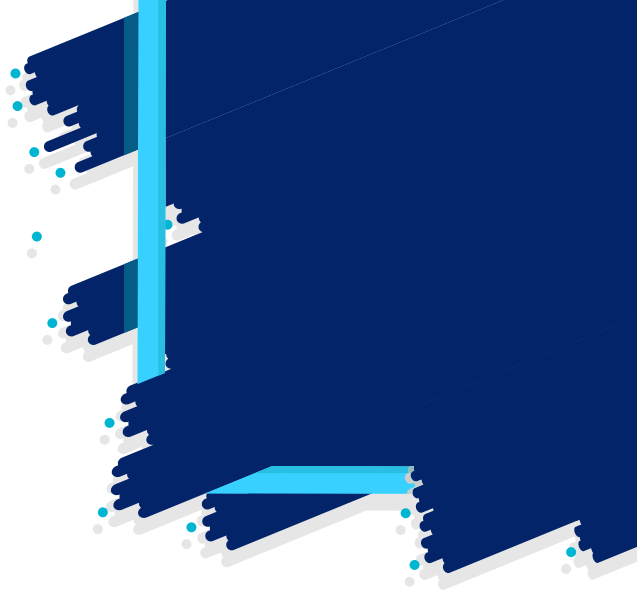




Eğitim Bilimleri

Alanında Yeni Ufuklar

İmtiyaz Sahibi / Publisher • Gece Kitaplığı
Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • Doç. Dr. Atilla ATİK
Editörler/Editors • Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Baki MİNAZ
Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Didem S. KORKUT
Sosyal Medya / Social Media • Arzu Betül ÇUHACIOĞLU

Birinci Basım / First Edition • ©EKİM 2019

ISBN • 978-605-7749-08-6

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Gece Kitaplığı'na aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin
almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Gece Akademi Gece Kitaplığının yan kuruluşudur.

The right to publish this book belongs to Gece Kitaplığı.

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

Gece Kitaplığı / Gece Publishing

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

Telefon / Phone: +1 347 355 10 70

Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak
Ümit Apt. No: 22/A Çankaya / Ankara / TR

Telefon / Phone: +90 312 384 80 40
+90 555 888 24 26

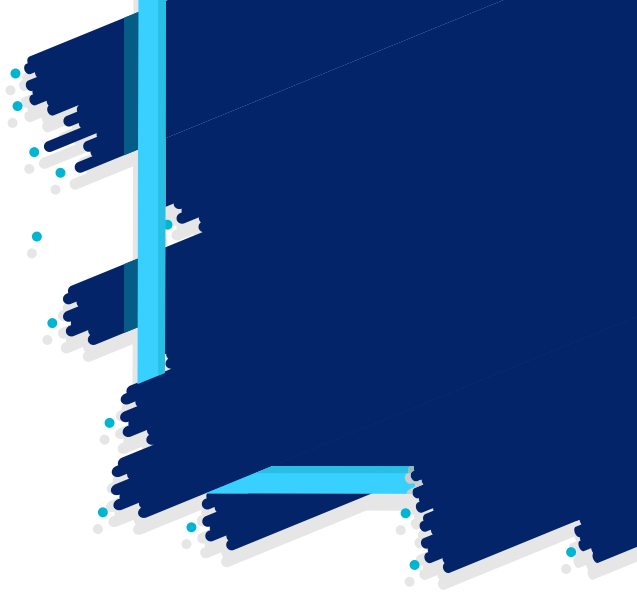
web: www.gecekitapligi.com

e-mail: geceakademi@gmail.com



Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No:29377



Eğitim Bilimleri

Alanında Yeni Ufuklar

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ŞİDDETE HAYIR:

İBN HALDUN ÖRNEĞİ

Aytekın DEMİRCİOĞLU 9

BÖLÜM 2

YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE YARATICI ZİT DÜŞÜNME
(CREACT) TEKNİĞİNİN UYGULANMASININ ORTAOKUL
DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME ÜRÜNLERİNE
ETKİSİ

Hale Hitit AKDENİZ, Özlem KORAY, Emine KAHRAMAN 21

BÖLÜM 3

TÜRKİYE VE OECD ÜLKELERİNİN EĞİTİM HARCAMALARI
ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA

Abdulkadir IŞIK, E.Seda KOÇ 45

BÖLÜM 4

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İLETİŞİME
GÖNÜLLÜLÜKLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

Faruk POLATCAN, İsmail ÇOBAN 67

BÖLÜM 5

DRAMA İLE ÇEVRE BİLİNCİ: CİNSİYET FAKTÖRÜ
PERSPEKTİFİ

Harun BERTİZ..... 85

BÖLÜM 6

MESLEKİ MÜZİK EĞİTİMİNDE YAYLI ÇALGILAR İÇİN
PERFORMANS ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Koray ÇELENK.....113

BÖLÜM 7

OKUL ÖNCESİ VE SINIF EĞİTİMİ ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK
ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK ALGILARI

Koray ÇELENK, Yavuz ŞEN 135

BÖLÜM 8

EVİLİ BİREYLERİN ÇİFT UYUMLARININ BAĞLANMA BİÇİMLERİ VE ÇATIŞMA ÇÖZÜM STİLLERİ AÇISINDAN YORDANMASI

Nebahat GÜLSÜ Meral SERT AĞIR 159

BÖLÜM 9

MÜZİK EĞİTİMİNDE PERFORMANSI ETKİLEYEN PSİKOLOJİK BOYUTLAR KAYGI-MÜKEMMELİYETÇİLİK-ÖZYETERLİK

Muhsin SARIKAYA 181

BÖLÜM 10

YARATICI DRAMA İLE MATEMATİK TARİHİNE BİR YOLCULUK

Nesrin ÖZSOY, Alev Çelik BAYRAMOĞLU 195

BÖLÜM 11

MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE YARATICI DRAMA ÇALIŞMALARI

Burcu BOZTÜRK MACİT, Nevzat ANGIN 221

BÖLÜM 12

CENGİZ AYTMATOV'UN EDEBİ KİŞİLİĞİ VE İLHAM KAYNAKLARI

Cengiz ALYILMAZ, Nurullah ŞAHİN 251

BÖLÜM 13

6. SINIF ORTAOKUL MATEMATİK DERSLERİNDE MATEMATİK TARİHİ KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN MATEMATİĞE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

Ramazan GÜREL, Şeydanur CENGİZ, Hatun Nilay NUHOĞLU .. 285

BÖLÜM 14

TÜRKİYE'DE EĞİTİMİN GELECEĞİNİN SENARYO YÖNTEMİ İLE ARAŞTIRILMASI

Sevinç TUNALI..... 305

BÖLÜM 15

ÇOCUKLARDA PROJEKTİF TEKNİKLER

Siğnem BAĞCI 327

BÖLÜM 16

BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE SORUNLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Sultan ÇIKRIK, Mustafa YEL..... 351

BÖLÜM 17

TE WHĀRIKĪ: KÜLTÜREL BİR ERKEN ÇOCUKLUK PROGRAMI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Tuğçe AKYOL 371

BÖLÜM 18

LİSEDE KARİYER DANIŞMANLIĞI: PSİKOLOJİK DANIŞMANLAR NE DÜŞÜNÜYOR? NE YAPIYOR?

Yahya AKTU, Ozan KORKMAZ..... 389

BÖLÜM 19

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNDE KULLANILAN GÜNCEL UYGULAMALAR

Yakup BURAK Emine AHMETOĞLU.....411

BÖLÜM 20

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN MATEMATİK DERSİNDEKİ ERİŞİYE, KALICILIĞA VE SOSYAL BECERİYE ETKİSİ

Belma KOÇ, Ayşe Elitok KESİCİ 429

BÖLÜM 21

ARMONİ EĞİTİMİNDE EŞLİK DESTEĞİNİN ETKİSİ

Hakan BAĞCI..... 455

TÜRKİYE’DE 6, 7, VE 8. SINIFLARDA İLK UYGULAMALI MEDYA OKURYAZARLIĞI PROGRAMI: İNTERNET GAZETESİ ÖRNEĞİ

Ümit SARI , Onur AKYOL , Halil TÜRKER,
Cansu AYDEMİR COŞAN..... 469

BÖLÜM 23

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE MİKRO-ÖĞRETİM UYGULAMALARININ ETKİLİLİĞİ: FENOMENOLOJİK BİR ANALİZ

Tuncay TÜRK BEN..... 483

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ŞİDDETE HAYIR:

İBN HALDUN ÖRNEĞİ

Aytekin DEMİRCİOĞLU¹

BÖLÜM I

¹ Doç. Dr.; Kastamonu Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü,
E – Posta: demircioglu.aytekin@gmail.com



OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ŞİDDETE HAYIR:

İBN HALDUN ÖRNEĞİ

Aytekin DEMİRCİOĞLU¹

GİRİŞ

Tam adı *Ebu Zeyd Velıyuddin Abdurrahman bin Muhammed bin Haldun el Hadrami* olan İbn Haldun 1332’de Tunus’ta doğmuş ve 1406’da Kahire’de vefat etmiştir. İsmindeki *Hadrami* sözcüğü, aslen Yemen’in Hadramut bölgesinden olduğuna işarettir. Endülüs’ün fethi sırasında ailesi önce buraya, sonra da Kuzey Afrika’ya göç etmiştir. Atalarının soyunun peygamberin sahabelerinden Vail bin Hucr’a dayandığı iddia edilmektedir. İsmindeki *Haldun* ifadesi de hem bu duruma saygının hem de ailenin itibarının bir göstergesi olarak verilmiş bir lakaptır (Uludağ, 2014).

İbn Haldun kendi hayatı hakkında eser yazan ender düşünürlerdendir. Onun *Hatıralar* isimli bu eserinde yaşamını bölümlere ayırarak anlatması İbn Haldun araştırmacılarının da onun yaşamını bölümlere ayırarak incelemesine sebebiyet vermiştir (Demircioğlu, 2014). Örneğin Satı el – Husri’ye göre (2001) İbn Haldun’un yaşamı üç döneme ayrılarak incelenmelidir. Bu dönemler şöyledir:

- Birinci dönem (1352 – 1374): Mağrip beldelerinde siyaset ile meşgul olduğu dönemlerdir.
- İkinci dönem (1374 – 1378): İbn Salame Kalesinde inzivaya çekildiği dönemdir ki Mukaddime’yi burada kaleme almıştır.
- Üçüncü dönem (1378 – 1406): Müderrislik ve kadılıkla meşgul olduğu dönemdir.

Bu bölümlemede yaşamının ilk yirmi yılına değinilmemesi bir eksiklik olarak gözlenmektedir. Oysa *Hatıralar*’ında (2011) belirttiği üzere eğitimi tamamladığı aralık bu döneme denk gelmektedir. O bu dönemde ünlü hocalardan nahiv, şiir, hesap, Kur’ân ve dini ilimler konusunda dersler almıştır. Ayrıca Arapçayı âlim olan babasından öğrenmiş ve Kıraat ilminde oldukça başarılı olmuştur.

İbn Haldun, kendi aldığı kaliteli eğitim ile ilintili olsa gerek, *Mukaddime*’nin (2009) altıncı kitabını eğitim – öğretim ve ilim konusuna ayırmıştır. Burada ilim dallarını, eğitim ve öğretim konularını, yöntemlerini olgusal

¹ Doç. Dr.; Kastamonu Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü,
E – Posta: demircioglu.aytekin@gmail.com

bir biçimde incelemiş ve çağını aşan önerilerde bulunmuştur. Dayağın ve şiddetin bir eğitim aracı olarak kullanıldığı bir çağda ve coğrafyada yaşayan İbn Haldun, eğitimde şiddete karşı çıkmış ve bunun için *Talebelere Karşı Sert Davranmak Onlara Zarar Verir* başlığıyla özel bir bölüm kaleme almıştır. Bu çalışma, İbn Haldun'un bu konudaki görüşlerinin analiz edilmesi ve günümüz şiddet algılarıyla karşılaştırılması esası üzerine kurgulanmıştır.

Bulgular

Eğitim ve Şiddet

Eğitim işiyle ilgilenen düşünürlerin çoğu kendine göre bir eğitim tanımlı yapmaya çalışmıştır. Bu tanımlar bazen bağlamdan, bazen yöntemden, bazen konu ve içerikten hareket ederek geliştirilmiş, bazen de eğitimin öznesi konumundaki öğrenciden hareket ederek oluşturulmuştur.

Bu tanımların bazılarında örnekler verilecek olursa: Ziya Gökalp'e göre eğitim, "bir cemiyette yetişmiş neslin, henüz yeni yetişmeye başlayan nesle fikirlerini ve hislerini aktarmasıdır." Farabi'ye göre öğretim, insanlara kuramsal erdemleri kazandırma faaliyetidir. Eğitim ise, ahlaki erdemleri ve mesleki becerileri kazandırma etkinliğidir. Durkheim'e göre ise eğitim, çocuğun fiziksel, zihinsel ve ahlaki açıdan geliştirilmesi ve toplumun değer ve anlayışının bireylere kazandırılma sürecidir (Gezer, 2012: s.15).

Bununla birlikte, en bilindik tanımlarında eğitimin, *bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik kalıcı davranışlar meydana getirme süreci* olarak betimlendiği görülmektedir (Ertürk, 1972).

Şiddet kavramı da geniş bir anlam yelpazesine sahiptir. Büyük Türkçe Sözlükte şiddet: "1. Bir hareketin, bir gücün derecesi, yegînlik, sertlik. 2. Hız. 3. Bir hareketten doğan güç: *Rüzgârın şiddeti*. 4. Karşıt görüşte olanlara kaba kuvvet kullanma. 5. *mec.* Kaba güç. 6. *mec.* Duygu veya davranışta aşırılık" şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2016). Osmanlıca ve Türkçe sözlükte şiddet: "1. Sertlik, katılık. 2. Fazlalık. 3. Sıkılık. 4. Sözle yola getirme ve inandırma yerine kaba kuvvete başvurma" şeklinde tanımlanmaktadır (Develioğlu, 1993: s.997).

Şiddetin beslendiği kaynağı Habil ile Kabil'in hikâyesi² ile temellendirenler vardır. Hikâye göre Allah, Habil'in kurban olarak sunduklarını kabul edip Kabil'in sunduklarını kabul etmemiştir. Bu durum Kabil'i aşırı

2 Bakınız Kur'an 5/27

kıskançlığa ve ardından kardeşini öldürmeye sevk etmiştir. Buna göre insanoğlunun yaptığı ilk şiddetin kaynağı kıskançlıktır (Cumalı, 1998). Bununla birlikte, şiddetin kaynağını din, kültür, kimlik ve etnik temele dayalı olarak açıklayan çalışmalar da bulunmaktadır (Sen, 2010).

Bir bireye yönelik uygulanan şiddet veya istismar genellikle dört ana başlık altında sınıflandırılmaktadır. Çocuk söz konusu olduğunda buna beşinci bir madde daha eklenmektedir (Yenibaş ve Şirin, 2007):

1. Fiziksel şiddet/istismar
2. Duygusal – Psikolojik şiddet/istismar
3. Cinsel şiddet/istismar
4. Ekonomik şiddet/istismar
5. İhmal

Konumuz bağlamında ele alınan ve İbn Haldun'un karşı çıktığı şiddet türü daha çok fiziksel şiddet olup bir miktar da duygusal şiddeti kapsamaktadır. Fiziksel şiddet el, sopa vb. cisimlerle uygulanırken psikolojik şiddetin en yaygın aracının dil olduğu görülmektedir (Karabağ, 2010).

Eğitim çağındaki çocukların şiddete en çok maruz kaldıkları ortamlar aile ve okullardır. Çalışmalar da bu iki alanda yoğunlaşmaktadır. Bazıları okuldaki şiddeti incelemekte ve öne çıkarmakta (Shaw, 2008; Kocadaş & Özgür & Özbulut, 2010), diğer bazı çalışmalar da ailenin şiddet konusundaki rolüne vurgu yapmaktadır (Çamlıca, 2010). Gelişen teknolojik yeniliklere bağlı olarak yeni şiddet ve zorbalık türleri de oluşmaktadır. İnternet ve özellikle sosyal medya kullanımında artık *siber zorbalık* gibi şiddet türleri varlığını yaygın biçimde göstermektedir (Yaman, Eroğlu ve Peker, 2011).

Okullarda ve ailede şiddetin önlenmesi amacıyla çokça çalışma yapılmasına karşılık, sorunun çok sayıda farklı bileşeni içermesi sebebiyle çözümünün kolay olmayacağı ortadadır (Doğutaş ve Doğutaş, 2012; Solak, 2007; Şenol, Yıldız, Kıymaz ve Kala, 2012). Ayrıca aynı sebepler nedeniyle şiddet olaylarının tam olarak tespit edilmesi ve istatistiki analizlere tabi tutulması da çok kolay değildir (Debarbieux, 2009). Okullarda şiddetin önlenmesi için bazı uzmanlar tarafından *akran arabuluculuğu* bir yöntem olarak önerilmektedir (Schumpf, Crawford ve Bodine, 2007). Yine okullarda kriz yönetim birimlerinin kurulması ve şiddete karşı kriz yönetimi stratejilerinin geliştirilmesi önerilen çözüm yolları arasındadır (Koç Yıldırım ve Otrar, 2003).

Okullarda veya ailede çocuğa karşı uygulanan şiddet, genellikle şiddeti uygulayan kişinin geçmiş yaşantıları, sosyo – kültürel çevresi ve psikolojik

özellikleri etkisinde oluşmuş olan hâlihazırdaki kişiliğinden kaynaklı bozukluklardır (Gözütok, 2008).

Şiddete maruz kalan çocukların gösterdiği davranışsal ya da psikolojik tepkiler üzerine çeşitli araştırmalar (Yenibaş ve Şirin, 2007) mevcut olmakla birlikte bu tepkilerin erken çocukluk, çocukluk, geç çocukluk ya da ergenlik gibi yaş grupları açısından kesin hatlarla ayrılması çok kolay görünmemektedir.

İbn Haldun'un Çocuk Eğitiminde Şiddeti Reddetmesi

Dinsel metinlerde ve peygamberlerin uygulamalarında özellikle çocuklara şefkatli davranılması çok sayıda ilke ve örnek bulunmasına karşılık özellikle modern zamanlara kadar hem Hristiyan dünyasında hem de İslam coğrafyalarında şiddet bir eğitim unsuru olarak kullanılmıştır.

Buna karşılık İbn Haldun eğitim esnasında öğrencilere verilen cezaların zararlı olduğunu, özellikle de küçük çocuklar açısından cezanın muzır (sağlığa zararlı) bir durum olduğunu belirtmiştir. Eğer bir öğrenciye şiddet, hakaret ve zulüm ile davranılırsa o, bu özelliklerin etkisi altında büyür. Baskı, öğrencinin zihinsel ve ruhsal kabiliyetlerinin gelişmesini ve genişlemesini engeller. Buna bağlı olarak da öğrencideki girişimcilik hevesi ve gücü, yaratıcılık yeteneği yok olur, tembelliğe sürüklenir (İbn Haldun, 2009). İbn Haldun'un bu bölümde şiddete yönelttiği eleştiriler daha çok psikolojik ve ekonomik temellidir.

Şiddete maruz kalan öğrenciler, bu durumun kendilerinde oluşturduğu korku halinden kaynaklı olarak yalancılığa, rüyaya ve ikiyüzlülüğe başvururlar. Çünkü şiddetten kurtulmak için karşıdakini aldatma veya atlatma yolları otomatik olarak gelişmektedir. Şiddet uzun süre uygulanırsa, bahsedilen kötü özellikler çocukta huy halini alarak yerleşir ve kalıcı olur. Bir süre sonra da hem kendine karşı, hem de ailesine ve topluma karşı vazifelerini yapmasını sağlayacak kabiliyetlerini yitirir. Dahası başkalarının sırtına yük olur ve toplumda asalak gibi yaşayan aşağılık bir varlık halini alır (İbn Haldun, 2009). Bu bölümde şiddet sonucunda kişiliği bozulan öğrencilerin içinde yaşadıkları toplum açısından oluşturacakları problemlere değinilerek daha çok sosyolojik tahliller yapılmıştır.

İbn Haldun, bireysel anlamda şiddete maruz kalanlarda oluşan bozulma ve ortaya çıkan kötü hasletlerin, milletler ve devletler bazında da aynı şekilde gerçekleştiği kanaatindedir. Ona göre (2009), başka bir milletin hâkimiyeti altına giren ve onlardan baskı gören milletlerde çeşitli bozulmalar gözlenmektedir. İbn Haldun buna örnek olarak uzun süre başka milletlerin baskısına ve zulmüne maruz kalan Yahudilerdeki bozulmayı göstermiştir.

Ona göre, baskı ve ezilmişlik Yahudileri öylesine olumsuz etkilemiştir ki, ikiyüzlülük ve hilekârlık onların özelliği haline gelmiştir (İbn Haldun, 2009). İbn Haldun'un bu yorumları olgusal gözlemlerine mi dayandığı yoksa Kur'an'daki ilgili ayetlere mi dayandığı tam olarak belli değildir. Her iki ihtimal de mümkün görünmektedir. Yaşadıkları yerlerde Yahudilerle temas etmiş ya da tanıştığı seyyahlardan onlarla ilgili bu türden bilgiler edinmiş olabilir. Öte yandan bir din âlimi olması hasebiyle Kur'an'da Yahudilerle ilgili anlatılanları ayrıntılı olarak bilmesi ve bu bilgilerden hareket etmesi de çok olasıdır.

İbn Haldun'a göre (2009), talebesi konusunda muallime ve evladı konusunda babaya düşen vazife, eğitimleri esnasında onlara sert ve baskıyla muamele etmemektir. İbn Haldun burada, sert mizacıyla tanınan halife Hz. Ömer'in bile ceza konusuna imtina ile yaklaştığına işaret etmiş ve Hz. Ömer'in ağzından şu sözü nakletmiştir: “Şeriatın tedip etmediği kimseyi, Allah da tedip etmez (veya etmesin).” (İbn Haldun, 2009: s.990). İslam hukuk düzeni gelenekten kaynaklanan şiddeti teorik manada yüzde yüz yasaklamamıştır. Buna karşılık İslam peygamberinin gerek ailesine karşı gerekse toplumdaki çocuklara karşı sergilediği eğitici tavırda hiçbir şiddet örneği yoktur. Bu konudaki araştırmalar (Tuğlu, 2009), peygamberin eğitim metodunun şiddeti dışlayan ve şefkate dayalı iletişim dilini ön plana çıkaran bir yaklaşım olduğunu tespit etmektedirler.

İbn Haldun, İslam halifelerinden Harun Reşid'in, oğlu Muhammed Emin'in eğitimi ile ilgili olarak görevlendirdiği Halef bin Ahmer'e oğlunu eğitmeye başlamadan önce verdiği tavsiyeleri talim ve terbiye açısından şahit olduğu en güzel yöntemlerden biri olarak muallimin ağzından şöyle aktarmaktadır (İbn Haldun, 2009: s. 990):

Oğlu Muhammed Emin'i terbiye etmem için beni huzuruna celbeden Harun Reşit bana dedi ki: Ey Ahmer, Emirü'l müminin, göz bebeğini ve ciğer paresini sana teslim etmiştir. O halde onu tam olarak nezaretin altına al. Sana itaat etmeyi görev bilmesini sağla. Emirü'l müminin ona karşı hangi vaziyette bulunmanı irade etmişse, o vaziyette bulun. Ona Kur'an okut, tarih bellet, şiir rivayet et, töreyi ve sünnetleri öğret. Nerede konuşulacağını ve söze nasıl başlanacağını ona göster. Yerinde olması halî müstesna, onu (münasebetsiz) gülmekten men et. Yanına giren Haşimoğulları'nın ileri gelenlerine tazimde bulunmasını telkin et. Meclisinde hazır bulunan komutanları şerefli bir mevkide tutmasını kendisine hatırlat. Ona faydalı olmak için ganimet bilmeyip boşa geçirdiğin hiçbir anın olmasın. Lakin ne onu mahzun edip zihnini öldür, ne de boş zaman geçirmekten hoşlanıp onunla ülfet etmesine yol açacak kadar ona karşı fazla müsamahakâr davran. Mümkün mertebe gönlünü alarak ve mülayim davranarak onu düzelt. Şayet bu şekilde muamelenin ona bir faydası olmazsa, o vakit ona karşı sert ve katı tavır takınmalısın.

İbn Haldun'un beğendiğini ifade ettiği Harun Reşid'in bu tavsiyelerinden şu sonuçları çıkarmak mümkündür:

- Eğitimci, öğrencisini tam olarak kontrol etmeli ve onun kendisini otorite olarak kabul etmesini sağlamalıdır.
- Eğitimci, yöneticilerin kendisinden beklediği eğitim görevlerini yerine getirmelidir.
- Eğitimin içeriğinde Kur'an, tarih, şiir ve sosyolojik konular olmalıdır.
- Hitabet, iletişim ve adabı muaşeret kurallarına özel önem verilmelidir.
- Öğrenciye devlet erkânına ve peygamber soyundan gelenlere saygılı davranması öğretilmelidir.
- Eğitimciler zamanı iyi kullanmalı, ne öğrencilerin vakitlerini boş geçirmesine izin vermeli ne de onları çok sıkmalıdır.
- Öğrencilerde düzeltilmek istenilen hususlar için ona yumuşak davranılmalıdır.
- Sert tutum, ancak alınan tüm tedbirlere ve çabalara rağmen bir sonuç alınamazsa başvurulabilir.

SONUÇ

İbn Haldun'un okul öncesi dönemde sayılabilecek küçük çocukların eğitiminde ceza ve şiddetle karşı çıkması yalnızca merhamet hissiden ve acıma duygusundan kaynaklanan ahlaki bir tutum değildir. O, şiddetin çocuklardaki olumlu özellikleri yok edip yerine kötü özellikler yüklediği bilincinden hareket etmiştir. Bu doğrultuda şiddete maruz kalan çocukların girişimcilik yeteneklerini kaybettikleri, yalan söyleme alışkanlığı kazandıkları, tembelleştikleri gibi somut ve olgusal gözlemlerinden örnekler vermiştir. Şiddete bağlı olarak ortaya çıktığını söylediği olumsuz özelliklerin günümüz bilimsel verileriyle örtüştüğü literatür taraması esnasında incelenen kaynaklarda gözlenmiştir.

İbn Haldun için şiddet, sadece eğitim için değil, aynı zamanda devlet yönetimi için de sorun kaynağıdır. O, devlet yönetiminde benimsenen fazla sertliğin yönetimi ve devlet işlerini aksatacağı, hatta devlet mekanizmasını bozacağı kanaatindedir (Bkz. Mukaddime, Bölüm: 3, Fasıl: XXIV). Öyleyse şiddetle mücadele sadece eğitim alanında değil, aynı zamanda toplumsal alanda siyasal alanda da yürütülmelidir.

İbn Haldun genel bir tutum ve tarz olarak tartışmalı konular hakkında gelenekleri ve yerleşik uygulamaları çok fazla eleştirmeden kendi düşüncelerini ifade etmiştir. Faiz ve rüşvet gibi konulardaki bu tutumu şiddet

konusunda da devam etmiştir. O yaşadığı toplumdaki ve geleneksel eğitim sistemindeki şiddet içeren eğitim uygulamaları hakkında çok fazla konuşmadan konu hakkındaki düşüncelerini aktarmayı tercih etmiştir.

Kaynağı ve türü ne olursa olsun, eğitim ve şiddet yan yana gelmemesi gereken iki kavramdır. Bu, sadece psikolojik bir temenni değil, aynı zamanda ontolojik bir zorunluluktur. Zira tanımlardan hareket edildiğinde eğitimin, *kişinin kendi isteği ile davranışlarını olumlu yönde geliştirme çabası* olduğu; şiddetin ise *bir şeyi zorla ve baskıyla kabul ettirme* olduğu görülmektedir. Bu iki tanım bir arada yorumlandığında şu sonuca ulaşılması mantıksal zorunluluktur: Bir birey/çocuk herhangi bir konuda kendi isteği ile eğitilmek istemiyorsa, onu zor kullanmak suretiyle eğitmek mümkün değildir. Bu yalın gerçeğe rağmen ailelerin ve eğitimcilerin, çocukları eğitmek amacıyla şiddete başvurmaları hukuksal, ahlaki ve insani açıdan yanlışlığının yanında mantıksal açıdan da saçma ve ironiktir.

KAYNAKÇA

- Cumalı, N. (1998). *Şiddet Ruhu*. İstanbul: Çağdaş Yayınları
- Çamlıca, S. (2010). *Anne Katili Nasıl Yetişir. Çocuk – Aile – Medya ve Şiddet*. İstanbul: Akis Yayınları
- Debarbieux, E. (2009). *Okulda Şiddet: Küresel Bir Tehdit*. Çeviren: İsmail Yerguz. İstanbul: İletişim Yayınları
- Demircioğlu, A. (2014). *İbn Haldun'un İnsan Düşüncesi ve Medeniyet Algısı*. Ankara: Gece Kitaplığı
- Develioğlu, F. (1993). *Osmanlıca ve Türkçe Lügat*. Ankara: Aydın Kitabevi
- Doğutaş, C. & Doğutaş, A. (2012). *Erken Psikososyal Müdahalelerle ve Düzenlemelerle Okullarda Şiddetin Önlenmesi*. Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Yayınları
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık
- Gezer, İ. (2012). *Değişen Dünyada Eğitim*. Malatya: Bilsam Yayınları
- Gözütok, F. D. (2008). *Eğitim ve Şiddet*. Ankara: Gazi Kitabevi
- İbn Haldun. (2009). *Mukaddime*. (2 cilt). İstanbul: Dergâh Yayınları
- İbn Haldun. (2011). *Bilim ile Siyaset Arasında Hatıralar*. İstanbul: Dergâh Yayınları
- Karabağ, İ. (2010). *Dil ve Şiddet: Geçmişten Günümüze Bir Kavram İncelemesi*. İstanbul: İkaros Yayınları
- Kocadaş, B., Özgür, Ö. & Özbulut, M. (2010). *Gençlik ve Şiddet: Toplumsal Alanda Şiddetin Yükselişi*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi
- Koç Yıldırım, P. & Otrar, M. (2003). *Öğretmenler ve Aileler İçin Rehber Kitap*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Satı el – Husri. (2001). *İbn Haldun Üzerine Araştırmalar*. Hazırlayan: Süleyman Uludağ. İstanbul: Dergâh Yayınları
- Schrumpf, F., Crawford, D. K. & Bodine, R. J. (2007). *Okulda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk*. Uyarlama ve Çeviri: F. Gül Akbalık. Ankara: İmge Kitabevi
- Sen, A. (2010). *Kimlik ve Şiddet: Kader Yanılsaması*. Çeviren: Ahmet Kardam. İstanbul: Optimist Yayınları
- Shaw, M. (2008). *Polis, Okullar ve Suçun Önlenmesi: Mevcut Uygulamaların Ön İncelemesi*. Çeviren: Ahmet Polat. Ankara: Emniyet Genel Müdürlüğü
- Solak, A. (ed.) (2007). *Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu*. Ankara: Pegem Akademi

- Şenol, D., Yıldız, S., Kıymaz, T. & Kala, H. (ed.) (2012). *Uluslararası Katılımlı Kadına ve Çocuğa Karşı Şiddet Sempozyumu Bildiri Kitabı*. Ankara: Mutlu Çocuklar Derneği Yayınları
- Tuğlu, N. (2009). *Bireysel ve Aile İçi İlişkilerde İslam'ın Şiddet Karşıtlığı*. İstanbul: Rağbet Yayınları
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2016). Büyük Türkçe Sözlük. Web: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.56c30f89b80b08.41002751 Erişim Tarihi: 16.02.2016
- Uludağ, S. (2014). *İbn Haldun (Hayatı – Eserleri – Fikirleri)*. İstanbul: Harf Yayıncılık
- Yaman, E., Eroğlu, Y. & Peker, A. (2011). *Başaçıkma Stratejileriyle Okul Zorbalığı ve Siber Zorbalık*. İstanbul: Kaknüs Yayınları
- Yenibaş, R. & Şirin, A. (2007). *Ailede Çocuğun İstismarı ve Umutsuzluk*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE YARATICI ZİT DÜŞÜNME (CREACT) TEKNİĞİNİN UYGULANMASININ ORTAOKUL DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME ÜRÜNLERİNE ETKİSİ

**Hale Hitit AKDENİZ¹, Özlem KORAY²,
Emine KAHRAMAN³**



BÖLÜM 2

¹ Alaplı Karşıyaka Ortaokulu, hitithale@hotmail.com

² Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, ocankoray@gmail.com

³ Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, eminekahraman07@gmail.com



YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE YARATICI ZİT DÜŞÜNME (CREACT) TEKNİĞİNİN UYGULANMASININ ORTAOKUL DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME ÜRÜNLERİNE ETKİSİ

Hale Hitit AKDENİZ¹, Özlem KORAY²,
Emine KAHRAMAN³

1. GİRİŞ

İnsanlar arası iletişimin iyi işleyebilmesi için gerekli olan en önemli iletişim aracı dildir. Dil, insan zekasının bir ürünü ve aynı zamanda zekanın da aynasıdır (Chomsky, 1975). Ses sinyallerinin sistemli bir kalıbı olan dilin özelliklerini yapı, yaratıcılık ve kültürel aktarım oluşturur (Fanselow, 1992). Günümüzde toplumlar, dünyanın küreselleşmesi sebebiyle birbirleri ile sürekli iletişim halindedir. Bu iletişim aynı zamanda çok yönlüdür. Bilim, sanat, teknoloji gibi alanlardaki gelişmeler nedeniyle ülkeler arası sınırlar giderek azalmaktadır ve insanlar birbirleriyle kolaylıkla ilişki kurabilmektedir. Toplum bireylerinin bu ilişkileri yürütebilmesi, anadilin dışında dillerin de bilinmesini gerekli kılmaktadır.

Ana dil dışında belirli bir amaç için öğrenilen ve kullanılan dil, yabancı dildir ve yabancı bir dili kullanma konusunda yeterlilik kazandırma etkinliklerinin tümüne yabancı dil öğretimi denmektedir. Yabancı dil öğretiminin yaygınlaşması Avrupa'nın sanayileşmesi ile birlikte olmuştur ve yabancı dil olarak İngilizcenin yayılma süreci ikinci dünya savaşı öncelerinde, İngiliz İmparatorluğu ve Amerikan sömürgecilerinin Asya ve Afrika'nın büyük bölümü üzerinde sömürge kurmaları ile başlamıştır ve ikinci dünya savaşı sonrasında uluslararası bir dil olma yolunda ilerleyerek birçok ülkenin eğitim sistemine yerleşmiştir (Doğançay, 1998). Ülkemizde yabancı dil öğrenimine verilen önem, çağın gereklerine uygun insan profili yetiştirme hedefiyle giderek artmıştır. 21. yüz yıl insanından beklenen özellikler çağa uygun eğitim alması, sorunların çözümünde araştırmacı olması, toplumsal ilişkilerde gerekli entelektüel ve duygusal birikime ulaşmış olması ve bunların yanında ana dili dışında geçerli bir yabancı dili iyi seviyede kullanabilmesi olarak sıralanmaktadır (Doğançay, 1998). Türkiye'de yabancı dil öğretim programında İngilizce ağırlık göstermektedir. Ülkemizde uygulanmakta olan İngilizce öğretim programları ile öğrencilere kazandırılmak istenen anahtar beceriler

1 Alaplı Karşıyaka Ortaokulu, hitithale@hotmail.com

2 Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, ocankoray@gmail.com

3 Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, eminekahraman07@gmail.com

arasında “Kültürel farkındalık ve yaratıcılık” yer almaktadır (MEB, 2018). Öğrencilerin dil yeterliliklerinin artırılmasının yanında içinde bulundukları kültürü olduğu kadar diğer kültürleri de tanımaları, gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurmaları, yaratıcılık potansiyelleri geliştirilerek özgün fikirler üretmeleri ve böylelikle içinde yaşadıkları toplumun refah seviyesini yükseltebilmeleri hedeflenmektedir.

Yabancı dil olarak İngilizce, ilköğretimden başlayarak üniversiteye kadar öğretim programlarında geniş yer tutmaktadır. Ancak ülkemizde, yabancı dil İngilizcenin öğretimine ayrılan süre, uygulanmakta olan mevcut programlar, yabancı dil öğretmenlerinin kullanmış oldukları yöntem ve teknikler, kullanılan araç ve gereçler, ekonomik olarak yapılan yaptırımlar düşünüldüğünde yabancı dil öğretiminde istenilen düzeye ulaşamadığı görülmektedir (Akbarov ve Arslan, 2010). Tüm bunlar, yabancı dil öğretimini daha etkili, daha eğlenceli hale getirecek ve 21. yüz yıl insanından beklenen yaratıcı bireyler olma özelliğini geliştirecek yeni yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanımını gerektirmekte ve bu uygulamaların etkilerinin incelenmesini önemli kılmaktadır. Bu çalışmada ele alınan Yaratıcı Zıt Düşünme (YAZID) tekniği, yaratıcı düşünme süreçlerini ele alan Janusyan Düşünme Kuramına ve yaratıcı düşünme ile ilgili bilimsel çalışmalara dayanarak geliştirilmiştir. YAZID tekniğinin amacı, zıtlıkları kullanarak düşünmeyi ve kavram geliştirmeyi içeren Janusyan düşünme sürecinin kullanılmasıyla yaratıcılığın geliştirilmesidir. Tekniğin yapılandırma, ayrıştırma, zıtlaştırma, birleştirme ve ayrıntılandırma olmak üzere beş aşaması bulunmaktadır (Sak, 2009). Önceki yıllarda, YAZID tekniğinin etkililiğini inceleyen deneysel çalışmalara bakıldığında sınırlı sayıda olduğu görülmektedir ve Yabancı Dil İngilizce dersinde kullanımına ilişkin bir araştırma yapılmamıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Yabancı Dil (İngilizce) öğretiminde YAZID tekniğinin kullanılmasının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcılık, akademik başarı ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisini incelemektir.

1.2. Problem Cümlesi

Ortaokul 6. Sınıf Yabancı Dil (İngilizce) dersinde YAZID tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı, yaratıcılık ve tutum düzeyleri üzerine etkisi nedir?

Araştırmaya ait problemler aşağıdaki gibidir:

1. YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu ile Yabancı Dil (İngilizce) Dersi Öğretim Programına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubunda

yer alan öğrencilerin akademik başarı son test erişiş puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

a. YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

b. Yabancı Dil (İngilizce) Dersi Öğretim Programına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu ile Yabancı Dil (İngilizce) Dersi Öğretim Programına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcılık son test erişiş puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

a. YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu ile Yabancı Dil (İngilizce) Dersi Öğretim Programına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubu arasında yaratıcılığın alt boyutları akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntınlık son test erişiş puanlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yaratıcılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

a. YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yaratıcılığın alt boyutları akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntınlık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Yabancı Dil (İngilizce) dersi programına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

a. Yabancı Dil (İngilizce) dersi programına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcılığın alt boyutları akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntınlık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu ile Yabancı Dil (İngilizce) dersi programına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin derse yönelik tutum düzeyleri son test erişiş puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

a. YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutum düzeyleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

b. Yabancı Dil (İngilizce) dersi programına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin derse yönelik tutum düzeyleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsanlığın kültürel ve medeniyet olarak gelişiminde yaratıcılığın önemli etkisi bulunmaktadır. Toplum bireyleri içinde bulundukları çağa uygun olarak kendilerini geliştirirken, uzmanlık alanlarıyla ilgili özgün ürünler ortaya koyabilmeli ve karşılaştıkları problemlere ilişkin çözüm üretebilmeleri için yaratıcılık potansiyellerini de artırmalıdır. Yaratıcılığın önemi, toplumları ileri taşıyan bilimden sanata birçok alanda kendini göstermektedir. Önemli keşif ve buluşlar sıra dışı insanlar tarafından yaratıcı süreçler ortaya konularak yapılırken aynı zamanda sıradan insanlar da günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözmekte yaratıcı olma özelliklerinden faydalanmaktadır (Sak, 2009). Eğitimin hedeflerinden biri, bireylerin içinde yaşadıkları topluma katkı sağlayabilecek düzeyde gelişimlerini sağlamaktır. Bu nedenle eğitim öğretim faaliyetleri yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren etkinlikleri kapsamalı ve eğiticiler, yaratıcı performansın ortaya konması ve geliştirilmesi hususunda yeniliklere açık olmalıdır. Alan yazınında farklı yaratıcılık eğitimi programlarının denenerek farklı yaratıcılık faaliyetlerinin gerçekleştirildiği görülmektedir. Yine yapılan çalışmalarda etkili bir yaratıcılık eğitimi verilebilmesinin önemli koşulunun özelleştirilmiş programlar olduğu belirtilmektedir. Diğer yandan bu programlardan yaratıcılık kriterleri açısından belli ortak özellikleri de taşıması beklenmektedir. Farklı eğitim ve yaş düzeyindeki gruplar ile yapılacak olan bilimsel çalışmalar, bu yaratıcı programların etkililiğinin sınanmasında, sonuçlarının yorumlanarak bu programların geliştirilmesinde ve yaygınlaştırılmasında yarar sağlayacaktır. Janusyan Düşünme Kuramı, bazı yaratıcı buluşların da temelini oluşturan bir düşünme biçimini ve çalışma yöntemini ele almaktadır. Janusyan düşünme kuramında, doğruluğu kabul edilmiş fikirlerin zıtlarının da doğruluğu kabul edilmektedir ve fikirlerin zıtları amaçlı şekilde üretilir. Daha sonra bu zıtlar, her iki fikrinde orijinallliği korunarak birleştirilir ve yeni bir düşünce geliştirilir. Ortaya çıkan düşünce bir çelişki içermektedir (Sak, 2018). Janusyan Düşünme Kuramını temel alarak geliştirilen YAZID, kuramın hedeflerinin gerçekleştirilmesi amacıyla eğitim ortamlarında kullanılmak üzere geliştirilmiş yeni bir tekniktir.

Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde, yeni bir teknik olarak YAZID tekniğinin kullanılmasının ortaokul öğrencilerinin akademik başarı, yaratıcılık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisinin incelendiği bu çalışma, yabancı dil öğretiminde daha etkili uygulamaların tespiti, öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin artırılmasına yönelik yeni uygulamaların araştırılarak sonuçlarının yorumlanabilmesi yönlerinden önemli görülmektedir.

Bu çalışma kapsamında, yurt dışı literatüründe Janusyan Düşünmeyi konu edinen çalışmaları temel alarak ülkemiz literatürüne yeni kazandırılan YAZID tekniğinin, daha önce yapılan çalışmalardan farklı olarak, ayrı bir disiplin üzerindeki etkilerinin incelenmesinin alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yaratıcılık

Yaratıcılık, yaşamın birçok alanında kendini gösteren bir kavramdır. Bilimsel bir keşifte olduğu kadar bir sanat eserinde, özgün bir tasarımda da kendini gösterebilir (Öztürk, 2004). Bireyin düşünce yoluyla yeni, orijinal ve yararlı bir durumu ortaya koyması yaratıcılık olarak değerlendirilmektedir. Herkes tarafından aynı şekilde görünen bir duruma sıra dışı yorumlamalar getirme, yeni amaçlar doğrultusunda kullanmak amacıyla farklı ilişkilendirmeler yapma olarak da nitelendirilmektedir (Doğan, 2011). Yaratıcılık, uygarlığı ileriye götüren bir güçtür. İnsanlık için ilginç ve önemli olan çoğu şey yaratıcılığın ürünüdür (Csikszentmihalyi, 1996). Yaratıcılığın, bir çocuğun çiziminden Einstein'ın İzafiyet teorisine kadar geniş bir açı ile ele alınabildiği görülmektedir. Yaratıcılığın ortaya çıkan ürünün yanı sıra yorum ve fikirlere de odaklı tanımlanması gerektiği düşünülmekte, yani yaratıcılığın üründen bağımsız olarak da tanımlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Runco, 1988). Yaratıcılığın kişisel olgunluğu besleyen, gelişimsel bir aktivite olduğu kabul edilmektedir (Chapman, 1978). Ayrıca bilgi ve beceri sahibi olmanın yanında sürekli olarak desteklenmesi gereken bir beceri olduğu düşünülmektedir (Rowe, 2007). Yaratıcılığın süreç açısından ele alındığı birçok çalışma Torrance (1967) tarafından yapılmıştır ve yaratıcılığın ölçümü ile ilgili geliştirdiği ölçek alana katkı sağlamıştır. Torrance, yaratıcılığın problemlere karşı duyarlı olma, zorluğu belirleyerek çözüm üretme, yorumlamalarda bulunarak eksiklere yönelik yeniden düşünme ve sonucu başkaları ile paylaşma olarak ele almaktadır. Yaratıcılıkla ilgili alt boyutların akıcılık, esneklik, özgünlük ve zenginleştirme olduğunu belirtmektedir. Amabile (1983) ise, yaratıcılığı belirli kişiler tarafından kabul görmüş bir ürün üzerinden değerlendirmekte ve ortaya çıkan ürüne odaklanmaktadır.

Rogers için yaratıcı süreç, birey ve ortaya çıkan ürün arasındaki etkileşimdir. Bireyin deneyimlerinin ve koşullarının etkili olduğunu ve ortaya çıkan ürünün bireyin kendisini temsil ettiğini savunur. Yaratıcılığın sadece bireyin kendisi ya da bir materyal ile açıklanamayacağını, ikisinin etkileşimi olduğunu belirtmektedir. Rogers, ortaya çıkan ürünün yeni ve orijinal olması gerekliliğini vurgular (Akt. Sungur, 1997).

2. 2. Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniği

YAZID, Sak tarafından Rothenberg'in Janusyan düşünme teorisi temel alınarak oluşturulmuştur (Sak, 2009). Janusyan düşünme, kuramlar bölümünde de belirtildiği gibi çoklu zıtlıkların eş zamanlı olarak algılanmasıdır (Rothenberg, 1976). YAZID tekniği ile bir problemin çözümünde fikir üretme aşamasında zıt fikirler ya da önermeler bilinçli şekilde belirlenir ve bu zıtların birleştirilmesi ile yeni düşünce ve ya kavramlara ulaşılır.

Janusyan düşünme kuramını temel alan YAZID tekniğinin beş aşaması bulunmaktadır. Kuramda yer alan bir kavram ya da teorinin öğelerine ayrılması ve zıtların belirlenmesi aşamaları tek bir aşama olarak ele alınmıştır. YAZID tekniği, bu işlemleri ayrı aşamalar olarak göstermektedir. Bu şekilde düşünce üretiminin daha düzenli olması amaçlanmıştır (Sak, 2014). Tekniğin beş aşamasını gösteren düşünme çemberi Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. YAZID düşünme çemberi (Sak, 2018)

YAZID tekniğinde yer alan “Yapılandır, Ayrıştır, Zıtlılaştır, Birleştir ve Ayrıntılandır” şeklindeki basamaklar şu şekilde açıklanmaktadır (Sak ve Öz, 2010) :

1. Yapılandır: Bu adımda amaç öğrencilerin ilgi ve merakını belli bir konuya çekmek ve o konu hakkında daha çok bilgi sahibi olmalarını sağlamaktır. Bu nedenle diğer basamaklarda kullanacakları bilgi ve motivasyonu yapılandırmış olurlar. İlk olarak, öğrenciler dersle ilgili bir teori, tez ya da problem belirlerler. “Evrim, yerçekimi, kesinlik, görecelilik, nefret ve aşk” buna örnek gösterilebilir. Öğretmen de önceden öğrencilerin araştırmak isteyecekleri dersle ilgili bir konu belirleyebilir. Öğrenciler bu listeyi genişletebilir. Daha sonra öğrenciler birçok farklı açıdan kavramı araştırırlar.

2. Ayrıştır: Bir önceki basamakta bahsedilen kavram ve ya teorisinin element ve bileşimlerinin ele alınması amaçlanmaktadır. Kavram ya da teori detaylı biçimde analiz edilmelidir. Daha ayrıntılı analiz yapılmak istendiğinde öncelikle kavramın bileşenleri belirlenir. Sonra bileşenler elementlere ayrıştırılır.
3. Zıtlıştır: Buradaki amaç bir önceki adımda belirlenen elementlerin karşıtlarını belirlemektir. Kuzey ve güney gibi net ifadeler içermeli ve mümkünse her bir bileşen için zıtlık verilmelidir. Her bir bileşenin karşısına zıttı yazılmalıdır. Kavram ya da teoriler zıt ama eşit olmalıdırlar. Örneğin, kaçış hem mutluluk hem de hüznün olarak ele alınabilir. İki değerlendirme de duygusal boyuttadır. Zıtlar özellikli olmalıdır. Kavram ya da teorisinin zıt yönlerini net olarak ifade etmeli, düşünce tersine çevrilmiş gibi olmalıdır.
4. Birleştir: Bu aşamada, önceki aşamalarda belirlenen bileşenlerin ya da elementlerin zıtlarının eş zamanlı şekilde birleştirilmesi sağlanır. Bu birleştirme ile çelişki ve paradoks içeren tanımlara, teorilere ya da çözümlere ulaşılır. Birleştirilen zıtlar, ulaşılan yeni teori ya da kavram içerisinde spesifik olarak tanımlanır. Ulaşılan sonuçlarda hem metafor hem de paradoks bulunabilir.
5. Ayrıntılandır: Zıtlıkların simetrik olup olmadığı, özgünlüğü değerlendirilir ve yeni kavramın temeli özetlenir. Ulaşılan yeni teori ya da tanımın kendi içinde çelişki içerip içermediği belirlenir ve en az iki zıt fikri kapsamasına dikkat edilir. Bir önceki adımda yer alan paradoksal bileşimler burada açık hale getirilir. Önceki aşamalarda da yer verilen kaçış kavramı örneğinde ulaşılan “Kaçış, bir tür özgür mahrumiyettir.” tanımında hem duygusal hem de sosyal boyutta iki tür zıtlık oluşturulmuştur. Bu aşamada, önceki aşamalarda ele alınan iki zıtlık da birleştirilerek tamamen yeni bir tanımlama yapılabilir:

“Kaçış; tutsaklıktan özgürlüğe giden mutlu bir yolun, özgürlükten tutsaklığa dönüşen hüznü bir sonudur.”

Çizelge 1. YAZID Tartışma ve Düşünme Formu (Sak, 2018)

Aşama	Tartışma ve Düşünme Soruları	Bilişsel Görev
1. Yapılandırma	- Bu kavram, düşünce veya teori hakkında neler biliyoruz? - Bir örnek verebilir misiniz (gerekirse)? - Bu kavramı veya olguyu nasıl tanımlarsınız?	Kavramı, düşünceyi veya teoriyi farklı bakış açılarından keşfeder.
2. Ayrıştırma	Kavramı bileşenlerine - Bu kavramın bazı bileşenleri, öğeleri veya bazı parçaları nelerdir? - Bu kavramı neler oluşturmaktadır? - Neden bu bir bileşendir?	Ana bileşenleri belirler ve ayırt eder.
	Bileşenleri alt bileşenlerine - Bu bileşenin alt bileşenleri, parçaları veya elementleri nelerdir? - Bu bileşeni neler oluşturmaktadır? - Neden bu bir bileşenidir?	Bileşenlerin alt bileşenlerini veya öğelerini belirler ve ayırt eder.
3. Zıtlılaştırma	1. Bu bileşenin kendisi kadar doğru veya geçerli olan zıddı nedir? 2. Kavramı açıklamak için belirlediğiniz bu zıt kendi zıttı kadar doğru veya geçerli midir? 3. Bu zıtlar hangi yönlerden birbirlerinin zıtlarıdır (kategori, düzlem, miktar, uzamsal, ölçek vs.)?	- Her elementin zıddını belirler. - Zıtların kendi zıtları kadar doğru veya geçerli olup olmadıklarını belirler. - Zıtlık boyutlarını belirler (kategori, düzlem vs.)
4. Birleştirme	1. Bu kavramı iki zıt bileşeni de kullanarak çelişki içerecek şekilde yeniden nasıl tanımlarsınız? 2. Yeni tanım nasıl bir çelişki içermektedir? 3. Yeni tanım kavramı hangi yönleriyle açıklıyor?	- Yeni tanım oluşturmak için iki zıt element belirler. - Yeni tanımın çelişkili durumunu değerlendirir. - Yeni tanımın kavramı hangi yönleri ile açıkladığını belirler.
5. Ayrıştırma	Yeni tanımları daha çelişkisel veya kapsamlı yapmak isterseniz nasıl düzeltmek istersiniz?	- Tanımı yeniden düzenler. - Gerekirse yeni çelişkiler ekler.

YAZID, Janusyan sürecinin eğitim ortamlarında kullanımının hedeflenmesi ile geliştirilmiştir. YAZID tekniğinin amacı, zıtlık, paradoks ve metafor kullanarak yaratıcı düşünme ile birlikte kavram gelişimini de desteklemektir (Sak, 2009). YAZID tekniğinin günlük yaşamda ve eğitim ortamlarında, her aşamasında çeşitli düşünme süreçlerinden faydalanılarak kullanıldığını söylemek mümkündür. Ayrıştırma bölümünde kavramların öğelerine ayrılması sırasında analitik, esnek ve akıcı düşünme yapılmaktadır. Zıtların belirlenmesi aşamasında fikir üretimi akıcı biçimde yapılırken, zıtlıkların değerlendirilmesi bölümünde kritik düşünme yapılmaktadır. Birleştirme sırasında karşılaştırma becerileri kullanılır. Ayrıştırma bölümünde, revize ederek yeniden düzenleme ve tanımlama becerileri kullanılmaktadır.

3.YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi ve Modeli

Bu araştırma nicel bir çalışmadır. Deneysel araştırmaların altında yatan ana fikrin bazı uygulamaların denenerek sonuçlarının gözlemlenmesi olduğu belirtilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu çalışmada YAZID tekniğinin etkisini incelemek üzere, ön test son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen kullanılmıştır.

Bu çalışmada, YAZID tekniğine dayalı uygulamalar bağımsız değişken olarak belirlenmiştir ve “Akademik Başarı”, “Yaratıcılık” ve “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Düzeyi” bağımlı değişkenleri üzerindeki etkisi incelenmektedir. Deney grubunda “YAZID” tekniği uygulamaları, kontrol grubunda ise güncel 6. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına dayalı uygulamalar yapılmıştır. Araştırma deseni Çizelge 2’de simgesel olarak gösterilmiştir.

Çizelge 2. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

GRUP	ÖLÇME I	DENEYSEL İŞLEM	ÖLÇME II
Gd	ABT ₁ -TYDT ₁ - İDTT ₁	Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğine Dayalı Öğretim Uygulamaları	ABT ₂ - TYDT ₂ - İDTÖ ₂ -
Gk	ABT ₁ -TYDT ₁ - İDTÖ ₁	MEB İngilizce Programına Dayalı Öğretim Uygulamaları	ABT ₂ - TYDT ₂ - İDTÖ ₂

Gd: YAZID tekniği uygulamalarının yapıldığı Deney Grubu

Gk: İngilizce Dersi Öğretim Programına uygun uygulamaların yapıldığı Kontrol Grubu

ABT: Akademik Başarı Testi

TYDT: Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

İDTT: İngilizce Dersi Tutum Ölçeği

3. 2. Çalışma Grupları

Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında yer alan bir ortaokulda yürütülmüştür. Deney grubunda 20, kontrol grubunda 20 olmak üzere toplam 40 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bir önceki eğitim öğretim yılına ait yılsonu genel başarı puan ortalamaları ile İngilizce dersi başarı puan ortalamaları bağımsız gruplar için t-testi ile karşılaştırılmış ve grupların denk olduğu bulunmuştur.

