

EĞİTİMDE ARAŞTIRMA VE DEĞERLENDİRMELER

Ekim 2022

Editörler

Prof. Dr. Deniz Beste Çevik Kılıç

Doç. Dr. Kenan Baş

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Şaban AKGÜL

İmtiyaz Sahibi / Publisher • Yaşar Hız
Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • Eda Altunel
Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Gece Kitaplığı
Editörler / Editors • Prof. Dr. Deniz Beste Çevik Kılıç
Doç. Dr. Kenan BAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Şaban Akgül
Birinci Basım / First Edition • © Ekim 2022
ISBN • 978-625-430-462-0

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Gece Kitaplığı'na aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin
almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Gece Kitaplığı.

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

Gece Kitaplığı / Gece Publishing

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

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

Telefon / Phone: +90 312 384 80 40

web: www.gecekitapligi.com

e-mail: gecekitapligi@gmail.com



Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

Eğitimde Araştırma ve Değerlendirmeler

Ekim 2022

Editörler

Prof. Dr. Deniz Beste Çevik KILIÇ

Doç. Dr. Kenan BAŞ

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Şaban AKGÜL

İÇİNDEKİLER

Bölüm 1

SANAT EĞİTİMİ VE SANAT ELEŞTİRİSİ: TÜRKİYE’DE GÖRSEL
SANATLAR ÖĞRETMENİ YETİŞTİREN KURUMLAR ÖRNEĞİ

Kibar Evren BOLAT, İsmail Özgür SOĞANCI 1

Bölüm 2

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ “BİLİNÇLİ
TÜKETİCİ” KAVRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Kenan BAŞ, Volkan DURAN 31

Bölüm 3

ÖĞRETMENLERİN MEB 2005 ÖĞRETİM PROGRAMINA
GÖRE HAZIRLANAN DOKUZUNCU SINIF MATEMATİK
DERS KİTAPLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

Taliha KELEŞ, Adnan BAKİ 41

Bölüm 4

MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN GERÇEKÇİ MATEMATİK
EĞİTİMİNE YÖNELİK ALGILARI

Deniz GÜNER, İlhan KARATAŞ 63

Bölüm 5

ÇOCUK EDEBİYATINDA GÖSTERGEBİLİMSEL BİR
ÇÖZÜMLEME ÖRNEĞİ OLARAK HASAN ALİ TOPTAŞIN BEN
BİR GÜRGEN DALIYIM ADLI ROMANI

İlker AYDIN, Selennur YILDIZ 77

Bölüm 6

ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERS KİTAPLARINDA DEĞERLER
EĞİTİMİ

Veli BAŞARANOL, Faruk ÖZTÜRK 101

Bölüm 7

ÖZEL OKUL VELİLERİNİN OKULDAN BEKLENTİLERİNİN
İNCELENMESİ

Zeynep Çiğdem Bağcı, Sıddıka GİZİR 121

Bölüm 8

HOLİSTİK, HERMENEUTİK VE HEURİSTİK AKIMLARIN EĞİTİM İLE İLİŞKİSİ

Gizem GÜNÇAVDI ALABAY 153

Bölüm 9

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İLKOKULDA YABANCI DİL DERSİNİ VERMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE YABANCI DİL KAYGI DÜZEYLERİ

Kerim ÜNAL 177

Bölüm 10

ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN GELİŞİMİ VE AİLE DESTEĞİ

Bedia YILDIRIM 199

Bölüm 11

6. SINIF KESİRLER KONUSUNUN TERS YÜZ SINIF MODELİ İLE ÖĞRETİLMESİNİN ÖĞRENCİLERİN MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

Özge GÜRER, Avni YILDIZ 213

Bölüm 12

TÜRKİYE'DE YAPILMIŞ OKUL TEMELLİ ÖFKE MÜDAHALE PROGRAMLARI

Sevinç Çırak Karadağ 229

Bölüm 13

ÖZEL YETENEKLİLİK, TANILAMA, MODELLER VE AİLENİN ROLÜ

Sezen GÜLEÇ 251

Bölüm 14

PAULO FREIRE'NİN ELEŞTİREL MİRASI VE EZİLENLERİN PEDAGOJİSİ

Fatma TEZCAN 273

Bölüm 15

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREVLİ BRANŞ
ÖĞRETMENLERİNİN VE BU KURUMLARDA ÖĞRENİM
GÖREN ÖĞRENCİLERİN MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
TARAFINDAN HAZIRLANAN ÇALIŞMA DEFTERLERİNE
YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yasin ELÇİ, Serap DEMİRCİOĞLU, F.Zerrin GÖRGÜN 295

Bölüm 16

SANAYİ TOPLUMLARI AÇISINDAN 21. YÜZYIL
TÜRKİYE’SİNİN EĞİTİMSEL AÇIDAN İNCELENMESİ

Hasan BOZASLAN 311

Bölüm 17

BİREYSEL PSİKOLOJİ KAVRAMLARININ TÜRK
TOPLUMUNDAKİ BAZI ANLAMLARI

Ömer Faruk KABAKÇI 333

Bölüm 18

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENİ ADAYLARININ
ÖĞRETMEN KAVRAMINA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI

Tuğba TAFLI 351

Bölüm 19

LİTERATÜR TEMELLİ BİR ARAŞTIRMA: ÇEVİRİLMİŞ
ÖĞRENME MODELİ

Şefika Topalak..... 365

BÖLÜM 1

SANAT EĞİTİMİ VE SANAT ELEŞTİRİSİ: TÜRKİYE’DE GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENİ YETİŞTİREN KURUMLAR ÖRNEĞİ¹

Kibar Evren BOLAT², İsmail Özgür SOĞANCI³

1 Bu çalışma, birinci yazarın, Prof. Dr. İ. Özgür Soğancı danışmanlığında tamamlanan “Sanat Eğitimi ve Sanat Eleştirisi: Türkiye’de Görsel Sanatlar Öğretmeni Yetiştiren Kurumlar Örneği” adlı doktora tezinden yararlanarak oluşturulmuştur.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, kebaydogan@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4036-9051

3 Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, iosoganci@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4541-0778

1. Giriş.

Çağdaş bir toplum olmanın koşullarından biri, bu toplumun kültürel değerlere önem veren, onları koruyan, sanat yapıtlarını anlayıp değerlendirebilen, estetik beğenisi yüksek bireylerden oluşmasıdır. Fakat Türkiye’de sanat, çok sınırlı bir toplum kesiminin ilgi ve uğraşı alanına girmektedir ve bunun en önemli sebeplerinden biri sanat eğitiminin yetersizliğidir. (Ersoy, 1993: 40). Erzen’in (2003: 38) de belirttiği gibi; sanat, her ne kadar duyumlarla algılanan ve takdir edilen bir şey olsa da onu topluma doğru bir şekilde anlatacak, yorumlayacak kişilere ihtiyaç duyulmaktadır. Sanatı üreten kadar algılayanın da sanat eğitimine gereksinimi vardır. “Hiç kimse bir eğitimden geçmeden, estetik ve pratik bir ön hazırlığı olmadan ne üretici olarak sanata katkıda bulunabilir ne de sanata ilgi ve sevgi duyabilir” (Kırıçoğlu, 2005: 99). Tüm bu vurgular sanat eğitiminin gerekliliğine işaret etmektedir.

Kültürün özel bir alanı olarak sanat, imgeler aracılığı ile gerçekliği yeniden üretirken, sanat eğitimi de bu üretimde yönlendirme ve bilgilen-dirme açısından görev yapmaktadır (Erbay, 1997: 54). Sanat eğitiminin bu konudaki en önemli yardımcılarından biri de sanat eleştirisi disiplini-dir. Sanat eğitimi sürecinde yer alan sanat eleştirisi dersi ile öğrencilerin sanat yapıtına eleştirel bakabilmeleri, yapıtı oluşturan etmenlere duyarlı olmaları ve analitik bir yaklaşım sergileyebilmeleri hedeflenmektedir. Sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve sanatsal uygulamanın dört ana disiplin olarak kabul edildiği Disipline Dayalı Sanat Eğitimi (Discipline Based Art Education) modelinin benimsenmesiyle sanat eleştirisi sanat eğitiminin içerisinde yer alan önemli alan derslerinden biri olmuştur.

Sanat eleştirisi dersine benzeyen ‘sanat eseri inceleme’, ‘sanat eseri analizi’, ‘sanat eseri çözümleme’ adındaki dersler programlarda yer almasına karşın, sanat eleştirisi dersi ancak 1998 yılında Resim-iş Öğretmenliği Lisans Programında zorunlu ders olarak yer almıştır. İnce’ye (2007: 23) göre; bahsi geçen diğer dersler, sanat eleştirisi dersinin tam karşılığı olmadığı gibi daha çok sanat tarihi formasyonuna uygun bir gelişme göstermektedir. 1998 programında ise Sanat Eleştirisi dersi, VI. yarıyıl-da okutulan (3+0) 3 kredi, tek dönemlik bir ders olarak yer almış ve şu şekilde tanımlanmıştır: “Sanat eleştirisinin ne olduğu, niçin sanat eleştirisi yapmayı öğrenmemiz gerektiğini, sanat eleştirmenlerinin ne yaptığını ve sanat eleştirisinin doğasını kapsar. Dersin kapsamı içerisinde, araştırmacı sanat eleştirisi yöntemi, eleştiri evreleri ve eleştiride sorgulama stratejileri yer alır” (YÖK, 1998). 2006 yılı Resim-iş Eğitimi Lisans Programına (RİELP) göre ise Sanat Eleştirisi dersi (2+0) 2 kredi ders saati olarak sadece bir yarıyıl olarak yer almıştır. 2018 yılında yapılan düzenleme ile Sanat Eleştirisi dersi zorunlu ders olmaktan çıkmış ve alan eğitimi seçmeli dersi olarak önerilmiştir. Bu son durum Sanat Eleştirisi dersinin sa-

natsal uygulamalar, sanat tarihi vb. diğer kadar zorunlu görülmediğini de göstermektedir. Sevingy'e (1987:103) göre de DDSE içerisindeki dört alan içerisinde sanat eleştirisi üniversite çalışmaları içinde ele alınan en son alan olmuştur. ABD eğitim müfredatlarını inceleyen Kern de (Akt. Gökay, 1998:24) hazırladığı raporlarda sanat eleştirisi ve sanat tarihi gibi disiplinlerin müfredatlarda ancak 1970'li yıllardan itibaren yer almaya başladığını, özellikle sanat eleştirisi konularının müfredatlarda ancak çok sonraki çalışmalarda dikkati çektiğini ifade etmiştir.

Oysaki, eleştirel düşünme becerisi geliştirme, görsel sanatlardan anlam üretme ve öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeye dair birçok olanak sunan Sanat Eleştirisi dersinin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi, her kademedeki verilen sanat eğitiminin hedeflerine ulaşması açısından önemlidir. Özellikle geleceğin sanat eğitimcilerini yetiştiren sanat eğitimi kurumları için bu durum daha da önem kazanmaktadır. Buna karşın Eisner'in de belirttiği gibi "sanat eğitimcisi yetiştirme programları genellikle geleceğin sanat eğitimcileri tarafından kolaylıkla etkin sınıf uygulamalarına dönüştürülebilecek yeterli ve uygun sanat eleştirisi deneyimlerini sağlamakta başarısız olmaktadır" (Akt. McSorley, 1996: 161).

Bu anlamda Türkiye'deki Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programlarında yürütülen Sanat Eleştirisi derslerindeki mevcut şartların ne olduğu, bu dersin amaçlarını ne ölçüde karşıladığı, mevcut şartlar dışında ne gibi ihtiyaçların var olduğunun saptanması bu dersin etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için önemlidir. Sanat Eleştirisi dersini yürüten öğretim elemanlarının bu anlamda görüşlerinin alınması, bu derse ilişkin genel yaklaşımı ortaya koymak ve bahsi geçen dikkatli bakışı gerçekleştirmek adına kaçınılmaz bir gerekliliktir. Bu çalışmada Türkiye'deki Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programlarında sanat eleştirisi dersini veren öğretim elemanlarının görüşlerinden yola çıkarak sanat eleştirisi dersinin kapsamlı bir şekilde ele alınması ve bu dersin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için önerilerin getirilmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Eğitim alanındaki araştırmalarda sıklıkla kullanılan betimsel yöntemlerden biri olan tarama çalışması da bu tezin araştırma modelidir. Çünkü tarama çalışması ile "araştırmacılar bireylerin, grupların ya da (bazen) fiziksel ortamların (okul gibi) özelliklerini (yetenekler, tercihler, davranışlar vb) özetler" (Büyüköztürk vd., 2008: 21) ve bu anlamda buradaki amaca en uygun model olarak tarama modeli benimsenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak ise genel bir tanımlamayla "insanların yaşam koşullarını, davranışlarını, inançlarını veya tutumlarını betimlemeye yönelik bir

dizi sorudan oluşan bir araştırma materyali” (Büyüköztürk vd, 2008:123) olarak tanımlanan anket çalışmasıdır. Araştırmanın Türkiye genelini (RİÖLP’nin olduğu tüm iller) kapsamı nedeniyle özellikle anket uygulaması tercih edilmiştir.

2.2.Örneklem

Araştırma evrenini 2007–2008 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerine bağlı RİÖLP’nda yer alan Sanat Eleştirisi dersini veren öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmada güvenilir verilerin elde edilmesi amacıyla örneklem alma yoluna gidilmeden evrenin geneli üzerinde araştırma yapılmıştır. Bu amaçla 26 öğretim elemanına ulaşılarak anket uygulama isteği bildirilmiştir. 24 öğretim elemanından olumlu yanıt alınmış ve böylece yaklaşık %92 gibi büyük bir çoğunluğa ulaşılmıştır. Araştırmanın evrenini betimlemek için olgusal, bilgi ve davranış sorularından oluşan toplam 5 soruya ankette yer verilmiştir. Bu soruların yanıtları araştırma evreni ile ilgili olduğu için bunlardan edinilen bulgular bu bölümde tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. *Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Sanat Eleştirisi Dersini Verme Süreleri*

Süre (Yıl)	f	%
1 yıl	1	4.16
2 yıl	3	12.50
3 yıl	2	8.33
4 yıl	5	20.83
6 yıl	5	20.83
7 yıl	1	4.16
8 yıl	1	4.16
10 yıl ve üstü	6	25.00
Toplam	24	

Tablo 2. *Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Mezuniyet Durumları*

Mezuniyet Durumu	N	%
Lisans	3	12.50
Yüksek Lisans	4	16.66
Doktora/ Sanatta Yeterlik	17	70.83

Tablo 3. *Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Sanat Eleştirisine Dair Ders Alma Durumları ve Yeterlilik Düzeyine İlişkin Görüşleri*

Yanıt	N	%
a-Böyle bir ders aldım ve yeterli buluyorum	9	37.50
b-Böyle bir ders aldım ama yetersiz buluyorum	9	37.50
c-Böyle bir ders almadım	5	20.83
d-Diğer	1	4.16

Tablo 4. *Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Sanat Eleştirisine Dair Yayın ve Faaliyet Durumları*

Yayın Durumu	N	%
Evet, sanat eleştirisi ile ilgili kendi yayınım var	8*	33.33
Hayır, sanat eleştirisi ile ilgili kendi yayınım yok	16	66.66

* Evet yanıtını verenlerden 3 kişi (%12.50) sadece makale, 2 kişi (%8.33) hem makale hem bildiri, 1 kişi (%4.16) makale, tez ve bildiri, diğer 1 kişi de makale, bildiri ve seminer şeklinde faaliyetlerde bulunduğunu belirtirken 1 kişi de bu konudaki bir kitaba eleştiri ölçüt şablonu hazırladığını ifade etmiştir.

Tablo 5. *Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Sanat Eleştirisi İle İlgili Ulusal/ Uluslararası Yayın veya Faaliyetleri Takip Etme Durumları*

Soru	N	%
6- Sanat eleştirisi ile ilgili ulusal/uluslararası yayın veya faaliyetleri takip ediyor musunuz? Eğer takip ediyorsanız bunların hangileri olduğunu işaretleyiniz (1'den fazla işaretleme yapabilirsiniz).		
a- Evet ediyorum ve bunlar:		
Yazılı ve görsel basın + Akademik yayınlar	10	41.66
Yazılı ve görsel basın + Akd. yayınlar + Seminer/ panel/konferans	5	20.83
Yazılı ve görsel basın + Akd.yayınlar + Seminer/ panel/konferans +Diğer	3	12.50
Yazılı ve görsel basın	2	8.33
Akademik yayınlar	2	8.33
Yazılı ve görsel basın + Akademik yayınlar + Diğer	1	4.16
b-Hayır edemiyorum	1	4.16

Araştırma evrenine ilişkin bulgulara bakıldığında, araştırmanın evreninin çoğunluğunu, en az 4 yıldır bu dersi veren, aldıkları eğitim boyunca sanat eleştirisine dair bir ders almış ama bununla birlikte sanat eleştirisine dair yayın ve akademik faaliyetleri olmayan fakat başta yazılı ve görsel basın ve akademik yayınlar olmak üzere sanat eleştirisi ile ilgili ulusal/uluslararası yayın ve faaliyetleri takip eden, doktora/sanatta yeterlik bitirmiş öğretim elemanlarının oluşturduğu görülmektedir.

2.3.Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması araştırma kapsamında geliştirilen anket aracılığıyla sağlanmıştır. Anketin oluşturulması sürecinde öncelikle bu alanda uygulanmış anket örnekleri incelenmiştir. Ayrıca araştırmanın kuramsal kısmında ortaya konan bilgilerin ve sanat eğitimcilerinin görüşleri doğrultusunda öncelikle taslak soru maddeleri oluşturulmuş ve taslak anket ortaya konmuştur. Hazırlanan bu taslak anketin sorularının anlaşılabilirliğine ve uygunluğuna dair alan içinden ve dışından kişilerden görüş alınarak ankete son biçimi verilmiştir. Anket için gerekli resmi izinler alındıktan sonra da araştırma evrenine uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında öncelikle geri dönen anketler tek tek incelenmiş ve sorulara verilen cevapların eksik olup olmadığına bakılmıştır. Çoğunlukla cevaplandırıldığı için gelen tüm anketler değerlendirilmeye alınmıştır. Uygulanan anket sayısının az olması ve soru tipinin uygun olmaması nedeniyle çözümleme aşamasında anket cevapları bir istatistik yazılım programı kullanılmadan sayısal (N), yüzde (%) ve frekans (f) şeklinde değerlendirilmiştir. Kapalı uçlu sorularda seçenekleri işaretleyen öğretim elemanı sayısı (N) ve bu sayının toplama olan oranı yüzde olarak hesaplanmış ve tablolarda gösterilmiştir. Yüzde hesaplamalarında elde edilen sayılar, tam sayı ve virgülden sonraki ilk iki rakam şeklinde tablolarda yer almıştır. Ayrıca seçenekli sorularda, açık uçlu bırakılan ‘Diğer’ seçeneğine verilen yanıtlar yorumlamaya kolaylık sağlaması açısından zaman zaman önceki seçeneklerle birlikte ayrı bir grafikte sunulmuştur. Öğretim elemanlarının birden fazla seçeneği tercih ettiği ya da birden fazla konuya değindiği sorularda değerlendirme frekans gösterimi şeklinde olmuştur. Açık uçlu sorular için de verilen yanıtlardan ortak ifadeler belirlenerek bu ifadeleri vurgulayan öğretim elemanı sayısı frekans (f) olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın analizi iki yazar dışında başka bir uzman tarafından da yapılarak güvenirlik sağlanmıştır.

3.Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulguları yorumlamaya kolaylık sağlamak için ortak konulu sorular bir arada sunulmuştur. Bu anlamda bulguların yorumu 7 ana tema altında toplanmıştır: Sanat eleştirisi dersi için faydalanılan olanaklar ve bunların yeterlilikleri, sanat eleştirisi dâhilinde müze, galeri, bienal v.b. sergileme mekânlarına ulaşılabilirlik, dersin içeriği, dersinin haftalık saati ve yarıyıl olarak yoğunluğu, derste kullanılan yöntem, dersin önemi ve sanat eğitimi içerisindeki yeri ve Türkiye’deki sanat eleştirisinin durumu.

Sanat eleştirisi dersi için gerekli kaynak ve teknik donanımın yeterli

olup olmadığına dair görüşleri belirlemek üzere ankette 4 ayrı soru yöneltilmiştir. Bu sorulara ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri ise Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. *Sanat Eleştirisi Dersi İçin Faydalanılacak Olanaklara ve Bunların Yeterliliklerine Dair Görüşler*

Sorular	N	%
7- Sanat eleştirisi dersi için faydalanılabilecek yeterli yazılı ve görsel kaynaklara sahip bölüm ya da üniversite kütüphaneniz var mı?		
a- Var ve yeterli	4	16.66
b- Var ama yetersiz	15	62.50
c- Hayır yok	5	20.83
8- Sanat eleştirisi dersi esnasında faydalanmak için gerekli teknik donanım (bilgisayar, projektör, vb.) sahip misiniz? Eğer sahip iseniz bu imkânlar yeterli düzeyde mi?		
a- Evet sahibim ve yeterli düzeyde	20	83.33
b- Evet sahibim ama yetersiz düzeyde	2	8.33
c- Hayır sahip değilim	2	8.33
9- Öğrencilerinizin sanat eleştirisi dersi doğrultusunda teknik olanaklardan etkili bir şekilde yararlanabildiğini düşünüyor musunuz?		
a- Evet etkin bir şekilde yararlanabildiklerini düşünüyorum	5	20.83
b- Yararlandıklarını ama yeterli düzeyde olmadığını düşünüyorum	15	62.50
c- Hayır etkin bir biçimde yararlanamıyorlar	3	12.50
d- Fikrim yok	-	-
* Ankete katılan 1 kişi (%4.16) bu soruyu boş bırakmıştır.		
10- Sanat eleştirisi dersi için öğrencileriniz en çok hangi kaynaklardan yararlanmaktadır?		
a- Okuldaki yazılı ve görsel kaynaklardan	4	16.66
b- Kendilerine ait yazılı ve görsel kaynaklardan	1	4.16
c- İnternet v.b. teknolojik imkânlardan	9	37.50
d- Fikrim yok	-	-
e- Diğer (Açıklayınız)	10*	41.66
* Diğer seçeneğini seçen 10 kişiden 5’i (%20.83) öğrencilerin en çok, a ve c seçeneklerinin her ikisinden, 1 kişi (%4.16) b ve c seçeneklerinden, 2 kişi (%8.33) a,b,c seçeneklerinin hepsinden, 1 kişi (%4.16) a,b,c seçenekleri ile birlikte kendi arşivinden, diğer 1 kişi (%4.16) ise sadece kendi arşivinden yararlandıklarını ifade etmiştir.		

“Sanat eleştirisi dersi için faydalanılabilecek yeterli yazılı ve görsel kaynaklara sahip bölüm ya da üniversite kütüphaneniz var mı?” şeklindeki 7. soruya araştırma evreninin %62.50’si ‘var ama yetersiz’, %20.83’ü ise ‘hayır yok’, %16.66’sı ‘var ve yeterli’ yanıtını vermiştir. Bu sonuca göre öğretim elemanlarının çoğu bu dersin yürütülmesi için gerekli yazılı ve

görsel kaynağa sahip olduğunu fakat bunların yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca azımsanmayacak ölçüde, yeterli yazılı ve görsel kaynağa sahip bölüm ya da üniversite kütüphanesinin olmadığına belirtilmesi ve ‘var ve yeterli’ yanıtını verenlerin azınlık oluşturması da oldukça dikkat çekicidir.

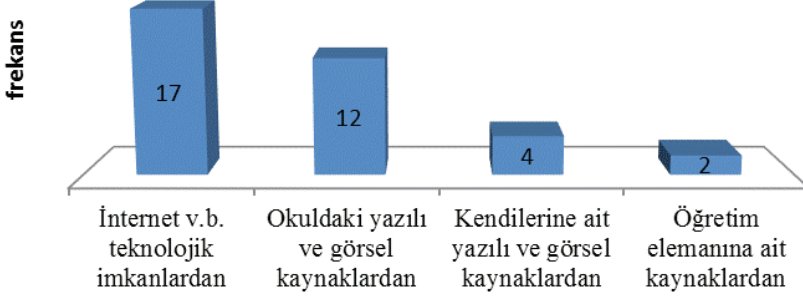
“Sanat eleştirisi dersi esnasında faydalanmak için gerekli teknik donanım (bilgisayar, projektör, vb.) sahip misiniz? Eğer sahip iseniz bu imkânlar yeterli düzeyde mi?” şeklindeki 8. soruya araştırma evrenin büyük çoğunluğunu oluşturan %83.33’ü ‘evet sahibim ve yeterli düzeyde’, %8.33’ü ‘evet sahibim ama yetersiz düzeyde’, %8.33’ü ‘hayır sahip değilim’ yanıtını vermiştir. Bu anlamda RİÖLP’nda bu dersin yürütülmesi için gerekli teknik donanımın büyük çoğunlukla var ve yeterli düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

“Öğrencilerinizin sanat eleştirisi dersi doğrultusunda teknik olanaklardan etkili bir şekilde yararlanabildiğini düşünüyor musunuz?” şeklindeki 9. soruya verilen yanıt ise çoğunlukla bu olanakların öğrenciler tarafından etkili bir şekilde kullanılmadığını göstermektedir. Nitekim bu soruya araştırma evreninin %62.50’si ‘yararlandıklarını ama yeterli düzeyde olmadığını düşünüyorum’, %20.83’ü ‘evet etkin bir şekilde yararlandıklarını düşünüyorum’, %12.50’si ‘hayır etkin bir biçimde yararlanmıyorlar’ yanıtını vermiştir.

Ankette 10. sırada yer alan *“Sanat eleştirisi dersi için öğrencileriniz en çok hangi kaynaklardan yararlanmaktadır?”* sorusuna araştırma evreninin %37.50’si öğrencilerin en çok internet vb. teknolojik imkânlardan, %16.66’sı okuldaki yazılı ve görsel kaynaklardan, %4.16’sı kendilerine ait yazılı ve görsel kaynaklardan yararlandıklarını belirtmiştir. Araştırma evrenin %41.66’sı ise diğer seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre diğer seçeneğini işaretleyen, araştırma evreninin %20.83’ü; öğrencilerin okuldaki yazılı ve görsel kaynaklardan, teknolojik imkânlardan aynı anda yararlandıklarını, %8.33’ü; kendilerine ait yazılı ve görsel kaynaklardan ve internet v.b. teknolojik imkânlardan aynı anda yararlandıklarını, %4.16’sı; okuldaki ve kendilerine ait yazılı ve görsel kaynaklar ve teknolojik imkânların hepsinden yararlandıklarını, %4.16’sı; ise yine bahsi geçen tüm imkânlardan ve öğretim elemanının kendi arşivinden yararlandıklarını, %4.16’sı ise sadece öğretim elemanının kendi arşivinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir.

Yanıtlar içerisinde en çok vurgulanan seçenek taban alındığında (Şekil 1) öğrencilerin bu ders için en çok internet vb. teknolojik imkânlardan yararlandıkları görülmektedir. Bu durumu daha net ortaya koyabilmek için hem bu soru hem de gerektiğinde diğer sorularda, tablo ile sunumun yanı sıra ‘diğer’ seçeneğinin yanıtlarını da kapsayan frekans dağılım gr-

fafikleri oluşturulmuştur. Bu grafiklerde tüm yanıtlar, bu yanıtlara vurgu yapan kişi sayısı (f) ile ilişkilendirilerek gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Öğrencilerin Yararlandıkları Kaynakların Frekans Dağılım Grafiği

Sanat eleştirisi dersi için özellikle gerekli olan müze, galeri, bienal vb. sergileme mekanlarına ulaşılabilirliğin oranını ortaya koymak için düzenlenen “Sanat eleştirisi dersi dâhilinde müze, galeri, sanat merkezi, bienal gibi sergileme mekanlarına ulaşabiliyor musunuz?” şeklindeki 11. soruya araştırma evreninin %58.33’ü ‘kısmen ulaşabiliyorum’, %33.33’ü ‘evet ulaşabiliyorum’, %8.33’ü ‘kesinlikle ulaşamıyorum’ biçiminde yanıt vermiştir. Buna göre araştırma evreninin çoğunluğunun yanıtı taban alındığında bu tür sergileme mekânlarına kısmen de olsa ulaşılabilirdiği görülmektedir. Zaten yüzde olarak ikinci sırada yer alan çoğunluk da ulaşabildiğini (‘evet ulaşabiliyorum’) ifade etmiştir.

Bu sorunun devamı niteliğindeki 12. soruda ise galeri, sanat merkezi, bienal gibi sergileme mekanlarına eğer ulaşamıyorsa bunun nedenleri sorulmuştur. 11. sorudaki olumlu yanıtlara bağlı olarak araştırma evreninin %50’si bu soruyu boş bırakmıştır. Geriye kalanlardan, araştırma evreninin %33.33’ü ‘bölgeimizde bu tür sanat mekânlarının olmaması ya da kısıtlı olması’, %8.33’ü ‘maddi olanaksızlıklar’, %4.16’sı ‘idari yaklaşımdan kaynaklanan olanaksızlıkları neden olarak göstermiştir. Bununla birlikte araştırma evreninin %4.16’sı diğer seçeneğini işaretlemiştir ve neden olarak hem ‘maddi olanaksızlıkları’ hem de ‘bölgede bu tür sanat mekânlarının olmaması ya da kısıtlı olmasını’ göstermiştir. Bu verilere göre (Tablo 7); çoğunlukla sanat eleştirisi dahilinde müze, galeri, sanat merkezi, bienal gibi sergileme mekanlarına ‘kısmen ulaşılabilirdiği’, ulaşamadığı durumların en büyük nedeninin ise; bu tür sanat mekânlarının eğitim yapılan yerlerde yer almaması ya da kısıtlı olması olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Sanat Eleştirisi Dâhilinde Müze, Galeri, Bienal vb. Sergileme Mekânlarına Ulaşılabilirliğe Dair Görüşler

Sorular	N	%
11- Sanat eleştirisi dersi dâhilinde müze, galeri, sanat merkezi, bienal gibi sergileme mekanlarına ulaşabiliyor musunuz?		
a- Evet ulaşabiliyorum	8	33.33
b- Kısmen ulaşabiliyorum	14	58.33
c- Kesinlikle ulaşamıyorum	2	8.33
12- Eğer ulaşamıyorsanız bu daha çok hangi nedenden kaynaklanmaktadır?		
a- Maddi olanaksızlıklar	2	8.33
b- İdari yaklaşımdan kaynaklanan olanaksızlıklar	1	4.16
c- Bölgemizde bu tür sanat mekânlarının olmaması ya da kısıtlı olması	8	33.33
d- Ders için diğer kaynakların yeterli olmasından dolayı gerek duyulmaması	-	-
e- Diğer (Açıklayınız)	1*	4.16

* Ankete katılan 12 kişi (%50) önceki soruya bağlı olarak bu soruyu boş bırakmıştır. Diğer seçeneği işaretleyen 1 kişi neden olarak b ve c seçeneklerinin her ikisinin birden geçerli olduğunu ifade etmiştir.

Sanat eleştirisi dersinin haftalık ders saatine ve yarıyıl olarak programda yer almasına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini almak üzere ankette 3 soru (Tablo 8) düzenlenmiştir. “*Sanat eleştirisi dersinin haftalık ders saati ile ilgili görüşleriniz nelerdir?*” şeklindeki 13. soruya araştırma evreninin %37.50’si ‘yeterli buluyorum’ yanıtını verirken aynı oranda %37.50’si de ‘yetersiz buluyorum’ cevabını vermiştir. Geriye kalan yanıtlar ise %20.83 ile ‘kısmen yeterli buluyorum’ ve %4.16 ile ‘kesinlikle yeterli buluyorum’ şeklinde olmuştur. Buna göre sanat eleştirisi dersinin ders saati ile ilgili olarak ortak görüş birliğine varılmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte “*Sanat eleştirisi dersi sizce haftada kaç saat olmalıdır?*” şeklindeki 14. soruya verilen yanıtlardan benzer olanların yüzdesi hesaplandığında, %33.33’ü ‘3 saat ve üstü’ (en az 3 saat, 3 saat ve 3 saat üstü diyenler bu gruba dahil edilmiştir, diğerlerinde de aynı yöntem uygulanmıştır), %29.16’sı ‘4 saat ve üstü’, %12.50’si ‘6 saat ve üstü’, %8.33’ü de ‘2 saat ve üstü’ olmalı demıştır. Ankete katılan 3 kişi de bu soruyu boş bırakmıştır. Bu anlamda sonuçlar yakın olmakla birlikte çoğunluğun bu dersin ‘en az 3 saat’ olmasını istediği görülmektedir.

Bu açıdan ders saatinin süresi ile net bir sayı ortaya konamasa da programda sadece 1 yarıyıl olarak yer alan bu dersin yarıyıl olarak daha fazla programda yer alması gerektiği konusunda fikir birliğine varılmıştır. Nitekim “*Sizce sanat eleştirisi dersi kaç yarıyıl ders programlarında yer almalıdır?*” şeklindeki açık uçlu 15. soruya verilen yanıtlardan benzer olanların

yüzdesi hesaplandığında, %54,16'sı '2 yarıyıl ve üstü', %20,83'ü '1 yarıyıl', %4.16'sı '4 yarıyıl', %4.16'sı ise '6 yarıyıl' ders programlarında yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca %16,66'sı da bu soruyu yanıtızsız bırakmıştır. Bu sonuçlara göre toplam %54,16'sı bu dersin en az 2 yarıyıl olması gerektiğini savunurken, sadece %20,83'ü bu dersin aynı şekilde sadece 1 yarıyıl olarak programda yer alması gerektiği görüşündedir.

Tablo 8. Sanat Eleştirisi Dersinin Süresine İlişkin Görüşler

Sorular	N	%
13- Sanat eleştirisi dersinin haftalık ders saati ile ilgili görüşleriniz nelerdir?		
a- Kesinlikle yeterli buluyorum	1	4.16
b- Yeterli buluyorum	9	37.50
c- Kısmen yeterli buluyorum	5	20.83
d- Yetersiz buluyorum	9	37.50
e- Kararsızım	-	-
14- Sanat eleştirisi dersi sizce haftada kaç saat olmalıdır? (Açık uçlu soru)		
- 2 saat ve üstü	3	12.50
- 3 saat ve üstü	8	33.33
- 4 saat ve üstü	7	29.16
- 6 saat ve üstü	2	8.33
*Ankete katılan 4 kişi (%16.66) bu soruyu boş bırakmıştır.		
15- Sizce sanat eleştirisi dersi kaç yarıyıl ders programlarında yer almalıdır? (Açık uçlu soru)		
- 1 yarıyıl	5	20.83
- 2 yarıyıl ve üstü	13	54.16
- 4 yarıyıl	1	4.16
- 6 yarıyıl	1	4.16
* Ankete katılan 4 kişi (%16.66) bu soruyu boş bırakmıştır.		

Sanat eleştirisi dersinin içeriğinin, sanat eğitimcisi yetiştirme ve öğrencilerin sanatsal gelişimi açısından yeterliliğine dair öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek amacıyla ankette 2 soruya yer verilmiştir. Ayrıca bu dersin sanat eleştirisi disiplinde yer alacak kişileri yetiştirmeye etkisini sorgulama ve güncel sanatın değerlendirilmesi bağlamında bu dersin yeterliliğine ilişkin görüşlerin alınması için ankette 2 soru daha düzenlenmiştir. 16. sıradaki “*Sanat eleştirisi dersinin içeriği, öğrencilerinizin sanatsal gelişimi açısından ihtiyaç duydukları alt yapıyı sizce ne ölçüde sağlayabiliyor?*” sorusuna (Tablo 9) araştırma evreninin %75'i 'kısmen', %20.83'ü 'oldukça', %4.16'sı 'hiç' yanıtını vermiştir. Bu anlamda sanat eleştirisi dersinin öğrencilerin sanatsal gelişimi açısından ihtiyaç duydukları alt yapıyı 'tam anlamıyla' sağlayamadığı büyük çoğunluğun görüşü olarak ortaya konmuştur. Benzer şekilde “*Sanat eleştirisi dersinin içeriğinin, sanat eğitimcisi yetiştirmede yeterli düzeyde olduğunu düşü-*

nüyor musunuz?” biçimindeki 17. soruya da (Tablo 9) araştırma evreninin çoğunluğu olan %54.16’sı ‘kısmen yeterli düzeyde olduğunu düşünüyorum’ şeklinde cevap verirken, %25’i ise ‘hayır düşünmüyorum’ demiştir. Araştırma evreninin sadece % 16.66’sı ‘evet yeterli düzeyde olduğunu düşünüyorum’ yanıtını vermiştir. Geri kalan %4.16 ise ‘kararsızım’ yanıtını vermiştir. Buna göre sanat eleştirisi dersinin içeriğinin sanat eğitimcisi yetiştirmede kısmen yeterli olduğu çoğunlukla belirtilmekle birlikte yetersiz olduğunu düşünenlerin yüzdesi de azımsanmayacak oranda dikkat çekicidir. “*Sanat eleştirisi dersinin içeriğinin Türkiye’de sanat eleştirisi disipliniinde yer alacak kişileri (eleştirmenleri) yetiştirmeye de olumlu bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?”* sorusuna (22.Soru) Tablo 9’da görüldüğü üzere araştırma evreninin %54.16’sı ‘evet ama geliştirilmesi ön şartıyla’, %20.83 ‘kısmen’, % 16.66 ‘evet kesinlikle’ şeklinde olumlu yanıt verirken, %8.33 oranında ise ‘hayır düşünmüyorum’ şeklinde olumsuz görüş bildirmiştir. 22. sorudan elde edilen verilere göre sanat eleştirisi dersinin içeriğinin, geleceğin eleştirmenlerini yetiştirmede olumlu etkisi olduğu fakat bu anlamda bu dersin içeriğinin geliştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Tablo 9. Sanat Eleştirisi Dersinin İçeriğine İlişkin Görüşler-1

Sorular	N	%
16- Sanat eleştirisi dersinin içeriği, öğrencilerinizin sanatsal gelişimi açısından ihtiyaç duydukları alt yapıyı sizce ne ölçüde sağlayabiliyor?		
a- Oldukça	5	20.83
b- Kısmen	18	75.00
c- Hiç	1	4.16
d- Kararsızım	-	-
17- Sanat eleştirisi dersi içeriğinin, sanat eğitimcisi yetiştirmede yeterli düzeyde olduğunu düşünüyor musunuz?		
a- Evet yeterli düzeyde olduğunu düşünüyorum	4	16.66
b- Kısmen yeterli düzeyde olduğunu düşünüyorum	13	54.16
c- Hayır düşünmüyorum	6	25.00
d- Kararsızım	1	4.16
22- Sanat eleştirisi dersinin içeriğinin Türkiye’de sanat eleştirisi disipliniinde yer alacak kişileri (eleştirmenleri) yetiştirmeye de olumlu bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?		
a- Evet kesinlikle	4	16.66
b- Evet ama geliştirilmesi ön şartıyla	13	54.16
c- Kısmen	5	20.83
d- Hayır düşünmüyorum	2	8.33
e- Kararsızım	-	-

27. sıradaki “Güncel sanatın değerlendirilmesi bağlamında sanat eleştirisi dersini yeterli buluyor musunuz? Eğer bulmuyorsanız belli başlı nedenlerini belirtiniz.” şeklindeki açık uçlu soruya; 2 öğretim elemanı yeterli bulduğunu, diğer 2 öğretim elemanı da hocanın donanımına/yaklaşımına göre yeterli olabileceğini, 1 öğretim elemanı kısmen yeterli bulduğunu, 1 öğretim elemanı da özellikle güncel sanata yer vermediğini ifade eden açıklamalar yazmıştır. 3 öğretim elemanı da soruyu boş bırakmıştır. Geriye kalan ve araştırma evreninin çoğunluğunu oluşturan öğretim elemanları ise yeterli bulmadığını ifade etmiştir. Bu soruya verilen yanıtlardaki tüm ifadeler çözümlenerek, güncel sanatın değerlendirilmesi bağlamında sanat eleştirisi dersinin yeterli olamamasının nedenleri ve bu nedenlere cevabında vurgu yapan öğretim elemanı sayısı (f) ile birlikte Tablo 10’da gösterilmiştir (bazı öğretim elemanları cevaplarında birçok nedene değindiği için frekans sayısı toplam araştırma evreninin sayısından doğal olarak fazla olmuştur). 27. soruyla ilgili tablo oluşturulurken öğretim elemanlarının görüşlerinden elde edilen nedenler, yorumlamaya kolaylık sağlaması açısından 5 ana başlık altında toplanmış olup, bu başlıklara dair toplam frekans sayıları ise şu şekilde sıralanmaktadır: Ortamdan kaynaklanan nedenler (f=10), dersin içeriğinden/yönteminden/süresinden kaynaklanan nedenler (f=7), sanat eleştirisi alanından kaynaklanan nedenler (f=5), öğrencilerle ilgili nedenler (f=4) ve diğer (f=6). Bununla birlikte güncel sanatın değerlendirilmesi bağlamında sanat eleştirisi dersinin yeterli olamamasının nedenleri içerisinde en yüksek frekansa, ortamdan kaynaklı nedenler içerisinde yer alan ‘Bölgede sanat faaliyetlerini takip edecek mekânların olmaması/kısıtlı olması’ (f=4) görüşü sahiptir.

Tablo 10. Sanat Eleştirisi Dersinin İçeriğine İlişkin Görüşler-2

Soru	f
27- Güncel sanatın değerlendirilmesi bağlamında sanat eleştirisi dersini yeterli buluyor musunuz? Eğer bulmuyorsanız belli başlı nedenlerini belirtiniz.	
<u>Ortamdan kaynaklanan nedenler</u>	
- Bölgede sanat faaliyetlerini takip edecek mekânların olmaması/kısıtlı olması	4
- Teknik donanım yetersizliği	3
- Kaynak (kitap, süreli yayınlar v.b.) yetersizliği	2
- Öğretim elemanlarının yeterli araştırma olanağı bulamaması	1
<u>Dersin içeriğinden/yönteminden/süresinden kaynaklanan nedenler</u>	
- Dersin haftalık saatinin ve/veya yarıyılının yetersiz olması	3
- Ders içeriğinin yeterli olmaması/diğer disiplinlerle olan bağının zayıflığı	2
- Eski eserlerin daha çok tercih edilmesi	1
- Düşünme özgürlüğünün yaratıldığı bir ders ortamına ihtiyaç duyulması	1
<u>Sanat eleştirisi alanından kaynaklanan nedenler</u>	
- Sanat eleştirisinde güncel sanatın tam olarak değerlendirilememesi	2

- Sanat eleştirisi olgusunun yeni olması ve tam anlamıyla anlaşılabilmesi	1
- Alanda bu konuda yeterli kaynağın olmaması	1
- Geleneksel yaklaşıma uygun teknik ve yöntemlerin güncel sanatı değerlendirmede yetersiz oluşu	1
<u>Öğrencilerle ilgili nedenler</u>	
- Hazır bulunuşluk seviyelerinin uygun olmaması	2
- Gelir düzeylerinin düşük olması (yayımları satın alma konusunda)	1
- Temel sanat eğitimi yeterince özümsememiş olmaları	1
<u>Diğer görüşler</u>	
- Yeterli buluyorum	2
- Yeterli olabilir hocanın donanımına/yaklaşımına bağlı	2
- Kısmen yeterli buluyorum	1
- Güncel sanat kavramı demagogiktir bu nedenle dersimde yer vermiyorum	1
Boş	3

Sanat eleştirisi dersinde uygulanan yöntemleri ortaya koyabilmek ve bu anlamda bu dersin daha etkin bir şekilde yapılmasına ilişkin öğretim elemanlarının görüşünü almak adına ankette 5 soruya yer verilmiştir. Öncelikle bu dersi veren öğretim elemanlarının bu ders için yaptıkları ön hazırlık süreci sorulmuştur. “*Sanat eleştirisi dersi için nasıl bir ön hazırlık yapıyorsunuz?*” şeklinde açık uçlu olarak düzenlenen 4. soruya verilen ortak yanıtlar belli başlıklar altında toplanmış ve bu yanıtlara karşılık gelen frekans dağılımları Tablo 11’de sunulmuştur. Buna göre; 7 öğretim elemanı ‘yazılı kaynakları inceleme’; 6 öğretim elemanı ‘görsel materyalleri inceleme’; 4 öğretim elemanı ‘sunu hazırlama/konuları dijital ortama aktarma’; 4 öğretim elemanı ‘örnek yapıtları ve eleştiri metinlerini belirleme’; 3 öğretim elemanı ‘öğrencilere araştırma ödevi verme’; 3 öğretim elemanı ‘eleştiri ölçüt şablonu/şeması hazırlama’; 3 öğretim elemanı ‘eleştiri metinleri inceleme’; 2 öğretim elemanı ‘ders notu hazırlama’; 2 öğretim elemanı ‘dersin içeriğini/uygulanacak yöntemi gözden geçirme’; 1 öğretim elemanı ‘sanatçılarla ilgili okuma yapma’ şeklinde bir ön hazırlık süreci geçirdiğini ifade etmiştir. 1 öğretim elemanı ise ön hazırlık yapmadığını belirtmiştir. 4 öğretim elemanı bu soruyu boş bırakırken, bir öğretim elemanının “gerektiği gibi” yanıtı da muğlâk olması nedeniyle geçersiz sayılmıştır. Bu duruma göre bu dersi veren öğretim elemanlarının en çok tercih ettiği ön hazırlık süreci yazılı kaynak inceleme şeklinde olurken, ikinci sırada ise görsel materyalleri inceleme yer almaktadır. Bu da bir kez daha yazılı ve görsel kaynaklara sahip olunmasının bu dersin verimliliği açısından önemini vurgulamaktadır.

Tablo 11. *Sanat Eleştirisi Dersinde Kullanılan Yöntemlere İlişkin Görüşler-1*

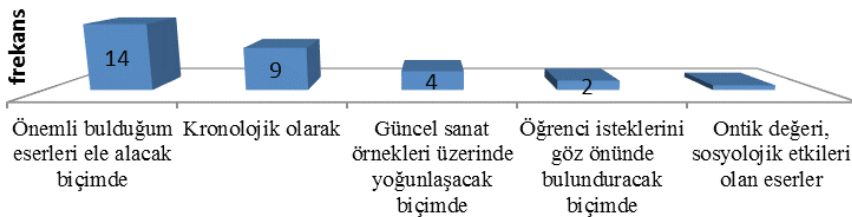
Soru	f
4- Sanat eleştirisi dersi için nasıl bir ön hazırlık yapıyorsunuz?	
- Yazılı kaynakları inceleme	7
- Görsel materyalleri inceleme	6
- Sunu hazırlama/konuları dijital ortama aktarma	4
- Örnek yapıtları ve eleştiri metinlerini belirleme	4
- Öğrencilere araştırma ödevi verme	3
- Eleştiri ölçüt şablonu/şeması hazırlama	3
- Eleştiri metinleri inceleme	3
- Ders notu hazırlama	2
- Dersin içeriğini/uygulanacak yöntemi gözden geçirme	2
- Sanatçılarla ilgili okuma yapma	1
- Ön hazırlık yapmıyorum	1
Boş	4
Geçersiz	1

18. sıradaki “*Sanat eleştirisi dersinde incelenecek sanat eserlerini hangi kriterlere göre belirliyorsunuz?*” sorusuna gelindiğinde ise (Tablo 12); araştırma evreninin %45.83’ü ‘önemli bulduğum eserleri ele alacak biçimde’, %25’i ‘kronolojik olarak’, %4.16’sı ise ‘güncel sanat örnekleri üzerinde yoğunlaşacak biçimde’ yanıtını vermiştir. Diğer seçeneğini işaretleyen %20.83’lük kısmın %4.16’sı; tüm seçenekleri işaretleyerek; kronolojik olarak, önemli bulduğum eserleri ele alacak biçimde, öğrenci isteklerini göz önünde bulunduracak biçimde ve güncel sanat örnekleri üzerinde yoğunlaşacak biçimde seçeneklerinin hepsinin geçerli olduğunu ve tercih esnasında ontik değeri, sosyolojik etkileri olan eserleri de göz önünde bulundurduğunu, %4.16’sı; güncel sanat örnekleri üzerinde yoğunlaşacak biçimde şıkkı hariç diğer seçeneklerin hepsinin geçerli olduğunu, diğer %4.16’sı; önemli bulduğu eserler ve öğrenci isteklerini göz önünde bulundurarak hem de güncel sanat örnekleri üzerinde yoğunlaşacak biçimde örnek eser belirlediğini, %4.16’sı; öğrenci isteklerini göz önünde bulunduracak biçimde ve güncel sanat örnekleri üzerinde yoğunlaşacak biçimde tercih de bulunduğunu, diğer bir %4.16’sı ise yeterli süre olmamasından dolayı eser analizi yapamadıklarını ifade etmiştir. “Dersin amaçları doğrultusunda” yanıtını veren bir öğretim elemanının cevabı da geçersiz sayılmıştır.

Tablo 12. *Sanat Eleştirisi Dersinde Kullanılan Yöntemlere İlişkin Görüşler-2*

Soru	N	%
18- Sanat eleştirisi dersinde incelenecek sanat eserlerini hangi kritere göre belirliyorsunuz?		
a- Kronolojik olarak	6	25.00
b- Önemli bulduğum eserleri ele alacak biçimde	11	45.83
c- Öğrenci isteklerini göz önünde bulunduracak biçimde	-	-
d- Güncel sanat örnekleri üzerinde yoğunlaşacak biçimde	1	4.16
e- Diğer (Açıklayınız)	5*	20.83
Geçersiz	1	4.16
* Diğer seçeneğini seçenlerden 1 kişi (%4.16) bu sorunun cevabı olarak a,b,c,d seçeneklerini ve ontik değeri, sosyolojik etkileri olan eserleri, 1 kişi a,b,d seçeneklerinin, 1 kişi a,b,c seçeneklerinin, 1 kişi c,d seçeneklerinin aynı zamanda geçerli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca diğer 1 kişi ise yeterli süre olmamasından dolayı sanat eseri analizi yapamadıklarını daha çok sanat kuramları ve eleştiri dersi üzerine içerik oluşturdıklarını ifade etmiştir.		

Diğer seçeneğinin kapsadığı cevapları da içeren yeni bir frekans dağılım grafiği oluşturulduğunda (Şekil 2) sanat eleştirisi dersinde ele alınan eserlerin dersi veren öğretim elemanının önemli bulmasına bağlı olarak belirlendiği görülmektedir.

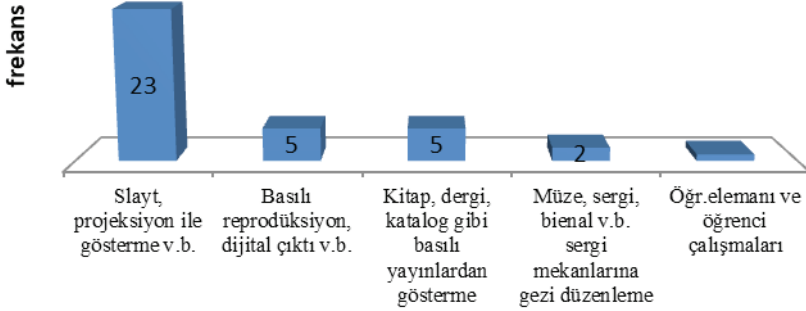
**Şekil 2.** *Öğretim Elemanlarının İncelenecek Sanat Eserlerini Belirleme Kriterleri*

“Ele alınan eserleri görsel olarak sunarken aşağıdaki olanaklardan hangisinden daha çok yararlanıyorsunuz?” şeklindeki 19. soruya (Tablo 13) araştırma evreninin çoğunluğunu oluşturan %70.83’ü ‘slayt, projeksiyon ile gösterme v.b.’, %4.16’sı ‘basılı reproduksiyon, dijital çıktı v.b.’ yanıtını vermiştir. Diğer seçeneğini işaretleyen %25’i içerisinde %4.16’sı seçeneklerinin hepsinden (a,b,c,d) yararlandığını, %8.33’ü a,c,d seçeneklerinden, %4.16’sı b,c,d seçeneklerinden ve öğretim elemanı ve öğrenci çalışmalarından yararlandığını, %4.16’sı a ve c seçeneklerinden, diğer %4.16’sı ise c ve d seçeneklerinden birlikte yararlandığını belirtmiştir.

Tablo 13. *Sanat Eleştirisi Dersinde Kullanılan Yöntemlere İlişkin Görüşler-3*

Soru	N	%
19- Ele alınan eserleri görsel olarak sunarken aşağıdaki olanaklardan hangisinden daha çok yararlanıyorsunuz?		
a- Basılı reproduksiyon, dijital çıktı v.b.	1	4.16
b- Müze, sergi, bienal ve benzeri sergi mekanlarına gezi düzenleme	-	-
c- Slayt, projeksiyon ile gösterme v.b.	17	70.83
d- Kitap, dergi, katalog gibi basılı yayınlardan gösterme	-	-
e- Diğer (Açıklayınız)	6*	25.00
* Diğer seçeneğini işaretleyenlerden; 1 kişi (%4.16)- a,c seçeneklerinin, 1 kişi- c,d seçeneklerinin, 2 kişi (%8.33)- a,c,d seçeneklerinin, 1 kişi- b,c,d seçeneklerinin yanı sıra öğretim elemanı ve öğrenci çalışmalarından da yararlandığını, 1 kişi- a,b,c,d seçeneklerinin hepsinin geçerli olduğunu ifade etmiştir.		

Ders esnasında incelenen eserlerin görsel olarak sunumunda kullanılan yöntemlere ilişkin yanıtlar, diğer seçeneğindeki yanıtların da eklenmesiyle yeni bir şekilde (Şekil 3) sunulduğunda öğretim elemanlarının tercihinin çok büyük yoğunlukla slayt, projeksiyon vb. olanakları kullanmak şeklinde olduğu görülmektedir.

**Şekil 3.** *Öğretim Elemanlarının Sanat Eleştirisi Dersi için Ele Aldıkları Eserleri Görsel Olarak Sunma Tercihleri*

İncelenecek eserlerin seçimine ve bunların sunumuna ilişkin soruların ardından ders de nasıl bir yöntem kullanıldığına ilişkin bir soruya yer verilerek dersin analizine ilişkin bütünlük sağlanması amaçlanmıştır. Bu anlamda “*Sanat eleştirisi dersi esnasında daha çok nasıl bir yöntem uygulamaktasınız?*” sorusuna (Tablo 14) araştırma evreninin %37.50’si ‘eser üzerinden karşılıklı tartışma şeklinde fikirlerin ortaya konması’ (c seçeneği), %8.33’ü ‘eğitiminin anlatması ve örnek göstermesi’ (a seçeneği), diğer %8.33’ü ‘öğrencilerin seçtikleri eserleri sunum şeklinde analiz

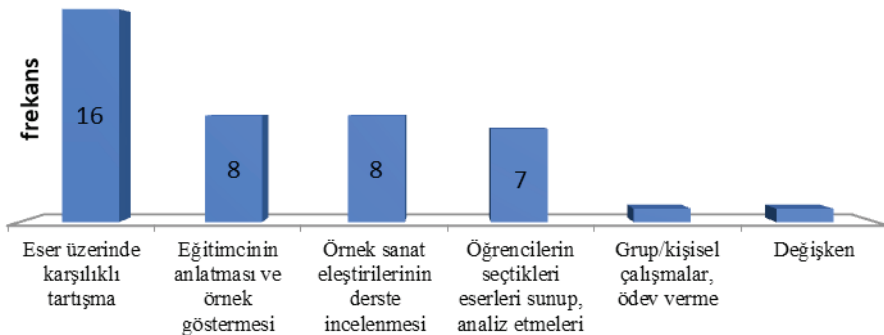
etmeleri' (b seçeneği), yine %8.33'ü 'örnek sanat eleştirilerinin derste incelenmesi' (d seçeneği) yanıtını vermişlerdir. Diğer seçeneğini işaretleyen araştırma evreninin %37.50'si içerisinde %4.16'sı a,b,c,d seçeneklerinin hepsinin, %8.33'ü a,b,c seçeneklerinin, diğer %8.33'ü a,c,d, seçeneklerinin, diğer bir %8.33'ü b,c,d seçeneklerinin, %4.16'sı a ve b seçeneklerinin, diğer %4.16'sı a ve d seçeneklerinin geçerli olduğunu ifade ederken, son olarak %4.16'sı da dersin yönteminin öğrenci isteklerine göre değiştiğini ifade etmiştir.

Tablo 14. *Sanat Eleştirisi Dersinde Kullanılan Yöntemlere İlişkin Görüşler-3*

Soru	N	%
20- Sanat eleştirisi dersi esnasında daha çok nasıl bir yöntem uygulamaktasınız?		
a- Eğitiminin anlatması ve örnek göstermesi	2	8.33
b- Öğrencilerin seçtikleri eserleri sunum şeklinde analiz etmeleri	2	8.33
c- Eser üzerinden karşılıklı tartışma şeklinde fikirlerin ortaya konması	9	37.50
d- Örnek sanat eleştirilerinin derste incelenmesi	2	8.33
e- Diğer (Açıklayınız)	9*	37.50

*Diğer seçeneğini işaretleyenlerden; 1 kişi (%4.16) a,d seçeneklerinin, 1 kişi b,c,d seçeneklerinin, 1 kişi b,c,d seçenekleri ile birlikte grup ve kişisel çalışma ve ödev verme yönteminin, 2 kişi (%8.33) a,b,c seçeneklerinin, 2 kişi a,c,d seçeneklerinin, 1 kişi a,b,c,d seçeneklerinin, hepsinin geçerli olduğunu ifade etmiştir. 1 kişi ise dersin yönteminin eleştiriler doğrultusunda ve öğrencilerin tavırları dikkate alınarak değişken bir durumda olduğunu belirtmiştir.

20. sorudaki diğer seçeneğine yazılan yanıtların da dâhil edilmesiyle frekans dağılım grafiği (Şekil 4) oluşturulduğunda, öğretim elemanlarının en çok 'eser üzerinde tartışma şeklinde fikirlerin ortaya konması' yöntemini benimsediği görülmektedir.



Şekil 4. *Sanat Eleştirisi Dersinde Kullanılan Yöntemlere İlişkin Tercihler*

Sanat eleştirisi dersinin daha etkin bir biçimde gerçekleştirilmesi için öğretim elemanlarının önerilerinin istendiği 26. soruya araştırma evrenin verdiği yanıtlardan ortak ifadeler belirlenerek 5 ana başlık altında toplanmıştır. Bu başlıkların altında toplanan öneriler, bunları vurgulayan öğretim elemanlarının sayısı (f) ile ilişkilendirilerek Tablo 15'te ayrıntılı olarak gösterilmiş olup, bu başlıklara dair toplam frekans sayıları ise şu şekilde sıralanmaktadır: Faydalanan olanaklara ilişkin öneriler (f=13), dersin içeriğine/yöntemine ilişkin öneriler (f=13), dersin haftalık saatine veya yarıyılına ilişkin öneriler (f=9) ve diğer (f=2). Sanat eleştirisi dersinin daha etkin bir biçimde gerçekleştirilmesi için verilen öneriler içerisinde en yüksek frekansa sahip 3 öneri bulunmaktadır ve bunlar: 'Teknik donanım/multi medya desteğiyle ders yürütülmeli', 'sergi, müze, bienal vb. mekanlara geziler düzenlenmeli', 'haftalık ders saati artırılmalı' şeklindedir.

Tablo 15. *Sanat Eleştirisi Dersinde Kullanılan Yöntemlere İlişkin Görüşler-3*

Soru	F
26- Sanat eleştirisi dersinin daha etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için önerilerinizi belirtiniz.	
<u>Faydalanan olanaklara ilişkin öneriler</u>	
- Teknik donanım/multi medya desteğiyle ders yürütülmeli	5
- Sergi, müze, bienal v.b. mekanlara geziler düzenlenmeli	5
- Yabancı yayınlardan çeviri yapılarak kaynak oluşturulmalı	2
- Araştırma olanakları artırılmalı	1
<u>Dersin haftalık saatine veya yarıyılına ilişkin öneriler</u>	
- Haftalık ders saati artırılmalı	5
- Dersin okutulduğu yarıyıl sayısı artırılmalı	3
- Ders son sınıfta okutulmalı	1
<u>Dersin içeriğine/yöntemine ilişkin öneriler</u>	
- Öğrencilerin yazma alışkanlığını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalı	2
- Sanat üzerine yorum yapmaya, eleştirel düşünmeye yönelik çalışmalar yapılmalı	2
- İçerik sanat eğitimcisi olacaklara göre/üniversiteye yönelik düzenlenmeli	2
- Öğretim elemanı dinamik olmalı/öğrencinin ilgisi artırılmalı	2
- Derste kullanılan yöntemler çok daha kapsamlı olmalı	1
- Diğer derslerle koordineli olarak bu ders yürütülmeli	1
- Öğrenciyi merkeze alan grup çalışmaları yapılmalı	1
- Çok sayıda, farklı yapıt örnekleri incelenmeli	1
- Ön hazırlık süreci önemsenmeli	1
<u>Diğer</u>	
- Alanda söz sahibi, nitelikli eğitimciler bu dersi vermeli	1
- Bu alanda lisans ve lisansüstü düzeyde programlar açılmalı	1
Boş	4

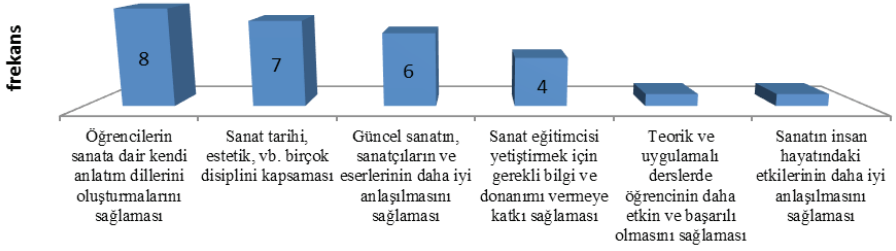
Sanat eleştirisi dersinin sanat eğitimi içerisindeki önemini vurgulamak ve sanat eleştirisi alanında lisans ve/veya lisansüstü düzeyinde bir programa ihtiyaç olup olmadığını ortaya koymak adına ankette 3 soruya (Tablo 16) yer verilmiştir.

Tablo 16. *Sanat Eleştirisi Dersinin Önemi ve Sanat Eğitimindeki Yerine İlişkin Görüşler*

Soru	N	%
21- Sanat eleştirisi dersinin sizce sanat eğitimi alanındaki en önemli rolü aşağıdakilerden hangisidir?		
a- Sanat tarihi, estetik, vb. birçok disiplini kapsaması	6	25.00
b- Öğrencilerin sanata dair kendi anlatım dillerini oluşturmalarını sağlaması	6	25.00
c- Sanat eğitimcisi yetiştirmek için gerekli bilgi ve donanımı vermeye katkı sağlaması	3	12.50
d- Güncel sanatın, sanatçıların ve eserlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlaması	5	20.83
e- Teorik ve uygulamalı derslerde öğrencinin daha etkin ve başarılı olmasını sağlaması	1	4.16
f- Diğer (Açıklayınız)	3*	12.50

*Diğer seçeneğini seçen 1 kişi (%4.16) a,b seçeneklerinin, 1 kişi b,c,d seçeneklerinin hepsinin geçerli olduğunu, 1 kişi ise “sanatın insan hayatındaki etkilerinin daha iyi anlaşılmasını sağladığını” ifade etmiştir.

Buna göre “*Sanat eleştirisi dersinin sizce sanat eğitimi alanındaki en önemli rolü aşağıdakilerden hangisidir?*” şeklindeki 21. soruya (Tablo 16) araştırma evreninin %25’i ‘öğrencilerin sanata dair kendi anlatım dillerini oluşturmalarını sağlaması’, %25’i ‘sanat tarihi, estetik, vb. birçok disiplini kapsaması’, %12.50’si ‘sanat eğitimcisi yetiştirmek için gerekli bilgi ve donanımı vermeye katkı sağlaması’, diğer %20.83’ü, ‘güncel sanatın, sanatçıların ve eserlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlaması’, %4.16’sı ‘teorik ve uygulamalı derslerde öğrencinin daha etkin ve başarılı olmasını sağlaması’ yanıtını vermiştir. 3 kişi de (%12.50) diğer seçeneğini işaretlemiş ve buna göre diğer seçeneğini seçen 1 kişi (%4.16) a,b seçeneklerinin, 1 kişi b,c,d seçeneklerinin hepsinin geçerli olduğunu, 1 kişi ise “sanatın insan hayatındaki etkilerinin daha iyi anlaşılmasını sağladığını” ifade etmiştir. Tablodaki diğer seçeneğinin kapsadığı cevapları da içeren yeni bir frekans dağılım grafiği (Şekil 5) oluşturulduğunda öğretim elemanlarının, sanat eleştirisi dersinin sanat eğitimi alanındaki en önemli rolünün en çok ‘öğrencilerin sanata dair kendi anlatım dillerini oluşturmalarını sağlaması’ görüşünde oldukları görülmektedir.



Şekil 5. Sanat Eleştirisi Dersinin Önemi ve Sanat Eğitimindeki Yerine İlişkin Görüşler

Türkiye’de sanat eleştirisi alanında lisans düzeyinde bir bölüm ya da programa ihtiyaç olup olmadığının sorulduğu 23. soruya Tablo 17’de görüldüğü üzere araştırma evreninin büyük çoğunluğu olan %79.16’sı ‘evet kesinlikle’, %12.50’si ‘hayır’ ve %8.33’ü ‘kararsızım’ şeklinde yanıt vermiştir. Benzer şekilde Türkiye’de sanat eleştirisi alanında lisansüstü düzeyde bir bölüm ya da programa sizce ihtiyaç olup olmadığının sorulduğu 24. soruya ise araştırma evreninin yine büyük çoğunluğu olan % 83.33’ü ‘evet kesinlikle’, %8.33’ü ‘hayır’ ve yine %8.33’ü ‘kararsızım’ yanıtını vermiştir.

Tablo 17. Sanat Eleştirisi Dersinin Önemi ve Sanat Eğitimindeki Yerine İlişkin Görüşler

Sorular	N	%
23- Bu anlamda Türkiye’de sanat eleştirisi alanında <u>lisans</u> düzeyinde bir bölüm ya da programa sizce ihtiyaç var mı?		
a- Evet kesinlikle	19	79.16
b- Hayır	3	12.50
c- Kararsızım	2	8.33
24- Türkiye’de sanat eleştirisi alanında <u>lisansüstü</u> düzeyinde bir bölüm ya da programa ihtiyaç var mı?		
a- Evet kesinlikle	20	83.33
b- Hayır	2	8.33
c- Kararsızım	2	8.33

Bu anlamda sanat eleştirisi dersi birçok açıdan sanat eğitimi için önemli bir rol oynamakla birlikte özellikle öğrencilerin sanata dair kendi anlatım dillerini oluşturmalarında ve sanat tarihi, estetik vb. birçok alanı

kapsaması açısından büyük bir yer teşkil etmektedir. Ayrıca sanat eleştirisi alanında eksikliği hissedilen eğitimin hem lisans düzeyinde hem de lisansüstü düzeyde açılacak program ya da bölümlerle kapatılacağına dair inanç, sorulara verilen yanıtlarla da ortaya konmuştur.

Ankette yer alan açık uçlu sorulardan biri de “*Türkiye’deki sanat eleştirisinin durumu hakkındaki görüşlerinizi kısaca belirtiniz*” şeklindeki 25. sorudur. Bu soruya ilişkin yanıtlardan ortak ifadeler belirlenerek öğretim elemanlarının görüşleri 6 ana başlık altında toplanmıştır. Bu başlıkların altında toplanan görüşler, bunları vurgulayan öğretim elemanlarının sayısı (f) ile ilişkilendirilerek Tablo 18’de ayrıntılı olarak gösterilmiş olup, bu başlıklara dair toplam frekans sayıları ise şu şekilde sıralanmaktadır: Eğitimsel bağlamda ele alan görüşler (f=7), sanat eleştirisi örneklerine ilişkin görüşler (f=6), durumu genel olarak değerlendiren görüşler (f=5), toplumsal açıdan ele alan görüşler (f=3), sanat eleştirmenlerine dair görüşler (f=2) ve diğer (f=4). Sanat eleştirisi dersini veren öğretim elemanlarının Türkiye’deki sanat eleştirisinin durumuna ilişkin görüşleri çerisinde en yüksek frekansa sahip 5 öneri bulunmaktadır ve bunlar: ‘Sadece övgü-yargı şeklinde olmamalı/yansız olmalı’, ‘Sanat bilim dalları ile ilişkili/felsefeye dayalı olmalı’, ‘Bu alanda nitelikli kişiler yetiştirilmeli’, ‘Oldukça yetersiz/yeni bir alan’ ve ‘Kaynak sıkıntısı var/çeviri gerekli’ (f=2) şeklindedir. Görüldüğü üzere araştırma evreninin çoğu Türkiye’deki sanat eleştiri hakkında olumlu ifadeler kullanmamaktadırlar. Türkiye’de sanat eğitimi yetiştiren kurumlarda sanat eleştirisi dersini veren öğretim elemanlarının çoğunluğunun bu alanı Türkiye’de olumsuz olarak değerlendirmesi oldukça anlamlıdır.

Tablo 18. *Türkiye’deki Sanat Eleştirisinin Durumuna İlişkin Görüşler*

Soru	f
25- Türkiye’deki sanat eleştirisinin durumu hakkındaki görüşlerinizi kısaca belirtiniz.	
<u>Sanat eleştirisi örneklerine dair görüşler</u>	
- Sadece övgü-yargı şeklinde olmamalı/yansız olmalı	2
- Sanat bilim dalları ile ilişkili/felsefeye dayalı olmalı	2
- Yapıtın anlamını ortaya çıkarmalı	1
- Doğal bir üslupla yapılmalı	1
<u>Eğitimsel bağlamda ele alan görüşler</u>	
- Bu alanda nitelikli kişiler yetiştirilmeli	2
- Son dönemde ders olarak programa konmasıyla önemi yeni anlaşılmaya başlandı	1
- İhtisas konusu yapılmaması ve derslerle dolaylı ilişkilendirilmesinden dolayı	1
öğrencilerce benimsenmiyor	
- Bu alanda lisansüstü programlar açılırsa daha bilimsel bir nitelik kazanır	1

- Bütün disiplinleri kapsayacak şekilde bir ders programı ile yenilenmeli	1
- Sanat eleştirisi sanatın diğer alanlarında da ders olarak yer almalı	1
<u>Toplumsal açıdan ele alan görüşler</u>	
- İnsanlar sanat eleştirisi konusunda yeterince bilgi sahibi değil	1
- Sanattan tat almayan bir toplumda kısır ve kalıplaşmış	1
- Eleştiriye kapalı toplumlarda bilgi üretmek ve paylaşmak çok sınırlı	1
<u>Sanat eleştirmenlerine dair görüşler</u>	
- Genç eleştirmenlerle olumlu yönde ilerlemeler var	1
- Eleştirmen sayısı yeterli değil	1
<u>Durumu genel olarak değerlendiren görüşler</u>	
- Oldukça yetersiz /yeni bir alan	2
- Alaylı olmaktan yeni çıkıyor	1
- Daha da yaygınlaştırılmalı	1
- Yeterli düzeyde değil	1
<u>Diğer</u>	
- Kaynak sıkıntısı var/çeviri gerekli	2
- Sanat eleştirisi demagojisi altında güncel sanat propagandası yapılıyor	1
- Edebiyatın bir dalı	1
<u>Boş</u>	4

4. Sonuçlar ve Öneriler.

Türkiye'deki Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programlarında sanat eleştirisi dersini veren öğretim elemanlarının görüşlerinden yola çıkarak Sanat Eleştirisi dersinin kapsamlı bir şekilde ele alınmasının ve bu doğrultuda dersin verimli ve etkin hale getirilmesi için öneriler sunulmasının amaçlandığı bu araştırmanın sonuçları, konuya ilişkin temalar altında aşağıda sıralanmıştır. Bu sonuçlarla birlikte konuya ilişkin öneriler de sunulmuştur.

a. Dersin öğretim elemanı: Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının çoğunun kendi eğitim hayatlarında sanat eleştirisine dair bir dersi almış oldukları, bununla birlikte sanat eleştirisine dair yayın ve akademik faaliyetlerinin olmadığı, fakat başta yazılı ve görsel basın ve akademik yayınlar olmak üzere sanat eleştirisi ile ilgili ulusal/uluslararası yayın ve faaliyetleri takip ettikleri görülmektedir. Bu anlamda sanat eğitimcilerinin, özellikle bu dersi veren sanat öğretim elemanlarının, sanat eleştirisi dersinin sorunlarına ve bunlara dair çözümlere yönelik araştırmalar ve yayınlar yapması bu dersin daha etkin hale getirilebilmesi adına önerilmektedir.

Öğretim elemanlarının eğitim hayatları boyunca sanat eleştirisine dair bir ders alsalar bile bu dersi yetersiz görmeleri ve yanıtlarda vurgulanan nitelikli öğretim elemanlarının bu dersi vermesi gerektiği görüşleri de dikkat çekicidir. Sanat eleştirisi birçok disipline hâkim olmayı gerektiren

çok boyutlu bir alan olduğu için sanat eleştirisi dersini veren hocaların da çok yönlü ve donanımlı olması bir zorunluluktur. Bu anlamda bu dersi veren ya da vermesi planlanan öğretim elemanlarının bu alanda kendini geliştirmesi için olanaklar yaratılmalıdır. Bu nedenle sanat eleştirisi dersini veren/verecek öğretim elemanları, sanat eleştirisi ve dersine ilişkin yurtiçi/yurtdışı sempozyum, konferans, eğitim seminerleri, workshop gibi akademik faaliyetlere katılarak kendini geliştirmelidir. Türkiye’de sayısı hızla artan sanat eğitimi sempozyumlarında sanat eleştirisi dersine yönelik özel bir bölüm yapılması bu dersin sorunlarını dile getirmek, bunlara yönelik son yöntemleri ortaya koymak, bu konudaki bilinçlenmeyi artırmak adına yapılabilecek en ivedi çözümlerden biridir.

Sanat eleştirisi dersinin etkin bir şekilde gerçekleşmesindeki en büyük etkenlerden biri kuşkusuz öğretim elemanının donanımdır. Sanat eleştirisi dersini veren öğretim elemanlarının bu araştırmada vurguladığı noktalardan biri de sanat eleştirisine dair lisans/lisansüstü programın kesinlikle gerekli olduğudur. Bu programların açılması ile hem bu dersi verecek nitelikli eğitimciler yetişecektir hem de sanat eleştirisi alanında donanımlı kişilerin sayısı artacaktır. Öğretim elemanlarının görüşleri dikkate alındığında Türkiye’deki sanat eleştirisi örneklerinin daha bilimsel nitelikte olması gerektiği vurgusu öne çıkmaktadır. Sanat eleştirisi alanında açılacak lisans/lisansüstü bir program ya da bölüm ile nitelikli sanat eleştirisi örneklerinin artacağı umulmaktadır. Ayrıca yine buradan mezun olacak nitelikli sanat eleştirmenlerinin alandaki kaynak sıkıntısını azaltacağı da olası görülmektedir.

b. Yazılı/görsel kaynaklar: Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlardan biri de sanat eleştirisi dersine ilişkin kaynak sıkıntısıdır. Türkiye’de son zamanlarda sanat eleştirisi alanında kaynakların sayısı hızla artmaya başlamakla birlikte alandaki boşluk tam anlamıyla kapanmamıştır. Özellikle yabancı kaynakların çevrilerek alana kazandırılması gerekmektedir. Ayrıca mevcut yerli ve yabancı kaynakların üniversite ve bölüm kütüphanelerinde de bulunması, bölümlerin de kendi bünyelerinde bu kaynaklara ulaşılacak bir bölüm kütüphanesi oluşturması önerilmektedir. Sanat eleştirisi öğretimi ve buna ilişkin örnek yöntemleri kapsayan kaynaklar yetersizdir. Bu konuda bir kaynağın en kısa sürede oluşturulması gerekmektedir. Bunun için de bu konuda araştırma yapan öğretim elemanlarının bir araya gelerek bu dersin ülke bağlamında ele alındığı bir ders kitabı ortaya koyması alana büyük katkı sağlayacaktır.

İnternetin öğrenciler için özellikle ödev hazırlamada başlıca kaynak olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin güvenilirliği belli olmayan sitelerden yanlış bilgiler edinmeleri de bu yeni olanakların beraberinde getirdiği en büyük risklerden biridir. Bu nedenle sanat eleştirisi dâhilinde yararlanılabilecek doğru internet adreslerinin öğretim eleman-

ları tarafından tespit edilmesi ve öğrencilere tavsiye edilmesi, güvenilir olmayan siteler konusunda da öğrencilerin uyarılması gerekmektedir. Ayrıca yine bu derse yönelik bir internet sitesinin öğretim elemanlarının desteği ve özverisi ile oluşturulması alana yapılacak önemli katkılardan biri olacaktır. Sanat eleştirisi dersi gibi pek çok disiplin için süreli yayınları takip etmek, alandaki kitaplardan faydalanmak çok önemlidir. Bu nedenle öğrencilerin sadece internete yönelmeleri konusunda dikkatli olunması ve öğrencilerin eseri birebir incelemesine olanak tanıyan, müze ve galeri ziyaretlerine dayalı ödevler verilmesi, verilen ödevlerde internet dışındaki yazılı ve görsel kaynaklardan yararlanmalarının şart koşulması önerilebilir.

c. *Teknik donanım:* Üniversiteler için teknik olanaklar günümüz koşullarında vazgeçilmezlerdendir. Özellikle görsel eğitimin ön planda olduğu sanat eğitimi kurumlarının bu teknik olanaklardan yararlanması kaçınılmazdır. Bu nedenle hiçbir teknik olanağa sahip olmadığını belirten sanat eğitimi kurumları başta olmak üzere tüm sanat eğitimi kurumlarının bu olanakların en yeni sürümlerine sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca yine bu derse yönelik (ders planları ve örnekler içeren) bir internet sitesinin öğretim elemanlarının desteği ve özverisi ile oluşturulması alana yapılacak önemli katkılardan biri olacaktır.

d) *Okul dışı öğrenme olanakları:* Sanat eleştirisi dersinin etkin bir şekilde gerçekleştirilebileceği öğrenme ortamlarında biri de müze, galeri, bienal, sanat fuarları gibi sergi mekanlarıdır. Fakat araştırmanın sonuçlarına göre bu konuda sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu sıkıntıların başında ise RİÖLP'nın bulunduğu illerde böyle mekânların olmaması ya da kısıtlı olması gelmektedir. Bölgesel anlamda bu imkânlara sahip olmayan bölümlerin diğer bölgelerdeki bu tür mekânlara gezi düzenlemesi gerekmektedir. Ayrıca bunun için idari yapının ve üniversite yönetiminin desteği de büyük önem taşımaktadır. Ayrıca bölüme çağrılacak sanatçı, eleştirmen ve alanında yetkin sanat eğitimcileri ile yapılacak söyleşiler, bu kişilerin vereceği konferanslar da bu imkânların yokluğunu bir ölçüde azaltacaktır. Ayrıca bu tür faaliyetlerin dijital ortamda üzerinden gerçekleştirilmesi başka bir çözüm olarak önerilebilir.

e) *Dersin süresi ve programdaki yeri:* Araştırmada dersin süresine ilişkin çelişkili sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının çoğu 2 saat olan ders saatini yeterli bulduklarını ifade ederken, sanat eleştirisi dersi sizce kaç saat olmalı sorusuna verdikleri yanıtlar ise farklı olmuştur. Bunun nedeni ise sanat eleştirisi dersinin ilk önce müfredatta 3 saat olarak yer alırken daha sonra 2 saate düşürülmesi ama buna rağmen bazı RİÖLP'da hala 3 saat olarak sürdürülmesidir. Bundan dolayı da bazı öğretim elemanları 3 saat için yeterli derken bazıları ise 2 saat için yeterlidir demiştir. Ama sonraki açık uçlu sorunun sonuçlarına bakıldığında öğre-

tim elemanlarının çoğunun 2 saati yeterli görmediği, en az 3 saat olmasını önerdikleri görülmektedir. Sanat eleştirisi dersi kapsamında müze, galeri ziyaretlerinin yapılması gerektiği de göz önünde bulundurulursa dersin en az 3 saat olması önerilmektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının da belirttiği üzere bu dersin 1 yarıyılı sınırlı kalmaması 2 yarıyıl programlarda yer alarak tüm bir yılı kapsayacak şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Bu dersin etkin bir şekilde yürütülebilmesi için öğrencilerin sanat tarihi, estetik gibi dersleri önceden almış olması gerekmektedir. Fakat bu derslerin öğrenciler tarafından alınması 6 yarıyılıda tamamlanmaktadır. Bu nedenle sanat eleştirisi dersinin 7. ve 8. yarıyılıda okutulması hem öğrencinin hazır bulunuşluğu açısından hem sanat eleştirisi dersi ile öğrenilen bilgilerin öğrenciler tarafından en etkin şekilde kullanılarak, mezuniyet öncesi pekiştirilmesi açısından en uygun çözümdür.

f) *Dersin içeriği*: Öğretim elemanlarının çoğuna göre sanat eleştirisi dersinin içeriği, öğrencilerin sanatsal ve mesleki gelişimi açısından kısım de olsa yeterli düzeydedir. Ayrıca içeriğin geliştirilmesi ön şartıyla, Türkiye’de sanat eleştirisi disiplini de yer alacak kişileri (eleştirmenleri) yetiştirmeye olumlu bir etki sağlayacak niteliktedir. Sanat eleştirisi dersinde içerik sadece geleneksel çözümleme yöntemleriyle kısıtlı kalabilmektedir ve bugün pek çok sanat eğitimcisi ve bu alandaki uzman kişi tarafından bu durum eleştirilmektedir. Sanatın sınırlarının tanımlanamaz olduğu günümüzde birçok yeni yaklaşım geliştirilmiştir, sanat eleştirisi dersinin içeriği bu yaklaşımları da kapsamalıdır. Ayrıca sanat eğitimi alan bireylerin bu alanda yazılarıyla, araştırmalarıyla alana katkı sağlama potansiyeli olan kişiler olduğu göz önünde bulundurulur bir sanat eleştirmeni gibi gerekli anlatım diline ve yazım yetkinliğine sahip olmaları için geliştirilmelerini sağlayacak şekilde bu ders yürütülmelidir. Bu anlamda sanat eleştirisi yazma etkinlikleri göz ardı edilmemelidir.

Öğretim elemanlarının çoğunlukla, sanat eleştirisi dersinde ele aldıkları eserleri daha çok kendi önem kriterlerine göre daha sonra ise kronolojik olarak belirledikleri ortaya çıkmıştır. Sanat eleştirisi dersinde ele alınan eserler belli sanat alanları (resim, heykel v.b.) ile sınırlandırılmamalıdır. Özellikle sinema, tiyatro, fotoğraf gibi sanat alanlarının ders dâhiline alınmasıyla, öğrencilerin derse daha rahat katılımı sağlanabileceği gibi bu alanların eleştirisine yönelik yeni anlatım türlerinin (film eleştirisi v.b) ele alınmasıyla dersin içeriği daha da zenginleştirilmiş olur.

Sanat eleştirisi dersinde ele alınan eserler sadece ünlü sanatçıların çalışmaları olmamalı, öğrencilerin kendi çalışmaları da bu ders kapsamında değerlendirilmelidir. Sanat eleştirisi dersi sadece farklı eleştiri türü yöntemleri ile eser analizinden öte öğrencilerin kendi anlatım dillerini oluşturmalarını sağlayıcı, sanatsal gelişimlerine yardımcı bir rol de taşımaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin kendi çalışmalarının yanı sıra diğer

öğrencilerin çalışmalarını eleştirmesi atölye derslerine de olumlu etkileyecektir. Ayrıca öğretim elemanlarının kendi çalışmalarını da ele almaları bu anlamda öğrencilere örnek olacaktır.

Sanat eleştirisi dersi, ileride sanat eğitimcisi olacak öğrencilerin gerekli donanımı kazanmalarında en etkin derslerden biridir ve bu durum göz önünde bulundurularak dersin kapsamında okul çağındaki çocukların resimleri de ele alınmalıdır. Pedagojik eleştirel yaklaşımı öğrencilere benimsetmek bu dersin amaçlarından biridir. Bu amaçla bu ders kapsamında en azından bir ders, önceden gerekli izinler alınarak, ilk ya da ortaöğretimdeki bir görsel sanatlar dersinde gerçekleştirilebilir.

g) *Derse Hazırlık ve İşleniş*: Öğretim elemanlarının çoğu sanat eleştirisi dersi için ön hazırlık yapmaktadır. Bu hazırlık süreçlerinde yazılı ve görsel kaynak incelemesi yoğunlukta olmakla birlikte bu derse ilişkin ders notu hazırlama oranı düşüktür. Sanat eleştirisi dersi için kaynak sıkıntısının var olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu durumlarda ders notu, bu kaynaklara ulaşmada sıkıntı çeken öğrenciler için çok önemli bir gereksinimi karşılamaktadır. Bu nedenle alanda iyi hazırlanmış ders notları büyük önem taşımaktadır. Özellikle bazı öğretim elemanlarının ders notlarını yabancı kaynaklardan çeviri yaparak hazırladığını ifade etmeleri, bu durumun önemini ortaya koymaktadır

Ön hazırlık süreci öğrencileri de kapsayan bir süreçtir. Bu anlamda araştırma ödevi vermek öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini de olumlu etkileyecektir. Sanat eleştirisi dersinin kısıtlı süresi içerisinde, öğrencilerin sanat tarihi, estetik gibi alanlardaki bilgi eksikliklerini de kapamaya çalışmak neredeyse imkânsızdır. Ama her hafta bir sonraki dersin konusuna uygun ödevler verilerek bu durum kolaylaştırılabilir.

Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun incelenen eserleri görsel olarak sunarken slayt, projeksiyon ile gösterme gibi teknik olanakları tercih ettikleri anlaşılmıştır. ‘Müze, sergi, bienal ve benzeri sergi mekanlarına gezi düzenleme’ en az gerçekleştirilen öğretim yöntemi olarak karşımıza gelmektedir. Bununla birlikte öğretim elemanlarının 9’u sanat eleştirisi dersinin yürütülmesinde birçok yöntemi bir arada kullanmayı daha çok tercih ettiğini, 15’i ise sadece bir yöntemi daha çok tercih ettiğini belirtmiştir. Bahsi geçen yöntemler içerisinde en çok tercih edilen yöntem ise; eser üzerinden karşılıklı tartışma şeklinde fikirlerin ortaya konmasıdır.

Sanat eleştirisi dersinde önemli uygulamalardan biri de sanat eleştirisi metinlerinin analiz edilmesidir. Ama araştırmanın sonuçlarına göre bu durum zaman zaman göz ardı edilmektedir. Oysaki alanında yetkin kişilerin eleştiri yazılarını incelemek öğrencilerin sanatla ilgili kelime dağarcıklarını geliştireceği gibi bir eleştiri dili kazandırmada da çok etkili olmaktadır. Ayrıca eleştiri türlerini bu metinler üzerinden anlatmak öğ-

rencilerin anlamasını da kolaylaştıracaktır. Eleştiri metinlerini incelemek, bu metinlerin yazılma aşamalarının öğrenciler tarafından anlaşılmasını kolaylaştıracak ve onları yazmaya da teşvik edecektir.

g) *Öğrenci hazır bulunuşluğu*: Öğretim elemanlarının görüşlerine göre sanat eleştirisi dersinde güncel sanatı değerlendirme bağlamında yetersizliğin nedenlerinden biri de öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin uygun olmamasıdır. Öğrencilerin farklı illerden farklı sosyo-ekonomik yapıdaki ailelerden gelmesinin yanı sıra diğer dersleri (sanat tarihi, estetik v.b.) yeterince özümseyememelerinden kaynaklı bilgi yetersizlikleri buna neden olmaktadır. Sanat eleştirisi dersi sınıf içi eğitimin yanında öğrencilerin kültürel faaliyetlere katılımını, bu alanla ilgili yayınları takip etmesini gerektiren çok yönlü bir süreci kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin incelenen sanat eserlerini eleştirel bir dille ele almaları için sanat tarihi, estetik, temel sanat eğitimi gibi derslerde edindikleri bilgi düzeylerinin de yeterli olması gerekmektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda öncelikle öğrencileri kültürel faaliyetlere yönlendirici çözümler üretilmelidir. Bazı üniversitelerde seçmeli ders olan ‘kültürel etkinlikler’ dersi sanat eğitimi veren programlar için zorunlu hale getirilmelidir. Üniversite dışı etkinlikler için, ekonomik düzeyi uygun olmayan öğrenciler için kolaylıklar sağlanmalı, burs dağıtımında yemek-barınmanın yanı sıra bu tür etkinlikler için de bir fon ayrılmalıdır. Bunların sağlanamadığı durumlarda bu etkinliklerin bir kısmının (film gösterimi, okuma günleri v.b.) bölüm içerisinde gerçekleştirilmesi için gruplar oluşturulmalıdır. Ayrıca süreli yayınları takip etme olanağının olmadığı durumlar göz önünde bulundurularak sanat dergilerinin bölümde oluşturulacak bir okuma salonuna düzenli olarak gelmesi sağlanabilir.

Güncel sanatın değerlendirilmesinde öğrenci hazır bulunuşluğunu etkileyen diğer bir etmen olan bilgi düzeyi sorunu ise sanat eleştirisi dersinin diğer derslerle koordineli bir biçimde yürütülmesi gereğini ortaya koymaktadır. Bunun için öncelikle sanat tarihi derslerinin güncel sanatı kapsayacak bir içerikte olması gerekmektedir. Estetik derslerinde de çağdaş düşünelere yer verilmesi çağdaş sanatı daha iyi yorumlamak adına gereklidir. Ayrıca ders programlarında sanat eleştirisinin sıklıkla beslendiği sanat sosyolojisi, sanat psikolojisi, sanat felsefesi gibi sanatbilim dallarına ilişkin derslerin en azından seçmeli ders olarak konması gerekmektedir.

Öğrenci hazır bulunuşluğunu etkileyen diğer önemli bir unsur ise öğrencinin ilgi düzeyidir. Araştırmanın sonuçlarına göre genellikle öğretim elemanları eserlerin seçiminde söz sahibi olmaktadır. Öğrenci istekleri bu noktada öğrenci ilgisini artırmak adına önemlidir. Bu nedenle öğrenciyi merkeze alan, aktif rol oynamasını sağlayıcı bir yaklaşım benimsenmelidir. Bunun için en azından belli haftalar, eser seçimi öğrencilerin istekleri

doğrultusunda yapılmalıdır. Ayrıca ders içerisinde yapılacak grup çalışmaları öğrencilerin daha aktif rol almalarını sağlayarak ilgilerini artıracak bir yol olarak düşünülmelidir.

Bu araştırmada sanat eleştirisi dersi kapsamında ele alınması gerekli sorunlara ve konulara dair, bu dersi veren öğretim elemanlarının görüşlerinden ve ilgili alan yazından yola çıkarak, Türkiye geneline ilişkin genel bir çerçeve çizilmiştir. Ayrıca yukarıda verilen önerilerle pek çok yeni çalışma konusu da ortaya konmuştur. Bu konuların yeni araştırmacılar tarafından ele alınması da son bir öneri olarak sunulmaktadır.

KAYNAKLAR

- Anderson, T. (1995). Toward a cross-culturel approach to art criticism. [Sanat eleştirisinde bir kültürlerarası yöntem doğru]. *Studies in Art Education*, 36(4), 198-209. <http://www.jstor.org> adresinden 4 Ocak 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Artut, K. (2001). Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bahadır, A. (2004). Türkiye'deki sanat eğitiminin küresel etkiler bağlamında incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınları.
- Erbay, M. (1997). Sanat eğitiminin önemi. *Anadolu Sanat Dergisi*, 7, 50-56.
- Ersoy, A. (1993). Sanat eğitiminin genel eğitime katkısı. *Artist Dergisi*, 17, 39-40.
- Erzen, J. (2003). Eleştiri Üzerine, *Anadolu Sanat Dergisi*, 14, 37-40.
- Gökay Yılmaz, M. (1998). Birleştirilmiş sanat eğitimi yöntemine göre ilköğretim II. basamağında sanat eleştirisinin uygulanması ve sonuçları, Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- İnce, B. (2007). Türkiye'de sanat (resim) eğitimcisi yetiştirme sürecinde sanat eleştirisi dersine ilişkin öğrenci tutumları-öğretim etkinlikleri ve sanat etkinliklerini izleme edimi ilişkileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kırıçoğlu, O. T. (2005). Sanatta eğitim, görmek öğrenmek yaratmak. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Koroscik, J. S. (1996). Who ever said studying art would be easy, the growing cognitive demands of understanding work of arts in the information age. [Enformasyon çağında sanat eserlerini anlamaya yönelik bilişsel talepler artarken, sanat öğreniminin kolaylaşacağını kim dedi]. *Studies in Art Education*, 38(1), 4-20. <http://www.jstor.org> adresinden 4 Ocak 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Mcsorley, J. (1996). Primary school teachers' conception of teaching art criticism. [Sanat eleştirisi öğretimine ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri]. *Studies in Art Education*, 37(3), 160-169. <http://www.jstor.org> adresinden 4 Ocak 2010 tarihinde edinilmiştir.
- San, İ. (2003). Sanat eğitimi kuramları. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Sevingy, M. J. (1987). Discipline-based art education and teacher education. [Disiplin dayalı sanat eğitimi ve öğretmen yetiştirme]. *Studies in Art Education*, 21(2), 95-126. <http://www.jstor.org> adresinden 4 Ocak 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Siegesmund, R. (1998). Why do we teach art today? Conceptions of art education and their justification. [Niçin bugün sanatı öğretiyoruz? Sanat eğitime dair görüşler ve gerekçeleri]. *Studies in Art Education*, 39(3), 197-214. <http://www.jstor.org> adresinden 4 Ocak 2010 tarihinde edinilmiştir.
- YÖK. (1998). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara.



BÖLÜM 2

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ “BİLİNÇLİ TÜKETİCİ” KAVRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Kenan BAŞ¹, Volkan DURAN²

1 Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Patnos Sosyal Hizmetler Yüksekokulu, Sosyal Hizmetler Bölümü. e-mail: kenanbas2301@gmail.com. ORCID ID: 0000-0003-4253-2323

2 Iğdır Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Gelişim Psikolojisi A.B.D., Psikoloji Bölümü. e-mail: volkan.duran8@gmail.com. ORCID: 0000-0003-0692-0265

Giriş

Günümüzde bireyler bilim-teknoloji ve sanayileşmeye bağlı olarak üretim alanında yaşanan seri üretim ve bunun devamında her yaştan insanı etkisi altına alan yaşanan gelişmelere bağlı olarak müthiş bir tüketim çılgınlığı içerisine girmiş bulunmaktadır. Bireyler ürün ve hizmetlerde artış gören seçenekler arasında kendine uygun olanı bulmaya çalışırken öte taraftan üreticiler tarafından tüketicilere ulaşmada gösterilen yoğun iletişim faaliyetleri bireyleri yaşamak için tüketmek fikrinden ziyade daha çok tüketmek için yaşamak düşüncesine yönlendirmeye ve bu şekilde hareket etmeye yönlendirmiştir. Doğal olarak bilinçsiz bir şekilde yapılan böyle bir tüketim başta çevresel sorunlar olmak üzere pek çok tahribatın oluşmasına ve bu tahribatın boyutunun her geçen gün daha da artmasına yol açmıştır. Bilinçsiz bir şekilde gerçekleştirilen bu sürecin şüphesiz en önemli aktörleri üretici işletmelerin yanı sıra tüketici bireylerden oluşmaktadır. Bilinçli bir tüketici olmak, günümüz dünyasında tüketicilerin benimsemesi gereken önemli davranış biçimlerinden biri olarak ifade edilebilir (Çelebi & Bayrakdaroğlu, 2018).

Bilinç kavramı Türk Dil Kurumu (**Web 1:** <https://sozluk.gov.tr/>) tarafından bireyin kendisini ve çevresini tanıma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Tulving (1985) ise bilinç kavramını “farkındalık” olarak tanımlamıştır. Bilinçli tüketici ise, yapmış olduğu seçimlerde doğruluk-dürüstlük ve eşitlik kavramlarına riayet eden; bununla birlikte almış olduğu kararlarda tüm dünyanın faydasını ve iyiliğini gözetken kişidir (Gogia, 2014). Bilinçli tüketici olmak, yapmış olduğu harcamalarda gelir-gider dengesini koruyan; bütçesine göre hareket edip parasını tasarruflu kullanan kişi demektir (Gülmez, 2006). Özbölük (2010) ise bilinçli tüketici kavramını evrensel yasalar çerçevesinde bireyin israf etmeden, kendi ihtiyaçları ölçüsünde, doğal çevre ve toplumdaki bireylere karşı olan sorumlulukları bilinciyle hareket eden ve bu doğrultuda harcama yapan kişi olarak tanımladığı görülmüştür.

Genel bir tanım yapılacak olursa “Bilinçli tüketici” var olan isteklerinin, ihtiyaçlarının farkında olan ve bunları doğru bir şekilde analiz edebilen; tüketim yaparken ihtiyaç ve israf dengesini gözetken, ürün satın alırken neyi niçin ve nereden alması gerektiğini bilen, satın almış olduğu ürünlerde fiyat ve kalite ilişkisini analiz etmenin yanı sıra doğa-çevre-toplum ilişkisini irdeleyen, aldığı ürünün içeriğini ve üretim şartlarını bilen, bütçesine göre hareket eden, sağlıklı gıda ve ürün tüketimine dikkat eden ve bir vatandaş olarak tüketici haklarını bilen ve aynı zamanda bunları uygulayan kişidir. Bilinçli tüketici denilen kişi yapmış olduğu tüketim eyleminin doğadan-canlılardan ve toplumdan bağımsız olmadığını bilincinde olan kişidir.

Sorumlu tüketici kavramının ana hatlarını belirleyen bilinçli tüketici

kavramı, ortaya ilk çıktığında her ne kadar çevreci tüketici ile aynı görülse de hem tüketicinin değişimi hem de tüketimin sadece maddi değil manevi zararlarının da oluşması ile birlikte sorumlu tüketici bilincinin benimsenmesi olarak yorumlanmıştır (Cici Karaboğa, 2022). Bununla birlikte çocuğun içerisinde yetişmiş olduğu aile ortamı da bireyin tüketme alışkanlığı üzerinde belirleyici bir faktördür. Çocuk büyüyüp seçme ve tüketme alışkanlıklarını kazanana kadar bu ihtiyaçları anne ve babalar tarafından karşılanmaktadır. Neyin nasıl ve ne kadar tüketileceği konusunda anne ve babaların sergilemiş oldukları tavır nasıl gerçekleşir; anne ve babalar nasıl bir model olurlarsa, çocuğun seçme ve tüketme becerisi de o yönde gelişecektir. Kısacası çocuğun erken yaşlarda edinmiş olduğu tüketme alışkanlığı ilerleyen yaşlarda çocuğun sergileyeceği tüketim davranışlarına temel oluşturur (Ersoy & Sariabdulloğlu, 2010). Ayrıca Buğday (2015) bilinçli bir tüketicinin sergilemesi gereken davranışların çok boyutlu bir yapıyı ifade ettiğini ve bu yapının etik boyut, sosyal sorumlu boyut, çevreci boyut ve sade boyut gibi birçok boyuttan oluştuğundan bahseder.

Diğer yandan üretmeden tüketen toplum sayılarındaki artış Dünyada pek çok sorunu da beraberinde getirmektedir. Tüketimin hızlı bir şekilde artmasına bağlı olarak tüketici sorunları da ortaya çıkmaktadır. Tüketici sorunlarının ortaya çıkmasının temelinde ise tüketici bireylerin yeterli bilgi ve eğitimden yoksun olmaları, aynı zamanda tüketici üzerinde kurulan yanlış ve eksik bilgilendirmeler ile birlikte yanıltıcı reklamlar yer almaktadır. Çünkü bilgi eksikliği aynı zamanda tüketicinin sahip olmuş olduğu haklar konusunda da bireyin bilgi sahibi olmasını engellemektedir. Doğal olarak süreç içerisinde toplumda haklarını bilmeyen ve maruz kalmış olduğu haksızlıklara tepkisiz kalan tüketiciler karşımıza çıkmaktadır. Bir bireyde tüketici olma bilincinin olumlu şekilde gelişmesi aynı zamanda o bireyin vatandaşlık haklarını da kullanması anlamına gelmektedir. Bu yüzden toplum içerisinde yaşayan her bireyde tüketicinin korunması ve tüketici bilincinin oluşturulması noktasında gerekli hassasiyet gösterilmelidir (Ersoy & Sariabdulloğlu, 2010). Ayrıca dünyanın geleceği açısından düşünüldüğünde gelecekte tüketim olgusunu şekillendirecek olan genç nesillerin dikkate alınması, onların bir değer olarak görülmesi gerekmektedir. Çünkü geleceğin yetişkinleri olan bugünün gençlerinin tüketim alışkanlıkları toplumların sürdürülebilirliği açısından ciddi önem arz etmektedir (Kılıç, Aydın Boylu & Günay, 2019). Bu hassasiyetin ve bu bilincin erken yaşlardan itibaren bireylerde oluşturulmasında önemli bir role sahip olan derslerden biri şüphesiz Sosyal Bilgiler dersi. Buna bağlı olarak bu dersin amacına uygun olarak verilmesi de bilinçli Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yetişmesi ile mümkün olacaktır. Bu yüzden çalışmanın alana katkı sunacağı varsayılmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması; araştırmacı tarafından belirlenmiş olan durumların, veri toplama yöntemlerinden görüşme, gözlem ve doküman gibi bilgi kaynaklarının kullanılması yoluyla detaylı olarak incelendiği ve durumla ilgili temaların betimlendiği nitel bir araştırma deseni (Creswell, 2007) olarak tanımlanmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Çanakkale 18 Mart ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitelerinde öğrenim gören ve tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen **211** öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmaya katılımda gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Bununla birlikte katılımcıların kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri; gerçek ve samimi cevaplar verebilmeleri için katılımcılar: K3, K, 7 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu tek sorudan oluşmaktadır. Soruların hazırlanmasında uzman görüşü alınmış bununla birlikte sorunun anlaşılır, açık ifadelerden oluşup oluşmadığını tespit edebilmek için 5 öğretmen adayı ile pilot uygulama yapılmıştır. Uzmanlardan gelen değerlendirmeler ve pilot uygulamalardan alınan geri dönütler sonucunda forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir. İçerik analizi tekniğinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilerek okuyucunun anlayacağı bir biçimde sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

BULGULAR

Veri toplama aracı ile öğretmen adaylarına tek sorudan oluşan **“Bilinçli Tüketici” kavramından ne anlıyorsunuz?** Tanımlayabilir misiniz? sorusu sorulmuştur. Adaylardan elde edilen cevaplar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Adayların “Bilinçli Tüketici” kavramına yönelik görüşleri

Kod	Frekans (f)
1. İsrar Etmeyen Tüketici	51
2. Çevreye ve diğer canlılara duyarlı olan kişidir.	50
3. Almış olduğu ürünlerin son kullanma tarihine bakan kişi	15
4. Satın almış olduğu ürünlerin üretim koşullarını dikkate alan kişi	15
5. Bütçesine göre hareket eden kişidir.	15
6. Ne aldığını bilen kişi	10
7. Tüketici haklarını bilen kişi	10
8. Tüketmek için değil, yaşamak için tüketen kişi	5
9. Sağlıklı Gıda Tüketen kişi	5
10. Kendi ihtiyaçlarının farkında olan kişi	5
11. Aldığı ürünün içeriğini bilen kişi	5
12. Aldığı ürüne değerinden fazla para vermeyen kişidir.	5
13. Alışveriş kurallarına dikkat eden kişidir.	5
14. Alışveriş yaparken değer yargılarını göz önünde bulunduran kişidir.	5
15. Neyi nereden aldığını bilen kişi	4
16. Aldığı ürünün hangi firmaya ait olduğunu bilen kişidir.	4
17. Hayırlı işler yapan kişidir.	2
Toplam	211

Tablo 1 incelendiğinde; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bilinçli tüketici kavramına ilişkin görüşlerinin, 17 farklı kodla temsil edildiği görülmektedir. Bu kodlar detaylı bir şekilde incelendiğinde öğretmen adaylarının bilinçli tüketici kavramını: İsrar etmeyen tüketici (f:51); Çevreye ve diğer canlılara duyarlı olan tüketici (f:50); Almış olduğu ürünlerin son kullanma tarihine bakan tüketici (f:15); Satın almış olduğu ürünlerin üretim koşullarını dikkate alan tüketici (f:15); Bütçesine göre hareket eden tüketici (f:15); Ne aldığını bilen tüketici (f:10); Tüketici haklarını bilen tüketici (f:10); Tüketmek için değil, yaşamak için tüketen tüketici (f:5); Sağlıklı gıda tüketen tüketici (f:5); Kendi ihtiyaçlarının farkında olan tüketici (f:5); Aldığı ürünün içeriğini bilen tüketici (f:5); Aldığı ürüne değerinden fazla para vermeyen tüketici (f:5); Alışveriş kurallarına dikkat eden tüketici (f:5); Alışveriş yaparken değer yargılarını göz önünde bulunduran tüketici (f:5); Neyi nereden aldığını bilen tüketici (f:4); Aldığı ürünün hangi firmaya ait olduğunu bilen tüketici (f:4); Hayırlı işler yapan tüketici (f:2), gibi farklı şekillerde tanımladıkları görülmüştür.

Konu ile ilgili katılımcılardan bazılarının kavrama yönelik düşüncelerini ifade eden örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir.

İsraf Etmeyen Kişi

K-183-E: “Bilinçli tüketici zevklerini tercih eden değil daha çok ihtiyaçlarını karşılamak üzere tercihler yapan kişidir. Bilinçli tüketici israf etmeyen, elindeki kaynakları daha verimli, daha sürdürülebilir kullanan kişidir”

K-193-E: “Çevresini koruyan, gereğinden fazla enerji tüketmeyen, akıllı plan yapan, sağduyulu bireylerdir”

K-197-E: “İhtiyaç doğrultusunda tüketim yapan; ihtiyacından fazlasına asla para harcamayan kişidir”

K-208-K: “Bilinçli tüketici kaynakları gereksiz kullanmaz, israf etmez. Doğada bulunan kaynakların tüketimi konusunda bilgilidir. Bu konuda bilinçli bir tavır sergiler”

Çevreye ve diğer canlılara duyarlı olan kişi

K-192-K: “Yaptığı seçimlerin farkında olup, bu seçimlerin sosyal, fiziksel olarak çevreyi olumsuz yönde etkilememesine dikkat eden kişidir”

K-188-K: “Bilinçli bir tüketici aldığı ürünlere dikkat eden, bu ürünlerin çevre dostu olmasına özen gösteren kişidir. Aynı zamanda bilinçli bir tüketici doğaya zarar veren ürünlerden uzak durur. Doğal içerikli ürünlerin alınmasına özen gösterir”

K-205-K: “Bilinçli tüketici çevre dostu olur, daha etik ve daha doğru satın alma kararları verebilen müşteridir. Sosyal bilinci yüksektir. Neden alışveriş yapacağını bilir. Tüketim yaparken çevreyi, doğayı ve hayvanları gözeterek ona göre davranır”

Almış olduğu ürünlerin son kullanma tarihine bakan kişi

K-135-K: “Bilinçli tüketici aldığı ürünlerin son kullanma tarihine bakan ve bununla birlikte doğa, çevre dostu ürünleri kullanan kişidir”

K-132-E: “Bilinçli tüketici aldığı ya da alacağı ürünleri belirli kriterler ve ölçüler çerçevesinde satın alır. Ürünlerin nasıl üretildiğini önemser, son kullanma tarihi gibi tüketicinin sağlığı için önem arz eden hususları dikkate alır”

Satın almış olduğu ürünlerin üretim koşullarını dikkate alan kişi

K-133-K: “Satın aldığı ürünlerin nerede, hangi koşullarda üretiliyor olduğunun bilincinde olan ve tercihlerini bu kriterlere göre belirleyen vatandaş bilinçli tüketicidir. Bunların yanında satın aldığı ürünün üretim şartlarında insan haklarının, eşitliklerinin ve hayvan haklarının gözetilmesi gerektiğini düşünerek seçim yapan ve yerli üretime destek veren kişidir”

K-124-K: “Satın aldığı ürünlerin son kullanma tarihine bakan, üreti-

lirken hangi şartlarda üretildiğini dikkate alan, ürünün üretim aşamasında hayvanlar üzerinde test yapmayan, doğaya zarar vermeyen firmaları tercih eden kişidir”

Bütçesine göre hareket eden kişi

K-182-K: *“Ayağını yorganına göre uzatan kişidir”*

K-181-E: *“Kendi ekonomisini düzenli şekilde kullanmasıdır”*

K-210-K: *“Bilinçli tüketici alışveriş yapmadan önce neye ihtiyacı olduğunu belirler. İhtiyaçlarına öncelik verir. Bu doğrultuda kendi bütçesi doğrultusunda kaliteli ve ekonomik ürünler alan kişidir”*

Ne aldığını bilen kişi

K-161-E: *“Bilinçli tüketici ne aldığını ne kullandığını ve aldığı ürünün ne tür malzemelerden oluştuğunu bilen ve ona göre hareket eden kişidir”*

Tüketici haklarını bilen kişi

K-155-K: *“Bilinçli tüketici, tüketim haklarını doğru biçimde uygulayabilen ve bu hakların dışında aykırı hareket etmeyen kişi demektir”*

K-156-K: *“Bilinçli tüketici olan kişi haklarını bilen aynı zamanda bunları uygulayan kişidir”*

K-158-K: *“Bilinçli tüketici haklarını bilen, bir tüketici olarak almış olduğu ürünler ilgili herhangi bir sorun ile karşılaştığında yasal olarak haklarını kullanabilen kişidir”*

Tüketmek için değil, yaşamak için tüketen kişi

K-126-E: *“Tüketmek için yaşamayan, yaşamak için tüketen kişidir”*

Sağlıklı Gıda Tüketen kişi

K-126-E: *“Bana göre bilinçli tüketici alışveriş yaparken tercih ettiği ürünlerde insan sağlığına öncelik veren ve sağlıklı gıdalar tüketen kişidir”*

K-115-E: *“Ürünleri satın alırken fiyatlarına göre değil ürün içeriğine dikkat eden ve bu ürünlerin insan sağlığına olan etkilerini kontrol edip bu doğrultuda alışveriş yapan kişidir”*

Kendi ihtiyaçlarının farkında olan kişi

K-154-K: *“Kendi ihtiyaçlarının farkında olarak tüketim yapan kişidir. Aynı zamanda kullandığı ürünleri iyi bir şekilde muhafaza etmeyi bilen kişidir”*

Aldığı ürünün içeriğini bilen kişi

K-149-K: *“Aldığı ürünleri ucuz pahalı diye ayırt etmekten ziyade aldığı*

ürünlerin içeriğini ve onların nelerden oluştuğunu bilen kişidir”

Aldığı ürüne değerinden fazla para vermeyen kişi

K-147-K: “Bana göre bilinçli tüketici almış olduğu ürünün hakkını veren kişidir. Yani almış olduğu ürüne gereğinden fazla para vermeyen ve bunun hesabını dikkatli bir şekilde yapan kişidir”

Alışveriş kurallarına dikkat eden kişi

K-185-K: “Alışveriş kurallarına dikkat eden, fişini alan, bir sorun olduğunda haklarını arayabilen kişi bilinçli tüketicidir”

Alışveriş yaparken değer yargılarını göz önünde bulunduran kişi

K-173-E: “Alım satım işlemi yaparken değer yargılarını göz önünde bulunduran, ahlaki ve etik kurallar doğrultusunda hareket eden kişidir”

Neyi nereden aldığını bilen kişi

K-164-K: “Neyi nereden neden alması gerektiğini iyi bilen kişidir. Örneğin bana göre bir veli çocuğunun kırtasiye malzemelerini; kaliteli ve çocukların sağlık durumlarını tehdit etmeyecek ve çeşitli ve alternatif ürünlerin yer aldığı kırtasiyelerden temin etmelidir. Bu ihtiyacı zincir marketlerin raflarında ya da merdiven altı ürünlerin satıldığı sokak tezgahlarından temin etmek bilinçsiz bir tüketicinin sergileyeceği davranışlardır”

Aldığı ürünün hangi firmaya ait olduğunu bilen kişi

K-186-K: “Tüketicinin aldığı veya kullandığı tüm ürünlerin gelir kaynağını ya da firmanın ne olduğunu araştırarak kullanan ve bu konuda hassasiyet gösteren bireydir”

Hayırlı işler yapan kişi

K-198-E: “Aldığı ürünlere dikkat eden, insanlığın geleceği için hayırlı işler yapmaya çalışan kişidir”

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilinçli tüketici kavramına yönelik görüşlerinin tespit edildiği bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının bilinçli tüketici kavramına ilişkin ortaya koymuş oldukları görüşlerinin, 17 farklı tema altında toplandığı görülmüştür. Bu temalar incelendiğinde en çok tekrar edilme sıklıklarına göre: israf etmeyen tüketici (f:51); Çevreye ve diğer canlılara duyarlı olan tüketici (f:50); Almış olduğu ürünlerin son kullanma tarihine bakan tüketici (f:15); Satın almış olduğu ürünlerin üretim koşullarını dikkate alan tüketici (f:15); Bütçesine göre hareket eden tüketici (f:15); Ne aldığını bilen tüketici (f:10);

Tüketici haklarını bilen tüketici (f:10); Tüketmek için değil, yaşamak için tüketen tüketici (f:5); Sağlıklı gıda tüketen tüketici (f:5); Kendi ihtiyaçlarının farkında olan tüketici (f:5); Aldığı ürünün içeriğini bilen tüketici (f:5); Aldığı ürüne değerinden fazla para vermeyen tüketici (f:5); Alışveriş kurallarına dikkat eden tüketici (f:5); Alışveriş yaparken değer yargılarını göz önünde bulunduran tüketici (f:5); Neyi nereden aldığını bilen tüketici (f:4); Aldığı ürünün hangi firmaya ait olduğunu bilen tüketici (f:4); Hayırlı işler yapan tüketici (f:2), şeklinde sıralandığı görülmüştür. Elde edilen veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının bilinçli tüketici kavramına yönelik doğru bir bilgiye sahip oldukları ve kavramı doğru bir şekilde tanımladıkları ifade edilebilir. Konu ile ilgili özellikle öğretmen adayları üzerinden yapılan çalışmaların yok denecek kadar az olması bu çalışmanın sonuçlarını diğer araştırmaların sonuçlarıyla mukayese etme imkanını zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın hem Sosyal Bilgiler eğitimi alanına katkı sunacağı hem de bundan sonra çalışma yapacak olan araştırmacılara öncülük edeceği varsayılmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular neticesinde şu önerilerde bulunulabilir:

- ✓ Çalışma farklı üniversitelerde okuyan ve daha büyük katılımcı sayısının yer aldığı Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile tekrarlanabilir
- ✓ Çalışma Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile yapılabilir
- ✓ Çalışma farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları ile yeniden yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Buğday, B. E. (2015). “*Bilinçli tüketici ölçeği geliştirme çalışması*”. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Aile ve Tüketici Bilimleri Anabilim Dalı. Ankara.
- Cici Karaboğa, E.N. (2022). Bilinçli tüketici kavramına ilişkin algıların değerlendirilmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Business & Management Studies: An International Journal*, 10 (1), 412-428.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Çelebi, Ş. O. & Bayrakdaroğlu, F. (2018). Y Kuşağı tüketicilerinin bilinçli tüketim davranışları üzerine bir araştırma. *Girişimcilik İnovasyon ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 2(4):111-124.
- Ersoy, A. F. & Sariabdullahoğlu, A. (2010). Erken dönemde tüketici bilincinin geliştirilmesi. *Üçüncü Sektör Kooperatifçilik*, 45, (1), 65-76.
- Gogia, J. (2014). Conscious Consumption: A Behavioral Transformation Approach for Sustainable Development. Abhinav National Monthly Refereed. *Journal of Research in Commerce & Management*, 3 (10): 26-33
- Gülmez, M. (2006). “Pazarlama Yönü İtibariyle Bilinçli Tüketim ve Bilinçli Tüketicilere İlişkin Bir Saha Araştırması” *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 9 (1-2), 153-178.
- Kılıç, C., Aydın Boylu, A. & Günay, G. (2019). Bilinçli tüketim davranışlarını etkileyen sosyo-ekonomik faktörlerin incelenmesi: Üniversite öğrencileri üzerine bir çalışma. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (63), 465-479.
- Özbölük, T. (2010). *Pazarlamada Bilinçli Tüketim ve Tüketicilerin Bilinçli Tüketim İlişkin Tutumlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Üretim Yönetimi ve Pazarlama Bilim Dalı., Sivas
- Tulving, E. (1985). Memory and Consciousness. *Canadian Psychology*, 26 (19), 1-12
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Web 1:** <https://sozluk.gov.tr/> (TDK) (2022) (Erişim Tarihi: 16.09.2022, Saat: 11:00).

BÖLÜM 3

ÖĞRETMENLERİN MEB 2005 ÖĞRETİM PROGRAMINA GÖRE HAZIRLANAN DOKUZUNCU SINIF MATEMATİK DERS KİTAPLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ¹

Taliha KELEŞ², Adnan BAKİ³

1 Bu çalışma Prof. Dr. Adnan BAKİ danışmanlığında ilk yazarın Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsünde tamamlanan “MEB 2005 Öğretim Programına Göre Hazırlanan 9. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir

2 Dr. Taliha KELEŞ, Halil İnalcık Bilim ve Sanat Merkezi, ORCID: 0000-0002-4609-2962

3 Prof. Dr. Adnan BAKİ, Trabzon Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-1331-053X

Giriş

Matematik ders kitapları eğitimin temel unsurlarından birisidir (Kulm, 2008; Reys vd., 2004). Ders kitapları, öğrenme ve öğretme sürecine yakından ilişkili olduğundan matematik eğitiminde önemli bir rol oynar. Ders kitaplarının hem öğretmen hem de öğrencilerde doğrudan etkisi vardır (Haggarty ve Pepin, 2002; Seguin, 1989). Ders kitapları, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğrencinin öğrenmesine kaynaklık eden en önemli öğretim materyalidir (Reys vd., 2004). Eğitim programı ile öğrenci arasındaki en iyi temel iletişim kaynağıdır. En yaygın kullanılan ders araç ve gereçlerin başında ders kitapları gelmektedir. Ders kitapları öğrenciler için birinci kaynaktır. Öğretmenler ise ders kitaplarını dersleri organize etmek için kullanırlar. Çoğu öğretmen, öğretim programlarına hiç bakmadan öğrenme öğretme etkinliklerine ilişkin düzenlemeleri ders kitaplarına göre yapmaktadır (Reys vd., 2004). Widdowsan'a (1978) göre, ders kitabı matematik öğretiminin vazgeçilmez bir parçasıdır ve çok az öğretmen meslek yaşamında ders kitabı kullanmamaktadır. Ders kitapları, öğretim programının içeriğini yansıtır (Reys ve Williams, 2003). Ders kitapları konu içerik bilgisini içeren önemli bir kaynaktır. Ders kitapları matematik eğitimi hakkında çağdaş düşünceleri yansıtır ve onun hedeflerini gösterir. Bilginin doğru kaynağıdır. Ders kitaplarının onun kullanıcıları üzerinde ahlaki ve zihinsel etkisi vardır. Onların bilgisini zenginleştirmede bir yol olur. Ders kitabı akademik başarının verimliliğini garantilemede vazgeçilemez olarak düşünülür. Programın uygulanması esnasında kullanılan ders kitaplarının içerik yoğunluğu ve kullanılan öğretim stratejileri öğrencilerin matematik derslerindeki başarılarını, ilgilerini, gelecekteki akademik ve kariyer seçimlerini büyük ölçüde etkilemektedir (Kulm, 1999). Bu yaklaşımla bakıldığında ders kitapları matematik öğretim sürecinde büyük bir öneme sahiptir.

Özellikle gelişmekte olan ülkelerin çoğunda iyi kaliteli ders kitaplarının okul eğitimini geliştirmekte önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenmeyi pekiştirmek için alıştırmalar, problemler ve açık uçlu sorular önemli bir ders kitabı ögesidir. Öğretmenler ve öğrenciler için hazırlanan kaynaklar, materyaller ve etkinlikler öğretim programını yansıtmalıdır (Remillard, 1996). Ders kitapları öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılabilen ortak bir kaynaktır. Öğrencilerin derse hazırlıklı gelebilmesi, ödev ve grup çalışmalarında ortak kullanılabilmesi gibi imkânlar sağlayabilmektedir. Öğretimde öğretmenin gücünü daha iyi kullanmasına, vermek istediklerini daha sistematik vermesine imkân veren temel materyallerdir. Öğretmenler, ders kitabını tanımalı ve ondan nasıl yararlanılabileceğini öğretmeli, ders vermeden önce bazı unsurları ve ayrıntıları gözeterak anlatacağı dersleri hazırlamalıdır. Öğretmen ne kadar deneyimli olursa olsun, okutacağı matematik konularıyla ilgili öğretim materyallerini dikkatlice incelemeli, ders

kitabının öğretme amaçlarını analiz etmeli, önemli ve güç noktaları belirleyip yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştiren etmenleri bulmalıdır (Ersoy, 1998). Matematik öğretiminde de, ders kitaplarını kullanma ile öğrencilerin başarıları yakından ilişkilidir. Çözümlü örnek, alıştırma ve problemlerin fazlaca yer aldığı matematik ders kitapları, öğrencilerin matematiğin temellerini atmasında ve konuları anlamasında oldukça etkilidir (Baltacı ve Biber, 2021).

2005 ortaöğretim matematik programı, “Herkes matematiği öğrenebilir” varsayımına dayanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Ülkelerin eğitim sistemlerinin temelini müfredatlar oluşturur. Çünkü nasıl bir insan yetiştirileceği sorusunun cevabı öğretim programlarının içeriğindedir. MEB 2005 öğretim programında matematik, kurallar, formüller ve işlemlerden ibaret değil, içinde bir anlam bütünlüğü olan düzenler ve ilişkiler ağı olarak ele alınmıştır. Bu öğrenme alanlarında öğrencilerin matematiksel model kurabilme, problem çözme, akıl yürütme, iletişim, ilişkilendirme, araştırma yapma, teknoloji kullanma, psikomotor ve öz yönetim becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra matematiği sevmeye, matematikte kendine güvenmeyi de içeren olumlu duyuşsal özelliklere sahip olması beklenmektedir (MEB, 2005). Önceki matematik öğretim programı, benimsediği eğitim felsefesi gereği genellikle anlatma, açıklama ve gösteri gibi öğretmen merkezli yöntemleri kullanmıştır. Bu tür yöntemlerin ağırlıklı kullanıldığı sınıflarda öğretim; tanım→formül→örnek→uygulama→alıştırma kısır döngüsünü oluşturmaktadır. Sonuçta, kuralların ezberlendiği ve anlamını bilmeden semboller üzerinde işlem yapmayı özendiren işlemsel öğrenme ön plana çıkmaktadır. Yeni öğretim programı ise bu durumu dikkate alarak işlemsel öğrenme ile birlikte kavramsal öğrenmeye de önem verilmesi gerektiğini söylemektedir. Bu amaçla, yeni program öğrencilerin bağımsız düşünebilme ve karar verebilme, öz düzenleme gibi bireysel yetenek ve beceriler geliştirmesini istemektedir. Bunun sağlanabilmesi için sınıflarda problem→ keşfetme→ varsayımda bulunma→ doğrulama→ ilişkilendirme→ genelleme döngüsünü oluşturacak öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir (Baki, 2006; Baki ve Gökçek, 2005; MEB, 2005).

Yeni programın uygulamada ne kadar başarılı olup olmadığını değerlendirmede de ders kitaplarının kullanımı büyük önem taşımaktadır. Yeni program ile ders kitaplarının içeriğinin örtüşmesi büyük önem kazanmaktadır. Programın içeriği ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin sınıflarda bunları uygulayacak olan öğretmenlerdir. Programa temel alınan felsefeyi yeterince anlamayan ya da programda yer alan yöntem, teknik ve yaklaşımları gereğince bilmeyen bir öğretmenin programı başarılı bir şekilde uygulaması pek mümkün değildir. Ders kitapları öğretim programlarının uygulanması niteliğindedir (Aycan vd., 2002). Eğitimin niteliği büyük öl-

çüde uygulanan programa bağlıdır (Erden, 1998). Bir eğitim programının etkililiğini belirleyecek olanlar, onun uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerdir.

