniş toplulukların bir parçası olduğunu ve temel kazanımlara katkıda bulunma potansiyeline sahip olduğunu belirtmiştir. Eğitimde sosyal adalet, sadece adaletsizliğin olmaması değil, aynı zamanda daha derin bir öğretimi tanıma ve hayata geçirme ihtiyacıdır. Daha geniş sosyal ve kültürel manzara ile ilgili olarak kendimizi ve öğrencilerimizi anlamaktır (Maguire & Lenihan 2014). Sosyal adalet eğitimi en yaygın kabul edilirlğe sahip olanı Adams, Bell ve Griffin (1997) tarafından yapılan tanımdır. Adams, Bell ve Griffin (1997) sosyal adalet eğitiminin, çeşitliliği ve gruplar arası etkileşimi anlama açısından gelişmiş, sosyal kurumları eleştirel bir gözle değerlendirebilen, kendinden farklı özelliklere sahip bireylerle demokratik bir şekilde iş birliği içerisinde çalışabilen vatandaşlar yetiştirme amacı taşıyan bir alan olduğunu vurgulamaktadırlar (Adams, Bell & Griffin, 1997). Diğer bir tanım ise, Ayers, Quinn ve Stovall (2009), sosyal adalet eğitiminin “üç temelini veya ilkesini” eşitlik, aktivizm ve sosyal okuryazarlık olarak tanımlar ve sosyal adalet eğitimi, “Üç kavramı içerir: İlgili, Titiz ve Devrimci” (s. xiv). Bu fikirlere dayanarak, sosyal adalet eğitiminin üç temel niteliğinin altı çizilmiştir:

- (a) insanların deneyimlerine dayanır,
- (b) birlikte düşünme ve birlikte hareket etme sürecidir,
- (c) daha insancıl bir toplum yaratmak için eşitsizlik sistemlerini ortadan kaldırmaya çalışır.

Sosyal adalet eğitimi, radikal bir demokrasi yaratmada “adalet, özgürlük ve eşitlik ilkelerini” kullanarak, öğrencilerin kendilerini ve dünyalarını tanımları, toplumun ve toplumun bir parçası olarak eleştirel vatandaşlar olarak yaşamaları ve hareket etmeleri için öğrencilere rehberlik ettiği düşünülebilir (Giroux, 1991, s. 245). Bu bağlamda bakıldığında, sosyal adalet eğitimi, eleştirel pedagoji (Brameld, 1956; Freire, 1993), feminist kuram (Collins & Sandell, 1996), hümanist eğitim, çok kültürlü eğitim (Banks, 1993; Nieto, 1999; Sleeter & Grant, 2007; Stuhr, 1994), engelli hakları /dezavantajlı gruplar (Blandy, 1994), toplum temelli, sosyal yeniden yapılanma (Freedman, 1994) görsel kültür (Freedman, 2003) ve sanat eğitiminin hedeflerini ve bakış açılarını bir araya getirmektedir. Sosyal adalet eğitiminin önemli araçları arasında ırk, sınıf, cinsiyet, yaş, yetenekler, milliyet, kültürel arka plan, din ve insanları önceden tanımlayan diğer faktörlerin tutarlı bir şekilde araştırıldığı ayrımcılık karşıtı pedagojiler yer alır. Bunlardan biri de görsel kültürdür. Görsel kültür eğitimi savunucuları, sosyal adalet veya eleştirel pedagoji ilkeleri kullanılarak çalışılabilecek somut kültür çeşitlerini vurgularken, sosyal adalet eğitiminin vurgusu nesnelerden ziyade eylemler ve sonuçlar üzerinedir. Sosyal adalet eğitimi, sosyal sorumluluk hedeflerini yanılamayacakları bir yere koyar. Sosyal adalet eğitimi, demokrasinin haklarının ve ayrıcalıklarının herkes için geçerli olduğu bir toplum için eğitim anlayışıdır. Sosyal adalet öğretimi için önemli olan bir diğer pedagoji alanı ise sanat eğitimidir. Sosyal adalet sanatı ve sanat eğitimi bir araç olarak kullanır (Garber, 2004).

Sanat temelli sosyal adalet çalışmaları son zamanlarda formal ve informal olarak artmıştır. Sanat eğitimi alanında ise, son yirmi yılda, sosyal adalet için yaratıcı sanat etkinliklerini amaçlayan eğitim programlarında belirgin bir artış olmuştur. Duvar resimlerinden, oyunlara, fotoğraflara ve sözlü şiire kadar dünyanın dört bir yanındaki gençler, eşitsizlik ve adaletsizlik koşullarını sorgulayan, zorlayan ve etkilemeyi amaçlayan sanat eserleri yaratmışlardır (Dewhurst, 2011). Topluluklarda, sınıflarda, müzelerde ve alternatif öğrenme alanlarında, genç neslin yoğun olduğu ve çeşitli sosyal alanlarda eşitsizlik ve adaletsizlik karşı şiir, fotoğraf ve yaratıcı sanat hareketleri ile kendini göstermiştir. Sanat eğitiminde yeni bir alt alan olarak karşımıza çıkan sanat eğitiminde sosyal adalet, eşitsizlik, diğer adaletsizlikleri oluşturan faktörlere karşı yaratıcı sanat çalışmaları uğraşan kişileri, tekrarlayıcı süreçleri içerir. Pedagojik yaklaşım olarak, sosyal adalet eğitimi değişen sosyal etkileşimleri ve yeni imgeleri yaratıcı sanat çalışmaları ile teşvik ederek eleştirel analize öğrencilerin ilgisini çekmeye çalışır. Sanat eğitiminde sosyal adalet yaratıcı ve eleştirel eğitime alternatifler sunar. Genç nesilleri sanat ile gerçek dünyaya karşılaştıkları risklere, sorumluluklara ve karmaşaya hazırlar. Sanat ve sosyal adaletin kesiştiği noktada bazı durumları anlamak daha kolaylaşır (Dewhurst, 2014). Sanat ve tasarım müfredatı aracılığıyla sosyal sorunları ele almak, öğrencilerin

nesneler ve kültürel kimlikler arasındaki ilişkileri, politik eylemleri, okul dışındaki diğer olayları, koşulları ve söylemleri anlamalarına yardımcı olunabileceği düşünülmüştür. Dünyanın her yerinden birçok sanatçı, tasarımcı ve eğitimci, sınıf içinde ve dışında sosyal adaleti ve sosyal değişimi teşvik etmek için çeşitli çabalarda bulunmaktadır. Yirminci yüzyılda önde gelen sanatçılar ve eğitimciler (Joseph Beuys, John Dewey, Paulo Freire, Guerrilla Girls, Hans Haackle, Friedensreich Hundertwasser, Barbara Kruger ve María Montessori gibi) sanat eserleri, yayınlar, öğretiler, eğitim girişimleri vb. aracılığıyla görsel sanatlar ve eğitim yoluyla sosyal adaletsizlikleri anlamak ve bunlarla mücadele etmek için birçok çalışma gerçekleştirmektedir. Aynı zamanda, yirminci yüzyılın sonlarında sanat eğitiminde müfredatın sosyal olarak yeniden yapılandırılmasına öncülük eden sanat eğitimcileri arasında Doug Blandy, Kristin Congdon, Elizabeth Garber, Kerry Freedman, Fernando Hernández, Laurie Hicks, Vince Lanier, June KingMcFee, Ronald Neperud ve Patricia Stuhr yer almaktadır (Martin & Freedman, 2019). Yapılan araştırmalarda sosyal adalet içerikli çalışmalara bazı isimler verilmiştir. Bu isimler arasında aktivist sanat (Felshin, 1995), topluluk temelli sanat (Knight & Schwarzman, 2005), yeni kamusal sanat (Lacy, 1995), toplumsal değişim için sanat (O'Brien & Little, 1990) ve topluluk kültürel gelişimdir (Adams & Goldbard, 2001). Bu çeşitli isimlere rağmen, araştırmalarda temel nokta genellikle eşitsizlik veya adaletsizlik sistemlerine dikkat çeken, harekete geçiren veya müdahale etmeye çalışan bir sanat yaratma taahhüdünü ortaya konulmuştur (Dewhurst, 2010). Sanat eğitiminde sosyal adalet çalışması ile ilgili önemli çalışmalara değinen Dewhurst (2010) “An Inevitable Question: Exploring The Defining Features Of Social Justice Art Education” ve Dewhurst (2011) “Where is the Action? Three Lenses to Analyze Social Justice Art Education” makalelerinde sanat eğitiminde sosyal adaletin öğretiminde iki farklı strateji öne sürmüştür. Bu stratejileri şöyle sıralayabiliriz:

Dewhurst'e (2011) göre, sanat eğitiminde sosyal adalet öğretiminin ilk strateji bir sanatçının, bir eserin adaletle ilgili olduğunu iddia edip edemeyeceğini veya sosyal adalet sanatının yaratıcının yaşamış deneyimleriyle başlaması gerektiğini sorgulayan odak noktasıdır (Shor & Freire, 1987, Akt; Dewhurst, 2011). İkinci strateji, sosyal adalet çalışmasının gerektirdiği eleştirel sorgulamanın bir incelemesinde, bir sanat eseri yapmanın içerdiği süreçlere dikkat çekmektir. Bu mercekte, gençler aktivist sanat yapma pratiğine giriştiklerinde, sanatsal çalışmalarının doğasının adaletsizliğe “nasıl katkıda bulunacağı” sorusuna odaklanır. Üçüncü strateji ise bir sanat eserinin kimin tarafından ve içinde yaratıldığı toplumsal konumun bir analizini inceler. Örneğin, bir sanat eserinin başarısını yargılamak için bir sanat eserinin adalet temelli sonuçlarının dışsal doğrulamasına güvenmek genellikle cazip gelse de, işin aynı zamanda sanatçıyı da nasıl dönüştürebileceğini de incelemek gerekmektedir. Bu üç strateji, akademisyenlere ve

araştırmacılara sanat eğitiminde sosyal adalet yapımının doğasını daha iyi anlamak ve değerlendirmek için bir dizi analitik araç sunar, böylece potansiyel olarak güçlü bir eğitim aracının seyrtilmesi ve çarpıtılması olasılığını önler. Sanatın tek başına bir devrimle sonuçlanması pek olası değildir, ancak bu eleştirel stratejilere daha yakından bakmak, sosyal adalet temelli sanat eseri yapma eyleminin, sosyal adalet eğitiminin merkezi bir bileşeninin nasıl olabileceğini ortaya çıkarabilir.

Dewhurst (2010) sanat eğitiminde sosyal adalet eğitiminin nasıl yapılacağı konusunda şu soru ile devam eder araştırmasına: “Sanat eğitiminde sosyal adalet gerçekten nasıl yapılır?”. Sanat yapmanın kesişme noktasıyla ilgilenen eğitimciler için ve sosyal adalet eğitiminde öğrencileri adaletsiz iktidar yapılarını tanımlamaya, eleştirmeye ve harekete geçirmeye teşvik edecek şekilde sanat öğretmenin zorluğu olabildiği gibi belirsizliklerinin de olabileceğini vurgulamıştır. Aşağıda ifade edilen temel pedagojik özellikler ile sanat eğitiminde sosyal adalet projelerini/çalışmalarını başlatmak için bir dizi strateji önermektedir. Bunlar;

1. İşbirlikçi, Karşılıklı ve Bağlamsal Planlama (Collaborative, Reciprocal, and Contextual Planning)

Herhangi bir uygulamaya geçmeden önce, sanat eğitiminde sosyal adalet öğretmenleri ve öğrencileri birlikte anlayış ve eylem inşa etmeyi içerdiğini bilmemiz ve anlamamız gerekmektedir. Sanat eğitiminde bu yaklaşım, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ilişkide köklü bir değişim gerektirir. Lissa Soep’in “collegiai pedagojisi” olarak adlandırdığı bu tür ortak yapılandırılmış öğrenme, eleştirel pedagojinin özüdür ve tüm katılımcıları kendi uygulamalarının öznelere değil, aracı olarak hareket etmeleri için güçlendirir. İş birliği ve karşılıklılık taahhüdü, katılımcıların hem amaçladıkları sanatsal ve sosyal adalet etkilerinin gelişimini izleyicilerine yönlendirmelerine hem de bu etkilerin bazılarını (artan farkındalık, eleştirel bilinç) kendileri deneyimlemelerine olanak tanır.

2. Öğrenci Odaklı Projeler (Student-Driven Projects)

Öğrencileri kendi projelerini yönetmeye teşvik etmeye çalışan eğitimciler, öğrencilerin kendi sanatlarını tanımlamaları ve kendi sanatlarını yapmaları için yer bırakmalıdır. Yönlendirmeler ve ödevler, öğrencilerin projenin yönü üzerinde kontrole sahip olabilmeleri için yorumlama ve deney için birden fazla fırsat sunmalıdır. Bir öğrencinin ödevin kendi versiyonunu oluşturmaya karar vermesinin birçok yolu olmalıdır. Öğrenciler, sanat eserleri için niyetlerini ifade etmeye ve bunları başkalarıyla paylaşmaya teşvik edilmelidir. Bu amaçla, eğitimciler, öğrencilerin kendi konularını seçmelerine olanak tanımalı ve öğrencileri konularının daha derin bir analizine götüren aktiviteler derslerde izin vermelidir. Eğitimciler, öğrencilerin hem aktivist hem de estetik hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşması

için bağlantı kurma, sorgulama ve dönüşüm süreçlerine imkân vererek, öğrencilerin sürecin sonunda sanat eserleri yaratmalarına izin vermeli ve onlara güvenmelidir.

3. İlgili Yansıma (Relevant Reflection)

Eğitimciler, bağlantı sürecini teşvik etmek için, öğrencilerin kendi yaşamlarında anlamlı ve kökleri olan proje konularını belirlemelerine yardımcı olmak için öğrencileri kendi kimlikleri, deneyimleri ve ilgi alanları üzerinde düşünmeye teşvik eden ders planları ve etkinlikler geliştirmelidir. Öğrencilerin kendi günlük etkileşimleri, ortamları ve ilişkilerindeki konuları ve fikirlerini, hayatlarında görüldüğü yollara katılmaya, yansıtmaya ve sanat eserleri oluşturmalarına motive etmelidir.

4. Kritik Sorular (Critical Questions)

Eğitimciler, öğrencilerin konularını süreç boyunca ortaya konan bağlantılar ağı üzerine inşa ettirmek ve araştırmaya yönlendirmek için sorgulayıcı bir yaklaşım edinebilirler. Bu süreç, öğrencilerin stratejik olarak sosyal adaleti etkilemeyi amaçlayan sanat eserleri yaratmak için gerekli bilgileri ve çok yönlü bakış açılarını toplamalarına olanak tanır. Bire bir sorgulama ve iş birliğine dayalı bilgi toplama projelerinden daha geleneksel olanlara kadar değişen etkinlikler aracılığıyla örneğin mülakat, literatür analizleri ve temel istatistikler gibi araştırma teknikleri, öğrencilerin geliştirmekte olan çalışmalarını destekleyebilir. Sosyal adaletsizliğe katkıda bulunan çeşitli yapısal (yani kültürel, politik, ekonomik vb.) faktörlerin daha zengin anlaşılmasına neden olur. Eğitimciler, öğrencilerin değişimi etkilemek için olası taktikleri ve araçları belirlemelerine yardımcı olan hem araştırmacı kimliğini (Neler oluyor?) hem de analitik sürecini (Neden oluyor?) geliştiren soruları yönlendirmelidir.

5. Taktik Denge (A Tactical Balance)

Öğrenciler, kullanacakları belirli stratejileri belirlediklerinde sanat eserlerini yaratır ve fikirlerini adaletsizliği etkileyecek nesnelere veya eylemlere dönüştürme sürecini başlatır. Bu aşamada, öğrenciler hem aktivist niyetlerini hem de estetik hedeflerini dengelemeye teşvik edilmelidir. Bu süreçte sanat eğitimciler hiçbirini diğeri için feda etmemelidir. Bu süreç, öğrencilerin çalışmalarını gözden geçirmelerine yardımcı olmak için izleyicilerin olası tepkileri hakkında tartışmayı kolaylaştıran hem bireysel hem de grup eleştirilerini gerektirir. İdeal olarak, öğrenciler, belirledikleri adaletsizlik sistemlerini değiştirmek için hangi materyallerin ve yöntemlerin en uygun olduğunu seçmek için bir dizi medyayı keşfetmeye teşvik edilir.

6. Kamu İzleyicisi/Seyircisi (Public Audience)

Adaletsizliklere meydan okumak veya değiştirmek için yaratılan sanatta izin verilmelidir. Sanatçının amaçlanan etkilerine ulaşmak için yapıldığı

odanın sınırlarından çıkmak gerekir. Bu adım öğrencileri ve eğitimcileri eleştiriye ve sansüre yönlendirebilir, bu çalışmanın gerçekten etkilemesini ve dolayısıyla gerçekten aktivist sanat haline gelmesini önleyebilir (Dewhurst, 2010, s. 10-12). Sanat eğitiminde sosyal adalet çalışmalarının işe koşulması için belirtilen bu stratejiler sanat eğitimcileri için önemli bilgiler içermektedir. Bu stratejiler dışında birçok sanat eğitimci araştırmalarında sosyal adalet konusunu ele almış ve araştırmalarını hem plastik sanatlar hem de sahne sanatlarında yürütmüşlerdir. Bu ilgili araştırmalara bakıldığında, Lee Anne Bell, Dipti Desai, Kayhan Irani, Paul Duncum, Kerry Freedman ve Fernando Perez- Martin gibi araştırmacılar sanat eğitimi ve sosyal adalet konusunda araştırmalar yapmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda sanatı ve sanat eğitimini sosyal adalette bir model olarak kullanmışlardır.

- Bell, Desai ve Irani (2013), sosyal adalet konusunda ırkçılığa karşı storytelling (hikayeleştirme) kullanmışlardır.

- Harlap ve Aristizabal (2013) sosyal değişimleri anlatmak ve vurgulamak için tiyatro ve dramayı kullanmıştır.

- Desmond ve Benavides (2013) ise halk müzelerini kullanarak sosyal haklara ilişkin konularda çalışmalar yapmıştır.

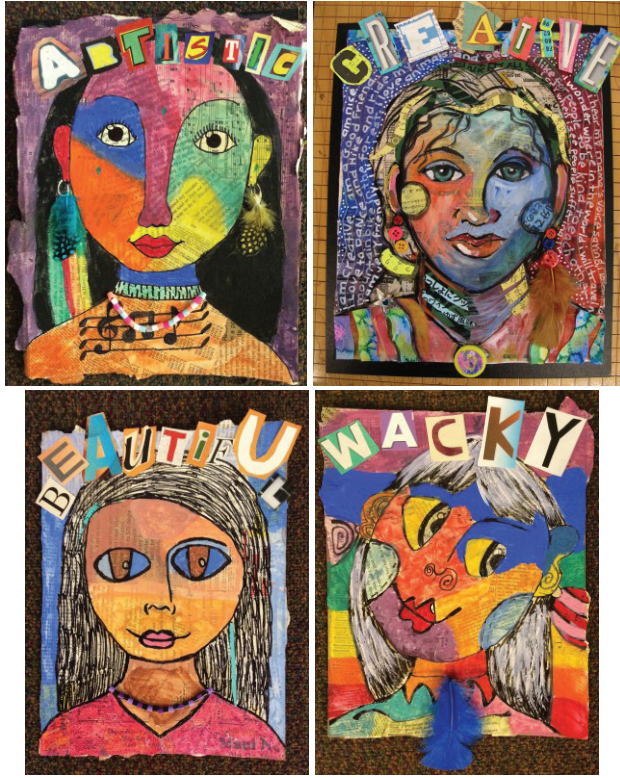
- Yine sosyal adalette tiyatroyu kullanan Leyla Modirzadeh (2013) ise gizli ve yaratıcı hikayeleri kullanarak okullarda ve topluluklara anlatılarda bulunmuşlardır. Sadece tiyatro değil, müzik alanında da Clemons ve Clemens Hiphop müzik türünü kullanmışlar ve eleştirel pedagoji olarak bu müzik türünü geliştirmişlerdir. Politik ve değişime yönelik söylemler geliştirmişlerdir.

- Bode, Fenner ve Halwagy (2013) görsel sanatlarda çocuk haklarına yönelik bir model geliştirmişlerdir. Sokak sanatçıları hem öğretmenler hem de gençler için etkili bir şekilde kamu duvarlarına kadar resim yapmışlardır.

- Zenkov, Harmon, Bell ve Ewaida (2013) ise şehir okullarında öğrencilere fotoğrafı nasıl kullanacaklarına ilişkin bir model benimsemişlerdir. Araştırmacılar, adalet için hem resimlerde hem de uygulamada fotoğraf sanatını kullanmışlardır. Böylelikle fotoğraf ile öğrenciler toplumda karşılaştıkları durumları ortaya koymuşlardır.

- Levin (2013) ise medya sanatı öğrencilerine cinsiyet ve ırkçılık konularına eleştirel bir şekilde incelemeleri için film gösterimlerinde bulunmuştur.

- Osei-Kofi (2013) ise lisans öğrencilerine sanat temelli araştırmalar ile sosyal adalet konularına araştırmacı olarak bakmalarını sağlamıştır. Bu yapılan araştırmaların çoğu sanat ve sanat eğitimi projelerinde üretilmiştir (Akt, Hanley, Noblit, Sheppard & Barone, 2013). Bu çerçevede, genel ola-



Görsel 2. Sanat Eğitiminde Sosyal Adalet Projesi- Görsel Sanatlar Öğretmeni Meghan G., 2015.

Görsel sanatlar öğretmeni Meghan G. bu projeyi Illinois River Forest'taki Roosevelt Orta Okulu'ndaki 8. sınıf sanat dersi için tasarlanmıştır. River Forest devlet okullarını temsil eder ve Roosevelt, bölgeye hizmet veren 5. ve 8. sınıflar arasında eğitim veren tek devlet ortaokulunda gerçekleştirmiştir. Sosyal adaleti öğretmen bir yolu olarak öğretmen, öğrencilerin tartışmaları ve eleştirel düşünmeye teşvik eden bir sanat öğretimi müfredatı geliştirdi. Bu müfredatta sanat tarihi, medyadaki geçmiş, şimdiki zaman ve gelecekteki temsillerin tartışılması üzerine merkezler oluşturuyor. Ünite, öğrencilerin kişisel geçmişlerini, kimliklerini ve her gün gördüğümüz sanat ve medyada aktarılan mesajları keşfetmelerine olanak tanıyan birkaç tartışmayı, grup iş birliğini ve üç eleştirel düşünme dersini entegre etmiştir. Bunlar;

1. Öznel Tarih ve Kimlik

Bu aktivitede öğrencilere aile tarihlerini, nereden geldiklerini ve bunun onlar için ne anlama geldiğini, kendilerini nasıl algıladıklarını, klişeleri ve bir kişi olarak nasıl tanımlandıklarını öğrenme ve keşfetme fırsatı verilmiştir. Öğrenciler tartışmaları ve eleştirel düşünme etkinliklerini teşvik etmek için Big Enough (2005), No Bigger than a Minute (2006) ve Off and Running (2008) filmlerinden birkaç klip izlemişler ve ev ödevi olarak öğrenciler, tarihlerini ve kimliklerini yansıtan kendi portrelerini oluşturmuşlardır.

2. Sanat Tarihi ve Medyada Temsiller

İkinci aktivitede stereotipler, sanat ve medyadaki örneklerle birlikte tartışılmıştır. Öğrenciler, bu temsiller hakkında nasıl hissettikleri üzerinde derinlemesine düşünmüşler ve sanatçının iletmeye çalıştığı mesajı belirlemeye çalışmışlardır. Öğrencilere ayrıca, izleyiciye bir mesaj ve bakış açısı iletmek için kullanılabilecek kelime, renk, kontrast ve diğer araçların nasıl seçileceği gösterilmiştir. Ödev olarak, öğrenciler bir mesaj ileten kendi sanat eserlerini yaratmaları istenmiştir. Öğrenciler ayrıca nihai projelerini planlamaya başlamaları için teşvik edilmesi için çalışmaları sergilenmiştir.

3. Çeşitliliğin Geleceği

Son etkinlikte sınıf, kamusal alanda sanatı, sanattaki politik mesajları tartışacak ve çeşitlilik ve çok kültürlülük konusunda Amerika Birleşik Devletleri için ne tür bir gelecek gördüklerini ve neler öğrendiklerini düşünmeye davet edilecektir. Güncel konular ve ilgili tartışmalar da tartışılacaktır. Dersler, öğrencilerin ünitelerden öğrendiklerini değerlendirmek ve paylaşmak için kısa bir deneme ve seçtikleri bir sanat projesi sunacakları bir final projesine kadar kademeli olarak inşa edilmiştir. Görsel sanatlar öğretmeni Meghan G. (2015) yaptığı bu proje sanat eğitiminde sosyal adaletin öğretilmesi boyutunda sanat eğitimcilerine fikir sunmaktadır. Öğrenci çalışmalarında farklı kültürlere sahip öğrencilerin oto-portrelerde yansıttıkları kimlikleri görülmektedir (<http://sjaeu.weebly.com/>).



Görsel 3. Öğrenci Çalışması, Roadside Disposal of Technology Waste, Foto-Ses Projesi, 2013.

Osei-Kofi (2013), “The Emancipatory Potential of Arts-Based Research for Social Justice” çalışmasında ise sosyal adalete dayalı sanat temelli araştırmanın olanaklarını ve zorluklarını ele almış ve incelemiştir. Öğrencilerin deneyimlerini ele aldığı çalışmada, sanat temelli araştırmaların öğrencilerin düşüncelerini özgürleştirdiğini ve sosyal adalet duygusunu geliştirdiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerden içlerinden geldiği gibi çizim yapmalarını istenmiştir. Sonrasında, foto-ses, şiir, etno-drama ve kolaj kullanarak sosyal adalet çalışması için geniş bir yelpaze sunulmuş ve doğrudan katılım için fırsatlar yaratılmıştır. Öğrenciler çevre kirliliği, çevre politikalarının düşük gelirli topluluklar ve gruplar üzerindeki orantısız etkilerinin karmaşıklığını vurgulayan çalışmalar (Görsel 3), sosyal ve ekonomik eşitsizliklere vurgu yapan çalışmalar oluşturarak sosyal adaleti irdelemişlerdir.



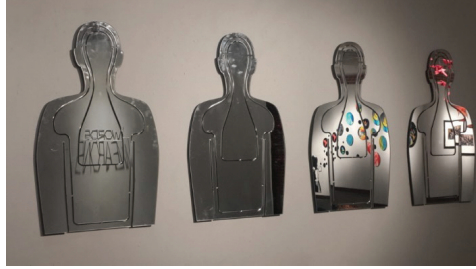
Görsel 4. Öğrenci Çalışması, *Roadside Disposal of Technology Waste*, Foto-Ses Projesi, 2013.

Görsel 4’te ise öğrenciler gösterilen karma medya triptiğinde sürdürülebilir tarım ve büyüme alanındaki çalışmalarını temsil etmek için metafor olarak bir bahçe kullanarak sosyal adaleti ele almıştır. Öğrenci çalışmasında kontrollü doğa ve hegemonik estetiği temsil eden bir çim, kilitli yaratıcılığı temsil eden bir kasa ve çocukluğun bir hatırlatıcısı ve sezgimize daha fazla erişim olarak inek ve ayı ön plana çıkarmıştır. İkinci görselde ise çimenlerin üzerinde ellerin bir görüntüsü ile vahşi ve kontrolsüz bir doğayı anlatılmaya çalışılmıştır. Öğrenci bu çalışmasıyla derin bir öz yansıtma gösterir. Proje, öğrencinin sürdürülebilir tarım ile ilgili olan deneyimleri hakkında önemli bilgiler verir (Osei-Kofi, 2013, s. 144-145).

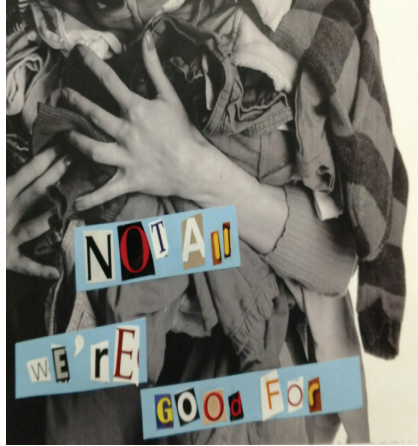


Görsel 5. Sosyal Adalet Sanat Kampı, Öğrenci Çalışmaları, 2018.

2018 yılında Florida Eyalet Üniversitesi Okulları (FSUS) orta veya lise çağındaki öğrenciler için, çok kültürlülük, dil, din, ırk, cinsiyet ve çevre haklarına kadar değişen sosyal adalet meselelerini araştırdıkları bir kamp düzenlemiştir. Bu kampın misyonu, sanatın hayatın her alanında yer alabileceğini keşfetmektir. Sanatın içsel değerine, sosyal bir fayda olarak öneme ve bireylerin gelişimi için bir katalizör olduğuna inanan bir bu kamp projesi katılımcıların sanatın eğitici, sosyal, politik ve kültürel alanlara nasıl ses verebileceğini öğrenmelerini hedeflemiştir. Yapılan bu proje 2016 yılından itibaren devam etmektedir. Öğrenciler bu kampta sosyal adalet konusu olarak hayvan hakları, cinsiyetçi bakış, çevre sorunları, LGBT hakları, ırkçılık, çok kültürlülük gibi konuları ele alarak kolaj, enstalasyon, kavramsal sanat ve dijital sanat çalışmaları oluşturmuşlardır (<https://arted.fsu.edu/art-for-social-justice-camp/>, 2018).



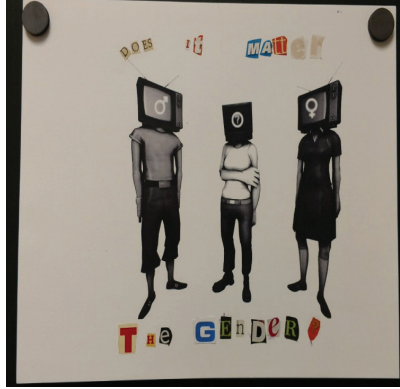
Görsel 6. Sosyal Adalet Sanat Kampı, 2018.



Görsel 7. Sosyal Adalet Sanat Kampı, “Biz İyi Değiliz”, 2017.



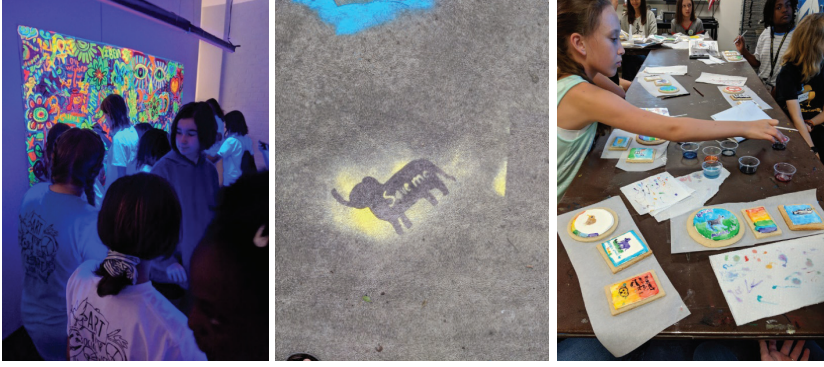
Görsel 8. Sosyal Adalet Sanat Kampı, “Biz de Yaşayan Varlıklarız”, 2017.



Görsel 9. Sosyal Adalet Sanat Kampı, “Cinsiyetler Önemli Mi?”, 2017.



Görsel 10. Sosyal Adalet Sanat Kampı, “Sevgiyi Seç”, 2016.



Görsel 11. Sosyal Adalet Sanat Kampı, Atölye Ortamı ve Çalışma Örnekleri, 2019.



Görsel 12. Dönüştürülmüş Plastik “Ordu Adamlar/Transformed Plastic -Army Guys”, 2011.

Duncum (2011) “Engaging Public Space: Art Education Pedagogies for Social Justice” araştırmasında K-12 müfredatını geliştirmek için kamusal alanda sanat pedagojisi çerçevesinde sosyal adalet çalışmalarını ele almıştır. Genel olarak savaş karşıtı hareketlere ve Irak savaşını sanat ile eleştiren öğrencilerin çalışmalarını incelemiştir. Öğrenciler, dönüştürülmüş plastik figürlerinin yardımıyla, askeri bir kurumun hemen dışında küçük bir çevre enstalasyonu oluşturmuşlar ve birçok öğrenci de dahil olmak üzere yoldan geçen kişilerle tartışmak için beklemişlerdir. Bu şekilde bir sanat hareketinin, bireyin eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği, sürekli değişen ve gelişen dünyayı anlamalarına yardımcı olacağını ifade etmiştir.



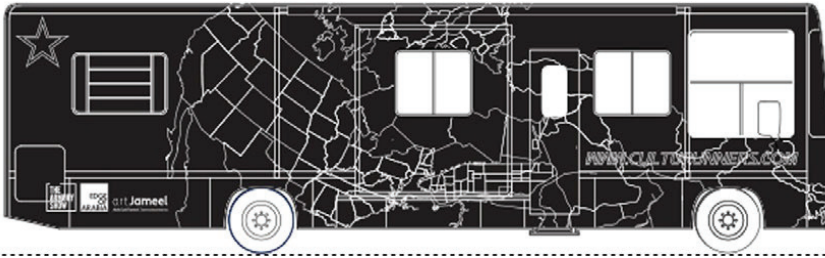
Görsel 13. Irak'taki Savaşı Protesto Eden Çevre Enstalasyonunu Kuran Öğrenciler

Duncum'a (2011) göre, bu tür sanat çalışmaları ile öğrenciler, sanatçıların aktivist, sosyal müdahalelerini anlar. Böylece öğrenciler eleştirilere rağmen sanatçıların sosyal adalet meselelerini nasıl çeşitli şekillerde ele aldığını, sunulan fırsatları nasıl kullandığını, yıkma stratejilerini nasıl kullandığını ve başka seçenekleri olmadığında sanatı bir ifade biçimi olarak nasıl kullandıklarını anlarlar.



Görsel 14. Choquekillka Efendisi'nin Bayramı,

Hochtritt ve diğerleri (2017) “Public Pedagogy and Social Justice in Arts Education” araştırmasında sosyal adalet eğitimi bağlamında, kamusal pedagojik eylem ve müdahalelerin örneklerini incelemiştir. Bu örneklerden biri, Peru'da yaşamış bir öğrencinin çalışmasıdır. Öğrenci, Fiesta'nın kesinlikle pedagojik olan kostümlerini, koreografisini, müziğini, materyal kültürünü ve sosyal yönlerini kişisel olarak deneyimlemiş ve katılımcıların (sanatçılar, izleyiciler) ortak hafıza ve kimlikleri ile bilgi edinmiştir.



Görsel 15. Culturunners

Edge of Arabia (2014) tarafından oluşturulmuş bir programda ise topluluklarda kültürel sohbetler yoluyla olumsuz klişeleri ortadan kaldırmaya ve olumlu deneyimler yaratmaya çalışmayı amaçlamıştır. Culturunners'ın amacı “sanatçıları birbirine bağlamak, topluluklar arasında köprü kurmak ve sınırların ötesinde yenilenmiş iş birliğine ilham vermektir”. (Akt, Ho-

chtritt vd. 2017, s. 10). Tur, tüm kültürler arasında bağlantılar ve empati arayan sanatsal bir keşif gezisidir.



Görsel 16. sh[OUT]: Contemporary Art and Human Rights at Glasgow's Gallery of Modern Art (GoMA)

Müzelerde sosyal adalet konularına (LGBT, ırkçılık, eşitsizlik gibi) yer verilebileceği konusunda GoMA'nın sosyal adalet programı, topluluk tartışmalarına yer vermek ve bu konularda gündem ve farkındalık oluşturmayı amaçlamıştır. Kamu pedagojisi, sosyal adalet ve sosyal konularla ilgili sanat çalışmaları, yüksek öğretim müfredatı içinde ele alınması gereken önemli konulardır. Öğrencilere, bu tür konulara odaklanan bir ders çerçevesinde araştırma yapma seçeneği sunmak, eğitim, güç ve ayrıcalık ve bu tür alternatif öğrenme alanlarının önemini ve toplumun yapısı ile ilgili çeşitli cevaplar ve araştırmalar sağlar. Kamusal pedagoji ve sosyal adaleti, insanların deneyimlerine dayanır; birlikte düşünme ve eylem süreci olarak görmüştür. Sanat ile yapmak istenilen şey daha insancıl bir toplum yaratmak için eşitsizlik sistemlerini ortadan kaldırmak olmuştur (Ayers ve diğerleri,2009; Dewhurst 2014, Akt; Hochtritt vd. 2017).