3.3. DeneySEL İşlemler

1. Deney ve kontrol grubu olarak belirlenen sınıfların birbirlerine olan denkliklerinin belirlenmesi amacıyla bir önceki yıla ait yıl sonu genel başarı puan ortalamaları ve İngilizce dersi puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Yine denklik düzeylerinin belirlenmesi aşamasında deney ve kontrol gruplarının akademik başarı, yaratıcılık ve tutum öntest puanları dikkate alınmıştır.
2. Deney grubu öğrencilerine yönelik yaratıcılık kavramı, YAZID tekniğinin özellikleri ve dikkat edilmesi gereken noktalar hakkında deneySEL uygulamalar başlamadan önce bilgilendirme yapılmıştır.
3. Araştırma 6. Sınıf İngilizce dersi kapsamında yapılmıştır. Uygulama, çalışmanın yapıldığı tarih aralığında müfredatla uyumlu olarak 3. ve 4. ünitelerin işlenişinde gerçekleştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce dersi 6. sınıf öğretim programında bulunan kazanımları kapsayan 5 etkinlik, “Downtown” ve “Weather Conditions” üniteleri üzerine araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Etkinliklerin geliştirilmesi aşamasında yaratıcı zıt düşünme ile ilgili alan taraması yapılmıştır. Bu doğrultuda bilimsel araştırmalar, tezler, makaleler ve kitaplar incelenmiş, YAZID tekniğine uygun hazırlanan etkinliklerin İngilizce dersi öğretim programı kazanımlarını kapsamı sağlanmıştır. Etkinlikler tekniğin özelliklerini taşıyacak şekilde düzenlenmiştir.
4. Hem deney hem de kontrol grubunda çalışma, araştırmacı tarafından yürütülmüştür.
5. Deney grubunda YAZID tekniği uygulamaları, kontrol grubunda 6. sınıf İngilizce Dersi Öğretim programına dayalı uygulamalar 4 hafta içerisinde toplam 20 ders saatinde gerçekleştirilmiştir.
6. Deney ve kontrol gruplarına ABT, TYDT, İDTÖ son test olarak uygulanarak, 6 haftalık uygulama süreci tamamlanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Akademik Başarı Testi (ABT)

Başarı testi “ Describing places (Making comparisons)”, “Describing what people are doing now (Making simple inquiries)”, “Describing the weather”, “Making simple inquiries” “Expressing emotions” konularında yer alan kazanımları içeren bilgi ve kavrama dayalı sorulardan oluşmaktadır. Testin kapsam geçerliliği için, ilçe merkezinde ortaokul düzeyindeki

okullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerine başvurulmuştur. Toplam 4 uzmanın görüşü alınmış ve alan öğretmenleri tarafından soruların uygunluğu yönünde görüş bildirilmiştir. 40 maddeden oluşan akademik başarı testi; ortaokul düzeyinde bir okulda 7. sınıfta bulunan toplam 55 öğrenciye uygulanarak “İteman” programında güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve çıkarılması gereken bir soru bulunmadığına karar verilmiştir. 4 seçenekli 40 maddelik başarı testinin madde analizi yapıldığında güvenilirlik katsayısı .80 olarak belirlenmiştir.

3.4.2. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT)

Torrance tarafından geliştirilen Yaratıcı Düşünme Testi, Amerika Birleşik Devletleri’nde 1966 yılında yayımlanması ile birçok farklı ülkede araştırmacılar tarafından kullanılmaya başlamıştır. Test, sözel ve şekilsel form bölümlerinden oluşmaktadır. Bu formlar birbirinden bağımsızdır ve yaratıcılıkla ilgili farklı boyutları ölçmektedir. Testin sözel formunda yedi, şekilsel formunda 3 olmak üzere, 10 etkinliği bulunmaktadır (Korkmaz, 2002). Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A formu, çalışma gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmış, uygulama süresi olarak 30 dakika verilmiştir. Uygulama sonrası elde edilen veriler, iki ayrı kişi tarafından puanlanmıştır. Bu çalışma için puanlayıcı güvenilirlik kat sayısı .93 olarak hesaplanmıştır.

3.4.3. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği (İDTÖ)

Bu araştırmada kullanılan İngilizce Dersi Tutum Ölçeği, David Jerner Martin’in hazırladığı Elementary Science Methods: A Constructivist Approach isimli kitaptan, Güler (2004) tarafından İngilizce dersine uyarlanmış ve araştırmasında kullanılmıştır.

Ölçekte toplam 24 madde yer almaktadır. Ölçekle ilgili Alpha güvenilirlik katsayısı, ölçeğin ilköğretim düzeyinde bulunan 895 öğrenciden oluşan gruba uygulanması ile 0,947 olarak hesaplanmıştır (Köyönü, 2012). Bu çalışma için güvenilirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarının değişkenleri olan akademik başarı, yaratıcılık ve derse yönelik tutum ile ilgili ölçümlerin dağılımları incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının bütün değişkenler için ön test ve son testleri normallik varsayımlarını sağlamaktadır. Bu testlerin Shapiro-Wilks analizi sonucunda hesaplanan p değerleri .05’ten büyük çıkmıştır ve bu anlamlılık düzeyinde testlere ait puanların normal dağılıma uygun olduğu söylenebilir. Bu bağlamda deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı, yaratıcılık ve derse yönelik tutum düzeyi değişkenleri anlamlı bir

farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla, elde edilen veriler SPSS paket programında, bağımlı ve bağımsız gruplar için t -testi ile analiz edilmiştir. Böylelikle araştırma bulgularına ulaşılmış ve ilgili yorumlamalar anlamlılık düzeyi .05 kabul edilerek yapılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda, araştırmadan elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları çizelgelerle betimlenmiştir.

4.1 Birinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar

“YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu ile Yabancı Dil (İngilizce) Dersi Öğretim Programına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı son test erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen birinci alt problem e ait elde edilen sonuçlar Çizelge 3’de gösterilmiştir.

Çizelge 3. Deney ve Kontrol Grupları Akademik Başarı Son Test Erişim Puanları Bağımsız Gruplar İçin t- Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Akademik Başarı	Deney	20	32,25	10,35	38	1,16	.25
	Kontrol	20	28,75	8,64			

Çizelge 3’de; Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı son test erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir, ($t_{(38)}=1,16$, $p>.05$). Ancak deney grubu akademik başarı son test puanları ($\bar{x}=32,25$), kontrol grubu akademik başarı son test puanlarına ($\bar{x}=28,75$) göre daha fazladır.

a. *“YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”* şeklinde ifade edilen alt probleme ait veriler Çizelge 4’de verilmiştir.

Çizelge 4. Deney Grubu Akademik Başarı Ön Test-Son Test Puanları Bağımlı Gruplar İçin t-Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Ölçüm	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Akademik Başarı	Ön test	20	53,62	7,76	19	13,9	.00
	Son test	20	85,88	12,83			

Çizelge 4’e göre; deney grubunun akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t_{(19)}=13,9$, $p<.01$). Deney grubunun akademik başarı son test ortalama puanları ($\bar{x}=85,88$), akademik başarı ön test puanlarına ($\bar{x}=53,62$) göre daha yüksektir.

b. “*Yabancı Dil (İngilizce) Dersi Öğretim Programına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklinde ifade edilen alt probleme ait veriler Çizelge 5’de gösterilmiştir.

Çizelge 5. Kontrol Grubu Akademik Başarı Ön Test Ve Son Test Puanları Bağımlı Gruplar İçin t-Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Ölçüm	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Akademik Başarı	Ön test	20	53,12	10,93	19	14,8	.00
	Son test	20	81,87	10,54			

Çizelge 5’e göre; kontrol grubunun akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t_{(19)}=14,8$, $p<.01$). Kontrol grubunun akademik başarı son test ortalama puanları ($\bar{x}=81,87$), akademik başarı ön test puanlarına ($\bar{x}=53,12$) göre daha yüksektir.

4.2 İkinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar

“*YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu ile Yabancı Dil (İngilizce) Dersi Öğretim Programına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcılık son test erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklinde ifade edilen ikinci alt probleme ait veriler Çizelge 6’da gösterilmiştir.

Çizelge 6. Deney Ve Kontrol Grupları Yaratıcılık Son Test Erişim Puanları Bağımsız Gruplar İçin t- Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Yaratıcılık	Deney	20	13,10	8,55	38	3,2	.003
	Kontrol	20	4,60	8,35			

Çizelge 6’ya göre; Deney ve kontrol gruplarının yaratıcılık son test erişim puanları göz önünde bulundurulduğunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir, $t_{(38)}=3,2$, $p<.01$. Deney grubu yaratıcılık son test puanları ($\bar{x}=13,1$), kontrol grubu yaratıcılık son test puanlarına ($\bar{x}=4,6$) göre daha fazladır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında farklılığın deney grubunun lehine olduğu söylenebilir.

a. “*YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu ile Yabancı Dil (İngilizce) Dersi Öğretim Programına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubu arasında yaratıcılığın alt boyutları akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntınlık son test erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklinde ifade edilen alt probleme ait veriler Çizelge 7’de gösterilmiştir.

Çizelge 7. Deney Ve Kontrol Grupları Yaratıcılık Alt Boyutları Akıcılık, Esneklik,

Orijinallik, Ayrıntılılık Son Test Puanları Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Akıcılık	Deney	20	3,75	2,73	38	1,14	.261
	Kontrol	20	2,80	2,53			
Esneklik	Deney	20	3,60	2,50	38	3,92	.000
	Kontrol	20	0,70	2,16			
Orijinallik	Deney	20	3,46	2,98	38	2,51	.017
	Kontrol	20	1,20	2,69			
Ayrıntılılık	Deney	20	2,40	3,41	38	3,07	.016
	Kontrol	20	0,00	2,53			

Çizelge 7'ye göre; deney ve kontrol grubu akıcılık son test erişim puanları göz önünde bulundurulduğunda; gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir, ($t_{(38)}=1,14$, $p>.05$). Ancak deney grubu akıcılık son test erişim puanları ($\bar{x}=3,75$) kontrol grubu akıcılık son test erişim puanlarına ($\bar{x}=2,80$) göre daha fazladır. Deney ve kontrol grubu esneklik son test erişim puanlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır, ($t_{(38)}=3,92$, $p<.01$). Deney grubu esneklik son test erişim puanları ($\bar{x}=3,60$), kontrol grubu esneklik son test erişim puanları na ($\bar{x}=0,70$) göre daha fazladır. Deney ve kontrol grubu orijinallik son test erişim puanları göz önünde bulundurulduğunda; gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, ($t_{(38)}=2,51$, $p<.01$). Deney grubu orijinallik son test erişim puanları ($\bar{x}=3,46$), kontrol grubu orijinallik son test erişim puanlarına ($\bar{x}=1,20$) göre daha fazladır. Deney ve kontrol grubu ayrıntılılık son test erişim puanlarına göre; gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır, ($t_{(38)}=2,51$, $p<.01$). Deney grubu ayrıntılılık son test erişim puanları ($\bar{x}=2,40$), kontrol grubu esneklik son test erişim puanlarına ($\bar{x}=0,00$) göre daha fazladır.

4.3 Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar

“YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yaratıcılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt probleme ait veriler Çizelge 8’de gösterilmiştir.

Çizelge 8. Deney Grubu Yaratıcılık Ön Test Ve Son Test Puanları Bağımlı Gruplar İçin t-Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Ölçüm	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Yaratıcılık	Öntest	20	65,25	9,72	19	6,86	.000
	Sontest	20	78,35	10,80			

Çizelge 8’de; deney grubu öğrencilerinin yaratıcılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir, ($t_{(19)} = 6,86$, $p < .01$). Deney grubu yaratıcılık son test puanlarının ($\bar{x}=78,35$), yaratıcılık ön test puanlarından ($\bar{x}=65,25$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

a. “YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yaratıcılığın alt boyutları akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntınlık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindeki alt probleme ait bağımlı gruplar için t-testi sonuçları Çizelge 9’da gösterilmiştir.

Çizelge 9. Deney Grubu Yaratıcılık Alt Boyutları Akıcılık, Esneklik, Orijinallik, Ayrıntınlık Ön Test Ve Son Test Puanları Bağımlı Gruplar İçin t- Testi Sonuçları

Değişkenler	Ölçüm	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Akıcılık	Öntest	20	23,20	3,19	19	6,14	.000
	Sontest	20	26,96	3,20			
Esneklik	Öntest	20	14,30	2,23	19	6,25	.000
	Sontest	20	17,80	3,04			
Orijinallik	Öntest	20	15,26	2,63	19	5,17	.000
	Sontest	20	18,70	2,90			
Ayrıntınlık	Öntest	20	12,60	3,27	19	3,15	.000
	Sontest	20	14,90	2,56			

Çizelge 9’a göre; YAZID tekniği uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubunun akıcılık alt boyutu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir, ($t_{(19)} = 6,14$, $p < .01$). Deney grubunun akıcılık son test puanları ($\bar{x}=26,96$), akıcılık ön test puanlarından ($\bar{x}=23,20$) daha yüksektir. Deney grubu esneklik alt boyutu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($t_{(19)} = 6,25$, $p < .01$). Deney grubunun esneklik son test puanları ortalaması ($\bar{x}=17,80$), ön test ortalamasına ($\bar{x}=14,30$) göre daha yüksektir. Deney grubu orijinallik ön test ve son test puanları göz önüne alındığında; puanlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir, ($t_{(19)} = 5,17$, $p < .01$). Deney grubunun orijinallik son test puanları ($\bar{x}=18,70$), ön test puanlarına ($\bar{x}=15,26$) göre daha fazladır. Deney grubu ayrıntınlık ön test ve son test puanları göz önünde bulundurulduğunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir, ($t_{(19)} = 1,69$, $p < .01$). Deney grubu ayrıntınlık son test puanları ($\bar{x}=14,90$), ayrıntınlık ön test puanlarından ($\bar{x}=12,60$) yüksektir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar

“Yabancı Dil (İngilizce) dersi programına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt probleme ilişkin elde edilen sonuçlara Çizelge 10’da yer verilmiştir.

Çizelge 10. Kontrol Grubu Yaratıcılık Ön Test Ve Son Test Puanları Bağımlı Gruplar İçin t- Testi Sonuçları

Değişkenler	Ölçüm	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Yaratıcılık	Öntest	20	65,00	6,70	19	2,46	.023
	Sontest	20	69,60	9,28			

Çizelge 10'a göre kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(19)} = 2,46$, $p < .05$). kontrol grubu yaratıcılık son test puanlarının ($\bar{x}=69,60$), yaratıcılık ön test puanlarından ($\bar{x}=65,00$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

a. “Yabancı Dil (İngilizce) dersi programına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcılığın alt boyutları akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntınlık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindeki alt probleme ait sonuçlar Çizelge 11’de gösterilmiştir.

Çizelge 11. Kontrol Grubu Yaratıcılık Alt Boyutları Akıcılık, Esneklik, Orijinallik, Ayrıntınlık Ön Test Ve Son Test Puanları Bağımlı Gruplar İçin Testi Analizi Sonuçları

Değişkenler	Ölçüm	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Akıcılık	Öntest	20	23,00	1,69	19	4,95	.000
	Sontest	20	25,80	2,91			
Esneklik	Öntest	20	14,95	1,96	19	1,24	.230
	Sontest	20	15,55	2,19			
Orijinallik	Öntest	20	15,25	2,24	19	1,99	.060
	Sontest	20	16,45	3,07			
Ayrıntınlık	Öntest	20	11,80	1,79	19	,000	1,00
	Sontest	20	11,80	2,59			

Çizelge 11 incelendiğinde; kontrol grubu akıcılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir, ($t_{(19)} = 4,96$, $p < .01$). Kontrol grubunun akıcılık son test puanları ($\bar{x}=25,80$), akıcılık ön test puanlarına ($\bar{x}=23,00$) göre daha yüksektir. Kontrol grubunun esneklik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir, ($t_{(19)} = 1,24$, $p > .05$). Kontrol grubunun esneklik son test puanları ($\bar{x}=15,55$), esneklik ön test puanlarına ($\bar{x}=14,95$) göre daha yüksektir. Kontrol grubunun orijinallik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır, ($t_{(19)} = 1,99$, $p > .05$). Kontrol grubunun orijinallik son test puanları ($\bar{x}=16,45$), orijinallik ön test puanlarına ($\bar{x}=15,25$) göre daha yüksektir. Kontrol grubunun ayrıntınlık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur, ($t_{(19)} = 1,00$, $p > .05$).

Kontrol grubunun ayrıntılılık son test puanları ($\bar{x}=11,80$), ayrıntılılık ön test puanları ($\bar{x}=11,80$) ortalamaları birbirine eşittir.

4.5 Beşinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar

“YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu ile Yabancı Dil İngilizce dersi programına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin derse yönelik tutum düzeyleri son test erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen beşinci alt probleme ait elde edilen verilere Çizelge 12’de yer verilmiştir.

Çizelge 12. Deney Ve Kontrol Grupları Tutum Düzeyleri Son Test Erişim Puanları Bağımsız Gruplar İçin t- Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Tutum	Deney	20	7,95	6,17	38	5,06	.000
	Kontrol	20	0,85	1,14			

Çizelge 12’ye göre; Deney ve kontrol gruplarının tutum düzeyleri son test erişim puanları göz önünde bulundurulduğunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir, $t_{(38)}=5,06$, $p<.01$) Deney grubu tutum düzeyi son test erişim puanları ($\bar{x}=7,95$), kontrol grubu tutum düzeyi son test erişim puanlarına ($\bar{x}=0,85$) göre daha fazladır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında farklılığın deney grubunun lehine olduğu söylenebilir.

a. *“YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutum düzeyleri testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”* şeklinde ifade edilen alt probleme ait elde edilen sonuçlar Çizelge 13’de gösterilmektedir.

Çizelge 13. Deney Grubu Tutum Düzeyleri Ön Test Ve Son Test Puanları Bağımlı Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Tutum	Ön Test	20	100,65	11,68	19	5,76	.000
	Son Test	20	108,65	6,41			

Çizelge 13’e göre; deney grubunun tutum düzeyleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir, ($t_{(19)}= 5,76$, $p<.01$). Deney grubunun tutum düzeyleri son test ortalama puanları ($\bar{x}=108,65$), tutum düzeyleri ön test puanlarına ($\bar{x}=100,65$) göre daha yüksektir. Bu veriler doğrultusunda farklılığın deney grubunun lehine olduğu söylenebilir.

b. “Yabancı Dil (İngilizce) dersi programına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin derse yönelik tutum düzeyleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt probleme ait elde edilen sonuçlar Çizelge 4.12’de gösterilmektedir.

Çizelge 14. Kontrol Grubu Tutum Düzeyleri Ön Test Ve Son Test Puanları Bağımlı Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Tutum	Ön Test	20	103,10	10,38	19	3,34	.003
	Son Test	20	103,95	9,76			

Çizelge 14’e göre; kontrol grubunun tutum düzeyleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t_{(19)} = 3,34$, $p > .05$). Kontrol grubunun tutum düzeyleri son test ortalama puanları ($\bar{x} = 103,95$), ön test puanlarına ($\bar{x} = 103,10$) göre daha yüksektir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6. sınıf İngilizce dersinde YAZID tekniğinin kullanımının öğrencilerin akademik başarı, yaratıcılık ve tutum düzeyleri üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada, araştırmaya ait bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

1. YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu ile Yabancı Dil (İngilizce) dersi öğretim programına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test erişim puanlarına göre akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak yine de deney grubu öğrencilerinin son test başarı puan ortalamalarının, kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık deney grubunun lehinedir. YAZID tekniği, deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri üzerinde etkili olmuştur. Yabancı Dil (İngilizce) dersi programına dayalı öğretimin yapıldığı, kontrol grubu öğrencilerinin de akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubu, akademik başarı ön test puan ortalamaları, kontrol grubu akademik başarı son test puan ortalamalarından daha yüksektir. Yabancı Dil (İngilizce) dersi öğretim programında önerilen uygulamalar da, öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri üzerinde olumlu yönde etkili olmuştur.

2. YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu ile Yabancı Dil (İngilizce) dersi öğretim programına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcılık son test erişim puanlarına göre, öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık deney grubunun lehinedir. YAZID tekniği, İngilizce dersinde öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri üzerinde olumlu yönde etkili olmuştur. Ayrıca, YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu ile Yabancı Dil (İngilizce) dersi öğretim programına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubu arasında yaratıcılığın alt boyutları akıcılık, esneklik, orijinallik, ayrıntılilik son test erişim puanlarına göre, esneklik, orijinallik ve ayrıntılilik bakımından anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akıcılık alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı ancak deney grubu akıcılık son test erişim puanlarının kontrol grubu akıcılık son test erişim puanlarından daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

3. YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yaratıcılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre YAZID tekniği, deney grubu öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerinde olumlu etkiye sahiptir. YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yaratıcılığın alt boyutları akıcılık, esneklik, orijinallik, ayrıntılilik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

4. Yabancı Dil (İngilizce) dersi öğretim programına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Kontrol grubu yaratıcılık son test puanlarının, ön test puanlarından daha yüksek olmasına rağmen bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı Dil (İngilizce) dersi öğretim programına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcılığın alt boyutları esneklik, orijinallik, ayrıntılilik bakımından son test sonuçlarının ön testlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir ancak ön test ve son test puanları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamaktadır. Kontrol grubu akıcılık ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu veriler doğrultusunda Yabancı Dil (İngilizce) dersi öğretim programına dayalı yapılan uygulamaların yaratıcılığın alt boyutları esneklik, orijinallik, ayrıntılilik bakımından kontrol grubu öğrencileri üzerinde etkide bulunmadığı, ancak akıcılık alt boyutu bakımından olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu ile Yabancı Dil (İngilizce) dersi programına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutum düzeyleri son test erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Deney grubu tutum son test erişim puanları, kontrol

grubu tutum son test erişî puanlarına göre daha fazladır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında farklılığın deney grubunun lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. YAZID tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin tutum düzeyleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Deney grubu, tutum son test puan ortalamaları, deney grubu tutum ön test puan ortalamalarından daha yüksektir. YAZID tekniğinin deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersi tutum düzeyleri üzerindeki etkisinin olumlu olduğu sonucuna varılmaktadır. Yabancı Dil (İngilizce) dersi öğretim programına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin tutum düzeyleri ön test ve son test puanları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kontrol grubu tutum düzeyi son test puan ortalamaları, kontrol grubu tutum düzeyi son test puan ortalamalarından daha yüksektir. Yabancı Dil (İngilizce) dersi öğretim programında önerilen uygulamaların da, kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri üzerindeki etkisinin olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ABT kullanılarak elde edilen sonuçlara göre; YAZID tekniğinin yabancı dil (İngilizce) dersinde kullanımının öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisi anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Ancak hem YAZID tekniğinin, hem de yabancı dil (İngilizce) öğretim programında önerilen ve hali hazırda uygulanan yöntem ve tekniklerin akademik başarı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler ileri sürülmektedir:

1. Ülkemizde eğitim programlarının temel hedefleri arasında üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinden bahsedilmektedir. Bu bağlamda, YAZID gibi yaratıcılık becerileri üzerinde olumlu etkileri olan tekniklerin eğitim programlarında daha fazla yer alması gerekmektedir.

2. YAZID tekniğinin, sanatsal etkinleri içeren derslerde kullanımı ile yaratıcı ürünler geliştirilmesi hususunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4. YAZID tekniğinin doğru ve etkili kullanımı için, öğretmen adaylarına ya da hizmet içi eğitimler sırasında öğretmenlere yönelik bilgilendirme ve örnek uygulamalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Chapman, L. (1978). *Approaches to art education*. New York : Harcourt Brace Jovanovich.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. Pantheon, New York, The U.S.A.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and psychology of discovery and invention*. New York : Harper Collins.
- Doğan, N. (2011). *Yaratıcı düşünce ve yaratıcılık*. Ö. Demirel (Editör). Eğitimde Yeni Yönelimler (ss.167-191). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğançay, A. S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 23-39.
- Fanselow, J. F. (1992). *Constrasting Conversations-Activities for Exploring our Beliefs and Teaching Practices*. Longman, New York: The U.S.A.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6. Baskı).New York: McGraw-Hill International Edition.
- MEB. (2018). *İlköğretim İngilizce Dersi (6. Sınıflar) Öğretim Programı*. MEB Yayınevi: Ankara.
- Güler, N. (2004). İlköğretim 5.sınıf İngilizce öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarının akademik başarıya ve tutuma etkisi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Korkmaz, H. B. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 256.
- Köyönü, M. B. (2012). İlköğretim öğrencilerinin *ingilizce dersine yönelik tutumları ile ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi : Kandıra ilçesi örneği*". Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Öztürk, Ş. (2004). Eğitimde yaratıcı düşünme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 18, 77-84.
- Rothernberg, A. ve Hausman, C. R. (1976). *The creativity question*. USA: Duke University Press.
- Rowe, Alan J. (2007).*Yaratıcı zeka*. Çeviren: Şule Gülmen, İstanbul: Prestij Yayınları.
- Runco, M. A. (1988). Creativity research: Originality,utility,and integration. *Creativity Research Journal*,1,1-7.

- Sak, U. (2009). Creative reversal act: teaching the ways creators think. *Gifted Education International*, 25 (1) :5-13.
- Sak, U. (2014). *Yaratıcılık gelişimi ve geliştirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sak, U. (2018). *Yaratıcılık gelişimi ve eğitimi*. 3. Baskı, Ankara.
- Sak, U., & Oz, O. (2010). The effectiveness of the Creative Reversal Act (CRE-ACT) on students' creative thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 5(1), 33-39.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İkinci Baskı, Evrim Yayınevi: İstanbul.
- Torrance, E. P. (1967). The Minnesota studies of creative behavior: National and international extensions. *Journal of Creative Behavior*, 1, 137-154.

TÜRKİYE VE OECD ÜLKELERİNİN EĞİTİM HARCAMALARI ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA

Abdulkadir IŞIK¹, E.Seda KOÇ²

BÖLÜM 3

1 Prof.Dr., Trakya Üniversitesi, İİBF Fakültesi, Maliye Bölümü, Email:abdulkadirisik@trakya.edu.tr

2 Dr.Öğretim Üyesi, Namık Kemal Üniversitesi, Sağlık Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Email:eskoc@nku.edu.tr



TÜRKİYE VE OECD ÜLKELERİNİN EĞİTİM HARCAMALARI ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA

Abdulkadir IŞIK¹, E.Seda KOÇ²

GİRİŞ

Toplumsal bir olgu olan eğitim kavramına ilişkin alanyazında pek çok farklı tanım yer almakla birlikte, eğitimi özetle bireylerde kalıcı izli davranış değişikliği meydana getirme süreçleri olarak ifade etmek mümkündür. Formal ve informal şekilde gerçekleştirilebilen söz konusu süreçler aracılığıyla girdisi insan gücü olan bu mekanizmanın toplumsal beklentilere en uygun olan davranış örüntüleriyle tamamlanması beklenmektedir. Buna göre eğitim süreçleri sonrasında bireylerin ait oldukları topluma en hızlı ve kolay şekilde uyum sağlamalarının yanısıra o topluma en fazla katkıyı sağlayabilecekleri davranışları kazanmaları hedeflenmektedir.

Günümüzde eğitimin ülkeler için sunduğu ifade edilmiş olan toplumsal desteğin yanısıra ekonomik, politik ve sosyo-kültürel yönden sağlamış olduğu katkıları da yadsınamaz düzeydedir. Bu nedenden ötürü yürütülmekte olan eğitim uygulamaları ile beraberinde benimsenen eğitim politikaları ülkelerin gelişimleri için doğrudan belirleyici olan faktörler arasında yer almaktadır. Söz konusu bu durum eğitime yapılmakta olan harcamaların her geçen gün önem kazanmasına ve artmasına sebep olmaktadır.

Eğitim harcamaları gerek dünyanın pek çok ülkesinde gerekse Türkiye’de kamusal harcamalar arasında en büyük paya sahip olan harcamalar arasında yer almaktadır. Yarı kamusal olarak nitelendirilen bu harcamaların büyük bir çoğunluğu ülkemizde halen devlet tarafından yürütülmekte; diğer bir ifade ile devlet halen eğitim alanındaki temel finansör olarak görevini devam ettirmektedir. Bu durum özellikle ülkemiz gibi gelişmekte olan ülkeler için bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır çünkü yarı kamusal hizmetlerin bütünüyle piyasaya bırakılması yeterli alım gücüne sahip olmayan vatandaşların bu mal ve hizmetlerden yararlanamamasına sebep olmaktadır (Işık, 2015). Diğer bir ifade ile eğitim harcamalarının özellikle belirli gelir düzeyine sahip ülkelerde kamu tarafından yeterli ve sürekli bir şekilde sunulabilmesi bireylerin temel evrensel haklarından biri olan eğitim öğretim hakkından yoksun kalmalarını engellemektedir.

1 Prof.Dr., Trakya Üniversitesi, İİBF Fakültesi, Maliye Bölümü, Email:abdulkadirisik@trakya.edu.tr

2 Dr.Öğretim Üyesi, Namık Kemal Üniversitesi, Sağlık Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Email:eskoc@nku.edu.tr

Eğitim harcamaları oldukça geniş bir kapsama sahiptir. Şöyle ki bir ülkede yer alan eğitim kuruluşları, öğrenciler ve aileleri, özel kuruluşlar ve işletmeler, gönüllü kişi ve kuruluşlar ile yabancı ülkelere, kuruluşlardan ve uluslararası örgütlerden sağlanan krediler ve bağışlardan biri ya da birkaçı (Karakütük, 2006) eğitim harcamalarında yer alan kalemler arasında yer alabilmektedir. Ülkemizde yapılan eğitim harcamaları göz önüne alındığında, eğitim finansmanı için ayrılan kaynakları şu şekilde sıralamamız mümkündür;

1. Devletin bütçe gelirinin belli bir oranı,
2. İl özel idare bütçeleri yıllık gelirlerinin belli bir oranı,
3. Belediye gelirlerinin belli bir oranı,
4. Yıllık köy bütçeleri gelirlerinin belli bir oranı,
5. Eğitim sistemine doğrudan kaynak sağlamak için toplanan vergiler,
6. Eğitim alanların ödeyeceği katkı payları ve harçlar,
7. Mesleki eğitimde işverenlerin sağladığı fonlar,
8. Okul düzeyinde yaratılan diğer parasal kaynaklar,
9. Diğer gelirler (Tural, 2002).

Görüldüğü gibi gerek kamusal gerekse özel kaynaklar bazında eğitim harcamalarında yer alabilen çok çeşitli ve farklı kalemler bulunmaktadır. Buna karşın ülkemizde oldukça merkeziyetçi bir yaklaşım çerçevesinde yürütülen eğitim harcamalarının önemli bir çoğunluğunun devlet bütçe gelirinden elde edilen ve yıllara göre değişiklik gösteren kaynaklar aracılığıyla yürütüldüğünü söylemek doğru olacaktır. Bu oran her ülke için farklılık göstermekle birlikte OECD ülkeleri arasında en yüksek merkezi finansman oranının ülkemize ait olduğunu belirtmek gerekmektedir. Buna göre 2014 yılı için %92 gibi bir orandan bahsetmek doğru olacaktır.

Eğitime ayrılan kaynaklar ile büyüme ve gelişme arasındaki çift yönlü ilişki bütün ülkelerde biliniyor olmasına rağmen eğitime harcamaları gerek farklı arasında gerekse aynı ülke içerisinde farklı zamanlarda birtakım değişkenlerden ötürü önemli farklılıklar gösterebilmektedir. Örneğin Dünya Bankası'na ait veriler (World Bank Data,2019) incelendiğinde 2010 yılı için %6,3 olan eğitim harcamaları/GSYİH oranının Türkiye için 1995, 2000 ve 2006 yıllarında sırası ile %2,3; %2,6 ve %2,9 olduğu görülmektedir. Aynı oranların Danimarka için ise %7,6; % 8,3 ve %8,0 olarak kaydedildiği dikkati çekmektedir. Buna göre ülkemizde eğitim harcamaları için ayrılmış olan bütçe giderek artmış olsa da gerek OECD ortalaması gerekse diğer bir ölçüt olarak kabul edilebilecek Danimarka örneği göz önüne alın-

dığında eğitim harcamalarının beklenen ve istenilen düzeyinin oldukça altında olduğunu söylemek doğru olacaktır. Şüphesiz ülkelerin eğitim için ayırmış olduğu bu kaynakların belirlenmesinde etkili olan birtakım faktörler yer almaktadır. Söz konusu faktörler şu şekilde sıralanabilmektedir;

1. Ülkenin genel ekonomik düzeyi,
2. Kişi başına düşen ulusal gelir,
3. Siyasal iktidarların izlediği politika,
4. Halkın eğitim istemi ve eğitime gösterdiği ilgi,
5. Öğrenci sayısı,
6. Öğrenim çağında bulunan nüfusun okullaşma oranı,
7. Okullarda okutulan ders sayısının artması,
8. Eğitim personeli sayısının fazlaca artırılması,
9. Araştırma çalışmalarının hızla artması,
10. Öğretimin teknik hale gelmesi (Adem,1997).

Listede yer alan maddeler incelendiğinde ülkelerin eğitim harcamaları üzerinde belirleyici olan faktörlerin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Özellikle Türkiye gibi genç nüfus potansiyelinin yanısıra dünya ortalamasının üzerinde yer alan nüfus artış hızına sahip ülkeler düşünüldüğünde bu faktörlere bağlı olarak eğitime ayrılan kaynak sıkıntısının neden giderek kronikleşmek zorunda kaldığı bir kez daha anlaşılabilmektedir. Eğitim finansmanı alanında yaşanan kaynak sorunu çoğu ülke için ortak olmakla birlikte giderek artan eğitim ihtiyaçlarının kıt kaynaklar aracılığıyla karşılanmak zorunda kalınması, gerek eğitim hizmetleri arasında öncelik sorununu ortaya çıkarmakta gerekse ülkelerin eğitim için ayrılmış olan söz konusu bütçelerinin sınırlandırılmasına sebep olmaktadır. Dolayısıyla Türkiye dahil pek çok ülkede eğitim hizmetlerinin sunulmasında alternatif bir çözüm olan özel kesim kesimin payı ve önemi giderek arttırmaktadır.

Eğitim harcamalarına ilişkin alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde farklı ülkelere ait çeşitli değişkenlerin incelendiği pek çok çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Kurban (2018), 2017 yılına ait OECD verilerine göre yürütmüş olduğu çalışmasında eğitim harcamaları konusunda karşılaştırmalı bir analiz yaparak Türkiye’de eğitimin finanse edilmesi konusunda bazı iyileştirmeler olmakla birlikte hala OECD ülkeleri içerisinde ortalamanın oldukça gerisinde olduğunu ifade etmiştir. Konan ve arkadaşları (2018) çalışmalarında PISA 2015’te en başarılı 10 ülke ile Türkiye’nin eğitim harcamalarını karşılaştırmışlar ve buna göre söz konusu ülkelerin eğitim harcamaları ile başarıları arasında doğrudan bir ilişki olduğunu

saptamışlardır. Tüleykan ve Parlak (2018) ise 2006-2018 yılları arasında Türkiye’de yapılan eğitim harcamalarını OECD ülkeleri ile karşılaştırmış; buna göre Türkiye’de yapılan harcamaların ve eğitime ayrılan payın yeterli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Toprak ve arkadaşları (2016) Türkiye’de 1980 sonrasında yapılmış olan eğitim harcamalarının düzeyini sorgulayarak diğer bazı ülkelerle karşılaştırmışlardır. Buna göre çalışmalarında Türkiye’de eğitim için yapılan kamusal harcamaların OECD ortalamasının 3,4 kat altında olduğu ancak özel harcamalarda ortalamanın 2 kat üzerinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çelebi ve Gökmen (2014) Türkiye ve diğer OECD ülkelerinin eğitim harcamaları ile vergi gelirlerini karşılaştırmalı olarak analiz etmeye çalışmışlar, elde edilen bulgulara göre kamusal harcamalardaki yetersizlikler nedeniyle Türkiye’deki bir ailenin çocuklarının eğitimi için OECD ortalamasının 2 kat üzerinde bir harcama yapmak zorunda olduğunu belirlemişlerdir.

Egeli ve Hayrulloğlu (2014) Türkiye’deki eğitim harcamalarının yeterliliğini diğer OECD üyesi ülkelerle karşılaştırarak belirlemeye çalışmışlardır. Buna göre Türkiye’de son on yıl içinde eğitim harcamalarına ayrılmış olan miktarın GSYİH ve merkezi yönetim bütçesi içindeki payının sürekli bir artış eğiliminde olmakla birlikte, OECD ülkeleri ile kıyaslandığında bu oranın yine de düşük kaldığını belirlemişlerdir. Ayrançöl ve Tekdere (2014) Türkiye ve OECD ülkelerinde yapılan toplam eğitim harcamalarını ele alarak, öğrenci başına eğitim harcamalarını yıllar itibarıyla karşılaştırmış, eğitim harcamalarında kamu-özel fon dağılımını incelemiştir. Çalışmalarında elde edilen sonuçlar doğrultusunda Türkiye’nin GSYH’den eğitime ayrılan payda OECD ve AB21 ortalamasının altında kaldığı ancak, kamu/özel fon dağılımında ise benzer eğilime sahip olduğunu belirlemişlerdir.

Arabacı (2011) Türkiye ve OECD ülkelerinde eğitim harcamalarını incelemiş olduğu çalışmasında öğrenci başına yapılan eğitim harcamaları açısından Türkiye’nin OECD ülkeleri arasında en son sırada yer aldığını tespit etmiştir. Altundemir (2008) Türkiye ve OECD ülkelerindeki eğitim harcamalarını karşılaştırmalı olarak incelemek dışında bu harcamaların yıllara göre değişimini de yapabilmek için 1995, 2000 ve 2004 yılına ait verileri analiz etmişlerdir. Buna göre ülkemizde eğitime ayrılan kaynakların yetersiz olmakla birlikte 1995 yılına göre eğitim harcamalarında en fazla artış sağlayan ülkeler arasında ilk sıralarda yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Ergen (2004) çalışmasında 1983-2002 arasında Türkiye’de yapılan eğitim harcamalarını inceleyerek birtakım uluslararası karşılaştırmalar yapmıştır. Araştırmasında Türkiye’de yapılan eğitim harcamalarının yapısal olarak fazla değişiklik göstermediği ve bunun bütçe süreci ile zorunlu harcamaların belirleyiciliğinden kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır.

Görüldüğü gibi alanyazında Türkiye’de yapılan eğitim harcamalarının analiz edilebilmesinin yanısıra bu harcamaların uluslararası ölçütler çerçevesinde incelenerek değerlendirilebilmesi amacıyla yapılmış olan pek çok farklı çalışma yer almaktadır. OECD ülkelerinin tamamı ya da seçilen bazıları ile karşılaştırmaların yapılmış olduğu çalışmalarda, araştırmacılarca belirlenmiş olan ölçütlerin yanısıra eğitim harcamalarına ilişkin zaman aralıklarının da çeşitlilik gösterdiği dikkati çekmektedir.

Bu çalışmada Türkiye ve OECD ülkelerinde yapılmış olan eğitim harcamalarının bütüncül ve yenilikçi bir bakış açısıyla ele alınarak, Türkiye’de yapılan eğitim harcamalarının son 15 yıldaki seyrinin incelenmesi hedeflenmiştir. Belirlenen amaç doğrultusunda çalışmada 2000 yılından itibaren OECD tarafından sunulmuş olan veriler beşer yıllık dönemler halinde incelenmiş, söz konusu inceleme yapılırken farklı sosyal, kültürel, ekonomik ve coğrafi özelliklere sahip olan 20 OECD ülkesine ait veriler ele alınmıştır. Söz konusu veriler incelenirken şu sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır;

Çalışmada kapmasında yer alan ülkelere,

1. her bir öğrenci için yapılan yıllık harcama miktarları nedir?
2. öğrenci başına yapılan harcamaların GSYH’lerine yüzdesi nedir?
3. eğitim kurumlarına yapılan harcamaların GSMH’lerine yüzdesi nedir?
4. eğitim kurumlarına yapılan kamusal ve özel harcamaların GSMH’lerine yüzdesi nedir?
5. eğitime yapılan harcamaların toplam kamusal harcamalara yüzdesi nedir?
6. eğitime yapılan cari harcamaların hizmet kategorisine göre dağılımı nasıldır?

Araştırma sorularında görüldüğü gibi Türkiye ve diğer OECD ülkelerinde gerçekleştirilen eğitim harcamaları farklı değişkenler açısından incelenmeye çalışılmıştır. Ülkelerin eğitim harcamalarına ilişkin verilerin sunulmasının dışında Türkiye’de yapılan eğitim harcamalarının OECD ülkeleri ile karşılaştırılmasının gerek Türkiye’nin mevcut eğitim finansmanı durumunun açıkça ortaya konulabilmesi gerekse eğitim harcamaları ile akademik başarı arasındaki ilişki düzeyinin belirlenebilmesi adına fayda sağlayacağı düşünülmüştür. Çalışmada elde edilen bulgular ışığında eğitim faaliyetlerinin finansmanı ile eğitim hizmetlerinin niteliğinin arttırılmasına yönelik birtakım öneriler sunulmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma türünde olan bu araştırma tarama modeline göre yürütülmüştür. Tarama modeli, geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası yoktur bu modelde. Bilinmek istenen şey meydana gelir ve amaç o şeyi doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir. Asıl amaç değiştirmeye kalkmadan gözlemektir. (Karasar,2014). Tarama modelinde bilimin gözleme kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme, kontrol edilen değişmez ilişkiler üzerinde genellemelere varma vardır. Yani bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır. Tarama modelinde olayları olduğu gibi kaydetme sınıflama en başta olan özelliktir. Ancak yorum ve değerlendirme yapmak zorunludur (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada da örnekleme yer alan ülkelere ait eğitim harcamaları incelenerek sonuçlar araştırmacılar tarafından yorumlanmış; söz konusu harcamalar araştırmacılar tarafından belirlenmiş olan göstergeler çerçevesinde detaylı bir şekilde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bir araştırma için evren (population, universe) soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur. Evren bir başka şekilde araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı grup olarak tanımlanabilir. Örneklem ise (sample) özellikleri hakkında bilgi toplamak için çalışılan evrenden seçilen onun sınırlı bir parçası, örnekleme ise evrenin özelliklerini belirlemek, tahmin etmek amacıyla onu temsile edecek uygun örnekleri seçmeye yönelik süreci ve bu süreçte gerçekleştirilen tüm işlemleri tanımlar (Büyüköztürk vd., 2008). Bu çalışmanın evrenini OECD üyesi 36 ülke oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleminde ise farklı demografik özelliklere sahip 19 OECD ülkesi ile Türkiye yer almaktadır.

Verilerin Kaynağı ve Analizi

Çalışmada incelenen verilerin tamamına OECD tarafından yıllık olarak yayınlanan “Education at a Glance” adlı raporlar aracılığıyla ulaşılmıştır. Ülkeler arası karşılaştırma yapılmasının yanı sıra bu ülkelerin eğitim finansmanı açısından göstermiş oldukları değişimin de belirlenebilmesi amacıyla 2000 yılından itibaren son 15 yıla ait veriler beşer yıllık dönemler halinde bir arada sunulmuştur.

Verilerin analizinde doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli incelenmesi olarak ifade edilmektedir. Başarılı bir doküman incelemesinin temel şartı, konuya ilişkin belgelerin bulunması, incelenmesi ve belli durum ya da görüşleri ortaya çıkartacak bir senteze varılabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılabilmesidir (Karasar, 2014). Doküman incelemesi sürecinde, araştırmacı genel (gazete, toplantı tutanakları, resmi raporlar vb.) veya özel (kişisel günlük, mektup, elektronik posta) nitel dokümanlar toplanır (Creswell, 2009). Bu çalışmada OECD raporlarında yer alan veriler araştırma soruları kapsamında sistematik bir şekilde incelenmiştir. Türkiye'ye ait verilerin çoğunda eksiklikler yer aldığı belirlenmiş olsa da, veriler arasında oluşabilecek farklılıklar göz önüne alınarak bu verilerin diğer uluslararası ya da yerel kaynaklarla tamamlanması yoluna gidilmemiş; mevcut veriler üzerinde değerlendirmeler yapılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Çalışmada ilk olarak araştırma kapsamında yer alan ülkelerce her bir öğrenci için yapılmış olan yıllık harcamalar incelenmiştir. Buna göre ilgili sonuçlar tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Ülkelerce her bir öğrenci için yapılan yıllık harcama miktarları (Amerikan Doları bazında)*

Ülke	Temel Eğitim				Orta Öğretim				Toplam (Temel Eğitim-Yükseköğretim)			
	2000	2005	2010	2015	2000	2005	2010	2015	2000	2005	2010	2015
Avustralya	4967	5992	9463	9546	6894	8408	10350	12303	6904	8340	10825	12829
Belçika	4310	6648	8852	10211	6889	7731	11004	13070	6544	10407	11028	12900
Çek Cumhuriyeti	1827	2812	4120	5207	3239	4847	6546	8476	3304	4545	6037	7919
Finlandiya	4317	5557	7624	9305	6094	7324	9162	10482	6003	7711	10157	11518
Fransa	4486	5365	6622	7395	7636	8927	10877	11747	6708	8101	10182	11106
Almanya	4198	5014	M	8619	6826	7636	M	11791	6849	7872	M	12139
Yunanistan	3318	5146	M	5810	3859	8423	M	6786	3494	5692	M	5470
Macaristan	2245	4438	4684	5089	2446	3806	4553	6966	2956	4423	5285	6346
İzlanda	5854	9254	9482	11215	6518	8441	7841	11149	6446	8931	8619	11499
İrlanda	3385	5732	8384	8288	4638	7500	10111	10259	5016	7108	10685	9439
İtalya	5973	6835	8296	8426	7218	7648	8607	9079	6928	7540	8690	9308
Japonya	3507	6744	8353	9105	6266	7908	9937	11147	6744	8378	10596	12120
Kore	3155	4691	6601	11047	4069	6645	8060	12202	4294	6212	8198	11143
Meksika	1291	1913	2331	2874	1615	2180	2632	3129	1666	2405	2993	3611
Hollanda	4325	6266	7954	8478	5912	7741	11838	12850	6125	8147	11439	12730
Norveç	6550	9001	12253	13275	8476	10993	13832	15401	8333	10980	14081	15705
Slovakya	1308	2806	5732	6877	1927	2716	4806	6660	4949	3139	5400	8477
Türkiye	M	M	1860	4134	M	M	2470	3511	1073	M	M	4652
İngiltere	3877	6361	9369	11630	5991	7167	10452	10569	5592	7741	10878	13355
ABD	6995	9156	11193	11727	8855	10390	12464	13084	10240	12788	15171	16518
OECD Ortalaması	4381	6282	7974	8631	5957	7804	9014	10010	5736	7827	9313	10520

*Kaynak: Education at a Glance, OECD (2003,2008,2014,2018)

Tablo 1 incelendiğinde çalışmada yer alan ülkelerin tamamında öğrenci başına yapılmış olan yıllık harcamaların artış gösterdiği, söz konusu artışın 2000-2015 yılları aralığı için OECD ortalamasını yaklaşık iki katına çıkarmış olduğu görülmektedir. Tablodaki veriler ülke bazında ele alındığında Norveç ve İzlanda'nın temel eğitim; İrlanda ve Kore'nin orta öğretim; İngiltere ve Hollanda'nın ise tüm eğitim kademeleri için yapmış olduğu harcamalardaki artışın görece daha fazla ve dikkati çeken düzeyde olduğu gözlenmektedir. Tabloda dikkati çeken bir diğer bulgu öğrenci başına yapılan harcama miktarı OECD ortalamasının altında olmasına rağmen harcama miktarındaki artışın OECD ortalamasındaki artış hızına paralel olduğu ülkelerdir. Buna göre Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Meksika ve Slovakya gibi söz konusu duruma örnek ülkelere yapılan eğitim harcamalarının OECD ortalamasına göre yetersiz olduğu ancak her bir ülke tarafından öğrenci başına yapılan harcamanın anlamlı düzeyde arttırılmış olduğu görülmektedir. Tabloda Türkiye'ye ait veriler incelendiğinde benzer bir şekilde öğrenci başına yapılan harcamaların OECD ortalamasının altında yer aldığı ancak söz konusu harcamaların arttırılması yönünde bir çabanın olduğu gözlenmektedir. Her ne kadar nihai olarak ulaşılmış olan rakamlar yeterli ve tatmin edici düzeyde olmasa da, eğitim seviyelerinin tamamı için 2000 ve 2015 yılları arasında yapılmış olan toplam harcamanın yaklaşık olarak dört katı arttırılmış olmasının söz konusu çabayı destekler bir bulgu olduğu söylenebilir.

Çalışmada ülkelere öğrenci başına yapılan eğitim harcamalarının bu ülkelerin ödeme güçleri olan ilişkisini belirleyebilmek için söz konusu harcamaların GSMH'ye göre de ele alınmasına ihtiyaç duyulmuştur. Buna göre ilgili veriler tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Ülkelerce öğrenci başına yapılan harcamaların GSYH'lerine yüzdesi*

Ülke	Temel Eğitim				Orta Öğretim				Toplam (Temel Eğitim-Yükseköğretim)			
	2000	2005	2010	2015	2000	2005	2010	2015	2000	2005	2010	2015
Avusturalya	19	18	23	20	27	25	25	26	27	25	27	27
Belçika	16	21	23	22	26	24	29	29	25	25	29	28
Çek Cumhuriyeti	13	14	16	16	23	24	26	25	22	22	24	24
Finlandiya	17	18	21	22	24	24	25	25	24	25	28	28
Fransa	18	18	19	18	30	30	32	29	27	27	30	27
Almanya	16	16	M	18	26	25	M	25	26	26	M	25
Yunanistan	21	20	M	22	24	33	M	26	22	22	M	21
Macaristan	18	26	23	19	20	22	22	22	24	26	26	24
İzlanda	21	26	27	24	23	24	22	23	23	25	24	24
İrlanda	12	15	20	12	16	20	28	15	18	19	26	14
İtalya	24	25	26	23	29	28	27	25	28	27	27	26
Japonya	21	22	24	22	24	26	28	27	26	28	30	30
Kore	21	22	23	31	27	31	28	35	28	29	28	32
Meksika	14	17	15	16	18	19	17	17	18	21	20	20
Hollanda	16	18	19	17	22	22	28	26	22	23	27	26
Norveç	18	19	27	25	23	23	31	30	23	23	31	30
Slovakya	12	18	25	23	17	17	21	23	18	20	23	29
Türkiye	M	M	12	17	M	M	16	14	17	M	M	19
İngiltere	16	20	27	28	24	23	30	25	21	25	31	32
ABD	20	22	24	21	26	25	27	24	30	31	33	29
OECD Ortalaması	19	21	23	22	25	26	26	26	25	26	28	26

*Kaynak: Education at a Glance, OECD (2003,2008,2014,2018)

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışmada incelenen ülkelerin tamamına yakınında öğrenci başına yapılan harcamalara paralel bir şekilde bu harcamaların GSMH’ye yüzdesi de artış göstermiştir. Bununla birlikte Kore ve Japonya’da son 15 yıllık dönemde farklı kademelerde yapılan harcamaların tamamının OECD ortalamasının belirgin düzeyde üzerinde olduğu ve bu ülkelerce yapılan eğitim harcamalarının GSMH’ye oranının da aynı şekilde artmış olduğu gözlenmektedir. Tabloda dikkati çeken bir diğer veri İrlanda’ya aittir. İrlanda’da öğrenci başına ayrılmış olan bütçe yaklaşık olarak 2,5 katına çıkarılmış olmasına rağmen (Tablo1) bu rakamın GSMH’ye göre 2010-2015 yılları arasında anlamlı düzeyde azalmış olduğu görülmektedir. Türkiye’ye ait veriler incelendiğinde ise her ne kadar bir önceki dönemlere göre iyileşme gözlenirse de söz konusu rakamların tamamının ortalamanın oldukça altında seyrettiği, öğrenci başına yıllık harcama ile GSMH miktarı en düşük ülke olan Meksika’nın da altında yer alarak son 15 yıllık dönem geneli için çalışmada yer alan ülkeler içerisinde son sırada olduğu dikkati çekmektedir.

Çalışmada öğrenci başına yapılan eğitim harcamaları dışında eğitim kurumlarına yapılan harcamalar da ele alınarak benzer şekilde bu harcamaların ülkelerin GSMH'lerine yüzdesi üzerinde durulmaya çalışılmıştır. İlgili veriler tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Ülkelerce eğitim kurumlarına yapılan harcamaların GSMH'lerine yüzdesi*

Ülke	Temel Eğitim-Orta Öğretim				Toplam (Bütün Eğitim Kademeleri)			
	2000	2005	2010	2015	2000	2005	2010	2015
Avusturalya	3,6	3,7	4,3	3,9	5,2	5,3	6,1	6,0
Belçika	4,1	4,1	4,4	4,3	6,1	6,0	6,6	5,7
Çek Cumhuriyeti	2,7	2,9	2,8	2,6	4,0	4,5	4,7	3,8
Finlandiya	3,6	3,9	4,1	4,0	5,6	6,0	6,5	5,7
Fransa	4,3	4,0	4,1	3,7	6,4	6,0	6,3	5,2
Almanya	3,3	3,2	M	3,0	4,9	5	M	4,2
Yunanistan	2,7	2,8	M	2,9	3,6	4,3	M	3,8
Macaristan	2,8	3,3	2,8	2,9	4,4	5,1	4,6	3,8
İzlanda	4,8	5,4	4,9	4,5	7,1	8,0	7,7	5,8
İrlanda	2,9	3,4	4,8	2,7	4,4	4,5	6,4	3,5
İtalya	3,1	3,1	3,2	3,0	4,5	4,4	4,7	3,9
Japonya	3,0	2,9	3,0	2,7	5,0	4,9	5,1	4,1
Kore	3,5	4,1	4,2	4,0	6,1	6,7	7,6	5,8
Meksika	3,5	4,0	4,0	3,9	5,0	5,9	6,2	5,3
Hollanda	3,4	3,8	4,1	3,6	5,1	5,8	6,3	5,4
Norveç	5,0	5,1	5,1	4,6	6,8	7,5	7,6	6,4
Slovakya	2,7	2,9	3,1	2,9	4,1	4,4	4,6	4,4
Türkiye	1,8	M	2,5	3,1	2,5	M	M	4,8
İngiltere	3,6	4,4	4,8	4,4	4,9	5,9	6,5	6,2
ABD	3,7	3,8	4	3,5	6,2	6,6	7,3	6,1
OECD Ortalaması	3,6	3,8	3,9	3,5	5,4	5,8	6,3	5,0

*Kaynak: Education at a Glance, OECD (2003,2008,2014,2018)

Tablo 3 incelendiğinde Norveç ve İzlanda'da gerek zorunlu eğitim süresince gerekse okul öncesinden yükseköğretime kadar bütün eğitim kademeleri için yapılmış olan eğitim harcamalarının tamamının OECD ortalamasının üzerinde yer aldığı dikkati çekmektedir. Benzer şekilde Belçika, Finlandiya, Kore, İngiltere ve ABD 15 yıllık dönem süresince eğitim harcamalarında her zaman ortalamanın üzerinde kalabilmeyi başarmış olan diğer ülkelerdir. Tabloda dikkati çeken bir diğer bulgu Meksika'ya ait verilerde ortaya çıkmaktadır. Meksika her ne kadar öğrenci başına yapılmış olunan harcamalar sıralamasında (Tablo1) incelenen ülkeler arasında sonuncu olsa da 2005 ve 2015 yıllarında toplam eğitim harcamalarında OECD ortalamasının üzerinde yer aldığı görülmektedir. Türkiye'ye ait veriler incelendiğinde ise ne yazık ki genel itibarıyla OECD ortalamasının altında rakamlar göze çarpmaktadır. Özellikle 2000 yılına ait veriler ele alındığında ortalamanın yarısına denk gelen eğitim harcamaları ile sıralamada sonuncu olan ülke olduğu, 2015 yılına gelindiğinde ise istenilen düzeye ulaşamamış olmasına rağmen yaklaşık iki katına çıkarılmış olan

eğitim harcamaları sayesinde OECD ortalamasına yakın bir seviyeye geldiği görülmektedir. Buna göre Türkiye’de son 15 yılda yapılmakta olan eğitim harcamaları yeterli düzeyde olmasa da giderek artma eğiliminde olduğu söylenebilir.