Literatür incelendiğinde, ilkokul matematik ders kitaplarının (Karakelleoğlu, 2007; Korkmaz, 2006), ortaokul matematik ders kitaplarının (Arslan ve Özpınar, 2009; Çelik ve Cinemre, 2012; Gökçek, 2011; Korkmaz vd., 2020; Sevimli ve Kul, 2015) lise matematik ders kitaplarının (Karaca Gün, 2009; Özcan ve Erduran, 2018; Şişman ve Akkaya, 2017; Taşdemir, 2016) değerlendirildiği çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ülkemizde 2005 ortaöğretim matematik öğretim programına göre geliştirilen 9. Sınıf ders kitaplarının incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Amerikan Bilimde İlerleme Birliği (The American Association for the Advancement of Science [AAAS]) tarafından Proje 2061 adını alan proje kapsamında öğrenci merkezli yaklaşımlara dayalı fen ve matematik ders kitaplarının sahip olması gereken özelliklerin tespiti üzerine bir çalışma yapılmıştır (AAAS, 2006). Çalışma sonucunda, yedi alt boyut içeren bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek matematik ders kitaplarının öğrenci merkezli yaklaşımlara uygunluğunu irdeleme fırsatı sunmaktadır. Proje 2061 ölçütleri, 2005 ortaöğretim matematik programının felsefesi olan yapılandırmacı yaklaşımı daha çok yansıttığı için tercih edilmiştir. Proje-2061, Halley Kuyruklu yıldızının dünyaya yakın bir yörüngeden geçtiği yıl olan 1985 yılında çalışmalarına başlamış ve 76 yıl sonra geri döneceği tarih olan 2061 yılını hedef almıştır (URL-1, 2006). Bu çalışmalar neticesinde Proje 2061’de yer alan ders kitaplarının eğitimsel tasarımına yönelik yedi ana değerlendirme ölçütü aşağıda ifade edilmektedir. (AAAS, 2006).

1) Amaçları Ortaya Koyma: Bu ölçüt, ders kitabının programın amaçlarını, öğrenciye ünite içerisinde ya da öğretmenlere önerilerle birlikte, anlamlı ve açık bir şekilde ortaya konup konmadığını belirlemek için kriterler içerir. Ünitelerin ve aktivitelerin birbirini izlemesi, belirlenen amaçlara ulaşmada oldukça önemlidir. Ünite amacını içermek, dersin amacını içermek, aktivitelerin sırasını ayarlama ve bilimsel süreç becerilerini geliştirme kriterlerini içermektedir. Bilimsel süreç becerileri; gözlemleme, sınıflama, ölçme, sayı ve uzay ilişkileri kurma, önceden kestirme, verileri kaydetme, verileri kullanma ve model oluşturma, verileri yorumlama, sonuç çıkarma, değişkenleri belirleme, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, hipotez kurma ve yoklama becerilerini içermektedir (AAAS, 2006).

2) Matematik Hakkında Öğrenci Fikirlerini Dikkate Alma: Öğrencilerin anlama yeteneklerini geliştirmek için, öğrenmelerine temel oluşturacak doğru ya da yanlış fikirlerini dikkate almak gerekir. Bu kategori, ders kitaplarının öğrencilerin fikirlerini ortaya çıkarmada öneriler içerip içermediğini belirlemek için gerekli ölçütleri ifade eder. Yeni bir konuya geçmeden önce, bazı ön şart davranışların kazanılmaması yeni bilgilerin

kazanılmasını zorlaştırır (Baykul, 1995). Ders kitabı, öğrencilerin sahip olabileceği kavram yanlışlarına yer vererek, öğretmenleri bu konuda uyacak bilgilere yer vermelidir (Lawson ve Thompson, 1988; Marek vd., 1994; Roseman vd., 2001). Gerekli bilgileri belirtme, öğrencilerdeki yaygın fikirler için öğretmeni uyarma, öğrencilerin sahip olduğu fikirleri belirlemede öğretmene yardımcı olma, kavram yanlışlarını gösterme ve ön bilgileri ortaya çıkaracak hazırlık soruları içermek kriterlerini içermektedir (AAAS, 2006).

3) Konuyla İlgili Olaylara Öğrencinin İlgisini Çekme: İnsanoğlu doğuştan gelen bir merak ile donatılmıştır. Bu sayede evrendeki örnekleri yakalama ve temel kanunları keşfetme yeteneğine sahiptir. Evreni sorgulama, keşfetme ve onun gizli düzenliliklerini bulma ve ifade etme etkinlikleri öğrenmeye doğru atılan büyük adımlardır. Ders kitaplarındaki ünitelerin de öğrencilerin meraklarını uyandıracak nitelikte hazırlanması, açık uçlu ve meydan okuyan problemlere yer vermesi gerekmektedir. Açık uçlu ve meydan okuyan problemler, öğrencilerin günlük hayatlarındaki bireysel deneyimleriyle de birleştirilmelidir (Meissner, 2006).

4) Matematiksel Fikirleri Geliştirme: Bu kategori, ders kitabının öğrencilere matematiğin temel ilkelerini faydalı ve anlaşılır bir şekilde uygulamalı olarak ifade edip etmediğini belirlemek için kriterler içerir. Ayrıca matematik öğrenme ortamını geliştirmek için bilgisayar ve teknoloji yönünden kaynak sağlama kriterini kapsar. Günümüzde teknoloji büyük bir hızla gelişmekte ve anlamlı matematik öğretimi için yeni fırsatlar oluşturmaktadır. Bilgisayar teknolojisinin sürekli gelişmesi sonucunda; öğretim yazılımlarının hem niteliği hem de niceliği artmakta, alternatifler sürekli çoğalmaktadır (AAAS, 2006; MEB, 2005).

5) Öğrencilerin Fikir Yürütmelerini Teşvik Etme: Bu kategori ders kitabının, öğrencilerin denedikleri şeyleri anlamalarına rehber olmak kadar, onların bilimsel olaylar hakkındaki düşüncelerini ve fikirlerini dikkate alıp almadığını belirlemek için ölçütler içerir. Ders kitapları öğrencilerin konu hakkında fikir yürütmelerine destek çıkacak, kendi fikirlerini açıklamalarına yardım edecek sorulara yer verilmelidir. Kısaca ders kitabı öğrenciye neden, niçin ve nasıl sorularını yönelterek öğrenciyi düşündürmeye teşvik etmelidir. Öğrenciler düşünceler geliştirdikçe, keşifler yaptıkça, sonuçları değerlendirdikçe, tüm matematiksel alanlarda matematik önermeler kullandıkça, matematiğin anlamlı olduğunu göreceklerdir (AAAS, 2006; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000).

6) Öğrencilerin Matematik Gelişimini Değerlendirme: Eğitim ve öğretim etkinliklerinin en önemli basamaklarından biri değerlendirme aşamasıdır. Değerlendirme, en basit şekliyle öğrencilerin önceden belirlenmiş amaçlara ne kadar yaklaştıklarını ortaya çıkarmaktır. Böylece eğitim ve

öğretim etkinlikleri, sonucu ne olduğu bilinmeyen bir tekrarlama olmaktan çıkmakta ve sürekli gelişme dinamizmi kazanmaktadır. Eğitimde hedefin gerçekleşme derecesine bakılarak, sistemin işleyip işlemediğini veya ne ölçüde işlediğini, işlemeyen yanlarının ne olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tüm kontroller birer değerlendirmedir (AAAS, 2006; Kanlı ve Yağbasan, 2004).

7) Matematik Öğrenme Ortamını Geliştirme: Öğrenmenin dinamiğini etkileyen en önemli etmenlerden biri de öğrenme ortamının organizasyonu basamağıdır. Öğrencilere arzu edilen bilgilerin, becerilerin, tutumların ve anlayışların kazandırılmasında etkili bir öğrenme ortamının oluşturulması şarttır. Uygun olmayan bir ortamda, plânlanan öğretimden istenilen verimi almak mümkün değildir. Bunun için öğretmene içerik ve içeriğin öğretimi ile ilgili destek sunmak birlikte, öğrenci merkezli öğrenme ortamları oluşturmasında rehberlik etmelidir. Ders kitabı öğretmenlere öğretme konusunda gerekli olan matematik ve teknoloji yönünden kendi bilgi düzeylerini geliştirmeleri için yardım etmelidir. Aynı zamanda öğrenme ortamını zenginleştiren teknoloji destekli etkinliklere yer vermelidir (AAAS, 2006).

Bu çalışmanın amacı, 9. sınıf matematik ders kitaplarının Proje 2061’de yer alan yedi ölçüte göre eğitimsel tasarımının ne derece yeterli olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaçla, kitaplar Proje 2061’in değerlendirme ölçütleri ile hangi düzeyde örtüşüyor? Kitaplar arasında Proje 2061’in değerlendirme ölçütleri yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır? sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışma, nicel bir yaklaşımla tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2016). Çalışma ile lise matematik öğretmenlerinin ders kitapları hakkındaki görüşlerinin betimlenmesi amaçlandığından çalışma tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür.

Katılımcılar

Çalışma Bursa ilinde iki merkez ilçede yer alan altı (2 Düz lise, 4 Anadolu Lisesi) farklı devlet okulunda sürdürülmüştür. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumlar seçilerek derinlemesine araştırmaya olanak sağlar (Büyüköztürk vd., 2016). Ölçüt örneklemenin temeli, seçilecek kişi, nesne ya da durumun belirli bir ölçütü karşılamasıdır (Cohen vd., 2007). Bu çalışmada katılımcılar değerlendirilecek ders kitaplarını kullanma kriterlerine göre

seçilmiştir. Değerlendirecekleri matematik ders kitabını derslerinde kullanma şartı aranmıştır. Çalışmaya 2006- 2007 eğitim öğretim yılında 36 ve 2007-2008 eğitim öğretim yılında 34 öğretmen olmak üzere toplamda 70 lise matematik öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların özellikleri aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Seçilen örneklemdaki öğretmenlerin dağılımı

Öğretmenler		Kişi Sayısı	%
Görev Yaptıkları Okul Türü	Düz Lise	8	12
	Anadolu Lisesi	62	88
Görev Süresi	0-5	6	8
	6-10	5	7
	11-15	9	13
	16-20	34	49
	21 yıl ve üstü	16	23

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmada kaynak taraması yapılarak kullanılacak ölçek hazırlanmıştır. Bunun için Proje 2061’de yer alan Amerikan Bilimi İlerletme Kurulu tarafından hazırlanan 23 maddeden oluşan ölçek, amaçları ortaya koyma, matematik hakkında öğrenci fikirlerini dikkate alma, konuyla ilgili olaylara öğrencinin ilgisini çekme, matematiksel fikirleri geliştirme, öğrencilerin kavramlar ve olaylar hakkında fikir yürütmelerini teşvik etme, öğrencilerin matematik gelişimini değerlendirme, matematik öğrenme ortamını geliştirme olmak üzere 7 alt boyuttan oluşmaktadır. İki madde (4 ve 15. Madde) uzman görüşleri doğrultusunda eklenmiştir. 2006-2007 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanmış olan (A kitabı) ve 2007-2008 eğitim öğretim yılında EKOYAY tarafından hazırlanmış olan (B kitabı) iki 9. Sınıf matematik ders kitabı değerlendirilmiştir. 70 lise matematik öğretmeninden, okuttukları 9.sınıf matematik ders kitabını hazırlanan likert tipi ölçeğe göre değerlendirmeleri istenmiştir. Anketin dil geçerliği, görünüş ve kapsam geçerliği sağlanmıştır. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,88 hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler ölçekten elde edilen ölçümlerin güvenilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Ölçek, 5’li likert tipi olarak hazırlanmıştır. Alt boyutlarından alınabilecek puanlar ise; amaçları ortaya koyma 4-20, matematik hakkında öğrenci fikirlerini dikkate alma 5-25, matematiğe öğrencinin ilgisini çekme 4-20, matematiksel fikirleri geliştirme 4-20, öğrencilerin kavramlar ve olaylar hakkında fikir yürütmelerini teşvik etme 2-10, öğrencilerin matematik gelişimini değerlendirme 2-10, matematik öğrenme ortamını geliştirme 4-20 aralığındadır. Ölçeğe ilişkin ortalama puan değerleri aritmetik ortalama referans aralığı

$(5-1)/5=0.80$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen ortalamalar, hiç katılmıyorum ($1.00 \leq \bar{X} \leq 1.80$), katılmıyorum ($1.81 \leq \bar{X} \leq 2.60$), orta düzeyde katılıyorum ($2.61 \leq \bar{X} \leq 3.40$), katılıyorum ($3.41 \leq \bar{X} \leq 4.20$) ve kesinlikle katılıyorum ($4.21 \leq \bar{X} \leq 5.00$) ifadeleri baz alınarak yorumlanmıştır.

Veriler bilgisayar ortamına aktarılarak nicel veri analizi SPSS 23.0 istatistik paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini analiz etmek amacıyla basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Çalışmadaki verilerin basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olduğu görülmüş ve verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2013). Normallik testlerinin ardından çalışmada betimsel istatistikler ve bağımsız t-testinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin kitap türüne göre; yedi ana değerlendirme ölçütleri bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için elde edilen verilere bağımsız t-testi uygulanmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problemleri ile ilgili bulgulara sırasıyla yer verilmektedir.

İlk olarak, “Kitaplar Proje 2061’in değerlendirme ölçütleri ile hangi düzeyde örtüşüyor?” şeklinde ifade edilen birinci araştırma sorusu ile ilgili bulgular aşağıda yedi alt başlıkta sunulmuştur.

Amaçları ortaya koyma: Öğretmenlerin kitap türüne göre bu kategoria-ride yer alan maddelere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Kitap Türüne Göre Amaçları Ortaya Koymaya Ait Betimsel İstatistikler*

Amaçları Ortaya Koyma	Kitap Türü	N	Ort	Ss
1. Ders kitabı, öğrencileri motive etmek için genel amaçlar ve talimatlar içermektedir.	A	36	2,88	,85
	B	34	2,76	,65
2. Her bir ünite, amacını ve diğer ünitelerle olan ilişkisini ifade etmektedir.	A	36	3,16	,81
	B	34	2,55	,74
3. Konuların başında öğrencilere mantıksal ve stratejik aktiviteler sunulmaktadır.	A	36	3,25	,96
	B	34	2,38	,77
4. Sunulan bu aktiviteler öğrencilerin “Bilimsel Süreç Becerilerini” geliştirecek niteliktedir.	A	36	2,88	,78
	B	34	2,23	,65
Toplam	A	36	3,04	,67
	B	34	2,48	,51

Tablo 2'ye göre “Amaçları Ortaya Koyma” bakımından öğretmenlerin, A kitabı için dört maddeye, orta düzeyde katıldıkları, B kitabına ilişkin görüşler incelendiğinde ise 2, 3 ve 4. maddeye katılmadıkları, 1. maddeye orta düzeyde katıldıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin A kitabı için, amaçları ortaya koyma alt boyutuna ait tüm maddelere 2,88 ile 3,25 arasında değişen değerlerde orta düzeyde katıldıkları görülmektedir. B kitabı içinse ders kitabının öğrencileri motive etmek için genel amaçlar ve talimatlar içermesi açısından, diğer maddelere kıyasla, daha iyi olduğu görülmektedir. B kitabının diğer üç alt maddelere ve ortalamalarına bakıldığında birbirine yakın değerler aldıkları ve yetersiz oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin amaçları ortaya koyma alt boyutu hakkındaki görüşlerini yansıtan genel ortalama A kitabı için 3,04 ve B kitabı içinse 2,48 dir. Bu değerler öğretmenlerin A ders kitabının amaçları ortaya koyma konusundaki yeterliliğine orta düzeyde katıldıklarını gösterirken, B kitabının söz konusu özelliklere sahip olduğu şeklindeki düşünceye katılmadıklarını ortaya koymaktadır. Buradan B ders kitabı, amaçları ortaya koyma konusunda yetersiz kalmaktadır denebilir.

Öğrenci Fikirlerini Dikkate Alma: Öğretmenlerin kitap türüne göre bu kategoride yer alan maddelere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Kitap Türüne Göre Öğrenci Fikirlerini Dikkate Alma İçin Betimsel İstatistikler

Öğrenci Fikirlerini Dikkate Alma	Kitap Türü	N	Ort	Ss
5. Ders kitabı, konunun öğrenilmesi için gerekli, ön şart niteliğindeki temel bilgi ve becerileri içermektedir.	A	36	3,02	,90
	B	34	2,70	,90
6. Ders kitabı, öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışları konusunda öğretmeni uyarmaktadır.	A	36	2,55	,80
	B	34	2,44	,70
7. Bilimsel ifadelere geçmeden önce, öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkarma da öneriler içermektedir.	A	36	3,13	,72
	B	34	2,47	,74
8. Ders kitabı, öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarına yer vermektedir.	A	36	2,55	,90
	B	34	2,17	,62
9. Ders kitabı, öğrencilerin konu ile ilgili sahip oldukları ön bilgileri ortaya çıkaracak nitelikte hazırlık soruları içermektedir.	A	36	2,94	,75
	B	34	2,44	,82
Toplam	A	36	2,84	,55
	B	34	2,44	,52

Tablo 3 incelendiğinde, kitapların “Öğrenci Fikirlerini Dikkate Alma” bakımından incelendiğinde öğretmenlerin, A kitabına 5, 7 ve 9. madde-

ye orta düzeyde katıldıkları, 6 ve 8. maddeye katılmadıkları, B kitabına ilişkin görüşler incelendiğinde 5. maddeye orta düzeyde katıldıkları, 6, 7, 8 ve 9. maddeye katılmadıkları anlaşılmaktadır. Tablo 3'e göre, her iki kitap öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışları konusunda öğretmeni uyarma ve bu kavram yanlışlarına yer verme konusunda oldukça yetersiz bulunmuştur. Öğretmenler, bilimsel ifadelere geçmeden önce, öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkarma da öneriler içermesi ve öğrencilerin konu ile ilgili sahip oldukları ön bilgileri ortaya çıkaracak nitelikte hazırlık soruları içermesi açısından A kitabını orta düzeyde bulurken B kitabını yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin hem A hem de B kitabının konunun öğrenilmesi için gerekli, ön şart niteliğindeki temel bilgi ve becerileri içermesine orta düzeyde katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenci fikirlerini dikkate alma kategorisi hakkındaki görüşlerini yansıtan genel ortalama A kitabı için 2,84 ve B kitabı için 2,44'tür. Bu değerler öğretmenlerin A ders kitabının öğrenci fikirlerini dikkate alma konusundaki yeterliliğine orta düzeyde katıldıklarını gösterirken, B kitabının öğrenci fikirlerini dikkate alma konusunda yetersiz olduğunu göstermektedir.

Konuyla İlgili Olaylara Öğrencinin İlgisini Çekme: Öğretmenlerin kitap türüne göre bu kategoride yer alan maddelere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Kitap Türüne Göre Konuyla İlgili Olaylara Öğrencinin İlgisini Çekme İçin Betimsel İstatistikler*

Konuyla İlgili Olaylara Öğrencinin İlgisini Çekme	Kitap Türü	N	Ort	Ss
10. Konuya girişte öğrencilerin ilgi ve merakını uyandıracak örneklerle, hikâyelere, karikatürlere vb. yer verilmektedir.	A	36	3,25	,90
	B	34	3,35	,77
11. Öğrenmeyi desteklemek için günlük hayattan çoklu ve değişken olaylar sunulmaktadır.	A	36	3,44	,84
	B	34	3,08	,66
12. Ders kitabı, konularla ilgili olarak öğrencilerin kendilerinin okul dışında da yapabilecekleri aktiviteleri içermektedir.	A	36	2,91	,93
	B	34	2,47	,74
13. Ders kitabı, uygulama imkânı olmayan konular için, başkası tarafından yapılmış aktiviteleri içermektedir.	A	36	3,02	,77
	B	34	2,67	,72
Toplam	A	36	3,15	,66
	B	34	2,89	,51

Tablo 4'e göre kitapların "Konuyla İlgili Olaylara Öğrencinin İlgisini Çekme" bakımından incelendiğinde öğretmenlerin, A kitabına 10, 12 ve 13. maddeye orta düzeyde katıldıkları, 11. maddeye katıldıkları, B kitabına

ilişkin görüşler incelendiğinde 10, 11 ve 13. maddeye orta düzeyde katıldıkları, 12. maddeye katılmadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler, ders kitabının, konularla ilgili olarak öğrencilerin kendilerinin okul dışında da yapabilecekleri aktiviteleri içermesi açısından B kitabını yetersiz bulurken A kitabını orta düzeyde bulmuşlardır. Öğretmenlerin hem A hem de B kitaplarının konuya girişte öğrencilerin ilgi ve merakını uyandıracak örneklerle, hikâyelere, karikatürlere vb. yer vermesi ve uygulama imkânı olmayan konular için, başkası tarafından yapılmış aktiviteleri içermesine orta düzeyde katıldıkları görülmektedir. Bununla birlikte B kitabının Konuya girişte öğrencilerin ilgi ve merakını uyandıracak örneklerle, hikâyelere, karikatürlere vb. yer vermesi ortalaması A kitabına göre daha yüksektir. Ders kitabının öğrenmeyi desteklemek için günlük hayattan çoklu ve değişken olaylar sunduğu görüşüne, öğretmenlerin A kitabı için en yüksek ortalama 3,44 ile katıldıkları bunun yanında B kitabı içinse orta düzeyde katıldıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, konuyla ilgili olaylara öğrencinin ilgisini çekme alt boyutu hakkındaki görüşlerini yansıtan genel ortalama, hem A kitabı (3,15), hem de B kitabı (2,89) için orta düzeyde iyidir.

Matematiksel Fikirleri Geliştirme: Öğretmenlerin kitap türüne göre bu kategoride yer alan maddelere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Kitap Türüne Göre Matematiksel Fikirleri Geliştirme İçin Betimsel İstatistikler*

Matematiksel Fikirleri Geliştirme	Kitap Türü	N	Ort	Ss
14. Matematiksel kavramlar, işlemler ve ilişkiler, öğrencilerde kavram yanılgısı uyandırmayacak şekilde, doğru ve anlaşılabilir ilişkilerle sunulmaktadır.	A	36	3,22	,68
	B	34	2,55	,78
15. Ders kitabı, öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerilerin kullanımının nasıl olacağı hakkında öneriler içermektedir.	A	36	2,63	,86
	B	34	2,64	,69
16. Çeşitli olaylarda edinilen bilginin kullanımı ve becerilerin uygulanması için öğrencilere ödevler/problemler sunulmaktadır.	A	36	3,38	,80
	B	34	2,67	,80
17. Ders kitabındaki örnekler, açıklamalar ve ipuçları öğrenciler için matematiksel kavramları yapılandırma görevi yapıyor.	A	36	3,19	,82
	B	34	2,67	,58
Genel Değerlendirme	A	36	3,11	,58
	B	34	2,63	,60

Tablo 5 incelendiğinde kitapların “Matematiksel Fikirleri Geliştirme” bakımından incelendiğinde öğretmenlerin, A kitabına 14, 15, 16 ve 17.

maddelere orta düzeyde katıldıkları, B kitabına ilişkin görüşler incelendiğinde 14. maddeye katılmadıkları, 15, 16 ve 17. maddelere orta düzeyde katıldıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin A kitabı için, matematiksel fikirleri geliştirme alt boyutuna ait tüm maddelere 2,63 ile 3,38 arasında değişen değerlerde orta düzeyde katıldıkları görülmektedir. Ancak A kitabının öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerilerin kullanımının nasıl olacağı hakkında öneriler içermesi açısından diğer maddelere kıyasla, daha zayıf kaldığı görülmektedir. B kitabının matematiksel kavramlar, işlemler ve ilişkiler, öğrencilerde kavram yanılgısı uyandırmayacak şekilde, doğru ve anlaşılabilir ilişkilerle sunulduğu maddesi oldukça yetersiz bulunmuştur. Bu alt boyuta ilişkin B kitabının diğer maddelerin ortalamalarına bakıldığında birbirine yakın değerlerde orta düzeyde iyi oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ders kitapların Matematiksel Fikirleri Geliştirme alt boyutu hakkındaki görüşlerini yansıtan genel ortalama, hem A kitabı (3,11), hem de B kitabı (2,63) için orta düzeyde iyidir.

Öğrencilerin Fikir Yürütmelerini Teşvik Etme: Öğretmenlerin kitap türüne göre bu kategoride yer alan maddelere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. *Kitap Türüne Göre Öğrencilerin Fikir Yürütmelerini Teşvik Etme İçin Betimsel İstatistikler*

Öğrencilerin Fikir Yürütmelerini Teşvik Etme	Kitap Türü	N	Ort	Ss
18. Ders kitabı, devamlı olarak her bir öğrencinin fikirlerini ifade etme, açıklama, doğrulama ve sergilemeleri için öneriler içermektedir.	A	36	2,83	,91
	B	34	2,61	,55
19. Ders kitabı, öğrencilerin kavramlar, beceriler ve ilişkiler hakkında muhakeme ve yorum yapmalarına rehber olmak için problem/ödevler içermektedir.	A	36	2,91	,842
	B	34	2,67	,72
Toplam	A	36	2,87	,75
	B	34	2,64	,59

Tablo 6’ya göre kitapların “Öğrencilerin Fikir Yürütmelerini Teşvik Etme” bakımından incelendiğinde öğretmenlerin, hem A hem de B kitabı için 18 ve 19. maddelere orta düzeyde katıldıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin hem A hem de B kitaplarının “ders kitabı, devamlı olarak her bir öğrencinin fikirlerini ifade etme, açıklama, doğrulama ve sergilemeleri için öneriler içermesine” ve “öğrencilerin kavramlar, beceriler ve ilişkiler hakkında muhakeme ve yorum yapmalarına rehber olmak için problem/ödevler içermesine” orta düzeyde katıldıkları görülmektedir. Bununla birlikte A kitabının bu maddelere yer verme ortalaması B kitabına göre daha yüksektir. Öğretmenlerin, öğrencilerin fikir yürütmelerini teşvik etme alt boyutu

hakkındaki görüşlerini yansıtan genel ortalama, hem A kitabı (2,87), hem de B kitabı (2,64) için orta düzeyde iyidir.

Öğrencilerin Matematik Gelişimini Değerlendirme: Öğretmenlerin kitap türüne göre bu kategoride yer alan maddelere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Kitap Türüne Göre Öğrencilerin Matematik Gelişimini Değerlendirme İçin Betimsel İstatistikler

Öğrencilerin Matematik Gelişimini Değerlendirme	Kitap Türü	N	Ort	Ss
20. Ders kitabı, anlama olmaksızın ezberlenen ifadeleri tekrar etme ya da bir formülü kullanmaya benzer ifadelerden öğrenciyi uzak tutan değerlendirme soruları/ödevleri içermektedir.	A	36	3,05	,82
	B	34	2,55	,61
21. Öğretim programını kapsayan içerik, eğitim-öğretimin faaliyetlerini amaçlarına uygun bir şekilde değerlendirmektedir.	A	36	3,16	,94
	B	34	2,58	,55
Genel Değerlendirme	A	36	3,11	,77
	B	34	2,57	,53

Tablo 7’ye göre kitapların öğrencilerin matematik gelişimini değerlendirme bakımından incelendiğinde öğretmenlerin, A kitabına 20 ve 21. maddelere orta düzeyde katıldıkları, B kitabına ilişkin görüşler incelendiğinde 20 ve 21. maddelere katılmadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler, “ders kitabı, anlama olmaksızın ezberlenen ifadeleri tekrar etme ya da bir formülü kullanmaya benzer ifadelerden öğrenciyi uzak tutan değerlendirme soruları/ödevleri içermesi” açısından A kitabını orta düzeyde bulurken B kitabını yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda “öğretim programını kapsayan içerik, eğitim-öğretimin faaliyetlerini amaçlarına uygun bir şekilde değerlendirmesi içermesi” açısından A kitabını orta düzeyde bulurken B kitabını yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerin matematik gelişimini değerlendirme alt boyutu hakkındaki görüşlerini yansıtan genel ortalama, A kitabı 3,11 ve B kitabı 2,57 dir. Bu değerler öğretmenlerin A ders kitabının öğrencilerin matematik gelişimini değerlendirme konusundaki yeterliliğine orta düzeyde katıldıklarını gösterirken, B kitabının bu alt boyutta yetersiz olduğunu göstermektedir.

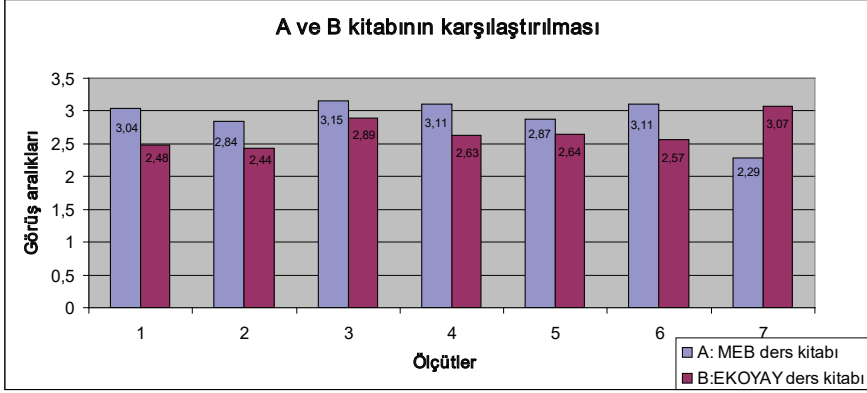
Matematik Öğrenme Ortamını Geliştirme: Öğretmenlerin kitap türüne göre bu kategoride yer alan maddelere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. *Kitap Türüne Göre Matematik Öğrenme Ortamını Geliştirme İçin Betimsel İstatistikler*

Matematik Öğrenme Ortamını Geliştirme	Kitap Türü	N	Ort	Ss
22. Ders kitabı, öğretmenlere öğretme konusunda gerekli olan fen, matematik ve teknoloji yönünden kendi bilgi düzeylerini geliştirmeleri için yardım edebilmektedir.	A	36	2,36	,86
	B	34	3,05	,60
23. Ders kitabı, bilgisayar destekli etkinliklere yer vermektedir.	A	36	1,38	,59
	B	34	3,44	,56
24. Ders kitabı, öğretmenlere, öğrencileri dogmatizmadan uzak, soru sormayı cesaretlendiren bir öğretme ortamı sağlamaya yardımcı olmaktadır.	A	36	2,72	1,00
	B	34	2,88	,47
25. Ders kitabı, öğretmenlere yaratıcılığı ödüllendiren ve ilgiyi uyandıran bir öğretme ortamı sağlamaya yardımcı olmaktadır.	A	36	2,69	,88
	B	34	2,91	,45
Genel Değerlendirme	A	36	2,29	,64
	B	34	3,07	,31

Tablo 8'e göre kitapların "Matematik Öğrenme Ortamını Geliştirme" bakımından incelendiğinde öğretmenlerin, A kitabına 22. maddeye katılmadıklarını 23. maddeye hiç katılmadıklarını ve 24 ve 25. maddelere orta düzeyde katıldıkları, B kitabına ilişkin görüşler incelendiğinde 22, 24 ve 25. maddelere orta düzeyde katıldıkları ve 23. maddeye ise katıldıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin hem A hem de B kitabının, öğretmenlere, öğrencileri dogmatizmadan uzak, soru sormayı cesaretlendiren bir öğretme ortamı sağlamaya yardımcı olmasına ve öğretmenlere yaratıcılığı ödüllendiren ve ilgiyi uyandıran bir öğretme ortamı sağlamaya yardımcı olmasına orta düzeyde katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin matematik öğrenme ortamını geliştirme kategorisi hakkındaki görüşlerini yansıtan genel ortalama A kitabı için 2,29 ve B kitabı için 3,07 dir. Bu değerler öğretmenlerin B ders kitabının matematik öğrenme ortamını geliştirme konusundaki yeterliliğine orta düzeyde katıldıklarını gösterirken, A kitabının matematik öğrenme ortamını geliştirme konusunda yetersiz olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin kitap türüne göre yedi alt boyuta verilen cevapların ortalamalarının karşılaştırması Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Öğretmenlerin Ölçeklere Katılma Düzeylerinin Kitap Türüne Göre Karşılaştırılması

Şekil 1 incelendiğinde, öğretmenlerin kitap türüne ve ölçeğe katılma derecelerinin ortalamaları yedi alt boyuta göre, en yüksek ortalamasının hem A hem de B kitabı için “Konuyla İlgili Olaylara Öğrencinin İlgisini Çekme” alt boyutunda, en düşük ortalamasının ise A kitabı için “Matematik Öğrenme Ortamını Geliştirme” alt boyutunda ve B kitabı için “Öğrenci Fikirlerini Dikkate Alma” alt boyutunda elde edildiği görülmüştür.

“Kitaplar arasında Proje 2061’in değerlendirme ölçütleri yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen ikinci probleme cevap vermek için gerçekleştirilen bağımsız t-testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Kitap Türüne Göre Yedi Ölçüt Bakımından Yapılan t-testi Sonuçları

Ölçütler	Kitap Türü	N	Ort	Ss	t	Sd	P
1. Amaçları Ortaya Koyma	A	36	3,04	,67	3,937	68	,000**
	B	34	2,48	,51			
2. Öğrenci Fikirlerini Dikkate Alma	A	36	2,84	,55	3,063	68	,003**
	B	34	2,44	,52			
3. Konuyla İlgili Olaylara Öğrencinin İlgisini Çekme	A	36	3,15	,66	1,848	68	,069
	B	34	2,89	,51			
4. Matematiksel Fikirleri Geliştirme	A	36	3,11	,58	3,313	68	,001**
	B	34	2,63	,60			
5. Öğrencilerin Fikir Yürütmelerini Teşvik Etme	A	36	2,87	,75	1,390	68	,169
	B	34	2,64	,59			
6. Öğrencilerin Matematik Gelişimini Değerlendirme	A	36	3,11	,77	3,350	68	,001**
	B	34	2,57	,53			

7. Matematik Öğrenme Ortamını Geliştirme	A	36	2,29	,64	-6,376	68	,000**
	B	34	3,07	,31			
Toplam	A	36	2,90	,45	2,278	68	,026*
	B	34	2,68	,35			

*p<.05 fark anlamlı

**p<.01 fark anlamlı

Tablo 9'a göre "Amaçları Ortaya Koyma" bakımından genel değerlendirmeye baktığımızda ise öğretmenlerin görüşleri arasında kitap türüne göre anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(68)} = 3,937$, $p < .01$]. Buna göre öğretmenler, A kitabının (3,04), B kitabına (2,48) göre "Amaçları Ortaya Koyma" boyutunda daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. "Öğrenci Fikirlerini Dikkate Alma" bakımından genel değerlendirmeye baktığımızda ise öğretmenlerin görüşleri arasında kitap türüne göre anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(68)} = 3,063$, $p < .01$]. Buna göre öğretmenler, A kitabının (2,84), B kitabına (2,44) göre "Öğrenci Fikirlerini Dikkate Alma" boyutunda daha iyi olduğunu düşünmektedir. "Konuyla İlgili Olaylara Öğrencinin İlgisini Çekme" bakımından genel değerlendirmeye baktığımızda öğretmenlerin görüşleri arasında kitap türüne göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$t_{(68)} = 1,848$, $p > .05$]. Buna göre öğretmenler, hem A kitabını (3,15), hem de B kitabının (2,89) "Konuyla İlgili Olaylara Öğrencinin İlgisini Çekme" boyutunda orta düzeyde iyi olduğunu ifade etmişlerdir. "Matematiksel Fikirleri Geliştirme" bakımından genel değerlendirmeye baktığımızda öğretmenlerin görüşleri arasında kitap türüne göre anlamlı bir fark göstermektedir [$t_{(68)} = 3,313$, $p < .01$]. Buna göre öğretmenler, hem A kitabını (3,11), hem de B kitabının (2,63) "Matematiksel Fikirleri Geliştirme" boyutunda orta düzeyde iyi olduğunu ifade etmişlerdir. "Öğrencilerin Fikir Yürütmelerini Teşvik Etme" bakımından genel değerlendirmeye baktığımızda öğretmenlerin görüşleri arasında kitap türüne göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$t_{(68)} = 1,390$, $p < .05$]. Buna göre öğretmenler, hem A kitabını (2,87), hem de B kitabının (2,64) "Öğrencilerin Fikir Yürütmelerini Teşvik Etme" boyutunda orta düzeyde iyi olduğunu belirtmişlerdir. "Öğrencilerin Matematik Gelişimini Değerlendirme" bakımından genel değerlendirmeye baktığımızda öğretmenlerin görüşleri arasında kitap türüne göre anlamlı bir fark göstermektedir [$t_{(68)} = 3,350$, $p < .01$]. Buna göre öğretmenler, A kitabının (3,11), B kitabından (2,57) "Öğrencilerin Matematik Gelişimini Değerlendirme" boyutunda daha iyi olduğunu ifade etmişlerdir. "Matematik Öğrenme Ortamını Geliştirme" bakımından genel değerlendirmeye baktığımızda ise öğretmenlerin görüşleri arasında kitap türüne göre anlamlı bir fark göstermektedir [$t_{(68)} = -6,376$, $p < .01$]. Buna göre öğretmenler, B kitabının (3,07), A kitabına (2,29) göre "Matematik Öğrenme Ortamını Geliştirme" boyutunda daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Tüm boyutlar yani, 7 boyut açısından genel değerlendirmeye baktığımızda ise öğretmenlerin görüşleri arasında kitap türüne göre anlamlı bir fark göstermektedir

[$t_{(68)} = 2,278, p < .05$]. Buna göre öğretmenler; A kitabı (2,90), B kitabına (2,68) göre daha iyi olduğunu ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 9. sınıf matematik ders kitaplarının Proje 2061’de yer alan yedi ölçüte göre eğitimsel tasarımının ne derece yeterli olduğunu belirlemeye çalışılmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde elde edilen sonuçlara göre, amaçları ortaya koyma açısından A ders kitabının orta düzeyde yeterli olduğu ve B ders kitabının ise bu açıdan yetersiz olduğu bulunmuştur. Bir ders kitabının ders kitabı olarak nitelendirilmesi için ilgili dersin programıyla örtüşmesi gerektiğini dolayısıyla programın hedef davranışlarının gerektirdiği strateji, yöntem ve teknikleri uygulamaya uygun bir araç olması gerektiği birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır (Kılıç ve Seven, 2002; Reys vd., 2003). Benzer şekilde Demirel ve Kıröğlu’da (2006), ders kitabını, bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış öğretim materyali olarak tanımlamaktadır. Matematik hakkında öğrenci fikirlerini dikkate alan uygulamalara A ders kitabının orta düzeyde yeterli olduğu ve B ders kitabının ise yetersiz olduğu görülmüştür. Öğrencilerin matematik hakkındaki fikirlerinin önemli olduğuna ve matematiksel kavram yanlışlarına ve karşılaştıkları zorluklara dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Akaya ve Durmuş, 2006; Dede vd., 2002; Erbaş, 2005; Ersoy ve Erbaş, 2005). A ve B ders kitapları matematiğe öğrencinin ilgisini orta düzeyde çekmektedir. A ve B ders kitabı öğrencilerin matematiksel fikirleri geliştirmelerine orta düzeyde imkan sağlamaktadır. A ve B ders kitabı öğrencilerin kavramlar ve olaylar hakkında fikir yürütmelerini orta düzeyde teşvik etmektedir. Öğrencilerin matematik gelişimini değerlendirecek içeriğe A ders kitabı orta düzeyde sahiptir, B ders kitabı ise bu içeriğe sahip olma konusunda yetersiz olduğu söylenebilir. Ölçme ve değerlendirme soruları yetersiz olduğu benzer araştırmalarda da rastlanılan bir durumdur (Ayvacı vd., 1999). Woodward’a (1991) göre, matematik ders kitabı yoğun bir alıştırma içeriğine sahip ise faydalı olacaktır. Derslerde konu ile ilgili açık uçlu, meydan okuyan çok soru çözmek öğrencileri motive etmenin en kolay yoludur (Meissner, 2006). Matematik öğrenme ortamı geliştirecek ölçütlere B ders kitabı orta düzeyde sahiptir ancak A ders kitabı yetersizdir. Yapılan birçok araştırmada öğrenme ortamını zenginleştirecek ve öğrenmede itici güç olarak fark yaratacak araç-gereç ve teknolojiyi kullanımının önemine dikkat çekilmektedir (Korkmaz, 2006). Yedi alt boyut açısından genel değerlendirmeye baktığımızda A ve B ders kitabı tüm ölçütlere orta düzeyde yer vermektedir. Uluslararası standartları yakalamak için AAAS tarafından hazırlana Proje 2061’in matematik ders kitapları için belirlediği yedi boyut ve toplam yirmi beş maddesine göre 9. sınıf matematik ders kitapları öğretmen görüşlerine göre orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi çerçevesinde elde edilen sonuçlara göre, amaçları ortaya koyma, öğrenci fikirlerini dikkate alma, matematiksel fikirleri geliştirme ve öğrencilerin matematik gelişimini değerlendirme bakımından, genel değerlendirmeye baktığımızda öğretmenlerin görüşleri arasında A kitabı lehine bir farklılık olduğu görülmüştür. A kitabı B kitabının içeriğinden bu alt boyutlara göre daha çok ölçütlerle örtüştüğü söylenebilir. Matematiğe öğrencinin ilgisini çekme bakımından genel değerlendirmeye baktığımızda öğretmenlerin görüşleri arasında kitap türüne göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Ancak, A kitabının ortalaması B kitabının ortalamasından daha yüksektir. Öğrencilerin fikir yürütmelerini teşvik etme bakımından genel değerlendirmeye baktığımızda öğretmenlerin görüşleri arasında kitap türüne göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Fakat A kitabının ortalaması B kitabının ortalamasından daha yüksektir. Matematik öğrenme ortamını geliştirme bakımından genel değerlendirmeye baktığımızda ise öğretmenlerin görüşleri arasında kitap türüne göre anlamlı bir fark göstermektedir. Buna göre; B kitabı A kitabının içeriğinden daha çok ölçütlerle örtüşmektedir. 7 boyut açısından genel değerlendirmeye baktığımızda ise öğretmenlerin görüşleri arasında kitap türüne göre A kitabı lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgulara göre; öğretmenler A kitabının B kitabının içeriğinden daha çok ölçütlerle örtüştüğünü göstermektedir. Eğitimde yapılan değişikliklerin uygulamaya yansımada öğretmenin rolünün önemi büyüktür (Ersoy, 2005; Kılbaş, 2000; Patterson ve Norwood, 2004;). Ders kitaplarının ve matematik öğretim programlarının gereklerinin yerine getirilmesi üzerine yürütülen araştırmalar ders kitapların içeriğinin farklı olması, öğretmen ve öğrenci ile ilgili farklı rolleri göstermeyi gerektiren konularda aksaklıklar yaşandığını, bu aksaklıkların tek başına ya da ortaklaşa olarak matematik programının gereklerinin yerine getirilmesini etkilediğini göstermektedir (Bay vd., 1999). Yeni ortaöğretim programının dayandığı ilkeler, programda ön görülen program yaklaşımları ve değerlendirme teknikleri hakkında öğretmenlere sistematik ve uygulamalı bir hizmet içi eğitim verilmesi önemlidir. Öğrenme ortamında yapılacak etkinliklerin seçiminde öğretmen ve öğrenci arasında sürekli işbirliği yapılması özendirilmelidir. Uygulamanın başarılı olması için öğretmen ve öğrencinin değişen rollerini doğru anlamaları ve yerine getirmeleri gerekmektedir.

Çalışmanın bulgularına göre elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir: Bundan sonra yapılabilecek çalışmalarda, matematik öğretim programının değerlendirilmesinde öğretmen, öğrenci ve velilerle yapılması daha avantajlı olabilir. Bu çalışmanın bazı sınırlamaları vardır. İlk sınırlılık, bu çalışmada veri toplamak için yalnızca nicel araştırma deseninin kullanılmış olmasıdır. Hem nicel hem de nitel araştırmalar yapılabilir. Bu çalışmanın ikinci sınırlılığı, çalışmada kullanılan ölçek puanlarının öğretmen algılarına dayanmasıdır.

KAYNAKLAR

- The American Association for the Advancement of Science [AAAS]. (2006). *Middle Grades Mathematics Textbooks: A Benchmarks-Based Evaluation-Instructional Analysis*. Web Sayfası: <http://www.project2061.org/publications/textbook/mgmth/report/part1.htm> 2 Ekim 2006
- Akaya, R. ve Durmuş, S. (2006). İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki kavram yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 180-185.
- Arslan, S., ve Özpinar, İ. (2009). Yeni ilköğretim 6. sınıf matematik ders kitaplarının öğretim programına uygunluğunun incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 26-38.
- Aycan, Ş., Kaynar, Ü., H., Türkoğuz, S. ve Arı, E. (2002). İlköğretimde kullanılan fen bilgisi ders kitaplarının bazı kriterlere göre incelenmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. ODTÜ Ankara.
- Ayvaci, H. Ş., Çepni, S. ve Akdeniz, A.R. (1999). Fizik ders kitaplarının değerlendirilmesi. *III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, 23-25 Eylül 1998 Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, 129-136.
- Baki, A. (2006). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. 3. Baskı, Derya Kitabevi, Trabzon.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2005). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletlerindeki ilköğretim matematik (1-5) program geliştirme çalışmalarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Kuyeb)*, 5(2), 557-588.
- Baltacı, M. ve Biber, A. Ç. (2021). Türkiye ve Singapur matematik ders kitaplarının PISA matematik yeterlik ölçeğine göre karşılaştırmalı analizi. *The Journal of International Education Science*, 8 (29), 76-95.
- Bay, J., Reys, B., & Reys, R. (1999). The top 10 elements that must be in place to implement standards-based mathematics curricula. *Phi Delta Kapan*, 80(1), 503-506.
- Baykul, Y. (1995). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Personel Eğitim Merkezi. Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (17. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Çelik, D., ve Cinemre, Y. (2012). İlköğretim 8. sınıf matematik ders kitabının eğitimsel tasarımına ilişkin öğretmen ve uzman görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 216-239.

- Dede, Y., Yalın, H.A. ve Argün, Z. (2002). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin değişken kavramının öğrenimindeki hataları ve kavram yanılgıları. *V. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi*, ODTÜ, Ankara.
- Demirel, Ö. ve Kıroğlu, K. (2006). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erbaş, A.K. (2005). Predicting Turkish ninth grade students' algebra performance. *The Mathematics Educator*, 15(1), 25–34.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, Y. (1998). Okullarda matematik öğretimi ve eğitimi: ders öncesi hazırlıklar ve etkinlikler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 23(244), 5-9.
- Ersoy, Y., 2005. Matematik eğitimini yenileme yönünde ileri hareketler-I: Teknoloji destekli matematik öğretimi. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(2), 51-63.
- Ersoy, Y. ve Erbaş, A.K. (2005). Kassel projesi cebir testinde bir grup türk öğrencinin genel başarısı ve öğrenme güçlükleri. *İlköğretim-Online*, 4(1), 18-39.
- Gökçek, T. (2011). 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen Perspektifiyle Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 293-308.
- Haggart, L., & Pepin, B. (2002). An Investigation of Mathematics Textbooks and Their Use in English, French and German Classrooms: Who gets an opportunity to learn what? *British Educational Research Journal*, 28(4), 568-590.
- Kanlı, U. ve Yağbasan, R. (2004). Proje-2061'in ışığında fizik ders kitaplarının eğitimsel tasarımına eleştirel bir bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 123-155.
- Karaca Gün, C. (2009). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik ders kitabına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karakelleoğlu, S. (2007). *İlköğretim 4. sınıf matematik ders kitaplarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve uzman görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (31. baskı). Nobel.
- Kılbaş, Ş. (2000). 2000'li yıllarda etkili öğretmen nasıl olmalıdır? *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (19), 34-42.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2002). *Konu alanı ders kitabı incelmesi* (2. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 419-431.

- Korkmaz, E., Tutak, T. ve İlhan, A. (2020). Ortaokul matematik ders kitaplarının matematik öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (18), 118-128.
- Kulm, G. (1999). Evaluating mathematics textbooks. *Basic Education*, 45(9), 23-29.
- Kulm, G. (2008). Mathematics Curriculum Materials Analysis: A Textbook Selection Example, http://www.coe.tamu.edu/~gkulm/training_for_textbook_adoption.pdf, 12 Şubat 2008
- Lawson, A. E., & Thompson, L. D. (1988). Formal reasoning ability and misconceptions concerning genetics and natural selection. *Journal of Research in Science teaching*, 25(9), 733-746.
- Marek, E.A., Cowan, C.C., & Cavallo, A.M.L. (1994). Students Misconceptions About Difusion: How can they be eliminated. *The American Biology Teacher*, 56(1), 74-77.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (9-12.sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Meissner, H. (2006). Creativity and Mathematics Education, Gür, H. ve Kandemir, M.A., *İlköğretim Online*, 5(1), 65-72.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. National Council of Mathematics Teachers.
- Özcan, Ö. ve Erduran, A. (2018). Lise matematik ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi: 10. sınıf örneği. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 933-959. DOI: 10.21733/ibad.475459
- Patterson, N.T., & Norwood, K.S. (2004). A Case study of teacher beliefs on students' beliefs about multiple representations, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2 (1), 5-23.
- Remillard, J. T. (1996). *Changing Texts, Teachers, and Teaching: The Role of Curriculum Materials in Mathematics Education Reform* (Yayımlanmamış doktora tezi), Michigan State Universty, Department of Teacher Education.
- Reys, B. J., Reys, R. E., & Chavez, O. (2004). Why Mathematics Textbooks Matter. *Educational Leadership*, 61(5), 61-66.
- Reys, B. J., & Williams, J. B. (2003). Spotlight on the principles: The role of textbooks in implementing the curriculum principle and the learning principle. *Mathematics teaching in the middle school*, 9(2), 120-124.
- Reys, R., Reys, B., Lapan, R., Holliday, G., & Wasman, D. (2003). Assessing the impact of standards-based middle grades mathematics curriculum materials on student achievement. *Journal For Research in Mathemtics Education*, 34(1), 74-85.
- Roseman, J.E., Kulm, G., & Shuttlesworth, S. (2001). Putting Textbooks to the Test. *ENC Focus*, 3(1), 56-59.

- Seguin, R. (1989). *The elaboration of school textbooks: methodological guide*. www.unesco.org/education/pdf/55_16.pdf 15 Şubat 2007
- Sevimli, E. ve Kul, Ü. (2015). Matematik Ders Kitabı İçeriklerinin Teknolojik Uygunluk Açısından Değerlendirilmesi: Ortaokul Örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 308-331.
- Şişman, G. T., ve Akkaya, G. (2017). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik ders kitaplarının öğretim programına uygunluğu açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 1-14.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Taşdemir, C. (2016). Ortaöğretim 10. sınıf matematik ders kitabının bazı değişkenler bakımından incelenmesi: Bitlis ili örnekleme. *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 41-54.
- URL-1. Proje 2061 Textbook Evaluations, Middle Grades Mathematics Textbooks: A Benchmarks-Based Evaluation-Instructional Analysis. Web Sayfası: <http://www.project2061.org/publications/textbook/mgmth/report/part1.htm> 2 Ekim 2006.
- Widdowsan, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press., England.
- Woodward, J. (1991). Procedural Knowledge in Mathematics: The Role of The Curriculum. *Journal of Learning Disabilities*, 24(3), 172-185.



BÖLÜM 4

MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN GERÇEKÇİ MATEMATİK EĞİTİMİNE YÖNELİK ALGILARI¹

Deniz GÜNER², İlhan KARATAŞ³

¹ Bu çalışma, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Eğitimi Enstitüsünde Doç. Dr. İlhan KARATAŞ danışmanlığında Deniz GÜNER tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Milli Eğitim Bakanlığı, Matematik Öğretmeni, Kocaeli, Türkiye, Orcid: 0000-0003-3954-5246, e-mail: dr.deniz_74@hotmail.com

³ Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Matematik Eğitimi ABD, Ereğli/Zonguldak/Türkiye. Orcid Id: 0000-0001-5906-2132, e-mail: ilhankaratas@beun.edu.tr

Öğretim programlarında yapılan değişikliklerle öğrenme-öğretme süreçlerinin zenginleştirilmesi ve zamanın ihtiyaçları doğrultusunda, eğitimli bireylerin yetiştirilme konusu son zamanlarda ülkemizde de gündem olmuştur (Tabancılı ve Korumaz, 2014, Gültepe ve Memiş, 2014). Yapılan değişikliklerle matematiksel problem durumlarını akıldan yürütebilme, zihinden işlem yapabilme, tahmin edebilme, kendi öğrenme süreçlerinin farkında olup yönetebilme, problem durumu oluşturup buna yönelik verileri toplayabilme, bu veriler üzerinden analizler yapıp yorumlayabilme becerilerine sahip bireyler yetiştirmek için matematiksel kavramları anlayabilme ve günlük hayatta kullanabilme becerilerine odaklanılmıştır (MEB, 2018).

Öğretim programlarında yapılan değişikliklerle birlikte matematikte yer alan anlaşılması zor soyut kavramın somutlaştırılması konusunda başta Avrupa gibi ülkelerde Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME) yaklaşımı benimsenmiştir (Altun, 2006). GME yaklaşımı son yüzyılda Hollanda'da ortaya çıkmış bir matematik eğitimi yaklaşımıdır. GME'nin temelinde *“matematik öğrencilere her zaman anlamlı gelmelidir”* ifadesi yer alır. GME, matematik eğitiminde öğretimsel (didaktik) felsefeyi temel almakla birlikte eğitimsel (pedagojik) felsefe de temel alan bir yaklaşımdır (Bakker, 2004). GME, ilk olarak matematikçi ve eğitim bilimci olan Hollandalı Hans Freudenthal tarafından ortaya atılmış olup, 1970'li yıllarda yine Hans Freudenthal ve arkadaşları tarafından tanıtılıp geliştirilen bir eğitim yaklaşımıdır. Bugünkü GME'nin temelini Freudenthal'ın görüşleri oluşturmaktadır. Freudenthale göre matematik, gerçek hayatla ilişkilendirilmeli ve her çocuğun seviyesine ve her topluma da hitap edebilecek düzeyde olmalıdır (Van den Heuvel- Panhuizen, 2001). GME yaklaşımını daha sonradan benimseyen ve kendi ülkelerinde matematik eğitiminde kullanan ülkelerde olmuştur, bu ülkelerden bazıları; Danimarka, İspanya, Almanya, Malezya, İngiltere, Portekiz, Japonya, Brezilya v.b (Lestaria ve Suryab, 2017).

GME yaklaşımı, bireyin gerçek yaşam problemleri ile yüzleşip bunlardan kendine anlam çıkartıp, anlamlandırması adına ortaya çıkmıştır. GME yaklaşımında öğrenme; bir problem çözme süreci olarak yorumlanabilirken, yaratıcı bir insan etkinliği olan matematiğin, problem çözmek için etkili yolların geliştirilmesi ile öğrenileceği savunulur ve matematiksel gerçeğin ortaya çıkması, matematiksel gelişimin ön koşulu olarak düşünülmektedir (Olkun ve Toluk, 2003). Bu matematiksel gerçeği ön plana çıkartabilmek için GME yaklaşımına göre öğrenci pasif, öğretmen aktif konumunda olmaması, öğrencilerin bilgiyi direkt alan değil, var olan bilgilerini günlük hayatla ilişkilendirip kavraması gerekmektedir (Cansız, 2015). GME yaklaşımının öğrenci merkezli olup, matematik problemlerinin günlük yaşamla bağdaştırarak matematik yapmayı hedef alan bir yöntem olarak dikkate alındığında, günümüzde en çok tercih edilmesi ve araştırmalarda uygulanan kuramlardan birisi olması tesadüfi bir durum

değildir. Bu yaygınlaşmanın, matematik öğretmenlerin arasında ders ve konuları bu kurama göre uyarlanması adına bir teşvik oluşturduğu düşünülebilir. Bu şekilde kullanımın artması ve gündemde olması gerçekçi matematik eğitime dair araştırmaların artmasına sebep olmuştur (Kaplan ve diğr., 2015).

Öğretmenlerin matematik öğretimindeki tutum ve inançlarının olumlu seviyede olması, eğitim verdikleri öğrencilerin de matematiğe karşı tutum ve inançlarının olumlu düzeyde etkileyecektir (Kilpatrick, Findell ve Swafford 2001).Yapılan literatür taramasında GME' nin matematiğe yönelik tutum çalışmalarına rastlanmış olup; Üzel ve Uyangör (2006) çalışmalarında 7.sınıf öğrencilerin matematiğe karşı olan tutumlarının değerlendirmek için 26 sorudan oluşan bir tutum ölçeği uygulamışlardır. Elde edilen sonuca göre 7.sınıf öğrencilerin GME öğretimi ile işlenen ders sonucu matematiğe karşı tutumlarında olumlu düzeyde etkisi olduğu görülmüştür. Başka benzer bir çalışmada ise Zulkardi, Van Den Akker ve De Lange (2002) yaptıkları araştırmada GME' nin tanıtılması amacıyla matematik öğretmen adaylarına 2002 yılında bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre matematik öğretmen adaylarının GME yaklaşımı sayesinde davranışlarında pozitif yönde değiştiği ve matematiğe karşı tutumun olumlu düzeyde etkilediği tespit edilmiştir.

Öğrenme ortamlarının etkili bir şekilde yürütülmesinde öğretmenlerin rolünün, düşünce ve inançlarının önemli olduğu görülmektedir. Aynı zamanda yapılan araştırmalar sonucunda GME yaklaşımına dayalı öğretmenlerin algılarının tespit edebilecek bir ölçek ya da görüşme üzerine kurulu bir çalışma yapılmamıştır. Bu yüzden yapılacak olan çalışma önem taşımaktadır. Bu yüzden Türkiye'deki matematik öğretmenlerimizin GME yöntemine yönelik algılarını tespit etmek adına bu çalışma literatüre ışık tutabilecek düzeyde önem taşıdığı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, matematik öğretmenlerinin gerçekçi matematik eğitimi hakkındaki görüş ve algılarını cinsiyet ve mesleki kıdeme göre incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada matematik öğretmenlerinin gerçekçi matematik eğitimi algılarını belirlenmesini amaçlayan nicel bir araştırma olup, tarama modeline uygun bir çalışmadır. Tarama modeli; hali hazırda ya da eskiden olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Tarama modellerinde araştırılan durum, nesne veya kişiler kendi durumları içerisinde olduğu gibi betimlenir (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün,

Karadeniz ve Demirel 2008; Karasar, 1999). Yani var olan bir durumu ortaya koymak için anket çalışması tarama (survey) modelinden yararlanılır (Ekiz, 2015; Karasar, 2016). Bu sebeple istatistik verileri sağlayabilmek için anket önemli araçtır (Arseven, 2001). Matematik öğretmenlerinin GME hakkındaki algılarını ölçek yardımıyla belirlemek olduğundan bu çalışma tarama modeline uygundur.

Örneklem

Araştırmada örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Amaçsal örnekleme yöntemi; çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasını sağlar (Büyüköztürk vd. 2013). Çalışmanın amacı doğrultusunda örneklem, Türkiye’de farklı illerde görev yapan 239 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet ve kıdeme göre dağılımları tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	Alt değişkenler	Frekans(f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	164	68,6
	Erkek	75	31,4
Kıdem	0-5 yıl	46	19,2
	6-10 yıl	93	38,9
	11 yıl üstü	100	41,8

Tabloda görüldüğü gibi örneklemin 164’ü kadın, 75’i ise erkektir. Ayrıca örneklemin 46’sı 0-5 yıllık kıdem aralığında, 93’ü 6-10 yıllık kıdem aralığında ve 100 kişi ise 11 yıl ve üstü kıdem aralığına sahip kişilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, Güner ve Karataş (2022) tarafından matematik öğretmenlerinin Gerçekçi Matematik Eğitimi’ne yönelik algılarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek, 5’li likert tipi olup GME’nin Öğretmen Yetkinliği, GME’nin Öğrenci Performansı Üzerindeki Etkisi ve Öğrenme- Öğretme Süreci şeklinde üç boyut ve bu boyutlara ilişkin 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutlarına ilişkin örnek soru maddeleri tablo 2’de verilmiştir. Ölçeğin birinci bölümünde öğretmenlerin cinsiyet ve çalışma süreleri (kıdem)ne ilişkin sorular yer alırken ikinci bölümde üç boyuta ilişkin sorular yer almaktadır.

Tablo 2. Ölçeğin Boyutlarına İlişkin Örnek Maddeler

Ölçeğin Alt Boyutları	Örnek maddeler
GME' nin Öğretmen Yetkinliği	GME'yi gerçek yaşam problemleri ile ilişkilendirebilirim
	GME ile ilgili deneyimlerimi branş arkadaşlarımla paylaşabilirim
	Matematikte GME yöntemine göre ders planı hazırlayabilirim
GME'nin Öğrenci Performansı Üzerindeki Etkisi	GME, öğrencilerin günlük hayattaki problemlerini çözmelerine katkı sağlar
	GME, öğrencilerin matematik başarısına katkı sağlar
Öğrenme-Öğretme Süreci	GME'yi kullanılarak işlediğim derslerde zamanı verimli kullanmakta zorluk yaşamım
	GME, sınıf yönetimini olumsuz etkiler

Ölçeğin hesaplanan Cronbach alpha değeri 0,93 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenler sorulara *Kesinlikle katılmıyorum*, *Katılmıyorum*, *Kararsızım*, *Katılıyorum* ve *Kesinlikle Katılıyorum* şeklinde belirtilen ifadelerden birini seçerek cevap vermeleri istenmiştir. Ölçek, Google Form aracılığıyla internet üzerinden öğretmenlere uygulanmış ve veriler analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin ölçekte yer alan maddelere vermiş oldukları cevaplara göre puan verilmiştir. Ölçekteki olumlu maddelere öğretmenler; *Kesinlikle katılmıyorum* seçeneğini işaretlediye 1, *Katılmıyorum* seçeneğini işaretlediye 2, *Kararsızım* seçeneğini işaretlediye 3, *Katılıyorum* seçeneğini işaretlediye 4 ve *Kesinlikle Katılıyorum* seçeneğini işaretlediye 5 olarak puanlama yapılmıştır. Ölçekteki olumsuz maddeler puanlanırken ise 5'den 1'e doğru puanlama yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımına uygun olup olmadığı bakılmış olup, One Sample Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre alt boyutların normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle non-parametrik analiz yöntemlerine başvurulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ölçek alt boyutların puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U Testi, mesleki kıdemlerine göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişkinin tespiti için uygulanan non-parametrik testler Çizelge3.7'te verilmiştir.

Tablo 3. *Bağımlı Bağımsız Değişkenler ve Kullanılan Testler*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Kullanılan Test
Gerçekçi Matematik Eğitime yönelik öğretmen Görüşleri	Cinsiyet	Mann Whitney U Testi
	Hizmet Süresi	Kruskal Wallis H Testi

Araştırmada bağımlı değişken: “Gerçekçi Matematik Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşleri” olup, bağımsız değişken ise: cinsiyet ve hizmet süresidir. Kullanılan testlere bakacak olursak, cinsiyet değişkeni için “Mann Withney U Testi”, hizmet süresi değişkeni için ise “Kruskal Wallis H Testi” şeklindedir.

Mann Withney U Testi; bağımsız örneklemeler için t Testi’nin parametrik olmayan karşılığı olup, birbiriyle ilişkisi olmayan iki gruba ait ölçüm sonuçlarının arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak için kullanılır (Büyüköztürk, Bökeoğlu ve Köklü, 2008). Kruskal Wallis H Testi; bağımsız örneklemeler için Tek Yönlü ANOVA’nın parametrik olmayan karşılığı olup, birbiriyle ilişkisi olmayan ikiden fazla gruba ait ölçüm sonuçlarının arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak için kullanılır.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin Gerçekçi Matematik Eğitime yönelik algıları frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Tablo 4’de matematik öğretmenlerin Gerçekçi matematik eğitime yönelik algılarının frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 4. *Gerçekçi Matematik Eğitime (GME) yönelik öğretmen algılarının frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri*

Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
GME’nin Öğretmen Yetkinliği	239	3,4477	,92649
GME’nin Öğrenci Performansı Üzerindeki Etkisi	239	4,2238	,79617
Öğrenme-Öğretme Süreci	239	3,6663	,83093
Tüm Boyutlar	239	3,7793	,63455

Tablo 4’ye göre öğretmenlerin Gerçekçi Matematik Eğitime yönelik algılarının, “GME’nin Öğrenci Performansı Üzerindeki Etkisi” boyutunun ($\bar{x} = 4,2238$) yüksek düzeyde olumlu olduğu görülmektedir. Ortalama değerlerin, GME’nin öğretmen yetkinliği boyutunda ($\bar{x} = 3,4477$),

öğrenme- öğretme süreci boyutunda ($\bar{x} = 3,6663$) olduğu görülmektedir. Çizelge 4.2.'de verilen bulgulara göre tüm boyutların, öğretmenlerin GME yönteminin olumlu yönde etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin algılarına göre daha sonra sırayla “GME’nin Öğretmen Yetkinliği” ($\bar{x} = 3,4477$), “GME’nin Öğrenci Performansı Üzerindeki Etkisi” ($\bar{x} = 4,2238$), “Öğrenme-Öğretme Ortamı” ($\bar{x} = 3,6663$) ve genel boyutlara baktığımızda ($\bar{x} = 3,7793$), İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin algılarının olumlu düzeyde olduğu görülmektedir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Matematik Öğretmenlerin Gerçekçi Matematik Eğitimine Yönelik Algıları

Matematik Öğretmenlerin, Gerçekçi Matematik Eğitime yönelik algılarının cinsiyete göre incelemek amacıyla Mann U Testi uygulanmış ve elde edilen veriler tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. *Gerçekçi Matematik Eğitime Yönelik Matematik Öğretmenlerin Algılarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	S.O	S.T	U	P
GME’nin Öğretmen Yetkinliği	Kadın	164	3,4866	,93076	122,79	20137,00	5693,000	,355
	Erkek	75	3,3627	,91751	113,91	8543,00		
GME’nin Öğrenci Performansı Üzerindeki Etkileri	Kadın	164	4,3850	,62051	131,27	21527,50	4302,500	,000
	Erkek	75	3,8714	1,0035	95,37	7152,50		
Öğrenme- Öğretme Süreci	Kadın	164	3,6829	,81356	121,38	19906,00	5924,000	,647
	Erkek	75	3,6300	,87221	116,99	8774,00		

Tablo 5’e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerde GME’ nin Öğretmen Yetkinliğinde kadın öğretmenlerinin erkek öğretmenlere göre algısının daha yüksek olduğu ($U=5693,000$; $p> 0,05$), Öğrenme- Öğretme Sürecinde kadın öğretmenlerinin erkek öğretmenlere göre algısının daha yüksek olduğu ($U=5924,000$; $p> 0,05$) fakat bu alt boyutlarda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir, GME’nin Öğrenci Performansı Üzerindeki Etkilerinde ($U=4302,500$; $p<0,05$) algıları ise cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir ve bu anlamlı farklılığın kadın öğretmenlerin lehine olduğu, kadın öğretmenlerin öğrencilerle iletişim algı düzeyinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Matematik Öğretmenlerin Gerçekçi Matematik Eğitime Yönelik Algıları

Matematik Öğretmenlerin, Gerçekçi Matematik Eğitime yönelik görüşlerinin meslekteki kıdem derecelerine göre incelemek amacıyla Kruskal Wallis H Testi uygulanmış ve elde edilen veriler tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Gerçekçi Matematik Eğitime Yönelik Matematik Öğretmenlerinin Algılarının Kıdem Derecelerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	x^2	p
GME'nin Öğretmen Yetkinliği	0-5 yıl	46	3,6043	,71739	128,27		
	6-10 yıl	93	3,5032	,91205	124,15	2,234	,327
	11yılveüstü	100	3,3240	1,0133	112,34		
GME'nin Öğrenci Performansı Üzerine Etkileri	0-5 yıl	46	4,5000	,61556	144,10		
	6-10 yıl	93	4,3095	,66760	125,05	11,399	,003
	11yılveüstü	100	4,0171	,92304	104,22		
Öğrenme-Öğretme Süreci	0-5 yıl	46	3,7772	,85184	130,12		
	6-10 yıl	93	3,6613	,84026	119,98	1,453	,484
	11yılveüstü	100	3,6663	,81609	115,36		

Tablo 6'ya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerde GME'nin Öğretmen Yetkinliğinde en yüksek algı düzeyi mesleki kıdemi 0-5 yıl olanların ($x^2= 2,234$; $p> 0,05$), Öğrenme- Öğretme Sürecinde en yüksek algı düzeyi mesleki kıdemi 0-5 yıl olanların ($x^2= 1,453$; $p> 0,05$) fakat bu alt boyutlarda öğretmenlerin kıdem derecelerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir. GME'nin Öğrenci Performansı Üzerindeki Etkilerinde ($x^2= 11,399$; $p< 0,05$) algıları ise kıdem derecelerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir ve bu anlamlı farklılığın 0-5 yıl kıdem derecesine sahip olanların lehine olduğu, 0-5 yıl kıdem derecesine sahip öğretmenlerin GME'nin öğrenci performansı üzerindeki etkilerindeki algı düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığın kaynağını bulmak için ikili karşılaştırmalarda post hoc analizi olarak uygulanan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algı düzeyleri 11 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Geleneksel öğretiminin matematik öğretim sürecinde istenilen amaçların kazandırılmasında ve başarının sağlanmasında yetersiz olduğu görülmektedir. Buna alternatif olarak Gerçekçi Matematik Eğitimi yaklaşımı yapılan araştırmalar içerisinde son zamanlarda gündemde yer almaktadır. Gerçekçi Matematik Eğitimi yaklaşımının öğrenci merkezli olup, öğrencilerin sınıf ortamında daha aktif rol almasına katkı sağlayan, tartışma ortamı yaratıp öğrenciler arasında fikir alışverişinde bulunmasına olanak tanıyan ve böylelikle daha etkili, akılda kalıcı olmasında önemli rol oynayan bir yaklaşımdır. Bu sayede öğrencilerin derse olan tutumunda olumlu düzeyde artmasına ve ders başarısının yükselmesinde etken rol oynamaktadır. Bu yaklaşım günlük hayat problemleri ile okulda karşılaşılan problemleri, birbiriyle bağdaştırmada amaç sağlayan ve yaşayarak öğrenmeyi hedef alan bir öğretim programıdır. Yapılan literatür taramasında GME'ne yönelik bir çok araştırma mevcuttur. Araştırmalar genel olarak matematik öğretiminde GME destekli ders öğretimine yönelik olup, matematik öğretmenlerin bu yaklaşımına yönelik görüş ve algılarını araştırmayı amaçlayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada, geliştirilen "Matematik Öğretmenlerin GME'ne Yönelik Algı Ölçeği" sayesinde Türkiye'nin farklı bölgelerinde yaşayan matematik öğretmenlerin GME'ne yönelik görüşlerini cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre incelemek amaçlanmaktadır.

Hazırlanan ölçek ülkemizin farklı bölgelerinde görev yapan 239 Matematik Öğretmenlerine uygulanmış olup sonuçları, Doğrulayıcı Faktör Analizine tabi tutularak, elde edilen sonuçlar tablolar halinde gösterilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular öncelik olarak öğretmenlerin cinsiyetleri bakımından daha sonra mesleki kıdemleri bakımından şöyle özetlenebilir;

Cinsiyet bakımından, araştırmaya katılan öğretmenlerde GME'nin öğretmen yetkinliğinde, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre algısının daha yüksek olduğu, öğrenme- öğretme sürecinde, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre algısının daha yüksek olduğu görülmektedir fakat bu alt boyutlarda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yapılan literatür taramasında konuya benzer bir çalışma bulunmadığı için 'Problem Çözme' ile ilgili yazılara bakılıp yakın olan çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalardan birkaç tanesine bakacak olursak; Yenice (2012) göre yapılan çalışmanın sonucuna göre, erkek ve kız öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulunmuştur. Problem çözme becerisine yönelik yapılan başka bir araştırmada Genç (2010)'a göre, öğretmen adaylarının problem çözme becerileri incelendiğinde cinsiyetleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Schreglmann ve Doğruluk (2012) yapılan çalışmada problem çözme bece-

risinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir düzeyde fark bulunmamıştır.

GME'nin öğrenci performansı üzerindeki etkilerinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı fark olup, kadın öğretmenlerin algı düzeyinin erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Kadın öğretmen sayısının 164, Erkek öğretmen sayısının 75 olması ve GME'nin öğrenci performansı üzerindeki etkisi alt boyutunda kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=4,38$), erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,87$) şeklindedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre algı düzeyini yüksek olması, sayıca fazla olması yanında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha duyarlı, araştırmacı ve yeni kavramlara açık olmasından kaynaklı olabilir.

Mesleki kıdem açısından bakıldığında ise, GME'nin öğretmen yetkinliğinde en yüksek algı düzeyi mesleki kıdemi 0- 5 yıl olanların sahip olduğu, öğrenme- öğretme sürecinde en yüksek algı düzeyi mesleki kıdemi 0-5 yıl olanların sahip olduğu ve bu boyutlarda öğretmenlerin kıdem derecelerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir,

GME'nin öğrenci performansı üzerindeki etkilerinde algıları ise kıdem derecelerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiş olup bu anlamlı farklılığın 0- 5 yıl kıdem derecesine sahip olanların lehine olduğu, 0- 5 yıl kıdem derecesine sahip öğretmenlerin GME'nin öğrenci performansı üzerindeki etkilerindeki algı düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bağçeci ve Kinay (2013) yaptığı çalışmada kıdem derecesi ile problem çözme becerileri arasındaki anlamlı farkın olup olmadığının sonucuna göre iki alt boyutta anlamlı sonucu varmıştır. Bunlardan birisi aceleci yaklaşım ile kendine güvenli yaklaşımdır. Elde edilen eta kare değerlerinin etkisi orta düzeyde olup, kıdem derecelerine göre toplam puanların aritmetik ortalamalarının, kıdem derecesi “21 yıl ve daha fazla” olan öğretmenlerin problem çözme becerisi olarak kendilerinin en olumsuz algılayan grubun olduğu tespit edilmiştir. Çağ ilerledikçe hızlı gelişmelerin eğitim alanında da olduğunu görmekteyiz böylelikle ardından yeni problemlerde oluşmaktadır. Buna göre problem çözümlerine dayalı yeni yaklaşımlardan da yararlanılmaktadır. Var olan alışkanlık haline gelen çözümlerin yeni problemler konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden öğretmenler problem çözme konusunda kendilerini olumsuz algılamaları da normaldir.

Demirtaş ve Dönmez (2008) yaptığı çalışmalar sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı'nın kıdem derecesi “21 yıl ve daha fazla” olan öğretmenlere özellikle problem çözme konusunda hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiğini savunmuştur.

Yapılan çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda çalışmaya katılan 0-5 yıl kişi sayısı diğer kıdem derecelerinden katılanlara göre daha az sayı olsa da mesleki anlamda kıdem derecesi düşük olanlar genelde yeni

mezun olanlar olduğundan, GME yaklaşımına bilgi düzeyde sahip olan kesimin olması da normal bir durumdur. GME çok eskilere dayanan bir yaklaşım olsa da literatür taraması sonucuna göre ülkemizde en fazla yakın tarihlerde araştırma sayısının önceki yıllara oranla fazlalık göstermesi de mesleğe yeni başlayanların konu hakkında bilgi sahibi olma ihtimali olasılığını arttırmaktadır. Bu yüzdendir ki Demirtaş ve Dönmez (2008) yaptığı çalışma sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı' nın kıdem derecesi "11 yıl ve üstü" olan öğretmenlere öncelik olarak hizmet içi eğitimler verilmesi gerekmektedir.

Her geçen gün teknoloji ile birlikte bilimde ilerlemektedir. Bu yüzden öğretmen ve öğretmen adaylarının kendi alanları konusunda geliştirmek için araştırma yapmaları ile birlikte eğitimlere katılmalarına katkı sağlanabilir.

Milli Eğitim ve Üniversitelerdeki eğitimlere katılımın daha fazla olması mesleki anlamda gelişmeleri adına büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. GME eğitimine yönelik Milli Eğitimde hizmet içi eğitimlerin yer verilmesi ve matematik öğretmenlerin bu eğitimlere katılım sağlamaları matematik eğitiminde katkısı olması adına teşvik edilebilir.

Yapılan araştırmalarda GME' nin matematik eğitime büyük katkı sağladığı görülmektedir. Bu yüzden; Milli Eğitim tarafından ders kitaplarının içeriği GME yaklaşımına uygun tasarlanabilir. Aynı zaman da müfredat içeriği ve ders planları yine GME yaklaşımına uygun hazırlanabilir. GME yaklaşımının günlük hayatla bağdaştırıldığı için sınıfların fiziki şartları buna uygun tasarlanabilir.

GME yaklaşımına uygun materyaller oluşturabilmek adına matematik öğretmenlerine eğitimler verilebilir. Materyallerin kullanımı soyut kavramlar içeren matematik dersi için öğrencilerin anlamasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Tabancalı E ve Korumaz M (2014) Eğitim Örgütlerinde Yetenek Yönetimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1): 139-156.
- Gültepe Y ve Memiş E K (2014) Kavram Haritalarının Ontoloji Tabanlı Oluşturulması: Kuvvet Konusu Uygulama Örneği. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(1): 24-33.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018) *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, (t.y), Ankara, <<https://ttkb.meb.gov.tr/>> adresinden elde edildi.
- Altun M (2006) Matematik Öğretiminde Gelişmeler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2): 223-238.
- Bakker A (2004) Design Reserch in Statistic Education: On Sembolizing and Computer Tools. *Published Doctoral Dissertation*, Freudenthal Institute Utrecht, The Netherlands.
- Van den Heuvel-Panhuizen M (2001) Realistic Mathematics Education As A Work In Progress. In F. L. Lin (Ed), *Common Sense in Mathematics education, Proceedings of 2001 The Netherlands and Taiwan Conference on Mathematics Education (pp. 1-43)*. Taipei, Taiwan.
- Lestaria L and Suryab Edy (2017) The Effectiveness of Realistic Mathematics Education Approach on Ability of Student's Mathematical Concept Understanding International. *Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, 34 (1): 91-100.
- Olkun S ve Toluk Uçar Z (2003) *İlköğretim Etkinlik Temeli Matematik Öğretimi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Cansız Ş (2015) Gerçekçi Matematik Eğitimi Yaklaşımının Öğrencilerin Matematik Başarısına ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi. *Doktora tezi*, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.
- Kaplan A, Duran M, Doruk M ve Öztürk M (2015) Gerçekçi Matematik Eğitimi Destekli Öğretimin Matematik Başarısına etkisi: Bir Meta Analiz. *International Journal of Human Sciences*, 12 (2): 187-206.
- Karataş İ & Güner D (2022) Matematik Öğretmenlerinin Gerçekçi Matematik Eğitimine Yönelik Algılarının İncelenmesi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2): 155-173.
- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (2001). *Adding It Up: Helping Children Learn Mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.
- Üzel, D., & Uyangör, S. (2006). Attitudes of 7th class students toward mathematics in realistic mathematics education. *International Mathematical Forum*, 1(39), 1951-1959.
- Zulkardi, Z., Nieveen, N. M., van den Akker, J., & de Lange, J. (2002). *Designing,*

evaluating and implementing an innovative learning environment for supporting mathematics education reform in Indonesia: the CASCADE-IMEI study. In P. Valero, & O. Skovsmose (Eds.), *Proceedings of the 3rd International Mathematics Education and Society Conference* (pp. 1-5). Centre for Research in Learning Mathematics.

- Büyüköztürk Ş, Çakmak Kılıç E, Akgün Ö E, Karadeniz Ş ve Demirel F (2008) *Bilimsel Araştırma yöntemleri*, Pegem Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Karasar N (2016) *Bilimsel İrade Algı Çerçevesi İle Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Ekiz D (2015) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Arseven A D (2001) *Alan Araştırma Yöntemi (İlkeler Teknikler Örnekler)*. Gündüz Eğitim Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk Ş, Akgün Ö E, Karadeniz Ş, Demirel F ve Kılıç E (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Gürbüz S ve Şahin F (2017) *Sosyal Bilimler Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk Ş, Bökeoğlu Ö Ç ve Köklü N (2008) *Sosyal Bilimler için İstatistik*, (3.Baskı), Pegem Akademi, Ankara.

BÖLÜM 5

ÇOCUK EDEBİYATINDA GÖSTERGEBİLİMSEL BİR ÇÖZÜMLEME ÖRNEĞİ OLARAK HASAN ALİ TOPTAŞIN BEN BİR GÜRGEN DALIYIM ADLI ROMANI

İlker AYDIN¹, Sennur YILDIZ²

1 Prof. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü. ORCID: 0000-0003-3369-7724. ilkaydin67@hotmail.com.

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. ORCID: 0000-0002-7893-7587. sennury36@gmail.com.

Giriş

Yaşamın kaçınılmaz bir parçası olan göstergeler bizi çözümleme, birleşim ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlere yöneltir. Kimi zaman çevremizdeki nesnelerle bu işlemleri gerçekleştirirken kimi zaman da yazınsal metinlerde karşılaşırız. Çebi'ye (2006) göre göstergeler, edebî bir eserde okuyucuyu derinlemesine düşündürüp çok yönlü bir bakış açısına yönlterek onun anlamını yeniden yapılanmasına kaynak oluşturan örgütlü anlatım birimleridir. Bu birimlere ulaşmak, zihinde yapılandırmak, derin ve yüzey yapı unsurlarını tespit etmek için göstergebilimden yararlanılır. Göstergebilim, göstergelerin yorumlanmasını, üretilmesini ya da işaretleri anlama süreçlerini içeren bütün etmenlerin sistemli bir biçimde incelenmesine dayanan bir bilim dalıdır. Anlambilim, dilbilim, fonetik, mimarlık, sosyoloji, psikanaliz ve daha birçok bilim dalı ve disiplinin oluşturduğu disiplinler arası bir çalışma alanıdır. Kültürel kodlar, gelenekler ve metni anlam süreçlerine göre düzenlemiş işaret sistemleri diye nitelenen her şey göstergebilimin araştırma kapsamı içinde yer alır. Sever (2003) çocuk edebiyatı ürünlerinin, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de içine alan bir yaşam sürecinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal nitelikli dilsel ve görsel iletilerle zenginleştirip beğeni algılarını geliştirdiğini vurgular. Göstergebilim çocuk edebiyatında, okuduğumuzu anlama ve yapılandırma işlemlerinde yardımcı olmaktadır.

Dilbilimsel işaret yani gösterge (sign) iki taraflı olan düşünce/içerik ve ses-resim/biçim ile tanımlanabilir. F. de Saussure'un çalışmasında (*Cours de Linguistique Générale* 'Genel Dilbilim Dersleri') bu durum gösteren (signifier) ve gösterilen (signified) ile açıklanmıştır. Çağdaş göstergebilim kaynağını Saussure'un (1916) bu eserinden ve C. S. Peirce'in gösterge kavramına yaklaşımından alır. Göstergebilimsel yaklaşımın temel işlevi bir metnin yapısal özelliklerini belirlemektir. İletişime dayanan her olguda göstergeler ve kodlar vardır. Kendine inceleme alanı olarak göstergeleri seçen göstergebilim, iletişim amacıyla oluşturulan anlamlı yapının temelini ortaya çıkarmaya çalışır (Günay, 2002: 183). Bu bağlamda, göstergebilime dayalı bir çözümleme anlamın eklemlenerek üretiliş biçimine odaklanır. Bu üretimin nasıl bir düzen dahilinde hangi katmanların ne yönde eklemlenmesiyle meydana geldiğini araştırır. Metnin üretim aşamasında ayrışık dil göstergeleri anlamlı birlikler oluşturmak için birbirlerine eklemlenerek metnin sözdizimsel yapısını oluşturur. Göstergebilimsel bir yaklaşıma göre okuma, bu yapının birimlerini, eklemlenim yerleri ve dönüşümlerini belirlemek anlamına gelir (Ülper vd. 2013: 357). Göstergebilimsel okumada, metnin katmanlarına uygulanan değişik örnekçelerle metindeki iletinin belirlenmesini amaçlanır (İşeri, 2000).

Göstergebilimsel çözümleme birçok ayrı yaklaşımı ele alsa da bu çalışmada Uçan'ın (2013) yaklaşımından yararlanılmıştır. Buna göre çözümlenecek metinler yüzeysel düzey ve derin düzey olmak üzere iki düzeyde ele alınır. Genel olarak göstergebilimsel çözümlemede ilk düzey olan anlatı düzeyi, ikinci olarak söylem düzeyi ve son olarak da anlamsal-mantıksal düzey üzerinde durulur. Anlatı ve söylem düzeyi yüzeysel düzey içinde değerlendirilirken anlamsal-mantıksal düzey derin yüzey içinde değerlendirilir. Bu çalışmada Hasan Ali Toptaş'ın *Ben Bir Gürgen Dalıyım* adlı çocuk kitabının göstergebilimsel bir yaklaşımla çözümlenmesi amaçlanmıştır. Alan yazında, Hasan Ali Toptaş'ın çocuk edebiyatı eserlerine yönelik göstergebilimsel çözümlemeye rastlanmamıştır. Bu durum çalışmanın özgünlüğünü oluşturmaktadır. Araştırmada ayrıca göstergebilimsel yaklaşımın Türkçe Öğretim Programı kazanımlarıyla olan ilişkisi ve sınıf içi etkinlik soruları üzerinde de durulmuştur.

Yöntem

Bu çalışmada belgesel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2009), var olan belgeleri derinlemesine inceleyerek veri elde etmeyi belgesel tarama olarak tanımlamaktadır. Veri toplama aracı Hasan Ali Toptaş'ın *Ben Bir Gürgen Dalıyım* adlı çocuk kitabıdır. Veriler, Uçan'ın (2013) göstergebilimsel çözümleme basamaklarının romana uyarlanmasıyla elde edilmiştir. Verilerin yorumlanmasında betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 224).

Bulgular ve Yorumlar

1. Bölümler ve Kesitler

Giriş: Eser gürgen ağacının kendini tanıttığı “Ege toprağında gencecik bir gürgendim.” ifadesiyle başlar ve baştan sona gürgenin ağzından anlatılır. Yaşadığı ormanda gürgene eşlik eden başta Meşe ve Köknar olmak üzere çamlar, ardıçlar, ladinler, kestaneler, diğer ağaçlar; çiçekler, böcekler hatta rüzgâr Gürgen'in komşuları olarak adlandır ve gürgenin onlarla olan ilişkisi sezdirilir. İlk kesitte anlatıcı ormandaki büyük ak sakallı meşeyi haşmetli gövdesi ve bilge, heykel gibi duruşuyla okura betimler. Daha sonra bu meşenin, insanların ormanlara gelip ağaçları vahşice kestiği hikâyelerinden bahseder. İkinci kesit, gürgenin anlatılan hikâyeler ve insanların ormanlardaki ağaçları sürekli kesmesinden dolayı bir gün sıranın kendisine de geleceğini düşünmesiyle başlar. Bu telaşla rüyalarında dallarını sallayıp ormandan kaçtığını görür fakat bu imkânsızdır. Çünkü gürgen diğer ağaçlar gibi kökten ayrılmayan bir ağaçtır, bu yüzden kendince bir plan yapar. Eğri büğrü duran yaşlı ağaçların kesildiğini ve kendisinin dik durur-

sa genç kalacağından kesilmeyeceğini düşünür. Burada gürgenin yaşadığı korkular davranışlarına ve fiziksel özelliklerine yansımıştır. Üçüncü kesitte bir sabah arkadaşı köknara seslenir fakat cevap alamaz. Geriye dönüp baktığında “karların üstünde, kesilmiş birer kol gibi, ıssız ve hüzünlü bir şekilde öylece yattılar” ifadesiyle, köknarın insanlar tarafından vahşice kesilip götürülmesi gözler önüne serilir. Dördüncü kesit, ak sakallı meşenin “Ölenle ölünmez” özlü sözüyle başlar. Büyüklerin ağzından konuşan meşenin ormandaki bilge ve en büyük olduğuna kullandığı üslupla dikkat çekilir. O gece köknara ne olduğuyla ilgili bilgiyi rüzgâr kulaklarına getirir. Yazar burada ormandaki her şeyi birbirleriyle etkileşim içinde sunarken rüzgârı da bir iletişim aracı olarak verir. Rüzgâr, köknarın sesini getirerek o gece neler yaşandığını onlara dinletir. Köknar bir mahpushanenin kapısı olmuştur. Burada insanların üzüntülü hallerini görmektense odun olup cayır cayır yakılmayı tercih ettiği, mahpushanede kalan insanların acısına dayanamadığı vurgulanır. Bu olay üzerine gürgen, mahpushane kapısı olmak yerine bir pencere veya insanların işine yarayacak bir eşya olmayı diler. Bu kesitte mahpushanedeki yaşamla ilgili okuyucuya ipucu verilir. Kahramanların kimler olduğu, onları nasıl bir geleceğin beklediği ve onların geleceğe yönelik düşünceleriyle giriş bölümü tamamlanır.

Gelişme: “Büyüyüp serpilmişim” sözcüğüyle başlayan beşinci kesitle gelişme bölümüne girilir. Anlatıcı gürgenin zümrüt gibi parlayan yapraklarının olması ve büyüyüp serpilmesi giriş kısmında kendince aldığı önlemlerin doğal bir sonucudur. Gürgen her şeye rağmen insan denen canlı türünden korkmaktadır. Bu korkularının öz sancılarına dönüştüğü bir gün, rüzgârın uğultusuyla insanların kendine yaklaştığını görür. Altıncı kesitte, kaçak ağaç kesmeye gelen iki adam hangi ağacı keseceğini düşünürken, gürgen ağacı sıranın kendisine geldiğini fark eder. Dalları ve gövdesi genç olduğu için mobilya yapımında kullanılacağını öğrenir. Yazar burada gürgenin yanıldığını, insanın doğayı katletmek için her zaman bir bahanesi olacağını ima eder. Yedinci kesitte artık her şey için çok geçtir. Gürgen çoktan kesilmiş ve satılmak üzere bir marangozun evine getirilmiştir. Adamların marangozla uzun süreli pazarlık yapmaları onların sosyoekonomik durumu hakkında okuyucuya bilgi verirken bu işi niçin yaptıkları da açıklık kazanır. Sekizinci kesitte gürgen diğer ağaçlarla birlikte işlenmeyi bekler. Marangozun avlusunda aylarca bekleyen gürgenin artık tek arzusu dışarıyı gören bir pencere olmaktır. Uzun süren bu bekleme gürgene, insanlığın acısıyla tanışarak kısa süreliğine de olsa kendi derdini unutturur. Marangozun oğlu Cemal şehit olmuştur. Bu duruma çok üzülen marangoz kendini toparlayamaz. İşe gitmez, yemek de yemez. Dokuzuncu kesitte marangozun bedeni oğlunun üzüntüsüne ve sağlıksız yaşama daha fazla dayanamaz ve marangoz bu dünyadan göçer.

Sonuç: Bu bölümde marangozun ölümünden sonra ailesinin yaşadığı

ğî maddî sıkıntılar konu edilir. Marangozun eşi borçları ödemek için tüm malzemeleri ve ağaçları başka birine satar. Onuncu kesitte gürgen ağacı kırmızı bir kamyonla kendisini hiç beklemediği bir yerde bulur. Bir gitar ve pencerenin parçası olmayı umut ederken köknar gibi mahpushanedeki bir kapı olacağını düşünür. Ancak askerî bir atölyeye getirildiğini fark eden gürgen bir savaş malzemesi olacağını düşünerek hüznlenir. On birinci kesitte, gürgen ağacının tahmininde yanlışlığı ortaya çıkar. Onu bekleyen son bir darağacı olmaktadır. Bir şafak vakti gencecik bir insanın ölümüne aracı olmanın utancıyla bir an önce çürümeye karar verir. Yıllar önce uygulamaya karar verdiği direnme, yerini kendini yok etme arzusuna bırakır. Ağaçlardan kendisini darağacı olarak değil de bir gürgen dalı olarak hatırlamalarını ister.

2. Anlatının Genel Düzenlenişi

Genel sözdizimsel yapı:

Hikâyede özne (Ö1) konumunda olan gürgen, yaşamak için verdiği mücadeleyi engelleyici (E1) konumunda olan kaçak ağaç kesen insanlardan gizlemek ve onun için önemli olan nesnesi (N1) konumundaki ormanda yaşamaya devam etmek ister. Fakat insanlardan dolayı bu amacına ulaşamaz. Ormanda kalma ve yaşamını sürdürme girişimi sürekli engellenen gürgen sonunda kesilir. Yardım edici konumunda olan (Y1), onu yönlendiren rüzgâr ve aksakallı meşe ona yardım edemez. Engelleyiciler, değer nesnesine devam etmesine yani ormanda yaşamını sürdürmesine engel olur. Buna göre anlatının genel sözdizimsel yapısı şöyle gösterilebilir:

Başlangıç Durumu: Ö Λ N

Bitiş Durumu: Ö V N

Özne ve nesne arasında anlatının başında ayrıntılarıyla sunulan ormanda kalma durumu, öykünün sonuna kadar korunamamıştır. Özne nesneye kavuşamaz ve birleşim eksenini (Λ) gerçekleştirmez.

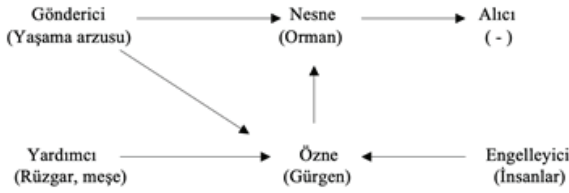
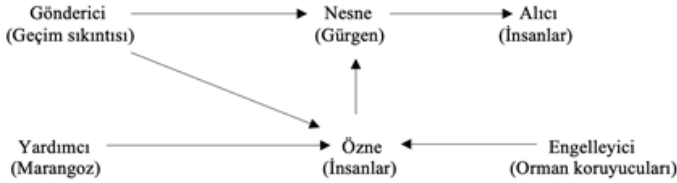
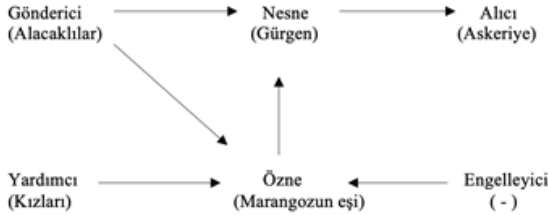
3. Yüzeysel Düzey

3. 1. Anlatı Düzeyi

Anlatı metnini yüzeysel düzeyde betimlemeye olanak veren en önemli unsur eyleyenler şemasıdır. Eyleyenlerden “eylemi yapan ya da eyleme maruz kalan” anlaşılmalıdır. Eyleyenler canlı bir varlık, insan, hayvan olabileceği gibi soyut varlıklar da olabilir (Uçan, 2013: 135).

3.1.1. Eyleyenler

Öykünün eyleyenler şeması sırasıyla ‘gürgen ağacı’, ‘insanlar’, ‘marangoz’ ve ‘marangozun eşi’ açısından aşağıda sunulmuştur:

Gürgen açısından;**İnsanlar açısından;****Marangoz açısından;****Marangozun eşi açısından;**

Eyleyenler arası ilişkiler, onların izleksel rolleri çerçevesinde mücadele, yardım, isteyim, sözleşme ve iletişim eksenleri olarak belirlenmiştir (Uçan, 2013: 138). Buna göre gürgen açısından bakılınca orman nesnedir. Onu ormana yönlendiren yaşama arzusu, engelleyen insanlar, yardımcısı rüzgâr ve ak sakallı meşedir. Alıcısı yoktur. İnsanların nesnesi gürgen, göndericisi geçim sıkıntısı, yardımcısı marangoz, engelleyicisi orman koruyucuları, alıcısı insanlardır. Marangoz açısından bakılınca gürgen nesnedir. Onu almaya yönlendiren paradır, yardım eden insanlardır, engelleyen ona aynı zamanda yardım eden insanların istediği fiyattır, alıcısı ise kendisidir. Marangozun eşi açısından bakılınca nesne gürgendir. Onu satmaya yönlendiren şey alacaklılardır, yardım eden kızlarıdır. Alıcısı ise askeriye birliğidir.

3.1.2. Eksenler

Sözleşme Eksen (Gönderici-Özne):

Gürgen açısından bakılınca onu, nesnesi olan ormana yönlendiren gönderici, sahip olduğu yaşama arzusudur. İnsanlar açısından onları nesneleri olan gürgene sevk eden gönderici ise geçim sıkıntısıdır. Marangoz ve marangozun eşini de nesneye sevk eden gönderici yine insanların en başından beri duyduğu para ve geçim sıkıntısıdır.

İletişim Eksen (Gönderici-Nesne-Alıcı):

Gürgen açısından bakıldığında bu eksen gönderici konumundaki yaşama arzusu, bu duygunun özneyi (gürgeni) yönelttiği nesne (orman) arasında kalır. Gürgen, ormanda kalmaya devam edemediği için bu üç eyleyen arasında kurulması gereken eksen, gürgen açısından kurulamaz. Bu nedenle gürgenin amacına ulaşamayarak istediği gibi yaşayamadığı sonucuna ulaşılabilir. Aynı durum orman için de söz konusudur. İnsanlar için bu eksen bütün olarak kurulabilir, alıcıları yine kendileridir. Ancak marangoz açısından bu eksen tam kurulamaz. Metinde gürgene sahip olup onu işleme arzusuyla ilgili bir kesinlik olmadığı sezdirilir. Çünkü gürgen sürekli satılmaktadır ve ne olacağı belirsizdir.

İstek Eksen (Özne-Nesne):

Bu eksen, hangi eyleyenin hangi eyleyeni hedeflediğini gösterir. Gürgen ve insanlar kendi açılarından karşılıklı ilişki içinde. Gürgenin nesnesi ormanken, insanın nesnesi gürgendir. İkisi de birbirinin zıt nesnesi konumundadır. Marangoz ve eşinin nesnesi diğerlerinden farklı değildir. Onlar da gürgene sahip olmak ve onu satarak maddi yarar elde etmek istemektedirler.

Yardım Eksen (Yardımcı-Özne):

Gürgenin yardım eksen, ona insanlara karşı dikkatli olmasını söyleyen ak sakallı meşe ve insanların ormana geldiğini haber veren rüzgâr arasında kuruludur. İnsanlar, marangoz ve marangozun eşi arasında kurulan yardım, eksenlerin bir ucunu oluşturur. Kendileri arasında yaptıkları yardımlaşma sonucunda gürgene sahip olur ve istediklerini alırlar. Nesne olan gürgen yine birbirlerine yardım ekseninde bulunan marangozun evinde kalır.

Mücadele Eksen (Engelleyici-Özne):

Bu eksen; gürgen (özne) açısından insanlar (engelleyici), insanlar açısından, orman koruyucuları (engelleyici), marangoz açısından nesnesi olan gürgene ulaşmasında fiyat (engelleyici) durumundadır. Marangozun eşi (özne) açısından engelleyici yoktur, gürgeni satmaktan başka bir çaresi kalmamıştır.

3.1.3. Roman Anlatı İzlenesi ve Kiplikleri

A. J. Greimas'a göre her anlatı başlangıç durumuyla bitiş durumu arasında bir dönüşüm gerçekleştirir. Bu dönüşüm sürecinde eyleyenler değişik işlev ya da roller üstlenebilirler. Eyleyenler bu iki durum arasında başka eyleyenleri dönüştürürken kendileri de dönüşür, değişime uğrayabilirler (Kıran ve (Eziler) Kıran, 2000: 173). Anlatı izlenesi, anlatı sözdizimindeki Özne/Nesne ilişkisini belirten durum sözcüğüyle, bu sözcüğü dönüştüren edim sözcüğünün mantıksal eklemlenişinden oluşan temel dizimdir. Anlatı izlenesi temel dönüşüme göre adlandırılır ve dört aşamadan oluşur: 'Eyletim' (ya da sözleşme) (Başlangıç durumu), 'edinç', 'edim', 'yaptırım' (Bitiş durumu) (Kıran ve (Eziler) Kıran, 2000: 176; Uçan, 2013: 148).

Ben Bir Gürgen Dalıyım'da, anlatının gelişimi ve eyleyenlerin dönüşümü aşağıdaki gibi gösterilebilir:

Gürgen Açısından

Eyletim: Gürgenin içindeki yaşama isteği ve arzusu, onu ormanda kalabilmek için dik durmaya ve fiziksel görünümüne dikkat etmeye sevk eden bir güçtür. Yaşama isteğinin gürgeni harekete geçirdiği kısımda 'yaptırmak' kipliği söz konusudur.

Edinç: Gürgen, bin bir zahmetle de olsa diğer ağaçlar gibi kambur olmamıştır. Artık daha genç, insanların yakmak için kesmeyecekleri bir ağaç konumuna erişmiştir. Dallarını dik tutarak eğilmeyen gürgenin kamburunun olmaması 'gücü yetmek/yapabilmek' kipliğini beraberinde getirir.

Edim: Anlatıcı/gürgen artık yapmak kipliği içindedir. İsteddiği fiziksel görünüme sahiptir, ağaçları kesmeye gelen insanlarla temas kurmasına rağmen kesilmez. Eğik durduğu için kesileceğini düşünen gürgen giriş kısmında yapamadığını burada yapabilmiş ve kesilmemiştir.

Yaptırım: Özne olan gürgen bu kısımda her şeye rağmen yaptıklarının, direncinin karşılığını vahşice kesilip ormandan götürülerek alır. Kesilmemek için dik durma mücadelesi veren gürgen genç görünümü ve düzgün fiziğiyle diğer ağaçlara kıyasla mobilya eşyaları için uygun niteliğe bürünmüştür. Burada kendi girişiminin sonucunu deneyimleyerek öğrenen gürgen, 'bilmek' kipliği dahilinde düşünülebilir. Gürgen açısından anlatı izlenesi Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Gürgen açısından anlatı izlencesi

BAŞLANGIÇ DURUMU	DÖNÜŞÜM		BİTİŞ DURUMU
EYLETİM	EDİNÇ	EDİM	YAPTIRIM
Öznenin yaşamak istediği nesnede (orman) kalmak istemesi	Öznenin dik durarak istediğine ulaşacak fırsata sahip olması	Öznenin nesneyle birlikte kalmaya devam etmesi	Öznenin, bu dönüşümünün sonucunda kesilerek karşılık alması

İnsanlar, Marangoz ve Eşi Açısından

Eyletim: Bu kişileri harekete geçiren, gürgenden elde edecekleri kazançtır. Onun bu denli genç ve işlenebilir bir ağaç olması bu üçlünün, ona sahip olma iç güdüsüyle yaptıkları eylemlere kaynaklık eder. Yaşadıkları geçim sıkıntısı ve kaygılar onlara gürgene karşı fiziksel şiddet uygular. Bu kısımda ‘yaptırmak’ kipliği söz konusudur.

Edinç: Gücü yetmek kipliğinin söz konusu olduğu bu evrede, bu üçlünün içinde bulundukları ekonomik sıkıntıların onlara yansıttığı olumsuzluklara karşı, gürgen üzerinde kesme, soyma, yontma gibi davranışlara sahip oldukları sezdirilir.

Edim: Gürgen üzerinden kazanç sağlamak isteyen cellat yüzlü adamlar onu kestikten sonra marangoza mobilya yapması için satarlar. Oğlunun beklenmedik ölümüne dayanamayan marangozun da ölümüyle eşi gürgeni satarak para kazanır. Bu üç kişinin ortak amacının para kazanmak olduğu ve gürgen üzerinden bir çıkar ilişkisi içerisinde oldukları söylenebilir. Burada ‘yapmak’ kipliğinden söz edilebilir.

Yaptırım: Kaçak ağaç kesen insanlar, marangoz ve eşinin roman boyunca sergiledikleri tutumun karşılığını aldıkları söylenebilir. Ormandan kestikleri gürgen ağacı üzerinden insanlar kazanç sağlarken, ağacı satın alan marangoz mobilya yapabilmek için genç bir ağaca sahip olmuştur. Ancak marangozun ölümüyle eşi tarafından tekrar satılan gürgen ağacı, kendisinin de beklemediği bir şekilde kırmızı bir kamyonla askeriyeye getirilerek darağacı olacaktır. Romanın bu kısmı, okuyucuya hayatta her şeyin beklenilenden farklı olabileceğini düşündürmek amacıyla yoruma açık bir durum olarak bırakılmıştır. Kaçak ağaç kesen insanlar, marangoz ve marangozun eşi açısından anlatı izlencesi Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Ağaçları kesen insanlar, marangoz ve marangozun eşi açısından anlatı izlencesi

BAŞLANGIÇ DURUMU	DÖNÜŞÜM		BİTİŞ DURUMU
EYLETİM	EDİNÇ	EDİM	YAPTIRIM
Nesneden kazanç elde etmek isteyen kişilerin davranışları	Geçim sıkıntısından dolayı nesneye yapabilecekleri davranışlara sahip olduklarının sezdirilmesi	İşlenecek kadar genç olmasından dolayı omandan kesilerek götürülmesi	-

3.2. Söylem Düzeyi

Söylem düzeyinde, anlatı düzeyindeki eyleyenlerin nasıl oyuncu durumuna geldikleri belirlenir. Anlatı düzeyinde sadece eylemler dikkate alınırken söylem düzeyinde varlık olarak oyuncular/karakterler ve bu oyuncuların izleksel rolleri ortaya çıkartılır. Figüratif zıtlıklar saptanır (Uçan, 2013: 199).

3.2.1. Figüratif karşıtlıklar

Doğa/insan: Romadaki en büyük çatışma doğa-insan karşıtlığı üzerine kurulur. Bu durum gürgen ağacı ve ormandaki diğer ağaçların katlediliş sürecinde insanların doğaya karşı takınmış olduğu saygısız ve umursamaz tutumları üzerinden okunabilir. Karşıtlığın ilk örneği insanların çevreye verdiği zararları anlatan ak sakallı meşenin konuşmasından sezilir. Yıllardır ormanda olan ak sakallı meşenin anlattığına göre kaçak ağaç kesen adamlar “Dağ çiçekleriyle birlikte böcekleri de çiğniyorlardı. Hatta gezinirken, otları, otların arasında uçuşan kokuları ve renkleri de çiğniyorlardı. Çiğneyip ezdikleri şeylerin çılgınlıklarını da hiç duymuyorlardı.” Sonra “adamlar hiç acımadan, o güzelim çamları, o yeşilim köknarları ve o civanım gürgenleri tek tek kesmeye başlıyorlar[dı].” Bu ifadeler insanların doğaya karşı takındığı umursamaz tavrın özeti niteliğindedir. Oysa ormandaki ağaçları katletmeye gelen insanlar her ne kadar farkında olmasalar bile yine doğaya muhtaçtırlar. “Atla gelmişlerse atlarını, eşekle gelmişlerse eşeklerini ardıçların dallarına bağlıyorlardı.”, “Güneş tepeye yükseldiğinde artık adamlar epeyce yorulmuştu. Terlerini sile sile, ağızlarına sığmayan kocaman nefesleriyle gelip benim gölgeme oturdular.” Kitaptan alınan bu ifadeler söz konusu çatışma durumunu özetler niteliktedir.

Kurallar/şiddet/direniş: Ormandaki ağaçların usulsüzce katledilip kuralların çiğnendiği, anlatıcının ormana gelen iki misafirle ilgili söylemlerinden çıkarsanır. “Elimizi çabuk tutmalıyız. Dedi öteki şapkasını düzelterek. İşin içinde orman koruyucularına yakalanmak da var!” Bu kural tanımazlığın yanı sıra ormana gelen farklı kişilerin ormanda yaşayan ve gürgen ağacının “komşularım” diye adlandırdığı diğer ağaç türlerine uyguladıkları eziyet ve şiddet yine anlatıcı tarafından dile getirilmektedir. “Sonra nasıl oldu bilemiyorum ama, ansızın bir sapan gördüm bu çocuğun elinde. Benim görmemle birlikte lastikler uzadı hemen, nişan alındı ve bil- ye iriliğindeki bir taş vınlaya vınlaya bana doğru uçmaya başladı. (...) taş olanca şiddetiyle gelip önce birkaç yaprağımı delik deşik etti.” Bu durum büyük küçük tüm insanların -buna çocuklar da dahil- doğaya karşı zarar verme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Ağaç kesme eylemindeki şiddetin dozu ve ağaçla canlı olarak özdeşim kesilen köknarın betimlenmesinde farklı boyuta taşındığı görülür: “(...) atın arkasına bağlayarak hiç acımadan, sanki cansız ve duygusuz bir şeymiş gibi sürükleye sürükleye

götmüşler köknarı.”, “kalırsa yalnızca kökümüz kalacaktı düzlükte. Alnında vahşet mührü gibi duran acımasız balta izleriyle yalnızca kökümüz kalacaktı.” Ormandaki diğer ağaçlara uygulanan bu vahşi şiddet karşısında gürgen ağacı direnmeye başlar ve bu direniş; “dimdik büyürüz sevgili komşum! Dedim ona çın çın çınlayan sesimle. Eskisi gibi, aman canım, hangi dalım nereye doğru uzarsa uzasın demiyordum sözgelimi. Boş bulunup rüzgâra da bırakmıyordum kendimi, gece gündüz her an tetikte duruyor, dimdik kalabilmek için elimden gelen her şeyi yapıyordum. Hatta kimi zaman rüzgâr rüyamda bile esse, gövdem eğri büğrü olur korkusuyla hemencecik uyanıyordum.” ifadeleriyle betimlenir.

3.2.2. Bakış açısı

Romandaki olaylar ormanda yaşayan gürgen ağacının bakış açısıyla anlatılmıştır. Yaşanan olayları kendi başından geçtiği şekliyle anlattığı için metne kahraman bakış açısının hâkim olduğu söylenebilir. Çevresindeki-lerle olan konuşmaları ve arkadaşlarının başlarına neler geldiğini anlatan gürgen ağacı, benzer durumun kendisinin de başına gelme ihtimaline karşı önlem alan derin ve ileri görüşlü bir anlayışa sahiptir. Burada ak sakallı meşenin daha önceki zamanlarda yaşanmış olan olayları anlatması ve gürgen ağacının bunları dinlemesi önemlidir. Bu yaklaşım olayların anlatıldığı-şimdiki zamanın hikayesi kipinden anlaşılır. Anlatıcı roman boyunca kimi zaman ikinci dereceden bir kahramandır (iç öyküsel anlatıcı) kimi zaman- da başkahraman olan (ben öyküsel) anlatıcıdır.

3.2.3. Bedensel ifadeler

Bedensel ifadeler okuyucuya karakterlerin yaşadıklarını hissettirmek açısından oldukça önemlidir. Metin boyunca kişilerin yaşadıkları olaylar karşısındaki eylemleri, jest ve mimikleri okuyucunun onlarla özdeşim ve empati kurabilmesine yardımcı olur. Eser boyunca yaşananlar karşısında sergilenen bedensel ifadeler ak sakallı meşe açısından şu şekilde betimlenebilir: “Bu yüzden, ak sakallı meşe solundaki yamaca doğru dallarını eğip de iç çekmeye başladığında, birdenbire, yaprak yaprak ürperirdim ben.” (kişileştirme), “mavi göllere benzeyen gözleri de dolu dolu olurdu o sırada.” (benzetme), “Bu meşe dallarını eğince hemen konuşmazdı gerçi; uzun süre aşağıya doğru dikkatle bakar, başını inanılmaz bir şey görmüş de kendi kendine hayıflanıyormuş gibi sağa sola sallar, ardından da derin derin iç çekerti.” (kişileştirme), “Düzlüğün sonundaki ak sakallı meşe susuyordu böyle zamanlarda. Anlatmasına gerek kalmıyordu zaten, çünkü kesilen ağaçların göğe doğru yükselen çığlıklarını bulduğumuz yerden biz de işitiyorduk. Hatta, kimi zaman dayanamayıp sessizce ağladığımız bile oluyordu.” (mübalâga).

Gürgen ağacı yaşadıklarını ve acısını şu bedensel ifadelerle okuyucuya aktarmaktadır: “Artık kendimi tutamayıp ikide bir iç çekiyor, durup

dururken hüzünleniyor ya da gözlerimi bir noktaya dikerek dalıp dalıp gidiyordum. (kişileştirme), “Buruk bir gülümseyişle köknarın yüzüne baktım.”, “Bir yandan da gözlerimi çevirmiş, yardım istercesine komşularıma bakıyordum. Darbeleri aldıkça o zümrüt yeşili yapraklarım tiril tiril titremeye başlamıştı.”, “Kokumla hıçkıldım, rengimle çılgılık attım.” (intak), “Avlu duvarının dibinde, yarı ölü bir halde, ne olacağımızı bilmeden, kara kara düşünerek aylarca bekledik durduk.”

Ormanı katletmeye gelen insanların ve onlardan bu kaçak olarak kesilen ağaçları satın alan marangozun olay örgüsü boyunca yaptıkları eylemlerin bedensel ifadelerle pekiştirilmesi şu şekilde betimlenmiştir: “Yerlerinden kalkıp baltalarına sarılıyordu bu cellat yüzlü adamlar; ormanda büyüyen fısıltıları çiğneye çiğneye, ama onları bir kerecik olsun duymadan, ağaçlara doğru yürüyorlardı.” (benzetme), “Sonra adamlar hiç acımadan, o güzelim çamları, o yeşilim köknarları ve o civanım gürgenleri tek tek kesmeye başlıyorlardı.”, “Alınları boncuk boncuk tere batmış, fötr şapkalı iki adam varmış. İkisi de cellat yüzlüymüş bu adamların. İkisi de korkunç derecede uykusuz ve yorgunmuş.” (benzetme), “Arabanın üstündeki adamlar peş peşe yere atlayıp alıcı gözlerle çevredeki ağaçlara baktılar.”, “Uzun boylusu, büyülenmiş gibi, gözlerini benden ayıramıyordu. Sonra adamlar, bu çamların dalını budağını kesip gövdelerini at arabasının yanına doğru yuvarladılar. Bütün bunları yaparken, bir hayli çaba harcadıkları için sucuk gibi terlemişlerdi (benzetme). Gene de bir an bile durmadılar nedense, bir an bile duraksamadılar, bir an bile acımadılar ve anlaşılmas bir hırsıyla ellerindeki baltaları havaya kaldırıp öteki komşularına saldırdılar.”

Marangozun oğlunu kaybetmesinden duyduğu üzüntünün bedeniye yansıması şu şekilde ifade edilmiştir: “Gene de marangoz hiç ağzını açmadı. Nedense kızmadı çocuklara. Kaşlarını çatıp öfkeyle gözlerini belirtmedi.”, “Yaşlı ve yorgun bir çocuk gibi, kıpkızıl kesilen gözlerini kaldırıp baktı yalnızca. Yorgun bir su gibi bakıp bakıp yutkundu.” (benzetme), “Marangoz duvarın dibinde, hemen bizim yanı başımızda, belermiş gözleri, açılmış ağzı ve dağılmış saçlarıyla öylece uzanıyordu.”, “Her şeyden elini eteğini çekmişti artık. Ne kadar ısrar edilirse edilsin, doğru dürüst yemek yedirilmiyordu sözgelimi, ne kadar ısrar edilirse edilsin bir yudum su içilemiyordu.”, “Marangozun ağzından, kapıyı açıp da yeşil giysili adamlarla karşılaştığı dakikadan beri, hala tek sözcük çıkmamıştı.” Romandaki oyuncuların bedensel ifadeleri kişileştirme, intak, mübalağa, teşbih gibi söz sanatlarından yararlanılarak sunulmuş, içinde bulundukları durumu yansıtacak biçimde betimlenmiştir.

3.2.4. Romandaki görseller

Ben Bir Gürgen Dalıyım’daki görsellerin esenlikli ve esenliksiz olarak iki biçimde sınıflandırılabilceği görülmüştür. Esenlikli olarak yorumlana-

bilecek görseller Resim 1’de sunulmuştur:



Resim 1: Kitaptaki esenlikli görseller

Resim 1’e göre kitapta esenlikli olarak yorumlanabilecek dört görselin olduğu görülmektedir. Görsel birden gürge ağacının kuşlara ev sahipliği yaptığı, görsel ikiden ormandaki hayvanların ormanda özgürce birlik içinde yaşadıkları, görsel üçten insanların doğayla özdeşleştikleri, mutlu oldukları, görsel dörtten ağaçların kendilerini insanlığa yararlı olacak nesneler olarak düşlemeleri sezinlenmektedir.

Eneniksiz olarak yorumlanabilecek görseller Resim 2’de sunulmuştur:



Resim 2: Kitaptaki eseniksiz görseller

Resim 2’ye göre kitapta eseniksiz olarak yorumlanabilecek yedi görselin olduğu görülmektedir. Birinci görselde insanların kaçak ağaç kesmek için ormana girmeleri, ikinci görselde köknarın kesilmesi, üçüncü görselde kesilen ağacın dalları ve yapraklarının yere serilmesi, dördüncü görselde ağacın canlı bir varlık değilmiş gibi yerde sürüklenmesi, beşinci görselde gürgeyin askeriye taşınması, altıncı görselde gürgeyin darağacı olması

ve gencin asılması, son görselde marangozun alkol alması çıkarsanır. Romandaki görsellerin daha çok esenliksiz görseller olduğu söylenebilir.

3.2.5. Zaman kullanımı

Romanda dilsel zaman olarak şimdiki zaman, şimdiki zamanın hikayesi ve geçmiş zaman kipinin kullanımına ağırlık verildiği görülmüştür. Anlatıda görülen geçmiş zaman kullanımı metne inandırıcılık katarak anlatıcının daha önce gördüğü şeyleri anlattığı hissini uyandırır. Anlatıcı şimdiki zaman kullanımıyla da okuyucuya içinde bulunduğu zaman dilimi içinde başlayan henüz bitmeyen sürmekte olan bir eylemi anlatır. Ancak geçmişteki şimdi, şimdiden çok, geçmiş zaman değerindedir. Şimdiki zamanın hikayesi ise geçmişte yaşanan olayın etkisinin sürdüğüne, zamanda bitmemişliğe vurgu yapar. Öyküleme zamanı olarak bu anlatı 111 sayfaya sığdırılmıştır; romanın yazıldığı tarih 1997 yılı olarak verilmiştir. Romandaki sözceler izlenerek kurmaca zamanın saptanması olasıdır. Romanın ilk kesiti “Ege toprağında gencecik bir gürgendim ben.” sözcüsüyle başlar. Ardından “sabahtan akşama, kimi zaman, gece gündüz, günden güne kokum da değişmişti sanki, gide-rek dallarımın rengi, gövdemin şekli değişmişti.” biçiminde gürgen-deki fiziksel değişim betimlenir. Gürgenin direnmek için aldığı karar ise “Ve aradan yıllar geçmişti, o sabah, adamlar sessizce avluyu boşaltırken kararımı verdim. Yıllar öce, daha küçücük bir fidanken odun olmamak için bütün gücümle nasıl direndiysem, şimdi de tam tersini yapacaktım.” şeklinde okuyucuyla paylaşılır. “Ağaçlar boylarından, böcekler kıpırtılarından, çiçekler de kokularından yavaş yavaş taşmaya başlıyordu.”, “Kış gelip çatmıştı, karlı kışlar yaşamıştık köknarsız, deli baharlar, terli yazlar ve rüzgârda yaprak yaprak savrulan, uzun mu uzun güzler yaşamıştık.” ifadelerinden, anlatının gürgenin küçük bir fidanken aldığı kararlardan büyüüp ağaç olmasına kadar ki geçen bir zaman dilimini kapsadığı anlaşılmaktadır. Romanda yaşananlar “ertesi gün, günden güne, bir gün” gibi gerçek zamana gönderim yapmayan, anlatıdaki sıçramaları ifade eden zaman ifadeleriyle sağlanır. Bu dil unsurları anlatıya bir süreklilik sağlayarak anlatımdaki devingenliğe ve okumadaki akıcılığa katkıda bulunmaktadır.

3.2.6. Betimlemeler ve uzam

‘Korku dağları bekler’ ismiyle romanın birinci bölümünü oluşturan kısımda betimlemeler başlar ve ilk olarak gürgen ağacının yaşadığı Ege bölgesinde bulunan canlılar tanıtılır; çıtırdayıp duran kozalaklar, kambur köknar, kıpkızıl çamlar, bulanık ardıçlar, ladinler ve kestaneler; ormandaki düzlükte hepsinden büyük bilge heykeli gibi olanca haşmetiyle duran meşe betimlenir. “Mavi göllere benzeyen gözleri ve haşmetli bilge duruşuyla” ak sakallı meşe, “kambur ve eğik duruşuyla” köknar, doğadaki diğer can-

lılar, böcekler, dağ çiçekleri, otlar öylesine ustaca ve canlı tasvir edilir ki okuyucu kendisini doğa uzamı içerisinde gezinirken bulur. Anlatıcı-gürgen ise tüm bu doğa güzelliğine uyum sağlayan yapısıyla gencecik yapraklarının orman içerisinde zümrüt damlası gibi parıldadığını vurgular: “Zümrüt gibi parlayan yapraklarım da çoğaldıkça çoğalmıştı. Ormanın güzelliğine güzellik katan yemyeşil bir şiire benziyordum.” ifadeleri gürgen ağacının uzamla özdeşim içinde olma çabasını yansıtır.

Ormandaki ağaçları kesmeye gelen insanların acımasızlığı karşısında gürgen ağacı kendi penceresinden onları; “cellat yüzlü adamlar; kapkara bıyıklı, karmakarışık saçlı, bulanık bakışlı, izbandut kılıklı adamlar; ellerinde ağızları mavi parıltılı, keskin ve amansız baltalarla gelen kişiler” olarak esenliksiz sıfat ve sıfat gruplarıyla betimler. Onlara yardım eden marangoz “tığ kadar ince ve kuru tahtayı andıran bol damarlı elleriyle” anlatılır. Uzam içerisinde yer alan hiçbir ayrıntı atlanmamıştır. Orman içerisinde iletişim kurmalarını sağlayan rüzgâr; “Binlerce bitkinin kokusu vardı rüzgârda, binlerce bitkinin şekli, rengi ve fısıltısı vardı. İnsan sesleri vardı sonra çeşit çeşit, hayvan sesleri, tepelerin yüksekliği, denizlerin genişliği, nehirlerin uzunluğu vardı.” biçiminde okuyucuya tanıtılır ve rüzgârda, okumasını bilenlerin doğadaki her şeyden her canlıdan bir parça bulabilecekleri sezdirilir. Yukarıda kısmen vurgulandığı gibi yapılan betimlemeler içerisinde doğaya ait olan her varlık tüm güzellikleriyle ele alınmış, esenlikli sıfatlarla betimlenmiş; çevreye zarar vermeye çalışan ağaçları kesen kişiler cellat yüzlü adamlar, izbandut kılıklı adamlar gibi esenliksiz sıfatlarla olumsuz bir şekilde betimlenmiştir.

Romanda uzam okuyucuyu sıkın kapalı bir uzam değildir, yanlış uzamlara yerleştirilmiş varlıklar da yoktur. Kapalı uzam olarak sadece marangozun evi değerlendirilebilir. Genel uzam olarak Egede bir ‘orman’ seçilmiş ve roman boyunca zümrüt yeşilli yapraklar, ürkek ürkek gezinen tavşanlardan uzun kuyruklu tilkilere, gözleri kor gibi yanan kurtlardan ısıklık ısıklık uzayan yılanlara, böceklerle, sincaplara ve iğne yumağına benzeyen kirpilere kadar her canlı doğal ortamlarında okuyucuya aktarılmıştır. Bu uzamın doğal hâlini bozacak olan tek eylem köknar ve gürgen ağacının kesilmesidir. Metni kurgulayan yazar, bu uzamı bilinçli bir şekilde bozarak okuyucuya iletmek istediği iletiyi verir. İletisini ve uzamın bozulmasına olan öfkesini “İnsanların büyük bölümü birçok güzelliği göremezdi.”, “İnsan bir savaş alanıydı. Ceket, gömlek, pantolon ya da etek giymiş, kravat takmış, tıraş olmuş, kokular sürmüş bir savaş alanı.” ifadeleriyle dışa vurur. Kişi, uzam ve verilmek istenen ileti arasında gerçek olan yakalanmaya çalışılmıştır. Betimlemeler metnin okunurluğuna, anlaşılabilirliğine katkıda bulunmaktadır.