Görsel 17. *Working Together*, 2007.

Martin ve Freedman (2019), “Social Justice in Art Education: An Example from Africa’s Last Colony” çalışmasında sanat eğitiminde sosyal adaleti Afrika’nın son kolonisindeki bir uygulama ile irdelemiştir. Fernando Perez-Martin ve İspanyol meslektaşlarının Uluslararası Sanat ve İnsan Hakları Toplantısı’nı kurmasıyla 2007’de başlayan sosyal adalet sanat eğitiminin belirli bir örneğini ele almışlardır. Barışçıl, işbirlikçi ve katılımcı sanatsal projeler yoluyla, her yıl yabancı sanatçılar ve mülteciler, toplumsal baskı yaratmak için onlarca yıllık mücadelenin farkındalığını artırmak için sanat eserleri ve sanatsal müdahaleler geliştirmişlerdir.

Amelia M. Kraehe & Keffrelyn D. Brown (2015), “Awakening Teachers’ Capacities for Social Justice With/In Arts-Based Inquiries” çalışmasında sosyal adalet odaklı öğretmen eğitiminde, öğretmen adaylarını daha fazla eleştirel yaklaşımları, sosyokültürel bilgi sağlamaları, analitik beceriler edinmeleri, sosyal sorumluluk ve çıkarları doğrultusunda hareket etmeleri konusunda sanat çalışmalarına yer vermiştir. Yapılan araştırmalar, eleştirel çok kültürlü eğitim ve sosyal adalet eğitimi hem sınıf içinde hem de dışında, öğrencilerin yaşamlarında anlamlı bir değişimi sağlamak için öğretmenlerin rolünün önemini vurgulamaktadır (Banks, 2008; C. Grant & Gibson, 2011; McDonald & Zeichner, 2009, akt; Kraehe & Brown, 2015, s. 487). Bu açıdan sosyal adalet tüm öğretmenlerin sorumluluğudur (C. Grant & Agosto, 2008). Daha büyük sosyal adalet mücadelesi içinde, öğretmenler, öğrencilerin akademik gelişimini, kültürel yeterliliğini, eleştirel bilincini (Gay, 2002; Ladson-Billings, 2009) ve sosyal eşitsizliklerin altında yatan nedeni iyileştirmek için planlama ve harekete geçme kapasitesini desteklemelidir (Sleeter & Grant, 2007, Akt; Kraehe & Brown, 2015, s. 487).

Sonuç

Sanat eğitiminde sosyal adalet öğretiminde öğrencilerin, adaletsizliğe karşı oluşturdıkları fikirlerin nesnelere veya eylemlere dönüştürme sürecinde kullandıkları stratejiler için hem aktivist niyetleri hem de estetik hedefleri dengeli bir şekilde oluşturulmaya teşvik edilebilir (Dewhurst, 2010). Sanat eğitiminde sosyal adalet uygulamalarında izlenen bu stratejiler ile öğrenciler eleştirel bakış açısı, empati, farklılıklara saygı duyma (cinsiyet, ırk, kültür, dil, din, cinsel yönelimler, ekonomik ve politik farklılıklar gibi), sosyal konulara karşı duyarlı olma, dünyayı anlama, çoklu bakış açısı geliştirme, kendini sanat ile ifade etme, düşünsel- eylemsel dönüşüm sağlama ve sanat yoluyla anlam üretme, yaratıcı sanat oluşturma gibi birçok işlevsel kazanım edinmektedirler. Bu bağlamda eğitimciler adaletsizliklere meydan okumak veya değiştirmek için yaratılan sanata (aktivist sanat) ve sanat eğitimine yer vermelidir. Sanat eğitiminin değiştirici ve dönüştürücü gücü kullanılmalıdır. Yapılan çalışmalara sonucunda, sanat eğitiminde sosyal adalet uygulamaları için okullarda adalet ile ilgili iş birlikli, etkileşimli programlara yer verilebilir. Sosyal adalet ile ilgili konularda sanat temelli öğrenci projeleri çoğaltılabilir/yaygınlaştırılabilir. Öğrencilerin kendi kimlikleri, deneyimleri ve ilgi alanları üzerine düşünmeye teşvik eden ders planları ve aktiviteler geliştirerek, öğrencilerin kendi yaşamlarında yer alan adalet konularını belirlemelerine yardımcı olunarak farkındalık geliştirilebilir. Eğitimciler, öğrencilerin kendi konularını araştırmaya yönlendirmek için bir araç olarak sanat eğitimi kullanarak eleştirel sorgulamaya yer verebilirler. Quinn (2006) sanat müfredatında eleştirel fikirlerin nasıl aşılayacağına dair fikirleri paylaşmak ve sanat eğitiminde sosyal adalet odaklı bağlantılar kurmak için halihazırda

mevcut sanat formlarının kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Diğer eğitim alanlarında yapılan araştırmalarda ise, sosyal adalet uygulama örneklerinde öğretmenler, öğrencilerin sosyal adalet öğretimi ile ilgili değer ve becerileri kazanmalarını kolaylaştıracak yansıtıcı öğrenme fırsatları sunarak, öğrencilere yazılı ve sözlü anlatım etkinlikler uygulamış ve tartışma yöntemi, münazara vb. gibi teknikleri kullanarak, farklı insanlarla ve okul dışındakilerle etkileşim/iletişim kurma fırsatları sağlamışlardır. Ayrıca, akranlarla iş birliği ve ortaklık olanakları hazırlayarak çeşitlilik hakkında grup tartışmalarına yer verilmiştir (Gezer, 2018). İlgili alan yazın incelendiğinde, sanat eğitiminde yeni bir konu olarak ortaya çıkan sosyal adalet araştırmalarına yönelik literatür çalışmaları, sanat temelli nitel araştırmalar ve uygulamalı çalışmaların yapılması sanat eğitiminde sosyal adalet öğretiminde ileri araştırmalara öneri olabilir.

KAYNAKLAR

- Adams, M., Bell, L. A., & Griffin, P. (1997). *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook*. New York: Routledge.
- Allen, A. M. A. (1997). Creating space for discussions about social justice and equity in an elementary classroom. *Language Arts*, 74(7), 518-524.
- Ayers, W., Quinn, T., & Stovall, D. (2009). *Handbook of social justice in education*. Routledge DOI<https://doi.org/10.4324/9780203887745>.
- Banks, J. (1993). Multicultural education as an academic discipline. *Multicultural Education*, 39, 8-11.
- Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. M. Adams, L. A. Bell ve P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (ss. 1-14) içinde. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Blandy, D. (1994). Assuming responsibility: Disability rights and the preparation of art educators. *Studies in Art Education*, 35(3), 179-187.
- Brameld, T. (1956). *Toward a reconstructed philosophy of education*. New York: Dryden Press.
- Brooks, J., & Thompson, E. (2005). Social justice in the classroom. *Educational Leadership*, 63(1), 48-52.
- Carlisle, L. R., Jackson, B. W., & George, A. (2006). Principles of Social Justice Education: The Social Justice Education in Schools Project, *Equity & Excellence in Education*, 39(1), 55-64, <https://doi.org/10.1080/10665680500478809>.
- Collins, G., & Sandell, R. (Eds.). (1996). *Gender issues in art education: Content, contexts, and strategies*. Reston, VA: NAEA.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Dewhurst, M. (2010). An Inevitable Question: Exploring The Defining Features Of Social Justice Art Education, *Art Education*, 63(5), 6-13.
- Dewhurst, M. (2011). Where is the Action? Three Lenses to Analyze Social Justice Art Education, *Equity & Excellence in Education*, 44(3), 364-378, DOI:10.1080/10665684.2011.591261.
- Dewhurst, M. (2014). *Social justice art: a framework for activist art pedagogy*. Harvard Education Press.
- Duncum, P. (2011). Engaging Public Space: Art Education Pedagogies for Social Justice, *Equity & Excellence in Education*, 44(3), 348-363, DOI: 10.1080/10665684.2011.590400.
- Freedman, K. (1994). About the issue: The social reconstruction of art education. *Studies in Art Education*, 35(3), 157-170.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York: Teachers College Press.

- Felshin, N. (Ed.) (1995). *But is it art?: The spirit of art as activism*. Seattle, WA: Bay Press.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Books.
- Garber, E. (2004). Social justice and art education, *Visual Arts Research*, 30(2), 4-22.
- Gaudelli, W. (2001). Reflection on multicultural education: A teacher's experience. *Multicultural Education*, 8(4), 35-37.
- Gezer, M. (2018). Sosyal bilgiler eğitiminde sosyal adalet eğitimine kuramsal bir bakış. *Değişen Dünyada Eğitim içinde* (s. 309-322). Ankara: Pegem Akademi.
- Giroux, H. (1991). *Toward a postmodern Pedagogy. Section of the Introduction to Postmodernism, Feminism, And cultural Politice*. Albany: State University of New York press.
- Grant, C. A., & Gibson, M. L. (2013). The path of social justice: A human rights history of social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 46(1), 81-99. <https://doi.org/10.1080/10665684.2012.750190>.
- Goodman, J. (1992). *Elementary schooling for critical democracy*. Albany: State University of New York.
- Hanley, M. S., Sheppard, G. L., Noblit, G. W., & Barone, T. (2013), *Culturally Relevant Arts Education for Social Justice: A Way Out of No Way*, Routledge.
- Hochtritt, L., Ahlschwede, W., Halsey-Dutton, B., Mychal Fiesel, L., Chevalier, L., Miller, T., & Farrar, C. (2017). Public Pedagogy and Social Justice in Arts Education, *International Journal of Art & Design Education*, 37(2), 287-299, DOI: 10.1111/jade.12120.
- Knight, K., & Schwarzman, M. (2005). *Beginner's guide to community-based arts: Ten graphic stories about artists, educators, and activists across the U.S.* Oakland, CA: Newvillage press
- Kraehe, A. M., & Brown, K. D. (2011). Awakening teachers' capacities for social justice with/in arts-based inquiries, *Equity & Excellence in Education*, 44(4), 488-511, DOI:10.1080/10665684.2011.610682.
- Lacy S. (1995). *Mapping the terrain: New genre public art*. Seattle. WA: Bay Press.
- Ladson-Billings, G. (2006). Yes, but how do we do it? Practicing culturally Relevant pedagogy. Landsman, J. ve Lewis, C. (Eds.), *White teachers/ diverse classrooms: A guide to building inclusive schools, promoting high expectations, and eliminating racism* (ss. 29-42) içinde. Sterling, VA: Stylus.
- Lucey, T.A. ve Laney, J. D. (2009). This land was made for you and me: Teaching for economic justice in upper elementary and middle school grades. *The Social Studies*, 100(6), 260-272. <https://doi.org/10.1080/00377990903283916>.
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. MA: Harward University.
- Maguire, C., & Lenihan, T. (2014). Social justice in art education: fostering the capabilities of individuals and enhancing collective solidarities M. Buffington & S. Wilson McKay (Eds.), *in Practice theory: Seeing the power of teacher researchers* (s. 1-4). The National Art Education Association.

- Marshall, C., & Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Boston: Pearson Allyn & Bacon.
- Martin, F. P., & Freedman, K. (2019). Social justice in art education: an example from africa's last colony, *The International Encyclopedia of Art and Design Education*, 1-12, DOI: 10.1002/9781118978061.ead103.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- O'Brien, M., & Little, C. (1990). *Reimagining America. The aits of social change*. Philadelphia, PA: New Society Publishers.
- Osei-Kofi, N. (2013). The emancipatory potential of arts-based research for social justice, *Equity & Excellence in Education*, 46(1), 135-149, DOI:10.1080/10665684.2013.750202.
- Parsons, S. A., Metzger, S. R., Askew, J., & Carswell, A. (2010). Teaching against the grain: one title 1 school's journey toward project-based literacy instruction, *Literacy research and instruction*, 50, 1-14, doi: 10.1080/19388070903318413.
- Quinn, T. (2006). Out of cite, out of mind: social justice and art education, *The Journal of Social Theory in Art Education (JSTAE)*, 26, 282-301.
- Reyes, G., Radina, R., & Aronson, B. A. (2018). Teaching Against the Grain as an Act of Love: Disrupting White Eurocentric Masculinist Frameworks Within Teacher Education. *The Urban Review*, 50, 818-835, <https://doi.org/10.1007/s11256-018-0474-9>.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2007). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*. New York: John Wiley & Sons.
- Sosyal Adalet Sanat Kampı (2018), <https://arted.fsu.edu/art-for-social-justice-camp/> adresine 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Stuhr, P. (1994). Multicultural art education and social reconstruction. *Studies in Art Education*, 35(3), 171-178.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim Okullarındaki Sosyal Adalet Uygulamalarına İlişkin Yönetici Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126-137.
- Wade, R. C. 2007. *Social studies for social justice: Teaching strategies for the elementary classroom*, New York: Teachers College Press.
- Watts, R. J., & Guessous, O. (2006). Sociopolitical development: The missing link in research and policy on adolescents. In S. Ginwright, P. Noguera & J. Cammarota (Eds.), *Beyond Resistance: Youth Activism and Community Change*. New York: Routledge.
- <https://www.woodward.edu/news/p/~board/news/post/students-featured-in-ncchr-social-justice-art-series> adresine 14.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- <http://sjaeu.weebly.com/> adresine 11.12.2020 tarihinde erişilmiştir.

Görsel Kaynaklar

- Görsel 1. <https://www.woodward.edu/news/p/~board/news/post/students-featured-in-ncchr-social-justice-art-series>

- Görsel 2. <http://sjaeu.weebly.com/> , <https://www.artfromtheinsideout.com/mixed-media-portrait-for-grade-5/>
- Görsel 3. <https://doi.org/10.1080/10665684.2013.750202>
- Görsel 4. <https://doi.org/10.1080/10665684.2013.750202>
- Görsel 5. <https://arted.fsu.edu/art-for-social-justice-camp/>
- Görsel 6. <https://arted.fsu.edu/art-for-social-justice-camp/>
- Görsel 7. <https://art4socialjusticecamp.wordpress.com/summer-2017/#jp-carousel-160>
- Görsel 8. <https://art4socialjusticecamp.wordpress.com/summer-2017/#jp-carousel-158>
- Görsel 9. <https://art4socialjusticecamp.wordpress.com/summer-2017/#jp-carousel-159>
- Görsel 10. <https://art4socialjusticecamp.wordpress.com/summer-2016/#jp-carousel-72>
- Görsel 11. <https://art4socialjusticecamp.wordpress.com/2019-2/>
- Görsel 12. <http://blogs.umass.edu/equity>
- Görsel 13. <https://blogs.umass.edu/equity/>
- Görsel 14. <https://natashainperu.wordpress.com/2012/06/06/senor-de-choquekillka/>
- Görsel 15. <https://natashainperu.wordpress.com/2012/06/06/senor-de-choquekillka/>
- Görsel 16. <https://natashainperu.wordpress.com/2012/06/06/senor-de-choquekillka/>
- Görsel 17. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781118978061.ead103>
- Görsel 18. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781118978061.ead103>
- Görsel 19. <https://doi.org/10.1080/10665684.2011.610682>

Bölüm 16

YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN CEBİRSEL SÖZEL PROBLEMLERİ ÇÖZME SÜRECİNİN İNCELENMESİ



Merve UMURBEK¹

Nesrin ÖZSOY²

GİRİŞ

Matematik dünyayı anlamayı sağlayan ve yaşanan çevreyi geliştirmek için başvurulan bir yardımcıdır (Baykul, 1990). Matematik sayıların ve niceliklerin yapısını, özelliklerini ve bunlar arasındaki bağlantıları tündengelim ve akıl yürütme yoluyla inceleyen cebir, geometri, aritmetik gibi dallara ayrılmış bir bilim dalıdır (Sezgin, 2019). Oysa matematik denildiğinde pek çoğumuzun aklına sayılar ve bu sayılarla yapılan işlemler gelmektedir. Aslında zihinlerimize yerleşmiş olan bu düşünce pek yanlış sayılmaz özellikle 2009 yılından önceki öğretim programlarını incelediğimizde işlem becerisini ön plana çıkaran bir program ile karşılaşmaktaydık. Oysa günümüzde bilim ve teknolojiye gerçekleşen hızlı değişim sonucunda buna uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesinin önemi artmaktadır. Bu gelişim ve değişimin sonucunda işlem becerisinin yerini problem çözebilme, eleştirel düşünebilme, yaratıcı düşünebilme, bilgiyi farklı durumlarda kullanabilme gibi becerilerin aldığını söyleyebiliriz. Çünkü günümüzde gelişen teknoloji ile beraber saniyeler içinde bilgiye ulaşabilmekte çok kısa sürede çok uzun ve karışık hesaplamaları yapabilmekteyiz. Bu nedenle bu değişime uyum sağlayabilecek bireylerin yetişmesi amacıyla yeni öğrenme ve öğretme yaklaşımları ortaya çıkmaktadır. Değişen dünyayla birlikte öğrencilerin işlem yapmaları, hesap yapmaları, belli algoritmaları ezberlemenin ötesinde düşünüp, problemlere çözüm yolları geliştirmeleri daha fazla önem kazanmıştır (Sezgin, 2019).

2018 yılında güncellenen matematik dersi programında bireyden bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklere sahip bir birey olarak yetişmesi beklenmektedir (MEB, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı (2018) müfredatında yer alan problem çözmeye hemen her konuda yer verilmesinin ve öğrencilerin sürece daha fazla dâhil edilmesinin bir nedenini bu şekilde açıklayabiliriz. Baykul (2005)'e göre öğretmenlerin görevi öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda öğrencilerin gelişmelerini sağlamaktır. Tüm öğrencilerin iyi birer matematikçi olarak yetiştirmesini sağlamaya çalışmak yerine onların, problem çözme yaşamışlıklarını arttırmak, yeteneklerini ortaya çıkarmalarına ve bu yetenekleri kullanmalarına olanak sağlayıp matematiğe karşı olumlu tutumlar gelişmesini sağlamak öğretmenin problem çözme becerisini geliştirmesinde önemlidir (Özarslan, 2010). Öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutumlar geliştirmesi, onların matematiği algılama biçimi değiştirip hemen her öğretmene sorulan “ Bu konu benim ne işime yarayacak ?” sorusuna da cevap olacaktır. Böylelikle matematiğin anlamlı ve keyifli bir bilim dalı olduğunu fark edebileceklerdir. Günlük hayattan

uyarlanmış bir problem durumu öğrenci ile buluştuğunda problemdeki adımları fark eden, verilenler arasında ilişki kurabilen, neyi neden bulduğunu, nasıl davranması gerektiğini bilen, kararlarını kendisi veren öğrenci için matematik; yaşamın bir parçası olacak ve günlük hayat problemlerini anlamlandırmasını sağlayan bir anahtar işlevi görecektir (Umay, 2007). Son yıllarda matematik eğitiminde özellikle gerçek hayat durumlarına dayalı problemler ve uygulamalarıyla ilgili çalışmalara rastlamaktayız. Literatürde günlük hayat problemlerinin akıl yürütme becerilerini geliştirmeyi olanaklı kıldığı ve eğitimde öğrenciye verilmesi gerektiğine dair kanıtlar bulunmaktadır (Karataş, 2017). Öğrencilerin karşılaştıkları problemlere çözüm üretmeleri için matematiksel düşünme becerileri kazanmaları gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin matematiğin anlam ve dilini kullanarak insan ile nesneler arasındaki ilişkileri ve nesnelerin birbirleriyle ilişkilerini anlamlandırabilmeleri gerekmektedir (MEB,2018). Bu durumda bahsedilen becerilerin kazandırılması, matematikte ilişkilerin kurulması ve anlamlandırılması matematiği anlama ve matematiksel düşünme ile mümkündür. Matematikte düşünme becerilerin gelişmesinde ve sayılar arasındaki ilişkilerin daha rahat anlaşılmasında cebir öğretiminin büyük bir paya sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bu durumda problem çözme becerilerinin gelişmesinin akıl yürütme becerilerinin gelişmiş olmasıyla ilişkili olduğunu düşünürsek akıl yürütme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan cebir öğretiminin de problem çözme becerileri ile ilgili olduğunu söyleyebiliriz. Cebir, öğrencilerde problem çözme becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlarken matematiksel akıl yürütme ve yorumlama becerilerinin gelişmesinde önemli bir etmendir (MacGregor & Stacey,1996; Dilek, Özsoy,2018).

ARAŞTIRMANIN AMACI

7. Milli Eğitim Bakanlığı, matematik dersi öğretim programında ciddi oranda değişikliğe gitmiştir. 2018 yılında güncellenen ilk ve ortaöğretim matematik programı hedefleri doğrultusunda öğrencilerden problem çözme sürecinde kendine özgü düşünceleri ve mantığını kullanması ve bunu rahat bir biçimde ifade edebilmesi, problemlere değişik yönden bakabilmesi, farklı açılardan problem çözme becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu çalışmada, 7.sınıf öğrencilerinin günlük hayat durumlarıyla ilgili cebirsel sözel problemleri çözme süreçlerinin Polya'nın Problem Çözme Aşamalarına göre detaylı bir şekilde incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın problemi,“ 7. sınıf öğrencilerinin cebirsel sözel problemleri çözme süreçleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu probleme ilişkin alt probleme aşağıda yer verilmiştir.7.sınıf öğrencilerinin cebirsel sözel

problemleri çözme süreci “Polya’nın Problem Çözme Aşamaları’na göre nasıldır?”

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama teknikleri, veri toplama süreci, veri analizi sunulmaktadır.

Araştırmanın modeli

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin cebirsel sözel problemleri çözme sürecinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada verilerin toplanması ve analizinde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme süreçleri ve probleme verecekleri cevapların daha detaylı incelenebilmesi için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

Verilerin toplanması

Araştırmanın katılımcılarını 2019-2020 öğretim yılında Şanlıurfa ili Birecik ilçe merkezinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören altı tane yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 4’ü kız 2’si erkektir. Araştırmaya katılacakların belirlenmesinde çalışmanın amacına bağlı olarak genellikle nitel araştırmalarda kullanılan bilgi açısından zengin birikime sahip durumlar üzerinde ayrıntılı bir çalışmaya yapmaya olanak tanıyan amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmaya katılacakların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem için kullanılan ölçütler; (i) öğrencilerin matematik başarılarının yüksek düzeyde olması, (ii) öğrencilerin kendilerini iyi ifade edebilen sorulara rahatlıkla dönüt verebilen öğrencilerden oluşmasıdır. Ayrıca çalışmaya katılacak öğrencilerin gönüllü olmalarına dikkat edilmiştir, araştırma boyunca bilimsel etik gereği öğrencilerin gerçek isimleri yerine öğrencilere kodlar verilmiştir. Araştırma öğrencilerin cebirsel sözel problemleri çözme sürecini incelemeyi amaçladığından veri toplama yöntemi olarak görüşme seçilmiştir. Görüşmede sorulacak açık uçlu problemler alan yazında incelenerek hazırlanmıştır. Problemler hazırlanırken 1-8 matematik öğretim programı, MEB’in yayınlamış olduğu beceri temelli testler, MEB onaylı matematik kitapları incelenerek, açık uçlu problemler oluşturulmuştur. Hazırlanan açık uçlu problemler için bir matematik eğitimi uzmanı, iki matematik öğretmeninden alınan öneri ve görüşler çerçevesinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra 7. sınıfta öğrenim gören bir öğrenciye pilot uygulama yapıp anlaşılmayan yerlerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmada kullanılacak açık uçlu problemlere uzman görüşleri ve pilot uygulama sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak son hali verilmiştir. Görüşmeler, öğrencilerin ve araştırmacının uygun olduğu zamanlar belirlenerek okulda yapılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilmeleri için görüşmenin amacı anlatılarak görüşmelerin sohbet havası içinde geçmesini sağlayacak şekilde bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğrencilere, sorularla ilgili neler düşündüklerinin önemli olduğu belirtilmiştir. Görüşme esnasında öğrencilerin problemle ilgili detaylı açıklamada bulunmalarını sağlamak adına öğrencileri açıklama yapmaya teşvik eden “ne, neden, nasıl” gibi sorular sorulmuştur. Bu sayede öğrencilerin problemler karşısında sessiz kalmaları önlenerek, problem çözme süreci ayrıntılı bir şekilde incelenmeye çalışılmıştır. Görüşmeler sırasında öğrencilerin düşündüklerini ortaya çıkarmak adına cevap verirken sesli düşünceleri istenmiştir. Öğrencilerin ilk defa böyle bir görüşme yaptıkları için heyecanlı oldukları gözlenmiştir. Bu nedenle zaman zaman araştırmacı gerekli konuşmaları yaparak öğrencileri rahatlatmaya çalışmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere tüm problemler eksiksiz bir şekilde sorulmuştur. Öğrencilerin durumuna göre problemler günlere dağılım yapılarak sorulmuştur. Görüşmelerin her biri ortalama bir ders saati 40 dakika sürmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmeler veli izinleri de alınarak ses kaydına alınmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler toplamda 3 haftada gerçekleşmiştir.

Verilerin analizi

Nitel araştırma, araştırma verilerinin analizini bir plan çerçevesinde yapmayı gerektirir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Öğrencilerin cebirsel problemleri çözme süreçlerinin incelenmesinde yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler nitel veri analizlerinden betimsel analiz ile incelenmiştir. Betimsel analiz, daha önceden belli olan bir çerçeveye bağlı olarak elde edilen nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması adımlarını içeren analiz yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda toplanan veriler transkript edilerek ilgili tema ve alt temalara uygun olarak öğrencilerin cevapları kodlanmıştır. Bulguların sunulmasında her bir öğrencinin problem çözme süreçleri tablolar yardımıyla gösterilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada katılımcılara sorulan açık uçlu günlük hayata dayalı cebirsel sözel problemlerin çözümlerine yönelik bulgular yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ışığında Polya'nın (1957) problem çözme adımlarına göre her bir soru için incelenmiştir. Araştırmanın

katılımcılarından elde edilen bulgulara yer verilirken öğrencilerle araştırmacı arasında geçen görüşmeler analiz edilerek bulgular açıklanmıştır. (Dilek, 2018).

(Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6: Öğrenciler)

Katılımcıların Birinci Problemi Çözme Sürecine Ait Bulgular

“Okul kütüphanesi” probleminde öğrencilerin problem çözme süreçlerinde; Polya’nın (1957) problem çözme adımlarından problemi anlama, plan yapma, planı uygulama, kontrol basamaklarını gerçekleştirme düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Aşağıda öğrencilerle yapılan görüşmelerin sonucunda elde edilen veriler tabloda gösterilerek bu probleme ait problem çözme süreci incelenmiştir.

Tablo 1

Ana Adımlar	Alt adımlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
Problemi Anlama	Problemi anlamaya çalışma	X	X	X	X	X	X
	Verilenleri belirleme	X	X	X	X	X	X
	İsteneni belirleme problemi	X	X	X	X	X	X
	Kendi cümleleriyle ifade etme	X				X	
Plan yapma	Çözüm yolu(strateji) belirleme	X	X	X	X	X	X
	Çözüm yolu belirleyememe						
	Planı ifade etmeme						
Planı uygulama	Stratejiyi uygulama	X	X	X	X	X	X
	Plan yapma adımına geri dönme	X	X				
	Doğru çözüm	X		X	X	X	X
	Hatalı çözüm						
Kontrol							

Görüşülen öğrencilerin cevapları incelendiğinde, öğrencilerin problemi anlama adımını gerçekleştirebildiği, Ö1 ve Ö5'in problemi kendi cümleleriyle ifade edebildiği, plan yapma adımında öğrencilerin denklem kurma ve akıl yürütme stratejilerini kullanmayı düşündükleri görülmüştür. Öğrencilerden Ö1 öncelikle akıl yürütme stratejisini kullanmayı düşünmüş daha sonra denklem kurma stratejisi ile problemi çözmüştür. Sonuç olarak beş öğrencinin denklem kurma stratejisini, bir öğrencinin akıl yürütme stratejisini kullandıkları tespit edilmiştir. Planıuygulama adımında öğrencilerin belirledikleri stratejiyi probleme uygun olarak uygulayabildiği ancak buldukları sonuçları kontrol etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların İkinci Problemi Çözme Sürecine Ait Bulgular

“Tenis Kursu” probleminde öğrencilerin problem çözme süreçlerinde; Polya'nın (1957) problem çözme adımlarından problemi anlama, plan yapma, planı uygulama, kontrol basamaklarını gerçekleştirme düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Aşağıda öğrencilerle yapılan görüşmelerin sonucunda elde edilen veriler tabloda gösterilerek bu probleme ait problem çözme süreci incelenmiştir.

Tablo 2

Ana Adımlar	Alt adımlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
Problemi Anlama	Problemi anlamaya çalışma	X	X	X	X	X	X
	Verilenleri belirleme	X	X	X	X	X	X
	İsteneni belirleme problemi	X	X	X	X	X	X
	Kendi cümleleriyle ifade etme	X	X				X
Plan yapma	Çözüm yolu(strateji) belirleme		X	X			
	Çözüm yolu belirleyememe				X	X	X
	Planı ifade etmeme	X					
Planı	Stratejiyi uygulama	X	X	X	X	X	X

uygulama	Plan yapma adımına geri dönme				X		
	Doğru çözüm	X	X	X	X	X	X
	Hatalı çözüm						
Kontrol	Doğruluğunu kontrol etme						

Görüşülen öğrencilerin cevapları incelendiğinde, öğrencilerin problemi anlama adımını gerçekleştirebildiği, Ö1,Ö2ve Ö6'nın problemi kendi cümleleriyle ifade edebildiği anlaşılmıştır. Plan yapma adımında iki öğrencinin problemi çözmek için strateji belirleyebildiği, Ö4'ün çözüm yolu belirlemek de zorlandığı ve araştırmacının yönlendirmesine ihtiyaç duyduğu, Ö5 ve Ö6'nın ise kullanmayı düşündükleri çözüm yolunu ifade etmekte zorlandığı, Ö1'in doğrudan planı uygulama adımına geçtiği, görülmüştür. Strateji belirleyen öğrencilerin denklem kurma stratejisini kullanmayı düşündüğü, planı uygulama adımında ise öğrencilerin belirledikleri stratejiyi probleme uygun olarak uygulayabildiği ancak Ö4'ün planı uygulama adımında zorlandığı ve plan yapma adımına geri döndüğü ayrıca öğrencilerin buldukları sonuçları kontrol etmedikleri elde edilen sonuçlar arasındadır.

Katılımcıların Üçüncü Problemi Çözme Sürecine Ait Bulgular

“23 Nisan Kutlamaları” probleminde öğrencilerin problem çözme süreçlerinde; Polya'nın (1957) problem çözme adımlarından problemi anlama, plan yapma, planı uygulama, kontrol basamaklarını gerçekleştirme düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Aşağıda öğrencilerle yapılan görüşmelerin sonucunda elde edilen veriler tabloda gösterilerek bu probleme ait problem çözme süreci incelenmiştir.

Tablo 3

Ana adımlar	Alt adımlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
Problemi	Problemi anlamaya çalışma	X	X	X	X	X	X

anlama	Verilenleri belirleme	X	X	X	X	X	X
	İsteneni belirleme problemi	X	X	X	X	X	X
	Kendi cümleleriyle ifade etme	X	X			X	
Plan yapma	Çözüm yolu(strateji) belirleme	X	X	X	X	X	X
	Çözüm yolu belirleyememe						
	Planı ifade etmeme						
Planı uygulama	Stratejiyi uygulama	X	X	X	X	X	X
	Plan yapma adımına geri dönme						X
	Doğru çözüm	X	X	X	X	X	
	Hatalı çözüm						
Kontrol	Doğruluğunu kontrol etme	X	X				

Görüşülen öğrencilerin cevapları incelendiğinde, öğrencilerin problemi anlama adımını zor gerçekleştirebildiği, ancak üç öğrencinin problemde verilenleri kendi cümleleriyle ifade edemediği, plan yapma adımında altı öğrencinin de denklem kurma stratejisini kullanmayı düşündüğü, planı uygulama adımında ise öğrencilerin belirledikleri denklem kurma stratejisi kullanırken zorlandığı, zaman zaman problem durumuna geri döndüğü gözlenmiştir. Problemin doğruluğunu ise Ö1 ve Ö2 öğrencilerinin gerçekleştirdiği görülmüştür.

Katılımcıların Dördüncü Problemi Çözme Sürecine Ait Bulgular

“Kitaplık” probleminde öğrencilerin problem çözme süreçlerinde; Polya’nın (1957) problem çözme adımlarından problemi anlama, plan yapma, planı uygulama, kontrol basamaklarını gerçekleştirme düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Aşağıda öğrencilerle yapılan görüşmelerin

sonucunda elde edilen veriler tabloda gösterilerek bu probleme ait problem çözme süreci incelenmiştir.

Tablo 4

Ana adımlar	Alt adımlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
Problemi anlama	Problemi anlamaya çalışma	X	X	X	X	X	X
	Verileni belirleme	X	X	X	X	X	X
	İsteneni belirleme	X	X	X	X	X	X
	Problemi kendi cümleleriyle ifade Etme		X		X	X	X
Plan yapma	Çözüm yolu(strateji) belirleme	X	X	X	X	X	X
	Çözüm yolu belirleyememe						
	Planı ifade etmeme						
Planı uygulama	Stratejiyi uygulama	X	X	X	X	X	X
	Plan yapma adımına geri dönme						
	Doğru çözüm	X	X	X	X	X	X
	Hatalı çözüm						
Kontrol	Doğruluğunu kontrol etme						

Görüşülen öğrencilerin cevapları incelendiğinde, problemi anlama adımını altı öğrencinin de zorlanmadan gerçekleştirebildiği, öğrencilerden Ö1 ve Ö3 dışındakilerin problemi kendi cümleleriyle ifade edebildiği, plan yapma adımında altı öğrencinin de denklem kurma stratejisini kullanmayı düşündüğü planı uygulama adımında ise öğrencilerin problemde istenene uygun cebirsel ifadeyi yazabildikleri görülmüştür. Problemin çözümünü ise hiçbir öğrencinin kontrol etmediği görülmüştür.

Katılımcıların Beşinci Problemi Çözme Sürecine Ait Bulgular

Beşinci problemde öğrencilerin problem çözme süreçlerinde; Polya'nın (1957) problem çözme adımlarından problemi anlama, plan yapma, planı uygulama, kontrol basamaklarını gerçekleştirme düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Aşağıda öğrencilerle yapılan görüşmelerin sonucunda elde edilen veriler tabloda gösterilerek bu probleme ait problem çözme süreci incelenmiştir.

Tablo 5

Ana Adımlar	Alt adımlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
Problemi Anlama	Problemi anlamaya çalışma	X	X	X	X	X	X
	Verileni belirleme	X	X	X	X	X	X
	İsteneni belirleme	X	X	X	X	X	X
	Problemi kendi cümleleriyle ifade Etme	X	X		X	X	
Plan yapma	Çözüm yolu(strateji) belirleme	X	X	X	X	X	X
	Çözüm yolu belirleyememe						
	Planı ifade etmeme						
Planı uygulama	Stratejiyi uygulama	X	X	X	X	X	X
	Plan yapma adımına geri dönme	X	X	X	X	X	X
	Doğru çözüm						
Kontrol	Doğruluğunu kontrol etme						

Görüşülen öğrencilerin cevapları incelendiğinde, problemi anlama adımını altı öğrencinin de gerçekleştirebildiği, Ö3 ve Ö6'nın dışındaki tüm öğrencilerin problemi kendi cümleleriyle ifade edebildiği görülmüştür. Plan yapma adımında altı öğrencinin de denklem kurma stratejisini kullanmayı düşündüğü planı uygulama adımında ise öğrencilerin problemde istenene uygun cebirsel ifade yazabildikleri ancak kontrol adımını hiçbir öğrencinin gerçekleştirmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların Altıncı Problemi Çözme Sürecine Ait Bulgular

Altıncı problemde öğrencilerin problem çözme süreçlerinde; Polya'nın (1957) problem çözme adımlarından problemi anlama, plan yapma, planı uygulama, kontrol basamaklarını gerçekleştirme düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Aşağıda öğrencilerle yapılan görüşmelerin sonucunda elde edilen veriler tabloda gösterilerek bu probleme ait problem çözme süreci incelenmiştir.