Çalışmada ele alınan bir diğer gösterge ile katılımcı ülkelerde yapılan toplam eğitim harcamaları fon kaynaklarına (kamu harcamaları/özel harcamalar) göre ayrılarak bu harcamaların dağılımları ve ülkelerin GSMH’lerine göre yüzdeleri belirlenmek istenmiştir. Söz konusu göstergeye ilişkin veriler tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4. Ülkelerce eğitim kurumlarına yapılan kamusal ve özel harcamaların GSMH’lerine yüzdesi*

Ülke	Kamusal Harcamalar				Özel Harcamalar			
	2000	2005	2010	2015	2000	2005	2010	2015
Avusturalya	4,6	3,4	4,6	4,0	1,4	0,7	1,5	2,0
Belçika	5,1	3,9	6,4	5,4	0,4	0,2	0,2	0,3
Çek Cumhuriyeti	4,2	2,7	4,1	3,2	0,5	0,3	0,6	0,5
Finlandiya	5,5	3,8	6,4	5,6	0,1	0,1	0,1	0,1
Fransa	5,7	3,8	5,8	4,5	0,4	0,2	0,5	0,6
Almanya	4,3	2,8	M	3,6	1,0	0,6	M	0,6
Yunanistan	3,7	2,5	M	3,4	0,2	0,2	M	0,3
Macaristan	4,4	3,3	4,6	3,2	0,6	0,2	M	0,5
İzlanda	5,7	5,2	7,0	5,5	0,6	0,2	0,7	0,3
İrlanda	4,1	3,3	6,0	3,1	0,4	0,1	0,5	0,4
İtalya	4,5	3,2	4,3	3,3	0,4	0,1	0,4	0,5
Japonya	3,5	2,6	3,6	2,9	1,2	0,3	1,5	1,1
Kore	4,3	3,4	4,8	4,1	2,8	0,9	2,8	1,7
Meksika	4,7	3,7	5,1	4,2	0,8	0,7	1,1	1,1
Hollanda	4,3	3,3	5,4	4,3	0,4	0,1	0,9	1,0
Norveç	5,8	3,8	7,5	6,3	0,1	M	M	0,1
Slovakya	4,0	2,5	4	3,8	0,2	0,4	0,6	0,6
Türkiye	3,4	M	M	3,8	N	M	M	1,0
İngiltere	4,5	3,8	5,9	4,2	0,7	0,8	0,6	1,9
ABD	4,8	3,5	5,1	4,1	2,2	0,3	2,2	2,0
OECD Ortalaması	4,8	3,5	5,4	4,2	0,6	0,3	0,9	0,8

*Kaynak: Education at a Glance, OECD (2003,2008,2014,2018)

Tablo 4’te görüldüğü gibi ülkelerce yapılan eğitim harcamalarının büyük bir çoğunluğu kamusal harcamalar bünyesinde yapılmakta olup 2000-2015 yılları arasında bu harcamalar ait OECD ortalaması 3,5-5,4 aralığında değişmektedir. Ülkelere ait veriler incelendiğinde Belçika, Finlandiya ve İzlanda’da 15 yıllık dönem süresince yapılan eğitim harcamalarının ortalamasının üzerinde seyrettiği görülmektedir. Tabloda bu harcamalar kaynaklarına göre ayrılarak ülkelerde yapılan eğitim harcamalarına ait yükün ne kadarının devlet bütçeleri tarafından karşılandığı ve ne kadarının özel

teşebbüsler, eğitim alan bireylerin kendileri ya da aileleri ile paylaşıldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre ilgili veriler göz önüne alındığında Kore başta olmak üzere Avusturalya, Japonya, ABD ve İngiltere’de eğitime yapılan toplam harcamalar içerisinde özel harcamaların önemli bir paya sahip olduğu dikkati çekmektedir. Türkiye’de yapılan harcamalar ele alındığında 2015 yılı itibarıyla kamusal harcamaların OECD ortalamasının altında olduğu buna karşın özel harcamaların ortalamasının üzerinde yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla Türkiye’de kamu kaynaklı yürütülen eğitim harcamaları henüz yeterli düzeye ulaşamamış olduğu için eğitim paydaşları tarafından yüklenilen özel kaynaklı harcamaların genel harcamalar içerisinde önemli bir paya ve destekleyici bir role sahip olduğu söylenebilir. Çalışmada, ülkelerin eğitime vermiş oldukları öncelik sıralamasının daha net görülebilmesi için eğitime yapılmış olan harcamaların toplam kamu harcamaları içerisindeki yüzdesi de ele alınmıştır. Söz konusu göstergeye ilişkin rakamlar tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5. Ülkelerce eğitime yapılan harcamaların toplam kamusal harcamalara yüzdesi*

Ülke	Temel Eğitim-Orta Öğretim				Toplam (Bütün Eğitim Kademeleri)			
	2000	2005	2010	2015	2000	2005	2010	2015
Avusturalya	10,6	M	11,5	9,3	13,9	M	15,2	16,1
Belçika	6,9	8,0	8,2	7,9	10,6	12,1	12,5	11,3
Çek Cumhuriyeti	6,6	6,5	6,1	6,0	9,7	9,7	9,7	8,0
Finlandiya	7,4	7,8	7,6	7,2	12,2	12,5	12,3	11,2
Fransa	8,0	7,1	6,8	6,2	11,4	10,6	10,4	8,8
Almanya	6,6	6,2	M	6,4	9,9	9,7	M	10,2
Yunanistan	6,3	M	M	5,0	8,8	M	M	6,3
Macaristan	8,8	6,9	5,9	5,6	14,1	10,9	9,8	7,3
İzlanda	11,3	12,3	9,4	10,4	14,6	18,0	14,7	14,8
İrlanda	9,3	10,7	7,4	9,8	13,5	14,0	9,7	13,0
İtalya	6,9	6,7	6,4	5,7	10,0	9,3	8,9	7,7
Japonya	7,9	7,0	6,7	6,3	10,5	9,5	8,9	8,5
Kore	13,6	11,8	11,2	11,1	17,6	15,3	16,2	15,2
Meksika	16,5	16,2	13,6	12,8	23,6	23,4	20,6	18,2
Hollanda	7,0	7,7	7,6	7,6	10,7	11,5	11,6	12,8
Norveç	9,4	M	9,4	8,3	16,2	M	15,2	12,8
Slovakya	9,8	12,9	7,1	6,0	14,7	19,5	10,6	9,7
Türkiye	M	M	6,5	7,6	M	M	M	12,8
İngiltere	8,3	8,6	9,4	9,3	11,8	11,9	12,0	14,7
ABD	10,9	9,4	8,6	8,4	15,5	13,7	12,7	13,1
OECD Ortalaması	8,9	9,0	8,6	8,1	13,0	13,2	13,0	12,0

*Kaynak: Education at a Glance, OECD (2003,2008,2014,2018)

Tablo 5’te görüldüğü gibi ülkeler tarafından eğitim için yapılmış olan toplam harcamalar ortalama olarak kamu harcamalarının %13’üne denk gelmekte olup bu rakam zorunlu eğitim düzeyinde biraz daha düşük seyretmektedir. Söz konusu rakamlar ülke bazında incelendiğinde İzlanda,

Kore ve ABD gibi ülkelerce yapılan eğitim harcamalarının diğer ülkelere ve OECD ortalamalarına göre üst sıralarda yer almasının dışında oldukça farklı bir sonuç da dikkati çekmektedir. Buna göre Meksika'ya ait veriler incelendiğinde kamusal harcamalardan en fazla payı eğitimin aldığı ülke olmasının yanısıra yapılan harcamaların neredeyse tamamında OECD ortalamasının yaklaşık 1,5 katı bir bütçeye sahip olduğu görülmektedir. Türkiye'de gerçekleştirilen eğitim harcamalarının kamu harcamaları içindeki yeri incelendiğinde ise 2015 yılı itibariyle zorunlu eğitim düzeyinde yapılmış olan harcamaların ortalamasının altında kaldığı ancak eğitime ayrılan genel bütçenin OECD ortalamasının 0,8 puan üzerinde çıkmış olduğu gözlenmektedir. Bu durumun son yıllarda Türkiye'de eğitim için yürütülen bütçe iyileştirme çalışmalarının olumlu bir çıktısı olduğu söylenebilir.

Çalışmada son olarak ülkeler tarafından yapılan cari eğitim harcamalarının hizmetkategorisine dağılımı ele alınmış olup, ilgili veriler tablo 6'da sunulmaktadır. *Tablo 6. Ülkelerce eğitime yapılan cari harcamaların hizmet kategorisine göre dağılımı**

Ülke	Öğretmen maaşları				Diğer Personel Maaşları				Diğer Cari Harcamalar			
	2000	2005	2010	2015	2000	2005	2010	2015	2000	2005	2010	2015
Avusturalya	56,1	60,9	60,2	61	16,0	17,0	16,1	16	27,8	22,1	23,7	23
Belçika	M	70,3	71,4	69	M	18,6	17,2	19	M	11,1	11,4	11
Çek Cumhuriyeti	46,5	48,2	46,9	43	16,4	13,8	14,2	19	37,2	38,0	38,9	38
Finlandiya	56,3	54,3	52,8	52	12,1	11,4	11,4	12	31,6	34,3	35,8	36
Fransa	M	57,5	57,7	58	M	23,1	22,7	22	21,2	19,4	19,6	20
Almanya*	85,7(T)	83,1(T)	M	82(T)	85,7(T)	83,1(T)	M	82(T)	14,3	16,9	M	18
Yunanistan*	81(T)	82,5(T)	M	90	81(T)	82,5(T)	M	3	9,0	7,5	M	7
Macaristan*	74,9(T)	80,3(T)	74,6(T)	79(T)	74,9(T)	80,3(T)	74,6(T)	79(T)	25,1	19,7	25,4	21
İzlanda	M	87,7(T)	78,5(T)	53	87,7(T)	78,5(T)	M	20	M	22,3	21,5	27
İrlanda	76,3	74,9	70,1	M	5,5	8,6	10,5	M	18,1	16,3	19,4	M
İtalya	66,9	64,0	M	66	15,6	16,4	M	18	17,5	19,6	17,2	16
Japonya*	88,1(T)	87,2(T)	86,4(T)	84(T)	88,1(T)	87,2(T)	86,4(T)	84(T)	11,9	12,8	13,6	16
Kore	75,0	66,8	57,7	M	8,5	8,4	12,7	M	16,5	24,9	29,6	25
Meksika	80,6	80,1	83,1	M	14,4	11,9	10,3	M	5,0	8,0	6,7	M
Hollanda*	76,7(T)	79,9(T)	82,2(T)	80(T)	76,7(T)	79,9(T)	82,2(T)	80(T)	23,3	20,1	17,8	20
Norveç*	81,7(T)	79,9(T)	78,9(T)	83(T)	81,7(T)	79,9(T)	78,9(T)	83(T)	18,3	20,1	21,1	17
Slovakya	58,1	53,4	50,9	54	17,9	15,0	13,7	14	23,9	31,6	35,4	32
Türkiye*	95,6(T)	M	87(T)	82(T)	95,6(T)	M	87(T)	82(T)	6,6	M	13,0	18
İngiltere	53,1	57,4	37,7	64	20,5	23,6	23,0	11	26,4	19,0	39,3	25
ABD	53,9	53,1	54,8	54	26,3	23,8	26,7	27	17,9	19,2	18,3	22
OECD Ortalaması	63,0	63,3	62,0	63	14,9	16,0	15,5	15	19,7	20,1	21,8	22

*Kaynak: Education at a Glance, OECD (2003,2008,2014,2018)

*Öğretmen maaşları ve diğer personel maaşları bir arada verilmiş olduğundan her iki sütuna da aynı rakam yazılmıştır.

Tablo 6'da yer alan veriler incelendiğinde ülkelerce yapılan eğitim harcamalarının tamamında öğretmen ve diğer personel maaşları için ayrılan oranın harcamaların çoğunluğunu oluşturduğu görülmektedir. Finlandiya ve İngiltere gibi eğitim harcamalarına ilişkin farklı göstergeler bazında büyük çoğunlukla OECD ortalamasının üzerinde yer alan ülkelerde, diğer eğitim harcamaları (ulaşım, yemek, arge çalışmaları, okul binalarının

bakımı vb.) için ayrılan bütçe de benzer şekilde ortalamanın üzerinde yer almaktadır. Beklendik olan bu duruma karşın Çek Cumhuriyeti, Macaristan ve Slovakya gibi sınırlı eğitim bütçelerine sahip ülkelerde söz konusu harcamalar için ayrılmış olan bütçenin oldukça yüksek düzeyde olduğu, hatta Çek Cumhuriyeti'nin tabloda yer alan ülkeler arasında ilk sırada yer aldığı dikkati çekmektedir. Yunanistan ile eğitime en fazla kamusal bütçeyi ayıran (tablo5) Meksika'nın bu harcamaların en az yapıldığı iki ülke olduğu gözlenmektedir. Görece iyi sayılabilecek bir durumun geçerli olduğu Türkiye'de ise personel maaşları dışında kalan bu harcamalar için ayrılmış olan bütçenin yeterli düzeye ulaşmamakla birlikte son 15 yıl içerisinde yaklaşık üç katına çıktığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüzde eğitim bireylerin bilgi, beceri ve yetenek gelişimlerinin sağlanarak ülkelerin kalkınmaları için gerekli olan yüksek nitelikli insan gücünün oluşturulmasında yararlanılan en önemli araç haline gelmiştir. Bu nedenden ötürü dünyanın pek çok yerinde eğitime ayrılan bütçeler insan sermayesine yapılan ve uzun dönemde geri dönüşü hem bireysel hem toplumsal olarak görülen yatırım harcamaları olarak görülmektedir. Bu çalışmada Türkiye ile OECD ülkelerinin bazılarına ait söz konusu eğitim harcamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmış olup bu ülkelere ait veriler 2000 yılından itibaren beşer yıllık dönemler halinde ele alınmıştır.

Çalışmada ilk olarak öğrenci başına ayrılan eğitim kaynakları üzerinde durularak her bir öğrenci için yapılan net eğitim harcaması miktarı eğitim seviyelerine göre analiz edilmiştir. Buna göre Norveç, İzlanda, İrlanda, Kore, İngiltere ve Hollanda'nın farklı eğitim seviyelerinde OECD ortalaması üzerinde eğitim harcamasına sahip ülkeler olduğu belirlenmiştir. Türkiye'de ise son 15 yıllık dönem içerisinde öğrenci başına yapılmış olan eğitim harcaması miktarının yaklaşık dört katına çıkarılmış olmasına rağmen mevcut rakamın halen OECD ortalamasının altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilindiği gibi ülkeler tarafından eğitime ayrılan bütçelerin dolayısıyla öğrenci başına düşen harcama miktarının belirleyicisi olan birtakım unsurlar yer almaktadır. Bunlar içerisinde şüphesiz ilk akla gelen unsur olan ülkelerin ekonomik refah seviyelerinin dışında, okul çağı nüfusu ve nüfus artış hızı da kişi başına yapılan eğitim harcamalarına doğrudan etki eden faktörlerdir. Bu bakış açısı doğrultusunda çalışmada kişi başına yapılan eğitim harcamalarının yüksek olduğu belirlenen ülkelere ait ekonomik göstergeler göz önüne alındığında, söz konusu ülkelerin Dünya'nın en büyük ekonomileri arasında yer aldığı dolayısıyla öğrenci başına tahsis edilen oldukça yüksek düzeyde kaynakların bu durumun bir yansıması ol-

duğu düşünülmektedir. Benzer şekilde halen gelişmekte olan bir ülke olan Türkiye'ye ait finansal kaynakların OECD ortalamasının altında oluşunun yanısıra eğitime olan talebin fazlalığının, kişi başına yapılan eğitim harcamalarının istenilen seviyeye ulaşamamasına sebep olduğu söylenebilir.

Çalışmada eğitim harcamalarının matematiksel olarak karşılaştırılmasının yanısıra ülkeler tarafından eğitim harcamalarına dolayısıyla eğitime verilen önceliğin de belirlenebilmesi hedeflenmiştir. Diğer bir ifade ile ülkelerin eğitim finansmanları hakkında daha nesnel yorumlar yapabilmek için ülkelerin harcama yapabilme güçlerinin dışında farklı göstergeler üzerinde de durulmaya çalışılmıştır. Buna göre çalışmada ülkelere yapılan kişi başı harcamalar ile eğitim kurumlarına yapılan harcamaların GSMH'lerine yüzdeleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda Kore ve Japonya'nın kişi başı harcamalar bazında; Norveç, İzlanda, Belçika, Finlandiya, İngiltere ve ABD'nin ise eğitim kurumlarına yapılan harcamalar bazında ortalamanın üzerinde verilere sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenci başına ayrılmış olan bütçenin yaklaşık olarak 2,5 katına çıkarıldığı İrlanda'da ise GSMH'ye göre 2010-2015 yılları arasında anlamlı bir düzeyde düşüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İrlanda'nın OECD ülkelerine göre oldukça yüksek olan ve ortalamanın yaklaşık iki katına denk gelen 84,387 dolarlık GSMH miktarı ile birlikte reel GSMH büyüme oranı (%6,5), enflasyonun (%0,6) yanısıra düşük nüfus (4,8 milyon) ve nüfus artış hızı (%0,7) (OECD, 2019) gibi eğitime ayrılan bütçeyi doğrudan etkileyen değişkenler göz önüne alındığında bu farkın beklendik bir sonuç olduğu söylenebilir. Türkiye'ye ait veriler ele alındığında, önceki dönemlere göre artış eğiliminde olan eğitim harcamalarının halen istenilen seviyeye ulaşamamış olduğu ve gerek öğrenci başına yapılan harcamaların gerekse eğitim kurumlarına yapılan harcamaların GSMH'ye oranının OECD ortalamasının altında seyrettiği belirlenmiştir. Buna göre Türkiye'de eğitime ayrılan kaynaklar için birer bariyer olarak kabul edilebilecek ekonomik etkenler ile demografik nüfus özellikleri dışında eğitime yeterince öncelik verilmeyişinin de bu duruma neden olan başlıca faktörler arasında olduğu düşünülmektedir. Nitekim öğrenci başına yapılmış olunan harcamalar sıralamasında sonuncu olan Meksika'da 2005 ve 2015 yıllarında yapılan harcamaların GSMH'ye yüzdesinin OECD ortalamasının üzerinde yer alıyor olması bu fikri destekler nitelikte bir bulgu olarak görülmektedir.

Çalışmada benzer şekilde ülkelerin eğitime olan bakış açılarının net bir şekilde anlaşılabilmesi için eğitim harcamalarının toplam kamu harcamaları içerisindeki yeri üzerinde durulmuştur. Buna göre İzlanda, Kore ve ABD gibi gelişmiş ülkeler dışında dezavantajlı özelliklere ve oldukça sınırlı ekonomik kaynaklara sahip olan Meksika'da yapılan eğitim harcamalarının da toplam kamu harcamaları içerisinde önemli bir paya sahip

olduğu; adı geçen ülkelere ait verilerin OECD ortalamasının üzerinde yer aldığı belirlenmiştir. Türkiye’de yapılan eğitim harcamalarında ise ilk defa 2015 yılı itibarı ile OECD ortalamasının yakalanmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkelerce yapılan eğitim harcamaları fon kaynaklarına göre ayrılarak bu harcamaların kamu ve özel harcamalar arasındaki dağılımları incelenildiğinde Kore, Avusturalya, Japonya, ABD ve İngiltere’de özel harcamaların eğitim finansmanında önemli bir yere sahip olduğu belirlenmiştir. Türkiye’de özel harcamaların ortalamanın üzerinde, kamusal harcamaların ise ortalamanın altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilindiği gibi yarı kamusal hizmetler arasında yer alıyor olmasına rağmen eğitim hizmetlerinin neredeyse tamamı kamu kaynaklarınca karşılanmaktadır. Bu durum özellikle Türkiye gibi gelir dağılımının dengesiz, kişi başına düşen gelirin düşük ve nüfus artış hızının yüksek olduğu ülkelerde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için bir zorunluluk olarak kabul edilebilmektedir. Bu nedenden ötürü çalışmada özel harcama oranlarının yüksek olduğu belirlenen ülkelerin sosyal ve ekonomik özellikleri düşünüldüğünde bu durumun tolere edilebilecek hatta eğitim maliyetinin paylaşımı sayesinde eğitime katkı sağlayabilecek bir özellik haline gelebileceği düşünülmektedir. Ancak Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler için bu durum hiç şüphesiz bireylerin eğitim hizmetlerinden eşit ve adil yararlanmaları açısından önemli bir engel oluşturmaktadır.

Çalışmada son olarak eğitim harcamalarının hizmet kategorisine göre dağılımları incelenmiştir. Buna göre ülkelerin tamamında eğitim harcamalarının çoğunluğunu personel maaşları oluşturduğu; Finlandiya, İngiltere, Çek Cumhuriyeti, Macaristan ve Slovakya gibi farklı sosyal, kültürel ve ekonomik özelliklere sahip ülkelerde diğer eğitim harcamaları (ulaşım, yemek, arge çalışmaları, okul binalarının bakımı vb.) için ayrılan bütçelerin görece daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’de bu kalem için ayrılmış olan bütçenin ise son 15 yılda üç katına çıkmış olmasına rağmen OECD ortalamasının altında yer aldığı belirlenmiştir. Eğitim sistemlerinin değişen eğitim anlayışına uyarlanabilmesi ve eğitimden beklenen çıktılara ulaşılabilmesi için şüphesiz eğitime ayrılan kaynakların miktarı kadar bu kaynakların kullanım amacı da belirleyici olmaktadır. Bu nedenle zorunlu giderler arasında yer alan personel maaşlarının dışında kalan bütçenin mümkün olduğunca eğitim yatırımlarına ayrılabilmesi eğitim hizmetlerinin niteliğinin artırılması açısından önem taşımaktadır. Ülkemizde yapılmakta olan eğitim harcamalarının da bu anlayış doğrultusunda düzenlenmesinin Türk Eğitim Sistemi’nin iyileştirilmesine katkı sağlayacak etkenler arasında olduğu söylenebilir.

Çalışmada elde edilmiş olan bulgular bütüncül olarak ele alındığında Kore, İzlanda, Norveç, Finlandiya, ABD, İngiltere, Japonya gibi gelişmiş ülkelerce eğitim alanında yapılan farklı kalemlerdeki harcamaların OECD ortalamasının üzerinde seyrettiği sonucuna ulaşılmıştır. PISA 2015 sonuçları, öğrenci başına yapılan harcamayı artırmanın önemine ilişkin önemli bir bilgi sunmaktadır. Buna göre öğrenci başına 6 ile 15 yaş arasında yapılan kümülatif eğitim harcaması 50.000 doların altında olan ülkelerde, eğitim harcaması ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. (ERG, 2017). Adı geçen ülkelerin genel eğitim başarıları ile uluslararası sınavlarda elde ettikleri puanlar arasındaki ilişki bu bilgiyi destekler niteliktedir. Buna göre Türkiye’de öğrenci başına yapılan harcamaların düşüklüğü göz önüne alındığında öğrenci başına yapılan eğitim harcamalarını artırmanın akademik başarıyı arttırmaya da katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Türkiye’de yapılan eğitim harcamaları değerlendirildiğinde, çalışmada yararlanılan göstergeler açısından son 15 yıllık dönem içerisinde kademeli olarak bir ilerleme kaydedilmiş olmakla birlikte neredeyse tüm kalemlerde OECD ülkelerinin gerisinde kalındığı belirlenmiştir. Eğitim finansmanı alanında gerçekleştirilen bu iyileştirme çalışmaları önemli birer adım olarak görülmekle birlikte, ulusal ölçütlerden çıkıp uluslararası ölçütlere göre düzenlenmesi beklenen Türk Eğitim Sistemi için yeterli olmadığı düşünülmektedir.

Amerikalı iktisatçı Theodore W.Schultz’a göre ülkelerin kalkınamamalarındaki en büyük engel eğitime gereken yatırımı yapmamalarıdır. Gelişmiş ülkelerde eğitim harcamaları GSMH’nin %3-7’si ve genel kamu harcamalarının %15-20’si civarındadır. Eğitim iktisatçısı Le Thanh Khoi’ye göre ise genel kamu giderlerinin %15-20’si eğitime, eğitime ayrılan kaynağın %10-15’i eğitim yatırımlarına ayrıldığı takdirde dengeli bir gelişim oluşacaktır (Adem, 1997). Türkiye’de yapılan harcamalar bu veriler doğrultusunda ele alındığında eğitim standartlarının yükseltilebilmesi için eğitim harcamalarının gözden geçirilmesinin fayda sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca OECD tarafından düzenli olarak sunulmakta olan yol gösterici nitelikteki verilerin ve farklı demografik özelliklere sahip ülkelerce yürütülen uygulamaların incelenerek Türkiye’de eğitime ayrılan bütçenin gözden geçirilmesi, eğitim finansmanına yönelik gereken düzenlemelerin yapılması, kamu ve özel kaynakların arttırılmasını teşvik edici önlemlerin alınması, tüm bunların yanısıra eğitime ayrılan bütçenin verimli bir şekilde kullanılabilmesi için eğitim ihtiyaçlarının analiz edilerek öncelik sırasına göre bütçelendirilmesinin Türkiye adına belirlenen eğitim finansmanı sorunlarının azaltılabilmesi için bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adem, M. (1997). *Türk eğitiminin ekonomik politikası*. Bilim Matbaası: Ankara.
- Altundemir, M.E.(2008). Eğitim Harcamalarında Türkiye ve OECD ülkeleri. Ulu-
dağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi:2.
- Arabacı, İ.B.(2011). Türkiye’de ve OECD ülkelerinde eğitim harcamaları. Elekt-
ronik Sosyal Bilimler Dergisi: 35.
- Ayrangöl,Z. ve Tekdere, M. (2014). Türkiye ve OECD ülkelerinde yapılan eğitim
harcamalarının karşılaştırmalı analizi. LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi: 1-29.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K.,E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F.
(2008) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem
- Çelebi,N ve Gökmen,B. (2014). Vergi gelirleri ve eğitim harcamaları. Akademik
Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5:
- Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry & research Design – Choosing among
five approaches (2 nd ed.). California: SAGE Publications, Thousand Oaks.
- Egeli,H ve Hayrullahoğlu,B. (2014). Türkiye ve OECD ülkelerinde eğitim har-
camalarının analizi [Analysis of Educational Expenditures in Turkey and
OECD Countries]. Finans Politik & Ekonomik Yorumlar, 51(593): 93-107.
- Ergen,H. (2004). Türkiyede kamu eğitim harcamalarının ulusal ekonomideki yeri.
Eğitim Araştırmaları Dergisi, 15: 69-83.
- ERG (2017). Eğitim izleme raporu. [https://www.egitimreformugirisimi.org/egi-
tim-izleme-raporu-2017-18-2/](https://www.egitimreformugirisimi.org/egi-
tim-izleme-raporu-2017-18-2/) adresinden 03 Ağustos 2019 tarihinde alın-
mıştır.
- Işık, A. (2015). *Kamu maliyesi*. Bursa: Ekin Yayınları.
- Karakütük, K. (2006). Yükseköğretimin finansmanı, Millî Eğitim Dergisi,
171:219–242.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26.Basım). Ankara: Nobel.
- Konan, N vd. (2018). Pisa’da başarılı olan ülkelerin eğitim finansmanının analizi.
Bilimsel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 56-70.
- Kurban,S. (2018). OECD “Bir Bakışta Eğitim Raporu 2017” bağlamında Türki-
ye’de finans ve insan kaynakları yatırımlarının değerlendirilmesi. Akade-
mik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 68:437-452.
- OECD (2019), Gross domestic product (GDP) (indicator). doi: 10.1787/dc2f7a-
ec-en (Accessed on 13 August 2019).
- OECD (2018). Education At A Glance. [http://www.oecd.org/education/educati-
on-at-a-glance/](http://www.oecd.org/education/educati-
on-at-a-glance/) adresinden 20 Temmuz 2019 tarihinde alınmıştır.
- OECD (2013). Education At A Glance. [http://www.oecd.org/education/educati-
on-at-a-glance/](http://www.oecd.org/education/educati-
on-at-a-glance/) adresinden 20 Temmuz 2019 tarihinde alınmıştır.

- OECD (2008). Education At A Glance. <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/> adresinden 20 Temmuz 2019 tarihinde alınmıştır.
- OECD (2003). Education At A Glance. <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/> adresinden 20 Temmuz 2019 tarihinde alınmıştır.
- Toprak, D., Ağcakaya, S. ve Gül, H. (2016). Sosyal devlet yaklaşımı açısından Türkiye’de 1980 sonrası eğitim harcamalarının analizi. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 31(1), 123-165.
- Tural, N. (2002). *Eğitim finansmanı*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Tüleykan,H.ve Parlak,M.A. (2018). Türkiye’de kamu kesiminin eğitim harcamalarının değerlendirilmesi.Uluslararası Yönetim, Eğitim Ve Ekonomik Perspektifler Dergisi, 634-53.
- World Bank Data, (2019). <https://data.worldbank.org/country/turkey?locale=tr> adresinden 21 Temmuz 2019 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri Ankara:Seçkin Yayınları

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İLETİŞİME GÖNÜLLÜLÜKLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Faruk POLATCAN¹, İsmail ÇOBAN²

BÖLÜM 4

1 Dr. Öğr. Üyesi; Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, farukpolatcan@gmail.com.

2 Dr.; Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, smlcoban@gmail.com.



TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İLETİŞİME GÖNÜLLÜLÜKLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Faruk POLATCAN¹, İsmail ÇOBAN²

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insanoğlu bu özelliğini yerine getirmek ve devam ettirmek için yakın ve uzak çevresindeki diğer insanlarla gerek yüz yüze gerek teknolojik imkânlardan faydalanarak (yazılı, sözlü, sözsüz) iletişim içinde olma gerekliliğini hissetmektedir. Kişinin iletişim kuracak kimseyi bulamadığında çevresindeki hayvanlarla, bitkilerle konuşması; kendi kendine bir şarkı mırıldanması; kimsenin bulunmadığı bir mekânda yüksek sesle bağırması veya sesli-sessiz bir şekilde dua etmesi gibi davranışları bu gerekliliği kanıtlar niteliğe sahiptir.

Toplumsal hayatta ihtiyaç duyulan durumların tek başına giderilemediği zamanlarda özellikle insan yakın çevresinden başlayarak isteklerinin karşılanması amacıyla iletişim kurmaya başlamaktadır. “Diğer insanlarla birlikte yapılan her şey iletişim içermelidir” (Hartley, 2010, s. 34). Bu iletişimi sağlayan en büyük araç ise dildir.

“Dil, canlılarla canlılar, canlılarla canlı sayılabilecek varlıklar (makine-ler) ve canlılarla cansızlar (fizikoşimik dünya) arasındaki iletişimi sağlayan araç takımlarının genel adıdır” (Gemalmaz, 2010, s. 53). Dilin temelinde bulunan anlaşmayı sağlamak görevi burada karşımıza çıkmaktadır. Bu anlaşma sağlanırken dilin kendi imkânlarıyla geliştirdiği kurallara başvurulması gerekmektedir. “Dil, düşünce duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir” (Aksan, 2000, s. 55). Dilin kullanımı özellikle karşılıklı sözlü iletişimde yoğunluğu yaşanan duygulara ve düşüncelere göre farklı boyutlara ulaşabilmektedir. “Dil, insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü, çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir” (Korkmaz, 1992, s. 8).

1 Dr. Öğr. Üyesi; Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, farukpolatcan@gmail.com.

2 Dr.; Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, smlcoban@gmail.com.

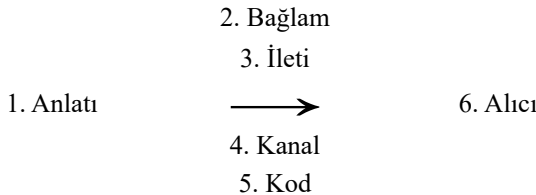
Dilin etkin bir iletişim aracı olarak işe yaraması için o dili konuşanların zihinlerindeki özel bilgi sisteminin, kamusal dil uzlaşımları sistemiyle sıkı bir uyum içinde olması gerekir. Bu uyum sayesinde, zihnimizde olan bitenin yansımalarını dilin kamusal uzlaşımlarında bulmak mümkündür (Deutscher, 2013, s. 233). Doğuştan gelen bir yetenek olan dil ve dili kullanma insanın geliştirmesi beklenen bir yeteneğidir. Dil yetisinin özellikle içinde bulunulan çevreden, psikolojik etkenlerden, eğitim öğretim faaliyetlerinden bağımsız hareket etmesi mümkün değildir:

İnsan kurumları toplum yaşamının ürünüdür. Her şeyden önce bir bildirişim aracı olarak düşünülen dil yetisi de öyledir. İnsan kurumları çok değişik türden yetilerin kullanılmasını gerektirir. Bu kurumlar çok yaygın olabilir; dil yetisi gibi, bir topluluktan öbürüne özdeşlik göstermemekle birlikte, evrensel bir nitelik de taşıyabilir: Örneğin aile belki de tüm insan topluşmalarının belirgin niteliğidir; ancak, çeşitli yerlerde değişik biçimlerde ortaya çıkar. Dil yetisi de, işlevleri açısından özdeş kalmakla birlikte, bir topluluktan öbürüne değişir; öyle ki ancak belli bir toplulukta kişiler arasında işlevini yerine getirebilir. İlk veri niteliği taşımayıp toplum yaşamının ürünü olduklarından kurumlar değişmez değildir; çeşitli gereksinmelerin baskısı ve başka toplulukların etkisiyle değişime uğrayabilirler. İşte, dil yetisinin değişik biçimleri olan diller için de durum aynıdır (Martinet, 1998, s. 16).

Dilin başlıca işlevi bildirişim işlevidir: Örneğin Fransızca, her şeyden önce bu dili konuşan kimselerin birbirleriyle ilişki kurmalarına olanak veren araçtır. Her dilin zaman içinde değişmesi özellikle, kendisini konuşan topluluğun bildirişim gereksinmelerine en tutumlu biçimde ayak uydurmasından kaynaklanmaktadır (Martinet, 1998, s. 17).

Roman Jakobson, dilin yalnızca iletişim işlevi için kullanılmadığını ileri sürer. Bununla ilgili 6 işlev belirler. Bu işlevleri iletişim şemasındaki ögelerle açıklar:

İletişim Ögeleri:



(Kerimoğlu, 2014, s. 125)

İletişimin başarılı olması için konuşan ve dinleyenin belirli ilkelerle hareket etmesi gerekir. Bu ilkeler Grice'in (1975) işbirliği ilkeleri olarak bilinir: Bunlardan ilki "söylenmesi gerekenleri söyle, gerekmeyenleri söy-

leme” içeriğine sahip nicelik yasası; ikincisi “doğru olduğunu düşündüğün şeyi söyle” içeriğine sahip nitelik yasası; üçüncüsü “söylediklerinizi iletişim ortamında bağlantılı olarak, önceki durumlarla ilişkilendirerek ifade edin” içeriğine sahip ilişkilendirme yasası; dördüncü ve son yasa ise “sözü açık, uzatmadan, belirsiz veya çok anlamlı olmayacak biçimde söyle” içeriğine sahip üslup yasasıdır. Bu ilkelere uyulmadığında iletişimde birtakım sorunlar oluşur. Örneğin alıcı konuşucunun iletmek istediğinden başka bir şey anlar. Burada sezdirim kavramından söz etmek gerekir. Bazen konuşur olarak tam söylemek istediğimizi söyleyemeyiz. Başka bir şey söyler, niyetimizin sezilmesini bekleriz (Kerimoğlu, 2014, s. 140).

Yaşamı kolaylaştırmak, bir uzlaşa sağlamak ve zamana ayak uydurabilmek için etkileşim hâlinde olanların arasında sese, komutlara dayalı bir anlaşma sağlanmaktadır (Çoban, 2013, s. 7). Bu, iletişimi karşımıza çıkarmaktadır. İletişimin, “Konuşan ve dinleyenin, güdü algı, eğilim ve tutumlarından oluşan insan davranışının oldukça karmaşık bir şeklidir” (Mc. Whirter ve Acar, 1984, s. 104); “(*Alm.* Kommunikation, *Fr.* communication, *İng.* communication). Konuşucuyla dinleyici arasında bildiri alışverişi; karşılıklı bildiri aktarımı; bildirim eyleminin çift yönlü görünümü” (Vardar, 2002, s. 43); “Genel gönderen (konuşur, yazar) ile alıcı (dinleyen, okur) arasında karşılıklı bilgi ya da ileti aktarımı. İletişim bir kaynak ve alıcı ile bir iletişim ortamı gerektirir; ileti iki tarafın paylaştığı bir düzenek yoluyla belli bir bağlam aracılığıyla gönderilir. Jakobson’a göre bir iletişim ediminin altı ögesi vardır: gönderen, bağlam, düzenek, alıcı, ilişki, oluk; bu altı ögeden birinin öne çıkması değişik bir dil işlevi oluşturur. bildiririm de denir” (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, s. 156); “En az bir konuşucu ve dinleyicinin varlığını gerektiren ve onlar arasındaki ileti aktarımı etkinliğini belirten terim” (Altınörs, 2000, s. 44); “Bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci, nitelikleri ne olursa olsun, iki sistem arasındaki bilgi alışverişidir” (Dökmen, 2006, s. 19); “Katılanların bilgi yaratıp, karşılıklı bir anlamaya ulaşmak amacıyla bu bilgiyi birbirleriyle paylaştıkları bir süreçtir” (Mutlu, 2012, s. 148) şeklinde birçok benzer tanımla dil bilim, sözlü iletişim / anlatım, etkili iletişim, kişisel gelişim vb. alanlarda yazılmış kitaplarda karşılaşılmaktadır. Bu tanımların esas aldıkları kavramlar: “konuşan”, “yazan”, “dinleyen”, “okuyan”, “güdü”, “algı”, “tutum”, “karmaşıklık”, “bilgi alışverişi”, “ileti”, “ortam”, “iletişim yolu”, “bildiririm”, “aktarma”, “süreç”, “anlaşma” olarak karşımıza çıkmaktadır.

İnsanların iletişimde en çok kullandıkları araç ise gündelik dildir. Gündelik dil, “Bilim dili, alan dilleri, felsefe dili gibi meta dillerin dışında kalan, özelleşmemiş ve bir doğal dili konuşan bireylerin ortak iletişim aracı olan konuşma formlarını, alışkanlıklarını ve sözvarlığını belirten terim”

(Altınörs, 2000, s. 38-39) olarak tanımlanmaktadır. Günlük dilin en önemli unsuru olarak sözcükler ve sözcüklerle oluşturulan cümleler dikkati çekmektedir. Ses tonu, jest ve mimik gibi iletişimde bilgi yükünü taşıyan diğer öğelerin önem kazanabilmesi için öncelikli olarak iletişimin olması ses tonuyla verilecek, oluşturulacak duyguların, jest ve mimiklerle daha etkili bir biçimde anlatımın ortaya çıkması ancak seslerle yani sözlerle kurulan iletişime bağlıdır. “J. Locke, düşüncelerimizin başkalarına iletilmesinden yani, sözcüklerle iletişimden bahseder. Ona göre iletişimin birincil amacı anlaşılma olduğuna göre, sözcükleri iletişimin amacına yararlı kılmak için onları iştinde konuşanın kafasında temsil ettikleri ile tam anlamıyla aynı düşünceyi yaratmaları zorunludur” (Ergat, 2008, s. 56).

1.1. İletişime Gönüllülük

Grice’a göre insan iletişiminin -“en az çaba ile en çok iş” şeklinde bir tutum ilkesinin gerektirdiği- bir özelliği olarak, genellikle söylenmiş olan şeyden fazlası iletilmek istenmektedir (Altınörs, 2000, s. 6). Bu noktada insanlar tarafından karıştırılan bir nokta ise bu en az çabanın hiç çaba gösterilmeden anlaşılma istenmesi konusudur. İnsanlarda “Karşımdakinin benim duruşumdan, bakışım, el ve ayak hareketlerimden beni anlaması gerekir.” düşüncesinin hâkim olması ve buna utangaçlık, çekingenlik durumlarının da eklenmesi iletişimden ve iletişim ortamından kaçma davranışını ortaya çıkarmaktadır. “Davranışçı kuram, anlam sorununu iletişim etkinliğine katılan tarafların davranışlarıyla ilişkilendirerek kullanımbilimsel çözümlerin üretilmesine zemin hazırlamış” (Altınörs, 2000, s. 20) olsa da tam bir anlamın gerçekleşmesi beklenmemelidir.

İletişimde konuşma / yazma ve bunlara karşılık olarak dinleme / okuma isteği ile eğer kişi bu etkileşime ihtiyaç duyuyorsa, bundan zevk alıyorsa karşılaşılmaktadır. Bunun için de kişinin iletişime açık olması gerekmektedir. Karşılıklı iletişimde “iletişimsel niyet imi” olarak bilinen bu kavram Altınörs’e (2000, s. 44-45) göre şu şekilde tanımlanmaktadır: Karşılıklı konuşma etkinliğini başlatma niyetini, bir başka deyişle iletişim yönelimini uylaşımsal yoldan dışavurmayı sağlayan davranış olarak karşındaki kişi ile göz teması kurmaktır.

İlköğretimden öğrenim hayatının sonuna kadar insana dili doğru ve etkili kullanma, iyi bir konuşur olma yeteneğinin kazandırılması temel amaçlardan birisidir. Bunu desteklemek için eğitim ortamlarında topluluk önünde konuşma / sunum yapma, toplum içinde söz hakkı alıp soru sorma, kendi fikirlerini savunabilme, bir gruba ait olma hissiyatını geliştirici konuşma türleri ile ilgili olarak her öğrenciye belli dönemlerde rol düşmektedir. James Asher tarafından geliştirilen Toplu Fiziksel Tepki (*Total Physical Response*) yöntemi bu durumla bire bir örtüşmektedir:

Gelişme psikolojisi, öğrenme teorisi ve insan pedagojisine dayanmaktadır. Toplu fiziksel tepki yönteminde genel amaç başlangıç düzeyinde sözel yeterliliği öğretmektir. Öncelikle konuşma becerilerini öğretmek hedeflenir. Toplu fiziksel tepki yönteminde istenen, bir ana dil konuşanı tarafından anlaşılabilir iletişim kurabilen öğrenciler yetiştirmektir. Bu yöntem ile ilgili olarak Asher'ın belirlediği varsayımlar şunlardır:

- a. Dil öğrenimi için insanın doğuştan getirdiği özel bir biyo programı vardır. Bu program birinci ve ikinci dil gelişmesi için en uygun olan yolu belirler.
- b. Beyindeki sol ve sağ yarım küreler değişik öğrenme işlevlerini yerine getirirler. Asher'ın toplu fiziksel tepki yöntemi sağ beyin öğrenmesine yönelmiştir. Çünkü bu savın Piaget'in çalışmaları ile ortaya çıkardığı çocuğun anadilini sağ beyin etkinliği olarak görmesine dayandırır ve yetişkinlerin de ikinci dil edinmelerinde beynin sağ yarım küresinin etkin olduğunu düşünür.
- c. Öğrenme edinimi ile öğrenilecek kavram arasına ruhsal gerginlik girerse öğrenme engellenir. Başarılı bir dil edinimi için bu gerginlik engellenmelidir (Kerimoğlu, 2014, s. 233).

Elde edilen dil yetisinin kullanılması gerekmektedir. Bu noktada ise **iletişim edinci** kavramı devreye girmektedir. İletişim edinci (communicative competence) genel iletişimde belli bir bağlam ve amaca uygun dil kullanma yetisi olarak tanımlanmaktadır. İletişim edinci kavramı yapısal, soyut dil bilgisi kavramına karşıt olarak, dilin uygun biçimde kullanımını önemseyen D. Hymes'in üzerinde durduğu bir kavramdır. İletişim edincinin dört alt bileşenden oluştuğu öne sürülür: dilbilgisi edinci, toplum-dilbilim edinci, söylem edinci ve yordamlama edinci (strategic competence). Buna iletişim yetisi de denilmektedir (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, s. 156).

İletişime istekli olma noktasında insanların yakınları ile iletişim hâlinde olmaktan daha fazla zevk aldıkları bilinmektedir. İnsanlar aileleri, akrabaları, arkadaşları ile konuşurken yabancılarla olan konuşmalarına nazaran daha rahat ve daha istekli olmaktadır. Anlambilimde “Yakınlık bilgisi (proxemics)” olarak ele alınan bu kavram İmer, Kocaman ve Özsoy'a (2011, s. 260-261) göre şöyle açıklanmaktadır: İletişimde bulunan kişiler arasındaki yakınlık, uzaklık, duruş, dokunma vb. olgulara ilişkin bilgi. Bu ilişkiler (uzaklık-yakınlık) kültüre, cinsiyete, yaşa, yakınlık derecesine ve toplumsal rollere göre değişiklik gösterir. ör. Dokunma davranışı değişik kültürlerle göre sevgi, cinsellik, dikkat çekme, kutlama vb. anlamda kullanılabilir. Deutscher (2013) bu durumu şu örnekle daha da somutlaştırmaktadır:

Peki ama bu neden önemli olsun? Konuyla ilgili etkenlerden biri, yabancılarla iletişime kıyasla tanışlar arasındaki iletişimin kısa ve yoğun ifade yollarına daha fazla imkân tanınmasıdır. Ailenizden birine ya da yakın bir arkadaşınıza ikinizin de iyi tanıdığı insanlara ilişkin bir şey anlattığınızı düşünün. Konuştuğunuz bağlamdan anlaşılacağı için açık olarak dile getirmenize gerek olmayan muazzam bir ortak bilgi miktarı söz konusudur. “O ikisi oraya geri gitmiş” dediğinizde, sizi dinleyen kişi “o ikisi” kimlerdir, “ora” neresidir gibi noktaları gayet iyi anlayacaktır. Şimdi bir de aynı hikâyeyi sizi hayatta görmemiş, nerede yaşadığınızı, ne yaptığınızı bilmeyen yabancıların birine anlattığınızı düşünün. Bu durumda “Sonra kız kardeşim Margaret’ın nişanlısı, eski kız arkadaşının kocasıyla, bir zamanlar Margaret’ın tenis hocasıyla buluştukları, nehir kenarındaki lüks semtte bulunan eve geri gitmiş” filan demeniz gerekecektir (Deutscher, 2013, s. 120).

Özellikle ilk defa rastlanılan kişiler / gruplar, utanılacağı hissine kapılma, geçmiş yaşantının kişiye hatıra bıraktığı psikolojik etkenler, o günkü ruhsal ve fiziksel durum, beğenilmeme duygusu, hata yapma endişesi gibi durumlar sosyal bir varlık olan insanın iletişime açık olmasını, iletişime istekli / gönüllü olmasını engelleyebilmektedir.

İletişim gönüllülüğü kavramı, ilk olarak bir kişilik özelliğini temsil eden birinci dil ile gerçekleştirilen iletişimde (McCroskey ve Baer, 1985; McCroskey ve Richmond, 1987) geliştirilmiştir. İletişim kurmaya istekli olmak, çeşitli durumlarda konuşma konusundaki kararlı yatınlığı yansıtır ve temel olarak bir kişilik özelliği olarak görülür (MacIntyre, Clément, Dörnyei ve Noels, 1998, s. 546). Yashima’ya (2002) göre ise iletişim gönüllülüğü birinci ve ikinci dil öğrenimleri için ortak bir durum olarak görülmektedir: “Duyusal yapılara yakın zamanda yapılan bir ekleme, bireylerin birinci ve ikinci dil ile iletişimini ele alırken yararlı bir kavram olarak ortaya çıkan iletişim kurma isteğidir” (Yashima, 2002, s. 54).

MacIntyre, iletişim gönüllülüğüne bireysel farklılık faktörlerinin yanı sıra özellikle ikinci dil öğrenimi ve kullanımı hususunda dil kaygısı ve motivasyon kavramları üzerinden yaklaşmak gerektiğini belirtmektedir (MacIntyre, 2007, s. 565). Çağdaş ikinci dil öğretiminde de öğrencilerin iletişimsel yetkinliklerini geliştirmek amacıyla sınıf içi iletişimsel etkileşime büyük önem verilmektedir (Peng ve Woodrow, 2010, s. 834). İkinci dil öğretiminde (yabancı dil öğretiminde) çağdaş öğretim tekniklerinde dil becerilerine göre gerçekleştirilen etkinliklerde konuşma becerisi ile ilgili uygulamalara ayrıca büyük oranda yer verilmektedir.

İletişim kurarken karşı karşıya kalınan korku, konuşma kaygısı, iletişim kaygısı, utangaçlık, suskunluk, iletişime isteksizlik, iletişime gönüllülük, konuşkanlık, sözel aktiflik, sessel aktiflik ve diğer birçok duygu bireyin ya iletişime geçmesini kolaylaştırmakta ya da zorlaştırmaktadır. Bireylerin

iletişime geçme de yaşadıkları zorluklar ya da kolaylıklar onların sosyal ve çalışma hayatlarındaki başarılarına etki etmektedir. Bunun nedeni iletişime gönüllü olan bireyler bulundukları ortama daha kolay adapte olabilmekte ve daha aktif katılım sağlayabilmektedirler (Karadağ, Kaya ve Uludağ, 2016, s. 102-103).

Bazı yapılar, iletişim kurma konusundaki kaygı veya bir şeyler olacağından korkma ile ilgilidir: sahne korkusu, konuşma kaygısı, iletişim tutumu vb. Konuşma sıklığı üzerine başka bir odak noktası ise sözlü aktivite, sesli aktivite, konuşkanlıktır. Üçüncü bir yaklaşım olarak ise, iletişim kurmaya yaklaşma veya bunlardan kaçınma tercihidir. Bunlar suskunluk, iletişim kurmaya gönülsüzlük ve iletişim kurmaya gönüllülük olarak görülmektedir (McCroskey, 1992, s. 16).

Gerçekleştirilen alanyazın taramasında iletişime gönüllü olma konusuyla ilgili olarak geliştirilen ölçeklerle McCroskey, 1992; Karadağ, Kaya ve Uludağ, 2016; ikinci dil / yabancı dil -özellikle İngilizce- öğreniminde iletişime gönüllü olma durumunun tespitiyle ilgili çalışmalarla McCroskey ve Baer, 1985; McCroskey ve Richmond, 1987; MacIntyre, Clément, Dörnyei ve Noels, 1998; Yashima, 2002; MacIntyre, 2007; Peng ve Woodrow, 2010; Alavinia ve Alikhani, 2014; Öz, Demirezen ve Pourfeiz, 2015; Polatcan, 2018 vd. karşılaştırılırken Türkçe öğretmeni adaylarının iletişime gönüllü olma durumları hakkında ele alınmış bir çalışma olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının iletişime gönüllü / istekli / açık olma durumlarını etkileyen faktörlerin tespit edilip değerlendirilmesidir.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Türkçe öğretmeni adaylarının iletişime gönüllülükleri ne düzeydedir?

Türkçe öğretmeni adaylarının iletişime gönüllülükleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

Türkçe öğretmeni adaylarının iletişime gönüllülükleri sınıf düzeyine göre değişmekte midir?

Türkçe öğretmeni adaylarının iletişime gönüllülükleri kitap okuma sıklığına göre değişmekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama tekniği kullanılmıştır. Tarama araştırmalarının amacı araştırma konusuyla ilgili genel durumun fotoğrafını çekerek betimleme yapmaktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s. 178).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Sinop Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Örneklemi ise evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 96 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Tablo 1: Örneklemeye ilişkin kişisel bilgiler

Değişken		N	%
Cinsiyet	Erkek	42	43.8
	Kadın	54	56.2
	Toplam	96	100
Sınıf	1. sınıf	25	26
	2. sınıf	24	25
	3. sınıf	23	24
	4. sınıf	24	25
	Toplam	96	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya 42 erkek, 54 kadın öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan kadın öğretmen sayısı erkeklere göre biraz daha fazladır. Sınıf düzeyine göre ise öğretmen adaylarının araştırmaya hemen hemen eşit sayıda katıldıkları görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak McCroskey (1992) tarafından geliştirilen, Karadağ, Kaya ve Uludağ (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan “İletişime Gönüllülük Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek “Tanıdık ve arkadaş gruplarına sunum yapmak”, “Yabancılarla konuşmak” ve “Tanıdık ve arkadaşlarla konuşmak” adlı 3 faktör ve 12 maddeden oluşmaktadır. Karadağ vd., (2016) tarafından uyarlanan ölçeğin “Tanıdık ve arkadaş gruplarına sunum yapmak”, “Yabancılarla konuşmak” ve “Tanıdık ve arkadaşlarla konuşmak” faktörleri ve ölçeğin geneli için tespit edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla 0.84, 0.83, 0.71 ve 0.88’dir. Bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları alt faktörler için sırasıyla 0.83, 0.78, 0.76 ve ölçeğin geneli için 0.86 olarak tespit edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma ile elde edilen veriler SPSS 24 paket programına aktarılmıştır. Analiz işlemlerine başlayabilmek için Kolmogrov-Smirnov testi ile verilerin normal dağılıp dağılmadığı belirlenmiştir. Test sonucunda verilerin normal dağıldığının anlaşılması nedeniyle analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Ölçek maddeleri 0-100 arasında öğrenciler tarafından puanlanmıştır. Değerler 100'e yaklaştıkça iletişime gönüllülük artmakta, 0'a yaklaştıkça iletişime gönüllülük azalmaktadır. Ölçeğin hem orijinal hem de Türkçeye uyarlanmış hâlinde değerlendirmeye ilişkin herhangi bir aralık belirlenmemiştir.