3.2.7. İzleksel Roller

Romandaki izleksel roller olayın akışını bozmadan ve okuyucuyu bualtımadan belli aralıklarla kişilerin betimlenmesiyle verilmiştir. Bu nedenle okurun rolleri kavrayamamasına veya karıştırmamasına neden olabilecek bir durum söz konusu değildir. Romanın oyuncularını ve izleksel rolleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Oyuncular ve İzleksel Roller

Oyuncular	İzleksel Roller
Gürgen	Olayların anlatıcısı olmasının dışında olay akışına eşlik eden baş karakterdir. Sert ve dayanıklı bir yapıya sahiptir. 'Zümrüt damlası yapraklar', 'gencelik', 'düşünceli', 'güzel' sıfatlarıyla betimlenmiştir. Güçlükler karşısında yılmamayı, eğilmemeyi simgeler.
Ak sakallı meşe	Ormanın en yaşlısı ve tecrübelisidir. 'Bilge heykeli', 'haşmetli', 'mavi göllere benzeyen gözleri', 'kederli' sıfatlarıyla betimlenmiştir. Bilgeliği ve tecrübeyi simgeler.
Kök nar	Ormanda yer alan erdemli ağaçlardan biridir. Aynı zamanda gürgenin komşusudur. 'Kambur', 'genç', 'mahpushane kapısı' ifadeleriyle nitelenmiştir. Deneyimsizliği simgelediği düşünülebilir. Gençken dik durmanın sonucu kendi üzerinde deneyimlenmiştir.
Ağaç kesen insanlar	Anlatıcının yorumuyla duygusuz ve vicdansız kişilerdir. 'Cellat yüzlü adamlar', 'kapkara bıyıklı', 'karmakarışık saçlı', 'fötr şapkalı', 'bulanık bakışlı', 'uykusuz', 'yorgun', 'uzun boylu', 'ızbandut kılıklı' gibi esensizlik bildiren sıfatlarla betimlenmiştir. Cehalet ve şiddet simgeler.
Marangoz	İnsanlardan ağaçları alan kişidir. 'Tığ kadar ince', 'beyaz giysili', 'bol damarlı elleri', 'yaşlı', 'yorgun', 'kızıl gözleri' gibi sıfat ve sıfat gruplarıyla betimlenmiştir. Daha çok emekçi yönüyle ancak oğlunun ölümünden sonra ise evlat acısına dayanamama, tevekkül etmesini bilemeye yönleriyle ön plana çıkmıştır.
Marangozun eşi	Marangozun eşi ve Cemal'in annesidir. 'Başörtülü', 'perişan', 'üzgün' sıfatlarıyla betimlenmiş; eşinin ölümünden sonra evin geçimini sağlama sorumluluğunu üstlenmiştir. Geleneksel Anadolu kadınına temsil etmektedir.
Askerler	Olay örgüsü boyunca askerler, şehit haberini vermek ve ağaçları askeriyeye götürmek üzere iki kez yer alırlar. Onlar romanda 'yeşil giysili', 'omuzlarında san parlıtlı yıldızlar taşıyan', 'metal yıldızlar taşıyan adam', 'genç ve neşeli', 'sert suratlı' olarak nitelenir. Otoriteyi temsil ettikleri söylenebilir.

Romandaki izleksel roller daha çok sıfatların ağırlıkta olduğu bir saptama ve çözümleme içindedir. Ormanda yer alan ağaçlar, olay akışı kesilmeden fiziksel ve ruhsal özellikleriyle okuyucuya aktarılmıştır. Ormana kaçak olarak ağaç kesmeye gelen insanlar, ağaçları satın alan marangoz ve eşi daha sonrasında evlerine gelen askerler fiziksel ve ruhsal özellikleri yanı sıra yaşadıkları duyguların etkisinde jest ve mimikleriyle eserde yer almaktadır. Anlatıcının izleksel rolleri öz bir biçimde ele aldığını söylemek mümkündür. Olayların anlatıcısı konumundaki gürgen, sert ve dayanıklı yapısıyla ön plana çıkan bir ağaçtır. Güçlükler karşısında yılmamayı, dik durmayı simgeler. Olay örgüsü boyunca bilge ve ormanın en yaşlısı olduğu ifade edilen ak sakallı meşe "Genç olduğun için henüz birçok şeyi bilmiyorsun.", "ölenle ölünmez" gibi ifadelerle diğer ağaçlara nasihatler verir, tavsiyelerde bulunur. Bilgeliği ve fiziksel görünümünden ötürü kitap içerisinde 'bilge heykeli', 'ak sakallı meşe', 'haşmetli gövdesi' ifadeleriyle betimlenmiştir. Bilgeliği ve fiziksel kuvveti simgeler.

Kök nar, insanların acımasızlığını gözler önüne sermek için kesilen/katledilen ağaçlardan biridir. "Benden on üç yaş büyük olan, kambur bir kök nar yaşardı." ifadesiyle kök narın eğildiği için insanlar tarafından kesilmeye uygun bir ağaç olduğu mesajı verilir. Gençken dik durmadığı için eğilen kök nar zamanla daha çok kamburlaşır, insanların yakmak için kese-

ceği bir ağaç haline gelir. Buradan, insanların daha gençlik yaşlarında erdemli olmanın önemini kavramaları ve bu doğrultuda bir yaşam sürmeleri iletisi sezilir. “Kesilmiş birer kol gibi, ıssız ve hüznü bir şekilde öylece yatıyorlardı.”, “gövdesi ortalıkta yoktu köknarın, uzaklaşan izlere bakılırsa birileri onu sürükleye sürükleye alıp götürmüştü.” ifadeleriyle köknar adeta uzuvları kesilen bir insana benzetilir ve insanların doğayı katledişi belirlenleştirilir. Köknarın yaşadıkları, ormandan kesilip götürülen ağaçların insanlar tarafından bir canlı olarak görülmediğinin, kendilerine bir değer verilmediğinin kanıtı niteliğindedir.

Para kazanmak için ormana ağaç kesmeye gelen insanlar, bilinçsiz tavırlarından dolayı ‘kapkara bıyıklı’, ‘karmakarışık saçlı’, ‘fötr şapkalı’, ‘bulanık bakışları’ biçiminde esenliksiz sıfatlarla nitelenmiştir. Bu güzel ormanı yok eden kimselerin görüşlerinden de iyi niyetli olmadıkları sezilmektedir. Ağaçları keserek onları ait oldukları ormandan ayıran bu insanlar, “yaş kesen baş keser” vecizesini anıştıracak biçimde ‘cellat yüzlü adamlar’, ‘ızbandut kılıklı’ olarak betimlenir. Ellerinde baltalarla ormana gelen, bekçilerden kaçarak ağaçları kesen ve insanlara yaşanacak bir çevre bırakmayan bu insanlar, “ormanın kolluk kuvveti ile değil, sevgi ile korunacağı” gerçeğinin bilincinde olmayan kişilerdir. Ancak eli baltalı bu adamlar açtır ve hasta çocuklarını doktora götüremeyecek kadar yoksuldurlar. Ormancılara yakalanırlarsa hapis ve büyük para cezasına çarptırılmayı göze alarak güzelim ağaçları keserler. Yani bir bakıma eli baltalı adam olmak bir tercih değil zorunluluktur. Fakat yazar bu duruma yönelik hiçbir şey söylemez, sadece bunu sezdirir.

Marangoz, olaylar boyunca ağaçların alınıp satılmasıyla ilgili süreci üstlenir. Ağaçlar marangozun kendilerini hangi ürüne dönüştüreceğini merakı içindedirler; “Yaşlı marangozun bizi nerede kullanacağını merak ettiğimiz için, sabahtan akşama dek kendi aramızda fısıldaşıp duruyorduk.” Ağaçları eşya haline getiren onları ait oldukları yerden alan ve yontan marangoz bir gün oğlunun şehit olduğu haberiyle yıkılır. Komşularının tabiriyle “Her şeyden elini eteğini çekmişti artık.” Marangozun yorgun kızıl gözleri, sürekli susması, tığ kadar incilmesi oğlunun ölümüne ne kadar üzüldüğünün göstergesidir. Marangoz, hüznü bir ruhun insanı bir mikroptan daha hızlı öldürdüğünün vücut bulmuş hali gibidir. Tevekkül edemez, alkole sığınır. Marangozun eşi, oğlunun şehit haberiyle yıkılan, perişan olan bir ev hanımıdır. İnsanların ağzına laf vermemek için kendi üzüntüsünü bir kenara bırakıp eşini toplamaya çalışır fakat başaramaz. Eşinin ölümüyle birlikte evin erkeği rolünü üstlenir, geçim sıkıntısından dolayı önce iş malzemelerini sonra tüm ağaçları satar. Öte yandan askerler, yeşil giysili, omuzlarında sarı parıltılı yıldızlar taşıyan, metal yıldızlar taşıyan adamlar olarak tasvir edilir. Yıldızın omuzlarında olması askerlerin rütbeli olduklarının göstergesidir. Acıların en büyüğünü dile getirmekle

görevlidirler. Şehit haberi verilmesinde ve gencin dar ağacına getirilmesinde rol oynarlar. Otoriteyi temsil ettikleri söylenebilir.

4. Türkçe Öğretim Programı ve Göstergebilim

Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2019) incelendiğinde, göstergebilimsel çözümleme başlıklarıyla örtüşen kazanımların mevcut olduğu görülmektedir (Aydın ve Uyar, 2022). Göstergebilimsel çözümlemenin ilk basamağı olan metni kesitlere ayırma; Programda dinleme/izleme ve okuma becerileriyle ilgili kazanımlardan “Dinlediklerini/izlediklerini özetler.” ve “Okuduklarını özetler.” kazanımlarıyla örtüşmektedir. Söylem düzeyinde yer alan izleksel roller, uzam, zaman kullanımı gibi basamaklar, Programın 5-8. sınıf düzeylerinde yer alan “Metindeki hikâye unsurlarını belirler.” kazanımına dönük olduğu söylenebilir. Programdaki “Metnin içeriğini yorumlar.” kazanımıyla metnin konusu ve ana düşüncesini belirlemeye yönelik kazanımların, göstergebilimsel çözümlemenin metnin derin düzeyle ilgili süreçlerine yönelik olduğu görülür. Benzer biçimde, bütün sınıf düzeylerinde yer alan okuma becerisinde, “Metinle ilgili sorulara cevaplar.” kazanımının açıklamasında yer alan; “Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.” ifadesi ve “Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” kazanımı, göstergebilimsel yaklaşımda derin düzeyle ilgili çözümlemelere yöneliktir. Kitaptaki görseller, göstergebilimin bir diğer çalışma alanı olan görsel iletişim kapsamında işlevsel olabilir. Öğrencilerin kitaptaki betimlemeler, uzama ve izleksel rolleri yansıtan görsellere dair görüşlerini “Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.”, “Görsellerle ilgili soruları cevaplar.” kazanımları kapsamında bildirmelerine olanak tanır.

5. Sınıf İçi Etkinlik Örnekleri

Çözümlemesi yapılan çocuk romanı, içerik bakımından Türkçe ders kitaplarında yer alan ‘Doğa ve Evren’ temasına uygun niteliktedir. Türkçe dersi işlenirken derste her çözümleme aşaması için farklı alıştırmalar yapılabilir, farklı sorularla metin açılabilir. Göstergebilimsel çözümleme basamaklarına göre tasarlanmış sınıf içi etkinlik örnekleri ve bunların Türkçe öğretim programında denk geldiği kazanımlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Sınıf İçi Etkinlik Önerileri

	Etkinlik Önerileri	Kazanımlar
Anlatı düzeyi ile ilgili sorular	Romana dikkatlice okuyunuz ve kesitlere ayırınız.	(Okuma stratejilerini kullanır.)
	Metne hangi kiplik egemendir?	(Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.)
	Metnin özeti yapınız.	(Okuduklarını özetler.)
Söylem düzeyi ile ilgili sorular	Metnin başlığı size neler söylüyor? Yorumlayınız.	(Görsellerden ve bağlaktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.)
	Metindeki oyuncuları saptayınız.	(Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.)
	Metindeki kişilerin izleksek rollerini betimleyiniz.	(Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.)
	Anlatıma nasıl bir bakış açısı hakimdir?	(Metnin içeriğini yorumlar.)
	Metinde ne gibi karşıtlıklara yer verilmiştir?	(Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.)
Derin düzey ile ilgili sorular	Romandaki anlatı izlencesinin, gündelik yaşamımızda bir karşılığı var mıdır? Yaşadığınız benzer olaylar ile öykü arasında bir benzerlik var mıdır? Varsa anlatınız.	
	Bu romanda anlatılanlar ile birlikte Sait Faik'in "Son Kuşlar", Haldun Taner'in "Bir Kavak ve İnsanlar" adlı öyküleri birlikte okuyarak metinlerarası bir okuma yapınız. Her üç metindeki ortak noktaları saptamaya çalışınız.	(Metinler arasında karşılaştırma yapar.)
	"Nazlı nazlı sallanan dağ sümbülleri", "rengarenk şarkılar", "bulanık bakışlar", "pamuk yağuna benzeyen bulutlar", "zümrüt damlası dallar", "rüzgân okum asını bilenler", "yakut yeşili yosunlar", "yeni yeşil bir şüer" size nelen çağrıştırıyor? Metne yazınsallık kazandıran bu söylem biçimlerini kendi ifadelerinizle açıklamaya çalışınız. Bu söylem biçimlerinden yararlanarak bir metin oluşturunuz.	(Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.)

Sonuç, Tartışma

Romandaki öznelardan biri, çok sevdiği ve ait olduğu yerde yaşama çabası içinde olan gürgen ağacıdır. Kaçak ağaç kesen insanlar ve marangozdan oluşan diğer özne grubu, maddi çıkar ve kaygılardan dolayı doğa üzerinde egemen olmaya çalışarak karşıtlığın diğer cephesini oluşturur. Romanda insanın, doğa karşısında bir çıkar çatışmasına girdiği söylenebilir. Bu çatışma sonucunda kazandığı yanılgısına düşen insan, aslında kendi sonunu hazırladığını daha sonra fark edecektir. İnsanların doğa karşısındaki umursamaz tavırları olay örgüsü boyunca vurgulanmıştır. İnsan doğaya muhtaç olduğunu unutmamalı, aradaki dengeyi gözetmelidir. Ne tümüyle doğadan faydalanmayı bırakmalı ne de hiç muhtaç değilmiş gibi tahrip etmelidir. Doğadaki canlıların sesi olan özne gürgen, nesnesi olan ormana tekrar kavuşamamış ve birleşim eksenini gerçekleştirmemiştir. Başlangıç durumunda birlikte olan özne ve nesne roman sonunda ayrı konumda kalır. Romanda nesneye erişme bağlamında 'yardımcı' ekseninde bulunan marangoz ve insanların nesneye erişme istekleri gerçekleşmiştir denebilir. Bu durumda romanda, marangoz ve insanlar istediğine ulaşmış, gürgen ve diğer ağaçlar hem ormanda yaşamını sürdürme isteğine ulaşamamış hem de satıldıktan sonra arzuladıkları gibi parktaki aletlere ya da pencere, gitar, mobilya gibi yararlı aletlere dönüşmeden varlıkları sona ermiştir. Romanda yer alan figüratif karşıtlıklar ele alınırsa; doğa-insan çatışmasında,

öznenin yaşama arzusuna ormana gelen insanların acımasızlığı daha baskın gelmiştir. İnsanlar kuralları çiğnemesine rağmen hiçbir ceza almazken, kesilmemek için dik durmaya çalışan gürgen kesilerek cezalandırılmıştır. Figüratif karşıtlıkların çoğunda öznenin karşısında yer alan tarafların baskınlık kurması, güç sahibi olmaları, paralarının olması öznenin istediği sonuca ulaşamamasında etken rol oynamıştır.

Hasan Ali Toptaş'ın eserleri üzerine yapılan araştırmaların genellikle tema, karakter, mekân, zaman gibi hikâye unsurları, postmodern öğeler ya da motifler üzerine olduğu görülür. Yazarın eserleri üzerine herhangi bir göstergebilimsel çalışma yapılmamıştır. Akbulut (2018), inceleme konusu olan bu romanı konu, karakterler, dil ve anlatım, plan ve ileti gibi çocuk edebiyatını yapılandıran temel öğeler bakımından incelemiştir. Benzer biçimde Aydın ve Akın (2020) eseri çocuk edebiyatı ilkelerine göre incelemişlerdir. Sıddık (2019) ise romanı, çocuk edebiyatında çevreci eleştiri bağlamında incelemiştir. Okatan (2014), Hasan Ali Toptaş'ın romanlarındaki postmodernist unsurları çalışmıştır. Civalıoğlu Sevindik (2021), Hasan Ali Toptaş'ın eserlerini yapı-tema bağlamında incelemiştir. Önder (2017), Hasan Ali Toptaş'ın *Kuşlar Yasına Gider* adlı romanını postmodernizm ile geleneğin buluşması bağlamında incelemiştir. Bir diğer çalışmada, Alan ve Tüylüoğlu (2018) *Kuşlar Yasına Gider*'i baba figürü açısından incelemişlerdir. Alanyazında başka eserler üzerine göstergebilimsel çözümleme yapılan çalışmalarda, benzer yollar izlense de birtakım sıralama ve uygulama ayrılıkları da görülür. Uydu Yıldız (2019), *Mai ve Siyah* romanını göstergebilimsel yöntemle çözümlerken önce metni beş kesite ayırmış ve her bir kesitin eyleyenler örnekçelerini belirlemiştir. Bu eyleyenleri metinden alıntılar yaparak desteklemiştir. Atan (2008), *Yılan ile Tilki* masalını göstergebilimsel yaklaşımla çözümlerken öncelikle anlatısal düzeyde metni dört kesite ayırmış, her bir kesitteki izleklere değinmiştir. Ardından tilki açısından kesitlerin eyleyenlerini belirlemiştir. Çocuk edebiyatında ise Yiğit ve Özdemir (2018) *Küçük Kara Balık* adlı eseri, Yiğitbaşı (2018) *Yolculuk* adlı çocuk kitabını, Afşar Tuncay (2021) ödüllü çocuk kitaplarını, Aydın ve Uyar (2022) Cemil Kavukçu'nun *Ablam* adlı öyküsünü göstergebilimsel açıdan incelemiş, göstergebilimsel çözümlemenin önemine vurgu yapmışlardır.

Doğabilimci John Burroughs (1919), sevgi olmadan bilginin kalıcı olamayacağını ancak sevgi öncelenirse bilginin mutlaka ardından geleceğini vurgulamıştır. Çocuklarımızı üzerinde yaşadığımız dünyaya saygı duyan bireyler olarak yetiştirebilmek için anne baba ve eğitimcilerin öncelikli görevi, erken dönemde tabiat ve insan sevgisi verebilmektir. Bu yolda atılacak ilk adım, onların minik omuzlarına taşıyabileceklerinden fazla yük ve endişe yüklemekten tabiatla içli dışlı olmalarını sağlamaktır. İkinci adım ise tabiatla ve yaşadığımız toplumla uyumlu, sürdürülebilir yaşam biçimi

benimsemeleri için onları, doğru iletiler ve rol modelleri sunan çocuk kitaplarıyla buluşturmaktır. Bu bağlamda, bu araştırmaya konu olan *Ben Bir Gürge Dalıyım*'da, çocukların merak duygusunun ve öğrenme arzusunun önemini fark etmelerine, özellikle doğa ve insan sevgisine karşı bilinçlenmelerine yardımcı olacak iletilere yer verildiği gözlenmiştir. Ayrıca eserin çocuklarda eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı saptanmıştır. Edebî metinlerin, göstergebilimsel bir yaklaşımla çözümlenmesinin daha etkili bir okuma, okuduğunu anlamlandırma ve yeniden yapılandırma süreci için gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

- Avşar Tuncay, A. (2021). Ödüllü çocuk kitaplarına göstergebilimsel açıdan bir yaklaşım. *Journal of History School*, 53, 2842-2865.
- Alan, S. & Tüylüoğlu, K. (2018). Hasan Ali Toptaş'ın *Kuşlar yasına gider* romanında baba figürü. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (45), 129-139
- Akbulut, Ö. (2018). Hasan Ali Toptaş. *Ben bir gürgen dalıyım*. *Uluslararası Dil Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 65-70.
- Aydın, F. & Akın, E. (2020). Hasan Ali Toptaş'ın "Ben bir gürgen dalıyım" adlı romanının çocuk edebiyatı ilkelerine göre incelenmesi. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 4 (14), 63-73.
- Aydın, İ. & Uyar, Y. E. (2022). Göstergebilimsel bir çözümleme örneği olarak Cemil Kavukçu'nun *Ablam* adlı öyküsü. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 25, 263-298.
- Bayat, N. Hamzadayı, E. Çetinkaya, G. & Ülper, H. (2012), "Gülen ada öyküsünün göstergebilimsel çözümlemesi", *Tarih Okulu Dergisi*, 2013 (16), s. 351-370.
- Burroughs, J. (1919). *Field and Study*. Cambridge, MA: Riverside Press.
- Civalıoğlu Sevindik, B. (2021). *Hasan Ali Toptaş'ın eserlerinin incelenmesi: yapı-tema*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çebi, A. (2007). Küçük Prens'te eğitbilimsel göstergeler. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu "Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri"*. 04-06 Ekim 2006 (ss.219-225). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Günay, D (2002). *Göstergebilim yazıları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Akademi.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara.
- Okatan, F. (2014). *Hasan Ali Toptaş'ın Romanlarında postmodernist öğeler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Önder, A. (2017). *Kuşlar yasına gider* romanında postmodernizmle geleneğin buluşması. *HİKMET-Akademik Edebiyat Dergisi [Journal of Academic Literature]*, *Gelenek ve Postmodernizm Özel Sayısı*, 99-111.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sıddık, C. (2019). Çocuk Edebiyatında Çevreci Eleştiri: *Hasan Ali Toptaş'ın Ben Bir Gürgen Dalıyım* eseri üzerine bir inceleme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Toptaş, H.A. (2009). *Ben Bir Gürgen Dalıyım*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Uçan, H. (2013). *Dilbilim, göstergebilim ve edebiyat eğitimi*. İstanbul: Hece Yayınları.
- Uzdu Yıldız, F. (2019). *Mai ve Siyah* romanının göstergebilimsel çözümlemesi. *Söylem Filoloji Dergisi*, 4 (2), 254-281. DOI: 10.29110/soylemdergi.621894.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yiğit & Özdemir (2018). Çocuk yazınında göstergebilimsel bir çözümleme örneği: *Küçük Kara Balık*. B. Kırmızı ve B. İşigüzel (Ed.), *I. Karaman Uluslararası Dil ve Edebiyat Kongresi bildiri kitabı* içinde (ss. 503-518). Konya: Aybil Yayınları
- Yiğitbaşı, K. G. (2018). “Yolculuk” adlı çocuk kitabının Greimas’ın göstergebilimsel çözümlemesi ile incelenmesi. *Middle East Journal of Refugee Studies*, 3 (1), 53-79.

BÖLÜM 6

ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERS KİTAPLARINDA DEĞERLER EĞİTİMİ¹

Veli BAŞARANOL², Faruk ÖZTÜRK³

1 Bu bölüm, yazarın Prof. Dr. Faruk ÖZTÜRK'ün danışmanlığında yürüttüğü “Ortaöğretim İngilizce Ders Kitaplarının Temel Değerler Açısından İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir ve 5-8 Ekim 2017 tarihleri arasında düzenlenen 1. Uluslararası Değerler Eğitimi Sempozyumu’nda (ISOEVA) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Öğr. Gör. Dr. , Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yeniçağa Yaşar Çelik Meslek Yüksekokulu. ORCID : 0000-0003-1646-1736

3 Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretimi ABD. ORCID: 0000-0003-2293-9142

1. GİRİŞ

İletişim, bilim ve ekonominin ortak dilinin İngilizce olduğu düşünüldüğünde bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenmenin önemi giderek artmaktadır. Dil öğretiminin, yalnızca o dile ait kuralların ve dilin becerilerini oluşturan (okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi) özelliklerin öğrenildiği bir iletişim aracı olarak algılanması eleştirilen bir eğitim anlayışı olarak görülmektedir (Tulumcu ve Tulumcu, 2015). Eğitim ve kültür dili olarak İngilizce öğretilirken, bu dilin kuralları ve yapısı ile birlikte bu dil vasıtasıyla bireylere değerlerin öğretiminin yapılabileceği göz önünde bulundurulmadır. Nitekim daha önce yapılan çalışmalarda yabancı dil dersleri aracılığıyla farklı kültürel mesaj ya da içeriklerin aktarılabilceğine yönelik çalışmalarda bu konular sıkça tartışılmıştır (Chao, 2011; Kramsch, 1993; Wei, 2005). Diğer taraftan, kültürel öğelerin aktarımının yapılabileceği gibi faklı evrensel ve temel değerlerinde yabancı dil öğretimi esnasında yapılabileceği gözlerden kaçırılmaması gereken bir husustur çünkü “Dil bir toplumun iletişim aracı olduğu gibi aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı ve kültür aktarıcısıdır” (Özbay 2002, s. 115). Ancak, yabancı dil öğretimi vasıtasıyla değerlerin aktarılabilceği hususu çok fazla dikkat çekmemiştir (Shaaban, 2005). Yabancı dil dersleri aracılığıyla değer aktarımı yapılabileceği yakın bir zaman diliminde birçok araştırmaya konu olmuştur. Örneğin, Arıkan (2008) İngilizce kitaplarının konularının içeriğini incelediği çalışmada sevgi ve değerlerin yer almadığını ortaya çıkarmış ve bu gibi konulara İngilizce derslerinde metinler aracılığıyla yer verilmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Berkowitz ve Bier (2007) dil dersleri vasıtasıyla değer eğitiminin müfredatla entegre edilebileceği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Gilness (2003) ortaöğretim İngilizce derslerinde değer eğitiminin nasıl entegre edilebileceğine dair örnekler sunmuştur.

İçinde bulunduğumuz çağda değerlerin öğretimi önem arz etmektedir çünkü küreselleşmenin etkisi ile birlikte medya ve diğer dış kaynakların öğrenciler üzerinde birçok olumsuz etkisi (uyuşturucu kullanma, suç eylemleri, ahlaki bozulma vb.) vardır (Iswara, 2013). Bu gibi olumsuz sonuçlar özellikle de ortaokul ve lise öğrencilerini etkilemektedir (Iswara, 2013). Bu bakımdan okullar ve sınıflar gibi eğitim ortamlarında etkili bir eğitimin, özellikle de değer eğitiminin yapılması bu bakımdan önemli görülmektedir.

Değer eğitimi, eğitim kurumlarında derslere kılavuzluk eden öğretim programlarında yer almaktadır ve öğretim programları bu noktada önemli işleve sahiptirler (Kardaş ve Cemal, 2017). Nitekim Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın tüm okul kademeleri için yayımladığı (ilkokul, ortaokul, lise, mesleki ve teknik eğitim) öğretim programlarında hemen hemen bütün derslerde değerlerin kazandırılmasına yönelik hedeflerin bu-

lunduğu görülmektedir (MEB, 2019). Benzer şekilde, Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) daha önceki İngilizce öğretim programlarından farklı olarak değerler eğitimi bölümü programa eklenmiş ve öğrenme çıktıları ile birlikte dostluk, dürüstlük, adalet, özdenetim, vatanseverlik, sevgi, sorumluluk, saygı, sabır ve fedakarlık gibi önemli değerlerin kazandırılabilmesine vurgu yapılmıştır. Ayrıca, öğretim sürecinde kullanılacak karakterler (kişiler), metinler ve görsellerin seçiminde öğrencinin yaşı, psikolojik ve sosyolojik düzeyleri dikkate alınarak bunların etik ve değerler dikkate alınarak hazırlanmasının gerekliliği belirtilmiştir (MEB, 2018). Bu açıklamalar, İngilizce gibi yabancı dil derslerinde değerler eğitiminin yapılmasının önemi ve gereğini ortaya koymaktadır.

Öğretim programlarının amaç ve içeriğinin somut bir göstergesi olan ders kitapları ise öğretim programlarının hedeflerinin ana taşıyıcıları olarak işlev görmektedirler (Bulut ve Orhan, 2012; Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007; Kılıç ve Seven, 2003). Nitekim ders kitapları konuların ardışık bir şekilde sunulması, çeşitli görseller, açıklamalar ve örnekler içermesi ve öğretim programlarının ilkeleri doğrultusunda hazırlanarak öğrenme sürecini planlı ve organize bir şekilde sunması bakımından dil öğretiminde özellikle de yabancı dil eğitiminde kullanılan önemli kaynaklardır (Çakmak, 2001; Genç, 2002; Tomlinson, 2001; Richards, 2001) ve öğretim programlarında belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesinde önemli bir araç olarak görülmektedir (Ünsal ve Güneş, 2002; Yılmaz ve Korkmaz, 2017). Özbay (2003) çalışmasında, öğretmenlerin %94,44'ünün derslerde ders kitabını kullandıklarını bulmuştur. İnal'ın (2006) ders kitabı seçimiyle ilgili yaptığı araştırmada, Türkiye'de yabancı dil öğretiminin büyük ölçüde ders kitaplarına bağlı kalınarak sürdürüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil eğitimi sürecinde kullanılan ders kitapları, ulusal ve evrensel değerlerin öğrencilere aktarılmasında öğretim sürecinde kullanılan önemli kaynaklardır ve değerler eğitiminde kullanılan önemli materyallerdendir (Kaliyeva, 2015). Ders kitaplarındaki metinler, görseller ve ifadeler aracılığıyla öğrenciler toplumun farklı sosyal rolleri ile karşılaşmakta, böylelikle ders kitaplarının evrensel değerlerin iletilmesi bakımından önemli rolü olmaktadır (Çelikpazu ve Aktaş, 2011; Demirel, 2010; Kaliyeva, 2015).

İlgili literatür incelendiğinde ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelendiği çalışmaların olduğu görülmektedir (Baki, 2019; Çelikpazu ve Aktaş, 2011; Kaliyeva, 2015; Kırmızı, 2014; Koç, 2013; Öztürk ve Özkan, 2018; Yılar, 2016). Ancak, bu alanda yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi dersleri ile ilgilidir. Diğer taraftan, İngilizce derslerinin özünde bir dil dersi olmasına ve evrensel değerleri iletebilme özelliğine sahip olmasına rağmen Türkiye'de bu alanda yapılmış çalışmaların son derece sınırlı olduğu görülmektedir.

(bkz. Akbulut, Üzüm ve Pesen, 2022; Aslan, Keskin ve Önder, 2019; Aydın ve Can Aran; 2020). Üstelik bu çalışmaların daha çok ilkokul ya da ortaokul kademesinde okutulan kitaplar üzerinde gerçekleştirildiği, ortaöğretim (lise) düzeyinde bu alanda yapılmış herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bundan dolayı, bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından basılan ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12.sınıf İngilizce ders kitaplarında değerlere yer verilme durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında yer alan değerlerin neler olduğunu ve bunların ders kitaplarında ne düzeyde (yüzde ve frekans) yer aldığını tespit etmektir. Daha sonrasında ise, kitaplarda yer alan değerlerin ortaöğretim İngilizce öğretim programının öngördüğü değerleri ve Rokeach (1973) ve Schwartz (2012) tarafından belirlenen evrensel değerler listesinden yola çıkarak hazırlanan “Temel Değerler Listesi”nde yer alan değerleri karşılayıp karşılamadığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda dört farklı alt problem oluşturulmuştur:

1. Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında yer verilen değerler nelerdir?
2. Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında yer alan değerlerin sıklık ve yüzdeleri nelerdir?
3. Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında yer alan değerlerin temel değerler sınıflamasını karşılama düzeyi nedir?
4. Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında yer alan değerlerin MEB (2011) İngilizce Öğretim Programı’nda yer alan değerleri karşılama düzeyi nedir?

2.YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli

Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarının değerler eğitimi bakımından incelendiği bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.187). Doküman analizi kapsamında, 2014-2015 eğitim-öğretim yılından 2018 yılına kadar ortaöğretim okullarında okutulan MEB Yayınları Yes You Can (YYC) A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, A2.3 seviye kitapları içerdiği görsel, ifade ve metinler değerler eğitimi kapsamında incelenmiştir

2.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de 2014-2015 yıllarında MEB ortaöğretim okullarında okutulmakta olan İngilizce ders kitapları oluşturmaktadır. Bu kapsamda MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından 2012-2013 öğretim yılından itibaren ortaöğretim kurumlarında 5 yıl süreyle ders kitabı olarak okutulması kabul edilen ve 2010 Temmuz Tebliğler Dergisi’nde ortaöğretim kurumlarında okutulmasına karar verilen MEB Yayınları Yes You Can (YYC) A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, A2.3 düzeyindeki (toplam beş kitap) İngilizce ders kitapları bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Ortaöğretim 9.sınıfta YYC A1.1 ve YYC A1.2; 10.sınıfta YYC A2.1; 11.sınıfta YYC A2.2 ve 12.sınıfta YYC A2.3 düzey ders kitapları okutulmaktadır. YYC ders kitapları içerdiği görsel, ifade ve metinler değerler eğitimi bağlamında incelenmiştir.

2.3 Veri Toplama Aracı

Değerlerin sınıflandırılması ile ilgili literatürde bir çok sınıflamanın olduğu görülmektedir (bkz. Spranger, 1928; Allport, Vernon ve Lindzey, 1960; Kahle, 1983; Rokeach, 1973; Schwartz, 2012). Bu sınıflandırmalar içerisinde en kapsamlı olanların Rokeach (1973) ve Schwartz’a (2012) ait olduğu bulunmuştur. Bundan dolayı, Rokeach (1973) ve Schwartz’a (2012) ait değer sınıflamaları incelenmiş ve alanda uzman başka bir araştırmacının görüşü alınarak her iki sınıflamada yer alan ortak değerler belirlenerek “Temel Değerler Listesi” oluşturulmuştur. Temel Değerler Listesi Tablo 1’de verilmiştir. Ayrıca, Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı (MEB, 2011) incelenerek programın yapısı, vizyonu, genel amaçları ve hedeflerinden öğrencilere kazandırılmak istenen değerlerin neler olduğu tespit edilmiştir ve bu değerler de ayrı bir tablo halinde sunulmuştur (bkz. Tablo 2). Elde edilen bu değerler listelerinin İngilizce ders kitaplarında yer alıp almadığı, aldysa ne oranda bulunduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1. *Temel değerler listesi*

1-Başarılı olmak	7-Sorumluluk	13- Cesaret	19-Yardımseverlik
2-Dürüstlük	8-Estetik	14-Bağımsızlık	20-Aile düzeni
3-Eşitlik	9-Barış	15-Sosyal kabul	21-İtaatkarlık
4-Nezaket	10-Gerçek dostluk	16-Azimli olmak	22-Ulusal güvenlik
5-Temizlik	11-Kendine saygı	17-Sevgi	
6-Mutluluk	12- Özgürlük	18- Yaratıcılık	

Rokeach (1973); Schwart (2012)

Temel değerler listesi Tablo 1’de verilmiştir. Buna göre Rokeach (1973) ve Schwartz’a (2012) ait ortak 22 değer in olduğu tespit edilmiştir.

Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı'nın genel amaçları, yapısı, vizyonu ve hedeflerinin analizi sonucunda ise programda 15 farklı değer yer aldığı Tablo 2'de görülmektedir. Bu değerlerin de ders kitaplarında yer alıp almama durumu incelenmiştir.

Tablo 2. *Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı'nda Yer Alan Değerler*

1-Arkadaşlık	9-Çalışkanlık
2-Başarı	10-Cesaret
3- Hoşgörü	11-Nezaket
4-Sorumluluk	12-Özveri
5- Saygı	13-Bilimsellik
6-Dayanışma	14-Rasyonellik
7-Paylaşmak	15-Yardımsızlık
8-Estetik	

2.4 Verilerin Analizi

İngilizce ders kitaplarının iletildiği değerlere yönelik analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, tümevarımcı bir yaklaşımla, veri çözümleme sürecinin ilk aşamasında verilerin kodlanarak kategorilere ulaşılması ve sistemli bir biçimde nihai temaların elde edilmesidir (Elo ve Kynagas, 2008; Patton, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Başka bir ifadeyle, içerik analizi, metin ya da diyalog içerisinde tekrar eden kelimeleri saymak ve temalara ulaşmaktır (Patton, 2015). İngilizce ders kitaplarında yer alan her bir ifade (diyaloglar, metinler ve alıştırmalar) ve görseller analiz edilmiştir. Kitapların içinde yer alan kelime, sözcük grubu, cümle ve paragraflar her bir cümleye numara verilerek kodlanmıştır. Kodlama işleminin ardından kategoriler belirlenmiş ve bu kategoriler isimlendirilmiştir. Değer ifade eden her bir sözcük ya da cümlelerin frekans ve yüzdelilerinin hesaplanması için kodlanan ifadeler sayısallaştırılmıştır. Daha sonra bu kategorilerden nihai temalara ulaşılmıştır. Metinlerden yapılan doğrudan alıntılar, elde edilen kodlamaların araştırmacı tarafından farklı zaman dilimlerinde yeniden kodlanması ve analiz sürecinde uzman görüşü alınması geçerlik ve güvenilirliği sağlamaya yönelik eylemlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıca, Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcılar arası uyum hesaplaması (Görüş Birliği / (Görüş Birliği +Görüş Ayrılığı) = Güvenirlilik) kullanılarak güvenilirlik hesaplanmıştır. Hesaplama sonucuna göre kodlayıcı güvenirliliğinin % 85 olduğu bulunmuştur. İngilizce ders kitaplarından ortaya çıkarılan değerler bir sonraki aşamada “Temel Değerler Listesi” ve öğretim programının öngördüğü değerleri karşılaması bakımından karşılaştırılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde bulgular, araştırmanın alt problemleri çerçevesinde tablolar ve grafikler halinde sunulmuştur.

3.1 Araştırmanın birinci “Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında yer verilen değerler nelerdir?” ve ikinci “Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında yer alan değerlerin sıklık ve yüzdeleri nelerdir?” alt problemine yönelik bulgular

Tablo 3’te verildiği üzere ortaöğretim İngilizce ders kitaplarının tümünde sevgi (% 15,16), nezaket (% 14,35), estetik (% 11,73), arkadaşlık (% 8,23), yardımseverlik (% 7,59), mutluluk (% 6,29), paylaşmak (% 5,48), saygı (% 5,32), aile değeri (% 4,52), temizlik (% 4,03), çalışkanlık (% 3,55), sağlıklı olmak (% 3,23), vatanseverlik (% 2,58), sorumluluk (% 2,26), özgürlük (% 1,48), hoşgörü (% 1,29), misafirperverlik (% 1,29), dürüstlük (% 0,81) ve eşitlik (% 0,81) değeri olmak üzere toplam 19 farklı değer yer aldığı bulunmuştur. İnceleme sonucunda İngilizce kitaplarında en fazla yer alan değerlerin sevgi, nezaket, estetik, arkadaşlık ve yardımseverlik değerlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eşitlik, dürüstlük, sorumluluk, misafirperverlik, sorumluluk ve vatanseverlik değerlerinin ders kitapları içerisinde en az yer alan değerlerin olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Ortaöğretim İngilizce Ders Kitapları’nda Yer Alan Değerlere Yönelik Betimsel İstatistikler

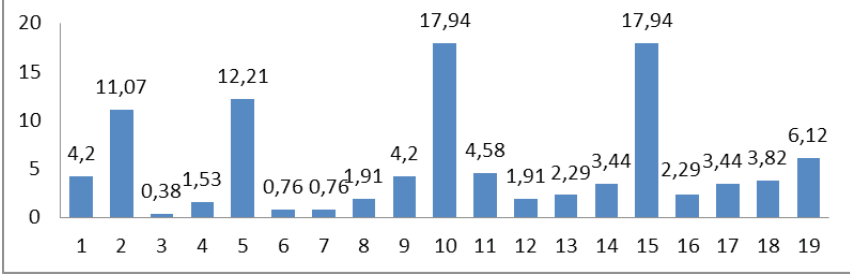
Değerler	Frekans	Yüzde
Sevgi	94	15,14
Nezaket	89	14,33
Estetik	73	11,76
Arkadaşlık	51	8,21
Yardımseverlik	47	7,58
Mutluluk	39	6,28
Paylaşmak	34	5,48
Saygı	34	5,48
Aile değeri	28	4,51
Temizlik	25	4,03
Özgürlük	9	1,45
Hoşgörü	8	1,29
Sağlıklı Olmak	20	3,22
Misafirperverlik	8	1,29
Sorumluluk	14	2,55
Çalışkanlık	22	3,54
Dürüstlük	5	0,81
Vatanseverlik	16	2,58
Eşitlik	5	0,81
Toplam	621	100

Ortaöğretim ders kitaplarında yer alan değerlere ilişkin doğrudan alıntılara Tablo 4’de yer verilmiştir:

Tablo 4. *Kitaplarda yer alan değerlere yönelik örnek ifadeler*

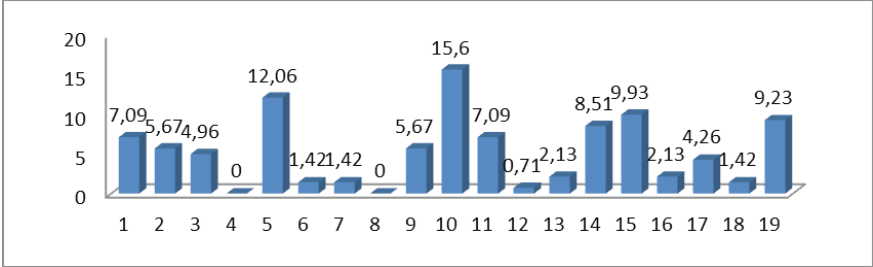
Tema (değerler)	Örnek ifade
Aile Değeri	I’m gonna visit grandma. She’s in hospital. (A2.2, s. 23)
Arkadaşlık	Good idea! I’d like to buy some souvenirs for my friends. (A2.2, s. 75)
Çalışkanlık	The Turkish Republic must follow the changes in the world and reach the level of modern and civilised societies. (A1.2, s. 68)
Dürüstlük	Don’t be afraid of telling the truth (A1.1, s. 25)
Estetik	There were nice pictures of Ashton Kutcher in the last issue of “Wow!”(A2.3, s. 38)
Eşitlik	There is no individual, no family, no class, no organization above others (A1.2, s. 68)
Misafirperverlik	Local people in villages are very welcoming in Turkey (A2.3, s. 33)
Hoşgörü	Atatürk believes that Turkish people is like a bunch of flowers. There are a lot flowers from different colours in it. The Turkish State is indivisible with its all colours (A1.1, s. 80)
Mutluluk	He is cleaning the windows and having fun (A2.1, s. 31)
Nezaket	Pleased to meet you(A2.1, s. 17)
Özgürlük	Freedom and Independence is my character (A2.2, s. 36)
Paylaşmak	They sometimes cook, eat and work together(A2.1, s. 39)
Sağlıklı Olmak	She usually eats homemade food. She doesn’t like fast food (A1.1, s. 55)
Saygı	The teacher welcomes him with great respect and enthusiasm(A1.2, s. 57)
Sorumluluk	I always wake up early, read the papers and go to work. I’m never late (A2.1, s. 28)
Sevgi	He makes people happy and his customers love him (YYC A1.2, s.52)
Vatanseverlik	Atatürk thought that he could create the new Turkey by the economic and technological Development (A1.1, s.80)
Yardımseverlik	He helps Chinese immigrants find jobs (A2.1, s. 57)

Araştırmının bu bölümünde İngilizce dersi 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda okutulan ders kitaplarında yer alan değerlerin sınıf düzeyine göre dağılımına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Grafik 1. 9.Sınıf İngilizce ders kitabında yer alan değerlerin dağılımı

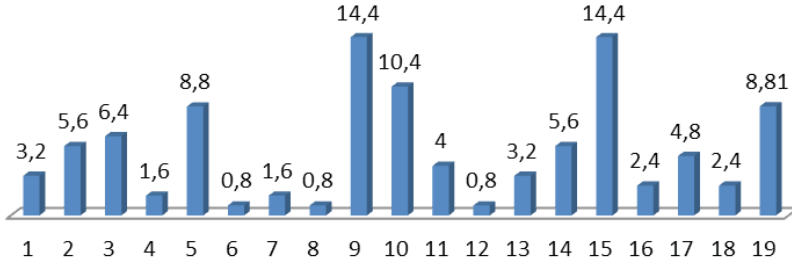
1-Aile değeri, 2-Arkadaşlık, 3-Çalışkanlık, 4-Dürüstlük, 5-Estetik, 6-Eşitlik, 7-Hoşgörü, 8-Misafirperverlik, 9-Mutluluk, 10-Nezaket, 11-Paylaşmak, 12-Özgürlük, 13-Sağlıklı olmak, 14-Saygı, 15-Sevgi, 16-Sorumluluk, 17-Temizlik, 18-Vatanseverlik, 19-Yardımseverlik

Grafik 1’de görüldüğü gibi 9.sınıflarda okutulan YYC A1.1 ve A1.2 İngilizce ders kitaplarında sevgi ve nezaket (% 17,94), estetik (% 12,21) ve arkadaşlık (% 11,07) değerlerinin en fazla; eşitlik ve hoşgörü (% 0,76) ile çalışkanlık (% 0,38) değerlerinin ise en az yer alan değerler olduğu bulunmuştur. Bunların dışında kalan değerlerin birbirine yakın oranlarda dağılım gösterdiği söylenebilir.

Grafik 2. 10.Sınıf İngilizce ders kitabında yer alan değerlerin dağılımı.

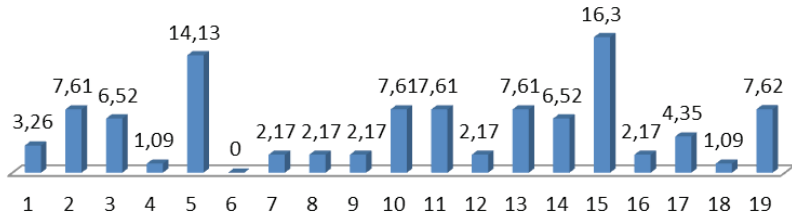
1-Aile değeri, 2-Arkadaşlık, 3-Çalışkanlık, 4-Dürüstlük, 5-Estetik, 6-Eşitlik, 7-Hoşgörü, 8-Misafirperverlik, 9-Mutluluk, 10-Nezaket, 11-Paylaşmak, 12-Özgürlük, 13-Sağlıklı olmak, 14-Saygı, 15-Sevgi, 16-Sorumluluk, 17-Temizlik, 18-Vatanseverlik, 19-Yardımseverlik

10.sınıflarda okutulan ders kitabından elde edilen sonuçlar Grafik 2’de verilmiştir. 10.sınıf YYC A2.1 İngilizce ders kitabında nezaket değeri (% 15,6) diğer değerlere kıyasla en fazla yer alan değer olarak bulunmuştur. Estetik (% 12,06) ve yardımseverlik değeri (% 9,23) ile en fazla yer alan diğer değerler olarak göze çarpmaktadır. Vatanseverlik (% 1,42) ve özgürlük (% 0,71) değerlerinin YYC A2.1 düzey ders kitaplarında en az yer alan değerler olduğu bulunmuştur. Misafirperverlik ve dürüstlük değerlerine ise YYC A2.1 ders kitaplarında yer verilmediği tespit edilmiştir.

Grafik 3. 11.Sınıf İngilizce ders kitabında yer alan değerlerin dağılımı

1-Aile değeri, 2-Arkadaşlık, 3-Çalışkanlık, 4-Dürüstlük, 5-Estetik, 6-Eşitlik, 7-Hoşgörü, 8-Misafirperverlik, 9-Mutluluk, 10-Nezaket, 11-Paylaşmak, 12-Özgürlük, 13-Sağlıklı olmak, 14-Saygı, 15-Sevgi, 16-Sorumluluk, 17-Temizlik, 18-Vatanseverlik, 19-Yardımseverlik

Grafik 3'te 11.sınıf düzeyinde elde edilen bulgular paylaşılmıştır. Buna göre, 11.sınıf YYC A2.2 İngilizce ders kitabında sevgi ve mutluluk (% 14,4) değerlerinin en fazla yer alan değerler olduğu görülmektedir. Bu değerleri, nezaket (% 10,4) ve oranı ile yardımseverlik (% 8,81) değerlerinin takip ettiği görülmektedir. Misafirperverlik, eşitlik ve özgürlük değerleri (% 0,8) 11.sınıf düzeyinde en az yer verilen değerler olarak tespit edilmiştir.

Grafik 4. 12.Sınıf İngilizce ders kitabında yer alan değerlerin dağılımı

1-Aile değeri, 2-Arkadaşlık, 3-Çalışkanlık, 4-Dürüstlük, 5-Estetik, 6-Eşitlik, 7-Hoşgörü, 8-Misafirperverlik, 9-Mutluluk, 10-Nezaket, 11-Paylaşmak, 12-Özgürlük, 13-Sağlıklı olmak, 14-Saygı, 15-Sevgi, 16-Sorumluluk, 17-Temizlik, 18-Vatanseverlik, 19-Yardımseverlik

Grafik 4'te ise 12.sınıf YYC A2.3 İngilizce ders kitabında sevgi değerinin (% 16,3) diğer değerlere oranla en fazla yer alan değer olduğu görülmektedir. Bu değeri estetik (% 14,13) ve yardımseverlik, nezaket, paylaşmak, arkadaşlık ve sağlıklı olmak (% 7,62) değeri takip etmektedir. Vatanseverlik ve dürüstlük değerlerinin (% 1,09) ise YYC A2.3 ders kiti-

binda en az yer alan değerler olduğu bulunmuştur. Eşitlik değerinin YYC A2.3 ders kitabında yer almadığı görülmektedir. Bunların dışında kalan değerlerin bir birine yakın oranlarda yer aldığı söylenebilir.

Değerlerin, ders kitapları içerisinde ve sınıf düzeyindeki dağılımları arasında farklılıkların olduğu bulunmuştur. Buna göre, 9.sınıf ders kitaplarında (A1.1 ve A1.2) en fazla sevgi, nezaket ve estetik en az ise çalışkanlık, eşitlik ve hoşgörü; 10.sınıf ders kitabında (A2.1) en fazla estetik ve nezaket, en az ise vatanseverlik ve özgürlük; 11.sınıf ders kitabında (A2.2) en fazla mutluluk ve sevgi, en az ise eşitlik, misafirperverlik ve özgürlük; 12.sınıf ders kitabında (A2.3) sevgi, estetik ve yardımseverlik değerlerinin en fazla, en az ise vatanseverlik ve dürüstlük değerlerinin olduğu tespit edilmiştir. Sevgi değerinin 10.sınıfta okutulan ders kitabı haricinde diğer sınıf düzeylerinde okutulan ders kitapları içerisinde en fazla yer alan değer olduğu görülmektedir. Eşitlik, misafirperverlik ve dürüstlük değerlerinin bazı kitaplarda hiç yer almadığı tespit edilmiştir. Bundan dolayı, değerlerin yer alma sıklıkları açısından sınıf düzeyi bakımından çeşitlilik olduğu söylenebilir.

3.2 Araştırmanın üçüncü “Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında yer alan değerlerin temel değerler sınıflamasını karşılama düzeyi nedir?” alt probleminin yanıtlanmasına yönelik bulgular

Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarını, temel değerler listesinde yer alan değerleri karşılama durumuna göre incelediğimizde Tablo 5’de yer alan sonuçlar ortaya çıkmıştır. Gerçek dostluk değeri arkadaşlık değeri, azimli olmak çalışkanlık değeri, özgürlük ile bağımsızlık, kendine saygı ise saygı değeri ile aynı değer türü olarak ele alınmıştır.

Tablo 5’te aile, gerçek dostluk (arkadaşlık), özgürlük (bağımsızlık), estetik, mutluluk, nezaket, sevgi, saygı, temizlik ve yardımseverlik değerlerinin her seviyede okutulan ders kitaplarında yer aldığı görülmektedir. Barış, başarılı olmak, cesaret, sosyal kabul, itaatkarlık, ulusal güvenlik ve yaratıcılık değerlerinin ise temel değerler listesinde yer almasına karşın İngilizce ders kitaplarında yer almadığı görülmektedir. Buna göre, bu değerlerin (7 farklı değer türü) İngilizce ders kitaplarında karşılanmadığı söylenebilir. Benzer şekilde, azimli olmak, dürüstlük, eşitlik değerlerinin kitapların tümünde olmasa da ders kitaplarının bazılarında yer aldığı tespit edilmiştir (örneğin, azimli olmak değeri A1.1 düzeyinde okutulan ders kitabı haricinde diğer tüm ders kitaplarında bulunmuştur). Hoşgörü, misafirperverlik, paylaşmak ve sağlıklı olmak değerleri ise temel değerler listesinde yer almamasına karşın ders kitaplarında bu değerlere yer verildiği görülmektedir (bkz. Tablo 3).

Temel değerler listesinde yer alan değerler Ortaöğretim YYC İngilizce ders kitapları ile karşılaştırıldığında sevgi, nezaket ve estetik değerleri-

nin kitaplarda en fazla yer alan ve karşılanma düzeyi açısından da en fazla olan değerler olduğu göze çarpmaktadır. Diğer taraftan, dürüstlük, eşitlik ve özgürlük değerleri temel değerler listesine göre karşılanma düzeyi açısından en az yer alan değerler olarak belirlenmiştir (bkz. Tablo 3).

Tablo 5. *Ortaöğretim İngilizce Ders Kitaplarının Temel Değerler Sınıflamasını Karşılama Düzeyi*

	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	A2.3
Arkadaşlık (Gerçek dostluk)	Var	Var	Var	Var	Var
Aile	Var	Var	Var	Var	Var
Dürüstlük	Var	Yok	Yok	Var	Var
Azimli olmak	Yok	Var	Var	Var	Var
Eşitlik	Yok	Var	Var	Var	Yok
Estetik	Var	Var	Var	Var	Var
Sorumluluk	Yok	Var	Var	Var	Var
Nezaket	Var	Var	Var	Var	Var
Mutluluk	Var	Var	Var	Var	Var
Temizlik	Var	Var	Var	Var	Var
Özgürlük	Var	Var	Var	Var	Var
Yardımseverlik	Var	Var	Var	Var	Var
Saygı	Var	Var	Var	Var	Var
Sevgi	Var	Var	Var	Var	Var
Bağımsızlık	Var	Var	Var	Var	Var
Sosyal kabul	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Başarılı olmak	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Yaratıcılık	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Cesaret	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
İtaatkarlık	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Barış	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Ulusal güvenlik	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok

3.3 Araştırmanın dördüncü “Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında yer alan değerlerin MEB (2011) İngilizce Öğretim Programı’nda yer alan değerleri karşılama düzeyi nedir?” alt probleminin yanıtlanmasına yönelik bulgular

Tablo 6’da görüldüğü gibi Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı ve buna göre hazırlanmış ders kitapları içerdikleri değerler bakımından incelendiğinde programın öngördüğü değerlerin bir kısmının ders kitaplarında bulunmadığı, benzer şekilde, ders kitaplarında yer alan ancak programda bulunmayan değerlerin de olduğu tespit edilmiştir. Saygı, arkadaşlık, çalışkanlık, nezaket, estetik, hoşgörü, paylaşmak ve yardımseverlik değerleri hem programda hem de ders kitaplarının tüm seviyelerinde yer

almaktadır. Başarı, bilimsellik, cesaret, dayanışma, rasyonellik ve özveri değerleri Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programında yer almasına rağmen ders kitaplarında bu değerlere rastlanılamamıştır.

Diğer taraftan, ders kitaplarında öğretim programının öngördüğü değerlerden farklı olarak aile, dürüstlük, eşitlik, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmak, sevgi ve temizlik değerlerinin bulunduğu görülmektedir (bkz. Tablo 3). Cesaret ve başarı değerleri öğretim programı ve temel değerler listesinde bulunmasına karşın ders kitaplarında bu değerlere yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Estetik ve nezaket değerleri ile birlikte arkadaşlık ve yardımseverlik değerleri karşılanma düzeyi açısından en fazla yer alan değerler olarak tespit edilmiştir. Buna karşın, çalışkanlık ve sorumluluk değerlerine, diğer değerlere kıyasla ders kitaplarında daha az yer verildiği görülmektedir (bkz. Tablo 1).

Tablo 6: Ortaöğretim İngilizce Ders Kitaplarının Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programındaki Değerleri Karşılama Düzeyi

	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	A2.3
Arkadaşlık	Var	Var	Var	Var	Var
Sorumluluk	Yok	Var	Var	Var	Var
Cesaret	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Çalışkanlık	Yok	Var	Var	Var	Var
Estetik	Var	Var	Var	Var	Var
Dayanışma	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Hoşgörü	Var	Var	Var	Var	Var
Yardımseverlik	Var	Var	Var	Var	Var
Paylaşmak	Var	Var	Var	Var	Var
Nezaket	Var	Var	Var	Var	Var
Saygı	Var	Var	Var	Var	Var
Rasyonellik	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Başarı	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Bilimsellik	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Özveri	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2011 yılında MEB ortaöğretim kurumlarında okutulmasına karar verilen İngilizce ders kitapları incelendiğinde MEB (2011) İngilizce öğretim programında açık bir şekilde belirtilmese de programın yapısı, vizyonu, genel amaçları ve hedeflerinden öğrencilere kazandırılmak istenen bir takım değerlerin olduğu ve bu değerlerin büyük bir kısmının ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların ışığında MEB (2011) ders kitaplarının değerlerin aktarımında önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Nitekim İngilizce ders kitaplarının değerleri iletmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda İngilizce ders kitapları

nın değerlerin iletilmesinde önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Örneğin, Aslan, Keskin ve Önder (2019) 6.sınıf İngilizce ders kitaplarının tüm ünitelerinde değer kazanımlarının bulunduğunu, bunların doğrudan ya da örtük şekilde konuların bütünlüğüne dikkat edilerek yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan, 6.sınıf İngilizce ders kitapları değerlerin iletilmesi noktasında yeterli görülmüştür (Aslan, Keskin ve Önder, 2019). Gül ve Maviş Sevim (2021), 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 5. sınıf İngilizce dersinde okutulan “Happy English” ders kitabında 33 farklı değer yer aldığını tespit etmişlerdir. Bu değerlerin içerisinde arkadaşlık, nezaket, saygı, aile değeri, sevgi (doğa, hayvan sevgisi), sorumluluk, hoşgörü ve vatanseverlik gibi yer alan değerlerin bu çalışmada incelenen ortaöğretim İngilizce derslerinde okutulan İngilizce ders kitaplarında yer alan değerler ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu ve bunun gibi araştırmalardan elde edilen bulgular, yabancı dil ders kitaplarının değer eğitime konu olabileceğini göstermektedir.

Diğer taraftan, bu çalışmada incelenen ders kitaplarında değerlerin yer almasına karşın, bu değerlerin dağılımının dengeli olmayan bir biçimde ve değişen oranlarda ders kitaplarında yer aldığı görülmektedir. 9.sınıf ders kitaplarında nezaket, sevgi, estetik ve arkadaşlık değerleri; 10.sınıf ders kitabında estetik, nezaket, sevgi ve yardımseverlik; 11.sınıf ders kitabında mutluluk, sevgi ve nezaket; 12.sınıf ders kitabında ise yine sevgi ve estetik değerlerinin en fazla yer alan değerler olduğu bulunmuştur. En az yer alan değerler olarak ise 9 sınıf ders kitaplarında çalışkanlık, eşitlik ve hoşgörü; 10.sınıfta özgürlük, vatanseverlik, eşitlik ve hoşgörü; 11.sınıfta eşitlik, misafirperverlik ve özgürlük; 12.sınıfta ise dürüstlük ve vatanseverlik değerlerinin olduğu tespit edilmiştir. 10.sınıf ders kitabında dürüstlük ve misafirperverlik; 12.sınıf ders kitabında ise eşitlik değerinin diğer ders kitaplarında olmasına karşın bu düzeydeki ders kitabında (A2.3) yer almadığı görülmektedir. Bu sonuçlar, değerlerin dağılımı noktasında İngilizce ders kitapları içerisinde farklılıkların olduğunu göstermektedir. Benzer sonuçlar ders kitaplarının İngilizce ve diğer derslerde değerler eğitimi bağlamında incelenmesi sonucu ortaya çıkan bulgular ile paralellik göstermektedir. Örneğin, Aydın ve Can Aran'ın (2020) araştırmasında ortaokul İngilizce ders kitaplarında yer alan evrensel değerlerin yer alma düzeyinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baki (2019) 6. sınıf Türkçe ders kitabında tema düzeyinde ve kitabın bütününde bazı değerlere hiç yer verilmediğini ve değerlerin aktarımında bir takım eksikliklerin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Barış, başarılı olmak, cesaret, itaatkarlık, sosyal kabul, ulusal güvenlik ve yaratıcılık değerleri temel değerler listesinde yer almasına karşın, bu değerlerin İngilizce ders kitaplarında yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Temel değerler listesinde yer almamasına rağmen, ders kitaplarında bu-

lunan değerlerin olduğu da görülmektedir. Bu değerler misafirperverlik, hoşgörü, sağlıklı olmak ve paylaşmak değerleridir. Diğer taraftan, başarı, bilimsellik, cesaret, dayanışma, özveri, rasyonellik değerleri Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programında yer almasına rağmen ders kitaplarında bu değerlerin yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başarı ve cesaret değerleri hem öğretim programında hem de temel değerler listesinde yer almasına karşın ders kitaplarında tespit edilemeyen değerler olarak belirlenmiştir. Ders kitaplarında öğretim programının öngördüğü değerlerden farklı olarak ise aile, dürüstlük, eşitlik, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmak, sevgi ve temizlik değerlerinin bulunduğu görülmektedir. Benzer sonuçlar, Aslan, Keskin ve Önder'in (2019) 6.sınıf İngilizce ders kitaplarında yer alan değerleri inceledikleri çalışmada da görülmektedir. Demokrasi bilincine önem verme, doğa sevgisi ve sağlıklı olmaya önem verme gibi değerlerin ders kitaplarında sıklıkla yer alan değerler olmasına karşın, MEB 6.sınıf İngilizce dersi öğretim programının ön gördüğü değerlerden adil olma, dürüstlük, sabır, vatanseverlik, öz denetim ve diğerkâmlık değerine yönelik herhangi bir bulgunun ders kitaplarında yer almadığı tespit edilmiştir. Akbulut, Üzümlü ve Pesen (2022) 5.sınıf İngilizce Öğretim Programı'na (MEB, 2018) göre hem Özel Yayın (Happy English 5) hem de MEB Yayını (İngilizce 5) ders kitaplarında vurgulanan değerlerin oranlarının kitaplara göre farklılaştığını, Happy English 5 kitabında öğretim programında vurgulanan diğerkâmlık, sabır, adalet ve dürüstlük değerlerinin bulunmadığını, İngilizce 5 kitabında ise sabır, diğerkâmlık ve adalet değerlerinin yer almadığını, dürüstlük değerine ise yalnızca 1 kez yer verildiği belirlenmiştir (Akbulut, Üzümlü ve Pesen, 2022).

Sevgi değerinin bu çalışmada incelenen kitaplarda ve ilgili literatürde incelenen bir çok ders kitabında (Türkçe, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi vb.) en fazla yer alan değer olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ilgili literatür ile benzerlik göstermektedir (Baki, 2019; Çelikpazu ve Aktaş, 2011; Kuş, Meray ve Karatekin, 2013; Öztürk ve Özkan, 2018; Şentürk ve Aktaş, 2015). Diğer taraftan vatanseverlik değerinin ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında ilgili literatürde ele alınan diğer derslere göre farklılık gösterdiği görülmektedir (Bayram ve Elban, 2017; Çelikpazu ve Aktaş, 2011; Şen, 2008). Vatanseverlik değerine İngilizce ders kitaplarında yeterince önem verilmemesi olarak İngilizce derslerinin genel doğası gereği daha çok farklı kültür ve özellikteki toplumların değerlerini içermesi olabilir.

Vatanseverlik ve özgürlük gibi değerlerin daha çok Türkçe ders kitaplarında işlenen değerler olması, Türkçe dersi öğretim programının ulusaldan evrensel değerlere uzanan bir anlayışla hazırlanmış olmasından ve Milli değerleri programın odağına almasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Baki, 2019). Nitekim Kaliyeva (2015) İngilizce ve yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarının evrensel değerleri içermesi bakı-

mından karşılaştırmalı bir analizini yaptığı çalışmada her iki tür kitapların evrensel değerleri içerdiğini ancak bazı değerlerin İngilizce ve Türkçe ders kitaplarında yer alma oranlarının farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. İngilizce ders kitaplarında Türkçe ders kitaplarına kıyasla daha çok batı kültürünün temsili olan birey merkezli değerlerin baskın olduğu görülürken, Türkçe ders kitaplarında doğu kültürüne has olan toplumsal değerlerin baskınlık gösterdiği bulunmuştur. Başka bir farklılığın ise Türkçe ders kitaplarında daha çok gelenekçi ve tutucu değerlerin vurgulandığı görülürken, İngilizce ders kitaplarında düşünce bağımsızlığı gibi değişime açıklık değerlerinin vurgulandığı tespit edilmiştir (Kaliyeva, 2015).

İngilizce dersi aracılığıyla temel insani değerlerin aktarılabilceği göz önünde bulundurularak konu ve içerik seçiminde ve ders kitaplarının hazırlanmasında bu özellikler göz ardı edilmemelidir. Gerek bu çalışmanın bulguları gerekse ilgili literatürde yer alan bulgular ışığında ders kitaplarının değerleri iletmesi açısından dengeli bir dağılımın yer alması getirilebilecek önerilerden biri olarak ifade edilebilir. Bir diğer öneri olarak ise ders kitaplarında yer alan değerlerin öğretim programında vurgulanan değerleri karşılaması ve ders kitaplarının öğretim programlarının öngördüğü şekilde hazırlanması getirilebilir. Daha sonraki çalışmalarda ders kitapları aracılığıyla öğretim programlarında belirlenen değerlerin kazandırılmasına yönelik deneysel ya da boylamsal çalışmalar ile karşılıklı nedensellik çıkarımının yapılabileceği çalışmalar yapılarak etkili bir değer eğitiminin sonuçları daha açık bir şekilde görülebilir.

KAYNAKÇA

- Allport, G. W., Vernon, E., Linzey, G. (1960). *A Study of Values*. Boston: Houghton Mifflin.
- Akbulut, S., Üzümlü, B., & Pesen, A. (2022). İngilizce dersi öğretim programında belirtilen temel değerler çerçevesinde 5. sınıf İngilizce dersi kitaplarının incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(43), 528-565. doi: 10.46928/iticusbe.1050724
- Arıkan, A. (2008). Topics of Reading Passages in ELT Coursebooks: What do our Students Really Read? *The Reading Matrix*, 8 (2), 1-16
- Aslan, H. İ., Keskin, S. C. ve Önder, S. (2019). Ortaokul 6. Sınıf İngilizce Ders Kitaplarında Yer Verilen Değerler. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 355-371.
- Aydın, A. Z. ve Can, Ö. (2020). Ortaokul İngilizce ders kitaplarında evrensel değerlerin incelenmesi. *Journal of Language Education and Research*, 6 (2), 733-751. <https://doi.org/10.31464/jlere.782361>
- Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37), 109-146.
- Bayram, B. ve Elban, M. (2017). Türkçe ders kitaplarında milli kimliğe ilişkin unsurların incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 19-27.
- Berkowitz, M. V. (2002). The Science of Character Education. William Damon (Ed.), *Bringing in a New Era in Character Education*. (pp. 43-65) Stanford: Hoover Institution Pres.
- Bulut, M., Orhan, S. (2012). Türkçe-Edebiyat Ders Kitaplarının Dil ve Kültür Aktarımındaki Rolü ve Önemi Üzerine Bir İnceleme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 297-311.
- Chao, T. (2011). The hidden curriculum of cultural content in internationally published ELT textbooks: A closer look at new American inside out. *Journal of Asia TEFL*, 8(2), 189-210.
- Çakmak, M. (2001). Yabancı dil. Leyla Küçükahmet (Ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu içinde (s: 13-18)*. Ankara: Nobel.
- Çelikkpazu, E. ve Aktaş, E. (2011). MEB 6. 7. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Değer İletimi Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 6(2), 413-424.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elekttronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.
- Demirel, Ö. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri-öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları
- Elo, S. Ve Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107.115.
- Genç, A. (2002). İlk ve Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Ders Kitabı Seçimi,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22.

Gilness, J. (2003). How to integrate character education into the curriculum. *Phi Delta Kappan*, 85(3), 243-245.

Iswara, R. W. (2013). Analysis of character education aspects in narrative texts of the electronic textbook “Developing English Competencies”. *ELT Forum: Journal of English Language Teaching*, 2 (2). <https://doi.org/10.15294/elt.v2i2.2419>

İnal, B.(2006). Coursebook Selection Process and Some of the Most Important Criteria to be Taken into Consideration in Foreign Language Teaching. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences*, Sayı: 5, Mayıs 2006, (s. 19–29).

Kahle, L. R. (ed.) (1983). *Social Values and Social Change: Adaptation to Life in America*. Praeger, New York.

Kaliyeva, A.(2015). *Türkçe ve İngilizce Kitaplarında Değerler Eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kardaş, M. N. ve Cemal, S. (2017). Değerler eğitimi ve Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerine yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 383-412.

Kılıç, A. ve Seven, S. (2003). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara:Pegem A Yayıncılık.

Kırmızı, F. (2014). 4. Sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.

Koç, M. (2013). *8.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değerler Bakımından İncelenmesi. (1981 ve 2006 Türkçe Öğretim Programlarına Göre Hazırlanan Ders Kitapları)* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kuş, Z., Merey, Z. & Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 183-214.

Maviş Sevim, F.Ö. ve Gül, S. (2021). 5.Sınıf İngilizce ders kitabında yer alan değerler ve İngilizce öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19 (42), s.187-226

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). 2018 İngilizce dersi öğretim programı.

Milli Eğitim Bakanlığı (2019). 2019 Öğretim programları. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>

Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *Ortaöğretim İngilizce Dersi (9,10,11,12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özbay, M. (2002). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretimi. *Türk Dili*, 1(1), 602, 112-120.

Öztürk, T. ve Özkan, Z. S. (2018). Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve gör-

- sellerin değerler açısından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 172-204. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s8m
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods (4th ed.)*. California: Sage Publications.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 11.
- Shaaban, K.(2005). A proposed framework for incorporating moral education into theESL/EFL classroom. *Language, Culture and Curriculum*, 18(2), 201-217.
- Spranger, E. (1928). *Types of Men: The Psychology and Ethics of Personality*, Halle, M. Niemeyer.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 763.
- Şentürk, L. ve Aktaş, E. (2015). Türkiye’de ve Romanya’da okutulan ana dili Türkçe ders kitaplarının değer iletimi açısından karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 215-243
- Tomlinson, B. (2001). *Materials development*. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tulumcu, F. ve Tulumcu, F. (2015). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Programlarında Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 535-560.
- Ünsal, Y. & Güneş, B. (2002). Bir Kitap İnceleme Çalışması Örneği Olarak MEB İlköğretim 4. Sınıf Fen Bilgisi Ders Kitabına Fizik Konuları Yönünden Eleştirel Bir Bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3): 107-120
- Wei, Y. (2005). Integrating Chinese Culture with TEFL in Chinese Classroom. *Sino-US English Teaching*, 2(7), 55-58
- Yılar, R. (2016). İlettiği değerler açısından ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 490-506.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2011). *Nitel Araştırma Yöntemi*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yılmaz, M., & Korkmaz, C. (2017). 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin içerik açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 111-130.



BÖLÜM 7

ÖZEL OKUL VELİLERİNİN OKULDAN BEKLENTİLERİNİN İNCELENMESİ¹

Zeynep Çiğdem Bağcı², Sıddıka GİZİR³

1 Bu çalışma, Zeynep Çiğdem BAĞCI tarafından Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Sıddıka GİZİR danışmanlığında yapılan yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümüdür.

2 Öğretmen, Bilim Uzmanı, Gelecek Okulları, E-posta: zcigdembagci@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4744-7195>

3 Prof. Dr. Sıddıka Gizir, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, E-posta: sgizir@mersin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4071-8220>

Giriş

Eğitimin bireylerin ve toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik olarak gelişmesi ve kalkınmasında en önemli etkenlerden biri olması nedeniyle bireysel ve devlet girişimleriyle bu alanda özel ve kamusal yatırımlar her geçen gün artmaktadır. Tüm dünyada değişen ekonomik, sosyal, teknolojik ve bilimsel koşullar ile birlikte eğitime yüklenen anlamın eski zamanlara göre değişmesi ve çeşitlenmesi, velilerin de çocuklarının eğitimini uzun vadeli bir yatırım olarak görmesine ve onlar için daha iyi eğitim olanakları arayışına girmelerine yol açmıştır. Bunun yanı sıra velilerin okulların fiziksel, sosyal ve akademik olanaklarına yönelik beklentileri de değişmiş ve beklentilerini karşılayacak nitelikli okul arayışına girmişlerdir. Bu arayışa daha okul öncesi eğitim kademesinden başlayan veliler, en iyi eğitim hizmetinin verildiğini düşündüğü eğitim kurumlarını tercih etmektedir. Türkiye’de özellikle son yıllarda nitelikli eğitim verilen kurumların ise ‘özel okullar’ olduğu algısı oluşmuştur. Bu algı diğer bazı nedenlerin yanı sıra daha çok ülkenin ekonomi ve eğitim politikası ile ilgili görülmektedir. Her ne kadar gelişmiş ülkelerde eğitimin mali kaynaklarının devlet tarafından sağlanması şart olarak görülse de (Ortaç, 2003), genç nüfusu yüksek olan Türkiye’de devletin eğitim için sağladığı mali kaynaklar önemli ölçüde yetersiz kalmaktadır (Bayram, 1997). Bayram, yetersiz mali kaynak sağlanmasının kamu okullarında fiziksel imkansızlıklar, kalabalık sınıflar, öğretmenlerin sayı ve mesleki formasyonunda yetersizlikler gibi olumsuzluklara neden olduğunu ve bu olumsuzlukların giderilerek tüm kamu okullarının kalite açısından eşitlenmeye çalışılması yerine, velilerin beklentilerine cevap verebilecek özel okulların açılmasının sağlandığını belirtmiştir.

İlgili yasal metinlerdeki değişiklikler ile özel okul açma koşullarının kolaylaşması ve devletin özel okullara yönelik verdiği teşvikler gibi bazı gelişmeler, özel okulların sayısının büyük oranda artmasına yol açmıştır. Örgün eğitim veren özel okul sayısının 2013-2014 eğitim öğretim yılında 7403 iken 2021-2022 yılında ise 14179’a yükseldiği görülmektedir (Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/2022). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından yayımlanan veriler incelendiğinde ise Türkiye’de velilerin büyük bölümünün özel okullara yönelik eğitim harcamalarında artış olduğu görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı ve 65. Hükümet Programı’nda eğitimde özel sektörün payının arttırılması vurgulanmış ve bu kapsamda 2014-2015 eğitim-öğretim yılında eğitim ve öğretim desteği uygulaması başlamıştır. Söz edilen eğitim-öğretim yılında devlet bütçesinden tahmini 777 milyon TL destek uygulaması olarak aktarılmış ve ülke genelinde 6486 özel okul yararlanmıştır (Eğitim Reformu Girişimi, 2016). Bunun yanı sıra genellikle merkezi sınavlara yönelik eğitim veren dershaneler, örgün eğitim veren özel temel lise ve temel orta-

okullara dönüştürülmüştür. Dolayısıyla özel okullar ve bu okullara devam eden öğrenci sayılarındaki artış, devletin eğitimde özel sektörün payını arttırmaya yönelik bu ve benzeri politikalarıyla uyumlu görünmektedir.

Devletin söz edilen bu eğitim politikaları, eğitimde özel sektörün payının artmasına olanak tanıyarak Türkiye’deki özel okul sayısının artmasına yol açmakla birlikte bu durum, özel okulların varlıklarını sürdürebilmek için diğer özel okullar ve kamu okullarıyla rekabete girmesini gerektirmiştir. Carlson (akt. Hanson, 2003) örgütleri çevreleriyle olan ilişkilerini göz önünde bulundurarak ‘evcil (domesticated)’ ve ‘vahşi (wild)’ şeklinde ikiye ayırarak incelemektedir. Birinci tip olan evcil örgütlere kamu okulları örnek olarak gösterilmektedir. Bu tip okullar öğrenci bulmak ya da diğer genel ve sıradan ihtiyaçlarını karşılamak için diğer okullarla rekabet etmek zorunda değildirler. Hanson’a göre (2003) bu okulların varlığını sürdürmesi performanslarına göre belirlenmemekte ve hizmet verdikleri toplum tarafından korunmaktadırlar. Ancak ‘vahşi (wild)’ karaktere sahip örgütlerin varlıkları güvence altında olmadığı için, içinde bulundukları piyasa şartlarına göre diğer örgütlerle bir çeşit savaş vererek varlıklarını korumak zorundadırlar. Hanson’a göre bu tip örgütlerin piyasada varlıklarını sürdürmeleri, girdi ve çıktılarının nicelik ve niteliğine, müşterilerinin beklentilerinin karşılanmasına, diğer bir ifadeyle gösterdikleri performans ve çevrelerine çabuk uyum göstermelerine bağlıdır. ‘Vahşi’ karaktere sahip olan özel okulların devamlılığını sağlayabilmesi ve müşteri profillerini geliştirebilmek adına “tercih edilen okul” haline gelmesi ve bu statülerini devam ettirmesi esastır. Diğer bir ifadeyle özel okulların salt eğitim vermek amacı ile değil aynı zamanda da kar eden bir kurum olabilmeleri için “tercih edilen okul” olma özellikleri taşıması gerekmektedir. Bu da ancak diğer paydaşların yanı sıra velilerin beklentilerine en doğru şekilde cevap vermesi ile sağlanmaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde velilerin iyi ya da nitelikli okul tanımları, okul tercih nedenleri ve okullardan beklentileri tüm dünyada benzerlik göstermekle birlikte bazı kültürel farklılıklar da göze çarpmaktadır. Özel okul velileri üzerine yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde okul tercihinin sosyoekonomik statü, coğrafi konum, mevcut seçeneklerin sayısı ve çeşitliliği gibi birçok faktörden etkilendiğini belirtmektedir (Smedly, 1995). Özel okul tercihinin birçok faktör tarafından etkilenmesi, bu etkenlerin bir kısmının ülkelerin kendi koşullarıyla ilgili olması ve araştırma yöntemlerindeki farklılıklar, yapılan araştırmaların sonuçlarının karşılaştırılmasında ve ortak tercih nedenlerini tespit etmede güçlüklerle yol açmaktadır. The National Household Education Survey raporunda ise çocuğunu özel okula gönderme davranışının eğitim düzeyi ve gelir düzeyiyle birlikte arttığı görülmüştür (NHES,1993). ABD’nin Atlanta

eyaletinde yürütölen bir araştırmada da velilerin çocuklarını kamu okuluna göndermek yerine özel okula gönderme nedenleri daha nitelikli bir akademik eğitim, dini prensipler, kişiye özel eğitim, yenilikçi öğretim, daha fazla kontrol ve güven, daha küçük yaşlarda okula kayıt olma imkânı, ailelere karşı sorumluluk ve duyarlılık, özel seviye grupları, daha fazla eğitim saati, özel ihtiyaçlara özel cevaplar şeklinde belirlenmiştir (Atlanta Parent Magazine,2006). West, David, Noden, Edge ve Davies (1996) tarafından İngiltere’de yapılan diğeri bir çalışmada ise velililerin çocuklarını özel okullara gönderme zamanının yaş ve okul seviyesine göre değıştiğı, özel okul seçmenin anaokulu ve ilköğretim çağında erken yaşlarda başladığı, okul tercihi nedenlerinin en başında eğitim kalitesi ve sınıf mevcutlarının azlığı vurgulanmıştır. Parlar’ın (2006) velilerin özel okul tercihleri ve tercih sürecinde faydalandıkları bilgi kaynakları belirlemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda da velilerin okulun iyi bir eğitim vermesi ve iyi bir kariyer sağlaması, bir üst kademede iyi bir okul ya da üniversite kazandırması, iyi bir yabancı dil eğitimi, çocuğun kişiliğini geliştirmesi fiziki koşullar, sosyal ve kültürel etkinlikler, öğretmenlerin bilgi, beceri ve deneyimleri gibi okul özelliklerine dikkat ettikleri ve seçimlerinde okulların tanıtım faaliyetleri aracılığıyla ve okulları bizzat gezerek bilgi edindikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Dikbaş (2008) da velilerin özel okulların burs vermesi, fiziki imkanlar, tam gün eğitim verilmesi, nitelikli eğitim sağlanması ve öğretmen kadrosunun niteliğı gibi özelliklerine önem verdiklerini belirtmektedir. Uluslararası ve ulusal alanyazında konu üzerine yer alan bu çalışmaların genellikle belirli kurumsal özel okulları çalışma grubu olarak belirledikleri ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütöldüğü görölmektedir.

Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan bu araştırmanın amacı ise çocuklarını özel okula gönderen velilerin okullardan beklentilerini ve bu beklentilerin karşılanması ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu çalışmanın özel okul kurucu ve yöneticilerine mevcut durumlarını göstermekte yardımcı olurken, aynı zamanda da varlıklarını devam ettirebilmek amacıyla stratejik planlarını, misyon ve vizyonlarını veli beklentileri doğrultusunda yenilemelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, ilgili konunun velilerin bakış açısından derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan bu çalışma sonuçlarının ilgili alanyazına katkı sağlayacağı ve özel okul yöneticileri ile Türkiye’de eğitim politikası ve planlamasında belirleyici olan kişi ve kurumların etkinliklerinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada, birey ya da grupların sosyal çevreleriyle etkileşimleri sonucunda edindikleri deneyimleri, gözlemledikleri olay ve olgular ile bunlara yönelik bireysel algıları ve bakış açılarını, diğeri bir ifadeyle sos-

yal gerçekliği nasıl oluşturduğu ve nasıl anlamlandırdığını derinlemesine derinlemesine incelemeye ve ortaya koymaya imkan tanıyan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Merriam, 2002; Ritchie ve Lewis, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunun oluşturulması sürecinde öncelikle Mersin ili genelinde en az 3 senedir eğitim-öğretim yapmakta olan özel ilk ve ortaokullar belirlenmiştir. En az üç yıldır hizmet sunan okulların çalışma kapsamına alınmasının nedeni, bu okulların söz edilen süre içerisinde yönetsel yapısının oturması ve işleyişinin belirli bir düzene girmiş olmasının yanı sıra okul toplumunu oluşturan öğretmen, öğrenci, yönetici, diğer personel ve veliler arası ilişki ve etkileşimin sağlanmış olması, okulun kültür ve ikliminin oluşmuş olmasıdır. Diğer biri ifadeyle en az 3 yıl hizmet vermiş özel okulların velilerinin, bu araştırmanın amacı olan özel okullara yönelik veli beklentileri ve bu beklentilerinin karşılanmasıyla yönelik görüşlerinin belirlenmesinde araştırmacıya derinlemesine ve zengin bir veri sağlayabileceği öngörülmüştür. Daha sonra ise araştırmanın çalışma grubunu oluşturacak katılımcıların belirlenmesi için kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle çeşitli özel okulların velilerinden birisi ile temas kurulmuş ve bu veli aracılığıyla ile ikinci görüşmeciye, ikinci görüşmecinin yardımı ile de üçüncü görüşmeciye gidilmesi esas alınmıştır. Bu şekilde, çalışma grubunun büyüklüğü bir kartopunun büyümesi gibi genişlemektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Bununla birlikte grubunun temsil gücünü arttırmak için farklı özel okulların farklı kademelerinde (ilk ve ortaokul) ve farklı cinsiyetlerde çocuğu bulunan velilere ulaşılmıştır. Ulaşılan velilere çalışma ile ilgili bilgi ve etik kurallar belirtilmiş ve gönüllülük esasına dayalı olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda veri elde etme işlemi verinin doyumuna ulaşması, diğer bir ifade ile katılımcıların görüşlerinin artık tekrar etmesi, görüşmelerde araştırmacının yeni veri elde etmemeye başlamasıyla sona ermektedir. Bu çalışmada da verinin doyuma ulaştığının belirlenmesi sonucunda görüşmelere son verilmiştir. Bu süreç sonucunda 18'i kadın 4'ü erkek olmak üzere 22 özel okul velisine ulaşılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan velilerin yaşlarının 36 ve 65 arasında değişmekte olup yaş ortalamalarının 44,27 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların 6'sının çocuğunun ilkokulda, 16 kadarının çocuğu ise ortaokulda öğrenim görmektedir. Çocuğu ortaokulda eğitim gören 6 katılımcının, ilköğretim kademesine giden çocukları da bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Katılımcıların çevreleriyle olan etkileşimlerinde edindikleri sosyal deneyimleri ve ilgili olguya yönelik görüş ve algılarını doğrudan belir-

lemeye imkan tanınması nedeniyle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Ritchie ve Lewis, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bu veri toplama tekniği, aynı zamanda ilgili konuya ilişkin derinlemesine bilgi edinmesi konusunda araştırmacılara esneklik sağlamasının yanı sıra çalışmada belirli bir standart sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir (Ritchie ve Lewis, 2003). Bu kapsamda, ilgili alanyazın ve araştırmanın amacı dikkate alınarak oluşturulan taslak form çeşitli açılardan uzman görüşü almak üzere 3 farklı uzmana sunulmuştur. Uzmanların görüş ve önerileri dikkate alınarak yeniden düzenlenen görüşme formunun, soruların anlaşılabilirliği, kullanılan dil, görüşme süresi ve benzeri açılardan test edilmesi amacıyla 7 katılımcıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonrası elde edile geribildirimler dikkate alınarak veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Son şekli verilen görüşme formu İki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısmı demografik bilgileri elde etmek amacıyla yer verilen 5 tane soruyu; araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla oluşturulan ikinci kısım ise 11 tane açık uçlu soruyu içermektedir. Toplam 16 soruyu içeren görüşme formu yasal izinler alınarak gönüllü olan katılımcılarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ortalama 50 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Dökümü çıkarılarak birçok kez gözden geçirilen veri içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu analiz tekniği kontrollü bir yorumlama süreci olarak ele alınmakta ve verideki anlamlı ve örüntü oluşturan kısımları belirleyerek kodlama, birbiriyle ilişkili kodların kategorilendirilmesi ve ardından temaların belirlenmesi sürecini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Analiz sürecinde ayrıca çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan araştırmacı çeşitlemesi (üçleme) tekniği kullanılmıştır (Guion, Diehl ve Mc Donald, 2011). Bu aşamada tesadüfi olarak dört katılımcının verisi seçilmiş ve araştırmacıların yanı sıra üç uzmana içerik analizi yapması için sunulmuştur. Araştırmacıların ve uzmanların analiz sonuçlarının karşılaştırılması sonucunda örüntü oluşturan cümle veya paragrafların benzer şekilde kodlandığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla elde edilen bulguların sunulmasında katılımcıların konuya ilişkin görüşlerini doğrudan yansıtan alıntılara ve katılımcı kodlarına yer verilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Araştırma amacına yönelik olarak elde edilen verilerin analizi sonucunda, velilerin özel okuldan beklentileri '*eğitimin kalitesi*', '*öğretmen özellikleri*', '*okulun fiziksel özellikleri*', '*sunulan hizmet ve olanaklar*',

‘okulun iklimi’ ve ‘veli boyu’ olmak üzere toplam altı tema ve bu temaların kapsadığı çeşitli kategoriler altında ele alınabileceği görülmüştür.

Eğitimin Kalitesi Teması

Bu çalışmada yapılan analiz sonucunda da eğitim örgütlerinin ‘müşterisi’ olarak tanımlanabilen velilerin özel okullara yönelik beklentilerinden biri olarak “*eğitimin kalitesi*” teması ortaya çıkmıştır. Bu tema Tablo 1’de görülebileceği gibi *yabancı dil öğretimi, yetenek değerlendirme, proje tabanlı öğretim, özel ders gereksinimleri/ ders telafileri, alım sınavları ve din öğretimi kapsamı* olmak üzere toplam sekiz ana-kategoriye içermektedir.

Yabancı dil olarak İngilizcenin zorunlu bir ders olarak ilköğretim sürecinden başlayarak yükseköğrenimin sonuna kadar geçen eğitim sürecinde verilmesi, ülkemizde İngilizce öğrenmenin gereksinimi açısından en belirgin nedenlerden biridir (Aydın ve Zengin, 2008). Bu çalışmada yapılan analiz sonucunda da velilerin özel okuldan beklentilerinden birinin okulun *yabancı dil öğretimi* olduğu gözlenmiş ve bu *dil öğretiminin* okuldaki eğitimin kalitesini belirleyen en önemli unsurlardan biri olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1.

Eğitimin Kalitesi Teması ve Kapsadığı Kategoriler
<i>Yabancı Dil Öğretimi</i>
<i>İngilizce öğretimi</i>
<i>İkinci yabancı dil eğitimi</i>
<i>Yetenek değerlendirme</i>
<i>Sportif/sosyal/mental yetenek</i>
<i>Öğrenci merkezli eğitim</i>
<i>Özel ders gereksinimi/Ders telafileri</i>
<i>Alım sınavları</i>
<i>Din öğretimi kapsamı</i>

Özellikle *İngilizce öğretimi* üzerinde duran velilerin büyük bir kısmı bu beklentilerini vurgulayarak çocuklarını özel okula verme nedenini İngilizce öğretiminin devlet okullarında yetersiz olmasıyla ilişkilendirmiştir. Bir veli bu konuyla ilgili görüşünü “*Şey şimdi devlet okulunda verilen İngilizce, İngilizce değil. Hiçbir şey verilmemişti (VI6)*” şeklinde dile getirmiştir. Bir başka veli de benzer şekilde “*İngilizce sorunu yaşıyorduk. İngilizcesinin hani belli bir düzeyde olmasını istiyordum. Bundan dolayı özel okula verdim (VO6)*” şeklinde ifade etmiştir. İngilizce öğrenmenin yanı sıra velilerin bir kısmı özel okullardan ikinci bir yabancı dil öğretimi beklediklerini de vurgulamışlardır.

Bunun yanı sıra analiz sonucunda velilerin büyük bir kısmının çocuklarının özel bir yeteneği olduğunu düşündükleri ve özel okullardan en büyük beklentilerinden birinin öğretmenlerin çocuklarının ilgi ve yeteneklerini belirlemeleri ve yönlendirmeleri olduğu belirlenmiştir. Veliler ayrıca kamu okullarında çocuklarının ilgi ve yeteneklerinin belirlenemediğini ve özel okullardan bu yönde beklentilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan bir tanesi çocuğunun yeteneklerinin belirlenmesi hakkındaki görüşünü aşağıdaki gibi belirtmiştir:

Anne baba olarak keşfedemediğimiz özellikleri, okuldaki öğretmen arkadaşların, öğrenci az olduğu için, o özellikleri çıkarabiliyorlar. Sınıf mevcudundan dolayı. Mesela atıyorum çocuğum beşinci sınıfa başladığında müzik öğretmeni onun çok iyi bir sesi olduğunu, çok iyi bir kulağının olduğunu söyledi, koroya aldı mesela. O zamana kadar hiçbir bilgim yoktu. Aksine şok olmuştum. O dönemde hatta gittim dedim ki ona kızım da böyle bir özellik yoktur. Hayır yanıyorsunuz çok güzel bir yeteneği var demişti mesela (VO17).

Analiz sonuçları velilerin özel okullardan beklentilerinin birinin de okulda *proje tabanlı öğretim* vermeleri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Aşağıda bu konuya ilişkin bir velinin görüşü örnek olarak yer almaktadır:

Bir özel okul rutinin dışına çıkmalı, bir özel okulun verdiği akademik bilgiler ya da sosyal olarak iyileştirmelerin çok üzerinde olmalı. Mesela proje tabanlı okullar olsun istiyorum. Ya ben çocuklarımin de öğrencilerimin de torunlarımin da bir şeyi icat etsinler, bir şeyi bulsunlar, araştırmacı olsunlar, kuru kuru bilgi öğrenmesinler istiyorum. Proje destekli olsun istiyorum (Vİ5).

Eğitimin kalitesi teması altında velilerin büyük bir çoğunluğunun çocuklarını özel okula göndererek *özel ders* almaya gereksinim duymak itemedikleri yönünde beklentilerine yer verilmiştir. Katılımcılar çocuklarına okulda verilen eğitim dışında özel ders aldirmayı ekonomik durumlarıyla ilişkilendirmişlerdir. Örneğin bir veli “*Özel okula para veriyorsunuz, ama neredeyse özel okula verdiğimiz paranın iki katını da biz döndük, özel hocalara verdik (VO5)*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bunun yanı sıra çocuğu ortaokula giden velilerin yarısı özel derse ayrıca bütçe ve zaman ayırmak istemedikleri için özel okullardan özel ders niteliğinde *telaifi dersleri* beklentisi içinde olduklarını belirtmişlerdir.

Bununla birlikte velilerin yarısına yakını, bazı özel okulların öğrenci alırken bir sınav uyguladıklarını, yeterli puan alamayan öğrencilerin okula kabul edilmediğini, yalnızca başarılı olanların okula kabul edildiğini ve bu sayede de okulun başarı düzeyinin ve eğitim kalitesinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Velilerden birisi özel okulun bir *alım sınavı* uygu-

lamadan öğrenci almasına dair görüşleri şu şekilde ifade etmiştir: “*Yani parası olan herkes girebiliyor yani. Bir alım kriteri yok şöyle bir sınav yapayım da alayım sıkıntısı yoktu. Giren herkes alınıyordu (VI6)*”. Bir diğer veli ise okulun uyguladığı alım sınavları ile ilgili görüşünü “*Öğrenciler evet seçilerek alınıyor. Güzel bir şey mi? Evet. Seçilerek alınsın. Belli bir seviyenin üstü mü olsun? Evet. Akademik anlamda bir seçim olsun mu? Olsun (VOI6)*” ifadeleriyle dile getirmiştir.

Bir diğer yandan bazı veliler her ne kadar özel okulların öğrenci seçerken bir *alım sınavı* uyguluyorsa da öğrenci kaybindan duydukları endişe nedeniyle sınavda başarılı olamayan öğrencileri yine de okula kabul ettiklerini belirtmişlerdir. *Din öğretimi* kapsamında ise velilerin bu öğretimi, eğitim kalitesiyle ilişkilendirdikleri, çocuklarının din öğretimi verilmesini istedikleri ve özel okulların bu öğretimini daha laik ve çağdaş bir şekilde yapacakları beklentisinde olduklarına yönelik görüşlere yer verilmiştir. Katılımcılardan birisi bu konuya ilişkin görüşünü “*Din konusunda eğitimi çok güzel verdiler mesela. Ne aşırı ne az, olması gereken, bilmesi gereken, çocuk nedir, anne nedir, oruç tutsun namaz kılsın, farzlarımız öğretildi çok güzel. Dini konuda da eğitimlerini aldılar şükürler olsun (VOI)*” şeklinde belirtmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu çalışmanın bulgusuyla paralel şekilde bazı ülkelerde de özel okullarda verilen din eğitiminin velilerin özel okul seçimlerini etkilediği görülmektedir. Örneğin Kelly ve Scafidi (2013), velilerin özel okul seçiminde din eğitiminin % 64,1 oranında tercihlerinde etkili olduğunu belirtmektedir.

Öğretmen Özellikleri Teması

Öğretmen özellikleri teması, velilerin özel okullardaki öğretmenlerin özelliklerine yönelik beklentilerini kapsamakta ve “*mesleki yeterlilik*”, “*tutum ve davranış*” ve “*cinsiyet*” olmak üzere toplam üç ana kategori içermektedir (Tablo 2). Belirlenen bu tema kapsamında yer alan bazı bulgular bireysel ilgi ve akademik başarı gibi bazı kavramlarla ilişkili görülmekle birlikte, veliler tarafından sıklıkla ve baskın bir şekilde dile getirilmesi nedeniyle ayrı bir tema olarak ele alınmıştır.

Tablo 2.

Öğretmen Özellikleri teması ve kapsadığı kategoriler
<i>Mesleki yeterlilik</i>
<i>Alanındaki yeterlilik (bilgi-beceri)</i>
<i>Tecrübe</i>
<i>Tutum ve davranış</i>
<i>Şiddet</i>
<i>Fiziksel Şiddet</i>
<i>Psikolojik Şiddet</i>
<i>Objektiflik</i>
<i>Cinsiyet</i>

Katılımcıların öğretmenlerin sahip olduğu alan bilgisi ve becerisini vurguladığı görüşleri *mesleki yeterlilik* kapsamında incelenmiştir. Velilerin bu yöndeki görüşleri, çocuklarının ilkökul ya da ortaokul kademesinde olmalarına göre farklılık göstermiştir. İlkokul kademesinde çocuğu olan katılımcılar çocuklarını hangi okula göndereceklerini okulun özel veya kamu olması ya da hangi kamu veya özel okul olduğuna dikkat etmeksizin öğretmene duyulan güvene göre belirlediklerini dile getirmektedir. Örneğin bir ilkökul velisi görüşünü aşağıdaki ifadelerle dile getirmektedir:

Aslında ilkökul için pek önerilmiyor özel okul. Konuştuğum pek çok kişi yani iyi bir öğretmenle başlarsa ilkökul birinci sınıfta sorun olmaz dediler. Biz de tavsiye üzerine devlet okuluna başladık. Tabi etraftan sorduk en iyi öğretmen hangisi diye. Bize işaret ettiler yoğun istek üzerine onunla başladık ama çok iyi devam edemedik (Vİ6)”

Bir ortaokul velisi ise çocuğu ilköğretim kademesindeyken yaşadığı deneyimi şu şekilde aktarmaktadır:

Eskiden özel okula karşıydım. Neden karşıydım? Özellikle ilkökul için karşıydım. Çünkü önemli olan öğretmendir. Devlet okulunda olsa da ilkökul öğretmeni ile hani bir kişiyle muhatap olacaktı çocuk. İyi bir öğretmene verdiysek devlet okulunda da aynı eğitimi alçak. Neden ben o kadar parayı özel okuluna yatırayım diye düşünüyordum. O nedenle karşıydım (VO6).

Analiz sonucunda çocukları ilkökul kademesinde olan velilerin okul belirleme sürecinde öğretmeni ön planda tuttukları ve öğretmenden beklentilerinin ya da öğretmen seçme kriterleri olarak onların mesleki yeterliliklerine önem verdikleri görülmüştür. Velilerin mesleki yeterlilikler kapsamında diğer çocuklarında yaşadıkları deneyimleri göz önüne aldıkları, tanıdıklarının yönlendirmesiyle bir karar verdikleri ve öğretmenin önceki dönemlerde mezun ettiği öğrencilerin başarı durumlarını göz önüne aldıkları bulgularına ulaşılmıştır. Örneğin bir veli *“Aynı zamanda başarılı*

bir öğretmen istedik tabi ki. Yetiştirdiği çocuklardan, daha önce mezun ettiği çocuklardan, velilerden aldığımız geri dönüşümlerle...bunları göz önüne aldık (Vİ2)” ifadesiyle öğretmen seçiminde tanıdık faktörünü ve öğretmenin geçmiş deneyimlerini araştırdığı belirtmiştir. Ortaokul velilerin ise branş öğretmenlerinin yeterliliklerini belirlerken öğrencilerin akademik başarısı ve çocuklarının bildirimlerini dikkate aldıkları gözlenmiştir. Örneğin bir veli görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: “Çocuklar bazen gelip özellikle birkaç öğretmen hakkında yetersiz anlattığını düşünüyorlar (VO8)”. Bu çalışmada ulaşılan bulgulardan biri de velilerin tamamına yakınının özel okuldan beklentilerinin öğretmenlerin deneyimli/tecrübeli olması yönünde olduğudur. Bu bağlamda katılımcıların görüşleri incelendiğinde velilerin büyük bir çoğunluğunun beklentisinin özel okulda yeni mezun öğretmenlerin çalışmasından daha çok mesleki tecrübesi fazla olan öğretmenlerin çalışmasının olduğu görülmektedir.

Öğretmen tutum ve davranışları kategorisi ise katılımcıların öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarına yönelik bazı kaygılarını ve bununla bağlantılı olarak özel okullara yönelik beklentilerini içermektedir. Velilerin bu görüşleri, ilgili alanyazında genellikle öğretmenin davranış ya da sınıf yönetimi ve öğrenci-öğretmen ilişkisi temelinde sınıfta düzen kurma ve disiplin sağlama sürecinde sergiledikleri tutum ve davranışlar kapsamında ele alınmaktadır. Aydın (2001), disiplin kavramını istenmeyen öğrenci davranışı, öğretmen tepkileri, öğrencinin özdenetimi, sınıf kurallarının uygulanması, öğrenme ortamını oluşturma ve sorumluluk bilincinin öğretimi kavramlarıyla ilişkilendirmektedir. Thompson (aktaran Aydın, 2001), Latince de eğitmek anlamına gelen disiplin sağlamanın temelinde cezalandırma değil, bireylere kendileri tanımalarını, anlamalarını ve kendilerini kontrol edebilmelerini ve kuralları açık ilkelerle uygulamayı içerdiğini belirtmektedir. Ancak bu çalışmada veliler, öğretmenlerin sınıf disiplinini cezalandırma/şiddet uygulama aracılığıyla sağladığına yönelik görüş belirtmişlerdir. Katılımcılara göre sözü edilen cezalandırma/şiddet uygulama öğretmen tarafından öğrenciye fiziksel şiddet ve psikolojik şiddet olmak üzere iki farklı şekilde uygulanmaktadır. Bu yönde görüş belirten veliler çocuklarının fiziksel ya da sözel şiddete uğradığını ve bu durumu fark ettikleri zaman bu tür şiddet uygulamayan öğretmenlerin bulunduğu okulları tercih ettiklerini vurgulamışlardır. Bu nedenle yapılan okul değişikliğinin kamu okulundan özel okula veya bir özel okuldan bir diğer özel okula doğru gerçekleştiği belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların büyük bir çoğunluğu çocuklarının ilk okul kademesinde sınıf öğretmeni tarafından şiddet gördüğünü ve okul değiştirdiklerini dile getirmişlerdir. Bir veli bu konuya yönelik olarak “*En son mesela öğretmeni bir vurmuş, çocuğun dişi sallanıyordu, dişi çıkmış (VO18)”* şeklinde deneyimini dile getirirken bir diğeri ise şu ifadeleri kul-

lanmıştır: “*Ben o gün karar verdim zaten o gün içerisinde yukarı çıktığımda bir çocuğu sallarken gördüm şöyle. Çocuğu sallıyor ama erkek gücü ile sallıyor çocuğun kafası ve gövdesi ayrı yerde. Bu benim için şiddettir zaten (V14)*”. Öğretmenler tarafından çocuklarına yönelik psikolojik şiddet uygulandığını belirten velilerden birisi bu deneyimi şu şekilde dile getirmiştir:

İki gün sonra oğlum eve geldi dedi ki anne bugün beni PDR uzmanına gönderdi öğretmenim dedi.... Onu da anlatayım. Oğlum yazın boyama filan yaptığı için sevinince ayaklarını yere vuruyordu. O vurunca bütün çocuklar vuruyor falan derken oğluma yapma diyor. O da inat. Yapıyor. Yapma diyor. Çünkü bütün çocuklar yere çarpıyor. O devam ediyor. Onun üzerine sınıftan çıkarıyor. Arkasından, öğrendim çünkü sonrasında, arkasından sınıftan kovduktan bir süre sonra kendisi çıkıyor dışarı. Ve yapmaması gerektiğini söylüyor. Evet. 1. Sınıf öğrencisi dışarda bekliyor. Biraz sonra kendi çıkıyor anlatıyor oğluma. Oğlum da içeriye girerlerken, onun da bir huyu vardır, e tabi çocuk yeni başlamış ilkokula, ezildiğini hissettirmek istemiyor, gülererek girmiş içeriye. Öğretmenim bana bir şey yapmadı heh, haberiniz olsun demek istiyor arkadaşlarına. Gülererek girince sen hala bir şey anlamadın bu cezadan diyerek PDR uzmanına yollamış (VO4).

Sınıf öğretmenin bu örnek durumda uyguladığı şiddet, ilgili alan yazın incelendiğinde psikolojik şiddet olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenler, sınıf disiplinini sağlamak için öğrenciye sınıf içinde uyarmak, kınamak, korkutmak, öğrencinin özür dilemesini sağlamak, öğrenciyi ilgisinden mahrum etmek gibi psikolojik ceza yaptırımları uygulamaktadır. Psikolojik şiddet kapsamında öğretmenler disiplini sağlamak için sosyal cezalarda uygulamaktadır. Bu ceza türü de genellikle öğrenciyi sınıftan soyutlama, arkadaşlarına bir süre sırtı dönük oturtma, bir isteğini yapmama gibi cezalandırmaları içermektedir (Baloğlu, 2001; Yılmaz, 2011).

Bu çalışma kapsamında velilerin bir diğer beklentisinin de özel okulda görev yapan öğretmenlerin öğrencileri *objektif* olarak değerlendirmesi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bir veli bu görüşünü “*Yani benim oğlum 84 lerle geldi buraya devletten. Burada 98 ler ama tamamen, bazı söylentiler vardır işte özel okulda not verilir, not alınır, istenir falan söylenti duydum ben. Ama kesinlikle böyle bir şey olmadı bizim okulumuzda. Tamamen herkes bileğinin hakkıyla söke söke...(VO1)*” şeklinde belirtmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumlarını belirlemede öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliklerinin güvenilir yöntemler ile objektif bir ölçme değerlendirme yapılması gerektiği önemle vurgulandığı görülmektedir. Değerlendirme, eğitim sürecinin tamamlayıcı ve ayrılmaz bir ögesi olarak tanımlanmaktadır. Ancak Temel (1991) ülkemizde öğretmen yetiştiren kuruluşlarda uzun yıllardır ölçme değerlendirme ile ilgili derslerin okutulmasına rağmen öğretmenlerin ob-

jektif bir değerlendirme yapabilecek formasyonda ve donanımda olduğunu söylemenin güç olduğunu belirtmektedir.

Bunların yanı sıra analiz sonuçları incelendiğinde, özellikle ilköğretim seviyesinde *öğretmenin cinsiyetinin* de veli için önemli olduğu belirlenmiştir. Ancak bu beklentinin velilerin kişisel tercihleri ve geçmiş deneyimlerine göre değişim göstermesi nedeniyle hangi cinsiyette öğretmeni neden tercih ettikleri belirgin bir nedene bağlanmamıştır.

Okulun Fiziki Özellikleri Teması

Bu çalışmada velilerin özel okullardan beklentilerinden bir tanesinin de çeşitli açılardan *okulun fiziki* özellikleri ile ilgili belirlenmiştir. Velilerin bu yöndeki görüşleri Tablo 3'te sunulduğu gibi *okulun fiziki özellikleri teması, sosyal/sportif olanaklar, okulun fiziki yapısı ve güvenlik* olmak üzere 3 ana kategori altında ele alınmıştır.

Tablo 3.

Okulun Fiziki Özellikleri Teması ve Kapsadığı Kategoriler

<i>Sosyal/Sportif olanaklar</i>
<i>Okulun fiziki yapısı</i>
<i>Bahçe peyzajı</i>
<i>Kampüs okulu olma</i>
<i>Güvenlik</i>
<i>Sosyal/Psikolojik olarak güvende hissetme</i>
<i>Fiziksel güvenlik</i>
<i>Okulun güvenlik birimi</i>
<i>Okulun konumu</i>

Tüm kamu ve özel okullarda yürütülecek *sosyal ve sportif etkinlikler* 1739 sayılı kanunda yer alan Türk Milli Eğitiminin genel ve özel amaçları ile temel ilkelerine uygun olarak düzenlenmektedir (MEB, 2017). Ancak özel okulların mevcut rekabet ortamında varlığını sürdürebilmesi için velilere ve öğrencilere diğer okullardan farklı ve çeşitli sosyal ve sportif etkinlikler sunması gerekmektedir. Nitekim bu çalışmada da katılımcıların her birinin özel okuldan beklentilerinin bu yönde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bir veli bu konuya yönelik beklentisini “*Kızım özgüven problemi yaşıyor diye biraz sosyalleşmesini istiyordum. Özel okullarda da bu tür çok avantaj olduğunu düşünüyordum. Hani belki bir spor dalına ya da müzik ile ilgili bir şey de kendini geliştirir mi diye düşündüğüm için sosyalleşmesi açısından daha sosyal olduğunu düşündüğüm için özel okulların, o nedenle verdim (VO6)*” ifadeleriyle dile getirmiştir.

Okulun fiziki yapısı ana kategori çerçevesinde ele alınan veli görüşleri *bahçe peyzajı* ve *kampüs okulu* olma olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Okulun *bahçe peyzajı* konsundaki veli beklentileri, okulun gölgelik alanların da olduğu geniş ve ferah bir bahçesinin olması, yeşil

alanlarının olması, okulun çeşitli imkanlarını yansıtmaması gerektiğine yönelik görüşlerini kapsamaktadır. Ayrıca katılımcıların büyük bir bölümü, çocuklarının öğrenim gördüğü özel okuldan kampüs okulu özelliği taşıma beklentisi içinde olduklarını ve okul tercihlerinde bu beklentilerinin öncelikli olduğunu dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra kampüs okul olmasının özellikle *okul güvenliği* açısından veliler için önemli olduğu belirlenmiştir. Bu beklentiyi dile getiren katılımcıların tamamı, bu tür okullarda çocuklarının *sosyal, psikolojik ve fiziksel* açıdan güvende olduklarını hissetmelerini sağlayabileceğini vurgulamışlardır. Bu yöndeki veli beklentileri, *güvenlik* kategorisi altında *sosyal ve psikolojik güven* ve *fiziksel güvenlik* olarak iki alt kategoride ele alınmıştır. Velilerin tamamına yakınının özel okullara yönelik en sıklıkla dile getirdikleri beklentinin özel okullarda sağlanan *fiziksel güvenlik* olduğu ve bu kapsamda okulun şehir içindeki konumu, şehre ya da evlerine olan mesafe, güvenlik birimini oluşturan görevlilerin özellikleri ve güvenlik sağlamaya yönelik okulun yaptığı uygulamalar üzerinde durdukları gözlenmiştir.

Sunulan Hizmet ve Olanaklar Teması

Velilerin özel okulların kendilerine ve çocuklarına *sundukları hizmet ve olanaklara* yönelik beklentileri *sosyal/sportif/kültürel faaliyetler, bireysel ilgi, okulun süresi, maddi boyut, rehberlik hizmetleri, okulun sistemi ve işleyişi ile genel hizmetler* olarak yedi kategori şeklinde sınıflandırılarak incelenmiştir (Tablo 4).

Tablo 4.

Sunulan Hizmet ve Olanaklar Teması ve Kapsadığı Kategoriler

Sosyal/sportif/kültürel faaliyetler

Bireysel ilgi

Sınıf mevcudu

Sınıf mevcudunun fazla olması

Sınıf mevcudunun az olması

Okulun süresi

Maddi Boyut

Okul ücreti

Burs olanakları

Okul bursu

Devlet teşviki

Rehberlik hizmetleri

Okulun sistemi ve işleyişi

Planlı/Programlı olma

Disiplinli olma

Değerlendirme

Genel hizmetler

Temizlik/Hijyen

Velilerin tamamının okulda *sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlerin* olması yönünde beklentilere sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcılardan biri özel okullardaki *sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlerin* okulların mevcut öğrenci sayısını artırma isteği ile ilişkilendirerek, düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “*Özel okulların zaten birbirleri ile yarıştıkları noktada sosyalleşme kalıyor. Biri at getiriyor, diğeri ot dikeyor, biri aşçılık atölyesi açıyor, öbürü bilmem ne yapıyor. Evet gülüyorum bunlara ama benim çocuğum için çok önemli şeyler. Çünkü çocuğum bunları yaparken mutlu oluyor (V14)*”. Ayrıca bazı veliler bu tür etkinlik beklentilerinin okulun bünyesinde yapılmasını, aile olarak bu tarz faaliyetlere ayrıca zaman ayıramamaları nedeniyle istediklerini belirtmişlerdir. Kuşçu (2012) da okullarda sadece sınıf içi akademik eğitim verilmesinin, öğrencilerin kendileri tanımlarına, becerilerini ortaya koymalarına engel olduğunu, dolayısıyla öğrencilerin eğitiminin sosyal ve kültürel etkinliklerle zenginleştirilmesinin önemli olduğunu ifade etmektedir.

Bu çalışmada ayrıca veli beklentilerinden bir tanesinin de öğretmen ve diğer personelin çocuklarına daha fazla bireysel ilgi göstermeleri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kamu okulundan özel okula yönelik okul değişikliği yapan veliler, bu kararlarını etkileyen en önemli etkenlerden birisinin kamu okullarındaki sınıf mevcudunun fazla olması, dolayısıyla çocuklarına gösterilen bireysel ilginin az olması olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuya yönelik bir veli görüşünü aşağıdaki gibidir:

Valla sınıfımız çok kalabalıktı. 45 kişi falandı. Çocuklara birer dakika bile düşmüyordu biz ilkokuldayken. Çocuğum mutsuzdu, kalabalığın içindeydi. Ve benim çocuğumun çok zeki olduğunu düşündüğüm halde bir yol kat edemiyordu orada. O nedenle özel okula gelmeyi tercih ettim. Ve benim çocuğum kendini çok ifade edemedi kalabalıktan dolayı herhalde. Sonra özele geçince benim çocuğum burada kendini ifade etti. Kendini anlattı, kendini kanıtladı...bireysel ilgi aldı ve bireysel ilginin yanında çocuk huzur buldu (VO1).

Bunların yanı sıra özellikle çalışan anne-babaların özel okul tercihlerinde bu okulların *tam gün eğitim* yapmasının önemli olduğu belirlenmiştir. Örneğin bir veli görüşünü “*Aslında beklentimiz devlet okulunda karşılanmayan ihtiyaçlarımız. Mesela tam gün olması bizim için olmazsa olmaz. Çünkü eşimle birlikte çalışıyoruz, tam gün çalışıyoruz. Çocuğun tüm gün okulda olması gerekiyor (V16)*” ifadeleriyle belirtmiştir. Katılımcıların yarısı ayrıca okul ücretinin özel okul tercihlerini etkilediğini vurgulamıştır. Katılımcıların önemle üzerinde durdukları *okul ücreti*, okulun sağladığı *burs olanakları* ve *devlet teşviki* ile ilişkilendirilmiştir. Ancak veli beklentileri okulun sağladığı *burs olanakları* açısından farklılaşmaktadır. Bazı veliler okulun burs imkanlarının özel okul tercihleri etkilen bir etken olarak belirtirken, bazı veliler okula yönelik diğer beklentilerini kar-

şılamaları durumunda burs olanaklarının öncelikli bir beklenti olmadığını belirtmişlerdir. Burs olanağının yanı sıra *devlet teşviki* de özellikle kamu okulundan özel okula geçiş yapan velilerin kararlarını etkilemektedir.

Analizi sonuçları, velilerin rehberlik hizmetleri kapsamında çocuklarını tanınma, yeteneklerinin ortaya konması ve yönlendirilmesi; akademik, sosyal ve psikolojik alanlarda yönlendirilmesi ve bu alanlardaki sorunlarıyla ilgilenilmesi ile veliyle sürekli iletişim halinde olmaları yönünde beklenti içinde olduklarını göstermiştir.

Katılımcıların *okulun sistemi ve işleyişine* dair beklentileri, *okulun planlı/programlı olması, disiplinli olması ve değerlendirme sistemleri* olmak üzere üç alt kategori altında incelenmiştir. Velilerin özel *okulun planlı ve programlı olması* yönünde beklentilerinin ekonomik durumlarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Bu kapsamda velilerin okulların yaptıkları sosyal ve kültürel etkinliklerin maliyetinin daha önceden planlamasını ve hesaplanmasının yapılarak okul ücreti kapsamına alınması gerektiğine yönelik beklenti içinde oldukları belirlenmiştir. Bunların yanı sıra katılımcıların okulun disiplin sistemi ya da uygulamalarına yönelik beklentilerinin farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Bazı katılımcılar okulun disiplinli olması gerektiğini belirtirken, bazılarının ise çocuklarının özel okulda kendilerini baskı altında hissetmemeleri için disiplin uygulamalarının çok fazla ve ağır olmasını istemedikleri gözlenmiştir. Disipline yönelik uygulamalarının baskın olması gerektiğini belirten bir veli “*Okulun disiplin açısından da yaptırımı olması gerekiyor...yani nasıl olsa para verdiler, geliyorlar, istedikleri gibi davransınlar, bir daha mı gelecekler bu yaşa gibi bir bakış açısı benim hoşuma gitmez (VO16)*” şeklinde görüşünü ifade ederken disiplin uygulamalarının baskıcı olmaması gerektiğini belirten bir veli şu ifadeleri kullanmıştır: “*Ben bile o okula girerken strese giriyordum. Şimdi yine ne diyecekler ne söyleyecekler, yine ne oldu. Aslında çocuğun rutin olarak yaptığı şeyler. Bütün çocukların yapacağı şeyler. Ufacık şeyler yani abartılacak şeyler değil. Tamam disiplin güzeldir ama askeriye değil orası (VO15)*”.

Bu çalışma sonucunda ayrıca velilerin özel okulların öğrenci kaybetmemek için değerlendirme sürecinde objektif olmadıklarına yönelik eleştiride bulundukları ve bu nedenle çocuklarının bilgi ve becerilerinin objektif değerlendirilmesi gerektiği yönünde beklentileri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan bir tanesi görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “*Özel okulların başarıyı biraz abarttığını düşünüyorum. Olmayan bir başarıyı gösterdiklerini düşünüyorum (VI2)*”

Özel okulların sunduğu temizlik, beslenme ve sağlık hizmetlerine yönelik veli beklentileri ise *genel hizmetler* kapsamında ele alınmıştır. Özellikle kamu okulundan özel okula geçiş yapan velilerin, kamu okullarında

hijyen beklentilerinin karşılanmaması nedeniyle özel okullardan bu yönde beklenti sahibi oldukları belirlenmiştir. Genel olarak velilerin özel okullardan beklentilerini oldukça net ve kısa bir şekilde tanımlaması açısından velilerden birinin görüşleri örnek olarak aşağıdaki gibidir:

Özel okul bana göre bir işletmedir. Yani gelir insanlar çocuklarını özel okula gönderdiklerinde yüzde yüz başarılı olacaklarını zanneder. Ama yok öyle bir şey yani. Sadece bazı hizmetleri satın aldığımızı düşünürüm ben. Mesela temizlik devlet okulunda çalıştığım için biz devlet okullarında temizlikte sınıfta kalıyoruz. Teknolojik alt yapıyı satın alırız özel okulda. İlgii satın alırız, çok içten olmasa da sevgiyi satın alırız. Muhatabı satın alırız. Çünkü devlet okullarında bunların hepsi eşit derecede yoktur. Öyle olunca ben çocuğumu özel okula gönderirken, güvenlikle birlikte birlikte muhatabımın olduğu, öğle yemeğini yiyebildiği, az sayıda öğrencinin olduğu bir ortamı satın aldığımı düşünürüm (VO2).

Okul İklimi Teması

Olumlu bir okul iklimi, öğrenci-öğretmen ve öğretmenler arası olumlu ve destekleyici ilişkileri, okuldaki bireylerin birbirine saygı göstermesini, öğrencilerin akademik gelişiminin önemsenmesini, adil ve tutarlı bir disiplin politikasının benimsenmesini, aile katılımı ve desteğinin önemli görülmesini içermektedir (Özdemir vd., 2010). Dolayısıyla bu çalışmada velilerin okulun köklü/kurumsal ya da butik okul olması; öğretmenlerin kendi aralarında ve öğrenciyle akademik ve sosyal iletişim ve etkileşimleri, öğretmenlerin velilere yönelik tutum ve davranışları; yöneticilerin öğrenci ve velilere yönelik tutum ve davranışları ile kendilerine çeşitli açılardan güven sağlamalarına yönelik beklentilerinin *okul iklimi* kategorisi altında ele alınabileceğini görülmüştür. Bu kapsamda katılımcıların bu yöndeki beklentileri *okul iklimi* ile ilişkili olarak *güven* ve *iletişim-etki-leşim* olarak iki alt kategoride incelenmiştir (Tablo 5).

Analiz sonuçları velilerin okula duyulan güven konusunda iki farklı beklenti içinde olduklarını. Ortaya koymuştur. Katılımcılardan bazıları okula duyulan güveni okulun kurumsal/köklü bir özel okul olmasıyla ilişkilendirirken, bazıları ise butik özel okulların güven beklentilerine daha fazla hitap ettiğini belirtmişlerdir. Kurumsal özel okulu tercih eden velilerin çoğunluğu okulun ismine duydukları güveni, okulun kurumsallığı ile ilişkilendirmiştir. Butik okul yönünde olumlu görüş belirten velilerden birisi ise “Okul büyüdüğü zaman her şey büyüyor, organizasyonlar büyüyor, çocuğa verecek, her şey dağılıyor bence. Daha küçük, belki fiyatı daha yüksek, daha iyi hizmet, daha kalite, daha fazla güvenli, daha fazla ilgi, daha kaliteli, daha benim aklım rahat (Vİ2)” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 5.

Okul İklimi Teması ve Kapsadığı Kategoriler
<i>Güven</i>
<i>Okula duyulan güven</i>
<i>Köklü/Kurumsal okul</i>
<i>Butik Okul</i>
<i>Okulun kadrosuna duyulan güven</i>
<i>Öğretmen kadrosuna duyulan güven</i>
<i>İdari kadroya duyulan güven</i>
<i>Kurucuya duyulan güven</i>
<i>Eğitimci olması</i>
<i>Vizyoner olması</i>
<i>Tanıdık olması</i>
<i>İletişim ve etkileşim</i>
<i>Bireysel ilgi</i>
<i>Öğrenciye yönelik ilgi</i>
<i>Velîye yönelik ilgi</i>

Analiz sonuçları ayrıca ‘güvenilir bir okul’ kavramıyla ilgili olarak öğretmen ve idari kadroya duyulan güveni de incelemek gerektiğini ortaya koymuştur. Katılımcıların birçoğu okulun iyi bir öğretmen kadrosuna sahip olması gerektiğini sıklıkla belirtmiş ve öğretmen kadrosu iyi olan bir özel okulda diğer beklentileri karşılanmasa da okula devam ettiklerini vurgulamışlardır. Katılımcıların büyük bir kısmı, okulun kurucusunun *eğitimci* olması, *vizyoner* olması ve *tanıdık* olmasına önem verdiklerini dile getirmişlerdir.

Bunun yanı sıra bu çalışmada, velilerin okulun yönetim kadrosuyla ve öğretmenlerinin ulaşılabilir olmaları ve onlarla etkili bir iletişim içerisinde olmak istedikleri ve bu iletişim sürecinde velilere kendilerini değerli ve önemli hissettirmeleri yönünde beklenti içinde oldukları belirlenmiştir.

Velilerin bu konudaki beklentisi özellikle kurumsal özel okulların hiyerarşik bir yapıda olması, butik okullarda ise doğrudan okul sahibinin ulaşılabilir olması açısından ayrılmaktadır. Kurumsal bir özel okulun velisi iletişim sürecinde izlediği hiyerarşik sırayı şu şekilde belirtmiştir: “Ben burada eğer öğretmen ile bir sorun yaşarsam, bunu hemen öğretmenininde konumunu düşünerek, öğretmene zarar vermemek adına hemen direk öğretmen ile görüşüyorum. Olmadı rehberlikle, belki olabilir. Ondan sonra müdüre gitme anlayışındayım. O nedenle hemen müdüre gitmem (VO10).” Butik bir özel okulun velisi ise herhangi bir sorun yaşadığı zaman doğrudan okul kurucusuna ulaştığını “Müdüre canım, direk müdüre, hatta kurucuya. Hiyerarşik bir sistemle o kadar uğraşmanın saçma olduğunu düşünüyorum bu konularda çünkü çözülmez yani (Vİ2)” ifadeleriyle dile getirmiştir.

