

2023
Ekim

EĞİTİM BİLİMLERİ

Alanında Akademik
Çalışmalar

EDİTÖRLER

Prof. Dr. Erdal BAY
Prof. Dr. Onur ZAHAL

İmtiyaz Sahibi • Yaşar Hız
Genel Yayın Yönetmeni • Eda Altunel
Yayına Hazırlayan • Gece Kitaplığı
Editörler • Prof. Dr. Erdal BAY
Prof. Dr. Onur ZAHAL

Birinci Basım • Ekim 2023 / ANKARA

ISBN • 978-625-425-207-5

© copyright
Bu kitabın yayın hakkı Gece Kitaplığı'na aittir.
Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan
hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Gece Kitaplığı
Adres: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak Ümit Apt
No: 22/A Çankaya/ANKARA Tel: 0312 384 80 40

www.gecekitapligi.com
gecekitapligi@gmail.com

Baskı & Cilt
Bizim Buro
Sertifika No: 42488

Eğitim Bilimleri Alanında Akademik Çalışmalar

Ekim 2023

Editörler

Prof. Dr. Erdal BAY

Prof. Dr. Onur ZAHAL

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MÜZİKSEL İŞİTME, OKUMA VE YAZMA ÇALIŞMALARINDA BAŞARILARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Yaren Nejla EKDİ, Esin UÇAL CANAKAY 1

BÖLÜM 2

PISA 2012 SONUÇLARINA GÖRE SİNGAPUR, JAPONYA, KORE GİBİ ÜLKELERİN EĞİTİM SİSTEMLERİNDE KULLANDIKLARI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Şule ÖTKEN.....31

BÖLÜM 3

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİ (BİLSEM) (MÜZİK ALANI) ÖĞRENCİ TANILAMA SÜRECİNE YÖNELİK MÜZİK ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ

Sibel ÇİLOĞLU, Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ.....47

BÖLÜM 4

ORTAOKUL FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK YETERLİLİK VE GÖRÜŞLERİ

Nazmi DURKAN, Safiye Kevser KAZAK.....59

BÖLÜM 5

MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE KAVRAM YANILGILARI VE DİJİTAL KAVRAM KARİKATÜRLERİ

Ayşegül BÜYÜKKARCI.....97

BÖLÜM 6

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE BİLİNÇLİ FARKINDALIK VE İNTERNET BAĞIMLILIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Sema Nur ŞENSES KARACA, Birol ALVER..... 111

BÖLÜM 7

ORTAOKUL MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN ESERLERE YÖNELİK COVER VİDEOLARIN İNCELENMESİ

Mustafa Erkan ÖZDEMİR, Gökalp PARASIZ 135

BÖLÜM 8

DİJİTAL OKURYAZARLIK

Sonay BÜKÜN, İlhami BULUT 165

BÖLÜM 9

EĞİTİM BAĞLAMINDA YAPAY ZEKÂ YAZILIMLARI

Orhun TÜRKER..... 189

BÖLÜM 10

DİJİTAL ÇAĞDA PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ VE SOSYAL MEDYA

Akif SAĞLAM, Fatma Ebru İKİZ 207

BÖLÜM 11

UZAKTAN EĞİTİM İLE ARAPÇA ÖĞRETİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ersin ÇİLEK..... 221

BÖLÜM 12
ELEŞTİREL PEDAGOJİ NEDİR?

Kenan BULUT, Şehnaz Nigar ÇELİK.....235

BÖLÜM 13
ERGENLERDE KARİYER GELİŞİMİ: KARİYER UYUM
YETENEĞİNİN ROLÜ

Osman GÖNÜLTAŞ.....255

BÖLÜM 14
TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNE YÖNELİK GENEL MÜZİK
EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ

Nur Didem TAŞKIRAN, Ajda ŞENOL SAKİN269

BÖLÜM 15
İNGİLİZCE BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN YAPAY ZEKA'YA KARŞI
TUTUMU: MALL:AI

Tuğba AYDIN YILDIZ289

BÖLÜM 16
ÇOCUK SUÇLULUĞU: CEZA SİSTEMİNDE SUÇA SÜRÜKLENEN
ÇOCUKLARIN REHABİLİTASYON SÜREÇLERİ

Özge GAMSIZ TUNÇ.....303

BÖLÜM 17
META-ANALİZDE GRİ LİTERATÜR

Yıldız YILDIRIM.....329

BÖLÜM 18

İKİ DİLLİLİKLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR, İKİ DİLLİLİK
TÜRLERİ VE İKİ DİLLİ EĞİTİM MODELLERİ (YURT DIŞINDAKİ
TÜRK ÇOCUKLARI BAĞLAMINDA)

Hüseyin GÖÇMENLER.....345

BÖLÜM 19

KODALY YAKLAŞIMINDA ÇALGI EĞİTİMİ

Merve Nihan ERTEKİN KAYA371

BÖLÜM 20

SİBER ZORBALIK: RİSK FAKTÖRLERİ VE ÖNLEME

Bahar METE OTLU385

BÖLÜM 21

GÜZEL SANATLAR LİSESİ MÜZİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN
BİREYSEL SES EĞİTİMİ DERSİNDEKİ ÖZYETERLİLİK ALGILARININ
İNCELENMESİ: AKDENİZ BÖLGESİNDEKİ GÜZEL SANATLAR
LİSELERİ

Tarkan YAZICI, Ceren TURABİK..... 409



BÖLÜM 1

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MÜZİKSEL İŞİTME, OKUMA VE YAZMA ÇALIŞMALARINDA BAŞARILARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER¹

Yaren Nejla EKDİ², Esin UÇAL CANAKAY³

¹ Bu çalışma, Yaren Nejla Ekdi'nin Dr. Öğr. Üyesi Esin Uçal Canakay'ın danışmanlığında yürüttüğü 2022 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından onaylanmış olan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Ekdi, Y. N. (2022). Müzik öğretmeni adaylarının müziksel işitme, okuma ve yazma çalışmalarında başarılarını etkileyen faktörler ve başarı yönelimleri: Dokuz Eylül Üniversitesi örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

² Arş. Gör., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, yarennejlaekdi@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3554-2566>

³ Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, esin.canakay@deu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2476-8287>

GİRİŞ

Müzik dinleme sanatıdır ve iyi bir müziksel işitme becerisi, müziği yaratmanın temelidir. Müziksel işitme eğitimi müzik öğrencilerinin müzik estetiğini ve algısını geliştirebilir. Özellikle müziksel okuma çalışmalarında önemli bir yeri olan deşifre okuma için yüksek düzeyde teknik becerilere gereksinim vardır. Müziği anlamak, deşifre okuma yapabilmenin ön koşuludur (Wang, 2022). İster müzisyenlik ister müzik öğretmenliği olsun, tüm müzik öğrencilerinin öncelikle müziksel algı ve müziksel becerilerinin gelişmesi ve eğer öğretmen olmayı hedeflemişler ise müziksel algı ve müziksel becerilerin ardından pedagojik bilgi ve becerilerin gelişmesi gereklidir (Ballantyne, Kerchner ve Aróstegui, 2012).

Müziksel işitme bir kompozisyon içerisindeki ezgi, ölçü, tonal ya da makamsal yapı, form ve bunlar arasındaki ilişkiyi çokseslilik ve çeşitli gürlük ve ifade özellikleriyle birlikte bir bütün olarak algılama, tanıma, anımsama, çözümleme, açıklama ve karşılaştırma yeteneğidir (Özgür, 2018, s. 9).

Müziksel işitmenin gelişimi, müziksel davranışların olumlu yönde değişmesini sağlar. Bu amaçla uygulanan eğitim, sesleri algılama, tanımlama, ayırt etme ve çözümleme davranışlarının gelişimini destekleyen çalışmalardan oluşmaktadır (Say, 2002, s. 270).

Ülkemizde üniversitelerin eğitim fakültelerinin müzik öğretmenliği lisans programında 2018-2019 akademik yılı öncesinde müziksel işitme, okuma ve yazma çalışmalarının yürütüldüğü “*Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma (MİOY)*” dersi isim, içerik ve lisans programı içinde ayrılan süre bakımından değişikliğe uğramıştır. Güncel lisans programında bu ders “*Batı Müziği Teori ve Uygulaması (BMTU)*” ismiyle yer almaktadır. MİOY dersi, birinci sınıfta haftada 4 ders saati, ikinci ve üçüncü sınıflarda ise haftada 2 ders saati olmak üzere toplam 6 yarıyıl boyunca okutulurken, yeni isimle BMTU dersi yalnızca birinci sınıfta haftada 4 saat olmak üzere toplam iki yarıyıl okutulmaktadır.

Yükseköğretim Kurulu, Müzik Öğretmenliği lisans programında yer alan ve yalnızca birinci sınıfta görülen BMTU dersinin içeriğini, müzikte kullanılan ölçü, ritm, anahtar bilgisi, müziksel okuma ve yazmada kullanılan temel müzik terimleri (süslemeler, ifadelendirme işaretleri, hız ve gürlük terimleri vb.), aralık ve akorların oluşumu ve çevrimi, majör ve minör tonalite kavramları, motif, cümle ve dönem kavramları ve en az iki bemollü ve iki diyezli tonlarda tek sesli ezgiler okuma ve yazma olarak açıklamıştır (YÖK, 2018, s. 4-9).

Müziksel işitme eğitimi, müzik öğretmeni adaylarının öğrenim yaptıklarında önem derecesine göre ilk sıralarda yer alabilecek bir alandır.

Çünkü müziksel işitme alanı, çok geniş bir içeriğe sahip olması nedeniyle müzik eğitiminin diğer tüm alanlarında başarıyı etkileyebilecek bir yere sahiptir. İşitilen bir sesi, akoru, ritmik yapıyı, melodiyi algılayabilmek, anlamlandırabilmek ve nota yazısına dökmek için, doğaçlama ve müziksel yaratma çalışmaları için ve ayrıca enstrüman çalma ve şarkı söyleme çalışmalarında etkili bir müzikal yorumlamanın gerçekleşebilmesi için işitsel yetinin iyi düzeyde olmasına gereksinim vardır (Uçal Canakay, 2021, s. 666). Bu bilgiler doğrultusunda mesleki müzik eğitimi alanındaki diğer derslerin, müziksel işitme eğitiminin temeli üzerine inşa edildiğini söylemek yerinde olacaktır.

Albuz, Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma (MİÖY) dersinin uygulamalı derslerin tamamının, teorik derslerin ise birçoğunun önkoşulu olduğunu, öğrencilerin bu derste başarılı olmamaları halinde diğer alan derslerinin de başarısının olumsuz etkileneceği görüşünü belirtmiştir (aktaran Gençel Ataman, 2013, s. 460).

Gary Karpinski'ye göre müzik eğitiminin ana hedefi bireyin müziksel işitme, müziksel bellek, müziksel yazma ve anlamayı birbirine entegre bir şekilde kullanabilmesini sağlamaktır (Wohlman, 2013, s. 9). Müzik öğretmeni adaylarının müziksel işitme çalışmalarının gerçekleştirildiği BMTU dersindeki başarısı, diğer alan derslerindeki başarılarını da doğrudan etkilemektedir. Müziksel işitme, okuma ve yazma çalışmalarına yeterli önemi vermeyen ve bu derste gelişim göstermeyen müzik öğretmeni adaylarının diğer alan derslerinde de zorluk yaşayabileceklerini söylemek mümkündür.

Sezerel'e (2006, s. 3) göre; bu dersten edinilen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar müzik öğretmeni adaylarının tüm meslek hayatını şekillendirmektedir. Müzik öğretmeni adaylarının bu derste başarılı olmaları, diğer derslerin başarısını da olumsuz yönde etkiler.

Paney, müziksel yazmanın önemini “diktesi iyi olan öğrenciler, iyi gelişmiş güçlü ton duygusuna sahip içsel duyuşa, iyi bir müzikal hafızaya ve temel notasyon bilgisine sahiptirler” sözleriyle dile getirmiştir (aktaran Hardal, 2018, s. 17-18). Dikte yazma konusunda başarılı olmak için müzik yeteneği tek başına yeterli değildir. Ders dışı zamanlarda düzenli olarak yapılan çalışmalarda müzik yeteneğinin kuramsal bilgilerle desteklenmesinin öğrencileri dikte yazma konusunda başarıya götüreceği çok açıktır.

Akademik başarı üzerinde öğrencinin ailesinin sosyoekonomik ve kültürel yapısı ve yaşadığı çevre önemli etkenlerdir. Bununla birlikte öğretmenin niteliği, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, okulun ve dersliklerin fiziki olanakları, derslerde kullanılan araç-gereç ya da materyallerin günümüz şartlarına uygunluğu gibi okul kaynaklı faktörler de öğrencilerin öğrenme motivasyonu ve ders çalışma alışkanlıklarının oluşması gibi pek çok açıdan etki etmesi sebebiyle akademik başarı üzerinde son

derece önemli olan faktörlerdir.

Müziksel işitme, okuma ve yazma becerilerinin müzik yeteneğinin en önemli göstergeleri olduğunu söylemek mümkündür. Bir bireyin müzik yeteneğinin ölçülmesinde en büyük payı müziksel işitme, okuma ve yazma becerileri oluşturur. Bu sebeple mesleki müzik eğitimi veren kurumların giriş sınavlarının büyük bir bölümünü müziksel işitme, okuma ve yazma puanları oluşturur.

Ülkemizdeki eğitim sisteminde öğrencinin başarılı olarak kabul görmesi için edindiği bilgi ve bu bilgiyi işleyip işlemediğindense, sınavlardan yüksek not alması başarının ölçütü olarak görülmektedir. Bu sistem içerisinde hem ebeveynler hem de öğretmenler, öğrencilere çoğunlukla sınavlardan yüksek notlar almaları gerektiğini söylerler. Bu nedenle eğitim sistemi içerisinde başarı kavramını anlamak çok önemlidir (Kayaş, 2013, s. 6).

Literatürde ülkemizde müzik öğretmeni adaylarının ve müzik öğrencilerinin müziksel işitme, okuma ve yazma alanındaki başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır. Avşar (2014), müzik öğretmeni adaylarının MİOY dersindeki dikte yazma ve deşifre okuma başarıları ile özel yetenek sınavındaki dikte yazma ve deşifre okuma başarıları arasındaki ilişkinin, cinsiyet ve sınıf değişkenleri arasındaki farkı belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2013-2014 yılında Marmara Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören toplam 57 müzik öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin MİOY dersi ile özel yetenek sınavı arasında çoksesli dikte yazma ve deşifre okuma başarısı bakımından pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Hardal (2018) araştırmasında, MİOY dersinde, müzik teknolojisi uygulamalarının kullanılmasının öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında Çorum Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Eğitimi Bölümü'nde MİOY dersini alan 12. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Öğrencilerin başarılarını ölçmek amacıyla geliştirilen Akademik Başarı Testi, öğrencilere öntest ve sontest olarak iki defa uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, derslere ek olarak Perfect Ear uygulamasını kullanan öğrencilerin başarılarının arttığı görülmüştür.

Soycan (2019), doktora tezinde MİOY dersinde çevrimiçi uygulamaların akademik başarıya ve tutuma etkisini ortaya koymak ve bu uygulamalara yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2017-2018 öğretim yılında lisans birinci sınıfta öğrenim görmekte olan, deney

grubunda 12 ve kontrol grubunda da 12 öğrenci olmak üzere toplam 24 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma, deney grubu öğrencileri ile bilgisayar laboratuvarında, kontrol grubu öğrencileri ile sınıf ortamında yürütülmüştür. Çalışmada öntest ve sontest olarak her iki gruba tutum ölçeği ve başarı testi uygulanmış ve deney grubu öğrencilerinin çalışmaya yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, kullanılan çevrimiçi uygulama sonrasında, öğrencilerin MİOY dersine yönelik başarı testi ve tutum ölçeğinden almış oldukları sontest puanlarına göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görüldüğü belirtilmiştir. Uygulama süreci sonunda yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin, başarı ve tutum ölçeklerinden elde edilen sonuçları desteklediği ve öğrencilerin akademik başarısına olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir.

Öztürk (2012) doktora tezinde, işbirlikli öğrenme yönteminin müziksel işitme eğitimi alanında öğrencilerin kaygı ve başarılarına etkisini araştırmıştır. Araştırma, 2010-2011 öğretim yılında Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bir üniversitenin müzik öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan ve MİOY IV dersini alan 37 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen Müziksel İşitme-Okuma-Yazma Dersi Kaygı Ölçeği, Müzik Teorisi Testi, Müziksel Yazma (Dikte) Testi ve Durumluk Kaygı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçları işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun MİOY dersine yönelik kaygı düzeyinin, kontrol grubuna göre anlamlı fark yaratacak düzeyde daha düşük olduğunu göstermektedir. İşbirlikli öğrenme yöntemi, müzik teorisi ve müziksel yazma başarısı ile sınava yönelik durumluk kaygı üzerinde ise anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Sezerel (2006), Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri müzik bölümü öğrencilerinin müziksel işitme, okuma, yazma başarı durumlarını tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Avni Akyol Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonunda aritmetik ortalamaya göre yapılan değerlendirme sonucunda öğrencilerin temel müzik bilgileri açısından başarılı oldukları; müziksel işitme, okuma ve yazma çalışmalarında ise aritmetik ortalamaya göre yapılan değerlendirme sonucunda başarısız oldukları ifade edilmiştir.

Literatürde de görülebileceği gibi öğrencilerin müziksel işitme, okuma ve yazma alanındaki başarılarını etkileyen pek çok faktörden söz edilebilir. Müzik öğretmeni adaylarının müziksel işitme, okuma ve yazma alanındaki başarılarını etkileyen faktörler, nitelikli müzik öğretmenlerinin yetiştirilmesi açısından araştırılması gereken son derece önemli bir konudur. Bu bilgiler doğrultusunda bu araştırmada müzik öğretmeni adaylarının görüşlerine dayalı olarak müziksel işitme, okuma ve yazma çalışmalarının-

da başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Müzik öğretmeni adaylarının;

1. Müziksel işitme, okuma ve yazma çalışmalarının yürütüldüğü derslerde başarılarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Dikte yazma çalışmalarında başarılarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Solfej okuma çalışmalarında başarılarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Müziksel işitme, okuma ve yazma çalışmaları içerisinde en çok zevk aldıkları alanlar nelerdir?

5. Müziksel işitme, okuma ve yazma çalışmaları içerisinde kendilerini en başarılı buldukları alanlar nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi tekniklerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği, araştırmacı ile araştırmanın öznesi konumunda yer alan kişi arasında geçen kontrollü ve amaçlı sözel iletişim biçimidir (Cohen ve Manion, 1994: 271, aktaran Türnüklü, 2000, 544).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 40 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, bilgi açısından zengin durumların araştırmacı tarafından belirlenmesine ve araştırmanın daha ayrıntılı yapılmasına olanak sağlar. Balcı'ya (2006) göre, amaçlı örnekleme, araştırmacının kimleri seçeceği konusunda kendi yargısını kullanarak, araştırmanın amacına en uygun olan kişileri seçtiği bir örnekleme çeşididir (Ünal ve İlter, 2010, s. 7). Bu çalışmada görüşme yapılan öğretmen adaylarının seçiminde, adayların müziksel işitme, okuma ve yazma çalışmalarının yapıldığı BMTU dersini almış olmaları veya halen alıyor olmaları ile görüşmelerde kendilerini rahat ifade edebilecek öğrenciler olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda her sınıf düzeyinden bu ölçütü karşılayan 10'ar kişi seçilerek toplam 40 kişi ile görüşülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özelliklere göre dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Kadın	34	85
	Erkek	6	15
Sınıf düzeyi	1. sınıf	10	25
	2. sınıf	10	25
	3. sınıf	10	25
	4. sınıf	10	25
Toplam		40	100

Tablo 1’de araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının %85’inin kadın, %15’inin erkek olduğu görülmektedir. Müzik öğretmeni adaylarının %25’i birinci sınıf, %25’i ikinci sınıf, %25’i üçüncü sınıf ve %25’i dördüncü sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının MİOY çalışmalarında başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenebilmesi amacı ile araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı, önceden sormayı planladığı soruları hazırlar. Fakat görüşme sırasında katılımcının verdiği yanıtlara göre sorularda değişiklik yapabilir ve katılımcının yanıtlarını açmasını sağlayabilir. Bu teknik belirli düzeyde esnekliğe sahip olması nedeniyle eğitim-bilim araştırmalarına daha uygun bir tekniktir (Türnüklü, 2000, s. 547).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken öncelikle ilgili literatüre dayalı olarak 14 soruluk bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu sorular, 5 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu için uzman görüşleri doğrultusunda gerekli olan düzenlemeler yapılmış ve görüşme formu 9 soruluk son biçimini almıştır. Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

1. BMTU dersinde başarılı olmak için hangi bireysel çalışmalarını tercih ediyorsunuz?
2. Yaptığımız bireysel çalışmalar dersteki başarılarınızı ne yönde etkiliyor?
3. BMTU dersinde,
 - a. En başarılı olduğunuz konu/alan(lar) nedir?
 - b. En başarısız olduğunuz konu/alan(lar) nedir?

4. BMTU dersinin sınavları öncesinde herhangi bir çalışma yapıyor musunuz? Yapıyorsanız ne tür bir hazırlık yapıyorsunuz?

- c. Dikte yazma sınavı için
- d. Solfej sınavı için

5. Sınavlar için yaptığınız hazırlıklar yeterli oluyor mu?

Cevap hayır ise: Sınavlarda başarılı olmanız için nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?

- a. Kendinizle ilgili
- b. Dersin öğretmeniyle ilgili
- c. Dersin işlenişiyle ilgili

6. Müziksel işitme, okuma ve yazma çalışmalarıyla ilgili;

- a. Yapmaktan en çok zevk aldığınız etkinlikler nelerdir?
- b. Yapmaktan en az zevk aldığınız etkinlikler nelerdir?

7. Dikte yazma çalışmalarında başarılarınızı etkileyen faktörler nelerdir?

- a. Derslerde
- b. Sınavlarda

8. Solfej okuma çalışmalarında başarılarınızı etkileyen faktörler nelerdir?

- a. Derslerde
- b. Sınavlarda

9. Siz bu alanın öğretmeni olsaydınız öğrencilerinize başarılı olmaları için önerileriniz neler olurdu?

Veri Toplama Süreci

2020 yılının Mart ayında Covid-19 pandemisi sebebiyle ülkemizde okulların uzaktan eğitime geçmesi sebebiyle bu araştırma kapsamında müzik öğretmeni adayları ile görüşmelerin online yapılabilmesi için Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce öğretmen adaylarının görüşmelere gönüllü olarak katılmalarına dair onayları alınmıştır. Katılımcıların ikisi ile görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş, 38 katılımcı ile Zoom ve Whatsapp uygulamaları üzerinden çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme ortalama 15 dakika sürmüştür. Katılımcıların izni doğrultusunda görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada görüşmelerden elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizinde birbirine benzerlik gösteren verilerin, ortak kavramlar çerçevesinde bir araya getirilmesi amaçlanır. Bu sebeple toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre düzenlenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242).

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde içerik analizi sonrasında ulaşılan bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bu bölümde her katılımcı öğrenim gördüğü sınıf ve sınıf içerisinde kendisine verilen görüşme sırası ile K. 1-1, K. 2-1, K. 3-1, K. 4-1 şeklinde kodlanmıştır.

Müzik öğretmeni adaylarının “BMTU dersinde başarılı olmak için hangi bireysel çalışmalarını tercih ediyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların “BMTU dersinde başarılı olmak için hangi bireysel çalışmalarını tercih ediyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtların dağılımı

Kategori	İfade Örnekleri	f	%
Piyano destekli solfej okuma	Solfej parçalarını piyanodan sadece tonu alıp okumaya çalışıyorum. Yapamadığım yerleri piyanodan destek alarak devam ediyorum. K. 2-3 ...Solfeji de takıldığım yerde piyanodan destek alarak çalışırdım. K. 2-5	28	40
Piyano destekli çalışmalar	Piyanoya (tuşlara) bakmadan kendi kendime aralık ve akor basıp bulmaya çalışıyorum. K. 1-9 Evde kendime piyanoda rastgele sesler basıp hangi sesler olduğunu bulmaya çalışıyordum. K. 3-6 Bireysel olarak sadece piyano üzerinden ses bulma çalışmaları yapıyordum. K. 2-10 Piyano ile çalarak kadansları çalışıyorum. K. 4-5 Öğretmenimin yazdığı dikteleri kendim piyanodan çalıp tekrar ediyorum K. 1-5	15	21,4
Teorik konular	Teorik konuları sık sık tekrar ediyorum. K. 2-3 Teorik bilgileri de evde tek başıma çalışıyorum. K. 1-2 Teorik konuları okuyarak çalışıyorum. K. 2-6 Teorik bilgileri, günde 10 dakika bile olsa her gün tekrar ederdim. K. 3-7	9	12,9

İnternet destekli çalışmalar	Solfej çalışmalarını piyano ile çalarak veya eşliğini internetten açarak üzerine söylüyorum. K. 1-2 Solfej parçalarını önce piyanodan çalışıyorum. Çok zorlanırsam Youtube üzerinden dinleyerek yapıyorum. K. 1-5 ...onun dışında Youtube üzerinden dikte çalışmaları yaparım. K. 2-3 Dikte için Youtube'dan çalıştım. K. 2-7	6	8,6
Konu tekrarı	Öğretmenimin okulda o derste anlattığı konuları dinledikten sonra eve gider gitmez tekrar ediyordum. K. 3-1 Derste ne yaptıysak her zaman onları tekrar ederdim. K. 3-9	3	4,3
Uzaktan eğitim ders kaydı	Ders kayıtlarını tekrar izleyip kendi notlarımın üzerinden geçiyorum. K. 1-1 Ders kayıtlarını tekrar tekrar izliyordum. K. 1-8	3	4,3
Çalışma yapmıyorum	...özellikle bireysel bir çalışma yapmıyorum şu anda. K. 4-2	2	2,9
Diyapazon ile solfej okuma	Diyapazondan kendime ses alıp solfejleri okumaya çalışıyordum. K. 1-5	2	2,9
Deşifre yapma	... elimden geldiği kadar fazla deşifre yapmaya çalışıyordum. K. 3-9	2	2,9
Toplam		70	100

Tablo 2’de yer alan “BMTU dersinde başarılı olmak için hangi bireysel çalışmaları tercih ediyorsunuz?” sorusuna ilişkin müzik öğretmeni adaylarının verdiği yanıtların dağılımına göre, en fazla piyano destekli solfej okuma çalışmalarını (f=28) tercih ettikleri görülmektedir. Piyano destekli solfej çalışmalarının yanı sıra dikte yazma ve aralık duyma gibi piyano destekli çalışmalar (f=15) ile teorik konuları (f=9) çalışmayı tercih ettikleri de görülmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının “Yaptığınız bireysel çalışmalar dersteki başarınızı ne yönde etkiliyor?” sorusuna verdikleri yanıtlara tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların “Yaptığınız bireysel çalışmalar dersteki başarınızı ne yönde etkiliyor?” sorusuna verdikleri yanıtların dağılımı

Kategori	İfade Örnekleri	f	%
Olumlu etki	Tabii ki olumlu yönde artışı oldu. Hem notlarıma artışı oldu hem ders içerisinde anlatılan konuları daha kolay kavradığımı fark ediyorum. K. 3-9 Olumlu yönde etkisini gördüm çünkü evde bir önceki dersi tekrar ettiğimde, bir sonraki derste konuyu daha iyi takip edebildiğimi fark ettim.” K. 1-7 Faydasını kesinlikle gördüm...Diktede ve solfejde çok zorlanıyordum ama bireysel çalışmalarımın çok faydasını gördüm. K. 3-2	37	92,5
Kısmen olumlu etki	Çalışmam belirli ölçüde olumlu etkiliyor sayılır ama yüz yüze dersler yapılırken olduğu kadar olumlu etki alamadım (online derste). K. 1-8 Dikte harici olumlu etkiliyor denebilir...dikte için sanırım daha çok çalışmalıyım. K. 1-6	3	7,5
Toplam		40	100

Tablo 3’te yer alan “Yaptığınız bireysel çalışmalar dersteki başarınızı ne yönde etkiliyor?” sorusuna ilişkin olarak müzik öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu, bireysel çalışmaların BMTU dersindeki başarılarını olumlu yönde etkilediğini (f=37) belirtmiştir. Bunun yanı sıra kısmen olumlu etkilediğini belirten öğretmen adaylarının da olduğu (f=3) görülmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının “BMTU dersinde, en başarılı olduğunuz konu/alan nedir? En başarısız olduğunuz konu/alan nedir?” sorularına verdikleri yanıtlar tablo 4 ve tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların BMTU dersinde kendilerini en başarılı buldukları konu/alan

Kategori	İfade Örnekleri	f	%
Solfej okuma	Solfejde daha iyi olduğumu düşünüyorum. K. 3-1	17	29,8
Teorik konular	Teorik bilgiler ve armoni ile ilgili her şeyde iyi olduğumu düşünüyorum. K. 4-1 Kesinlikle teorik alanda kendimi daha başarılı olarak görüyorum. K.2-5	15	26,3
Dikte yazma	Tek sesli diktede en iyilerden biri olduğumu düşünüyorum. K. 2-3	14	24,6
İşitme	En başarılı olduğum akor ve aralık duyma çalışmaları olabilir. K.1-3 Aralık duyma ve aralık yazma konularında çok iyi olduğumu düşünüyorum, hep başarılıydım. K.1-5	6	10,5
Deşifre	...deşifre okumada daha iyiydim. K. 3-3	5	8,8
Toplam		57	100

Tablo 4'te yer verilen müzik öğretmeni adaylarının BMTU dersinde, kendilerini en başarılı buldukları konu/alana ilişkin görüşlerine göre, öğretmen adaylarının kendini en fazla solfej okuma konusunda başarılı buldukları (f=17), bunun yanı sıra teorik konular (f=14) ve dikte yazma çalışmalarında da (f=14) kendini başarılı buldukları görülmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların BMTU dersinde kendilerini en başarısız buldukları konu/alan

Kategori	İfade Örnekleri	f	%
Dikte yazma	Diktede kendimi daha başarısız hissediyorum. K. 1-6 En başarısız olduğum dikte yazmak. K. 1-3 En çok iki sesli dikte yazmada sorun yaşıyordum. K. 3-3	19	41,3
Başarısız hissetmeme	Başarısız olduğumu düşündüğüm bir konu yok. K. 4-3 Tamamen başarısız olduğum bir konu yok. K. 1-4	9	19,6
Teorik konular	Özellikle teorik konulardan akor çevrimleri konusunda çok başarısızım. K. 1-2	8	17,4
Solfej okuma	...En çok temposu çok hızlı olan solfej parçalarında zorlanıyorum. K. 4-1	7	15,2
İşitme	..Öğretmenimiz bazen işitme çalışmaları yaptırıyordu, onlarda biraz kötüyüm. K. 2-5 Aralık duyma çalışmalarında daha çok hata yapıyordum. K. 4-9	3	6,5
Toplam		46	100

Tablo 5’te yer verilen müzik öğretmeni adaylarının BMTU dersinde, kendilerini en başarısız buldukları konu/alana ilişkin görüşlerine göre, öğretmen adaylarının kendilerini en çok dikte yazma (f=19) konusunda başarısız buldukları, teorik konularda da (f=8) kendini başarısız hissedenlerin olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra kendini hiçbir konuda başarısız bulmayanların olduğu da görülmektedir (f=9).

Müzik öğretmeni adaylarının “BMTU dersinin sınavları öncesinde herhangi bir çalışma yapıyor musunuz? Yapıyorsanız ne tür bir hazırlık yapıyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlara tablo 6 ve tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların BMTU dersinin dikte yazma sınavı öncesinde yaptıkları çalışmalar

Kategori	İfade Örnekleri	f	%
Çalışma yapmıyorum	Dikte için çalışacak birini bulamadığım için genelde çalışmıyorum. K. 1-10 Dikte için sınav öncesi pek bir çalışma yapmıyordum. K. 3-2	18	38,3
Arkadaş ile çalışma	Arkadaşlarımla birlikte birbirimize dikte sorup yazmaya çalışıyorduk. K. 2-8 Arkadaşlarımla buluşup birbirimize dikte yazdırırdık. K. 2-9 Dikte sınavı için genelde aynı arkadaş grubu ile çalışıyoruz. Birbirimize sırayla dikte yazdırıyoruz. K. 4-7	9	19,2
İnternet destekli çalışma	Dikte için ise Youtube’den veya farklı kaynaklardan ses kaydı alıp onları yazmaya çalışıyordum. K. 2-1 Youtube’den dikte yazıyorum veya online eğitim sürecinde ders kayıtlarını tekrar ediyorum. K. 1-6 Dikte sınavı öncesinde Youtube’daki videolardan dinlediğim dikteleri yazarak çalıştım. K. 2-7	7	14,9
İşitme çalışmaları	Diyapazondan ‘la’ alıp istediğim aralıklara giderek işitme çalışmaları yapıyordum. K. 4-1 Dikte için bol bol piyanoda ses ve akor çalışıyordum. K. 2-3	6	12,8
Derste yazılan diktelerin tekrarı	Derste yazdığımız dikteleri tekrar yazmaya çalışıyordum. K. 1-1 Derste yazdığımız eski dikteleri gözden geçiriyordum. K. 1-3 Dikte sınavı için derste yazdığımız dikteleri kendim piyanoda çalıp kaydediyordum, üzerinden zaman geçip unuttuğumda derste yazdığımız dikteleri kayıtlardan dinleyerek tekrar yazıyordum. K. 3-7	5	10,6

Teorik konular	Dikte için teorik konulara bakıyordum ve ton bulma çalışmaları yapıyordum. K. 1-5	1	2,1
Uzaktan eğitim ders kaydı	Online eğitim sürecinde atılan kayıtları tekrar ediyorum. K. 1-6	1	2,1
Toplam		47	100

Tablo 6’da yer verilen müzik öğretmeni adaylarının BMTU dersinin dikte yazma sınavı öncesinde yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşlerine göre, çalışma yapmayanların fazla sayıda olduğu görülmektedir (f=18). Bunun yanı sıra arkadaşlarıyla birlikte (f=9) ve internetten destek olarak çalışma (f=7) yapanların da olduğu belirtilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların BMTU dersinin solfej okuma sınavı öncesinde yaptıkları çalışmalar

Kategori	İfade Örnekleri	f	%
Yalnızca sınav için belirlenen solfejleri çalışma	Öğretmenin sınavda soracağı solfejleri okuyordum sadece. K.3-9 Sınav için belirlenen solfej parçalarına çalışıyordum arkadaşlarımla birlikte. K. 4-2	17	36,2
Piyano destekli bireysel çalışma	Solfej sınavı için piyanodan ses alarak çalışıyorum. K.3-10 Piyanonun başında çalıp söyleyerek çalışıyordum. K.3-7	13	27,7
Arkadaş ile çalışma	Okuduğumuz solfej kitabından solfej çalışıyorduk arkadaşlarımla. K.4-4	5	10,6
Çalışma yapmıyorum	Özellikle sınav öncesi çalışma yapmıyorum, rutin olarak dönem içinde çalışıyorum zaten. K. 1-2 Solfej için ekstra çalışmıyordum sadece deşifresini yapıyordum çünkü pandemiden dolayı kayıt yolluyorduk, çok çalışmaya gerek olmuyordu. K.1-5 Genelde solfej için ekstra çalışma yapmıyorum, zorlamıyor. K. 2-6	5	10,6
Ezberleyerek çalışma	Solfej parçalarını ezberleyene kadar çalışıp ezbere sınava girerdim. K. 3-6 Solfej parçalarını ezberleyene kadar çalışırdım. K. 2-5	3	6,4
Deşifre çalışma	Farklı solfej parçalarını açıp deşifre çalışmaları yapıyorum. Önce ritmik okuma yapıp sonra solfej çalışıyorum. K. 2-7	3	6,4
Uzaktan eğitim ders kaydı	Solfej parçalarının ders kaydından tekrarını dinliyorum. K. 4-9	1	2,1
Toplam		47	100

Tablo 7’de yer verilen müzik öğretmeni adaylarının BMTU dersinin solfej okuma sınavı öncesinde yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşlerine göre, en fazla yalnızca sınav için belirlenen solfejleri çalışanların (f=17) olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra bireysel olarak piyano destekli (f=13) ve arkadaşlarıyla birlikte çalışmayı (f=5) tercih edenlerin de olduğu görülmektedir. Solfej sınavı öncesinde hiç çalışma yapmayanların olduğu da (f=5) dikkati çekmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının “Sınavlar için yaptığınız hazırlıklar yeterli oluyor mu?” sorusuna verdikleri yanıtlara tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların sınavlar için yaptıkları hazırlıkları yeterli bulup bulmamalarına ilişkin görüşleri

Kategori	İfade Örnekleri	f	%
Yeterli	Evet yeterliydi benim için çünkü sınav hazırlıklarımı son güne bırakmıyorum, önceden de düzenli olarak hep çalışırım. K. 1-4	20	50
Kısmen	Bence tam olarak yeteri kadar hazırlanmıyorum sınavlara. Hem benle ilgili hem de uzaktan eğitim görmüş olmamız ile ilgili, hem de öğretmenimin benim seviyeme göre biraz hızlı gittiğini düşünüyorum. K. 1-8 Solfej için yeterliydi bence, ama dikte için biraz daha çalışabilirdim. Ama dikte ile ilgili yetersiz hissetme sebebim tamamen benim az çalışma yapmamdan kaynaklı. K. 4-10	10	25
Yeterli değil	Hayır bence yeterli değil...Daha da fazla çalışmalıyım. K. 3-8 Hayır, hiçbir zaman düşünmedim yeterli geldiğini. Solfej sınavına yeterli çalışmadığım için solfej sınavlarına girmek istemiyordum, sınav günü çok geriliyordum. K. 4-2	10	25
Toplam		40	100

Tablo 8’de yer verilen “Sınavlar için yaptığınız hazırlıklar yeterli oluyor mu?” sorusuna ilişkin müzik öğretmeni adaylarının verdikleri yanıtların dağılımına göre, müzik öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu (f=20) sınavlar için yaptıkları çalışmaların yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra daha fazla çalışma yapmaları gerektiğini, tam olarak yeterli geldiğini hissetmediğini (f=10) ve yaptıkları çalışmaların yeterli gelmediğini belirten (f=10) müzik öğretmeni adayları da görülmüştür.

Müzik öğretmeni adaylarının “Müziksel işitme, okuma ve yazma çalışmalarlarıyla ilgili yapmaktan en çok zevk aldığınız etkinlikler nelerdir? En az zevk aldığınız etkinlikler nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlara tablo 9 ve tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların müziksel işitme, okuma ve yazma çalışmalarıyla ilgili yapmaktan en çok zevk aldıkları etkinliklere ilişkin görüşleri

Kategori	İfade Örnekleri	f	%
Solfej okuma	Aklıma ilk solfej geldi, solfej okumaktan keyif alıyorum. K. 3-3	16	32
Dikte yazma	En keyif aldığım etkinlik dikte yazmak kesinlikle. Çünkü bana bulmaca çözmek gibi geliyor, çok hoşlanıyorum. K. 4-6 Sanırım en çok severek yaptığım dikte yazmak. Çünkü öğretmenim ile dikte sonrası yazdığımız dikteyi sınıfta toplu olarak sohbet ederek değerlendirmemiz çok hoşuma gidiyordu. K. 2-9	14	28
Teorik konular	Teorik kısım daha çok keyif aldığım taraf oluyor. K. 2-8	9	18
Armonik analiz	Teorik konuları ve özellikle eser analizini çok seviyorum, solfej parçalarının altına teorik olarak akorlarını bulup yazmaktan çok keyif alıyorum. K. 4-2 Solfej parçalarının armonik analizlerini yapmayı seviyorum. K. 2-5	6	12
Aralık duyma	...Öğretmenin yaptırdığı oyunlu aralık bulma çalışmalarını seviyorum. K. 1-6	3	6
Deşifre	Beni geliştirdiğini düşündüğüm için solfej deşifresi yapmayı seviyorum. K. 3-1	2	4
Toplam		50	100

Tablo 9’da yer verilen müzik öğretmeni adaylarının müziksel işitme, okuma ve yazma çalışmalarıyla ilgili yapmaktan en çok zevk aldıkları etkinliklere ilişkin görüşlerine göre, en fazla solfej okumaktan (f=16) zevk alanların olduğu görülmektedir. Dikte yazma (f=14) ve teorik konulardan da (f=9) zevk alan öğrenciler olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Katılımcıların müziksel işitme, okuma ve yazma çalışmalarıyla ilgili yapmaktan en az zevk aldıkları etkinliklere ilişkin görüşleri

Kategori	İfade Örnekleri	f	%
Dikte yazma	Dikte yazma çalışmalarından hiç hoşlanmıyorum. K. 1-3 Çift sesli dikte yazmak en sevmediğim. K. 3-6	16	39
Teorik konular	En hoşlanmadığım ise teorik bilgiler ve onları deftere geçirmek, çünkü bana yorucu geliyor. K. 2-9	10	24,4
Yok	Keyif almadığım yok, hepsini severek yapıyorum. K. 3-9 Keyif almadığım yok. Bence eğlenceliler. K. 4-4	7	17,1

Solfej okuma	En az keyif aldığım ise solfej okumak. Genel olarak zaten sesimi topluluk içinde kullanma konusunda kaygılıyım. K. 4-6 Solfej okumaktan pek hoşlanmıyorum çünkü kötü okursam sınıf arkadaşlarımla yanında kötü duruma düşerim diye düşündüğüm için okumaktan kaçınıyorum. K. 4-2	6	14,6
Aralık duyma aralık duyma en keyif alamadıklarım arasında. K. 3-3	2	4,9
Toplam		41	100

Tablo 10'da yer verilen müzik öğretmeni adaylarının müziksel işitme, okuma ve yazma çalışmalarıyla ilgili yapmaktan en az zevk aldıkları etkinliklere ilişkin görüşlerine göre, dikte yazmaktan zevk almayan katılımcıların (f=16) çoğunlukta olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının en az zevk aldığı etkinlikler arasında teorik konuların da (f=10) olduğu görülmektedir. Buna karşın müziksel işitme, okuma ve yazma çalışmalarında yer alan her etkinlikten zevk aldığını, en az zevk aldığı bir etkinliğin olmadığını (f=7) belirtenlerin de olduğu görülmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının “Dikte yazma çalışmalarında başarınızı etkileyen faktörler nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlara tablo 11 ve tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların dersteki dikte yazma çalışmalarında başarılarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri

Kategori	İfade Örnekleri	f	%
Sınıf arkadaşlarının mırıldanması	...arkadaşlarım mırıldanıyordu arada, hemen sesleri karıştırıyordum... K. 4-7 Arkadaşlarımın sesli biçimde mırıldanması direkt dikkatimi dağıtıyor. K. 3-7 Sınıfta mırıldanmalar olduğu zaman kafam karışıyor. K. 3-8	14	26,9
Sınıf ortamındaki sesler	Dikte yazarken çevrede konuşulanlar beni etkiliyor, dikkatim dağılıyor. K. 1-1	11	21,1
Öğretmenin pozitif yaklaşımı	...öğretmenimizin dikte yazarken bize geri dönüt vermesi ve motive etmesi çok iyi oluyordu. K. 4-7 Öğretmenimizin çok yardımcı olması ve bizi motive etmesi iyi yönden etkiliyor. K. 2-8 Öğretmenimiz bizi rahatlatıyordu, o yüzden çok sorun yaşamıyordum. Öğretmenin ders işleyiş biçimi ve tavırları benim için önemli. K. 1-4	9	17,3

Not kaygısının olmaması	Derste dikte yazarken daha rahat oluyordu, puan kaygısı olmadığı için. K. 1-8 Herhangi bir kaygım olmuyor çünkü derste yazdığım diktelerden puan almıyorum. K. 3-9	6	11,5
Öğretmen kaynaklı	Öğretmenin söylediklerinden yanlış yaptığımı fark edince motivasyonum kırılıyor devam edemiyorum. K. 4-7	3	5,7
Toplam		52	100

Tablo 11’de yer verilen müzik öğretmeni adaylarının derste dikte yazma çalışmalarında başarılarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerine göre, en fazla derste sınıf arkadaşlarının mırıldanmalarından olumsuz yönde ($f=14$) etkilenenlerin olduğu görülmektedir. Müzik öğretmeni adaylarının derste dikte yazarken başarılarını etkileyen faktörler arasında sınıf ortamındaki seslerin de ($f=11$) müzik öğretmeni adaylarını olumsuz yönde etkilediği ve buna karşılık öğretmenin pozitif yaklaşımının ise ($f=9$) başarılarını etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmektedir.

Tablo 12. Katılımcıların sınavda dikte yazarken başarılarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri

Kategori	İfade Örnekleri	f	%
Heyecan ve stres	...derste yazabileceğim şeyi sınavda yazamadığım oluyordu heyecan yüzünden. K. 3-7 Sınav anında kitleniyor gibi hissediyorum, o an ne yazdığımı bilemiyorum, odaklanamıyorum. K. 2-8	15	26,3
Sınıf arkadaşlarının mırıldanması	Sınavda da mırıldanmalar oluyor ve dikkatim dağıldığı için hata yapıyorum. K. 2-5 Sınavlarda mırıldanma problemi dikkatimi dağıtıyor. K. 2-6	10	17,5
Başarı odaklı yaklaşım	...sınav anında sınav psikolojisine girdiğim için benim için daha iyi geçiyordu... K. 4-10 Sınavda yapmam gerektiğini kendime hatırlattığım için dersten daha iyi performans sergiliyorum. K. 2-4	8	14,0
Not kaygısı	...yanlış yaparsam düşük puan alacağım diye düşünüp geriliyorum hep. K. 1-7 ...çünkü sınavdan puan alıyorum, bu yüzden kaygılanıyorum. K. 3-10	6	10,5

Sınıf ortamında gürültü	Dışardan gürültü gelince etkileniyordum onun dışında sorun yoktu. K. 4-4 ...ama arka sıralarda oturunca sanki piyanoyu duymayacağım gibi geliyordu, hep öne oturuyordum o yüzden. K. 4-10	6	10,5
Öğretmenin pozitif yaklaşımı	...olumlu olarak öğretmenin anlayışlı tavrının beni sınav sırasında rahatlattığını söyleyebilirim. K. 3-7	4	7,0
Uygun sınav ortamı	Sınıf ortamı da sessizdi, bir problem olmuyordu. K. 2-2	3	5,2
Uzaktan eğitime bağlı problemler	Uzaktan eğitim sürecinde sınav için dikte yazmaya çalışırken evde olduğum için bazen ses geliyordu içerden, dikkatimi dağıtıyordu. K. 1-5	3	5,2
Sınav saati	Sınav sabahları olduğu zaman bana daha iyi geliyordu. K. 4-10	2	3,5
Toplam		57	100

Tablo 12’de yer verilen müzik öğretmeni adaylarının sınavda dikte yazarken başarılarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerine göre, en fazla sınav heyecanından (f=15) etkilenenlerin olduğu görölmektedir. Müzik öğretmeni adaylarının sınav anında başarılarını etkileyen faktörler arasında sınıf arkadaşlarının mırıldanmalarının (f=10) olumsuz etki ve başarı odaklı yaklaşımın da (f=8) olumlu yönde önemli bir faktör olduğu görölmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının “Solfej okuma çalışmalarında başarınızı etkileyen faktörler nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlara tablo 13 ve tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo 13. Katılımcıların derste solfej okuma çalışmalarında başarılarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri

Kategori	İfade Örnekleri	f	%
Topluluk önünde okumaktan kaçınma	Kötü okursam sınıf arkadaşlarıma karşı kötü duruma düşerim diye kaçınıyordum. K. 4-2	16	35,5
Rahat hissetme	Hiç heyecanlanmıyorum, genelde sorun olmuyor, çok rahatım derste. K. 1-1	14	31,1
Öğretmenin pozitif yaklaşımı	...onun dışında öğretmenimiz ile iletişimimiz çok iyiydi sınıf olarak, o da beni rahatlatıyordu, keyifli hale getiriyordu. K. 4-9	5	11,1
Piyano eşliği olması	Derste öğretmenin eşlik yapması beni güvende hissettiriyor. K. 3-8	5	11,1
Uzaktan eğitime bağlı problemler	İnternet bağlantısı sorunu dışında bir şey yoktu. K. 1-2 Ders online olduğu için bağlantı problemleri yaşıyorduk. O yüzden verimli solfej okuyamıyorduk, bazen sistem dersten atıyordu. K. 1-5	3	6,7
Topluluk önünde okuma isteği	...arkadaşlarım ben okurken dikkat kesildiklerinde beni olumlu etkiliyor. K. 1-3	2	4,4
Toplam		45	100

Tablo 13'te yer verilen müzik öğretmeni adaylarının derste solfej okuma çalışmalarında başarılarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının en fazla topluluk önünde okumaktan kaçındıkları yönünde (f=16) olumsuz bir etken görülmektedir. Bunun yanı sıra hiçbir sorun yaşamadığını ve rahat hissettiğini belirtenler (f=14) ve öğretmenin pozitif yaklaşımının da (f=5) derste solfej okuma başarılarını etkilediğini belirtenler olduğu görülmektedir.

Tablo 14. Katılımcıların sınavda solfej okurken başarılarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri

Kategori	İfade Örnekleri	f	%
Rahat hissetme	Sınav anında bir sorun yaşamıyordum, rahattım. K. 4-1	13	23,6
Heyecanlanma	Sınavda heyecan beni etkiliyor, sınıftakinden daha iyi de olabiliyor, daha kötü de. K. 3-10	10	18,2
Sınavın bireysel olması	Tek olduğum için sınavda daha rahat oluyorum. K. 2-10	9	16,4
Öğretmenin pozitif yaklaşımı	...öğretmenin gülyüzü beni biraz rahatlatıyor. K. 2-5 Öğretmen bizi çok rahatlatıyordu, sınav gibi hissetmememizi sağlıyordu. K. 4-9	9	16,3

Uzaktan eğitimin olumlu yanı	Online eğitimin en sevdiğim yanı burada işe yarıyor, tekrar tekrar en güzel kaydı alıp öğretmene onu atabiliyordum. Onun dışında evde bu sınavı olmak beni daha rahat hissettirdi. K. 1-6	7	12,7
Tiz sesler	...solfej parçası tiz olduğunda çekiniyorum ve gerildiğim için daha kötü okuyorum. K. 2-8	3	5,5
Uzaktan eğitime bağlı problemler	...tam kaydettim derken kaydın sonunda dışardan bir ses geliyordu, defalarca baştan çekmek zorunda kalıyordum. K.1-5	2	3,6
Not kaygısı	...yanlış okursam puanlarıma mal olacağını bildiğim için çok geriliyorum sınavda. K. 4-6	1	1,8
Piyano eşliği olmaması	Sınavda solfej parçalarına eşlik yapılmaması beni olumsuz etkiliyor. K. 3-8	1	1,8
Toplam		55	100

Tablo 14'te yer verilen müzik öğretmeni adaylarının sınavda solfej okurken başarılarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerine göre, hiçbir sorun yaşamayan ve rahat hissedenlerin (f=13) çoğunlukta olduğu görülmektedir. Heyecanlanmanın (f=10) ve sınavın bireysel olmasının da (f=9) önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının "Siz bu alanın öğretmeni olsaydınız öğrencilerinize başarılı olmaları için önerileriniz neler olurdu?" sorusuna verdikleri yanıtlara tablo 15'te yer verilmiştir.

Tablo 15. Katılımcıların öğrencilerine önerecekleri çalışmalara ilişkin görüşleri

Kategori	İfade Örnekleri	f	%
Piyano destekli solfej çalışmaları	Piyanonun başına oturup solfejleri çalarak okumalarını önerirdim. K. 1-7	18	27,7
Teorik konuların tekrarı	...teorik konularda çok fazla tekrar yapmalarını tavsiye ederdim. K. 1-8	12	18,4
Aralık çalışmaları	...aralık çalışmaları çok faydalı bence, dikteye de etkisi oluyor. K. 4-6 Aralıklar oturduğu zaman dikteye de fayda sağlıyor. K. 4-4 Sanırım daha çok aralık çalışmaları yapmalarını önerirdim, diktede de solfejde de en önemli şey sanırım aralıkları hesaplamak. O yüzden aralık çalışmaları önerirdim. K. 1-6	11	16,9
Arkadaş grubu ile çalışmalar	... arkadaşlar ile birbirlerine dikte yazdırmalarını tavsiye ederdim. K. 4-1 ...teorik konuları arkadaşlarıyla birlikte çalışırlarsa daha akılda kalıcı olacağını düşünüyorum. K. 1-10	11	16,9
Düzenli ders tekrarı	Dersten hemen sonra ders tekrarı yapmalarını önerirdim. Her gün en azından 10 dakika bile olsa tekrar yapmalarını isterdim. K. 3-1	8	12,3
Teknoloji ve internet kullanımı	Teknolojiyi kullanmalarını tavsiye ederdim. Online eğitim sürecinde yaptığımız gibi, ses kayıtları ile öğrencilerime çalışma eklerdim. Yüz yüze ders dışında internet kaynaklarını da kullanmaları için öneride bulunurdum. K. 4-10	3	4,6
Diyaşapazon edinme	...diyaşapazon satın almasını önerirdim. K. 1-5	1	1,5
Ritmik okuma çalışmaları	Özellikle ritmik okumalara çok önem vermelerini tavsiye ederdim. Ritmik okumayı hallettikten sonra solfeje yönelmelerini önerirdim. K. 2-7	1	1,5
Toplam		65	100

Tablo 15'te yer verilen "Siz bu alanın öğretmeni olsaydınız öğrencilerinize başarılı olmaları için önerileriniz neler olurdu?" sorusuna ilişkin müzik öğretmeni adaylarının verdikleri yanıtların dağılımına göre, öğretmen adaylarının en fazla piyano destekli solfej çalışmaları (f=18) yanıtını verdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra teorik çalışmalar (f=12) ve aralık çalışmalarının (f=11) faydalı olacağı yanıtlarının verildiği de görülmektedir.

SONUÇ, TARTIşMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın başlıca sonuçlarına yer verilmiş, bu sonuçlar ilgili literatür işığında tartişılmış ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler sunulmuştur.

Bu araştırmanın sonunda müzik ğretmeni adaylarının müziksel işitme, okuma ve yazma çalışmalarının yürütüldüğü BMTU dersinde başarılı olmak için en çok piyano destekli solfej çalışmalarını tercih ettikleri görülmüştür. Solfej okuma çalışmalarında nefesi doğru kullanmak, müzik teorisine hakim olmak, sesleri tonalite içinde doğru ve temiz sesle söyleyebilmek, modülasyon olan bir solfej parçası ise ton geçişini iyi duyurmak gerekmektedir. Solfej okumak, müzik ğretmeni adaylarını pek çok yönden geliştirebilecek bir çalışma olduğu için tercih edildiği dşnlmektedir. Görüşmelerden alınan yanıtlar içerisinde piyanodan yalnızca tonu alıp solfej parçasını eşliksiz söylemeye çalıştığını belirten ve yalnızca hata yaptığı yerlerde piyanodan destek olarak takıldığı bölümü defalarca çalarak söylediğini belirten ğretmen adaylarının olduğu da görülmüştür.

Alanyazında piyano eşlikli solfej çalışmalarının, MİOY çalışmalarına olumlu etkisi olduğu yönünde sonuçlanan araştırmalar yer almaktadır. Bağcı (2009), araştırmasında müzik eğitimi verilen okullarda yapılan solfej ve armoni çalışmalarında piyano eşliğinin öğrencilerin bu çalışmalarındaki başarıları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda eşlik desteğinin solfej ve armoni derslerindeki başarı düzeyini arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Demirtaş ve Akın şişman (2021), müzik dersinde öğretilen şarkıların piyano eşliği kullanılarak öğretilmesinin ğrenci kazanımlarına etkilerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre piyano eşliğinin, öğretilen şarkının ezgisinin daha doğru ve iyi düzeyde öğrenilmesine destek olduğu, müzik eğitimi sürecinde, şarkı ğretimi boyunca piyano eşliğini kullanmanın eğitimin kalitesini ve sonucunu olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Piyano eşliği kullanılarak şarkı ğretimi yapılmasının çocukların doğru ses, yorum ve hızda söylemelerine katkı sağlayacağı sonucuna da varılmıştır.

Müzik ğretmeni adaylarının müziksel işitme, okuma ve yazma çalışmalarının yürütüldüğü BMTU dersinde başarılı olmak için piyano ve internet destekli işitme çalışmalarına da yer verdiği araştırmanın sonuçları arasındadır. Müzik ğretmeni adayları işitme çalışmalarında çoğunlukla dikte yazma, aralık ve akor duyma ile ton bulma çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının çoğu, dikte yazma çalışmalarını çalışabilecekleri bir arkadaş bulamadıklarında, daha çok internetten faydalanarak dikte çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Müzik ğretmeni adaylarının işitme çalışmalarında internet kullanımını tercih etmelerinin

başlıca sebepleri arasında, bireysel olarak kolay uygulanabilirliği, maddi yönden bir yükünün olmaması ve gelenekselleşmiş öğretim yöntemlerinden farklı olduğu için ilgi çekici olması ifade edilebilir.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, Covid-19 pandemisi nedeniyle uygulanan uzaktan eğitim sürecinde derslerin kayıtlarını tekrar izleyerek çalışan öğretmen adayları olduğu görülmektedir. Tamamlanmış olan derslerin kayıtlarına sistem üzerinden kolayca erişebilmenin, ders tekrarı yapmak ve konuları pekiştirmek bakımından öğretmen adaylarının başarılarına katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Araştırmanın bu sonucu, Hardal ve Güdek'in MİOY dersinde teknoloji ve internet kullanımına yönelik yaptıkları araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Hardal ve Güdek (2021), MİOY dersinde müzik teknolojileri uygulamalarının başarıya etkisini belirlemek amacı ile bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin *Perfect Ear* mobil uygulaması kullanımı sonrasında MİOY dersine ilişkin başarı düzeylerinin yükseldiği görülmüştür.

Soycan (2019), MİOY dersinde çevrimiçi uygulamaların akademik başarıya ve tutuma yönelik etkisini belirlemek amacı ile yaptığı araştırmada MİOY dersinde çevrimiçi uygulama kullanımının dersi destekleyici bir yöntem olduğu, geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu ve derse fayda sağladığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Müzik öğretmeni adayları, yaptıkları bireysel çalışmaların, müziksel işitme, okuma ve yazma çalışmalarının yürütüldüğü BMTU dersindeki başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının çoğu, müziksel işitme, okuma ve yazma çalışmaları içerisinde, kendilerini en çok solfej okuma konusunda başarılı görmektedir. Buna karşın kendilerini en çok dikte yazma çalışmalarında başarısız gördüklerini belirtmişlerdir. Müzik öğretmeni adaylarının BMTU dersinde başarılı olmak için en çok piyano destekli solfej çalışmaları yaptığı araştırmanın sonuçları arasındadır. Ayrıca müzik öğretmeni adaylarına yaptıkları bireysel çalışmaların başarılarını ne yönde etkilediği sorulduğunda öğretmen adaylarının çoğu olumlu yönde etki gördüğünü, derse gelirken kendilerini hazır hissettiklerini, derse hazır geldiklerinde ise işlenen konuları daha rahat anladıklarını ve aynı zamanda bu etkinin notlarına da yansdığı görüşlerini paylaşmışlardır.

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalışmalarda en fazla piyano destekli solfej çalışmalarını tercih etmeleri, kendilerini başarılı gördükleri alanın solfej okuma olması ve bireysel çalışmalarını yeterli bulan müzik öğretmeni adaylarının çoğunlukta olması araştırma içerisinde birbirini destekleyen ve tutarlı olan sonuçlardır. Bireysel olarak en fazla solfej çalışma-

larını tercih ettiklerini belirtmiş olan katılımcıların, solfej okuma alanında başarılı olmaları beklenen bir durumdur. Bu görüşler, müzik ğretmeni adaylarının yaptıkları bireysel çalışmaları yeterli buldukları yönündeki sonuçları da destekler niteliktedir. Solfej çalışmalarının en çok tercih edilen ve aynı zamanda en başarılı hissedilen alan olmasının sebebi ile ilgili olarak; bireysel çalışma imkanı olması, piyano olmasa dahi çalışmaların eşliksiz, diyapazon ile veya internet uygulamaları yardımı ile rahatlıkla yapılabilmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Müzik ğretmeni adaylarının tercih ettikleri bireysel çalışmalar içerisinde internet destekli dikte çalışmalarının ve uzaktan eğitim ders kayıtlarını tekrar izlemenin daha az sayıda tercih edilmiş olması ve müzik ğretmeni adaylarının kendilerini başarısız hissettikleri alanın dikte yazma olmasının da birbirini destekleyen sonuçlar olduğu söylenebilir. nk birlikte çalışacak bir arkadaş bulamadığı için internetten destek almaya çalıştığını veya ders kayıtlarını izlediğini belirten ğretmen adayları bulunmaktadır. Katılımcıların piyanosuz ortamda dikte çalışmamaları, birlikte çalışacak arkadaş bulma konusunda ve dikte için yazılmış yeni ezgiler bulma konusunda zorlanmaları sebebiyle dikte çalışmalarının geri planda kaldığı söylenebilir. Bu noktada öğrencilerin ders dışı zamanlarda da dikte yazma çalışmaları yapabilmeleri için eğitmenlerin sınıf içerisinde kk gruplar oluşturması, çalışacakları dikte parçalarını öğrencilerine düzenli olarak sunması ve bu çalışmaların takibinin yapılması önerilebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, müzik ğretmeni adayları arasında dikte yazma sınavları için hiçbir çalışma yapmadığını belirten ğretmen adaylarının çoğunlukta olduğu yönündedir. Bu durum, bireysel olarak yaptıkları çalışmalar içinde dikte çalışmalarının yer almamasıyla paralellik göstermektedir. Bu noktada dikte çalışmalarında kullanılabilecek mevcut uygulamaların kullanım olanaklarının incelenip değerlendirilmesinin bu duruma katkı sağlayacağı dşnlmektedir.

Demirbatır ve elikaş (2021, s. 1731), müzik teorisi ve müziksel işitme eğitimi odaklı mobil uygulamaların, içerdiği oyun ve egzersizler aracılığıyla geleneksel çalışma ortamından farklı bir ortam sunarak ğrenci motivasyonunun sağlanmasına da yardımcı olabileceğine vurgu yapmaktadır. Ayrıca araştırmacılar bu uygulamaların kullanımı ile öğrencilerin bireysel olarak çalışabilme olanağı bulabileceklerinin de altını çizmişlerdir.

Müzik ğretmeni adaylarına solfej sınavı için yaptıkları çalışmalar sorulduğunda, çoğu müzik ğretmeni adayı yalnızca sınav için belirlenen solfej parçalarını çalıştıklarını belirtmişlerdir. Belirlenen solfej parçalarını ezberleyene kadar çalıştığını ve sınava ezberlemiş bir şekilde girdiğini belirten ğretmen adayları vardır. Bu durumun katılımcıların sınavla ilgili not kaygısı duymaları ve puan kaybetmek istememelerinden kaynaklana-

bileceği söylenebilir.

Müzik öğretmeni adaylarının birçoğu sınavlar için yaptıkları hazırlıkların yeterli olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra çalışmalarının kısmen yeterli olduğunu veya yetersiz olduğunu düşünen az sayıda öğretmen adayı da görülmüştür. Çalışmalarını kısmen yeterli gören öğretmen adaylarının sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde aslında birçoğunun çok çalıştıklarını ve kendilerini başarılı gördüklerini ifade ettikleri ancak yaptıkları çalışmaların hiçbir zaman yeterli gelmeyeceği ve her zaman daha iyisinin olabileceği yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinde öğretmenlerin ömür boyu öğrenmeye ve kendini geliştirmeye açık olması mesleki yaşantılarına olumlu yönde etki edeceğinden, katılımcıların bu görüşte olmaları öğretmenlik mesleği adına umut verici niteliktedir.

Müzik öğretmeni adayları, müziksel işitme, okuma ve yazma çalışmalarını içerisinde en çok zevk aldıkları etkinliğin solfej okuma olduğunu belirtmişlerdir. Ders içinde solfej okumada başarıları etkileyen faktörler sorulduğunda katılımcıların çoğu, sınıf arkadaşları önünde solfej okuma konusunda çekingenlik yaşadıklarını, arkadaşları tarafından dalga geçilmesinden korktuklarını belirtmişlerdir. Buna karşın sınavda solfej okurken başarılarını nelerin etkilediği sorulduğunda ise öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu, sınavda çok rahat hissettiklerini, öğretmenin pozitif yaklaşımının onları rahatlattığını ve solfej sınavlarının bireysel yapılmasından dolayı hiç heyecanlanmadıklarını belirtmişlerdir. Solfej parçalarının tonal analizlerini ve deşifre okumasını yaparak derse gelmiş olmasına rağmen sesinin çatlaması, detone olma, sınıf arkadaşlarının önünde küçük düşme gibi durumları yaşamamak adına derste söz istemediğini belirten öğretmen adayları azımsanmayacak kadar çoktur. Bu durumun öğretmen adaylarının hissettiği sosyal kaygıdan kaynaklanabileceği çıkarımını yapmak mümkündür. Müzik öğretmeni adaylarının sosyal kaygılarının azalmasına destek olmak için okul arkadaşları ve eğitimcilerin katılacağı küçük dinletiler programlarının düzenlenmesinin fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Müzik öğretmeni adayları en az keyif aldıkları etkinliğin ise dikte yazma olduğunu belirtmişlerdir. Dikte yazma yanıtını veren öğretmen adayları içerisinde, özellikle çift sesli dikte yazmaktan mutlu olduğunu belirten öğretmen adayları da vardır. Dikte yazma, öğrenciler tarafından müziksel işitme, okuma ve yazma çalışmaları içerisinde genellikle en çok zorlanılan alan olarak görülür. Bunun sebebi hakkında, dikte yazmanın solfej okumaya göre daha fazla müziksel bilgi ve beceri gerektirmesinden söz edilebilir. Bir müzik öğrencisinin dikte yazma konusunda iyi olabilmesi için hem işitsel algısının güçlü olması hem de teorik konulara hakim olması gereklidir.

Müzik öğretmeni adayları MİOY dersi dikte yazma çalışmalarında başarılarını etkileyen en önemli faktör olarak arkadaşlarının melodiyi

mırıldanması ve bu durumun beraberinde getirdiği dikkat dağınıklığının başarılarını olumsuz yönde etkilediğinden söz etmişlerdir. Çünkü dikte yazarken, müzik yeteneği ve teorik konulara hakim olmanın yanı sıra öğren-cilerin alınan ezgiye iyi odaklanabilmeleri de oldukça önemlidir.

Öğretmen adayları derslerde dikte yazarken not kaygısı duymadıkları için heyecanlanmadıklarını belirtirken, sınavlarda ise bu durumun aksine not kaygısı duyduğu için çok heyecanlandığını ve bu sebeple sınavının kötü geçebildiğini ifade eden katılımcı görüşleri de bulunmaktadır. Ku-sursuz bir sınav kağıdı ortaya koyma arzusu ile sınavlarda dikte yazarken derste olduğundan çok daha iyi odaklandığını belirten öğretmen adayları da araştırma sonuçları arasında yer almaktadır. Öğrencilerin sınavlarda ya-şadıkları kaygı ile nasıl baş edecekleri konusunda destek olunması açısin-dan dönem içinde dikte yazmaya yönelik ara sınav uygulamaları yapılma-sının fayda sağlayacağı düşünölmektedir.

Covid-19 pandemi sürecinde dersler sırasında, online eğitimden kay-naklı problemler yaşadığını belirten müzik öğretmeni adayları azımsan-mayacak kadar fazladır. İnternet bağlantısının devamlı kopması, sistemin beklenmedik bir anda kendilerini dersten atması gibi nedenler ile derslerin verimli işlenemediği görüşünde olan müzik öğretmeni adaylarının olduğu görölmektedir. Bunun dışında solfej sınavlarında öğretmene en iyi solfej kaydını yollama arzusu ile onlarca defa video kaydı aldığı için uzaktan eğitim sürecinden bunaldığını belirten öğretmen adayları da araştırma so-nuçları arasında görölmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre müzik öğretmeni adayları, bu alanda ders veren bir öğretmen olsalardı, öğrencilerine başarılı olmak için en çok piyanodan destek olarak solfej çalışmaları yapmalarını önereceklerini belirtmişlerdir. Bunun dışında aralık çalışmaları, teorik konuların tekrar edilmesi, derste yapılan çalışmaların düzenli olarak tekrarının yapılması, bireysel çalışmalar dışında arkadaşlarıyla birlikte çalışma yapmaları ve deşifre solfej okuma çalışmaları yapmalarının da başarılarına etkisi olacağını belirtmişlerdir. İnternette yer alan kaynaklardan faydalanarak çalışma yapmalarını öneren öğretmen adayları da araştırma sonuçları arasında yer almaktadır.

Bu araştırma ile müzik öğretmeni adaylarının müziksel işitme, oku-ma ve yazma çalışmalarında başarılarını etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarının gelecek araştırmalar için ışık tutması umulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Avşar, M. (2014). *Müzik öğretmeni adaylarının özel yetenek sınavındaki müziksel işitme okuma yazma başarıları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bağcı, H. (2009). *Eşlik desteğinin armoni ve solfej eğitimindeki başarı düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ballantyne, J., Kerchner, J. L., & Aróstegui, J. L. (2012). Developing music teacher identities: An international multi-site study. *International Journal of Music Education*, 30(3), 211–226. <https://doi.org/10.1177/0255761411433720>
- Demirbatır, R. E. & Çelikleş, H. (2021). Müzik teorisi ve müziksel işitme eğitimi odaklı mobil uygulamaların içerikleri bakımından değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1717-1734. DOI: 10.24315/tred.803010
- Demirtaş, S. ve Akın Şişman, Ö. (2021). İlköğretim 7. sınıf müzik dersinde şarkıların piyano eşlikli öğretilmesinin öğrenci kazanımlarına etkileri: Denizli ili örneği. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 27(47), 309-321. DOI: 10.35247/ataunigsed.880869
- Gençel Ataman, Ö. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının müziksel işitme okuma yazma dersleri başarılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Balıkesir Üniversitesi örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (2), 455-471. Erişim adresi: <http://dSPACE.balikesir.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12462/4438>
- Hardal, B. (2018). *Müziksel işitme okuma yazma dersi öğretiminde müzik teknolojileri uygulamalarının başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Hardal, B. ve Güdek, B. (2021). Müziksel işitme okuma yazma dersi öğretiminde müzik teknolojileri uygulamalarının başarıya etkisi. *Pearson Journal Of Social Sciences & Humanities*, 6 (12), 41-56. DOI: 10.46872/pj.272
- Kayış, A. R. (2013). *Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Uçal Canakay, E. (2021). The analysis of the perception of prospective music teachers on musical dictation through metaphors. *International Journal of Human Sciences*, 18 (4), 665-680. DOI: 10.14687/jhs.v18i4.6260
- Özgür, Ü. (2018). *İki sesli ezgi yazma*. Gazi Kitabevi, Ankara.
- Öztürk, G. (2012). *Müziksel işitme eğitiminde kullanılan “işbirlikli öğrenme yöntemi”nin öğrenci kaygı ve başarısına etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Say, A. (2002). *Müziğin kitabı*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Sezerel, T. (2006). *Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümü öğrencilerinin*

“müziksel işitme okuma yazma” başarılarının incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Soycan, M. (2019). *Müziksel işitme okuma yazma dersinde çevrimiçi uygulamaların akademik başarıya ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(24), 543-559. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/126941>
- Wang, L. (2022). The skill training of reading music in the teaching of solfeggio and ear training in the new media environment. *Applied Bionics and Biomechanics* (Special Issue), DOI: 10.1155/2022/8209861
- Wohlman, K. J. (2013). *Ear-tudes: an ear training method for the collegiate tubist* (Unpublished Dissertation). University of Iowa, Iowa, USA.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2018) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK], (2018). Müzik öğretmenliği lisans programı. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf



BÖLÜM 2

**PISA 2012 SONUÇLARINA GÖRE
SİNGAPUR, JAPONYA, KORE GİBİ
ÜLKELERİN EĞİTİM SİSTEMLERİNDE
KULLANDIKLARI ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

Şule ÖTKEN¹

Giriş

Ülkelerin eğitim sisteminde hedeflerin gerçekleşmesi ve sonuçlara ulaşılması durumunu tespit etmek için değerlendirme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Uluslararası yapılan değerlendirme çalışmaları, ülkelerin eğitim sistemlerini ve bu sistemin çıktılarını karşılaştırma açısından önem taşımaktadır.

Toplumlar, kendi gelişimlerini sürdürebilmek için bilgi ve teknolojiyi alıcı olmaktan çıkıp üretici olmayı hedeflemekte ve vizyonlarını bu yönde belirlemektedir. Bu vizyonun gerçekleştirilmesi amacıyla gerekli olan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için eğitime yatırımlar yapılmaktadır. Bu bağlamda uygulanan ulusal sınavlar ve uluslararası karşılaştırmalı araştırmalar (PISA, TIMMS ve PIRLS gibi) toplumların eğitim yatırımlarının ne derece başarıya ulaştığına ilişkin fikir verebilmektedir (Yetişir vd., 2018).

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından düzenlenen uluslararası değerlendirme çalışmalarına bir örnektir. Ülkeler, PISA'ya katılarak; kendi eğitim sistemleri hakkında problemleri belirler ve bu problemlere çözüm üretebilir. Dünyada ülkeler, eğitim sonuçlarını ölçme ve değerlendirme yapabilmek için araçlar geliştirir. Ayrıca okullarını geliştirebilecek eğitim politikaları üretebilmek amacıyla söz konusu değerlendirme sonuçlarını kullanır.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı - PISA Hakkında Kısa Bilgi

Dünya genelinde, politika belirleyicileri, kendi ülkelerindeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini, projeye katılan diğer ülkelerdeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleriyle karşılaştırmak, eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla standartlar oluşturmak ve eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için PISA sonuçlarını kullanmaktadırlar (MEB, 2013).

PISA değerlendirmesinin sağladığı göstergeler şunlardır:

- Öğrencilerin bilgi ve becerilerinin temel profilini sağlayan temel göstergeler.
- Bu tür becerilerin önemli demografik, sosyal, ekonomik ve eğitimsel değişkenlerle nasıl ilişkili olduğunu gösteren bağlamsal göstergeler (OECD, 2009a).

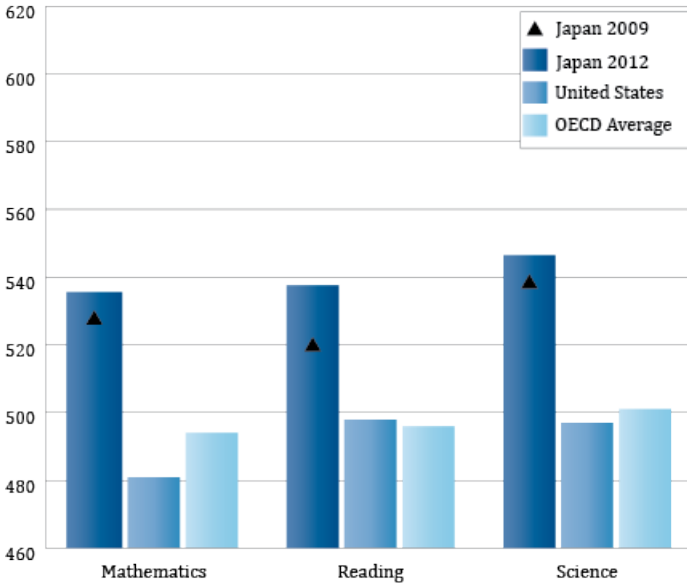
PISA araştırmaları üç yılda bir yapılır. İlk anket 2000 yılında, ikincisi 2003 yılında ve üçüncüsü 2006 yılında yapılmıştır. Bununla birlikte bu anketin sonuçları hakkında bir dizi çeşitli tematik ve teknik raporlar yayımlanmıştır (OECD, 2009b). PISA, zorunlu eğitimlerinin sonuna yaklaşan 15 yaşındaki öğrencilerin modern toplumlara tam katılım için gerekli olan temel bilgi ve becerileri ne ölçüde edindiklerini değerlendirir. PISA,

uzun vadede, çeşitli ülkelerdeki öğrencilerin yanı sıra her ülkenin farklı demografik alt gruplarındaki öğrencilerin bilgi ve becerilerindeki eğilimlerinin izlenmesine yönelik bir bilgi bütünüün geliştirilmesine yol açan bir programdır (OECD, 2017).

PISA uygulamalarında yapılan her değerlendirme için üç alandan biri (fen, okuma ve matematik) ana alan olarak seçilmiş ve daha fazla vurgu yapılmıştır. Geriye kalan iki alanlar daha az kapsamlı olarak değerlendirilir (OECD, 2009a). PISA 2012 araştırması, okuma becerisi, fen bilimleri, problem çözme becerileriyle birlikte matematik değerlendirmesine odaklanır. Dünya ekonomisinin %80'i temsil eden 34 OECD ülkesi ve 31 partner ülke katılmıştır. Şangay-Çin, bu ülkeler arasında matematikte en yüksek puana sahiptir. Singapur, Kore, Japonya, gibi ülkeler ise matematikte ilk on ülke içinde yer alan ülkelerdir (OECD, 2014).

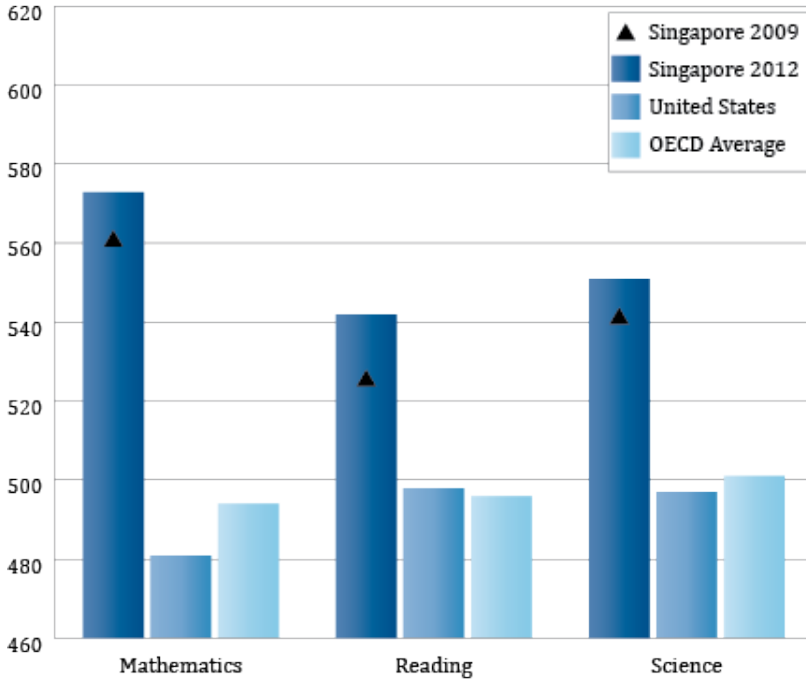
Kore, Singapur ve Japonya gibi ülkelerin PISA sonuçlarına göre matematik, fen bilimleri ve okuma becerileri ortalaması da OECD ortalamasının üzerinde yer almaktadır. Alan yazında bu üç ülkenin eğitim sistemleri üzerine çok fazla çalışma vardır. Ancak söz konusu ülkelerin ölçme ve değerlendirme sistemleri açısından birbiriyle karşılaştırıldığı bir çalışma yer almamaktadır. Bu nedenle araştırmanın amacı, PISA 2012 yılında sınava katılan 64 ülke içinde, matematik puanları açısından en üst on ülkenin içinde yer alan Singapur, Kore, Japonya'nın eğitim sistemlerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri incelemektir.

Grafik 1: Japonya'ya ait PISA Sonuçları (Kaynak: <http://www.ncee.org/programs>)

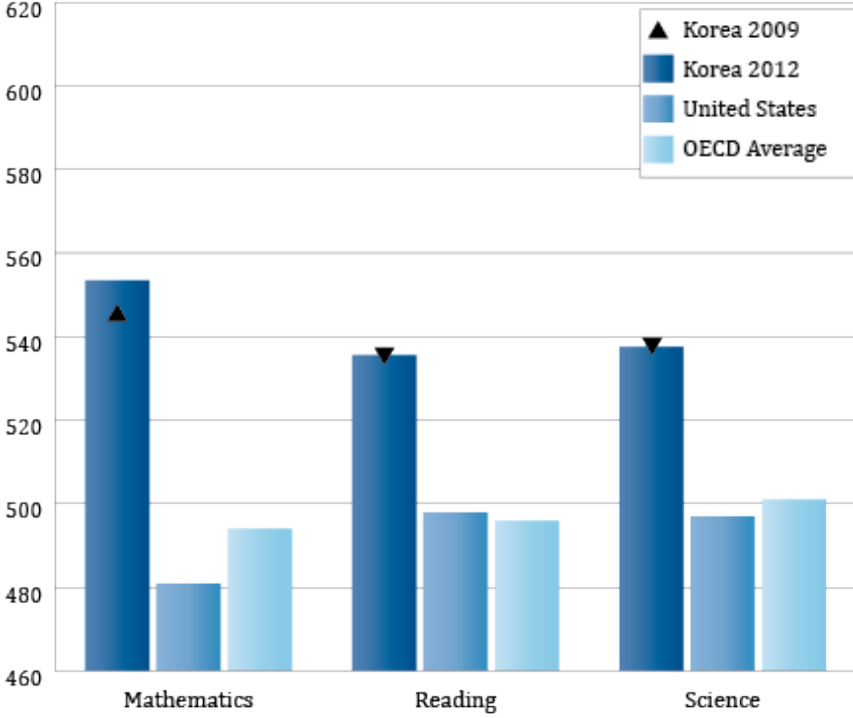


Grafik 1 incelendiğinde, Japonya'nın PISA sonuçlarına göre matematik, fen bilimleri ve okuma becerileri alanlarının her üçünde OECD ortalamasının ve Birleşmiş Milletler ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir.

Grafik 2: Singapur'a ait PISA Sonuçları (Kaynak: <http://www.ncee.org/programs>)



Grafik 2'de yer alan bilgilere göre, Singapur'un PISA sonuçlarına göre matematik, fen bilimleri ve okuma becerileri alanlarında OECD ortalamasının ve Birleşmiş Milletler ortalamasının üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Grafik 3: Kore 'ye ait PISA Sonuçları (Kaynak: <http://www.ncee.org/programs>)

Grafik 3 incelendiğinde, Kore'nin PISA sonuçlarına göre matematik, fen bilimleri ve okuma becerileri alanlarında OECD ortalamasının ve Birleşmiş Milletler ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir.

Grafik 1, 2, 3'te yer alan bilgiler bütünleştirilerek incelendiğinde Japonya, Kore ve Singapur gibi ülkelerin eğitim sistemlerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme sistemlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca öğretmen yetiştirme, eğitim programları gibi birçok alanda da söz konusu üç ülkenin karşılaştırması yapılabilir. Bu çalışma, PISA sonuçlarının benzer olması nedeniyle söz konusu üç ülkenin ölçme ve değerlendirme sistemlerinin incelenmesi açısından önemlidir.

Eğitim öğretim sürecinde ülkelere, eğitim sistemlerinde yer alan paydaşların hakkında ciddi bir bilgi kaynağı sunan PISA, başarıyı etkileyen değişkenlerin belirlenmesi açısından da önem arz etmektedir. Bu nedenle PISA sınavlarında önemli başarı elde eden ülkelerin ölçme ve değerlendirme sistemlerinin incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

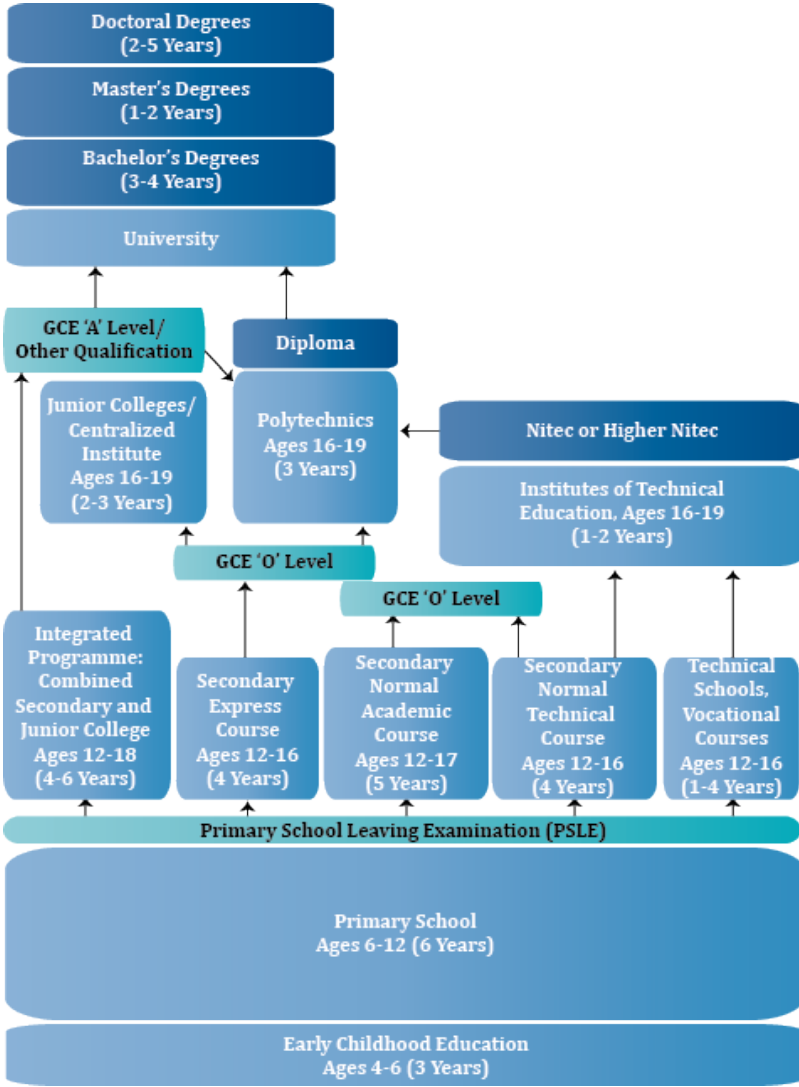
Ülkelerin Eğitim Sistemleri ve Geçiş Sistemlerinde Kullanılan Sınavlar

Singapur:

Singapur eğitim sistemi öğrencilere bütüncül ve geniş tabanlı bir eğitim sunmayı amaçlar, öğrencilerde bütünsel gelişimi ön planda tutar. Singapur Eğitim Bakanlığı son yıllarda daha esnek ve çeşitli eğitim sistemine doğru ilerlemektedir. Söz konusu bakanlığın amacı, öğrencilerin farklı ilgi ve öğrenme yollarını karşılamak amacıyla daha fazla seçenek sunabilmektir. Aynı zamanda öğrencilere daha geniş-tabanlı eğitim vererek, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında bütünsel gelişimlerini sağlamaktır (Bal ve Başar, 2014).

Anaokulları, 3 ile 6 yaş arası çocuklara 3 yıllık okul öncesi eğitim programı uygulayan kurumlardır. İlköğretim, 1. ve 4. sınıflar arasındaki 4 yıllık “Temel Evre” (Foundation Stage) ve İlköğretim 5. ve 6. sınıfları kapsayan 2 yıllık “Yönlendirme Evresi”nden (OrientationStage) oluşmaktadır. Yönlendirme evresinin 5. ve 6. sınıflarında öğrenciler yetenekleri doğrultusunda EM1,EM2 ve EM3 adında ki üç dil stream (grubu) birine yerleştirilirler. EM1 grubundaki öğrenciler anadili birinci (en yüksek) dil düzeyinde, EM2 grubundaki öğrenciler ikinci dil düzeyinde ve EM3 grubundaki öğrencilerde temel düzeyde öğrenirler. Şekil 1’de Singapur eğitim sistemine ait sınavların ve bilgilerin olduğu şema verilmiştir.

Şekil 1: Singapur Eğitim Sistemi Şeması (Kaynak: <http://www.ncee.org/programs>)



Şekil 1 incelendiğinde, Singapur eğitim sisteminde kullanılan geçiş sistemi sınavları görülmektedir. PSLE ve GCE ile Singapur eğitim sisteminin farklı lise türlerinin tek bir sınavla öğrenci seçmesi, farklı ilgi alanlarına göre öğrencilerin yetiştirilmesi PISA'da sağlanan başarı için bir dayanak noktası oluşturabilir. Teknik okullardan mezun olarak sınava girmeyen öğrencilerin ise üniversiteye başlayana kadar diploma alabilmeleri için kendi alanlarında eğitim almaları gerektiği söylenebilir. Entegre edilmiş programlardan sonra öğrencilerin doğrudan GCE sınavının A seviyesine

girebilmektedir. Teknik okullardan diploma almak, üniversite için yeterli bir ölçüt olduğu söylenebilir.

Singapur'un PISA başarısı, eğitim politikaları ve uygulamalarının uyum içinde olması; iddialı, tutarlı hedeflerin konulması; okul seviyesinde vizyon ve stratejiyi gerçekleştirebilmek için öğretmen ve lider kapasitesinin geliştirilmesi, eğitim uygulamalarında hedeflenen çıtanın "dünyanın en iyisi olacak şekilde" konulması ve "sürekli gelişim kültürü" nün yerleştirilmesinin bir sonucudur. Bireyselleştirmiş ve kişiye özgü eğitim ve öğretim tekniklerinin kullanılması, ölçme ve değerlendirmede proje ve sunumların kullanılması, öğrencinin daha az miktarda içeriği derinlemesine öğrenmesine fırsat verilmesi ilkelerinin öne çıkarılması eğitim politikaları mevcuttur (Şirin ve Vatanartıran, 2014). Singapur eğitim sisteminde öğrenci gelişim odaklı etkinliklerin varlığının, Singapur'un PISA başarısında etkili olduğu söylenebilir.

6. sınıfın sonunda tüm öğrenciler kendi öğrenme hızlarına ve yeteneklerine uygun ortaöğretim programlarına yerleştirilebilmek için "İlköğretimi Bitirme Sınavı"na (Primary School Leaving Examination-PSLE) girmektedirler. PSLE'de İngilizce, Anadil, Matematik ve Fen derslerine yönelik sorular bulunmaktadır. İsteğe bağlı olarak da ileri anadil soruları yapılabilmektedir. EM3 grubundaki öğrenciler için de Temel İngilizce, Temel Anadil ve Temel Matematik soruları bulunmaktadır. Ortaöğretim 'de öğrenciler PSLE'deki performanslarına göre, Özel (Special), Açık (Express), Normal Akademik (Normal Academic) veya Normal Teknik (Normal Technical) programlarından birine yerleştirilmektedirler (Bal ve Başar, 2014)..

Normal programdaki öğrenciler 4 yıl sonunda GCE "N" adı verilen düzey belirleme sınavına girerler. Sınavda başarılı olan öğrenciler bir yıl daha ortaöğretime devam eder ve GCE "O" düzeyi sınavına girmeye hak kazanır. Diğer yandan "Açık (Express)" programındaki öğrenciler 4 yılın sonunda "O" düzeyi sınavına girerler. "O" düzeyi sınavından iyi sonuç alan öğrenciler Genç Kolejlerine (Junior Colleges), "Politeknik'lere" (Polytechnics) veya Teknik Enstitülere (Technical Institutes) devam edebilirler. "Kolejler"de 2 yıl, "Merkezleştirilmiş Enstitüler"de ise 3 yıl eğitim verilmektedir. "Politeknik" programında üç yıl eğitim verilmektedir. Bu programdan iyi puanla mezun olan öğrenciler üniversiteye gitme şansını elde ederler (Kaytan, 2007).

Üniversite öncesi eğitim 2 yıllık "Kolej" ya da 3 yıllık "Merkezleştirilmiş Enstitü" programlarının sonunda öğrencileri GCE "A" adlı düzey belirleme sınavına hazırlamaktadır. Üniversite öncesi eğitimi tamamlayan öğrenciler, "Okul Mezuniyet Sertifikası" (School Graduation Certificate) adlı okul mezuniyet belgesini almaya hak kazanırlar (Özkan, 2006). 2008

Yılından beri ortaöğretimi ve üniversite öncesi eğitimi tamamlayan öğrencilere MEB onaylı Okul Mezuniyet Sertifikası verilmektedir. Bu sertifikalarda öğrencilerin akademik ve akademik olmayan başarılarına ve bireysel niteliklerine yer verilmektedir (Demirel ve diğerleri, 2010).

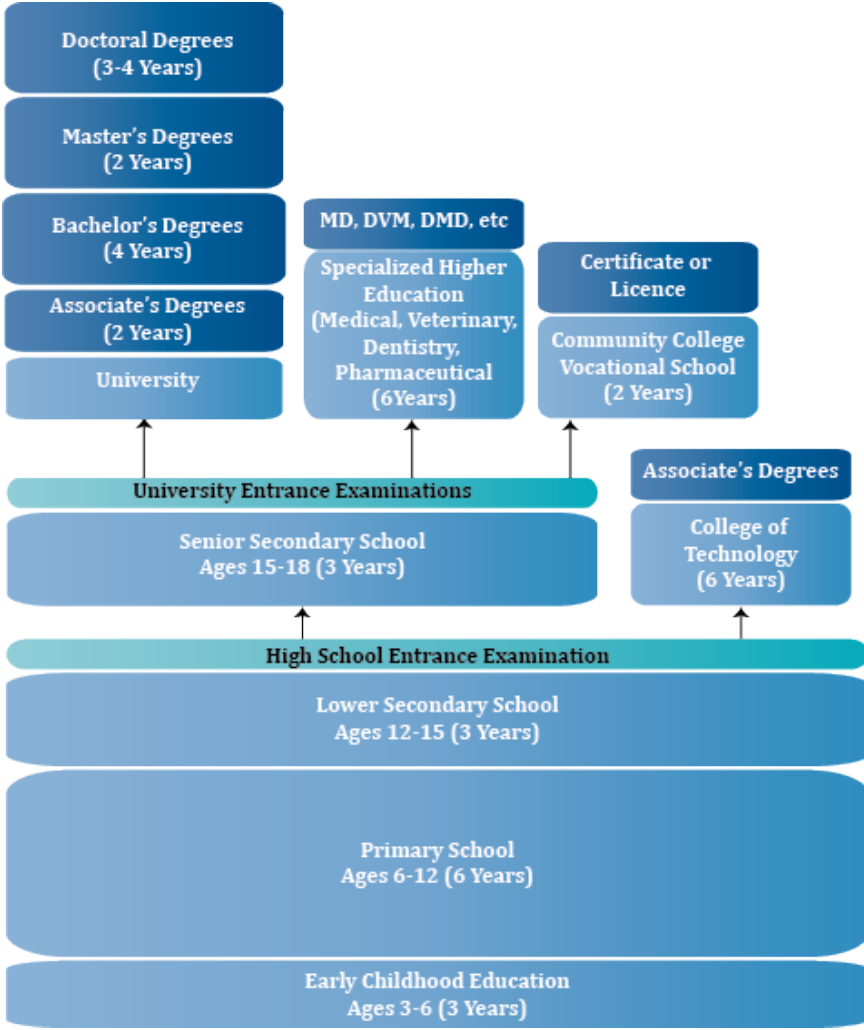
Singapur ölçme ve değerlendirme sistemi genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin her alanda yetiştirilerek kendi ilgi ve yeteneklerine göre okullara yerleştirildiği görölmektedir. Söz konusu yerleştirme işleminde hazırlanan sınavlar da öğrencilerin aldığı eğitim ve öğrenci performansı ile ilişkilidir. Ölçme ve değerlendirmenin öğrenci odaklı olarak ve sistemli yapılması, Singapur'da eğitim sisteminin de önemli bir parçası olduğu söylenebilir. Bu durum Singapur'un PISA gibi sınavlarda başarılı olmasını sağlamaktadır.

Japonya:

Bugünkü Japon Eğitim Sistemi'nin temel yapısı ve prensipleri 1947'de kabul edilen Temel Eğitim Kanunu ile belirlenmiştir. Eğitim politikalarının, müfredatın ve ders kitaplarının belirlenmesinden Bilim, Eğitim ve Kültür Bakanlığı (MEXT, Monbuşo) sorumludur (Kıral ve Kıral, 2009).

Japonya'da eğitim sistemi 6-3-3-4 olan 6 yıllık ilkokul, 3 yıllık ortaokul, 3 yıllık lise ile 4 yıllık üniversitelerde verilmektedir. Zorunlu eğitim 9 yıldır ve ilkokulu ve ortaokulu kapsamaktadır (Uçar ve Uçar, 2003).

Ortaöğretim (Kotogakko); bu kademedeki öğrencilerin devam edebileceği üç tür kurum bulunmaktadır: (1) Üç yıllık eğitim veren tam gün liseleri; (2) alışan gençlere yönelik en az 4 yıllık yarım gün liseleri; (3) Okuldan uzak bulunanlara mektupla eğitim veren 4 yıllık mektupla öğretim liseleri. Yükseköğretim Japonya'da; (1) 4 yıllık lisans, (2) 2 yıllık master (3) 5 yıllık doktora eğitimi veren üniversiteler ile lise mezunlarına 2 ya da 3 yıllık eğitim veren yüksekokullar ve ortaokulu bitiren öğrencilerin kabul edildiği, 5 yıllık eğitim veren teknik okullar şeklinde yürütölmektedir (Kıral ve Kıral, 2009). şekil 2'de Japonya eğitim sistemine ait sınavlar hakkında bir şema verilmiştir.

Şekil 2: Japon Eğitim Sistemi Şeması (Kaynak: <http://www.ncee.org/programs>)

Şekil 2 incelendiğinde, Japonya eğitim sisteminde de lise ve üniversite için sınavların olduğu görülmektedir. Ancak teknoloji kolejleri için sınavın olmadığı ve öğrencilerin eğitimi tamamladıktan sonra sertifika aldığı söylenebilir. Üniversiteden ayrı olarak tıp, veteriner, diş hekimliği ve eczacılık gibi bölümlere, üniversite sınavıyla girildiği söylenebilir. PISA’da sağlanan başarı düşünüldüğünde ise Japon eğitim sisteminde yer alan sınavların bu başarıya katkı sağladığı düşünülebilir.

Japon ilk ve orta öğretiminin temelinde iki ana düşünce mevcuttur. İlki, hemen hemen tüm çocuklar okul programını anlayabilecek ve başarabilecek kapasitedir; diğeri ise çalışkanlık ve işin detaylarına ilgi göstermek

gibi belli başlı alışkanlıklardır ve bütün öğrencilere bu iki ana düşünce kazandırılabilir. Üst sınıfa geçiş ders başarısına göre değil, otomatik olarak gerçekleşmektedir. Japon eğitim sisteminin akademik başarısı üzerinde Japon kültüründen gelen çok çalışma, azim ve sebat gibi özelliklerin etkisi bulunmaktadır (Gedik, 2007; Akt: Kıral ve Kıral, 2009).

İlkokulu bitiren ve herhangi bir özrü bulunmayan tüm öğrencilerin ortaokula devamı zorunludur. Ortaokulu bitiren ve eğitime devam etmek isteyen öğrenciler, Mart ayında yapılan liselere giriş sınavındaki performanslarına göre liselere yerleştirilmektedir (Türk, 2004).

Liselerde kredili sisteme göre öğretim yapılmakta, mezun olmak için de en az 80 kredilik ders almak gerekmektedir. Bu dersler zorunlu ve seçmeli derslerden oluşmaktadır. Liseden sonra üniversiteye devam etmek önemli bir amaç olduğundan, bu yönde yoğun çaba sarf edilmektedir. Amaçları; öğrencilere ileri derecede ve derinlemesine bilgi vermek, akademik konularda özel araştırma ortamı hazırlamak, bilgili, meslek sahibi bireyler yetiştirmektir. Üniversiteler, programlarında hem lisans hem de lisansüstü eğitime yer vermektedirler (Türkoğlu, 1998).

Üniversiteye öğrenci alımında, giriş sınavı iki aşamalı olarak yapılmaktadır. Birinci sınav ülke genelinde, ikinci sınav ise her üniversitenin kendi özel koşullarına göre yapılmaktadır (Kıral ve Kıral, 2009). Japonya'nın eğitim sisteminde, öğrenciyi erken yaşlardan hazırladıkları sınavların olması, ölçme ve değerlendirmenin en iyi şekilde yapıldığının bir göstergesidir. Bu nedenle öğrenciler eğitim alırken geleceğine nasıl bir yön çizeceğine karar verebilir.

JFSAT sınavı üniversiteye başvurmada öğrenciler için gerekli bir sınavdır. Giriş sınavı niteliğindedir. Her bir üniversite kendi sınavı yapmaktadır. 1990'larda JFSAT (Joint First Stage Achievement) yerine TNCUEE gelmiştir. Buna ek olarak her bir üniversite kendi sınavı yapmaktadır. Bu sınavlar giriş sınavı niteliğindedir (Phelps, 2000). Öğrenciler ilkokuldan itibaren sınavlara hazırlanırlar. Giriş sınavları 6+3+3+4 öğretim sisteminde 6+3 ten sonra ortaöğretim ikinci seviye/lise giriş ve 6+3+3'ten sonra üniversite için yapılır (Demirel ve diğerleri, 2010).

Japon eğitim sistemi, Japon kültürünün var olan disiplinli olma özelliğiyle bütünleşmiştir. Bu bağlamda söz konusu eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme yapılırken, herkese eşit, adaletli ve yeteneği doğrultusunda sınavlar yapılarak okullara yerleştirme yapıldığı söylenebilir.

Kore:

Kore eğitim sistemi, 6-3-3-4 olmak üzere her vatandaşın yeteneklerine göre ayırım yapmadan ilkokul, ortaokul, lise ve kolej ya da üniversite eğitimlerini içermektedir (MEST, 2012). Kore okul öncesi eğitim sistem

Şekil 3 incelendiğinde, Kore eğitim sisteminde lise ve üniversiteye giriş için sınavların bulunduğu görülmektedir. Ayrıca bu sınavların yanında iş deneyimi aldıktan sonra bir üst dereceye yükseltilen bölümlerin olduğu söylenebilir. Mesleki lise ve üst düzey akademik lise sonrasında sertifika verildiği ancak üniversiteye giriş ayrıca bir sınavın olduğu görülmektedir. PISA başarısına Kore eğitim sisteminin katkısı söz konusu giriş sınavlarının olduğu söylenebilir.

Kore eğitim sisteminin okulların geliştirmek için ölçme ve değerlendirme çerçevesi; sistem değerlendirmesi, okul değerlendirmesi, öğrenci değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirmesinden oluşmaktadır. Bilgi toplama ve yönetme sistemleri; Ulusal Eğitimde Bilgi Sistemi, Eğitimde Bilgi Açıklama Sistemi ve Eğitim Araştırma İstatistiği gibi sistemler bu çerçeveyi düzenler ve birbirleriyle bağlantılıdır. College Scholastic Aptitude Test; lise için en uygun kalitede olan öğrencileri seçmeyi adaleti sağlamak ve nesnel veriyi oluşturmak için amaçlar (OECD, 2010).

Kore’de eğitim programlarının öncelikli amacı, yaratıcılığın geliştirilmesidir. Öğrenciler ortaokuldaki performanslarına ve lise giriş sınav sonuçlarına göre ya da her ikisi de dikkate alınarak liseye seçilirler. Kore’de üniversiteye girişte bireyler arasında yarış ortamını oluşturan sınavlar, önemli politik konular içerisindedir. Bu nedenle hükümet, üniversiteye girişteki sınav sistemini düzenlemek için belirli çalışmaların içerisindedir (Jo, 2008; Akt: Yıldırım, 2012). Söz konusu durumun varlığı, özellikle ölçme ve değerlendirmenin sisteminin öneminin kavratılması ve anlaşılmasının açısından gereklidir. Hükümetin sınavlar üzerinde karar verici yetkiye sahip olması, sınavların daha sistemli ve düzenli olarak yapılmasını sağlayacaktır. Bununla birlikte sınav sonuçları üzerinde karar verilirken daha adaletli bir sistemin varlığına neden olacaktır.

Ortaöğretimde yer alan giriş sınavları ulusal düzeyden yerel düzeye geçmiştir. 1974’te PECE (Preliminary Examination for College Entrance) yerini SATCE (Scholastic Achievement Test for College Entrance) isimli sınava bırakmıştır. Daha sonra CSAT sınavına bırakmıştır. Bu sınavlar giriş sınavı türündedir (Phelps, 2000).

1998 yılında kurulan KICE (Kore Eğitim Programı Değerlendirme Enstitüsü) eğitim programı ve değerlendirilmesi konusunda ileri düzeyde araştırmalar yapan bir kuruluştur. KICE tarafından hazırlanan ve uygulanan sınavlar şunlardır:

- Tıp eğitimi yeterlik sınavı,
- Diş hekimliği yeterlik sınavı,
- İlköğretime öğretmen seçme sınavı,

- Ortaöğretime öğretmen seçme sınavı,
- Korece yeterlik sınavı,
- Açık öğretim okuyan öğrenciler lise giriş ve mezuniyet sınavı,
- Lise giriş sınavı,
- Yurt dışındaki öğrenciler için burs sınavı,
- Bilim alanında özel araştırmalar için ulusal testler,
- Özel kariyer ve müfettişlik sınavlar (Demirel ve diğerleri).

Kore eğitim sisteminde farklı türde birden çok sınavın olması, ölçme ve değerlendirmenin öğrenci yeteneği ve ilgisine göre yapıldığının bir göstergesidir. Bu nedenle öğrenciler ilgileri doğrultusunda istedikleri bölümlerde daha başarılı olabilmektedir. Böylelikle PISA gibi uluslararası sınavlarda öğrenciler başarılı olarak sıralamada üst seviyelere geçebilmektedir.

Tartışma ve Sonuç

PISA'da ülkelerin eğitim sistemlerini karşılaştırmanın yanında her bir ülkenin performansını belirleyen faktörler de detaylı olarak ölçülmektedir. PISA'nın bu özelliği sayesinde eğitimde başarı sağlayan ülke ve ekonomilerin başarısına neden olan faktörler ortaya konulabilmektedir. Bu nedenle PISA karar vericilere reform yollarını ve hangi uygulamanın başarıyı nedenli etkileyeceğini göstermektedir (Şirin ve Vatanartıran, 2014).

PISA sınavının amacı, ülkelerin akademik başarılarının yanında bu başarıyı etkileyen değişkenler olduğu düşünülen öğretmen, yönetici gibi paydaşların başarıya olan etkisini çeşitli anketler yoluyla araştırmaktır. Singapur, Kore ve Japonya gibi PISA sınavı sıralamasında ilk ona giren ülkelerin ölçme, değerlendirme ve eğitim sistemleri incelendiğinde, mesleki gelişime önem veren, öğrencilerini kendi yetenek ve kabiliyetleri doğrultusunda okullara yönlendiren, öğrenme sürecine öğrencinin kendi yaşantısıyla dahil olduğu bir yapının varlığı görülmektedir. Bu durum göstermektedir ki, adalet ve hesap verebilirliği yüksek ölçme ve değerlendirme sistemlerinin bulunduğu söz konusu ülkeler, PISA sınavında OECD ortalamasının üzerinde sonuçlar almıştır.

Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda istediği programlara yönlendirilmiş olması, ülkelerde hem mutlu bireylerin hem de işini sevenek yapan çalışanların olmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Bununla birlikte söz konusu çalışanların olması ülkelerin gelişerek refah seviyesinin artmasına yol açacağı sonucuna ulaşılabilir.

Kaynakça

- Bal, B. ve Başar, E. (2014). Finlandiya, Almanya, Singapur ve Türkiye'nin eğitim sistemleri açısından kademeler arası geçiş sistemlerinin karşılaştırılması, Erişim: http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/belgin_bal_erdogan_basar_kademeler_arasi_gecis_sistemi.pdf
- Demirel, Ö., Akkuş, N., Altındağ, M., Aslan, Ö., Camadan, D., Can, Ö., Liman, F., ve Özdiyar, Ö. (2010). *Gelecek İçin Eğitim: Farklı Ülkelerde Program Geliştirme Çalışmaları*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Government Spokesperson's Office, (2009). The Principality of Liechtenstein – Encounterwith a Small State.
- Karaman, Ü. (1984). *Amaç, yapı ve yönetim süreçleri açılardan isveç eğitim sistemi*.<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/517/6429pdf> adresinden 24.11.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Kaytan, E. (2007). *Türkiye, Singapur ve İngiltere matematik öğretim programlarının karşılaştırılması*. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Khan, M. (2014).*Education system in Sweden*. Bangladesh Professionals Network (BPNetwork).
- Kıral, B. ve Kıral, E. (2009). Japonya ilköğretim sistemi ve Türkiye ilköğretim sistemin karşılaştırılması, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12: 53-65.
- MEB, (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*, Ankara: MEB Yayınları
- MEB, (2007). *Avrupa Birliği ülkelerinde eğitim denetimi*, Ankara: MEB Yayınları
- Ministry of Education, Science and Tecnology. (MEST). (2012). *Education System, Overview*. http://english.mest.go.kr/web/1692/site/contents/en/en_0203.jsp adresinden 22.11.2014 tarihinde alınmıştır.
- OECD (2009a). *PISA 2009 assessment framework key competencies in reading, mathematics and science*, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2009b). *PISA 2006 technical report*, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014). *PISA 2012 results in focus: what 15-year-olds know and what they can do with what they know*, Paris: OECD Publications.
- OECD, (2010). *Review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes, country background report for Korea*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2017), *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition, PISA*, Paris: OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264281820-en>

- Özkan, E. A. (2006). *Türkiye, Belçika (flaman) ve Singapur Matematik Öğretim Programları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Patrinos, H. A. (2010). *Private education provision and public finance The Netherlands*, The World Bank Human Development Network Education Team.
- Phelps, R. P. (2000). Trends in large scale testing outside the United States. *Educational Measurement: Issues and Practice*. 19(1), 11-21.
- Sağlam, M. (2004). Avrupa Birliği ülkelerinde yükseköğretime giriş sistemi, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*
- Sezgin, F. M. (2008). *Türk ve Çin eğitim ve öğretim sistemleri üzerine bir karşılaştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Şirin, S. ve Vatanartıran, S. (2014). PISA 2012 değerlendirmesi: Türkiye için veriye dayalı eğitim reformu önerileri, TÜSİAD.
- Uçar, R. ve Uçar, H.İ. (2004). *Japon eğitim sistemi üzerine bir inceleme: çeşitli açılardan türk eğitim sistemi ile karşılaştırma*. İnternette 07.05.2008 tarihinde www.efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_1/rezzan_ucar.doc adresinden alınmıştır.
- Yetişir, İ., Batı, K., Kahyaoğlu, M. ve Birel, F. K. (2018). Dezavantajlı öğrencilerin fen okuryazarlık performanslarının duyuşsal özellikleriyle ilişkisinin incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 143-158. DOI:10.30964/auebfd.405014, E-ISSN: 2458-8342, P-ISSN: 1301-8342
- Yıldırım, Ö. (2012). *Okuduğunu anlama başarısıyla ilişkili faktörlerin aşamalı doğrusal modellemeyle belirlenmesi, PISA 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye karşılaştırması*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı Doktora Tezi, Ankara



BÖLÜM 3

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİ (BİLSEM) (MÜZİK ALANI) ÖĞRENCİ TANILAMA SÜRECİNE YÖNELİK MÜZİK ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ

Sibel ÇILOĞLU¹, Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ²

1 Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, <https://orcid.org/0000-0002-2265-5935>

2 Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, <https://orcid.org/0000-0001-6529-2604>

1.GİRİŞ

Yetenek; başarı, beceri, potansiyel, liderlik yeteneği gibi kavramları içermektedir. Eğitim bilimlerinde yetenek, bir konuda başarılı olmak için kişide doğuştan bulunan güç olarak tanımlanmaktadır (Tabancalı ve Korumaz, 2014, s.142). Günümüzde nüfusun artmasıyla sosyal hayatta öne çıkmak zorlaşmıştır. Dolayısıyla sosyal çevre, okul hayatı ve iş hayatında farklı alanlarda yetenekli olmak kişinin diğer bireylerden bir adım önde olması noktasında avantaj sağlamaktadır. Bireyler yeteneklerini küçük yaşlardan itibaren aile ve öğretmenlerinin tespit edip desteklemesiyle fark edebilmektedir. Bazı durumlarda aile çocuklarının yetenekli olduğu konusunda ısrarcı olabilir. Bu da çocuğunun içine kapanması ve başarısının düşmesiyle sonuçlanmasına yol açabilmektedir. İçinde bulunduğumuz dönemde bireyler ilkokuldan itibaren sınavlara tabi tutulmakta ve bu süreç bireyler iş hayatına başlayıncaya kadar devam etmektedir. Bu da bireylerde kaygı, korku ve özgüven eksikliğine sebep olabilmektedir. Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) çalışmalarında bireylerin; sosyal, akademik, mesleki ilerleme süreçlerinde ebeveynlerinin bireye karşı beklentisinin öğrencilerde olumsuz etkiler bırakabildiğine yönelik sonuçlara ulaştıkları görülmektedir.

Bireyler eğitim hayatlarına okul öncesi eğitimiyle başlamaktadır. Bu süreç ilköğretime geçişle birlikte devam eder. İlkokulda öğrenim gören öğrenciler arasında seçim yaparak eğitim veren kurumlardan birisi de BİLSEM'lerdir. 1. 2. 3. sınıf öğrencileri arasından MEB'in belirlediği tarihler çerçevesinde seçim yapılır. Bu süreç, genel zihinsel yetenek, resim ve müzik alanlarında yetenekli olduğu düşünülen bireylerin sınıf öğretmenlerinin seçimiyle başlar. Bu aşamadan sonra ön eleme bireylerin örgün öğrenim görmekte oldukları okullarında gerçekleştirilir. Ön elemelerde başarılı olan bireyler BİLSEM kurumlarında sınava girerler. Bu aşamada da başarılı olan öğrenciler eğitimlerine BİLSEM kurumlarında devam etmeye hak kazanırlar (Bilsem Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu, 2022-2023, s.9).

Bireylerin ilk çocukluk çağında sınava girdiği ilk kurumlardan birisi de BİLSEM'lerdir. Bu süreçte ebeveynlerin çocuklarının herhangi bir alanda başarılı olması için istemsizce baskı altında bırakabildiğine yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Özdemir-Kehamlı vd., (2018) hazırlamış oldukları çalışmalarında, BİLSEM sınavına giren öğrencilerde ebeveyn beklentisinin çocuklar üzerinde olumsuz etki bıraktığına yönelik bulgulara yer verildiği görülmektedir. Öğrencilerin sınav kaygısıyla ebeveyn beklentisinin ilişkisine yönelik yapılan çalışmada ebeveyn beklentisinin çocukların kaygılarını arttırdığı görülmektedir (Sarıkaya ve Gemalmaz, 2021). Akça (2020) çalışmasında, çocukları için özel yetenekli tanısı almak üzere başvuruda bulunan ebeveynlerin çocuklarına karşı olan beklentilerinin çocukların kaygı düzeylerini arttırdığına yönelik bulgulara

ulaşmıştır. BİLSEM kurumları birbirlerinden daha başarılı olan bireyleri tespit etmek için kurulmuş kurumlar değildir. Akranlarına göre genel zihinsel yetenek, resim, müzik alanlarında üst düzey becerileri olan bireyleri tespit etmek ve bu alanda destek eğitimi sağlamak için kurulmuş kurumlardır. Dolayısıyla, bu süreçte velilerin doğru bilgilendirilmesi çok önemlidir. BİLSEM kurumlarını bir başarı ölçütü olarak düşünen ebeveynlerin bu tutumu çocuklarda sınav kaygısının yaratmasıyla sonuçlanabilir. Bu süreçte ebeveynlerin çocuklarına BİLSEM alım sınavına yönelik uzun süreli hazırlık yapmaları, özel ders aldirmaları ya da ilkökul öğretmenlerine çocuklarının neden seçilmediğine dair baskı kurmaları, bireylerin BİLSEM’de öğrenim görmeye hak kazansalar bile süreç içerisinde kurumda eğitim alan arkadaşlarının gerisinde kalıp bu süreçten olumsuz etkilenmelerine sebep olabilmektedir (Kurnaz ve Ekici, 2020, s.375).

Şüphesiz ki, müzik alanı BİLSEM kurumlarının sanat alanını temsil eden aynı zamanda müzik alanında üst düzey becerilere sahip bireylerin gelişmesine katkı sağlayan en önemli alanlardan birisidir. BİLSEM kurumlarının müzik alanı tanılama sınavı, ön elemeyi geçen adaylar arasından, BİLSEM kurumlarında kurulan müzik komisyonu tarafından gerçekleştirilir (BİLSEM Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu, 2022-2023, s.8). Bu aşamada katılımcılara tek ses, çift ses, üç ses, ezgi tekrarı, ritim tekrarı gibi sorular sorularak BİLSEM kurumlarında öğrenim görmeye hak kazanacak öğrenciler belirlenir (<https://orgm.meb.gov.tr/www/2023-bilim-ve-sanat-merkezleri-muzik-yetenek-alaninda-bireysel-degerlendirmeye-girecek-ogrenciler-icin-tanitim-videosu> yayımlandı/icerik/2363). Dolayısıyla, müzik alanı yetenek sınavına yönelik uzun süren ön hazırlık süreci, özel ders takviyesi, öğrencinin ilgisi olmamasına rağmen aile ısrarı üzerine değerlendirme sürecine hazırlık, sınıf öğretmenin yanlıı yönlendirmesi gibi sebeplerden ötürü öğrenci sınav sonrası başarılı olsa dahi kurumdaki başarısının düşmesine (Demir vd., 2023); farklı bir açıdan bakıldığında ise, bireyin yeteneği olmasına rağmen ön değerlendirme süreci hakkındaki bilgisinin yetersiz olması, sınav anında heyecan yapması gibi sebepler yüzünden sınavının olumsuz sonuçlanmasına sebep olabilmektedir (Özdemir-Kemahlı vd., 2018). Bu da, tanılama sürecinin güvenilirliğini düşürebilir. Bu bağlamda, BİLSEM (müzik alanı) öğrenci tanılama sürecine yönelik müzik öğretmenlerin görüşlerinin ortaya çıkarılmasına yönelik hazırlanan bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, çoğunlukla gözlem, odak grup görüşmesi, doküman analizi gibi tekniklerin kullanıldığı bir araştırma yöntemidir (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Betimsel analiz yönteminde amaç,

elde edilen bulguların özetlenip yorumlayarak okuyucuya sunmaktadır (Deniz ve Eryılmaz, 2019). Betimsel analiz yöntemi, dört basamaktan oluşmaktadır. Bunlar: a) Betimsel analiz yönteminde araştırmacı, betimsel analiz için elde ettiği verilerden bir çerçeve oluşturulur. b) Elde edilen veriler okuyucunun anlayacağı şekilde temalara ayrılır. Bu temalara göre veriler işlenir. c) Elde edilen bulgular tanımlanarak ilk aşamada oluşturulan çerçeveye yorumlar kısmında eklenir. d) Bu bölümde ise elde edilen bulgular neden sonuç ilişkisi kurularak yorumlanır (Sözbilir, 2009).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Akdeniz bölgesindeki BİLSEM’lerde görev yapan 12 müzik öğretmeni (7’si kadın 5’i erkek) oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanması sürecinde, BİLSEM’lerde görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin müzik alanına öğrenci tanılama sürecine yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, katılımcıların duygu, düşünce ve yorumlarını doğrudan ifade edebildiği bir nitel yöntem tekniğidir (Tekin ve Tekin, 2006). Görüşme, yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olmak üzere üç gruba ayrılır. Yapılandırılmış görüşme soruları, önceden belirlenmiş sıralı sorulardan oluşmaktadır. Yapılandırılmamış görüşme soruları, açık uçlu ve esnek sorulardan oluşmaktadır. Görüşme süreci daha çok sohbet havasında ilerlemektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, önceden belirlenmiş fakat görüşmenin gidişatına göre soruların esnetilebildiği görüşme sorularından oluşmaktadır (Boşnak, 2022). Bu bağlamda, araştırma kapsamında katılımcılara, iki sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında sorulan sorular aşağıdaki gibidir:

✓ Müzik öğretmenlerinin BİLSEM’e öğrenci tanılama ve yerleştirme süreci hakkındaki görüşleri nelerdir? Müzik öğretmenleri, öğrenci tanılama sürecinde yapılan sınavı yeterli bulmakta mıdır?

✓ Müzik öğretmenleri, öğrencilerin sınavdaki başarıları ile kurum içindeki başarıları oranını yeterli bulmakta mıdır?

2.3. Verilerin Analizi

Veri analizi sürecinde, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, araştırma konusunun önceden belirlenen kategorilere göre sınıflandırıldığı bir veri analiz yöntemidir (Duvrger ve Oskar, 1980). İçerik analizi, benzer verilerin belirli temalarda bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlandığı bir veri analiz türüdür (Çevik ve Muzaffer, 2021). Nitel içerik analizi yöntemi

özetleme, açıklama ve yapılandırma olmak üzere 3 aşamadan oluşmaktadır. Özetleme: Metnin içerisinde geçen ifadelerin tek cümle ve terim olarak gruplandırılarak sadeleştirilmesidir. Açıklama: Araştırılan konunun yorumlanacak bölümünün belirlenmesi ve doğrudan alıntılarla bu bölümün desteklenmesidir. Yapılandırma: Metnin tema ve alt temalara ayrılarak kodlandırılma sürecidir (Toker, 2022).

3.BULGULAR

Tablo 1’de katılımcılara BİLSEM’lere öğrenci tanılama ve yerleştirme sürecine yönelik görüşlerine ilişkin soru sorulmuştur. Verilen yanıtlar Tablo 1’deki gibidir.

Tablo 1. Katılımcıların BİLSEM’lere öğrenci tanılama ve yerleştirme sürecine yönelik görüşlerine yönelik dağılım

Temalar	Kodlar	f	%	Öğretmen görüşlerinden örnekler
Olumlu	Geliştirilebilir/yeterli	4	33.3	<p>“Birinci ön bir tanımlamanın olması çok isabetli bir karar olmuştur. Burada ikinci tanımlamanın puanlamasında sıkıntı yaşanmıştır. Fakat sınavlar biraz daha geliştirilebilir ve bazı eksiklikler giderilirse yeterli bir sınav olacağını düşünüyorum” (E-1).</p> <p>“Yapılan ön tanılama bence liyakatsiz yapılıyor. Fakat müzik alanı tanılaması eğer yönergelere uyulursa çok sağlıklı olarak işlemektedir” (K-5).</p> <p>“Tanılama sürecinin yeterli olduğunu düşünüyorum. İkinci aşamada zaten yetenekli olan öğrencileri belirliyoruz” (E-5).</p>

Olumsuz	Ön değerlendirme süreci değiştirilmeli	5	41.6	<p>“Tamamen revize edilmesi gereken bir sınav. Buna ilaveten, sınavın değiştirilmesine yönelik verilen emek çok büyük. Fakat sınavın geçerliliği hala çok düşük. Wisc R (Zekâ testi) sınavı tekrar uygulansa daha geçerli sonuçlar alınır” (E-3).</p> <p>“Öğrenci tanılama sürecine yönelik değişiklikler yapılabilir. Güzel Sanatlar Lisesi öğrenci seçme sınavına yakın bir sınav yapılıyor. Fakat çocukların yaş grubu oldukça küçük bu sebeple çocuklar sınavda zorlanıyor. Çocukların yaş grubuna göre sınav düzenlenmelidir” (K-7).</p> <p>“Bireysel değerlendirmenin öncesinde yapılan müzik ön değerlendirme sınavı ne kadar güvenilir? Sınavın yeterliliğini sorgularken bence önce buradan başlanması önem taşıyor. Çünkü alanı müzik olmayan bir öğretmenimiz tarafından seçilerek bireysel değerlendirmeye geliyor çocuklar” (K-2).</p> <p>“Tanılama sürecinin standart oluşu uygulamadaki adaletsizlikleri büyük ölçüde çözüyor. Fakat baraj puanının geçen sene 70’e çekilmiş olması ortalama vasat öğrencinin BİLSEM’e yerleşmesine sebep oldu. Maalesef bu öğrenciler lise bitene kadar bizimle. Keşke, uyum döneminde tüm yeni öğrenciler gözlense ve bu dönem sonunda verilen not sınav puanına katılıp yerleştirme uyum döneminden sonra netleşse daha iyi olacak diye düşünüyorum” (K-4).</p> <p>“Baraj puanının yüksek olmasının öğrenci kalitesini yükselttiğini düşünüyorum. Bu sebeple baraj puanı 85-90 bandında olmalı” (E-4).</p>
	Baraj puanı düşürülmemeli	3	25	
Toplam			12	100

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 4’ünün öğrenci tanılama sürecinde yapılan sınavı yeterli bulduğu ve geliştirilmesine yönelik görüş belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların 8’inin ise tanılama süreci hakkında olumsuz görüş belirttiği, katılımcıların 5’inin ön değerlendirme sürecine yönelik görüş belirtirken 3’ünün baraj puanının düşürülmemesi konusunda olumsuz görüş belirttikleri görülmektedir.

Tablo 2’de katılımcılara öğrencilerin sınavdaki başarıları ve kurum içindeki başarılarının orantılı-olup/olmamasına yönelik soru sorulmuştur. Verilen yanıtlar Tablo 2’deki gibidir.

Tablo 2. katılımcıların öğrencilerin sınavdaki başarıları ve kurum içindeki başarılarının orantılı olup/olmamasına yönelik gđrüşlerine göre dağılımı

Temalar	Kodlar	f	%	
Yeterli	Doğru orantılı	7	58.3	<p>“Başarıları doğru orantılı ama benim hala sınavın güvenilirliği ile ilgili kafamda soru işaretlerim var” (K-2).</p> <p>“Öğrencilerin çoğunlukla başarılarının yeterli olduklarını düşünüyorum” (E-5).”</p> <p>“Doğru orantılı. Geçen yılki tanılama sınavı hariç” (K-5).</p> <p>“Başarılarının yeterli ve orantılı olduğunu düşünüyorum” (E-1).</p>
Yetersiz	Ters orantılı	5	41.6	<p>“Bazı ğrenciler çok iyiyken bazıları o kadar da iyi olmayabilir. Bu durumda açıkçası bizler de şaşıryoruz” (E-3).</p> <p>“Bazı ğrenciler çok uzun süre özel ders alıp geliyor. O zaman belli oluyor aslında özel yetenekli olmadıkları” (K-4).</p> <p>“Özel ders alan öğrencilerin başarıları ilerleyen dönemde düşüş gösterebiliyor. Bu durumda, sınavdaki ve kurumdaki başarıları farklılıklara yol açabiliyor” (K-6).</p>
Toplam		12	100	

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların 7’si öğrencilerin sınav sonrası kurumdaki başarılarının doğru orantılı olduğunu düşünürken; 5’i ise öğrencilerin sınav sonrası kurumdaki başarılarının ters orantılı olduğunu düşünmektedirler.

4. SONUÇ

Araştırmanın sonucunda müzik ğretmenlerinin kurumlarına müzik alanı ğrenci tanılama sürecini yeterli bulup/bulmamalarına yönelik yanıtları incelendiğinde, katılımcıların 4’ü bu soruna yönelik olumlu gđrüş belirtirken, 8’inin olumsuz gđrüş belirttiği görölmektedir. Katılımcılardan bu soruya yönelik olumlu gđrüş belirtenler geliştirilebilir/yeterli şeklinde yanıt verirken, olumsuz gđrüş belirten katılımcıların 5’i ön değerlendirme sürecinin değiştirilmesine yönelik yanıt vermiştir. 3’ü ise, sınav baraj puanının düzenlenmesine yönelik gđrüş belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun tanılama sürecine yönelik çeşitli sıkıntılar yaşadıkları görölmektedir. Müzik alanı ğrenci tanılama sürecinde ilk aşamada öğrencileri sınıf öğretmenleri tanılamaktadır. Bu aşamada başarılı olan öğrenciler ikinci aşama için mülakata BİLSEM kurumlarında oluşturulan komisyonlarda sınava girmektedirler. Katılımcılar, ğrencilerin ilk aşamada gerçekleştirilen ğrenci tanılama sınavındaki başarıları ile ikinci aşamada

gerçekleştirilen sınavdaki başarıları düzeylerinin orantılı olmaması sebebiyle olumsuz ifade vermektedirler. Katılımcıların bir kısmı, sınav baraj puanının önceki yıllara göre düşürülmesinin sorun yarattığına değinirken; baraj puanının düşürülmesi sebebiyle bu durumun nitelikli öğrenci seçimini zorlaştırdığı üzerinde durmaktadır.

Araştırmanın bir diğer sonucunda, katılımcıların 7'si, öğrencilerin sınavdaki başarıları ve kurum içindeki başarılarının orantılı olduğunu ve böylelikle olumlu görüş belirttikleri; 5'i ise, öğrencilerin sınavdaki başarıları ve kurum içindeki başarılarının ters orantılı olduğunu ve böylelikle olumsuz görüş belirttikleri belirlenmiştir. Katılımcılardan, öğrencilerin kurum içerisindeki başarılarını yeterli bulanlardan bazıları ise sınavın güvenilirliği konusunda emin olmadığı, yeni düzenlenen sınav sisteminin olumsuz yansıdığı, velilerle ilgili sorunlar yaşadıklarına ilişkin görüş belirtmektedirler. Katılımcılardan öğrencilerin kurum içerisindeki başarılarını olumsuz bulanlar ise, öğrencilerin sınav öncesi ders almasının kuruma başladıktan sonra öğrencilerin başarılarının düşmesine sebep olduğunu ele almaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerin sınav başarılarının yüksek olup kurum içerisindeki başarılarının düşük olduğuna yönelik görüşlerin olduğu araştırma sonucunda tespit edilmiştir.

5. ÖNERİLER

✓ İlkokullarda müzik dersine branş öğretmenlerinin girmesinin doğru öğrencilerin tespiti için uzun vadede yararlı olabilir.

✓ BİLSEM müzik alanına yönelik tanılama sürecinde sınıf öğretmenlerinin yanında farklı okullardan müzik öğretmenleri görevlendirilebilir.

✓ BİLSEM müzik sınavına giren öğrencilerin ilkökul öğrencileri olması sebebiyle çeşitli sorunlar yaşadıkları düşünülmektedir. Bunlar: Ses tellerinin henüz gelişmemiş olması, sınavı anlayamama vb. sorunlara yol açabilmektedir. Bu da, öğrencilerin sınavda başarısız olmalarına sebep olabilir. Bu nedenle sınav içeriği yaşlarına uygun bir şekilde tekrardan revize edilebilir.

✓ BİLSEM müzik alanı tanılama sürecinde uygulanan sınav tek ses, çift ses, ezgi tekrarı gibi aşamalardan oluşmaktadır. Öğrencilerin buna pratik yapmak için imkânı olmayabilir. Öğrencilere bu yönde sınav içeriğini kapsayan bir deneme sınavı yapılması faydalı olabilir.

✓ BİLSEM kurumları üstün yetenekli bireylerin eğitimine yönelik bir kurumdur. Bu sebeple müzik alanına uzun süre çalışıp sınavda başarılı olan öğrencilerin bu alanda üstün yetenekli oldukları için değil bol bol pratik yapmalarının sınavda başarılı olmalarını sağladığı düşünülmektedir. Dolayısıyla performanslarının kurum içerisinde düştüğü görülmektedir.

Bu soruna yönelik olarak veliler, sınıf öğretmenleri ve rehberlik öğretmenleri tarafından özel ders almamaları konusunda bilgilendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akça, E. (2020). Üstün zekâlı tanısı için başvuran ebeveynlerde mükemmeliyetçilik ve kaygı düzeyinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Mersin.
- Boşnak, B. (2022). Sivil toplum çalışmalarında yarı yapılandırılmış mülakatlar: Sahadan örnekler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 239-255.
- Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 201-218.
- Çevik, A., & Muzaffer, N. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazılmış yüksek lisans tezlerinde geçen anahtar kelimelere ilişkin bir içerik analizi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 722-744.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- Demir, N., Uzunkaya, S., Kılıç, M., & Kortarıcı, A. Z. (2023). Branş öğretmenlerinin lise kademesindeki üstün yetenekli öğrencilere uygulanan kariyer psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri ile ilgili görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(1), 125-145.
- Deniz, G., & Eryılmaz, S. (2019). Türkiye’de programlama eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir betimsel analiz çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4), 319-338.
- Duverger, M., & Oskay, Ü. (1980). *Sosyal bilimlere giriş: Metodoloji açısından*. Bilgi Yayınları.
- Kurnaz, A., & Ekici, S. G. (2020). BİLSEM Tanılama sürecinde kullanılan zekâ testlerinin psikolojik danışmanların ve BİLSEM öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Çocuk ve Medeniyet*, 5(10), 365-399.
- MEB. (2022-2023). *Bilsem Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu*, Ankara.
- Sarıkaya, S., & Gemalmaz, A. (2021). Sınav kaygısını etkileyen faktörler. *The Journal of Turkish Family Physician*, 12(2), 99-107.
- Sözbilir, M. (2009). Nitel veri analizi. *Retrieved from <http://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf> on, 17.*
- Özdemir-Kemahlı, P., Kemahlı, Ş. B., & Ekşi, H. (2018). Özel yetenekli tanısı almaya aday olmak: Ebeveynlerin öğrenci tanılama sürecini aile içi psiko-sosyal deneyimler üzerinden değerlendirmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 59-83.
- Tabancalı, E., & Korumaz, M. (2014). Eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 139-156.

- Tekin, H. H., & Tekin, H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(13), 101-116.
- Toker, A. (2022). Sosyal bilimlerde nitel veri analizi için bir kılavuz. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, 319-345.
- <https://orgm.meb.gov.tr/www/2023-bilim-ve-sanat-merkezleri-muzik-yetenek-alaninda-bireysel-degerlendirmeye-girecek-ogrenciler-icin-tanitim-video-su-yayinlandi/icerik/2363> (Erişim tarihi: 27/08/2023, saat:22.43).



BÖLÜM 4

ORTAOKUL FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK YETERLİLİK VE GÖRÜŞLERİ¹

Nazmi DURKAN², Safiye Kevser KAZAK³

1 *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi: Ortaokul Fen Bilimleri, Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik, Yeterlilik ve Görüşlerinin Belirlenmesi (Denizli Örneği)

Safiye Kevser KAZAK, Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Nazmi DURKAN

** Bu kitap bölümü Öğretmen Safiye Kevser KAZAK'ın yüksek lisans tezi projesinden güncellemeler yapılarak türetilmiştir.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli / TÜRKİYE ORCID NO:0000-0002-9370-2129

3 Öğretmen, MEB Pamukkale İlçesi, Denizli/TÜRKİYE ORCID NO: 0009-0006-9811-1981

Giriş;

İnsanlar tarih boyunca “Eğitim Nedir?” sorusuna cevap aramışlardır. Toplumun her kesiminden insanlar; Peygamberler, filozoflar, eğitim ve toplum konusu ile ilgili fikirler üretmiş, üretilen fikirler hem bu konudan beslenmiş hem de bu konuyu beslemiştir (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2008). Eğitimle kazandırılan bilgi, beceri ve yeterlilikler, bunları kazandırmaya yönelik yol-yöntem ve araçları, eğitime ait beklentiler toplumlar arasında farklılık gösteriyor olsa da nesilden nesile veya bütün toplumlar da değişmeyen konu, toplumun tüm üyelerinin eğitime ihtiyacı olmasıdır (Uras, 2002: 190).

Eğitim;

Eğitimle alakalı yapılan tanımlamalar, öncelerden daha çok psikoloji ve felsefenin alanına girmiş olan zihin, beceri ve bilinç gibi ifadelerle yapılırken, sonra tarih ile toplum ilişkisini öne çıkaran toplumsal düzenleme, toplum hiyerarşisi, kültürel aktarım, siyasi yapı, ideoloji gibi kavramlarla öne çıkan tanımlara bırakmıştır (İnal, 2004). Dolayısıyla eğitim ile alakalı tanımlamaların farklılıklar ve incelenmekte olan konunun özelliğine göre değişiklikler göstermesi normal bir durumdur. Buna ek olarak her disiplinin, üstünde anlaşmaya vardığı birtakım tanımların olması da mümkündür. Tanımlamalardan bazıları psikolojik ve davranış temelli, toplumsal ve felsefi bakış açısıyla yapılan tanımlamalar da vardır. Eğitim ile ilgili en belirgin tanımlamalar: “*Eğitim, belli bir toplumun varoluşunu ve ilerleyişini güvenceye bağlamak amacıyla üyelerine gerekli bilgi, beceri, düşünce ve davranış kalıplarını aktarması süreci*” dir (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2008). Bilhan (1996) ‘a göre “*çocuğu veya ergeni bedensel, ruhsal, zihinsel, toplumsal, ahlaksal yönleri ile oluşturmak ve geliştirmek için onun varlığındaki değer kaynaklarını ortaya çıkarmaya yönelik yöntem ve tekniklerinin eyleme dönüştürülmesi süreci*” olarak tanımlanmıştır.

Psikologlara göre farklı disiplinler tarafından farklı biçimlerde tanımlanan eğitim, doğa bilimcilerine göre insan ve çevrenin etkileşimi, sosyologlara göre yaşam mücadelesi, toplumsal olaylar, bilgi ve kültür aktarımıdır (Sezgin, 1991).

Eğitim, kişinin sosyal çevreye girdiği andan itibaren başlayan ve yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Bu anlamda bireyin geçmişi ve geleceği, bir başka deyişle toplumsal nitelikleri eğitim yoluyla kurulur ve yönlendirilir. Bu oryantasyon sürecindeki çok çeşitli müdahaleler, farklı eğitim kavramları geliştirmiş ve farklı konuların ilgi alanına girmiştir. Bireyde istenen yönde olumlu davranışların oluşması süreci bağlamında açıklanan eğitim olgusu, farklı dikkat noktaları ekseninde farklı konularla açıklanmaktadır. Ancak hepsinin ortak bir noktası vardır, amaç bireydir, amaç bireyin davranışında değişiklik yaratmaktır (Ünal, 2005).

Özel Eğitim;

Bu bölümde özel eğitimin tarifinden başlayarak, özel eğitimin amaçları ve ilkeleri nelerdir kısaca göz gezdireceğiz. Devam eden bölümlerde özel eğitim alması gereken bireylerin sınıflandırılması ile eğitsel düzenlemeler, sözü geçen eğitimde eğitsel bölümlendirme ve bu amaçla kullanılan programlar nezdinde yapılmış araştırmalar incelenmiştir.

2018 yılında yayımlanan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” kapsamında özel eğitim şu şekilde tanımlanır; bireysel ve gelişimsel özellikler ile eğitimsel nitelikler açısından bireylerin eğitimsel ve sosyal ihtiyaçları akranlarından önemli ölçüde farklıdır ve özel eğitilmiş personel ile buluşmak üzere tasarlanmış eğitim programlarıdır.

Bu kapsamda özel eğitimin tanımıyla ilgili geçmiş zamanlardan günümüze dek birçok otorite açıklama yapma ihtiyacı duymuş olup, bunlardan bazı tanımlamalar birbirine eş anlamlar içerirken diğerleri de birbirini tamamlayıcı nitelikler taşımıştır. Bu tanımların bazıları aşağıdaki şekilde sıralanmıştır Heward (2000), özel eğitim etkinliklerini, bireyin temel insani hakları şeklinde değerlendirmektedir (Akt: Ataman, 2003).

Özsoy, Özyürek ve Eripek (1988) çalışmalarında özel eğitimi, bu eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitimden faydalanabilmesi adına özel yetiştirilmiş eğitmen, bireyin durumuna uygun olarak geliştirilen eğitim programları ve çocukların farklı vasıflarına uygun eğitim alanlarında devam ettirilen çalışmalar olarak ifade etmişlerdir.

Özel eğitimde, hususi olarak yetişmiş eğitmenlerce, yine hususi olarak hazırlanmış programlar baz alınarak özel gereksinimi olduğu düşüncesine varılan çocuğun engel durumuna ve özelliklerine göre düzenlenmiş eğitim alanlarında verilen eğitime denir (Çağlar, 1979). Bazen bu eğitimden faydalanması gereken öğrencilerin eğitim aldıkları ortamları farklılıklar gösterebilmektedir. Özel eğitimle desteklenmesi gereken çocuklar kimi zaman ilk ve ortaokullarda eğitim gören diğer çocuklarla beraber eğitim görmekteyken, kimi zaman yatılı ya da gündüzlü özel eğitim merkezlerinde, kimi zamanda ilk ve ortaokulların bünyesinde kurulan özel sınıflarda bu eğitimi almaktadır.

Özel eğitim ile ilgili hizmetlerin sistematik bir yapıyla uygulanabilmesi ve bütün bireylere eşit olacak şekilde sunulabilmesi modern toplumların en mühim özelliklerindedir (Cavkaytar, 2005). Özel eğitimin uygulamadaki durumuna bakıldığında çocukların akranlarıyla beraber veya onlardan ayrı olacak şekillerde uygulandığı görülür.

Akranlarından farklı verilen eğitim çocuğun engel türü ile engel seviyesine bakılarak uygulanan programlar vasıtasıyla özel eğitimcilerce verilen eğittir. “Akranlarla beraber verilen eğitim; ortak programlar va-

sıtasıyla engelli bireylere özel eğitim almış çalışanlarca değil de normal sınıf öğretmenlerinin verdiği eğitim şeklinde adlandırılmaktadır” (Batu ve ark., 2005).

Türk Milli Eğitiminin genel amaç ile temel ilkeleri yönünde özel eğitim alması gereken kişilerin; (MEB 2012, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği)

•Hayatını idame ettirdiği alan içerisinde ve yaşadığı toplumun beklentilerine karşılık verebilen, çevresindeki varlıklarla iyi ilişkiler sağlayabilen, oluşturulmuş bir ekiple belirlenmiş konular üzerinde iş birliği yapabilen, çevresine uyum gösterebilen, üretken, huzurlu ve mutlu bir vatandaş, toplumda değerli bir birey olarak yetişmelerini,

•Bulunduğu şartlar ne olursa olsun kendi başına da yaşayabilmeleri ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterliliğe sahip duruma gelmelerine dönük öncelikli yaşam bilgi-becerilerinin artırılmasını,

•İstenen eğitim planları, programları yönünde özel teknik, eğitimci ile materyal marifetiyle kendilerinin ilgileri, meziyetleri ışığında yaşama hazırlanmalarını amaçlar.