3. Bulgular

3.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının İletişime Gönüllülük Düzeyleri

Tablo 2. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının İletişime Gönüllülük Puanlarının Ortalamaları*

Ölçek faktörleri	N	X	SS
Tanıdık ve arkadaş gruplarına sunum yapmak	96	80.23	16.64
Yabancılarla konuşmak	96	53.47	22.46
Tanıdık ve arkadaşlarla konuşmak	96	83.38	16.68
Toplam	96	72.10	15.09

Tablo 2 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının puan ortalamaları “tanıdık ve arkadaş gruplarına sunum yapmak” faktöründe 80.23, “yabancılarla konuşmak” faktöründe 53.47, “tanıdık ve arkadaşlarla konuşmak” faktöründe 83.38 ve ölçeğin genelinde 72.10’dur. Faktörlerden ve ölçeğin genelinde ortalamaların 0-100 arasında olabileceği düşünüldüğünde Türkçe öğretmeni adaylarının “tanıdık ve arkadaşlar”la konuşmak ve onlara sunum yapmada iletişime yüksek oranda gönüllü oldukları saptanmıştır. Bu duruma karşın Türkçe öğretmeni adaylarının yabancılarla konuşmada iletişime gönüllü olmadıkları belirlenmiştir. Ortalamaların genel düzeyine bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının iletişime açık oldukları söylenebilir.

Tablo 3. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının “İletişime Gönüllülük Ölçeği”nin Maddelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları*

Maddeler	N	X	SS	Anlamı
Yabancı bir gruba konuşma yapmak	96	51.01	27.99	Gönülsüz
Sırada beklerken bir tanıdıkla konuşmak	96	85.97	18.90	Gönüllü
Kalabalık bir arkadaş grubu toplantısında konuşmak	96	75.11	22.85	Gönüllü
Küçük bir yabancı grupla sohbet etmek	96	58.96	29.30	Gönülsüz
Sırada beklerken bir arkadaşınız ile konuşmak	96	89.06	18.50	Gönüllü
Tanıdıklardan oluşan kalabalık bir gruba konuşma yapmak	96	79.29	21.33	Gönüllü
Sırada beklerken bir yabancı ile konuşmak	96	50.15	29.69	Gönülsüz
Bir grup arkadaşla konuşma yapmak	96	75.57	21.96	Gönüllü
Küçük bir tanıdık grubunda konuşmak	96	79.85	20.48	Gönüllü
Tanımadığınız kişilerden oluşan büyük bir toplantıda konuşmak	96	53.75	28.20	Gönülsüz
Küçük bir arkadaş grubuyla sohbet etmek	96	85.47	20.62	Gönüllü
Tanıdık bir gruba sunum yapmak	96	80.98	22.31	Gönüllü

Tablo 3 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının “tanıdık ve arkadaşlar”a yapılan sunumlarda ve onlarla yapılan konuşmalara ilişkin 8 maddede (2, 3, 5, 6, 8, 9, 11, 12) iletişime gönüllü olmalarına karşın yabancılarla yapılan konuşma ve sunumlara ilişkin 4 maddede (1, 4, 7, 10) iletişime gönüllü olmadıkları görülmektedir.

3.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Değişkeninin İletişime Gönüllülüklerine Etkisi

Tablo 4. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerinin İletişime Gönüllükleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları*

	Gruplar	N	X	SS	SD	t	p
Yabancılarla konuşmak	Erkek	42	56.78	25.00	94	1.278	0.20
	Kadın	54	50.89	20.13			
Tanıdık ve arkadaşlarla konuşmak	Erkek	42	85.80	16.08	94	1.259	0.21
	Kadın	54	81.50	17.04			
Tanıdık ve arkadaş gruplarına sunum yapmak	Erkek	42	81.32	16.70	94	0.562	0.57
	Kadın	54	79.39	16.70			
Toplam	Erkek	42	74.26	15.36	94	1.241	0.21
	Kadın	54	70.42	14.81			

Tablo 4 incelendiğinde cinsiyet değişkeninin Türkçe öğretmeni adaylarının iletişime gönüllülükleri arasında fark [“yabancılarla konuşmak” ($t_{94} = 1.278$), “tanıdık ve arkadaşlarla konuşmak” ($t_{94} = 1.259$), “tanıdık ve arkadaş gruplarına sunum yapmak” ($t_{94} = 0.562$) ve “toplam” ($t_{94} = 1.241$)] $p < 0.05$ anlam düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, erkek ve kadın Türkçe öğretmeni adaylarının iletişime gönüllülük düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

3.3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkeninin İletişime Gönüllülüklerine Etkisi

Tablo 5. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeylerinin İletişime Gönüllülükleri Üzerindeki Etkisine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları*

Faktör	Sınıf düzeyi	N	X	SS	F	p
Yabancılarla konuşmak	1. sınıf	25	45.20	21.94	1.874	0.13
	2. sınıf	24	55.21	20.50		
	3. sınıf	23	54.00	22.54		
	4. sınıf	24	59.83	23.57		
	Toplam	96	53.47	22.46		
Tanıdık ve arkadaşlarla konuşmak	1. sınıf	25	81.60	16.89	0.298	0.82
	2. sınıf	24	82.15	15.46		
	3. sınıf	23	84.27	12.97		
	4. sınıf	24	85.62	21.00		
	Toplam	96	83.38	16.68		
Tanıdık ve arkadaş gruplarına sunum yapmak	1. sınıf	25	79.72	14.88	0.664	0.57
	2. sınıf	24	77.50	16.66		
	3. sınıf	23	79.59	17.88		
	4. sınıf	24	84.12	17.45		
	Toplam	96	80.23	16.64		
Toplam	1. sınıf	25	68.68	14.00	1.106	0.35
	2. sınıf	24	71.23	14.85		
	3. sınıf	23	72.23	15.03		
	4. sınıf	24	76.40	16.35		
	Toplam	96	72.10	15.09		

Tablo 5 incelendiğinde sınıf düzeyi değişkenine göre Türkçe öğretmeni adaylarının iletişim gönüllülükleri arasında fark [“yabancılarla konuşmak” ($F = 1.874$), “tanıdık ve arkadaşlarla konuşmak” ($F = 0.298$), “tanıdık ve arkadaş gruplarına sunum yapmak” ($F = 0.664$) ve “toplam” ($F = 1.106$)] $p < 0.05$ anlam düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Anlam-

lı fark bulunamamasına karşın ölçek genelinde 1. sınıftan 4. sınıfa kadar öğretmen adaylarının iletişim gönüllülüklerinde düzenli bir artışın olduğu görülmektedir.

3.4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Sıklıkları Değişkeninin İletişime Gönüllülüklerine Etkisi

Tablo 6. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Sıklıklarının İletişim Gönüllükleri Üzerindeki Etkisine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları*

Faktör	Kitap okuma sıklığı	N	X	SS	F	p
Yabancılarla konuşmak	Her gün	14	45.89	21.11	0.719	0.54
	Her hafta	29	54.38	19.55		
	Her ay	23	53.05	23.00		
	İhtiyaç duyduğumda	30	56.44	25.39		
	Toplam	96	53.47	22.46		
Tanıdık ve arkadaşlarla konuşmak	Her gün	14	82.26	18.15	1.379	0.25
	Her hafta	29	86.20	13.34		
	Her ay	23	77.68	16.63		
	İhtiyaç duyduğumda	30	85.55	18.51		
	Toplam	96	83.38	16.68		
Tanıdık ve arkadaş gruplarına sunum yapmak	Her gün	14	76.92	18.21	0.776	0.51
	Her hafta	29	83.64	15.03		
	Her ay	23	77.61	17.49		
	İhtiyaç duyduğumda	30	80.50	16.89		
	Toplam	96	80.23	16.64		
Toplam	Her gün	14	67.91	14.46	0.964	0.41
	Her hafta	29	74.53	13.40		
	Her ay	23	69.44	15.96		
	İhtiyaç duyduğumda	30	73.74	16.23		
	Toplam	96	72.10	15.09		

Tablo 6 incelendiğinde kitap okuma sıklığı değişkenine göre Türkçe öğretmeni adaylarının iletişim gönüllülükleri arasında fark [“yabancılarla konuşmak” (F= 0.719), “tanıdık ve arkadaşlarla konuşmak” (F= 1.379), “tanıdık ve arkadaş gruplarına sunum yapmak” (F= 0.776) ve “toplam” (F= 0.964)] $p < 0.05$ anlam düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4. Sonuç ve Tartışma

İletişim becerisi yüksek, sosyalleşebilen, kendini ifade edebilen, topluluk karşısında konuşma yapma becerisine sahip bireyler yetiştirme noktasında üzerine büyük yük düşen Türkçe öğretmenlerinin mesleklerine başlamadan önce kendilerinin iletişim kurma, iletişime gönüllü olma durumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının “tanıdık ve arkadaşlar”la konuşmak ve onlara sunum yapmada iletişime yüksek oranda gönüllü oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının yabancılarla iletişim kurmaları gerektiğinde ise iletişime gönüllü olmadıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında ise Türkçe öğretmeni adaylarının genel olarak iletişime açık oldukları, iletişim gönüllülüğüne sahip oldukları belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı bir gruba konuşma yapmak, küçük bir yabancı grupla sohbet etmek, sırada beklerken bir yabancı ile konuşmak, tanımadığı kişilerden oluşan büyük bir toplantıda konuşmak gibi iletişim gerektiren durumlarda iletişim kurmaktan kaçındığı, iletişime gönüllü olmadıkları; sırada beklerken bir tanıdıkla konuşmak, kalabalık bir arkadaş grubu toplantısında konuşmak, sırada beklerken bir arkadaş ile konuşmak, tanıdıklardan oluşan kalabalık bir gruba konuşma yapmak, bir grup arkadaşla konuşma yapmak, küçük bir tanıdık grubunda konuşmak, küçük bir arkadaş grubuyla sohbet etmek, tanıdık bir gruba sunum yapmak gibi iletişim gerektiren durumlarda ise iletişime açık ve gönüllü oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Tanıdık ve arkadaşlar arasındaki iletişimin kısa ve yoğun ifade yollarının çokluğu nedeniyle yabancılarla iletişim daha az tercih edilebilir (Deutscher, 2013).

İletişime gönüllülük açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı, erkek ve kadın Türkçe öğretmeni adayları arasında benzer düzeylerin olduğu görülmüştür. Bashosh, Nejad, Rastegar ve Marzban (2013) iletişime gönüllülük ile cinsiyet değişkeni arasında bir bağ olmadığını belirtmiştir. Bu durum Parviz ve Alikhani’ye (2014) göre ise biraz farklıdır. Söz konusu çalışmada, dil öğretiminde asıl zorluğun, öğrencilerin duygusal zekâ durumlarını ve iletişime gönüllülüklerini artırmanın uygulanabilir yollarını bulmak olduğu, cinsiyet farklılıklarının eşitsizliklere yol açtığı görüldüğü için hem duygusal zekâ durumları hem de iletişime gönüllülükleri açısından öğrenciler arasında, özellikle ortak sınıflar söz konusu olduğunda, cinsiyet kaynaklı eğilimlere dikkat edilmesinin, daha iyi eğitim sonuçları için yardımcı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre ise 1. sınıftan 4. sınıfa doğru gelindikçe iletişime gönüllülük düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Kitap okuma sıklığı değişkenine göre de Türkçe öğretmeni

adaylarının iletişim gönüllülükleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Bu sonuçlardan yola çıkılarak araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Alan yazında yapılan araştırmalar çoğunlukla yabancı dil öğretimine yöneliktir. İlköğretim ve ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin iletişim gönüllülüklerini etkileyen unsurlar belirlenebilir. Böylece çevresiyle barışık, kendini ifade edebilen bireylerin yetiştirilmesi kolaylaşabilir.

Bu araştırma nicel yöntemle ve Türkçe öğretmeni adaylarıyla yürütülmüştür. Farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarına yönelik olarak karma yöntemli çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dil Bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Alavinia, P. ve Alikhani, M. A. (2014). Willingness to Communicate Reappraised in the Light of Emotional Intelligence and Gender Differences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 143 – 152.
- Altınörs, A. (2000). *Dil Felsefesi Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Bashosh, S., Nejad, M. A., Rastegar, M. ve Marzban, A. (2013). The Relationship Between Shyness, Foreign Language Classroom Anxiety, Willingness to Communicate, Gender, and EFL Proficiency. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(11), 2098-2106.
- Çoban, İ. (2013). *Orhun Yazıtlarının Dilin Dört Becerisi Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deutscher, G. (2013). *Dilin Aynasından Kelimeler Dünyamızı Nasıl Renklendirir?* İstanbul: Metis Yayınları.
- Dökmen, Ü. (2006). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ellul, J. (2012). *Sözün Düşüşü*. İstanbul: Paradigma.
- Ergat, E. A. (2008). *Dil, Düşünce ve Varlık İlişkisi J. Locke ve G. Berkeley Örneği*. İstanbul: Birey Yayıncılık.
- Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin Derin Yapısı. Yay. haz. Cengiz Alyılmaz ve Osman Mert*. Ankara: Belen Yayıncılık.
- Hartley, P. (2010). *Kişilerarası İletişim*. Ankara: İmge Kitabevi.
- İmer, K. (1990). *Dil ve Toplum*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Karadağ, Ş., Kaya, Ş. D. ve Uludağ, A. (2016). İletişime Gönüllülük Ölçeği Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 36, 101-109.
- Karahan, L. (2011). *Türk Dili Üzerine İncelemeler*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kerimoğlu, C. (2014). *Kuram ve Uygulamalarla Dilbilim Göstergebilim ve Türkoloji Genel Dil Bilime Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- MacIntyre, P. D. (1994). Variables Underlying Willingness to Communicate A Casual Analysis. *Communication Research Reports*, 11, 143-151.
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to Communicate in the Second Language: Understanding the Decision to Speak as a Volitional Process. *The Modern Language Journal*, 91, 564-576.

- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z. ve Noels, A. K. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.
- Martinet, A. (1998). İşlevsel Genel Dilbilim. çev. Berke Vardar. İstanbul: Multilingual.
- Mc. Whirter, J. J. ve Acar Voltan, N. (1984). Çocukla İletişim: Öğretme, Destekleme ve Çocuk Yetiştirme Sanatı. Ankara.
- McCroskey, J. C. (1992). Reliability and Validty of the Willingness to Communicate Scale. *Communication Quarterly*, 40(1), 16-25.
- McCroskey, J. C. ve Baer, J. E. (1985). Willingness to Communicate: The Construct and Its Measurement. *Paper presented at the Annual Convention of the Speech Communication Association*. Denver, Colorado.
- McCroskey, J. C. ve Richmond, V. P. (1987). Willingness to Communicate and Interpersonal Communication. In J. C. McCroskey, & J. A. Daly (Eds.). *Personality and Interpersonal Communication* (pp. 129-156). Beverly Hills, CA: Sage.
- Mutlu, E. (2012). İletişim Sözlüğü. Ankara: Sofos Yayıncılık.
- Öz, H., Demirezen, M. ve Pourfeiz, J. (2015). Willingness to Communicate of EFL Learners in Turkish Context. *Learning and Individual Differences*, 37, 269-275.
- Peng, J. ve Woodrow, L. (2010). Willingness to Communicate in English: A Model in the Chinese EFL Classroom Context. *Language Learning A Journal of Research in Language Studies*, 60(4), 834-876.
- Polatcan, F. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin İletişim Kurma İstekliliklerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Yashima, T. (2002). Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context. *The Modern Language Journal*, 86, 54-66.

DRAMA İLE ÇEVRE BİLİNCİ: CİNSİYET FAKTÖRÜ PERSPEKTİFİ¹

Harun BERTİZ²

BÖLÜM 5

-
- 1 Bu çalışma, yazarın “Dramanın Çevre Bilinci Oluşturmadaki Rolü ve Etkililiği” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.
- 2 Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Bolu.



DRAMA İLE ÇEVRE BİLİNCİ: CİNSİYET FAKTÖRÜ PERSPEKTİFİ¹

Harun BERTİZ²

GİRİŞ

Günümüz eğitim sisteminde otoriter ve öğretmen merkezli anlayışların yerini, öğrenme ortamında yaparak–yaşayarak öğrenmelere imkân tanıyan, öğrenen bireyin pasif olmadığı, tam aksine oldukça aktif oldukları, öğretmene otorite ve baskıcı olmaktan daha ziyade rehber rollerinin verildiği öğrenci merkezli süreç ve yaklaşımların aldığı görülmektedir. Tüm bu süreçlerde söz konusu olan ise öğrencinin çoğunlukla kendisinin yapması–yaşamayı, olay ya da durumları bizzat kendisinin incelemesi ve hissetmesidir. Bu anlamda tanımlanan ilgili bu öğrenme ortamlarında öğrenen birey, bilginin aktarıldığı bir özne olmak yerine o bilgiye yaparak–yaşayarak kendi çabasıyla ulaşan bireydir ve ancak bu şekilde bilginin özümlemesi, anlamlı kılınması ve kalıcı olması sağlanabilir.

Değişen program anlayışları ve uygulamaları ışığında tüm alanlarda olduğu gibi fen öğretimi alanında da öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin tanınmasına ihtiyaç vardır. Bu öğretim yöntemlerinden biri de “drama”, eğitime uyarlanmış ifadesi ile “eğitimde drama”dır. Bir çok alanda kullanılagelen drama eğitimdeki uygulama biçimiyle, yaparak–yaşayarak öğrenmelere imkan tanıyan, bireydeki yaratıcılık ve empati yeteneğini geliştiren, olay ya da durumların bizzat içerisinde olarak bireye, o olay ya da duruma yönelik hisler yaşatan, oyunsal ve kurgusal yapısıyla öğrenme ortamını keyifli ve eğlenceli kılan, bu bağlamda monotonluktan çıkaran bir öğretim yöntemidir. Pek çok alanda olduğu gibi fen eğitiminde de yöntemin teorik altyapısı ve yöntemin alandaki uygulamaları merak konusudur. Hem fen eğitiminde hem de farklı alanlarda yapılan araştırmalar (Christofi ve Davies, 1991; Bailey ve Watson, 1998; Selvi ve Öztürk, 2000; Sağırılı, 2001; Özsoy, 2003) yöntemin öğrenci başarıları üzerinde ve bilginin kalıcılığı üzerinde oldukça etkili sonuçlar verdiğini göstermektedir. Dahası yönetime yönelik tutumların da olumlu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin olumlu tutumlar geliştirdikleri, öğrenme ortamını zevkli ve eğlenceli yapan, monotonluğu kırıcı, başarı ve kalıcılığı arttıran böylesi etkili bir yöntemin fen eğitimine kazandırılması oldukça anlamlıdır. Buna göre ilgili bu araştırmanın fen bilimleri öğretmen adayları üzerinden yapılması yöntemin fen eğitimi alanına entegre edilmesine katkı getireceği düşünülmek-

1 Bu çalışma, yazarın “Dramanın Çevre Bilinci Oluşturmadaki Rolü ve Etkililiği” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Bolu.

tedir. Çünkü bu anlamda etkili adımlardan biri, öncelikli olarak bu yönetimin kullanıcısı durumunda olacak öğretmen adaylarına yöntemi, teorik ve uygulamalı olarak tanıtmak ve onların yöntemin etkililiğine ve mesleki yaşamlarında kullanılabilirliğine yönelik görüşlerini almak olmalıdır. Çünkü öğretmen adayları kendilerini etkisi altına alan bir yöntemi mesleki yaşamlarına taşımanın önemli bir öznesi konumundadırlar. Dolayısıyla yöntemi içselleştiren ve benimseyen bir fen bilimleri öğretmen adayı ilköğretim okullarındaki fen bilimleri derslerine, öğrenci merkezli ve zengin içerikli bu yöntemi yansıtabilir. Bu ise etkili olduğu düşünülen bir yöntemin fen eğitiminde yaygınlaşmasına yardımcı olabilir.

Fen eğitiminin içerisinde pek çok konu, kavram ve kazanım yer almaktadır. Bu konulardan birisi ise, yine fen eğitimi içerisinde oldukça önemli bir yeri olan çevre konularıdır. Birey, nitelikli bir yaşam ve gelecek kuşaklar için bugünün çevre sorunlarına duyarsız kalamaz. Yer kürede yaşanan iklim değişiklikleri, buzullardaki tehdit, küresel ısınmaya bağlı kuraklaşan ve verimsizleşen dünya, doğal göllerin kuruması, barajlardaki su seviyesindeki tehlike çanları, bir yığın canlı neslinin yok oluşu konunun ciddiyetini gösteren sadece birkaç işarettir. İnsanlık olarak çevresel sorunlara çözüm arayışları içerisinde olmak tüm canlıların yaşamlarının sürekliliği için oldukça anlamlıdır. Çevresel sorunların önüne geçilmesinde ise hiç kuşkusuz eğitim önemli bir yere sahiptir. Erten (2003) ilkokullarda çevre eğitiminin yeri geldikçe belirli bir ders saatiyle sınırlandırılmayıp her derste verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla küçük yaşta çevre bilinci geliştirmek adına sadece çevre dersleri ile değil aynı zamanda fen dersleri içerisinde de bir kısım adımlar atılabilir. Zaten fen eğitiminin doğası gereği alanın çevre ile iç içe olduğu söylenebilir. Çevre eğitimi verilirken, çevreye yönelik oluşturulacak değer yargıları ve tutumlar, sonrasında geliştirilecek çevre dostu davranışlar için öğrenme ortamında etkili öğretim yöntemlerinden yararlanılabilir. Bu bağlamda yaşamı kurgusal ve oyunsu süreçlerle öğrenme ortamına taşıyan drama yönteminin bu etkili yöntemler arasına girebileceği düşünülebilir. Çünkü dramada birey olayları kurgu ve doğaçlamalar içerisinde bizzat yaşar ve hisseder. Drama da birey empati kurar. Başkalarının penceresinden olayları analiz etme şansını bulur. Belirlenen sorunu birebir yaşayacak ve hissedecek olmaları, doğaçlamalarda herhangi bir çevre objesi rolü ile soruna yönelik çözüm arayışı içerisinde olacak olmaları, çevreye karşı değer yargıları ve tutum oluşturma ve bunları da çevre dostu davranışlara dönüştürmeleri için etkili bir yol olabilir. Nitekim çevre ile ilgili olarak, Cornell' e göre bu yaşlarda çocuklara doğayı sevdireci oyunlar oynatılır. Bu oyunlarla çocuklar yaşantılar kazanır, olumlu duygular edinir ve çevre dostu davranmayı öğrenirler (Cornell, 1979, 1989; Akt: Erten, 2003). Doğanın bir değer olduğunu öğrenen öğrenci bütün duyu organlarıyla onun güzelliklerinin farkına varır ve

onu korumak için çaba harcar (Lob ve Desing, 1991; Akt: Erten, 2003). Bir yöntem olarak bakıldığında drama temel yapısı itibariyle oyunsu süreçlere dayanır. Dolayısıyla fen bilimleri programında da yer alan çevre kazanımlarının drama yöntemi ile ele alınması bahsi geçtiği üzere etkili sonuçlar doğurabilir. Ancak dramanın fen dersindeki çevre kazanımlarında kullanabilmesinin yolu, yöntemin öğretmen adaylarına teorik ve uygulamalı olarak tanıtılmasıyla açılabilir. Yöntemin kendi çevre bilinçlerini arttırdığını fark eden ve bu hisle bunun mutlak suretle derslerde kullanılması kanısına ulaşan bir fen bilimleri öğretmen adayının yöntemi mesleki yaşamlarına taşımaları için bu araştırma tetikleyici bir rol üstlenebilir.

Öte yandan sistematik olmayan gözlemler, cinsiyet açısından bakıldığında belki de bir anlamda kültürel faktörlerinde etkisiyle kız ya da erkek bireylerin drama sürecinde farklı biçimlerde bir davranış eğiliminde olduklarını göstermektedir. Zira bu anlamda bazı kız öğrenciler ya da kimi zaman erkek öğrencilerin değişik gerekçelerle zaman zaman drama çalışmaları esnasında çekimser davrandıkları, sürece tam olarak dahil olamadıkları görülebilmektedir. Yine sistematik olmayan gözlemler uygulama sürecinde haftalar ilerledikçe bu davranışlarında olumlu değişimler olduğunu gösterse de, dramanın cinsiyet faktörü bağlamı her hangi bir durum üzerindeki gelişimlere getirdiği katkı merak konusudur. Çünkü bu anlamda drama gibi bir yöntemin etki gücü düşünüldüğünde, cinsiyet faktörü açısından kız ve erkek öğretmen adaylarının incelenen durum üzerinden gelişimleri, değişimleri ve dönüşümlerinin alana önemli bir katkı getireceği düşünülmektedir. Bir başka açıdan, drama yönteminin etki gücünün cinsiyet faktöründen bağımsız olup olmadığı, yine bu bağlamda mesleki yaşamlarında dramayı kullanma olasılığı taşıyan öğretmen adaylarının kız ve erkek farketmeksizin dramaya yönelik eğilimlerini göstermeleri açısından da bir işaret niteliği taşıyabilir. Öyle ki, ilgili bu çalışma özelinde kız ve erkek öğretmen adaylarının çevre bilinci, bilgi, tutum ve davranış açısından benzer bir biçimde gösterecekleri gelişim, dramaya yönelik bakış açıları ve tutumları açısından da belirleyici olabilir. Bir başka ifadeyle çevre konuları üzerinden kurgulanmış bir drama çalışmasında, kız ve erkek öğretmen adaylarının çevre bilinci anlamında gelişim ve değişimlerinde anlamlı farklar olup olmadığı, drama gibi bir yöntemin cinsiyet faktöründen ne kadar etkilendiğini ortaya koyması bakımından da önemli görülmektedir.

Buna göre bu çalışmada, belirlenen çevre konuları çerçevesinde yapılan drama uygulamaları ile birlikte fen bilimleri öğretmen adaylarında; yöntemin cinsiyet faktörü açısından, çevreye yönelik bilgi, tutum ve davranışlar üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, “Drama ve uygulamalarının, fen bilimleri öğretmen adaylarında cinsiyet faktörü açısından çevre bilinci oluşturulmasına bir etkisi var mı-

dır?” problem cümlesi üzerinden aşağıdaki alt problem durumlarına yanıt aranmaktadır.

1. Araştırmada ön ve son testte yer alan çevre bilinci bilgi testi puanlarında kız ve erkek öğretmen adayları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
2. Araştırmada ön ve son testte yer alan çevre bilinci tutum testi puanlarında kız ve erkek öğretmen adayları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Araştırmada ön ve son testte yer alan çevre bilinci davranış testi puanlarında kız ve erkek öğretmen adayları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
4. Araştırmada ön ve son testte yer alan çevre bilinci ölçeği toplam puanlarında kız ve erkek öğretmen adayları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen (Pre-test-Posttest Control Group Design) kullanılmıştır. Bu desende deney grubu bir eğitim alırken, kontrol grubu ya hiç eğitim almaz ya da alternatif bir eğitim alır (Mertens, 2005). Araştırmanın deseni Şekil 1’de gösterilmiştir.

	Ön-Test		Uygulama	Son-Test
Deney Grubu	R	O11	X	O12
Kontrol Grubu	R	O21		O22

R: Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık

O11, O21: Ön test Uygulaması (Ön Gözlem)

O12, O22: Son test Uygulaması (Son Gözlem)

Şekil 1. Araştırmada İzlenen Deneysel Desenin Şematik Gösterimi

Bu desene göre öğretmen adaylarının mevcut durumlarını belirlemek amacıyla uygulamalar öncesinde hem deney hem de kontrol grubuna ön testler uygulanmıştır. Uygulamaların ardından öğretmen adaylarındaki bilgi, tutum ve davranış boyutundaki değişimleri belirlemek amacıyla, ön testte kullanılan veri toplama araçları aynı şekilde son test olarak da kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; bir devlet üniversitesinin fen bilgisi eğitimi anabilim dalı dördüncü sınıfında okumakta olan, deney grubu 33 (9 erkek, 24 kız) ve kontrol grubu 34 (13 erkek, 21 kız) olmak üzere toplam 67 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, fen bilimleri öğretmen adaylarının çevreye yönelik bilgi, tutum ve davranışlarını ölçmek amacıyla sırasıyla, “Çevre Bilinci Bilgi Testi (ÇBBT)”, “Çevre Bilinci Tutum Testi (ÇBTT)” ve “Çevre Bilinci Davranış Testi (ÇBDT)” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının genel olarak çevre bilinci düzeylerini belirlemede kullanılan bu üç ölçek araştırmada bütüncül olarak “Çevre Bilinci Ölçeği (ÇBÖ)” olarak adlandırılmıştır.

Çevre Bilinci Bilgi Testi (ÇBBT): “Çevre Bilinci Bilgi Testi” araştırmacı tarafından, bireyin çevreye yönelik genel bilgilerini ölçmek amacıyla hazırlanmış 33 maddelik bir test olarak düzenlenmiştir. Test, çoktan seçmeli (5 madde) maddelerden oluşmaktadır. Testin ilk hali, her konu başlığı altındaki soru sayıları, konunun kapsamı ve yaşamdaki önemine bağlı olarak sayısal değişkenlik göstermekle birlikte, toplam 52 madde olarak oluşturulmuştur. Testin maddelerinin hazırlanmasında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan maddeler uzman yardımı alınarak değerlendirilmiş ve 52 maddelik taslak haldeki test, testin pilot uygulaması için hazır hale getirilmiştir. Böylelikle testin iç geçerliği sağlanmıştır. Yapılan madde analizleri sonucunda 33 maddeye indirilen “Çevre Bilinci Bilgi Testi”nin güvenirlik katsayısı da, .70 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç testin güvenilir bir test olduğunu göstermektedir.

Çevre Bilinci Tutum Testi (ÇBTT): “Çevre Bilinci Tutum Testi” araştırmacı tarafından, bireyin çevreye yönelik genel tutumlarını ölçmek amacıyla hazırlanmış 21 maddelik bir test olarak düzenlenmiştir. Test, “5’li Likert Tipi” olarak soldan sağa doğru sırasıyla maddelerin puanlandığı “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Çok Az Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” şeklindeki ifadelerin yer aldığı maddelerden oluşmaktadır. Başlangıçta 34 maddeden oluşan ancak faktör analizi yapılarak son hali verilen ve 21 maddeden oluşan ölçeğin α -Güvenirlik Katsayısı, .92’dir. Ölçekteki maddeler tek faktör altında toplanmıştır.

Çevre Bilinci Davranış Testi (ÇBDT): “Çevre Bilinci Davranış Testi” araştırmacı tarafından, bireyin çevreye yönelik genel davranışlarındaki değişimi ölçmek amacıyla hazırlanmış 21 maddelik bir test olarak

düzenlenmiştir. Test, tıpkı “Çevre Bilinci Tutum Testi” inde olduğu gibi, “5’li Likert Tipi” olarak soldan sağa doğru sırasıyla maddelerin puanlandığı “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Çok Az Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” şeklindeki ifadelerin yer aldığı maddelerden oluşmaktadır. Başlangıçta 35 maddeden oluşan ancak faktör analizi yapılarak son hali verilen, tek faktör altında toplanan ve toplam 21 maddeden oluşan ölçeğin α -Güvenirlilik Katsayısı, .83’tür.

Uygulama Süreci

Uygulamalar toplam 12 hafta sürmüştür. Uygulamaların ilk haftasında yapılan tanışmanın ardından öğretmen adayları ile dersin genel olarak gidişatının nasıl olacağından bahsedilmiş ve sonrasında araştırmaya ait ÇBBT, ÇBTT ve ÇBDT ölçekleri ön test olarak uygulanmıştır.

Drama uygulamaları ise belirlenen çevre konuları üzerinden haftada 2,5 saat (150 dk.) olmak üzere 10 haftayı kapsamıştır. Oyunsu süreçlerle başlayan uygulamalarda dramanın temel ilkelerine uyulmuştur. Buna göre hazırlanan oturum planlarında da yer verilen bireyden-gruba ve basitten-karşıya ilkesine uygulamalar sırasında da maksimum özen gösterilmiştir.

Uygulamalarda daha önceden belirlenen drama ders oturumlarına ve oradaki çevre hedeflerine bağlı kalınmıştır. Ancak dramada problem durumu çerçevesinde gelişen olaylar süreçteki katılımcıların düşünceleri ile yön bulmaktadır. Bir başka deyişle yapılacaklara, olayların seyrine yaşanan tartışmalar ile ortaya konan fikirler ile karar verilmektedir. Dolayısıyla anlık yaşananlar akışın yönünü değiştirebilmektedir. Uygulamalar sırasında da öğretmen adaylarının fikirleri, doğaçlamalarda yaşana anlık durumlar ve tepkiler olayların seyrine etki etmiştir. Ancak burada liderin akılcı manevraları ile akış hedefler doğrultusunda tutulmalıdır. Kritik sorular ve ince yönlendirmeler olayların akışını hedeflere yönlendirmelidir. Araştırmada da ana hedeften kopma olmamış, tüm yapılanlar dramanın doğası gereği süreç içerisinde belirip şekillenmesine rağmen hedeflere ulaşılmış ve ders oturumları zamanında tamamlanmıştır. Bu anlamda süre oldukça verimli kullanılmıştır.

Uygulamaların 12. haftasında araştırmanın son testleri uygulanmış ve öğretmen adayları ile final konuşması yapılarak uygulamalar noktalanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada analizler sırasında ilk olarak deney ve kontrol gruplarına ait betimsel istatistik sonuçlarına yer verilmiştir. Sonrasında ise, çevre bilinci bilgi, tutum, davranış düzeyleri ve toplam puanlar bakımından gruplar

arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı Bağımsız t-testi ve ANOVA sonuçlarına bakılarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubu için alt gruplar tanımlanmış ve alt grup (gözenek) ortalamalarını karşılaştırmak için Post-Hoc çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre, cinsiyet faktörüne göre farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğu da Scheffe Testi sonuçlarına bakılarak incelenmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin alt gruplara ait karşılaştırmalarda parametrik analizler için yetersiz olduğu düşünüldüğünden, bunun için cinsiyet faktörüne bakımından deney ve kontrol grubunu karşılaştırmada parametrik olmayan istatistiksel analizlerden Kruskal Wallis H-Testi (Kruskal Wallis H-Test for Independent Test) kullanılmıştır. Ayrıca cinsiyet faktörü bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farkın hangi alt gruplarda (gözenek) olduğunu belirlemek için ise yine parametrik olmayan istatistiksel analizlerden Mann Whitney U-Testinden (Mann Whitney U-Test for Independent Samples) yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarına ait betimsel istatistik sonuçlarına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmada Deney ve Kontrol Grubuna Ait Yüzde Frekansları

Kız Erkek		CİNSİYET			TOPLAM
GRUP	Kontrol	N	21	13	34
		%	61,8%	38,2%	100,0%
	Deney	N	24	9	33
		%	72,7%	27,3%	100,0%
	TOPLAM	N	45	22	67
		%	67,2%	32,8%	100,0%

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarını cinsiyet faktörüne göre çevre bilincine yönelik bilgi, tutum ve davranış düzeyleri bakımından karşılaştırmak için, ilişkisiz (Bağımsız) örneklem t-testi (Independent Samples T-Test)’i kullanılmıştır. Cinsiyet faktörüne göre çevre bilincine yönelik bilgi, tutum, davranış ve toplam puanlar bakımından ön test puanlarının karşılaştırması Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. *Cinsiyete Faktörüne Göre Ön Test Bağımsız T-Testi Sonuçları*

	GRUPLAR	N	X	S	sd	t	p
ÇBBTÖn	Kız	45	19,09	3,55	65	-1,07	,288
	Erkek	22	20,05	3,15			
ÇBTTÖn	Kız	45	88,78	6,17	65	1,38	,179
	Erkek	22	84,64	13,39			
ÇBDTÖn	Kız	45	67,47	11,38	65	0,03	,974
	Erkek	22	67,36	13,27			
ÇBÖÖn	Kız	45	175,33	15,45	65	0,71	,478
	Erkek	22	172,05	21,68			

$p < ,05$

Kız ve erkeklere ait ön testlerin karşılaştırıldığı Tablo 2 incelendiğinde, bilgi düzeyi için kızlara ait ortalama 19,09 iken, erkeklere ait ortalama 20,05 olarak görülmektedir. Kız ve erkek öğretmen adayları arasındaki bilgi testi ön test puanlarının ortalamalarındaki bu farklılık $p < ,05$ düzeyinde anlamlı değildir. Yani bir başka deyişle çevre bilinci bilgi düzeyinde kız ve erkeklerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Tutum düzeyi için kızların ön test ortalama puanı 88,78 iken, erkekler için bu puan 84,64 'dür. Buna göre çevre bilinci tutum düzeyinde kız ve erkeklerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Davranış düzeyinde kızların ön test ortalama puanı 67,47 iken, erkeklerin ortalaması 67,36'dır. Çevre bilinci davranış düzeyinde de "p" değerine bakıldığında ortalamalardaki bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Bir başka deyişle kız ve erkekler ön testler bakımından birbirine denktir. Ön toplamlara bakıldığında kızların ön test ortalama puanı 175,33 iken, erkeklere ait bu puanın 172,05 olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın $p < ,05$ düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Yani çevre bilinci ölçeğine ait toplam puanlar bakımından ön test puanlarına göre kız ve erkeklerin birbirine denk olduğu görülmektedir. Ön test puanlarına bakıldığında kız ve erkek öğretmen adaylarının bilgi, tutum, davranış ve çevre bilinci toplam puanları bakımından birbirlerine denk oldukları görülmektedir. Dolayısıyla son test puanlarına ait bağımsız t testi sonuçlarına bakılarak cinsiyete göre kız ve erkekler arasında bir fark olup olmadığı belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının cinsiyet faktörüne göre çevre bilincine yönelik bilgi, tutum, davranış ve toplam puanlar bakımından son test puanlarının karşılaştırması Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. *Cinsiyete Faktörüne Göre Son Test Bağımsız T-Testi Sonuçları*

	GRUPLAR	N	X	S	sd	t	p
ÇBBTSon	Kız	45	23,33	4,49	65	0,70	,489
	Erkek	22	22,45	5,54			
ÇBTTSon	Kız	45	88,96	5,98	65	0,62	,544
	Erkek	22	87,14	13,22			
ÇBDTSon	Kız	45	73,78	10,96	65	0,18	,857
	Erkek	22	73,23	13,20			
ÇBÖSon	Kız	45	186,07	17,72	65	0,61	,542
	Erkek	22	182,82	25,03			

$p < ,05$

Kız ve erkeklere ait son testlerin karşılaştırıldığı Tablo 3 incelendiğinde, bilgi düzeyi için kızlara ait ortalama 23,33 iken, erkeklere ait ortalama 22,45 olarak görülmektedir. Kız ve erkek öğretmen adayları arasındaki bilgi testi son test puanlarının ortalamalarındaki bu farklılık $p < ,05$ düzeyinde anlamlı değildir. Bir başka deyişle çevre bilinci bilgi düzeyinde kız ve erkeklerin son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Tutum düzeyi için kızların son test ortalama puanı 88,96 iken, erkekler için bu puan 87,14 'dür. Buna göre çevre bilinci tutum düzeyinde kız ve erkeklerin son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Davranış düzeyinde kızların son test ortalama puanı 73,78 iken, erkeklerin ortalaması 73,23'dür. Çevre bilinci davranış düzeyinde de “p” değerine bakıldığında ortalamalardaki bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Son toplamlara bakıldığında kızların son test ortalama puanı 186,07 iken, erkeklere ait bu puanın 182,82 olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın $p < ,05$ düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Son test puan ortalamalarına bakıldığında küçük bir fark da olsa kızlara ait ortalama puanlarının erkeklerden hep yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum çevre bilinci açısından kızların erkeklerden daha iyi durumda oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ancak her ne kadar kızlara ait ortalamalar erkeklerden yüksek olsa da, aralarındaki bu fark anlamlı değildir. Yani kız ve erkek öğretmen adaylarının bilgi, tutum, davranış ve çevre bilinci toplam puanları bakımından aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bu bölüm için ayrıca çevre bilinci bilgi, tutum, davranış düzeyleri ve toplam puanlar bakımından gruplar arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı ANOVA sonuçlarına bakılarak da analiz edilmiştir. Böylelikle alt gruplar alt gruplar düzeyinde de cinsiyete göre bir farklılığın olup olmadığı belirlenmiştir. Bu durumda deney ve kontrol grubu için alt gruplar tanımlanmış ve alt grup (gözenek) ortalamalarını karşılaştırmak için Post-Hoc çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre, cinsiyet faktörüne göre farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğu da Scheffe

Testi sonuçlarına bakılarak incelenmiştir. Cinsiyet faktörüne göre bilgi, tutum, davranış ve toplam puanlar bakımından grupların betimsel istatistik sonuçları Tablo 4’ de verilmiştir.

Tablo 4. *Cinsiyet Faktörüne Göre Grupların Son Test Bilgi, Tutum, Davranış ve Toplam Puanlarına Ait Betimsel İstatistik Sonuçları*

	GÖZENEK	N	X	S
ÇBBTSon	(11)Kontrol Kız	21	19,57	3,12
	(12)Kontrol Erkek	13	18,92	4,31
	(21)Deney Kız	24	26,63	2,43
	(22)Deney Erkek	9	27,56	1,74
	Toplam	67	23,04	4,84
ÇBTTSon	(11)Kontrol Kız	21	86,90	4,78
	(12)Kontrol Erkek	13	82,92	14,94
	(21)Deney Kız	24	90,75	6,43
	(22)Deney Erkek	9	93,22	7,29
	Toplam	67	88,36	8,95
ÇBDTSon	(11)Kontrol Kız	21	68,67	10,46
	(12)Kontrol Erkek	13	71,15	16,55
	(21)Deney Kız	24	78,25	9,49
	(22)Deney Erkek	9	76,22	5,45
	Toplam	67	73,60	11,65
ÇBÖSon	(11)Kontrol Kız	21	175,14	13,02
	(12)Kontrol Erkek	13	173,00	28,21
	(21)Deney Kız	24	195,63	15,77
	(22)Deney Erkek	9	197,00	8,22
	Toplam	67	185,00	20,27

Çevre bilinci bilgi, tutum, davranış düzeyleri ve toplam puanlar bakımından gruplar arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını gösteren ANOVA sonuçları tablolar halinde düzenlenmiştir. Buna göre çevre bilinci bilgi testi puanları bakımından gruplar arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını gösteren ANOVA sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. *Grupların Cinsiyete Göre Son Test ÇBBT Puanlarına Ait ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	964,953	3	321,651	35,064	,000*
Gruplarıçi	577,913	63	9,173		
Toplam	1542,866	66			

P<,05*

Tablo 5 incelendiğinde çevre bilinci bilgi düzeyleri bakımından cinsiyet faktörüne göre gruplar arasında anlamlı bir farkın [$F(3-63)= 35,064$, $p<,05$] olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle cinsiyet faktörü bakımından gruplarda en az bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Anlamlı farkın hangi alt gruplarda (gözenek) olduğunu tespit edebilmek için post-hoc çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre alt gruplar arasındaki son test çevre bilinci bilgi testi puanlarının karşılaştırıldığı Scheffe Testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Son Test ÇBBT Alt Grup Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

ÇBBTSon	(I)GÖZENEK	(J)GÖZENEK	Anlamlı Fark (I-J)	P
	(11) Kontrol Kız	(12) Kontrol Erkek	,65	,946
		(21) Deney Kız	-7,05*	,000
		(22) Deney Erkek	-7,98*	,000
	(12) Kontrol Erkek	(11) Kontrol Kız	-,65	,946
		(21) Deney Kız	-7,70*	,000
		(22) Deney Erkek	-8,63*	,000
	(21) Deney Kız	(11) Kontrol Kız	7,05*	,000
		(12) Kontrol Erkek	7,70*	,000
		(22) Deney Erkek	-,93	,892
	(22) Deney Erkek	(11) Kontrol Kız	7,98*	,000
		(12) Kontrol Erkek	8,63*	,000
		(21) Deney Kız	,93	,892

$p<,05^*$

Tablo 6’ da yer alan Scheffe Testi sonuçları incelendiğinde çevre bilinci bilgi testi puan ortalamalarına göre deney ($X=26,63$) ve kontrol grubu ($X=19,57$) kız öğrenciler arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p<,05$) olduğu görülmektedir. Yani çevre bilinci bilgi düzeyi bakımından deney grubu kız öğrencilerinin kontrol grubu kız öğrencilerine göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Aynı şekilde çevre bilinci bilgi testi puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubu kız öğrencileri ($X=26,63$) ile kontrol grubu erkek ($X=18,92$) öğrencileri arasında deney grubu kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p<,05$) olduğu görülmektedir. Çevre bilinci bilgi düzeyleri bakımından deney grubu kız öğrencileri, kontrol grubu erkek öğrencilerine göre daha başarılı olmuşlardır. Deney grubundaki erkeklerin puan ortalamaları ($X=27,56$) kontrol grubundaki kız öğrencilere ait ortalama ($X=19,57$) ile karşılaştırıldığında, ortalamalar arasında deney grubu erkek öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın ($p<,05$) olduğu görülmektedir. Benzer bir biçimde deney grubu erkek öğrencilerinin ortalama puanları ($X=27,56$), kontrol grubu erkek öğrencilerine ait ortalama puanlardan ($X=18,92$) yüksektir. Ortalamalar arasındaki farkın

ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p < ,05$) olduğu görülmektedir. Deney grubundaki hem kız ve hem de erkek öğrencilerin bilgi düzeyine ait ortalama puanlarının, kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin her ikisinden de yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani deney grubunda hem kız hem de erkek öğrencilerin çevre bilinci bilgi düzeyleri bakımından olumlu bir değişim meydana gelmiştir. Meydana gelen bu değişimin deney grubundaki drama uygulamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Bununla birlikte grupların kendi içerisinde, kız ve erkek öğrencilerine ait ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Çevre bilinci tutum testi puanları bakımından gruplar arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını gösteren ANOVA sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Grupların Cinsiyete Göre Son Test ÇBTT Puanlarına Ait ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	778,615	3	259,538	3,623	,018*
Gruplarıçi	4512,788	63	71,632		
Toplam	5291,403	66			

$p < ,05^*$

Tablo 7 incelendiğinde, çevre bilinci tutum düzeyleri bakımından cinsiyet faktörüne göre gruplar arasında anlamlı bir farkın [$F(3-63) = 3,623$, $p < ,05$] olduğu görülmektedir. Alt gruplarda (gözenek) mevcut durumun ne olduğunu tespit edebilmek için post-hoc çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre alt gruplar arasındaki son test çevre bilinci tutum testi puanlarının karşılaştırıldığı Scheffe Testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Son Test ÇBTT Alt Grup Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

ÇBTTSon	(I)GÖZENEK	(J)GÖZENEK	Anlamlı Fark (I-J)	p
	(11) Kontrol Kız	(12) Kontrol Erkek	3,98	,622
		(21) Deney Kız	-3,85	,515
		(22) Deney Erkek	-6,32	,328
	(12) Kontrol Erkek	(11) Kontrol Kız	-3,98	,622
		(21) Deney Kız	-7,83	,076
		(22) Deney Erkek	-10,30	,058
	(21) Deney Kız	(11) Kontrol Kız	3,85	,515
		(12) Kontrol Erkek	7,83	,076
		(22) Deney Erkek	-2,47	,905
	(22) Deney Erkek	(11) Kontrol Kız	6,32	,328
		(12) Kontrol Erkek	10,30	,058
		(21) Deney Kız	2,47	,905

$p < ,05$

Tablo 8’de yer alan Scheffe Testi sonuçları incelendiğinde çevre bilinci tutum testi puan ortalamalarına göre deney ve kontrol grubunda cinsiyet faktörüne göre oluşan alt gruplar (gözenek) arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Anlamlı bir fark olmamakla birlikte deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin tutum puan ortalamaları kontrol grubundakilerden yüksektir. Deney grubundaki kız ve erkeklerin tutum puanlarının kontrol grubundakilere göre daha yüksek olması, deney grubunda yapılan drama uygulamalarının bir etkisi olarak düşünülebilir. Çevre bilinci davranış testi puanları bakımından gruplar arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını gösteren ANOVA sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Grupların Cinsiyete Göre Son Test ÇBDT Puanlarına Ait ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1169,705	3	389,902	3,157	,031*
Gruplariçi	7780,415	63	123,449		
Toplam	8950,119	66			

$p < ,05^*$

Tablo 9 incelendiğinde çevre bilinci davranış düzeyleri bakımından cinsiyet faktörüne göre gruplar arasında anlamlı bir farkın [$F(3-63) = 3,157$, $p < ,05$] olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle cinsiyet faktörü bakımından gruplarda en az bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Alt gruplarda (gözenek) mevcut durumun ne olduğunu tespit edebilmek için post-hoc çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre alt gruplar arasındaki son test çevre bilinci davranış testi puanlarının karşılaştırıldığı Scheffe Testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. *Son Test ÇBDT Alt Grup Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları*

ÇBDTSon	(I)GÖZENEK	(J)GÖZENEK	Anlamlı Fark (I-J)	p
	(11) Kontrol Kız	(12) Kontrol Erkek	-2,49	,939
		(21) Deney Kız	-9,58*	,048
		(22) Deney Erkek	-7,56	,412
	(12) Kontrol Erkek	(11) Kontrol Kız	2,49	,939
		(21) Deney Kız	-7,10	,337
		(22) Deney Erkek	-5,07	,776
	(21) Deney Kız	(11) Kontrol Kız	9,58*	,048
		(12) Kontrol Erkek	7,10	,337
		(22) Deney Erkek	2,03	,974
	(22) Deney Erkek	(11) Kontrol Kız	7,56	,412
		(12) Kontrol Erkek	5,07	,776
		(21) Deney Kız	-2,03	,974

p<,05*

Tablo 10’ da yer alan Scheffe Testi sonuçları incelendiğinde çevre bilinci davranış testi puan ortalamalarına göre deney ve kontrol grubunda cinsiyet faktörüne göre oluşan alt gruplar (gözenek) arasında, deney (X=78,25) ve kontrol (X=68,67) grubu kız öğrenciler arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Deney grubundaki kız öğrencilerin davranış düzeyine ait ortalama puanları, kontrol grubundaki kız öğrencilerine ait puanlardan yüksektir. Yani deney grubundaki kız öğrencilerde çevre bilinci davranış düzeyleri bakımından olumlu bir değişim meydana gelmiştir. Meydana gelen bu değişimin ise deney grubundaki drama uygulamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Çevre bilinci ölçeği toplam puanları bakımından gruplar arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını gösteren ANOVA sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. *Grupların Cinsiyete Göre Son Test ÇBÖ Toplam Puanlarına Ait ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	7917,804	3	2639,268	8,658	,000*
Gruplarıçi	19204,196	63	304,829		
Toplam	27122,000	66			

p<,05*

Tablo 11 incelendiğinde, çevre bilinci ölçeği toplam puanları bakımından cinsiyet faktörüne göre gruplar arasında anlamlı bir farkın [F(3-63)=8,658, p<,05] olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle cinsiyet faktörü ba-

kımından gruplarda en az bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Anlamlı farkın hangi alt gruplarda (gözenek) olduğunu tespit edebilmek için post-hoc çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre alt gruplar arasındaki son test çevre bilinci ölçeği toplam puanlarının karşılaştırıldığı Scheffe Testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Son Test ÇBÖ Toplam Alt Grup Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

ÇBÖSon	(I)GÖZENEK	(J)GÖZENEK	Anlamlı Fark (I-J)	P
(11) Kontrol Kız	(12) Kontrol Erkek	(12) Kontrol Erkek	2,14	,989
		(21) Deney Kız	-20,48*	,003
		(22) Deney Erkek	-21,86*	,026
(12) Kontrol Erkek	(11) Kontrol Kız	(11) Kontrol Kız	-2,14	,989
		(21) Deney Kız	-22,63*	,005
		(22) Deney Erkek	-24,00*	,024
(21) Deney Kız	(11) Kontrol Kız	(11) Kontrol Kız	20,48*	,003
		(12) Kontrol Erkek	22,63*	,005
		(22) Deney Erkek	-1,38	,998
(22) Deney Erkek	(11) Kontrol Kız	(11) Kontrol Kız	21,86*	,026
		(12) Kontrol Erkek	24,00*	,024
		(21) Deney Kız	1,38	,998

$p<,05^*$

Tablo 12’de yer alan Scheffe Testi sonuçları incelendiğinde çevre bilinci ölçeği toplam puan ortalamalarına göre deney ($X=195,63$) ve kontrol grubu ($X=175,14$) kız öğrenciler arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p<,05$) olduğu görülmektedir. Yani çevre bilinci toplam puanları bakımından deney grubu kız öğrencilerinin kontrol grubu kız öğrencilerine göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Aynı şekilde çevre bilinci ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubu kız öğrencileri ($X= 195,63$) ile kontrol grubu erkek ($X=173,00$) öğrencileri arasında deney grubu kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p<,05$) olduğu görülmektedir. Çevre bilinci toplam puanları bakımından deney grubu kız öğrencileri, kontrol grubu erkek öğrencilerine göre daha başarılı olmuşlardır. Deney grubundaki erkeklerin puan ortalamaları ($X=197,00$) kontrol grubundaki kız öğrencilere ait ortalama ($X=175,14$) ile karşılaştırıldığında, ortalamalar arasında bu farkın deney grubundaki erkek öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p<,05$) olduğu görülmektedir. Benzer bir biçimde deney grubu erkek öğrencilerinin ortalama puanları ($X=197,00$), kontrol grubu erkek öğrencilerine ait ortalama puanlardan ($X= 173,00$) yüksektir. Buna göre deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerine ait ortalamalar arasındaki bu farkın ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p<,05$) olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre deney grubundaki kız öğrencilerin çevre bilinci toplam ortalama puanla-

rının, kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin her ikisinden de yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani deney grubundaki kız öğrencilerde çevre bilinci bilgi düzeyleri bakımından olumlu bir değişim meydana gelmiştir. Benzer bir biçimde deney grubundaki erkek öğrencilerin çevre bilinci toplam ortalama puanlarının, kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin her ikisinden de yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani tıpkı deney grubundaki kız öğrencilerde olduğu gibi deney grubu erkek öğrencilerde de çevre bilinci bilgi düzeyleri bakımından olumlu bir değişim meydana gelmiştir. Meydana gelen bu değişimlerin deney grubundaki drama uygulamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Bununla birlikte grupların kendi içerisinde, kız ve erkek öğrencilerine ait çevre bilinci toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Ancak deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin alt gruplara ait karşılaştırmalarda parametrik analizler için yetersiz olduğuna karar verilmiş ve bunun için cinsiyet faktörüne bakımından deney ve kontrol grubunu karşılaştırmada parametrik olmayan istatistiksel analizlerden Kruskal Wallis H-Testi (Kruskal Wallis H-Test for Independent Test) kullanılmıştır. Ayrıca cinsiyet faktörü bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farkın hangi alt gruplarda (gözenek) olduğunu belirlemek için ise yine parametrik olmayan istatistiksel analizlerden Mann Whitney U-Testinden (Mann Whitney U-Test for Independent Samples) yararlanılmıştır. Gruplar arasındaki cinsiyet faktörüne göre çevre bilinci bilgi, tutum, davranış ve toplam puanlar bakımından anlamlı farkın olup olmadığına dair Kruskal Wallis H-Testi analizleri tablolar halinde sunulmuştur.