Tablo 6

Ana adımlar	Alt adımlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
Problemi Anlama	Problemi anlamaya çalışma	X	X	X	X	X	X
	Verileni belirleme	X	X	X	X	X	X
	İsteneni belirleme	X	X	X	X	X	X
	Problemi kendi cümleleriyle ifade etme	X			X	X	X
Plan Yapma	Çözüm yolu(strateji) belirleme	X	X	X	X	X	X
	Çözüm yolu belirleyememe						
	Planı ifade etmeme						
Planı Uygulama	Stratejiyi uygulama	X	X	X	X	X	X
	Plan yapma adımına geri dönme	X					

	Doğru çözüm	X	X	X	X	X	X
	Hatalı çözüm						
Kontrol	Doğruluğunu kontrol etme						

Görüşülen öğrencilerin cevapları incelendiğinde, problemi anlama adımını tüm öğrencilerin gerçekleştirebildiği, Ö2 ve Ö3 öğrencileri dışındaki tüm öğrenciler problemi kendi cümleleriyle ifade edebilmişlerdir. Plan yapma adımında ise öğrencilerin uygulayacakları planı, zihinlerinde oluşturduğu araştırmacıya ifade etmeden doğrudan planı uygulama adımına geçtikleri görülmüştür. Altı öğrencinin de planı uygulama adımında akıl yürütme stratejisini kullanarak problemi çözme çalışmaları da elde edilen bulgular arasındadır. Ayrıca planı uygulama adımında öğrencilerin problemde istenene uygun bir şekilde matematiksel işlem yaptıkları ve problemin sonucuna ulaştıkları ancak kontrol adımını hiçbir öğrencinin gerçekleştirmediği sonucuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, araştırma ile elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçların yorumu ve tartışması yapılmıştır. Ayrıca araştırma bulguları neticesinde ulaşılan sonuçlar göz önüne alınarak daha sonra yapılacak çalışmalara ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgular Polya'nın Problem Çözme Aşamalarına göre değerlendirilirse; öğrencilerin problemi anlama sürecinde, problem durumunu anlamaya çalışma, problemden anladıklarını ifade edebilme, problemde verilenleri, isteneni belirleme, problemi şekil çizerek anlatma şeklinde alt aşamalarla karşılaşmıştır. Problem durumundan anladığını ifade etme alt aşamasında problemler arasında farklılıklar görülmüştür. Öğrencilerin “Kütüphane” , “23 Nisan Kutlamaları” problemlerini ifade etmekte daha çok zorlandığı gözlenmiştir. Öğrencilerin kullanmış olduğu ifadelerden bu problem metninin uzun ve karmaşık olduğu şekil ile gösterilmediği için ifade etmekte zorlandıkları anlaşılmıştır. Öğrencilerin, problemde verilenleri ve isteneni belirleme aşamasında, öğrenciler arasında farklılıklar görülmüştür. Problemi amaçlı okuyan öğrencilerin verilenleri ve isteneni araştırmacının problemi anlayıp anlamadığını sormasının üzerine kendisinin cevaplayabildiği ancak problemi sadece sesli okuyan öğrencilerin araştırmacının “

problemde verilenler neler? , senden ne isteniyor?” şeklinde sorular sormasını beklediği gözlenmiştir.

Polya'nın Problem Çözme Aşamalarından plan yapma aşamasına göre değerlendirilirse; öğrencilerin plan yapma sürecinde, problem çözümü için kullanacağı yolu belirleyerek ifade etme ve problem çözümü için kullanacağı yolu zihninde oluşturarak ifade etmeden planı uygulama adımına geçme şeklinde iki alt aşama ile karşılaşmıştır. Plan yapma aşamasında öğrencilerin problemlerin çözümü için denklem kurma stratejisi ve akıl yürütme stratejisini kullanmayı düşündüğü öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerden anlaşılmıştır. Bu durumun öğrencilerin yedinci sınıfta denklem ve eşitlik kazanımlarına bağlı olarak problem çözme öğrenedikleri için olduğu söylenebilir.

Polya'nın Problem Çözme Aşamalarından planı uygulama aşamasına göre değerlendirilirse; problemi anlama aşamasında beklenen kritik davranışları gösterebilen ve probleme uygun bir strateji belirleyebilen öğrencilerin planı uygulama aşamasında da zorlanmadığı anlaşılmıştır. Öğrencilerden elde edilen verilerden yola çıkarak birkaç soru dışında öğrencilerin denklem kurma stratejisine yöneldiği görülmüştür. Denklem kurma stratejisinde öğrencilerin problem durumuna uygun cebirsel ifadeyi yazmakta sıkıntı yaşadığı, problemi cebirsel ifadeyi yanlış yazdığı için hatalı çözdüğü belirlenen öğrencilerin de denklem kurma ile bazı kavram yanlışlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin problem çözme adımlarını kullanma eğilimlerinin düşük olduğu özellikle plan yapma aşamasını gerçekleştirmeden uygulama aşamasına geçtikleri görülmüştür. Öğrencilerin problem çözme sürecini daha etkin ve düzenli olarak geçirebilmesi için problem çözme aşamalarının öğretmenler tarafından vurgulanarak derslerde kullanılması, öğrencilerin problem çözme sürecindeki basamaklarda kritik davranışları gerçekleştirmelerine yönelik sorular üzerinde durulması, öğretmenlerin ders anlatımı sırasında problemin sayısal çözümlerinden çok problem çözme süreci üzerinde durması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Baykul, Y. 1990. İlkokul Beşinci Sınıftan Lise ve Dengi Okulların Son Sınıflarına kadar Matematik ve Fen Derslerine Karşı Tutumda Görülen Değişmeler ve Öğrenci Seçme Sınavındaki Başarı ile İlişkili Olduğu Düşünülen Bazı Faktörler. ÖSYM Yayınları.
- Dilek, A. 2018. Yönetim Anlayışları Kapsamında Süreç Yönetimi. Sosyal, Beşeri Ve İdaribilimler Alanında Yenilikçi Yaklaşımlar. Editörler: ,Özdaşlı, K., Demir, M.C., Tire, O., Arvas, S. Odabaş, U., K., Elagöz, İ. Gece Kitaplığı/Gece Publish 2018, 978-605-288-790-5 (3.C).
- Dilek, A., Özsoy, N. 2018. Pedagojik Formasyon Programına Katılan İİBF Mezunu Öğrencilerin Kariyer Algılamaları: Adnan Menderes Üniversitesi Örneği.. Eğitim Bilimleri Alanında Yenilikçi Yaklaşımlar. Editörler: Yeke, Y.K. , Yazıcı, T., Hayırlı, O. Gece Kitaplığı/Gece Publish 2018, 978-605-288-783-7.
- Karatağ, E. 2017. 8. Sınıf Öğrencilerinin Temel Geometrik Kavramları İçeren Günlük Hayat Durumlarına Dayalı Sözel Problemleri Modelleme Sürecinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- MacGregor, M., Stacey, K. 1996. Learning to Formulate Equations for Problems. PME 20, vol3: 289-303.
- Milli Eğitim Bakanlığı 2018. Matematik Dersi Öğretim Programı(İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Talim Terbiye Kurulu, Ankara.
- Özarslan, P. 2010. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Cebirsel Sözel Problemleri Denklem Kurma Yoluyla Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Çukurova Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Adana.
- Polya, G. 1957. How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method. (Çeviri: B.S. Soyer), 1. Baskı., TÜBİTAK yayını, Ankara.
- Polya, G. 1990. How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method. (Çeviri: F. Halatçı). Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Umay, A. 2007. Eski Arkadaşımız Okul Matematiğinin Yeni Yüzü. Aydan Web Tesisleri, Ankara.
- Yıldırım, A. , Şimşek, H. 2008. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (6.b.). Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Bölüm 17

NEZAHAT KULEN'İN MANTIK DERS KİTABININ İNCELENMESİ



Ekrem Ziya DUMAN¹

Aylin ARSLAN²

1 Doç. Dr. Ekrem Ziya Duman, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı, ezduman@gazi.edu.tr, Ankara/Türkiye

ORCID Kodu: <https://orcid.org/0000-0002-1965-1378>

2 Aylin Arslan, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Felsefe Grubu Öğretmenliği, roseaylinarslan@gmail.com, Ankara/Türkiye

ORCID Kodu: <https://orcid.org/0000-0003-3372-2109>

GİRİŞ

Eğitim, bireyi topluma hazırlayan ve bu misyonu yüzyıllardır sürdüren bir etkinliktir. Aynı zamanda eğitim, toplumdaki kültürlenme sürecinin de bir parçasıdır. Her toplum kendi kültürünün özelliklerini yeni kuşaklara aktarır. Bireyler eğitim sayesinde kendi toplumuyla bütünleşir, toplum içinde yetişir, eğitim ihtiyaçları yine toplum içerisinde gerçekleşir. Söz konusu ihtiyaçları karşılamak amacıyla da öğretim programları hazırlanır.

Öğretim programı; okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeniğidir. Öğretim programlarının amacı; öğrenciye taşıyamayacağı kadar çok bilgi vermektense, ona birtakım temel kavramları kazandırarak gereksinim duyduğu bilgileri nerede bulabileceğini ve bunlardan nasıl yararlanacağını öğretmektir. Öğretim programları; eğitimde yer alacak hedefleri belirlerken aynı zamanda, hedeflere uygun olarak hazırlanmış ders kitaplarındaki hedefleri de kazandırmayı amaçlar. Çünkü ders kitapları öğretim ortamlarında en yaygın kullanılan öğretim araçlarıdır. Öğretim araçları, öğrenmenin zamanında gerçekleşmesini ve kalıcı olmasını sağlar. Böylece öğrenenlerin gerekli davranışları kazanmasına katkıda bulunur. Ders kitapları aracılığıyla da öğrenciler; bilimsel düşünme, tutum ve davranışlar kazanır. Öğrenme ortamını zenginleştiren, öğrenmeyi etkili kılan ders kitapları aynı zamanda öğrencilerin ders dışında da öğrenmelerine olanak sağlayan, öğrendiklerini tekrarlamalarına yardımcı olan bir araçtır (Demirel, 2012, s. 6; Duman, 2014, s. 14- 17; Manav, 2019, s. 39). Bütün bunların sağlanmasında; ihtiyacı karşılayacak şekilde hazırlanmış bir mantık dersi öğretimi programı ve bu programa uygun şekilde yazılmış mantık kitapları da son derece etkilidir. Ders kitaplarının eğitim-öğretim ortamındaki önemi aynı zamanda mantık ders kitapları için de geçerlidir. Çünkü mantık ders kitaplarının öğretim programına ve ders kitabı olma ölçütlerine uygunluğu ne kadar fazlaysa, öğretim programındaki amaçlara da o kadar hizmet etmiş olacaktır.

1924 yılından itibaren okullarda okutulan ve hayatın her aşamasında kullanılan mantık Millî Eğitim Bakanlığı tarafından; doğru düşünme yollarını günlük yaşama aktarabilen, tutarlı düşünen, çelişkileri fark eden, bağımsız düşünebilen, karşılaştığı problemlere çözüm yolları üretebilen, düşüncelerini temellendirebilen bireyler yetiştirmeyi vizyon edinmiştir (MEB, 2009, s. 5). Bu amaçla Cumhuriyetten günümüze mantık dersi öğretiminde; 1924, 1935, 1950, 1957, 1976, 1986, 1993 ve 2009 programları uygulanmıştır. Söz konusu programlara yönelik hazırlanan ders kitaplarının bazıları ise şunlardır: Hasan Ali Yücel- 1929, Tezer Ağaoğlu-1929, N. Şazi Kösemihal-1944, Malik Adalan-Kazım Baykal-1955, İhsan Kongar-1957, Hatemi Seniğ Sarp-1957, Osman Pazarlı-1982, Komisyon-1986, Necati Öner-Teo Grünberg-1994, A. Kadir Çüçen-2001, Doğan

Özlem-2006, Özge Köroğlu-2008, Aslan Topakkaya-2019 vs. (Duman, 2014, s. 32).

Adı geçen kitapların yanı sıra 1952 yılında Talim Terbiye Kurulu, ders kitaplarını serbest basıma bırakma kararı almıştır. Ve bu karar neticesinde 5429 sayılı kanuna göre, serbest basıma bırakılmış olan lise mantık ders kitapları için şartname hazırlanmıştır. Şartnameye göre kitapların yazılışında okul kitaplarında aranacak genel vasıflar esas tutulacak, serbest basıma bırakılan ders kitaplarının incelenme zamanı ile basılma ve dağıtılmalarının ne yolda yapılacağı hakkında yönetmelik göz önünde tutulacaktır. Şartnamede mantık kitaplarında aranacak özel vasıflar ise aşağıdaki gibi belirtilmiştir (Devlet Matbaası, 1953, s. 4-5):

1. Mantık kitapları; öğrencilerin çeşitli bilimler arasındaki ilgileri görmelerine, bilim zihniyeti kazanmalarına ve müspet bilimin önemini takdir edecek şekilde yetişmelerine hizmet edecektir.

2. Bahislere zaman ayrılırken hayati değeri az olan teorilere ve konulara az yer verilecektir.

3. İnceleme ve alıştırmalarda, konuların işlenmesinde fizik, kimya, biyoloji, sosyoloji, tarih... gibi çeşitli ders kitaplarından parçalar, sorular ve misaller bulunması, mantık derslerinin bu derslerle bağlantısının sağlanması uygun olur.

4. Bilimlerin gelişme devirlerinden bu devirlerdeki ilim adamlarının eserlerinden, yerine göre parçalar ve misaller alınacak, konuların işlenmesinde ve alıştırmalarda bunlardan mümkün olduğu kadar faydalanılacaktır.

5. Mantık kitaplarında Doğu'dan ve Batı'dan büyük bilginlerin hayat ve eserlerini tanıttacak incelemelere de yer verilecektir.

6. Konuların işlenmesinde, bilhassa bilimlerde metot kısmında şekillerden, şemalardan, tablolardan, istatistik bilgilerinden de imkân nispetinde faydalanılacaktır.

7. Kitaplarda sınıfça, grupça tartışmalara götüren sorular ve inceleme konuları bulunacaktır.

8. Özetler, bahsin bütünü kavrayacak şekilde olacaktır.

Bu araştırmanın çerçevesini de yukarıdaki şartnameye göre hazırlanıp serbest basıma bırakılan, Nezahat Kulen tarafından yazılan mantık ders kitabı oluşturmaktadır. Çalışmanın konusunu oluşturan mantık ders kitabı gerek içerik yönünden 1957 yılı mantık dersi öğretim programıyla, aynı programa göre yazılan 1973 yılında basılan Osman Pazarlı'nın mantık ders kitabıyla (Pazarlı, 1973) gerekse günümüz ders kitabıyla (MEB, 2019) karşılaştırılarak incelenmiştir. Böylece yapılan çalışmanın amacını; Nezahat Kulen tarafından yazılan mantık ders kitabının incelenmesi ve söz konusu

incelemenin ise hem 1957 öğretim programına uygunluğu gözetilerek hem Osman Pazarlı'nın ders kitabıyla hem de günümüz ders kitabıyla karşılaştırılarak yapılması oluşturmaktadır. Aynı zamanda incelenen mantık kitabının yanı sıra; Nezahat Kulen'in kim olduğu, yaşadığı dönemi, kültürü ve şartları da çalışmanın amaçları arasında yer almaktadır.

Konu ile ilgili literatüre bakıldığında ise; Cumhuriyet dönemi orta-öğretim mantık ders kitaplarında metodoloji başlığı altında biyolojide yer alan canlılar hakkındaki teorilerden pozitivizme geçişi göstererek pozitivizmin etkilerini ortaya koymak amacıyla 1929-1968 yılları arasında okutulan mantık ders kitapları incelenmiştir. Bu kitaplar 1929 yılında Ağaoğlu Tezer'in "Suri ve Tatbiki Mantık" ile Hasan Ali Yücel'in "Suri ve Tatbiki Mantık", 1943 yılında Cemil Sena Ongun'un "Felsefe ve Sosyoloji", 1944 yılında Melike Uz ve Asım Uz'un "Filozofi Mantık, Toplumbilim ve Ruhbilim", 1947 yılında Hatemi Seni Sarp'ın "Mantık", 1948 yılında Hazım Berge'nin "Mantık", 1952 yılında Hasan Ali Yücel'in "Mantık Dersleri", 1955 yılında Malik Adalan ve Kazım Baykal'ın "Mantık", Hasan Ali Yücel'in "Mantık Dersleri", 1959 yılında İhsan Kongar'ın "Mantık" ve 1968 yılında Hatemi Seni Sarp'ın "Mantık" kitaplarıdır (Duman & Başerer, 2017). Bunun yanı sıra bir başka çalışmada; 2009 mantık dersi öğretim programına göre birincisi MEB tarafından komisyona hazırlatılan, ikincisi de Neriman Karavelioğulları'na ait olan ders kitapları örtük müfredat açısından incelenmiştir (Duman & Küçükşabanoğlu, 2017). Bir başka çalışmaya göre; Türkiye'de 1924 yılından 2009 yılına kadar ortaöğretim kurumlarında okutulan mantık ders kitaplarının fiziksel, içerikse, bilimsel vb. yönlerden belirlenen kriterlere uygun olup olmadığı incelenmiştir (Duman, 2014, s. 3). Bir diğer çalışmada; 1952-1965 dönemi arasında yer alan; Hasan Ali Yücel (1953), Nurettin Topçu (1955), M. Adalan-K. Baykal (1955) ve Osman Pazarlı (1965) ortaöğretim mantık ders kitapları "tarihte metot" başlığı çerçevesinde ele alınmıştır (Manav, 2019).

Dolayısıyla literatüre bakıldığında Nezahat Kulen ve onun mantık kitabıyla ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmadığından, söz konusu çalışma özgünlüğünü ve orijinalliğini korumaktadır. Böylece yapılan incelemeler ve değerlendirmeler sonucunda; hem Nezahat Kulen'in alana yaptığı katkıların gösterilmesinde, yazmış olduğu mantık kitabının incelenmesinde hem aynı programa göre yazılan bir başka ders kitabıyla aralarındaki farklılıkların hem de Kulen'in kitabının günümüz mantık kitaplarından farklarının ortaya koyulması noktasında katkı sağlayacağı düşünüldüğünden çalışma önemli görülmektedir.

1. YÖNTEM

Araştırmada; belirli bir nokta üzerinde odaklanmada çok metotlu araştırma problemlerine nazaran, yorumlayıcı yaklaşımı benimseyen bir yöntem olan nitel araştırma deseni (Kıncal, 2017, s. 185) ve bu desen

kapsamında yer alan, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesi yöntemi (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 189) kullanılmıştır. Araştırma problemine ilişkin olarak yazılı dokümanların incelenmesi daha zengin ve kapsamlı bir çıkarım sağlanması açısından oldukça önemlidir. Çünkü olguya ilişkin çeşitli kaynaklardan bilgi toplanması farklı bakış açıları ve farklı yaklaşımların da incelenmesine imkân sağlayacak, böylece araştırmanın geçerliliğini sağlayacaktır (Baş & Akturan, 2008). Araştırmada; veri kaynağı olarak kullanılacak dokümanlar, araştırmanın da amacında yer alan değerlendirme için, Nezahat Kulen tarafından yazılan mantık ders kitabı, ders kitabının yazıldığı dönemde uygulanan 1957 yılı mantık dersi öğretim programı, 1973 yılında basılan Osman Pazarlı'nın mantık ders kitabı ile 2019 yılı MEB mantık ders kitabıdır.

2. BULGULAR VE YORUM

2.1. Nezahat Kulen (Yalkut) ve Mantık

Nezahat Kulen (Yalkut); İstiklal Harbini Anadolu'da şehirden şehire tayin edilen bir maarif müfettişinin, Sabri Cemil Yalkut'un, kızı olarak 1906 yılında dünyaya gelmiştir. Babası Sabri Cemil Yalkut ise, Kosova'da dünyaya gelmiş, İstanbul Darülfünun edebiyat bölümünü kazanarak bölümünü birincilikle tamamlamış ve pek çok görevde yer almış bir eğitimci ve şairdir. İstanbul Mercan İdadisi katipliği, Üsküp İdadisi Fransızca ve edebiyat muallimliği, Üsküp öğretmen okulu müdürlüğü, Şam lisesi müdürlüğü, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk öğretim müdürlüğü bu görevlerden bazılarıdır.

Sabri Cemil Yalkut, kızı Nezahat Kulen'i Haymana okuluna yazdırmış ve Almancayı öğrenmesi için onu teşvik etmiştir. Bir insanın hayatının alacağı eğitime bağlı olduğu görüşünü edebî yazılarında ifade eden Sabri Cemil Bey, 1924 yılında kızı Nezahat Kulen'i daha iyi bir eğitim alması için İstanbul'a Erenköy Kız Lisesi'ne yatılı olarak göndermiştir. Nezahat Kulen'in eğitim gördüğü lisede öğretmenlik yapan isimlerden biri ise Reşat Nuri Güntekin'dir. Böylece Kulen, Erenköy Kız Lisesi'nde eğitimini tamamladıktan sonra İstanbul Üniversitesi (Darülfünun) felsefe bölümünü kazanmıştır. Felsefe bölümünden 'kendi anlatımıyla o kadar erkeğin içinden birinci olarak' mezun olmuştur. Sınıf arkadaşları arasında Cemil Sait Barlas (Mehmet Barlas'ın babası) ve Hıfzırrahman Raşit Öymen (Altan Öymen'in babası) da yer almaktadır.

Öğretmen olarak ilk tayini İzmir'e, Karşıyaka Kız Muallim Mektebi'ne çıkmıştır. Kulen, burada öğretmenlik yaparken iki büyük olay yaşamıştır. İlki, sosyoloji dersine kendi ifadesiyle Gazi Hazretlerinin girişidir. Mustafa Kemal Atatürk, en arka sıraya oturarak dersi takip etmiş ve teneffüste kendisiyle 'kadın asker olmalı mı' münazarası yapmıştır. İkincisi

ise, Mustafa Kemal Atatürk ile beraber okula gelen heyetteki Moskova sefiri Hüseyin Vasıf Çınar'ın reddedilen evlenme teklifi. Nezahat Kulen'in ikinci tayini ise İstanbul Kız Lisesi'ne çıkmıştır. Avni Kulen ile ne zaman evlendiği bilinmeyen Nezahat Kulen, İstanbul Kız Lisesi'nde 1933 yılında hem eşi hem de babasıyla birlikte meslektaş olarak görev yapmıştır. 41 sene boyunca söz konusu lisede öğretmenlik yapan Kulen, 1971 yılında emekli olmuş ve 1972 yılında basılan 'Mantık' adlı bir ders kitabı yazmıştır. Ayrıca Siirt'in Şirvan ilçesinde biri Kapılı köyünde diğeri Fatih mahallesinde olmak üzere iki ilköğretim okuluna Nezahat kulen ve eşi Avni Kulen'in isimleri verilmiştir. Böylece altı kardeşin en büyüğü olan Nezahat Kulen, dönemin zor şartlarında kardeşleriyle birlikte üniversite eğitimi görmüş, okumuş, okuduğunu anlamış ve hazmetmiş, en az bir yabancı dil konuşmaya özen göstermiş, binlerce aydın öğrencinin yetişmesinde büyük rol oynamış bir eğitimci, bir Cumhuriyet kadını olarak 29 Kasım 1998 yılında vefat etmiştir (Kamalı, 2018, s. 5-10).

2.2. Mantık Ders Kitabının Fiziksel Özellikleri

Nezahat Kulen'e ait olan kitap, Kulen basımevi tarafından İstanbul'da 1972 yılında yayınlanmıştır. Lise son sınıf edebiyat ve fen bölümleri için yazıldığı belirtilen kitapta, kapak resmi olarak Fransız fizyolog Claude Bernard kullanılmıştır. Saman kağıdına basılan kitap, toplam 287 sayfadan oluşmaktadır. 35 bölüm olarak hazırlanan ve roma rakamlarıyla gösterilen içindekiler bölümü, kitabın arka sayfasında yer almaktadır. 8 sayfadan oluşan içindekiler bölümü hem bölüm numaralarıyla hem de ana başlıklarla gösterilmiş, konuların başlangıç ve bitiş sayfa aralıkları verilmiştir. Ayrıca bu bölümde büyük harf ve bold siyah renk kullanılmıştır. Alt başlıklar ise küçük harflerle yazılmış, içerikte tanımı yapılan kavramlar ile vurgulanmak istenen cümleler ve filozof isimleri bold olarak yazılmıştır.

Kitabın içeriğini oluşturan yazıların yaklaşık 12 yazı puntosu olarak yazıldığı, yazı karakterinin Times New Roman olduğu ve içeriğinde kullanılan resim ve yazılarda siyah ve tonları dışında herhangi bir rengin kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Sayfa numaraları sayfanın sağ alt köşesinde belirtilirken, içerikte 1 adet A3 boyutunda yazarın oluşturduğu Öklid dışı geometri ile Öklid geometrisinin karşılaştırıldığı bir şema kullanılmıştır.

2.3. Mantık Ders Kitabında Dil ve Anlatım

Kitabın dili, anlatımı ve yazımı genel olarak sade, anlaşılır şeklindedir. Kitapta anlaşılabilirliği artırmak amacıyla örneklerden, bold yazılardan, parantezlerden, dipnotlardan, resim ve şekillerden yararlanılmıştır. Ayrıca kullanılan kavramların yabancı dildeki karşılıkları, eş anlamları ve filozof isimlerinin telaffuzları parantez içerisinde gösterilmiştir. Örnek: çelişmezlik (yıkışmazlık) prensibi (Principe de non- contradiction) (s. 10), Dilem: İkilem, şaşırtıcı kıyas (Dilemme) (s. 52), kalıp (mastar-matris) (s. 64), akıl

yürütme (muhakeme) (s. 92), Archimede (Arşimed) (s. 92), Metot Üzerine Konuşma (Discours de la Methode) (s. 98), Levy-Bruhl (Levi-Brül) (s. 110), Günümüz matematikçilerinden Emile Borel (s. 208), tenkidi (eleştirilmesi) (s. 266).

Eserin genelinde “bahsetmeği, çıkmağı, yapmağa” gibi ifadelerin kullanıldığı ancak yer yer de “çıkarmayı, göstermeye, yapmayı” gibi ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra eserde kimi zaman “Ogüst Kont” kimi zaman ise “Auguste Comte” ifadesinin kullanıldığı görülmektedir (s. 85). Ayrıca içerikte maddeler halinde gösterilen “bütünsel olumsuz, bölümlü olumsuz” ifadeleri açıklama bölümünde “bütünsel negatif, bölümlü negatif” olarak gösterilmiştir (s. 36).

Kitapta verilen bilgiler haricinde dipnot kullanılarak okuyuculara kaynak önerisinde bulunulmuştur. Örneğin; “Bu soruyla ilgilenen ve fazla bilgi almak isteyen meraklı okurlarımıza Modern Mantık broşürünü tavsiye edeceğiz” (s. 64), “yukarıda adı geçen bu değerli eserde Şahadet Psikolojisi hakkında ilginç deneyler bulabileceksiniz” (s.271) gibi. Ayrıca bölümle ilgili bilgiler verilirken dipnotta “Bu bölüm hazırlanırken Modern Biyoloji ve Genetik adlı değerli iki eserden geniş ölçüde faydalanıldı” (s. 240) şeklinde ifadelere yer verilmiştir.

Kitapta kullanılan dipnotlarda ayrıca yazarın şahsi anılarına ve öğrencilerin ifadelerine de yer verilmiştir. Örneğin “İzmir’de ilk yıllarda öğretmenliğim sırasında büyük Ata’nın dersime girmesini, beni dinlemesini, o esnada kendisinin yüz çizgilerini, kaşlarının tipik şeklini, jestlerini ve az sonra sınıf dışında kendisiyle ‘Kadının asker olması’ konusunda yapmış olduğumuz tartışmayı ancak ben ve o gün orada bulunanlar en doğru olarak hatırlayabiliriz” (s. 271), “Değerli bir mantık kitabı olan Hasan Ali Yücel’in 1939 yılında basılan eserinden faydalanmaya çalışan öğrencilerimiz, tekstlerin çoğu yerini anlayamadıklarını bu nedenle yararlanamadıklarını söylemektedirler” (s. 269).

Kitapta ayrıca 6 adet filozof ve bilim insanına ait görsel, 1 adet Claparede’in yaptığı deneyle ilgili resim, 15 adet şekil ve 1 adet Öklid dışı geometrilerin Öklid geometrisiyle karşılaştırmak amacıyla yazar tarafından oluşturulan şema kullanılmıştır.

2.4. Mantık Ders Kitabında Baskı-Dizgi-Yazım

Genel olarak baskı, dizgi ve yazım hataları kitapta en aza indirilmiştir. Ancak göze çarpan hatalar aşağıdaki gibidir:

- “Duyğular” ifadesi “duygular” olmalıdır (s. 4).
- “Sebp” ifadesi “sebeb” olmalıdır (s. 11).
- “Vermiyerek” ifadesi “vermeyerek” olmalıdır (s. 28).

- “Kafatasızlar” ifadesi “kafatasısızlar” olmalıdır (s. 31).
- “Mevcuddur” ifadesi “mevcuttur” olmalıdır (s. 58).
- “Hinliler” ifadesi “Hintliler” olmalıdır (s. 114).
- “1. inci, 2. inci” gibi ifadeler “1. veya birinci, 2. veya ikinci” olmalıdır (s. 153).
- Kitabın 231. sayfasında “şekil 11 de görüldüğü üzere” açıklamasından sonra hidrojenin elektron sayısı gösterilirken, ifadenin devamındaki “uranyumda ise 92 tanedir” yargısını karşılayan herhangi bir şekil bulunmamaktadır.
- “Açıklayamamıştır” ifadesi “açıklayamamıştır” olmalıdır (s. 252).
- Kitabın sonunda yer alan içindekiler bölümünde yer alan “matematik ispatın dayadığı prensipler” başlığı, “matematik ispatın dayandığı prensipler” şeklinde olmalıdır.

2.5. Mantık Ders Kitabında Okuma Parçaları

Kitapta, konuların içerisinde ya da sonunda anlatılan konuyla ilgili düşünceleri olan kişilerin; resimleri, temel eserleri ve fikirleriyle ilgili okuma parçası niteliğinde metinler verilmiştir. Bu kapsamda 7 kişinin adı geçen konuyla ilgili düşünceleri ve alana katkıları ele alınmıştır.

“Mantık” bölümü içerisinde Aristoteles (M.Ö. 384-322)’in görseli kısa bir özgeçmişiyle birlikte yer almaktadır. “Bütün Bilimlerde Kullanılan Genel Metotlar” bölümü içerisinde Descartes (1596-1650)’in görseli, Kartezyen metoduyla ilgili vurguladığı sözü, temel eseriyle birlikte yer almaktadır. “Matematik İspatın Dayandığı Prensipler” bölümü içerisinde H. Poincare (1854-1912)’in görseli, matematik felsefesiyle olan ilgisi, temel eserleriyle birlikte yer almaktadır. Ayrıca metinde, Poincare’nin Öklid dışı geometriyle ilgili fonksiyonları da bulduğu vurgulanmıştır. “Pozitif Bilimler veya DeneySEL Bilimler” bölümü içerisinde Claude Bernard (1813-1878)’in görseli, fizyoloji alanındaki keşifleri, deneySEL bilimlerdeki temsilci kimliği, bilimler felsefesine yaptığı katkılar vurgulanarak, temel eseriyle birlikte yer almıştır. “Endüksiyon Metotları” bölümü içerisinde Francis Bacon (1561- 1626)’in görseli, kısa bir özgeçmişi, mantık alanına yaptığı katkılar, temel eseriyle birlikte yer almıştır. Aynı başlık içerisinde John Stuart Mill (1806-1873)’in görseli, kısa bir özgeçmişi, İngiliz ampirizm ekolündeki temsilci kimliği, temel eserleriyle birlikte yer almıştır. Aynı başlık içerisinde yer verilen son isim ise Pasteur’dur. Louis Pasteur (1822-1895)’ün görseli, akademi üyelikleri, kimya ve biyoloji alanında gerçekleştirdiği dikkate değer çalışmalarıyla birlikte yer almıştır. “Türlerin Orijini Hakkında Teoriler” bölümünün sonunda, Hayat Ne Zaman ve Nasıl Doğdu? başlıklı bir okuma parçası yer almaktadır. Söz konusu parçanın içeriğinde ise; canlıların nasıl meydana geldiği, yeryüzünde ilk ha-

yatın nasıl başladığı, ilk canlının nasıl meydana geldiğiyle ilgili sorulardan bahsedilmekte ve bu sorulara ototrof ve hetotrof hipotezleri aracılığıyla yanıt aranmıştır.

2.6. Mantık Ders Kitabında Kullanılan Kaynakça

Kitabın sonunda “Faydalanılan Eserler” başlığı altında kaynak belirtilmiştir. Ayrıca kitap içerisinde alıntıdan hemen sonra kaynakça bağlacı şeklinde kaynaklar gösterilmiştir. Bunun yanı sıra kitabın içeriğinde yazar, belirli ifadelerin sonuna dipnot düşerek konuyla ilgili düşüncelerini belirtmiştir. Örneğin; “sene sonu bitirme felsefe yazılılarından birinde rastladığımız bu ilginç örneği de buraya kaydetmeden geçemedim” (s. 54) veya “Bu şekilde adlandırma yanlıştır, zira bu makineler düşünen varlığa özgü işlemleri yapıyorlarsa da bilinçsiz ve düşünmeden yapıyorlar” (s. 63) şeklindeki gibi. Ayrıca yazar kitabın sonunda faydalandığı eserlerden lise ders kitaplarını ayrı bir başlık altında göstermiştir. Söz konusu kitaplar arasında Hasan Ali Yücel, Osman Pazarlı, Nurettin Topçu ve İhsan Kongar’ın mantık kitaplarının yanı sıra; Lütfi Öztabağ’ın felsefe dersleri, Sabri Özbaydar ve Selman Erdem’in psikoloji kitapları ve Adil Yüksel’in biyoloji kitabı göze çarpmaktadır.

2.7. Mantık Ders Kitabı İçeriğinin 1957 Yılı Mantık Dersi Öğretim Programına Uygunluğu

1957 yılı mantık dersi öğretim programı 1950 mantık dersi konuları ile birebir aynıdır. Bu çerçevede 07.10.1957 tarihinde Maarif Vekaleti Tebliğler Dergisi’nde yayımlanan 10 maddelik mantık dersi öğretim programının amaçları aşağıdaki gibidir (Duman, 2014, s. 77-78):

- Mantık nedir? Mantığın konusu, psikoloji ile ilgisi, düşünmenin prensipleri ve bölümleri.
- Terimler, çeşitleri, işlem, kaplam, tanımlama, sınıflama.
- Önergeler, çeşitleri, önermeler aralarındaki ilişkiler.
- İstidlal (Akıl yürütme) ve çeşitleri.
- Kıyas, kıyasın şekilleri, kıyasın değeri.
- Matematikte ispat.
- Endüksiyon. Olaylardan kanunlara geçiş safhaları: Gözlem, varsayım, deneyim ve varsayımın gerçekleşme yolları (Gözlem ve deneyimin muhtelif bilimlerde kullanılış özellikleri ve şekilleri öğretmen tarafından örneklerle müspet bilimlerde uygulanacaktır).
- Prensip ve teori.
- Analoji yoluyla akıl yürütme (Kanun, muhtelif bilimlerde kullanılış örneklerle anlatılacaktır).

- Belge ve şahitliklerden hareket ederek tek olayın tespitine giden akıl yürütme (Bunun yalnız tarihte değil, öteki bilimlerde de kullanılan bir metot olduğu belirtilecektir).