Özel eğitim faaliyetlerinin ilk aşamalarından biri olan kaynaştırma uygulamalarının amaçlarından biri, özel eğitimle desteklenmesi gereken öğrencilerin normal gelişim sürecindeki akranlarıyla aynı ortamlarda eğitim desteği alarak onlarla etkileşim kurmasını oluşturabilmektir. Bu sayede öğretmenler, kendi sınıflarında eğitim gören normal gelişimde olan öğrencilere yaşıt eğitimi yaparak desteklenmesi gereken öğrencilerin sosyal hayatta kaynaşmalarını saylayan bir çalışma yapmış olurlar (Allan ve Sproul, 1985, Lewis ve Doorlag, 1987; Akt: Batu, 2000).

Özel eğitim uygulamalarının en önemlisi olan kaynaştırma faaliyetleri ile ilgili olarak amaçlanan maddeleri (Kirby ve Ashley,1979; Akt: Güler-yüz, 2009) şu şekilde sıralamıştır:

•Eğitime gidilen okul ve bağımsız özel sınıfın vermiş olduğu olumsuz etiketlemeyi silmek,

•Özel eğitim ihtiyacı olan çocuğun toplum içerisindeki sosyal statüsünü arttırmak,

•Daha iyi öğrenme imkânı sağlamak,

•Çocuğa, gerçekte olan bir yaşam alanı sağlamak.

Kaynaştırma Eğitimi;

Kaynaştırma, engelli çocukların erken yaşlardan itibaren sosyal kabu-

lünü sürdürmeyi amaçlar. Her birey, her çocuk fiziksel, bilişsel ve duygusal özellikler açısından kendine özgü özelliklerle doğar. Bazıları uzun, bazıları kısa, bazıları öğrenme açısından, bazıları ise duygusal olarak farklıdır. Bu farklılıkların belirli sınırlar içinde olması durumunda öğrenci genel eğitim hizmetinden yararlanma hakkına sahiptir. Bu farklar yukarıdaki sınırları aştığında yani farkın fazla olduğu durumlarda genel eğitim hizmetinin kapasitesi yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998).

1990’lardan bu yana, kapsayıcı eğitim ilkesi birçok ülkenin kanunlarına konulmuştur. Bu eğitime “Bu kaynaştırma eğitim nedir? Farklı tanımları vardır; Salamanca Bildirgesi’nde (UNESCO, 1994) tanımlandığı gibi, kapsayıcı eğitim, tüm çocuklar (ağır engelli çocuklar da dahil olmak üzere) yeterli destekle normal sınıflara erişimi olduğu anlamına gelir. Bu bildirgenin yayınlanmasının ardından, dünya çapında kapsayıcı eğitim için ulusal eğitim sistemleri geliştirmeye yönelik artan bir eğilim olmuştur. Bu eğilim, kapsayıcı eğitimi evrensel bir insan hakları hedefi olarak gören Engelli Kişilerin Haklarına İlişkin BM Sözleşmesi ile pekiştirilmektedir. Eğitimin kapsayıcı tanımına göre, düşük sosyo-ekonomik ve engelli çocuklar ile etnik azınlıklardan gelen çocukları da kapsamak üzere tüm çocukların kendi okullarına erişebildiği bir okul sistemini içerecek şekilde kapsamı artırılmıştır (Mitchell, 2005; Savolainen, 2009).

Özel gereksinimli çocukların bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundularak en üst düzeyde gelişimlerini sağlamak için çocuğa uygun eğitim ve öğretim olanaklarının yaratılması ve çocuğun bundan yararlanmasını sağlamak gerekir. Kaynaştırma eğitimi ne kadar erken başlarsa, programlama ve ek eğitim düzeyi ne kadar iyi olursa, çocuk eğitimde o kadar aktif ve başarılı olur (Kargın, 2004).

Kaynaştırma bir eğitim ortamı, öğrencinin eğitiminde en az kısıtlayıcı olmalıdır. Bu şekilde oluşturulan eğitim ortamının amacı, normal gelişen akranlarla birlikte olmak, öğrencilerin ihtiyaçlarını üst düzeyde karşılamak ve karşılamaktır (Kırcaali-İftar, 1998).

Ülkemizde kaynaştırma uygulaması yaklaşık 1995 yılından itibaren çalışılmaktadır ve bu uygulamayı sürdüren öğrenci sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu uygulama, özel gereksinimli öğrencilerin topluma uyum sağlamalarına ve onları sosyal, akademik ve dil becerileri açısından bir üst düzeye taşımalarına yardımcı olmanın yanı sıra, geliştirmek ve aileleri, öğretmenleri ve hatta okul liderleri ile normal eğitim almış kişiler de dahil olmak üzere geniş bir kitleyi etkilemektedir (Kuz, 2001).

Özel eğitime muhtaç öğrenciler, belli bir şekilde planlanmış ve duruma adapte edilmiş bir eğitim aldıklarında, ayrı eğitimden faydalanacağı

kazançlardan daha fazla istifade edebilirler. Kaynaştırma eğitimi, özel eğitime muhtaç öğrencilerin sosyal ve akademik olarak çok daha fazla fayda görebileceği eğitim düzenlemeleri şeklinde yorumlanmıştır (Eripek, 2004).

Özel gereksinimli çocuklar, bireysel eğitim programı ile potansiyellerine ve öğrenme hızlarına göre eğitim alırlar. Öğretim, öğrencinin farklı özelliklerine göre düzenlenir. Öğrenme, fiziksel ve sosyal ortamlar çocuğa uygun hale getirildiğinde öğrencinin sorumluluk duygusu artar. Ayrıca cesaret ve başarı duygusu kazanmalarını kolaylaştırır. Sosyal kabul ve entegrasyon daha hızlıdır. Kapsayıcı bir ortamda ihtiyacı olan öğrenciler, olumsuz olmaktan çok olumlu davranma eğilimindedir. İletişim kurma, iş birliği yapma, görevleri yerine getirme, ortak bir alanda yaşama ve kabul etme becerilerini edinirler. Çocuğun özelliklerine göre uyarlanmış bireysel bir program sayesinde öğrenme artırılır ve kalıcı olur (Göksu & Çevik, 2004).

Kaynaştırma eğitimi, özel ihtiyaçları olan öğrenciler için faydalı olsa da sınıfta normal gelişim gösteren öğrenciler için de birçok faydası vardır. Normal gelişim gösteren çocuklar, farklılıkların doğallığını anlama ve takdir etme becerisi kazanırlar. Ayrıca öğrencilerden farklı olan bireylerle arkadaşlık kurabilmeleri ve empati kurabilmeleri beklenir (Kargin, 2004).

Kaynaştırma eğitim, tüm paydaşlara yarar sağlar. O sınıfın hocasına olduğu kadar ihtiyacı olan öğrenciye ve aynı sınıftaki arkadaşlarına da katkı sağlar. Bu katkılardan biri de mesleki deneyimlerinin artmasıdır. Ayrıca başlangıçta kaynaştırma eğitimine şüpheyle yaklaşan ihtiyaç sahibi bir öğrencinin akademik ve sosyal gelişimini gözlemleyerek mesleki motivasyonunun artması da sağlanmış olur. Sınıf öğretmeni bireysel farklılıklar konusunda daha olumludur. Sosyal ve mesleki yaşamda diğer personel ile iş birliğini artırır. Ayrıca kaynaştırma yöntem ve tekniklerini kullanan ve bunlara aşina olan öğretmenler, normal gelişim gösteren çocuklarda empati geliştirmek için kullanabilirler (Kırcaali-İftar, 1998).

Kaynaştırma eğitimin bir diğer üyesi de elbette ebeveynlerdir. Ebeveynler, eğitim deneyimlerine önemli bir katkıda bulunur, çocuklarının ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve yeteneklerini daha iyi anlayabilirler. Çocuklarının potansiyelinin farkına varmaya ve uygun bir beklenti oluşturmaya başlarlar. Kaygı ve hüsrana, kapsayıcılık deneyimiyle birlikte zamana ve gelişime bağlı olarak yerini umuda ve güvene bırakır. Çocuklarının eğitimi ile okula ve öğretmenlere bakış açılarını değiştirmekte, aynı zamanda tüm paydaşlarla iş birliğine daha fazla önem vermektedirler (Sucuoğlu ve Kargin, 2006).

Kaynaştırma eğitimi, o eğitime hak kazanan öğrenciler için en az kısıtlayıcı öğrenme ortamı tasarımıyla ortaya çıkan eğitimidir. Bu, en az kısıtlayıcı ortam anlamına gelir; Eğitime ihtiyacı olan öğrencinin ihtiyaçlarını belirlemek ve en üst düzeyde karşılamaktır. Ülkemizde uygulanan kaynaş-

tırma eğitiminin nitelikleri ve bu eğitimin hangi ortamda veya ortamlarda verileceği, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirlenmiştir (2006).

Tam Zamanlı kaynaştırma: Yaygın eğitim kurumlarının genel eğitim kabinesinde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitimi görsel kaynaştırma olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci kaydı normal sınıfta yapılır ve öğrenci tüm eğitim sürecini normal sınıfta tamamlar. Öğrencinin kaliteli ve başarılı bir eğitim alabilmesi için özel eğitim destek hizmetleri ve materyalleri sağlanmaktadır. Yukarıda belirtilen öğrenciye bireyselleştirilmiş bir eğitim programı uygulanır (Ataman, 2003).

Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi, 2018 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği kapsamında, eğitimin her kademesindeki tüm dersler için aynı sınıfta öğrenim gören özel gereksinimli bir öğrencinin normal yaşlılarıyla birlikte öğrenim görmesi olarak tanımlanmaktadır.

Yarı zamanlı kaynaştırma: Bu eğitim modelinde özel gereksinimli öğrenciler özel eğitim sınıfına girerler. Öğrencinin normal bir sınıfta öğrenebileceği derslerde ve konularda eğitim gördüğü bir modeldir. Bu uygulamada özel gereksinimli öğrencilerin akademik becerilerinin yanı sıra sosyal becerilerini de geliştirmeleri beklenmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

Tersine kaynaştırma: Normal gelişim gösteren öğrencilerin isteği üzerine kaynaştırma uygulamasının yapıldığı özel eğitim okullarında engelli akranlarla eğitim şeklinde uygulanan bir eğitim modelidir. Yönetmelik çerçevesinde kaynaştırma eğitimi/sınıf sayısı; 5 / 14, ilk ve orta özel eğitim kurumlarında 5/20, yaygın eğitim kurumlarında 510 olduğu açıklanmıştır.

Kaynaştırma eğitimin okul ortamında ortaya çıkan zorlukları; öğretmenlerin olumsuz tutumları, destek servisi yetersizliği, uygun personel bulunmayışı, fiziksel çevre yetersizliği ve genel-özel eğitimin farklı algılanması gibi sorunlar tespit edilebilir.

Öğretmenlerin Mesleki Açından Yeterli Olmaması; Sınıf öğretmenleri ve öğretmenlerinin çeşitli alanlarda kaynaştırma eğitimine ilişkin bilgi ve deneyim eksikliklerinin kaynaştırma eğitimine ve öğrencilerine yönelik tutumlarını etkilediği söylenebilir. Kaynaştırma eğitiminin yeterli olmadığını düşünen sınıf öğretmenleri bu eğitime karşı daha olumsuz bir tutum içinde olabilirler. Bu durum sınıf öğretmenlerinin mesleki yaşamlarında kaynaştırma eğitimi ile karşılaşmaları durumunda bazı zorluklar yaratabilmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin becerilerini geliştirmeye yönelik özel eğitim öğretmenleri ve okullardaki rehberlik servisleri ile yakın iş birliği içinde düzenlemeler yapılabilir. Sınıf öğretmenlerine kaynaştırma eğitimi mesleki eğitim özel eğitim öğretmenleri tarafından verilebilir. Ayrıca Yükseköğ-

retim Kurumu, üniversitelerde sunulan kapsayıcı ve özel eğitim kurslarının sayısını ve kalitesini artırabilir. Kaynaştırma eğitiminin başarısı, o eğitimi veren öğretmenin beceri ve tutumuna bağlıdır. Bu nedenle okullarda kaynaştırma eğitiminin başarısının özel eğitim öğretmenlerinin desteği ve deneyimi olmadan yüksek olmayacağı düşünülmektedir (Turhan, 2017).

Şekercioğlu (2010), çeşitli alanlardaki öğretmenlerin önemli bir kısmının sınıflarında kaynaştırma eğitiminden memnun olmadığını ve özel bakıma muhtaç öğrencilerle çeşitli iletişim sorunları yaşadıklarını belirlemiştir. Ayrıca öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda kontrolü sürdürmekte zorlandıkları ve özel gereksinimli öğrencilere nasıl davranacaklarını bilmedikleri sonucuna varmıştır.

Destek Hizmetlerinin Yetersizliği; Kaynaştırma eğitimi, normal gelişim gösteren ve ihtiyaçları olan öğrencilerin birlikte eğitim görmeleri esasına dayanmaktadır. Kaynaştırma eğitimine ek olarak, genel eğitim sınıfındaki her bireye özel eğitim destek hizmetleri sunulmalı ve uygulanmalıdır. Kapsayıcı eğitimin başarılı olabilmesi için destek hizmetlerinin eksiksiz olarak sağlanması gerekmektedir. Bu koşullar sağlanmazsa, kapsayıcı eğitiminde başarı elde edilemez. Ülkemiz ortaokullarında kaynaştırma eğitim sınıflarında yer alan öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi, planlanması, uygulanması ve gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Ancak ülkemizde verilen özel eğitim destek hizmetleri oldukça yetersizdir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

İş birliği Yetersizliği; Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarını kendi başlarına sürdürmeleri mümkün değildir. Karşılaştıkları sıkıntıları aşarlarken uzmanlarla, özel eğitim öğretmenleri ile, rehberlik hizmetleri ve ailelerle birlikte hareket ediyorum olmaları gerekir.

Deneyimleri özetlerken, öğretmenler, okul yöneticileri, yöneticiler ve diğer okul personeli bu eğitime katılmaya ve bireysel farklılıkları kabul etmeye hazırlıklı olmalıdır. Aksi takdirde bu durum kapsayıcı eğitimin uygulanmasına ciddi anlamda engel olacaktır (Kırcaali İftar, 1998).

Kaynaştırmayla ilgili eğitimci düşüncelerini araştıran ilgili alan yazında öğretmenlerin kendilerinde, kaynaştırmaya yönelik eğitim alanında bilgi eksikliği olduğunu düşünmelerinden bu programa yönelik olumsuz bir görüş içerisinde olduğunu anlamaktayız (Mağden ve Avcı, 1999; Metin ve Çakmak, 1998).

Kaynaştırma eğitimi verilmekte olan sınıfta normal gelişim gösteren kişilerin ebeveynleri, kapsayıcı eğitimin sağlıklı gelişimi için çok önemlidir. Ebeveynler toplumdaki bireysel farklılıkları bilmeli ve saygı duymalıdır. Eğer bir ebeveyn bu bilgiye sahip değilse, bu eğitimin çocuğu için

zararlı bir eğitim olduğunu düşünebilir, evde veya okulda öğrencilere karşı olumsuz bir tutum geliştirebilir. Okul rehberlik hizmetleri aracılığıyla, aynı zamanda normal gelişim gösterenler çocukların aileleri ve özel ihtiyaçları olan öğrencilerin ailelerine yönelik seminerler düzenlenerek bireylerin eğitilmesi sağlanmalıdır. Ailelerin kapsayıcı eğitimi, öğrencilerin olumlu bakış açıları da bu eğitimi olumlu yönde etkileyecektir.

Temel (2000) okul öncesi öğretmenliği görevinde çalışan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkında görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla Gazi Üniversitesi mezunu okulöncesi ve çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerin arasından seçilen 118 katılımcıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bulgular incelendiğinde; lisans eğitimi sırasında kaynaştırma eğitimi dersi adı altında eğitim alan katılımcılar ile bu dersi almayan katılımcılar arasında kaynaştırma eğitimine yaklaşım tarzında bir farklılaşma görülmemiş olup, uygulama esnasındaki düşündükleri yeterlilik seviyesinde bir farklılık meydana gelmiştir. Özel eğitim adı altında konuyla ilgili ders alan katılımcıların yeterlilik algılarının daha yüksek, bu dersi almayanların ise daha düşük olduğunu belirlemiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu olarak da meslek geçmişinde özel eğitim öğrencisi ile çalışan katılımcıların çalışmayanlara göre kaynaştırma eğitimi konusunda yeterlilik inancı daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Sünbül ve Sargin (2002), okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik betimsel bir çalışma yapmışlardır. Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği (EKTÖ) kullanmışlardır. Katılımcılar 110 okul öncesi öğretmeniyle yapılan bu anketin sonuçları incelendiğinde; Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında, özür türleri ağırlaştıkça öğretmenlerin olumsuz tutumlarının ortaya çıktığı izlenmektedir. Anasınıfı öğretmenlerinin yaşlarına, mesleklerini sevmelerine, özel eğitime muhtaç çocukların eğitimine ilgi duyup duymamasına, sınıflarında engelli çocuk bulunup bulunmamasına ve engellilere yönelik ders alma durumlarına göre engellilere yönelik tutumları farklılık göstermektedir.

Türkoğlu'nun (2007) yaptığı "İlköğretim Okulu Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Bilgilendirme Çalışmalarının Öncesi Ve Sonrasında Öğretmenleri Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans çalışmasında; kaynaştırma uygulamaları konusunda yapılan bilgilendirme çalışmalarının, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerini olumlu etkilediği; bilgilendirme çalışmaları öncesinde kaynaştırma eğitimine sıcak bakmayan öğretmenlerin, bilgilendirme sonrasında kaynaştırma uygulamalarının oldukça yararlı olduğunu düşündüklerini belirlenmiştir.

Battal (2007), araştırmasında, çeşitli disiplinlerdeki sınıf öğretmenleri ve öğretmenlerle kaynaştırma eğitimindeki yeterliliğini belirlemek için

araştırmalar yaptı. Araştırmaya 104 farklı branş öğretmeni ve 285 sınıf öğretmeni katılmıştır. Verileri toplamak için kapsayıcı bir eğitim anketi kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri belirlemede kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Benzer şekilde branş öğretmenleri de ihtiyaç sahibi bir çocuğu tespit etme konusunda kendilerini yeterli gördükleri, ancak özel eğitim ve kaynaştırma eğitiminin ilkeleri konusunda tam bir bilgiye sahip olmadıkları sonucuna varmışlardır.

Babaoğlu ve Yılmaz (2010), ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterli bilgi ve donanımına sahip olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışma grubunu Burdur il merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan 40 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırma verileri, öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı ve kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Lancaster ve Bain (2010), bu çalışma da sınıf öğretmenliği alanında öğrenim gören adayların kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerini incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının yeterliliklerini belirlemek için teorik eğitim ve doğrudan tecrübe edinme değişkenleri arasında karşılıklı olarak incelenmiştir. Katılımcılar grubunu sınıf öğretmenliği alanında öğrenim gören adaylardan kaynaştırma eğitimi dersini okuyan 6 erkek 30 kadın aday oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Hickson (1995) tarafından geliştirilmiş olan “Engelli Kişilerle Etkileşimde Bulunma Öz Yeterlilik Ölçeği” araç olarak kullanılmıştır. Söz konusu dersi alan adaylar iki gruba bölünerek veriler toplanmıştır. Bu gruplar, uygulamalı eğitim alacak grup ve teorik olarak eğitim alan grup olarak belirlenmiştir. İlk olarak ön-test uygulanmış ve her iki grup eğitim almadan önce farklılaşmadığı belirlenmiştir. Eğitim süreci boyunca tam 13 hafta uygulama ve ders döneminden sonra yapılan son-test uygulaması sonucunda her iki grubun da ön-test sonucuna göre yeterliliklerinin artmış olduğu belirlenmiştir. Beklenen sonuçların aksine uygulamalı eğitim alan ve teorik eğitim alan gruplar arasında belirgin bir fark gözlemlenmemiştir. Bu bulgular yorumlandığında ise kaynaştırma eğitimi lisans düzeyinde uygulamalı olarak almanın kaynaştırma yeterliliğine etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Gökdere (2012) ‘nin çalışmasında örneklemini Amasya merkez ilköğretim okullarında görev yapan 68 sınıf öğretmeni ve 2009-2010 eğitim öğretim yılında, Amasya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programı son sınıfta yer alan 112 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Şu bulgulara ulaşılmıştır; sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma

eğitime karşı tutumları ve engelli bireylerle etkileşim durumları arasında bazı maddeler de anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıkların mesleki tecrübe ve özel gereksinimli bireylerle ilgili hazır bulunuşluk düzeyi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görev başındaki sınıf öğretmenlerinin özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi düzeylerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar, kaynaştırma uygulamalarının niteliğini de arttıracak sonucuna ulaşılmıştır.

Fazlıoğlu ve Doğan (2013), öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi amacı ile planlanmış betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini Edirne ili, merkez ilkokul ve ortaokullarında öğretmenlik yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini M.E.B. bağlı Edirne merkezindeki 14 ilkokul ve ortaokulda görev yapan 100 öğretmen oluşturmuştur. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenler farklı sosyo-ekonomik seviyelerdeki mahallelerde yer alan 14 okuldan seçilmiştir. Örneklem belirlemede basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelendiği bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin tutumlarının, yaş ve branş değişkenlerinden etkilendiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşları arttıkça kaynaştırma eğitime karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu sonuca ek olarak sınıf öğretmenlerinin tutumları branş öğretmenleri ile karşılaştırıldığında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı daha olumlu tutum sergilediklerini tespit etmişlerdir.

Yılmaz ve Batu (2016) yılında Araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma, kaynaştırma uygulamasının yasal düzenlemesi ve bireyselleştirilmiş eğitim planına (PIP) ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış bir görüşme aracılığıyla incelenmiştir. Araştırmanın bir örneği Eskişehir’de bir okulda görev yapan 17 gönüllü öğretmendir. Bu öğretmenler okul öncesi, sınıf, İngilizce, rehber ve özel eğitim öğretmenliği bölümlerindedir. Görüşme verileri değerlendirildiğinde, öğretmenler genellikle sınıf kapasitesinin özel olarak düzenlenmediğinden şikâyet etmektedir. Genel eğitimdeki kişilerin yeterince bilgili olmadığına, velilerin özel durumları kabul etmediklerine ve normal gelişim gösteren öğrencilerin genel eğitimde öğrencilere karşı ön yargılı olduklarına inanmaktadırlar. Öğretmenlerin BEP hakkında genel bir bilgiye sahip oldukları, bu süreçte öğretmenlerin görevlerini yerine getirdikleri ve rehberlik servisi ile iş birliği yaptıkları ve okul müdürlerinin de destek sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma önerileri, sınıf boyutunu küçültmeyi, bireyleri uygulamada bilgilendirmeyi ve destekleyici eğitim odalarını genişletmeyi içerir.

Karasu (2019), tarafından yapılan çalışmada, Din Kültürü ve Ahlak Bilimleri Bölümü’ndeki kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin beceri ve tutumları, duyguları ve kaygı düzeyleri arasında bir bağlantı olup olmadığı incelenmiştir. Veri toplamak için Sharma, Loreman ve Forlin (2011) tara-

findan geliştirilen ve Bayar (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Bayar vd. (2015) tarafından kullanılmıştır. Çalışma neticesinde, kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitimin, öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygıları ile yeterliliklerini pozitif yönde etkileyen bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, okul türü, lisansta eğitim alma durumu, kaynaştırma eğitimi tecrübesi ve kaynaştırmaya ilişkin özgüven değişkenlerinin öğretmenlerin yeterliliklerini ve duygu, tutum ve kaygılarını etkilemediği saptanmıştır. Ayrıca duygu, tutum ve kaygı ile yeterliliğin pozitif ilişki içerisinde olduğu görülmüştür.

Alnahdi, Saloviita ve Elhadi (2019) tarafından yapılan çalışmada, kapsayıcı eğitim adaylarının tutumlarını belirlemek ve Finlandiya ve Suudi Arabistan örnekleri arasındaki değişkenliği incelemektir. Katılımcılar Finlandiya'dan 186 ve Suudi Arabistan'dan 306 adaydı. Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutum ve algılarını belirlemek için Veriler Kaynaştırma Eğitimi İlişki Ölçeği (TAIS) kullanılarak elde edilmiştir. Sonuçların analizi ve yorumlanması, iki ülkedeki öğretmen adaylarının tutumları arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmıştır. Finlandiya örneği için katılımcıların puanları ortalama civarındayken, Suudi örneği için ortalamanın altındaydı. Suudi Arabistan örneğinde ise katılımcı adayların cinsiyet ve eğitim seviyelerinde değişiklik olduğu, Fin katılımcılar arasında ise böyle bir fark olmadığı tespit edildi. Sonuç olarak her iki ülkenin katılımcılarının verdikleri cevaplarda bazı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın sınırlılıklarına dikkat çekilirken, iki ülke arasındaki kültürel ve yaşam farklılıkları dikkate alınarak ölçek için daha objektif araçların geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Yazarlar tarafından yapılan bu çalışma; Denizli ilindeki ortaokullarda görev yapan Fen Bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerini ve yeterlilik düzeylerini belirlenmek gayesiyle betimsel türde araştırma yöntemlerinden Karasar'ın (2005) günümüz şartlarında veya geçmişte mevcut olan durumu betimlemeyi amaçlayan yaklaşım şeklinde tanımladığı tarama yöntemi kullanılarak yapılmıştır.

Problem Cümlesi

Denizli ili merkez ve ilçelerinde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş ve yeterlilikleri nelerdir?

Alt Problemler

- Fen Bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik düzeyleri nedir?

- Fen Bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik düzeyleri; yaşları, cinsiyeti, öğrenim alanları, kaynaştırma konusunda bilgili olma, ailelerinde özel gereksinimli bireyler bulunma durumu ve de kaynaştırma eğitimine yönelik yeni bilgiler edinebilme isteğine yönelik anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

-Fen Bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik düzeyi ile kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın amacına yönelik veriler “Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilip Kırcaali-İftar (1998) tarafından Türkçe ’ye uyarlanan “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” kullanılmıştır. Bayar (2015)’ın “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Anketi” de uygulanmıştır. Gerekli veriler 2021 – 2022 öğretim yılı güz döneminde Denizli ilinde bulunan ortaokullarda görev yapan fen bilimleri öğretmenleri Kişisel Bilgi Formu, Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği uygulanarak toplanmıştır.

Elde edilen veriler Statistical Package for Social Science (SPSS) 25 istatistiksel veri analiz paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilere önce normallik testi uygulanmıştır. Normallik varsayımlarına dayalı t-Testi, ANOVA, regresyon analizi gibi

Tek değişkenli test tekniklerinin kullanılabilmesi için normallik varsayımının sağlanması bir ön koşuldur (Mertler ve Vannatta, 2005).

Tablo 1. Kişisel Özellikler

Özellikler (n=130)	n (Sayı)	% (Yüzde)
Cinsiyet		
Kadın	85	65.4
Erkek	45	34.6
Yaş		
≤ 35.0 yaş	33	25.4
36.0-40.0 yaş	47	36.2
41.0+ yaş	47	38.5
Yaş →39.90±6.31 min:25.0 mak:62.0		
Eğitim durumu		
Lisans	110	84.6
Yüksek lisans	20	15.4
Kıdem yılı		
2-5 yıl	4	3.1
6-10 yıl	28	21.5
11 yıl ve üstü	98	75.4

Kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olma durumu		
Evet	57	43.8
Kısmen	63	48.5
Hayır	10	7.7
Kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim alma durumu		
Evet	59	45.4
Hayır	71	54.6
Kaynaştırma öğrencisine sahip olma durumu		
Evet	103	79.2
Hayır	27	20.8
Sınıftaki kaynaştırma öğrencisine yönelik yeterli bilgiye sahip olma durumu		
Evet	50	48.5
Kısmen	50	48.5
Hayır	3	2.9

Katılımcıların demografik bilgileri incelendiğinde, %65,'ü kadın, %34,6'sı erkektir. Yaşları dağılımları incelendiğinde ise %25,4'ü 35 yaş altı, %36,2'si 36-40 yaş arası, %38,5'i 41 yaş üstü olduğu görüldü. Katılımcıların %84,6'sı lisans, %15,4'ü yüksek lisans mezunudur; %75,4'ü 11 yıl üstü kıdem yılına sahiptir. Katılımcıların %43,8'i kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu; %48,5'i kısmen sahip olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin %79,2'sinin kaynaştırma öğrencisi olduğu; %45,4'ünün kaynaştırma öğrencisi ile ilgili bir eğitim aldığı; %48,5'i kaynaştırma öğrencisi hakkında yeterli bilgiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadan toplanan bulgular; SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 25.0 programı ile analiz edilmiştir. Bulguların değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel metotlar kullanılmıştır. Verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediğini normallik testlerinin yanı sıra histogram, Q-Q grafiği ve kutu-çizgi (box-plot) grafikleriyle; çarpıklık- basıklık; varyasyon katsayısı vb. dağılım ölçüleriyle değerlendirilebilir (Hayran ve Hayran, 2011:35-48) Normal dağılım uygunluk normallik testleri ile basıklık çarpıklık değerleri de kontrol edilmiştir.

Tablo 2. Kullanılan Ölçeklerin ve Boyutlarının Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Maddeler	Cronbach's Alpha
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği Genel		0.776
Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler	4, 5, 7, 8, 12, 14, 18, 19	0.637
Sınıf Öğretmeninin Yeterliliğine İlişkin Görüşler	9, 15, 17	0.523
Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler	2, 3, 13, 16, 20	0.468
Engelli Öğrencinin Yeterliliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler	1 ve 6	0.550
Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler	10 ve 11	0.656
Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Genel		0.914
Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği	14,6,10,18,5,15	0.790
Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliliği	9,12,3,16,4,13	0.786
Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği	8,2,11,1,17,7	0.756

Güvenirlik analizi ölçeklerde yer alan ifadelerin kendi aralarında tutarlılık gösterip göstermediğini ve ifadelerin tümünün aynı konuyu ölçüp ölçmediğini test etme amacıyla yapılmaktadır (Ural ve Kılıç, 2006). Güvenirlik analizinde, 0-1 arasında değişen Cronbach's Alpha (α) katsayısı değeri; 0.00-0.40 arasında ise ölçeğin güvenilir olmadığı; 0.40-0,60 arasında ise düşük güvenirlkte, 0.60-0.80 arasında ise oldukça güvenilir ve 0.80-1.00 arasında ise yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu şeklinde değerlendirilmektedir (Tavşancıl, 2005). Sonuçlara göre kullanılan ölçek ve alt boyutların alfa değeri 0,468-0,914 arasında hesaplanmıştır.

Sonuçlara göre kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşler ölçeği puan ortalaması $60,67 \pm 8,01$; kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliliği puan ortalaması ise $83,18 \pm 11,83$ olarak hesaplanmıştır.

Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 aralığında kalması verilerin normal dağılım sergilediğini göstermektedir.

Tablo 3. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	M	ss	t	p
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği	Kadın	59.72	8.19	-1.879	0.062
	Erkek	62.47	7.43		
Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler	Kadın	22.55	4.09	-1.315	0.191
	Erkek	23.49	3.38		
Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler	Kadın	7.95	2.10	-1.341	0.176
	Erkek	8.49	2.20		
Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler	Kadın	16.72	2.53	-0.034	0.973
	Erkek	16.73	2.46		
Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler	Kadın	5.22	1.40	-4.917	0.000**
	Erkek	6.58	1.66		
Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler	Kadın	7.27	1.34	0.347	0.729
	Erkek	7.18	1.64		

** $p < .001$

Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği ve Alt Boyutlarının cinsiyete göre karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği, Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler, Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler, Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler, Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler alt boyutlarından cinsiyete göre alınan puanların istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p > 0,05$).

Buna göre bireyin cinsiyeti kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerde etkili bir faktör değildir. Ancak Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler alt boyutundan alınan puanların bireyin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Sonuçlara göre Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler alt boyutu için kadınların $5,22 \pm 1,40$; erkeklerin $6,58 \pm 1,66$ olarak hesaplanmış ve erkeklerin puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	<i>M</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği	Kadın	83.72	11.48	0.705	0.482
	Erkek	82.18	12.53		
Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği	Kadın	27.75	4.22	0.444	0.657
	Erkek	27.40	4.47		
Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliği	Kadın	27.60	4.38	0.242	0.809
	Erkek	27.40	4.67		
Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler	Kadın	28.36	3.92	1.330	0.186
	Erkek	27.38	4.22		

$p > 0,05$

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının cinsiyete göre karşılaştırılması için bağımsız örneklem *t* testi yapılmıştır. Tablo 4 ‘e göre sonuçlar incelendiğinde Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Buna göre bireyin cinsiyeti Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının etkili bir faktör değildir.

Tablo 5. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması

	Yaş	M	ss	F	p
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği	< 35	60.15	7.05	0.108	0.898
	36- 40	61.00	8.64		
	41+	60.70	8.13		
	Genel	60.67	8.01		
Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler	<35	22,09	3.41	1.429	0.430
	36- 40	23.55	4.67		
	41+	22.76	3.25		
	Genel	22.88	3.87		
Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler	<35	8.52	2.05	1.639	0.198
	36- 40	7.70	2.25		
	41+	8.30	2.07		
	Genel	8.14	2.14		
Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler	<35	16.94	2.25	0.203	0.816
	36- 40	16.72	2.21		
	41+	16.58	2.91		
	Genel	16.72	2.50		
Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler	<35	5.76	1.50	0.192	0.826
	36- 40	5.57	1.61		
	41+	5.76	1.73		
	Genel	5.69	1.62		
	<35	6.85	1.52	1.754	0.177
	36- 40	7.45	1.40		
	41+	7.30	1.42		
	Genel	7.24	1.45		

Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği ve Alt Boyutlarının yaşına göre karşılaştırılması için ANOVA (F) testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği, Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler, Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler, Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler, Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler ve Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler alt boyutlarından alınan puanların bireyin yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Buna göre bireyin yaşı kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerde etkili bir faktör değildir.

Tablo 6. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması

	Yaş	M	ss	t test	p değeri
Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği	<= 35,00	79.64	12.97	2.357	0.099
	36.00 – 40.00	83.40	12.90		
	41.00+	85.32	9.43		
	Toplam	83.18	11.83		
Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği	<= 35.00	26.52	4.54	1.902	0.154
	36.00 – 40.00	27.62	4.90		
	41.00+	28.38	3.33		
	Toplam	27.63	4.29		
Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliliği	<= 35.00	26.24	5.17	1.965	0.144
	36.00 – 40.00	27.77	4.56		
	41.00+	28.16	3.74		
	Toplam	27.53	4.46		
Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler	<= 35.00	26.88	3.94	2.249	0.110
	36.00 – 40.00	28.02	4.28		
	41.00+	28.78	3.75		
	Toplam	28.02	4.04		

$p>0,05$

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının yaşına göre karşılaştırılması için ANOVA (F) testi yapılmıştır. Tablo 6 incelendiğinde Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Buna göre bireyin yaşı

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının etkili bir faktör değildir.

Tablo 7. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği ve Alt Boyutlarının Eğitim Duruma Göre Karşılaştırılması

	Eğitim durumu	M	ss	t	p
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği	Lisans	60.66	8.22	-0.019	0.985
	Yüksek lisans	60.70	6.94		
Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler	Lisans	22.93	3.94	0.347	0.730
	Yüksek lisans	22.60	3.57		
Sınıf Öğretmeninin Yeterliliğine İlişkin Görüşler	Lisans	8.10	2.20	-0.478	0.633
	Yüksek lisans	8.35	1.87		
Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler	Lisans	16.82	2.57	1.019	0.310
	Yüksek lisans	16.20	1.99		
Engelli Öğrencinin Yeterliliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler	Lisans	5.60	1.63	-1.529	0.129
	Yüksek lisans	6.20	1.51		
Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler	Lisans	7.22	1.42	-0.374	0.709
	Yüksek lisans	7.35	1.60		

p>0,05

Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği ve Alt Boyutlarının eğitim durumuna göre karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Tablo 7'e göre sonuçlar incelendiğinde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği, Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler, Sınıf Öğretmeninin Yeterliliğine İlişkin Görüşler, Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler, Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler ve Engelli Öğrencinin Yeterliliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler alt boyutlarından alınan puanların bireyin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0,05). Buna göre bireyin eğitim durumu kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerde etkili bir faktör değildir.

Tablo 8. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının Eğitim Duruma Göre Karşılaştırılması

	Eğitim Durumuna	M	ss	t	p
Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği	Lisans	83.53	11.94	0.774	0.441
	Yüksek lisans	81.30	11.30		
Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği	Lisans	27.75	4.31	0.713	0.477
	Yüksek lisans	27.00	4.27		
Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliliği	Lisans	27.60	4.62	0.413	0.680
	Yüksek lisans	27.15	3.53		
Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler	Lisans	28.18	3.96	1.052	0.295
	Yüksek lisans	27.15	4.42		

p>0,05

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının eğitim durumuna göre karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Tablo 8 'a göre sonuçlar incelendiğinde Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0,05). Buna göre bireyin eğitim durumu Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının etkili bir faktör değildir.

Tablo 9. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kıdem Yılına Göre Karşılaştırılması

	Eğitim durumu	M	ss	t	p
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği	6-10 yıl	60.66	7.16	-0.011	0.992
	11 yıl ve üstü	60.67	8.30		
Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler	6-10 yıl	22.78	3.40	-0.160	0.873
	11 yıl ve üstü	22.91	4.03		
Sınıf Öğretmeninin Yeterliliğine İlişkin Görüşler	6-10 yıl	8.41	2.58	0,812	0.418
	11 yıl ve üstü	8.05	1.99		
Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler	6-10 yıl	16.97	1.98	0.640	0.524
	11 yıl ve üstü	16.64	2.65		
Engelli Öğrencinin Yeterliliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler	6-10 yıl	5.69	1.69	-0.019	0.985
	11 yıl ve üstü	5.69	1.61		
Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler	6-10 yıl	6.81	1.45	-1.940	0.055
	11 yıl ve üstü	7.38	1.43		

p>0,05

Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği ve Alt Boyutlarının kıdem yılına göre karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği, Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler, Sınıf Öğretmeninin Yeterliliğine İlişkin Görüşler, Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler, Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler ve Engelli Öğrencinin Yeterliliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler alt boyutlarından alınan puanların bireyin kıdem yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$). Buna göre bireyin kıdem yılı kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerde etkili bir faktör değildir.

Tablo 10. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kıdem Yılına Göre Karşılaştırılması

	Kıdem yılı	M	ss	t	p
Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği	6-10 yıl	80.13	14.53	0.774	0.441
	11 yıl ve üstü	84.18	10.70		
Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği	6-10 yıl	26.56	5.13	0.713	0.477
	11 yıl ve üstü	27.98	3.95		
Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliliği	6-10 yıl	26.56	5.31	0.413	0.680
	11 yıl ve üstü	27.85	4.13		
Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler	6-10 yıl	27.00	4.88	1.052	0.295
	11 yıl ve üstü	28.36	3.69		

p>0,05

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının kıdem yılına göre karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Tablo 10 incelendiğinde Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının kıdem yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Buna göre bireyin kıdem yılı Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının etkili bir faktör değildir.

Tablo 11. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kaynaştırma Eğitimi Hakkında Yeterli Bilgiye Sahip Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

		M	ss	t	p
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği	Evet	62.77	8.42	2.708	0.008*
	Kısmen	59,03	7,33		
Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler	Evet	23.68	4.38	2.129	0.035*
	Kısmen	22.25	3.32		
Sınıf Öğretmeninin Yeterliliğine İlişkin Görüşler	Evet	8.81	2.24	3.225	0.001*
	Kısmen	7.62	1.93		

Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler	Evet	16.96	2.56	0.976	0.331
	Kısmen	16.53	2.44		
Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler	Evet	6.05	1.74	2.273	
	Kısmen	5.41	1.48		0.025*
Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler	Evet	7.26	1.67	0.171	0.864
	Kısmen	7.22			
			1.25		

* $p > 0,05$

Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği ve Alt Boyutlarının kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olma göre karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler ve Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler, alt boyutlarından alınan puanların bireyin kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Ancak Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği, Sınıf Kontrolü ve Sınıf Öğretmeninin Yeterliliğine İlişkin Görüşler, Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler ve Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler alt boyutlarından alınan puanların kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edildi. Kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olan bireylerin puanlarının daha yüksek olduğu tespit edildi.

Tablo 12. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kaynaştırma Eğitimi Hakkında Yeterli Bilgiye Sahip Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

		<i>M</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği	Evet	86.54	12.06	2.946	0.004
	Kısmen	80.56	11.02		
Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği	Evet	28.93	4.32	3.152	0.002
	Kısmen	26.62	4.02		
Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliği	Evet	28.72	4.53	2.750	0.007
	Kısmen	26.60	4.21		
Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler	Evet	28.89	4.01	2.209	0.029
	Kısmen	27.34	3.95		

$p > 0,05$

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olma durumuna göre karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Tablo 12 'e göre sonuçlar incelendiğinde Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının kaynaştırma eğitimi hak-

kında yeterli bilgiye sahip olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Buna göre bireyin kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olma durumuna Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının etkili bir faktör olduğu tespit edildi. Kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olan bireylerin puanlarının daha yüksek olduğu tespit edildi.

Tablo 13. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması

		<i>M</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği	Evet	62.92	7.58	3.003	0.003
	Hayır	58.80	7.93		
Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler	Evet	23.73	4.29	2.325	0.022
	Hayır	22.17	3.36		
Sınıf Öğretmeninin Yeterliliğine İlişkin Görüşler	Evet	8.47	2.10	1.639	0,104
	Hayır	7.86	2.16		
Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler	Evet	17.02	2.32	1.226	0.223
	Hayır	16.48	2.62		
Engelli Öğrencinin Yeterliliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler	Evet	6.08	1.67	2.567	0.011
	Hayır	5.37	1.51		
Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler	Evet	7.61	1.43	2.739	0.007
	Hayır	6.93	1.40		

$P>0,05$

Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği ve Alt Boyutlarının kaynaştırma eğitimi alma duruma göre karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde ve Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler, Sınıf Öğretmeninin Yeterliliğine İlişkin Görüşler alt boyutlarından alınan puanların bireyin kaynaştırma eğitimi alma duruma istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Ancak Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği, Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler, Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler ve Engelli Öğrencinin Yeterliliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler alt boyutlarından alınan puanların kaynaştırma eğitimi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edildi. Kaynaştırma eğitimi alan bireylerin puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 14. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması

		<i>M</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği	Evet	84.85	11.21	1.468	0.145
	Hayır	81.80	12.22		
Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği	Evet	28.42	3.77	1.940	0.055
	Hayır	26.97	4.61		
Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliliği	Evet	28.10	4.34	1.333	0.185
	Hayır	27.06	4.54		
Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler	Evet	28.32	3.84	0.769	0.443
	Hayır	27.77	4.20		

$P>0,05$

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının kaynaştırma eğitimi alma durumuna göre karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının kaynaştırma eğitimi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$). Buna göre bireyin kaynaştırma eğitimi alma durumuna Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının etkili bir faktör olmadığı tespit edildi.

Tablo 15. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kaynaştırma Öğrencisinin Varlığına Göre Karşılaştırılması

		<i>M</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği	Evet	60.74	8.66	0.190	0.850
	Hayır	60.41	4.89		
Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler	Evet	22.99	4.10	0.651	0.516
	Hayır	22.44	2.85		
Sınıf Öğretmeninin Yeterliliğine İlişkin Görüşler	Evet	8,22	2.24	0.880	0.380
	Hayır	7.81	1.71		
Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler	Evet	16.62	2.69	-1.237	0.220
	Hayır	17.11	1.53		
Engelli Öğrencinin Yeterliliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler	Evet	5.66	1.67	0.439	0.661
	Hayır	5.81	1.47		
Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler	Evet	7.24	1.52	0.065	0.948
	Hayır	7.22	1.12		

$P>0,05$

Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği ve Alt Boyutlarının kaynaştırma öğrencisinin varlığına göre karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği, Sınıf Öğretmeninin Yeterliliğine İlişkin Görüşler,

Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler, Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler, Engelli Öğrencinin Yeterliliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler, Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler ve alt boyutlarından alınan puanların bireyin kaynaştırma öğrencisinin varlığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Buna göre bireyin kaynaştırma öğrencisinin varlığın kaynaştırmaya ilişkin görüşlerde etkili bir faktör değildir.

Tablo 16. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kaynaştırma Öğrencisinin Varlığına Göre Karşılaştırılması

		<i>M</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği	Evet	82.12	12.49	-2.653	0.010
	Hayır	87.26	7.78		
Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği	Evet	27.17	4.52	-3.195	0.002
	Hayır	29.37	2.72		
Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliliği	Evet	27.18	4.75	-2.318	0.023
	Hayır	28.85	2.84		
Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler	Evet	27.76	4.26	-1.848	0.070
	Hayır	29.04	2.86		

$P>0,05$

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının kaynaştırma öğrencisinin varlığına göre karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği, Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliliği ve Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği, Alt Boyutlarının kaynaştırma öğrencisinin varlığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Kaynaştırma öğrencisi olmayanların puanlarının daha yüksek olduğu tespit edildi. Ancak Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler alt boyutlarından alınan puanlar bireyin kaynaştırma öğrencisi varlığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edildi ($p>0,05$).

Tablo 17. Ölçekler Arasındaki İlişki

	Ö1	AB1	B2	B3	B4	B5	2	2Ab1	2Ab2	2Ab3
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği	1									
Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler	,847**	1								
Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler	,511**	,218*	1							
Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler	,744**	,454**	262**	1						
Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler	,611**	,406**	313**	331**	1					
Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler	,546**	,450**	,038	418**	141	1				
Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği	,324**	,213*	165	401**	011	279**	1			
Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği	,321**	,196*	28**	75**	017	250**	948**	1		
Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliliği	,293**	,145	132	445**	,014	289**	926**	837**	1	
Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği	,284**	255**	094	283**	031	232**	898**	788**	717**	1

Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler alt boyutu ile Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif taraflı istatistiksel bir ilişki vardır ($r=0,279$). Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler alt boyutu ile Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif taraflı anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,250$). Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler alt boyutu ile Kaynaştırma Eğitiminde

İş Birliği Yeterliliği alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki vardır ($r=0,289$). Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler alt boyutu ile Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki vardır ($r=0,232$).

Engelli Öğrencinin Yeterliliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler alt boyutu ile Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=0,011$). Engelli Öğrencinin Yeterliliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler alt boyutu ile Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki vardır ($r=0,017$). Engelli Öğrencinin Yeterliliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler alt boyutu ile Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliliği alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=0,014$). Engelli Öğrencinin Yeterliliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler alt boyutu ile Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=0,031$).

Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler alt boyutu ile Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki vardır ($r=0,401$). Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler alt boyutu ile Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif taraflı bir ilişki vardır ($r=0,375$). Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler alt boyutu ile Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliliği alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki vardır ($r=0,445$). Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler alt boyutu ile Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki vardır ($r=0,283$).

Sınıf Öğretmeninin Yeterliliğine İlişkin Görüşler alt boyutu ile Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=0,165$). Sınıf Öğretmeninin Yeterliliğine İlişkin Görüşler alt boyutu ile Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki vardır ($r=0,228$). Sınıf Öğretmeninin Yeterliliğine İlişkin Görüşler alt boyutu ile Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliliği alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=0,132$). Sınıf Öğretmeninin Yeterliliğine İlişkin Görüşler alt boyutu ile Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=0,094$).

Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler alt boyutu ile Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki vardır ($r=0,213$). Sınıf Kontrolü

ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler alt boyutu ile Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki vardır ($r=0,196$). Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler alt boyutu ile Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliliği alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki vardır ($r=0,145$). Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler alt boyutu ile Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki vardır ($r=0,255$).

Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği ile Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki vardır ($r=0,324$). Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği ile Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki vardır ($r=0,321$). Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği ile Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliliği alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki vardır ($r=0,293$). Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği ile Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki vardır ($r=0,284$).

Tartışma ve Sonuç

Evyapan (2020) okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları cinsiyet, eğitim düzeyi, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan öğrenci sayısı ve kaynaştırma öğrencisi sayısı, lisans döneminde kaynaştırma dersi alıp almamaları, kaynaştırma ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumları değişkenlerine göre istatistiksel anlamda farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bunların dışında mesleki kıdem yılı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hakkında alınan görüşleri sonucunda öğretmenlerin BEP'in yararlı ve gerekli olduğuna inandıkları tespit edilmiştir. BEP'in içeriği hakkında bilgi sahibi oldukları görülmüştür. BEP uygulamasında karşılaştıkları güçlüklerin altyapı yetersizliklerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin BEP hazırlanma sürecinde en fazla kaynak kitaplardan yaralandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamızda sınıf kontrolü ve fen bilimleri öğretmenin yeterliğine ilişkin görüşler, kaynaştırmanın olumsuz etkisine ilişkin görüşler ve engelli öğrencinin yeterliği ve kaynaştırmanın faydasına ilişkin görüşler alt boyutlarından alınan puanların kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edildi.

Temel (2000) lisans eğitimi esnasında kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim alan katılımcılar ile eğitimi almayan katılımcılar kıyaslandığında

kaynaştırma eğitimi ile ilgili yaklaşım bağlamında bir farklılaşma görülmemiş olduğunu belirtilmektedir.

Bu çalışmalar Sarı ve Bozgeyikli (2002), Maden ve Avcı (1999), Berk vd. (2009), Gözün ve Yıkılmış (2004), ile Lancaster ve Bain (2010)'ın yapmış oldukları çalışmaların bulguları incelendiğinde kaynaştırma eğitim yeterliğine dair kaynaştırma eğitimi ile ilgili lisans döneminde ders alma değişkeninin etkisinin pozitif yönde olduğu açıklanmıştır. Çalışmamızda ise; kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olan bireylerin puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bireyin kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olma durumuna Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve Alt Boyutlarının etkili bir faktör olduğu tespit edildi. Kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olan bireylerin puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Saloviita (2020) Finlandiya gören yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine dair görüşleri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ortalamaya nazaran negatif görüşe sahip olduğu, alan öğretmenlerinin yansız tutum sergilediği fakat özel eğitim öğretmenlerinin ise oldukça olumlu görüş belirttiği sonucuna varılmıştır. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği, Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler, Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler, Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler, Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler ve Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler alt boyutlarından alınan puanların bireyin kaynaştırma öğrencisinin varlığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre bireyin kaynaştırma öğrencisinin varlığı kaynaştırmaya ilişkin görüşlerde etkili bir faktör değildir.

Dolapçı ve Yıldız Demirtaş (2016)'ın yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitimine dair görüşlerinin incelendiği araştırma dışında öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Diken (2006) yapmış olduğu çalışmada kaynaştırma eğitim yeterliği ve kaynaştırma eğitimine dair görüş arasında orta derece bir ilişki tespit etmiştir.

Orel, Zerey ve Töret (2004) yaptıkları çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin bilgi yönünden kendini eksik gördüklerinden dolayı kaynaştırma eğitimine ilişkin olumsuz görüş içerisinde oldukları sonucuna varmışlardır. Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler alt boyutu ile Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki vardır. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği ile Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Fen bilimleri öğretmenlerinin, araştırmada kaynaştırma eğitimlerine dair yeterlik algısı ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüş seviyeleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde pozitif korelasyon barındıran ilişkiler bulunmuştur. İki değişkenin birbirinin yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Temel (2000), Dağlar (2011), Sarı ve Bozgeyikli (2002), Camadan (2012) ve Dolapçı (2013) araştırmaları incelendiğinde özel eğitimle ilgili gerek lisans döneminde gerekse aktif öğretmenlik deneyimi içerisinde gerek kurs gerek seminer gerekse ders vb. alan öğretmenlerin kendilerini kaynaştırma eğitimi alanında daha etkili ve yeterli görmektedirler tespitinde bulunmuşlardır. Kaynaştırmanın Olumsuzluğuna Yönelik görüşler alt boyutu ile Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliliği alt boyutu arasında istatistiksel olarak olumlu yönlü bir ilişki vardır. Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler alt boyutu ile Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği alt boyutu arasında istatistiksel olarak olumlu yönlü bir ilişki vardır. Dolayısıyla kendilerini yeterli görmeyen bu alanda eğitim almamış öğretmenler kaynaştırmaya olumsuz bir şekilde karşılamışlardır.

Sarı, Çeliköz ve Seçer (2009), okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine dair yeterlik kavramı ile ilgili yaptıkları araştırmada; öğretmen adaylarının yeterliliklerinin öğretmen yeterliliklerinden nispeten daha düşük olduğunu belirlemişlerdir. Toy ve Duru (2016), sınıf öğretmenlerinin mesleğe dair öz-yeterlik inançları ve kaynaştırma eğitimine dair yeterlik inançları kıyaslandığında, genel anlamda öz-yeterlik tutumlarının olumlu yönde olduğunu bulmuşlardır. Çalışmamızda Fen bilimleri öğretmenlerinin Öğretmenin Yeterliliğine İlişkin Görüşler alt boyutu ile Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler alt boyutu ile Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki vardır. Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler alt boyutu ile Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki vardır. Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler alt boyutu ile Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliliği alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki vardır. Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler alt boyutu ile Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Fen bilimleri öğretmenlerinin yeterlik düzeylerinin oldukça yüksek olduğu, cinsiyet faktörü ve kaynaştırma eğitime dair bilgi donanımına sahip olmaya dair değişkenler bakımından anlamlı farklılaşma bulunduğu tespit edilmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine dair görüşleri bulgular ışığında incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırma eği-

timine dair olumlu yönde görüşte oldukları ortaya çıkmıştır.

Öneriler

1. Ülkemizde öğretmen yetiştirme aşamalarında üniversiteler işbirliği ile kapsamlı bir şekilde kaynaştırma eğitimi verilmelidir. Kaynaştırma eğitimi uygulanan gerek ilk gerekse ortaokul kademesinde kaynaştırma eğitimi mevcut olan sınıflarda uygulamalı bir şekilde eğitim verilmelidir.

2. Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflar eğitim öğretim bağlamında desteklenmeli ve bu sınıfta eğitim veren öğretmenler kaynaştırma eğitimine dair düzenli olarak bu alanda kendilerini geliştirmelerine dair teşvik edilmelidir.

3. Milli Eğitim bünyesinde görev yapan bütün öğretmenlere her yıl yapılan seminerlerde “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” adı altında seminer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Alnahdi, G. H., Saloviita, T., & Elhadi, A. (2019). Inclusive education in Saudi Arabia and Finland: Pre-service teachers' attitudes. *Support for Learning*, 34(1), 71-85.
- Antonak, R. F., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional children*, 62(2), 139-149.
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Babaoğlan, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bayar, A. (2015). Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 71-85.
- Bayar, A., Özaşkin, A. G., & Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- Berk, H., Gülveren, & H., Başer, A. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(2):160-168.
- Bilhan, S. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Çağlar, D. (1979). *Geri Zekalı Çocuklar Ve Eğitimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve bep hazırlamaya ilişkin öz-yeterliliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Cavkaytar, A. (2005). *Özel gereksinimi olan çocuklara özbakım ve ev içi becerilerinin öğretimi: uygulamalı el kitabı*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Göksu, İ., & Çevik, T. (2004). *Özel eğitime giriş*. Pegem yayıncılık.
- Dağlar, G. (2011). Okulöncesi Öğretmenlerinin ve Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans

- Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Burdur.
- Diken, I. H. (2006). Turkish Mothers' Interpretations of the Disability of Their Children with Mental Retardation. *International Journal of Special Education*, 21(2), 8-17.
- Dolapci, S., & Demirtaş, V. Yıldız. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 141-160.
- Eripek, S. (2003). Okul öncesi dönemde özel eğitim. *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Dergisi*. 756, 16-41.
- Evyapan, G. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri* (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Fazlıoğlu, Y., & Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234.
- Gökdere, M. (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırılması incelemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2789-2806.
- Gözün, Ö., & Yıkmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).
- Güleryüz, B. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak
- Hayran M.,&Hayran M. (2011). *Sağlık araştırmaları için temel istatistik*. (1. Baskı). Omega Araştırma.
- Hickson, F., (1995). Attitude Formation and Change Towards Peoplewith Disabilities, University of Sydney, Sydney, NSW, USA.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve iktidar: Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler*. (1. Baskı). Ütopya Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*(15. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, T. (2019). Dkab öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Bilimname*, 2019(38), 501-522.
- Kargın T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5 (2):1-13.

- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s.1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (1998a). Kaynaştırma ve destek eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim içinde* (s.17-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kirby, P., ve Ashley, W. L. (1979). Cognitive style, learning style, and transfer skill acquisition. National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University. <https://www.voced.edu.au/content/ngv:29464> (Erişim Tarihi: 17.04.2019).
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumların İncelenmesi*. T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.
- Lancaster, J., & Bain, A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: A comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), 117-128.
- Mağden, D., ve Avcı, N. (1999). Öğretmen Adaylarının Özürlü Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*. 315-324.
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and Multivariate Statistical methods: Practical Application and Interpretation* (3. Ed). United States: Pyrczak Publishing.
- Metin E. N. (2012). Özel gereksinimli çocuklar. E. N. Metin (Ed.) *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması içinde* (s.373-402). Ankara: Maya Akademi.
- Metin, N. ve Çakmak, H. (1998). İlköğretim Okullarındaki Eğitimcilerin Özürlü Çocuklarla Normal Çocukların Kaynaştırıldığı Programlar Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri, 128-129, Edirne.
- Milli eğitim bakanlığı özel eğitim kurumları yönetmeliği (18.05.2012). Resmî Gazete Sayısı: 28296
- Mitchell, D. (2005). Introduction: Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives*. (pp. 1-21). London: Routledge.
- Orel, A., Töret, G. ve Zerey, Z. (2004). "Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1) 23-33.
- Özdemir, S., Yalın, H.İ. & Sezgin, F. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. (6. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006, 5 Mayıs). Resmî Gazete (Sayı: 26184). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531.htm>
- Özsoy, Y; Özyürek, M; Eripek, S. (1988) *Özel eğitime muhtaç çocuklar, özel eğitime giriş*. Karatepe Yayınları.
- Özsoy, P. (2014). *İlkokul öğretmenlerinin iç motivasyon ve görev performansları*

nın il eğitim denetmenlerinin uyguladıkları denetim yaklaşımları açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.

Sarı, H., Celikoz, N., & Seçer, Z. (2009). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Education*, 24(3), 29-44.

Sarı, H., & Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 183-204.

Savolainen, H. (2009). Responding to Diversity and Striving for Excellence: The Case of Finland. <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9125-y>

Sezgin, O. (1991). *Üçüncü neslin eğitimi*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12–21. doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x.

Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Morpa Kültür Yayınları.

Sucuoğlu, B. (Ed.), Kırcaali-Iftar, G., Tekin-iftar, E., Kaner, S. Ve Bakkaloğlu, H. (2009). *Zihin engelliler ve eğitimleri*. Kök Yayıncılık.

Sünbül, A. M., & Sargin, N. (2002). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarının (çeşitli değişkenler açısından) incelenmesi. In *12th. National Special Education Conference, Ankara*.

Şekercioğlu, B. (2010). İlköğretim II. Kademedeki branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Basımevi.

Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 22-24.

Toy, S. N., & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173.

Turhan, A. (2018). *Spastik diplejik serebral palsili çocuklarda duyu bütünleme programı ile konvansiyonel egzersiz tedavisinin; Spastisite, denge ve motor fonksiyona etkisi* (Doctoral dissertation, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).

- Türkoğlu, Y. K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenleri ile gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim BilimleriEnstitüsü, Eskişehir.
- United Nations Educational, Scientificand Cultural Organisation (UNESCO). (1994, June 7–10). The Salamanca statementand frame work foraction on special needs education. Salamanca: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. United Nations Educational, Scientificand Cultural Organisation- UNESCO. (2006). Convention on therights of people with disabilities. New York: Author. 116
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. (Genişletilmiş İkinci Baskı), Detay Yayıncılık.
- Uras, M. (2002). Eğitimin toplumsal temelleri. *Eğitim üzerine içinde*, 185-238.
- Ünalın, H. T. (2005). *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Grafik Eğitimi Dersinde Bilgisayar Destekli Eğitimin Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi EBE.
- Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247.
- Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174.



BÖLÜM 5

MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE KAVRAM YANILGILARI VE DİJİTAL KAVRAM KARİKATÜRLERİ

Ayşegül BÜYÜKKARCI¹

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-0881-117X

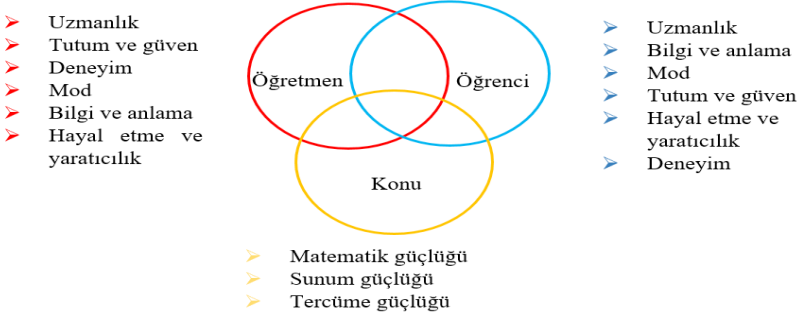
GİRİŞ

Kavramlar bilgilerin en küçük birimi, yapı taşları kabul edilir. Bir nesne ya da soyut bir bilgi için zihinde beliren genel tasarımlardır. Herhangi bir konuya ilişkin bir kavram herkes tarafından genellenmiş tanımları içerir. Yine yeni bir kavramın inşa edilmesi, kavramlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi, sınıflandırılması, sebep sonuç bağlantılarının kurulması, sahip olunan kavramlar sayesinde gerçekleşir. Kavramların doğru şekilde öğrenilmesi günlük hayatta ve eğitim öğretim sürecinde her alanda kişinin doğru iletişim kurmasına, karmaşıklığı gidermesine (Köğce vd., 2019; Kaptan, 1998) doğru çözümler, doğru bağlantılar kurmasına fırsat tanımlamakla beraber her yeni gelen kavramı doğru şekilde zihinde tasarlamasına kolaylık sağlar. Yeni kavramlar da önceden kazanılan kavramlar üzerinde bağlantı kurularak oluşması sebebi ile yanlış edinilen bir kavram bir sonraki kavramında yanlış ya da eksik şekilde işlenmesine sebep olur. Böylece kavram yanlışlığı yerini daha da sağlam hale getirir. Bu durum kişinin günlük hayatta, eğitim ve öğretim hayatında başarısız olmasına ve olumsuz duygular yaşamasına sebep olabilir. Eğitim öğretim sürecinde birçok nedenden kaynaklı yanlış öğrenmeler sonucunda kavram yanlışlıkları olabilir. Bunlar bazen öğrenci kaynaklı bazen öğretmen kaynaklı olmakla beraber birçok sebepten beslenebilir. Bu bağlamda öğretim sürecinde yanlış öğrenmelerin tespiti ve temel kavramlarla beraber devamında ki kavramların doğru öğrenilmesi, olumsuz sonuçları engellemede güçlü bir etken olacaktır. Bunun için öğrenmelerin ezberden ve mekanikleşmeden daha uzak bir şekilde kavramsal öğrenmelerin daha yoğun olduğu bir şekilde gerçekleşmesi önemlidir (Bal, 2006; Baykul, 1999; Bell ve Baki, 1997; Dağ ve Horzum, 2022; Ev Çimen, 2008; Köğce vd., 2019; Özmantar, Bingölbali ve Akkoç, 2013).

Matematik öğretiminde kavram yanlışlıkları

Matematik ardışık ve yığılmalı bir yapıya sahiptir. Böylece matematikte edinilen her bir bilgi bir sonraki bilginin ön koşulu niteliğindedir ve aşamalılık gösterir. Her aşamada matematiğe ilişkin sembol ve kavramlarda problemler yaşanması muhtemeldir. Bunun kaynağı olarak da kavramsal öğrenmelerin daha arka planda kalıp; işlemsel öğrenmelerin öncelendiği düşünülmektedir. İşlemsel öğrenmeler dört işlemin rutin şekilde belli yollar izlenerek mekanikleşmesidir (Bal, 2006; Baykul, 1999). Formülleştirilmiş çözüm yollarını tercih eden öğrenciler ezberci öğrenime yatkınlaşmakta ve sebep sonuç ilişkisi kuramamaktadır (Bell ve Baki, 1997). Böylece kavramı anlamlı hale getirememektedir. Hâlbuki öğretimin hedefi anlamlı, neden sonuç ilişkisinin kurulduğu kavramsal öğrenmelerin öncelenmesidir (Dağ ve Horzum, 2022; Özmantar, Bingölbali ve Akkoç, 2013). Matematikte kavram yanlışlığı matematik dersinde belirlenen hedeflere ulaşamamada büyük etkenlerden bir tanesidir. Öğretimin doğru

ve kaliteli bir şekilde gerçekleşebilmesi için kavram yanlışlarının tespiti ve giderilmesi önem arz eder (Ayyıldız ve Altun, 2013; Dağ ve Horzum, 2022; Yenilmez ve Yaşa, 2008). Fakat öncelikle kavram yanlışlığı ve hatanın aynı kavramlar olmadığı, ayırıcı özellikleri olduğunu bilmek bu yanlışların doğru tespitinde belirleyicidir. Öğrenci yanlışlarında hata ile kavram yanlışlığı sonucunda gelinen nokta aynı gibi görünse de hata ve kavram yanlışlığı birbirinden farklılık gösterir. Her kavram yanlışlığı bir hata olmasına rağmen her hata bir kavram yanlışlığı değildir (Yenilmez ve Yaşa, 2008). Fakat unutmamak lazımdır ki düzeltilmeyen hatalar zamanla kavram yanlışlığı şeklinde zihne yerleşebilir. Hataların nedenlerini Cockburn (2005) çalışmasında öğretmen, öğrenci ve konu olmak üzere üç başlık altında incelemiştir. Hatanın nedenlerine Şekil 1’de yer verilmiştir.



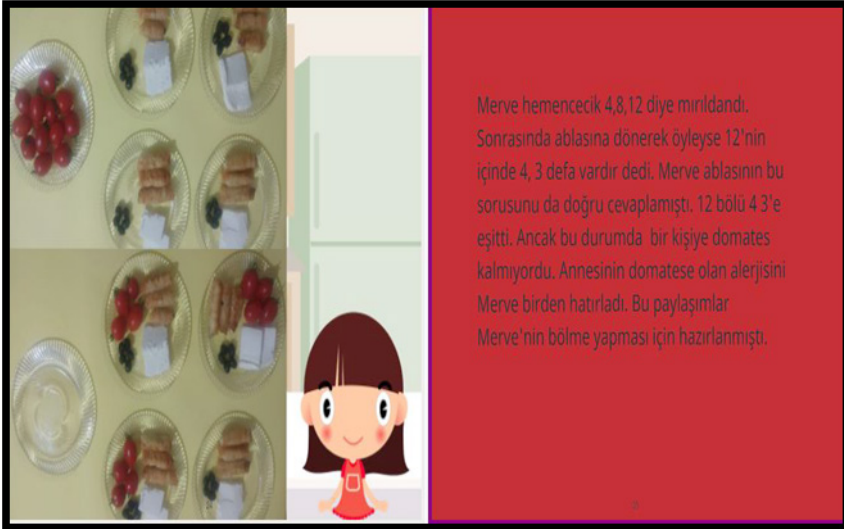
Şekil 1. Matematik hatalarının nedenleri

Şekil 1 incelendiğinde matematik hatalarının öğretmen, öğrenci ve konu kaynaklı olabileceği görülmektedir. Öğretmenlerin uzmanlığı, deneyim durumu, tutumları ve güvenleri, anlık modları, bilgileri ve anlamaları, hayal edebilme ve yaratıcılıkları, öğretmenden kaynaklı bir neden olarak sunulmuştur. Aynı şekilde öğrencilerinde deneyimleri, hayal etme ve yaratıcılıkları, tutumları ve güvenleri, modları, uzmanlıkları, bilgileri ve anlamaları da hata nedenleri olarak gösterilmiştir. Konu kaynaklı hatalar ise matematik konusunun güçlüğü, sunumun güçlüğü, ifade güçlüğü olarak sıralanmıştır. Yukarıda da bahsedildiği gibi hataların düzeltilmemesi halinde kavram yanlışlığı ortaya çıkabilir. Şekil 2, Şekil 3 ve Şekil 4’te yer alan görseller konunun sunumu ve öğretmen kaynaklı bir hata ve devamında kavram yanlışlığına sebep olacak türden bir örnek olarak sunulmuştur.



Şekil 2. Hataya örnek bir kaynak

Öğretmen adaylarının ders kapsamında gerçekleştirdiği hikayelerden alınmıştır. Şekil 2’de çıkarma işleminin konu edindiği bir hikayeye yer verilmiştir. Metin ve görsel uyumuna dikkat edildiğinde beş yumurtadan iki tane samana düşen yumurtaya yer verilmiş olmasına rağmen sepette kalması beklenen üç tane yumurta iki adet olarak görselde yanlış verilmiştir. Kazanımın verilmiş olduğu yaş seviyesi dikkate alındığında görsellerle kontrollü şekilde ilerleyen bir öğrenci için yanlış öğrenmelere sebep olabilecek bir sunum olması muhtemeldir.



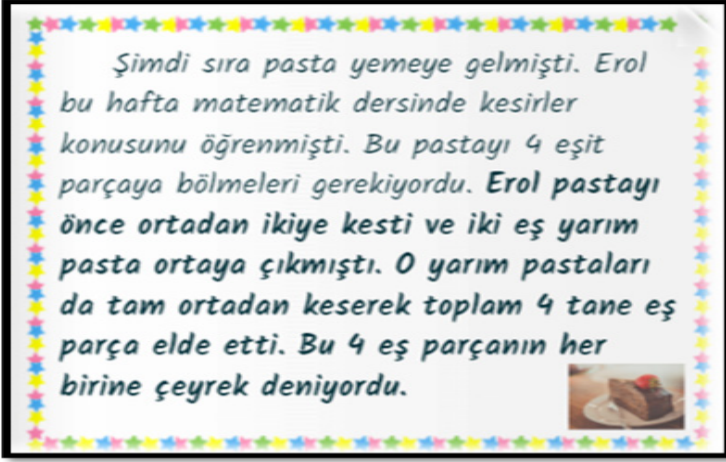
Şekil 3. Hataya örnek bir kaynak

şekil 3'te yer alan görselde 12'nin 4'e bölünmesi ile bölümün 3 olmasına rağmen bölümün tabaklarda 4 olarak gösterilmesi yine dikkatsizlik sebebi ile gerçekleşmesi muhtemel bir hatadır. Fakat bölmeyi henüz öğrenen, ilk defa edinilen bu bilgi ile tanışan (Ryan ve Williams, 2007) ğrenci seviyesi için yanlış öğrenme ve devamında kavram yanılığlarına dönüşmesine sebep olabilecek bir hatadır. Yine buna benzer başka bir örnekte şekil 4'te yer alan görselde verilmiştir.



şekil 4. Hataya rnek bir kaynak

şekil 4'te yer alan hikayede örüntülere yer verilmiştir. Metinde bir kırmızı kare, iki yeşil daire, bir mavi üçgen örüntüsüne yer verilmesine rağmen görselde yer alan örüntüde mavi üçgen ile devam etmesi gereken örüntüde kareye yer verilmiştir. Konunun sunumunda gerçekleşen hata yine bir dikkatsizlik sonucu olması muhtemeldir. Fakat örüntünün belli bir kurala göre ilerlemesi gerekirken metinden farklılık göstermesi hatanın kavram yanılığına dönüşmesine sebep olabilir. şekil 5'te yer alan bir örnek ise kavramın doğru öğrenilmesi için çaba gösterilmiş bir örnek olarak sunulabilir.



Şekil 5. Kavram öğretimine örnek

Şekil 5’te yer alan görselde “Nesneler dört eş parçaya bölünür, çeyrek belirtilir.” kazanımına yer verilmiştir. Kavram verilirken dikkati çekmek için kullanılan koyu renk yazı ve kesilen parçaların özellikle eş olma özelliklerinden bahsedilmiştir. Bu şekilde kazanımın olduğu gibi aktarılmasına özen gösterildiği söylenebilir.

Yukarıda paylaşılan görsellerde yer aldığı gibi kısacası hatalar, kavram yanlışlarının, bilgi eksikliğinin beraberinde işlem hatası, dikkatsizlik gibi anlık durumu da işaret etmektedir. Kavram yanlışını hatadan ayırmada ise sıklık belirleyicidir. Çünkü yanlışlar sistematik şekilde ısrarla olmaya devam eder (Önal ve Aydın, 2018). Kavram yanlışlığı olan bir kişinin doğru cevapladığını düşündüğü soru çözümüne ilişkin açıklamaları vardır. Kavram yanlışlığı çoğu zaman matematiğe ilişkin genellenimin eksik ve yanlış anlaşılmasından kaynaklı olup kişinin bu yanlış edinimleri uygulamada sürekli olarak göstermesidir (İpekten, 2023; Küçükaydın ve Gökbulut, 2016; Spooner, 2002). Kavram yanlışlarının sebepleri için ise modellerin yorumlanmasındaki yanlışlıklar, konuya ilişkin sunulan ilk örnekler, aşırı genelleme, süreç ve nesne ilişkisinin doğru kurulamaması (Ryan ve Williams, 2007; Akt., Mutlu ve Söylemez, 2018), öğretmenlerin konuya ilişkin bilgilerinin yetersizliği, öğrencilerin ön bilgilerinin yetersiz ve yanlış önyargılarının olması, öğretim yöntemlerinin ezberci yönü desteklemesi, konuların bağlantısızlığı ve günlük hayatla ilişkili olmaması, kitaplardaki bilgilerde yer alan yanlışlıklar (Tekkaya vd., 2000) gibi birçok etkene literatürde çeşitli şekillerde yer verilmiştir. Bu bağlamda kavram yanlışlarının tespiti ve de giderilmesi için öğretim sürecini yönlendiren öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Öğretmenlerin kullandığı yöntem, teknik ve araçlar kavram öğretiminde katalizör görevini üstlenirler. Kav-

ram yanlışlarının giderilmesi için de matematikte kavram karikatürlerinden faydalanılabilir (Dabell, 2004; Divrik, 2023; Köğce vd., 2019; Sancar ve Koparan, 2019; Uğurel vd., 2013).

Matematik Öğretiminde Dijital Kavram Karikatürü Kullanımı

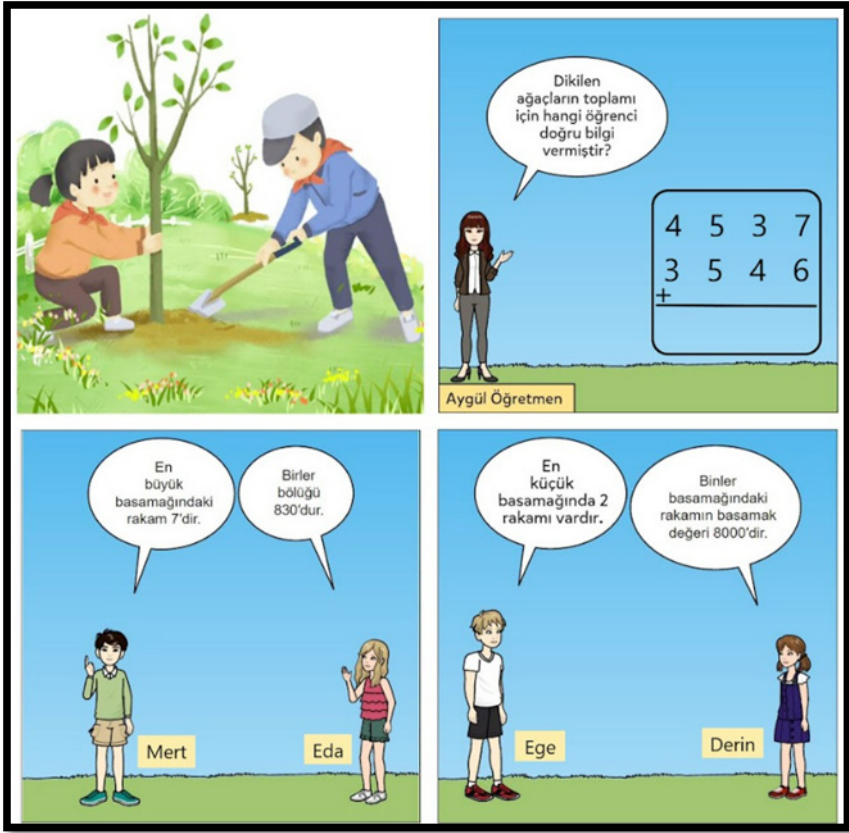
Kavram karikatürleri öğretimde kullanılan ve olumlu sonuçlar alınan modern bir öğrenme aracıdır (Uğurel ve Morali, 2006). Teknolojinin de ilerlemesi ile çeşitli şekillerde faydalandığımız teknoloji, eğitim ve öğretim alanında da katkılar sağlamaya devam etmektedir. Kavram karikatürleri artık dijital ortamlarda web araçları ile daha kısa sürede ve etkili bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Bu araçlar öğretmen, öğrenci kısacası eğitim ile ilgili herkesin kolaylıkla öğretim ve eğitim amaçlı kullanabileceği araçlardır (Storyboard, Pixton, StoryJumper, Book Creator, Canva vb.). Dijital ortamda hazırlanan karikatürler başka kullanıcılarla da paylaşılabilir. Böylece öğrenciler, öğretmenler hazır karikatürlerden, kendilerinin belli bir konu için hazırladıkları karikatürlerden kolaylıkla faydalanabilirler. Öğrenciler kavram karikatürü hazırlarken bilgisayar kullanımını olumlu yöne çevirmiş olmak ile beraber muhakeme becerilerini de geliştirmiş olurlar (Çokyaman ve Çelebi, 2021; Divrik, 2023; Karaboğa, 2019). Matematik öğretiminde kavram karikatürlerinin kullanım kolaylığından daha önemlisi ise öğretim sürecinde kullanımının birçok yönde sürece katkıda bulunmasıdır. Kavram karikatürleri dersin eğlenceli geçmesini, öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının yüksek olmasını, kavram yanlışlarının tespitini ve giderilmesini, öğrencilerin kendilerini karakterler üzerinden rahatça ifade edebilmelerini, konu ile ilgili tartışmaları ve farklı bakış açılarının sunulmasını, problemlere ilişkin çözümler bulunmasını ve bunun sınıf ortamında açıklanmasını, verilen bilginin sorgulanmasını, öğrencinin aktif bir şekilde derste bulunmasını sağlar (Dabell, 2004; Akt., Sancar ve Tozkoparan, 2019). Matematik ile yapılan çalışmalardan Sancar ve Koparan (2019) çokgenler konusunda kavram karikatürü kullanarak olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Batdal Karaduman ve Elgün Cengiz (2018) ilkökul 4.sınıflarda kavram karikatürü kullanarak matematik başarısını incelemiştir. Kavram karikatürü kullanılan deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaplan vd., (2014) matematikte oluşan kavram yanlışlarını kavram karikatürü kullanarak giderilmesi üzerine yaptığı çalışmada kavram karikatürlerinin, kavram yanlışlarını gidermede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Divrik (2019) ise 4.sınıflarda dijital kavram karikatürü kullanarak öğrencilerin içsel motivasyonlarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2018) çalışmasında ise matematik öğretiminde kavram karikatürü kullanarak başarı, öğrenmelerin kalıcılığı ve öğrenci tutumlarını incelemiştir. Kavram karikatürünün kullanılan deney grubunda başarı, kalıcılık ve öğrenci tutumlarında olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gerçekleştirilen çalışmaların olumlu

şekilde sonuçlanması matematik öğretiminde kullanımına faydalı olması yönünde referans olabilir. Fakat kavram karikatürlerini hazırlarken dikkat edilmesi gereken koşullara da dikkat etmek doğru kullanım açısından önemlidir. Hazırlanan karikatürlerde dil kullanımı açık ve net olmalı, karikatür öğrencinin yanlış bilgilerini tespit edecek şekilde seviyelerine uygun şekilde oluşturulmalıdır. Aşağıda Şekil 6, Şekil 7 ve Şekil 8’de ders kapsamında öğretmen adaylarının gerçekleştirmiş olduğu dijital kavram karikatürlerine yer verilmiştir.



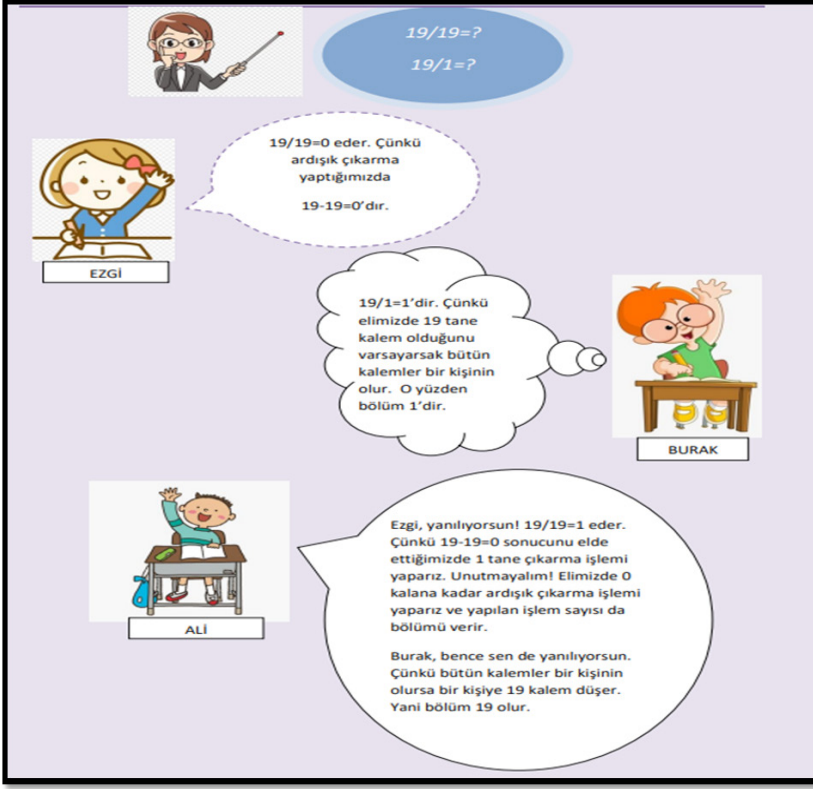
Şekil 6. Kavram karikatürü örneği

Şekil 6’da yer alan kavram karikatürü örneğinde “Paralarımız” alt öğrenme alanından kazanıma yer verilmiştir. Karikatür de yer alan öğretmenin soru ifadesi net değildir; tahta da yer alan toplam miktar mı sorulmaktadır? Yoksa tahta da “lira” değerinde olan para mı sorulmaktadır? Şekil 7’de “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanına yönelik bir karikatüre yer verilmiştir.



Şekil 7. Kavram karikatürü örneği

Şekil 7'de öğrencilerin toplama işlemini gerçekleştirmesinin beraberinde, basamak değerlerine, bölük kavramına yer verilmiştir. Bir başka dijital kavram karikatürü ise "Sayılar ve İşlemler" öğrenme alanı "Doğal sayılarla bölme işlemi" alt öğrenme alanına yönelik oluşturulmuştur.



Şekil 8. Kavram karikatürü örneği

Şekil 8'de yer alan karikatür bölme işleminde uygulanan ardışık çıkarma yaklaşımı, sayının kendisine bölünmesi ve 1'e bölünmesi aşamasında gerçekleşecek yanlış öğrenmeleri tespit etme amacı ile oluşturulmuştur. Karikatürler özellikle de küçük yaş seviyelerinde yer alan öğrenciler için kavram içeren çeşitli görsellerle desteklenerek de genişletilebilir.

SONUÇ

Kavram yanılığları kavramların yanlış ve eksik öğrenilmesinden dolayı ortaya çıkar. Bu yanlış öğrenmeler öğrenciden, öğretmenden, konunun zorluğundan, ğretim şeklinden, sunuştan, hataların düzeltilmeden devam edilmesinden kaynaklı olabilir. Sahip olunan kavram yanılığları ise yeni kavramların oluşmasını da olumsuz yönde etkiler. Matematik özelinde verilen her bir kazanımın öncülü vardır. Matematik aşamalı bir sıra izlediğinden önce verilen kavramın doğru olması ile ancak yeni gelen kavramlar zihinde doğru şekilde ilişkilendirilerek tasarlanır. Bu bağlamda ğretimi kavram yanılığlarından arındırmak, eğitim ğretim sürecinde olması gereken srekliлик gösteren bir işleyiş olmalıdır. Öğretimde gerçekleşen kavram yanılığlarının tespiti için öğretmenlere ve öğretmenlerin kullandığı ğretim araçlarına ihtiyaç vardır. Kavram yanılığlarının tespiti ve kavramların doğru şekilde aktarılabilmesi için kavram karikatürleri alternatif bir ğretim aracı olarak matematikte kullanılmaktadır. Hatta yle ki teknolojinin eğitim ve öğretime sağladığı faydalı gelişimlerden olan web araçları kavram karikatürleri için dost olmuştur. Öğretmenlerin beraberinde ğrencilerinde hazırlayabileceği şablonlar geliştirilmiştir. Böylece kavram karikatürleri daha kolay, daha etkileyici, daha ulaşılabilir ve eğlenceli bir hale gelmeye başlamıştır. Kavram karikatürlerinde ilgili matematik konusunda farklı bakış aalarına yer verilerek, yanlış öğrenmelerin tespiti yapıldığı gibi öğrencilerin sınıf içinde aktif olması ve anladığı kavramı sınıfta paylaşma cesareti sergilemesi de sağlanmaktadır. Matematik ğretiminde ulaşılan olumlu sonuçlar (Batdal Karaduman ve Elgün Cengiz, 2018; Divrik, 2019; Kaplan vd., 2014; Sancar ve Tozkoparan, 2019 ; Yılmaz, 2018) doğrultusunda eğitim ğretim sürecinde belli periyotlarla konulara ait yanlış öğrenmeleri tespit etmek ve kavramların doğru aktarılması amacı ile kullanılması öğretmenlere, ğretmen adaylarına ve eğitmenlere önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ayyıldız, N. ve Altun, S. (2013). Matematik dersine ilişkin kavram yanlışlarının giderilmesinde öğrenme günlüklerinin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 71-86.
- Bal, A. P. (2006). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Kavrama Ve İşlem Becerileri Arasındaki Farkın Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Cukurova University Faculty of Education Journal* , 32(3), 13-23.
- Batdal Karaduman, G. ve Elgün Ceviz, A. (2018). Matematik öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1268-1277.
- Baykul, Y. (1999). *İlköğretim birinci kademedeki matematik öğretimi*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Bell, A. ve Baki, A. (1997). Ortaöğretim matematik öğretimi (Cilt I). *Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu yayınları*.
- Cockburn, A. D. (2005). *Teaching mathematics with insight*, London: Falmer Press
- Çokyaman, M. ve Çelebi, M. (2021). Yabancı dil öğretiminde dijital hikâye anlatımının (DHA) akademik başarıya etkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 994-1035.
- Dabell, J. (2004). *The Mathscoordinator's file-using concept cartoons*. PFP Publishing: London.
- Dağ, Ş. ve Horzum, T. Matematik eğitiminde kavram yanlışları ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin incelenmesi: Bir sistematik derleme. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 9(1), 434-465.
- Divrik, R. (2023). Dijital Destekli Kavram Karikatürlerinin Özel Yetenekli 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi Motivasyonlarına Etkisi: Karma Yöntem Araştırması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(2), 406-419.
- Ev Çimen, E. (2008). *Matematik öğretiminde, bireye "matematiksel güç" kazandırmaya yönelik ortam tasarımı ve buna uygun öğretmen etkinlikleri geliştirilmesi* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- İpekten, B. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin geometrik cisimler konusundaki kavram yanlışları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Kaplan, A., Altaylı, D. ve Öztürk, M. (2014). Kareköklü sayılarda karşılaşılan kavram yanlışlarının kavram karikatürü kullanılarak giderilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 85-102.
- Kaptan, F. (1998). *Fen bilgisi öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaboğa, M. T. (2019). Dijital medya okuryazarlığında anne ve baba eğitimi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2040-2073.
- Köğçe, D., Yıldız, C. ve Aydın, M. (2019). Matematik öğretmen adaylarının ma-

tematiksel kavram yanılığlarını belirlemeye, gidermeye ve kavram đđretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 453-478.

- Küçükaydın, M. A. ve Gökbulut, Y. (2016). Sınıf đđretmeni adaylarının geometrik cisimlerin tanımlanması ve aılımlına ilişkin kavram yanılığları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(1), 102-125.
- Mutlu, Y. ve Söylemez, İ. (2018). Matematiksel kavram yanılığları konusunda yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 5(2), 187-197.
- nal, H. ve Aydın, O. (2018). İlkokul matematik dersinde kavram yanılığları ve hata rnekleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1-9.
- Özmantar, M. F., Binglbalı, E. ve Akkoç, H. (2013). Matematiksel kavram yanılığları ve üzüm nerileri (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ryan, J. ve Williams, J. (2007). *Children's Mathematics 4-15: Learning from Error and Misconceptions*. New York: McGraw-Hill Education
- Sancar, M. ve Koparan, T. (2019). Ortaokul đđrencilerinin çokgenler konusundaki kavram yanılığlarının giderilmesinde kavram karikatürlerinin etkisinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 101-122.
- Spooner, M. (2002). *Errors and misconceptions in maths at key stage 2: Working towards successful sats*. New York
- Tekkaya, C., apa, Y. ve Yılmaz, . (2000). Biyoloji đđretmen adaylarının genel biyoloji konularındaki kavram yanılığları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*, 18, 14-147.
- Uğurel, İ. ve Moralı, S. (2006). Karikatürler ve matematik đđretiminde kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(170), 1-10.
- Uğurel, İ., Kesgin, ř. ve Karahan, . (2013). Matematik derslerinde yararlanılabilecek alternatif bir đđrenme ve değerlendirme aracı: kavram karikatürü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 313-337.
- Yenilmez, K. ve Yaşa, E. (2008). İlköğretim đđrencilerinin geometrideki kavram yanılığları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 461-483.
- Yılmaz, A. (2018). *Kavram karikatürleri destekli 5E modeli uygulamasının ortaokul đđrencilerinin matematik başarisına, đđrenme kalıcılığına ve tutumlarına etkisi* (Master's thesis, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).



BÖLÜM 6

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE BİLİNÇLİ FARKINDALIK VE İNTERNET BAĞIMLILIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Sema Nur ŞENSES KARACA¹, Birol ALVER²

1 Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, sema-senses@hotmail.com

2 Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, birolalver06@gmail.com

GİRİŞ

Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) verilerine göre İnternet kullanım oranı, 16-74 yaş grubundaki bireylerde 2022 yılında %85,0 iken 2023 yılında %87,1 olmuştur. İnternet kullanım oranları 2023 yılında 16-74 yaş grubundaki erkeklerde %90,9, kadınlarda %83,3 olarak bulunmuştur. Kullanım amaçları arasında kamu kuruluşlarına ait web sitelerinden bilgi edinme %73,9 ile ilk sırayı aldı. Bu siteler içinde en çok kullanılanı ise e-devlet olmuştur. 16-74 yaş arasındaki bireylerin internetten (online) alışveriş yapma oranları %49,5 olmuştur. Bir önceki yıl internetten alışveriş yapma oranı %46,2 olarak bulunmuştu. Cinsiyete göre kıyasladığımızda internetten alışveriş yapma oranı erkeklerde %52,4 iken kadınlarda %46,6'dır. Bu alışverişlerde, internetten en çok satın alınan ürünler kategorisine %75,5 oranla giyim, aksesuar ve ayakkabı dahil olmuştur. %47,6 ile lokantalardan, fast food zincirlerinden, catering şirketlerinden yapılan teslimatlar, %37,1 ile gıda ürünleri, %32,2 ile kozmetik, güzellik ve sağlık ürünleri ve %28,8 ile temizlik ürünleri, kişisel bakım malzemeleri takip etmiştir.

Görüldüğü üzere, internet kullanımı hayatımızın birçok alanında tercih edilmekte ve kullanımı git gide yaygın hale gelmektedir. İnternet kullanımının bu denli yaygınlaşması ise günlük hayatımıza birçok yenilik ve avantaj getirmektedir. İnternet sayesinde evimizden çıkmadan alışveriş yapabilmekteyiz, istediğimiz bilgiye kütüphaneleri taramadan anında ulaşabilmekteyiz, dilediğimiz zaman sevdiğimizle iletişim kurabilmekte ve çevrimiçi oyunlarla boş zamanlarımızda sıkılmadan vakit geçirebilmekteyiz (Demirli ve Arslan, 2018). İnternetin bu denli hayatımızda büyük yer kaplaması yararları ile birlikte zararlarını da beraberinde getirmektedir. Bazı bireyler gerektiği kadar internet ile meşgul olurken bireylerin bir kısmı gerektiğinden daha fazla internet ile meşgulliyet sağlayıp buna bir sınır koyamamaktadırlar (Gönül, 2002). Özellikle ergenlik döneminde karşı cinsle iletişime geçme, okul dışında kalan zamanlarda da iletişimi sürdürme ve çevrimiçi oyun oynama istekleri olabilmektedir. Ergenlerde internet bağımlılığı giderek artan bir durum olduğundan bununla ilgili önleyici ve iyileştirici programlar geliştirmek zamanla önem kazanmıştır.

Young (2007) internet bağımlılığını; bireyin internet başında geçirdiği süreyi kontrol edememesi sonucu kişiler arası ilişkilerinde, mesleki ve sosyal yaşamında problemler yaşaması şeklinde tanımlama yapmıştır.

Bilinçli farkındalık bireyin anda yaşanan davranış ve duygularının farkına vararak kendinde düzenlemeler yapmaktır. Bilinçli farkındalığı yüksek olan bireyler otokontrolü ele alarak internet kullanım sürelerini ayarlayabilmektedir. Bilinçli farkındalığı olan birey yaşadığı andan keyif almasını bilir ve zihni açıktır. Bilinçli farkındalığı yüksek olan birey duygularını ve davranışlarının farkında olur ve nasıl düzenleme yapacağını bilir.

Farkındalığın yüksek olması psikolojik iyi oluş sağlar, kişinin yaşadığı ilişkilerden aldığı doyumunu artırır ve kişinin problemlerle daha hızlı başa çıkmasını sağlar. Bedensel ve zihinsel sağlıklılığın artırılmasında bilinçli farkındalık etkilidir. İyi bir ruh haline sahip olmaya, mutlu ve zihnin açık olmasına katkı sağlar (Brown ve Ryan, 2003).

Günlük hayatın vazgeçilmez bir parçası olan internet bağımlılığı, bilinçli farkındalığı yüksek bireyler tarafından kullanıldığında; birey ana odaklanabildiği, şuan olup bitenleri koşulsuz bir kilde fark edebildiği için; ne zaman ne amaçla kullanıldığını bilebilir, amaç dışı kullanımı minimize edebilir. İnternetin sunmuş olduğu iletişim dışında sosyal medya, müzik, video ve evrimii oyunlar gibi pek çok özelliğinden ötürü bireyde kullanma isteğini artırabilir, sürekli online olmak isteyeniy dışarda yaşanan gelişmeleri kaçırmak istemeyen bilinçli farkındalığı düşük birey bir süre sonra dürtüsel bir şekilde, işi olmamasına rağmen internette gezinme, cep telefonunu gözden geçirme isteğindeki artışın farkına varamayabilir ve süreç bağımlılığa doğru ilerleyebilir.

Yukarıda kısaca değinildiği gibi, çalışmanın içeriğini oluşturan internet bağımlılığı ve bilinçli farkındalık ilişkili olabilecek değişkenlerdir. İnternet bağımlılığının bilinçli farkındalıkla ilişkisinin farklı değişkenler açısından incelenmesi, bulguların ortaya konulması gün geçtikçe daha da önem arz eden internet bağımlılığı ve bilinçli farkındalık konularında araştırma yapacak olanlara bağımlılığı nleme adına çalışma yapan kurum ve kuruluşlara ve okullarda görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlere müdahale sürecinde yardımcı olabileceği düşünülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Çağımızda teknolojinin hızla geliştiği göz önüne alındığında, bilgisayar ve internet kullanımının da önemini arttırmaya devam ettiği söylenbilir. Bireyler internetin sağladığı olanaklarla dünyanın her yerinden insanlarla iletişime geçebilir, istedikleri bilgiye ulaşmada zorluk çekmezler. İnternetin sağladığı haberleşme, iletişim, oyun, eğitim gibi pek çok konuda sunulan hizmetten yararlanabilirler.

İnternet kullanımı sağladığı faydalar yanında taşıdığı tehditlerle de nplandadır. Bunlardan biri internet bağımlılığı olmaktadır. Bundan dolayı internet kullanımının kişiler üzerindeki psikolojik ve fizyolojik etkileri araştırmalara konu edilmektedir. Yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde insan davranışlarını olumsuz olarak etkileyen aşırı internet kullanımının internet bağımlılığı olarak nitelendirildiği vurgulanmaktadır (Tsai Lin, 2001; akır Balta ve Horzum, 2008). İnternetin günümüzde bilgi ve iletişim kaynağı olması yanında bazı kullanıcılar açısından bağımlılığa dönüşmüştür. Buna göre internet bağımlılığı, internetin aşırı kullanımının engelleneme-

mesi, yoksun bırakıldığı durumda ise saldırganlık ve aşırı sinirlilik durumu olarak ifade edilebilir (Cömert, 2007). Bireylerin teknoloji çağında bulunulmasının etkisiyle her geçen zaman bilgisayar ve internet ile daha fazla etkileşimde bulunmaları, teknolojik araçlara bağımlılığa neden olduğu ve bağımlılık düzeyinin artmasında etkili olduğu söylenebilir. İnternet bağımlılığı bakımından en fazla risk taşıyan grubun ise ergenler olduğu belirtilmektedir (Şendağ ve Odabaşı, 2007; Yen vd., 2008; Mossbarger, 2008; akt. Kayri ve Günüç).

Ergenlik çağına özgü sorunlar, kuşak çatışması gibi etkenlerle bireylerin aile ile paylaşımlarının azalması, arkadaş edinmemede zorluk, içe kapalılık gibi nedenlerle yalnızlık yaşayan, bunu sosyal hayatta gidermede zorlanan gençlerin kolaylıkla internet bağımlısı olmaları mümkündür (Ögel, 2012). Bu bağlamda internetin uygun olmayan şekilde kullanımının insan yaşamını olumsuz etkileyebileceği, bağımlılık oluşturabileceği söylenebilir.

Bilinçli farkındalık kavramı en temel anlamıyla mevcut duruma odaklanarak içinde bulunulan anı yaşamaktır (Young, 2016). Diğer bir ifade ile bilinçli farkındalık bilincin “şu anda” uyanık olması ve içinde bulunulan anın bilinçli olarak yaşanmasıdır. Bilinçli farkındalık, kişinin şimdiki anda olayları yargılamaksızın kabul etme ve dikkatini odaklayarak şimdiki ana ait zamanda kalabilme, o an deneyimlenen duruma/durumlara odaklanabilme, içinde bulunulan durumlara yönelme, açık olma ile durum ve olayları yargılamaksızın kabullenme durumlarını kapsamaktadır. Bu sayede kişinin yoğun düşüncelerden içerisinde bulunulan duruma odaklanması ve dikkatinin bilişsel bir esneklik kazanması amaçlanmaktadır. Söz konusu esnekliğin pratik uygulamalarla geliştirilebilen ve bununla birlikte meditasyon bazlı müdahaleler aracılığıyla artırılabilir nitelikte psikolojik bir süreç olarak ifade edilmektedir (Bishop, vd., 2004; Akarsu ve Kuş, 2017; Brown, 2007; Atalay, 2017).

İnternet kullanıcı profilinin Türkiye’de oldukça genç olduğu belirtilmektedir. Kullanıcıların önemli bir kısmının gençler olduğu göz önüne alındığında, internet bağımlılığı riskinin gençler arasında daha yüksek olduğu ileri sürülebilir. Lise çağındaki bireylerin oyun oynama, can sıkıntısını giderme, sohbet etme gibi etkenlerle interneti aşırı kullanmak suretiyle olumsuz etkilere daha fazla maruz riski taşıdıkları ve internet bağımlısı durumuna geldikleri ileri sürülebilir.

Yoğun internet kullanımını sonucunda kişinin akademik ve sosyal anlamda yaşadığı olumsuzluklar, beraberinde yalnızlık yaşanmasında etkili olabilecektir. Bunun devamında ise aile ve eğitim hayatında çeşitli olumsuzluklara yol açabilecektir (İnan, 2010). Bu bağlamda ergenlik döneminin kişinin benliğine ilişkin duygularının en fazla değişim gösterdiği, aynı

zamanda kişilik gelişiminin sağlıklı olabilmesi için kendini kabul etmenin önemli olduğu ve sosyal desteğe ihtiyaç duyulduğu bir dönem olduğu ifade edilmektedir (Erdem ve Akman, 1995).

Kişinin yaşam zorlukları ile başa çıkmada en önemli yardımcılarının bilinçli farkındalık ve sosyal destekler olduğu söylenebilir. Bu nedenle bilinçli farkındalığa sahip olmayan, çevresinden gereken sosyal desteği algılayamayan ortaöğretim öğrencilerinin internette daha fazla zaman geçirebilecekleri, uzun süre interneti kullanacakları için de internet bağımlısı olabilmeleri olasıdır.

Bu kapsamda çalışmanın temel amacının lise öğrencilerinin bilinçli farkındalığının internet bağımlılığına etkisinin incelenmesi, elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerin geliştirilmesi olduğu ifade edilebilir. Çalışmanın ileride yapılacak araştırmalara ve akademisyenlere ışık tutacağı, yol gösterici olacağı umulmaktadır. Çünkü internet kullanımının hızla yaygınlaşması ve internet bağımlılığının riskleri göz önüne alındığında, özellikle ergenlerin yüksek risk altında oldukları görülmektedir. Bunun önüne geçilebilmesi ve geleceğe yönelik olarak internet bağımlılığının ergenler üzerindeki etkilerinin azaltılması için yapılacak bilimsel çalışmalar önem arz etmektedir.

Araştırmanın Önemi

Lise dönemi gençler için birçok açıdan zorlayıcı bir süreçtir. Fiziksel, ruhsal, duygusal, zihinsel birçok değişime maruz kalan birey aynı zamanda sosyal ilişkilerini doğru bir biçimde yürütebilmek içinde çabalamaktadır. Tüm bunlarla baş etmeye çalışan bireyin aynı zamanda öğrencilik sorumluluklarını da gerçekleştirmesi beklenmektedir. Ergenliğin neredeyse tamamını kapsayan lise dönemi kimliğe karşı rol karmaşasının devam ettiği bir zaman dilimini oluşturmaktadır.

Ergenlerin internet kullanımındaki tutumuna, gelişimsel dönemin özelliklerinin de etkili olması muhtemeldir. Bu dönemde ergende birtakım psikolojik değişikliklerin meydana geldiği görülmektedir. Ergenlik döneminde kişinin kendi benliğine yönelik duygu ve düşünceleri değişmeye başlar. Bununla birlikte ergende kendini kabul etmenin önemi artar ve bu karışık durumda ergen, sosyal desteğe yoğun gereksinim hisseder (Kayri, Tanhan, ve Tanrıverdi, 2014). Bu dönem için aileden, arkadaşan ve yakın çevreden sağlanan doğal desteğin önemine vurgu yapılmıştır. Doğal destek sistemleri, psikolojik sorunların çözümlerini kolaylaştırma veya zorlaştırmada önemli rol oynamaktadırlar (Eker, Arkar ve Yıldız, 2001). Sosyal destek algısının, çocuklar ve ergenlerdeki kişisel özelliklere katkısı olumludur (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009). Cobb (1976), sosyal desteği; bireyin sevildiği, değer verildiği, önemsendiği ve karşılıklı yükümlülüklerle-

rin olduğu bir sosyal ağın üyesi olduğu yönündeki inancını sağlayan bilgi şeklinde tanımlamıştır (akt. Gökler, 2007). Algılanan sosyal destek, kişilerin psikolojik sağlıkları üzerinde koruyucu ve iyileştirici etki yapmakla birlikte, fiziki sağlıklarına da olumlu katkılarda bulunmaktadır (Gökler, 2007; Kapıkıran ve Özgüngör, 2009). Bireylerin sosyal destek algıları yükseğe, stres durumlarını ve psikolojik problemleri daha kısa zamanda aşabilmektedirler. Sosyal destek düzeyleri yüksek olan ergenler daha düşük olanlara göre, stresli olaylardaki kaygı, depresyon ve davranış problemleri bakımından daha avantajlıdır (Barrera vd., 2004; Lara vd., 1998, akt. Gökler, 2007). Sosyal destek algısı düzeyi, diğer faktörlerin yanında internet kullanımı ile de ilişkilidir. Kayri, Tanhan, ve Tanrıverdi'ye (2014) göre yapılan çalışmalarda; ergenlerde algılanan sosyal destek ile problemlerle internet kullanımı arasında ilişki olduğu görülmüştür. Algılanan sosyal destek azaldıkça internet bağımlılığı artmakta ve internet bağımlılığı arttıkça algılanan sosyal destek azalmaktadır (Kayri, Tanhan, ve Tanrıverdi, 2014).

Her geçen gün daha çok kişinin hayatına giren internet insanlara sunduğu imkanlarla günümüzün vazgeçilmez iletişim araçlarından olmayı başarmıştır. Modern insanın eğlenceden iletişime, günlük işlerden akademik ihtiyaçlara kadar birçok ihtiyacını farklı uygulamalarla karşılamaya başlaması onun tahtını daha da sağlamlaştırmasına yardımcı olmaktadır (Taş, 2018).

İnternet kullanımı son yıllarda özellikle gençler arasında hızla artmakta (Johansson ve Göttestam, 2004) çocuk ve ergenlerin yaşam biçimini yeniden şekillendirebilmektedir (Kalkan ve Kaygusuz, 2013). İnternetin aşırı oranda kullanımının okul, aile ve sağlık gibi alanlarda sorunlara yol açabileceği ve uyku ve çalışma zamanının kaybı gibi sosyal ya da kişisel işlevleri aksatabileceği ileri sürülmektedir (Gürcan, 2010). Yang ve Tung (2007), ergenlerin internete uzun süre bağlı kaldıklarını ve internette harcanan haftalık zaman ile problemlerle internet kullanımı arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Aynı çalışmada problemlerle internet kullanımının ergenlerin günlük etkinliklerine, okul performansları ile öğretmen-aile ilişkilerine olumsuz etkisi olduğu vurgulanmıştır. Bu duruma benzer olarak, Sanders, Field, Diego ve Kaplan (2000) interneti az kullanan katılımcıların anne-baba ve arkadaşlarıyla ilişkilerinin çok kullananlara göre daha olumlu olduğunu bulmuşlardır. Dünya çapındaki çalışmalarda, ergenlerde ve gençlerde internetin problemlerle kullanım yaygınlığının %0,9 ile %38 arasında değiştiği gözlenmiştir. Türkiye'de ise son yıllarda lise öğrencilerinde internet bağımlılığıyla ilgili yapılan çalışmalarda; internet bağımlılığı yaygınlığının %6,6 ile %15 arasında değiştiği görülmektedir (Zorbaz ve Tuzgöl Dost, 2014). Aşırı internet kullanımı, bireylerde birçok psikolojik, bireysel ve toplumsal olumsuz etkileri (anksiyete bozukluğu, takıntılı düşünceler, azalmış dürtü kontrolü, çok para harcama, diğer etkinliklere daha az zaman ayırma, kendini izole etme, yalan söyleme, uykusuzluk,

akademik/iş ya da kişilerarası ilişkilerde sorunlar, sorumlulukların ihmal edilmesi, kilo alma vb.) beraberinde getirmektedir (Bozkurt, şahin ve Zoroğlu, 2016).

İnternet kullanımının ergenlerde en üst seviyede olduğu göz önüne alındığında, ergenlik dönemindeki bireylerde internet kullanımının sonucunda oluşan internet kullanımı oranının giderek arttığı bilinmektedir. Bundan dolayı internet kullanımına ilişkin araştırma yapan çalışmacılar bu durumunun önleyici, koruyucu ve tedavi edici çalışmaların yapılmasının gerekli olduğunu savunmaktadırlar. Sağlığını koruyabilen ergen ve çocukların yetiştirilebilmesi adına ergenlerin internet bağımlılıklarının araştırılması gerektiğini düşünmektedirler (Ceyhan, 2008; Tarı-Cömert ve Kayıran, 2010).

Artan internet kullanımı ile birlikte ergenlik dönemindeki bireylerin kendilerini düzenleyebilmelerine yardımcı olmak, içinde buldukları anın farkında olarak yaşamalarını sağlayabilmek ve karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelebilmelerine olanak vermenin son derece önemli olacağı düşünölmektedir. Ergenlik dönemindeki bireylerin sağlıklı olarak yetiştirilebilmesinde hızlı hareket edebilmek, sorunları daha hızlı özebilemek ve çözüm üretme noktasındaki tıkanıkları ortadan kaldıracılamak için, internet kullanımı ile ilişkili olduğu düşünölen bilinçli farkındalık bu çalışma ile ele alınmak istenmektedir. Bu bağlamda ergenlik dönemindeki bireylerin odaklandıkları ve farkında oldukları yaşantılara ilişkin becerileri önem kazanmaktadır.

Bu araştırmada, internet bağımlılığının lise öğrencileri ile çalışılmasının önemli bir nedeni liselerdeki bağımlılık oranına Kırıkkale ili kapsamında ayna tutmak ve bu konuda okullarda çalışan psikolojik danışmanlar tarafından yapılacak önleyici çalışmalara da kaynak olmaktır. Bilinçli farkındalığın internet bağımlılığını yordaması durumunda psikolojik danışmanların bu değişkenleri merkeze alarak risk grubunda olan öğrencilerle çalışıp internet bağımlılığını oluşmadan önleyecekleri düşünölmektedir.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bilinçli Farkındalık

Bilinçli farkındalık kavramı son yıllarda hızlı bir şekilde büyüme gösteren bir araştırma ve uygulama alanı halini almıştır. Bilinçli farkındalık kavramı Pali dilindeki hatırlamak anlamına gelen sati kelimesinden türemiştir, fakat bir bilinç biçimi olarak daha çok akılı başında olma anlamına gelir (Bodhi, 2000). Biz farkındalığı resmi olarak mevcut olay ve deneyimlere yönelik kavrayıcı dikkat ve bunların bilincinde olma olarak tanımlıyoruz (Brown ve Ryan, 2003).

Bilinçli farkındalık kavramı en köklü şekilde Budist psikolojide yer bulmuştur, fakat Antik Yunan felsefesini, fenomenolojiyi, egzistansiyalizmi, ileri Batı Avrupa düşüncesinde natüralizmi, transandantalizmi ve Amerika'daki hümanizmi içine alan çok çeşitli felsefi ve psikolojik geleneğin desteklediği düşüncelerle kavramsal bir yakınlığı paylaşır. Çoğunlukla tanımlandığı gibi bu varoluş şekli temelini insan deneyimine dayandırır ve gerçekten de farkındalık asli bilinç aktivitelerinden çıkar: Dikkat ve bilinçlilik (Brown ve diğ., 2007).

En temel itibarıyla bilinçli farkındalık, mevcut duruma odaklanarak içinde bulunulan anı yaşamaktır (Young, 2016). Başka bir deyişle bilinçli farkındalık bilincin “şu anda” uyanık olması ve içinde bulunulan anın bilinçli olarak yaşanmasıdır. Farkındalık kavramı, şu anı yargılamadan, özel bir şekilde odaklanmak ve dikkat vermek, dünyadaki, çevredeki, işteki, ailedeki ilişkilerin, en önemlisi de kişinin kendisiyle olan ilişkisinin kalitesi açısından mesuliyet almayı ifade etmektedir. Bu kapsamda farkındalık “an be an farkındalık” olarak tanımlanabilir. Farkındalık, biliş düzeyi azalıp artmadan, özdeşleşme olmaksızın kabul ve açıklıkla deneyimlemedir (Davis ve Hayes, 2011).

Bilinçli farkındalık, Batı kültürlerinde uygulanması sayesinde sadece bir Budist pratiği olmaktan çıkıp günlük yaşamımızla etkileşim içinde olmakla ilişkili bir dikkat yönlendirme tekniği haline gelmiştir. Bu değişim sebebiyle, bilinçli farkındalık uygulamasının Budizm ya da Budist olmakla bağlantısı kalmamıştır. Kişinin kendi içine dönmesi, kim olduğunu keşfetmesi, yaşam amaçlarını, dünya üzerindeki yerini sorgulaması, yaşamıyla yakın temas halinde olup minnettarlık duygusunu tatması gibi kavramlarla bağlantısı çoğalmıştır. Bilinçli farkındalık tekniğine göre, kişi kendisine dikkati çağırıp sistemli bir şekilde takip etme yöntemi ile varoluşunun ve zihninin doğasını sorguladığı durumlarda çok daha uyumlu, bilinçli ve tatmin dolu olabilecektir (Taşdemir, 2018; Kabat-Zinn, 2009; Özyeşil, vd., 2011; akt. Kılınçoğlu, 2020).

Bilinçli farkındalık toplamda sekiz ortak özelliğe sahiptir. Bu kapsamda söz konusu özellikler şu şekildedir (Özyeşil, vd., 2011):

- Bilinçli farkındalık kavramsal değildir. Düşünce evrelerinden geçmeden oluşan farkındalık durumudur.
- Bilinçli farkındalık şu an odaklıdır. Şimdiki zaman devamlı bilinçli farkındalığın etkin olduğu anlardır. İnsan yaşadıklarına yönelik düşünceleri, içinde bulunulan şimdiki anın bir sonraki evresidir.
- Bilinçli farkındalık yargılayıcı değildir. Birey yaşadıklarının farklı olmasını istiyorsa, farkındalığın serbestçe bir biçimde gerçekleşmesi engellenmektedir.

- Bilinçli farkındalık maksatlardır. Bilinçli farkındalık durumu devamlı bir şekilde belli bir tarafa yönelik çevrilen dikkati gerektirmektedir. Bireyin dikkatini mevcut zamana yeniden yönlendirme, bilinçli farkındalığa belirli zaman içinde devamlılık kazandırır.
- Katılımcı gözlemine gerek bulunmaktadır: Bilinçli farkındalık bireyin kendi bedeni ve ruhunu yakından gözlemlemesi, zihnini ve bedenini daha yakından hissetmesi durumunu ifade etmektedir.
- Sözel değildir: Bilinçli farkındalık yaşantısı sözel bir nitelikte değildir; nitekim bilinçli farkındalık sözcükler beyinde meydana gelmeden önce meydana gelmektedir.
- Keşfe dayalıdır: Bilinçli farkındalık, devamlı algının daha ince düzeylerini keşfe dayanmaktadır.
- Özgürleştiricidir: Bilinçli farkındalığı tüm evreleri kişinin koşullandırılmış kederlenmeyi dışlamasını amaçlar.

Bilinçli farkındalık durumundaki kişiler huzurlu, mutlu ve etrafında yaşanan ve benliğinde olan şeylere karşı uyanıktır. Birey duygu ve düşünceleri nasıl tanımlayacağını ve değerlendireceğini bilir. Birey hem bilinçtir, hem de bilincin gözlemcisidir. Yani birey anda olup bitenleri yaşarken ayrıca o anda neler olup bittiğine, neler hissettiğine yargısızca odaklanabilmektedir. Amaç bir düşünceyle meşgul olmak ya da bu düşünceyi kendinden uzaklaştırmak değil, bu düşüncenin bilincinde olmaktır. (Kabat-Zinn ve Hanh, 2009).

Anda yaşanan olaylara karşı bilinçli farkındalık yardımıyla daha az tepkisel hale gelinir. Bu sayede olumlu olumsuz tüm yaşantılarımızla daha sağlıklı ilişkiler kurarız ve daha az acı hissederiz. Bilinçsizlik durumunda ise birey yaşadığı olayların olduğu zamanda değildir, yaşanan durum ya da olay konusunda düşünce içerisinde olur ya da konu hakkında fikirler üretir. Bu durumda gündelik aktiviteler özensizce ve seri bir şekilde yapılır genellikle de geçmişe takılı kalınır veya gelecekle ilgili düşünceler içerisinde olunur. Bedensel stres duyumsanmaz, o anda konuşulanlar unutulabilir, yeni tanışılan kişilerin isimleri ve tanışma anında söyledikleri unutulabilir, yemek yenildiğinin farkına varılmayabilir (Brown ve Ryan, 2003).

Bilinçli farkındalığı yüksek olan birey kişisel tecrübelerini iyi-kötü veya sağlıklı-sağlıksız şeklinde değil olduğu gibi kabul etmektedir. Bilinçli farkındalığın bireyde yükselmesi bağışlama, sevgi ve şefkat gibi hisleri destekleyerek kişinin olumsuz duygulardan daha az etkilenmesini sağlar (Özyeşil, 2011).

Bilinçli Farkındalığa Kuramsal Yaklaşımlar

Bilinçli farkındalık karmaşık olmayan ve bütün insanlığa hitap eden bir kabiliyettir. Bilinçli farkındalık kavramı hem uygulamada hem de teo-

ride psikoloji alanında gelişimini halen sürdürmektedir. Bu kavram başlıca psikoloji ekollerinden olan gestalt yaklaşım, psikodinamik ekol, hümanist, bilişsel-davranışçı yaklaşımla yakından ilgilidir (Germer, 2009).

Gestalt Yaklaşım

Gestalt terapinin temel amacı kişinin duygu ve düşünceleri üzerine farkındalık kazanmasını sağlamaktır (Cüceloğlu, 1991). Farkındalık; Gestalt yaklaşımının temel taşlarından biridir. Farkındalık “şimdi ve burada” ya ait bir kavramdır. Bilinçli farkındalık şimdiki zamanda gerçekleşen her şeyin bilincinde olmayı içerir. Gestalt yaklaşımı içerisinde bulunulan zamanda yaşamının, içinde bulunulan zaman için yaşamaktan farklı olduğunu vurgular. Gestalt terapinin kurucusu Perls’e göre var olan içinde bulunulan zamandır. Geçmiş ve gelecek ancak şu anda deneyimlenebilir. Şimdide olmak farkındalığı artıran önemli faktörlerdendir.

Psikodinamik Yaklaşım

Psikodinamik ekolü benimseyen kuramcılar Jung zamanından itibaren Budist psikolojiye önem vermişlerdir. Kişinin kendi zihinsel durumu veya diğer kişilerin zihinsel durumu hakkında düşünebilmesi bir bilinçli farkındalık becerisi olarak görülür. Psikanaliz araştırmaları kronolojik olarak bakıldığında bilinçli farkındalık araştırmalarıyla paralellik gösterir. Bilinçli farkındalığın ve psikanalizin bireylerin iç dünyalarını anlamaya yönelik teknikleri vardır. Bu iki yaklaşım da bilinçaltı süreçlerin önemli olduğunu kabul eder (Özyeşil, 2011). Bilinçli farkındalık, içgörü kazanmak için eşiz bir yol olarak görülebileceğinden davranış değişikliği oluşturma sürecinde içgörüyü önem veren psikanalitik yaklaşım için önemli bir role sahip olarak görülebilmektedir.

Hümanistik Yaklaşım

Hümanistik yaklaşım içerisinde bilinçli farkındalığa ait kesişen yönlerin olduğu bilinmektedir. Bilinçli farkındalık terapisinde uygulanan egzersizler temelde ilerleyen yas, ölüm, hayatın anlamı gibi varoluş temelli yaşantılarla kurulan ilişkilerle kesişmekte ve bu varoluşa ait düşünceler sonrası meydana gelen acıları anlamlandırmak ve etkisini azaltmakla ilişkilidir. İnsancıl yaklaşımın en önemli temsilcilerinden olan Rogers bireylerin var olan kapasitelerinin tamamını kullanabilmeleri için yaşantılarında farkındalığa önem vermeleri gerektiğini belirtmiştir (Brown vd., 2007). İnsan deneyimini anlama ve semptomdan ziyade bireye odaklanmaya vurgu yapan Hümanistik Terapide müdahaleler, bilinçli farkındalık uygulamalarında olduğu gibi kişinin öz farkındalığını ve kendini anlama düzeyini artırmayı amaçlamaktadır.

Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım

Bilişsel Davranışçı Terapi 'nin uygulamasında ve yapısında Bu-

dizm'den alınan fikirler ve uygulamaların varlığı bilinmektedir. Hem bilişsel yaklaşım hem de Budizm bireylerin dünyalarının düşüncelerle çevrili olduğunu savunmaktadır. Öte yandan Bilişsel-Davranışçı terapi ekolü ve Budist öğretisi; düşünce yapılarının nasıl ortaya çıktığını, bazı düşünce ve arzuların ortaya çıkardıkları sonuçları kavramayı sağladığı, bu düşünce ve arzuların üstesinden gelmek için zihinleri nasıl eğitmeleri gerektiği konusunda yol gösterirler (Gilbert, 2009).

Bilinçli farkındalık uygulamalarının bilişsel-davranışçı ekolden farklı olan yönleri de vardır. Bilinçli farkındalık düşüncelerin gerçekçi ya da çarpıtılmış olmasıyla ilgilenmez, gerçekçi olamayan düşüncelerin değiştirilmesiyle uğraşmaz. Bilinçli farkındalık uygulamalarında danışanlara düşünceleri değerlendirme yapmadan gözlemlenmeleri öğretilir.

Bağımlılık ve İnternet Bağımlılığı

Bağımlılık, kullanılan bir maddeyi kullanmayı bırakamama veya sürdürülen bir davranış kontrol edememe durumu olarak tanımlanabilmektedir (Egger ve Rauterberg, 1996). Biyolojik, psikolojik ve sosyal bir sürecin parçası olan bağımlılıklar, dikkat çekme, duygu durum değişikliği, tolerans, yoksunluk belirtileri, çatışma ve nüksetme olmak üzere bazı ortak bileşenlerden meydana gelmektedir (Griffiths, 2005). Bir bireyin bağımlı olarak adlandırılabilmesi için bazı kriterler ön plana çıkmaktadır. Söz konusu kriterler ise şu şekildedir: tolerans geliştirme, yoksunluk, bırakma/durdurma çabalarının boşa çıkması, fazla zaman ayrılması, kullanımından kaynaklı psikolojik veya fizyolojik sorun yaşasa da kullanmaya devam etmesi, planlanan zamanın dışına çıkması ve iş/eğitim hayatını olumsuz etse de kullanımına devam etmesi (Ögel, 2014).

Griffiths'e (2012) göre bağımlılık kronik bir hastalık olup, insan beyninin ödül, motivasyon, hafıza ve diğer benzeri bölümlerini etkilemektedir. Söz konusu bölüm veya bölümler arasında oluşan her türlü problemler ise bireyde biyolojik, sosyal, psikolojik ve ruhsal rahatsızlıklar açısından bir zemin teşkil etmektedir. Birey bağımlı olduğu madde veya davranışa erişebilmesi durumunda ancak o zaman ödül ve rahatlama duygusuna kavuşabilmektedir (Caplan, 2010).

Bağımlılık, olumsuz davranış ve sonuçlara neden olan, bilişsel bozukluğun neden olduğu hatalı bir irade gücü hastalığıdır (Campbell, 2003). Başka bir tanımda ise bağımlılık, bireyin fiziki, zihni ve sosyal yaşantısında bozukluğa neden olan patolojik bir davranış biçiminde tanımlanmaktadır (Demirci, 2016).

Bağımlılık denildiğinde genel itibarıyla akla ilk başta bireyin maddelelere yönelik sahip olduğu güçlü kullanım isteği gelmektedir. Bu durum bağımlılık tanımı ile paralellik gösterse de günümüzde bağımlılığın kapsa-

mı da genişlemiş; çevrimiçi oyun oynamaktan alışverişe, yemek yemeden internet kullanımına dek birçok davranışın da bağımlılık kapsamında değerlendirildiği görülmektedir (Erden ve Hatun, 2015).

Alan yazın değerlendirildiğinde bağımlılık olgusunun madde bağımlılığı ve davranışsal bağımlılıklar olmak üzere iki temel seviyede incelendiği görülmektedir (Yıldız, 2014). Madde bağımlılığı, ilaç niteliklerine sahip olan bir maddenin, bireyin zihinsel etkinliklerini etkilemesi ile oluşan, bireye mutluluk veren ve vermiş olduğu bu mutluluğu hissetmek için devamlı veya aralıklı bir şekilde o maddeyi alma isteği içinde olan ve bazı davranışsal bozukluklarla kendisini gösteren, patolojik bir beyin rahatsızlığıdır (Uzbay, 2009: 10). Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından yayınlanan DSM-V el kitabına göre madde bağımlılığı, alkol, kafein, kanna-bis, hallüsinojenler, uçucular, opiyatlar, sedatif, hipnotik ve anksiyolitikler, uyarıcılar, tütün ve diğer bilinmeyen maddeler olmak üzere on kategori altında incelenmektedir (DSM-V, 2013).

Davranışsal bağımlılık ise, bireyin sergilemiş olduğu bir davranış için sık ve düzenin bozulmasına neden olacak biçimde gösterilmesi sonrasında ortaya çıkan fiziki, psikolojik ve sosyal açıdan düzenin sağlanamaması ve uyumun bozulması durumudur (Karaman ve Kurtoğlu, 2009). Başka bir tanıma göre ise davranışsal bağımlılık, bireyin madde kullanmamasına rağmen, madde kullanımında sergilenen benzer nitelikteki sonuçlara neden olan alışkanlıklardır. Madde dışı nesne veya olgulara yönelik olarak gelişen bağımlılıklar ise davranışsal bağımlılıklar kapsamında değerlendirilmektedir. Söz konusu bağımlılık türleri de madde bağımlılıklarında olduğu gibi bağımlı bireyin yaşamı üzerinde istenmeyen sonuçlara neden olabilmektedir (Ögel, 2001).

Her nesne bireyde bir bağımlılık oluşumuna neden olabilmektedir. Bu nedenle bireyler, herhangi bir madde veya nesneye yönelik bağımlılık duygusu geliştirebileceği gibi, madde dışı varlıklara yönelik olarak da bağımlılık geliştirebilmektedir. Başka bir deyişle her varlığın, bağımlılık oluşturma ihtimali mevcuttur. Bağımlılık oluşturma riski yüksek olan madde veya olgulara karşı birey, daha kolay ve sık bir şekilde bağımlı olabilmektedir. Davranışsal bağımlılıklar, insan/ilişki bağımlılığı, bilgisayar oyun bağımlılığı, kumar bağımlılığı, yeme bağımlılığı, cinsel bağımlılık, alışveriş bağımlılığı, elektronik alet bağımlılığı ve internet bağımlılığı olmak üzere sekiz ana başlık altında değerlendirilmektedir (Ögel, 2001).

İnternet, insanlığa hemen her alanda yararlı olan, insan yaşamının oldukça yaygın olarak kullanılmaya başlanan bir araç konumundadır. İnternetin gerektiği yer ve zamanda kullanılması durumunda oldukça faydalı olabilmekle birlikte, aşırı kullanılması durumunda ise hem kullanan hem de kullanıcının içinde bulunduğu toplum için bir sorun kaynağı teş-

kil edebilmektedir. Bu kapsamda davranışsal veya düşünsel açıdan hiçbir rahatsızlık hissetmeksizin, kararında bir süre harcanarak yapılan internet kullanımı “sağlıklı internet kullanımı” olarak adlandırılmaktadır (Kılıç ve Durat, 2017). Bu durumun aksi durumunda ise karşımıza internet bağımlılığı çıkmaktadır.

Ögel’e (2012) göre internet bağımlılığı, aynı zamanda bir tür teknoloji bağımlılığı olup; söz konusu bağımlılık türü ise davranışsal bağımlılık kapsamında değerlendirilmektedir. Young’a (2007) göre internet bağımlılığı, bireyin internet kullanımını kontrol altına alamama ve söz konusu kontrolsüzlükten kaynaklı olarak yaşamının birçok alanında, bilhassa insanlar arası ilişkiler ve iş yaşamında ciddi oranda problemlerle karşı karşıya kalmasına neden olan bir rahatsızlıktır. DSM-V kriterlerine göre bağımlılık olgusunun, bir sürecin devamında oluştuğu ve bu sürecin oluşması için ise bazı evrelerin olması gerektiği (DSM-V, 2013) dikkate alındığında, internet bağımlılığının da benzer niteliklere sahip olduğu görülmektedir.

Davranışsal bağımlılıkların bağımlılığa sebebiyet verip vermediklerini saptamanın yolu, davranışsal bağımlılıklarının madde bağımlılığı için belirlenen klinik kriterlerle mukayese edilmesidir. İnternet bağımlılığıyla yapılan gözlemler neticesinde oluşturulan tanı kriterlerinin genellikle madde bağımlılığına benzer nitelikler gösterdiği görülmektedir (Mikowski, 2005; Young, 1996; akt. Erden ve Hatun, 2015).

İnternet bağımlılığı, bireyin internet kullanımını kontrol etmede zorluk yaşadığı, gün içinde internete erişimden uzak kalması durumunda zihnin devamlı internetle meşgul olduğu, internete erişemediği durumlarda asabiyet, öfke, saldırganlık gibi yoksunluk durumları sergilediği ve söz konusu durumların bireyin sosyal, akademik, mesleki ve aile yaşantısını olumsuz olarak etkilediği bir durumdur (Chakraborty, vd., 2010; Weinstein ve Lejoyeux, 2010; Young, 2011).

İnternet Bağımlılığı Tanı Ölçütleri

İnternet bağımlılığı tanı ölçütleri arasında “Young’un İnternet Bağımlılığı Tanı Ölçütleri”, “Goldberg’in İnternet Bağımlılığı Tanı Ölçütleri”, “Shapira ve Arkadaşlarının İnternet Bağımlılığı Tanı Ölçütleri” incelenecektir.

Young’un İnternet Bağımlılığı Tanı Ölçütleri

Young’a (1998) göre internet bağımlılığı, bireyi sarhoş eden bir etkiye sahip olmayan dürtü kontrol bozukluğudur. Bu kapsamda Young, internet bağımlılığının belirlenmesi amacıyla DSM-IV patolojik kumar oynama bağımlılığının maddelerinde değişimde bulunmuş ve internet bağımlılığının tanımlanmasına yönelik 8 maddeden oluşan bir tanı anketi geliştirmiştir (Doğrusever, 2020). Söz konusu 8 kriterden 5 tanesinin görülmesi duru-

munda birey, internet bağımlısı olarak değerlendirilmektedir. Bu kriterler şu şekildedir (Ak, 2019):

- İnternetle ilgili aşırı zihinsel uğraş,
- Arzu edilen keyfi edinmek amacıyla interneti kullanma ihtiyacına gittikçe görülen artış,
- İnternet kullanımını kontrol etme, azaltma veya tamamıyla bırakmaya dair başarısız deneyimlerde bulunma,
- İnternet kullanım süresinin azaltımı veya tamamen durdurulması halinde huzursuzluk ve asabiyet duygularının hissedilmesi,
- İnternette tahmin edilenden daha çok süre geçirme,
- Yüksek internet kullanımı sebebiyle aile, okul, iş ve arkadaş çevresiyle sorunlar yaşama, eğitim veya kariyerle ilişkili bir fırsatı tehlikeye atma veya bu fırsatı kaybetme,
- İnternette kalma süreleriyle ilgili yalan söyleme,
- İnterneti sorunlarından kaçmak veya çaresizlik, kaygı vb. olumsuz duygulardan uzaklaşmak için kullanma.

Goldberg'in İnternet Bağımlılığı Tanı Ölçütleri

Goldberg'e (1997) göre 12 aylık bir periyodun herhangi bir döneminde aşağıda sayılan internet bağımlılığı tanı kriterlerinden üç veya daha fazlasına sahip olunması durumunda bireyin yaşadığı durum "uygunsuz internet kullanımı" olarak adlandırılmaktadır. Bu kriterler şu şekildedir (Yıldız, 2014):

- İnternet kullanımına yönelik tolerans gelişimi.
- Bireyin istenilen keyfe erişmek amacıyla internet kullanımını belirgin olarak artırması,
- Bireyin internet kullanımında, her zaman kullandığı normal süre zarfında keyifte azalma olunması.

-Yoksunluk gelişimi. Uzun süreli ve yavaş bir şekilde gerçekleştirilen internet kullanımı neticesinde aşağıdaki semptomlardan minimum iki tanesinin bir aylık süre zarfında aynı veya farklı günlerde görülmesi ve bu semptomlara sahip bireylerin iş yaşamı, akademik kariyeri, sosyal yaşamı gibi önemli alanlarda olumsuzluklar yaşamasına sebebiyet vermektedir.

- Psiko-motor ajitasyon.
- Anksiyete.
- İnterneti takıntılı bir hal alacak kadar fazla düşünmek. Bu durum bireyin iş veya okul yaşamındaki başarısını olumsuz etkileyecektir.

- İnternetin kapsamına yönelik hayal, fanteziler vb. kurma.
- İstemli veya istemsiz bir şekilde klavye tuşuna basma hareketlerini yapma.
- Bireyin sorunlardan kaçınma, sıkıntı hissetmesi durumunda internet sitelerinde gezinmeye başvurması.

-İnternet kullanıcısı genellikle planladığı zaman dilimini aşarak internet kullanımını gerçekleştirir.

- İnternette gezinmeyi durdurabilmek için sarf edilen çabanın yetersiz olması.

- İnternet kullanımına fazla zaman ayrılması.

- İnternet her ne kadar önemli alanlarda olumsuzluklar sağlasa da birey, interneti aşırı bir şekilde kullanmayı sürdürmektedir.

Shapira ve Arkadaşlarının İnternet Bağımlılığı Tanı Ölçütleri

Shapira ve arkadaşları (2000) tarafından tanımlanan “problemlerli internet kullanımı” kavramı, alan yazında patolojik internet kullanımı veya internet bağımlılığı olarak da geçmektedir. Shapira ve arkadaşları problemlerli internet kullanımının genel yapısının dürtü kontrol bozukluğuyla benzerlik gösterdiğini ve problemlerli internet kullanımı tanısının Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı DSM-IV’te yer alan dürtü kontrol bozuklukları ölçütlerini temel alınarak yapılması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Shapira ve arkadaşları (2003) tarafından ortaya konulan problemlerli internet kullanımı ölçütleri şu şekildedir (Aydıl, 2020):

- Aşağıda yer alan ölçütlerden en az biriyle oluşan internet kullanımıyla ilgili uyumluluk,

- Karşı konulamaz bir biçimde internet kullanımı.
- İnternetin planlanandan daha uzun ve aşırı bir şekilde kullanımı.

- İnternet kullanımının sosyal, iş yaşamı veya diğer önemli alanlarda klinik olarak önemli problemlere veya bozulmalara yol açması,

-Aşırı internet kullanımının salt hipomani veya mani dönemlerinde ortaya çıkmaması ve başka bir Eksen I bozuklukları ile daha iyi bir şekilde açıklanamaması.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini Kırıkkale ilinde resmi liselerde öğrenim görmekte olan öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale ilinin resmi liselerde öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından basit tesadüfi örnekleme yoluyla

seçilen 423 lise öğrencisi oluşturmaktadır.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırma “Bilinçli Farkındalık Ölçeği”, “Young İnternet Bağımlılığı Testi - Kısa Formu”, ve “Kişisel Bilgi Formu” nun ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır. Ayrıca araştırmanın örneklemini oluşturan 2021-2022 öğretim yılında Kırıkkale ilinde bulunan resmi liselerin 9. ,10. ,11. ve 12. Sınıflarında öğrenim gören 423 öğrenciyle sınırlıdır.

Yöntem

Bu araştırma korelasyonel (ilişkisel) tarama modelindedir. Betimsel çalışmalar genel olarak bir durumun aydınlatılması, değerlendirmelerin yapılması, olaylar arasındaki ilişkinin tespit edilebilmesi için yürütülmektedir (Büyüköztürk vd., 2014). Çalışmada lise öğrencilerinin bilinçli farkındalığının internet bağımlılığına olan etkisinin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya ikiden fazla değişkenin birlikte değişiminin olup olmadığını, hangi büyüklükte ve yönde değişimin gerçekleştiğini açıklamaktadır. Bu şekilde belirlenen ilişkiler neden sonuç ilişkisine yönelik ipucu vermekte, bir değişkenin durumunun bilinmesiyle diğer değişken hakkında öngöründen bulunmayı sağlar (Karasar 2018).

Araştırmaya katılanların demografik özellikleri incelendiğinde katılımcıların %38,3’ünün (n=162) erkek, %61,7’sinin (n=261) kız; %28,6’sının (n=121) 9.sınıf, %31,4’ünün (n=133) 10. sınıf, %19,4’ünün (n=82) 11.sınıf, %20,6’sının (n=87) 12. sınıf; %34,0’ünün (n=144) meslek lisesi, %9,0’unun (n=38) fen lisesi, %55,6’sının (n=235) anadolu lisesi, %1,4’ünün (n=6) ise diğer; %14,9’unun (n=63) düşük, %77,8’inin (n=329), %7,3’ünün (n=31) yüksek gelir düzeyine sahip; %7,6’sının (n=32) 1saatten az, %28,1’inin (n=119) 2-3 saat, %31,2’sinin (n=132) 3-4 saat, %33,1’inin (n=140) 5 saatten fazla günde internete ayırdığı süre; %3,5’inin (n=5) 0-49,99, %14,2’sinin (n=60) 50,00-59,99, %21,7’sinin (n=92) 60,00-69,99, %30,3’ünün (n=128) 70,00-84,99, %30,3’ünün (n=128) 85,00-100,00 not ortalamasına sahip; %4,0’ünün (n=17) yurtdışı, %96,0’sının (n=406) ailesinin yanında kaldığı görülmektedir.

Çalışmadaki değişkenler arası ilişkileri belirleyebilmek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 1’de bilinçli farkındalık ve internet bağımlılığı arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1. Bilinçli farkındalık, algılanan sosyal destek ve internet bağımlılığı düzeyleri arasındaki ilişki

	(1)	(2)
(1) Bilinçli Farkındalık Ölçeği	1	-,304**
(2) Young internet bağımlılığı testi		1

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Bilinçli farkındalıkla internet bağımlılığı arasında negatif yönde ve orta düzeyde ($p < 0,01$; $r_6 = -,304$) anlamlı ilişki vardır. Buna göre göre internet bağımlılığı arttıkça, bilinçli farkındalık azalmaktadır.

Bilinçli farkındalığın internet bağımlılığı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucu Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Bilinçli Farkındalık Puanlarının İnternet Bağımlılığı Düzeyini Yordamasına İlişkin Bulgular

Bağımsız Değişken	F	Model (p)	R ²	β	t	p
Sabit			0,11		18,383	,000
Bilinçli Farkındalık				-,299	-6,25	,000**

** $p < 0,01$

Tablo 2’de verilen regresyon analiz sonucunda da görüldüğü gibi model anlamlı olup ($R^2 = 0,11$ $p < 0,01$), Yordayıcı model internet bağımlılığındaki varyansın %11’ini açıklamaktadır. Bilinçli farkındalığın ($\beta = -,299$; $p < 0,01$) internet bağımlılığının pozitif yordayıcısı olduğu görülmektedir.

SONUÇ TARTIŞMAVE ÖNERİLER

Çalışma kapsamında yapılan analiz sonucuna göre bilinçli farkındalıkla internet bağımlılığı arasında negatif yönde ve orta düzeyde ($p < 0,01$; $r_6 = -,304$) anlamlı ilişki vardır. Buna göre göre internet bağımlılığı arttıkça, bilinçli farkındalık azalmaktadır. Alan yazın taramasında bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur. Peker, Nebioğlu ve Ödemiş (2019), ergenlerde internet kullanım düzeylerinde bilinçli farkındalığın aracı rolünü tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada ergenlerin problemleri internet kullanımı ile bilinçli farkındalık puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Gámez-Guadix ve Calvete (2016), ergenlerde bilinçli farkındalık ve internet kullanımı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, bu iki değişken arasında negatif yönde anlamlı

bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Şehidoğlu (2014), bilinçli farkındalık ve internet kullanımı arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptığı çalışmada erkek ergenlerin internet kullanımları ile bilinçli farkındalık seviyeleri arasında negatif yönde orta düzeyde, kız ergenlerin internet kullanımı ve bilinçli farkındalık seviyeleri arasında ise negatif yönde yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Çay (2019), araştırmasında internet bağımlılığı olan ergenlerin bilinçli farkındalık puanlarının bağımlı olmayan ergenlerin bilinçli farkındalık puanlarından düşük olduğunu, internet bağımlılığı ile bilinçli farkındalık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, uzmanların ileride yapacağı çalışmalara yardımcı olabilecek şu önerilerde bulunulabilir:

- Araştırma Kırıkkale ilinde çeşitli liselerde öğrenim görmekte olan 423 öğrenci ile sınırlıdır. Araştırmaya diğer iller ve liseler dahil edilerek araştırmanın kapsamı genişletilebilir ve çalışma geliştirilebilir.

- Araştırmanın sınırlılıkları her çalışmada olduğu gibi katılımcı sayısının sınırlı olması ve iki farklı okullardan alınmış olması, popülasyonu temsil etmek için yeterli değilken, çalışmadaki değişkenlerin arasındaki ilişkinin somutlaştırılması ve öneminin vurgulanması için yeterli olacağı düşünülmüştür.

- Gerçekleştirilen çalışma nicel bir çalışmadır. Sonraki çalışmalara nitel analizler de dahil edilerek içerik zenginleştirilebilir.

- Bilinçli farkındalığı geliştirecek ya da artıracak yöntemler üzerinde çalışmalar yürütülebilir, çalışmaların sonucunda uygulama alanları oluşturulabilir.

- Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında ergenlerin internet kullanımlarını azaltabilmek ve sağlıklı internet kullanımlarını artırabilmek için onların bilinçli farkındalık becerilerini geliştirecek psikoeğitim oturumlarının etkililiği araştırılabilir. Ayrıca internet kullanımının öğrenciler üzerinde sosyal, akademik ve bireysel olarak olumsuz etkileri olması nedeniyle akademik ve sosyal başarılarının önündeki engellerin ortadan kaldırılması için okul sosyal hizmet uzmanına da ihtiyaç duyulduğu öne çıkmıştır.