Katılımcıların ayrıca okulun hem kendilerine hem de çocuklarına bi-

reysel ilgi gösterilmesi beklentisi içinde oldukları gözlenmiştir. Bir veli bu yöndeki beklentisini şu şekilde ifade etmiştir: “*Genel anlamda sadece bireysel olarak daha çok çocuğumu tanımalarını. Şimdi devlet okullarında tanıyorlar ama bu kadar ilgilenmiyorlar. Bireysel olarak çocuğumu tanımalarını, gerçekten aslında neyi ne kadar yapabileceklerini bilmelerini, hangi alanlarda başarılı olacağını, ondan sonra nasıl söyleyeyim, hani bunları istiyorum öncelikle (VO18)*”.

Veli Boyutu Teması

Analiz sonucunda velilerin *veli talepleri*, *okulun sosyokültürel profili* ve *velilerin sosyokültürel profili*’ne yönelik görüşleri, Tablo 6’de görülebileceği gibi veli boyutu teması altında incelenmiştir.

Tablo 6.

Veli Boyutu Teması ve Kapsadığı Kategoriler
<i>Veli talepleri</i>
<i>Süreç ve kararlara katılım (idari boyutta)</i>
<i>Çocuk Boyutu</i>
<i>Öğretmen sirkülasyonu</i>
<i>Okulun sosyokültürel profili</i>
<i>Velilerin sosyokültürel profili</i>
<i>Sosyokültürel profili</i>
<i>Ekonomik profili</i>

Veli talepleri kategorisi, *süreç ve kararlara idari boyutta katılma* ve *velinin kendini değerli hissetmesi* olarak sınıflandırılmıştır. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, okula para verdiği için hiçbir velinin okul yönetiminde söz sahibi olmaması gerektiği belirtilmekle birlikte, kendi görüşlerinin önemsenmesini beklemekte oldukları belirlenmiştir. Bu konu hakkında bir veli görüşünü: “*Mesela ben kızımı görmek istiyorsam sınıfa çıkıp görebilmeliyim. Dur kapıda dur, şifresi var. Sakın girmeyin. Rehberlikçi koşsun arkandan gelsin. Bu bence inanılmaz yanlış bir şey, veli içeri girmek için can atıyor o zaman ne oluyor diye (Vİ2)*” şeklinde dile getirmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, ailelerin okuldaki çeşitli süreçlere katılması olumlu karşılansa da bu katılımın sınırlarının iyi belirlenmesi oldukça önemlidir. Erdoğan ve Demirkasimoğlu (2010) ailelerin eğitim sürecine katılımının gerekli olduğu, ancak bazı velilerin ‘aile katılımı’ fikrini, sınıfta öğretmenin, okul kararlarında ise yönetimin işine müdahale etme hakkı olarak algılayabildiklerini belirtmektedir. ‘Veli baskısı’ olarak isimlendirilen bu gibi durumlarda veliler, kendi isteklerini okul yöneticisi ve öğretmenlere kabul ettirmeye çalışmakta, denemelerinde sonuç

alamadıkça da bir üst yönetimsel kademeye şikayet etmekte, okula suçlayıcı tutum ve davranışlarda bulunma, okul sistemine müdahalede bulunarak, sistemi kendi istekleri doğrultusunda yönlendirme gibi girişimlerde bulunmaktadır. Bu tür baskılar, öğrencilerin notlarına müdahaleden okul yönetiminden sınıf ya da öğretmen değişikliği talebine kadar uzanabilmektedir (Şenaras ve Çetin, 2018).

Bunun yanı sıra velilerin özel okullardan öğretmenlerin sıklıkla değişmemesi yönünde beklentileri olduğu belirlenmiştir. Veliler, özellikle yabancı dil öğretmenleri olmak üzere, sıklıkla öğretmen değişmesinden kaygı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Turan (2016) sıklıkla öğretmen değiştiren öğrencilerin her sene başında öğretmene yönelik yeniden güven oluşturmak durumunda kaldıklarını belirtmektedir. Ayrıca öğretmen hareketliliğin sıklıkla yaşanması eğitim sürecinin kalitesini, okul kültürünü ve okul iklimi olumsuz yönde etkilemektedir (Cemaloğlu, 2009). Bu bilgiler dikkate alındığında velilerin bu yöndeki beklentileri kabul edilebilir görünmektedir.

Bu çalışma sonucunda ayrıca katılımcıların okulun sosyokültürel profiline yönelik beklentilerini Atatürkçülük ve milli bilinç ile temelinde şekillendirdikleri gözlenmiştir. Veliler bir tanesi bu konu hakkındaki beklentilerini şu şekilde ifade etmektedir: *“Vizyonuna güvendiğim için hani Atatürkçü bir nesil bir bakış açısı...(VO10)”*. Bir diğeri ise *“Öğretmen olarak da siyasi olarak da benim için önemli olan Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı çocuk yetiştirmektir. Bütün dünya bu lideri olarak kabul ediliyor ve anlatıyor ise benim çocuklarım da bunu bilmeli. Bunu da her şekilde ders içeriği olarak da yaşam tarzı olarak da çocuğun kanına işlemesi gerekiyor (VO17)”* sözleriyle görüşünü belirtmiştir.

Okulun sosyokültürel profilinin yanı sıra *velilerin sosyokültürel ve ekonomik profili*, katılımcıların okulun diğer velilerin sosyokültürel ve ekonomik profilinin kendileri ile benzer olması yönündeki beklentilerine ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır. Bu konuya yönelik bir veli görüşünü *“Veli profili de çok önemli benim için...(Vİ2)”* şeklinde belirtirken, bir başka veli ise *“Beklentim kendisi ile aynı şartlara sahip çocuklarla bir arada olması (VO2)”* şeklinde dile getirmiştir.

Velilerin Özel Okullardan Beklentilerinin Karşılanmasına Yönelik Görüşler

Velilerin özel okullardan beklentilerinin karşılanmasına yönelik görüşlerinin analizleri sonucunda, *‘eğitimin kalitesi’*, *‘öğretmen özellikleri’*, *‘okulun fiziksel özellikleri’*, *‘sunulan hizmet ve olanaklar’*, *‘okulun iklimi’* ve *‘veli boyutu’* olmak üzere toplam altı tema ortaya çıkmıştır.

Eğitimin Kalitesi

Bu tema kapsamında velilerin *yabancı dil öğretimi, yetenek değerlendirme ve özel ders gereksinimi/ders telafileri*'ne yönelik beklentilerinin karşılanmasına yönelik görüşler ele alınmıştır. Özel okulların iyi bir yabancı dil (İngilizce) eğitimi vermelerine yönelik beklenti içinde olan veliler bunu beklentilerini okulun eğitim kalitesi ile ilişkilendirmiştir. Velilerin bu yöndeki beklentilerine yönelik görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılan velilerin yarısından fazlasının dil eğitimi yönündeki beklentilerinin karşılandığını, diğer katılımcılar ise özel okulda verilen dil eğitimini yeterli bulmadıklarını dile getirmişlerdir. Geri kalan katılımcılar dil eğitimi yönündeki beklentileri hakkında görüş belirtmemişlerdir. İngilizce öğretimi konusunda beklentilerinin karşılandığını bir veli “*İşte dediğim gibi çok kısa süreçte biz İngilizcemizi kapattık. Dört beş ayda çocuğum İngilizce konuşur ve konuşulana cevap verir duruma geldi...Bu dediğimiz beklentiye kısa sürede cevap veren bir olaydı. (VO17)*” şeklinde dile getiren velilerin aksine beklentisinin karşılık bulamadığını düşünen bir veli “*Dil konusunda ben karşılandığını düşünmüyorum açıkçası. Karşılanmıyor. Çok ilerleme olduğunu düşünmüyorum (VO7)*” şeklinde bu durumu dile getirmiştir.

Velilerin tamamına yakını özel okullarda çocuklarının *yeteneklerinin keşfedilmesi* yönündeki beklentilerinin karşılanmadığını düşünmektedir. Bir katılımcı “*Yeteneği varsa o ölçülebilir. O yapılmıyor...Hiç yetenek ölçümü yapılmadı...Müzik konusunda da konuştum. Ama öyle bir yetenek yönlendirmesi yok (VİI)*” diyerek beklentisinin karşılanmadığını belirtmiştir.

Okulun akademik başarısıyla ilişkili olarak öğrencinin *özel derse ihtiyaç duymama* ve *ders telafilerinin* okulda yapılması konusunda veliler beklentilerinin karşılanmadığını ve özellikle ortaokul velileri çocuklarının akademik başarılarını arttırmak için özel derse ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Bir veli “*Akademik anlamda da daha iyisini beklerdim. İnsanların hem özel okula gönderip hem de dışarıdan takviye yapmasından rahatsızım. (VOII)*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmen Özellikleri

Veliler çocuklarının ilk öğretmeni olarak görülmesi bağlamında kendilerinden sonra çocuklarını teslim edecekleri öğretmen için kapsamlı bir araştırma yapmakta, bu öğretmen arayışı onların özel okul seçimlerini etkilemektedir (Gürşimşek vd., 2003; Pulat, 2019). Bu araştırma sonucunda da veliler özel okulların sahip oldukları özelliklerden çok ilkökul öğretmen kadrosuna göre seçim yaptıklarını dile getirmişlerdir. Velilerin öğretmen özelliklerine yönelik beklentileri *mesleki yeterlilikleri, öğrencilere karşı tutum ve davranışları ve cinsiyet* olarak üç ana kategori altında in-

celenmiştir. Sünbül (2006), öğretmenin alan yeterliliğini mesleki bilgi donanımının niteliksel ve niceliksel olarak güçlü olması olarak tanımlarken, öğretmenin eğitimsel çalışması ve öğretimini eğitsel niteliği olarak ifade etmektedir. Bu araştırma kapsamında ilgili alanyazın göz önüne alınarak mesleki yeterlilik ile eğitsel yeterlilik kavramları birbiri yerine kullanılmaktadır. Veliler öğretmenin tam donanımlı bir mesleki yeterliliğe sahip olması beklenti içinde olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, bu çalışmada öğretmenin *tutum ve davranışı* öğretmenin yüksek ahlaki değerlere ve sosyal ilişki becerilerine sahip, sorun çözme becerisi gelişmiş, anlayışlı, merhametli ve hoşgörülü olması (Sünbül, 2006) ile ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların tamamına yakını öğretmen özellikleri kategorisinde söz edilen tüm beklentilerinin karşılandığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan veliler özellikle ilkökul kademesinde görev yapan öğretmen kadrosunu çok beğendiklerini aşağıdaki örnek ifadedekine benzer şekilde dile getirmişlerdir: *“İlkokulda çocuğu okuyan hiçbir velinin ben okuldan memnun değilim diyeceğini zannetmiyorum ben. Dediğim gibi dört dörtlük öğretmenler (VO5)”*.

Okulun Fiziki Özellikleri

Özel okulların geniş oyun alanlarına, bahçe düzenlemesine, sosyal ve spor alanlarına sahip bir kampüs okulu olması gibi fiziki koşullara yönelik olarak beklentilerinin karşılanmasına yönelik katılımcıların tamamına yakını olumlu yönde görüş bildirirken, iki katılımcı aksi yönde görüş belirtmiştir. Örneğin bir veli şu ifadeyi kullanmıştır: *“Ya şöyle bir şey, bir okulun yani bizim okulun, okul olarak düşünüyorum, spor salonunun olmaması çok büyük bir dezavantaj. Ben okula verirken buna da sevinerek vermişim havuz olacak diye. O beklentim de olmadı (VO18)”*.

Maslow’un ihtiyaç hiyerarşisine göre açlık ve susuzluktan sonra güvenlik ve emniyet ikinci basamak olarak kabul edilmektedir. Bu hiyerarşideki ihtiyaçların biri tamamen karşılanması durumunda diğer basamak baskın halde gelmektedir (Goldstein, Young ve Boyd, 2008). Güvende hissetme, çocukların istenen bilişsel süreçlerinin oluşması için temel bir ihtiyaç kabul edilmektedir. Bu açıdan güvenlik ihtiyaçlarının karşılanması, öğrencinin öğrenmeye güdülenmesi bağlamında ön koşul olarak kabul görmektedir (Işık, 2004). Özel okulların sahip olduğu *güvenlik* şartları, katılımcılar tarafından öncelikli beklentilerinden biri olarak ifade edilmiş, bir veli bir önceki özel okul deneyiminde bu beklentisinin karşılanmadığı için okul değişikliği yaptığını şu şekilde dile getirmiştir: *“Çocuklar dışarıya çıkıyorlar bir tane veli çocuğunu aradı bulamadı meğer çocuk okuldan çıkmış servise binmiş içinde oturuyor. Kadın çıldırarak çocuğum nerde diye. Çocuk çıkmış bile güvenlik onu tutmamış bile. Hani şey de yok orda bir güvenlik sıkıntısı vardı. Zaten habire güvenliği değişip duruyordu (VO3)”*. Güvenli bir okul beklentisi içinde olduğunu belirten tüm katılımcı-

cılar bu beklentilerinin karşılandığını belirtmiştir. Katılımcılardan diğer tüm beklentilerinin karşılanmamasına rağmen, biri güvenlik beklentisinin karşılandığı için özel okul değişikliği yapmadığını *“Çok beklentilerimi karşıladığını söyleyemem. Ama güvenliği açısından karşılıyor. O nedenle özel okul dışında başka bir okula veremiyorum”* şeklinde dile getirmiştir.

Sunulan Hizmet ve Olanaklar

Okullar öğrencilerin akademik, kültürel, psikolojik ve sosyal yönlerden başarılı olmasına yardımcı olurken en temel işlevlerini de gerçekleştirmiş olmaktadır. Bu bağlamda okullar, öğrencilerin salt bilişsel gelişimini sağladığı, bilgi kazanarak akademik üstünlüğe ulaşmaya çalıştığı bir ortam olmanın yanı sıra sunduğu sosyal etkinlikler ile öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirerek kendilerini gerçekleştirmeye şansını buldukları bir ortam olarak tanımlanmaktadır. Öğrenciler sosyal etkinlikler ile okula dolayısıyla da hayata daha kolay alışma imkanı bulmaktadır (Döş ve Kır, 2013). Bu araştırma kapsamında veliler özel okuldan beklentilerinden birinin de sosyal, sportif ve kültürel anlamda okulun sunduğu hizmetler olduğunu belirtirken, katılımcıların yarısından fazlası bu beklentilerinin karşılanmadığını belirtmişlerdir. Buna örnek olarak bir katılımcı beklentisinin karşılanmadığını *“Sosyal sanatsal beklentilerim hiç karşılanmadı (VO2)”* şeklinde ifade etmiştir. Bir başka veli ise *“Mesela bu sene gittiğimiz okulun devlet okulundan hiçbir farkı yoktu. Bize söyledikleri sosyal aktiviteleri de yapmadılar. Ve biz çok mutsuz olduk sadece öğretmenimizi sevdiğimiz için devam ettik (VI4)”* sözleriyle beklentisinin karşılanmadığını dile getirmektedir.

Bunun yanı sıra kamu okullarındaki sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı çocuklarına gösterilmesini istedikleri bireysel ilginin az olmasından kaygı duyarak özel okul tercih eden velilerin büyük kısmı, çocuklarına yönelik bireysel ilgi beklentilerinin karşılandığı belirtmişlerdir. Katılımcılardan birinin bu konu hakkındaki görüşü şu şekildedir: *“Özel okula geçince bireysel ilgi aldı ve de bireysel ilginin yanında çocuk huzur buldu...Beden ve ruh kimliğini çok güzel ortaya çıkarabildi. Ama önceden çıkaramamıştı gerçekten...Hani sayımızın az olmasından dolayı çocukla birebir eğitim çok, daha çok üzerine düşüldü çocukların. Daha çok eksiklikleri giderildi. Ama orada verilemiyordu işte devlette giderilemiyordu (VO1).”*

Beklentisinin okulların sağladığı burs olanakları olarak belirten velilerden yarısı bu beklentilerinin karşılandığını dile getirirken, diğer katılımcılar beklentilerinin karşılanmadığını belirtmişlerdir. Özel okulların sunduğu burs olanaklarından bağımsız olarak devlet teşviki olarak bilinen eğitim ve öğretim desteği hakkında bir veli *“Teşvik vermiyorlar, başvurduk. Akademisyensin sen zenginsin diyorlar (VI6)”* diyerek beklentisini

karşılamaadığını dile getirmiştir. Özel okulların belirlediği *özel okul ücretlerinin ödeme koşulları* da velinin beklentisini karşılamadığı takdirde özel okul tercihlerini etkilediği bulgusuna da bu çalışma kapsamında ulaşılmıştır.

Özel okulun rehberlik servisi ile ilgili öğrenci tanıma, öğrencilerin yeteneklerini ortaya koyma ve yönlendirme, akademik, sosyal ve psikolojik alanda öğrenciyi ve veliyi yönlendirme, veli ile sürekli iletişim halinde olma beklentisine sahip olan katılımcıların yarısı bu beklentilerinin karşılandığını belirtmişlerdir. Diğer katılımcılar ise öğrenciyi tanıma öncelikli olmak üzere, öğrenciyi ve veliyi öğrencinin potansiyeli doğrultusunda yönlendirme, veli ile etkili bir iletişim bağı kurma beklentilerinin karşılanmadığını ifade etmişlerdir.

Bunun yanı sıra okulun sistemi ve işleyişi kategorisi altında yer alan veli görüşleri, *okulun planlı/programlı olması, disiplinli olması ve değerlendirme sistemleri* olmak üzere üç alt kategori kapsamında incelenmiş ve katılımcıların tamamına yakını okulun genel sistemine dair beklentilerinin karşılandığını dile getirmişlerdir. Okulun planlı programlı olması hakkındaki veli beklentilerinin karşılanmasına yönelik katılımcı görüşleri incelendiğinde “*Her şeyi belirlenmiş olsun, böyle bir isteğim vardı okuldan. Bunu okul sunmadı, çok sürprizleri vardı. Ekstra masrafları olur, şey olur ne zaman ne yapacağı belli değil, planlaması çok iyi değildi (Vİ6)*” şeklinde görüşünü ifade eden bir veli dışında, tüm katılımcıların beklentilerinin karşılandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Okulun *disiplin sistemi* ile ilgili olarak veliler beklentilerinin karşılandığını ifade etmişlerdir.

Bu çalışmaya katılan velilerin büyük çoğunluğu genel anlamda özel okullarda *objektif bir değerlendirme* sisteminin olmadığına dair bir ön yargı taşıdıklarını dile getirmişlerdir. Diğer bir yandan katılımcıların bir kısmı özel okulların değerlendirme sistemindeki objektif olma beklentilerinin karşılandığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bu araştırma kapsamında bazı veliler özel okulların maddiyat konusunda yaptıkları kısıtlamalar ile kamu okullarında olduğu gibi hijyen koşullarının yetersiz olmasını ilişkilendirerek beklentilerinin karşılanmadığını dile getirmişlerdir. Bir veli bu konuya ilişkin düşüncelerini “*En son okulumuzda şunu yaşadık. Mesela tuvalet kağıdı, atıyorum, yenilenmiyor, peçete bitiyor yenilenmiyor. Sebil var bardak konmuyor gibi. Bunlardı, bunlardan çok şikayetçiydik biz. Yani bütün veliler olarak şikayetçiydik, ama okul düzeltmedi. Yani okul ticari şeyi yüksek bir okuldu (Vİ4)*” şeklinde belirtmiştir.

Okul İklimi

Bu çalışma kapsamında okul iklimi teması altında velilerin beklentileri *güven ve iletişim* etkileşim başlıkları altında kategorilenmiştir. Velile-

rin güven beklentilerinin okula, öğretmene ve idari kadroya, okulun kurucusuna duydukları güven ile ilişkilendirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların özel okulların *kurumsal ya da butik okul olması* ile okula duydukları güvene yönelik beklenti içinde olduklarını işaret eden bulgular dikkate alınarak yapılan analiz sonucunda kurumsal okula duydukları güven beklentisini dile getiren velilerin tamamına yakını beklentilerinin karşılandığını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların tamamı özel okulun öğretmen kadrosuna duydukları güven beklentilerinin karşılandığını ifade etmiştir. Velilerden biri bu durumu “*Şimdi çok samimi söylüyorum küçük torunum için %100 karşılıyor. Yani öğretmenimiz bütün şeylerine cevap veriyor (VI5)*” şeklinde belirtmiştir. Ancak katılımcılar öğretmene güven beklentilerinin karşılandığını dile getirirken *idari kadroya güven beklentisi* velilerin tamamına yakını için karşılanmamaktadır. Bu bağlamda velilerden birinin görüşü şu şekildedir: “*Okul yöneticisi hem öğretmenler hem de öğrenciler arasında ayrımcılık yapıyor...Yönetici baskı yapıyor oğluma, oğlumla yarışıyor bence (VO4)*”. Bunun yanı katılımcıların çok azı idari kadroya güven beklentisini karşıladığını dile getirmiştir. Güven beklentisinin bir boyutunun da *okulun kurucusu* ile ilişkilendirilmiş ve bu beklentisinin olduğunu dile velilerin tamamı beklentilerinin karşılandığını belirtmişlerdir.

Ebeveynler geleneksel olarak çocukları ile ilgili şikayet bildirimini, maddi istekleri not bildirimini gibi nedenlerle okulların onlarla iletişime geçtiğini düşünmekte ve bu da onlarda öfke, korku, çekinme gibi olumsuz duyguların oluşmasına neden olmaktadır. Velilerin çocuklarının eğitiminde etkin bir rol almasını sağlayacak şekilde belli aralıklarla toplanmalar düzenlemek ailelerde olumsuz düşüncelerin oluşmasına engel olacak ve veli okul iletişimi açısından en yararlı yöntemlerden biri olarak kabul edilmektedir (Sünbül ve Yavuz, 2004). Çalışma kapsamında veli görüşleri incelendiğinde katılımcıların yarısı beklentilerinin karşılandığını belirtirken, diğer yarısı okulun iletişim anlamında beklentilerine karşılık vermediğini belirtmişlerdir.

Veli Boyutu

Ebeveynler, çocuklarının kendi öz benliklerini ve yeteneklerini geliştirerek, kendilerini yönetebilme becerisine sahip olabilmeleri için onlara yardımcı olmak istemekte, bu bağlamda da çocuklarının özdenetim becerisi gelişmiş, yetenekli, özgüvenli, saygıdeğer bir kişiliğe sahip olan bireyler olarak yetişmeleri beklentisi duymaktadır (Ulusavaş, 1998). Araştırmaya katılan veliler, özel okulların çocuklarını özgüvenli, mutlu ve sosyal bireyler olarak yetiştirmeleri beklentisi içinde olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda beklentisinin karşılandığını bir veli şu ifadelerle yansıtmıştır:

O konuda %80 düzeyinde diyebilirim. Hani ortamın güzel olması, sosyal bir çocuk olması anlamında, mutlu bir çocuk olması anlamında onları %80-%90 oranında karşıladılar diyebilirim (VO5)." şeklinde dile getirirken, bir diğeri ise *Kendini geliştirmiş, sorunlarla mücadele edebilme yeteneği olan, bilgi birikimi son derece yüksek, bir ortama girdiğinde gerek haliyle tavırla öğrendiği eğitimin ve öğretimin karşılığını veren böyle vizyonu geniş, başka açılardan da bakmayı bilen, prensipli akılcı çocukların olduğunu düşünerek verdim. Olacağını düşünerek verdim. Ama o beklentimi karşıladı mı? O beklentimi çok karşıladığını söyleyemem. (VO4)*

Özel okullarda karşılaşılan en büyük sorunlardan biri de *öğretmen sirkülasyonudur*. Bu çalışma da öğretmen kadrosunda sürekli olarak yaşanan değişimlerin veliler tarafından onaylanmayan bir durum olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılar beklentilerinin öğretmen sirkülasyonunun yaşanmaması olduğunu ancak bu beklentilerinin karşılanmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bu çalışma kapsamında velilerin *okulun sosyokültürel profili* olarak beklentisinin Atatürkçü bir eğitim anlayışı olması olduğu bulgusuna ulaşılmış ve katılımcıların tamamı özel okulların bu beklentilerini karşıladığını belirtmişlerdir. Bir veli bu görüşünü aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

Mesela şey çok güzel bu milli bayramlar çok güzel yaşıyor. Özel okulda duygulu duygulu yaşıyor. Fazlasıyla yaşıyor ve çocuklara bu yaşatılıyor. Günler öncesinden çalışmalar başlıyor. Güzel yani bunu beğeniyorum. Milli duyguları iyi verdiklerini düşünüyorum. Biraz da şöyle bir şey de var. Özel okula gönderirken belli kriterleriniz vardır ya belli tercihleriniz biraz siyasi biraz dini o olmasın şu olsun falan o beklentilerimi de karşıladı bu okul benim. Tam istediğim gibi. Hani Atatürkçü olsun mesela laik bir düzeni olsun onu istiyordum. O iyi oldu (VO7).

Araştırmaya katılan velilerin tamamı özel okul *velilerin sosyoekonomik profilinin* kendileri ile aynı seviyede olması beklentilerinin karşılandığını dile getirmişlerdir. Örneğin bir veli bu beklentileri hakkındaki görüşünü *"Uyumlu bir veli profili var. Oda çok önemli. Şey, akademik başarıya sahip kişiler genelde. Orda çalışan profili. Yine doktor, eczacı, üniversitede çalışan, herkeste çocuğunu okusun mutlu olsun isteyen insanlar gerçekte (VI2)"* ifadesiyle dile getirmiştir.

Sonuç

Dünyanın her yerinde olduğu gibi ülkemizde de eğitim sisteminin ekonomik, bilimsel, siyasi ve sosyal gelişim ve değişimlere uyum sağlayabilmesi için kamu okullarının niceliği ve niteliğinin yanı sıra özel okulların niceliği ve niteliğine odaklanılmıştır. Bu doğrultuda özel okulların yaygınlaşması kaçınılmaz olmuş (Erdoğan, 2005) ve sayısı her geçen gün artmıştır. Bu okullardaki eğitim ve öğretimin niteliği de eğitim bilimciler kadar başta veliler olmak üzere toplumda dikkat çekmiştir. Daha önce de söz edildiği gibi özel okullar, kamu okullarından farklı olarak diğer özel özel okullarla rekabet ederek varlıklarını sürdürmek zorundadırlar. Bu kapsamda sürekli olarak kendilerini yenilemek, güçlü ve zayıf yanları belirlemek ve gelişmek ve diğer özel okullardaki uygulamaların çok benzerini yapmakla birlikte fark yaratmak ve “müşteri” olarak nitelendirilen velilerin dikkatini çekmek, beklentilerini karşılamak ve takdirini kazanmak durumundadırlar (Hanson, 2003). Diğer bir ifadeyle veli ve öğrenci beklentilerini bilmek ve karşılamak, memnuniyeti sağlamak, özel okulların niteliğinin artırılması ve varlıklarının devamı için ön koşul olarak görülmektedir (Çelikten, 2010). Bu okullar sadece akademik değil, kültür, sanat ve sporda da fark yaratmak ve nitelikli eğitimler vermek zorundadırlar. Özel okulların bu yöndeki girişimleri sonucunda ise bu okullarda eğitim ve öğretimin niteliğinin yüksek performans ile birlikte arttığı ve kamu okullarının önüne geçtiği belirtilmektedir (Pulat, 2019).

Özel okul velilerinin beklentileri ve bunların karşılanmasına yönelik görüşlerinin tespit edilmeye çalışıldığı bu çalışmada da ile velilerin en fazla bu okullardaki eğitimin kalitesine vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu kapsamda sıklıkla iyi bir İngilizce öğretimi ve bunu yanı sıra ikinci yabancı dil eğitiminin verilmesi, proje tabanlı eğitim uygulamaları yapılması, öğrencilerin yeteneklerinin belirlenmesi, telafi dersleri ile özel ders gereksiniminin duyulmaması, okula sınavla öğrenci alınması, din öğretiminin kapsamı üzerinde durdukları görülmüştür. Öğretmen özelliklerine yönelik ise katılımcılar, öğretmenlerin bilgi ve beceri açısından yetkinliği, tecrübeli olması, öğrencilere yönelik olumlu ve destekleyici tutum ve davranışlar sergilemesi, şiddet kullanmaması gibi beklentilerinin okul tercihlerinde ve eğitim sürecinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bozyiğit (2017) de benzer şekilde eğitim sektörünün en önemli insan unsurunun öğretmen olduğunu ve velilerin okul tercihlerinde belirleyici bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra veliler şehrin gürültüsü vb. diğer olumsuz etkilerinden korunmak amacıyla okulun şehrin dışında olmasını önemsediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların ayrıca çeşitli kültürel ve sportif uygulamalara yönelik alanları ile geniş bir bahçe ve oyun alanı olan kampüs okul beklentisine sahip oldukları belirlenmiştir.

Bununla birlikte rehberlik hizmetlerinin kalitesi, sınıf mevcudu ve okulun tam gün eğitim vermesi de önemli beklentiler olarak tespit edilmiştir.

Genel olarak elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcıların çocuklarının özgüvenli, mutlu, sorumluluk sahibi, kendini rahatlıkla ifade edebilen, aklı vicdanı hür ve sosyal kişiliği gelişmiş bireyler olabilecekleri bir eğitim sürecinin yaşandığı okul beklentisi içinde olduklarını ortaya konmuştur. Bu beklentiler dikkate alındığında, böyle bir okulun ise veli ile iletişime açık olan ve onların görüşlerine önem veren ve onlara özen gösteren; öğrenci merkezli olan ve onların ilgi ve yeteneklerini keşfedebilen, mesleki bilgi ve becerileri gelişmiş, tecrübeli ancak genç, öğrencilerin davranışlarını yönetmede şiddeti bir disiplin aracı olarak görmeyen öğretmenlerin görev yaptığı okul olması gerektiği görülmektedir. Bunların yanı sıra bu okulların şehirden uzak, çocukların rahat edebileceği ve etkinlikler yapabilecekleri ortak spor, kültür ve oyun alanlarının olması da sıklıkla dile getirilen beklentiler arasındadır. Araştırma sonucunda bu yöndeki veli beklentilerinin belirli oranda karşılandığı ancak başta İngilizce öğretmenleri olmak üzere öğretmen sirkülasyonunun fazla olmasını bir sorun olarak gördüklerini, özellikle yöneticiler olmak üzere okul personeliyle iletişim kurmakta zorlandıklarını, kültürel ve sportif etkinliklerin kayıt esnasında belirtilmesine karşın yeterince uygulamaya geçirilmediği gibi konulardaki beklentilerinin karşılanmadığı ortaya konmuştur. Bu kapsamda bu okulların kurucu ve yöneticilerinin, öğretmen kadrosunun sıklıkla değişmesinin güçlü ve olumlu bir okul iklim ve kültürünün oluşmasına engel olmasının yanı sıra kurumsallaşma sürecini aksatacağını göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Dolayısıyla bu okullar insan kaynakları politikalarını sadece öğretmen seçimine yönelik değil, aynı zamanda öğretmeni örgüte kazandırma, bağlılığını artırma ve böylece sürekli ve nitelikli bir istihdam sağlamaya yönelik oluşturmalarıdır. Bununla birlikte öğrencilerin çeşitli yönde olabilecek potansiyellerini belirlemede psikolojik danışman ve rehber öğretmenler aktif bir rol alabilmeli, öğrenci ve aileleriyle karşılıklı iletişim sağlamalı, veli ve öğrencilere yönelik eğitim ve seminerler aracılığıyla farkındalık çalışmaları yapılmalı ve rehberlik hizmetlerinden hangi koşullarda nasıl yararlanabilecekleri belirtilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aydın, B. (2001). *İlköğretim okullarında sınıf disiplinin sağlanması* (Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Aydın, S., Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (1), 0-94.
- Bayram, B. (2005). *Özel okul velilerinin beklentileri ile ekonomik durumu müsait olduğu halde devlet okullarına yönelen velilerin beklentilerinin belirlenmesi ve buna bağlı olarak özel okullarda görülen kapasite boşluğunun nedenlerini tespit etmeye yönelik bir araştırma* (Yüksek Lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Baloğlu, Z. (1990). *Türkiye’de eğitim -sorunlar ve değişime yapısal uyum öneriler*. İstanbul:TÜSİAD.
- Bozyiğit, S. (2017, October). Özel okulların eğitim hizmetlerine ilişkin veli beklentisi ve algısı: Nitel bir araştırma. *ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies)*
- Cemaloğlu, N. (2009). Eğitim örgütlerinde yaşanan yıldırma ve örgütsel maliyeti. *Türk Yurdu Dergisi*, 29(61), 66-70.
- Çelikten, S. B. (2010). *Özel okul velilerinin okul tercihlerini etkileyen faktörler*. (Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Dikbaş, İ. (2008). *Veli beklentileri ve karşılanma düzeyleri: özel vakıf okulları örneği* (Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Döş, İ. ve Kır, E. (2013). İlköğretim ve ortaöğretim okullarında sosyal etkinlik ve yönetimi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(3).
- Eğitim reformu girişimi (2016). *Eğitim izleme raporu 2016*. Erişim Adresi: <http://www.egitimreformugirisimi.org> Erişim Tarihi: 18.04.2017
- Erdoğan, İ. (2005). *Yeni bir binyıla doğru Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözümler*. Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3 (3), 399-431.
- Goldstein, S. E., Young, A. ve Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: Associations with school safety and social climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(6), 641-654.
- Guion, L. A., Diehl, D. C., ve McDonald, D. (2011). Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies: FCS6014/FY394, Rev. 8/2011. *Edis*, 2011(8), 3-3.

- Gürşimşek, I., Kefi, S. ve Girgin, G. (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (33), 181- 191.
- Hanson, E. M. (2003). *Educational Administration and Organizational Behavior*. Boston: Pearson.
- Işık, H. (2004). Okul güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 1-10.
- Kelly, J. P. ve Scafidi, B. (2013). More than scores: an analysis of why and how parents choose private schools. Indianapolis, IN: *The Friedman Foundation for Educational Choice*.
- Kuşçu, Ö. (2012). *İlköğretim öğrenci velilerin okul yöneticilerinden beklentileri* (Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak) <https://tez.yok.gov.tr/Ulusal-TezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 1(1), 1-17.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017) *MEB, İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği*. Resmi Gazete (Sayı: 30090). Erişim Adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170608-5.htm> Erişim Tarihi: 18.04.2017
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. (2017, 8 Haziran). Resmi Gazete (Sayı: 30090) Erişim Adresi: https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/14142206_yYnetmelik.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. (2017, 8 Haziran). Resmi Gazete (Sayı: 30090) Erişim Adresi: https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/14142206_yYnetmelik.pdf
- Milli Eğitim İstatistikleri. *Örgün eğitim 2015-2016*. Erişim Adresi: <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> Erişim Tarihi: 03.01.2017
- The National Household Education Survey (1993). National Center for Educational Statistics. Erişim Adresi: <https://nces.ed.gov/pubs96/9621.pdf>
- Ortaç, R. (2003). Cumhuriyetimizin 80. yılında eğitim harcamaları. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-9.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (38), 213-224.
- Parlar, H. (2006). *Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların durumu: Kahramanmaraş örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pulat, A. (2019). *İlkokul velilerinin özel okul tercihlerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Ritchie, J., Lewis, J., & Elam, G. (2003). Designing and selecting samples. *Qualitative research methods*, 77-108.
- Smedley, D. (1995). Marketing secondary schools to parents—some lessons from the research on parental choice. *Educational Management & Administration*, 23(2), 96-103.
- Sümbül, A. M. (2006). *Bir meslek olarak öğretmenlik*. Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sümbül, A. M. ve Yavuz, M. (2004). *İlköğretim okulu öğretmen ve velilerin veli toplantıları hakkındaki görüş ve beklentilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, 1-15.
- Şenaras, B. ve Çetin, Ş. (2018). Okul müdürleri ile öğretmenlerin algılarına göre ilk ve ortaokullarda veli baskısı: Nitel bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 157-176.
- Temel, A. (1991). Ortaöğretimde ölçme ve değerlendirme sorunları. *Yasadıkça Eğitim Dergisi*, 18, 23-27.
- Turhan, M. (2016). *Öğretmen sirkülasyonu sorunsalının Q metodu ile incelenmesi (Van ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ulusavaş, M. (1992). İlkokul çağında çocuğu olan ana-babaların öğrenme gereksinimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin disiplini sağlamada ödül ve ceza yöntemleri (Şırnak ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>



BÖLÜM 8

HOLİSTİK, HERMENEUTİK VE HEURİSTİK AKIMLARIN EĞİTİM İLE İLİŞKİSİ

Gizem GÜNÇAVDI ALABAY¹

¹ Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü E-mail: gizemguncavdi@uludag.edu.tr ORCID: 0000-0001-5055-2565

Tarihsel süreç incelendiğinde felsefi akımların eğitim öğretim sürecini etkileyen faktörler arasında olduğu görülmektedir. Felsefi akımlardan etkilenen ve bu doğrultuda şekillenen eğitim felsefelerinin tüm eğitimcilerin eğitime bakış açısını yönlendiren akımlar olmalı felsefi akımların tüm eğitimciler tarafından anlaşılmasının önemini ortaya koymaktadır. Osmanlı Devleti döneminden itibaren Türk eğitim felsefesi şekillendirilmeye çalışılmış, bu çalışmalar Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında da devam etmiştir. Günümüzde yeniden kurmacılık yaklaşımını temel almaya çalışan ve tüm diğer eğitim felsefelerinin de etkili yönlerinden yararlanan bir eğitim felsefemiz olduğunu söylemek mümkündür. Bilinen eğitim felsefelerinin dışında eğitim açısından önemli yaklaşımlar kazandırabileceği düşünülen, eğitim-öğretim süreçlerinin yanı sıra araştırma yöntemlerini de şekillendiren üç felsefi akımdan söz etmek mümkündür. Bu akımlar holistik, hermeneutik ve heuristik yaklaşımlardır. Özellikle 20. yüzyıldan itibaren önem verilmeye başlanan bu üç felsefi akımın eğitim-öğretim sürecini de şekillendireceğini söylemek mümkündür.

1) HOLİSTİK:

“Holistik” kavramı parçalardan ziyade bütüne vurgu yapan bir kavramdır ve her bir parçanın birbiriyle uyumu sonucu sağlanan yararı vurgular (Burnett, 2010). Holistik kelimesinin kökeni Yunanca'da “bütün” anlamındaki *holos* kelimesinden gelmektedir (Adjukiewicz, 1994).

Holistik kavramı felsefede; bütünün parçalarına olan üstünlüğü olarak ifade edilmiştir. Bütünü oluşturan parçaların bütüne sağladığı katkı kadar önemli olduğu holistik düşüncenin bir parçasıdır (Wood, 1998). Dil alanında da holistik düşünce etkili olmuş, “semantik holizm” kavramı ortaya çıkmıştır. Semantik holizmde tek bir kelime veya cümlenin yalnızca dilin bütünüyle olan ilişkisi sayesinde anlaşılabilirliği vurgulanmaktadır.

Hegel, holistik kavramını ortaya çıkartan ilk filozoflardandır. Hegel her bir nesnenin bölünemez bir madde evreninin ürünü olduğunu, bu nedenle yalnızca bazı özelliklere sahip olduğu söylenerek sınırlandırılmayacağını ifade etmiştir. Bu nedenle nesnenin ontolojik açıdan bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Kant'ın tam tersi olarak Hegel yaşam tecrübemizde bulduğumuz bütünlüğün, bir çok sezgi-den bağımsız olarak bizim tarafımızdan oluşturulmadığı konusunda ısrar etmiştir. Hegel, kan gibi organik bir maddeye, değişikliğe uğramadan ayrılabilen ve yeniden birleşebilen kimyasal maddelerin bir bileşiminden başka bir şey değilmiş gibi davranmanın bir hata olduğunu ifade etmiştir. Çünkü kan kandır ve bizim düşündüğümüz gibi onu oluşturan diğer kimyasal maddelere ayrılamaz, bu nedenle kanı bir madde bütünü olarak görmemiz gerekmektedir (Stern, 1990).

Holistik Düşünce:

Holistik kavramı bizi holistik düşünceye yönlendirecektir. Holistik düşünce evrendeki her şeyin aynı bütüne ait parçalar olduğunu, birbirleriyle ilişkili olarak sistem şeklinde hareket ettiklerini savunmaktadır (Yıldırım, 2014:10). Holistik düşünce; “siyah-beyaz”, “evet-hayır” gibi keskin düşünce ayrılıklarının olduğu lineer düşünce ile Descartes ve Newton gibi bilim adamlarının çalışmalarında savundukları her şeyi parça olarak ele alan düşünceden sonra günümüzde yaygınlaşmaya başlayan bir düşünce türüdür. İşbirliğine ve niteliğe önem verir. Hiç bir şeyin meydana gelmesinin tek bir sebebe bağlanamayacağını savunur (Yıldırım, 2014: 11). Ayrıca holistik düşünce odaktaki bir nesne ile nesnenin içinde bulunduğu alan arasındaki ilişkiye dikkat çeken, bu tür ilişkileri temel alarak olayları açıklama ya da tahmin etmeyi içeren ve bir bağlamı bir “bütün” olarak anlama olarak ifade edilebilen bir kavramdır (Nisbett, vd. 2001).

Yıldırım (2014) yaptığı çalışmasında holistik düşünceyi benimsemiş bireylerin sahip olması gereken bazı özellikler olduğunu ifade etmiştir. Öncelikle holistik düşünceye sahip kişilerin bir durumla karşılaştıklarında büyük resmi görebilmeleri gerektiğini savunmaktadır. Bu kişilerin görev bilinciyle davranmalarının gerekliliği vurgulanan başka bir niteliktir. Yıldırım (2014) ayrıca holistik düşünceye sahip kişilerin evrendeki tüm birimlerin, canlıların ve maddelerin birbirlerine muhtaç olduklarının, kendisinin evrendeki önemli bir birim olduğunun farkında olması gerektiğini ve kendisine yapılmasını istemediği davranışları başkalarına yapmamasının önemini vurgulamıştır.

Holistik düşünceye bağlı holistik yaklaşımlara bakıldığında bu yaklaşımların tecrübe ile elde edilmiş bilgilere önem verdiği ve diyalektik olduğu -yani değişimi vurguladığı ve zıtlıklar ile farklı bakış açılarına ihtiyaç olduğunun farkında olduğu- görülmektedir (Nisbett vd., 2001). Peng ve Nisbett (1999) holistik yaklaşımların bir özelliği olan diyalektiğin üç temel ilkeye sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlar değişim ilkesi, zıtlık ilkesi ve ilişki ya da holistik olma ilkesidir. Peng ve Nisbett (1999) değişim ilkesini gerçekliğin sabit değil dinamik ve değişebilir bir süreç olması nedeniyle bir ‘şey’in her zaman kendisiyle aynı olamayabileceği şeklinde tanımlamışken, zıtlık ilkesini ise değişim sürecinin sürekliliği sebebiyle zıtlığın da sürekli olacağını ifade ederek açıklamışlardır. Peng ve Nisbett’e göre (1999) eski ve yeni, iyi ve kötü aynı nesne veya olayda vardır ve varlıklarını sürdürebilmek için birbirlerine ihtiyaç duyarlar. İlişki ya da holistik olma ilkesi ise evrendeki sürekli değişim ve zıtlıktan dolayı hiçbir şeyin birbirinden ayrı ya da bağımsız olarak düşünülemeyeceğini, aksine her şeyin birbiriyle ilişkili ve holistik olduğunu öne süren bir ilkedir (Peng ve Nisbett, 1999).

Holistik yaklaşımların soyut mantıktan ziyade tecrübe temelli bilgiye dayandığı ve diyalektik olduğu bilinmektedir (Nisbett, Peng, Choi ve Norenzayan, 2001). Holistik yaklaşımın diyalektik olmasıyla kastedilen ise bu yaklaşımlarda değişimin gerçekleşmesi üzerindeki vurgu ile zıtlıklara ve farklı bakış açılarına olan ihtiyacın farkındalığıdır (Nisbett, vd., 2001). Hegel'in de vurguladığı diyalektik kavramı içinde tez-antitez-sentezi, parça-bütün ilişkisini, karşıtların ilişkisini, bağlamsal göreliliği barındıran bir kavramdır (Baltes ve Staudinger, 1993; akt. Nisbett, vd., 2001). Hegel diyalektiği ifade ederken evrenin soyut bir bütünlük ya tekil bir şey olmadığını, farklı kavramlar ve varlıkların birliği sayesinde kendisini bir araya getirdiğini söylemiştir (Berto, 2007).

Nisbett ve arkadaşları (2001) doğa bilimlerinden mezun olmuş Çinli ve Amerikalı katılımcılarla yaptıkları çalışmada onlara mantıklı bir fikir ve diyalektik bir fikir sunmuş, hangisini tercih edeceklerini sormuştur. Tanrı'nın varlığı ile ilgili yönelttikleri bir soruda Amerikalılar mantıklı olan fikri kabul ederken Çinliler iki insanın aynı nesneyi gördüklerinde her birinin o nesneye ilişkin farklı özellikleri göreceğini, ancak tüm bu bireysel bakış açılarının üstünde nesneyle ilgili tüm gerçekleri görebilen bir Tanrı olması gerektiğini öne süren diyalektik ve aynı zamanda holistik olan fikri tercih etmişlerdir (Nisbett, vd. 2001).

Hologram:

Holistik kavramının bizi “hologram” kavramına yönlendireceği bir gerçektir. Hologram kelimesi Yunanca “holos-gramma” kelimelerinden gelmektedir ve Türkçe'deki karşılığı “tüm mesaj”dır. Hologram kuramı 20. yüzyılda ortaya çıkan ve insanoğlunun bilimsel anlayış düzeyini değiştiren üç temel kuramdan birisidir. Diğer kuramlar Albert Einstein tarafından ortaya atılmış olan ve zaman ile uzayın birbirinden ayrılamayacağını, zaman zaman birbirlerine dönüşebildiklerini ve maddenin de bir tür enerji çeşidi olduğunu kanıtlayan *görecelik kuramı*, atom altı dünyayı keşfederek evrende bağımsız tek nesneler olmadığını ve evrendeki her şeyin birbirine bağlı olduğunu ortaya koyan *kuantum kuramı*dır (Yıldırım, 2014). Hologram kuramı ise bütün varlıkların aynı bütünün parçaları olduğunu, hepsinin özlerinin bir olduğunu, her birinin bütünün bilgisini içinde taşıdığını ve bütün evrenin birbirinin “kardeşi” olduğunu ifade eder (Yıldırım, 2014).

Hologram kuramının örneklerine hayatımızın her anında rastlamamız mümkündür. Örneğin; tıp bilimi açısından düşünüldüğünde vücudumuzun da hologram kuramını destekler bir yapısı olduğunu görebiliriz. Vücudumuzun herhangi bir yerinden alınan bir deri parçası incelendiğinde o deri hücresi yalnızca deriyle ilgili bilgileri içermez. Aynı zamanda saç rengimiz, göz şeklimiz gibi özelliklerimizi de kapsayan bilgileri içe-

rir. Yani vücudumuzun bir parçasında tüm vücudumuzla ilgili genetik bilgilere rastlamak hologram kuramını destekler nitelikte bir durumdur.

Yukarıda bahsedilen durum evren için de geçerlidir. Evrenin de vücudumuzun olduğu gibi holografik bir yapısı olduğu ileri sürülmektedir. Bu nedenle tüm insanların düşünceleri birbiriyle ilişki içerisindedir ve birbirini etkilediği gibi evreni de etkiler (Yıldırım, 2014). İşte bu yüzden kuantum fiziğinin de savunduğu gibi insanı yani “mikrokozmos”u tanımlayarak “makrokosmos”u yani evreni tanımlamak mümkündür. Mikrokozmos Yunanca kökeni “küçük evren” anlamına gelen bir kelimedir. Bireyin bütünselliği, insanın evrenin tamamına ilişkin bilgileri taşıyan bir parçası olduğunu vurgulayan bir kelime olduğunu iddia etmek mümkündür. Makrokozmos ise Yunanca kökene sahip bir kelime olup “büyük evren” anlamına gelmektedir. Bu kelime ise evrenin tamamını, evrendeki tüm canlıları ve maddeleri vurgulayan bir ifadedir.

Evrenin de bir hologram olduğunu savunan görüş her canlının ya da cismin aynı bütünün parçaları olduğunu, var olan her bir birimin tüm evrenin bilgisine sahip olduğunu ve tüm bilgilerin her an ve her yerde olduğunu ve var olan her bir maddenin tüm evrenin bilgisine sahip olduğunu öne sürer (Yıldırım, 2014).

Hologram ve holistik düşüncenin örneklerine İslamiyet’te de rastlamak mümkündür. Kur’an-ı Kerim’de yer alan bir ayette Allah “Ben size şah damarınızdan daha yakınım” demiştir. Yıldırım (2014; 7) bu ayetin bir hologram örneği olduğunu ifade etmiş, şah damarı gibi çok önemli bir noktada bulunmanın “sen benim bütünümün içindesin/ sen ve ben biriz/ sen benim parçamsın” anlamlarına gelebileceğini öne sürmüştür. Bu ifadelerle bakıldığında yukarıda bahsedilen bu ayetin holistik düşünceye, holograma verilebilecek önemli bir örnek olduğu söylenebilir.

Yapılan farklı araştırmalar holistik kavramı ile ilgili iki kuram ortaya koymuşlardır (Philips, 1977; Wood, 1998). Bu teoriler “Güçlü Holistik Kuramı” ve “Pragmatik Holistik Kuramı”dır. Güçlü Holistik Kuramı’nın temel aldığı düşünce “bütün, parçaların birleşiminden daha önemlidir” düşüncesidir ve bu düşünce ışığında bazı temel varsayımlara sahiptir. Bu varsayımlar indirgemeci yaklaşımın holistik yaklaşımla çelişkili olduğu ve parçaların bütünden ayrı düşünülürse tam olarak anlaşılamayacağına yönelik varsayımlardır (Philips, 1977). Pragmatik Holistik Kuramı ise parça-bütün ilişkisinin önemini vurgulayan ve “bütün” kavramının tanımlandığı bağlamın da önemli olduğunu vurgulayan bir kuramdır (Wood, 1998).

Holistik Eğitim:

Holistik kavramı eğitim alanında da sıklıkla kullanılan bir kavram olmuştur. Yapılan çalışmalarda holistik eğitimin önem verilmesi gereken bir yöntem olduğunun ifade edildiği görülmüştür. Antik dönemlerde de eğitimde holistik yaklaşım örneklerinin bulunduğu bilinmektedir. Yunanlıların holistik eğitim yaklaşımını benimsedikleri, örneğin Yunan filozoflardan Socrates'in her bir öğrencisini kendi yaşamını incelemesi ve "kendini bilmesi" konusunda yönlendirdiği bilinmektedir (Miller, 2007).

Miller (1996) holistik eğitim sürecinin üç farklı unsuru olduğundan söz etmiştir. Bunlar; denge, kapsama ve bağlantıdır. Denge, holistik eğitim sürecinin müfredatı içinde sağlanmalıdır. Bu nedenle holistik eğitim süreci müfredatında bütünlüğü ve dengeyi sağlamak için birey ve grup, içerik ve süreç, bilgi ve hayal gücü, mantık ve sezgi bir arada bulunmaktadır (Miller, 1996; 4).

Miller'e (1996) göre holistik eğitim sürecinin ikinci unsuru kapsama-dır ve kapsama üç eğitimsel oryantasyonu kapsamaktadır. Bunlar iletim, işlem ve dönüşümdür. İletim sürecinde gerçekler, beceriler ve değerler öğrencilere iletilir (Miller & Seller, 1990). İşlem sürecinde ise müfredat kapsamındaki, problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı stratejilere önem verilir. Dönüşüm sürecinde ise gözden geçirilen varsayımların, tecrübeleri yorumsama yollarının ve dünyaya bakış açılarının gelişimi önemlidir (Cranton, 1994).

Holistik eğitim sürecinin son unsuru ise bağlantıdır (Miller, 1996). Miller (1996) holistik eğitimde bağlantı kurmanın önemli olduğunu vurgulamıştır ve kurulması önemli bağlantıların doğrusal düşünme ve sezgiler arasındaki ilişki, zihin ve vücut arasındaki ilişki, bilginin farklı alanları arasındaki ilişki, birey ve toplum arasındaki ilişki ile bireyin kendisi arasındaki ilişki olduğunu ifade etmiştir. Holistik müfredat sayesinde bireyin bu ilişkileri anlayıp, onlar hakkında farkındalık kazanması ve uygun olan noktalarda bu ilişkileri dönüştürebilme becerisine sahip olması beklenmektedir (Miller, 1996; 8).

Mahmoudi, Jafari, Nasrabadi ve Liaghatdar (2012) holistik eğitimde "bütün birey", "toplulukta bütünlük", "toplumda bütünlük", "bütün gezegen" ve "holistik evren" olmak üzere toplam beş farklı bütünlük düzeyi olduğunu öne sürmüşlerdir. "Bütün birey" düzeyinde insanın fiziksel, duygusal, zihinsel, sosyal, estetik ve ruhsal olmak üzere altı temel unsurdan oluştuğu ve eğitim sürecinde insanı bütün bir varlık olarak görülüp insanın bahsedilen tüm unsurları arasında denge sağlayacak bir eğitim süreci oluşturulmasının gerekliliği vurgulanmıştır. "Toplulukta bütünlük" düzeyinde ise okulda verilen eğitim sürecinin amaçlarından birinin okulun içinde bulunduğu mahallede yaşayanlarla ve öğrencilerin aileleriyle-

le uygun insan ilişkileri kurmak olduğu, bu sayede okulda öğrenilenlerin bahsedilen bu insanlarla kurulan ilişkiler sonucu anlamlandırıldığı vurgulanmıştır.

Mahmoudi ve arkadaşları (2012) “toplumda bütünlük” düzeyi ile ülkelerin ideolojik ve ekonomik boyutları ile toplum olarak kendimize belirlediğimiz hedefleri öğrencilere anlatarak onlara yaşanabilecek toplumsal krizlere, dünya vatandaşlığına ve katılımcı demokrasiye hazırlamayı ifade etmişlerdir. “Bütün gezegen” düzeyinde ise holistik eğitimcilerin birbiriyle uyum içinde yaşayan tüm canlı sistemleri; bunun yanı sıra ekonomik, siyasi ve kültürel sistemleri öğrencilere anlatarak ortaya çıkabilecek çevresel krizlere karşı öğrencileri küresel farkındalık ve doğaya saygı duyma konusunda eğittikleri ifade edilmiştir (Mahmoudi vd.,2012).

“Holistik evren” düzeyi ise Mahmoudi ve arkadaşları (2012) tarafından yaşam boyunca ve eğitim sonucu ulaşılabilecek en son seviye olarak tanımlanmıştır. Ayrıca Mahmoudi ve arkadaşlarına (2012) göre holistik evren düzeyi kimliğimizin ve kim olduğumuzun temel kaynağı, insan varoluşunun ruhsal boyutudur ve bu düzeyde evrensel sevgi, koşulsuz özgürlük, kardeşlik, barış ve şefkat oluşur. Çünkü holistik evren düzeyinde insan kendi evreni ile iletişime geçer, ikilik bu düzeyde ortadan kalkar ve selfi (öz) ile var oluşundaki diğer her şey bir araya gelerek gerçek doğası hakkında farkındalığa sahip olmasını sağlar (Mahmoudi vd., 2012). Bahsedilen tüm bu durum holistik anlayışı destekler niteliktedir.

2) HERMENEUTİK:

Hermeneutik kavramı Felsefe Sözlüğü’nde bize yakın olmayan insanların ve günlük sorunsuz anlama ve iletişimin varsayılamadığı olayların yorumlanması olarak tanımlanmıştır (Audi, 1995). Hermeneutik kelimesi Grekçe’deki “hermenien” sözcüğünden gelmektedir ve ‘bildirme, çevirme, açıklama’ gibi anlamlara sahiptir (Ucaman, 2004). Ayrıca hermeneutik sözcüğünün kökeninin eski Yunan tanrısı Hermes’e dayandığı bilinmektedir. Eski Yunan mitolojisine göre Hermes tanrılarla ilgili haber ve mesajları insanlara ulaştıran bir tanrıdır ve getirdiği haberlerin algılanan anlamın ötesinde bir anlama ve derinliğe sahip olduğuna inanılmaktadır (Ucaman, 2004). Ayrıca Hermes’in tanrılardan insanlara ulaştırdığı mesajların, başka bir dünyaya ait oldukları ve insanların içinde yaşadıkları dünyada anlamaları ve yorumsamaları sürecinin hermeneutik kavramını tanımlamaya yardımcı olacağını söylemek mümkündür (Coşkun, 2009).

Hermeneutik kavramının yukarıda bahsedilen anlamları dışında kullanım türleri de bulunmaktadır. Sejdini’ye (2000) göre diğer kullanım türlerinden bazıları şunlardır:

-*Heremeneuo*: İfade/ beyan, tasvir/canlandırma, açıklamak/anlatmak, çevirmek

-*Hermeneus*: İlan eden/umuma bildiren, anlatan, çevirmen

-*Hermeneutikos*: Açımlayamaya ait olan

-*Hermeneutike*: Sanat, marifet, hüner, maharet

Hermeneutik kavramının Özlem (1994) üç farklı şekilde kullanıldığını söylemiştir. Bunlardan ilki binlerce yıllık kullanımı doğrultusunda yazılı metinleri, onların yazıldığı dildeki anlamıyla *yorumsama yöntemi* oluşudur. İkincisi Dilthey’le birlikte yapılan kullanımıyla *tinsel-tarhisel bilimlerin metodolojisi* oluşudur. Üçüncüsü ise Heidegger ve Gadamer’in getirdiği kullanımıyla insanın varlığa temel yönelişinde yararlanılması açısından bir *tin felsefesi* oluşudur.

Hermeneutik Kavramının Tarih İçindeki Gelişimi:

Hermeneutik kavramının tarihsel gelişimini incelemek bu kavramı anlamaya yardımcı olacaktır. 16. ve 17. yüzyılda İncil’in açılanması ve yorumlanması bir sorun haline geldiğinden hermeneutik ortaçağ boyunca İncil ve diğer kutsal metinleri anlamaya ve yorumsamaya hizmet eden bir yöntem olmuştur. Bu nedenle hermeneutik geçmiş yıllarda başka evrene ait anlamları bizim içinde yaşadığımız evrene göre anlamak, çevirmek ve yorumsamak sanatı olarak görülmüştür (Ucaman, 2004). Bu dönemlerde kullanılan hermeneutik dinsel amaçlara hizmet ettiğinden “teolojik hermeneutik” olarak isimlendirilmiştir (Ucaman, 2004).

Hermeneutik ilk olarak tarihi metinlerin ne söylediğini “duyma görevi” olarak anlaşılmıştır (Ferguson, 1986; akt. Rogers, 1999). Eski bir metni yazıldığı tarih ve o dönemde yaşayan insanlar açısından yorumlayabilmek, geçmişin bugünü bilgilendirmesini ve geleceğe yön göstermesini sağlar (Rogers, 1999). Ayrıca hermeneutik anlamaya yardımcı olan ve anlamayı kolaylaştıran bir yorumsama yöntemidir, çünkü yorumsama yorumlayıcının herhangi bir duruma getirdiği çerçevedir ve bu anlamayı mümkün hale getirir (Ferguson, 1986). Bu nedenle hermeneutik önem verilmesi gereken bir kavramdır.

Antik dönemlerdeki hermeneutik sanatı bildirme, haber verme, çeviri yapma, açıklama ve yorumsama sanatı olarak bilinmektedir (Bulutoğlu, 2009). Dilthey (1999) hermeneutik sanatının, o dönemdeki şairlerin destanlarının anlaşılması ve öğretilmesi ihtiyacından ortaya çıktığını ifade etmiştir. Ancak hermeneutiğin geçmişteki kullanımları incelendiğinde yalnızca şairlerin söylediklerinin anlaşılması için değil, ayrıca zamanla çeşitli değişimler yaşayan dil nedeniyle anlaşılması zor hale gelen metinlerin açıklanması, anlaşılması ve yorumlanması amacıyla da kullanıldığı görülmektedir (Bulutoğlu, 2009).

Dilthey Aristoteles'in "Retorik" ve "Poetika" isimli eserlerinin hermeneutiğin bir öğretisi olarak kabul edilmesinde önemli etkisi olan eserler olduğunu belirtmiştir (Bulutoğlu, 2009). Çünkü Dilthey "Retorik" adlı eserinde bir yazılı metni onu oluşturan parçalara ayırma, farklı üslupları fark etme ve metaforların etkisini incelerken "Poetika" adlı eserinde ise bir eserin özü, amacı, iç ve dış formu, etkin elemanlarını ele almıştır (Bulutoğlu, 2009).

Hermeneutik yöntemin doğru anlama kaygısıyla kullanıldığı Antik Çağ'dan Yeniçağ'a kadar olan dönemde iki farklı yol ile bu yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Bu iki yol "gramatik" ve "alegorik" yorumlama yöntemleridir. Gramatik, ya da diğer bir ismiyle mantıksal çözümleme, yorumsama yöntemine göre dilin zaman içerisinde geçirdiği değişim sebebiyle yeni kuşaklar tarafından anlaşılabilmesi sorunu, ancak dilin gramer yapısında oluşan değişim ve gelişimin dikkate alınması ile çözülebilir (Bulutoğlu, 2009). Ve bu süreç dilin mantıksal çözümlemesi ve sözcüklerin araştırılması yardımıyla çağdaş dile aktarılmasını kapsamaktadır (Bulutoğlu, 2009).

Diğer bir hermeneutik yorumsama yöntemi ise alegorik yorumlamadır. Alegori kelimesi Grekçe'deki *alla-egorein* kelimesinden türemiştir ve anlamı "başka bir şey söylemek"tir. Alegorik yorumlama yöntemi olarak ise bir metnin gerçek anlamına paralel ya da gerçek anlamından başka bir anlamın ifade etmesi anlamına gelmektedir (Tarakçı, 2010). Hermeneutik yorumsama yöntemi olarak alegorik yorumlamanın metinlerin tam olarak anlaşılabilmesi için dikkate alınması gereken bir yorumsama şekli olduğunu söylemek mümkündür. İskenderiyeli bir kutsal kitap yorumcusu ve filozof olan Philo metnin dış ya da görünen anlamının "beden", gizli ve alegorik yorumlama ile anlaşılabilen anlamını "ruh"a benzeterek, bedenin ruhsuz var olamayacağını ve ruhun da bedensiz yapamayacağını ifade etmiştir (Tarakçı, 2010).

Schleiermacher ve Hermeneutik:

Hermeneutik kavramının felsefi bir yaklaşım haline gelmesi ise Schleiermacher'e dayanmaktadır. Schleiermacher'den önce yorumlanacak metin türünün yorumsamada kullanılacak farklı yorumlara ihtiyaç duyduğuna inanılırken, Schleiermacher anlama sürecinde tüm metin türlerinde kullanılabilecek, evrensel bir yorumsama tekniği olarak hermeneutiği geliştirmeye çalışmıştır (Ucaman, 2004).

Schleiermacher insan ürünü olan tüm ürünleri onu yaratanla özdeşleştirerek anlayabileceğimizi öne sürmüştür (Özlem, 1994). Hermeneutiğin alanı olan metinlerin yorumlanması açısından bakıldığında ise okunan ve anlaşılmalı çalışılan söz konusu metnin yazıldığı dönemdeki dili anlamak daha da önemli hale gelmektedir (Ucaman, 2004). Metin yorum-

saması açısından bakıldığında Schleiermacher metin yazarının ruh halini ve yaşadığı toplumun tarihsel koşullarının da önemle üzerinde durulması gerektiğini, bu sayede yazarın iç dünyasını anlamanın ve yazarla empati kurmanın mümkün olacağını vurgular (Özlem, 1998; Ucaman, 2004).

Schleiermacher hermeneutik kapsamında iki çeşit anlama olduğunu öne sürmüştür. Bunlar “gevşek anlama” ve “sıkı anlama”dır. Gündelik yaşamda ve anlamamanın doğal akışı içindeyken sözcüklerin yanlış anlaşılmasının ortaya çıkma olasılığı, ayrıca konuşan veya okunan bir metni yazan kişinin bireyselliğinin göz ardı edildiği anlamalar “gevşek anlama”dır (Bulutoğlu, 2009). Eğer hermeneutik gevşek anlamaya dayalı olursa, bu hermeneutik yöntemin yanlış anlamadan kaçınma sanatı olduğunu söylemek mümkün olacaktır. Yorumsama sürecinin en başından itibaren anlama etkinliğini uygulayan, yazar ve yorumcunun bireyselliği ile dil arasındaki ayrım düşüncesine dayanan hermeneutik ise “sıkı anlama” olarak isimlendirilmiştir (Bulutoğlu, 2009).

Dilthey ve Hermeneutik:

Schleiermacher'den sonra hermeneutik kavramının gelişiminde önemli diğer bir isim ise Dilthey'dir. Dilthey'e göre hermeneutik, başka insanları ve başkalarının eylemlerini anlamayı amaçlar (Nesterova, 2004). Bunun yanı sıra Dilthey hermeneutiğin; yorumsamanın genel gerçekliğini özneliğin kuşkucu ve kaprisli yönlerinden koruyarak yazılmış olan metindeki bilginin bütün bir kesinlik ile doğrulanmasını sağladığını öne sürmüştür (Ormitson ve Schrift, 2002). Ayrıca Dilthey, hermeneutiği geniş epistemolojik bir uygulama olarak görmektedir (Ucaman, 2004).

Dilthey'e göre insanlar birbirlerini anlamak ve birbirlerinin ne istediğini bilmek zorundadırlar (Nesterova, 2004). Hatta Dilthey (1999) *Kendimi bile başkalarının yaşatılarını kendi içselliğimde hissetmek suretiyle anlarım* diyerek insanların diğerlerinin anlamasının önemini vurgulamıştır. Bu nedenle Dilthey anlama sürecinde bir zihnin, ötekinin zihinsel kavramlarının farkına varmaya başladığını dile getirmiştir (Ucaman, 2004). Çünkü Dilthey'e göre anlama “ben”in “sen”de yeniden keşfidir (Ormitson ve Schrift, 2002). Ayrıca Dilthey hermeneutiğinin yaşanmış tecrübeye dayalı ifadeyi anlamaya dayandığını söylemek mümkündür (Ucaman, 2004). Hermeneutik yönetime göre yorumlanması düşünülen tüm metinlerde yaşanan tecrübe (erlebnis) o tecrübeyi yaşayanlar tarafından dile getirilir ve tarihsel gözlemci görevi yaşanan ve dile getirilen bu tecrübeyi anlamaktır (Ormitson ve Schrift, 2002).

Schleiermacher ve Dilthey'den sonra hermeneutiğin bugünkü halini almasını sağlayan iki önemli isim Heidegger ve Gadamer'dir.

Heidegger ve Hermeneutik:

Hermeneutik gelenek olarak adlandırılan yöntem Heidegger'in gerçekleştirdiği temel değişim ile günümüzdeki halini almıştır. Heidegger'in hermeneutiği ile insan bilimlerinin epistemolojik temelleri veya tin bilimlerinde objektif yöntemler değil, bilgi ya da bilme iddialarının temelini oluşturan ontolojik koşullara odaklanılmıştır (Ucaman, 2004). Heidegger ayrıca hermeneutiği bir yöntem olarak değil insanın varlık ya da dış dünyaya açılma tarzı olarak yorumlamaktadır (Ucaman, 2004).

Heidegger'e göre anlama süreci bu dünyada var olmamızla başlar (Heidegger, 1996). Ontolojik açıdan var olan Dasein imkanlar dünyasında yaşamaktadır ve bu imkanlardan birisi de anlama imkanı olan yorumdur (Ucaman, 2004). Heidegger (1996) yorumun anlaşılmış olan şeyi açtığını, anlaşılmış olanı Dasein'in dünya içinde olması kapsamında ortaya çıkardığını ifade etmiştir. Yani Heidegger yorumamanın algı ile aynı anda olduğunu ifade etmektedir (Ucaman, 2004). Bu durum da genel olarak kabul edilen algılama-anlama-yorumsama sırasını yanlışlar niteliktedir. Çünkü Heidegger'e göre yorum daha çok anlamamanın algının yardımıyla önceden anlaşılan şeyi ortaya çıkaran bir şeydir (Ormitson ve Schrifft, 2002).

Heidegger, Schleiermacher ve Dilthey'den farklı olarak anlamamanın merkezine varoluşu koymaktadır. Heidegger geçmişin, şimdinin ve geleceğin Dasein'in anlaması ile buradalaştığını ifade etmektedir (Nalbantoğlu, 1997). Bu sayede de bir düşünce, anlama ve yorumsama ile kurulan en derin gerçeğe Dasein sayesinde ulaşmakta, yani gerçeğin kökeninin tek gerçek olan Dasein'in varlığından almaktadır (Nalbantoğlu, 1997). Tüm bunlara bakıldığında Heidegger'in anlamayı insanın düşünsel bir becerisi değil, varoluşunun temel hareketi olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Çünkü insan evreni ya da dış dünyayı değil, kendi imkanlarını ve ortaya çıkardığı ürünlerini yorumlamaktadır (Ucaman, 2004). İşte bu noktadan bakıldığında Heidegger'in hermeneutik anlayışını neden *hermeneutik fenomenoloji* olarak da adlandırdığı anlaşılabilmektedir. Fenomenoloji varoluşun genel niteliklerini açığa çıkarmanın bir yoludur ve insan ile dünyayı birbirinden ayrı düşünmeyerek onları bir bütün olarak görmektedir (Bolak-Hisarlıgil, 2008). Bunun yanı sıra Heidegger'in varoluşsal hermeneutik anlayışına göre fenomenoloji ile Dasein'in temel özellikleri belirlenip Dasein kendini açıklarken yorumlamaya başvurur (Bolak-Hisarlıgil, 2008). İşte bu süreç hermeneutik fenomenoloji yöntemini tanımlamaktadır.

Heidegger'e göre hermeneutik önceden sahip olma, ön görüş ve ön anlayışı temel alır. Ormitson ve Schrifft (2002) bu durumu Kafka'nın bir eserini yorumsama örneği ile açıklamışlardır. Eğer Dasein, Kafka'nın kısa bir hikayesini yorumlamak isterse onun önceden sahip olduğu şeyler dili, edebiyata ilişkin anlayışı olacaktır. Dasein'in ön görüşü edebiya-

ta ilişkin anlayışı ya da siyasi ideolojisi iken ön anlayışı Kafka'nın diğer eserlerine ilişkin aşinalık ya da Kafka'ya bir yazar olarak bakışı olacaktır. Dasein'ın önceden sahip olduğu bu ön görüş ve ön anlayış hermenutik, yani yorum sürecini etkileyecektir. Başka bir deyişle "(...) Bir şeyi bir şey olarak yorumsama, Dasein'ın kullanıma-hazır-nesneleri ön-sahip olmasına (fore-having), ön-görmesine (fore-sight) ve ön-kavramasına (fore-conception) bağlıdır." (Çüçen, 1997, 43).

Gadamer ve Hermeneutik:

Gadamer hocası Heidegger'den etkilenerek, ancak onun anlayışından bazı noktalarda farklılaşan yeni bir hermeneutik anlayışı oluşturmuştur. Gadamer, hermeneutiği bir tin bilimleri yöntemi olarak değil, tin bilimlerinin gerçekte ne oldukları ve onları bizlerin dünya deneyimimizle bütünleştirerek ne olduğunu anlama yöntemi olarak görmüştür (Gadamer, 1994). Ayrıca Gadamer, anlamanın bilimsel bir yöntem değil insanın dünya deneyimi ile ilgili olduğunu ifade etmektedir (Bulutoğlu, 2009).

Gadamer' göre anlama sürecini etkileyen bazı etkenler bulunmaktadır. Bunlardan biri ön yargıdır. Gadamer ön yargı kavramını hermeneutik kavrayışın temeline koymaktadır, çünkü Gadamer ön yargıların bizlerin gelenekle olan bağımız olduğunu düşünmektedir (Gadamer, 1994). Ayrıca ön yargılar tarihsel metinlerin bütünsel anlamlarına ulaşmamızı sağlayan ön anlamaları oluşturmaktadırlar (Bulutoğlu, 2009). Gadamer ön yargıları hem anlamanın sınırlılığını ve tarihselliğini ortaya koyan hem de anlamın iletilmesini ve kolaylaştırılmasını sağlayan etkenler olarak gördüğünden bir çok kişi tarafından tartışılan bir kavram olmuştur (Bulutoğlu, 2009).

Anlama sürecini etkileyen diğer bir kavram ise zamansal uzaklık kavramıdır. Gadamer bir yorumcunun okuduğu bir metni anlama sürecinde, metnin dili ve gelenekler açısından okuyucuya aşinalık yarattığını ancak anlatılan öykü bakımından okuyucuya yabancı olduğunu ifade etmiştir (Bulutoğlu, 2009). Anlattığı öykü bakımından yabancı olması, yazar ile yorumcu arasındaki tarihsel uzaklıktan kaynaklandığını söyleyen Gadamer, okunulan metnin gerçek anlamı ya da yorumcuya ne anlam ifade ettiğinin sadece yazar ya da o dönemin okuyucuları tarafından değil, aynı zamanda yorumcunun tarihsel durumu ve metin yazıldıktan sonra geçen tarihsel süre tarafından belirlendiğini öne sürmüştür (Gadamer, 1977).

Gadamer'e göre anlamayı etkileyen başka bir etken ise etki tarihi ilkesidir. Gadamer insanın tarihe bakarken kendisini belli bir gelenek içinde bulacağını, bunun sonucu olarak da kendi bakışının aslında geçmişten şimdiye kadar süregelen bir bakış açısı olduğunu, o bakış açısının bir parçası olduğunu göreceğini belirtmiştir (Bulutoğlu, 2009). Ayrıca Gadamer'e göre bugün elde edilen anlam geçmişte oluşturulan anlamların toplamıdır, çünkü geçmişten günümüze aktarılan yazılı metinlerin günümüze kadar gerçekleşen tarihi olaylardan bağımsız bir şekilde anlaşılamayacağı ve yo-

rumlanamayacağı kesindir (Gadamer, 1994).

Gadamer'in hermeneutik anlayışının yukarıda bahsedilenlerin de onaylayacağı önemli unsurları ve temel ilkeleri bulunmaktadır. Bu ilkelere bazıları şunlardır (Topakkaya, 2008):

- Bütün anlamalarda önyargının olumlanması ve bu açıdan otorite ve geleneğin yeniden yorumlanması
- Anlama döngüsünün anlamının ontolojik yönü olarak değerlendirilmesi
- Anlama sürecinde zaman farklılıklarının önemini dikkate alınması
- Etki tarihi ilkesi ile farklı görüşlerin kaynaşması kavramının birlikte düşünülmesi

Hermeneutik Döngü:

Hermeneutik döngü kavramı Heidegger ve Gadamer tarafından vurgulanan bir kavram olmuştur. Hermeneutik döngü anlama sürecini bütün-parça ilişkisine göre ele almaktadır. Çünkü hermeneutik döngü epistemolojik açıdan dışa vurulmuş bir yaşantının insani yaşamın bütünlüğünü açısından, insani yaşamın bütünlüğünün dışa vurulmuş yaşantılar bütünüyle anlaşılabilirliğini varsaymaktadır (İsbir, 2013).

Heidegger'in hermeneutik anlayışı, önceden bahsedildiği gibi, anlama süreci içindeki yorumcunun anlamaya çalıştığı nesne ile doğrudan karşı karşıya kalmadığını; yorumcunun o nesne ile ilgili bir ön yapıya, öngörüye ve ön anlayışa sahip olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Yani Heidegger'in bu düşüncesine göre her anlama süreci ön yapılar olan dil, kültür ve gelenek gibi bağlamsal yapılara, öngörülerini oluşturan sahip olunan bakış açılarına, ön anlayışı oluşturan sahip olunan kavram dağarcığına göre gelişmektedir (Bulutoglu, 2009). Bir başka deyişle Heidegger'e göre *anlamayı sağlayan her yorum, yorumlanacak olanı zaten önceden anlamış olmalıdır* (Heidegger, 1996). Çünkü Heidegger'e göre yorum kişinin geçmişteki deneyimlerine ve kişinin tarihselliğine dayandığından bugün ancak geçmişle birlikte, geçmiş de ancak bugünle birlikte anlaşılabilir (Bolak- Hisarlıgil, 2008). İşte bu nedenle anlama sürecinde hermeneutik döngü yorumcu tarafından dikkate alınmalı, anlama sürecini anlamaya çalıştığı nesne ile ilgili ön yapıları, öngörülerini ve ön anlayışlarının etkilediğini ve yönlendirdiğini göz önünde bulundurmalıdır.

Hermeneutik anlayışında varoluşu ve Dasein'ı merkeze koyan Heidegger hermeneutik döngünün merkezine de Dasein'ı koymuştur. Çünkü Heidegger hermeneutik döngünün Dasein'ın varoluşsal ön yapısının bir ifadesi olduğunu belirtmektedir (Heidegger, 1996). Ayrıca Heidegger her-

meneutik döngünün içinde hareket ettiği ön yapıların kurtulmanın gerektiği yüzeysel ve temelsiz değerlendirme olarak görülmemeleri gerektiğini vurgulamış, çünkü ancak ön anlama ve ön yapıların konu ile ilgisi ortaya konduğunda anlamının bilimsel yanının güvence altına alınacağını ifade etmiştir (Bulutoglu, 2009).

Gadamer de Heidegger'in anlayışına benzer bir hermeneutik döngü kavramından bahsetmektedir. O da Heidegger gibi hermeneutik döngünün bilme ve anlama açısından önemli olduğunu, anlamının her aşamasının hermeneutik döngü hareketi ile gerçekleştiğini ifade etmektedir (Gadamer, 1994). Ayrıca Gadamer (1994) hermeneutik döngünün kısır bir döngü olarak anlaşılmaması gerektiğini, bilmenin bu döngü sayesinde gerçek anlamda gerçekleşebileceğini, gerçek anlamda bilmenin gerçekleşmesi için ise ön yapı, öngörü ve ön anlayış sayesinde sahip olduklarımız aracılığıyla kendimizden de bir şeyler katarak bilimsel temalar oluşturmamız gerektiğini ifade etmiştir.

Metin yorumsama sürecinde ise hermeneutik döngü; metni yorumlarken metnin her bir unsurunu anlayabilmenin metnin öncelikle bütün olarak anlaşılabilmesi, metni bütün olarak anlayabilmenin ise ancak metnin her bir unsurunun anlaşılabilmesi sayesinde gerçekleşebileceğini vurgular (Ebu Zeyd, 2014). Bu da bizlere metni yorumsamanın tarihsel ve öngörücü yönleri nedeniyle nesnel ve dilsel boyutta bir döngü içinde hareket ettiğini göstermektedir (Ebu Zeyd, 2014). Bu nedenle metin yorumsama süreci kolay bir iş değil aksin karmaşık bir iştir. Yorumcu bahsedilen hermeneutik döngü nedeniyle, yorumsama eylemi sırasında metnin farklı her bir unsurunda fark ettiği değişik özellikler doğrultusunda zaman zaman yorumlarını baştan gözden geçirmek zorunda kalabilmektedir (Ebu Zeyd, 2014).

Hermeneutik ve Eğitim:

Yapılan çalışmalar hermeneutiğin eğitim alanında uygulayıcılara yol gösteren bir teknik olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalardan biri Rogers (1999) tarafından yapılan bir çalışmadır. Rogers (1999) yaptığı çalışmasında konuşamayan çocukların ne demek istediklerini anlamayı, onları "duymayı" amaçlamıştır. Bunu başarmak için ise hermeneutik yöntemi kullanmıştır. Rogers (1999) bu çalışmasının ana amacının konuşamayan çocukların anne-babalarının bu çocuklarının doğal ortamlarındaki işlevsel iletişimlerini yorumlayabilmelerini, eğitimcilerin ve dil/konuşma uzmanlarının çocukların iletişimlerine ilişkin daha derin iç görüler geliştirmelerini, eğitimcileri ve dil/ konuşma uzmanlarının ideal iletişim ortamları oluşturmalarını ya da alternatif iletişim yolları önermelerini sağlayan bir değerlendirme protokolü oluşturmak olduğunu vurgulamıştır. Çalışma sırasında kimin iletişimi yorumladığının neyin, nasıl yorumlan-

dığını değiştirdiğini bulan Rogers (1999), etnik ve kültürel farklılıkların da hermeneutik süreci etkilediğini gözlemlemiştir.

Hermeneutik ve eğitimle ilgili yapılan bir diğer çalışma Kısack tarafından yapılan ve Taşdelen (2002) tarafından çevrilen bir çalışmadır. Bu çalışmada Kısack (2002) insan bilimleri olarak adlandırılan Tarih, Felsefe, Güzel Sanatlar ve Edebiyat öğretmenlerinin hermeneutikten nasıl yararlanabileceği üzerinde durmuştur. Ayrıca Kısack (2002) çalışmasında insan bilimleri öğretmenlerinin müfredatlarını gözden geçirmelerini, hermeneutik anlayışa göre ders işleme süreçlerini nasıl değiştirebilecekleri üzerinde düşünmelerini sağlamayı amaçladığını ifade etmiştir.

Kısack' a (2002) göre insan bilimleri öğretmenleri derslerinin doğası gereği yorumlarla çok sık karşılaşır, çünkü yorum betimleme ve açıklamaların elde edilmesi için bir araya getirilen durumların, bilgilerin ve olguların bir bileşimidir. Kısack (2002) bahsedilen bu yorumların, yani hermeneutiğin temelini, yeni bakış açıları sayesinde çeşitlendiğini, bu sürecin insan bilimleri derslerine giren öğretmenler için mücadele etmesini gerektiren bir durum olduğunu öne sürmüştür. Bu nedenle Kısack (2002) insan bilimleri öğretmenlerinin hermeneutik anlayışa göre başarılı olabilmelerinin, öğrencinin yorumsama yetisini başlatmalarına bağlı olduğunu ifade etmiştir.

3) HEURİSTİK:

Heuristik kavramı, anlamı “bulmak, keşfetmek” olan antik Yunanca *heuriskein* ve Latince *heuristicus* kelimelerinden gelmektedir. Heuristik mantığın ürettiği fikirlerdir ve bireylerin soru sormasına yardımcı olurlar (Romanycia ve Pelletier, 1985). Bir başka deyişle heuristik tamamıyla güvenilir olmayan bir problem çözme sürecinin betimlenmesi olarak tanımlanmıştır (Frankl, 2010). Feigenbaum ve Feldman (1963; akt. Romanycia ve Pelletier, 1985) heuristiği pratik iş görme usulü, strateji ya da basitleştirme gibi büyük sorunlarla başa çıkma sürecindeki olası çözümleri sınırlayan; en ideal çözümleri garantilemeyen, hatta hiçbir çözümü garantilemeyen, çoğu zaman yeterince iyi çözüm yolları sunan yöntemler olarak tanımlamışlardır. Heuristik yöntem; hızlıca en uygun cevaba ya da sonuca yakın çözüme ulaşmak için kullanılan bir yöntemdir (Yılmaz, 2010).

İnsanların aldıkları eğitim, mesleki kariyerleri ve hayat tecrübeleri bilişsel şemalar ya da bilgi kategorileri geliştirmelerini sağlamaktadır. İşte bu şemalar ve kategoriler içerisinde kendine yer bulan heuristikler, hangi bilgiyi arayıp onu yeni bir şekilde kullanmak için nasıl bir değerlendirmeye başlama konusunda ilk karar verme kuralları olarak görev yaparlar (Maitland ve Sammartino, 2015).

Polya (1945; akt. Romanycia ve Pelleties, 1985) heuristiğin amacının keşif ve yeniliğin yöntemleri ve kurallarını çalışmak olduğunu ifade etmiş, heuristik sistemi oluşturma amacıyla çalışan en ünlü kişilerden ikisinin matematikçi ve filozof olan Descartes ve Leibnitz olduğunu söylemiştir. Feigenbaum ve Feldman (1963; akt. Romanycia ve Pelleties, 1985) ise heuristik kavramını heuristik sürecini tanımlamak için ilk kez kullanan araştırmacılar olmuştur. Feigenbaum ve Feldman (1963; akt. Romanycia ve Pelleties, 1985) yaptıkları çalışmada problem çözme sürecinde etkili olan karmaşık süreçleri anlamayı amaçladıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle çözümü garantileyen ancak büyük çapta hesaplamalar gerektiren yöntemlerle ilgilenmediklerini, bu yöntemlerden ziyade bir matematikçinin başarıp başarmayacağını bilmeden bir teoremi ispatlama sürecine başlamasına sebep olan karmaşık süreçlerle, yani heuristikle, ilgilendiklerini vurgulamışlardır (Feigenbaum ve Feldman, 1963; akt. Romanycia ve Pelleties, 1985).

Heuristik çok farklı alanlarda kullanılan bir yöntemdir. Psikoloji, matematik, astrofizik, bilim felsefesi, bilgisayar ve bilgi teknolojileri heuristiğin kullanıldığı alanlardan bazılarıdır (Romanycia ve Pelletier, 1985; Frankl, 2010). Tüm bu alanlarda kullanılan heuristiğin tanımları ‘keşif’ ve ‘yenilik’ anlamlarını taşıırken heuristik ayrıca deneme yanılma yöntemini, problem çözme, tecrübelerden öğrenmeyi, daha önceden fark edilenlerle yeni görülenlerin karşılaştırılmasını, dahice tahmin yürütmeyi ve hatta altıncı hissi bile kapsamaktadır (Frankl, 2010).

Frankl (2010) heuristiğin genelleştirilmemiş ve her zaman doğru olmayan kurallar, geniş uygulama alanına sahip pratik ilkeler olduğunu öne sürmüştür. Bazı heuristikler açık, tutarlı ve anlaşılabilir süreçleri ifade ederken bazıları tamamlanmamış, karışık ve bazen anlaşılmaz olabilmektedirler (Frankl, 2010). Ancak heuristiğin problem çözme ve karar verme süreçlerinde kişilere yol gösteren bir rehber olduğu bilinen bir gerçektir (Gigerenzer, 2008).

Maitland ve Sammartino (2015) yaptıkları çalışmada heuristiğin uygulanmasına ilişkin bir model geliştirmişlerdir. Bu modele göre bir heuristiğin insan zihninde oluşma süreci döngüseldir. Modele göre birey zihninde daha önceden vermiş olduğu karar neticesinde yapmış olduğu eylemin çıktıları doğrultusunda elde edildiği tecrübeler ile ilk tasarımı oluşturur. Daha sonra keşif ya da değerlendirme amacıyla bu tasarıya dayalı bir heuristik belirleyerek kullanır. Heuristik kullandıktan sonra bilgi araştırma ve analizine başvurur. Heuristiği kullandığı duruma ilişkin zihninde oluşan küçük bir modele göre karar verir. Ve verdiği karar sonucunda yapmış olduğu eylemin çıktıları tekrar başka bir heuristiğin oluşumunu sağlar. Bu nedenle Maitland ve Sammartino’nun (2015) heuristik oluşumuna ilişkin geliştirdikleri model döngüseldir.

Heuristiğe dayalı problem çözme süreçlerinin, kanıtlara ve matematiksel verilerle yöntemlere dayanan modellere göre daha az etkili ve daha az arzulanan süreçler olduğu bilinmektedir (Maitland ve Sammartino, 2015). Çünkü heuristik, bir çok bilgiyi göz ardı ederek daha karmaşık yöntemlere göre daha hızlı ve daha doğru karar vermek amacıyla kullanılmaktadır (Maitland ve Sammartino, 2015). Bu nedenle de karar veren kişinin dikkatini karmaşık ve belirsiz bir çevrede bir anlama ulaşmak için, zihinsel şemalarda kodlanmış olan belirli karar öğelerine ya da ipuçlarına yönlendirdiğinden insan zihninin farklı bağlamlara uyum sağlamadaki ve etkili kararlar vermedeki gücünü vurgulamaktadır (Maitland ve Sammartino, 2015).

Tversky, Slovic ve Kahneman (1982; akt. Yılmaz, 2010) heuristiğin bazı özelliklere sahip olduğunu ifade etmiştir. Bunlar *temsil edilebilirlik*, *uygunluk*, *tespit* ve *ayarlamadır*. *Temsil edilebilirlik* özelliğine göre insanlar başvuracakları heuristiği belirlerken karşılaştırılabilir bilinen bir olay bulup, başka bir olayın olasılığını yargılama eğilimindedir. Bunu yaparken de olasılıkların benzer olacağını varsayar. Heuristiğin *uygunluk* özelliğine göre ise insanlar başvuracakları heuristiği seçerken bilginin tümüne değil hatırlayabildikleri üzerine bir yargıya varırlar. Tversky, Slovic ve Kahneman (1982; akt. Yılmaz, 2010) heuristiğin uygunluk özelliğinin insanlar tarafından olayların sıklığı ya da tanınırlığı değerlendirilirken kullanıldığını öne sürmüşlerdir. Heuristiğin *tespit* ve *ayarlama* özelliği ise insanların karar verirken temelde bir olay ya da bir parça bilgiye yoğun biçimde güvenmeleri anlamına gelmektedir. Yılmaz (2010) ayrıca psikologların *genel amaçlı heuristik* ve *özel amaçlı heuristik* tanımları oluşturduğunu ifade etmiştir. *Genel amaçlı heuristikler* etki, uygunluk, nedensellik, benzerlik ve şaşırtıcılık özelliklerini taşıyan heuristikler iken *özel amaçlı heuristikler* ise bir olayın diğerinin yerine geçme niteliği, kişinin zihnindeki prototipler, farkındalık düzeylerine göre severek ya da hatalı biçimde seçtiği heuristikler olarak tanımlanmıştır (Gilovich, Griffin ve Kahneman, 2002; akt. Yılmaz, 2010).

Daha önceden bahsedildiği gibi çok farklı bilimsel ve profesyonel alanlara ait heuristikler olduğu bilinmektedir. Örneğin; bilgi teknolojilerinde heuristikler genellikle soruna karşı iyi bir çözüm öneren ya da var olan sorunla ilgili daha basit problemleri çözen teknikler olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2010). Bilgi teknolojileri alanında ‘heuristik programlama’ adı verilen bir yöntem de bulunmaktadır. Jackson (1974; akt. Romanycia ve Pelletier, 1985) heuristik programlama ile kastedilenin doğru olmak zorunda olmayan ama muhtemelen doğru olan ve mantığa uygun programlar olduğunu ifade etmiştir. Çünkü Jackson (1974; akt. Romanycia ve Pelletier, 1985) bilgi teknolojileri alanında bazı sorunlara karşı hiçbir araştırmacının pratik ve tamamen doğru süreçleri bilmediğini, bu nedenle

bu sorunları çözebilecek bazı programların oluşturulmasının gerekli olduğunu öne sürmüştür. Tüm bu bahsedilenler ışığında düşünüldüğünde bilgi teknolojileri alanındaki heuristikler bir soruna çözüm sağlamak için yapılması gereken işi azaltan bir yöntemdir.

Nielsen (1993) bilgi teknolojileri kapsamında insan-bilgisayar etkileşimi sürecinde de kullanılan bazı heuristikler olduğunu ifade etmiştir. Bu heuristiklerden bazıları sistem ve gerçek dünya arasındaki uyumu sağlayan *kullanıcının dilini konuşma*, tanımadansa hatırlamanın kullanılması sayesinde gerçekleşebilecek olan *kullanıcının hafıza kullanımını azaltma*, standartları içeren *tutarlılık*, sistem durumunun görünürlüğü ile ilgili olan *dönüt*, kullanım etkililiği ve esnekliğini sağlayacak olan *kısayollar*dır.

Heuristiğin kullanıldığı başka bir profesyonel alan ise mühendislik alanıdır. Mühendislikte başvuru alan heuristikler malzeme büyüklüğünden uygulama koşullarına kadar pek çok farklı konuyu içeren süreci tasarlama sorunlarına yardımcı olabilecek tecrübe temelli yöntemler olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2010). Diğer profesyonel alanlarda olduğu gibi mühendislik alanında da heuristiklerin kullanımı karşılaşılan sorunu çözmek için harcanan süreyi azaltacağından önemli ve değerli yöntemler olarak görülmektedirler. Altshuller (1984) mühendislikte başvuru alan heuristiklerden bazılarının *çıkarma* ve *bütünsellik* olduğunu açıklamıştır. *Çıkarma* ile bir nesneden yapılan işi engelleyen bir parçanın çıkarılmasını ifade eden Altshuller (1984), *bütünsellik* ile bir nesnenin birden çok işlevi olabileceğini, bu nedenle diğer nesnelerin kullanılmasına gerek kalmayabileceğini belirtmiştir.

Nitel Araştırmalarda Sezgisel (Heuristik) Yöntem:

Heuristik yöntem ayrıca nitel araştırmalarda kullanılan bir yöntemdir. Sezgisel (heuristik) yöntem diyalogu temel alır. Bu yöntem ile amaçlanan keşfetmenin psikoloji ve sosyal bilimler alanlarında kullanılmasını sağlamaktır (Kleining ve Witt, 2000).

Kleining ve Witt (2000) sezgisel (heuristik) yöntemin dört temel kuralı olduğundan söz etmektedir. Bu kurallardan ilki araştırmacı ile araştırma konusu arasındaki etkileşimle ilgilidir. Sezgisel (heuristik) yöntemin birinci kuralına göre araştırmacı yeni kavramlara açık olmalıdır ve eğer elde edilen veriler daha önce sahip olduğu kavramlarla uyuşmuyorsa onları değiştirmelidir (Kleining ve Witt, 2000). Bu kural uygulanması kolay bir kural gibi gözükse de değildir. Araştırmacının bilimsel durumunu yeniden düşünmesini, doğruluğunu sorgulamadan kabul ettiği bilgileri yeniden gözden geçirmesini öneren bu kural nedeniyle oluşan paradokslar sonucunda etkili keşif ve yenilik süreçlerinin oluşacağını söylemek mümkündür (Kleining ve Witt, 2000).

Sezgisel (heuristik) yöntemin ikinci kuralı araştırmanın konusunun başlangıç için belirlenmiş bir konu olduğu ve süreç esnasında değişebileceğidir (Kleining ve Witt, 2000). Araştırma için belirlenen konu başka bir konuyu da araştırmayı içerebileceğinden ya da başka bir sorunun bir parçası olduğu ortaya çıkabileceğinden araştırmacı buna hazırlıklı olmalı ve araştırmasını buna göre yeniden şekillendirebilmelidir. Çünkü tarihte ‘kazayla’ yapılan keşiflere örnekler bulunmaktadır (Hindistan’a giden yeni bir deniz rotası arayışıyla Amerika kıtasının keşfi ya da altın ararken porselenin bulunması gibi) ve bu durum göz ardı edilmemelidir (Kleining ve Witt, 2000).

Sezgisel (heuristik) yöntemin üçüncü kuralı ise verinin maksimum yapısal bakış açısı çeşitliliği paradigması altında toplanmasıdır (Kleining ve Witt, 2000). Örneklemin ve araştırma yöntemlerinin çeşitliliği tek yön-lülüğü engelleyecektir. Yapısal çeşitlilikle ifade edilmek istenen ise konu-yla ilgili durumları örneklemektir. Örneğin; eğer araştırma kapsamında bir duygu çalışılıyorsa, araştırmacı bu duygunun ortaya çıkışının önce-si ve sonrasını, geçmişini ve şu anına ilişkin verileri farklı durumlarda, eğer mümkünse farklı zamanlarda ve farklı kültürlerdeki farklı kişilerden, farklı yöntemlerle toplamalıdır (Kleining ve Witt, 2000).

Kleining ve Witt’e (2000) göre sezgisel (heuristik) yöntemin dördün-cü ve son kuralı ise verilerin analiz sürecinin benzerliklerin keşfine yönel-tilmesidir. Bu sayede üçüncü kuralda bahsedilen oldukça farklılıklara ve çeşitliliğe sahip veriler arasındaki benzerlikler, uygunluklar, homojen ya-pılan bulunarak farklılıkların üstesinden gelir. Araştırmacı analiz sü-re-cinde diğerlerine çok benzeyen gözlemleri gruplayarak başlar, bu gruplar için başlıklar belirler. Bu belirlemiş olduğu başlıklara tekrar üst başlıklar belirleyerek daha somut verilerden daha soyut verilere ulaşmaya çalışır (Kleining ve Witt, 2000).

Heuristic ve Eğitim:

Holistik ve hermenutikte olduğu gibi heuristikte de eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin örnekler bulunmaktadır. Bu örneklerden birisi Kelley (1993) tarafından yapılan ve öğrencilerin cebir ile ilgili yanlış anlamaları için kullandıkları problem çözme heuristikleri üzerine yapılan doktora te-zidir. Kelley (1993) bu çalışmasında ikinci sınıfa giden 9 öğrenciyi, cebir dersinin farklı konu alanları temelinde incelemiş, bu sayede problem çöz-me süreçleri hakkındaki genel yanlış heuristiklerini bulmayı amaçlamış-tır. Çalışma sırasında Kelley (1993) öğrencilere ödevlerinde yardım ede-rek, test ve küçük sınavlarını tekrar ederek ve öğrencilerin matematikle ilgili sorularına cevap vererek onların sahip olduğu heuristikleri anlamaya çalışmıştır. Çalışma sırasında Kelley (1993) öğrencilerin bir çoğunun as-lında problemi çözebilecek beceriye sahip olduğunu ancak bunun sahip

oldukları bazı heuristikler nedeniyle engellendiğini, ayrıca öğrencilerin hepsinin karşılaştıkları sorunlar ile ilgili olarak hem uygun hem uygun olmayan çözüm yollarını bildiklerini ve problem çözümü için heuristik aracılığıyla genellikle yanlış çözüm yolunu seçmeleri nedeniyle başarısız olduklarını bulmuştur.

Kelley (1993) tarafından yapılan bu çalışmada görüldüğü gibi heuristikler eğitim-öğretim sürecinde çok önemli yer tutmaktadırlar. Öğrencileri bazen başarıya, bazense hataya götüren heuristikler öğrenci başarısızlığını anlama konusunda eğitimcilere ve araştırmacılara yardımcı olacak, yol gösterecek yollardır. Öğrencileri etkileyen ve yönlendiren heuristiklerin bulunması sayesinde eğitim-öğretim sürecinin daha verimli hale gelmesinin sağlanacağını söylemek mümkündür.

Yukarıda ayrıntılı biçimde açıklanan holistik, hermeneutik ve holistik felsefi akımlarının 21. yüzyıl dünyasının gereklilikleri göz önüne alındığında eğitim sürecini şekillendirebilecek akımlar olduğunu söylemek mümkündür. Bu açıdan düşünüldüğünde sözü edilen bu üç felsefi akımın bilimsel araştırmaları ve eğitim süreçlerini etkileme gerçeğinin tüm eğitimciler, politika yapıcılar ve eğitim yöneticileri açısından göz önüne alınması önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Adjukiewicz, K. (1994). Felsefeye giriş: Temel kavramlar ve kuramlar, çev. Ahmet Cevizci. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Altshuller, G. (1984). Creativity as an exact science. New York, NY: Gordon and Breach.
- Audi, R. (Ed.) (1995). The Cambridge dictionary of philosophy. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berto, F. (2007). Hegel's dialectics as a semantic theory: An analytic reading, *European Journal of Philosophy*, 15(1), 19-39.
- Bolak-Hisarlıgil, B. (2008). Martin Heidegger'de "mekan" düşüncesi: Hermeneutik-fenomenolojik bir yaklaşım, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 23-34.
- Burnett, C. (2010). Holistic Approaches to Creative Problem Solving, University of Toronto Published Dissertation, Canada.
- Coşkun, S. (1999). Gadamer'de hermeneutik yöntem, *Kaygı*, 12, 27-37.
- Çüçen, K. (1997). Heidegger'de Varlık ve Zaman. Bursa:Asa Yayınları.
- Dilthey, W. (1999). Hermeneutiğin Doğuşu, *Hermeneutik ve Tin Bilimleri* çev. D. Özlem. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Ebu Zeyd, N.H. (2014). Hermenötik ve metin yorumu, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 46, 237-266.
- Frankl, M. (2010). Heuristics-Based Decision Making in Small and Medium Canadian Businesses, University of Victoria Dissertation, Canada.
- Gadamer, H.G. (1977). The Universality of the Hermeneutical Problem, *Philosophical Hermeneutics*, tr. and ed. David Linge. London:University of California Press .
- Gadamer, H.G. (1994). Truth and Method, tr. Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall. New York: Continuum Publications Company.
- Gigerenzer, G. (2008). Why heuristics work. *Perspectives on Psychological Science* 3(11), 20-29.
- Heidegger, M. (1996). Being and time. Trans. by Joan Stambaugh. Albany: State University of New York Press.
- Kelley, L.A. (1993). Making the Unfamiliar Familiar: Problem-solving Heuristics as a means of Confronting Students' Misconceptions in Algebra, Stanford University, Published Dissertation. California.
- Kıssack, M. (2002). Hermeneutik ve eğitim: İnsan Bilimleri öğretmenleri için düşünceler (çev. Vefa Taşdelen), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 171-182.

- Kleining, G.& Witt, H. (2000). The qualitative heuristic approach: A methodology for discovery in psychology and social sciences. Rediscovering the method of introspection as an example. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(1). Retrieved on 24.11.2015. [http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001136].
- Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H.A.,& Liaghatdar, M.J. (2012). Holistic education: An approach for 21 century, *International Education Studies*, 5(2), 178-186.
- Maitland, E.& Sammartino, A. (2015). Decision making and uncertainty: The role of heuristics and experience in assessing a politically hazardous environment, *Strategic Management Journal*, 36, 1554-1578.
- Miller, J. P. Ed. (2007). The holistic curriculum (2nd ed.). Toronto, Ontario, Canada: OISE Press.
- Nalbantoğlu, Ü. (1997). Patikalar. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Nesterova, S. (2004). Hans-Georg Gadamer'in Hermeneutiğinde Bir Anlama Modeli Olarak Diyalog, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Nisbett, R.E., Peng, K., Choi, I.& Norenzayan, A. (2001). Culture and systems of thought: Holistic versus analytic cognition, *Psychological Review*, 2, 291-310.
- Nielsen, J. (1993). Usability engineering. San Diego, CA: Academic Press
- Ormitson, G.L. & Schrifft, A.D. (2002). Hermeneutik ve Hümaniter Disiplinler, Derleyen: Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul.
- Özlem, D. (1994). Tarih Felsefesi. İzmir: Anahtar Yayınları.
- Özlem, D. (1998). Bilim, Tarih ve Yorum. Ankara: İnkılap Yayınları.
- Peng, K., & Nisbett, R. E. (1999). Culture, dialectics, and reasoning about contradiction. *American Psychologist*, 54, 741-754.
- Philips, D.C. (1977). Holistic Thought in Social Science, California: Stanford University Press.
- Rogers, S.M. (1999). Hearing them into Voice: The Hermeneutics of Listening to Children who cannot Speak: A Dynamic Approach to Assessing and Teaching Communication, Clemaont Graduate University Dissertation, USA.
- Romanycia, M. H., & Pelletier, F. J. (1985). What is a heuristic? *Computational Intelligence*, 1(1), 47-58.
- Stern, R. (1990). Hegel, Kant and the structure of the object, London: Routledge.
- Sejdini, Z. (2000). Hermeneutikin Felsefi Temelleri, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tarakçı, M. (2010). Origen ve alegorik Kitab-ı Mukaddes yorumu, *Uludağ Üni-*

versitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 19(1), 183-213.

Topakkaya, A. (2008). Hans-Georg Gadamer'in ardından, *ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*,1(4), 1-11.

Ucaman, N. (2004). Heidegger'in Felsefesinde Dasein'in Ontolojik Karakteri ve Hermeneutik Daire'ye Müdahale Girişimi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Woods, S. (1998). A theory of holism for nursing, *Medicine, Healthcare and Philosophy, 2-1(3)*, 255-261.

Yıldırım, H. (2014). Hologram, Mikrokozmos, Makrokozmos ve Bütüncül(Holistik) Evren Algılayışı. retrieved in 05.11.2015 [<http://www.ozetkitap.com/images2/HOLOGRAM.pdf>]

Yılmaz, S. (2010). Design Heuristics, The University of Michigan Published Dissertation, USA.



BÖLÜM 4

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İLKOKULDA YABANCI DİL DERSİNİ VERMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE YABANCI DİL KAYGI DÜZEYLERİ

Kerim ÜNAL¹

¹ PhD., Mersin Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu – kerimunal@mersin.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2005-851X>

Yabancı dil kaygısı ve yabancı dil öğrenimi arasındaki ilişki son yıllarda yoğun olarak incelenmektedir. Türkiye’de ilköğretimden başlayarak orta, lise ve üniversite düzeylerinde yoğun ve sürekli olarak İngilizce öğretilmesine ve öğrenilmesine rağmen dilin yeterlilik ve yaygın kullanımı sınırlıdır. Öte yandan yabancı dil kaygısının, dil öğrenimi, öğretimi ve kullanımı üzerinde önemli etkileri olmaktadır. 2018 yılında yenilenen Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü ders programında (YÖK,2018), sınıf öğretmenlerinin ilkokulda yabancı dil dersini verebilmeleri için “İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi” adında bir ders eklenmiştir ve sınıf öğretmenlerinin zorunlu durumlarda yabancı dil dersini vermeleri beklenmektedir.

2018 yılında eklenen “İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi” dersinin içeriği incelendiğinde, ders sürecinde Türkçe ve İngilizce öğretiminin karşılaştırılmasının yapıldığı, ilkokul düzeyinde İngilizce öğretiminde kullanılan yaklaşım, yöntem, teknik ve uygulamaların incelendiği görülmektedir. Ayrıca, bu ders kapsamında, ilkokul yabancı dil dersi 2, 3 ve 4. sınıf öğretim programı içeriğinin ve ilgili konular ve kazanımlara uygun etkinlik örneklerinin incelenmekte ve ilgili konularla yönelik etkinlikler üretilmektedir.

“İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi” dersinin etkili bir şekilde işlenbilmesi için öğretmen adaylarının hem alan bilgisine hem de özel alan eğitimi bilgisine sahip olmaları (MEB, 2017) büyük önem taşımaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının 2., 3. ve 4. sınıfta aldıkları alan eğitimi ders içerikleri ile Yabancı Dil Özel alan içerikleri büyük oranda benzerlik gösterdiği için özel alan eğitimi bilgisinin geliştirilmesi konusunda öğretmen adaylarının zorluk yaşayacağı düşünülmemektedir. Ancak, alan bilgisi için aynı şeyi söylemek imkânsızdır.

Yabancı dil eğitiminde, alan bilgisi, öğretilecek yabancı dile gelişmiş düzeyde hâkim olmayı gerektirmektedir. Yabancı dil öğretmenliği okuyan öğretmen adayları, üniversiteye girişte yabancı dil sınavına girmekteler ve belirli bir puanı aldıklarında ilgili bölümü tercih edebilmektedirler. Sonrasında, eğer dil becerileri yetersizse bir ya da iki yıl yabancı dil hazırlık eğitimi almaktalar ve 4 yıllık fakülte eğitimlerinde derslerinin çoğunu ilgili yabancı dilde işlemektedirler. Sınıf öğretmeni adaylar ise ilköğretim ve ortaöğretimde gördükleri yabancı dil dersi dışında, sadece üniversite birinci sınıfta A1 düzeyinde (başlangıç düzeyi) toplamda 4 kredilik Yabancı Dil I ve Yabancı Dil II dersi almaktadırlar (YÖK, 2018). Bu derslerde sadece yabancı dil eğitimi verilmektedir ve yabancı dil öğretimine yönelik konular içermemektedir. Bundan dolayı, “sınıf öğretmenleri “İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi” ile ilgili yeterli eğitim almadan ilkokulda yabancı dil derslerine girdikleri için dersin öğretiminde çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar” (Taşkaya, 2007: 767). Ek olarak, Şad ve Karaova (2015) yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin yabancı dil öğretimi ve ilköğre-

tim alan bilgisine sahip olması gerektiği, sınıf öğretmenlerinin yabancı dil öğretimi ile ilgili bilgi ve beceri eksikliklerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, Taşkaya (2007) tarafından yürütülen bir araştırmada, sınıf öğretmenlerinin tamamına yakınının ilkokulda girdikleri yabancı dil dersinin öğretimine yönelik olarak herhangi bir eğitim almadıkları, sınıf öğretmenlerince yabancı dil ve yabancı dil öğretim yöntemlerinin yeterli düzeyde bilinmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Genç ve Kaya (2011), araştırmalarında, sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, İngilizce akademik başarı düzeylerinin, ilköğretimin dördüncü ve beşinci sınıflarındaki İngilizce derslerini öğretecek düzeyde olmadığını bulmuşlardır. Ayrıca, öğrencilerin tutumları ile akademik başarı düzeylerinin birebir ilişkili olduğu ve başarı düzeyi arttıkça tutumun da olumlu yönde arttığı sonucuna ulaşılmışlardır. Ek olarak, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarında yaş, cinsiyet, daha önce İngilizce hazırlık eğitimi alıp almadıkları değişkenlerinin etkili faktörler olduklarını belirlemiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının “İlkokulda Yabancı Dil Eğitimi” dersini etkili bir şekilde almaları ve ilkokulda yabancı dil derslerini yürütebilmeleri için gerekli önlemlerin alınması ve düzenlemelerin yapılması önemlidir. Bundan dolayı, bu çalışmada, geleceğin çağdaş bireyleri olarak öğretmenlik mesleğine hazırlanan sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil kaygıları ile zorunlu durumlarda yabancı dil dersini vermeye ilişkin görüşleri incelenmiştir. Ayrıca, yabancı dil öğrencisi olan sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil kaygı düzeyleri ile zorunlu durumlarda ilkokulda yabancı dil dersine girme kaygı düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır.

Araştırma Soruları

- 1- Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil kaygı düzeyleri nedir ve kaygı düzeyleri cinsiyet, sınıf ve yaş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 2- Sınıf öğretmeni adayları, ilkokulda verilen yabancı dil dersinin içeriği hakkında neler bilmektedirler?
- 3- Sınıf öğretmeni adayları, yabancı dil yeterlik düzeyleri konusunda ne düşünmektedirler?
- 4- Sınıf öğretmeni adayları, zorunlu durumlarda ilkokulda yabancı dil dersine girmeleri konusunda ne düşünmektedirler?
- 5- Sınıf öğretmeni adayları ilkokulda yabancı dil dersine girme konusunda kaygı duymakta mıdır ve eğer duyuyorsa sebepleri nelerdir?
- 6- Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil kaygı düzeyleri ile ilko-

kulda yabancı dil dersine girmeye yönelik kaygı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmanın amacı, geleceğin çağdaş bireyleri olarak öğretmenlik mesleğine hazırlanan sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil kaygılarını çeşitli değişkenlere göre belirlemek ve zorunlu durumlarda ilkökul 2, 3 ve 4. sınıflarda yabancı dil dersini vermeye ilişkin görüşlerini ve bu durumun kendilerini kaygılandırıp kaygılanmadığını ortaya koymaktır. Bundan dolayı, bu araştırmanın amacına uygun olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığı belirlemeye yönelik kullanılan bir araştırma desenidir (Karasar, 2010; Erkuş, 2011).

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, 2019 – 2020 eğitim öğretim güz yarısında, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde seçmeli ders olarak verilen “İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi” dersine kayıtlı 118 “sınıf öğretmeni adayı” oluşturmaktadır. Yapılan dağılımın normallik testi sonrasında, dört öğretmen adayından elde edilen verilerin uç değer vermesinden dolayı değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak, 114 öğretmen adayı araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil olan sınıf öğretmeni adaylarının %71,1 (n=81) kadın, %28,9'u (n=33) erkektir. Derse kayıt yaptıran sınıf öğretmeni adaylarının %47,4 (n=54)'si 3. sınıfa, %52,6 (n=60)'sı 4. sınıfa devam etmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının %18,4 (n=21)'i 20, %36,8 (n=42)'si 21, %20,2 (n=23)'ü 22, %14,0 (n=16)'ü 23 ve %10,5 (n=12)'si 24 yaş ve üstü oldukları belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Yabancı Dil Sınıf Kaygı Ölçeği

Yabancı Dil Sınıf Kaygı Ölçeği, Horwitz ve arkadaşlarının üniversite öğrencileriyle deneyimlerine dayanarak hazırlanan, “kesinlikle katılıyorum” ile “kesinlikle katılmıyorum” arasında değişen ve 33 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddelerinin 20'si yabancı dilde konuşma ve dinleme becerilerine yöneliktir. Bu ölçme aracının güvenilirliği 0,93 ve sekiz haftalık test-tekrar test güvenilirliği ise $r=0,83$, $p=0,001$ 'dir (Horwitz ve ark., 1986, s. 129).

Açık uçlu görüşme formu

Sınıf öğretmeni adaylarına, yabancı dil bilgi düzeyleri ve ilkökulda yabancı dil öğretimi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla aşağıda verilen 5 açık uçlu soru sorulmuştur.

1. İlkokulda verilen yabancı dil dersi hakkında ne biliyorsunuz?
2. Üniversite 1. sınıfta aldığınız ortak zorunlu ders olan Yabancı Dil I ve Yabancı Dil II dersleri sizce yabancı dil öğretmek için yeterli mi? Neden?
3. Size göre yabancı dil bilginiz mezun olduğunuzda ilkokulda yabancı dil dersini verebilecek düzeyde midir? Neden?
4. Size göre zorunlu durumlarda ilkokulda yabancı dil dersine sınıf öğretmenlerinin girmesi uygun mudur? Neden?
5. Zorunlu durumlarda ilkokulda yabancı dil dersine girmeniz sizi kaygılandırır mı? Neden?

Verilerin Analizi

Bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliğinde seçmeli ders olarak verilen “İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi” adlı derse katılan 118 “sınıf öğretmeni adayı”na ölçme araçları uygulanmıştır. Yapılan dağılımın normalliği testi sonrasında, dört öğretmen adayından elde edilen verilerin uç değer vermesinden dolayı değerlendirmeden çıkarılmış ve tekrar yapılan normallik testi sonucunda dağılımın normal olduğu görülmüştür (Kolmogorov-Smirnov $p=0,151$; Levene’s test $F=0,175$, $p=0,676$). Sonuç olarak, 114 öğretmen adayı araştırmaya dâhil edilmiştir ve analizler yapılmıştır.

Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeğiyle (YDSKÖ) toplanan veriler, öncelikle cinsiyet, yaş ve sınıf değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre analizlerde bağımsız örneklem t-testi, yaş değişkeni için ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. YDSKÖ ile ilkokulda yabancı dil dersine girme kaygıları arasında manidar bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için ise iki değişkenli korelasyon (Pearson) katsayısına bakılmıştır. Analizler için IBM SPSS 21 paket programı kullanılmıştır.

Açık uçlu soruların değerlendirilmesi için ise tema analizi ile yüzde ve frekans analizi yapılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının vermiş oldukları cevapları iki araştırmacı bağımsız olarak temalarına ayırmış ve daha sonra bu temalar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucu, Miles & Huberman (1994) formülü (Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı) kullanılarak güvenilirlik hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda, açık uçlu sorularda belirtmiş oldukları görüşleri için güvenilirlik katsayıları sırasıyla $163/166 = 0,98$, $170/178 = 0,95$, $137/142 = 0,96$, $146/150 = 0,97$ ve $163/169 = 0,96$ olarak bulunmuştur.

BULGULAR

Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil kaygı düzeyleri

Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil kaygı düzeylerinin ne olduğu ve kaygı düzeylerinin cinsiyet, sınıf ve yaş değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil kaygı ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde, ölçekten alınan en düşük puanın 1,85; en yüksek puanın ise 4,00 ve genel ölçek ortalama puanının ise $M=2,89$ ($sd=0,44$) olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, sınıf öğretmeni adaylarının orta düzeyde yabancı dil kaygısı yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Cinsiyet: Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, kadın sınıf öğretmeni adaylarının ($n=81$) kaygı düzey ortalaması $X=2,92$ iken erkek sınıf öğretmeni adaylarının ($n=33$) kaygı düzey ortalaması $X=2,78$ 'dir. Ortalamalar arasında anlamlı bir fark ($t=1,544$; $p=0,125>0,05$) bulunmamıştır (Tablo 1).

Tablo 1: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Kaygı Düzeyleri

Cinsiyet	N	X	S	df	t	p
Kadın	81	2,92	0,43	112	1,544	0,125
Erkek	33	2,78	0,44			

Sınıf: Sınıf düzeyine göre kaygı düzeylerinde anlamlı bir farkın olup olmadığına bakıldığında (Tablo 2) ise, 3. sınıf ($n=54$; $X=2,88$) ve 4. sınıf ($n=60$; $2,89$) sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil kaygı düzeylerinde anlamlı bir farkın ($t=0,081$; $p=0,936>0,05$) olmadığı bulunmuştur.

Tablo 2: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Kaygı Düzeyleri

Sınıf	N	X	S	df	t	p
4.Sınıf	60	2,89	0,43	112	0,081	0,936
3.Sınıf	54	2,88	0,45			

Yaş: Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerinin yaşa göre dağılımına bakıldığında (Tablo 3), 20 yaşındaki öğretmen adaylarının ($n=21$) ortalama puanının $X=2,90$ ($ss=0,42$), 21 yaşındaki öğretmen adaylarının ($n=42$) ortalama puanının $X=2,89$ ($ss=0,47$), 22 yaşındaki öğretmen adaylarının ($n=23$) ortalama puanının $X=2,80$ ($ss=0,43$), 23 yaşındaki öğretmen adaylarının ($n=16$) ortalama puanının $X=2,84$ ($ss=0,52$), 24 yaş ve üstü öğretmen adaylarının ($n=12$) ortalama puanının $X=3,03$ ($ss=0,31$) olduğu görülmüştür.

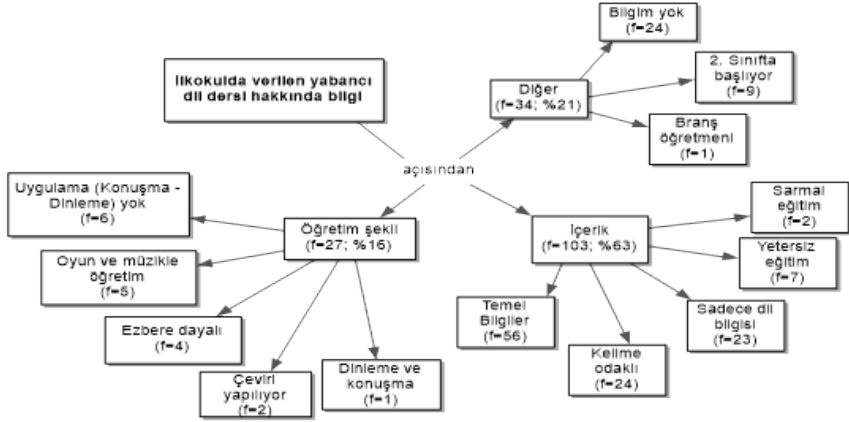
Tablo 3: Yaş Değişkenine Göre Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeyi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	ss	Kareler Ort.	F	p
Gruplararası	,461	4	,115	,580	,678
Grupiçi	21,699	109	,199		
Toplam	22,130	113			

Öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenme kaygı düzey puanlarının yaşa göre dağılımında manidar bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre (Tablo 3) gruplar arası önemli bir farkın olmadığı görülmektedir ($F=,580$; $p>,05$).

Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokulda verilen yabancı dil dersi hakkındaki bilgileri

İkinci araştırma sorusuyla, sınıf öğretmeni adaylarının ilkokulda verilen yabancı dil dersi hakkındaki bilgilerini belirlemek amaçlanmıştır. Şekil 1’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmeni adaylarının ilkokulda verilen yabancı dil dersi hakkındaki bilgileri üç temada gruplandırılmıştır: öğretim şekli, içerik ve diğer.



Şekil 1: Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokulda verilen yabancı dil dersi hakkındaki bilgileri

İlkokulda verilen yabancı dil dersi hakkındaki bilgilerini öğretim şekli (f=27; %16) açısından ele alan sınıf öğretmeni adayları, yabancı dil derslerinde uygulamanın (konuşma ve dinleme) olmadığını (f=6), oyun ve müzikle öğretim yapıldığını (f=5), ezbere dayalı bir eğitimin verildiğini (f=4), çeviri yapıldığını (f=2) ve dinleme ve konuşma becerilerine (f=1) yönelik eğitim verildiğini dile getirmişlerdir.

İlkokulda verilen yabancı dil dersi hakkındaki bilgilerini öğretim şekli açısından ele alan sınıf öğretmeni adaylarının bazı ifadeleri:

“Kesinlikle iyi öğretilmediği düşünüyorum. Çünkü gramer veriliyor fakat konuşma pratiği yapılmıyor. Pratik olmayınca da konuşamıyor hatta cümle bile kuramıyoruz (ÖA30). “Etkili bulmuyorum hiç pratik yapılmıyor ve ezbere yönelik (ÖA61). “İlkokulda tüm dersler hissettirme olduğu için temel bilgiler öğretildiğini, dersi sevdirmek öğrenmeyi kolaylaştırdığı için oyun ve müzikle yapıldığını biliyorum (ÖA74).

İçerik (f=103; %63) açısından ele alan sınıf öğretmenleri adayları ise, yabancı dil derslerinde temel bilgilerin verildiğini (f=56), kelime odaklı çalışmalar sürdürüldüğünü (f=24), sadece dil bilgisi öğretiminin yapıldığını (f=23), yeterli düzeyde eğitim verilmediği (f=7) ve içeriğin sarmal olduğunu (f=2) ifade etmişlerdir.

İlkokulda verilen yabancı dil dersi hakkındaki bilgilerini içerik açısından ele alan sınıf öğretmenleri adaylarının bazı ifadeleri:

İlkokulda yabancı dil eğitimi ikinci sınıfta İngilizce ile başlıyor çocuklar temel adımları öğreniyor renkler sayılar meyveler (ÖA76). Kelime bilgisi ve temel bilgiler (ÖA78 / ÖA79). Yeterli olmadığını sadece dil bilgisine yönelik olduğunu biliyorum (ÖA19). Uzun bir süre verilmesine rağmen yeterli düzeyde olmadığını düşünüyorum (ÖA108). Sarmal eğitim programlarıyla ders işleniyor. Basit düzeyde başlıyor ve zorlaşıyor (ÖA32).

Birbiriyle uyumlu olmayan ifadeler de diğer (f=34; %21) başlığı altında toplanmıştır. Sınıf öğretmenleri adayları, ilkokulda verilen yabancı dil dersi hakkında bilgilerinin olmadığını (f=24), ikinci sınıfta başladığını (f=9) ve branş öğretmeninin girdiğini (f=1) vurgulamışlardır.

İlkokulda verilen yabancı dil dersi hakkındaki ifadeleri diğer olarak gruplandırılan sınıf öğretmenleri adaylarının bazı ifadeleri:

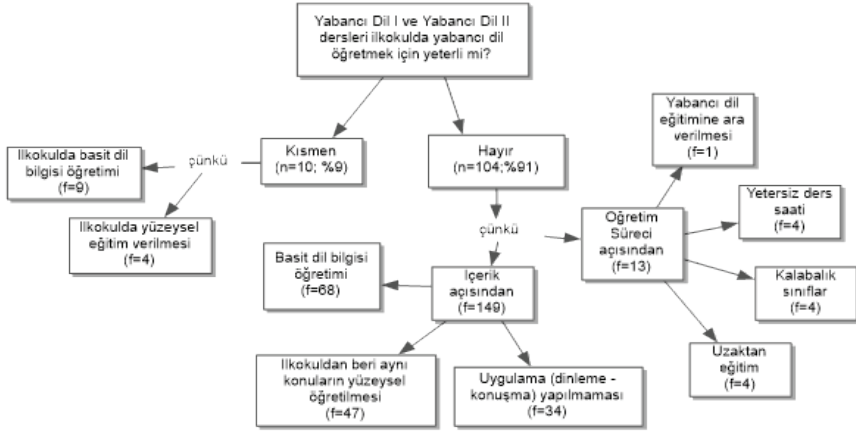
Aslında bakarsanız hiç bir şey hatırlamıyorum. bunun sebebi üstünde düşünülmüş bir eğitimin olmadığından kaynaklanıyor (ÖA46). Çok fazla bilgi ve donanıma sahip değilim (ÖA55). İlkokulda yabancı dil eğitimi ikinci sınıfta İngilizce ile başlıyor çocuklar temel adımları öğreniyor (ÖA76). Branş öğretmeninin derse girdiğini ve temel düzeyde işlediğini biliyorum. Çok fazla bilgi ve donanıma sahip değilim (ÖA55).