Son test çevre bilinci bilgi testi puanlarına ait Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Son Test ÇBBT Puanlarının Gruplara Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

ÇBBTSon	Grup	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
	(11)Kontrol Kız	21	18,71	3	45,120	,000*
	(12)Kontrol Erkek	13	17,85			
	(21)Deney Kız	24	48,73			
	(22)Deney Erkek	9	53,72			

$p < ,05^*$

Tablo 4.21’deki analiz sonuçları incelendiğinde alt grupların çevre bilinci bilgi testinden aldıkları puanların anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$\chi^2 (3) = 45,120$, $p < ,05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek çevre bilinci bilgi düzeyine deney grubu erkek öğrencilerinin sahip olduğu, bunu deney grubu kız, kontrol grubu kız ve son olarak kontrol grubu erkek öğrencilerin izlediği görülmektedir. Son test

çevre bilinci tutum testi puanlarına ait Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. *Son Test ÇBTT Puanlarının Gruplara Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

ÇBTTSon	Grup	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
	(11)Kontrol Kız	21	27,60	3	8,133	,043*
	(12)Kontrol Erkek	13	27,54			
	(21)Deney Kız	24	39,02			
	(22)Deney Erkek	9	44,89			

$p<,05^*$

Tablo 14’deki analiz sonuçları incelendiğinde alt grupların çevre bilinci tutum testinden aldıkları puanların anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$\chi^2 (3)= 8,133$, $p<,05$]. Alt grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek çevre bilinci tutum düzeyine deney grubu erkek öğrencilerinin sahip olduğu, bunu deney grubu kız, kontrol grubu kız ve son olarak kontrol grubu erkek öğrencilerin izlediği görülmektedir. Son test çevre bilinci davranış testi puanlarına ait Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir. **Tablo 15.** *Son Test ÇBDT Puanlarının Gruplara Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

ÇBDTSon	Grup	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
	(11)Kontrol Kız	21	25,74	3	8,105	,044*
	(12)Kontrol Erkek	13	30,50			
	(21)Deney Kız	24	41,19			
	(22)Deney Erkek	9	39,17			

$p<,05^*$

Tablo 15’deki analiz sonuçları incelendiğinde alt grupların çevre bilinci davranış testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$\chi^2 (3)= 8,105$, $p<,05$]. Buna göre, grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek çevre bilinci davranış düzeyine deney grubu kız öğrencilerinin sahip olduğu, bunu deney grubu erkek öğrencilerinin takip ettiği görülmektedir. Sonrasında ise kontrol grubu erkek ve son olarak kontrol grubu kız öğrencilerin geldiği görülmektedir. Yani deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin davranış düzeyleri kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerden yüksektir. Deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin davranışlar anlamında daha olumlu oldukları söylenebilir. Son test çevre bilinci ölçeği toplam puanlarına ait Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. *Son Test ÇBÖ Toplam Puanlarının Gruplara Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

ÇBÖSon	Grup	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
	(11)Kontrol Kız	21	22,24	3	21,268	,000*
	(12)Kontrol Erkek	13	24,96			
	(21)Deney Kız	24	44,17			
	(22)Deney Erkek	9	47,39			

p<,05*

Tablo 16'daki analiz sonuçları incelendiğinde alt grupların çevre bilinci ölçeğinden aldıkları toplam puanların anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$\chi^2 (3) = 21,268$, $p < ,05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek çevre bilinci düzeyine deney grubu erkek öğrencilerinin sahip olduğu, bunu deney grubu kız, kontrol grubu erkek ve son olarak kontrol grubu kız öğrencilerin izlediği görülmektedir. Bir başka açıdan çevre bilinci düzeyleri sıra ortalamaları bakımından deney grubu kız ve erkek öğrencileri kontrol grubu kız ve erkek öğrencilerine göre belirgin bir üstünlük sağlamışlardır. Deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin çevre bilinci düzeyleri bakımından kontrol grubu kız ve erkek öğrencilerine göre daha olumlu bir noktada oldukları söylenebilir. Alt gruplar arasında genel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına bakılarak analiz edilmiştir. Ancak anlamlı farkın hangi alt gruplarda olduğunun belirlenmesi ve bu anlamda alt grupların ikili kombinasyonlarının incelendiği Mann Whitney U-Testi analizleri tablolar halinde sırasıyla aşağıda sunulmuştur. Buna göre çevre bilinci bilgi, tutum, davranış ve toplam puanlar bakımından, kontrol grubu kız ve erkek alt gruplarının karşılaştırıldığı Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. *Çevre Bilinci Puanları Bakımından Kontrol Grubu Kız ve Erkek Alt Gruplarına Göre U-Testi Sonucu*

	GRUP	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
ÇBBTSon	(11)Kontrol Kız	21	17,81	374,00	130,00	,817
	(12)Kontrol Erkek	13	17,00	221,00		
ÇBTTSon	(11)Kontrol Kız	21	17,69	371,50	132,50	,887
	(12)Kontrol Erkek	13	17,19	223,50		
ÇBDTSon	(11)Kontrol Kız	21	16,90	355,00	124,00	,657
	(12)Kontrol Erkek	13	18,46	240,00		
ÇBÖSon	(11)Kontrol Kız	21	17,64	370,50	133,50	,915
	(12)Kontrol Erkek	13	17,27	224,50		

p<,05

Tablo 17 incelendiğinde, çevre bilinci bilgi, tutum, davranış ve toplam puanları bakımından kontrol grubu kız ve erkek öğrenci alt grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Çevre bilinci bilgi düzeyi bakımından kontrol grubu kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$U=130,00$, $p<,05$]. Bu iki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerin çevre bilinci bilgi düzeyinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Çevre bilinci tutum düzeyi bakımından kontrol grubu kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$U=132,50$, $p<,05$]. Bu iki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde yine kız öğrencilerin çevre bilinci tutum düzeyinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir boyut olarak çevre bilinci davranış düzeyi bakımından kontrol grubu kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur [$U=124,00$, $p<,05$]. İki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde erkek öğrencilerin çevre bilinci davranış düzeylerinin kız öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Çevre bilinci ölçeği toplam puanları bakımından da kontrol grubu kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$U=133,50$, $p<,05$]. Her iki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde kontrol grubunda kız öğrencilerin çevre bilinci düzeyinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Çevre bilinci bilgi, tutum, davranış ve toplam puanlar bakımından, deney ve kontrol grubu kız alt gruplarının karşılaştırıldığı Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Çevre Bilinci Puanları Bakımından Deney ve Kontrol Grubu Kız Alt Gruplarına Göre U-Testi Sonucu

	GRUP	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
ÇBBTSon	(11)Kontrol Kız	21	11,88	249,50	18,50	,000*
	(21)Deney Kız	24	32,73	785,50		
ÇBTTSon	(11)Kontrol Kız	21	18,74	393,50	162,50	,041*
	(21)Deney Kız	24	26,73	641,50		
ÇBDTSon	(11)Kontrol Kız	21	17,26	362,50	131,50	,006*
	(21)Deney Kız	24	28,02	672,50		
ÇBÖSon	(11)Kontrol Kız	21	14,88	312,50	81,50	,000*
	(21)Deney Kız	24	30,10	722,50		

$p<,05^*$

Tablo 18 incelendiğinde, çevre bilinci bilgi, tutum, davranış ve toplam puanlarında, deney ve kontrol grubu kız öğrenci alt grupları arasında bilgi, tutum, davranış ve toplam puanları bakımından anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Çevre bilinci bilgi düzeyi bakımından deney ve kontrol grubu kız öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bu

lunmuştur [$U=18,50$, $p<,05$]. Bu iki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubu kız öğrencilerin çevre bilinci bilgi düzeyinin kontrol grubu kız öğrencilerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Çevre bilinci tutum düzeyi bakımından deney ve kontrol grubu kız öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır [$U=162,50$, $p<,05$]. Bu iki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde, deney grubu kız öğrencilerin çevre bilinci tutum düzeyinin kontrol grubu kız öğrencilerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir boyut olarak çevre bilinci davranış düzeyi bakımından deney ve kontrol grubu kız öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$U=131,50$, $p<,05$]. İki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubu kız öğrencilerin çevre bilinci davranış düzeyinin kontrol grubu kız öğrencilerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Çevre bilinci ölçeği toplam puanları bakımından da deney ve kontrol grubu kız öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$U=81,50$, $p<,05$]. Her iki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubu kız öğrencilerin çevre bilinci düzeyinin kontrol grubu kız öğrencilerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. İkili alt gruplarda çevre bilinci puanlarında deney grubu lehine olumlu bir artış ve değişimin olduğu söylenebilir. Ortaya çıkan bu değişimin deney grubunda yapılan drama uygulamalarının bir sonucu olduğu ileri sürülebilir. Çevre bilinci bilgi, tutum, davranış ve toplam puanlar bakımından, deney ve kontrol grubu erkek alt gruplarının karşılaştırıldığı Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Çevre Bilinci Puanları Bakımından Deney ve Kontrol Grubu Erkek Alt Gruplarına Göre U-Testi Sonucu

	GRUP	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
ÇBBTSon	(12)Kontrol Erkek	13	7,00	91,00	,00	,000*
	(22)Deney Erkek	9	18,00	162,00		
ÇBTTSon	(12)Kontrol Erkek	13	9,42	122,50	31,50	,071
	(22)Deney Erkek	9	14,50	130,50		
ÇBDTSon	(12)Kontrol Erkek	13	10,38	135,00	44,00	,332
	(22)Deney Erkek	9	13,11	118,00		
ÇBÖSon	(12)Kontrol Erkek	13	8,88	115,50	24,50	,023*
	(22)Deney Erkek	9	15,28	137,50		

$p<,05^*$

Tablo 19 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu erkek öğrenci alt grupları arasında tutum ve davranış dışında, bilgi ve toplam puanları bakımından anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Çevre bilinci bilgi düzeyi bakımından deney ve kontrol grubu erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$U=,00$, $p<,05$].

Bu iki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubu erkek öğrencilerin çevre bilinci bilgi düzeyinin kontrol grubu erkek öğrencilerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Çevre bilinci tutum düzeyi bakımından deney ve kontrol grubu erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$U=31,50$, $p<,05$]. Ancak bu iki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde, deney grubu erkek öğrencilerin çevre bilinci tutum düzeyinin kontrol grubu erkek öğrencilerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir boyut olarak çevre bilinci davranış düzeyi bakımından da deney ve kontrol grubu erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$U=44,00$, $p<,05$]. Ancak yine iki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubu erkek öğrencilerin çevre bilinci davranış düzeyinin kontrol grubu erkek öğrencilerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Çevre bilinci ölçeği toplam puanları bakımından ise deney ve kontrol grubu erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$U=24,50$, $p<,05$]. Her iki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubu erkek öğrencilerin çevre bilinci düzeyinin kontrol grubu erkek öğrencilerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. İkili alt gruplarda çevre bilinci puanlarında deney grubu lehine olumlu bir artış ve değişimin olduğu söylenebilir. Ortaya çıkan bu değişimin deney grubunda yapılan drama uygulamalarının bir sonucu olduğu ileri sürülebilir.

Çevre bilinci bilgi, tutum, davranış ve toplam puanlar bakımından, deney grubu erkek ve kontrol grubu kız alt gruplarının karşılaştırıldığı Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Çevre Bilinci Puanları Bakımından Deney Grubu Erkek ve Kontrol Grubu Kız Alt Gruplarına Göre U-Testi Sonucu

	GRUP	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
ÇBBTSon	(11)Kontrol Kız	21	11,02	231,50	,50	,000*
	(22)Deney Erkek	9	25,94	233,50		
ÇBTTSon	(11)Kontrol Kız	21	13,17	276,50	45,50	,026*
	(22)Deney Erkek	9	20,94	188,50		
ÇBDTSon	(11)Kontrol Kız	21	13,57	285,00	54,00	,066
	(22)Deney Erkek	9	20,00	180,00		
ÇBÖSon	(11)Kontrol Kız	21	11,71	246,00	15,00	,000*
	(22)Deney Erkek	5	24,33	219,00		

$p<,05^*$

Tablo 20 incelendiğinde, çevre bilinci bilgi, tutum, davranış ve toplam puanlarında, deney grubu erkek ve kontrol grubu kız öğrenci alt grupları arasında sadece bilgi, tutum ve toplam puanları bakımından anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Sonuçlar ayrı ayrı incelendiğinde buna göre,

çevre bilinci bilgi düzeyi bakımından deney grubu erkek ve kontrol grubu kız öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$U=,50$ $p<,05$]. Bu iki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubu erkek öğrencilerin çevre bilinci bilgi düzeyinin kontrol grubu kız öğrencilerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde çevre bilinci tutum düzeyi bakımından deney grubu erkek ve kontrol grubu kız öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır [$U=45,50$, $p<,05$]. Bu iki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde, deney grubu erkek öğrencilerin çevre bilinci tutum düzeyinin kontrol grubu kız öğrencilerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Çevre bilinci davranış düzeyi bakımından ise deney grubu erkek ve kontrol grubu kız öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$U=54,00$, $p<,05$]. İki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubu erkek öğrencilerin çevre bilinci davranış düzeyinin kontrol grubu kız öğrencilerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Çevre bilinci ölçeği toplam puanları bakımından sonuçlara bakıldığında, deney grubu erkek ve kontrol grubu kız öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$U=15,00$, $p<,05$]. Her iki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubu erkek öğrencilerin çevre bilinci düzeyinin kontrol grubu kız öğrencilerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. İkili alt gruplarda çevre bilinci puanlarında deney grubu erkek öğrenciler lehine olumlu bir artış ve değişimin olduğu söylenebilir. Deney grubunda ortaya çıkan bu değişimin, deney grubunda yapılan drama uygulamalarının bir sonucu olduğu ileri sürülebilir. Çevre bilinci bilgi, tutum, davranış ve toplam puanlar bakımından, deney grubu kız ve kontrol grubu erkek alt gruplarının karşılaştırıldığı Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Çevre Bilinci Puanları Bakımından Deney Grubu Kız ve Kontrol Grubu Erkek Alt Gruplarına Göre U-Testi Sonucu

	GRUP	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
ÇBBTSon	(12)Kontrol Erkek	13	7,85	102,00	11,00	,000*
	(21)Deney Kız	24	24,04	601,00		
ÇBTTSon	(12)Kontrol Erkek	13	14,92	194,00	103,00	,091
	(21)Deney Kız	24	21,21	509,00		
ÇBDTSon	(12)Kontrol Erkek	13	15,65	203,50	112,50	,166
	(21)Deney Kız	24	20,81	499,50		
ÇBÖSon	(12)Kontrol Erkek	13	12,81	166,50	75,50	,010*
	(21)Deney Kız	24	22,35	536,50		

$p<,05^*$

Tablo 21 incelendiğinde, çevre bilinci bilgi, tutum, davranış ve toplam puanlarında, deney grubu kız ve kontrol grubu erkek öğrenci alt grupları arasında bilgi ve toplam puanları bakımından anlamlı bir farkın

olduğu görülmektedir. Buna göre çevre bilinci bilgi düzeyi bakımından deney grubu kız ve kontrol grubu erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$U=11,00$, $p<,05$]. Bu iki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubu kız öğrencilerin çevre bilinci bilgi düzeyinin kontrol grubu erkek öğrencilerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Çevre bilinci tutum düzeyi bakımından deney grubu kız ve kontrol grubu erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$U=103,00$, $p<,05$]. Bu iki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı bir fark olmamasına rağmen, deney grubu kız öğrencilerin çevre bilinci tutum düzeyinin kontrol grubu erkek öğrencilerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Çevre bilinci davranış düzeyi bakımından da deney grubu kız ve kontrol grubu erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$U=112,50$, $p<,05$]. İki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubu kız öğrencilerin çevre bilinci davranış düzeyinin kontrol grubu erkek öğrencilerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Çevre bilinci ölçeği toplam puanları bakımından ise deney grubu kız ve kontrol grubu erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$U=75,50$, $p<,05$]. Her iki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubu kız öğrencilerin çevre bilinci düzeyinin kontrol grubu erkek öğrencilerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. İkili alt gruplarda çevre bilinci puanlarında deney grubu kız öğrenciler lehine olumlu bir artış ve değişimin olduğu söylenebilir. Deney grubunda ortaya çıkan bu değişimin, deney grubunda yapılan drama uygulamalarının bir sonucu olduğu ileri sürülebilir. Çevre bilinci bilgi, tutum, davranış ve toplam puanlar bakımından, deney grubu kız ve erkek alt gruplarının karşılaştırıldığı Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Çevre Bilinci Puanları Bakımından Deney Grubu Kız ve Erkek Alt Gruplarına Göre U-Testi Sonucu

	GRUP	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
ÇBBTSon	(21)Deney Kız	24	15,96	383,00	83,00	,304
	(22)Deney Erkek	9	19,78	178,00		
ÇBTTSon	(21)Deney Kız	24	16,08	386,00	86,00	,372
	(22)Deney Erkek	9	19,44	175,00		
ÇBDTSon	(21)Deney Kız	24	17,35	416,50	99,50	,731
	(22)Deney Erkek	9	16,06	144,50		
ÇBÖSon	(21)Deney Kız	24	16,71	401,00	101,00	,777
	(22)Deney Erkek	9	17,78	160,00		

$p<,05$

Tablo 22 sonuçlarına göre çevre bilinci bilgi, tutum, davranış ve toplam puanları bakımından deney grubu kız ve erkek öğrenci alt grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Buna göre çevre bilinci bilgi

düzeyi bakımından deney grubu kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$U=83,00$, $p<,05$]. Bu iki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde erkek öğrencilerin çevre bilinci bilgi düzeyinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Çevre bilinci tutum düzeyi bakımından deney grubu kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$U=86,00$, $p<,05$]. Bu iki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde yine erkek öğrencilerin çevre bilinci tutum düzeyinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir boyut olan çevre bilinci davranış düzeyi bakımından deney grubu kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur [$U=99,50$, $p<,05$]. İki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerin çevre bilinci davranış düzeylerinin bu kez erkek öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Çevre bilinci ölçeği toplam puanları bakımından da kontrol grubu kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$U=101,00$, $p<,05$]. Her iki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubunda erkek öğrencilerin çevre bilinci düzeyinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mevcut bu araştırmada, cinsiyet faktörüne göre kız ve erkek öğretmen adayları arasında çevre bilinci bilgi, tutum, davranış ve çevre bilinci toplam puanları bakımından anlamlı farkların olmadığı belirlenmiştir. Ancak alt gruplar incelendiğinde genel olarak, deney ve kontrol guruplarında kendi içlerinde kız ve erkek öğretmen adayları arasında çevre bilinci bilgi, tutum, davranış ve toplam puanları bakımından anlamlı farklar görülmezken, deney ve kontrol grubu kız öğretmen adayları arasında çevre bilinci bilgi, tutum, davranış ve çevre bilinci toplam puanları bakımından deney grubu kız öğretmen adayları lehine anlamlı farkların olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubu erkek öğretmen adayları arasında tutum ve davranışlar dışında, çevre bilinci bilgi ve çevre bilinci toplam puanları bakımından deney grubu erkek öğretmen adayları lehine anlamlı farkların olduğu belirlenmiştir. Deney grubu erkek öğretmen adayları ile kontrol grubu kız öğretmen adayları arasında davranışlar dışında, çevre bilinci bilgi, tutum ve toplam puanları bakımından deney grubu erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Deney grubu kız öğretmen adayları ile kontrol grubu erkek öğretmen adayları arasında ise tutum ve davranış dışında, çevre bilinci bilgi ve çevre bilinci toplam puanları bakımından deney grubu kız öğretmen adayları lehine anlamlı farkların olduğu tespit edilmiştir.

Mevcut bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyete göre çevre bilinci bilgi, tutum, davranış ve çevre bilinci toplam puanları bakımından anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir. Alanyazında cinsiyet

faktörüne ilişkin çalışmaların sınırlılığı, sonuçların ilişkilendirilmesi ve desteklenmesi noktasında da belirli sınırlamalar getirmektedir. Ancak yine de alanyazında yer alan bazı çalışmalar, yaş grubu, düzeyi, kullanılan yöntem ve uygulama bakımından farklılıklar içerse de, bu araştırma sonuçları ile cinsiyet faktörü bağlamında belirli noktalarda örtüştüğü söylenebilir. Örneğin, Altın (2001) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları genel olarak olumlu olduğu, ancak tutumların 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasında cinsiyete göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Kahyaoğlu ve diğ. (2008) tarafından yapılan çalışma sonucunda da çevresel tutumlar açısından benzer bulgular elde edilmiştir. Nitekim orada da öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarını incelemiş ve çevreye yönelik tutumların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz ve diğ. (2004) çalışmasında da ilkökul öğrencileri arasında çevre tutumları açısından cinsiyete göre bir fark olmadığı belirlenmiştir. Çevreye yönelik bilgi ve tutumlar açısından paralel bulgular yaş düzeyi farklı da olsa, bir başka çalışma olarak Uluçınar Sağır ve diğ. (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunda da elde edilmiştir. Nitekim araştırmalarında 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarında cinsiyet değişkenine göre kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar ise bu araştırmanın hem çevresel bilgi hem de tutumlarına ilişkin bulguları desteklemektedir.

Mevcut bu araştırma sonuçları kızlar ve erkeklerin hem deney grubunda hem de kontrol grubunda çevre bilinci bilgi, tutum, davranış ve çevre bilinci toplam puanları bakımından aralarında anlamlı bir fark olmadığını oraya koymaktadır. Ancak dramanın olduğu deney grupları hem kızlarda hem de erkeklerde çevre bilincinin bilgi, tutum ve davranışa dönük belirli boyutlarında önemli farklar oluşturmuştur. Deney grubunda yer alan kız öğretmen adayları kontrol grubundaki kızlara göre drama ile önemli değişim ve gelişimler yaşamıştır. Çevre bilincinin belirli boyutları için benzer bir durum deney grubundaki erkek öğretmen adayları için de geçerlidir. Ancak genel olarak bakıldığında deney grubunda yer alan erkek ve kız öğretmen adaylarının çevre bilinci puanları arasında anlamlı bir fark çıkmaması ile drama yönteminin her iki cinsiyeti de benzer bir biçimde etkilediği ve benzer bir gelişim oluşturduğu söylenilebilir. Cinsiyet faktörü bağlamında drama süreç ve uygulamaları bağımlı değişken üzerinde benzer değişimler yaratsa da, ilgili bu araştırmaların sayısı arttırılmalıdır. Örneğin, farklı konu ve yaş grupları üzerinden araştırma çeşitliliği sağlanabilir. Aynı zamanda yine cinsiyet faktörü üzerinden daha az sayıdaki bir çalışma grubu ile nitel ve derinlemesine araştırmalar yapılabilir. Bu anlamda, kız ve erkek bireylerin drama uygulamaları ile elde ettikleri kazanımlar, değişim ve dönüşümler nitel olarak karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Christofi, C. and Davies, M. (1991). Science through drama. *Education in science*, 141, 28-29.
- Bailey, S. and Watson, R. (1998). Establishing basic ecological understanding in younger pupils: a pilot evaluation of a strategy based on drama/ role play. *International Journal of Science Education*, 20, 139-152.
- Selvi, K. ve Öztürk, A. (2000). Yaratıcı Drama Yöntemi İle Fen Öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 42-46.
- Sağır, H. E. (2001). İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Dramatizasyon Yönteminin Başarıya Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. M.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özsoy, N. (2003). Yaratıcı Dramanın Matematik Öğretiminde Bir Yöntem Olarak Kullanılması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 23-26.
- Erten, S. (2003). 5. Sınıf Öğrencilerinde 'Çöplerin Azaltılması' Bilincinin Kazandırılmasına Yönelik Bir Öğretim Modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 94-103.
- Mertens, M. D. (2005). *Research and Evaluation in Education and Psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Altın, M. (2001). Biyoloji Öğretmeni Adaylarında Çevre Eğitimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kahyaoğlu, M., Daban, Ş., ve Yangın, S. (2008). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Tutumları. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 42-52.
- Yılmaz, Ö., Boone, W. J., and Andersen, H. O. (2004). Views of elementary and middle school Turkish students toward environmental issues. *International Journal of Science Education*, 26(12), 1527-1546.
- Uluçınar Sağır, Ş., Aslan, O., ve Cansaran, A. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Bilgisi ve Çevre Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(2), 496-511. [Online]: <http://ilkogretim-online.org>.

MESLEKİ MÜZİK EĞİTİMİNDE YAYLI ÇALGILAR İÇİN PERFORMANS ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI¹

Koray ÇELENK²

BÖLÜM 6

-
- 1 Bu çalışma, 8 Aralık 2018 tarihinde IV. Uluslararası Mesleki ve Teknik Bilimler Kongresi’nde sunulan “Yaylı Çalgı Eğitiminde Öğrenci Performansının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi” başlıklı sözlü bildiriden geliştirilerek oluşturulmuştur.
 - 2 Dr. Öğr. Ü., Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü, koray-celenk@atauni.edu.tr



MESLEKİ MÜZİK EĞİTİMİNDE YAYLI ÇALGILAR İÇİN PERFORMANS ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI¹

Koray ÇELENK²

GİRİŞ

Good (1959)’a göre eğitim, kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan, yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür. Eğitimin alt boyutlarından biri olan Müzik Eğitimi’nin, meslek edinme boyutunda verilen türü ise Mesleksel ya da Profesyonel Müzik Eğitimi olarak adlandırılmaktadır. Mesleksel ya da Profesyonel Müzik Eğitimi ülkemizde Müzik Üniversitesi, Konservatuarlar, Eğitim Fakülteleri, Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Müzik ve Sahne Sanatları Fakülteleri’nin Müzik bölümlerinde bireylere mesleki bilgi ve beceriyi kazandırmayı amaçlayan müzik eğitimi ifade etmektedir (Çelenk ve Özşen, 2018).

Çalgı Eğitimi, Mesleksel ya da Profesyonel Müzik Eğitimi içinde hemen hemen tüm Mesleki Müzik Eğitimi Kurumları’nda, müfredatın vazgeçilmez bir unsuru olarak varolan ve müfredat içinde kurumdan kuruma bireysel çalgı, meslek çalgısı, ana çalgı gibi farklı isimlerle adlandırılarak bireye mesleki anlamda çalgıya yönelik bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlayan eğitimi nitelendirmektedir. Yaylı çalgı eğitimi ise çalgı eğitiminin alt dallarından birini oluşturmaktadır.

Eğitimin tüm türleri ve alanları içinde ölçme ve değerlendirme durumları önemli bir yer tutmaktadır. Çalgı eğitiminde ölçme ve değerlendirme ise bireyin performansına yönelik olarak yapılmaktadır (Çelenk ve Özşen, 2018). “Müziksel performans değerlendirmesi yaylı çalgı eğitiminde eğitim sürecinin önemli bir parçasıdır. Performans değerlendirme, çalgı, koro ve orkestra sınavları, provalar, konserler ve festival performansları gibi pek çok eğitimsel durumda kullanılır” (Zdzinski and Barnes, 2002).

Çalgı eğitiminde performansın ölçülmesi ve değerlendirilmesi, dönem içi ve dönem sonu komisyonlu sınavlarla yapılmakta ve jüri ortak kararı ile değerlendirilmektedir. Zdzinski ve Barnes (2002)’ye göre performans değerlendirmedeki asıl problemlerden birisi, müziksel performans ölçme işinin kişiye göre değişen doğasıdır. Performans ölçmek için kullanılan

1 Bu çalışma, 8 Aralık 2018 tarihinde IV. Uluslararası Mesleki ve Teknik Bilimler Kongresi’nde sunulan “Yaylı Çalgı Eğitiminde Öğrenci Performansının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi” başlıklı sözlü bildiriden geliştirilerek oluşturulmuştur.

2 Dr. Öğr. Ü., Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü, koray-celenk@atauni.edu.tr

derecelendirme ölçekleri müziksel performans alanında genel bir izlenim sağlar; ancak, her jüri bireysel performansı değerlendirmek için kendi kafasında belirlemiş olduğu ölçeği kullanarak, kendi içsel ölçütlerini oluşturur (aktaran Çelenk ve Özşen, 2018). Fiske (1983)’e göre ise, müziksel performans değerlendirmede jüri puanlarının tutarlılığı, %100’lük oran üstünden sadece %25 oranında bir tutarlılıkla çok düşük bir görünüm sergilemektedir.

Çalgı performansının ölçülmesi ve değerlendirilmesine yönelik olarak yapılan çalışmaların başında, Watkins ve Farnum’un 1954’te bando enstrümanları için geliştirmiş olduğu performans ölçeği gelmektedir. Bu ölçek daha sonra 1969’da Stephen Farnum tarafından yeniden ele alınarak yaylı çalgılara uyarlanmış ve Farnum Yaylı Sazlar Ölçeği adıyla literatüre kazandırılmıştır. Uçan (2005)’e göre ise, Türkiye’de çalgı performansının ölçülmesi ve değerlendirilmesine yönelik çalışmaların başında, 1970’li yıllarda Edip Günay’ın “Yaylı Çalgılarda Ölçme Değerlendirme” ve “Yaylı Çalgılarda Bir Grup Özel Hedefler, İki Örnek Hedefin Davranışlara Çevrilmeleri ve Bu Davranışları Ölçebilecek Ölçü Araçları” ve Ali Uçan’ın “Uygulamalı Keman Eğitiminde Psikomotor Becerilerin ve Ürünlerin Ölçülmesi” başlıklı çalışmalar gelmektedir.

Çelenk ve Özşen (2018)’e göre, yurtdışında ve Türkiye’de “müziksel performansın değerlendirilmesinde ölçek geliştirme”, “geçerlik-güvenirlilik çalışmaları”, “performans değerlendirme”, “performans ile ilgili sınavların kritikleri” ve “müziksel performans ölçme ve değerlendirme uygulamalarını saptama” gibi konu başlıklarını kapsayacak şekilde performansın ölçülmesi ve değerlendirilmesine yönelik olarak pek çok araştırma yapılmış ve performans ölçekleri geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçekler yurtdışında müziksel performansın ölçülmesinde kullanılırken, Türkiye’de halen çalgı performansının ölçülmesi ve değerlendirilmesi geleneksel yöntemlerle, komisyonlu sınavlardaki jüri üyelerinin inisiyatifine göre yapılmakta ve bu durum öğrencinin belirlenen hedefler doğrultusunda elde edilmesi gereken kazanımları ölçmede objektif bir değerlendirme yapılmasını zorlaştırmaktadır. Elliott (1995)’e göre, müzik eğitimcilerinin, öğrenci performansının ölçülmesi ve değerlendirilmesi sürecini düzenli ve planlı şekilde yapması bir zorunluluktur. Çünkü bu değerlendirmelere bağlı olarak, öğrencilerin bireysel hayatları ve müzik kariyerlerine yönelik kararları şekillenmekte ve bu nedenle ölçme ve değerlendirme doğru, adil ve objektif olarak yapılmak zorundadır.

Bu noktadan hareketle araştırmada, Mesleki Müzik Eğitimi’nde objektif olarak ölçme ve değerlendirme yapılabilmesi için yaylı çalgılara yönelik geçerli ve güvenilir bir performans ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda cevap aranacak araştırma soruları aşağıdaki gibidir.

1. Yaylı çalgılar performans ölçeği kapsam geçerliğini sağlamakta mıdır?
2. Yaylı çalgılar performans ölçeği kaç faktör (kategori) altında toplanabilir ve yapı geçerliğine bağlı olarak bu faktörler ne ölçüde doğrulanmaktadır?
3. Yaylı çalgılar performans ölçeği kullanılarak yapılan değerlendirmede uzmanların uyum düzeyleri nedir?
4. Yaylı çalgılar performans ölçeği güvenilirliği ne ölçüde sağlamaktadır?

Yöntem

Araştırma, Betimsel yönteme dayalı nicel bir araştırmadır. Gurbe-toğlu (2018)'e göre nicel araştırmalar, olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan ve gözlem ve ölçmelerin tekrarlanabildiği ve objektif yapıldığı araştırmalardır. Bu araştırmaların amacı, bireylerin toplumsal davranışlarını gözlem, deney ve test yoluyla nesnel bir şekilde ölçmek ve sayısal verilerle açıklamaktır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü'nde öğrenim gören ve bireysel çalgısı yaylı çalgılar olan 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin bölüm, sınıf ve enstrümanlarına göre dağılımı Tablo 1 ve Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 1. *Çalışma Grubunun Bölüm ve Sınıfa Göre Dağılımı*

Bölüm	f	%
Güzel Sanatlar Müzik Bilimleri	12	20.0
Eğitim Müzik Bölümü	48	80.0
Toplam	60	100.0
Sınıf	f	%
1.sınıf	14	23.3
2.sınıf	10	16.7
3.sınıf	20	33.3
4.sınıf	16	26.7
Toplam	60	100.0

Tablo 2. *Çalışma Grubunun Enstrümanlarına Göre Dağılımı*

Enstrüman	f	%
Keman	29	48.3
Viyola	12	20.0
Viyolonsel	18	30.0
Kontrbas	1	1.7
Toplam	60	100.0

Verilerin Toplanması

Araştırmada literatür taraması yapılarak performans değerlendirmeye yönelik yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar incelenmiş ve Zwicky'nin (1969) performans ölçeği oluşturulmasında öngördüğü kıstaslar doğrultusunda, yapılan çalışmaların incelendiği ve çıkarımlarda bulunulduğu, ortak temalar ve yaylı çalgı eğitiminde kazandırılması hedeflenen davranışların belirlendiği, bu davranışların belirli ana boyutlar olarak kategorilendirildiği, kategoriler arası ilişkilere göre sıralandığı ve Çelenk ve Özşen (2018) tarafından önerilen “Yaylı Çalgı Performans Değerlendirme Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Önerilen ölçek, özellikle performansın ölçülmesi ve değerlendirilmesinde bir araç olarak kullanılan Rubric (Derecelendirme Ölçeği) formunda oluşturulmuştur. Tekin (1991)'e göre, Rubric ile performansın ölçülmesinde hem işin yapılma süreci gözlenmekte hem de ortaya çıkan ürünün niteliklerine bakılabilmektedir. Yani değerlendirmede hem süreç hem de ürün önem taşımaktadır. Sezer (2005)'e göre ise Rubric, belli bir öğretim süreci sonunda beklenen öğrenci performansının farklı boyut ve düzeylere bölünerek değerlendirilmesidir.

Ölçeğin derecelendirmesinde ise metrik ölçek kullanılmıştır. Metrik ölçekler, ilgili maddeyi okuyan cevaplayıcının bir doğru parçasının iki ucu arasında bir noktayı işaretlemesi ve bu noktanın, doğru parçasının başlangıcına olan uzaklığının ölçülmesi şeklinde uygulanmaktadır (Akbaş, Aydoğdu ve Büyüköztürk, 2019). Farklı tasarımlarla kullanılabilecek metrik ölçek türleri Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. *Metrik Ölçek Türleri ve Temel Özellikleri (Atan ve Yavuz, 2010'dan aktaran Akbaş ve diğerleri, 2019)*

Tür	Temel Özellikler
Yatay-Dikey	Genel kullanımı yatay bir doğru parçası şeklindedir. Ancak daha hassas ölçüm düşüncesiyle dikey metrik ölçekler de vardır.
Basit	Yatay ya da dikey bir doğru parçası üzerinde sadece uç değer etiketlerinin yer aldığı metrik ölçeklerdir.
Nümerik	Basit metrik ölçeğin, üzerinde sayısal etiketleri barındıran tipidir. Cevaplayıcının işaretlediği düzeyin sayısal olarak hangi dereceye karşılık geldiğini göstererek, cevaplayıcıyı yönlendirir.
Ortası İşaretli	Basit metrik ölçeğin ortasında işaret olan, böylece cevaplayıcının iki kutuplu doğru parçasının hangi tarafına daha yakın ise o tarafta işaretleme yapmasını kolaylaştıran bir tipidir.
Taksimli	Metrik ölçeğin belirli sayıda bölümlendirilmiş, örneğin beşli Likert tipi maddeler ile karşılaştırma yapılacak ise beş parçaya bölünmüş tipidir.
Sözel Etiketli	Taksimli metrik ölçeğin, üzerinde sözel dereceleme etiketlerini bulunduran (tamamen katılıyorum, katılmıyorum, kararsızım, vb.) tipidir.
Taksimli-Nümerik	Metrik ölçeğin belirli sayıda parçaya bölünmüş ve her parçası üzerinde sayısal etiketlerin bulunduğu tipidir

Verilen tüm bu bilgiler doğrultusunda yaylı çalgı eğitiminde performansın ölçülmesi için oluşturulan değerlendirme ölçeği, hem sürece (dönem içi durum) hem de ürüne (performans) odaklanarak Rubric tarzı taksimli-numerik olarak hazırlanmıştır. Ölçek içerisindeki hedef davranışlar tüm sınıf düzeylerini ve bu düzeylere uygun müfredatı genel hatlarıyla kapsayacak şekilde oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğrenciye kazandırılması hedeflenen davranışlar önce ana boyutları ile ifade edilmiş, daha sonra ise alt boyutlara ayrılarak detaylandırılmıştır. Ölçek, Postür ve Tutuş, Teknik Beceriler, Müzikal Beceriler, Diğer Beceriler ve Performansı Etkileyen Durumlar olacak şekilde 5 (beş) faktör olarak düşünülmüştür. Postür ve Tutuş, Teknik Beceriler, Müzikal Beceriler ve Diğer Beceriler faktörlerine ait hedef davranışlar Yok (0 puan), Yetersiz (1 puan), Ortalamanın Altında (2 puan), Ortalama (3 puan), Ortalamanın Üstünde (4 puan) ve Kusursuz (5 puan) olacak şekilde taksimli-numerik metrik ölçeğe uygun şekilde derecelendirilmiş; Performansı Etkileyen Durumlar faktörüne ait kıstaslar ise belirli bir puan baremine göre puanlandırılarak kanaat puanı olarak ortalamaya dahil edilmiştir.

Çelenk ve Özşen (2018) tarafından önerilen bu ölçek, bu çalışmada uzman görüşleri doğrultusunda gözden geçirilip yeniden şekillendirilerek son halini almıştır. Veriler, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü Bireysel Çalgı (Yaylı Çalgılar) yarıyıl sonu sınavlarında toplam 6 yaylı çalgı eğitmeninin 60 öğrenciyi geliştirilen bu ölçek ile değerlendirmesi sonucu elde edilmiştir. Tablo 4’de görüşleri alınan ve değerlendirmeci olarak katılım sağlayan uzman grubunun bilgileri yer almaktadır.

Tablo 4. *Uzman Grubu Bilgileri*

Üniversite/Fakülte/Bölüm	Ünvan	Alan
1 Atatürk Üniversitesi K.K. Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı	Doç. Dr.	Müzik Eğitimi/ Viyaolonsel
2 Atatürk Üniversitesi K.K. Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı	Dr.	Müzik Eğitimi/ Keman
3 Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü	Dr. Öğr. Ü.	Müzik Eğitimi/ Viyaolonsel
4 Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü	Dr. Öğr. Ü.	Müzik Eğitimi/ Keman
5 Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü	Dr.	Müzik Eğitimi/ Kontrbas
6 Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü	Uzm.	Müzik Eğitimi/ Viyaola

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde ölçeğin kapsam geçerliğini tespit etmek ve ölçekte hangi maddelerin kullanılacağına karar vermek için KGO (Kapsam Geçerlik Oranı), KGÖ (Kapsam Geçerlik Ölçütü) ve KGİ (Kapsam Geçerlik İndeksi) dahilinde analiz yapılmıştır. KGO hesaplamasında $KGO = N_p - (N/2) / (N/2)$ formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre N_p maddeyi uygun bulan uzman sayısını ve N toplam uzman sayısını ifade etmektedir. Veneziano ve Hooper (1997) ve Lawshe (1975)’e göre, KGO formülünden elde edilen değerler Tablo 4’de araştırmadaki uzman sayısına göre verilen değerlerden (KGÖ) büyükse kapsam geçerliğinin sağlandığı; küçükse sağlanmadığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin KGİ değeri ise, uygun görülen maddelerin KGO değerlerinin ortalaması hesaplanarak elde edilir. Elde

edilen KGİ değerinin KGÖ değerinden büyük olması, ölçekte kalan maddelerin kapsam geçerliğini sağladığı; küçük olması ise kalan maddelerin kapsam geçerliğine sahip olmadığı anlamına gelmektedir (aktaran Yeşilyurt ve Çapraz, 2018).

Tablo 5. KGO İçin Minimum Değerler

Uzman Sayısı	KGÖ	Uzman Sayısı	KGÖ
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40 ve üstü	0.29

Verilerin yapı geçerliğini test etmek amacı ile faktör analizi uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi uygulanmıştır. Büyüköztürk (2011)'e göre, maddelerin faktörleştirilebilir olması için KMO'nun 0.60 değerinden yüksek çıkması ve Barlett testi sonucu hesaplanan ki kare değerinin .05 düzeyinde anlamlı çıkması gerekmektedir. Bu aşamadan sonra ölçek maddelerine doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizinde başlangıç özdeğerleri 1'den büyük değerler faktörleri oluşturmaktadır. Ortak varyanslarda ise 0.40'dan büyük değerler madde kalitesini ve ölçeğe ilişkin varyansın açıklandığını göstermektedir.

Uzmanların ölçek üzerinde yapmış olduğu değerlendirmelerin birbiriyle uyumunu test etmek amacı ile Kendall's W katsayısı hesaplanmış ve anlamlılığı .05 düzeyinde ki kare testi ile test edilmiştir. Daniel (1990)'e göre, W testi ile değerlendiricilerin ölçüm değerleri arasındaki uyumun derecesi belirlenmeye çalışılır. W testi 0 (uyum yok) ve 1 (tam uyum) değerleri arasında değer alır (aktaran Karagöz, 2010).

Ölçeğin güvenirliğini test etmek amacı ile ise Cronbach's Alpha test istatistiği kullanılmıştır. Özdamar (1999)'a göre, alpha katsayısı değerlendirme aralıkları aşağıdaki gibidir

$0.00 < \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 < \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenirliktedir.

$0.60 < \alpha < 0.80$ ise oldukça güvenirlidir.

$0.80 < \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir. Ölçekte “Performansı Etkileyen Durumlar” faktörüne ait kıstaslar metrik ölçek değil kanaat puanına dayalı olduğu için güvenilirlik testi haricinde bırakılmıştır.

Bulgular

1. Ölçeğin Kapsam Geçerliğine Yönelik Bulgular

Yaylı çalgılar performans ölçeğindeki hedef davranışları ve kategorileri (faktörleri) belirlemek için literatür taraması yapılarak performans değerlendirmeye yönelik yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar incelenmiş ve performans değerlendirmeye yönelik 28 hedef davranış oluşturulmuştur. Belirlenen hedef davranışlar, uygun, düzeltilmeli ve uygun değil seçeneklerini içeren bir formla uzman görüşüne sunularak KGO, KGÖ ve KGİ değerleri belirlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen her bir hedef davranış için hesaplanan KGO değerleri ve ölçeğin tamamına ait KGÖ ve KGİ değerleri Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6. Hedef Davranışlar KGO, KGÖ ve KGİ Oranları

Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Çıkarılmalı	KGO	Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Çıkarılmalı	KGO
1	6	0	0	1.00	15	6	0	0	1.00
2	6	0	0	1.00	16	6	0	0	1.00
3	6	0	0	1.00	17	5	1	0	0.66*
4	6	0	0	1.00	18	5	1	0	0.66*
5	6	0	0	1.00	19	1	0	5	-0.66
6	6	0	0	1.00	20	2	0	4	-0.33
7	5	1	0	0.66*	21	2	0	4	-0.33
8	6	0	0	1.00	22	1	0	5	-0.66
9	6	0	0	1.00	23	1	0	5	-0.66
10	6	0	0	1.00	24	4	2	0	0.33*
11	6	0	0	1.00	25	5	1	0	0.66*
12	6	0	0	1.00	26	4	2	0	0.33*
13	6	0	0	1.00	27	6	0	0	1.00
14	6	0	0	1.00	28	6	0	0	1.00
Toplam Uzman Sayısı						6			
Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGÖ)						0.99			
Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)						0.796			

Tablo 6’da 6 uzmanın maddelere ilişkin belirtmiş oldukları görüşler doğrultusunda, verilerin analizi başlığı altında verilen KGO hesaplaması formülüne dayalı olarak KGO değerleri elde edilmiş, KGO oranı negatif değere sahip olan 19, 20, 21, 22 ve 23. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Tablo 4’te uzman sayısına bağlı olarak kıstas alınacak KGÖ oranına dayalı olarak, KGO oranı KGÖ oranından büyük olan maddelerin (1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 27 ve 28) ölçekte kalmasına karar verilmiş ve yine uzman görüşleri doğrultusunda ifade ve puanlama yanlışlarına bağlı olarak düzeltilmesi istenen maddeler (7, 17, 18, 24, 25 ve 26) düzeltilerek tekrar uzman görüşüne sunulmuş ve KGO, KGÖ ve KGİ değerleri belirlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda yeniden hesaplanan KGO, KGÖ ve KGİ değerleri Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 7. Yeniden Hesaplanan KGO, KGÖ ve KGİ Oranları

Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Çıkarılmalı	KGO	Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Çıkarılmalı	KGO
1	6	0	0	1.00	13	6	0	0	1.00
2	6	0	0	1.00	14	6	0	0	1.00
3	6	0	0	1.00	15	6	0	0	1.00
4	6	0	0	1.00	16	6	0	0	1.00
5	6	0	0	1.00	17	6	0	0	1.00
6	6	0	0	1.00	18	6	0	0	1.00
7	6	0	0	1.00	24	6	0	0	1.00
8	6	0	0	1.00	25	6	0	0	1.00
9	6	0	0	1.00	26	6	0	0	1.00
10	6	0	0	1.00	27	6	0	0	1.00
11	6	0	0	1.00	28	6	0	0	1.00
12	6	0	0	1.00					
Toplam Uzman Sayısı							6		
Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGÖ)							0.99		
Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)							1.00		

Tablo 7’de yeniden hesaplanan KGO, KGÖ ve KGİ oranlarına baktığımızda, ölçeğin son halinde, KGO değeri KGÖ değerinden büyük 23 maddenin kaldığı görülmektedir. Yeniden hesaplanan KGİ (1.00) > KGÖ (0.99) olduğu için, yaylı çalgı performans değerlendirme ölçeğinde kalan 23 maddenin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve ölçeğin kapsam geçerliğini sağladığı söylenebilir.

2. Ölçeğin Yapı Geçerliğine Yönelik Bulgular

Kapsam geçerliğini sağlayan ve 23 madde olarak oluşturulan yaylı çalgılar performans değerlendirme ölçeği, 2 yaylı çalgı eğitmeni tarafından Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 48 öğrencinin ve 4 yaylı çalgı eğitmeni tarafından ise Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü'nde öğrenim görmekte olan 12 öğrencinin yarıyıl sonu sınavlarının değerlendirilmesinde kullanılmıştır.

Ölçek, Postür ve Tutuş, Teknik Beceriler, Müzikal Beceriler, Diğer Beceriler ve Performansı Etkileyen Durumlar olmak üzere beş faktör olarak tasarlanmıştır. Uygulanan ölçeğin, faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla uygulanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ve ölçeğin tasarlanan faktörlerle örtüşüp örtüşmediğini test etmek amacıyla uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 8 ve Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 8. *Faktör Analizi Uygunluğuna Yönelik KMO ve Barlett Testi Sonuçları*

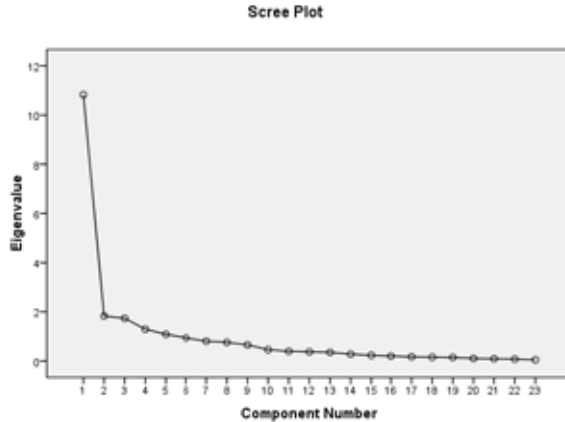
Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliği Ölçümü		.828
Bartlett's Sphericity Testi	χ^2	2830.277
	Sd	253
	p	.000

Tablo 8'e göre, maddelerin faktörleştirilebilir olması için KMO değerinin 0.60'dan yüksek çıktığı ($0.828 > 0.60$) ve Barlett testi sonucu hesaplanan ki kare değerinin .05 düzeyinde anlamlı çıktığı ($\chi^2_{253} = 2830.277$, $p < .05$) görülmektedir. Buna bağlı olarak verilerin faktörleştirilebilir ve faktör analizine uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Faktör Analizi Toplam Varyans Açıklaması

Maddeler	Başlangıç Özdeğerleri		
	Toplam	Varyans Yüzdesi	Yığılmalı Yüzde
1	10.827	47.072	47.072
2	1.831	7.960	55.032
3	1.734	7.540	62.572
4	1.293	5.621	68.193
5	1.087	4.724	72.917
6	.940	4.088	77.005
7	.805	3.500	80.505
8	.758	3.296	83.801
9	.654	2.845	86.646
10	.459	1.996	88.642
11	.393	1.707	90.349
12	.374	1.625	91.974
13	.350	1.523	93.497
14	.278	1.210	94.708
15	.230	1.000	95.708
16	.199	.865	96.573
17	.170	.739	97.312
18	.153	.665	97.976
19	.145	.631	98.607
20	.105	.455	99.062
21	.091	.394	99.456
22	.076	.331	99.787
23	.049	.213	100.000

Büyüköztürk (2011)'e göre, ölçekte yer alan maddelerin başlangıç özdeğerlerine ait toplam yük değerlerinden birinci faktör yük değerinin yüksek bulunması, birinci faktörün açıkladığı varyansın daha çok olması ve birinci faktöre ait başlangıç özdeğerinin ikinci faktörün başlangıç özdeğerinin 3 katından fazla olması ölçeğin tek boyutlu olduğunu gösterir niteliktedir. Buna bağlı olarak, yayılı çalgı performans değerlendirme ölçeğinin performans boyutunu ölçen tek boyutlu bir yapıda olduğu söylenebilir.

**Şekil 1.** Faktör Birikim Grafiği

Şekil 1’de başlangıç özdeğerlerine bağlı olarak oluşturulan faktör birikim grafiğine bakıldığında birinci faktörden sonra büyük bir düşüş görülmektedir. İlk faktörden sonraki faktörler ise, hemen hemen paralel ve birbirine yakın bir yapıdadır. Buna bağlı olarak ilk faktörden sonraki faktörlerin varyansa olan katkılarının da birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 9 ve Şekil 1 birlikte değerlendirildiğinde, faktör analizi yapılan yaylı çalgı performans değerlendirme ölçeğine ait 23 maddenin özdeğeri 1’den büyük olan 5 faktör altında toplandığı ve performansı ölçmeye yönelik tek boyutlu bir yapıda olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ölçek oluşturulurken 5 faktörü (Postür ve Tutuş, Teknik Beceriler, Müzikal Beceriler, Diğer Beceriler ve Performansı Etkileyen Durumlar) kapsamı düşüncesi ile örtüşmektedir. Ayrıca, ölçeğe ilişkin açıklanan varyansın %72.917 olduğu görülmektedir. Bu durumun belirlenen beş faktörün ölçekteki hedef davranışları yüksek oranda açıkladığı anlamına geldiği söylenebilir.

Tablo 10. *Oransal Ortak Etken Varyansları*

Maddeler	Başlangıç	Çıkarım
1	1.000	.745
2	1.000	.794
3	1.000	.715
4	1.000	.692
5	1.000	.756
6	1.000	.812
7	1.000	.666
8	1.000	.669
9	1.000	.716
10	1.000	.801
11	1.000	.796
12	1.000	.773
13	1.000	.757
14	1.000	.787
15	1.000	.801
16	1.000	.789
17	1.000	.624
18	1.000	.537
19	1.000	.749
20	1.000	.739
21	1.000	.600
22	1.000	.697
23	1.000	.757

Tablo 10’da maddelere yönelik tanımlanan faktörlerin ortak varyanslarına bakıldığında 0.537 ile 0.812 arasında değiştiği ve maddelere ait bu değerlerin 0.40’tan büyük olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak, yayılı çalgı performans değerlendirme ölçeğine ait madde kalitesinin yüksek olduğu ve faktörlerin madde toplam varyansı ve ölçeğe ait toplam varyansın büyük bir kısmını açıkladığı söylenebilir.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda 23 maddenin yapı geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve ölçeğin yapı geçerliğini sağladığı söylenebilir.

3. Uzmanların Değerlendirme Uyum Düzeylerine Yönelik Bulgular

Uzmanların ölçek üzerinde yapmış olduğu değerlendirmelerin birbiriyle uyumunu ya da bir nevi ölçeğin güvenilirliğini ortaya koymak için Kendall’s W katsayısı hesaplanmış ve anlamlılığı .05 düzeyinde ki kare testi ile test edilmiştir. Tablo 11’de test istatistikleri görülmektedir.

Tablo 11. *Kendall’s W Uyum Testi Sonuçları*

N	144 (48 öğrenci * 2 uzman = 96 ve 12 öğrenci* 4 uzman = 48)
Kendall’s W	,679
χ^2	2149,566
Sd	22
p	,000

Kendall’s W testi sonuçlarına göre, hesaplanan Kendall katsayısı sıfırdan farklıdır ve güvenle kullanılabilir ($\chi^2_{22} = 2149.566$, $p < .05$). Kendall katsayısına bakıldığında ise, uzman değerlendiriciler arasında güçlü bir uyum olduğu söylenebilir ($W = .679$).