Nezahat Kulen tarafından yazılan ve 1972 yılında basılan mantık ders kitabı, o yıllarda yürürlükte olan 1957 yılı mantık dersi öğretim programıyla karşılaştırılmış, programa uygunluğu incelenmiştir. Bu inceleme öğretim programında yer alan amaçlar çerçevesinde yapılmıştır. Buna göre mantık ders kitabı a maddesi gereği incelendiğinde; mantığın tanımı, mantık deyiminin kullanılışı, mantığın bölümleri, düşünme prensiplerinin bölümleri gibi konu başlıklarına yer verildiği görülmüştür. Ayrıca formel mantığın psikoloji ile arasındaki ilişki ve bu ilişkideki benzerlik ve farklılıklar da ayrı başlıklar halinde kitapta yer alarak üç bölüm halinde anlatılmıştır. Mantık kitabı öğretim programındaki b, c ve d maddeleri bakımından incelendiğinde de terimin tanımına, çeşitlerine, işlem ve kaplamanın tanımına, aralarındaki ilişkilere, tanımın bölmenin ve sınıflamanın çeşitlerine ve kurallarına, önerme çeşitlerine ve aralarındaki ilişkilere, istidlalin tanımı ve çeşitlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra e maddesinde yer alan kıyasın tanımı ve çeşitleri de yine kitapta yer almıştır. Matematik ispatın dayandığı prensipler, matematik ispat ve çeşitleri, matematik ispatın kıyastan farkı, endüksiyon problemi, analojinin tanımı, diğer bilimlerle ilişkisi, deneysel bilimlerde prensipler ve teoriler, hayatı ve canlılar alemini açıklamaya çalışan teoriler, türlerin orijini hakkında teoriler gibi konu başlıkları ise öğretim programındaki f, g, h, i ve j maddelerini karşıladığı görülmüştür. Mantık dersi öğretim programında yer alan amaçların dışında da söz konusu ders kitabında pek çok başlık açıldığı tespit edilmiştir. Bu başlıklardan bazıları şunlardır:

- Kıyasa karşı yapılan itirazlar ve formel mantığın değeri.
- Günümüzdeki araştırmalar lojistik.
- Özel mantık veya metodoloji.
- Bilimlerin sınıflaması.
- Bütün bilimlerde kullanılan genel metotlar.
- Matematik bilimleri.
- Matematik bilimlerin çeşitli bölümlerinin meydana çıkış sırası.
- Matematiğin uygulandığı yerler.
- Pozitif bilimler veya deneysel bilimler.
- Deneysel metodun bölümleri.
- Deneyleme ve çeşitleri.
- Olayların açıklanması.

Böylece Nezahat Kulen'in mantık ders kitabının, 1957 yılı mantık dersi öğretim programındaki amaçlarda yer alan konu ve konu başlıklarıyla uyumlu olduğu, bunun yanı sıra haricinde açılan konu ve konu başlıkları sayesinde de öğretimin daha kapsamlı ve içeriğinin yoğun olarak sunulduğu görülmüştür.

2.8. Nezahat Kulen'in Mantık Ders Kitabı İçeriğinin 1973 Yılı Osman Pazarlı'nın Ders Kitabıyla Karşılaştırılması

1972 yılında basılan Nezahat Kulen'in mantık ders kitabı, aynı programa göre yazılan bir başka ders kitabı olan, 1973 yılında basılan Osman Pazarlı'nın mantık ders kitabıyla karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda elde edilen bulgular ise şunlardır:

- Nezahat Kulen'e ait olan ders kitabı incelendiğinde; Osman Pazarlı'ya ait olan ders kitabında yer alan yalnızca lojistik (sembolik mantık) konusuna yer verilmediği görülmüştür. Osman Pazarlı'nın ders kitabının içeriğinde ise; “kıyasa karşı yapılan itirazlar ve formel mantığın değeri, günümüzdeki araştırmalar lojistik, bilimsel bilgi, bilim düşüncesinin özellikleri, bilimlerin sınıflaması, düşünmenin genel yolları, matematik bilimleri, matematik bilimlerin çeşitli bölümlerinin meydana çıkış sırası, olayların açıklanması ve hayatın mahiyeti hakkında teoriler” konu başlıklarına yer verilmediği tespit edilmiştir.

- Ders kitaplarında yer alan bir diğer farklılık ise; içerikte yer alan hazırlık ve değerlendirme sorularıdır. Osman Pazarlı'nın ders kitabı incelendiğinde her ünitenin içinde ve sonunda olmak üzere alıştırmalara ve konu sonlarında özetlere yer verildiği görülmüştür. Kimi zaman alıştırmalarda sorulan sorular davranışa dönük bilgi sorularıyken kimileri hazırlık soruları gibi açık uçlu kimileri ise boşluk doldurma şeklinde sorulardır. “Mantığın psikoloji, ahlak ve estetik ile olan benzerlik ve farklarını gösteriniz; Düşünmek nedir, fikirlerin ve hükümlerin düşünmede rolü nedir” gibi sorular bilgi sorularına, “Okuma yazma bilmeyen bir kimse mantıklı ve doğru düşünebilir mi? Örnekler üzerinden bu fikrin tartışmasını yapınız; Ortaçağda mantığa büyük hizmetler etmiş olan ve Türk İslam filozoflarından kimleri biliyorsunuz? Tarih ve felsefe kitaplarından bu konuda bilgi toplayınız” gibi sorular açık uçlu sorulara, “Şu kıyasları tamamlayınız: Gümüş parlak bir madendir, su sıvı bir cisimdir.....; Ortalık aydınlıksa gece değildir, şimdi ortalık aydınlıktır.....” gibi sorular ise boşluk doldurma sorularına örnek gösterilebilir (Pazarlı, 1973, s. 12). Ancak Kulen'in ders kitabında ünite başında veya sonunda herhangi bir hazırlık veya değerlendirme sorusuna yer verilmemiştir.

- Ders kitapları, içerikte kullanılan dil açısından incelendiğinde; her iki kitapta da çoğunlukla 3. tekil şahıs kipinde, zaman zaman ise 1. çoğul şahıs kipinde sade, anlaşılır bir dil kullanıldığı görülmüştür. Her iki

kitabın içeriğinde de filozofların resimlerinden ve onların alana katkılarından bahseden metinlerden yararlanılmıştır. Ancak Osman Pazarlı'nın ders kitabında hemen hemen her konunun sonunda bir adet okuma parçası ve özete yer verdiği tespit edilmiştir. Ancak Kulen'in kitabında yalnızca bir adet okuma parçasına yer alırken; düzenli olarak konu sonlarında özetin yer almadığı görülmüştür. Ayrıca her iki kitap da anlaşılabilirliği artırmak amacıyla örneklerden, bold yazılardan, resimlerden, şekillerden ve kullanılan kavramların Türkçe karşılıklarından yararlanmıştır. Özellikle Osman Pazarlı'nın kitabında kavramların Türkçe karşılıklarının gösterilmesinde titiz davranılmıştır. Örneğin; basit yerine yalınç, tarif yerine tanımlama, özellik yerine nitelik, analoji yerine andırma, sabit yerine değişmez gibi pek çok kavramın Türkçe karşılığı verilmiştir. Bu durum da Osman Pazarlı'nın kitabında Türkçeleşme çabası içerisinde olduğunu ve bu hedefi gerçekleştirmeye çalıştığını göstermektedir.

- İncelenen iki kitaptaki terminoloji ve kavram kullanımları karşılaştırıldığında; Osman Pazarlı'nın mantık kitabında mantık, “gerçeğe varmak ve yanlışlara düşmemek için gerekli kuralları bildiren bir ilim” (Pazarlı, 1973, s. 8) olarak tanımlanmıştır. Kulen'in mantık kitabında ise mantık; “doğru düşüncelere, hakikate ulaşmak ve yanlış düşüncelerden yani hata-dan sakınmak için başvurulacak kurallar, yollar ve metotlar” (Kulen, 1972, s. 4) olarak tanımlanmıştır. Ancak Osman Pazarlı mantıktan ilim olarak bahsederken; Nezahat Kulen mantığın bilim değil, felsefenin bir bölümü olduğunu vurgular. Dolayısıyla iki kitap arasında mantığın bir bilim olup olmadığı konusu muhtelif bir konu olarak kalmıştır.

- Her iki ders kitabında terim tanımları aynı olduğu, Nezahat Kulen'in kitabında terimlerin; somut, soyut, tekil, genel, bütünsel, bölümlü, olumlu ve olumsuz olarak adlandırıldığı Osman Pazarlı'nın kitabında ise terimlerin; tümel, tikel, tekil, yalınç ve karmaşık olarak adlandırıldığı tespit edilmiştir. Her iki kitapta da “kavram çeşitleri” “terim çeşitleri” olarak ele alınmış, kavramın yalnızca ders kitaplarında tanımlı yapılarak fikir kelimesiyle eş anlamlı olarak kullanılmıştır.

- Nezahat Kulen'in mantık kitabında beş küllilerden kavramların bölümleri olarak cins, tür, ayırım, özellik ve araz olarak bahsedilmiştir. Ancak Osman Pazarlı'nın mantık kitabında terimlerin bölümleri olarak yalnızca cins, tür ve ayırım olarak bahsedilmiş, özellik ve arazdan söz edilmemiştir. Kıyas çeşitleri konusu Kulen'in kitabında; epikerem, sorit, dilem ve entimem olarak yer alırken Pazarlı'nın kitabında; safsata, sorit, dilem ve entimem olarak yer aldığı görülmüştür. Böylece incelenen ders kitapları arasında çoğu kavramın doğru kullanıldığı, tanımlamaların ve terminolojilerin benzerlik taşıdığı ancak farklı kullanılan kavramlarda standartlaşmış bir terminolojik karşılığın oluşmadığı söylenebilir. Her iki yazarın ders kitapları aynı programa göre yazılsa, yaşadıkları dönem ve şartlar aynı olsa

da içerikte kullanılan başlıkların, kavram isimlerinin, söz konusu kavram tanımlarının ve konu başlıklarının farklılıkları, yazarların bakış açılarından kaynaklandığı düşüncesini doğrulamaktadır.

2.9. Nezahat Kulen'in Mantık Ders Kitabı İçeriğinin 2019 Yılı MEB Mantık Ders Kitabıyla Karşılaştırılması

1972 yılında basılan Nezahat Kulen'in mantık ders kitabı, MEB tarafından 2019 yılından beri günümüze kadar öğretim faaliyetlerinde kullanılan mantık ders kitabıyla (MEB, 2019) karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda elde edilen bulgular şunlardır:

- Nezahat Kulen'e ait olan ders kitabı incelendiğinde; günümüz mantık ders kitabında yer alan “dil farklı görevleri, anlama ve tanımlama” konu başlıklarına dolayısıyla mantık ve dil ünitesine yer verilmediği görülmüştür. Aynı zamanda; “sembolik mantığa geçiş, önermeler mantığı, niceleme mantığı ve çok değerli mantık” konu başlıklarına kısacası sembolik (modern) mantık ünitesine de yer verilmediği görülmüştür. Günümüz mantık ders kitabının içeriğinde ise; “kıyasa karşı yapılan itirazlar ve formel mantığın değeri, günümüzdeki araştırmalar lojistik, bilimsel bilgi, bilim düşüncesinin özellikleri, bilimlerin sınıflaması, düşünmenin genel yolları, bütün bilimlerde kullanılan genel metotlar, matematik bilimleri, matematik bilimleri çeşitli bölümlerinin meydana çıkış sırası, matematik ispatın dayandığı prensipler, matematik ispat ve çeşitleri, matematiğin uygulandığı yerler, pozitif bilimler, deneysel metodun bölümleri, hipotez, deneyleme ve çeşitleri, olayların açıklanması, endüksiyon metotları, endüksiyon problemi, teoriler ve tarihte metot” konu başlıklarına yer verilmediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla Kulen'in kitabında her ne kadar mantık ve dil ünitesi ile modern mantığa yer verilmese de kitabın içeriğinin yoğunluğu, konu başlıkları itibarıyla yadsınamaz bir gerçektir.

- Ders kitaplarında yer alan bir diğer farklılık ise; içerikte yer alan hazırlık ve değerlendirme sorularıdır. Günümüzde kullanılan ders kitabı incelediğinde her ünitenin başında hazırlık, ünite sonlarında ise ölçme ve değerlendirme sorularına yer verildiği görülmüştür. Ancak Kulen'in ders kitabında ünite başında veya sonunda herhangi bir hazırlık veya değerlendirme sorusuna yer verilmemiştir. Kitabın yalnızca bir bölümünde (s. 55) “Siz de düzensiz kıyaslar, özellikle şaşırtıcı kıyas için ilginç örnekler araştırınız” ifadesine yer verilmiştir.

- Ders kitapları, içerikte kullanılan dil açısından incelendiğinde; MEB ders kitabının konu anlatımının 3. tekil şahıs kipinde anlaşılır, nesnel bir dil kullanıldığı, konu anlatımında uygulama yapmaya imkân tanıyan çeşitli etkinliklere, karikatürlere ve görsellere yer verildiği görülmüştür. Kulen'in ders kitabının konu anlatımının ise çoğunlukla 3. tekil şahıs kipinde, zaman zaman ise 1. çoğul şahıs kipinde sade, anlaşılır, öznel bir dil kulla-

nıldığı görülmüştür. Ancak kullanılan “biz” dili, öğrencileri bir fikre veya düşünceye sevk etmek, yönlendirmek amacıyla değil; aksine sınıfında ders anlatan bir öğretmenin konuyu içselleştirmesi ve öğrencilerini de bu konuya adapte etmesi olarak yorumlanabilir. Kulen ders kitabında karikatürlerden ve etkinliklerden yararlanmayıp; içerikte yer alan filozofların resimlerinden ve onların alana katkılarından bahseden metinlerden yararlanmıştır.

- Her iki ders kitabı da anlaşılabilirliği artırmak amacıyla örneklerden, vurgular için bold yazılardan, resim ve şekillerden yararlanmıştır. Kulen’in kitabında ek olarak; dipnotlardan, kullanılan kavramların yabancı dildeki karşılıklarından ve filozof isimleri telaffuzlarının parantez içerisinde gösteriminden yararlanılmıştır.

- İncelenen iki kitaptaki terminoloji ve kavram kullanımları karşılaştırıldığında; 2019 yılındaki mantık kitabında mantık, doğru düşünme biçimi olarak tanımlanmıştır. Mantığın Grekçe ve Arapça karşılıkları verilerek, doğru düşünmenin ilke ve kurallarını inceleyen bir disiplin olarak genel bir tanımı yapılmıştır. Kulen’in mantık kitabında ise mantık; doğru düşüncelere, hakikate ulaşmak ve yanlış düşüncelerden yani hatadan sakınmak için başvurulacak kurallar, yollar ve metotlar olarak tanımlanmıştır. Mantığın eski bir Yunan sözcüğünden türediği, mantığın bilim olmadığı, felsefenin bir bölümü olduğu, eski filozofların mantığı hakikatin bilimi olarak yanlış bir tanım yaptıkları belirtilerek detaylı bir açıklama yapılmıştır.

- 2019 yılındaki mantık kitabında terim, zihinde tasarlanan varlıkların dil ile ifade edilmesi olarak tanımlanmıştır. Kulen’in mantık kitabında ise terim; soyutlama ve genellemeyle meydana gelen kavramların ve yalnız soyutlamayla elde edilen fikirlerin sözle söylenmesi olarak tanımlanmıştır. Ancak Kulen’in kitabında terimlerin somut ve soyut olmaları bakımından da bir ayırım yapılmıştır. 2019 yılındaki ders kitabıyla karşılaştırıldığında Kulen’in kitabında ayırımı yapılan somut-soyut terimlerin MEB’in kitabında somut-soyut kavram olarak açıklandığı görülmüştür. Örneğin MEB kitabında bir nesneye işaret eden kavram somut kavram iken; Kulen’in kitabında eşyayı ve varlıkları bildiren terim somut terim olarak ifade edilmektedir. MEB kitabında örnek olarak; masa, bilgisayar, kalem ifadesini kullanırken; Kulen kitabında örnek olarak, bu kalem, bu yaprak ifadesini kullanmıştır. Dolayısıyla Kulen kitabında “kavram” yerine “terim”i kullandığı görülmüştür. Böylece Kulen ve Pazarlı’nın kitaplarında “kavram çeşitleri” “terim çeşitleri” olarak ele alınırken; günümüz mantık ders kitabında da kavram ve terimin ayırımına dikkat çekilmiştir.

- 2019 yılındaki mantık kitabında tümel ve tikel kavramlardan, Kulen’in kitabında bütünsel ve bölümlü olarak bahsedilmiştir. Yine MEB’in kitabında beş tümel; cins, tür, özgülük, ayırım ve ilinti kavramlarından Kulen’in kitabında beş külliller; cins, tür, ayırım, özellik ve araz olarak bahsedilmiştir. Kıyas çeşitleri MEB’in kitabında; kesin kıyas, zincirleme kıyas,

sorit, eksik önermeli kıyas olarak; Kulen'in kitabında ise, epikerem, sorit, dilem ve entimem olarak yer almaktadır. Böylece incelenen ders kitapları arasında çoğu kavramın doğru kullanıldığı ve terminolojilerinin benzerlik taşıdığı ancak ve farklı kullanılan kavramlarda standartlaşmış bir terminolojik karşılığın oluşmadığını söylenebilir. Belirtilen kavramların farklı kullanımları tıpkı Kulen'in kitabıyla günümüzde kullanılan kitap arasında olduğu gibi Osman Pazarlı'nın kitabıyla da farklılıklar taşıdığı görülmektedir. Dolayısıyla hem günümüz ders kitabı hem de aynı dönemde kullanılan aynı programa göre yazılan ders kitabı, Kulen'in ders kitabıyla karşılaştırıldığında farklılıklar taşıması gerek yazarın bakış açılarından, Türkçeye uyarlama çabalarından gerekse yaşadıkları dönemden, kültür ve şartlardan kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmada incelenen Nezahat Kulen tarafından yazılan mantık kitabı; fiziksel özellikleri, dil ve anlatımı, baskı, dizgi ve yazımı, okuma parçaları ve kullanılan kaynakça bakımından incelenmiştir. Söz konusu incelemenin sonucunda kitabın 287 sayfa, 35 bölüm olarak oldukça hacimli olduğu, kitap yazma kurallarına uygun olarak kaynakça ve içindekiler bölümüne yer verildiği, dilinin sade ve anlaşılır olduğu, içerikte kullanılan kavramların hem yabancı dillerdeki karşılıklarının, bunların telaffuzlarının hem de Türkçe karşılıklarının gösterildiği, dipnot kullanılarak okuyuculara kaynak önerisinde bulunduğu, baskı ve yazım hatalarının en aza indirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kitabın içeriğinde ayrıca konuyla ilgili düşünceleri olan kişilerin; resimleri, temel eserleri ve fikirleriyle ilgili okuma parçası niteliğindeki metinlere yer verilerek söz konusu kişilerin alana yaptıkları katkılar ele alınmıştır. Kitapta kullanılan kaynaklar ise faydalanılan eserler başlığı altında gösterilmiştir. Serbest basıma bırakılan kitaplarda kaynak belirtme zorunluluğu olmamasına rağmen, 1972 yılında basılan söz konusu kitapta hem kaynaklara kitabın sonunda hem de kaynakça bağlacı olarak kitabın içerisinde yer verilmiştir. Ayrıca yazar kitabın içeriğinde belirli ifadelerin sonuna dipnot düşerek konuyla ilgili düşüncelerini de ifade etmekten çekinmemiştir. Ancak bu durum da okul kitaplarında yer alan genel ve özel vasıflarda belirtilmemiş, şartnamede yer almamıştır. Bu durum ise dönemin şartlarındaki ilgi, beklenti ve ihtiyaçlardan kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Türkiye'de 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) ile tüm öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanmış ve bu durum da okul programları üzerinde kapsamlı değişikliklerin yapılmasına neden olmuştur. Eğitim programlarındaki değişiklikler laiklik, batıya dönüş ve müsbet bilimler ile gerçekleşmiştir (Demirel, 1992, s. 27-28). Laiklik, batıya dönüş

ve müsbet bilimler doğrultusunda yapılan değişiklikler, kendini mantık kitaplarında da göstermiş; özellikle metodoloji başlığı altında bilimlerin sıralandığı ve ele alındığı görülmüştür. Aynı zamanda mantık ders kitaplarında pozitivistin etkilerine yer verildiği, pozitivism etkisiyle ilmi teorilerin de ön plana çıktığı, bu etkinin özellikle 1924, 1935, 1957 mantık dersi öğretim programları ile bu programlara göre hazırlanan ders kitaplarında yer aldığı tespit edilmiştir (Duman & Başerer, 2017). Dolayısıyla hem dönemin ihtiyaç ve koşulları itibarıyla yapılan değişiklikler hem de döneme hâkim olan akım ve düşünceler ders kitaplarının içeriğini ve kullanılan dili etkilemiştir.

1972 yılında basılan mantık ders kitabı, o yıllarda yürürlükte olan 1957 yılı mantık dersi öğretim programıyla karşılaştırılarak programa uygunluğu incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda ise; söz konusu kitabın 1957 yılı mantık dersi öğretim programındaki amaçlarda yer alan konu ve konu başlıklarıyla uyumlu olduğu, haricinde açılan konu ve konu başlıkları sayesinde ise öğretimin daha kapsamlı ve içeriğinin yoğun olarak sunulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca Kulen tarafından yazılan mantık ders kitabı, MEB tarafından yazılan ve günümüzde kullanılan mantık ders kitabıyla karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda Kulen'in kitabında mantık ve dil ile sembolik mantık ünitelerine yer verilmediği görülmüştür. 1957 yılı öğretim programının geçerli olduğu ve kitabın bu programa göre yazıldığı düşünülürse, 1957 programı incelendiğinde söz konusu başlıkların programda da yer almadığı görülecektir. Bu durum, sembolik mantığın eğitim hayatımıza 1938'den, öğretim programına ise 1970'ten sonra girmiş olmasına bağlanabilir. Dolayısıyla mantık ders kitaplarında yer alışı da bu tarihten sonra mümkün olmuştur (Duman & Demircioğlu, 2013). Bunun yanı sıra her iki kitap kavram kullanımları bakımından karşılaştırılmış ve bazı kavramların farklı adlarla bazılarının ise farklı kavramlar yerine kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Böylece incelenen ders kitapları arasında bazı kavramlar için kullanım farklılıklarına rastlanmıştır; söz konusu farklılıkların ise Türkçeye uyarlama çabalarından, kavramlara yeni ad verilmeye çalışılmasından, dönemin kültür ve şartlarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak Kulen'in mantık ders kitabı, mevcut dönemden bir kitap olan 1973 yılında basılan Osman Pazarlı tarafından yazılan mantık ders kitabıyla karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda Kulen'in kitabında lojistik (sembolik mantık) konusuna yer verilmediği görülmüştür. Ancak her iki kitabın da 1957 programına göre yazıldığı düşünülürse, Osman Pazarlı'nın kitabında bu konuya yer verilip Kulen'in kitabında yer verilmemesi oldukça şaşırtıcıdır. Çünkü 1957 programında sembolik mantık konusuna yer verilmemiştir. Ancak 1976 yılındaki programda sembolik mantıkla ilgili "şimdiye kadar mantık programlarının muhtevasında büyük

ağırlığı metodoloji konuları teşkil ettiği halde, sembolik mantıkla başlatılan deneme uygulamasından edinilen tecrübelerin altında mantığın metodoloji bağlantısının lise seviyesinde kurulmasına gerek duyulmuş ve bu bakımdan programa adına uygun bir muhteva kazandırılmıştır” (Duman, 2014, s. 111) ifadesine yer verilmiştir.

Bunun yanı sıra 1957 programına göre yazılan kitaplarda Osman Pazarlı’nın her ünitenin içinde ve sonunda olmak üzere alıştırmalara ve hazırlık ve değerlendirme sorularına yer verirken; Kulen’in herhangi bir alıştırmaya sorularına yer vermediği sonucuna ulaşılmıştır. Her iki kitapta da anlaşılır, sade bir dil kullanılırken, kavramların Türkçe karşılıklarının verilmesine özen gösterilmiştir. Bu durum da dönem itibarıyla ders kitaplarında Türkçeleşme çabalarının olduğunu göstermektedir.

Ayrıca her iki kitap kavram kullanımları bakımından da karşılaştırılmış ve bazı kavramların farklı adlarla, farklı anlamlarda bazılarının ise eksik kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Böylece içerikte kullanılan başlıkların, kavramların, tanımların farklılıkları ne yalnızca öğretim programındaki farklılıklara ne de yaşanan dönem farklılıklarına bağlıdır. Söz konusu farklılıkları yalnızca tek bir nedene bağlamak hatalı olacaktır. Dolayısıyla farklılıklarda yaşanan dönem, öğretim programı, çağın ihtiyaçları, benimsenen politikalar ve yazarın bakış açısı, içeriği oluştururken bazı kavram seçimlerindeki tercihleri gibi pek çok neden etkilidir.

KAYNAKÇA

- Baş, T., & Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Devlet Matbaası. (1953).
- Duman, E. Z. (2014). *Ortaöğretimde Cumhuriyet dönemi mantık ders kitaplarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duman, E. Z., & Başerer, D. (2017). Cumhuriyet dönemi ortaöğretim mantık ders kitaplarında biyoloji teorileri ve pozitivizm etkileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 267-286.
- Duman, E. Z., & Demircioğlu, A. (2013). 1935 ve 2009 Mantık öğretim programlarına göre yazılmış ders kitaplarındaki mantık kavramlarının karşılaştırılması. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(4), 33-42.
- Duman, E. Z., & Küçükşabanoğlu, Ö. (2017). 2009 Mantık dersi öğretim programına göre yazılan mantık ders kitaplarında örtük müfredat. *Journal of Research in Education and Teaching*, 6(1), 19-25.
- Kamalı, İ. D. (2018). *Sabri Cemil Yalcut’un Hayatı ve Eserleri Üzerinde Bir İnceleme*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Balıkesir.
- Kıncal, R. Y. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kulen, N. (1972). *Mantık*. İstanbul: Kulen Basımevi.
- Manav, F. (Ed.). (2019). *Felsefe grubu eğitimi üzerine yazılar*. Ankara: Pegem Akademi.
- MEB. (2009). *Mantık dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). *Ortaöğretim mantık ders kitabı* (2. Baskı). (A. Topakkaya, Ed.) Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Pazarlı, O. (1973). *Mantık*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bölüm 18

OSMAN PAZARLI (1965) VE NURETTİN TOPÇU (1955)'NUN LİSE MANTIK DERS KİTAPLARININ İNCELENMESİ



Ekrem Ziya DUMAN¹

Sevginur KARAOĞLAN²

1 Doç. Dr. Ekrem Ziya Duman, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı, ezduman@gazi.edu.tr, Ankara/Türkiye

ORCID Kodu: <https://orcid.org/0000-0002-1965-1378>

2 Sevginur Karaoğlu, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Felsefe Grubu Öğretmenliği, sevginurkaraoglan@gmail.com, Ankara/Türkiye

ORCID Kodu: <https://orcid.org/0000-0001-5844-0429>

GİRİŞ

Hem bireysel hem de toplumsal gelişimin ve değişimin biriktiği ve birikimle ilerlediği bir yüzyıla ait yaşayan toplumlarız. Bu yüzyılda hem gelişime ve değişime ön ayak olan hem de onunla birlikte gelişen ve değişen sistem eğitimidir. Eğitim toplumların dinamiklerinin temeli, onların ilerlemesi için birer ön ayaktır. Bu bakımdan eğitim kendisi de sabit kalmayan, yenilenen ve değişen bir olgu haline gelmiştir. Yenilenen ve değişen bu olgunun temel dayanaklarından birisi öğretmen, başka birisi ise materyaldir. Yadsınamayacak öneme sahip olan eğitim materyallerinin başında ders kitapları gelmektedir. Ders kitapları her ne kadar bulundukları döneme göre değişip şekillense de her zaman önemini aynı şekilde korumaktadır. Arslanoğlu (2001)'na göre kaliteli eğitim-öğretim uygulamalarında öğretmenin niteliği kadar, öğrencinin seviyesine ve ihtiyaçlarına göre yazılan ders kitapları da son derece önemlidir.

Eğitimde program geliştirme süreci, bir programın tasarlanması, geliştirilmesi, denenmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve düzeltilmesini içeren sistematik ve dinamik bir süreçtir. Okullarda uygulanan programların etkililiğini ve başarısını belirlemede program değerlendirme çalışmaları önemli yer tutar. Buna göre, Türk Ulusunun, birlik ve bütünlük içinde kalkınmasına dayanan milli eğitim politikasının, ülkenin en uzak köşesine kadar yayılması ve gerçekleşmesinde programlar köprü görevi görmektedir. Eğitim programları ayrıca, insan davranışlarını sosyal, politik ve ekonomik düzende etkinlik sağlayacak biçimde geliştirmek için uygulanan bir araç olarak da işlev görmektedir (Özdemir, 2020, s. 126-127).

Eğitim politikalarının ve felsefelerinin yön verdiği eğitim içeriklerinin en önemli araçlarından birisi de ders kitaplarıdır. Bu bağlamda ortaöğretim mantık ders kitapları çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Öner (1986)'e göre mantık kelimesi hem bir bilime ad olarak hem de bir düşünme tarzını belirtmek için kullanılır. Herhangi bir söz ve yazı karşısında mantıklı veya mantıksız deyimlerini kullanırken kast edilen mantık disiplini değildir. İnsan mantık disiplini öğrenmeden de mantıklı düşünür. İnsan yaratılışından beri mantıklı düşünebildiği halde, mantığın kuruluşu daha çok sonraları olmuştur: Mantıklı düşünme ile mantık disiplini arasında sıkı bir ilişki vardır. Mantık, mantıklı deneni düşünme tarzını kendisine konu olarak alan disipline verilen addır. Başka deyimle mantık, mantıklı düşünmenin düzenli olarak tespitinden ibarettir.

1950 mantık dersi öğretim programına istinaden yazılan Nurettin Topçu'nun lise mantık ders kitabı ile 1957 mantık dersi öğretim programına istinaden yazılan Osman Pazarlı'nın mantık ders kitabı çalışmada muhteva ve kullanılan kavramlar bakımından karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Kitapların bulundukları toplumsal atmosfer, içerisinde değerlendirildikleri öğretim programları, genel yapısı, dil ve anlatım bakımından incelenme-

si, kavram ve terimlerinin güncelliği veya kullanımı, içeriğin genel hatları çalışma içerisinde bahsi geçen önemli başlıklardır. Çalışmada bahsi geçen mantık ders kitaplarının incelenmesi ve karşılaştırılması çalışmanın birincil amacını oluştururken kitap yazarlarının özgeçmişleri ile birlikte mantık alanına katkılarını da ortaya koymak çalışmanın ikincil amacını oluşturmaktadır.

1. YÖNTEM

Çalışmada konu ile ilgili kitaplar ve makalelerden yararlanıldığı için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme yöntemi araştırılması hedeflenen olgu ya da olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189-190). Çalışmada kullanılan yazılı materyaller ise 1955 basım Nurettin Topçu'ya ait mantık ders kitabı ile 1965 basım Osman Pazarlı'ya ait mantık ders kitabıdır.

2. BULGULAR VE YORUM

2.1. Mantık Ders Kitapları Künye Bilgileri

Tablo 1 İncelenen Mantık Ders Kitapları Künye Bilgileri

Sıra/ Künye	Kitap Adı	Kitap Yazarı	Basım Yılı	Basım Yeri ve Yayınevi
1	Mantık	Nurettin Topçu	1955	İstanbul/Dergâh Yayınları
2	Mantık	Osman Pazarlı	1965	İstanbul/Remzi Kitabevi- Yükselen Matbaası

2.2. Yazarlara Dair Bilgiler

Osman Pazarlı, ilkokulu doğduğu ilçede, ortaokul ile yükseköğretim dönemini İstanbul'da tamamladı. 1916 yılından itibaren Millî Eğitimi değişik kademelerinde çalıştı. Lise ve Milli Eğitim Müdürlüğü, Millî Eğitim Bakanlığında şube müdürlüğü, müfettişlik görevlerinde bulundu. Felsefe ve sosyoloji alanında bilgisini arttırmak amacıyla Batı ülkelerinde etütler yaptı. Kırk yıldan uzun bir süre öğretmen okulları ve liselerde felsefe ve pedagoji öğretmenliği yaptı. En son görevi İstanbul Yüksek İslâm Enstitüsünde din psikolojisi ve ahlâk dersi öğretmenliği idi. Eserleri, Çocuklarımızı Ahlâk Dersleri, Din Eğitimi ve Öğretiminde Genel Metotlar, Felsefe Ödevleri, Gençlerimize Ahlâk Dersleri, İslâm'da Ahlâk, Köy ve Şehir İlkokulları İçin Öğretmenin El Kitabı, Mantık, Metinlerle Felsefe Tarihi, Psikoloji Dersleri, Sosyoloji, Yurttaşlık Bilgisi, Din Psikolojisi. Ayrıca lise ve dengi okullar için ders kitapları vardır (Sert, 2008).

Nurettin Topçu; 7 Kasım 1909'da İstanbul'da doğdu. Baba tarafından Erzurumlu Topçuzadeler ailesine mensuptur. Dedesi Osman Efendi, Erzu-

rum'un Ruslar tarafından işgali sırasında orduda topçuluk vazifesi ifa ettiği için kendilerine bu lakap verilmiştir (Kara, 2013, s. 22). Nurettin Topçu 6 yaşında Bezm-i Alem Valide Sultan Mektebi'nde tahsile başladı. Burayı bitirdikten sonra Büyük Reşit Paşa Numune Mektebi'ni birincilikle bitirdi. Daha sonra ki yıllarda Vefa İdadisi'nin orta kısmına devam etmeye başladı. İdadi tahsilini İstanbul Lisesi'nde yaptı (Kılıç A. , 2020, s. 15). Daha sonra Fransa'da Aix Fakültesi ve ardından Strabourg Felsefe bölümünü okudu.

Sorbon Üniversitesi'nde felsefe doktorasını tamamlayan ilk Türk oldu (Kılıç A. , 2020, s. 15). Hazırladığı; “Conformisme et Révolte” başlıklı; Türkçesi “Uysallık ve İsyan” anlamına gelen doktora tezini üstün bir başarı ile savundu. Tezi, Sorbonne Üniversitesi doktora jürisince en başarılı doktora seçilmesi üzerine; kendisine bir altın saat ya da Amerika veya Kuzey Avrupa'ya mavi yolculuk teklifini kabul etmedi, ya ne istiyorsun denilince; Sorbonne'un gönderinde 24 saat Türk bayrağının dalgalanmasını der ve bu isteği yerine getirilir. Bu tavrıyla Nurettin Topçu; tıpkı, örnek aldığı Mehmet Akif gibi; gerçek bir vatansever olduğunu gösterir (Işık, 2019). Daha sonra Türkiye'ye dönerek, Galatasaray Lisesi'ne felsefe muallimi tayin edildi. Bazı başlıca eserleri, Ahlak, Ahlak Nizamı, Amerikan Mektupları/Düşünen Adam Aranızda, Bergson, Büyük Fetih, Felsefe, İradenin Davası/ Devlet ve Demokrasi, İslam ve İnsan/ Mevlana ve Tasavvuf, İsyan Ahlakı, Kültür ve Medeniyet, Mantık, Mehmed Akif, Millet Mistikleri, Psikoloji, Reha, Sosyoloji, Taşralı, Türkiye'nin Maarif Davası, Var Olmak, Varoluş Felsefesi/Hareket Felsefesi, Yarınki Türkiye (Kılıç A. , 2020, s. 15-16).

Nurettin Topçu, 66 yıllık ömrüne 23 kitap, Hareket, Komünizme Karşı Mücadele, Düşünen Adam, Türk Yurdu, Şule, Bizim Türkiye, Büyük Doğu ve Sebilürreşad dergilerinde yüzlerce makale; Akşam, Yeni İstanbul, Yeni İstiklal, Son Havadis, Hürsöz gazetelerinde günlük yazılar yazdı. Bunun dışında Fikir ve Sanatta Hareket dergisinde yayımlanan bir kısım yazılarında Nizam Ahmet, Osman Asyalı takma isimlerini kullandı. Hareket dergisinde Hareket imzalı başyazılar yazdı ve yine isim belirtmeden tercümeler ve mektuplar yayımladı (Kara, 2016, s. 18-23).

2.3. İncelenen Mantık Ders Kitaplarının Dönem Atmosferleri ve Öğretim Programları

Ders süreçlerinin önemli bir materyali olan kitaplar, yazarlarından, basıldıkları dönemden, siyasi ve eğitim atmosferinden etkilenebilir. Bu nedenle yazarların hayatına ve basıldıkları döneme değinmek daha bütüncül bir değerlendirme sağlayacaktır.