Sınıf öğretmenleri adaylarının, yabancı dil yeterlik düzeyleri konusundaki düşünceleri

Sınıf öğretmenleri adaylarının yabancı dil yeterlik düzeyleri konusundaki düşüncelerini ortaya koymak için iki açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorulardan birincisi, üniversite 1. Sınıfta aldıkları ortak zorunlu ders olan Yabancı Dil I ve Yabancı Dil II derslerinin yabancı dil öğretmek için yeterli olup olmadığını ve diğeri de yabancı dil bilgilerinin mezun olduktan sonra ilkokulda yabancı dil dersini yürütebilecek düzeyde olup olmadığını

ve nedenlerini belirlemeye yöneliktir.

Sınıf öğretmeni adaylarının %91 (n=104)'i, üniversite 1. sınıfta aldıkları ortak zorunlu ders olan Yabancı Dil I ve Yabancı Dil II derslerinin yabancı dil öğretmek için yeterli olmadığını altını çizerken sadece %9 (n=10)'u, ilkokulda basit dil bilgisi öğretimi (f=9) ve yüzeysel yabancı dil eğitimi (f=4) yapıldığından dolayı bu derslerin ilkokulda yabancı dil öğretmek için kısmen yeterli olduğunu ifade etmiştir. (Şekil 2).



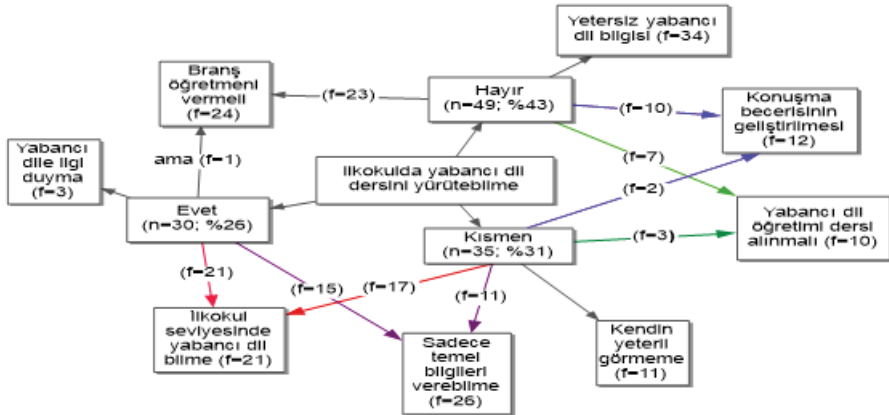
Şekil 2: Ortak zorunlu Yabancı Dil I ve II derslerinin yeterliliği

Üniversite 1. sınıfta aldıkları ortak zorunlu ders olan Yabancı Dil I ve Yabancı Dil II derslerinin yabancı dil öğretmek için yeterli olmadığını yazan öğretmen adaylarının gerekçeleri incelendiğinde, bu gerekçelerin içerik (f=149) ve öğretim süreci (f=13) başlıkları altında toplandığı görülmüştür. Öğretim süreci açısından bakıldığında, sınıf öğretmeni adayları, yabancı dil eğitiminin uzaktan eğitimler verilmesi (f=4), sınıfların kalabalık olması (f=4), ders saatlerinin yetersiz olması (f=4) ve alınan Yabancı Dil I ve Yabancı Dil II derslerinden sonra yabancı dil öğretime ara verilmesi (f=1) nedenlerinden dolayı üniversite 1. sınıfta aldıkları ortak zorunlu ders olan Yabancı Dil I ve Yabancı Dil II derslerinin yabancı dil öğretmek için yeterli olmadığını vurgulamışlardır. İçerik açısından bakıldığında ise, öğretmen adayları, bu derslerde basit dil bilgisi öğretiminin yapılması (f=68), ilkokuldan bu yana aldıkları yabancı dil derslerinde konuların yüzeysel öğretilmesi (f=47) ve yabancı dil derslerinde uygulama yani dinleme ve konuşma etkinliklerinin yapılmaması (f=34) nedenlerinden dolayı Yabancı Dil I ve Yabancı Dil II derslerinin yabancı dil öğretmek için yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Yabancı Dil I ve Yabancı Dil II derslerinin ilkökulda yabancı dil eğitimi vermek için yetersiz olduğunu vurgulayan sınıf öğretmeni adaylarının bazı ifadeleri:

Çünkü çok basit bir kurallar aldık Bir de konuşma yapmadık kitaptan hiçbir şey okumadık sadece oturduk dinledik (ÖA8). Bu derslerin içerikleri yeterli değil. Yeterli olmayan ders içeriklerinin de yeterli özenle anlatılmadığını/ anlaşılmadığını düşünüyorum (ÖA25). Çünkü ben yabancı dil eğitimi dersimi uzaktan eğitim yoluyla aldım. Bu da benim yeterli seviyede eğitim almamı sağlamadı (ÖA31). Çünkü ilkökulda verilenlerin sadece tekrarı niteliğindeydi. Sadece dinleme ağırlığı vardı. Bana göre okullardaki eğitim yabancı dil öğrenmek için yeterli değildir (ÖA38). Çünkü yabancı dil öğrenmek sadece o dilin gramerini öğrenmek değildir. Genelde yabancı dil derslerinde sadece bunlar öğretiliyor (ÖA45). Lise ve ilkökulda görülen konuların tekrarı niteliğindeydi konuşma çalışmaları yaptırılmadı. Bana bir şey kattığını düşünmüyorum ÖA61).

Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil bilgilerinin mezun olduktan sonra yabancı dil dersi verebilecek düzeyde olup olmadığı ve nedenleri sorulduğunda (Şekil 3), öğretmen adaylarının %26 (n=30)'sı ilkökulda yabancı dil dersini yürütebileceklerini ifade ederken, %31 (n=35)'i kısmen ilkökulda yabancı dil dersini yürütebileceklerini dile getirmişlerdir. Ancak, sınıf öğretmeni adaylarının %43 (n=49)'u ise ilkökulda yabancı dil dersini yürütemeyeceklerini vurgulamışlardır.



Şekil 3: Sınıf öğretmeni adaylarının ilkökulda yabancı dil dersini vermek için yabancı dil bilgi düzeyleri

İlkokulda yabancı dil dersini verebileceklerini ifade eden öğretmen adayları (n=30, %26), ilkökul düzeyinde yabancı dil bildikleri (f=21), sadece temel bilgileri (kelime, dilbilgisi) öğretebilecekleri (f=15), yabancı dil öğrenmeye ilgi duydukları (f=3)'ndan dolayı, ilkökul düzeyinde ya-

bancı dil derslerini yürütebileceklerinin altını çizmişlerdir. Ancak bir öğretmen adayı kendisinin yabancı dil dersini verebileceğini vurgularken, aslında yabancı dil dersinin yabancı dil öğretmenleri tarafından verilmesi (f=1) gerektiği vurgulamıştır.

İlkokulda yabancı dil dersini verebileceklerini ifade eden sınıf öğretmeni adaylarının bazı ifadeleri:

Yıllardır yabancı dili ilkokul seviyesinde gördüğümüz için master yapmış gibi olduk. İlkokula yabancı dil veririz ama onlar da sadece gramer öğrenirler (ÖA40). Çünkü ilkokulda ders verecek kadar öğrendiğimi düşünüyorum (ÖA12). Basit düzeyde verebilecek İngilizce seviyem olduğuna inanıyorum (ÖA19). Hem günlük konuşma dilinde hem de akademik anlamda kendimi geliştirdim bu yüzden ders verebilecek düzeydeyim (ÖA28). Her gün 15-20 dakika İngilizce çalışıyorum ve İngilizceyi seviyorum (ÖA29).

Sadece ilkokulda yabancı dil dersini kısmen verebileceklerini ifade eden öğretmen adaylarının (n=35, %31), gerekçelerine bakıldığında, ilkokul seviyesinde yabancı dil bilmelerinden (f=17), sadece temel bilgileri öğretebileceklerinden (f=11), kendilerini yabancı dil konusunda yeterli görmediklerinden (n=11), kendi konuşma becerilerini geliştirmeleri (f=2) ve yabancı dil öğretimi dersi almaları gerektiğinden (f=3) dolayı, ilkokul düzeyinde verilen yabancı dil dersini kısmen yürütebileceklerini dile getirmişlerdir.

İlkokulda yabancı dil dersini kısmen verebileceklerini ifade eden sınıf öğretmeni adaylarının bazı ifadeleri:

Yıllardır gramer gördüğümüzü söylemiştim. Az çok bir şey biliyorum. Konuşmamı da kendim ilerletebildiğim kadar yapmaya çalışıyorum. İlkokul öğrencileri için biraz öğrenebilirim (ÖA86). Az da olsa kelime bilgim var. Gramerim ilkokul seviyesini öğretebilir (ÖA88). Çünkü bu konuda kendimi yeterli görmüyorum. Belirli bir bilgi düzeyine sahibim ancak daha iyi de olabilirim (ÖA93). Çünkü ilkokul düzeyindeki İngilizce müfredatını şu ana kadar edindiğim bilgiler ile karşılayabileceğimi düşünüyorum (ÖA95). İlkokul düzeyinde verilebilecek olan aylar günler mevsimler renkler ve temel dört zaman ile ilgili yeterli birikimim olduğunu düşünüyorum (ÖA103).

İlkokulda yabancı dil dersini yürütemeyeceklerini dile getiren öğretmen adayları (n=49; %43) ise yeterli düzeyde yabancı dil bilmediklerini (f=34), yabancı dilde konuşma becerilerinde yetersiz olduklarını (f=10), yabancı dil öğretimi dersi almaları gerektiğini (f=7) dile getirmişlerdir. Ayrıca, ilkokulda yabancı dil dersini branş öğretmenlerinin yürütmesi gerektiğinin (f=23) altını çizmişlerdir.

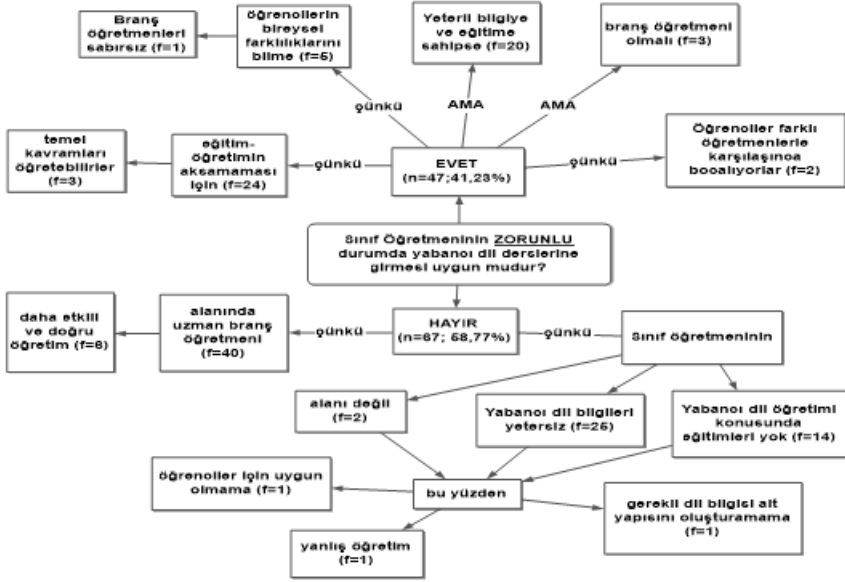
İlkokulda yabancı dil dersini veremeyeceklerini ifade eden sınıf öğretmeni adaylarının bazı ifadeleri:

Çünkü yabancı dil konuşamıyorum. Kısmen dil bilgisi biliyorum ve yeterli değil (ÖA54). Henüz yeterli düzeyde bildiğimi düşünmüyorum. Bu yüzden bilmediğimi de çok fazla aktarmam (ÖA55). Çünkü az seviyede İngilizce biliyorum (ÖA62). Kendimi bilgi ve uygulama açısından yeterli görmüyorum (ÖA67). Kendimi ilkokuldaki konuları bilmemden ziyade tecrübemin ve İngilizce öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterince bende mevcut olmadığını düşünüyorum (ÖA69). Yani bana göre bir dersi öğretebilmek için az da olsa uzmanlaşmış olmak gerekir veya tüm konulara hâkim olmak gerekir. Az veya eksik bilgi ile bir şey öğretilmez (ÖA75).

Sınıf öğretmeni adaylarının zorunlu durumlarda ilkokulda verilen yabancı dil dersini vermeleri konusundaki düşünceleri

Dördüncü araştırma sorusuyla sınıf öğretmeni adaylarının zorunlu durumlarda ilkokulda yabancı dil dersine girmelerinin uygun olup olmadığı konusunda ne düşündükleri ve nedenlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır (Şekil 4). Sınıf öğretmeni adaylarının %41,23 (n=47)'i zorunlu durumlarda ilkokulda yabancı dil dersine girmelerinin uygun olduğunu düşünürken, çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının %58,77 (n=67)'si, zorunlu olsa da kendilerinin yabancı dil derslerine girmelerinin uygun olmadığını altını çizmişlerdir.

Zorunlu durumlarda yabancı dil derslerine sınıf öğretmenlerinin girmesinin uygun olduğunu düşünen sınıf öğretmeni adaylarının ileri sürdüğü gerekçeler incelendiğinde, öncelikle eğitim ve öğretimin aksamaması (f=24) için temel kavramların öğretilebileceğini (f=3), branş öğretmenlerinin sabırsız oldukları (f=1), sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlere göre öğrencilerin bireysel farklılıklarını daha iyi bildikleri (f=5) ve ilkokul düzeyinde öğrencilerin sınıf öğretmenleri dışında başka öğretmenlerle karşılaştıklarında bocaladıkları (f=2) için sınıf öğretmenin zorunlu durumlarda yabancı dil dersini yürütmelerinin uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak, bu sebeplere rağmen, yabancı dil dersini branş öğretmenin yürütmesi (f=3) ve eğer sınıf öğretmeni yabancı dil dersini yürütecekse de, sınıf öğretmenin, yabancı dil ve yabancı dil öğretimi konusunda yeterli eğitimi almış olması (f=20) gerektiğini dile getirmişlerdir.



Şekil 4: Sınıf öğretmeni adaylarının zorunlu durumlarda ilkokulda verilen yabancı dil dersini vermeleri konusundaki düşünceleri

Zorunlu durumlarda yabancı dil derslerine sınıf öğretmenlerinin girmesinin uygun olduğunu düşünen sınıf öğretmenlerinin adaylarının bazı ifadeleri:

Bence hep sınıf öğretmeni girmeli öğrenciler farklı öğretmenle karşılaştıkları zaman bocalıyor ve branş öğretmenle sınıf öğretmenleri kadar sabırlı ve tahammül seviyesi düşük (ÖA20). Bilgileri yeterliyse uygundur çünkü çocukların dilini İngilizce öğretmenlerine göre daha iyi anlar (ÖA22). Çünkü sınıf öğretmenleri de ilkokul çocuklarına ders verecek düzeyde İngilizce öğreniyor (ÖA27). Çünkü zorunlu olduğu durumda sınıf öğretmenleri bu dersi verebilir diye düşünüyorum. En azından çocuklara temel kavramları öğretip, onlarda bir zemin hazırlayabilir (ÖA28). Eğer yeterli donanımdaysa sınıf öğretmenleri İngilizce dersine girmeli. Çünkü öğrencileri daha iyi tanır bireysel farklılıklardan ve öğrenme şekillerinin farkındadır. Bu konuda zaman kaybı yaşanmamış olur (ÖA31). Öğrencinin sürekli öğretmen değiştirmesi akıllarını karıştırabilir (ÖA39). Öncelikli olarak bu derse bir yabancı dil hocasının girmesi gerekir ancak öğretmenin olmadığı zorunlu durumlarda öğretimin aksamaması için sınıf öğretmeni derse girebilir ama yeterli derecede verimli olmaz (ÖA41).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (n=67; %58,77), zorunlu durumlarda dahi olsa yabancı dil dersine sınıf öğretmenlerinin girmemesi gerektiğinin altını çizmişlerdir. Yabancı dil dersle-

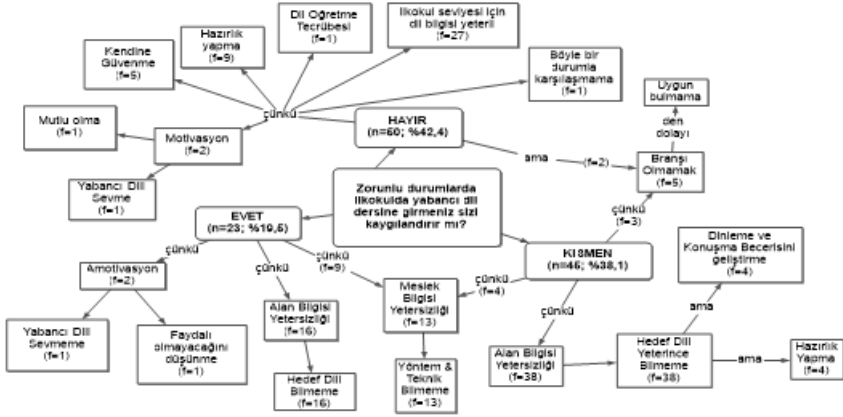
rine alanında uzman branş öğretmenlerinin (f=40) girmesi, doğru ve etkili bir öğretimin (f=6) gerçekleşmesi için önemli olduğunu, sınıf öğretmeni-nin alanı olmaması (f=2), yabancı dil bilgilerinin yetersiz olması (f=25) ve yabancı dil eğitiminin nasıl yapılacağı konusunda eğitimlerinin olmama-sından (f=14) dolayı sınıf öğretmeninin yabancı dil dersini yürütmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Eğer sınıf öğretmenleri yabancı dil dersini yürütürlerse, yukarıda belirtilen sebeplerden dolayı, öğrencilere uygun olmayan (f=1) yanlış eğitim (f=1) verilebileceği ve gerekli dil bilgisi alt yapısının oluşturulamayacağını (f=1) vurgulamışlardır.

Zorunlu durumlarda yabancı dil derslerine sınıf öğretmenlerinin gir-mesinin uygun olmadığını düşünen sınıf öğretmenlerinin adaylarının bazı ifadeleri:

Çünkü sınıf öğretmeni yeteri bilgini altyapıya sahip olmayabilir öğrenciye gerekli altyapıyı oluşturmayabilir (ÖA67). Sınıf öğretmenleri üniversitede aldıkları eğitimde bir dilin nasıl öğretilceği hakkında ders alamamaktadırlar. Yanlış uygulamalar yanlış öğrenmelere yol açar (ÖA106). Uzman girmesi daha mantıklı. Sınıf öğretmenliği dersleri yüzeysel olarak alıyor bu da dezavantaj yaratıyor (ÖA111). Yüzeysel bilgiye sahip biri yerine alanında uzman kişilerin ilkökul seviyesinde ders vermesini uygun buluyorum (ÖA114). Sınıf öğretmenlerinin yetersiz kalması yabancı dil bölümünde eğitim alan öğretmenlerin daha tecrübeli olduğunu düşünüyorum (ÖA101). İngilizce eğitimi görmüş bir öğretmenin girmesi daha faydalı olacaktır (ÖA96). Kendi branş hocasının girmesi daha uygun çünkü biz İngilizceyi öğretme konusunda tam donanımlı eğitim almıyoruz (ÖA98).

Sınıf öğretmeni adaylarının ilkökulda yabancı dil dersine girme konusundaki kaygıları ve sebepleri

Beşinci araştırma sorusuyla, sınıf öğretmeni adaylarının zorunlu du-rumlarda ilkökulda yabancı dil dersine girme konusunda kaygılanıp kay-gılanmadıkları ve eğer kaygı duyuyorlarsa sebeplerinin neler olduğu belir-lenmeye çalışılmıştır (Şekil 5). Sınıf öğretmeni adaylarının %42,4 (n=50)'ü herhangi bir kaygı duymayacaklarını ifade ederken, %38,1 (n=45)'inin böyle bir durumda kısmen kaygı duyacaklarını, %19,5 (n=23)'ü ise zo-runlu durumlarda ilkökulda yabancı dil dersine girmelerinin kendilerini kaygılandıracağını altını çizmişlerdir.



Şekil 5: Sınıf Öğretmeni Adaylarının ilkökulda yabancı dil dersine girme konusunda kaygı durumları ve nedenleri

İlkokulda yabancı dil dersine girmelerinin kendilerini kaygılandırmayacağını vurgulayan sınıf öğretmeni adaylarının öne sürdüğü sebepler incelendiğinde, sırasıyla ilkökul düzeyinde yabancı dil dersini yürütebilmek için yeterli dil bilgisine sahip olduklarını (f=27), derslere gerekli hazırlıkları yaparak girebileceklerini (f=9), yabancı dil dersini verme konusunda kendilerine güvendiklerini (f=5), daha önce yabancı dil dersi verdiklerini (f=1), yabancı dili öğretmenin onları mutlu ettiğini ve yabancı dili (İngilizce) çok sevdiklerini (f=1) belirtmişlerdir. İki sınıf öğretmeni adayı ilkökulda yabancı dil dersine girmelerinin kendilerini kaygılandırmayacağını ancak kendi branşı olmamasından dolayı kendilerinin yabancı dil dersini vermelerinin uygun olmayacağını ifade etmişlerdir. Bir sınıf öğretmeni adayı ise böyle bir durumla hiç karşılaşmayacağından dolayı kaygı duymadığını yazmıştır.

İlkokulda yabancı dil dersine girmelerinin kendilerini kaygılandırmayacağını vurgulayan sınıf öğretmeni adaylarının bazı ifadeleri:

Aldığım eğitim ve yabancı dil bilgimin ilkökul düzeyine yeterince yeteceğine inanıyorum (ÖA39). Bu konuda belirli bir bilgiye sahibim çocuklara öğretebilirim (ÖA42). Çünkü önceden hazırlanıp geleceğim için sıkıntı yaratmayacaktır (ÖA32). Telifuzumun iyi olmasını sağlayıp yapabilirim diye düşünüyorum (ÖA55). Bilgimin yeterli olduğunu düşünüyorum. İyi bir hazırlık yapıp girerim ama uygun bulmuyorum. Branşımız değil çünkü (ÖA40).

İlkokulda yabancı dil dersine girmelerinin kendilerini kısmen kaygılandıracağını düşünen sınıf öğretmeni adayları, hedef dili yeterli düzeyde bilmeme (f= 38), yabancı dili öğretmek için gerekli olan yöntem ve teknikleri bilmeme (f=4) ve kendi branşları olmaması (f=3) sebeplerinden dolayı kısmen kaygılandıklarını altını çizmişlerdir. Fakat bazı sınıf öğretmeni

adayları, gerekli hazırlıkları yaparak (f=4) ve dinleme ve konuşma becerilerini geliştirerek (f=4) bu durumun üstesinden gelebileceklerini söylemişlerdir.

İlkokulda yabancı dil dersine girmelerinin kendilerini kısmen kaygılandıracağını düşünen sınıf öğretmeni adaylarının bazı ifadeleri:

Yeterli donanıma sahip olmadığım için bu durum beni tedirgin eder (ÖA79). Bir İngilizce hocası kadar öğrenciyi eğitmen benim girmemdense yabancı dil hocasının girmesi daha iyi olur onun yerini dolduramayacağım düşüncesinden dolayı bu durum beni kaygılandırıyor (ÖA105). Yanlış öğreteceğimden korkarım ya da nasıl öğreteceğimin telaşına düşerim (ÖA89). Kendimi yeterli görmüyorum (ÖA83). Yeterli düzeyde bilen birisinin öğretmesi daha verimli olur (ÖA100).

İlkokulda yabancı dil dersine girmelerinin kendilerini kaygılandıracağını düşünen sınıf öğretmeni adayları ise hedef dili yeterli düzeyde bilmeme (f= 16), yabancı dili öğretmek için gerekli olan yöntem ve teknikleri bilmeme (f=9), yabancı dili sevmemeleri (f=1) ve verecekleri eğitimin bir faydasının olmayacağını düşünmeleri (f=1) sebeplerinden dolayı, bu sürecin kendilerini kaygılandıracağını dile getirmişlerdir.

İlkokulda yabancı dil dersine girmelerinin kendilerini kaygılandıracağını düşünen sınıf öğretmeni adaylarının bazı ifadeleri:

Ders hakkında yeterli donanıma sahip olmadığım için dersi iyi anlatamam. Bu da beni kaygılandırır (ÖA9). Çünkü öğrencilere bir şey katabileceğimi düşünüyorum (ÖA15). Alanında uzman olmadığım bir şey beni kaygılandırır (ÖA18). Konu hakkında yeterli bilgi birikimine sahip olmayan, öğretim yeterliliği bulunmayan biri olarak yanlış öğretim yapmaktan endişe duyardım (ÖA3).

Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil kaygı düzeyleri ile ilkökulda yabancı dil dersine girmeye yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki

Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil kaygı ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde, ölçekten alınan en düşük puanın 1,85; en yüksek puanın ise 4,00 ve genel ölçek ortalama puanının ise M=2,89 (sd=0,44) olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, sınıf öğretmeni adaylarının orta düzeyde yabancı dil kaygısı yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin, ilkökulda yabancı dil dersine girmelerinin kendilerini kaygılandırma düzeyleri incelendiğinde ise %42,4 (n=50)'ünü kaygılandırmadığı, %38,1 (n=45)'ini kısmen kaygılandığı ve sadece %19,5 (n=23)'ünü ise kaygılandığı belirlenmiştir.

Tablo 4: *Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil kaygı düzeyleri ile ilkokulda yabancı dil dersine girmeye yönelik kaygı düzeyleri*

		Yabancı Dil Sınıf Kaygısı	Yabancı Dil Dersini Yürütme Kaygı
Yabancı Dil Sınıfı Kaygısı	Pearson Correlation	1	-,181
	Sig. (2-tailed)		,054
	N	114	114
Yabancı Dil Dersini Yürütme Kaygı	Pearson Correlation	-,181	1
	Sig. (2-tailed)	,054	
	N	114	114

Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil kaygı düzeyleri ile ilkokulda yabancı dil dersine girmeye yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki (Tablo 4) incelendiğinde ise, sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil kaygıları ile yabancı dil dersini yürütmeleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür ($r=-0,181$; $p=0,054$).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil sınıf kaygısı ve ilkokulda yabancı dil dersini vermeye ilişkin görüşlerinin neler olduğu incelenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil sınıf kaygılarının orta düzeyde olduğu ve cinsiyet, yaş ve sınıf değişkenlerine göre bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Kunt (1997), Türk öğrencilerle yaptığı çalışmada, yabancı dil öğrenme sürecinde üniversite öğrencilerinin düşük düzeyde kaygılandıklarını ortaya koymuştur. Ancak, Aydın ve ark. (2006) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin genellikle yüksek düzeyde kaygılı olduklarını belirlemiştir. Çubukçu (2008) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerinde cinsiyetin bir etkiye sahip olmadığını bulmuştur. Ama Şener (2015) yaptığı çalışmada, yabancı dil öğrenen kadın öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerin kaygı düzeylerine göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Sınıf öğretmeni adayları, ilkokulda verilen yabancı dil dersinde uygulamanın (konuşma ve dinleme) olmadığını, ezbere dayalı bir eğitimin verildiğini, dilbilgisi-çeviri yönteminin kullanıldığını, temel bilgilerin öğretildiği, kelime odaklı çalışmalar sürdürüldüğünü ve yetersiz eğitimin verildiğini dile getirmişlerdir. Ünal ve Taşkaya (2018) yapmış oldukları benzer bir çalışmada, katılımcılar, dil eğitiminin ezbere dayalı ve dil bilgisi odaklı olduğunu, dil eğitiminde uygulamaya yönelik eğitimin verilmesi gerektiğini ve özellikle konuşma becerisinin geliştirilmesi gerektiğini vurguladıkları görülmüştür. Ek olarak, Can ve Can (2014)'ın lise ve üni-

versite öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin yabancı dil dersleri konusunda benzer ifadeleri kullandıkları görülmüştür.

Sınıf öğretmeni adayları, yabancı dil eğitiminin uzaktan eğitimle verilmesinden, sınıfların kalabalık olmasından, ders saatlerinin yetersiz olmasından, alınan Yabancı Dil I ve Yabancı Dil II derslerinden sonra yabancı dil öğrenimine ara verilmesinden dolayı üniversite 1. sınıfta aldıkları Yabancı Dil I ve Yabancı Dil II derslerinin yabancı dil öğretmek için yeterli olmadığını ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmeni adayları, yabancı dil bilgilerinin mezun olduktan sonra yabancı dil dersi verebilecek düzeyde görmemektedirler. Yeterli düzeyde yabancı dil bilmemeleri, yabancı dilde konuşma becerilerinde yetersiz olmaları, yabancı dil öğretimi dersi almaları gerektiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca, ilkokulda yabancı dil dersini branş öğretmenlerinin yürütmesi gerektiğinin altını çizmişlerdir. Ancak, bazı öğretmen adayları, ilkokul düzeyinde yabancı dil bildikleri için sadece temel bilgileri (kelime, dilbilgisi) öğretebileceklerini ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmeni adayları, eğitim ve öğretimin aksamaması, temel kavramları öğretilebilecekleri, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlere göre öğrencilerin bireysel farklılıklarını daha iyi bildikleri, ilkokul düzeyinde öğrencilerin sınıf öğretmenleri dışında başka öğretmenlerle karşılaştıklarında bocaladıkları için zorunlu durumlarda yabancı dil dersini yürütebileceklerinin altını çizmişlerdir. Ancak, sınıf öğretmenlerinin alanının olmaması, yabancı dil bilgilerinin yetersiz olması, yabancı dil eğitiminin nasıl yapılacağı konusunda eğitimlerinin olmamasından dolayı doğru ve etkili bir öğretimin gerçekleşmesi için yabancı dil derslerine alanında uzman branş öğretmenlerinin girmesinin daha doğru olacağını dile getirmişlerdir. Yine de, sınıf öğretmeni adayları, eğer sınıf öğretmeni yabancı dil dersini yürütecekse, yabancı dil ve yabancı dil öğretimi konusunda yeterli eğitimi almaları gerektiğini de vurgulamışlardır.

Sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğu, yabancı dil öğretimi sürecinde herhangi bir kaygı duymayacaklarını ya da kısmen kaygı duyacaklarını ifade ederken, küçük bir grup öğretmen adayı ise zorunlu durumlarda ilkokulda yabancı dil dersine girmelerinin kendilerini kaygılandıracağını altını çizmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil öğretiminde kaygılanmamaları ya da düşük kaygı duymalarının sebepleri yabancı dile yönelik ilgi, güdülenme ve öğretmenlik bilgisine sahip olmaları olabilir. Kaygı duymalarının sebepleri ise, özel alan bilgisine sahip olmama, yeterli düzeyde yabancı dil bilmeme, yabancı dili sevmeme ve verecekleri eğitimi faydasız olarak görme olabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil kaygı düzeyleri ile ilkokulda

yabancı dil dersine girmeye yönelik kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokulda yabancı dil derslerini etkili bir şekilde yürütebilmeleri için öncelikle yabancı dil bilgilerinin iyileştirilmesi gerekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin gerekli durumlarda, ilkokulda yürütülen yabancı dil derslerini gerektiği şekilde yürütebilmeleri için şu öneriler geliştirilmiştir:

- Birinci sınıfta verilen, ortak zorunlu yabancı dil I ve II derslerinin devamı olarak 2., 3. ve 4. sınıfta B2 düzeyine kadar yabancı dil eğitiminin verilmesi,
- Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil bilgilerinin pekiştirilmesi için 1 yıl yabancı dil hazırlık eğitiminin programa eklenmesi,
- “İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi” dersi iki döneme çıkarılmalı ve bir dönem teorik bir dönem uygulamalı olarak işlenmesi,

KAYNAKÇA

- Aydın, U. (2014). “Who is afraid of globalization?: Turkish attitudes toward trade and Globalization”, *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 15(2). p.322- 340. <http://dx.doi.org/10.1080/2014.14683849.926237>
- Çubukçu, F. (2008). A study on the correlation between self-efficacy and foreign language learning anxiety. *Journal of Theory and Practice in Education*. Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, 4 (1):148-158.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Genç, G. & Kaya, A. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dil Derslerine Yönelik Tutumları İle Yabancı Dil Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 14 (26) , 19-30 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50197/646418>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (Scientific Research Method)*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kunt, N. (1997) Anxiety and believes about language learning: A study of Turkish-speaking university students learning English in North Cyprus. Doctoral Dissertation. The University of Texas, Austin.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- Şad, S. N. ve Karaova, M. (2015). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi bağlamında dinleme becerisi öğretimi: bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3 (2), 66- 95.
- Şener, S. (2015). Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ve Başarı: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğrencilerinin Durum Değerlendirmesi. *Journal of Turkish Studies*. 10(3). 875 – 890.
- Taşkaya, S. M. (2007). İlköğretim I. Kademedeki Yabancı Dil Dersine Giren Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Türkiye 'de Yabancı Dil Öğretimi Ulusal Kongresi*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara. 767-772.
- Ünal, K. & Taşkaya, S.M. (2018). Sınıf Öğretmeni Adaylarının “İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi” Dersine İlişkin Görüşleri. I. Uluslararası Mersin Sempozyu-

mu. Mersin Üniversitesi, Mersin. 356 – 367.

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). (2018). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf



BÖLÜM 10

ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN GELİŞİMİ VE AİLE DESTEĞİ

Bedia YILDIRIM ¹

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Aksaray, ORCID: 0000-0002-3167-4038

Okuryazar toplumlarda dünyaya gelen çocuklar hayatlarının henüz ilk dönemlerinden itibaren yazıyla kaynaşmaya başlarlar. Bu yazılar genel itibarıyla ev ortamında bulunan kitaplar, gazete ve dergiler, alışveriş listesi vb. yazılı materyallerdir. Çocuklar doğdukları andan itibaren karşılaştıkları bu materyaller ile yazıya ilişkin farkındalık kazanarak okuma yazmayı öğrenmeye başlarlar (Aslan, 2021). Okul öncesi dönemde çocuğun okuma yazmaya ilişkin edinmiş olduğu tüm kural, kavram ve becerilerin tamamına erken okuryazarlık denilmektedir (Ezell ve Justice, 2005). Erken okuryazarlık formal okuma-yazma öğretimine geçmeden önceki dönemlerde çocukların okuma-yazma deneyim ve birikimini aile ve toplumsal çevresinin etkisiyle edindiği, formal okuma-yazma becerilerinin ilk göstergeleri olarak değerlendirilen, okuma-yazma ile ilgili kazanımları hedeflenen önkoşul bilgi, beceri ve tutumların tamamını kapsamaktadır (Baker, 2013; Şimşek, 2011; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık aynı zamanda çocukları erken dönemde kitap, öykü gibi materyaller ve erken yazma deneyimleri ile tanışmaları için cesaretlendirici etkiye sahiptir (Lerner, 2000). Bu süreç içerisinde elde edinilen kazanımlar bireyin biliş, duyuş ve kişilik özelliklerinin de belirleyicisi olmaktadır (Deniz, 2017).

Erken yaşlarda akademik becerilerin kazanımında ve geliştirilmesinde hem çocukların içinde bulunduğu çevre hem de bu çevrede bulunan yetişkinlerle etkileşimleri etkili olmaktadır (Uyanık ve Kandır, 2010). Çocuklar bu kişiler ve ortamlarla yaşamlarının ilk anından itibaren okuryazarlığa ilişkin etkileşime girme ve bunu deneyimlemeye ihtiyaç duyarlar (Makin ve Whitehead, 2004). Süreç içerisinde ebeveynler okuma-yazma öğretiminde kuramsal olarak bilgi sahibi olmaksızın basit etkinlikler ile de okuyazarlık sürecine katkıda bulunabilir (Whitmore ve Norton-Meier, 2008). Dolayısıyla çocuklar ilk olarak evlerinde ve içinde bulundukları toplumda okuryazarlık öğrenmeye başlar böylece ebeveynleri ve onlara bakan kişiler onların ilk öğretmenleri olarak görev alır.

Erken Okuryazarlık Sürecinde Ev Ortamı ve Aile Desteği

Evde okuryazarlık öğrenimi için iki kavram üzerinde durulmaktadır (Saracho, 2000; Burgess, Hecht ve Lonigan, 2002):

1. Okuryazarlık edinimi ve gelişimi için çocukları yönlendiren ebeveynlerin okuryazarlık durumu, beceri ve eğilimleri,
2. Çocukların okuryazarlık gelişiminde önemli paya sahip kitap vb. kaynak ve imkanların erişilebilir olduğu ev ortamı.

Ailelerin yoksulluğu, düşük sosyal sınıf, düşük eğitim seviyesi ve aile okuryazarlığındaki sıkıntıların, evde sağlanan informal eğitimin kalitesi ve miktarı üzerinde belirleyici bir etkisi bulunmaktadır (Eurydice, 2009).

Aile içerisindeki etkileşim esnasında belirli bir okuma yazma becerisine odaklanma gereksinimi duyulmamaktadır. Çocuklar günlük yaşantıları içerisinde okuryazarlık davranışlarını gözlemleyerek okuryazarlığa karşı ilgi duymaya başlarlar (Whitehurst ve Lonigan, 2001). Ailede kitap okunuyorsa, kütüphane varsa, anne baba ve diğer aile bireyleri okuma ve yazmaya değer veriyorlar ve iyi bir rol model olabiliyorlarsa böyle bir ailede yetişen çocuğun okuma ve yazmaya daha fazla ilgi duyması beklenir. Okuma ve yazmaya ilgi duymayan ya da olanaklardan yoksun olan ailelerin çocuklarının okuryazarlık becerileri ise gelişmemektedir (Aşıcı, 2005).

Ev ortamında çocuklar iki tür okuryazarlık etkinliği ile karşı karşıya kalabilirler. Bunlar formal ve formal olmayan okuryazarlık etkinlikleridir. Formal olmayan okuryazarlık etkinliği paylaşımlı kitap okumadır. Paylaşımlı kitap okuma; yetişkin tarafından kitabın okunması ve kitap hakkında tartışılması, bu esnada sistematik öğretici tekniklerin kullanıldığı; çocuğun etkin katılımının desteklendiği kitap okuma şekli olarak tanımlanabilir (Whitehurst & Lonigan, 1998). Başka bir ifadeyle paylaşımlı kitap okuma; resimli bir kitabın çocukla etkileşim kurarak yetişkin tarafından okunmasıdır. Erken çocukluk döneminde aileleriyle daha fazla paylaşımlı okumalar yapan ve kendisine kelime öğretimi yapılan çocukların ilerleyen yıllardaki okuma yazma becerileri daha yüksek olmaktadır (Silinskas vd. 2012). Sosyal bir etkinlik olarak kabul edilebileceği gibi aynı zamanda motive edici ve ilgi çekicidir (Kuşcu, 2021). Formal olmayan okuryazarlıkta temel amaç yazının anlamı üzerine odaklanmaktır. Formal okuryazarlık etkinlikleri ise çocuğa harflerin ses ve isimlerini, harf, sözcük yazmayı ve okumayı öğretmesi hedeflenen etkinlikleri kapsar. Formal okuryazarlıkta amaç ebeveyn ve çocuğun yazı üzerine odaklanmasıdır.

Erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili olan unsurlardan biri de ev ortamıdır (Miller, 2016). Ev okuryazarlık ortamı, çocuklara sağlanan kaynak ve imkanların yanı sıra bu çeşitliliğin çocuklara sağlanmasında etkili olan ebeveynlerin becerileri, yetenekleri ve eğilimleri olarak ta tanımlanabilir (Adame-Hernandez, 2014). Bu bağlamda: aile büyükleri ve akrabalarından oluşan geniş aile desteği, ailenin ortak iş ve oyun etkinliklerindeki etkileşimleri; aile bireylerinin sözel etkileşim ve aile sohbetlerine verdiği önem; ailenin kütüphane kullanımı, ebeveynin okuma alışkanlığı ve aile rol modeli, paylaşımlı okuma ve aile bireylerinin bir arada okuma sıklığı; uygulamalı okuma deneyimleri; televizyon kullanımı sıklığı ve paylaşımlı yazı yazma sıklığının yer aldığı başlıklar erken okuryazarlık unsurları arasında değerlendirilebilir (Gonzalez vd., 2011).

Henüz okul öncesi dönemde ebeveynleri okuryazarlığın öneminin farkında olan, okuryazarlıkla ilgili materyallerce zengin bir çevrede büyüyen, ebeveynini okurken gören ve onlarla okuryazarlık etkinliklerinde

nitelikli etkileşimlerde bulunan, yazı ile tanışan çocukların dil ve okuryazarlık becerileri akranlarına nazaran daha fazla gelişmektedir (Sénéchal, 2006). Ancak tüm çocuklar ev ortamlarında aynı çeşitlilikte kaynağa ve okuma yazma öğrenimi esnasında aynı düzeyde desteğe sahip olmayabilirler. Kimi çocuklar erken çocukluk döneminde okuma yazma materyallerine ev ortamlarında daha kolay ulaşabilirken (Neuman, Copple ve Bredekamp, 2000) kimi çocuklar yetişkinleri kitap okurken, liste yaparken, not alırken gözlemlerler, çevrelerinde gördükleri kitaplar, gazeteler ve yiyecek kutularındaki etiketler aracılığı ile de yazılı dil hakkında bilgi sahibi olurlar. Kimi çocuklar günlük yaşam esnasında çevrelerindeki insanlarla iletişim kurarak sözel dil becerilerini geliştirme imkanı bulur (Griffith vd., 2008) kimi çocuklar ise kütüphane veya kitapçıya daha sık götürülürken diğerlerinin benzer deneyimleri daha az olabilir (Neuman, Copple ve Bredekamp, 2000).

Çocukların doğup büyüdüğü, ilk öğrenimlerini gerçekleştirdikleri ev ortamlarının nitelik açısından farklı olmasında ebeveynlerin okuryazarlığa dair ilgi, görüş ve bilgileri rol oynamaktadır. Ebeveynlerin bu donanımları, ev ortamında gerçekleşen okuryazarlık uygulamalarını şekillendirmektedir. Bu şekillendirme ebeveynlerin okuryazarlıkla ilgili davranışları, çocuklarına sundukları ortam ve etkileşimler aracılığı ile kendini göstermektedir (Zucker ve Grant, 2007). Ev okuryazarlık ortamındaki nicel ve nitel farklılıklar ebeveyn kaynaklı; okuma yeteneği, okuma ve eğitime yönelik tutum vb. nedenler, demografik özelliklerden; yaş, eğitim durumu vb. özellikler ya da gelir ve meslek gibi sosyo-ekonomik düzey farklılıklarından kaynaklanabilmektedir (Burgess, 2005). Evde uygun öğrenme ortamına sahip, yaşantı zenginliği oluşturulan, çocuklarının ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlı, aile içi kararlara çocuklarını dahil eden, onlarla açık iletişim kurabilen aileler; hazır ailelerdir ve çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini destekleme ve onları ilkökula etkin bir şekilde hazırlama adına önemli adımlar atmaktadır (Koçyiğit, 2021). İlkokul okuma yazma öğreniminden önce edinilen erken okuryazarlık becerileri; sözel dil becerileri, fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığı başlıkları altında incelenebilmektedir (Dennis ve Horn, 2011).

Sözel dil becerileri

Sözel dil becerileri ve sözcük dağarcığı erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde rol alan başlıca değişkenlerdendir (Demirtaş ve Karadağ, 2021). Sözel dil becerileri; kelime bilgisi ve dil kurallarını anlamlandırmayı kapsamaktadır (Storch ve Whitehurst 2002). Okuduğunu doğru anlama, sözcüklerin anlamlarının doğru bir şekilde bilinmesi ile mümkün olabileceği için çocukların okuduklarını anlama becerisinin gelişimi sözcük dağarcıklarının geniş olması ile sağlanabilir (Ergül ve diğ., 2014). Sözcük bilgisi becerisi ise çocuğa uygun kaynak ve imkanların sağlan-

ması ile geliştirilebilmektedir (Slavin ve Chambers, 2017). Alıcı ve ifade edici dil becerilerini kapsayan sözel dil becerileri doğumdan itibaren konuşma yaşantılarının desteklenmesiyle gelişir (Demirtaş ve Karadağ, 2021). Bu bağlamda çocuğun akran gruplarıyla oluşturulacak tartışmalar, yeni sözcükler öğrenilmesini sağlayacaktır. Beraberinde planlanacak rol oyunları da çocuğun farklı ortamlarda kullanılan sözcük ve dil yapılarını kazanmasını ve pekiştirmesini sağlayacaktır (Slavin ve Chambers, 2017).

Fonolojik farkındalık

Fonolojik farkındalık; konuşma dilinin daha küçük birimlerden ya da ses kümelerinden oluştuğu bilincinin kavranmasıdır (Goswami, 2001). Fonolojik farkındalık becerileri, sözcüğün ilk ve son sesini ayırt edebilme, eksilterek söyleyebilme, sözcüklere ses ekleme, başlangıç/bitiş seslerine göre gruplayabilme, sözcüğün kaç hece sestten oluştuğunu söyleme, bir sözcüğün parçasını farklı bir sözcüğün yerine kullanma şeklinde sıralanabilir (Hoover, 2002). Okul öncesi dönemde gelişmeye başlayan ve ilkokul çağlarının ilk yıllarına kadar gelişen fonolojik farkındalık becerileri, çeşitli becerilerin bir araya gelmesi ile oluşan geniş bir terimi ifade etmektedir (Anthony ve Francis, 2005). Fonolojik farkındalık, ses – yazı birim ilişkisinin kavranması, sözcüklerin görsel ve işitsel olarak yapısının anlaşılmasını sağlar (Anthony vd., 2005). Fonolojik farkındalık becerileri yaşitlarına göre daha ileri olan çocuklar okumada daha başarılı olurken, fonolojik farkındalık becerileri tam olarak gelişmeyen çocukların ise zayıf okuyucular olduğu belirtilebilir (Ziegler vd., 2010). Güçlü fonolojik farkındalık becerileri ile okuma yazma eğitimine başlayan çocuklarda konuşma sürecinden okuma yazma sürecine geçişin daha kolay olduğu, aksine farkındalık becerileri zayıf olan çocukların okuma yazma sürecinde güçlük yaşadığı hatta okuma güçlüğü için risk grubunda yer aldığı belirtilebilir (Gökkuş, 2016).

Yazı farkındalığı

Erken okuryazarlık bilgi ve becerilerinden biri de yazı farkındalığıdır. Bir çocuğun okuryazarlıkla tanışması yazı farkındalığı ile gerçekleşir. Yazı farkındalığı yazının sözel dilden ve resimlerden farklı bir mesaj taşıdığının ve yazının da bir iletişim aracı olduğunun çocuk tarafından anlaşılması olarak ifade edilebilir (Doğanay- Bilgi, 2021). Çocuklar okuma ve yazmaya ilişkin ilk tecrübelerini benzer yollarla edinirler. Okuma ve yazma becerilerini taklit ederek okuyup yazıyormuş gibi yapar, bu becerilerini deneme yoluyla geliştirirler (Morrow, 2007). Çok erken dönemlerden itibaren çizgiler, karalamalar, harf benzeri çizimler, sembolik yazma çalışmaları ve bunlara anlam yüklemelerin aslında çocukların yazmayı öğrenmelerinde önemli temel kazanımlardan olduğu belirtilebilir (Yaden & Tardibono, 2004). Genel olarak bir çocuğun yazıyı ilk anlamlandırma-

sı çevresinde yer alan bir yazının tutarlı bir anlama sahip olduğunu fark etmesiyle ortaya çıkar (Lassonde, 2007). Okul öncesi döneme geçildiğinde ise çocukların, yazı farkındalığı ile ilgili çevredeki yazılara ilgi gösterme, etrafında gördüğü logoları tanıma ve çevresel yazıları okuma, yazının soldan sağa doğru okunduğunu parmağıyla gösterme, alfabedeki harfleri - bazı sesleri bilme, sözcükteki ilk ve son harfi gösterme, harflerin büyük ve küçük harf olarak tanımlandığını bilme, sözcük, harf, okuma, yazma gibi terimleri kullanma gibi beceriler kazanması beklenmektedir (McGinty, Sofka, Suttton ve Justice, 2006). Bu dönemde bireyin okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi, yetişkinlik dönemi okuryazarlığına da büyük ölçüde katkı sağlamaktadır. Okuma yazma faaliyetlerine dair ilgi, tutum ve motivasyonunun artmasıyla birey, okuryazarlığı ömür boyu öğrenme faaliyetleriyle ilişkilendirmektedir. Bu bağlamda yetişkinlik döneminde etkili okuryazar olabilmenin temeli, pek çok beceri alanında olduğu gibi erken çocukluk döneminde edinilen beceriler ile oluşmaktadır. (Altınkaynak ve Akman, 2016). Bu nedenle ilköğretim yıllarında bazı çocukların okuma yazma öğreniminde başarılı, bazılarının ise başarısız olmasının temelinin çocukların okuryazarlıkla ilgili bilgi ve becerilerindeki farklılıklara dayandığı belirtilebilir (Cunnigham ve Zibulsky, 2011). Ebeveynlerin çocuklarını bu süreçte desteklemesi, okuma yazma alışkanlığı edinmeleri hususundaki gayretleri ileride çocukların iyi birer okuyucu olmalarında belirleyicidir (Cevher, 2015).

Erken çocukluk döneminden itibaren gelişim ve öğrenmeye gereken ilginin gösterilmesi durumunda, eğitim basamaklarının tamamında daha büyük başarılar elde edildiği ayrıca okuma yazma öğretimi esnasında karşılaşılan gecikme ve öğrenme güçlüklerinin azaltılabildiği ileri sürülmektedir (Güneysu, 2005). Bu süreci etkin değerlendiren ebeveynlerin çocukları ilerleyen dönemlerde iyi birer okuyucu olabilmekte, iyi bir okuryazar olmaları ise sadece akademik başarılarını desteklemekle kalmayıp aynı zamanda toplumsal statülerini de belirlemede etkili olmaktadır (Kuşcu, 2021). Bu nedenle ailelerin erken okuryazarlık döneminde çocuklarına destek olması ve süreci aktif katılım ile değerlendirmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda ailelerin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemelerine katkı sağlayacak önerileri şu şekilde sıralamak mümkündür:

Öncelikle çocuklar ailede kitap okunan bir ortama tanıklık etmelidir (Sangkaeo, 1999). Çocuğa erken çocukluk döneminden itibaren kitapla bir arada bulunma fırsatı veren ve kitap okuma konusunda ona rol model olabilen ebeveynler, çocuğun kitaplara karşı ilgisinin oluşmasında belirleyici olabilirler (Yavuzer, 1997). Çocuklarının başkalarını okurken görmesinin mümkün olacağı, sürekli okuyabileceği, okuma ve yazma materyalleri ve diğer kaynaklara kolayca erişim sağlayabileceği, soru sormak ya da

cevaplamak için motive olabileceği bir ortam hazırlayabilirler (Saracho, 2000).

Çocukların kitapla ne zaman ve nasıl tanıştıkları, kitapla kurdukları bağ, karşılaştıkları kitapların niteliği ve gelişim seviyelerine uygunluğu onları hem akademik hem de kültürel olarak etkileyecektir (Kuşcu, 2021). Özellikle okulöncesi dönem okuma alışkanlığının temelini atılması hususunda son derece önemlidir. Bu dönemde yaş ve gelişim seviyelerine uygun kitaplarının bir araya getirilmesi (Ekici ve Yılmaz, 2014) çok sayıda okuma materyalinin bir arada bulunduğu okuma köşelerinin oluşturulması, çocuklara hediye olarak kitap alınması yapılabilecek en önemli uygulamalar arasında yer almaktadır (Sangkaeo, 1999). Uygun kitabın seçimi, dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır (Ergül vd., 2016). Bu nedenle başarılı kitap okuma etkinlikleri için ilgi duydukları konularda yaş ve gelişimlerine uygun nitelikli çocuk kitapları seçilebilir (McNair, 2011). Kitap seçiminde çocukların gelişimsel gereksinimlerini karşılayabilecek, çocukların içinde bulundukları yaş grubu ile biçim ve içerik özellikleri bakımından örtüşen, içeriğinde dikkat çekici detayların yer aldığı kitapların tercih edilmesi önem arz etmektedir. Kitaplarda çocukların yeni öğrendikleri sözcüklerin yanı sıra, daha önce karşılaşmadıkları sözcüklerin de yer almasına özen gösterilmelidir (Ergül vd., 2016).

Kitap okuma etkinlikleri esnasında çocukların kitabın resimlerini kolay görebilecekleri ve rahat olabilecekleri bir pozisyonda sandalye ya da minderde oturmaları sağlanabilir. Ebeveyn ile çocuğun aynı hizada olması ve göz teması kurabilecek şekilde oturması önemlidir. Ortamda çocukların dikkatinin dağılmasına sebep olabilecek farklı uyaranlar olmamasına özen gösterilmelidir. Çocukların su ve tuvalet gereksinimleri gibi fizyolojik ihtiyaçları karşılanmış olmalıdır. Çocukların okuma öncesinde yaptıkları tahminler kurduğu cümleler yetişkin tarafından dikkatle dinlenmeli, genişletilerek tekrar edilmelidir (Ergül vd., 2016).

Çocuk adına gerçekleşecek verimi artırmak adına, açık uçlu ve uygun soru sorma tekniklerine sıklıkla yer verilmelidir. Açık uçlu soruların “öykünün ilerleyen dönemlerinde nelerin olabileceği, karakterlerin neler hissetmiş olabilecekleri ve belirli bir durum karşısında sergiledikleri tutum ve davranışların nedenleri” şeklinde zenginleştirilmesi önerilebilir (Han ve Neuharth-Pritchett, 2014).

Hedef sözcüklerin açıklanmasında çocukların kolay anlayabileceği bir anlatım tercih edilmesi yararlı olacaktır. Bu amaçla sözcüklerin anlamlarına ilişkin açıklamalarda belirsizlik ya da soyut ifadelerden kaçınılmalıdır. Hedef sesbirimlerin belirlenmesinde çocukların mevcut bilgi dağarcığı dikkate alınmalı, okunan öyküde hedeflenen sesbi-

rimlerin sözcük içinde temsil edilmesini sağlayacak birden fazla sözcük olmasına özen gösterilmelidir (Ergül vd., 2016).

Günlük rutin etkinlikler sırasında çocuklar ile konuşulması ve çocuğun sorularının yanıtlanması erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için önemli bir fırsattır (Demirtaş, 2021). Bu fırsattan yararlanabilmek adına ebeveynlerin gün içerisinde karşılıklı soru ve cevapları içerisinde barındıran sohbet ortamları oluşturmaları yararlı olacaktır.

Kitap okuma dışında ebeveynlerin çocukları ile şarkı ve tekerlemeler söylemesi, şiir okuması, hece, uyak ve sesbirimlerini içeren oyunlar oynaması çocukların okuryazarlık becerilerini olumlu etkilemektedir (Akyüz ve Doğan, 2017). Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini desteklemek adına benzer etkinliklere sıkça yer vermeleri önerilebilir.

Erken okuryazarlık etkinlikleri ile okuma yazmanın günlük yaşamın bir parçası olduğu aynı zamanda eğlenceli ve zevkli bir yönünün de bulunduğu çocuklara hissettirilmelidir (Demirtaş, 2021).

Okul öncesi dönemde görsel ayırt etme becerilerinin gelişmiş olmasının okuma yazma becerilerinin gelişimi sürecinde son derece önemli olduğu düşünüldüğünde; el-göz koordinasyonunu sağlayan çalışmalar planlamak, nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıklara ağırlık veren çalışmalar, farklı renk, şekil ve dokuları barındıran nesnelerle etkileşimde bulunmasını sağlamak, konum etkinlikleri çocukların görsel algı becerilerini geliştirerek okuma yazma sürecine katkı sağlayacak harflerin birbiriyle ilişkisini beraberinde aralarındaki farklılıkları anlamalarına yardımcı olacaktır (Özen –Altınkaynak, 2019).

Çocukların kendi adlarını yazmaları, yazının bir anlam taşıdığını öğrenmeleri açısından önemli bir fırsattır (Karaman ve Aytar, 2016). Ebeveynlerin yazının taşıdığı anlamı hissetmelerini sağlayarak çocuklarına isim yazma çalışmaları yaptırmaları önerilebilir.

Harf çizme ve yazı yazma becerilerinin geliştirilmesinde önemli katkısı olan; maşa, kürek, kaşık, tahta çubuklarla bir yerden bir yere küçük parça taşıma etkinlikleri yapılarak el göz koordinasyonunun geliştirilmesine yönelik çalışmalara yer verilmesi yararlı olacaktır (Doğanay –Bilgi, 2021).

Çocuklara farkında olmadan öğrenim yapmalarını sağlayacak fırsatlar sunulmalıdır (Karadağ, 2021).

Oyunun yazı farkındalığı bağlamında farklı ortamlar ve önemli fırsatlar sunma yönü değerlendirilmeli (Demir ve Doğanay – Bilgi, 2021) farklı oyunlar aracılığı ile yazının çocuğun hayatına girmesi desteklenmelidir.

Küçük yaştan itibaren çocukların ellerine farklı özelliklerde kalem ve kâğıtlar verilerek onların çizimler ve karalamalar yapmaları teşvik edilmeli, karalamanın ilk aşamalarında bile kalemi nasıl tutacakları hususunda yönlendirmeler yapılmalıdır (Doğanay –Bilgi, 2021).

Yeni edinilen kelimeler sık sık tekrarlanmalı, gün içerisinde farklı bağlam ve etkinliklerde kullanılmalıdır (Karadağ, 2021).

Anlama ve kavrama yetisini artıran, kelime dağarcığının gelişimini destekleyen, motivasyonun artmasına katkı sağlayan sesli okuma çalışmalarına ağırlık verilmesi yararlı olacaktır.

Ayrıca çok sayıda nitelikli kitap ve diğer kaynakların bir arada bulunduğu çocuk kütüphaneleri, erken dönemde çocukların okuma alışkanlığı kazanımı esnasında onları eğlenceli ortamlarla buluşturan önemli mekanlardır (Cevher, 2015). Ebeveynlerin erken yaşlardan itibaren çocukları ile beraber kütüphane ziyaretleri yapmaları; çocukların kitaplara karşı olumlu duygular beslemelerini ve okumaya ilgi duymalarını, okuma materyallerini tanıyıp bunlarla etkileşim kurmalarını ve ilerleyen dönemlere taşıyabileceği okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlayabilir. Ailelerin çocukları ile birlikte yaptıkları bu ziyaretler ailenin okuryazarlığa verdiği önemi gösterirken aynı zamanda çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimine de katkıda bulunacaktır (Çakmak ve Yılmaz, 2009; Özbek ve Ayaz, 2015).

KAYNAKÇA

- Adame-Hernandez, C. (2014). *Exploring the underlying factor structure of the home literacy environment (HLE) in a Spanish translation of the familia inventory*. (Doctoral Thesis) Texas A&M University, United States.
- Akyüz, E., & Doğan, Ö. (2017). Ev okuryazarlık ortamı: tanımları, boyutları ve kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki rolü. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(3), 38-57.
- Altınkaynak, S. O., & Akman, B. (2016). The effects of family-based literacy preparation program on children's literacy preparation skills. *Education and Science*. 41 (186) 185-204.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Vernberg, E. M., Greca, A. M., Silverman, W. K., & Prinstein, M. J. (2005). Multisample cross-validation of a model of childhood posttraumatic stress disorder symptomatology. *Journal of traumatic stress*, 18(6), 667-676.
- Aslan, D. (2021). Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesi. F. Erbay (Ed.), *Erken Okuryazarlık Becerileri ve Desteklenmesi* (s. 361-382). Eğitim Kitab.
- Aşıcı, M. (2005). *Okul çağında dil etkinlikleri: İlköğretim yıllarında okuryazarlık*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Baker, C. (2013). Print-referencing: A key to interactive shared reading. *Dimensions of Early Childhood*, 41(1), 25-34.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, 408-426.
- Burgess, S. (2005). The preschool home literacy environment provided by teenage mothers. *Early Child Development and Care*, 175(3), 249-258.
- Cevher, N. (2015). *Ankara'daki halk kütüphanesi çocuk bölümlerinin çocukların okuma alışkanlığındaki rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cunningham, A. E., & Zibulsky, J. (2011). Tell me a story: Examining the benefits of reading. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research* (Cilt. 3, s.397-411). New York: Guilford Press.
- Çakmak T ve Yılmaz B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Demirtaş, (2021). Erken Okuryazarlığı Destekleyici Etkinlik Örnekleri. F. Erbay (Ed.), *Erken Okuryazarlık Becerileri ve Desteklenmesi* (s. 439-462). Eğitim Kitab.

- Demirtaş, V. Y. ve Karadağ, F. (2021). Erken Okuryazarlıkta Sözel Dil Becerileri, Sözcük Dağarcığı ve Desteklenmesi. F. Erbay (Ed.), *Erken Okuryazarlık Becerileri ve Desteklenmesi* (s. 107-133). Eğiten Kitap.
- Deniz, M.E. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dennis L. R. & Horn, E. (2011). Strategies for supporting early literacy development. *Young Exceptional Children*, 14(3), 29-40.
- Doğanay- Bilgi, A. (2021). Erken Okuryazarlıkta Kodla İlişkili Beceriler III: Yazı Farkındalığı Becerileri ve Desteklenmesi. F. Erbay (Ed.), *Erken Okuryazarlık Becerileri ve Desteklenmesi* (s. 171-197). Eğiten Kitap.
- Ekici, S. Yılmaz, B. (2014). Ankara'daki Anaokullarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık
- Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Kütüphaneciliği* 28 (4), 547-582
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Kesiktaş, D. ve Bahap Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472.
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-206.
- Eurydice Türkiye Birimi (2009). *Avrupa'da erken çocukluk eğitimi ve bakımı: Sosyal ve kültürel eşitsizliklerle ilgilenmek*.
- http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098TR.pdf
- Ezell H. K., & Justice, L.M. (2005). *Shared storybook reading*. Baltimore, MD: Brookes.
- Gonzalez, J.E., Taylor, A. B., McCormick, A. S., Villareal, V., Kim, M., Perez, E., & diğ. (2011). Exploring the underlying factor structure of the home literacy environment (HLE) in the English and Spanish versions of the familia inventory: A cautionary tale. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 475-483.
- Goswami, U. (2001). Early phonological development and the acquisition of literacy. In D.K. Dickinson, & S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (s. 111-125). Guilford Press.
- Gökkuş, İ. (2016). *Ses bilgisi farkındalık programının birinci sınıf öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Griffith, P. L., Beach, S. A., Ruan, J., & Dunn, L. (2008). *Literacy for young children: A guide for early childhood educators*. California: Corwin Press.
- Güneysu, S. (2005). Erken çocukluk eğitimi hizmetlerinde kalite. Okulöncesi eğitimde kalite: Üniversitelerin rolü. AÇEV Toplantı Raporu.
- Han, J., & Neuhauser-Pritchett, S. (2014). Parents' Interactions With Preschoolers

- During Shared Book Reading: Three Strategies for Promoting Quality Interactions. *Childhood Education*, 90(1), 54-60.
- Hoover, W.A. (2002). The importance of phonemic awareness in learning to read. SEDL Letter. XIV (3). Retrieved from: <http://www.sedl.org/pubs/sedl-letter/v14n03/3.html>.
- Karadağ, F. (2021). Erken Çocukluk Döneminde Okuma Becerilerinin Gelişimi ve Desteklenmesi. F. Erbay (Ed.), *Erken Okuryazarlık Becerileri ve Desteklenmesi* (s. 81-105). Eğiten Kitap.
- Karaman, G., & Aytar, A.G. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541.
- Koçyiğit, S. (2021). Okuryazarlık, Erken Okuryazarlık ve Okula Hazır Oluş. F. Erbay (Ed.), *Erken Okuryazarlık Becerileri ve Desteklenmesi* (s. 1-19). Eğiten Kitap.
- Kuşcu, (2021). Kitap ve Erken Okuryazarlık. F. Erbay (Ed.), *Erken Okuryazarlık Becerileri ve Desteklenmesi* (s. 297-316). Eğiten Kitap.
- Lassonde, C. A. (2007). Print Aweneness. In S.E.Israel (Ed.), *Early reading first and beyond: A Guide to building early literacy skills* (s. 47-57). Corwin Press.
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. (8th ed.). Boston-New York: Houghton Mifflin Company.
- Makin, L & Whitehead, M.R. (2004) *How to develop children's early literacy: Aguide for professional carers and educators*. SAGE Publications, Limited.
- McGinty A. S., Sofka A., Sutton M., & Justice L. (2006). Fostering print awareness through interactive shared reading. In A van Kleeck (Eds.). *Storybook reading as a clincal tool*. (pp. 77- 119). San Diego, CA: Plural
- McNair, J. C. (2011). "It was like a book buffet!" Parents and children selecting African American children's literature together. *The Journal of Negro Education*, 80(2), 163-175
- Miller, C. L. (2016). *Elements of process quality within a preschool's language and early literacy environment: The influence on children's pre-reading and writing performance in the beginning of kindergarten*. Doctoral Thesis, Indiana University of Pennsylvania
- Morrow, L. M. (2007). *Developing literacy in preschool. Tools for teaching literacy*. Guiford Publications.
- Neuman, S. B., Copple, C., & Bredekamp, S. (2000). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children*. Washington: The National Association for the Young Children.
- Özbek Ayaz C. (2015). *Ailelerin, okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği* (Yüksek Lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Özen-Altınkaynak, Ş. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Sangkaeo, S. (1999). "Reading habit promotion in ASEAN libraries", 65th IFLA Council and General Conference, Bangkok, Thailand, August 20-August 28, 1999. 21 Kasım 2021 tarihinde <http://archive.ifla.org/IV/ifla65/papers/091-114e.htm> adresinden erişildi
- Saracho, O.N. (2000). Literacy development in the family context. *Early Child Development and Care*, 163(1), 107-114.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific studies of reading*, 10(1), 59-87
- Silinskas, G., Lerkkanen, M.K., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A.M., & Nurmi, J.E. (2012). The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(6), 302-310. DOI: 10.1016/j.appdev.2012.07.004
- Slavin, R. E. & Chambers, B. (2017). Evidence-based reform: Enhancing language and literacy in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 187 (3- 4), 778-784. doi:10.1080/03004430.2016.1211121
- Storch S. & Whitehurst G. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934- 947.
- Şimşek, Ö. (2011). *60-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Whitmore, K. F., ve Norton-Meier, L. A. (2008). Pearl and Ronda: Revaluing mothers' literate lives to imagine new relationships between homes and elementary schools. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 51(6), 450-461.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.
- Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (2001). Emergent literacy: Development from pre-readers to readers. In S. Neuman and D. Dickinson (Eds.). *Handbook of early literacy development* (pp. 11-29). New York: Guilford.
- Yaden, D.B., & Tardibuono, J.M. (2004). The emergent writing development of urban latino preschoolers: Developmental perspectives and instructional environments for second-language learners. *Reading and Writing Quarterly*, 20, 29-61.

- Yavuzer, H. (1997). *Ana, baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ziegler, J. C., Bertrand, D., Toth, D., Csepe, V., Reis, A., Faisca, L., Saine, N., Lytinen, H., Vaessen, A., & Blomert, L. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: a cross-language investigation. *Psychological Science*, 21(4), 551-559.
- Zucker, T. A., & Grant, S. L. (2007). Assessing home supports for literacy. K. L. Pence (Eds.). *Assessment in Emergent Literacy* (s. 81-187), San Diego: CA, Plural Publishing.

BÖLÜM 11

6. SINIF KESİRLER KONUSUNUN TERS YÜZ SINIF MODELİ İLE ÖĞRETİLMESİNİN ÖĞRENCİLERİN MOTİVASYONLARINA ETKİSİ¹

Özge GÜRER², Avni YILDIZ³

¹ Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yaptığı yüksek lisans tezinin bir bölümüdür

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Kocaeli/Türkiye. Orcid Id: 0000-0002-3379-6370 e-mail: ozge_gurerr@hotmail.com

³ Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Matematik Eğitimi ABD, Ereğli/Zonguldak/Türkiye. Orcid Id: 0000-0002-6428-188X e-mail: yildiz.avni@gmail.com

GİRİŞ

Öğrenciler özel bir yeteneğe sahip olduklarında veya eğitim sırasında daha yüksek yetenekler sergilediklerinde, çocukluklarında yetenekleriyle aynı doğrultuda uygun ve yeterli eğitim aldıklarını unutmamak gerekir (Aydın Yıldız, 2022). Fakat sürekli ilerleyen ve değişiklik gösteren çağımız dünyasında çözülmesi gereken eğitim – öğretime yönelik sorunlar da ortaya çıkmaktadır. Bu sorunlardan biri de matematik eğitiminde yer alan problemlerdir. Matematik eğitiminde yer alan problemlerden en büyüğünün de hiç kuşkusuz öğrencilerin matematiğe karşı olan önyargıları olduğu söylenebilir. Var olan bu ön yargı sebebiyle matematik, öğrenilmesi en zor ders olarak düşünülmektedir (Baykul, 2012; Lim & Ernest, 1999). Bu nedenle çoğu öğrencinin matematiğe olan ilgisinin ve matematik dersine yönelik motivasyonlarının düşük seviyede olduğu görülmektedir (Mahanta & Islam, 2012). Aynı zamanda okul döneminin ilk yıllarından ileriki yıllarına doğru öğrencilerin matematiğe karşı ilgilerinin ve matematik başarılarının azalarak devam ettiği veya herhangi bir ilerleme kat edilmediği söylenebilir (Baykul, 2012).

Matematik eğitiminde mevcut olan problemlerin çözüme kavuşturulabilmesi ve öğrencilerin derslere aktif katılımlarını sağlayabilmek için günümüzde önemli bir yere sahip olan dijital teknolojilerden faydalanılabilir (Çevikbaş, 2018). Teknoloji temelli öğretim yöntemleri kullanılarak öğrencilerin öğretim sürecinde aktif olduğu işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerin yer aldığı öğrenme süreçleri de gerçekleştirilebilecektir. Bu nedenle teknoloji temelli öğretim yöntemlerinin kullanılmasının matematik öğretiminde var olan sorunların çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Silk, Higashi, Shoop & Schunn, 2010).

Daha önceki dönemlerde öğretmeni merkeze alan yaklaşımlar benimsenirken, günümüzde ise daha çok öğrenciyi temele alan yaklaşımların önem kazandığı görülmüştür. Teknolojinin hızla gelişim göstermesi öğretim yöntem ve metotlarını da etkilemiş böylece yeni öğretim modellerinin kullanılması gereklilik haline gelmiştir (Bishop & Verleger, 2013). Çağımız öğrencileri bilgisayar, telefon gibi bazı teknolojik araç ve gereçlerden oldukça sık faydalanmaktadır. Faydalanılan bu teknolojik araç ve gereçlerin sınıf ortamı dışında kullanılması sağlanabilirse öğrenmenin ders saatinden bağımsız olarak sınıf ortamı dışında da devam etmesine olanak sağlanabilecektir.

Teknoloji ile eğitimin iç içe olduğu çeşitli öğretim modelleri mevcut olup bu modellerden biri de günümüzde fazlaca yaygınlaşan ters yüz sınıf modelidir (Çarpıcı, 2019). Ters yüz sınıf modeli günümüzde çok sık kullanılan geleneksel öğretim modelinin terse dönüştürülmesi biçiminde tanımlanabilir. Yani bu model, sınıf ortamında anlatılan konuların öğren-

ciler tarafından evde öğrenilmesi, öğrencilerin evde yaptıkları çalışmaların ise sınıf ortamında gerçekleştirilmesidir şeklinde düşünülebilir (Kara, 2016). Böylece sınıf ortamında bulunan öğrencilerin derse aktif katılımları için gerekli zaman dilimi sağlanmış olacaktır (Bergman & Sams, 2012). Bu modelle birlikte öğrenciler teknolojiyi kullanarak konu ile ilgili öğrenilmesi gereken teorik bilgileri sınıf ortamı dışında kendi öğrenme hızlarına göre evde öğrenmiş olurlar. Sınıf ortamında ise akran işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilerek öğrencilerin daha aktif olduğu öğrenme ortamları yaratılmış olur (Strayer, 2012).

Ters yüz sınıf modeli ile öğrencilerin derste aktif olduğu işbirliğine dayalı uygulamalara zaman yaratılarak matematik öğretiminin en büyük sorunlarından biri olan zaman kısıtlılığının önüne geçilmiş olacaktır. Böylelikle öğrencilerin derse aktif katıldığı etkinliklere zaman kalacaktır (Barak & Shakman, 2008). Bunun yanında ters yüz sınıf modelinin eğitim öğretime sağladığı katkıları Chilingaryan ve Zvereva (2017) aşağıdaki gibi sıralamıştır.

- Öğrenciye kendi öğrenmelerini yönetecek sorumluluk bilinci sağlar.
- Öğrenme öğrencilerin kendi hız ve zamanlarına göre gerçekleşeceği için bireysel farklılıklara önem verilmiş olacaktır.
- Sınıf ortamında geçirilen zamanın daha verimli olmasına olanak sağlar.
- Olumlu bir sınıf ortamı oluşturulacağı için öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine katkıda bulunur.
- Konu anlatım videoları arşivleneceği için öğrenciler konuları istedikleri zaman tekrar izleyerek konunun tekrar edilmesine olanak sağlar.
- Öğretmen rehber konumunda olacağı için öğrencilerin aktif bir şekilde deneyimleyerek somutlaştırarak bilgilere ulaşmasında yol gösterici olur.

Matematiğin soyut bir ders olduğu düşünüldüğünde ters yüz sınıf modelinin uygulanması için hazırlanan videoların matematik konularını somutlaştırmada etkili olacağı söylenebilir (Arslan, 2021). Aynı zamanda kesirler gibi soyut matematiksel kavramların öğretilmesinde farklı öğretim materyallerinden de yararlanmak konunun somutlaştırılması açısından önemlidir (Rose, 1995). Böylece ilkokuldan ortaokula öğrenciler tarafından kesirler konusu matematiğin diğer konularına göre daha soyut ve daha zor olarak görülmektedir (Olkun ve Toluk Uçar, 2004) tespitlerine benzer durumların önüne geçilebilir. Günümüzde bu amaçla kullanılabilecek en etkili yöntemlerden birinin de öğretim teknolojilerini kullanmak olduğu

söylenebilir. Nitekim bilgisayar gibi teknolojik araçların matematik öğretiminde kullanılması soyut olan matematik konularını somutlaştırmalarına böylelikle öğrencilerin matematiği anlamlandırarak öğrenmelerine katkı sağlayacaktır (Baki, 2002). Bütün bunlar düşünüldüğünde bu çalışma için ters yüz sınıf modelinin uygulandığı kesirler konusu seçilmiştir.

Ters yüz sınıf modelini kapsayan ülkemizdeki çalışmalar bütün olarak incelendiğinde matematik dersinin yanında fen ve teknoloji (Çakır, 2017; Solak, 2021). İngilizce (Dinçer, 2020; İyitoğlu, 2018; Kömeç, 2018; Seçilmişoğlu, 2019; Tulay, 2019; Yılmaz, 2022), inkılap tarihi (Sönmez, 2019) ve biyoloji (Aziz, 2021) gibi derslerde de yapılan çalışmaların olduğu, bunlar arasında da en çok çalışmanın İngilizce dersi için yapıldığı görülmüştür. Çalışmalar sonucunda ters yüz sınıf modelinin farklı derslerde de öğrenci başarılarını (Çakır, 2017; Sönmez, 2019), motivasyonlarını (Debbağ, 2018; Kömeç, 2018), tutumlarını (Sönmez, 2019; Yılmaz, 2022), öğrenmenin kalıcılığını (Çakır, 2017; İyitoğlu, 2018), özyeterliliği (Debbağ, 2018) ve kavram yanlışlarını (Solak, 2021) olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Özelde matematik eğitimine yönelik çalışmalar incelendiğinde ise cebirsel ifadeler ve denklemler, üçgenler, eşitlik ve benzerlik, rasyonel sayılar, polinomlar ve oran orantı konularını içeren çalışmaların yapıldığı görülmüştür (Bulut, 2019; Çevikbaş, 2018; Güç, 2017; Kalafat, 2019; Özdemir, 2016). Çalışmalar sonucunda ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarılarını (Bulut, 2019; Güç, 2017; Kalafat, 2019), matematik kaygılarını (Özdemir, 2016), öğrenci katılımlarını (Bulut, 2019; Çevikbaş, 2018) ve tutumlarını (Özdemir, 2016; Özdemir, 2019) olumlu yönden etkilediği görülmüştür. Bununla birlikte ters yüz sınıf modeli ile ilgili yapılan çalışmaların büyük bir kısmının lise ve daha üst düzey öğrenciler ile yürütüldüğü görülmüştür (Alsowat, 2016; Çevikbaş, 2018; Dinçer, 2020; Debbağ, 2018; Hung, 2017; Kömeç, 2018; Musallam, 2010; Strayer, 2007; Wiginton, 2013). Alan yazın incelendiğinde çalışmaların büyük bölümünün lise ve daha üst düzey öğrencilerle İngilizce dersi için yürütüldüğü görülmüştür. Bu sebepten literatürde daha alt kademe-lerdeki öğrencilerle yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu ve alana katkısı olacağı düşünüldüğü için bu çalışma ortaokul 6. sınıf öğrencileri ile matematik dersi için yapılmıştır.

Bu araştırmadaki gibi kesirler konusu ile ters yüz sınıf modelini buluşturan Arslan (2021), çalışmasını 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin başarılarına ve öz düzenleme becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışmada yarı deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ise öğrencilerin başarılarında son test uygulaması verilerine göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Aynı şekilde ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin öz düzenleyici becerilerini olumlu yönde geliştirdiği sonucu-

na ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise matematiğin öğrenilmesinde önemli bir yere sahip olan matematik motivasyonunun ters yüz sınıf modeli ile etkisi araştırılmak istenmiştir. Nitekim literatürde kesirler konusunda ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin motivasyonlarına etkisini inceleyen bir çalışmanın var olmaması, bu çalışmanın önemi olarak ifade edilebilir.

Eğitimcilerin matematik öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler öğrencilerin derse karşı olan motivasyonlarını etkileyebilmektedir (İnan 2006). Bu nedenle çalışmanın amacı kesirler konusunda ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin matematik motivasyonlarına etkisini incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ters yüz sınıf modeli ile işlenen kesirler konusu sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, matematik dersine ait motivasyon ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Ters yüz sınıf modeli ile işlenen kesirler konusu sonrasında deney grubu öğrencilerinin matematik dersine ait motivasyon ölçeği puanları arasında son ölçüm lehine anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Matematik öğretimi programına göre işlenen kesirler konusu sonrasında kontrol grubu öğrencilerinin matematik dersine ait motivasyon ölçeği puanları arasında son ölçüm lehine anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yukarıdaki alt problemlere yanıt bulunmasıyla bu araştırmanın kesirler konusunun öğretiminde eğitimcilere yol gösterici niteliğinde olabileceği, aynı zamanda ters yüz sınıf modelinin motivasyon gibi farklı değişken açısından etkisinin incelenmesinin kesirler konusunun öğretiminde alan yazındaki bir boşluğu doldurabileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, araştırmanın örnekleme, uygulama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıklarına yer verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Yapılan çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Örneklemin tüm evren içerisinden rastgele seçilmesinin mümkün olmadığı durumlarda yarı deneysel yöntem kullanılır. Bu yöntemde deney ve kontrol grupları yer alarak deneysel çalışma yapılır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Okullar da sınıfların belirlenmesi okul idaresi tarafından yapıldığı için şubelere öğrencilerin seçilmesinin yansız olması mümkün olmayacaktır. Böyle durumlarda araştırmacı önceden belirlenen sınıflardan bir kaçını veya birini kontrol grubu ve deney grubu olarak tarafsız şekilde seçer bu biçimdeki yöntemlere yarı deneysel yöntem denilmektedir (Özmen, 2014).

Bu çalışmada okul tarafından oluşturulmuş sınıflardan ön test sonuçlarına göre seçilen deney grubu olarak belirlenen sınıfta ters yüz sınıf modeline göre ders işlenirken, kontrol grubu olarak belirlenen öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle ders işlenmiştir. Bu çalışmada bağımsız değişken ters yüz sınıf modeli ve geleneksel eğitim yöntemleri iken bağımlı değişken ise öğrencilerin matematik motivasyon düzeyleridir.

Araştırmanın Örnekleme

Çalışmanın örneklemini Kocaeli ilinde yer alan bir ortaokulun 6/A ve 6/B sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. 6/A sınıfı deney grubu iken 6/B sınıfı kontrol grubu olarak seçilmiştir. Çalışma örneklemine ait veriler Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1. *Örnekleme ait betimsel veriler*

Şube	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
6-A	10	10	20
6-B	5	14	19
Toplam	15	24	39

Tablo 1’de görüldüğü gibi deney grubunda 10 kız 10 erkek olmak üzere 20 öğrenci, kontrol grubunda 5 kız 14 erkek olmak üzere 19 öğrenci yer almakta olup toplamda 39 altıncı sınıf öğrencisi ile çalışma yürütülmüştür.

Uygulama Süreci

Uygulamaya başlamadan önce her iki grubun da matematik motivasyonlarının denk olup olmadığını incelemek için öğrencilere matematik motivasyon ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Tablo 2 ‘de araştırmanın başında motivasyon ölçeğine verilen yanıtların normalliği görülmektedir.

Tablo 2. *Araştırmanın başında grupların motivasyon ölçeğine verdikleri yanıtların normalliğinin incelenmesi*

	Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.
deney grubu	,971	20	,768
kontrol grubu	,942	19	,282

Tablo 2’de verilerin araştırmanın başında normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($p > ,05$). Bu nedenle grupların denkliliğine bakmak için Tablo 3’deki bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

Tablo 3. *Motivasyon ölçeği ön test sonuçlarının bağımsız t testi sonuçları*

	Gruplar	N	$\bar{x}$	Ss	T	Df	P
ön test sonuçları	deney grubu	20	3,44	,616	1,344	37	,187
	kontrol grubu	19	3,69	,521			

Tablo 3 'de görülen bağımsız örneklem t testi sonucuna göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin motivasyonları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Buna göre araştırmanın başında grupların motivasyonlarının denk olduğu sonucuna varılmıştır ($t = 1,344$; $p > ,05$). Deney grubunun ortalaması ($\bar{x} = 3,44$) ve kontrol grubunun ortalaması ($\bar{x} = 3,69$) şeklinde bulunmuştur.

Ters yüz eğitim modelinin uygulanış süreci

Uygulama başında deney grubundaki öğrencilere ters yüz sınıf modeli hakkında bilgi verilmiş evde çalışmaları gereken konu anlatım videolarının EBA'daki hazır videolar olacağı, süreç hakkında bilgi verilse de kafalarına takılan sorular olma ihtimaline karşı da sosyal ortamda bir grup oluşturulacağı ve bu gruptan soruların sorulabileceği öğrencilere anlatılmıştır.

Uzman görüşü alınarak hazırlanan ders planındaki etkinlikler sınıf ortamında öğrencilerin aktif katılımıyla ve iş birliğine dayalı grup çalışmasıyla yapılmıştır. Dersin sonunda öğrencilere bir sonraki ders için evde çalışmaları gerekli olan videoların EBA'da olduğu ve videolardan gerekli notların alınarak bir sonraki derse hazır olarak katılmaları gerektiği söylenerek ders bitirilmiştir.

Öğrencilerin aldıkları notlar sınıf ortamında öğretmen tarafından kontrol edilmiş olup öğrencilerin videolardan anlamadıkları yerler varsa sormaları istenmiş ve anlaşılmayan yerler öğretmen tarafından anlatılmıştır.

18 ders saati bittikten sonra matematik motivasyon ölçeği tekrardan öğrencilere uygulanmış olup gerekli analizler yapılmıştır.

Geleneksel öğretim yönteminin uygulanış süreci

Araştırmanın başında kontrol grubunda bulunan öğrencilere çalışma ile ilgili bilgi verilmiş olup daha önce uzman görüşü alınarak hazırlanan ders planları doğrultusunda dersler işlenmiştir. Sınıf ortamında öğretmen konu anlatılırken sıklıkla düz anlatım, soru cevap gibi yöntem ve teknikler kullanmış olup bunun yanında ipucu, dönüt, düzeltme, pekiştirme gibi fak-

törler de kullanılmıştır. Konu anlatım kısmı bittikten sonra öğretmen sınıfta konuyla alakalı örnek sorular çözmüş ve bazı örnek soruları da öğrencilerden çözmeleri istenmiştir. Dersin sonunda konu kısaca özetlenmiş olup anlaşılmayan yerler tekrar edilerek konunun pekiştirilmesi amacıyla konuyla alakalı ev ödevleri verilmiştir. Verilen ev ödevleri deney grubu öğrencileri ile sınıf ortamında yapılan çalışma kâğıtlarından oluşmaktadır. Yani deney grubunda sınıfta uygulanan çalışmalar kontrol grubu öğrencilerine ev ödevi olarak verilmiş, verilen ödevlerin kontrolü bir sonraki derste sınıf ortamında sağlanmış olup anlaşılmayan yerler varsa cevaplandırılmıştır. Uygulama süreci bittikten sonra kontrol grubu öğrencilerine de matematik motivasyon ölçeği tekrardan uygulanarak gerekli analizler yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Üzel, Uyangör, Hasar ve Çakır (2018) tarafından geliştirilen ‘Matematik Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği’ kullanılmıştır. Bu ölçek ‘Tamamen Katılıyorum’, ‘Katılıyorum’, ‘Kararsızım’, ‘Hiç Katılmıyorum’, ‘Katılmıyorum’, biçiminde 5’li likert derecelendirme ölçeği olup 8’i olumsuz 18’i olumlu olmak üzere 26 madde ve 3 faktörden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach’s alpha değerine bakılmış olup cronbach’s alpha sonucu 0,87 olarak bulunmuştur. ‘Performansa Yönelik Motivasyon’ faktörü için cronbach’s alpha değeri 0,74 ‘Matematiksel Doyum’ faktörü için cronbach’s alpha değeri 0,80 ‘Motivasyonsuzluk’ faktörü için cronbach’s alpha değeri 0,72 şeklinde bulunmuştur. Cronbach’s alpha sonucunun 0,70 ten yüksek olması ölçeğin güvenilir olduğunu belirtmektedir (Büyüköztürk, 2019; Can, 2018).

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın başında deney ve kontrol gruplarının motivasyonlarının denk olup olmadığına bakmak için bağımsız örneklemelerle t testi kullanılmıştır. Bununla birlikte çalışmada grupların kendi içinde matematik motivasyonlarına bakmak için öğrencilere ön test ve son test yapılmış olup bu verilerin analizi için de bağımlı örneklemelerle t testi kullanılmıştır. Son adımda da öğrencilere uygulanan son test puanlarının gruplar arasında bir farklılaşma yaratıp yaratmadığına bakmak için de bağımsız örneklemelerle t testi kullanılmıştır. Bütün bu analizlerin uygulanması için ilk önce verilerin normalliği incelenmiş olup veri sayısı 50 den az olduğundan dolayı normallik testinde Shapiro – Wilk testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Ters yüz sınıf modeli ile işlenen kesirler konusu sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, matematik dersine ait motivasyon ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yanıt aranmış ve Tablo 4’deki sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubunun matematik motivasyonları son test puanlarının bağımsız t testi sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t	df	P
ölçek son test	deney grubu	20	4,0884	,43337	-1,705	37	,96
	kontrol grubu	19	3,8666	,37480			

Tablo 4’ de verilen sonuçlar doğrultusunda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t = -1,705$; $p > ,05$). Deney grubunun ortalaması ($\bar{x} = 4,08$) ve kontrol grubunun ortalaması ($\bar{x} = 3,86$) şeklinde bulunmuştur. Bu doğrultuda ters yüz sınıf modelinin deney ve kontrol grupları arasında matematik motivasyonlarını etkilemediği sonucuna ulaşılabilir.

Ardından ters yüz sınıf modeli ile işlenen kesirler konusu sonrasında deney grubu öğrencilerinin matematik dersine ait motivasyon ölçeği puanları arasında son ölçüm lehine anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yanıt aranmış ve Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Deney grubu öğrencilerinin matematik motivasyon puanlarının bağımlı t testi sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t	df	P
deney grubu ölçek puanları	ön test	20	3,4480	,61635	-3,953	19	,001
	son test	20	4,0884	,43337			

Tablo 5’ de verilen sonuçlar doğrultusunda deney grubu öğrencilerinin ön test ($\bar{x} = 3,44$) ve son test ($\bar{x} = 4,08$) puanları arasında son ölçüm yönünde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t = -3,953$; $p < ,05$). Bu doğrultuda ters yüz sınıf modelinin deney grubu öğrencilerinin matematik motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Son olarak matematik öğretimi programına göre işlenen kesirler konusu sonrasında kontrol grubu öğrencilerinin matematik dersine ait motivasyon ölçeği puanları arasında son ölçüm lehine anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Sonuçlar Tablo 6’daki şekildedir.

Tablo 6. *Kontrol grubu öğrencilerinin matematik motivasyon puanlarının bağımlı t testi sonuçları*

Gruplar		N	$\bar{x}$	ss	t	df	P
kontrol grubu ölçek puanları	ön test	19	3,6943	,52100	-1,378	18	,185
	son test	19	3,8666	,37480			

Tablo 6’ da verilen sonuçlar doğrultusunda kontrol grubu öğrencilerinin ön test son test puanları arasında son ölçüm yönünde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t = -1,378$; $p > ,05$). Ön testin ($\bar{x} = 3,69$) ortalaması ve son testin ($\bar{x} = 3,86$) ortalaması şeklinde bulunmuştur. Bu doğrultuda geleneksel yöntemlerle işlenen derslerin kontrol grubunda matematik motivasyonlarını etkilemediği sonucuna ulaşılabılır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Sonuçlar incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında matematik motivasyonlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülürken deney grubu öğrencilerinin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Çukurbaşı (2016) lise düzeyindeki öğrencilerle yaptığı araştırmasında ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin motivasyonlarında kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna varırken, deney grubu öğrencilerinde olumlu yönde bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Turan (2015) lisans öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında karma araştırma yöntemini kullanmıştır. Nicel kısmında yarı deneysel yöntem, nitel kısmında ise durum çalışması yöntemleri kullanılmıştır. Ters yüz sınıf uygulamasının yapıldığı öğrencilerin motivasyonlarının geleneksel yöntemlerle ders işlenen öğrencilerin motivasyonlarına göre daha çok arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir (2019) ilköğretim matematik öğretmenliği programına devam eden 79 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerini birlikte kullanmış olup nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel yöntem nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemini kullanılmıştır. Ters yüz sınıf modeli ile ders işlenen sınıflarda öğrenci tutumlarının olumlu yönde geliştiğini tespit etmiştir. Bhagat, Chang ve Chang (2016) ise ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin başarısına ve motivasyonuna etkisini incelemiş olup yarı deneysel araştırma yöntemi kullanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin başarılarını ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde çalışmayı desteklemeyen sınırlı sayıda çalışmaların da var olduğu görülmüştür. Karagöl (2020) meslek yükseko-

kulu öğrencileri ile gerçekleştirdiği yarı deneysel yöntemlerle gerçekleştirdiği çalışmasında ters yüz sınıf modelinin deney grubu öğrencilerinin motivasyonlarında bir farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Karagöl (2020) bu sonucu öğrencilerin evde yapmaları gereken çalışmalarını ödev olarak algılamalarından ve alışılmış yöntemlere göre iş yükünün daha fazla olduğu düşüncesinden kaynaklanabileceği şeklinde yorumlamıştır. Duman (2019) lisans öğrencileri ile yaptığı çalışmasında ters yüz sınıf modeline göre işlenen derslerin öğrenci motivasyonuna etki etmediği sonucuna varmıştır. Duman (2019) ise bu sonucu, ters yüz sınıf modelinde öğrencilere düşen iş yükünün geleneksel yöntemlere göre daha fazla olmasından kaynaklanacağı şeklinde yorumlamıştır. Chiu (2016) lise öğrencileri ile yaptığı yarı deneysel araştırma yöntemiyle ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin motivasyonuna etki etmediği sonucuna varmıştır. Bu sonucu araştırmacı, çalışma grubunun yaş seviyesinin büyük olmasından kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Yapılan bu çalışmada deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri arasında ters yüz sınıf modelinin motivasyon üzerinde etkisinin olmamasının nedenleri, teknolojide yetersiz olan öğrencilerin uygulama sürecinde zorlanmaları, kendi öz denetimlerini yapmaya alışkın olmayan öğrencilerin sorunlar yaşamaları şeklinde açıklanabilir. Bununla birlikte deney grubu öğrencilerinin ön test sonucuna göre motivasyonlarının arttığı görülmüştür. Bunu da farklı yöntemlerin kullanılmasının öğrencilerin ilgilerini çektiği aynı zamanda öğrencilerin derste aktif olmaları ve akran işbirliğinin olması öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı şeklinde yorumlayabiliriz.

Çalışmanın diğer alt problemine ait sonuçlar incelendiğinde geleneksel yöntemlerle işlenen derslerin öğrencilerin motivasyonlarına herhangi bir etki etmediği sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Yıldız (2017) flüt öğretiminde kullanılan ters yüz eğitimin öğrencileri motivasyonlarını arttırırken kullanılan geleneksel yöntemlerin öğrencilerin motivasyonlarına etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ankay (2019) kesirler konusunun EBA destekli işlenmesinin öğrencilerin tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda geleneksel yöntemlerle işlenen derslerin öğrencilerin tutumlarında herhangi bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sönmez (2019) İnkılap dersi için uygulanan ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin tutumlarına etkisini incelediği çalışmasında deney grubunun tutumlarında olumlu yönde artış görülürken kontrol grubu öğrencilerin tutumlarında bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Yukarıdaki sonuçlar düşünüldüğünde kesirler konusunda ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin motivasyonlarına olumlu yönden katkı sağladığı söylenebilir. Çalışma boyunca ters yüz sınıf modelinin uygulandığı sınıf ortamlarında yapılan etkinliklerin öğrencilerin ilgilerini çektiği derse aktif katılımlarının sağlandığı görülmüştür. Bütün bunlar düşünül-

düğünde hazırlanan etkinlikler daha da geliştirilerek öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak oyun tabanlı dijital etkinlikler haline getirilebilir. Yapılan bu çalışma matematikte kesirler konusunu içermekte olup farklı konular ve farklı değişkenler için de çalışmalar yapılabilir. Bununla birlikte ters yüz sınıf modeli teknoloji kullanmayı gerektiren bir model olduğu düşünüldüğünde teknoloji kullanımına mesafeli olan öğretmen ve öğrenciler için çalışmada zorluk yaşanabilir. Bu sebepten araştırma öncesinde eğitimcilere ve öğrencilere teknolojinin kullanımına dair eğitimler verilebilir. Aynı şekilde bu çalışmada dijital araç olarak EBA kullanılmış olup yapılacak diğer araştırmalarda farklı dijital araçlardan faydalanarak öğrenciler üzerindeki etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Alsowat, H. (2016). An efl flipped classroom teaching model: Effects on english language higher-order thinking skills, student engagement and satisfaction. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 108-121.
- Ankay, E. (2019). *5E öğretim modeline dayalı eğitim bilişim ağı (EBA) kullanımının 5. sınıf öğrencilerinin kesirlerle toplama ve çıkarma işlemleri konusundaki başarısına, tutumuna ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, U. (2021). *Ters yüz sınıf modelinin ortaokul öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları ve öz düzenleme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aydin Yildiz, T. (2022). Analysis of the studies on English language teaching/learning for gifted students: A meta-synthesis. O. Zahal (ed.), *Current Research in Education* (s.55-68). Gece Publishing.
- Aziz, S. K. (2021). *Ters yüz öğrenme modelinin biyoloji konularını öğrenmeye etkisi: mitokondri ve kloroplast örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baki, A. (2002). *Öğrenen ve öğretmenler için bilgisayar destekli matematik*. İstanbul: Ceren Yayın Dağıtım.
- Barak, M., & Shakman, L. (2008). Reform based science teaching: Teachers' instructional practices and conceptions. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 4, 11–20.
- Baykul, Y. (2012). *İlköğretimde matematik öğretimi (6.-8. sınıflar için)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. *International Society for Technology in Education*, 120-190.
- Bhagat, K. K., & Chang, C. N., & Chang, C. Y. (2016). The impact of the flipped classroom on mathematics concept learning in high school. *Educational Technology & Society*, 19(3), 134-142.
- Bishop J, L., & Verleger. M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *In Asee National Conference Proceeding*, 30(9), 1-18.
- Bulut, R. (2019). *Oran-orantı konusunun öğretiminde ters yüz sınıf modelinin etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chiu, W. L. (2016). *Effects of flipped and traditional learning on college students'*

- english learning outcomes and motivation*. Unpublished Phd Thesis. National Sun Yat-sen University.
- Chilingaryan, K., & Zvereva, E. (2017). Methodology of flipped classroom as a learning technology in foreign language teaching. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 237(21), 1500 – 1504.
- Çakır, E. (2017). *Ters yüz sınıf uygulamalarının fen bilimleri 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, zihinsel risk alma ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Çarpıcı, S. S. (2019). *Ters yüz sınıf modelinin ingilizce dersinde akademik başarıya etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çevikbaş, M. (2018). *Ters-Yüz sınıf modeli uygulamalarına dayalı bir matematik sınıfındaki öğrenci katılım sürecinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çukurbaşı, B. (2016). *Ters Yüz edilmiş sınıf modeli ve lego-logo uygulamaları ile desteklenmiş probleme dayalı öğretim uygulamalarının lise öğrencilerinin başarı ve motivasyonlarına etkisi*. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Debbağ, M. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programı için hazırlanan ters-yüz edilmiş sınıf modelinin etkililiği*. Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Dinçer, N. (2020). *Ters-Yüz edilmiş öğrenim modelinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dilbilgisi yeterliliği ve öğrenen özerkliği üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Duman, İ. (2019). *Etkinlik temelli öğrenmeye dayalı ters-yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Güç, F. (2017). *Rasyonel sayılar ve rasyonel sayılarda işlemler konusunda ters-yüz sınıf uygulamasının etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Hung, H. T. (2017). Design-based research: Redesign of an english language course using a flipped classroom approach. *TESOL Quarterly*, 51(1), 180-192.
- İnan, C. (2006). Matematik öğretiminde oluşturma yaklaşım uygulamasının örnekleri. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 40-50.
- İyitoğlu, O. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin ingilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve öz yeterlik inançları üzerindeki etkisi: Bir karma yöntem çalışması*. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kalafat, H. Z. (2019). *Matematik dersinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Kara, C. (2016). Ters-yüz sınıf: Flipped classroom. *Tıp Eğitim Dünyası*, 45, 12-26.
- Karagöl, A. E. (2020). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, akademik motivasyon ve bilişsel kapılma üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya.
- Kömeç, F. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenmede özerklik, dil becerileri, teknolojik tutumlar ve motivasyon açısından ters-yüz sınıf algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Lim, C. S. & Ernest, P. (1999). Public images of mathematics. *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 11, 43-55.
- Mahanta, S. & Islam, M. (2012). Attitude of secondary students towards mathematics and its relationship to achievement in mathematics. *International Journal of Computer Technology and Applications*, 3(2), 713-715.
- Musallam, R. (2010). *The effects of screencasting as a multimedia pre-training tool to manage the intrinsic load of chemical equilibrium instruction for advanced high school chemistry student*. Doctoral Dissertation. University of San Francisco.
- Olkun, S., & Toluk Uçar, Z. (2004). *İlköğretim etkinlik temelli matematik öğretimi*. (3.baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, A. (2016). *Ortaokul matematik öğretiminde harmanlanmış öğrenme odaklı ters yüz sınıf modeli uygulaması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, Ç. M. (2019). *Ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının geometri öğretiminde kullanılmasının matematik öğretmeni adaylarının geometriye yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bayburt Üniversitesi, Bayburt.
- Özmen, H. (2014). Deneyisel araştırma yöntemi. M. Metin (ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s.57-61). Ankara: Pegem Akademi
- Rose, H. (1995). *Assessing learning in VR: Towards developing a paradigm virtual reality roving vehicles (VRRV) project*. (Teknik Rapor TR-95-1). Human Interface Technology Laboratory, Washington, US, University of Washington.
- Seçilmişoğlu, C. (2019). *Ters yüz öğrenmenin ingilizce dil bilgisi öğretimi üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Silk, E. M., Higashi, R., Shoop, R., & Schunn, C. D. (2010). Designing technology activities that teach mathematics. The technology teacher. *The Voice of Technology Education*, 69(4), 21-27.
- Solak, B. (2021). *Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin fen bilimleri dersinde kullanılması: Maddenin ısı ile etkileşimi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Sönmez, H. İ. (2019). *Ters yüz edilmiş T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde eğitim bilişim ağı kullanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi, Amasya.

- Strayer, J. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and a flipped classroom that used an intelligent tutoring system*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Ohio State University.
- Strayer, J. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193.
- Tulay, A. (2019). *Öğrenme merkezli sınıf: ters yüz öğrenmenin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin dil becerileri ile dijital okuryazarlık üzerindeki etkilerinin ve öğrenme ortamına yönelik davranışlarının araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Üzel, D., Uyangör, N., Hasar, B., & Çakır Ö. (2018). Matematik dersine yönelik motivasyon ölçeği geliştirme çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(18), 378-386.
- Wiginton, B. L. (2013). *Flipped instruction: An investigation into the effect of learning environment on student self-efficacy, learning style, and academic achievement in an algebra 1 classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Y. (2017). *Flüt eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları motivasyonları ve performansları üzerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, R. (2022). *Ortaokul öğrencilerine okuma stratejilerinin öğretilmesi: Ters yüz eğitim modeli bakış açısıyla*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.



BÖLÜM 12

TÜRKİYE’DE YAPILMIŞ OKUL TEMELLİ ÖFKE MÜDAHALE PROGRAMLARI

Sevinç Çırak Karadağ ¹

¹ Dr. Öğretim üyesi, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0003-4731-6961

Öfke önemli temel duygularımızdan biridir. Doyurulmamış isteklere, istenmeyen sonuçlara ve hayal kırıklıklarına verilen doğal ve evrensel bir tepki olarak kabul edilir. Vücudumuza ve sosyal ilişkilerimize yapmış olduğu derin etkilerinden dolayı çok güçlü bir duygu olarak değerlendirilir (Lazarus, 1991). Öfkenin en önemli hedefi insanın hayatta kalması, kendini korumasıdır. Bu, bedenin bütünlüğünün korunmasının yanında benliğin de saldırılara karşı korunmasını içerir (Lazarus, 1991). Öfkenin evrensel bir duygu olduğu dolayısıyla bütün dillerde bir karşılığı bulunduğu bilinmesine rağmen, temel duyguların en az çalışılmışlarından biri olarak görülmektedir (Ekman, 2016).

Öfke yoğunluğuna, sıklığına ve yapıcı ya da yıkıcı bir biçimde ifade edilmesine göre olumlu – olumsuz, yapıcı- yıkıcı ya da sağlıklı - sağlıksız öfke olarak değerlendirilmektedir. Öfkenin yapıcı bir değere sahip olabilmesi için kontrol edilebilmesi ve realistik olması gerekmektedir (Lazarus, 1991). Eğer öfke uygun zamanda, çok uzun süreli olmaksızın, nadir bir biçimde ve uygun kişiye karşı gösterilirse sağlıklı bir öfke ifadesinden bahsedilir (Blum, 2001). Öfke olumlu yönlendirildiğinde kişinin başarılı davranışlara motive olmasına katkıda bulunabilir (Averil, 1982, Akt., Deffenbacher vd., 2002; Novaco, 2011). Öfke kişinin kendi değerlerini, inançlarını ve haklarını korumasına katkıda bulunabileceğinden dolayı da yararlı kabul edilir (Thomas 2002). Ayrıca sağlıklı öfkenin açığa çıkardığı enerji, fikirlerin netleşmesine ve karşı tarafa kararlı ve kesin bir biçimde aktarılmasına da katkıda bulunur dolayısıyla problemlerin çözülmesinde yardımcı olur (Blum, 2001). Böyle bir enerji kişinin var olan potansiyelini kullanması yönünde harekete geçiricidir ve ortaya bir ürün çıkarma açısından etkili olabilir. Ayrıca, okulda öğrenme üzerinde yararlı olabileceğine dair de bulgular mevcuttur (Van Doorn vd., 2014).

Sağlıksız ya da yıkıcı öfkenin, ki hiddet olarak da adlandırılmaktadır, çok yoğun ve patlama şeklinde ortaya çıktığı, gereğinden fazla sürdüğü, belli bir odağa yönelmediği ve öfkesi boşalan kişinin ağzına ne gelirse söylediği bildirilmiştir (Blum, 2001). Ancak, öfke çok yoğun yaşandığında ve yıkıcı bir biçimde ifade edildiğinde pek çok olumsuzluğa sebep olmaktadır. Örneğin, yetişkin yaşamda öfkenin, aile içi ve toplumsal şiddetle yakın bir ilişkisinin olduğu görülmektedir. Literatürde eşin ya da çocukların taciz edilmesinde öfkenin payına işaret eden araştırma bulguları mevcuttur (örn., Stith vd., 2004). Suçlu bireylerin pek çoğunun öfkelerini yapıcı yollarla dışa vurmaya ilişkin sorunları bulunmaktadır. ((Howells vd., 1997). Ayrıca sık sık ve yoğun yaşanan öfkenin beden sağlığı üzerinde olumsuz etkilerinden söz etmek mümkündür. Yetişkinlerle yapılan bazı araştırmalar, öfke duygusu ile özellikle kalp damar sistemi hastalıkları arasında ilişki olabileceğine işaret etmiştir (örn, Schum vd., 2003; Russell ve diğ., 2016). Bunlara ek olarak, öfke bir çok ruh sağlığı ile ilişkili görülmektedir (Barrett vd., 2013).

Okul ve Öfke

Okul yıllarında ise öfkenin akran zorbalığı, okulda şiddet ve sorunlu akran ilişkileri ile bağlantısı olduğu ifade edilmiştir (Deffenbacher vd., 2002). Öfkeyle ilgili problemleri olan çocukların saldırgan davranışlarda bulunma ihtimalleri de yüksektir (Furlong ve Smith, 1994, aktaran Fung ve Tsang, 2006). Saldırgan olan çocukların akranları tarafından benimsenmedikleri bilinmektedir. Miller-Johnson ve diğerlerine (2002) göre rahatsız edici davranışlara sahip olan çocukların akranları tarafından sevilmemeye ve reddedilme ihtimalleri artmaktadır. Akranları tarafından olumsuz davranılan bu çocukların var olan saldırganlık eğilimleri daha da keskinleşmekte, buna paralel olarak ileride sosyal ilişkilerinde şiddet kullanma ve anti sosyal davranışlara yönelme olasılıkları da artmaktadır. Bazı çalışmalar akranları tarafından reddedilen ve saldırgan olan çocukların erken okulu bıraktıkları yönünde de bulgular vermişlerdir (Kupersmidt ve Coie, 1990).

Ayrıca kontrolsüz öfkenin, ister öğretmenden isterse öğrenciden gelsin, sınıftaki olumlu atmosferi bozucu etkisi vardır (Levinson, 2006). İyi bir öğrenme ortamı duygusal yönden kararlı olmak durumundadır (Blum, 2001). Yani öğrencilerin ve öğretmenlerin sakin ve öğrenme hedefleri doğrultusunda yoğunlaşmaları olumsuz duyguların bozucu etkilerinden korunmaları gerekmektedir.

Öfke Kontrolü

Öfkenin idare ediliş biçimi öğrenilmiş davranışları içerir. Bazı çocuklar yapıcı yollarla öfkelerini idare etmeyi öğrenmişlerken diğerleri etkin olmayan yollarla öfkeleri ile başa çıkmaktadırlar (Golden, 2003). Dolayısıyla ihtiyacı olan bu çocuklara başarılı öfke yönetiminin kazandırılması için fırsat yaratılması önemlidir. Çocuklara yönelik bilişsel davranışçı yaklaşımların temel hedefi öfke ve hayalkırıklığı ile baş etme becerilerini öğretmektir (Sukhodolsky vd., 2016). Sosyal beceri eksikliğinin yaratacağı olumsuzlukların erken yaşlardan itibaren ortaya çıkabileceğine işaret edilmiştir (Avcıoğlu, 2005). Bu nedenle bu tür eğitimlere çocuğun alabileceği en erken yaşlardan başlamakta fayda vardır. Dolayısıyla yanlış yönetilen ya da yönetilemeyen öfkenin oluşturabileceği zararların ağırlığı da hafifletilebilir.

Türkiye’de öfke yönetimi eğitimi programlarını değerlendiren çalışmalar görece azdır. Daha önce Görgü ve Tekinsav Sütçü (2016) işlevsel olmayan öfkenin tedavisinde Bilişsel Davranışçı Terapilerin etkililiği üzerine bir tarama çalışması yapmışlardır. Bu çalışma temel olarak yetişkinlere odaklanmıştır. Martin (2012) tarafından Türkiye’de yapılan sosyal duygusal öğrenmeye yönelik müdahale programları taranmıştır. Ancak adı geçen çalışmada da doğrudan öfke yönetiminin incelenmesi hedeflenmemiştir. Bilindiği kadarıyla, Türkiye’de öğrencileri hedefleyen öfke çalışmalarının derlenerek değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan şimdiki

çalışmanın alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı Ulakbim, ERIC, ve SSCI’de 2020 yılı sonuna kadar indekslenme olanağı bulmuş, eğitim sürecinde her kademededen öğrencilere yönelik öfke yönetimi müdahale çalışmalarını gözden geçirmektir. Bu çalışmalar, desenleri, kullandıkları ölçme araçları, uyguladıkları öfkeyle başa çıkma teknikleri, eğitim sürecinin hangi basamağındaki öğrenciler ile yürütüldüğü ve etkileri yönünden incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma stratejisi ve çalışmaların seçilmesi

Bu çalışma Ulakbim, ERIC, SSCI veri tabanlarında 2020 yılına kadar yayınlanmış, öğrenciler ile yapılan öfke yönetimini geliştirmeyi hedefleyen uygulamaları kapsamaktadır. Ulakbim veri tabanı “öfke yönetimi”, “öfke kontrolü” ve “öfke denetimi” ifadeleri kullanılarak başlangıcından 2020 tarihine kadar taranmıştır. Aynı tarihte, ERIC ve SSCI veri tabanları “anger” AND “Turkish” ifadeleri kullanılarak taranmıştır. Elde edilen sonuçlar üzerinden öfke yönetimi müdahale programları sınıfına girenler teker teker taranarak çalışmamıza dahil edilmiştir. Hedef kitlesi her kademededen öğrencilerdir. Psikososyal yollarla öfkenin sıklığı yoğunluğu ve olumlu ifadesini hedefleyen programları içeren araştırmalar çalışmamız için uygun kabul edilmiştir. Araştırmanın kendisi “problem çözme eğitimi” veya “sosyal beceri geliştirme eğitimi” olup, ancak uygulama çıktılarında birisi öfke yaşantısını olumlu yönde geliştirmek ise bu tür çalışmalar da incelemeye dahil edilmiştir. Bunun için nicel çalışmalarda öfke ve öfke yönetimine ilişkin bir ölçümün olması, nitel çalışmalarda ise analiz sonucunda öfkeyle ilgili bir temanın ortaya çıkmış olmasına bakılmıştır. Şimdiki çalışma etkililiği incelemekle birlikte etkililik karşılaştırmayı hedeflemediğinden katı kabul kriterleri benimsememiş bu alanda yapılmış çalışmaları genel olarak gözden geçirmeyi hedeflemiştir. Tekrarlı çalışmalar ayıklandıktan sonra kabul koşullarını karşılayan 18 araştırma incelemeye uygun görülmüştür.

Bulgular ve Tartışma

Bu çalışmada incelenen araştırmalar 2020 yılına kadar olan dönemi kapsamaktadır. Ulakbim veri tabanı, ERIC ve SSCI’in taranıp incelendiği çalışmada araştırmaların özellikleri Tablo 1 de ve aşağıdaki başlıklar altında sunulmuştur.

Çalışmaların araştırma gruplarının özellikleri

İncelenen çalışmaların ağırlıklı olarak ortaokul ve lise öğrencileri ile yürütüldüğü gözlenmiştir. Çalışmaların 4’ü nün Üniversite ve yüksek okul öğrencileri ile (Bilge ve Keskin, 2017; Karaman vd., 2020; Özkamalı ve Buğa, 2010; Özmen, 2006), 5’inin lise/ortaöğrenim ikinci kademe (Kaçıra

Çapacıoğlu ve Yıldız Demirtaş, 2017; Asıcı ve Karaca 2019; Serin ve Genç, 2011; Öztaban ve Adana, 2015; Lök vd., 2018) , 8'inin ortaokul/ortaöğretim birinci kademe öğrencileri ile (Canpolat ve Atıcı, 2017; Gökalp ve İnel, 2019; Gültekin, 2011; Karahan vd., 2014; Kelleci vd., 2014; Kutlu ve Bedel, 2019; Serin, 2019; Tekinsav v.d, 2010) yürütüldüğü görülmüştür. Yalnız 1 çalışma ilkökul 4.sınıf öğrencilerini içermiştir (Serin, 2019). Bir başka çalışma ise Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki Eğitim Bünyesindeki (çıraklık) ergenler ile gerçekleştirilmiştir (Doğan ve Çam, 2020).

Bu çalışma kapsamında incelenen araştırmalarda deney ve kontrol gruplarının genellikle geniş bir grup tarandıktan sonra kriter ya da amaçlı örnekleme uygun bir biçimde seçildiği görülmektedir. Çalışmaların 12'sinde seçkisiz atama mevcuttur (Canpolat ve Atıcı, 2017; Doğan ve Çam, 2020; Gökalp ve İnel, 2019; Gültekin. 2011; Kaçıra Çapacıoğlu ve Yıldız Demirtaş, 2017; Karahan vd., 2014; Karaman vd., 2020; Kelleci vd., 2014; Lök vd., 2018; Özkamalı ve Buğa, 2010; Serin, 2019; Serin ve Genç, 2011).

Çalışmaların 4'ünde plasebo kontrol grubu bulunmaktadır (Asıcı ve Karaca, 2019; Gültekin, 2011; Özmen, 2006; Öztaban ve Adana, 2015).

Çalışmaların araştırma modelleri

Bu çalışmada incelenen araştırmaların yöntemleri ağırlıklı olarak deneyseldir. Bunlardan ikisi ön test-son test tek gruplu çalışmadır (Bilge ve Keskin, 2017; Karaman vd., 2020). Diğer deneysel çalışmalar ön test- son test kontrol gruplu çalışmalardır. Yukarıda belirtildiği gibi 12'si deney ve kontrol gruplarını oluştururken seçkisiz atama yolunu kullanmıştır. Yalnızca bir çalışmada (Gökalp ve İnel, 2019) Solomon 4'lü deney deseni kullanılmıştır. Deneysel desenle birlikte nitel bir araştırma desenin birlikt kullanıldığı karma desenli üç çalışma mevcuttur (Gökalp ve İnel, 2019; Asıcı ve Karaca, 2018; Karahan vd., 2014).

Çalışmaların beşinde uygulamaların etkilerinin izleme çalışmaları ile takip edildiği görülmektedir. Bunların içinde uygulamadan 1 ay sonra, dolayısıyla en kısa zamanda, izleme gerçekleştiren çalışma Özmen'e (2006) aittir. Özkamalı ve Buğa, 2010 üç ay sonra, Gültekin (2011) beş ay sonra, ve Sütçü Tekinsav vd. (2010) ise çalışmalarında altı ay sonra izleme ölçümü almışlardır. Karahan vd. (2014) çalışmalarında 3 ve 6. ayda olmak üzere iki kez izleme yapmışlardır. Bütün izleme uygulamaları kazanılmış olan becerilerin sürdürüldüğünü göstermiştir.

Çalışmalarda kullanılan ölçme araçları

Sürekli öfke ve öfke ifade tarzı ölçeği (Özer, 1994), Novaco Öfke Envanteri kısa formu (Tekinsav ve Aydın, 2008), Sürekli Öfke ve Öfke Tarz ölçeğinin ebeveyn formu (Tekinsav vd., 2010), Çok boyutlu öfke ölçeği (Balkaya ve Şahin, 2003) kullanılan ölçeklerdir. Sürekli öfke ve Öfke Tarzı

Ölçeği en sık kullanılan ölçektir. Çok Boyutlu Öfke Ölçeği Türkiye’de geliştirilmiş diğer ölçekler yurtdışında geliştirilmiş Türkçe ‘ye uyarlanmıştır. Karma yöntemle yürütülmüş çalışmalarda nitel kısım için veriler odak grup görüşmesi (Gökalp ve İnel, 2019; Karahan vd., 2014) ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak (Asıcı ve Karaca, 2018; Gökalp ve İnel, 2019) elde edilmiştir.

Çalışmaların kullandığı müdahale yöntemleri

İncelenen araştırmalarda, ağırlıklı bir biçimde, müdahale metodu olarak bilişsel davranışçı yönelimin benimsendiği görülmüştür (Canpolat & Atıcı, 2017; Gültekin, 2011; Karahan vd., 2014; Kelleci vd., 2014; Lök vd., 2018; Serin & Genç, 2011; Serin, 2019; Tekinsav vd., 2010). Bir çalışma bilişsel davranışçı metodu psikodrama ile zenginleştirerek uygulamıştır (Bilge & Keskin, 2017). Bir çalışma yaratıcı drama uygulayarak öfke yönetimi becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir (Kaçıra Çapacioğlu ve Yıldız Demirtaş, 2017); bir çalışma affetme odaklı grup rehberliği (Asıcı ve Karaca, 2019); bir çalışma problem çözme eğitimi (Öztaban ve Adana, 2015); bir çalışma akran ve arabuluculuk eğitimi (Gökalp ve İnel, 2019); ve bir çalışma da çatışma çözümü eğitimi uygulamıştır (Kutlu ve Bedel, 2019). Bazı çalışmaların uygulamaları hakkında açıklamalar yeterli görünmemektedir (Gökalp ve İnel, 2019; Karaman vd., 2020; Özmen 2006). Farklı yöntemleri karşılaştırmayı hedefleyen (Özmen, 2006) ve eklektik olarak farklı yaklaşımları bir arada kullanan çalışmalar da (Özkamalı ve Buğa, 2010) bulunmaktadır.

Programların etkililikleri

İncelenen çalışmalarda kullanılan programların etkili olup olmamalarına, istatistik analiz ve *p*-değerlerine göre deney ve kontrol gruplarının veya tek gruplu çalışmalarda ön test ve son test puanları karşılaştırılması sonucu karar verilmiştir. İncelenen araştırmalar içinde müdahale programlarının büyük çoğunluğu etkili sonuçlar doğurmuştur. Ancak, bir çalışma da kontrol grubu ile deney grubu puanları arasında öfke kontrolü açısından fark bulunmamıştır (Özbatan ve Adana, 2015), fakat bu çalışma doğrudan öfke yönetimine odaklanmamakta, problem çözme eğitiminin diğer beceriler ile birlikte öfke kontrolü üzerinde etkisini çalışmaktadır. Bir diğer çalışmanın (Özmen, 2006) ise etkileşim grubu uygulaması öfkeyle başa çıkmada etkili bulunmamıştır, ancak bu çalışmanın öfkeyle başa çıkma eğitimi müdahalesi öfke üzerinde anlamlı etki göstermiştir.

Tablo 1 Araştırmalar ve özellikleri

<i>Çalışma yılı ve yazar</i>	<i>Katılanların sayısı hedef gruplar ve karakteristikleri</i>	<i>Yöntem / desen</i>	<i>Kullanılan ölçkeler</i>	<i>Uygulama ismi, içeriği ve süre</i>	<i>Etklilik</i>
Özmen (2006)	Üniversite öğrencileri (60 öğrenci) Deney grubu (15) Etkileşim grubu (15) Plasebo kontrol (15) Bekleme kontrol (15)	Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen Seçkisiz atama (-) İzleme (+ 1 ay)	Süreklili Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği (Özer,1994)	Seçim kuramı gerçeklik terapisi temelli uygulama: Öfke kontrolü grubu: öfke kontrolü eğitim programı (ayrıntılı bilgi makalede bulunmaktadır.) Etkileşim grubu: Yaşantıya dayalı etkileşim grubu uygulaması 11 oturumluk	Öfke yönetimi eğitimi lehine anlamlı fark bulunmuştur. Fark izlemede korunmuştur. Etkileşim grubu (etkisiz) ön test ile son test ve izleme puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.
Özkanah ve Buğa (2010)	On Dokuz Mayıs Fen Edebiyat Fakültesi Üniversite öğrencileri 132 öğrenciden öfke düzeyi yüksek olan Üniversite öğrencisi (28) Deney grubu (14) 7 kadın 7 erkek Kontrol grubu (14) 6 kadın 8 erkek	Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen Seçkisiz atama (+) İzleme (+ 3 ay)	Süreklili Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği (Özer 1994)	Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş Etklilik (öğretici yaşantısal yapılandırılmış ve zaman sınırlı uygulama: - Bilgilendirme - Ev ödev ve kontrolleri - Rol oynama - Yaşantılarını paylaşılması - Gevşeme teknikleri ve nefes alma teknikleri 10 hafta (makalenin bazı yerlerinde 8 hafta) (2 saatlik oturumlar)	Deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. İzleme çalışmasında etkinin sürdüğü bulunmuştur.

Tekinsav Sütçü ve diğerleri (2010)	Izmir Bornova'da orta sosyo-ekonomik düzeyden 3 ortaokuldan 7 ve 8. Sınıf, 751 ilköğretim öğrencisinden koşulu sağlayan 40 ilköğretim öğrencisi 22 kız 18 erkek Deney grubu (19) 11 kız 10 erkek Kontrol grubu (21) 11 kız 7 erkek	Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen Seçkisiz atama (-) İzleme (+ 6 ay)	Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği (Özer 1994) Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği ebeveyn formu	Bilişsel davranışçı yaklaşımla oluşturulmuş psiko-eğitim programı: - Ev ödevleri, - Kendini izleme, - Öfke sırasında duygusal ve fizyolojik uyarımı azaltma teknikleri (bilisşel yeniden yapılandırma, kendine yönerge verme), - Uygulamaları kolaylaştırmak için diyafram nefesi dikkat dağıtma ve diğer uygulamalar. 12 hafta, 12 oturum (haftada bir 90 dakikalık oturumlar)	Hem öz bildirim hem de aile bildirimlerine göre sürekli öfke, öfke dışavurumu öfke kontrolünde deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur. İçeriyen öfke anımlı azaltma ortaya çıkmamıştır. İzleme çalışması kazandırmaları korunduğunu göstermiştir. Ebeveyn izleme puanlarına göre kazandırmaları yalnızca öfke kontrolüne yönelik fark korumuş bulunmuştur.
Gültekin (2011)	Ankara Keçiören'de ilköğretim ikinci kademe 27 öğrenci (6,7,8. sınıflar) Tarama sonucu saldırganlık puanı bir standart sapma yüksek 27 öğrenci Deney grubu (7) Plasebo kontrol grubu (9) Kontrol grubu (11)	Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen Seçkisiz atama (+) İzleme (+ 5 ay)	Sürekli öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği (Özer, 1994)	Türk kültürüne yazar tarafından uyarlanan Bilişsel Davranışçı temelli SCARE Salırganlık ve öfke azaltma programı (Herman ve Mc Whirter, 2001): Uygulamaların ayrıntılı açıklamaları bulunmaktadır. 8 hafta, 16 oturum (haftada iki, 45-60 dakikalık oturumlar)	Öfke ve saldırganlık düzeylerinde deney grubu ve diğer gruplar arasında fark yok ancak deney grubunun ön test ve son test öfke kontrolü puanlarında son test lehine artış bulunmuş Program öfke kontrolünde etkili olmuş. İzleme çalışmasında etki devam etmiştir

Serin ve Genç (2011)	İzmir Buca'da tarama yolu ile 432,9 sınıf öğrencisinden en yüksek puanı alan gönüllü 28 öğrenci Deney grubu (14) Kontrol grubu (14)	Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen Seçkisiz atama (+) İzleme (-)	Süreklili Öfke ve Öfke İfade Tazir Ölçeği (Özer, 1994)	Bilişsel Davranışçı ilkelere ve akıcı duygusal terapiye dayalı yazarlar tarafından oluşturulmuş öfke eğitimi programı: - Bilgilendirme - Beden ve nefes -egzersizleri - Rol oynama - Pekleştirme - Ben dili sen dili kullanımı - Problem çözme alıştırmaları 10 hafta (haftada bir 90 - 100 dakikalık oturumlar)	Süreklili öfke, öfke içe, öfke dışa puanlarında deney grubu lehine azalma, öfke kontrol puanlarında deney grubu lehine artma gözlemlenmiştir.
Kelleci ve diğerleri (2014)	Öfke ölçeğinin kontrol puanında okulun ortalamasından az, diğer alanlarda yüksek puan alan 337,9 sınıf öğrencisinden 51 ile çalışılmıştır. Deney grubu (24) 13 kız 11 erkek Kontrol grubu (27) 14 kız 13 erkek	Ön test –son test kontrol gruplu deneysel desen Seçkisiz atama (+) İzleme ile ilgili bilgi (-)	Süreklili Öfke ve Öfke Tazir Ölçeği	Bilişsel Davranışçı programı: - Duyguları tanıma, duygu, düşünce ve davranış arasındaki farkı ayırt etme, davranışın kısa ve uzun vadeli sonuçlarını tanıma gibi bileşenleri içeren bir ruhsal eğitimi, - Duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyi tanıma ve öfkeye yol açan hatalı bilişleri fark edip değiştirme gibi bileşenleri içeren bilişsel yeniden yapılandırma, - Fizyolojik uyarımı kontrol etmek amacıyla nefes egzersizini ve aşamalı kas gevşetme egzersizini kullanmayı içeren gevşeme eğitimi, - Çekingen, saldırgan, atılan davranış özelliklerini tanıma, atılan olmanın öfke düzeyini azaltmadaki önemini kavrama, öfke duygusunu atılan bir biçimde ifade etmeyi öğrenmeyi içeren atılanlık eğitimi, - Öğrenilen tekniklerin gerçek yaşamda uygulanması	Süreklili öfke, öfke içe, öfke dışa ve öfke kontrolü gibi bitiş alanlarda ($p = .001$) son testte deney grubu lehine olumlu değişime ortaya çıkmiştir.