- Okulda internet bağımlılığı, bilinçli teknoloji kullanımı ile ilgili aylık afiş, broşür, dergi gibi düzenli yayınlar çıkarılabilir. İnternet bağımlılığının altında yatan başka faktörler de dikkate alınarak okul psikolojik danışmanları okullarda grupla psikolojik danışma oturumları yürütebilir.

- Bu sonuçlar doğrultusunda; öncelikle öğrencilere sosyal destek

ağlarının önemi ve bu ağların srekliği vurgulanmalıdır. Öğrencilerin internet kullanımları mesleki uygulamalarına ve eğitimlerine katkıda bulunacak şekilde farkındalıklarını sağlamak amacıyla eğitimler verilmeli, ayrıca bu eğitimlere ailelerin de dahil edilmesi gerekmektedir. Ek olarak konuya yönelik ğrenci eğitimleri müfredata eklenmelidir. Yapılacak bu çalışmalar öğrencilere farkındalık kazandırdıktan sonra var olan internet bağımlılık düzeylerinin azaltılmasında etkili olabilir ve interneti bilinçli bir şekilde kullanarak sunduğu imkanlardan faydalanabilirler. Bu tür eğitimler sayesinde sağlıklı iletişimin sağlanması sonucunda, algıladıkları sosyal destek düzeylerinin artmasını sağlayabilir ve bireyi internet bağımlılığına karşı koruyucu bir kalkan olabilir. Böylece ğrenciler, sosyal destek bulma amacıyla internet ortamına ynelmeyeceklerdir.

KAYNAKÇA

- Ak, S. (2019). Eğitim fakültesi öğrencilerinde problemlerli internet kullanımının yalnızlık, yaşam doyumu ve algılanan sosyal destek ile ilişkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Bursa.
- Atalay, Z.A. Utkun, B.G., Taylan, R.D. ve Özgülük, S.B. (2017). Bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterlik ölçeği-yenilenmiş (BFÖÖ-Y): Türkiye uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 16(4), 1803-1815.
- Aydıl, Ö. (2020). Ergenlerde düzenli bir sosyal aktivitenin ve algılanan sosyal destek düzeyinin internet bağımlılığı ile ilişkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*, İstanbul.
- Bodhi, B. (2000). *A Comprehensive Manual of Abhidhamma*. Seattle: BPS Pariyatti Editions.
- Bozkurt H., Şahin S. ve Zoroğlu S. (2016). İnternet bağımlılığı: Güncel bir gözden geçirme. *Journal of Contemporary Medicine*, 6(3), 235-247.
- Brown, K.W. ve Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Brown, K.W., Ryan, R.M. ve Creswell, J.D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18, 4, 211-237.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, W.G. (2003). Addiction: A disease of volition caused by cognitive impairment. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 10, 669-674.
- Caplan S.E. (2010). Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach. *Comput Human Behav*, 1, 26(5), 1089-97.
- Ceyhan, E. (2008). Ergen ruh sağlığı açısından bir risk faktörü: İnternet bağımlılığı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(2), 109-116.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı*, ikinci Baskı. İstanbul: Remzi Kitapevi
- Çay, E. (2019). Ergenlerde internet bağımlılığının sosyal duygusal sağlık ve bilinçli farkındalık düzeylerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Bezmialem Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Davis, D.M. ve Hayes, J.A. (2011). What are benefits of mindfulness. *American Psychology Association, Psychotherapy*, 48, 2, 198-208.
- Demirci, M. (2016). Üniversite öğrencilerinde madde bağımlılığı ve intihar ilişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Demirli, C. ve Arslan, G. (2018). Ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinin in-

- celenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(1), 49-64.
- Doğrusever, C. (2020). Ergenlerin internet bağımlılık, algılanan sosyal destek, yalnızlık ve psikolojik belirti düzeyleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Adana.
- Egger, O ve Rauterber, M. (1996). *Internet behaviour and addiction*. Zurich Swiss Federal Institute of Technology Zurich
- Eker, D., Arkar, H. ve Yıldız, H. (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği'nin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17-25.
- Erdem, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, S. ve Hatun, O. (2015). İnternet bağımlılığı ile başa çıkmada bilişsel davranışçı yaklaşımın kullanılması: Bir olgu sunumu. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 2(1), 53-83.
- Gámez-Guadix, M. ve Calvete, E. (2016). Assessing the relationship between mindful awareness and problematic Internet use among adolescents. *Mindfulness*, 7(6), 1281-1288.
- Germer, C. K. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. Hove: Routledge.
- Gilbert, P. (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, 15 (3), 199–208.
- Gökler, I. (2007). Çocuk ve ergenler için sosyal destek değerlendirme ölçeği türkçe formunun uyarlama çalışması: Faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14, 2, 90-99.
- Gönül, A.S, (2002), *Patolojik İnternet Kullanımı*, New Symposium, 40, 105-110.
- Griffiths, M. (2005). A components model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191-197.
- Gürçan, N. (2010). *Ergenlerin problemleri internet kullanımları ile uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Konya.
- Johansson, A. ve Götestam, G. (2004). Internet addiction: characteristics of a questionnaire and prevalence in Norwegian youth (12–18 Years). *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 223–229.
- Kabat-Zinn, J., ve Hanh, T. N. (2009). *Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Boston: Delta.
- Kalkan, M. ve Kaygusuz, C. (2013). *İnternet bağımlılığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kapkıran, Ş. ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16 (1), 21-30.

- Karaman, M.K. ve Kurtoğlu, M. (2009). Öğretmen adaylarının internet bağımlılığı hakkındaki görüşleri. *Akademik Bilişim*, 11(13), 641-650.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kayri, M. ve Günüş, S. (2009). İnternet bağımlılık ölçeğinin türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 157-175.
- Kayri, M., Tanhan, F. ve Tanrıverdi, S., (2014). Ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 1, 1-27.
- Kılıç, Z. ve Durat, G. (2017). Üniversite öğrencilerinde problemlı internet kullanımının genel psikolojik belirtileri ve sosyal fobi ile ilişkisi. *Sak Med J.* 7(2), 97-104.
- Kılınçoğlu, B. (2020). Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ile mental iyi oluşun incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Başkent Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Ögel, K. (2001). *İnsan, yaşam ve bağımlılık; Tartışmalar ve gerçekler*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Ögel, K. (2012). *İnternet bağımlılığı*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Özyeşil, Z. (2011). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya.
- Peker, A., Nebioğlu, M. ve Ödemiş, M.H. (2019). Addiction in a virtual environment: a model test for the mediation role of mindfulness. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 20(2), 153-158.
- Sanders, C.E., Field, T.M., Diego, M. ve Kaplan, M. (2000). The relationship of Internet to depression and social isolation among adolescents. *Adolescence*, 35(138), 237-242.
- Şehidoğlu, Z. (2014). 15-17 yaş grubu ergenlerde bilinçli farkındalık düzeyi ile problemlı internet kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *İstanbul Üsküdar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Taş, İ. (2018). Ergenlerde internet bağımlılığı ve psikolojik belirtilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 31-41.
- Taşdemir, E. (2018). Psikologlarda bilinçli farkındalık ve psikolojik dayanıklılık ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.

- Tsai, C. ve Lin, S. J. (2001). Analysis of attitudes toward computer network and internet addiction of Taiwanese adolescents. *Cyberpsychology & Behavior*, 4(3), 373-376.
- TÜİK (2023). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. Haber Bülteni, 49407.
- Uzbay, İ.T. (2009). Madde bağımlılığının tarihçesi, tanımı, genel bilgiler ve bağımlılık yapan maddeler. *Türk Eczacıları Birliği Meslek İçi Sürekli Eğitim Dergisi*, 21-22, 5-15.
- Yıldız, Ü. (2014). Üniversite öğrencilerinde obezite oluşumunda internet bağımlılığının etkisinin saptanması. *Tıpta Uzmanlık, Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi*, İzmir.
- Young KS. (1998). *Caught in the net: How to recognize the signs of internet addiction and a winning strategy for recovery*. New York: John Wiley & Sons.
- Young, K. S. (2007). Cognitive behavior therapy with internet addicts: Treatment outcomes and implications. *Cyberpsychology & Behavior*, 10(5), 671-679.
- Young, S. (2016). What is mindfulness? A contemplative perspective, *Mindfulness in behavioral health. handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*, New York.
- Zorbaz, O. ve Tuzgöl Dost, M. (2014). Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımının cinsiyet, sosyal kaygı ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 298-310.
- Gönül, A.S. (2002), *Patolojik İnternet Kullanımı*, New Symposium, 40, 105-110.
- Young, K. S. (2007). Cognitive behavior therapy with internet addicts: Treatment outcomes and implications. *Cyberpsychology & Behavior*, 10(5), 671-679.
- Kabat-Zinn, J., ve Hanh, T. N. (2009). *Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Boston: Delta.
- Germer, C. K. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. Hove: Routledge.
- Gilbert, P. (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, 15 (3), 199-208.
- Young, K.S. (2007). Cognitive behavior therapy with Internet addicts: Treatment outcomes and implications. *Cyberpsychology Behav*, 10(5), 671-9.



BÖLÜM 7

ORTAOKUL MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN ESERLERE YÖNELİK COVER VİDEOLARIN İNCELENMESİ¹

Mustafa Erkan ÖZDEMİR², Gökalp PARASIZ³

¹ Bu çalışma, birinci yazara ait olan ve 2023 yılında tamamlanan “Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programında Yer Alan Eserlerin Cover Videolarının Belirlenmesi ve İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Bu çalışma 1. Bilsel Uluslararası Efes Bilimsel Araştırmalar ve İnovasyon Kongresi’nde özet bildirisi olarak sunulmuştur.

² Yüksek Lisans Öğrencisi aytenmustafa.ozdemir@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0001-7126-9216

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

1. Giriş

Kültür, bir toplumun kimliğini oluşturan ve içinde pek çok yapıyı barındıran basit ya da karmaşık sistemler bütünüdür. Özkan'a (1997, s.16) göre kültür "bir milletin yaşayış tarzı, maddî ve manevî her şeyini içine alan değerler topluluğudur." Zaman içerisinde toplumların birbirleri ile iletişimlerinin artması sonucunda kültürel etkileşim hızlanmış, bu hızlı etkileşim ve değişim beraberinde olumlu ve olumsuz yönleri ile popüler kültür kavramını ortaya çıkmıştır. Schudson (1999, s.168) popüler kültürü, "geniş bir nüfus tarafından paylaşılabilen inançlar, pratikler ve bunların içerdikleri normların örgütlenmesi olarak" ifade etmektedir. Köker (2007, s.7), popüler kültürün tek bir parça gibi düşünülmemesi gerektiğini ifade ederken, aynı zamanda sürekli değişen ve anlaşılması güç bir üretim alanı olduğunu vurgular. Oktay (2009, s.44) popüler kültürü, orta karmaşıklıkta biçimlendirilmiş, teknoloji yoluyla aktarımı yapılan, üreticisi bilinen, tüketiciye yönelik ve ticari amaçlı olan halkın kültürü olarak ifade etmektedir.

Popüler kültürün gelişimindeki etkenlerin başında popüler müziğin gelişim ve evrimi kabul edilebilir (Sakar, 2009). Müzik, popüler kültürü en iyi şekilde yansıtan ve popüler kültüre yön veren sanat dallarından birisidir. Çağan'a (2003, s.192) göre, müziğin popüler kültüre bu denli ön planda yön vermesinin en temel sebebi, dışa dönük bir yapıya sahip olmasından gelmektedir. Popüler müzik, biçimsel olarak sektörel işleyişe göre belirlenmiş, kitlesel beğeniye göre şekillenen ve tüketilmek üzere kar amacıyla yapılmış müzik türü olarak ifade edilebilir (Erol, 2002, s.88).

Çerezcioglu (2013), 1970'ler ve 1980'ler boyunca, popüler müzik çalışmalarının büyük ölçüde prodüksiyon, performans ve metin konuları etrafında yoğunlaştığını, kitleler üzerine bazı araştırmalar mevcut olsa da bu çalışmaların büyük ölçüde, daha geniş bir şekilde tanımlanmış olan alt kültür teorisi veya gençlik kültürü çalışmaları ile ilişkili teorisyenler tarafından yürütüldüğünü ifade etmektedir. Ancak literatürün 90'lı yıllarla beraber şekillenmeye başladığını vurgulamaktadır.

Özellikle 1900'lü yıllardan sonra tüm dünyada endüstriyel anlamda popüler müziğin üretim noktasında hız kazandığını gözlemlemek mümkündür. Zaman içerisinde popüler müziklerde hızlı bir artış ve tüketim meydana gelmiştir. Ancak bir süre sonra üretimde yaşanan tıkanmalar sonucu var olan müziklerin yeniden düzenlenmesi durumu gündeme gelmiştir. Dönemi ve zamanı ne olursa olsun, sevilen ve dillerden düşmeyen farklı türlere ait şarkılar, yenilenecek müzik piyasasında yeniden değer kazanmıştır. Cover terimi de bu bağlamda ortaya çıkmaktadır. Çakır (2013) cover kavramının, yalnızca sestense değil, zamandan zamana bir çeviri olduğunu ifade etmektedir.

Müzik eğitiminde ve öğretiminde cover eserler sıkça kullanılmaktadır.

Bu araştırmanın merkezinde ele alınan ve orta ğretim ders programında yer alan cover videolar, öğrencilerin beğeniyle dinledikleri m¼zikler arasında yer almaktadır. Bu eserlerin beğenilmesi ve sevilmesi noktasında yer alan sebepler, eserlerin analizi üzerinden ele alınmaktadır.

Ortaokul m¼zik ğretim programı hem ulusal hem de uluslararası k¼lt¼rlere ait m¼ziklerle harmanlanmış ve öğrencilerin eğitimine sunulmuş kapsamlı bir programdır. Bu programında yer alan eserler, öğrencilerin m¼zik dağarı ve m¼zik k¼lt¼r¼ kazanmaları bakımından oldukça önemlidir. M¼zik öğretmenleri, program içerisinde yer alan eserlerin uygulama/seslendirme aşamasında teknolojinin getirdiği avantajlardan faydalanmaktadır, youtube, spotify ve benzer uygulamaları derslerinde sıkça kullanmaktadır. Bu platformlardan eserlerin orijinal ya da cover versiyonlarına kolaylıkla ulaşılabilmektedir.

İçinde yaşadığımız teknoloji ve internet çağını yakından takip eden ve kullanan ortaokul ğrencilerinin, m¼zik kanallarını ve videolarını da yakından takip ettiği bilinmektedir. G¼nl¼k yaşantılarında takip ettikleri ve beğenerek izleyip dinledikleri bu eserlerin b¼y¼k bir çoğunluğunu cover videolar oluşturmaktadır. M¼zik derslerinin uygulama kısımlarında da m¼zik ğretmenlerinin tercihleri ile kullanılan videoların cover versiyonları öğrencilerin derslere ilgilerini ve katılımlarını oldukça arttırdığı d¼ř¼n¼lmektedir. Bu eserlerin cover versiyonlarının analizi, öğrencilerin m¼zik beğenileri ve ilgi duyduğu m¼zikal yapıları anlamak ve ders ğretim içeriğini g¼ncelleyip planlamak adına m¼zik eğitimi için önem arz etmektedir.

Buradan hareketle araştırmanın problem durumunu, “Ortaokul M¼zik Dersi ğretim Programında yer alan eserlerin ve bu eserlere yönelik cover videoların m¼zik öğretmenleri gr¼řleri ile belirlenmesi ve bu eserler bağlamında tercih ettikleri cover videoların teknik analiz sonuçlarının değerlendirilmesi” oluşturmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu alışmada 2018 Ortaokul M¼zik Dersi ğretim Programında yer alan eserlerin cover videolarını analiz edip z¼mleyerek hem m¼zik ğretmenlerinin ders işleyiş planlarına hem de m¼zik eğitimine katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Araştırmanın problem c¼mlesi “m¼zik öğretmenleri tarafından, 2018 Ortaokul M¼zik Dersi ğretim programından seçtikleri eserler bağlamında tercih ettikleri cover videoların teknik analizleri nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir.

1. M¼zik ğretmenlerinin derse hazırlık s¼relerinde cover videoları uygulamaya/seslendirmeye yönelik planlamaları nelerdir?

2. Müzik öğretmenlerinin ders işleyiş süreçlerinde cover videoları uygulamaya/seslendirmeye yönelik planlamaları nelerdir?

3. Müzik öğretmenlerinin sınıflara göre Ortaokul Müzik Öğretim Programında tercih ettikleri parçalar nelerdir?

4. Müzik öğretmenlerinin tarafından tercih edilen parçalara yönelik cover videoları nelerdir?

5. Müzik öğretmenlerinin 5. Sınıflar için tercih ettikleri cover videoların teknik özellikleri nelerdir?

6. Müzik öğretmenlerinin 6. Sınıflar için tercih ettikleri cover videoların teknik özellikleri nelerdir?

7. Müzik öğretmenlerinin 7. Sınıflar için tercih ettikleri cover videoların teknik özellikleri nelerdir?

8. Müzik öğretmenlerinin 8. Sınıflar için tercih ettikleri cover videoların teknik özellikleri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Popüler müziklerin içinde yer alan tür ve yapılar oldukça çeşitli ve renkli bir yapıdadır. Popüler müzik sektörü, çağın sunduğu teknolojik gelişmeleri yakından takip eder ve oluşturduğu yeniliklerle insanları cezbeder. Tüketimi oldukça hızlıdır ve üretimle de doğru orantılıdır. Ticari amacının yüksek olması nedeniyle tüketimi karşılayabilmek adına kendi içinde sürekli yeni formüller geliştirir. Bu formüllerden birisi de coverlamadır.

Bu araştırmada ortaokul müzik dersi programında yer alan eserlerin cover videolarının analizi ele alınmıştır. Popüler müziğin içinde yer alan cover videolar oldukça geniş bir yelpazede karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin cover müziklere ilgisi ise cover kavramının müzik eğitimi kapsamında önemini arttırmaktadır. Bu nedenle öğrenciler için iyi bir müzik kültürü kazandırabilmek ve onların müzik beğenilerini geliştirebilmek adına cover kavramının içeriğinin anlaşılması müzik eğitimi ve öğretimi açısından önem arz etmektedir. Bununla birlikte, cover videoların teknik analizlerinin yapılması hem öğretmenlerin ders öğretim planlamalarına hem de müzik eğitimine önemli katkılar sağlayacaktır.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemde desenlenmiştir. Araştırmada, karma araştırma yöntemlerinden açılımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açılımlayıcı sıralı desen

iki ayrı etkileşimli aşama içinde gerçekleşir. Bu desen araştırma sorusuna birincil öncelikle karşılık veren nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle başlar. İlk aşamanın ardından nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi gelir. Nitel aşamanın gerçekleştiği ikinci aşama, birinci aşamanın sonuçlarının takip edilmesiyle gerçekleşir (Creswell, 2014,s.79).

Bu araştırmada, müzik öğretmenlerine uygulanan anket tekniği ile ortaokul müzik dersi öğretim programında yer alan şarkıların uygulama/ seslendirme kapsamında öğretmenlerin ders planlamaları çerçevesinde derse hazırlık, ders işleyiş süreçleri ve süreçte tercih ettikleri eserler ile bu eserlere yönelik en çok kullandıkları cover videolar tespit edilerek nicel veriler toplanmış ve çözümlenmiştir. Daha sonra, çalışmanın nicel boyutunda ulaşılan veriler ışığında müzik öğretmenleri tarafından belirlenen eserlere yönelik cover videoların teknik analizi yapılarak nitel veriler elde edilmiş ve çözümlenmiştir.

2.2 Evren ve Örneklem Grubu

Araştırmanın iki evren dolayısıyla da iki örneklem grubu bulunmaktadır. Araştırmanın birinci evrenini Balıkesir ilinde görev yapmakta olan müzik öğretmenleri, birinci örneklem grubunu ise 2022-2023 eğitim öğretim yılında Balıkesir ilindeki ortaokullarda görev yapmakta olan ve rastlantısal yöntemle belirlenmiş 24 müzik öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın ikinci evreni 2018 Ortaokul Müzik Öğretim Programında yer alan eserler, ikinci örneklem grubu ise 2018 Ortaokul Müzik Öğretim Programında yer alan coverlanmış 12 esere ait videodan oluşmaktadır. Birinci ve ikinci örneklemin seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Amaçsal örnekleme yöntemi, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına ve belli özelliklere sahip bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilir (Büyüköztürk vd., 2016, s.90).

Araştırmada yer alan 5. sınıflara ait üç eser ve tercih edilen cover videolar sırasıyla, “Gökte Yıldız Aymisun” isimli eser için *Grup Destan* videosu, “Hey Onbeşli” isimli eser için *Ömür Gedik* videosu ve “Gençlik Marşı” isimli eser için *Kenan Doğulu* videosu olarak belirlenmiştir. 6. sınıflara ait üç eser ve tercih edilen cover videolar sırasıyla, “Deniz Üstü Köpürür” isimli eser için *Mary Jane* videosu, “Sarı Çizmeli Mehmet Ağa” isimli eser için *Mehmet Erdem* videosu ve “Erik Dalı Gevrekçir” isimli eser için *Koray Avcı* videosu olarak belirlenmiştir. 7. sınıflara ait üç eser ve tercih edilen cover videolar sırasıyla, “Bülbülüm Altın Kafeste” isimli eser için *Pinhani* videosu, “Sarı Çizmeli Mehmet Ağa” isimli eser için *Mehmet Erdem* videosu, “Erik Dalı Gevrekçir” isimli eser için *Koray Avcı* videosu

olarak belirlenmiştir. 8. sınıflara ait üç eser ve tercih edilen cover videolar sırasıyla, “Bahçe Duvarından Aştım” isimli eser için *Gülnur Gökçe* videosu, “Çemberimde Gül Oya” isimli eser için *Haluk Levent* videosu ve “Ne Olursun Güzelim Sevsen Beni” isimli eser için *Grup Gripin* videosu olarak belirlenmiştir.

2.3 Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmaya ilişkin verilerinin toplanmasında anket tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada müzik öğretmenlerine farklı zamanlarda 2 farklı anket uygulanmıştır. Anketlerin oluşturulmasında ilgili literatürün yanında 3 alan uzmanının görüşüne başvurulmuş ve uzman incelemeleri sonucunda anketlere son hali verilmiştir.

Uygulanan birinci anket, müzik öğretmenlerinin kişisel bilgilerini içeren 6 soru, eser öğretimine yönelik planlamalarını ve derslerde 2018 Ortaokul Müzik Öğretim Programı kapsamında tercih ettikleri eserlerin belirlenmesini içeren 28 soru olmak üzere toplam 34 sorudan oluşmaktadır. Uygulanan birinci anketin son sorusunda müzik öğretmenlerine 2018 Ortaokul Müzik Öğretim Programı 5., 6., 7. ve 8. sınıf planları kapsamında yer alan eserlerin listesi yöneltilmiş ve bu eserlerden sınıf bazında en çok kullandıkları 3'er eseri belirlemeleri istenmiştir.

Birinci anketten elde edilen verilerin analizi doğrultusunda müzik öğretmenlerinin 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda en çok tercih ettikleri toplam 12 eser belirlenmiş ve bu doğrultuda ikinci anket oluşturulmuştur.

Uygulanan ikinci ankette, müzik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda birinci anket yoluyla belirlenen 12 eserin youtube ortamında izlenme sayısına göre en çok tercih edilen 5 cover video ismine sırasıyla yer verilmiş ve müzik öğretmenlerine bu 5 cover içinden hangisini tercih ettikleri sorusu yöneltilmiştir. İkinci anket her bir parçaya ilişkin çoktan seçmeli 5 cover seçeneğinin olduğu toplam 12 sorudan oluşmaktadır. İkinci anketten elde edilen verilerin analizi doğrultusunda da her sınıftan 3'er coverlanmış eser olmak üzere araştırmacı tarafından incelenecek toplam 12 cover eser belirlenmiştir.

2.4 Verilerin Analizi

Araştırmada müzik öğretmenlerinden anketler yoluyla elde edilen verilerin analizinde frekans (f) ve yüzde (%) değerlerinden, ikinci anket yoluyla belirlenen 12 cover videonun teknik açıdan analizinde de içerik analizinden yararlanılmıştır. Cover videoların teknik analizlerini içeren kaynaklar incelendiğinde coverlanmış videoların aynen çalma, doğaçlama yapma ve yeniden üretme başlıkları altında enstrüman farklılığı, armonizasyon farklılığı, kompozisyon farklılığı, tür farklılığı ve solist farklılığı

şeklinde analiz edildiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda, 2018 Ortaokul Müzik Öğretim Programında yer alan eserlerden müzik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda belirlenen 12 esere yönelik cover videoların teknik açıdan içerik analizinde de bu boyutlardan yararlanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

3.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1 Müzik öğretmenlerinin derse hazırlık süreçlerinde uygulamaya/ seslendirmeye yönelik planlamaları

Hazırlık	Hiç		Çok Az		Kısmen		Büyük Ölçüde		Tamamen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Şarkıların hangi türde olduğunu bilirim							2	8,3	22	91,6	24	100
Bilmediklerim üzerinde araştırma yaparım					3	12,5	6	25	15	62,5	24	100
Hangi materyal ile uygulatacağıma karar veririm	2	8,3	1	4,2	1	4,2	9	37,5	11	45,8	24	100

Tablo 1 incelendiğinde, müzik öğretmenlerinin derse hazırlık aşamasında “Şarkıların hangi türde olduğunu bilirim” maddesine 24 müzik öğretmeninden; 2 öğretmen %8,3 oranında “Büyük Ölçüde”, 22 öğretmen %91,6 oranında “Tamamen” cevabını vermiştir. “Bilmediklerim üzerinde araştırma yaparım” maddesine 24 müzik öğretmeninden; 3 öğretmen %12,5 oranında “Kısmen”, 6 öğretmen %25 oranında “Büyük Ölçüde” ve 15 öğretmen %62,5 oranında “Tamamen” şeklinde cevap vermiştir. “Hangi materyal ile uygulatacağıma karar veririm” maddesine 24 müzik öğretmeninden; 2 öğretmen %8,3 oranında “Hiç”, 1 öğretmen %4,2 oranında “Çok Az”, 1 öğretmen %4,2 oranında “Kısmen”, 9 öğretmen %37,5 oranında “Büyük Ölçüde” ve 11 öğretmenin ise %45,8 oranında “Tamamen” cevabını vermiştir.

3.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 2 Öğretmenlerin öğrencileri bilgilendirme düzeyleri

	Hiç		Çok Az		Kısmen		Büyük Ölçüde		Tamamen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrencilerin ne derece bilgi sahibi olduğuna önem veririm			1	4,2			9	37,5	14	58,3	24	100
Şarkılar hakkında öğrencileri bilgilendiririm					2	8,3	6	25	16	66,7	24	100

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencileri bilgilendirme düzeyleri başlığı altında, “öğrencilerin ne derece bilgi sahibi olduğuna önem veririm” maddesine 24 müzik öğretmeninden; 1 öğretmen %4,2 oranında “Çok Az”, 9 öğretmen %37,5 oranında “Büyük Ölçüde” ve 14 öğretmen %58,3 oranında “Tamamen” cevabını vermiştir. “Şarkılar hakkında öğrencileri bilgilendiririm” maddesine 24 müzik öğretmeninden; 2 öğretmen %8,3 oranında “Kısmen”, 6 öğretmen %25 oranında “Büyük Ölçüde” ve 16 öğretmen %66,7 oranında “Tamamen” şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 3 Materyal kullanma düzeyleri

Materyaller	Hiç		Çok Az		Kısmen		Büyük Ölçüde		Tamamen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretirken yardımcı materyallerden faydalanırım					1	4,2	2	8,3	21	87,5	24	100
Kendim eşlik enstrümanı çalmayı tercih ederim					4	16,6	7	29,2	13	54,2	24	100
Çeşitli medya kaynaklarından faydalanırım					1	4,2	6	25	17	70,8	24	100
Şarkıları akıllı tahtadan dinletirim	1	4,2	1	4,2	2	8,3	4	16,6	16	66,7	24	100
Şarkıları bilgisayar ya da telefon üzerinden dinletirim	3	12,5	3	12,5	3	12,5	5	20,8	10	41,7	24	100
Şarkıları MP3 çalar üzerinden dinletirim	10	41,7	5	20,8	5	20,8	2	8,3	2	8,3	24	100
Şarkıları Kaset-CD çalar üzerinden dinletirim	18	75	2	8,3	2	8,3	1	4,2	1	4,2	24	100

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin materyal kullanma düzeyleri başlığı altında, “Öğrencilere öğretirken yardımcı materyallerden faydalanırım” maddesine 24 müzik öğretmeninden; 2 öğretmen %8,3 oranında “Büyük Ölçüde” ve 21 öğretmen %87,5 oranında “Tamamen” cevabını vermiştir. “Kendim eşlik enstrümanı çalmayı tercih ederim” maddesine 24 müzik öğretmeninden; 7 öğretmen %29,2 oranında “Büyük Ölçüde” ve 13 öğretmen %54,2 oranında “Tamamen” cevabını vermiştir. “Çeşitli medya kaynaklarından faydalanırım” maddesine 24 müzik öğretmeninden; 6 öğretmen %25 oranında “Büyük Ölçüde” ve 17 öğretmen %70,8 oranında “Tamamen” cevabını vermiştir. “Şarkıları akıllı tahtadan dinletirim” maddesine 24 müzik öğretmeninden; 4 öğretmen %16,6 oranında “Büyük Ölçüde” ve 16 öğretmen %66,7 oranında “Tamamen” cevabını vermiştir. “Şarkıları bilgisayar ya da telefon üzerinden dinletirim” maddesine 24 müzik öğretmeninden; 5 öğretmen %20,8 oranında “Büyük Ölçüde” ve 10 öğretmen %41,7 oranında “Tamamen” cevabını vermiştir. “Şarkıları MP3 çalar üzerinden dinletirim” maddesine 24 müzik öğretmeninden; 10 öğretmen %41,7 oranında “Hiç”, 5 öğretmen %20,8 oranında “Çok Az” cevabını vermiştir. “Şarkıları Kaset-CD çalar üzerinden dinletirim” maddesine 24 müzik öğretmeninden; 18 öğretmen %75 oranında “Hiç”, 2 öğretmen %8,3 oranında “Çok Az” cevabını vermiştir.

Tablo 4 İnternet uygulamalarının kullanıma düzeyleri

Uygulamalar	Hiç		Çok Az		Kısmen		Büyük Ölçüde		Tamamen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
“Youtube” uygulamasından faydalanırım	1	4,2			3	12,5	3	12,5	17	70,8	24	100
“Spotify” uygulamasından faydalanırım	8	33,3	6	25	4	16,7	1	4,2	5	20,8	24	100
“Fizzy” uygulamasından faydalanırım	19	79,1	1	4,2	2	8,3	1	4,2	1	4,2	24	100
“Apple Music” uygulamasından faydalanırım	18	75	2	8,3	3	12,5			1	4,2	24	100
“Deezer” uygulamasından faydalanırım	19	79,2	2	8,3	1	4,2			2	8,3	24	100
“Soundcloud” uygulamasından faydalanırım	20	83,3	1	4,2	1	4,2	2	8,3			24	100

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin internet kullanma düzeyleri başlığı altında, “Youtube uygulamasından faydalanırım” maddesine 24 müzik öğretmeninden; 1 öğretmen %4,2 oranında “Hiç”, 3 öğretmen %12,5 oranında “Kısmen”, 3 öğretmen %12,5 oranında “Büyük Ölçüde” ve 17 öğretmen %70,8 oranında “Tamamen” cevabını vermiştir. Çalışmaya katılan müzik öğretmenlerinin, “Spotify”, “Fizzy”, “Apple Music”, “Deezer” ve “Soundcloud” uygulamalarından faydalanma oranlarının oldukça düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 5 Eserlerin çeşitli versiyonlarının dinletilme düzeyleri

Versiyonlar	Hiç		Çok Az		Kısmen		Büyük Ölçüde		Tamamen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Eserlerin Karaoke versiyonlarını dinletirim	3	12,5	3	12,5	3	12,5	5	20,8	10	41,7	24	100
Eserlerin orijinal versiyonlarını dinletmeyi tercih ederim					9	37,5	6	25	9	37,5	24	100
Eserlerin Cover versiyonlarını dinletmeyi tercih ederim			5	20,8	2	8,3	14	58,3	3	12,5	24	100
Müzik platformundaki eserlerin en çok izlenen ya da dinlenen versiyonunu seçerim	4	16,6	1	4,2	10	41,7	6	25	3	12,5	24	100
Müzik platformundaki eserlerin ders uygulamasına en uygun versiyonunu seçerim	1	4,2			1	4,2	7	29,1	15	62,5	24	100
Müzik platformundaki eserlerin kendi en çok hoşuma giden versiyonunu seçerim	1	4,2	1	4,2	4	16,6	12	50	6	25	24	100
Müzik platformundaki eserlerin öğrencilerin en çok hoşuna giden versiyonunu seçerim	1	4,2	2	8,3	5	20,8	10	41,6	6	25	24	100

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin, eserlerin çeşitli versiyonlarını dinletilme düzeyleri başlığı altında, eserlerin karaoke versiyonlarını dinletirim maddesine, 5 öğretmen %20,8 oranında “Büyük Ölçüde” ve 10 öğretmen %41,7 oranında “Tamamen”, eserlerin orijinal versiyonlarını dinletmeyi tercih ederim maddesine, 6 öğretmen %25 oranında “Büyük Ölçüde” ve 9 öğretmen %37,5 oranında “Tamamen”, eserlerin cover versiyonlarını dinletmeyi tercih ederim maddesine, 9 öğretmen %37,5 oranında “Büyük Ölçüde” ve 3 öğretmen %12,5 oranında “Tamamen”, müzik platformundaki eserlerin en çok izlenen ya da dinlenen versiyonunu seçerim maddesine, 10 öğretmen 41,7 oranında “Kısmen”, 6 öğretmen %25 oranında “Büyük Ölçüde” ve 3 öğretmen %12,5 oranında “Tamamen”, müzik platformundaki eserlerin ders uygulamasına en uygun versiyonunu seçerim maddesine, 7 öğretmen %29,1 oranında “Büyük Ölçüde” ve 15 öğretmen %62,5 oranında “Tamamen”, müzik platformundaki eserlerin kendi en çok hoşuma giden versiyonunu seçerim maddesine, 12 öğretmen %50 oranında “Büyük Ölçüde” ve 6 öğretmen %20 oranında “Tamamen” ve müzik platformundaki eserlerin öğrencilerin en çok hoşuna giden versiyonunu seçerim maddesine, 10 öğretmen %41,6 oranında “Büyük Ölçüde” ve 6 öğretmen %25 oranında “Tamamen” cevabını vermiştir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 6 Müzik öğretmenlerinin sınıflara göre 2018 Ortaokul Müzik Öğretim Programından seçtikleri eserlerin tercih düzeyleri

Tercih Edilen Eserler	Sınıf	Tercih Oranı		Toplam	
		f	%	f	%
Gökte Yıldız Aymısın	5	19	79,1	24	100
Hey Onbeşli		18	75	24	100
Gençlik Marşı		24	100	24	100
Deniz Üstü Köpürür	6	16	66,7	24	100
Sen Bu Yaylaları Yayılamazsun		15	62,5	24	100
Ben Ağlarım Yane Yane		17	70,8	24	100
Bülbülüm Altın Kafeste	7	19	79,1	24	100
Sarı Çizmeli Mehmet Ağa		21	87,5	24	100
Erik Dalı Gevrektir		23	95,8	24	100
Bahçe Duvarından Aştım	8	17	70,8	24	100
Çemberimde Gül Oya		22	91,6	24	100
Ne Olursun Güzelim Sevsen Beni		17	70,8	24	100

Tablo 6 incelendiğinde, 24 müzik öğretmenininin sınıflara göre Ortaokul Müzik Öğretim Programından en çok tercih etikleri eserlerin düzeyleri, başlığı altında 5. sınıflar için; “Gökte Yıldız Aymısın” isimli eseri 19 öğretmen %79,5 oranında, “Hey Onbeşli” isimli eseri 18 öğretmen %75 oranında ve “Gençlik Marşı” isimli eseri 24 öğretmen %100 oranında yüksek düzeyde tercih etmiştir. 6. sınıflar için; “Deniz Üstü Köpürür” isimli eseri

16 öğretmen %66,7 oranında, “Sen Bu Yaylaları Yayliyamazsun” isimli eseri 15 öğretmen %62,5 oranında ve “Ben Ağlarım Yane Yane” isimli eseri 17 öğretmen %70,8 oranında yüksek düzeyde tercih etmiştir. 7. sınıflar için; “Bülbülüm Altın Kafeste” isimli eseri 19 öğretmen %79,1 oranında, “Sarı Çizmeli Mehmet Ağa” isimli eseri 21 öğretmen %87,5 oranında ve “Erik Dalı Gevrekçir” isimli eseri 23 öğretmen %91,6 oranında ve yüksek düzeyde tercih etmiştir. 8. sınıflar için; “Bahçe Duvarından Aştım” isimli eseri 17 öğretmen %70,8 oranında, “Çemberimde Gül Oya” isimli eseri 22 öğretmenin %91,6 oranında ve “Ne Olursun Güzelim Sevsen Beni” isimli eseri 17 öğretmenin %70,8 oranında tercih etmiştir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, müzik öğretmenleri tarafından belirlenen eserler bağlamında seçtikleri cover videoların sınıflara göre tercih düzeyleri Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9 ve Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 7 Müzik öğretmenlerinin 5. sınıflar için seçtikleri eserlere yönelik cover videoları tercih düzeyleri

5.Sınıf				
Parça Adı		Cover Seçeneği	f	%
Gökte Yıldız Aymisun		Öykü Gürman	2	8,3
		Kuzey Yıldızı	1	4,2
		Sen Anlat Karadeniz	5	20,8
		Karadeniz Sevdalıyız	3	12,5
		Grup Destan	13	54,2
		Toplam	24	100
Hey Onbeşli		Doğa İçin Çal 9	3	12,5
		Doğa İçin Çal 12	3	12,5
		Hey Onbeşli Türküsü ve Hikayesi	1	4,2
		Burçin	2	8,3
		Ömür Gedik	15	62,5
		Toplam	24	100
Gençlik Marşı		Gençlik Marşı (Klip)	1	4,2
		Aliye Mutlu	1	4,2
		Kenan Doğulu	19	79,1
		Ding Dong Çocuk	2	8,3
		Deniz Vardarıldızı	1	4,2
		Toplam	24	100

Tablo 7 incelendiğinde, müzik öğretmenlerinin 5. sınıflar için seçtikleri eserlere yönelik cover videoları tercih düzeyleri başlığı altında, “Gökte Yıldız Aymisun” isimli eser için; “Grup Destan” videosunu 13 öğretmenin %54,2 oranında tercih ettiği, “Hey Onbeşli” isimli eser için; “Ömür Gedik” videosunu 15 öğretmenin %62,5 oranında tercih ettiği, “Gençlik Marşı” isimli eser için; “Kenan Doğulu” videosunu 19 öğretmenin %79,1 oranında tercih ettiği belirlenmiştir.

Tablo 8 Müzik öğretmenlerinin 6. sınıf için seçtikleri eserlere yönelik cover videoları tercih düzeyleri

6.Sınıf			
Parça Adı	Cover Seçeneği	f	%
Deniz Üstü Köprü	Mary Jane	12	50
	Cem Karaca	6	25
	Tolga Çandar	3	12,5
	Doğa İçin Çal 12	2	8,3
	Kerim Yağcı	1	4,2
	Toplam	24	100
Sen Bu Yaylaları Yaylıyamazsun	Resul Dindar	3	12,5
	Şevval Sam	3	12,5
	Dünya Tekin	1	4,2
	Volkan Konak	6	25
	Jülide Özçelik	11	45,8
	Toplam	24	100
Ben Ağlarım Yane Yane	Mustafa Ceceli	13	54,2
	Leman Sam	5	20,8
	Yolcular (Seçkin İlahiler)	1	4,2
	Etnic Band	1	4,2
	Barış Akarsu	4	16,6
	Toplam	24	100

Tablo 8 incelendiğinde, müzik öğretmenlerinin 6. sınıflar için seçtikleri eserlere yönelik cover videoları tercih düzeyleri başlığı altında, “Deniz Üstü Köprü” isimli eser için; “Mary Jane” videosunu 12 öğretmenin %50 oranında, tercih ettiği, “Sen Bu Yaylaları Yaylıyamazsun” isimli eser için; “Jülide Özçelik” videosunu 11 öğretmenin %45,8 oranında ve “Ben Ağlarım Yane Yane” isimli eser için; “Mustafa Ceceli” videosunu 13 öğretmenin %54,2 oranında, tercih ettiği belirlenmiştir.

Tablo 9 Müzik öğretmenlerinin 7. sınıf için seçtikleri eserlere yönelik cover videoları tercih düzeyleri

7.Sınıf			
Parça Adı	Cover Seçeneği	f	%
Bülbülüm Altın Kafeste	Pinhani	9	37,5
	Deniz Toprak	2	8,3
	Funda Arar	5	20,8
	Erkan Oğur	5	20,8
	Mehmet Erdem	3	12,5
	Toplam	24	100

Sarı Çizmeli Mehmet Ağa	Bariş Manço	9	37,5
	Mehmet Erdem	11	45,8
	Kurban	2	8,3
	Ahmet Koç-Serkan Çağrı	1	4,2
	Rubato-Kubat	1	4,2
	Toplam	24	100
Erik Dalı Gevrekçir	Ömer Faruk Bostan	4	16,6
	Murat Kurşun	1	4,2
	Koray Avcı	14	58,3
	Uğur Ötür	2	8,3
	Yıldız Tilbe	3	12,5
	Toplam	24	100

Tablo 9 incelendiğinde, müzik öğretmenlerinin 7. sınıflar için seçtikleri eserlere yönelik cover videoları tercih düzeyleri başlığı altında, “Bül-bülüm Altın Kafeste” isimli eser için; “Pinhani” videosunu 9 öğretmenin %37,5 oranında, tercih ettiği, “Sarı Çizmeli Mehmet Ağa” isimli eser için; “Mehmet Erdem” videosunu 11 öğretmenin %45,8 oranında, “Erik Dalı Gevrekçir” isimli eser için; “Koray Avcı” videosunu 14 öğretmenin %58,3 oranında tercih ettiği belirlenmiştir.

Tablo 10 Müzik öğretmenlerinin 8. sınıf için seçtikleri eserlere yönelik cover videoları tercih düzeyleri

8.Sınıf			
Parça Adı	Cover Seçeneği	f	%
Bahçe Duvarından Aştım	Ankaralı İbocan	1	4,2
	Neşet Ertaş	8	33,3
	Haluk Levent	2	8,3
	Şevval Sam	2	8,3
	Gülnur Gökçe	11	45,8
	Toplam	24	100
Çemberimde Gül Oya	Gülnur Gökçe	4	16,6
	Haluk Levent	14	58,3
	Zara	4	16,6
	Doğa İçin Çal 9	1	4,2
	Selda Bağcan	1	4,2
	Toplam	24	100
Ne Olursun Güzelim Sevsen Beni	Müzeyyen Senar-Nilüfer	3	12,5
	Grup Gripin	13	54,1
	Gaye Su Akyol	1	4,2
	Müslüm Gürses	2	8,3
	Muazzez Ersoy	5	20,8
	Toplam	24	100

Tablo 10 incelendiğinde, müzik öğretmenlerinin 8. sınıflar için seçtikleri eserlere yönelik cover videoları tercih düzeyleri başlığı altında, “Bahçe

Duvarından Aştım” isimli eser için; “Gülnur Gökçe” videosunu 11 öğretmenin %45,8 oranında, “Çemberimde Gül Oya” isimli eser için; “Haluk Levent” videosunu 14 öğretmenin %58,3 oranında, “Ne Olursun Güzelim Sevsen Beni” isimli eser için; “Grup Gripin” videosunu 13 öğretmenin %54,1 oranında tercih ettiği belirlenmiştir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde ortaokul 5. sınıf müzik ders programında yer alan ve seçilen üç cover şarkının teknik analizi yer almaktadır. Yöntemde belirtildiği gibi enstrüman/orkestrasyon farklılığı, armonizasyon farklılığı, ritim farklılığı, solist farklılığı ve tür farklılığı boyutlarına ilişkin teknik analizlere yer verilmiştir.

3.5.1. Grup Destan tarafından seslendirilen “Gökte Yıldız Aymisun” adlı eserin analizi

Parçanın orijinal versiyonu incelendiğinde anonim bir türkü olmasından dolayı her ne kadar net bir şekilde enstrümanların neler olduğuna karar verilemese de eserin türü ve yöresi gereği kullanılan enstrümanların “Kemençe – Kaval – Bağlama – Bendir – Dilli Kaval – Zil” olduğu söylenebilir. Bu bağlamda seçilmiş olan versiyonda, Grup Destan’ın almış oldukları albüm kaydında kullandıkları enstrümanların “Tulum – Kemençe – Elektro Gitar – Bas Gitar – Bateria” olduğunu görüyoruz. İncelenen kaydın 02’00” dakikasında ara nağme olarak parçanın orijinal 7/8’lik yapısına nazaran hızlı bir 5/8’lik geçiş yapılmıştır. Orkestrasyon olarak bu farklılık tekrar 02’21” dakikasında eski 7/8’lik orijinal tempoya geri dönmüştür.

Parçanın orijinal notasyonu incelendiğinde unison bir şekilde icranın hakim olduğunu gözlemek mümkündür. Kullanılan enstrümanlar ana melodiyi unison bir şekilde icra etmişlerdir. Ancak belirlemiş olduğumuz bu versiyonda ise enstrümanlar “Rock” armonizasyonuna uygun bir şekilde çalım sergilemektedirler. Rock tavrında çoğunlukla görmekte olduğumuz gitarların bir riff üzerine unison çalımı hakimdir. Özellikle sözlerin girmiş olduğu kısımda yer alan riffi belirgin bir şekilde icra etmişlerdir ve bu riff parçanın sözlü kısmında sürekli olarak tekrar etmiştir.

Parçanın 02’00” dakikasındaki ara nağme olarak belirtilen geçiş kısmında ise parçanın monoton yapısını kırmak amacı ile yine yörenin ritmik yapılarından olan 5/8’lik bir tavırda aşağıdaki armonik yürüyüş duyurulmuş, ardından tekrar parçanın orijinal versiyonuna geri dönmüştür.

Parçanın genel yapısı incelendiğinde ritmik açıdan orijinal notasyonundan çok büyük bir farklı yapı gözlemlenmemiştir. Buna istinaden 02’00” dakikasındaki ara nağme olarak belirtilen geçiş kısmındaki 5/8’lik

yapı tek ritmik farklılık olarak göze çarpmaktadır.

Parçanın Grup Destan yorumu solist farklılığı açısından bir farklılık yaratmamaktadır. Her ne kadar cover teriminin içeriği incelendiğinde “eserin orijinal (ilk seslendiriliş)” halinden başka bir zamanda ve kişiler tarafından birebiri olarak icra edildiğinde dahi cover olarak nitelendirmek doğru olsa da bu çalışmada belirtilen solist farklılığı tanımına uygun değildir.

Parçanın orijinal hali düşünüldüğünde “Türk Halk müziği” olan türü, bu yorumda tamamen değişikliğe uğrayarak “Rock müziği” formatına bürünmüştür. Kullanılan enstrümanlardan, armonik yapısına birçok konuda tür olarak büyük bir değişikliğe gidildiği gözlemlenmiştir.

3.5.2. Ömür Gedik tarafından seslendirilen “Hey Onbeşli” adlı eserin analizi

Parçanın orijinal versiyonu incelendiğinde anonim bir türkü olmasından dolayı her ne kadar net bir şekilde enstrümanların neler olduğuna karar verilemeye de eserin türü ve yöresi gereği kullanılan enstrümanların sadece “Klasik Kemençe” olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda belirlemiş olduğumuz versiyonda Ömür Gedik’in almış olduğu albüm kaydında kullandıkları enstrümanların “Trompet – Trombon – Elektro Gitar – Bas Gitar – Bateria – Klavye” olduğunu görüyoruz. İncelenen kaydın 01’50 dakikasında ara nağme olarak parçanın orijinal ara nağmesinin yanı sıra farklı bir arajman uygulanmış ve 02’20” dakikasında orijinal melodiye geçiş yapılmıştır.

Parçanın orijinal hali incelendiğinde türünün bir ağıt olmasından dolayı herhangi bir armonik yazım söz konusu olmadığı görülür. Bu versiyonda ise parça tamamen armonik yazıma bürünmüş ve enstrümanlarla bu yazım desteklenerek icra edilmiştir.

Parçanın genel yapısı incelendiğinde ritmik açıdan orijinal notasyondan çok büyük bir değişim gözlemlenmiştir. Öyle ki parça ağıt olmasından dolayı serbest bir icrada seslendirilmesi gerekirken, bu cover versiyonunda 2/4’lük, daha ritmik yapısına sadık ve tempolu ver şekilde bir oyun havası temposuna kavuşmuştur.

Parçanın Ömür Gedik yorumu solist farklılığı açısından bir farklılık yaratmamaktadır. Her ne kadar cover teriminin içeriği incelendiğinde “eserin orijinal (ilk seslendiriliş)” halinden başka bir zamanda ve kişiler tarafından birebiri olarak icra edildiğinde dahi cover olarak nitelendirmek doğru olsa da bu çalışmada belirtilen solist farklılığı tanımına uygun değildir.

Parçanın orijinal hali düşünüldüğünde “Türk Halk müziği” olan türü, bu yorumda tamamen değişikliğe uğrayarak “Pop müziği” formatına bürünmüştür. Kullanılan enstrümanlarından armonik yapısına birçok konuda tür olarak büyük bir değişikliğe gidildiği gözlemlenmiştir. Ağıt yorumuna sahip,

serbest seslendirilmesi gereken parça ritmik yapıya dönüştürülmüştür.

3.5.3. Kenan Doğulu tarafından seslendirilen “Gençlik Marşı” adlı eserin analizi

Parçanın orijinal versiyonu incelendiğinde bir marş türünde olmasından dolayı kullanılan enstrümanların “Bando enstrümanları” olduğu düşünülebilir. Bando enstrümanları içeriğinde “Klarnet – Flüt – Obua – Fagot – Korno – Trompet – Trombon – Bariton – Tuba – Davul – Trampet – Zil” yer almaktadır. Bu bağlamda belirlemiş olduğumuz versiyonda Kenan Doğulu’nun almış olduğu kayıttaki kullanılan enstrümanların “Piyano – Yaylı grup – Bas Gitar – Elektro Gitar – Klavye – Bateria – Elektronik ses bankası” olduğunu görüyoruz. Bu versiyonunun cover olma niteliğindeki en büyük unsur da enstrüman ve orkestrasyon farklılığında görülmektedir.

Parçanın orijinal notasyonu incelendiğinde bando notasyonunda yer alan armonik yapının değişime uğramadan, aynı kalıplarda ve yürüyüşlerde, belirlenen orkestraya uyarlandığını gözlemlemek mümkündür. Buna bağlı olarak parçanın formal anlamda notasyon trafiğinin de değişmediği görülür.

Parçanın genel yapısı incelendiğinde ritmik açıdan orijinal notasyondan çok büyük bir farklı yapı gözlemlenmemiştir. Marş formundaki bu parça, Kenan Doğulu’nun coverında da aynı ritmik yapıyı ve marş formunu kaybetmemiştir.

Parçanın Kenan Doğulu yorumu solist farklılığı açısından bir farklılık yaratmamaktadır. Her ne kadar orijinalinin bir marş olması ve koro eşliği ile söylenmesi durumu söz konusu olması ve cover teriminin içeriği incelendiğinde “eserin orijinal (ilk seslendiriliş)” halinden başka bir zamanda ve kişiler tarafından birebiri olarak icra edildiğinde dahi cover olarak nitelendirmek doğru olsa da bu çalışmada belirtilen solist farklılığı tanımına uygun değildir. Birçok marş türündeki eserin koro ile söylenmesinin yanı sıra tek solist ile icrası da mümkündür. Bu versiyon da bu duruma örnek teşkil edebilir.

Parçanın orijinal hali düşünüldüğünde “Marş Formunda” olan türü, bu yorumda herhangi bir farklılığa uğramamıştır. Yine marş türünde kayda alınmış olan bu versiyonda sadece orkestrasyon bağlamında değişikliğe uğraması söz konusudur.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

3.6.1. Mary Jane tarafından seslendirilen “Deniz Üstü Köpürür” adlı eserin analizi

Parçanın orijinal versiyonu incelendiğinde anonim bir türkü olmasından dolayı her ne kadar net bir şekilde enstrümanların neler olduğuna

karar verilemese de eserin türü ve yöresi gereği kullanılan enstrümanların “Bağlama – Cura – Bendir” olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda belirlemiş olduğumuz versiyonda Mary Jane’in almış oldukları albüm kaydında kullandıkları enstrümanların “Elektro Bağlama – Elektro Gitar – Bas Gitar – Bateria – Klavye” olduğunu görüyoruz. İncelenen kayıta intronun elektro gitar doğaçlaması ile başladığı, ardından bağlama ile sözün melodisi tek tekrar olarak çalınıp söze bırakılmıştır. Ayrıca kompozisyon bağlamında da bu bölümün notasyonu orijinal versiyonundan farklı bir notasyonda coverlanmış olduğu görülür.

Bu cover versiyonun 02’48 dakikasında ise pentatonik dizi üzerine kurulu bir doğaçlama solo atıldığı ve bu bölümün ara nağme olarak kullanıldığı, ardından sözlere bağlandığı ve intronun giriş riff i ile parçanın bittiği görülür.

Parçanın orijinal notasyonu incelendiğinde unison bir şekilde icranın hakim olduğunu gözlemlemek mümkündür. Kullanılan enstrümanlar ana melodiyi unison bir şekilde icra etmişlerdir. Ancak belirlemiş olduğumuz bu versiyonda ise enstrümanlar “Rock” armonizasyonuna uygun bir şekilde çalın sergilemektedirler. Parçanın 02’48 dakikasındaki ara nağme olarak belirtilen doğaçlama solo kısmında ise armonik altyapı kullanılmıştır.

Parçanın genel yapısı incelendiğinde ritmik açıdan orijinal notasyonunun “Düyek” ritim yapısında olduğu, ancak Mary Jane’in bu cover kaydında ise tamamen Rock türüne özgü 4/4’lük ritmik yapıya sahip olduğu görülmüştür.

Parçanın Mary Jane yorumu solist farklılığı açısından bir farklılık yaratmamaktadır. Her ne kadar cover teriminin içeriği incelendiğinde “eserin orijinal (ilk seslendiriliş)” halinden başka bir zamanda ve kişiler tarafından birebiri olarak icra edildiğinde dahi cover olarak nitelendirmek doğru olsa da, bu çalışmada belirtilen solist farklılığı tanımına uygun değildir.

Parçanın orijinal hali düşünüldüğünde “Türk Halk müziği” olan türü, bu yorumda tamamen değişikliğe uğrayarak “Rock müziği” formatına bürünmüştür. Kullanılan enstrümanlardan, armonik yapısına birçok konuda tür olarak büyük bir değişikliğe gidildiği gözlemlenmiştir.

3.6.2. Jülide Özçelik Tarafından Seslendirilen “Sen Bu Yaylaları Yaylayamazsun” Adlı Eserin Analizi

Parçanın orijinal versiyonu incelendiğinde anonim bir türkü olmasından dolayı her ne kadar net bir şekilde enstrümanların neler olduğuna karar verilemese de eserin türü ve yöresi gereği kullanılan enstrümanların “Kemence – Bağlama – Cura – Bendir” olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda belirlemiş olduğumuz versiyonda Jülide Özçelik’in almış olduğu albüm

kaydında kullandıkları enstrümanların “Elektro Akustik Gitar – Contrbas – Bateri – Klavye” olduğunu görüyoruz. İncelenen kayıta intronun elektro akustik gitarın icra ettiği cover notasyon ile başladığı, ardından sözün nakarat melodisi tek tekrar olarak çalınıp söze bırakılmıştır. Ayrıca kompozisyon bağlamında da bu bölümün notasyonu orijinal versiyonundan farklı bir notasyonda coverlanmış olduğu görülür.

Parçanın orijinal notasyonu incelendiğinde unison bir şekilde icranın hakim olduğunu gözlemek mümkündür. Kullanılan enstrümanlar ana melodiyi unison bir şekilde icra etmişlerdir. Ancak belirlemiş olduğumuz bu versiyonda ise enstrümanlar “Jazz” armonizasyonuna uygun bir şekilde çalım sergilemektedirler.

Parçanın genel yapısı incelendiğinde ritmik açıdan orijinal notasyonunun 5/8 lik “Türk Aksağı” ritim yapısında olduğu, ancak Jülide Özçelik’in bu cover kaydında ise 5/8’lik yapı bozulmadan jazz müziğinin ritim kalıplarından “Swing ve Shuffle” a oturtulduğu görülmektedir.

Parçanın Jülide Özçelik yorumu solist farklılığı açısından bir farklılık yaratmamaktadır. Her ne kadar cover teriminin içeriği incelendiğinde “eserin orijinal (ilk seslendiriliş)” halinden başka bir zamanda ve kişiler tarafından birebiri olarak icra edildiğinde dahi cover olarak nitelendirmek doğru olsa da, bu çalışmada belirtilen solist farklılığı tanımına uygun değildir.

Parçanın orijinal hali düşünüldüğünde “Türk Halk müziği” olan türü, bu yorumda tamamen değişikliğe uğrayarak “Jazz müziği” formatına bürünmüştür. Kullanılan enstrümanlardan, armonik yapısına birçok konuda tür olarak büyük bir değişikliğe gidildiği gözlemlenmiştir.

3.6.3. Mustafa Ceceli tarafından Seslendirilen “Ben Ağlarım Yane Yane” Adlı Eserin Analizi

Parçanın orijinal versiyonu incelendiğinde anonim tasavvuf eseri olmasından dolayı her ne kadar net bir şekilde enstrümanların neler olduğuna karar verilemese de eserin türü ve yöresi gereği kullanılan enstrümanların “Ney – Kudüm – Bendir” olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda belirlemiş olduğumuz versiyonda Mustafa Ceceli’nin almış olduğu albüm kaydında kullandıkları enstrümanların “Keman – Ney – Gitar – Klavye – Bas Gitar – Bateri” olduğunu görüyoruz. İncelenen kayıta notasyon olarak herhangi bir değişikliğe gidilmediği görülür.

Parçanın orijinal notasyonu incelendiğinde unison bir şekilde icranın hakim olduğunu gözlemek mümkündür. Kullanılan enstrümanlar ana melodiyi unison bir şekilde icra etmişlerdir. Ancak belirlemiş olduğumuz bu versiyonda ise enstrümanlar “Pop Müzik” türüne uygun bir şekilde ça-

lım sergilemektedirler. Bu noktada unison notasyonunun standart pop müziği armonizasyonu ile işlendiği görülür.

Parçanın genel yapısı incelendiğinde ritmik açıdan orijinal notasyonunun “Sofyan” ritim yapısında olduğu, ancak Mustafa Ceceli’nin bu cover kaydında ise sofyan ritim yapısını çok fazla değişikliğe uğratmadan 4/4’lük pop ritim kalıbına oturtulduğu görülmektedir.

Parçanın Mustafa Ceceli yorumu solist farklılığı açısından bir farklılık yaratmamaktadır. Her ne kadar cover teriminin içeriği incelendiğinde “eserin orijinal (ilk seslendiriliş)” halinden başka bir zamanda ve kişiler tarafından birebiri olarak icra edildiğinde dahi cover olarak nitelendirmek doğru olsa da, bu çalışmada belirtilen solist farklılığı tanımına uygun değildir.

Parçanın orijinal hali düşünüldüğünde “Tasavvuf müziği” olan türü, bu yorumda tamamen değişikliğe uğrayarak “Pop müziği” formatına bürünmüştür. Kullanılan enstrümanlardan, armonik yapısına notasyonu hariç birçok konuda tür olarak büyük bir değişikliğe gidildiği gözlemlenmiştir.

3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

3.7.1. Pinhani Tarafından Seslendirilen “Bülbülüm Altın Kafeste” Adlı Eserin Analizi

Parçanın bilinen ilk seslendirilişi incelendiğinde anonim bir türkü olmasından dolayı her ne kadar net bir şekilde enstrümanların neler olduğuna karar verilemese de eserin türü ve yöresi gereği kullanılan enstrümanların “Bağlama – Tambur” olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda belirlemiş olduğumuz versiyonda Pinhani’nin almış oldukları ses kaydında kullandıkları enstrümanların “Akordeon – Elektro Gitar – Elektro Akustik Gitar – Contrbas – Bateria – Klavye – Trompet – Trombon” olduğunu görüyoruz. İncelenen kayıta notasyon olarak herhangi bir değişikliğe gidilmediği görülür. Bu cover versiyonun 04’49” dakikasında ise kürdi dizi üzerine kurulu trompetin doğaçlama solo atıldığı, ardından sözlere bağlandığı görülür.

Parçanın orijinal notasyonu incelendiğinde unison bir şekilde icranın hakim olduğunu gözlemek mümkündür. Kullanılan enstrümanlar ana melodiyi unison bir şekilde icra etmişlerdir. Ancak belirlemiş olduğumuz bu versiyonda ise enstrümanlar “Popüler Rock” armonizasyonuna uygun bir şekilde çalım sergilemektedirler.

Parçanın genel yapısı incelendiğinde ritmik açıdan orijinal notasyonunun “Aksak Usul” ritim yapısında olduğu, Pinhani’nin bu cover kaydında ise aksak usule uygun ritim yapısının bateri ile icra edildiği görülür.

Parçanın Pinhani yorumu solist farklılığı açısından bir farklılık yaratmamaktadır. Her ne kadar cover teriminin içeriği incelendiğinde “eserin

orijinal (ilk seslendiriliş)” halinden başka bir zamanda ve kişiler tarafından birebiri olarak icra edildiğinde dahi cover olarak nitelendirmek doğru olsa da, bu çalışmada belirtilen solist farklılığı tanımına uygun değildir.

Parçanın orijinal hali düşünüldüğünde “Türk Halk müziği” olan türü, bu yorumda tamamen değişikliğe uğrayarak “Rock müziği” formatına bürünmüştür. Kullanılan enstrümanlardan, armonik yapısına birçok konuda tür olarak büyük bir değişikliğe gidildiği gözlemlenmiştir.

3.7.2 Mehmet Erdem Tarafından Seslendirilen “Sarı Çizmeli Mehmet Ağa” Adlı Eserin Analizi

3.7.2.1. Enstrüman/Orkestrasyon Farklılığı

Parçanın orijinali incelendiğinde kullanılan enstrümanların “Bağlama – Elektro Gitar – Bas Gitar – Klavye – Bateria” olduğu görülür. Bu bağlamda belirlemiş olduğumuz versiyonda Mehmet Erdem’in almış oldukları ses kaydında kullandıkları enstrümanların “Cümbüş – Elektro Gitar – Bas Gitar – Bateria – Klavye – Strings” olduğunu görüyoruz. İncelenen kayıta notasyon olarak introdan önce 4 ölçülük bir girizgah ile başladığı görülür. Parçanın geri kalan kısmında orijinal notasyona sağdık kalındığı gözlemlenebilir.

Parçanın orijinal versiyonu incelendiğinde armonizasyon bağlamında herhangi bir büyük değişiklik olmadığı, tek farklılığın introdaki 4 ölçülük bölümde olduğu görülür.

Parçanın Mehmet Erdem versiyonu incelendiğinde ritim yönünden bir değişiklik olmadığı, parçanın genel karakteri olan pop rock tarzının ve ritim enstrümanının değişikliğe uğramamasının da bu durumu desteklediği görülmektedir.

Parçanın Mehmet Erdem yorumu solist farklılığı açısından bir farklılık yaratmamaktadır. Her ne kadar cover teriminin içeriği incelendiğinde “eserin orijinal (ilk seslendiriliş)” halinden başka bir zamanda ve kişiler tarafından birebiri olarak icra edildiğinde dahi cover olarak nitelendirmek doğru olsa da, bu çalışmada belirtilen solist farklılığı tanımına uygun değildir.

Parçanın orijinal hali düşünüldüğünde “Pop Rock” olan türü, bu yorumda değişikliğe uğramamış, yine “Pop Rock” formatında seslendirilmiştir. Kullanılan enstrümanların, armonik yapısının ve notasyonunun da değişikliğe uğramaması bu durumun sonucudur.

3.7.3 Koray Avcı Tarafından Seslendirilen “Erik Dalı Gevrek” Adlı Eserin Analizi

Parçanın orijinal versiyonu incelendiğinde anonim bir türkü olmasından dolayı her ne kadar net bir şekilde enstrümanların neler olduğuna

karar verilemese de eserin türü ve yöresi gereği kullanılan enstrümanların “Sipsi – Cura” olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda belirlemiş olduğumuz versiyonda Koray Avcı’nın almış oldukları ses kaydında kullandıkları enstrümanların “Cümbüş – Trompet – Trombon – Elektro Gitar – Bas Gitar – Bateria – Perküsyon” olduğunu görüyoruz. İncelenen kayıta intronun brass grubun girişi ile başladığı, ardından cümbüş ile sözün melodisi tek tekrar olarak çalınıp söze bırakıldığı görülmektedir.

Ayrıca kompozisyon bağlamında da bu bölümün notasyonunun orijinal versiyonundan farklı bir notasyonda coverlanmış olduğu görülür.

Parçanın orijinal notasyonu incelendiğinde unison bir şekilde icranın hakim olduğunu gözlemlemek mümkündür. Kullanılan enstrümanlar ana melodiyi unison bir şekilde icra etmişlerdir. Ancak belirlemiş olduğumuz bu versiyonda ise enstrümanlar “Funk” riff yapısına uygun bir şekilde pop müzik armonizasyonunda çalım sergilemektedirler.

Parçanın genel yapısı incelendiğinde ritmik açıdan orijinal notasyonunun “Sofyan” ritim yapısında olduğu, ancak Koray Avcı’nın bu cover kaydında ise Pop/Funk müziği türüne özgü 4/4’lük ritmik yapıya sahip olduğu görülmüştür.

Parçanın Koray Avcı yorumu solist farklılığı açısından bir farklılık yaratmamaktadır. Her ne kadar cover teriminin içeriği incelendiğinde “eserin orijinal (ilk seslendiriliş)” halinden başka bir zamanda ve kişiler tarafından birebiri olarak icra edildiğinde dahi cover olarak nitelendirmek doğru olsa da, bu çalışmada belirtilen solist farklılığı tanımına uygun değildir.

Parçanın orijinal hali düşünüldüğünde “Türk Halk müziği” olan türü, bu yorumda tamamen değişikliğe uğrayarak “Pop Müzik” formatına bürünmüştür. Akompaymanlarda brassların icra ettikleri Funk kalıplarının duyulmuşta daha dinamik bir olgu sağladığı görülebilir. Kullanılan enstrümanlardan, armonik yapısına birçok konuda tür olarak büyük bir değişikliğe gidildiği gözlemlenmiştir.

3.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

3.8.1 Gülnur Gökçe Tarafından Seslendirilen “Bahçe Duvarından Aştım” Adlı Eserin Analizi

Parçanın orijinal versiyonu incelendiğinde “Bağlama” ile seslendirildiği görülür. Bu bağlamda belirlemiş olduğumuz Gülnur Gökçe’nin cover versiyonunda ise kullandıkları enstrümanların “Trompet – Trombon – Elektro Gitar – Bas Gitar – Bateria – Klavye” olduğunu görüyoruz. İncelenen kayıta intronun tamamen farklı bir brass notasyonundan oluştuğu görülmektedir.

Bu cover versiyonun 02'35" dakikasında ise hicaz makamsal yapı üzerine kurulu bir doğaçlama trombon solosunun yer aldığı, ardından sözlere bağlandığı görülür. Bitirişte ise yine brassların notasyonu bulunmaktadır.

Parçanın orijinal versiyonu incelendiğinde bağlama üzerine solist performansı ile icranın hakim olduğunu gözlemek mümkündür. Ancak belirlenmiş olduğumuz bu versiyonda ise enstrümanlar "Funk" riff yapısına uygun bir şekilde pop müzik armonizasyonunda çalım sergilemektedirler.

Parçanın genel yapısı incelendiğinde ritmik açıdan orijinal notasyonunun "Sofyan" ritim yapısında olduğu, ancak Gülnur Gökçe'nin bu cover kaydında ise Pop/Funk müziği türüne özgü 4/4'lük ritmik yapıya sahip olduğu görülmüştür.

Parçanın Gülnur Gökçe yorumu solist farklılığı açısından bir farklılık yaratmamaktadır. Her ne kadar cover teriminin içeriği incelendiğinde "eserin orijinal (ilk seslendiriliş)" halinden başka bir zamanda ve kişiler tarafından birebiri olarak icra edildiğinde dahi cover olarak nitelendirmek doğru olsa da bu çalışmada belirtilen solist farklılığı tanımına uygun değildir.

Parçanın orijinal hali düşünüldüğünde "Türk Halk müziği" olan türü, bu yorumda tamamen değişikliğe uğrayarak "Pop Müzik" formatına bürünmüştür. Akompanymanlarda brassların icra ettikleri Funk kalıplarının duyulmuşta daha dinamik bir olgu sağladığı görülebilir. Kullanılan enstrümanlardan, armonik yapısına birçok konuda tür olarak büyük bir değişikliğe gidildiği gözlemlenmiştir.

3.8.2. Haluk Levent Tarafından Seslendirilen "Çemberimde Gül Oya" Adlı Eserin Analizi

Parçanın orijinal versiyonu incelendiğinde "Bağlama" ile birlikte seslendirildiği görülür. Bu bağlamda belirlenmiş olduğumuz Haluk Levent'in cover versiyonunda ise kullandıkları enstrümanların "Elektro Gitar – Bas Gitar – Bateria – Klavye" olduğunu görüyoruz. İncelenen kayıta intronun tamamen farklı bir notasyonda oluştuğu görülmektedir. Bu melodi parçanın bitirişinde sözlerden sonra da tekrar etmekte ve parça bu riff ile bitmektedir.

Bu cover versiyonun 01'07" dakikasında ara nağme olarak elektro gitarın solosunun yer aldığı, ardından sözlere bağlandığı notasyon görülür.

Parçanın orijinal versiyonu incelendiğinde bağlama üzerine solist performansı ile icranın hakim olduğunu gözlemek mümkündür. Ancak belirlenmiş olduğumuz bu versiyonda ise enstrümanlar "Funk" riff yapısına uygun bir şekilde pop müzik armonizasyonunda çalım sergilemektedirler.

Parçanın genel yapısı incelendiğinde ritmik açıdan orijinal notasyonunun "Yürüğük Efver" ritim yapısında olduğu, ancak Haluk Levent'in bu

cover kaydında ise efver ritmine sadık kalarak Rock formatında bir ritim yapısı kullanılmıştır.

Parçanın Haluk Levent yorumu solist farklılığı açısından bir farklılık yaratmamaktadır. Her ne kadar cover teriminin içeriği incelendiğinde “ese-rin orijinal (ilk seslendiriliş) halinden başka bir zamanda ve kişiler tarafın-dan birebiri olarak icra edildiğinde dahi cover olarak nitelendirmek doğru olsa da, bu çalışmada belirtilen solist farklılığı tanımına uygun değildir.

Parçanın orijinal hali dūřunūldūđinde “Türk Halk mūziđi” olan tūru, bu yorumda tamamen deđiřikliđe uđrayarak “Rock mūziđi” formatına bū-rūnmūřtur. Kullanılan enstrūmanlardan, armonik yapısına birçok konuda tūr olarak būyūk bir deđiřikliđe gidildiđi gōzlemlenmiřtir.

3.8.3. Grup Gripin Tarafından Seslendirilen “Ne Olursun Gūzelim Sevsen Beni” Adlı Eserin Analizi

Orijinal versiyonu incelendiđinde Türk Sanat Mūziđi olan parçanın “Keman – Kanun – Cello – Klarnet – Darbuka – Zilli Tef” ile seslendi-rildiđi gōrūlūr. Belirlemiř olduđumuz Grup Gripin’in cover versiyonunda ise kullanılan enstrūmanların “Keman – Elektro Gitar – Bas Gitar – Bateri – Klavye” olduđunu gōrūyoruz. İncelenen kayıтта intronun tamamen farklı bir notasyonda giriř riffi ile bařladıđı gōrūlmektedir. Bu rifften sonra parçanın ana melodisi olan intro melodisi gelir. Ki bu melodi notasyon olarak orijinalini andırsa da elektro gitarın coverı ile deđiřikliđe uđramıřtır. Ara nađmede de karřımıza çıkmaktadır.

Parçanın orijinal versiyonu incelendiđinde tutti unison alım üzerine solist performansı ile icranın hakim olduđunu gōzlemek mūmkündür. Ancak belirlemiř olduđumuz bu versiyonda ise enstrūmanlar “Rock” riff yapısına uygun bir řekilde pop mūzik armonizasyonunda alım sergile-mektedirler.

Parçanın genel yapısı incelendiğinde ritmik açıdan orijinal notasyonun-un “Nim Sofyan” ritim yapısında olduğu, ancak Grup Gripin’in bu cover kaydında ise Rock formatında bir ritim yapısı kullanıldığı gōrūlmektedir.

Parçanın Grup Gripin yorumu solist farklılığı açısından bir farklılık yaratmamaktadır. Her ne kadar cover teriminin içeriği incelendiğinde “ese-rin orijinal (ilk seslendiriliş)” halinden başka bir zamanda ve kişiler tara-fından birebiri olarak icra edildiğinde dahi cover olarak nitelendirmek doç-ru olsa da bu çalışmada belirtilen solist farklılığı tanımına uygun değildir.

Parçanın orijinal hali dūřunūldūđinde “Türk Sanat mūziđi” olan tūru, bu yorumda tamamen deđiřikliđe uđrayarak “Rock mūziđi” formatına bū-rūnmūřtur. Kullanılan enstrūmanlardan, armonik yapısına birçok konuda tūr olarak būyūk bir deđiřikliđe gidildiđi gōzlemlenmiřtir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

Araştırmaya Balıkesir ilinde görev yapmakta olan 24 müzik öğretmeni dahil edilmiştir. Bu öğretmenlerden 15'inin kadın 9'unun erkek olduğu, 24 öğretmenin 21'inin kadrolu öğretmen, 3'nün ise sözleşmeli öğretmen olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan müzik öğretmenlerinin hizmet yılları incelendiğinde, çoğunluğun hizmet yılı yüksek, tecrübeli öğretmenler olduğu görülmektedir.

Müzik öğretmenlerinin derse hazırlık süreçlerinde cover videoları uygulamaya/seslendirmeye yönelik planlamaları incelendiğinde, öğretmenlerin tamamının öğretecekleri eserlerin hangi türde olduğunu bildikleri, bilmedikleri eserler için araştırma yaparak derslere hazırlandıkları, ayrıca eserlerin öğretiminde kullanacakları materyallerin hazırlıklarını da ders öncesinde yüksek düzeyde yaptıkları belirlenmiştir.

Müzik öğretmenlerinin cover video uygulaması/seslendirmesi ders işleyiş süreçleri incelendiğinde, öğrencilerin işlenecek konuya ilişkin bilgilerinin ne düzeyde olduğuna yüksek düzeyde önem verdikleri ve öğrencileri konuya ilişkin bilgilendirme yapmayı yüksek düzeyde önemsedikleri görülmüştür.

Müzik öğretmenlerinin materyal kullanma düzeyleri incelendiğinde, yardımcı materyalleri yüksek düzeyde kullandıkları, yüksek düzeyde kendi enstrümanları ile eşlik yaptıkları ve çeşitli medya kaynaklarını da yüksek düzeyde kullandıkları sonuçları elde edilmiştir. Bununla birlikte çok büyük bir kısmının materyal olarak akıllı tahta, bilgisayar ve telefon kullandıkları belirlenmiştir. Derslerde Mp3 çalar, kaset ve cd gibi materyalleri tercih etmedikleri, tercih eden öğretmenlerin ise oransal olarak çok düşük bir düzeyde olduğu sonuç olarak elde edilmiştir.

Müzik öğretmenlerinin internet uygulamalarını kullanma düzeyleri incelendiğinde, en çok "Yotube" uygulamasını tercih ettikleri, orta düzeyde "Spotify" uygulamasından faydalandıkları, "Fizzy", "Apple Music", "Deezer" ve "Soundcloud" gibi uygulamaları ise çok düşük düzeyde kullanıldıkları belirlenmiştir.

Müzik öğretmenlerinin eserleri çeşitli versiyonlarla dinletme düzeyleri incelendiğinde, karaoke versiyonlarını, orijinal versiyonlarını ve cover versiyonlarını kullanma düzeylerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Çoğunlukla en çok izlenen versiyonlarını seçmek yerine, daha çok ders uygulamasına en uygun versiyonları, kendi beğendikleri versiyonları ve öğrencilerin beğendikleri versiyonları seçtikleri görülmüştür.

Müzik öğretmenlerinin tercihleri ile belirlenen toplam 12 eser ve bu

eserlere yönelik cover videoların belirlenmesi sonucunda videoların aynen çalma, doğaçlama yapma ve yeniden üretme başlıkları altında enstrüman farklılığı, armonizasyon farklılığı, kompozisyon farklılığı, tür farklılığı ve solist farklılığına göre analizleri yapılmış ve sonuç olarak eserlerin araştırmada belirtilen bu kriterler çerçevesinde cover versiyona dönüştüğü belirlenmiştir. Bu cover videoların teknik analizleri sınıf düzeyine göre sırasıyla aşağıda belirtilmiştir.

Ortaokul 5. sınıf öğretim programından belirlenen “Gökte Yıldız Ay-misun” isimli eserin “Grup Destan” videosu incelendiğinde, yorumlanan eser türünün “Türk Halk Müziği” türünden “Rock Müziği” türüne dönüştüğü ve buna yönelik kullanılan enstrümanların da elektro gitar, bas gitar ve bateri gibi enstrümanlardan oluşturularak bilinen orijinal versiyonuna göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Orkestrasyon bağlamında farklı ritmik yapı ile ara nağmenin armonik yapısında ve sözün alt kısmında yer alan riff yapısı ile coverlama yöntemine gidildiği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda şarkının türünde, türe bağlı kullanılan enstrümanlarında, armonik anlamda unison yapısında ve notasyondaki değişiklikler sonucunda eserin, cover versiyona dönüştüğü belirlenmiştir. Bir diğer belirlenen eser olan “Hey Onbeşli” isimli eserin “Ömür Gedik” videosu incelendiğinde eserin, “Türk Halk Müziği” türünden “Pop Müziği” türüne dönüştüğü ve buna yönelik kullanılan enstrümanların da elektro gitar, bas gitar, trompet, trombon, bateri, klavye gibi enstrümanlardan oluşturularak bilinen orijinal versiyonuna göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Orkestrasyon bağlamında ara nağmenin notasyonunun tamamen değiştirildiği, sözün alt yapısında kromatik armonizasyonun kullanıldığı, ritimsel bağlamda parçanın bilinen ilk versiyonunun ağıt formunda söylenmesi göz önünde bulundurulur ise daha tempolu çalım sergilendiği görülmüştür. Tüm bu sonuçlar bağlamında, şarkının türünde, türe bağlı kullanılan enstrümanlarında, armonik anlamda unison yapısında ve notasyonda yapılan değişiklikler sonucunda eserin, cover versiyona dönüştüğü belirlenmiştir. 5. sınıflar için belirlenen son eser olan “Gençlik Marşı” isimli eserin “Kenan Doğulu” videosu incelendiğinde ise, eserin “Marş” türünden “Pop Müzik” türüne dönüştürüldüğü görülmektedir. Orkestrasyon noktasında kullanılan enstrümanların, piyano, yaylı grup, bas gitar, elektro gitar, klavye ve bateri olduğu, bunun yanında elektronik ses bankası kullanıldığı belirlenmiştir. Bu eserde armonizasyon, ritim ve solist farklılığı olmamasına rağmen tür ve orkestrasyonda değişikliğe gidilmesi sebebi ile eserin cover versiyona dönüştüğü tespit edilmiştir.

Ortaokul 6. sınıf öğretim programından belirlenen “Deniz Üstü Köpürür” isimli eserin “Mary Jane” videosu incelendiğinde, yorumlanan eser türünün “Türk Halk Müziği” türünden “Rock Müziği” türüne dönüştüğü buna yönelik kullanılan enstrümanların da klavye, elektro gitar, bas gitar

ve bateri gibi enstrümanlardan oluşturularak bilinen orijinal versiyonuna göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Orkestrasyon bağlamında intro bölümünün girişinde kullanılan elektro gitar doğaçlamasının ve ardına elektro bağlama ile orijinal notasyondaki intro kısmından farklı bir intro notasyonunun yer aldığı ve yine ara nağme bölümünde doğaçlama tekniğinin kullanıldığı görülmüş ve sonuç olarak şarkının türünde, türe bağlı kullanılan enstrümanlarında, armonik anlamda unison yapısında ve notasyonda değişikliğe gidilmesi sebebi ile eserin cover versiyona dönüştüğü tespit edilmiştir. “Sen Bu Yaylaları Yaylayamazsun” isimli eserin “Jülide Özçelik” videosu incelendiğinde yorumlanan eser türünün “Türk Halk Müziği” türünden “Jazz Müziği” türüne dönüştüğü buna yönelik kullanılan enstrümanların da elektro akustik gitar, kontrbas, bateri ve klavye gibi enstrümanlardan oluşturularak bilinen orijinal versiyonuna göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Orkestrasyon ve notasyon anlamında intro bölümünün orijinal notasyonundan önce 4 ölçülük bir cover notasyonunun yer aldığı, türün karakteristik özelliklerinden biri olan armonizasyonun şarkının tamamına hakim olduğu, ritmik yapısında ise Türk aksağı ritim yapısına uygun “Swing” ve “Suffle” ritim kalıpları kullanıldığı ve bu sonuçlar bağlamında şarkının türünde, türe bağlı kullanılan enstrümanlarında, armonik anlamda unison yapısında ve notasyonda değişikliğe gidilmesi sebebi ile eserin cover versiyona dönüştüğü tespit edilmiştir. 6. sınıflar için son olarak ele alınan “Ben Ağlarım Yane Yane” isimli eserin “Mustafa Ceceli” videosu incelendiğinde, yorumlanan eser türünün “Dini Müzik” türünden “Pop Müziği” türüne dönüştüğü buna yönelik kullanılan enstrümanların da keman, ney, gitar, klavye, basgitar, bateri ve klavye gibi enstrümanlardan oluşturularak bilinen orijinal versiyonuna göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Eserde armonizasyona gidilmiş ve monofonik yapı polifonik yapıya dönüştürülmüştür. “Sofyan” ritim yapısındaki eserin daha çok pop müzik ritim kalıbına uyarlandığı ve bu sonuçlar bağlamında şarkının türünde, türe bağlı kullanılan enstrümanlarında, armonik anlamda unison yapısında değişikliğe gidilmesi sebebi ile eserin cover versiyona dönüştüğü tespit edilmiştir.

Ortaokul 7. sınıf öğretim programından belirlenen “Bülbülüm Altın Kafeste” isimli eserin “Pinhani” videosu incelendiğinde, yorumlanan eser türünün “Türk Halk Müziği” türünden “Rock Müziği” türüne dönüştüğü buna yönelik kullanılan enstrümanların da akordeon, elektro akustik gitar, elektro gitar, kontrbas, bateri, klavye, trompet ve trombon gibi enstrümanlardan oluşturularak bilinen orijinal versiyonuna göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Orijinal notasyonda değişiklik olmamasının yanında ara nağme kısmında kürdi dizi üzerine trompet doğaçlamasının yer aldığı ve bu sonuçlar çerçevesinde eserin türünde, türe bağlı kullanılan enstrümanlarında, armonik anlamda unison yapısında ve notasyonda değişikli-

ğe gidilmesi sebebi ile cover versiyona dönüştüğü tespit edilmiştir. “Sarı Çizmeli Mehmet Ağa” isimli eserin “Mehmet Erdem” yorumu incelendiğinde, icra edilen müzik türünün “Pop Rock” olmasından dolayı değişikliğe uğramadığı, kullanılan enstrümanların cümbüş, elektro gitar, bas gitar, bateri, klavye, strings olduğu, notasyon bağlamında ise intro bölümünün girişinde 4 ölçülük bir riff kullanıldığı ve bu sonuçlar çerçevesinde her ne kadar şarkının türünde, armonik yapısında, ritim ve solist farklılığında bir değişiklik olmasa da, orkestrasyon ve notasyon bağlamında değişikliğe gidilmesi sebebi ile cover versiyonuna dönüştüğü belirlenmiştir. 7. sınıflar için son olarak ele alınan eser olan “Erik Dalı Gevrek” isimli eserin “Koray Avcı” videosunda ise, yorumlanan eser türünün “Türk Halk Müziği” türünden “Pop Müziği” türüne dönüştüğü buna yönelik kullanılan enstrümanların da cümbüş, elektro gitar, bas gitar, bateri ve perküsyon gibi enstrümanlardan oluşturularak bilinen orijinal versiyonuna göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Eserde armonizasyona gidilerek monofonik yapının polifonik yapıya dönüştürüldüğü görülmektedir. Orijinalinde “Sofyan” ritim yapısındaki şarkının daha çok pop müzik ritim kalıbına uyarlandığı, notasyon bağlamında intronun giriş kısmında 2 ölçülük bir riff ile başladığı ve bu sonuçlar bağlamında eserin türünde, türe bağlı kullanılan enstrümanlarında, armonik anlamda unison yapısında değişikliğe gidilmesi sebebi ile eserin cover versiyona dönüştüğü belirlenmiştir.

Ortaokul 8. sınıf öğretim programından belirlenen “Bahçe Duvarından Aştım” isimli eserin “Gülnur Gökçe” videosu incelendiğinde, yorumlanan eser türünün “Türk Halk Müziği” türünden “Pop Müziği” türüne dönüştüğü buna yönelik kullanılan enstrümanların da trompet, trombon, elektro gitar, bas gitar, bateri ve klavye gibi enstrümanlardan oluşturularak bilinen orijinal versiyonuna göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Orijinal notasyonda çok büyük çaplı değişikliklerin yer aldığı, intro bölümünün tamamen farklı bir aranjmana sahip olduğu ve buna bağlı armonizasyonun da şarkının baştan sona yer aldığı, “Sofyan” ritim yapısındaki şarkının daha çok pop/funk müzik ritim kalıbına uyarlandığı ve bu sonuçlar bağlamında şarkının türünde, türe bağlı kullanılan enstrümanlarında, armonik anlamda unison yapısında ve notasyonda değişikliğe gidilmesi sebebi ile eserin cover versiyona dönüştüğü belirlenmiştir. Bir diğer şarkı olan “Çemberimde Gül Oya” isimli eserin “Haluk Levent” videosu incelendiğinde, yorumlanan eser türünün “Türk Halk Müziği” türünden “Rock Müziği” türüne dönüştüğü buna yönelik kullanılan enstrümanların da elektro gitar, bas gitar, bateri ve klavye gibi enstrümanlardan oluşturularak bilinen orijinal versiyonuna göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Orijinal notasyona göre intro ve ara geçiş kısmında değişikliklerin yer aldığı, buna bağlı armonizasyonun değişikliğinin şarkının tamamında yer aldığı, “Yürüğük Efver” ritim yapısındaki şarkının daha çok rock müzik ritim kalıbına uyarlandığı

ve bu sonuçlar bağlamında eserin türünde, türe bağlı kullanılan enstrümanlarında, armonik anlamda unison yapısında ve notasyonda değişikliğe gidilmesi sebebi ile eserin cover versiyona dönüştüğü belirlenmiştir. 8. sınıflar için son olarak ele alınan “Ne Olursun Güzelim Sevsen Beni” isimli eserin “Grup Gripin” videosu incelendiğinde, yorumlanan eser türünün “Türk Sanat Müziği” türünden “Rock Müziği” türüne dönüştüğü buna yönelik kullanılan enstrümanların da keman, elektrogitar, basgitar, bateri ve klavye gibi enstrümanlardan oluşturularak bilinen orijinal versiyonuna göre değişiklik gösterdiği ve eserin tamamının armonize edildiği belirlenmiştir. Orijinalinde “Nim Sofyan” ritim yapısındaki şarkının daha çok rock müzik ritim kalıbına uyarlandığı, notasyon bağlamında intronun giriş kısmında 2 ölçüde bir riff ile başladığı ve bu sonuçlar çerçevesinde şarkının türünde, türe bağlı kullanılan enstrümanlarında ve armonik anlamda unison yapısında değişikliğe gidilmesi sebebi ile eserin cover versiyona dönüştüğü belirlenmiştir.

4.2 Öneriler

Bu araştırmada cover kavramının içeriği ve bir eserin hangi özelliklerinden dolayı cover olduğu ve bununla birlikte nelerin değiştiği ya da geliştiği durumlarda eserin cover yapıya dönüştüğü ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen verilerin müzik öğretmenlerinin ders işleyiş süreçlerine ve müzik eğitimi alanına cover eser analizi bağlamında önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak bu çalışmanın daha büyük örneklem gruplarıyla yapılması, bu araştırma konusunun bulgularını tartışmak ve yorumlamak açısından da önem arz etmektedir. Ayrıca bu eksende yapılacak başka çalışmalarda, öğrenci görüşlerinin alınması ve onların popüler müziğe bakış açılarının değerlendirilerek derslerde kullanılan eserlerin farklı versiyonları hakkında görüşlerinin alınması da müzik dersi öğretim planlanmasına ve müzik eğitimine önemli katkılar sağlayarak alana farklı bakış açıları sunacaktır.

KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, ř., Kılıç-akmak, E., Akgün, . E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- ağan, K. (2003). *Popüler kültür ve sanat*. Altın Küre Yayınları, 192 s., 206, Ankara
- akır, M. S. (2013). Türkiye’ de popüler müzik kültürü içerisinde “cover” kavramı üzerine bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*. 2(6). 0- . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/iujad/issue/8725/108934>
- Creswell, J. W., and Plano Clark, V.L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (ev. Ed. Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- erezcioğlu, A. B. (2013). Popüler müzik ve gündelik yaşam deneyimi. *Folklor/ Edebiyat*. 19 (75), 159-172.
- Erol, A. (2002). *Popüler müziği anlamak “kültürel kimlik bağlamında popüler müzikte anlam*. Ankara: Bağlam Yayıncılık.
- Köker, E. (2007). *Popüler kültür bağlamında günümüz toplumlarında çocukluğa verilen yeni biçim ve işlev, popüler kültür ve ocuk*. Ankara: Dipnot yayınları.
- Oktay, A. 2009. *Popüler kültürden tv sömürgesine*. İthaki Yayınları, 44 s., 63, İstanbul
- zkan, M. (1997). *Tarih içinde Türk dili*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Sakar, M. H. (2009). Popüler müzik ve müzik eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 285 – 393.
- Schudson, M. (1999). *Popüler kültür ve iktidar*. (der. Nazife Güngör). Ankara: Vadi Yayınları.



BÖLÜM 8

DİJİTAL OKURYAZARLIK

Sonay BÜKÜN¹, İlhami BULUT²

1 Sınıf Öğretmeni, Nazime Tatlıcı İlkokulu (Dicle Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Tez Öğrencisi, sonaybukun06@gmail.com)

2 Prof.Dr., Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Fakültesi Temel Eğitim Anabilim Dalı, ibulut@dicle.edu.tr

1. GİRİŞ

İnsanoğlu var olduğu zamandan bu yana daima bir şeyleri merak etmiş ve hayatın gizemlerini çözmeye çalışmıştır. Bu bilme arzusu insanların birçok şeyi keşfetmesini sağlamış bu keşifler toplumun ihtiyaçlarından doğmuş ve insanlığın amacı bu ihtiyaçları karşılamak ve hayatın zorlukları karşısında dünyayı daha yaşanabilir duruma getirmek olmuştur. Hayatı kolaylaştırma düşüncesiyle birçok teknolojik araç bulunmuş hala da bunları geliştirme ve dönüştürme düşüncesi yaygın bir durum olup bu dönüşüm süreciyle toplumlar dijitalleşme sürecine girmiş bunun sonucunda birçok dijital araçlar, programlar kullanılmaya başlamıştır.

Günümüzün küreselleşen dünyasında, bireyin diğer bireylerle rekabet edebilme ve hayatta kalabilme, dünyayı değiştiren ve dönüştüren şeyleri anlama ve gerekli temel bilgi ve becerileri bir an önce kazanmasına bağlıdır. Özellikle 21. yüzyılda yaşanan hızlı teknolojik gelişmeler, bireylerin yeni beceriler edinmelerini zorunlu hale getirmiştir. Bu becerilerden biri dijital okuryazarlıktır. Her birey dijital çağa aynı düzeyde uyum sağlayamayabilir. Toplumları bu sürece adapte edebilmek için dijital okuryazarlığı tanınmaları ve anlamlandırılmaları gerekir Vatandaşları dijital hayata entegre edebilme ancak eğitim ve öğretimle mümkündür. Okullarda ve hayatın diğer alanlarında da bu eğitimler verilmeye devam edilmelidir. (Liste, 2019)

İnsanlar yaşamlarının her evresinde fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal açılardan değişim ve gelişim gösterirler. Gelişim süreci belirli bir dönemde sonlanmadığı ve sürecin hayat boyu sürdüğü ilkesiyle hazırlanan eğitim ve öğretim programları toplumun ihtiyaçlarına göre değişmektedir. Dolayısıyla bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı araçlarının çok hızlı değiştiği 21.yy'da, öğretim programları ve araç gereçleri toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına göre şekillenmesi gerekmektedir.

2018-2019 Eğitim ve Öğretim Yılı için Talim ve Terbiye Kurulu tarafından (TTKB), eğitim kademelerindeki öğretim programlarının temel felsefesini kapsayan metin güncellenerek, bütün programları içeren ortak bir giriş metni hazırlanmıştır. Programda on kök değer ve sekiz yetkinlik alanı belirlenmiş ve bu yetkinliklerden bir tanesi de “Dijital Yetkinlik”tir.

Dijital okuryazar olabilmek için birçok beceriye sahip olmak gerekir. Örneğin eleştirel düşünme, değerlendirme yapabilme, yaratıcı düşünme, iş birliği ve iletişim içinde olabilme ayrıca dijital ortamlarda bulunurken güvenlik, kişisel verileri gizliliğini koruyabilmek gerekir. Bu çalışma ile dijital okuryazarlık kavramı, bileşenleri ve yeterliklerine açıklık getirilmeye çalışılmıştır.

Dijital kavramı, “sayısal” ve “verilerin bir ekran üzerinde elektronik olarak gösterilmesi” (TDK, 2023) şeklinde tanımlanmıştır. Dijitalleşme

kavramının yanı sıra dijital okuryazarlık kavramı da alan yazında her geçen gün önemi artmaktadır (Rusmanayanti, 2021).

Dijitalleşme süreci ile ilişkili teknolojiler dünyada her geçen gün daha yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Dijital 2022 (Küresel Genel Bakış) analizine göre 7,9 milyar olan dünya nüfusunun 5,31 milyarı (%67,1) cep telefonu, 4,95 milyarı (%62,4) internet ve 4,62 milyarı (%58,4) sosyal medya kullanmaktadır. İnternet ağını kullanan sayısı son on yılda neredeyse iki kat, sosyal medyayı kullanan sayısı ise üç kattan daha fazla artmıştır. Son bir yılda interneti kullanan sayısı 192 milyon; sosyal medyayı kullanan ise 424 milyon kişi artmıştır. Ayrıca analizlere göre insanların günlük ortalama 6 saat 58 dakika internette vakit geçirdikleri vurgulanmıştır (Öz-kaya, 2022).

Dijital değişim: sağlık, eğitim, tarım, sanayi ve ekonominin tüm alanları etkilemekte ve bu alanlarda teknolojik yeni gelişmeler meydana gelmektedir. Bu dijitalleşme sürecinde kurumsal kaynak planlama, sayı-sallaştırma, nesnelere interneti, büyük veri, yapay zekâ, makine öğrenimi, bulut bilişim, gerçek zamanlı veri işleme, siber ağ ve daha birçok fiziki sistemler gibi teknoloji kaynaklarında yeni gelişmeler yer almaktadır (T.C. Bilimi Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2021).

Dijital okuryazarlık kavramının tam olarak anlaşılabilmesi için “okuryazarlık” kelimesinin ne olduğuna açıklık getirmekte yarar vardır. TDK’de okuryazar tanımı okuması yazması olan, öğrenim görmüş kişi olarak tanımlanmış ya da okuryazarlık, kelime olarak yazıyı okumak ve okuduğunu anlamak şeklinde ifade edilmiştir (htt) Daha genişletilmiş şekilde okuryazarlık kavramı tanımlandığında okuma ve yazma ile birlikte bireylerin hayatlarındaki her şeyi anlamlandırması, onlara anlam yüklemesi ve ilgilendiği alanla ilgili etkili okuma yapabilmesidir (Aşıcı, 2009). Okuryazarlık kavramı, zamanın ilerlemesi ve hayatımıza teknolojinin girmesiyle daha farklı alanlara yayılmış, değişim gösterip yeni türleri ortaya çıkmıştır (Maden, 2018). Okuryazarlığın bazı türleri: bilgi okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, teknoloji ve ağ okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, kütüphane okuryazarlığı, dijital okuryazarlık gibi sayılabilir. Birçok kavramla bütünleşmiş olan okuryazarlık kavramı çeşitli türlerle ortaya çıkmakta ve bilim ilerledikçe başka okuryazarlık türleri de eklenecektir (Altun N. &. A.-2., 2021).

Dijital okuryazarlık kavramı yalnızca eğitim alanıyla sınırlı kalmayıp, birçok farklı alanla ilişkili olan kapsamlı bir kavramdır bilim, kültür sağlık, ekonomi, dil eğitimi, bilgi ve iletişim teknolojileri gibi birçok alanla bağlantılıdır. Dijital okuryazarlık, bilgi ve iletişim teknolojilerini anlamayı, kullanmayı ve etkili bir şekilde iletişim kurmayı içerir. Bu: bilgisayar, akıllı telefon, tablet gibi dijital cihazları kullanma ve interneti doğru, güvenli

bir şekilde kullanma, dijital verileri analiz etme, bilgiye erişim ve bilgiyi değerlendirme, dijital içerik oluşturma ve paylaşma gibi becerileri kapsar (Park, 2020). **Dijital dünya kavramı** ise dijital teknolojilerin hızla gelişerek hayatımızın her alanında etkili olmasıyla birlikte ortaya çıkmıştır. Bu gelişimle birlikte dijital ortamlarda büyük değişiklikler yaşanmıştır. Kültür, dil eğitimi ve ekonomi gibi alanlarda da dijital okuryazarlık önemlidir. Kültürel mirası dijital platformlarda koruma, dil eğitimi materyallerini dijital ortamlarda sunma ve ekonomik faaliyetleri dijital olarak yönetme gibi konular, dijital okuryazarlık becerilerinin kullanıldığı alanlardır.

Sağlık alanında dijital okuryazarlık, hastaların tıbbi bilgilere erişimini ve sağlık hizmetlerini online platformları etkili bir şekilde kullanmalarını sağlar. Sağlık hizmetlerine erişim, tıbbi bilgileri anlama ve sağlıkla ilgili güvenilir kaynakları değerlendirme, dijital okuryazarlık becerilerinin önemli unsurlarıdır (Herselman, 2016). Sonuç olarak, dijital okuryazarlık, günümüzde birçok alanda başarılı ve etkili bir şekilde işlev görmek için gerekli olan temel yetkinlikler ve bilgi birikimidir. Bu nedenle, eğitim kurumlarının yanı sıra bilim, kültür, sağlık, ekonomi ve diğer alanlarda da dijital okuryazarlığı desteklemek ve teşvik etmek önemlidir. Bu sayede bireyler, dijital çağın gerektirdiği bilgi çağında daha donanımlı ve başarılı olabilmektedirler.

Dijital dönüşüm süreci, birçok okul, işyeri, şehir ve ülkeyi dijital ortamlarda var olmaya teşvik etmiştir. Teknolojinin hızlı gelişimi ve dijitalleşme trendi, hayatımızın birçok alanında dönüşüme yol açmıştır. (Onursoy, 2018).

İşyerleri dijital dönüşüme ayak uydurarak iş süreçlerini optimize etmiş ve verimliliği artırmıştır. Dijital araçlar, iletişimi kolaylaştırmak, veri analizini hızlandırmak ve iş birliğini desteklemek için kullanılır. Çevrim içi toplantılar, ekip çalışması araçları ve bulut tabanlı depolama gibi uygulamalar, çalışanların uzaktan çalışma ve esnek çalışma modellerini benimsemelerine olanak sağlamıştır.

Şehir ve ülke düzeyinde ise dijitalleşme, **akıllı şehirlerin** oluşturulması ve bunları etkili bir şekilde kullanılması yönünden dijital okuryazar olmayı gerektirmiştir. Akıllı şehirler, altyapı, ulaşım ve hizmetlerde dijital teknolojileri kullanarak şehir yaşamını daha verimli ve sürdürülebilir hale getirmeyi amaçlar. Dijital vatandaşlık vatandaşların dijital teknolojileri güvenli ve etik bir şekilde kullanmalarını teşvik eder, çevrim içi etkileşimlerde dijital hizmetlere güven duyulmasını sağlar. (Aletà, 2017).

Eğitimde dijitalleşme dönüşümleri toplumun ihtiyaç ve beklentilerine göre gelişim göstermektedir. Toplum dinamikleri değiştikçe eğitimin değişmesi, güncellenmesi toplumun eğitim ihtiyacına cevap vermesi gerekir. Programlar, çağdaş gelişmeler ve yenilikler doğrultusunda yeniden düzenlenerek bireyleri bu yenilikler çerçevesinde yetiştirecek potansiyele

sahip olmalıdır. Türkiye’de 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ülkenin tamamında uygulamaya konulan, yeni ilköğretim programında yapılan 2018 yılı değişiklikleri ile bu programda beklenti ve ihtiyaçların karşılanması amaçlanmıştır. Yeni program ile tüm derslikler ortak değerler ve yeterlik kapsamında bütünleşmiştir.

Yeterliliklerden biri olan **“dijital yeterlilik”** öğretim programları için önemli bir beceri haline gelmiştir (MEB TTKB,, 2018).

2019 yılında tüm dünyada baş gösteren COVID- 19 salgını ile birlikte eğitimde dijitalleşmenin önemi daha da artmıştır. COVID-19 pandemisi dünya genelinde pek çok ülkede okulların kapanmasına ve eğitim-öğretimin kesintiye uğramasına neden oldu. Pandeminin etkileri uzun süreli olabilir ve eğitim alanında yenilikçi yaklaşımlar ve çözümler gerektirebilir. Birçok okul ve öğretmen dijital teknolojilere yönelmiş ve bunla ilgili eğitimim dijital ortamlara taşınması için çalışmalar yapılmıştır (Debetaz, 2021). Pandemi sürecinde eğitimin devamlılığını sağlamak için Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Türkiye’de MEB tarafından hayata geçirilen bir dijital eğitim platformudur. COVID-19 pandemi nedeniyle okulların kapanmasıyla birlikte, 23 Mart 2020’den itibaren EBA TV ve diğer çevrimiçi imkanlar aracılığıyla öğrencilere uzaktan eğitim olanağı sunulmuştur. Bu önlemler doğrultusunda öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinin pandemi döneminde kesintiye uğramadan devam etmesini sağlamak ve öğrencilerin dijital ortamlarda güvenliğinin korunması çalışılmıştır (EBA).

EBA, öğretim programlarında yer alan bütün dersler için oluşturulan ve eğitim uzmanları tarafından kontrol edilen e-içerikler ile öğrencilerin bilgiyi ihtiyaç duyduğu her yerde kullanabilmesine olanak sağlayan bir eğitim platformudur. EBA’da yer alan e-içerikler: sözel, görsel, sayısal, sosyal, bireysel, işitsel gibi farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere yönelik çoklu öğrenme ortamları sunarak bireysel öğrenmelerini desteklemektedir (Gürsoy, 2018). Bu eğitim platformunun yanı sıra, internet ortamında daha birçok eğitim siteleri, eğitim e-içerikleri ve teknolojik araçlar mevcuttur. Teknolojik araçlardan öğrenmek istediğimiz içeriği sadece araştırarak ya da dijital içerikleri salt okuma yaparak etkileşimli bir dijital okuyazar olmak için yeterli değildir. Aynı zamanda bilgiyi anlamlandırma, analiz etme, eleştirel düşünme, sentez yapma, problem çözme ve içerik oluşturma gibi üst düzey bilişsel becerilere de sahip olmak gerekir. Bu becerileri aynı zamanda çağın gerektirdiği teknolojik araçları ile uyumlu bir şekilde geliştirmek gerekir. Bu bağlamda baktığımızda günümüz dünyasında dijital okuyazarlık eğitimi kendini geliştirmek isteyen her birey için zorunlu bir hale gelmiştir.

Her alanda üretilen verilerin artmasıyla bilgi kirliliği de hızla artmaktadır. Özellikle internet ortamında doğru bilgiye ulaşıldığı gibi yanlış bil-

gilere de ulaşılmaktadır. (Yüksel, 2014). Doğru bilgiye ulaşım sağlarken aynı zamanda bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerilerini öğrenmek bunlar arası bağlantı kurmak ve içerik oluşturabilmek için dijital okuryazar olmak gerekir.

Dijital okuryazarlık, bireylerin dünyayı anlamalarını günümüzde olan ve gelecekte olabilecek sosyal, kültürel, ekonomik ve entelektüel hayatta tam ve aktif bir rol almak, bireylerin toplum içinde daha bütünsel ve etkili bir şekilde katılmasını ifade eder. Bu, kişilerin sosyal ilişkiler kurmaları, kültürel etkileşimlere dahil olmaları, ekonomik faaliyetlerde bulunmaları ve entelektüel düzeyde gelişmelerine katkı sağlamaları anlamına gelir (Çubukçu A. &, 2013).

2. OKURYAZARLIK

Okuma ve yazma, insanların dil ve iletişim becerilerini kullanarak bilgi alışverişi yapmalarını sağlayan temel iletişim yöntemleridir. Okuma, yazılı metinleri anlama ve yorumlama sürecidir. Okuyucu, metindeki harf ve semboller aracılığıyla iletilen anlamı kavrar. Okuma becerileri, dilin anlamını anlama, metinleri akıcı bir şekilde okuma, bilgiye erişme ve anlama yeteneğini içerir. Yazma ise düşünceleri, duyguları ve bilgiyi harflere, şekillere, sembolere ve grafiklere dökme sürecidir. Dilin yazılı formda ifade edilmesini sağlar. Yazma, kişisel düşüncelerin, hikayelerin, raporların, mektupların ve diğer metinlerin oluşturulmasını içerir. Bu beceriler bireyin olayları anlamlandırma ve geniş bakış açısı ile değerlendirme, dünyada olup bitenleri sorgulama ve çevresinde etkili olma imkânı sunmaktadır. Bu süreçte toplumsal yaşamdan etkilenen bireyler çeşitli beceriler geliştirerek ekonomik durumunu düzeltmeye koyulmakta ve bireysel görev ve sorumluluklarını yerine getirmektedir. Ayrıca bireyler hayat ve zamanı planlamayı yani aile planlamasını öğrenmekte, şehir ortamına daha kolay adapte olabilmekte ayrıca bireylere iş bulma imkanlarını oluşturacak bilgi, beceri ve tutum kazanmalarına olanak verilmekte ve toplumsal süreç becerileri geliştirmeye yardım etmektedir. Okuryazarlık insanlara pek çok yarar sağlar ve özellikle aile, çevre baskısı altında olanlara ve dezavantajlı gruplara (kadınlar, göçmenler, yoksunluk içinde bulunanlar gibi) yeni fırsatlar ve deneyimler sunar (Güneş F. , 2000).

Tayland'da 1990'da yapılan toplantıda "Her Bireye Eğitim Gerekir Konferansı" nda okuryazarlık kavramı şu şekilde ifade edilmiştir. Toplantı raporunda "Her insan, çocuk, genç ve yetişkin, kendi temel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere, tasarlanmış eğitim olanaklarından yararlanmalıdır. Bu ihtiyaçlar hem temel öğrenme araçlarını (okuma, yazma, sözlü anlatım, rakamsal işlemler ve problem çözme gibi), hem de insanların varlıklarını sürdürmek, kapasitelerini sonuna kadar geliştirmek, onurlu bir biçimde yaşamak ve çalışmak, kalkınmaya her anlamda katılmak, yaşam

standartlarını yükseltmek, bilgili kararlar vermek ve öğrenmeyi hayat boyu sürdürmek için ihtiyaç duydukları temel öğrenimin içeriğini kapsar.”

Bu tanımда insanın bilme, öğrenme, bildiklerini hayata uyarlayarak kendi emeğiyle bir yerlere gelme ve kendiyile bütünleşmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve standartlar tasvir edilmektedir (Levine, 1990).

Avrupa, Amerika ve Avustralya'daki okuryazarlık çalışmalarına bakıldığında, kavramın tanımının ilk defa 1950'lerde yapıldığı görülür. Bu tanım, geleneksel olarak okuryazarlık, temel okuma ve yazma becerilerini içeren bir kavram olarak kabul edilirdi. Ancak daha sonra yapılan araştırmalar ve toplumun ihtiyaçlarının değişmesiyle birlikte okuryazarlık tanımı genişlemiştir. Artık okuryazarlık, sadece harfleri tanıma ve kelimeleri yazma becerileriyle sınırlı olmayıp daha kapsamlı bir şekilde ele alınmaktadır. Bu bağlamla birlikte okuryazar olmak demek temel okuma yazma becerileriyle sınırlamak değildir şeklinde ifade edilmiştir. Çünkü okuryazarlık, aynı zamanda bireylerin zihinsel becerilerini geliştirme sürecine de katkıda bulunur. Okuma ve yazma, düşüncelerin organize edilmesini, analiz edilmesini, sentezlenmesini ve ifade edilmesini gerektirir. Bu süreçler, insanların bilişsel kapasitelerini artırır ve zihinsel esnekliği sağlar (Güneş F. , 2000)

1990'lı yıllardan sonra, teknolojik gelişmelerin hız kazanması, şehirlerdeki yaşam şartlarının değişmesi ve yeni ihtiyaçların ortaya çıkmasıyla birlikte okuryazarlık kavramı da evrimleşmiştir. Geleneksel olarak sadece temel okuma ve yazma becerilerini ifade eden bir kavram olan “okuryazarlık,” artık daha geniş bir anlam kazanmış ve çeşitli yönleriyle ele alınmaktadır (Altun A. , 2005).

UNESCO tarafından 2004 yılında yayımlanan bir raporda “Okuryazarlık tek tip değil, kültürel, dilsel, hatta koşullara ve durumlara göre çeşitli okuryazarlık türleri vardır” cümlesiyle özetlenmiştir. Ayrıca son yıllarda bazı ülkelerin tek tip okuryazarlık yaklaşımından uzaklaştığı, öğrenen bireyin yaşamı ve içinde bulunduğu koşullara dayalı çoklu ve çeşitli okuryazarlıkların uygulandığı belirtilmiştir (UNESCO., 2004). 20. yüzyılın son çeyreğindeki teknolojik gelişmelerle birlikte, yeni okuryazarlık türleri ortaya çıkmış ve geleneksel okuryazarlık anlayışı daha geniş bir yelpazeye yayılmıştır. Bu yeni okuryazarlık türleri, özünde hala okuma-yazma becerilerini içeriyor olsa bile çok farklı ve karmaşık becerileri de gerektirmektedir. Bunlar: Medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, sosyo-kültürel okuryazarlık ve dijital okuryazarlık gibi çeşitlendirilebilir (Alexander, 2012).

İnternet tabanlı eğitimin önem kazandığı 21.yy'da okuryazar olmak veya teknolojik araçları temel düzeyde kullanmak yeterli olmamaktadır. Bunun yanı sıra birçok beceriye sahip olmamız gerekir. Bu beceriler: dijital

formları anlama, farklı formlara dönüştürebilme, e-içerik oluşturabilme ve birçok alana uyarlayabilmedir. Bu alanların başında eğitim, sağlık, ekonomi, sosyal ve kültürel çevre, vb. sayabiliriz. Bu dönüşüm ve değişim sürecinden geri kalmamak için dijital okuryazarlık kavramını iyi anlamalı bununla birlikte birçok teknolojik bilgiye sahip olmak, programları kullanabilmek, eylemlerimiz hakkında yaratıcı ve eleştirel düşünebilmek gerekir.

3. DİJİTAL OKURYAZARLIK

İnsanoğlu var olduğu zamandan beri çevresinde olan biteni anlamlandırma ihtiyacı olmuştur. Eğitim sistemimizde insanoğlunun bu merak duygusu ve bununla birlikte doğan öğrenme isteği üzerine kurulmuştur. Öğrenme-öğretme süreci bireylerin bilgiyi anlamlandırma, aktarma, dönüştürme, değerlendirme gibi etkileşim temelli bir süreç olup bilgiye ulaşma ve bunları ön plana alan okuryazarlık kavramı günümüz eğitim dünyasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Okuryazarlık, toplumsal yaşamdaki tüm ilişkilere anlam yüklemektedir (2. Aşıcı, 2009)

Okuryazarlığa daha geniş bir açıdan baktığımızda kavramda birçok alan mevcut olup bu alanlar: bilgi, medya, iletişim, bilim, çevre, finans, sağlık, dil, kültür, medenilik, görsellik ve elektronik olmak üzere çeşitlendirilebilir. Bu alanlarda bilgi sahibi olmak o işin ehli olmak için okuryazarlık çok geniş bir çerçeveye sunmaktadır. Bu alanları daha iyi anlamlandırmak için o alanların okuryazarı olmak gerekir (Karagülle, 2019).

Okuryazarlık kavramının dijital kavrama eklenmesi ile “dijital okuryazarlık” teknolojiye eklenmesi ile “teknoloji okuryazarlığı”, bilgisayara eklenmesiyle “bilgisayar okuryazarlığı” ve internete eklenmesiyle “internet okuryazarlığı” kavramlarının oluşmasına zemin hazırlamıştır. Tüm bu kavramlar hem literatürde hem öğretim programlarında hem de gündelik yaşamda yerini almıştır. Dijital dönüşüm çağında ihtiyaçlar arttıkça yeni okuryazarlık türleri de literatüre girecektir (Altun N. &.-A., 2021).

Dijital okuryazar kavramını ilk olarak Paul Gilster (1997) tarafından kullanılmıştır. Gilster, *okuryazarlık kavramını elde edilen bilgiyi anlamlandırma, bilgisayarın sunduğu çok boyutlu değerlendirebilme ve yeni bilgileri önceki bilgilerle bir araya getirebilme olarak ifade etmiştir*. Bu yetenekler, günümüzde dil işleme, metin anlama ve bilgi çıkarma gibi birçok uygulamada kullanılan yapay zekâ teknolojilerinin temelini oluşturur (2Pool, 1997) Gilster bu tanımıyla dijital okuryazarlığı bilgisayar ya da teknoloji okuryazarlıktan farklı bir yere koyarak dijital okumanın farklı boyutlarının olduğunu sadece bilgisayar kullanarak dijital okuryazar olunamayacağını belirtmiştir. Martin’e göre ise okuryazarlık kavramını, günümüzde dijital dünyada bilgiye erişmenin ve yönetmenin temel bileşenlerini ve yeteneklerini şöyle tanımlar: “Teknolojik araçların etkin kulla-

nımıyla bireyler, dijital materyalleri tanıyabilir, kullanabilir, birleştirebilir, değerlendirebilir, analiz edebilir ve sentezleyerek yeni bilgiye ulaşabilirler. Bu beceriler, bireylerin öğrenme, araştırma ve bilgi paylaşımı gibi birçok alanda dijital çağın gereksinimlerine uyum sağlamalarına yardımcı olur” şeklinde ifade etmiştir. Bu tanım okuryazarlık kavramına daha geniş bir perspektiften bakma imkânı sunmaktadır (Martin, 2006).

Dijital okuryazarlık bilişsel süreç becerilerini ve bilgi iletişim teknolojileri araçlarının harmanlanması sürecidir. Bu süreç insanoğlu var oldukça gelişecek ve değişecektir.

Dijital okuryazarlık, günümüzde dijital teknolojilerin hızla gelişmesiyle önem kazanan bir kavramdır ve farklı yönleriyle ifade edilebilir. Dijital okuryazarlık, kitle iletişim araçlarının etkili bir şekilde kullanılmasını içerirken aynı zamanda bu teknolojilerin güvenli, ahlaki ve yasal bir şekilde kullanılabilmesiyle ilgili becerileri de kazanmayı kapsar. Çünkü dijital ortamlarda kişisel bilgileri güvence altına almak çok önemlidir (Özerbaş M. A.-2., 2018). Bilgiye erişirken işlevsel ve dijital becerilere sahip olmayı gerektirir (Polizzi, 2020). Dijital teknoloji cihazlarında ustalaşanlar genellikle dijital okuryazarlık becerilerine sahiptir (Sherly & Sihombing). Dijital okuryazarlık, yararlı ve doğru bilgiler arasında köprü kurmak için çok önemlidir, çünkü her yeni teknoloji, bilginin nasıl arandığını etkileyecektir. Dijital ortamda öğrendiğimiz her bilgi bizi bir sonraki adıma taşıyacaktır ve dijital beceriler de sarmal bir şekilde artarak devam edecektir (Asari, 2019). Dijital okuryazarlık, literatürde çeşitli şekillerde tanımlanabilen çok boyutlu bir kavramdır. Farklı araştırmalarda ve kaynaklarda çeşitli açıklamalar bulunmasına rağmen, disiplinler arası bir beceri olarak kabul edilmesi yönünde yaygın bir fikir birliği vardır. Çünkü dijitalleşme hayatın birçok alanında olması yanında birbirleriyle de etkileşim halinde oldukları için bunu tek bir alana indirgemek pek mümkün olmayabilir (Churchill, 2016).

Dijital çağda öğrenci kesimini tanımlarken **“dijital yerli”** kavramını kullanıldığı görülmektedir. Bu tanımla dijital çağda büyüyen ve teknolojiyle iç içe olan genç kuşağı ifade eder. Bu genç kuşak, çocukluklarından itibaren dijital teknolojilerle etkileşim halindedir ve teknolojiyi öğrenmenin bir parçası olarak kabul eder. Bu yeni nesil bireyler, teknolojiyi aktif bir şekilde kullanarak bilgiye erişir, öğrenir ve iletişim kurarlar. Dijital araçlar ve internet sayesinde bilgiye kolayca ulaşabilirler, eğlenceli ve etkileşimli öğrenme deneyimleri yaşarlar ve dijital platformlarda kendilerini ifade edebilme fırsatı bulurlar (Pedró, 2006). Öğretmenler ise yaş itibarıyla **“dijital göçmen”** sınıfına girmektedir. Dijital göçmenler, teknolojik gelişmelere daha geç dönemde uyum sağlayan ve dijital dünyayı daha sonraki yaşam dönemlerinde keşfeden nesildir. Örneğin, yetişkinlerin teknolojiyi iş hayatında kullanmaya başlaması, çocukları için teknolojiyi öğrenme

aracı olarak tanınması gibi durumlar dijital göçmenlere örnek olarak verilebilir. Dijital göçmenler, dijital dünyayla olan ilişkilerini daha farklı bir perspektiften ele alabilirler. Teknolojiyi kullanırken dijital yerlilere göre daha fazla zorluk yaşayabilirler ve yeni teknolojileri öğrenme sürecinde ekstra çaba harcayabilirler (Palfrey, 2008). Dijital göçmen olarak tanımlanan öğretmenler, teknolojinin hızla gelişmesi ve eğitimde kullanılabilirliğinin artmasıyla kendilerini güncel teknolojileri takip etmeye ve kullanma ihtiyacı duyarlar. Öğretmenler hem kendi profesyonel gelişimleri için hem de çocuklara rehberlik açısından önemli bir gerekliliktir (Aksoy, 2021).

Öğrencilerin geleneksel bilgi ve okuryazarlığa vurgu yaparak dijital okuryazarlık konusunda yeterli hazırlığa sahip olmamaları, gerçekten de bir dizi probleme yol açabilir. Churchill'in belirttiği gibi bu durum, öğretmen ve öğrencilerin özellikle siber dünyadaki tehlikelere karşı savunmasız hale gelmelerine neden olabilir. Bunun sonucunda bazı problemler çıkabilir: Kimlik verisi hırsızlığı, siber zorbalık ve dolandırıcılık gibi. Bu durum internet ağı üzerinde siber suçlara yol açabilir (Churchill, 2016).

Dijital okuryazar bireyler yetiştirebilmek için kuşkusuz öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının, bilgi iletişim teknolojileri araçları ve uygulamalarını iyi derecede kullanmayı, içerik oluşturmayı, yaratıcı ve eleştirel düşünebilmeyi ayrıca güvenliği koruyabilmeyi öğretebilecek gerekli hizmet içi eğitimleri almaları gerekir. Çünkü öğretmenler rehber konumunda olduklarından ancak onların desteğiyle dijital okuryazar bireyler yetiştirebilir ve bu süreci öğretim programlarına entegre edebilir, eğitim öğretim sürecinden dijital dönüşüm adına verim alınabilir. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği (International Society for Technology in Education-ISTE), teknolojiyi eğitim süreçlerine entegre etme ve öğretmenlerin teknolojik becerilerini geliştirme konusunda önemli bir rol oynamaktadır. ISTE'nin belirttiği noktalar, günümüz eğitim sisteminde teknoloji kullanımının giderek arttığı ve öğretmenlerin teknolojik okuryazarlığa sahip olmasının önemine işaret eden önemli konulardır. Öğretmenlerin, çağın gerektirdiği teknolojik becerilere sahip olmaları, dijital araçları kullanabilme, internet ve dijital ortamlarda etkili bir şekilde bilgi arayabilme ve değerlendirebilme yetenekleri önemli becerilerdir (ISTE, 2017). Gelecek nesillerin dijital araçlarla bilgiye erişebilmeleri ve bu teknolojileri etkili bir şekilde kullanabilmeleri için öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenler, öğrencilere dijital dünyada doğru rehberlik sağlayabilmek ve onları dijital okuryazar bireyler haline getirebilmek için kritik bir role sahiptir. Ayrıca öğrencileri teknolojiyi doğru ve yaratıcı şekillerde kullanmaya teşvik ederek onların dijital vatandaşlık bilincini geliştirebilir (Metin Taş, 2019).

Öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin dahil olduğu her bireyin günlük hayatında önemli bir yer edinen dijital okuryazarlık kavramı, son yıllar-

da giderek daha fazla önemszenmektedir. Bu durumun temel sebeplerinden biri, teknolojinin hızla gelişmesi ve hayatın her alanında dijital araçların kullanımının artmasıdır. Özellikle uzaktan eğitim sürecinin yaygınlaşmasıyla birlikte dijital okuryazarlığın önemini daha da vurgulanmış ve MEB tarafından öğretmenler için dijital okuryazarlık kavramının hayatımızdaki yeri ve önemi hakkında açıklayıcı ve rehber niteliğinde 21 Aralık 2020’de “Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu’nu” yayımlamıştır (EBA). Eğitim sisteminde öğretmen kalitesinin sağlanması, başarılı ve etkili bir eğitim için temel unsurlardan biridir. Bu bağlamda, öğretmenlerin nitelikli ve donanımlı olması için dikkat edilmesi gereken önemli noktalar şunlardır: hizmet öncesi öğretmen eğitimi, hizmet içi eğitim ve gelişim ve bu süreç içerisinde daima bir değerlendirmeye tabi tutularak öğretmen kalitesiyle ilgili geri dönütler sağlanmalıdır (OECD 2021).

Öğretmenlerin dijital okuryazarlığa sahip olmaları, günümüzdeki teknolojik gelişmelere uyum sağlamaları ve öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri için oldukça önemlidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin araştırılması ve gerekli düzenlemelerin yapılması çeşitli faydalar sağlayabilir (Özerbaş M. A.-2., 2018).

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri araştırılır, mevcut durum tespit edilir. Bu sayede, hangi alanlarda gelişmeye ihtiyaçları olduğu belirlenerek öğretmenler için özelleştirilmiş eğitim programları hazırlanabilir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına dayanarak, öğretmenlere güncel teknolojilerle ilgili eğitimler düzenlenebilir. Öğretmenlerin dijital araçları etkin bir şekilde kullanabilme becerileri artırılarak, öğrencilerin eğitimine daha etkili bir şekilde katkı sağlayabilirler.

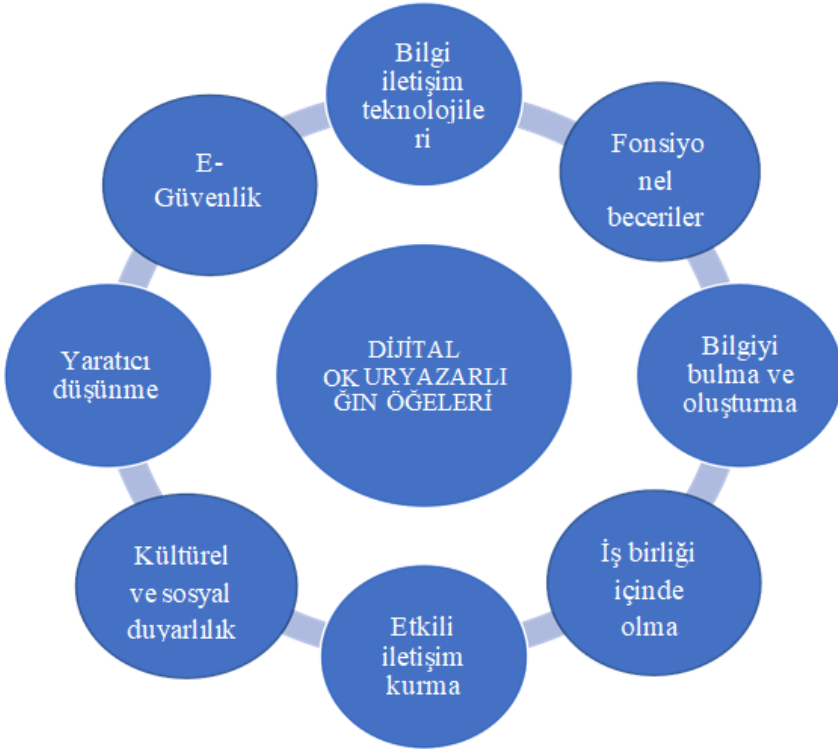
Dijital okuryazarlık dijital ortamlarda edinilen bilgileri eleştirel bir bakış açısıyla yorumlamak ve değerlendirmek aynı zamanda dijital ortamlarda güvenilir bilgiye ulaşmak, güvenilir bilgiyi ortaya koymak ve bilgiyi bilinçli bir şekilde bireylere iletebilmek bu sayede teknolojiyi kullanmaktır şeklinde ortak tanımlar mevcuttur Bilinçli olmak için iyi bir dijital okuryazar ve siber dolandırıcılık, sahte hesaplara karşı uyanık olmak gerekir (Çubukçu A. &., 2013).

Günümüzde dijital teknolojiler hızla gelişiyor ve hayatımızın neredeyse her alanında yer alıyor. Bu gelişmeler beraberinde birçok fırsat ve avantaj sunarken, aynı zamanda yeni ve benzersiz zorluklar ve sorunlar da ortaya çıkarıyor. Dijital okuryazarlık, bu teknolojilerle etkili ve güvenli bir şekilde çalışabilme ve anlama becerisidir. Bireylerin dijital okuryazarlık becerisine sahip olması, çağın gerekliliği olarak kabul edilmektedir (Sönmez, 2014). Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde teknolojiden yararlanmak, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur ve modern çağın gerekliliklerine uyum sağlamalarını kolaylaştırır. Tekno-

loji, eğitim süreçlerini daha etkili, etkileyici ve öğrenmeyi teşvik edici hale getirebilir (N., 2018). UNICEF (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu), dijital dünyada katılımcı ve güvende olabilme için dijital okuryazarlık dersinin önemini vurgulamıştır. Özellikle küçük yaştaki bireylerin dijital teknolojilerle etkileşimde bulunmaya başlamasıyla birlikte, dijital okuryazarlık becerileri onların güvenli, bilinçli ve sorumlu dijital yurttaşlar olarak yetişmeleri için hayati bir öneme sahiptir.

Araştırmalar sadece dijital okuryazarlık becerilerinin önemli olduğunu ve öğrencilerin sağlam bir anlayış temeline sahip olmalarını sağlamak için özel talimatların verilmesi gerektiğini göstermekle kalmamış aynı zamanda öğrencilerin dijital okuryazarlık konusundaki bilgi ve becerilerini uygulanabilir herhangi bir deneyime aktarma becerisine ihtiyaç duyduklarını göstermiştir (Mattson, 2021).

Dijital okuryazarlıkla ilgili hem yabancı hem de yerli kaynaklardan edinilen tanımlar çerçevesinde ve bu tanımlarda değindiği gibi dijital okuryazar tanımını oluştururken birçok öğeden oluştuğunu ve bu öğelerin birbiriyle etkileşimi sonucunda dijital okuryazar vatandaş kimliği kazandığını aşağıdaki şemada gösterilmiştir.



ŞEKİL 1. Dijital Okuryazar Öğeleri (43)

3.1 DİJİTAL OKURYAZARLIK YETERLİKLERİ

Yeterlilik kavramı, TDK’de bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlik anlamına gelmektedir. Yeterlik, bilgi, beceri ve tutumların bileşenlerinden oluşan bir düzeydir (Tigelaar, 2004). Bu tanımdan yola çıkarak yapmış olduğumuz işle ilgili bilgi, beceri ve tutuma sahip olmamız, kendimizi geliştirmemiz ve toplumsal çağa ayak uydurabilmemiz gerekir.

Dijital okuryazarlık yeterlilikleri, dijital araçları kullanarak yeni bilgilere ulaşma, problemlerin çözümünde kullanma ve işlem yapabilme yeteneği ile birlikte dijital teknolojileri etkili ve güvenli bir şekilde kullanma becerilerini içerir. Bu beceriler, bireylerin günümüz dijital çağında aktif ve bilinçli bir şekilde yer almalarına yardımcı olur (Pala, 2020). Gelişen teknolojiyle birlikte, bilgiye erişim kolaylaşmakta ve hayatın birçok alanında yeni fırsatlar ortaya çıkmaktadır. Ancak bu süreçte bireylerin sadece temel bilgi ve becerilerle sahip olması yeterli değildir. Üst düzey düşünme becerileri, insanların bu bilgileri anlamalarını, analiz etmelerini ve yaratıcı bir şekilde kullanmalarını sağlar. (Aygün, 2016). Dijital verilere ulaşmak ve bu verileri doğru şekilde kullanma, birbiriyle entegre etme şeklinde belirtilmektedir (Karaback, 2019). Dijital okuryazarlık, dijital teknolojiyi bilinçli ve aktif kullanma, tanıma, silme, dijital güvenlik bilgileri ve rehber eğitimi ile birlikte bu kavramları çocuklara tanıtarak onların dijital dünyada güvenli ve bilinçli bir şekilde hareket etme haklarını ifade eder. Bu haklar, çocukların dijital ortamda sağlıklı bir şekilde büyüebilmeleri, bilgiye ulaşmada ve iletişimde güvende olmaları amacıyla önemlidir (Karakuş Yılmaz, 2020). Dijital okuryazarlık yeterlilikleri, bireylerin dijital sorumluluklarını yerine getirmeleri için temel bir gerekliliktir (Detamat, BTK & Yeşilay, 2014).

Günümüz toplumunda değişim hiç olmadığı kadar hızlı geliyor. *“Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir.”* Herakleitos’un da dediği gibi değişim kaçınılmazdır. Özellikle dijital teknolojilerdeki gelişim takip edilemez bir durumdadır. Çünkü rekabete dayalı ekonomik faaliyetler, bilimdeki sürekli yenileşme ve gelişme arzusu sonucunda eğitimde, sağlıkta, sosyal hayatta, iletişimde alanlarına yansımakta ve bu alanlara değişimin uyarlanması gerekmektedir bunun sonucunda sık sık sağlık, ekonomi ve eğitim alanlarında güncellenmeler yapılmaktadır.

Türkiye’de eğitim alanında dijital bir dönüşüm olduğunu ve ilgili dönüşümün hızlı bir şekilde gerçekleşmesi için dijital okuryazarlık yetkinliğini artıracak projelere ihtiyaç duyulduğunu görüşü mevcut (Karaback, 2019).

Bilim ve teknolojiye hızlı değişim ve dönüşümler tüm dünyada eğitim, siyaset, ekonomi, kültür ve iletişim gibi temel alanlarda radikal yeniliklere yol açmıştır.

Günümüzde hızla değişen dünya koşulları ve teknolojik ilerlemeler, eğitim sistemlerinin yenilenmesini zorunlu kılmıştır. Eğitim sisteminin bu değişimlere ayak uydurabilmesi ve toplumsal gereksinimlere uygun bireyler yetiştirebilmeleri oldukça önemlidir. 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan ve modern dünyanın gereksinimlerini yansıtan problem çözme, eleştirel düşünme, yenilikçi üretim, etkili iletişim, kültürel farklılıklara saygı, iş birliği ve uluslararası rekabet gibi beceriler eğitim sistemlerinin dönüşümünde önemli bir rol oynamaktadır. Bu beceriler, öğrencilerin günlük yaşamda, iş dünyasında ve toplum içinde başarılı ve etkili olmalarını ve kendini geliştirmelerini sağlar.

Milli benliği ve kültürel değerleri korumak çok önemli çünkü her yenilik bizim toplumsal yapımıza uygun olmayabilir onun bizim yapımıza göre şekillenmesi gerekir. Bu bağlamda eğitim alanında yapılan yenilikler içinde yenilenen öğretim programları ve öğretmenin taşınması gereken özellikler ve toplumdaki önemi değerlendirerek, yeniden tanımlanması gereksinimi doğmuştur. Bununla beraber öğretmen niteliklerine farklı yeterlilikler ve öğretim programlarına da farklı yetkinlik alanları eklenmiş ve programlara bu yeterlilikler kapsamında genel bir çerçeve çizilmiştir (meb, 2017).

Türkiye’de öğretmen yeterliklerini yeniden düzenleme ihtiyacı, ülke içinde ve ülke dışındaki değişimlerin eğitim alanına yansımalarından kaynaklanmıştır. Yeterlikler yeniden düzenlenirken öğrencilerin günümüz ihtiyaçlarına göre daha birikimli olarak yetişmeleri amaçlanmıştır. Eğitim sistemlerindeki değişimler, teknolojik ilerlemeler, öğrenci profillerinin değişmesi gibi faktörler öğretmenlerin yetkinliklerini güncellemelerini ve geliştirmelerini gerektirebilir. Bunun sonucunda yenilenen öğretmenlik mesleği yeterlilik alanları ve içeriği yakından izlenip sonuçlarının etkili bir biçimde değerlendirerek öğretmenlik mesleği alanında yeniden değişiklikler yapılmaktadır (meb, 2017).

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanun’a uygun olarak hazırlanan Öğretmenlik Yeterlilikleri 17/04/2006 tarihinde “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” adı altında güncelleştirilmiştir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri yayınladıktan sonra 23/ 04/2008 tarihinde Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi, “Avrupa Yeterlilikler Çerçevesini” kabul etmiştir. Bu tabloda tavsiye niteliğinde olan bazı kararlar almıştır. Bu kararlar doğrultusunda ülkelerin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile ilişkili şekilde ulusal yeterlilik çerçeveleri hazırlanması istenmiştir. Ülkemizde buna uygun olarak 19/11/2015 tarihli ve 29537 sayılı Resmî Gazete’ de Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik yayımlanmış ve böylelikle “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)” yürürlüğe girmiştir. 29-30 Mart 2017 tarihlerinde Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi Danışma Kurulu’na sunulmuş ve onaylanarak resmi-

yet kazandırılmıştır. Böylece yenilenen öğretmenlik mesleği yeterlikleri, “Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Tutum ve Değerler” olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 ana yeterlik alanı ile bu başlıkların altında bulunan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır (meb, 2017).



Şekil 2: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Bu yeterlilikler, “Öğrenme Ortamı Oluşturma” yetkinliği adı altında “Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar” göstergesiyle hem sınıf ortamındaki süreç hem de dijital ortamdaki süreçteki öğretmenin rehber konumunda bulunması anlatılmaktadır. Öğretmenin dijital okuryazar yeterliğe sahip olması, öğretim sürecine bu anlamda yön vermesi ve öğrencileri dijital okuryazarlık kapsamında yönlendirici ve bilgilendirici yeterliliğinden bahsedilmiştir. Genele bakıldığında öğretmenlerin yeterlilikleri arttıkça daha nitelikli öğrencilerin yetiştirilebileceği vurgusu yapılmaktadır (Gözütok, 1995). Öğretmen yeterliliklerinin, eğitim alanı üzerindeki etkisi ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan araştırmalarda görülmektedir. ILO (International Labour Organization) ve UNESCO, öğretmenlerle ilgili uluslararası düzeyde yaptığı araştırmalar sonunda hükümetlere tavsiyelerde bulunmuşlardır. Bu tavsiyelere bakıldığında ihtiyaç duyulan miktarda öğretmen yetiştirme sorununun önemsenmesi kadar ihtiyaç duyulan niteliklere de sahip öğretmen yetiştirme sorunun önemsenmesi gerektiği bildirilmiştir (Akyüz, 2003). Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Birliği Konseyi 2006 yılında, Hayat Boyu Devam Edebilecek Öğrenme Hayatı İçin Anahtar Yetkinlikler Hakkında Tavsiye Kararlarını ilan etmiştir. Bu bağlamda hayat boyu devam edebilecek öğrenme için anahtar yetkinlikler “Avrupa Referans Çerçevesi” kullanması dile getirilmiştir. (Karari, 2018)

Günümüzde otomasyona bağlı olarak meslek sayısının artması ile çalışma hayatında esnek tutumlar ve değişime rahat ayak uydurmak ve birçok mobil uygulamanın iş dünyası ile hayatın içinde var olduğundan

toplumun ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamları geliştirmek, toplumsal hayat ve ekonomi alanındaki değişimlere yanıt verebilmek için Tavsiye Kararı'nın gözden geçirilmesine ve ülkemizin yapısına göre güncellenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

2018'de yeniden düzenlenen Tavsiye Kararı'nda geleceğin toplum hayatı ve iş dünyasında sosyal yardımlaşmayı teşvik etmek için doğru beceri ve yetkinliklere olan ihtiyaçlara vurgu yapılmış, 8 anahtar yetkinlik alanı, güncel gelişmeler ve ihtiyaçlar doğrultusunda şu şekilde güncellenmiştir (Vuorikari, 2016).

8 ANAHTAR YETKİNLİK	1. Anadilde Eğitim
	2. Yabancı Dilde İletişim
	3. Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojiler
	4. Dijital Yetkinlik
	5. Öğrenmeyi Öğrenme
	6. Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler
	7. İnsiyatif Alma ve Girişimcilik
	8. Kültürel Farkındalık ve İfade

Güncellenen sekiz anahtar yetkinliklerden biri olan dijital yetkinlik “Dijital Beceriler (DSI 2.0)” (Digital Skill Indicator) adı altında güncellenmiştir. Revize edilmiş hali, Euro İstatistik Çalışma Grubu bünyesinde 2019-2022 yıllarında Stat’s Information Society tarafından yürütülen çalışmaların sonucudur ve OECD/JRC El Kitabı tarafından ortaya konan metodolojiyi takip etmektedir. (OECD, JRC., 2008). Amaç dijital becerileri modernize etmek ve 2015’te ilk sürümün yayınlanmasından bu yana teknolojik ilerlemeye ayak uydurmaktır. Rapor, teorik bir çerçeve olarak kullanılan Dijital Yeterlilikler Çerçevesini açıklamakta ve (DSI 2.0) adı altında sunmaktadır. Bu rapor doğrultusunda öğretim programlarının tamamında bulunan sekiz anahtar yetkinlik alanı hazırlanmıştır (Vuorikari, 2016).

Dijital yeterlilik için temel bilgi, beceri ve tutumlar 2018 güncelleme-sinde aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

“Bireyler, dijital teknolojilerin iletişimi, yaratıcılığı ve yeniliği nasıl destekleyebileceğini anlamalı bununla beraber fırsatlarının, sınırlamalarının, etkilerinin ve risklerinin farkında olmalıdır. Gelişen dijital teknolojilerin altında yatan genel ilkeleri, mekanizmaları ve mantığı anlamalı ve farklı cihazların, yazılımların temel işlevini ve kullanımını bilmelidirler. Ağlar, bireyler, dijital yollarla kullanıma sunulan bilgi ve verilerin geçer-

liliği, güvenilirliği ve etkisi konusunda eleştirel bir yaklaşım benimsemeli ve dijital teknolojilerle ilişki kurmada yer alan yasal ve etik ilkeler göz önünde bulundurulmalı (Avrupa Komisyonu Ofisi, 2019).”

“Bireyler, yaşamlarını, başkalarıyla iş birliğini ve yaratıcılıklarını kişisel, sosyal veya ticari hedefler doğrultusunda geliştirebilmeli. Beceriler, dijital içerik kullanma, bilgiye erişme, elde edilen bilgiyi filtreleme, değerlendirme, oluşturma, programlama ve paylaşma becerilerini içerir. Bireyler bilgi, içerik, veri ve dijital kimlikleri ynetebilmeli ve koruyabilmeli, ayrıca yazılımları, cihazları, yapay kimlikleri tanıyabilmeli ve bunlarla etkili bir şekilde etkileşime girebilmelidir. nk dijital yetkinlik çerçevesinde bu becerilere sahip kişiler dijital araçların ve onları kullanmada başarı sağlayabilirler (Avrupa Komisyonu Ofisi, 2019).”

Dijital teknolojiler, içerikleri bakımından sürekli yenilediği ve geliştiği için önceki teknoloji araçlara karşı yansıtıcı ve eleştirel, meraklı, açık fikirli ve ileriye dönük bir tutum sergiler. Bu araçları kullanırken etik, güvenli ve sorumlu bir yaklaşım içinde olunmalıdır (Avrupa Komisyonu Ofisi, 2019).