Nurettin Topçu tarafından yazılan kitabın dönemi göz önüne alındığında aşağıda geçen bilgilere ulaşmak mümkündür.

İkinci Dünya Savaşı koşulları düşünüldüğünde, iç politikada ekonomik zorlukların yarattığı tatminsizlik ve dünyanın değişen konjonktürünün de etkisiyle siyasal modernleşmenin gerekliliği olan çok partili döneme girmek kaçınılmaz olmuştur. 1950 yılında gerçekleştirilen seçimler sonucu Tek parti dönemi olarak nitelendirilen Cumhuriyet Halk Partisi dönemi sona ererek, Demokrat Parti'nin iktidar dönemi başlamıştır (Güngör, 2017, s. 95). 1950-1960 yıllarını kapsayan “Demokrat Parti Dönemi”, eğitim alanında, tek parti rejimi sırasında oluşturulan ve yerleştirilen Türk milli eğitim ideolojisinin yeniden üretilmesi ve süreklilik kazanması dönemi oldu. Ancak icraatların gerçekleşmesi bakımından belirgin bir ivme oluşturulamamıştır. Bu durumun en önemli nedenleri ise, eğitimde belirgin bir istikrarın yakalanamaması ve gelenekçi eğitim sistemiyle Batılı eğitim sisteminin ortak paydada buluşamamasıdır (Marım ve Sam, 2018, s. 12-13). Bu dönem de beş hükümet sisteminden söz edilmektedir. 1955 yılında basılan ve Nurettin Topçu'ya ait mantık ders kitabı ise Üçüncü Menderes Dönemi içinde yer almaktadır.

Üçüncü Menderes hükümeti (17 Mayıs 1954 – 9 Aralık 1955) programında, eğitim konusuna her iki programdan da daha yüzeysel bir biçimde değinilmiştir. Hür bir milletin teminatı ve gençliğin manevi değerleri kazanabilmesi için eğitimin taşıdığı önemden söz edilmiştir. Sonuç olarak, oluşturulan hükümet programlarının yanı sıra parti programında da milli eğitim konusuna değinilmektedir. Demokrat Partinin 1949 yılında gerçekleştirmiş olduğu ikinci büyük kurultayında kabul edilen programında milli eğitim konusu detaylı bir biçimde ele alınmaktadır. Öyle ki; DP eğitim sisteminde öğretimin birliği ilkesini benimsemiştir. Mesleki eğitim ve ortaöğretimin yurt ihtiyaçlarını karşılayacak bir plan çerçevesinde düzenlenerek gelecek nesillerin yalnızca entelektüel bilgi ile değil, aynı zamanda milli, manevi ve insani değerlerle yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Karakök, 2011, s. 91).

Ekinci (1994)'nin araştırmalarına göre Üçüncü Menderes Hükümet Sistemi döneminde eğitim alanında belirlenen aşağıdaki temel ilkeler bulunmaktadır:

1. Programda ilköğretim Milli Eğitimin temeli olarak kabul edilmekte, öğretmenlerin ise aynı ruha ve bilgiye sahip olmaları esası dikkate alınarak farklı grupların oluşmasına izin verilmeyeceği belirtilmektedir.
2. Ortaöğretim kurumlarının gerek program, yönetmelik gerekse laboratuvar, kütüphane gibi öğretim araçları yönünden yeniden düzenlenmesi,
3. Teknik öğretim kurumlarının ülke çapında yaygınlaştırılarak ülkenin ekonomik ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi,
4. Üniversitelerin bilimsel ve yönetsel özerkliğe sahip olması, çeşitli bilim dallarında çalışmak amacıyla üniversite bünyesinde araştırma ens-

titüsü kurulması ve özellikle ülkeye yönelik çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Eğitim bütün parçaların uyumlu bir şekilde işlendiği bir sistem olmalıdır. Bundan dolayı yukarıdaki temel ilkeler belirlenmiştir. Bu ilkelerin en çok etkilediği alan ise eğitim programıdır. Çalışmanın ana konusu olan mantık ders kitaplarının incelenmesi hususunda Nurettin Topçu'ya ait mantık ders kitabının ait olduğu öğretim programının özellikleri aşağıda ifade edilmektedir.

06.06.1949 tarih ve 5429 sayılı kanun gereğince lise mantık ders kitapları serbest basıma bırakılmıştır. 08.05.1950 tarihli ve 589 numaralı Tebliğler Dergisi'nde, 10.04.1950 tarihli ve 585 sayılı Tebliğler Dergisi'ne atıfta bulunularak "Lise Dersi Konuları" olarak belirtilen mantık programı aşağıdaki gibidir (Duman, 2014, s. 59):

a. Mantık nedir? Mantığın süjesi, psikoloji ile ilgisi, düşünmenin prensipleri ve bölümleri.

b. Terimler, çeşitleri, işlem, kaplam, tanımlama, sınıflama.

c. Önermeler, çeşitleri, önermeler aralarındaki ilişkiler.

d. İstidlal (Akıl yürütme) ve çeşitleri.

e. Kıyas, kıyasın şekilleri, kıyasın değeri.

f. Matematikte ispat.

g. Endüksiyon. Olaylardan kanunlara geçiş safhaları: Gözlem, varsayım, deneyim ve varsayımın gerçekleşme yolları (gözlem ve deneyimin muhtelif bilimlerde kullanılış özellikleri ve şekilleri öğretmen tarafından örneklerle müspet bilimlerde uygulanacaktır).

h. Prensip ve teori.

i. Analoji yoluyla akıl yürütme (kanun, muhtelif bilimlerde kullanılışı örneklerle anlatılacaktır).

j. Belge ve şahitliklerden hareket ederek tek olayın tespitine giden akıl yürütme (Bunun yalnız Tarihte değil, öteki bilimlerde de kullanılan bir metot olduğu belirtilecektir).

Osman Pazarlı'nın 1965 basım mantık ders kitabını değerlendirmek için, basıldığı yılın eğitim atmosferini bilmek çalışma için daha bütüncül bir yapıda ilerlemeyi sağlayacaktır. 1965 yılı eğitim atmosferinde hâkim siyasi yapı Süleyman Demirel'in iktidarındır.

27 Mayıs darbesinden sonra herhangi bir partinin tek başına iktidar olamaması ve kurulan hükümetlerin başarısız olması her geçen gün halkı daha da kötü etkiliyordu. 1965 yılına kadar hiçbir parti tek başına hüküme-

ti kurma çoğunluğuna ulaşamamıştır. Daha sonra 1965 yılında yeni bir yüz ile ortaya çıkan ve Demokrat Partinin devamı niteliğindeki Adalet Partisi oy çoğunluğunu yakalamış ve tek başına hükümet kurmayı başarmıştır (Kılıç A. , s. 2).

Süleyman Demirel Dönemi'nde (1965-1971) ortaöğretim bir bütün olarak ele alınmış, eğitim reformuna bu kesimden başlama zorunluluğuna inanılmıştır. Üniversiteler önüne öğrenci yığan bir sistem yerine, her sektöre yayan ve kabiliyetlerine göre öğrencileri dağıtarak yetiştiren, ufki geçişleri sağlayan bir sistem uygulamasında kararlaştırılmıştır (Büyükboyacı, 2015, s. 26). Bu bakımdan incelendiği zaman, hedeflenen bütüncül yapıli eğitimi kitabın içinde bulmak mümkündür. Söz konusu bütüncül yapı kendisini, mantık disiplini ile diğer bilimler arasındaki ilişki incelendiğinde göstermektedir.

Öğretim programı incelendiğinde, 1957 mantık dersi öğretim programı, 1950 yılında mantık dersi konuları olarak kabul edilen içerik ile aynıdır. Bu bakımdan yukarıda bahsi geçen 1950 mantık dersi konularına ait 10 maddenin geçerliliği bu dönemde de korunmaktadır.

Tüm bu döneme ait siyasi atmosferin yanı sıra eğitim atmosferini de birlikte ele almak, kitabın derinlikli incelenmesine fayda sağlayabileceği gibi dönemin koşullarının kitabın basım özgürlüğüne veya kısıtlılığına yansıdığı da görülecektir. Bu şartlar altında eğitim her iki dönemde de artık bilgi aktaran bir sistem olmakla kalmayıp, milli, manevi değerlere sahip çıkan bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan incelendiğinde, eğitimde materyal çeşitliliği özgürlüğünün sağlandığı ve dolayısıyla bu özgürlük sayesinde eğitimin önemli bir aracı olan materyallerin daha az otorite baskısı ve daha çok öğrenciye yönelimle hazırlandığı söylenebilir.

2.4. İncelenen Kitapların Konu Bütünlüğü, Kavram ve Dil Yapısı

Kitapların boyutları aynı olmakla birlikte yazı karakterlerinin şekli ve büyüklüğü birbirine çok yakındır. Kitaplar konu bütünlüğü açısından incelendiğinde şu bulgulara ulaşmak mümkündür:

Nurettin Topçu, çalışmasının girişinde künye bilgilerinden sonra direkt olarak mantık tanımına ve diğer konulara değinerek, içindekiler kısmı veya önsöz gibi bir yazı oluşturmaz. Kitabın içerik kısmının sonunda, bölüme dair okunacak eserlere yer verir. Bunlar: Ariston'nun Organon'u, F. Bacon'un Denemeler'i, C. Bernard'ın Tıpta Tecrübe Usulünün Tetkikine Giriş'i, E. Boutroux'un Tabiat Kanunlarının Zorunsuzluğu Hakkında'sı, R. Descartes'in Aklın İdaresi İçin Kurallar'ı ve Metot Üzerine Konuşma'sı ile Tabiat İşığıyla Hakikatı Arama'sı, Eflatun'un Sofist'i ile Gorgias ve Protagoras'ı, Gazali'nin El Munkizu Min Ad-Dalal'ı, G. Edmond'un İlimler Sistemi, J. Lachelier'in Tümevarımın Temeli Hakkında'sı, E. Mach'ın Bilgi ve Hata'sı, H. Poincare'in Bilim ve Metot'u ile Son Düşünceler'i, B.

Russell'ın Mistiklik ve Mantık'ıdır.

İçindekiler kısmını ise okunacak eserlerin ardından, ünite başlıkları ve alt başlıkları ile birlikte verir. Kitabın sonunda bir terimler, kavramlar sözlüğü yoktur. Bunun yerine “Lahika” başlığı ile kitapta düzeltilmesi gereken yerlerin sayfa, satır ve cümle bilgilerini verir ve karşı satırına doğru hallerini yazar. Bu konuda kitabın yeni basımı yerine kitabın sonuna düzeltmelerin eklenmesi, o dönem eğitime verilen bütçe değeri ile kıyaslanabilmektedir. Ekinci'nin (1994) araştırmasına göre, DP'nin iktidara geldiği 1950 yılında devletin genel bütçesi 1 milyar 487 milyon lira iken, eğitime ayrılan pay 176 milyon ile %11,86 orana sahiptir. Bu bütçe incelendiğinde eğitime bir değer verildiği aşikârdır. Böyle bir dönemde bu denli bütçenin ayrıldığı bir eğitimde, serbest basım olmasına rağmen yeni bir basımın olması gerektiği ve gerek eğitim gerekse siyasi atmosferin buna müsaade ettiği görülmektedir.

Yukarıdaki tespitlerden yola çıkarak kitabın dört bölümden oluştuğunu söylemek mümkündür: İçerik, okuma listesi, içindekiler kısmı ve lahika.

Osman Pazarlı kitabında, künye bilgilerinden sonra, kendisine ait kitapların fiyatıyla birlikte bir liste bulundurur. Bu listede: Metinlerle Felsefe Tarihi, Küçük Felsefe Sözlüğü, Felsefe Ödevleri, Sosyoloji, Psikoloji Dersleri, Mantık, Yurttaşlık Bilgisi (Ortaokul 1), Yurttaşlık Bilgisi (Ortaokul 2), Yurttaşlık Bilgisi (Ortaokul 3), Öğretmenin Elkitabı bulunmaktadır.

Kitap listesinin ardından içindekiler kısmı gelmektedir. İçindekiler kısmında ana başlıklar ile birlikte alt başlıklar bulunmaktadır. Nurettin Topçu'nun ana ve alt başlıklarına kıyasla, Pazarlı'nın kitabında ana ve alt başlıklar konu içerisinde daha detaylı şekilde ele alınmıştır. Dolayısıyla, Pazarlı'nın Topçu'ya göre daha detaylı ve farklı noktalara değindiğini söylemek mümkündür.

İçerik bitiminden sonra kitabın son kısmında terimler ve kavramların açıklamasını barındıran alfabetik bir şekilde dizilmiş sözlük bulunmaktadır. Sözlüğün içinde terimlerin ve kavramların yanı sıra Pazarlı'nın kitabında bahsi geçen düşünürlerin, filozofların ve bilim insanlarının isimleri de yer almaktadır. Bu isimlerin karşılığında bulundukları yüzyıl ve uğraşı alanları yer almaktadır.

Tablo 2 Osman Pazarlı'nın Sözlüğündeki Düşünürler, Filozoflar, Bilim İnsanları

İSİM	İSİM
Albeirt Einstein (1879-1955)	Huyghens (1629-1695)
Auguste Comte (1798-1857)	Isac Newton (1643-1727)
Bacon (16. yy)	J. Lachelier (1823-1918)
Bernard De Jussieu (1686-1758)	Kepler (1571-1630)
Bolye (1806-1860)	Lavoiser (1743-1794)
Charles de Linne (1707-1778)	Levy-Brühl (1857-1939)
Ch. Darwin (19.yy)	Lobatchevski (1783-1856)
Claude Bernard (1816-1878)	Mersenne (1588-1648)
Copernic (1473-1543)	Öklid (M.Ö. 330-275)
Coulomb (1736-1806)	Pascal (1623-1662)
Curie (1859-1906)	Pasteur (1822-1895)
Ed. Claparede (1873-1940)	Poincare (1854-1914)
Euler, L. (1707-1783)	Ribot (1839-1916)
Franklin (1706-1790)	Riemann (1826-1866)
Gaus (1777-1855)	Russell, E. Bertrand (1872-?)
Galileo Galilei (1564-1642)	Sinellius (1591-1626)
G. Cuvier (1769-1832)	Stuart Mill (1806-1873)
Goblot, F. (1857-1935)	Toricelli (1608-1647)
Herschel (1728-1822)	Whitehead (1861-1947)

1932'de açılan Türk Dil Kurumu'nun açılış tarihi her iki kitabın basım tarihlerine yakındır. Bu bakımdan kitabın dil yapısı çağdaş okurlarını zorlamamaktadır. Kavramların kullanıldığı yüzyıldaki sözcük halinin yanı sıra karşılığı olan Türkçe ve bazen de yabancı dildeki karşılıkları verilir. Örneğin, Pazarlı'da müşahade kavramının Türkçe karşılığı olarak gözlem kullanılır, bu kavramın müşahade olduğu belirtilir, yabancı dildeki karşılığı olan observation kelimesine de yer verilir. Uslamlama kavramının yabancı karşılığı olan reasoning terimini Osman Pazarlı kullanmakta iken Nurettin Topçu, günümüzde daha sık kullanılan akıl yürütme olarak ifade ettiğimiz kavramı kullanmaktadır. Bunun gibi örnekleri çoğaltmak mümkündür. Çalışmanın içerik karşılaştırması kısmında bu örneklerle daha çok yer verilmiştir.

2.5. İncelenen Kitapların İçeriklerinin Karşılaştırılması

Her iki kitapta konu girişi, mantık tanımı ve içeriği ile ilgilidir. İlk ünite, Pazarlı, mantığın psikoloji, ahlak ve sosyoloji ile ilişkisine değinirken Topçu değinmemiştir. Pazarlı, bu ilişkileri şöyle tanımlamıştır (Pazarlı, 1965): Hem psikoloji hem mantık insanın düşünme ve usamlarından hareket ederek incelemiştir. Hem mantık hem estetik hem de ahlak insanın değer yargılarıyla ilgilenmektedir. Mantık ve sosyoloji arasındaki ilişkiyi, her ikisinin de düşünme temelinde toplumsal tasarımların mevcut olması bakımından ortaya koymuştur. Düşünme prensipleri konusunda aynılık prensibi, ortak konu iken yeter-sebep ilkesi Topçu'da bulunmamaktadır. Aynı zamanda metodoloji ve genel mantık yine ortak konuyu kapsarken

formel mantığa Pazarlı alt başlık olarak yer vermiştir, Topçu'da formel mantık bahsi geçmemektedir.

Terimler ve özellikleri her iki kitapta ortak başlıktır. Topçu, kaplam anlamına gelen kelime olarak sadece “şümül” kelimesini kullanırken Pazarlı hem “şümül” hem de “kaplam” kavramını kullanmıştır. Aynı zamanda Pazarlı, işlem ve kaplamına göre terimlerin çeşitlerini incelemiştir. Bu çeşitler; kaplamına göre, tümel, tikel ve tekil; işlemine göre, yalınç ve karmaşık terimlerdir. Topçu da böyle bir ayırım söz konusu değildir. Terimlerde, Topçu, 5 tümel ayırımını yaparken (cins, tür, ayırım, hazza, arazi vasıflar) Pazarlı, sadece cins ve tür ayırımını ortaya koymuştur.

Topçu, tanım veya tarif diye adlandırdığımız başlığa daha yüzeysel ve tanımsal olarak yaklaşmıştır, alt başlıklarını incelememiştir. Pazarlı ise tanımın kurallarına değinmiş ve tanımı, kelime ile eşya tanımları diye ikiye ayırarak açıklamıştır. Ayrıca tanımın, kendilerine ön koşul olduğu bölme ve sınıflama kavramlarına da yer vermiştir.

Önermeler konusunda Pazarlı, yargı kelimesini önerme başlığı için kullanmıştır. Her iki kitapta önermenin temeli olan oluşum unsurlarına değinilmiştir ve bu bağlamda önerme çeşitlerinden bahsedilmiştir. Bu konuda Pazarlı, incelikli ve nitelikli önerme gibi kavramların Türkçe karşılıklarını belirtirken Topçu bunları kemmiyet ve keyfiyet önermeleri olarak nitelendirmiştir.

Pazarlı, akıl yürütme başlığını usamlama olarak kullanırken Topçu yine akıl yürütme başlığı olarak kullanmıştır. Topçu, tümevarım yerine endüksiyon ve tümdengelim yerine dedüksiyon terimlerini kullanırken Pazarlı, her ikisinin diğer anlamlarına da yer vermiştir. Bu başlık altında Pazarlı analojiye de yer verirken Topçu da bu gözlenmemektedir. Fakat her iki yazar çalışmalarının ilerleyen başlıklarında “Analoji” olarak ayrı bir ana başlık açmıştır. Analoji akıl yürütme terimi olarak Öner'e (1974) göre, iki şey arasındaki benzerliğe dayanıp, birisi hakkında verilen bir hükmü diğeri hakkında da vermektir. Zihnin özelden özele yürüyüşüdür.

Her iki yazar da çalışmalarında Aristo karesini ele alarak, Aristo karesinden hareketle oluşan önerme çeşitlerinden bahsetmiştir. Pazarlı, hem kıyas hem tasım kavramını kullanarak bu kavramlara ayrı bir üniteye yer verirken Topçu, kıyas kavramını akıl yürütme ünitesinin içinde ayrı bir alt başlık olarak açıklamaya devam etmiştir.

Topçu, Descartes yönteminin basamaklarını açık ve anlaşılır bir şekilde açıklayarak metot kavramını ele alırken; Pazarlı, metodu, ilişki inceleme bakımın ele almıştır. Yani metodu bilinmeyiye ortaya çıkarırken veya bilineni ortaya koyarken iyi bir şekilde ve sıralı olarak kullanma sanatı olarak tanımlamıştır. Pazarlı, metodu düşünmenin genel yolları başlığı altında doğrudan ve dolaylı bilgiler ile birlikte iki ayrı başlık olarak ele alır-

ken analiz ve sentez kavramlarına ve açıklamalarına da değinmiştir. Analiz ve sentez daha derin ve esaslı nitelikleri araştırır, olaylar ve deneyler arasında ölçü ve kesinlik koyar. Yine Pazarlı, bilgi çeşitleri olan adi bilgi ve bilimsel bilgidir bahsedip bilimsel bilginin tümel ve zorunlu olması bakımından niteliklerini de ele almıştır. Bilimden ve bilimsel zihniyetten bahsetmiştir ve her bilgide bulunması gereken hakikat sevgisi, sezgi ve hayal gücü, tenkid ruhu, determinizmi kabul etme unsurlarına değinmiştir. Topçu, bu detaylı incelemelere değinmeden matematikte metot konusuna doğrudan geçiş yapmıştır.

Her iki kitapta da ‘Matematikte Metot’ başlığı mevcuttur. Bu başlıkta genel olarak bütün alt başlıklar ortak olarak yer almaktadır ve bu başlıklar içinde konunun özüne değinilmiştir. Örneğin matematiğin konusuna, ispat yöntemlerine, tanımlara, postülatlara, geometrik şekillere ve ispat yöntemlerine, matematiğin değerine ve kıyasta bulunmalarına yer verilmiştir.

Topçu, ilimlerin doğuşuna iki farklı açıdan bakarak onun karakteristik özelliklerini ortaya koymuştur. Bu iki bakış açısından ilki, doğuşunun biyoloji kaynaklı olması iken ikincisi sosyolojinin görüşünden hareket etmesidir. İlimin karakteristik özelliklerini, deneye dayalı olması, determinist bir yapıya sahip olması ve kemmileştirilebilir olması olarak ortaya koymuştur. Bu noktada ilim deneysel kanunlarla, ferdiyi genel kılabilir, karmaşığı basit hale getirebilir ve olabildiği kadar zorunlu kılabilir. Daha sonra ilimle dair spesifik görüşlerinden bahsetmiştir. Bunların ilkinin, ilim düşüncüsü hürdür ve tarafsızlıktan ayrılmaz başlığı oluşturur. İkincisinde ise ilim düşüncüsü tenkitçidir başlığı yer alır ve son olarak ilim hakikati başlığı bulunmaktadır. Deney burada ilimin karakteristik özelliği olarak kısaca bahis içindedir fakat Pazarlı’da bahsi geçen yukarıdaki ayrımlar bulunmaz iken, deneye dair yaklaşık 26 sayfalık bir yazın bulunmaktadır ve deneyin diğer bilimlerde nasıl kullanıldığına dair açıklamalar yer almaktadır. Pazarlı’nın kitabına göre, gözlem ve deneyleme durumu en başarılı maddi bilimlerde iken biyolojide canlıları ve doğayı gözlemlemek ve doğa kanunlarını öğrenmek için kullanılır. Sarp (1942)’a göre biyolojide deneyim yapmakta kimyanın yardımı çok büyüktür. Psikolojide deney, bireylerin objektif ve sübjektif görüşlerini ve duygularını ortaya koymak için tespit araçları olarak kullanılır. Sosyolojinin deneyinde, diğer bilimlerle ortak araştırmalar dahildir ve bu araştırmaları dolaylı yoldan kendi bünyesinde barındırır, insanın olduğu yerde yukarıdaki bilimlerin ve incelemelerin de var olması gerekliliği gözden kaçınılmazdır. Sosyolojideki deneyleme daha çok istatistiki veriler gibi dolaylı yoldan elde edilen deneysel sonuçlardır.

Topçu, deneysel ilimlerdeki metotlardan biri olan tümevarım tekniğinde S. Mill’e ait metotların özelliklerini sayarken yine metod kavramını kullanır fakat aynı başlık altında bulunan özellikleri Pazarlı kural olarak nitelendirmiştir. Her iki çalışmada da Bacon’un Üç Levhası ve S. Mill’in

Metotları başlıkları bulunmaktadır. Topçu, gözlem, hipotez ve denetlemeye “Deneyssel İlimlerde Metot” başlığı altında, deneyssel metodun üç safhası adlı yan başlıkla değinmiştir. Pazarlı ise bu anlatımlar için ayrı bir ünite oluşturmuştur. Bu çerçevede gözlem, olayların sebebini anlama gayesiyle incelemeyi ifade ederken hipotez, olaylar karşısında bulunulan açıklamaların yanlışlanmadığı müddetçe ortaya atılan taslak bilgiler hali olarak ifade edilmiştir. Deneylemeyi ise tabiatı geçen olayların, deneycilerin şartları altında yeniden meydana gelmesi olarak tanımlamıştır.

Prensipler ve teoriler kitaplarda bir ünite başlığı olarak ortak değerlendirilmektedir. Topçu, prensipleri özel ve genel prensipler olarak ikiye ayırır ve tanımlamıştır. Özel prensipler yalnız bir ilmin araştırmaları söz konusu olduğunda ortaya çıkarken genel prensipler yalnız bir ilme ait olmayıp birçok ilimlerde düşüncenin hareket noktasını oluşturur. Topçu, özel prensipleri Eylemsizlik, Paskal, Arşimed prensibi olarak üç başlık altında işlemiştir. Burada yazarın öznel bir özel prensip perspektifi aldığı söylenebilir. Dönemin yakın yazarlarından Hatemi Seniğ Sarp aynı başlık altında Lavazy, Mayer ve Karno prensibi alt başlıklarını ele alır. Prensiplerin belirli karakteristik özelliklerini ortaya koymuştur. Bu özellikler kanunların ifadesinden çıkarılması, deneyssel olması ve deneyssel olana aykırı gelmemesi bağlamında işlenmiştir. Pazarlı ise prensipleri çok daha farklı bir perspektif de incelemiştir. O konuyu alt başlıklara ayırmadan genel özelliklerine, özellikle de ilimlerdeki yerine değinmiştir. Bunlar: Matematik, mekanik ve şimifizik’tir.

Teori, mantık sistemlerine belirli bir metodolojik ilke uygulamaktır (Corcoran ve Berilgen, 2019, s. 140). Bu bakımdan henüz doğruluğu tanımlanmamış bir hipotez olma özelliği taşır. Topçu, teorinin genel bir tanımı ardından diğer bilimlerdeki teori varlıklarına değinmiştir. Pazarlı ise öncelikle geniş çerçeve içerisinde tanım yaptıktan sonra ayrı bir alt başlık olarak özelliklerinden bahsetmiştir. Bu özellikleri şöyle ifade etmek mümkündür: Teorilerin doğuşunda, bilgi, zekâ ve hayal gücü etkindir. Genellenebilir yapıları vardır ve bilimlerde bu durumda açıklama, tanımlama işlevi görürler. Teoriler birçok kanunları birleştirebilir ve bu birleşimin hareket noktası olabilir.

Topçu; fizik, biyoloji ve felsefedeki ve hatta ilimdeki teorileri ortaya koymuştur. Bu teorilerden fizik boyutunda, maddi kuvvetlerin birliği, madde ile enerjinin birliği, evrensel çekim, genel rölatiflik teorileri hâkimdir. Biyoloji boyutunda ise insanın var olması bakımından ele alıp onun felsefi ve ilmi boyutlarının bu teoriyi oluşturacağını söylemiştir. Felsefi teorilerde mekanizm, dinamizm, finalizm önemli teoriler iken ilmi teorilerde transformizm yani günümüzde daha çok kullandığımız evrim teorisi bulunmaktadır. Pazarlı’da fizik ve atom teorisi haricinde herhangi bir içeriğe yer verilmemiştir.

İki yazar da ‘Analoji’ için ayrı bir ana başlık açmıştır. Pazarlı ‘Andırma’ kavramını ‘Analoji’ ile eş anlamlı olarak kullanırken Topçu’ya ait mantık ders kitabında bu durum söz konusu değildir. Topçu, analojinin en çok kullanıldığı alan olarak biyolojiyi örnek vermiştir. Ayrıca analojinin yapısı ve değerinden bahsetmiştir. Pazarlı ise analojinin nasıl uygulandığına dair açıklama yapmıştır. Burada bahsi geçen açıklamalar: Küçük çocuklar ve ilkel insanların yaptıkları uslamlamalar andırma yoluyla olması bakımından, edebiyattaki teşbihler, mecazların varlığı bakımından ve bir doktorun hastasının derdini dinlerken andırma yoluyla teşhis koyması bakımından analoji şeklindedir. Analojinin temellerinden: Andırmanın varlıklar arasındaki kısmi benzerliklerinin ortaya konuluşu, temelde psikolojide gördüğümüz çağrışımsal yoluyla olması ve tümevarım yolunda andırmanın çokça kullanılması olarak bahsetmiştir. Analojinin çeşitlerini vasıtaların, olayların ve doğadaki niteliklerin benzemesi bakımından ortaya koymuştur. Analojinin kurallarını, mümkün olduğunca çok nitelikli benzerliğin olması bakımından sınırlar ve tümevarım gibi bir anda sonuca ulaşılmaması gerektiğini ifade etmiştir.

Topçu, doğrudan “Tarihte Metot” olarak yeni bir ünite başlığı açarken; Pazarlı, konuya hazırlık olarak öncelikle “Belgelere Dayanan Uslamlama” olarak tarihin ön taslağını aktarıp sonra “Tarihte Metot” başlığına değinmiştir. “Tarihte Sentez” ortak alt başlıkları iken başka bir ortak alt başlıkları bulunmamaktadır. Topçu, öncelikle tarihin kısa bir tanımından bahsetmiştir. Vurgun’a (2017) göre tarih, bireyleri ve grupları duygu, düşünce, davranış boyutunda güçlü bir şekilde etkileyen ve biçimlendiren bir bilgi türüdür. Topçu, bir olayın tarihi karakterde olabilmesi için o olayın toplumun hayatına tesir etmesi gerektiğini belirtir, her olayın kendine özgü bir neden sonuç ilişkisine sahip olduğunu ve deneylemenin mümkün olmadığını ifade etmiştir. Daha sonra tarihin evriminden bahsetmiştir. Ona göre eski tarih edebi, yeni tarih ise ilmidir. Tarihin metodunu ise var olan belgeleri analiz etmek ve ardından sentezleme olarak açıklamıştır. Tarihe yardımcı ilimleri arkeoloji, epigrafi, paleografi, filoloji, bibliyografi, biyografi, diplomatik, istatistik ve nümizmatik olarak ortaya koymuştur. Pazarlı ise eski ve yeni tarih anlayışını Topçu gibi tarihin evrimi olarak isimlendirmeden ifade etmiştir. Tarihe yardımcı olan sosyoloji, coğrafya, etnografya, arkeoloji ile ilgisini ortaya koymuştur. Tarihin metodunun analiz ve sentez olduğunu ayrı bir alt başlık altında incelemiştir.

Tarihi Tenkid konusunda her iki kitapta dış tenkidi iç tenkidi ve şahitlerin tenkidi olarak alt başlıklar bulunmaktadır. Bunun yanı sıra Topçu, ‘Tarih Felsefesi’ adlı ayrı bir alt başlık açmıştır. Pazarlı ise “Tarihin Dört Ayrı Safhası” adlı alt başlığa yer vermiştir.

Özetle her iki kitapta daha çok klasik mantık konularına yer verilmiştir. Pazarlı’ya ait mantık kitabında sembolik mantığa giriş mahiyetinde bir

sayfalık bir içerik ekstra olarak bulunmaktadır. Her iki kitapta diğer ana konular ve işleniş tarzları birbirlerine paralel ilerlememiştir. Her iki kitap boyutları, yazım dilleri, ait oldukları öğretim programlarının özellikleri, ünite sonlarında değerlendirmeye ait sorular sormuş olmaları bakımından birbirlerine benzemektedir. Her iki kitap da döneminin koşulları çerçevesinde ve ele aldıkları konuların ayrıntıları bakımından ortaöğretim mantık kitapları açısından temel kaynak haline gelmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Mantık imgesel ifade edildiğinde, doğru düşüncenin aletidir. Aristoteles'ten bu yana sistemli bir şekilde işleyen, çağlar atlayan ve atladıkça gelişen bir disiplin olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu disiplin farkında olmadan günlük hayatımızda kullanıldığı gibi uzun yıllardır gerek diğer disiplinlerle birlikte gerekse birebir olarak öğrendiğimiz derslerin içinde bulunmaktadır. Durusoy (2020)'a göre insanın konuşan olması, bilen olmasının; dil bağlamında öğrenen ve öğreten olmasının bir gereği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan incelendiğinde, öğrenen öğreten ilişkisi içerisinde içeriği bize aktaran materyallerin önemli unsurlarından biri olan ders kitapları hem bu çalışma içinde hem de genel değerlendirmelerde önemli yer tutmaktadır. Durakoğlu ve Demircioğlu (2020)'na göre günümüzde her ne kadar dijital eğitim materyallerinden yararlanılsa da ders kitapları hala en önemli materyaller arasında yer almaktadır.

Çalışmada ortaöğretim programında yer alan mantık dersinin materyallerinden, Topçu'ya ait 1955 basım Mantık ders kitabı ile Pazarlı'ya ait 1965 basım Mantık ders kitaplarının incelenmesi ve bazı noktalarda karşılaştırılması yapılmıştır. Bu incelemeler ve karşılaştırmalar esas alınarak aşağıdaki yorumlara ulaşılabilir.

Topçu, 79 sayfalık bir çalışma ortaya koyarken, Pazarlı 142 sayfalık bir çalışma hazırlamıştır. Bu bakımdan Pazarlı'nın, konu içi örnekleriyle ve alt başlıklarla içeriği yoğun bir kitap ortaya koyduğu ifade edilebilir. Pazarlı, Topçu'dan ve dönemindeki eğitim programının konularından farklı olarak mantığın bölümleri adlı bir başlık açmıştır. Bu başlıkta sembolik mantık bir sayfalık içerikten oluşmaktadır. Sembolik mantık konusu öğretim programına 1970'ten sonra eklenmiştir (Duman & Demircioğlu, 2013, s. 36). Bu bilgi göz önüne alındığında Pazarlı'nın ek bilgilerle farklı ve güncel konulara değindiği söylenebilir. Çünkü bu dönem sembolik mantığın ortaya çıktığı dönemi kapsamaktadır. Pazarlı bu sebeple kısa da olsa sembolik mantık gibi bir içeriği göz ardı etmemiştir. Topçu, ilimler ve onların kökenleri hakkında bir başlık yazmıştır. Bu başlık ilgili öğretim programında bulunmamaktadır. Benzer şekilde Pazarlı da aynı konuya kitapta yer vermiştir. Pazarlı, öğretim programında bulunan başlıklardan, mantığın psikolojisi ile ilgisinin yanı sıra diğer disiplinlerle örneğin, ahlak, sosyoloji ile ilgisini de ortaya koymuştur. Topçu ise bu konuda mantık ve

psikolojinin ilgisi ile sınırlı kalmıştır. Her iki ders kitabında da öğretim programlarında belirtilen başlıklara/konulara yer verilmiştir.

Topçu kavramları, günümüzde karşılığı olan Türkçe kelimelerle çok sık kullanılmamaktadır. Duman ve Üstündağ'ın (2018) araştırmalarından yola çıkarak bunun nedeni şöyle yorumlanabilir: 1952'den sonrası için önerilen 'yeni' terimlerin çoğunun ya Batı kökenli sözcüklere ya Eski Türkçeye ya da Arapçaya yöneldikleri görülmüştür. Pazarlı ise kavramları hem eski hem de günümüzde kullanıldığı şekliyle birlikte ele almıştır. Bu noktadan yola çıkarak Pazarlı'nın kullandığı dilin daha açık ve anlaşılır olduğu söylenebilir. Her iki çalışmada konunun özüne uygun tablolar, örnek çizimler kullanılmıştır. Ortak görsel olarak mantığın sistematik kurucusu Aristoteles bulunmaktadır.

Her iki çalışmanın içerisinde değerlendirme soruları mevcuttur. Topçu, değerlendirme sorularını ünite sonlarında vermeyi tercih ederken, Pazarlı her ünitenin içerisindeki alt başlıklara ait alıştırmalar ortaya koymuştur ve yine Topçu gibi her ünite sonunda sorulara yer verilmiştir. Bu alıştırmalar içerisinde, sadece öğrencinin bilgisini değerlendirmeye yönelik sorular değil aynı zamanda ödev niteliğinde cümleler olduğu da saptanmıştır. Örneğin Pazarlı, öğrendiğiniz her çeşit önerme ile ilgili kitapta bulunmayan üç örnek önerme yazınız, ifadesini kullanmıştır. Topçu'nun çalışmasında da bu tür alıştırmalara rastlamak mümkündür ve bu alıştırmalar ünite değerlendirme soruları içerisinde yer alır, fakat kıyaslandığında yoğunlukla Pazarlı'nın kitabında bu ödev niteliğindeki alıştırmaların yoğunluğu ortadadır ve ünite değerlendirme sorularından bağımsız hazırlandığı göze çarpmıştır. Bu bakımdan Pazarlı'nın, öğrencinin eğitimde aktiflik ilkesiyle hareket ettiğine ve öğrencinin daha aktif bir şekilde ders sürecine katılması için öğrenciyi yönlendirdiğine ulaşılabilir.