					10 hafta (haftada bir 1,5 saat saatlik oturumlar)	
Karahan ve diğerleri (2014)	Samsun 19 Mayıs Üniversitesi 180 Üniversite öğrencilerinin arasından öfke düzeyi yüksek olanlar arasından seçilmiş 32 öğrenci. Deney grubu (16) Kontrol grubu (16)	Karma yöntem Nicel araştırma Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen Seçkisiz atama (+) İki izleme çalışması (+) (Birinci 3 ay, ikinci 6 ay sonra) Nitel araştırma Odak grup Çalışması İki kez de güçlendirme uygulaması yapılmış	Sürekli Öfke ve Öfke Taz Ölçeği (Özer 1994)	Bilişsel davranışçı terapi temelli program: - Bilişsel yeniden yapılandırma - Gevşeme teknikleri, - Nefes alma teknikleri, - Sosyal beceri teknikleri (çatışma esnasında ben dili kullanımı), - Bir sezans Düşünme stillerini yeniden yapılandırma eğitimi, - Rol oynama ve dramatik oyunlar kullanılmıştır. Örn. Tanışma oyunu” beni öfkeliydim şeyler” 11 hafta (haftada bir 90 dakikalık oturumlar)	Deney grubunda anlamlı bir biçimde öfke kontrolünde ilerleme kaydedilmiş bu ilerleme 1. ve 2. İzlemede de korunmuştur.	
Öztaban ve Adana (2015)	Aydın ili içinde 1 Anadolu Teknik, 1 Teknik ve 1 Endüstri Meslek Lisesi 9 ve 10. Sınıftan çatışma çözümünü puanları yönünden benzer puan alan 150 ile yapılmıştır. Deney grubu (34) Kontrol grubu (63) Placebo (girişimli) kontrol (+) (50)	Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen Seçkisiz atama (-) İzleme (iki kez), (3 ve 6 ay sonrası)	Çok Boyutlu Öfke Ölçeği (Balkaya ve Şahin, 2003)	Beş Boyutlu Sosyal Problem Çözme Modeli” (D’ Zurilla ve Nezu, 2007) Bilişsel davranışçı öğeler içeren eğitim: - Ev ödevleri, - Çarpıtılmış düşünce sorgulama, - Ben dili sen dili farkındalığı vb, - Nefes egzersizleri)	Öfke kontrolünde anlamlı iyileşme görülmüştür.	8 hafta (haftada bir oturum)

Bilge ve Keskin (2017)	Ege Üniversitesi Atatürk Sağlık Yüksekokulunda okuyan öfke düzeyi yüksek 36 öğrenci arasından seçkisiz yolla seçilmiş (Bu kısım makalede çok açık değil) 28 öğrenci ile yürütülmüştür (kendilerinin öfke kontrolü konusunda güçlüğü olduğunu bildiren) Üniversite öğrencileri (28) 10 kız 18 erkek Tek grup çalışması	Ön test-son test tek gruplu deneysel desen desen. İzleme (-)	Novaco (1975) Öfke Ölçeği (Sütle ve Aydın, 2008)	Bilişsel davranışçı tekniklerin psikodrama ile zenginleştirilmesi ile oluşturulmuş program: - Öfke hakkında bilgilendirme (Nedir? Hangi durumlarda ortaya çıkar? Nasıl başa çıkılır?) - Gevşeme tekniklerinin, - Bilişsel yeniden çerçeveleme, - Miraz tan yarılanma tekniklerinin öğretilip oynanması - Psikodrama yolu ile öfkenin oynanması, başa çıkma yollarının prova edilmesi (rol değiştirme, ayna, model olma gibi psikodrama teknikleri kullanılmış). İki hafta (toplam 3 oturum ikişer saatlik)	Ön test ve son test öfke puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur.
Kaçra Çapacıoğlu ve Yıldız Demirtaş (2017)	Resmi bir ortaöğretim kurumunda tarama sonrası öfke skorları yüksek 9. sınıf lise öğrencilerinden gönüllülük esasına göre seçilmiş 30 öğrenci ile çalışılmıştır. Deney grubu (15) 9 kız 6 erkek Kontrol grubu (15) 9 kız 6 erkek	Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen Seçkisiz atama (+) İzleme (-)	Sürekli Öfke-Ölçeği Taz Ölçeği (Özer, 1994)	Yaratıcı drama ile öfke deneyim becerileri: - Drama etkinlikleri ile öfkeyi tanıma, kontrol altına alma, - Girişkenlik, - Problem çözme, - İletişim becerileri içeren eğitimler.	Normal rehberlik dersi içinde öfke ile ilgili konuları ele alan kontrol grubuna göre deney grubu lehine öfke skorlarının tüm alanlarında anlamlı farklılık kaydedilmiştir.

Canpolat ve Atıcı (2017) Hatay ilinde bir ortaokulda 85 öğrenci taramak ölçüt e uyandı 20 ortaokul 7. sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Deney grubu (10) 4 kız 6 erkek Kontrol grubu (10) 5 kız 5 erkek	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen Seçkisiz atama (+) İzleme çalışması (-)	Sürekli Öfke ve Öfke İfade Taziri Ölçeği (Özer, 1994)	Bilişsel Davranışçı yöntem temelli grup öfke kontrolü programı: - Duyguları tanıma, - Öfkeyi fiziksel belirtileri ile birlikte tanıma, tetikleyicilerin farkına varma, - Öfke durumunda rahatlama egzersizleri, - Öfkenin uygun yollarla ifade edilmesi, - Öfke ifade biçimlerinin olası sonuçları, - Öfkeye neden olan konularda olumlu düşünce biçimleri geliştirme, - Olaylar üzerinde kontrol ve sorumlulukların farkına varılması 7 hafta (haftada bir 45 dakikalık oturumlar)	Öfke düzeylerinin düşürülmesinde ve öfke kontrol puanlarının artmasında deney grubuna verilen eğitim anlamlı düzeyde etkili olmuştur.
Lök ve diğerleri (2018) Antalya Kepez ortaokul son sınıf öğrencileri 60 öğrenci öfke puanlarına göre çalışmaya katılmışlar. Deney grubu (30) Kontrol grubu (30)	Ön test son test kontrol gruplu Randomize deneme Seçkisiz atama (+) İzleme çalışması (-)	Çok Yönlü Öfke Ölçeği (Balkaya ve Şahin 2003)	Bilişsel davranışçı temelli eğitim: - Öfke tanıma, - Nefes egzersizleri ve gevşeme - Düşünce değiştirme (changing mind), - Problem çözme, - Genel değerlendirme 6 Hafta (haftada bir 45-60 dakikalık oturumlar), 6 şar kişilik beş grupla yürütülmüş, her grubun uygulaması aynı gün içinde yapılmış.	Deney grubu lehine anlamlı farklar olduğu bulunmuştur

Asıcı ve Karaca (2019)	İzmir Bornova ilçesi Mesleki Teknik Anadolu lisesi 9. Sınıf öfke puanlarına göre çalışmaya alınmış 65 öğrenci. Deney grubu (21) kız 11 erkek 10 Kontrol grubu (22) kız 11 erkek 11 Plasebo kontrol grubu (22) kız 11 erkek 11	Karma yöntem: Nicel boyut ön test-son test kontrol ve plasebo gruplu deneysel desen Seçkisiz atama (-) İzleme (-)	Yarı yapılandırılmış görüşme metoduyla öfke yönetimine ilişkin bulgular elde edilmiştir.	Affetme odaklı grup rehberliği: - Tanışma, - Duygular (öfkenin doğası anlama), - Affetme, affetmenin avantajları, - Duygu düşünce davranış, - Düşünme hataları, - Empati ve duyarlılık, - Sonlandırma 8 hafta (haftada bir 2 saatlik oturumlar)	Nitel bulgulara göre öfke yönetimi konusunda ilerlemeye yönelik bir tema ortaya çıkmıştır.
Kutlu ve Bedel (2019)	Şırnak ilinde 303 Ortaokul öğrencisi içinden tarama sonucu uygun 24 öğrenci. Deney grubu (12) 4 kız 8 erkek Kontrol grubu (12) 2 kız 10 erkek	Öntest sountest Kontrol gruplu deneysel desen Seçkisiz atama (-) İzleme (-)	Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz ölçeği (Özer, 1994)	Çatışma çözümü psiko-eğitim programı (Taştan (2010) tarafından geliştirilmiş çatışma çözümü psiko-eğitimi programı: - Çatışma çözümünün doğası, - Çatışma nedenleri, - Çatışma çözme stratejileri ve sonuçları, - Çatışma çözümünü geliştirme, - Etkin dinleme, sen dili ben dili - Empatik düşünme becerisi geliştirme, - Çatışma çözümünün ilk dört adımını kullanabilme ve değerlendirme 5 hafta (haftada 2, 60 dakikalık oturumlar).	Deney grubu lehine sürekli öfke, öfke içi, öfke dışı ve öfke kontrolü puanlarında değişime gözlemlenmiştir. Program anlamlı bir düzeyde etkilidir.

Gökalp ve İnel (2019)	Uşak Banaz da Bir ortaokulun 4 şubesiinden 5. sınıf (Sınıflar keyfi seçilmiş) 96 ortaöğrenim öğrencisi. 1.Kontrol grubu (24) 2.Kontrol grubu (24) 1.Deney grubu (24) 2.Deney grubu (24)	Karma yöntem: Açıklayıcı sıralı desen Nigel Solomon dördü deneysel desen Nitel – odak grup görüşmeleri İzleme çalışması (-) Seçkisiz atama (+)	Nitel veriler için yapılandırılmış görüşme formu	Arabuluculuk eğitimi (Ayrıntılı bilgi verilmemiştir.)	Deney grubu lehine, nitel bulgulara, öfke kontrolüne yönelik olumlu değişime işaret eden bir tema ortaya çıkmıştır.
Serin, N.B (2019)	Kıbrıs Girne’de tarama sonucu tespit edilmiş 36 yüksek öfke seviyesine sahip ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencisi. Deney grubu (18) 9 kız 9 erkek Kontrol grubu (18) 8 kız 10 erkek	Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen. İzleme çalışması (-) Seçkisiz atama (+)	Çocuklar için Öfke Envanteri (Serin, 2011)	Öfke yönetimi eğitimi programı: - Çevreyle iletişim, bağımsızlık, - Duyguları tanıma ve anlama, - Öfkenin tanımı, öfkenin fizyolojik, zihinsel ve davranışsal belirtileri, - Öfkenin sebepleri, - Öfkenin ortaya çıkışında irrasyonel düşüncenin önemi, alternatif düşünce biçimleri oluşturma, - İletişim, iletişim hataları ve iletişimin geliştirilmesi, sen dili, ben dili, - Anlaşım, saldırgan ve pasif davranışların kavranması - Problem çözme becerilerinin önemi. 8 hafta (hafta bir, 1 saatlik oturumlar)	Deney grubu lehine öfke puanlarında ön-test ve son-test sonuçlarında anlamlı farklılık bulunmuştur Deney ve kontrol grubu son test puanlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yalnızca erkek öğrencilerin ön test son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Doğan ve Çam (2020)	İzmir'de Meslek eğitimi almak için kayıtlı 249 öğrenciden öfke taraması sonucu oluşturulmuş 60 öğrenci Deney grubu (30) 4 kız 26 erkek Kontrol grubu 30 3 kadın 27 erkek	Ön test son test kontrol gruplu deneysel çalışma İzleme çalışması (-) Seçkisiz atama (+)	Süreklili Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği (Özer, 1994) Çok Boyutlu Öfke Ölçeği (Balkaya ve Sahin, 2003)	Adaptation temelli öfke kontrolü programı: - Bilgisel davranışçı psikoeğitim uygulamaları, - Öfke ve gevşeme eğitimi, - Sosyal beceri eğitimi, - Bilgisel davranışçı teknikler, - Etkiliğin devamlılığın sağlama etkinlikleri. 12 hafta (haftada bir 45 dakikalık görüşmeler)	Öfke içi, öfke dışı, sürekli öfke ve öfke kontrolü konularında deney grubu lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır ($p = .01$) Çok boyutlu öfke ölçümlerinde anlamlı fark yoktur.
Karaman ve diğerleri (2020)	İstanbul Cerrahpaşa'da öğrenim gören sosyal hizmetler Bölümü 3. sınıf 11 üniversite öğrencisi	Tek grup ön test son test deseni Seçkisiz atama (+) İzleme çalışması (-)	Süreklili öfke ve Öfke Tarzı Ölçeği (Özer, 1994).	Bireysel gelişmeye ilişkin grup çalışması: - Öfke kontrolü, - Stres yönetimi, ve - Etkili etkileşim becerileri çalışılmış bu konular ilk oturumda öğrenciler tarafından tercih edilmiş. (Her bir konuyu iki oturum ayrılmıştır.) 8 haftalık (haftada bir 90 dakikalık oturumlar)	Öfke konusunda ön teste ve son test sonuçları anlamlı farklar vermemiştir. Son test puanları biraz yükselmiş olsa da anlamlı düzeyde değildir.

Tartışma

Bu çalışmada, öğrencilerin öfke yönetimi becerilerini geliştirmeyi hedefleyen, 2020 yılına kadar Ulakbim, ERIC, ve SSCI' da indekslenmiş müdahale programları gözden geçirilmiştir. İncelenen çalışmaların, daha çok ortaöğretim birinci ve ikinci kademe öğrencileri ile, ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yürütüldükleri görülmüştür. Nitel metodolojinin sınırlı olarak kullanıldığı; sıklıkla veri toplamak için Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeğinin (Özer, 1994) kullanıldığı; bilişsel davranışçı metotların müdahale programlarının temelini ve çoğunluğunu oluşturduğu; ve incelenen çalışmalarda kullanılan uygulamaların ağırlıklı olarak etkili olduğu gözlenmiştir.

Yetişkinlerde uyum sorunları ve öfkenin bir arada oluşu ergenlerle ve çocuklarla yapılacak öfke yönetimi çalışmalarının önemini artırmaktadır (Kerr & Shneider, 2013). Ayrıca öfke problemleri erken yaşlarda kendisini göstermekle birlikte, ergenlik öfke yönetimi açısından sorunların daha fazla belirginleştiği bir dönem olarak belirlemektedir. Dolayısıyla bir çok uygulama çalışması yurt dışında (Wilson & Lipsey, 2007) ve ülkemizde ergenleri hedef almıştır. Bizim taradığımız uygulamaların çoğunluğu da orta öğretimin birinci ve ikinci kademesindeki öğrencileri hedeflemiştir.

Çocuklarda ve ergenlerde öfke deneyimleri genellikle üç yolla ölçülmektedir (Kerr & Shneider, 2008). Bunlardan birincisi çocukların ve ergenlerin duruma bağlı ya da genel olarak öfke deneyimlerini kendi ifadeleri ile standart ölçekler ve araştırmalara özgü sorulara yanıt vererek aktarmalarıdır. İkincisi ise deneyimli gözlemciler aracılığıyla yapılan davranış gözlemleridir. Bir diğeri ise ebeveynler ve diğer ilgililerin doldurduğu tarama listelerini kullanmaktır. Bizim yaptığımız incelemede, veriler genellikle uygulama yapılanın kendisinden toplanmıştır, ancak Sütçü Tekinsav ve diğerlerinin (2010) çalışmasında ebeveynden de veri toplanması gözlemi güçlendirmiştir. İncelemeye giren çalışmalarda en sık kullanılan ölçeğin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı ölçeği (Spielberger, 1988; Özer, 1994) olduğu görülmüştür. Bu ölçek dünyada da en yaygın olarak kabul görmüş ölçek olarak bilinmektedir (Latif, 2021).

Müdahale programlarında genellikle deneysel çalışmalar kullanılmaktadır. Deneysel çalışmaların seçkisiz atama ve kontrollü yapılmaları araştırmanın geçerliğini artırmaktadır. Bu çalışmada incelenen araştırmaların çoğunluğu deneysel olmakla birlikte deneysel çalışmaların büyük çoğunluğunda seçkisiz atama yapılmamıştır, yalnızca 4 çalışmanın plasebo kontrol grubu mevcuttur. Ayrıca çalışmaların büyük bir kısmı küçük deneysel gruplar ile yapılmıştır. Bu durumda parametrik istatistiklerin kullanılamaması söz konusu olmaktadır. Bütün bunlar çalışmaların metodolojik olarak güçsüz tarafları olarak düşünülebilir.

Öfkeyle müdahale programlarında etkileşim grupları, bilişsel davranışçı yönelimli programlar, yaratıcı drama ve psikodrama kullanılmıştır. Bilişsel davranışçı yaklaşımın ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu durum yurtdışında yapılan çalışmalar ile paralellik göstermektedir (Lee and DiGiuseppe, 2018). Lee ve DiGiuseppe' nin yaptığı taramaların taramasında batıda incelenen 13 metaanalizin sekizinin bilişsel davranışçı terapileri uygulayan çalışmaları incelediği bildirilmiştir. Bunların dışında psikodinamik yaklaşımla yürütülmüş iki çalışmayı tarayan bir çalışma ve gevşeme tekniklerini çalışan, sosyal beceri (social skill training) vb. teknikleri uygulayan çalışmalar bulunmaktadır. Türkiye'de yapılan affetmeye ve arabuluculuğa yönelik müdahalelerin nitel bulgularında öfke üzerine de etkili olduğu görülmektedir (Asıcı ve Karaca, 2019; Gökalp ve İnel, 2019). Bilişsel davranışçı terapilerin öfke yönetimi eğitimlerinde sıklıkla kullanılmasına rağmen yoğun ve uzun süren öfke nöbetleri olan bireylerde çok da etkili olmayabileceği ve duygusal süreçlerin öfke yönetimi programlarına eklenmesi gerektiği ifade edilmiştir (Short, 2016).

Bizim incelediğimiz çalışmalarda da yurtdışında ve yurt içinde yapılan incelemelere paralel olarak (bkz, Glancy & Saini, 2005; Görgü ve Tekinsav Sütçü, 2016; Wilson & Lipsey, 2007) bilişsel davranışçı öfke terapisi/eğitimi programlarının öfke konusunda başarılı sonuçlar verdiği ortaya çıkmıştır. Etkileşim grubunun öfke üzerinde anlamlı etki göstermediği görülmüştür. Ancak bu tek bir çalışmadır. Psikodramadan istifade edildiği görülmektedir.

Sonuç

Öfke yönetimi programlarının hem klinik hem de klinik olmayan gruplarda yararlı olduğu bildirilmiştir (Lee, 2018). Bu nedenle öfke müdahale çalışmaları metodolojik ve içerik açısından güçlendirilerek uygulamaların çoğaltılması yerinde olur. Ancak bizim ülkemizde yapılan çalışmaların daha çok küçük gruplarla yürütüldüğü izlenmiştir. Bunun daha geniş gruplara yayılarak yaygınlaştırılması geniş kapsamlı grup eğitimlerinden yararlanılması akran zorbalığı gibi öfkeyle ilişkili olabilecek problemlerin azaltılmasında etkili olacaktır.

Duyguların erken yaşlardan itibaren ne zaman ve nasıl gösterileceğinin öğrenilmesi duyguların kontrolünün gelişmesi açısından ciddi bir öneme sahiptir (Kerr ve Schneider, 2008). Ebeveynlerin öfke yönetimi özelliklerinin model oluşturacağı ve ebeveyn öfke denetiminin çocukların istismarını azaltabileceği düşünüldüğünde öfke yönetimi programlarının çocuklar ve ergenlerle birlikte ebeveynlere de yaygınlaştırılması başarıyı artıracaktır.

Bu alışma sınırlı sayıda veritabanı taranılarak yapılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda yayınlanmamış yüksek lisans ve doktora tezleri, indekslere girmeyen çalışmalar ve hatta sonuçları olumsuz olduğu için yayınlanmamış araştırmalar da dikkate alınarak bu alanda Türkiye de yapılmış çalışmaların kapsayıcı bir taramasının yapılması bizi daha detaylı bir biçimde bilgilendirecektir.

REFERANSLAR

- Asıcı, E. & Karaca, R. (2019). Affetme odaklı grup rehberliğinin ergenlerin saldırganlık eğilimi üzerindeki etkisi: Bir karma yöntem araştırması. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 7(19), 57-82.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök.
- Balkaya, F. & Şahin, N. H. (2003). Çok boyutlu öfke ölçeği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 14(3), 192-202.
- Barrett, E.L., Mills, K.L., Teeson, M. (2013). Mental health correlates of anger in the general population: Findings from the 2007 National Survey of Mental Health and Wellbeing. *Australian and New Zeland Journal of Psychiatry*, 47, 470-476.
- Bilge, A., & Keskin, G. (2017). Psikodrama İle Zenginleştirilmiş Öfke Yönetimi Eğitiminin Değerlendirilmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 8(2), 59-65.
- Blum, P. (2001). *Teacher's Guide to Anger Management*. Routledge.
- Bulut Serin, N. & Genç, N. (2011).Öfke Eğitimi Programının Ergenlerin öfke denetimi becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36, 236-254.
- Canpolat, M., & Atıcı, M. (2017). Öfke kontrolü programının ortaokul öğrencilerinin öfke kontrolü becerilerine etkisi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 7(47), 87-98.
- Deffenbacher, J. L., Oetting, E. R., & DiGiuseppe, R. A. (2002). Principles of empirically supported interventions applied to anger management. *The Counseling Psychologist*, 30(2), 262-280.
- Doğan, S., & Çam, O. (2020). The effect of adaptation theory-based therapeutic approach on adolescents' anger management. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 33(2), 85-94.
- Ekman, P. (2016). What scientists who study emotion agree about. *Perspectives of Psychological Science* 11, 31–34.
- Fung, A. L. C. & Tsang, S. K. M. (2006). Anger coping method and skill training for Chinese children with physically aggressive behaviors. *Early Child Development and Care*, 177, 1-15.
- Glancy, G. & Saini, M. A. (2005). An Evidenced-Based review of psychological treatments of anger and aggression. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 5, 229-248.
- Golden, B. (2003). *Healty anger: How to help children and teens manage their anger*. Carry, NC, USA: Oxford University Press.
- Gökarp, A., & İnel, Y. (2019). Akran arabuluculuk eğitiminin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerine etkisi ve akran arabuluculuğuna yönelik görüşleri. *Third Sector Social Economic Review*, 54(1), 638-661.
- Görgü, N., & Tekinsav Sütücü, S. (2016). Effectiveness of cognitive behavioral group

- therapy for treatment of dysfunctional anger: A systematic review. *Psikiyatri Güncel Yaklaşımlar*, 8(Ek 1), 129-143.
- Gültekin, F. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öfke ve saldırganlık düzeylerinin azaltılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 180-191.
- Howells, K., Watt, B., Hall, G. & Baldwin, S. 1997. Developing programs for violent offenders. *Legal and Criminological Psychology*, 2, 117-28.
- Kaçıra Çapacıoğlu, G. & Yıldız Demirtaş, V. (2017). Yaratıcı dramının öfke denetimi becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 16(3), 960-977.
- Karahan, T. F., Yalcin, B. M., & Erbaş, M. M. (2014). The beliefs, attitudes and views of university students about anger and the effects of cognitive behavioral therapy-oriented anger control and anxiety management programs on their anger management skill levels. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14, 2071-2082.
- Karaman, M., Artan, T., & Cebeci, F. (2020). Grup çalışmasının sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin kişisel gelişim becerilerine etkisi. *Turkish Studies-Social Sciences*, 15(6), 3013-3026.
- Karataş, Z. (2009). Bilişsel davranışçı teknikler kullanarak yapılan öfke yönetimi programının ergenlerin saldırganlığını azaltmadaki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi* 26, 12-24.
- Karataş, Z. & Gökçakan, Z. (2009). Bilişsel davranışçı teknikler ve psikodrama kullanılarak yapılan grup uygulamalarının ergenlerin saldırganlığını azaltmadaki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9, 1407-1452.
- Kelleci, M., Avcı, D., Erşan, E. E., & Doğan, S. (2014). Bilişsel davranışçı tekniklere dayalı öfke yönetimi programının lise öğrencilerinin öfke ve atılganlık düzeylerine etkisi. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 15, 296-303.
- Kupersmidt, J. B., & Coie, J.D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-1362.
- Kutlu A. & Bedel, A. (2019). The effect of conflict resolution program on middle school students' conflict resolution skills. *Elementary Education Online*, 18(1), 97-111. <http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527165>
- Latif, S. (2021). 15 Best Anger issues tests & assessment to measure anger. *Positive Emotion*. <https://positivepsychology.com/anger-management-test-quiz/>
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Levinson, M. H. (2006). Anger management and violence prevention: A holistic solution. *ETC: A Review of General Semantics*, 63(2), 187-199.
- Lee, A. H., & DiGiuseppe, R. (2018). Anger and aggression treatments: a review of meta-analyses. *Current Opinion in Psychology*, 19, 65-74.
- Lök, N., Bademli, K., & Canbaz, M. (2018). The effects of anger management edu-

- cation on adolescents' manner of displaying anger and self-esteem: A randomized controlled trial. *Archives of psychiatric nursing*, 32(1), 75-81.
- Martin, R. A. (2012). Social and emotional learning research: Intervention studies for supporting adolescents in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1469-1476.
- Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaoud, A., Bierman, K. (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of Abnormal child Psychology*, 30, 217-230.
- Novaco, R. W. (2011). Perspectives on anger treatment: discussion and commentary. *Cognitive Behavioral Practice*, 18, 251-255.
- Novaco, R. W. (2011). Anger dysregulation: Driver of violent offending. *Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 22(5), 650-668.
- Özer, A. K. (1994). Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçekleri ön çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31), 26-35.
- Özkamalı, E., & Buğa, A. (2010). Bir Öfke Denetimi Eğitimi Programı'nın Üniversite Öğrencilerinin Sürekli Öfke Düzeylerine Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 50-59.
- Özmen, A. (2006). Öfkeyle başa çıkma eğitiminin ve etkileşim grubu uygulamasının içe yönelik öfke üzerinde etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 175-185.
- Öztaban, Ş., & Adana, F. (2015). Lise öğrencisi erkek ergenlerde problem çözme eğitiminin; problem çözme becerisi, kişilerarası ilişki tarzı ve öfke kontrolü üzerine etkisi. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 17(1), 21-36.
- Russell, M. A., Smith, T. W., & Smyth, J. M. (2016). Anger expression, momentary anger, and symptom severity in patients with chronic disease. *Annals of Behavioral Medicine*, 50(2), 259-271.
- Serin, N. B. (2019). The impact of anger management training on anger, aggression and problem-solving skills of primary school students. *International Online Journal of Education and Teaching*, 6(3), 525-543.
- Serin, N. B., & Genç, H. (2011). Öfke yönetimi eğitimi programının ergenlerin öfke denetimi becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36, 236-254.
- Schum, J. L., Jorgensen, R. S., Verhaeghen, Sauro, M. & Thibodeau, R. (2003). Trait anger, anger expression, and ambulatory blood pressure: A meta-analytic review. *Journal of Behavioral Medicine*, 26, 395-415.
- Short, D. (2016). The evolving science of anger management. *Journal of Psychotherapy Integration*, 26(4), 450-461.
- Spielberger, C. D. (1988). *Manual for the State-Trait Anger Expression Inventory*. Psychological Assessment Resources.
- Stith, S. M., Smith, D. B., Penn, C. E. Ward, D. B. & Tritt, D. (2004). Intimate partner physical abuse perpetration and victimization risk factors: A meta-analytic review, *Aggression and Violent Behavior*, 10, 65-98.

- Sukhodolsky, D. G., Smith, S. D., McCauley, S. A., Ibrahim, K., & Piasecka, J. B. (2016). Behavioral interventions for anger, irritability, and aggression in children and adolescents. *Journal of child and adolescent psychopharmacology*, 26(1), 58-64.
- Şahin, H. (2006). Öfke denetimi eğitiminin Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışlar üzerinde etkisi. *Türk Psikolojik Rehberlik Dergisi*, 3, 47-61.
- Tekinsav Sütçü, S., & Aydın, A. (2008). İki farklı öfke ölçeğinin çocuk ve ergenler için psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 93-108.
- Tekinsav Sütçü S., Aydın, A. & Sorias, O. (2010). Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmak için bilişsel davranışçı bir grup terapisi programının etkililiği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25, 57-72.
- Thomas, S. P. (2002). Age differences in anger frequency, intensity, and expression. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 8(2), 44-50.
- Wilson, S. J. & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33 (2), 130-143. doi:10.1016/j.amepre.2007.04.011
- Van Doorn, E. A., Van Kleef, G. A., & Van der Pligt, J. (2014). How instructors' emotional expressions shape students' learning performance: The role of anger, happiness, and regulatory focus. *Journal of Experimental Psychology: General*.



BÖLÜM 13

ÖZEL YETENEKLİLİK, TANILAMA, MODELLER VE AİLENİN ROLÜ

Sezen GÜLEÇ¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü Uygulamalı Psikoloji Anabilim Dalı, ORCHID ID 0000-0003-4045-1650

Her çocuk biriciktir. Çocukların gelişim dönemleri itibariyle benzerlik gösterdikleri alanlar olsa da, gelişimleri ve yeteneklerinin kendine özgü olduğu söylenebilir. Bazı çocukların gelişimi; bilişsel, sosyal-duygusal, dilsel vb. alanlarda akranlarından daha ileride seyretmektedir. Bu çocuklar, üstün/özel yetenekli/zekâlı çocuklar olarak isimlendirilmektedir. 15 Ocak 2013 tarihinde yayınlanan Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu Strateji ve Uygulama Planında, daha az kategorize edici olduğu düşünüldüğünden, üstün yerine özel yetenek kavramı kullanılmıştır. Bu düşünce doğrultusunda, bu bölüm süresince özel yetenek kavramının kullanılması tercih edilmiştir. Özel yetenek kavramını daha iyi anlamak üzere zekâ ve yetenek kavramlarını ayrı ayrı ele almakta fayda olduğu düşünülmektedir.

Zekâ genellikle, çevreye uyum sağlama ve deneyimlerini öğrenme ile sonuçlandırma kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır (Stenberg ve Detterman, 1986). Stenberg (1999)'in Başarılı Zekâ Teorisine göre zekânın tanımı şunları içermektedir: 1. Verilen sosyokültürel bağlamda yaşam amaçlarını gerçekleştirebilme, 2. Güçlü yanlarından faydalanma ve zayıf yanlarını düzeltme ya da telafi etme, 3. Çevreye uyum sağlama, şekillendirme ve seçme, 4. Analitik, yaratıcı ve pratik yetenekleri kombine etme kabiliyeti. Yetenek ise, özel bir alanda doğuştan getirilen potansiyel ve bu potansiyelin başarılı bir şekilde geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Gagne, 1999).

Zekâ ve yetenek kavramlarının alan yazında birbirlerinin yerine kullanıldığı gibi, üstün zekâ(gifts) ve üstün yetenek(talents) kavramlarının da sıklıkla karıştırıldığını görmek mümkündür. Bunun sebebi, iki kavramın önemli ortak yönlerinin bulunmasıdır. İki kavram da insan becerisini vurgulamaktadır ve ikisi de ortalamanın üzerinde kalan insanlara odaklanmaktadır. Bazen de bu iki kavram, birlikte ancak ayrı başlıklar altında ele alınmıştır. Kısaca alan yazında üstün zekâ; mantık yürütme, bellek, gözlem, yargılama, yaratıcılık, zekâ, liderlik, empati gibi becerileri içinde barındırmaktadır. Üstün yetenek ise; görsel sanatlar, müzik, spor, drama gibi becerileri kapsamaktadır. Özel yetenek kavramında, akademik olan yetenekler için “gifted”; akademik olmayan sanat, spor gibi alanlardaki yetenek için “talented” ifadelerinin kullanılması bazı araştırmacılar tarafından eleştirilmiş ve ayrımcılığa sebep olacağı düşünülmüştür (Callahan, 2009).

1. Özel Yetenekliliğin Tarihçesi

Özel yeteneklilik ve özel yeteneklilerin tarihi ile ilgili alan yazında birkaç farklı görüş bulunmaktadır (Grinder, 1985; Passow, 1988; Resnick ve Goodman, 1994; Tannenbaum, 2000). Eski kültürden yakın tarihe kadar, özel yeteneğin nasıl kavramsallaştırıldığını anlamak için tarihi ve kültürel olaylara bakmak gerekmektedir. Özel yeteneğe yönelik bakışı üç

farklı dönemde incelemek mümkündür, bunlar; özel yetenek ve ilahilik, özel yetenek ve nevrozlar, özel yetenek ve zihinsel testlerin yükselişi şeklindedir (Grinder, 1985). İlk olarak, Eski Yunan ve Romalıların inanışına göre, özel yetenekli bireylerin ilahi bir gücün dokunduğu insanlar oldukları düşünülmekteydi. Eski batıda bir şeyde iyi olmak, ilahi olarak ilham almaya bağlıydı. Grinder’a göre özel yetenekliliğin ikinci dönemine, özel yetenek ve nevroz arasında bağlantı bulunduğu düşünceleri hâkimdi. Rönesans döneminde bilim ve hümanistliğin yükselişini kamçılayan düşünürler, araştırmaların öznesi olarak bireye odaklanmışlardır. Bu dönem boyunca tıbbi uygulamalar, insan vücudu ve davranışını gözlemlemek için bir platform oluşturmuştur ve sonunda da, entelektüel beceri ile sinirsel dengesizlik arasında bir bağ kurulmasına yol açmıştır. Hem kriminoloji uzmanı ve psikiyatri profesörü olan Lombroso, hem de bir gazeteci olan Nisbet, dâhiliği nevrotik bir gösterge olarak tanımlayan yazarların örnek verdikleri kişiler olarak değerlendirilmektedir (akt. Gallagher, 1994). Son olarak özel yetenekliliğin tarihindeki üçüncü dönem, zihinsel testlerin önemine odaklanmıştır. ABD ve Büyük Britanya’da zorunlu eğitimin yükselişi ve göç eden popülasyondaki artıştan bahseden Grinder(1985), zekâ testlerinin tarihini incelemiş ve zihinsel testlerle özel yetenek çalışmaları arasında bağlantı kurmuştur.

20. Yüzyılda, psikoloji alanında çalışan bilim insanları, bu sıra dışı çocuklara özel olarak ilgi duymaya ve bu konuda çalışmalar yapmaya başlamıştır. 1909’un başlarında, “Mental Yaş” kavramının fikir babası olan Alfred Binet, fazla zeki olan ve okuldaki eğitimden faydalanamayan çocuklara dikkat çekmiştir. Alfred Binet ve Theodore Simon (1916) alternatif bir eğitime ihtiyacı olan öğrencileri belirlemek için zihinsel bir ölçek geliştirmek üzere çalışmaya başlamışlardır. Bu ölçek, tipik bir çocuğun çeşitli yaşlardaki yeteneğini temsil ettiği düşünülen çeşitli görevleri kapsamaktaydı (Siegler, 1992). Binet ve Simon’ın ölçeği, daha yüksek seviyedeki bilişsel becerilerin değerlendirilmesini içeren ilk testlerden biriydi. Lewis Terman, Binet’in ölçeğini uyarladı ve yetenekli okul çocuklarını tanımlamak için kullanılan ilk zekâ testlerinden biri olan Stanford-Binet Zekâ Ölçeği’ni oluşturmuştur (Terman, 1916; akt. Gallagher, 2008). Terman, Binet’in testini uyarlamış olsa da, Galton’un dehanın doğası teorisini de uyarlamıştır ve yetenekliliği tek bir varlık olarak değerlendirerek yetenekliliği yüksek IQ’ya eşitlemiştir. Okullarda (bazen bugün hala kullanılan) bir sınıflandırma şeması oluşturmuş, o dönemlerde IQ puanı 135’in üzerinde olan bir öğrenci “orta derecede yetenekli” (Terman, 1925), 150’nin üzerinde “olağanüstü yetenekli” ve 180’in üzerinde “ağır ve/veya derin yetenekli” olarak tanımlanmıştır (Webb, Meckstroth, ve Tolan, 1982). Bu testlerin nasıl kullanılacağı konusunda şunları önermiştir:

“Öğretmenler özel yeteneklerin tespiti için daha fazla bilgilendiril-

melidir. Okul çalışmalarında sürekli olarak yüksek not alan her çocuğa zihinsel muayene yapılmalı, eğer zekâ seviyesi bunu garanti ederse daha hızlı ilerleme kaydedilebilen özel yetenekli çocuklar özel bir sınıfa yerleştirilmelidir (Terman, 1916; akt. Gallagher, 1994).”

Genel zekânın doğası hala çok araştırılan bir alandır (Detterman, 2002; Kyllonen, 2002). Buna ek olarak, günümüzde özel yetenekliler alanında çalışan birkaç araştırmacı hala genel zekâyı özel yeteneklilikle (Gallagher ve Courtright, 1986) eşitlemektedir ve Amerika’daki birçok tanılama işlemleri, büyük ölçüde tam ölçekli IQ puanlarına güvenmektedirler.

2. Özel Yetenekli Çocuk Kimdir?

Bu konuya biraz ilgi duymuş kişiler özel yetenekli çocuğu tanımlarken; üç yaşında kendi kendine okumayı öğrenebileceği, henüz dokuz yaşındayken bir yetişkinle çekişmeli bir satranç oyunu sergileyebileceği ya da bulunduğu gelişim düzeyinin çok ötesinde, sıra dışı sanatsal ürünler ortaya koyabileceği şeklinde ifadeler kullanacaktır. Bu ifadeler elbette doğru ifadelerdir (Gallagher, 2008).

Terman(1925) özel yetenekli bireylerin, toplumun yaklaşık %2’sini oluşturduğunu ifade etmiştir. Ataman (2004) ‘a göre özel yetenekli bireyler toplumların insan rezervidir. Bu anlamda özel yetenekli bireylerin erken dönemde tanılanmaları ve bu doğrultuda eğitim almaları oldukça önemlidir. Özel yetenekli çocukların önemli roller oynayacak yetişkinler haline gelebilmeleri için öncelikle onların erken dönemde tanılanmaları gerekmektedir. Bazı özel yetenekli çocuklar yeteneklerini göstermede ve kendilerini ifade etmede daha girişken davranırken, bazılarının yetenekleri çeşitli nedenlerden dolayı gizli kalabilmektedir. Bu bakımdan özel yeteneklilerin belirlenmesi önemli bir konudur (Bildiren, 2016). Bu bölümde kısaca tanılama çalışmalarına yer verilecektir, bu çocukların eğitimleri ise ayrı bir bölümün konusudur.

Özel yetenekli çocukların eğitime yönelik olarak yayınlanan Marland Raporu(1971)’nda eğitim komisyonu, federal eğitim programının amaçları doğrultusunda özel yeteneklilerle ilgili şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Özel yetenekli çocuklar, üstün yeteneklere ve yüksek performansa sahip olan, profesyonellerce tanılanan bireylerdir. Bu çocuklar kendilerine ve topluma katkıda bulunabilmek için, okullarda sağlanan normal eğitim programlarının yanında farklılaştırılmış eğitim programına da ihtiyaç duymaktadırlar. Yüksek performans gösteren bu çocukların, aşağıdaki alanların herhangi birinde ya da birkaçında birlikte, başarılı veya potansiyel yetenekli oldukları görülmektedir. Bu alanlar;

1. Genel zihinsel yetenek

2. Özel akademik yetenek
3. Yaratıcılık veya üretken düşünme
4. Liderlik yeteneği
5. Görsel ve gösteri yeteneği, sanatsal faaliyet
6. Psikomotor yetenek

Özel yeteneklilerin tanılanması bu kriterlerin kullanılması durumunda, okul mevcudunun en az yüzde 3 ile 5'i aralığını kapsayacağı tahmin edilmektedir.”

2.1. Genel Zihinsel Yetenek

Özel yeteneklilik üzerine yapılan çalışmaların çoğu, özel yetenekli bireylerin düşünme biçimlerinin diğerlerinden farklılığı üzerine yoğunlaşmıştır. Rogers (1986), özel yetenekli çocukların bilgiyi kavrama ve problem çözme konusunda akranlarından daha ileride olduklarını ifade etmektedir.

Geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış zekâ testlerinde, Dünya Sağlık Örgütü'nün de önerdiği şekilde, zekâ bölümü (IQ) 130 ve üzeri olarak belirlenen çocuklar genel zihinsel yetenek alanında özel yetenekli olarak tanılanmaktadır. Bu alanda özel yetenekli öğrenciler, üstün metabilşsel bilgiye sahiptir ve ortalama öğrenenlerden daha erken metabilşsel stratejiler kullanma eğilimindedirler (Hannah ve Shore 1995; Schwanenflugel ve ark., 1997). Bu beceriler ile genel zihinsel yetenek alanında özel yetenekli olan çocukların erken dönemde görülen genel özellikleri (Ataman, 2004; Cho ve Ahn, 2003; Luftig ve Nichole, 1991; Renzulli, 2002):

- Gelişimsel görevlerin normalden daha erken başarılması (en az üçte birinin)
- Hızlı öğrenme
- Keskin gözlem yeteneği
- Bir süre önce öğrenilen bilgilerin hızlı ve doğru hatırlanma
- Akranlarına göre daha derin ve ayrıntılı bilgiye sahip olma
- Küçük yaşlarda soyut kavramları anlama (ölüm ve zaman vb.)
- Bilgiyi hızlı ve etkili kavrama
- Ayrıntılı ve karmaşık durumları tercih etme
- Yeni fikir ve deneyimlere açık olma
- Geniş ilgi alanına sahip olma
- İlgi duyduğu alanda uzun süre dikkatini yoğunlaştırma
- Anlam arayışı ve araştırma yapma merakı ve motivasyonuna

- Düşünce süreçlerini yönetmek için metabilşsel yeteneklerini erken kullanabilme
- Zorlu ve rutin olmayan görevlerde bağımsız olma isteği
- Engeller karşısında azimli olma
- Belirsizliğe karşı tolerans
- Planlama ve organize etme yeteneği
- Nedenleri ve etkilerini açık bir şekilde anlama
- Fikirleri sentezleme
- Büyük resmi görme
- Hızlı öğrendiği için tekrardan hoşlanmama
- Okuldayken konu alanları arasında düzensiz notlar alma

2.1.1. Özel Akademik Yetenek

Genel zihinsel ve özel akademik yeteneğe sahip çocukların özelliklerinin şu şekilde olması beklenmektedir (Ataman, 2004; Cho ve Ahn, 2003; Luftig ve Nichole, 1991; Renzulli, 2002):

- Erken okuma, yazma ve sayıları ileri düzey yöntemlerle kullanma
- Okula başlamadan kendi adını yazma
- Yaşının ilerisinde kitap ve filmleri tercih etme

2.1.2. Yaratıcılık veya Üretken Düşünme

Genel zihinsel yetenek ile yaratıcılık ve üretken düşünme anlamında ileride olan çocukların, şu özelliklerin biri ya da daha fazlası açısından özel oldukları ifade edilmektedir (Ataman, 2004; Cho ve Ahn, 2003; Luftig ve Nichole, 1991; Renzulli, 2002):

- Hayal gücü
- Yaratıcı problem çözme
- Sezgileri kullanma (yani, bazı düşüncelerin bilinçdışı düzeyde gerçekleşmesi)
- Düşüncelerde akıcılık
- Esneklik, daha fazla yararlı alternatifler üretme
- Uyumsuz olma ve sınırları reddetme

2.1.3. Konuşma ve Dil Becerileri

Genel zihinsel yetenek alanındaki çocukları ileri sözel beceriler ile şu özellikleri göstermektedirler (Ataman, 2004; Cho ve Ahn, 2003; Luftig ve Nichole, 1991; Renzulli, 2002):

- Erken konuşma
- Kelime, gramer ve artikülasyon açısından gelişmiş konuşma
- Metafor ve analojiler kullanma
- Spontan olarak şarkı ve hikayeler yazma kabiliyeti

- Küçük çocuklarla konuşurken dilini değiştirme kabiliyeti
- Erken yaşlarda bilgi ve fikir alışverişi için dili kullanma
- İnce bir mizah anlayışı

2.1.4. Sosyal Beceriler

Genel zihinsel ve sözel alanda özel yeteneğe sahip çocuklar, sosyal beceriler anlamında da ileri gelişim göstermektedir. Bu çocuklar sosyal yönden becerileri şu şekildedir (Ataman, 2004; Cho ve Ahn, 2003; Luftig ve Nichole, 1991; Renzulli, 2002):

- Diğerlerine yönelik yüksek düzeyde empati
- Daha az benmerkezcilik: başkalarının duygularını anlamlandırma
- Gelişmiş oyun ilgi alanları
- Erken yaşta kurallarla oyun oynama becerisi
- Erken yaşta yakın arkadaşlıklar kurma becerisi
- Arkadaşlık kurmak için daha büyük çocuklar ya da yetişkinler arama
- Zihinsel olarak yetenekli akranları yoksa yalnız oynama
- Oyun fikirleri ve adalet duygusu dolayısıyla diğer çocuklar tarafından aranan bir konumda olma
- Liderlik becerisi
- Ahlaki muhakeme ve yargının erken gelişimi
- Haksızlıkları içeren sosyal konulara erken ilgi

2.1.5. Duygusal ve Davranışsal Özellikler

Genel zihinsel alanda özel yetenekli olan bazı çocuklar duygusal olarak da yeteneklidir. Bu çocukların şu özellikleri göstermesi muhtemeldir (Ataman, 2004; Cho ve Ahn, 2003; Luftig ve Nichole, 1991; Renzulli, 2002):

- Duygusal duyarlılık, yoğunluk ve sorumluluk
- Bazıları için, erken varoluşsal farkındalık
- Korkuların erken gelişimi
- Öz kavramın erken gelişimi ve farklı olma bilinci
- Güçlü etki alanlarında özgüven
- Mükemmeliyetçilik (yüksek standartlara sahip anlamında)
- Eleştirilere aşırı duyarlılık;
- Duygusal veya davranışsal patlamalara yol açabilen hayal kırıklığı
- Uyumsuzluk

2.2. Özel Akademik Yetenek

Özel akademik yeteneğe sahip çocukların genellikle bir alanda üstün başarı gösterdikleri, başarı ve yetenek testlerinde

oldukça başarılı oldukları görülmektedir. Diğer alanlarda ise yetenek anlamında akranlarından farklılık göstermemektedirler. Bu çocukların özellikleri (Bildiren, 2016; Kitano ve Kirby, 1986; Porto, 1999):

- Yetenek alanlarında kendilerini ifade etmede, öğrenmede ileri düzeydedir,
- Yetenek alanlarında dikkatini gelişim döneminin gerektirdiğinden çok uzun süre yoğunlaştırabilirler,
- Yetenek alanlarında çalışmaya ve üretmeye daha gönüllüdürler,
- Yetenek alanlarında yetenekli olan kişileri değerlendirme ve onlarla iletişim kurma eğilimindedirler.

2.3. Yaratıcılık ve Üretkenlik

Yaratıcılık ve üretkenlik gösteren çocukların, birbirinden farklı alanlardaki birkaç çıktığı bir araya getirerek sıra dışı yollar denedikleri, ortaya attıkları düşüncelerle çevrelerini daima şaşırttıkları söylenebilir. Bu çocukların özellikleri (Bildiren, 2016; Kitano ve Kirby, 1986; Porto, 1999):

- Hayal güçleri gelişmiştir ve sezgileri kuvvetlidir,
- Ayrıntılara dikkat ederler,
- Grup çalışmasından ziyade yalnız çalışmayı tercih ederler,
- Bir problemin çözüm yollarına dair çok sayıda alternatif üretebilirler,
- Yeni şeyler denemek konusunda heyecanlı, istekli ve meraklıdır,
- Orijinal düşüncelere sahiptirler.

2.4. Liderlik Yeteneği

Liderlik yeteneğine sahip çocuklar, akranların doğal bir lideri olarak göze çarpmaktadırlar. Grupça yapılacak etkinliklerde karar verme, çevresini etkisi altına alma becerisine sahiptirler. Aynı zamanda çevreleri tarafından güven duyulan ve problem çözücü bireyle olarak görülürler. Gelişmiş empatik becerileri sayesinde kişilerin ihtiyaçlarını fark ederler ve grubu yönlendirirler. Bu çocukların özellikleri (Bildiren, 2016; Kitano ve Kirby, 1986; Porto, 1999):

- Mizahı ve dili kullanmada yeteneklidirler,
- Sosyal ilişkileri başlatmada, sürdürmede iyidirler,
- Girişkendirler,
- Akranları arasında arabulucuk yaparlar,
- Başkalarının düşüncelerine ve duygularına duyarlıdır,
- Organizasyon becerileri iyidir, grupta uygun sorumluluk dağılımı yapabilirler,
- Kendi sorumluluklarını yerine getirirler,

- İleri görüşlülüdürler.

2.5. Sanat Yeteneği

Her ne kadar çoğu küçük çocuk henüz sanata resmi bir şekilde maruz kalmamış ve bu nedenle sanatsal yetenek göstermiyor olsa da, bazıları içgüdüsel sanat becerisinin ilk işaretlerini sergilemektedir, örneğin (Ataman, 2004; Bildiren, 2016; Cho ve Ahn, 2003; Luftig ve Nichole, 1991; Renzulli, 2002):

- Üstün görsel bellek
- Ayrıntılı konuşmalar ve oyunlarda hayali oyun arkadaşlarıyla beraber olma
- Bebeklerin karakterlerini ayrıntılı olarak belirleme
- Dramadan keyif alma, rol yapma
- Oyunlar yaratma ve oynama
- Çizim, resim veya diğer sanatsal yöntemlerde ileri düzeyde beceri

2.5.1. Müzikal Yetenek

Çok küçük yaştaki çocukların müzikal performansları motor becerileri tarafından engellense de, en erken ortaya çıkan(1 yaşına kadar) yeteneklerden biridir. Müzik özel yeteneği olan çocuklar(Ataman, 2004; Cho ve Ahn, 2003; Luftig ve Nichole, 1991; Renzulli, 2002):

- Müzikal seslerle büyülenirler
- Müzikal performansları olsa da olmasa da derin bir müzik anlayışına sahiptirler
- Tonalite, anahtar, uyum ve ritim gibi müzikal yapılara duyarlıdırlar
- Müziğin ifade edici özelliğini takdir ederler
- Daha önce duydukları bir müziği, şarkı söyleme ya da enstrüman aracılığıyla yeniden çalmalarına izin veren güçlü bir müzik hafızaları vardır

2.6. Psikomotor Yetenek

Genel zihinsel açıdan yetenekli çocukların çoğu, genel yeteneklerinin arkasında ince motor becerilere sahiptir. Psikomotor alanda özel yetenekli olan çocuklar aşağıdaki bir takım özellikleri göstermektedirler(Ataman, 2004; Bildiren, 2016; Cho ve Ahn, 2003; Luftig ve Nichole, 1991; Renzulli, 2002):

- Erken motor gelişim, özellikle denge gibi bilişsel kontrol altında olan becerilerde
- Çevre içinde kendi konumlarını bulma kabiliyeti
- Sağ ve sol yönlerini erken kavrama

- Yeni ve zor yapbozları yerleştirme kabiliyeti
- Sıra dışı beceri ile nesneleri parçalama ve yeniden birleştirme kabiliyeti
- Nesnelerle ilginç şekiller veya desenler yapma becerisi
- Gelişmiş çizim veya el yazısı
- Yüksek düzeyde fiziksel enerji

3. Tanılama

Özel yeteneklilerin tanılanmasında, daha önce de bahsedildiği gibi, pek çok farklı girişimde bulunulmuştur. Bu girişimlerin en verimli olanının; formal ve informal değerlendirme araçlarının kullanıldığı 3 aşamalı tanılama sistemi olduğu düşünülmektedir. Bu aşamalar; adaylık, tanılama, seçme-yerleştirme şeklindedir (Johnsen, 2009). Ülkemizde de devlet eliyle yapılan tanılamalardan Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme uygulaması da bu sisteme oldukça benzerlik göstermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından öncelikle, Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Klavuzu yayınlanmaktadır. Bu klavuza göre, sınıf öğretmenleri öğrencinin özel yetenekli olduğunu düşündüğü alan ya da alanlarda aday gösterme sürecini başlatmaktadır. Aday gösterme süreci tamamlandığında, genel zihinsel yetenek alanı için aday gösterilen öğrenciler bakanlık tarafından yapılan grup tarama uygulamasına katılmaktadırlar. Grup tarama uygulamasından belirlenen barajın üzerinde performans gösteren çocuklar bireysel inceleme aşamasına geçmektedirler. Bireysel inceleme aşamasında genel zihinsel yetenek alanından taramaya katılmış çocuklar, gelişim düzeylerine göre, standardizasyonu yapılmış zekâ testine girmektedirler. Dünya Sağlık Örgütü'nün kabul ettiği şekilde, zekâ testinden 130 ve üzeri IQ puanı alan öğrenciler özel yetenekli olarak tanılanmakta ve Bilim ve Sanat Merkezlerine yerleştirilmektedirler. Bireysel inceleme aşamasında, resim ve müzik yetenek alanlarından, okullarında yapılan değerlendirmede barajın üzerinde performans sergileyen öğrencilerin ise bu alanların gerektirdiği yetenek ve becerilere sahip olma düzeyleri, bakanlıktan gelen objektif sorularla, uzman komisyonlarca değerlendirilmektedir. Bireysel incelemede belirlenen barajın üzerinde performans gösteren çocuklar ise özel yetenekli olarak tanılanmakta, Bilim ve Sanat Merkezlerine yerleştirilmektedirler.

Özel yetenekli çocuklar ayrıca, aile ve öğretmen tarafından fark edilip yönlendirilerek, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde yapılan standardizasyonu sağlanmış zekâ testleri ile de tanılanmaktadırlar. Tanılanan çocuklar, örgün eğitim aldıkları okulda Destek Eğitim Odasından yararlanmaktadırlar.

4. Özel Yetenek Nereden Gelir?

Özel yeteneğin nereden geldiği sorusu psikolojik, toplumsal ve biyolojik öneme sahiptir. Bu anlamda, özel yetenekliliğin oluşumunu genetik faktörlerin önemine bağlamak yaygın açıklamalar arasında yer almaktadır. İmkanları üst düzeyde olan çevrelerde olduğu gibi, kısıtlı çevrelerde de tanınan özel yetenekli çocukların bulunması, genetiğin etkisini bir anlamda kanıtlamaktadır (Gallagher, 2008). Genetik faktörlerin önemini yanı sıra, uygun bir çevrenin etkisini özel yetenekliliğe ne kadar atfedebileceğimiz bir soru işaretidir. Genetik modeli kesin bir şekilde kabul ettiğimizde, özel yeteneğin ırk, etnik köken, sosyal sınıf değişkenlerine göre değiştiği düşüncesi gibi toplumsal problemler kaçınılmaz olacaktır (Benbow ve Lubinski, 1996).

Bazı görüşler, yaşamın ilk yıllarından bu yana çevre ve genetik etkileşiminin kişinin özelliklerini kontrol edebildiğine işaret etmektedir. Bu etkileşimin başarılı ve kompleks bir ilişki olarak, birbirinden ayrılmasının güç olduğu söylenebilir (Plomin ve Price, 2003). Bilgiler doğrultusunda en baştan itibaren, çocukların gelişimi için uygun ortamlar yaratmak gereklidir. Ki çarpan etkisi kavramı burada devreye girmektedir (Gottlieb, 1997). Çarpan etkisi kavramı, erken dönemdeki gelişimsel eğilimlerin uzun dönemde önemli etkilere yol açacağını ifade etmektedir. Örneğin,

- Ebeveyn küçük çocuğun resimli kitaplara baktığını fark eder,
- Uykudan önce çocuğa kitap okumaya başlar,
- Çocuk kelimler arasındaki ilişkiyi fark eder,
- Çocuk okumaya teşvik edilir ve okumak övülür,
- Çocuk okuma aktivitelerinin bulunduğu okul öncesi eğitime gider,
- Çocuk okula başladığında iyi okur ve öğretmenleri tarafından övülür (Gallagher, 2008).

Yani çocuğun ilgi alanlarının ebeveynleri tarafından erken fark edilmesinin uzun vadeli etkileri olabilmektedir. Eğer çocuk ideal genlere sahipse, bu etkinin oranı daha da yüksek olacaktır. Ebeveynler çocuğun resimli kitaplara ilgisini fark etmeseydi ve onun bakımıyla daha fazla meşgul olsaydı? Bu durumda çocuk yeteneğini gösteremez miydi? Bunu kesin olarak söylemek mümkün değildir, ancak gelecekteki eylemlerin olasılıklarını değiştirebildiğini söyleyebiliriz.

Özel yetenekliliğin yegâne nedenine genetik faktörü konumlandırmayı bıraktığımızda ve hem olumlu hem de olumsuz anlamda çevrenin etkisine kapılarımızı açtığımızda, özel yetenekli çocukları üretken yetişkinlere dönüştürebilmek adına daha çok şey yapılabilir.

4.1. Özel Yetenek Baskılanabilir Mi? Ya da Artırılabilir Mi?

Özel yetenekli çocukların desteklenmediği durumlarda yeteneklerinin gerilediği, eğitime değer veren ve yetenek alanlarında kaynaklara ulaşmalarını sağlayan ailelere sahip olduklarında yeteneklerinin arttığı gözlemlenmiştir (Gallagher, 2008).

Psikolojik ve sosyolojik bazı faktörler özel yeteneğin ortaya çıkmasını sınırlayabilmektedir. Örneğin, dezavantajlı gruplarda keşfedilememiş yeteneklerin olduğu düşüncesiyle, Javits programından alınan hibe ile bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bu çocukların kolayca tanınmasını önleyen psikolojik bir faktör bulunmaktaydı ve bu faktör çocukların özel yeteneklilik programlarında kalacak olmalarıydı. Programlara devam eden siyahi çocuklar, beyaz çocuklar gibi davranmakla suçlanıyordu (Baldwin, 1994; Ford ve Harris, 1999). Bu faktörlerin varlığı, siyahi özel yetenekli çocukların tanınmasını sınırlayan bir durum olmuştur.

5. Özel Yetenekliliğe İlişkin Kabul Gören Bazı Modeller

Uzun süreli araştırmalar göstermektedir ki, özel yetenekli olarak tanımlanan çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklara göre fiziksel, sosyal ve kişisel faktörler anlamında daha ileridedirler. Hatta bu durum yetişkinlikte de devam etmektedir. Bloom (1985), üstün konumlarıyla ilişkili olan ortak özelliklerini ortaya çıkarmak amacıyla, dünya standartlarındaki yüzücüler, piyanistler ve matematikçilerle geriye dönük olarak çalışmıştır. Araştırma sonucunda, şu ortak özellikleri paylaştıklarını bulmuştur:

- Üst düzey veya standartlara ulaşmak için büyük miktarda iş yapma isteği,
- Yetenek alanında akranlarla rekabet edebilirlik ve her durumda en iyisini yapma kararlılığı,
- Yetenek alanındaki yeni teknikleri, fikirleri veya süreçleri hızlıca öğrenme yeteneği.

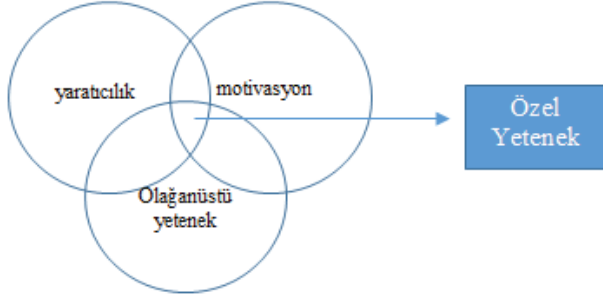
5.1. Stenberg'in WICS Modeli

Özel yetenekli bireyleri tanımlamak için WICS modeli ortak bir temel oluşturmaktadır (Stenberg, 2003). WICS; bilgelik (Wisdom), zekâ (Intelligence), yaratıcılık (Creativity), sentez (Synthesized) kelimelerinin kısaltmasını ifade etmektedir. Modele göre bilgelik, zekâ ve yaratıcılık geleceğin özel yetenekli liderleri için olmazsa olmazdır, bu üçünün sentezi olmaksızın birey topluma katkı sağlayabilir, iyi biri olabilir ancak büyük bir insan olamaz (Stenberg ve Davidson, 2005).

5.2. Renzulli'nin Üç Halka Modeli

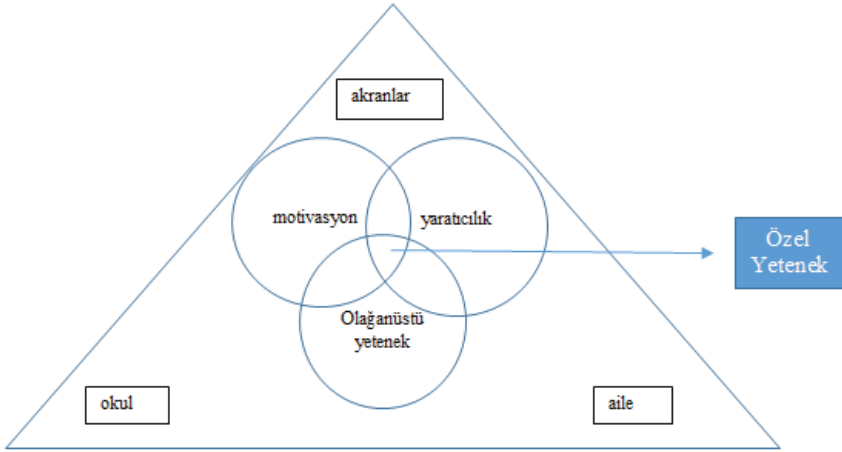
Renzulli, özel yeteneklilik kavramını üç halkalı bir model ile açıklamaktadır (Renzulli, 1978). Üç Halka Modeli, üretken insan potansiyellerinin ana bileşenlerini tanımlama girişimi olarak değerlendirilebilmektedir.

Bu halkada; ortalamanın üzerinde yetenek, yaratıcılık ve görev bağlılığı ya da motivasyon değişkenleri yer almaktadır. Renzulli'ye göre, özel yetenekli bireyler bahsedilen üç özelliğe de sahip olan kişilerdir.



Şekil 1. Renzulli(1978)'nin Üç Halka Modeli

Mönks(1992), Renzulli'nin üç halkalı modeli modifiye etmiştir ve bu model halkanın bileşenlerinin yanı sıra çevresel değişkenleri de içermektedir. Bu değişiklikler sonucunda Çok Faktörlü Özel Yetenek Modeli ortaya çıkmıştır. Aşağıdaki şekilde; yaratıcılık, motivasyon ve olağanüstü yetenek şeklinde üç kişilik özelliği ve en önemli sosyal çevreler olan aile, okul ve akranları içeren Çok Faktörlü Model görülmektedir.



Şekil 2. Çok Faktörlü Özel Yetenek Modeli (Mönks, 1992)

Modele göre üstün başarıların bir ifadesi olan özel yetenek, bu değişkenler arasında verimli bir etkileşim olduğu zaman gelişebilmektedir. Verimli ve olumlu etkileşim, bireysel sosyal yetkinlikleri gerektirmektedir.

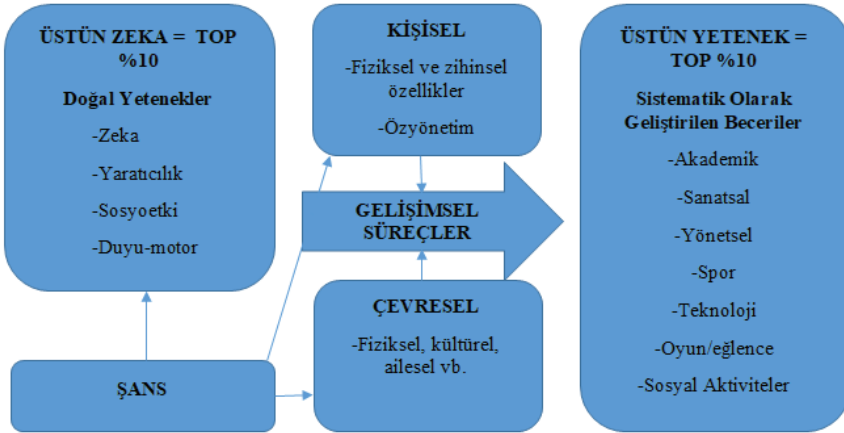
5.3. Gelişimsel Bir Model Olarak Gagne'nin Ayırıştırılmış Zekâ ve Yetenek Modeli

Gagne (2005), yetenek gelişimini vurgulayan gelişimsel bir özel ye-

teneklilik modeli önermiştir. Gagne'nin modelinin temel amacı; çevresel değişkenlerin(ev, okul, ebeveyn, aktiviteler vb.), akılsal olmayan değişkenlerin(motivasyon, mizaç) ve öğrenme, eğitim, pratik yapmanın genetik olarak belirlenmiş olan zekâyı(akıl, yaratıcılık, duyuşal-motor vb.) özel bir yetenek alanına(dil, bilim, matematik, sanat, müzik, liderlik vb.) dönüştürmedeki önemini ortaya çıkarmaktır. Gelişimsel diğer teorisyenler gibi Gagne zekâ ve yetenek kavramlarını ayrı ayrı tanımlayarak; zekâyı potansiyel, yeteneği ise bunun sonucunda ortaya çıkan ürün şeklinde ifade etmiştir. Ayrıştırılmış Zekâ ve Yetenek Modeli, zekânın ve uzmanlığın önemli olduğunu kabul etmekle birlikte, bunların özel yetenekliliği oluşturan büyük bir ağın parçaları olduğunu öne sürmektedir. Bu modelde 'üstün yetenek' ve 'üstün zekâ' kavramlarının da ayrı ayrı tanımlandığı görülmektedir. Bu tanımlar aşağıdaki gibidir:

“Üstün zekâ; olağanüstü doğal yeteneklerin bulundurulması ve kullanılmasını belirtir, ki bu yetenekler bireyi yetenek alanlarının en az birinde akranlarının baştan yüzde 10'luk dilimine yerleştiren bir derecededir.”

“Üstün yetenek; sistematik olarak geliştirilen yetenek (veya beceriler) ve bilginin en az bir insan faaliyeti alanında üstün becerilerini belirtir, ki bu beceriler bireyi bu alan ya da alanlarda aktif olan akranlarının baştan yüzde 10'u arasına yerleştiren bir derecededir.”



Şekil 3. Ayrıştırılmış Zekâ ve Yetenek Modeli (Gagne, 2013)

5.4. Beşgen Kuramı

Stenberg ve Zhang(1995) tarafından geliştirilen bu kurama göre, kişinin özel yetenekli olarak tanılanabilmesi 5 temel ölçüte sahip olmasına bağlıdır. Ölçütler; mükemmellik, enderlik, üretkenlik, kanıt ve değer'dir.

Mükemmellik, bireyin genel toplum içinde değerlendirildiğinde bir ya da birden fazla alanda sıradışı performans göstermesini ifade etmektedir.

Enderlik, bireyin sahip olduğu yeteneğin çok az kişide ve çok az görülecek derecede olmasını ifade etmektedir.

Üretkenlik, bireyin yetenekli olduğu alanda ürün ortaya koyması ve üretmeye açık olmasını işaret etmektedir.

Kanıt, bireyin özel yetenekli olmasının bir iddianın ötesine geçerek zekâ testi vb. şekillerde toplumun da kabul edeceği ölçütlerle bu durumun kanıtlanmasını kastetmektedir.

Son olarak *Değer*, bireyin yetenekli olduğu alanın, içinde bulunulan toplum nezdinde kıymet verilen bir alan olması gerekliliğini anlatmaktadır. Dolayısıyla bireyin değer verilmeyen bir alanda özel yetenekli olmasının da tanınmamasının da değerli olmayacağı söylenebilir.

6. Özel Yeteneğin Gelişiminde Ailenin Rolü

Gelişmekte olan çocuğu etkileyenin sadece yakın aile olmadığını fark etmek önemlidir. Tüm ailelerin önceki nesillerinin başarıları ile temsil edilen geçmişleri ve bir nesilden diğerine aktarılan değerleri ve mesajları vardır.

Bir ailenin önceki nesilleri ve istikrarı, ailenin çocukların yeteneklerinin gelişimine nasıl ve ne derece yardımcı olabileceğini etkiler. Aile etkileri uzak geçmişten ve önceki nesillerden iki şekilde gelebilir (Albert, 1994). Birincisi, müzik veya siyaset gibi belirli bir alanda katılım geçmişisi ile olabilir. Entelektüel açıdan yetenekli çocukların bu geleneksel ve çok değerli alanlara veya mesleklere girmeleri için büyük bir baskı olabilir ve geçmişleri göz önüne alındığında aile, başarıyı teşvik etmek için sosyal bağlantılar aracılığıyla özellikle bu alanlara iyi konumlandırılmış olabilir (örneğin; siyasette Kennedy ailesi ya da müzikte Jackson ailesi). Belirli bir alana katılmış olmak aynı zamanda, yaşlı aile üyeleri tarafından daha genç nesillere aktarılan kolektif aile değerlerini de yansıtır.

Ailelerin yetenek geliştirme fırsatlarını etkilemesinin ikinci yolu ise, neslin istikrarı ve eğitim birikimi (yüksek eğitimle ilgili bilgi ve deneyim), sosyal (sosyal konum ve bağlantılar) ve finansal kaynaklar, varlıklar aracılığıyla olmaktadır (Albert, 1994). İstikrarlı nesillerin sayısı arttıkça, ailenin yetenekli bir çocuğun yeteneklerini geliştirmek için yeterli bilgi, beceri, deneyim ve mali kaynak dereceleri de artmaktadır. Albert; hayatta kalma ve günlük ihtiyaçlarının ötesinde geleceğe ve çocukların özel bir alanda yeteneklerinin geliştirilmesine daha fazla odaklanan üç nesile ihtiyaç olduğunu öne sürmektedir. Birbirini izleyen istikrarlı nesiller genellikle, özel programlar ve ders aktiviteleri gibi etkinliklerin yetenek geliş-

tirme türlerine yönlendirilebilen daha fazla sayıda tek kullanımlık kaynak getirmektedir (Albert, 1994; Olszewski, Kulieke, ve Buescher, 1987). Eğitim düzeyi daha yüksek olan ebeveynler, çocuklarla paylaşılabilen eğitim ve kariyer yolları gibi şeyler hakkında bilgiye sahiptir. Daha fazla kaynak, genellikle yetenek geliştirme özel türleri daha fazla destek sağlayacaktır.

Doğuştan gelen doğum sırası ve cinsiyet gibi yetenekli çocuğun yüzeysel özellikleri, yetenek gelişim süreci üzerinde güçlü psikolojik etkilere sahiptir; çünkü bir çocuğun aile tarafından görülme ve sosyalleşme biçimini, özellikle de yeteneğinin fark edilip edilmemesini etkileyebilir. Araştırma alan yazınında, zekâ olarak yetenekli (yüksek IQ) bireylerin orantısız olarak ilk doğanlar olduğuna dair yeterli sonuç bulunmaktadır (Olszewski ve diğerleri, 1987). Bu görüş, araştırmacıların çeşitli alanlardaki tanınmış ve seçkin insanların yaşamlarına ve seviye dışı testlerde iyi puan alan ergen gruplarına baktıklarında ortaya çıkmıştır (Olszewski-Kubilius, 2018).

Özetle marjinalite ve ailesel geçmiş gibi özellikler, ailelerin çocukların yeteneklerini fark edebilirliklerini ve bu yeteneklerin gelişimini destekleme derecesini etkilemektedir. Çocukların özelliklerinin; aile etkileşimi, sosyalleşme kalıpları ve aile kaynaklarının tahsis edilmesi ile belirlendiği söylenebilir. Ailenin çocuğa verdiği mesaj, ailede değer verilen ve ailenin yönlendirdiği alanlar özel yeteneğin ortaya çıkması ve desteklenmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

7. Özel Yetenekli Çocuğun Ebeveyni Olmak

Çocuğu özel yetenekli olarak tanılanan anne babalar, karmaşık birçok duyguyu aynı anda yaşayabilmektedirler. Çocuğunun yüksek potansiyele sahip olması ebeveynlere gurur ve mutluluk verirken; aynı zamanda çocuğuna yetememe endişesi, ona yeterli eğitim imkânı sunma konusunda başarısız olamama korkusu vb. duyguları da beraberinde getirmektedir.

Özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin çoğu, erken yaşlardan itibaren çocuklarında bir farklılık olduğunu hissetmektedirler. Çocuklarının kendilerini ifade etme biçimleri, farklı bakış açıları ve bitmek tükenmek bilmeyen soruları, ebeveynlerin farklılığı hissetmelerinde ipuçları olmaktadır. Silverman (1986)'ın özel yetenekli çocukların ebeveynleriyle yaptığı bir çalışmada; çocuklarda erken yaşlardan itibaren çok özel bir hafıza ve tükenmez bir merak olduğunu saptamıştır. Ayrıca ebeveynler bu çalışmada, çocuklarının zaman zaman karmaşık sinema soruları sorduklarından da bahsetmişlerdir. Ebeveynler, çocuklarının merakını ve öğrenme ihtiyacını karşılamakta zaman zaman zorlandıklarını ifade etmektedirler. Bu zorlanmaya sebep olan ebeveynlerin, anne baba olarak her şeyi bilmeliyim anlayışı, öğrenme yolculuğunda ona eşlik etmeye dönüşmelidir. Evde birlikte araştırma, merak etme, deneyimleme ortamı sağlanmalıdır.

Özel yetenekli çocuklar mükemmeliyetçi bir yapıya sahiptirler, üstlendikleri görevleri en iyi şekilde yerine getirme konusunda oldukça çaba sarf etmektedirler. Kitano (1985) özel yetenekli çocukların kurallara uyma ve diğerlerinin de uygulamasını sağlamada duyarlı olduklarını ifade etmiştir. Ayrıca, herkesten önce bitirme, daha çok soruya cevap verme, kazanma gibi durumlarda rekabetçi olduklarını rapor etmiştir. Bu çocukların hata yapma toleransları düşüktür, hata yaptıklarında kabullenme konusunda zorluk yaşayabilmektedirler. Haliyle mükemmeli yakalamak kolay olmamaktadır ve bu durum ebeveyn için de yıpratıcı olabilmektedir. Bu konuda hata yapmanın son derece doğal bir durum olduğu mesajı verilen, hata yapmanın gelişimin bir parçası olarak görüldüğü aile iklimleri yaratmak önemlidir.

Özel yetenekli çocukların, özel yetenekli olmalarının getirebildiği bir başka özellikleri adalet duygularının çok gelişmiş olmasıdır. Kişiler arası ilişkiler bağlamında, olayları var olduğu şekliyle kabul edememeleri ve adalet duygusunun ileri düzeyde gelişim göstermesinden kaynaklı eleştirel düşünce yapıları, bu çocukların insanlarla ilişki kurmasını ve durumlara uyum sağlamasını güçleştirebilmektedir. Özel yetenekli çocuğun en önemli ihtiyaçlarından biri anlaşılmasıdır. Bu nedenle, çocuğun düşüncelerini ve duygularını ifade etmesine izin vermek, teşvik etmek gerekmektedir.

Özel yetenekli çocukların bilişsel düzeyde akranlarından daha ileride oldukları bilinmektedir, ancak duygusal alanda çoğunlukla bu çocuklar, gelişim dönemlerinin özelliklerini göstermektedir. Düşünceleri ve kendini ifade biçimleri yaşının ilerisinde olan bu çocukların, kimi zaman ‘çocuk’ oldukları unutulurken her alanda ileride olması beklenmektedir. Ailelerin bu yanılgıya düşmesi, çocukları oldukça olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Palancı ve Özbay (2011), eş zamanlı olmayan gelişimin aşırı beklentilerle birleştiğinde düşük benlik saygısına yol açtığını ve kişinin psikososyal yaşamının bunlardan etkileneceğini ifade etmektedir. Ailelerin bu konuda gerçekçi beklentilere sahip olması ve çocuklarını yetenekli oldukları alanlarda desteklemeleri, olanaklar sunmaları önemlidir.

Aşırı beklentinin sorun olarak karşımıza çıktığı bir başka konu, akademik başarıdır. Özel yetenekli çocukların bir veya birkaç alanda yaşıtlarından üstün performans gösteren bireyler oldukları göz önünde bulundurulduğunda, bu çocuklardan her alanda çok başarılı olmalarını beklemek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Nitekim Porter (1999), genel zihinsel alanda yetenekli olan çocukların da her zaman akademik olarak ileride olamayabileceklerini ifade etmiştir. Böyle bir durumla karşılaşıldığında, bu durumun nedenleri araştırılmalıdır. Her alanda gösterilen yüksek beklenti, çocukta kaygıyı artıracak, yetersizlik duygularına sebep olacaktır. Kaygı ve yetersizlik duygularından çocuğun hem akademik başarısı hem

de psikososyal gelişimi olumsuz etkilenecektir. Bazı konularda aşırı olmayan bir beklenti bile, yüksek düzeyde kaygı verici bir hal alabilir. Özel yeteneklilerin bir görevi tamamlama ve yapılacak bir işi en iyi şekilde çıkarma konusundaki sorumluluk duyguları, ek olarak gelecek beklentileri kaygı düzeyini artırma durumunu açıklayabilir.

Özel yetenekli çocukların merak ve öğrenme motivasyonlarından da sıkça bahsedilmiştir. Bu çocuklar öğrendikleri bilgileri de çevreleriyle paylaşma eğilimindedirler. Ebeveynleri için, bu bilgi bombardımanını dinlemek bazen yorucu olabilmektedir. Ancak ebeveynler sabırla ve ilgiyle onları dinlediğinde, gelişimlerinin temeli olan merak ve araştırma motivasyonlarını pekiştireceklerini bilmelidirler.

KAYNAKLAR

- Albert, R. S. (1994). The contribution of early family history to the achievement of eminence. In *Talent development* (Vol. 2, pp. 311-360). Ohio Psychology Press Dayton, OH, US.
- Ataman, A. (2004). *Üstün yetenekli/zekalı çocuk ile yaşamak*. Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı, 56-72.
- Baldwin, A. Y. (1994). The seven plus story: Developing hidden talent among students in socioeconomically disadvantaged environments. *Gifted Child Quarterly*, 38(2), 80-84.
- Benbow, C. P. E., & Lubinski, D. J. E. (1996). *Intellectual talent: Psychometric and social issues*. Johns Hopkins University Press.
- Bildiren, A. (2016). *Üstün yetenekli çocuklar aileler ve öğretmenler için bir kılavuz* (3. Baskı). İstanbul. Doğan Yayıncılık.
- Binet, A., & Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children:(the Binet-Simon scale)* (Vol. 11). Williams & Wilkins.
- Bloom, B. S., & Sosniak, L. A. (1985). *Developing talent in young people*. Balantine Books.
- Callahan, C. M. (2009). Myth 3: A family of identification myths: Your sample must be the same as the population. There is a “silver bullet” in identification. There must be “winners” and “losers” in identification and programming. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 239-241.
- Cho, S., & Ahn, D. (2003). Strategy acquisition and maintenance of gifted and nongifted young children. *Exceptional children*, 69(4), 497-505.
- Detterman, D. K. (2002). General intelligence: Cognitive and biological explanations. *The general factor of intelligence: How general is it*, 223-243.
- Ford, D., & Harris, J. (1999). *Multicultural gifted education*. New York: Teachers College Press.
- Gagné, F. (1999). My convictions about the nature of abilities, gifts, and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(2), 109-136.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents. *Conceptions of giftedness*, 2, 98-119.
- Gagné, F. (2013). Talent development as seen through the differentiated model of giftedness and talent. In *The Routledge international companion to gifted education* (pp. 56-65). Routledge.
- Gallagher, J. J. (2008). Psychology, psychologists, and gifted students. In *Handbook of giftedness in children* (pp. 1-11). Springer, Boston, MA.
- Gallagher, J. J., & Courtright, R. D. (1986). A conception of giftedness.
- Gallagher, J.J. (1994). Current and historical thinking on education for gifted and talented students (ERIC Document Reproduction Service No. ED372584).

- Gottlieb, G. (1997). *Synthesizing nature-nurture: Prenatal roots of instinctive behavior*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Grinder, R. E. (1985). The gifted in our midst: By their divine deeds, neuroses, and mental test scores we have known them.
- Hannah, C. L., & Shore, B. M. (1995). Metacognition and high intellectual ability: Insights from the study of learning-disabled gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 95-109.
- Johnsen, S. K. (2009). Best practices for identifying gifted students. *Principal*, 88(5), 8-14.
- Kitano, M. K. (1985). Ethnography of a preschool for the gifted: What gifted young children actually do. *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 67-71.
- Kitano, M., & Kirby, D. F. (1986). *Gifted education: A comprehensive view*. Little, Brown.
- Kyllonen, P. C. (2002). g: Knowledge, speed, strategies, or working-memory capacity? A systems perspective. *The general factor of intelligence: How general is it*, 415-445.
- Luftig, R. L., & Nichols, M. L. (1991). An assessment of the social status and perceived personality and school traits of gifted students by non-gifted peers. *Roeper Review*, 13(3), 148-153.
- Marland Jr, S. P. (1971). *Education of the Gifted and Talented-Volume 1: Report to the Congress of the United States by the US Commissioner of Education*.
- MEB. (2013). Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı (2013-2017). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mönks, F.J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. *Talent for the future*, 191-202.
- Olszewski, P., Kulieke, M., & Buescher, T. (1987). The influence of the family environment on the development of talent: A literature review. *Journal for the Education of the Gifted*, 11(1), 6-28.
- Olszewski-Kubilius, P. (2018). The role of the family in talent development. In *Handbook of giftedness in children* (pp. 129-147). Springer, Cham.
- Özbay, Y., & Palancı, M. (2011). Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin psikososyal özellikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 89-108.
- Passow, A. H. (1988). Educating gifted persons who are caring and concerned. *Roeper Review*, 11(1), 13-15.
- Plomin, R., & Price, T. S. (2003). The relationship between genetics and intelligence. *Handbook of gifted education*, 113-123.
- Porter, L. (1999). *Gifted Young Children Guide for Teachers and Parents*. Open University Press Buckingham.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi*

Delta Kappan, 60(3), 180.

- Renzulli, J. S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 33-58.
- Resnick, D. P., & Goodman, M. (1994). American Culture and the Gifted.
- Rogers, K. B. (1986). *Do the gifted think and learn differently?: A review of recent research and its implications for instruction*. ERIC Clearinghouse.
- Schwanenflugel, P. J., Paige Moore Stevens, T., & Carr, M. (1997). Metacognitive knowledge of gifted children and nonidentified children in early elementary school. *Gifted Child Quarterly*, 41(2), 25-35.
- Siegler, R. S. (1992). The other Alfred Binet. *Developmental psychology*, 28(2), 179.
- Silverman, L. K. (1986). Parenting young gifted children. *Journal of children in Contemporary society*, 18(3-4), 73-87.
- Steinberg, R. J., & Detterman, D. K. (1986). Contemporary viewpoints on its nature and definition.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94.
- Tannenbaum, A. J. (2000). A history of giftedness in school and society. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 23-53.
- Terman, L. M. (1925). others, *Genetic Studies of Genius: Mental and physical characteristics of a thousand gifted children* (Vol. 1). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Webb, J. T., Meckstroth, E. A., & Tolan, S. S. (1982). *Guiding the gifted child*. Columbus, OH: Ohio Psychology Publishing Company.

BÖLÜM 14

PAULO FREIRE’NİN ELEŞTİREL MİRASI VE EZİLENLERİN PEDAGOJİSİ¹

Fatma TEZCAN²

1 Bu makale, 14-18 Nisan 2021 tarihlerinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi’nde (çevrimiçi) düzenlenen 4. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu’nda sözlü olarak sunulan ancak tam metni yayımlanmayan aynı adlı bildirinin geliştirilerek üretilmiş halidir.

2 Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, fatmatezcan@mu.edu.tr ORCID: 0000-0003-4489-0247

GİRİŞ

Eleştirel pedagoji, en genel anlamıyla mevcut sistemde okulların işlevinin ne olduğu ve ne olması gerektiği üzerine düşünsel tartışmaların yapıldığı, var olan eğitim uygulamalarının eksik veya yanlış yönlerini eleştirerek, daha iyi bir gelecek ve eğitim umudu için benimsenebilecek felsefi yapıyı kurmayı amaçlayan bir alan olarak tanımlanabilir. McLaren (2011, s. 272), eleştirel pedagojinin asıl zorluğunun öğretmenler ve vatandaşlar olarak önümüze konan ahlaki bir tercih olduğunu belirttikten sonra, Amerikalı felsefeci John Dewey’in bu tercihi “toplumun bir işlevi olarak eğitim ile eğitimin bir işlevi olarak toplum arasındaki fark olduğunu ileri sürdüğünü” eklemektedir. Buna göre dinamikleri belirlenmiş bir toplum için eğitim bir araç olabilirken, diğer yandan eğitimin inşa ettiği bir toplum da olasılıklar dâhilindedir. Bu anlamda “eleştirel pedagoji, okulları hem tarihsel bağlamda hem de içinde bulundukları sınıfsal farklılıkların şekillendirdiği, baskın toplumun sosyal ve siyasal dokusunun bir parçası olarak ele alıp inceler” (McLaren, 2011, s. 273).

Eleştirel pedagoji, eğitimi var olduğu politik durum içinde ele alarak, eğitim ve ideoloji yaklaşımını açıklamayı ve var olan sistemin dönüştürülmesi için alternatif yollar üretmeyi ve önermeyi amaçlamaktadır. Giroux’a (2009, s. 15) göre, eleştirel pedagoji yalnızca “öğrencilere yeni eleştirel düşünme yolları ya da toplumsal özne gibi davranmayı öğretmekle ilgili” olmayıp “toplumun her veçhesini biçimlendiren en arkaik ve tutucu toplumsal pratikleri meşrulaştıran mitleri ve kökleşmiş varsanıları sorgulama bilgi ve becerisine haiz; ve de dünyaya yön verme sorumluluğunu alabilecek öğretmen ve öğrenciler yetiştirmekle ilgilidir”.

Frankfurt Okulu temsilcileri, eleştirel kuramın ortaya çıkışında önemli bir yere sahiptir (Assoun, 2014). Eleştirel eğitim kuramı, düşünsel temellerinin kaynağı olan Frankfurt Okulu’ndan ilham almaya devam ederken, eleştirel eğitim kuramcıları, pek çok konu alanı üzerinde çalışmaktadır. Eleştirel pedagoji, homojen bir fikir sistemi oluşturmaktan uzak olmakla birlikte, eleştirel kuramcıların üzerinde uzlaştıkları temel hedefler, “güçsüzleri güçlendirmek ve var olan sosyal eşitsizlik ve haksızlıkları ortadan kaldırmak olarak özetlenebilir” (McLaren, 2011, s. 274). Bu temel hedefler doğrultusunda eleştirel pedagojiye düşen görevler arasında okulların politik, kültürel ve ekonomik olarak oynadıkları rolü açığa çıkarmak ve bu rollere karşı meydan okumak yer almaktadır. Bu görevlerin başarısında okulun temel ve en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin tutumu öne çıkmaktadır. Bu nedenle, “eleştirel eğitim kuramcılarına göre öğretmenler, sermayenin sosyal evreninde yer alan emek ayrışmasının dışında yeni bir toplum için çabalayacak cesarete sahip eleştirel ve aktif yurttaşlar yetiştirmek için çaba harcamalıdır” (McLaren, 2011, s. 276-277). Bir başka ifade ile eleştirel kuramcıların okulların işlevi ile ilgili olarak savundukları görüşlerin yaşama

geçmesinde, pratikte uygulayıcı olan öğretmenlerin rolünü de dikkati çektikleri görülmektedir. Dolayısıyla, “eğitimciler; toplumun gündelik yaşam evreniyle, eleştirel fikirler, gelenekler, disiplinler ve değerler arasında bağ kuracak kamusal entelektüeller olarak görülmelidirler” (Giroux, 2009a, s. 13).

Düşünsel köklerini Frankfurt Okulu’ndan alan eleştirel eğitim kuramı, özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısında gelişme göstermiştir. Bu dönemde eğitime ve eğitimin gerçekleştiği yer olan okullara sorgulayıcı bakış önemli bir yol kat etmiştir. 20. yüzyılın ikinci yarısında eleştirel pedagoji alanında en çok öne çıkan ve görüşleri ile sağlam bir yer edinen Brezilyalı yetişkin eğitimci Paulo Freire, eğitim üzerine felsefi ve eleştirel yaklaşımı ile dünyada pek çok eğitimciyi eğitim, okullar, öğretmenlerin rolü üzerine yeniden düşünmeye yöneltmiştir. Bu açıdan Freire, Mayo’nun (2014, s. 21) ifadesi ile “modern eğitim alanyazınında kesinlikle en çok alıntılanan ikonik figürlerden biridir”. Freire’nin isminin kimi alanlarda eleştirel pedagoji ile eş anlamlı hale geldiğini belirten Giroux (2007, s. 291) Freire’nin çalışmasının “eleştirel düşünme, etkileşimli pedagoji veya eleştirel okumayı öğretme konularında standart bir başucu eseri olma özelliğini koruduğunu” ifade etmektedir. Freire’nin “standart bir başucu eseri olma özelliğini koruyan” Ezilenlerin Pedagojisi’nde kavramsallaştırdığı eğitim üzerine görüşleri ve eleştirel yaklaşımı, kitabın yayımlanması ve diğer dillere çevrilmesinden itibaren dünya çapında pek çok insanı etkilemiştir. 20. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan bu etkinin 21. yüzyılın eğitim tartışmalarında da hâlâ güncelliğini koruduğu görülmektedir.

Freire’nin eleştirel mirası: Yetişkin Okuryazarlığı, Ezilenlerin Pedagojisi ve Eğitim

1921’de Brezilya’nın kuzey doğusunda yer alan Recife kentinde doğan Paulo Freire’nin çocukluğu, dünya çapında yaşanan ekonomik bunalım dönemine rastlar ve okul yaşamı bu nedenle olumsuz etkilenir. Recife Üniversitesi’nden Portekizce öğretmeni olarak mezun olan Freire, daha sonra aynı üniversitede doktora programını 1959’da tamamlar. Freire’nin bir yetişkin eğitimcisi olarak okuryazarlık ve yetişkinler üzerine çalışmaları, 1962’de Recife Belediyesi’nde yetişkin okuma yazma izlencesine eşgüdümücü olarak görev alması ile başlar. Sonraki yıl olan 1963’te, ulusal okuma yazma izlencesine yönetici olarak görevlendirilen Freire, ülkesindeki askeri darbe ve sonrasındaki politik iklim nedeniyle Şili’ye gider. Okumaz yazmazlık sorunu ciddi boyutlarda olan Şili’de Yetişkinlerin Eğitimi İçin Özel Planlama Dairesi’nin onun okuma yazma yöntemini uygulamaya karar vermesi ile okuma yazma izlencesi burada uygulamaya geçirilir. Freire’nin Şili ve Brezilya’daki eğitim ve yetişkinlerin okuma yazma öğrenmesi deneyimleri ile şekillenen Ezilenlerin Pedagojisi adlı eseri, 1968 yılında tamamlanmış ve 1971’de de İngilizceye çevrilen ilk eseri olmuştur (Ayhan, 2009; Mayo,

2012; Yıldırım, 2013). Freire'nin kendi ifadesiyle, Brezilya'da yetişkinlere okuma yazma öğretme sürecindeki gözlemleri, sonrasında Ezilenlerin Pedagojisi metninin zenginleşmesine katkı sağlamıştır (Freire, 2014).

Freire'nin 1962'de yetişkinlere okuma yazma programını uyguladığı yer olan Angicos, Kuzeydoğu Brezilya'da bir kasabadır ve 1960'ların başında kasaba halkının %70'i okuma yazma bilmemektedir (Vittoria, 2017, s. 30). Diğer yandan 1960'larda Brezilya'da okuma yazma bilmeyenlerin oy kullanma haklarının bulunmaması, okuryazarlığı politik bir boyuta da taşımaktadır. Bu nedenle Freire, yetişkinlere okuma yazma öğretmesini, “daima politik bir eylem, bir bilgi eylemi ve bu yüzden yaratıcı bir eylem olarak gördüğünü” ifade etmektedir (Freire ve Macedo, 1998, s. 78). Bu durum onun okuryazarlığın yalnız sözcükleri okumak değil, aynı zamanda dünyayı okumak olduğu söylemini de desteklemektedir. Freire, Angicos'ta ezberci olan geleneksel eğitim yöntemi yerine “üretken sözcükler” ve diyalog yoluyla yetişkinler için katılımcı bir öğrenme ortamı oluşturarak, bu yöntemle Ezilenlerin Pedagojisi'nde sözünü ettiği “sessizlik kültürünü aşmaya çalışıyor” ve sözcüğü okumanın aynı zamanda dünyayı okumak olduğunu uygulayarak yaşama geçiriyor (Vittoria, 2017, s. 35-42). Angicos deneyimi Freire'ye “yetişkinleri eğitirken, ezberci, mekanik bir süreçten kaçınmak için, kendi başlarına okuma yazmayı öğrenebilmelerini sağlamak üzere eleştirel bilinç edinmelerini mümkün kılmanın şart olduğunu” göstermiştir (Freire, 2021a, s. 83).

Ezilenlerin Pedagojisi, Freire'nin eğitim üzerine görüşlerini teori ve pratik düzeyde ele aldığı, eğitim alanında yaşanan pek çok sorunun kök nedenlerini tartıştığı bir eser olup, eğitim üzerine saptamaların yanında çözüm önerilerini de okuyucuya sunduğu bir eserdir. Eğitimle ilgili saptamalardan ilki, eğitimin hiçbir zaman yansız olmayacağıdır. “Ona göre biri yansız bir eğitimden söz ediyorsa aslında egemen olandan yana olduğunu ifade ediyor” (Yıldız, 2017, s. 10). Bu nedenle, “eğitim, ya genç kuşağın bugünkü sistemin mantığına entegrasyonunu kolaylaştırmakta, sisteme uymasını sağlamakta kullanılan bir araç olarak işler ya da erkeklerin ve kadınların gerçekliği eleştirel ve yaratıcı olarak ele aldıkları, dünyalarının dönüştürülmesine nasıl katılacaklarını keşfettikleri bir araç, ‘bir özgürlük pratiği’ haline gelir” (Shaull, 2014, s. 14).

Freire'nin orta sınıf insanların tepkilerinin doğrudan veya dolaylı olarak gözlemlediği somut durumlara dayandığı (Freire, 2014, s. 19) Ezilenlerin Pedagojisi'nde, ezen-ezilen denklemi çerçevesinde ezme biçimlerinin tarihselliği, özgürleşme, bilinçlenme, diyalog, insanlaşma, söz ve eylemin diyalektik biçimde bir arada olmasına karşılık gelen praksis kavramlarını tartışarak açıklamaktadır. Ezenlerin ve ezilenlerin karakteristik özelliklerini betimleyerek, ezilenler için tarihi görevin hem kendilerini hem de ezenlerini özgürleştirmek olduğunu dile getirmektedir. Bu nedenle “ezilenlerin pedagojisi, ezilenlerin

hem kendilerinin hem de onları ezenlerin insandışılmasının cisimleşmeleri olduğunu farketmelerinin bir aracıdır” (Freire, 2014, s. 31).

Ezilenlerin Pedagojisi’nde geleneksel ezberci eğitim, Freire tarafından “bankacı eğitim modeli” olarak kavramsallaştırılmıştır. Bankacı eğitimde tek mutlak bilen olan öğretmen yatırımcı, öğrenciler ise yatırım nesnesi olurken, yatırım aracı olan bilgi, öğretmen tarafından anlatılmaktadır. Bu noktada eğitimin “anlatım hastalığından mustarip” olduğu saptamasını yapan Freire (2014, s. 55), bankacı öğrenme ortamında özne-nesne olmanın koşulları, boş kap metaforu ve diyalog karşıtlığı gibi pek çok kavrama açıklık getirmektedir. Freire bankacı eğitimin çerçevesini şu şekilde çizmektedir:

a) Öğretmen öğretir ve öğrenciler ders alır.

b) Öğretmen her şeyi bilir, öğrenciler hiçbir şey bilmez.

c) Öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür.

d) Öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler.

e) Öğretmen disipline eder, öğrenciler disipline sokulur.

f) Öğretmen seçer ve seçimini uygular, öğrenciler buna uyar.

g) Öğretmen yapar, öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanıl-samasındadır.

h) Öğretmen müfredatı seçer ve (kendilerine danışılmayan) öğrenciler buna uyar.

i) Öğretmen bilginin otoritesini, kendi mesleki otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencilerinin özgürlüğünün karşıtı olarak öne sürer.

j) Öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnedir” (Freire, 2014, s. 57-58).

Freire, ezberci ve geleneksel eğitimi Bankacı eğitim modeli olarak kavramsallaştırdıktan sonra, bu modelin yerine, diyaloga ve sorgulamaya dayalı olan problem tanımlayıcı eğitim modelini önermektedir. Problem tanımlayıcı eğitim, diyaloga ve praksise olanak tanımasının yanında bireyi nesne konumundan özne konumuna yükselterek özgürleşmesine katkı sağlayan bir modeldir ve böylece eğitim bir özgürleşme eylemine dönüşür. Diyalog, problem tanımlayıcı eğitimin temel kavramlarından ve diyalog için gerekli olan koşullar Ezilenlerin Pedagojisi metninde açıklanarak sıralanmıştır. Buna göre Freire’nin “varoluşsal bir gereklilik” olarak gördüğü diyalogun var olma koşulları şunlardır: Derin bir dünya ve insan sevgisi, alçakgönüllülük, insana yoğun bir inanç (insanın yapma ve yeniden yapma, yaratma ve yeniden yaratma gücüne inanç), umut ve eleştirel düşünme (Freire, 2014, s. 75-79). Mayo’ya (2012, s. 22) göre “alçakgönüllülük Freire’nin sıklıkla kendisine atfedilen bir özelliktir”.

Ezilenlerin Pedagojisi’nde mikro düzeyde ezen-ezilen denklemi, özgürleşme, bilinçlenme kavramları üzerinden yapılan eğitim analizi, makro düzeyde eğitimin ve eğitimi oluşturan dinamiklerin içinde yaşanan dünyadan ve politikadan ayrı tutulamayacağı gerçeği üzerinde temellendirilmiştir. Bu anlamda, “Paulo Freire, eğitim, politika, emperyalizm ve özgürleşme arasındaki ilişkilerin önemini anlayan, uluslararası alanda tanınmış ilk eğitim düşünürlerinden biriydi” (McLaren, 2006, s. 195). Freire, Ezilenlerin Pedagojisi’nde eğitimin politikadan ve içinde yaşanan gerçeklikten ayrı tutulamayacağını ve eğitimin daha iyi bir dünya ve gelecek için umutlar taşıyan bir alan olduğu mesajını iletmektedir (Freire, 2021b). Dolayısıyla Freire’nin pedagojisi aynı zamanda umudun pedagojisi olarak adlandırılır ve Freire, eğitim sistemindeki öğretmenler kadar öğretmen adaylarına da tamamlanmamış varlıklar olduğumuz gerçeğinden hareketle, var olan sistemin ezilenler ve göz ardı edilenler için de umut taşıyan bir duruma dönüştürülebileceği üzerine görüşlerini dile getirir (Freire, 2019b).

Freire ve öğretmen eğitimi: Öğretmeye cesaret edenler

Bir eğitimci olarak Freire’nin eğitim üzerine görüşleri onu, genellikle eğitim ve insan bilimleri aracılığıyla ‘eleştirel pedagoji’ olarak bilinen şeyin açılış öncüsü olarak isimlendirirken, o eğitimle tarihsel mücadelenin radikal politikası arasındaki bağlantıyı küresel temelde etkili bir şekilde yeni bir kalıba dökmeyi başarmıştır (McLaren, 2006). Bu başarı ile Freire, 20. yüzyılın ikinci yarısında en önde gelen eğitimcisi olurken, eleştirel pedagoji alanında da ilk sırada gelen eğitimci olmuştur. McLaren’e (2006) göre Freire’nin çalışmaları kategorik olarak eğitimcilere ve okuryazarlık çalışanlarına hitap ederken, asla bu alan sıkıştırılmaz, çünkü çok çeşitli disiplinlerdeki akademisyenler tarafından kullanılmaktadır. Bu disiplinler arasında okuryazarlık kuramı, felsefe, siyasal bilimler, sosyoloji, öğretmen eğitimi gibi alanlar yer almaktadır.

Öğretmen eğitimi, pedagojik alanın unsurlarından birini temsil etmesi bakımından dikkate değerdir. Dolayısıyla öğretmenliği bir meslek olarak tanımlarken, hangi ölçütlerin öne çıkması gerektiği netleştirilmeyi gerekli kılmaktadır. Freire, meslek sözcüğünü hem öğretilen konu hem de pedagojik tavır açısından yetkin olan ve saygı duyulmayı ve yeterli bir ücreti gerektiren çok önemli bir işle uğraşan insanlar için kullanmıştır (Mayo, 2004, s. 84; akt. McLaren, 2019, s. 30). Bu nokta, öğretmenlerin yalnız mekanik bir şekilde öğretme işinden sorumlu olmayıp aynı zamanda pedagojik bir duruş da göstermelerini gerektirmesi açısından önemlidir. “Freire’nin “Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler” adlı eseri eleştirel pedagojiyi bir meslek olarak ele almaktadır (McLaren, 2019) ve bu eser Freire’nin öğretmenlere yönelik sisteme sorgulayıcı yaklaşarak, sistemin farkında olmak çağrısının bir yansıması olduğu görülmektedir.

Freire, öğretmenler ve öğretmen adayları üzerine paylaştığı görüşlerinde kendi ifadesi ile “öğretmeye cesaret edenler”in öğretme sürecine sevgi duyması yanında ilerici öğretmenlerin özelliklerine yer vermiştir: Tevazu, cesaret, hoşgörü, kararlılık, güven, sabır ve sabırsızlık arasındaki gerilim, yaşama sevinci (McLaren, 2019). Freire’ye göre aynı zamanda bir öğrenci olan öğretmen, öğretme eyleminin içerdiği süreci sevmelidir çünkü sevmek kapasitesi olmadan öğretmek imkânsızdır (Freire, 2019a, s. 48). Freire eğitim pratiğinin ciddi yönünü vurgularken, öğretmenlerin görevinin toplumsal ve politik önemine dikkati çekmekte ve öğretmenlik mesleğinin taşıdığı önemi savunmak için mücadele etmenin zorunlu olduğunu eklemektedir.

Eğitimciler için öne çıkan bir diğer önemli kavram praksistir. Ezilenlerin Pedagojisi’nde üzerinde dikkatle durulan, söz ve eylemin birlikteliğine karşılık gelen praxis kavramını, hem Freire’nin çalışmalarında hem de kendi eğitimci yaşamında görmek mümkündür (Vittoria, 2017, s. 18). Buna göre Freire, eğitimcilerin söyledikleri ile yaptıkları arasındaki tutarlılığa dikkati çekerken, eğitimcilerin eleştirel düşünmesini ve praxis içinde hareket etmelerinin gerekliliğini vurgulamaktadır (Freire, 2019a). Freire diğer yandan, her öğretmenin sahip olması veya hiç değilse ders olarak görmesi gereken, ama öğretmenlik eğitimi sırasında nadiren öğretilen temel bilgilerin altını çizmektedir:

- “- Öğretmek eğitimin ideolojik olduğunu bilmeyi gerektirir.
- Öğretmek etikten ayrı düşünülemez.
- Öğretmek eleştirel olma becerisi gerektirir.
- Öğretmek koşullanmalarımızın doğasını bilmeyi gerektirir.
- Öğretmek tevazu gerektirir.
- Öğretmek eleştirel düşünce gerektirir” (Macedo, 2019, s. 13).

Freire’nin öğretmenler için sıklıkla vurguladığı konulardan biri de etikdir. Etik, en genel anlamıyla neyin yapılabileceği neyin yapılmayacağına ilişkin doğru ve yanlış ölçütler olarak tanımlanabilir (Şahin, 2006, s. 278). Bu anlamda etiğe uygun veya etik davranmak için gerekli olan sorumluluk duygusu, tüm eğitimciler için vazgeçilmez özelliklerden biri olmaktadır. Öğretmenlerin mesleklerini yaparken gözetmeleri gereken etik sorumluluk, öğretmenlik mesleği için hazırlanan öğretmen adayları için de geçerli olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlik eğitimi, talim terbiye anlayışına indirgenmeden, öğretmenlerin mesleğe teknik olarak hazırlanmasının çok ötesine geçmeli ve kaynağını insan etiğinin tarihselliğinden almalıdır (Freire, 2019b, s. 61). Freire, bir yandan eleştirel eğitim pratiğini tüm eğitimciler için ortak alan olarak belirlerken, diğer yandan eğitimcilerin de bu konudaki görev veya rolüne

dikkati çekmektedir. Freire (2019b, s. 72), öğrenme ve öğretmen bir arada olduğu eleştirel eğitim pratiğinde, eğiticinin görevini metodolojik titizlikle doğru düşünebilmenin öğretilmesinde ısrarcı olmak olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla, karşılıklı öğrenmenin olduğu problem tanımlayıcı eğitimde eğitici, doğru düşünme yollarını öğretmekle de görevli olmaktadır.

McLaren (2006, s. 210) Freire'nin ömrünün çoğunu yazdığı ve söylediği ilkelerini hayata büründürerek yaşadığını ifade etmektedir. Dolayısıyla, Freire'nin kendi yaşamındaki pedagojik tutum ve davranışı praksistir ve o praksis temelindeki duruşu ile öğretmenler ve öğretmen adayları açısından teori ve pratiğin, söz ve eylemin canlı bir örneğini oluşturmaktadır. Freire (2014, s. 184-186) eğitimcilerin kendilerine kim için ve kim adına çalıştıklarını sormak zorunda olduklarını ifade ederken, bunu eğitimcilerin “taktik bakımdan bir ayağının sistemin içinde, stratejik olarak öbür ayağının sistemin dışında” olarak tanımlamıştır. Bu bakış açısı Freire'nin bir eleştirel pedagoğ olarak eğitim veya okul sistemi dışında değil de tam da var olan sistem içinde yer alarak sistemi dönüştürme, bunun için mücadele ve umut etme tutum ve düşüncesinin bir yansıması olmaktadır. “Aslında Freire'nin çalışmaları umutla ilgilidir” (McLaren, 2006, s. 218). Ona göre “umut, öğretmenle öğrencilerin paylaştığı bir duygu” ve “insanlık durumunun olmasa da olur bir yönü değil, aksine bu durumun temel bir bileşeni”dir (Freire, 2019b, s. 114).

Ezilenlerin Pedagojisi'nde ve diğer çalışmalarında Freire, eğitimcilerin işlerini yaparken eleştirel olmalarını ve bu eleştirelliğin öğretmenlerin yetiştirilme dönemlerinden başlamasının önemine işaret etmektedir. Freire, eğitimcilerin eleştirel ve diyalog yanlısı olmalarının yanında öğrencilerinin gerçekliğinden yola çıkmaları gerektiğini belirterek, bunu şu şekilde ifade etmektedir:

“Bazen eğitimciler, hiç kimsenin bir caddenin bir yanından öteki yanına caddeyi geçmeksizin geçemeyeceğini unutuyorlar! Hiç kimse aynı taraftan başlayarak karşı tarafa ulaşamaz. Öteki tarafa ancak karşı taraftan yola çıkılarak ulaşılabilir. Benim bugünkü bilgimin düzeyi benim öğrencilerimin öteki yakasıdır. (...) ben onları benim gerçekliğime getirmek için onların gerçekliğinden yola çıkmalıyım” (Freire, 2014, s. 202).

Ezilenlerin Pedagojisi, bir yandan pek çok okura ulaşarak eleştirel eğitim düşüncesine dünya ölçeğinde öncülük ederken diğer yandan eğitimcilere ve öğretmen adaylarına önerilen kitaplar arasında yer almıştır. Yıldırım (2013) tarafından yapılan çalışmada sonucunda, öğretim elemanları tarafından eğitimciler için önerilen yüz kitaptan biri Ezilenlerin Pedagojisi olmuştur. Freire'nin yetişkin okuryazarlığı ile ilgili doğrudan somut durumlardan yola çıkarak kaleme aldığı eseri, “popülerliğini korumakta, dünya çapında üniversite sınıflarında okunması önerilmektedir” (Kirylo, 2012, s. 122). Bu nedenle Freire'nin yaklaşımı ve görüşleri bugünün eğitim dünyasının çık-

mazlarının çözümünde başvurulacak temel kaynakların başında gelmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmada, Freire'nin eleştirel mirasının teori ve pratikte neler sunduğunu değerlendirmek ve Ezilenlerin Pedagojisi ekseninde öğretmen adayları genç yetişkinlerde eleştirel bakış açısının yansımalarının ne şekilde oluştuğunu belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmen adayları genç yetişkinlerin Ezilenlerin Pedagojisi bağlamında eğitime ilişkin eleştirel bakış açılarını belirlemek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adayları genç yetişkinlerin Ezilenlerin Pedagojisi'nden öğrendikleri nelerdir?
2. Ezilenlerin Pedagojisi'nden hareketle öğretmen adayları genç yetişkinler kendi öğrenim yaşamlarını nasıl tanımlamaktadırlar?
3. Öğretmen adayları genç yetişkinlerin Ezilenlerin Pedagojisi üzerine görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, “doğal ortamda meydana gelen olay, olgu ya da davranışlar üzerine yoğunlaşmasının” yanında, bir konuda geniş bir bakış açısı elde etmeye ve derinlemesine bilgi sağlamaya yararlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2008, s. 201). Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. “Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 72). Fenomenolojik araştırma, araştırmacının katılımcılar tarafından tanımlanmış şekliyle bir fenomenle ilgili bireylerin yaşadıkları deneyimleri betimlediği bir araştırma desendir (Creswell, 2017, s. 14). Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veri toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde “temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 112). Patton'a göre (2018, s. 238), “ölçüt örnekleminin noktası, bilgi açısından zengin olma olasılığı olan durumları anladığından emin olmaktır”. Buna göre bir üniversitede eğitim fakültesinde Türkçe Öğretmenliği programına devam eden ve öğretmenlik meslek bilgisi dersi kapsamında Ezilenlerin Pedagojisi'ni inceleyen genç yetişkinler çalışma grubunu oluşturmuştur. Daha ayrıntılı ve derinlemesine veri elde etmek amacıyla birinci ve üçüncü yılında öğrenim gören genç yetişkinler araştırma-

ya dâhil edilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan genç yetişkinlerin %56'sı (f=28) birinci yılında, %44'ü (f=22) üçüncü yılında öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, katılımcıların deneyim, düşünce, bilgi ve duyguları ile ilgili derinlemesine bilgi edinmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Patton, 2018). Eleştirel pedagoji ve Paulo Freire'nin Ezilenlerin Pedagojisi üzerine alanyazın taramasının ardından öğretmen adayı genç yetişkinlerin görüşlerini belirlemek amacıyla üç soru hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından eleştirel pedagoji alanyazınına dayanarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, pilot çalışmanın ardından uygulamaya hazır hale gelmiştir.

Araştırma etiği ve etik kurallar gereği, verilerinin toplanması sırasında katılımcılara araştırmanın amacı ve niçin yapıldığı açıklanmıştır (Glesne, 2015) ve görüşme formu sorularına verilen yanıtların araştırma dışında kullanılmayacağı vurgulanmış; gerçekte var olan durumu ortaya koymak amacıyla, katılımcıların isimlerinin araştırmada yer almayacağı bilgisi paylaşılmıştır. Veriler görüşme formu aracılığıyla, 50 öğretmen adayı genç yetişkinden toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır ve bu amaçla toplanan veriler, önce kavramsallaştırılır, daha sonra ortaya çıkan kavramlar düzenlenir ve veriyi açıklayan temalara ulaşılır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesiyle, önceden belirgin olmayan tema ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırma verilerinin çözümlemesi aşamasında ilk olarak, her bir veriye sayısal kodlar verilmiştir ve bulgular kısmında doğrudan alıntılarının sonunda bu sayısal kodlar katılımcıları tanımlarken analiz numarası olarak (Örneğin K19) yer almıştır. Daha sonra görüşme formunda yer alan sorulara verilen yanıtlar araştırmacı tarafından tümevarımsal bir yaklaşımla betimlenmiştir. Buna göre araştırma verileri kodlanmış ve bu kodlardan temalar (kategoriler) oluşturularak, veriler kodlara ve temalara göre düzenlenmiş ve sonrasında yorumlanmıştır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Kodlama yapılırken her bir ifadenin tekrarlanma sıklığı belirlenmiş, tablolarda temalar altında en çok tekrarlanan ifadelerden en aza doğru veriler listelenmiştir. Doğrudan alıntılarda alıntılanmayan kısımlar için parantez içinde üç nokta (...) kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik, belirli süreçler vasıtasıyla bulguların doğruluğu için araştırmacı kontrolünü ifade etmektedir (Creswell, 2017). "Güvenirlik ise kısaca araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgi-

lidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 255). Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla toplanan veriler ayrıntılı olarak rapor edilmiş ve araştırma bulguları doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmanın iç geçerliği kapsamında, toplanan veriler katılımcılarla paylaşılmış ve katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırmanın dış güvenirliğini sağlamak için veri toplama ve analiz yöntemleri ayrıntılı olarak açıklanmış, bulgular kısmında araştırmada ortaya çıkan tüm ham veriler sunulmuştur. Bulgular kısmında doğrudan alıntılarının sonuna katılımcı numarası ile sınıf seviyesi bilgisine yer verilmiştir. Araştırmanın iç güvenirliği kapsamında, temaları oluşturulan kavramlar, bulguların tutarlılığını sağlamak için birbirleriyle ve diğer temalarla karşılaştırılmıştır; verilerin anlamlılığı ve kendi içinde tutarlılığı test edilmiştir. Bu araştırmada katılımcıların Ezilenlerin Pedagojisi ekseninde eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılırken, mümkün olduğunca objektif bir yaklaşımla dış güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmanın güvenirliği için araştırmaya katılmayı kabul eden genç yetişkinlerden veri toplanmıştır. Araştırmanın dış güvenirliği için veri toplama araçları, ham veriler, yapılan kodlamalar ve çıkarımlar saklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

BULGULAR

Öğretmen Adayı Genç Yetişkinler ve Ezilenlerin Pedagojisi’nden Öğrenmek

Genç yetişkinlere Ezilenlerin Pedagojisi’nden ne öğrendiklerini, metnin öğretici yönü sorulmuş ve “Ezilenlerin Pedagojisi’nden öğrenmek üzerine görüşler”e ulaşılmıştır. Verilen yanıtlar üç tema altında toplanmıştır: Eğitim sistemi, bireysel gelişim, yeni kavramlar. Ezilenlerin Pedagojisi’nden öğrenmek ile ilgili olarak eğitim sistemi temasında “var olan sistemi sorgulamak” (f=12) ve “ezberci sistemin farkına varmak” (f=10), bireysel gelişim temasında “eleştirel yönün güçlenmesi” (f=11) ve yeni kavramlar teması altında “ezen-ezilen denklemi”nin öğrenilmesi (f=6) en çok tekrarlanan ve ilk sıralarda yer alan öğrenmeler olmuştur. Genç yetişkinler ayrıca Ezilenlerin Pedagojisi’nden “alternatif eğitimi araştırma”yı (f=7) öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 1’de genç yetişkinlerin Ezilenlerin Pedagojisi’nden ne öğrendiklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 1 *Ezilenlerin Pedagojisi’den Öğrenmek Üzerine Görüşler*

	Temalar	f	%
	Eğitim sistemi		
1	Var olan sistemi sorgulamak	12	24
2	Ezberci sistemin farkına varmak	10	20
3	Alternatif eğitimi araştırmak	7	14
4	Eğitime farklı bakış açıları	4	8
5	Eğitimde iletişimin önemi	2	4
6	Sistemin değişmeyeceği	1	2
	Bireysel gelişim		
7	Eleştirel yönüm güçlendi	11	22
8	Benimseyeceği mesleki tutumlar öğrenmek	4	8
9	Mücadele etmenin önemi	3	6
10	Yorumlama derinliği	1	2
11	Kendini sorgulamak	1	2
12	Hayatı sorgulamak	1	2
13	Birey olmanın önemi	1	2
	Yeni kavramlar		
14	Ezen-ezilen denklemi	6	12
15	Bankacı-problem tanımlayıcı eğitim	2	4
16	Bilmediğim kavramlar	2	4
17	Özgürlük kavramı	1	2

Ezilenlerin Pedagojisi’nden öğrenmek üzerine görüşlere ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

“Var olan eğitim sistemini sorgulamayı, ‘biz bu eğitim sisteminin neresinde duruyoruz’u sormayı (öğrendim)” (K2, 1. Sınıf)

“Var olan sistemi daha çarpıcı bir biçimde tüm açıklığı ile anladım. Kitabı okurken sürekli düşünme içindeydim ve eleştirel özelliğimi biraz daha güçlendirdiğimi düşünüyorum.” (K15, 1. Sınıf)

“Yaşadığımız hayata eleştirel yaklaşmayı, önümüze sunulan sistemi sorgulamamızı, ideal eğitim sisteminin ne olması gerektiğini (...) (öğrendim).” (K26, 1. Sınıf)

“Eğitim sistemimizi eleştirebildim. Sosyal, psikolojik, toplumsal eğitim vs. gibi yönlerden farklı farklı ele alabildim.” (K36, 3. Sınıf)

“İçinde bulunduğum durumları eleştirme yetisi, benim değiştirebileceğim yanlış sistemler, yanlış uygulamaları değiştirebilmeyi (...) kavradı.” (K24, 1. Sınıf)

“Hayata, topluma, eğitim sistemine karşı kısacası birçok şeye karşı daha eleştirel yaklaşmamız gerektiğini öğretti. Olanı olduğu gibi kabullenmek

yerine, olması gerektiği gibi olması için çalışmamız gerektiğini anladım.” (K25, 1. Sınıf)

“Eleştirel bakabilmemi geliştirdiğini düşünüyorum.” (K48, 3. Sınıf)

“Gerçekten ezberci eğitim sisteminin ülkemde olduğunu, benim bunun parçası olduğumu fark ettim.” (K3, 1. Sınıf)

“İçinde bulunduğum eğitim sistemini anlamama yardımcı oldu. (...) bu sistemi kendi başıma değiştiremesem de en azından kendim değişeceğim. En büyük kazancımın bu olduğunu düşünüyorum.” (K17, 1. Sınıf)

“Bankacı eğitimin zararlarını daha açık görmemi, diyalog ve diyalog karşısı eğitim arasındaki çelişki ve farklılıkları görmemi sağladı.” (K47, 3. Sınıf)

“Problem tanımlayıcı eğitim hakkında düşünmemi sağladı. Gerekli bilgi ve birikimle bizim de eğitim sistemimizi düzeltebileceğimiz özgüvenini kattı.” (K8, 1. Sınıf)

“Ezen ve ezilenlere farklı açıdan bakmayı öğrendim. (...) ezen-ezilen döngüsünü çok güzel yol göstererek açıklamış. Yazdıkları çok düşündürücüydü.” (K14, 1. Sınıf)

Öğretmen Adayı Genç Yetişkinlerin Öğrenim Yaşamları ve Ezilenlerin Pedagojisi

Genç yetişkinlere Ezilenlerin Pedagojisi’nden hareketle eğitim ve öğrenim yaşamlarını nasıl değerlendirdikleri sorulmuş ve “Ezilenlerin Pedagojisi’nden öğrenim yaşamına bakmak üzerine görüşlere” ulaşılmıştır. Bu soruya verilen yanıtlar üç tema altında toplanmıştır: Bugünkü öğrenim yaşamına bakış, geçmişteki öğrenim yaşamına bakış ve diğer görüşler. Öğretmen adayı genç yetişkinlerin bugünkü öğrenim yaşamları ile ilgili olarak “içinde bulundukları sistemi bankacı” (f=13) olarak nitelendirmeleri görüşü ile “ülkemizde bankacı eğitim var” (f=10) görüşü ilk iki sırada yer alan yanıtlar olmuştur. Geçmiş öğrenim yaşamlarına ilişkin olarak da “ezberci sistemin tüm öğrenim yaşamlarında var olduğu” (f=7) en çok tekrarlanan ifade olmuştur. Geçmiş ve bugüne ilişkin görüşler dışında kalan ve bu soruya yanıt olarak verilen bulgular “diğer görüşler” başlığı altında listelenmiştir.