3.2 DİJİTAL OKURYAZARLIK YETERLİK TABLOSU

Avrupa Konseyi güncellenen Tavsiye Kararları’nı takiben dijital yeterliliğin ana hatlarını ve içeriğini belirginleştirmek ve düzenlemeyi tamamlamak üzere bireyler için *Dijital Yeterlilik erevesi Tablosu* 2013 yılında yayınlanmıştır. Bu tabloda Dijital yeterlikler beş başlıkta gruplandırılmış ve bu başlıklar adı altında birçok yeterlik açıklanmıştır (Ferrari, 2013).

MEB tarafından 2020 yılında hazırlanan “Dijital Okuryazarlık ğretmen Kılavuz Kitabı”nda Dijital okuryazarlık yeterliklerinin uyarlanmış hali bulunmaktadır (Meb, 2020). Amaç bireylere bu kazanımları kazanmalarını sağlamak bunun için de gerekli çalışmaları ülke genelinde yaygınlaştırmaktır. Dijital okuryazarlık yeterlikleri Tablo 1’de bulunmaktadır.

Tablo 1: Dijital Okuryazarlık Yeterlikleri

1. Bilgi ve Verileri Oluşturma ve Düzenleme Yeterliği	<ul style="list-style-type: none"> • İhtiyaç duyulan bilgiyi anlama ve ifade etmek. • Dijital ortamlarda bilgi araya bilme, sitelere ulaşabilme, kişisel arama yöntemleri geliştirmek. • Verileri bilgileri ve kaynakları analiz etmek, yorumlamak ve değerlendirmek • Verilerin ve kaynakların güvenilirliğini araştırmak, değerlendirmek ve yorumlamak. • Verileri, bilgileri ve dijital içeriği gözdengeçirmek, düzenlemek ve kayıt etmek. • İçerik oluşturma ve sunum yapacak program bilgisine sahip olmak ve bunları hazırlamak. • E-posta adresi oluşturma, e-mail yazma ve göndermek.
2. Dijital Ortamda İletişim ve İş Birliği Yeterliliği	<ul style="list-style-type: none"> • Dijital ortamlarda etkileşim içinde bulunmak. • Dijital iletişim araçlarını tanıma ve kullanmak • İçeriği uygun veri ve kaynakları dijital teknolojik araçları vasıtasıyla başkalarıyla paylaşmak. • Pdf dosyası oluşturma e-mail ile başkalarına göndermek. • Dijital araçlar sayesinde toplumsal etkinliklere katılmak.
	<ul style="list-style-type: none"> • Web sitesi oluşturarak burada içerik oluşturmak, başkalarıyla etkileşime girmek. • Blogları takip etmek, blog oluşturmak, katılımcı olarak dijital ortama dahil olmak. • Dijital araçlarla etkileşim halindeyken farkında olmak ve kurallara uygun davranışlarda bulunmak.
3. Dijital İçerik Oluşturma Yeterliliği	<ul style="list-style-type: none"> • Dijital içerik oluşturmak için gerekli birikimesahip olmak. • Dijital içerik oluştururken telif hakkı ve lisanslar hakkında bilgi sahibi olmak. • Dijital içerikleri okuma ve farklı formatlara dönüştürmek. • Yeni bilgi oluşturmak için bilgi ve içeriği değiştirmek, geliştirmek ve var olan bir bilgibirikimine entegre etmek.

4. Güvenlik Yeterliliği	<ul style="list-style-type: none"> • Dijital ortamlarda araçları, içerik ve kişisel verileri korumak ve gerekli önlemleri almak. • Dijital ortamlarda var olan gizlilik politikasını okumak ve ona göre bir davranış ve tutum geliştirmek. • Siber zorbalık ve saldırganlığa karşı farkında olmak.
	<ul style="list-style-type: none"> • Virüslü dijital içeriklerine karşı anti virüs programları kurmak ve gerekli güncellemeleri yapmak. • Sağlıklı ve iyi olma durumunu muhafaza etmek. • Dijital araçların çevreye vermiş olduğu zararların bilincinde olmak ve çevreyi korumak.
5. Problem Çözme Yeterliliği	<ul style="list-style-type: none"> • Problemlerin ve ihtiyaç analizi yapmak. • Dijital ortamları ihtiyaçlarımız doğrultusunda düzenlemek ve kişiselleştirmek • Problemleri çözebilecek gerekli dijital verilere erişim sağlamak. • Güncellemek istediğimiz cihazları ve dijital program sürümlerini değerlendirme yaparak ve eleştirel düşünerek yenileyebilmek. • Dijital programları ve cihazları kullanırken bilgi oluşturmak, yaratıcı düşünebilmek ve ortaya çıkan problemlere çözüm önerisi bulmak.

Vatandaşların dijital okuryazar olmaları için Avrupa Birliği ve bu kurumun ön gördüğü dijital yeterlikler doğrultusunda tablo oluşturulmuştur. Bu bağlamda hem dünyada hem de ülkemizde birçok çalışma yapılmaktadır. Çünkü bu yeterliklere sahip bireyler dijital okuryazarlık bilgisine sahip ve dijital ortamda birçok işlemi kendiyapabilir, oluşturabilir aynı zamanda kişisel veri ve gizliliği sağlayabilir. Dijital okuryazarlık için yapılan birçok çalışmanın amacı bireylerde farkındalık oluşturmak, tabi ki bunu yaparken kendi kültürel ve milli değerler ölçütünde onların dijital yeterlik becerileri kazanmalarını sağlayacak ortamlar hazırlamak, böylece kişilerin dijital ortamlara daha hızlı entegre olmalarını sağlamak ve güvenlik açısından alt yapı dijital öğrenmelerine katkı sağlamaktır.

Teknoloji bir yandan hayatımızı kolaylaştırırken diğer yandan birçok sıkıntıyı da beraberinde getirmiştir. Dijital ortamlarda cihazları, içeriği, kişisel verileri korumak güvenlik açısından çok önemlidir. Bu yüzden gizlilik adına alacağımız önlemler basit düzeyde teknolojik bilgilerle mümkün değildir. Bu durumda dijital cihaz kullanan bireyler eleştirel düşünme ve değerlendirme yaparak kendi için doğru olanı seçebilmeli eğer dijital yeterlilik konusunda kendini eksik hissettiği durumda dijital okuryazarlık eğitimini almalı ve geliştirmelidir.

4. Kaynakça

- (tarih yok). <https://sozluk.gov.tr/>. adresinden alındı
1. Liste, A. (-1. (tarih yok).
 2. Aşıcı, M. (2009). *Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9–25.
- 2Pool, C. R. (1997). *A new digital literacy: A conversation with paul gilster. integrating technology into teaching. Educational.*
- Aksoy, N. K. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. Selçuk İletişim Dergisi*, 14(2), 859-894.
- Akyüz, Y. (2003). *Osmanlıdan Günümüze Öğretmen İstihdam İlke ve Politikalarına.*
- Aletà, N. B. (2017). Smart mobility.
- Alexander, P. A. (2012).
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı.
- Altun, N. &.-A. (2021). *Temel eğitim programlarında dijital okuryazarlık. JRES*, 8(2), 280- 294. . <https://doi.org/10.51725/etad.971177> adresinden alındı
- Altun, N. &.-A.-2. (2021). *Temel eğitim programlarında dijital okuryazarlık. JRES*, 8(2), 280-294. <https://doi.org/10.51725/etad.971177>.
- Asari, A. K. (2019). *Kompetensi Literasi Digital Bagi Guru Dan Pelajar DI. Bibliotika: Jurnal Kajian Perpustakaan Dan Informasi*, 3(2), 98–104.
- Aşıcı, M. (2009). *Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9–25.
- Avrupa Komisyonu Ofisi. (2019). *Yaşam boyu öğrenme için anahtar yeterlilikler*. Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi., doi: . <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Aygün, Ş. A. (2016). *The development of a 21st century skills.*
- Churchill, N. (2016). Digital storytelling as a means of supporting digital literacy learning in an upper-primarieschool English language classroom. (Unpublished Doctoral dissertation, Edith Cowan University). Retrieved from <https://ro.ecu.edu.au/the>.
- Çubukçu, A. &. (2013). *Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. [Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve interneti bilinçli, güvenli ve etkin kullanarak bu al.*
- Çubukçu, A. &. (2013). *Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. [Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve interneti bilinçli, güvenli ve etkin kullanarak bu al.*
- Debetaz, E. (2021). *How to Transform Your Educational Institution? EHL Insights: <https://hospitalityinsights.ehl.edu/digital-education-transformation>.*

- Detamat, BTK & Yeşilay. (2014). *İnternetin bilinçli kullanımı ve teknoloji bağımlılığı çalıştırı raporı*. Ankara.
- EBA. (tarih yok). <https://www.eba.gov.tr/> adresinden alındı
- Ferrari, A. .. (2013). . *DIGCOMP: Avrupa'da dijital yetkinliği geliştirmek ve anlamak için bir çerçeve*. Yayınlar Ofisi. doi:doi:10.2788/52966. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC83167>
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. . Ekin Yayınları.
- Güneş, F. (-y. (tarih yok).
- Güneş, F. (2000). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. . Ankara: Ocak Yayınları.
- Gürsoy, G. &. (2018). *Eğitim bilişim ağı tutum ölçeği geliştirme çalışması*. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 67-89.
- Herselman, M. B. (2016).
<http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1>. (tarih yok).
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN). (tarih yok).
- ISTE, (. S. (2017).
- Karaback, Z. &. (2019). *Türkiye'de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık*. [Digital transformation and digital literacy in Turkey]. *Türk İdare Dergisi*, 91 (488), 319-343.
- Karagülle, S. V. (2019). *Program okuryazarlığı kavramının eğitim programının uygulanabilirliği ve işlevselliği bağlamında incelenmesi*. *Eğitim Yansımaları Dergisi*, 3(2), 85-97.
- Karakuş Yılmaz, T. (2020). *Dijital haklar ve sorumluluk*. T. Karakuş Yılmaz içinde, *Dijital Okuryazarlık: Araçlar, Metodolojiler, Uygulamalar ve Öneriler* (s. 159). Ankara: Nobel.
- Karari, A. Y. (2018). <https://www.myk.gov.tr/images/articles/TYC/Yayinlar/> adresinden alındı
- Levine, K. (1990). *L'abécédaire électronique, Un Milliard D'analphabètes le défi, Courier de l'UNESCO, Juilliet 1990*.
- Liste, A. (2019). *Dijital okuryazarlık gelişiminin tanımlanması: Hizmet öncesi öğretmenlerin inançlarının incelenmesi*. *Bilgisayar ve Eğitim*, 138(1), 146-158. .
- Maden, S. B. (2018). *Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamlardaki yazma alışkanlıkları*. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 103-112.
- Martin, A. (2006). *A European framework for dijital literacy*. *Nordic Journal of Dijital Literacy*, 2, 151-161. https://www.idunn.no/file/pdf/33191479/a_european_fra_mework_for_digital_literacy. adresinden alındı

- Mattson, K. &. (2021). *DIG CIT'I ÖĞRETİN*. EKİM Erişim tarihi: 2021, tarihinde <https://www.teachdigidit.com>. adresinden alındı
- meb. (2017). <https://oygm.meb.gov.tr/> adresinden alındı
- Meb. (2020). *Öğretmenlere dijital okuryazarlık kılavuzu*. <https://www.meb.gov.tr/> adresinden alındı
- MEB TTKB., (2018).
- Metin Taş, A. A. (2019). *Öğretmen yeterlikleri. Hazır Bıkmaz (Dü) içinde, Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e Armağan (s. 75-82)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- N., D. E.-Ö. (2018). *Türkçe Derslerinde Dijital Okuryazarlık. Türkiye Eğitim Dergisi, 3(2) 31- 46*.
- OECD 2021, 1. 2. (tarih yok). *Teachers matter: attracting, developing and reati-ning effective teachers*. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> adresinden alındı
- OECD, JRC. (2008). OECD, JRC. Kompozit göstergelerin oluşturulması el kitabı: Metodoloji ve kullanım kılavuzu - OECD. <https://www.oecd.org/els/soc/handbookonconstructingcompositeindicatorsmethodologyanduserguide.htm> adresinden alındı
- Onursoy, S. (2018). *Üniversite Gençliğinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri: Anadolu Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 6(2), 989-1013*.
- Özerbaş, M. A.-2. (tarih yok).
- Özerbaş, M. A.-2. (2018). *Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 16-25*.
- Özkaya, Y. &. (2022). *Türkiye'de dijital okuryazarlık çalışmaları: Literatüre dayalı nitel bir araştırma. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, Dijitalleşme Özel Sayısı. 240-256*.
- Pala, Ş. M. (2020). *Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. Cumhuriyet International Journal of Education, 9(3), 897-921*.
- Palfrey, J. &. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives. Basic*.
- Park, H. K. (2020). A Scientometric Study Of Digital Literacy, Ict Literacy, Information Literacy, And Media Literacy. Journal Of Data And.
- Pedró, F. (2006). *The new millennium learners: Challenging our views on ICT and learning and Oblinger, D. G., & Oblinger, J. L. (2005). Educating the net generation*. <https://www.educause.edu/ir/> adresinden alındı
- Polizzi, G. (2020). *Dijital okuryazarlık ve İngiltere için ulusal müfredat: uzmanların çevrimiçi içerikle nasıl etkileşime girdiğini ve değerlendirdiğini öğren-*

mek. Bilgisayar ve Eğitim, 1 52(1), 1-13.

Rusmanayanti, A. C. (2021). *The use of the audiobook as part of digital literacy in EFL context: An analysis of Indonesian students' perception.* .

Sherly, D. E., & Sihombing, H. (-1. (tarih yok).

Sönmez, E. v. (2014). 12 01, 2022 tarihinde H.Ü.Dijital okuryazarlık ve okul yöneticileri. Erişim tarihi: 0<http://inet-tr.org.tr/inetconf19/ozet/69.html>. adresinden alındı

T.C. Bilimi Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2021). *Dijital Türkiye'nin Sanayi Devrimi Dijital Türkiye Yol Haritası.*

TERLYKLERY.pdf, h. (tarih yok).

Tigelaar, D. E. (2004). *The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. Higher Education, 48, 253–268.*

UNESCO. (2004). *La pluralité de l'alphabétisation et ses implications en termes de politiques et programmes.*.

Vuorikari, R. P. (2016). *L. DigComp 2.0: Vatandaşlar için Dijital Yeterlilik Çerçevesi. Güncelleme Aşaması 1: Kavramsal Referans Modeli. Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi.* . <https://publications.jrc.ec.europa.eu/> adresinden alındı

Yüksel, H. (2014). .İnternet gazeteciliğinde bilgi kirliliği sorunu. Atatürk İletişim Dergisi, 6, 125-138.



BÖLÜM 9

EĞİTİM BAĞLAMINDA YAPAY ZEKÂ YAZILIMLARI

Orhun TÜRKER¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Sanatlar Bölümü, orhun.turker@ibu.edu.tr

Giriş

Yapay zekâ, bilgisayar biliminin önemli bir alt dalı olarak 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren üzerinde sıklıkla çalışılan bir kavramdır. Bu teknoloji, makinelere insana özgü yeteneklerini taklit etme ve geliştirme imkânı sunmuştur. Bu özelliği sayesinde avantaj yaratabileceği farklı alanlarda sıklıkla tercih edilen bir teknoloji olmuştur (Russell & Norvig, 2009). Etki ettiği alanların çeşitliliği nedeniyle de literatürde yapay zekâ ile ilgili pek çok farklı tanıma rastlamak mümkündür (Doğan, 2002:54). Günümüzde pek çok alanda ilklere imza atan yapay zekâ, eğitim alanında da öncü çalışmalar ile dikkat çekmeye başlamıştır. Ancak yapay zekânın tarihine bakıldığında, bu teknolojinin ve sistemlerin kullanımının çok da yeni olmadığı görülmektedir. Yapay zekânın, 1950’li yılların başında Turing ve çağdaşları tarafından yapılan pek çok araştırma sonucunda ortaya çıkmış bir teknoloji olduğu bilinmektedir. Gelişen teknoloji ve bilgisayarların işlem gücünün katlanarak artmasıyla yapay zekâ pek çok alanda önemli gelişmelerde kendini göstermiştir (LeCun, Bengio, & Hinton, 2015).

Yapay zekâ ile ilgili pek çok farklı tanım yapıldığı görülmüştür ancak genel anlamıyla, insanlara özgü zekâ isteyen becerilerin, makineler tarafından da gerçekleştirilebilir olması olarak ifade edilebilir. Bu ifade, yapay zekânın bilgi toplaması, yorumlaştırması, veriler ile ifade etmesi, bu veriler ışığında yeni öğrenmeler gerçekleştirilmesi ve verilen görevleri başarıyla yerine getirmesini kapsamaktadır (Dereli, 2020). Kendilerine verilen görevleri yardım almadan kendi kendilerine tamamlayabilmeleriyle makinelerin öğrenen cihazlar olabileceğine vurgu yapılmış ve bir başka tanımda yapay zekâ, makine öğrenmesi olarak ifade edilmiştir (Blumenthal, 2017). Makine öğrenmesi ifadesinin pek çok kaynakta yapay zekâ ile eş kavram olarak kullanıldığı görülmektedir. Ancak makine öğrenmesi yapay zekânın bileşenlerinden sadece biridir. Makine öğrenmesi genel olarak, veri kümelerindeki desenleri tanıyarak, tahmin yaparak ve kararlar vererek öğrenme sürecini yürütür. Bu işlemler ile de yapay zekâ teknolojisi için tamamlayıcı bir unsur olarak kabul edilir. Makine öğrenme ve derin öğrenme kavramları gündelik hayatımızda da pek çok alanda bir yapay zekâ aracı olarak kullanılmaktadır. Örneğin otonom araç sürüşlerinde makine öğrenmesi çevredeki verileri kamera ve sensörler ile görerek, analiz eder, karar verir ve otonom sürüş gerçekleşir. Veya kullanıcıların geçmiş davranışlarını analiz ederek onlara faydalı içerik sunan arama motorları ve öneri sistemleri de makine öğrenmesinin alanına girmektedir.

Yapay zekâ günümüzde hemen hemen her alanda kendini göstermekte ve alanlara özgü araçlar ile faydalı bir şekilde kullanılabilir. Bu konuda incelenmesi gereken ve güncel durum ile ilgili etkilerin görünebileceği en iyi alanlardan birinin de eğitim alanı olduğu düşünülmektedir. Eğitim alanı, yapay zekânın ortaya çıkmasıyla köklü bir dönüşüm yaşamaktadır.

Bu dönüşümün, eğitim amaçları, süreçleri, öğrenme materyalleri ve yöntemleri, değerlendirme ve değerlendirme konularına yeni alternatifler önerip, değiştirmesi beklenmektedir.

Teknoloji, etkilediği her alanda en temel unsurlarda yaşanan problemleri çözümlenerek ilerlemiştir. Örneğin eğitim alanında öğrencinin güncel durumunun takibi ve yönetimi, dijital içeriklerin yaygınlaşması ve akıllı cihazların eğitim ortamına girmesiyle teknoloji kendini göstermeyi başarmıştır. Ancak bu aşamadaki bir teknoloji, sınıftaki bireylerin ihtiyaçlarına bireyselleştirilmiş bir şekilde yanıt veremediğinden, sınıf içi bu teknolojilerin kullanımının yetersiz görüldüğü bilinmektedir (Linn vd., 2023; Zhai, 2021). Bu temel teknolojik araç ve sistemlerin öğrenciler için sunmuş oldukları katkılar görmezden gelinemez ancak, yapay zekânın sunduğu imkanlar ile kıyaslandığında bu teknolojilerin başlangıç seviyesinde kaldığı görülmektedir.

Yapay zekâ, çalışma mekanizması gereği özellikle eğitim alanında kapsamlı bir potansiyele sahiptir. Çünkü yapay zekâ temel olarak insan dilini, yapısını ve görüntülerini analiz etme imkanına sahiptir. Sadece bu özellikleriyle bile yapay zekânın eğitim alanında pek çok ilerlemeye ön ayak olacağı düşünülmektedir. Bu metinde yapay zekânın eğitimi nasıl şekillendirebileceği beş ana başlık altında incelenmiş ve açıklanmıştır.

Yapay zekânın günümüzde en geniş son kullanıcı kitlesine ulaşmış olan çıktısının ChatGPT olduğu düşünülmektedir. ChatGPT yayınlandığı beşinci gün ilk bir milyon kullanıcıya ulaşmış tek yapay zekâ ve teknoloji uygulaması olarak bir ilke imza atmıştır. Güncel verilere bakıldığında OpenAI firması tarafından geliştirilen bu dil işleme modeli, bir aylık süreçte yaklaşık 1,6 milyar kez kullanılmıştır. Bu, Şubat 2023'teki 1 milyara göre % 160'lık bir artışa denk gelmekte ve Aralık 2022'deki 266 milyon ziyaretten yaklaşık 7 kat daha fazladır (Duarte, 2023). Bu veriler ışığında, ChatGPT dil modelinin dünyada en çok tercih edilen dil modeli olduğu açıkça söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmada da eğitim ve yapay zekâ, ChatGPT bağlamında ilişkilendirilmiştir.

ChatGPT, 30 Kasım 2022 tarihinde ABD merkezli OpenAI şirketi tarafından piyasaya sürülen sofistike bir önceden eğitilmiş doğal dil işleme modelidir. Bu model, dilin dokusunu ve dizilimini kavramada, metin üretmede ve soru cevaplama konusunda insansı davranışlar ortaya koymaktadır. Yapılan bazı çalışmalarda bu dil modelinin soru üretme, akademik yazma ve diğer akademik beceriler konusunda üst düzey bir performans sergilediği görülmüştür. Bu performans, tabii ki bilgisayar başındaki kullanıcının bu dil modelini ne kadar iyi yönettiği ile de doğru orantılıdır. Çünkü bu dil modeli, önceden eğitilmiştir ve var olan bir veri tabanından faydalanmaktadır. Bu modeli kontrol eden bireylerin, modelden en yüksek

derecede yararlanabilmesi için modeli doğru bir şekilde yönlendirebilmesi gereklidir.

ChatGPT'nin sunduğu etkileşim, akıl yürütme, soru sorma ve geri bildirim gibi güçlü işlevler, eğitimsel dönüşüm için yeni fırsatlar sunmaktadır. ChatGPT gibi yapay zekâların ortaya çıkışı, sadece öğrenme etkinliğini ve kalitesini artırmakla kalmayıp aynı zamanda eğitim kaynaklarının dağıtımını ve eğitim kalitesinin denetimini ilerletebilir. Eğitim kavramının, bireylerin kariyerlerini geliştirme, topluma uyum sağlayıp faydalı kişiler olmasını sağlama ve toplumsal ihtiyaçları önceleme gibi kazanımları olduğu düşünüldüğünde, dil modellerinin bu amaçlar için kullanılabilmesi mümkün olmaktadır. Çünkü dil modelleri, bahsedilen bu kazanımlar ile ilgili bireylerin belirli davranışlarını pekiştirebilmelerine olanak sağlayabilmektedir. Ayrıca yapay zekâ teknolojilerine hâkim ve faydalı bir şekilde kullanabilen bireylerin, bu sistemin toplumsal kazanımlarına odaklanabilmesinin ve çözüm üretebilmesinin kaçınılmaz olacağı düşünülmektedir.

Gelecekte gerekebilecek toplumsal ihtiyaçlar düşünüldüğünde yapay zekâ ve benzeri sistemlerin geleneksel eğitimin merkezi olan bilgi öğrenme, temel beceriler ve yazma gibi kazanımlarda yüksek faydalar sağlayabileceği düşünülmektedir. Geleneksel eğitimde yer alan bilgi beceri ve yöntemlerin aktarımı, çeşitli yaklaşımlar incelendiğinde öğretmen-öğrenci arasında ve rehberliğinde gerçekleşmektedir. Bir araç olarak dil modellerinin, bu sürecin daha etkin bir şekilde yönetilmesinde fayda sağlayabileceği düşünülmektedir. Günümüzde, yapay zekâ son kullanıcı ile yeni buluşmuş olsa da, şimdiki haliyle bile yüksek kaliteli içerikler üretebilmektedir. Bu içerikler her alanda her düzeyde ihtiyaçları karşılayabilir seviyede olamayabilmektedir. Ancak dil modellerinin gelişme açık bir yol haritası olduğu düşünüldüğünde, gelecekte pek çok problemde insanlara yardımcı olacak bir araç olabileceği açıktır.

ChatGPT ile teknik sorulara yanıt alınabilir, yazılım kodları oluşturulabilir ve tatmin edici metinler üretilebilmektedir. Bu metinler sadece cevap odaklı değil, aynı zamanda eğitsel bir yol haritası olarak da kullanılabilir. Bugün, herhangi bir kullanıcı ChatGPT kullanarak temel düzeyde, herhangi bir alan ile ilgili bilgi sahibi olabilmekte veya bir problemin çözümünü öğrenebilmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki, yapay zekâ kullanıcılar tarafından eğitilen bir dil modeli olduğu için bu dil modelinden alınan cevapların doğruluğu her zaman tatmin edici olmayabilir. Çünkü benzer dil modelleri gibi ChatGPT'de internet tabanında yer alan içerikleri analiz ederek anlamlı cümleler veya işlemler oluşturarak süreci yürütmektedir. Ve ancak bu platformlarda oluşturulan içerikler, otoriteler tarafından doğrulanarak eğitim sürecinde faydalı olarak kullanılabilir hale getirilebilir.

Literatür tarandığında, yapay zekâ ile ilgili yapılan araştırmalar, yapay zekâ teknolojisinin çalışma ve öğrenme verimliliğini artırabileceğini, ancak insan yaratıcı düşünme becerilerinin tamamen yerini alamayacağını ortaya koymuştur (Zhai, 2022). Araştırmalarda genel olarak ifade edilen başka bir bulgu ise, deneyim, duygu ve bilgiyi birlikte kullanıp karar alabilme becerisinin, yapay zekâ modellerinde daha gelişmediğidir.

ChatGPT gibi dil modelleri, geleneksel yöntemlerle takip edilen eğitim sürecini desteklemek ve proje tabanlı öğrenmeyi teşvik etmek için kullanılabilir. Geleneksel eğitim, öğretmenin hem rehber olduğu hem de doğrudan bilgi aktardığı eğitim sürecini tanımlamaktadır. Ancak öğrenme ortamlarında aynı düzeydeki farklı bireylerin farklı ihtiyaçları veya farklı öğrenme düzeyleri olabildiği de bilinmektedir. Bugünden bakıldığında gelecekteki eğitimin, proje tabanlı, bilgi ve becerilerin üretim için kullanıldığı daha bireysel ve yoruma açık bir süreç olacağı öngörülmektedir. Geliştirilecek dil modelleri sayesinde, öğrenciler bilgiyi daha hızlı, ihtiyaçlarına yönelik bir şekilde öğrenebilir ve öğrenmelerini destekleyici bir araç olarak kullanabilir. ChatGPT dil modelini günümüzdeki haliyle geleceğe uyarlamak doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Daha önce de bahsedildiği gibi, yapay zekâ kullanılarak elde edilen verilen şu an için doğrulamaya muhtaç bilgilerdir. Ancak, bir dil modeline belirli bir konuda soru sorulduğunda ilgili literatürü hızlı ve etkili bir şekilde taryor olması, bizlere bu dil modellerinin gelecekte nasıl bir potansiyele ulaşabileceğinin olası öngörüsünü sağlamaktadır.

Öğretmen ve Öğrenci Bağlamında

ChatGPT gibi gelişmekte olan dil modelleri, alışılmış eğitim süreçlerinde yeni yöntemlerin keşfedilmesini sağlayabilir. Çünkü bu dil modelleri dili anlama, etkili iletişim kurma, alana hakimlik ve kaliteli içerikleri gibi deneyimle edinilen becerileri kavrama noktasında beklenenin de ötesinde performans sergileyebilmektedirler. Yapay zekâ teknolojileri ve uygulamaları, öğrencilerin öğrenme stillerine ve seviyelerine uygun öğrenme planı ve metodu oluşturmalarına olanak sağlamaktadır. Bu sayede öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri esas alınarak bireyselleştirilmiş programlar uygulanabilir veya projeler yürütülebilir. Öğrenciler, dersle ilgili sorularını yanıtlamak veya öğrenme materyali hakkında daha fazla bilgi edinmek için ChatGPT'yi kullanabilirler. Bu teknoloji aynı zamanda projeler için kaynak araştırması gibi konularda yol gösterici olabilir. Örneğin öğrenciler yapacakları projelerde veya çalışmalarda nasıl bir yol izleyecekleri konusunda kendi ihtiyaçlarını belirterek bir dil modelinden yardım alabilir.

Bu noktada öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarını belirtebiliyor olması ve buna göre kişiselleştirilmiş bir yol haritası edinebiliyor olması öğrencilerin performansını artırabilir. Daha önce de bahsedildiği gibi yapay zekâ anlam-

lı içerikleri kurgulama da şaşırtıcı sonuçlar sunabilmektedir. Bir öğrenci, odak süresine göre kendi ders programını oluşturabilir, kendi özel ihtiyaç durumlarını belirtebilir ve daha iyi performans alabileceği şekilde yapay zekâ tarafından yönlendirilebilir. Bu süreç, öğrencinin kendi farkındalığı ile doğrudan odaklıdır. Dil modeli, öğrencilerin eksiklerini belirleyici bir ön test ile süreci başlatıp, eksiklerin olduğu noktaya odaklanıp faydalı bir yol haritası oluşturabilir. Bu yol haritası içerisinde çeşitli değerlendirme ölçekleri kullanılıp daha etkili bir süreç yönetimi kurgulanabilir. Bu noktada öğrencilerin bu sistemi daha iyi kullanabilmeleri adına öğretmenler tarafından yönlendirilme yapılması gerekebilir.

Unutulmamalıdır ki, dil modelleri sadece öğrenciler için değil, öğretmenler için de rehber ve asistan olarak düşünülebilir. Öğrencilerin ödevlerinin kontrolleri, değerlendirme süreçleri ve soru çözüm önerileri ile öğretmenlerin çalışma yükünü hafifletecek otomasyonlar yapay zekâ ile sağlanabilir. Öğrenci yönetimi ve analizi konusunda yapay zekâ öğretmenlere yardımcı olarak, öğretmenlerin eğitim konusunda daha etkili bir süreç yürütmesinde yardımcı olabilir (Gobert vd., 2023). Ayrıca dil modelleri ile öğrenciler için ders materyalleri oluşturulabilmektedir. Özellikle dil öğrenme sürecinde olan öğrenciler için ChatGPT aracılığıyla hızlı ve kaliteli içeriklerin üretilmesi sağlanabilmektedir. Bu sayede öğrenciler bir dil modeliyle dil becerilerini geliştirebilmektedirler. Sınıf özelinde kurgulanacak bir yapay zekâ havuzu ile, sınıftaki ortalama düzey, ilerleme bilgisi ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre bireyselleştirilmiş planlar oluşturulabilir. Öğretmenlerin odaklanmasını artırması amaçlanan bu teknoloji ile birçok sürecin daha hızlı ve kolay şekilde yürüyeceği tahmin edilmektedir. Öğretmenler ise süreci daha rahat bir şekilde yürütmelerini sağlayan bir araç olarak yapay zekâyı kullanma konusunda motive olabilir.

Kullanıcılarının motivasyonunu artırmak ve performansını geliştirmek için tasarlanan yapay zekâ yazılımları günümüzde teknolojiyi takip eden ve faydalanmak isteyen öğretmenler ve onların rehberlik ettiği öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Bu yapay zekâ araçlarından söz etmek gerekirse;

Gradescope

Gradescope ülkemizde sadece Orta Doğu Teknik Üniversitesi tarafından lisanslı olarak kullanıldığı bilinen ve Turnitin firması tarafından geliştirilen bir yapay zekâ aracıdır. Bu araç, yüksek öğrenim seviyesindeki eğitimciler için yapay zekâ destekli not verme imkânı sunar. Gradescope yazılımı, sınavları, ödevleri, öğretmenlerin çevrimiçi veya sınıfta tüm değerlendirmelerini sorunsuz bir şekilde yönetmelerine ve not vermelerine yardımcı olur. Gradescope, değişken uzunluklu ödevleri (problem setleri ve projeler) ve sabit şablonlu ödevleri (çalışma sayfaları, testler, optik cevap kâğıdı ve sınavlar) gerçekleştirmek için pek çok farklı özellik su-

nar (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 2023). Yazılımın internet sitesinden alınmış ve Şekil 1’de gösterilen örneğe göre, öğrencilerin sınav kağıtlarını taratıp yazılımı kullanan öğretmenler, sınav sorularına dair doğruları, yanlışları ve alternatif çözüm önerilerini otomatik olarak notlandırabilmektedir. Gradescope’un özellikle fen bilimleri, matematik, kimya, biyoloji ve ekonomi gibi alanlarda öne çıktığı görülmektedir.

6. (10 points) A 475 nm wavelength laser produces a diffraction pattern using a diffraction grating of slit spacing D . What is the range of values D can have that will produce exactly 15 bright spots on a screen 10.0 meters away.

$< D <$

$m = 7$ $D \sin \theta_m = m \lambda$

$\lambda = 475 \times 10^{-9} \text{ m}$

$L = 10 \text{ m}$

$m = 7$ $D \sin \theta_7 = 7(475 \times 10^{-9}) \text{ m}$

$= 3.325 \times 10^{-6} \text{ m}$

$\tan \theta_7 = 90$

$D = 7(475 \times 10^{-9}) \text{ m}$

$= 3.325 \times 10^{-6} \text{ m}$

$\sin 90 = \frac{y \text{ m}}{PLD}$

$y = 3.325 \times 10^{-6} \text{ m}$

$\tan \theta = \frac{3.325 \times 10^{-6} \text{ m}}{10 \text{ m}}$

$\theta = 1.905 \times 10^{-5}$

Total Points
8.5 / 10.0 pts

1	+2.0	Problem setup (diagram or explanation)
2	+2.0	$m = 7 \rightarrow 15$ fringes
3	+1.0	$m \lambda = d \sin \theta$
4	+2.0	$\sin 90 \leq 1 \rightarrow$ limit to fringes
5	+1.5	Identify the lower limit 3.33 μm
6	+1.5	Identify the height limit 3.8 μm
7	+2.0	Clear explanation but incorrect answer
8	+0.0	

Şekil 1. Gradescope tarafından analiz edilmiş bir sınav kâğıdı.

Lessonplans.ai

LessonPlans.ai, öğretmenler tarafından özel olarak öğretmenler için geliştirilmiş yapay zekâ destekli bir ders planı oluşturunucudur. Eğitimciler için ders planlamasını daha verimli ve kolay bir şekilde yapmak için tasarlanmıştır. Bu yazılım içerisinde, öğretmenin ilgili konu hakkında materyal üretirken işine yarayabilecek çeşitli araçlar sunulmaktadır. Öğrencilerin işlenecek konuyu daha iyi kavramalarını sağlayabilecek ilgi çekici etkinlikleri de ders planına eklemeyi hedefler. Bu noktada beklenen, öğretmenin öğrencilerin profillerini yapay zekâyâ tanımlamasıdır. Böylelikle her bir öğrenci için uygun içerik üretebilmek mümkündür.

TeacherMatic

TeacherMatic, eğitimcilerin iş yükünü azaltmaları ve eğitim sürecine daha fazla odaklanmaları için özel olarak tasarlanmış yapay zekâ destekli bir platformdur. Öğretme, öğrenme ve değerlendirmede GPT-3 teknoloji-

sini kullanmaktadır. Teachermatic, ders planlama yardımı, çoktan seçmeli soru oluşturu, çalışma planı oluşturu, değerlendirme listesi oluşturu ve sınıf soru oluşturu dahil olmak üzere eğitimcilerin yükünü hafifletmek için yapay zekâ tarafından oluşturulan çeşitli araçlar sunmaktadır. Yapay zekâ desteği sayesinde, gelişmiş dil işleme algoritmaları kullanarak çalışma sayfaları, ders planları ve etkinlikler gibi sınıf için yüksek kaliteli kaynaklar oluşturmayı kolaylaştırır. Öğretmenler, Bloom'un taksonomisinin altı bilişsel öğrenme alanını temel alan çok çeşitli öğrenme hedeflerini kolayca oluşturabilir ve sınıf soru oluşturu kullanılarak öğrencileri için ilgi çekici ve alakalı sorular geliştirebilir. Birçok eğitimci, Teachermatic'i kullandıktan sonra, öğretmenlerin sınıflarında daha yaratıcı olmalarını teşvik ederken, personelin refahını artırabileceğini, iş yükünü azaltabileceğini ve görevleri basitleştirebileceğini belirterek, Teachermatic hakkında olumlu geri bildirimde bulunmuştur (Wileman, 2022).

Juji

Juji, bir bilişsel yapay zekâ öğrenme asistanıdır ve sohbet botu olarak kullanılmaktadır. Bu bilişsel yapay zekâ botunun diğer botlardan temel farkı insani sosyal beceriler ile güçlendirilmiş olmasıdır. Bir psikolog gibi, Juji bilişsel yapay zekâ asistanları da gerçek zamanlı bir konuşmadan kullanıcının ihtiyaçları, ilgi alanları ve kişiliği gibi benzersiz özelliklerini çıkarır ve kullanıcıyla empatik bir ilişki kurar. Juji'nin tanıtıcı içeriklerinde yer alan bilgiye göre; öğrencilerin çevrimiçi başarılarının, onların derse katılımı ve kişilik özellikleri ile doğrudan ilgili olduğunu göstermektedir. Bu yazılım, insani sosyal becerilere sahip bir sohbet botu olarak öğrencilerin kişisel öğrenme asistanı olarak hizmet verebilir. Böylece her öğrenci için bireyselleştirilmiş düzeyde danışmanlık imkânı sunar.

Neredeyse her gün yeni bir yapay zekâ yazılımı piyasaya sürülmektedir ancak bu bahsedilen yazılımlar genel anlamda işleyişi kolaylaştırıcı özelliklere sahip yapay zekâ destekli yazılımlardır. Bahsedilen yazılımları performans ve etkinlik bağlamında geride bırakacak yeni yazılımların üretilmesi ve böylece kullananların kendilerini daha iyi bir şekilde geliştirmesi uzun sürmeyecektir.

Öğretici Materyal Bağlamında

Öğrenme ortamlarında kullanılan dijital içeriklerin sayısı günden güne artmaktadır. Bu durumun başlıca sebebinin ise gelişen ve yaygınlaşan teknoloji olduğu bilinmektedir. Ancak materyal kullanımında sayının artıyor olmasına karşın, özellikle yabancı dil eğitiminde teknolojinin sınıf içi eğitim ortamına entegrasyonun düşük olduğu görülmektedir (Başal, 2016). Dil öğrenme-öğretme alanlarındaki dijital materyal potansiyeli göz önünde bulundurulduğunda bu durumun daha iyi bir düzeyde olması bek-

lenmektedir. Dil eğitimini, sosyal bilimlerin diğer alanları ile karşılaştırınca teknolojinin sınıf içinde kullanımının daha önemli olduğu bilinmektedir (Kartal, 2005). Öyle ki, özellikle yabancı dil eğitimi veren öğretmenler bu alanda bir nevi içerik üreticisi rolünü üstlenmişlerdir. Çünkü dil eğitimi veren öğretmenler, öğrencileri için öğrencilerin ihtiyaçlarına ve düzeylerine göre içerik hazırlamakta veya geliştirmektedirler (Başal, 2016). Bu noktada ChatGPT gibi dil modelleri de özellikle dil eğitiminde materyal hazırlamak için ön plana çıkan dil modellerinden biri haline gelmiştir.

Yapay zekâ sayesinde öğretmenler öğrencileri için ihtiyaca yönelik materyal hazırlayabilmektedir. Öğrencilerin öğrenim süreçleri boyunca farklı ihtiyaçlarını karşılayacak bu içerikler çok kısa bir zamanda etkili bir şekilde üretilebilmektedir. Öğretmenin bu içerikleri üretirken kullanacağı metot, tamamen kendilerinin geliştirebileceği sınavlar veya eğitici serüven içerikler olabilir. Sadece dil öğretmenleri için değil, aynı zamanda farklı alanlardaki öğretmenler ilgi çekici hikayeleri, şiirleri veya farklı türdeki edebi çalışmaları dil modelleri ile oluşturabilirler. Boşluk doldurma, çoktan seçmeli veya eşleştirme tarzındaki düzey belirleme araçları, yapay zekâ kullanılarak her öğrenci için özelleştirilmiş şekilde kurgulanabilir. Bu süreç günümüzde, öğretmenlerin her öğrenci için tek tek farklı içerik hazırlamasını gerektiren uzun ve zorlu bir hazırlık istemektedir. Öğretmenler etkili bir materyal oluşturmak için gereken zamanı azaltıp, eğitim faaliyetlerinin çeşitliliğini yapay zekâ araçlarıyla artırabilir.

Bir matematik öğretmeni, herhangi bir konu ile ilgili materyal geliştirmek istediğinde ChatGPT kullanarak pek çok farklı içerik oluşturma imkanına sahiptir. Örneğin, on kişilik bir sınıfta yapılacak çoktan seçmeli on soruluk bir sınav için, her öğrencinin kağıdında farklı sayıların yer aldığı toplamda yüz soruluk bir sınav düzenleyebilir. Bu işlem için yapay zekâyâ belirli anahtar kelimeler ve sorunun zorluk seviyesini belirten örnek soruların tanımlanması sağlanarak yapılabilir. ChatGPT'nin günümüzde dil modeli için en çok tercih edilen araçlardan biri olduğu bilinmektedir. Ancak ChatGPT açık kaynak kodlu bir projedir ve farklı uygulamalar tarafından bu yapay zekâ modeli kullanılabilir. Örneğin Notion, özellikle sayısal işlem yapan ve tablolaştırma gerektiren işlem yapan kullanıcıların daha çok tercih edebileceği bir uygulamadır. Notion sayesinde büyük veri setleri analiz edilebilmekte ve yaygın olarak kullanılan istatistik programlarının yaptığı temel çıkarımları, tablo ve grafik şeklinde çıktı verebilmektedir. Notion, bu alanda yapay zekâ altyapısı kullanan onlarca uygulamadan sadece biridir. Dil modellerinin sahip olduğu potansiyeli tek bir uygulama altında kullanmak günümüz teknolojisinde mümkün olmadığı için, neredeyse her alana özel yapay zekâ destekli uygulamalar geliştirilmektedir. Matematik, sosyal bilimler, edebiyat ve dilbilim gibi alanlar için özel olarak tasarlanmış dil modelleri ve yapay zekâ araçları mevcuttur.

Eğitimde sıklıkla kullanılan materyallerin başında ders kitapları bulunmaktadır. Bu ders kitapları yapay zekâ destekli oyunlar, platformlar ve yazılımlar ile desteklenebilir. Böylelikle öğrencilerin öğrenme motivasyonunu sağlayacak birtakım materyaller elde edilebilir. ChatGPT gibi dil modellerinin birçoğu, kişiselleştirilmiş ihtiyaçlarına göre öğrenme materyali fikri verebilir. Hem öğrencilerin bu materyalleri kullanma süreci, hem de bu materyalleri yapay zekâ destekli yazılımlarla oluşturma deneyimi, öğrenme motivasyonlarını tetikleyici bir unsur olabilir. Bu materyal oluşturma süreci, öğretmenin o gün sınıfta işlediği herhangi bir konuyu veya kazanımı hedefleyebilir. Öğrenciler bu kazanımlar çerçevesinde farklı içerikleri dil modelleri sayesinde çeşitlendirebilirler. Ayrıca öğrenciler ve öğretmenler bu kazanımlara dair farklı araçları kullanma veya keşfetme konusunda yaratıcı süreçler içerisine girebilirler.

Yapay zekâ yazılımları, öğrencilere ve öğretmenlere her konuda materyal sunabilme kapasitesine sahiptir. Ancak günümüzde bu yazılımların sağladığı materyallerin düzeyi konusunda tatmin edici sonuçlar alınmayabilir. Alan incelendiğinde, pek çok yazılım sadece etkili çalışmayı sağladığını iddia eden bilgi kartları üretmekten öteye gidememektedir. Ancak bu durum, gelecekte şekillenecek yapay zekâ materyalleri hakkında bazı öngörüler oluşturmak için bir kapı aralayabilir. Öğrenciler ve öğretmenler Retinello, Yippity, Study Squeeze ve To Teach AI gibi yazılımlar kullanarak temel düzeyde öğretici materyaller edinebilirler. Bu yazılımlar, kişilerin aldıkları ders notlarını veya internet sitelerindeki metinleri kullanarak, bu metinleri özetleyen içerikler ve bilgi kartları oluşturabilmektedir. Bu sayede öğrenciler kendilerini denemek için, öğretmenler ise öğrencileri değerlendirme yapmak için egzersizler ve çalışma kağıtları gibi materyaller geliştirebilirler.

Bilindiği gibi materyaller sadece yazılı içerikler değil aynı zamanda görsel öğeler de barındırmaktadır. Görsel materyal kullanımı oldukça yaygındır ve yapay zekâ bu konuda son zamanlarda büyük bir gelişim göstermiştir. Teknolojinin gelişmesiyle görsel içerik üretim süreci tamamen değişmiştir. Önce geleneksel yöntemler yerini dijital araçlara bırakmış, bugün ise dijital araçlar farklı bir noktaya evrilmeye başlamıştır. Günümüzde yapay zekâ ve derin öğrenme teknolojileri sayesinde istenilen görüntüyü tanımlayan bir metnin yazılmasıyla görselin tarayıcı (browser) tarafından oluşturulması ve var olan bir görüntüyü işlemesi mümkün hale gelmiştir. Midjourney ve Dall-E bu konuya verilebilecek en güncel yazılım örnekleridir. Tarayıcı üzerinden kullanılabilen bu yazılımlar ile kullanıcılar, oluşturmak istedikleri görseli tanımlayan bir metin yazarak, metni görselle dönüştürebilmektedir.

Midjourney ve Dall-E gibi yapay zekâ ile çalışan yazılımlar internette var olan görselleri birleştirerek bu görselleri üretmemekte, difüzyon adı

verilen görüntü işleme teknolojisi kullanarak ile üretilmektedir. Yaklaşık bir dakika süren bu işlem için kullanıcıların çizim yapabilme yeteneğine dahi gerek duyulmamaktadır. İstenilen kompozisyon, istenilen teknikte üretilebilmektedir. Bu, geliştirilecek materyalin hangi eğitim düzeyine uygulanacağı konusu ile de doğrudan ilişkilidir. Yapay zekâ görsel işleme yazılımları her zaman istedik sonuçlar vermeyebilir. Ancak etkili komutlarla istenilen görsele yakın içerikler üretmek mümkündür. Örneğin, ilköğretim düzeyi için geliştirilecek bir materyalde kullanılacak görseller için, metne ek olarak “çocuk kitabı, küçük yaş grubu veya 7 yaşa uygun” gibi anahtar kelimeler kullanılarak görsel oluşturulabilir. Aynı metne ek olarak, daha büyük yaş grupları için bu anahtar kelimeler değiştirilebilir. Sonuçlar farklı teknikler ve anahtar kelimelerle denenip, istenilen düzeye gelene kadar görsel üretilebilir.

Böylelikle özellikle öğretmenler üzerinde oynamak istedikleri görüntüler ve yeni materyaller için görsel içerik oluşturabilmektedirler. Bu noktada öğretmenlerin yapay zekânın ürettiği görsellere müdahale etmeleri gerekebilir. Çünkü bu imajlar, bir metin yazılarak oluşturulmuş, içeriği doğrulanmaya muhtaç görsellerdir. Burada beklenen davranış, öğretmenlerin hazırlayacakları materyale uygun görsel bulması veya buldukları görseller üzerinde değişiklik yapmasıdır. Öğretmenler yapay zekâ tarafından üretilen bu görselleri referans olarak materyallerini zenginleştirebilir veya sadece fikir edinip geleneksel yöntemlerle de materyallerini üretebilirler. Materyalin özgünlüğü ve bireysel ihtiyaçlara yönelik oluşu öğrencilerin eğitim motivasyonunu doğrudan etkileyebilir.

Yapay zekâ, her türlü olanağı değerlendirebilmek için sınırsız imkân sunmaktadır. ChatGPT ve Midjourney yazılımlarının birlikte kullanılması bu duruma örnek olarak gösterilebilir. İstenilen içeriğe ulaşmak her zaman kolay olmayabilir. Ancak dil modelleri sayesinde tasvir edilmek istenen görsel daha nitelikli bir şekilde betimlenebilir. ChatGPT ile oluşturulan ve içerisinde birçok betimleyici unsur bulunan metin, Midjourney gibi görsel içerik elde edilen yazılımlarda daha etkili sonuçlar verebilmektedir. Çünkü görseli açıklayan metnin zenginliği, üretilecek görselin istenilene yakın olmasıyla doğru orantılıdır. Buradan elde edilen görsel içerik, materyal olarak farklı bir yapay zekâ yazılımında değerlendirme materyaline dönüştürülebilir veya ChatGPT ile oluşturulan metin yine farklı bir yapay zekâ yazılımı ile farklı bir amaca hizmet edebilir. Bu noktada, yapay zekânın olanaklarının keşfedilmesi veya keşfedilmesine yönelik yapılacak her teşvik, eğitimin de kalitesini artırmakta önemli bir rol oynayabilir.

Ölçme, Değerlendirme ve İzleme Bağlamında

Öğretmenlerin işlerini daha iyi planlaması ve zamanını daha iyi kullanmasına fayda sağlayacak farklı özellikte yapay zekâ araçları bulunduğu

gibi, öğretmenlerin ölçme, değerlendirme ve izleme ile ilgili de faydalanabileceği pek çok yapay zekâ destekli yazılım bulunmaktadır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri genellikle sınavlara ve öğretmen gözlemlerine dayanır. Bu durum, bireysel öğrenme ihtiyaçlarını göz ardı edilmesine sebebiyet verebilir. Bu problemlerin en aza indirgenmesi adına, gelecekteki değerlendirme araçlarının da yapay zekâ destekli olacağı düşünülmektedir (Zhai vd., 2023). Çünkü yapay zekâ araçları sadece ilgili sınavın değerlendirilmesi konusunda değil, aynı zamanda öğrencinin süreç içerisindeki performansını da göz önünde bulunduracak bir süreç deneyimi ile kurgulanabilir. Böylece öğrenciler kapsamlı ve bireye özgü dönütler alabileceklerdir.

Ayrıca, bilindiği üzere yükseköğretime giriş sınavları ülkemizde Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından gerçekleştirilmektedir. ÖSYM Başkanı Prof. Dr. Bayram Ali Ersoy tarafından yapay zekânın sınav sürecine dahil edileceği, soruların yapay zekâ tarafından yazılacağı ve sınav değerlendirmesinin de yine yapay zekâ ile gerçekleştirileceği belirtilmiştir (Kasap, 2023). Daha önce de bahsedildiği gibi, sadece bir sınıf ortamı için verilerin girildiği bir yapay zekâ yazılımı, öğrencilerin süreç içerisindeki tüm verilerini analiz ederek, anlamlı sonuçlar ortaya koyabilir veya değişkenleri milyonlarca farklı seçenek ile değerlendirebilir. Bu sayede öğretmenler de öğrenciler için otomatik bir izleme- değerlendirme aracı oluşturabilirler.

Yapay zekâ sadece öğretmenlerin, öğrencilerin ve eğitim sürecinin faydasına kullanılacak bir araç olarak değil, öğrenciler tarafından da etkili kullanılacak pek çok potansiyele sahip bir araçtır. Ancak bu durum, öğrencilerin ödev ve sınavlarda zahmetsiz bir şekilde sonuç almak adına yapay zekâ araçlarını tercih etmesine ve etik olmayan davranışların gelişmesine neden olabilir. Örneğin ChatGPT, yazma ve açık uçlu soruları kolayca tamamlayabilir, bu da öğrencilerin bu yapay zekâ yazılımlarını, ödevleri tamamlamak için kullanmalarına yol açabilir (Stokel-Walker, 2022). Bu noktada da çeşitli intihal tespit yazılımlarının kullanılması söz konusu olabilir.

Öğretmenlerin sınav veya çalışma kâğıdı hazırlaması kadar, verilen cevapları kontrol etmesi de başlı başına yoğun çaba gerektiren bir süreçtir. Bu süreci yönetmek adına GradeScope gibi pek çok uygulama mevcuttur ancak verilen cevapların intihal düzeyi ile ilgili güvenilir pek az kaynak bulunmaktadır. Günümüzde özellikle akademisyenlerin sıklıkla kullandığı Turnitin ve iThenticate gibi intihal kontrol uygulamaları belirli kütüphaneleri taramakta ve yazılan tüm metinlerin bir insan tarafından yazıldığını varsayarak tarama işlemini gerçekleştirmektedir. Bu nedenle bu uygulamalar, yapay zekâ ile oluşturulmuş içerikleri ayırt etme noktasında sorunlar yaşayabilmektedir. Kanada'da yapılan bir araştırmaya göre CopyLeaks

yazılımları, yapay zekâ intihali tespiti konusunda günümüzde en doğru sonuçları veren yazılımdır (Storm, 2023). Yapay zekâ dil modellerinin bu denli yaygın kullanıldığı bir dönemde, öğretmenlerin lme ve değerlendirme konusunda yapay zekâ destekli bir intihal yazılımını kullanması doğru bir adım olabilir. Böylece ğrenciler daha verimli ve etik sonuçlar elde etmek için daha az enerji ve vakit harcamış olacaktır.

Sonuç ve neriler

Yapay zekâ teknolojileri hiç şüphesiz ki geleceğin bilim insanlarını, mühendislerini ve birçok profesyonel meslek dalında istihdam edilecek bireyleri yetiştirme konusunda önemli bir araç olacaktır. Doğru kurgulanan bir yapay zekâ destekli müfredat ile öğrencilere yapay zekâ ile veri toplama, analiz etme ve deneyler yapma gibi beceriler kazandırılabilir ve öğrencilerin inovatif bilimsel gelişmelerin akademik performanslarına etki etme süreci başarıyla yürütülebilir. Bu müfredatla eğitim alan öğrencilerin geleceğin mesleklerinde de başarılı olacağı ve devletlerin bunu bir politika haline getirip, gelecek eğitim planlarını bu bağlamda şekillendireceği dşnlmektedir.

Yapay zekânın genel eğitim süreçlerine yaygın olarak dahil edilmesi, yakın bir gelecek projeksiyonunda mümkün görünmemektedir. Her ne kadar avantajlarının sınırsızlığı ve getirdiği kolaylıklardan bahsediliyor olsa da günümüz eğitim süreçlerinin, ilgili müfredatlar, uzman personel ve teknolojik altyapı bağlamında henüz yapay zekâ teknolojisine hazır bulunmadığı dşnlmektedir. Bu durumun en azından ülkemiz için bu şekilde olduğu değerlendirilmektedir. Çünkü bilindiği kadarıyla eğitim alanı ile ilgili bir yapay zekâ denetleme veya doğrulama yazılımını veya bilgi havuzu filtresi üzerinde hiçbir çalışma geliştirilmemiştir. Öncelikle yapay zekâ konusunda uzman eğitimci bir kadronun ilgili bölümlerde yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi ve bu alanda uzmanlığını kazanmış bireyler tarafından yapay zekâ yazılımlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü günümüzde kullanılan yapay zekâ bilgi havuzunu dolduran içerikler internette bulunan bilgilerdir ve doğrulanması gerekmektedir. Bir ğretmen veya öğrencinin yapay zekâ kullanarak oluşturacağı içerikler de bu alan için geliştirilen yazılımların kontrolünden geçmelidir. Aksi takdirde, elde edilen bilgilerin doğruluğuna şüphe ile yaklaşılması gerekmektedir. Bu nedenle, içerikler üretilirken içeriği üreten kişinin de bu alana hâkim olması oldukça önemli bir husustur. Yapay zekâ ile üretilen dijital materyallerin ğrenci ile buluşturulmadan önce kontrol edilmesi gerekmektedir. Bu noktada, içerik üretimi için zaman kazanan öğretmenler, bu içeriklerin doğruluğunu kontrol etmek durumunda olacağı için bir zaman kaybı söz konusu olacaktır. Bu durum 2000’li yılların başında Vikipedi sitesine olan bakış açımıza benzerdir.

Yapay zekâ ile çalışmanın ve faydalanmanın getirdiği bazı etik durumlar söz konusudur. Bu etik durumlar mesleki olarak pek çok belirsizliği beraberinde getirmektedir. Bu nedenle öğretmenler ve öğrencilerin belli konularda bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Öncelikle yapay zekâ tarafından üretilen metin veya görsel içeriklerin olduğu gibi kullanılmaması gerektiği irdelenmelidir. Özellikle öğrenciler, yapay zekâ destekli sohbet botlarının etkileşimli bir ansiklopedi kaynağı olarak değil, bir dil modeli olarak geliştirildiği konusunda aydınlatılmalıdır. Yapay zekâ ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin köreltilmemesi amacıyla, araştırılan konudaki ilk cevabın yeterli olmadığı, bu konu üzerinde farklı ve araştırmalarla fikir çeşitliliğinin artırılması gerektiği açıklanmalıdır. Özellikle öğrencilerin yapay zekâyı sadece bir araç olarak kullandıklarının farkında olmaları gerekmektedir. ChatGPT gibi dil modelleri bir araştırmanın başlangıç noktasında fikirler verebileceği telkin edilmeli, öğrencinin bireysel ve eleştirel düşünce yapısının herhangi bir yapay zekâ destekli dil modelinden daha kıymetli olduğu ön planda tutulmalıdır.

Yapay zekâ her zaman doğru bilgiyi sağlamaz. Çalışma sistemi gereği, bilginin doğruluğundan ziyade aynı bilginin, internet ortamında ne kadar tekrar ettiğine ve etkisine göre içerikler oluşturulmaktadır. Bu nedenle yapay zekâ ilk aşamada faydalı ve masum bir araç gibi görünse de internet kaynaklarında bulunan bazı stereotipler ve ön yargılı, nesnel olmayan hatalı içerikler üretebilir. Herhangi bir kullanıcının deneyimleyebileceği bir örnek vermek gerekirse; yapay zekâ ile sohbet edildiğinde ve kendisinden bir insan profili oluşturması istendiğinde, yüksek ücretli işlerde çalışan insanların ten renginin beyaz, düşük ücretli işlerde çalışan insanların ise ten renginin koyu olduğu hikayeler ve senaryolar üretme konusunda açıkça yatkınlığı bulunmaktadır. Kısacası, ChatGPT gibi dil modelleri kullanılmak istendiğinde de öğretmen ve öğrencilerin belirli bir bakış açısını geliştirmiş olmaları gerekmektedir.

ChatGPT gibi dil modelleri gizlilik ihlaline açık yazılımlardır. Bu yazılımlara verilecek bilgiler artık özel veya kişisel bir bilgi olmaktan çıkmaktadır. Örneğin, bu metnin yazarı olarak, bu metnin aynısını ChatGPT'ye veri olarak sunduğu anda yazılım bu verileri sisteme kaydedip öğrenme davranışını geliştirmektedir. Bu metindeki dil yapısı, cümle çözümlemeleri ve anlamlı ilişkilerin her biri, dil modelleri için birer veridir. İleriki bir zamanda eğitim ve yapay zekâ ile çalışmak isteyen bir araştırmacı, öğretmen veya öğrenci ChatGPT kullanarak bu sürece devam ederse, bu metindeki bazı veriler karşısına çıkabilir. Her kullanıcı bu dil modelini kullanmak için sisteme kaydolduğunda ilgili beyannameyi kabul etmiş sayılmaktadır. Bu nedenle özellikle araştırmacıların, çalışacakları konular hakkında ChatGPT'yi bilinçli bir şekilde kullanmaları önemli bir husustur.

Öğretmenlerin yapay zekâ ile görsel oluşturma konusunda da edinmesi gereken temel beceriler vardır. Bu becerilerin en başında sufle mühendisliği “prompt engineering” gelmektedir. Bu terim her ne kadar profesyonel bir iş dalı izlenimi yaratsa da günümüzde böyle bir mühendislik türü daha yaygınlaşmamıştır. Ancak yakın gelecekte, yapay zekâ kullanarak doğru ve etkili sonuçlar almak isteyen firmaların bu pozisyonda çalıştırmak üzere pek çok işe alım süreci yürüteceği düşünölmektedir. Çünkü yapay zekâ tek başına veya verimsiz bir yönlendirmeye etkili sonuçlar alınabilecek bir teknoloji değildir. Yapay zekâyaya verilecek bilginin -sufle edilecek bilginin- kaliteli olması, sonucun da doğru ve anlamlı olmasını sağlamaktadır. Bu mühendislik becerisinin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi öğrenciler için hiç kolay bir süreç olmayacaktır. Bu nedenle öğrencilerin de gelecekteki eğitim süreçlerine ayak uydurmaları ve verimli çalışmaları adına müfredatlara, öğrencilerin düzeyine uygun yapay zekâ eğitim üniteleri eklenmesi düşünölebilir.

Eleştirel düşünme, sosyal ve duygusal gelişim bir makine tarafından tam olarak öğretilmesi söz konusu olmayan hayati becerilerdir. Yapay zekâ, yüksek derecede gelişirme potansiyeline sahip olsa da hiçbir zaman tam anlamıyla bir öğretmenin yerini tutmayacaktır. Proje takibi, değerlendirme, materyal üretme gibi konularda zaman içerisinde hızlı bir gelişim gösteren yapay zekâ, bu konularda iyi bir destekleyici araç olabilir. Ancak öğretmenlerin sınıftaki rolünü üstlenmesi, öğrenciler arası bilişsel düzeyleri ve duygusal zekâyı bir öğretmen kadar iyi bir şekilde analiz etmesi mümkün değildir. Yapay zekânın verimli ve etkili öğrenme için büyük bir fırsat olduğu ve geleceğin eğitim sisteminde daha sık kullanılacağı öngörölebilir. Bunu en iyi şekilde başaracak olanların ise bu konuda kendini geliştirmiş öğretmenler olacağı düşünölmektedir.

Kaynakça

- Başal, A. (2016). DIJMAT Projesi. İngilizce öğretmenlerinin dijital ders materyali geliştirme algıları. [Project of DIJMAT. English teachers' perceptions on digital teaching material development]. 25th International Conference on Educational Sciences, Antalya, Turkey.
- Blumenthal, D. (2017). Data Withholding in the Age of Digital Health. *Milbank Quarterly*, 95(1), 15–18. <https://doi.org/10.1111/1468-0009.12239>
- Demirel, Ö. (2002). Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dereli, T. (2020). Birey ve toplum güvenliği, yapay zekâ ve insanlık. *Bilişim Teknolojileri ve İletişim Dergisi*.
- Doğan, A. (2002). Yapay zekâ. Kariyer Yayıncılık.
- Duarte, F. (2023, 13 Temmuz). *Number of ChatGPT Users (2023)*. Exploding Topics. <https://explodingtopics.com/blog/chatgpt-users>
- Elmas, Ç. (2018). Yapay zekâ uygulamaları: Yapay sinir ağları, makine öğrenmesi, derin öğrenme, derin ağlar, bulanık mantık, sinirsel bulanık mantık, genetik algoritma. Seçkin Yayıncılık (4. Baskı).
- Gobert, Janice & Sao Pedro, Michael & Li, Haiying & Lott, Christine. (2023). Intelligent tutoring systems: a history and an example of an ITS for science. 10.1016/b978-0-12-818630-5.10058-2.
- Kartal, E. (2005). Bilişim-İletişim teknolojileri ve dil öğretim endüstrisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 4 (4), 82-87.
- Kasap, S. (2023, 6 Ekim). *ÖSYM, sınav süreçlerinde “yapay zekâ”ya geçiş çalışmalarına başladı*. Anadolu Ajansı. <https://bit.ly/48EeKMF>
- LeCun, Y., Bengio, Y. & Hinton, G. Deep learning. *Nature* 521, 436–444 (2015). <https://doi.org/10.1038/nature14539>
- Linn, M. C., Gerard, L., Ryoo, K., McElhaney, K., Liu, O. L., & Rafferty, A. N. (2014). Computer-guided inquiry to improve science learning. *Science*, 344(6180), 155-156.
- Orta Doğu Teknik Üniversitesi. (2023, Mayıs). *Lisanslı Yazılımlar: GradeScope*. Sıkça Sorulan Sorular. <https://faq.cc.metu.edu.tr/tr/gradescope>
- Russell, S., & Norvig, P. (2009). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Storm, D. (2023, 28 Temmuz). *ChatGPT detectors still have trouble separating human and AI-generated texts*. SiliconAngle. <https://bit.ly/46h6iBg>
- Wileman, S. (2022). *South Staffordshire College*. Teachermatic. <https://teachermatic.com/blog/>
- Zhai, X., (2022). ChatGPT User experience: Implications for education. Available at SSRN: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4312418>.

Zhai, X., Yin, Y., Pellegrino, J. W., Haudek, K. C., & Shi, L. (2020). Applying machine learning in science assessment: a systematic review. *Studies in Science Education*, 56(1), 111-151.



BÖLÜM 10

DİJİTAL ÇAĞDA PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ VE SOSYAL MEDYA¹

Akif SAĞLAM², Fatma Ebru İKİZ³

1 Bu çalışma, Akif SAĞLAM'ın Fatma Ebru İKİZ danışmanlığında yürüttüğü “Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik İyi- Oluşun sosyal medya Kullanımı, Sosyal Karşılaştırma Ve Koşulsuz Kendini Kabul Düzeyleri Açısından İncelenmesi ” adlı doktora tezinden üretilmiştir

2 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-9528- 0433

3 Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Anabilim dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bölümü ORCID ID: 0000-0003-4381-1658

Giriş

Üniversite yılları, birçok birey için ebeveynlerden özerkleşmeyle birlikte gelen özgürlük duygusunun deneyimlendiği, hayatın farklı yönlerinin ve olanaklarının keşfedildiği yıllardır. Bu süreçte gençler, ergenlikten yetişkin olmaya doğru değişim gösterirken kendini tanımaya başlar ve böylece üniversite çağı kişisel gelişimin de yoğun yaşandığı bir dönemi ifade eder. Ancak bu özgürlük ve keşif yaşantıları, beraberinde belirsizlikleri, akademik açıda, akran grubuyla ilgili, partnerle bağlantılı ya da kariyer konularında çeşitli baskıları ve tümüyle oluşan duygusal zorlukları beraberinde getirebilir. Üniversite öğrencileri, akademik başarı, sosyal uyum ve kişisel kimlik bulma gibi çeşitli konularda zorluklarla başa çıkmak zorundadır. Ancak günümüzde dijitalleşen dünyada, bu zorluklara başa çıkılması gereken bir yenisini daha eklenmiştir: Sosyal medya.

Son on yıl içerisinde, sosyal medyanın yaşamımızdaki yeri ve önemi büyük bir hızla arttı. İnsanların, birbirini tanımaya ya da tanımasını, diğer insanlarla bağ kurma, temasta olma ve yaşantısını paylaşma ihtiyacı içinde olduğu anlaşılmaktadır. Artık duyguların, başarıların, anıların, acıların ve hatta hayal kırıklıklarının paylaşılması için dijital platformlar kullanılıyor. Ancak bu paylaşımların arkasında, bireylerin psikolojik iyi oluşunu tehdit eden bazı unsurlar yatabilmektedir. Özellikle üniversite öğrencileri için sosyal medya hem bir iletişim aracı hem öğrenme hem de bir eğlence kaynağı iken aynı zamanda sürekli bir sosyal karşılaştırma alanı haline gelmiştir.

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımının psikolojik iyi oluşları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Özellikle sosyal karşılaştırmanın ve koşulsuz kendini kabulün, sosyal medya kullanımıyla nasıl bir etkileşim içerisinde olduğunu ele alacağız. Bu sürecin içerisinde, sosyal medya kullanım bozukluğunun tanımından, bu bozukluğun nasıl ortaya çıktığına ve nasıl üstesinden gelinebileceğine dair bilgileri bulacaksınız.

Yazma süreci boyunca, birçok üniversite öğrencisiyle görüştük. Onların deneyimlerini, endişelerini ve sosyal medya karşısındaki tavrını öğrendik. Bu birebir görüşmeler, bölümün ana omurgasını oluşturdu ve teorik bilgileri gerçek yaşam deneyimleriyle birleştirme şansı verdi. Sosyal medyanın bize ne gibi fırsatlar sunduğunu, ama aynı zamanda bizi nasıl zorladığını da derinlemesine inceleyeceğiz. Böylece bu bölüm, üniversite öğrencilerinin yanı sıra, onların aileleri, eğitimcileri ve danışmanları için de bir rehber niteliği taşımaktadır.

Psikolojik İyi Oluşu Anlayalım

Psikolojik iyi oluş, bireylerin yaşam kalitesi ve genel mutluluğunu et-

kileyen bir faktördür. Ancak psikolojik iyi oluşun tam olarak ne olduğunu tanımlamak için daha ayrıntılı düşünmemiz gerekiyor. Psikolojik iyi oluş, kendini kabul, otonomluk, yaşam amacı, çevresel hâkimiyet, kişisel gelişim ve başkaları ile kurulan olumlu ilişkilerin kişide bütünlük halinde var olmasıdır (Ryff, 1995: 1). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, psikolojik iyi oluş sadece anlık mutluluk ya da neşe anlarından ibaret değildir. Daha geniş bir perspektife sahip olan bu kavram, bireyin yaşamla ilgili genel tutumunu, geleceğe dair beklentilerini ve yaşamın anlamını bulma yeteneğini içerir.

Bileşenler

- 1. Otonomi:** Bireyin kendi kararlarını özgürce alma yeteneği ve dış etkenlerden bağımsız bir iradeye sahip olması.
- 2. Kişisel Gelişim:** Bireyin potansiyelini gerçekleştirme ve yeni şeyler öğrenme konusundaki yeteneği.
- 3. Pozitif İlişkiler:** Diğer insanlarla derin ve anlamlı ilişkiler kurma yeteneği.
- 4. Hayatın Anlamı:** Bireyin yaşamın anlamını ve amacını bulma yeteneği.
- 5. Başkalarına Olan Bağlılık:** Toplumla ve diğer bireylerle pozitif bir şekilde bağlantı kurma yeteneği.
6. Yaşamın anlamını bulmak, psikolojik iyi oluş açısından temel bileşenlerden birisidir. Bununla birlikte bu anlam, her birey için farklıdır ve kişisel deneyimlere, inançlara ve değerlere bağlıdır.

Üniversite yılları, bireyin kimlik arayışı içerisinde olduğu, sosyal ve akademik baskıların yoğun olduğu bir dönemi temsil ettiği için psikolojik iyi oluşun bu dönemde özellikle önemli olduğunu söyleyebiliriz. Üniversite öğrencileri, yeni bir çevreyle, yeni insanlarla ve akademik zorluklarla başa çıkmaya çalışırken aynı zamanda kişisel kimliklerini de bulmaya çalışırlar. Bu süreçte psikolojik iyi oluş, öğrencinin üniversite yaşantısını daha olumlu bir şekilde değerlendirmesine, stresle daha iyi başa çıkmasına ve genel olarak daha mutlu ve tatmin olmuş hissetmesine yardımcı olabilir. Üniversite yılları, bireyin kendi kimliğini bulduğu yıllara denk gelmekle birlikte, hayatının geri kalanına yön verecek kararlar aldığı kritik bir dönemdir. Bu nedenle psikolojik iyi oluş, söz konusu dönemde daha da önem kazanır.

Psikolojik iyi oluş, sadece anlık mutluluk anlarından ibaret değildir. Bu kavram, bireyin yaşam kalitesini, yaşamdan aldığı tatmini ve genel yaşam değerlendirmesini etkileyen bir dizi faktörü içerir. Özellikle üniversite öğrencileri için, bu dönemin getirdiği zorluklarla başa çıkmak ve kişisel kimliklerini bulmak için psikolojik iyi oluş kritik bir öneme sahiptir.

Sosyal Medya Kullanımının Yükselişi ve Üniversite Öğrencileri Üzerindeki Etkisi

Sosyal Medya Kullanımının Yükselişi

Dijital çağın bize getirdiği en büyük yeniliklerden biri kuşkusuz sosyal medyadır. Birçok birey için sosyal medya, günün büyük bir bölümünde aktif olarak kullanılan ve yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiş bir platformdur. Sosyal medyanın popülerliği, özellikle gençler arasında hızla yükselmiştir. Pandemi sürecinde yaşanan kısıtlamalar ile birlikte yalnız insanın en iyi arkadaşı haline gelen sosyal medyada özgün içerik paylaşma, tüm engellere rağmen istediği zaman istediği kişiyle veya grupla sosyal etkileşimde bulunma ve anlık bilgi akışını takip edebilme, sosyal medyanın bu denli popüler olmasının ana sebepleri arasında sayılabilir. Bireyler artık duygularını, başarılarını, hayal kırıklıklarını ve günlük yaşamlarından kesitleri sosyal medya aracılığıyla paylaşıyorlar. Bu, onlara kendi seslerini bulma ve duyurma fırsatı tanıyor.

Pandemide 2020 yılının Aralık ayında yayınlanmış üniversite öğrencilerinin dahil olduğu araştırmalar, üniversite öğrencilerinin yaklaşık %50'sinin kendilerini sosyal medya bağımlısı olarak algıladığını, yaklaşık %20'sinin ise kendilerini %100 sosyal medya bağımlısı olarak algıladığını ortaya koymaktadır (Allahverdi, 2020). Dijital bağımlılıkların da özellikle dışadönük kişilik özelliği baskın, sorumluluk algısı düşük ve teknoloji kullanım süresi yüksek gençlerde görüldüğü tespit edilmiştir (Gezer, 2022). Her ne kadar sosyal medya bağımlılığı tanı kriterleri kitabında dürtü kontrol bozukluğu kapsamında geçici bağımlılıklar olarak ele alınsa da, sosyal medya kullanımında bozukluk olduğu ve bu bozukluğun adeta kumar bağımlılığında olduğu gibi benzer kriterler taşıdığı öne sürülmektedir (Sarıçam ve Karduz, 2018).

Üniversite Öğrencileri Üzerindeki Etkisi

Üniversite öğrencileri için sosyal medya, sadece bir eğlence aracı değil, aynı zamanda bağlantılar kurma, bilgi edinme, gelişme, eğlenme ve kendini ifade etme platformudur. Ayrıca, sosyal medya platformları öğrenci toplulukları, etkinlikler ve farkındalık kampanyaları için etkili bir araç haline gelmiştir. Beceri edinmek için, spor yapmak için, eğitim almak için bir referans kaynağı haline gelmiştir ve beğenilerin yorumların etkisiyle

kişiler kararlarına tercihlerine yöne verir hale gelmiştir. Ebeveynlerinden özerkleşip, kendi ahlak değerlerinde, cinsel ve ilişkisel yaşamlarında öz-gürleşip kendini tanıma yolunda ilerliyor iken, kendini mesleki ve kişisel olarak geliştiriyorum derken sosyal medyada hiç tanımadığı kişilere bağ-lama, onların yaşantı deneyimlerinin etkisinde kalma, onların doğrularını ve bir şeyleri yapış şekillerini kendine örnek alma ve kendini farklı yaşantı-larla karşılaştırma gibi bağımlı özellikler gözlenmektedir. Para kazanma, başarılı olma, meşhur olma gibi temel temalarda başkalarının nasıl yollar izlediği, zorluklar karşısında neler yaptıkları, ne tür bedeller ödedikleri ya da ödemedikleri hakkında önyargılar ve bağlantılı stratejiler geliştirmeleri-ne yol açmakta, herkesin yaşamının biricikliğini gözden kaçırmalarına yol açmaktadır.

Dolayısıyla hepimizi sarıp sarmalayan olumlu yönlerinin yanı sıra, sosyal medyanın gerçek yaşamla bağları ve dolayısıyla ruh sağlığını bozan bazı olumsuz etkileri de bulunmaktadır.

1. Sosyal Karşılaştırma: Öğrenciler, arkadaşlarının ve popüler ya-şıtlarının sosyal medyada paylaştığı başarıları, etkinlikleri ve yaşam kesit-lerini kendi yaşamlarıyla karşılaştırabilirler. Bu, özsaygının azalmasına ve yetersizlik hissinin artmasına neden olabilir.

2. Zaman Yönetimi Sorunları: Aşırı sosyal medya kullanımı, öğ-rencilerin akademik ve yaşamsal sorumluluklarına, gerçek yaşam ilişkile-rine, hijyenine, hedeflerine odaklanamamasına ve yeterince zaman ayıra-mamasına yol açabilir.

3. Duygusal Sıkıntılar: Olumsuz yorumlar, sanal zorbalık veya sos-yal dışlanma gibi sosyal medyada yaşanan olumsuz deneyimler, öğrencile-rin duygusal sağlığını olumsuz etkileyebilir.

4. Dijital bağımlılıklar: Oyun, entellektüelleştirme, eğlenme, ku-mar, alışveriş ve hatta paylaşımları kaçırma korkusu gibi davranışsal ba-ğımlılıklarda artış görülmektedir.

Sosyal medya, öğrencilere birçok fırsat sunuyor; ancak bu fırsatlar, psikolojik zorlukların da kapısını araladığında sosyal medya platformla-rının kullanımının aynı bir madde kullanımı gibi benzer etki yarattığı ve bağımlılık oluşturduğu, dolayısıyla kullanılmadığında yoksunluk hissine bağlı içsel ve kişilerarası çatışmalar yaşanabileceği, olumsuz benlik algısı ve depresyonu arttırabileceği bilinmektedir. Nihayetinde, sosyal medya, hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle üniversite öğrencilerinin yaşamı-nın ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrencilerin bu dijital platformları sağlıklı ve dengeli bir şekilde kullanmaları, psikolojik iyi oluşları için kritik önem taşımaktadır.

Sosyal Karşılaştırma ve Koşulsuz Kendini Kabul

Sosyal karşılaştırma, bireylerin kendilerini başkalarıyla karşılaştırarak kendi yeteneklerini, başarılarını ve özelliklerini değerlendirdikleri bir süreçtir. Bu, özellikle sosyal medya çağında, bireylerin sıkça başvurduğu bir mekanizmadır. Karşılaştırma, insan doğasının bir parçasıdır. Ancak modern dünya, bu karşılaştırmaların sürekli ve her yerde olmasına neden olmuştur.

Sosyal karşılaştırma, özsaygı, özdeğerlendirme ve genel yaşam memnuniyeti üzerinde belirgin etkilere sahip olabilir. Özellikle, olumsuz karşılaştırmalar, bireyin kendi değerini düşürmesine ve yetersizlik hissine yol açabilir. Bireyler, sosyal karşılaştırma yaparken kendi zayıf yönlerini başkalarının güçlü yönleriyle karşılaştırma eğiliminde olurlarsa bu durum bireyin kendisini yetersiz hissetmesine neden olabilir.

Koşulsuz kendini kabul, bireyin kendisini, tüm kusurlarıyla, eksiklikleriyle ve hatalarıyla tam anlamıyla kabul etmesidir. Bu, bireyin içsel değerinin başkalarının başarıları, görüşleri veya beklentileri tarafından belirlenmediğini fark etmesiyle mümkün olur. Koşulsuz kendini kabul, bireyin kendisine olan sevgisini ve saygısını koşullara bağlamamasıdır. Bu, gerçek özsaygının temelidir.

Sosyal karşılaştırma ve koşulsuz kendini kabul arasında derin bir ilişki bulunmaktadır. Sık sık olumsuz sosyal karşılaştırmalar yapma alışkanlığı, bireyin kendisini koşulsuz olarak kabul etmesini zorlaştırabilir. Öte yandan, koşulsuz kendini kabul, bireyin sosyal karşılaştırmaların olumsuz etkilerinden korunmasına yardımcı olabilir. Koşulsuz kendini kabul eden bir birey, başkalarının başarılarına ya da başarısızlıklarına odaklanmak yerine kendi içsel değerini fark eder ve onurlandırır.

Sosyal karşılaştırma, modern dünyada bireylerin sıkça başvurduğu bir değerlendirme mekanizmasıdır. Ancak, bu sürecin olumsuz etkilerinden korunmak ve gerçek bir özsaygı oluşturmak için koşulsuz kendini kabul kavramını benimsemek esastır.

Sosyal Medya, Sosyal Karşılaştırma, Koşulsuz Kendini Kabul ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişki

21.yüzyılda yaşamının getirdiği birçok dinamikle, sosyal medya artık insanların yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olmuştur. Ancak sosyal medyanın hayatımızdaki bu önemli yeri, sosyal karşılaştırma ve koşulsuz kendini kabul gibi psikolojik süreçlerle ne şekilde ilişkilendirilebilir ve bu ilişki psikolojik iyi oluşumuza nasıl bir etkide bulunur?

Bu soru ekseninde düşünülürse sosyal medyanın, bireylerin kendi yaşamlarını başkalarının yaşamlarıyla karşılaştırdıkları bir platform hali-

ne geldiğini gözlemliyoruz. Bu karşılaştırma, psikolojik iyi oluş üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler yaratabilir.

Sosyal Medyada Sosyal Karşılaştırma

Sosyal medya, bireylerin hayatlarının en iyi anlarını paylaşma eğiliminde olmaları nedeniyle sosyal karşılaştırmayı tetikleyebilir. Bir başkasının başarısı, mutluluğu veya yaşam tarzı, bazı bireylerde yetersizlik hissi, kıskançlık veya huzursuzluk yaratabilir.

Bireyler, sürekli olarak sosyal medyada idealize edilen yaşamlara maruz kaldıklarında, kendi yaşamlarını eksik veya yetersiz olarak görebilirler.

Sosyal medyanın olumsuz kullanımının, bireylerin kendilerini başkalarıyla kıyaslamaları, toksik içeriklere ve haberlere aşırı maruz kalmaları ve dış doğrulama arayışı gibi faktörlerle birlikte, benlik saygısını olumsuz etkilediği Shearer'ın (2022) çalışmaları tarafından belirtilmiştir. Sosyal medya platformları, sosyal karşılaştırma sürecini kolaylaştırır ve bu da kişilerin kendilerini diğerleriyle kıyaslamaları arzusunu artırır, çünkü bilgi artık sosyal medya gönderileri şeklinde kolayca erişilebilir hale gelir (Latif ve diğerleri, 2021).

Tanımlanan iki tür sosyal karşılaştırma, sosyal medyanın içinde yer almaktadır. Yukarı doğru sosyal karşılaştırma, bir sosyal medya kullanıcısı kendini üstün bir başkasıyla karşılaştırdığında meydana gelirken, aşağı doğru sosyal karşılaştırma ise kullanıcı kendini daha düşük bir bireyle kıyasladığında ortaya çıkar (Gerber ve diğerleri, 2018). Sosyal medyanın ortamlarında, bireylerin genellikle yukarı yönlü karşılaştırmalar yapma eğiliminde olmalarının nedeni, iletişimlerinin genellikle olumlu yaşam olayları, başarılar ve eğlenceli anılar etrafında dönmesidir. Örneğin, Facebook kullanıcıları sıklıkla olumlu yaşam olaylarına ve başarılarına dair güncellemeler paylaşırlar ve hatta bazen kendilerini aşırı derecede övgüye boğarlar. Ayrıca, çoğu bağlantıları sınıf arkadaşları, arkadaşlar ve meslektaşlarıdır ve bu nedenle akranlarını etkilemeye çalışmak için en iyi yanlarını sergileme eğilimindedirler (Latif ve diğerleri, 2021; Fan ve diğerleri, 2019).

Özellikle çevrimiçi bağlantıların narsist ve kendini öne çıkaran gönderileri, genellikle daha üstün bir yaşam tarzını sergilemeyi amaçladığı düşünülmektedir. Fan ve arkadaşları (2019)'nın çalışmasına göre, günümüzde sosyal medyada bilgi paylaşımı yaygın bir uygulamadır. Ancak, daha önceki çalışmaların çoğu, paylaşım davranışını, paylaşan kişinin bakış açısından incelediği için, başkalarının kendini sunma biçiminin ziyaretçinin öznel iyi oluşunu nasıl etkilediği gibi sosyal medya paylaşımlarının farklı bir yönünü göz ardı etmiştir. Bu bağlamda, yapılan araştırmalar, başkalarının sosyal medyada nasıl bir benlik sunumu yaptığının, yukarı yönlü sosyal karşılaştırma yoluyla bireylerin kendilerini eksik hissetme duygula-

rını artırabileceğini ve öznel iyi oluşlarını olumsuz etkileyebileceğini ileri sürmektedir. Ancak bu etkinin azaltılmasında bireyin genel öz-yeterlik düzeyinin önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Koşulsuz Kendini Kabul ve Sosyal Medya

Koşulsuz kendini kabul, bireyin kendisini tüm kusurları ve mükemmeliyetçilik arayışı olmaksızın kabul etmesidir. Sosyal medya üzerindeki mükemmel yaşamlara tanık olmak, bireylerin bu durumu kabullenmesini zorlaştırabilir. Ancak, koşulsuz kendini kabul eden bireylerin, sosyal medya karşılaştırmalarından kaynaklanan olumsuz etkilere karşı daha dayanıklı olabileceği değerlendirilmektedir.

Bireylerin ruh sağlığı üzerinde önemli bir etkisi olduğu kabul edilen bir konu kendini kabul etmedir (MacInnes, 2006). Kendini kabul, genellikle bir kişinin kendiyile barışık olması ve kişisel güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması anlamına gelir (Shepard, 1979). Araştırmalar, koşulsuz kendini kabulün yüksek psikolojik iyi oluş ve benlik saygısı ile bağlantılı olduğunu göstermektedir (Chamberlain ve Haaga, 2001). Özellikle vurgulanması gereken bir nokta, koşulsuz kendini kabulün bireyin doğumdan itibaren kurduğu ilişkilerin bir sonucu olduğudur. İlk olarak, ebeveynlerle ve aile içi iletişimle başlar, ardından yakın çevre ve okul içi iletişimle devam eder. Ancak, günümüzün önemli bir fenomeni olan internet teknolojisi sayesinde, bireyler artık dünya genelinde iletişim kurma ve daha geniş bir çevrede etkileşimde bulunma fırsatına sahiptir. Bu küresel bağlam, bireylerin kendilerine yönelik algılarını da etkileyebilir.

Bireylerin özgüveni üzerinde etkili olan bir diğer faktör ise, kendilerini değerlendirmek için kullandıkları referans gruplarıdır. Bireyler, kendi yeteneklerini ve düşüncelerini diğerleriyle karşılaştırarak kendilerini değerlendirirler ve bu karşılaştırmalar sonucunda özgüvenleri olumlu veya olumsuz şekillenebilir. Sosyal medya platformlarında başkalarının paylaşımlarıyla kendi yaşantılarını, ilişkilerini ve sahip olduklarını karşılaştırmak, bireylere takip edebilecekleri hedefler ve motivasyon kaynakları sunabilirken, aynı zamanda kendilerini daha kötü hissetmelerine de yol açabilir. İnsanlar, çevrelerindeki öğretmenler, spor koçları, liderler, sınıf arkadaşları ve aile üyeleri gibi kişilerden gelen geri bildirimleri, kendi benlik algılarına göre filtrelerler. Bireyler, kendilerini nasıl gördükleri ile başkalarının onları nasıl gördüğü arasında farklılıklar yaşayabilirler (İkiz, 2019).

Koşulsuz kendini kabul, bireyin sosyal medya karşılaştırmalarının olumsuz etkilerine karşı bir kalkan oluşturabilir. Kendi içsel değerini fark eden birey, başkalarının yaşamlarında gördüğü ‘mükemmel’ anlara daha az odaklanır.

Psikolojik İyi Oluş Bağlamında Bu Üç Kavramın İlişkisi

Psikolojik iyi oluş, bireyin yaşamından memnuniyet duyması, kendini iyi hissetmesi ve yaşamla ilgili olumlu duygular taşımasıdır. Sosyal medya kullanımı, sosyal karşılaştırma ve koşulsuz kendini kabul, bu iyi oluş üzerinde belirleyici olabilir. Aşırı sosyal medya kullanımı ve sürekli sosyal karşılaştırma, psikolojik iyi oluşu olumsuz etkileyebilir. Ancak koşulsuz kendini kabul, bu olumsuz etkilerin üzerine bir denge sağlayarak bireyin psikolojik iyi oluşunu destekleyebilir.

Sağlam (2023) araştırmasında, Sosyal medya kullanım bozukluğu ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide, sosyal karşılaştırmanın aracılık etkisinin olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda, sosyal medya kullanım bozukluğunun psikolojik iyi oluş üzerindeki olumsuz etkisinin, sosyal karşılaştırma düzeyinin yüksek olduğu durumlarda azaldığı belirtilmiştir. Özellikle Wang ve arkadaşlarının (2017) çalışmasında, yukarı doğru sosyal karşılaştırma ve benlik saygısının sosyal medya kullanımının kullanıcıların öznel iyi oluşuyla ilişkisini aracılık ettiği gösterilmiştir. Ayrıca, Fan ve arkadaşlarının (2019) çalışması, başkalarının sosyal medyada benlik sunumlarının, yukarı doğru sosyal karşılaştırma yoluyla bireylerin görelî yoksunluk duygularını artırabileceği ve öznel iyi oluşlarını azaltabileceği sonucuna varmıştır.

Aynı çalışmada dikkat çeken bir başka önemli sonuç ise Sosyal medya kullanım bozukluğu ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide koşulsuz kendini kabulün aracılık etkisinin ortaya konulmuş olmasıdır. Bu bağlamda, koşulsuz kendini kabulün yüksek olduğu durumlarda, sosyal medya kullanım bozukluğunun psikolojik iyi oluş üzerindeki olumsuz etkisinin azaldığı görülmektedir. Bu sonuç, koşulsuz kendini kabulün psikolojik sağlıkla yakından ilişkili olduğu düşüncesini yansıtmakta olup, hümanist psikoloji kuramı ve Carl Rogers'ın görüşleriyle uyumlu bir şekilde ele alınmaktadır. Koşulsuz kendini kabulün bireylerin kendini gerçekleştirilmeleri için önemli olduğu teorik bir temele dayandırılmıştır (Chamberlain ve Haaga, 2001; Topses, 2013). Sosyal medya kullanım bozukluğu ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide koşulsuz kendini kabulün aracılık etkisi, bu nedenle güçlü bir kuramsal dayanağa sahiptir, ancak bu alandaki araştırmaların daha fazla derinleştirilmesi gerekmektedir.

Psikolojik iyi oluş, dışsal faktörlere bağlı olmamalıdır. Kendi değerini ve özünü fark eden, koşulsuz kendini kabul eden bireyler, sosyal medya karşılaştırmalarından kaynaklanan stres ve baskılara karşı daha dirençli olabilir. Sosyal medyanın modern yaşamda oynadığı rolü inkar etmek mümkün değil. Ancak, sosyal medya kullanımını dengeli bir şekilde sürdürmek, sosyal karşılaştırmalara kapılmamak ve koşulsuz kendini kabul etmek, bireyin psikolojik iyi oluşunu koruyup destekleyebilir.

Olumlu Sosyal Medya Kullanım Stratejileri

E-sosyal olan gençlerimizin modern yaşamda ayrılmaz bir parçası haline geldiği için sosyal medya platformlarının yanıltıcı olabilecek birçok yönü ve bizi huzursuz edebilecek unsurlarını fark edebilmek ve yönetebilmek esas önemli noktadır. Bu nedenle, sosyal medyayı sağlıklı bir şekilde kullanabilmek için bazı stratejilere ihtiyacımız vardır.

İlk olarak, sosyal medya hesaplarımızı düzenli aralıklarla gözden geçirmeliyiz. Hangi hesapları takip ettiğimize, hangi tür içerikleri tükettiğimize dikkat etmeliyiz. Bizi olumsuz etkileyen, kıskançlık ya da yetersizlik hissi yaratan hesapları takip etmeyi bırakmalıyız. Bunun yerine, bizi ileriye taşıyan, öğreten ve motive eden hesapları takip ederek, sosyal medya deneyimimizi daha olumlu hale getirebiliriz.

Dijital detoks da son derece önemli bir adımdır. Belirli zaman dilimlerinde, özellikle uyuma hazırlanırken veya yeni güne başlarken sosyal medya hesaplarımızdan uzak durmalıyız. Ayrıca, haftada bir kez tamamen dijital detoks yapmak, zihnimizi ve ruhumuzu tazeleyebilir. Bu süre zarfında kitap okuma, doğada vakit geçirme veya meditasyon gibi aktivitelerle meşgul olabiliriz.

Bilgi kirliliği, sosyal medyanın getirdiği bir diğer sorundur. Her gün karşımıza çıkan yüzlerce bilgi arasında hangisinin doğru olduğunu anlamak zordur. Bu nedenle, kaynağını bilmediğimiz, doğruluğunu teyit edemediğimiz bilgilere şüpheyle yaklaşmalı ve bu tür bilgileri paylaşmamalıyız.

Sosyal medya platformları, bizi sürekli olarak platformda tutmaya çalışır. Ancak, belirli bir süre sonra bu platformlarda geçirdiğimiz zamanın bize bir faydası olmadığını görmeliyiz. Sosyal medyada geçirdiğimiz zamanı sınırlandırmak için uygulama içi zaman sınırlamalarını kullanabilir veya telefonumuzun ekran süresi özelliklerinden faydalanabiliriz.

Bunun yanı sıra, sosyal medya kullanırken empatiyi elden bırakmamalıyız. Bir başkasının paylaşımına olumsuz bir yorum yapmadan önce, bu yorumun onun üzerinde ne gibi bir etkisi olabileceğini düşünmeliyiz. Olumsuz yorumlar ve eleştiriler, bireyler üzerinde derin yaralar açabilir. Bu nedenle, eleştiri yaparken yapıcı olmalı ve empatiyle yaklaşmalıyız.

Son olarak, sosyal medyayı yaşamın kendisi olarak değil, bizim gerçek yaşam bağlarımızın yanı sıra kullanabileceğimiz ve bizim kontrolümüzde bir araç olarak görmeliyiz. Bu platformları, istediğimiz şey için kullanabileceğimiz için, bilinçli olarak ve yapılandırarak kendi öğrenme ve gelişim sürecimiz için kullanabiliriz. Online kurslar, web seminerleri ve eğitici videolar, sosyal medya platformlarında bulabileceğimiz olumlu içeriklerden sadece birkaçıdır.

Özetle, sosyal medya hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle hayatımızda kalıcı bir yer edinmiştir. Ancak, bu platformları sağlıklı bir şekilde kullanmak ve olumsuz etkilerinden korunmak tamamen bizim elimizdedir. Olumlu sosyal medya kullanım stratejileriyle, bu platformları yaşamımızın bir parçası haline getirebilir, ancak onların bize hükmetmesine izin vermemeliyiz. Sosyal medya ve dijital bağımlılıklar bizi yönettiğinde, kendimizi açıklayamadığımız kafa karışıklıkları, dikkat dağınıklıkları, tuhaf beslenme alışkanlıkları, içsel bunalımlar, kontrol edemediğimiz yeni alışkanlıklar, tavırlar ve hatta bağımlılıklar içinde bulmamız kaçınılmazdır ve bu noktada psikolojik danışmandan bireysel danışmanlık almak için psikolojik yardım istenmesi çok uygun olur. Gerçi online psikolojik hizmetlerde giderek yaygınlaşıyor ve elbette çok yararlıdır ve fakat tecrübeli gerçek geçerli diploma ve ehliyetlere sahip kişilerle yüzyüze etkileşim tabiki çok daha faydalı olabilir.

Öneriler ve Sonuç

Sosyal medya, sosyal karşılaştırma ve koşulsuz kendini kabul kavramları üzerinden yaptığımız bu derinlemesine inceleme, özellikle üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşu üzerinde sosyal medyanın etkisinin büyüklüğünü gözler önüne seriyor. Bu son bölümde, psikolojik iyi oluşun artırılması, ebeveynler, öğretmenler ve danışmanlar için oluşturulan tavsiyeler ve dijital çağda sağlıklı bir zihin için alınması gereken adımlar hakkında öneriler sunulmaktadır.

Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Oluşunu Artırmak İçin Öneriler:

- 1. Zaman Yönetimi:** Öğrencilerin sosyal medya kullanım süresini sınırlandırması ve öğrenme, sosyalleşme gibi diğer aktivitelere zaman ayırması teşvik edilmelidir.
- 2. Bilinçli Tüketim:** Sosyal medyada geçirilen zamanın bilinçli bir şekilde değerlendirilmesi, öğrencinin psikolojik iyi oluşunu artırabilir.
- 3. Sosyal Destek Grupları:** Üniversitelerde, öğrencilerin sosyal medyanın olumsuz etkilerini paylaşabileceği destek grupları oluşturulabilir.
- 4. Fiziksel Aktivite:** Fiziksel aktivite, psikolojik iyi oluşu destekler. Öğrencilere sportif etkinliklere katılma teşvik edilmelidir.

Ebeveynler, Öğretmenler ve Danışmanlar İçin Tavsiyeler:

- 1. Eğitim ve Farkındalık:** Ebeveynler, sosyal medyanın potansiyel tehlikeleri hakkında bilgilendirilmeli ve bu bilgileri çocuklarıyla paylaş-

maları için teşvik edilmelidir.

2. Açık İletişim: Öğrenciler, sosyal medya deneyimleri hakkında konuşmaya teşvik edilmelidir. Ebeveynler ve öğretmenler, öğrencilerin deneyimlerini dinlemeli ve onlara rehberlik etmelidir.

3. Güvende Kalma: Danışmanlar, öğrencilere sosyal medya güvenliği hakkında bilgi vererek, öğrencilerin kendilerini çevrimiçi tehlikelerden korumalarına yardımcı olmalıdır.

Dijital Çağda Sağlıklı Bir Zihin İçin Alınması Gereken Adımlar:

1. Dijital Detoks: Bireylerin, haftada bir gün veya belirli saatlerde dijital detoks yapması, zihinsel sağlık için oldukça faydalı olabilir.

2. Bilgi Kirliliğinden Korunma: Yalnızca güvenilir kaynaklardan bilgi almak ve şüpheli içeriklerden uzak durmak, dijital çağın getirdiği bilgi kirliliğinden korunmaya yardımcı olabilir.

3. Kişisel Bağlantıların Sürdürülmesi: Sosyal medya, kişisel bağlantıları zayıflatabilir. Bireyler, dijital dünyanın dışında gerçek hayatta ilişkilerini sürdürmeye özen göstermelidir.

Sonuç:

Sosyal medyanın hayatımızda büyük bir yer kapladığı bu çağda, bireylerin ve toplumun psikolojik iyi oluşunu koruma ve artırma sorumluluğu büyüktür. Özellikle genç bireylerin zihinsel sağlığını korumak için proaktif adımlar atmalı, ebeveynler, öğretmenler ve psikolojik danışmanlar olarak üzerimize düşen sorumlulukları yerine getirmeliyiz. Dijital çağın getirdiği zorluklara karşı hazırlıklı olmalı, bilinçli ve sağlıklı sosyal medya kullanımını teşvik ederek, bireylerin psikolojik iyi oluşunu desteklemeliyiz.

Kaynakça

- Allahverdi, F. Z. (2020). The relationship between the items of the social media disorder scale and perceived social media addiction. *Current Psychology*, 41(10).doi:10.1007/s12144-020-01314-x
- Chamberlain, J. M. ve Haaga, D. A. F. (2001). Unconditional self-acceptance and psychological health. *Journal of Rational - Emotive and Cognitive - Behavior Therapy*, 19(3). doi:10.1023/A:1011189416600
- Fan, X., Deng, N., Dong, X., Lin, Y., Wang, J., (2019). Do others' self-presentation on social media influence individual's subjective well-being? A moderated mediation model. *Telematics Inform.* 41, 86-102. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2019.04.001>.
- Gerber, J.P., Wheeler, L., Suls, J., 2018. A social comparison theory meta-analysis 60+ years on. *Psychol. Bull.* 144 (2), 177–197. <https://doi.org/10.1037/bul0000127>
- Gezer, D. (2022). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri, psikolojik iyi oluş ve dijital bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İkiz, F.E. (2019). Alışveriş bağımlılığı. İçinde A. Eryılmaz, M.E.Deniz (Eds.), Tüm Yönleriyle Bağımlılık (1. Baskı, 2/20). Pegem Akademi.
- Latif, K., Weng, Q., Pitafi, A. H., Ali, A., Siddiqui, A. W., Malik, M. Y. ve Latif, Z. (2021). Social comparison as a double-edged sword on social media: The role of envy type and online social identity., *Telematics and Informatics* 56. doi:10.1016/j.tele.2020.1014
- MacInnes, D. L. (2006). Self-esteem and self-acceptance: an examination into their relationship and their effect on psychological health. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 13(5), 483-489. DOI: 10.1111/j.1365-2850.2006.00959.x
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current directions in psychological science*, 4(4), 99-104.
- Sağlam, A. (2023). Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik İyi- Oluşun Sosyal Medya Kullanımı, Sosyal Karşılaştırma Ve Koşulsuz Kendini Kabul Düzeyleri Açısından İncelenmesi Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarıçam, H., ve Karduz, F. F. A. (2018). Sosyal medya kullanım bozukluğu ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(2), 116-135.
- Shearer, Alexandria J., (2022). Social media's impact on one's mental, physical, and emotional well-being. Honors College Theses. 711. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/honors-theses/711>

- Shepard, L. A. (1979). Self-acceptance: The evaluative component of the self-concept construct. *American Educational Research Journal*, 16(2), 139– 160. <https://doi.org/10.2307/1162326>
- Topses, G. (2013). Psikolojik danışma sürecinde: kendini kabul ve savunucu davranış kavramlarının felsefi ve psikolojik boyutlar. *Folklor/Edebiyat*, 19(74), 61-72.
- Wang, J. L., Wang, H. Z., Gaskin, J. ve Hawk, S. (2017). The mediating roles of upward social comparison and self-esteem and the moderating role of social comparison orientation in the association between social networking site usage and subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 8(MAY). doi:10.3389/fpsyg.2017.00771



BÖLÜM 11

UZAKTAN EĞİTİM İLE ARAPÇA ÖĞRETİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ersin ÇİLEK¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Arapça Mütercim ve Tercümanlık
Anabilim Dalı, ORCID:0000-0002-9338-9160, ecilek@bartin.edu.tr

GİRİŞ

Öğrencilerin başarıları ve akademik deneyimleri, güçlü bir dil becerisine dayanmalıdır. Bu temel yetenek, öğrencilerin dersleri anlama, yazılı ve sözlü iletişim kurma, akademik metinleri analiz etme ve etkili sunumlar yapma kabiliyetlerini içerir. Özellikle yabancı dil öğretiminde bu becerilerin kazandırılması gerekir. İşte burada, hazırlık sınıflarının önemi devreye girer. Hazırlık sınıfları, öğrencilere yükseköğrenim dünyasına sağlam bir başlangıç yapmaları için gereken dil becerilerini geliştirme fırsatı sunar.

Hazırlık sınıfları, öğrencilere yabancı bir dilde güçlü olma ve akademik metinlerle etkili bir şekilde çalışabilme yeteneği kazandırmayı amaçlar. Bu sınıflar, dilbilgisi kurallarından kelime dağarcığına, okuma ve yazma becerilerinden dinleme ve konuşma pratiğine kadar geniş bir yelpazede eğitim sunar. Öğrencilere, sadece günlük iletişimde değil, aynı zamanda akademik çevrede de başarılı olmaları için gereken araçları sağlar.

Hazırlık sınıfları, sadece dil becerilerini değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme ve analitik becerileri de geliştirmeye yardımcı olur. Öğrenciler, metinleri anlama yeteneklerini artırırken aynı zamanda kendi fikirlerini net bir şekilde ifade etmeyi öğrenirler. Bu, ilerleyen dönemlerde akademik yazılar ve sunumlar hazırlarken büyük bir avantaj sağlar. Bununla birlikte, hazırlık sınıfları yalnızca dil becerilerini değil, aynı zamanda kültürel farkındalığı da vurgular. Farklı diller ve kültürler arasındaki iletişim dinamiklerini anlamak, öğrencilere daha geniş bir perspektif kazandırır ve küresel bir dünyada etkili iletişim kurmalarına yardımcı olur. Colles'e göre (2013:75) kültürün işlevlerinden biri de anlam taşımak, içinde yaşadığımız toplumun diğer üyeleriyle birlikte kullandığımız jestlerimizi, konuşmalarımızı, tutumlarımızı açıkça veya örtülü olarak tanımlamaktır. Hüzün, sevinç, yaşam tarzı, dini inançlar, gelenekler, toplumun bilime ve sanata katkısı vb. pek çok özelliği bu toplumun diline yansımaktadır (Aksan, 2009).

Günümüzde, küreselleşme ve kültürel etkileşim, farklı dilleri öğrenmeyi ve anlamayı daha da değerli kılmıştır. Bu bağlamda, Hazırlık Sınıfında Arapça öğretimi, öğrencilere hem Arapça dilini öğrenme hem de Arap dünyasının zengin kültürel mirasını anlama fırsatı sunar. Arapça, hem tarih boyunca hem de günümüzde edebiyat, din, ticaret ve diplomasi gibi birçok alanda önemli bir rol oynamış bir dildir. Arapçanın da diğer diller gibi dini bir dil olması ve artık geniş kitleler tarafından konuşulması sosyo-kültürel anlamda Arapça öğrenmenin önemini artırmaktadır (Özcan ve Geçioğlu, 2021).

Hazırlık sınıfları, dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan önemli eğitim programlarıdır. Ancak, dil öğretiminde bazı önemli zorluklar da mevcuttur.

Birincil sorunlardan biri, öğrenci gruplarının farklı dil düzeylerine sahip olabileceği gerçeğidir. Bu, bazı öğrencilerin hızlı ilerlerken diğerlerinin daha fazla destek ihtiyacı duymasına neden olabilir. Ayrıca, öğrencilerin ana dilleri ve kültürel geçmişleri de öğrenme süreçlerini etkileyebilir. Bireyin öğrenmesini etkileyen bu bireysel farklılıklar; zekâ, yetenek türü, öğrenme stili, öğrenme stratejileri, ön bilgi düzeyi, kişilik yapısı, ilgi alanları, motivasyon türü ve düzeyi, cinsiyet, yaş vb. özellikler olarak sıralanmıştır (Smith ve Ragan, 1999, 55). Dil öğretmenleri, sınıftaki bu farklılıkları dengelemeye ve her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına uygun bir öğretim sunmaya çalışırken karşılaştıkları zorlukları aşmak durumundadır. Öğrencilerin motivasyonunu yüksek tutma ve dil becerilerini sıkıcı bulmadan geliştirmelerini sağlama da başka bir meydan okunun kaynağını oluşturabilir. Bu zorluklar, hazırlık sınıflarındaki dil öğretiminin etkili bir şekilde tasarlanması ve yönetilmesi için özenli bir yaklaşım gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Bunu yanında son yıllarda eğitim hayatımıza giren uzaktan eğitim ile ilgili uygulamalar her geçen gün artmakta ve geliştirilmektedir. Uzaktan eğitim, öğrencilerin fiziksel olarak bir sınıfta bulunmadan, genellikle internet aracılığıyla eğitim materyallerine erişebildikleri ve öğretmenlerle etkileşimde bulunabildikleri bir öğrenme yöntemidir. Pandemi ve deprem vb. süreçlerde uzaktan eğitim sürecinin aksamaması açısından bir alternatif haline gelmiştir. Her ne kadar köklü üniversitelerimiz uzaktan eğitim konusunda geniş deneyime sahip olsa da, birçok üniversitenin altyapı, tesis ve deneyim açısından hala büyük boşlukları bulunmaktadır (Düzakın ve Yalçınkaya, 2008). Bu açığı kapatmayı amaçlayan değerlendirme süreci, tüm eğitim kurumlarının eğitim faaliyetlerine ilişkin süreçteki tüm katılımcılara geri bildirim sağlaması açısından önemlidir (Altan ve Seferoğlu, 2009). Bu araştırmada, yabancı dil olarak Arapça öğretiminde uzaktan eğitimin işleyiş süreci ve geri dönütleri ile ilgili veriler elde edilerek analiz edilmiş olup gelecek uzaktan eğitim süreçlerine katkıda bulunması hedeflenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yeni gelişen teknoloji ile birlikte günümüzde eğitim hayatımızın bir parçası olan uzaktan eğitim uygulamalarının Arapça öğretiminde kullanımına dair güçlü ve zayıf yönlerine ışık tutmak, yüz yüze ve uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajlarını belirlemektir.

Çalışmanın ilk adımında hazırlık sınıflarında yabancı dil eğitimi ve uzaktan eğitim ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitimde Arapça öğrenimi ile ilgili problemleri tespit etmek üzere uzman görüşü alınarak açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi hazırlık sınıfında öğrenim gören 55 öğrenciye hazırlık sınıflarında uzaktan eğitim ile Arapça öğretimine ilişkin beş maddelik açık

uçlu soru uygulanmıştır. Elde edilen veriler kategorize edilip incelenerek uzaktan eğitimde yaşadıkları zorluklar, eğitimin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini üniversitelerin İslami İlimler Fakültesi, Arapça Öğretmenliği, Arap Dili ve Edebiyatı, Arapça Mütercim ve Tercümanlık bölümlerinin hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi hazırlık sınıfında öğrenim gören 55 öğrenci oluşturmaktadır.

Verilen Toplanması

Araştırmada kullanılan açık uçlu beş temel soruya cevap aranarak öğrencilerden her bir soruyu ayrıntılı olarak cevaplandırmaları istenmiştir:

1. Arapça hazırlık sınıfında uzaktan eğitimin teknik altyapısına dair görüşleriniz nelerdir?
2. Uzaktan eğitimde Arapça derslerinin işlenişine yönelik görüşleriniz nelerdir?
3. Uzaktan eğitimde derse yönelik motivasyonunuza yönelik görüşleriniz nelerdir?
4. Uzaktan eğitimle yapılan Arapça derslerinin, yüz yüze eğitime göre olumlu yönleri nelerdir?
5. Uzaktan eğitimin olumsuz yönlerine dair görüşleriniz nelerdir?

BULGULAR

Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde, her bir maddeye verilen cevapların kapsamlı olmasından dolayı maddedeki tüm cevaplar dikkate alınarak genel değerlendirmeler yapılmıştır. Tartışmada sorular sırasıyla ele alınmıştır.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Arapça Öğretiminde Teknik Altyapı

Tablo 1. *Arapça hazırlık sınıfında uzaktan eğitimin teknik altyapısına dair görüşünüz nedir?*

Öğrencilerin Uzaktan Eğitim İle İlgili Düşünceleri	Sayı
Uzaktan eğitim teknik altyapısı yeterlidir.	21
Uzaktan eğitim altyapısı yetersizdir.	16
Teknik altyapı sebebiyle yüz yüze eğitim kadar verimli değildir.	8
Dersleri tekrar dinleme fırsatı bulunmaktadır.	5
Öğrencilerin mevcut teknik altyapısı (kamera, mikrofon vb.) yetersizdir.	5

Öğrenci Görüşleri:

Ö2: Daha iyi anlamamı sağladı ve akılda kalıcı oldu.

Ö5: Online eğitim altyapısı yetersizdi.

Ö13: Dersleri tekrar dinleme fırsatı olduğu için çok faydalı buldum.

Ö18: Daha iyi sonuçlar için geliştirilebilir. İnternet kesintisi gibi durumlarda çok aksaklık yaşıyor.

Ö21: Uzaktan olması zorlayıcı bir durumdu, teknik açıdan ise dahada geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.

Ö27: Yüz yüze eğitime göre çok zorluk çektik. İnternet sıkıntımız oldu, bazı derslere giremedik.

Ö35: İlk başta altyapı sıkıntısı vardı ama sonradan düzeldi, hatta sınıfta bile uzaktan ders dinledik bazen.

Ö42: İnternet sıkıntısından dolayı kötüydü, onun dışında hocalarımız gayet verimliydi.

Ö48: Yüz yüze eğitimin yerini tutmasa da hocalarımız yeterli eğitimi vermeye çalıştılar.

Ö50: Rahat ama yüz yüze eğitim kadar faydalı değildi.

Tablo 1'i incelediğimizde öğrencilerin çoğunluğunun uzaktan eğitim ile ilgili teknik altyapının yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak uzaktan eğitimin teknik altyapısının yetersiz olduğunu söyleyen öğrenciler de bulunmaktadır. Yüz yüze eğitim ile karşılaştırıldığında da uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar verimli olmadığı ifade edilmiştir. Üniversitenin veya öğretim elemanlarının teknik altyapısı yeterli olsa da bazı öğrencilerin kendi teknik altyapı imkânlarında eksiklikler olması sebebiyle sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Derslerin kayıtlarının uzaktan eğitim platformuna yüklenmesi öğrenciler tarafından ifade edilen olumlu yönlerden olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin yaşadıkları bölgedeki internet bağlantı problemleri, ses ve görüntü ile ilgili teknik sorunları dersi dinleme ve odaklanmada bir problem haline geldiği de ifade edilmiştir.

Uzaktan Eğitimde Arapça Derslerinin İşlenişi

Tablo 2. *Uzaktan Eğitimde Arapça Derslerinin İşlenişine Yönelik Görüşünüz Nedir?*

Öğrencilerin Uzaktan Eğitim ile İlgili Düşünceleri	Sayı
Uzaktan eğitimde öğrenci ile iletişim zorluğu yaşandı.	4
Öğretim elemanları derse hazırlıklı gelmesi olumlu etkiledi.	9
Hocaların kullandığı yönteme göre derslerde verimlilik değişiklik gösterdi. Her ders verimli değildi.	17
Kitaba dayalı bir eğitimdi ve konuşma açısından kendimizi geliştiremediğimizi düşünüyorum.	3
Etkinlik yapma açısından iyi değildi.	8
Kitaptaki alıştırmalara odaklı dersler işlendi.	5

Öğrenci Görüşleri:

Ö1: Her öğrencinin durumu eşit değildi. BU yüzden iyi değil.

Ö8: Bazı dersler iyi, bazı dersler kötüydü ama genel olarak verimliydi.

Ö13: Vakit açısından kolaylık sağladı fakat her ders verimli geçmedi.

Ö22: İlk başlarda çok endişeliyim dil uzaktan nasıl öğrenilir diye ama hocalarımız sayesinde çok güzel ilerledi.

Ö24: Daha çok videolar kullanılarak konular anlatılabilirdi, ek materyaller verilebilirdi.

Ö25: Sabah 10'dan akşam 5'e kadar haftanın 4 günü telefon üzerinden ders takibi zor oluyor. Bu sebeple anlamayı ve odaklanmayı olumsuz etkiliyor.

Ö32: İşlenişi güzel, ekran görüntüsü kötüydü.

Ö33: Bazı dersler etkinlik ile geçiyor ve güzel oluyordu ama bazıları sadece kitap odaklı geçti. Dersin hocasına göre değişiklik gösterdi.

Hazırlık sınıfında uzaktan eğitim ile Arapça öğretiminde ders işlenişine dair öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrenci ile iletişimin zorlaştığı, derste dil öğretimi ile ilgili etkinliklerin uygulanmadığı bu sebeple kitap odaklı bir eğitimin sürdürüldüğü ifade edilmiştir. Ancak öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere olan desteği onları bu konuda motive ettiği görülmektedir. Ancak 1. madde ile bağlantılı olarak öğrenciler uzun süre ekran karşısında ders takip etmenin verimi azalttığını ifade etmişlerdir.

Uzaktan Eğitimde Motivasyon

Tablo 3: *Uzaktan Eğitimde Derse Yönelik Motivasyonunuza Yönelik Görüşünüz Nedir?*

Öğrencilerin Uzaktan Eğitim ile İlgili Düşünceleri	Sayı
Uzaktan eğitimde motivasyonum yüksekti.	11
Uzaktan eğitimde ev ortamı müsait olmadığı için motivasyonum düşüktü.	4
Uzaktan eğitimde genel olarak motivasyonum düşüktü.	32
Uzaktan eğitimde internet bağlantılarının kesilmesi sebebiyle odaklanmam ve motivasyonum düşüktü.	8

Öğrenci Görüşleri:

Ö10: Motivasyonum her zaman yüksekti çünkü önceliğim Arapça derslerini geçmek değil, Arapça dilini öğrenip kendime ve gelecekte olacağıma mesleğe bir şeyler katmaktı.

Ö17: Motivasyon sağlayamıyorum maalesef sadece kendimi zorunlu kılıyorum o kadar.

Ö22: Yüz yüze eğitime göre daha rahat gibi görünse de yüz yüze dersler gibi verimli olmuyor.

Ö27: Orta dereceli bir motivasyonla ve hocalarımızın bizlere verdiği pozitif tavsiyelerle işlediğimiz derslerin bana fayda sağladığı görüşündeyim.

Ö30: Ders esnasında internet bağlantı sorunları olduğu için motivasyonum düşüdü.

Ö34: Bazı derslerimizde motivasyonumuz yüksekti bazı derslerimizde düşüdü. Bu tamamen hocanın enerjisiyle ilgiliydi.

Ö36: Kendi açımdan yüz yüze deki kadar bir motive olamadım.

Ö41: *Uzaktan eğitimde motivasyon çok düşüyor, yüz yüze yapılması taraftarıyım.*

Ö44: *Motivasyonum genellikle düşüdü çünkü benim ev ortamım ders çalışmaya müsait bir ortam olmadığı için ister istemez motivasyonum düşüdü.*

Uzaktan eğitim sürecinde Arapça öğrenen öğrencilerin derse motivasyonu ile ilgili görüşler incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun motivasyonunun düşük olduğu görülmektedir. Motivasyon ile ilgili temel sebeplerin ders esnasında bulunduğu ortamında müsait olmaması, kalabalık ortamlarda derse katılmak zorunda kalması ve internet bağlantı problemlerinin yaşanması olarak ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra yüz yüze eğitimin daha verimli olduğu görüşleri de bulunmaktadır.

Uzaktan Eğitimle Yapılan Arapça Derslerinin Yüz Yüze Eğitime Göre Olumlu Yönleri

Tablo 4: Uzaktan eğitimle yapılan Arapça derslerinin, yüz yüze eğitime göre olumlu yönleri nelerdir?

Öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili düşünceleri	Sayı
Ders kayıtlarını izleyebilmek	11
Dokümanlara ulaşım kolaylığı	6
Zaman tasarrufu	5
Söz almada tedirginlik yaşamamak	4
Ders dışı ses olmaması	2
Evde derslere katılarak ekonomide tasarruf	4

Öğrenci Görüşleri:

Ö4: Uzaktan dikkatimi derse veriyorum, yüz yüze ise biraz daha dikkatim dağılıyordu.

Ö6: Dokümanlara ulaşmak kolaydı, ders kaydı olduğu için tekrar izleme imkânı oldu.

Ö11: Yüz yüze el kaldıramıyorduk, stres oluyorduk fakat uzaktan eğitimde hocamızın sayesinde rahat bir şekilde derse katılım sağlanıyordu ve yüz yüze sınıfta ortamında ses olabiliyordu fakat uzaktayken bunun avantajı oluyordu, ses olmadan ders dinlenip ilerlenebiliyor.

Ö15: Günlük okula gidip gelmedeki gerek maddi yöndeki külfeti azaltmada gerekse vakit olarak geçirilen zamanı başka işlerimizde kullanma imkânımız olabiliyor.

Ö20: Sadece daha çok ders çalışma ve materyallere ulaşma konusunda olumlu.

Ö29: İlk başta dezavantaj olarak görüyordum nasıl ilerler diye bunu hocalar her anlamda avantaja çevirdiler.

Ö30: Kişi toplu ortam baskısından çok etkilenmiyor ve kendi sorumluluklarının farkına vararak derse daha iyi odaklanıyor tabi tüm imkanları mümkünse.

Uzaktan eğitim ile yapılan Arapça derslerinin yüz yüze eğitime göre avantajlı yönleri incelendiğinde öğrenciler, ders kayıtlarını izleme fırsatı, dokümanlara ulaşma kolaylığı, zaman tasarrufu, yüz yüze olmanın yabancı bir dil öğreniminde verdiği heyecan veya tedirginlikten uzak olunması, eğitim kurumlarında dışarıdan gelebilecek gürültülerden veya başka seslerden uzak kalmak ve ekonomik avantajları olarak belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitimle yapılan Arapça derslerinin yüz yüze eğitime göre olumsuz yönleri

Tablo 5: *Uzaktan eğitimin olumsuz yönlerine dair görüşünüz nedir?*

Öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili düşünceleri	Sayı
Farklı şartlarda derse katılım	3
İnternet bağlantı sorunları	12
Ses problemleri	2
Konsantrasyon sorunları	5
Ders dinleme ortamının müsait olmaması	6
Disiplinin az olması	4
Sürekli ekrana bakmak	2
Ölçme ve değerlendirme sorunları	2
İletişim ve etkileşim sorunları	4

Öğrenci Görüşleri:

Ö1: *Hiçbir öğrenci diğer öğrencilerle aynı şartlar altında derse katılmıyor.*

Ö4: *Uzaktan olduğu için ders zamanlarını kaçırmaya sorunu yaşadım.*

Ö16: *Yeri geldiğinde internet kopuklukları oluyordu. Bu birkaç öğrenciye sorun açıyordu ve dersi anlayamıyorlardı ya da kaçıyorlardı.*

Ö21: *Dersleri anlama açısından biraz zorlayıcı bir eğitim yöntemi. İdrak etmek, odaklanmak ve kavramak maalesef öğrencileri ve dersi kötü yönden çok etkiliyor.*

Ö22: *Evden derse girmek gündelik hayattan kopmayı zorlaştırıyor. Dersi sakın dinleyecek ortam olmayabiliyor.*

Ö28: *Şahsi fikrim uzaktan eğitim sınıf içinde gerçekleşen ders gibi kaliteli olmuyor. Çünkü uzaktan eğitimde sınıf içindeki ders psikolojisi ve motivasyon yakalanmıyor.*

Ö34: *Odaklanma sorunu yaşıyoruz, dikkatimiz çok ama çok dağılıyor. Evde olanlar ev ile mi ilgilenir dersleriyle mi ilgilenir şaşırıyor. Herkesin durumu pek müsait olamıyor maalesef uzaktan eğitim için.*

Ö38: *Köyde yaşıyorum köyümüzde altyapı olmadığı için eve internet bağlatamıyoruz. Kendi internetim de köyün belli yerlerinde çekiyor. Derslere girmem bu yüzden çok zor oldu elimden geldiğince girmeye çalıştım.*

Ö40: *Hocalarımıza teneffüs aralarında soru soracağımız vakitler daha az ve sürekli ekrana bakmak uykumuzu getiriyor dikkatimizi dağıtıyor.*

Ö52: *Ev ortamı her zaman müsait olmayabiliyor ve herkesin ailesi canlı dersler konusunda duyarlı olmuyor.*

Bu madde de hazırlık sınıfında uzaktan eğitim ile verilen Arapça derslerinin yüz yüze eğitime ile karşılaştırılmıştır. Öğrenciler uzaktan eğitimde öğrencilerin farklı ortamlarda ve farklı şartlarda eğitime katılmak zorunda olmalarının başarıya etki ettiğini belirtmişlerdir. İnternet bağlantı sorunları, ses problemleri, uzun süre ekran karşısında olmaları teknik problemler arasında olup konsantrasyonu etkileyen unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme aşamalarında sorunlar yaşanabildiği, öğretici ve öğrenen arasında iletişim kopukluğu olması da bir başka zayıf yön olarak belirtilmiştir. Bunun yanı sıra bir sınıf ortamının olmaması ve öğreticinin tüm öğrencileri ders esnasında takip edememesi de disiplinli bir eğitimi kısıtlamaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Teknolojinin sunmuş olduğu farklı formatlarda veri aktarma ve iletişim olanağı, eğitim alanında uzaktan eğitim modeli ile hayatımıza dahil olmuştur. Son yıllarda dünyanın ve ülkemizin maruz kaldığı Covid-19 salgını ve deprem felaketi gibi durumlarda eğitimin en büyük destekçisi olduğu açıkça görülmektedir. Eğitim sürecinde aksaklıkların ortaya çıkmasını önlemek ve süreç yönetimi açısından önemli bir yeri olan uzaktan eğitimin bazı güçlü, zayıf ve geliştirilmesi gereken yönleri bulunmaktadır. Bu bölümde, araştırmadan elde edilen verilere göre sonuçlar ve bu sonuçlara göre önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada Üniversitelerin Arapça hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim ile Arapça öğrenim süreçlerine dair görüşler alınarak değerlendirilmiştir. Veriler analiz edildiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Öğrencilerin birçoğu uzaktan eğitim altyapısının yeterli olduğunu ifade etmiştir. Derslerin kayıt altına alınarak tekrar izlenebilmesi öğrenciler için uzaktan eğitimin güçlü yönü olarak görülmüştür. Ancak yetersiz olduğunu ifade eden öğrenciler de bulunmaktadır. Bunun sebebi olarak öğretici ile iletişim kurmadaki sınırlı imkanlar, kimi öğrencilerin kısıtlı imkanları sebebiyle bağlantı ve ses problemleri, teknik altyapıda yaşanan en temel sorunlar olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla yaşanan bu problemlerden yola çıkarak uzaktan eğitimin öğrenciler için eğitimde eşitlik ilkesini sağlayamadığı söylenebilir.

Motivasyon açısından uzaktan eğitimde hazırlık sınıflarında Arapça öğrenen öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde, öğrencilerin çoğunun motivasyonlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebepleri olarak, bazı öğrencilerin ev ortamlarının ders dinlemek için müsait olmaması ve internet bağlantısı problemlerinden kaynaklandığı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca dersler ve öğretici farklılıklarından dolayı bazı derslerde motivasyonun

yüksek bazılarında ise düşük olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu sonuçlar çerçevesinde ilk maddede olduğu gibi mevcut imkanlar doğrultusunda uzaktan eğitimin eğitimde eşitlik ilkesinin sağlayamadığı söylenebilir.

Uzaktan eğitimin olumlu yönleri ve yüz yüze eğitime göre avantajları incelendiğinde katılımcılar, uzaktan eğitim ders kayıtlarını tekrar izlenebildiğini, dokümanlara kolaylıklar ve daha hızlı ulaşılabildiğini, fakülteye gelmek için harcanan zamandan ve ekonomik olarak tasarruf edildiği görülmektedir.

Uzaktan eğitimde Arapça öğrenim sürecinin yüz yüze eğitime göre olumsuz yönlerine bakıldığında öğrenciler önceki maddelerde ifade ettikleri unsurlara tekrar değinmişlerdir. Farklı şartlarda ve ortamlarda derse katılım, teknik sorunlar, konsantrasyon problemleri, iletişim ve etkileşimdeki kısıtlılık ve ölçme ve değerlendirme konusunda yaşanan problemler vb. unsurlar temel sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunu yanında öğretim yöntem ve tekniklerin uygulamada kısıtlı kalması ve kaynak kitap odaklı bir eğitimin takip edilmesi de uzaktan eğitimin dezavantajı olarak görülmektedir.

Bu doğrultuda uzaktan eğitim sürecinin sunduğu çeşitli fırsatlar ve dezavantajların olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin yaşadığı bu çeşitli sorunların çözümüne dair aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Mayer'e (1988: 11) göre öğrenme stratejileri, öğrencilerin bilgiyi işleme biçimini kontrol eden davranışlardır. Özellikle hazırlık sınıfında yabancı dil olarak Arapça öğretiminde her yabancı dil öğretim süreçlerinde olduğu gibi interaktif bir iletişim ortamı oluşturmak çok önemlidir. Online bir eğitim sürecinde de beyin fırtınası, istasyon tekniği vb. çeşitli tekniklerin teknolojinin sunduğu imkanlarla uygulanabilmesi mümkün olabilir. Weinstein ve Macdonald (1986, 258) öğrenme stratejisini öğrencinin öğrenmede kullandığı ve onun kodlama sürecini etkilemeyi amaçlayan durum ve düşünceler olarak açıklamıştır. (Ekinci, 2019). Dolayısıyla uzaktan eğitim sürecini kısıtlı bir eğitim dönemi olmaktan çıkarıp iletişime dönük teknikler feda edilmemelidir. İletişime dönük tekniklerin kullanılması konusunda Arapça hazırlık sınıfı dersi verenlerin uygulama birliği sağlanmalıdır. Ayrıca birçok öğrencinin motivasyonlarının çeşitli sebeplerle düşük olduğu tespit edilmiştir. Bunun en önemli sebebi öğrencilerin farklı seviyede Arapça bilgisiyle derslere başlamalarıdır. Uzaktan eğitim ile hazırlık sınıflarında Arapça derslerine başlandığında öğrenciler arasında seviye sorunları sebebiyle motivasyon kaybetmektedirler. Arap Dili Eğitimi, Arap Dili ve Edebiyatı, Arapça Mütercim ve Tercümanlık ve İslami İlimler veya İlahiyat fakülteler Arapça hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin bir kısmı İmam Hatip Lisesi mezunu yani lise eğitiminde Arapça öğrenen öğrencilerden oluşurken aynı

sınıf içerisinde Anadolu lisesi gibi diğer liselerden mezun olan öğrenciler yani hiç Arapça eğitimi almamış öğrencilerin bulunduğu görülmektedir. Bazı kurumların hazırlık sınıflarında bu tür karma sınıflarda Arapça eğitimine başlanırken çoğunluğun en azından Arap harfleri bildikleri kabul edilerek harflerin öğretimine, okuma, Arapça yazı, harflerin bitişik yazılmasına alıştırmaya gibi eğitimleri yeterli düzeyde vermeden gramer ve dört dil becerisine odaklanıldığı görülmektedir. Bu durumda Arapça altyapısı olmadan Arapça hazırlık eğitimine bağlayan öğrencilerin birkaç hafta sonra özgüven eksikliği ve akademik açıdan da başarısızlığı açıkça görülmektedir. Motivasyonun düşmemesi için bir ihtiyaç analizi yapılabilir ve öğrencilerin seviyelerine göre gruplar oluşturulabilir veya kapsayıcı eğitimden faydalanılabilir. Ayrıca İslami ilimler alanında bilgi edinmek ve ilahiyat fakültelerini tercih ederek bu alanda bilgilerini geliştirmek isteyen öğrenciler için Arapça derslerinin en önemli faktörlerden birini temsil ettiği söylenebilir. Mezun olduktan sonra yapacakları meslek ve uzmanlıklara yönelik beceri ve tutumları da Arapçanın öğrenilmesi konusunda doğru orantılıdır (Dündar, 2020).

Uzaktan eğitime katılan öğrencilerin bir kısmının yaşadığı ekonomik sorunlar teknik sorunların ortaya çıkmasında da bir etkidir. Dolayısıyla bu durumdaki öğrenciler için Yükseköğretim Kurumu tarafından bir ödenek veya destek sağlanabilir.

Ölçme ve değerlendirmede yaşanabilecek problemlerin önlemini almak üzere ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi istenebilir. Ayrıca bunun kontrolü yönetim tarafından sağlanmalı ve bu konuda öğreticiler de belirlenmiş bir kontrol mekanizmasından geçmelidir.

Bir araştırmada öğrenciler Arapça dersi için kelime bilgisi dersi olan Sarf dersinin verimli olmadığını düşünmektedirler. Yapılan ölçümlere göre Sarfın en zor ders olduğu sonucu değerlendirildi. Yapılan inceleme sonrasında bu durum öğrencilerle tartışılmış ve öğrencilerin bilgilerine göre öncelikle derste kullanılan materyallerin verimli olmadığı tespit edilmiştir (Ekinci, 2019). Yüz yüze eğitimde işlenen derslerde her ne kadar kaynak kitap izlense de öğretici belirlediği öğretim teknik ve yöntemleri doğrultusunda müfredat dışına çıkmadan dil öğretimini gerçekleştirebilmektedir. Ancak uzaktan eğitimde bu imkânın kısıtlandığı görülmektedir. Öğrencilerin daha eğlenceli ve odaklanarak ders işlemeleri için öğrencinin ihtiyaç duyacağı noktaların yer aldığı ve farklı kaynak kitaplardan oluşturulan kitap veya kitapçıklar oluşturulabilir. Toptaş ve Koçak (2021), araştırmalarında yabancı dil öğrenilen sınıf ortamları dışında öğrencilerin aktif bir şekilde yabancı dil konuşabilecekleri ve konuşma üzerine kendilerini geliştirebilecekleri imkânın az olduğu sonucunu vurgulamıştır. Bu eksikliği mümkün olduğunca giderebilmek için ve öğrenmelerini desteklemek için öğrencilerin metin temelli derste öğrendikleri metinleri

yüksek sesle okumaları ve ses kayıtlarını yapmaları, kendi ses kayıtlarını dinleyerek nerede hata yaptıklarını kendileri görmeleri gerekmektedir (Ekinci, 2019, 160). Bu araştırmada tespit edilen karşılaşılan sorunlara ek olarak hedef kitleye yapılan araştırmalar artıkça farklı sorunlar veya dezavantajlar tespit edilebilir. Sonuç olarak uzaktan eğitimin, her kademedede kullanılmaya başladığı göz önüne alındığında yabancı dil öğretiminde de tespit edilen problemlerin çözüleceği ve avantajlarının artacağı düşünölmektedir.

Kaynaklar

- Altan, T. ve Seferoğlu, S.S. (2009). Uzaktan eğitimde değerlendirme süreci: Öğrenci gürüşlerinin sistemin gelişimine katkıları. 3 rd International Computer & Instructional Technologies Symposium (ICITS 2009). 7-9 Ekim 2009, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Aksan, Doğan. Her yönüyle dil (Ana çizgileriyle dilbilim). 3 cilt. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2009.
- Colles L. (2013). Passage des frontières. Bruxelles : Louvain
- Dündar, A. İ. (2020). İlahiyat Fakültesi Arapça Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Kocaeli Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Örneği). *Kocaeli İlahiyat Dergisi*, 4(1), 85-100.
- Düzakın, E. ve Yalçınkaya, S. (2008). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemi ve Çukurova Üniversitesi öğretim elemanlarının yatkınlıkları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 225-244.
- Ekinci, İ. (2019). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerine Verilen Arapça Hazırlık Eğitime Dair Bir İnceleme. *Van İlahiyat Dergisi*, 7(11), 144-161.
- Mayer, R. E. 1988. Learning Strategies: An Overview. Learning and Study Strategies. ed. Weinstein, Ernest, Goetz, Alexander. San Diego, California: Academic Press, Inc.
- Özcan, Y., & Geçiöğlu, A. R. (2021). İlahiyat Fakültesi Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Gayretlerinin İncelenmesi (Çü İlahiyat Fakültesi Örneği). *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 21(1), 386-409.
- Özer, Bekir. 1998. Öğrenmeyi Öğretme, Eğitim Bilimlerinde Yenilikler. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı. ed. Ayhan Hakan. Eskişehir: 147-164.
- Smith, P. L., T. J. Ragan. 1999. Instructional Design. New York: John Wiley Sons.
- Şahin Toptaş, A. & Koçak, M. (2021). Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2).
- Weinstein, Claire E., Jeff D. Macdonald. 1986. Why Does A School Psychologist Need to Know about Learning Strategies. *Journal of School Psychology*. c. 24. s. 3: 257-265.



BÖLÜM 12

ELEŞTİREL PEDAGOJİ NEDİR?

Kenan BULUT¹, Şehnaz Nigar ÇELİK²

1 Doç. Dr. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, ORCID ID: 0000-0003-4771-0459

2 Dr. Öğr. Üyesi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, ORCID ID: 0000-0001-9949-0668



Ural, 2006

Eleştirel pedagojinin temelini radikal eğitim anlayışlarının oluşturduğu söylenebilir. Dolayısıyla temelde çocuk üzerine yoğunlaşan daha sonra da çocuktan bireye doğru yönelen bir öneme sahip olan bu anlayış, Jean-Jacques Rousseau'nun Emile adlı pedagoji kitabıyla başlatılabilir (Yıldırım, 2011). Eleştirel pedagoji anlayışının temellerinin radikal eğitim anlayışıyla başlatılmasından dolayı bu yaklaşımın felsefi temellerini de radikal eğitimden aldığı çıkarımında bulunmak mümkündür. Çünkü Walter'in (1996) de ifade ettiği gibi Emile'nin, bir pedagoji kitabı olmasının yanı sıra bir toplumun ve zihniyetin nasıl daha özgür, daha sağlıklı, daha doğal ve hakikate daha yakın olabileceğinin ipuçlarını veren bir yol gösterici niteliğinde olduğu söylenebilir, bu anlamda Emile, radikal eğitimin temel referansı olarak düşünülebilir (Yıldırım, 2011). Rousseau, Emile adlı eserinde ilk olarak öğrenmede yapaylığı eleştirir ve bunun eksikliklerini gösteren ilk kişi olarak duygusallığı ve vicdan hürriyetini öne çıkarır. Yazar, bireyin spontane gelişimini savunan bir eğitim anlayışını ileri sürer ve filozofun bu düşünceleri son derece etkili olmuştur (Bakır, 2007). Zaten Rousseau'nun felsefesinin önemli bir kısmını, filozofun eğitim ile ilgili düşünceleri oluşturur. Rousseau, özgürlüğe çok önem verir ve özgürlüğün de doğada mevcut olduğunu düşünür. Bu nedenle eğitimin de doğal, özgür olmasını ve bu karakterde vatandaşlar yetiştirmesi gerektiğini (Bakır, 2007) belirtir.

Eleştirel pedagojinin felsefesinin oluşmasında Frankfurt Okulu yani eleştirel teorinin etkili olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Hatta tarihsel olarak en çok esinlendiği kaynakların başında Frankfurt Okulu'nun geldiği söylenebilir (İnal, 2001). Ancak Brezilyalı eğitim filozofu Paulo Freire'nin eğitim yaklaşımının, eleştirel pedagojinin felsefesinin oluşmasına çok büyük katkılar sunduğunu söylemek gerekir. Eamon Tewell'in (2015) dediği gibi eleştirel pedagoji özünde eğitimi sosyal adalet için bir katalizör olarak konumlandıran bir projedir ve hiçbir yazar bu hedefi Paulo Freire'den daha iyi iletmez. Bu nedenle eleştirel pedagojiden önce Paulo Freire ve onun ortaya koyduğu eğitimle ilgili görüşleri ile Frankfurt Okulu'ndan kısaca bahsetmek gerekir.

Dünya eğitim tarihinde önemli bir yere sahip olan ve üzerine birçok çalışma (Aliakbari ve Allahmoradi, 2012; Aslan ve Kozikoğlu, 2015; Groves-Price ve Mencke, 2013; Moss ve Lee, 2010) yapılan Freire, 1921 yılında Brezilya'nın Recife kentinde orta sınıf bir ailenin çocuğu olarak doğmuştur. 1929 yılında ABD'de ortaya çıkan ekonomik buhranın etkileri sonucu iyice fakirleşen ailesinin altsınıf bir bölgeye taşınmasıyla birlikte yoksul çocuklarla dayanışma içine giren Freire, onlarla aynı kaderi, aynı açlığı paylaşır. 1959 yılında doktorasını bitiren Freire, daha sonra aynı üniversitede felsefe profesörü olur. 1964 yılında Brezilya'da meydana gelen darbeden sonra iktidara gelen muhafazakâr hükümet, onu tutuklar. Daha sonra Bolivya'ya sığınma hakkını elde eder. Sonrasında beş yıl Şili'de kalan Freire, okuma-yazma bilmeyenlere yönelik önemli çalışmalar yapar. Kısa bir süre ABD'de kaldıktan sonra 1980 yılına kadar İsviçre'de kalan Freire, çıkan aftan sonra 1980 yılında yurduna döner. São Paulo'da, Pontificia Katolik Üniversitesinde çalışmaya başlayan Freire, 1997 yılında ölmüştür (Aydın ve Akto, 2021; Yıldırım, 2021)

'Okuryazarlık' ve 'Ezilenlerin Pedagojisi' başta olmak üzere yazdığı birçok eserde, eğitim anlayışını sorgulamış, dile getirdiği fikirlerle eleştirel teorilere önemli katkılar sunmuştur. Yazar, özellikle 'Ezilenlerin Pedagojisi' adlı eserinde genişçe yer verdiği ve eleştirdiği geleneksel eğitim modeli için 'Bankacı' eğitim modeli ifadesini kullanır. Buna karşın önerdiği model ise 'Problem Tanımlayıcı' eğitim modelidir. Freire'nin bahsettiği ve şiddetle eleştirdiği 'Bankacı' eğitim modelinde öğrenci doldurulması gereken kaplara benzetilirken öğretmen ise kapları doldurandır. Bu anlayışa göre öğretmen kapları ne kadar çok doldurursa, o kadar iyi bir öğretmendir. 'Bankacı' eğitim modelinde öğrenciler ne kadar pasifse, o kadar iyidirler. Böylece eğitim tamamen bir 'tasarruf yatırımı' şeklinde olur. Öğrenciler 'yatırım nesnelere', öğretmen ise 'yatırımcı'dır. Freire'nin önerdiği 'Problem Tanımlayıcı' eğitim modelinde ise eğitim, idrak eden aktörler olarak, bir tarafta öğretmen diğer tarafta öğrencinin olduğu, iki tarafın arasında cereyan eden bir öğrenme durumudur. İşte o zaman bu model özgürleş-

menin pratiği olma işlevine sahip olur. Dolayısıyla bu modelde öğretmen ve öğrenci, birlikte geliştikleri bir sürecin sorumluları olurlar. Bu modelde öğretmen artık sadece öğreten değil, öğrencilerle diyalogu içinde kendisi de öğrenendir. Öğrenciler de öğrenirken aynı zamanda kendileri de öğreten kişiler haline gelir. ‘Problem Tanımlayıcı’ eğitim modelinde ‘otorite’ye dayalı gerekçeler artık geçerli değildir (Freire ve Mcedo, 1998).

Paulo Freire’nin uzun yıllar boyunca saha çalışmasıyla elde ettiği deneyimler ve teorik olarak ortaya koyduğu bu fikirler eleştirel pedagojinin felsefesinin oluşumunda önemli yer tutmuştur.

Frankfurt Okulu ve Eleştirel Teori

Birinci Dünya Savaşı, yeni silah teknolojisinin toplu insan katliamına sebep olduğu çok büyük bir felaketle sonuçlanmıştı. Elbette felaketin boyutu büyük insan kaybıyla sınırlı değildi. Sonrasında hayatta kalanların çektiği sefalet ve bunun sonucunda büyük güçler tarafından sömürülmeleri de felaketin bir diğer yüzüydü. Eleştirel kuram ya da Frankfurt Okulu tam da bu dönemde ortaya çıkarak yoksulluk ve sefalet içinde olup dil, din ve ırkından dolayı dışlanmış, yok edilmiş ya da yok sayılmış çaresiz insanlara çare olmayı amaçlamıştır. Bu anlamda eleştirel kuram, Birinci ve İkinci Dünya Savaşıyla birlikte topluca katledilen, yoksul bırakılan, sömürgeleştirilip köleleştirilen insanların acılarını görüp çılgınlıklarına kulak verip bu düzene ve sahiplerine karşı başkaldıran bir kuramdır (Aybar, 2022). Eleştirel teorinin temsilcileri bütün bunların olumsuz sonuçlarını memnuniyetsiz bir şekilde karşılayarak bir ‘toplumsal teori’ ortaya koymaya çalışmışlardır (Bekalp, 2019). Eleştirel teori bu yönleriyle daha sonra ortaya çıkan eleştirel pedagojiye öncülük etmiştir.