4. Ölçeğin Güvenirliğine Yönelik Bulgular

Ölçekten elde edilen veriler doğrultusunda Cronbach’s Alpha güvenilirlik testi uygulanarak madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Ölçekte yer alan son üç madde, metrik ölçek değil kanaat puanına dayalı olduğu için güvenilirlik testine alınmamıştır. Cronbach’s Alpha güvenilirlik testi sonuçları Tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12. Ölçeğe İlişkin Cronbach's Alpha Testi Sonuçları

Maddeler	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha
1	40.18	192.713	.629	.939
2	40.29	198.773	.288	.944
3	40.63	188.379	.701	.938
4	40.58	185.317	.775	.937
5	39.78	197.725	.204	.949
6	40.82	187.615	.806	.937
7	42.46	182.252	.588	.941
8	41.29	186.801	.713	.938
9	41.38	183.702	.776	.936
10	41.58	178.697	.848	.935
11	41.33	182.732	.810	.936
12	41.29	187.139	.772	.937
13	41.17	186.873	.781	.937
14	41.24	187.563	.767	.937
15	41.28	183.499	.836	.936
16	41.68	186.587	.825	.936
17	42.26	194.056	.461	.942
18	41.86	190.966	.668	.939
19	42.49	189.070	.538	.941
20	42.65	188.850	.581	.940
Ölçek Geneli Cronbach's Alpha				.942

Tablo 12 incelendiğinde, madde ilişki düzeylerinin yüksek olduğu ve ölçeğin hem madde güvenirliği, hem de ölçeğin bütününe ilişkin güvenirliğinin yüksek derecede olduğu ($\alpha = 0.942$) belirlenmiştir.

Elde edilen tüm bulgular doğrultusunda geçerliği ve güvenirliği test edilen “Yaylı Çalgı Performans Değerlendirme Ölçeği”nin Mesleki Müzik Eğitimi’nde yaylı çalgı performansının değerlendirilmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir. 23 maddeden oluşan nihai ölçek Ek’te sunulmuştur.

SONUÇ

Araştırmada, Çelenk ve Özşen'in (2018) yaylı çalgıların performans değerlendirmesi için önerdiği “Yaylı Çalgı Performans Değerlendirme Ölçeği” uzman görüşleri doğrultusunda yeniden ele alınarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Atatürk Üniversitesi K. K. Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı ve Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümünde görev yapan 6 yaylı çalgı öğretim elemanı hem uzman, hem de değerlendirici olarak araştırmada yer almıştır. Uzman değerlendiriciler, geçerlik ve güvenirlik çalışması için 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılı sonu sınavlarında yaylı çalgı eğitimi alan öğrencilerin değerlendirilmesinde oluşturulan ölçeği kullanmışlardır. Uzman değerlendiricilerin görüşleri ve yaptıkları değerlendirmeler sonucunda araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

- Uzman değerlendiricilerin görüşleri doğrultusunda, 28 maddelik ölçeğin KGO değerleri hesaplanmış ve KGO oranı negatif olan 5 madde ölçekten çıkarılmış ve ifade ve puanlama yanlışlarına bağlı olarak düzeltilmesi istenen 6 madde düzeltilerek tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda yeniden hesaplanan KGO, KGÖ ve KGİ oranlarına göre yaylı çalgı performans değerlendirme ölçeğinde kalan 23 maddenin kapsam geçerliğini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Kapsam geçerliği sağlanan yaylı çalgı performans değerlendirme ölçeğinin yapı geçerliğini de ortaya koymak için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve ölçeğin 5 faktör altında toplandığı ve performans ölçen tek boyutlu bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğe ilişkin açıklanan varyansın ise, %72.917 oranla belirlenen beş faktörün ölçekteki hedef davranışları yüksek oranda açıkladığı ve ölçeğin yapı geçerliğini de sağladığı belirlenmiştir.
- Uzman değerlendiricilerin puanlama uyumunu ortaya koymak için yapılan Kendall's W uyum testi sonucunda uzman değerlendiriciler arasında güçlü bir uyum olduğu, puanlamada sistematiklik ve birliktelik sağlandığı belirlenmiştir. Buna bağlı olarak yaylı çalgı performans değerlendirme ölçeğinin, farklı öğretim elemanları arasında objektiflik ve homojenlik sağladığı sonucu ortaya çıkmaktadır.
- Yapılan Cronbach's Alpha güvenirlik testi sonucunda, madde ilişkili düzeylerinin yüksek olduğu ve ölçeğin hem madde güvenirliği, hem de ölçeğin bütününe ilişkin güvenirliğinin yüksek derecede olduğu ($\alpha = 0.942$) belirlenmiştir.

Genel değerlendirme olarak, “Yaylı Çalgı Performans Değerlendirme Ölçeği”nin Mesleki Müzik Eğitimi’nde yaylı çalgı performansının değerlendirilmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çelenk ve Özşen (2018)’e göre, literatürde yurt içi ve yurt dışında çalgı performansını ölçmeye yönelik pek çok çalışma yapıldığı (Watkins ve Farnum, 1954; Gutsch, 1965; Farnum, 1969; Abeles, 1973; Fiske, 1975; Günay, 1973; Kidd, 1975; Cooksey, 1977; Uçan, 1977; Fiske, 1978; Decamp, 1980; Burns, Hinkle ve King, 1985; Nichols, 1985; Jones, 1986; Bergee, 1987; Dicle, 1995; Akbulut, 1996; McClung, 1996; Ekhoohn, 1997; Saunders ve Holahan, 1997; Doherty, 2000; Yampolsky, 2001; Zdzinski ve Barnes, 2002; Atak Yayla, 2003; Bergee, 2003; Alpagut, 2004; Dalkıran, 2004; Tebiş, 2004; Guiterrez, 2005; Hewitt, 2005; Dalkıran, 2006; Nalbantoğlu, 2007; Saraç ve Şeker, 2008; Ciorba ve Smith, 2009; Çiftci ve Kurtuldu, 2010; Grançer Okay, 2010; Russel, 2010; Akçay, 2011; Çoban, 2011; Erim, 2011; Kaynak, 2011; Öztürk ve Güdek, 2011; Akın ve Baştürk, 2012; Minez, 2012; Birel ve Albuz, 2014), ancak özellikle Türkiye’de yapılan sınavlarda öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun, geçerliği ve güvenilirliği sağlanarak geliştirilen herhangi bir performans değerlendirme aracını kullanmadıkları gözlemlenmiştir.

Çalgı eğitiminde performansın ölçülmesi ve değerlendirilmesine yönelik olarak, araştırmada geliştirilen ölçek ve buna benzer ölçeklerin kullanılmasının, eğitimsel açıdan objektif ve tutarlı bir değerlendirme yapılmasına ve öğrencilerin eksikliklerinin tespiti ve bu eksikleri tamamlamaya yönelik tedbirler alınmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, U., Aydoğdu, Ş., & Büyüköztürk, Ş. (2019). Farklı ortamlarda uygulanan Likert tipi ölçek ile Metrik ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-26. Doi: 10.16986/HUJE.2019050088
- Atan, M. & Yavuz, T. (2010). *Davranışsal ölçümler için Likert-tipi ölçek / görsel analog ölçek karşılaştırması*. 11. Ulusal Ekonometri ve İstatistik Sempozyumu, Sakarya Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelenk, K., & Özşen, B. (2018). Yaylı çalgı eğitiminde öğrenci performansının ölçülmesi ve değerlendirilmesi. M. Keha & Z. Alimgereyev (Ed.), *IV. Uluslararası Mesleki ve Teknik Bilimler Kongresi Tam Metin Kitabı: Vol. 1* (s. 491-508) içinde. Gaziantep: İksad Press.
- Daniel, W. W. (1990). *Applied nonparametric statistics*. Boston: PWS-KENT Publishing Company.
- Elliott, C. (1995). Race and gender as factors in judgments of musical performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, The 15th International Society for Music Education: ISME Research Seminar*, 127, 50-56.
- Fiske, H. E. (1983). Judging musical performance: method or madness? *Update The Applications of Research in Music Education*, 1 (3), 7-10.
- Good, C. (1959). *Dictionary of education*. New York: Mc Graw-Hill Co.
- Gurbetoğlu, A. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Erişim adresi: [http://agurbetoglu.com/files/2-%20ARA %C5% 9ETIRMA%20%20T%C3%9CRLER%C4%B0.pdf](http://agurbetoglu.com/files/2-%20ARA%20C5%209ETIRMA%20%20T%C3%9CRLER%C4%B0.pdf)
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (33), 18-40. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/70201>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28 (4), 563-575.
- Özdamar, K. (2015). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi Cilt I, 10. Baskı*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 61-69. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/114756>
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme, 20. Baskı*. Ankara: Yargı Yayınevi.

- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Veneziano L., & Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21 (1), 67-70.
- Yeşilyurt, S., & Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 251-264. doi: 10.17556/erziefd.297741
- Zdzinski, S. F., & Barnes, G. V. (2002). Development and validation of a string performance rating scale. *Journal of Research in Music Education*, 50 (3), 245-255. doi: 10.2307/3345801
- Zwicky, F. (1969). *Discovery, invention, research through the morphological approach*. Toronto: The Macmillan Company. [Adobe Acrobat Reader sürümü]. Erişim adresi: https://allbookserve.org/downloads/discovery_invention_research_through_the_morphological_approach.pdf

Ek 1. Yaylı Çalgılar İçin Performans Ölçeği

YAYLI ÇALGI PERFORMANS DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ												
Öğrencinin Adı Soyadı:		Puanlayıcı Adı Soyadı:										
Sınıf Düzeyi:		Sınav Tarihi:										
Sınıf Barajı Ettüt ve Eser Adı:												
Faktörler	Gözlenecek Davranışlar	Davranışın Gerçekleşme Derecesi					Derecelendirme Puanı					
		Yok	Yetersiz	Ortalamanın Altında	Ortalamanın Üstünde	Kusursuz						
								Puanlama				
								1	2	3	4	5
Postür (Duruş) ve Tutuş	Çalgıya ve doğal anatomiye uygun şekilde dik ve rahat bir duruş sergileyebilme											
	Nota sehpaı karşısında doğru bir duruş sergileyebilme											
	Sol eli çalgı tuşesi üzerinde doğru tutma ve el ve parmakları doğru konumlandırabilme											
	Sağ eli ve parmakları arşe (yay) üzerinde doğru tutma ve konumlandırabilme											
Teknik Beceriler	Çalgıyı doğru akortlayabilme											
	Yay kontrolünü sağlayabilme (hız, eşit bölümlleme, eşiğe paralel hareket, telden tele geçiş)											
	Sınıf düzeyine uygun (konumlu ya da konumsuz 1 oktav, 2 oktav, 3 oktav vb.) gam çalabilme											
	Ettüt ve eserdeki sağ el yay tekniklerini doğru bir artikülasyonla gerçekleştirebilme (legato, detache, staccato, spiccato, martele, ricochet vb.)											
	Ettüt ve eserdeki sol el tekniklerini (çift ses, flajole, glissando, mordan, trill vb.) gerçekleştirebilme											
	Doğru ve temiz konum geçebilme (1. Sınıflar Hariç) ve konum kalışlarında temiz ses üretebilme											
Müzikal Beceriler	Kaliteli bir ton ve temiz ses (Entonasyon) üretebilme											
	Akıcılığı bozmadan bir bütünlük içinde duraksamadan çalabilme											
	Ritim kalıplarını ve ritmi doğru ve aksatmadan çalabilme											
	Ettüt ve eserin gerektirdiği tempo değişimlerini de kapsayacak şekilde uygun metronomla (tempo ile) çalabilme											
	Ettüt ve eserdeki duateleri doğru okuyabilme ve gerçekleştirebilme											
	Ettüt ve eserdeki dinamikleri (nüans işaretlerini) doğru okuyabilme ve gerçekleştirebilme											
	Vibratoyu doğru bir salınım, süreklilik ve genişlikte gerçekleştirebilme (1. Sınıflar için tam puan verilir)											
	Çalınan ettüt ve eseri dönem, tür ve besteci özelliklerine uygun seslendirebilme											
Diğer Beceriler	Ettüt veya eseri ezbere çalabilme											
	Eşlikli çalabilme											
DERECELENDİRME PUANI TOPLAMI												
DERECELENDİRME PUANI ARA TOPLAMI (Derecelendirme Puanı Toplamının (Tam puan=100) % 70'i alınarak hesaplanır)												

YAYLI ÇALGI PERFORMANS DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Öğrencinin Adı Soyadı:

Puanlayıcı Adı Soyadı:

Sınıf Düzeyi:

Sınav Tarihi:

Sınıf Barajı Etüt ve Eser Adı:

Performans Puanına Etki Eden Durumlar	Gözlenecek Davranışlar	Kanaat Puanı
	Öğrencinin dönem içi durumu (derse karşı ilgisi, tutumu, devamlılığı, verilen ödevleri zamanında ve eksiksiz getirmesi, ders dışı çalışma durumu) (Öğrencinin çalgı eğitimcinin görüşü alınarak değerlendirilecektir)	Bu davranış minimum 0 (Sıfır), maksimum 40 (Kırk) puan arasında dersi veren öğretim elemanının görüşleri doğrultusunda değerlendirilecek, ve öngörülen puan sağdaki Kanaat Puanı sütununa yazılacaktır.
	Öğrencinin performans sırasındaki kaygı ve heyecan düzeyi	Bu davranış minimum 0 (Sıfır), maksimum 30 (Otuz) puan arasında değerlendirilecek, ve Aşırı kaygılı ve heyecanlı davranış minimum Kaygısız ve Sakin davranış maksimum puanı alacak şekilde derecelendirme yapılarak öngörülen puan sağdaki Kanaat Puanı sütununa yazılacaktır.
	Öğrencinin sınıf seviyesi içindeki düzeyi	Bu davranış minimum 0 (Sıfır), maksimum 30 (Otuz) puan arasında değerlendirilecek, ve Sınıf seviyesinin altındaki öğrenci düzeyi minimum Sınıf seviyesinin üstündeki öğrenci düzeyi maksimum puanı alacak şekilde derecelendirme yapılarak öngörülen puan sağdaki Kanaat Puanı sütununa yazılacaktır.
KANAAT PUANI TOPLAMI		
KANAAT PUANI ARA TOPLAMI (Kanaat Puanı Toplamının (Tam puan=100) %30'u alınarak hesaplanır)		
GENEL DEĞERLENDİRME PUANI (Derecelendirme Puanı Ara Toplamı ile Kanaat Puanı Ara Toplamının Toplamı)		

OKUL ÖNCESİ VE SINIF EĞİTİMİ ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK ALGILARI

Koray ÇELENK¹, Yavuz ŞEN²



1 Dr. Öğr. Ü., Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü, koraycelenk@atauni.edu.tr

2 Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü, yavuzsen@atauni.edu.tr



OKUL ÖNCESİ VE SINIF EĞİTİMİ ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK ALGILARI

Koray ÇELENK¹, Yavuz ŞEN²

Eğitim öğretim yaşantısının başlangıç noktasında yer alan ve temelini oluşturan süreçte okul öncesi eğitimi ve ilköğretim ayrı bir öneme sahiptir. Çocuğun aile yaşantısında aldığı eğitimden sonra okul ile ilk tanışması, programlı bir eğitim almaya başlaması nedeniyle okul öncesi eğitimi ve ilköğretim kurumlarında verilecek eğitimin niteliği son derece önemlidir. Çocuk, bu süreçte sadece bilişsel yönden değil, duyuşsal yönden de olumlu izlenimler kazandırılarak desteklenmelidir.

Çocuğun sanata ilişkin düşüncelerinin tohumlarının atıldığı bu dönemde, müzik, resim, tiyatro, dans gibi sanat alanları, oyunlar ile bir arada sunulabilmektedir. Bu dönemde müziğe ilişkin yer verilen pek çok etkinlik, müzik eğitiminin çocuğun gelişiminde çok yönlü, zengin bir eğitim süreci olduğunu göstermektedir (Şen, 2016). Okul öncesi ve ilköğretim süresince verilen müzik eğitimi, çocuğa davranış kazandırma, yeteneğini ortaya çıkarma ve geliştirme, kendini ifade etmesine olanak sağlama, özgüven kazandırma, sosyal uyumu kolaylaştırma bakımından çeşitli rollere sahiptir.

Sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin ihtiyacı olan genel müzik eğitimi sürecini sürdürebilecek boyutta müzik bilgisine, gerektiğinde çalma ve söyleme becerisine sahip olması, müzik öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve tekniklere hâkim ve de tüm bu etkinlikleri gerçekleştirecek nitelikte yetişmiş olması gereklidir. Öğretmen adaylarına müzik öğretimi dersinde, ilköğretim müzik dersini yürütebilecek bilgi donanımı ve gerekli yöntem ve yaklaşımlar öğretildiği takdirde, müziksel becerisi sınırlı olan sınıf öğretmeni adayı tarafından da müzik dersinin büyük ölçüde yürütülmesi sağlanabilir (Kurtuldu, 2009, s. 511).

Öğretmenlik mesleği sürekli kendini geliştirmeyi ve yetiştirmeyi gerektiren bir meslektir. Çünkü dünyada gittikçe artan bir hızda büyük ve köklü değişimler olmaktadır. Öğretmenin bu yeniliğe ayak uydurması ve aynı zamanda da yeniliklere açık bir toplum için öğrenciler yetiştirmesi gerekmektedir (Başaran, 1994). Öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmalarına etki eden etmenlerden biri de özyeterlik algılarıdır.

1 Dr. Öğr. Ü., Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü, koraycelenk@atauni.edu.tr

2 Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü, yavuzsen@atauni.edu.tr

Bandura'ya göre özyeterlik, “bireyin belli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır” (aktaran Lee, 2005, s. 490). Başka bir ifadeyle öz yeterlilik “bireyin muhtemel durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli davranışları ne kadar iyi yaptıklarına ilişkin inançlar olarak tanımlanabilir ve özyeterlik algısı bireyin, motivasyonunu ve performansını büyük oranda etkiler” (Saracaloğlu & Yenice, 2009).

Özyeterlik bireyin hayatının her alanında başarısını etkileyen bir kavram olduğundan, eğitim ve müzik eğitimi için de önemli bir kavramdır. Bireyin özyeterlik gelişimini etkilediği düşünülen unsurlardan bazıları; hedef, çaba, düşünce yapısı ve başarı seviyesi olarak sıralayabiliriz. Hedefleri net belirleme, herhangi bir işte tamamiyle sorumluluk alma, olumsuz sonuçlar karşısında pozitif düşünme ve bu becerileri geliştirebilme özelliklerinin, bireylerin özyeterlik gelişimlerini olumlu yönde etkilediği düşünülebilir.

Özyeterlik algısı yüksek bireylerin düşük olan bireylere oranla hayatın her alanında olumlu yönde farklılık göstermesi beklenir. Özyeterlik algısı yüksek olan bireyler grup içi girişimcilik faaliyetlerinde daha başarılı olmakta; daha fazla risk alma eğilimi göstermekte ve daha yenilikçi hareket etmekte; gruba bağlılık, iş performansı ve iş tatmin düzeyleri artmakta; başarı ya da başarısızlık durumu karşısında, yaşadıkları bedensel ve duygusal değişimlere dayalı olarak, o etkinliği gerçekleştirmek için kendilerine ne kadar güvenebilecekleri hakkında fikir sahibi olabilmektedirler (Kaleli, 2016, s. 17). Özyeterlik beklentisi yüksek olan bireyler, öğrenme faaliyetlerine isteyerek yaklaşmakta, yüksek çaba harcamakta, güçlüklerle karşı uzun süre çaba göstererek daha etkili stratejiler kullanmaktadır. Bu bireyler düşük beklentisi olanlara göre daha yüksek performans göstermektedir (Eggen & Kauchak, 1999).

Okul öncesi ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının müzik eğitimine yönelik özyeterlik algılarının tespiti, ileride eğitimini vermek durumunda kalacakları alan yeterliklerine ilişkin ipucu vermektedir.

Bu doğrultuda araştırmada okul öncesi ve sınıf eğitimi öğrencilerinin müzik öğretimine yönelik özyeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu bilgiler doğrultusunda araştırma soruları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

1. Okul öncesi ve sınıf eğitimi öğrencilerinin müzik öğretimine yönelik özyeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi ve sınıf eğitimi öğrencilerinin müzik öğretimine yönelik özyeterlik algıları cinsiyet, yaş, sınıf, bölüm, önceden müzik eğitimi alma durumu ve önceden çalgı eğitimi alma durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma, betimsel modele dayalı nicel bir araştırmadır. Araştırmada, nicel (tecrübi) araştırma türlerinden tarama yöntemi kullanılarak nitel veriler nicelleştirilmiş ve yorumlanmıştır. Bu yöntem sayesinde bireylerin tutum, özyeterlik, inanç, görüş vb. bilgileri tespit edilebilir (McMillan & Schumacher, 2006).

Araştırmanın çalışma grubunu, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi ve Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dallarında 2018-2019 bahar eğitim-öğretim yılında müzik öğretimi dersini almış olan 2, 3, ve 4. sınıftaki 361 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyleri, bölümleri, öğrencilerin daha önceden müzik ve çalgı eğitimi alma durumlarına yönelik demografik bilgileri Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Bilgi Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	275	76.2
Erkek	86	23.8
Toplam	361	100.0
Yaş	f	%
16-20	81	22.4
21-25	258	71.5
26-30	18	5.0
31 ve üstü	4	1.1
Toplam	361	100.0
Sınıf	f	%
2. sınıf	154	42.7
3. sınıf	116	32.1
4. sınıf	91	25.2
Toplam	361	100.0
Bölüm	f	%
Okul Öncesi Eğitimi	195	54.0
Sınıf Eğitimi	166	46.0
Toplam	361	100.0
Müzik Eğitimi Alma Durumu	f	%
Aldım	236	65.4
Almadım	125	34.6
Toplam	361	100.0
Çalgı Eğitimi Alma Durumu	f	%
Aldım	140	38.8
Almadım	221	61.2
Toplam	361	100.0

Tablo 1’de okul öncesi ve sınıf eğitimi öğrencilerinin demografik bilgileri incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun kız olduğu (f: 275, %: 76.2), 21-25 yaş grubu öğrencilerin yoğunlukta olduğu (f: 258, %: 71.5), katılımın 2. ve 3. sınıftan daha fazla sağlandığı (2. sınıf f: 154, %: 42.7 ve 3. sınıf f: 116, %: 32.1), okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin hemen hemen birbirine denk sayıda olduğu (Okul öncesi eğitimi f: 195, %: 54.0 ve sınıf eğitimi f: 166, %: 46.0) ve araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun önceden müzik eğitimi almasına rağmen (Aldım f: 236, %: 65.4 ve Almadım f: 125, %: 34.6), büyük bir kısmının ise çalgı ile ilgili bir eğitim almadığı (Aldım f: 140, %: 38.8 ve Almadım f: 221, %: 61.2) görülmektedir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Afacan (2008) tarafından geliştirilmiş olan “Müzik Öğretimi Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Geliştirilen ölçekte, faktör analizi yapıldıktan sonra ölçeğin 11 maddesi olumlu, 8 maddesi olumsuz olan toplam 19 maddelik, müzik öğretimine yönelik özyeterlik ölçeği’nin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı 0.841 olarak bulunmuştur. Müzik öğretimi özyeterlik ölçeği’nin “Döndürülmemiş Temel Bileşenler” analizine göre tek faktörlü, “Döndürülmüş Temel Bileşenler” analizine göre ise 4 faktörlü (Müzikte Bilgi Birikimine Güven Duygusu, Müzikte Uygulama Becerisine Güven Duyma, Müzikte Teorik Bilgiyi Yaşam Becerisine Dönüştürme, Müzikte Bilgi ve Beceriye Kullanmada İstekli Olma ve Kendine Güven Duyma) olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen veriler SPSS 17.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin güncelliğini ortaya koymak amacı ile test-tekrar test yöntemi kullanılarak, bu araştırma için ayrıca doğrulayıcı faktör analizi ve Cronbach’s Alpha güvenirlik analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Müzik Öğretimi Özyeterlik Ölçeği Faktör Analizi ve Güvenirlik Testi Sonuçları

Bileşen	Başlangıç Özdeğerleri			Kareli Yüklerin Çıkarılmış Toplamları			Kareli Yüklerin Döndürülmüş Toplamları
	Toplam	Varyans Yüzdesi	Yığılmalı Yüzde	Toplam	Varyans Yüzdesi	Yığılmalı Yüzde	
1	5.077	26.720	26.720	5.077	26.720	26.720	3.821
2	2.455	12.921	39.642	2.455	12.921	39.642	2.505
3	1.477	7.772	47.414	1.477	7.772	47.414	3.298
4	1.085	5.711	53.125	1.085	5.711	53.125	1.359
Cronbach’s Alpha Güvenirlik Testi				N	α		
				19	.825		

Yapılan faktör analizi sonucu, özdeğeri 1'in üstünde olan 4 faktör tespit edilmiş ve Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha=.825$ bulunarak, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin güncelliği ortaya koyulmuştur.

Okul öncesi ve sınıf eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin özyeterlik düzeylerinin belirlenmesinde betimsel istatistikler kullanılmış, aritmetik ortalamalar hesaplanarak öğrencilerin müzik öğretimi ile ilgili özyeterliklerinin ne düzeyde olduğu saptanmıştır.

Tablo 3. Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı

Olumlu İfadelerde Kıtas Alınan Puan Aralıkları		Özyeterlik Düzeyi	Olumsuz İfadelerde Kıtas Alınan Puan Aralıkları		Özyeterlik Düzeyi
Hiçbir Zaman	1-1.79	Düşük	Her Zaman	1-1.79	Düşük
Nadiren	1.80-2.59	Düşük	Genellikle	1.80-2.59	Düşük
Kararsızım	2.60-3.39	Orta	Kararsızım	2.60-3.39	Orta
Genellikle	3.40-4.19	Yüksek	Nadiren	3.40-4.19	Yüksek
Her Zaman	4.20-5.00	Yüksek	Hiçbir Zaman	4.20-5.00	Yüksek

Şen (2011)'e göre beşli Likert tipi dereceleme ölçeğinde, ölçekteki her bir maddede bireylerin kendilerine uygun bir seçeneği işaretleyerek 1 ile 5 arasında bir puan almaları sağlanmaktadır. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde kullanılacak olan dereceleme ölçeğinin puan aralıklarının hesaplanmasında ise $(5-1=4)$, $(4/5=0.80)$ katsayısı esas alınmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada Tablo 3'teki "olumlu/olumsuz" ifadelerine göre belirlenen puanlama düzeyleri kıtas olarak kullanılmıştır. Araştırmada demografik değişkenlere göre farklılığın hangi testlerle araştırılacağına yönelik yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları Tablo 4'de görülmektedir.

Tablo 4. Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Kolmogorov-Smirnov	İstatistik	Sd	p
Özyeterlik Madde Ortalama	.080	361	.000*

Tablo 4'de verilerin normal dağılmadığı görülmektedir ($p<.05$). Buna göre araştırmada non-parametrik testler kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada iki grup ortalamalarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi, ikiden fazla grup ortalamalarının karşılaştırılmasında ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Tablolarda f, %, $\bar{x}$, N, Sıra Ort., Sıra Top., Sd, U, χ^2 ve p değerleri verilerek yorumlanmıştır.

Okul Öncesi ve Sınıf Eğitimi Öğrencilerinin Müzik Öğretimi Özyeterlik Algıları

Tablo 5. Öğrencilerin Müzik Öğretimi Özyeterlik Algısı Madde ve Faktör Ortalama Puanları

Faktörler	Madde	$\bar{x}$	$\bar{x}$
		Madde	Faktör
Bilgi Birikimine Güven Duyma	1 Okul müziği dağarcığındaki şarkıları çözümleyip, çok rahat dağarcığıma katabileceğimi düşünüyorum	3.47	
	2 Müzik öğretimi dersinde yer alan konulara ilişkin şarkı öğretim yöntemlerini gerektiği gibi uygulayacağımı düşünüyorum	3.56	
	3 Müzik dersi müfredatında yer alan konular kapsamında branş öğretmenini ile çok rahat tartışabilirim	2.75	
	4 Müzik dersi konularının öğretiminde yeni öğretim tekniklerini kullanabileceğime inanıyorum	3.42	3.15
	5 Öğrencilerin müzik dersi müfredatında yer alan konulara ilişkin sorularını bilimsel olarak yanıtlayabileceğimi düşünüyorum	3.02	
	6 Müzik dersinde öğreteceğim şarkıları doğru ve güzel çalamaktan endişe duyarım	3.10	
	7 Müzik dersi müfredatında yer alan konulara yönelik bilgilerimin, müzik öğretmenlerinin ki kadar iyi olduğunu düşünmüyorum	2.71	
Uygulama Becerisine Güven Duyma	8 Müzik dersi müfredatında yer alan konular kapsamında branş öğretmenini ile tartışmaktan çekinirim	3.04	
	9 Müzik dersi müfredat konularını anlatacağım zaman, öğrencilerimin bilemeyeceğim sorular sormasından çekinirim	3.30	
	10 Müzik dersi müfredatında yer alan konuları öğrenmek için gerekli vasıfta olmadığımı düşünüyorum	3.59	
	11 Müzik dersi müfredatında yer alan konuları anlamada öğrencilerimin güçlük çekmesi durumunda ne yapacağım konusunda kaygı duyarım	3.19	3.28
	12 Müzik dersi müfredatında yer alan konuları öğretmekte kendime yeteri kadar güvenmiyorum	3.57	
	13 Öğrenciliğim boyunca aldığım müzik eğitiminin meslek yaşantımda beni yeterli kılacağına inanmıyorum	2.99	
Teorik Bilgiyi Yaşam Becerisine Dönüştürme	14 Öğrencilerimin müziği sevmeleri için okul içi ve dışı sosyal faaliyetlere katılması gerektiğini savunurum	4.10	
	15 Müzik dersi müfredat konularını, müzik yaparak işlemekten mutlu olurum	3.97	3,83
	16 Müzik dersi müfredatında yer alan konuları işlerken, alan öğretmeninin konunun işlenmesi ile ilgili olumsuz eleştirilerinden çekinmem	3.42	
Bilgi ve Beceriyi Kullanmada İstekli Olma ve Kendine Güven Duyma	17 Müzik dersi müfredatında yer alan konular ve şarkı öğretiminde/müzik yapmada öğrencilerimin başarısız olmasından rahatsız olmam	2.88	
	18 Çalışacağım okulda müzik konularına ilişkin diğer sınıf öğretmenleri ile ortak ses ve çalgı topluluğu oluşturmak vb. çalışmalar yapmak isterim	3.75	3.49
	19 Mesleğe başladığımda müzik derslerinde öğrencilerimin çalgı çalmamı, şarkı söylememi istemelerinden mutluluk duyarım	3.86	
Müzik Öğretimi Özyeterlik Maddeleri Genel Ortalaması		3.35	

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi ve sınıf eğitimi öğrencilerinin müzik öğretimine yönelik özyeterlik algısı ortalama puanları görülmektedir. “*Müzikte Bilgi Birikimine Güven Duyma*” faktörüne ait olumlu maddelerden (*madde 1*, $\bar{x}=3.47$), (*madde 2*, $\bar{x}=3.56$), (*madde 4*, $\bar{x}=3.42$)’de öğrencilerin özyeterlik algılarının yüksek olduğu ve (*madde 3*, $\bar{x}=2.75$), (*madde 5*, $\bar{x}=3.02$), (*madde 6*, $\bar{x}=3.10$) ve (*madde 7*, $\bar{x}=2.71$)’de ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Faktörün genel ortalamasına bakıldığında ise ($\bar{x}=3.15$) öğrencilerin edindikleri bilgi birikimine tam anlamıyla güvenemedikleri ve orta düzeyde bir özyeterliğe sahip oldukları görülmektedir. “*Müzikte Uygulama Becerisine Güven Duyma*” faktörüne ait maddelerden (*madde 8*, $\bar{x}=3.04$), (*madde 9*, $\bar{x}=3.30$), (*madde 11*, $\bar{x}=3.19$), (*madde 13*, $\bar{x}=2.99$)’de özyeterlik algılarının orta düzeyde ve (*madde 10*, $\bar{x}=3.59$) ve (*madde 12*, $\bar{x}=3.57$)’de yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Faktörün genel ortalamasına bakıldığında ise ($\bar{x}=3.28$) öğrencilerin edindikleri bilgiyi uygulamaya dökme becerilerine tam olarak güven duymadıkları ve orta düzeyde bir özyeterliğe sahip oldukları görülmektedir. “*Müzikte Teorik Bilgiyi Yaşam Becerisine Dönüştürme*” faktörüne ait maddelerin tamamında (*madde 14*, $\bar{x}=4.10$), (*madde 15*, $\bar{x}=3.97$), (*madde 16*, $\bar{x}=3.42$) öğrencilerin özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Faktörün genel ortalamasına bakıldığında ise ($\bar{x}=3.83$) öğrencilerin edindikleri teorik bilgileri yaşam becerisine dönüştürme konusunda kendilerine güvendikleri ve yüksek düzeyde bir özyeterliğe sahip oldukları görülmektedir. “*Müzikte Bilgi ve Beceriye Kullanmada İstekli Olma ve Kendine Güven Duyma*” faktörüne ait maddelerden (*madde 17*, $\bar{x}=2.88$)’de öğrencilerin özyeterlik algılarının orta düzeyde ve (*madde 18*, $\bar{x}=3.75$) ve (*madde 19*, $\bar{x}=3.86$)’da ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Faktörün genel ortalamasına bakıldığında ise ($\bar{x}=3.49$) öğrencilerin edindikleri bilgi ve beceriyi kullanmada istekli oldukları, kendilerine güven duydukları ve yüksek düzeyde bir özyeterliğe sahip oldukları görülmektedir.

Okul öncesi eğitimi ve sınıf eğitimi öğrencilerinin müzik öğretimine yönelik özyeterlik algılarının genel durumuna bakıldığında ise, öğrencilerin müzik öğretimi ile ilgili özyeterlik algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x}=3.35$).

Okul Öncesi ve Sınıf Eğitimi Öğrencilerinin Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Farklılığı

Tablo 6. Öğrencilerin Müzik Öğretimi ile İlgili Özyeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı

Faktörler	Madde	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Bilgi Birikimine Güven Duyma	2	Kız	275	186.73	51350.00	10250.000	.049*
		Erkek	86	162.69	13991.00		
Uygulama Becerisine Güven Duyma	8	Kız	275	173.27	47129.00	10001.000	.036*
		Erkek	86	199.21	17132.00		
Bilgi ve Beceriye Kullanmada İstekli Olma ve Kendine Güven Duyma	18	Kız	275	187.25	51306.50	9932.500	.021*
		Erkek	86	158.99	13676.50		
Özyeterlik Madde Genel Ortalama		Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
		Kız	275	186.91	51401.50	10198.500	.054
		Erkek	86	162.09	13939.50		

Tablo 6’da, kız ve erkek öğrencilerin müzik öğretimine yönelik özyeterlik algısı farklılıklarına bakıldığında “Müzikte Bilgi Birikimine Güven Duyma” faktörüne ait maddelerden “Müzik öğretimi dersinde yer alan konulara ilişkin şarkı öğretim yöntemlerini, gerektiği gibi uygulayacağımı düşünüyorum” (madde 2), “Müzikte Uygulama Becerisine Güven Duyma” faktörüne ait maddelerden “Müzik dersi müfredatında yer alan konular kapsamında branş öğretmenini ile tartışmaktan çekinirim” (madde 8) ve “Müzikte Bilgi ve Beceriye Kullanmada İstekli Olma ve Kendine Güven Duyma” faktörüne ait maddelerden “Çalışacağım okulda müzik konularına ilişkin diğer sınıf öğretmenleri ile ortak ses ve çalgı topluluğu oluşturmak vb. çalışmalar yapmak isterim” (madde 18)’de farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamalarına bakıldığında, madde 2 ve madde 18’de kızların özyeterlik algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu, madde 8’de ise erkeklerin özyeterlik algılarının kızlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Özyeterliğe ait maddelerin ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılığına bakıldığında ise, istatistiksel açıdan farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

Tablo 7. Öğrencilerin Müzik Öğretimi ile İlgili Özyeterlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Farklılığı

Faktörler	Madde	Yaş	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Bilgi Birikimine Güven Duyma	3	16-20	81	191.90	11.503	3	.009*
		21-25	258	181.24			
		26-30	18	152.17			
		31 ve üstü	4	30.00			
Özyeterlik Madde Genel Ortalama		Yaş	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
		16-20	81	199.75	6.841	3	.077
		21-25	258	178.15			
		26-30	18	158.08			
		31 ve üstü	4	88.25			

Tablo 7’de okul öncesi ve sınıf eğitimi öğrencilerinin yaş değişkenine göre müzik öğretimi özyeterlik algısı farklılıklarına bakıldığında, sadece “Müzikte Bilgi Birikimine Güven Duyma” faktörüne ait maddelerden “Müzik dersi müfredatında yer alan konular kapsamında branş öğretmeni ile çok rahat tartışabilirim” (madde 3) maddesinde farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında, farklılığı yaratan grubun 31 yaş ve üstü yaş grubuna dahil olan öğrenciler olduğu ve bu öğrencilerin özyeterlik algılarının diğer yaş gruplarındaki öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Özyeterliğe ait maddelerin ortalama puanlarının yaş değişkenine göre farklılığına bakıldığında ise, istatistiksel açıdan farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

Tablo 8. Öğrencilerin Müzik Öğretimi ile İlgili Özyeterlik Algılarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılığı

Faktörler	Madde	Sınıf	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Bilgi Birikimine Güven Duyma	2	2. sınıf	154	179.61	6.673	2	.036*
		3. sınıf	116	197.70			
		4. sınıf	91	162.05			
Özyeterlik Madde Genel Ortalama		Sınıf	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
		2. sınıf	154	189.14	3.696	2	.158
		3. sınıf	116	184.16			
		4. sınıf	91	163.19			

Tablo 8’de okul öncesi ve sınıf eğitimi öğrencilerinin sınıf değişkenine göre müzik öğretimi özyeterlik algısı farklılıklarına bakıldığında, sadece “*Müzikte Bilgi Birikimine Güven Duyma*” faktörüne ait maddelerden “*Müzik öğretimi dersinde yer alan konulara ilişkin şarkı öğretim yöntemlerini, gerektiği gibi uygulayacağımı düşünüyorum*” (madde 2) maddesinde farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında, farklılığı yaratan grubun 3. sınıf öğrencileri olduğu ve bu öğrencilerin özyeterlik algılarının diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Özyeterliğe ait maddelerin ortalama puanlarının sınıf değişkenine göre farklılığına bakıldığında ise, istatistiksel açıdan farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

Tablo 9. Öğrencilerin Müzik Öğretimi ile İlgili Özyeterlik Algılarının Bölüm Değişkenine Göre Farklılığı

Faktörler	Madde	Bölüm	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Bilgi Birikimine Güven Duyma	4	Sınıf	166	196.71	32456.50	13083.500	.002*
		Okul Öncesi	195	164.79	31804.50		
	5	Sınıf	166	197.93	32658.50	13046.500	.002*
		Okul Öncesi	195	164.75	31961.50		
Uygulama Becerisine Güven Duyma	12	Sınıf	166	192.42	31942.50	13956.500	.030*
		Okul Öncesi	195	169.31	32677.50		
Bilgi ve Beceriye Kullanmada İstekli Olma ve Kendine Güven Duyma	18	Sınıf	166	192.20	31713.50	14156.500	.040*
		Okul Öncesi	195	170.60	33266.50		
Özyeterlik Madde	Bölüm	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	
Genel Ortalama	Sınıf Eğt.	166	189.22	31411.00	14270.000	.053	
	Okul Öncesi Eğt.	195	174.00	33930.00			

Tablo 9’da, okul öncesi ve sınıf eğitimi öğrencilerinin bölüm değişkenine göre müzik öğretimi özyeterlik algısı farklılıklarına bakıldığında, “*Müzikte Bilgi Birikimine Güven Duyma*” faktörüne ait maddelerden “*Müzik dersi konularının öğretiminde yeni öğretim tekniklerini kullanabileceğime inanıyorum*” (madde 4), “*Öğrencilerin müzik dersi müfredatında yer alan konulara ilişkin sorularını bilimsel olarak yanıtlayabileceğimi düşünüyorum*” (madde 5), “*Müzikte Uygulama Becerisine Güven Duyma*” faktörüne ait maddelerden “*Müzik dersi müfredatında yer alan konuları öğretmekte kendime yeteri kadar güvenmiyorum*” (madde 12) ve “*Müzikte Bilgi ve Beceriye Kullanmada İstekli Olma ve Kendine Güven Duyma*” faktörüne ait maddelerden “*Çalışacağım okulda müzik konularına ilişkin*

diğer sınıf öğretmenleri ile ortak ses ve çalgı topluluğu oluşturmak v.b. çalışmalar yapmak isterim” (madde 18)’de farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamlarına bakıldığında, maddelerin tamamında sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin özyeterlik algılarının okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Özyeterliğe ait maddelerin ortalama puanlarının bölüm değişkenine göre farklılığına bakıldığında ise, istatistiksel açıdan farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

Tablo 10. Öğrencilerin Müzik Öğretimi ile İlgili Özyeterlik Algılarının Önceden Müzik Eğitimi Alma Durumu Değişkenine Göre Farklılığı

Faktörler	Madde	Önceden Müzik Eğitimi Alma Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Bilgi Birikimine Güven Duyma	1	Aldım	236	195.20	46066.50	11399.500	.000*
		Almadım	125	154.20	19274.50		
	2	Aldım	236	194.21	45834.00	11632.000	.000*
		Almadım	125	156.06	19507.00		
	5	Aldım	236	189.26	44475.50	12394.500	.016*
		Almadım	125	162.46	20144.50		
Uygulama Becerisine Güven Duyma	10	Aldım	236	185.08	41829.00	11846.00	.013*
		Almadım	125	158.03	19596.00		
Bilgi ve Beceriye Kullanmada İstekli Olma ve Kendine Güven Duyma	19	Aldım	236	189.18	44457.00	12648.000	.023*
		Almadım	125	164.18	20523.00		
Özyeterlik Madde Genel Ortalama		Önceden Müzik Eğitimi Alma Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
		Aldım	236	189.24	45093.50	12806.500	.039*
		Almadım	125	165.45	20247.50		

Tablo 10’da, okul öncesi ve sınıf eğitimi öğrencilerinin önceden müzik eğitimi alma durumu değişkenine göre müzik öğretimi özyeterlik algısı farklılıklarına bakıldığında, “Müzikte Bilgi Birikimine Güven Duyma” faktörüne ait maddelerden “Okul müziği dağarcığındaki şarkıları çözümleyip, çok rahat dağarcığıma katabileceğimi düşünüyorum” (madde 1), “Müzik öğretimi dersinde yer alan konulara ilişkin şarkı öğretim yöntemlerini, gerektiği gibi uygulayacağımı düşünüyorum” (madde 2), “Öğrencilerin müzik dersi müfredatında yer alan konulara ilişkin sorularını bilimsel olarak yanıtlayabileceğimi düşünüyorum” (madde 5), “Müzikte Uygulama Becerisine Güven Duyma” faktörüne ait maddelerden “Müzik dersi müfredatında yer alan konuları öğrenmek için gerekli vasıfta olmadığı-mı düşünüyorum” (madde 10) ve “Müzikte Bilgi ve Beceriye Kullanmada İstekli Olma ve Kendine Güven Duyma” faktörüne ait maddelerden

“Mesleğe başladığımda müzik derslerinde öğrencilerimin çalgı çalmamı, şarkı söylememi istemelerinden mutluluk duyarım” (madde 19)’da farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamlarına bakıldığında, maddelerin tamamında önceden müzik eğitimi alan öğrencilerin özyeterlik algılarının, önceden müzik eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Özyeterliğe ait maddelerin ortalama puanlarının önceden müzik eğitimi alma durumu değişkenine göre farklılığına bakıldığında, istatistiksel açıdan farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Madde genel ortalaması sıra ortalamaları ve sıra toplamlarına bakıldığında ise, önceden müzik eğitimi alan öğrencilerin özyeterlik algılarının, önceden müzik eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Öğrencilerin Müzik Öğretimi ile İlgili Özyeterlik Algılarının Önceden Çalgı Eğitimi Alma Durumu Değişkenine Göre Farklılığı

Faktörler	Madde	Önceden Çalgı Eğitimi Alma Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Bilgi Birikimine Güven Duyma	1	Aldım	140	208.18	29144.50	11665.500	.000*
		Almadım	221	163.79	36196.50		
	2	Aldım	140	198.74	27824.00	12986.000	.007*
		Almadım	221	169.76	37517.00		
	4	Aldım	140	195.48	27366.50	13023.500	.015*
		Almadım	221	169.24	36894.50		
Uygulama Becerisine Güven Duyma	10	Aldım	140	192.06	25352.50	12201.500	.014*
		Almadım	221	165.47	36072.50		
Teorik Bilgiyi Yaşam Becerisine Dönüştürme	14	Aldım	140	198.46	27585.50	12446.500	.002*
		Almadım	221	166.59	36317.50		
	15	Aldım	140	197.99	27719.00	12531.000	.003*
		Almadım	221	166.75	36184.00		
	16	Aldım	140	192.28	26535.00	13140.000	.036*
		Almadım	221	169.78	37011.00		
Bilgi ve Beceriye Kullanmada İstekli Olma ve Kendine Güven Duyma	18	Aldım	140	197.27	27618.00	13052.000	.011*
		Almadım	221	169.83	37362.00		
	19	Aldım	140	200.66	28092.50	12577.500	.002*
		Almadım	221	167.67	36887.50		
Özyeterlik Madde Genel Ortalama		Önceden Çalgı Eğitimi Alma Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
		Aldım	140	204.40	28616.00	12194.000	.001*
		Almadım	221	166.18	36725.00		

Tablo 11’de, okul öncesi ve sınıf eğitimi öğrencilerinin önceden çalgı eğitimi alma durumu değişkenine göre müzik öğretimi özyeterlik algısı farklılıklarına bakıldığında “*Müzikte Bilgi Birikimine Güven Duyma*” faktörüne ait maddelerden “*Okul müziği dağarcığındaki şarkıları çözümleyip, çok rahat dağarcığıma katabileceğimi düşünüyorum*” (madde 1), “*Müzik öğretimi dersinde yer alan konulara ilişkin şarkı öğretim yöntemlerini, gerektiği gibi uygulayacağımı düşünüyorum*” (madde 2), “*Müzik dersi konularının öğretiminde yeni öğretim tekniklerini kullanabileceğime inanıyorum*” (madde 4); “*Müzikte Uygulama Becerisine Güven Duyma*” faktörüne ait maddelerden “*Müzik dersi müfredatında yer alan konuları öğrenmek için gerekli vasıfta olmadığımı düşünüyorum*” (madde 10); “*Müzikte Teorik Bilgiyi Yaşam Becerisine Dönüştürme*” faktörüne ait maddelerden “*Öğrencilerimin müziği sevmeleri için okul içi ve dışı sosyal faaliyetlere katılması gerektiğini savunurum*” (madde 14), “*Müzik dersi müfredat konularını, müzik yaparak işlemekten mutlu olurum*” (madde 15), “*Müzik dersi müfredatında yer alan konuları işlerken, alan öğretmeninin konunun işlenmesi ile ilgili olumsuz eleştirilerinden çekinmem*” (madde 16); “*Müzikte Bilgi ve Beceriye Kullanmada İstekli Olma ve Kendine Güven Duyma*” faktörüne ait maddelerden “*Çalışacağım okulda müzik konularına ilişkin diğer sınıf öğretmenleri ile ortak ses ve çalgı topluluğu oluşturmak vb. çalışmalar yapmak isterim*” (madde 18) ve “*Mesleğe başladığımda müzik derslerinde öğrencilerimin çalgı çalmamı, şarkı söylememi istemelerinden mutluluk duyarım*” (madde 19)’da farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamlarına bakıldığında, maddelerin tamamında önceden çalgı eğitimi alan öğrencilerin özyeterlik algılarının, önceden çalgı eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Özyeterliğe ait maddelerin ortalama puanlarının önceden çalgı eğitimi alma durumu değişkenine göre farklılığına bakıldığında, istatistiksel açıdan farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Madde genel ortalaması sıra ortalamaları ve sıra toplamlarına bakıldığında ise, önceden çalgı eğitimi alan öğrencilerin özyeterlik algılarının, önceden çalgı eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada müzik öğretimi ile ilgili özyeterlik algılarına yönelik olarak okul öncesi ve sınıf eğitimi öğrencilerinin;

- Okul müziği dağarcığındaki şarkıları çözümleyip, rahatlıkla kendi dağarcıklarına katabileceklerini düşündükleri,
- Müzik öğretimi dersinde yer alan konulara ilişkin şarkı öğretim yöntemlerini gerektiği gibi uygulayacaklarını düşündükleri,

- Müzik dersi konularının öğretiminde yeni öğretim tekniklerini kullanabileceklerine inandıkları,
- Müzik dersi müfredatında yer alan konuları öğrenmek için gerekli vasıfta olduklarını düşündükleri,
- Müzik dersi müfredatında yer alan konuları öğretmekte kendilerine yeterince güvendikleri,
- Öğrencilerin müziği sevmeleri için okul içi ve dışı sosyal faaliyetlerin gerekliliğini savundukları,
- Müzik dersi müfredat konularını müzik yaparak işlemekten mutlu oldukları,
- Müzik dersi müfredatında yer alan konuları işlerken, alan öğretmenin konunun işlenmesi ile ilgili olumsuz eleştirilerinden çekinmedikleri,
- Çalışacakları okulda müzik konularına ilişkin diğer sınıf öğretmenleri ile ortak ses ve çalgı topluluğu oluşturmak vb. çalışmalar yapmak istedikleri,
- Mesleğe başladıklarında müzik derslerinde öğrencilerin kendisinden çalgı çalma ve şarkı söylemesini istemelerinden mutluluk duydukları tespit edilmiş ve bu maddelerde özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, okul öncesi ve sınıf eğitimi öğrencilerinin;

- Müzik dersi müfredatında yer alan konular kapsamında branş öğretmeni ile rahatlıkla tartışamadıkları,
- Öğrencilerin müzik dersi müfredatında yer alan konulara ilişkin sorularını bilimsel açıdan tam olarak yanıtlayamadıkları,
- Müzik dersinde öğretecekleri şarkıları doğru ve güzel çalma konusunda kendilerine tam olarak güvenemedikleri,
- Müzik dersi müfredatında yer alan konulara yönelik bilgilerinin, müzik öğretmenlerinininkine denk olduğu konusunda tereddüt ettikleri,
- Müzik dersi müfredatında yer alan konular kapsamında branş öğretmeni ile tartışmakta tereddüt ettikleri,

- Müzik dersi müfredat konularını anlatacakları zaman, öğrencilerin bilemeyecekleri sorular sorması konusunda tereddütlü oldukları,
- Müzik dersi müfredatında yer alan konuları anlamada öğrencilerin güçlük çekmesi durumunda nasıl davranılacağı konusunda tereddüt ettikleri,
- Öğrencilikleri boyunca aldıkları müzik eğitiminin, meslek yaşantılarında kendilerini yeterli kılması konusunda tereddüt ettikleri,
- Müzik dersi müfredatında yer alan konular ve şarkı öğretiminde/ müzik yapmada öğrencilerin başarısız olmasının kendilerini rahatsız etmesi konusunda kararsız oldukları ve bu maddelerde özyeterlik algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme alanlarına göre, “*Müzikte Bilgi Birikimine Güven Duyma*” ve “*Müzikte Uygulama Becerisine Güven Duyma*” alanlarında öğrencilerin orta düzeyde bir özyeterliğe sahip oldukları ve edindikleri bilgi birikimine ve bilgiyi uygulamaya dökme becerilerine tam anlamıyla güvenemedikleri tespit edilmiştir. “*Müzikte Teorik Bilgiyi Yaşam Becerisine Dönüştürme*” ve “*Müzikte Bilgi ve Beceriye Kullanmada İstekli Olma ve Kendine Güven Duyma*” alanlarında ise öğrencilerin yüksek düzeyde bir özyeterliğe sahip oldukları ve edindikleri teorik bilgileri yaşam becerisine dönüştürmede ve edindikleri bilgi ve beceriyi kullanmada kendilerine güven duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi ve sınıf eğitimi öğrencilerinin müzik öğretimine yönelik özyeterlik algılarının genel ortalamasında ise, müzik eğitimi ile ilgili özyeterlik algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada ayrıca, okul öncesi ve sınıf eğitimi öğrencilerinin müzik öğretimine yönelik özyeterlik algılarının demografik değişkenlere göre farklılığına bakıldığında;

- Cinsiyet değişkenine göre, “*Müzik eğitimi dersinde yer alan konulara ilişkin şarkı öğretim yöntemlerini, gerektiği gibi uygulayacağımı düşünüyorum*”, “*Müzik dersi müfredatında yer alan konular kapsamında branş öğretmenini ile tartışmaktan çekinirim*” ve “*Çalışacağım okulda müzik konularına ilişkin diğer sınıf öğretmenleri ile ortak ses ve çalgı topluluğu oluşturmak vb. çalışmalar yapmak isterim*” maddelerinde kızların özyeterlik algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu ve toplam madde bazında özyeterlik algısının cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmüştür.