Tablo 2’de genç yetişkinlerin Ezilenlerin Pedagojisi’nden hareketle öğrenim yaşamlarını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 2 *Ezilenlerin Pedagojisi'nden Öğrenim Yaşamına Bakmak Üzerine Görüşler*

	Temalar	f	%
	Bugünkü öğrenim yaşamına bakış		
1	İçinde bulunduğumuz sistem bankacı	13	26
2	Ülkemizde ezberci eğitim var	10	20
3	Birinci sınıftan beri boş kap metaforu içindeyiz	4	8
	Geçmiş öğrenim yaşamına bakış		
4	Ezberci sistem hayatımız boyunca var	7	14
5	Bankacı eğitim kendi okul hayatımda karşılaştığım bir durum	5	10
6	Eğitim hayatımın bazı kısımları bankacıydı	2	4
7	İlkokul öğretmenim bankacıydı	2	4
8	Birinci sınıf öğretmenim bankacı eğitim uyguluyordu	1	2
9	Lise yıllarım bankacı eğitimdi	1	2
10	Ezberci sistem dil öğreniminde engeldir	1	2
11	13 yıllık eğitim hayatım ezberciydi	1	2
	Diğer görüşler		
12	Praksis (söz+düşünce) olmalı	1	2
13	Ezilenlerin ezenlere eğilimi hep aynı	1	2
14	Ezberci eğitime karşıyım	1	2
15	Problem tanımlayıcı eğitim benim anlayışıma uygun	1	2

Aşağıda yer alan doğrudan alıntılar Ezilenlerin Pedagojisi'nden hareketle genç yetişkinlerin kendi öğrenim yaşamları üzerine görüşlerini yansıtmaktadır:

“Bankacı eğitim sistemi, şu anda içinde bulunduğumuz eğitim sisteminin ta kendisidir. Freire'nin karşı olduğu bu sistem günümüzde uygulanan sistemdir.” (K16, 1. Sınıf)

“(Freire'nin) anlattığı bankacı eğitim modeli bizim eğitim modelimizi tamamıyla yansıtıyor.” (K19, 1. Sınıf)

“Bankacı eğitim modeli bizim şu anda gördüğümüz klasik eğitim modeline oldukça benziyor. İçinde bulunduğumuz eğitim modelinde ezber ön planda, öğretmen aktif, öğrenci pasif konumda. Çoğunlukla anlatma yöntemi kullanılıyor ve öğretmenle öğrenci arasındaki iletişim oldukça zayıf.” (K30, 3. Sınıf)

“Ülkemizde bankacı eğitim uygulanıyor. Freire'nin dediği gibi fildişi bir kulede eğitim görüyoruz. Ezberci, sorgulama yapmayan (...) bir eğitim sistemimiz var.” (K39, 3. Sınıf)

“Ülkemizde ezbere dayalı eğitim uygulanmaktadır. Eğitim hayatım boyunca hep bir şeyleri ezberlemek zorunda kaldım.” (K6, 1. Sınıf)

“Ülkemizde ne yazık ki araştıran, sorgulayan bir eğitim yerine ezberci sistem benimseniyor. Kalıplaşmış bilgiler bize sunuluyor ve biz sadece bunu doğru veya yanlış olduğunu bilmeden ezberliyoruz.” (K13, 1. Sınıf)

“Bizim eğitim sistemimiz daha çok orada eleştirilen eğitim sistemine benziyor. Ezbere dayalı bir eğitim sistemimiz var, genelde öğretmen merkezliyiz.” (K25, 1. Sınıf)

“Ezberci öğretim anlayışıyla öğrenim hayatımız boyunca karşılaştığımızı düşünüyorum. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin yatay değil dikey bir şekilde ve geçirgen olmayan bir şekilde ilerlediğini düşünüyorum.” (K2, 1. Sınıf)

“(Bankacı) eğitimin bize de zaman zaman dayatıldığını düşünüyorum. Özellikle de üniversiteye kadar olan dönemde bu eğitimin uygulanmakta olduğunu söyleyebilirim.” (K28, 1. Sınıf)

“Bankacı eğitim modeli yaklaşımını eğitim hayatım boyunca pek çok yerde rastladım. Ezberci ve öğretmenin anlatımının olduğu, tek yönlü iletişimin kurulduğu bir anlayış hâkimdi.” (K45, 3. Sınıf)

“Maalesef şimdiye kadar olan eğitim yaşamımda Freire’nin karşı olduğu ve eleştirdiği her uygulamaya maruz bırakılmış olduğumu fark ettim.” (K47, 3. Sınıf)

Öğretmen Adayı Genç Yetişkinlerin Ezilenlerin Pedagojisi Üzerine Görüşleri

Genç yetişkinlere Ezilenlerin Pedagojisi metnini okuma süreci ve metin üzerine görüşleri sorulmuş ve “Ezilenlerin Pedagojisi üzerine görüşler”e ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Ezilenlerin Pedagojisi üzerine görüşler dört tema altında yer almıştır: Dil, içerik, kazanımlar ve diğer görüşler. Bulgulara ilişkin olarak dil teması altında “dil ağır olduğu için anlamak güç” (f=21) ilk sırada yer alan görüş olurken, bu görüşü içerik teması altında “yararlı/bilgilendirici/öğretici” (f=10), kazanımlar teması altında “farklı bakış açısı kazandıran bir metin” (f=4) ve “farkındalık kazandıran bir metin” (f=4) ile diğer görüşler teması altında “tekrar okuyacağım” (f=4) yanıtları izlemiştir. Genç yetişkinlerin %18’i (f=9) içerik teması altında kitabı beğendiklerini belirtirken, kitabın “güzel” olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 3’te genç yetişkinlerin Ezilenlerin Pedagojisi üzerine görüşleri yer almaktadır.

Tablo 3 *Ezilenlerin Pedagojisi Üzerine Görüşler*

	Temalar	f	%
	Dil		
1	Dili ağır olduğu için anlamak güç	21	42
2	Okurken zorlandım	4	8
	İçerik		
3	Yararlı/bilgilendirici/öğretici	10	20
4	Beğendim, güzel bir kitap	9	18
5	Felsefi/sorgulayıcı	5	10
6	Güncelliğini koruyor	3	6
7	Dikkat gerektiren bir metin	2	4
8	Kitabın tümünün altı çizilmeli	1	2
	Kazanımlar		
9	Farklı bakış açısı kazandıran bir metin	4	8
10	Farkındalık kazandıran bir metin	4	8
11	Yol gösterici/eğitici bir metin	2	4
12	Eleştirel bakış kazandıran bir metin	1	2
	Diğer görüşler		
13	Tekrar okuyacağım	4	8
14	Okumak gerekli/okunmalı	2	4
15	Kitabı uygulamak güç	2	4
16	Freire tartışılmalı	1	2
17	Ders kitabı gibi	1	2

Ezilenlerin Pedagojisi üzerine görüşleri destekleyen doğrudan alıntılar şöyledir:

“Kitap daha açık bir dille yazılsaydı daha faydalı olacağını düşünüyorum.” (K12, 1. Sınıf)

“Anlaşılması gerçekten zor bir kitap, birkaç kez daha dönüp okunması gereken bir kitap olduğunu düşünüyorum.” (K25, 1. Sınıf)

“Biraz daha anlaşılır bir dille yazılsaydı, anlamam daha hızlı olabilirdi.” (K27, 1. Sınıf)

“Kitabın anlaması her ne kadar zor olsa da, bilgilendirici ve ufuk açıcı bir kitaptı.” (K40, 3. Sınıf)

“Kitabın anlaşılması güçlü, düşünce olarak beğendim.” (K41, 3. Sınıf)

“Birçok bilgi kazandırdı. İnsanlara tavsiye edebileceğim bir kitap.” (K5, 1. Sınıf)

“Yararlı, bilgilendirici bir kitap olduğunu düşünüyorum.” (K7, 1. Sınıf)

“Kitabın konusu çok dikkat çekici. (...) Bir de kitabın eğitici özelliğini de sevdim.” (K23, 1. Sınıf)

“Kitabın dili ders kitabı gibiydi. Bilgiler faydalı (...) önemli olan da bu sanırım.” (K34, 3. Sınıf)

“Kitap güzel, (...) kaç yıl önce yazılmış ama hâlâ güncelliğini koruyor.” (K38, 3. Sınıf)

“Okumaktan zevk aldığım, hatta keşke ders kitabı olarak okutulsa dediğim bir kitap.” (K30, 3. Sınıf)

“Kitap felsefi tarzda yazıldığı için anlaşılması ve anlatılması güç. Ama çok yerinde tespitler (var) ve yol gösterici (bir kitap), bu kitabı değerli kılan şey budur.” (K17, 1. Sınıf)

SONUÇ VE TARTIŞMA

20. yüzyılın ikinci yarısındaki en önemli eğitimci olarak tanımlanan Paulo Freire'nin Ezilenlerin Pedagojisi'nde kavramsallaştırdığı ve ele aldığı eğitim üzerine düşüncelerinin kaynağı kendi ülkesi Brezilya'daki yetişkin okuma yazma deneyimlerine dayanmaktadır (Freire, 2014). Freire'nin okuma yazma öğrenmeyi mekanik bir beceriden çok, onu toplumsal, politik ve ekonomik gibi eğitimden ayrı düşünülemeyen unsurlarla birlikte değerlendirmesi, okuma yazma öğrenmenin ve eğitimin politik doğasına ve tarihselliğine ilişkin bir vurgu olarak ortaya çıkmaktadır (Freire, 2021a). McLaren'a (2006, s. 195) göre “eleştirel pedagoji olarak bilinen şeyin açılış öncüsü olarak isimlendirilen Freire, eğitimle tarihsel mücadelenin radikal politikası arasındaki bağlantıyı küresel bir temelde etkili bir şekilde yeni bir kalıba dökmeyi başarmıştır”.

Bugünün dünyasında Freire'nin üzerinde ısrarla ve titizlikle durduğu pek çok konu eğitim alanında daha da kendini hissettirerek varlığını sürdürmektedir. Bu noktada eleştirel pedagojiye, öğretmenlerin eleştirel özbilinç sahibi olmalarına her zamankinden daha fazla gereksinim vardır. Freire eğitimcilerin yanında eğitime devam eden öğretmen adaylarının da eleştirel pedagoji ve eğitimin geleneksel doğası hakkında bilgi sahibi olmalarının önemini vurgulamaktadır (2019b). Bu nedenle bu çalışmada öğretmen adayı genç yetişkinlerin Ezilenlerin Pedagojisi'nden hareketle eleştirel pedagoji üzerine görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada içerik analizi yöntemi ile analiz edilen verilerden ortaya çıkan bulgular, öğretmen adayı genç yetişkinlerin eleştirel görüşlerini yansıtmaktadır.

Öğretmen adayları Ezilenlerin Pedagojisi'nden eğitim sistemini sorgulamayı, ezberci sistemin farkına vardıklarını ve alternatif eğitimi araştırmak gerektiğini öğrendiklerini ifade ederken, eleştirel yönlerinin güçlendiğini ve

ezen ezilen denklemini öğrendiklerini ve/veya kavradıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle, Freire'nin (2014) Ezilenlerin Pedagojisi'nde kavramsallaştırdığı bankacı ve problem tanımlayıcı eğitim ve her iki modelde öğretmenin rolünün öğretmen adayı genç yetişkinler tarafından büyük oranda karşılık bulduğu ileri sürülebilir. Ezilenlerin Pedagojisi'nden öğrenmek kısmında ortaya çıkan bir diğer bulgu “mücadelenin önemi”nin öğretmen adayları tarafından vurgulanmasıdır. Freire (2019a, s. 95) eğitimcilik görevinin taşıdığı önemi savunmak için mücadele etmenin bir zorunluluk olduğunu ifade etmektedir. Diğer yandan öğretmenlik mesleğine daha fazla saygı duyulması için mücadele etmenin bir görev olduğuna daha çok inandığını belirtmiştir (Freire, 2019b, s. 138). Öğretmen adaylarının Ezilenlerin Pedagojisi'nden ileride benimseyeceği mesleki tutumlar öğrendiğini ifade etmesi, metnin güncelliğini ve yol göstericiliğini koruduğu biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının Ezilenlerin Pedagojisi'nden hareketle kendi öğrenim yaşamlarını değerlendirirken eleştirel bakışlarını korudukları görülmektedir. Genç yetişkinler tarafından ifade edilen görüşlerin önemli bir kısmı mevcut öğrenim yaşamlarını yansıtırken, geçmiş öğrenim yaşamlarına ilişkin görüşler ikinci sırada yer almıştır. Mevcut öğrenim yaşamları ile ilgili öğretmen adayları içinde bulundukları sistemin bankacı olduğu ve ezberci eğitimin var olduğu saptamasını yaparken, geçmiş öğrenim yaşamları için ezberci sistemin hep var olduğunu ve okul yaşamlarının farklı dönemlerinde veya büyük kısmında karşılaştıkları bir durum olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının içinde bulundukları sistemin bankacı model olduğu saptaması genç yetişkinlerin yükseköğretim algısı bakımından kayda değer olarak yorumlanabilir. Giroux (2009b, s. 40) yüksek eğitimin, öğrencileri teşvik eden, hoş ve güçlendiren gerçek bir entelektüel kültüre taşıyacak tarzda bir eğitim ve pedagoji geliştirmesinin zorunluğuna değindikten sonra yüksek eğitimin öğrencilere genel bir eğitim kazandırmakla yetinmemesini, onlara aynı zamanda eleştirel düşünme alışkanlığı ve kamusal yaşama katılmaya teşvik edecek bir toplumsal sorumluluk tutkusunu da kazandırması gerektiğini eklemektedir. Ezilenlerin Pedagojisi'nin genç yetişkinlerin kendi öğrenim yaşamlarını eleştirel bir bakışla değerlendirmelerine olanak tanınması, öğrenimlerini sürdüren öğretmen adayı genç yetişkinlerin mesleğe hazırlanırken eleştirel düşünme becerisi kazanma sürecinde eleştirel okumaların önemini ortaya çıkarmaktadır. Freire, eleştirel olma becerisinin kazanılması sürecinde doğal merakın kendini eleştiriye tabi tutarak epistemolojik meraka dönüştüğünü ve ilerici eğitim praksisinin en önemli işlevlerinden birinin eleştirel, gözü pek bir merakı teşvik etmek olduğunu belirtmektedir (Freire, 2019b, s. 77). Diğer yandan Freire (2019b, s. 72) eğiticinin görevinin metodolojik titizlikle doğru düşünebilmenin öğretilmesinde istikrarlı olmak olarak tanımlarken, eleştirel eğitimde öğrenme ve öğretmenin bir arada olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarına doğru düşünebil-

me becerisi ve eleştirel özbilinç kazandırmada eleştirel pedagojinin rolünü yadsımak mümkün görünmemektedir.

Öğretmen adayları, Ezilenlerin Pedagojisi’ni kullanılan dil bakımından ağır olarak değerlendirirken, diğer yandan “yararlı, bilgilendirici, öğretici” bir eser olarak nitelendirmişlerdir. Freire’nin eğitimin politik ve ekonomik doğasını tarihsellik bağlamında değerlendirdiği ve olgun bir eser olan Ezilenlerin Pedagojisi, kavramsal kökleri bakımından öğretmen adayları tarafından anlaşılması güç bir metin olarak değerlendirilmiştir. Kırilo (2012) çalışmasında Ezilenlerin Pedagojisi’nin Eleştirel Bilinç İçin Eğitim’in (2021) pratik ve metodolojik doğasından daha teorik ve devrimci olduğu, dolayısıyla önce ikincisini okumanın ilkini anlamaya daha çok yardımcı olduğu bilgisini paylaşmaktadır. McLaren (2006, s. 222) Freire’yi tüm çalışmalarının oluşturduğu bütün bağlamında okumanın önemine işaret ederken, Holst (2006) ise Freire’nin pedagojisinin, tüm pedagojiler gibi, ancak içinde geliştiği belirli sosyopolitik ve ekonomik bağlamlar içinde görüldüğünde tam olarak anlaşılabilirliğini savunmaktadır. Bu nedenle Freire’nin eserlerinin ve düşüncelerinin öğretmen eğitiminde bir bütünsellik içinde ele alınması önemli olmaktadır. Freire’nin eğitim üzerine görüşlerini yineleyerek ve geliştirerek tüm yaşamı boyunca savunduğu göz önüne alındığında, özgürlükçü pedagojisinin onun yaşam öyküsü ve yetişkin okuma yazma deneyimlerinden hareketle eğitimin politik, sosyolojik ve ekonomik temelleri bağlamına geniş bir yelpazede ele alınması gerekliliği öne çıkmaktadır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğretmen adaylarının mesleğe hazırlandıkları öğretmen yetiştirme kurumlarının programlarında, eleştirel pedagoji okumaları gibi etkinliklerin yer aldığı uygulamalı eleştirel pedagoji derslerine yer verilebilir ve bu dersler aracılığıyla öğretmenlik mesleğine hazırlanan genç yetişkinlere eleştirel eğitim üzerine bilgi, beceri ve bakış açısı kazandırılabilir.

2. Freire’nin sıklıkla vurguladığı teori ve pratik arasındaki diyalektik ilişkiden hareketle öğretmen yetiştirme programındaki teorik derslerde diyaloga ve karşılıklı öğrenmeye olanak tanınmasının yanında staj uygulamaları eleştirel pedagoji yaklaşımı ile ele alınıp öğretmen adayı genç yetişkinler ile karşılıklı olarak değerlendirilebilir.

3. Öğrenimlerini sürdüren öğretmen adayı genç yetişkinlerden oluşan farklı örneklemeler üzerinde yapılacak karma araştırmalar yükseköğretim düzeyinde eleştirel pedagojiye yaklaşımın önemi konusunda daha ayrıntılı veriler sağlayabilir. Ayrıca örgün eğitim sisteminin son basamağı olan yükseköğretimde görev alan öğretim üyeleri ile diğer basamaklarda görevli öğretmenlerin yer aldığı örneklemeler üzerinde yapılacak eleştirel pedagoji çalışmaları bu konuda gereksinim duyulan hizmet içi yetiştirme programları için yol gösterici bir rol üstlenebilir.

KAYNAKLAR

- Assoun, P. L. (2014). *Frankfurt okulu*. (I. Ergüden, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi.
- Ayhan, S. (2009). Paulo Freire: Yaşamı, eğitim felsefesi ve uygulaması üzerine. *Yettişkin Eğitimi Kuramdan Uygulamaya* içinde, ss. 145-160. İstanbul: Kalkedon.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Freire, P. (2014). *Ezilenlerin pedagojisi*. (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Freire, P. (2019a). *Kültür işçileri olarak öğretmenler öğretmeye cesaret edenlere mektuplar*. (Ç. Sümer, Çev.). İstanbul: Yordam Kitap.
- Freire, P. (2019b). *Özgürlüğün pedagojisi etik, demokrasi ve medeni cesaret*. (G. Kurt Gevinç, Çev.). İstanbul: Yordam Kitap.
- Freire, P. (2021a). *Eleştirel bilinç için eğitim*. (D. Hattatoğlu, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Freire, P. (2021b). *Umudun pedagojisi: Ezilenlerin pedagojisini yeniden yaşamak*. (Ç. Sümer, Çev.). İstanbul: Yordam Kitap.
- Freire, P. ve Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık sözcükleri ve dünyayı okuma*. (S. Ayhan, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm*. (B. Baysal, Çev.). İstanbul: Kalkedon.
- Giroux, H. A. (2009a). Dil/kültürel incelemeler alanında eleştirel pedagojinin bir rolü var mıdır? (E. Ç. Babaoğlu, Çev.). *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri* içinde, ss. 7-28. İstanbul: Kalkedon.
- Giroux, H. A. (2009b). Tutsak alınmış üniversiteler. (E. Ç. Babaoğlu, Çev.). *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri* içinde, ss. 29-43. İstanbul: Kalkedon.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Holst, J. (2006) Paulo Freire in Chile, 1964–1969: Pedagogy of the Oppressed in Its Sociopolitical Economic Context. *Harvard Educational Review*, 76:2, 243-270. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.bm6532lgn2744t3>
- Macedo, D. (2019). “Önsöz” Özgürlüğün pedagojisi etik, demokrasi ve medeni cesaret. (G. Kurt Gevinç, Çev.). İstanbul: Yordam Kitap.
- Mayo, P. (2012). *Özgürleştirilen praksis: Paulo freire'nin radikal eğitim ve politika mirası*. (H. H. Aksoy ve N. Aksoy, Çev.). Ankara: Dipnot.
- Mayo, P. (2014). “Paulo Freire, Globalisation and Emancipatory Education”. *Andragoška Studije*, 2:21–38.

- McLaren, P. (2006). *Che Guevara, Paulo Freire ve devrimin pedagojisi*. (H. Alpmen, Çev. Ed.). İstanbul: Kalkedon.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam eleştirel pedagojiye giriş*. (M. Y. Eryaman ve H. Arslan, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- McLaren, P. (2019). “Önsöz” Kültür işçileri olarak öğretmenler öğretmeye cesaret edenlere mektuplar. (Ç. Sümer, Çev.). İstanbul: Yordam Kitap.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Kirylo, J. D. (2012). “Pedagogy of the Oppressed: The Publication Process of Paulo Freire’s Seminal Work”. *Social Studies Research and Practice*, 7:2, 122-129.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Shaull, R. (2014). “İngilizce Basıma Önsöz” Ezilenlerin pedagojisi. (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). ss. 9-15. İstanbul: Ayrıntı.
- Şahin, A. E. (2006). Meslek ve öğretmenlik. *Eğitim Bilimine Giriş* içinde, ss. 261-306. Ankara: Anı.
- Vittoria, P. (2017). *Paulo Freire diyalogun pedagojisine giden yol*. (Y. Tezgiden Cakcak ve E. Cakcak, Çev.). İstanbul: Kalkedon.
- Yıldırım, A. (2013). *Eleştirel pedagoji: Paulo Freire ve Ivan Illich’in eğitim anlayışı üzerine* (Gözden Geçirilmiş 3. Baskı). Ankara: Anı.
- Yıldırım, N. (2013). Eğitimciler için 100 kitap önerisi üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1:1, 106-118. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/7323/372212> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 5. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, A. (2017). “Önsöz” Paulo Freire diyalogun pedagojisine giden yol. İstanbul: Kalkedon.

BÖLÜM 15

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREVLİ
BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN VE BU KURUMLARDA
ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN MİLLÎ EĞİTİM
BAKANLIĞI TARAFINDAN HAZIRLANAN ÇALIŞMA
DEFTERLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

*Yasin ELÇİ¹, Serap DEMİRCİOĞLU²,
F.Zerrin GÖRGÜN³*

1 Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Uzmanı, 0000-0001-7052-5425

2 Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, 0000-0003-3348-5334

3 Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, 0000-0002-1719-3262

Problem Durumu/Giriş

Eğitimde fırsat eşitliği, çağdaş toplumların önemli niteliklerinden biri olup Millî Eğitim Bakanlığının önemle üzerinde durduğu bir konudur. Ülkemizde eğitimin niteliğinin artırılmasına; genç insan gücümüzün, bilgi toplumunun ihtiyaç duyacağı donanımda yetiştirilmesine ve fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen çalışmalar 21. yüzyılın gerektirdiği yenilikler çerçevesinde yapılmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğine katkı sağlamak amacıyla yapılan çalışmalar, ülkemizin bütün bölgelerindeki öğrencilere ulaşabilecek niteliktedir. Fırsat eşitliğini destekleyen noktalardan biri de temel kaynaklara ek olarak yardımcı kaynakların varlığıdır. Bu sebeple yardımcı kaynakların eğitimde eşitliği arttırması doğrultusunda çalışmalar planlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Biyoloji, Coğrafya, Felsefe, Fizik, İngilizce, Kimya, Matematik, Tarih ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinden hazırlanan çalışma defterlerini farklı okul ve sınıf düzeylerinde öğrenci ve öğretmenlere uygulayarak çalışma defterlerinin öğrenmeye katkılarını ve kullanılabilirliğini tespit etmektir. Buna yönelik iki bölümden oluşan ve öğretmenlere 16, öğrencilere 17 maddelik anket uygulanmıştır. Çalışma defterlerinde yer alan etkinlik ve soruların öğrenci düzeyine uygunluğu, tasarım ve dizgi açısından yeterliliği, öğrenme motivasyonuna etkisi, ders içi ve akademik başarıya katkısı, kazanımlarla uyumluluğu gibi birçok alanda öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi hedeflenmiştir.

Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Çalışma defterleri öğrenciler açısından bir ihtiyaç mıdır?
- Çalışma defterinde yer alan etkinlikler ve sorular öğrenci düzeyine uygun ve yeterli midir?
- İçerikler açık ve anlaşılır mıdır?
- Çalışma defterinde yer alan içerikleri kazanımlarla ve dersin işlenişi ile uyumlu mudur?
- Tasarım açısından yeterli midir?
- İçeriklerin öğrenimi kolaylaştırmaya ve akademik başarının artmasına katkısı nedir?
- Etkinliklerin zorluk seviyesi nedir?

Kavramsal Çerçeve

Değişimin çok hızlı yaşandığı günümüz dünyasında eğitim-öğretim ortamlarında bilgiye duyulan ihtiyacı karşılayabilmek için öğrenme faali-

yetlerinin daha etkin hale gelmesi gerekmektedir. Bu etkinliği sağlayacak materyallerden birinin de yardımcı kaynaklar olduğu söylenebilir. Yardımcı kaynaklar, ders kitaplarında yer alan konuların tamamını veya bir bölümünü daha kapsamlı olarak işleyen çalışma kitaplarıdır. Ders kitapları ana kaynak olsa da zengin içeriklere sahip yardımcı kaynaklar, öğrenme ortamlarını destekleyerek öğrencilerin konuları anlamasını daha etkin hale getirebilir. (Taş ve Minaz, 2018, s.583). Öğrencilerde var olabilecek dikkat dağınıklığı ya da derse yoğunlaşamama problemlerinin, öğrencilerin farklı duyu organlarını çalıştıracak yardımcı kaynaklarda bulunan somutlaştırılmış etkinliklerin kullanılması ile giderilmesi mümkündür. Yardımcı kaynaklar, derslerin daha iyi anlaşılmasında ve öğrenmenin kalıcılığını arttırmada etkili bir araçtır. Bu kaynakların kullanılmasındaki temel amaç, öğrencilerde çeşitli görüş ve konu yaklaşımlarıyla tartışma ortamı yaratmak ve öğrenciyi düşünme davranışına yöneltmektir. Öğretim programına uygun olarak hazırlanan yardımcı kaynaklar, öğretimin başarıyla gerçekleştirilmesine imkân tanır. Çünkü ders kitaplarının yanı sıra kullanılan bu materyaller, daha fazla etkinlik, örnek, soru ve anlatım barındırmaktadır. Öğrenme çeşitliliğine de imkân tanıyan yardımcı kaynakların, öğretmen ve öğrenciye destek olduğu, öğrenmenin kalıcılığını sağladığı ve ders kitaplarını desteklediği söylenebilir. (Taş ve Minaz, 2018, s.583).

Ders içinde ve dışında öğrencinin öğrenme davranışını kalıcı kılmak, ders kitabının etkinliğini artırmak ve öğrenmeyi pekiştirmek için öğretmenlerin ek materyaller kullandığı görülmektedir. (Erdoğan, 2004, s.30). Bu materyallerin seçiminde ve kullanımında ise çok sayıda seçenek karşımıza çıkmaktadır. Yardımcı kaynakların seçiminde; dikkat çekici olması, soyut kavramları somutlaştırması, çoklu öğrenme ortamı sağlaması önemlidir. Bu ortamlarda dijital teknolojilerin kullanılması da öğrenende merak duygusunu güdülemesi bakımından önemlidir. Sınıf içi ortamlarda kullanılan bu içeriklerin öğrenciyi aktif hale getirdiği, öğrenmeyi daha kolaylaştırdığı, iş birliği fırsatları yarattığı söylenebilir. Ancak kullanılacak bu materyallerin amacına uygunluğu, konu ve kazanımlarla uyumu, güncelliğini koruması da önemli hususlardır. (Köde ve Çoklar, 2006, s.894).

Tüm bunlar ışığında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan yardımcı kaynak destek paketinde örnek sorular, etkileşimli sorular, çalışma soruları, tekrar testleri, LGS örnek soru kitapçığı ve YKS'ye yönelik TYT, AYT ve YDT örnek soru kitapçıkları yer almaktadır. Yardımcı kaynak destek paketi "yardimcikaynaklar.meb.gov.tr" adresi üzerinden tüm öğrencilere ve öğretmenlere ulaştırılmaktadır.

Farklı bir yardımcı kaynak olarak hazırlanan çalışma defterleri hem ders içerikleriyle hem de müfredat ile doğru orantılı olduğu için öğretmen

ve öğrencilere dersin öğretimi ve öğrenimi açısından kolaylık sağlamayı amaçlamaktadır. 9., 10., 11. ve 12. sınıf düzeylerinde Biyoloji, Coğrafya, Felsefe, Fizik, İngilizce, Kimya, Matematik, Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı derslerinden her ay hazırlanan çalışma defterleri sayesinde öğrencilerin çeşitli soru tarzlarıyla kendilerini değerlendirip bilgilerini pekiştirmesi imkân dâhilindedir. Eğitim ve öğretim sürecinde en önemli kaynak ve en çok kullanılan araç olan ders kitaplarını; çalışma defterlerindeki “Hatırlıyor Muyum?”, “Eşleştirme”, “Kelime Avı”, “Bulmaca”, Açık Uçlu Sorular”, “Beceri Temelli Sorular” ve “Çoktan Seçmeli Sorular”, “Yapılan-dırılmış Grid” gibi çeşitli etkinliklerle desteklenmesi hedeflenmektedir.

Hazırlanan çalışma defterleriyle ilgili öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri ile önerileri önem arz etmektedir. Çalışma defterlerini değerlendirmek, standartlarını belirlemek, geliştirmek ve zenginleştirmek için ihtiyaç analizi yapmak amacıyla Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı Öğretim Materyalleri ve İçerik Geliştirme Daire Başkanlığınca bu araştırmanın yapılmasını gerekli kılmıştır.

Araştırma Yöntemi ve Araştırma Bulguları

Araştırma, tarama(survey) modeli esas alınarak yapılmış, nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bir çalışmadır. Tarama (survey) modelinde Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2012)’e göre bir konu veya olay için katılımcıların görüşleri belirlenmekte ya da kişilerin ilgi, beceri yetenek tutum vb. özellikleri tespit edilmektedir. Bu tür araştırmalar diğer araştırma desenlerine göre görece daha büyük örneklemeler üzerinde yapılmaktadır.

Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ve 9., 10., 11. ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerdir. Örneklem olarak resmi örgün ortaöğretim kurumlarında görev yapan Biyoloji, Coğrafya, Felsefe, Fizik, İngilizce, Kimya, Matematik, Tarih ve Türk Dili ve Edebiyatı olmak üzere 9 ayrı branştan toplam 354 öğretmen ile 9., 10., 11. ve 12. sınıfta öğrenim gören 1941 öğrenci belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı, Türkiye genelinde branşlara göre toplam öğretmen sayısına oranı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Türkiye Geneline Branşlardaki Toplam Öğretmen Sayısına Oranı

Branş	Ankete Katılan Branş Öğretmenleri Sayısı	Türkiye Geneline Branşlara Göre Toplam Öğretmen Sayısı	Yüzde %
Biyoloji	36	6831	0,52
Coğrafya	32	5905	0,54
Felsefe	27	4326	0,62
Fizik	48	6408	0,74
İngilizce	42	14430	0,29
Kimya	38	6045	0,62
Matematik	51	18600	0,27
Tarih	31	7720	0,40
Türk Dili ve Edebiyatı	49	17839	0,27
GENEL TOPLAM	354	88104	0,40

Verilerin Toplaması

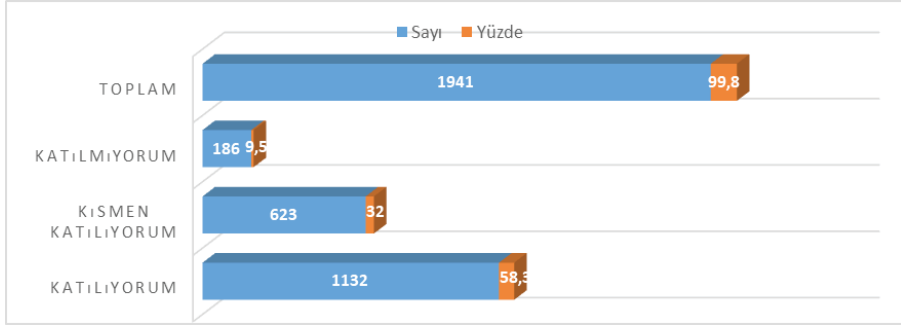
Araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla “Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin MEB Tarafından Hazırlanan Çalışma Defterlerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi Anketi” ve “Ortaöğretim Öğrencilerinin MEB Tarafından Hazırlanan Çalışma Defterlerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi Anketi” kullanılmıştır. Anketin hazırlama süreci; uzman ve öğretmen görüşleri alınarak sürdürülmüş ve görüşler sonucunda ankete son şekli verilmiştir. Araştırma, belirlenen okullarda uygulanmıştır. Veriler elektronik ortamda öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerine açılarak toplanmıştır. Çalışma defterleri öğrenci ve öğretmenlere çözmeleri için verilmiş ve hemen sonrasında ilgili veri toplama aracı uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmanın nicel kısmı sonunda elde edilen veriler MS Excel programı ile çözümlenmiştir. Ayrıca anket verilerinin analizinde frekans (f), yüzde (%), kullanılmış ve sonuçlar tablolaştırılarak grafiklerle gösterilmiştir. Açık uçlu sorular ise verilen cevaplar ortak kategoriler hâlinde toplanarak yorumlanmıştır.

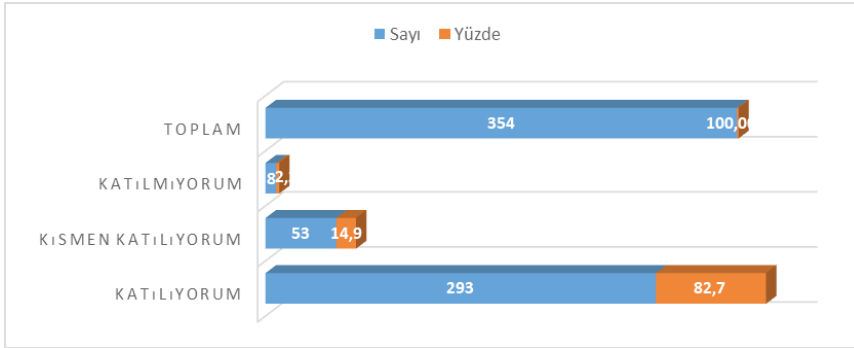
Ankete yer alan “Çalışma defteri öğrenciler açısından bir ihtiyaçtır.” maddesine verilen öğrenci cevapları Grafik 1’de sunulmuştur. Buna göre

öğrencilerin %58,3'ü bu görüşe katılıyorum, %32'si kısmen katılıyorum, % 9,5'i katılmıyorum cevabını vermişlerdir. Bu durumda öğrencilerin %58,3'ünün tam katılımıla “Çalışma defterinin öğrenciler açısından bir ihtiyaç” olduğunu kabul ettikleri görülmektedir.



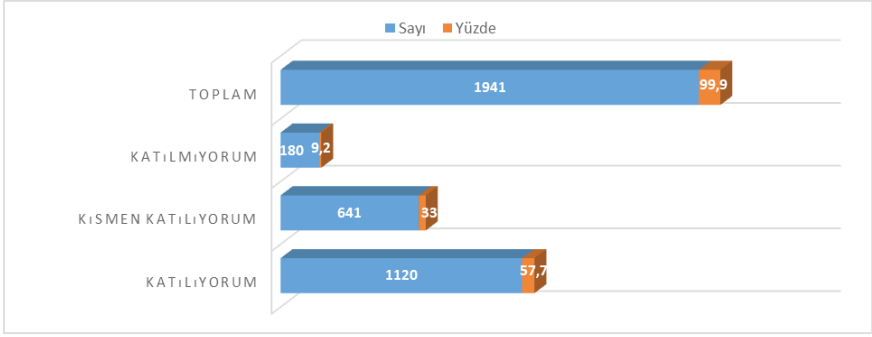
Grafik 1. Anketin “Çalışma defteri öğrenciler açısından bir ihtiyaçtır.” maddesine verilen öğrenci cevaplarının dağılımı

“Çalışma defteri öğrenciler açısından bir ihtiyaçtır.” maddesine verilen öğretmen cevapları Grafik 2’de sunulmuştur. Buna göre öğretmenlerin %82,7’si bu görüşe katılıyorum, %14,9’u kısmen katılıyorum, % 2,25’i katılmıyorum cevabını vermişlerdir. Bu durumda öğretmenlerin %82,7 oranında tam katılımıla “Çalışma defterinin öğrenciler açısından bir ihtiyaç” olduğunu kabul ettikleri görülmektedir.



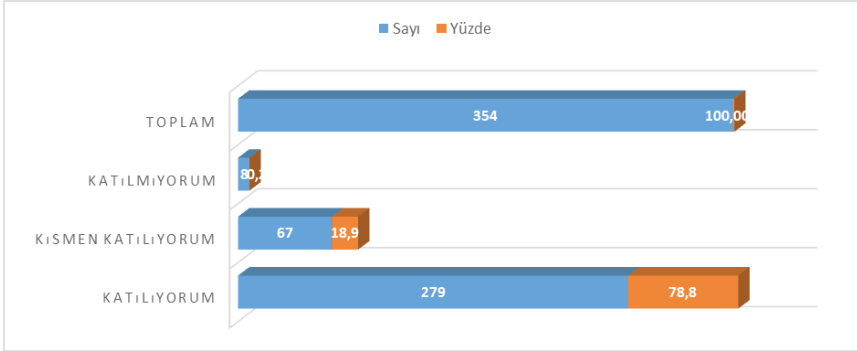
Grafik 2. Anketin “Çalışma defteri öğrenciler açısından bir ihtiyaçtır.” maddesine verilen öğretmen cevaplarının dağılımı

Ankette yer alan “Çalışma defterinde yer alan etkinlikler sınıf düzeyine uygundur.” maddesine verilen öğrenci cevapları Grafik 3’te sunulmuştur. Buna göre öğrencilerin %57,7’si bu görüşe katılıyorum, %33’ü kısmen katılıyorum, % 9,2’si katılmıyorum cevabını vermişlerdir. Bu durumda öğrencilerin %57,7 oranında tam katılımıla “Çalışma defterinde yer alan etkinliklerin sınıf düzeyine uygun olduğunu” kabul ettikleri görülmektedir.



Grafik 3. Anketin “Çalışma defterinde yer alan etkinlikler sınıf düzeyine uygundur.” maddesine verilen öğrenci cevaplarının dağılımı

“Çalışma defterinde yer alan etkinlikler öğrenci düzeyine uygundur.” maddesine verilen öğretmen cevapları Grafik 4’te sunulmuştur. Buna göre öğretmenlerin %78,8’si bu görüşe katılıyorum, %18,9’u kısmen katılıyorum, % 0,22’si katılmıyorum cevabını vermişlerdir. Bu durumda öğretmenlerin %78,8 oranında tam katılımıla “Çalışma defterinde yer alan etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olduğunu” kabul ettikleri görülmektedir.

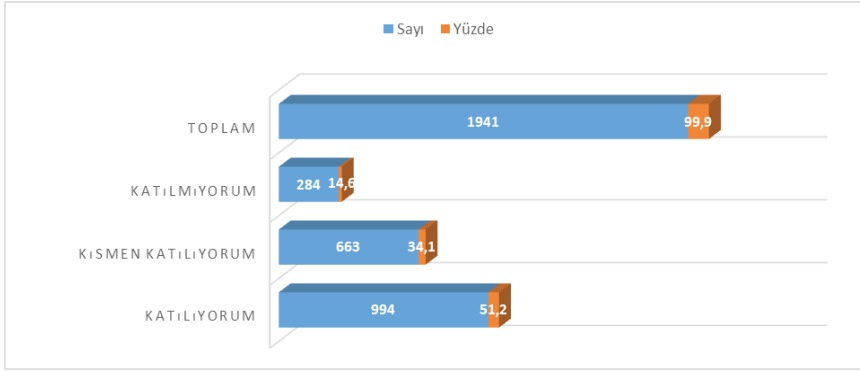


Grafik 4. Anketin “Çalışma defterinde yer alan etkinlikler öğrenci düzeyine uygundur.” maddesine verilen öğretmen cevaplarının dağılımı

Öğrenci ve öğretmen bulguları karşılaştırıldığında öğretmenlerin öğrencilere göre çalışma defterlerini daha yüksek oranda öğrenci düzeyine uygun olarak kabul ettikleri görülmektedir.

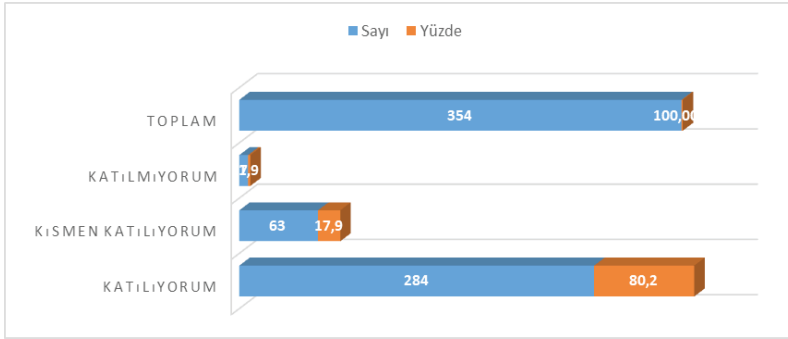
Ankette yer alan “Çalışma defteri ilgi çekmektedir.” maddesine verilen öğrenci cevapları Grafik 5’te sunulmuştur. Buna göre öğrencilerin %51,2’si bu görüşe katılıyorum, %34,1’i kısmen katılıyorum, % 14,6’sı katılmıyorum cevabını vermişlerdir. Bu durumda öğrencilerin %51,2 ora-

nında tam katılımıla “Çalışma defterinin ilgi çekici olduğunu” kabul ettikleri görülmektedir.



Grafik 5. Anketin “Çalışma defteri ilgi çekmektedir.” maddesine verilen öğrenci cevaplarının dağılımı

“Çalışma defteri ilgi çekmektedir.” maddesine verilen öğretmen cevapları Grafik 6’da sunulmuştur. Buna göre öğretmenlerin %80,2’si bu görüşe katılıyorum, %17,9’u kısmen katılıyorum, % 1,9’u katılmıyorum cevabını vermişlerdir. Bu durumda öğretmenlerin %80,2 oranında tam katılımıla “Çalışma defterinin ilgi çekici olduğunu” kabul ettikleri görülmektedir.

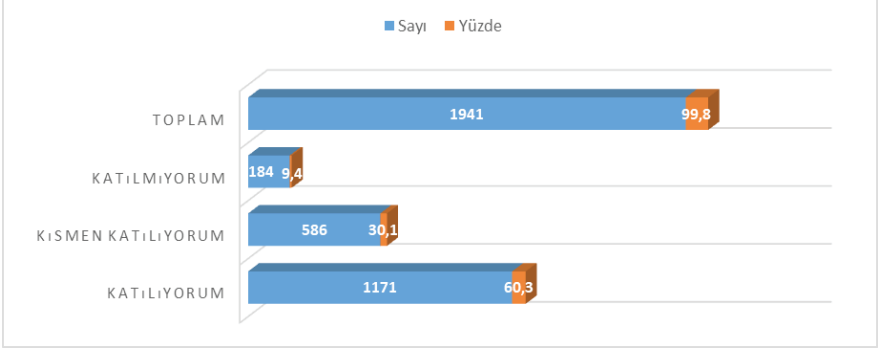


Grafik 6. Anketin “Çalışma defteri ilgi çekmektedir.” maddesine verilen öğretmen cevaplarının dağılımı

Öğrenci ve öğretmen bulguları karşılaştırıldığında öğretmenlerin öğrencilere göre çalışma defterlerini daha yüksek oranda ilgi çekici olarak kabul ettikleri görülmektedir.

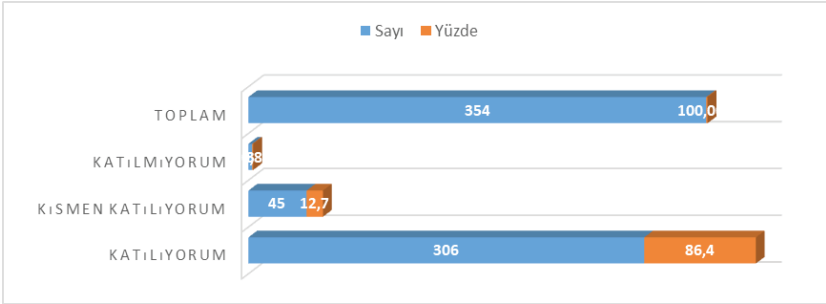
Ankette yer alan “İçerikler derslerin işlenişiyle uyumludur.” maddesine verilen öğrenci cevapları Grafik 7’de sunulmuştur. Buna göre öğrenci-

lerin %60,3'ü bu görüşe katılıyorum, %30,1'i kısmen katılıyorum, % 9,4'ü katılmıyorum cevabını vermişlerdir. Bu durumda öğrencilerin %60,3 oranında tam katılımıla “İçeriklerin derslerin işlenişiyile uyumlu olduğunu” kabul ettikleri görülmektedir.



Grafik 7. Anketin “İçerikler derslerin işlenişiyile uyumludur.” maddesine verilen öğrenci cevaplarının dağılımı

“İçerikler kazanımlarla uyumludur.” maddesine verilen öğretmen cevapları Grafik 8’de sunulmuştur. Buna göre öğretmenlerin %86,4’ü bu görüşe katılıyorum, %12,7’si kısmen katılıyorum, % 9,4’ü katılmıyorum cevabını vermişlerdir. Bu durumda öğretmenlerin %86,4 oranında tam katılımıla “İçeriklerin kazanımlarla uyumlu olduğunu” kabul ettikleri görülmektedir.

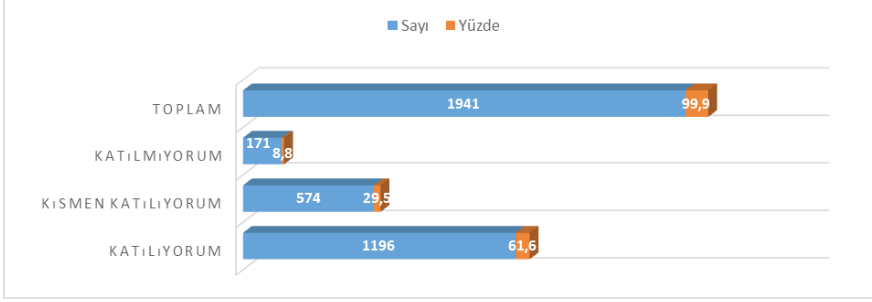


Grafik 8. Anketin “İçerikler kazanımlarla uyumludur.” maddesine verilen öğretmen cevaplarının dağılımı

Öğrenci ve öğretmen bulguları karşılaştırıldığında öğretmenlerin öğrencilere göre çalışma defterlerinde yer alan içeriklerin kazanımlarla ya da derslerin işlenişiyile uyumlu olduğunu daha yüksek oranda kabul ettikleri görülmektedir.

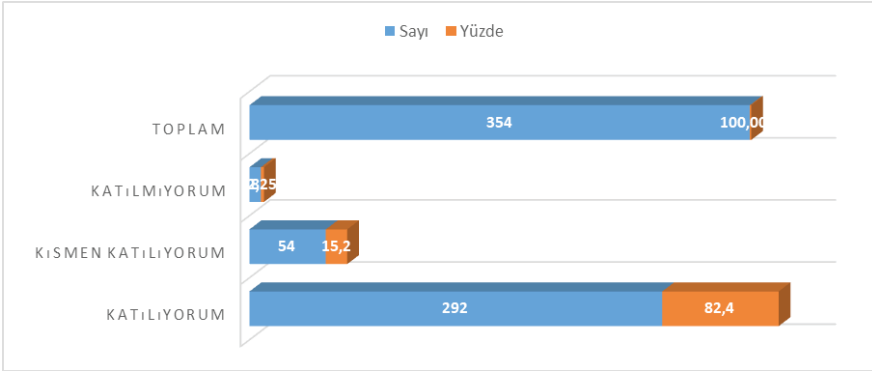
Ankette yer alan “İçerikler derslerin öğrenimini kolaylaştıracaktır.”

maddesine verilen öğrenci cevapları Grafik 9’da sunulmuştur. Buna göre öğrencilerin %61,6’sı bu görüşe katılıyorum, %29,5’i kısmen katılıyorum, % 8,8’i katılmıyorum cevabını vermişlerdir. Bu durumda öğrencilerin %61,6 oranında tam katılımıla “İçeriklerin derslerin öğrenimini kolaylaştıracağını” düşündükleri görülmektedir.



Grafik 9. Anketin “İçerikler derslerin öğrenimini kolaylaştıracaktır.” maddesine verilen öğrenci cevaplarının dağılımı

“İçerikler derslerin öğretimini kolaylaştıracaktır.” maddesine verilen öğretmen cevapları Grafik 10’da sunulmuştur. Buna göre öğretmenlerin %82,4’ü bu görüşe katılıyorum, %15,2’si kısmen katılıyorum, % 2,25’i katılmıyorum cevabını vermişlerdir. Bu durumda öğrencilerin %82,4 oranında tam katılımıla “İçeriklerin derslerin öğretimini kolaylaştıracığını” düşündükleri görülmektedir.

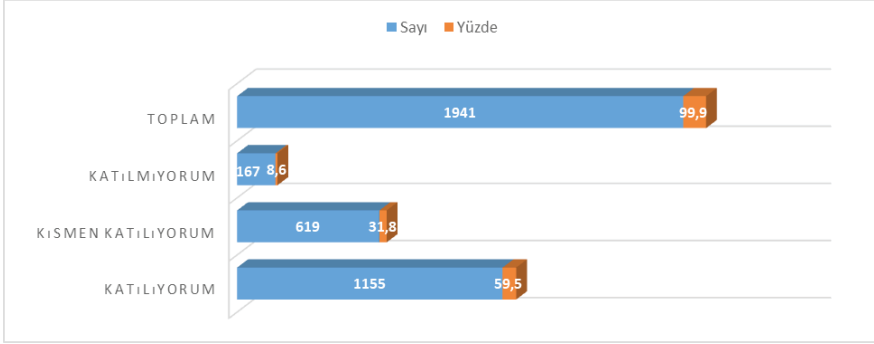


Grafik 10. Anketin “İçerikler derslerin öğretimini kolaylaştıracaktır.” maddesine verilen öğretmen cevaplarının dağılımı

Öğrenci ve öğretmen bulguları karşılaştırıldığında öğretmenlerin yüksek oranda çalışma defterlerinin derslerin öğretimini kolaylaştıracığı görüşüne katıldıkları görülmektedir. Öğrenciler, içeriklerin derslerin

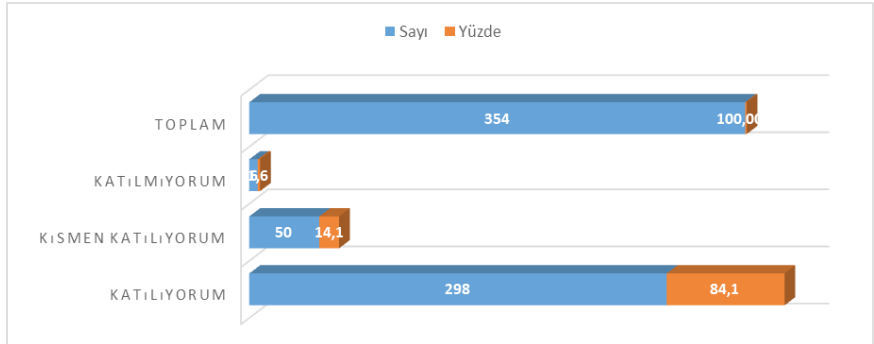
öğrenimini kolaylaştıracağı görüşüne %61,6 gibi daha düşük oranda katılmışlardır.

Ankette yer alan “İçerikler öğrencilerin akademik başarısının artmasına katkı sağlar.” maddesine verilen öğrenci cevapları Grafik 11’de sunulmuştur. Buna göre öğrencilerin %59,5’i bu görüşe katılıyorum, %31,8’i kısmen katılıyorum, % 8,6’sı katılmıyorum cevabını vermişlerdir. Bu durumda öğrencilerin %59,5 oranında tam katılımıla “İçeriklerin öğrencilerin akademik başarısının artmasına katkı sağlayacağını” düşündükleri görülmektedir.



Grafik 11. Anketin “İçerikler öğrencilerin akademik başarısının artmasına katkı sağlar.” maddesine verilen öğrenci cevaplarının dağılımı

“İçerikler öğrencilerin akademik başarısının artmasına katkı sağlar.” maddesine verilen öğretmen cevapları Grafik 12’de sunulmuştur. Buna göre öğretmenlerin %84,1’i bu görüşe katılıyorum, %14,1’i kısmen katılıyorum, % 1,6’sı katılmıyorum cevabını vermişlerdir. Bu durumda öğrencilerin %84,1 oranında tam katılımıla “İçeriklerin öğrencilerin akademik başarısının artmasına katkı sağlayacağını” düşündükleri görülmektedir.



Grafik 12. Anketin “İçerikler öğrencilerin akademik başarısının artmasına katkı sağlar.” maddesine verilen öğretmen cevaplarının dağılımı

Açık uçlu olarak sorulan “*Çalışma defterlerine ilişkin görüş ve önerilerinizi belirtiniz*” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar şöyledir:

Tablo 2 Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Görüş ve Önerilerinin Dağılımı

Olumlu Görüşte Bulunan Öğretmen Sayısı	151
Olumsuz Görüşte Bulunan Öğretmen Sayısı	25
Öneride Bulunan Öğretmen Sayısı	169
Yorum Yapmayan Öğretmen Sayısı	5

Öğretmen anketi incelendiğinde öğretmenlerimizin OGM Materyal web sitesini ve Çalışma Defteri’ni başarılı bulduğu, bu gibi çalışmaların artması gerektiği ve bu çalışmaların devamının gelmesini temenni ettikleri görülmektedir. Öğrenciler için fırsat eşitliğini sağlayan bu çalışmaların ders işlerken kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin anketteki olumsuz yorumlarında ise OGM Materyal web sitesini ve Çalışma Defteri’ni duymadıklarını, etkinliklerin yetersiz olduğunu, soruların kazanımlara uygun olmadığını ve etkinliklerde yer alan soruların tekrar ettiğini ifade ettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin önerileri aşağıdaki şekilde gruplandırılmıştır:

Tablo 3 Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Önerileri

Öneriler	Sayı
Soru sayısı arttırılmalı	78
İçerik geliştirilmeli	46
Öğrencilere dağıtılmalı	14
Sorular zorluk derecesine göre düzenlenmeli	13
Görsel açıdan zenginleştirilmeli	9
YKS soruları eklenmeli	6
İngilizce etkinlik sayısı arttırılmalı	3

“*Çalışma defterlerine ilişkin görüş ve önerilerinizi belirtiniz*” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıda değerlendirilmiştir.

Tablo 4 Araştırmada Yer Alan Öğrencilerin Görüş ve Önerilerinin Dağılımı

Olumlu Görüşte Bulunan Öğrenci Sayısı	2139
Olumsuz Görüşte Bulunan Öğrenci Sayısı	278
Öneride Bulunan Öğrenci Sayısı	756
Yorum Yapmayan Öğrenci Sayısı	427

Öğrenci anketi incelendiğinde öğrencilerden alınan dönütlerin çoğunun olumlu olduğu görülmektedir. Öğrenciler, olumlu yorumlarda “Çalışma Defterleri”ni beğendiklerini, kendileri için faydalı bulduklarını ve heyecan verici olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca ders çalışırken OGM Materyal internet sitesinin ve her ay yayımlanan “Çalışma Defteri”nin ders çalışırken kolaylık sağladığını, derslerdeki başarılarını arttıracığını düşündüklerini söylemişlerdir. Yardımcı kaynaklara herhangi bir ücret ödmeden kolay bir şekilde ulaşabildikleri için de memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin anketteki olumsuz yorumlarında ise OGM Materyal web sitesini ve Çalışma Defteri’ni duymadıklarını, etkinliklerdeki soruları çok kolay ya da çok zor bulduklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Öğrencilerin önerileri aşağıdaki şekilde gruplandırılmıştır:

Tablo 5 Araştırmada Yer Alan Öğrencilerin Önerileri

Öneriler	Sayı
İçerik geliştirilmeli	361
Soru sayısı arttırılmalı	236
ÖSYM tarzı sorular hazırlanmalı	18
Öğrencilere dağıtılmalı	48
Görsel açıdan zenginleştirilmeli	27
Mobil uygulama oluşturulmalı	22
YKS’de çıkmış sorular eklenmeli	16
Okul türlerine göre çeşitlendirilmeli	13
Yabancı dil fasikülleri daha anlaşılır olmalı	9
Tanıtımı yapılmalı	6

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları incelendiğinde yardımcı kaynak olarak hazırlanan çalışma defterlerinin öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarını karşıladığı görülmektedir. Öğretmenlerin daha yüksek düzeyde katılım sağladığı maddelerden ve açık uçlu sorulardan da anlaşıldığı gibi bu kaynakların ders içi ve ders dışında kullanımı, dijital olarak erişimi gibi noktalarda önemli bir ihtiyaca karşılık geldiği söylenebilir.

Anket, bütün bölümleriyle değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuç ve önerilere ulaşılmıştır:

- MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan çalışma defterleri hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından bir ihtiyaç olarak görülmüştür.

- Çalışma defterleri, kazanımlarla uyumluluğu sayesinde öğretmenler ve öğrenciler tarafından ders içi ve ders dışında kullanımı açısından nitelikli bir yardımcı kaynak olarak değerlendirilmiştir.

- Çalışma defterleri içeriğinde yer alan farklı uygulamaların öğrenciler ve öğretmenler tarafından ilgi çekici bulunduğu ve öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

- Özellikle öğretmenler tarafından büyük bir ilgi ile karşılanan çalışma defterlerinin ders içinde ve konuların tekrar edilmesinde kullanımı uygun bulunmuştur.

- Öğretmenler çalışma defterlerinin öğretimi kolaylaştırdığını ve akademik başarıya olumlu etkisi olduğunu düşünmektedirler.

- Çalışma defterinde yer alan etkinliklerin sayısı ve niteliği öğrenciler ve öğretmenler tarafından olumlu olarak karşılanmıştır.

- Açık uçlu soruların değerlendirilmesinde görüldüğü gibi soru sayısının artırılması talep edilmiştir.

- Yabancı dil etkinlik sayısının artırılması ifade edilmiştir.

- Yükseköğretim Kurumları Sınavlarına yönelik soruların eklenmesinin talep edildiği görülmüştür.

- Çalışma defterlerinin okul türlerine göre çeşitlendirilmesi ifade edilmiştir.

- Dijital kaynaklara rahat ulaşılabilse de öğrenci ve öğretmenler çalışma defterlerinin basılı olarak kendilerine ulaştırılmasını talep etmişlerdir.

- Görüş ve önerileri sorulan öğrencilerden bazıları daha önce OGM Materyal web sitesini ve Çalışma Defteri'ni duymadıklarını ifade etmişlerdir.

Çalışma defterlerinin Milli Eğitim Bakanlığı sitelerinde açık kaynak olarak tüm öğretmen ve öğrencilerin kullanımına açılmasının eğitimde fırsat eşitliğini yükselttiği sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığının 2021-2022 eğitim öğretim yılında sistemli bir şekilde başlattığı yardımcı kaynak üretilmesi ve düzenli olarak aylık periyotlarla öğretmen ve öğrencilere sunulması öğretmen ve öğrenciler tarafından olumlu karşılanmıştır. Hazırlanan yardımcı kaynakların 2021-2022 eğitim öğretim yılının 2. döneminde, 2022-2023 eğitim öğretim yılının başlangıcında öğrenci ve öğretmenlere ücretsiz ve basılı olarak dağıtılması araştırmanın açık uçlu sorularına verilen cevaplar dikkate alındığında olumlu karşılanmıştır. Ayrıca öğretmen ve öğrencilere OGM Materyal web sitesinin içerik tanıtımının yapılmasının da önemli bir husus olduğu görülmektedir.

KAYNAKÇA

- BOZKURT, E., ATEŞ, B. K. (2021), İlkokul Matematik Dersinde Kullanılan Yardımcı Kaynak Kitaplara İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri, *Turkish Journal of Educational Studies*, 8 (2), syf. 109-128.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. K., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş., DEMİREL, F. (2012), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Yayınları.
- ERDOĞAN, Ü. (2004), *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Yardımcı Kaynak Olarak Kullanılan Ünite Dergilerinin Eğitsel Yönden Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (yüksek lisans tezi)
- KABLAN, Z., TOPAN, B. ve ERKAN, B. (2013), Sınıf İçi Öğretimde Materyal Kullanımının Etkililik Düzeyi: Bir Meta-Analiz Çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), syf. 1629-1644.
- KARASAR, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- KÖDE, K., ÇOKLAR, A. N. (2020). Öğretmenlerin Dijital ve Dijital Olmayan Materyalleri Seçim ve Kullanım Kriterlerinin İncelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18 (2), syf. 893-909.
- Minaz, M. B., Taş, H. (2018). Derslerde Yardımcı Kaynak Kullanılmasının Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *SETSCI Conference Indexing System*, 3, syf. 582-589.
- SEVİMLİ, E., KUL, Ü. (2015). Matematik Ders Kitabı İçeriklerinin Teknolojik Uygunluk Açısından Değerlendirilmesi: Ortaokul Örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9 (1), 308-331.



BÖLÜM 16

SANAYİ TOPLUMLARI AÇISINDAN 21. YÜZYIL TÜRKİYE’SİNİN EĞİTİMSSEL AÇIDAN İNCELENMESİ¹

Hasan BOZASLAN²

1 Sanayi Toplamları Açısından 21. Yüzyıl Türkiye’sinin Eğitimsel Açidan İnce-
lenmesi, “BOZASLAN, Hasan (2019), Eğitim Açısından Türkiye’de Bilgi Top-
lumu Yapısına Geçiş Engellenen Faktörler. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü, Doktora Tezi, Malatya, (Danışman: Prof. Dr. Feridun Merter)” doktora
tezinden üretilmiştir.

2 Dr. Öğretim Görevlisi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, hbo-
zaslan@gmail.com

Giriş

Toplumlar, toplumsal dönüşümlerini gerçekleştirirken bir önceki toplum türünde ürettikleri bilgileri, kazandıkları davranışları beraberinde diğer toplum türüne de taşımaktadır. Tarım öncesi toplum tarım toplumuna dönüşürken, yenilebilir bitkileri toplama, hayvanları avlama gibi tarım öncesi topluma ait davranışlar tarım toplumunda da devam etmiş ve bu davranışları elde ederken kazanılan deneyimler bir sonraki toplum türünün davranışlarını doğrudan ve dolaylı olarak etkilemiştir. Tarım toplumunda toprağı işleme, bitkilerden besin ve ilaç elde etme, yerleşik hayata geçişle hayvanları evcilleştirme, hayvanlardan gıda elde etme, silah üretme, metalleri dönüştürme ve işleme gibi kazanımların temeli, tarım öncesi toplumda kazanılan bilgi, duygu, tutum ve becerilerden oluşmuştur. Tarım öncesi toplumdan ve tarım toplumunda üretilen ve kazanılan bilgi, duygu, tutum ve beceriler sanayi toplumlarının oluşmasını sağlamıştır.

1. Sanayi Toplamları

Tarım toplumuna geçiş insanların ilk toplumsal değişimidir. İkinci köklü toplumsal değişim, tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş olmuştur. Sanayi toplumuna geçişle toplumların yapılarında kültürel, siyasal, sosyal, teknoloji alanlarında değişiklikler olmuştur. Sanayi devrimi sonucunda toplumların tarıma dayalı geleneksel yapılarında değişimler meydana gelmiştir. “Endüstri devrimi insanlık tarihinin şahit olduğu değişimlerden ikincisidir. Bu devrim, tarıma dayalı geleneksel toplum yapısını oluşturan temel öğelerde köklü değişikliklere yol açmıştır” (Torun, 2003: 13).

Sanayileşmeye yol açan nedenler arasında coğrafi keşifler, bilimsel birikim ve bilimsel icatlar vardır. Sanayi devrimine yol açan en önemli teknolojik buluşlardan biri, James Watt’ın bulduğu “buhar makinesidir”. Buhar makinesi tarım toplumunda kullanılan insan ve hayvan enerjisinden daha farklı bir enerjiyi toplumun hizmetine sunmuştur. Dolayısıyla buhar makinesi sayesinde insanlar doğaya daha çok hâkim olmak istemişlerdir. “Sanayi Devrimi James Watt’ın 1765’te buhar makinesini bulması ve bunun enerji kaynağı olarak kullanılması gibi yeni teknolojilerin üretimle ilgili ekonomik alanda artan ölçüde kullanılmasıyla başlamıştır” (Çoban, 1997: 5).

Bir taraftan insan ve hayvan enerjisinden çok farklı bir enerji kaynağının icat edilmesi, diğer taraftan Fransa’da meydana gelen siyasal olaylar sanayi devrimini hazırlayan etmenler olmuşlardır. Aslında sanayi devrimi İngiltere’de oluşan teknolojik devrim ile Fransa’da meydana gelen Fransız İhtilalinin sonucunda meydana gelmiş olan bir süreçtir. Sanayileşmenin temeli, İngiltere’de ve Fransa’da ortaya çıkan etmenlerden kaynaklanmıştır. İngiltere’de icat edilen buluşlar, Fransa’da olan siyasal olaylar bütün-

leşerek sanayileşmeyi dolayısıyla sanayi toplumu kavramını ortaya çıkarmıştır. Erkan’a göre sanayi devrimi; buhar makinesinin keşfi ile teknolojik açıdan, Adam Smith’in 1776’da ‘Milletlerin Serveti’ adlı kitabı ile ekonomik açıdan ve 1789 Fransız ihtilali ile politik açıdan etkilenecek İngiltere’de başlayan teknolojik ve ekonomik devrimle, Fransa’da gerçekleşen politik devrimin ortak ürünü olarak gerçekleşmiştir (Erkan, 1997: 3).

Sanayi devrimi oluşurken birçok alanda değişikliğe gidilmiştir. Köyden kente göçler oluşmuş ve bu göçlerden dolayı büyük şehirler oluşmuştur. Tarım alanında geleneksel tarım, yerini makinele tarıma bırakmıştır. Ticaret, ulusal sınırlardan öte küresel boyutta olmaya başlamıştır. Ulaşım alanında at, at arabası ve insan gücüyle hareket eden gemiler yerine makineyle çalışan yeni ulaşım araçları oluşmuştur. Torun’a (2003: 3) göre Endüstri devrimini hazırlayan faktörler; dünya nüfusunda özellikle Avrupa nüfusunda meydana gelen demografik değişim, tarım devrimi, ticaret devrimi, ulaşım alanındaki gelişmeler, sermaye birikimi, coğrafi keşifler sonucunda yeni kıtaların bulunması endüstriyel teknolojiadaki gelişmeler ve mali piyasadaki gelişmelerdir.

Sanayi toplumunda mal üretimi ve mal üretimini gerçekleştirebilecek makine ve insan kavramları ön plana çıkmıştır. Mal üretimi; makinelerin keşfi ile organize bir yapısal süreçte meydana gelmiştir. Sanayi toplumunda makineleri kullanabilecek ve makineler üretecek insan modeline ihtiyaç vardır.

Sanayi toplumunun üç önemli boyutu vardır:

- Sanayi toplumu üretimle ilgilidir.
- Sanayi toplumunun izlediği metot; düzen, kesinlik ve açıklıktır.
- Sanayi toplumunun örgütleyici unsurları “yeni tip insanlardır.” Yani mühendisler, sanayiciler ve planlamacılar gibi (Canlıoğlu, 2008: 58).

Sanayi toplumlarında; bilim ön plana çıkmıştır. Bilimin doğası da araştırmaya dayalıdır. Sanayi toplumu aşamasında, daha önceki toplumsal aşamalara göre daha fazla bilimsel çalışmalar yapılmıştır. Bu bilimsel çalışmalar beraberinde daha önceki toplumlara göre daha demokratik bir yaşamın oluşumunu sağlamıştır. “Sanayi toplumunun temelinde akılcılık, deneycilik, bireycilik, eşitlik, ilerleme ve demokrasi kavramları yatmaktadır” (Avcı, 1993: 48).

Buhar makinesinin bulunması ile meydana gelen makineleşme, üretimin evlerden veya küçük atölyelerden fabrikalara kaymasına neden olmuştur. Fabrikalarda makinelerle üretim daha hızlı olmuş ve çeşitlenmiştir. Böylelikle sanayi toplumunda en önemli simge, fabrikalar olmuştur. “Sanayi toplumunda fabrika, her türlü araç-gerecin üretildiği birer mer-

kezdır ve birer toplumsal sembol durumundadır” (Avcı ve diğerkleri, 1993: 35).

Fabrikaların şehir merkezlerinde kurulması, kırsal alandan kentlere göçe neden olmuştur. Kentlerde insan sayısı, bu nedenle artmıştır. Sanayi toplumdaki gelişmeler ışığında yeni kentler kurulurken modern şehirleşme sistemleri olan elektriğin evde kullanılması, su ve kanalizasyon sistemleri, kalorifer sistemleri gibi kavramların daha modern hale geldiği görölmektedir. “Sanayi toplumunda fabrikalara dayalı üretim beraberinde ‘kentleşmeyi’ getirmiştir” (Erkan, 2000: 4).

Sanayi toplumunda fabrikalarda, makinelerin gücünden yararlanılarak büyük miktarda seri üretim yapılarak uluslararası ticaret yapılmıştır. Bu fabrikalarda üretim yapılırken, bir işçi sınıfı bir de işveren sınıfı oluşmuştur. İşverenler girişimciliklerini arttırarak sermayelerini genişletmişlerdir. Sanayi toplumu; insanın sadece kas gücüne dayanmayan, büyük ölçekli makineleşme, bilimin gelişmesi, pazara yönelik tarımın ve üretimin gelişmesi, fabrika üretimi, girişimci ruhun yaygınlaşması, meslek esasına dayalı tabakalaşma ve sermaye birikimidir” (Avcı ve diğerkleri, 1993: 18).

Sanayileşme sürecinde politik sistemde de yapısal değişimler meydana gelmiştir. Halk tarafından seçilmiş olan meclislerin ve yöneticilerin halkı yönettiği yeni bir yönetim biçimine yani parlamenter demokrasi sistemine geçilmiştir. “Batı tipi endüstrileşme sürecinde parlamenter demokrasi genel kabul gören politik sistemdir” (Erkan, 2000: 193).

Sanayi toplumunda ekonomik yapı, tarım toplumuna göre daha farklı yapıda olmuştur. Tarım toplumunda toprak işlenip ürün elde edilirken sanayi toplumunda ham maddeler ürüne dönüştürölerek satışı yapılmıştır. Bu değişim toplumun ekonomik ve toplumsal statü sisteminde de birtakım değişimleri beraberinde getirmiştir. Toprağın işlenmesinde tarım işçisi görev alırken ham maddenin işlenmesinde fabrika işçisi görev almıştır. “Ham maddenin işlenerek mamul madde haline getirildiği ve toplumun tüketimine arz edildiği sanayi toplumlarında ekonomik yapı tamamen değişmiştir. Toprak sahibinin yerini sanayici, tarım işçisinin yerini fabrika işçisi almıştır” (Özdemir, 2011: 91).

Sanayi toplumunda üretim fabrikalarda yapılmaktadır. Fabrikalar da şehirlerde dir. Bu yüzden köyden kente doğru göç olayları görölmüştür. “Sanayi devrimi sonucu toplumsal yapı ve yaşamda oluşan yeniliklerin başında, işgücü gereksinimi sonucu gerçekleşen köyden kentlere göç ve kentleşme gelmektedir” (Merter, 2010: 154).

Sanayi toplumunu tarım toplumundan ayıran önemli unsurlar; fabrikalaşma, kentleşme, mavi ve beyaz yakalı insan modeli, parlamenter yönetim ve sistemli seri üretimdir. Aytun’a göre sanayi toplumunun te-

mel özellikleri; fabrikada seri üretim, ileri düzeyde işbölümü, otoritenin merkezileşmesi, bürokratikleşme, büyük ölçekli işletmeler, organizasyon anlayışı ve kişisellikten uzaklaştırma, ilerleme ve evrim anlayışı, düzen ve homojenleşme, standartlaşma ve kitle üretimidir (Aytun, 2005: 5).

1.1. Sanayi Toplumunda Bilgi

Her toplum sürecinin kendine özgü bir bilgi sistemi bulunmaktadır. Tarım toplumunda bilgi, tarımsal üretime dayalıdır. Çünkü tarım toplumunda temel sermaye, tarım ürünlerine dayalıdır. Sanayi toplumunda bilgi ise endüstriyel üretime dayalıdır. Endüstriyel üretim yapabilmek için makine gereklidir. Makineyi çalıştırabilmek için de motor bilgisi gereklidir. “Tarım toplumu, tarım kültür ve bilgisine, sanayi toplumu makine ve elektrik motoru bilgisine dayanmaktadır” (Özkan, 2009: 5).

Sanayi toplumunda üretilen bilgiler, tarım öncesi ve tarım toplumundan daha farklı yapıda olmuştur. Tarım ve tarım öncesi toplum türlerinde keşfedilen icatlar, sanayi toplumunda makinenin icadı ile daha da geliştirilmiştir. Bu gelişmeler ile sanayi toplumu tarım toplumundan daha belirgin çizgilerle ayrılmasını sağlamıştır. Sanayi toplumunda matbaanın icadı bilginin üretimini ve yaygınlaşmasını sağlamıştır. Bilginin tarım toplumlarına göre daha hızlı üretilmesi ve paylaşılması bilimsel araştırmaların ve teknolojik gelişmelerin artmasını sağlamıştır. “Matbaacılık baskı tekniğinde sağlanan gelişmelerle sanayi çağıının ve bilimsel gelişmelerin en üst seviyelerine gelinmiştir” (Canlıoğlu, 2008: 56).

Sanayi toplumunda ürün üretimi oldukça zordur. Örneğin yeni bir ürün elde etmek istenildiğinde; makinenin durması, o ürün için denemeler yapılması, ustaların getirilmesi, yeni malzeme kullanılması gibi durumların olması, bilgi üretimini oldukça zorlaştırmaktaydı. Toffler ve Toffler’e göre bacalı fabrikalarda herhangi bir üründe bir değişiklik yapmanın maliyeti çok yüksektir. Bunun için yüksek ücretli alet ve kalıp uzmanları ve birçok usta gerekliydi. Bu süreçte makinelerin uzun süre boş durması söz konusuydu. Ayrıca aynı üründen ne kadar çok üretirsen, birim maliyeti o kadar düşerdi (Toffler ve Toffler, 1996: 37).

Sanayi toplumunda bilgidен önce sermaye ve emek kavramları karşımıza çıkmaktadır. Yani sanayi toplumunda ekonomi daha çok sermaye ve emeğe dayalıdır. Bilgi mutlaka gereklidir fakat bilginin kullanılacağı alan sınırlı kalmıştır. Üretilen bilginin kullanım alanı fabrikalarla sınırlı kalmıştır. Bu yüzden bilgi üretiminden çok sermayeye önem verilmektedir. Sanayi toplumu ekonomisinde temel nokta fabrikaları kuracak para ve orada çalışacak insanlardır. Para ile makinelerin alımı ve işçilere ücretlerin ödemesi sağlanırken, insanların verdiği çaba da emek ile tanımlanmıştır. “Sanayi ekonomisi üretim fonksiyonunda sermaye ve emek temel girdi olarak kabul edilmişti” (Yıldırım, 2004: 108).

1.2. Sanayi Toplumunda Eğitim

Tarım toplumunda ortaçağda eğitim kalitesi sınırlı seviyede olmuş ve eğitim süreci yer yer din çerçevesinde yürütülmüştür. Eğitimde din kullanılınca din, bilimsel çalışmaları ve bilimsel tartışmaları kısıtlamıştır. Sanayi toplumuna geçişle eğitim veren kurumlar da değişmiştir. Sanayi toplumu aşamasında bir takım eğitim reformları yapılmış ve üniversiter eğitime geçilmiştir. Bunun yanında eğitimde demokratlaşma sağlanmış mesleki okulların açılması ile birlikte okul çeşitliliği de artmıştır. Bu değişim eğitim sürecine olumlu yansımıştır. Bu yeni eğitim kurumlarında yapılan değişimler, bilgi üretimini de olumlu yönde etkilemiştir. Canlioğlu'na göre 18.yüzyıla kadar katedrallerde ve manastırlarda yapılan eğitim, sanayi toplumunda ilk defa üniversitelerde verilmiştir. Bu üniversitelerde yapılan bilimsel çalışmalar, çeviriler, tartışmalar ve ders programlarının kalitesiyle manastır ve katedrallerdeki eğitimi fazlasıyla aşmıştır (Canlioğlu, 2008: 57).

Toplumların bilgi sistemlerini geliştirecek bilgi üretimini gerçekleştirecek ve üretilen bilgiyi yeni kuşağa aktaracak bir eğitim sistemine ihtiyacı vardır. Bu yüzden bir toplumun ihtiyacı olan insan modelini o toplumun eğitim sistemi yetiştirmekle yükümlüdür. Sanayi toplumunun ihtiyacı olan kişi örneğini; sanayi toplumunun eğitim modeli karşılamaktadır. Sanayi toplumu eğitim modeli Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Sanayi Toplumu Eğitim Modeli (Balay, 2004: 68)

Ölçüt	Ölçütler	Sanayi Toplumu Eğitim Modeli
Öğretmenin Rolü		Bilgi aktarıcı, alanında uzman öğretmen
Öğrencinin Rolü		Dinleyici, edilgen, bireysel çalışma
Yöneticinin Rolü		Yönetim lideri
Öğrenme Yöntemi		Sınıfta öğrenme
Öğrenme Şekli		Bireysel çalışma ile öğrenme
Eğitim Programları		Standart eğitim programları
Çalışan Geliştirme		Hizmet-içi eğitim
Başarı Ölçütü		Ezberlenmiş bilgi aktarımının esas alınması

Tablo 1'de görüldüğü gibi sanayi toplumunun eğitim modeline uygun öğretmen; bilgiyi aktaran ve alanında uzman öğretmen niteliğindedir. Bilgiyi aktaran öğretmenler; başarı ölçütü olarak ezberlenmiş bilgiyi kriter

olarak almaktadırlar. Bu durumda sanayi toplumunda öğrenci; dinleyici, edilgen bir role bürünmektedir. Sanayi toplumu eğitim sisteminde bireysel çalışma ön plandadır. Bu toplum modelinde öğretmenler ve yöneticiler; öğretim ve yönetim liderleridirler. Eğitim programları ise, bölgeden bölgeye değişmeyen ve oldukça katı standart programlardır. Çalışan personellerin geliştirilmesi ise bu, toplum modelinde hizmet-içi eğitim yoluyla yapılmaktadır.

Sanayi toplumunda bilimsel düşünce hâkimdir. Bilimsel olarak kanıtlanmayan bilginin, sanayi toplumunda önemi yoktur. Sezgisel olarak kabul edilen ya da düşünülen bilgilere sanayi toplumunda önem verilmemiştir. Bu toplumda deneye, gözleme dayanan çalışmalardan elde edilen bilgiler, işlenmemiş maddenin mamul madde haline getirilmesinde kullanılmıştır. Bilimsel çalışmalardan elde edilen bilgiler, eğitim sistemini de yapılandırmıştır. Eğitim sisteminde keşfedilen yeni bilgiler aktarılmış ve bu bilgilerin özümsemesi sağlanmıştır. Bilgilerin özümsemesi sürecinde deney, gösterip yaptırma gibi yöntemler kullanılmıştır. “Sanayi toplumunun paradigması, pozitivizmdir. Dolayısıyla sanayi döneminde pozitivist bir eğitim söz konusu olmaktadır. Pozitivizme göre duyumsal tecrübe, tüm bilginin tek kaynağı olarak kabul edilmiş, tecrübe yolu ile kanıtlanmayan bilgiler bilim dışı olarak kabul edilmiştir” (Özdemir, 2011: 91).

Buhar makinasının keşfi, elektrik ve motor gücünün insan ve hayvan gücünün yerine kullanılması, coğrafi keşifler ve bu keşiflerin sonucunda altın gibi değerli madenlerin Avrupa’ya taşınması, Avrupa kıtasında oluşan yoğun emek birikimi, Rönesans ve Reform hareketleri, Fransa’da meydana gelen siyasi hareketler ve Fransız İhtilali, demokratlaşma hareketleri sanayi toplumunun doğuşunu hazırlayan etmenlerdir. Sanayileşen ve modernleşen sanayi toplumunda yeni bilgilere olan ihtiyaçta artmıştır. Bu yeni bilgiler, sanayi toplumunda modern bir eğitim ve okul sistemi ile öğrencilere aktarılmıştır. “Modern toplumlarda eğitimin görevi, bilgiyi üretmek ve üretilen bilgiyi insanlara öğretmektir” (Merter, 2005: 130).

Sanayi toplumu eğitim sisteminde sınıfta yapılan öğretim ön plandadır. Sınıf sisteminde bireysel farklılıklara dikkat etmeden, bütün öğrenciler aynı imiş gibi kabul edilerek toplu kitlesel öğretim yapılır. Sınıf öğretim sisteminde güçlü bir otoriteye sahip olan öğretmen hem sınıfın hem de öğretilen dersin tek yöneticisidir. Öğrenciler ise, öğretmenin öğrettiği bilgilerin pasif alıcısıdır. “Sanayi toplumunun eğitim modeli; sınıfta yapılan ders, pasif özümseme, bireysel çalışma, otoriter öğretmen, değişmeyen içerik ve homojenliktir” (Hesapçıoğlu, 2011: 55). Sanayi toplumu eğitim modelinde öğrencilerden istenenler; keşfedilen mutlak doğruları öğrenmesi ve geleceğindeki mesleğinde kullanmasıdır. Bu toplum türünde öğrencilerden bilgi üretmeleri istenilmemiş sadece kendi alanında

keşfedilen bilgiler doğrultusunda uzmanlaşması amaçlanmıştır. “Sanayi toplumu eğitim tipinde düşünen, sorgulayan bireyler yetiştirmek yerine işini yanlışsız yapan, bilgileri depolayan bireyler yetiştirilmiştir” (Çötök, 2006: 38).

Sanayi toplumu eğitiminde bilgi aktarımı, öğrencinin edilgen pozisyonu, ezberlenmiş bilgi aktarımının değerlendirme için ölçüt alınmasından dolayı sanayi toplumunun eğitim felsefesi; Esasici eğitim felsefesine karşılık gelmektedir. Esasici eğitim felsefesinin temel ilkeleri; “Öğrenme sıkı çalışmayı ve uygulamayı içerir, Eğitimde ilk adım öğrenciden ziyade öğretmen ile atılır, Eğitimin özü verilen konu materyallerini özümsemektir, Okul geleneksel disiplin metotlarını muhafaza eder” (Tuncel, 2004: 228).

Esasici eğitim felsefesinin temel ilkeleri karşılıkları Tablo 2’de şu şekilde özetlenebilir.

Tablo 2. Esasici Eğitim Felsefesi (Tuncel, 2004: 8)

Esasici Eğitim Felsefesi	
Tema	Temel kültür ortak bir öze sahiptir.
Eğitimsel Amaç	Genel refahı ve sosyal birliği güvence altına almak için kültürel aktarımı gerçekleştirmektir.
Program	Temel eğitimde okuma, yazma, hesaplama becerileri verilir. Uyumlu bir sosyal yaşam ve akademik başarı için gerekli olan iletişim becerileri kazandırılır. Toplum bilimleri, fen bilimleri, genel kültür dersleri programda yer alır.
İçerik	Temel kültürel değerlerin aktarımını sağlayacak konulardan seçilmelidir.
Yöntem	Tümevarım, aktarım
Eğitim Ortamı	Okul hiyerarşik bir düzenle yönetilir. Otoriteyi korumak ve dış disiplini sağlamak için öğrenciye ceza ya da ödül verilebilir.
Öğrencilerin Yeri	Kendisine aktarılanları ezberler, sorulduğunda söyler.
Öğretmenin Rolü	Programdaki konuları öğrenciye aktarmak ve öğrenci için örnek teşkil etmektir.
Değerlendirme	Sınavlar; öğrencinin kültürel değerleri öğrenip öğrenmediğini saptayacak sorulardan oluşmalıdır.

Tablo 2’den anlaşılacağı gibi esasici eğitim felsefesi, geleneksel eğitim sistemi ile özdeşleşmektedir. Öğretmenin otorite ve aktarıcı, içeriğin değişmez, değerlendirmenin geleneksel, öğrencinin pasif ve bilgi alıcı olduğu bir sistemdir. “Esasici eğitim felsefesine göre öğretmen, eğitimsel otoritedir ve konusunda uzman olup öğretim etkinliklerini iyi bir şekilde organize etmelidir. Öğretmen, kültürün koruyucusu ve aktarıcısı olmalıdır” (Aydoğdu, 2008: 39).

Sanayi toplumunda öncelik topluma faydalı bireylerdir. Dolayısıyla eğitimin amacı, topluma faydalı bireyler yetiştirmektir. Birey topluma faydalı olduğu müddetçe önemlidir. “Sanayi toplumunun eğitiminde öncelik toplumsal hedeflere uygun bireyler yetiştirmektir. Bireye yönelik hedefler geri plandadır” (Çötök; 2006: 38).

Sanayi toplumu eğitim sisteminde otorite hâkimdir. Yani okullarda disiplin mutlaka sağlanmaktadır. Ayrıca öğrenciler edindikleri bilgi ve becerilere göre sınıflandırılmıştır. “Sanayileşme dönemi eğitim sistemi, iki temel düşünce üzerinde yapılanmıştır:

1. Geleneksel disiplin bilincinin önemi,

2.İstihdam hedeflerine göre insanları ‘sınıflandırma’ ihtiyacıdır” (Gilbert, 2006: 2).

Bir toplumu geliştirmenin ilk yollarından biri okuryazar oranının yani okullaşma oranlarının yükseltilmesidir. Sanayi toplumunda insanların okuryazar olması bir ihtiyaçtır. “Sanayi toplumundaki eğitimin genel amacı toplumda okuryazar oranını yükseltmektir. Okuryazar oranının yüksekliği toplumun eğitim seviyesinin göstergesidir” (Çötök, 2006: 38).

Sanayi toplumunun iş hayatında bireylerin okur-yazar olması, çalışma sürecini daha kolay hale getirebilmektedir. Çünkü okuryazar olmak, makinelerin üzerindeki yazıların, fabrika duvarlarındaki kuralların, sanayi toplumunun gereklerini barındıran bilgilerin okunmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla sanayi toplumu eğitiminin ilk amaçları arasında okuryazar bireyler yetiştirmek vardır. “Hızlı makineleşme sonucunda yaşanan sanayi devriminin sonucunda bireylere okuma, yazma, matematik öğretmek, yurdu, dünyayı tanıtmak olan eğitim sistemi tekil bir model içerisinde varlığını sürdürmekteydi” (Arslan ve Eraslan, 2003: 6).

1.3. Sanayi Toplumunda Okul

Her toplumun eğitim sistemi, toplumun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olmalıdır. Bu bağlamda okulda yapılan eğitim öğretim süreci; bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmalıdır. “Modern sanayi toplumunda istenilen özelliklerin kişilere kazandırılmasında, okul birinci derecede sorumlu olarak görülmüştür” (Ergün, 1994: 114).

Sanayi toplumunda okulda öğrenciler, belirli saatlerde okula gelmek, okulun kesin kurallarına uymak, eğitim öğretim programının hedef davranışlarını kazanıp sergilemek zorundadırlar. Bu çerçevede düşünüldüğünde sanayi toplumunda okul fabrikaların işleyiş biçimine benzetilmektedir. Özdemir’e göre “sanayi toplumunda okul; fabrika tipi okul yapılanmasıdır. Fabrikalarda işçiler işleri belli kurallara ve ölçütlere göre yapılmalıdırlar. Öğrenciler de önceden belirlenmiş olan amaçlara ve kurallara

uygun davranışları sergilemek durumundadırlar” (Özdemir; 2011: 91).

Sanayi toplumunda okullar; keşfedilen, üretilen bilgileri öğrencilere öğretmek durumundadırlar. Bilgilerin öğrencilere kazandırılması, öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarından önce gelmektedir. Konuların yani bilgilerin kazandırılması okulun öncelikli amaçları arasında yer almaktadır. “Sanayi toplumunda okulların yegâne amacı, öğrencileri bugün ve gelecek için gerekli bilgiyle donatmaktır” (Çötök, 2006: 39).

Sanayi toplumunda okullar, bireysel ihtiyaçlara, ilgiye ve yeteneğe göre düzenlenmiştir. Okullardaki öğrenciler kitle eğitimine uygun bir tarzda gelişigüzel yerleştirilmiştir. “Sanayi toplumunda okul, standart ürünleri seri üretebilmek için fabrikalardaki seri üretim hattı gibi organize edilmiştir. Öğrenciler toplu gruplar halinde sistemde işlenmiştir” (Gilbert, 2006: 2).

Sanayi toplumunda öğrenciler, tekdüze bir sistemle eğitildiğinden öğrencilerde başarısızlıklar çok fazla görülmüştür. Yani öğrencilerin yeteneği, ilgisi ve ihtiyacı göz önünde bulundurulmadan bütün öğrenciler aynımış gibi bakılmasından dolayı başarısızlıklar olmuştur ve öğrencilerin çoğu bu durumda kendilerini okul dışında bulmuşlardır. “Sanayi toplumunda öğrencilerin çoğu sistemin standartlarına ulaşamamıştır. Bu öğrenciler reddedilmiştir ve üretim hattının dışına çıkmalarına izin verilmiştir” (Gilbert, 2006: 3).

Sanayi toplumunda okullar; öğrencilere makine bilgisini, öğretmene itaati, üretim görevlerini, okumayı yazmayı kazandırmak durumundadırlar. Sanayi toplumunun ihtiyaçları da bu çerçevededir. Toplumlar ve devletler, okuldan bu ihtiyaçları karşılayacak bireyler yetiştirmesini beklemektedir. Tuomi ve Miller’e göre sanayi toplumunda okul bireye;

1. Çalışanların ve makinelerin etkili kombinasyonunu sağlayacak dikkat ve sıkı koordinasyon bilgisini,

2. Hiyerarşik kontrole uyum ve itaat eğilimini,

3. Endüstride bilimsel metotların başlangıcından sonra çalışanlar iş sürecini ve standartlarını açıklayan dokümanların okunması ve yazılması becerilerini kazandırması gerekmektedir (Tuomi ve Miller, 2011: 4).

Sanayi toplumuyla birlikte yenilenen eğitim sistemi, bilimsel yapıya ağırlık verirken insani duyguları yeterince geliştirememiştir. Modern eğitimle yetişen insanlar, toprak fethetmeye, para kazanmaya, ülkelerinin çıkarlarını gözetme uğruna başka ülkelerin her türlü maddi manevi zenginliklerini yok sayan siyasetlerin emirleri doğrultusunda savaşlara ve ölümlere neden olmuşlardır. “Endüstri devrimi sonrası, aydınlanma düşüncesinin insanlığa vaat ettiği mutlu bir dünya idealini gerçekleştirmek

için okullardan beklenen insan tipi yetişmemiş; aksine, savaşların, sefaletin, kaos ve korkunun hâkim olduğu bir dünya düzeni ortaya çıkmıştır” (Arslangün, 2007: 198).

1.4. Sanayi Toplumunda Öğretmen ve Öğrenci Profili

Tarım toplumlarında üretim tarlada olmaktadır. Tarım toplumunun eğitim sistemi kazandırılmak istenen davranışların gözlenerek, deneyerek öğrenildiği bir sisteme dayalıdır. Bu öğrenme süreci de tarlalarla da ağırlıklı olarak geçmektedir. Sanayi toplumuna geçişle eğitim sistemi daha modern bir yapıya dönüşmüştür. Bu modern eğitim sistemi sınıflarda, uzman öğreticilerle makine üretmeye, makineleri çalıştırmaya yani kas gücünden değil de makine gücünden üretime dayalı bir sisteme insan yetiştirmeye çalışmaktadır. Bu eğitim de kitle eğitimi ve bilime dayalı süreçleri kapsamaktadır. “Sanayi toplumunda Pozitivist Felsefe ve Davranışçı eğitim yaklaşımı söz konusudur” (Akpınar ve Aydın, 2010: 73). Kılıç ve Bayram’a (2014: 372) göre modernizm, bilginin nesnelliğini, doğrununsa tek olduğunu savunur. Zira modern anlayışta, doğrunun tek olması fikrinden hareketle disiplinli, itaatkar, prototip insan tipi yetiştirmek ana amaçtır.

Sanayi toplumunda öğretmen, merkezi otoritenin direktifleri doğrultusunda bilgiyi öğrenciye aktarmakla yükümlüdür. Alan bilgisini çok iyi önemseyen öğretmen, bilgileri öğrenciye klasik öğretim yöntemlerini kullanarak öğretmeye çalışmaktadır. “Klasik öğretmen, mesleği bilgi aktarmak, başkasına bir şey öğretmeyi kendine iş edinen, bir bilim dalını, bir sanatı ya da teknik bilgileri öğrencilere öğretmeyi meslek edinmiştir” (Saygılı: 2013: 266).

Sanayi toplumunda öğretmen, ders sürecinde düz anlatım yoluyla bilgileri öğrencilere aktarmaktadır. Bu durumda öğretmen bilgi aktarıcısı, öğrenci ise öğretmen tarafından gönderilen bilgileri almaktadır. “Sanayi toplumu eğitiminde ders saatlerinin çoğu, öğretmenin anlatımı ve öğrencilerin anlatılanları dinlemesi ile geçmektedir” (Taşpınar ve Atıcı, 2002: 213). Sanayi toplumunda öğretmen, alanıyla ilgili bilgilerle kendini donatmıştır. Bu bilgilerin aynı zamanda çok iyi aktarıcısıdır. “Bu toplum türünde öğretmen bilgi aktarıcı, alanında uzman öğretmendir” (Balay, 2004: 68).

Sanayi toplumu eğitiminde öğretmen tarafından kullanılan öğretim stratejisi sunuş yoluyla öğretim stratejisidir. Çünkü bu yaklaşımda bilgi aktarımı söz konusudur. Sunuş yoluyla öğretim yaklaşımı; tüm bilgilerin öğretmen tarafından aktarılmasıyla ilke, kavram ve genellemelerin öğretildiği bir öğretim yaklaşımıdır. “Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, bilgi aktarımı söz konusu olduğunda kullanılır” (Hesapçıoğlu, 2011: 247).

Modern eğitimde sınıf içerisinde otoriter öğretmen disiplinli bir süreçte kitle eğitimini geleneksel değerlendirme kriterleriyle yapmaktadır. Bu süreçte öğrenci için en önemli durum, sınıfı geçmektir. “Sanayi toplumunda çocuklar, sert adımlarla yürümeyi öğrenmiş, ders saatleri zillerle başlayıp bitmiştir. Bireycilikten uzak, set ve katı gruplandırma sistemleri, notlarla değerlendirme, öğretmenin otoriter tutumu sanayi dönemi eğitiminde en belirgin özelliklerdir” (Kılıç ve Bayram, 2014: 372).

Sanayi toplumu eğitim sürecinde geleneksel eğitim anlayışı söz konusudur. Öğretmen sınıfta otoritedir. Öğretmen, eğitim öğretim sürecinde ağırlıklı olarak anlatım yöntemini kullanmaktadır. Öğrenciler tarafından hedeflerin kazanılma süreci, tek yönlü olarak öğretmenden öğrenciye doğru bir akışla olmaktadır. Şengül’e göre sanayi toplumunda eğitim sürecinde; sınıflarda öğretmen bilginin tek kaynağı ve ileticisi, öğrenci de bilginin pasif alıcısıdır. Dersler öğretmenin planladığı şekilde sürdürülmekte ve öğrenci ise öğretmenin bu planı doğrultusunda hareket etmeye zorlanmaktadır (Şengül; 2006: 12).

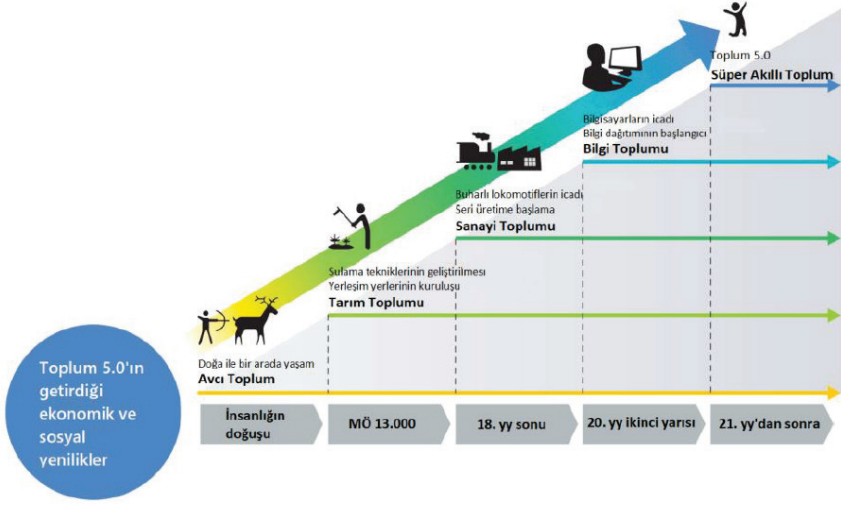
Sanayi toplumun paradigmaları doğrultusunda Modern eğitime geçişte eğitim anlayışında öğretmen ve öğrenci rollerinde değişimler olmuştur. Öğretmenler kendi alanlarında uzmanlaşarak merkezden gönderilen bilgileri, becerileri öğrencilere sıkı çalışma ve disiplinle aktarmakta, öğrenci ise öğretmenin aktardığı bilgileri öğrenmek zorundadır. “Sanayi toplumuna öğretmenin rolü; her şeyi bilen, bilgi aktarıcı, alanında uzmandır. Yine bu toplumda öğrencinin rolü ise dinleyici, edilgen, bireysel çalışmalara dayalıdır” (Balay, 2004: 68).

Geleneksel okulda egemen olan geleneksel disiplin anlayışında öğrencilerin alınan kararlara katılımı söz konusu değildir. Sınıf içi kurallar oldukça katı ve tek yönlüdür. Eğitim amaçlarının ve sınıf içi kuralların belirlenmesinde öğrenci katılımına yer verilmez (Şengül, 2005: 3).

2. Sanayi Toplamları Açısından 21. Yüzyıl Türkiye’sinin Eğitim-sel Açidan İncelenmesi

Toplamlar diğer toplum türlerine dönüşürken önceki keşfettiği bilgilerini beraberinde getirerek bir diğer toplum türünü devam ettirir. Yani tarım toplumundan sanayi toplumuna geçişle tarım toplumu tamamen terk edilmez. Tarım toplumunda keşfedilen kullanışlı bilgiler aynen devam eder.

Şekil 1: Toplumların Dönüşümü (Arı, 2021: 6).

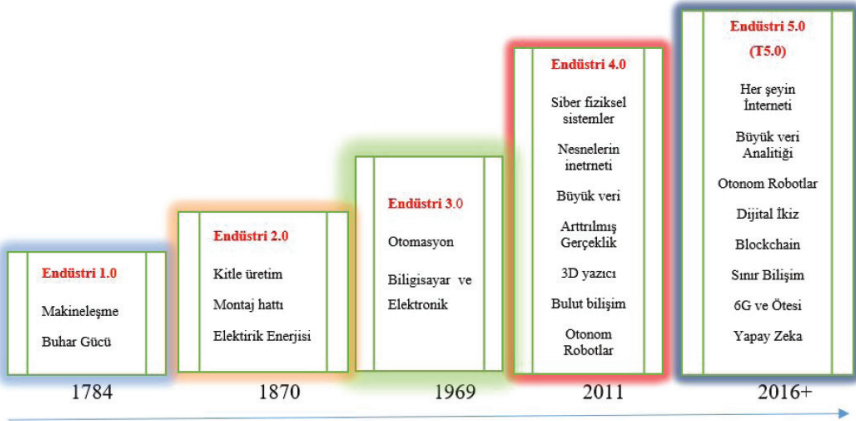


Şekil 1'den anlaşılabileceği üzere toplumlar dönüşümler geçirmişlerdir. Türkiye özellikle sanayi toplumuyla beraber gelişmeleri hep uzaktan takip etmiş ve değişimin gerisinde kalmıştır. Teknolojilerin çoğunluğu dışardan ithal edilmiştir. Sanayi toplumunun 2. Devresini tamamlamakla uğraşan Türkiye, diğer toplumların 4. Sanayi devrimi aşamasını yine uzaktan izlemiştir. “2018 yılında yayımlanan verilere göre, imalat sanayi ürünlerinin toplam ithalat içindeki payı %81,7 olup, %12,5 ile yüksek teknolojili, % 43,2 ile orta yüksek teknolojili ürünler pay almaktadır” (Bakkaloğlu, 2021: 72). Bu ithalatların ana sebebi, üreten toplum türünde eğitim sisteminin olmamasıdır. Türkiye’de bilgi üretimi yüksek lisans ve doktora sürecindeki eğitimde başlamaktadır. (MEB, 2022). Yüksek lisans eğitimi Doktora eğitimin temel koşulu olduğundan yüksek lisansta üretilecek tezlerdeki bilgi üretimi doktora göre daha az sayıdadır. Türkiye’de Doktora yapan öğrenci sayısı incelendiğinde Türkiye’de bilgi üretimin azlığının nedenleri rahatlıkla görülebilir. Ayrıca temelden bilgi üretme felsefesinin eğitim sistemimizde olmayışı sanayide kullanılan makinelerin, otomasyonun, sistemlerin ithalini karşımıza getirmektedir.

Türkiye’nin günümüz eğitim sisteminde kazandırması gereken davranışlar arasında;

- ✓ Veriye dayalı enerji ağları oluşturularak daha efektif enerji kullanımının sağlanması,
- ✓ Yenilenebilir kaynakların daha yoğun kullanımı,
- ✓ Dağıtık enerji üretimi ile güç depolama sistemleri ve talep kontrollerini entegre etmeyi amaçlayan enerji ağ sistemleri

✓ Daha güvenilir ve sürdürülebilir enerjiye herkesin ulaşması (Arı, 2021: 11) olmalıdır.



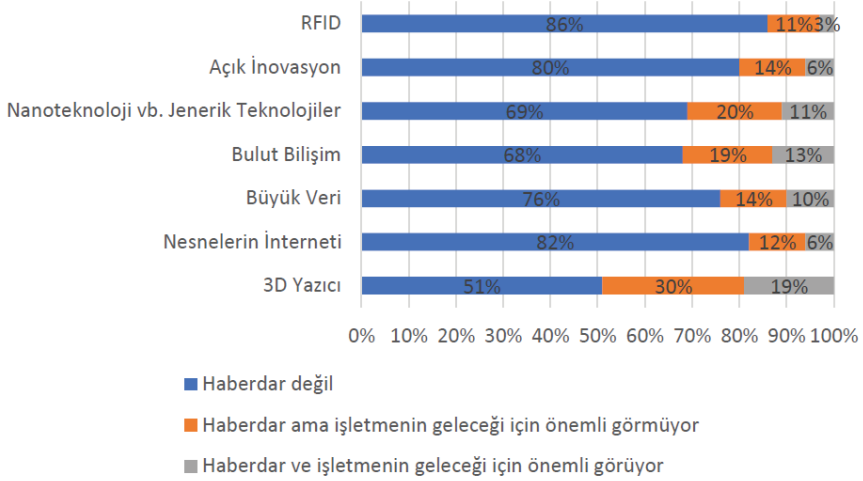
Şekil 2. Endüstri 1.0'dan Endüstri 5.0 (T5.0)'a (Duman, 2022: 314)

Şekil 2'den de anlaşılacağı sanayileşmenin aşamaları, bilgiler keşfedilmeye devam ettikçe bu değişim süreçlerinin oluşması kaçınılmaz olacaktır. Türkiye'nin bu süreçte yapması gerekenler; 4. Evre ve 5. Evrede oluşan süreçleri yakından takip ederek öncelikle bu bölümleri tamamlamalı ve bir sonraki sürece geçecek çalışmaları yapmalıdır. Bu süreçte gerekli insan profilini yetiştirecek eğitimsel devrimler yapmalıdır. Sınıflara akıllı tahta koyarak bu gelişim yapılamaz. Eğitim programlarına toplumu dönüştürebilecek nitelikte gerekli kazanımlar yerleştirmelidir. Öğretmen eğitimi, program değişimi, vizyon değişimi ve birliktelik becerileri bu sürecin kaçınılmazları olacaktır.

Türkiye; bilgi toplumu olmuş ve olmaya devam ülkelerin yaptığı projelerini, kendi kültürüne uyacak şekilde tasarladıktan sonra bu projeleri uygulamaya geçmelidir. Projelerin aşamalarını sürdürecektir personellerin ciddi bir şekilde eğitilmesi, eğitim kurumlarında yapılmalıdır. Bu projelerden bir tanesi de akıllı şehir projeleridir. Akıllı şehir projeleri dikkatle incelenerek gerekli programlar tasarlanmalı ve buna uygun personelini ve vatandaşını Türkiye yetiştirmelidir. "Japonya'da 157 bölgede kamu-özel-akademi ortaklığında toplam 229 adet akıllı şehir projesi faaliyete geçirilmiştir. Aynı amaç doğrultusunda yapılan protokoller sayesinde ABD ile Japonya'daki 455 şehir diplomatik kardeş şehirler ilan edilerek ortak projelerin önü açılmıştır" (Arı, 2021: 16).

Sanayiye oluşturan önemli unsurların, dünyada değişen ve gelişen endüstriyel kavramları yakından takip etmesi gerekir. Türkiye bu endüstriyel gelişmeleri yakından takip edecek kurumlarını oluşturmali ve personellerini eğitmeli ve gerekli Ar-ge çalışmalarını ciddiyetle oluşturmali-dır. Özel sektör devletinden daha ileride olduğunda ve devletinden gerekli desteği görmediğinde özel sektörler de sorunlar oluşacaktır.

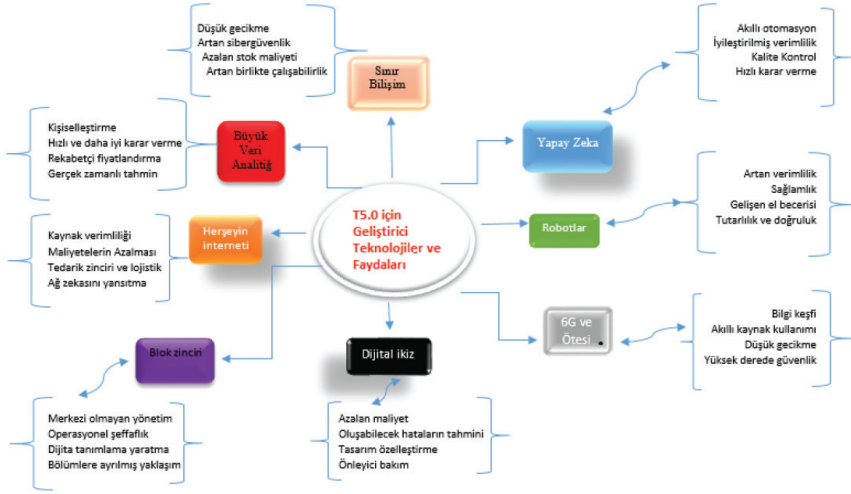
KOBİ'lerin Endüstri 4.0'a ilişkin teknolojilerden haberdar olma durumunu yakından incelemek gerekmektedir.



Şekil 2. Sanayisel Kurumların Endüstri 4.0'a İlişkin Teknolojilerden Haberdar Olma Durumu. Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (2019).

Sanayi alanındaki gelişmeleri yakından takip etmeyen KOBİ'ler, teknolojileri geliştirmede zorlanacak ve çoğu ürettiği ürünü pazarlama da zorlanacaktır.

Yeni oluşan toplum türleri de incelendiğinde var olan sanayisel sistemlerini değiştirdiği görülmektedir. Şekil 3'te toplum 5. Türünde geliştirici teknolojilerin faydalarından bahsetmektedir.



Ar-Ge kaynaklı olarak Siber-Fiziksel Sistemlerin Eğitim Sistemimize yerleşmesi ve Deneysel fabrikalardaki siber-Fiziksel üretime eğitim dünyasından katılımın artırılması gerekmektedir. Bu sürecin ülke sanayisine katkısı kaçınılmaz olacaktır.

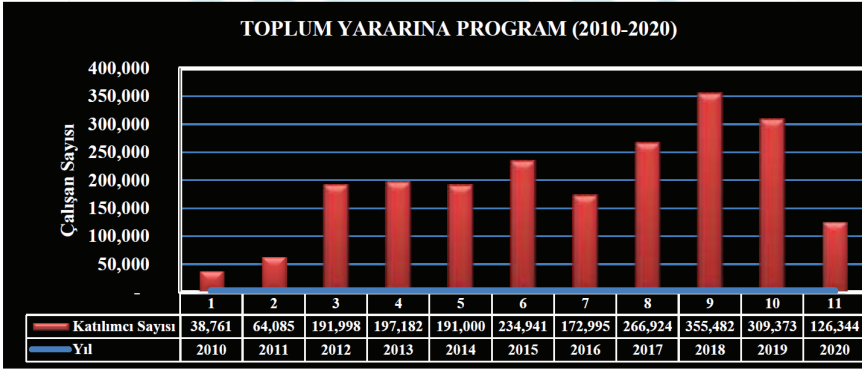


Şekil 4. T5.0 için Südürülebilir Kalkınma Hedefleri (Duman, 2022 : 325).

Türkiye; e -öğrenme sistemlerine katılımı arttırmalı ve e-öğrenme sistemlerinde verimi yükselterek teşvikler yapmalıdır. Bu e-öğrenme sistemleriyle sanayide aktif olarak faaliyet gösteren kurumları ve bu kurumlarda görev yapan personelleri yetiştirmede kolaylık sağlayabilir.

Türkiye, 1950’de başlayan ve hala devam eden kırdan kente yoğun bir iç göçle, “sağlıksız kentleşme”yi yaşamaktadır. Kentlerin ekonomik ve sosyal yönden altyapı yetersizlikleri, yeni gelenlerin iş talebinin karşılanamamasıyla sonuçlanmaktadır (Ceylan, 2021:22). Bu göçlerle gelen bireyleri yetiştirmek için toplum yararına programlar düzenlemeli ve toplumu geliştirecek nitelikte olan bu etkinlikleri nitelikli bir şekilde organize etmelidir.

Çizelge 1. Toplum Yararına Programı (2010 – 2020) Çalışan Sayısı (Kaptaner, 2021: 55)



Türkiye’de toplum yararına programlara katılım yaklaşık olarak ülke nüfusunun yüzde 5’ine kadar yükselmiştir. Bu artış son yıllarda düşüşe geçmiştir. Bu düşün nedeni araştırılmalı ve bu katılım daha arttırılmalıdır.

Endüstri 4.0’ın özelliği; ürün, makine ve insan arasındaki gerçek zamanlı iletişim, bağlantı ve tanımları oluşturması ile esneklik çerçevesinde hizmet ve ürünleri satın alan kişilerin isteklerine göre özelleşmiş ve dijitalleşerek akıllı bir imalat modelini gerçekleştirmiş olmasıdır (Güvenol, Gündüz ve Güler, 2021: 208). Fabrikalarda makine ve insan arasındaki iletişimin güçlendirilmesi, işleyişte var olan sorunların çözümünde kolaylık olmasının yanı sıra daha nitelikli ve nicelikli ürünlerin de oluşmasını sağlayabilir.

Makinaların otomasyon kontrolünün bağımsızlaşması, İletişime geçebilen akıllı elektronik sistemlerin gerekliliği, Makinaların kendi arasındaki iletişimi, Akıllı sensörlerin yerleştirilmesi Akıllı fabrika kavramında, üretimin tamamen sensörlerle ve otonom sistemlerle gerçekleştirildiği yapıları ifade etmektedir (Salğar, 2018:17).

Üç Boyutlu Yazıcıların üretimde kullanılması, otonom robotların aktif bir şekilde fabrikalarda üretime katılması ve yapay zekadan üretilmiş cihazların arttırılması sanayi işleyişinde daha fazla ürün daha az maliyet getirebilir. Bu yüzden Endüstriyel internetin etkin bir şekilde fabrikalara yerleştirilmesi gerekmektedir. “Endüstriyel internet, karmaşık fiziksel makine ve cihazların sensörler ve yazılımlar ile entegre edilmesini sağlar. Endüstriyel internetin en önemli üç gereksinimi; akıllı makineler, ileri analiz teknikleri ve nitelikli çalışanlar olmaktadır”. (Salğar, 2018:23).

21. yüzyıl Endüstrisinde kullanılan kavramlara genel olarak baktığımızda; Yatay ve Dikey Sistem Entegrasyonu, Siber Güvenlik, Simülasyon, Makinelerin üretimi, Siber-Fiziksel Sistemler, Nesnelerin İnterneti, Akıllı Fabrikalar, Endüstriyel İnternet, Birlikte İşlerlik, teknoloji üretimi, bilgi üretimi, bilgi paylaşımı, bilgi depolanması, bilgi pazarlanması, Üç Boyutlu Yazıcılar, Otonom Robotlar, Yapay Zeka ve küresel pazarlama sistemi karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramlara uzak kalmama adına Türkiye; 21. Yüzyıl Öğrenci ve Öğretmen Profilini irdelleyerek eğitim programlarını güncellemeli, Aktif Vatandaşlık kriterlerini dikkate alarak toplumu bilinçlendirmeli, Sanayide faaliyet gösteren kurumlara her yönden rehberlik etmeli, mesleki okullara daha çok önem vermeli, meslekleri ortaöğretim kurumlarından başlatmalı, ortaöğretimden başlanılan meslek eğitiminde her yılın sonunda öğrencinin kendi seviyesine göre bilgi üretmesini sağlayarak toplumda bilgi üretme felsefesini yerleştirmeli, toplumun demokratik tutum bilgi ve becerilerini geliştirmelerini sağlamalı, KOBİ’lerin küresel düşünmesine olanaklar sağlayacak organizasyonlar ve etkinlikler düzenlemeli, toplumu büyük Türkiye Cumhuriyeti’ne göre hazırlamalı, Toplumun bordo pasaportunun ülkeler arasındaki gücünü arttırmalı, KOBİ’lerin yetkililerine yeşil pasaportunu vermekte çok fazla kriter koymamalı, bu yeşil pasaportta iş adamı niteliğinde belirleyici unsurlar koymalı, eğitim sistemiyle sanayisini birlikte hareket ettirecek nitelikte daha ciddi programlar yapmalıdır.

KAYNAKÇA

1. AKPINAR, Burhan ve AYDIN, Kamil. (2010). Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), ss. 71-80.
2. ARI, Emin Sertaç. (2021). Süper Akıllı Toplum: Toplum 5.0 . Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 23 (1) , 455-479 . DOI: 10.16953/deusosbil.808359.
3. ARSLAN, Mehmet Metin ve ERASLAN, Levent. (2003). Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gereklikliği. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 160, ss. 1-11.
4. ASLANARGUN, Engin (2007). Modern Eğitim Yönetimi Anlayışına Yönelik Eleştiriler ve Postmodern Eğitim Yönetimi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Bahar 2007, Sayı 50, ss: 195-212.
5. AVCI, Nabi, TASÇI, Cemalettin, Derman, Deniz, ERDOĞAN, Nezih ve KÖYMEN, Ülkü. (1993). *Enformasyon Toplumu ve Eğitim Sistemlerine Etkileri*. MEB Yayınları, Ankara.
6. AYDOĞDU, Elif. (2008). *İlköğretim Okullarındaki Öğrenci ve Öğretmenlerin Sahip Oldukları Okul Algıları İle İdeal Okul Algılarının Metaforlar (Mecazlar) Yardımıyla Analizi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
7. AYTUN, Cengiz. (2005). Enformasyon Toplumu ve Türkiye. *Akademik Bilişim Konferansı*, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep <http://ab.org.tr/ab05/tammetin/101.doc> (Erişim Tarihi: 0704/2018).
8. BAKKALOĞLU, Ayşen. “Türkiye Ekonomisinde Sanayileşme-Industrialization In The Turkish Economy”. *Sakarya İktisat Dergisi* 10 / 1 (April 2021): 66-91.
9. BALAY, Refik. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 37, Sayı: 2, ss. 61-82.
10. Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (2019). Türkiye’nin Sanayi Devrimi: Dijital Türkiye Yol Haritası. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_Dijital-Turkiye-Yol-Haritasi.pdf, (Erişim tarihi: 18.09.2022).
11. CANLIOĞLU, Gözde. (2008). *Değişen Toplum Yapılarında Bilginin Değişen Konumu*. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
12. CEYLAN, Abdülbeşir. “TOPLUMSAL YAPI ÇÖZÜMLEMELERİ VE BİLGİ TOPLUMU”. Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi 9 / 1 (March 2021): 502-533 . <https://doi.org/10.19145/e-gif-der.835368>
13. ÇOBAN, Hasan. (1997). *Bilgi Toplumuna Planlı Geçiş*. İnkılâp Kitabevi, İstanbul.
14. ÇÖTOK, Nesrin. (2006). *Sanayi Toplumundan Bilgi Toplumuna Geçiş*

Sürecinde Eğitim Olgusu. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.

15. DUMAN, Meral Çalış, (2022). “Toplum 5.0: İnsan Odaklı Dijital Donusum,” Journal of Social Policy Conferences, Istanbul University, Faculty of Economics, vol. 0(82), pages 309-336, June.
16. ERGÜN, Mustafa. (1994). *Eğitim Sosyolojisi*. Ocak Yayınları, Ankara.
17. ERKAN, Hüsnü. (1997). *Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
18. ERKAN, Hüsnü. (2000). *Ekonomi Politikasının Temelleri*. 4. Baskı, İzmir.
19. GILBERT, Jane. (2006). *Knowledge, The Disciplines, and Learning in the Digital Age*. APERA Conference, Hong Kong, 28 – 30 November, p. 1-8.
20. GÜVENOL, Buğcan; GÜNDÜZ, Zafer; GÜLER, Mehmet Emre (2021). ENDÜSTRİYEL DEVRİMLER VE TOPLUMSAL GELİŞMELERİN IŞIĞINDA TURİZM. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 6.12: 204-227.
21. HESAPÇIOĞLU, Muhsin. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Nobel Dağıtım, İstanbul.
22. KAPTANER, Harun (2021). Türkiye’de Yeni Prekarya Sınıfı: Toplum Yararına Program Çalışanları. Proceedings Book, https://www.avrasya-kongresi.org/_files/ugd/7cf5ba_e4d27defde054d91b0c49dc504d16131.pdf#page=66.
23. KILIÇ, Latife KIRBAŞOĞLU ve BAYRAM, Bora. (2014). Postmodernizm ve Eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, ss. 368-376.
24. MERTER, Feridun. (2005). *Postmodernizme ve Postmodern Eğitime Sosyolojik Bir Yaklaşım*. Özserhat Yayıncılık, Malatya.
25. MERTER, Feridun. (2010). *Sosyoloji. 1. Baskı*. Lisans Yayıncılık, İstanbul,
26. ÖZDEMİR, Soner Mehmet. (2011). Toplumsal Değişme ve Küreselleşme Bağlamında Eğitim ve Eğitim Programları: Kavramsal Bir Çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 1, ss. 85-87.
27. ÖZKAN, Hasan Hüseyin. (2009). Bilgi Toplumu Eğitim Programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 2, Sayı 10, ss. 113-132.
28. SAYGILI, Serdar. (2013). Sanayi Toplumundan Bilgi Topluma Geçiş Sürecinde Eğitimde Dönüştürücü Bir Entelektüel Olarak Öğretmenler. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, ss. 263-274.
29. ŞENGÜL, Nuray. (2006). *Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Aktif Öğretim Yöntemlerinin Akan Elektrik Konusunda Öğrencilerin Fen Başarı ve Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar

Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

30. TAŞPINAR, Mehmet ve ATICI, Bünyamin. (2002). Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/Teknikleri: Kavramsal Boyut. *Eğitim Araştırmaları*, Yıl 2, Sayı 8, ss. 207–215.
31. TOFFLER, Alvin ve TOFFLER, Heidi. (1996). *Yeni Bir Uygarlık Yaratmak*. (Çeviren: Zülfü dicleli), İnkılap Kitapevi, İstanbul.
32. TORUN, İshak. (2003). Endüstri Toplumu'nun Oluşmasında Etkili Olan İktisadi ve Sina-İ Faktörler. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt 4, Sayı 1, ss. 181-196.
33. TUNCEL, Gül. (2004). Öğretmenlerin Kendi Eğitim Felsefelerini İnşa Etmeleri Üzerine. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 10, ss. 223-243.
34. TUOMI, Ilkka and MİLLER, Riel. (2011). *Learning And Education After the Industrial Age. A Discussion Paper for the Confederation of Finnish Industries EK Project*, Oivallus, Oy Meaning Processing.



BÖLÜM 17

BİREYSEL PSİKOLOJİ KAVRAMLARININ TÜRK TOPLUMUNDAKİ BAZI ANLAMLARI

Ömer Faruk Kabakçı¹

¹ Dr. Öğr. Üy., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ORCID ID: 0000-0002-6191-1305

GİRİŞ

Bireysel psikoloji yaklaşımını geliştiren Adler'in kuramı oldukça geniş uygulama alanı bulan terapi kuramlarından biri olarak dikkati çekmektedir. Bu uygulama alanlarının en başta geleni eğitimidir. Bir anlamda eğitim, hem Adlerian ilkelerin hem de genel anlamda Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) alanı ilkelerinin kesiştiği bir noktadadır. Bu anlamda Adlerian kavramların PDR çerçevesinde değerlendirilmesi anlamlıdır.

Adler, 1870 – 1937' de yaşamıştır. Çocukluğu çeşitli hastalıklarla geçmiştir. II. dünya savaşından önceki zor zamanlarda farklı ülkeye göç etmesi gerekmiştir. 1910 yılından itibaren kendi görüşlerini yayması hızlanmıştır (Cloninger 2004). Adler'in bundan sonraki çalışmaları, sırasıyla organik yönelim, saldırganlık dürtüsü, sosyal ilgi, bilişsel işlev alanları çerçevesinde gerçekleşmiştir (Ansbacher 1978; Akt. Patterson, Edwards ve Watkins, 1996). Adler'in 1937'de ölümünden sonra Dreikurs, Adlerian ilkelerin özellikle eğitime uygulanması, bireysel ve grup terapisi ve aile danışması konularında çalışmış, çocuk rehberlik merkezleri fikrini ortaya atmıştır. Son zamanlarda Kurt Adler, Raymond Corsini, Don Dinkmeyer, Harold Mosak, Adler ilkelerinin çocuklar ebeveynler ve öğretmenlerle çalışmada kullanımını geliştirmişlerdir. Adler; suç, savaş, grup psikolojisi, liderlik gibi sosyal konu ve problemlerde de yazılar yazmıştır (Corsini ve Wedding, 2000). Adlerian kuram çerçevesinde birçok alanda fikir üretilmiştir. Kuramın etkileri tarihi sürece bağlı olarak çok daha geniş bir uygulama alanını etkilemiştir. Adler'den sonraki kuramcılarının çalışmaları özellikle dikkat çekicidir.

Adlerian psikoloji (bireysel psikoloji) Adler tarafından geliştirilen, kişiyi bütün olarak, sorumlu ve kendi fenomenal alanında hedeflerini gerçekleştiren kişiler olarak gören bir yaklaşımdır (Corsini ve Wedding, 2000). Bu yaklaşım büyüme modeline dayanır ve bu model hastalık modelinden daha uygundur. Hasta birey ya da toplumları tedavi etme değil, bireyleri yeniden eğitime ve toplumları yeniden şekillendirme gereklidir. Adler, psikolojide özne yaklaşımın öncüsü kabul edilmektedir (Corey, 1996; Corsini ve Wedding, 2000). Adlerian yaklaşım ümit ve iyimserlik içerir (Sommers ve Sommers, 2004). Bu yaklaşım biyoloji ve çevre etkisini inkâr etmemekte ama nihai sorumluluğu bireyin kendi çabasının önemine bağlamaktadır (Patterson, Edwards ve Watkins, 1996). Bu yaklaşımın kişiyi olumlu anlamda değerlendirmesi ve yönlendirmesi ön plandadır.

Bu makalede insan doğası, yaşam biçimi, sosyal ilgi, doğum sırası, amaç için çabalama, üstünlük çabası / üstünlük kompleksi, aşağılık duyguları / aşağılık kompleksi, kurgusal amaççılık, ilk hatıralar, yaşam görevleri, rüyalar, cesaretlendirme gibi Adlerian temel kavramları seçilerek

bu kavramlar açıklanmıştır. Ayrıca bu kavramların Türk kültürü açısından bazı anlamları tartışılmaya çalışılmıştır.

TEMEL KAVRAMLAR

Adlerian kuramın terapi sürecine de kaynaklık ettiği düşünülebilecek temel kavramları, ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır. Bu kavramların Türk toplumunda olası anlamlarına bakılmıştır.

İnsan Doğası

Bireysel psikolojide insanın doğasına iyimser yaklaşıldığı dikkati çekmektedir. Bilinçdışı güçlerce yönlendirme yerine kişinin kendisini etkileyen sosyal güçleri şekillendirme özgürlüğü vardır ve bunlar biricik yaşam biçimini şekillendirirken kullanılır (Shultz ve Shultz, 1998). Adler için zihin bedeni nasıl etkiler sorusu yerine birey beden ve aklı, hedeflerine ulaşmada nasıl kullanır sorusu önemlidir (Corsini ve Wedding, 2000). Kişilerin geçmişi algılayışı ve yorumu bir süreklilik içinde ele alınır. İnsanlar cinsel değil sosyal güçlerle motive olurlar. Bilinçlilik kişiliğin merkezidir. Bu doğrultuda kişi seçim yapar ve seçimlerinden sorumludur. Yaşamın anlamı, başarı ve mükemmellik için çabalama vurgulanır. Aşâğılık duyguları normaldir ve bütün insan çabasının kaynağıdır. Kişiyi üstünlük, başarı ve mükemmelliğe güdüler. İnsanların özellikleri çoğunlukla genetik ve çevre etkisiyle belirlenmez. Kişiler, olayları yorumlama, olaylara etki etme kapasitesine sahiptir. Birey bir bütün olup, sosyal kültürel bağlamda anlaşılır. Kişilik yaşam amacıyla bütünleşmiştir. Bireyin düşünce, duygu, inanç, tutum, karakter ve eylemleri onun biricikliğini simgeler ve bir amaca doğru hareket eden yaşam planını yansıtır. Davranışlar amaçlıdır. Kişinin nereden geldiğinden çok ilerleme çabası önemlidir. İnsanlar kendi yaşamlarının aktörleri ve ürünleridir. Seçtikleri amaçlara göre eşsiz bir yaşam biçimi geliştirirler. İnsan çocukluk yaşantılarının ötesinde ve hareket halinde sürekli bir oluşumdur (Corey, 1996).