Frankfurt Okulu 1923’te Frankfurt’ta kurulmuştur. Zengin bir tüccarın oğlu olan Felix Weil’in girişimleriyle kurulan okul, giderek içi boşalan ve asıl anlamını yitirdiği iddia edilen Marksist teoriyi yeniden yorumlayarak eleştirel teoriyi ortaya koymuştur (Kavurgacı ve Selvitopu, 2019). Cevizci (1999), yazdığı Felsefe Sözlüğü’nde Frankfurt Okulu’nu, 1923 yılında Frankfurt’ta kurulan, 1933 yılında Almanya’dan sürgün edilip Amerika’ya yerleşen, 1950’li yıllarda Frankfurt’ta yeniden kurulan Sosyal Araştırma Enstitüsü çevresinde toplanıp kimi önemli düşünürlerin meydana getirdiği çağdaş akım ya da hareket, şeklinde tanımlamaktadır. Dellaloğlu (1995), düşünce tarihinde ‘okul’ sözünün birbirinden hiç de uzak olmayan iki ayrı anlamı ifade ettiğini, bunlardan birincisinin, içinde eğitim ve öğretimin gerçekleştiği kurum anlamında, diğerinin ise belli bir iç bütünlüğü olan bir ‘akım’ı veya ‘geleneği’ belirttiğini vurgular. Yazar düşünce tarihinde, bu iki anlamı birlikte içeren ‘okul’ların pek fazla olmadığını, ‘Frankfurt Okulu’ndaki ‘okul’ kelimesinin bu iki anlamı da içerdiğini belirterek bunun sebebinin Frankfurt Okulu’nun bir yandan çağımızın en önemli düşünce

akımlarından biriyken, diğer yandan araştırma ağırlıklı olup kurumsal bir yapıya sahip olmasından kaynaklandığını söylemektedir.

Araştırmacılar Frankfurt Okulu'nu farklı dönemlere ayırarak incelemişlerdir. Bottomore (2013) okulun gelişimini;

- 1923-1933 yılları arasında, Marksist düşünce anlayışının hâkim olduğu dönem;
- 1933-1950 yılları arasında özgün Yeni-Hegelci eleştirel kuram düşüncelerinin, enstitünün etkinliklerinde temel ilke olarak sıkıca aşılandığı sürgün dönemi,
- 1950-1970 yılları arasında, okulun etkisinin Avrupa'nın büyük büyük bir kısmına ve ABD'ye (özellikle ABD'de kalan Herbert Marcuse'un öne çıktığı) yayıldığı ve okulun öğrenci hareketlerinin hızlı bir şekilde gelişimiyle beraber düşünsel ve siyasal alanda etkili olduğu dönem,
- 1970 ve sonrası ise başlangıçta esin kaynağı olan Marksçılıktan uzaklaşarak çökmeye başladığı ve Marksçı tarih ev modern kapitalizm kuramının yeniden özgün eleştirisinin yapıldığı Jürgen Habermas dönemi olmak üzere dört döneme ayırmıştır.

Avrupa'da faşizmin yükselmesi, Hitlerin Almanya'da iktidara gelmesi ve İkinci Dünya Savaşı'nın başlamasıyla Frankfurt Okulu'nun çalışmaları sekteye uğramıştır. Nazilerin Almanya'da iktidarı ele geçirmesinden sonra Frankfurt Okulu'nun Yahudi kökenli mensupları ve okulun Marksizm'le ilişkisinin ortaya çıkardığı tehlike, üç önemli temsilcisini (Horkheimer, Adorno, Marcuse) Almanya'yı terk etmeye zorlamıştır (Aybar, 2022). Okulun düşünürleri önce Cenevre'ye daha sonra aldıkları davet üzerine ABD'ye gitmişlerdir.

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Alman hükümetinin çağrısı sonucu tekrar Almanya'ya taşınan okul, en etkili ürünlerini vermeye başlamıştır. Bu dönemde okulun fikirleri üniversitelerde de yayılmaya başlamış ve 1960'lı yıllarda ortaya çıkan öğrenci hareketlerini doğrudan etkilemiştir. (Bottomore, 1989:10; Jay, 1989: 406'dan akt. Bekalp, 2019).

Kincheloe (2018) eleştirel kuramın belli başlı özelliklerini aşağıdaki gibi vurgulamaktadır (İnce, 2022):

- Toplumdaki çeşitli gruplar arasında çıkar çatışmaları bulunmaktadır. Eleştirel kuram bu çatışmalar sırasında kimin kazanıp kimin kaybettiğini; hangi grupların ayrıcalıklarını korumak için egemen olan statükodan yana taraf olduğunu analiz etmektedir.
- Eleştirel kuram, bireyleri ve grupları kendi yaşamları hakkında karar vermekten alıkoyan güçleri incelemektedir. Soyut bireysel bir kazanç olarak özgürlükten söz etmezken hiç kimsenin kendisini üreten sosyopoli-

tik bağlamdan tümüyle özgürleşemeyeceğini savunmaktadır.

- Ekonomik etmenlerin insan doğasının diğer yönlerini belirlediği düşüncesini kabul etmemektedir. Ekonomik etmenlerin önemsiz olduğunu iddia etmemekle birlikte gündelik yaşamın biçimlenmesinde ırk, toplumsal cinsiyet ve cinsel yönelim boyutlarında iktidarın çoklu biçimlerinin olduğunu kabul etmektedir.

- Eleştirel kuram, araçsal/teknik akılcılığı çağdaş toplumun en basıncı özelliklerinden birisi olarak görmektedir. Buna göre akılcı bilim insanları bir araştırma bağlamı içerisinde yöntem meselelerini o kadar takıntı haline getirmektedirler ki araştırmanın insani değerler boyutunu görmezden gelmektedirler.

- Eleştirel kuram, bireyi akılcı ve özerk bir varlık olarak gören geleneksel psikanaliz yerine, bireyi, bilinçdışı süreçleri (benliği yıkıcı davranışı doğuran) ayırt etmeyi sağlayan postyapısalcı psikanalizden yararlanmaktadır. Postyapısalcı psikanaliz iktidar, kimlik, libido, akılcılık ve duygu arasındaki etkileşimleri eleştirel kuramcılarının yeniden düşünmelerini sağlarken arzunun kitleleri ilerici ve özgürleştirici projeler için harekete geçirmesinde yardımcı olmaya çalışırlar.

- Eleştirel kuramın merkezinde Gramsci'nin hegemonya kavramı bulunmaktadır. Gramsci'ye göre iktidar sadece fiziki güç ile elde edilmemektedir. Egemen iktidar medya, okul, aile ve din gibi kültürel kurumları kullanarak insanların rızalarını kazanmak adına tahakküm kurmaktadır. Hegemonyanın oluşmasından ayrı tutulamayacak bir kavram olan ideoloji ise statüko için rıza üreten ve bireyleri bu statüko içindeki yerlerine yerleştiren kültürel formları, anlamları, ritüelleri ve temsilleri içermektedir.

- Eleştirel kurama göre dilsel ve söylemsel pratikler tarafsız ve nesnel bir kanal değildir. Neyin söylenip neyin söylenemeyeceği, kimin otoritenin onayıyla konuşabileceği, kimin iktidarı dinlemek zorunda olduğu, hangi sosyal yapılandırmaların geçerli hangilerinin yanlış ve önemsiz olduğunu düzenleyen bir dizi sözsüz kuralın olduğu vurgulanmaktadır.

Frankfurt Okulu düşünürleri Aydınlanma çağıyla birlikte ortaya çıkan bilimsel teorilerle onlara karşı çıkan eleştirel teoriler arasında keskin bir ayrım yaparlar ve bu farklılıkları üç önemli boyutta ortaya koyarlar (Geuss, 2002):

➤ İlk olarak amaçları farklıdır. Bilimsel teorilerin amacı dünyayı manipüle etmektir, araçsal bir kullanımları vardır ve onu kullananların çevreyle başarılı bir şekilde baş etmelerini sağlarlar. Ancak eleştirel teoriler özgürleşmeyi, aydınlanmayı hedeflerler. Böylece onları kullananların zorlamaların farkına varmalarını, bu zorlamalardan kurtulmalarını, doğru çıkarlarını belirlemelerini sağlayacak yerde olmalarını sağlamaya yardımcı olur.

➤ Eleştirel teoriler ile bilimsel teoriler 'mantıksal' ya da 'bilgisel' yapıları bakımından birbirlerinden farklıdır. Bilimsel teoriler 'nesneleştirici'dir. Ancak eleştirel teoriler 'dönüştürücü' oldukları ya da 'kendi kendilerine gönderme yaptıkları' iddiasındadırlar. Bir eleştirel teorinin kendisi her zaman betimlediği nesnenin bir parçasıdır.

➤ Bilimsel teoriler gözlem ve deney yoluyla doğrulama gerektirir; ancak eleştirel teorilerin bilgisel açıdan kabul edilebilmeleri için daha karmaşık bir değerlendirme sürecini başarıyla tamamlamaları gerekir.

Eleştirel teorisyenler pozitivistin, hermenötüğün ve geleneksel felsefinin diyalektikten yoksun olarak hareket ettiğini ve bundan dolayı bütüncül bir yaklaşım sergilemediğini düşünmektedirler. Tam da bu nedenle 'tek yöntem', 'tek bilim' anlayışına karşı çıkarlar. Bu anlayışın doğayı ve insanı sömürdüğünü düşünen Frankfurt Okulu teorisyenleri, teori ile uygulamanın (teori-praksis) birlikte olmadığı bir yapının başarılı olamayacağını belirtirler (Bekalp, 2019). Eleştirel kuramlara göre 'eleştirmek' aynı zamanda dönüştürmektir. 'Eylem felsefesi' olarak da görülebilen bu bakış, praxisi dışlamayan, aksine eylemin teoriden ayrı olamayacağını savunan bir düşüncedir. Eylem her zaman kuramın içindedir (Horkheimer, 2005'den akt. Bekalp, 2019). Horkheimer (2005), Kant'ın da daha iyi bir toplumda mutluluğun ve ödevin birleştirilmesini olanaklı bulduğunu, filozofun, praxisin kuramla çatışmayacağı görüşünde olduğunu söyler.

Geuss (2002), bir eleştirel teorinin, faille içkin anlamda aydınlatıcı ve özgürleştirici bir tür bilgi veren bir dönüştürücü teori olduğunu ifade eder ve Frankfurt Okulu'na göre 'eleştirel teori'nin ana ayırıcı özelliklerinin şu üç tezden oluştuğunu belirtir:

1. Eleştirel teoriler, bu teorilere inananların aydınlanmalarını, yani onların gerçek çıkarlarının nerede olduğunun saptanması amacıyla olup özgürleştiricidirler. Bu teorilere inananları, bizzat kendilerinin kendilerine dayattıkları zorlamalardan kurtarırlar.

2. Eleştirel teorilerin bilgi içeriği vardır, yani bilgi biçimleridirler.

3. Eleştirel teoriler epistemolojik olarak temel bakımlardan doğa bilimlerinden farklıdırlar. Doğa bilimlerinde teoriler 'nesneleştiricidir', ancak eleştirel teoriler 'dönüştürücü'dür (reflective).

Eleştirel teori ya da Frankfurt Okulu, son zamanlarında, özellikle 1970'lerin başında etkisini yavaş yavaş yitirir. İki önemli isim Adorno (Ö. 1969) ve Horkheimer (Ö. 1973)'den sonra okul olarak var olmaya neredeyse son verir. Okul esin kaynağı olan Marksçılıktan oldukça uzaklaşır hatta Marksçı düşüncenin yeni biçimlerince giderek daha çok karşı çıkılır hale gelir (Bottomore, 2013). Bottomore, Frankfurt Okulu'nun tutarlı bir Marksçı toplum kuramı paradigması oluşturmada başarısız olmasını, oku-

lun başat figürlerinin ‘felsefe düşünmenin yüksek düzeyinden tarihin ve ampirik olguların bulanık sularına inmeyi reddetmeleri’nde bularak konunun özüne vurgu yapmıştır (Hamilton, 2013).

Eleştirel pedagoji

Eleştirel pedagoji, neo-liberal ve muhafazakâr politikaların etkisi altında kalan ve geleneksel düzlemde devam eden eğitime yönelik yeni ve farklı bir yaklaşım geliştiren bir eğitim felsefesidir. Bu yaklaşımda süregelen öğretme-öğrenme, öğreten-öğrenen ilişkileri eleştirilmekte, eğitimde son derece büyük bir öneme sahip bu ilişkiler yeni bir yorumlamayla ele alınmakta ve daha özgürlükçü bir eğitim modeli önerilmektedir.

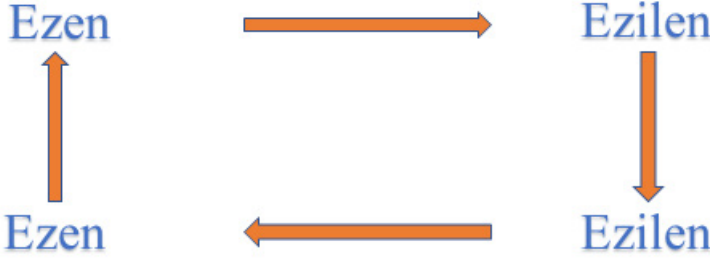
Eleştirel pedagoji, öğretimi politik bir eylem olarak gören bir eğitim felsefesidir. Bu, elbette, öğrencileri çevrelerindeki güç yapılarını ve statü-koyu incelemeye zorlar (Critical Pedagogy, 2022). Paulo Freire ve Donald Macedo (1998) eleştirel pedagojinin de temelini oluşturduğunu söyleyebileceğimiz bir kavram atarlar ortaya: *Eleştirel bilinç*. İnce'nin (2022) aktardığına göre Freire (2021) insanların sahip oldukları bilinç türlerini büyümlü, naif, fanatik ve eleştirel bilinç olmak üzere dörde ayırmaktadır. Yazarın “öğretmenlerin yardımıyla sınıf deneyimleri, öğrencilerin kendi eğitimlerinde aktif ajanlar olarak hareket etmeleri ve bir eğitim ve yaşam durumlarında geçerliliği, adaleti ve otoriteyi değerlendirmelerine yardımcı olan” (Critical Pedagogy, 2022) diye tanımladığı şey hiç kuşkusuz ki ‘eleştirel bilinç’dir. Eleştirel eğitim de dâhil olmak üzere herhangi bir şeye eleştirel olarak yaklaşmanın temelinde eleştirel bilinç vardır.

Aksoy (2020), ‘eleştirel pedagoji nedir?’ sorusuna “bir cümle ile eleştirel pedagoji, Paulo Freire’nin öncülük ettiği ve eleştirel kavram ve kuramların eğitim alanına uygulandığı bir eğitim, öğrenme ve öğretme yaklaşımı ve disiplini” diyerek soruyu yanıtlamanın mümkün olduğunu ancak eleştirel pedagojinin tartışma zemini ve kavramsal temellerinin bize sunduğu ufkun bunun çok ötesinde olduğunu ifade etmektedir. Ona göre eleştirel pedagoji hem normatif bir süreci/yaklaşımı ve eğilimi hem de gelişmekte olan bir disiplini ifade etmektedir. Eleştirel pedagoji, normatif yönüyle, sadece anlamak ve açıklamak ile yetinen bir eğitim disiplini ifade etmemekte, aksine bir “müdahil bilim” niteliği göstermektedir. Eleştirel pedagoji, gerek öğrencilerin gerekse eğitimcilerin bilinçli eylem (praksis) yoluyla özne olmalarına, kendilerini yaptıkları işe yabancılaştıran koşulları anlamalarına ve bunlara karşı mücadele etmelerine katkı sunar (Aksoy, 2020). Herkesin tahakkümün izlerini taşıdığını belirten McLaren (2001), eleştirel pedagojinin, küreselleşmiş kapitalizm ve bu ideolojinin var ettiği kapitalist okullaşmanın doğasında var olan baskın ideolojiler ve uygulamaların yeniden üretilmesine karşı büyük bir reddediş olması gerektiğini savunur (McLaren, 2010).

Eleştirel pedagoji, günümüzde eğitime ya da eğitimde en önemli alternatif yaklaşımlardan biridir, çünkü günümüz egemen pedagojinin göz ardı ettiği fakat çok önemli bir konu olan eğiten ile eğitilen arasındaki her türlü baskıcı ve hiyerarşik ilişkiyi ortadan kaldırmak ve eğitimde nesne olarak tabiileştirilen özneleri özgürleştirmek (emancipation) istemektedir (İnal, 2010). Eleştirel pedagoji, eğitim öznelerinin birbirlerinin özgürleşmelerine karşılıklı katkı sundukları bir özgürleşme pedagojisidir. Eleştirel pedagoğlar, öğrencilerin kim olduklarını anlama çabasını ve onların 'kendi' olmalarına yardımcı olmadaki rollerini önemser. Öte yandan, öğretmenlerin birlikte öğrendikleri öğrencilerinden ve içinde buldukları koşullardan öğrenmelerine ve kendilerini geliştirmeleri yoluyla daha iyi bir öğrenme iklimi yaratmalarına da katkı sunar. Bununla birlikte, demokratik deneyimler, demokratik idealler ve demokrasi üzerine düşünmek, nasıl yaratılabileceğine ve içinde eşitlikçi, adil, insani olan süreçlerin nasıl kurulabileceğine ilişkin düşünmek de eleştirel pedagoğlar için temel ilgi konuları arasındadır. Üstelik bu ilgi, okulun sınırlarını aşan niteliktedir ve aileden devlete, işyerinden sokağa değin uzanır. Başka bir deyişle, eleştirel pedagoğlar demokratik okul kadar demokratik bir devlet, demokratik bir aile ve demokratik bir çalışma yaşamı için de mücadele etmektedirler (Aksoy, 2020).

Eleştirel pedagojinin temellerini, Aydınlanma döneminin oluşturduğu tahribata karşı olarak ortaya çıkan ve Frankfurt Okulu ile bilinen eleştirel teori yaklaşımı oluşturmaktadır. Eleştirel teori yaklaşımı Aydınlanma ile beraber insanların birçok problemle karşı karşıya kaldığını ve bu nedenle büyük acı ve sıkıntılar çektiğini savunmakta ve buna alternatif bir çözüm önerisi sunmaktadır. Çünkü 17. Yüzyılın sonundan 19. Yüzyılın ilk çeyreğine kadar devam eden Aydınlanma dönemi, aklın rehber edinildiği ve temel yol gösterici olarak görüldüğü, doğanın işleyişinin doğa kanunlarıyla değil, insanların koyduğu yasalar çerçevesinde işlediği, dini inançların arka plana itildiği, sanayi ve teknolojiye sağlanan büyük gelişmeler sonucunda büyük bir ekonomik rekabetin ortaya çıktığı ve böylece bir sınıfsal ayrımın olduğu, insan emeğinin sömürüldüğü bir dönemdir (Aybar, 2022). Dolayısıyla insan için her şeyin çok daha iyi olacağı vaadinin aksine bu dönem, insanların önemli bir çoğunluğunun büyük acılar yaşadığı, yoksulluk ve sefalet içine düştüğü, vadeliden özgürlüğün gerçekleşmediği, daha iyi bir dünya düzeninin hayalde kaldığı bir dönem olmuştur.

Ferah Özcan (2021), Freire'nin 'Ezilenlerin Pedagojisi' kitabında ezen-ezilen döngüsünü aşağıdaki gibi görselleştirmiştir:



Ferah Özcan'a (2021) göre yazar, eserinde ezenlerle ezilenleri sürekli karşı karşıya getirmektedir. Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi ezen, ezen olma durumunu sürdürebileceği gibi; ezen, ezilen durumuna da düşebilir. Yine ezilen, ezilen durumuna devam edebileceği gibi, ezilen ezen durumuna da geçebilir. Yazara göre çatışmayı ezen çözemeyeceği için ezilen özgürleşemez. Ezilenin özgürleşmesi Conscientizaçao'ı (bilinçlileştirme) yapmasıyla kendi durumundan çıkmak isteyip ezene karşı çıkmasıyla mümkündür (Ferah özcan, 2021, s. 564). Freire'ye göre bu mücadelenin anlam taşıması için ezilenler, misilleme olarak ezenlerinin ezenleri haline gelmemelidirler. Hem ezilenlerin hem de ezenlerin insanlığını yeniden sağlayanlar olmalıdırlar (Freire, 1991, s. 22). Ezen gerçekten ezilenin safına geçtiğinde, onunla özdeşleştiğinde, onun duygularını hissettiğinde, onunla beraber özgürlük aramaya başladığında gerçek bir devrimci önder olabilir. Yoksa ezilene acıyan bir ezen, ezilenle beraber hareket etse de gerçek bir lider olamaz. Özgürleşmeyi ancak ezilenler sağlayabilir, ezenler değil. İnsanlaşma ise ancak özgürlükle mümkündür. Ezenler, ezilenleri insandışılaştırmaktadır. İnsandışılaşma sadece insanlığı çalınanları değil, onu çalanları da ifade eden bir kavramdır (Ferah Özcan, 2021, s. 564). Freire bu kavramı, *insan hâline gelme yetisinin tahrifi* olarak ifade etmektedir (1991, s. 22).

Eleştirel pedagojinin bizi bilgi okuryazarlığına yönelik beceri temelli, öğretmen merkezli bir yaklaşımdan baskın bilgi yapılarını sorgulayan ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini benimseyen bir yaklaşıma geçmeye teşvik ettiğini ifade eden Saunders ve A. Wong (2020)'a göre diğer kültürler hakkındaki bilgimizi ve anlayışımızı artırmamız ve bunu olumlu sınıf ortamını teşvik eden, sınıflarımızın zengin çeşitliliğini kabul eden, takdir eden ve bunlara katılan öğretim uygulamalarına dönüştürmemiz gerekmektedir. Araştırmacının vurguladığı bu durum eleştirel pedagojinin önemli bir yönünü ön plana çıkarmaktadır. Çünkü günümüz toplumlarının neredeyse tamamı çok kültürlüdür. Tek kültürlü, yekpare bir toplumdaki bahsetmek mümkün değildir. Ancak toplumları oluşturan çeşitliliğin içinde daha baskın kültürler vardır ve bunlar ön plana çıkararak özellikle eğitim sistemlerini ve okulların işleyişlerini şekillendirirler. Dolayısıyla baskın

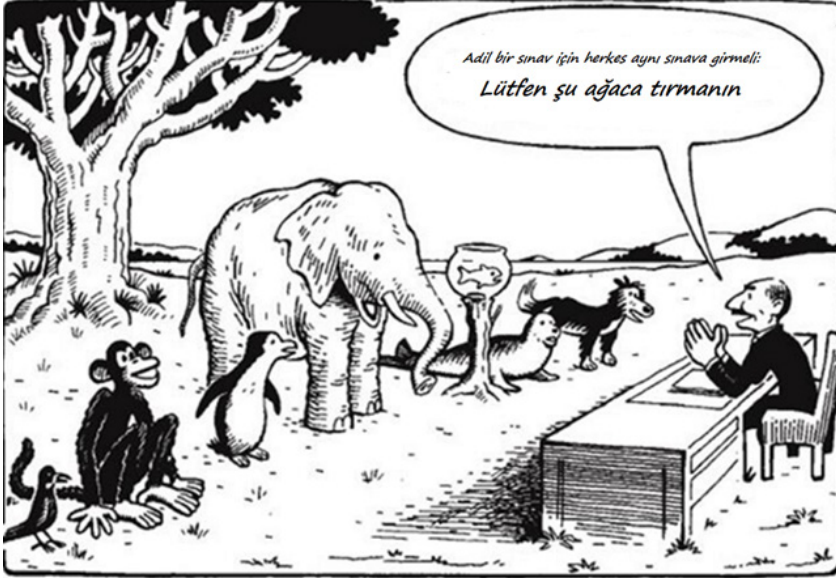
kültürlerin dışındaki diğerlerinin görünmezliğine şahit olmak neredeyse her toplumda olası bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak Saunders ve A. Wong (2020)'un ifade ettikleri gibi ne ilginçtir ki egemen kültür içinde yaşayanlar onu bir 'sistem' olarak kabul etmezler, sadece onu 'normal' olarak görürler ve bu sistemin dışındaki her şey normalden 'başka'dır. Bu nokta, baskın kültürlerin toplumdaki diğer kültürleri görünmez hale getirmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

Eleştirel pedagojinin temellerinin atıldığı Batı dünyasında özellikle Amerika kıtasında sınıf iklimini olumsuz olarak etkileyen ayrımcı yaklaşımların belirgin olduğu bilinmektedir. Çeşitli araştırmalar, herhangi bir yere başvurular alındığında eşdeğer niteliklere sahip olduğu durumlarda beyazlara ait olduğu bilinen isimlerin siyahlara ait olduğu bilinen isimlere tercih edildiği; bunun aynısının iyi özgeçmişler ile iyi olmayan özgeçmişler arasında da kaldığında iyi özgeçmişli iyi olanların lehine yapıldığını ortaya koymaktadır (Bertrand ve Mullainathan, 2003). Senfoni orkestralarının seçmelerinde kör hakem sisteminin getirilişi seçmelerde kadınların sayısını arttırdığını göstermektedir (Goldin ve Rouse, 2000). Bu durum esasında dünyada birçok toplumda karşılaşılan bir durumdur. Söz konusu ayrım, Batı toplumlarında çoğunlukla beyaz ile siyahlar arasında cereyan ederken Ortadoğu toplumlarında daha çok farklı etnisiteye ait toplumlar, farklı dili konuşan halklar arasında meydana gelmektedir. Ayrımcı politikaların kişilerin tercihlerine yansımaları özellikle eğitim ortamları düşünüldüğünde son derece olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Eleştirel pedagojinin ilgilendiği önemli yönlerden biri olan bu durum karşısında insanların bilinçlendirilmesi ve gerekli farkındalığın oluşturulması elzemdir. Banaji ve Greenwald'ın (2013) de ifade ettikleri gibi adil ve rasyonel insanlar olmak istiyorsak, toplumumuzda var olan bilinçsiz önyargıları bilmemiz, tanımamız; bunların toplum tarafından nasıl şekillendiğinin farkında olmamız ve böylece eleştirel bir bilinç içinde söz konusu önyargıların düşüncelerimiz ve eylemlerimiz üzerindeki etkisini azaltmamız gerekiyor (Saunders ve A. Wong, 2020).

Eğitim ya da eğitim sistemleri tarafsız mıdır? Bu konu hem eğitim sistemlerinin tamamı için hem de eleştirel pedagoji yaklaşımında çokça tartışılmış ve tartışılmaya devam etmektedir. Esasında eleştirel pedagojinin çıkış noktalarından birisi de eğitim sistemlerinin tarafsız olmadığı ve olmayacağı tezidir. Richard Shaul, *Ezilenlerin Pedagojisi* kitabına yazdığı ön sözde şu ifadeler yer verir: *Tarafsız eğitim* süreci diye bir şey yoktur. Eğitim ya genç kuşağın bu günkü sistemin mantığına entegrasyonunu kolaylaştırmakta, sisteme uygunluk sağlamakta kullanılan bir araç olarak işler; ya da insanların gerçekliği eleştirel ve yaratıcı olarak ele aldıkları, kendi dünyalarını dönüştürme yollarını keşfettikleri bir araç, "bir özgürlük pratiği" haline gelir. Eleştirel pedagojinin, öğretmenlerin çalışmaları-

nı yeniden yapılandırmalarına yardımcı olmak için çalıştığını ifade eden Kincheloe (2008), hem dünyada hem de eğitim dünyasında kesinlikle çok az şeyin tarafsız olduğunu, yazılan metinlerin de buna dâhil olduğunu, özellikle nesnel ve tarafsız bir hakikat iddiasında bulunanlara şüpheyile yaklaşılması gerektiğini, nesnel gerçeği sağladıklarını söyleyenlere karşı cüzdanimi koruduğunu belirtir. Apple (1998) de aynı şekilde müfredattan bahsederek bunların, bir ulusun metinlerinde ve dersliklerinde bir biçimde ortaya çıkan tarafsız bir bilgi toplamı olmadığını, daima seçici geleneğin, bir grubun 'meşru' görüşünün parçası olduğunu vurgular (İnal, 2010). Dolayısıyla eğitsel boyutta alınan tüm kararlar politik içeriklere sahiptir. İnal (2010) ise konuya farklı bir açıdan yaklaşarak eğitimin, hem politik olduğunu - zira adalet, özgürlük ve eşitlik gibi siyasal değerleri yayar- hem de sınıfsal bir anlama sahip olduğunu ifade eder. Ancak eğitimin, fiiliyatta ideolojik açıdan politik içeriğini, bilhassa sınıfsal anlamını gizlediğini belirtir. Ona göre bu durumda pedagoji, çocukların fikirlerini biçimlendirmede ideolojik bir rol oynar. Yazara göre eleştirel pedagoji, eğitimin politika alanında çok derin biçimde kökleştiği inancı üzerine kuruludur.

Kıscacası eğitim sistemleri içinden çıktıkları toplumların aynasıdır. Yani her siyasi oluşum nasıl bir vatandaş istiyorsa öyle bir eğitim sistemi dayatmıştır. Eğitim yoluyla aktarılmaya çalışılan adalet, özgürlük ve eşitlik gibi politik değerlerin içeriği gerçekte söz konusu siyasi oluşumların arzu ettikleri şekilde düzenlenmektedir.



Hiç kuşkusuz herkes eşit değildir. Bu nedenle eşit koşullar değil adaletli ortamlar gereklidir

Eğitim sistemlerindeki eleştirel yaklaşımlar yeni ve farklı, Kemal İnal'ın ifadesiyle devrimci eğilimleri besleyerek öğrenci ve eğitimcilere adil olmayan yapıları eleştirme hakkı ve olanağı tanır. Böyle bir eğitim yaklaşımının dezavantajlı olanları dikkate alarak yeni bir soluk getirmesi mümkündür. Freire de bu noktaya özellikle dikkat çekmektedir. Ona göre radikalleştirme, eleştirel bir ruhla beslenir ve daima yaratıcıdır (İnal, 2010).

Eleştirel Pedagojide Okullar

Apple (2012), Ekonomik ve kültürel yeniden üretim kurumlarından biri olarak görülen okulların müfredatıyla, resmi bilgisiyle, değerlendirme biçimleriyle egemen olan norm ve değerleri öğrencilere aşılılamaya çalıştığını ifade eder (İnce, 2022). Fakat okullarda söz konusu normları kabul etmeyen, karşı tavır sergileyen öğrencilerin bulunduğu bir gerçektir. Bu öğrenciler okullarda kendilerine ait ve okula karşıt olan bir kültür oluşturmaktadır. Devamsızlık yapma, kavgaya ve küfür etme, eğitim materyallerini unutmama, öğretmene saygısızlık yapma gibi birçok davranış sergilemektedir bu öğrenciler. Ancak maalesef bu karşı çıkış, egemen norm ve değerleri reddetmeleri onları kapitalist ekonomik üretimin kol emeğine dayalı alt tabakalarına hapsedmektedir. Dolayısıyla bu üretim sürecinin vasıfsız, yarı vasıflı ve düşük ücretli işlerine uygun adaylar haline gelmektedirler (İnce, 2022).

Eleştirel pedagoji, sınıfta öğrenmeyi olumsuz etkileyebilecek ve öğrenci motivasyonunu düşürecek tektipleştiren ve ötekileştiren önyargılı ve baskıcı uygulamaları deşifre etmek için her şeyden önce teorik bir çerçeve sunar. Zaten bütün uygulamalardan önce söz konusu uygulamaların dayanacağı bir kuramsal altyapı vardır. Ancak eleştirel pedagoji teori ile kalmaz, daha çok praksiye odaklanır. Yani bilginin eyleme dönüşümünü önemser¹. Freire (2005)'nin de ifade ettiği gibi eleştirel pedagoji, eğitimi güçlendirmenin bir aracı olarak öğrencilerin baskıcı yapılardan kurtulması ve özgürlüğe ulaşmak için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri geliştirdikleri bir alandır. Ancak maalesef Türkiye dâhil birçok ülkenin eğitim sistemlerinin ölçme-değerlendirme yaklaşımı, öğrencileri, bilgi ağırlıklı yoğun bir sınav maratonuyla karşı karşıya bırakmaktadır. Bu da okullarda derslerin öğretmen merkezli ve öğretim ağırlıklı yapılmasını beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla bilginin eyleme dönüşümünün gerçekleştiği söylenemez. Aşağıdaki karikatür bunu güzel bir şekilde özetlemektedir.

1 Praksis kavramını, Paulo Freire 'Ezilenlerin Pedagojisi' adlı eserinde İnsan faaliyetinin salt eylemle sınırlı kalamayacağını, ciddi şekilde düşünme etkinliğini de gerektirdiğini, dolayısıyla düşünceden ve eylemden oluştuğunu belirterek bunun 'praksis' olduğunu vurgular. Ona göre insanın faaliyeti ne lafazanlığa ne de aktivizme indirgenemez (s. 97). Yazara göre eylem, sadece sonuçları eleştirel bir düşünmenin nesnesi haline gelirse gerçek bir 'praksis' olacaktır (s. 42).



Eleştirel pedagoji okul ve sınıf gibi eğitim ortamları ile özel olarak ilgilenmektedir. Öğrenenler için öğrenme motivasyonunu etkileyen birçok etmen söz konusudur. Kişinin kendisini o ortama ait hissetmesi bunlardan birisidir. Columbia Üniversitesi Öğretme ve Öğrenme Merkezi (Center for Teaching and Learning) dört tür sınıf ortamından bahsetmektedir (Saunders ve A. Wong, 2020):

1. *Açıkça Marjinalleştirme*: Bu tür sınıf ortamları, eğitmen veya öğrencilerin mikro saldırganlıklarda buldukları, kendilerinden farklı olana dışlayıcı söz ve davranışta buldukları sınıf ortamlarıdır.

2. *Örtülü Olarak Marjinalleştirme*: Bu sınıf ortamında ise eğitmen, bazı grupları önceler ve daha çok onlara hitaben konuşur. Baskın kültürden örnekler kullanır ve böylece örtülü olarak bazı öğrencileri dışlar

3. *Örtülü Merkezileştirme*: Bu sınıf ortamı yukarıda belirtilen iki sınıf ortamına göre daha olumlu bir sınıf ortamıdır. Ancak istenilen düzeyde değildir. Farklılıklar ve marjinalleştirme konuları eğitim-öğretim planı içinde yer almaz ve eğitmen tarafından da özellikle planlanmaz. Ancak öğrenciler tarafından gündeme getirilirse tartışılır ve konuşulur.

4. *Açıkça Merkezileştirme*: Bu tür sınıf ortamlarında eğitmen, marjinalleştirilmiş bakış açılarını özellikle ders içeriğine entegre eder, çeşitlilikleri ve farklılıkları gündeme getirir. Tartışma ve grup çalışmalarını yapmak için birtakım normlar belirler ve duyarlı olmayı teşvik eder. Bu tür sınıf ortamları en olumlu sınıf ortamlarıdır.

Eleştirel pedagojinin toplumsal statükonun farkına varmayı ve sorgulamayı içeren eleştirel teoriye dayandığını, eğitimcileri ve öğrencileri basıncı yapıları eleştirmeye teşvik eden bir öğretim felsefesi olduğunu ifade eden Lynch (2019)'e göre aşağıdaki beş adım, eleştirel pedagojinin sınıflarda somut olarak uygulamamıza yardımcı olabilir:

1. *Kendinize meydan okuyun.* Eleştirel düşünün, çünkü eleştirel düşünmüyorsanız ve sosyal yapılara meydan okumuyorsanız, öğrencilerinizden bunu yapmasını bekleyemezsiniz! Sorgulayarak kendinizi eğitin. Örneğin, bir tarih öğretmeniyse, birçok bilinen tarihi olayın ya da tanınmış tarihi şahsiyetin gerçekten öyle olup olmadığını araştırın, eğer gerçekten anlatıldığı gibi değilse bunun neden öyle olmadığını ortaya koyun. Eleştirel teori, egemen sosyal yapılara ve toplumun en çok aşına olduğu anlatılara meydan okur. Kendinizi ne kadar çok yetiştirirseniz, öğrencilerinizi aydınlatmak için o kadar donanımlı olursunuz.

2. *Sınıf dinamiğini değiştirin.* Eleştirel pedagoji güç yapılarını sorgular. Ancak bir öğrencinin hayatındaki güç dinamiklerinden biri öğretmen-öğrenci ilişkisidir. Bunu sorgulayın. Örneğin, sınıf düzenini değiştirebilirsiniz. Öğrencilerin size dönük sıralarda oturmaları yerine, sıraları yarım daire veya daire şeklinde birbirlerine bakacak şekilde ayarlayabilirsiniz. Bu, sınıfta daha iyi iletişim kurmanızı sağlayabilir. Siz de ayakta durmak yerine bazen oturabilirsiniz. Bu duruş sizi öğrencilerle aynı konuma getirir. Kısaca, her şeyi bilen bir öğretmenin, mütevazı öğrencilere cömertçe bilgi verdiği ders temelli bir sınıftan öğrencilerin eleştirel düşünmesine ve çıkarımlarda bulunmasına izin veren tartışmaya dayalı bir sınıfa geçebilirsiniz.

3. *Alternatif görüşler sunun.* 1. adımda, öğretmen olarak klişeleşmiş anlatıları sorgularken öğrencilerden buna aykırı görüşleri dile getirdiklerini görmüş olmalısınız. Bu adımda ise söz konusu aykırı görüşlerle klasik anlatıları birlikte sınıfınıza sunun. Tartışmalarını sağlayın ve kendi çıkarımlarında bulunmaya teşvik edin. Öğrencilerin bakış açılarını “buna neden inanıyorsun?” ya da “bu neden iyi bir şey?” gibi sorular sorarak öğrencileri kendi fikirlerini sorgulamalarını, böylece araştırılmadan ortaya konan klasik anlatılardan ve duyumlardan kurtulmalarını ve özgür-bağımsız düşünmelerini sağlayın.

4. *Değerlendirmelerinizi değiştirin.* Geleneksel değerlendirme tarzlarını kullanmak zorunda değilsiniz. Direkt olarak doğru cevabı almak yerine onların eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına odaklanın. Öğrencilerinizin sadece iyi not almak için bir şeyler yapmadıklarından emin olun. Öğrencilerin yaptıkları şeyler üzerinde tartışmaya ve konuyla ilgili yazmaya teşvik edin.

5. *Aktivizmi teşvik edin.* Eleştirel pedagojinin biraz döngüsel bir doğası vardır. Kendinizi eğittikten sonra, öğrencileri eleştirel düşünmeye teşvik edersiniz. Onlar da kendilerinde oluşan farkındalıkları ailelerine ve sosyal çevrelerine taşırlar. Öğrencilerin, marjinalize edilenlere ses çıkarmaya ve aileleri ve akranlarıyla güç ve baskı kalıpları hakkında konuşmaya teşvik edebilirsiniz.

Özetle eğitim, bilinçlenmenin önemli bir aracı olabileceği gibi, bilinçlenmenin önünde bir engel haline de gelebilir. Nitekim günümüz eğitim sistemlerinin çoğu faydacı yapılarıyla bilinçlenmenin önünde bir engel niteliğindedir. Diderot okulun örnek yurttaşı yetiştirmedeki rolünü şu şekilde dile getirmiştir: “Hükümdara gayretli ve sadık tebaalar, asillere faydalı vatandaşlar, toplum için bilgili, namuslu ve mümkün olduğu kadar sevimli unsurlar, ailelere iyi koca ve babalar, devleti düşünen büyük zekâlar, dine vicdanlı ve sulhsever hizmetçiler sağlamak” (Üstel, 2014). Bu yaklaşım Freire’nin çokça eleştirdiği ve yaratıcılığı önleyerek bilincin amaçlılığını evcilleştiren ‘Bankacı’ eğitim modelini tanımlar. Freire, bu modelde yetişen insanlar için “eğitilmiş insan uyumlulaştırılmış insandır, çünkü dünyanın içine daha iyi uyar” ifadelerini kullanır (Freire, 1991).

Kaynakça

- Aksoy, H. H. (2020). Eleştirel Pedagoji üzerine Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy ile söyleşi. (Söyleşi: H. Güneş). *Nirvana Sosyal Bilimler*: (21.05.2021). <http://www.nirvanasosyal.com/h-760-elestirel-pedagoji-uzerine-prof-dr-hasan-huseyin-aksoy-ile-soylesi.html>. Erişim tarihi: Ekim 2023.
- Aliakbari, M. and Allahmoradi, N. (2012). On Iranian school teachers' perceptions of the principles of critical pedagogy. *International Journal of Critical Pedagogy*, 4(1), 154-171.
- Aslan, M. ve Kozikoğlu, İ. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-14.
- Aybar, Ö. (2022). *Eleştirel Pedagoji Bağlamında Paulo Freire'nin Eğitim Anlayışı*. Yüksek Lisans Tezi. Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, M. ve Akto, A. (2021). Paulo Freire ve eğitim felsefesi. *Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi (Journal Of Oriental Scientific Research - JOSR)*, 13(3), 1177-1191.
- Bakır, K. (2007). Jean-Jacques Rousseau'nun natüralist eğitim anlayışı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 103-122.
- Bekalp, B. (2019). Frankfurt Okulu'nun temel eleştiri ve amaçları. *Sosyal Bilimler Metinleri*, 1, 15-24.
- Bertrand, M. and Mullainathan, S. (2003). *Are Emily and Greg more employable than Lakisha and Jamal? A field experiment on labor market discrimination* (NBER Working Paper No 9873).
- Bottomore, T. (2013). *Frankfurt Okulu ve Eleştirisi (The Frankfurt School and Its Critics)*. (Çev. Ü. H. Yolsal). İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Critical Pedagogy, (2022). <https://www.emile-education.com/critical-pedagogy-what-is-it/>. Erişim Tarihi: Ekim, 2023.
- Dellaloğlu, B. F. (1995). *Frankfurt Okulu'nda Sanat ve Toplum*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Ferah Özcan, A. (2021). Paulo Freire'nin "Ezilenlerin Pedagojisi" Adlı eserinin eleştirel kurama temel oluşturan kavramlar bakımından değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(2), 561-569.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed (Pedagogia do Oprimido)*. (Çev. Myra Bergman Ramos). New York (ABD), London (UK): Continuum Publishing.
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin Pedagojisi (Pedagogy of the Oppressed)*. (Çev. D. Hattatoğlu, E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Freire, P. and Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık, Sözcükleri ve Dünyayı Okuma (Literacy, Reading the Word and the World)*. (Çev. S. Ayhan). Ankara: İmge Yayınları.
- Geuss, R. (2002). *Eleştirel Teori, Habermas ve Frankfurt Okulu (Critical Teori, Habermas and Frankfurt School)*. (Çev. F. Keskin). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Goldin, C. and Rouse, C. (2000). Orchestrating impartiality: The impact of “blind” auditions on female musicians. *American Economic Review*, 90(4), 715-741.
- Groves-Price, P., & Mencke, P. D. (2013). Critical pedagogy and praxis with native American youth: Cultivating change through participatory action research. *Educational Foundations*, 27, 85-102.
- Hamilton, P. (2013). Editörün sözü. *Frankfurt Okulu ve Eleştirisi (The Frankfurt School and Its Critics)* içinde. (Çev. Ü. H. Yolsal). İstanbul: Say Yayınları.
- Horkheimer, M. (2005). *Metafizığe En Son Saldırı. Geleneksel ve Eleştirel Kuram. (The Latest Attack on Metaphysics. Traditional and Critical Theory)*. (Çev. M. Tüzel), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- İnal, K. (2001). Eleştirel pedagoji: Ezilenler için eğitim. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 1, 2-10.
- İnal, K. (2010). Critical pedagogy: A modern emancipatory approach to and in education. *Alternative Education e-Journal*, 1, 14-23
- İnce, N. B. (2022). Sınıfta Eleştirel Pedagoji: İlkokul 4. Sınıf Öğrencileriyle Eleştirel Okuryazarlık Uygulamalarının Yansımaları. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri enstitüsü.
- Kavurgacı, Ş. ve Selvitopu, A. (2019). Frankfurt Okulu bağlamında eleştirel teori ve eğitim. *International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research*, 1(2), 99-108.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Knowledge and Critical Pedagogy*. Canada: Springer Science + Business Media B.V.
- Lynch, M. (2019). How to implement critical pedagogy into your classroom. *The Advocate*. <https://www.theadvocate.org/how-to-implement-critical-pedagogy-into-your-classroom/> Erişim Tarihi: Eylül 2023.
- McLaren, P. (2001). İdeoloji ve eğitim üzerine: Eleştirel pedagoji ve güçlendirme (Empowerment) politikaları. (Çev. Naciye Aksoy). *Eleştirel pedagoji Dergisi*, 1, 11-25.
- McLaren, P. (2010). Peter McLaren ile söyleşi, Devrimci eleştirel pedagoji: Neoliberalizmin baskısına karşı mücadele. (Söyleşi: S. Leban). (Çev. Naciye Aksoy - Hasan Hüseyin Aksoy). *Eleştirel pedagoji Dergisi*, 7, 4-25.
- Moss, G., & Lee, C. J. (2010). A critical analysis of philosophies of education and INTASC standards in teacher preparation. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 3(2), 36-46.

- Saunders, L. and A. Wong, M. (2020). *Instruction in Libraries and Information Centers: An Introduction*. ABD: Windsor & Downs Press Champaign.
- Shaul, R. (1991). İngilizce bakıya ön söz. *Ezilenlerin Pedagojisi (Pedagogy of the Oppressed)* içinde. (ev. D. Hattatoğlu, E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Tewell, E. (2015). A decade of critical information literacy: A review of the literature. *Communications in Information Literacy*, 9(1), 24-43.
- Üstel, F. (2014). “*Makbul Vatandaş*”ın Peşinde. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel Pedagoji, Paulo Freire ve Ivan Illich’in Eğitim Anlayışı Üzerine*. Ankara: Anı Yayınları.



BÖLÜM 13

ERGENLERDE KARIYER GELİŞİMİ: KARIYER UYUM YETENEĞİNİN ROLÜ

Osman GÖNÜLTAŞ¹

¹ Dr., MEB, ORCID: 0000-0003-1904-5121

Bireylerin dünyaya gözlerini açmasıyla birlikte başlayan kariyer gelişimi, benlik gelişimleri gibi yaşadıkları aile, coğrafya ve kültür tarafından şekillenmektedir. Yaşam boyu devam eden kariyer gelişim sürecinde bireyler, karşılaştıkları yeni deneyimlerde sadece ben olarak değil, aynı zamanda şekillendikleri toplumla birlikte biz olarak uyum sağlamaya, gelişmeye ve değişmeye devam etmektedir (Erdoğan-Zorver, 2018). Son yıllarda gelişen teknoloji ve artan internet kullanımı sonucunda bireyin birçok yaşam alanında değişimlerin meydana geldiği bilinmektedir. Bu doğrultuda yaşam alanlarından kariyer gelişim sürecinin de etkilendiğini söylemek mümkündür (Yıldız, 2022). Bununla birlikte bu değişimler sonucunda hem iş dünyasının hem de bireylerin beklentilerinde de değişimler yaşandığı görülmektedir (Maggiori, Rossier & Savickas, 2015). Bireylerin kişisel gelişimini, sosyal uyumunu ve geleceğini şekillendirmeye yardımcı olan kariyer planlama ergenler için temel gelişim görevlerinden birisidir (Super, 1990). Özellikle bireyler kariyer planlarını ve kariyer kararlarını bu gelişme ve değişimleri dikkate alarak yapmak durumundadırlar. Gelişmeleri takip edemeyen ve gelişmelere ilişkin bilgi ve donanımı yetersiz olan bireylerin kariyer planlama ve kariyer kararında güçlükler yaşayacağını söylemek mümkündür (Akgül ve Ayer, 2020). Kariyer kararının bireyin yaşamının tüm alanını etkilediği düşünüldüğünde kariyer gelişim sürecinin üzerinde durulması önem arz etmektedir.

Kariyer gelişimi bireylerin gelecekte kariyer yaşamlarına ilişkin seçimler yaptığı kariyer karar verme sürecini kapsayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Brown, 2002). Herr, Cramer ve Niles'e (2004) göre kariyer gelişimi, kariyer örüntüsü oluşturma, kariyer yaşantısına karar verme, kariyerle ilgili yaşam rollerini birleştirme, ilgi, yetenek ve değerler gibi kişisel özellikleri keşfetme aşamalarını içeren ve yaşam boyu devam eden uzun bir süreci ifade etmektedir. Tüm bireyler yaşamlarının hemen her döneminde kariyer gelişim süreçlerinden geçmekte ve her yaşam döneminin kariyer gelişim görevlerini yerine getirmek için çabalamak durumundadır (Bacanlı, 2008). Ergenlik dönemi karar verme yaşantısı açısından bireyin gelecek yaşamı için önemli kararların verildiği bir dönemdir. Dolayısıyla ergenlik döneminin kariyer gelişimi açısından oldukça önemli bir gelişim dönemi olduğu söylenebilir (Santrock, 2011; Scott, 2003).

Ergenlerin kariyer kararlarını ve gelecekte yaşam tarzını bu dönemde belirginleştirmeleri gerekmektedir. Ergenlik döneminde bireylerden bazı kariyer gelişim görevlerini yerine getirmeleri beklenmektedir. Ergenlerden bu dönemde özellikle kariyer planlama ve kariyer karar verme becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir (Niles & Harris-Bowlsbey, 2013). Betz ve Hackett (1981) bireylerin hedef belirleme, mesleklerle ilgili bilgi toplama, problem çözme, kariyer planı yapma ve mesleki özellikleri doğru olarak değerlendirme gibi görevleri başarıyla tamamlamalarının kariyer kararını

kolaylaştırdığını ifade etmiştir.

Kariyer gelişimi sürecinde ergenler kariyer kararı vermek ve bu karara uygun eğitim alabilmek için çaba gösterirken, eğitim sistemi ve müfredat değişikliği, merkezi giriş sınavlarında yapılan değişiklikler ve uzun vadede işsizlik sorunu gibi durumlar ergenlerin karar verme sürecini olumsuz etkilemektedir (Çetin-Gündüz ve Nalbantoğlu-Yılmaz, 2016). Kariyer gelişim sürecinde koruyucu faktörlerin azlığı ve risk faktörlerinin fazlalığından dolayı değişim ve gelişimlere uyum sağlanamaması sonucunda kariyerle ilgili sorunlar yaşanması muhtemeldir (Vondracek, Lerner & Schulenberg 2016; Wong & Yuen, 2019). Ergenlerin karşılaştıkları bu istenmeyen durumlarla başa çıkabilmeleri ve sağlıklı bir birey olarak yaşamlarına devam edebilmeleri için baş etme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Neff, 2003). Bu zorlu süreçte kariyer uyum yeteneği bireylerin geleceklere ilişkin duygu ve düşüncelerini şekillendirmekte ve netice olarak kariyer gelişiminde önemli bir rol üstlenmektedir (Gerni ve Denizli, 2021; Stoddard, Zimmerman & Bauermeister, 2011). Benzer şekilde Yeşilyaprak (2016) ergenlerin kariyer uyum yeteneğinin yüksekliğinin kariyer gelişimini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca Savickas'a (2008) göre de ergenlerin kariyer uyum yeteneklerine sahip olmalarının belirsizliğin yaşandığı çalışma yaşamında önemi giderek daha da artmaktadır.

Kariyer uyum yeteneği, bireyin kariyer geçiş sürecinde karşılaşmış olduğu mevcut ve beklenen travmatik yaşantı, geçiş ve değişimlerle başa çıkabilmesini ve yeni rollere uyum gösterebilmesini sağlayan kaynakları içeren psikososyal bir yapıdır (Savickas, 1997). Savickas (1997) kariyer uyum yeteneği kavramını Super'in (1955) kuramının temel kavramı olan "kariyer olgunluğu" kavramının yerine kullanabileceğini önermiştir. Super'e göre kariyer olgunluğu, bireylerin kendi yaşam dönemlerindeki mesleki gelişimsel görevleri ile baş edebilmek için sahip oldukları hazırbulunuşluk düzeyini ve bunları gerçekleştirme düzeyini ifade etmektedir (Nelson-Jones, 1982). Savickas (1997) kariyer gelişim sürecinde kariyer olgunluğunun, yaşam dönemlerinin, gelişim görevlerinin tek başına bir durum ifade edemeyeceğini, bu unsurlar dışında bireyin yaşadığı çevreye, değişen şartlara karşı uyumuna odaklanmanın daha önemli olduğunu savunarak kariyer uyum yeteneği kavramını geliştirmiştir. Her yaşam dönemini ve rolünü kapsayan kariyer uyum yeteneği ise, bireyin yaşamı boyu devam eden kariyer gelişimini daha kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır (Savickas, 1997). Böylece, kariyer uyum yeteneği, dayanıklılık oluşturmak ve gelecekteki kariyer tatmini elde etmek ve kariyer yaşamında başarılı olmak için her aşamayla ilgili görevleri tamamlamayı teşvik etmektedir (Hartung & Cadaret, 2017).

Kariyer uyum yeteneği her yaşam dönemindeki bireylere tüm yaşam rollerinde karşılaşacağı sorunlarla başa çıkmaya hazır olmayı geliştirme-

ye odaklanmaktadır. Kariyer uyumu hem ergenlerde hem de yetişkinlerde planlı tutumları, kendini ve çevreyi keşfetmeyi ve gerçekçi karar vermeyi kapsamaktadır (Savickas, 1997). Öz-düzenleme stratejileri olarak işlev gören kariyer uyum yeteneği, bireylerin benlik kavramlarını mesleki rollerde etkin bir şekilde uygulamalarına, böylece iş yaşamlarını oluşturmalarına ve kariyerlerini inşa etmelerine olanak tanımaktadır (Savickas, 2005). Kariyer uyum yeteneği, bireyin karşılaşabileceği değişik koşullara uyum sağlayabilme kapasitesi ve bu koşullardan yararlanabilme konusunda sahip olduğu yeteneklerine ilişkin algısı ve kariyer kararlarının değişmesine neden olan durumlar karşısında toparlanabilme gücüdür (Rottinghaus, Day & Borgen, 2005). Savickas ve Porfeli'ye (2012) göre de kariyer uyum yeteneği yüksek bireyler daha esnek olabilme ve değişen durumlarla daha kolay baş edebilme becerisine sahiptir.

Creed, Fallon ve Hood (2009) kariyer uyum yeteneği bireyin kendisini ve çevresini keşfetmesini, kariyer planlamayı ve karar vermeyi içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu süreçte kendini keşif, ilgi, yetenek, değer ve kişilik özellikleri ile ilgili araştırma yapmayı ifade etmektedir. Çevreyi keşif, kariyer gelişim sürecine ilişkin bilgi toplamayı içermektedir. Kariyer planlaması, kariyer gelişimindeki amaçların takip edilebilmesi için gerekli olan durumların bilgisi ve geleceğe uyum sağlama sürecidir. Karar verme ise, bireyin kendisini ve algılanan sosyal destek alternatiflerini değerlendirmesi süreci şeklinde ele alınmaktadır.

Super ve Knasel'e (1981) göre kariyer uyum yeteneği, yeni gelişen meslekler ve çalışma koşulları ile baş edebilme yeteneğini ifade etmektedir. Kariyer uyum yeteneği, bireyin gelecekteki kariyer durumu ile ilgili öngöründe bulunması, karşılaşılacak olası engellerle etkin bir biçimde baş edebilme becerileridir (Savickas, 1997). Savickas'a (2005) göre kariyer uyum yeteneği yüksek bireyler; a) Geleceği hakkında endişe duyarak geleceğine ilişkin planlar yapar, b) Mesleki gelecekleri üzerinde kontrolü artırmaya yönelik çaba harcar, c) Olası benlikleri ve gelecek senaryolarını merak eder ve bunları keşfetmeye koyulur ve d) Beklentilerine ve hedeflerine ulaşmak için kendine güveni artırmak için çaba gösterirler.

Kariyer uyum yeteneği bireylerin hem özel hem de mesleki yaşamlarında başarılı olmalarında kilit rol oynayan zihinsel ve duygusal bir yapıdır. Bu yapı eğitim sürecinden mesleki yaşamına veya iş değişikliği sürecinde bireye kolaylık sağlamaktadır (Yeşiltaş, Akdağ, Çeken ve Gürlek, 2014). Cihan-Aksoy'a (2022) göre kariyer uyum yeteneğinin yüksekliği bireylerin geleceğe yönelik olumlu beklentilere sahip olmasını sağlamaktadır. Kariyer uyum yeteneği yüksek bireyler planlı olma, kendi özelliklerini ve çevreyi keşfetme ve karar verme becerisi gelişmiş kişilerdir (Savickas, 1997). Kariyer uyum yeteneğinin yüksek olması bireylerin kariyer gelecekleriyle ilgili doğru kararlar verebilmelerini ve kariyer gelişimini başa-

rılı bir şekilde sürdürebilmelerini kolaylaştırmaktadır (Büyükgöze-Kavas, Duffy & Douglass, 2015). Creed, Fallon ve Hood (2009) ise kariyer uyum yeteneğinin yüksek olmasının kariyer kararsızlığını azalttığını, kariyer uyum yeteneğinin düşük olmasının ise bireylerde yoğun kaygıya sebep olduğunu ve kariyer kararını güçleştirdiğini belirtmiştir.

Kariyer Uyum Yeteneğinin Boyutları

Savickas ve Porfeli'ye (2012) göre bireylerin öz-düzenleme stratejilerini destekleyen kariyer uyum yeteneğinin kaygı, kontrol, merak ve güven olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Bireylerin kariyerlerini oluşturma aşamasında kritik görevleri, geçişleri ve travmaları yönetmek için kullandıkları genel uyarlanabilir kaynakları ve stratejileri ifade eden bu boyutlar, bireyin geleceğe güvenle bakmasını, geleceğe yönelik daha az endişelenmesini ve kariyer gelişim sürecinde daha kararlı bir yol çizmesini sağlamaktadır (Savickas, 2005; Savickas & Porfeli, 2012). Kariyer uyum yeteneğinin kaynağı olan alt boyutlar hiyerarşik bir yapı sergilemekte ve birbirinin üzerine inşa olarak gelişmektedir (Karacan-Özdemir ve Ayaz, 2020).

Kaygı Boyutu

Kaygı, bireylerin gelecekte olabilecekleri düşünerek ve sahip oldukları yeteneklerinin de farkına vararak hazırlık yapmasını ifade etmektedir. Bu boyut bireyin iş yaşamındaki gelecek hedeflerini ve gelecek bilincini kapsamakta ve gelecek kariyer öğelerini düzenlemektedir (Savickas & Porfeli, 2012). Kariyer kaygısı geleceğin inşası sürecinde önemli rol oynamaktadır (Hartung, Porfeli & Vondracek, 2008). Kariyer kaygısı, geleceğe yönelik bir yönelim anlamına gelmektedir ve gelecek için hazırlanmanın önemli olduğu duygusudur (Savickas, 2013). Kariyer kaygısı bireyin geleceğine yönelik farkındalık oluşturmakla birlikte kariyer seçimi ile ilgili düşünmesini sağlamaktadır (Koen, Klehe, & Van-Vianen, 2012). Bireyin kariyeri ile ilgilenmesi geleceği hakkında bir planı olduğunu ve geleceği ile ilgili gerekli hazırlıkların yapılması gerektiğini ifade etmektedir (Sharf, 2017). Dolayısıyla bu becerilere sahip bireylerin geleceğe daha umutla bakması ve kendisine uygun bir kariyer planı oluşturması beklenmektedir (Yiğit, 2018). Bireyin kendi kariyer geleceğine ilişkin ilgili olma durumunu ifade eden kariyer kaygısı, kariyer planlama ve kariyer iyimserliğine yönelik olumlu tutumları desteklemektedir. Kariyer kaygısı yüksek olan bireyler, gelecekleri hakkında daha iyimserdir. Bu durum bireyin gelecekte karşılaşılabileceği engellerle baş etme konusunda daha istekli olmasını sağlamaktadır. Kariyer kaygısının eksikliği ise bireyin geleceğine ilişkin ilgisizliğini ifade eder ve bu ilgisizlik gelecekle ilgili karamsarlığı yansıtmaktadır (Savickas, 1997, 2013). Netice olarak, bu karamsar yaklaşım bireyin plansız ve programsız bir şekilde kariyer gelişimini yönetmesine neden olmaktadır (Savickas, 2005).

Kontrol Boyutu

Kontrol boyutu, genel olarak bireyin kariyerini yapılandırılmada kendisinin sorumlu olduğunu hissetmesini ifade etmektedir ve karar verme, kontrol odağı, özgüven, özerklik gibi değişkenleri içermektedir (Savickas, 2005). Kontrol, bireylerin içinde bulunduğu durumdan ve çevresinden şikâyetçi olmak yerine çabalayarak, karşılaşılmaları muhtemel durumlara ilişkin düzenlemeleri yapabilme sorumluluğuna sahip olmasıdır (Savickas & Porfeli, 2012). Kontrol, öz disiplini ve mesleki gelişim görevlerini yerine getirme sürecinde ve mesleki geçiş aşamasında, organize ve kararlı olmayı içermektedir. Bu bağlamda kariyer kontrolü yüksek bireyin belirsiz durumlarda diğerlerinin etkisi altında kalmadan sorumluluklar alması ve bu mücadeleyi kararlı bir şekilde devam ettirmesi beklenmektedir (Savickas, 2013). Duffy'e (2010) göre kariyer kontrolünün yüksekliği, bireyin kariyer karar verme sürecini ve iş doyumunu olumlu olarak etkilemektedir. Benzer şekilde, Savickas (2005) bireyin kariyer kararı sürecinde kariyer kararsızlığı yaşamamasının temelinde kariyer kontrol eksikliği olduğunu belirtmiştir. Kariyer kontrol eksikliği sonucunda bireyin kariyer seçiminde acele kararlar verme veya erteleme davranışları ortaya çıkabilmektedir (Savickas, 2013). Kariyer kontrolü, bireyin kariyer geleceğine ilişkin alacağı kararlarda, atacağı adımlarda ve sonuçlarında, ya da düşünce örüntülerinde kontrolün ne düzeyde bireyde olduğunu ifade etmektedir. Kariyer kontrolüne sahip bireylerin daha kararlı oldukları ve kendinden emin kararlar aldıkları söylenebilir (Erdoğan-Zorver, 2018; Millar & Shevlin, 2007).

Merak Boyutu

Merak boyutu, bireyin kendini tanımaya, kariyer alternatifleri ve iş fırsatları hakkında bilgi toplamaya ilişkin davranış sergilemesidir. Özellikle keşfetme ve bilgi toplama davranışları bu alt boyutta, kariyer gelişimi açısından işlevsel olarak görülmektedir (Savickas, 2005). Bireylerin kariyer kararı öncesi kariyer alternatiflerini araştırarak kendilerine en uygun seçeneği belirleyerek kariyerine yön verme çabası kariyer merakı ile ilgilidir (Coetzee & Harry, 2014). Gysbers'e (2013) göre bireylerin uygun bir kariyer seçimi ve planlaması yapabilmeleri için mesleğin gerektirdiği özellikler ve çalışma dünyası hakkında araştırma yapmaları beklenmektedir. Merak, bireyin çevresinde gerçekleşen olayları araştırma ve inceleme eğilimidir. Kariyer merakı, kişinin benliğiyle çalışma hayatı arasındaki uyumu araştırması ve kendisine uygun kariyer alternatiflerini keşfetmesini ifade etmektedir (Savickas & Porfeli, 2012). Bu keşfetme süreci, iş deneyimlerini, profesyonel gözlemlerini, basılı ya da internet kaynaklarında araştırma yapmayı içermektedir. Bireyler keşfetmeye istekliyse eğer, yeni kariyer fırsatlarını deneyimlemek, kariyer alternatiflerini değerlendirmek, risk almak, gönüllü iş deneyimleri yaşamak ya da yarı zamanlı bir

işe girmek gibi eylemlerde bulunabilirler (Sharf, 2017). Merak boyutunun kariyer inşa sürecindeki temel işlevi, bireyleri farklı şeyler denemeye ve maceralar yaşamaya teşvik etmesidir. Keşfetmeyi ve yeni şeyler denemeyi destekleyen davranış ve tutumlar kendini tanıma ve mesleki bilgilerde yetkinliği artıran deneyimlere fırsat vermektedir. Sonuç olarak, çevresini keşfeden bireyler, yetenekleri, ilgi alanları ve değerleri ile çeşitli mesleklerin gereksinimleri, rutinleri ve dlleri ile ilgili daha fazla bilgiye ulaşmış olmaktadır (Savickas, 2013).

Güven Boyutu

Kariyer uyum yeteneğinin son boyutu olan güven ise, bireylerin gelecekte karşılaşabilecekleri kariyer sorunlarını zbilemesi, bu sorunlarla baş edebilmesi için mevcut bilgi, yetenek ve tecrübelerini yeterli olarak algılamasını ifade etmektedir (Savickas & Porfeli, 2012). Kariyer güveni kariyer başarisına ulaşılmasında diğer boyutlara göre daha çok katkı sağlamaktadır (Bocciardi, Caputo, Fregonese, Langher & Sartori, 2017). Çünkü birey kendini her ne kadar gelecekle ilgili planlama yapmaya, kontrolü ele almaya, kendini keşfetmeye hazır hissetse bile kariyer güveni olmadan eyleme geçmede güçlük yaşayabilmektedir (Karacan-zdemir ve Ayaz, 2020). Kariyer güveni, ev işleri, okul işleri ve hobiler gibi günlük yaşam olaylarında karşılaşılan sorunları zmekten doğmaktadır. Ayrıca, bireyin bu görevlerde faydalı ve üretken olabileceğine ilişkin farkındalık kazanması, kendini kabul etme duygularını artırmaktadır. Kariyer güven eksikliğinin olması durumunda, rollerin gerçekleştirilmesi ve bireyin hedeflerine ulaşması zorlaşmaktadır (Savickas, 2013). Başka bir ifadeyle, kariyer güveni eksikliği bireyin kariyer gelişimi sürecinde çekingen davranmasına yol açmaktadır (Savickas, 2005). Kariyer güveni, problem zme becerisi ve öz-yeterlik inancı ile ilişkilidir. Dolayısıyla problem zme becerisi ve öz-yeterlik inancı geleceği yapılandırırken karşılaşılan engelleri etkin bir şekilde yönlendirmeyi içermektedir (Hartung & Cadaret, 2017).

Kariyer uyum yeteneği alt boyutlarına ilişkin belirli gelişimsel görevler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Kariyer Uyum Yeteneği Yapısının Boyutları ve İlgili Gelişimsel Görevler

Boyutlar	Kariyer sorusu	Tutumlar ve inançlar	Yeterlik	Kariyer problemi	Başa çıkma davranışları	Kariyer müdahalesi
Kaygı	“Bir geleceğim var mı?”	Planlı	Planlama	İlgisizlik	Farkındalık İlgili olma Hazırlık yapma	Oryantasyon çalışmaları
Kontrol	“Geleceğimin sahibi kim?”	Kararlı	Karar verebilme	Kararsızlık	Disiplinli olma İstekli olma Etkili davranma	Karar eğitimi
Merak	“Gelecekte ne yapmak istiyorum?”	Meraklı	Keşfetme	Gerçekçi olmama	Deneme Risk alma Araştırma	Bilgi arama faaliyetleri
Güven	“Bunu yapabilir miyim?”	Etkili	Problem çözme	Ketlenme	İş birliği İsrar savaşma	Benlik saygısı oluşturma

Tablo 1’de görüldüğü gibi kariyer uyum yeteneği alt boyutlarından kaygı, bireyin geleceği hakkında ilgili olması ve geleceğe yönelik planlama ve hazırlık yapmayı; kontrol karar verebilme becerisine sahip olmayı ve kararsızlık yaşamamayı; merak araştırma yapmayı ve keşfetmeyi; güven ise karşılaşılan güçlükler karşısında etkili problem çözebilme becerisini içeren gelişimsel görevleri ifade etmektedir.

SONUÇ

Okuldan işe geçiş, psikososyal gelişim açısından ergenlikten yetişkinliğe geçişin dönüm noktası olarak değerlendirilebilir. Okuldan işe geçiş sürecindeki değişen sosyal roller ve sorumluluklardan kaynaklı olarak bireyler iyi veya kötü bir geçiş süreci yaşayabilmektedir (Heckhausen, 2002). Özellikle son yüzyılda birçok disiplinde yaşanan bilimsel gelişmeler ve değişimler sonucunda, bireyler mesleklerde ve iş yaşamında meydana gelen değişimlere uyum sağlamak durumunda kalmıştır (Savickas, 2005).

Ergenlik dönemi pek çok gelişim alanıyla ilgili sorunların yaşandığı çocukluktan yetişkinliğe zorlu bir geçiş sürecidir. Ergenlerin bu zorlu süreçte ciddi sorunlar yaşadığı gelişim alanlarından bir de kariyer gelişimidir. Skorikov’a (2007) göre kariyer uyum yeteneği, ergenlerin kariyer gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır. Savickas (1997) kariyer uyum yeteneği yüksek bireylerin planlı hareket etme, kendini ve çevreyi keşfetme ve karar verme becerisi gelişmiş olduğunu belirtmiştir. Bireylerin kariyer yaşamlarındaki başarıları açısından, karşı karşıya kaldıkları her yeni şarta uyum sağlama becerilerinin yeterli düzeyde gelişmiş olması gerekmektedir. Kariyer uyum yeteneği daha yüksek bireylerin, kariyer geçiş dönemlerini başarıyla tamamlayacağı ve kariyerlerinde ilerleyebilmelerinin mümkün

olabileceği söylenebilir (Erdoğmuş-Zorver, 2018). Kariyer uyum yeteneğine sahip bireyler hem sektörler arası geçişlere hem de iş değişikliklerine kolaylıkla uyum sağlayabilmekte ve görevlerini de başarılı bir şekilde gerçekleştirerek kaliteli işler ortaya koymaktadırlar (Tolentino vd., 2014).

Kariyer kararı sürecindeki ergenler kariyer kararı ile birlikte iş yaşamında sürekli değişen iş piyasası, zorlayıcı işveren talepleri ile de baş etmede kariyer uyum yeteneğine ihtiyaç duymaktadır (Savickas vd., 2009). Koen, Klehe ve Van Vianen'e (2012) göre kariyer geçişlerinin, kariyer değişikliklerinin ve ayrıca ihtiyaçların başarılı bir şekilde yönetilebilmesinde kariyer uyum yeteneği önemli bir rol oynamaktadır. Benzer şekilde Temurtaş (2022) sürekli değişen şartlar ve beklentilerden kaynaklı olarak kariyer uyum yeteneğinin geliştirilmesinin her geçen gün daha da önemli hale geldiğini belirtmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, kariyer uyum yeteneğinin kariyer gelişim sürecinde gerek doğru kariyer kararı alınması gerekse kariyer yaşamı boyunca karşılaşılabilecek her türlü değişim ve gelişmelere karşı ergenlerin baş etme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında ergenlerin kariyer seçim sürecinde ve gelecekte iş yaşamında herhangi bir sorunla karşılaşmamaları adına kariyer uyum yeteneklerinin artırılmasına yoğunlaşılması gerektiği dşnlmektedir. Buradan hareketle okul psikolojik danışmanlarının gelişimsel ve önleyici rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında kariyer danışmanlığı uygulamalarında kariyer uyum yeteneğinin artırılmasına yönelik faaliyetlere ağırlık vermelerinin son derece önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu kapsamda Yeşilyaprak'ın (2012) da vurguladığı üzere kariyer danışmanlığı uygulamalarında kişisel özellikler ile mesleklerin gerektirdiği özelliklerin eşleştirilmesine dayalı yaklaşımların da ötesine geçilerek kariyer planlama, kendini ve çevreyi keşfetme, problem çözme, karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik faaliyetlere ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akgül, H. & Ayer, Z. (2020). Kariyer gelişimi bağlamında sanayi 4.0'ın meslek seçimine etkisine yönelik bir analiz. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 15(1), 223-244.
- Bacanlı, F. (2008). *Career decision-making difficulties of Turkish adolescents. Paper presented at Counseling International Perspective: Global Demands and Local Needs*, Bahçeşehir University, April 25-27, İstanbul, Turkey.
- Betz, N. E. & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectation to perceived career option in college women and men. *Journal of Counselling Psychology*, 28(5), 399-410.
- Bocciardi, F., Caputo, A., Fregonese, C., Langher, V. & Sartori, R. (2017). Career adaptability as a strategic competence for career development: An exploratory study of its key predictors. *European Journal of Training and Development*, 41(1), 67-82. <http://dx.doi.org/10.1108/EJTD-07-2016-0049>
- Brown, C. (2002). Career counseling practitioners: Reflections on theory, research, and practice. *Journal of Career Development*, 29(2), 109-127. <https://doi.org/10.1023/a:1019916203761>
- Büyükgöze-Kavas, A., Duffy, R. D. & Douglass, R. P. (2015). Exploring links between career adaptability, work volition, and well-being among Turkish students. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 122-131. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.006>
- Cihan-Aksoy, S. (2022). *Spor lisesi öğrencilerinde kariyer uyum yeteneği ve olumlu gelecek beklentisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Coetzee, M. & Harry, M. (2014). Emotional intelligence as a predictor of employees career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 84(1), 90-97. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.09.001>
- Creed, P. A., Fallon, T. & Hood, M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 219-229. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.004>
- Çetin-Gündüz, H. & Nalbantoğlu-Yılmaz, F. (2106). Lise öğrencilerinin kariyer kaygılarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1008-1022. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282397>
- Duffy, R. D. (2010). Sense of control and career adaptability among undergraduate students. *Journal of Career Assessment*, 18(4), 420-430.
- Erdoğan-Zorver, C. (2018). *Kariyer grup rehberliği programının üniversite öğrencilerinin kariyer uyum düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gerni, G. M. & Denizli, A. A. (2021). Öz yeterliliğin kariyer uyum yeteneklerine etkisinde proaktif kişiliğin aracı rolü. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 22(1), 1-19.
- Gysbers, N. C. (2013). Career-ready students: A goal of comprehensive school counseling 86 programs. *The Career Development Quarterly*, 61(3), 283-288.
- Hartung, P. & Cadaret, M. (2017). Career adaptability: Changing self and situation for satisfaction and success. In K. Maree (Ed.), *Psychology of career adaptability, employability and resilience* (p. 15-28). Switzerland: Springer International Publishing AG.
- Hartung, P., Porfeli, E. J. & Vondracek, F. W. (2008). Career adaptability in childhood. *Career Development Quarterly*, 57(1):63-74. <https://doi.org/0.1002/j.2161-0045.2008.tb00166.x>
- Heckhausen, J. (2002). Transition from school to work: societal opportunities and the potential for individual agency. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 173-177. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1862>
- Herr, E. L., Cramer, S. H. & Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling through the lifespan: Systematic approaches* (6th ed.). Allyn-Bacon.
- Karacan-Özdemir, N. ve Ayaz, A. (2020). Okul psikolojik danışma ve rehberlik programları: Kariyer uyum yetenekleri açısından bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 613-626. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018045437>
- Koen, J., Klehe, U.-C. & Van Vianen, A. E. M. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 395-408.
- Maggiori, C., Rossier, J., & Savickas, M. L. (2017). Career adapt-abilities scale-short form (CAAS-SF) construction and validation. *Journal of Career Assessment*, 25(2), 312-325. <https://doi.org/10.1177/1069072714565856>
- Millar, R. & Shevlin, M. (2007). The development and factor structure of a career locus of control scale for use with school pupils. *Journal of Career Development*, 33(3), 224-249. <https://doi.org/10.1177/0894845306296643>
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Niles, S. G. & Harris-Bowlsbey, J. (2013). *Career development interventions in the 21st century*. Boston: M. A., Pearson.
- Rottinghaus, P.J., Day, S. X., & Borgen, F. H. (2005). The career futures inventory: A measure of career related adaptability and optimism. *Journal of Career Assessment*, (13)1, 3-24.
- Santrock, J. W. (2011). *Adolescence*. New York: McGraw Hill.

- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247-259.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling* (pp. 42-70). New Jersey: John Wiley and Sons.
- Savickas, M.L. (2008). Helping people choose jobs: A history of the guidance profession. *International Handbook of Career Guidance*. 97-113
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 147-183). New Jersey: John Wiley and Sons.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & VanVianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Savickas, M. L. & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.012>
- Sharf, R. S. (2017). *Kariyer gelişim kuramlarının kariyer danışmasına uygulanması* (F. Bacanlı ve K. Öztemel, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Skorikov, V. B. (2007). *Adolescent career development and adjustment*. In V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.). *Career development in childhood and adolescence* (pp. 237-254). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Stoddard, S. A., Zimmerman, M. A. & Bauermeister, J. A. (2011). Thinking about the future as a way to succeed in the present: A longitudinal study of future orientation and violent behaviors among African American youth. *American Journal of Community Psychology*, 48, 238-246. <http://dx.doi.org/10.1007/s10464-010-9383-0>.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.) *Career Choice and Development: Applying Contemporary Theories To Practice* (pp. 197-262). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Super, D. E. & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance & Counselling*, 9(2), 194-201.
- Temurtaş, R. (2022). *Lise öğrencilerinin gelecek yönelimi ve kariyer uyumu ilişkisinde meslek kararı verme öz yetkinliğinin aracı rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Tolentino, L. R., Garcia, P. R. J. M., Lu, V. N., Restubog, S. L. D., Bordia, P. V. & Plewa, C. (2014). Career adaptation: The relation of adaptability to goal orientation, proactive personality, and career optimism. *Journal of Vocational Behavior*, 84(1), 39-48. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.11.004>
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M. & Schulenberg, J. E. (2016) *Career development: A lifespan developmental approach*. New York: Routledge.
- Wong, L. P. W. & Yuen, M. (2019). Career guidance and counseling in secondary schools in hong kong: A historical overview. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 9(1), 1-19. <https://doi.org/10.18401/2019.9.1.1>
- Yeşilyaprak, B. (2012). The paradigm shift of vocational guidance and career counseling and its implications for Turkey: An evaluation from past to future. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 97-118.
- Yeşilyaprak, B. (2016). *21.yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşiltaş, M., Akdağ, G., Çeken, H. ve Gürlek, M. (2014). “Kariyer Uyum Yetenekleri Turizm Sektörüne Bağlılığı Etkiler Mi? Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Alan Öğrencilere Yönelik Bir Uygulama”, 15. Ulusal Turizm Kongresi Bildiriler Kitabı, Ankara.
- Yıldız, E. (2022). Kariyer uyum yetenekleri. B. T. Kaplan içinde, *Aktüel Perspektiflerle İnsan Kaynakları Yönetimi* (s. 25-42). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Yiğit, S. (2018). *Üniversite öğrencilerinde kariyer uyumu, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algular ve kariyer kararsızlığı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



BÖLÜM 14

TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNE YÖNELİK GENEL MÜZİK EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ¹

Nur Didem TAŞKIRAN², Ajda ŞENOL SAKİN³

1 Bu çalışma birinci yazarın “Ortaöğretim Müzik Öğretiminde Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımlarından Ters Yüz Öğrenme Modeli Uygulaması” başlıklı tez çalışmasından türetilmiştir.

2 Bilim uzmanı, BTSO Hüseyin Sungur Anadolu Lisesi, ORCID: 0000-0002-6932-2097

3 Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, ORCID:0000-0003-1870-2329

1. Giriş

Son yıllarda sıkça söz edilen ancak hali hazırda kullanılmaya devam edilen geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımın, öğrencinin salt bilgi alan ve pasif durumda olması açısından eleştiri konusu olmaktadır (Tel, 2016). Söz konusu geleneksel öğrenme yaklaşımlarında Bloom Taksonomisinin “hatırlama ve anlama” basamaklarına kadar gelinebildiğini ancak ders anlatımı sonunda öğretmenin vermiş olduğu ödevler ile beraber anlaşılması daha güç olan basamaklara yönelik çalışmalar sırasında öğrencilerin tek başına ilerlemeye çalıştıkları görülmektedir (Kara, 2016). Öğretmen merkezli geleneksel yöntemin dışında söz konusu öğrenme basamaklarına okul dışında da ulaşılmasını sağlayan bir takım öğrenme yaklaşımları da bulunmaktadır.

Harmanlanmış öğrenme bu yaklaşımlardan olmakla birlikte en önemli amacının yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmenin iç içe geçerek olumlu yanlarının birbirini beslemesi olduğu düşünülmektedir (Ünsal, 2010). Ters yüz öğrenme modeli de harmanlanmış öğrenme modelinden birisidir. Söz konusu öğrenme modelinde öğretmen merkezli öğrenme modelinin aksine öğrencinin teorik bilgi kısmını bireysel ve okul dışında çeşitli eğitim videoları ile edinmesinin ardından, öğrendiği tüm bu bilgileri okulda uygulama yaparak öğrendiği bir model olduğu ifade edilmektedir (Zownorega, 2013). Ayrıca ters yüz öğrenme modelinin okul dışı, sınıf içi ve okuldan sonraki etkinlikler olarak üç ana maddeden oluştuğu düşünülmektedir (Youhasan, Chen, Lyndon ve Henning, 2021). Buna ek olarak öğrencilerin, hazırlanan ders içerik videolarını izleyip buna yönelik konu ile ilgili çalışmaların içinde olması bireysel öğrenme hızlarına katkı sağlayıp edinilen bu bilgilerin sınıf içinde kullanılmasının da öğrenciyi aktif duruma getirdiği düşünülmektedir (Seaman ve Gaines, 2013). Bununla birlikte ters yüz öğrenme modelinin konunun sınıfta anlatılması yerine bu sürecin evde ders videoları ile gerçekleştiği, sınıf içi süreçte ise iş birliği ve etkileşim içeren uygulamaların yapıldığı bir model olduğu yönünde görüşler de bulunmaktadır (Milman, 2012). Ters yüz öğrenme modelinde öğrencinin ders içerik videolarına her yerden ulaşma imkânı bulunmaktadır. Bu durum konu içerisinde anlayamadıkları noktaları tekrar izlemelerine olanak sağlamaktadır (Elrayies, 2017). Bu sürecin öğretimin verimini ve kalitesini arttırması yönünde görüşler bulunmaktadır (Seamen ve Gaines, 2013).

Ters yüz öğrenme modelinin başlangıç kısmını aktif öğrenme ve yapılandırmacı yaklaşım oluşturmaktadır (Cohen, 2016; Prashar, 2015). Söz konusu öğrenme modelinin öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin derste aktif katılımını sağlayan ve bireysel öğrenmeyi de ilke edinen bir model olduğu ifade edilmektedir (Batdı vd., 2021). Ancak bu modelin başarıya ulaşması için de birtakım etmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bunların arasında öğretmenin tüm eğitim öğretim sürecini son derece detaylı biçimde planlaması

gerekmektedir (Muldrow, 2013). Toytok (2021, s. 12) söz konusu modelde uygulanacak iki ders saatinin planlaması ile ilgili olarak dersin beş dakikası öğrencilere ilgili konuya yönelik duyuru yapılması, beş dakika okul dışında izlenen videolarla ilgili soruları cevaplandırma, beş dakika sınıfta gerçekleşecek etkinlik ile ilgili açıklama, yaklaşık 45 dakika sınıfın gruplara ayrılıp etkinliklerin uygulanması ve geriye kalan kısımda da oluşan grupların çalışmalarını incelemek ve varsa soruları çözmek yönünde görüş bildirmiştir. Ders içerik videoları ile ilgili olarak bu videoların etkinliklerden en az bir hafta önce ulaştırılmasına, söz konusu videoların uzun süreli olmamasına, uygun video kalitesine sahip olmasına dikkat çekilmiştir (Youhasan, Chen, Lyndon ve Henning, 2021). Ders sonrasında da ölçme değerlendirme aşaması için çevrim içi testler ya da projeler verilerek konunun ne derece öğrenildiği saptanabilmektedir (Çakır, 2021). Ters yüz öğrenme modelinin avantajlı yanları şöyledir:

- Ters yüz öğrenme modeli başka öğretim yöntemleri ile birleştirilebilir,
- Öğrencinin başarısını arttırıp kalıcı öğrenmeyi sağlar,
- Öğrencinin evdeki ders sürecinde sorumluluk almasını ve duyuşsal özelliklerine katkı sağlar,
- Öğrencinin motivasyonunu arttırır,
- Tüm seviyedeki öğrencileri sürecin içine dahil eder,
- Sınıfta etkileşimi arttırır,
- Sınıf içi duruma göre istenirse büyük ya da küçük gruplarla çalışma gerçekleştirilmesi ve iş birliği sağlanmasını sağlar,
- İlkokuldan üniversiteye kadar tüm öğretim seviyelerinde kullanılabilir,
- Geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımdan farklıdır,
- Yapılandırmacı yaklaşımı destekler (Günbatır, 2021 s. 17-28).

Ters yüz öğrenme modeli yukarıda sayılan avantajlarına ek olarak öğrencilerin yorum yapma sürecini destekler ve gerçekçi bir öğrenme sağlar (Altemueller ve Lindquist, 2017). Ayrıca zamandan tasarruf edilmesini sağlayarak ders süresinin daha etkin kullanılması olarak tanır (Wittich vd., 2018). Bu bilgiler ışığında müzik dersi gibi uygulamanın oldukça yoğun geçtiği dersler için ters yüz öğrenme modelinin kullanılmasının derste geçirilen zaman açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Olumlu yönleri oldukça fazla olan söz konusu öğrenme modelinin bazı sınırlı yanları da bulunmaktadır. Bunlar:

- İnternete ulaşmada yaşanabilecek güçlükler,
- Öğrencilerin ders içerik videolarını izlemelerinin ardından soracakları olası sorulara hemen yanıt alamama,
- Öğretmenler için içerik videoları hazırlamanın uzun zaman alması,
- Geleneksel öğretmen merkezli öğretime alışkın olan öğrencilerin söz konusu yönetime direnç göstermesi,
- Öğrencilerin ders videolarını izleme durumlarını takip etmenin öğretmen açısından zor olabileceği,
- Bazı teknik sorunlar yaşanması (Turan, 2015; Milman, 2012).

Ters yüz öğrenme modelinin müzik eğitimi ve dolayısıyla müzik dersleri için uygunluğuna değinen pek çok çalışma literatürde yer almaktadır (Brownlow, 2017; Doi, 2016; Grant, 2013; Kuyumcu, Can ve Can, 2022; Sever ve Sever, 2018; Weiger, 2021; Xin, 2018). Bu çalışmalar incelendiğinde söz konusu öğrenme modelinin genel müzik eğitimi için uygun bir model olacağı, öğrencilerin müziksel edinimlerine katkı sağlayacağı ve kullanılan materyaller neticesinde öğrenci başarısının artacağı düşünülmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışma ile Türkiye’de ters yüz öğrenme modeli ile gerçekleştirilen uygulama sonrası genel müzik eğitimi alan öğrencilerin ilgili modele yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi “genel müzik eğitimi alan öğrencilerin ters yüz öğrenme modeli uygulamasına ilişkin bilgi, farkındalık ve becerilerine yönelik algı ve görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

2. Literatür Taraması

İlgili alanyazın incelendiğinde çalgı eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin kullanıldığı ve başarıya etkisinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmaların gerçekleştiği görülmektedir (Avcı Akbel, 2022; Juntunen, 2016; Kanca ve Albuz, 2023; Lv ve Zhao, 2019; Nergiz, 2022; Sever, 2014; Shu, 2018; Topalak, 2016; Topalak ve Kılıç, 2019; Tuisku ve Ruokonen, 2017; Wang, 2018; Yıldız, 2017, Yıldız, 2020; Yılmaz, 2021; Zhu, 2020). Çalgı eğitimine yönelik ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilmiş tüm bu araştırmalar incelendiğinde müzik dersinde ters yüz öğrenme modelinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı, iş birliği ve akran öğrenmesine katkı sağladığı ve öğrenilen bilgileri daha kalıcı hale getirdiği söylenebilmektedir. Ayrıca ilgili modelin öğrencilerin başarı durumlarına katkısı olduğu ve öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu çalışmaların yanı sıra farklı derslerin ya da branşların öğretiminde de ters yüz öğrenme modelinin kullanımına yönelik araştırmalar yapılmıştır (Aslan, 2020; Atwa vd., 2018; Bozdağ ve Gökler, 2023; Çakıt ve Karadeniz, 2020; Gariou-Papalexiou vd., 2017; Keskin vd., 2021; Mohammadi vd., 2019; Syarifuddin vd., 2023). Bu çalışmalar sonucunda da ters yüz öğrenme modeli ile gerçekleşen dersler neticesinde öğrencilerin derse ilgisinin arttığı, öğrencilerin eleştirel ve düşünsel becerilerine katkı sağladığı gibi olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Genel müzik eğitimi alan öğrencilerin ters yüz öğrenme modeli uygulamasına ilişkin bilgi, farkındalık ve becerilerine yönelik algı ve görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiş bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Balcı (1989, s. 412) betimsel araştırmaları “var olan bir olayı nicel ya da nitel yönden betimleyen kısaca geçmişte ya da günümüzde yaşanan bir olayı olduğu gibi tanımlayan araştırma betimsel bir araştırmadır” şeklinde tanımlamaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini ters yüz öğrenme modeli ile genel müzik eğitimi almış öğrenciler oluştururken örnekleme kolay ulaşılabilir yöntemlerle belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın örnekleme araştırmacılarından birinin genel müzik eğitimi sürecini ters yüz öğrenme modeli doğrultusunda gerçekleştirdiği, gönüllülük esasına dayalı çalışmaya katılmayı kabul eden ve Milli Eğitim Bakanlığından izinlerin alınabildiği Bursa ili Osmangazi ilçesine bağlı BTSO Hüseyin Sungur Anadolu Lisesinde öğrenim gören 10/E sınıfı öğrencileri ile oluşturulmuştur. Örneklemin demografik bilgilerine yönelik içerik Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırma örnekleminin demografik bilgileri

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kız	7	33,33
Erkek	14	66,67
Toplam	21	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan çalışma grubu öğrencilerinin toplam 21 kişiden oluştuğu ve bunların %33,33’ünün kız, %66,67’sinin erkek olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Ters yüz öğrenme modeli uygulamasına ilişkin genel müzik eğitimi alan öğrencilerin bilgi, farkındalık ve becerilerine yönelik algı ve görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla Gülşah Sever ve Salim Sever (2018) tarafından geliştirilmiş “Çevrilmiş Öğrenme Görüş Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçek ile ilgili gerekli izinler 13 Ekim 2022 tarihinde mail yoluyla alınmıştır. Çevrilmiş Öğrenme Görüş Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile “Bilgi”, “Farkındalık” ve “Beceri” olmak üzere üç boyutlu 5’li Likert tipinde 12 maddeden oluşmaktadır. Sever ve Sever (2018) tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiş ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlılık katsayısı 0,80’dir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma kapsamında veri toplama süreci ters yüz öğrenme modeli kapsamında gerçekleştirilmiş 8 haftalık eğitim süreci sonrası çevrilmiş öğrenme görüş ölçeği ile öğrencilerin görüşlerinin alınması ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ölçekteki ifadelere ilişkin görüşlere verdikleri yanıtlar frekans ve yüzde hesaplamaları yapılarak çözümlenmiştir.

4. Bulgular

Çalışma kapsamında öğrenciler ile “Çevrilmiş Öğrenme Görüş Ölçeği” yoluyla gerçekleştirilen görüşmeler sonrası elde edilen bulgulardan Tablo 2 oluşturulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin ters yüz öğrenme modeli uygulamasına ilişkin bilgi, farkındalık ve becerilerine yönelik algı ve görüşleri

Madde No	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Video dersleri aktif öğrenmeyi destekler.					4	19.04	6	28.57	11	52.38
2	Video dersleri öğrenmeyi daha ulaşılır hale getirir.							5	23.80	16	76.19
3	Videolu öğretim yaklaşımı, öğretmen odaklı geleneksel yaklaşıma kıyasla derse katılım oranını artırır.			1	4.7	4	19.04	14	66.66	2	9.52

4	Videolu uygulama süresince kendi öğrenme tempomu kolaylıkla belirledim.		1	4.7	10	47.61	4	19.04	6	28.57
5	Video izlemek yerine geleneksel bir öğretmeni izlemeyi tercih ederim.	7	33.33	5	23.80	9	42.85			
6	Videolu öğretim yaklaşımını kimseye tavsiye etmem.	12	57.14	7	33.33	2	9.52			
7	Kendi öğrenme hızımda çalışmaktan hoşlanmam.	6	28.57	4	19.04	10	47.61	1	4.7	
8	Kendi öğrenme-çalışma tempomu belirlemekten hoşlanmadım.	4	19.04	5	23.80	9	42.85	2	9.52	1
9	Videolu yaklaşım sınıf içi çalışmalar için az zaman bıraktı.	12	57.14	6	28.57	1	4.7	2	9.52	
10	Video dersler kuramsal müzik bilgilerini de öğrenmemi sağladı.		1	4.7	4	19.04	3	14.28	13	61.90
11	Kendi performansımı değerlendirmek öğrenme sürecimi olumlu etkiler.					3	14.28	7	33.33	11
12	Performansıma dönüt verilmesi öğrenme niteliğini artırır.						7	33.33	14	66.66

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin ters yüz öğrenme modeli uygulamasına ilişkin ölçekte yer alan bilgi boyutunun “video dersleri aktif öğrenmeyi destekler” maddesine %19,04’ünün kararsızım, %28,57’sinin katılıyorum, %52,38’inin de kesinlikle katılıyorum yanıtı verdiği buna göre katılımcıların çoğunun video dersler yoluyla ters yüz öğrenme modeli ile işlenen derslerin aktif öğrenmeyi desteklediği yönünde görüş belirttiği belirlenmiştir.

Benzer şekilde öğrencilerin söz konusu ölçekte yer alan bilgi boyutunun “video dersleri öğrenmeyi daha ulaşılır hale getirir” maddesine %23,80’ünün katılıyorum, %76,19’unun kesinlikle katılıyorum cevabı verdiği görülmektedir. Buna göre öğrencilerin tamamı videolu dersler sayesinde öğrenmeye daha kolay ulaştıklarını düşünmektedirler.

Öğrencilerin bilgi alt boyutunda yer alan “videolu öğretim yaklaşımı, öğretmen odaklı geleneksel yaklaşıma kıyasla derse katılım oranını artırır” maddesine %4,7’sinin katılmıyorum, %19,04’ünün kararsızım, %66,66’sinin katılıyorum ve %9,52’sinin de kesinlikle katılmıyorum şeklinde yanıtladıkları buna göre katılımcıların çoğunun (%76,18) videolu öğretim yaklaşımının derse katılımı arttırdığı yönünde görüş belirttiği görülmüştür.

Yine bilgi alt boyutunda yer alan “videolu uygulama süresince kendi öğrenme tempomu kolaylıkla belirledim” maddesine katılımcıların %4,7’si katılmıyorum, %47,61’inin kararsızım, %19,04’ünün katılıyorum, %28,57’si de kesinlikle katılıyorum yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu sonuca göre katılımcıların çoğunun (%52,31) video içerikli uygulama süresince öğrenme hızlarını kolayca belirleme konusunda kararsız kaldıkları ve katılmadıkları söylenebilmektedir.

Söz konusu ölçekte yer alan “video izlemek yerine geleneksel bir öğretmeni izlemeyi tercih ederim” maddesine ilişkin olarak katılımcıların %33,33’ünün kesinlikle katılmıyorum, %23,80’inin katılmıyorum, %42,85’inin ise kararsızım şeklinde cevapladıkları görülmektedir. Buna göre katılımcıların video izlemek ve geleneksel öğrenme arasında kararsız kaldıkları düşünülmektedir.

Bilgi alt boyutunun son maddesi olan “videolu öğretim yaklaşımını kimseye tavsiye etmem” maddesine ise öğrencilerin %57,14’ünün kesinlikle katılmıyorum, %33,33’ünün katılmıyorum, %9,52’sinin kararsızım olarak yanıt verdikleri tespit edilmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak katılımcıların çoğunun söz konusu maddeye kesinlikle katılmadıklarını aksine videolu öğretim yaklaşımını tavsiye edecekleri söylenebilmektedir.

Öğrencilerinin ters yüz öğrenme modeli uygulamasına ilişkin ölçekte yer alan farkındalık alt boyutunun “kendi öğrenme hızımda çalışmaktan hoşlanmam” maddesine katılımcıların %28,57’inin kesinlikle katılmıyorum, %19,04’ünün katılmıyorum, %47,61’inin kararsızım ve %4,7’sinin de katılıyorum cevabı verdikleri görülmüştür. Bu bilgi sonucunda katılımcıların çoğunun kendi hızlarında çalışmaktan hoşlandıkları düşünülmekle birlikte kararsızların oranının çok olduğu da görülmektedir.

Ölçekte yer alan farkındalık alt boyutunun “kendi öğrenme-çalışma tempomu belirlemekten hoşlanmadım” maddesini katılımcıların %19,04’ünün kesinlikle katılmıyorum, %23,80’ünün katılmıyorum, %42,85’inin kararsızım, %9,52’inin katılıyorum ve %4,7’sinin de kesinlikle katılıyorum şeklinde yanıtladıkları buna göre katılımcıların çoğunun kendi çalışma hızlarını belirleme konusunda kararsız kaldıkları görülmektedir. Öğrenme temposu ile ilgili maddelerde kararsızların çok olması yukarıda bilgi alt boyutunda yer alan “videolu uygulama süresince kendi öğrenme tempomu kolaylıkla belirledim” maddesine verilen yanıtlar ile tutarlılık göstermektedir.

Farkındalık alt boyutunun son maddesi olan “videolu yaklaşım sınıf içi çalışmalar için az zaman bıraktı” maddesini ise katılımcıların %57,14’ünün kesinlikle katılmıyorum, %28,57’sinin katılmıyorum, %4,7’sinin kararsızım ve %9,52’sinin de katılıyorum olarak cevapladıkları görülmektedir. Bu bulgu katılımcıların çoğunun (85,71) videolu öğrenme yaklaşımının

sınıf içi çalışmalara yeterince zaman bıraktığı yönünde görüşleri olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğrencilerin ters yüz öğrenme modeli uygulamasına ilişkin ölçekte yer alan beceri alt boyutunun “video dersler kuramsal müzik bilgilerini de öğrenmemi sağladı” maddesine katılımcıların %4,7 katılmıyorum, %19,04 kararsızım, %14,28 katılıyorum, %61,90 kesinlikle katılıyorum olarak görüş bildirmişlerdir. Buna göre katılımcıların çoğunun (%76,18) video dersleri ile kuramsal müzik bilgilerini öğrendikleri söylenebilmektedir.

Beceri alt boyutunun kendi performansımı değerlendirmek öğrenme sürecimi olumlu etkiler” maddesine yönelik olarak katılımcıların %14,28’inin kararsız, %33,33’ünün katıldığı, %52,38’inin de kesinlikle katıldığı buna göre öğrencilerin çoğunun kendi performanslarını değerlendirmenin öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayacağını düşündükleri görülmektedir.

Son olarak farkındalık alt boyutunda yer alan “performansına dönüt verilmesi öğrenme niteliğini artırır” maddesine ilişkin katılımcıların %33,33’ünün katılıyorum, %66,66’sının da kesinlikle katılıyorum görüşünü bildirdikleri tespit edilmiştir. Buna göre katılımcıların tamamının performansa dönüt verilmesinin öğrenme kalitesini arttıracığı yönünde görüş bildirdiği belirlenmiştir.

6. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın sonucunda ölçek doğrultusunda elde edilen verilerin sonuçları üç alt boyut olarak ele alınmıştır.

Kullanılan ölçeğin bilgi alt boyutunun “video dersleri aktif öğrenmeyi destekler” maddesine katılımcıların çoğunun kesinlikle katılıyorum yanıtı verdiği, video içerikli derslerin aktif öğrenmeye desteği ve katkısının olduğu görüşünde oldukları sonucuna varılmıştır. Gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen bu sonuç literatürde yer alan çalışmalar ile tutarlık göstermektedir. Literatür incelendiğinde de harmanlanmış ve çevrimiçi öğrenme yaklaşımlarının aktif öğrenmeyi desteklediğine yönelik pek çok sonuç ve görüş ile karşılaşılmaktadır (Brown, 2012; Tucker, 2012; Bishop ve Verleger, 2013; Roehl, Reddy, Shannon, 2013; Ökmen, 2020). Söz konusu modelin aynı zamanda yapılandırmacı yaklaşımın içinde yer alan aktif öğrenme teorisi ile ilişkilendirildiği de görülmektedir (Albert ve Beatty, 2014; Chen, Wang & Chen, 2014; Hung, 2015; Prashar, 2015). Farklı deneysel süreç ve farklı görüşlerden elde edilen bu veriler öğrenci görüşleri ile de desteklenmektedir. Alsancak Sarıkaya (2015) çalışmalarında gerçekleştirdiği ters yüz öğrenme modeli uygulamasına ilişkin öğrenci görüşlerini almıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin tersyüz sınıf modeli ile dersteki motivasyonlarının geleneksel yöntem uygulanan sınıfa göre daha yüksek

olduğu gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Zamora-Polo ve diğerleri (2019) de yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerin oyunlaştırılmış tersyüz öğrenme modeli ile derse aktif katılım sağlayarak öğrendikleri görüşüne sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada kullanılan ölçeğin yine bilgi alt boyutunun “video dersleri öğrenmeyi daha ulaşılır hale getirir” maddesine katılımcıların büyük bir çoğunluğunun kesinlikle katılıyorum cevabı verdikleri tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin videolar sayesinde edinmek istedikleri bilgiye daha kolaylıkla ulaştıkları sonucuna varılmıştır. Ters yüz öğrenme modelindeki esneklik ilkesinin içerisinde yer alan mekân kavramının öğrencinin istediği zaman ve yerden bilgiye erişimine olanak tanıdığı bilinmektedir (Flipped Learning Network, 2014). Bergamin, Ziska ve Groner (2010)’a göre söz konusu ilkede en önemli basamaklar arasında olan bilgiye kolay erişim maddesi ile katılımcıların bilgiye kolayca erişmiş olması tutarlılık göstermektedir.

Benzer şekilde bilgi alt boyutunda yer alan “videolu öğretim yaklaşımı, öğretmen odaklı geleneksel yaklaşıma kıyasla derse katılım oranını artırır” maddesine öğrencilerin çoğunun katılıyorum şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Orhan ve Akkoyunlu (1999) yapmış oldukları çalışmalarında videolu öğrenme yaklaşımının faydalarını sıralamıştır. Bunlar arasında söz konusu yaklaşımın görme ve duyma duyularına aynı anda etki ettiğini, hareket, renk ve ses boyutları ile öğrenmeyi kolaylaştırdığını, somut ve kalıcı öğrenme sağladığını, istenilen miktarda tekrar yapabilme imkânı sağladığını belirtmişlerdir. Tüm bu faydaların yanı sıra ters yüz öğrenme modelinde teorik konu içerikleri ders dışı aşamada verildiği için ders içi sürede bu bilgileri pekiştirecek etkinliklere daha fazla zaman kalmaktadır. Bu etkinlikler öğrenci merkezli olduğu için de öğrencilerin derse katılımını arttırmaktadır. Kaya (2018)’de gerçekleştirdiği çalışma ile “ters yüz öğrenme modelinin matematik öğretiminde kullanılmasının derse katılıma olumlu etkileri olduğunu” belirlemiştir. Bunun yanı sıra ters yüz öğrenme modeli öğrencilerin derse katılımının arttırılması amacıyla da tercih edilen bir modeldir. Bu sonuçlar ile öğrencilerin görüşlerinin örtüştüğü görülmektedir.

Yine bilgi alt boyutunda yer alan “videolu uygulama süresince kendi öğrenme tempomu kolaylıkla belirledim” maddesinde ise katılımcıların kararsız kaldıkları belirlenmiştir. Flipped Learning Network (2014)’de yer alan bilgiye göre “FLIP” kelimesi içindeki “Flexible Environment” yani “Esnek Ortam” bileşenindeki öğrenme hızının da kişiden kişiye göre değişebileceği ifade edilmektedir. Buna göre öğrenme hızının bireysel olarak belirlendiği ve bunu belirlerken kararsız da kalılabileceği düşünülmektedir.

Benzer şekilde bilgi alt boyutunda yer alan katılımcıların “video izlemek yerine geleneksel bir öğretmeni izlemeyi tercih ederim” maddesinde de çoğunun kararsız kaldıkları ve yine diğer çoğunluğun bu görüşe katılmadığı belirtilmiştir. Buna göre katılımcıların çoğunun bilgiyi öğrenme aşamasında video izlemeyi tercih ettiği düşünülebilmektedir. Arslan (2003) yapmış olduğu çalışmasında geleneksel öğretim modelinde ders anlatıldıktan kısa bir süre sonra öğrencinin konuyu unuttuğunu belirlemiştir. Bu süreçte öğrencinin bilgi düzeyi, yetenek ve ilgi alanlarını bilgisayar hafızasına benzetmiş, öğrencinin gerektiğinde bunları kullanarak kendi eğitimin bireyselleşmesini sağladığını ifade etmiştir. Bu sonucun “video izlemek yerine geleneksel bir öğretmeni izlemeyi tercih ederim” maddesine katılmıyorum yanıtı veren öğrencilerin görüşü ile örtüştüğü söylenebilmektedir. Buna karşın bu maddede kararsız kalan katılımcıların da olduğu belirlenmiştir. Herreid ve Schiller (2013)’e göre ters yüz öğrenme modelinin sınırlı yanlarından birisi de geleneksel yöntemi benimsemiş öğrencinin söz konusu öğrenme modeline direnç göstermesidir. Buna göre katılımcıların bu madde üzerinde kararsız kalmalarının bir sebebi de ters yüz öğrenme modeline karşı direnç göstermeleri ya da modele adapte olabilmeleri için daha uzun süreye ihtiyaç duymaları şeklinde yorumlanabilir.

Bilgi alt boyutunun son maddesi olan “videolu öğretim yaklaşımını kimseye tavsiye etmem” maddesine ise katılımcıların yarısından çoğunun kesinlikle katılmadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin söz konusu öğrenme modelini benimsedikleri ve tavsiye edebilecekleri sonucuna varılmıştır. Buna ek olarak literatürde videolu/ters yüz/harmanlanmış/çevrim içi öğrenme modelini destekleyen ve ders süreçlerinde kullanılması gerektiğini savunan çalışmalar bulunmaktadır (Roach, 2014; Gilboy, Heinerichs ve Pazzaglia, 2015; Chen, 2016). Bu çalışmalar katılımcıların verdiği cevaba destek olacak niteliktedir.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeğin ikinci alt boyutu farkındalıktır. Farkındalık alt boyutunun “kendi öğrenme hızımda çalışmaktan hoşlanmam” maddesi ile ilgili olarak katılımcıların kararsız kaldıkları görülmüştür. Bu maddeye verilen cevaplar ile bilgi alt boyutunda yer alan “videolu uygulama süresince kendi öğrenme tempomu kolaylıkla belirledim” maddesine verilen cevapların benzer olduğu görülmektedir. Bu iki maddede de kararsız kalınması cevapların birbiri ile tutarlı ve önceki madde ile ilişkilendirilen yorum ile tutarlı olduğu düşünülmektedir. Bunlara ek olarak ters yüz öğrenme modelinde öğrencilerin sorumluluk sahibi olması, karar verme yetisinin kendine ait olması beklenir (Öztürk ve Alper, 2019; Çoruk vd., 2020). Buna göre öğrencilerin bu cevabı vermesine sebep olarak sorumluluk almaktan çekinmeleri ve geleneksel yöntemde kararın öğretileninde olup söz konusu modelde karar mercisinin öğrencinin kendisi olması gösterilebilir. Benzer şekilde katılımcıların “videolu uygulama

süresince kendi öğrenme tempomu kolaylıkla belirledim” maddesinde de kararsız kaldıkları görülmüş buradan yola çıkarak bir önceki maddede olduğu gibi öğrencilerin geleneksel yönetime olan alışkanlıklarının devam etmesi, dolayısıyla kendilerinin karar verme, sorumluluk alma noktasında olumlu ya da olumsuz görüş belirtmedikleri düşünülebilir. Yine farkındalık alt boyutunun “kendi öğrenme-çalışma tempomu belirlemekten hoşlanmadım” maddesinde de katılımcıların kararsız oldukları belirlenmiş önceki maddelerde olduğu gibi bireysel öğrenme hızlarını belirleme noktasında karar vermedikleri görülmüştür. Buna göre ters yüz öğrenme modelinin olumsuz yönleri arasında yer alan öğrencilerin bireysel aşamada süreci yönetmekte zorlanmaları (Kocabatmaz, 2016; Jenkins, 2015) bu görüşü destekler niteliktedir.

Farkındalık alt boyutunun son maddesi olan “videolu yaklaşım sınıf içi çalışmalar için az zaman bıraktı” maddesine katılımcıların kesinlikle katılmadıklarını belirttikleri görülürken ters yüz öğrenme modeli ile sınıf içi etkinliklere daha fazla zaman kaldığı görüşünde oldukları sonucuna varılmıştır. Söz konusu öğrenme modelinin sınıf içi uygulama yönünün ağır bastığı ve geleneksel yönetime göre öğrenme ortamının yenilediği bir yöntem olduğu bilinmektedir (Awidi ve Paynter, 2019; Cheng ve Weng, 2017; Roehl, Reddy ve Shannon, 2013; Zainuddin ve Halili, 2016). Buna göre katılımcıların görüşü ile ters yüz öğrenme modelinin tanımının tutarlı olduğu ve gerçekleşen çalışmaların söz konusu modeli yansıttığı söylenebilir.

Katılımcıların ters yüz öğrenme modeli uygulamasına ilişkin ölçekte yer alan beceri alt boyutunun “video dersleri kuramsal müzik bilgilerini de öğrenmemi sağladı” maddesine çoğunun kesinlikle katılıyorum yanıtı verdiği görülmüştür. Mason ve diğerlerine (2013) göre ters yüz öğrenme modelinde konunun öğrenciler tarafından anlaşılması ve varsa yanlışlıkların giderilmesi daha önemlidir. Buna göre katılımcıların geleneksel yöntemdeki gibi sonuç odaklı değil öğrenme odaklı düşündükleri ve öğrencilerin yanıtının bu görüşü desteklediği söylenebilmektedir.

Yine beceri alt boyutunda yer alan “kendi performansımı değerlendirerek öğrenme sürecimi olumlu etkiler” maddesine katılımcıların kesinlikle katıldığı yanıtını verdiği tespit edilmiştir. Çakır (2021) ters yüz öğrenme modeli içinde öğrencilerin de kendilerini değerlendirebildiklerini ifade etmiştir. Buna göre söz konusu modelin içinde yer alan öğrencilerin kendilerini süreç içerisinde değerlendirme yapmasının öğrenmelerine olumlu katkı sağlayacağını düşündükleri söylenebilir.

Son olarak farkındalık alt boyutunda yer alan “performansına dönüt verilmesi öğrenme niteliğini artırır” maddesine ilişkin katılımcıların çoğunun kesinlikle katılıyorum görüşü bildirdikleri tespit edilmiştir. Buna göre

katılımcıların çoğunun performanslarına yönelik geri bildirim verilmesi ile öğrenme kalitesinin artacağını düşünmektedirler.

Araştırmadan elde edilen tüm bu sonuçlar doğrultusunda çalışma ile;

- Ters yüz öğrenme modelinin genel müzik eğitiminde kullanımına yönelik çalışmaların artırılarak yaygınlaşmasının sağlanması,
- Millî Eğitim Bakanlığı ders kazanımlarının bir kısmının ters yüz öğrenme modeline entegre edilmesi,
- Genel müzik eğitimi alanında ters yüz öğrenme modeline yönelik öğrenci görüşlerinin farklı alt boyutlarda da alındığı çalışmaların gerçekleştirilmesi,
- Farklı sonuçlara ulaşabilmesi için çalışılan örneklem gruplarının genişletilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Albert, M., & Beatty, B. J. (2014). Flipping the classroom applications to curriculum redesign for an introduction to management course: Impact on grades. *Journal of Education for Business*, 89(8), 419-424. <https://doi.org/10.1080/08832323.2014.929559>.
- Alsancak Sarıkaya, D. (2015). *Tersyüz sınıf modelinin akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme hazır bulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altemueller, L., & Lindquist, C. (2017). Flipped classroom instruction for inclusive learning. *British Journal of Special Education*, 44(3), 341-358. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12177>.
- Aslan, A. (2020). Ters yüz edilmiş sınıf öğretim modeli ve coğrafya derslerine yönelik bir değerlendirme. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 51-69. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aicusbed/issue/57605/765928>.
- Atwa, Z. M., Din, R., & Hussin, M. (2018). Effectiveness of flipped learning in physics education on Palestinian high school students' achievement. *Journal of Personalized Learning*, 2(1), 73-85. Retrieved from <https://spaj.ukm.my/jplearning/index.php/jplearning/article/view/32/70>.
- Avcı Akbel, B. (2022). Ters yüz edilmiş sınıf modelinin Türk müziği nazariyatı derslerinde kullanılmasına yönelik bir durum çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(3), 281-300. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1106640>.
- Awidi, I. T., & Paynter, M. (2019). The impact of a flipped classroom approach on student learning experience. *Computers & Education*, 128, 269-283. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.013>.
- Balcı, A. (1989). Eğitimsel araştırmanın eğitimsel sorunların çözümüne uygulanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 411-420. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auebfd/issue/48019/608054>.
- Batdı, V., Öztaş, C., ve Talan, T. (2021). Fen bilgisi dersinde yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarının karma-meta yöntem ile analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 33-44. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1915899>.
- Bergamin, P., Ziska, S., & Groner, R. (2010). Structural equation modeling of factors affecting success in student's performance in ODL-programs: Extending quality management concepts. *Open Praxis*, 4(1), 18-25. https://www.researchgate.net/publication/233500566_Structural_equation_modelling_of_factors_affecting_success_student%27s_performance_in_ODL-Programs_Extending_Quality_Management_concepts
- Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013, June). *The flipped classroom: A survey of the research*. 2013 ASEE Annual Conference & Exposition, Atlanta, Georgia.
- Bozdağ, H. C. ve Gökler, İ. (2023). Ters yüz sınıf modeline yönelik dijital içerik

- tasarımı: Biyoloji dersi örneği. *Journal of Computer and Education Research*, 11(21), 335-355. <https://doi.org/10.18009/jcer.1246524>.
- Brown, A. F. (2012). *A phenomenological study of undergraduate instructors using the inverted or flipped classroom model*. (Unpublished doctoral thesis). Pepperdine University, California.
- Brownlow, A. (2017). A new approach to music history pedagogy using Ipad technology and flipped learning. L. Urkevich (Ed.), *College Music Symposium* (1-11). Missoula: College Music Society Publisher.
- Chen, Y., Wang, Y., & Chen, N. S. (2014). Is flip enough? Or should we use the flipped model instead? *Computers & Education*, 79, 16-27. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.004>.
- Chen, L. L. (2016). Impacts of flipped classroom in high school health education. *Journal of Educational Technology Systems*, 44(4), 411-420. <https://doi.org/10.1177/0047239515626371>.
- Cheng, Y. H., & Weng, C. W. (2017). Factors influence the digital media teaching of primary school teachers in a flipped class: A Taiwan case study. *South African Journal of Education*, 37(1), 1-12. Retrieved from <https://hdl.handle.net/10520/EJC-5cdeb4d6d>.
- Cohen, M. E. (2016). The flipped classroom as a tool for engaging discipline faculty in collaboration: A case study in library-business collaboration. *New Review of Academic Librarianship*, 22(1), 5-23. <https://doi.org/10.1080/13614533.2015.1073162>.
- Çakır, H., (2021). Ters Yüz Edilmiş Sınıfta Öğretim Sürecinin Planlanması. H. Toytok, M. Ramazanoğlu, Ö. Bolat (Editörler) *Ters Yüz Edilmiş Sınıf ve Öğrenme* (79-100). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Çakıt, İ. ve Karadeniz, Ş. (2020). Harmanlanmış öğrenme ortamlarının, hentbolda temel becerilerin gelişimine etkisi. *Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 34-52. <https://dergipark.org.tr/en/pub/comusbdb/issue/59247/819808>.
- Çoruk, H., Erdemir, T., & Seferoğlu, S. S. (2020). Examining the Effect of Flipped Learning Method on the Course Engagement of Vocational School Students. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 2. [https://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Coruk-Erdemir-Seferoglu_TersYuz_KEFAD_2020_21\(2\)1167-1201.pdf](https://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Coruk-Erdemir-Seferoglu_TersYuz_KEFAD_2020_21(2)1167-1201.pdf).
- Doi, C. (2016). Applying the flipped classroom methodology in a first-year undergraduate music research methods course. *Music Reference Services Quarterly*, 19(2), 114-135. <https://doi.org/10.1080/10588167.2016.1167427>.
- Elrayies, G. M. (2017). Flipped learning as a paradigm shift in architectural education. *International Education Studies*, 10(1), 93-108. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1124820>.

- Flipped Learning Network [FLN] (2014). *The four pillars of F-L-I-P*. Retrieved from <http://flippedlearning.org>. 13.10.2023.
- Gariou-Papalexioy, A., Papadakis, S., & Georgiady, İ. (2017). Implementing a flipped classroom: A case study of biology teaching in a Greek high school. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(3), 47-65. <https://doi.org/10.17718/tojde.328932>.
- Gilboy, M. B., Heinerichs, S., & Pazzaglia, G. (2015). Enhancing Student Engagement Using the Flipped Classroom. *Journal Of Nutrition Education And Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2014.08.008>.
- Günbatar, M. S. (2021). Neden ters yüz edilmiş sınıf (Ters yüz edilmiş sınıf uygulamasının avantajları ve sınırlılıkları) H. Toytok, M. Ramazanoğlu, Ö. Bolat (Editörler) *Ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme* (17-29). Ankara: Pegem Akademi.
- Grant, C. (2013). First inversion: A rationale for implementing the ‘flipped approach’ in tertiary music courses. *Australian Journal of Music Education*, 1, 3-12. Retrieved from <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.194668467340281>.
- Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62-66. <https://www.jstor.org/stable/43631584>.
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.967701>.
- Jenkins, S. (2015). Flipping the introductory American politics class: Student perceptions of the flipped classroom. *PS: Political Science & Politics*, 48(4), 607-611. <http://doi/10.1017/S1049096515000840>.
- Juntunen, P. (2016). *Enjoy playing! Introducing a new technology-based together playing approach to complement traditional teaching in music schools: A study of an audio supported practice aid for first and second grade string instrument students*. (Unpublished doctoral thesis). Helsinki University, Helsinki.
- Kanca, M. ve Albuz, A. (2023). Viyolonsel öğretiminde flipped learning öğretim yönteminin işlevsellik durumuna ilişkin öğrenci görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(136), 329-350. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.66247>.
- Kara, C. O. (2016). Tıp fakültesi klinik eğitiminde “ters yüz sınıf modeli” kullanılabilir mi? (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kaya, D. (2018). Matematik öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerin derse katılımına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 8, 4 (Supplement Issue), 232-249. <https://doi.org/10.19126/suje.453729>.

- Keskin, E., Karagölge, Z. ve Ceyhun, İ. (2021). Ters yüz sınıf yönteminin 10. sınıf öğrencilerinin “asitler, bazlar ve tuzlar” ünitesindeki akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 9(1), 58-88. <https://dergipark.org.tr/en/pub/fbod/issue/71995/1158034>.
- Kocabatmaz, H. (2016). Ters yüz sınıf modeline ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 14-24. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/02a.handan_kocabatmaz.pdf.
- Kocabatmaz, H. (2021). Ters yüz sınıf modeli. A. Özdemir (Editör). *Ters yüz sınıf modeli kuramdan uygulamaya*, (73- 109). Ankara: Pegem Akademi.
- Kuyumcu, A. G. K., Can, A. A. ve Can, Ü. K. (2022). Mobil öğrenme ve ters yüz edilmiş sınıf modellerinin müzik ve çalgı eğitiminde kullanımı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(124), (277-299). <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.54934>.
- Lv, W., & Zhao, S. (2019). Exploring the diversified teaching of piano classes in colleges and universities. W. Strielkowski (Ed.). *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* (706-709). Atlantis Press.
- Mason, G. S., Shuman, T. R., & Cook, K. E. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *IEEE Transactions on Education*, 56(4), 430-435. <https://doi.org/10.1109/TE.2013.2249066>.
- Milman, N. B. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used? *Distance learning*, 9(3), 85. https://www.academia.edu/22761397/The_Flipped_Classroom_Strategy_What_Is_It_and_How_Can_It_Best_Be_Used.
- Mohammadi, J., Barati, H., & Youhanaee, M. (2019). The effectiveness of using flipped classroom model on Iranian efl learners' English achievements and their willingness to communicate. *English Language Teaching*, 12(5), 101-115. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1213006>.
- Muldrow, K. (2013). A new approach to language instruction: Flipping the classroom. *The Language Educator*, 11, 28-31. https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/TLE_pdf/TLE_Nov13_Article.pdf.
- Nergiz, E. (2022). *Kadın bestecilerin solo piyano eserlerinin ters yüz öğrenme modeli ile piyano eğitiminde kullanılabilirliği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Orhan, F. ve Akkoyunlu, B. (1999). Uzaktan eğitim yaklaşımında temel eğitim 1. kademe öğretmenlerinin video destekli hizmet içi eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17), 18-32. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7822/102804>.
- Ökmen, B. (2020). *Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeli öğretim sürecinin geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi) Düzce Üniversitesi, Düzce.

- Öztürk, S. ve Alper, A. (2019). Programlama öğretimindeki ters-yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 3(1), 13-26. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bestdergi/issue/40454/426465>.
- Prashar, A. (2015). Assessing the flipped classroom in operations management: A pilot study. *Journal of Education for Business*, 90(3), 126-138. <https://doi.org/10.1080/08832323.2015.1007904>.
- Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *International review of economics education*, 17, 74-84. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2014.08.003>.
- Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *Journal of Family & Consumer Sciences*, 105(2), 44-49. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1045858>.
- Seaman, G., & Gaines, N. (2013). Leveraging digital learning systems to flip classroom instruction. *Journal of Modern Teacher Quarterly*, 1, 25-27.
- Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 27-41. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3s2m>.
- Sever, S. ve Sever, G. (2018). Müzik dersinde çevrilmiş öğrenmeye ilişkin bir ölçek geliştirme çalışması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 105-117. <https://doi.org/10.30964/aeubfd.405036>.
- Shu, T. (2018). Application of mooc-based flipped classroom in the teaching reform of piano course. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 18(5), 2494-2500. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.5.150>.
- Syarifuddin, H., Rıza, Y., Harisman, Y., & İsmail, R. N. (2023, January). *Students' Response to the Use of a Flipped Learning Model (FLM) in Abstract Algebra Course*. R. H. E. Sendouw et al. (Eds.) Unima International Conference on Social Sciences and Humanities (UNICSSH 2022) (pp.1435-1441). Atlantis Press.
- Tel, M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının uygulanmasına ilişkin görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC.
- Topalak, Ş. (2016). *Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Topalak, Ş. ve Kılıç, I. (2019). The effect of flipped classroom model on the beginner level piano teaching. *Eurasian Academy of Sciences*, 10, 43-58. <http://dx.doi.org/10.17740/eas.eus.2019-V10-04>.

- Toytok, E. H. (2021) Ters yüz edilmiş sınıfın hikayesi. H. Toytok, M. Ramazanoğlu, Ö. Bolat (Editörler) *Ters Yüz Edilmiş Sınıf ve Öğrenme* (1-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83. Retrieved from https://lists.tki.org.nz/sympa/arc/ictenglish/201402/msg00032/ednext_20121_BTucker_flippedclassroom.pdf.
- Tuisku, V., & Ruokonen, I. (2017). Toward a blended learning model of teaching guitar as part of primary teacher training curriculum. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 20(3), 2520-2537. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.222>.
- Turan, Zeynep. 2015. *Ters Yüz Sınıf Yönteminin Değerlendirilmesi ve Akademik Başarı, Bilişsel Yük ve Motivasyona Etkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ünsal, H. (2010). Yeni bir öğrenme yaklaşımı: Harmanlanmış öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 130-137. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36199/407092>'den alınmıştır.
- Wang, H. (2018). The application of flipped classroom in colleges and universities piano collective classes. *Creative Education*, 9, 1021-1026. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.97075>.
- Weiger, E. A. (2021). Flipped lessons and the secondary-level performance-based music classroom: A review of literature and suggestions for practice. *Applications of Research in Music Education*, 39(2), 44-53. <https://doi.org/10.1177/8755123320953629>.
- Wittich, C. M., Agrawal, A., Wang, A. T., Halvorsen, A. J., Mandrekar, J. N., Chaudhry, S., ... & Beckman, T. J. (2018). Flipped classrooms in graduate medical education: a national survey of residency program directors. *Academic medicine*, 93(3), 471-477. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001776>.
- Xin, H. (2018). Feasibility analysis on the application of “flipped class” teaching mode to music teaching in colleges and universities. *Advances in Social Science Education and Humanities Research*, 204, 481-485. <https://doi.org/10.2991/essaeme-18.2018.90>.
- Yıldız, Y. (2017). *Flüt eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları motivasyonları ve performansları üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, Y. (2020). Examining the effect of flipped learning model in flute education on motivation and performance of students. *İlköğretim Online*, 19(4). <http://doi/10.17051/ilkonline.2020.764248>.
- Yılmaz, H. (2021). *Ters yüz öğrenme modeline dayalı gitar eğitimi ve eşikleme dersinin motivasyona, tutuma ve eşiklemeye etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Youhasan, P., Chen, Y., Lyndon, M., & Henning, M. A. (2021). Exploring the

pedagogical design features of the flipped classroom in undergraduate nursing education: a systematic review. *BMC Nursing*, 20(1), 1-13. <https://bmcnurs.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12912-021-00555-w>.

Zamora-Polo, F., Corrales-Serrano, M., Sánchez-Martín, J., & Espejo-Antúnez, L. (2019). Nonscientific university students training in general science using an active-learning merged pedagogy: Gamification in a flipped classroom. *Education Sciences*, 9(4), 297. <https://doi.org/10.3390/educsci9040297>.

Zainuddin, Z., & Halili, S. H. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *International Review of Research in Open And Distributed Learning*, 17(3), 313-340. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2274>.

Zhu, J. (2020). Reform of piano basic course teaching for college music performance major research on the application of flipped classroom in teaching. B. Ye (Ed.), *Conference on Educational Science and Educational Skills (ESES2020)* (693-699). China: Scholar Publishing Group.

Zownorega, S. J. (2013). *Effectiveness of flipping the classroom in a honors level, mechanics-based physics class* (Unpublished master thesis). Eastern Illinois University, USA.



BÖLÜM 15

İNGİLİZCE BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN YAPAY ZEKA'YA KARŞI TUTUMU: MALL:AI

Tuğba AYDIN YILDIZ¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye. Orcid Id: 0000-0001-5248-2484 e-mail: tugbaaydinyildiz5@gmail.com

GİRİŞ

İngilizce'nin teknoloji ile artan bütünleşmesi, üniversitelerdeki İngilizcesi eğitimi için yeni zorluklar oluşturabilmektedir (Zhang, 2003). Türkiye'de İngilizce, İngilizce dışındaki bölümlerde okuyan lisans öğrencileri için tüm 1.sınıflarda zorunlu bir derstir. Ancak, öğrencilerin İngilizce yeterliliği genellikle “yetersiz” olarak kabul edilirken, İngilizce öğretim yöntemleri etkili bulunmamış ve toplumsal talepleri karşılamaktan uzak kalmıştır (Dai, 2001a, 2001b). Bunun için çeşitli önlemler alınmış ve ilk adım olarak, bilgisayar ve teknoloji destekli İngilizce dersleri desteklenmiştir. Bu reformu ilerletmek, ileri bilgi teknolojisinin geniş çapta uygulanmasını içermektedir (Liu, 2003). İngilizce eğitiminde teknoloji ve yapay zeka kullanımının potansiyel faydalarını tanıyan özel veya devlet üniversite yetkilileri, çeşitli düzeylerde dil laboratuvarları, bilgisayar çoklu ortam ekipmanları ve kampüs kablosuz ağları için artan fonlar ayırmışlardır. Bu, hem idari hem de öğretim yeteneklerini artırmayı amaçlayan, ülke genelinde durumu iyileştirmeye yönelik bir adımdır.

Eğitim ve dil öğrenmenin peyzajı hızla geliyor ve bu dönüşümün öncüsü olarak yapay zekanın entegrasyonu yer almaktadır. Eğitimde yeni bir dönemin eşiğinde durduğumuz bu noktada, teknolojinin artık yanı başımızda bir araç olmaktan ziyade; öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğu bir dönemde, öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki yapay zekaya yönelik tutumlarını anlamak giderek daha önemli hale gelmektedir. Senkron ve asenkron öğrenme araçları ve arayüzleri ile şu anda eğitim her yerde, her zaman ve herkes için mümkündür. Duderstadt (1998) tarafından da ifade edildiği gibi, modern bilgi teknolojisi bizi ve eğitim sistemimizi zaman ve mekan kısıtlamalarından kurtarmıştır. Dijital dönüşümün yükseköğretimde hemen hemen zorunlu hale gelmesine sebep olan en önemli etkenlerden biri, değişen öğrenci profili olarak belirlemektedir. Araştırmacıların birçoğu, üniversitelerdeki en büyük değişikliğin teknoloji olduğunu ve üniversitelerin, öğrencilerinin ve onların öğrenme süreçlerinde teknolojinin etkisi sonucunda tarihteki en derin zorluklarla savaşıldığının altını çizmektedir (Brown & Adler, 2008). Aynı zamanda bir diğer unsur bu teknolojiye ayak uyduracak ve bunu bir öğretim materyali olarak kullanacak öğretmenlerdir. Bu aşamada, teknoloji sayesinde her an ve her yerden bilgiye erişim sağlayabilen öğrencilerin, öğretmenler tarafından etkili bir şekilde yönlendirilmesi en büyük görevdir (Dodd, 2015). Şu an, öğretmenlik bilgi çağında, bilgiye sahip olan tek kişi ve kesin ileten olmaktan çıkıp, öğrencilere doğru bilgiye erişmenin veya eriştikleri bilgiyi doğru bir şekilde sentezlemenin ve yönetmenin yollarını öğreten bir rehber haline gelmiştir.

Yakın bir gelecekte, öğrencilerin yabancı bir dil öğrenirken yapay zeka ile rutin olarak etkileşimde bulunması mümkün görünmektedir. Yapay zeka, esnekliği, verimliliği ve erişilebilirliği için sıkça övgü almış olup, bir

yabancı dil öğretmeninin rolünü üstlenme potansiyeline sahiptir. Eğitim paradigmasındaki bu değişim, yapay zekanın dil öğrenme sürecinde kullanımına yönelik öğrencilerin algılarını ve tutumlarını incelememizi gerektirir. Geleneksel eğitim modellerinin aksine, modern eğitim kaynaklarının dijitalleştirilmesi bağlamında yapay zeka uygulamalarının gelişmesi için birçok fırsat bulunmaktadır. Bu uygulamaların adaptasyonu, öğrenciler ile geleneksel öğrenme ortamı arasındaki bağı azalmasını telafi etmek için kullanılmıştır. Birçok çalışma (örn., Boulay, 2016) gibi, yapay zeka ile dijital öğrenme araçları, öğrenci girdilerini izlemek, ilgili görevler sunmak, yararlı geri bildirim vermek ve insan-bilgisayar iletişimi için arayüzler geliştirmek konularında avantaj sağlamaktadır. Diğer yandan, bu yeni nesil teknolojiye ayak uydurmak oldukça zordur ve bazen eğitimde yapay zekanın gelişimi, öğretmenlerin işini zorlaştırmaktadır (Fenwick, 2018).

Yapay zekaya genel yaklaşımlar, Cave, Coughlan ve Dihan (2019) tarafından belirtilen yapay zekanın gelecekteki etkilerini gerçek dışı bir şekilde düşünen hikayeleri içeren olumsuz görüşlerin egemenliği gibi farklı perspektiflerden literatürde yer almıştır. Buna karşılık, Fast ve Horvitz'in (2017) çalışmasında belirtildiği gibi, yapay zekaya genel bir iyimserlik artışı görülmüştür. Öte yandan, kişisel endişeler veya seçim kısıtlamalarıyla ilgili olarak, hala bu konulara dair kaygılar bulunsa da, Siri gibi uygulamalar aracılığıyla insanların yapay zekayı büyük ölçüde desteklemeye eğilimli oldukları (Zhang & Dafoe, 2019) görülmektedir.

Özellikle dil öğrenme disiplini, yapay zeka tarafından önemli ölçüde etkilenmektedir. Örneğin, yapay zeka, bir öğrencinin öğrenme sürecinin tüm verilerini farklı disiplinlerden ve açılardan analiz ederek öğrenme sorunlarının nedenlerini etkili bir şekilde gösterebilir ve geçmiş yıllardan gelen verilere uygun çözüm önerileri sunabilir. Bir dil öğrenme süreci, profesyonellik derecesi, altyapı sorunları (internet, yazılım, donanım vb.), bireysel farklılıklar, öğrenme ve öğretme tarzları, çevre, bilişsel hazırlık gibi birçok tahmin edilemeyen değişkeni içermektedir.

Bugünün çocukları, tabletler, akıllı telefonlar, dizüstü bilgisayarlar gibi teknolojik cihazlarla çevrili dijital bir dünyada büyüme deneyimi yaşamaktadır. Prensky (2001) 2000'li yılların öğrencilerinin, yirminci yüzyılın son on yıllarında dijital teknolojinin yükselişi ve hızla yayılmasıyla farklılaştığını, onların teknoloji ile büyüyen ilk nesil olduğunu, bilgiyi öncekilerden farklı bir şekilde düşündüklerini ve işlediklerini belirtmektedir. Diğer yandan, Becker'a (2000) göre, bilgisayarlar, öğretmenlerin kolayca erişim sağladığı, yeterince hazırlandığı ve müfredatta bazı özgürlüklere sahip olduğu dil sınıflarında önemli bir öğretim aracı olarak kabul edilmektedir. Birçok öğretmen, bilgisayar teknolojisinin yüksek kaliteli bir eğitim sunmanın önemli bir parçası olduğunu düşünmektedir. Susikaran'a (2013) göre, öğretim yöntemleri yanı sıra sınıflarda temel değişiklikler meydana

gelmiştir, çünkü tebeşirle anlatma yöntemi İngilizce öğretimi için etkili değildir. Raihan ve Lock (2012), iyi planlanmış bir sınıf ortamıyla öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmeyi nasıl öğrendiklerini belirtirler. Teknoloji destekli öğretim ortamı, ders anlatımına dayalı sınıflardan daha etkilidir. Öğretmenler, teknolojiyi öğrenmemiş olsalar ve bir bilgisayar uzmanı gibi kullanamassalar bile, öğrencileri için kullanışlı bir öğrenme aracı olarak teknolojiyi uygulama yöntemleri bulmalıdır.

Dahası, sadece yapay zeka değil, bir çok teknolojik açıdan öğrenci tutumlarına yönelik yabancı dil öğreniminde çalışma mevcuttur. Yang ve Chen'e (2007) göre, öğrenciler dil derslerinde bilgisayarları ve interneti kullanırlarsa birçok İngilizce dil kaynağına erişebilirler. Gerçek dünya durumları üzerinden dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirebilirler. İnternet üzerinde birçok farklı etkinlik, öğrenciler için daha fazla eğlence ve heyecan yaratabilir. Eğer teknoloji sınıfın gerçekten normal bir parçası haline gelecektse, kullanımının sınıfa etkisini ve en etkili şekilde nasıl kullanılabileceğini anlamamız gerekiyor (Hamilton, 2009). Dolayısıyla, hangi tür teknolojilerin hangi becerilere en uygun olduğunu bilmek önemlidir (Stockwell, 2007). Bilgisayarlar ve internet teknolojileri, dil öğretme ve öğrenme konusunda mevcut olan çeşitli teknolojik yardımcıları arasında en etkili araçlardır. Bilgisayarları ve interneti öğrenme ortamına entegre etmek, öğrencilerin yabancı bir dil öğrenme sürecini güçlendirebilir. Eldred ve Toner (2003), eğitimle ilişkili olarak bilgisayar teknolojisinin 21. yüzyıl kültürünün önemli bir öğretim aracı ve özellik olduğuna inanmışlardır. Avustralya, nüfus merkezlerini ayıran mesafeleri kapatmak için geniş çapta e-öğrenme teknolojisini benimsemiştir. Kuzey Amerika'da ise neredeyse tüm yükseköğretim kurumları bir tür e-öğrenme uygulamaktadır.

Peki yapay zeka denildiğinde Türkiyede öğrencilerin akıllarında ne canlanmaktadır? Özellikle son zamanlarda ortaya çıkan ve pek çok kullanıcıya ücretsiz olması münasebetiyle hitap eden bir sohbet robotundan bahsedebiliriz: ChatGPT (openai). ChatGPT o kadar gelişmiş bir yapay zekaya sahiptir ki kendisini tanıtmamasını istediğimizde insan konuşmasını taklit ederek buna her dilde yanıt verebilir:

Merhaba! Ben, ChatGPT, OpenAI tarafından geliştirilen bir yapay zeka modeliyim. Size birçok konuda yardımcı olabilirim, sorularınızı yanıtlayabilirim, bilgi sağlayabilirim veya yazılı içerik oluşturabilirim. Her türlü konuda sohbet edebilir veya projelerinize destek sağlayabilirim. Size nasıl yardımcı olabilirim?

ChatGPT özellikle öğrenciler açısından fazlaca rağbet görmeye başlamıştır ve bu kadar kısa sürede dil öğrenme dahil olmak üzere birçok bilimsel çalışmanın konusu olmuştur (Aydın Yıldız, & Yağcı, 2023; Hong, 2023, Kohnke, Moorhouse & Zou, 2023).

Çalışmanın Gerekçesi

Bu alışma, bir devlet niversitesine kayıtlı 60 İngilizce dil ğretimi öğrencisinin tutumlarına odaklanmaktadır. Dil ğretimi alanında gelecekte eğitim verecek olan bu öğrenciler, dil eğitiminde yapay zekanın rolüne dair benzersiz bir bakış açısı sunarlar. Toplumumuz dil öğrenimine yapay zekanın entegrasyonunun eşiğinde durduğunda, bu tutumları anlamak sadece akademik olarak önemli değil, aynı zamanda dil eğitiminin geleceğini şekillendirmek için de hayati bir öneme sahiptir. Bu araştırma, yapay zeka destekli dil öğrenim araçları ve stratejilerinin geliştirilmesi ve uygulanmasına rehberlik edebilecek değerli görüşler sunar, böylece bunlar geleceğin dil ğrencilerinin ihtiyaçları ve tercihleriyle uyumlu olmasını sağlar. Bu sebeplerle araştırmanın problemleri aşağdaki gibi oluşturulmuştur:

1. İngilizce Dili Eğitimi bölümü ğrencilerinin yapay zeka ile dil öğrenimine karşı tutumları ne düzeydedir?
2. Katılımcıların MALL:AI alt boyutlarına yönelik görüşleri cinsiyet, yaş veya sınıf açısından farklılık gösteriyor mu?

YÖNTEM

Bu alışma, anket yöntemine dayalı nicel bir araştırmadır.

Katılımcılar

Bu deneysel araştırma, bir niversiteye kayıtlı 60 İngilizce dil ğretimi öğrencisinin tutumlarını incelemektedir. Katılımcılar, 18 ile 22 yaşları arasında değişen yaşlarda ve farklı sınıflardan (1.sınıf – 4. sınıf) seçilmişlerdir, İngilizce dil ğretimi ğrenci popülasyonunun bir kesitini temsil etmektedir. Öğrencilerin cinsiyet, yaş ve sınıf bilgileri hakkında betimsel verileri aşağdaki Tablo 1, 2 ve 3’de verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyet bilgisi

Cinsiyet	Frekans	Yüzde %
Kız	32	53,3
Erkek	28	46,7
Toplam	60	100

Tablo 2. Sınıf bilgisi

Sınıf	Frekans	Yüzde %
1.sınıf	9	15
2.sınıf	24	40
3.sınıf	18	30
4.sınıf	9	15
Toplam	60	100

Tablo 3. Yaş Bilgisi

Yaş	Frekans	Yüzde %
18	5	8,3
19	26	43
20	24	40
22	5	8,3
Toplam	60	100

Tablo 1’den cinsiyet bilgilerine bakıldığında, katılımcıların %53,3’ünün kız ve %46,7’sinin erkek olduğu görülmektedir. Tablo 2’deki sınıf bilgilerine göre, öğrencilerin %15’i 1. sınıfta, %40’ı 2. sınıfta, %30’u 3. sınıfta ve %15’i 4. sınıfta eğitim aldığını göstermektedir. Tablo 3’teki yaş bilgilerine göre, katılımcıların %8,3’ünün 18 yaşında, %43’ünün 19 yaşında, %40’ının 20 yaşında ve %8,3’ünün 22 yaşında olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada kullanılan araştırma aracı, 2023 yılında Aydın Yıldız tarafından geliştirilen “Dil Öğrenmede Yapay Zeka ile Tutum Ölçeği (MALL:AI)” olmuştur. Bu ölçek, öğrencilerin yapay zekanın dil öğrenmeye entegrasyonuna yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan 15 madde içeren 5’li Likert tipi bir araçtır. Ölçekteki her bir madde, “Kesinlikle Katılmıyorum” (1) ile “Kesinlikle Katılıyorum” (5) arasında değişen bir puanla değerlendirilmiştir. Ölçek, 60 katılımcıya uygulanmış ve yanıtları toplanarak analiz edilmiştir.