Topçu, kitabında konu anlatımları ve kavram açıklamalarında örnek sayısını fazla tutmamıştır, bazı konularda sadece tanımlama ile ilerlemiştir ve örnek sunmamıştır. Pazarlı'nın kitabında ise açıklama ve örneklerin daha fazla olduğu görülmüştür. Aynı zamanda Pazarlı, her ünite sonunda ünitenin içeriğine dair bir veya birkaç paragraflık özetler koymuştur. Bu özetler alıştırmalardan sonra ünite değerlendirme sorularından önce yer almıştır. Bu bakımdan Pazarlı'nın kitabı, öğrencinin örnekler yoluyla daha somut anlamasını ve tekrar yoluyla bilgileri akılda tutmasını desteklemektedir.

Kitapların basıldığı yıllar göz önüne alındığında pozitivizmin etkisinden söz etmek de mümkündür. 1920'li yıllarda henüz kendini gösteren mantıksal pozitivizmin başlangıcı, çalışmada konusu geçen Pazarlı ve Topçu'nun kitaplarının basım tarihlerine uzak değildir. Bu etkinin mantık ile diğer bilimlerin arasındaki ilişkinin incelenmesinde kendini gösterdiği söylenebilir. Duman ve Başarer (2017)'in çalışmasındaki "1952'den son-

raki mantık ders kitaplarında felsefi teorilerin yanında pozitivizm etkisiyle ilmi teorilere de yoğun şekilde yer verildiği görülmüştür.” sonucu ulaşılan bu sonucu destekler niteliktedir.

Aynı zamanda her iki kitap güncel örneklerle yer verilmemiştir. Akdağ, Oğuz, Tatar ve Subaşı (2014)’na göre “ders kitapları güncel olaylar açısından biraz daha zenginleştirilerek hazırlanmalıdır.” görüşü ulaşılan sonucu desteklemektedir. Temelde yazarların, çalışmalarında dile getirdikleri konular günümüzle kıyaslandığında eksik gibi görünse de aslında mantık dersinin bireyde şekillenmesini hedeflediği amaçlara ulaştığını mantık dersi için hayati temelleri olan konulara da değindiğini söylemek mümkündür.

Toplumdan eğitimin soyutlanamayacağı gibi düşünceden de mantık soyutlanamaz. Bu nedenle her eğitim sisteminin, buna bağlı öğretim programının ve yine buna bağlı derslerin, ders kitaplarının mantık çerçevesinde şekillendirilmesi gerektiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Temelinin ortaöğretim kademesinde atıldığı mantık dersinin, diğer derslerle ve insanla ilişkili olması suretiyle eğitim için hayatiliğini bir kez daha vurgulamak yerinde olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akdağ, H., Oğuz, R., Tatar, O., ve Subaşı, Y. (2014). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının güncel olaylar bağlamında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 49-65.
- Arslanoğlu, İ. (2001). Ortaöğretimde sosyoloji ders kitapları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 9(1), 67-80.
- Büyükboyacı, Ş. (2015). Süleyman demirel dönemi (1965-1971) eğitim politikaları ve uygulamalarının türk basınındaki yankıları. *Ulakbilge*, 3(6), 19-57.
- Corcoran, J. & Berilgen, F. (Çev.) (2019). Üç mantık teorisi. *Mantık Araştırmaları Dergisi*, 1, 140-174.
- Duman, E. Z. (2014). *Ortaöğretimde cumhuriyet dönemi mantık ders kitaplarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duman, E. Z., & Başerer, D. (2017). Cumhuriyet dönemi ortaöğretim mantık ders kitaplarında biyoloji teorileri ve pozitivizm etkileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 267-286.
- Duman, E. Z. & Demircioğlu, A. (2013). 1935 ve 2009 Mantık öğretim programlarına göre yazılmış ders kitaplarındaki mantık kavramlarının karşılaştırılması. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(4), 33-42.
- Duman, E. Z., & Üstündağ, İ. (2018). Ortaöğretim düzeyinde mantık terimlerinin eski ve yeni kullanımlarına ilişkin bir değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmaları Dergisi*, 22(2), 531-556.
- Durakoğlu, A. & Demircioğlu, A. (2020). Ortaöğretim mantık ders kitabındaki bilimsel yanlışlar ve mantık hataları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırma Dergisi*, 6(2), 79-88.
- Durusoy, A. (2020). Mantık ve dil. *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi*, 6(1), 253-270.
- Durusoy, A. (2020). Niçin mantık. *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(1), 201-216.
- Ekinci, Y. (1994). *Hükümet ve siyasi parti programlarında milli eğitim*. Ankara: Tekışık Web Ofset.
- Güngör, E. (2017). 1950'ler Türkiye'sinde modernleşme ve gündelik hayat değişimlerine sinema üzerinden bakmak: istanbul geceleri filmi. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 94-112.
- Işık, E. (2019). *Nurettin Topçu çağdaş bir dervişin dünyası*. İstanbul: Dergah Yayınları.

- Kara, İ. (2013). *Nurettin Topçu hayatı ve bibliyografisi*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Kara, İ. (2016). Ahlak davasına ve muallimliğe adanmış bir ömür: Nurettin Topçu. *Temaşa Felsefe Dergisi*, (4), 6-23.
- Karakök, T. (2011). Menderes dönemi'nde (1950 – 1960) Türkiye'de eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 89-97.
- Kılıç, A. (2020). *Nurettin Topçu*. İstanbul: Ravza Yayıncılık ve Matbaacılık .
- Kılıç, A. (tarih yok). *Türkiye siyasi hayatından sahneler: 1967-1971 Dönemi*.
- Marım, Y. & Sam, R. (2018). 1950-1960 arası amerikalı uzman raporları bağlamında Türk eğitim sistemine çizilen yol haritası. *Kaygı*, (30), 11-33.
- Öner, N. (1974). *Klasik mantık*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Öner, N. (1986). *Mantık*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Pazarlı, O. (1965). *Mantık*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Sarp, H. S. (1942). *Mantık*. İstanbul: Muallim Ahmet Halit Kitabevi.
- Sert, N. (2008, Şubat 16). Hakkımızda: eski eserler public library. Eski eserler web sitesinden erişilen adres: <http://www.eskieserler.com/Eski/Eserler/Yazar/708/Osman-Pazarli.asp?LID=TR&ID=708>
- Vurgun, A. (2017). Milli tarih nedir? *Turkish History Education Journal*, 6(1), 163-179.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bölüm 19

TÜRKİYE’DE LİSANSÜSTÜ YEREL TARİH ADLI TEZLER ÜZERİNE YAPILMIŞ ARAŞTIRMALARA GENEL BİR BAKIŞ



Mehmet ORAN¹

1 Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Oran, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, mehmet.oran@usak.edu.tr, Uşak/ Türkiye

TÜRKİYE'DE LİSANSÜSTÜ YEREL TARİH ADLI TEZLER ÜZERİNE YAPILMIŞ ARAŞTIRMALARA GENEL BİR BAKIŞ

1950'lerden itibaren teknolojinin gelişmesiyle birlikte gelişmiş ülkeler, tarihlerinin bilimsel olarak araştırılmasına önem vermişler ve tarih biliminde yeni yaklaşımların gündeme gelmesine neden olmuştur. Bu yaklaşımlardan biri de yaşadığımız çevreyi araştırıp inceleyen yerel tarihtir. Yerel tarih sıradan insanların da tarihini ele aldığı için geleneksel tarih öğretimine yeni bir yaklaşım kazandırmıştır (Demircioğlu, 2009: 115). Yerel tarih sayesinde sadece önemli şahsiyetlerin tarihi değil aynı zamanda halkın tarihi de araştırıldığı için halk bu tarihte kendinden parçalar bulmuş ve ilgi duymuştur.

Yerel Tarih

Yerel tarih, o yerdeki insanların yaşam biçimlerini, sosyo-ekonomik durumlarını, kültürel durumlarını, tarihlerini inceleyen bir çalışma alanıdır. Bu çalışma alanı bir ev, bir sokak, bir mahalle, bir köy, bir ilçe veya bir belde olabilir.

Tarihte yerellik kişiden kişiye farklı anlamlar çağrıştırabilir. Yerel tarih bir yörenin sahip olduğu kendine has niteliklidir. Bir yörenin veya beldenin geçmiş dönemlerden günümüze tarihi gelişimlerini ve bu gelişimlerinin sonucunda o yöre veya beldede oluşan tarihi izlerdir. Yani o yöredeki tarihi izler o yörenin yerel tarihini oluşturmaktadır (Işık, 2002: 22).

Aslan (2000: 195) yerel tarihi; belli bir yerde yaşamış veya yaşamaya devam eden toplumların geçmişlerini, yaşayış biçimlerini, sosyal gelişimlerini, ekonomik gelişimlerini ve kültürel gelişimlerini inceleyen bir alan olarak tanımlamaktadır. Avcı Akçalı (2013: 42) ise yerel tarihi; sınırları belli bir coğrafya alanının incelendiği, yerel ve ulusal unsurların ele alındığı, tarihin kişiselleştirildiği ve insanların sosyal gruplarla bağlarının gelişmesine yardımcı olan tarih türü, aynı zamanda eğitici ve zevk veren hobi olarak değerlendirmektedir.

Yerel Tarihin Tarihsel Süreci

Dünyada çeşitli olayların meydana gelmesi tarihçilerin toplumsal tarihe yönelmelerinde önemli etken olmuştur. Örneğin I. Dünya Savaşı siyasi bir tarih olmasının yanında olayların toplumsal yanlarını da ortaya koyması açısından da önemlidir. Yerel tarih açısından asıl dönüm noktası II. Dünya Savaşı'ndan sonra olmuştur. Sivil toplum örgütlerinin yaygınlaşmasıyla da insanlar yanı başlarındaki tarihi araştırıp incelemeye yönelmişlerdir. (Eyrice, 2005: 3-5). Ulusal tarihin yanında yerel tarihin öğretilmesi ve eğitim programlarına girmesi 1950'lerden sonra olmuştur. Özellikle de bu durum teknolojik ve ekonomik açıdan gelişmiş İngiltere'de açık şekilde görülmüştür (Demircioğlu, 2005: 70).

Yerel tarih çalışmalarının olumlu veya olumsuz gelişimi 1970'lerden sonra gerçekleşmiştir. Yerel tarih konularının araştırmacıların ilgisini çekmesi ise 1950'li yıllarda olmuştur. Çünkü o dönemde gerek yerel tarih gerekse kültür tarihi dünyada bilimsel araştırmalarda popüler konular arasında yerini almıştır. Yerel tarihe duyulan bu ilgi kuşkusuz dünyadaki bilimsel paradigmalara değiştiğinin göstergesidir. Değişen bu paradigmanın Türkiye'ye yansımaları ise 20. yüzyılın son çeyreğinde olmuştur. Lakin bu çalışmaların kaynağının ise daha çok Osmanlı arşiv kaynakları olduğu görülmektedir (Keskin, 2008: 210).

Dünyada Yerel Tarih

Son yıllarda hak ettiği değeri ve ilgiyi görmeye başlayan yerel tarihin geçmişi Antik Yunan'a kadar uzanmaktadır. M.Ö. 350-250 yılları arasında Yunanistan'da tarih yazımında en baskın türün yerel tarih olduğu görülmektedir. Argos ve Atina gibi şehirlerdeki bilginler kronolojik bir sıra ile yerel mitolojiyi kullanarak kendi şehirleri hakkında bilgiler vermişlerdir. Buna benzer bir şekilde Ortaçağ Avrupası'ndaki bilginler de kent ve şehirlerin tarihlerini yazmışlardır (Litchman ve French, 1978: 168). 15. yüzyıla vardığımızda ise İngiliz kaynaklarında Worcester'li William'ın yaptığı gezilerde tuttuğu notlar 1477-1480 yılları arasını anlatır. Ayrıca Bristol'deki binalar, sokaklar ve caddeler tanıtılmaktadır. Bu yüzden Worcester'li William ülkedeki yerel tarihin kurucusudur denilebilir. (Hoskins, 1984: 18-19).

19. yüzyılda ve 20. yüzyılın ilk yarısında genel tarih önem kazandığı için yerel tarihçilik arka planda kalmıştır. Lakin 20. yüzyılın sonlarına doğru yerel tarihin saygınlık kazanması için çalışmalar yapılmıştır. Yerel tarih 20. yüzyılda İngiltere'de biraz daha profesyonelce yapılırken, Amerika ve Fransa'da sivil ve amatör bir şekilde sürdürülmüştür. Fransa ve Amerika'da tarihçiler birçok açıdan genel tarihe yönelmiş, yerel tarihi amatörlere bırakmışlardır (Hoskins, 1984: 29).

Birleşik Devletlerde ise yerel tarih uzun bir süre vatanseverlik alanı olarak algılanmış ve ön plana çıkartılmaya çalışılmıştır. 1930'lu yıllardan itibaren farklı konularda ve akademik standartlarda ortaya çıkmayan yerel tarih 1950'li yılların başlarında ise canlanarak bir disiplin haline gelmiştir (Lichtman ve French, 1978: 168-169). Ayrıca 20. yüzyılda insan temelli bir hale gelen yerel tarih, yerel yönetimlerin, kent meclislerinin ve din örgütlenişinin tarihi olmaktan çıkmıştır (Danacıoğlu, 2010: 5). Son yıllarda ise uzmanlık dalları arasındaki sınırların yok olmaya başlamasından dolayı profesyonel tarihçiler yerel tarihe daha fazla ilgi duymaya başlamışlardır (Avcı Akçalı, 2007: 47).

Günümüzde ise yerel tarih artık sözlü tarih ile birlikte öğrencilerin tarihle tanışmalarında etkili yollardan birisi olarak eğitim programlarında

yer almaktadır ve İngiltere, Amerika gibi ülkeler kütüphanelerinde sözlü tarih koleksiyonlarını içermektedirler. Ayrıca günümüzde yerel tarihin araştırılması, korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması konusunda Batılı ülkelerde geniş kapsamlı sivil inisiyatif alanı bulunmaktadır (Danacıoğlu, 2010: 5).

Türkiye’de Yerel Tarih

Türkiye’deki yerel tarih çalışmaları Osmanlı dönemine kadar gitmektedir. Osmanlı Devleti’nde yerel tarih çalışmalarının öneminden bahseden ilk kişi Sâtı Bey’dir (Örten, 2008: 18). Türkiye Cumhuriyeti’ndeki yerel tarihin gelişimine bakacak olursak, ilk örnekler 19. yüzyılın son çeyreğinde meydana gelmiştir. Bu türün ilk çalışmaları: 1871 yılında kaleme alınan İsmail Belîğ Efendi’nin Tarihi Bursa eseri, yine aynı yıl Lamii Çelebi’nin Şehrengiz-i Bursa eseri ile 1873 yılında yayınlanan Şakir Şevket’in Trabzon Tarihi gibi eserler örnek gösterilebilir (Danacıoğlu, 2010: 13).

Türkiye Cumhuriyeti’nde yerel tarih çalışmaları 1870’den sonra hız kazanmış ve batı tazında yapılan yenilikler yerel tarih yazımını kolaylaştırmıştır. Bu dönemde yerel tarih kapsamına giren bölge ya da kent tarihleri yazılmış, kentler farklı kimlik kazanmış, vilayetlerde matbaalar kurulmuş, vilayet salnameleri yayınlanmaya başlamış ve Osmanlı topraklarına birçok seyyah gelmiştir. Bu yenilikler sayesinde yerel tarih çalışmaları artarak devam etmiştir (Göç, 2008: 28).

Ayrıca Türkiye’deki halk evlerinin faaliyetleri de yerel tarih çalışmaları kapsamına girmektedir. Bu faaliyetler, tarih, folklor, edebiyat, müze şubelerinin 1934-1950 yılları arasında basımını gerçekleştirdikleri yer adları, folklorenografya derlemeleri, arkeolojik kazılar, arşiv malzemeleri gibi pek çok alanda ortaya konan çalışmalardır. Unutulmamalıdır ki Halk evlerinin bu çalışmaları yerel tarihin geleceği için bir ışık teşkil etmiştir (Danacıoğlu, 2010: 13).

Genel anlamda Türkiye’deki yerel tarih çalışmalarını değerlendirecek olursak, 1950 yılından sonra dünyada yerel tarih alanında büyük gelişmeler yaşanmış ve bu alanda yapılan çalışmaların sayısı çoğalırken aynı durum Türkiye için geçerli olmayıp yerel tarih çalışmaları istenilen seviyeye ulaşmamıştır. Belki de bu durumun en önemli nedeni öğretmenlerin yerel tarih öğretiminde gerçekleştirilecek etkinlikler hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamalarıdır (Demircioğlu, 2005: 70). Ancak son yıllarda özellikle de 2017 yılı itibarıyla gerek Sosyal Bilgiler alanında gerekse Tarih alanında yerel tarih kapsamında ele alınan çalışmaların sayısı ve çeşitliliği artmıştır.

Yerel Tarihin Sınırlılıkları

Yerel tarih çalışmaları birinci elden kaynaklara dayandırılarak yapıldığından yerel tarih öğretimini gerçekleştirecek araştırmacı veya öğret-

menlerin tarihsel verilerin sınırlılıklarını bilmeleri zorunludur. Yerel tarih kapsamında hazırlanan çalışmalar öğretmenlerin veya araştırmacıların algılarına göre farklılık gösterebilir ve geçmişten günümüze ulaşan bu kaynaklarda hata ve eksiklikler olabilir (Demircioğlu, 2014: 118).

Yerel tarih öğretimindeki sınırlılıklardan biri yerel tarih öğretiminde gerçekleştirilecek etkinliklerin hazırlanmasının çok vakit almasıdır (Demircioğlu, 2005: 79). Aynı zamanda her geçen gün yerel tarihin kapsamı genişlemesine rağmen derslerde yerel tarihe ayrılan sürenin artmaması da yerel tarih öğretiminde karşılaşılan sıkıntılardandır (Özdemir, 2016: 49).

Yerel tarih öğretiminde karşılaşılan sınırlılıklardan birisi de yakın çevredeki tarihi eserlerin ve kalıntıların azlığı, bu eserlerin ve kalıntıların zarar görmüş olmaları, bölgedeki insanların yeteri kadar tarih bilincine sahip olmamalarıdır (Avcı, 2007: 81-83).

Ders kitaplarındaki aktivitelerin az olması ve kitapların öğrencilerin karşılaştıkları problemlere çözüm önerileri sunmaması, aksine öğrencileri ezbere yönlendirmesi yerel tarihin sınırlılıkları arasındadır (Yıldız, 2003: 183).

Yerel tarih öğretiminde dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta da öğrencilerin hazırbulunuşluklarıdır. Bilindiği gibi her öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesi birbirinden farklıdır. Bunun için eğitimciler derslerde çok dikkatli olup derslerin başında öğrencilerin ön bilgilerini ölçüp ona göre derse giriş yapmalı ve dersi işlemelidir.

Yerel Tarihin Faydaları

Yerel tarih, her gün karşımıza çıkan yerler hakkında bilgi edinme ve kendi çevremizi sorgulama fırsatı sağlayarak bizlere saha çalışması ile buluş yoluyla öğrenme yaklaşımını uygulama imkânını sunmaktadır. Bu bağlamda dersler öğrencilerin ilgilerini daha çok çekmektedir. Ayrıca yerel tarih çalışmaları öğrencilere sınıf dışı öğrenme fırsatları da sunarak, çevredeki tarihi yapıları, tarihi eserleri, tarihi beldeleri, müzeleri vb. eser ve yapıları inceleme imkânı sunmaktadır. Böylece öğrenciler yerel tarih kapsamında çevrelerindeki bilgi kaynaklarının farklarına vararak çıkarımlarda bulunabilmektedirler (Harnett, 2009:153).

Yerel tarih sayesinde öğrenciler çevrelerindeki tarihi ve kültürel zenginliklerin farkına vararak, kendilerinde tarih ve kültür zevkinin oluşmasına olanak sağlarlar. Ayrıca yerel tarih kapsamında öğretmenler öğrencilere okul dışı ödevler vererek öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirmelerine olanak sağlar (Oran, 2019: 301).

Demircioğlu (2005) ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında verilecek yerel tarih öğretimi kapsamındaki etkinliklerin faydalarını şu şekilde aktarmıştır:

- Öğrencilerin tarih bilincini geliştirmelerini,
- Öğrencilerin tarih ile diğer dersler arasındaki bağlantıyı kurabilmelerini,
- Öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenebilmelerini,
- Öğrencilerin inceledikleri bölgelerin sosyal, fiziki ve tarımsal yapıları hakkında bilgi verebilmelerini,
- Öğrencilerin gerçek dünya ile okul arasındaki ilişkiyi güçlendirebilmelerini,
- Öğrencilerin yakın çevreleri ile aktif iletişime girebilmelerini,
- Öğrencilerin birinci elden deneyim kazanabilmelerini,
- Öğrencilerin keşif becerisini kazanabilmelerini,
- Öğrencilerin merak duygularını geliştirebilmelerini,
- Öğrencilerin birlikte çalışabilme ve üretebilme becerisini kazanabilmelerini,
- Öğrencilerin yaşadıkları çevreyi daha iyi tanıyabilmelerini,
- Öğrencilerin kendilerini ve geçmişlerini daha iyi tanıyabilmelerini,
- Öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirebilmelerini,
- Öğrencilerin geçmişle ilgili kavram ve kelimeleri daha kolay öğrenebilmelerini,
- Öğrencilerin zaman anlayışını geliştirebilmelerini,
- Tarih dersinin daha ilginç hale getirilebilmesini,
- Öğrencilerin değişim ve gelişimin nasıl meydana geldiğini ve yaşamımızı nasıl etkilediklerini görebilmelerini,
- Öğrencilerin dün, bugün ve gelecek ilişkisini kurabilmelerini,
- Öğrencilerin yaşadıkları çevrenin tarihinin ulusal tarih içinde görülmesine yardım edebilmelerini,
- Öğrencilerin kaynakları derleme, seçme, analiz etme ve değerlendirme yapabilme gibi nitelikleri kazanabilmelerini,
- Öğrencilerin tarihsel kalıntıları koruma bilincini geliştirebilmelerini sağlar (Douch, 1972; Cook, 1970; Mays, 1974; Graham, 1988; Aktekin, 2004 Akt. Demircioğlu, 2005: 73-74).

Yerel Tarihin Kaynakları

İnsanların geçmiş yaşantılarındaki faaliyetlerinden kalan her türlü bulgular kaynak olarak adlandırılabilir (Tosh, 2005: 31). Tarihi araştırma-

larda ise kaynak; geçmişten günümüze kadar ulaşmış her türlü araç-gereç, kılık-kıyafet, gelenek-görenek- destan ve hikâyeleri içermektedir (Göç, 2008: 20). Gerek genel tarih araştırmalarında olsun gerekse yerel tarih araştırmalarında olsun yararlanılan kaynaklar farklılık göstermemektedir. Yerel tarih araştırmalarında kaynak olarak daha çok yakın çevremizdeki camiler, çeşmeler, köprüler, anıtlar, mezarlar, kütüphaneler, eşyalar, imarethaneler, kervansaraylar, şifahaneler, hanlar, hamamlar, saraylar, kaleler, kiliseler, su kemerleri, kapalı çarşılar gibi unsurlar dahil edilebilir (Işık, 2008: 293-294). Tunç Şahin (2011: 454) ise kütüphanelerin, evlerin, cadde-lerin, binaların vb. yapıların yerel tarihe kaynaklık edebileceğini belirtmiştir.

Demircioğlu (2005: 71-72) hem genel tarih konularında hem de yerel tarih konularında geçmişten günümüze kadar gelmiş her türlü materyal kaynak olarak değerlendirmiştir. Yerel tarihin kaynakları kapsamında yararlanılabilecek kaynakları ise şu şekilde sıralamıştır:

- Kitaplar ve Diğer Yazılı Kaynaklar: Gazeteler, dergiler, nutuklar, hatıralar, periyodik yayınlar, bibliyografyalar, rehber kitapları.
- Haritalar: köy, ilçe, şehir, ülke haritaları, tarihsel haritalar, coğrafi haritalar.
- Jeolojik ve Coğrafi Unsurlar: İklim, toprak, bitki örtüsü, kayalar, kalıntılar ve drenajlardır.
- İsimler: Bina, mezra, cadde, köy, kasaba, kasaba, ilçe adları, soyadlar.
- Arkeolojik Kalıntılar: Saha kalıntıları ve taşınabilir materyaller.
- Binalar: hanlar, hamamlar, okullar, dini yapılar, bina amblemleri ve sınır yapıları.
- Arşivler: Orijinal dokümanlar, arşiv depolarındaki kayıtlar, basılı yazımlar, ilçelerdeki resmi yazılar ve şirket arşivleri, ailelerin ellerinde bulunan belgeler.
- Resim ve Diğer Görseller: Fotoğraflar, portreler, tablolar, gravürler vb.
- İnsanlar: Doktorlar, öğretmenler, işçiler, askerler, tüccarlar gibi halkın içinde yaşayanlar.
- Yollar, Kanallar ve Demir Yolları: Tarihi yollar, demir yolları ve kanallar.
- Endüstri Kuruluşları: Atölye ve fabrika gibi benzer kuruluşlar.
- Televizyon/Radyo Programları: Belgeseller, televizyon ve radyo programları vb.

Yerel tarihin kaynaklarına ilişkin ele alınan eserlere baktığımızda hemen hemen her araştırmacı birbirine benzer kaynaklardan bahsetmiştir. Bu kaynaklara baktığımızda en dikkat çeken kaynaklardan birisi insandır. Özellikle de yaşadığı yörenin tarihini bilen bilgi ve tecrübe bakımından donanımlı insanlar yerel tarihin en önemli kaynaklarından biridir. Bu kişiler yerel tarih kapsamında yaşadığı döneme ait yazılı eserlerde yer almayan kılık kıyafetler, atasözleri, deyimler, binalar, çeşmeler, hayratlar, mezarlar, destanlar, hikâyeler gibi yapı, kültür ve medeniyetler hakkında bilgiler de verebilmektedirler.

Yerel Tarih Öğretiminde Uyulması Gereken İlkeler

Eğitim-öğretim sistemlerinin gerçekleşmesinde en etkin kurumların başında gelen okullar gerek öğrenmenin gerçekleşmesinde gerek tarihi ve yerel tarih konularının öğretilmesinde yadsınamaz öneme sahiptirler. Okullar vasıtasıyla öğrencilerin edindikleri bilgi, beceri, değerler sayesinde yerel tarih konularını daha kolay öğrenebilmektedirler.

Öğrenmenin gerçekleşmesinde eğitimin her alanında öğrencilerin karşısına çıkan ilkeler vardır. Gerek formal gerekse informal yollarla gerçekleşen eğitimlerde bu ilkeler öğrencilerin gelişmesinde önemli rol oynarlar. Dolayısıyla tarihi konuların öğretilmesinde özellikle de yerel tarih konularının öğretilmesinde bu ilkelerden yararlanılmaktadır. (Yalçın, 2019: 12-13). Bu ilkeler dikkate alınırsa yerel tarih konularının öğrenilip öğretilmesi daha zevkli ve zahmetsiz olabilmektedir. Bu ilkelerden bahsedecek olursak:

1. Yakından Uzağa İlkesi

Eğitim-öğretimin düzenlenmesinde önemli olan ilkelerden yakından uzağa ilkesi, öğrenciye önce yakın çevresindeki olay, olgu, kurum ve kuruluşlar öğretilerek öğrencilere bu olay, olgu, kurum ve kuruluşları inceleme ve gözleme imkanları sağlar. Sonraki aşamada ise öğrencilere ülkede ve dünyada meydana gelen olaylar hakkında bilgiler verilmelidir (Erden, 1996: 75).

Yakın çevresiyle etkileşim içinde olan öğrenci yakın çevresini daha iyi algıladığı için meydana gelen gelişmeleri ilk önce en yakını olan ailesi, mahallesi, köyü, kasabasından başlar ve nihayetinde de dünyada meydana gelen gelişmeleri takip edip anlamaya çalışır (Kuğuoğlu, 2012: 21). Yakın çevremizde bulunan yerel tarihe dair somut kalıntılar da öğrencilerde gerçeklik hissini oluşturmaktadır. Bu his ile öğrenci kendi hayatına benzettiği geçmişteki yaşananlara merakı artar ve yerel tarih eğitimi daha anlamlı hale gelir (Avcı Akçalı ve Aslan, 2007: 83).

Sadece öğrenci olarak değil insanoğlu yaşamının her anında belli bir çevrede yaşayıp hayat sürdüğü için çevreden ister istemez etkilenip çevre-

yi etkiler. Bu etkilenme sonucu insanlar birçok bilgiyi yakın çevresi sayesinde öğrenirler. Yakın çevresinde olup bitenler hakkında bilgi sahibi olan bireyler daha sonra yakın çevresinden başlayarak ilçe, il ülke ve dünyada meydana gelen olay ve olgular hakkında da bilgi sahibi olmaya çalışırlar.

2. Somuttan Soyuta İlkesi

Çocuklar 11 yaş civarında somut işlemler aşamasına 15 yaş civarında da soyut işlemler aşamasına ulaşmaktadırlar (Safran, 2006: 25). Zaten insanoğlunun zihinsel gelişimi de somut şeyleri kavrayıp özümledikten sonra soyut kavramlara geçebilmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 55). Eğitim ve öğretimde de öğrencilere ilk olarak somut örnekler verilmeli ve arkasından da soyut kavramların öğretilmesine yönelik bir yol izlenmelidir (Doğanay, 2002: 154–155).

İnsanoğlu çevresindeki olayları duyu organları vasıtasıyla anlayıp anlamlandırabilmektedir. Bu anlamlandırmada somut olay ve olgular, soyut olay ve olgulara göre anlaşılması daha kolaydır. Bunun içindir ki ilkökul ve ortaokul seviyesindeki öğrencilere derslerde tarihi konular anlatılırken konuları somutlaştırmak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Aşlıoğlu, 2007: 39).

Tarihi konuların işlendiği derslerde genellikle soyut kavramların çokça kullanılması öğrenciler için dersi anlaşılması zor ve itici kılmaktadır. Bunun çözümü de tarihi derslerde yakın çevredeki olaylar, olgular, eserler ve kalıntılar vurgulanıp somutlaştırılabilir. Öğrenciler somutlaştırılan bu örnekleri gördükleri, tanıdıkları ve bildikleri için tarihi dersleri daha kolay ve daha iyi anlayabilmektedirler (Işık, 2002: 37).

3. Bilinenden Bilinmeyene İlkesi

Bilinenden bilinmeyene ilkesi olarak isimlendirilen ilke; bilinmesi gereken temel kavramlar, öncül terimler, ilke ve esaslar olarak adlandırılmaktadır. Yani önceden öğretilmiş ve ona dayalı olarak yeni bilgilerin öğretilmesi ilkesidir (Doğanay, 2002: 151–152).

Etkili ve kalıcı bir eğitimin sağlanabilmesi için öncelikle bilinen bilgilerden yola çıkılarak bilinmeyen bilgilere ulaşmak hedeflenmelidir. Bunun için de bilinen bilgiler ile bilinmeyen bilgiler arasındaki geçiş ve bağlantı sağlıklı kurulmalıdır (Duman, 2008: 138). Bu geçişte öğrencilerin yaşadığı çevre göz ardı edilmemelidir. Çünkü öğrencilerin yaşadığı yakın çevreler öğrenciler için daima bilinendir (Işık, 2002: 4). Öğrencilerin ailesi, arkadaşları ve yaşadığı çevresi ilk öğrendikleri şeylerin kaynağıdır. Bu sebeple öğrencilerin eğitiminde yakın çevrenin önemi göz ardı edilmemelidir (Açıkgöz, 2006: 31).

Ayrıca öğrenciler sahip oldukları bilgi ve tecrübelerinden yola çıkarak eski bilgi ve tecrübelerinin üstüne bir takım yeni bilgiler inşa etmelidirler.

Böylece inşa edilen yeni bilgiler mevcut bilgilerle harmanlanarak öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır (Sevindik, 2010: 6).

4. Açıklık İlkesi

Öğrencilere öğretilecek konular öğrencilerin ne kadar fazla duyu organına hitap ederse o ölçüde konular açık olur ve böylece konuların öğrenilmesi de kolay ve kalıcı olmaktadır (Işık, 2002: 39). Öğrencilere anlatılan konuları öğrenciler somut olarak göremiyor ise derslerde model, grafik, harita ve resim gibi görsel materyallerden faydalanılmalıdır (Örten, 2008: 38). Anlatılan konuların anlaşılması için de öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak konular anlatılmalıdır (Taşpınar, 2017: 125).

Konuların işlenmesinde gözlem ve deney gibi birçok duyu organına hitap eden yöntemler kullanılırsa, konular öğrenciler için daha açık hale gelip öğrenme o derece kolaylaşacaktır. Ayrıca açıklık ilkesiyle öğrenciler yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri gerçekleşecek, konuların gerçek ortamlarda aktarımı sağlanmış olacaktır (Sevindik, 2010: 7). Böylece dersler öğrenciler için daha zevkli hale gelip öğrenme daha kalıcı olacaktır.

5. Hazırbulunuşluk İlkesi

Yapılacak iş için bireylerin kendilerini hazır etmeleri yapılacak işin daha da kolaylaşmasını sağlamaktadır. Herhangi bir konuda birey kendine güvenip başarılı olabileceğine inanıyorsa yani o konuda özgüveni iyiye, o konuda başarılı olma ihtimali yükselmektedir (Yenilmez ve Kakmacı, 2008: 532).

Hazırbulunuşluk, öğrencilerin derse başlamadan önce dağarcığına getirdikleri olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 1998: 15). Ders içinde öğretilecekler öğrencilerin hazırbulunuşluklarına uygun ise o ders öğrenciler için doyum sağlayıcıdır diyebiliriz. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri geçmiş yaşantılarla ilişkili olduğu için öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri arasında farklılıklar olmaktadır (Nas, 2003: 88).

Derslerde yerel tarih konularının öğretilmesinde öğrencilerin hazırbulunuşlukları dikkate alınarak verilecek örneklerin, öğrencilerin yaşadığı çevreden olması öğrenci açısından ve dersin anlaşılması açısından daha verimli olmaktadır (Işık, 2002: 40).

6. Etkin Katılım (İş-Aktivite) İlkesi

Öğrenmeye yönelik yapılmış çalışmalara göz atıldığında, öğrencilerin çevresindeki uyarıcılarla etkileşime geçip öğrenmede aktif rol oynayarak derse katılmasıyla öğrencilerin daha kalıcı ve hızlı öğrendikleri ve o dersten daha çok zevk aldıkları ortaya çıkmaktadır. Buna karşın öğrencilerin aktif rol almayıp pasif rol oynadığı derslerdeki konuları öğrenmede zorluk yaşadıkları, o dersten sıkılıp derste isteksiz davrandıkları ve o derste öğrendikleri bilgileri çabuk unuttukları görülmüştür (Erden, 1996: 68). Avcı

Akçalı ve Aslan (2007: 83) da aynı konuya vurgu yaparak, öğrencilerin tarihi bilgileri ezberlemekten ziyade yaparak yaşayarak öğrenmelerinin öğrenmeyi daha zevkli ve kalıcı hale getirdiğini vurgulamışlardır. Bunun için de öğretmenler derslerinde konuları anlatırken öğrencilerine daha fazla söz hakkı verip öğrencileri derse daha fazla katmalıdırlar. Böylece hem öğrenmenin daha kalıcı olma ihtimali yükseltilecek hem de dersin idaresi kolaylaşacaktır.