Adlerian kuramın insanın gelişimine oldukça pozitif yaklaştığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte kişinin sosyal kültürel bağlamda anlaşılabilirliğinden hareketle, Türk toplumunda kişinin durumu, bir açıdan, göç etme kavramıyla ele alınabilir. Türkiye kendi içinde hareketli bir toplumdur ki büyük kentlere yapılan göçler ve son zamanlarda gelişen sağlık, ekonomik vb. koşullar doğrultusunda gözlenen daha küçük yerlere/kırsal kesime yerleşme ilgisi bunun önemli göstergelerindendir. Göç eden bireyler sosyal anlamda varolan sosyal güçleri ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirmekten çok ihtiyaçlarını sosyal güçlere göre ayarlama durumunda kalabilirler. Bu noktada da öncelik temel yaşam ihtiyaçlarının karşılanmasına veriliyor olabilir. Böylece kişinin seçim yapma, yaşam planı doğrultusunda ilerleme, kendi yaşamını istediği yönde oluşturma özellik ve ihtiyaçlarının sektöre uğrayabileceği düşünülebilir.

Yaşam Biçimi

Yaşam biçimi, kişinin kendisi, diğerleri ve dünyaya ilişkin fikirlerini, uzun vadeli amaçlarını ve ahlaki yargılarını içeren bir taslaktır. Bireylerin mükemmellik çabalarına ilişkin kişisel davranışları ve niteliklerinin bir örüntüsüdür. Kişinin varlığı yaşam biçiminden etkilenir. Herkes çabasını farklı davranış ve alışkanlıklarla ifade eder. Yaşam biçimi erken yaşam yıllarındaki erken sosyal etkileşimlerden öğrenilir (Capuzzi ve Gross, 2003; Akt. Shultz ve Shultz, 1998; Corsini ve Wedding, 2000; Peluso ve diğ. 2004). Hatalı yaşam biçimleri erken çocukluğun organik özür, şımartılma ve ihmal edilme olmak üzere 3 sonucundan biridir (Hall, Lindzey, Loehlin ve Manosevitz, 1985).

Yaşam biçimi bilişsel ve bilişsel olmayandır. Bir çocuk babasının örneğinden yola çıkarak erkekler sert, eleştiren, korkulacak biri olduğunu görürse bu şemayı yıllarca taşıyabilir. Bazen bu inancın farkında olabilir ama farkında olmadan erkeklere bu şekilde de davranabilir ve onların etrafından kaçabilir (Sommers ve Sommers, 2004). Kişinin yaşam biçimini oluşturmada bilişsel olmayan yanı da önemli olduğundan Türk toplumunda örneğin erkek çocuğun babasını örnek alması beklenir. “Babasının oğlu” deyimiyle bu beklenti dile getirilir. Bazen erkek çocuğun ağlamaması gerektiği “erkekler ağlamaz”, “erkek adam güçlü olur” gibi ifadelerle vurgulanabilir. Benzer durum zaman zaman kız çocuğu için de düşünülebilir. Onun için “hanım hanımcık olmak”, öngörülebilir. Dolayısıyla çocuğun yaşam biçimi sözkonusu sosyal beklentilerden ve etkileşimlerden etkilenerek şekillenebilir.

Sosyal İlgı

Yaşam boyu kişinin davranışlarına rehberlik eden ve diğerlerine karşı olan ilgidir. Kişinin kişisel rahatlıktan çok diğerlerinin iyiliğine değer vermesi ile ilgilidir ama bu diğerleri için kendini kurban etme anlamında değildir (Cloninger, 2004; Petersen, 2005). Gönüllü işçilerin afet sonrası onarım çalışmalarında bulunmaları sosyal ilgi örneğidir. Sosyal ilgi doğuştandır ama zamanla da gelişir (Hall, Lindzey, Loehlin ve Manosevitz, 1985). Türk toplumunda fedakârlık ön plandadır ve Türk halkı yardımseverlik özelliğiyle övünmektedir (Gültekin ve Voltan-Acar, 2004). Köylerde halen süregeldiği bilinen, toplu bir yardımlaşmayı içeren “imece” uygulaması vardır. Örneğin Marmara depremi olduğunda kurtarma ve insani yardım boyutunda Türk halkının ortak gayreti dikkati çekmiştir. Ayrıca “komşu komşunun külüne muhtaçtır” gibi sosyal ilgi çerçevesinde değerlendirilebilecek yaklaşım tarzları da Türk halkınca benimsenmiş görülmektedir. Yine ülkeye gelen mültecilere yardımseverliğin yüksek olduğu gözlenen bir ülkedir. Bunun yanında sosyal ilgi gelişiminde başkası için kendini kurban etme olumsuz görülmektedir. “Saçımı süpürge

ettim”, “yemedim yedirdim, giymedim giydirdim” gibi ebeveyn yakınmaları gençlere karşı Türk toplumunda kullanılabilen ifadelerdendir. O halde bu tip yaklaşımların kullanıldığı Türk ailelerinde sosyal ilgi gelişiminin kendine özgü bir seyri olduğu söylenebilir.

Sosyal ilgi gelişimi ruh sağlığının en önemli ölçütüdür ve terapinin en önemli amacıdır. Yaşamda başarı, bireyin yaşam problemlerini çözmeye ilişkin sosyal ilgisine bağlıdır (Capuzzi ve Gross, 2003). Ayrıca kendini başarılı algılayan bireylerin sosyal ilgi ölçüm puanları da anlamlıdır (Soyer, 2001). Sosyal ilgi boyutu bireyin alma ve verme yeteneğiyle yakından ilişkilidir (Cloninger, 2004). Sosyal ilgi bir anlamda bireyin toplumun parçası olma ve sosyal dünyayla baş etme farkındalığıdır. Sosyal ilgi geliştikçe bireyin yabancılaşma ve aşağılık duyguları azalır. Sosyal ilgi, eğer öğretilirse, öğrenilirse ve kullanılırsa gelişir (Corey, 1996). Bağlanma kavramı çerçevesinde düşünüldüğünde güvenli bağlanan bireylerin sosyal ilgilerinin yüksek olacağı öngörülmektedir (Peluso, 2004). Belki bir açıdan sosyal ilgi kavramının gelişimine yatılı eğitim alma noktasından bakılabilir. Ülkemizin içinde bulunduğu koşullar doğrultusunda küçük yaşlardan itibaren yatılı okul uygulamaları bulunabilmektedir. Bu okulların fazlaca olup pansiyonlu/yatılı okul kavramlarıyla anılabilmektedir. Özellikle küçük yaş öğrencilerinin sosyal ilgiye sahip olmalarında güvenli bağlanma geliştirme açısından yatılı öğrenim görmelerinin etkileri üzerinde durulabilir. Ayrıca daha küçük yaşlarından itibaren bağlanma tarzında ihtiyacı karşılanmamış çocuklar bulunabileceği düşünüldüğünde, bunun üzerine bu tip bir eğitime dahil olunması, üzerinde durulabilecek bir konudur. Benzer durum ülkemizdeki çocuk yuvalarının olası etkileri açısından da değerlendirilebilir.

Doğum Sırası

Doğum sırası yaşam biçimini belirleyebilir. Her yeni doğanla aile dinamikleri değişir. Her doğan farklı bir aile çevresine doğar (Sommers ve Sommers, 2004). Doğum sırasının astrolojik bir işaret gibi kişiliği ya da insan davranışını yorumlamada kullanılması uygun olmayabilir. Sayısal sıralamadan çok kişinin içine doğduğu ve yorum getirdiği konum önemlidir (Adler, 1937; Akt. Sommers ve Sommers, 2004). Çocuğun doğum sırası ilk doğan, ikinci doğan, ortanca ve tek çocuk olmasına (Capuzzi ve Gross, 2003; Cloninger, 2004; Corey, 1996; Shultz ve Shultz, 1998; Sommers ve Sommers, 2004) göre incelenmektedir:

En büyük-İlk Doğan

En büyük çocuk en çok ilgi alan çocuktur. İlk çocuğun doğumuyla anne babalar mutlu olurlar ve çocuğa çok fazla zaman ve dikkat harcarlar. İlk çocuk hükmetmeyi seven, titiz ve otoriter olabilir. Sürekli bir güç hakkı varmış gibi davranır. Diğerleri için kendini sorumlu hissedebilir. İlerleme için çaba içinde

sıkı çalışan ve bağımlı bir tarzı vardır. İlk çocuk, ikinci çocuğun doğmasıyla kendini tahttan indirilmiş ve ihmal edilmiş hisseder, bunu telafi etmeye çalışır. İyi işlerle (sorumluluk alma, kardeşine bakma, daha çok çalışma) üstünlük konumunu yeniden elde etmeye çalışır. Eğer bunu başaramazsa kötünün en iyisi olmaya çalışır. İkinci doğunca önce onun ihtiyaçlarının karşılanmasını beklemek zorundadır. Bundan sonra ilk yerini ve ayrıcalığını yakalamak ister. Bir süre inatçı, uyumsuz ve yıkıcı davranırlar. İlk doğanlar yetişkinlerden oluşan daha uyarıcı bir zihinsel çevrede yetişirler. Sonra doğanlar diğer çocuklarla birlikte olacaklarından daha az olgun bir atmosferde bulunabilirler (Zajonc & Markus, 1975; Akt. Allen, 2003).

İkinci Çocuk

İkinci doğan ilgiyi diğer çocukla paylaşır. Ebeveyn daha az ilgilidir ve ona karşı davranışlarında daha az kaygılı ve daha rahattırlar. İlk çocuğun aksine ikinci çocuk anne sevgisini paylaşmak durumundadır ve bundan dolayı şımartılması olası değildir. Adler ikinci çocuğu en olumlu konuma sahip çocuk olarak görmüştür. Büyük çocuk diğerlerine örnek olan bir konumdadır. Böylece ikinci çocuk yüksek başarı için uyarılır. Birinciye gözleyerek ikinci çocuk gereksiz yere enerji harcamaz. Birinci çocukla rekabet ikinciyi güdüler, daha hızlı bir gelişim sergilemesine yol açar. İkincisi birinciye yakalayıp geçmek istediğinde dil ve motor gelişimi hızlanır daha erken yaşta konuşur. İkinciler güçlü olmanın zorunluluklarını yaşamadıklarından geleceğe karşı daha iyimserdiler. Bunların yanında ikinci çocuk ilk doğanın güçlü konumunu yaşayamaz. İlk çocuğa rakiptir ve bu durum onu rekabetçi yapar. Kendine özgü bir kimlik geliştirme zorluğu vardır. Sıklıkla daha büyük, daha güçlü, daha zeki, daha yetenekli olmaya ilişkin bir arzusu vardır. Birincinin zıttına özellikler geliştirir. Genç olan büyüğün zayıf noktalarını bulur onun başarısız olduğu alanları öğretmen ve ebeveyn gözünde hemen doldurma peşindedir. Üçüncü çocuk doğunca ikinci arada kalmış hissedebilir.

Ortanca

Önünde bir kardeş vardır ama onun gerisinde olan bir kardeşi daha vardır. Olabildiğince hızlı koşmak zorundadır. Diğer kardeşlerin yeteneklerine bağlı olarak kendi yeteneklerinden asla emin olamayabilir. Ortanca çocuk yaşamın adaletsiz olduğuna ve kandırıldığına inanır. “Zavallı ben” tutumunu benimser ve problem bir çocuk olabilir. Ama çatışmalı ailelerde bir barışçı ve arabulucu olabilir. Kötü durumda olan ikinci planda kalan insanların durumlarına aşırı duyarlı olabilir. Yerinden edilmiş hissedebilir. Yaşamda bir yer bulma konusunda güçlüğü olabilir.

En Küçük

En küçük çocuk ailenin her zaman bebeğidir. Onun rolü özeldir önündeki diğer bütün çocuklara karşı kendi yolunda gitme eğilimindedir. Kral

gibi davranılmayı bekleyebilir. Gerçekçi olmayan beklentilere girebilir. Herkesten güçlü ve büyük olmanın hayalini kurabilir ama bu rüyalarını gerçekleştirme peşinde koşmaz. Bu, onu sürekli engellenmiş kılar ve sonuçta bebek kalmayı seçebilir. Kolayca cesareti kırılabilir ve aşagılık duyguları geliştirebilir. Bu çocuk belki de onun başarısından en az beklenti duyulduğu için en başarılısı olabilir.

Tek Çocuk

Tek çocuklar ailedeki özel ve güçlü konumu kaybetmezler. Hep ilgi görürler. Yetişkinlerle arkadaşlık içinde olduklarından sıklıkla daha erken olgunlaşırlar ve yetişkin davranış ve tutumu gösterirler. Çevreleri özellikle akranlardan değil yetişkinlerden oluştuğu için sonuçta yalnızlığı sevebilirler ve diğer çocuklarla ilişki geliştirmeye ihtiyaç duymazlar. Ebeveyn çok yeterliyse çocuk rekabet edecek bir başarı ölçüsü tutturamaz cesareti kırılabilir ve vazgeçer ya da öne çıkacağı başka bir alternatif arar. İyi ve yapıcı davranışta yeterince iyi olamazsa olumsuz davranışta iyi olur. Sorumlu ve yeterli olmaktan vazgeçer. Bu çocuklara önem vermekten vazgeçilmedikçe asla hareket etmeye başlamayacaklardır.

Türk ailelerinden tek çocuğa sahip olanlarda çocuğa karşı aşırı koruma, ilgi gösterme gözlenebilmektedir. Örneğin derslerinde daha başarılı olması için özel ders hocaları tutulmasına rağmen öğrenci başarı için bir türlü harekete geçemeyebilir. Belki de bu, çocuğun başarı için sorumluluğu tek başına alabilmesine fırsat vermekte zorlanan ailenin aşırı ilgisinden kaynaklanabilmektedir. Ayrıca ebeveynlerin çocukları ile ilgili beklentilerini tek çocuğa oldukça fazla yükleyebildikleri dikkati çekebilmektedir.

Türk ailelerindeki çocuk cinsiyetine ilişkin beklenti üzerinde de durulabilir. Örneğin erkek çocuk beklerken sürekli kız olması ya da tam tersi kız çocuk beklerken hep erkek olması, çocuklara verilen isimleri belirleyebilmektedir. Erkek çocuk için “Dursun” gibi isimler konurken kız çocuklarına “Yeter” gibi isimler konabilmektedir. Çocuğa bir çok kız çocuktan sonra erkek olduğu için aşırı beklentiler yansıtılabilmektedir. Ya da ondan önceki çocuklar istenen cinsiyette olmadıkları için daha az ilgi görebilmektedirler.

Bir de çocuklara isim koyma konusunda şöyle bir durum dikkati çekebilmektedir: ailedeki bir kesim, yeni doğana ailenin büyüklerinden birinin isminin verilmesini isterken, çocuğun anne babası ise kendi istedikleri yeni bir ismi koymayı isteyebilmekte bu da ailede çatışmaya yol açabilmektedir. Örneğin nüfus cüzdanında farklı bir isim yazmasına rağmen çocuğa ailenin bir kısmı tarafından istenip de konulmayan isim ile hitap edildiği durumların varlığı gözlenebilmektedir.

Ayrıca Adlerian kuram literatüründe rastlanılmamakla birlikte, “ikiz çocuk” doğumu, doğum sırası açısından farklı bir durum arz edebilir. İkiz çocuklar bulundukları konumda birlikte mi anlamlandırılacaklardır? Ya da örneğin son ikisi ikiz olan, 4 kardeşten oluşan bir aile ortamında 2. çocuk, “ikinci doğan” mıdır, “ortanca” mıdır, yoksa her ikisi de midir?

Amaç İçin Çabalama

Adler’e göre (1935) kişi kendini ve çevresini şekillendirir. Bu kavram bireysel seçim ve amaç duygusunun bir bileşkesidir (Akt. Sommers ve Sommers, 2004). Ebeveyn eğitiminde ve çocuk psikolojisinde bu kavram önemlidir. Dreikurs (1948) bu kavramı çocuklara uygulamıştır. Çocuklar diğer insanlar gibi büyüme ve kişisel gelişim motivasyonuna sahiptir. Bu olmazsa olumsuz amaçlara yönelirler. Çocuklardaki olumsuz davranışların 4 temel nedeni vardır (Akt. Sommers ve Sommers, 2004; McWhirter ve Voltan-Acar, 2005):

1. Dikkat çekme: Çocuk kendini toplumsal açıdan uygun yollarla ifade etmeye çalışır, işe yaramadığında dikkat çekecek başka bir yol dener. Önceden işe yaradığı için evde hızla koşarken dikkat çekecektir.

2. Yetki-güç elde etme: Çocuğun amacı, yetişkini mücadeleye çekmektir. Yetişkin bu savaşa katılırsa çocuk kazanır. Örneğin okul için yaktan çıkmayan çocuk güç ihtiyacında olabilir.

3. Öc alma: Çocuk başkalarını inciterek önem kazanma özelliği gösterir. Örneğin kız kardeşinin hep hoş olduğu ve onun sorunlu olduğu vurgulanan, görmezden gelinen çocuk, kız kardeşine vurarak intikam alabilir.

4. Varsayılan yetersizlik: İlk üç yolu deneyen çocuk başarısız olduğuna öyle inanır ki teslim olup yetersizlik gösterebilir. Ebeveyn kaygı ve ümitsizlik yaşar. Çocuğun istediği dikkati ona verirler ve böylece çocuğun yetersizlik davranışını pekiştirmiş olurlar.

Yaramazlığın nedenleri Türk toplumunda sınıflarda ya da aile ortamında gözlenebilmektedir. Özellikle küçük sınıflarda öğrencilerin dikkat çekme yoluyla davrandıkları görülür. Erkek çocuk sağa sola sataşarak, arkadaşını çimdikleyerek belki dikkat çekmeye çalışabilir. Kız çocuklarının belki öç almayı tercih ettikleri dikkati çekebilir. Yine örneğin ev ortamında annesine dudağını büküp “gitmeyeceğim işte”, “yapmayacağım işte” diyen çocuk belki güç elde etme çabasıdadır.

Üstünlük Çabası / Üstünlük Kompleksi

Üstünlük çabası doğuştan gelir ve geleceğe yöneliktir. Motive edici olup, mükemmel olmaya yönlendirir. Üstünlük çabası yetenek ve başarıların aşırı şişirilmesi değildir; kişiyi tam veya bütün yapacak mükemmellik

için çabalamaktır. Buradaki üstünlük diğerlerini ezme anlamında değil, kişinin kendinde ve yaşamında algıladığı bir artıyı elde etmesidir. Kişinin kişilerarası ve bireysel gelişim fırsatı vardır. Bu batıdaki anlamıyla bireycilik olmayıp bu tip bir bireycilik patolojiktir (Shultz ve Shultz, 1998; Sommers ve Sommers, 2004). O halde her ne pahasına olursa olsun üstün olmaya çalışmak üstünlük çabasından farklı bir durumdur.

Üstünlük kompleksi, abartılmış ve anormal üstünlük çabasıdır ki kişisel zayıflığın aşırı telafisini içerir. Sosyal ilgi eksikliğinden kaynaklanır. Normal insanlar, üstünlük komplekslerine sahip olmazlar. Onların üstünlük çabaları genel başarı isteklerini hedefler; iş, sevgi ve işbirliğiyle ifade edilir (Allen, 2003). Üstünlük kompleksi olanlar aşağılık duygularını maskelerler ve başarılarını aşırı abartırlar (Cloninger, 2004; Shultz ve Shultz, 1998). Üstünlük çabasında en belirleyici ögenin başında birinin sosyal ilginin var olup olmadığının geldiği anlaşılmaktadır.

Türk toplumu batı toplumlarına göre bireyciliğin daha az olduğu bir toplumdur. Dolayısıyla kişilerin başarı uğruna diğerlerini ezmesi daha farklı bir özellik arz eder. Kişinin ne olursa olsun acımasızca üstün olmaya çalışması Türk toplumunda kabul görmeyecek bir yaklaşım olabilir.

Aşağılık Duyguları/Aşağılık Kompleksi

En temel insan motivasyonu aşağılık duygularından kaçmak ve üstünlük için çabalamaktır. Benlik ve ideal benlik arasında, ayrıca benlik kavramı ve yaşama ilişkin inançlar ve ahlaki inançlar arasında uyumsuzluk olduğunda aşağılık duyguları ortaya çıkar. Nevrotik davranışlar aşağılık duygularından kaçmak için benimsenirse kişi aşağılık kompleksi geliştirebilir (Corsini ve Wedding, 2000; Jarvis, 2004). Organ eksikliğinin üstesinden gelme çabası doğrultusunda sanatsal, atletik, sosyal başarılar odaklanılabilir, eğer bu çabalar boşa giderse aşağılık kompleksi geliştirilebilir (Shultz ve Shultz, 1998). Yaşam boyunca yeni ve alışıldık olmayan görevlerle karşılaşıldığında da aşağılık duyguları ortaya çıkar. Şımartma ya da ihmal gibi koşullar kişinin aşağılık ya da üstünlük kompleksi geliştirmesine yol açar (Hall, Lindzey, Loehlin ve Manosevitz, 1985). Aşağılık duyguları anormal olmayıp, evrensel ve normaldir. Aşağılık kompleksi daha az kişiyi kapsar ve anormaldir. Aşağılık kompleksi, bir kişinin normal aşağılık duygularını telafi etmede yetersiz olması durumunda gelişen bir durumdur. Aşağılık duyguları maskelenebilir ve gizlenebilirken aşağılık kompleksi yetersizlik ve hastalığın açık bir göstergesidir (Corsini ve Wedding, 2000; Patterson, Edwards ve Watkins, 1996; Shultz ve Shultz, 1998). Türk toplumunda organ eksikliğine bağlı durumlarını avantaja dönüştüren kişilerin haberleri dikkati çekebilmektedir. Örneğin çeşitli spor dallarında başarılı olan kişiler vardır. Yine olumsuz anlamda insanları kandırma/dolandırma yönünde davranan kişilerin haberleri düşünüldü-

ğünde aşağılık duyguları ve kompleksi arasındaki ayrımın anlaşılması açısından sözkonusu kişilerin durumu değerlendirilebilir.

Kurgusal Amaçlılık

Davranışlar kişinin geçmişte yaptığı ya da ona yapılanlarca değil, gelecekte umulanlara ilişkin algılarca belirlenir. Bu anlamda kurgusal amaçlar davranışlara rehberlik ederler. Bu amaçlar dünyanın şimdi ve burada öznel yorumuna dayanır (Hall, Lindzey, Loehlin ve Manosevitz, 1985). Kurgusal amaç, şu anda eksik olanın yerine getirildiği bir imajdır: kişi hastaysa sağlıklı bir beden; parasızsa bir şans, takdir edilmediğini düşünüyorsa bir takdir almayı hayal eder. Kişi bu amacına doğru ilerlediğinden ilerlediği amaç bilinmeden kişi anlaşılamaz (Cloninger, 2004). Kurgusal amaçlılık, hayali ve merkezi bir amaçtır; kişinin davranışına rehberlik eder (Bruder, 1998; Akt. James ve Gilliland, 2003). “Ben mükemmel olduğum zaman güvende olabilirim” veya “ben sadece önemli olduğumda kabul görebilirim” örnek kurgulardır ve mükemmel bir konuma işaret eder. Kişi amacından dolayı nasıl davranacağını, neyi gerçek kabul edeceğini, olayları nasıl yorumlayacağını bilir (Corey, 1996). Bir çok kurguyla yaşam sürdürülür ama en baskın olanı mükemmellik fikridir. İdeal mükemmellik hedefi günlük hayatta “yaşam biçimiyle” gerçekleştirilir (Shultz ve Shultz, 1998).

Türk toplumunda üniversiteye hazırlanan gençlerin durumuna kurgusal amaçlılık kavramı çerçevesinde bakılabilir. Gençlerin geleceğe yönelik amaçlarına ulaşmada aşmaları gereken engellerin başında üniversite sınavı gelmektedir. Söz konusu sınavı kazanıp hayallerine ulaşmaya çalışan gençlerin sınavı kazanmanın çeşitli nedenlerden dolayı zor olması, sınav sisteminde değişiklikler, sınava hazırlanma sürecinin ekonomik maliyeti gibi zorluklarla karşılaşmaları söz konusudur. Aslında bu sınavın dışında kişinin Türk toplumunda ilkokuldan-iyi bir kariyeri elde edene kadar birçok merkezi sınavdan geçmesi gerekir ki bunun da kişilerin kurgusal amaçlarının niteliğini ve yönünü etkileyebileceği düşünülebilir.

İlk Hatıralar

Danışanın yaşam biçimini ve kurgusal amaçlarını anlamak için kullanılır. İlk hatıralar sadece hatıra olmayıp, danışanın şu anki yaşamında hala aktif olan geçmiş mesajlardır. Hatıranın varlığı doğruluğundan daha önemlidir. Hatıralar danışanın kendine ve yaşamına ilişkin düşünce, duygu ve tutumları şeklinde biçimlenir. Yaşam biçiminin yorumlanması için en iyi hatıralar net olanlardır, 8-9 yaşından önce meydana gelir ve danışanın bir çocuk olarak yaşadığı bir olayı veya durumu betimler (Sommers ve Sommers, 2004). Şimdi ve burada tekrar olayı yaşıyormuşçasına “mış gibi olma” özelliği, ilk hatıraların sadece bir yaşantı raporu olmasından ayrılan en önemli özelliğidir. Danışman danışanın yaşantısına değil onun

danışınca nasıl algılandığıyla ilgilidir. Bu hatıralar yaşamın zorluklarıyla ilgili karar alırken danışanın kullandığı yaşam dersleridir (Capuzzi ve Gross, 2003). Türk toplumunun dinamik bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Geniş ailede yetişen büyük baba ve büyük anneler, belki anne ve babalar ile çocuklarının ilk hatıralarının aile ilişkilerinin niteliği açısından farklı olacağı akla gelebilir.

Yaşam Görevleri

Yaşam görevleri sosyal görevlerdir ve sosyal ilgiyi gerektirirler. Bu görevler birbirini etkiler. Yaşam görevlerine ilişkin yaşanan güçlükler yaşam biçimiyle ilişkili hatalı algılardan ortaya çıkmaktadır. Üç temel yaşam görevi vardır. Bunlar; iş, sevgi ve toplumsallıktır (Cloninger, 2004; Friedman ve Schustack, 2003; James ve Gilliland, 2003; Patterson, Edwards ve Watkins, 1996; Sommers ve Sommers, 2004).

İş

Sosyal olarak yararlı bir işle yaşamını kazanmayı ifade eder. Kişinin kendini değerli hissedebileceği bir meslek seçmesini içerir. Kişi işbirliğine yatkın değilse, iş sorumluluklarını paylaşmıyorsa ve arkadaşça ilişkileri sürdüremiyorsa iş yaşamında zorlanır.

Yaşam görevleri açısından düşünüldüğünde iş-meslek boyutu Türk toplumunda belki çoğunlukla iş edinmek açısından değerlendirilebilmektedir. Kişinin kendini değerli hissedebileceği bir mesleği yapması her zaman elde edilebilen bir durum olmayabilir. İşsizlik önemli bir sorundur; “ekmek aslanın ağzında”, “ne iş olsa yaparım” anlayışı gözlenebilmektedir. İşten öte hedeflediği bir mesleği edinmeyi isteyen genç bireyler ise çoğu zaman kendi imkânlarını zorlayan koşul, sınav ve gerekçelerle karşılaşabilirler.

Sevgi

Kadın ve erkek arasında çocuk sahibi olma kararını da içine alan evlilik ve yakın ilişkiyi işaret eder. Bu göreve ilişkin en iyi çözüm tek eşlilik ve evlilik öncesi cinsel ilişki kurulmaması olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca evliliğe özel adanma gerekir (Ansbacher & Ansbacher 1956; Akt. Cloninger, 2004). Kadın ve erkek arasındaki eşitlik bu görevin başarılması için gereklidir. Başarılı sevgi her iki eşin değerini onaylar. Bu görev cinsel güdülerden çok bir rol sorunu olarak görülür. Diğer kişiyi anlama ve ilişki kurma önemlidir. Bu görevin yerine getirilmesi maksimum sosyal ilgi gerektirir.

Sevgi yaşam görevi açısından bakıldığında, Türk toplumunun evlenmeye, aile kurmaya, çocuk sahibi olmaya oldukça önem verdiği bilinmektedir. Her iki karşıt cinsiyette bireyin belli toplumsal şartları yerine getir-

diğinde evlenip aile kurmaları beklenebilmektedir. “Çeyiz hazırlama” “iş ve askerlik konusunda görevlerini tamamlama” “Görücü usulü evlenme” belki de bu süreci kolaylaştırıp, hızlandırmayı amaçlayarak uygulanabilmektedir. Bunun yanında Adlerian kuram çerçevesinde tanımlanan sevgi görevi şartları açısından düşünüldüğünde bu uygulamaların etkileri çok yönlü değerlendirilebilir.

Türk toplumunda yaygın olan akraba evliliği de bu noktada değerlendirilebilir. Türkiye’de azımsanmayacak oranda eşlerin akraba olduğu istatistiklere yansiyabilmektedir. Bu evlilikler en çok kuzenler arasında olmaktadır. Mirasın bölünmemesi, başlık parası, gelinin geçmişinin tanınması gibi sebeplere dayalı olarak akraba evlilikleri yapılabilmektedir (T.C. Hükümeti-Unicef İşbirliği Programı, 1996). Akraba evliliği de belki bazı yönleriyle yukarıda sözedilen sevgi görevinin niteliklerini taşıma noktasında da aynı şekilde ele alınması akla gelebilir.

Toplumsallık

Arkadaşlık ve diğer sosyal ilişkileri kapsar. Sağlıklı sosyal ilişkiler iş ve meslek problemlerini çözmeye yoludur. İnsanlar karşılıklı bağlılık içindedirler. Bu bağlılık ve empati ile diğerlerine ilgi geliştirilir. Bu da sosyal ilişkilerin gelişmesine yol açar.

Toplumsallık görevi çerçevesinde Türk toplumunun birbirine bağlılık kurarak yaşamayı sevdiği düşünülebilir. Artık aile büyükleri ile daha genç aile bireyleri çekirdek aile gelişimi doğrultusunda ayrı yaşasalar da bağlılıklarını devam ettirirler. Bayramlar gibi kutlamalar ya da hastalanma gibi zor durumlarla birlikte yaşamın genelinde bu bağlılığı gözlemek mümkündür. Çocukluk, askerlik arkadaşı olma çok ileri yaşlarda bile Türk insanını birbirine bağlayan hatıraları içerebilmektedir. Bunun yanında bu bağlılığın bağımlılığa dönüşme potansiyeli açısından Türk toplumunun özelliklerinin buna yatkın olup olmadığını değerlendirmek de düşünülebilir.

Bu üç görevin dışında Dreikurs ve Mosak (1966, 1967; Mosak & Dreikurs, 1967) tarafından benlik ve spiritüellik / maneviyat olmak üzere 2 ek görev tanımlanmıştır. Ayrıca Dinkmeyer (Dinkmeyer, Dinkmeyer, & Sperry, 1987) anne babalık ve aile olmak üzere ek 1 görev daha tanımlamıştır (Akt. Sommers ve Sommers, 2004).

Spiritüellik kapsamındaki ölümsüzlük alt görevi (Mosak ve Dreikurs, 2000) ışığında düşünüldüğünde Türk toplumu açısından çocuk sahibi olma çabası ele alınabilir. Türk toplumunun çocuk sahibi olarak öldükten sonra da anılabilmeyi önemseddiği düşünülebilir. Bir çok Türk filmi sadece bu konuyu işlemiştir. Özellikle bir erkek çocuk sahibi olmak “adını yaşatmak”, “benden sonra da varlığını yaşatacak” bir unsur olarak

değerlendirebilmektedir. “Tüm ömrünü çocuğuna adadığını” öne çıkaran yaklaşımlar yarına kalma çabasının bir görünümü olabilir.

Rüyalar

Adlerian kuramda rüya ve rüyayı gören bir bütün olarak algılanır. Rüyayı yorumlamak için rüyayı görenin yaşam durumu bilinmelidir. Bireyin biricikliğinden hareketle sembolik yorumlamalar yerine her bireyin kişisel yaşantısı özel olarak ele alınır. Rüyalar da diğer insan davranışları gibi amaçlıdır. Bilinç ve bilinçdışı rüyalarla temsil edilir. Rüya yorumunda “rüyanın danışanın tüm yaşamındaki işlevi nedir” sorusu önemlidir. Kişinin rüyasını kendi yaşam biçimi içinde anlamak önemlidir (Bird, 2005; Sommers ve Sommers, 2004). Rüyalar psikolojik danışmanı, danışanın danışma ilişkisindeki hareketine ilişkin uyarır ve danışanın kendi kişilik dinamiklerini anlamasının yolunu açar (Shulman 1973; Akt. James ve Gilliland, 2003). Böylece danışanlar kendi iç dinamiklerini rüyalarını keşfederek öğrenebilirler (Peven ve Shulman 1986). Şu anki rüyalar kadar çocukluk rüyalarına özel önem verilir. Rüyalar, olası gelecek eylemlerin provalarıdır (Akt. Corey, 1996).

Türk toplumunun rüyalara yaklaşımı noktasında kendine özgü tutumları olabilmektedir. Örneğin rüya görene ne görürse görsün “hayır olsun” deme eğilimi öne çıkabilmekte ya da kötü bir rüya görüldüğünde “rüyalar tersine çıkar” şeklinde yatıştırıcı ifadelerin kullanıldığı dikkati çekebilmektedir.

Cesaretlendirme

Danışanlar kendi hatalı algılarını incelemeleri, onların sonuçlarıyla mücadele etmeleri ve değerlerini, güçlü yanlarını ve yeteneklerini dikkate almaları için cesaretlendirilmeleri önemlidir. Cesaretlendirme danışma sürecinin aşamasına bağlı olarak çok çeşitli şekiller alabilir (Corey, 1996). Bu bir teknikten öte insan doğasına ilişkin temel bir tutumdur. Bir diğer kişiye cesaret verme olarak tanımlanabilir. Diğerleriyle etkileşim ile gerçekleşir. Cesaretlendirme diğerleriyle ilişkide en önemli niteliklidir. Günümüz eğitiminde bu değere ihtiyaç çok fazladır. Korku, güç, ceza tehditi, sorumlu, yeterli ve tam işlev gösteren bireylerin gelişmesinde etkili değildir (Capuzzi ve Gross, 2003). Tüm eleştiri ve ceza ya da ödül gibi dış kontroller cesaretsizlendirmedir. Bu anlamda psikolojik danışmanın birinci görevi cesaretlendirmedir çünkü danışanın sorunu hasta olması değil cesaretinin kırılmış olmasıdır. Cesaretlendirme maddi olarak ödüllendirme olmayıp, danışanı olduğu gibi kabul etme ve ona değer verme ile ilgilidir (Dinkmeyer, Dinkmeyer ve Sperr, 1987; Akt. James ve Gilliland, 2003).

Cesaretlendirme kavramı çerçevesinde Adlerian ilkelere dayalı geliştirilen bireysel eğitim yaklaşımı, derslerin öğrencilerce belirlendiği, neyi,

ne zaman, nasıl öğreneceğinin öğrenciye bırakıldığı, öğrencilerin akademik danışmanlar rehberliğinde gruplandığı, rekabetin en aza indirildiği bir yaklaşımdır (Pryor ve Tollerud, 1999). Bu nitelikler ideal nitelikler olarak istendik durmaktadırlar ancak okullarda derslik açığının kapatılması, öğretmen ihtiyacının karşılanması, herkese eğitim alma imkânını sağlamak gibi ülkeye özgü başka ihtiyaçların da varlığını dikkate almak da yararlı olabilir.

Binbaşıoğlu'na göre (1998) çocuğa ceza vermede % 30 oranla ilk sırada maddi cezalar gelmektedir. Bunlar tokatlamak, azarlamak, evden uzaklaştırmak şeklindedir. “Dayak cennetten çıkmadır”, “kızını dövmeleyen dizini döver” gibi sözlerle dayak ön plana çıkarılabilmektedir. Diğer korkutma çeşitleri arasında “öcü böcü, köpek, cadı karı, umacı, arap geliyor” gibi ifadelerin kullanılması vardır. Bu durumun korkutarak uyutmaya ya da bazen de farklı olarak cesaretli olmaya ilişkin sözler şeklinde bebek ninnilerinde bile görülmesi mümkündür (Binbaşıoğlu, 1998):

Hay ettim, seni yavrum, hay ettim,

Eğer uyumazsan seni kuzgunlara pay ettim,

Yeşil kilimlere seni koydum,

Aşkını yüreğime koydun.

Ninni bebeğim, ninni.

Uyusun, yavrum uyusun,

Yaylalarda büyüsün,

Düşmanların önünde,

Arsanlar gibi dursun.

Uyusun yavrum, ninni.

Çocuk yetiştirmede cesaretlendirme öğelerinden yanında korkutma öğeleri öne çıkarılabilmektedir. Bu, belki de çocuk büyütme toplumunda yüklenen anlamlar açısından ele alınabilecek bir konu olabilir.

Ayrıca Türk toplumunda ailelerde çocuğu korumak adına sınırlamaların konulduğu, onun adına kararların alındığı da görülür. Anne babalar yanında özellikle büyük anne ve babaların torunlara yaklaşımında öne çıkabilen bu tutumun çocuğun gelişimi açısından etkileri değerlendirilebilir.

Adlerian kuramın PDR alanı için oldukça fazla uygulama olanağı getirdiği düşünülebilir. Özellikle büyüme modeline dayanması, önleyici yana olan vurgusu, eğitim ortamlarında uygulanabilirliği, normal insan gelişimine oldukça fazla vurgu yapmış olması bu anlamda dikkati çeken noktalardır.

Temel bazı kavramlar üzerinden bakıldığında da Türk toplumu açısından bu kavramların anlamlı olduğu dikkati çekmektedir. Özellikle Adlerian terapi ekonomik güçlük yaşayan aileler için özel uygulamalar önermektedir (Freeman, Carlson ve Sperry, 1993). Buna dayalı olarak Türk toplumuna bu açıdan uygulanabilirliği olduğu düşünülebilir. Türk toplumu genel anlamda üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin fazla olmadığı bir toplumdur ve ekonomik stresörler aile yapısını etkileyebilir. Birçok ailenin ekonomik zorluklardan dolayı dağıldığı bazen bu zorluklara dayalı kavgaların ileri derecelere vardığı gözlenebilmektedir. Özellikle erkek eş maddi gelir sağlama açısından Türk toplumunda ön planda olabilmektedir. Erkeğin işsizlik yaşaması durumunda bu, aileyi daha fazla etkileyebilir. Buna zaman zaman yaşanan toplumsal düzeydeki ekonomik sıkıntıların varlığı da eklenebilir. Bunun dışında Türk toplumu kendi içinde kültürel çeşitliliği oldukça fazla olan bir toplum olduğundan Adlerian kuramın uygulamalarda kültürel farklılıklara dayalı ihtiyaçları karşılama açısından da katkı getirebileceği düşünülebilir. Kuramın yeni araştırmalarla Türk toplumu üzerinde incelenmesi yeni uygulamaları da beraberinde getirebilir.

KAYNAKÇA

- Allen, B.P. (2003). *Personality theories development growth and diversity*. Boston: Allyn and Bacon.
- Binbaşoğlu, C. (1998). *Geleneksel kültüre göre Türkiye’de çocuk eğitimi üzerinde bir araştırma*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Kültür Eserleri.
- Capuzzi, D. ve Gross, D.R. (2003). *Counseling and psychotherapy theories and interventions*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Cloninger, S. (2004). *Theories of personality understanding persons*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Corey, G. (1996). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Brooks/Cole Pacific Grove.
- Corsini, R. J. ve Wedding, D. (2000). *Current psychotherapies*. Illinois: FE Peacock Publishers Inc.
- Friedman, H.S. ve Schustack, M.W. (2003). *Personality classic theories and modern research*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gültekin, F. ve Voltan-Acar, N. Transaksiyonel Analizin Türk Kültürüne Uygulanabilirliği: Kültür Açısından Eleştirel Bakış. Eğitim ve Bilim, 29, 133, 28-38, 2004.
- Hall, C.S. Lindzey, G. Loehlin J.C. ve Manosevitz M. (1985). *Introduction to theories of personality*. New York: John Wiley & Sons.
- James, R.K. ve Gilliland, B.E. (2003). *Theories and strategies in counseling & psychotherapies*. Boston: Allyn and Bacon.
- Jarvis, M. (2004). *Psychodynamic psychology classical theory & contemporary research*. Australia: Thomson.
- McWhirter, J. ve Voltan-Acar, N. (2005). *Çocukla iletişim*. İstanbul: MEB.
- Mosak, H.H. ve Dreikurs, R. (2000). Spirituality: The fifth life task. *The Journal of Individual Psychology*, 56 (3).
- Patterson, C.H. Edward, C. ve Watkins, J.R.. (1996). *Theories of psychotherapy*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Peluso, P.R., Peluso, J. P., White, J. F. ve Kern, R.M. (2004). A comparison of attachment theory and individual psychology: A review of the literature. *Journal of Counseling & Development*, 82, 139-145.
- Petersen, S. (2005). Reality therapy and individual or adlerian psychology a comparison. *International Journal of Reality Therapy*, 24 (2).
- Pryor, D.B. ve Tollerud, T. R. (1999). Applications of adlerian principles in school settings. *Professional School Counseling*, 2 (4), 299-305.
- Shultz, D. ve Shultz, S.E. (1998). *Theories of personality*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

- Sommers-Flanagan, J. ve Sommers-Flanagan, R. (2004). *Counseling and psychotherapy theories in context and practice skills, strategies and techniques*. New Jersey: Wiley.
- Soyer, M. (2001). Üniversite öğrencilerinin toplumsal ilgi düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- T.C. Hükümeti-Unicef İşbirliği Programı (1996). *Türkiye’de anne ve çocukların durum analizi*. Ankara.



BÖLÜM 18

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMEN KAVRAMINA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI

Tuğba TAFLI¹

¹ Arş.Gör.Dr., Selçuk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, ORCID ID: 0000-0001-6208-2468

1.Giriş

Metafor, “Bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz; bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Miller (1987) metaforları; herhangi bir olgunun ya da olayın meydana gelişi ve işleyişine yönelik düşünceleri yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan birisi olarak ve bireyle- rin kişisel tecrübelerinin aktarılmasını sağlaması açısından “tecrübelerin dili” olarak tanımlamaktadır (Akt: Saban, 2004). Bu özelliği ile bireyle- rin sahip olduğu bilgiyi zihinsel benzetimler ile nasıl organize edildiğini veya bilişsel modellemeler yapıldığını ortaya koymaktadır (Shaw, Barry & Mahlios, 2008).

Metaforlar yalnızca bazı duyguları ve düşünceleri ifade eden kavramlar olarak değil, aynı zamanda düşüncelerin biçimlendiği, kavramların anlaşılır olmasına neden olan ve davranışları etkileyen özelliklerde kullanılmaktadır (Martinez, Saulea & Huber; 2001; Lakoff & Johnson, 1980; Schon, 1979). Metaforlar, kavramların daha ilgi çekici ve anlaşılır olmasını sağlarken önceden öğrenilmiş kavramların da daha kolay hatırlanmasını sağlamaktadır (Low, 2008).

Metaforlar iki kavram arasında karşılaştırma yapılmasını veya benzerlik kurulmasını sağlamak amacıyla eğitimciler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Metaforların kullanılması için; metaforun konusu, kaynağı ve kaynağından konusu ile ilişkilendirilen özelliklerin bulunması gereklidir (Forceville, 2002). Bu bağlamda Saban’ın (2004) çalışmasında yer verildiği şekliyle örnek verilecek olursa; “Öğretmen arı gibidir” ifadesinde, “arı” metaforundan öğretmenin çalışkan özelliğini vurgulamak için veya öğretmenin azimli olması özelliği vurgulanmış olabilir. Metaforun kaynağı, metaforun konusunu doğru bir biçimde anlamak ve açıklamak için oldukça önemlilik arz etmektedir.

Bireylerin hem kişisel olarak kendi gelişimlerinin sağlanması hem de toplumun birer üyesi olarak topluma yarar sağlayacak bireyler olarak yetiştirilmesi hususunda eğitimin temel öğelerinden birisi olan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Yani sağlıklı ve donanımlı bireylerin yetiştirilmesinin yolu nitelikli öğretmenlerden geçmektedir. Nitelikli ve donanımlı öğretmenlerin doğrudan öğrenci başarısını, becerisini ve olumlu tutumlarını etkileyen en önemli etkenlerden olduğu bilinmektedir (Berry, 2004; Kozikoğlu & Özcanlı, 2019).

Sağlıklı bir hayat tarzının bireylerin yaşam tarzına dönüştürülmesi ve sağlıklı bir toplum yapısının oluşturulması beden eğitimi derslerinin temel amaçlarındandır. Sağlıklı bireylerin yetiştirilmesi için okullarımızda yürütülen beden eğitimi ve spor dersinde temel amaç bireylerin fiziksel

aktiviteler gerçekleştirmesinin yanı sıra sosyal, duygusal ve bilişsel süreç becerilerinin de geliştirilmesidir (Ünlü & Aydos, 2007; Karaşahinoğlu, & İlhan, 2019). Beden eğitimi ve spor derslerinin diğer branşlara göre zaman ve mekân yönünden farklılık arz etmesi, okul dışında da devam eden sorumluluk alanları ve öğrencilerin hayatlarında aktif olarak belirleyici bir etki sağlamaları açısından beden eğitimi ve spor öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik kavramına yönelik algılarının lisans eğitimleri sırasında farkındalıklarının artması noktasında katkı sağlayacağı düşüncesiyle çok sayıda bilimsel çalışmalar yapılmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde ülkemizde özellikle öğretmen metaforları ile ilgili olarak pek çok araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların daha çok Türkçe, matematik, fen bilimleri, hayat bilgisi, coğrafya, tarih, sınıf öğretmenliği, bilişim teknolojileri gibi çeşitli bölümlerle ilgili olduğu (Aslan, 2013; Aydın & Pehlivan, 2010; Balcı, 1999; Cerit, 2008; Clarken, 1997; Çelikten, 2006; De Guerrero & Villamil, 2002; Gültepe & Göksoy, 2020; Günay, 2015; Koç, 2014; Pektaş & Kıldan, 2009; Saban, 2004; Saban, Koçbeker & Saban, 2009 Skau, 1989; Turhan & Yaraş, 2013; Yıldırım, Ünal & Çelik, 2011; Yılmaz, Göçen & Yılmaz, 2013) anlaşılmaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerine yönelik yapılan araştırmaların oldukça kısıtlı olduğu ve bunların daha çok ortaokul düzeyinde yapıldığı anlaşılmaktadır. (Karaşahinoğlu & İlhan, 2018; Koç, Murathan, Yetiş & Murathan, 2015; Korur & Sözen, 2018; Namlı, Temel & Güllü, 2016).

Ülkemizde beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü diğer öğretmenlikle ilgili olan bölümlerin bağlı oldukları Eğitim Fakültesinden farklı olarak genellikle Spor Bilimleri Fakültesi bünyesinde yürütülmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlikle ilgili metaforik algılarının tespit edildiği çalışmaya rastlanmamasından dolayı bu araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak zihinsel algılarının metaforlar aracılığıyla tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada; beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin sahip oldukları metaforların neler olduğuna ve bu metaforların ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir? sorusuna yanıt aranmıştır.

2.Yöntem

Bu araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretmen kavramına yönelik zihinsel algıları belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma; çalışmanın içeriğine göre farklı sayıdaki gruplardan oluşabilen ve belirlenen konunun/durumun/olayın derinlemesine ve ayrıntılı bir şe-

kilde incelenen bir araştırma yaklaşımlardır. Fenomenoloji ise; olgulara ilişkin bireylerin bizzat kendi tecrübeleri sonucunda zihinlerinde mevcut olan bilişsel yapının ortaya çıkarılmasının amaçlandığı nitel araştırma desenlerindendir (Creswell, 2015; Lodico, Spaulding & Voegtler, 2006; Yıldırım & Şimşek, 2011).

3. Çalışma Grubu

Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin kullanıldığı bu araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de bulunan bir devlet üniversitesinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümüne kayıtlı olan 1. ve 3. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Araştırmaya 1.sınıflardan 16’sı kadın 19’u erkek olmak üzere toplam 35 öğretmen adayı, 3.sınıflardan ise 26’sı kadın 27’si erkek olmak üzere toplam 53 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre cinsiyet dağılımları Tablo 1’ de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Cinsiyet Dağılımları

	Kadın	Erkek	Toplam
1.sınıf	16(%18)	19(%22)	35(%40)
3.sınıf	26(%30)	27(%30)	53(%60)
Toplam	42(%48)	46(%52)	88(%100)

4.Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel yapılarını ortaya çıkarmak amacıyla “Öğretmen gibidir ; çünkü” veya “ Öğretmen benzer; çünkü” ifadelerinin yazılı olduğu boş bir kağıt verilmiştir. Öğretmen adaylarına 20 dakika süre verilerek, kağıtta yer alan her iki cümleden sadece istenilen birinin seçilerek öğretmen kavramına ilişkin yalnızca bir metafor üzerine yoğunlaşmaları ve benzettikleri metafora ilişkin düşüncelerini bir cümleyle kompozisyon haline getirmeleri istenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi; Birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek uygun bir biçimde düzenleme ve yorumlama esasına dayanan içerik analizi (Yıldırım ve Şimşek, 2011) tekniğine göre öğretmen adaylarından toplanan veri kaynakları tek tek incelenerek metaforlar kodlanmış ve 7 kategori altında sınıflandırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının her birisi BE (Beden Eğitimi) kodu ile, 1.sınıflar 1-35 numarası 3.sınıflar ise 36-88 numarası ile, cinsiyet durumuna göre ise K(kadın), E (erkek) olarak kodlanmıştır. Oluşturulan kodlara ilişkin frekans sayıları ile toplam yüzde oranları tablolarda sunulmuştur.

5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma çalışmalarında; Miles ve Huberman (2015) tarafından ortaya konan uzman görüşü ile araştırmacı arasındaki uzlaşma korelasyon katsayısı; Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) x100 formülüne göre hesaplanmaktadır. Buna göre hesaplanan değer %80'den küçük olmaksızın mümkün olduğunca %90'a yakın veya fazla olması beklenmektedir. Araştırmacı tarafından oluşturulan metaforik kodlar ve temalara ilişkin iki farklı uzmanın da görüşleri alınarak yapılan kodlayıcı güvenirliliği bu araştırma için $(29/32) * 100 = \%90,6$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değer %90'ın üzerinde çıkması araştırmanın verilerinin güvenilir olduğu sonucuna ulaştırmaktadır.

6. Bulgular

Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği bölümünün 1. ve 3. sınıflarında okuyan öğretmen adayları ile yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre 26 farklı metaforun belirtildiği ancak bazı 1.sınıf öğretmen adaylarının herhangi bir metafor belirtmedikleri tespit edilmiştir.

Elde edilen metaforlar;

1. Yol gösterici olarak öğretmen
2. Aydınlatıcı olarak öğretmen
3. Destekçi olarak öğretmen
4. Kurtarıcı olarak öğretmen
5. Şekillendirici olarak öğretmen
6. Yansıtıcı olarak öğretmen

7. Bilgi kaynağı olarak öğretmen olmak üzere 7 kategori altında toplanmıştır.

Buna göre “Yol gösterici olarak öğretmen” kategorisine göre beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının üretmiş oldukları metaforların sınıf ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Yol gösterici olarak öğretmen kategorisine ilişkin metaforlar

METAFOR	1.sınıf		3.sınıf		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Pusula	2 (%2)	-	3(%3)	3(%3)	8(%9)
Atatürk	1 (%1)	1 (%1)	2 (%2)	1 (%1)	5(%6)
Kutup yıldızı	-	1 (%1)	1 (%1)	2 (%2)	4(%5)
Işık	1 (%1)	1 (%1)	1 (%1)	-	3(%3)
Aile	1 (%1)	1 (%1)	-	-	2 (%2)

Ay	1 (%1)	-	-	-	1 (%1)
Kılavuz	-	-	-	1(%1,1)	1 (%1)
TOPLAM	6(%7)	4(%4)	7(%8)	7(%8)	24(%27)

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının 24’ü (%27) yol gösterici olarak öğretmene ilişkin oluşturulan kategoride 7 farklı metafor oluşturmuşlardır. Bunlar; Atatürk, pusula, kutup yıldızı, ışık, aile, ay ve kılavuzdur. Bu metaforlar içerisinde en çok yol gösterici olarak öğretmene benzetilen metaforlar pusula (%9) ve Atatürk (%6) olmuştur. Bu kategori kapsamında birkaç örnek inceleyecek olursak;

BE12K: “Öğretmen pusula gibidir çünkü bizlere daima yol gösterir.”

BE36E: “Öğretmen Atatürk gibidir, onun açtığı yolda ilerlememizi sağlar.”

“Aydınlatıcı olarak öğretmen” kategorisine göre beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının üretmiş oldukları metaforların sınıf ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Aydınlatıcı olarak öğretmen kategorisine ilişkin metaforlar

METAFOR	1.sınıf		3.sınıf		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Güneş	1 (%1)	1 (%1)	4(%5)	3(%3)	9 (%10)
Yıldız	1 (%1)		2(%2)	2(%2)	5 (%6)
Meşale	1 (%1)	1 (%1)	2(%2)	1 (%1)	5 (%6)
Mum		1 (%1)			1 (%1)
Işık				1 (%1)	1 (%1)
Fener			1 (%1)		1 (%1)
Ay			1 (%1)		1 (%1)
TOPLAM	3(%3)	3(%3)	11(%11)	7(%8)	23(%26)

Tablo 3’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının 23’ü (%26) aydınlatıcı olarak öğretmene ilişkin oluşturulan kategoride 7 farklı metafor oluşturmuşlardır. Bunlar güneş, yıldız, meşale, mum, ışık, fener ve aydır. Bu metaforlar içerisinde en çok aydınlatıcı olarak öğretmene benzetilen metaforlar güneş (%10) ve yıldız (%6) olmuştur. Bu kategori kapsamında birkaç örnek inceleyecek olursak;

BE45K: “Öğretmen güneşe benzer çünkü etrafına ışık saçar”

BE2K: “Öğretmen yıldız gibidir çünkü parlayan eşsiz güzelliği ile yolumuzu aydınlatır.”

“Destekçi olarak öğretmen” kategorisine göre beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının üretmiş oldukları metaforların sınıf ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Destekçi olarak öğretmen kategorisine ilişkin metaforlar

METAFOR	1.sınıf		3.sınıf		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Aile	2(%2)	1 (%1)	2 (%2)	2 (%2)	7 (%8)
Anne	1(%1)	1 (%1)	1 (%1)	1 (%1)	4 (%5)
Arkadaş	2(%2)		1 (%1)	1 (%1)	4 (%5)
Dost			1 (%1)	1 (%1)	2 (%2)
Kardeş		1 (%1)		1 (%1)	2 (%2)
Ebeveyn			1 (%1)		1 (%1)
TOPLAM	5 (%6)	3 (%3)	6 (%7)	6 (%7)	20(%23)

Tablo 4’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının 20’si (%26) destekçi olarak öğretmene ilişkin oluşturulan kategoride 6 farklı metafor oluşturmuşlardır. Bunlar aile, anne, arkadaş, dost, kardeş ve ebeveynidir. Bu metaforlar içerisinde en çok destekçi olarak öğretmene benzetilen metaforlar aile (%8) ve anne (%4) olmuştur. Bu kategori kapsamında birkaç örnek inceleyecek olursak;

BE11E: “Öğretmen aile gibidir çünkü bizi her zaman korur ve kol- lar.”

BE 25K: “Öğretmen anne gibidir çünkü şefkatiyle tüm öğrencile- rinin kollarıyla sarar.”

BE 61E: “Öğretmen dosta benzer çünkü her konuda fikirlerine danışarak bize sırdaşlık yapar.”

“Kurtarıcı olarak öğretmen” kategorisine göre beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının üretmiş oldukları metaforların sınıf ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: Kurtarıcı olarak öğretmen kategorisine ilişkin metaforlar

METAFOR	1.sınıf		3.sınıf		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Atatürk		2 (%1)	1 (%1)	2 (%2)	5 (%6)
Güneş	1 (%1)				1 (%1)
Aile	1 (%1)				1 (%1)

Su			1 (%1)		1 (%1)
TOPLAM	2 (%2)	1 (%1)	3 (%3)	2 (%2)	8 (%9)

Tablo 5'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının 8'i (%9) kurtarıcı olarak öğretmene ilişkin oluşturulan kategoride 4 farklı metafor oluşturmuşlardır. Bunlar Atatürk, güneş, aile ve sudur. Bu metaforlar içerisinde en çok kurtarıcı olarak öğretmene benzetilen metafor Atatürk (%6)'tır. Bu kategori kapsamında birkaç örnek inceleyecek olursak;

BE20E: “Öğretmen Atatürk’e benzer çünkü ihtiyacı olan insanlara yardım elini uzatarak onları kurtarır.”

BE74K: “Öğretmen su gibidir çünkü yetiştirmekte olan filizlerini besleyerek onların hayata tutunmasını sağlar.”

“Şekillendirici olarak öğretmen” kategorisine göre beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının üretmiş oldukları metaforların sınıf ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Şekillendirici olarak öğretmen kategorisine ilişkin metaforlar

METAFOR	1.sınıf		3.sınıf		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Heykeltraş			1 (%1)		1 (%1)
Arkeolog		1 (%1)			1 (%1)
Ressam				1 (%1)	1 (%1)
Çiftçi				1 (%1)	1 (%1)
TOPLAM	0	1 (%1)	1 (%1)	2 (%2)	4 (%4)

Tablo 6’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının 4’ü (%4) şekillendirici olarak öğretmene ilişkin oluşturulan kategoride 4 farklı metafor oluşturmuşlardır. Bunlar heykeltıraş, arkeolog, ressam ve çiftçidir. Bu metaforların hepsinden 1’er öğretmen adayı öğretmeni şekillendiren kişiye benzetmiştir. Bu kategori kapsamında birkaç örnek inceleyecek olursak;

BE 85K: “Öğretmen heykeltıraş gibidir çünkü öğrencilerini ince ince işleyerek onu eşsiz sanat eserine dönüştürebilendir.”

BE 23E: “Öğretmen arkeoloğa benzer çünkü öğrencide saklı olanı bulur ve ona göre yetiştirir.”

“Yansıtıcı olarak öğretmen” kategorisine göre beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının üretmiş oldukları metaforların sınıf ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Yansıtıcı olarak öğretmen kategorisine ilişkin metaforlar

METAFOR	1.sınıf		3.sınıf		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Ayna		1 (%1)	1 (%1)		2 (%2)
Klima				1 (%1)	1 (%1)
TOPLAM		1 (%1)	1 (%1)	1 (%1)	3 (%3)

Tablo 7’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının 3’ü (%3) yansıtıcı olarak öğretmene ilişkin oluşturulan kategoride 2 farklı metafor oluşturmuşlardır. Bunlar ayna ve klimadır. Bu metaforların ikisinden de 1’er öğretmen adayı öğretmeni yansıtıcı özelliğe benzetmiştir. Bu kategori kapsamında örnek inceleyecek olursak;

BE07E: “Öğretmen aynaya benzer çünkü öğrencilerine vermiş olduğu bilgi, kültür ve davranışların öğrencileri tarafından yansıtılmasını ister.”

BE60K: “Öğretmen klima gibidir çünkü üşüdüğümüzde ısıtmalı çok sıcak olduğumuzda soğutmalıdır...”

“Bilgi kaynağı olarak öğretmen” kategorisine göre beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının üretmiş oldukları metaforların sınıf ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Bilgi kaynağı olarak öğretmen kategorisine ilişkin metaforlar

METAFOR	1.sınıf		3.sınıf		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Kitap			1 (%1)	1 (%1)	2 (%2)
Aile	1 (%1)				1 (%1)
TOPLAM		1 (%1)	1 (%1)	1 (%1)	3 (%3)

Tablo 8’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının 3’ü (%3) bilgi kaynağı olarak öğretmene ilişkin oluşturulan kategoride 2 farklı metafor oluşturmuşlardır. Bunlar kitap ve ailedir. Bu metaforların ikisinden de 1’er öğretmen adayı öğretmeni bilgi kaynağına benzetmiştir. Bu kategori kapsamında örnek inceleyecek olursak;

BE73E: “Öğretmen kitap gibidir çünkü içerisinde alanıyla ilgili çok fazla bilgiye sahiptir.”

7.Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin frekans sayıları incelendiğinde 1 sınıfta okuyan öğretmen adaylarının 14 farklı metafor, 3.sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ise 20 farklı metafor belirttikleri tespit edilmiştir. Tablo 9'dan da görüleceği üzere beden eğitimi ve spor öğretmen adayları öğretmen kavramını en çok aileye (%13), Atatürk'e (%11), güneşe (%11) ve pusulaya (%8) benzetmiştir.

Tablo 9: Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin metaforları

METAFOR	1.sınıf		3.sınıf		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Aile	5 (%6)	2 (%2)	2 (%2)	2 (%2)	11 (%13)
Atatürk	1 (%1)	3 (%3)	3 (%3)	3 (%3)	10 (%11)
Güneş	2 (%2)	1 (%1)	4(%5)	3(%3)	10 (%11)
Pusula	2 (%2)	-	3(%3)	3(%3)	8 (%9)
Yıldız	1 (%1)		2(%2)	2(%2)	5 (%6)
Meşale	1 (%1)	1 (%1)	2(%2)	1 (%1)	5 (%6)
Anne	1(%1)	1 (%1)	1 (%1)	1 (%1)	4 (%5)
Kutup yıldızı	-	1 (%1)	1 (%1)	2 (%2)	4 (%5)
Arkadaş	2(%2)		1 (%1)	1 (%1)	4 (%5)
Işık	1 (%1)	1 (%1)	1 (%1)	-	3 (%3)
Kitap			1 (%1)	1 (%1)	2 (%2)
Ayna		1 (%1)	1 (%1)		2 (%2)
Ay	1 (%1)	-	1 (%1)	-	2 (%2)
Dost			1 (%1)	1 (%1)	2 (%2)
Kardeş		1 (%1)		1 (%1)	2 (%2)
Mum		1 (%1)			1 (%1)
Işık				1 (%1)	1 (%1)
Fener			1 (%1)		1 (%1)
Ebeveyn			1 (%1)		1 (%1)
Kılavuz	-	-	-	1(%1)	1 (%1)
Su			1 (%1)		1 (%1)
Heykeltraş			1 (%1)		1 (%1)
Arkeolog		1 (%1)			1 (%1)
Ressam				1 (%1)	1 (%1)
Çiftçi				1 (%1)	1 (%1)
Klima				1 (%1)	1 (%1)
Belirtilmeyen	1	2			3 (%3)
Metafor Toplamı	17	14	28	26	85 (%97)

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlara ilişkin oluşturulan kategorilere göre incelendiğinde çalışma grubunun öğretmeni %27'si yol gösterici olarak tanımlarken benzer şekilde yapılan çalışmalarda da öğretmen yönlendirici ve yol gösterici olarak (Afacan, 2011; Aslan, 2013; Aydoğdu, 2008; Saban, Koçbeker & Saban, 2006) tanımlanmıştır. Araştırmaya sonucunda çalışma grubunun %26'sı öğretmene aydınlatıcı özelliklere sahip kavramlara benzetirken %23'ünün öğrencilerine destek olan kişi ve %9'u kurtarıcı olan kişi özelliklerine göre metaforlar ürettikleri tespit edilmiştir. Öğretmeni şekillendirici olarak benzeten metaforlarla ilgili benzer çalışmaların da yer aldığı tespit edilmiştir (Aslan, 2013; Aydoğdu, 2008; Koç, 2014; Saban, 2004; Saban, Koçbeker & Saban, 2006; Yıldırım, 2011; Yılmaz, Göçen & Yılmaz, 2013). Öğretmen kavramının bilgi kaynağına benzetilen metaforların alan yazındaki yine benzer çalışmalarla (Aslan, 2013; Aydoğdu, 2008; Koç & Yeniçeri, 2021; Korur & Sözen, 2018; Saban, 2004; Saban, Koçbeker & Saban, 2006) aynı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Afacan, Ö. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ve fen ve teknoloji öğretmeni kavramlarına yönelik metafor durumları. *Education Sciences* , 6(1) , 1242-1254.
- Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen kavramı ile ilgili algılarının metaforik incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 43-59.
- Aydın, S. İ. & Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish* 5(3) 818-842.
- Balcı, A. (1999). *Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers and parents from four selected schools*, Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Berry, B. (2004). Recruiting and retaining ‘highly qualified teachers’ for hard-to-staff schools. *NASSP Bulletin*, 88(618), 5-27.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Clarcken, R.H. (1997). *Five metaphors for educators paper presented at the annual meeting of the american educational research association*, Chicago, March, 24-28.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, çev. ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- De Guerrero, M. C. M. & Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning, *Language Teaching Research*, 6(2), 95–120.
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14.
- Gültepe, A., & Göksoy, S. (2020). Bilişim teknolojileri alanı öğretmen ve öğrencilerinin öğretmen ve okul metaforları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1691 – 1710.
- Günay, R. (2015). Eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının yapılandırmacı öğretmen algıları. *İlköğretim Online*, 1(14), 845-861.
- Karaşahinoğlu, T. & İlhan, E. L. (2019). Beden eğitimi öğretmeni algısına yönelik öğrenci çizimlerinin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 24 (1), 1-15.
- Koç, M., Murathan, F., Yetiş, Ü. & Murathan, T. (2015). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin spor kavramına ilişkin algıları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 294- 303.
- Koç, S. E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği

- kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(15), 47-72.
- Koç, Y. & Yeniçeri, S. (2021). Farklı branş öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor öğretmenlerine ve beden eğitimi ve spor dersine yönelik algılarının metaforik analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1),106-125.
- Korur, E. N., & Sözen, H. (2018, June). Beden eğitimi öğretmenine ilişkin metaforik algılar: ortaokul örneği. *International Congress on Politic, Economic and Social Studies*, 33-39.
- Kozikoğlu, İ. & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290.
- Lakoff G., & Johnson M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive Science*, 4(2), 195–208.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtler, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. USA: Jossey-Bass.
- Low, G. (2008). Metaphor and education. In R. W. Gibbs, Jr. (Ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 212-231). NY: Cambridge University Press.
- Martinez, M. A., Saulea, N., & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 965-977.
- Miles M.B., & Huberman A.M. (2015). *Nitel Veri Analizi: Genişletilmiş Bir Kaynak Kitap*. Çeviri editörleri: Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Namlı A., Temel C., & Güllü M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin ürettikleri metaforlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 479-496.
- Pektaş, M. & Kıldan, A. O. (2009). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının öğretmen kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforların karşılaştırılması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 271-287.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A., Koçbeker, B.N. & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Schon, D. (1979). Generative metaphor: A perspective on problem-setting in social policy. In A. Ortony (Ed.), (1993). *Metaphor and thought* (pp.137-163). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Shaw, D. M., Barry, A., & Mahlios, M. (2008). Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(1), 35-50.
- Skau, K. U. (1989). Congruence of metaphors: Understanding teachers and principals, *Kappa Delta pi Record*, 25(1), 51-56.
- Turhan, M. & Yaraş Z. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin öğretmen, disiplin, müdür, sınıf kuralları, ödül ve ceza kavramlarına ilişkin metafor algıları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(23), 129-145.
- Türk Dil Kurumu, (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Ünlü, H., & Aydos, L. (2007). Öğretmen görüşlerine göre; beden eğitimi derslerinde öğretmenlerin ve öğrencilerin tercih ettikleri öğretim yöntemleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 71-81.
- Yıldırım A., & Şimşek H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A., Ünal, A. & Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(8), 92-109.
- Yılmaz, F., Göçen, S. & Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(9), 161-164

BÖLÜM 19

LİTERATÜR TEMELLİ BİR ARAŞTIRMA: ÇEVİRİLMİŞ ÖĞRENME MODELİ

Şefika Topalak¹

¹ Dr. Öğretim üyesi, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı. Akçaabat/Trabzon Türkiye. email: sefikat@trabzon.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8626-5194>

Bu makale yazarın İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilimdalı Müzik Öğretmenliği Programında Doç. Dr. Ilgım Kılıç danışmanlığında hazırladığı “Çevrilmiş Öğrenme Modelinin Başlangıç Seviyesi Piyano Öğretimine Etkisi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

1. Giriş

Bireyin doğduğu günden itibaren içinde olduğu öğrenme-öğretme ya-şantısı her geçen gün gelişen ve değişen dünya dinamiklerine uyum sağla-yabilmesine yardımcı olmaya çalışmaktadır. Çünkü eğitim kurumlarının en önemli amaçlarından birisi uluslararası alanda oluşan gelişmeleri izle-yebilen, teknolojiden faydalanabilen ve evrensel dünya vatandaşı nitelikle-rine sahip bireyler yetiştirmektir. Toplumsal, ekonomik, siyasal gelişmeler için bir ön koşul olan eğitim (Türkoğlu, 1983); bilim, sanat ve teknik ola-rak adlandırılan üç genel konu alanını kapsayan bir çerçevede düzenlenip, gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Uçan, 1994). Son yüzyılda dünya çok büyük değişim ve gelişmeler yaşamıştır. Özellikle teknolojik alanda yaşı-anan bu gelişmeler hayatın her alanını etkilemiş, insanların yaşayışlarında önemli farklılıklara neden olmuştur. Günümüzde teknoloji hayatımızın her alanını etkilemekte ve çevre sarmaktadır. Bilişim çağı olarak da adlandırdığımız bu yüzyılda küreselleşen dünyanın ihtiyaç duyduğu insan profili de hiç şüphesiz değişime uğramıştır. Bütün ülkeler yeni nesillerini bu değişimlerden geri kalmayacak, çağı yakalayarak dünya insanı olabile-cek bireyler yetiştirebilecek şekilde düzenleme çabasıdadır. Yüzyıllardır geleneksel yöntemlerle yapılan eğitim- öğretim etkinlikleri giderek farklı-laşmakta, yeni arayışlar içerisinde “nasıl öğretilim” sorusuna cevap aran-maktadır. Teknolojinin öğretim etkinliklerinde kullanılmaya başlanması ile öğretmenin aktif, öğrencinin hazır bilgiyi öğrenen ve pasif rolünden, öğretmenin yol gösterici, destekleyici ve kontrol edici, öğrencinin de aktif ve öğretim etkinliklerinin birebir içinde olduğu, araştıran, bilgiye ulaşan ve bu bilgileri değerlendirebildiği bir role dönüşmeye başlamıştır. İşman’a göre (2003) teknolojinin eğitime kazandırdığı en büyük yarar öğrencilerin öğrenme sürecinde istekli olmalarını sağlamasıdır. Bu özelliği ile öğren-me ve öğretme ortamlarında kaliteyi artırmak amacı ile farklı birer bilim dalları olmalarına karşın teknoloji ve eğitim birlikte kullanılmaktadırlar (Aktaran: Levendoğlu, 2004).

Öğretim etkinliklerinin düzenlenmesindeki arayışlar teknoloji ve yüz yüze öğretimi birleştirme çalışmalarını beraberinde getirmiş, alan ya-zında bu alanda yapılan çalışmalar daha sıklıkla yer almaya başlamıştır. Genel olarak tüm eğitim-öğretim etkinliklerinin içerisinde uygulanmaya başlayan teknoloji destekli öğretim aracılığı ile ihtiyacı olan bilgiyi nered-e ve nasıl bulacağını bilen, ezbercilikten uzak, araştırmacılık ruhuyla yetiş-miş bir gençlik yaratılabilecektir.

1.1. Amaç

Bu araştırma eğitim öğretim etkinliklerinde kullanılan çevrilmiş öğ-renme modelini literatür bağlamında incelemek ve tanıtmak amacı ile ya-pılmıştır.

1.2.Araştırmanın önemi

Bu araştırma eğitim öğretim etkinliklerini teknoloji ile birleştiren bir model olan çevrilmiş öğrenmenin kuramsal çerçevesine odaklanarak bir literatür derlemesi yapması yönünden önem taşımaktadır.

2. Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma prensipleri çerçevesinde planlanmış bir “derleme” çalışmasıdır. “Eğer çalışma bir araştırma problemine odaklanmak yerine konu başlığını ele almayı tercih ediyorsa o zaman ortaya çıkan çalışma bir derleme olarak değerlendirilmelidir” (Aydoğdu, Karamustafaoğlu ve Bülbül, 2017: 556). Bu çalışmada çevrilmiş öğrenme ile ilgili farklı kaynaklardan elde edilen bilgiler uygun konu başlıkları altında derlenip bir bütün halinde sunulmaya çalışılmıştır.

2.1. Veri toplama araçları

Araştırma verileri araştırmacının İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilimdalı Müzik Öğretmenliği Programında hazırladığı “Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimine etkisi” başlıklı doktora tezinin literatür bölümünü içermektedir.

3. BULGULAR

3.1. Harmanlanmış öğrenme

Uluslararası alan yazında “blended”, “hybrid” ya da “mixed”; Türkçe alan yazınında ise “harmanlanmış” ya da “karma” olarak adlandırılan ve son dönemlerde daha sık olarak kullanılmaya başlanan harmanlanmış öğrenme ortamı “yüz yüze öğrenme ile elektronik veya uzaktan öğrenmeyi bütünleştiren, farklı öğrenme kuramlarını, yöntem ve tekniklerini bütünleştiren, sınıftaki öğrenme sürecini çeşitli çevrimiçi teknolojiler ile destekleyen (Brown, 2001; Mantyla, 2001; Driscoll, 2002; Singh, 2002; Young, 2002; Osguthorpe ve Graham, 2003; Aktaran: Uluyol ve Karadeniz, 2009: 61) esnek bir yaklaşım” (Balaman, 2016: 227) şeklinde tanımlanabilmektedir.

Ders içeriği oluşturulmasında ve uygulanmasında eğitmen ve öğrenciler hem yüz yüze hem de çevrimiçi iletişim kurabilmektedirler. Karma yöntemle birlikte eğitim materyallerine ulaşmak daha kolay sağlamakta, eğitim ve öğretim sürecinde tüm öğrenenlere eşit haklar tanınarak ve teknolojik açıdan zengin içeriklerle desteklenerek öğretimin kalitesi artırılabilmektedir. (Anderson, 2008; Horton ve Horton, 2003; Rosenberg, 2001; Rudestam ve Schoenholtz-Read, 2002; Akt: Gülbahar, 2012: 302). Bu bağlamda harmanlanmış öğrenme; “doğru becerilerin, doğru kişiye, doğru zamanda kazandırılması için doğru kişisel öğrenme şekliyle, doğru

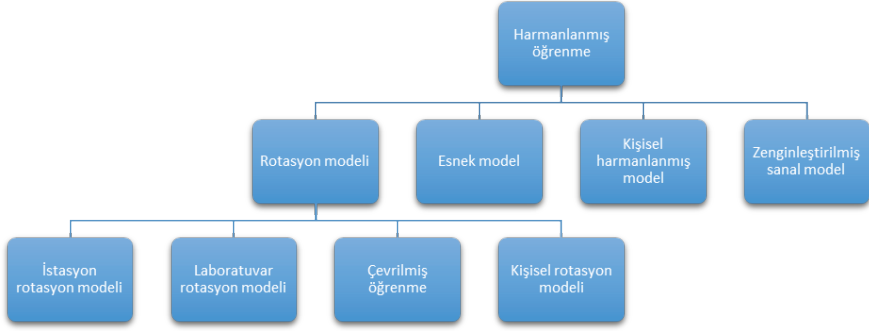
öğrenme teknolojilerinin eşleştirilmesiyle ve öğrenme amaçlarının uygulanmasıyla en yüksek başarıyı sağlamaya odaklanır” (Ünsal, 2010, s.131). Teknolojik araçların eğitime entegre edilmesini ve yüz yüze sürdürülen geleneksel sınıf içi öğretim uygulamalarına destek olacak şekilde çevrimiçi araçlarının da kullanılmasını hedefleyen harmanlanmış öğrenme uygulamaları eğitime yeni bir bakış açısı sunmaktadır.

Harmanlanmış öğrenme kavramını akademik kavramlarda ilk kullanan kişilerden olan Driscoll (2002) aşağıda yer alan dört farklı harmanlanmış öğrenme şekli olduğundan söz etmektedir:

1. Web destekli öğrenme teknolojilerinin (sanal sınıflar, bireysel hızda öğrenme, işbirlikli öğrenme, çoklu ortam kullanımı) eğitim amaçları doğrultusunda birleştirilmesi ya da harmanlanmasıdır.
2. Çeşitli pedagojik yaklaşımların (yapılandırmacılık, davranışçılık bilişsel) öğretim teknolojisiyle uygun öğrenme ürünleri elde etmek için birleştirilmesidir.
3. Her türdeki öğretim teknolojilerinin (video, cd-rom, web destekli öğretim, film) öğretici eşliğinde yüz yüze öğretim ile birleştirilmesidir.
4. Öğrenme ve iş ortamında uyumlu bir etkileşim sağlamak için belirli mesleki amaçlarla öğretim teknolojilerinin birleştirilmesi ya da harmanlanmasıdır (Aktaran: Çobanoğlu ve Altun. 2015).

Eğitimde kullanılan her yaklaşımın kendine has avantajları ve sınırlılıklarının olduğu düşünüldüğünde harmanlanmış öğrenme ile farklı yüz yüze öğrenme-öğretme yaklaşımlarının bir arada kullanılması bu yaklaşımların güçlü ve avantajlı yönlerinin birleştirilerek muhtemel sınırlılıkları en aza indirmek için bir çözüm olabilir.

Harmanlanmış öğrenmenin gerek geleneksel ortamın avantajlarını koruması gerekse zaman ve mekândan bağımsız olan bir yaklaşım olmasından ötürü öğretmen- öğrenci etkileşimini en üst düzeye çıkarabileceği düşünülmektedir (Gülbahar, 2012). Genel anlamı ile yüz yüze eğitimin güçlü yönlerini teknolojik öğrenmenin güçlü yönleri ile birleştirerek, harmanlanmasıyla oluşturulmuştur. Staker ve Horn’e göre (2012, s. 5) harmanlanmış öğrenmenin dört modeli vardır.



Şekil 1. Harmanlanmış Öğrenmenin Modelleri

Şekil 1 incelendiğinde harmanlanmış öğrenmenin dört alt modelinin: Rotasyon modeli, Esnek Model, Kişisel Harmanlanmış Model ve Zenginleştirilmiş Sanal Model olduğu görülmektedir. Bu alt modellerden Rotasyon Modelinin de kendi içerisinde; İstasyon Rotasyon Modeli, Laboratuvar Rotasyon Modeli, Çevrilmiş Öğrenme Modeli ve Kişisel Rotasyon Modelleri olmak üzere dört alt modeli bulunmaktadır. Rotasyon modelinin alt modellerinden biri olan çevrilmiş öğrenme modeli en sıklıkla kullanılan harmanlanmış öğrenme modellerinden birisidir.

3.2. Çevrilmiş Öğrenme Modeli

Harmanlanmış öğrenme modellerinden olan çevrilmiş öğrenme; uluslararası alan yazında flippedclassroom inverting the classroom, reversed instruction olarak; ulusal alan yazınımızda ise; ters yüz sınıf, tersine eğitim, çevrilmiş sınıf, evde ders okulda ödev, döndürülmüş sınıf, döndürülmüş öğrenme, modeli (Basal, 2015; Bishop ve Verleger 2013; Burelle McGivney, Xue, 2013; Butt , 2014; DeLozier ve Rhodes, 2016; Filiz ve Kurt, 2016; Giannakos, Krogstie ve Chrisochoides, 2014; Gündüz, Akkoyunlu, 2016: 237; O’Flaherty ve Phillips 2015; Ramaglia, 2015; See ve Conry, 2014; Zeren, 2016) olarak 2000’li yıllardan itibaren yer almış; ancak son dönemlerde giderek daha çok uygulanmaya başlanmıştır.

Salman Khan çevrilmiş öğrenme metodunu ilk kullanan eğitimcilerden birisi olarak kabul görebilir. Khan; farklı bir şehirde yaşayan ve bazı derslerinde zorlanan kuzenine yardım etmek amacıyla konuları anlatarak bir ders videosu çekmiştir. Bu videoyu Youtube’a yüklemiştir. Kuzeninin bu durumdan çok memnun olması, videoyu tekrar tekrar dinleyebildiğini, anlamadığı dersleri istediği kadar dinleme imkânı olduğunu ve başarısız olduğu derslerdeki başarısı artırdığını ifade etmesi Salman Khan’a bir fikir vermiştir. Khan, 2006’da herkese açık kaynaklı eğitim vermek amacıyla Khan Academy’yi kurmuştur. Bu yeni Modelle birlikte öğrencilerin derste işleyecekleri konulara önceden ulaşarak sınıfa hazırlıklı gelmeleri ve konu hakkında üst düzey anlam geliştirme ve uygulama yapabilme

fırsatı ortaya çıkmıştır. Ters-yüz sınıf sistemi denilen çevrilmiş öğrenme özellikle bazı alanlarda (hukuk, felsefe, sosyoloji gibi) teorik bilgilere dayalı okuma yükünün fazla olmasından ve eğitimin sınıf-içi ortak çalışma ve uygulamalara yönelik planlanmasından dolayı Miami Üniversitesi, Northern Colorado Üniversitesi, British Columbia Üniversitesi, Memphis Üniversitesi gibi üniversitelerde kullanılmaya başlanmıştır.

Ülkemizde de 2010 yılında eğitim-öğretimde bireyler arası fırsat eşitliğini derslikleri teknolojik cihazlarla donatmak yoluyla oluşturmak, bunun yanı sıra okullarda bulunan teknolojik alt yapının iyileştirilmesi sayesinde bilişim teknolojileri araçlarının en verimli şekilde kullanılmasını sağlamak amacı ile MEB ve Ulaştırma bakanlığı arasında imzalanan bir protokolle Fatih (fırsatları arttırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi) Projesi başlatılmıştır (Akgün, Yılmaz, Seferoğlu, 2011).

Bu proje kapsamında geliştirilen EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ile 2016 yılından itibaren yürürlüğe girmiştir. EBA'da Haberler, e-İçerik, e-Dergi, e-Kitap Video, Ses, Görsel, e-Doküman ve Tartışalım modülleri bulunmaktadır. Bunun yanında YEGİTEK Projeleri, İçerik geliştirme araçları, EBA dosya, UZEM, EBA kaynak ve EBA ders ana bağlantıları bulunmaktadır (Ekici, Aslan ve Tüzün, 2016). İçerik düzenlenmesinde uygulanan sistem e-öğrenme temelli olduğu, videolar, ders materyalleri, sınavlar, oyunlar gibi etkinlikleri içermesi ile çevrilmiş öğrenme öğelerini de kapsamaktadır. Ayrıca MEF üniversitesi başta olmak üzere ve bazı üniversite ve liselerde çevrilmiş öğrenme yönteminin kullanılmasının yanı sıra açık kaynaklı ders materyalleri kullanılmaktadır.

“Çevrilmiş öğrenme” modelinin ardındaki fikir aslında oldukça basittir. Geleneksel öğrenme modellerinde öğretmen sınıfta doğrudan aktarma yoluyla eğitim yapar ardından ödev verir. Çevrilmiş öğrenme modelinde ise öğretmen sınıf ya da okul dışında konu anlatımları, ders içeriklerini teknolojik desteklerle aktarır öğrenciler okulda sadece ödev çalışmaları ve öğretmen eşliğinde uygulamalar yapar (Kelso, 2015).

Kim S-H, Park. N-H, Joo. K-H'a göre (2014) çevrilmiş öğrenme, öğrencilerin öğretmen tarafından oluşturulan dersi evde dinlemek ve öğretmenin verdiği görevleri yapmak, tartışmak, gerektiğinde sınav, proje, gibi sınıfta öğrenme etkinliklerine daha aktif katılımını sağlamak amacıyla öğretimi geleneksel yollardan çevirmek anlamına gelir. Öğretmen odaklı sınıflardan öğrenci odaklı sınıflara dönüşümü ifade eden bu yöntemde öğretmenin bilgiyi sunması şeklinde gerçekleşen geleneksel öğretim faaliyetler yerine videolar aracılığıyla okul dışında konu ile ilgili fikirler oluşturacak ön izlemeler yapması, tartışma, işbirliği, yarışma, proje gibi farklı sınıf faaliyetlerini yürütmeleri için kullanılabilir. Çevrilmiş öğrenme ile düzenlenmiş sınıflarda, öğrenciler bu etkinlikler sayesinde bilgiyi

içselleştirebilirler. Çevrilmiş öğrenme yaklaşımını benimseyen öğretmenler öncelikle geleneksel yüz yüze öğretim etkinliklerinin içine powerpoint videoları hazırlayarak başlayabilir ve öğretim videoları oluşturabilir ya da web sitelerinden uygun bulduğu hazır videoları kullanabilir (Moravec, Williams, Aguilar-Roca ve O'Dowd, 2010).

Çevrilmiş öğrenme yeni bir pedagojik yaklaşım olup şu dört öğeye sahiptir: Esnek öğrenme ortamı, öğrenme kültürü, amaçlı içerik ve profesyonel eğitimci (Flipped Learning Network, 2014). Burada bahsedilen öğelerden esnek öğrenme ortamları; eğitimcilerin öğrenme ortamlarını öğrencinin ilgi, istek ihtiyaç ve beklentileri ile öğrenme hızlarını dikkate alarak yeniden yapılandırmasını belirtir. Öğrenme kültürü; yapılandırmacı kuram prensiplerine uygun olarak öğrenen merkezli hazırlanan içeriklerle konuların derinlemesine işlenmesini, amaçlı içerik; öğrencilerin anlama seviyelerini en üst seviyeye getirebilecek aktif öğrenme stratejilerini uygulamayı ifade ederken profesyonel eğitimci ile de öğrencilerini sürekli izleyen, gelişmelerini takip ederek anında geri dönütlerle değerlendirmeler yapan ve öğrenme aşamasını kontrol eden öğretmeni tanımlar.

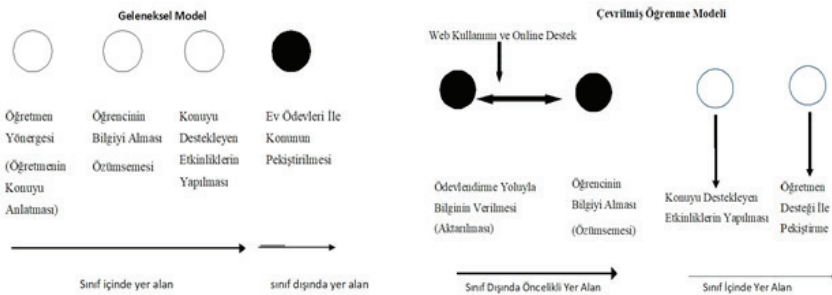
Bishop ve Verleger (2013) çevrilmiş öğrenmeyi iki parçadan oluşan bir öğretim yöntemi olarak tanımlamışlardır: Doğrudan öğretimi içeren öğretmen merkezli öğretim yöntemleri (ki bunlar bilgisayar ve internet teknolojisi kullanılarak videolar aracılığıyla otomatik hale getirilir) ile sınıf içi etkileşimli aktiviteleri içeren öğrenme yöntemlerini bir araya getirmektedir (Aktaran: Boyraz, 2014).

Çevrilmiş öğrenmede çevrimiçi video derslere öğrencilerin erişimi sağlanır. Bu videolar ile önceden konu hakkında bilgi sahibi olan öğrenciler ile problem çözme ve tartışma etkinlikleri ile konu daha derinlemesine işlenebilir. Öğrenme daha kalıcı duruma gelebilir. Dışarıdan çevrim içi öğrenme yoluyla yapılan sınıf etkinliklerinin yararlı olmasının nedeni öğrencilerin konu için okul dışında da zaman ayırmalarıdır. Çevrilmiş öğrenme öğrencilerin bilişsel düzeydeki farklılıklarını bu sayede çözme-yi amaçlar. Aynı konuyu farklı tekrarlarla öğrenebilen öğrencilere eşitlik sağlar. İhtiyaç duyulması halinde videolar gerekli tekrarlarla izlenebilir. Öğrencilerin daha aktif ve etkileşimli olmalarına olanak tanır. Başka bir deyişle çevrilmiş öğrenme teknoloji sayesinde öğrencilere sınıf ortamında öğrenmenin gerçekleşmediği durumlar için yeni fırsatlar sağlar (Kim, Park ve Joo, 2014).

Yeni bir öğrenme anlayışı olan çevrilmiş sınıfların (öğrenmenin) normal sınıflardaki eğitim öğretime göre farkı öğrencilerin dersi derste değil derse gelmeden önce öğrenmeleridir. Öğretmenler açık eğitsel kaynakları veya ortak bir platformlarda ders materyallerini dijital olarak paylaşırlar. Öğrenciler öğretmenlerinin yönlendirmesi ile dijital eğitsel kaynak-

lardan ilgili dersin konusuna, aktivitelerine sınıfa gelmeden önce zaman ve mekândan bağımsız olarak ulaşır ve çalışırlar. Dolayısıyla, öğrenme süreçlerindeki ilk adımı kendileri atmış olurlar. Bu sırada tam anlamıyla özümselemeyen, anlam karmaşası yaşanan veya soru işaretleri oluşan noktalar not edilerek öğretmene elektronik posta atılır. Tüm bu aşamaya kadar öğrencilerin yaptıkları bu çalışma, dersten önce gerçekleşmiş olur. Öğretimde derse gelmeden önce kendine gelen elektronik postalarda bulunan öğrenci sorularının yardımıyla öğrencileri anlamadıkları noktalar konusunda istenildiği takdirde gruplara ayırır. Okula gelindiğinde ders esnasında öğretmenin oluşturduğu gruplar konu hakkında tartışmaya başlar. Grup üyeleri benzer sorular üzerinde takıldıkları için beraber problem-çözme süreci içerisine girerler. Bu durum, hem iş birlikçi öğrenmeyi destekler hem de öğrencilerin analitik düşünme ve problem çözme becerilerinin de gelişmesine yardımcı olur (Kong, 2014). Yapılan çalışmalar eğitimcilerin çevrilmiş öğrenmenin kendileri için de öğrencilerle ilgili daha çok araştırma yapabilme, öğrencilerle daha fazla bilimsel çalışmalar yapabilme ve farklı öğrenme fırsatları sunabilme yönleri ile olumlu bir deneyim olduğunu ifade ettiklerini göstermektedir (Şahin, Cavlazoglu ve Zeytuncu, 2015; Love, Hodge, Grandgenett, ve Swift, 2014).

Geleneksel öğrenme modelinde sınıfların homojen olduğu kabul edilerek eğitim- öğretim etkinlikleri bu anlayışa göre düzenlenir. Sınıf anlayışında aynı yaş, olgunluk ve gelişim düzeyleri eşit ya da denk öğrenci grubu olarak algılandığı için, sınıflardaki öğrenme hızı, dikkat süresi gibi aslında bireyden bireye çok farklılık gösterebilen noktalar eşdeğer kabul edilir (Okutan, 2008). Ancak Burrelle McGivney, Xue'e göre (2013) kimi öğrencilere derslerde işlenen konuların bilgi aktarımı çok yavaş gelebilirken, bazıları için bu aktarım öğrencinin öğrenebileceğinden daha hızlı olabilir. Bu durumda derse ilişkin hazırbulunuşluğunda eksikliği olan veya öğrenme hızı yavaş olan öğrenciler ile hızlı öğrenen ya da önceden bilinen konuların tekrarını yapan öğrenciler arasında konuları anlama yönünden büyük farklılıklar olması kaçınılmazdır.

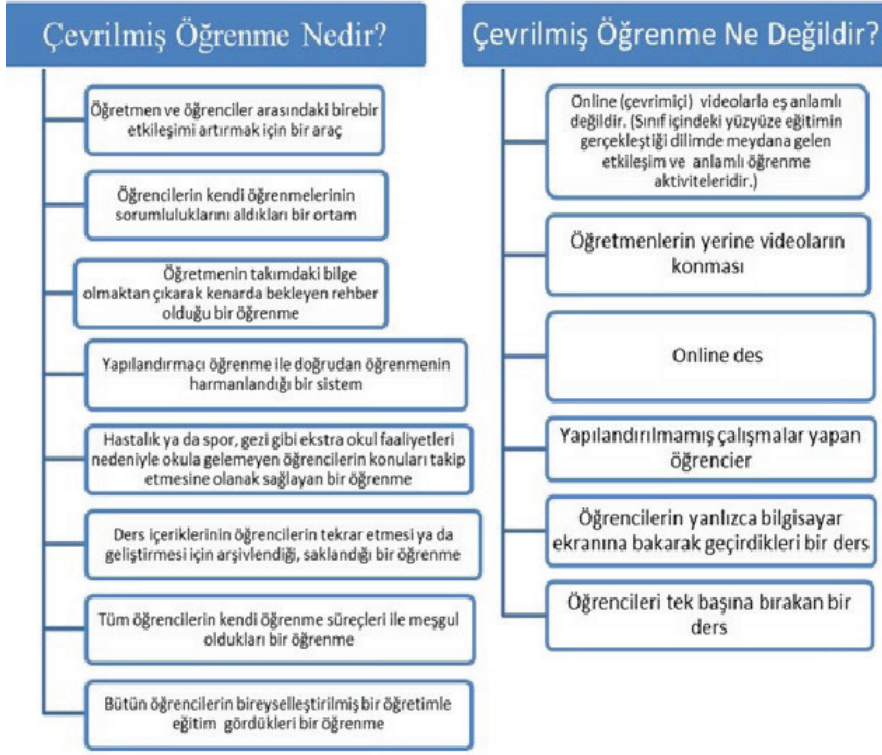


Şekil 2: Geleneksel Eğitim Modeli ile Çevrilmiş Öğrenme Modelinin Karşılaştırılması (Zownorega, 2013: 7).

Şekil 2’de Zownorega (2013), geleneksel eğitim modeli ile çevrilmiş öğrenme modelini karşılaştırmıştır. Tablonun orijinalinde çevrilmiş öğrenme bölümünde yer alan Ödevlendirme yoluyla bilginin verilmesi ve öğrencinin bilgiyi alması sürecinde “web kullanımı ve çevrimiçi destek kısmı” yer almamaktadır. Ancak çevrilmiş öğrenme sürecinde Web kullanımı ve çevrimiçi destek bölümü önemli yer tuttuğu için çalışmamızda bu bölüm tabloya eklenmiştir. Şekil 2 incelendiğinde, geleneksel modelde dersler öğretmenin konuyu anlatması ile başlayarak öğrencinin bilgiyi alıp özümsemesi ve ardından konuyu destekleyen, pekiştiren etkinliklerin yapılması ile sınıf içinde yapılan bölümün tamamlanması adımı ile başlar. Ardından öğretmen öğrenciye konuyu pekiştirebileceği ev ödevleri vererek sınıf dışında yer alan kısmı oluşturulmuş ve tamamlanmış olur. Ancak çevrilmiş öğrenmede öğrenci geleneksel modelde sınıf içinde yapılan etkinlik ve uygulamaları web tabanlı öğrenme ve çevrimiçi destek ile birlikte sınıfa gelmeden önce tamamlar. Öğretmen tarafından konu ile ilgili bilgiler konuların anlatıldığı videolar yardımı ile verilir, öğrencinin bu bilgileri alıp özümsemesi sağlanarak sınıf içinde yapılacak çalışmaların tabanı oluşturulur. Böylece öğrenci sınıfa geldiği zaman konuyu destekleyen etkinliklere ve pekiştirme yapmaya daha çok zaman kalarak öğretme-öğrenme süreci daha etkili ve verimli hale dönüştürülmüş olur.

Burelle McGivney, Xue (2013) çevrilmiş öğrenmenin ilkelerini

- Çevrilmiş öğrenmede öğrencileri derse hazırlamak için oluşturulan sınıf dışı etkinliklerinin süresi en iyi şekilde yapılandırılır.
- Öğretmenler tarafından, öğrencilerin derse gelmeden önce yaptıkları ön hazırlıklar ve ön bilgiler değerlendirilir.
- Sınıf etkinliklerinde öğrencinin sadece dinleme ve not almaktan ziyade işbirlikçi öğrenme, problem çözme ve tartışma yapabilmesine olanak sağlanır
- Öğrencilere öğretmenle birlikte sınıfta daha fazla sayıda yapılandırılmış uygulamalar yaptırılması ve bu uygulamaların geribildiriminden yararlanma fırsatı sunulması olarak açıklamaktadır.



Şekil 3: Çevrilmiş Öğrenme Nedir- Ne Değildir (Bergmann, Overmyer ve Wilie, 2013).

Bergmann, Overmyer ve Wilie'ye göre (2013); çevrilmiş öğrenme videolar aracılığı ile doğrudan öğretimi gerçekleştirmeyi sağlar. Bu durum öğrencilerin kendi bireysel öğrenme süreçlerini kullanmalarına ve öğretmen ile birlikte geçireceği sınıf içi öğrenme aktivitelerine daha çok çalışmasına olanak tanır. Geleneksel sistemdeki sınıf içi çalışması olarak kullanılan konu anlatımı ve yapılandırılmış sorulardan oluşan videolarla öğrenci derse gelmeden önce evde izlemesi, kendi öğrenme hızına göre gerekirse tekrarlı izleyerek konuyu anlaması ve sınıf içi aktivitelerinin daha çok uygulama ve aktif katılımını gerçekleştirebileceği çalışmalardan oluşturulması prensibine dayanır.

Farklı Pedagojik Yaklaşımlar	• Doğrudan Öğretim ve Yapılandırıcı Yaklaşım Harmanlanır • Öğretmen Kaydedilen Gelişmeleri İzler • Öğretmen Öğrenme Koçu Olarak Görev Yapar (Öğrenme Koçudur) • Bir Defada Birden Fazla Öğrenme Stilleri Kullanılabilir • Yeni Teknolojiler Kullanılır • Öğrenme- Uygulama- Yayınlama- Güncellemeye Olanak Verir • Kavramları Öğretmen İçin Öğrenciler Sınıfı Gelmeden Önce Sık Sık Videolar Kullanılır
Öğrenmede Öğrencinin Daha Büyük Sorumluluğunun Olması	• Öğrenci Liderliğinde Tartışmalar • Öğrencilerin Birbirine Meydan Okuması • Daha Fazla Kendi Kendine İlerleme • Öğrenci Ve Veli Sorumluluğu • Proje Tabanlı Öğrenmeye Uygunluk • Öğretimde Tutarlılık
Zorluklar/ Sorunlar/Sınırlılıklar	• Evde Öğretim İçin Yetersiz Erişim • Farklı Öğretim Stilleri (Özellikle Başkaları Tarafından Hazırlanan Materyaller Kullanıldığında) • Hazırlık İçin Zaman Ayırma • Kısıtlayıcı Öğrenme Politikaları • Öğrenci Dürüstlüğü • Okulda cep Telefonu Kullanılamaması • Konuları öğretmek
Aktif Katılım	• Öğrenci Ödevleri Bitirmiş Olur • Öğrencilerarası Üst Düzey Tartışmalara Olanak Tanır • Teknolojinin motivasyonel Kullanımına Olanak Sağlar • Öğrenciler Konuyu Aydınlatıcı Daha Çok Soru Sorulabilmesine İmkan verir • Tüm Bilgi Düzeylerinde Öğrenciye Meydan Okuma Şansı Verir • Öğrencide Disiplini Geliştirir Artırır

Şekil 4. Çevrilmiş öğrenmenin nitelikleri (Rodgers, 2012).

Yeni bir model olarak çevrilmiş öğrenme modeli kendine has niteliklere sahiptir. Rodgers (2012); çevrilmiş öğrenmenin niteliklerini Şekil 4’de görüldüğü gibi düzenlemiştir. Şekle göre çevrilmiş öğrenmenin nitelikleri;

1. Farklı pedagojik yaklaşımlar başlığında öğretmenin bir eğitim koçu olarak görev yaptığı, yapılandırıcı yaklaşım temelli eğitim etkinliklerinin, farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, ayrıca ders içinde öğretilecek kavramların okula gelmeden önce videolar yolu ile öğrencilere tanıtılıp anlatıldığı,

2. Öğrenmede öğrencinin sorumluluğunun daha büyük olması başlığında, öğrencinin aktif olarak tüm eğitim sürecinde, öğrenci liderliğinde tartışmalar ve meydan okumalar yoluyla yer aldığı, bireysel öğrenme hızında kendi kendine ilerlediği, velinin ve öğrencinin daha fazla sorumluluk almasına olanak sağladığı,

3. Zorluklar/sorunlar başlığında, sosyo ekonomik ve hatta politik sınırlılıkların yaratabileceği güçlükler bulunduğunu,

4. Aktif katılım başlığında ise bilgiyi öğrenme basamağının okula gelmeden tamamlanmış olmasından ötürü okulda gerçekleştirilebilecek üst düzey öğrenme olanakları sunan bir yaklaşım olduğunun vurgulandığı dört ana başlıkta toplanmıştır.

Çevrilmiş öğrenmenin uygulanmasında birçok teknolojik araç gereç kullanılmaktadır. Özellikle bilgisayar, tablet, telefon, video kaydedici gibi teknolojik cihazlara ek olarak bu modelde kullanılabilecek web tabanlı sosyal medya ve dijital araçlar da oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Modelde kullanılabilecek Web tabanlı platformları Rodgers (2012); Youtube, Facebook, TED Ed, Khan Academy, Screencast-O-Matic, Screen Capturing, Document, İpad uygulamalarında kullanılabilen; Showme (ücretsiz), Screenchomp (ücretsiz), Explain Everything (Ücretli), Educreations (Ücretsiz). Android işletim sistemli cihazlarda Screencast Video recorder olarak belirtmiş, Kızılkaya, Cumaoglu ve Beyazıt da (2016: 263) bu araçlara ilave olarak

- Prezi ve Google Slides: Sunum hazırlama sitesidir. Bu site öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek çevrimiçi sunumlar hazırlanmasına olanak sağlar.

- Camtasia, WeVideo: Video düzenleme sitesidir. Bu site ile dersle ilgili farklı videolar birleştirilerek ses ve animasyonlar videolara eklenebilir.

- Evernote, Pearltrees, Storify: İçerik paylaşma, içerikleri düzenleme ve organize etme amaçları için rahatlıkla kullanılabilecek bir sitedir. Bu site kullanımı ile ders içerikleri ve farklı türlerdeki kaynaklar çevrimiçi olarak düzenlenebilir ve öğrenciler ile paylaşılabilir.

- Mediawiki: Wiki oluşturma sitesidir. Derse ait kavramlara yönelik olarak bir Wiki ortamı hazırlanabilir ve öğrenme ortamında kaynak olarak kullanılabilir.

- Blogger, EduBlogs: Blog oluşturma sitesidir. Bu bloglar sayesinde ders materyalleri ve içerikler paylaşılabilir.

- Powtoon, Tellagami, Capzles, Storybird: Dijital hikâye anlatma ve hazırlama sitesidir. Dersi daha ilginç hale getirebilecek animasyonlar ve dijital hikâyeler oluşturmaya uygun bir sitedir.

- NearPod: Çevrimiçi sunum ve dönüt sistemi sitesidir. Çevrimiçi sunumlara öğrenci etkileşimi eklenmesine olanak tanır.

- Edmodo, Wikispaces, Schoology: Öğrenme yönetim sistemi ile içeriği paylaşma sitesidir. Bu site ile öğrencilere Ders kaynakları, dökümanlar, takvime dayalı zamanlanmış görevler verilmesine olanak sağlar.

- Skype, Google Hangouts: Video konferans yapma olanağı tanıyan bir sitedir.

- Coggle, Xmind: Kavram haritası oluşturmayı sağlayan sitedir. Bu sitede derste kullanılan kavramların bulunduğu kavramlara ilişkin kavram haritaları geliştirilebilir.

- Animoto: Ses, metin ve resim yükleyerek video oluşturma sitesidir.
- WordItOut, Wordle, Tagxedo: Kelime Bulutu Oluşturma sitesi

Ayrıca, Türkçe ve ücretsiz bir uygulama olan “Beyazpano” uygulaması da “Moodle” benzeri bir uygulamayı ücretsiz olarak sağlamaktadır. “Beyazpano.com, bir öğretmenin sınıfında üstlenmiş olduğu pek çok fonksiyonu dijital bir platforma taşıyan ve öğretmenin sınıfını ve bilgi akışını yönetmesini sağlayan bir öğrenme yönetim sistemidir” (Ceylan 2015, s. 52). Bu uygulama üzerinden öğrencilere ödevler verilebilir bu ödevleri aynı sayfadan isteyebilir. Sunumlar, çalışma yaprakları gönderilebilir. Başka gruplarla etkileşime girebilir, ders materyallerini burada depolayabilirler ve tüm bu hizmetlere ücretsiz olarak ulaşabilirler.

3.3. Çevrilmiş Öğrenmenin Avantajları ve Sınırlılıkları

Öğrenme model, teknik ve stratejilerinin hepsinde olduğu gibi çevrilmiş öğrenme modelinin de bazı olumlu yanları ve sınırlılıkları vardır. Bu bölümde çevrilmiş öğrenme modeline ilişkin avantajlar ve sınırlılıklar ele alınmıştır.

Çevrilmiş Öğrenmenin Avantajları

- Öğretmenlerin; öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarını değerlendirmesine olanak tanır.
- Öğrencilerin videolardan öğrendiklerini sınıfta uygulamaları için fırsat tanır.
- Ders içeriklerinde çeşitli biçimlendirici teknikler kullanılabilir.
- Düzey belirleyici bir sınav yapılmadan önce öğretmene öğrencilerdeki kavram yanlışlarını düzeltmek için fırsat sunar.
- Öğretmenlere daha sık geri bildirim almaları için fırsat sağlar.
- Bir diğer avantaj videolarla ilgilidir. Öğrenciler ders saatleri dışında videolar aracılığı ile ders içeriklerine ulaşabilir ve anlama hızlarına göre durdurup izleyerek konuları anlayabilir.
- Günümüz teknolojisine uygun yetişen nesil için de bu öğrenme ortamları ilgi çekici ve dünyayı algılamalarına yardımcı olabilir (Ramaglia, 2015).
- Eğitimcilerin öğrencilerle olan sınırlı zamanlarını en iyi şekilde değerlendirmelerine olanak tanır (Obradovich, Canuel ve Duffy. 2015).
- Öğrencilerin videolar aracılığı ile dersleri ne zaman ve nerede izlemek isterlerse izlemelerine olanak sunarak esnek öğrenme ortamları sağlar.

- Zengin öğrenme ortamları oluşturulduğu için konuların daha derinlemesine öğrenilmesine destek olarak öğrencilerin sınıf içerisinde daha katılımcı ve aktif olmalarına katkıda bulunur (McDonald ve Smith, 2013).

Çevrilmiş Öğrenmenin Sınırlılıkları

- Öğrencilerin tamamının okul dışında bu modeli uygulamak için kullanabilecekleri teknolojiye sahip olması beklenemez.

- Öğretmenler planlama ve hazırlık yaparken dikkatli olmalarını gerektirir.

- Özellikle videolar oluşturulurken öğrencileri sıkacak içerikler ilgi çekmez ve videoların izlenmesine engel olur.

- Videoları oluşturmak ve öğrenci yanıtlarını tahmin ederek içerikleri hazırlamak ve planlamak için öğretmenlerin geleneksel modelden daha yoğun emek sarf etmesini gerektirir (Ramaglia, 2015).

- Öğrencilerin sınıfa hazırlıksız gelmeleri durumunda öğrenme gerçekleşemeyerek öğrencinin öğrenme sürecinden uzaklaşmasına neden olur.

- Videoları izlemeyen öğrencilerin sınıfta derse katılımları videoları izleyen öğrencilere göre daha düşük seviyede gerçekleşir bu da derse katılımı olumsuz etkiler.

- Motivasyon düşüklüğü yaşayan öğrencileri öğrenme etkinliklerine dâhil etme de güçlükler yaşanır (Gündüz ve Akkoyunlu, 2016).

Çevrilmiş öğrenme modelinin eğitim öğretim etkinliklerinde kullanımında ders videolarının hazırlanması oldukça önemlidir. “Videolar günümüzde en yaygın biçimde kullanılan eğitim teknolojilerinden biridir. Görme ve işitme duyusuna aynı anda hitap ettiği için videolar etkili bir iletişim ve öğrenme aracıdır” (Yavuz, 2013).

Videolar öğretim aracı olarak kullanıldığında öğrenciye, öğretmen ve öğrenme sürecine pek çok olanak sağlar. Öğrenmeyi zamana ve mekâna bağımlı olmaktan kurtarır, planlı olması gereken öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekten planlı olarak ele alınmasını teşvik eder, öğretim süreçlerine mikro öğretim gibi yeni yöntemler ve videoteks gibi yeni ortamlar kazandırır. Ayrıca bireysel ve grup öğrenimine yeni olanaklar sağlar, esnek ve kaliteli ev video eğitim sistemi yaratır, bilginin sunuluşunda ve akışında düzen sağlar, öğrenci tepkilerini gözlemleme olanağı verir, hareket, renk ve ses boyutlarında öğrenmeyi kolaylaştırır, sınıf dışı olgu ve olayları sınıf ortamına getirir, somut ve kalıcı öğrenmeye yardımcı olur (Alkan, 1988).

Öğretmenler videoları teknolojik, pedagojik ve müfredat alanlarını

kapsayacak şekilde düzenlediğinde ve hazırladığı programı diğer öğretmenlerle, program geliştirme uzmanları ve teknoloji uzmanları ile işbirliği yaparak paylaştığında öğretimlerindeki başarı olasılığını yükseltecektir (Thomson, Bridgstock, ve Willems, 2014).

Koumi, 2006' ya göre; basit video bir haftada öğretilecek olan bilgilerin öğrenme kaynaklarının da kullanılması ile daha kısa sürede ve hızlı bir şekilde daha iyi öğrenme çıktıları alınmasına yardımcı olur. (Aktaran: Thomson, Bridgstock & Willems, 2014) Bunun yanı sıra videolara eklenecek bilgilerin bilişsel değer, bilgileri besleyici ve geliştirici değer ve deneyimsel değer olmak üzere üç tip eğitsel değerde olması gerektiğini vurgular. Bu değerlerden

a) Bilişsel değer: Görsel stratejiler kullanılarak sürecin canlandırma, diyagramlar, gerçek dünyaya ilişkin örnekler” ile gerçekleştirilebileceğini ve izleyenleri etkileyebileceğini anlatır.

b) Bilgileri besleyici ve geliştirici değer: Duyuşsal alan yoluyla hedef kitle ile bağlantı kurmak anlamındadır. Videolar mizah, eğlence ya da ilham yoluyla öğrenme istekliliğini arttırmak için kullanılabilir.

c) Deneyimsel, değer: İnsanlar arasındaki etkileşimleri ya da bir yeri göstermek için kullanılır. Örneğin: öğrencileri konuya çekmek için planlanan bir yeri ziyaret etmek yerine video tabanlı sanal bir gezi düzenlenebilir. Bu şekilde örnekleri göstermek daha kolay gerçekleşir.

Videoların hazırlanmasında önemli bir diğer unsur eğitim videolarının planlanmasıdır. Thomson, Bridgstock ve Willems (2014), eğitim videolarının planlanmasında dört ilke olduğunu belirtmişlerdir. Bu ilkeler;

1. İçeriği vermek ve amaçları sıralamak gereklidir. Öncelikle videonun amacını ve içeriğini belli edecek bir dosya ismi verilmelidir. Daha önceden verilen bilgiler ve örnekler birkaç dakika tekrar edilmelidir. Videolardaki resimler ve yazılar öğrencileri rahatsız etmeyecek bir büyüklükte olmalıdır.

2. Videolar; öğretmenin konuyu kendi deneyimleri ya da uygun gördüğü bir anlatımla görsel araçlardan destek alarak bir hikâye kurgulaması ile başlamalıdır. Bu kurguyu isterse anlatarak, isterse de sahneleyerek görselleştirebilir. Çekimler bazen çok az araç-gereçle (sadece bir el kamerası ve ışık yardımı ile) başlayabilir. Çekimlerde birden fazla yer kullanılabilir. Görsel ilgiliyi iyi oluşturmak gereklidir. Metin üzerinde laf kalabalığına yer verilmemelidir.

3. Videolarda anlatımı mümkün olduğunca kısa tutmak gerekmektedir.

4. Videolar zamana uygun ve güvenilir olarak hazırlanmalıdır.

Çevrilmiş öğrenme de videolar ders içeriği ve konusuna göre farklı uzunlukta hazırlanabilir. Yirmi beş dakikayı aşmaması dersi öğrencilerin izlemesi açısından önerilmektedir. Gaughan (2014); Colorado State University-Pueblo da yürütmüş olduğu dünya tarihi dersinde çevrilmiş öğrenme uygulamış videoların onbeş dakika olarak hazırlanmasının yararlı olduğunu belirtmiştir. Konuların içeriklerine göre bu süreyi aşan videolarının olduğunu belirtmiş ancak kırk dk. süren son videosunun öğrencileri tarafından izlenmediğini bu nedenle de o videoyu kaldırmak zorunda kaldığını ifade etmiştir. Yine LeCornu (2015) yaptığı çalışmada videoların özlü ve on dakikayı aşmamasının, Demetry da (2010) yakın şekilde on-onbeş dakikayı aşmayan videolar hazırlamanın faydalı olacağını belirtmiştir. Turan, Göktaş da (2015) videoların sürelerinin on dakikadan uzun olmamasını ifade ederek videoların kısa tutulmasını önermiştir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Eğitim öğretim etkinliklerinde kullanılan çevrilmiş öğrenme modelini literatür bağlamında incelemek ve tanıtmak amacı ile yapılmış olan bu çalışmada çevrilmiş öğrenme modelinin kuramsal çerçevesi ve öğretim etkinliklerinde kullanımına yönelik literatüre yer verilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre

1. Çevrilmiş öğrenme modelinde, çevrimiçi etkinliklerin yüzyüze eğitim etkinlikleri ile harmanlandığı,
2. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile uyumlu,
3. Video dersleri aracılığı ile bireysel hızda öğrenmeye olanak tanıyan,
4. Sınıf içi etkinliklerde uygulama, tartışma, münazara gibi etkinlikler yapmaya elverişli,
5. Teknoloji kullanımı yönü ile çağın gerektirdiği dijital yeterliliğe yardımcı,
6. Zengin öğrenme ortamlarının hazırlanmasına olanak tanıyan,
7. Maddi olanakların bağlayıcı olabilen,
8. İnternet kaynaklarına ulaşmada sınırlılık yaşanabilen,
9. Video ve ders içeriklerinin hazırlanması aşamasında öğretmenlerin iş yükünü artırabilen,
10. Esnek öğrenme ortamlarına olanak tanıyan ve bu yönleri ile eğitim öğretim etkinliklerinde olumlu etkiler yaratacağı düşünülen hibrid bir modeldir.

Bu modelin eğitimin farklı alanlarında, özellikle tekrar gerektiren öğrenme alanlarında kullanımı; gerek öğretmen gerekse öğrenciler yönünden dijital ve teknolojik kaynaklara ulaşımında yaşanabilecek sınırlılıkları ortadan kaldırmaya yönelik alt yapı çalışmalarının yapılması; Web destekli video ve ders içeriklerine öğretmenlerin ulaşabilmesi amacı ile bu içeriklerin öğretmenlere tanıtılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Alkan, C. (1998). Bir eğitim ortamı olarak video. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1), 265-270.
- Akgün, E., Yılmaz, E. O. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Vizyon 2023 strateji belgesi ve fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (Fatih) projesi: karşılaştırmalı bir inceleme. *Akademik Bilişim*, 2(4), 115-122.
- Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O. ve Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: Doğrulayıcı doküman analizi örneği, *Z.G. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 556-565.
- Balaman, F. (2016). Bir dersin harmanlanmış öğrenme yöntemiyle işlenmesinin öğrencilerin akademik güdülenmelerine etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 225-241.
- Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28-37.
- Bergmann, J., Overmyer, J. ve Wilie, B. (2013). *What is it and what is it not*. Web: <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-classconversation-689.php> adresinden 9 Kasım 2015’de alınmıştır.
- Bishop, J. L. ve Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: a survey of the research. Web: <http://www.studiesuccesho.nl/wp-content/uploads/2014/04/flipped-classroom-artikel.pdf> adresinden 15 Mart 2016’da alınmıştır.
- Boyras, S. (2014) *İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Burelle McGivney, J. ve Xue, F. (2013). Flipping calculus. *PRIMUS*, 23(5), 477-486.
- Butt, A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach: evidence from Australia. *Business Education and Accreditation*, 6, 33-43.
- Ceylan, V.K. (2015). *Harmanlanmış öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çobanoğlu, A. A. ve Altun, E. (2015). Geleneksel öğretimden harmanlanmış öğrenme temelli öğretime. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Editörler). *Eğitim teknolojileri okumaları*. Sakarya Üniversitesi ve TOJET, ss. 89-107. Web: https://www.iet-c.net/publication_folder/ietc/Egitim_Teknolojileri_Okumalari.pdf adresinden 2 Nisan 2015’de alınmıştır.
- DeLozier, S. J. ve Rhodes, M. G. (2016). Flipped classrooms: a review of key ideas and recommendations for practice. *Educational Psychology Review*. 1-11. Web: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10648-015-9356-9> adresinden 8 Mart 2016’da alınmıştır.
- Demetry, C. (2010, 27-30 Ekim). *Work in progress-an innovation merging “class-*

- room flip” and team-based learning.* 40. ASEE/IEEE Frontiers in Education Konferansında sunuldu. Washington.
- Driscoll, M. P. (2012). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi.* (Çev. Ö. F. Tutkun, S. Okay ve E. Şahin), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekici, M., Aslan, İ. ve Tüzün, H. (2016). Eğitim bilişim ağı (eba) web portalı kullanılabilirliğinin göz izleme yöntemiyle değerlendirilmesi. B. Akkoyunlu, A. İşman,
- Filiz, O. ve Kurt, A. A. (2016). Yükseköğretimde dönüştürülmüş sınıflar: özel öğretim yöntemleri dersi örneği. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Editörler). *Eğitim Teknolojileri Okumaları*. Sakarya Üniversitesi ve TOJET. ss. 615- 631. http://www.tojet.net/e-book/eto_2016.pdf adresinden 2 Nisan 2015’de alınmıştır.
- Flipped Learning Network (2014). The four pillars of F-L-I-P. Web: <http://www.flippedlearning.org/definition> adresinden 7 Aralık 2014’de alınmıştır.
- Gaughan, J. E. (2014). The flipped classroom in world history. *History Teacher*, 47(2), 221-244.
- Giannakos, M. N., Krogstie, J. ve Chrisochoides, N. (2014, 4-5 Nisan). Reviewing the flipped classroom research: reflections for computer science education. *Proceedings of the 3rd Computer Science Education Research Conference on Computer Science Education Research Konferansında sunuldu.* Web: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2691354> adresinden 15 Mart 2016’da alınmıştır.
- Gülbahar, Y. (2012). *E öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, A.Y. ve Akkoyunlu, B. (2016). Dönüştürülmüş sınıftan dönüştürülmüş öğrenmeye. B. Akkoyunlu, A. İşman, H. F. Odabaşı (Editörler). *Eğitim teknolojileri okumaları*. Sakarya Üniversitesi ve TOJET. ss. 238-251.
- H. F. Odabaşı (Editörler). *Eğitim Teknolojileri Okumaları*. Sakarya Üniversitesi ve TOJET. ss. 273-297. Web: http://www.tojet.net/e-book/eto_2016.pdf adresinden 2 Nisan 2015’de alınmıştır.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kelso, M. L. (2015). The pedagogy of flipped instruction in Oman. *TOJET*, 14(1), 143-150.
- Kızılkaya, Cumaoğlu, G. ve Beyazıt, A. (2016). Dört Duvardan Dijital Sınıfa: Dört Soruda Yeni Nesil Öğretmen. Dönüştürülmüş sınıftan dönüştürülmüş öğrenmeye. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Editörler). *Eğitim teknolojileri okumaları*. Sakarya Üniversitesi ve TOJET. ss. 255-272
- Kim S. H., Park. N. H. ve Joo, K. H. (2014). Effects of flipped classroom based on smart learning on self-directed and collaborative learning. *International Journal of Control and Automation*, 7(12), 69-80.
- Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, 78, 160-173.

- LeCornu, J. (2015). Flipped learning-a journey not just a destination (case study). education matters secondary. *Flipped Learning Journey*, 16-19. Web: http://issuu.com/primecreativesm/docs/ems0515_emag/1?e=0/13425138 adresinden 3 Kasım 2015'de alınmıştır.
- Levendoğlu, N. O. (2004). Teknoloji destekli çağdaş müzik eğitimi. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumunda sunuldu. Isparta. ss. 7-10.
- Love, B., Hodge, A., Grandgenett, N. ve Swift, A. (2014). Student learning and perceptions in a flipped linear algebra course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45(3), 317-324.
- McDonald, K. ve Smith, C. M. (2013). The flipped classroom for professional development: part I. Benefits and strategies. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 44(10), 437-438.
- Moravec, M., Williams, A., Aguilar-Roca, N. ve O'Dowd, D. K. (2010). Learn before lecture: a strategy that improves learning out comes in a large introductory biology class. *CBE Life Sciences Education*, 9(4), 473-481.
- Obradovich, A., Canuel, R. ve Duffy, E. P. (2015). A survey of online library tutorials: guiding instructional video creation to use in flipped classrooms. *The Journal of Academic Librarianship*, 41, 751-757.
- O'Flaherty, J. ve Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: a scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95.
- Okutan, M. (2008). Bir öğrenme mekânı olarak okul ve sınıf. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 11, 29-35.
- Ramaglia H. (2015) *The flipped mathematics classroom: a mixed methods study examining achievement, active learning, and perception*. Department of Curriculum and :Instruction. College of Education Kansas State University. Doctoral Thesis. Web:<http://search.proquest.com/docview/1761168648/7C-1970CE65DE498BPQ/1?accountid=7412> adresinden 15 Mart 2016'da alınmıştır.
- See, S. Conry ve J. M. (2014). Flip my class: a faculty development demonstration of a flipped-classroom. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning* 6, 585-588.
- Staker, H. ve Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Web: <http://www.innosightinstitute.org/innosight/wp-content/uploads/2012/05/Classifying-K-12-blended-learning2.pdf> adresinden 15 Ekim 2016'da alınmıştır.
- Şahin, A., Cavlazoglu, B. ve Zeytuncu, Y. E. (2015). Flipping a college calculus course: a case study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 142-152.
- Thomson, A., Bridgstock, R. ve Willems, C. (2014). Teachers flipping out beyond the online lecture: maximising the educational potential of video. *Journal of Learning Design*, 7(3), 67-78.
- Turan, Z. ve Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: öğrencilerin

ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Journal of Higher Education & Science*, 5(2), 156-164.

Türkoğlu, A. (1983). *Fransa, İsveç ve Romanya eğitim sistemleri: "karşılaştırmalı bir araştırma"*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Uluyol, Ç. ve Karadeniz, Ş. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği, öğrenci başarısı ve görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-84.

Ünsal, H. (2010). Yeni bir öğrenme yaklaşımı: *harmanlanmış öğrenme*. *Millî Eğitim Dergisi*, 1, 85-131.

Yavuz, B. (2013). Eğitimde video kullanımı. Web: <http://blog.metu.edu.tr/e173298/2013/03/27/egitimde-video-kullanimi/> adresinden 11 Kasım 2015'de alınmıştır.

Zeren M. G. (2016). Flipped classroom modeli ile üniversite coğrafya dersleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 25-57.

Zownorega, J. S. (2013). *Effectiveness of flipping the classroom in a honors level, mechanics-based physics class*. Master's Thesis. Eastern Illinois University.