Veri toplama aracının güvenilirliği, anket çalışmasında toplanan veriler üzerinde SPSS kullanılarak incelenmiştir. Genel Cronbach güvenirlik katsayısı 0,91 şeklinde tespit edilmiştir ki bu güvenirliğin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, MALL:AI ölçeğinin katılımcılara dağıtılmasını içermiştir. Katılımcılara anketi nasıl dolduracakları konusunda net tali-

matlar verilmiş ve düşünceli yanıtların sağlanmasını sağlamak için yeterli zaman sağlanmıştır. Ölçek, katılımcıların dil öğrenmede yapay zekaya yönelik tutumlarının belirli bir yönünü değerlendiren 15 madde içermektedir. Bu maddeler arasında 3 ana alt kategori bulunmaktadır; iletişim (1-7 maddeler, *communicative*), davranış (8-10 maddeler, *behavioural*) ve bilişsel (11-15 maddeler, *cognitive*).

BULGULAR

Araştırma Sorusu 1: İngilizce Dili Eğitimi bölümü öğrencilerinin yapay zeka ile dil öğrenimine karşı tutumları ne düzeydedir?

Tablo 4. MALL:AI ortalama değerleri

Kategoriler	N	Min.	Max.	Ort.	Std. D.
İletişimsel	60	2,29	4,43	4,17	,49
Davranışsal	60	2,00	5,00	3,16	,79
Bilişsel	60	2,60	4,60	3,98	,56
Toplam	60	2,46	3,78	3,26	,38

Tablo 4, “MALL:AI ortalama değerlerini sunmaktadır. Bu tablo, 3 farklı kategori altında toplanmış 60 katılımcının ortalama değerlerini göstermektedir. İletişimsel değerler (Communicative) açısından; katılımcıların iletişimsel becerilerle ilgili ortalama değeri 4,17’dir. Bu, katılımcıların iletişimsel yeterliliklerine ilişkin ortalama bir görünüm sunmaktadır. Davranışsal değerler (Behavioural) açısından, katılımcıların davranışsal becerilerle ilgili ortalama değeri 3,16’dir. Bu, katılımcıların davranışsal açıdan ortalama bir düzeyde olduklarını göstermektedir. Bilişsel değerler (Cognitive) açısından, katılımcıların bilişsel becerilerle ilgili ortalama değeri 3,98’dir. Bu, katılımcıların bilişsel becerilerde ortalamasının üzerinde olduklarını göstermektedir. Tüm kategorilerin toplamında ise, katılımcıların ortalama değeri 3,26’dir. Bu ise, katılımcıların MALL:AI ölçümleri açısından ortalama bir seviyede olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, bu veriler, MALL:AI ölçümlerinin farklı yönlerini değerlendirmek için önemli bir kaynak sağlıyor ve bu değerli iç görüler, gelecekteki dil öğrenme araçları ve stratejilerinin geliştirilmesi ve uygulanmasına rehberlik edebilir.

Araştırma Sorusu 2: Katılımcıların MALL:AI alt boyutlarına yönelik görüşleri cinsiyet, yaş veya sınıf açısından farklılık gösteriyor mu?

Tablo 5. Cinsiyet açısından tutum farklılıkları

Alt Kategoriler	cinsiyet	N	Ort.	Std. D.	P
İletişim	kız	32	3,30	,52	,034
	erkek	28	3,03	,41	
Davranış	kız	32	3,36	,77	,039
	erkek	28	2,94	,78	
Bilişsel	kız	32	3,51	,50	,020
	erkek	28	3,40	,62	

Tablo 5, katılımcıların MALL:AI alt boyutlarına yönelik görüşlerini cinsiyet açısından karşılaştırmaktadır. İletişim alt kategorisinde, kız katılımcıların ortalama tutumu 3,30 iken erkek katılımcıların ortalama tutumu 3,03'tür. Bu sonuçlar, cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p=0,034$). Benzer şekilde, davranış alt kategorisinde, kız katılımcıların ortalama tutumu 3.36 iken erkek katılımcıların ortalama tutumu 2,94'tür. Bu da cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p=0,039$). Aynı şekilde, bilişsel alt kategoride, tutum açısından cinsiyet formunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=0,020$). Sonuçlar, tüm 3 alt kategoride de cinsiyet açısından anlamlı istatistiksel farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Tablo 6. İletişim kategorisinde yaşa göre farklılıklar

Yaş	Ort.	Std. D.	Fark (sig.)	p
18	2,88	,62	18-19	,90
			18-20	,44
			18-22	,94
19	3,08	,47	19-18	,90
			19-20	,15
			19-22	,99
20	3,36	,46	20-18	,44
			20-19	,15
			20-22	,40
22	3,05	,35	22-18	,94
			22-19	,99
			22-20	,40

Tablo 6, iletişim kategorisindeki MALL:AI alt boyutlarının yaşa göre farklılıklarını incelemektedir. 18 yaşındaki katılımcıların iletişim alt kategorisinde ortalama tutumu 2,88 iken, 19 yaşındaki katılımcıların ortalama tutumu 3,08'dir. İki yaş arasındaki fark istatistiksel olarak fark bulunmamaktadır ($p=0,90$). Benzer şekilde, 20 yaşındaki katılımcıların iletişim alt kategorisindeki ortalama tutumu 3,36 iken 22 yaşındaki katılımcıların

ortalama tutumu 3,05'dir. Bu iki yaş arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p = 0,40$). Buna mukabil 19-20 yaş arasında da herhangi bir istatistiksel fark bulunmamaktadır ($p=0,15$). Sonuç olarak, iletişim alt kategorisindeki yaşa bağlı olarak farklılıklar olmadığını gösteren sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 7. Davranış kategorisinde yaşa göre farklılıklar

Yaş	Ort.	Std. D.	Fark (sig.)	p
18	2,85	,18	18-19	,32
			18-20	,09
			18-22	,52
19	3,19	,83	19-18	,32
			19-20	,95
			19-22	,90
20	3,23	,78	20-18	,09
			20-19	,95
			20-22	,96
22	3,47	,81	22-18	,52
			22-19	,90
			22-20	,96

Tablo 7, katılımcıların davranış kategorisindeki yaşa göre farklılıkları incelemektedir. İlk olarak, 18 yaşındaki katılımcıların davranış alt kategorisinde ortalama tutumu 2,85 iken, 19 yaşındaki katılımcıların ortalama tutumu 3,19'dur. Benzer şekilde, 20 yaşındaki katılımcıların davranış alt kategorisindeki ortalama tutumu 3,23 iken, 22 yaşındaki katılımcıların ortalama tutumu 3,47'dir. Sonuç olarak, davranış alt kategorisindeki yaş grupları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 8. Bilişsel kategorisinde yaşa göre farklılıklar

Yaş	Ort.	Std. D.	Fark (sig.)	p
18	2,98	,43	18-19	,10
			18-20	,11
			18-22	,09
19	3,58	,70	19-18	,10
			19-20	,08
			19-22	,07
20	3,56	,34	20-18	,11
			20-19	,08
			20-22	,12
22	2,83	,35	22-18	,09
			22-19	,07
			22-20	,12

Tablo 8, katılımcıların bilişsel alt kategorisindeki tutumlarına yaş açısından bakmaktadır. 18 yaşındaki katılımcıların bilişsel kategorisindeki ortalama tutumu 2.98 iken, 19 yaşındaki katılımcıların ortalama tutumu 3.58'dir. Ayrıca, 20 yaşındaki katılımcıların ortalama bilişsel tutumu 3.56'dır ve 22 yaşındaki katılımcıların ortalama bilişsel tutumu 2.83'tür. Bu verilere göre, bilişsel kategorideki tutumlarının yaşa bağlı olarak değişmediği sonucuna varılabilir.

Tablo 9. Sınıf düzeyi açısından tutum farklılıkları

Kategoriler	N	Ort.	Std. D.	Min.	Max.	Fark (sig.)	
İletişim	1.sınıf	9	3,28	,21	3,14	3,57	,78
	2.sınıf	24	3,37	,34	2,57	3,71	
	3.sınıf	18	3,04	,68	2,29	4,43	
	4.sınıf	9	3,80	,28	2,43	3,00	
	Toplam	60	3,17	,49	2,29	4,43	
Davranış	1.sınıf	9	3,44	1,20	2,33	5,00	,82
	2.sınıf	24	3,79	,72	2,00	4,00	
	3.sınıf	18	3,50	,61	2,33	4,33	
	4.sınıf	9	3,22	,44	2,67	3,67	
	Toplam	60	3,16	,79	2,00	5,00	
Bilişsel	1.sınıf	9	3,06	,36	2,60	3,40	,66
	2.sınıf	24	3,60	,61	2,80	4,60	
	3.sınıf	18	3,63	,36	3,40	4,40	
	4.sınıf	9	3,13	,65	2,60	4,00	
	Toplam	60	3,46	,56	2,60	4,60	

Genel olarak Tablo 9'ya bakıldığında; iletişim kategorisinde 3.sınıf öğrencileri en az ortalamaya (3,04) sahipken, en yüksek ortalama (3,80) 4. sınıflara aittir. Davranış kategorinde ise, değerler birbirine çok yakın olmasına rağmen, en düşük ortalama (3,22) 4. sınıflara aitken, en yüksek ortalama (3,79) 2.sınıflara aittir. Bilişsel tutumların yer aldığı kategoride ise, en düşük ortalama (3,13) 4.sınıflara aitken, en yüksek ortalama (3,60) yine 2.sınıflara aittir. Bütün bu değerlere rağmen sınıflar arası MALL:AI ölçeğindeki alt kategorilerde herhangi bir anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Elde edilen verileri dikkate alarak, bu çalışma önemli sonuçlar ve bulgular sunmaktadır. İlk olarak, MALL:AI ölçüm sonuçlarına dayalı olarak, katılımcıların ortalama MALL:AI tutumlarının oldukça olumlu olduğu görülmüştür. İletişimsel değerler alt kategorisinde, katılımcıların MALL:AI hakkındaki görüşleri ortalamanın üzerindedir ve bu, katılımcıların iletişim becerilerine olan güvenini yansıtmaktadır. Benzer şekilde, davranışsal değerler alt kategorisinde de katılımcılar, davranışsal yönleriyle ilgili olarak olumlu bir tavır sergilemektedir. Bilişsel değerler alt kategorisinde ise, katılımcılar bilişsel becerileri ve tutumları açısından ortalamanın üzerindedir. Bu olumlu tutum, literatürdeki diğer çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedirler (Türker, 2019; Yaman, 2007). Öğrenciler çevrimiçi derslere soğuk bakarken (Özcan, 2010), yapay zeka öğrenme sürecine dahil olunca olumlu tutum sergileyebilmektedirler. Öğrencilerin tutumları bu nebze olumluyken, öğretmenlerimizin de bu konuda kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Yabancı dil derslerinde teknolojinin entegrasyonu, İngilizce öğretmenlerinin yeni becerilere sahip olmalarını gerektiren bir durumu beraberinde getirir. Çünkü teknoloji kullanımı, İngilizce öğretim yöntemlerini ve öğrencilerin öğrenme tarzlarını büyük ölçüde etkileyip değiştirebilir. Dolayısıyla, İngilizce öğretmenlerinin teknolojik yeteneklerini geliştirmeleri önemlidir. Bu nedenle, İngilizce öğretmeni olmak isteyenlerin, meslek hayatlarında gerekecek teknolojik bilgi, beceri ve ekipmanı kazanmadan önce öğretmen yetiştirme programlarında aktif olarak çalışmaya başlamadan önce bu konuda eğitilmeleri önemlidir (Başal, 2015). Bu durum yapay zeka içeren tüm teknolojik gelişmelerde mümkündür (örn., Yılmaz & Babacan, 2015).

Cinsiyet açısından yapılan analizler, alt kategorilerde cinsiyet temelinde önemli farklar olduğunu göstermektedir. İletişim kategorisinde, kız katılımcıların MALL:AI hakkındaki görüşleri erkek katılımcılara göre daha olumlu bulunmuştur. Aynı şekilde, davranışsal kategoride de kız katılımcıların davranışsal değerler açısından daha olumlu bir tavır sergilediği görülmüştür. Bu sonuçlar, MALL:AI ölçümlerinin bazı teknolojiye bakan yönlerinin cinsiyete bağlı olarak değişebileceğini ve genel tutumun cinsiyete bağlı olarak farklılık gösterdiğini sunmaktadır (Çuhadar & Yücel, 2010; Kaya & Kaya, 2012; Yaman, 2007)

Yaş ve sınıf açısından yapılan analizler, iletişim alt kategorisinde gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu, katılımcıların iletişimsel becerilerle ilgili tutumlarının yaşlarına veya sınıflarına bağlı olarak değişmediği anlamına gelir. Benzer şekilde, davranışsal alt kategoride ve bilişsel değerler alt kategorisinde yaş ve sınıf temelinde anlamlı farklar bulunmamıştır. Genel olarak, katılımcıların MALL:AI tutumlarının yaşlarına ve sınıflarına bağlı olarak farklılık göstermediği sonucuna

varabiliriz. Her ne kadar farklı yaş gruplarıyla yapılmış çalışmalar olsa da, yapay zekaya karşı ortaya çıkan bir olumlu tutum söz konusudur ve bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir (Chu, Hwang & Tu, 2022; Divekar, Drozdal, Chabot, Zhou, Su, Chen & Braasch, 2022; Dupoux, 2018;).

Sonuç olarak, bu çalışma, MALL:AI tutumlarını inceleyerek önemli iç görüler sunmuştur. İletişim, davranışsal ve bilişsel alt kategorilerinde cinsiyete bağlı farklar tespit edilmiş olsa da, genel MALL:AI tutumu açısından yaş ve sınıf temelinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular, MALL:AI'nin gelecekteki dil öğrenme araçları ve stratejilerinin geliştirilmesi ve uygulanması için dikkate alınması gereken önemli bir kaynak olabilir.

ÖNERİLER

Bu bulgular, eğitimciler, kurumlar ve dil öğrenme teknolojileri geliştiricileri için önemli iç görüler sunmaktadır. Genel olarak olumlu tutumlar, öğrencilerin AI destekli dil öğrenme araçlarına olumlu bir şekilde yaklaştığını göstermektedir ki bu da dil eğitiminin geleceğini şekillendirmeye yardımcı olabilir. İleriki araştırmalar, öğrencilerin en çok hoşlandığı AI entegrasyonu özelliklerini keşfetmeye veya herhangi bir endişeyi ele almaya odaklanabilir. Bu tutumların anlaşılması, dil eğitimi gelecekteki eğitimciler ve öğrencilerin beklentileriyle uyumlu hale getirme yolunda önemli bir adımdır.

KAYNAKÇA

- Aydın Yıldız, T., & Yağcı, Ş. Ç. (2023). How can artificial intelligence help to a researcher? A sample of Chatgpt4 role. *International Journal of Language Academy*, 11(3), 277-296.
- Başal, A. (2015). English language teachers and technology education [İngilizce öğretmenleri ve teknoloji eğitimi]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1496-1511.
- Becker, H. J. (2000). Findings from the teaching, learning, and computing survey. *Education policy analysis archives*, 8(51), 1-31
- Boulay, B. (2016). Artificial intelligence as an effective classroom assistant. *IEEE Intelligent Systems*, 31(6), 76–81.
- Brown, J., & Adler, R. P. (2008). Open education, the long tail, and learning 2.0. *Educause review*, 43(1), 16-20.
- Cave, S., Coughlan, K., & Dihal, K. (2019). *Scary robots': Examining public responses to AI*. In Proceedings of the second AAAI/ACM annual conference on AI, ethics, and society. ACM. <https://doi.org/10.17863/CAM.35741>.
- Chu, S. T., Hwang, G. J., & Tu, Y. F. (2022). Artificial intelligence-based robots in education: A systematic review of selected SSCI publications. *Computers and education: Artificial intelligence*, 100091.
- Çuhadar, C., & Yücel, M. (2010). Yabancı dil öğretmeni adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim amaçlı kullanımına yönelik özyeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 199-210.
- Dai, W. (2001a). Constructing the system characteristic of English teaching in China. *Foreign Language Teaching and Research*, 5, 322-327.
- Dai, W. (2001b). Time-consuming low efficiency in foreign language teaching: Reflection and solution. *Foreign Language Teaching and Research* 7, 1-32.
- Divekar, R. R., Drozdal, J., Chabot, S., Zhou, Y., ... & Braasch, J. (2022). Foreign language acquisition via artificial intelligence and extended reality: Design and evaluation. *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2332-2360.
- Dodd, W. D. (2015). *Teaching and learning in the digital age*. <https://webcpm.com/articles/2015/09/01/teaching-learning-technologies.aspx>.
- Duderstadt, J. J. (1998). Transforming the university to serve the digital age. *Case/Effect*, 20(4), 21-32.
- Dupoux, E. (2018). Cognitive science in the era of artificial intelligence: A roadmap for reverse-engineering the infant language-learner. *Cognition*, 173, 43-59.
- Eldred, J. C., & Toner, L. (2003). Technology as teacher: Augmenting (transforming) writing instruction. In Pamela Takayoshi & Brian Huot (Eds.), *Teaching writing with computers: An introduction* (pp. 33–54). Boston: Houghton Mifflin

- Fenwick, T. (2018). Pondering purposes, propelling forwards. *Studies in Continuing Education*, 40(3), 367–380.
- Hong, W. C. H. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 5(1), 37-45.
- Horowitz, M.C. (2019). *When speed kills: Autonomous weapon systems, deterrence, and stability*. <https://ssrn.com/abstract=3348356>.
- Kaya, B., & Kaya, A. (2012). Teknoloji çağında öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algıları. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 81-95.
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2), 537-550.
- Liu, R., & Dai, M. (2003). *Reform of college foreign language education: Present situation and strategies*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Özcan, M. (2010). *Çevrimiçi öğrenme destekli yabancı dil öğreniminde öğrenenlerin teknoloji uyumlarının tutum, özyeterlik algısı ve farklı ortamların kullanım sıklıklarıyla belirlenmesi* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Türkiye
- Prensky, M. (2001), *Digital natives, digital immigrants part 1. On the Horizon*, 9(5), 1-6
- Raihan, M. A., & Lock, H. S. (2012). Designing interactive and collaborative eLearning environments for TVET. *Journal of Educational Research*, 26(2), 177-201.
- Stockwell, G. (2007). A review of technology choice for teaching language skills and areas in the CALL literature. *ReCALL*, 19(2), 105-120.
- Susikaran, R. S. A. (2013). Towards developing pragmatic competence. *The Criterion: An International Journal in English*, 12(1), 1-8.
- Türker, M. S. (2019). Blog kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 199-210.
- Yaman, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” dersi bağlamında Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin yeterlilik ve algıları. *Hayef Journal of Education*, 7, 57-71.
- Yang, S. C., & Chen, Y. J. (2007). Technology-enhanced language learning: A case study. *Computers in human behavior*, 23(1), 860-879.
- Yılmaz, F., & Babacan, G. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast kullanımı. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 1153-1170.
- Zhang, D. (2009). The application of blog in English writing. *Journal of Cambridge Studies*, 4(1), 213-218.
- Zhang, B., & Dafoe, A. (2019). *Artificial intelligence: American attitudes and trends*. Available at SSRN 3312874.



BÖLÜM 16

ÇOCUK SUÇLULUĞU: CEZA SİSTEMİNDE SUÇA SÜRÜKLENEN ÇOCUKLARIN REHABİLİTASYON SÜREÇLERİ

Özge GAMSIZ TUNÇ¹

¹ Dr. , Adalet Bakanlığı, ozgegamsiz89@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7473-7975

Giriş

Çocuk suçluluğu psikoloji, sosyoloji, sosyal hizmet ve hukuk gibi farklı bilim alanında araştırılan konulardan biri olmuştur. Sosyoloji sözlüğünde çocuk, bir toplumda yetişkinlerle aynı düzeyde hukuksal ve ekonomik statü kazanamamış olan birey olarak tanımlanmaktadır (Marshall, 1999). Eğitim ve psikoloji sözlüğüne göre ise çocuk, sürekli gelişen ve değişen, olgunlaşma çağındaki birey olarak ifade edilmektedir (Bakırcıoğlu, 2012). Kuramdan kurama değişmekle birlikte Erikson'a göre, 12-18 yaş evresinde bireyin kimlik inşasının belirlendiği sekiz gelişim aşamasından birisi olan kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası dönemi (Burger, 2016) ergenlik dönemine denk gelmektedir. Bu dönem Türkiye için cezai sorumluluk alt yaş sınırı olan 12 yaş ile örtüşmektedir (Solak, 2021). Psikoloji bilimine göre çocuk kavramının sınırları belli bir yaşa göre çizilmemektedir. Çünkü psikolojide gelişim yaşılam boyudur.

Hukuksal açıdan bakıldığında çocuk, 18 yaşın altındaki yetişkin olmaya aday olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Eryalçın ve Duyan, 2016). 11-18 yaş arasındaki henüz reşit olmamış ergen, hukuki açıdan çocuk sözcüğünün karşılığıdır (Yavuzer, 2006). Türkiye'de cezai ehliyet alt sınırı 12 yaş belirlenmiştir. Buna göre çocuklar 12 yaşına kadar cezai ehliyete sahip değildirler (Günşen İçli, 2003). 12-18 yaş arasında suç işlemiş olan çocuklar suça sürüklenmiş çocuk olarak tanımlanmışlardır (Solak, 2021). Alanyazında "juvenile offender" kavramının çocuk/ergen suçlu karşılığı kullanıldığı, "juvenile delinquency" kavramının ise suça sürüklenen çocuk karşılığı kullanıldığı görülmektedir.

Türkiye'de çocuk suçlu ve suça sürüklenen çocuk terimlerinin kullanımında disiplinler arası bir fark olmadığı, ancak evrensel düzeyde "suça sürüklenme" ifadesinin daha yaygın kullanıldığı anlaşılmaktadır. Suça sürüklenen çocuk kavramı, suça iten faktörler arasına toplumsal faktörleri de almaktadır (Solak, 2021). Ayrıca Çocuk Koruma Kanunu (ÇKK)'nin 2005 yılında kabulüyle birlikte "suça sürüklenme" ifadesinin resmî olarak kullanılmaya başlandığı görülmüştür. Buna göre ÇKK'nin uygulanmasına ilişkin usul ve esaslar hakkında yönetmelik tanımına göre suça sürüklenen çocuk "Kanunlarda suç olarak tanımlanan bir fiili işlediği iddiası ile hakkında soruşturma veya kovuşturma yapılan ya da işlediği fiilden dolayı hakkında güvenlik tedbirine karar verilen çocuk" (ÇKK, 2005, m. 3/2) olarak tanımlanmıştır. Çocuklar kanuni olarak bir suç işleseler bile toplumsal açıdan henüz bağımsız bireyler değildirler. Bu nedenle suç işlemiş çocuklar hakkında suça sürüklenme ifadesinin kullanılmasının daha uygun olduğu söylenebilir.

Çocuk suçluluğu sosyoloji sözlüğünde, bir araya gelen gençlerin gü-rültülü konuşmaları ile saldırgan hareketlerden, dükkân soyma, meskene

tecavüz, araba hırsızlığı gibi daha ciddi suçlara kadar uzanan geniş kapsamda davranışları ifade etmektedir (Marshall, 1999). Eğitim ve psikoloji sözlüğüne göre çocuk suçluluğu, henüz hukuksal sorun alanına girmeyen çocuk veya ergenlerin yasalarca yasaklanmış ve topluma zarar veren davranışları göstermeleri olarak tanımlanmıştır (Bakırcıoğlu, 2012). Kriminolojide önemli konulardan biri olan çocuk suçluluğu, çoğu ülkede çocuk ve gençlik mahkemeleri ile ceza adalet sistemlerinde yer almakta ve genelde yetişkin suçluluğuna göre daha az şiddette cezalandırılmaktadır (Günşen İçli, 2003). Başka bir tanıma göre çocuk suçluluğu, bir çocuktaki antisosyal eğilimlerin yasa dışı davranış boyutuna dönüşmesiyle oluşmaktadır (İmamoğlu, 2015). Buna göre çocuk suçluluğuna dair farklı tanımlar yapıldığı söylenebilir.

Çocuk suçluluğu, gelişmişlik seviyesinden bağımsız tüm ülkelerde görülebilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde çocuk suçluluğu oldukça yaygındır. 10-17 yaş arasındaki çocuklar nüfusun %24'ünü oluşturmaktadır. Bu çocukların %13,7'si şiddet suçlarından ve %22,5'i mala karşı suçlardan ceza almışlardır. İngiltere'de yapılmış bir araştırmada kaydedilen suçların %50'sinin 21 yaşını bitirmemiş gençlerde gözlemlendiği belirtilmiştir (Seyhan & Bahar, 2006). Kriminoloji bilimi, yaş kriterinin suçun türü üzerinde önemli bir belirleyici olduğunu aktarmaktadır. Özellikle ergenlik döneminin ilk evreleri olan 12-15 yaş aralığı olumsuz bir dönem olarak söylenmektedir (Yavuzer, 2006). Buna göre cinayet, ırza tecavüz, soygun gibi ciddi suçların gelişim dönemlerinin ergenlik ve ilk yetişkin evrelerinde görülebilmektedir. ABD'de tutuklanan suçlu bireylerin yarısının 25 yaş altı olduğu ve 18 yaş altı suçlu bireylerin de tüm toplumun %8'ini oluşturduğu bulunmuştur (Günşen İçli, 2021). Suç işleyen bireylerin genellikle işçi sınıfından geldikleri, yaşlarının 12-20 arasında olduğu, sokak çetesi olmak gibi topluma karşıt olan davranışlar geliştirdikleri ve çoğunlukla genç erkeklerden oluştuğu belirtilmektedir (Marshall, 1999). Ayrıca ergenlerin yetişkin bireylere kıyasla alkol ve madde kullanımı, riskli cinsel ilişki ve trafiği tehlikeye sokacak şekilde araç kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğu bildirilmektedir (Boyer, 2006; Steinberg, 2005).

Çocuk suçluluğu hem dünyada hem de Türkiye'de gelişimsel, psikolojik ve sosyolojik problemdir (Gönültaş, 2017). Farklı araştırma alanlarında araştırılan çocuk suçluluğu, 2000'li yıllarda hâlen bir sorun niteliği göstermektedir. Türkiye'de 2009 yılı çocuk suçluluğuna ilişkin yapılan bir araştırma verileri incelendiğinde, çocuk suçluluğunda bir artış olduğu, erkeklerin kız çocuklara kıyasla daha fazla suç işledikleri, suç türüne göre en çok hırsızlık, sonra kişiye yönelik suçlar ve cinsel istismar suçlarının yer aldığı görülmüştür. Ayrıca eğitim düzeyi ilkökul düzeyinin üzerine çıktıkça suçun azaldığı, hırsızlık suçunun en fazla okuma yazma bilmeyenler tarafından işlendiği, suça sürüklenen çocukların en fazla kentlerde oturdu-

ları ve bu çocukların çoğunda aile bütünlüğünün olmadığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte madde kullanımıyla suç işleme arasında bağlantı olduğu, suça sürüklenen çocukların anne-babalarının düşük eğitim düzeyleri ile düşük gelir düzeylerinin olduğu bildirilmiştir (Yağbasan, 2010).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)'nin güncel verileri incelendiğinde, 2016-2020 yılları arasında ceza infaz kurumuna giren çocuk sayılarına bakıldığında, 12-14 yaş aralığında 2016 yılından başlayarak sırasıyla 49, 103, 90, 81 ve 69 çocuğun ceza infaz kurumuna girdiği görülmüştür. 15-17 yaş aralığında ise 2016 yılından başlayarak sırasıyla 933, 1953, 2005, 1598, 1214 çocuğun ceza infaz kurumuna girdiği anlaşılmaktadır (TÜİK, 2020). Ceza infaz kurumlarına giren çocuk sayılarının 2016-2020 yılları arasında giderek bir artış eğiliminde olmadığı görülse de sayıların yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların ceza sisteminde özel durumları olması gerektiği, her aşamada yararlarının gözetilerek korunması ve adalet sisteminin her aşamasında yıpratıcı süreçlerden en az şekilde etkilenmeleri gerektiği bildirilmiştir (Karataş & Mavili, 2019). Çocuk suçluluğu, yaşı yasal sınırların altında olan ve antisosyal davranış sergileyen çocukların yasa dışı davranışlara dönüşmesi sonucunda oluşmaktadır (Gönültaş, 2017). Çocuk adalet sisteminin yetişkin adalet sisteminden ayrı bir yapısı bulunduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda suça sürüklenmiş çocukların tedavi ve rehabilitasyon müdahalelerinden daha fazla fayda sağlayabilmesi üzerine sistem kurulması planlanmıştır (Poyraz Fındık, 2015).

Özellikle çocuk suçluluğunda suçun ortaya çıkmadan önlenmesi önemlidir. Ancak suç işlenmişse de en temelde cezalandırmak değil, çocuk ile ergenin rehabilite edilmesi ehemmiyet taşımaktadır. Yapılan bir çalışmada, çocuklarda uzun mahkûmiyet sürelerinin, problem davranışları artırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca suça sürüklenen çocuğun ceza sisteminde psikolog/sosyal çalışmacı gibi uzman personelle olumlu ilişkiler kurabildiği ve bunun çocuğun topluma uyumunu artırdığı belirtilmiştir. Ancak suça sürüklenen çocukların infaz koruma memuruyla ilişkisinin çoğunlukla olumsuz olduğu ve bu durumun çocuğun toplumsallaşmasını zorlaştırdığı beyan edilmiştir (Uluğtekin, 1991). Buna göre çocukla ilişkili ceza sistemlerinin bu bağlamda gözden geçirilmesi gerektiği düşünülebilir. Bu kapsamda hem denetimli serbestliklerde bireysel görüşme, grup çalışmaları ile boş zaman faaliyetlerinin hem de çocuk kapalı ceza infaz kurumları ile çocuk eğitimevlerinde bulunan psikososyal servis görevlilerinin yürüttüğü iyileştirme çalışmalarının etkililiklerinin artırılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca iyileştirme çalışmalarının çeşitlendirilmesi ile yeni araştırma ve projelerle verimin artırılması gerektiği söylenebilir. Mevcut çalışma kapsamında çocuk suçluluğuna bir bakış atılacak ve 18 yaş altı suça sürüklenen çocuklara ilişkin ceza sistemlerinde yürütülen rehabilite çalışmaları

aktarılacaktır. Bu sayede suça sürüklenen çocuk ve ergenlere yönelik ileride geliştirilecek bireysel görüşme ve grup müdahaleleri ile rehabilitasyon süreçlerinin içeriğine alternatif fikir sunulması düşünülmektedir.

Çocuk Suçluluğunun Nedenleri

Çocuk suçluluğunun nedenleri en temelde biyolojik, kalıtsal, psikolojik ve sosyolojik olarak sınıflandırılmaktadır. Zekâ geriliği ve epilepsi gibi rahatsızlıklar suçun biyolojik nedenlerini oluşturmaktadır (Bakırcıoğlu, 2012; Yavuzer, 2006). Ayrıca beyin patolojisi, endokrin dengesizliği ile kalıtsal bozukluğu olan çocukların suç işlemeye meyilli olduğu bildirilmiştir (Günşen İçli, 2021). Psikolojik nedenler incelendiğinde, gelişimdeki saplantılı davranışlar, olgunlaşmamış cinsel güdüler ve saldırganlık dürtüleri psikolojik nedenlerdendir (Bakırcıoğlu, 2012). Ayrıca suç işlemiş çocuklarda patoloji ve psikopatoloji görülme olasılığı yüksektir (Günşen İçli, 2021). Freud'a göre benlik ile üst benlik gelişimindeki yetersizlikler nedeniyle dürtülerin kontrol edilememesi suçlu davranış olarak ortaya çıkmaktadır. Adler'e göre aşağılık kompleksi ile üstünlük arzusuna ulaşmayı engelleyen etmenler suça neden olabilmektedir (İmamoğlu, 2015). Çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun, tartışmalı olsa da yetişkin suçluluğunu tetikleyen nöropsikolojik etmenlerden biri olabileceği ifade edilmiştir. Bununla birlikte ağır suç geçmişi olan çocukların psikopati ya da davranış bozukluğu teşhisi alabileceği bildirilmiştir (Bartollas, & Schmallegger, 2017).

Çocuk suçluluğunun sosyolojik nedenleri incelendiğinde, temelde aile ve çevre faktörü gelmektedir (Bakırcıoğlu, 2012). Sosyolojik nedenler biyolojik ve psikolojik nedenlerden farklı olarak sosyal yapıya yoğunlaşmaktadır. Buna göre aile ilişkileri ve aile yapısının çocuk/ergen suçluluğunun önemli nedenlerindedir. Çocuğun ilk gördüğü ve içine doğduğu yapının ailesi olduğu düşünüldüğünde aile içi iletişim ve çocuğun ailesiyle yoğun teması önemlidir (Günşen İçli, 2021). Ayrıca gelişimsel konuşma, dil bozuklukları, akademik beceri bozuklukları gibi öğrenme bozukluklarının suç ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Buna göre çocuğun okul hayatıyla ilgili zorlanması, okuma-yazma öğrenmede güçlük ile matematikte zorlanması gibi faktörler suçlu davranışı yordayabilmektedir (Bartollas & Schmallegger, 2017). Özetle, suçun ve çocuk suçluluğunun nedenlerini tek bir kuram ya da nedene dayandırmak mümkün gözükmemektedir.

Çocuk suçluluğunu tetikleyen farklı risk faktörleri mevcuttur. Özellikle erkek yaşta doğum, hamilelik sırasında alkol ve madde kullanımı, doğum sırasında yaşanan komplikasyonlar, düşük doğum ağırlığı, hiperaktiflik, ebeveynlerin çocuğu reddi, ebeveyn uyumsuzlukları, çocuğun faaliyeterine düşük katılım, yanlış ve sert ebeveyn tutumu, parçalanmış aile, ebeveyn suçluluğu, geniş ve kalabalık aile, düşük sosyoekonomik düzey

ve düşük zekâ puanı bunlardan en önemlileridir. Ayrıca suç işleme risk faktörleri arasında okul etkisi de bulunmaktadır. Buna göre yüksek suçluluk oranına sahip olan bir ortaokul ya da liseye devam etmek, çocukların suç işleme olasılıklarını artırmaktadır (Seyhan & Bahar, 2006).

Başka bir araştırma sonucuna göre, 15-18 yaş arasındaki çocukları suça iten faktörler arasında, düşük eğitim düzeyi, ebeveynlerin çocuğa karşı tutumları, çocuğun çevresindeki zararlı madde alışkanlıkları ve çocuğun yakın çevresinde suç işlemiş kişilerin varlığı yer almaktadır (Cömert, 2018). Parçalanmış aileye sahip olma, aile içi istismar, düşük ekonomi, nörolojik bozukluklar, kötü arkadaş çevresi, okul başarısızlığı, düşük zekâ puanı, erkek olma veya anne-babanın yetersiz disiplini bireyleri suç işlemeye daha meyilli hâle getirebilmektedir (Ayan, 2011). Yapılan bir araştırmada düşük eğitim düzeyine sahip anne-babanın çocuklarının suç işlemeye meyilli olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca erkek çocukların (%88), kız çocuklara (%12) göre daha fazla suç işledikleri, 15 yaşını dolduran çocukların, düşük eğitim seviyesine sahip çocukların, anne-baba-çocuk arasında yetersiz iletişim bulunan çocukların, ailede çocuk sayısı fazla olan çocukların, aile üyeleri arasında ve yakın akrabalarında suç işlemiş birey olan çocukların, parçalanmış aile çocuklarının ve iç göç yaşayan aile çocuklarının suç işlemeye meyilli olduğu bulunmuştur (Öter, 2005). Ayrıca çocuğa küçüklüğünde yanlış eğitim verilmesi ve sevgi eksikliği suça yönelten etkenler arasında belirtilmiştir (Yavuzer, 2006). Buna göre çocuk suçluluğunun nedenleri arasında temelde aile dinamiklerinin ve olumsuz aile yaşıntılarının rolü büyüktür.

Çocuk suçluluğunun nedenlerinden biri olan aile faktörünü dört grupta incelemek mümkündür. Bunlardan birisi ailenin parçalanması/boşanma, ikincisi aile içi çatışma, üçüncüsü ailenin çocuğu ihmâli ve dördüncüsü aileden birinin özellikle de babanın suç işlemesi olarak belirtilmiştir (Günşen İçli, 2021). Bu kapsamda anne-bebek ilişkisinin önemli olduğu, anne yoksunluğunun ve anneden ilk beş yıl ayrı kalmanın çocuk suçluluğunu artırdığı söylenmektedir. Yapılan bir araştırmada hükümlü gençlerle çalışılmış ve çıkan sonuçlara göre katılımcıların %47,6'sının ebeveynlerinden ayrı kaldığı, %22'sinin parçalanmış ya da tek ebeveynli aileden geldiği beyan edilmiştir. Aynı araştırmada suçlu çocukların %60'ının ortanca çocuk olduğu ve yeterince sevgi göremediği bulunmuştur (Yavuzer, 2006). Özetle, yapılan çalışmalar çocuk suçluluğunun nedenlerinden aile faktörleri arasında çocuğun aileden yeteri kadar sevgi görmemesi, ortanca çocuk olma, kalabalık aile, ailenin düşük gelirli olması, anne-babanın düşük eğitim düzeyi, ailede sabıkalı birinin olması ve anne-babanın birbirlerine ve çocuğa olumsuz tutum/davranışları sayılmaktadır (Ayan, 2011; Bartollas & Schmallegger, 2017; Cömert, 2018; Dinç, 2013; Günşen İçli, 2009; İslamoğlu, 2017; Seyhan & Bahar, 2006; Solak, 2021; Uluğtekin, 1991;

Yağbasan, 2010).

Antisosyal davranışlar gösteren çocukların ebeveynlerinin birbirini anlamayan, psikolojik anlamda sorunları olan, şiddete dayalı iletişim dilleri olan, düşük ekonomik gelir düzeyine sahip, sosyal hayattan izole ve toplumla bütünleşmemiş ebeveynler oldukları bildirilmiştir (Ayan, 2011). Çocuklarda antisosyal davranış gelişimine yol açan aile içi bozukluklar, ebeveyn suçluluğu, ebeveyn madde kullanımı, annenin depresyonu ve aile ilgisizliği aile risk faktörlerinin yanı sıra akran grubu risk faktörleri, okulla ilgili risk faktörleri ve toplumsal risk faktörleri bulunmaktadır. Buna göre; suçlu davranış içerisinde bulunan arkadaş ilişkileri ile akranlar tarafından reddedilme akran grubu risk faktörleri; düşük akademik performans ve başarısız okul ilişkisi okulla ilgili risk faktörleri; yerleşim dezavantajı, yoksulluk, silahlara kolay ulaşım ve medyada görülen şiddet toplumsal risk faktörleri arasında sayılmaktadır (Gönültaş, 2017; Uluğtekin, 1991). Bu bağlamda antisosyal davranış geliştirmede aile ve akran faktörlerinin önemli olduğu söylenebilir.

Ergenlik döneminin kendisi çocuk suçluluğunun risk faktörleri arasında sayılabilir. Özellikle ergenlik döneminde hızlı bedensel ve ruhsal değişim ile değişen hormonlar suçlu davranışı tetikleyebilmektedir (Yavuzer, 2006). Çocuklar ergenliğe geçiş dönemlerinde ebeveyn kontrolünü kaybetmektedirler. Bu dönem çocukların arkadaşlarıyla geçirdikleri zaman artmaktadır. Aynı zamanda bu dönem ergenlerde kavga etme, insanlara ya da hayvanlara bilerek zarar verme, fiziksel şiddet, hırsızlık, yalan söyleme ve kurallara uymama gibi antisosyal veya agresif davranışlar artmaktadır (Siyez, 2013). Buna göre ergenlik döneminin kendisi ve ebeveyn kontrolsüzlüğü de çocuk/ergen suçluluğunun sebepleri arasında sayılabilir.

Çocuk Suçluların Özellikleri

Çocuk suçluları tanımlayan özelliklere bakıldığında çocuk suçluların; sınırsız özgürlük istedikleri, sorumluluktan kaçtıkları, ebeveynlerinin otoritesine karşı çıktıkları, çabuk öfkelenedikleri, sorunları kaba kuvvetle çözdükleri ve alkol-madde kullandıkları görülmüştür (Bakırcıoğlu, 2012). Ayrıca çocuk suçluların kızgınlık hislerinin, zorlayıcı davranış ile saplantılı düşüncelerinin baskın, suçluluk duygusundan yoksun, duygusal olarak dengeyi kuramayan, kafası karışık ve içe dönük oldukları belirtilmiştir (İmamoğlu, 2015). Alanyazında yapılan araştırmalar çocuk suçlularda düşük zekâ puanı, gelişim geriliği, düşük ekonomik düzey görülmüş ve çoğunlukla ailelerinin yoksul olduğu aktarılmıştır (Yavuzer, 2006). 12-18 yaş aralığındaki erkek çocuk suçlularla yapılmış bir araştırmada suça sürüklenmiş çocukların risk alma davranışlarının ve madde kullanım oranlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocukların risk alma davranışları arttıkça problem çözme becerilerinin düştüğü tespit edilmiştir (Öztürk,

2013). Buna göre çocukların olumsuz psikolojik durumları suç davranışını tetikleyebilmektedir.

Suçta sürüklenen çocukların özelliklerinden biri 18 yaşın altında olmalarıdır. Çocuklarda 14 yaşın hem İngiltere hem diğer Avrupa ülkeleri hem de Türkiye’de en çok suç işlenen yaş olduğu bildirilmektedir (Yavuzer, 2006). Başka bir çalışmada çocuk suç gruplarının en fazla 14-17 yaş arasında suç işledikleri ifade edilmiştir (Öter, 2005). Yine suç işlemenin 13-19 arasında en yüksek düzeye çıktığı ve 20’li yaşlardan sonra düştüğü açıklanmıştır (Seyhan & Bahar, 2006). Bu kapsamda yaşın çocuk suçluluğuyla bağlantılı olduğu ifade edilebilir.

Suçta yönelen çocukların çoğunlukla üç-beş kişi hâlinde suç çeteleri oluşturdukları gözlenmiştir. Bu durum bir sosyal kabul veya bir statü göstergesi olarak kabul edilmektedir (Yavuzer, 2006). Başka bir araştırma, suç teşkil eden eylemlerin tek başına değil iki-üç kişilik gruplar hâlinde işlenme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Seyhan & Bahar, 2006). Benzer şekilde ergenlik döneminde gençlerin riskli davranış örüntülerinin ve heyecan verici davranış oranlarının arttığı, benzer ilgi alanlarına sahip arkadaş edinmek için riskli davranışlar sergiledikleri ve aynı özelliklere sahip olan akran grubundan riskli davranışların daha kolay ortaya çıktığı belirtilmektedir (Romer & Hennessy, 2007). Üç çocuk eğitimi sırasında yürütülmüş bir araştırma sonucunda da suça sürüklenen çocukların akranlarıyla ilişkilerinin suç işlemeye bağlantılı olduğu, çoğunun akran baskısı/zorbalığına maruz kaldığı ve hem akranlarına özendikleri için evden kaçtıkları hem de akran etkisiyle suç işledikleri bildirilmiştir. Ayrıca suça sürüklenen çocukların çoğunun ceza almadan önce herhangi bir işte çalıştığı beyan edilmiştir (Ayan, 2011). Buna göre akran etkisinin çocuk suçluluğunu tetiklediği görülmektedir.

Türkiye’de 2006-2007 yılları arasında yürütülen bir çalışmada 8-18 yaş aralığında sokakta yaşayan, suç işleyen ve suça maruz kalan 1526 kız ve erkek çocukla araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda çocuklar ailelerin şiddet uygulamaları, ilgisiz ve sorumsuz davranışları, çocukları çalıştırmamaları, onları suç işlemeye teşvik etmemeleri ve arkadaş çevrelerini kontrol etmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Aileleri şiddet gösteren çocukların evden kaçtıkları, arkadaş etkisiyle suç işledikleri, madde kullanmaya başladıkları, hırsızlık ile gasp suçlarını işledikleri ve cezaevine girince yeni suç türlerini öğrendikleri bildirilmiştir. Araştırma örnekleminin %35,4’ü daha önceden cinsel ilişkiye girdiğini beyan etmiş ve ilk cinsel ilişkiye girdikleri kişinin arkadaşı olduğunu belirtenlerin sayısı %57,1 bulunmuştur. Araştırma örnekleminin sadece %26’sının parçalanmış aileden geldiği bulunmuştur. Bu sonucun alanyazından farklı bir bulgu olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca alkol kullanan çocukların adam öldürme, yaralama ve darp suçlarını daha fazla işledikleri beyan edilmiştir (Günşen İçli, 2009).

Çocuk eğitim evlerinde 2010 yılında yürütülmüş olan bir çalışmada, 132 çocukla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla her bir görüşme 30-35 dakika sürmüştür. Araştırmaya katılan çocukların %43,9'unun 17 yaşında ve %97,7'sinin erkek olduğu, %36,4'ünün yedi ile daha fazla kardeşi olduğu ve %59,8'inin şehirde doğduğu tespit edilmiştir. Ayrıca %59,8'inin ebeveynlerinin önlerinde kavga ettiğini belirttiği, %63,6'sının ailesinde sabıkası olan birinin olduğu, %72,7'sinin evden/yurttan kaçtığı, %47'sinin ailesi tarafından fiziksel şiddet gördüğü, %90,2'sinin aile dışı çevresinde suç işleyen birileri olduğu bulunmuştur. Eğitimevindeki çocukları suça iten faktörler incelendiğinde ise, %72'si arkadaş, %72'si çevre, %66,7'si parasızlık ve %56,8'inin madde bağımlılığı cevaplarını verdiği bildirilmiştir (Ayan, 2011).

Denetimli serbestlik tedbiri altında bulunan 14-18 yaş aralığındaki çocuk yükümlülerle yapılmış bir çalışmada erkek çocuk sayısının daha fazla olduğu, katılımcıların %35'inin birden fazla kez hüküm aldıkları, katılımcıların %96'sının maddeyle ilişkili suç nedeniyle denetimli serbestlik tedbirine tabi olduğu, en az bir kez travmatik deneyime maruz kalan katılımcı oranının %78 olduğu, katılımcıların %67'sinin en az bir psikiyatrik tanı aldığı, zekâ puanları ile mesleki, sosyal işlevsellik düzeylerinin düşük olduğu ve ebeveynlerinin düşük eğitim düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir (Poyraz Fındık, 2015). Denetimli serbestlik tedbiri altında adli kontrol altında olan 121 çocuk ve genç ile çocuk ağır ceza mahkemelerinde yargılanan 134 suça sürüklenen çocuğun örnekleme dâhil edildiği başka bir çalışmada çocuk/gençlerin uyuşturucu madde kullanım nedenleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre, okul terki, uyuşturucu madde kullanan arkadaş grubu, yaşanan çevrede şiddetin varlığı, problemlili arkadaşların mevcudiyeti ve düzenli sigara kullanımı, çocuğun uyuşturucu madde kullanımı üzerinde risk faktörleri olarak belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada madde kullanan çocuk/gençlerin %89,8'inin erkek olduğu bulunmuştur (Erbay, 2017). Benzer şekilde farklı bir çalışmada erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla suç işledikleri ve okul terkinin risk faktörlerinden biri olduğu beyan edilmiştir (İslamoğlu, 2017). Buna göre adli sistemle başı derde girmiş ve madde kullanımı olan çocukların, madde kullanımlarının önlenmesi için arkadaş, şiddet ve sigara risk faktörlerine dikkat etmek gerekmektedir.

Denetimli serbestlik tedbiri altında bulunan suça sürüklenmiş çocuklarla yapılmış bir çalışmada, suç işlemiş çocukların çoğunun lise düzeyinde eğitim gördüğü, büyük çoğunluğunun ebeveynlerinin öz ve anne-babalarının eğitim düzeylerinin düşük olduğu, ortalama üç kardeşe sahip olduğu, büyük çoğunluğunun anne-babasıyla büyüdüğü, büyük çoğunluğunun madde kullanımı nedeniyle denetimli serbestlik aldığı, en fazla kullandıkları maddenin esrar olduğu, merak ve özenti nedenleriyle madde

kullanımına başladıkları ve çoğunun aile içinde şiddet görmediği tespit edilmiştir (Göker, 2015). Denetimli serbestlik kapsamında yürütülen bir çalışmada haklarında denetimli serbestlik tedbiri verilen 50 çocukla çalışılmıştır. Çalışma grubunda yer alan tedbir altındaki çocukların okul başarılarının düşük ve okuldan kaçma davranışlarının sık olduğu gözlenmiştir. Ayrıca sigara, alkol ve madde kullanımlarının ve okulda sosyal faaliyetlere katılımlarının düşük olduğu, rehberlik servisinden herhangi bir destek almadıkları ve öğretmen ile yönetici denilince akıllarına kural ve disiplin geldiği tespit edilmiştir (Özkol, 2023).

Denetimli serbestlik kapsamında 18 yaş altında suça sürüklenmiş gençlerle yürütülen derinlemesine görüşmeler sonucunda suça sürüklenen gençlerin özelliklerinin neler olduğu aktarılmıştır. Buna göre tedbir altında bulunan çocukların ortaöğretime gelmeden eğitimden koştukları, ailelerinin ilgi, sevgi ve desteklerinden mahrum kaldıkları, aile üyelerinde suç ve madde kullanımlarının olduğu, madde kullanımına arkadaş çevreleri nedeniyle başladıkları ve mahallelerini temiz olmayan bir çevre olarak tanımladıkları tespit edilmiştir (Eryalçın, 2020). Başka bir çalışmada suça sürüklenen çocukların suç işleme nedenleri arasında ailede yaşanan sorunlar, olumsuz arkadaş çevresi, yaşanan olumsuz çevre, madde kullanma ve satma ile yoksulluk belirtilmiştir (Mutlu, 2022). Suça sürüklenen çocuklarla yapılan farklı bir çalışmada çocukları suça yönelten etkenlerden arkadaş çevresinde sabıka, ailede uyuşturucu madde kullanımı ve ailede fiziksel şiddetin ergenlerde risk alma davranışını yordadığı görülmüştür (Akdemir Gandur, 2010).

Denetimli serbestlik bünyesinde bulunan 18-25 yaş aralığındaki 20 çocukla gerçekleştirilmiş başka bir çalışmada çocuk olarak yargılanmış bireylerle çalışılmıştır. Katılımcıların ifadelerinde okul rehberlik sistemi, öğretmenler, mahalle ortamı, aile ve arkadaşların hayatlarında geniş yer tuttuğu belirtilmiştir. Suça sürüklenen çocukların aile içi çatışma, ebeveynin çocuk üzerinde yetkin kontrolünün olmaması ve sevgi eksikliğini hissettikleri ifade edilmiştir. 12-15 yaş dönemlerinin yasa dışı davranış ve alışkanlıklar için kritik olduğunu beyan etmişlerdir. Katılımcıların geleceğe ilişkin beklentilerinin umutsuz olduğu anlaşılmıştır (Solak, 2021).

Mükerrer suça sürüklenen çocukların özelliklerine bakıldığında, en çok 15-18 yaş arasında suç işledikleri, suç işleme yaşlarının en çok 17 yaşında görüldüğü anlaşılmıştır. Bu çocukların çoğunlukla okula devam etmedikleri ve bu durumun %49,6 oranında düşük ekonomi düzeyinden kaynaklandığı beyan edilmiştir. Ayrıca bu çocukların büyük çoğunda zararlı alışkanlık olduğu aktarılmıştır (Cömert, 2018). Başka bir çalışma kapsamında denetimli serbestlikte bulunan 3'ü kız, 19'u erkek olmak üzere 15-17 yaşları arasındaki 22 suça sürüklenmiş çocukla derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların 15'inin eğitimlerine devam etmediği,

13'ünün düşük gelirli işte çalıştığı, 15'inin en az bir yasa dışı madde kullandığı ve yedisinin anne-babasının birlikte olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca katılımcıların %70'i akran grubunda daha önce suç işlemiş kişiler olduğunu ve 22 suça sürüklenen çocuğun 19'u suç işlerken yanlarında akranlarının yer aldığını söylemiştir (Taşkın, 2019). Suça sürüklenen çocuklarla gerçekleştirilen farklı bir araştırmada 215 erkek çocukla çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çocukların ilkökul mezunu olduğu görülmüştür. Ayrıca çocukların parçalanmış aile, evden kaçma, evden ayrılma, ailede suçlu bireyin varlığı, okulda başarısız olma, okuldan kaçma eğilimlerinin suç işlememiş gruba göre daha fazla olduğu ve benlik saygılarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Uluğtekin, 1991). Özetle, suça sürüklenen çocukların çoğunun psikolojik sorunlar yaşadığı, olumsuz aile ile akran çevrelerinin olduğu, okulda problem yaşadığı, ekonomik açıdan zorluk yaşadığı, suçu çete hâlinde işlediği ve zararlı madde alışkanlığının olduğu ifade edilebilir.

Çocuk Suçluların İşledikleri Suç Türleri

Çocuk suçluluğunun yetişkin suçların türlerinden farkları olduğu görülmektedir. Bazı suç türlerinin çocuk ve ergenlerde görülme olasılığı daha yüksektir. Çocuk suçlular öncelikle ev, okul ve çevrelerine uyumsuz ve geçimsiz olmakta, yalan söylemekte, evden ve okuldan kaçmakta, söz dinlememe ve baş kaldırma gibi uyumsuz davranışlar sergilemektedirler. Bu olumsuz davranışlar çocuk ergenliğe geldiğinde hırsızlık, yan kesicilik, küfür, bıçak taşıma, yaralama ve öldürme gibi suçlu davranışlara dönüşebilmektedir (Bakırcıoğlu, 2012). Ayrıca çocuk suç türlerinde birinci sırayı hırsızlık almaktadır. Çocuklar için hırsızlık temel ihtiyaçları karşılama yolu olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte çocuklar yetişkinler kadar profesyonel olamamakta ve organize suçlar işleyememektedirler (İmamoglu, 2015).

ABD'de 2003 yılında yapılan bir araştırmada şiddet suçları nedeniyle tutuklananların %12'sinin, tecavüz nedeniyle tutuklananların %12'sinin ve adam öldürme nedeniyle tutuklananların %5'inin çocuk ve ergen olduğu ifade edilmiştir (Siyez, 2013). Türkiye'de çocukların işledikleri suçların çok çeşitli olmasına rağmen beş ana grupta toplandığı görülmüştür. En çok işlenen suç türler hırsızlık, kaçakçılık, cinsel suçlar, şiddet suçları ve yan kesicilik olarak tanımlanmıştır (Günşen İçli, 2021). Çocuk ve ergenler tarafından sıklıkla işlenen suçlara bakıldığında hırsızlık, vandalizm ile fiziksel şiddet olduğu belirtilmiştir. Çocuk ve ergenlerde sıklıkla görülen problem davranışlar ise çete kurma, yalan söyleme, evden kaçma ve okuldan kaçma olarak ifade edilmiştir (Siyez, 2013). Başka bir araştırmada mükerrer suç işlemiş çocukların işledikleri suç türleri arasında en fazla hırsızlık, gasp gibi mala karşı işlenen suçlar olduğu görülmüştür. Aynı araştırmada çocukların %62,3'ünün ailelerinden baskı gördüğü ve %44,3'ünün aileleriyle

her konuda konuşmadığı bildirilmiştir (Cömert, 2008). Buna göre çocukların işledikleri suçların başında hırsızlık geldiği söylenebilir.

Çocuk suçluluğuyla ilgili İngiltere’de yapılan bir araştırmada bina hırsızlığı, dükkândan mal kaçırma, otomatik makinelerden hırsızlık, başkasına ait mala zarar verme suçlarının 20’li yaşlara doğru düştüğü bulunmuştur. Ancak çocukların kendi çalıştığı yerden hırsızlık, saldırı, uyuşturucu madde suçları ile dolandırıcılık suçlarında bir azalma olmadığı söylenmiştir (Seyhan & Bahar, 2006). Farklı bir araştırmada suç işlemiş çocukların en fazla hırsızlık, adam öldürme ve uyuşturucu, çocuğun cinsel istismarı, gasp, yağma, kamu malına zarar verme, terör, kavgaya karışma ve kesici alet/silah taşıma suçlarını işledikleri tespit edilmiştir (İslamoğlu, 2017). Bir çocuk eğitimevi ve bir kapalı ceza infaz kurumunda mahkûm olan çocuklarla yapılmış araştırmanın sonuçlarına göre, çocukların en çok gasp (%20,8), sonrasında cinsel istismar (%17,9) ile hırsızlık (%15,6) ve en son cinayet (%15) suçlarından ceza aldıkları anlaşılmıştır (Dinç, 2013).

Denetimli serbestlikte gerçekleştirilen farklı bir çalışmada suça sürüklenen çocukların suç türleri arasında en çok hırsızlık, cinsel taciz, uyuşturucu madde kullanımı ve satışının olduğu; silahlı soygun ve yaralama suç türlerinin azınlıkta olduğu ifade edilmiştir (Solak, 2021). Suça sürüklenen çocuklarla gerçekleştirilen farklı bir araştırmada 215 erkek çocukla çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çocukların en fazla hırsızlık, cinsel suç ve yaralama/öldürme suçlarını işledikleri belirtilmiştir (Uluğtekin, 1991). Benzer bir şekilde 2006-2007 tarihlerinde gerçekleştirilen bir çalışma sonucunda çocuklarda en sık işlenen suçun hırsızlık, adam yaralama, adam öldürme, cinsel suç ile narkotik suçların olduğu bulunmuştur (Günşen İçli, 2009). Bu kapsamda suça sürüklenen çocuklarda en fazla hırsızlık, yaralama, cinsel taciz ve madde kullanımıyla ilişkili suçlar görüldüğü söylenebilir.

Suç Sürüklenen Çocukların Ceza Sisteminde Rehabilitasyonu

Suç sürüklenmiş çocuklarla ilişkili yürütülen çalışmalar ikiye ayrılarak yürütülmektedir. Bunlardan birincisi suç işlenmeden önce yürütülen koruyucu önleyici faaliyetler; ikincisi ise suçun işlenmesinden sonra yürütülen rehabilite, eğitim ve tedavi faaliyetleridir (Karataş & Mavili, 2019). Çocuk suçluluğunun en fazla görüldüğü yaşın 14 yaş olduğu düşünülürse (Yavuzer, 2006), çocuk suçluluğunun önlenmesi veya rehabilitasyonunda eğitimin oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Çocuk suçluluğunun rehabilitasyonu sadece hukuki bir mesele olarak düşünülmemelidir. Ayrıca çocuk suçluluğunda iyileşme çalışmalarının yetişkin suçluluğunkine göre daha hızlı ve başarılı sonuçlar vermektedir (Yavuzer, 2006). Batı’da ilk ıslahevinin 1825 yılında New York’ta kurulduğu, Türkiye’de ise 1937 yılında Edirne’de ilk ıslahevinin kurulduğu ve sonra-

dan Ankara'ya nakledildiği belirtilmiştir (İmamoğlu, 2015). Çocuk ıslah kurumlarında ilk psikososyal servislerin 1983 yılında yapılan değişiklikle birlikte kurulduğu görülmektedir (Uluğtekin, 1991). Hem yurtdışında hem de Türkiye'de suça sürüklenen çocuklarda ceza sisteminde yürütülen rehabilitasyona dayalı müdahalelerin suç tekrarının önlenmesi amacıyla uygulandığı belirtilmektedir.

Dünya uygulamalarında suça sürüklenen çocukların düşük okul başarısı, saldırganlık ve diğer antisosyal davranışlarını düzeltmek amacıyla mentorluk yönteminin kullanıldığı ve programdan yarar sağladıkları dikkat çekmektedir (DuBois vd., 2002; Tolan vd., 2008). Yürütülen başka bir çalışmada denetimli serbestlik bünyesindeki genç suçlulara destekleyici toplumsal müdahale uygulanarak gençlerin tekrar suç işlemeleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma kapsamında çocuklarla en az bir kere yüz yüze veya telefonla temas edilmiş, çocuklara 45 takvim günü içerisinde denetimli serbestlikte süpervizyon verilmiştir. Her üç ayda bir okullarıyla temas kurulmuştur. Denetimli serbestlik memurlarıyla konuşarak istihdamlarının sağlanmasına yardım edilmiş ve çocuklar iş yerlerinde ziyaret edilmişlerdir. Buna göre araştırmanın sonucunda katılımcı gençlerin 18 yaşından sonra tekrar suç işleme düzeyleri üzerinde etkisi olmadığı ancak yenilikçi müdahalenin suç işleme zamanlaması üzerinde anlamlı etkiler gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca denetimli serbestliğe tabi gençlerin ve ailelerinin iş bulmalarına destek olduğu söylenmiştir (Ashford & Gallagher, 2019).

Çocuk adalet sisteminde iyileştirme programlarına bakıldığında, dünyada içgörü temelli terapilerin okullarda ruhsal ve duygusal bozuklukların tedavisinde; davranışçı yaklaşımların okullarda istenmeyen davranışların ödül ve ceza sistemiyle azaltılmasında; bilişsel-davranışçı yaklaşımların suçlu davranışın temellerinin işlevsiz düşünce kalıplarından oluştuğu varsayımıyla yeni düşünce yapılarının oluşturulmasında kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca grup danışmanlığı kapsamında karar almayı gruba yönelten “Yönlendirilmiş Grup Etkileşimi”, olumlu gençlik alt kültürü oluşturmak amacıyla “Olumlu Akran Kültürü” ve uyuşturucu ile alkol bağımlılığı müdahalelerinin uygulandığı belirtilmiştir (Bartollas & Schmallegger, 2017). Buna göre suça sürüklenen çocukların rehabilitasyon süreçlerinde farklı müdahale uygulamalarının bulunduğu söylenebilir.

Alanyazında ceza infaz sisteminde çocuklarla yürütülen rehabilitasyon çalışmaları incelendiğinde, yapılan bir çalışmada yargılama süreci devam eden suça sürüklenmiş çocuklar için geliştirilen “Yargılama Süreci Devam Eden Suça Sürüklenen Çocuklar için Destek Eğitim Programı”nın 13-17 yaş arasındaki çocukların duygu ve düşünceleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma kapsamında ilk defa suça sürüklenen çocukların 10'u deney ve 10'u kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubuna sekiz hafta

boyunca program uygulanmıştır. Uygulama sonucunda deney grubundaki çocukların duygu ve düşüncelerinde, durumluk ile sürekli kaygı düzeylerinde ve stres düzeylerinde olumlu-anlamli gelişmeler olduğu gözlenmiştir (Sağlam, 2015).

Başka bir araştırmada ceza infaz sisteminde çocuklarla yürütülen çalışmalarda öfke kontrolü özelinde kanıta dayalı ve bilişsel-davranışçı terapi temelli uygulamaların yaygın kullanıldığı ifade edilmiş ve bu bağlamda “Bilişsel-Davranışçı Grup Terapisi” geliştirilmiştir (Yalçın, 2021). Türkiye’de bir çocuk ve gençlik kapalı ceza infaz kurumunda “Bilişsel-Davranışçı Terapi Temelli Grup Terapisi” uygulamasının 14-18 yaşları arasında olan suça yönelen ergenlerde öfke kontrolü üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu çalışma kapsamında iki bilişsel-davranışçı terapi grubu ve iki paylaşım grubu oluşturulmuştur. Her gruba 10 kişi atanmış ve her bir oturum 90 dakika olacak şekilde 10 oturum yürütülmüştür. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan gençlerden bilişsel ve davranışçı grup terapisi uygulanan gençlerin öfke kontrol becerilerini artırdığı ve grup terapisini iyileştirici bir yönü olduğu bulunmuştur (Yalçın, 2021). Buna göre bilişsel davranışçı yöntemlerin rehabilite süreçlerinde etkili olduğu söylenebilir.

Çocuk ve ergenlerin fiziksel, psikolojik, duygusal ve eğitsel ihtiyaçları yetişkinlerden farklıdır. Bu bağlamda suç işlemiş/suçta sürüklenmiş çocuklar ve ergenler için destekleyici müdahale programlarının oluşturulması öncelikli olabilir. Ayrıca çocuklar ile ergenlerin risklerini ve gelişimsel ile toplumsal olarak desteklenmeye ihtiyaç duydukları alanları belirleyecek değerlendirme ölçek ve formların belirlenmesi gerektiği ifade edilmektedir (DSDB, 2023c). Buna göre ceza sistemlerinde yürütülen çalışmalardan en önemlisi rehabilite, eğitim ve tedavi faaliyetleridir.

Ceza infaz kurumlarında eğitim faaliyetleri kapsamında okuma-yazma kursları, ilköğretim, açık ilköğretim, ortaöğretim okulları ve açık öğretim liseleri yer almaktadır. Psiko-sosyal faaliyetleri kapsamında ise psikolog ve sosyal çalışmacılar tarafından yürütülen bireysel görüşme, grup çalışmaları ve çocukların sağlıklı gelişimine katkı sağlayacak iyileştirme uygulamaları yapılmaktadır. Türkiye’de çocuklar için ayrı geliştirilen “Psiko-sosyal Destek ve Müdahale Programları” içeriğinde “Aile Eğitimi Kılavuzu”, “Kısa Grup Çalışmaları”, “Genel Bilgiler”, “Öfke Kontrolü” ve “Yaklaşım İlkeleri” uygulanmaktadır (Saldırım, 2007). Aşağıda hem çocuk kapalı ceza infaz kurumları ile çocuk eğitimevlerinde hem de denetimli serbestliklerde çocuklara dönük gerçekleştirilen rehabilite çalışmalarına ayrı başlıklarda yer verilmiştir.

Çocuk Kapalı Ceza İnfaz Kurumları ile Çocuk Eğitimevleri

5275 sayılı Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkında Kanun gereğince çocuk kapalı ceza infaz kurumları şu şekilde tanımlanmıştır:

“Çocuk tutukluların ya da çocuk eğitimevlerinden disiplin veya diğer nedenlerle kapalı ceza infaz kurumlarına nakillerine karar verilen çocukların barındırıldıkları ve firara karşı engelleri olan iç ve dış güvenlik görevlileri bulunan, eğitim ve öğretime dayalı kurumlardır.” (CGTİHK, 2004, m. 11/1). Aynı kanun gereği çocuk eğitimevlerinin tanımı ise şöyledir: “Çocuk hükümlüler hakkında verilen cezaların, hükümlülerin eğitilmeleri, meslek edinmeleri ve yeniden toplumla bütünleştirilmeleri amaçları güdülen yerine getirildiği tesislerdir. Bu kurumlarda firara karşı engel bulundurulmaz; kurum güvenliği iç güvenlik görevlilerinin gözetim ve sorumluluğunda sağlanır.” (CGTİHK, 2004, m. 15/1).

Türkiye’de 2023 yılı itibarıyla Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü (CTEGM) web sitesinden çocuk ceza infaz kurumları ile çocuk eğitimevlerinin sayıları incelenmiştir. Buna göre Türkiye’de Ankara, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kayseri, Mersin, Samsun ve Tekirdağ’da olmak üzere dokuz tane çocuk ve gençlik tipi ceza infaz kurumu vardır. Ayrıca 2023 yılı itibarıyla Ankara, Elazığ, İstanbul ve İzmir’de olmak üzere dört çocuk eğitimevi olduğu görülmüştür (CTEGM, 2023a). Bu kapsamda tutuklu çocukların çocuk ve gençlik tipi ceza infaz kurumları ile kapalı ceza infaz kurumlarının çocuklar için ayrılmış kısımlarında, hükümlü çocukların ise çocuk eğitimevlerinde kaldıkları ifade edilmiştir (CTEGM, 2023b). Eğitimevleri açık kurum statüsünde olan çocukların her türlü eğitim-öğretim, meslek edinme ve toplumla bütünleşmelerine yönelik faaliyetler gerçekleştirilmektedir. Çocuk eğitimevlerinde firara engel olmadığı belirtilmektedir. Eğitimevlerinde bulunan çocuklar, haklarında tutuklama kararı olan ve disiplin cezası alan çocuklar hariç olmak üzere, kapalı infaz kurumlarına gönderilmemektedirler (Cevher, 2007). Suça sürüklenmiş çocuklarla yapılmış bir araştırmada cezaevi yaşantısının çocuklar için zor, örseleyici, olumsuz ve acı bir deneyim olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda kapalı ceza infaz sistemine alternatif çözümler üretilmesi gerektiği belirtilmiştir (Mutlu, 2022). Buna göre çocuk eğitimevleri ve denetimli serbestliklerin çocuklar için bir avantaj olduğu düşünülebilir.

Çocuklarda suçun işlenmeden önce önlenmesine dönük çalışılması elzemdir. Ancak suç işlenmişse özellikle cezaevi benzeri kurumlar olan çocuk eğitimevlerinde yeniden eğitim ve rehabilitasyona dönük çalışmaların yürütülmesi gerekmektedir. Bu bağlamda cezaevi psikologlarına önemli görevler düşmektedir. Çünkü psikologların hâkim, savcı veya polisten farklı açıdan ele alması gerekmektedir. İyileştirme çalışmalarını yürüten psikologların, çocuğun suçu, kişilik örüntüsü, çevresi ve ailesi hakkında bilgiler alması önerilmektedir. Suça sürüklenmiş çocuğun yeniden eğitim ile iyileştirme sürecinde onu antisosyal örüntülerden arındırmak, onun çevresel koşullarını düzenlemek ve çocuğu topluma kazandırmak hedeflenmektedir. Bu noktada psikologlar iyileştirme çalışmalarında bireysel

görüşme ve grup çalışmalarından yararlanabilmektedirler (Yavuzer, 2006).

Türkiye’de ceza infaz kurumlarında bulunan çocuklara yönelik yürütülen psikososyal faaliyetlere bakıldığında, cezaevlerindeki psikososyal servislerde çalışan psikolog ve sosyal çalışmacılar tarafından bireysel görüşmeler ile grup çalışmaları sayesinde çocukların daha uyumlu ve sağlıklı olmalarını destekleyecek çalışmalar yürütülmektedir. Bu kapsamda cezaevlerinde bulunan çocukların topluma kazandırılması için çalışan personellerin hem farkındalıklarını hem de mesleki becerilerini artırmak için ARDIÇ eğitim programı geliştirilmiştir (CTEGM, 2023b). ARDIÇ programı çocuklar, çocukların aileleri ve personel için geliştirilmiş bir programdır. İki alt program ile 10 modülden oluşmaktadır. Program bireysel ya da grup çalışması şeklinde verilmektedir. Program kapsamında “Kişisel Gelişim Programı (Kısa Grup Çalışması)”, “Aile Eğitimi Programı”, “İyiye Doğru Öfke Kontrol Programı”, “Sigara, Alkol, Madde Bağımlılığı Programı”, “Güvenli Davranış Programı (Buradayım)”, “Cinsel İstismara Yaklaşım İlkeleri”, “İnfaz ve Koruma Memurları Psikososyal Bilgilendirme Programı” yer almaktadır (CTEGM, 2023c).

Ceza infaz kurumlarında bulunan çocuklara yönelik yürütülen izleme ve takip çalışmaları BİSİS (Bireyselleştirilmiş İyileştirme Sistemi) ve grup liderliği uygulamaları yürütülmektedir. Buna göre her bir çocuk için bireyselleştirilmiş program oluşturulmaktadır (CTEGM, 2023c). Buna göre BİSİS bir vaka yönetimidir. Temel olarak risk, ihtiyaç ve uygunluk modeline dayalı, yapılandırılmış, ölçme ve değerlendirmeye dayalı, ailenin sürece katıldığı bir sistemdir. Sistemde her suça sürüklenmiş çocuğun risk ve ihtiyaçları belirlenmektedir. Hazırlanan bireyselleştirilmiş plan doğrultusunda iyileşme çalışmaları yürütülmektedir. Altı ayda bir plan ve etkinlikler gözden geçirilmektedir. Eksikler varsa yeni iyileşme planı hazırlanmaktadır. Koşullu salıverilme öncesinde çocuk salıverilmeye hazırlanmaktadır. BİSİS’te yer alan iyileştirici etkinlikler oldukça çeşitlidir. Bu bağlamda yürütülen iyileştirme faaliyetleri şunlardır: Konferans, müzik, resim gibi kültürel ve sanatsal etkinlikler, örgün eğitim ve mesleki eğitimler, öfke kontrol programı, bağımlılık programı gibi psiko-sosyal etkinlikler, spor etkinliği, bilgisayar, oyun, hobi gibi boş zamanı değerlendirme, dilekçe yazma, tamir gibi yaşam becerileri, ilkyardım ve hukuk gibi bilgilendirici etkinliklerdir (Ögel, 2014). Sonuçta ceza infaz sisteminde çocukların pek çok açıdan desteklenmesi amaçlanmaktadır.

Çocuk Suçluluğu ve Denetimli Serbestlik

Çocuk ve ergen suçluluğunun, toplum içerisinde ve yoğun müdahale içeren rehabilite programları aracılığıyla azalabileceği ifade edilmektedir (Poyraz Fındık, 2015). Bu bağlamda geliştirilmiş bir sistem olan denetimli serbestlik sisteminde hapis cezası yerine alternatif bir sistem sunulmak-

tadır. Denetimli serbestlik sisteminde suça sürüklenmiş çocukların toplumdaki denetimleri sağlanmakta, onlara psikososyal rehberlik ve destek sunulmakta, suçun tekrarının önlenmesine yardım edilmekte ve bunun için bireysel görüşmeler, grup çalışmaları, aile danışmanlığı gibi çalışmalar yapılmaktadır (Tuncay & Tekin, 2022). Bununla birlikte eğitsel, kültürel, sosyal faaliyetler ile kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşlarıyla birlikte çalışılarak toplum bazlı bir uygulama yürütülmektedir. Suç işlemiş çocuk ve ergenlere psikososyal destek ile rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunulmaktadır (Poyraz Fındık, 2015).

Amerika Birleşik Devletleri'nde çocuk denetimli serbestliğin dört temel işlevi olduğu belirtilmektedir. Bunlar kabul, vaka yükü yönetimi, soruşturma ile inceleme ve mahkemeye raporlama olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda vaka yükü yönetiminin denetimli serbestlik personelinin en önemli görevlerinden biri olduğu beyan edilmiştir. Yerel denetimli serbestliklere uygulanan programlara bakıldığında, sosyal beceri kazandırma, okula dayalı denetimli serbestlik, sokağa çıkma düzenlemeleri, cinsel suçlu programları ve evden kaçanlara yönelik programlar gibi pek çok uygulama olduğu görülmüştür (Bartollas & Schmallegger, 2017). Denetimli serbestlik sistemlerinin işleyişinin ülkeden ülkeye farklılaştığı söylenebilir.

Türkiye'de 2023 yılı itibariyle 147 denetimli serbestlik müdürlüğü farklı il ve ilçelerde hizmet vermektedir (CTEGM, 2023a). Denetimli Serbestlik Hizmetleri Yönetmeliği (DSHY)'ne göre, denetimli serbestliklerde tüm eğitim, iyileştirme ve rehberlik çalışmaları çocukların üstün yararları gözetilerek ayrı şekilde yürütülmektedir (DSHY, 2021, m. 6/1). Bu kapsamda denetimli serbestliklerde suç işlemiş çocuklar veya suça sürüklenmiş çocuklarla ilişkili tüm çalışmalar çocuk hizmetleri bürosu tarafından yerine getirilmektedir.

Denetimli serbestlik kapsamında gerçekleştirilen rehabilitasyon çalışmaları çocuklara göre ayrılmış yerlerde, çocuklar için düzenlenmiş müdahale çalışma eğitimlerini almış çocuk hizmetlerinden sorumlu uzmanlar tarafından yürütülmektedir (ÇKK, 2005, m. 20/3). Müdahalelere ilişkin eğitimleri alan ve çocuk hizmetleri bürosunda görevli uzman personeller (psikolog, sosyal çalışmacı, sosyolog ve öğretmen), çocuğun risk ve ihtiyaçlarını belirleyerek suça sürüklenen çocuklarla bireysel görüşmeler, grup çalışmaları, seminerler, aile görüşmeleri ve diğer eğitim/iyileştirme çalışmalarını uygulamaktadırlar. Ayrıca çocukların ev, okul, iş yeri ziyaretlerini yapmaktadırlar (DSHY, 2021, m. 19). Denetimli serbestlik kapsamında adli kontrol tedbiri verilen çocuklarla çalışılırken çocuklara denetimli serbestlik süresince rehberlik edecek bir uzman görevlendirilmektedir.

Denetimli serbestlik kapsamında adli kontrol (CMK¹ 109), tedavi ve

1 CMK: Ceza Muhakemesi Kanunu

denetimli serbestlik (TCK² 191), denetimli serbestlik tedbiri uygulanarak cezanın infazı (CGTİHK³ 105/A), adli para cezası karşılığı kamuya yararlı çalışma (CGTİHK 106/3), mükerrerlere özgü denetimli serbestlik (CGTİHK 108/4 ve 6), seçenek yaptırımlar (TCK 50), belli hakları kullanmaktan yoksun bırakılma (TCK 53/6), hükmün açıklanmasının geri bırakılması (CMK 231), erteleme süresinde denetimli serbestlik (TCK 51), etkin pişmanlık (TCK 221/5), çocukların denetim altına alınması (ÇKK⁴ 36), konutta infaz (CGTİHK 110/2) ve koşullu salıverilme sonrası denetimli serbestlik (CGTİHK 107/7, 8 ve 9) tedbirleri yerine getirilmektedir (DSDB, 2023d). Bu kapsamda 2018 yılı ağustos ayından 2022 ağustos ayına kadar çocuk yükümlü sayılarına bakıldığında, sırasıyla 2018 ağustos ayında 13.079; 2019 ağustos ayında 14.735; 2020 ağustos ayında 10.255; 2021 ağustos ayında 5.510; 2022 ağustos ayında 6.361 çocuğun takip ve denetimlerinin yapıldığı bildirilmiştir (DSDB, 2023d). 2020 yılından itibaren denetimli serbestlik tedbiri altında bulunan çocuk yükümlü sayılarının azaldığı görülmüştür. Bu durum 13 Ocak 2020 tarihinde “Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19)”nın (T. C. Sağlık Bakanlığı, 2023) ilk kez görülmeye başlamasından ve sonrasında virüsün yayılmasından kaynaklanmış olabilir.

Denetimli serbestlik tedbiri alan 19-25 yaş aralığında olan ve 18 yaşından önce suça sürüklenmiş olan gençlerle yapılmış olan derinlemesine görüşmeler sonucunda, gençlerin ifadelerine göre denetimli serbestlik sisteminin, hayatlarını düzene koymalarına, olumsuz akran ortamından uzaklaşmalarına, madde kullanımının zararlarını keşfetmelerine ve hatta madde kullanımını bırakmalarına yardım ettiği ifade edilmiştir. Denetimli serbestlik kapsamında katıldıkları iyileştirme çalışmalarının öz kontrol ile problem çözme becerilerine katkı sunduğu aktarılmıştır. Bazı gençler madde bağımlılığı iyileştirme programlarının kendilerine maddeyi hatırlattığı ve yoksunluğa sebep olduğunu söylemişlerdir. Genç katılımcılar denetimli serbestlik yükümlülüklerinin daha esnek olmasının kendilerine katkı sunacağını beyan etmişlerdir. Ayrıca araştırma kapsamında denetimli serbestlik sisteminde çocuk mükerrer suçluluğuna özgü ayrı programların olmaması bir handicap olarak değerlendirilmiştir (Eryalçın, 2020).

Çocuk ve gençlerde suç tekrarını önleyen müdahale programlarının çoğunlukla bilişsel-davranışçı temelli, aileyi sürece katan, toplum temelli ve çok yönlü olduğu ifade edilmektedir. Ancak denetimli serbestliklerde yürütülen iyileştirme çalışmalarında terapötik ilişkinin sağlanması, empatik tutum, yardım ve yardımlaşma ile ittifak kurma, çocukla çalışan denetimli serbestlik uzmanlarının özellikle önem vermesi gereken noktalar-

2 TCK: Türk Ceza Kanunu

3 CGTİHK: Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkında Kanun

4 ÇKK: Çocuk Koruma Kanunu

dandır. Bu bağlamda çocuk/genç yükümlülerle güçlü bir ilişki kurulması iyileştirme çalışmalarından alınan verimi artırabilmektedir (Matthews & Hubbard, 2007).

Denetimli serbestlik hizmetlerinde çocuk özelinde yürütülen çalışmalara ayrı önem verilmektedir. Bu kapsamda verilen eğitimler ve geliştirilmiş müdahaleler yetişkinlerinkinden farklıdır. Denetimli serbestliklerde yer alan suça sürüklenen çocuklarla yürütülen çalışmalarda risk ve ihtiyaca yönelik bir planlama yapılmaktadır. Denetimli Serbestlik Daire Başkanlığı (DSDB) tarafından belirtilen çocuklarla yürütülen rehabilite çalışmalarına bakıldığında, bireysel görüşmeler, madde kullanımını önleme, öfke, saldırganlık, iletişim gibi konularda grup ve seminer çalışmalarının yürütülmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda denetimli serbestlik sisteminde çocuklara özel olan programlar incelendiğinde, “Genel Suçlu Yaklaşımı”, “Gençler için Sigara, Alkol ve Madde Farkındalık Programı (GENÇ SAM-BA)”, “Adım Adım Değişim Programı”, “Görüşme ve İlişki Geliştirme Becerileri”, “Öfke Yönetimi”, “Bilinçli Farkındalık” ve “Etkin İletişim Becerileri” gibi müdahale programlarının yer aldığı görülmektedir. Bu programlar çocuktan sorumlu denetimli serbestlik uzmanları tarafından uygulanmaktadır. Ayrıca çocuklarla ilgili uzmanlar, bu faaliyetlerin yanı sıra aile görüşmeleri yapma, okullarla ve çocuklarla temas eden kurumlarla iletişim kurma, boş zaman yapılandırma, eğitim ve nakdi yardım gibi konularda yönlendirme yapmaktan sorumlulardır (DSDB, 2023a).

Adalet Bakanlığı Denetimli Serbestlik Daire Başkanlığı tarafından UNICEF’in finansal ve teknik desteği ile suç işlemiş çocuklara ilişkin yapılan bir Avrupa Birliği projesi olan “Türkiye’de Denetimli Serbestlik Hizmetlerinde Çocuklar için Etkili Bir Risk Değerlendirme Sisteminin Geliştirilmesi Projesi, (DENGGE-Denetimli Serbestlik Gençlik Programı)” Aralık 2015-Aralık 2017 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda denetimli serbestlikten faydalanan çocukların topluma yeniden kazandırılmaları, çocuk ve ergenlere daha etkili ve verimli bir hizmet sunulması, çocuklar için risk ve ihtiyaç formlarının belirlenmesi ve yeni destekleyici müdahalelerin geliştirilmesi ve onlar için rehabilite edici bir sistem oluşturulması hedeflenmektedir (DSDB, 2023b). Denetimli serbestliklerde DENGGE programı kapsamında bireysel görüşmeler, grup çalışmaları, aile görüşmeleri gibi faaliyetler aktif hâlde uygulanmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri’nde 1960 ve 1970 yıllarında yürütülen çalışmalarda, denetimli serbestliklerde çocuklara yönelik yürütülen rehabilite çalışmalarının yüksek fayda sağladığı ifade edilmiştir. Bunun nedenleri denetimli serbestliklerin iletişim ve hizmet sürekliliğini sağlama ve denetimli serbestlik görevlilerinin çocuk adalet sisteminin çeşitli aşamalarından geçerken onları takip etmelerinden kaynaklanabilmektedir (Bartollas, & Schmalleger, 2017). Türkiye’de denetimli serbestlik kapsa-

mında gerçekleştirilmiş bir çalışmada, 15-24 yaş arası madde kullanımı nedeniyle tedbir alan çocuklara iki haftada bir kez 10 oturum resim sanatı terapisi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda göre, deney grubundaki (resim terapisi uygulanan) katılımcıların topluma uyum düzeylerinin arttığı, iletişim becerilerinin geliştiği ve ruh sağlıklarında olumlu gelişmeler olduğu bulunmuştur (Bostancıoğlu, 2018). Bu kapsamda eğitim ve iyileştirme programlarında alternatif çalışmalar uygulanması denetimli serbestlik sistemine katkı sağlayabilir.

Sonuç ve Öneriler

Çocuğu suça sürükleyen risk faktörlerini erkek olma, ergenlik, düşük zekâ puanı, beyin iltihabı, epilepsi, endokrin eksikliği gibi biyolojik ve kalıtsal faktörler (Günşen İçli, 2021; İmamoğlu, 2015; Yavuzer, 2006); hiperaktivite, gelişimdeki saplantılı davranışlar, olgunlaşmamış cinsel güdüler ve saldırganlık dürtüleri gibi psikolojik faktörler (Bakırcıoğlu, 2012); düşük eğitim düzeyi, parçalanmış aile, aile içi çatışmalar, aile içi şiddet, ebeveynlerin yetersiz bakımı, ebeveynlerin yetersiz disiplini, sevgi eksikliği, akran zorbalığı, akranların suça karışması, madde kullanımı, çevrede madde kullanımı (Ayan, 2011; Cömert, 2018; İslamoğlu, 2017) ile annenin depresyonu ve medyada görülen şiddet (Gönültaş, 2017) sosyolojik faktörler; düşük ekonomik seviye ile yoksulluk ekonomik faktörler (Seyhan & Bahar, 2006) arasında sayılmaktadır. Buna göre çocuk suçluluğunun nedenleri ile risk faktörlerinin çok boyutlu olduğu söylenebilir.

Alanyazında suçun en fazla onlu yaşlarda işlendiği ve yaşlılıkla beraber azaldığı ifade edilmektedir. Bu kapsamda suçun ve özelde de çocuk suçluluğunun araştırılması önem taşımaktadır. Çocuklukta işlenen suçlar yetişkin suçluluğu için yordayıcı olabilmektedir. Bu kapsamda suçun önlenmesinin bir noktada çocuk suçluluğunun önlenmesi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Suçun tekrarını önlemek suça müdahale etmekten daha kolay olabilir.

Suçta sürüklenen çocuklarda görülen suçlarda aile ve arkadaş faktörünün başta geldiği belirtilmektedir. Buna göre suçun önlenmesi için okullarda ve aile içerisinde yürütülecek önleyici rehberlik çalışmalarının ne kadar önemli olduğu söylenebilir. Alanyazın olumsuz aile koşullarının çocuğu suça sürükleyen ciddi faktörlerin başında geldiğini göstermektedir. Bu bağlamda olumsuz aile ve çevre ortamı çocuğu suça sürüklüyorsa, olumlu aile ve çevrenin çocuğu olumlu bir yaşantıya götüreceği düşünülebilir. Bu kapsamda ailelerin bilinçlendirilmesi ve okullardaki rehberlik ile psikolojik danışma servislerinde riskli davranış sergileyen ya da davranım bozukluğu olan çocuklar ile gençler için bireysel ya da grup önleme çalışmaları yapılabilir. Böylece çocuklarda görülen problemler ve antisosyal davranış örüntülerinin suçlu davranışa dönüşmesinin önüne geçilebilir. Tüm bun-

lara rağmen sosyolojik faktörlerin yanı sıra kalıtsal, biyolojik ve psikolojik faktörler nedeniyle çocuk/ergenlerin suça sürüklendiğini söylemek mümkündür. Bu nedenle önleyici faktörlerin yanı sıra çocuk suçluluğuna iyileştirici müdahale çalışmalarının yürütülmesi gerekebilir.

Türkiye’de denetimli serbestlik sistemine zorunlu gönüllü katılmak durumunda olan çocuk/genç yükümlüler, denetimli serbestliğin iş, okul ve günlük yaşamlarını olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Benzer şekilde denetimli serbestlik uzmanları, denetimli serbestlik sistemi içerisinde gençlerin suça sürüklenmelerini önlemek amacıyla hayatlarına yeterince temas edemediklerini beyan etmektedirler. Ayrıca iyileştirme çalışmalarından daha yoğun yürütülmekte olan infaz çalışmalarının çocuk/genç yükümlülerde isteksizliğe ve dirence yol açtığı ifade edilmektedir (Eryalçın, 2020). Bu bağlamda çocuk ve genç suçluluğunun tekrarının önlenmesi ve denetimli serbestlik sürecinde yürütülen iyileştirme çalışmalarının etkililiğinin artması için dirençle başa çıkılacak iyileştirme modüllerinin veya bireyselleştirilmiş iyileştirme sürecinde kullanılacak alternatif bireysel ile grup müdahale çalışmalarının artırılması düşünülebilir. Motivasyonel görüşme eğitimleri planlanabilir. Çocukların hayatlarına dokunabilmek adına denetimli serbestlik sürecine aile, iş, okul vb. daha sık bir şekilde katılabilir. Çocukla temas eden bireylere farkındalık veya bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Ayrıca denetimli serbestliklerde çocuk/genç yükümlülere uygulanan DENGİ çalışmasının etkililiğine dönük çalışmaların yapılması önerilebilir. Uygulanan sistemin eksik yönleri varsa geliştirmek adına çalışılabilir. Denetimli serbestliklerde çocuktan sorumlu uzmanların yürüttüğü iyileştirme çalışmalarının çeşitlendirilmesi ve bu uzmanların çocukla ilişkili eğitimleri alarak yetkinliklerinin artırılması düşünülebilir.

Alanyazından özellikle çocuk/ergen suçluluğuna ilişkin yürütülen çalışma örneklerinde koçluk ve mentorluk uygulamalarının yer aldığı göze çarpmaktadır. Bu bağlamda denetimli serbestliklerde yeni uygulamalar denenebilir ve projeler yapılabilir. Ayrıca mentorluk uygulamalarının etkililiği düşünülerek her bir çocuk yükümlüye bir mentor atanabilir ve bu sayede çocuğa özel programlar yürütülebilir. Çocuk suçluluğunun temel nedenlerinden birisinin suçlu arkadaş, akraba veya mahalle çevresi olduğu düşünülürse çocuğun sosyal destek kaynaklarının artırılması önerilebilir. Bu bağlamda çocukla yürütülen iyileştirme çalışmalarında çocuğu uygun bir rol model olmanın da önemli olduğu düşünülmektedir.

Çocuklarda suç tekrarının önlenmesi adına boş zaman faaliyetleri kapsamında sportif, sanatsal ve kültürel çalışmalar yapılabilir. Denetimli serbestliklerde çocuklardan sorumlu uzmanlar ilgili bakanlıklarla protokol yapabilir. Çünkü boş zamanı artıran çocukların suçlu davranışa yönelebilecekleri unutulmamalıdır. Yapılan bir çalışmada çocuk ve ergenlere yapılandırılmış psikoegitim müdahale programlarının yeterli gelmediği, onlara

sorumluluk verecek alternatif çalışmaların yapılması gerektiği önerilmiştir. Ayrıca risk ve ihtiyaca göre şekillenmiş bireysel müdahale planlarının, çocuğun iş ve okul hayatı ile günlük rutinlerini aksatmadan oluşturulmasının gerekliliğine dikkat çekilmiştir (Eryalçın, 2020). Ayrıca resim sanat terapisinin denetimli serbestlikteki yükümlü çocuk/gençlere katkı sağladığı (Bostancıoğlu, 2018) göz önüne alınırsa çocuklarla yürütülen eğitim ve iyileştirme çalışmalarına müzik ve resim gibi terapilerin alternatif olarak katkı sağlayabileceği düşünülebilir. Buna göre denetimli serbestliklerde sadece bireysel görüşme ya da grup çalışmaları ile sınırlı kalmayarak çocuğun aile, iş, okul gibi yaşam alanlarına dokunarak ona bir “mentor” gibi davranılmasının sisteme çocuk suçluluğunun tekrarının önlemesi açısından katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Kaynakça

- Akdemir Gandur, P. (2010). *Suçta yönelen ergenlerin risk alma davranışlarının yordanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ashford, J. B., & Gallagher, J. M. (2019). Preventing juvenile transitions to adult crime: A pilot study of probation interventions for older, high-risk juvenile delinquents. *Criminal Justice and Behavior*, 46(8), 1148-1164. doi:10.1177/0093854819835277
- Ayan, S. (2011). *Suçlu kim? Türkiye’de çocuk suçluluğu*. Ankara: Ütopya.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı.
- Bartollas, C., & Schmallegger, F. (2017). *Çocuk suçluluğu* (Çev. Eds: D. Yücel & M. B. Gönültaş). (9. Baskı). Ankara: Nobel.
- Bostancıoğlu, B. (2018). *Resim sanatı terapisinin madde bağımlısı gençlerin sosyal uyumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Boyer, T. W. (2006). The development of risk-taking: A multi-perspective review. *Developmental Review*, 26(3), 291-345. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.05.002>
- Burger, J. M. (2016). *Kişilik* (Çev: İ. D. Erguvan Sarıoğlu). (5. Baskı). İstanbul: Kaknüs.
- CGTİHK (Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkında Kanun). (2004). *Ceza infaz kurumlarının türleri*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5275.pdf> adresinden 12.10.2023 tarihinde alınmıştır.
- Cevher, M. (2007). Suçta sürüklenen çocuklar. A. Solak (Editör), *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu* içinde (s. 19-35). Ankara: Hegem.
- Cömert, Ö. (2018). *Mükerrer çocuk suçluluğu: “Bitlis ili örneği”*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- CTEGM (Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü). (2023a). *Ceza infaz kurumları tipleri*. <https://cte.adalet.gov.tr/home/haritaliste> adresinden 12.10.2023 tarihinde alınmıştır.
- CTEGM (Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü). (2023b). *İyileştirme ve Yeniden Toplum Kazandırma Daire Başkanlığı*. <https://cte.adalet.gov.tr/Home/SS-SorularDetay/11> adresinden 12.10.2023 tarihinde alınmıştır.
- CTEGM (Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü). (2023c). *ARDIÇ programı*. <https://cte.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/ardic-programi> adresinden 12.10.2023 tarihinde alınmıştır.
- ÇKK (Çocuk Koruma Kanunu). (2005). *Amaç, kapsam, tanımlar ve temel ilkeler*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5395&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> adresinden 08.10.2023 tarihinde alınmıştır.
- Dinç, A. (2013). *Çocuk suçluluğunda ailenin rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans

Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- DSDB (Denetimli Serbestlik Daire Başkanlığı). (2023a). *Denetimli serbestlik kapsamında çocuklara yönelik ne tür çalışmalar yapılmaktadır?* <https://cte.adalet.gov.tr/Home/SSSorularDetay/3> adresinden 09.10.2023 tarihinde alınmıştır.
- DSDB (Denetimli Serbestlik Daire Başkanlığı). (2023b). *DENGE*. https://cte-ds.adalet.gov.tr/denge_46708 adresinden 09.10.2023 tarihinde alınmıştır.
- DSDB (Denetimli Serbestlik Daire Başkanlığı). (2023c). *DENGE Denetimli Serbestlik Gençlik Programı Broşür*. <https://rayp.adalet.gov.tr/resimler/581/dosya/unicef-brosur-tr20-05-20214-33-pm.pdf> adresinden 09.10.2023 tarihinde alınmıştır.
- DSDB (Denetimli Serbestlik Daire Başkanlığı). (2023d). *İstatistikler*. <https://cte-ds.adalet.gov.tr/istatistikler> adresinden 10.10.2023 tarihinde alınmıştır.
- DSHY (Denetimli Serbestlik Hizmetleri Yönetmeliği). (2021). *Çocuğun üstün yararı*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/11/20211110-1.htm> adresinden 09.10.2023 tarihinde alınmıştır.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157-197.
- Erbay, A. (2017). *Çocuk ve ergenlerde uyuşturucu madde kullanımının nedenleri: Türkiye özelinde bütüncül bir bakış*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Adli Tıp Enstitüsü.
- Eryalçın, M. (2020). *Denetimli serbestlik hizmeti alan gençlerin ve hizmet sunan uzmanların denetimli serbestlik uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Eryalçın, M., & Duyan, V. (2016). *Suçta sürüklenen çocuk ve gençler*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Göker, M. (2015). *Denetimli serbestlik tedbiri altındaki suçta sürüklenen çocuk ve gençlerin sosyal destek algısı Ankara Denetimli Serbestlik Genel Müdürlüğü örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Gönültaş, B. (2017). Çocuk suçluluğunda gelişim aşamaları: Çocuk suçluluğunun önlenmesinde okul bazlı yaklaşım. D. Yücel & M. B. Gönültaş (Editörler), *Adli sosyal hizmet içinde* (s.143-154). Ankara: Nobel Akademik.
- Günşen İçli, T. (2003). Toplumdan kopuş: Suç ve şiddet. İ. Sezal (Editör), *Sosyolojiye giriş içinde* (s. 498-558). Ankara: Martı.
- Günşen İçli, T. (2009). *Çocuk, suç ve sokak: Sokakta yaşayan, suç işleyen ve suça maruz kalan çocuklar*. Ankara: T. C. Bakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü.
- Günşen İçli, T. (2021). *Kriminoloji*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin

- İmamoğlu, A. (2015). *Psikolojik ve ahlaki açıdan çocuk suçluluğu*. İstanbul: Dem.
- İslamoğlu, G. (2017). *Çocuk suçluluğunun sosyolojik olarak incelemesi: İstanbul/Gaziosmanpaşa örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karataş, Z., & Mavili, A. (2019). Çocuk adalet sisteminde suça sürüklenen çocuklara yönelik uygulamalarda karşılaşılan sorunlar. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(45), 1013-1043. doi: 10.21560/spcd.v19i50781.519076
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü* (Çev: O. Akınhay & D. Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat.
- Matthews, B., & Hubbard, D. (2007). The helping alliance in juvenile probation. *Journal of Offender Rehabilitation*, 45(1-2), 105-122. doi:10.1300/j076v45n01_09
- Mutlu, Z. (2022). *Çocukluk döneminde suça sürüklenmiş bireylerin çocuk adalet sistemine yönelik deneyimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öter, A. (2005). *Çocuk suçluluğunun toplumsal nedenleri (Antalya örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkol, T. (2023). *Denetimli serbestlik tedbiri verilen çocukların okul dönemlerinin incelenmesi: Ankara denetimli serbestlik müdürlükleri örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çankırı: Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, N. (2013). *Suçta sürüklenen çocukların risk alma davranışlarının ve problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Poyraz Fındık, O. T. (2015). *Suçta sürüklenen çocukların rehabilitasyon döneminde ruh sağlığı bileşenlerinin önemi ve değerlendirilmesi*. Tıpta Uzmanlık Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Tıp Fakültesi.
- Romer, D., & Hennessy, M. (2007). A biosocial-affect model of adolescent sensation seeking: The role of affect evaluation and peer-group influence in adolescent drug use. *Prevention Science*, 8, 89-101.
- Sağlam, M. (2015). *Yargılama süreci devam eden suça sürüklenen çocuklara yönelik hazırlanan destek eğitim programının çocukların duygu ve düşüncelerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Saldırım, M. (2007). Ceza infaz kurumundan eğitim kurumuna. A. Solak (Editör), *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu* içinde (s. 77-97). Ankara: Hegem.
- Seyhan, K., & Bahar, H. İ. (2006). Çocuk suçluluğu. Ş. Ş. Erçetin (Editör), *Çocuk ve suç* içinde (s. 1-43). Ankara: Mikro Basım.
- Siyez, D. M. (2013). *Ergenlerde problem davranışlar: Okul temelli önleme çalışmaları ile ilgili uygulama örnekleri*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Solak, Ö. (2021). *Suçta sürüklenen çocuk olmak-Yeni neslin suç deneyimleri*. Ankara: Nobel.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>
- Taşkın, E. E. (2019). *Çocuk suçluluğunda akran etkisi (Isparta Denetimli Serbestlik örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- T. C. Sağlık Bakanlığı. (2023). *COVID-19 nedir?* <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html> adresinden 10.10.2023 tarihinde alınmıştır.
- Tolan, P., Henry, D., Schoeny, M., & Bass, A. (2008). Mentoring interventions to affect juvenile delinquency and associated problems. *Campbell Systematic Reviews*, 4(1), 1-112.
- Tuncay, T., & Tekin, H. H. (2022). *Sosyal hizmet mesleğinin ABC'si*. (2. Baskı). Ankara: Nika.
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2020). *Ceza infaz kurumu istatistikleri*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Ceza-Infaz-Kurumu-Istatistikleri-2020-37202> adresinden 08.10.2023 tarihinde alınmıştır.
- Uluğtekin, S. (1991). *Hükümlü çocuk ve yeniden toplumsallaşma*. Ankara: Bizim Büro
- Yağbasan, Y. (2010). *Çocuk suçluluğunun toplumsal nedenleri ve cezai sorumluluğu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalçın, M. (2021). *Suçta sürüklenen ergenlerde öfke kontrolüne yönelik bilişsel davranışçı grup terapisinin etkililiği ve iyileştirici faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk ve suç*. (11. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.



BÖLÜM 17

META-ANALİZDE GRİ LİTERATÜR

Yıldız YILDIRIM¹

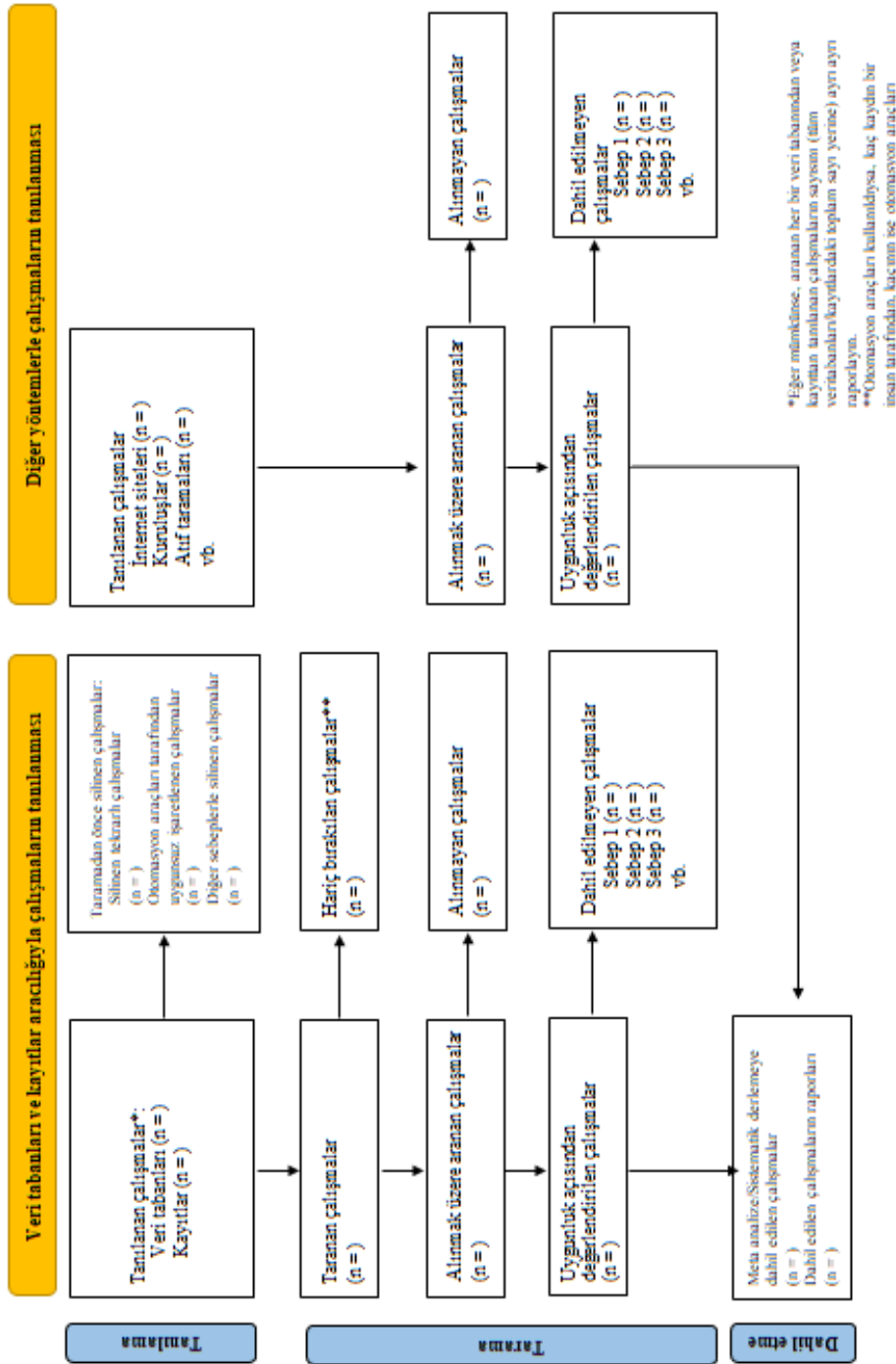
¹ R. Öğr.Üyesi., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, yildizyldrm@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8434-5062

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda teknolojik, fiziksel vb. olanakların artmasına paralel olarak yayınlanan veya yayınlanmayan bilimsel araştırmaların sayıca arttığı görülmektedir. Teknolojinin gelişmesiyle de sayısı gün geçtikçe artan araştırmalara erişim de kolaylaşmaktadır. Ayrıca araştırmalardaki ve dergilerdeki bu artış ve erişimdeki kolaylaşma nedeniyle ortak nokta barındıran araştırma sonuçlarının birleştirilmesi ihtiyaç haline gelmiştir. Hatta bu ihtiyaç 20. yüzyılda doğmuş ve çalışma sonuçlarının birleştirildiği ilk örnek literatürde görülmüştür (Simpson & Pearson, 1904). Yine aynı yüzyılda çalışma sonuçlarının birleştirilmesinde etki büyüklüğünün kullanımının önerilmesiyle meta-analiz çalışmaları doğmuştur (Glass, 1976). Böylelikle aynı ölçeğin de kullanımıyla eğitim araştırmalarında da meta-analiz üst bir analiz olarak yerini almıştır.

Bilim insanlarının tek bir çalışmanın temel bir sorunu çözmeyeceğini yüzyıllardır biliyor olmaları nedeniyle meta-analiz doğmuştur (Hunter & Schmidt, 2004). Meta-analiz geniş anlamıyla niceliksel bir literatür taramasıdır (Guzzo, Jackson & Katzell, 1987). Bir meta-analiz araştırmasını yürütmek için birincil çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü meta-analiz araştırmasının temel amacı birincil çalışmaların sonuçlarını birleştirmektir. Bunun için birtakım süreçlerin izlenmesi gerekmektedir. Meta-analize konu olan problem belirlendikten sonra birincil çalışmaların meta-analize dahil edilmesi süreci genel olarak literatürde geliştirilen bazı kontrol listelerine göre yürütülmektedir (Moher vd., 2009; Page vd., 2021; Sánchez-Meca vd., 2021). Bu kontrol listelerinden eğitim araştırmalarında en sık kullanılanı 27 maddelik PRISMA kontrol listesidir ve Türkçesi de bulunmaktadır (www.prisma-statement.org, 2009). Hatta kontrol listesine uygun olarak tasarlanabilen akış şemaları da bulunmaktadır. Bu akış şemasında öncelikle tanılama, sonrasında tarama, uygunluk ve dahil etme gibi aşamalar bulunmaktadır. Tanılama aşamasında tarama yapılmak üzere veri tabanları, dergiler, kütüphaneler, bildiriler, raporlar vb. kaynaklar ve taramada kullanılacak anahtar kelimeler önemlidir. Bu aşamada belirlenen kaynaklar önem arz etmektedir. Çünkü yayınlanmış yayınların yanında yayınlanmamış olan literatürün de taranıp taranmayacağı konusunda bilgi sunmaktadır. Tarama aşamasında ise belirlenen anahtar kelimelerle kaynaklar taranarak ya da türüne göre bazı kaynakların tamamı taranarak birincil çalışmalar filtrelenmektedir. Bu aşamada genelde birden fazla indekste taranan / tekrarlı olduğu belirlenen çalışmalar ve anahtar kelimelere rağmen meta-analizin konusuyla ilgisiz olduğu belirlenen çalışmalar elenmektedir. Uygunluk aşamasında ise daha önce belirlenen dahil etme kriterleri doğrultusunda tarama aşamasından kalan çalışmalar incelenmekte ve kodlanmaktadır. Dahil etme aşamasında ise meta-analize dahil edilecek birincil çalışmalar nihai olarak görülmektedir. PRISMA'nın 2020 versiyonunda ise 27 madde geliştirilerek alt maddeler oluşturulmuştur ve akış

şeması tarama ve uygunluk aşamaları birleştirilerek tarama olarak adlandırılmıştır (www.prisma-statement.org, 2020). Bu akış şeması gri literatürün dahil edildiği ve edilmediği duruma göre ayrışmaktadır. şekil 1’de gri literatürün dahil edildiği bir meta-analiz çalışması için PRISMA 2020 akış şemasına yer verilmiştir.

Şekil 1. PRISMA 2020 Akış Şeması



Meta-analiz çalışmalarında bu süreçlere göre birincil çalışmalar seçildikten sonra araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen değişkenler ve istatistikler kodlanmaktadır. Bu aşamada her bir birincil çalışma için değişkenler ve istatistikler kodlandıktan sonra meta-analiz gerçekleştirilebilir. Ancak öncelikle kontrol edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Öncelikle kayıp veriler ve kodlamalar kontrol edilmeli ve eksiklikler / yanlışlıklar giderilmelidir. Sonrasında ise u değerler, heterojenlik ve yayın yanlılığı incelenmelidir. Teorik ve istatistiksel heterojenlik altyapısına uygun olarak da meta-analiz modeline karar verilmelidir. İncelenmesi gereken diğer bir özellik olan yayın yanlılığı ise kabaca çalışmaların seçim yanlılığıdır. Bir meta-analiz çalışmasının sonucunda bulunan genel etkiler çoğu zaman kanıtları abartmakta ve alternatif hipotez lehine yanlılık göstermektedir. Böyle bir yanlılık, çalışmaların rastgele olmayan bir şekilde seçilmesinden, örneğin büyük etki gösteren çalışmaların yayınlanmak üzere tercih edilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Yayın yanlılığı böyle bir seçime verilen addır. Meta-analistlerin ise yalnızca yayınlanmış çalışmalara erişimi olduğundan ve çalışmalar yalnızca önemli bir etki gösterirlerse yayınlandığından, seçim/yayın yanlılığı oluşmaktadır (Kulinskaya vd., 2008). Yayın yanlılığını belirlemede literatürde farklı yöntemler mevcuttur. Literatürde rastlanılan yöntemler arasında huni diyagramı; Duval ve Tweedie'nin (2000a, 2000b) kırpma doldurma yöntemi; Rosenthal (1979)'un, Orwin (1983)'n, Gleser ve Olkin (1996)'nın, Rosenberg (2005)'in, ve Fisher'in güvenli N yöntemi (Becker, 2005); Egger'in (Egger vd., 1997), Tang'in (Tang & Liu, 2000), Macaskill'in (Macaskill vd., 2001), Deeks'in (Deeks vd., 2005) ve Peters'in regresyon yöntemleri (Peters vd., 2006), Begg ve Mazumdar'ın (1994) sıra korelasyonu yöntemi sayılabilir.

Meta-analizde yanlılığın kaynakları arasından ilk olarak akıllara yayın yanlılığı gelmekle birlikte yanlılığın başka kaynakları da bulunmaktadır. Burada Borenstein, Hedges, Higgins, Rothstein (2009) tarafından özetlenen bu yanlılık türleri genel itibariyle bir meta-analist tarafından yapılan bir meta-analiz çalışması üzerinden örneklendirilmiştir. Ancak sistematik derleme çalışmalarında da benzer yanlılık türleri söz konusudur. İlk rnek olarak dil yanlılığı ele alınmıştır. Bu tür bir yanlılıkta meta-analist taramaları yalnızca İngilizce olarak yapmakta ve istatistiksel olarak manidar olan çalışmaların daha fazla örneklenmesine yol açmaktadır. Böylelikle kestirilen genel etki büyüklüğü gerçek etki büyüklüğünden yüksek görünebilmektedir. Başka bir yanlılık kaynağı ise bulunabilirlik yanlılığıdır. Bu tür yanlılıkta meta-analist yalnızca erişebileceği birincil çalışmaları seçici olarak meta-analize dahil etmektedir. Maliyet yanlılığı da diğer bir yanlılık kaynağıdır ve bu yanlılık türünde meta-analist birincil çalışmalardan ücretsiz olanlara ya da ucuz olanlara ulaşmaktadır ve ücretli ya da yüksek ücretli çalışmaları satın almamaktadır. Aşinalık yanlılığında ise meta-analist

sadece kendi uzmanlık alanındaki birincil çalışmaları meta-analize dahil etmektedir ve bu da gerçek etki büyüklüğü kestirimini saptırabilmektedir. Literatürde bulunan bir diğer yanlılık türü de çoğaltma (duplikasyon) yanlılığıdır. Bu yanlılık türünden kastedilen sonuçları manidar olan birinci çalışmaların birden fazla kez tekrarlı olarak yayınlanması olasılığının yüksek olmasıdır. Böylelikle meta-analist tasarladığı meta-analiz çalışmasına aynı sonuçları birden fazla kez dahil edebilmektedir. Son olarak alıntılama yanlılığı ele alındığında ise sonuçları istatistiksel olarak manidar olan birincil çalışmaların başka araştırmacılar tarafından daha fazla alıntılanması ve bu nedenle daha kolay tanımlanmasıdır. Görüldüğü üzere yanlılığın pek çok kaynağının bulunması meta-analiz sonuçlarını etkilemektedir. Büyük çerçevede bakıldığında bu sorunlar meta-analiz çalışmalarının geçerliğini tehdit etmektedir. Tekrar belirtilecek olursa yayın yanlılığı da bu sorunlardan biridir ancak buzdağının sadece görünen kısmıdır. İlgili birincil çalışmaların belirlenmesi ve seçilmesi başka bir sorundur. Arama yapılacak alanların aynı olmaması ve küçük farklılıklar nihai arama sonuçlarında büyük önem taşımaktadır. (Walker vd., 2008, Cleophas & Zwinderman, 2017). Tam olarak bu noktada meta-analistlerin yayınlanmış çalışmaların yanı sıra yayımlanmamış çalışmalara erişimi de önem arz etmektedir.

Literatürde kullanılan terminolojiye göre, daha önce anlatıldığı üzere yanlılığın genişliği sadece manidar sonuçların yayınlanması, manidar olmayan çalışmaların ise yayınlanmaması ile sınırlı değildir. Yanlılık genişliğinin bir kaynağı da “gri literatür”ün varlığıdır. Gri literatür; konferans sunumları teknik raporlar gibi dosya çekmecesini ve yayımlanma arasındaki araştırmalarda ya da tanınmamış, pek bilinmeyen, belirsiz yayın kuruluşlarından oluşmaktadır. Ayrıca Rosenthal (1994) tarafından kaçak (fugitive) literatür olarak adlandırılır. Bu çok sayıdaki belirsiz kuruluşlarda pozitif bulgulardan çok sadece yokluk hipotezlerinin raporlandığına dair kanıtlar bulunmaktadır. Eğer daha az ayrıntılı bir literatür taraması yapıldıysa, bu raporları bulma ve meta-analize dahil etme olasılığı daha önemli herkesçe bilinen kuruluşlara göre daha azdır (Card, 2012).

Gri literatürün tanımlanmasında revizyonlar devam etmesine rağmen, en iyi bilinen klasik tanımlar Uluslararası Gri Literatür Konferansı’nda 1997, 2004 ve 2010 yıllarında yapılan ve resmî olarak kabul edilen tanımlardır (Schöpfel, 2010). Gri literatür Schöpfel (2010) tarafından 20. Uluslararası Gri Literatür Konferansı’nda şu şekilde tanımlanmıştır: Kütüphaneciler ve enstitü depoları tarafından toplanması ve muhafaza edilmesi için yeterli kalitede olan “Fikri Mülkiyet Hakları” tarafından korunan basılı ve elektronik formattaki hükümet, akademi, iş ve endüstrinin tüm düzeylerinde üretilen çeşitli doküman türleridir. Geniş kaçak literatür kavramı hakkında Charles Auger, 1975 yılında literatürün “sürekli artan miktardaki”, “çok sayıda belge” ile karakterize edildiğini ve bunun kütüphanecile-

re zorluk çıkarması nedeniyle önemli olduğunu söylemiştir. Özetle Auger (1998) ve Bonato (2018)'in tanımlarından yola çıkılarak gri literatürün, resmi olarak yayımlanmayan, kaynağı sınırlı olan veya yüzeysel tarama ile ulaşılamayan literatür olduğu ifade edilebilir (Gustini, 2019).

Burada gri literatürü tanımlamak ile birlikte gri literatürün yayımlanan literatürle farklı yanlarını ele almak da önemlidir. Bu farklılıklara Tablo 1'de yer verilmiştir.

*Tablo 1. Gri Literatüre karşı yayımlanmış literatür**

Konular	Gri Literatür: Bulması daha zor	Yayımlanan literatür: Bulması daha kolay
Yayımlanan doküman sayısı	Hızla, katlanarak artan	Temposu daha yavaş artan
Üretim hızı	Anlık, masa başı hızı ve kendi kendine yayınlama nedeniyle	(Daha) Yavaş; Düzenleme ve hakem incelemesi süreçlerinden kaynaklanan zaman gecikmesi
Maliyet	(Daha) ucuz (çoğu durumda) veya ücretsiz, ancak bazı pazarlama araştırması firmaları ve üreticiler erişim için ücret talep edebilmekte	(Daha) pahalı, editörlük, üretim ve pazarlama ücretleri nedeniyle. Yayıncıların yarar motivasyonları – bazı yağmacı yayıncılar
Erişim	Çoğu durumda bedava, açık, bazı ödeme veya dernek üyelikleri erişim için gerekli olabilmekte; bazı yeraltı literatürü için	Bazıları ücretsiz ve açık erişim; dijital haklar yönetimi nedeniyle çoğunlukla ödeme duvarlıdır (veya kısıtlanmıştır). Yayıncıların değişmesi nedeniyle bazı yayımlar kaybolur.
Kalite	Oldukça değişkendir ancak genellikle uzmanlar tarafından gözden geçirilir ve yazılır; “gizli bir sosyal veya politik gündem” ile üretilebilir. Sahte araştırma firmalarına dikkat edin.	Hakem değerlendirme kalitesi yüksek olabilir; ancak dolandırıcılık, intihal hataları, editörlüğün müdahaleleri ve geri çekilen yayımlardan muaf değildir.
Bulunabilirlik	İyileşiyor, ancak çoğu zaman dağınık; “Varış ve kaçırılmış” olabilir ve derin ağda gizlenmiş olabilir. Bağlantılı veriler, ilgili belgeleri bir araya getirme konusunda bazı vaatlerde bulunur.	Oldukça değişken. Veri tabanlarına abonelik gerekliyse anlaşılması zor olabilir. Bazı literatüre yalnızca gri rapor dillerini (örneğin, Çince, Rusça) anadili olarak konuşan kişiler erişebilir.
Arşivleme ve koruma	Daha zayıf arşivleme ve koruma uygulamaları ve politikaları; hacim ve çoklu formatlar nedeniyle zor olabilir; veri kümelerinin yükselişi; altyapı eksikliği	Daha iyi dijital altyapı(lar) ve kütüphaneler sayesinde daha güçlü; Yasal kısıtlamalar ve yayıncı birleşmelerinden kaynaklanan bazı sorunlar
Kütüphaneler üzerindeki etkisi	Zorluklar ve fırsatlar: erişim, kataloglama, açıklama, koruma ve bulunabilirlik	Artan maliyetler, yedek kopyalar, telif hakkı, lisanslama, dijital haklar yönetimi ve depolama nedeniyle karmaşık
Yayıncıların rolü	Bazı içerikler yaratıcı ortak alanlar aracılığıyla mevcut veya daha geniş dağıtım için açık erişime sunulmaktadır.	Yayıncıların ticari çıkarları bilimsel iletilişim modellerine değil ekonomik modellere dayanmaktadır.

*Bu tablo Gustini (2019) tarafından hazırlanmıştır.

Gri literatürün yayınlanmış literatürden farkları burada listelenmiş olmakla birlikte gri literatürün meta-analize dahil edilmemesi genel etki büyüklüğünü gerçekte var olandan daha yüksek bir şekilde kestirmeye neden olabilmektedir. Genellikle, yapılacak bir meta-analiz çalışmasında önce belirlenen dahil etme kriterlerini karşılayan gri ve yayınlanan tüm çalışmaların/raporların tanımlanması, bulunması ve dahil edilmesi denenmelidir (Hanji, 2017). Ancak meta-analizde veri toplama ya da literatür tarama aşaması gerçekten çok zorlayıcıdır. Bu tabii ki çalışmaların birincil analizlerinden farklıdır. White (1994) birincil araştırmaları taramanın genellikle beş temel biçimi olduğunu belirtmiştir: 1) temel veri tabanlarından konuyla ilgili indekslerin elle ya da bilgisayarla taranması, 2) dipnotları takip etme (hakemli/hakemsiz makale veya kitapların kaynakları), 3) görüşme (resmî-resmî olmayan talepler, konferanslar), 4) kütüphane raflarına göz atmak, 5) elle ya da bilgisayarla atıf taramak (Schmid, Stijnen & White, 2021). Bu taramaları gerçekleştirmenin yanı sıra gerçekleştirilen meta-analize ilişkin çalışmanın raporlanması da oldukça önemlidir. Raporlamada şeffaf olmak meta-analizin metodolojisi güçlendirecektir ve araştırmaya ilişkin iç-geçerlik kanıtı sunulmuş olacaktır. Littell, Corcoran ve Pillai (2008) bir meta-analiz araştırmasının raporlanmasında aşağıdakilere yer verilmesi gerektiğini savunmaktadır.

1. Çalışma başlığını, alıntıyı ve yazarların iletişim bilgilerini içeren bir kapak sayfası
2. Giriş (kuramsal temel ve problem durumu)
3. Yöntem
 - a. Uygunluk (dahil etme) kriterleri
 - b. Tarama yöntemleri (veri tabanları, anahtar kelime dizileri, gri literatür stratejileri)
 - c. Veri çıkarma (kodlama sayfaları, kalite değerlendirmesi, güvenilirlik kontrolleri için planlar)
 - d. Veri analizi ve sentezi (meta-analiz planı, alt grup ve moderatör analizi, yayın yanlılığı, duyarlılık analizi vb.)
4. Teşekkür ve çıkar çatışması
5. Kuramsal temel veya yöntemle ilgili tablo ve şekiller, ve

6. Referanslar

Raporlama listesi doğrultusunda bir meta-analiz çalışmasının yöntem bölümünde tarama yöntemlerinin raporlanması gerektiği ve bu bölümde gri literatürü taramak için izlenen stratejilere de yer verilmesi gerektiği yeniden görülmektedir. Bu stratejiler meta-analizin temelindeki problem

için ilgili literatürün ayrıntılı bir şekilde yönetilmesine dayanmaktadır. Meta-analistlerden yaygın olarak yapılan tarama stratejilerine ek olarak kitapların/kitap bölümlerinin, araştırma/teknik raporların, bildiri kitapçıklarının ve diğer olası kaynakların taranması beklenmektedir. Bu nedenle araştırmacı meta-analiz çalışması yürütürken, tamamı raporlanmayan ya da sonuçları manidar olmadığı için çok nadir raporlanan (dosya çekmecesi problemi olarak bilinen) araştırmaların sık olduğu gerçeğini unutmamalıdır. Bu noktada meta-analistlerin kaçak literatür olarak bilinen yayımlanmamış makalelerde/teknik raporlarda, yayımlanmamış doktora/yüksek lisans tezlerinde vb. görünen bilgiye erişme isteğinde olmaları ve bunun için özel yollar kullanmaları gerekmektedir (Schmid vd., 2021). Pigott (2012) de benzer şekilde meta-analizdeki tarama stratejisi sadece yayınlanan çalışmalara odaklandığında çoğu disiplinde istatistiksel olarak manidar etkilere yönelik yanlış olacak bir genel etki büyüklüğü kestirimi yapılacağını ve bu nedenle deney ve kontrol grubu arasındaki gerçek farkın ya da iki ölçüm arasındaki gerçek ilişkinin olduğundan daha yüksek kestirileceğini belirtmiştir. Bunun üzerine yayın yanlışlığı ile başa çıkmada yayımlanmış, yayımlanmamış ve kaçak literatüre odaklanan bir tarama stratejisi kullanmayı önermiştir. Bu tarama stratejisinde kullanılacak özel yolları kullanacak meta-analistler için Gustini (2019) on temel yeterlik sunmuştur. Bu meta-analistlerin yapması gereken on temel yeterlik listelenmiştir.

1. Gri literatürü tanımlayın ve “yayımlanmış literatür”e göre özelliklerini açıklayın
2. Tekrarlanabilir gri literatür tarama stratejileri ve yaklaşımları geliştirin
3. En ilgili gri literatürü bulmak için temel kaynakları ve web sitelerini belirleyin
4. Çeşitli araçları, motorları ve kaynakları kullanarak kapsamlı ara-malar yapın
5. Hassasiyeti artırmak için elle arama, kartopu yöntemi ve alıntı taramayı kullanın
6. Arama sürecini gerekli bilimsel standartları karşılayacak şekilde belgeleyin ve raporlayın
7. Endnote, Mendeley, RefWorks veya ilgili araçları kullanarak alıntılarını yönetin
8. Büyük gri literatür taramasıyla ilgili maliyetleri kestirin ve bütçele-yin
9. Sentezleme yöntemlerini (meta-analiz, sistematik derleme vb.) anlayın ve gri literatürün değerini çalışma ekibinize iletin (yayın ve dilsel

yanlılığı en aza indirmeye yardımcı olmak ve literatüre ilişkin çarpık bakış açısını önlemek için)

10. Tüm araştırma süreci boyunca çalışma ekibinizle etkili iletişim kurmaya yönelik stratejiler geliştirin

Bu yeterlikler incelendiğinde gri literatürü tanımlayan, özelliklerini inceleyen bir meta-analist gri literatür tarama stratejileri geliştirmektedir. Geliştirdiği stratejilerde üçüncü aşamada araştırmasının konusuyla yakından ilgili gri literatürü bulmak için temel kaynakları ve web sitelerini belirlemektedir. Bu aşama için bir meta-analistin yalnızca alandaki temel bir indeksi taramamalıdır. Burada eğitim bilimleri alanında çalışan bir meta-analist düşünülürse gri literatüre erişmek için taraması gereken bazı kaynaklar verilmiştir.

- ProQuest; tez, kitap bölümü, kitap, gazete, video ve ses kayıtları, bildiri metinleri vb. gibi pek çok kaynağı içermektedir. Bu nedenle tüm kaynaklar içerisinde tarama yapma gri literatüre erişmek için önemlidir.

- Bazı yayınlanmamış çalışmalara erişmek için Dissertation Abstracts International, ERIC'ten (yayınlanmış konferans bildirileri) ve diğer konferanslarda (örneğin, yurt dışında Amerikan Psikoloji Derneği (APA), Türkiye'de International Eurasian Educational Research Congress (EJER-Congress) gibi konferans/sempozyumlar) yayınlanan özetler incelenebilir (Littell vd., 2008)

- Arxiv'de (Cornell University, 2023) ön yayınlanması yapılan araştırmalar taranabilir.

- Kütüphane katalogları hem internet kaynaklarında hem elle taranabilir.

- Eğitim alanında çalışmalar yürüten dernek, sendika ve kuruluşlara ait raporlar ve web siteleri taranabilir.

- Türkiye için Millî Eğitim Bakanlığı raporları ve web siteleri taranabilir. (Diğer alanlar için de ilgili hükümet birimleri taranabilir ve bakanlık ve resmî kurumların çalışmaları incelenebilir.

- Kurum iş birlikleriyle yürütülen projelere ilişkin raporlar taranabilir.

- Özel okulların ve devlet okullarının çalışmaları incelenebilir.

- Üniversitelerin web siteleri, raporları ve yürüttükleri çalışmalar incelenebilir.

- Bilimsel araştırma laboratuvarlarının çalışmaları taranabilir.

- Erişilen çalışmalardaki atıflar ve kaynak listeleri incelenebilir.

Dahası için Littell, vd. (2008, s. 58), Hopewell, Clarke ve Mallett (2005, s. 57) ve Gustini (2019, s.107)'de listelenen kaynaklar da incelenmelidir. Ayrıca Gustini (2019, s. 114)'te sunulan gri literatürün güvenilir kaynaklarını bulmak için taranabilecek alanlara ve Gustini (2019, s. 119)'da sunulan veri tabanlarına da göz gezdirilebilir. Ek olarak unutulmaması gereken başka kaynaklar da bulunmaktadır. Anahtar kelimeleri kullanarak genel web taramaları da yapılabilmektedir (Google veya Yahoo gibi), ancak bu arama motorlarında çok sayıda içerik çıkacağı unutulmamalıdır ve dikkatli olunmalıdır (Bellefontaine & Lee, 2014; Littell vd., 2008). Özellikle Google Scholar'ın 1000'in üzerindeki sonuçları göstermediği unutulmamalı ve 1000'den az sonuç çıkacak şekilde filtrelenerek dilim dilim taranmalıdır. Bu kaynakları taramanın yanı sıra gri literatürü bulmak için ek bir yol alandaki uzman kişilerle iletişim kurmaktır. Program geliştiriciler, temel araştırmacılar ve diğer meta-analistler süreçte yayınlanmamış materyallerden ve çalışmalardan oluşan bir koleksiyonuna sahip olabilmektedirler. Bu kaynakları belirlemek ve bunlara ulaşmak için kartopu örnekleme tekniği kullanılmaktadır. Bu yöntemde meta-analist, her uzmandan mevcut çalışma listenizi incelemesini ve listede eksik olan potansiyel olarak uygun olan çalışmaları belirlemesini istemektedir. Ayrıca uzmanlardan konuyla ilgili bilgiye sahip olabilecek diğer önemli bilgi kaynaklarının isimlerinin verilmesi de istenmekte ve ardından bu ipuçlarının her biri takip edilmektedir (Littell vd., 2008).

Özet olarak, gri literatürün taranacağı yöntem, araçlar ve kaynaklara yine Gustini (2019, s. 113)'nin Allison McArthur'un 2016'daki çalışmasından uyarladığı Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Gri literatürün taranacağı yöntem, araçlar ve kaynakların tanımlanması

Yöntem	Araçlar	Bulmak için kullanılan
Uzmanlarla iletişim	E-posta, Researchgate.net, Google Scholar, LinkedIn, Academia.edu, Sosyal Medya Hesapları, Üniversite web sayfaları	Yayınlanmamış veya süreçte olan gri literatür, bilgiler veya veriler
Gri Literatür Depoları	OpenGrey, Yerel Üniversiteler, Konu temelli depolar	Bazı yayınlanmamış veya süreçte olan gri literatür, bilgiler veya veriler
Elle tarama	Araştırmacının el yordamı (manuel yöntemler), bilgisayarda ekran ekran gezinti	Başlıca bibliyografik veri tabanlarında indekslenmeyen temel dergiler, konferans bildirileri, açık erişimli dergiler
Kütüphane kaynakları	Yerel üniversite ve halk kütüphaneleri, milli kütüphane, EBSCO	Bazı gri literatür ve kitap bölümleri; yayınlanmamış veya süreçteki gri literatür, bilgiler veya veriler
Kaynak listesini tarama	Araştırmacının gözü (ilgili belgelerden ve bibliyografyalardan referansları toplama)	Bazı yayınlanmamış veya süreçte olan gri literatür, bilgiler veya veriler
Tezler ve enstitü depoları	Üniversite enstitü depoları, ProQuest, YÖK Tez Merkezi	Tezler, konferans özetleri, posterler, sunumlar gibi diğer akademik çıktılar
	Google, Google Scholar, Google Books, Yahoo, Yandex, Bing	Bir dizi gri literatür, bilgi, gerçek veya veri

Sonuç olarak tüm potansiyel ilişkili çalışmaların bulunması ve örneklem yanlılığının oluşmaması için çoklu veri tabanlarını ve çalışma kaynaklarını dahil eden kapsayıcı bir taramanın gerekliliği vurgulanmaktadır. Gri literatür dikkatlice taranmadığında, yayın yanlılığı, meta-analizin ve sistematik derlemenin geçerliğini tehdit etmektedir. Ayrıca, dikkatlice yürütülen ve ayrıntılı olarak belgelenen şeffaf prosedürlerin kullanılması da önemlidir. Bu şekilde raporlanan bir çalışmada, okuyucular taramanın yeterliliğini eleştirel bir şekilde değerlendirebilirler (Littell vd., 2008). Tüm bunların dışında literatürde gri literatürü meta-analistlere ve sistematik derleme yapacak araştırmacılara tanıtan kaynaklar çoğalmaktadır. Buna güncel bir örnek Bonato (2018)'in meta analizde ve sistematik derlemede gri literatür konusunda yazdığı kitaptır. Yazar bu kitapta gri literatür için veri tabanlarını, tezleri taramayı, yayınlanmamış klinik müdahaleleri taramayı, gri literatür depolarını, gri literatür için konferans sözlü sunumlarını, bildiri metinlerini ve posterleri taramayı, gri literatür tarama kontrol listelerini, gri literatür için Google'ı taramayı, gri literatür tarama planı geliştirmeyi ayrıntılı bir şekilde ele almıştır. Bu kitap gri literatürü taramayı planlayan bir meta-analistin incelemesi gereken bir kaynaktır. Son olarak literatürde meta-analiz çalışmalarına gri literatürün dahil edilmesi ve edilmemesi durumlarında araştırma sonuçlarını nasıl etkilendiğini ya da dahil etmenin avantaj ve dezavantajlarını inceleyen çalışmalar da literatür-

de mevcuttur (Benzies, Premji, Hayden & Serrett, 2006; Conn, Valentine, Cooper & Rantz, 2003, Corlett, 2011; Hartling vd., 2016; Hartling vd., 2017; Yıldırım & Tan, 2023). Gri literatüre daha derin göz atmak isteyen meta-analistler ve gri literatür hakkında daha derin araştırma yapmak isteyen araştırmacılar bu çalışmaların sonuçlarını inceleyebilirler.

KAYNAKLAR

- Becker, B. J. (2005). Failsafe N or file-drawer number. In (Ed. Hannah R. Rothstein, H. R., Alexander J. Sutton, & Micheal Borenstein) *Publication bias in meta-analysis: Prevention, assessment and adjustments* (p. 111-125). USA: Wiley.
- Begg, C. B., & Mazumdar, M. (1994). Operating characteristics of a rank correlation test for publication bias. *Biometrics*, 50(4), 1088-1101.
- Bellefontaine, S. P., & Lee, C. M. (2014). Between black and white: Examining grey literature in meta-analyses of psychological research. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 1378-1388.
- Benzies, K. M., Premji, S., Hayden, K. A., & Serrett, K. (2006). State-of-the-evidence reviews: advantages and challenges of including grey literature. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 3(2), 55-61.
- Bonato, S. (2018). *Searching the grey literature: A handbook for searching reports, working papers, and other unpublished research*. London: Rowman & Littlefield.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. USA: John Wiley & Sons.
- Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. New York: Guilford.
- Cleophas, J. T., & Zwinderman, H. A. (2017). *Modern meta-analysis: Review and update of methodologies*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Conn, V. S., Valentine, J. C., Cooper, H. M., & Rantz, M. J. (2003). Grey literature in meta analyses. *Nursing Research*, 52, 256–261. <https://doi.org/10.1097/00006199-200307000-00008>
- Corlett, R. T. (2011). Trouble with the gray literature. *Biotropica*, 43(1), 3-5. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7429.2010.00714.x>
- Cornell University. (2023). <https://arxiv.org/>
- Deeks J.J., Macaskill, P, & Irwig, L. (2005). The performance of tests of publication bias and other sample size effects in systematic reviews of diagnostic test accuracy was assessed. *J Clin Epidemiol*, 58(9), 882–93.
- Duval, S., & R. Tweedie. (2000a). A non-parametric “trim and fill” method of assessing publication bias in meta-analysis. *J. Am. Stat. Assoc.*, 95, 89–98.
- Duval, S., & R. Tweedie. (2000b). Trim and fill: a simple funnel-plot-based method of testing and adjusting for publication bias in meta-analysis. *Biometrics*, 56, 455–463.
- Egger, M., Smith, G. D., Schneider, M., & Minder, C. (1997). Bias in meta-analysis detected by a simple, graphical test. *BMJ*, 315(7109), 629-634. <https://doi.org/10.1136/bmj.315.7109.629>

- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5(10), 3-8. <https://doi.org/10.2307/1174772>
- Gleser, L. J., & Olkin, I. (1996). Models for estimating the number of unpublished studies. *Statistics in Medicine*, 15(23), 2493-2507.
- Gustini, D. (2019) Retrieving grey literature, information, and data in the digital age. In (Eds. Harris Cooper, Larry V. Hedges and Jeffrey C. Valentine) *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (p. 101-126). United States: Russell Sage Foundation.
- Guzzo, R. A., Jackson, S. E., & Katzell, R. A. (1987). Meta-analysis analysis. *Research in Organizational Behavior*, 9(1), 407-442.
- Hanji, M. B. (2017). *Meta-analysis in psychiatry research: fundamental and advanced methods*. USA: CRC Press.
- Hartling, L., Featherstone, R., Nuspl, M., Shave, K., Dryden, D. M., & Vandermeer, B. (2016). The contribution of databases to the results of systematic reviews: a cross-sectional study. *BMC Medical Research Methodology*, 16, 1-13.
- Hartling, L., Featherstone, R., Nuspl, M., Shave, K., Dryden, D. M., & Vandermeer, B. (2017). Grey literature in systematic reviews: a cross-sectional study of the contribution of non-English reports, unpublished studies and dissertations to the results of meta-analyses in child-relevant reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 17(1), 1-11.
- Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (2004). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kulinskaya, E., Morgenthaler, S., & Staudte, R. G. (2008). *Meta analysis: A guide to calibrating and combining statistical evidence*. John Wiley & Sons.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Prisma Group. (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *International Journal of Surgery*, 8(5), 336-341.
- Macaskill, P, Walter, S. D., & Irwig, L. (2001). A comparison of methods to detect publication bias in meta-analysis. *Stat Med.*, 20(4), 641- 654.
- Orwin, R. G. (1983). A fail-safe N for effect size in meta-analysis. *Journal of Educational Statistics*, 8(2), 157-159.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery*, 88, 105906. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Peters, J. L., Sutton, A. J., Jones, D. R., et al. (2006). Comparison of two methods to detect publication bias in meta-analysis. *JAMA*, 295(6), 676-680.
- Rosenberg, M. S. (2005). The file-drawer problem revisited: A general weighted method for calculating fail-safe numbers in meta-analysis. *Evolution*, 59(2), 464-468.

- Sánchez-Meca, J., Marín-Martínez, F., López-López, J. A., Núñez-Núñez, R. M., Rubio-Aparicio, M., López-García, J. J., ... & López-Nicolás, R. (2021). Improving the reporting quality of reliability generalization meta-analyses: The REGEMA checklist. *Research Synthesis Methods, 12*(4), 516-536.
- Schmid, C., Stijnen, T., & White, I. (2021). *Handbook of meta-analysis*. USA: CRC Press
- Simpson, R. J. S., & Pearson, K. (1904). Report on certain enteric fever inoculation statistics. *The British Medical Journal, 2*(2288), 1243-1246.
- Tang J-L, & Liu JLY. (2000). Misleading funnel plot for detection of bias in meta-analysis. *J Clin Epidemiol, 53*(5), 477-484.
- Walker, E., Hernandez, A. V., & Kattan, M. W. (2008). Meta-analysis: Its strengths and limitations. *Cleveland Clinic Journal of Medicine, 75*(6), 431.
- www.prisma-statement.org. (2009). <http://www.prisma-statement.org/documents/PRISMA%20Turkish%20checklist.pdf>
- www.prisma-statement.org. (2020). <http://www.prisma-statement.org/PRISMA-statement/>
- Yıldırım, Y., & Tan, Ş. (2023). A new weighting method in meta-analysis: The weighting with reliability coefficient. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 14*(3), 249-265.



BÖLÜM 18

İKİ DİLLİLİKLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR, İKİ DİLLİLİK TÜRLERİ VE İKİ DİLLİ EĞİTİM MODELLERİ (YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARI BAĞLAMINDA)

Hüseyin GÖÇMENLER¹

¹ Dr., Hacettepe Üniversitesi TÖMER, huseyingocmenler10@gmail.com.,
ORCID: 0000-0003-2904-0383

1. Giriş

Günümüzde birçok insan doğduğu ülkeden farklı bir ülkede yaşamaktadır. Bu bazen bir zorunluluk bazen de bir gönüllük esasına dayanmaktadır. Küreselleşme ile birlikte dünyada yaşanan iklim krizleri, savaşlar, daha iyi bir yaşam kurma arzusu, eğitim, turizm, ticaret gibi birçok farklı amaçlarla bireyler farklı ülkelere göç etmektedir. Avrupa Konseyi Modern Diller Merkezi (European Centre for Modern Languages of the Council of Europe –ECML, 2018) dünya nüfusunun yarısından fazlasının iki ya da çok dilli olduğunu belirtmektedir ve bunda göçlerin çok büyük etkisi vardır.

Yaşanılan ülkeyle ilgili uyum süreçleri beraberinde birçok sorunla karşı karşıya kalmayı kaçınılmaz kılmaktadır. Söz konusu uyum süreçlerinin başında göç edilen yeni ülkenin resmi dilini öğrenme gelmektedir. Bireyler bir ülkede yaşamaya başladıktan sonra temel ihtiyaçları toplumla uyum içinde yaşamak ve iletişim kurmaktır. Bu süreçte toplum dilini öğrenmek, kendi ana dilini unutmamak ve kültürel kimliğine korumak aynı zamanda toplumsal kültüre uyum sağlamak gibi birçok durumla karşılaşmaktadır. Söz konusu bu durumlar çalışma çerçevesinde iki dillilik bağlamında incelenecektir.

İki dilliliğin esası dile dayanmaktadır. Dil, insan yaşamında çok hayati bir öneme sahiptir. Bu önem hem bireyin kendi kişisel varlığını inşa etmesinde hem de toplumsallaşmasında kendini göstermektedir. İnsan ontolojik yaratılışı itibarıyla bir toplum içinde yaşamak durumundadır. Bu sebeple yaşamını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi için toplumsal iletişim becerilerinin belli bir yetkinlik düzeyinde gelişmesi beklenir. Bunun için öncelikle içine doğduğu ailenin dilini öğrenir ki buna ana dili diyoruz. Ana dili bireyin hayatı tanıdığı, anlamlandırdığı çevresiyle bağ kurduğu ilk ve temel iletişim aracıdır. Dünyaya ana dili penceresinden bakar ve yaşamı sona erene kadar ana dili penceresinin etkisi devam eder. Dilin, bireye kimlik kazandırmada çok önemli bir role sahip olduğunu söylemek mümkündür. Aksan (2009, s. 13) da benzer şekilde, dilin bir milletin kültürünün aynası olduğunu belirtir; dili, insanın ve uygarlığın en önemli belirtisi ve aracı olarak nitelendirir. Dil ve kültürün birbirini bütünleyen yapısı, aynı kültür çevresi içerisinde aynı dili kullanan bireyleri etkilemektedir.