Eski eğitim sitemlerine göz attığımızda öğrencinin pasif, öğretmenin merkezde olduğu bir eğitim sistemi göze çarpmaktaydı. Zamanla bu sistem yerine, düşünen ve düşündüğünü çevresiyle paylaşan bir öğrenci profilinin ortaya çıkmasıyla bu ilke ön plana çıkmıştır (Sevindik, 2010: 8). Yapararak yaşayarak öğrenmeyle oluşan bu ilke psiko-motor becerilerin yanı sıra yaratıcı düşünme yaklaşımı gibi zihinsel süreçleri de içine almaktadır (Kuşoğlu, 2012: 20).

7. Öğrenciye Görelik İlkesi

Bu ilke John Dewey tarafından dile getirilmiş ve öğrencilerin psikolojik özelliklerinin dikkate alınması gerektiği görüşünü savunmuştur (Taşpınar, 2017: 123). “Öğretimi bireyselleştirme” veya “çocuğa uygunluk” olarak da bilinen bu ilke, öğretim programlarının hazırlanmasında ve derslerin işlenmesinde öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları, psikolojik ve fizyolojik olarak gelişimleri ile olaylar karşısında öğrencilerin algılarının da dikkate alınması gerektiğini ön görmektedir (Yuvacı, 2018: 34).

Öğrenciye görelik ilkesi sayesinde öğrencilere yerel tarih öğretimi sağlanırken öğrenci ile içerik arasında bağ kurulması sağlanıp yerel tarih öğrenmenin gerekliliği vurgulanmaktadır (Avcı Akçalı ve Aslan, 2013: 167). Öğretilecek konular öğrencilerin anlayabileceği düzeyde, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmalıdır (Aykaç, 2014: 114). Bütün bu öneriler dikkate alınarak Sosyal Bilgiler müfredatı hazırlanırsa öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerini sevmeleri sağlanabilir (Doğanay, 2002: 148).

8. Hayata Yakınlık İlkesi

Öğrencilerin öğrenimlerini gerçekleştirdiği okul ortamları hayattan kopuk olmayıp hayatın içinden ve hayatın gerçeklerinden oluşmalıdır. Öğrencilere dersler anlatılırken öğretim sırasında ders konularının anlaşılabilirliğinin artması için öğrencilere verilen örnekler hayatın içinden seçilmelidir. Ayrıca öğrencilere karşı kullanılan dil de günlük hayattaki dile yakın olmalıdır (Örten, 2008: 40).

Gündelik konularla en çok iç içe olan derslerin başında Sosyal Bilgiler dersi gelmektedir. Sosyal Bilgiler dersinde yerel tarih konuları öğrencilere anlatılırken derslerde güncel olaylardan örnekler verilmesinin öğrencilerin dersi anlamasına faydası olacaktır. Bu sayede öğrenciler derslerde kendile-

rinden bir şeyler bulup dersleri daha dikkatli dinleyeceklerdir (Demirkaya Gedik, 2008: 120).

Sosyal Bilgiler Dersinde Yerel Tarih

Hemen hemen her bakımdan değişen, gelişen ülke ve dünya şartlarında bilgiye dayalı kararlar alıp problemleri çözebilen, etkin ve aktif vatandaşlar yetiştirmeyi amaç edinen ve sosyal ile beşeri bilimleri kaynaştırıp kullanan öğretim programına Sosyal Bilgiler adı verilmektedir (Öztürk, 2009: 4). 2005-2006 yılında uygulamaya konulan yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte Sosyal Bilgiler derslerinde çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencilerin derslere katılımı arttırılmak istenmiştir (Ulutaş, 2018: 22). Benimsenen bu yapılandırmacı yaklaşım ile yerel tarih çalışmaları kapsamındaki etkinlikler okullardaki öğretim programlarında daha çok ele alınmaya başlanmıştır (Demircioğlu, 2005: 71).

Sosyal Bilgiler derslerinde ele alınan yerel tarih, okul ile okul dışındaki dünya arasındaki bağlantıyı kurarak öğrencilerin çevresindeki problemlere karşı bilinçli hareket etmesini sağlar (Çalık, 1964:6). Sosyal Bilgiler derslerindeki yerel tarih etkinlikleriyle öğrenci yaşadığı yöreye ait birçok bilgi edinir. Öğrendiği bu bilgiler vasıtasıyla öğrencinin çevresine karşı dikkati ve ilgisi artar. Böylece çevresinde yer alan tarihsel unsurlara dair farkındalığı gelişerek içinde yaşadığı zaman ve mekânı algılama becerisi edinebilir (Ulutaş, 2018: 23).

Sosyal Bilgiler derslerinde yerel tarih konularının öğretimiyle öğrenciler yakın çevresindeki unsurları göz önünde bulundurarak öğrenmeye aktif olarak katılmış olurlar. Öğrencilerin yakın çevresi hakkında bilgi sahibi olmaları, öğrencileri derslere güdüleyerek öğrenmenin kalıcı ve anlamlı olmasına olumlu anlamda katkı sağlamaktadır.

Lisansüstü Yerel Tarih Tezlerinin Karşılaştırılması

2002-2019 yılları arasında yerel tarih ile ilgili yazılan lisansüstü tezler baktığımızda toplam 29 tane lisansüstü tez yazılmıştır. Bu tezlerden 2003 yılında İsmail Üstün ve 2017 yılında İbrahim Dursun tarafından yazılan yüksek lisans tezi erişime kapalı olduğu için tezin içeriği hakkında herhangi bir bilgi mevcut değildir. Yüksek Öğretim Kurumu'nun sitesinde yayınlanan lisansüstü yerel tarih tezleri şu şekildedir:

Yazar	Yıl	Tez Adı
Hasan Işık	2002	Yerel tarih konularının sosyal bilgiler (6. sınıf) programı tarih üniteleri ile ilişkilendirilmesine yönelik bir uygulama: Pasinler örneği
İsmail Üstün İzinsiz...	2003	Cumhuriyet'in ilk döneminde İstanbul'un ekonomik yaşamı: Arnavutköy'de meslekler (Takibat defteri örneği ve yerel tarih anlatıları) (2 cilt)
Biray Tugay	2004	Tarih eğitiminde yerel tarih araştırmalarının yeri: Fethiye örneği

Aslı Avcı Akçalı	2007	Yerel tarih ve tarih eğitimine katkısı
Numan Göç	2008	Yerel tarih konularının sosyal bilgiler derslerinde uygulanması; karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri (Yozgat örneği)
Hakan Örtten	2008	Yerel tarih konularının sosyal bilgiler üniteleri ile ilişkilendirilmesine yönelik bir çalışma (Tokat örneği)
Aslı Avcı Akçalı	2013	Tarih öğretiminde merkeze bağımlılığın azaltılması yolunda bir çözüm önerisi: Yerel tarih
Mehmet Oran	2013	İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders içi yerel tarih konusundaki faaliyetleri Uşak ili örneği
Keziban Turgut	2014	Cıvrıl (dikey boyutta bir yerel tarih çalışması)
Songül Ozer	2014	Selendi kazası (Dikey boyutta bir yerel tarih çalışması)
İrfan Arslan	2015	Sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmen tutumları
Sevgi Balaban	2015	Güre kazası: Dikey boyutta bir yerel tarih araştırması
Kamil Özdemir	2016	Yerel tarihin sosyal bilgiler öğretiminde değişim ve sürekliliği algılama becerisi üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi
Hüseyin Bilicioğlu	2017	Ortaokul öğrencilerinin yerel tarih öğretimine ilişkin görüşleri: Safranbolu örneği
İbrahim Dursun İzinsiz...	2017	Yerel tarih öğretimi: Mudurnu örneği
Cemile Ayça Öztaşçı	2017	Yerel tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde uygulamaya koymak: Bir eylem araştırması
İbrahim Yuvacı	2018	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel tarih ile ilgili uygulamaları ve karşılaşılan sorunlar - Sivas ili örneği
Oğuz Şentürk	2018	Böklüce karyesi (Dikey boyutta bir yerel tarih araştırması)
Semra Ulutaş	2018	Sosyal bilgiler öğretiminde bağımsız değişken olarak yerel tarih tekniği
Rahman Derya	2018	Sınıf öğretmenlerinin yerel tarih öğretimi ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi (4. sınıf örneği)
Aslıhan Kılıç	2018	Hayat bilgisi dersi, 'dün, bugün, yarın' temasında sözlü ve yerel tarih etkinliklerinin değerlendirilmesi
İzzeddin Yıldırım	2019	Altıntaş nahiyesi (Dikey boyutta bir yerel tarih araştırması)
Rabia Yalçın	2019	Erzurum'da tarihi eserlere yönelik ilgi ve farkındalığa ilişkin bir yerel tarih çalışması
Elif Bilgin Özbek	2019	Milli Mücadele'de Bolu örneğinden sosyal bilgiler derslerinde yerel tarihin yeri ve önemi
Büşra Mert	2019	Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü ve yerel tarih uygulamalarının öğrencilerin kavramsal başarılarına ve farkındalık oluşturmalarına etkisi
Kevser Timur	2019	Gireniz/Pamukören karyesi (Osmanlı Döneminde) dikey boyutta bir yerel tarih araştırması
Burcu Aydın	2019	T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi milli mücadele konularının işlenmesinde öğretmenlerin yerel tarih kapsamında Tokat'a yer verme durumları
Feride Yılmaz	2019	Zonguldak'ın yerel tarihi ve öğretimi: Kömürün bulunmasından 1938'e
Mesut Yılmaz	2019	Sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih öğelerinin kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi: Trabzon örneği

Tablo 1: 2002-2019 Yılları Arasında Yüksek Öğretim Kurumu Sitesinde Yayınlanan Lisansüstü Yerel Tarih Tezleri

Yüksek Öğretim Kurumu Tez Araştırma Merkezi'nde lisansüstü yerel tarih alanında ortaya konan eserlere baktığımızda toplam 29 tane lisansüstü tezin yazıldığı ve bu tezlerden 16 tanesinin son üç yılda yayınlandığı görülmektedir. Tablo 1'den de anlaşıldığı üzere yerel tarih konusu günden güne önem kazanan ve yazarlar tarafından ele alınan bir konu durumundadır.

Lisansüstü Yerel Tarih Tezlerinde Uygulanan Araştırma Yöntemleri Bakımından Karşılaştırılması

2002-2019 yılları arasında yayınlanan lisansüstü yerel tarih tezlerine baktığımızda nicel araştırma yöntemleri, nitel araştırma yöntemleri ve karma (mix) araştırma yöntemleri olmak üzere 3 farklı yöntemin kullanıldığı görülmektedir.

1. Nicel Araştırma Yöntemleri İle Yapılan Tezler

Hasan Işık (2002): Araştırmada deney ile kontrol gruplarına ön test-son test uygulanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve elde edilen veriler t-testine tabi tutulup test sonuçları arasındaki farklar ortaya konmuştur.

Numan Göç (2008): Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır ve araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine 28 sorudan oluşan anket uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 11.5 paket programıyla kodlanıp analiz edilmiştir.

İrfan Arslan (2015): Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve Niğde ilinde görev yapan 137 Sosyal Bilgiler öğretmenine “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Konularının Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 21.0 programı uygulanmış ve ortaya çıkan sonuçlar tablolastırılıp yorumlanmıştır.

İbrahim Yuvacı (2018): Araştırmada nicel araştırma yöntemi uygulanmış ve araştırmaya katılan öğretmenlere 28 sorudan oluşan anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS 24,0 paket program ile kodlanmış ve analiz edilmiştir.

Semra Ulutaş (2018): Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve 5. sınıf öğrencilerine “Güzel Ülkem” ünitesinin belirlenen kazanımları üzerine hazırlanan “Akademik Başarı Testi” ile “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir.

Rahman Derya (2018): Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili Aralık ilçesinde görev yapan 4. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerine yerel tarih öğretimi ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan anket uygulan-

mıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır.

2. Nitel Araştırma Yöntemi İle Yapılan Tezler

Biray Tugay (2004): Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi modeli kullanılarak dönemin gazeteleri, Başbakanlık Osmanlı Arşivi Belgeleri, şerhiye sicilleri ve salnameler incelenmiştir.

Ash Avcı Akçalı (2007): Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden gözlem ve görüşme yöntemlerine ek olarak araştırmannın problemiyle ilişkili görsel ve yazılı malzeme ile materyaller de araştırmaya dahil edilerek doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

Hakan Örtten (2008): Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır ve öğretim programı içerisinde yerel tarih konularının işlenebileceği öğrenme alanları, üniteler ve sınıflar belirlenip etkinlik örnekleri hazırlanmıştır. Yerel tarih konularının öğretiminde ise öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla mülakat formu uygulanmıştır.

Mehmet Oran (2013): Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanıp uygulanmıştır.

Keziban Turgut (2014): Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden kaynak taraması yöntemi kullanılarak Denizli ili sınırları içerisinde yer alan Çivril'in coğrafyası, tarihsel süreci, idari yapılanması, nüfus yapısı, iktisadi yapısı, eğitim ve öğretim durumu ile dini hayatı ve vakıf kurumları hakkında detaylı bilgiler verilmiştir.

Songül Özer (2014): Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi metodu kullanılmış ve Selendi ile ilgili muhasebe defterleri, arşiv kaynakları, avarız kayıtları, vakıf kayıtları, temettuât kayıtları ve nüfus kayıtları incelenerek Selendi kazasının sosyo-ekonomik ve demografik durumu ayrıntılı olarak ortaya konmuştur.

Sevgi Balaban (2015): Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi metodu kullanılmış ve araştırma 1530 yılı muhasebe, 1676 yılı avârız, 1831 yılı nüfus, 1844- 1845 yılı temettuât defterleri ve 19. yüzyıl Aydın Vilâyet Salmeleri temel alınarak hazırlanmıştır.

Cemile Ayça Öztaşçı (2017): Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması modeli uygulanmıştır ve araştırma 13 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir.

Oğuz Sentürk (2018): Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi metodunun kullanıldığı bu araştırmada Börtlûce hakkında Osmanlı arşiv kaynakları incelenip bilgiler gün yüzüne çıkartılmıştır. Ayrıca araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden mülakat yöntemi kullanılarak köy

halkından derlenen sözlü bilgiler de kullanılmıştır.

Aslıhan Kılıç (2018): Araştırma nitel bir uygulama değerlendirmesi olarak tasarlanmış ve elde edilen veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir.

İzzeddin Yıldırım (2019): Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi metodu kullanılmıştır ve araştırmada 1520 ve 1571 tarihli tahrir, 1530 tarihli muhasebe, 1622 ve 1676 tarihli avarız, 1831 ile 1842 tarihli nüfus, 1845 tarihli temettuat defterleri, tereke kaydı, şahsiyet kaydı, atik-i esas kaydı, evkaf defterleri ve hurufat defterlerinin yanı sıra Hüdavendigar Vilayeti salnameleri incelenmiştir.

Rabia Yalçın (2019): Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Elif Bilgin Özbek (2019): Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modelinin uygulandığı araştırmada 20 sosyal bilgiler öğretmeni ile 100 öğrenciye açık uçlu sorular yöneltilmiş ve elde edilen veriler incelenip analiz edilmiştir.

Kevser Timur (2019): Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi metodu kullanılmıştır. Gireniz karyesinde nüfus yapısı, nüfus hareketleri, insan tipolojisi, aileler, şahıs adları, meslekler, askerlik, sağlık, arazi ve hayvan varlığı, yetiştirilen ürünler ile ödenen vergiler değerlendirilmiş ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Burcu Aydın (2019): Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve 2017-2018 eğitim öğretim yılında Tokat ili merkez ilçesinde görev yapan 24 Sosyal Bilgiler öğretmenine yarı yapılandırılmış mülakat formu uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir.

Feride Yılmaz (2019): Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modeli uygulanmıştır ve elde edilen sonuçlar betimsel analiz yöntemi ile yorumlanmıştır.

Mesut Yılmaz (2019): Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının uygulandığı çalışmada elde edilen sonuçlar içerik analizine tabi tutulmuştur.

3. Mix (Karma) Yöntem İle Yapılan Tezler

Aslı Avcı Akçalı (2013): Nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılarak yöntem açısından çeşitlilik sağlanmasının amaçlandığı araştırmanın nicel boyutunda “Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Akademik Başarı Testi” uygulanırken nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış mülakat formu ile çalışma yapıları uygulanmıştır.

Kamil Özdemir (2016): Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen modelinde tasarlanmıştır. Nitel boyutunda ise öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS programı kullanılarak ilişkisiz örneklemeler için t-testi ve tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz kullanılmıştır.

Hüseyin Bilicioğlu (2017): Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde öğrencilere cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin aylık geliri, anne baba mesleği, anne baba eğitim durumu ve sosyal bilgiler dersinin nasıl işlenmesini istediklerine yönelik demografik bilgi formu uygulanmıştır. İkinci bölümde ise öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler dersinde yerel tarih öğretimine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programına aktarılmış ve analiz edilmiştir.

Büşra Mert (2019): Araştırma hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı karma yöntem yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Nicel veriler “Kavramsal Başarı Testi” (KBT) ile toplanırken nitel veriler öğrencilerin yerel tarih ve sözlü tarih uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek için “Etkinlik Süreci Görüşme Formu” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizi Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile yapılırken nitel verilerin analizi betimsel analize tabi tutulmuştur.

Yüksek Öğretim Kurumu Tez Araştırma Merkezi’nin 2002-2019 yılları arasında yayınladığı lisansüstü yerel tarih tezlerine bakıldığında 6 tezde nicel araştırma yönteminin kullanıldığı, 17 tezde nitel araştırma yönteminin kullanıldığı, 4 tezde ise karma (hem nicel hem de nitel) araştırma yönteminin birlikte kullanıldığı görülmektedir.

Lisansüstü Yerel Tarih Tezlerinin Yayımlandığı Bilim Dalı Bakımından Karşılaştırılması

2002-2019 yılları arasında yerel tarih alanında yayınlanan lisansüstü tezlerinin Sosyal Bilgiler, Tarih, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyoloji olmak üzere 4 farklı bilim dalında yayımlandığı görülmektedir. Bu lisansüstü tezler hakkındaki bilgiler aşağıda verilmiştir:

1. Sosyal Bilgiler Bilim Dalı Alanında Yayımlanan Lisansüstü Yerel Tarih Tezleri

Yerel tarih alanında yayınlanan toplam 29 lisansüstü tezdten 14’ü Sosyal Bilgiler alanında yayınlanmıştır. Bu tezler: Numan Göç (2008), Hakan Örtten (2008), Mehmet Oran (2013), İrfan Arslan (2015), Kamil Özdemir (2016), İbrahim Dursun (2017), Cemile Ayça Öztaşçı (2017), İbrahim Yu-

vacı (2018), Semra Ulutaş (2018), Elif Bilgin (2019), Büşra Mert (2019), Burcu Aydın (2019), Feride Yılmaz (2019) ve Mesut Yılmaz (2019).

2. Tarih Bilim Dalı Alanında Yayınlanan Lisansüstü Yerel Tarih Tezleri

Yerel tarih alanında yayınlanan toplam 29 lisansüstü tezden 12'si Tarih alanında yayınlanmıştır. Bu tezler: Hasan Işık (2002), Biray Tugay (2004), Aslı Avcı Akçalı (2007), Aslı Avcı Akçalı (2013), Keziban Turgut (2014), Songül Özer (2014), Sevgi Balaban (2015), Hüseyin Bilicioğlu (2017), Oğuz Şentürk (2018), İzzeddin Yıldırım (2019), Rabia Yalçın (2019) ve Kevser Timur (2019),

3. Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Alanında Yayınlanan Lisansüstü Yerel Tarih Tezleri

Yerel tarih alanında yayınlanan toplam 29 lisansüstü tezden 2'si Sınıf Öğretmenliği alanında yayınlanmıştır. Bu tezler: Rahman Derya (2018) ve Aslıhan Kılıç (2018).

4. Sosyoloji Bilim Dalı Alanında Yayınlanan Lisansüstü Yerel Tarih Tezleri

Yerel tarih alanında yayınlanan toplam 29 lisansüstü tezden sadece 1'i Sosyoloji alanında yayınlanmıştır. Bu tez: İsmail Üstün (2003).

Yüksek Öğretim Kurumu Tez Araştırma Merkezi'nin 2002-2019 yılları arasında yayınladığı lisansüstü yerel tarih tezlerine bakıldığında 4 farklı bilim dalında yazıldığı görülmektedir. Yerel tarih alanında yazılan 29 tezden 14 tanesi sosyal bilgiler öğretmenliği bilim dalında, 12 tanesi tarih bilim dalında, 2 tanesi sınıf öğretmenliği bilim dalında ve 1 tanesi Sosyoloji bilim dalında yazılmıştır.

Yayınlanan Lisansüstü Yerel Tarih Tezlerinin Tez Türü Bakımından Karşılaştırılması

2002-2019 yılları arasında yerel tarih alanında yayınlanan lisansüstü tezlerinin yüksek lisans ve doktora olmak üzere 2 farklı türde yayınlandığı görülmektedir. Bu konu hakkındaki bilgiler aşağıda verilmiştir:

1. Yüksek Lisans Alanında Yayınlanan Lisansüstü Yerel Tarih Tezleri

Yerel tarih alanında yayınlanan toplam 29 lisansüstü tezden 28'i yüksek lisans alanında yayınlanmıştır. Bu tezler: Hasan Işık (2002), İsmail Üstün (2003), Biray Tugay (2004), Aslı Avcı Akçalı (2007), Numan Göç (2008), Hakan Örtten (2008), Mehmet Oran (2013), Keziban Turgut (2014), Songül Özer (2014), İrfan Arslan (2015), Sevgi Balaban (2015), Kamil Özdemir (2016), Hüseyin Bilicioğlu (2017), İbrahim Dursun (2017), Cemile Ayça Öztaşçı (2017), İbrahim Yuvacı (2018), Oğuz Şentürk (2018),

Semra Ulutaş (2018), Rahman Derya (2018), Aslıhan Kılıç (2018), İzzeddin Yıldırım (2019), Rabia Yalçın (2019), Elif Bilgin Özbek (2019), Büşra Mert (2019), Kevser Timur (2019), Burcu Aydın(2019), Feride Yılmaz (2019) ve Mesut Yılmaz (2019).

2. Doktora Alanında Yayınlanan Lisansüstü Yerel Tarih Tezleri

Yerel tarih alanında yayınlanan toplam 29 lisansüstü tezdən sadece 1'i doktora alanında yayınlanmıştır. Bu tez: Aslı Avcı Akçalı (2013).

Yüksek Öğretim Kurumu Tez Araştırma Merkezi'nin 2002-2019 yılları arasında yayınladığı lisansüstü yerel tarih tezlerine bakıldığında 29 tezdən yalnızca 1 tanesinin doktora alanında yazıldığı görülmektedir. Aslı Avcı Akçalı'nın 2013 yılında kaleme aldığı "Tarih öğretiminde merkeze bağımlılığın azaltılması yolunda bir çözüm önerisi: Yerel tarih" adlı doktora tezi bu türde yazılmış tek doktora tezidir.

Sonuç

Yıllarca genel tarihin gölgesinde kalan yerel tarih bazı durumlarda genel tarihten belki de daha önemlidir. Çünkü yerel olmadan genellikten söz edemeyiz. Prof. Dr. Yusuf Halaçoğlu'nun da belirttiği gibi "parmaksız bir eli el olarak tarif etmek mümkün değildir". Halaçoğlu'nun bu sözünden de anlaşılacağı gibi yerel tarih genel tarihin parmakları sayılır. Onun için de genel tarih yerel tarihten daha önemlidir diyemeyiz.

Günden güne önemi anlaşılan ve araştırmalara konu olan yerel tarih, gerek insanlara yakın çevresindeki tarihi, kültürü, doğal güzellikleri hakkında bilgi vermesi gerekse insanlarda tarih bilincini geliştirmesi bakımından önem teşkil etmektedir. Yerel tarih sayesinde insanlar çevresindeki sosyal ve fiziki yapılar hakkında daha fazla bilgi sahibi olurlar ve yaşadıkları çevreyi daha iyi tanırlar. Ayrıca insanlar yerel tarih ile çevrelerindeki tarihsel kalıntılara karşı daha dikkatli davranarak onları korur ve bu şekilde insanlarda sorumluluk duygusu gelişir.

Yüksek Öğretim Kurumu Tez Araştırma Merkezi'nin 2002-2019 yılları arasında yayınladığı lisansüstü yerel tarih tezlerine bakıldığında; yöntem bakımından nicel, nitel ve karma olmak üzere 3 farklı yöntemin kullanıldığı tespit edilmiştir. Yayınlandığı bilim dalı bakımından Sosyal Bilgiler, Tarih, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyoloji olmak üzere 4 farklı bilim dalı olduğu görülmektedir. Yayınlandığı tür bakımından ise lisansüstü tezlerden yalnızca bir tanesinin doktora alanında diğerlerinin yüksek lisans alanında yayınlandıkları görülmektedir.

Kaynakça

- Açıkgöz, M. (2006). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gezi-Gözlem ve İnceleme Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Arslan, İ. (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Konularının Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutumları*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Niğde.
- Aslan, E. (2000). *Yerel Tarihin Tanımı, Gelişimi ve Değeri*, Bulunduğu Eser: Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar: Küreselleşme ve Yerelleşme, (Ed: Martal, A.), İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları,
- Aşılioğlu, B. (2007). *Başlıca Öğrenme ve Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Bulunduğu Eser: Öğretim İlke ve Yöntemleri (Ed. Arslan, M.), Ankara: Anı Yayıncılık, 31-48.
- Avlı Akçalı, A. (2007). *Yerel Tarih ve Tarih Eğitime Katkısı*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.
- Avlı Akçalı, A. (2013). *Tarih Öğretiminde Merkeze Bağımlılığın Azaltılması Yolunda Bir Çözüm Önerisi: Yerel Tarih*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.
- Avcı Akçalı, A. ve Aslan, E. (2007). Yerel Tarih ve Tarih Öğretimindeki Rolü, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 80-88.
- Avcı Akçalı, A. ve Aslan, E. (2013). Tarih Derslerinin Yerel Tarihe ve Kaynaklarına Dayalı Etkinlikler Aracılığıyla İşlenmesinin Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14) , 141-174.
- Aydın, B. (2019). *T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Milli Mücadele Konularının İşlenmesinde Öğretmenlerin Yerel Tarih Kapsamında Tokat'a Yer Verme Durumları*, Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosman Paşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Tokat.
- Aykaç, N. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balaban, S. (2015). *Güre Kazası (Dikey Boyutta Bir Yerel Tarih Çalışması)*, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Uşak.
- Bilicioğlu, H. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Yerel Tarih Öğretimine İlişkin Görüşleri: Safranbolu Örneği*, Yüksek Lisans Tezleri, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Karabük.

- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama*, Beta Yayınları, İstanbul.
- Danacıoğlu, E. (2010). *Geçmişin İzleri, Yanı Başımızdaki Tarih İçin Bir Kılavuz*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H. (2009). Trabzonlu Bir Yerel Tarihçi: Hasan Umur, *Karadeniz Araştırmalar*, 6(22), 115-122.
- Demircioğlu, İ. H. (2014). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirkaya Gedik, H. (2008). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Güncel Konular, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (1), 117-134.
- Derya, R. (2018). *Sınıf Öğretmenlerinin Yerel Tarih Öğretimi İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi (4. Sınıf Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Giresun.
- Doğanay, H. (2002). *Coğrafya Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Duman, B. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (1996). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Eyryce, N. (2005). *Tarih Eğitiminde Yerellik: 1922-1950 Döneminde Menemen Kazası*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.
- Göç, N. (2008). *Yerel Tarih Konularının Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanması: Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Harnett, P. (2009). *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi*, Bulunduğu Eser: Tarihin Yerel, Bölgesel, Ulusal, Avrupa ve Küresel Boyutlarını Dengeli Bir Şekilde İlişkilendirmek, (Ed. Aktekin, S., Harnett, P., Öztürk, M. ve Smart, D.), Ankara: Harf Yayınları, 147-160.
- Hoskins, W.G. (1984). *Local History in England*. New York: Addison Wesley Longman Limited.
- Işık, H. (2002). *Yerel Tarih Konularının Sosyal Bilgiler (6. Sınıf) Programı Tarih Üniteleri İle İlişkilendirilmesine Yönelik Bir Uygulama: Pasinler Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işık, H. (2008). İlköğretimde Tarih Konularının Yerel Tarihle İlişkilendirilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4). 290-310.
- Keskin, İ. (2008). Yerel Tarih Çalışmalarında Kullanılan Arşiv Kaynaklarının Üretildiği Kurumlar, *Tarih Dergisi*, (47), 209-247.

- Kılıç, A. (2018). *Hayat Bilgisi Dersi “Dün, Bugün, Yarın” Temasında Sözlü ve Yerel Tarih Etkinliklerinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Kuğuoğlu. (2012). *Öğrenme ve Öğretim İlkeleri*. (Ed. Küçük, M. ve Yangın S.), Öğretim İlke Yöntemler. Ankara: Nobel.
- Litchman, A. J. and French, V. (1978). *Historians and the Living Past: The Theory and Practice of Historical Study*. Illinois: Harlan Davidson.
- Mert, B. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sözlü ve Yerel Tarih Uygulamalarının Öğrencilerin Kavramsal Başarılarına ve Farkındalık Oluşturmalarına Etkisi*, Yüksek lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Rize.
- Nas, R. (2003). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Bursa: Ezgi Yayınları.
- Oran, M. (2013). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ders İçi Yerel Tarih Konusundaki Faaliyetleri Uşak İli Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Uşak.
- Oran, M. (2019). Son Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yerel Tarih ile İlgili Görüşleri, *ABAD*, 2(4), 299-313.
- Örten, H. (2008). *Yerel Tarih Konularının Sosyal Bilgiler Üniteleri İle İlişkilendirilmesine Yönelik Bir Çalışma: Tokat Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Özbek, E. B. (2019). *Milli Mücadele’de Bolu Örneğinden Sosyal Bilgiler Derslerinde Yerel Tarihin Yeri ve Önemi*, Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Bolu.
- Özdemir, K. (2016). *Yerel Tarihin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değişim ve Sürekliliği Algulama Becerisi Üzerindeki Etkisinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Kastamonu.
- Özer, S. (2014). *Selendi Kazası (Dikey Boyutta Bir Yerel Tarih Çalışması)*, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Uşak.
- Öztaşçı, C. A. (2017). *Yerel Tarih Öğretim Yöntemini Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulamaya Koymak: Bir Eylem Araştırması*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Öztürk, C. (2009). *Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış*, Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi, (Ed.: Öztürk, C.), Ankara: Pegem Akademi. s.1-31.

- Safran, M. (2006). *Avrupa Birliğinin Tarih Öğretimine İlişkin Önerilerinin Bilimsel Temelleri ve Sınırlılıkları*, Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler, Ankara: Gazi Kitapevi.
- Sevindik, T. (2010). *Özel Öğretim Yöntemleri Ders Notları*.
- Sönmez, V. (1998). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şentürk, O. (2018). *Börtlüce Karyesi (Dikey Boyutta Bir Yerel Tarih Çalışması)*, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Uşak.
- Taşpınar, M. (2017). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Timur, K. (2019). *Gireniz/Pamukören Karyesi (Osmanlı Döneminde) Dikey Boyutta Bir Yerel Tarih Çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Uşak.
- Tosh, J. (2005). *Tarihin Peşinde (Modern Tarih Çalışmasında Hedefler, Yöntemler ve Yeni Doğrultular)*. (Çev: Arıkan, Ö.), İstanbul: Tarih Vakfı Yayıncılık.
- Tugay, B. (2004). *Tarih Eğitiminde Yerel Tarih Araştırmalarının Yeri: Fethiye Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.
- Tunç Şahin, C. (2011). Yerel Tarih Uygulamalarının Başarıya ve Öğrenci Ürünlerine Etkisi, *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 4(16), 453-462.
- Turgut, K. (2014). *Çivril (Dikey Boyutta Bir Yerel Tarih Çalışması)*, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Uşak.
- Ulutaş, S. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bağımsız Değişken Olarak Yerel Tarih Tekniği*, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Malatya.
- Yalçın, R. (2019). *Erzurum'da Tarihi Eserlere Yönelik İlgi ve Farkındalığa İlişkin Bir Yerel Tarih Çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.
- Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematikteki Hazır Bulunuşluk Düzeyi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 529-542.
- Yıldırım, İ. (2019). *Altıntaş Nahiyesi (Dikey Boyutta Bir Yerel Tarih Çalışması)*, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Uşak.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye'de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çağdaş Çözüm Önerileri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 181-190.

- Yılmaz, F. (2019). *Zonguldak'ın Yerel Tarihi ve Öğretimi: Kömürün Bulunmasından 1938'e*, Yüksek Lisans Tezi, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Bolu.
- Yılmaz, M. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Öğelerinin Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi: Trabzon Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Trabzon.
- Yuvacı, İ. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yerel Tarih İle İlgili Uygulamaları ve Karşılaşılan Sorunlar: Sivas İli Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sivas.

Bölüm 20

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE DRAMA¹



Yunus YAPALI²

1 Bu çalışma “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Drama Alanındaki Yeterliliklerinin Belirlenmesi (Sivas İli Örneği)” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Öğretim Görevlisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Hafik Kamer Örnek Meslek Yüksekokulu, yunusyapali@cumhuriyet.edu.tr

1. Eğitim

Etimolojik olarak eğitim kelimesi latince bir kökten türetilmiştir. “Educare” ve “Educere” sözcüklerine karşılık gelmektedir (Sağlam, 2015, s. 5). “İnsanoğlu doğduğu andan ölünceye kadar belli bir eğitim sürecinin içinde yer alır; varoluşunu bu sürecin içerisinde gerçekleştirir” (Türer, 2006, s.1). İnsanlık tarihi boyunca birçok eğitim tanımı yapılmıştır. Bazılarını sıralayacak olursak: “Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerlerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler topluluğudur” (Tezcan,1981, s.2).

Ertürk’ ten aktaran Gürsel & Sünbül’ e göre eğitim (2014, s.5) “Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir”. “Eğitim bir süreçtir. Bu süreçte bireyin davranışlarının istenilen yönde değiştirilmesi amaçlanmaktadır” (Türer,2006, s.2).

Yapılan bütün eğitim tanımlarında da ortak düşünce; bireyin davranışlarında bir değişimin meydana gelmesi, bu değişimin bireyin kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik olmasıdır. Okul öncesi ile başlayan bu eğitim kişinin yaşamı boyunca devam eden bir süreç olarak yüzyıllardır varlığını sürdürmektedir.

2. Okul Öncesi Eğitim

Bireylerin gelişiminde önemli bir rolü olan okul öncesi eğitim, çocukların edinmiş olduğu deneyimlerle bireylerin ilköğretim dönemine hazırlanmaları; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerinin en üst düzeyde geliştirilmeye çalışıldığı bir dönemdir.

Aşağıda okul öncesi dönem ve bu dönemin önemine dair tanımlara yer verilmiştir.

XIV. Milli Eğitim Şurası’nda (1993, s. 3) okul öncesi eğitim tanımlanırken “Okul öncesi eğitim, 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitimin bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir” olarak tanımlanmıştır. Doğumla başlayıp ilköğretim dönemine kadar olan çocukluk yıllarını kapsayan okul öncesi dönem, bu yaş grubundaki çocukların kişisel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun zengin uyarıcılarla sağlanan çevre imkânlarının onların tüm gelişimlerini; toplumun kültürel değer ve özellikleri yönünde en iyi şekilde oryante eden bir eğitim sürecini kapsamaktadır (Poyraz ve Dere, 2001, s. 35).

Kocabıyık (2011, s.3) okul öncesi eğitim sürecini; 0-72 aylık bireylerin gelişim düzeylerine ve kişisel özelliklerine uygun, zengin ve uyarıcı

çevre imkanları oluşturan, onların biliş, duygu, beden ve sosyal yönlerinin gelişmelerini sağlayan, çocukları yaşadıkları cemiyetin kültürel değerlerine uygun olarak en iyi şekilde yönlendiren ve ilkökula hazırlayan ilk eğitim süreci olarak belirtmiştir. Okul öncesi eğitim süreci insanların eğitim hayatına ilk adımları attıkları; çocuğun doğumundan temel eğitime başladığı ana kadar geçen süreyi kapsayan bilişsel, duysal, psiko-motor, sosyal, zihinsel ve dilsel gelişimlerinin çoğunluğunun tamamlandığı, kişiliklerinin şekillendiği, ailelerinde ve erken çocukluk eğitim kurumlarında verilen eğitim süreci olarak ifade edilmektedir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2002, s. 70 – 90).