- Yaş değişkenine göre, “*Müzik dersi müfredatında yer alan konular kapsamında branş öğretmenleri ile çok rahat tartışabilirim*” maddesinde 31 yaş ve üstü yaş grubuna dahil olan öğrencilerin özyeterlik algılarının diğer yaş gruplarındaki öğrencilere göre daha düşük olduğu ve toplam madde bazında özyeterlik algısının yaşa göre farklılık göstermediği görülmüştür.
- Sınıf değişkenine göre, “*Müzik öğretimi dersinde yer alan konulara ilişkin şarkı öğretim yöntemlerini, gerektiği gibi uygulayacağımı düşünüyorum*” maddesinde 3. sınıf öğrencilerinin özyeterlik algılarının diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve toplam madde bazında özyeterlik algısının sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür.
- Bölüm değişkenine göre, “*Müzik dersi konularının öğretiminde yeni öğretim tekniklerini kullanabileceğime inanıyorum*”, “*Öğrencilerin müzik dersi müfredatında yer alan konulara ilişkin sorularını bilimsel olarak yanıtlayabileceğimi düşünüyorum*”, “*Müzik dersi müfredatında yer alan konuları öğretmekte kendime yeteri kadar güvenmiyorum*” ve “*Çalışacağım okulda müzik konularına ilişkin diğer sınıf öğretmenleri ile ortak ses ve çalgı topluluğu oluşturmak vb. çalışmalar yapmak isterim*” maddelerinde sınıf eğitimi bölümü öğrencilerinin özyeterlik algılarının okul öncesi eğitimi bölümü öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ve toplam madde bazında özyeterlik algısının bölüme göre farklılık göstermediği görülmüştür.
- Önceden müzik eğitimi alma durumuna göre, “*Okul müziği dağarcığındaki şarkıları çözümleyip, çok rahat dağarcığıma katabileceğimi düşünüyorum*”, “*Müzik öğretimi dersinde yer alan konulara ilişkin şarkı öğretim yöntemlerini, gerektiği gibi uygulayacağımı düşünüyorum*”, “*Öğrencilerin müzik dersi müfredatında yer alan konulara ilişkin sorularını bilimsel olarak yanıtlayabileceğimi düşünüyorum*”, “*Müzik dersi müfredatında yer alan konuları öğrenmek için gerekli vasıfta olmadığımı düşünüyorum*” ve “*Mesleğe başladığımda müzik derslerinde öğrencilerimin çalgı çalmamı, şarkı söylememi istemelerinden mutluluk duyarım*” maddelerinde ve toplam madde bazında önceden müzik eğitimi alan öğrencilerin özyeterlik algılarının, önceden müzik eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Önceden çalgı eğitimi alma durumuna göre, “*Okul müziği dağarcığındaki şarkıları çözümleyip, çok rahat dağarcığıma katabileceğimi düşünüyorum*”, “*Müzik öğretimi dersinde yer alan konulara*

ilişkin şarkı öğretim yöntemlerini, gerektiği gibi uygulayacağımı düşünüyorum”, “Müzik dersi konularının öğretiminde yeni öğretim tekniklerini kullanabileceğime inanıyorum”, “Müzik dersi müfredatında yer alan konuları öğrenmek için gerekli vasıfta olmadığını düşünüyorum”, “Öğrencilerimin müziği sevmeleri için okul içi ve dışı sosyal faaliyetlere katılması gerektiğini savunurum”, “Müzik dersi müfredat konularını, müzik yaparak işlemekten mutlu olurum”, “Müzik dersi müfredatında yer alan konuları işlerken, alan öğretmeninin konunun işlenmesi ile ilgili olumsuz eleştirilerinden çekinmem”, “Çalışacağım okulda müzik konularına ilişkin diğer sınıf öğretmenleri ile ortak ses ve çalgı topluluğu oluşturmak vb. çalışmalar yapmak isterim” ve “Mesleğe başladığımda müzik derslerinde öğrencilerimin çalgı çalmamı, şarkı söylememi istemelerinden mutluluk duyarım” maddelerinde ve toplam madde bazında önceden çalgı eğitimi alan öğrencilerin özyeterlik algılarının, önceden çalgı eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde özyeterlik ile ilgili müzik alanındaki derslere yönelik olarak, Afacan (2010), Anttila (2007), Çelenk ve Şen (2016), Kaya (2016), McPherson ve McCormick (2006), McCormick ve McPherson (2003), Nielsen (2004), Otacıoğlu (2008), Özmenteş ve Özmenteş (2008), Ritchie ve Williamon (2007), Saygı (2009), Şen ve Çelenk (2017), Özevin Tokinan (2008), Yıldırım (2009)’ın çalışmaları; müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik özyeterlik algıları ve mesleki yeterliklere yönelik olarak, Afacan (2008), Akbulut (2006), Astan (2017), Kürücü (2019), Milli (2015), Özmenteş (2011), Şeker (2017), Temiz (2017), Tunç & Bulut (2016), Yağcı & Aksoy (2015), Yokuş (2014), Yokuş & Yürüdü (2015)’in çalışmaları; sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik özyeterlik düzeylerine yönelik olarak ise Çevik (2011), Kırıcıoğlu (2009), Topoğlu (2014)’nın çalışmalarının var olduğu görülmektedir. Tüm bu çalışmalar uygulama, süreç ve incelenen konu bakımından farklılıklar göstermekle birlikte, ortak sonuç olarak öğrencilerin müzik dersine yönelik özyeterlik algılarının akademik başarı düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Bu araştırma, çocuğun gelişiminde önemli rolü olan müzik eğitimiyle bağlantılı olarak, bu eğitimi müzik öğretimi yoluyla çocuğun hayatında ilk kez verecek olan okul öncesi ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının müzik öğretimine yönelik özyeterlik algılarının ortaya koyulması ve eksik görülen yönleri öneriler getirmesi açısından diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, okul öncesi ve sınıf eğitimi müfredatlarında çok az yer alan müzik öğretimi derslerinin saat ve dönem sayılarının artırılmasının, ders içeriklerinin mesleki müzik eğitimi verilen kurumlar kadar olmasa bile daha bilimsel ve bilgiye dayalı hale getirilmesinin, özel öğretim kapsamında müzik öğretiminin nasıl gerçekleştirileceğine yönelik alan uzmanı destekli eğitime ve çalgı öğretimine daha çok önem verilmesinin, bu bölümlerde okuyan öğrencilerin meslek hayatına atıldıklarında kendilerini daha vasıflı ve bilgili hissetmelerinde ve kendilerine olan güven duygularını artırmada etki yaratacağı düşünülmektedir.

Ayrıca yine araştırma bulguları doğrultusunda Türkiye’de Genel Müzik Eğitimi kapsamında gerçekleştirilen müzik öğretiminin detaylandırılması ve daha çok önemsenmesi ve bireye çocukluktan başlayarak müzik öğretimine yönelik bilincin hem müzik bilgisi hem de çalgı bilgisi açısından daha önemseyerek kazandırılmasının, ileride okul öncesi öğretmenliği ya da sınıf öğretmenliği mesleğini seçecek bireylerin özyeterlikleri üstünde olumlu etkiler oluşturacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Afacan, Ş. (2008). Müzik öğretimi özyeterlilik ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1–11.
- Afacan, Ş. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algı ve tutumlarının değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 278057)
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin özyeterlilik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Anttila, M. (2007). Challenges for music studies in class teacher education in Finland, *Kürybos Erdves*, Nr. 7, 8-14. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=127041> adresinden edinilmiştir.
- Astan, G. S. (2017). *Müzik öğretmeni adaylarının mesleki yeterlik ve özyeterlilik algılarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çelenk, K., & Şen, Y. (2016). Müzik öğretmenliği programı için “geleneksel Türk müziği derslerine ilişkin özyeterlilik algısı ölçeği” geliştirme çalışması. *İdil Dergisi*. 6(28), 131-150. doi: 10.7816/ idil-05-28-09
- Çevik, D. B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 145-168.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (1999). *Educational psychology*. (Fourth ed.). New Jersey: Printice Hall, Inc.
- Kaleli, F. (2016). *Özyeterlilik ile akademik başarıya güdülenme arasındaki ilişki ortaokul öğrencileri örneği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 430602)
- Kaya, Z. (2016). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin koro dersine yönelik tutum, *özyeterlilik* algısı ve akademik başarılarının incelenmesi, *Current Research in Education*, 2(1), 1-16.
- Kırcıoğlu, Ç. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin müzik dersi öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri, öz yeterlilik algıları ile tutumlarının belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 235203)
- Kurtuldu, M. K. (2009). Assesment about attitudes of candidate elementary teachers intended for music teaching lesson. *Elementary Education Online*, 8(2), 510-519, 2009.
- Kürücü, N. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretimi öz yeterlilik algılarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 535525)
- Lee, W. S. (2005). *Encyclopedia of school psychology*. Sage Publication.

- McCormick, J., & McPherson, G. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: an exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31(1), 37-51.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: evidence-based inquiry (6th edition)*. Boston: Pearson.
- McPherson, G., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34 (3), 322-336. https://www.researchgate.net/publication/260437553_McPherson_G_E_McCormick_J_2006_Self_efficacy_and_music_performance_Psychology_of_Music_34_322-336 adresinden edinilmiştir.
- Milli, M. S. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının genel **özyeterlik** ve müzik yeteneğine yönelik **özyeterlik** algılarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*. II(41), 417-431. doi: 10.9761/JASSS3176
- Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education. *Psychology of Music*. 32(4), 418-431.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenliği okul deneyimi I uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının öz-etkililik-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 163-170.
- Özevin Tokinan, B. (2008). *Yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, öz yeterlilik ve dans performansı üzerindeki etkileri* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 220319)
- Özmenteş, S. (2011). Müzik öğretimine yönelik özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, November 2011, Volume 1 Issue 1 Article 5, pp. 30-36, Issn: 2146-7463.
- Özmenteş, S., & Özmenteş, G. (2008). Çalgı eğitiminde müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve kişisel özellikler arasındaki ilişkiler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 24, 92-100.
- Ritchie, L., & Williamon, A. (2007). Self-efficacy as a predictor of musical performance quality. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(4), 334-340. doi: 10.1037/a0029619. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.5264&rep=rep1&type=pdf> adresinden edinilmiştir.
- Saracaloğlu, S. A., & Yenice. N. (2009). Investigating the self-efficacy beliefs of science and elementary teachers with respect to some variables, *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 244-260. ISSN: 1304-9496. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/63234> adresinden edinilmiştir.
- Saygı, C. (2009). *Aktif öğrenmenin müzik tarihi dersine ilişkin başarı, tutum ve özyeterlik üzerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 239353)

- Şeker, S. S. (2017). Müzik eğitimi bölümü öğretmen adaylarının akademik güdülenme ve akademik özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1465-1484.
- Şen, Ü. S. (2016). Teacher's role preschool musical education. *Inonu University Journal of Arts and Design*, 6(14). 1-17. DOI: 10.16950/iüstd.86236.
- Şen, Y. (2011). *Müzik öğretmenliği öğrencilerinin geleneksel Türk müziği derslerine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 290502)
- Şen, Y., & Çelenk, K. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının geleneksel Türk müziği derslerine ilişkin **özyeterlik** algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İdil Dergisi*. 6(39), 3355-3387. doi: 10.7816/idil-06-39-21.
- Temiz, E. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin özyeterlik inançları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1-9.
- Topoğlu, O. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik **özyeterlik** inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 730-743. doi: 10.14687/ijhs.v11i2.3020.
- Tunç, T., & Bulut, F. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*. 5(3), 308-314. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/31.turgay_tunc.pdf adresinden edinilmiştir.
- Yağcı, U., & Aksoy, V. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleriyle öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Mart 2015,33,89-104. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/181508> adresinden edinilmiştir.
- Yıldırım, K. (2009). *Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, öz yeterlilik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 239352)
- Yokuş, T. & Yürüdü, F. E. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık ve özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Arts and Social Sciences*, 1(1), 22-34.
- Yokuş, T. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının eğitme öğretme özyeterlikleri açısından değerlendirilmesi, *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(2), 43-56.

EVLİ BİREYLERİN ÇİFT UYUMLARININ BAĞLANMA BİÇİMLERİ VE ÇATIŞMA ÇÖZÜM STİLLERİ AÇISINDAN YORDANMASI¹

Nebahat GÜLSÜ² Meral Sert AĞIR³

BÖLÜM 8

1 Bu makale araştırmacının yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır

2 Psikolojik Danışman

3 Dr. Tez danışmanı; Eğitim Bilimleri Bölümü, Atatürk Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi, İstanbul meralagir@marmara.edu.tr, meralagir@yahoo.com



EVLİ BİREYLERİN ÇİFT UYUMLARININ BAĞLANMA BİÇİMLERİ VE ÇATIŞMA ÇÖZÜM STİLLERİ AÇISINDAN YORDANMASI¹

Nebahat GÜLSÜ² Meral Sert AĞIR³

GİRİŞ

Sağlıklı ilişkilerin temeli, gelişimin tüm dinamiklerinde olduğu gibi bebeklik dönemindeki bakımla yakından ilişkilidir. Bebeğin yaşamını sürdürebilmesi için bakım verenile kurduğu ilişki fiziksel olduğu kadar duygusal süreçlerine etki ederek yetişkinlik dönemi ilişkilerinde belirleyici olabileceğine bağlanma kuramı dikkat çekmiştir. Bağlanma kuramına göre, bebeklerin bakım alınan kişilerle etkileşimleri doğrultusunda oluşan şemalara göre bağlanma biçimleri oluşur. John Bowlby (1973)'ye göre, bebeklerin yaşamının ilk yıllarında bakım veren aracılığıyla oluşturdukları ilişki algıları, bağlanma biçimlerini belirleyerek gelecek yıllardaki psikolojik sağlıkları üzerinde etkili olabilir. Bağlanma biçimlerine göre, yerleşen ilişki örüntüsü, başka insanlarla olan ilişkilerinde bir tekrar olarak kendini var edebilir (Shorey ve Snyder, 2006).

Bowlby'nin ortaya koyduğu bağlanma kuramı Ainsworth ve arkadaşlarının (1978) çalışmalarıyla geliştirilmiştir (Bowlby, 1979). Ainsworth'un öncülüğünde diğer araştırmacılar tarafından bebeğin yaşamının ilk döneminde yapılandığı zihinsel modellerin, çok farklılaşmadan sonraki yıllara aktarıldığı ve beklentiler olarak kendini göstereceği düşünülecek, tohumları bebeklik döneminde atılan yetişkin bağlanma biçimleri belirlenmiştir (Main, Kaplan ve Cassidy, 1985; Hazan ve Shaver, 1987). Yetişkin bağlanma biçimlerinde, bebeklik dönemindeki tek yönlü ve ihtiyaçların doyurulmasına göre oluşan bağlanma tipleri yerine çift yönlü olan (Fraley ve Shaver, 2000) fakat yine bebeklik dönemindekine göre şekillenen ve onunla benzeşen yakın ilişkiler kurulur.

Hayatın ilk yıllarında kurulan bu ilişki biçimlerinin yaşamın sonraki yıllarında sürdüğü düşüncesinden hareketle Hazan ve Shaver (1987), bağlanma biçimlerinin romantik ilişkiler üzerindeki etkilerini incelemeye yönelik çalışmalar ortaya koymuşlardır. Bağlanma ile romantik ilişkinin arasında bağlanma türüne göre farklılaşan bir durum olduğunu belirlemişlerdir. Hazan ve Shaver (1987), yetişkin bağlanma stillerini güvenli, kaygılı ve kaçınmacı olarak bildirmişlerdir. Güvenli bağlanma stiline sahip kişi-

1 Bu makale araştırmacının yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır

2 Psikolojik Danışman

3 Dr. Tez danışmanı; Eğitim Bilimleri Bölümü, Atatürk Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi, İstanbul meralagir@marmara.edu.tr, meralagir@yahoo.com

ler, karşılardakine kolaylıkla güvenebilir ve onlarla kolay duygusal ilişki kurabilirler. Kaygılı bağlanma stiline sahip kişiler, kendilerinin sevmeye değer olup olmadığından emin olamayıp ilişki içinde olduğu diğerlerinden süren bir desteklenme ihtiyacında olabilirler. Kaçınmacı bağlanma stiline sahip kişiler, kendilerine dönük olup, kayda değer bir durum yaşanmadıkça yakın ilişki içinde oldukları kişilere gereksinimleri olmadığı ve onların yardımlarını istemedikleri bir tavır geliştirirler (Hazan ve Shaver, 1987).

Bartholomew ve Horowitz (1991), bu konu üzerinde çalışmaları sürdürerek ben ve başkaları algısına göre oluşan çift yönlü bir model ortaya koymuştur. Şöyle ki, bebek dünyaya geldikten sonra ona birincil bakım verenine yönelik bazı zihinsel tanımlar oluşturur ve bu tanımlar bakımın zamanın da karşılınıp karşılanmaması, yeterli olması gibi durumlara göre farklılaşır. Bebek bu dönemde kendi ile bakım verenine karşı olumlu ya da olumsuz bir zihinsel temsil oluşturur ve kendiyile ilgili oluşturduğu zihinsel temsil ben modelini; bakım verenine karşı oluşturduğu zihinsel temsil ise başkaları modelini kurar. Çalışmalarını sürdüren Bartholomew ve Horowitz (1991), bebeklikte kurulan modellere göre belirlenen yetişkinlikte bağlanmayı, dört gruba ayırmışlardır: Güvenli, korkulu/kaygılı, saplantılı ve kayıtsız olmak üzere. Güvenli bağlanma modelinde kişinin hem kendine hem başkalarına karşı olumlu temsilleri mevcuttur, kendilerinin de karşılardakilerin de sevebilir, güvenilebilir, değerli olduğunu düşünürler ve bu nedenle diğerleriyle yakın ilişki kurma konusunda rahatlardır. Korkulu/ kaygılı bağlanma modelinde, hem kendi hem başkalarına karşı olumsuz temsiller bulunur, bu nedenle başkalarıyla yakın ilişki kurduklarında olumsuzluklar yaşayacaklarına inandıklarından ve özgürlüklerine düşkün olduklarından yakın ilişki kurmaktan kaçınmaya meyilli olurlar. Saplantılı bağlanma modelinde, olumsuz ben olumlu başkaları temsili gözlenir, bu yüzden ilişkilerinde kendilerine yönelik olan değersizlik algılarından kurtulmaya çalışarak takıntılı bir hale bürünürler. Kayıtsız bağlanma modelinde, olumlu ben olumsuz diğerleri temsilinden dolayı, bu kişiler karşılardakinin güvenilmez olduğunu düşünerek yakın ilişki kurmayı tercih etmezler.

Bebeklik döneminde anneyle olan bağlanma ilişkisinin yansıması yetişkinlikte romantik ilişki içinde olunan partnerde görülür. Nasıl, bir bebek annesinden ayrıldığında ağlarsa, görmeyince ararsa, huysuzluk yaparsa, yetişkin olduğunda da eşiyile sorunlar yaşadığında ya da ayrıldığında benzer tepkiler verir (Çelik, 2009). Bu teoriden yola çıkarak çift uyumunun belirleyici unsurlarından bağlanma teorisi gelmektedir.

İnsanoğlunun temel ihtiyaçlarından olan ilişki içinde olmak, birileri tarafından önemsendiğini düşünmekle (Akar, 2005) başlayan ergenlikte karşı cinse yönelme, ilgi duyma ve ilgi görmeyi bekleme süreci, genç yetişkin-

likte daha anlamlı romantik yakınlıklara ve sonrasında çift olma hatta evlilik ilişkisiyle devam eder. Çiftlerin evlilik kararıyla birlikte yeni bir yapı ortaya çıkar. Eşler yeni bir iletişim süreci ve süreç içerisinde ilişkilerine dair ruhsal bir yapı oluştururlar (Gülerce, 1996). İlişkideki uyumluluk, doyumu hissetme, mutlu olma, bir bütün olabilme ilişkinin niteliğini belirler (Spainer, 1979). Araştırmaların bu değişkenler ve türevleri bağlamında incelendiği görülür (Heene, Buysse ve Van Oost, 2007; Feeney, 2002; Büyükşahin, 2001; Tutarel-Kışlak ve Çabukça, 2002; Terry ve Kottman, 1985).

Çift uyumu, eşlerin yaşadıkları sorunların kaynağına yönelik inançları, kaygıları, ilişkilerinden elde ettikleri doyumları, özünde çift olmanın getirdiği birbirlerine karşı olan sorumlulukları ne kadar karşıladıkları ve bu konuda ortak bir payda da buluşup buluşamama gibi alanların değerlendirilmesiyle belirlenebilecek bir akış olarak düşünülebilir (Spainer, 1976). Bu araştırmada, evlilik uyumu, çift uyumu değişim göstermeyen bir durum olarak değil ilişki sürecini ortaya koyan bir unsur (Spainer, 1976) olarak ele alınmıştır. Bir çiftin, çift olmadan önce iki ayrı birey olduğu göz önüne alındığında doğal olarak bu çift ilişkisine gelirken birbirlerinden ayrı getirdikleri olacaktır. Kişinin yaşamının ilk yıllarında oluşturdukları bağlarda bu süreçte kendini tekrar ortaya koyar (Hazan ve Shaver, 1987).

Evlilikteki iletişimle ilgili yaşanan sorunların uyum üzerinde öncelikli etkiye sahip olduğu görülmektedir. İletişimde, eşin kendi duygularını, isteklerini ortaya koyarken karşısındaki eşinin beklentilerini anlaması ve bununla kaynaşması çift uyumu üzerinde etkilidir. Paylaşımın yüksek olduğu bir ilişki uyum açısından önemli olmasıyla beraber, yaşanan çatışmalarda uzlaşmacı olabilmek ya da uzlaşamamayı kabullenmek, sorunları çözmeye karşılıklı gönüllü olmak önemlidir (Fışıloğlu ve Demir, 2000). Genel bir ifadeyle, çiftlerin problemlerini olumlu bir hava içinde çözmeye çalıştıkları, yapıcı oldukları, birlikte mutlu olabildikleri, birliktelikleri ve onun getirdikleriyle ilgili ortak kararlar alabildikleri ilişkilerde uyumun varlığı ifade edilir (Erbek, Beştepe, Akar, Eradamlar ve Alpkan, 2005). Uyumun olduğu bir evlilik ilişkisi içinde olmak, eşlerin psikolojik sağlıklarını ve ebeveyn olarak davranışlarını olumlu yönde etkiler. Çünkü evlilik ile bir çift olmayı deneyimlerse de, sonuçta hayatlarını farklı alanlarda bir birey olarak sürmektedirler (Özden, 2013).

Eşlerin uzlaşamadıkları noktalarda bunu çözüme kavuşturma konusundaki yetenekleri ilişkinin devamı üzerinde etkili olur (Cummings ve Davies, 1994). Bu konuda destek almak üzere uzmana başvuran çiftlerde en çok iletişim kaynaklı sorunlarının olduğu anlaşılmıştır (Fidanoğlu, 2007). İlişkide anlaşmazlıklar, çatışmalar elbette olacaktır fakat bu anlaşmazlıklarda tercih edilen iletişim dili, çatışmayı çözmek için kullanılan yaklaşımlar süreci şekillendirir.

Evlilikte çatışma, çiftlerin isteklerinin önünde diğerinin engel olacağını düşünmesi (Tezer, 1986) ve isteklerinin, beklentilerinin, ihtiyaçlarının uyuşmaması (Tümer, 1998) sonucunda görülen anlaşmazlık durumu olarak açıklanabilir. Çift çatışması, ortak kararda buluşamama, uzlaşamama hali olarak düşünülebilir. İlişkiyi olumsuz etkileyeceğinden dolayı çatışmadan kaçınılması, çatışmanın yaşanmaması gibi bir anlayış söz konusudur (Bahadır, 2006). Oysaki, uzun süre devam eden gerçek bir ilişki içerisinde çatışmanın olmaması imkansız gibidir (Gottman, 1993). Çiftlerin, evlilikleri içerisinde gelişmelerini sürdürebilmeleri için çatışmanın olması gerekir (Acitelli, Douvan ve Veroff, 1993), fakat burada kıymetli olan çatışmamak değil, çatışma yaşandığında çözmek için hangi tutumların tercih edildiğidir.

Uzun süreli olan romantik ilişkiler incelendiğinde, ilişkinin dinamiğine göre çatışmayı çözme yetkinliği edinildiği görülmektedir. İlişkide çatışmanın nasıl devam ettiği ve nasıl bittiği, ilişki üzerinde çatışmanın etkisini belirler (Reese-Weber ve Bartle-Haring, 1998). Uzun soluklu ve sağlıklı bir evlilik, çatışmayı göz ardı etmek, çatışmaya girmemek yerine çatışmaya karşı takınılan tavır ve çözmek için harcanan çabaya bağlıdır.

Eşlerin çatışmadan kaçmaları, çatışmayı çözme yoluna gitmemeleri ilişkiyi yoracak ve sorunların katlanarak artmasına neden olacaktır (Ersanlı ve Kalkan, 2008). Bu açıdan, çift uyumu ile çatışma çözüm stillerinin arasındaki ilişkilerin incelenmesi kayda değer bulunmaktadır (Özen, 2006; Eğeci, 2005; Uğurlu, 2003; Cramer, 2002; Creasey, 2002; Malkoç, 2001; Greeff ve De Bruyne, 2000).

Araştırma, olumlu, olumsuz, geri çekilme ve itaat çatışma çözüm stilleri temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Olumlu çatışma çözme stili, çatışmanın her iki tarafın isteklerinin de değerlendirilerek çözümlenmesini içerir. Olumsuz çatışma çözme stili, suçlayıcı ve saldırgan davranışların gözleendiği stildir. Geri çekilme çatışma çözme stili, çatışmayı yok sayma, onun üzerinde durmama davranışlarının olmasıdır. İtaat çatışma çözme stili, eşin diğerinin isteklerine, beklentilerine göre hareket etmesi, ona uyması olarak açıklanabilir (Özen, 2006).

Son olarak, araştırmanın temelini oluşturan bağlanma kuramına göre, bebeğin yaşamının ilk yıllarında kendisine bakım vereniyile, annesiyle oluşturduğu ilişki ve bağ gelecek yıllardaki ilişkileri üzerinde ve tabi romantik ilişkileri üzerinde etkili olacaktır (Hazan ve Shaver, 1987). Bu bağa göre çiftler, eşleriyle olumlu ya da olumsuz çift ilişkisi geliştirecektir (Davila, Karney ve Bradbury, 1999). İnsanın sağlıklı bir ruh hali içinde yaşamının devamı noktasında destekleyici olan romantik ilişkilerinde sürmesi, ilişkide kaçınılmaz olan çatışmanın çözümünde hangi tutumların tercih

edildiğinden geçmektedir. Bu sebeple çalışmada, çift uyumunun bağlanma stilleri ile çatışma çözüm stilleri arasındaki ilişkiler ve ana problem durumu olarak “evli bireylerin bağlanma biçimleri ile çatışma çözüm stilleri çift uyumlarını anlamlı biçimde yormakta mıdır?” sorusu incelenmiştir.

YÖNTEM

İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki değişkenin arasındaki ilişkilerin, bu değişkenlere müdahalede bulunulmadan belirlenmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu çalışmada, evli bireylerin bağlanma biçimleri, çatışma çözme stilleri ve çift uyumları arasındaki ilişkiler ortaya koyulmak istendiğinden ilişkisel tarama modeline göre yapılandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Evren, araştırmanın sonuçları neticesinde ulaşılmak istenen elemanların toplamıdır (Karasar, 2005). Araştırmanın evreni İstanbul ili Avrupa yakasında ikamet eden evli kişilerdir. Örneklem, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Basit tesadüfi eleman örnekleme, evrendeki kişilerin eşit seçilme şansı olduğu örneklemedir. Evrendeki elemanlardan örneklem grubuna girenlerin sayısı tümüyle şansa bırakılmıştır (Karasar, 2005). Araştırmaya katılan evli bireyler gönüllülüğe göre seçilmiştir.

Araştırma sonucunda 152 (%52,2) kadın, 139 (%47,8) erkek, toplam 291 katılımcıya ulaşılmıştır. Katılımcıların 101’i (%34,7) 21-30; 98’i (%33,7) 31-40; 92’si (%31,6) 41 ve üzeri yaş aralığındadır. Evlilik süreleri 127’sinin (%43,6) 1-5, 76’sının (%26,1) 6-15; 88’inin (%30,2) 16 ve üzeri olarak farklılık göstermektedir. Katılımcıların çocuk sayılarına bakıldığında, 95’inin (%32,6) çocuğunun olmadığı; 98’inin (%33,7) bir çocuğu olduğu ve 98’inin (%33,7) iki çocuğu olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından çalışmanın örneklemini oluşturan evli bireylere ait, ana değişkenlerle ilişkisi olabileceği düşünülen “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu’nda evli bireylerin cinsiyetleri, yaşları, ne kadar zamandır evli oldukları, sahip oldukları çocuk sayıları değişkenlerine ait sorular yer almaktadır.

İlişki Ölçekleri Anketi (İÖA)

Griffin ve Bartholomew (1994) tarafından geliştirilen İlişki Ölçekleri Anketi, farklı ölçeklerdeki maddelerden (Hazan ve Shaver, 1987; Bartholomew ve Horowitz, 1991; Collins ve Read, 1990) yararlanılarak oluşturulmuştur. Ankette dört bağlanma modelini 7'li likert tipinde ölçen 30 madde bulunur. Bağlanma stili puanları, her stili ölçen maddelerin toplam puanının yine o stili ölçen madde sayısına bölünmesiyle elde edilir ve böylelikle katılımcılar hangi bağlanma stilinden en yüksek puanı aldılarsa o bağlanma stiline sahip olurlar. Anketin Türkçe geçerlilik- güvenilirlik ölçümleri Sümer ve Güngör (1999) tarafından yapılmıştır. Test tekrar test güvenilirlikleri .54 ile .78 arasında, iç tutarlılık katsayısı .27 ile .61 alfa değeri arasında değişmektedir. Ölçümler sonucunda güvenli ile korkulu; saplantılı ile kayıtsız bağlanma stilleri arasında olumsuz yönden anlamlı ilişki belirlenmiştir.

Çift Uyum Ölçeği (ÇUÖ)

Spainer (1976)'in geliştirdiği ölçek, çift uyumu, çift doyumu, sevgi gösterme ve bağlılık olmak üzere toplam 30 maddeden oluşan dört alt boyuta sahiptir. Ölçekte, 4'lü, 5'li, 62'li likert tipi maddelerin yanı sıra iki tane evet/ hayır biçiminde sorular bulunur. Ölçek puanları 0-151 arasında değişir ve ölçekten alınan puanlar arttıkça çift uyumunun da arttığı söylenir. Ölçeğin Türkçe geçerlilik- güvenilirlik çalışmalarını Fıfıloğlu ve Demir (2000) gerçekleştirmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha değeri 0,92; güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenilirlik değerlerinin çift uyumu 0,75; çift doyumu 0,83; çiftlerin bağlılığı 0,75; sevgi gösterme 0,80 olarak belirlenmesiyle yüksek olduğu görülmüştür.

Çatışma Çözüm Stilleri Ölçeği (ÇÇSÖ)

Özen (2006)'in oluşturduğu Çatışma Çözüm Stilleri Ölçeği (ÇÇSÖ), 6'lı likert tipinde ve 25 maddedir. ÇÇSÖ, olumlu, olumsuz, geri çekilme ve itaat olmak üzere dört alt boyuttan oluşur. Ölçekte alt puanlar hesaplanır, toplam puan elde edilmez ve alt boyutlara ait puanlar arttıkça, o çatışma çözme stiline daha çok kullanıldığı bilgisi elde edilir. Ölçek, yüksek madde yüklemeleriyle (minimum .54) yüksek yapı geçerliğine, anlamlı korelasyonlarla yüksek ölçüt geçerliğine, yüksek bölünmüş yarı test güvenilirliğine ve yüksek iç tutarlılığa sahiptir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları olumlu alt boyutu için .77, olumsuz alt boyutu için .81, geri çekilme alt boyutu için .75 ve itaat alt boyutu için .80 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte, madde- madde korelasyon değerleri .20'den yüksektir.

İşlem

Araştırmaya ilişkin uygulamalar Aralık 2016- Mayıs 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Evli bireylere kişisel bilgi formu, İlişki Ölçekleri Anketi, Çift Uyum Ölçeği ve Çatışma Çözüm Stilleri Ölçeği kapalı bir zarf içerisinde verilmiş; kimlik bilgisi olamadan eşlerinden bağımsız bir şekilde doldurmaları ve yine kapalı zarf içerisinde araştırmacıya teslim etmeleri istenmiştir. Herhangi bir süre kısıtlamasının olmadığı uygulama yaklaşık 25- 30 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Araştırmanın amacına uygun biçimde verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması için yapılan işlemler şöyledir: Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS for Windows 15.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Eksik ya da hatalı olduğu belirlenen veriler ayrılarak işlemlere alınmamıştır.

Evli bireylerin bağlanma stilleri ve çift uyumları; çatışma çözüm stilleri ve çift uyumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Katılımcıların bağlanma biçimlerinin çift uyumu toplam puanı üzerindeki; çatışma çözüm stillerinin çift uyumu toplam puanı üzerindeki ve bağlanma stilleri ile çatışma çözüm stillerinin her ikisinin birlikte çift uyum toplam puanı üzerindeki yordayıcılığını ortaya koymak amacıyla Regresyon Analizi yapılmıştır. Veri çözümlemelerinde elde edilen bulgular anlamlılık $p<.05$ temel alınarak sınanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde amaçlar doğrultusunda elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemelerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. *İlişki Ölçeği Anketi Puanları ile Çift Uyum Ölçeği Toplam Puanı Arasındaki İlişkiler*

İlişki Ölçeği Anketi Boyutları	Çift Uyum Ölçeği Toplam Puanı		
	N	r	p
Güvenli	291	,51	,000
Kayıtsız	291	-,26	,000
Korkulu	291	,30	,000
Saplantılı	291	-,30	,000

Tablo 1’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan evli bireylerin ilişki ölçekleri anketi alt boyutlarından aldıkları puanlarla çift uyum ölçeği toplam puanından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda güvenli ($r=,51$; $p<,001$) ve korkulu ($r=,30$; $p<,001$) bağlanma ile çift uyumu toplam puanı arasındaki ilişkiler pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Kayıtsız ($r=-,26$; $p<,001$) ve saplantılı ($r=-,30$; $p<,001$) bağlanma ile çift uyumu toplam puanları arasındaki ilişkiler negatif yönde anlamlı bulunmuştur.

Evli bireylerin ilişki ölçekleri anketi alt boyutlarından aldıkları puanlarla çift uyum ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonuçları;

Güvenli ($r=,42$; $p<,001$) ve korkulu ($r=,31$; $p<,001$) bağlanma ile uyum alt boyutu puanı arasındaki ilişkiler pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Kayıtsız ($r=-,23$; $p<,001$) ve saplantılı ($r=-,31$; $p<,001$) bağlanma ile uyum alt boyutu puanları arasındaki ilişkiler negatif yönde anlamlı bulunmuştur.

Güvenli ($r=,34$; $p<,001$) ve korkulu ($r=,24$; $p<,001$) bağlanma ile sevgi gösterme alt boyutu puanı arasındaki ilişkiler pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Kayıtsız ($r=-,20$; $p<,01$) ve saplantılı ($r=-,22$; $p<,001$) bağlanma ile sevgi gösterme alt boyutu puanları arasındaki ilişkiler negatif yönde anlamlı bulunmuştur.

Güvenli ($r=,45$; $p<,001$) ve korkulu ($r=,21$; $p<,001$) bağlanma ile doyum alt boyutu puanı arasındaki ilişkiler pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Kayıtsız ($r=-,23$; $p<,001$) ve saplantılı ($r=-,23$; $p<,001$) bağlanma ile doyum alt boyutu puanları arasındaki ilişkiler negatif yönde anlamlı bulunmuştur.

Güvenli ($r=,40$; $p<,001$) ve korkulu ($r=,17$; $p<,01$) bağlanma ile bağlılık alt boyutu puanı arasındaki ilişkiler pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Kayıtsız ($r=-,13$; $p<,05$) ve saplantılı ($r=-,14$; $p<,05$) bağlanma ile bağlılık alt boyutu puanları arasındaki ilişkiler negatif yönde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 2. Çift Uyum Ölçeği ile Çatışma Çözüm Stilleri Ölçeğinin Olumlu Alt Boyutu Arasındaki İlişkiler

Çift Uyum Ölçeği Boyutları	Olumlu Alt Boyutu Puanları			Olumsuz Alt Boyutu Puanları		İtaat Alt Boyutu Puanları		Geri Çekilme Alt Boyutu Puanları	
	N	r	p	r	p	r	p	r	p
Uyum	291	,51	,000	-,31	,000	,21	,000	-,16	,006
Sevgi Gösterme	291	,38	,000	-,23	,000	,21	,000	-,13	,023
Doyum	291	,55	,000	-,37	,000	,22	,000	-,16	,006
Bağlılık	291	,51	,000	-,24	,000	,20	,000	-,08	,154
Çift Uyumu Toplam	291	,61	,000	-,37	,000	,26	,000	-,17	,004

Tablo 2’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan evli bireylerin çift uyum ölçeğinden aldıkları alt boyut ve toplam puanlarla çatışma çözüm stilleri ölçeğinin;

Olumlu alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda uyum ($r=,38$; $p<,001$), sevgi gösterme ($r=,38$; $p<,001$), doyum ($r=,55$; $p<,001$), bağlılık ($r=,51$; $p<,001$) alt boyutları ve çift uyumu toplam puanın ($r=,61$; $p<,001$) olumlu çatışma çözme stili puanı ile arasındaki ilişkiler pozitif yönde anlamlı bulunmuştur.

Olumsuz alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda uyum ($r=-,31$; $p<,001$), sevgi gösterme ($r=-,23$; $p<,001$), doyum ($r=-,37$; $p<,001$), bağlılık ($r=-,24$; $p<,001$) alt boyutları ve çift uyumu toplam puanın ($r=-,37$; $p<,001$) olumsuz çatışma çözme stili puanı ile arasındaki ilişkiler negatif yönde anlamlı bulunmuştur.

İtaat alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda uyum ($r=,21$; $p<,001$), sevgi gösterme ($r=,21$; $p<,001$), doyum ($r=,22$; $p<,001$), bağlılık ($r=,20$; $p<,001$) alt boyutları ve çift uyumu toplam puanın ($r=,26$; $p<,001$) itaat çatışma çözme stili puanı ile arasındaki ilişkiler pozitif yönde anlamlı bulunmuştur.

Geri çekilme alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda uyum ($r=-,16$; $p<,01$), sevgi gösterme ($r=-,13$; $p<,05$), doyum ($r=-,16$; $p<,01$) alt boyutları ve çift uyumu toplam puanın ($r=-,17$; $p<,01$) geri çekilme çatışma çözme stili puanı ile arasındaki ilişkiler negatif yönde anlamlı bulunmuştur. Çift uyum ölçeğinin bağlılık alt boyutu ile çatışma çözüm stiline geri çekilme alt boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 3. *İlişki Ölçekleri Anketinin Çift Uyumu Toplam Puanı Üzerindeki Yordayıcı Etkisine Ait Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi*

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	75,749	9,311	-	8,135	,000	-	-
Güvenli	1,917	,228	,460	8,391	,000	,514	,444
Kayıtsız	,039	,238	,009	,164	,869	-,257	,010
Korkulu	,464	,217	,122	2,140	,033	,303	,126
Saplantılı	-,741	,284	-,152	-2,610	,010	-,301	-,153
R=,563				R2=,317			
F(4-286)=33,245				p=,000			

Tablo 3’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan evli bireylerin çift uyumları üzerinde etkisi olduğu düşünülen ilişki ölçekleri anketi alt boyutlarının(güvenli, kayıtsız, korkulu, saplantılı) çift uyumunun anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda güvenli, kayıtsız, korkulu ve saplantılı bağlanma stillerinin çift uyumunu anlamlı şekilde ($R=,563$; $R^2=,317$) yordadığı tespit edilmiştir ($F(4-286)=33,24$; $p<,001$). Söz konusu dört bağlanma stili, birlikte, çift uyumunda varyansın %32 sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, çift uyumu üzerindeki görece önem sırası, güvenli ($\beta =,460$), saplantılı ($\beta = -,152$), korkulu ($\beta =,122$) ve kayıtsız ($\beta =,009$) bağlanma stili şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden güvenli ($p<,001$), korkulu ($p<,05$) ve saplantılı ($p<,05$) bağlanma değişkenlerinin çift uyumu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, çift uyumunu yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

Çift Uyum Toplam Puanı=(1,917xGüvenli Bağlanma Ölçek Puanı) + (,039xKayıtsız Bağlanma Ölçek Puanı) + (,464xKorkulu Bağlanma Ölçek Puanı) + (-,741xSaplantılı Bağlanma Ölçek Puanı) + (75,749)

Tablo 4. Çatışma Çözüm Stilleri Ölçeği Alt Boyutlarının Çift Uyumlu Toplam Puanı Üzerindeki Yordayıcı Etkisine Ait Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	86,110	7,103	-	12,123	,000	-	-
Olumlu	1,550	,154	,505	10,089	,000	,610	,512
Olumsuz	-,463	,143	-,165	-3,244	,001	-,367	-,188
İtaat	,357	,160	,110	2,231	,026	,258	,131
Geri Çekilme	-,424	,146	-,137	-2,895	,004	-,170	-,169
R=,648			R ² =,420				
F(4-286)=51,705			p=,000				

Tablo 4'te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan evli bireylerin çift uyumları üzerinde etkisi olduğu düşünülen çatışma çözüm stilleri ölçeği alt boyutlarının (olumlu, olumsuz, itaat, geri çekilme) çift uyumunun anlamlı yordayıcısı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda olumlu, olumsuz, itaat, geri çekilme çatışma çözüm stillerinin çift uyumunu anlamlı şekilde (R=,648; R²=,420) yordadığı tespit edilmiştir (F(4-286)=51,705; p<,001). Söz konusu dört çatışma çözme stili, birlikte, çift uyumunda varyansın %42 sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, çift uyumu üzerindeki göreceli önem sırası, olumlu (β =,505), olumsuz (β = -,165), geri çekilme (β = -,137) ve itaat (β =,110) çatışma çözme stilleri şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden her birinin olumlu (p<,001), olumsuz (p<,01), itaat (p<,05) ve geri çekilme (p<,01) değişkenlerinin çift uyumu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, çift uyumunu yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

Çift Uyumlu Toplam Puan=(1,550xOlumlu Çatışma Çözme Stili ÖlçekPuanı) + (-,463xOlumsuz Çatışma Çözme Stili Ölçek Puanı) + (,357xİtaat Çatışma Çözme Stili Ölçek Puanı) + (-,424xGeri Çekilme Çatışma Çözme Stili Ölçek Puanı) + (86,110)

Tablo 5. İlişki Ölçekleri Anketi ve Çatışma Çözüm Stilleri Ölçeği Alt Boyutlarının Çift Uyumu Toplam Puanı Üzerindeki Yordayıcı Etkisine Ait Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	82,636	9,658	-	8,556	,000	-	-
Güvenli	,973	,232	,234	4,200	,000	,514	,243
Kayıtsız	,119	,216	,028	,553	,581	-,257	,033
Korkulu	,099	,196	,026	,507	,612	,303	,030
Saplantılı	-,930	,252	-,191	-3,686	,000	-,301	-,214
Olumlu	1,172	,163	,381	7,179	,000	,610	,393
Olumsuz	-,258	,142	-,092	-1,812	,071	-,367	-,107
İtaat	,384	,151	,118	2,538	,012	,258	,149
Geri Çekilme	-,495	,141	-,160	-3,510	,001	-,170	-,205
R=,709		R2=,502					
F(8-282)=35,571		p=,000					

Tablo 5'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan evli bireylerin çift uyumları üzerinde etkisi olduğu düşünülen ilişki ölçekleri anketi alt boyutları (güvenli, kayıtsız, korkulu, saplantılı) ile çatışma çözüm stilleri ölçeği alt boyutlarının (olumlu, olumsuz, itaat, geri çekilme) birlikte çift uyumunun anlamlı yordayıcısı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda bağlanma ve çatışma çözüm stillerinin çift uyumunu anlamlı şekilde ($R=,709$; $R^2=,502$) yordadığı tespit edilmiştir ($F(8-282)=35,571$; $p<,001$). Söz konusu dört bağlanma ve dört çatışma çözme stili, birlikte, çift uyumunda varyansın %50 sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, çift uyumu üzerindeki göreceli önem sırası, olumlu ($\beta =,381$), güvenli ($\beta =,234$), saplantılı ($\beta =-,191$), geri çekilme ($\beta =-,160$), itaat ($\beta =-,160$), olumsuz ($\beta =-,092$), kayıtsız ($\beta =,028$) ve korkulu ($\beta =,026$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden güvenli ($p<,001$), saplantılı ($p<,001$), olumlu ($p<,001$), itaat ($p<,05$) ve geri çekilme ($p<,01$) değişkenlerinin çift uyumu anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, çift uyumunu yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

Çift Uyumu Toplam Puan = ($,973 \times \text{Güvenli Bağlanma Ölçek Puanı}$) + ($,119 \times \text{Kayıtsız Bağlanma Ölçek Puanı}$) + ($,099 \times \text{Korkulu Bağlanma Ölçek Puanı}$) + ($-,930 \times \text{Saplantılı Bağlanma Ölçek Puanı}$) + ($1,172 \times \text{Olumlu Çatışma Çözme Stili Ölçek Puanı}$) + ($-,258 \times \text{Olumsuz Çatışma Çözme Stili Ölçek Puanı}$) + ($,384 \times \text{İtaat Çatışma Çözme Stili Ölçek Puanı}$) + ($-,495 \times \text{Geri Çekilme Çatışma Çözme Stili Ölçek Puanı}$) + ($82,636$)

TARTIŞMA

Evli bireylerin bağlanma stillerinin ve çatışma çözüm stillerinin çift uyumları üzerindeki etkilerini belirlemek doğrultusunda yapılan çalışmada evli bireylerin bağlanma stilleri ile çift uyumları arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Güvenli ve korkulu bağlanma stiline sahip kişilerin çift uyumları daha yüksek; saplantılı ve kayıtsız bağlananların ise çift uyumlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Literatürde bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde, benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür (Gündoğan, 2015; Turanlı, 2010; Çelik, 2009; Heene, Buysse ve Van Oost, 2007; Tutarel-Kışlak ve Çavuşoğlu, 2006; Feeney, 2002; Büyüksahin, 2001; Hazan ve Shaver, 1987). Güvenli bağlanan kişilerin, ilişki kurma konusunda daha esnek ve rahat olmaları, hem kendileri hem de eşleri için destekleyici olmaları, sevmeye, değer görmeye layık olduklarını düşünmeleri dolayısıyla evlilik ilişkilerinde eşlerine daha bağlı ve ilişkiyi sürdürmeye niyetli oldukları için çift uyumlarının yüksek olduğu düşünülmektedir. Korkulu bağlanan kişilerin çift uyumlarının yüksek olmasının, bu kişilerin hem kendi hem başkalarıyla ilgili algıları olumsuz olduğundan, zarar görmek adına yakın romantik ilişkiden uzak durmayı tercih etmeleri; fakat evlenerek yakın ilişki kurmayı sağladıktan sonra tekrar böyle bir deneyim yaşayamayacaklarından korkmalarından dolayı var olan ilişkideki uyumu yüksek olarak algılamalarıyla ilişkili olabilir. Saplantılı bağlanan kişilerin çift uyumlarının düşük olduğunun belirlenmesi, ilişkide olumsuz kendilik algılarından arınmaya çalışmak ve kendilerini ispat edebilmek amacıyla eşleriyle sürekli tartışma içinde olabilecek olmalarıyla ilişkili olabilir. Veya olumsuz kendilik algılarından dolayı ne yaparlarsa yapsınlar eşlerini mutlu edemeyeceklerini düşünmeleri etkili olabilir. Kayıtsız bağlanma stiline sahip kişiler, olumlu kendilik ve olumsuz başkaları algısından dolayı ilişkide hep kendi isteklerini ön planda tutma, eşinin güvenilmez olduğunu ve destekleyici olmadığını düşünmelerinden dolayı sıkıntılı ilişki içinde olup çift uyumlarını düşük olarak bildirmiş olabilirler.

Araştırmada evli bireylerin çift uyumları ile çatışma çözüm stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin varolduğu görülmüştür. Evli bireylerin olumlu ve itaat çatışma çözme stilini kullanmalarının çift uyumlarını artırırken; olumsuz ve geri çekilme alt boyutlarını kullanmalarının çift uyumlarını azalttığı sonucu elde edilmiştir. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen çok sayıda çalışma olduğu görülmüştür (Zeytinoğlu, 2013; Tülek, 2011; Sullivan, Pasch, Johnson ve Bradbury, 2010; Jackman, Dobson ve Martin, 2006; Londahi, Tverskoy ve D’Zurilla, 2005; Cramer, 2000; Yelsma, 1984). Olumlu çatışma çözme stili, sorunlar karşısında uzlaşmacı her iki tarafında kazanaarak çatışmanın sonlandığı ve yapıcı olmayı ifade eder. Bu nedenle, sorunları bu stili tercih eden kişilerin evliliklerindeki sorunları algılayış biçimi yapıcı olacağından çift uyumlarının yüksek olduğu düşünülmektedir. İtaat çatış-

ma çözüme stilini tercih eden kişilerin, kendi isteklerini bir yana bırakarak eşlerinin isteklerini çatışma durumunda kabullenici olduklarından ilişkiyle ilgili bir sıkıntılarını olmadığı zaten partnerlerinin birçok konuda düşüncelerini kabul ettiklerini ortaya koyduğundan çift uyumları yüksek olarak belirlenmiş olabilir. Olumsuz çatışma çözme stilini tercih edenler, sorun durumunda yıkıcı bir tutum izlediklerinden, tartışmalarının sürme eğilimi olduğu düşünülmektedir, bu nedenle tartışmanın çözülemediği, devam ettiği bir ilişkide uyumun düşük olması olağandır. Geri çekilme çatışma çözme stilini kullanan kişilerin, çift uyumlarının düşük olarak belirlenmesinin, sorunlardan uzak durarak, kaçarak uzlaşmayı tercih etmemenin olduğu bir şekilde sorunlar bir şekilde çözülmediğinden çözülme dahi üzerine konuşulamamadan kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada evli bireylerin bağlanma biçimlerinin çift uyumlarını anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Literatür incelemesi yapıldığında, genel manada bağlanma biçimlerinin çift uyumunun yordayıcısı olduğu ve güvenli bağlananların güvensiz bağlananlara göre çift uyumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Gallo ve Smith, 2001; Tutarel-Kışlak ve Çavuşoğlu, 2006; Lussier, Sabourin ve Turgeon, 1997; Senchak ve Leonard, 1992). Fakat bu konuda tersi çalışmaların olduğu, güvensiz bağlanma ile evlilik kalitesinin ilişkili olmasına rağmen, güvensiz bağlanmayla olmadığı (Hollist ve Miller, 2005); güvenli bağlanan ve bağlanmayan kadınlarda evlilik uyumu farklılaşırken erkeklerde böyle bir farklılığın belirlenmediği gibi sonuçlar görülmüştür. Kişinin eşine güvенеbilmesinin ya da güvенеmemesinin, yakın ilişki kurabiliyor olmasının veya kuramıyor olmasının, kendi ve başkalarına dair olumlu- olumsuz algılarının yani bağlanma tarzlarının çift uyumunu öngördüğü anlaşılmıştır.

Evli bireylerin çatışma çözüm stilleri çift uyumlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalar, araştırmanın öngördüğü sonuçlarından olup, araştırmayla tutarlı bilgiler vermektedir (Ünal, 2016; Hacı, 2011; Güner ve Sevim, 2007; Özen, 2006; Shin ve Cameron, 2004; Ridley, Wilhelm ve Surra, 2001). Married couples' conflict responses and marital quality. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18(4), 517-534.). Fakat çatışma çözüm stillerinin alt ölçeklerine göre olumsuz ve itaat çatışma çözüm stilleri ölçeğinin çift uyumunu yordadığı; olumlu ve geri çekilmenin ise yordadığının belirlenmesi (Hacı, 2011) ya da sadece olumlu çatışma çözme stili yordadığının gözlenmesi (Ünal, 2016) gibi sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında, çatışma çözme stili eşlerin problemlerini çözerken nasıl bir yaklaşım kullandıklarını belirtir (Cann, Norman, Welbourne ve Calhoun, 2007). Problem durumunda eşler yıkıcı davranışları benimsiyorlarsa ilişkilerinde uyumsuzluk görülür (Ersanlı ve Kalkan, 2008). Bu nedenle, çiftlerin kullandıkları çatışma çö-

züm stillerinde uzlaşmacı tavır, yapıcı tutum ya da tam tersi saldırgan davranışlar ya da fikirlerini ifade etmekten kaçınmak ya da çatışmayı isteklerini belirtmeden sonlandırmak ilişkideki çift uyumu üzerinde etkilidir.

Araştırmada evli bireylerin bağlanma biçimleri ve çatışma çözüm stillerinin birlikte çift uyumlarını kuvvetli biçimde yordadığı sonucu elde edilmiştir. Diğer bir deyişle, evli kişilerin bağlanma biçimleri ve çatışma çözüm stilleri hakkında bilgi varsa, buradan yola çıkılarak evlilik uyumlarıyla ilgili bilgi elde edebiliriz. Bağlanma stilleri ve evlilik uyumunun başka değişkenlerle yordama ilişkileri incelenmiş (Lopez, Riggs, Pollard ve Hook, 2011; Gallo ve Smith, 2001; Lussier, Sabourin ve Turgeon, 1997; Senchak ve Leonard 1992; Pistole, 1989); fakat bu üç değişkenin bu şekilde ele alındığı çalışma bulunmamıştır. İnsanın kendine ilk bakım veren ile kurduğu ilişkilerin, yaşamının sonraki yıllarında kurduğu ilişkilerde etkili olmasının, eş seçimi ve onunla kurulan bağlar üzerinde etkili olması beklenmektedir. Bu bağ ile yaşanan sorunlar karşısında hangi çözüm yolları kullanıldığı daha doğrusu nasıl bir yaklaşım ile sorunların ele alındığı, ilişkideki sorunları halledebilme derecesini ve dolayısıyla çiftlerin ilişkiyi olumlu- olumsuz algılayış biçimini belirleyecektir. Bu açıdan ele alındığında, evli bireylerin bağlanma biçimleri ve çatışma çözüm stillerini analiz ederek çift uyumlarıyla ilgili sonuçlara ulaşabiliriz.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar öncelikle, önleyici hizmet kapsamında çeşitli alanlarda farkındalık edindirmek amacıyla kullanılabilir. Çiftlerin evlilik öncesinde, birbirlerini daha iyi tanımaları, anlamaları, sorun durumlarında hangi çatışma çözüm yolunu kullandıkları ve kullanmaları gerektiği; tercihlerine göre nasıl sonuçlarla karşılaşacaklarını fark etmeleri bakımından destekleyici etkinlikler düzenlenebilir.

Ayrıca, bu çalışma, ele alınan değişkenleri kesitsel olarak incelemiş olup değişkenlerin çeşitli müdahale ve destekleme programları ile boyamsal ya da nitel çalışma biçiminde yapılması aile ve çift ilişkisinin sağlıklı sürdürülmesinin kaynaklarını bulabilmek bakımından gerçekleştirilebilir. Çalışmanın, İstanbul ili Avrupa yakasında yapılmasının dışında küçük şehirlerde uygulanmasıyla karşılaştırmalı bir yol ile Türkiye çift profili ortaya koyulabilir. Araştırmada katılımcıların sosyo-ekonomik durumu incelemeye koyulmamıştır, bundan sonraki çalışmalarda eşlerin çalışıp çalışmama ya da eğitim seviyeleri gibi değişkenler ele alınabilir.

KAYNAKÇA

- Acitelli, L. K., Douvan, E. ve Veroff, J. (1993). Perceptions of Conflict in the First Year of Marriage: How Important are Similarity and Understanding. *Journal of Social and Personal Relationship*, 10, 5-9.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. ve Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Oxford: Lawrence Erlbaum Patterns.
- Akar, H. (2005). *Psikiyatrik Yardım Talebi Olanlar İle Yardım Talebi Olmayan Ve Boşanma Aşamasında Olan Çiftlerde Çift Uyum ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması*. (Tıpta uzmanlık tezi). T. C. Sağlık Bakanlığı Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi, 12. Psikiyatri Birimi, İstanbul. http://www.istanbulsağlik.gov.tr/w/tez/pdf/ruh_sag_hast/dr_hulya_akar.pdf adresinden 5 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Bahadır, Ş. (2006). *Romantik İlişkilerde Bağlanma Stilleri, Çatışma Çözme Stratejileri ve Olumsuz Duygudurumunu Düzenleme Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bartholomew, K. ve Horowitz, L. (1991). Attachment Styles Among Young Adults: A Test of A Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss, Vol 2: Separation: Anxiety and Anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1979). *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. London: Tavistock Publications.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Büyükşahin, A. (2001). *Yakın İlişki Kuran ve Kurmayan Üniversite Öğrencilerinin Çeşitli Sosyal Psikolojik Etkenler Yönünden Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cann, A., Norman, M. A., Welbourne, J. L. ve Calhoun, L. G. (2007). Attachment styles, Conflict Styles and Humour Styles: Interrelationships and Associations with Relationship Satisfaction. *European Journal of Personality*, 22, 131-146.
- Collins, N. L. ve Read, S. J. (1990). Adult Attachment, Working Models and Relationship Quality in Dating Couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (4), 644-663.
- Cramer, D. (2000). Relationship Satisfaction and Conflict Style in Romantic Relationships. *J Psychol*, 134 (3), 337-341.