İnsan yaşamında dilin çok önemli işlevlere sahip olduğu bilinmektedir. Bu işlevlerden bazıları görülebilir, açık ve somut bir şekilde gerçekleşirken bazı işlevler de örtük ve soyut bir şekilde gerçekleşir. İki kişinin iletişimi sırasında dilin kullanımı açık, görülebilir ve somut bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Oysa dilin ciddi ölçüde etkilediği, şekillendirdiği kimlik oluşumunda dilin etkisi örtük ve soyut bir biçimde gerçekleşmektedir. Bu durum dilin kimlik oluşumunda belirleyici ve etkin bir role sahip olduğu

gerçeğini ön plana çıkarmaktadır. Ortaya çıkan bu olgular dil, düşünce ve kültür arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığını göstermekte, söz konusu kavramlar arasında güçlü bir bağ ve etkileşim oluşturmaktadır (Göçmenler, 2019, s. 1). Çok dilli devletlerde yaşayan çok dilli bireylerin dil seçimi, aynı zamanda bir kimlik seçimi olduğundan önem kazanmaktadır (Karaağaç, 2011).

Resmî rakamlara göre çok sayıda Türk vatandaşı bugün yurt dışında yaşamaktadır. Yurt dışında altı milyonu aşkın Türk vatandaşının yaşadığı bilinmektedir¹. Söz konusu rakamlar resmî rakamlardır. Bir de bunun dışında resmî olmayan rakamlar bulunmaktadır. Günümüzde sadece Batı Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk nüfusu altı milyon civarındadır. Avrupa dışındaki kıtaları düşündüğümüzde çok ciddi sayılarda Türk vatandaşı ya da Türk kökenli kişi yurt dışında çeşitli ülkelerde yaşamaktadır. Bu alanda özellikle Batı Avrupa özelinde yapılan çalışmalar Türk çocuklarının hem ana dilleri olan Türkçeyi öğrenmede hem de içinde yaşadıkları ülkenin resmî dilini öğrenmede önemli güçlüklerle karşılaştıklarını ve bu dilleri yeterli seviyede öğrenemediklerini göstermektedir. Göçlerde çok uzun zaman önce başlamış ve içinde bulunduğumuz dönemde de devam etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bireyler çeşitli sebeplerle ülkelerinden bir başka ülkeye göç etmek zorunda kalabilir ya da göç etmeyi tercih edebilirler. Bu süreçte başta kendileri ve çocukları yeni bir dil öğrenmek durumundadırlar. Bireyler içinde yaşadıkları toplum ile uyum içinde ve dengede olmak ister. Bunun en önemli adımı içinde yaşanılan toplumun dilini öğrenmektir. Bu süreç oldukça, girift, karmaşık, çok bilinmeyenli, kaygılı devam edebilir. Aynı anda birçok değişken süreçte aktiftir. Bu değişkenleri, temel kavramları açıklamaya çalışalım. Kavramların farkında varıldıkça ve üzerine düşünüldükçe, sorun olarak değerlendirilen durumlara çözüm üretmek mümkün olacaktır. Var olan durumların kavramsal karşılıkları görüldükçe kısa, orta ve uzun vadeli planlar yapmak, iki dillilik konusunda geniş bir perspektif ile bakmak mümkün olacaktır.

İki dillilikle ilgili temel kavramlar, iki dillilik türleri ve iki dilli eğitim modelleri bireysel farklar, ülkedeki politikalara, ülkelerin özel durumlarına, iki dillilikle ilgili tutum ve yaklaşımlara göre farklılık gösterebilmektedir. Bu konuda birçok dinamiğin aynı anda görülmesi iki dillilikle ilgili bir kavram karmaşığına neden olabilmektedir. İki dillilikte kavramlar, durumlar oldukça değişkendir, bir de bu alanda çıkan kavram karmaşığı ortaya çıkınca iyice içinden çıkılmaz bir durum oluşmaktadır. Bu sebeple çalışma kapsamında iki dillilikle ilgili temel kavramlar, iki dillilik türleri ve iki dilli eğitim modelleri etraflıca açıklanarak kavram karmaşığının önüne

¹ http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_.tr.mfa

geçilmesi hedeflenmektedir. Bir alana özgü yaklaşımlardan söz ederken ortak bir kavram seti kullanmak alana ilişkin yapılan çalışmalarda ortak bir dil kullanılmasını sağlayacaktır. Böylece bu alanda politika geliştiricilere, alan uzmanlarına bir perspektif sunulması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Problem Cümlesi

İki dillilik alanında yapılan çalışmalarda temel kavramlar, iki dillilik türleri ve iki dilli eğitim modelleri konusunda bir kavram karmaşası yaşanmaktadır. Bu çerçevede araştırmanın problem cümleleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1. İki dillilik bağlamında yapılan çalışmalarda iki dillilikle ilgili hangi temel kavramlar belirlenmiştir? Bu kavramlar nasıl açıklanmıştır?

2. İki dillilik bağlamında yapılan çalışmalarda iki dillilik türleri olarak neler belirlenmiştir? Bu türler nasıl açıklanmıştır?

3. İki dillilik bağlamında yapılan çalışmalarda iki dilli eğitim modelleri olarak hangi modellere yer verilmiştir? Bu modeller nasıl açıklanmıştır?

2. Yöntem

Bu çalışma, iki dillilikle ilgili temel kavramlar, iki dillilik türleri ve iki dilli eğitim modellerini analiz edip değerlendiren niteliksel bir çalışmadır. Çalışmanın veri toplama aşamasında doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizinde, var olan kayıt ve belgeler incelenerek veri toplanır. Dolayısıyla bu yöntem; tarama, kaynakları bulma, okuma, not alma, anlam çıkarma, deneysel bilgi geliştirme ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Corbin ve Strauss, 2008). İki iki dillilikle ilgili temel kavramlar, iki dillilik türleri ve iki dilli eğitim modellerini tespit etmek amacıyla Google Scholar, Yök Tez, Dergipark, Academia ve ResearchGate siteleri üzerinden arama yapılarak ilgili kavramlarla ilgili akademik çalışmalar tespit edilmiştir. Çalışmanın veri işleme ve sunumu aşamasında ise betimsel çözümleme analizi yapılmıştır. Betimsel çözümleme, toplanan verilerin araştırma sorularına veya önceden belirlenen temalara göre özetlendiği bir çözümleme yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

3. Bulgular

3.1. İki Dillilikle İlgili Temel Kavramlar

Ana dili: Türkçe Sözlük'te (2011, s. 93) "Ana dili, insanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil." şeklinde tanımlanmaktadır. Vardar da (2002, s. 17) ana dili; "İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde öğrendiği ilk dil." tanımlamaktadır. Aksan (2007, s. 81) ise ana dilin özelliklerini belirterek şöyle tanımlar:

- Ana dilin kendine özgü bir ses dizgesi vardır.
- Ana dili bireye anlatış yolu ve evrene ayrı bir bakış biçimi verir.
- Ana dili bir ulusun kültürünün aynasıdır.
- Ana dili bir toplumu ulus yapan öğelerin en güçlüsüdür.

Yukarıdaki tanımlarda dikkat çeken ifadelerin başında kişinin aile ve çevresinden öğrendiği ilk dil gelmektedir. Skutnabb-Kangas (1981) ise ana dilin işlevlerine odaklanarak farklı bir tanımlama yapmaktadır. Ana dili kavramını “köken, yetkinlik, fonksiyon ve davranışlar” ölçütlerine göre değerlendirerek ana dilin yaşam içinde değişebileceğine işaret etmiştir. Her ölçüt ayrı bir tanımlamayı gerektirmektedir. Buna göre; “Bir kimsenin ilk öğrendiği dil (kişinin sürekli iletişim ilişkisi kurduğu dil); bir kimsenin en iyi bildiği dil; bir kimsenin en çok kullandığı dil; bir kimsenin özdeşleştiği dil (içsel özdeşleşme); bir kimsenin diğerleri tarafından ana dili olarak konuştuğu kabul edilen dil (dışsal özdeşleşme).” şeklinde tanımlamalar yapmıştır Skutnabb-Kangas (1981).

Ana dil gelişimini tamamlayan ve akademik görevler ile tanışmış olan çocuklar dil öğrenme söz konusu olduğunda birçok üstünlüğe sahiptir. Ana dil stratejilerini ikinci dile yönlendirebilir ve bunlardan faydalanabilirler. Ayrıca yeni dilin özelliklerini ana dil bilgileri ile karşılaştırıp örtüşen özelliklerini keşfedebilirler. Hali hazırda bir dili oluşturmuş ve bilişsel olarak daha fazla deneyimli olma ikinci dil edinim sürecini hızlandırmaktadır (Cummins, 2000).

İki dilli çocuklarda anadil ile ikinci dil edinci arasında güçlü bir ilişki söz konusudur. Miras kültürlerinin değerinin bulunduğu ve ana dillerinin sistematik bir şekilde geliştiği ortamlarda ikinci dili edinen çocuklar çok daha iyi sonuçlar sunmaktadır (Hamamcı, 2020, s. 166). Ana dilin statüsü, yaşanılan toplumda oldukça önemli hale gelmektedir. Statüsü yüksek bir dilin korunması ya da öğrenilmesi çok daha teşvik edici hale gelmektedir. Ana dilin statüsü düşük olduğunda ise ana dilin öğrenilmesinde ve korunmasında önemli güçlükler meydana gelebilmektedir.

Cummins dil eşiği kuramından sonraki çalışmalarında iki dilin bir-biriyle bağlantılı şekilde gelişebileceğini belirtmiş ve bu açıdan anadilinin öğretilmesindeki öneme vurgu yapmıştır. Birinci dil ne kadar gelişirse ikinci dil de o kadar gelişir diyen gelişimsel bağlılık hipotezinde ikinci dilin gelişimi birinci dildeki kavram zenginliğine bağlıdır (Yağmur, 2007, s. 63).

İki dillilik: “İki dillilik” terimi, genellikle iki farklı dili kullanma yetisini elde etmiş bireyleri ifade etmek için kullanılmasının yanı sıra, oldukça karmaşık, psikolojik, sosyal ve dilbilimsel bir olgudur. İki dillilik yaş, edi-

nim şekli, edinim şartları, ana dile maruz kalıp kalmama durumu, her iki dildeki yetkinlik seviyesi gibi birçok unsura bağlı olarak tanımlanabilen bir kavram olmasından dolayı, bu kavramın tanımlanması ile ilgili çeşitli görüşler bulunmaktadır (Hamamcı, 2020, s. 158).

İki dillilik kavramı çok boyutlu, kapsamlı ve değişkenli şemsiye bir kavramdır. İki dilliliğe ilişkin çok sayıda tanım yapılmıştır ve bu tanımlar hala tartışılmaktadır. Bu tanımları şöyle sıralayabiliriz.

TDK Güncel Türkçe Sözlük'te yer alan en genel ifadesiyle iki dillilik iki ayrı dile sahip olma veya iki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olma şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Bloomfield (1933, s. 56) iki dilliliği "İki dili de birbirine yakın seviyede bilmek, iki dili de ana dili konuşuru gibi etkin bir şekilde kullanabilmek" olarak tanımlamıştır. Grosjean (2008) iki dilli bireyleri, günlük yaşamda birden çok dil kullanan bireyler olarak ifade etmektedir. Yani iki dillilik, günlük yaşamda ihtiyaca göre birden fazla dil kullanabilmek şeklinde tanımlanmıştır. Macnamara (1967) da karşı çıkarak, dinleme, okuma, konuşma ve yazma olmak üzere dört beceriden herhangi birinde asgari yeterliliğe sahip olanları iki dilli olarak adlandırmaktadır.

Akademik çevrelerde yaygın olarak kabul gören Baker'a (2011b) göre ise iki dilli olmak için bireyin günlük yaşamda kullandığı dillerde aynı seviyede yetkin olmasına gerek yoktur. Farklı yetkinlik düzeylerine sahip olmakla beraber günlük yaşamında her iki dili kullanıyor olması bir kişiyi iki dilli yapar, demektir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni (Common European Framework of Reference for Languages-CEFR) de bu anlayışı desteklemekte ve ikinci dil öğretimindeki hedefin, birden çok dilde ideal ana dili konuşmacısı düzeyine ulaşmak olmadığını ifade etmektedir. Nitekim bu düzeye gelebilmek çok mümkün olmadığı gibi çok da adaletli değildir (Cook, 2010). Vardar (2002, s. 118) iki dilliliği; bir bireyin iki dili bilmesi ya da toplumda iki dili kullanması durumuna verilen ad olarak tanımlar.

Dildeki anlamlara hassas olmak açısından iki dilli çocukların tek dilli çocuklara oranla daha başarılı oldukları, dilsel işlemlere daha fazla yatkınlık gösterdikleri ve dilsel yapıyı anlamada çok daha fazla gelişmiş olduklarını birçok araştırma göstermektedir (Ayan Ceyhan ve Koçbaşı, 2009: 14)

İki dillilik, bireyin her iki dildeki yeterlilik düzeyine göre üçe ayrılmaktadır:

Dengeli İki Dillilik (Balanced Bilingualism): Haugen (1973) dengeli iki dilliliği, her iki dilde de eşit yetkinliğe sahip olma şeklinde ele almıştır. Ona göre bireyin her iki dildeki becerileri büyük oranda birbirine yakın ise o kişi dengeli iki dillidir. Uyar (2012, s. 21)'a göre ise dengeli iki dillilik,

bireyin iki dilin kullanım bağlamlarını ayırt ederek, dilleri birbirine karıştırmadan her iki dili de eşit yetkinlik düzeyinde ve başarıyla kullanabilmesi durumudur. Bu durumda, birey her iki dilde de kaliteli bir edinim süreci geçirmiş ve bu süreci her iki dilin doğal konuşucusu olacak şekilde bilişsel olarak tamamlamıştır.

Baskın İki Dillilik (Dominant Bilingualism): Bireyin iki dilden birinde temel dilsel beceriler açısından daha yetkin olması ve yetkin olduğu dili daha sık kullanmayı tercih etmesi durumudur (Uyar, 2012, s. 21).

Sınırlı İki Dillilik (Semilingualism): Bireyin her iki dilde de düşük düzeyde gelişim göstermesi durumudur. Sınırlı iki dillilik, bireyin her iki dilin de doğal konuşucusu olmasına karşın, bu dillerde geçirilen dil edinim sürecinin kalitesizliği nedeniyle bilişsel olarak tamamlanamamış olmasına işaret eden bir durumdur (Uyar, 2012, s. 21).

İki Dillilik Çeşitleri: İki dillilikte kullanılan bağlamlara göre iki dillilik çeşitleri ortaya çıkmaktadır. Ebeveynler ve çocuğun sosyal çevresi hangi dil veya dilleri kullanmakta, çocukla hangi dilde iletişim kurmaktadır gibi sorular iki dillilik bağlamlarını yakından etkilemektedir. Romaine (akt. Hamamcı, 2020, s. 163; 1995), erken iki dillik bağlamlarını toplumdaki, evde kullanılan diller ve her bir ebeveyn ile ilgili etkilere göre sınıflandırmıştır:

1. Bir insan-bir dil bağlamı

Bu bağlamda anne ve baba farklı ana dillere sahiptirler. Bu dillerden biri de ailenin yaşadığı topluluktaki baskın dildir. Anne ve baba birbirlerinin dilleri ile ilgili bir miktar edince sahiptir fakat her ikisi de çocukla kendi dillerinde konuşmaya karar vermiştir. Katı bir “bir ebeveyn bir dil” ilkesi çocuğun belirli bir ebeveyn ile belirli bir dilde etkileşime alışacağı anlamına gelmektedir. Alan yazında var olan birçok çalışma bu ilkenin ancak her iki ebeveynin dil seçimlerinde tutarlı ve kararlı olmaları durumunda işe yaradığını belirmiştir.

2. Baskın olmayan ev dili/bir dil-bir bağlam

Bu bağlamda anne ve baba farklı ana dillere sahiptir fakat ebeveynlerden birisi baskın dilin altyapısına sahiptir; yani iki dillidir. Fakat evde anne ve baba her zaman baskın olmayan dili kullanmaktadır ve çocuk baskın dille ancak ev dışında karşılaşmaktadır. Burada baskın dil altyapısına sahip olan ebeveynin baskın olmayan dilde yüksek edince sahip olduğu varsayılmaktadır.

3. Toplum desteksiz baskın olmayan ev dili

Bu bağlamda anne ve baba baskın olmayan dile sahiptir; yani ikinci dillerinde yeteri kadar etkin değillerdir ve toplumun baskın dili de her

ikisinin de ana dili değildir. Aile evde baskın olmayan dili kullanmaktadır ve baskın dilde edinçleri düşüktür. Bu duruma göçmen ailelerde sıkça karşılaşılmaktadır. Bu tip ailelerde çocuklar her iki dilde de eşit edinç sağlamaya çaba göstermektedirler.

4. Toplum desteksiz çift baskın olmayan ev dili

Bu bağlamda anne ve baba farklı ana dillere sahiptir ve toplumdaki baskın dil bu iki dilden yine farklıdır. Ebeveynlerin her biri çocuğuyla doğumundan itibaren kendi ana dillerinde iletişim kurmaktadır ve çocuk üçüncü bir dili ev dışında edinmektedir.

5. Ana dil konuşucusu olmayan ebeveynler

Bu bağlamda anne ve baba aynı dile sahiptir ve toplumdaki baskın dil ebeveynleriyle aynıdır. Fakat ebeveynlerden biri çocuğu ile kendi dili olmayan farklı bir dilde konuşmaya karar verir. Bu söz konusu diğer bağlamlar içerisinde en yapay ve en zorlayıcı olandır. Bu durum genellikle ebeveynlerden birinin dil çalışmalarında bir altyapıya sahip olduğunda ve çocuğuna yeni bir dil öğretmek için güçlü güdülenme ve ilgiye sahip olduğunda gerçekleşmektedir.

6. Karma diller

Bu bağlamda hem anne hem de baba iki dillidir ve muhtemelen toplumun iki dilli olan bölgelerinde yaşamaktadırlar. Böyle bir ortamda anne ve baba bu topluluk içerisinde yer alan küçük bağlamlara dayanarak dil değiştirir ve dilleri birbirlerine kararlar.

Temel kişilerarası iletişim becerileri (BICS-Basic Interpersonal Communicative Skills) ve bilişsel akademik dil yeterliliği (CALP-Cognitive Academic Language Proficiency): Cummins (1984) iki dilli öğrencilerin günlük dilde kullandıkları iletişim dilleri ile okul yaşamındaki kullandıkları akademik dil arasında önemli bir fark olduğunu görmüştür. Çocuklar yüzeysel akıcılığı hızlı ve çaba sarf etmeden edinme yetisine sahip gibi görünürken ikinci dilin ileri akademik yönlerini edinmeleri çok daha fazla zaman almaktadır.

Cummins'e (2000, s. 68-69) göre; okul şartlarında başarı için, öğrenenin dil yeterliliği konuşma dilinden daha ileri seviyede olmalı, bilişsel olarak daha yüksek seviyeli ve akademik bir dil olmalıdır. Çünkü ikinci bir dilde yüzeysel olarak yeterlilik için 1-2 yıl yeterliyken; o dilde akademik yetkinlik kazanabilmek 4-7 yıl sürmektedir (Ramirez, 1992; Akt: Losey ve Kurthen, 2003, s. 919).

Diller arası aktarım (traslanguaging): Dillerin öğretimi alanındaki yeni kavramlardan diller arası aktarım (translanguaging), iki dilli konuşmacının en ayırt edici davranışıdır. Diller arası aktarım, en genel anlamda farklı dillerin birlikte kullanımı olarak tanımlanır (Bican, 2019, s. 949).

Cummins'in (2007) ortaya koyduğu bu kavrama göre diller arasında söz dizimi, gramer gibi yapılar da farklılıklar olsa da birçok ortak noktanın bulunduğunu ifade etmektedir. Söz konusu bu ortak özellikler, beceriler diğer dili öğrenmede kullanılabilenlerdir yani aktarılmaktadır. Cummins'e (2000) göre diller arası aktarım yardımıyla ana dili/birinci dili yeterli düzeye ulaştırmış çocukların ikinci, üçüncü, hatta dördüncü dilleri öğrenmesi daha kolay olur. Garcia (2009), diller arası aktarımı ile iletişimsel olanakların en üst düzeye çıktığını ifade etmektedir. Diller arası aktarım, dilin etkin kullanımından ziyade, öğrencilerin yeni bilgi ve kavramlarla karşılaşmalarında ve bu kavramları araştırırken, düşünceler ve fikirler arasında ilişki kurmaları esnasında, başkaları ile kurdukları iletişimde kendilerini anlatmada ve başkalarını anlamada onlara yardımcı olmak için dil kaynaklarını ve dil becerilerini birlikte kullanmalarına odaklanır.

Asimilasyon: Asimilasyon kavramı, bir etnik veya toplumsal grubun, genellikle de azınlığın fazla olan gruba uyum sağlaması olarak açıklanmaktadır. Sözlükte asimilasyon, dil, örf, adet, gelenek, değer, tutum ve davranışlarda ve aidiyet duygusunda bir değişimin gerçekleşmesi şeklinde ifade edilmekte ve asimilasyon için kültürel uyumdan daha ileri giden bir durum yakıştırması yapılmaktadır (Göç Terimleri Sözlüğü, 2009, s. 3).

Entegrasyon: Günümüzde ise göçmenlerin girdikleri yeni kültüre uyum sağlamlarının yanında etnik kültürlerini de korumaları ve devam ettirmeleri anlamına gelen entegrasyon kavramının daha çok tercih edildiği söylenebilir. Entegrasyon kavramı, göçmenleri hem bireysel hem de grupsal olarak toplumun bir üyesi kabul eden süreç olarak belirtilmiştir. Buna göre, göç alan devletlerin göçmen kabulü için aradıkları nitelikler ülkelere göre değişiklik göstermektedir ve entegrasyonun sorumluluğu tek bir gruba ait değildir. Hem göçmenler hem de ev sahibi olan devlet, kurumlar ve toplumlar entegrasyondan mesuldür (Göç Terimleri Sözlüğü, 2009, s. 17).

Dilin ölümü: Bütün bu durumlardan çok farklı olarak dil ölümünden de söz etmek gerekir. Bir dilin hiç konuşucusunun kalmaması durumu dil ölümü olarak adlandırılmaktadır. Dil sürdürümünün yavaşlaması, durağan hâle gelmesi, azalması sonrasında dil ölümünün gerçekleşmesi olağan bir durumdur. Azınlık ve göçmen dillerinin yanı sıra yerel diller, kabile dilleri potansiyel olarak bu tehlikeyi taşımaktadırlar (Altıparmak Yılmaz, 2020, s. 47).

Kültürel kimliğe bağlı olarak iki dillilikte şu terimlerden söz etmek mümkündür (Harmers ve Blanc, 2004):

Kültür kaybı: Her iki kültüre de ait olmama durumu ise kültür kaybı diye nitelendirilmektedir. Bireyin kendisini her iki dilin kültürüne de ait hissedememe durumudur. Kişinin her iki kültüre ait sosyal norm ve değerleri kabul etmemesidir.

İki Kültürlülük (Bicultural): İki kültürlülük, bireyin hem kendi ana dilinin kültürüne hem de içinde yaşadığı toplumun kültürüne kendini ait hissetmesi durumudur. İki kültürlülük durumu, kişinin kendi kültürel kimliğini koruyarak, içinde yaşadığı toplumun kültürünü de kazanması halinde ortaya çıkan bir durumdur (Bölükbaş vd., 2019, s. 105).

Tek Kültürlülük (L1 Monocultural): Kişinin eş zamanlı olarak edindiği ana dillerden sadece birinin ya da ilk edindiği dilin kültürüne ait olma durumudur (Bölükbaş vd., 2019, s. 105).

İkinci Dilin Kültüründe Asimile Olma (L2 Accultural): Bireyin birinci dilinin kültürünü unutarak sadece ikinci edindiği dilin kültürüne ait olma durumudur.

Kültürel Kimlik (Cultural Identity): Toplumsal kimliğin bir parçasını da kültürel kimlik oluşturmaktadır. Toplumsal kimlik kavramının kapsama alanı bireyin içinde yaşadığı toplumdur. Birey, edindiği toplumsal kimlik doğrultusunda, yaşadığı toplumda bulunan farklı toplumsal gruplara göre kendi yerini ve bu gruplarla olan ilişkilerini belirler. Ancak kültürel kimlik kavramı bireyin yaşadığı toplumun ötesini de kapsamaktadır. Birey, içinde yaşadığı toplumda veya başka toplumlarda bulunan farklı kültürler hakkında farkındalık geliştirerek bir kültürel kimlik edinir. Kültürel kimliğe bireyin üst soyu, toprakları, gelenekleri, değerleri, ölçüleri ve dili de dâhildir. Bunlar kültürel grupları birbirinden farklı kılan özellikler bütünüdür (Akt. Süverdem ve Ertek, 2020, s. 193; Hamers ve Blanc, 1983).

Etnik Kimlik (Ethnic Identity): Etnik kimlik kavramı da kültürel kimlik kavramıyla birçok benzerlik göstermekle birlikte buna ek olarak ortak üst soy ve ortak fizyonomik özelliklere de işaret etmektedir. Etnik kimlik, bireyin bir etnik gruba özdeşleşmesine ve bu gruba aidiyet hissetmesine dayanan öznel bir durumdur. Kültürel kimlik ve etnik kimlik kavramlarının çeşitli tanımları iki ortak noktada birleşmektedir. Her iki kavramda da öne çıkan olgular bireylerin öz algısı (self-perception) ve ortak değerlere sahip olmanın oluşturduğu aidiyet hissidir (Akt. Süverdem ve Ertek, 2020, s. 193; Hamers ve Blanc, 1983).

Kültürlenme (Enculturation): Kültürlenme kavramı, bireyin, çocukluktan itibaren belli bir (veya birden fazla) kültürü edinmesini ifade eder. Tek dilli bir ortamda büyüyen çocuğun tek dilli olarak yetiştiği gibi, tek kültürlü bir ortamda büyüyen çocuk da tek kültürlü olarak yetişecektir. Kültürlenme sürecine tek kültürle başladıktan belli bir süre sonra ikinci bir kültürle karşılaşan bireyler söz konusu olduğunda kültürleşme kavramı ortaya çıkmaktadır (Akt. Süverdem ve Ertek, 2020, s. 193; Hamers ve Blanc, 1983).

Kültürleşme (Acculturation): Kültürlenme sürecine tek bir kültürde başladıktan belli bir süre sonra ikinci bir kültürle etkileşim kurulduğunda

kültürleşme başlamaktadır. Kültürleşme, bireysel veya toplumsal düzeyde iki farklı kültürün birlikte yaşadıkça birbirinden etkilenmesi durumunu ifade eder.

Kültürleşme kavramı daha sonra göçmenlerin hâkim toplumlarla ilişkisini betimlemek için kullanılmaya başlamıştır. Bu çalışmalar daha yakın zamanda da farklı etnik ve kültürel grupların, çok kültürlü toplumlarda etkileşimine odaklanmıştır (Berry, 2005).

3.2. İki Dillilik Türleri

İki dillilik birey ve toplum açısından farklı değerlendirilmektedir. Bireyin iki dilli olması bireysel iki dillilik (bilingualism), toplumun içindeki iki dillilik ise toplumsal iki dillilik (diglossia)

Olarak adlandırılır.

Bireysel iki dillik: Bireyin, çeşitli sebeplere dayalı iklim krizi, savaş, eğitim, ekonomik, daha iyi bir yaşama kavuşma, farklı milletten kişilerle evlilik yapma gibi nedenlerden dolayı ikinci bir dili öğrenmesi söz konusu olabilir. Bu durumun bireyin bireysel olarak iki dilli olmasını sağlar.

Toplumsal iki dillilik: Toplumun çeşitli zaman dilimlerinde yaşadığı göçler, benimsediği dinler ya da çeşitli sebeplerle toplum içerisinde iki dilin konuşulması toplumsal iki dillilik durumudur. Bazı toplumlarda kabul gören birden fazla devlet dili veya ülkenin çeşitli yerlerinde kullanılan farklı dillerin olması toplumsal iki dillilik kavramına örnek teşkil etmektedir (Gürbüz, 2016, s. 8).

Toplumsal iki dillilik, bir topluluğun veya bir etnik grubun dilsel faydalarını dikkate alır. Adından da anlaşılacağı gibi, toplumsal iki dillilik toplumla, sosyal çevreyle bağlantılıdır ve aslında dile bağlı sosyal farklılıkları barındırır. Toplumsal iki dillilik, iki dilli bireylerden oluşabileceği gibi tek dilli bireylerin de içinde bulunabileceği çok dilli toplumlara işaret etmektedir (Süverdem ve Ertek, 2020, s. 187).

Eş zamanlı ve ardışık iki dillilik: Her iki dilin aynı anda edinilmiş olması durumu eş zamanlı (birleşik) iki dillilik olarak adlandırılırken, bir dilin diğerinden önce edinilmiş olması sıralı (ardışık) iki dilliktir. Eş zamanlı ve sıralı (ardışık) iki dillilik sınıflandırmalarına, iki dilli çocukların dil edinişini ile ilgili çalışmalarda dikkat çekildiği görülmektedir (Myers-Scotton, 2006, s.294).

Bireylerin sahip oldukları dilleri öğrenme zamanları farklılık gösterebilir. Bu iki dillik türüne göre eşzamanlı ve ardışık iki dillilik kavramları ortaya çıkmaktadır. Eşzamanlı iki dillik genellikle evde ana dili farklı bir anne ve babanın kendi ana dilleri ile çocukla iletişim kurması sonucunda

ortaya çıkmaktadır. Çocuk her iki dili de eşzamanlı olarak öğrenmektedir.

Bireyin bulunduğu ailedeki ebeveynlerin iki farklı dili konuşması ya da bireyin bulunduğu ortamda yer alan kişilerin birden fazla dili konuşması durumunda birey iki dile de maruz kalmaktadır. Bu gibi durumlarda birey aynı anda iki dile birden maruz kaldığı için iki dili de edinmiş olmaktadır. Burada önemli olan nokta iki dilin de aynı anda bireyin bulunduğu ortamda kullanılıyor olmasıdır. Çocukların ikinci bir dili en iyi öğrenebilecekleri zaman, dil gelişimine biyolojik açıdan da en hazır oldukları çocukluk dönemidir (İnce 2011: 449).

Bireyin ilk öğrendiği dilin edinimi belli bir aşamada tamamlandıktan sonra ikinci bir dili öğrenmesi birbirini izleyen (ardışık) iki dillilik olarak tanımlanmaktadır. Ardışık iki dillilik genellikle göçmen ailelerin çocuklarında rastlanan bir durumdur. Kendi ülkesinde belli bir aşamaya kadar birinci dili öğrendikten sonra farklı bir ülkeye göç edildiğinde o toplumun konuştuğu dili de öğrenirler. Bir diğer ardışık iki dillilik ise ikinci bir dili okul vasıtasıyla öğrenmektir (Gürüz, 2016, s. 8). Bu gibi ardışık iki dillilik Baker (2001) tarafından formal ikinci dil olarak adlandırılmaktadır. Çeşitli dil kursları, okulların gönüllü dil sınıfları, dil laboratuvarları aracılığıyla ikinci dilin edinildiğini belirtmektedir (Baker, 2001).

Aktif iki dillilik (active bilingualism): Aktif iki dillilik kavramı aktif bir biçimde iki dili de anlayıp konuşan bir birey için kullanılır (Süverdem ve Ertek ve Ertek, 2020, s. 188).

Pasif iki dillilik (passive bilingualism): Pasif iki dillilik, ikinci bir dilde konuşma becerisine sahip olmadan yalnızca anlama becerisine sahip olma durumunu ifade etmek için kullanılır. Örneğin Fransızca konuşulduğunda Türkçe olarak uygun şekilde yanıt veren çocuklar, Fransızca sözlü anlatım becerileri zayıfladığı takdirde pasif iki dilli olma riskiyle karşı karşıya kalabilecektir (Süverdem, 2020, s. 188)

Artırıcı/kazançlı ve eksiltici/kayıplı iki dillilik: İki dillilikte önemli konuların başında dil kaybı ya da kazanımı olması gelmektedir. İkinci dilin öğrenimi sırasında bazı modellerde birinci dil korunurken bazı modellerde ise kaybedilmektedir. Birinci dil saygınlığını koruyarak ve ikinci dil tarafından da dışlanmadan ikinci dilin öğrenilmesi durumu kazançlı ya da artırıcı iki dillilik olarak adlandırılır. Bu tür iki dilliler, her iki dilde de yüksek başarı göstermektedirler (Demircan, 2005, s. 21).

Artırıcı iki dillilikte birey ikinci bir dili öğrenirken, birinci dilde kayıplar yaşanmamaktadır. Ayrıca birinci dildeki çoğu değer kendini korumaktadır. İkinci dilin çoğunluk ya da azınlık dili olup olmamasına bakılmaksızın birinci dilin, ikinci dilin yerini alma durumu olmayacaktır (Baker, 2011). Kayıplı veya eksiltici dillilik ise; daha saygın olan dil tarafından azınlık dilinin yeri-

nin alınması durumudur. Ana dili, yerini ikinci dile bırakır (Demircan, 2005, s. 21). Özellikle göçlerden sonra, toplumda kullanılan çoğunluk dilinin öğrenilmesi ve genellikle bu dilin kullanılması sonucunda ilk öğrendiği dilin kullanımını azaltmakta veya ilk dili kullanırken ikinci dilin etkileri yoğun şekilde görülmektedir. Göç edilen büyük ülkeler iş bulma, fırsat eşitliği, topluma uyum sağlama gibi sebeplerle azınlıkların birinci dilini kaybederek çoğunluk dilini kullanan bireyler haline gelmesini istemektedir (Baker, 2011).

Erken ve geç iki dillilik: İki dillilikte, bireyler ikinci dili farklı yaşlarda edinebilirler ya da öğrenebilirler. Wei (Akt. Karahan, s. 2014; 2000)'ye göre, iki dilin de çocukluk döneminden önce öğrenilmesi erken iki dillilik, çocukluk döneminden sonra öğrenilmesi ise geç iki dilliliği ifade etmektedir. Montrul (2013)'a göre iki dilin de ergenlik döneminden önce edinilmesi erken iki dillilik, ergenlik döneminden sonra, daha çok yetişkinlik döneminde ikinci dilin edinimi ise geç iki dilliliktir. Hull ve Vaid (2007, s.1990), iki dilliliği; erken çocukluk dönemi (dili 6 yaşına kadar edinmiş olanlar), çocukluk dönemi (ikinci dili 6 yaşından 13 yaşına kadar almış olanlar), yetişkinlik dönemi (ikinci dili 13 yaşında ve daha sonra almış kişiler) olmak üzere gruplandırmıştır. Erken iki dilliliğin ya da geç iki dilliliğin sınırları konusunda tartışmalar da bulunmaktadır.

Dengeli ve baskın iki dillilik: İki dilli bireylerin birinci ve ikinci dillerindeki yeterli düzeyleri farklı olabilir. İki dili arasında dengeli ya da baskın bir oran söz konusu olabilir. Dengeli iki dillilikte, her iki dildeki beceriler hemen hemen aynı düzeydedir. Birey her iki dilde eşit şekilde temel becerileri gerçekleştirir ve yine aynı düzeyde dili kullanır. Dengeli iki dillilik her ne kadar iki dili eşit kullanma olarak ifade edilse de bu terim genelde her iki dili ileri seviyede eşit kullanabilen olarak da literatürde karşımıza çıkmaktadır (Butler, 2013). Bu durum her iki dilin benzer olarak yetersiz seviyede kullanımı da olabilir. Baskın iki dillilik bireyin bildiği iki dilden birisini daha baskın bilmesi ve yoğun olarak kullanmasıdır. Grosjean (2010, s. 193), dil baskınlığının iki dili sıralı (ardışık) edinenlerde, eş zamanlı edinenlere oranla daha fazla görüldüğünü ifade etmektedir. Bireyin her iki dilde de yetkin olamaması, iki dili de sağlıklı bir biçimde kullanamaması durumu ise sınırlı iki dilliliktir. Sınırlı iki dilliliğin, dillerin edinim/öğrenim sürecinde yaşanan problemlerden veya sürecin verimsizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Doğal ve kültürel (yapay) iki dillilik: Bireyler yaşam içinde dili bazen doğal yollarla bazen de eğitim yoluyla edinir veya öğrenirler. Bu durum iki dillilikte doğal ve kültürel (yapay) iki dillilik olarak adlandırılır. Doğal iki dillilik, bireyin herhangi bir formal eğitim olmaksızın günlük hayatın içinde erken yaştan itibaren öğrenilen iki dillilik olarak tanımlanmaktadır (Skutnabb- Kangas, 1981). Kültürel ya da yapay iki dillilik ise doğal iki

dilliliğin tam tersi olarak düşünüldüğünde bireyin doğal ortamın haricinde bir kurs ya da formal bir eğitim ile ikinci dili öğrenmesidir. İş seyahat vb. durumlarda öğrenilen iki dillilik ise okul iki dilliliği olarak ifade edilmektedir. Okul iki dilliliği ile kültürel iki dillilik birbirine çok benzemekle birlikte bu noktada birbirinden ayrılmaktadır (Skutnabb-Kangas, 1981). Doğal iki dillikte dil edinilirken, yapay iki dillilikte ise dil öğrenilir.

Elit iki dillilik ve halk iki dilliliği: Diller yaşanan toplum içinde farklı statülere sahip olabilir. Üst statüdeki diller elit iki dillilik, düşük statüdeki diller ise halk iki dilliliği şeklinde adlandırılmaktadır. Elit iki dillilik kapsamındaki kişiler, genellikle yüksek düzeyde bir eğitime sahiptir ve ikinci dillerini eğitimleri sırasında almış kişilerdir. Halk iki dilliliği ise ana dili haricinde bir dil konuşan bireylerle iletişim kurmak için bireylerin öğrenmek zorunda kaldıkları iki dillilik durumudur (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 97). Güzel (2010)'e göre halk iki dilliliğinde, azınlık çocuklar çoğunluk içinde uyum sağlayamama problemi ile damgalanır. Halk iki dillilerinin eğitimdeki başarısızlık sebebi, dili nasıl edindiği ile ilgili değil sosyal ve diğer faktörler ile ilişkilidir. Halk iki dillileri genellikle dilsel azınlığın üyeleridir ve baskın dili öğrenmek için güçlü bir baskıya maruz kalırlar. Onları hayat şartları iki dilli olmaya zorlar. Toplum içinde resmi statüleri ya hiç yoktur ya da sınırlıdır.

Eşgüdümlü, eklemeli ve bağımlı iki dillilik: Psikolinguistik yaklaşım iki dilliliği eşgüdümlü, eklemeli ve bağımlı olmak üzere 3 başlıkta ele alır (Weinreich, 1953). Eşgüdümlü iki dillikte birey öğrendiği dili ayrı çevrelerde öğrendiği için her iki dili kendi içinde ayrı sistemlere sahiptir. Her bir gösterge dillerde farklı farklıdır ve farklı anlama gelir. Eklemeli iki dillilikte ise zihinde diller aynı yerdedir ve diller aynı bağlamda öğrenilmiştir. Kelimeler her dil için ayrı zihinde ayrı yerlerde tutulur (Romaine, 1989; Achmet, 2005; Wei, 2013). Bağımlı iki dillilik ise bireyin ilk öğrendiği dil yardımıyla ikinci bir dili edinmesidir. Romaine (1989)'e göre birey baskın olan dil yardımıyla zayıf olan dilin kelimelerini yorumlar ve böylece baskın dil, diğer dil için filtre görevi görür.

Üretimsel ve alıcı iki dillilik: Dil becerilerindeki yeterlilik durumuna göre iki dillilik üretimsel iki dillilik ve alıcı (algısal) iki dillilik olarak iki grupta incelenmektedir. Üretimsel iki dillilik; bireyin her iki dilde konuşma ve yazma gibi üretici yönü olan ve aktif olarak nitelendirilen dil becerilerinde yeterlilik göstermesidir. Bireyin üretici yönü olmayan ve pasif olarak nitelendirilen dil becerilerine sahip olduğu ancak üretici ve aktif dil becerileri yönünden yeterlilik gösteremediği durumda ise alıcı (algısal) iki dillilikten söz edilmektedir (Altıparmak Yılmaz, 2020, s. 38). Haznedar (2018, s. 61) baskın toplum içerisinde yaşayan miras dil konuşucularının ikinci ve sonraki kuşaklarının çoğunlukla alıcı iki dilli olduklarından, göçmen dilini anlayan ancak işlevsel olarak konuşamayan yani bu dilde üretim

yapamayan bireyler olduklarından bahsetmektedir.

Aynı ülkede bulunan farklı dillerin varlığını ve bütünlüğünü tanımlamaya çalışan bazı toplumdilbilimciler (Akt. Süverdem ve Ertek, 2020, s. 187; Mackey, 1976, 1997; Siguan ve Mackey, 1986) yatay iki dillilik, dikey iki dillilik ve çapraz iki dillilik olmak üzere üç farklı iki dillilik türü tanımlamıştır.

Yatay İki Dillilik (Horizontal Bilingualism)

Yatay iki dillilik aynı ülkede iki resmi dilin bir arada bulunmasıdır. Bu iki dil, çeşitli düzeylerde benzer statüye sahiptir. İki dil arasında saygınlık farkı bulunmamaktadır. Örneğin, Quebec'te Fransızca ve İngilizce yatay iki dillilik çerçevesinde kullanılmaktadır.

Dikey İki Dillilik/Diglossia (Vertical Bilingualism/Diglossia)

Dikey iki dillilik ise belli bir toplumda konuşulan birinci dil ve ikinci dilin aynı statüde olmaması durumudur. Ülkenin resmi dili ile aynı dil ailesinden olup resmi dile çok benzeyen diğer bir dil arasında bir rekabet söz konusudur. Bu durum genellikle standart dil ve bu dilin lehçeleri arasında görülmektedir. İsviçre'nin Alman kantonlarında konuşulan ancak resmi dilleri arasında bulunmayan İsviçre Almancası bu duruma bir örnektir.

Çapraz İki Dillilik (Diagonal Bilingualism)

Çapraz iki dillilik ülkenin lehçeleri ile resmi dili arasındaki ilişkiyle bağlantılıdır. Belli bir toplumda resmi dilin yanı sıra aynı dil ailesinden olmayıp bu dile bir bağlantısı olmayan lehçe veya lehçelerin konuşulması durumunu ifade eder (Laroussi, 2006, s. 3). İspanya'nın Bask Bölgesinde konuşulan ve İspanyolca ile hiçbir bağlantısı olmayan hatta dilbilimciler tarafından izole dil olarak kabul edilen Baskça ile İspanyolcanın bir arada kullanımı çapraz iki dilliliğe örnek olarak verilebilir.

3.3. İki Dilli Eğitim Modelleri

Bir ülkede uygulanan iki dilli eğitim modeli incelenirken bu modelin etkilerini anlayabilmek için söz konusu modelin uygulanmasına neden olan sosyal-tarihsel, kültürel, ekonomik ve siyasi etkenleri açıklığa kavuşturmak gerektiğini ifade etmektedir (Achmet, 2005, s. 74).

Deneyimler ve araştırmalar dil ediniminin uzun sürdüğünü göstermiştir (Collier, 1989; Cummins, 1991). Sürecin uzunluğu ve yabancı dil/ikinci dil öğretiminin sonuçlarını etkileyen değişkenlerin çokluğu, bu alanda etkililiği uzmanlarca kabul edilen ölçünlü (standart) yolların belirlenmesini güçleştirmektedir. Bundan dolayı birden çok dil öğretiminde kullanılan, birbirinden farklı çok sayıda model ve program geliştirilmiştir. İki dilli eğitim kavramı genel olarak azınlık dillerinin ya da yüksek konumlu dil-

lerin öğretiminin yapıldığı bağlamlarda yaygındır. Aynı zamanda göçmen dillerinin öğretiminde ya da miras dillerin öğretiminde de iki dilli eğitim modellerinden yararlanılır (Bican, 2019, s. 952). May (2008), iki dilli eğitim programlarını geçişli (transitional), koruyucu (maintenance) ve zenginleştirici (enrichment) iki dilli eğitim modeli olarak 3 başlığa ayırmıştır.

Bir okul programında iki dilli eğitim olmasının gerekli şartı, o okulda iki dille eğitim yapılmasıdır. İki dil dengeli veya ikisinden biri baskın düzeyde programda yer alabilir. İki dilden birinci dil ana dil (D1), ikinci dil (D2) ise ülkenin resmî eğitim dilidir.

Helot ve Cavalli (2017, s. 485) iki dilli eğitimi geniş bir düzlemde tanımlayarak şöyle demiştir: “Öğrencilerin dilbilimsel ve kültürel kaynakları, kendi dilleri, eğitim dilleri ve öğretim programında yer alan ek diller arasındaki (iki veya daha çok dil) tüm olası yakınlaşmaları ortaya çıkarmayı amaçlayan bütünlük öğretim biliminin yenilikçi bir yaklaşımıdır.”

Yerinde ve gereksinimlere yanıt veren iki dilli güçlü bir program tasarımı, öğrencilere çok yönlü bir gelişim fırsatı sunmakla birlikte dil ve kültüre dair anlayışların zenginleşmesine katkı sağlar (Bican, 2019, s. 951).

İki dilli eğitimde eğitim modellerinin bazıları yeni bir dil kazandırırken bazıları ise var olan dili kaybettirmektedir. Bu modeller temelde eklemeli (additive) ve eksiltici (subtractive) olarak adlandırılmaktadır. İki dilli eğitimde eklemeli modeller, güçlü model olarak adlandırılırken, eksiltici modeller ise zayıf modeller olarak tanımlanırlar.

Daldırma (Immersion) Modeli

Bu eğitim modelinin özünde bireyin tam iki dilli olması söz konusudur. Bu bağlamda güçlü iki dilli eğitim modelleri arasında en başta yer almaktadır. Cummins (2009, s. 161) immersion teriminin eğitim ortamlarında iki farklı şekilde kullanıldığını belirtir. İlki; öğrencilerin her iki dilde de yeterliklerini geliştirme amaçlı düzenlenmiş ve planlanmış iki dilli eğitimdir. İlk dil öğretimi genellikle programın başlangıcından itibaren bir ya da iki yıl sürer ve tüm planın tamamlayıcı bir parçasıdır. İkinci anlamda immersion terimi göçmen çocukların ya da azınlık dili konuşan çocukların öğretimin onların ikinci veya üçüncü dillerinde yapıldığı bir sınıf ortamında tutulmalarıdır. Modele göre; eğitimin tamamı önce ikinci dilde (D2) verilirken bir süre sonra birinci dilde de (D1) ders yapmak öğretim programına dâhil edilir.

Batırma modelinin uygulanışında farklı deneyimler olabilmektedir. Baker (2001) bu modelleri yaşa göre erken daldırma, gecikmiş erken daldırma ve geç daldırma; eğitim için harcanan zamana göre tam daldırma ve kısmi daldırma olarak gruplandırmaktadır (Baker, 2011). Okul öncesi dönemde yahut anaokulu döneminde başlayan eğitim erken daldırma, do-

kuz ya da on yaş itibariyle başlayan gecikmiş erken daldırma, ikinci kademede eğitim kurumlarında başlayan ise geç daldırma (Baker, 2001). Tam daldırma modelinde ikinci dilde immersiyona %100 oranında başlanır iki ya da üç yıl sonra %80'e düşürülür okul bitimine doğru %50 oranına gelir ancak kısmi batırmada erken dönemde %50 immersiyon şeklinde uygulanır (Baker, 2011). Daldırma (immersion) modeli ile öğrenciler ana dillerini muhafaza ederek resmi eğitim dilini öğrendikleri için başarılı bir model olarak değerlendirilmektedir.

Batırma (Submersion) Modeli

Daldırma ya da submersion olarak isimlendirilen model, azınlık dilini konuşan çocukların, çoğunluk dili konuşan topluma uyum sağlamaları için kullanılan eğitim modelidir. Bu modele göre azınlık dili, çocukların eğitimini olumsuz yönde etkilemekte ve akademik olarak başarısızlığa neden olmaktadır. Bu yüzden bireyin ilk öğrendiği dilin etkisinin azaltılarak çoğunluk dili öğrenmesi ve çoğunluk dili konuşan toplumla azınlık dili konuşan bireyin kaynaşması amaçlanmaktadır (Gürbüz, 2016, s. 14). Bireyin yaşadığı kültüre uyumu sağlarken azınlık kültürüne ait özellikleri ve ana dili yetkinliğini kaybetmesi sonucunda ailesiyle ve azınlık kültürden olan bireylerle iletişimde sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Tüm bunların yanı sıra, daldırma modeli ile eğitim gören çocuklarda kendine güven yerine aşağılık duygularının geliştiği ve öğrencilerin okuldan ve akademik çalışmalardan uzaklaşmak istediği sonucuyla karşılaşmaktadır (Yıldız, 2008).

Bu model, azınlık mensubu ya da göçmen olarak bir ülkede bulunan ailenin çocuğunun ana dilini, okuldaki başarıyı engelleyici bir faktör olarak algılamaktadır. Bu modelde, farklı ana dillerinin ortadan kaldırılması amaçlanmaktadır. Modelin uygulanışında ikinci dil "içinde yüzmesi beklenen havuz" olarak görülür ve azınlık çocuklarının ikinci dil ile kaynaşması, zamanla da ortak kültür potası içinde eriyerek kendi dilini göz ardı etmesi amaçlanmaktadır (Altıparmak Yılmaz, 2020, s. 39)

Yabancı çocuğun kültür ve dilini, okulda başarıyı etkileyen faktörler arasında sayan bu modelde amaç kültürün ve dilin ortadan kaldırılması, göç edilen ülkenin dil ve kültürüne emilmesi. Göç edilen ülkenin dilini öğrenmeye mecbur olan göçmen ailenin çocuğunun okulda başarılı olabilmesi için anadil çok büyük önem göstermemektedir (Özdemir, 1988, s. 111).

Baker (2001) bu modelin bir yüzme havuzu metaforuyla açıklandığını ifade etmektedir. Buna göre çocuk, çoğunluk dili olan ikinci dile (L2) batırılıp çıkarılmak yerine havuzun en dibine atılır ve herhangi bir yüzme dersi ya da yardım almadan yüzmeyi hızlıca öğrenmesi istenir. Havuz olarak kastedilen çoğunluğun kullandığı dildir, evde ya da azınlık çevrede kullanılan dil bu metaforda yer almamaktadır. Öğrenciler bu durumda ya

batacağı ya mücadele edecektir ya da yüzecektir (Baker, 2001, s. 195). Yağmur bu durumu “at havuza ister boğulsun, ister yüzün” cümlesiyle ifade etmiştir (Yağmur, 2007, s. 75). Daldırma modeli her ne kadar iki dilli çocukların eğitimi için kullanılan bir model olsa da aslında temelinde bireyleri tek dilli hale getirmeye yönelik bir modeldir. Burada amaç daha çok asimilasyon dediğimiz bireyin eğitimini aldığı ve yaşadığı kültürün içinde tıpkı o kültüre sahip bireyler gibi olmasını ve sonuçta öğrencinin tek dilli hale gelmesini sağlamaktır (Karahan, 2014, s. 22). İki dilli eğitim modelleri arasında daldırma (submersion) zayıf bir iki dilli eğitim modelidir.

Geçici Dengeleyici Sınıflarda Daldırma (Submersion with Withdrawal Classes) Modeli

Daldırma modeline genel yapı olarak benzeyen geçici dengeleyici sınıflarda daldırma modelin azınlık çocukların, çoğunluk dilini konuşanlarla dengeleme amacı bulunmaktadır. Bu modele göre azınlık dilini konuşan çocuklar çoğunluk dilinde eğitim alırlar ancak bu çocukların sınıfları farklıdır ve diğer sınıflara göre daha basit ve anlaşılır bir dil kullanılır (Baker, 2001). Bu modelde temel amaç D2 de öğrencilere yetkinlik kazandırarak resmi dili öğretmektir. Yine zayıf iki dilli eğitim modellerinden olan geçici dengeleyici sınıflarda daldırma modeli azınlık bireylerin tek dilli olmasına ve asimile olmasına neden olabilmektedir (Gürbüz, 2016, s. 14-15).

Soyutlayıcı /Ayrımcı (Segregationist) İki Dilli Modeli

Ayrımcı iki dilli eğitim çok dar çevrede kabul görmüş azınlık dilini tek yönlü olarak geliştirmeyi seçen bir modeldir. Bu eğitimin amacı tek dillilik ve tek kültürlülük bağlamında özerk olma durumunu sağlamaktır, bir çeşit kendini ayırıştırmaya çalışma olarak ifade edilebilmektedir. Azınlık dilini, çoğunluk dilinden ya da çoğunluğun politik, dini ya da kültürel özelliklerinden azınlık dili eğitimi ile korumaya çalışmanın bir yolu gibi görülmektedir (Baker, 2001).

Bu modelde azınlık öğrencilerine kendi dilleriyle (D1) eğitim verilmektedir. Birey yaşadığı ülkede kullanılan dil yerine azınlık dilinde yani kendi dilinde eğitim almaktadır. Azınlık dilinde öğretim her ne kadar var gibi görülsün de burada bireyin ayrımcılığa tabi olduğu görülmektedir (Karahan, 2014, s. 22). Birey yaşadığı toplumun konuştuğu çoğunluk dilinden soyutlanmakta ve azınlık diliyle tek dilli olması hedeflenmektedir (Achet, 2005). Bu durum birey açısından sağlıklı bir durum değildir. Birey topluma entegre olamamakta sosyal statü olarak ilerleyememektedir.

İki/Çift Yönlü Eğitim Modeli

Modeli Azınlık dilini ve çoğunluk dilini konuşan eşit sayıdaki öğrencinin aynı sınıfta iki dille de eğitim alması esasına dayanan iki dilli eğitim modelidir. Özellikle Amerika'nın İspanyolca konuşulan bölgelerinde rast-

lanmaktadır. Bu modelin amacı hem azınlık dilini korumak hem de çoğunluk dilini konuşan bireyleri iki dilli hale getirmek ve aynı zamanda çok kültürlü bir ortam oluşturmaktır. Ayrıca akademik başarıyı sağlamak da amaçlanmaktadır (Gürbüz, 2106, s. 19; Wright, 2013).

Azınlık ana dilinin korunması ve çocuğun kültürel kimliğinin desteklenmesine yönelik iki dilli eğitim modeli çok kültürlülüğü bir zenginlik olarak kabul etmektedir. Çift yönlü iki dilli eğitim modelinde, sınıfta azınlık ve çoğunluk çocuklarının eşit sayıda olmaları ve çocukların dengeli iki diller olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır (Altıparmak Yılmaz, 2020, s. 40).

İki yönlü eğitim modelinde, çocuğun birinci dildeki beceri düzeyinin ikinci dili öğrenmesine olumlu katkıda bulunduğu varsayılır. Her iki dilde de okuyazar olmanın önemli olduğu düşüncesinden yola çıkılarak eğitim iki dilde verilen bu modeli uygulayan okullarda birinci dili bu dillerden herhangi biri olan çocuklar eğitim görebilirler. Modele örnek olarak ABD’de birinci dili İspanyolca ya da İngilizce olan çocuklara yönelik okullar gösterilebilir. Bu okullarda her sınıfın İngilizce ve İspanyolca olmak üzere devam ettiği iki eğitim grubu ve her grupta da İngilizce ya da İspanyolca eğitim veren bir öğretmen ve bir öğretmen yardımcısı vardır. Öğrencilere bir hafta İngilizce, bir hafta İspanyolca eğitim verilir. Bir dersin birinci konusu İngilizce, ikinci konusu İspanyolca işlenir. Öğretim programı, dönüşümlü ilerleyerek bu şekilde devam eder (Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2011, s. 14). Çocukların eşit sayıda bulunduğu sınıflarda verilen eğitiminde kullanılan dillerin kullanım ağırlıkları çeşitlilik göstermektedir. Wright (2013) %50-%50 dil ağırlığı ile %90-%10’dan başlayarak ilerleyen seviyelerde dengelenen dil ağırlığından söz etmektedir. Azınlık dilini konuşanlar için bu eğitim modeli azınlık dilini korumaya yönelik iken çoğunluk dilini konuşanlar için daldırma eğitime daha yakın bir modeldir (Wright, 2013). Çift yönlü eğitim modelinin uygulandığı okullarda model çok yönlü olduğu için çok fazla zaman harcanmaktadır. Ayrıca hangi dilin daha önce öğretileceği ya da hangi dersin hangi dilde öğretileceği de bir diğer önemli konudur (Wright, 2013). Tüm bunların yanı sıra azınlık öğrencilerinin velileri için okula kayıt isteği sıkıntı oluşturmazken, çoğunluk dilini konuşan öğrencilerin velilerini bu okullarda verilen eğitim için ikna etmek gerekebilmektedir (Baker, 2001; Achmet, 2005). Bu eğitim modelinde de öğrenci her iki dilde yetkinlik kazanır. Ancak bu model çok yaygın bir model değildir.

Geçişli/Geçici (Transitional) İki Dilli Eğitim Modeli

Bu modele göre birey eğitime öncelikle azınlık dili ya da birinci dil olarak tabir edilen dil ile başlamaktadır. Bu dönem genellikle eğitime başladığı ilk yılları kapsamaktadır. Zamanla azınlık dil ile çoğunluk dili ya da hâkim dil olarak tabir edilen ikinci dil arasında geçiş olmaktadır. Bu geçiş

aniden olabileceği gibi kademeli olarak da gerçekleşebilir (Siegel, 2011). Geçişli eğitim modeli uygulanan programlarda eğitime ilk önce birinci dil ile başlanır, daha sonra ikinci dil eğitimi başlar. İkinci dil ile eğitim verilmeye başlandıktan sonra ise birinci dil tamamen bırakılır (geçişli eğitim modeli 1) ya da birinci dil ile ikinci dil beraber devam eder (geçişli eğitim modeli 2). Birinci dili eğitim dilinden farklı olan çocukların öğretim programını ikinci dille takip edebilecek seviyeye gelmeleri beklenir ve bu seviye sağlandığında birinci dil bırakılır. Birinci dilin geçici bir araç olarak kullanıldığı geçişli eğitim modeli 1’de amaç ikinci dilde okuryazarlık becerilerinin edinilmesidir. Geçişli eğitim modeli 2’de ise amaçlanan her iki dilde de okuryazarlık sağlamaktır (Ayan, Ceyhan ve Koçbaşı, 2011, s. 14).

Geçiş kademeli olarak gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte erken ve geç çıkış adlı iki basamak uygulanabilmektedir. Erken çıkış uygulamasında birey ilk iki yıl azınlık diliyle daha sonraları ise çoğunluk diliyle eğitim almaktadır. Geç çıkış uygulamasında ise 6. sınıfa kadar eğitimin %40’lık kısmı ana dili ile verilmektedir (Baker, 2001).

Her ne kadar ana dili eğitimi ile başlayan bir model olsa da ilerleyen dönemlerde çoğunluk dilin kullanım yoğunluğu arttığı için ana dili kullanımının azalmasına neden olmakta ve çoğunluk diline yönelik tek dilliliği hedeflemektedir (Gürbüz, 2016, s. 16)

Yabancı Dil Öğretimi ile Temel Eğitim Modeli

Yabancı dil öğretimi ile temel eğitim modelinde diğer zayıf eğitim modellerinden farklı olarak ana dili çoğunluğun konuştuğu dil olarak karşımıza çıkmaktadır. Çoğu ülkede eğitim çoğunluğun ana diliyle verilmektedir. Ana dili eğitiminin yanı sıra okulda verilen diğer dersler gibi haftalık bir ya da birkaç saat verilen farklı bir dilin eğitimi bu kapsamda değerlendirilmektedir. Temel eğitim boyunca verilen bu yabancı dil dersleri yardımıyla öğrencilerin iki dilli olmasından bahsetmek zordur ancak düşük düzeyde iki dilli olduklarını söylemek mümkündür. İkinci dil eğitimi verilse bile haftalık ders saati olarak yetersiz olduğu için ikinci dilin gelişmesi ve akıcı bir şekilde kullanılması mümkün olmamaktadır ayrıca ikinci dil eğitimi alan çocuklarda yine aynı sebepten dolayı dili çabuk unutma ve tamamen kaybetme görülmektedir. (Gürbüz, 2016, s. 16; Baker, 2001). Ancak nadiren de olsa bu eğitim sayesinde ikinci dilini geliştiren ve akıcı şekilde kullanan bireyler de olmaktadır. Türkiye’de temel eğitimde verilen yabancı dil dersleri bu modele örnek olarak gösterilmektedir (Achmet, 2005; Karahan, 2014).

Miras Dilin Korunmasına Yönelik (Maintenance/Heritage Language) İki Dilli Eğitim Modeli

Azınlık dilinin korunmasına yönelik bu model güçlü iki dilli eğitim modellerindedir. Toplumun konuştuğu dilin haricindeki azınlık dillerin

yok olmasını değil aksine toplumda yer edinmesine, bu dillere ait birçok kültürün ve etnik olgunun korunmasına ve çok kültürlü bir ortam oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bu modelde amaç bireyin hem akademik hem kültürel hem de dilsel anlamda başarılarını sağlayıp aynı zamanda tam anlamıyla iki dilli olarak yetişmelerine imkân vermektir. Bu sayede azınlık dilin korunmasının yanı sıra çoğunluk dilinin de gelişimi sağlanmaktadır. Miras dilin korunmasına yönelik olan bu model İspanya, Kanada, İskoçya, İsveç ve ABD gibi birçok ülkede uygulanmıştır (Gürbüz, 2006, s. 18; Baker, 2011). Azınlık dili, ülkede çoğunluğun konuştuğu dile eşdeğer olarak kabul edilmekte ve belirtilen iki dil ile eğitim verilmektedir. Bu modelin uygulanmasına ana sınıfı düzeyinden başlanmaktadır ve eğitimin en ileri seviyelerine kadar sürdürülebilmektedir.

Egemen Dillerde İki Dilli Eğitim Modeli

Egemen dillerde iki dilli eğitim modeli çok kültürlü ve çok dilli ülkelerde ya da bölgelerde uygulanan bir modeldir. Yerel dil ve yerel dilin yanı sıra ülkede konuşulan bir diğer dil eğitimde birlikte kullanılmaktadır. Afrika'da konuşulan yerel dil ve çoğunluk dili olarak kullanılan İngilizcenin eğitimde birlikte yer alması bu modele örnektir (Achmet, 2005).

4. Sonuç

İki dillilik, dengeli bir şekilde geliştiğinde bireyler açısından önemli bir bilişsel avantaja dönüşmektedir. Toplumsal açıdan ise iki dilli bireylerin yaşadıkları toplumla geldikleri toplum arasında önemli bir köprü olduğu bilinmektedir. Yurt dışında yaşayan Türkler açısından iki dillilikle ilgili araştırmalar sınırlı sayıdadır. Zaman geçtikçe sürecin ana dili kaybına doğru gittiği görülmektedir. Bu alanda yapılacak çalışmalar için alana özgü kavram karmaşasının ortadan kaldırılması ve kavramların açıklığa kavuşması gerekli ve önemlidir. İki dillilik birçok kavramın ve durumun dikkate alınması, disiplinler arası düşünmeyi gerektiren bir alandır. Çalışma kapsamında iki dillige özgü temel kavramlar değerlendirilerek, iki dilli eğitim modelleri açıklanmıştır. Bu alanda politika üreticileri ve alan uzmanları için iki dilliliğin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması sorunlara işlevsel çözümler için gereklidir.

KAYNAKÇA

- Achmet, İ. K. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) iki dilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca öğretim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK.
- Altıparmak Yılmaz, H.M. (2020). *avustralya'da yaşayan türklerin dil görünümünün iki dillilik bağlamında incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayan Ceyhan, M., Koçbaş, D. (2009). *Çiftdillilik ve eğitim*. Erişim tarihi: 10.10.2022 Web: <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/CiftidillilikVeEgitim.pdf>
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (3rd Edition). Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education*. New York, NY: Multilingual Matters
- Baker, C., and Prys-Jones, S. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Beardsmore, H. B. (1982). *Bilingualism basic principles*. England: Clevedon Publishing.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations* (29), 697-712.
- Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666-679. doi: 10.1080/13670050.2016.1203859
- Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: Kuramsal tartışmalar ve güncel dilbilimsel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 353-366. doi: 10.16916/aded.298779
- Bican, G. (2019). Dil öğretiminde çok dilli bakış açısı. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(3), 943-966.
- Bingöl Arslangiray, A.S. (2013). 3. kuşak Türk çocukları ve iki dilli-iki kültürlü eğitim modelleri (Hessen eyaleti Koala projesi). Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Block, D. (2007). Bilingualism: four assumptions and four responses. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1, 66–82.
- Bloomfield, Leonard (1933). *Language*, New York: H. Holt and Company.
- Bölükbaş, F., Golynskaia, A. & Hançer, F. B. (2019). İki dillilik: Tanımı ve türleri üzerine kuramsal tartışmalar. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1(7.2), 98-113.

- Council of Europe (2018). *Plurilingual and intercultural education: definition and founding principles*. Erişim tarihi:10.10.2021Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/platformplurilingual-intercultural-language-education/the-founding-principles-ofplurilingual-and-intercultural-education>
- Cook, V. (2010). The relationship between first and second language acquisition revisited. E. Macaro, (Ed.), in *The continuum companion to second language acquisition* (pp. 137-157). London: Continuum.
- Corbin, J. S., and Strauss, A. A. (2008). Strategies for qualitative data analysis. *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, 3. 9781452230153.
- Cummins, J. (2009). Bilingual and immersion programs. In M. H. Long and C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 161-181). Singapore: Wiley-Blackwell.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first-and second-language-proficiency in bilingual children. E. Bialystok (Ed.), *In Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge: Cambridge University Press.
- Collier, V. P. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in second language. *TESOL Quarterly*, 23, 509-531.
- Cummins, J., and Hornberger, N. H. (2008). *Bilingual education*. New York, NY: Springer.
- European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (2018). *Plurilingual and intercultural education*. Erişim tarihi: 10.10.2021 Retrieved from <https://www.ecml.at/Home/tabid/59/language/en-GB/Default.aspx>
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: DER Yayınları.
- Field, F. W. (2011). *Key concepts in bilingualism*. New York: Palgrave Macmillan.
- García, O., & Lin, A. M. (2017). Translanguaging in bilingual education. *Bilingual and multilingual education*, 117-130.
- Göç Terimleri Sözlüğü (2009). Cenevre: IOM (Uluslararası Göç Örgütü)
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: life and reality*. Massachusetts: Harvard University.
- Gürbüz, R. (2016). İki dilli öğrencilere yönelik ölçme ve değerlendirmede merkezi sınavlar: Hollanda örneği (Doctoral dissertation, Sakarya Üniversitesi (Turkey)).
- Güzel, Abdurrahman (2010). *İki Dillilere Türkçe Öğretimi*, Ankara: Vizyon Yayınevi.
- Hamamcı, Z. (2020). İki dillilik ve yabancı dilde eğitim programları. *Dünya Dille-*

- ri, *Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi (DEDÇED)*, 1(2), 158-174.
- Haugen, Einar (1953). *The Norwegian language in America: a study in bilingual behaviour*, Philadelphia: Penn., University of Pennsylvania Press.
- Harmers, Josiane F. and Blanc, Michel H. A. (2004). *Bilingualism and bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Haznedar, B. (2018). *Avrupa'da başka dilleri konuşanlar: Yetişkin yaştaki göçmenler ve göçmenlerle çalışan öğretmenlerin eğitimi*. Newcastle upon tyne: Newcastle Üniversitesi.
- Helot, C., and Cavalli, M. (2017). Bilingual education in Europe. O. Garcia, A. Lin, and S. May (Eds.), in *Encyclopedia of bilingual and multilingual education* (pp. 472-487). Cham: Springer International Publishing.
- Hull, R., Vaid, J. (2007). Bilingual language lateralization: A meta-analytic tale of two hemispheres. *Neuropsychologia*, 45, 1987-2008.
- İnce, B. (2011). Yurt dışındaki türk çocuklarının ana dilleri türkçede yaşadıkları anlatım sorunları: fransa örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaağaç, G. (2011). Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, (717), 222-228.
- Karaca, İ. (2011). *Uyumun anahtarı Türkçe. Almanya'daki Türkçenin bizden kaçırılan önemi*. Web: <http://anadilim-turkce.de/wp-content/uploads/Uyumun-AnahtariT%C3%BCrkce.pdf> adresinden 27.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- Karahan, F. (2014). *Çok dilli ve çok kültürlülükte dil öğretimi, yurtdışında Türkçe öğretmeni yetiştirme- geliştirme programı (ders notları)*. İ. Güleç, A. Okur (Ed.). s. 11-24. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları.
- Lambert, W. E. (1977). Effects of bilingualism on the individual: Cognitive and sociocultural consequences. P. A. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, social and educational implications içinde* (s. 15-28). New York: Academic.
- Laroussi, F. (2006). *La problématique du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Colloque Bilinguisme et interculturalité*, Mayotte, mars 2006 (www.ac-mayotte.fr).
- Lindholm-Leary, K. J. (2001). *Dual language education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Losey, K. M., Kurthen, H. (2003). Dispelling myths. Facts for developing an appropriate policy in immigrant nations. *International Journal of Learning*, 10, 917-931.
- Macnamara, John (1967). The Bilingual's Linguistic Performance, *Journal of Social Issues*, 23: 58- 77.

- Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klincksieck, Linguistique (nouvelle édition 2000).
- Mackey, W. F. (1997). Bilinguisme. Moreau, M. L. (éd.), *Sociolinguistique. Concepts de base*. Bruxelles: Mardaga, 61-64.
- May, S. (2008). Bilingual/immersion education: What the research tells us. J. Cummins and Hornberger, N. H. (Eds.), *In Encyclopedia of Language and Education* (pp. 19-34). Boston, Massachusetts, MA: Springer
- Montrul, S. (2013). Bilingualism and the heritage language speaker. T. K. Bhatia T. K. and William C. Ritchie (ed.). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. (Second Edition). p. 168-189. UK: Blackwell Publishing, Ltd.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices*. Cornwall: Blackwell.
- Özdemir, M. Ç. (1988). Federal Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitim sorunları açısından iki dillilik ve iki kültürlülük ile ilgili eğitim modelleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism (language in society)*. Oxford, UK: Basil Blackwell Ltd.
- Siege, J. (2011). Social context. C.H. Doughty and M. H. Long (Ed.). *The handbook of second language acquisition* p. 178-223. UK: Blackwell Publishing, Ltd.
- Siguan, M. & Mackey, W.F. (1986). *Education et bilinguisme*. Paris, Unesco: Delachaux et Niestlé.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981), *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon, UK: Multilingual Matters
- Süverdem, F. B. ve Ertek, B. (2020). İki dillilik ve iki kültürlülük: göç, kimlik ve aidiyet. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(2), 183-207.
- Türk Dil Kurumu (2005). Güncel Türkçe Sözlük.
- Uyar, Gülşen (2012). İkidillilik (bilingualism). *Dilim Ankara Üniversitesi Dilbilim Topluluğu Dergisi*, 9, 21-25
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Wei, L. (2013). Conceptual and methodological issues in bilingualism and multilingualism research. T. K. Bhatia T. K. and William C. Ritchie (ed.). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (Second Edition). p. 26-51. UK: Blackwell Publishing, Ltd.
- Yağmur, K. (2007). İki dilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, (135), 60-76.

- Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa’da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, (134), 26-41.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları,
- Yıldız, C. (2008). *Almanya’da ana dili olarak Türkçe öğretimi ve Alman okullarındaki Türk çocuklarına yönelik eğitim uygulamaları*, <http://www.dobam.eu/downloads/cytuerkcev2.pdf> adresinden 09.03.2016 tarihinde erişilmiştir.



BÖLÜM 19

KODALY YAKLAŞIMINDA ÇALGI EĞİTİMİ

Merve Nihan ERTEKİN KAYA¹

¹ Araştırma Görevlisi Doktor, Necmettin Erbakan Üniversitesi
mnertekin@gmail.com ORCID: 0000-0002-1775-5640

Giriş

1. Kodaly Yaklaşımı

Kodaly yaklaşımı Macar besteci, müzikolog ve müzik eğitimcisi Zoltan Kodaly'nin (1882-1967) müzik eğitimi konusundaki görüşleri çerçevesinde şekillenmiş ve dünyada müzik eğitiminde kendine yer edinmiş bir müzik öğretim yaklaşımıdır.

Besteci yönü ve etnomüzikoloji alanındaki çalışmaları ile tanınan Kodaly'nin müzik eğitimine yönelik fikirlerinin oluşmasında, öğretmen adayı genç öğrencilerin sanat değeri olmayan şarkıları beğenerek söylediklerini fark etmesi etkili olmuştur. Kodaly bu konudaki görüşlerini şu sözlerle anlatır: *“Geçen gün Buda tepelerinde geziye çıkan bir grup kızın şarkılarını dinledim. Kendi zevkleri için şarkı söylerken neyi seçiyorlar? Şarkılar arasında tek bir okul şarkısı yoktu. ...Onlar öğretmen kolejinin öğrencileri, orta sınıf ailelerin çocukları, Macaristan'ın gelecekteki anneleri ve öğretmenleriydi. Köy çocukları sanata en yakın olanlardır. Okul dışında duydukları çoğunlukla halk müziğinin eski ve asil ürünleridir. Kötü olan, şehirlerde radyo ve gramofonlardan duyulan seslerdir. ...Kötü tat hızla yayılır. Sanatta bu, sözgelimi giysilerde olduğu kadar masum değildir. Zevksiz giyinen bir kişi sağlığını tehlikeye atmaz ama sanat zevki kötüyse bu ruhun bir hastalığı olur. Şaheserlerle temastan ve onlardan yayılan hayat veren beslemeden yoksun kalan ruh tükenir ve bodurlaşır; tüm karakteri bir işaretle damgalanır (Kodaly, 1929; 1974: 120).*

Sanat eğitiminin önemini ve gerekliliğini yukarıdaki sözlerle ifade eden Kodaly şu sözlerle de müzik eğitimin önemine dikkat çeker: *“Kisvarda'da kimin müzik öğretmeni olduğu, opera şefinin kim olduğundan çok daha önemlidir, çünkü kötü şef o an için başarısız olur (hatta çoğu zaman iyi bir şef de). Ama kötü bir öğretmen, otuz yıl boyunca otuz sınıf öğrencisinin müzik sevgisini yok edebilir.” (Kodaly, 1929; 1974: 124).*

Kodaly müziğin insan yaşamındaki gerekliliğinin altını çizmiş ve müziksel anadil fikrini ortaya koymuştur. Kodaly'a göre müziğin insan ruhuna iyi gelen yanından faydalanmak için toplumdaki herkesin müziksel okuryazarlığa sahip olması gereklidir ve müziksel okuryazarlığa giden yol halk şarkılarından geçmektedir. Halk şarkıları ve tekerlemeler yaşayan müzik olmaları, sanat eserlerinin taşıdığı değerleri barındırmaları ve basit müziksel yapıları ile erken çocukluk döneminden itibaren müziksel becerilerin kazandırılması için uygun araçlardır (Jardanyi, 1975: 24). Kodaly erken yaşta verilmeye başlanacak müzik eğitiminin önemine de dikkat çekerek ilkökulda öğrenmek için çok geç kalınmış olacak her şeyin okulöncesi dönemde oyun yolu ile öğrenilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Kodaly, 1941; 1974: 128).

Bu dūřüncelerden yola çıkararak Kodaly yaklařımının temel özelliklerini belirten ilkeler ortaya konmuřtur. Bunlar:

- Dil okuryazarlıđı edinebilen tūm insanlar mūziksel okuryazarlıđı da edinebilir.
- řarkı söylemek mūzisyenliđin temelidir.
- Mūzik eđitiminin en etkili hale gelmesi için eđitime erken yařta bařlanmalıdır.
- Çocuđun kendi kūltūrel mirasından getirdiđi halk řarkıları, mūziksel anadil için bir temel oluřturur. Halk řarkıları mūzik eđitiminin aracı olarak kullanılmalıdır.
- Mūzik eđitiminde yalnızca en ūst dūzey sanatsal deđere sahip řarkılar kullanılmalıdır.
- Mūzik, mūfredatın temelinde yer almalı ve eđitim için bir temel olmalıdır (Choksy vd. 1986: 71-72).

Bu ilkeler çerçevesinde řekillendirilen bir mūzik đretim programı ile mūziksel anadilini edinmiř, mūziđin ruhu besleyen ynūnū hayatına katmıř, bir çalgı almasa da sesini kullanarak mūziđi icra edebilen ve bu řekilde sanatı takdir ederek hayatının önemli bir yerinde ona yer veren nesiller yetiřebilecektir.

Kodaly yaklaşımı temelli bir mūzik đretim programının avantajlarını De Vries (2001: 25) řu şekilde sıralar:

- şarkı söyleme becerisini geliştirir.
- Mūziksel okuryazarlık kazandırır.
- Mūziđin icra edilmesini teřvik eder.
- Algısal işlevleri geliştirir.
- Zihinsel gelişimi olumlu etkiler.
- Motor becerilerin gelişimini ve kavram kazanımını sağlar.
- Okuma becerilerine katkı sağlar.

Bu katkılarının yanı sıra Kodaly yaklaşımı öğrenme sūrecinde çalgı ya da özel tasarlanmış materyallere ihtiyaç duymaması nedeniyle herkes için ulaşılabilir. Geliřim basamaklarını takip eden bir öğrenme sıralamasını temel alarak gelişimi destekler. Çocukların yaşantılarından yola çıkararak oyun yolu ile mūziksel becerilerin edinilmesini sağlar.

1.1. Kodaly Yaklaşımının Araçları

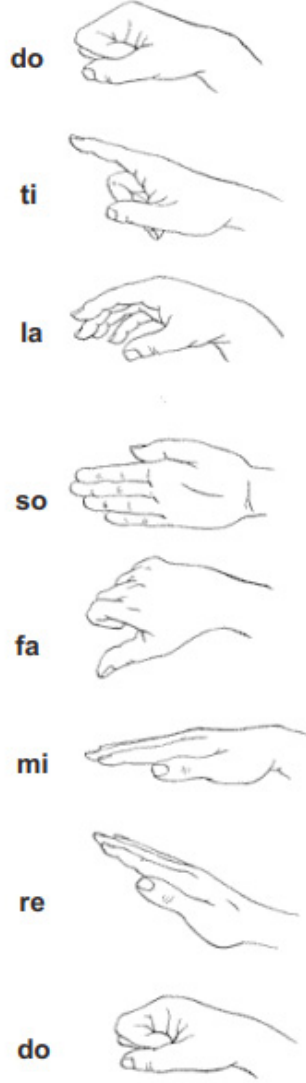
Kodaly, müzik eğitimine yönelik düşünceleri doğrultusunda bir müzik eğitim sistemi geliştirmek ve müziksel okuryazarlığa sahip bir nesil yetiştirmek için, öğrencileri ile birlikte Avrupa'daki ülkelerin müzik eğitim sistemlerini incelemiştir. Bu incelemeler sonucunda yaklaşımın kullandığı çeşitli araç-gereçler ve yöntemler oluşturulmuş, Macar müzik eğitimi sistemine uyarlanmıştır.

Bu araçların ilki tonik sol-fa yöntemidir. Tonik sol-fa Arezzolu Guido'nun on birinci yüzyılda geliştirdiği sol-fa hecelerine dayanmaktadır. Yaklaşımında nota isimlerinin baş harfleri kullanılarak d r m f s l t olarak adlandırılır. Sol notası sesin uzatılmasına olanak verebilmesi için so olarak; si notası sol notasının ilk harfi ile karıştırılmaması için "ti" olarak seslendirilir. Tüm diyez notaların sessiz harflerinin sonuna –e harfi, tüm bemol notalar ise –a harfi eklenerek notanın değiştirici işarete göre seslendirilmesi sağlanır (Szönyi, 1990: 16).

Bağlı solmizasyon olarak da adlandırılan bu yöntemde ezgi esastır ve ezgi müziksel cümlelere, kelimelere, hecelere ve seslere ayrıştırılır. Bu ayrıştırma ile kısa bir müziksel cümlenin içinde bile aralıklar ve müziksel ilişkiler öğretilir (Kokas, 1970: 50). Bütünden parçaya giden bu ilke ile müziksel cümlelerin bütünsel olarak algılanması, sonra ise daha küçük birimlere bölünerek sesler arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve ortaya konulması mümkündür. Bu sistemde tüm majör tonalitelerin tonik notası do, tüm minör tonalitelerin tonik notası la olarak adlandırılır. Bu iki tonalitede değiştirici işaretlerin kullanılmaması sesler arasındaki aralık ilişkilerinin öğrenilmesini kolaylaştırır.

Kodaly yaklaşımında kullanılan araçlardan bir diğeri el işaretleridir. John Curwen (1816-1880) el işaretlerini nota çizgileri kullanmadan solfej yapmak, bu sayede yeni başlayan öğrencilerin daha hızlı öğrenmesi sağlamak amacıyla geliştirmiştir. Bu basit yöntemle İngiliz koro müziği büyük gelişim göstermiştir (Szönyi, 1990: 18). El işaretlerinin kullanımı, öğrenciler için soyut bir kavram olan sesler arasındaki aralık ve yükseklik-alçaklık ilişkisinin somut olarak görülmesini sağlar. Öğretmenin elinin konumunda yapacağı değişiklikler entonasyonun düzeltilmesine yardım eder ve müziksel işitme eğitimine katkıda bulunur. Ayrıca el işaretleri ile iki elin aynı anda kullanılması çoksesli müzik eğitimine bir başlangıç yapılmasını sağlar.

Aşağıda verilen Resim 1’de yaklaşımın kullandığı el işaretleri gösterilmiştir.

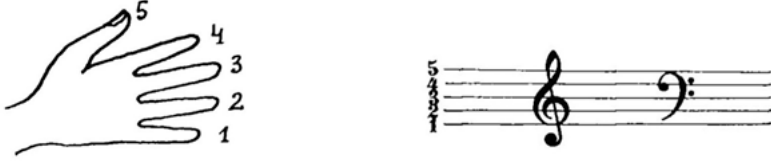


Resim 1. El işaretleri (<https://www.kodaly.org.au/assets/handsign.pdf> adresinden alınmıştır.)

Kodaly yaklaşımında öğretme süreçlerinde eller sıklıkla kullanılır. Yaklaşımın bir aracı da el dizeğidir. Bu yöntem başlangıç düzeyindeki sınıflar için dizekteki boşluk ve çizgileri öğretmek için idealdir (Jacobi, 2011: 15).

El dizeği notaların yatay olarak okunması için görsel bir hazırlık sunar. El dizeğinin oluşturulması için el, başparmak üstte kalacak şekilde yatay olarak konumlandırılır. El dizeği ezgilerin öğrenilmesine hazırlık, deşifre ve solfej arasında ilişkiler oluşturmak için görsel ve dokunsal bir materyal haline gelir.

Aşağıda verilen Resim 2, yaklaşımda kullanılan el dizeğini ve parmakların karşılık geldiği dizek çizgilerini göstermektedir.



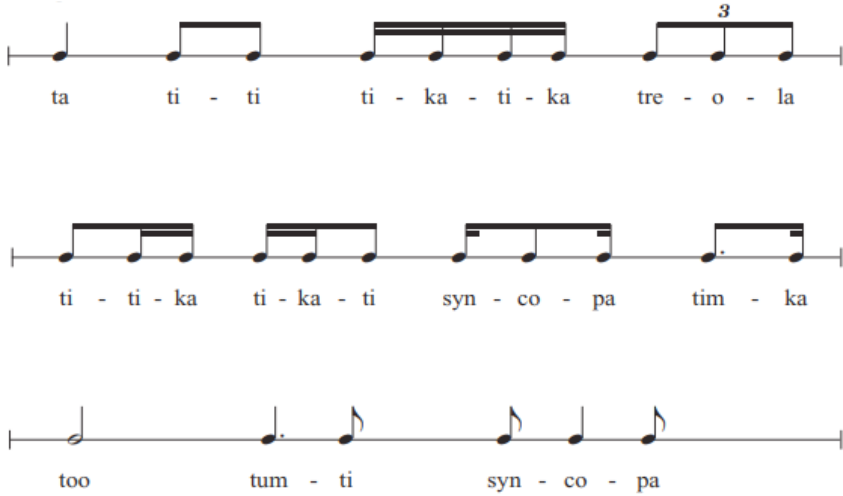
Resim 2. El dizeği (Szönyi, 1990: 28)

Yaklaşımda kullanılan araçlardan biri de ritim süresi heceleridir. Fransız solfej sisteminden yola çıkarak uyarlanan bu araç, notaların süre değerlerini öğretmek amacıyla kullanılır.

Ritim süresi heceleri Galin-Paris-Cheve Metodu'ndan alınmış fakat çok kapsamlı geliştirilen bu metodun basitleştirilmiş, temel düzeye uygun bir uyarlaması yapılmıştır. Yaklaşımda ritmik öğeler gösterilirken yalnızca nota sapları kullanılmıştır (Yiğit, 2000: 12). Ritim süresi hecelerinin Kodaly yaklaşımının içerisinde yer almasının ana nedeni, ritimleri matematiksel saymadan uzaklaştırarak süre ile ilgili ilişkileri gösteren müziksel bir okuma yöntemine duyulan ihtiyaçtır. Ritim süresi heceleri ile sabit vuruş hissini kavrayan öğrenciler ritmik süreleri ayırıştırma becerisi edinir, ritmik yapıları tanır ve deşifre edebilirler (Rappaport, 2016: 4, 7).

Ester ve arkadaşları (2006: 65) ritmik öğrenme sıralamasını duyduklarını yankılamak, ses kalıplarını tutarlı bir hece sistemine bağlamak ve bu hece kalıplarını müziksel sembollerle birleştirme olarak sıralar ve müziksel okuryazarlık eğitiminin temel amacını sesi sembole bağlamak olarak özetler. Ritim süresi heceleri, ses ile sembol arasında hayati bir bağlantı görevi görür ve hem notanın sese hem de sesin notaya dönüştürülmesini kolaylaştıran temel ilişkiyi kurmaya yardım eder. Hecelere bölünerek ifade edilen ritmik yapılar somut bir hale gelir. Seslerin sembollerden önce öğretilmesinde de önemli bir araç olarak kullanılır. Verilen heceler yaklaşımın uyarlandığı ülkenin dilinin yapısına uygun olarak düzenlenebilir.

Resim 3, yaklaşımda kullanılan ritim süresi hecelerini göstermektedir.



Resim 3. Ritim süresi heceleri (<https://www.kodaly.org.au/assets/rhythmguide.pdf> adresinden alınmıştır.)

1.3. Kodaly Yaklaşımında Ders Planlama ve Öğrenme Sıralaması

Kodaly yaklaşımında öğrenme sıralamasında müziksel becerilerin, kavramların ve terminolojinin önce işitsel olarak öğretildiği, sesin sembolden önce geldiği bir yol izlenir (Bowyer, 2015: 73). Kodaly yaklaşımında öğrenilmesi hedeflenen konunun ya da davranışın nota ya da müziksel ifade isimleri ile göstermesinden önce yaklaşımın araçları kullanılarak öğrencinin deneyim edinmesi gereklidir.

Kodaly yaklaşımı temelli ders planları daima dikkatlice yapılandırılmış olmalıdır. Her zaman bilinenden bilinmeyene doğru bir hareket izleyen derslerde, yeni ve giderek karmaşıklaşan müziksel kavramlar tanıtılmadan önce öğrenilmiş olan materyaller gözden geçirilir ve pekiştirilir (Bowyer, 2015: 73).

Bilinenden bilinmeyene ve sestem sembole giden bu öğrenme sürecinde hazırlık, sunum ve uygulama olmak üzere üç basamak takip edilir. Hazırlık aşamasında öğrencinin kavramı deneyimlemesine, sunum aşamasında sembolik olarak tanınmasına, uygulama aşamasında ise var olan bilgilerini de kullanarak yeni edindiği bilgiyi uygulamasına olanak sunacak bir ders planı hazırlanmalıdır. Boshkoff (1991: 33) bir dönem içerisinde öğretilecek kavramların planlaması yapıldığında ayda bir ya da iki sunum dersi işlenebileceğini ve günlük ders planlarının genelde hazırlık ve uygulama aşamalarından oluştuğunu belirtmektedir. Bu süreçlerde öğrencilerin mümkün oldukça fazla deneyim edinmesi önemlidir. Hazırlık aşaması tek başına ya da grup ile şarkı söyleme, serbest ya da müzik eşliğinde hareket

etme, doğaçlama yapma, müzik dinleme gibi etkinlikler içermelidir. Sunum aşamasında verilen kavramın eski bilgilerle birleştirilerek farklı şekillerde ifade edilmesi ve deneyimlenmesi gerekir.

Öğrenme sıralaması belirlenirken daima öğretim yapılan yaş grubunun bilişsel ve motor becerileri dikkate alınmalıdır (Sinor, 1980: 17). Kodaly'a göre inici sol-mi aralığı evrensel bir müziksel motiftir. Bu aralık komşu sesler olan re ve la seslerine kolaylıkla gitme eğilimi gösterir. Yarım ses aralıkları ise entonasyonun bozulmasına neden olduğu için pentatonik dizi müzik eğitiminin temelini oluşturmalıdır. Pentatonik dizi Macar halk şarkılarının ve pek çok kültürdeki halk şarkılarının temel dizisidir (Choksy, 1974: 18; Ringer, 1971: 63).

Macar müzik eğitiminde benimsenen melodik öğrenme sıralaması şu şekildedir:

- İnici minör üçlü olan sol-mi aralığının öğretimi,
- La notası ve sol-mi aralıkları ile ilişkisinin öğretimi,
- Majör modalitelerin ana tonu olan do notası ve sol, mi, la sesleri ile ilişkisinin öğretimi,
- Pentatonik dizinin son sesi olan re sesinin öğretimi,
- Pes perdedeki la ve sol notaları ile tiz perdedeki do notasının öğretimi,
- Diyatonic diziyi tamamlayan fa ve si seslerinin öğretimi (Choksy, 1974: 18).

Yaklaşımın ritmik öğrenme sıralamasında ise öğretilecek ritim kalıpları belirlenirken Kodaly yaklaşımın uyarlamasının yapıldığı ülkenin dili ve dilin ritmik yapısı incelenmeli, dilde sık kullanılan ritim kalıplarına öncelik verilmelidir. Bunun yanı sıra basitten karmaşığa doğru ilerleyen öğrenme sıralaması da takip edilmelidir.

Kodaly yaklaşımında ritim öğretimi adımlamalarla başlar. Dörtlük ve sekizlik ritim kalıpları öncelikli olarak öğretilir. Bu ritim kalıplarından sonra sırasıyla dörtlük sus, ikilik nota, senkop, sekizlik sus, birlik nota, birlik sus, ikilik sus, noktalı dörtlük nota, noktalı ikilik nota, on altılık nota, on altılık sus, noktalı sekizlik nota, üçleme, otuz ikilik nota, dörtlemeler, beşlemeler, altılamalar öğretilir. Ölçü sayıları öğretilirken ise iki dörtlük, dört dörtlük, üç dörtlük, üç sekizlik, altı sekizlik, dokuz sekizlik, üç ikilik, dört ikilik, yedi dörtlük, yedi sekizlik ölçü sıralaması izlenir (Szönyi, 1990: 25, 30).

2. Kodaly Yaklaşımında Çalgı Eğitimi

Çalgı eğitimi süreci pek çok farklı becerinin eş zamanlı bir şekilde

geliştirilmesini gerektirir. Bu beceriler “iki el kullanımını gerektiren motor beceriler” (Schlaug vd. 2009: 205) ve “işitsel, bilişsel ve teknik beceriler” (Hallam 1998: 130) olarak sıralanabilir. Bu becerilerin yanı sıra Kodaly yaklaşımı temelli çalgı eğitimi sürecinde müziksel bir takım becerilerin şarkı söyleme yolu ile edinilmeye başlanmış olması gereklidir.

Kodaly yaklaşımında çalgı eğitimi yaklaşımın ilkelerin genişletilmesi ve çalgı eğitimine uyarlanması yolu ile yapılabilir. Müziksel deneyimler ve bilgiler; işitsel gelişim, şarkı söyleme ve müziğin beden ile ifade edilmesi ile edinilmelidir. Kodaly yaklaşımı çalgı çalma üzerine temellenirse de müzik eğitiminin ilerleyen basamaklarında müziğin içselleştirilerek öğrenilmesi ve ses ile bedenin bir müziksel ifade aracı olarak keşfedilmesinden sonra çalgı eğitimi verilebilir. Bu süreçte yaklaşımın araçları çalgı eğitimine uyarlanarak kullanılabilir ve yaklaşımın temel ilkeleri çerçevesinde şekillenen çalgı eğitimi materyalleri hazırlanabilir.

Kodaly yaklaşımının temeli şarkı söyleme ve müziğin icrasını ses ile deneyimleme üzerine kuruludur. Ancak bu, yaklaşımın çalgı öğrenimini desteklemediği anlamına gelmez. Yaklaşımında çalgı öğretimi sırasında da şarkı söyleme bir araç olarak kullanılır. Şarkı söylemek Kodaly’a göre müzisyenliğin temelidir. Besteci bu konudaki düşüncelerini şu sözlerle ifade eder: “*İşe ruhunu anlayarak yaklaşırsan, akıl parmaklarına kılavuzluk eder ve parmaklarınla ruha ulaşmaya çalışmaktan çok daha çabuk doğru yolu bulursun.*” (Kodaly, 1953; 1974, 198). Bu sözlerden de anlaşılacağı gibi müziğin ruhunu şarkı söyleme yolu ile kavradıktan sonra çalgı eğitimine başlamak müzisyenlerin daha doğru bir yolda ilerlemesini sağlar.

Şarkı söyleme yolu ile müzikal sesin bir çalgıda duyulmadan önce içsel duyuş ile var olması sağlanır. Müziksel okuryazarlığın çalgı üzerinden edinilmesi değil, edinilmiş olan becerinin çalgıya aktarılması istenir (Choksy vd., 1986: 339). Öğrenci, temel müzik teorisini, duyduğu melodiyi okumayı ve yazmayı öğrendiğinde artık enerjisini ve dinleme becerisini bir çalgı öğrenmeye adanmak için hazırdır (Richards, 1966: 46).

Kodaly (1953; 1974: 197) “Who is a Good Musician? (İyi Müzisyen Kimdir?)” adlı makalesinde iyi bir müzisyeni şu şekilde tanımlar: “*İyi bir müzisyenin özellikleri şu şekilde sıralanır iyi eğitilmiş kulak, iyi eğitilmiş zeka, iyi eğitilmiş kalp ve iyi eğitilmiş eller. Bu dört unsur daima eşit bir şekilde geliştirilmelidir.*”

Bestecinin de vurguladığı gibi bir müzisyenin sahip olması gereken temel nitelik iyi bir işitme becerisi edinmesidir. Kodaly’a göre müziksel işitme temeli üzerine oturulmayan çalgı eğitimi daima eksik kalacaktır. Aynı makalede Kodaly iyi bir müzisyenin sahip olması gereken diğer nitelikleri tüm nota anahtarlarını tanıma, okuma ve kullanma becerisine sahip olma, müzik zevkini geliştirme, koroda özellikle ara seslerde şarkı söyleyebilme,

diğer sanat dallarıyla ve edebiyatla ilgili olma, içsel duyusu en üst düzeyde geliştirme, bir çalgıya ihtiyaç duymadan notasyonu sese dönüştürebilme ve sesi notasyona dönüştürebilme olarak sıralamıştır (Kodaly, 1953; 1974: 186-191).

Kodaly yaklaşımı temelli bir çalgı dersi planlanırken de hazırlık (preparation), sunum (presentation) ve uygulama (practice) basamakları takip edilmelidir. Bir ders planında en önemli basamak hazırlık aşamasıdır. Öğrencinin öğretilcek konu ya da kavram ile ilgili deneyim kazanması, sestem sembole gitme ilkesinin gerçekleştirilmesinde önem taşır. Bu süreçte deneyim edinilmesi gerektiği için uzun sürer. Bu nedenle öğretilcek kavramı içeren birçok materyal hazırlanmalıdır. Sunum aşamasında deneyimler yolu ile öğrenilen kavramın tanımı yapılır ve müziksel sembollerle gösterilir. Kısa süren bu aşamadan sonra öğrenilen kavramın pekiştirildiği, eski bilgilerle birleştirildiği ve öğrenilmiş başka materyallere aktarımının yapıldığı uygulama sürecine geçilir.

Bu görüşler çerçevesinde Kodaly yaklaşımında çalgı öğretiminde uyulması gereken ilkeler şunlardır:

- Çalgı eğitimi temel müziksel bilgi, beceri ve deneyimin şarkı söyleme yolu ile edinilmesinden sonra başlamalıdır.
- Çalgı ile çalınacak olan ezgiler ve eserler halk şarkıları, tekerlemeler ve şarkılı oyunlardan seçilmelidir.
- Bir ezgi, çalgı ile çalınmadan önce ses ile seslendirilmelidir.
- Tonik sol-fa, ritim süresi heceleri, el işaretleri gibi yaklaşımın kullandığı araçlardan faydalanılmalıdır.
- Çalgının gerektirdiği teknik beceriler öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun öğrenme sıralamasını takip eden bir program ile kazandırılmalıdır.
- Ders sürecinde hazırlık, sunum ve uygulama aşamaları takip edilmelidir.
- Müziksel cümlelerin başlangıçları ve sonları beden ve mekânın kullanıldığı etkinliklerle deneyimlenmeli; bu yolla form bilgisinin ve içsel duyusun gelişimine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Ders planlamasında sestem sembole, uygulamadan teoriye, somuttan soyuta giden bir yol izlenmelidir.
- Öğrencinin çalgısını dışsal bir kaynağa göre akort ederken kendi sesini kullanması teşvik edilmelidir.
- Çalgı öğretiminde kullanılan metot seçilirken, öğrencinin özelliklerle hazırlık ve uygulama aşamalarında yeteri kadar deneyim kazanmasını

sağlayacak materyal yönünden zengin olmasına dikkat edilmeli, gerekirse başka kaynaklar ile repertuar zenginleştirilmelidir.

- Çalgı öğretimi sırasında kullanılan metodun içerdiği ezgi ve şarkıların kayıtlarından faydalanılmalıdır.
- Ostinato ve kanonlar çoksesli müziğe ve orkestra çalışmalarına hazırlık olarak kullanılmalıdır.
- Öğrencinin verilen bir ezgi ya da diziyi temel alarak veya zihinlerindeki müziksel fikirlerden yola çıkarak çalgılarında doğaçlama çaldığı çalışmalar yapılmalıdır.

Sonuç ve Değerlendirme

Müzik eğitime ve öğretime yönelik yaklaşım, yöntem ve uygulamaların yirminci yüzyıldan itibaren çeşitlenmesi ve önem kazanması müzik eğitimin bir kolu ve üst düzey bir beceri alanı olan çalgı eğitiminde de çeşitli yaklaşımlara dayalı uygulamaların önem kazanmasının yolunu açmıştır. Bu yaklaşımlardan biri olan Kodaly yaklaşımı müziği insanların hayatlarının önemli bir parçası olarak gören ve müziksel okuryazarlığın herkes tarafından edinilmesinin önemini savunan bir düşünce çevresinde şekillenmiştir.

Kodaly yaklaşımı temelli çalgı eğitiminin esas noktasını müziksel işleme becerisinin gelişimi üzerine kurulu eğitim oluşturmaktadır. Yaklaşımda her düzeyde ve müzik eğitiminin her boyutunda sestem sembole giden öğrenme süreci vurgulanmaktadır. Müziksel yazının gösterimi işitsel eğitimden sonra başlamalıdır. Schleuter (1984: 23) de çalgı eğitiminde sembollerle başlayarak yeterince işitsel pratiğin yapılmamasının ortaya çıkardığı sorunlardan bahseder. Nota okumaya müziksel hazırlığın atlanması ile müzik sembolleri, müziksel sesleri ifade etmek yerine parmaklar için görsel ipuçları haline gelir. Bu da çalgı çalan öğrenci için anlamadığı bir dili yazmaya benzer.

Kodaly yaklaşımını temel alan çalgı eğitimi ile ilgili pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar piyano eğitiminde Sindelar (1989), Hongermeier (1995) ve King (2000); klarinet eğitiminde Bero (1990); klasik gitar eğitiminde Wallace (1996); blokflüt eğitiminde Dillahunt (2004) tarafında yapılmıştır. Araştırmacılar, çalışmalarında söz konusu çalgının gerektirdiği teknik becerilerin ve müziksel davranışların kazandırılmasına yönelik ders materyallerini Kodaly yaklaşımının temel ilkeleri ve araç gereçlerinden faydalanarak hazırlamışlardır. Bu araştırmaların yanı sıra Kodaly yaklaşımından yola çıkan çeşitli çalgılar için hazırlanmış çalgı eğitiminin önemli bir materyali olan çalgı metotları da bulunmaktadır.

Müziksel işitme eğitimi odaklı, gelişim özelliklerine uygun öğrenme sıralaması takip eden, müziksel okuryazarlığın temeli olan sesten sembole öğrenme sürecini araç ve gereçleri ile kolaylaştıran Kodaly yaklaşımı ile sürdürülen çalgı eğitiminin hem çalgı öğretmenlerine hem de öğrencilere pek çok açıdan fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Çalgı eğitimi sürecinde öğrencilerin ihtiyaç duydukları müziksel ve teknik rehberlik, bütünleşik bir yaklaşım olan Kodaly yaklaşımı ile öğrencilere sunulabilir.

KAYNAKÇA

- Bero, A. J. (1990). *Development of an instrumental method book for Bb clarinet using aspects of the Kodaly method* (Order No. EP31807). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (871815634).
- Boshkoff R. (1991). Lesson planning the Kodaly way. *Music Educators Journal* 78 (2), 30-34.
- Bowyer J. (2015). More than solfege and hand signs. *Music Educators Journal*. DOI: 10.1177/0027432115611232.
- Choksy L. (1974). *The Kodaly Method*. Prentice Hall.
- Choksy L., Abramson R. M., Gillespie A. E. & Woods D. (1986). *Teaching music in the twentieth century*. Prentice Hall.
- De Vries P. (2001). Reevaluating common Kodaly practices. *Music Educators Journal* 88 (3), 24-27.
- Dillahunt, K. R. (2004). *Recorder instructional unit addressing the National Standards utilizing the Kodaly Approach* (Order No. EP31751). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (872273849).
- Ester, D. P., Scheib, J. W., & Inks, K. J. (2006). Takadimi: A Rhythm System for All Ages. *Music Educators Journal*, 93(2), 60-65. <https://doi.org/10.1177/002743210609300222>
- Hallam, S. (1998). The predictors of achievement and dropout in instrumental tuition. *Psychology of Music* 26(2): 116-132.
- Hongsermeier, J. E. (1995). *Kodaly-inspired musicianship training and the beginning piano student: Integrating musical and technical skill development* (Order No. 9529078). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304175624).
- Jacobi B. S. (2011). Kodaly, Literacy, and the brain: preparing young music students to read pitch on the staff. *General Music Today* 25 (2), 11-18.
- Jardanyi P. (1975). *Folk music and music education*. Music education in Hungary (edt. Frigyes Sandor). Corvina Press.
- King, M. B. (2000). *Teaching piano with the Kodály method as developed by Katinika Scipiades Daniel* (Order No. 1407913). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304619505).
- Kodaly Z. (1929; 1974). “*Children’s Choir*” The selected writings of Zoltan Kodaly. Boosey & Hawkes.
- Kodaly Z. (1941;1974). “*Music in the kindergarten*”. The selected writings of Zoltan Kodaly (edt. Ferenc Bonis). Boosey&Hawkes.
- Kodaly Z. (1953; 1974). “*Who is a Good Musician?*” The selected writings of Zoltan Kodaly.

- Kokas K. (1970). Kodaly's concept of music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 22, 49-56.
- Rappaport J. C. (2016). Traditional Kodaly rhythm syllables: Taking a new look. *Kodaly Envoy*, 42 (3), 4-9.
- Richards M. H. (1966). The Kodaly system in the elementary school. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 8, 44-48.
- Ringer A. L. (1971). Kodaly and education: a musicological note. *College music symposium* 11, 60-65.
- Schlaug, G., Forgeard, M., Zhu, L., Norton, A, Norton, a. & Winner, E. (2009). Training- induced Neuroplasticity in Young Children. *The Neurosciences and Music III: Disorders and Plasticity: Ann N.Y. Acad. Sci.* 1169, 205-208.
- Schleuter, S. (1984). *A sound approach to teaching instrumentalists*. The Kent State University Press.
- Sindelar, B. J. (1989). *Integrated music reading program using the Kodaly approach as a model for beginning reading skills at the piano* (Order No. EP31783). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (872280589).
- Sinor J. (1980). Musical development of children&Kodaly pedagogy. *Kodaly Envoy* 6 (3), 17-20.
- Szönyi E. (1990). *Kodaly's principles in practice: An approach to music education through the Kodaly method*. Corvina Press.
- Wallace, G. L. (1996). *Adaptation of Kodaly-based philosophy and techniques to the study of guitar at the introductory level* (Order No. EP31772). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (872296917).
- Yiğit E. F. (2000). *Müzik eğitiminde Kodaly Metodu'nun rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi.



BÖLÜM 20

SİBER ZORBALIK: RİSK FAKTÖRLERİ VE ÖNLEME

Bahar METE OTLU¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-4489-5497

1. Giriş

Elektronik ve bilgisayar tabanlı iletişim, yeni bir sosyal etkileşim biçimi olarak ve özellikle ergenler arasında sosyal yaşamın her yerde bulunan bir parçası haline gelmektedir. İnternet kullanımının artmasının hem olumlu hem de olumsuz etkileri vardır. İnternet tabanlı faaliyetler gençlerin bilgiye erişmesine, oyun oynamasına ve yeni sosyal ilişkilere girmesine olanak sağlamaktadır. Ancak internetin olumlu yönleriyle birlikte, çoğu zaman çevrimiçi ortamda meydana gelen olumsuz etkileşimlere de yol açtığı görülmektedir (Tokunaga, 2010). İnternet dünyamızın işleyiş biçimini değiştirmiş olsa da gençler arasında önemli bir olumsuz davranış biçimi olan siber zorbalığın da mekânı haline gelmiştir. Günümüz gençlerinin birçoğunun siber zorbalık eylemlerine maruz kalmasıyla birlikte, bu davranışın yaygınlığını, belirleyicilerini ve sonuçlarını inceleyen ve giderek artan bir literatür oluşmaya başlamıştır (Kowalski vd., 2014). Akıllı telefonların ve sosyal ağ sitelerinin gelişimi, siber zorbalık için birçok yeni araç sunmuştur (Smith vd., 2008).

1990'larda ve 2000'lerin başında elektronik cihazların yoğun olarak kullanılması ile birlikte ortaya çıkan yeni bir fenomen olan siber zorbalık ortaya çıkışından kısa bir süre sonra incelenmeye başlanmıştır. Bu erken dönemlerdeki çalışmaların büyük çoğunluğu ABD'de yürütülmüştür (Ybarra ve Mitchell, 2004). Özellikle okul zorbalığı üzerine yapılan araştırmalar, siber zorbalığın yükselişiyle birlikte son on yılda büyük ölçüde artmıştır. Bu büyük ilgi siber zorbalık fenomeninin geniş çapta yayılmasıyla açıklanabilir. Yaygınlık oranları büyük farklılıklar gösterse de bazı kişilerin ve grupların daha fazla risk altında olduğu bilinmektedir. Mağdurlar zorbalıktan zarar görürler, ancak zorbalık yapanların bir kısmı en azından kısa vadeli olarak davranışlarından faydalar elde edebilirler. Kişisel özellikler, aile, okul, sınıf düzeyi gibi faktörler katılım olasılığını etkileyebilir (Smith, 2016).

2. Geleneksel Zorbalık ve Siber Zorbalık İlişkisi

Zorbalık, güç dengesizliği içeren tekrarlayan saldırgan davranışlardır (Smith, 2016). Zorbalık kavramı bir öğrenciyi ya da öğrencileri başka bir öğrenci ya da öğrencilerin olumsuz etkilerine tekrar tekrar maruz bırakmak olarak tanımlanmaktadır. Olumsuz etkiler, öğrencilerin rahatsız edilmesinin yanı sıra aynı tür olumsuz davranışlardan zarar görmesini de içerir; aynı zamanda birini incitmeye teşebbüs ederek, birine kasıtlı olarak sözlü veya fiziksel olarak zarar vererek de yapılabilir. Zorbalık davranışı, rakipler arasında eşdeğer olmayan bir güç içermeli ve bunun kalıcı ve kasıtlı olması gerekmektedir (Gökkaya, 2017). Gençler arasında zorbalık, başka bir genç ya da genç grubu tarafından gerçekleştirilen gözlemlenen ya da algılanan güç dengesizliği içeren ve birden çok kez tekrarlanan veya tek-

rarlanma olasılığı yüksek olan istenmeyen her türlü saldırganlık davranışı olarak tanımlanmıştır (Gladden vd., 2014).

Siber zorbalığın ortaya çıkmasıyla birlikte zorbalık, geleneksel zorbalıkla hem benzer hem de farklı yönleri olan yeni bir boyut kazanmıştır (Kowalski vd., 2014). Zorbalık ve siber zorbalığın son yıllarda gördüğü büyük ilgiye rağmen, bu olguları tanımlama sorunu hala tartışılmaktadır (Menin vd., 2021). Siber zorbalık teriminin, geleneksel zorbalık davranışı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Slonje ve Smith, 2008). Zorbalık ve siber zorbalık genellikle ergenlik döneminde ortaya çıkan riskli davranışlardır. Bu iki olgu arasında önemli bir ilişki olduğu kabul edilmekle birlikte, yaygınlıkları, aralarındaki benzerlik ve farklılıklar, rollerin aktarımı ve bunlarla ilişkili duygusal, sosyal ve ahlaki yönlerle ilgili konular hala çözülmemiştir (Carmona-Rojas, 2023).

Siber zorbalık, zorbalığın çevrimiçi olarak gerçekleştiği yeni ve ek bir zorbalık biçimi olarak görülmektedir (Slonje ve Smith, 2008; Wolke vd., 2017). Nispeten yeni bir olgu olan siber zorbalık, elektronik cihazlar aracılığıyla tekrar tekrar kasıtlı olarak yapılan zorbalık olarak tanımlanmıştır (Patchin ve Hinduja, 2015). Siber zorbalık, kendini savunamayan bir mağdura gruplar ya da bireyler tarafından uygulanabilir (Smith vd., 2008). Amaç tehdit etmek, taciz etmek, utandırmak veya sosyal olarak çevrimiçi bir ortam kullanarak diğerini dışlamaktır (Williams ve Guerra, 2007). Siber zorbalığın anonim olarak, mağdura 7/24 ulaşılabilmenin sağladığı zaman esnekliği ve potansiyel olarak daha geniş kitleler gibi kendine özgü bazı özellikleri bulunmaktadır (Slonje vd., 2013). Geleneksel zorbalığın aksine siber zorbalıktaki elektronik cihazların kullanımı, sosyal yayılım, elektronik ortamdaki mevcut denetim eksikliği ve hedefe daha fazla erişilebilirliğin eklenmesiyle fail ile mağdur arasındaki ilişki daha karmaşık bir hal almaktadır (Patchin ve Hinduja, 2006). Geleneksel zorbalıkla karşılaştırıldığında, siber zorbalığın okul dışında yaşanma olasılığı çok daha yüksektir, ancak yine de genellikle sınıf arkadaşları veya okul arkadaşları arasında gerçekleştiği görülmektedir (Smith vd., 2008).

Genel saldırganlık modeli, siber zorbalık olgusunu anlamak için yararlı bir teorik çerçeve olarak önerilmektedir (Kowalski vd., 2014). Bazı insanların neden siber zorbalık faili haline geldiği incelendiğinde, saldırganlık gibi kişiye özgü niteliklerin, akran etkileri, şiddet içeren medyaya maruz kalma gibi duruma özgü etkilerin ve siber zorbalığı sürdürme fırsatları gibi içsel durumların etkili olduğu belirtilmiştir (Lazuras vd., 2017). Araştırmalarda siber zorbalık faillerini yordayan faktörlerin; diğer antisosyal davranışlara katılım, bilgi ve iletişim teknolojileri ile geçirilen zaman ve daha gelişmiş internet becerileri, daha fazla bakıcı-çocuk çatışması, ergenlerde daha düşük ebeveyn desteği, ebeveynlerle iletişim eksikliği ve çok kısıtlayıcı denetim gibi aile faktörleri, emredici normlar

gibi akran grubu faktörleri, empati eksikliği, ahlaki kopuş ve şiddet içeren medyaya maruz kalma olduğu belirtilmektedir (Kowalski vd., 2014; Smith, 2015). Normal şartlarda çevrimdışı ortamda zorbalık yapmayacak ergenlerin, takma isim kullanarak bunu çevrimiçi yaptıkları görülmüştür. Yetişkin gözetiminin olmaması, ergenlerin eylemlerinin sonuçlarına katlanmama olasılığını artırmaktadır. Cihazların yaygın kullanılabilirliği siber mağduriyetin yaygınlığına katkıda bulunmaktadır (Tokunaga, 2010). Zorbalığa tanıklık edenler katılarak ya da pasif bir şekilde durumu kabullenerek zorbayı güçlendirebilir ya da zorbalarla aralarına mesafe koyabilir veya kurbanları savunabilirler. Araştırmalar seyircilerin sosyal bir çatışma içinde sıkışıp kalabileceğini göstermektedir; zorbalığa karşı olduklarını iddia edebilecekleri gibi, aynı zamanda kendilerini savunmak ve kendi statülerini korumak da isteyebilirler (Salmivalli, 2010).

3. Siber Zorbalığın Yaygınlığı

En fazla siber zorbalık vakasının, siber zorbalık programlarının büyük bir kısmının odaklandığı ortaöğretim aşamasında meydana geldiği belirtilmektedir (Flores Buils vd., 2020). PubMed, PsycINFO ve Web of Science veri tabanlarında 2010-2021 yılları arasındaki çalışmaların tarandığı bir araştırmada, ortalama mağduriyet oranı geleneksel zorbalık için %24,32 ve siber zorbalık için %11,10 olarak belirlenmiştir. Geleneksel zorbalık mağdurlarının yaklaşık üçte biri siber zorbalık tarafından da mağdur edilmiş, buna karşılık, siber zorbalık mağdurlarının yalnızca yaklaşık üçte birinde geleneksel zorbalık yaşandığı saptanmıştır (Li vd., 2022).

Ortaokul öğrencileriyle yürütülen bir çalışmada, öğrencilerin yarısına yakınının zorbalık kurbanı olduğu ve yaklaşık dörtte birinin siber zorbalığa maruz kaldığı saptanmıştır. Öğrencilerin yarısından fazlası siber zorbalığa uğrayan birini tanıdığını ve siber zorbaların neredeyse yarısı, başkalarını üç kereden fazla taciz etmek için elektronik araçlar kullandıklarını belirtmişlerdir. Siber zorbalık mağdurlarının ve görgü tanıklarının çoğunluğu olayları yetişkinlere bildirmediklerini ifade etmişlerdir (Li, 2006). COVID-19 pandemisinin neden olduğu çevrimiçi öğrenmeye geçiş, öğrencilerin karantinadayken çevrimiçi ortamda daha fazla zaman geçirmelerine neden olmuştur. Sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşan örneklemden pandemi öncesinde ve pandemi sırasında toplanan veriler incelendiğinde, pandemi sırasında siber zorbalığa maruz kalma olasılığının, öncesine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (Schilling ve Wang, 2023). Siber ve geleneksel zorbalık deneyimleri arasındaki ilişkileri cinsiyet farklılıkları açısından inceleyen bir araştırmada, yaşları 14 ila 18 arasında değişen ergenlerden elde edilen sonuçlar, öğrencilerin %32'sinin hem siber hem de geleneksel zorbalığın kurbanı olduğunu, %26'sının ise hem siber hem de fiziksel ortamda başkalarına zorbalık yaptığını ortaya koymuştur (Erdur Baker, 2010).

Yeni Zellanda'da yapılan bir araştırmada, katılımcıların yaklaşık %14,9'u daha önce siber zorbalığın hedefi olduklarını belirtirken, katılımcıların %2,2'si son bir ay içinde bu tür deneyimler yaşadıklarını bildirmişlerdir (Wang vd., 2019). İngiltere'deki okullarda yapılan bir çalışmada ise, erkeklerin %32'si ve kızların %38'i önemli ölçüde zorbalık mağduriyeti bildirmişlerdir. Erkeklerin %1'i ve kızların %0,5'i ise, siber zorba olduğunu bildirmişlerdir. Bireysel düzeyde, düşük sosyoekonomik statü, siber zorbalık mağduru veya faili olduğunu bildirme riskinin daha yüksek olmasıyla ilişkilendirilmiştir (Bevilacqua vd., 2016). Almanya'da öğretmenlerle yapılan bir çalışmada çevrimiçi anketler aracılığıyla elde edilen veriler sonucunda, öğretmenlerin %91,1'i siber zorbalığın okullarında bir sorun olduğunu bildirmiş ve %69,9'u ise, siber zorbalığın nasıl yönetileceği konusunda daha fazla eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (Brailovskaia vd., 2023).

Araştırmalardaki yaygınlık oranlarının büyük farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bilgi toplanırken; hangi tanımın kullanıldığı (örneğin, dolaylı ve doğrudan biçimleri ve siber zorbalığı içerip içermediği), hangi sıklığın zorbalık olarak kabul edildiği (örneğin, bir/iki dönem, ayda bir, haftada bir veya daha fazla) ve hangi zaman aralığının sorulduğu (örneğin, geçen ay, geçen dönem, geçen yıl) araştırma sonuçlarını etkilemektedir. Bu sorunlar, farklı çalışmalar arasında karşılaştırma yapmayı zorlaştırmaktadır (Smith, 2016).

4. Siber Zorbalık ve Ruh Sağlığı İlişkisi

Zorbalık ve siber zorbalık okullarda yaygın olarak görülen olgulardır. Hem mağdur hem de zorba olarak bu tür davranışlara dahil olanların genel sağlık durumunun ve ruh sağlığının önemli ölçüde etkilenebileceği düşünülmektedir (Bevilacqua vd., 2016). Siber zorbalığın ergenler arasında yaygınlığı artmıştır. Ergenlik çağındaki siber zorbalık, gençlerin ruh sağlığı ile sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde yıkıcı bir etkiye sahip olabilir (Cheng vd., 2023). Zorbalık, ergenlerin fiziksel ve ruhsal sağlığı için önemli bir risk faktörüdür. Gençler arasında geleneksel zorbalık ve siber zorbalık mağduriyeti halk sağlığı açısından da endişe kaynağıdır. Mağduriyet, özellikle intiharla ilgili sorunlar olmak üzere, daha yüksek psikiyatrik şiddetin bir belirteci olarak görülmektedir (Li vd., 2022). Siber zorbalığın kötü akademik, sosyal ve ruh sağlığı sonuçları da dahil olmak üzere pek çok olumsuz etkisi bulunmaktadır (Della Cioppa vd., 2015). Bu bağlamda, siber zorbalığın kişiler üzerindeki etkilerinin tartışılması önem taşımaktadır.

Erken ergenlik dönemindeki gençlerle yapılan bir çalışmada, siber zorbalık mağduriyetinin, yeme bozukluğu semptomlarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Erken ergenlik dönemindeki gençlerde siber zorbalık ve

yeme bozukluğu semptomlarının taranması ve bu konuda önleyici rehberlik sağlanması önerilmiştir (Cheng vd., 2023). Ergenlerle yapılan bir başka çalışmada, zorbalık, siber zorbalık ve cinsel tacizin birbiriyle ilişkili olduğu saptanmıştır. Daha yüksek düzeyde ahlaki kopuş, akran grubu baskısı ve daha düşük öfke kontrolü, her üç saldırgan davranış türünü de yordamıştır (Sánchez-Jiménez vd., 2023). Ergenlerde siber zorbalığın ciddi psikolojik sonuçlarının incelendiği bir araştırmada, kronik uyku sorunları yüksek olan bireylerin daha fazla siber zorbalık yapma eğiliminde olduğu ve buna düşük özdenetim aracılığıyla saptanmıştır. Ayrıca aile uyumunun, düşük özdenetimden siber zorbalığa giden yolu yönettiği belirlenmiştir. Özellikle, düşük özdenetim ile siber zorbalık arasındaki ilişkide, yüksek aile uyumuna sahip bireyler için ilişkinin daha zayıf hale geldiği görülmüştür (Zhao, 2023). Vietnam'da ergenler arasında yapılan kısa süreli boylamsal bir çalışmada, depresif semptomlar, psikolojik sıkıntılar, intihar düşünceleri ve zorbalık mağduriyeti deneyimleri arasındaki karşılıklı ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, zorbalık mağduriyeti ile ruh sağlığı sorunları arasında karşılıklı ilişkiler saptanmıştır. Zorbalık mağduriyetinin, daha sonraki ruh sağlığı sorunlarının bağımsız bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır (Le vd., 2019). Ortaokul öğrencilerinden oluşan bir örneklem grubundan elde edilen verilere göre, geleneksel zorbalığa ya da siber zorbalığa maruz kalan gençlerin, fail ya da mağdur olarak, bu tür akran saldırganlığına maruz kalmayanlara kıyasla daha fazla intihar düşüncesine sahip olduğu ve intihara teşebbüs etme olasılıklarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, mağduriyetin intihar düşünceleri ve davranışlarıyla ilişkisi suç işleme davranışına kıyasla daha güçlüdür (Hinduja ve Patchin, 2010).

Doxing, belirli bir kişi hakkındaki özel bilgilerin onun rızası olmadan internette aranması ve kasıtlı olarak ifşa edilmesidir. Genellikle cezalandırma amacıyla kullanılır. Hong Konglu ortaokul öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, ifşa edilen neredeyse tüm kişisel bilgi türlerinin mağdurlarda depresyon, anksiyete ve stres gibi olumsuz duygulara yol açtığı belirlenmiştir. Ayrıca kızların erkeklerden daha fazla dox'lanma olasılığı olduğu bulunmuştur. Cep telefonu numaralarının ve kişisel fotoğraf ve videoların ifşa edilmesi ile duygusal sorunlar arasında, okul arkadaşları tarafından yapılan doxing ile anksiyete ve depresyon arasında ve Messenger üzerinden yapılan doxing ile anksiyete arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Chen vd., 2018).

Siber mağduriyete tanık olmanın, ergenlerin iyi-oluş hali üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırmada, tanık olunan siber mağduriyet olaylarının önemli bir ılımlatıcı rolü olduğu saptanmıştır. Kişisel olarak ne kadar çok siber mağduriyete uğrarlarsa, ergenlerin kaygı düzeylerinin de o kadar yüksek olduğu saptanmıştır. Bulgular, başkalarının da çevrimiçi

olarak hedef alındığına tanık olmaları halinde ergenlerin daha az kaygılı olabileceklerini göstermektedir (Espinoza, 2023). Çok sayıda korelasyonel çalışma, ergenlerin siber zorbalığa katılımı ile olumsuz sağlık endeksleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Siber zorbalığa maruz kalan ergenler depresif duygulanım, anksiyete, yalnızlık, intihar davranışı ve somatik semptomlarda artış bildirmişlerdir. Siber zorbalık faillerinin madde kullanımı, saldırganlık ve suç içeren davranışları bildirme olasılığının da daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Nixon, 2014).

Üniversite öğrencilerinin siber zorbalık mağduriyetleri ile depresif semptomlar, siber zorbalık uygulamaları ve intihar düşünceleri/davranışları arasında, yaşam amacı duygusunun dolaylı bir etkisi olup olmadığının incelendiği bir araştırmadan elde edilen bulgulara göre, siber zorbalık mağduriyetinin depresif belirtiler ve siber zorbalığın sürdürülmesi ile pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, siber zorbalık mağduriyetinin, yaşam amacı duygusu aracılığıyla depresif semptomları dolaylı olarak etkilediği saptanmıştır (Lee vd., 2023). Öğretmenlerin siber zorbalık deneyimleri ile ruh sağlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada ise, siber zorbalık deneyimi arttıkça pozitif ruh sağlığının azaldığı ve stres belirtilerinin arttığı saptanmıştır. Öğretmenlerin siber zorbalığı yönetme konusundaki siber yetkinlikleri, pozitif ruh sağlığı ile stres belirtileri arasındaki bağlantıyı hafifletmiştir. Özellikle, siber yetkinlik arttıkça aradaki ilişkinin zayıfladığı belirlenmiştir (Brailovskaia vd., 2023).

5. Siber Zorbalıkta Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler

Araştırmacılar çocukların ve gençlerin siber zorbalığa dahil olmalarına ilişkin yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik durum gibi demografik faktörler; bireyin kişiliği, inançları, davranışlarıyla ilgili faktörler; akran, aile, okulla ilgili faktörler ve diğer faktörler de dahil olmak üzere çok çeşitli risk faktörleri ve koruyucu faktörler tespit etmişlerdir (Ang, 2015; Baldry vd., 2016; Chen vd., 2017; Guo, 2016; Kowalski vd., 2018, akt. Agatston ve Limber, 2018:77). Yapılan bir başka çalışmada siber zorbalığın, kişinin cinsiyeti, gizlilik hissi, ahlaki özellikleri, geleneksel zorbalık davranışı, interneti kullanma düzeyi, aile ilişkileri, empati düzeyi, algıladığı sosyal destek düzeyi ve siber mağdur olma durumu ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Yiğit ve Seferoğlu, 2017). Bu bölümde, siber zorbalıkla ilişkili olduğu düşünülen en temel değişkenler ele alınarak araştırma bulguları ışığında değerlendirilecektir.

5.1. Siber Zorbalık ve Yaş

Siber zorbalıkta bazı risk faktörlerinin ve koruyucu faktörlerin yaşa bağlı olduğu sonucuna varılmıştır. Küçük çocukların çevrimiçi oyunlar aracılığıyla daha fazla siber zorbalığa karıştığı, ergenlerin ise sosyal ağ si-

teleri aracılığıyla daha fazla siber zorbalığa karıştıkları saptanmıştır (Smith vd., 2019). Erken çocukluk döneminde sözel beceriler geliştiğinde, sözel saldırganlık daha yaygın hale gelmekte ve fiziksel saldırganlık azalmaktadır. Okul öncesi dönemde, çocuklar daha fazla akran ilişkisi kurmaya başladıkça ilişkisel veya dolaylı saldırganlık daha yaygın hale gelmektedir. Siber zorbalık, gelişimsel olarak, bireyler başkalarına zarar vermek için teknolojik olarak birden fazla medya kullanacak kadar sofistike hale gelene kadar yaygınlaşmaz, bu dönem de tipik olarak geç çocukluk ve erken ergenlik dönemlerine rastlamaktadır. Özellikle erken ve orta ergenlik döneminde, kadınların siber zorbalık bildirme olasılığı erkeklere göre daha yüksekken, erkeklerin daha sonraki ergenlik döneminde kadınlara göre daha yüksek düzeyde siber zorbalık bildirdikleri saptanmıştır (Barlett ve Coyne, 2014). Yapılan bir çalışmada 12-13 ve 15-16 yaşlarındaki Estonyalı öğrencilerin siber zorbalığı, siber zorbalık kriterleri ve siber zorbalık davranışının türü bağlamında nasıl algıladıklarını ve yaş grupları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığını inceleyen bir araştırmada sonuçlar, güç dengesizliği kriterlerini içeren senaryoların her iki yaş grubunda da diğer tüm siber zorbalık kriterleri senaryolarına kıyasla daha fazla siber zorbalık olarak etiketlendiğini ve daha şiddetli olarak değerlendirildiğini ortaya koymuştur (Luik ve Naruskov, 2018). Farklı yaş gruplarıyla yürütülen bir araştırmada, genç yetişkinlerin (18-25 yaş) en yüksek düzeyde siber zorbalığa maruz kaldığı, siber zorbalığın yaygınlığının daha büyük yaş gruplarına doğru düşüş gösterdiği ve en düşük oranın 66+ yaş grubunda olduğu saptanmıştır (Wang vd., 2019).

5.2. Siber Zorbalık ve Cinsiyet

Ergenlerle yapılan bir çalışmada, erkeklerin kadınlara göre siber zorbalık yapma olasılığının biraz daha yüksek olduğu görülmüştür (Barlett ve Coyne, 2014). Yapılan bir başka araştırma, geleneksel zorbalık ve siber zorbalığa katılımda farklı cinsiyet örüntüleri olduğunu göstermektedir. Geleneksel zorbalık kurbanları arasında çok az cinsiyet farkı olmasına rağmen, kadınların siber kurban olma olasılığının erkeklerden daha yüksek olduğu, erkeklerin geleneksel zorba olma olasılığı daha yüksekken, kadınların siber zorba olma olasılığının erkekler kadar yüksek olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak, geleneksel zorbalıkla karşılaştırıldığında, kadınların erkeklere göre siber zorbalığa daha fazla karıştığı belirtilmiştir (Beckman vd., 2013). Bir başka araştırmada da kadınların genel olarak erkeklerden daha fazla siber zorbalığa maruz kaldıkları saptanmıştır (Wang vd., 2019). Ortaokul öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, cinsiyet göz önünde bulundurulduğunda, zorbalık ve siber zorbalık açısından önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Erkeklerin zorba ve siber zorba olma olasılığının kadınlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca kadın siber zorba mağdurların, yetişkinlere haber verme olasılığının erkeklere göre daha yüksek ol-

duğu belirtilmiştir (Li, 2006). Kadın olmanın, zorbalık veya siber zorbalık mağduru olduğunu bildirmeye karşı bir risk faktörü ve siber zorbalık faili olduğunu bildirmeye karşı ise, koruyucu bir faktör olduğu belirtilmiştir (Bevilacqua vd., 2016). Ruh sağlığı sorunları olan kadınların siber zorbalığın mağduru olma olasılığı daha yüksekken, benzer şekilde sıkıntı yaşayan erkeklerin hem zorbalığa maruz kalmaya hem de fail olmaya karşı savunmasız olduğu ifade edilmiştir (Le vd., 2019).

5.3. Siber Zorbalık ve Kişisel Özellikler

Zorbalık yapmaya karşı en önemli koruyucu faktörlerin, empati gibi diğer odaklı sosyal yetkinlikler olduğu, mağduriyete karşı en güçlü koruyucu faktörlerin ise, öz-saygı gibi kendine odaklı kişisel yetkinlikler olduğu saptanmıştır (Zych vd., 2019). Geleneksel zorbalılar ile siber zorbalılar arasındaki duygusal sorunlar ve kişilik farklılıklarını inceleyen bir araştırmada lise öğrencilerinden elde edilen verilere göre, siber zorbalıların geleneksel zorbalılara göre daha az depresyon ve kaygı gösterdiğini ortaya konulmuştur. Ayrıca, siber zorbalıların geleneksel zorbalılara kıyasla nevro-tiklikte düşük, uyumlulukta ise yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Sonuçlar, siber zorbalıların geleneksel zorbalardan farklı bir duygusal ve kişilik profiline sahip olduğunu göstermektedir (Resett ve Gamez-Guadix, 2017).

Riskli sosyal ağ sitesi uygulamalarının, kendini ifşa etmenin ve kişilikteki bireysel farklılıkların genç yetişkin Facebook kullanıcıları arasında siber zorbalık mağduriyeti olasılığı üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışmada, katılımcılardan elde edilen sonuçlar, uygunsuz veya olumsuz içerik paylaşmanın, bu tür içerik paylaşan Facebook arkadaşlarına sahip olmanın ve Facebook arkadaş sayısının siber zorbalık mağduriyetinin güçlü yordayıcıları olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, incelenen kişilik değişkenlerinin çoğunun (vicdanlılık, dışa dönüklük, uyumluluk, duygusal istikrar, kendini açma) riskli sosyal ağ sitesi uygulamalarının bazılarının önemli yordayıcıları olduğu, yalnızca dışa dönüklük ve açıklığın siber zorbalık mağduriyetinin önemli yordayıcıları olduğu saptanmıştır (Peluchette vd., 2015). Yaşları 12 ila 19 arasında değişen ergenlerle yapılan bir çalışmada, zorbalığın ve siber zorbalığın birlikte ortaya çıktığına dair kanıtlar sunulmaktadır. Diğer gruplarla karşılaştırıldığında, kurbanlarda ve saldırgan-kurbanlarda daha yüksek nevro-tiklik, kurbanlarda daha yüksek açıklık, kurbanlarda ve saldırgan olmayan kurbanlarda daha yüksek uyumluluk ve saldırgan olmayan kurbanlarda daha yüksek vicdanlılık gözlemlenmiştir. Dört siber zorbalık grubunun karşılaştırılması, siber zorbalıların nevro-tiklik ve açıklık, siber zorbalıların ve siber zorba olmayanların uyumluluk ve siber zorba olmayanların vicdanlılık açısından daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir (Alonso ve Romero, 2017).

5.4. Siber Zorbalık ve Akran Desteği

Akran faktörünün zorba ya da kurban olmaya karşı önemli bir koruyucu faktör olduğu düşünölmektedir (Zych vd., 2019). Ergenler siber zorbalık mağduriyetine karşı etkili bir strateji olarak sıklıkla akran desteği aramakta ve bunu sağlamaya çalışmaktadırlar. Ancak, anket, mülakat veya odak grup araştırmalarına özgü sınırlılıklar nedeniyle, bu tür akran desteğinin gerçek içeriği hakkında çok az şey bilinmektedir. Bu bağlamda akran desteğinin; siber zorbalık ile ilgili faktörler ve mağdurun özel siber zorbalık durumu hakkındaki başa çıkma stratejilerini, bilgiyi ve tartışmayı içerdiği bulunmuştur. Buna ek olarak, çevrimiçi forum üyelerinin mağdurlara çeşitli alt türlerde duygusal destek sağladığı görölmüştür (Vandebosch ve Green, 2019a). Yapılan araştırmalar, akran desteğinin çocukların okul deneyimini ve iyi-oluş halini olumlu yönde etkileyebileceğini ve okul zorbalığına müdahale ve önleme işlevi görebileceğini göstermiştir. Akran desteği yaklaşımı öğrencilerin arkadaşlık, güvenlik, aidiyet ve korunma duygusunu desteklemede ve aynı zamanda sorumluluk, memnuniyet ve gurur duygusunu oluşturmada çok önemlidir. Akran yaklaşımının, okul zorbalığı için bir erken önleme ve müdahale stratejisi olarak kullanılabilmesi belirtilmiştir (Tzani-Pepelasi vd., 2019). Zorbalığın bir “grup süreci” olduğu sıklıkla ifade edilmekte ve birçok araştırmacı ve politikacı, zorbalığa karşı müdahalelerin bireysel zorbalık ve mağdurlardan ziyade akran grubu düzeyini hedef alması gerektiği inancını paylaşmaktadırlar (Salmivalli, 2010).

5.5. Siber Zorbalık ve Aile

Araştırmalar ebeveyn ruh sağlığı ve aile içi şiddet gibi bağlamsal faktörlerin zorbalıkla ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, çocuk istismarı ve ihmali, uyumsuz ebeveynlik ve iletişim, düşük ebeveyn desteği ve katılımı gibi ilişkiyel aile faktörlerinin daha fazla zorbalıkla ilişkili olduğu bulunmuştur (Nocentini vd., 2019). Hem siber zorbalık hem de siber mağduriyet açısından aile sosyal desteğinin her iki uyum sorunu için de koruyucu faktörler olduğu belirtilmiştir (Fanti vd., 2012). Bir başka çalışmada kronik uyku azalması ve düşük öz-denetimin risk faktörleri olduğu, aile uyumunun ise siber zorbalık için koruyucu bir faktör olduğu ortaya konulmaktadır (Zhao, 2023). Ebeveynlerin mevcut eğitim yönetiminin ve bunun çocuklarının zorbalık ve siber zorbalığa katılımıyla nasıl bağlantılı olduğunun incelendiği bir araştırmada, zorbalık ve siber zorbalıkta daha düşük mağduriyet ve saldırganlık düzeylerinin, hoşgörölü demokratik veya normatif demokratik stillerle, daha yüksek düzeylerin ise otoriter ve katı stillerle bağlantılı olduğu bulunmuştur. Araştırmada ergenlerin zorbalık ve siber zorbalığa dahil olmalarına zemin hazırlayabilecek veya bunları önleyebilecek unsurlar olan ebeveynlerin eğitim uygulamalarının ve bunların genel ebeveynlik tarzlarıyla nasıl birleştirildiğinin önemi vurgulanmaktadır

(Gómez-Ortiz vd., 2019). Yapılan bir çalışmada, tek ebeveynli olma, zorbalık veya siber zorbalık mağduru olduğunu bildirme riskinin artmasıyla ilişkilendirilmiş ancak siber zorbalık faili olduğunu bildirme riskiyle ilişkilendirilmemiştir (Bevilacqua vd., 2016). Çin’de yapılan bir çalışma, siber zorbalığın aile çatışması ve depresyon arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiğini göstermektedir. Buna ek olarak, aile çatışmasının siber zorbalık ve depresyon üzerindeki etkileri sıkıntı hissi tarafından yönetilmektedir; sıkıntı hissi yüksek olan ergenler için bu etki sıkıntı hissi düşük olanlara göre daha zayıftır. Bu bulgular, ergenlerin ruh sağlığını iyileştirmek için politika geliştirme ve aile müdahalesi ihtiyacını vurgulamaktadır (Jiang ve Jiang, 2023). Ergenlerin çevrimiçi ortamda aktif katılımları ve olumsuz duygularını açığa vurmaları için gizli yolları tercih etmeleri göz önünde bulundurularak, çevrimdışı saldırganlıktan ziyade siber zorbalık uygulamalarına odaklanan bir çalışmada, aile içi şiddetin umutsuzluk aracılığı ile siber zorbalıkla önemli ölçüde ilişkili olduğu mekanizma incelenmiş, gerçek yaşam deneyiminin çevrimiçi davranışla güçlü bir bağlantısı olduğu öne sürülürken, duygusal zeka; aile içi şiddet ile umutsuzluk arasındaki ve aile içi şiddet ile siber zorbalık arasındaki ilişkiye karşı bir tampon görevine sahip olduğu saptanmıştır (Bai vd., 2020).

5.6. Siber Zorbalık ve Ahlak

Çin’de yapılan bir çalışmada, özellikle ahlaki gerekçelendirmenin siber zorbalık faillerini ve mağdurlarını önemli ölçüde etkilediği, sorumluluktan kaçmanın ve sürü psikolojisinin ise özellikle siber zorbalık mağdurlarını etkilediği saptanmıştır. Dolayısıyla, ahlaki kopuşun ve sürü psikolojisinin, siber zorbalık mağduriyetinden, fail olmaya geçişi etkileyen temel unsurlar olabileceği belirtilmiştir. Ayrıca, ahlaki kimliğin ve empatinin siber zorbalığa katılma riskini önemli ölçüde azalttığı saptanmıştır (Li, 2023). Geleneksel zorbalık ve siber zorbalıkta ahlaki yönlerin ve insani değerlerin ele alındığı bir çalışmada, cinsiyetten bağımsız olarak, kendini geliştirme ve kendini aşmanın sırasıyla siber ve geleneksel zorbalığı orta düzeyde yordadığı, ahlak dışı ve ilgisiz davranışların ise her ikisini de yordadığı görülmüştür. Dolaylı etkiler, kendini geliştirme ve değişime açıklığın her iki zorbalık türünü de ahlak dışı davranışlar aracılığıyla yordadığını göstermiştir. Sonuçlar, siber ve geleneksel zorbalık arasındaki benzerlikler ve farklılıklar açısından ve zorbalığın doğasını açıklamada ahlakın merkezi rolüne vurgu yapılması bakımından dikkat çekicidir (Menesini vd., 2013). Bireysel ve akran grubu düzeylerinde siber zorbalığa müdahale ve ahlak arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla 7. ve 9. sınıf öğrencileriyle yürütülen bir çalışmadan elde edilen sonuçlar, müdahalenin cinsiyet, sınıf düzeyi, önceki siber zorbalık deneyimleri ve bireysel ve kolektif ahlaki değişkenler arasındaki etkileşimle önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Kız öğrenciler, 7. sınıf öğrencileri ve siber zorbalık mağduru

ve tanığı olarak daha fazla deneyime sahip olanlar daha sık müdahale bildirmişlerdir. Son olarak, kolektif ahlaki kopukluk bireysel ahlakın etkilerini hafifletmiştir. Bu sonuçlar, sosyal bilişsel teori ile tutarlı olarak, bireylerin sosyal norm algılarının bireysel ahlakın müdahale üzerindeki etkisini hafiflettiğini göstermektedir (Allison ve Bussey, 2017).

5.7. Siber Zorbalık ve Okul

Zorbalık yapmaya karşı en güçlü koruyucu faktörlerden birinin iyi akademik performans olduğu saptanmıştır (Zych vd., 2019). İngiltere'deki okullarda yürütülen bir çalışmada, okul türü ve okul kalitesi ölçütleri zorbalık riskiyle ilişkilendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, gönüllü destekli okullardaki öğrencilerin zorbalığa uğradıklarını bildirme olasılığı daha düşükken, toplum ve vakıf okullarındaki öğrencilerin siber zorbalığın faili olduklarını bildirme olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Okul kalitesinin “iyi” olarak değerlendirilmesi, “mükemmel” olarak değerlendirilmesine kıyasla daha fazla zorbalık mağduriyeti bildirilmesiyle ilişkilendirilmiştir. Bu sonuçlar, zorbalık ve siber zorbalığın yaygınlığının okul türüne ve okul kalitesine göre değiştiğini göstermekte ve okul içindeki kurumsal ve yönetsel faktörlerin öğrencilerin davranışları üzerinde etkisi olabileceği hipotezini desteklemektedir (Bevilacqua vd., 2016). Siber zorbalık ve siber mağduriyet ile ilişkili olabilecek olası risk ve koruyucu faktörleri inceleyen bir çalışmada, okul zorbalığı ile siber zorbalık arasında ve okul mağduriyeti ile siber mağduriyet arasında ilişkiler olduğu görülmüştür (Fanti vd., 2012). Ergenlere siber zorbalık vinyetleri sunulduktan sonra siber zorbalık deneyimlerini bir öğretmene ifşa etme niyetlerini ölçerek, ifşa etmeme sorununu ele alan bir araştırma sonucunda şiddetli siber zorbalık olayları için öğretmen desteği sağlandığında ergenlerin ifşa niyetleri artarken, daha az şiddetli siber zorbalık olayları için öğretmen desteği sağlandığında ifşa niyetleri azalmıştır. Ayrıca, kadınların ve okul iklimi puanları daha yüksek olanların arasında ifşa niyetlerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (Nagar ve Tawlar, 2023). Öğretmenlerin siber zorbalığı yönetme konusunda eğitilmesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin ruh sağlığını korumaya yönelik koruyucu bir yaklaşım olarak tartışılmaktadır (Brailovskaia vd., 2023).