Okul öncesi dönem insan hayatının temelini oluşturmaktadır. Kişiler edindikleri bilgi, beceri, tutum ve davranışların önemli bir bölümünü bu dönemde gerçekleştirir. Kişilik gelişiminin de oluşmaya başladığı bu dönemde edinilen alışkanlıklar ileriki yaşlarda da bireylerin hayatını şekillendirmektedir. Gelişimin son derece hızlı olduğu bu dönemde gerekli ortam ve fırsatlar yaratılarak çocukların gelişimleri desteklenmez ise yaşamın ileriki dönemlerinde bu eksiklerin giderilmesi mümkün olmayabilmektedir (Bozarslan ve Batu, 2014, s. 87). “Çocuk , insanlığın yaradılışıdır ve toplum için temel olmaktadır” (Demiralp, 2014, s. 9). Çocukların kişiliklerinin şekillendiği bu dönemin, çocuğu geleceğe hazırlamada kritik bir dönem olması nedeniyle, sağlıklı bir şekilde tamamlanması, onların kendini tanıyan, sahip olduklarının farkında ve üretken bireyler olmasını hedefleyen okul öncesi eğitim kurumları açısından önem taşımaktadır. “Destekleyici çevre ve aile faktörleri yaratıcılığı olumlu biçimde etkilerken, olumsuz koşullar yaratıcılığı kısıtlayabilir” (Aral & Duman, 2014). “Tolstoy eğitim üzerine yaptığı hemen her çalışmada özgürlük kavramını vurgulamış, eğitimin gönüllü olması gerektiği, hiçbir otorite tarafından bir yaptırıma dönüştürülmemesi gerektiği üzerinde durmuştur” (Karataş vd., 2015, s. 6).

3. Drama Eğitimi

Temelinde hayal kurma, yaratıcılık ve kişisel gelişimi barındıran drama eğitimi bireylerin hayatları boyunca, yaşamlarının her aşamasında faydalanabilecekleri ve kendilerini geliştirmelerine olanak tanıyan bir alandır. Drama kavramı Yunanca (dran)’dan türetilmiştir. Dran sözcüğü eylemek, etmek, yapmak anlamları taşımaktadır. Tiyatro biliminde drama sözcüğü; özetlenmiş, soyutlanmış hareket anlamında kullanılmaktadır (San, 1990, s. 11).

Drama, tiyatro sanatının süreçlerindendir. Drama sürecinde eğitsel amaçlarla tiyatronun araçları kullanılır. Dramada sonuçtan daha önemli olan şey süreçte yaşananlar ve edinilen deneyimlerin bire kazandırdıklarıdır. Süreçteki deneyimler sonucunda ortaya çıkacak üründen daha değerlidir. Drama, insanın empati kurarak kendisini ve çevresini daha iyi

anlayabilmesine olanak tanır (Aslan, 2008, s. 41). Yaratıcı dramının temel ögesi, hayal gücüdür. Kişiler yaşantılarından yola çıkarak daha büyük buluşlar yapar, yeni ve özgün düşünceler üreterek farklı öğrenme yolları bulur, olaylar ve durumlar arasında yeni ilişkiler kurarak farklı görüş açılarını ortaya koyabilirler.

“Hayal gücü (imgelem)” adı verilen kavram ise; gerçek olmayan bir durumu ya da bir olayı beyinde var edebilmektir. Drama bütün alanlar için kullanılacağından, çoklu zekâ gelişimini de sağlar (Nuhoglu ve Çakmakçı, 2007, s. 22). Okul öncesi devre olarak ifade edilen 0-6 yaş (yaşamının ilk 72 ayı) dönemi, öğrenmenin en etkin şekilde gerçekleştiği, alışkanlık ve yeteneğin hızlı geliştiği ve şekillendiği dönemdir. Bireyin yaşamını bu derece etkileyen okul öncesi dönemi bireyin çok yönlü gelişimi açısından en iyi şekilde değerlendirilmesi yalnız okul öncesinde alınan nitelikli bir eğitimi ile mümkün olabilir. Hayatın ilk yıllarında verilen bu eğitim insanın tüm yaşam başarılarını etkiler (Temiz, 2006, s. 193). Levent’e (1983) göre; yaratıcı drama yoluyla bireyin kazandığı bazı özellik ve deneyimler bulunur. Bu özellikler bireyin kendini geliştirmesine, kendini ifade edebilme gücüne, çevresindeki diğer bireylerle olumlu ilişkiler kurabilmesine katkı sağlar. Drama ile birey kendini en iyi şekilde ifade etme şansı bulur. Bağımsız karar verebilme ve yaratıcı olma konularında araştırıcı ve gelişimci bir kimlik kazanır. Kendisi ile barışık, kararlarını alabilen, açık bir kişiliğe sahip olur. Hızla gelişen teknolojinin yaşamın her alanında sağladığı yararlarının yanı sıra, okuma ve yazma alışkanlığını azalttığı gerçeği ortadadır. Bireylerde hayal etme, kurgulama ve düşünceleri yazı yoluyla ifade etme isteği oluşturularak yazma becerilerinin ortaya çıkarılması, kendi üretimlerini yaratmanın mutluluğunu yaşamalarına katkıda bulunmak, özgüven eksikliğinin ivedi olarak giderilmesi, sorumluluk alma becerisini kazanmış, sesli olarak düşüncelerini anlatabilen, yaratıcı ve yürekli bireyler yetiştirmeye yönelik çalışmalar bir ihtiyaç olarak görülmüştür. Eğitimde drama yöntemi ile bilgilerin daha aktif ve keyifli bir öğrenme ortamında etkin katılımı öğrenilmesini sağlamak, öğrencileri edilgenlikten çıkarıp aktif hale geçirmek, kendilerini tanıyan ve ifade edebilen bireylerin yetişmesinde sağladığı kazanımlar sayesinde drama etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir.

Drama özetlenmiş soyutlanmış eylem manasına gelmektedir. Türkçede acıklı oyun manasında kullanılan drama kavramı İngiltere’de “eğitimde drama” ve ABD’de “yaratıcı drama”, Almanya’da ise “oyun ve tiyatro eğitim bilimi” adını almaktadır (San, 1990, s.73-582). Drama ilk olarak İngiltere ve Amerika’da kullanılmıştır. Slade 1920’lerden itibaren çocuk grupları ile drama çalışmaları yapmıştır (Redington, 1979, s.45). 2000’li yıllarda yapılan birçok araştırmadan edinilen bilgiler ışığında bir öğretim yöntemi olarak (Başbuğ, 2008; Beşir, 2003; Bozdoğan, 2002; Kocayörük, 2000; Özsoy, 2003) drama’nın öğrenme ortamlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

18. yüzyılda gelişen Romantizm, sanatı ve eğitimi büyük ölçüde etkilemiştir. Bu dönemde yaratıcı drama ilerici eğitim hareketleri sonucunda ortaya çıkmıştır. Bireyin ve duygularının merkeze alındığı eğitim anlayışının temelinde insanlığın kurtuluşunun temelinde sevgi, yaratıcılık ve kendini ifade edebilme düşüncesi yer almaktadır (Adıgüzel,2019, s. 171). Yaratıcı dramanın ilerleyişinde drama eğitimi formal eğitimde bir yöntem olarak okul öncesi dönemden başlayarak yüksek lisans ve doktora eğitimleri de dahil olmak üzere eğitimin her kademesinde uygulanmaktadır.

4. Dramanın Aşamaları

Adıgüzel (2015) Drama yaşantıları sonucu kazanılan deneyimler sayesinde drama dersinin veya drama etkinliklerinin yapılandırılma aşamaları ile ilgili:

- Isınma – Hazırlık Çalışmaları
- Canlandırma
- Değerlendirme – Tartışma gibi başlıklardan oluştuğunu;

Isınma – Hazırlık aşamasının süreç içerisinde beden ve zihinsel bir etkileşimle gerçekleştiğini, bu aşamanın esas amacının bir grup dinamiği oluşturarak bir sonraki aşamaya hazırlık niteliğinde olduğunu, hazırlık sürecinin bireysel olabileceği gibi etkileşime dayalı küçük gruplarla da yapılabileceğini belirtmiştir. Canlandırma aşamasında ise canlandırılacak konu çerçevesinde doğaçlama, rol oynama ve diğer drama tekniklerinin yoğun bir şekilde kullanıldığı bölümdür. Canlandırmalar sonrasında bir sonraki aşamaya geçilebileceğini söyleyen Adıgüzel; Değerlendirme – Tartışma aşaması için diğer aşamalarda elde edilen sonuçların bu aşamada değerlendirildiğini, süreçle ilgili çeşitli duygu, düşünce ve paylaşımların konuşulup tartışıldığını belirtmektedir (Adıgüzel,2015, s. 101-105).

Bazı kaynaklarda aşama olarak yer alan rahatlama (Çalışkan, 2014, s.133; Çağdaş vd.2003, s.103), yaratıcı drama çalışmalarında bir aşama olarak değerlendirilmeyip, grubun dikkat yoğunlaşmasını sağlamak amacıyla drama çalışmalarında farklı bölümlerde bedeni ve zihni hazırlamak için de çalışmanın sonunda uygulanabileceği, belirtilmektedir. Bir drama eğitim planı; Ders, Konu (Tema), Kazanımlar, Süre, Sınıf (Çalışılacak Grup), Araç- Gereçler, Yöntem ve Teknikler ve süreçten oluştuğunu, Süreç’ in ise; Isınma – Hazırlık Çalışmaları, Canlandırma, Değerlendirme – Tartışma aşamalarından oluştuğunu belirtmektedir (Adıgüzel, 2015, s.105).

5. Dramada Kullanılan Teknikler

Yaratıcı Drama alanında kullanılan tekniklerin çoğunluğu tiyatro alanındandır. Aşağıda dramada yaygın olarak kullanılan tekniklere örnekler verilmiştir. Adıgüzel (2020) Yaratıcı drama alanında kullanılan teknik-

lerin tümünün okul öncesi dönem çocukları için uygun olmadığını, o dönem çocuklarına uygun olabilecek teknikleri ise: “Doğaçlama , Rol Oynama, Tüm Grupla Doğaçlama/Rol Oynama, Öğretmenin Rolde Olması (Öğretmenin Role Girmesi), Dramatizasyon, Donuk İmge/Heykel Formu, Fotoğraf Oluşturma, Toplantı Düzenleme, Özel Mülkiyet-Yarım Bırakılmış Materyal, Anlatı Tiyatrosu (Anlatı Tekniği), Duvardaki Rol” olarak belirtmiştir (Adıgüzel, 2020, s.200).

5.1. Doğaçlama

“Yaratıcı dramada olmazsa olmaz teknik doğaçlamadır” doğaçlama yaratıcı drama sürecinde en çok kullanılan tekniktir. Doğaçlama; Süreçsel Drama, Rolling Rol ve Uzman Mantosu yaklaşımlarının bazı bölümleri hariç tüm drama süreçlerinin olmazsa olmazıdır (Adıgüzel, 2019, s. 351).

Sağlam (2007, s. 43)’ a göre; doğaçlama yaşamda hazırlıksız olma ve ortaya çıkan durumlarda o an içinden nasıl geliyorsa öyle tepki verme olarak ifade edilmektedir. Drama için en önemli teknikler arasında yer alan doğaçlama çalışmalarında çocuklar; sözel ya da sözel olmayan, kolay, kendiliğinden anlatım şekilleri ile bir olayı, durumu, olguyu canlandırırlar (Önder, 2016, s.103-104). Doğaçlama çalışmalarında herhangi bir metne bağlı kalmaksızın verilen konu üzerine içinden geldiği şekilde konuşma durumu vardır. Bazen de yapılan canlandırma çalışmalarında unutulmuş bir replik ya da beklenmedik bir durumu kurtarma çabasıyla bir takım planlanmamış cümlelerle canlandırma devam ettirilir. “Doğaçlamada doğallık ve içtenlik önemlidir” (Adıgüzel, 2015, s.321). Canlandırma sürecinde doğal ve samimi bir şekilde yapılan doğaçlamalar seyircinin durumu farketmemesini sağlar. Aynı zamanda sözel anlatım becerilerinin gelişmesine de katkı sağlar.

5.2. Rol Oynama

Drama ve tiyatrodaki en önemli unsurlardan biri olan rol alma: Kişinin kendisini bu yol aracılığı ile başkasının yerine koyması olarak tanımlanırken; her bir rolün insanın başka bir yüzü olduğunu, yaşamda doğal olarak birçok rol üstlendiğimize göre dramada da farklı rolleri üstlenmenin ve canlandırmanın o kadar zor olmaması gerektiği belirtilmiştir (Sağlam, 2007, s.44-45). Rol Oynama tekniği Psikodramada da kullanılmaktadır. Kişinin kendisine ait olmayan bir rolü davranışlarıyla oynamasıdır. Psikodramada terapi amaçlı kullanılan teknik Eğitici Drama’ da bireyin oynayarak farklı rolleri anlamasını sağlamaktadır (Önder, 2016, s.101-102). Burada amaç kişinin yaşadığı toplumda karşılaştığı toplumsal rolleri anlamasıdır. Drama çalışmalarında anneyi, babayı, iletişimde olduğu veya olmadığı herhangi bir sosyal rolü canlandıran birey o kişilerin davranışlarını daha iyi anlar. Sergilemiş olduğu davranışlar sonucunda daha kolay duygudaşlık yapar ve bu etkinlikler bireyin kendi davranışlarını şekillen-

dirirken empati yoluyla daha sağlıklı ilişkiler kurmasına da yardımcı olur. Özellikle çocukların sergilediği davranışlar, gözlemlediği davranışlardır. Yetişkin bireyler için davranışlarının gözlemlendiği ve örnek oluşturduğu düşüncesiyle olumlu örnek oluşturabilecek davranışlar sergilemelerinin önemi daha da belirginleşmektedir. Rol oynama tekniği uygulanırken özel durumlar dışında canlandırılan rolden çıkılmamalı, jest ve mimiklerin her zaman seyirci tarafından görülmesine dikkat edilmelidir (Adıgüzel, 2015, s.330). Sahnede yapılan canlandırmalarda seyirciye sırt dönme gibi jest mimiklerin görünmesini engelleyici hareketlerden kaçınmalı, rol esnasında seyircinin canlandırmanın her anını izlemesi sağlanmalıdır.

5.3. Tüm Grupla Doğaçlama/Rol Oynama

Dorothy Heathcote' un yaratıcı drama uygulamalarında yoğun olarak kullanılan bu uygulamada öğretmen tüm çocuklarla birlikte de aynı anda doğaçlamanın içinde olur. Tüm çocukların aynı anda oyuncu olarak aktif olmalarını sağlayan bu teknik sürecin başlaması ve geliştirilmesinde çok etkilidir(Adıgüzel, 2020, s.200).

Bu teknikte canlandırmaların; konudan uzaklaşmadan, çok ciddiye alınarak ve rolden çıkılmadan yapılmasına dikkat edilmelidir. Aynı anda tüm grubun katılımıyla gerçekleştirilen bu canlandırmalar “biz” bilincinin gerçekleşmesini sağlayabilir (Adıgüzel,2019, s. 351).

5.4. Öğretmenin Rolde Olması (Öğretmenin Role Girmesi)

Adıgüzel (2020) okul öncesinde drama eğitiminde doğaçlama ve rol oynama yanında en çok kullanılabilecek tekniklerden biri olarak öğretmenin role girmesi tekniğinin kullanılabileceğini, bu teknikte, öğretmenin yaratıcı drama süreçlerini uygularken çok aktif, belirleyici ve yönlendirici olduğunu belirtmiştir(Adıgüzel, 2020, s.205).

Yaratıcı drama öğretmeni canlandırmalar esnasında uygun gördüğü zamanlarda, uygun bir rol ile canlandırmalara katılır. Katılımdaki temel amacı; dramatik yapıyı zenginleştirmek ve öğrenme olanaklarını arttırmaktır. Ayrıca süreçte çözülmesi gereken sorunlar, gerilim ve çatışmaların zenginleştirilmesi gereken anlarda sürecin daha iyi ilerlemesini ve etkin katılımı sağlamak gibi amacıyla bu tekniği kullanır. Eğitimci bu teknik sayesinde kurgu içerisinde, rolden çıkmadan, gizli veya açıktan verdiği yönergelerle sürecin bozulmadan ilerlemesini ve katılımcıların dikkatlerinin dağılmamasını sağlar. Liderin destekleyici rolünün etkin bir şekilde yerine getirildiği bu teknikten Dorothy Heathcote yaratıcı drama çalışmalarının özellikle başlangıç aşamasında yararlanmışır(Adıgüzel,2019, s. 363).

Öğretmen tekniği uygularken çocukların role girdiğini anlamaları için role girmeden önce şapka veya gözlük gibi bir nesne, aksesuar veya bir kumaş parçasını kullanabilir ya da bu nesneyi üstlendiği rolün bir parçası

haline dönüştürebilir. Özellikle yaratıcı drama çalışmalarına yeni başlayan gruplarda katılımcıların sürece daha istekli katılmaları ve süreçte daha aktif olmalarında etkilidir(Adıgüzel, 2020, s.205).

5.5. Dramatizasyon

Dramatizasyon yaratıcı dramayla en çok karıştırılan kavramdır. Daha çok “yazılı bir metne dayalı olan bir konunun, öykünün, masalın ya da bir durumun canlandırılması” anlamında kullanılır (Adıgüzel, 2015, s.345). Dramatizasyon çalışmaları sayesinde çocuklar bedensel, zihinsel ve sosyal yönden gelişirler. Gerçek hayatın bir provası olarak da görülen; bir olayı-bir durumu canlandırma çalışması ile çocuk hayata hazırlanırken, aynı zamanda kendini daha doğru bir şekilde ifade etme becerisini de kazanır.

Yaratıcı drama çalışmalarında kullanılmakta olan diğer tekniklerin aksine dramatizasyon tekniğinde öğretmen süreçte daha aktif, yönlendirici ve belirleyicidir(Adıgüzel,2019, s. 376).

Dramatizasyon tekniğinin kullanıldığı canlandırmalarda oyun metninin, öykü, masal ve akışın kesinlikle değiştirilmemesi gerekmektedir. Grubun canlandırma deneyimi ve dramatizasyon hakkındaki ön bilgileri canlandırmaların daha kolay bir şekilde gerçekleşmesini sağlayabilir(Adıgüzel,2019, s. 378).

Türk eğitim sisteminde daha çok okul öncesinde bir yöntem olarak uygulanan dramatizasyonlarda oyunlaştırılacak metinlerin seçimi çok önemlidir. Metinlerin edebi ve eğitsel özelliklerine dikkat edilerek seçilmeleri gerekmektedir. Çocuk ve öğretmen arasında önemli bir etkileşim sağlayan dramatizasyon tekniği yaratıcı dramaya yeni başlayan öğretmenlerin ve çocukların kolaylıkla uygulayabilecekleri bir tekniktir (Adıgüzel, 2020, s.208).

5.6. Donuk İmge/Heykel Formu- Fotoğraf Oluşturma

Donuk imge; bir olayın, bir durumun, bireysel veya bir grup etkinliği içerisinde hareketsiz olarak canlandırılmasına denir. Kolay uygulanabilirliği ve süreçteki etkililiği, özellikle doğaçlama tekniğine göre katılımcıların kendilerini rahat ifade edebildiklerini düşündükleri durumların canlandırılmasında oldukça etkin kullanılan bir tekniktir.

Bireyin ya da grupların yansıttıkları imgeyi diğer izleyici grupların rahatlıkla anlayabilecekleri bir şekilde canlandırmaları tekniğin amacına ulaşmasıyla doğru orantılıdır. Fotoğraf anı tekniğiyle en çok karıştırılan tekniktir. Aradaki fark fotoğraf anında hazırlık, tasarım olmamakla birlikte canlandırma esnasında o anın fotoğrafının çekilmesi olayıdır ve farklı canlandırmalarda fotoğraflardan yararlanılır. Donuk imge tekniğinde ise ortaya çıkan görüntüyü katılımcılar oluşturur ve bu oluşum öncesinde ortaya çıkacak olan imge katılımcılar tarafından tasarlanmıştır (Adıgüzel,2019, s. 383-384).

“Teknik yaratıcı drama çalışmasının başında, finalinde veya sonuç bölümünde etkin şekilde kullanılabilir” (Adıgüzel, 2020, s.209).

5.7. Toplantı Düzenleme

“Toplantı düzenleme tekniği çocukların rol içinde herhangi bir sorunun nedenini ve çözümünü araştırmaları için kullanılan bir tekniktir”. Bu tekniğin en önemli özelliği çocukların bir kurgu ve rol içerisinde kalarak bir sorunu çözüme kavuşturmak amacıyla grup olarak tartışma ortamının oluşturulmasıdır. Okul öncesi çocuklarda uzun süre rolde kalamama sorunu yaşanmasına sebep olabilir. Böylesi durumlarda öğretmenin süreci iyi kontrol etmesi ve grup doğaçlamasına dönüştürmesi dikkatin dağılmayacağı bir şekilde süreci yönetmesi gerekmektedir (Adıgüzel, 2020, s.209).

5.8. Özel Mülkiyet-Yarım Bırakılmış Materyal

Herhangi bir karaktere ait (gömlek, eldiven, şapka vb.)özel bir eşya, onu hatırlatacak bir belge, nesne, mektup, oyuncak, çanta, kalem gibi nesneleri kullanarak ilgili karakteri oluşturmak ya da özellikleri belli olan karakterin çatışma anıyla ilgili gerilimi çözmek amacıyla irdelenmesidir verilen nesneler aracılığıyla dramatik kurgunun bileşenleri oluşturulur. Yarım bırakılmış nesnede ise bir durum veya kişiye yönelik yarım bırakılmış yazı, resim veya tamamlanmamış bir mektup aracılığı ile durumu kurgusal olarak tamamlayıp canlandırmaktır. (Adıgüzel,2019, s. 383-384). Örneğin kırık bir oyuncuğun veya geriye sadece tekerlekleri kalmış bir oyuncak arabadan yola çıkılarak oluşturulan öykü doğaçlama ve rol oynama teknikleri kullanılarak canlandırılabilir.

5.9. Anlatı Tiyatrosu (Anlatı Tekniği)

Anlatı insanın konuşmayı öğrendiğinden beri vardır. İnsan yaşamı boyunca sürekli bir şeyleri birilerine anlatır. Dinlenmek, onaylanmak insanı rahatlatan bir eylemdir. Herkesin mutlaka bir öyküsü vardır ve bunu farklı biçimlerde anlatabilir. Gerçek veya kurgusal olayların dinleyicilerin ilgisini çekecek bir biçimde öykülenmesine anlatı denir. Roman, öykü ve masal gibi yazın türlerinin de kullanıldığı anlatı çoğunlukla doğaçlamaya dayalı uygulanmakta olup metne bağlı ya da metne yakın anlatım şeklinde de uygulanmaktadır. Anlatı tekniğinde anlatıcının anlattığı öykü aynı anda canlandırılabilir veya anlatıcı orada fiziksel olarak bulunup başka birinden gelen sesi dudaklarını kıpırdatarak (playback) aktarır (Adıgüzel,2019, s. 405).

5.10. Duvardaki Rol

Canlandırması yapılacak asıl karakterin resmi istenilen bir malzemeyle (karton, kumaş vb.) yapılır. Katılımcıların eklediği yeni özelliklerle karakter oluşturulur. Kim olduğu, mesleği, aile yapısı, yaşantıları, çevresi gibi özellikler katılımcılar tarafından karaktere eklenir ve grubun ortak katılımıyla karakter oluşturulur.

5.11. Pandomim

Pandomim duygu, düşünce ve davranışları sözlere başvurmadan hareketlerle anlatmaktır (Önder,2016, s.105). Pandomim davranışlarımızı, hareketlerimizi ve yaşadığımız çevreyi daha iyi algılamamızı sağlar. Daha önce hiç dikkat etmediğimiz ve artık ezbere dönüşen davranışlarımıza daha fazla dikkat etmemizi sağlamaktadır. Örneğin rutin olarak yaptığımız yataktan kalkmakla başlayıp dış kapıyı kapatmakla sonlanan evden çıkma davranışını pandomimle yaptığımızda davranışlarımızda aslında ne kadar çok detay olduğunu farkedebiliriz. Yapılan pandomim etkinliklerinde musluğun açılmadan suyun akıyormuş gibi düşünülmesi ya da açılan musluğun kapatılmaması gibi etkinlik esnasında farkedilen ayrıntılar dikkat geliştirici etkinlikler olarak örneklendirilebilir. Pandomim çalışmalarında bazı hususlara dikkat edilmelidir. Örneğin denizi hiç görmemiş bir çocuğun denizde yüzmeye, sandala binme gibi canlandırmalar yaptırılmamalıdır. İlk uygulamalarda öğretmen hareketleri canlandırmalarında çocuklarla birlikte yapıp daha sonra onların canlandırmaya katılmalarını sağlamalıdır. Pandomim için seçilen yaşantılar basitten karmaşığa doğru gitmelidir. Önce gözlem yaptırıp sonra gözlemledikleri hareketleri canlandırmaları beklenir (Çağdaş vd.2003, s.90-91). Pandomim çalışmaları sayesinde soyut düşünme becerileri gelişen çocuklar etraflarında olan biten her şeyi daha dikkatli bir şekilde gözlemlemeye başlar.

5.12. Rol Değiştirme

Eğitici drama etkinlikleri sırasında çocukların farklı rolleri oynama fırsatı bulmaları onların öğrenme ve anlama becerilerini zenginleştirebilir (Önder,2016, s.102). Rol değiştirme çalışmaları sırasında pazarda alışveriş yapan müşteriyi canlandıran kişi aynı canlandırmada bir süre sonra pazardaki satıcıyı canlandırdığında her iki rolde de davranışlarının karşı tarafta nasıl bir etki oluşturacağını daha iyi anlar ve bireyin empati (duygudaşlık) yeteneğini daha etkili bir şekilde kullanarak olumlu davranış geliştirmesine yardımcı olur. Rol değiştirme tekniği bireylere olayları farklı gözlerle değerlendirme fırsatı sunarak iletişiminde yaşanan sorunların ortadan kalkmasını sağlar.

5.13. Grup Heykelleri-Tablo Oluşturma

Donuk imgede olduğu gibidir fakat bu teknikte süreç donmaz. Katılımcılar bir tabloya dahil olarak donarlar. Zamanla diğer katılımcılarda bu tabloda yerini alır. Bu şekilde bir fotoğraf oluşturulur. Bir olay bir durum tablo ile anlatılır. Oluşturulan fotoğraflar kimi zaman mutlu bir aile fotoğrafı kimi zaman bir savaş sahnesi olabilir.

6. Dramanın Faydaları

Gerek anne ve baba, gerekse öğretmenler olarak çocuklarımızın hayata hazırlanması, etkileşimde bulunduğu bütün durumlarda kendini en rahat

ve en doğru bir biçimde izah etmesini sağlaması bakımından dramanın yadsınamaz etkisi hepimizin dikkatini çekmektedir. Bütün eğitimciler en etkili ve kalıcı öğrenme sürecinin ‘yaparak-yaşayarak öğrenme’ olduğu konusunda hemfikirdir. İnsanlar yaparak yaşayarak öğrendiği kazanımları hayatları boyunca zihinlerinde saklamaktadır. Öyle olmasa ilk okulda gittiğimiz müzeler, tarihi mekanlar, ders içi etkinliklerde yaptığımız materyaller ve oynadığımız oyunlar yaşımızın ilerlemesine meydan okurcasına hafızalarımızda canlılığını korumaktadır. Böylesine etkin ve kalıcı bir öğrenme şansını yakaladığımız drama eğitimi de bireylerin yaşamında ve yeni öğrenmeler sağlamasında çağımızın en gözde yöntemlerindendir. Hangi yaş grubunda olursak olalım drama bizlere kendimizi tanıma ve doğru ifade etme noktasında en iyi yol gösterici olmaktadır. Kimi zaman utandığımız kimi zaman da kendimizde cesaret bulamadığımız için ifade edemediğimiz her türlü durumu drama yöntemi sayesinde açığa çıkarmayı başaran bireyler sahip oldukları mevcut koşullarda artık çok daha verimli olmaya başlamaktadırlar. Daha başarılı, cesur, empati yeteneği gelişmiş ve kendini gerçekleştirme idealinde olan bireyler için yol arkadaşı olan drama; özellikle okul öncesi dönemden başlayarak hayatımızın her aşamasında bizler için hayati bir önem taşımaktadır.

Antepli (2014) çalışmasında dramanın çocuk eğitiminde sağlayacağı yararları;

- Yaratıcılığı ve düş gücünü geliştirme,
- Bilişsel becerileri geliştirme,
- Özgüven gelişmesine katkı,
- Bağımsız düşünme ve özgür karar verme,
- Duygularının farkına varılması,
- Olumlu iletişim kurma,
- Sosyal farkındalığın artması ve problem çözme becerisinin gelişmesi,
- Grup içi etkileşimde olumlu katılımlar,
- Öğretmenle çocuk arasında olumlu ilişkiler kurmaya katkısı,
- Demokrasi eğitime katkısı, şeklinde sıralamaktadır (Antepli, 2014, s.18-20) .

Yaratıcı drama etkinlikleri sayesinde konuşma becerileri etkin bir şekilde gelişmektedir, bu sebeple aktiviteler çeşitliliği ve zenginliği en üst düzeyde tutulmalıdır (Aytaş 2008, s.20).

Çağdaş A. vd.(2003) çalışmalarında çocukların oyun ve resim çalışmaları gibi dramatik etkinliklerle iç dünyalarını yansıttıklarını, oyun içe-

risinde gerçek hayatta yapmak isteyip de yapamadıklarını gerçekleştirdiklerini, böylece rahatlama olanağı bulduklarını belirtmektedir (Çağdaş A. vd.2003, s.6).

7. Drama Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Özellikler

Drama çalışmalarının başarılı olması ve kazandırılmak istenilen kazanımın en üst düzeyde gerçekleştirilmesinde drama lideri veya öğretmenin rolü oldukça önemlidir.

Drama öğretmeni süreci yöneten, biçimlendiren kişi, grubun lideridir. Süreci yönetirken çok dikkatli olmalı ve gerekli alan bilgisinin yanı sıra yeterli pedagojik bilgi birikimine sahip olmalıdır. Bireyleri anlamalı, onlara hangi durumda nasıl bir iletişim uygulayacağını iyi bilmelidir.

Öğretmen programı çocukların gelişim özelliklerine, hedef davranışlarına, ilgi, istek ve yeteneklerine göre planlamalıdır. Çocukları özgür bir ortamda, eşit kabul ederek yaklaşmalı, sabırlı bir tutumla kendilerini ifade etmelerine olanak tanımalıdır (Çağdaş A. vd. 2003, s. 10).

Okul öncesi ve ilköğretim düzeyindeki bireylere bazı yönergeler gerekirse defalarca hatırlatılmalı, onların söylenilen her yönergeyi doğru bir şekilde gerçekleştirebilmelerinde gelişim düzeylerine dikkat edilmelidir.

Öğretmen sergilediği örneklerde doğallığı korumalı, aşamalı bir rahatlama ve yaratıcı güç ortaya koymalıdır. Öğrenciler arasında arkadaşça bir ortam oluşturmaları, olumlu değerlendirmeler yapmalıdır (Aytaş,2008, s.25-27).

Drama çalışmalarını yöneten öğretmenin sempatik olması gerekmektedir. Drama etkinlikleri esnasında çocukların düşüncelerinin yargılanmaması, onların etkinliklerden zevk almalarını ve daha fazla deneyim yaşamalarının sağlamanın önemi bu konuda yapılan araştırmalarda özellikle vurgulanan noktalardır (Mc Caslin, 1984; Köksal-Akyol, 2003).

Drama öğretmeni iyi bir gözlemci, demokratik, güven duygularının gelişmesini destekleyen, çok iyi bir dinleyici ve izleyici, grup üyelerinin hak ve özgürlüklerine saygılı, anında karar verme özelliğine sahip olmalıdır (Çalışkan,2014, s.107).

Drama çalışmalarını yürütecek olan öğretmen veya liderin drama yeterliliklerinin yanı sıra mümkün olduğunca diğer branşlarda da yeterli bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir. Drama bilgisine ek olarak sahip olduğu müzik ve tiyatro bilgisi yapılacak etkinliklerde ve dramatizasyon çalışmalarında oyunculuk becerilerini daha üst düzeye taşımalarında drama öğretmenin bu alanlardaki yeterliliği onun performansını da etkileyecektir.

Drama öğretmeni gerektiği durumlarda farklı meslek uzmanları ile iletişime geçip işbirliğine gidebilmelidir (Adıgüzel,2015, s.72). Örneğin,

sanat galerileri ve müzelerin mekan olarak seçildiği etkinliklerde bu alanın uzmanları ile de işbirliği içinde olunması gerekmektedir (Köksal-Akyol, 2003) .

Çalışmaların istenilen, hedeflenen düzeyde gerçekleşmesi açısından drama liderinin süreci yöneten kişi olarak grubuyla kurmuş olduğu diyalok ve süreç içerisinde oluşturduğu grup elektriği etkinliklerin kazanımlar doğrultusunda daha eğlenceli ve demokratik bir ortamda gerçekleşmesini sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Adıgüzel, Ö. (2012). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Natürel.
- Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Adıgüzel, Ö. (2020). Okulöncesi eğitimde kullanılabilecek bazı yaratıcı drama teknikleri. Yaşare Aktaş Arnas (Ed.). *Çocuk ve Drama İçinde* (s.200-217). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Antepli, S. (2014). *Erken çocukluk eğitiminde tümel sanatlar, drama ve oyun etkinlikleri*. Ankara: Kök.
- Aral, N., Kandır, A., & Yaşar, M.C. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: YA-PA.
- Aslan, E. (2008). *Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi*. (Basılmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aytaş, G. (2008). *Türkçe öğretiminde tematik yaratıcı drama etkinlik ve uygulamaları*. Ankara: Akçağ
- Başbuğ, S. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi*. (Basılmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Beşir, Ö. (2003). *Yaratıcı dramanın iki boyutu*. (Basılmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bozdoğan, Z. (2002). *Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde yaratıcı dramanın yeri*. (Basılmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bozarslan, B., & Batu, E. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108.
- Çağdaş A., Albayrak H., & Cantekinler S. (2003). *Okul öncesi eğitimde dramatik etkinlikler*. Konya: Eğitim.
- Çalışkan, N., & Karadağ, E. (2014). *Eğitimde drama teorik temelleri ve uygulama örnekleri (3. baskı)*. Ankara: Anı.
- Demiralp S. (2014). *Montessori metodu ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik.
- Gürsel, M., & Sünbül, A.M. (2014). *Eğitim bilimine giriş*. Konya: Eğitim
- Karataş, E., Varol, Ç., Çalikuşu, S., Baklan, P., Canal, M., & Aktaş, Ö. (2015). *Bir eğitimci olarak Leo N. Tolstoy ve Yasnaya Polyana Okulu'ndaki uygulamaları (2. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

- Köksal, A. A. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 179-192.
- Kocabıyık, F. (2011). Milli Eğitim Bakanlığı ve okul öncesi eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 20, 3-5.
- Kocayörük, A. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramanın etkisi*. (Basılmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Levent, T. (1983). *Niçin tiyatro?* Ankara: Gündoğan.
- Nuhoğlu, M., & Çakmakçı, C. C. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki drama ve etkinlikler*. (1. baskı). Ankara: Kök.
- Önder, A. (2016). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama-kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri* (10. baskı). Ankara: Nobel Akademik.
- Özsoy, B. (2003). İlköğretim matematik derslerinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 112-119.
- Poyraz, H., Dere, H. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Redington, C. A. (1979) *Theatre in education: an historical and analytical study*. erişim <http://theses.gla.ac.uk/2535/>.
- Sağlam, A.Ç. (ed.). (2015). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Maya Akademi
- Sağlam, T. (2007). *Kendi oyununu kendin yap dramadan tiyatroya öğretmenler için tiyatro el kitabı*. Ankara: Deniz.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 73-582.
- Temiz, E. (2006). *Okulöncesi dönemde müzik eğitimi; yaşanan problemler ve çözüm önerileri*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Türer, A. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Sivas: Dilek.
- Tezcan, M. (1981). *Eğitim sosyolojisine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.