6. Siber Zorbalık Önleme ve Müdahale Programları

Bilgi ve iletişim teknolojileri sadece zorbalık için yeni olanaklar sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda zorbalıkla başa çıkmak için de yeni fırsatlar sunmaktadır (Nocentini vd., 2015). Zorbalığın bir çocuğun gelişimi ve geleceği üzerindeki olumsuz toplumsal, fiziksel ve psikolojik etkileri göz önünde bulundurularak, birçok çalışmada zorbalık olaylarını engellemek için zorbalık karşıtı programlar ve eğitim müdahaleleri geliştirilmiştir

(Ng vd., 2022). Okullarda, etki açısından u tür program test edilmiştir. Söz konusu programlar, geleneksel zorbalıkla mücadele etmek için geliştirilen tüm okul sistemine yönelik programlar; özellikle siber zorbalığı ve ilgili evrimii riskleri ele almak için geliştirilen tüm okul sistemine yönelik siber zorbalık programları ve hem zorbalığı hem de siber zorbalığı bir arada ele alan bütünleştirilmiş programlar şeklinde-dir (Vandebosch ve Green, 2019a). Bu bölümde zorbalık nleme ve müdahale programları ele alınacaktır.

6.1. Okul Tabanlı Zorbalık nleme ve Müdahale Programları

Geleneksel zorbalık için geliştirilen pek çok program, köklü değişiklikler yapılmaksızın siber zorbalıkla mücadele etmek üzere genişletilebilir (Slonje vd., 2013). Okulda zorbalık, okul çevresinde zorbalık davranışına tanık olan pek çok öğrenciyi farklı boyutlarda etkilemektedir. Bu nedenle önlenmesi gereken önemli bir sorundur. Bazı alışmalar tüm okul sistemine yönelik müdahaleleri kapsarken, bazı çalışmalar ayrı gruplar belirlenerek bunlar üzerinde çalışılması şeklinde yrtlmştir. Bunun yanında zorbalığı önlemek için bilişsel-davranışi temelli bir akran zorbalığı müdahale programı da gündeme getirilmiştir (Gökkaya, 2017). Birçok okul nleme programı rol model olma gibi unsurları içerirken, ergenlerle katılımcı bir yaklaşım kullanan çok az müdahale de görülmektedir. Öğrencilerde anlatı temelli katılımcı yaklaşımların kullanımı önerilmektedir. Birleşmiş Milletler ocuk Hakları Sözleşmesi Madde 12 ve 13 doğrultusunda, ergenleri kendi hikayelerini anlatmaya davet eden ve destekleyen katılımcı bir yaklaşımın benimsenmesinin, okulların öğrencilere seslerini duyurmaları ve kendileri hakkında karar verirken onlara danışmaları için bir fırsat olduğu öne srlmştir. Öğrencilerin kendi hikayelerinden ve kişisel anlatımlarından yararlanma pratiği, katılımcılar üzerinde katartik ve güçlendirici bir etkiye sahip olabilir. Bu yaklaşımların tüm okul zorbalıkla mücadele programlarına yaratıcı ve tamamlayıcı bileşenler olarak eklenmesi önerilmektedir (Vandebosch ve Green, 2019b).

6.2. Okul Tabanlı Siber Zorbalık nleme ve Müdahale Programları

Literatürde sanal ortamın kendine has özelliklerinin bulunması, siber zorbalık alanında özel nleme stratejilerine ihtiyaç olduğunu belirten çalışmalar yer almaktadır (Tokunaga, 2010). Çok sayıda araştırma, evrimii ortamın siber zorbalıkla mücadele için sağladığı fırsatları incelemiştir. Bunlar, siber zorbalıkla mücadele programlarının dijital bileşenlerinden, tüm okul sistemine yönelik yaklaşımın bir parçası olarak siber zorbalıkla mücadelede evrimdişi faaliyetleri tamamlamak için geliştirilen evrimii bir oyun gibi, siber mağdurlar için özel evrimii tavsiyeler gibi bağımsız müdahalelere

ve YouTube’da yayınlanan farkındalık artırıcı videolara kadar uzanmaktadır. Çalışmalar ayrıca yansıtıcı arayüzler, raporlama araçları ve takip mekanizmaları gibi sosyal ağ sitelerinin yerinde önleme, tespit ve müdahale çabalarını da araştırmıştır (Vandebosch ve Green, 2019c). Siber zorbalığı önlemeye odaklanan araştırmalar nispeten yenidir, ancak siber zorbalığı önlemeye yönelik yaklaşımlarda birçoğu siber zorbalığı hedef alan sınırlı sayıda özel unsur içeren ya da hiç içermeyen geleneksel zorbalığı önleme programlarından, yalnızca siber zorbalığa yönelik bütünsel okul yaklaşımlarına ve son olarak siber zorbalığı içeren İnternet Güvenliği Eğitimi derslerine kadar birçok varyasyon olduğunu göstermektedir (Agatston ve Limber, 2018). Çocuklar ve ergenler arasında siber zorbalığın yaygınlığını, nedenlerini ve etkisini ölçmeye odaklanan araştırmaların ilk aşamasından sonra, akademisyenler dikkatlerini kanıta dayalı müdahalelerin geliştirilmesi ve değerlendirilmesine yöneltmişlerdir (Palladino vd., 2016).

Siber zorbalığı önlerken hem failliğin hem de mağduriyetin gelişimini göz önünde bulundurmanın yanı sıra ilgili kişilerin psikososyal uyumunu ve davranış motivasyonlarını ele almanın uygunluğunu desteklemektedir (Carmacho vd., 2023). Çevrimiçi aracılı çatışma ve zararlara yönelik onarıcı müdahalelerle ilgili öğretmenlerle yapılan bir araştırmadan elde edilen bulgulara göre, bu uygulamaları uygulayan eğitimcilerin, siber çatışmaları çözme ve olumlu bir sınıf ortamını yeniden tesis etme konusundaki etkinliklere ilişkin büyük ölçüde olumlu bakış açısına sahip olduklarını vurgulamaktadır. Eğitimciler, öğrenci davranışlarındaki anlamlı değişikliklerin değerini vurgulamakta ve yüz yüze arabuluculuğun çevrimiçi zararı azaltma ve dijital vatan-daşlığı teşvik etme potansiyelini kabul etmektedirler. Onarıcı uygulamalar, okullarda öğrenci çatışmalarına ve zararlarına yönelik alternatif yaklaşımlar olarak ilgi çekmekte ve disiplin yöntemlerinin etkililiğini aşmaktadır (Adorjan vd., 2023). Yapılan bir çalışmada, siber zorbalığa maruz kalan üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarını geliştirmenin önemini üniversite personeline, yöneticilerine, öğretim üyelerine ve uygulayıcılara vurgulayacak ve onlara üniversite öğrencileri için kampüs çapında siber zorbalık müdahaleleri geliştirmeleri için stratejiler sağlayacaktır (Lee vd., 2023). İlköğretim müfredatına entegre edilmiş bir siber zorbalık önleme programının etkisine ilişkin bir çalışmada öğretmenlere ve ebeveynlere yönelik eğitimleri de içeren iki gruplu, öntest sontest yarı deneysel bir desen izleyerek yürütülmüş, programın 159 ilköğretim öğrencisinden oluşan bir örneklem üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda duygusal öz farkındalık, problem çözme, sorumlu kullanım, dijital öğretim dersi ve aile gözetimi boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Programın etkili olduğu, öğrencilerde değerlendirilen kişisel ve teknolojik becerileri geliştirdiği ve öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin özel ders ve gözetimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır (Flores Buils vd., 2020).

Bireysel başa çıkma stratejilerinin ötesinde, son 30 yılda birçok zorbalık karşıtı müdahale geliştirilmiştir. Bu programların meta-analizleri, programların bazı başarılar elde ettiklerini göstermektedir. En etkili bileşenlerin belirlenmesi ve siber zorbalıkla mücadelede daha fazla ilerleme kaydedilmesi gerekmektedir (Smith, 2016). Siber zorbalık önleme programlarını inceleyen bir araştırmancının sonuçlarına göre, çoğu program bireyleri ve akran gruplarını kapsarken, çok az program ebeveynler veya toplumun diğer üyeleri hakkında veri sunmaktadır. Başarılı çevrimdışı zorbalığı önleme programları, bireylere, akran ve aile gibi önemli ilişkilere ve toplum gibi daha geniş sosyal bağlamlara aynı anda odaklanan sistemik bir yaklaşıma sahiptir. İncelenen siber zorbalığı önleme programlarının çoğu, aile ve medyayı sürece dahil etmeksizin okulun ötesine geçmemiştir, bu da mağduriyeti azaltmada neden çok azının başarılı olduğunu açıklayabilir. Siber zorbalık sosyal medyada gerçekleştiğinden, programlar bu iletişim teknolojisini çevrimiçi bağlamları davranışlarla eşleştirmek için bir kaynak olarak sınıfa dahil etmekten fayda sağlayabilir (Della Cioppa vd., 2015). Siber zorbalık programlarının, öğretmenlere kıyasla teknoloji konusunda bilgili içerik uzmanları tarafından verildiğinde daha etkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle eğitim programlarını geliştiren temel moderatörleri belirlemek veya alternatif zorbalık karşıtı müdahale biçimleri geliştirmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Ng vd., 2022).

6.3. Okul Tabanlı Bütünleştirilmiş Önleme ve Müdahale Programları

Geleneksel zorbalığı ve siber zorbalığı bir arada ele alarak bütünleştirilmiş bir yaklaşımla önlemeyi hedef alan programlar bulunmaktadır. Hem geleneksel zorbalığı hem de siber zorbalığı önlemek ve bunlarla mücadele etmek için akran liderliğinde bir yaklaşım kullanan okul temelli bir müdahale ile ilgili bir çalışmada, ön, orta ve son testlerden elde edilen veriler, müdahalenin tüm hedef değişkenlerdeki (mağduriyet, zorbalık, siber mağduriyet ve siber zorbalık) zaman içindeki değişimi önemli ölçüde yordadığını göstermiştir. Cinsiyetin ılımlı etkisi incelenmiş ve zorbalık ve siber zorbalıkta zaman içinde deney grubundaki değişkenlerde bir azalma olduğu ve bu azalmanın kız ve erkek çocuklar için benzer olduğu belirtilmiştir (Palladino vd., 2016). Vietnam'daki ergenler arasında yapılan kısa süreli boylamsal bir çalışmada, çocukların depresif semptomları, psikolojik sıkıntıları, intihar düşünceleri ve zorbalık mağduriyeti deneyimleri arasındaki karşılıklı ilişkiler incelenmiştir. Zorbalık karşıtı müdahale ve önleme programları ile okul temelli ruh sağlığını geliştirme programlarının entegre edilmesi ve programın etkilerini en üst düzeye çıkarmak için cinsiyet farklılıklarına duyarlı olması gerektiği belirtilmiştir (Le vd., 2019).

6.4. Siber Zorbalık Önleme ve Müdahale Programlarının Değerlendirilmesi

Siber zorbalık, hem ergenleri hem de çocukları etkileyen ciddi bir halk sağlığı sorunu olarak kabul edilmektedir. Mevcut çalışmaların çoğu siber zorbalığın ulusal ve bölgesel etkilerine odaklanmış, çok azı siber zorbalığın küresel perspektifini incelemiştir (Zhu vd., 2021). Siber zorbalık karşıtı müdahalelerin pedagojik tasarım ilkeleri ile program etkililiği arasındaki ilişki hakkında içgörü elde etmek için yapılan bir çalışmada, ergenlere yönelik siber zorbalık karşıtı eğitim programlarının her bir program bileşeni için içsel öğrenmenin mi, kişiler arası etkileşimlerin mi yoksa toplum odaklı etkinliklerin mi söz konusu olduğunu belirlemek ve hedeflenen paydaşları ortaya çıkarmak için ayrıntılı bir entegre sosyo-ekolojik çerçeve oluşturulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, paydaşları harekete geçirmeksizin yalnızca paydaşları dahil eden programların etkili olmasının pek olası olmadığı, öğretmen ve/veya öğrenci temsilciliğini harekete geçiren programların siber zorbalığı önlemede daha etkili olduğu belirtilmiştir (Lan vd., 2022). Önleme programları, zorbalık ve siber zorbalığa karşı risk ve koruyucu faktörler üzerine inşa etmenin, özel risk değerlendirme araçları tasarlamının ve birincil önlemede en güçlü risk ve koruyucu faktörlere odaklanmanın önemi vurgulanmıştır (Zych vd., 2019).

Siber zorbalığın yaygınlık oranı, gözlemlenen 5 yıllık dönemde önemli ölçüde artmıştır. Düşük ve orta gelirli ülkelerdeki araştırmacıların çocuk ve ergenlere yönelik siber zorbalığa yeterli ilgiyi göstermeleri zorunludur. Siber zorbalıkla ilgili bilimsel müdahale araştırmalarının eksikliğine rağmen, gençler, ebeveynler ve okulların bakış açılarından siber zorbalığın önlenmesi için umut verici birkaç strateji belirlenmiştir. Siber zorbalık konusunda, özellikle de ülkeler arası siber zorbalık konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Siber zorbalıkla başa çıkmak için uluslararası işbirliği, çok yönlü ve sistematik yaklaşımlar şiddetle teşvik edilmektedir (Zhu vd., 2021). Siber zorbalığın önlenmesinde kullanılan programların büyük bir bölümünün okul tabanlı müdahaleler olduğu, sağlık alanındaki profesyonellerin de dahil edildiği programlara ihtiyaç duyulduğu ve öğretmen eğitimi, aile eğitimi, akran desteği ve öğrencilerde problem çözme becerilerini geliştirecek eğitimlerin siber zorbalığa yaklaşımda etkili olacağı düşünülmektedir (Kavurucu ve Küçük, 2021). Ayrıca, siber zorbalığa müdahalede, empatiye dayalı, öfke kontrolünü ele alan, medyayı kullanma eğitimini içeren, okul içi ve ebeveyn içi müdahale yaklaşımları konusunda önerilere vurgu yapılmaktadır (Yiğit ve Seferoğlu, 2017). Ampirik çalışmalar ve anekdot vakaları, intihar düşüncesi ile zorbalık mağduriyeti veya suç işleme deneyimleri arasında bir bağlantı olduğunu göstermiştir. Bu noktada, ergen akran saldırganlığının hem okulda hem de evde ciddiye alınması gerektiğine dair daha fazla kanıt sunulmakta ve okullarda uygu-

lanan kapsamlı zorbalıkla mücadele programlarında bir intihar nleme ve müdahale bileşenin gerekli olduğu belirtilmektedir (Hinduja ve Patchin, 2010).

Kaynakça

- Adorjan, M., Ricciardelli, R., & Mukherjee, M. (2023). Responding to cyber-risk with restorative practices: Perceptions and experiences of Canadian educators. *British Journal of Educational Studies*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/00071005.2023.2247475>
- Agatston, P., & Limber, S. (2018). Cyberbullying prevention and intervention: Promising approaches and recommendations for further evaluation. In J. U. Gordon (Ed.), *Bullying prevention and intervention at school: Integrating theory and research into best practices* (pp. 73–93). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95414-1_5
- Allison, K. R., & Bussey, K. (2017). Individual and collective moral influences on intervention in cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 74, 7-15. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.019>
- Alonso, C., & Romero, E. (2017). Aggressors and victims in bullying and cyberbullying: A study of personality profiles using the five-factor model. *The Spanish Journal of Psychology*, 20, E76-E76. <https://doi.org/10.1017/sjp.2017.73>
- Bai, Q., Bai, S., Huang, Y., Hsueh, F., & Wang, P. (2020). Family incivility and cyberbullying in adolescence: A moderated mediation model. *Computers in Human Behavior*, 110, 106315. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106315>
- Barlett, C. & Coyne, S. M. (2014). A meta-analysis of sex differences in cyberbullying behavior: The moderating role of age. *Aggressive Behavior*, 40, 474–488.
- Beckman, L., Hagquist, C., & Hellström, L. (2013). Discrepant gender patterns for cyberbullying and traditional bullying – an analysis of Swedish adolescent data. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 1896-1903. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.03.010>
- Bevilacqua, L., Hale, D., Shackleton, N., Allen, E., Bond, L., Christie, D., Elbourne, D., Fitzgerald-Yau, N., Fletcher, A., Jones, R., Legood, R., Miners, A., Scott, S., Wiggins, M., Bonell, C., & Viner, R. (2016). G93(P) The role of school context and family factors in bullying and cyberbullying. *Archives of Disease in Childhood*, 101, 1, (A55-A55). <https://doi.org/10.1136/archdischild-2016-310863.90>
- Brailovskaia, J., Diez, S. L., & Margraf, J. (2023). Relationship between cyberbullying, positive mental health, stress symptoms and teachers' cybercompetence. *Journal of School Violence*, 22(4), 569-580. <https://doi.org/10.1080/15388220.2023.2249824>
- Camacho, A., Smith, P. K., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2023). Joint trajectories of cyberbullying perpetration and victimization: Associations with psychosocial adjustment. *Computers in Human Behavior*, 148, 107924. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107924>
- Carmona-Rojas, M., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2023). Bullying and cy-

- berbullying, what do they have in common and what not? A latent class analysis. *Anales De Psicología (Murcia, Spain)*, 39(3), 435-445. <https://doi.org/10.6018/analesps.516581>
- Chen, Q., Chan, K. L., & Cheung, A. S. Y. (2018). Doxing victimization and emotional problems among secondary school students in hong kong. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(12), 2665. <https://doi.org/10.3390/ijerph15122665>
- Della Cioppa, V., O'Neil, A., & Craig, W. (2015). Learning from traditional bullying interventions: A review of research on cyberbullying and best practice. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.009>
- Cheng, C. M., Chu, J., Ganson, K. T., Trompeter, N., Testa, A., Jackson, D. B., He, J., Glidden, D. V., Baker, F. C., & Nagata, J. M. (2023). Cyberbullying and eating disorder symptoms in US early adolescents. *The International Journal of Eating Disorders*, <https://doi.org/10.1002/eat.24034>
- Erdur Baker, O. (2010). Cyber-bullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media & Society*, 12, 109–125. <http://dx.doi.org/10.1177/1461444809341260>
- Espinoza, G. (2023). Personal and witnessed cyber victimization experiences among adolescents at the beginning of the COVID-19 pandemic. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 16(3), 509-516. <https://doi.org/10.1007/s40653-022-00480-3>
- Fanti, K. A., Demetriou, A. G., & Hawa, V. V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors: Cyberbullying: Development, consequences, risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 168-181.
- Flores Buils, R., Caballer Miedes, A., & Romero Oliver, M. (2020). Effect of a cyberbullying prevention program integrated in the primary education curriculum. *Revista De Psicodidáctica*, 25(1), 23-29. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.08.001>
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0*. Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention.
- Gómez-Ortiz, O., Apolinario, C., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2019). The role of family in bullying and cyberbullying involvement: Examining a new typology of parental education management based on adolescents' view of their parents. *Social Sciences (Basel)*, 8(1), 25. <https://doi.org/10.3390/socsci8010025>
- Gökkaya, F. (2017). Peer bullying in schools: A cognitive behavioral intervention program. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(1), 1-10.

- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research, 14*(3), 206-221. <https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>
- Jiang, C., & Jiang, S. (2023). Growing up in adversity: A moderated mediation model of family conflict, cyberbullying perpetration, making sense of adversity and depression. *Youth & Society*, <https://doi.org/10.1177/0044118X231179245>
- Kavurucu, Ö., & Küçük, L. (2021). Çağın gelişen sorunu siber zorbalık: çocuk ve ergenlerde siber zorbalığı önleme. *Medical Research Reports, 4*(3), 50-56.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin, 140*, 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Lan, M., Law, N., & Pan, Q. (2022). Effectiveness of anti-cyberbullying educational programs: A socio-ecologically grounded systematic review and meta-analysis. *Computers in Human Behavior, 130*, 107200. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107200>
- Lazuras, L., Barkoukis, V., & Tsoarbatzoudis, H. (2017). Face-to-face bullying and cyberbullying in adolescents: Trans-contextual effects and role overlap. *Technology in Society, 48*, 97–101.
- Le, H. T. H., Tran, N., Campbell, M. A., Gatton, M. L., Nguyen, H. T., & Dunne, M. P. (2019). Mental health problems both precede and follow bullying among adolescents and the effects differ by gender: A cross-lagged panel analysis of school-based longitudinal data in Vietnam. *International Journal of Mental Health Systems, 13*(1), 35-35. <https://doi.org/10.1186/s13033-019-0291-x>
- Lee, J. M., Choi, H. H., Lee, H., Park, J., & Lee, J. (2023). The impact of cyberbullying victimization on psychosocial behaviors among college students during the covid-19 pandemic: The indirect effect of a sense of purpose in life. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 32*(9), 1254-1270. <https://doi.org/10.1080/10926771.2022.2136554>
- Li, C., Wang, P., Martin-Moratinos, M., Bella-Fernandez, M., & Blasco-Fontecilla, H. (2022). Traditional bullying and cyberbullying in the digital age and its associated mental health problems in children and adolescents: A meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02128-x>
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International, 27*(2), 157-170. <https://doi.org/10.1177/0143034306064547>
- Li, W. (2023). Moral disengagement, herd mentality, moral identity, and empathy in cyberbullying roles. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 32*(9), 1198-1220. <https://doi.org/10.1080/10926771.2023.2222079>

- Luik, P., & Naruskov, K. (2018). Student's perceptions of cyberbullying in the context of cyberbullying criteria and types: The role of age. In L. Uden, D. Liberona & J. Ristvej (Eds.), *Communications in computer and information science* (pp. 24-36). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95522-3_3
- Menesini, E., Nocentini, A., & Camodeca, M. (2013). Morality, values, traditional bullying, and cyberbullying in adolescence: Morality and values in cyber and traditional bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, *31*(1), 1-14. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02066.x>
- Menin, D., Guarini, A., Mameli, C., Skrzypiec, G., & Brighi, A. (2021). Was that (cyber)bullying? investigating the operational definitions of bullying and cyberbullying from adolescents' perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *21*(2), 100221. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100221>
- Nagar, P. M., & Talwar, V. (2023). The role of teacher support in increasing youths' intentions to disclose cyberbullying experiences to teachers. *Computers and Education*, *207*, 104922. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104922>
- Ng, E. D., Chua, J. Y. X., & Shorey, S. (2022). *The effectiveness of educational interventions on traditional bullying and cyberbullying among adolescents: A systematic review and meta-analysis*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.1177/1524838020933867>
- Nixon, C. L. (2014). Current perspectives: the impact of cyberbullying on adolescent health. *Adolescent health, medicine and therapeutics*, *5*, 143-158. <https://doi.org/10.2147/AHMT.S36456>
- Nocentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L., Menesini, E. (2019). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 45-41-50. [10.1016/j.avb.2018.07.010](https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.010)
- Nocentini, A., Zambuto, V., & Menesini, E. (2015). Anti-bullying programs and Information and Communication Technologies (ICTs): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, *23*, 52-60.
- Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! program in two independent trials. *Aggressive Behavior*, *42*(2), 194-206. <https://doi.org/10.1002/ab.21636>
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, *4*(2), 148-169. <https://doi.org/10.1177/1541204006286288>
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2015). Measuring cyberbullying: Implications for research. *Aggression and Violent Behavior*, *23*, 69-74.
- Peluchette, J. V., Karl, K., Wood, C., & Williams, J. (2015). Cyberbullying victimization: Do victims' personality and risky social network behaviors cont-

- tribute to the problem? *Computers in Human Behavior*, 52, 424-435. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.028>
- Resett, S., & Gamez-Guadix, M. (2017). Traditional bullying and cyberbullying: Differences in emotional problems, and personality. are cyberbullies more machiavellians? *Journal of Adolescence (London, England.)*, 61(1), 113-116. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.09.013>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120. <http://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Sánchez-Jiménez, V., Rodríguez-deArriba, M., Muñoz-Fernández, N., Ortega-Rivera, J., Espino, E., & Del Rey, R. (2023). Bullying, cyberbullying, and sexual harassment aggression in spanish adolescents: Common and differential risk factors. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 32(9), 1221-1236. <https://doi.org/10.1080/10926771.2023.2210520>
- Schilling, R. A., & Wang, W. (2023). Cyberbullying victimization and the COVID-19 pandemic: A routine activity perspective. *Journal of School Violence*, 22(4), 517-528. <https://doi.org/10.1080/15388220.2023.2248869>
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisen, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29, 26-32.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Smith, P. K. (2015). The nature of cyberbullying and what we can do about it. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15, 176-184.
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10, 519-532. <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>
- Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S., & Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33-40. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>.
- Tzani-Pepelasi, C., Ioannou, M., Synnott, J., & McDonnell, D. (2019). Peer support at schools: The buddy approach as a prevention and intervention strategy for school bullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(2), 111-123. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00011-z>
- Vandebosch, H., & Green, L. (2019a). Cyberbullying prevention, detection and intervention. *Narratives in research and interventions on cyberbullying among young people* (pp. 29-44). Springer International Publishing AG.

- Vandebosch, H., & Green, L. (2019b). Storytelling as a Liminal space: Using a Narrative based participatory approach to Tackle cyberbullying among adolescents. *Narratives in research and interventions on cyberbullying among young people* (pp. 133-146). Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04960-7_9
- Vandebosch, H., & Green, L. (2019c). “Were you cyberbullied? let me help you.” studying adolescents’ online peer support of Cyberbullying victims using thematic analysis of Online support group fora. *Narratives in research and interventions on cyberbullying among young people* (pp. 95-112). Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04960-7_7
- Wang, M., Yogeewaran, K., Andrews, N. P., Hawi, D. R., & Sibley, C. G. (2019). How common is cyberbullying among adults? exploring gender, ethnic, and age differences in the prevalence of cyberbullying. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 22(11), 736-741. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0146>
- Williams, K., & Guerra, N. (2007). Prevalence and predictors of Internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, S14–S21. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.018>.
- Wolke, D., Lee, K., & Guy, A. (2017). Cyberbullying: A storm in a teacup? *European Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 899–908.
- Ybarra, M., & Mitchell, K. (2004). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver-child relationships, internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 27, 319–336.
- Yiğit, M. F. & Seferoğlu, S. S. (2017). Siber zorbalıkla ilişkili faktörler ve olası çözüm önerileri üzerine bir inceleme. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 4 (2), 13-49. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ojtac/issue/33736/350465>
- Zhao, S. (2023). Chronic sleep reduction and cyberbullying among adolescents: The roles of low self-control and family cohesion. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 32(9), 1237-1253. <https://doi.org/10.1080/10926771.2023.2192692>
- Zhu, C., Huang, S., Evans, R., & Zhang, W. (2021). Cyberbullying Among Adolescents and Children: A Comprehensive Review of the Global Situation, Risk Factors, and Preventive Measures. *Frontiers in public health*, 9, 634909. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634909>
- Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Bullying and cyberbullying: Protective factors and effective interventions. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.08.006>



BÖLÜM 21

GÜZEL SANATLAR LİSESİ MÜZİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN BİREYSEL SES EĞİTİMİ DERSİNDEKİ ÖZYETERLİLİK ALGILARININ İNCELENMESİ: AKDENİZ BÖLGESİNDEKİ GÜZEL SANATLAR LİSELERİ¹

Tarkan YAZICI², Ceren TURABİK³

1 Bu makale Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde “Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Bireysel Ses Eğitimi Dersindeki Özyeterlilik Algılarının İncelenmesi: Akdeniz Bölgesindeki Güzel Sanatlar Liseleri” Yüksek Lisans tez çalışmasının bir bölümüdür.

2 Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, tyazici@mersin.edu.tr, ORCID:0000-0002-7028-7401

3 Yük.Lisans Mezunu, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, cerenturabik@gmail.com.

1. GİRİŞ

Müzik; duygu, düşünce ve duygu ve düşünceden elde edilen tasarımlarla başka araçlarında katkısı ve gelişip, olgunlaşmasıyla oluşan bir durum, gaye ve metotla belirli bir iyi olan estetik anlayışına göre ilerleyen ve bu sayede gelişen, olgunlaşan ve bir araya gelen seslerle anlatılan güzel duygusu olan bir bütündür (Uçan,1994).

Geçmişten bugüne kadar gelişen, değişim gösteren müzik sosyal ve kültürel gibi birçok alanda da etkisini sürdürmüş ve artık eğitiminde bir dalı ve kolu haline gelmiştir. Sade ve yalın anlatımıyla müziksel eğitim kişiye kendi hayatı ve belirli müziğe dayalı davranışlar kazandırma ve amaçlandırma da büyük bir etken ve öneme sahiptir. Bu sayede kişi kendi yaşantısında ki davranışlar sayesinde ve belirli bir amaç doğrultusunda müzik eğitimi bir oluşum ve olgunlaşma sürecidir (Uçan,1989).

Müzik eğitimi her ne kadar olumlu bir değişim gösterse de kaygı ve öz yeterlilik değişkenleri problem oluşturan bireylerde bu olumsuz bir değişkenlikte gösterebilir.

Kişinin bir problemle karşı karşıya kaldığında, çözüme yönelik gayret göstermesi sorunu anlamak için çaba harcaması ve öğrenme gerçekleşene kadar vazgeçmemesi, ben bunun üstesinden gelebilirim diyerek pes etmemesi olarak düşünülebilir. Kuzgun'un (2000, s. 52) tanımlamasına göre kişinin yapılan bir işin başarılıyla bir sonuç vereceğine inanması o kişinin bunu bir dürtü olarak görmesi sonucunda o işin gerçekten de başarılı olmasını sağlamaktadır.

Öz yeterlilik kavramı hem öğrenci hem öğretmen için eğitim sürecinde yüksek olması gereken bir kavram ve olgudur. Öz yeterlilik düzeyine bağlı olarak öğrencilerin öğrenme faaliyetleri daha kalıcı ve daha aktif olur. Yetenek, bilgi ve becerilerini karşı tarafa yani öğrencilere başarılı bir şekilde aktarmada öğretmenlerinde öz yeterlilik düzeyleri ve öz yeterliliğe olan inançları önemlidir. Öz yeterlilik düzeyi fazla olan öğretmen ve öğrenci de, eğitim öğretimin daha kalıcı ve verimli olmasına yardımcı olacaktır. Öğretmenlik mesleğinde bireyler gelişmeye ve kendini yetiştirmeye açık olmalıdır. Dünyada artan büyük ve köklü değişikliklere ayak uydurup öğrencileri de bu yeniliğe ve gelişime açık şekilde yetiştirmelidir (Başaran, 2010).

Müziğin eğitimsel işlevleri ekonomik, sosyo-kültürel, bireysel, toplumsal alanda işlevlerinin tutarlı, sağlıklı, düzenli, etkili ve yararlı bir biçimde gerçekleşmesine ve gelişimine katkı sağlayan müziksel öğrenme ve öğretim tekniklerini planlama, örgütleme ve bunlara yönelik işleyiş ve yapıları kapsar. Müzik temel olarak eğitici ve öğretici özelliklere sahiptir. İnsanlar müzik ile olan bağlantısının kapsamına, yönüne, biçimine ve de-

recesine göre müzikten bir şey kazanır, bir şey alır ve bir şey edinir. İnsan yaşamında bulunan müziğin tüm işlevi, işin içine müzik eğitimi girdiği zaman şekillenir ve gelişim gösterir. Bu yüzden müzikle ilgilenen ve müziğin içinde olan herkes müziğin öğretimsel ve eğitimsel alanıyla da ilgilidir (Çilden, 2006).

Müzik eğitimi çocuğun kendine olan inancında ve öz yeterliliğinde büyük rol oynar. Topluluk içerisinde sorumluluk alma, grup bilinciyle birlikte müzik yapma ve başarıyı yaşama duygusu farklı alanlarda da çocuğun başarılı olabileceğine olan inancını geliştirir. Öz yeterlilik algısının temelini bu durum oluşturur. Öz yeterlilik düzeyi yüksek olan öğrencilerin çalma, söyleme ve grupla birlikte müzik yapmaya olan inancı daha yüksektir ve bu öğrenciler daha başarılıdır (Afacan, 2010).

Ülkemizde müzik öğretmeni yetiştirme süreçleri yapılan düzenlemelerle güzel sanatlar liselerinden alınan eğitimle başlamaktadır. Bunların ilki 1989 yılında İstanbul'da kurulan güzel sanatlar liselerinin eğitimini veren üniversitelerin ihtiyacını karşılamak için deneyimli, sanat dalında kendini geliştirmiş bireylerin topluma aşılınması konusunda büyük desteği olmuş kurumlardır (Çilden, 2006, s. 1-7).

Öz yeterlilik inancı ve öz yeterlilik algısı kişide olumlu ya da olumsuz, başarılı ya da başarısızlık düzeylerini belirlemede büyük bir etken ve öneme sahiptir. Müzik eğitiminin içerisinde yer alan bireysel ses eğitimi dersinde de öz yeterlilik inancı ve öz yeterlilik algısı düzeyinin yüksek ya da düşük olması bireysel ses eğitimi dersi alan öğrencileri olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda öz yeterliliğin bireysel ses eğitimi dersi alan öğrencilerin başarılarını etkilediği bir faktör olduğu düşünüldüğü ve buna istinaden bu araştırmada problem durumlarının açığa çıkması hedeflenmiştir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Akdeniz Bölgesindeki 5 Güzel Sanatlar Liselerindeki müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algılarının düzeyinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bireysel ses eğitimi dersi olan öğrencilerin bu derse yönelik öz yeterlilik algılarını tespit etmek ve olumsuz durumlara karşı çözüm önerisi getirmektir. Yapılan araştırma ve literatür taramalarından sonra çeşitli disiplinlerde öz yeterlilik alanıyla ilgili kapsamlı çalışmalara rastlanmıştır. Müzik eğitimi alanında da öz yeterlilik ölçekleri ve algıları incelenerek çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

1. 2. Araştırma Problemi ve Alt Problemler

Problem durumundan yola çıkılarak araştırmanın problem cümlesi:

Akdeniz Bölgesindeki Güzel Sanatlar Liselerindeki müzik bölümü

öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersine yönelik öz yeterlilik algıları; cinsiyet, okudukları okul, sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? olarak belirlenmiştir.

- Öğrencilerin bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algıları ne tür bir dağılım gösterir ve bu dağılımlar ne düzeydedir?
- Öğrencilerin bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algıları dinledikleri müzik türü, çaldığı ana çalgı, müzik etkinliklerine katılımı, ailede müzikle ilgilenen birinin olması arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğrencilerin bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algısı cinsiyet, okul, sınıf, kaldığı yer, aile aylık gelir, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1. 3. Araştırmanın Önemi

Bireysel ses eğitimi dersinin içeriği ve öz yeterlilik algılarının incelenmesiyle ilgili daha az kapsamlı çalışmalar olduğu için ülkemizde de bireysel ses eğitimi dersi ve ders içeriği ile ilgili yeni bilimsel çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışma bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algısına ve bununla beraber gelişen olumsuzluklara çözüm üretmekte yarar sağlayacağı için önem taşımaktadır.

2. ÖZ YETERLİLİK

Kişinin bir problemle karşı karşıya kaldığında, çözüme yönelik gayret göstermesi sorunu anlamak için çaba harcaması ve öğrenme gerçekleşene kadar vazgeçmemesi, ben bunun üstesinden gelebilirim diyerek pes etmemesi olarak düşünülebilir. Kuzgun'un (2003, s.52) tanımlamasına göre kişinin yapılan bir işin başarılıyla bir sonuç vereceğine inanması o kişinin bunu bir dürtü olarak görmesi sonucunda o işin gerçekten de başarılı olmasını sağlamaktadır.

Öz yeterlilik kavramı ve öz yeterlilik inancının kişinin ruh halinin de önemli bir yeri vardır. Bir işi yapabilmeye olan inancı azaldığında kişi umutsuzluğa kapılır ve öz yeterlilik inancı azalır. Kişi bir işi gerçekleştirmediğinde kendine inanma konusunda eksikse yetenekleri ve davranışları olumsuz etkilenir ve bu sebeple belirli korkular ortaya çıkar. Bütün bunları ele aldığımızda kişinin kendine olan öz yeterlilik inancı ne kadar düşükse yapacağı işin sonucunun da olumsuz olacağı bir o kadar açıktır.

Öğrenme tanımını Bandura zihinsel eylem içerisinde edinilen bilgilerin tümü olarak yorumlamıştır. Bunla beraber bireyin sergilediği tutumları ve fikirlerini kendi çevresinden edindiği tüm bilgilerle harmanlamaktadır (Kaya, 2017).

Bandura'nın sosyo-bilişsel kuramının temelinden biri olan öz yeterlilik kavramı ortaya çıkmıştır. Sosyo-bilişsel kurama göre kişilerin eyleme geçirdikleri arka planda da içgüdüsel olarak meydana getirdikleri öz yeterlilik tutumları vardır. Artmakta olan azim ve netliklerini daha da geliştirerek performanslarını üst seviyede tutmalarını sağlar (Bandura, 1977).

Öz yeterlilik kavramından meydana gelen öz yeterlilik inancı bireylerin davranış ve motivasyonlarının artmasında önemli bir yere sahip olmakla beraber bireyin kendi hayatlarına yön verecek davranışları da etkiler.

Öz yeterlilik kavramı bireyin geleceğe yönelik tutumları yönlendirmek için gereksinim duyduğu eylem şekillerini planlayarak ve uygulayarak kendilerine olan inancı ifade eder (Bandura, 1977).

Bandura'ya göre (1977) öz yeterlilik 3 kavramda incelenmiştir. Bunlar, bir işe karşı duyulan istek, o işi düzgün yapabilmek için girilen gayret ve düşünceyi özele indirgememek.

Bandura (1977) öz yeterlilik kavramını bilişsel, duygusal ve denetim süreçleri olarak ele almıştır.

- **Bilişsel süreç:** Öz yeterliliği yüksek olan kişinin belirlediği hedefler doğrultusunda sahip olduğu yetenekle beraber yapmak istediği, belirlediği hedefi ne kadar zor olursa olsun çok çaba gösterme eğiliminin yüksek olmasıyla ilişkilendirilebilir (Bandura, 1977).

- **Duygusal süreç:** Kişilerin sahip olduğu yeteneklerine olan inancı sadece kendilerine inanmalarını değil olmayacağına inandıkları durumlarda yaşanan stresi ve duygusal durumlarını da etkiler. Oluşabilecek risklerin üstesinden gelebilecek olan inançları oluşursa stresi de o derece azaltırlar (Bandura, 1977).

- **Denetim süreci:** Kişinin hayatında gerçekleşen olayların doğrudan nedenlerine ilişkin idrak etme sürecidir. Bilişsel, duygusal süreçlerini tamamlayan bir insanın iç denetim süreci daha çabuk gerçekleşir ve bu doğrultuda öz yeterliliği yüksek bir insana dönüşür.

- **Sosyal öğrenme süreci;** davranışsal ve bilişsel sürecin özelliklerini kapsamakla beraber bireysel özellikleri de kapsayarak davranışsal ve bilişsel sürece farklı boyutlar kazandırır. Buna göre yalnızca dışarıdan gelen faktörlerden değil içsel faktörlerden de etkilenip ona göre şekilleniriz.

Bandura (1977) Sosyal Öğrenme Kuramını altı temel ilkeye bağlamıştır.

- **Karşılıklı Belirleyicilik;** Kişinin çevresi ve davranışları, kişinin daha sonraki davranışlarını da etkiler. Bu bağlamda da davranış ve çevre arasında bir bağ vardır. Çünkü Bandura'ya göre çevre davranışı davranış ise çevreyi değiştirebilir.

- **Sembolleştirme Kapasitesi;** İnsanlar dünya ile etkileşiminden çok zihinsel temsilcileri ile etkileşim kurarlar. Dünya sadece insanlar için birer semboldür. Bunun sebebi zihinsel temsilcilerin insanların dünyayı sembolik olarak gösterdiğini savunmalarıdır. Bunun daha kapsamlı açıklaması ise insanların düşünebilme ve konuşabilme gibi becerilerine sahip olmasıdır. Bu beceriler sayesinde geçmişi zihninde tutabilmekte ve geleceği de ön görebilmektedir. Geleceğe dair olası davranışlar zihinde belirli bir sembole oturtularak test edilir, merak uyandırır ve olası durumu beklenilir. Geçmiş ve geleceği sembolleştiren durum aynı zamanda zihinsel temsilci olan düşünceler, ileriki zamanlardaki davranışı etkileyen ve onlara neden olan ürünlerdir (Bandura, 1977).

- **Öngörü Kapasitesi;** Sosyal öğrenme kuramı zihinde oluşturulan sembolleri kullanmanın diğer yanında geleceğe dair planlar oluşturmayı da zorunda kılar. Davranış faaliyetlerinden önce düşünce geldiğinden insanlar ileriye dair fikir sahibi olmalıdırlar.

- **Dolaylı Öğrenme Kapasitesi;** Çoğunlukla çocuklar, bir başkasının yapmış olduğu davranışları ve davranışlardan çıkacak sonuç veya sorunları izleyerek öğrenir ve farkına varırlar. Bir başkasının deneyimlerinden elde edilen sonuçları izleyerek fazla birçok şey öğrenilebilir. Bu öğrenme kapasitesine sahip olma sosyal öğrenme kuramında önemli bir maddedir.

- **Ön Düzenleme Kapasitesi:** Sosyal bilişsel kuramın en önemli ilkelere olan Ön Düzenleme Kapasitesi kişinin bireysel davranışlarını kontrol altına alabilme gücüne sahip olmakla beraber gösterilen davranışların sıklıkla içedönük oluşan standartlarına dayalı olmasıdır.

- **Öz Yargılama Kapasitesi:** Sosyal öğrenme kuramının diğerlerine göre en önemli sayılabilecek ilkelerinden olan Öz Yargılama Kapasitesi kişilerin kendileri ile ilgili yargıya sahip olma, düşünme ve kişiliklerini yansıtmaya durumuna sahip olmalarıdır.

Öz yeterlilik kavramı sıklıkla güç, düzey ve genellenebilirlik olarak incelenir.

- **Öz yeterlilik gücü:** Kişinin kolay olmayan durumlar karşısında ne derece inanç gösterdiği ile ilgilidir. Bu sınavdan ne kadar başarılı olacağım? Sınavımı geçeceğime ne kadar inanıyorum?

- **Öz yeterlilik düzeyi:** Kişinin uyguladığı ve ya yaptığı bir işte karşı karşıya kalacağı durumun zor,orta, kolay olma düzeyi ile ilgilidir. Gireceğim sınav ne kadar zor? Derslerim kolay olacak mı?

- **Öz yeterlilik genellenebilirliği:** Öğrendiğim şeyler hayatımda ve ya uygulayacağım işte ne derece işime yarayacak (Arseven, 2016)?

Kişinin içindeki öz yeterlilik durumu ne kadar güçlüyse ve kuvvetliyse o kadar çok çaba ve başarı gelir fakat kişinin içindeki öz yeterlilik durumu ve hissi ne kadar yerinde değilse hiç bir başarı ve çaba görülmez. Hiçbir çabalarının olmamasıyla da beraber dar bir bakış açısına da sahip olurlar.

Bireyin öz yeterlilik algıları genel olarak aşağıda belirtilen bilgilerden etkilenir.

- Bireyin direkt gerçekleştirdiği ve başarılı ya da başarısızlıkla sonuçlanan etkinliklerden elde ettiği bilgiler
- Bireyin herkesin yaptığı işi başaracağım ya da başaramayacağım ile ilgili yargısı
- Bireyin başaracağım ya da başaramayacağım ile ilgili yargısına öğütler ile teşvik etmek
- Bireyin başarı ya da başarısızlıkla ilgili bir beklentisinin olması

Bandura (1977) öz yeterliliğin davranışı etkilediği 5 ana maddede incelemiştir.

- **Seçme davranış:** Kişinin öz yeterliliğe olan inancı davranışını da etkiler. Kişi yetersiz hissettiği seçme davranışında kendini geliştireceği bir alan olsa bile o alanda başarısız olma ve ya çalışmama olasılığını arttırabilir.

- **Motivasyon:** Kişi kendini geliştirebildiği bir alanda öz yeterliliğine olan inancı yüksek ise daha fazla çaba sarf eder ve öz yeterlilik inancı düşük olan bir insana göre motivasyonunu daha yüksek tutup o alanda başarılı olasılığını arttırabilir.

- **Azim:** Öz yeterliliği yüksek olan kişiler zorlukların ve bunun sonucunda oluşan olumsuzlukların üstesinden, pes etmeden ve yılmadan gelir her ne olursa olsun yapacakları işte başarılı olacaklarına inançları tamdır.

- **Kolaylaştırıcı düşünce kalıpları:** Öz yeterlilik inancı yüksek olan kişiler bir çalışmaya ya da bir işe başlayacakları zaman “ Başlayacağım bu işte başarılı olacağım ve başarılı olmak için çok çaba sarf edeceğim” gibi cümlelerle kendilerini buna inandırırılar. Fakat öz yeterlilikleri düşük olan kişiler de bu tam tersidir. Kendilerine inanmazlar ve kendilerinin bu işi yapamayacağına inandırırılar. Öz yeterlilikleri yüksek olan kişiler kendileri için kolaylaştırıcı düşünce kalıplarını oluşturur ve daha başarılı olma yönünde ilerler.

- **Stres ve depresyonla başa çıkabilme:** Öz yeterlilik inancı düşük olan kişilerin öz yeterlilik inançları yüksek olan kişilere göre depresyon ve

stresle karşılaşmaları daha olasıdır çünkü yapacakları işte başarısız olacaklarına inandıkları için bu onların kaygı düzeylerini artırır ve stresle başa çıkamamalarını sağlar.

Tablo 1. *Beş ana davranışın öz yeterlilik üstündeki etkileri*

<i>Öz Yeterlik İnançlarının Bireyin Davranışlarına Olan Etkileri</i>	Yüksek Öz Yeterlik	Düşük Öz Yeterlik
Davranışlar		
Seçme davranışı	Kariyer hayatlarını değiştirecek gelişmeler için oluşması gereken seçenekleri tercih ederler.	Kariyer hayatlarını değiştirip geliştirecek seçenekler olsa dahi onları tercih etmezler.
Motivasyon	İşte ve ya sorumlulukta olması gereken motivasyonları fazladır.	İşte veya sorumlulukta olması gereken motivasyonları azdır.
Azim	Herhangi bir olumsuzluk karşısında azimlerini düşürmezler.	Eğer bir olumsuzluk oluştuysa yürüttükleri veya yürütecek işleri bırakırlar.
Düşünce Kalıpları	Bu işi ben yapabilirim diyerek kendilerine olan inançlarını pekiştirirler.	Ben bu işi nasıl yapacağım, kesin başarısız olacağım cümleleri ile kendilerine olan inançsızlıklarını pekiştirirler.
Stres ve depresyonla başa çıkabilme	Aldıkları iş ya da aldıkları görevlerdeki strese bağlı olan durumların altından kolayca kalkar ve depresyona girme durumları düşük hale gelir.	Aldıkları iş ya da görevlerde ki strese bağlı olan durumların altından kalkamazlar ve depresyonla baş edemeyebilirler.

Bireyin tutum sahibi olduğu şeye ilişkin düşünceleri, itimatı ve inancı bilişsel öge olarak tanımlanır. Tutum sahibiyle ilgili elde edilen yöntemler, duyguları ve davranışları birçok yönden etkiler. Bu sayede bilişsel öge merdivenin ilk basamağı sayılabilir. Duyuşsal ögesi daha ön planda olan davranışın değişmesi diğerlerine göre daha zordur. Devinişsel öge ise kişinin duyguları ve düşünceleri istikametinde bir davranış nesnesine eğilimini ifade etmektedir. Bir birey bir nesneye ve ya bir duruma daha olumlu bir davranış geliştirirse, o nesneye karşı daha yatkın, daha anlamaya ve geliştirmeye eğilimli olur. Bir birey bir nesneye veya duruma karşı olumsuz bir davranış içindeyse de ondan uzaklaşır, o durumu eleştirmeye açık olur ve ona zarar verme eğilimi bile taşıyabilir. Her zaman her birey duygulara ve düşüncelere göre davranış göstermese de, her birey düşüncelere ve duygulara göre davranış gösterme eğilimine yatkındır (Ekici,2012).

Öz yeterlilik kavramı birçok farklı anlamada ele alınmaktadır. Bunlar yazma öz yeterliliği, genel öz yeterlilik, akademik öz yeterlilik ve öğretmen öz yeterliliğidir. Genel öz yeterlilik bireyin her olayda karşı karşıya gelebileceği birçok psikolojik olayın üstesinden gelme ve duygu duruma-

rını değiştirip dönüştürmesine olağan sağlamaktadır.

Son yıllarda yapılan araştırmalarda öğrencinin başarısını; öğretmen öz yeterliliği, okulun yeterliliği, öğrencinin kendi öz yeterliliği olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenin eğitimsel tutumları ve yetkinliğinin öğrenciye eğitim açısından kazandırdığı birçok durum ve davranış vardır. Yapılan araştırmalar daha önce sergilenen başarıların hangi durumda olursa olsun öz yeterlilik algısı fazla olan öğrencilerin derse ilişkin tutum ve davranışlarına daha fazla olduğunu zorlu koşullar ile baş etme konusunda daha başarılı olduğunu, kötümser olmayan, kaygı düzeyinin az olduğu akademik bağlamda da daha yüksek başarı sergiledikleri görülmektedir. Başarı motivasyonu yüksek olan öğrenciler biliş ve üst bilişsel yöntemleri daha aktif uygulamaktadır.

Öğrenim gerçekleştiren bireylerin öz yeterlilik süreçlerinde öğretmenlerin görevi konuya ilişkin araştırma sonuçlarına göre kişisel tecrübe ve başarıların türlerine cevap verebilme becerisi ile eğitim yöntemleri ve öğretim planlamalarına olan ince tutum öz yeterliliğin temel yapı taşlarıdır.

Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde büyük rolü olan öz yeterlilik gelişimlerinde geri dönüt vermesi adına kullanılan eğitimsel yöntemler ve uygulamalar vardır. Bunlar;

- **Hedef belirleme:** Öğrencilerin derste ulaşılması istenen hedeflere öğretmenlerin ulaştırma gayesi içinde olması gerekmektedir. Öğretmenler hedefe yönelik geri bildirim vermek durumundadır. Derse olan motivasyonlarını arttırarak bazı görevleri daha sonra eyleme geçirmelerini engelleyerek öğrencilerinin hemen ardından eyleme geçirebilecekleri yakınsal hedefler belirlemelidirler.

- **Strateji Eğitimi:** Öğrencilerin ders içerisindeki aktifliğini yükseltmek gayesiyle öğretmenler, çeşitli yöntemlerden faydalanarak öğrencinin başarısını artırıp öğrenmesini sağlamak adına bazı öğretim programlarını geliştirip uygulayabilirler. Strateji eğitimi öğrencilerin başarı yolunda daha sorgulayıcı, sistemli ve planlı olmalarına katkı sağlar.

- **Modelleme:** Öğretmenlerin öğrencilerin başarısını arttırmak için geliştirdikleri program ve strateji eğitiminin tekniklerini modelleyerek uyguladılar. Araştırma bazında tecrübesi az olan öğrencilere ya da sunulan modele kendi yakın hisseden öğrencilere uygulandığında daha yararlı olmaktadır.

- **Geri Bildirim:** Öğretmenler öğrencilerin başarılarını arttırıp kendilerine olan öz yeterliliklerini daha üst bilişsel becerilere vurgu yapmak adına belirledikleri hedef, strateji ve modellemelerin sonucunda geri bil-

dirim vermelidirler. Öğrencilerin farklı disiplinlerle olan uygulamalar içerisinde ki tutumlarına geri bildirim vermelidir. Aynı zamanda bu disiplinlerde kendilerine değerlendirme fırsatı verilmelidir. Bu bağlamda pek çok geri bildirim çeşitlerinden faydalanılmaktadır (Arseven, 2016).

Yukarıdaki açıklamaya örnek olarak aşağıdaki Tablo 2’de Öz yeterlilik seviyeleri yüksek ve düşük olan bireylerin özellikleri verilmiştir.

Tablo 2. Öz yeterliliği yüksek ve düşük olan bireylerin özellikleri

Öz yeterliliği yüksek olan bireyin özellikleri
1-Zor ve karışık durumların üstesinden gelirler
2-Oluşan problemlerden problemleri çözerek kurtulurlar.
3-İş ve görevlerinde sabırlıdırlar.
4-Verilen göreve veya yapacakları işlere başlarken öz güvenleri yüksektir.
5-Derslerde kendilerine olan güvenden kaynaklı başarılı olurlar.
6-İş hayatlarında ve mesleklerinde başarılı olurlar.

Tablo 3. Öz Yeterlik İnanç Düzeylerinin Akademik Başarıya Etkisi

Yüksek Öz Yeterlik Düzeyine Sahip Olan Öğretmen Adayı	Düşük Öz Yeterlik Düzeyine Sahip Olan Öğretmen Adayı
Uygulamaları gereken akademik görevlerin üstesinden gelirler.	Uygulamaları gereken akademik görevlerde başarılı olmayacaklarını düşündükleri için bu görevleri almaktan kaçınırlar (Schunk, 1991).
Görevlerde başarılı olmak için belirli stratejiler uygularlar(Pintrich ve Groot, 1990).	Uygulamaları gereken akademik görevlerde başarılı olmayacaklarını düşündükleri için belirli strateji uygulamaktan da kaçınırlar.
Akademik görevleri yerine getirmek ve bu görevleri bitirmek için daha fazla çaba gösterirler (Pintrich ve Groot, 1990).	Akademik görevlerde başarılı olmayacaklarına inandıkları için görevi yerine getirme ve işi sonlandırmak için çaba göstermezler.
Verilen görevin işleyişine ve içeriğine sahip olmak için zaman ve çaba harcarlar(Peterson vd., 1982).	Verilen görevin işleyişine ve içeriğine sahip olmak için zaman ve çaba harcamazlar.

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının öz yeterliliklerine olan inançları sınıf içi etkinliklerini, sınıf dışı etkinliklerini, akademik başarılarını, mesleğe karşı inançlarını ve tutumlarını, bireysel davranışlarını, öğrencilere karşı davranışlarını etkilediği izlenmektedir.

3. YÖNTEM

3. 1. Araştırmanın Modeli/Deseni

Bu araştırma, Güzel sanatlar liselerinde bireysel ses eğitimi dersi alan öğrencilerin öz yeterlilik algılarının incelenmesine yönelik bir çalışmadır. Mersin, Adana, Antalya, Hatay, Osmaniye illerinde olan güzel sanatlar liselerindeki müzik bölümü öğrencilerin bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algılarının incelenmesini amaçlamıştır. Bu araştırma, nicel verilere bağlı betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar bir olayı veya bir durumu aydınlatan ve belirli kurallar ve stratejiler uygulayarak standart ve strateji ile uygulanan bu olayların arasındaki ilişkiyi aydınlatarak sonucunda değerlendirme yapılması sağlanan bir modeldir.

Bu araştırmada yöntem olarak tarama (survey) modeli tercih edilip uygulanmıştır. Betimsel araştırma yöntemine uygun olan tarama modeli ile ilk öncelikle sistem ve stratejiler belirlenmiş sonrasında uygun bir biçimde uygulanmıştır.

Doğu Akdeniz bölgesinde yer alan güzel sanatlar liselerinde öğrenim gören ve bireysel çalgı dersi alan 1-2-3-4. sınıf müzik bölümü öğrencilerinin bireysel çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanan bu çalışmada nicel yöntemlerden tarama modeli kullanılmıştır. Bahsedilen değişkenler; “sınıf, cinsiyet ve çalgı türü” olarak belirlenmiştir.

Tarama modeli, bir konuda, olayda veya çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, genel yargılara varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinden yapılan tarama ve düzenlemelerdir. Tarama modeli ile var olan durumun var olduğu şekliyle betimlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2011, s. 109).

3. 2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Akdeniz bölgesinde güzel sanatlar liselerinde okuyan ve bireysel ses eğitimi dersi alan 217 öğrenci oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın örneklemini ise Mersin Nevit Kodallı Güzel Sanatlar Lisesi, Hatay Bedii Sabuncu Güzel Sanatlar Lisesi, Adana Çukurova Güzel Sanatlar Lisesi, Antalya Ticaret ve Sanayi Odası Güzel Sanatlar Lisesi Osmaniye Abdurrahman Keskiner Güzel Sanatlar Lisesinde okuyan 217 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemeye ait demografik bilgiler tablo halinde 3.1’de gösterilmiştir.

Evreni; N=450’dir. Örneklemi ise %95 güven seviyesi ve %4.79 hata payı ile 217 kişi olarak hesaplanmış ve evrenin örneklemini temsil ettiği görülmüştür.

Tablo 4. Araştırma örneklemine dair demografik bilgiler

Demografik Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	139	64,1
	Erkek	78	35,9
Okul	Mersin Nevit Kodallı GSL	66	30,4
	Antalya Ticaret ve Sanayi Odası GSL	31	14,3
	Osmaniye Abdurrahman Keskiner GSL	35	16,1
	Hatay Bedii Sabuncu GSL	40	18,4
	Adana Çukurova GSL	45	20,7
Sınıf	10. sınıf	99	45,6
	11. sınıf	52	24,0
	12. sınıf	66	30,4
Öğrencinin aylık geliri	2000TL altı	53	24,4
	2000TL ve üstü	164	75,6
Kaldığı yer	Aile-akraba evi	160	73,7
	Okul pansiyonu	57	26,3
Anne öğrenim durumu	İlkokul	43	19,8
	Ortaokul	46	21,2
	Lise	128	59,0
Baba öğrenim durumu	İlkokul	36	16,6
	Ortaokul	39	18,0
	Lise	142	65,4

Tablo 4’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 217 güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencisinin %64,1’i kadın, %35,9’u erkektir. Katılımcıların %30,4’ü Mersin Nevit Kodallı Güzel Sanatlar Lisesinde, %14,3’ü Antalya Ticaret ve Sanayi Odası Güzel Sanatlar Lisesinde, %16,1’i Osmaniye Abdurrahman Keskiner Güzel Sanatlar Lisesinde, %18,4’ü Hatay Bedii Sabuncu Güzel Sanatlar Lisesinde, %20,7’si Adana Çukurova Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim görmektedir.

Katılımcıların %45,6’sı 10. sınıfta, %24’ü 11. sınıfta, %30,4’ü 12. sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcıların %10,6’sının aylık geliri 2000TL altı, %75,6’sının aylık geliri 2000TL ve üstüdür. Katılımcıların %73,7’si aile-akraba evinde, %26,3’ü okul pansiyonunda kalmaktadır. Katılımcıların %19,8’inin anne öğrenimi ilkokul düzeyinde, %21,2’sinin ortaokul, %59’unun anne öğrenimi lise ve üstü düzeydedir. Katılımcıların %16,6’sının baba öğrenimi ilkokul düzeyinde, %18’inin ortaokul, %65,4’ünün baba öğrenimi lise ve üstü düzeydedir.

3. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünde araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin cinsiyet, okul, sınıf

düzeyi, öğrencinin aylık geliri, anne ve baba öğrenim durumu, kaldığı yer bilgilerinden oluşan demografik bilgi formu yer almaktadır.

Veri toplama aracının ikinci bölümünde araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin müzik etkinliklerine katılma durumu, ana çalgısı, dinlediği müzik türü, ailesinde müzikle ilgilenen birey olması durumu bilgilerinden oluşan müzikle ilgilenme bilgi formu yer almaktadır.

Veri toplama aracının üçüncü bölümünde müzik öğretmeni adaylarının bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlik algılarını değerlendirmek amacıyla Koçer (2020) tarafından geliştirilen “Bireysel Ses Eğitimi Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği” yer almaktadır. Ölçekte beşli likert tipinde (1: kesinlikle katılmıyorum, 5: tamamen katılıyorum) 25 madde yer almaktadır. Tek boyuttan oluşan ölçekte olumsuz öz yeterlik ifade eden 14 madde (m4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 22, 24) ters kodlanarak madde puanlarının toplamının madde sayısına bölünmesiyle (1-5 arasında) elde edilen yüksek puan müzik öğretmeni adaylarının bireysel ses eğitimi dersine yönelik öz yeterlik algısının yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Ölçekte 1-1,79 arasında elde edilen puanı “çok düşük” düzeyde öz yeterlik algısı, 1,80-2,59 arası “düşük”, 2,60-3,39 arası “orta”, 3,40-4,19 “yüksek”, 4,20-5,00 arası “çok yüksek” düzeyde öz yeterlik algısını ifade etmektedir. Bu çalışmada formun Cronbach Alpha katsayısı 0,91 olarak tespit edilmiştir.

3. 4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde SPSS 21.0 istatistik programından yararlanılmıştır. Ölçeklerin toplam ve alt boyut puanlarına ait ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri betimsel istatistik tablosunda gösterilmiştir. Ölçek puanlarının normallik sınavında çarpıklık katsayısı (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları kullanılmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının ± 1 sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Normal dağılım göstermeyen puanların uygun dönüşümleri yapılarak (karekök, logaritmik, ters dönüşüm) parametrik testler kullanılabilir (Büyüköztürk, 2011). Ölçeğin toplam puanının normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden cinsiyet, öğrencinin aylık geliri, kaldığı yer, müzik etkinliklerine katılma durumu, ailede müzikle ilgilenen birey değişkenlerine göre karşılaştırılmasında bağımsız iki örneklem t testinden; öğrenim gördüğü okul, sınıf düzeyi, anne ve baba öğrenim düzeyi, öğrencinin ana çalgısı, dinlediği müzik türü değişkenlerine göre karşılaştırılmasında ANOVA testinden yararlanılmıştır. ANOVA testinde anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla

ikili karşılaştırmalarda LSD post hoc testinden yararlanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi (p) 0,05 olarak kabuledilmiştir.

3. 5. Özyeterlilik Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

Çalışmalarda kullanılan ölçeklerde bulunması zorunlu olan en önemli ve en gerekli özellik güvenirlidir. Güvenirlik farklı kişilere tekrardan uygulandığında eşdeğer veya aynı sonuçları vermesi beklenir. Bu doğrultuda güvenirlik analizi içsel tutarlılık analizidir ve bu içsel tutarlılık analizini ölçülmesinde kullanılan teknik Cronbach alfa katsayısıdır. Cronbach alfa katsayısının 0 -1 arasında değerler alabileceği ve bu değer kabul edilebilir olması için 0,70 değeri ve üzerinde bir değere sahip olması gerekmektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım,2012). Bu çalışmada uygulanan özyeterlilik anketine dair hesaplanan Cronbach alfa katsayıları değişkenlere bağlı olan korelasyon katsayıları Tablo 3.2.' de gösterilmiştir

Tablo 5 incelendiğinde, tekrar testte öz yeterlik algısı ölçeğinin hem madde bazında, hem de ölçek madde toplamı bazında güvenirliliği sağladığı ve ölçeğin yüksek derecede güvenilirdiği görülmektedir ($0.80 < \alpha = 0.927 < 1.00$). Bireysel Ses Eğitimi dersine yönelik 5'li Likert tipinde geliştirilen ve geçerliği ve güvenirliliği sağlanan öz yeterlik algısı ölçeği, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Tablo 5. Özyeterlilik ölçeği güvenirlik analizi

İfade	Madde silindiğinde ölçek ortalaması	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Düzeltilen madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach Alpha
1-Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendimi başarılı bulurum.	87,9533	279,885	,650	,902
2-Bireysel Ses Eğitimi dersinde aktif olduğumu düşünürüm	87,8037	284,205	,508	,905
3-Bireysel Ses Eğitimi dersinde, ileri düzeydeki eserleri seslendirebileceğime inanırım.	88,2336	277,936	,599	,903
4-Bireysel Ses Eğitimi dersinin hazır bulunuşluk gereksinimlerini yerine getirirken zorlanırım.*	88,2804	286,794	,399	,907
5-Bireysel Ses Eğitimi dersindeki eserler zor geldiğinde çalışmayı hemen bırakırım.*	87,5748	283,607	,507	,905

6-Yeni bir eseri öğrenirken önceden öğrendiğim bilgilerimi etkili bir şekilde kullanabileceğime inanırım.	87,5187	292,044	,366	,907
7-Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğretilen eserleri kolaylıkla algıları	87,6402	289,274	,432	,906
8-Yeni bir eser öğrenirken onu seslendiremeyeceğimi düşünürüm.*	88,2290	273,079	,609	,902
9-Bireysel Ses Eğitimi dersi, kendime olan güvenimi azaltmaktadır.*	87,6636	277,595	,579	,903
10-Bireysel Ses Eğitimi dersi sınavlarından korkarım.*	88,2991	271,779	,653	,901
11-Zorluk derecesi yüksek olan eserleri seslendiremeyeceğimi düşünürüm*	88,5140	273,246	,640	,902
12-Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğrendiğim eserleri hatalı seslendireceğimi düşünürüm.*	88,4159	274,160	,674	,901
13-Çok çalışsam bile bireysel ses eğitimi dersinde başarılı olamayacağıma inanırım.*	87,7243	272,792	,681	,901
14-Bireysel Ses Eğitimi dersinde en ufak bir hata yapmaktan bile korkarım.*	88,4299	278,847	,496	,905
15-Bireysel Ses Eğitimi konserlerine çıkmadan önce kendimi gergin ve huzursuz hissederim.*	88,5607	278,924	,492	,905
16-Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendimi, arkadaşlarıma yardım edecek kadar yeterli bulurum.	88,2523	280,443	,585	,903
17-Bireysel Ses Eğitimi dersindeki eserleri arkadaşlarımdan önünde çekinmeden seslendirebilirim	88,2804	279,865	,506	,905
18-Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserleri kendime öğrenebilirim.	88,2804	290,024	,341	,908
19-Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğrendiğim eserleri konserlerde hatalı seslendireceğimi düşünürüm*	88,3364	278,666	,557	,903
20-Bireysel Ses Eğitimi dersine girmeden önce kendimi gergin ve huzursuz hissederim.*	87,8318	276,197	,625	,902
21-Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri doğru seslendiririm	88,3972	292,006	,273	,909

22-Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri seslendiremeyeceğimi düşünürüm*	88,4579	284,540	,423	,906
23-Bireysel Ses Eğitimi dersindeki başarımlı özgüvenimi artırır.	87,3925	287,704	,473	,905
24-Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserlerin kolay oluşu beni dersten soğutur.*	87,8131	295,139	,164	,912
25-Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserler zorlaştıkça daha çok çalışırım.	87,8364	287,170	,439	,906
ÖLÇEK TOPLAM GÜVENİRLİK		0,908		

4. BULGULAR

4. 1. Tanımlayıcı Bulgular

Katılımcıların demografik özelliklerine ait bilgiler Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. *Katılımcıların demografik özelliklerine ait bilgiler*

Demografik Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	139	64,1
	Erkek	78	35,9
Okul	Mersin Nevit Kodallı GSL	66	30,4
	Antalya Ticaret ve Sanayi Odası GSL	31	14,3
	Osmaniye Abdurrahman Keskiner GSL	35	16,1
	Hatay Bedii Sabuncu GSL	40	18,4
	Adana Çukurova GSL	45	20,7
Sınıf	10. sınıf	99	45,6
	11. sınıf	52	24,0
	12. sınıf	66	30,4
Öğrencinin aylık geliri	2000TL altı	53	24,4
	2000TL ve üstü	164	75,6
Kaldığı yer	Aile-akraba evi	160	73,7
	Okul pansiyonu	57	26,3
Anne öğrenim durumu	İlkokul	43	19,8
	Ortaokul	46	21,2
	Lise	128	59,0
Baba öğrenim durumu	İlkokul	36	16,6
	Ortaokul	39	18,0
	Lise	142	65,4

Bu dağılıma göre toplam 217 öğrenciden 139’unun %64,1 oranla kız öğrenci 78’inin %35,9 oranla erkek öğrenci olduğu ve ankete katılan kız öğrencilerin yoğunluğunun erkek öğrencilere göre daha yüksek bir oranda

olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan bireysel ses eğitimi dersi alan toplam 217 rencilerin okul değişkeni dağılımına bakıldığında toplam 217 renciden en çok katılımın sırayla Mersin Nevit Kodallı Güzel Sanatlar Lisesi (66 renci %30,4) Adana Çukurova Güzel Sanatlar Lisesi (45 renci %20.7) Hatay Bedii Sabuncu Güzel Sanatlara Lisesi (40 renci,%18,4) Osmaniye Abdurrahman Keskiner Güzel Sanatlar Lisesi (35 renci.%16.1) Antalya Ticaret ve Sanayi Odası Güzel Sanatlar Lisesi (31 renci %14,3) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan bireysel ses eğitimi alan toplam 217 rencinin sınıf değişkeni dağılımına bakıldığında 10.sınıf rencileri toplam 99 renci (%45.6), 11.sınıflar toplam 25 renci (%24,0) 12.sınıf toplam 66 renci (%30,4) olarak görülmektedir.

Araştırmaya katılan ve bireysel ses eğitimi dersi alan toplam 217 rencinin ailelerinin aylık gelirleri değişkeni dağılımına bakıldığında 53 rencinin(%24,4) aile aylık gelirinin 2000 Tl altı olduğu 164 rencinin (%75,6) ise ailelerinin aylık gelirinin 2000Tl ve üstü olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan ve bireysel ses eğitimi dersi alan toplam 217 rencinin kaldığı yer değişkeni dağılımına bakıldığında büyük oranda Aile- akraba evinde kaldığı görülmektedir. Aile akraba evinde kalan renci sayısı 160 (%73,7) iken okul pansiyonunu kullanan renci sayısı 57 (%26,3) olarak görülmektedir.

Araştırmaya katılan ve bireysel ses eğitimi dersi alan toplam 217 rencinin anne renim durumu değişkeni dağılımına bakıldığında 128 rencinin (%59,0) annesinin renim durumu lise, 46 rencinin(%21,2) annesinin renim durumu ortaokul, 43 rencinin (%19,8) annesinin renim durumu ise ilkokul olarak görülmektedir.

Araştırmaya katılan ve bireysel ses eğitimi dersi alan toplam 217 rencinin baba renim durumu değişkeninin dağılımına bakıldığında 142 rencinin (%65,4) baba renim durumu lise, 39 rencinin (%18,0) baba renim durumu ortaokul, 36 rencinin (%16,6) baba renim durumu ilkokul olarak görülmektedir.

Katılımcıların müzikle ilgilenme durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Katılımcıların müzikle ilgilenme durumlarına göre dağılımı

	Gruplar	n	%
Müzik etkinliklerine katılma durumu	Evet	186	85,7
	Hayır	31	14,3
Ana çalgısı	Keman	52	24,0
	Yan flüt	33	15,2
	Çello	32	14,7
	Bağlama	31	14,3
	Gitar	27	12,4
	Viyola	17	7,8
	Piyano	14	6,5
	Diğer (ud, kanun)	11	5,1
Dinlediği müzik türü	Pop müzik	72	33,2
	Metal/rock/rap	35	16,1
	Klasik müzik	29	13,4
	Arabesk	24	11,1
	Blues/caz	23	10,6
	Türk halk müziği	23	10,6
Ailede müzikle ilgilenen birey	Türk sanat müziği	11	5,1
	Var	104	47,9
	Yok	113	52,1

Araştırmaya katılan 217 güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencisinin %85,7'si müzik etkinliklerine katılmaktadır. Katılımcıların %24'ünün ana çalgısı keman, %15,2'sinin yan flüt, %14,7'sinin çello, %14,3'ünün bağlama, %12,4'ünün gitar, %7,8'inin viyola, %6,5'inin piyano, %5,1'inin ana çalgısı ud ve kanundur. Katılımcıların %33,2'sinin dinlediği müzik türü pop, %16,1'inin metal/rock/rap, %13,4'ünün klasik müzik, %11,1'inin arabesk, %10,6'sının blues/caz, %10,6'sının Türk halk müziği, %5,1'inin dinlediği müzik türü Türk sanat müziğidir. Katılımcıların %47,9'unun ailesinde müzikle ilgilenen birey bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan bireysel ses eğitimi dersi alan toplam 217 öğrencinin müzikle ilgilenme durumunda müzik etkinliklerine katılma duruma göre dağılımına bakıldığında Evet, katılıyorum diyen öğrenci sayısının 186(%85,7) olduğu görülürken Hayır, katılmıyorum diyen öğrenci sayısının 31 (%14,3) olduğu görülmektedir. Bu dağılıma göre müzik etkinliklerine katılan öğrencilerin katılmayan öğrencilere oranla çok daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan bireysel ses eğitimi dersi alan toplam 217 öğrencinin Ana Çalgısı dağılımına bakıldığında Keman çalan öğrenci sayısı 52 (%24,0), Yan Flüt çalan öğrenci sayısı 33 (%15,2), Çello çalan öğrenci sayısı 32 (14,7), Bağlama çalan öğrenci sayısı 31 (%14,3), Gitar çalan öğrenci sayısı 27 (%12,4) Viyola çalan öğrenci sayısı 17 (%7,8), Piyano

çalan öğrenci sayısı 14 (6,5) Diğer (ud, kanun) çalan öğrenci sayısının 11 (%5,1) olduğu görülmektedir. Bu dağılıma göre anket uyguladığımız güzel sanatlar liselerinde en çok tercih edilen enstrümanın keman olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan bireysel ses eğitimi dersi alan toplam 217 öğrencinin Dinlediği Müzik Türüne göre dağılımına bakıldığında Pop Müzik dinleyen öğrenci sayısı 72 (%33,2), Metal/Rock/Rap dinleyen öğrenci sayısı 35 (%14,1), Klasik Müzik dinleyen öğrenci sayısı 29 (%13,4), Arabesk müzik dinleyen öğrenci sayısı 24 (%11,1) Blues/Caz dinleyen öğrenci sayısı 23 (%10,6), Türk Halk Müziği dinleyen öğrenci sayısı 23 (%10,6) Türk Sanat Müziği dinleyen öğrenci sayısı 11 (%5,1) olduğu görülmektedir. Bu dağılıma göre anket uygulanan güzel sanatlar liselerindeki bireysel ses eğitimi dersi alan öğrencilerin en fazla dinlediği müzik türünün Pop Müziği olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan bireysel ses eğitimi dersi alan toplam 217 öğrencinin Ailede Müzikle İlgilenen Birey Var ya da Yok seçeneğinde Var diyen öğrenci sayısı 104 (%47,9) Yok diyen öğrenci sayısının 113 (%52,1) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre anket uygulanan güzel sanatlar liselerinde okuyan ve bireysel ses eğitimi dersi alan öğrencilerin ailesinde müzikle ilgilenen sayısının ilgilenmeyen sayısına göre daha az olduğu görülmektedir.

4. 2. Bireysel Ses Eğitimi Dersi Özyeterlik Algısına İlişkin Bulgular

Tablo 8’de araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısına ilişkin ifadeler ve toplam puana ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 8. *Bireysel ses eğitimi dersi özyeterlik algısına ilişkin ifadeler ve toplam puanlarına ait betimsel istatistikler*

İfade	\bar{X}	SS	Ç.	B.
1-Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendimi başarılı bulurum.	3,77	1,06	-0,53	-0,22
2-Bireysel Ses Eğitimi dersinde aktif olduğumu düşünürüm	3,93	1,13	-0,72	-0,40
3-Bireysel Ses Eğitimi dersinde, ileri düzeydeki eserleri seslendirebileceğime inanırım.	3,49	1,24	-0,31	-0,82
4-Bireysel Ses Eğitimi dersinin hazır bulunuşluk gereksinimlerini yerine getirirken zorlanırım.*	2,54	1,17	0,28	-0,70
5-Bireysel Ses Eğitimi dersindeki eserler zor geldiğinde çalışmayı hemen bırakırım.*	1,84	1,12	0,90	-0,41
6-Yeni bir eseri öğrenirken önceden öğrendiğim bilgilerimi etkili bir şekilde kullanabileceğime inanırım.	4,20	0,97	-0,98	0,47
7-Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğretilen eserleri kolaylıkla algıları	4,08	0,99	-0,82	0,41

8-Yeni bir eser öğrenirken onu seslendiremeyeceğimi düşünürüm.*	2,50	1,43	0,59	-0,95
9-Bireysel Ses Eğitimi dersi, kendime olan güvenimi azaltmaktadır.*	1,92	1,32	0,85	-0,72
10-Bireysel Ses Eğitimi dersi sınavlarından korkarım.*	2,55	1,45	0,79	-0,68
11-Zorlukderecesiyüksekolaneserleriseslendiremeyeceğimi düşünürüm*	2,79	1,37	0,53	-0,87
12-Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğrendiğim eserleri hatalı seslendireceğimi düşünürüm.*	2,70	1,30	0,32	-0,89
13-Çok çalışsam bile bireysel ses eğitimi dersinde başarılı olamayacağıma inanırım.*	2,00	1,38	0,86	-0,68
14-Bireysel Ses Eğitimi dersinde en ufak bir hata yapmaktan bile korkarım.*	2,71	1,45	0,55	-0,99
15-Bireysel Ses Eğitimi konserlerine çıkmadan önce kendimi gergin ve huzursuz hissedirim.*	2,84	1,43	0,75	-0,79
16-Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendimi, arkadaşlarıma yardım edecek kadar yeterli bulurum.	3,46	1,19	-0,35	-0,70
17-Bireysel Ses Eğitimi dersindeki eserleri arkadaşlarımla önünde çekinmeden seslendirebilirim	3,44	1,40	-0,67	-0,70
18-Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserleri kendi kendime öğrenebilirim.	3,42	1,14	-0,20	-0,58
19-Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğrendiğim eserleri konserlerde hatalı seslendireceğimi düşünürüm*	2,62	1,33	0,41	-0,90
20-Bireysel Ses Eğitimi dersine girmeden önce kendimi gergin ve huzursuz hissedirim.*	2,09	1,33	0,90	-0,41
21-Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri doğru seslendiririm	3,31	1,22	-0,09	-0,84
22-Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri seslendiremeyeceğimi düşünürüm*	2,73	1,35	-0,45	-0,99
23-Bireysel Ses Eğitimi dersindeki başarımla özgüvenimi artırır.	4,35	1,00	-0,96	-0,48
24-Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserlerin kolay oluşu beni dersten soğutur.*	2,06	1,30	0,82	-0,71
25-Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserler zorlaştıkça daha çok çalışırım.	3,88	1,10	-0,63	-0,46
BİREYSEL SES EĞİTİMİ DERSİ ÖZYETERLİK ALGISI	3,77	0,72	-0,36	-0,27

* Ölçek puanı elde edilirken ters kodlanmıştır.

Tablo 8'deki bulgulara göre araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algılarına ilişkin puan ortalaması (3,63±0,72) “yüksek” düzeyde tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersine yönelik öz yeterlik algıları yüksek düzeyde olumlu olarak tespit edilmiştir.

Madde düzeyinde incelendiğinde en yüksek düzeyde öz yeterlik algılarının sırasıyla “23-Bireysel Ses Eğitimi dersindeki başarımla özgüveni-

mi artırır” (4,35±1,00), “6-Yeni bir eseri öğrenirken önceden öğrendiğim bilgilerimi etkili bir şekilde kullanabileceğime inanırım” (4,15±0,97) ve “7-Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğretilen eserleri kolaylıkla algılarım” (3,99±0,99) olduğu tespit edilmiştir. En düşük düzeyde öz yeterlik algılarının sırasıyla “4-Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserlerin kolay oluşu beni dersten soğutur.” (1,99±1,30), “9-Bireysel Ses Eğitimi dersi, kendime olan güvenimi azaltmaktadır” (1,98±1,32) ve “5-Bireysel Ses Eğitimi dersindeki eserler zor geldiğinde çalışmayı hemen bırakırım” (1,84±1,12) olduğu tespit edilmiştir. Tablo 4.2’deki Çarpıklık ve basıklık değerleri dik-kate alındığında tüm ölçek maddelerine ilişkin verilerin normal dağıldığı görülmektedir.

4. 3. Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Öz yeterlik Algısına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bireysel ses eğitimi dersinde öğrencilerin kendilerini başarılı bulmalarına yönelik durumları.

Tablo 9. Bireysel ses eğitimi dersinde öğrencilerin kendilerini başarılı bulmalarına yönelik dağılım ve öz yeterlik düzeyleri

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	9	4,1
	Kısmen Katılmıyorum	12	5,5
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	66	30,4
	Kısmen Katılıyorum	62	28,6
	Kesinlikle Katılıyorum	68	31,3
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	3,77	

Tablo 9’a bakıldığında 217 katılımcıdan; 68 katılımcının %31,3 oran ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendilerini çok başarılı buldukları, 62 katılımcının %28,6 oranı ile başarılı buldukları, 66 katılımcının %30,4 oranı ile kendilerini başarılı bulma konusunda kararsız olduğu, 12 katılımcının %5,5 oranı ile kendini başarısız bulduğu, 9 katılımcının ise %4,1 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendilerini çok başarısız buldukları görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algılarının ortalama puanları hesaplandığında ise, anketteki olumlu olan maddelerden “Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendimi başarılı bulurum” (madde 1) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 3,77’dir. Bu bağlamda, katılımcıların büyük bir kısmının Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendilerini başarılı bulduğu ve kendilerine bu derste başarılı olduklarına dair inançlarının ve kendilerine olan güvenlerinin çok olduğu, fakat diğer bir kısmının ise Bireysel ses eğitimi dersinde başarılı olduklarına dair kendilerine inançlarının ve kendilerine güvenlerinin az olduğu görülmektedir.

Tablo 10. *Bireysel ses eğitimi dersinde aktif olduğumu düşüncelerine yönelik dağılım ve öz yeterlik düzeyleri*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	6	2,8
	Kısmen Katılmıyorum	20	9,2
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	47	21,7
	Kısmen Katılıyorum	54	24,9
	Kesinlikle Katılıyorum	90	41,5
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	3,93	

Tablo 10'a bakıldığında 217 katılımcıdan; 90 katılımcının %41,5 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde çok aktif olduklarını düşündükleri, 54 katılımcının %24,9 oranı ile kendilerini aktif buldukları, 47 katılımcının %21,7 oranı ile Bireysel ses eğitimi dersinde aktif olduklarını düşündüklerinde kararsız olduğu, 20 katılımcının %9,2 oranı ile kendilerini aktif bulmadıkları, 6 katılımcının ise %2,8 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendilerini hiç aktif bulmadıkları görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algılarının ortalama puanı hesaplandığında ise, anketteki olumlu maddelerden “Bireysel Ses Eğitimi dersinde aktif olduğumu düşünürüm” (madde 2) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 3,93'tür. Bu doğrultuda, katılımcıların büyük bir kısmının Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendilerini aktif bulduğu ve kendilerine bireysel ses eğitimi dersinde aktif olduklarına olan inançlarının ve güvenlerinin çok olduğu, fakat bir kısmının ise kendilerine bu konuda olan inançlarının aynı zamanda güvenlerinin yeterli olmayan bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 11. *Bireysel ses eğitimi dersinde, ileri düzeydeki eserleri seslendirebileceğime inanmalarına yönelik dağılım ve öz yeterlilik düzeyleri*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	19	8,8
	Kısmen Katılmıyorum	27	12,4
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	58	26,7
	Kısmen Katılıyorum	54	24,9
	Kesinlikle Katılıyorum	59	27,2
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	3,49	

Tablo 11'e bakıldığında 217 katılımcıdan; 59 katılımcının %27,2 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde ileri düzeyde eserleri seslendirebileceklerine çok fazla inandıklarını, 54 katılımcının %24,9 oranı ile eserleri seslendireceklerine inandıklarını, 58 katılımcının %26,7 oranı ile eserleri seslendireceklerini düşündüklerinde kararsız olduğu, 27 katılımcının %12,4 oranı ile kendilerini eseri seslendirebilecekleri konusunda inanmadıkları, 19 katılımcının ise %8,8 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde ile-

ri düzeyde eserleri seslendirebileceğine hiç inanmadıkları görülmektedir. Anketi cevaplayan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında, anketteki olumlu maddelerden olan “Bireysel Ses Eğitimi dersinde, ileri düzeydeki eserleri seslendirebileceğime inanırım.” (madde 3) maddesine verilen cevapların ortalama puan değeri 3,49’ dur. Bu doğrultuda, öğrencilerin hemen hemen bir kısmı Bireysel Ses Eğitimi dersinde ileri düzeydeki eserleri seslendirebileceğine dair kendilerine olan inanca sahip oldukları, fakat diğer bir yarısının ise kendilerine eserleri seslendirebileceklerine dair inançlarının ve güvenlerinin yeterli olmayan bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 12. *Bireysel ses eğitimi dersinin hazır bulunuşluk gereksinimlerini yerine getirirken zorlanırım düşüncesine yönelik dağılım ve öz yeterlik düzeyleri*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	55	25,3
	Kısmen Katılmıyorum	48	22,1
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	66	30,4
	Kısmen Katılıyorum	30	13,8
	Kesinlikle Katılıyorum	18	7,3
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	2,54	

Tablo 12’ye bakıldığında 217 katılımcıdan; 18 katılımcının %7,3 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinin hazır bulunuşluk gereksinimlerini yerine getirirken çok fazla zorlandıkları, 30 katılımcının %13,8 oranı ile daha az zorlandıkları, 66 katılımcının %30,4 oranla hazır bulunuşluklarını yerine getirirken zorlanma konusunda kararsız olduğu, 48 katılımcının %22,1 oranı ile zorlanmadıklarını, 55 katılımcının ise Bireysel Ses Eğitimi dersinin hazır bulunuşluk gereksinimlerini yerine getirirken hiç zorlanmadıklarını düşündükleri görülmektedir. Anketi cevaplayan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında, anketteki olumsuz olan maddelerden “Bireysel Ses Eğitimi dersinin hazır bulunuşluk gereksinimlerini yerine getirirken zorlanırım” (madde 4) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 2,54’ tür. Bu doğrultuda, katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinin hazır bulunuşluk gereksinimlerini yerine getirmede kendilerine olan inançlarının ve güvenlerinin tam olmasına rağmen, büyük bir kısmının ise kendilerine hazır bulunuşluk gereksinimlerini yerine getirirken olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli olmayan bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 13. *Bireysel ses eğitimi dersindeki eserler zor geldiğinde çalışmayı hemen bırakırım düşüncesine yönelik dağılım ve öz yeterlilik düzeyleri*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	121	55,8
	Kısmen Katılmıyorum	38	17,5
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	39	18,0
	Kısmen Katılıyorum	8	3,7
	Kesinlikle Katılıyorum	11	5,1
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	1,84	

Tablo 13'e bakıldığında 217 katılımcıdan; 11 katılımcının %5,1 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde eserler zor geldiğinde çalışmayı hemen bırakma konusunda çok hevesli oldukları, 8 katılımcının %3,7 oranı ile daha az hevesli olduğu, 39 katılımcının %18,0 oranı ile bırakma düşüncesinde kararsız olduğu, 39 katılımcının %17,5 oranı ile bırakmamaya yatkın oldukları, 121 katılımcının ise %55,8 oranı ile eserler zor gelse dahi çalışmayı hiç bırakmayacakları görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısının ortalama puanları hesaplandığında ise, anketteki olumsuz maddelerden biri olan "Bireysel Ses Eğitimi dersindeki eserler zor geldiğinde çalışmayı hemen bırakırım" (madde 5) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 1,84' tür. Bu doğrultuda, katılımcıların büyük bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinin hazır bulunuşluk gereksinimlerini yerine getirmede kendilerine olan inançlarının aynı zamanda güvenlerinin tam olmasına rağmen, az bir bölümünün ise kendilerine duydukları inançların ve güvenlerinin yeterli olmayan bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 14. *Yeni bir eseri öğrenirken önceden öğrendiğim bilgilerimi etkili bir şekilde kullanabileceğime inanırım*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	3	1,4
	Kısmen Katılmıyorum	6	2,8
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	41	18,9
	Kısmen Katılıyorum	60	27,6
	Kesinlikle Katılıyorum	107	49,3
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	4,20	

Tablo 14'e bakıldığında 217 katılımcıdan; 107 katılımcının %49,3 oranı ile Yeni bir eseri öğrenirken önceden öğrendikleri bilgilerini etkili bir şekilde kullanabileceklerine olan inançlarının çok fazla olduğu, 60 katılımcının %27,6 oranı ile fazla olduğu, 41 katılımcının %18,9 oranı ile etkili bir şekilde kullanacaklarını düşündüklerinde kararsız olduğu, 6 katılımcının %2,8 oranı ile inançlarının az olduğunun, 3 katılımcının ise %1,4 oranı ile Yeni bir eseri öğrenirken önceden öğrendikleri bilgilerini etkili bir şekilde

kullanabileceklerine olan inançlarının hiç olmadığı görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında, ölçekteki olumlu maddelerden biri olan “Yeni bir eseri öğrenirken önceden öğrendiğim bilgilerimi etkili bir şekilde kullanabileceğime inanırım” (madde 6) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 4,20’dir. Bu doğrultuda, katılımcıların çok büyük bir bölümünün yeni bir eseri öğrenirken önceden öğrendikleri bilgileri etkili bir şekilde kullanacaklarına olan inançlarının çok yüksek olduğu, kendilerine olan inançlarının ve güvenlerinin fazla olduğu, fakat küçük bir bölümünün ise kendilerine bu konuda olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli olmayan bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 15. *Bireysel ses eğitimi dersinde öğretilen eserleri kolaylıkla algılarım*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	5	2,3
	Kısmen Katılmıyorum	4	1,8
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	54	24,9
	Kısmen Katılıyorum	59	27,2
	Kesinlikle Katılıyorum	95	43,8
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	4,08	

Tablo 15’e bakıldığında 217 öğrenciden; 95 katılımcının %43,8 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğretilen eserleri kolaylıkla algılamalarına olan inançlarının çok yüksek olduğu, 59 katılımcının %27,2 oranı ile algılamalarına olan inançlarının yüksek olduğu, 54 katılımcının %24,9 oranı ile algılayabilme konusunda kararsız olduğu, 4 katılımcının %1,8 oranı ile algılamalarına yönelik inancının az olduğu, 5 katılımcının ise %2,3 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğretilen eserleri kolaylıkla algılama konusunda hiç inançlarının olmadığı görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise, ölçekteki olumlu maddelerden biri olan “Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğretilen eserleri kolaylıkla algılarım” (madde 7) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 4,08’dir. Bu doğrultuda katılımcıların büyük bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğretilen eserleri kolaylıkla algıladığını ve kendilerine algılama konusunda olan inançlarının ve güvenlerinin fazla olduğunu, fakat küçük bir bölümünün ise kendilerine algılama konusunda olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli olmayan bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 16. *Yeni bir eser öğrenirken onu seslendiremeyeceğimi düşünürüm*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	74	34,1
	Kısmen Katılmıyorum	50	23,0
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	41	18,9
	Kısmen Katılıyorum	13	6,0
	Kesinlikle Katılıyorum	39	18,0
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	2,50	

Tablo 16'ya bakıldığında 217 katılımcıdan; 39 katılımcının %18,0 oranı ile Yeni bir eseri öğrenirken onu hiç seslendiremeyeceğini düşündükleri, 13 katılımcının %6,0 oranı ile seslendiremeyeceklerini düşündüğü, 41 katılımcının %18,9 oranı ile seslendiremeyecekleri konusunda kararsız olduğu, 50 katılımcının %23,0 oranı ile kısmen seslendireceklerini düşündüğü, 74 katılımcının %34,1 oranı ile ise Yeni bir eser öğrenirken onu seslendireceklerine olan inançlarının tam olduğu görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise, anketteki olumsuz maddelerden biri olan “Yeni bir eser öğrenirken onu seslendiremeyeceğimi düşünürüm” (madde 8) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 2,50’ tür. Bu doğrultuda, katılımcıların bir bölümünün Yeni bir eser öğrenirken onu seslendirebileceklerine olan inançlarının ve güvenlerinin tam olmasına rağmen, bir bölümünün ise kendilerine bu konuda olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli olmayan bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 17. *Bireysel ses eğitimi dersi, kendime olan güvenimi azaltmaktadır*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	126	58,1
	Kısmen Katılmıyorum	30	13,8
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	29	13,4
	Kısmen Katılıyorum	15	6,9
	Kesinlikle Katılıyorum	17	7,8
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	1,92	

Tablo 17'ye bakıldığında 217 katılımcıdan; 17 katılımcının %7,8 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinin kendilerine olan güvenlerini tamamen azalttığını, 15 katılımcının %6,9 oranı ile güvenlerini azalttığını, 29 katılımcının %13,4 oranı ile bu konuda kararsız olduğunu, 30 katılımcının %13,8 oranı ile güvenlerini azaltmadığını, 126 katılımcının ise %58,1 oranı ile kendilerine olan güvenlerini hiç azaltmadığını görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise, ölçekteki olumsuz maddelerden biri olan “Bireysel Ses Eğitimi der-

si, kendime olan güvenimi azaltmaktadır” (madde 9) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 1,92’dir. Bu doğrultuda, katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinin kendilerine olan güvenlerin azalttığını ve kendilerine olan inançlarının ve güvenlerinin de olmadığı, ama çok büyük bir bölümünün ise kendilerine bu konuda olan inanç ve güvenlerinin fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 18. *Bireysel ses eğitimi dersi sınavlarından korkarım*

	F	%	
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	70	32,3
	Kısmen Katılmıyorum	45	20,7
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	46	21,2
	Kısmen Katılıyorum	23	10,6
	Kesinlikle Katılıyorum	33	15,2
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	2,55	

Tablo 18’e bakıldığında 217 katılımcıdan; 33 katılımcının %15,2 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersi sınavlarından çok korktuğu 23 katılımcının %10,6 oranı ile biraz daha az korktuğu, 46 katılımcının %21,2 oranı ile sınavlardan korkma konusunda kararsız olduğu, 45 katılımcının %20,7 oranı ile sınavlardan korkmadığını, 70 katılımcının %32,3 oranı ile ise Bireysel Ses Eğitimi dersi sınavlarından hiç korkmadıkları görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise anketteki olumsuz maddelerden biri olan “Bireysel Ses Eğitimi dersi sınavlarından korkarım” (madde 10) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 2,55’ tir. Bu doğrultuda, katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersi sınavlarından çok korktukları ve kendilerine olan inançlarının ve güvenlerinin olmadığını, diğer bir bölümünün ise bireysel ses eğitimi dersi sınavından korkmadığını kendilerine bu konuda olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 19. *Zorluk derecesi yüksek olan eserleri seslendiremeyeceğimi düşünürüm*

	F	%	
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	52	24,0
	Kısmen Katılmıyorum	44	20,3
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	54	24,9
	Kısmen Katılıyorum	30	13,8
	Kesinlikle Katılıyorum	37	17,1
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	2,79	

Tablo 19’a bakıldığında, 217 katılımcıdan; 37 katılımcının %17,1 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde zorluk derecesi yüksek olan eserleri seslendiremeyeceklerine olan inançlarının çok yüksek olduğu, 30 katılımcının

cının %13,8 oranı ile seslendiremeyeceklerine olan inançlarının yüksek olduğu, 54 katılımcının %24,9 oranı ile zor olan eserleri seslendiremeyecekleri konusunda kararsız olduğu, 44 katılımcının %20,3 oranı ile zorluk derecesi yüksek olan eseri seslendireceklerine olan inançlarının kısmen olduğu, 52 katılımcının %24,0 oranı ile zorluk derecesi yüksek olan eseri seslendireceğine olan inancının tam olduğu görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise, ölçekteki olumsuz maddelerden biri olan “Zorluk derecesi yüksek olan eserleri seslendiremeyeceğimi düşünürüm” (madde 11) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 2,79’dur. Bu doğrultuda, katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinde zorluk derecesi yüksek olan eserleri seslendiremeyeceklerine olan inançları ve kendilerine olan inançlarının ve güvenlerinin hiç olmadığı, bir bölümünün ise kendilerine bu konuda olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 20. *Bireysel ses eğitimi dersinde öğrendiğim eserleri hatalı seslendireceğimi düşünürüm*

		F	%	Valid %	Cumulative %
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	45	20,7	20,7	20,7
	Kısmen Katılmıyorum	59	27,2	27,2	47,9
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	59	27,2	27,2	75,1
	Kısmen Katılıyorum	24	11,1	11,1	86,2
	Kesinlikle Katılıyorum	30	13,8	13,8	100,0
	Toplam	217	100,0	100,0	
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	2,70			

Tablo 20’ye bakıldığında 217 katılımcıdan; 30 katılımcının %13,8 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğrendiği eserleri hatalı seslendireceğine olan inançlarının çok fazla olduğu, 24 katılımcının %11,1 oranı ile hatalı seslendireceğine olan inancının olduğu, 59 katılımcının %27,2 oranı ile hatalı seslendirme konusunda kararsız olduğu, 59 katılımcının %27,2 oranı ile hatalı seslendiremeyeceklerini düşündüğü, 45 katılımcının %20,7 oranı ile ise Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğrendiği eserleri hiç hatalı seslendirmeyeceklerini düşündükleri görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise, ölçekteki olumsuz maddelerden biri olan “Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğrendiğim eserleri hatalı seslendireceğimi” (madde 12) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 2,70’dir. Bu doğrultuda, katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğrendikleri eserleri seslendirirken hatalı seslendireceklerini düşünmelerindeki inançları fazlayken, bir bölümünün ise kendilerine hatalı seslendirmeyeceklerine olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 21. Çok çalışsam bile bireysel ses eğitimi dersinde başarılı olamayacağıma inanırım

		F	%	Valid %	Cumulative %
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	116	53,5	53,5	53,5
	Kısmen Katılmıyorum	41	18,9	18,9	72,4
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	27	12,4	12,4	84,8
	Kısmen Katılıyorum	10	4,6	4,6	89,4
	Kesinlikle Katılıyorum	23	10,6	10,6	100,0
	Toplam	217	100,0	100,0	
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	2,00			

Tablo 21'e bakıldığında 217 katılımcıdan; 23 katılımcının %10,6 oranı ile Çok çalışsam bile bireysel ses eğitimi dersinde hiç başarılı olamayacağını düşündükleri, 10 katılımcının %4,6 oranı ile başarılı olmayacaklarını düşündükleri, 27 katılımcının %12,4 oranı ile başarı konusunda kararsız olduğu, 41 katılımcının %18,9 oranı ile başarılı olacaklarına inandıkları, 116 katılımcının ise Bireysel Ses Eğitimi dersinde çok çalışsa bile başarılı olacaklarına kesinlikle inandığını düşündükleri görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise, anketteki olumsuz maddelerden biri olan “Çok çalışsam bile bireysel ses eğitimi dersinde başarılı olamayacağıma inanırım” (madde 13) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 2,00'dir. Bu doğrultuda, katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinde çok çalışsam bile başarısız olacaklarını düşündükleri çok büyük bir bölümünün ise kendilerine olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 22. Bireysel Ses Eğitimi dersinde en ufak bir hata yapmaktan bile korkarım

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	61	28,1
	Kısmen Katılmıyorum	44	20,3
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	44	20,3
	Kısmen Katılıyorum	32	14,7
	Kesinlikle Katılıyorum	36	16,6
	Toplam	217	100,0
Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	2,71		

Tablo 22'ye bakıldığında 217 katılımcıdan; 36 katılımcının %16,6 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde en ufak bir hata yapmaktan bile çok korktuklarını düşündükleri, 32 katılımcının %14,7 oranı ile daha az korktuğunu düşündükleri, 44 katılımcının %20,3 oranı ile hata yapma konusunda kararsız olduğu, 44 katılımcının %20,3 oranı ile hata yapmaktan korkmadıklarını, 61 katılımcının %28,1 oranı ile ise Bireysel Ses Eğitimi

dersinde en ufak bir hata yapmaktan bile hiç korkmadığını düşündükleri görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında, anketteki olumsuz maddelerden biri olan “Bireysel ses eğitimi dersinden en ufak bir hata yapmaktan bile korkarım” (madde 14) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 2,71’dir. Bu doğrultuda, katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinde en ufak bir hata yapmaktan bile korktuklarını, kendilerine olan inançlarının ve güvenlerinin tam olmadığını, bir bölümünün ise kendilerine hata yapmama konusunda olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 23. *Bireysel Ses Eğitimi konserlerine çıkmadan önce kendimi gergin ve huzursuz hissedirim*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	55	25,3
	Kısmen Katılmıyorum	39	18,0
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	48	22,1
	Kısmen Katılıyorum	35	16,1
	Kesinlikle Katılıyorum	40	18,4
	Toplam	217	100,0
Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})		2,84	

Tablo 23’e bakıldığında 217 katılımcıdan; 40 katılımcının %18,4 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinin konserlerine çıkmadan önce kendilerini çok gergin ve huzursuz hissettiklerini düşündükleri, 35 katılımcının %16,1 oranı ile daha az gergin ve huzursuz hissettiğini düşündükleri, 48 katılımcının %22,1 oranı ile konsere çıkmadan hemen önce gergin hissedip hissetmeme konusunda kararsız olduğu, 39 katılımcının %18,0 oranı ile gergin ve huzursuz olmadıkları, 55 katılımcının ise %25,3 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi konserlerine çıkmadan önce kendilerini hiç gergin ve huzursuz hissetmediğini düşündükleri görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında, ölçekteki olumsuz maddelerden biri olan “Bireysel Ses Eğitimi konserlerine çıkmadan önce kendimi gergin ve huzursuz hissedirim” (madde 15) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 2,84’tür. Bu doğrultuda, katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi konserlerine çıkmadan önce kendilerini gergin ve huzursuz hissettikleri ve kendilerine olan inançlarının ve güvenlerinin tam olmadığını, diğer bir bölümünün ise konserlere çıkmadan hemen önce gergin ve huzursuz hissetmedikleri kendilerine bu konuda olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 24. *Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendimi, arkadaşlarıma yardım edecek kadar yeterli bulurum*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	13	6,0
	Kısmen Katılmıyorum	34	15,7
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	57	26,3
	Kısmen Katılıyorum	65	30,0
	Kesinlikle Katılıyorum	48	22,1
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	3,46	

Tablo 24'e bakıldığında 217 katılımcıdan; 48 katılımcının %22,1 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendilerini arkadaşlarına yardım edecek kadar çok yeterli bulduğu, 65 katılımcının %30,0 oranı ile yeterli bulduğu, 57 katılımcının %26,3 oranı ile arkadaşlarına yardım edip edemeyecekleri konusunda kararsız olduğu, 34 katılımcının %15,7 oranı ile arkadaşlarına yardım edecek kadar yeterli olmadığı, 13 katılımcının ise %6,0 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendilerini arkadaşlarına yardım edecek kadar fazla yetersiz olduklarını düşündükleri görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise, ölçekteki olumlu maddelerden biri olan "Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendimi arkadaşlarıma yardım edecek kadar yeterli bulurum" (madde 16) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 3,46'dır. Bu doğrultuda, katılımcıların büyük bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendilerini arkadaşlarına yardım edecek kadar yeterli bulduğu ve kendilerine yeterli olma konusunda olan inançlarının ve güvenlerinin fazla olduğu, fakat küçük olmayan bir bölümünün ise kendilerine yardım etme konusunda olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli olmayan bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 25. *Bireysel ses eğitimi dersindeki eserleri arkadaşlarımla önünde çekinmeden seslendirebilirim*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	26	12,0
	Kısmen Katılmıyorum	27	12,4
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	55	25,3
	Kısmen Katılıyorum	43	19,8
	Kesinlikle Katılıyorum	66	30,4
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	3,44	

Tablo 25'e bakıldığında 217 katılımcıdan; 66 katılımcının %30,4 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersindeki eserleri arkadaşlarının önünde hiç çekinmeden seslendirebileceğini düşünmekte, 43 katılımcının %19,8 oranı ile çekinmeden seslendirebileceğini düşünmekte, 55 katılımcının %25,3

oranı ile arkadaşları varken çekinmeden söyleyip söylememe konusunda kararsız olduğu, 27 katılımcının %12,4 oranı ile çekinerek seslendireceklerini, 26 katılımcının ise %12,0 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersindeki eserleri arkadaşlarının önünde seslendirirken çok çekineceklerini düşünmekte olduğu görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise anketteki olumlu maddelerden biri olan “Bireysel Ses Eğitimi dersinde ki eserleri arkadaşlarımla önünde çekinmeden seslendirebilirim” (madde 17) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 3,44’dür. Bu doğrultuda, katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersindeki eserleri arkadaşlarının önünde söylerken çekinmedikleri, çekinmeden söyledikleri konusuna olan inançlarının ve güvenlerinin fazla olduğu, fakat diğer bir bölümünün ise eserleri arkadaşlarının önünde seslendirirken çekindikleri ve kendilerine bu konuda olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli olmayan bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 26. *Bireysel ses eğitimi dersinde verilen eserleri kendi kendime öğrenebilirim*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	14	6,5
	Kısmen Katılmıyorum	29	13,4
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	73	33,6
	Kısmen Katılıyorum	52	24,0
	Kesinlikle Katılıyorum	49	22,6
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	3,42	

Tablo 26’ya bakıldığında 217 katılımcıdan; 49 katılımcının %22,6 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserleri kendi kendilerine öğrenmeye olan inançlarının çok yüksek olduğu, 52 katılımcının %24,0 oranı ile kendi kendilerine öğrenmeye yönelik inançlarının ortalama yüksekte olduğu 73 katılımcının %33,6 oranı ile kendi kendilerine öğrenip öğrenmeme konusunda kararsız olduğu, 29 katılımcının %13,4 oranı ile kendi kendilerine öğrenemeyeceklerine inandıkları, 14 katılımcının ise %6,5 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserleri kendi kendine öğreneceklerine olan inançlarının hiç olmadığı görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise, anketteki olumlu maddelerden biri olan “Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserleri kendi kendime öğrenebilirim” (madde 18) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 3,42’dir. Bu doğrultuda, katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserleri kendi kendilerine söyleyebileceklerine inandıkları, fakat diğer bir bölümünün ise kendilerine bu konuda olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli olmayan bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 27. *Bireysel ses eğitimi dersinde öğrendiğim eserleri konserlerde hatalı seslendireceğimi düşünürüm*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	53	24,4
	Kısmen Katılmıyorum	57	26,3
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	53	24,4
	Kısmen Katılıyorum	27	12,4
	Kesinlikle Katılıyorum	27	12,4
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	2,62	

Tablo 27'ye bakıldığında 217 katılımcıdan; 27 katılımcının %12,4 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğrendikleri eseri konserde hatalı seslendireceğini düşünmekteki inanç düzeyi çok yüksek olduğu, 27 katılımcının %12,4 oranı ile yüksek olduğu, 53 katılımcının %24,4 oranı ile hatalı seslendirip seslendirmeyecekleri konusunda kararsız olduğu, 57 katılımcının %26,3 oranı ile hatalı seslendirmeyeceğini düşündükleri, 53 katılımcının %24,4 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğrendikleri eserleri konserlerde hiç hatalı seslendirmeyeceklerini düşündükleri görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise anketteki olumsuz maddelerden biri olan “Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğrendiğim eserleri konserlerde hatalı seslendireceğimi düşünürüm” (madde 19) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 2,62'dir. Bu doğrultuda katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğrendiği eserleri konserde hatalı seslendirdiğini düşünürken kendilerine olan inançlarının ve güvenlerinin tam olmadığını, diğer bir bölümünün ise kendilerine bu konuda olan inanç ve güvenlerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 28. *Bireysel ses eğitimi dersine girmeden önce kendimi gergin ve huzursuz hissedirim*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	101	46,5
	Kısmen Katılmıyorum	46	21,2
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	34	15,7
	Kısmen Katılıyorum	20	9,2
	Kesinlikle Katılıyorum	16	7,4
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	2,09	

Tablo 28'e bakıldığında 217 katılımcıdan; 16 katılımcının %7,4 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersine girmeden önce kendilerini çok gergin ve huzursuz hissettikleri, 20 katılımcının %9,2 oranı ile daha az gergin ve huzursuz hissettikleri, 34 katılımcının %15,7 oranı ile kendilerini gergin hissedip hissetmeme konusunda kararsız olduğu, 46 katılımcının %21,2

oranı ile gergin ve huzursuz hissetmedikleri, 101 katılımcının %46,5 oranı ile ise Bireysel Ses Eğitimi dersine girmeden önce kendilerini hiç gergin ve huzursuz hissetmediklerini düşündükleri görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise, anketteki olumsuz maddelerden biri olan “Bireysel Ses Eğitimi dersine girmeden önce kendimi gergin ve huzursuz hissederim” (madde 20) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 2,09’dur. Bu doğrultuda, katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersine girmeden önce kendilerini gergin ve huzursuz hissettikleri çok büyük bir bölümünün ise kendilerine bu konuda olan inançlarının ve güvenlerinin fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 29. *Bireysel ses eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri doğru seslendiririm*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	16	7,4
	Kısmen Katılmıyorum	36	16,6
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	78	35,9
	Kısmen Katılıyorum	37	17,1
	Kesinlikle Katılıyorum	50	23,0
	Toplam	217	100,0
Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})		3,31	

Tablo 29’a bakıldığında 217 katılımcıdan; 50 katılımcının %23,0 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri çok doğru seslendirdiklerini düşündükleri, 37 katılımcının %17,1 oranı ile doğru seslendirdiklerini düşündükleri, 78 katılımcının %35,9 oranı ile doğru seslendirip seslendiremeyecekleri konusunda kararsız olduğu, 36 katılımcının %16,6 oranı ile seslendiremeyeceklerini düşündükleri, 16 katılımcının ise %7,4 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri doğru söyleyeceklerini hiç düşünmedikleri görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise, ölçekteki olumlu maddelerden biri olan “Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri doğru seslendiririm” (madde 21) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 3,31’dir. Bu doğrultuda katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri doğru seslendireceklerini düşündükleri ve kendilerine bu konuda olan inançlarının ve güvenlerinin tam olduğu, fakat diğer bir bölümünün ise verilen farklı dillerdeki eserleri söyleyemeyeceklerini düşündükleri kendilerine bu konuda olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli olmayan bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 30. *Bireysel ses eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri seslendiremeyeceğimi düşünürüm*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	46	21,2
	Kısmen Katılmıyorum	50	23,0
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	66	30,4
	Kısmen Katılıyorum	26	12,0
	Kesinlikle Katılıyorum	29	13,4
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	2,73	

Tablo 30'a bakıldığında 217 katılımcıdan; 29 katılımcının %13,4 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri hiç seslendiremeyeceklerini düşündükleri, 26 katılımcının %12,0 oranı ile farklı dillerdeki eserleri seslendiremeyeceklerini düşündüğü, 66 katılımcının %30,4 oranı ile seslendirip seslendiremeyecekleri konusunda kararsız olduğu, 50 katılımcının %23,0 oranı ile farklı dillerdeki eserleri seslendireceklerini düşündüğü, 46 katılımcının %21,2 oranı ile ise Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri kesinlikle seslendireceklerini düşündükleri görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise, anketteki olumsuz maddelerden biri olan "Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri seslendiremeyeceğimi düşünürüm"(madde 22) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 2,73'tür. Bu doğrultuda, katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri seslendiremeyeceklerini, kendilerine olan inançlarının ve güvenlerinin tam olmadığı, büyük bir bölümünün ise kendilerine bu konuda olan inançlarının ve güvenlerinin yeterli bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 31. *Bireysel ses eğitimi dersindeki başarıım özgüvenimi artırır*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	6	2,8
	Kısmen Katılmıyorum	7	3,2
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	24	11,1
	Kısmen Katılıyorum	47	21,7
	Kesinlikle Katılıyorum	133	61,3
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	4,35	

Tablo 31'e bakıldığında 217 katılımcıdan; 133 katılımcının %61,3 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde ki başarılarının özgüvenlerini çok arttırdıklarını düşündüğü, 47 katılımcının %21,7 oranı ile özgüvenlerini arttırdığını düşündüğü, 24 katılımcının %11,1 oranı ile özgüvenlerini artırıp arttırmaması konusunda kararsız olduğu, 7 katılımcının %3,2 oranı ile özgüvenlerini arttırmadığını düşündüğü, 6 katılımcının ise %2,8 oranı ile

Bireysel Ses Eğitimi dersinde ki başarılarının öz güvenlerini hiç arttırmadığını düşündüğü görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise, anketteki olumlu maddelerden biri olan “Bireysel Ses Eğitimi dersinde ki başarıım özgüvenimi artırır” (madde 23) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 4,35’tir. Bu doğrultuda, katılımcıların çok büyük bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinde ki başarılarının özgüvenlerini arttırdığı ve kendilerine bu konuda olan inançlarının ve güvenlerinin tam olduğu, fakat küçük bir bölümünün ise kendilerine bu konuda olan inanç ve güvenlerinin yeterli olmayan bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 32. *Bireysel ses eğitimi dersinde verilen eserlerin kolay oluşu beni dersten soğutur*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	112	51,6
	Kısmen Katılmıyorum	35	16,1
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	34	15,7
	Kısmen Katılıyorum	15	6,9
	Kesinlikle Katılıyorum	21	9,7
	Toplam	217	100,0
Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})		2,06	

Tablo 32’ye bakıldığında 217 katılımcıdan; 21 katılımcının %9,7 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserlerin kolay oluşu derslerden tamamen soğuttuğunu düşündükleri, 15 katılımcının %6,9 oranı ile derslerden soğuttuğunu düşündükleri, 34 katılımcının %15,7 oranı ile dersten soğuyup soğumama konusunda kararsız olduğu, 35 katılımcının %16,1 oranı ile dersten soğutmadığını düşündükleri, 112 katılımcının ise Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserlerin kolay oluşu dersten hiç soğutmadığını düşündükleri görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise, anketteki olumsuz maddelerden olan “Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserlerin kolay oluşu beni dersten soğutur” (madde 24) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 2,06’dır. Bu doğrultuda, katılımcıların bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserlerin kolay olması dersten soğuyacağını, büyük bir bölümünün ise derste verilen eserlerin kolay oluşu dersten soğumayacağını göstermektedir.

Tablo 33. *Bireysel ses eğitimi dersinde verilen eserler zorlaştıkça daha çok çalışırım*

		F	%
SEÇENEKLER	Kesinlikle Katılmıyorum	6	2,8
	Kısmen Katılmıyorum	15	6,9
	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	61	28,1
	Kısmen Katılıyorum	50	23,0
	Kesinlikle Katılıyorum	85	39,2
	Toplam	217	100,0
	Öz yeterlik Algısı Düzeyi (\bar{X})	3,88	

Tablo 33'e bakıldığında 217 katılımcıdan; 85 katılımcının %39,2 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde eserler zorlaştıkça daha çok çalışacaklarını düşündükleri, 50 katılımcının %23,0 oranı ile eserler zorlandıkça çalışacaklarını düşündükleri, 61 katılımcının %28,1 oranı ile zorlaştıkça çalışmayacakları konusunda kararsız olduğu, 15 katılımcının %6,9 oranı ile çalışmayacağını düşündükleri, 6 katılımcının ise %2,8 oranı ile Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserler zorlaştıkça daha fazla çalışmayacaklarını düşündükleri görülmektedir. Ankete katılan katılımcıların öz yeterlik algısı ortalama puanları hesaplandığında ise, anketteki olumlu maddelerden biri olan "Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserler zorlaştıkça daha çok çalışırım" (madde 25) maddesine verilen cevapların ortalama değeri 3,88'dir. Bu doğrultuda, katılımcıların büyük bir bölümünün Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserler zorlaştıkça daha çok çalışacaklarını düşündükleri ve kendilerine bu konuda olan inançlarının ve güvenlerinin tam olduğu, fakat diğer bir bölümünün ise kendilerine bu konuda olan inanç ve güvenlerinin yeterli olmayan bir düzeyde olduğu görülmektedir.

4. 3. Bireysel Ses Eğitimi Dersi Öz yeterlik Algısı Ölçek Puanının Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması

Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçları Tablo 34'de yer almaktadır.

Tablo 34. *Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının cinsiyete göre karşılaştırılması*

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	T	P
Kadın	139	3,59	0,73	-1,02	0,310
Erkek	78	3,69	0,70		

Tablo 34'e göre ankete katılan 139 kadın katılımcının öz yeterlilik algı düzeyi orta düzey de olup ankete katılan 78 erkek katılımcının öz yeterlilik algı düzeyi de orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda bireysel

ses eğitimi dersi özyeterlik algısı puan ortalamasının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının öğrenim gördüğü okula göre karşılaştırılmasına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 35’de yer almaktadır.

Tablo 35. *Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının öğrenim gördüğü okula göre karşılaştırılması*

Okul	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Mersin Nevit Kodallı GSL	66	3,52	0,77			
Antalya Ticaret ve Sanayi Odası GSL	31	3,62	0,59			
Osmaniye Abdurrahman Keskiner GSL	35	3,71	0,71	0,68	0,606	
Hatay Bedii Sabuncu GSL	40	3,63	0,69			
Adana Çukurova GSL	45	3,72	0,77			

Tablo 35’e göre ankete katılan Mersin Nevit Kodallı Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören 66 katılımcının öz yeterlilik algı düzeyi orta düzeyde, Antalya Ticaret ve Sanayi Odası Güzel Sanatlar lisesinde öğrenim gören 31 katılımcılarının öz yeterlilik algı düzeyi orta düzeyde, Osmaniye Güzel Sanatlar Lisesi Abdurrahman Keskiner Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim göre 35 katılımcılarında öz yeterlilik algı düzeyi orta düzeyde, Hatay Bedii Sabuncu Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören 40 katılımcıların orta düzeyde, Adana Çukurova Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören 45 katılımcının da orta düzey de olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda bireysel ses eğitimi dersi özyeterlik algısı puan ortalamasının öğrenim gördüğü okula göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 36’da yer almaktadır.

Tablo 36. *Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının sınıf düzeyine göre karşılaştırılması*

Sınıf	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
10. sınıf	99	3,62	0,67			
11. sınıf	52	3,45	0,80	2,75	0,066	
12. sınıf	66	3,76	0,70			

Tablo 36’ya göre ankete katılan 10. sınıf 99 katılımcının, 11. Sınıf 52 katılımcının ve 12. sınıf 66 katılımcının öz yeterlilik algı düzeyi ortaya düzeyde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda bireysel ses eğitimi dersi öz-

yeterlik algısı puan ortalamasının sınıf düzeyine anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının öğrencinin aylık gelirine göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçları Tablo 37’de yer almaktadır.

Tablo 37. *Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının öğrencinin aylık gelirine göre karşılaştırılması*

Aylık gelir	N	\bar{X}	SS	T	P
2000TL altı	53	3,42	0,72	-2,42	0,016
2000TL ve üstü	164	3,69	0,71		

Tablo 37’ye göre bireysel ses eğitimi dersi özyeterlik algısı puan ortalamasının öğrencinin aylık gelirine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t=-2,42$; $p<0,05$). Aylık geliri 2000TL ve üstü olan öğrencilerin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısı puanı, aylık geliri 2000TL altı olan öğrencilerin puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının öğrencinin kaldığı yere göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçları Tablo 38’de yer almaktadır.

Tablo 38. *Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının öğrencinin kaldığı yere göre karşılaştırılması*

Kaldığı Yer	N	\bar{X}	SS	T	P
Aile-akraba evi	160	3,68	0,68	1,96	0,050
Okul pansiyonu	57	3,47	0,80		

Tablo 38’e göre ankete katılan ve aile akraba evinde kalan 160 katılımcının, farklı olarak Okul Pansiyonunda kalan 57 katılımcının da öz yeterlilik algı düzeyi orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda bireysel ses eğitimi dersi özyeterlik algısı puan ortalamasının öğrencinin kaldığı yere göre anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0,05$) tespit edilmiştir.

Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının anne öğrenim düzeyine göre karşılaştırılmasına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 39’da yer almaktadır.

Tablo 39. *Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının anne öğrenim düzeyine göre karşılaştırılması*

Anne Öğrenim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
İlkokul	43	3,67	0,64			
Ortaokul	46	3,69	0,76	0,38	0,681	
Lise ve üstü	128	3,59	0,73			

Tablo 39'a göre ankete katılan ve anne öğrenim düzeyi ilkokul olan 43 katılımcının, anne öğrenim düzeyi ortaokul olan 46 katılımcının ve anne öğrenim düzeyi Lise ve üstü olan 128 katılımcının öz yeterlilik algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda bireysel ses eğitimi dersi özyeterlik algısı puan ortalamasının anne öğrenim düzeyine anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının baba öğrenim düzeyine göre karşılaştırılmasına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 40'da yer almaktadır.

Tablo 40. *Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının baba öğrenim düzeyine göre karşılaştırılması*

Baba Öğrenim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
İlkokul	36	3,56	0,73			
Ortaokul	39	3,55	0,72	0,47	0,623	
Lise ve üstü	142	3,66	0,72			

Tablo 40'a göre ankete katılan ve baba öğrenim düzeyi ilkokul olan 36 katılımcı, baba öğrenim düzeyi ortaokul olan 39 katılımcı ve lise ve üstü olan 142 katılımcının da öz yeterlilik algı düzeylerinin orta olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda bireysel ses eğitimi dersi özyeterlik algısı puan ortalamasının baba öğrenim düzeyine anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

4. 4. Bireysel Ses Eğitimi Dersi Özyeterlik Algısı Ölçek Puanının Katılımcıların Müzikle İlgilenme Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının müzik etkinliklerine katılma durumuna göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçları Tablo 41'de yer almaktadır.

Tablo 41. *Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının müzik etkinliklerine katılma durumuna göre karşılaştırılması*

Müzik Etkinliklerine Katılma	N	\bar{X}	SS	T	p
Evet	186	3,68	0,69	3,00	0,003
Hayır	31	3,27	0,79		

Tablo 41'e göre bireysel ses eğitimi dersi özyeterlik algısı puan ortalamasının müzik etkinliklerine katılma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t=3,00$; $p<0,05$). Müzik etkinliklerine katılan öğrencilerin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algı puan ortalaması, müzik etkinliklerine katılmayan öğrencilerin puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının öğrencilerin ana çalgısına göre karşılaştırılmasına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 42'de yer almaktadır.

Tablo 42. *Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının öğrencilerin ana çalgısına göre karşılaştırılması*

Ana Çalgı	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Keman	52	3,47	0,71			
Yan flüt	33	3,71	0,81			
Çello	32	3,64	0,76			
Bağlama	31	3,71	0,60	0,82	0,570	
Gitar	27	3,63	0,79			
Viyola	17	3,81	0,46			
Piyano	14	3,45	0,86			
Diğer (ud, kanun)	11	3,78	0,62			

Tablo 42'ye göre ankete katılan 9 ana çalgıdan birini çalan katılımcıların öz yeterlilik algı düzeyleri orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda bireysel ses eğitimi dersi özyeterlik algısı puan ortalamasının öğrencilerin ana çalgısına göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının öğrencilerin dinlediği müzik türüne göre karşılaştırılmasına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 43'de yer almaktadır.

Tablo 43. *Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının öğrencilerin dinlediği müzik türüne göre karşılaştırılması*

Dinlediği Müzik Türü	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Pop müzik	72	3,64	0,58			
Metal/rock/rap	35	3,48	0,83			
Klasik müzik	29	3,51	0,83			
Arabesk	24	3,43	0,79	1,57	0,157	
Blues/caz	23	3,85	0,77			
Türk halk müziği	23	3,85	0,59			
Türk sanat müziği	11	3,83	0,70			

Tablo 43'e göre ankete katılan katılımcıların dinledikleri müziklere göre öz yeterlilik algı düzeyleri orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda bireysel ses eğitimi dersi özyeterlik algısı puan ortalamasının öğrencilerin dinlediği müzik türüne göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının ailede müzikle ilgilenen birey durumuna göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçları Tablo 44'de yer almaktadır.

Tablo 44. *Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlik algısının ailede müzikle ilgilenen birey durumuna göre karşılaştırılması*

Ailede Müzikle İlgilenen Birey	N	\bar{X}	SS	T	p
Var	104	3,69	0,76		
Yok	113	3,57	0,67	1,29	0,198

Tablo 44'e göre ankete katılan katılımcıların ailesinde müzikle ilgilenen kişilerin olduğu 104 katılımcı ve ailesinde müzikle ilgilenmeyen kişilerin olduğu 113 katılımcıların öz yeterlilik algı düzeyleri orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda bireysel ses eğitimi dersi özyeterlik algısı puan ortalamasının ailede müzikle ilgilenen birey durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında Güzel Sanatlar Liselerinde okuyan müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersine ilişkin öz yeterlilik algısının cinsiyet, okul, sınıf, kaldığı yer, aile aylık geliri, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, müzik etkinliklerine katılma durumu, ana çalgısı, dinlediği müzik türü, ailede müzikle ilgilenen bireyin olması ya da olmaması değişkenleri bakımından incelenip istatistiksel dağılımları tespit edilerek önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili analiz incelendiğinde; araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algıları yüksek düzeyde olumlu olarak tespit edilmiştir. Madde bazında incelediğimizde sırasıyla Bireysel Ses Eğitimi dersinde kendimi başarılı bulurum (madde 1), Yeni bir eseri öğrenirken önceden öğrendiğim bilgilerimi etkili bir şekilde kullanırım (madde 6) Bireysel Ses Eğitimi dersinde öğretilen eserleri kolaylıkla algılarım (madde 7), Bireysel ses eğitimi dersindeki başarı öz güvenimi artırır (madde 23) maddelerinde bu maddelerin öz yeterlilik algılarının en yüksek düzeydeki maddeler olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili analiz incelendiğinde; araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algılarının en düşük düzeyde olduğu maddeler şu şekildedir; Bireysel Ses Eğitimi dersinde verilen eserlerin kolay oluşu beni dersten soğutur (madde 24), Bireysel Ses Eğitimi dersi, kendime olan güvenimi azaltmaktadır (madde 9), Bireysel Ses Eğitimi dersindeki eserler zor geldiğinde çalışmayı hemen bırakırım (madde 5).

Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili analiz incelendiğinde; araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algılarının orta düzeyde tespit edildiği maddeler; Bireysel ses eğitimi dersinde aktif olduğumu düşünürüm (madde 2), Bireysel ses eğitimi dersinde, ileri düzeydeki eserleri seslendireceğime inanırım (madde 3), Yeni bir eser öğrenirken onu seslendiremeyeceğimi düşünürüm (madde 8), Bireysel ses eğitimi sınavlarından korkarım (madde 10), Zorluk derecesi yüksek olan eserleri seslendiremeyeceğimi düşünürüm (madde 11), Bireysel ses eğitimi dersinde öğrendiğim eserleri hatalı seslendireceğimi düşünürüm (madde 12), Çok çalışsam bile bireysel ses eğitimi dersinde başarılı olamayacağıma inanırım (madde 13), Bireysel ses eğitimi dersinde en ufak bir hata yapmaktan bile korkarım (madde 14), Bireysel ses eğitimi konserlerine çıkmadan önce kendimi gergin ve huzursuz hissederim (madde 15), Bireysel ses eğitimi dersinde kendimi, arkadaşlarıma yardım edecek kadar yeterli bulurum (madde 16), Bireysel ses eğitimi dersindeki eserleri arkadaşlarımdan önünde çekinmeden seslendirebilirim (madde 17), Bireysel ses eğitimi dersinde verilen eserleri kendi kendime öğrenebilirim (madde 18), Bireysel ses eğitimi dersinde öğrendiğim eserleri konserlerde hatalı seslendireceğimi düşünürüm (madde 19), Bireysel ses eğitimi dersine girmeden önce kendimi gergin ve huzursuz hissederim (madde 20), Bireysel ses eğitimi dersinde verilen farklı dillerdeki eserleri doğru seslendiririm (madde 21), Bireysel ses eğitimindeki başarımla özgüvenimi artırır (madde 22), Bireysel ses eğitimi dersinde verilen eserler zorlaştıkça daha çok çalışırım (madde 25) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemlerine ilişkin analizler incelendiğinde

yüksek düzeyde olumlu olarak tespit edilen Bireysel ses eğitimi dersinde kendimi başarılı bulurum, Yeni bir eser öğrenirken önceden öğrendiğim bilgilerimi etkili bir şekilde kullanırım, Bireysel ses eğitimi dersinde öğretilen eserleri kolaylıkla algılarım, Bireysel ses eğitimi dersindeki başarı öz güvenimi artırır maddelerinde görüldüğü gibi öğrencinin kendini bu derste başarılı bulması, bilgileri etkili bir şekilde kullanması, eserleri kolaylıkla algılaması ve bunlar oluştuğunda oluşan başarının özgüvenini artırması bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterliliğinde yüksek olması derste göstermiş olduğu başarıyı da etkiler.

Araştırmanın üçüncü alt problemlerine ilişkin analizler incelendiğinde; araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasında 139 kız öğrenci ve 78 erkek öğrencinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısı ortalama düzeyde olup aralarında fark bulunmamıştır. Bu durum Karataş'ın (2019) Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Ses Eğitimi Yönelik Tutum ve Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesi adlı çalışmasında Türkiye'de bulunan müzik öğretmenliği bölümlerinin 101 erkek 173 kız toplam 274 öğrenci oluşturmuştur ve araştırmanın sonucunda cinsiyet değişkeni, sınıf değişkeni ve okuduğu okul değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer bir sonuç göstermeyen başka bir çalışma olan Birer ve Sonsel'in (2013) Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz Yeterlilik Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi adlı çalışmasında 80 müzik öğretmeni adayının cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri daha yüksek bulmuştur. Aynı zamanda okul ve sınıf değişkeni arasında da farklar bulunduğu tespit edilmiştir. Benzer bir sonuç göstermeyen başka bir çalışmada Pirlibeylioğlu ve Bilgin'in (2022) Müzik Öğretmeni Adaylarının Çalgı Performansı Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesi adlı çalışmasında 361 müzik öğretmeni adayının katıldığı bu çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre öz yeterlilik algısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda cinsiyet değişkeni olarak farklılık vardır sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemlerine ilişkin analizler incelendiğinde araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısı okul değişkenine göre karşılaştırılmasında Mersin Nevit Kodallı Güzel Sanatlar Lisesinden katılan 66 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersine ilişkin öz yeterlilik algısı ortalama düzeyde, Antalya Ticaret ve Sanayi Odası Güzel Sanatlar Lisesinden katılan 31 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersine ilişkin öz yeterlilik algısı ortalama düzeyde, Osmaniye Abdurrahman Keskiner Güzel Sanatlar Lisesinden katılan 35 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersine ilişkin öz yeterlilik algısı ortalama düzeyde Hatay Bedii Sabuncu Güzel Sanatlar Lisesinden

katılan 40 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersine ilişkin öz yeterlilik algısı ortalama düzeyde, Adana Çukurova Güzel Sanatlar Lisesinden katılan 45 öğrencinin bireysel ses eğitimi öz yeterlilik algısı ortalaması ortalama düzeyde olup bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algıları arasında bir fark bulunmamıştır. Bu durum benzer bir çalışma olan Ateş'in (2016) Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adayları ve Antalya'da görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının karşılaştırılması adlı çalışmasında farklı sonuçlar elde edilmiş ve okul değişkeni anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Antalya'da görev yapan öğretmenlerin cinsiyet ve okul değişkenlerine göre öz yeterlilik algı düzeyini incelemiş ve öğretmenlerin öz yeterlilik inanç düzeylerinin bu değişkenler doğrultusunda anlamlı bir fark çıktığı sonucuna varılmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlilik düzeyleri yükseldikçe, öğretmenlik öz yeterlilik düzeylerinin artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemlerine ilişkin analizler incelendiğinde; araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısının sınıf değişkenine göre karşılaştırılmasında güzel sanatlar lisesi müzik bölümü bireysel ses eğitimi dersi alan 10.sınıf 99 öğrencinin derse ait öz yeterlilik algısı ortalama düzeyde, bireysel ses eğitimi dersi alan 11. Sınıf 52 öğrencinin derse ait öz yeterlilik algısı ortalama düzeyde, bireysel ses eğitimi dersi alan 12. Sınıf 66 öğrencinin derse ilişkin öz yeterlilik algısı ortalama düzeyde olarak tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmada sınıf değişkeni olarak bir fark bulunmamış ve bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algısı sınıfa göre bir değişim yaratmamaktadır. Benzer sonuçlara rastlanan başka bir çalışmada Yıldız'ın (2013) Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançlarının ve Ders Çalışma Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenerek Aralarındaki İlişkinin Tespit Edilmesi adlı çalışmasında 2012-2013 Eğitim Öğretim yılında Erzincan, Malatya, Trabzon, Çanakkale, Bolu, İstanbul'da okuyan 500 müzik öğretmenin sınıf değişkenleri arasında fark bulunmadığı görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt problemlerine ilişkin analizler incelendiğinde; araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısının aylık geliri değişkenine göre karşılaştırılmasında aylık geliri 2000tl ve üstü olan 164 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısı yüksek düzeyde olup aylık geliri 2000 TL ve altı olan 53 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısının yüksek düzeyde olması aylık gelirlerinin de yüksek olmasıyla bağlantılıdır.

Araştırmanın üçüncü alt problemlerine ilişkin analizler incelendiğinde; araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin

bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısının kaldığı yere göre karşılaştırılmasında; Aile- Akraba evinde kalan 160 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algısı yüksek düzeyde olup okul pansiyonunda kalan 57 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algısı daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısının öğrencinin kaldığı yer değişkenine göre bir fark olduğu görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt problemlerine ilişkin analizler incelendiğinde; araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısının anne öğrenim düzeyi değişkeni ile karşılaştırılmasında; anne eğitim düzeyi ilkökul olan 43 öğrencinin derse yönelik öz yeterlilik algısı ortalama düzeyde, anne öğrenim düzeyi ortaokul olan 46 öğrencinin derse yönelik öz yeterlilik algısı ortalama düzeyde, anne öğrenim düzeyi lise ve üstü olan 128 öğrencinin derse yönelik öz yeterlilik algısı ortalama düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencinin bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algısının anne öğrenim düzeyi göz önüne alındığında bir fark olmadığı görülmüştür. Benzerlik gösteren başka bir çalışmaya bakıldığında Aksoy'un (2015) Müzik Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlikleriyle Öğretmenlik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi araştırmasında 493 müzik öğretmeni adaylarına yapmış olduğu öz yeterlilik araştırmasında araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet, sınıf, annelerinin eğitim düzeyi değişkenlerine göre müzik eğitimindeki öz yeterlilik düzey ve inançlarında fark bulunmadığı görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt problemlerine ilişkin analizler incelendiğinde; araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısının baba öğrenim düzeyi değişkeni ile karşılaştırılmasında; baba eğitim düzeyi ilkökul olan 36 öğrencinin derse yönelik öz yeterlilik algısı orta düzeyde, baba eğitim düzeyi ortaokul olan 39 öğrencinin derse yönelik öz yeterlilik algısı orta düzeyde, baba eğitim düzeyi lise ve üstü olan 142 öğrencinin derse olan öz yeterlilik algısı ortalama düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencinin bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algısının baba öğrenim düzeyi göz önüne alındığında bir fark olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt problemlerine ilişkin analizler incelendiğinde; araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi öz yeterlilik algısının müzik etkinliklerine katılma durumuna göre karşılaştırıldığında; müzik etkinliklerine katılan 186 öğrencinin öz yeterlilik algısı yüksek düzeyde olup müzik etkinliklerine katılmayan 31 öğrencinin öz yeterlilik algısının daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin müzik etkinliklerine katılmaları bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algıları için olumlu yönde etkili

olmaktadır. Benzerlik göstermeyen başka bir çalışma incelendiğinde Özmenteş ve Özmenteş'in (2008), Çalgı eğitiminde müzik yeteneğine ilişkin öz yeterlik ve kişisel özellikler arasındaki ilişkiler adlı çalışmasında 380 öğrenci üzerinde, öğrencilerinin müziğe olan yeteneklerine ait öz yeterlilik düzeyleri ve öz yeterliliğe olan inançları ile onların kendi bireysel özellikleri arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının müzik yeteneğine ait öz yeterlilik düzeylerinin ve öz yeterliliğe olan inançları, onların enstrüman deneyimlerine ve müzik etkinliklerine katılma değişkenine göre farkı önemli buldukları görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemlerine ilişkin analizler incelendiğinde; araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısının öğrencilerin ana çalgısına göre karşılaştırılmasında keman çalan 52 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersine yönelik öz yeterlilik algısı orta düzeyde, yan flüt çalan 33 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersine yönelik öz yeterlilik algısı orta düzeyde, çello çalan 32 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersine yönelik öz yeterlilik algısı orta düzeyde, bağlama çalan 31 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersine yönelik öz yeterlilik algısı ortalama düzeyde, gitar çalan 27 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersine yönelik öz yeterlilik algısı orta düzeyde, viyola çalan 17 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersine yönelik öz yeterlilik algısı orta düzeyde, piyano çalan 14 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersine yönelik öz yeterlilik algısı orta düzeyde, ud ve kanun çalan 11 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersine yönelik öz yeterlilik algısı orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda öğrencinin ana çalgısı bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algısını etkilememektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ile ilgili analizler incelendiğinde; araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısının öğrencinin dinlediği müzik türüne göre karşılaştırılmasında pop müzik dinleyen 72 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısı orta düzeyde, metal, rock, rap dinleyen 35 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısı orta düzeyde, klasik müzik dinleyen 29 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersinin öz yeterlilik algısı orta düzeyde, arabesk dinleyene 24 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısı orta düzeyde, blues ve caz dinleyen 24 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısı orta düzeyde, Türk halk müziği dinleyen 23 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısı orta düzeyde, Türk sanat müziği dinleyen 11 bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin dinlediği müzik türleri güzel sanatlar lisesi müzik bölümünde okuyan bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algısına etkisinin olmadığı görülmüştür. Benzer bir çalışma gösteremeyen başka bir

çalışma incelendiğinde Şen ve Çelenk'in (2017) Müzik Öğretmeni Adaylarının Geleneksel Türk Müziği Derslerine İlişkin Öz Yeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi adlı çalışmasında Türkiye'de bulunan 18 müzik bölümü 4.sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre öz yeterlilik algı düzeyinin erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda okudukları okul değişkeni, ana çalgı değişkeni ve dinledikleri müzik türlerine göre farklılık gösterdiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin analizler incelendiğinde güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısının öğrencinin ailesinde müzik ile ilgilenen bireyin olup olmaması karşılaştırıldığında; ailesinde müzikle ilgilenen öğrencinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısı orta düzeyde, ailede müzik ile ilgilenmeyen 113 öğrencinin bireysel ses eğitimi dersi öz yeterlilik algısı orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencinin ailesinde müzikle ilgilenen birinin olması ve olmaması bireysel eğitimi dersinin öz yeterlilik algı düzeyini değiştirmemektedir.

Çalışmanın verilerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

- Öğrencilerin ders içerisinde aktif olmaları öz yeterlilik algı düzeyleri ile bağlantılı olduğu için öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri önerilebilir.
- Yapılan bu çalışmada müzik eğitimi içerisinde yer alan bireysel ses eğitimi alanında çeşitli değişkenlere de yer verilerek yapılması önerilebilir.
- Lise seviyesinde öğretim gören öğrencilerin, bireysel ses eğitimi dersine yönelik öz yeterlilik algılarının seviyesinin artırılmasıyla bağlantılı olan akademik başarısın da artırılması önerilebilir.
- Bireysel ses eğitimi öz yeterlilik konusunda gerçekleştirilen bu çalışmanın müzik eğitiminin farklı alanlarında da gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- Öğrencilerin bireysel ses eğitimi derslerine etki eden etkinliklere katılımının artırılması öz yeterlilik algısını arttıracığı için önerilebilir.
- Lise düzeyinde bireysel ses eğitimi öz yeterlilik alanında gerçekleştirilen bu çalışmanın lisans ve lisansüstü alanlarında da yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Afacan, Ş. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algı ve tutumlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Turkish Studies*, 11(19) 25-28.
- Ateş, G. (2016). *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adayları ve Antalya'da görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Başaran, S. (2010). *Müzik öğretmeni adaylarının sürekli kaygı düzeyleri, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları ve öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Birer, A. ve Sonsel, Ö. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlilik durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Selçuk Üniversitesi örneği. *Fine Arts*, 8(4), 389-398.
- Çilden, Ş. (2006). *Müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde çalgı eğitiminin nitelik sorunlarının irdelenmesi*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Üniv. Eğt. Fak. Denizli.
- Ekici, T. (2012) *Bireysel ses eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12. baskı). Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara.
- Karataş A. (2019) *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel ses eğitimine yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Kaya, Z. (2017). *Koro eğitiminde yapılandırıcı yaklaşımın tutum, öz yeterlilik algısı ve akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Koçer, C. (2020). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel ses eğitimi dersindeki öz yeterlilik algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı kuramlar, uygulamalar*. Nobel yayın dağıtım.
- Özmenteş, S. ve Özmenteş, G. (2008). Çalgı eğitiminde müzik yeteneğine ilişkin öz yeterlik ve kişisel özellikler arasındaki ilişkiler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 92-100.

- Pirlibeylioğlu, B. ve Bılgın, S. (2022). Müzik öğretmeni adaylarının çalgı performansı özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1) , 49-60.
- Şen, Y. ve Çelenk, K. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının geleneksel Türk müziği derslerine ilişkin öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İdil Dergisi*, 6(39), 3356-3387.
- Uçan, A. (1989). Ülkemizde müzik öğretimine genel bir bakış, *Türk Eğitim Derneği VII. Öğretim Toplantısı*.
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi (temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar)*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Yıldız, Y. (2013). *Müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançlarının ve ders çalışma yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenerek aralarındaki ilişkinin tespit edilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü., Trabzon.