- Creasey, G. (2002). Associations Between Working Models of Attachment and Conflict Management Behavior in Romantic Couples. *Journal of Counseling Psychology*, 49 (3), 365-375.
- Cummings, E. M. ve Davies, P. (1994). *Children and Marital Conflict: The Impact of Family Dispute and Resolution*. New York: The Guilford Pres.
- Çelik, E. (2009). *Evlî Öğretmenlerin Bağlanma Stili, Denetim Odağı ve Bazı Nitelikleri Açısından Evlilik Uyum Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Davila, J., Karney, B. R. ve Bradbury, T. N. (1999). Attachment Change Process in Early Years in Marriage. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 783-802.
- Eğeci, İ. S. (2005). *Conflict Distress, Conflict Attributions and Perceived Conflict Behaviors as Predictors of Relationship Satisfaction*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erbek, E., Beştepe, E., Akar, H., Eradamlar, N. ve Alpkan, R. L. (2005). Evlilik Uyum. *Düşünen Adam*, 18 (1), 39-47.
- Ersanlı, K. ve Kalkan, M. (2008). *Evlilik İlişkilerini Geliştirme (Kuram ve Uygulama)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Feeney, J. A. (2002). Attachment, Marital Interaction And Relationship Satisfaction: A Diary Study. *Personal Relationships*, 9 (1), 39-55.
- Fıstıoğlu, H. ve Demir, A. (2000). Applicability of the Dyadic Adjustment Scale for Measurement of Marital Quality with Turkish Couples. *European Journal of Psychological Assessment*, 3 (16), 214-218.
- Fidanoğlu, O. (2007). *Evlilik Uyumunu ile Eşlerin Somatizasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki ve Diğer Sosyodemografik Değişkenler Açısından Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fraley, R. C. ve Shaver, P. R. (2000). Adult Romantic Attachment: Theoretical Developments, Emerging Controversies and Unanswered Questions. *Review of General Psychology*, 4, 132-154.
- Gallo, L. C. ve Smith, W. T. (2001). Attachment Style in Marriage: Adjustment and Responses to Interaction. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18 (2), 263-289.
- Gottman, J. M. (1993). The Roles of Conflict Engagement, Escalation and Avoidance in Marital Interaction A Longitudinal View of Five Types of Couples. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61 (1), 6-15.
- Greeff, A. P. ve De Bruyne, T. (2000). Conflict Management Style and Marital Satisfaction. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 26, 321-334.

- Griffin, D. ve Bartholomew, K. (1994). Models of the Self and Other: Fundamental Dimensions Underlying Measures of Adult Attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 430-445.
- Gülerce A. (1996). *Türkiye’de Ailelerin Psikolojik Örüntüleri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Gündoğan, M. (2015). *Eşlerin Bağlanma Tarzları İle Çift Uyum Düzeyi Arasındaki İlişkinin Araştırılması*. (Tıpta uzmanlık tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Ruh ve Sinir Hastalıkları Ana Bilim dalı, Eskişehir.
- Hazan, C. ve Shaver, P. (1987). Romantic Love Conceptualized As An Attachment Process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (3), 511-524.
- Heene, E., Buysse, A. ve Van Oost, P. (2007). An Interpersonal Perspective on Depression: The Role of Marital Adjustment, Conflict Communication, Attributions and Attachment within A Clinical Sample. *Family Process*, 46 (4), 499-514.
- Hollist, C. S. ve Miller, R. B. (2005). Perceptions of Attachment Style and Marital Quality in Midlife Marriage. *Family Relations: Interdisciplinary Journal of Applied Family Science*, 54 (1), 46-57.
- Jackman, C. S., Dobson, K. S. ve Martin, R. (2006). Marital Problem Solving Behavior in Depression and Marital Distress. *Journal of Abnormal Psychology*, 115 (2), 380-384.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Londahi, E. A., Tverskoy, A. ve D’Zurilla, J. D. (2005). The Relations of Internalizing Symptoms to Conflict and Interpersonal Problem Solving in Close Relationship. *Cognitive Therapy and Research*, 29 (4), 445-462.
- Lopez, J. L., Riggs, S. A., Pollard, S. E. ve Hook, J. N. (2011). Religious Commitment, Adult Attachment and Marital Adjustment in Newly Married Couples. *Journal of Family Psychology*, 25 (2), 301-309.
- Lussier, Y., Sabourin, S. ve Turgeon, C. (1997). Coping Strategies as Moderators of the Relationship Between Attachment and Marital Adjustment. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 777-791.
- Main, M., Kaplan, N. ve Cassidy, J. (1985). Security in Infancy, Childhood and Adulthood: A Move to the Level of Representation. I. Bretherton & E. Waters (Eds.), Growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 50, (Vol. 1-2, pp. 66-104). Chicago: University of Chicago Press.
- Malkoç, B. (2001). *The Relationship Between Communication Patterns and Marital Adjustment*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özden, M. S. (2013). Önceden Edinilmiş ve Sonradan Kazanılmış Gelişim Özelliklerinin Evlilikte Çift Uyumuna İle İlişkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Özen, A. (2006). *Value Similarities of Wives and Husbands and Conflict Resolution Styles of Spouses as Predictors of Marital Adjustment*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pistole, M. C. (1989). Attachment in Adult Romantic Relationships: Style of Conflict Resolution and Relationship Satisfaction. *Journal of Social and Personal Relationships*, 6 (4), 505-510.
- Reese- Weber, M. ve Bartle- Haring, S. (1998). Conflict Resolution Styles in Family Subsystems and Adolescent Romantic Relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 27 (6), 735-752.
- Ridley, C. A., Wilhelm, M. S. ve Surra, C. A. (2001). Married Couples' Conflict Responses and Marital Quality. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18 (4), 517-534.
- Senchak, M. ve Leonard, K. E. (1992). Attachment Styles and Marital Adjustment among Newlywed Couples. *Journal of Social And Personal Relationships*, 9 (1), 51-64.
- Shin, J. H. ve Cameron, G. T. (2004). Conflict Measurements: Analysis of Simultaneous Inclusion in Roles, Values, Independence, Attitudes and Dyadic Adjustment. *Public Relations Review*, 30 (4), 401-410.
- Shorey, H. S. ve Snyder, C. R. (2006). The Role of Adult Attachment Styles in Psychotherapy Outcomes. *Review of General Psychology*, 10 (1), 1-20.
- Spainer, G. B. (1976). Measuring Dyadic Adjustment: New Scales for Assessing The Quality Of Marriage and Similar Dyads. *Journal of Marriage and Family*, 38 (1), 15-28.
- Sullivan, K. T., Pasch, L. A., Johnson, M. D. ve Bradbury, T. N. (2010). Social Support, Problem Solving and the Longitudinal Course of Newlywed Marriage. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98 (4), 631-644.
- Sümer, N. ve Güngör D. (1999). Yetişkin Bağlanma Stilleri Ölçeklerinin Türk Örnekleme Üzerinde Psikometrik Değerlendirmesi ve Kültürlerarası Bir Karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, (43)14, 71-106.
- Tezer, E. (1986). Evli Eşler Arasındaki Çatışma Davranışları: Algılama ve Doyum. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turanlı, P. (2010). *Orta Yetişkinlikte Evlilik Uyumu ile Benlik Saygısı ve Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin Saptanması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tutarel-Kışlak, Ş. ve Çavuşoğlu, Ş. (2006). Evlilik Uyumu, Bağlanma Biçimleri, Yüklemler ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkiler. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3 (9), 61-68. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/198020> adresinden 10 Aralık 2017 tarihinde edinilmiştir.

- Tülek, N. (2011). *Evli Bireylerin Öznel İyi Olma Düzeylerinin Yordanması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tümer, A. B. (1998). *Evli Çiftlerde Gözlenebilen Çatışma Odakları ve İletişim Sorunları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Uğurlu, O. (2003). *Evli Çiftlerde Cinsiyet Ayrımına İlişkin Tutumlar, Çatışma Yönetimi Biçimleri ve Evlilik Uyumu Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yelsma, P. (1984). Functional Conflict Management İn Effective Marital Adjustment. *Communication Quarterly*, 32 (1), 56-61.
- Zeytinoğlu, E. (2013). *Evli Bireylerin Benlik Saygısı, Kıskançlık Düzeyi, Evlilikteki Çatışmalar ve Evlilik Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

MÜZİK EĞİTİMİNDE PERFORMANSI ETKİLEYEN PSİKOLOJİK BOYUTLAR

KAYGI-MÜKEMMELİYETÇİLİK- ÖZYETERLİK¹

Muhsin SARIKAYA



¹ Bu çalışma; yazar tarafından 2018 yılında tamamlanan “Müzik Öğretmeni Adaylarının Mükemmeliyetçilik Ve Öz-yeterlik İnançlarına Göre Müzik Performans Kaygılarının Yordlanması” isimli tezin kuramsal kısmından üretilmiştir.



MÜZİK EĞİTİMİNDE PERFORMANSI ETKİLEYEN PSİKOLOJİK BOYUTLAR KAYGI-MÜKEMMELİYETÇİLİK-ÖZYETERLİK¹

Muhsin SARIKAYA

GİRİŞ

Müzik eğitimi alan öğrencilerin eğitim süreci içinde çalgıları önemli bir yer tutmaktadır. Bir öğrencinin çalgısı ile olan ilişkisi aslında müzik eğitimine karşı tutumunun somut bir göstergesidir. Bu yüzden öğrencinin çalgısı ile geçirdiği süreler ve çalışmalarını planlaması akademik başarısı üzerinde etkili olmaktadır. Çalgı eğitimi süreci her ne kadar davranışsal bir öğrenme yaklaşımı gibi görünse de aslında içerisinde psikolojinin alanına giren bilişsel ve duyuşsal pek çok etkileşimleri barındırır. Bu yönleri ile çalgı eğitimi alan bir öğrencide istendik davranış değişikliklerinin yanı sıra istenmedik duygu durumlarının oluşması kaçınılmazdır.

Lise ve üniversite düzeyinde müzik eğitimi veren kurumlarda çalgı performansına dayalı derslerde, bu derslerin sınavlarında ve ders dışı etkinliklerde öğrencilerin olumlu ya da olumsuz olarak etkilendiği pek çok değişken bulunmaktadır. Bu değişkenlerin başında müzik performans kaygısı (MPK) gelmektedir. Bir müzik icrası başkalarına karşı sergilendiğinde bu kaygı ortaya çıkar ve kişiden kişiye farklı özellikler gösterir.

Bu araştırmada müzik öğrencilerinin müzisyen olma yönü ve performanslarını etkileyen durumlar açıklanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında müzisyen olmanın ve müziğin icrasının pek çok farklı yönleri vardır. Bu yönlerin belki de en önemlilerinden birisi, topluluk önünde ya da bir sınav jürisi karşısında performans sergileme davranışıdır.

Müzikal Performans Kaygısı

Müzisyenlerin çoğu bir performans öncesinde normal kabul edebileceğimiz belli ölçülerde gerginlik ve sinirlilik hali yaşayabilirler. Bu gerginlik ve sinirlilik hali bireyi rahatsız edecek bir seviyeye ulaştığında araştırmacılar tarafından MPK olarak tanımlanmaktadır (Kenny, 2011; Kesselring, 2006; LeBlanc vd., 1997; Ryan, 2004; Wilson & Roland, 2002).

MPK, Keny'nin (2011:199) tanımıyla “Müzik performansı ile ilgili endişe ve kaygının yaşandığı bir süreçtir ve psikolojik, fizyolojik, bilişsel ve

1 Bu çalışma; yazar tarafından 2018 yılında tamamlanan “Müzik Öğretmeni Adaylarının Mükemmeliyetçilik Ve Öz-yeterlilik İnançlarına Göre Müzik Performans Kaygılarının Yordanması” isimli tezin kuramsal kısmından üretilmiştir.

davranışsal belirtilerin bir birleşimi ile ortaya çıkar” şeklinde açıklanmıştır. Bu aşırı kaygılı olma hali yüzünden hayatı boyunca konser vermekten kaçan ünlü müzisyenlerle karşılaşmaktadır (Kenny, 2011; Schonberg, 1995). Müzik eğitimi süreci içerisinde öğrenciler performansa dayalı olarak pek çok jüri değerlendirmesi ile karşılaşmaktadır. Bunun yanında bireysel ve toplu olarak katıldıkları konserlerde de izleyici önünde performans sergilemektedir. Diğer öğretmenlik alanları ile karşılaştırıldığında bu sürecin sürekli çalışma ve emek gerektiren bir durum olduğu ortadadır. Bu süreç içerisinde performans kaygısının fiziksel ve psikolojik rahatsızlığa neden olduğu ve performans kalitesini etkilediği bilinmektedir (Ryan, 2004).

MPK'nin bileşenlerinden birisi kaygı kuramı içerisinde yer alan mükemmeliyetçilik boyutudur. Bunun sonucu olarak performans kaygıları üzerinde yapılan çalışmaların mükemmeliyetçilik boyutu ile beraber açıklandığı görülmektedir (Kenny vd., 2004). Tarihsel süreç içerisinde mükemmeliyetçilik fikri, özellikle ahlaki teoriler ile ilişkilendirilmiştir ve yaptığı işlerde en üst başarıyı sağlamak için çaba gösteren iyi insanı temsil eden düşünce sembolü olmuştur. Aristoteles, Aquinas, Spinoza, Marx gibi ünlü düşünürlerin desteklediği ve en çok vurgulanan mükemmeliyetçilik özelliği kişinin performans ve davranışları üzerinde belirlediği aşırı yüksek standartlar olarak açıklanmıştır (Slaney vd., 2001).

İlk yaklaşımlarda mükemmeliyetçiliğin olumsuz bir kişilik bozukluğu ve kişinin kendine yönelik yapısal bir özelliği olarak ele alındığı görülmektedir. Fakat zaman içinde mükemmeliyetçiliğin dışa dönük ve sosyal özelliklerinin de olduğu çok boyutlu bir bakış açısı üzerinde durulmaya başlanmıştır (Frost vd., 1990). (Hewitt & Flett, 1991), mükemmeliyetçiliği içe dönük, dışa dönük ve sosyal açıdan üç kısımda inceleyerek, çok boyutlu olarak ele almışlardır. Bu görüşe göre içe dönük mükemmeliyetçi kişilik, ulaşılması imkânsız boyutta hedef ve standartlar belirler, eleştiriye kapalı ve hatayı kabullenmeme eğilimindedir. Dışa dönük mükemmeliyetçi kişilik, başkaları için yüksek standartlar belirler ve başkalarının bunlara uymasını bekler. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilikte ise kişi başkalarının kendisinden ulaşılması imkânsız şeyler beklediği düşüncesindedir.

Daha sonraki çalışmalar mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır (Ashby & Rice, 2002; Kottman & Ashby, 2000; Parker, 2000; Rimm, 2007; Silverman, 2007). Olumlu mükemmeliyetçiler bu özelliklerini kendileri ve başkaları yararına kullanabilirler. Olumsuz (nevrotik) mükemmeliyetçiler ise performanslarını en üst düzeye çıkarma isteğinin diğer insanlar üzerinde bir üstünlük olduğunu düşünürler ve çevrelerine zarar verecek boyuta gelebilirler. Yani olumlu guruptakiler sorunlarına akılcı çözümler üretirken diğer guruptakiler sorunları gözünde büyütürler ve çözüme odaklanamazlar.

Mükemmeliyetçi kişilerin standartları ve beklentileri ya çok zor ya da imkânsız elde etme yönündedir. Performansa dayalı yüksek standartlar mükemmeliyetçilere yardımcı olmaktadır. Mükemmeliyetçilik, kaygı ve endişe gibi pek çok psikolojik sorunlarla ilişkilidir (Antony & Swinson, 2000). Müzik eğitiminde psikolojik boyutlardan bir diğeri ise öğrencilerin öz-yeterlik inançlarıdır (ÖYİ).

Bandura (1997), öz-yeterliği, bireyin belirli bir durumu gerçekleştirme becerisine olan inancı olarak tanımlamıştır. Öz-yeterlik duruma özgü bir yapı olarak ortaya çıkmıştır, ancak araştırmacılar tarafından son yıllarda genel öz-yeterlik kavramı olarak araştırılmaya ve incelenmeye başlanmıştır (Scherbaum vd., 2006). Genel öz-yeterlilik, kişinin çok çeşitli zorlayıcı ve stresli durumlarla başa çıkabilme becerisinde evrensel bir güven duygusu olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda geniş ve istikrarlı bir kişisel yeterlik duygusuna işaret eder (Luszczynska vd., 2005).

Bireylerin bilgi, beceri ve deneyim bakımından kendilerini algılama ve yargılama biçimleri olarak ifade edilen ÖYİ, bireylerin yaptıkları eylemlerin arkasındaki temel güdüsel yapılardan birisidir (Kurt, 2012). Bu özelliği nedeniyle ÖYİ psikoloji araştırmacılarının yanı sıra eğitim araştırmacılarının da dikkatini çekmiş ve eğitimle ilgili araştırmalarda da kavram kendine etkili bir yer bulmuştur. Eğitim alanında ÖYİ ile ilgili çalışmaların; öğretmen adaylarının ÖYİ, öz-yeterlik ve başarı, öz-yeterlik ve motivasyon gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir (Girgin, 2015).

Mükemmeliyetçilik ile birlikte ÖYİ'nin müzik performansları üzerinde yarattığı kaygı düzeylerini belirlemek, müzik eğitiminin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel alanlarında öğrencileri nasıl etkilediğini tespit etmek bakımından önemlidir. Kaygı, her insanda olduğu gibi profesyonel müzisyenlerin de çalışmalarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen bir faktördür. Aslında mükemmel olma isteği de bu kaygıdan kaynaklanıyor denilebilir. İşte bu noktada mükemmel olma isteğinin süper egoya, kaygı duymanın da endişe ve panik gibi psikolojik rahatsızlıklara dönüşmemesi için öğrencilerin bu değişkenlerle olan etkileşimlerinin iyi tespit edilmesi gerekir.

Mükemmeliyetçilik

Tarihsel olarak mükemmeliyetçilik, uyumsuzluk ve anti sosyal kişilik bozukluğu ile ilişkilendirilen tek boyutlu bir özellik olarak açıklanmıştır (Burns, 1980). Daha sonraki çalışmalarda mükemmeliyetçilik çok boyutlu bir kavram olarak ele alınmıştır (Stoeber & Otto, 2006). (Hollander, 1978), ilk tanımlardan birisi olarak mükemmeliyetçiliği “kendisinin veya başkalarının talep ettiği durumdan daha yüksek bir performans kalitesine sahip olma pratiği” olarak tanımlar. Sinden (1999), mükemmeliyetçiliği “kişide öz-eleştiri,

öz-değerlendirme ve yüksek standartların olması” şeklinde farklı bir yaklaşımla tanımlamıştır (Sinden, 1999: 29).

Bourne (1995), Anksiyete ve Fobi çalışma kitabında mükemmeliyetçiliği iki açıdan ele alır. Birinci yön “kişinin kendisi ve başkaları hakkında gerçekçi olmayan yüksek yaşam beklentilerine sahip olma eğilimi”, ikinci yön ise “kişinin yetenekleri ile ilgili küçük kusur ve yanlışlara karşı aşırı endişeli olma hali”. “Neyin yanlış olduğuna odaklanırsanız doğru olanı önemsememe ve göz ardı etme eğiliminde olursunuz” (Bourne, 1995: 226). (Hollander, 1978), mükemmeliyetçiliği “kendisinin ya da başkalarının talep ettiği durumdan daha yüksek bir performans kalitesi talep etme” olarak tanımlamaktadır. Bu talebin aşırı ya da makul seviyelerde olması mükemmeliyetçiliğin özelliklerini, önceliklerini ve davranışsal belirtilerini ortaya koymaktadır. Eğer birey kendine gerçekçi standartlar belirliyor ve bu standartları gerçekleştirmede aşırı duygusal rahatsızlıklar yaşamıyorsa yani süreçten zevk alıyorsa normal mükemmeliyetçi olarak tanımlanmaktadır. Aksine, kendisine ulaşılmaz bir performans seviyesi belirliyor ve gösterdiği çabadan asla zevk almıyor ise mükemmeliyetçilik boyutu nevrotik olarak tanımlanmaktadır. Pacht (1984) ve Burns (1980) mükemmeliyetçiliği, yaygın ve son derece zayıflatıcı bir sorun olduğunu savunmaktadır. Bu sorunu alkolizm, hassas bağırsak sendromu, depresyon, anoreksiya, obsesif kompulsif kişilik bozukluğu, karın ağrısı, ayna hastalığı, ülser, yazmaktan kaçınma ve kalp hastalığı eğilimi gibi bir dizi psikolojik ve fiziksel bozukluğa bağlamaktadır. Nevrotik mükemmeliyetçiliğin, şiddetli baş ağrıları, intihar ve hatta öğrencilerin okul bırakma oranları ile ilişkili olduğunu belirtmektedir (Burns, 1980; Pacht, 1984).

Bu tanımlar ışığında mükemmeliyetçiliğin farklı boyutlarda incelenmesi gerektiğiyle ilgili kuramsal çalışmalara bakıldığında, bireyin kendisi ile ilgili olumlu ve olumsuz yönleri ile sosyal çevre ile etkileşiminden kaynaklanan mükemmeliyetçi tavırlar geliştirdiği görülmektedir. Mükemmeliyetçiliğin boyutlarına bir bakış açısı olarak yapılan birçok araştırmada şu sınıflandırmaları görüyoruz:

1. Kişisel Standartlar: Kişilerin kendinden ya da başkalarından çok yüksek hedef ve beklentilerinin olması.
2. Düzen Boyutu: Kişilerin yaptıkları işlerde aşırı titiz davranması ve her şeyin yerli yerinde olmasına dair beklentileri.
3. Şüphe Boyutu: Kişinin kendisi ve başkalarının yaptıklarına karşı aşırı şüphe duyması ve her an olumsuz bir durumla karşılaşacağına dair inanç.

4. Hata Kaygısı: Bir işi yaparken karşılaşacağı hatadan dolayı kendisine ve başkalarına duyduğu saygıyı kaybetme korkusu.
5. Anne-baba Beklentileri: Ebeveynlerin çocuklarına karşı aşırı mükemmeliyetçi tavırlar sergilemesi.
6. Anne-baba Eleştirisi: Kişinin yaptıklarından dolayı ebeveyni tarafından aşırı tepki alacağına dair inancı. (Frost vd., 1990; Hamachek, 1978; Slaney vd., 2001).

Çalışmalarda görüldüğü gibi mükemmeliyetçilik kavramı insanların kendinden ve başkalarından beklentileri ile ilgili bir düzlemde normalden aşırıya doğru bir eğilim göstermektedir. Bu eğilimin farklı yönlerini göstermek açısından kuramsal bir çalışma örneği olarak (Hewitt & Flett, 1991), mükemmeliyetçiliği üç farklı boyutta ele almıştır.

1. Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik: Kişinin benliğine yönelik mükemmeliyetçi eğilimleri içerir. Bu eğilimler, gerçekçi olmayan kişisel yüksek standartlar belirleme, kendini şiddetli bir şekilde değerlendirmeye ve eleştirme, başarısızlığa karşı tahammülsüzlük, kaygı ve yetersizlik hissi olarak ortaya çıkar.
2. Dışa Yönelik Mükemmeliyetçilik: Kişinin başkalarına karşı sahip olduğu beklentileri içerir. Bu beklentiler kendine yönelik mükemmeliyetçi eğilimleri başkalarına karşı yansıtma halindedir. Başkalarının belirlediği standartlara tahammülsüzlük, başkalarının başarısızlık ve yetersizliklerinden aşırı kaygı duyma hali olarak ortaya çıkar.
3. Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik: Başkaları tarafından önemli olarak görülen yüksek standartlara ve beklentilere ulaşmak için algılanan gereksinimdir. Sosyal mükemmeliyetçi kişiliğe sahip insanlar başkaları tarafından sürekli onaylanma ihtiyacı duyarlar. Diğerlerinin gerçekçi olmayan beklentileri ve katı değerlendirmeleri ile karşılaştıklarında hayal kırıklığı, başarısızlık ve memnuniyetsizlik hissine kapılırlar. Literatürde mükemmeliyetçilik kavramı, kaygı ile ilgili çalışmalarda olduğu gibi olumlu ve olumsuz yönleri ile de ele alınmıştır. Adler'e (2000) göre mükemmeliyetçilik, doğuştan gelen ve hayatın bir parçası olan çabalar bütünüdür

(Adler, 2000). Hamachek (1978) mükemmeliyetçiliği, normal ve nevrotik mükemmeliyetçilik olarak iki boyutta ele almaktadır. Normal mükemmeliyetçi kişilikler yüksek standart hedefleri koyarlar ve hedeflerini gerçekleştirirken esneklik gösterirler. Sonuçları ister olumsuz olsun isterse olumlu olsun bu durumdan doyum sağlayabilirler. Nevrotik mükemmeliyetçiler yüksek anksiyete duygusuna sahiptir. Hiçbir zaman, hiçbir şeyin

yeterli olmadığını düşünürler ve çabalarında asla doyuma ulaşamazlar. Kısaca normal mükemmeliyetçilik başarı getirirken olumsuz mükemmeliyetçi tavırlar motivasyon kaybına ve başarısızlığa neden olur (Hamachek, 1978).

Benzer görüşte olan (Kottman & Ashby, 2000)'ye göre de olumlu mükemmeliyetçilik, yüksek standartlar ve düzen boyutunda motivasyon ve performans konusunda olumlu etkiye sahiptir. Kaygı boyutu ile negatif yönde ilişkilidir ve olumsuzluklar karşısında dirençleri yüksektir. Olumsuz mükemmeliyetçilik ise kaygı boyutu ile pozitif yönde ilişkilidir ve iyi bir mükemmele ulaşmada sürekli kaygı yaşarlar. Beklentileri gerçekleşmediğinde büyük bir hayal kırıklığı ve duygusal çöküntü ile karşılaşırılar.

Öz-yeterlik

Sosyal bilişsel kuram, insanların öz-yansıtma ve öz-düzenleme yeteneğine sahip olduklarını ve kendileri için sadece pasif tepkilerden ziyade ortamlarını aktif bir şekilde düzenlediklerini varsayan insan bilişini, eylemini, motivasyonunu ve duygularını anlama yaklaşımıdır. Öz-yeterlik, sosyal bilişsel teoride yer alan bir alt başlık olarak ele alınmaktadır (Bandura, 1977, 1982, 1989; Bandura & National Inst of Mental Health, 1986; Howard & Conway, 1986; Williams, 1992). Bilişsel gelişimin kuramsal kavramları, insanların bilgilerinin bireysel gelişim düzeylerine ve önceki deneyimlerine bağlı olarak değişeceğine işaret ederken, motivasyon teorisi, bu süreçlerin hedefler, beklentiler, nitelikler, değerler ve duygular olarak nasıl işlediğini inceleyerek insan eylemini başlatan, yönlendiren ve sürdüren bilişsel ve duyuşsal süreçleri netleştirmeye çalışmaktadır (Schunk & Pajares, 2002). ÖYİ, insanların yaşamlarını etkileyen olaylar üzerinde geliştirdikleri bir motivasyona sahip olma inancı olarak tanımlanabilir. İnsanların kendilerini nasıl hissettiği, düşündüğü, motive ettiği ve davrandığı ÖYİ'nin seviyesini belirler. Bu açıdan da bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçleri içinde barındırır (Schunk & Pajares, 2002).

(Bandura & Locke, 2003), algılanan öz-yeterliğin insan benliğinin en merkezi ve yaygın mekanizması olduğunu belirtmiştir. Bandura'nın (1986) tanımladığı gibi algılanan öz-yeterlik, kişinin "... belirli performans türlerini elde etmek için gerekli eylemleri organize etme ve uygulama" becerisine ilişkin yargılarını ifade eder (Bandura, 1986: 391). İnsanların belirli bir eylemi gerçekleştirirken sahip oldukları becerilere odaklanmaktan ziyade, öz-yeterlik, insanların becerilerini kullanarak neler yapabilecekleri konusunda yaptıkları kişisel yargılarla ilgilidir. Bu yapıyı daha da açıklamak için Bandura (2006), öz-yeterliği, benlik saygısını, kontrol odağını ve sonuç beklentilerini birbirinden ayırmıştır. Algılanan yeterlik, bir yetenek kararıdır; benlik saygısı bir öz değer kararıdır.

Bunlar tamamen farklı olgulardır. Kontrol odağı, algılanan yetenekle değil, sonuçla ilgili beklenmedik sonuçların, kişinin eylemleri veya birinin kontrolü dışındaki güçler tarafından belirlendiği inançla ilgilidir. Algılanan öz-yeterlik, belirli performans türlerini gerçekleştirme yeteneğinin bir yargısı iken, sonuç beklentisi, bu performansların üreteceği olası sonuçların bir yargısıdır (Bandura, 2006: 2).

İnsan davranışları, düşünceleri, duyguları ve endişeleri, birçok yönden özyeterlikten etkilenmektedir. Bandura (2006), insanın işleyişindeki öz-yeterlik rolünün kısa bir açıklamasını sağlamıştır. Buna göre yeterlik inançları insanların şu yönlerini etkilemektedir:

- Kendini geliştirici veya kendini zayıflatan durumlar hakkında, iyimser ya da kötümser olarak düşünmek.
- Sürdürülmek istenen eylemlerde belirlenen süreç.
- Kendileri için belirledikleri zorluklar, hedefler ve onlara bağlılık.
- Verilen görevlerde gösterilen çaba ve bu çabalardan beklenen sonuçlar.
- Engeller karşısında gösterilen sabır.
- Zorluklara karşı dayanıklı olma.
- Çevresel isteklerin yükü ile başa çıkmada gösterilen depresyon ve stres deneyimi.
- Yeteneklerinin farkında olmak (Bandura, 2006: 2).

Sosyal bilişsel teoriye göre, insanlar kısmen kişisel yeterliklerini nasıl algıladıklarına bağlı olarak bir görevi sürdürmeyi veya kaçınmayı seçeceklerdir. Kişi bu görevin yeteneklerinin ötesinde olduğunu algılasa görevden kaçıp kendini yetkin hissettiği faaliyetlere başlayacaktır. Bu teoriye göre, bir görevin algılanan zorluğu öğrencinin görevi yerine getirme yeteneği ile uyuşmuyorsa, öğrenci muhtemelen katılımdan kaçınacak veya isteksizce ilerleyecektir. Bu kavram, genel olarak öğrencilerin faaliyetlerden ve özellikle yaratıcı olmalarını gerektiren görevlerden kaçınması olarak açıklanabilir (Bandura, 1986, 1989; Pajares & Urdan, 2006).

Güçlü bir yeterlilik duygusu, insanın başarısını ve kişisel iyi oluşunu birçok yönden geliştirir. Karşılaştıkları zorlu görevlerden kaçınmak yerine fiziksel ve duyuşsal motivasyonlarını bu görevleri yerine getirmek için kullanırlar. Kendilerine zorlayıcı hedefler koyarlar ve bu hedeflere güçlü bir şekilde bağlılık gösterirler.

Başarısızlık veya aksaklıklardan sonra yeterlik duygularını hızlı bir şekilde geri kazanırlar, çabalarını daha fazla artırır ve sürdürürler. Başarısızlıklarının sebebini yetersiz çaba ya da eksik bilgi ve beceriye bağlarlar. Tehdit edici durumlara, onlar üzerinde kontrol uygulayabilecekleri güvencesiyle yaklaşır. Böylesine etkili bir bakış açısı kişisel başarılar yaratır, stresi azaltır ve depresyona karşı savunmasızlığı azaltır. Aksine, yeteneklerinden şüphe duyan insanlar kişisel tehdit olarak gördükleri zor görevlerden uzaklaşırlar. Onlar düşük beklentilere sahiptir ve takip etmeyi seçtikleri hedeflere zayıf bağlılıkları vardır. Zorlu görevlerle karşılaşmalarında, kişisel eksikliklerini, karşılaşacakları engelleri ve başarılı bir şekilde nasıl performans göstereceklerine odaklanmak yerine her türlü olumsuz sonucu üzerinde dururlar. Çabalarında tembellik ederler ve zorluklar karşısında hızla pes ederler. Başarısızlık veya aksaklıklardan sonra yeterlilik hissini telafi etmek için yavaşlar. Yetersiz performansları yetenek eksikliği olarak gördüklerinden, yeteneklerine olan inançlarını kaybetmeleri zor olmaz. Kolayca stres ve depresyon eğilimi gösterirler.

Yüzyıllar boyunca, eğitim bilimciler insan davranışlarını, ısrarlarını ve hatta başarılarını yönlendirmek için bireysel iradenin gücünü kabul etmişlerdir. Son zamanlarda, eğitim psikologları, belirli eylem ve davranışların üretilmesinde biliş ve tercih rolüne işaret etmişlerdir. Öğrencileri zihinsel eylemden ziyade düşünce süreçleri hakkında eğiterek, öğretmenlerin öğrencilere hayatları boyunca karar verme süreçlerinde onlara rehberlik edecek kalıcı bilişsel araçlar sunmanın önemini açıklamışlardır (Bandura, 1997; Zimmerman vd., 1996).

Eğitim araştırmacıları, öğretmenlerin, öğrencilerin ÖYİ'yi yönetmenin öğrenmelerine yardımcı olabileceğini ileri sürmüşlerdir; bu da kalıcılık, öz düzenleme ve daha sonraki görevlere dayalı başarıyı olumlu yönde etkileyebilir (Bandura, 1997; Pajares & Urdan, 2006; Zimmerman, 2000). Bir öz-yeterlik duygusu veya kişinin belirli bir görevi yerine getirme becerisine olan inancı, bireyleri gerilemelere rağmen ısrar etmeye, bir göreve daha aktif olarak katılmaya, daha zor ve daha uzun bir başarıya ulaşmaya teşvik eder (Bandura, 2012).

Kuramsal çerçevenin başında belirttiğimiz müzik eğitimi süreci içerisinde müzikal performansın bileşenlerini bilişsel, duyuşsal ve devinışsel boyutlar ile açıklamıştık. Aynı zamanda, MÖA'nın müzikal performanslarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilecek MPK ile ilgili boyutları, mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz yönlerinin müzikal performansa etkilerini belirtmiştik. Bu noktada ÖYİ'nin tüm bu açıklamalar içerisinde müzikal performans ile ilişkisini açıklamak gerekmektedir.

Müzik eserlerinin sergilenmesinde gerekli olan performans becerileri şüphesiz bir dizi öğrenme, pratik yapma, motivasyon ve disiplin süreçlerini gerektirir. Bir müzikal performansı gerçekleştirebilmek için müzisyenin psikolojik ve fizyolojik hazır bulunuşluğu performans açısından belirleyicidir. İşte bu noktada, motivasyonu artırmada güçlü bir faktör olan öz-yeterlik kavramı devreye girmektedir. Başarıya olan inanç, hem öz-yeterliği artırmakta hem de motivasyonu yükseltmektedir. İyi bir müzikal performans, gerekli bilgi, beceri ve yetenek ölçütlerinin tam ve eksiksiz yerine getirilmesi ve ÖYİ'nin yüksek olması ile mümkündür (Kauchak & Eggen, 1998; Schunk, 1996).

SONUÇ

Müziğin psikolojik yönünün uygulamaya dönük araştırmalarda nadiren yer bulduğu görülmektedir. Sosyal-bilişsel bakış açısıyla müzik öz-yeterliği konusunda özel olarak yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bergee ve Grashel (2002), Bandura'nın (1989) öz-yeterlik için önerdiği dört boyut içerisinde (performans başarısı, akran deneyimi, sözel ikna ve duygusal uyarılma), özellikle performans başarısı ve akran deneyimi üzerinde, müzik öğretimi bağlamında pedagojik durumlar için özellikle uygun olabileceğini ve ayrıca ÖYİ'nin zamanla güçlendirilebileceğini belirtmişlerdir (Bergee & Grashel, 2002).

Müzik eğitiminde psikolojik boyutlar, öğretmenlerin etkinliğinin bir göstergesidir. Ayrıca, etkili müzik öğretiminde yer alan yetkinliklerin, etkili bir müzik sanatçısının becerilerinden oldukça farklı olduğunu belirtmek önemlidir. Bu varsayımlar göz önüne alındığında, müzik öğretiminin belirli bir müzik öğretmeni öz-yeterliği ile karakterize edildiğini söyleyebiliriz (Lehmann vd., 2007). Müzik eğitimcilerinin beklentileri genelde, öğrencilerin kusursuz bir performans gerçekleştirmesi gerektiği üzerinedir. Ancak, öğrencilerin performans sınavlarında ya da konserlerde yaşadıkları karmaşık bilişsel, ruhsal ve fiziksel sorunların da irdelenmesi gerekir.

KAYNAKÇA

- Adler, A. (2000). *Yaşamın anlam ve amacı*. (K. Şipal, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Antony, M. M., & Swinson, R. P. (2000). *Mükemmeliyetçilik dost sandığınız düşünman*. (A. Açıkgöz, Çev.) İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Ashby, J. S., & Rice, K. G. (2002). Perfectionism, dysfunctional attitudes, and self-esteem: A structural equations analysis. *Journal of Counseling and Development*, 80(2), 197-204.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: NY: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales (Revised). F. Pajares, & T. Urdan içinde, *Self-efficacy beliefs of adolescences* (s. Ch. 14). Charlotte, NC: IAP,Inc.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*(38), 9-44.
- Bandura, A., & Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). *Prentice-Hall series in social learning theory. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Bergee, M. J., & Grashel, J. W. (2002). Relationship of generalized self-efficacy, career decisiveness, and general teacher efficacy to preparatory music teachers' professional self efficacy. *Missouri Journal of Research in Music Education*, 39, 4-20.
- Bourne, E. (1995). *The anxiety and phobia workbook*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Burns, D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 14(6), 34-52.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.
- Girgin, D. (2015). Çalgı performansı özyeterlik inancı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik analizi. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 107-114.

- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15(1), 27-33.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- Hollander, M. H. (1978). Perfectionism, a neglected personality-trait. *Journal of Clinical Psychiatry*, 39(5), 384-390.
- Howard, G., & Conway, C. (1986). Can there be an empirical science of volitional action? *American Psychologist*, 41(11), 1241-1251.
- Kauchak, D. P., & Eggen, P. D. (1998). *Learning and teaching: Research based method*. Boston: A Viacom Company.
- Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford: Oxford University Press.
- Kenny, D. T., Davis, P., & Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of anxiety disorders*, 18(6), 757-777.
- Kesselring, J. (2006). Music Performance Anxiety. J. Kesselring, & M. Wiesendanger içinde, *Music Motor Control and the Brain* (s. 309-318). Oxford: Oxford University Press.
- Kottman, T., & Ashby, J. (2000). Perfectionist children and adolescents: Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 3(3), 182-188.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2), 195-227.
- LeBlanc, A., Jin, Y. C., Obert, M., & Siivola, C. (1997). Effect of Audience on Music Performance Anxiety. *Journal of Research in Music Education*, 45(3), 480-496.
- Lehmann, A., Sloboda, J., & Woody, R. (2007). *Psychology for Musicians: understanding and acquiring the skills*. USA: Oxford Press.
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457.
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American Psychologist*, 39(4), 386-390.
- Pajares, F., & Urdan, T. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. USA: Information Age Publishing.
- Parker, W. D. (2000). Healthy perfectionism in the gifted. *Journal of Advanced Academics*, 11(4), 173-182.
- Rimm, S. (2007). What's wrong with perfect? Clinical perspectives on perfectionism and underachievement. *Gifted Education International*, 23, 246-253.

- Ryan, C. (2004). Gender differences in children's experience of musical performance anxiety. *Psychology of Music*, 32(1), 89-103.
- Scherbaum, C. A., Cohen-Charash, Y., & Kern, M. J. (2006). Measuring general self-efficacy: a comparison of three measures using item response theory. *Educ Psychol Meas*, 66(6), 1047-1063.
- Schonberg, H. (1995). *The Great Pianists*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schunk, D. H. (1996). Self efficacy for learning and performance. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association* (s. 1-25). New York: Purdue University.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-efficacy. A. Wigfield, & J. S. Eccles içinde, *Development of Achievement Motivation* (s. 15-31). San Diego, CA: Academic Press.
- Silverman, L. K. (2007). Perfectionism: The crucible of giftedness. *Gifted Education International*, 23, 233-245.
- Sinden, L. M. (1999). Music performance anxiety: Contributions of perfectionism, coping style, self-efficacy, and self-esteem. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 60(3-A), 0590.
- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 130-146.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295-319.
- Wilson, G. D., & Roland, D. (2002). Performance Anxiety. R. Parncutt, & G. McPherson içinde, *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (s. 47-62). USA: New York: Oxford University Press.
- Williams, R. N. (1992). The human context of agency. *American Psychologist*, 47(6), 752-760.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.

YARATICI DRAMA İLE MATEMATİK TARİHİNE BİR YOLCULUK

Nesrin ÖZSOY¹, Alev Çelik BAYRAMOĞLU²



BÖLÜM 10

1 (Prof. Dr.) Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın. E mail: nesrinozsoy@yahoo.com

2 (öğretmen, drama lideri) Egekent2 Ortaokulu, İzmir. E mail: alevcelik.a@gmail.com



YARATICI DRAMA İLE MATEMATİK TARİHİNE BİR YOLCULUK

Nesrin ÖZSOY¹, Alev Çelik BAYRAMOĞLU²

ÇALIŞMANIN AMACI

İnsanlığın varoluşundan bu yana uygarlığın ve insanlığın yaşadığı her yerde matematik vardır. Matematik yaşamın başlangıcından beri var olan insanlık tarihiyle gelişme gösteren bir bilim dalıdır (Dönmez, 2002). Bugünkü matematiksel bilgiler geçmişteki matematik bilgilerinin bilinmesi ve kullanılması ile desteklenir (Bolinger-Horton, 2011). Matematiğin temelleri insanlığın günlük alışveriş işlerini hesaplamak, mesafeler arasındaki uzaklıkları belirlemek, arazi ölçümleri ve gök bilimini açıklayabilme gereksinimlerinden ortaya çıkmıştır (Tez, 2008). Öğrencilerin matematiksel bilgilerini geliştirebilmeleri için matematiğin hayatlarındaki önem ve değerini anlamaya ihtiyaçları vardır.

Yaratıcı drama; bir olayı, oyunu, yaşantıyı, tiyatro tekniklerinden yararlanarak canlandırmaktır. Drama, öğrenmeyi ve bilgiyi işlevsel kılması, öğrenmeyi aktif hale getirmesi ile katılımcıların yaratıcılığını geliştiren etkili bir yöntemdir (Adıgüzel, 2002).

Bu çalışmanın amacı yaratıcı drama yöntemini kullanarak matematik tarihine bir yolculuk yapmak ve insanların tarihte neden matematiğe ihtiyaç duyduğunu öğrencilere farklı drama teknikleriyle yaşatmaktır.

Bu amaç doğrultusunda sayma ile başladığı düşünülen matematik tarihini (Dönmez, 1986) ilköğretim öğrencilerine öğretmek ve sevdirmek için 6. sınıf öğrencileri için 12 saatlik yaratıcı drama atölyesi hazırlanmış, uygulama sonunda öğrencilerin matematik tarihi ile ilgili; matematiğin günlük yaşamdaki önemi, matematiğin doğuşu, matematikçilerin hayatları hakkındaki görüşleri değerlendirilmiştir.

Yöntem ve Plan

Yöntem

Bu çalışma için 12 saatlik yaratıcı drama atölyesi hazırlanmıştır. Atölyeler 6. Sınıf öğrencilerinden gönüllü olan 18 öğrenci ile yapılmıştır. İlköğretimde 5. ve 6. sınıf öğrencilerine seçmeli drama dersi verilmektedir, dolayısıyla 6. sınıf öğrencilerinin drama altyapılarının olması nedeniyle

1 (Prof. Dr.) Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın. E mail: nesrinozsoy@yahoo.com

2 (öğretmen, drama lideri) Egekent2 Ortaokulu, İzmir. E mail: alevcelik.a@gmail.com

bu araştırmanın örneklemini 6. sınıf ilköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ve doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma verilerinden hareketle, konuya ilişkin olarak oluşturulan tema başlıkları altında, görüşme ve doküman analizlerinden elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 25-30 dakika arasında sürmüştür. Verilerin çözümlenmesinde öğrencilerin ses kayıtları kelime kelime bir metin haline getirilmiş; Microsoft Word ortamında toplamda 101 sayfalık bir ham veri dokümanı oluşturulmuştur. Buna ek olarak tüm süreç boyunca öğrenciler günlük tutmuşlardır. Görüşme yapılan öğrencilere ait günlüklerde yer alan bilgilerde öğrencilerin görüşlerine dair bütüncül bir bakış açısı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarından toplanan veriler “içerik analizi” yöntemi uygulanarak analiz edilmiştir. İçerik analizi dokümanların, görüşme dökümlerinin ya da kayıtların karakterize edilmesi ve karşılaştırılması için kullanılan bir tekniktir. Amacı, katılımcıların görüşlerinin içeriklerinin sistematik olarak kodlanmasıdır. Böylece araştırmacı toplanan verilere aşina olmakta ve ayrıca verilerin daha ileri analizler için kullanılması kolaylaşmaktadır (Altunışık vd., 2005). Yapılan görüşmeler tipik durum örneklemini kullanılarak seçilen 18 öğrenci ile yapılmıştır. Dış geçerliliği sağlamak için araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Mevcut çalışmada öğrenci yanıtlarına ait doğrudan alıntılar tırnak içerisinde ve hiçbir değişiklik yapılmadan sunulmuştur. Kodlar verilerek öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir. Örneğin Ö1 birinci öğrenciyi ifade etmektedir. Araştırmanın güvenilirliği iki kodlayıcı ile elde edilmiştir. Görüş birliği/ (görüş birliği+görüş ayrılığı) yöntemi ile güvenilirlik katsayımız $16 / (16+2) = 0,88$ yani %88 olarak bulunmuştur. Güvenirlik formülü Miles ve Huberman’a aittir. Kısaca elde edilen bulgular, sistematik ve açık bir şekilde betimlenmiş, betimlemeler düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmada üç tema belirlenmiş olup bu temalar ve temalara ilişkin sorular sırasıyla aşağıdaki gibidir;

1. Öğrencilerin Matematik dersine yönelik algıları nedir?

- Matematik dersini seviyor musunuz?
- Matematiği tanımlar mısınız?
- Matematiğin hayatımızdaki kullanıma nedeni nedir?
- Matematiğe ilk olarak nasıl ihtiyaç duyulmuş olabilir?
- Matematiğin diğer alanlarla ilişkisi nedir?
- Matematiğin sanatla ilişkisi nedir?

- Bildiğiniz Ünlü Matematikçiler kimler? Onların hayatları sizce nasıldı?
- Sayılar ve Geometrik şekiller sizce nasıl bulunmuştur?
- Altın oran kavramını hiç duydunuz mu? Sizce nedir?

2. Öğrencilerinin Matematik ders işlenişi ile ilgili düşünceleri ve beklentileri nelerdir?

- Matematik dersiniz nasıl geçiyor anlatır mısınız?
- Matematik dersinde hangi etkinliklerin yapılmasını isterdiniz?
- Matematik dersinde en çok ilgini çeken konu hangisidir?

3. Öğrencilerinin atölye sürecine dair görüşleri nelerdir?

- Atölye sürecine ilişkin hissettikleriniz nelerdir?
- Atölye sürecinde öğrendikleriniz nelerdir?

Çalışma Planı:

	Başlama Tarihi	Bitiş Tarihi	Sorumlu	Açıklamalar
Faaliyet-1	19.04.17	19.04.17 40+40 80 dk	Öğretmen (Lider)	“Neden Matematik” Atölye 1
Faaliyet-2	06.05.17	06.05.17 40+40 80dk	Öğretmen (Lider)	“Sıfırın Hikayesi” Atölye 2
Faaliyet-3	13.05.17	13.05.17 40+40 80 dk	Öğretmen (Lider)	“Geometrik Şekiller” Atölye 3
Faaliyet-4	20.05.17	20.05.17 40+40 80 dk	Öğretmen (Lider)	“Sanat ve Matematik” Atölye 4
Faaliyet-5	27.05.17	27.05.17 40+40 80 dk	Öğretmen (Lider)	“Pascal’ın Hayatı” Atölye 5
Faaliyet-6	02.06.17	02.05.17 40+40 80 dk	Öğretmen (Lider)	“Matematik Müzesi” Atölye 6

Uygulama

Çalışmanın Uygulanması

19.04.2017 tarihinde gerçekleştirilen İlk atölye; matematiğin önemi ve ortaya çıkışıyla, sayılarla ilgiliydi. Dramanın değerlendirme aşamasında matematiğin önemini fark ettiklerini sayılar ve matematik olmadan yaşayamayacaklarını istediklerini ifade edemeyeceklerini söylediler. Onlardan etkinlikle ilgili bir resim yapmalarını ve bir slogan yazmalarını istedik. “ya sayılar olmasaydı”, “dünden bu güne matema-

tik”, hoş geldin matematik “ sloganlarıyla çok güzel resimler içeren afiş hazırladılar. Hepsi rengârenk ve güler yüzlüydü.

Bulgular bölümünde verildiği gibi hissedilenler kısmında; matematiğin önemli olması, güzel, zevkli, matematiği sevmeye başladıklarını, şaşırdıklarını, rahatladıklarını ve matematik olmazsa korkusu yaşadıklarını, matematiğin olmasından sevinç duyduklarını söylediler. Bilişsel boyutta sayıların ve matematiğin önemini ve günlük hayatta nasıl kullandığımızı gördüklerini söylediler.

Etkinlik sonunda ne öğrendiklerini ve ne hissettiklerini içeren günlük yazdılar. Bunlarda da değerlendirme aşamasında söylediklerine paralel şeyler yazıyordu.

06.05.2017 tarihinde gerçekleştirilen İkinci atölye; “Sıfırın Hikâyesi” isimli etkinliğimizdi. Etkinliğin son aşaması değerlendirmede her grubun sıfırın doğuşunu 4 fotoğraf karesi ile anlatmalarını istendi ve her grup fotoğraflarını sergilerken her fotoğraf için bir cümle kullandı. Günlüklerde sıfırın önemini ve işlemlerdeki görevini anladıklarını kendilerini sıfır yerine koyduklarını söylediler bir öğrenci sıfırı sevdiğini acıdığını onu kucaklamak istediğini ama içi boş olduğu için kucaklayamadığını söyledi. Hatta sıfır olmazsa Dünya olmaz diyen de vardı. Ve hissettikleri sevgi, mutluluk, heyecan vb. güzel duygulardı.

13.05.2017 tarihinde gerçekleştirilen üçüncü atölye; geometrik şekillerin ortaya çıkışıyla ilgiliydi. Değerlendirme aşamasında Tüm gruplardan konu ile ilgili bir karikatür çizmesini istendi. Tüm gruplar karikatürlerini bitirdikten sonra mekâna astılar. Tüm gruplar inceledi. Etkinlikten sonra yazılan günlüklerde geometrinin neden ihtiyacımız olduğunu ve geometrik şekilleri öğrendiklerini yazdılar eski çağda yaşayan insanlar için üzüldüklerini çözüm bulunca sevindiklerini heyecanlandıklarını mutlu olduklarını söylediler.

20.05.2017 tarihinde gerçekleştirilen dördüncü atölye; sanat ve matematik ilişkisi ile ilgiliydi. Değerlendirme aşamasında Tüm gruplara bilgi kartları verilir. Bu bilgi kartlarında verilen bilgileri günümüzdeki bir TV programına uyarlayarak bilgileri seyircilere aktarılması istendi. Günlüklerinde öğrenciler sanat ve matematik ilişkisini altın oranı doğadaki matematiği eğlenerek huzurla zevk alarak öğrendiklerini söylediler.

27.05.2017 tarihinde gerçekleştirilen Beşinci oturum; Pascal’ın hayatı ile ilgilidir. Yaratıcı drama gruplara Pascal’ın hayatından kesitler verilmiş ve canlandırmaları istenmiştir. Değerlendirme aşamasında

Lider öğretmen) tüm gruplardan Pascal'ın hayatından en çok etkilendikleri sahnelerden oluşan 4 fotoğraf karesi hazırlamalarını istedi. Fotoğraf kareleri sergilendikten sonra seçilen karelerin seçilme nedenleri ile ilgili sözlü değerlendirme yapıldı. Günlüklerde öğrenciler Pascal'ın hayatından çok etkilendiklerini ona üzüldüklerini, duygulandıklarını, matematiği daha çok sevdiklerini güzel bir etkinlik olduğunu ve Pascal'ı ve onun bilime katkısını unutmayacaklarını çünkü kendileri de bunu yaşadıklarını söylediler.

02.06.2017 tarihinde gerçekleştirilen Altıncı oturumda; bazı matematikçilerin Pascal, Brahmaputra, Harezmi, Pisagor, Fibonacci'nin yaşamları ile ilgili bilgiler Matematik Müzesi etkinliğinde verildi. Değerlendirme aşamasında Lider role girerek tüm katılımcıları uygulama salonuna aldı. Tüm katılımcılara "bir cümle ile bugünü anlatsaydınız, hangi cümle ile anlatırdınız" dendi. Sırayla tüm katılımcılar cümlelerini söyledi. Günlüklerinde öğrenciler yukarıda adı geçen matematikçileri tanıdıklarını ve hayatımıza katkılarını eğlenerek neşeye heyecanla sevinç ve şaşkınlıkla zevkle öğrendiklerini yazdılar.

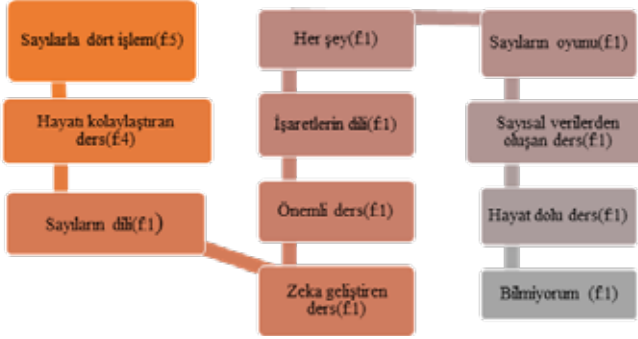
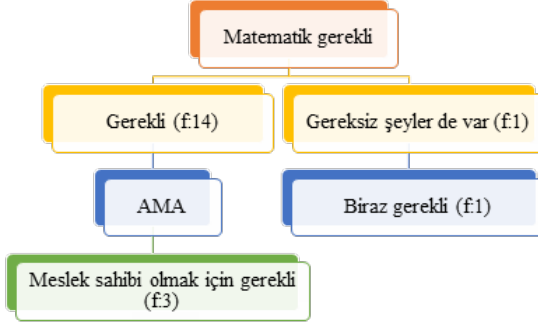
Bulgular

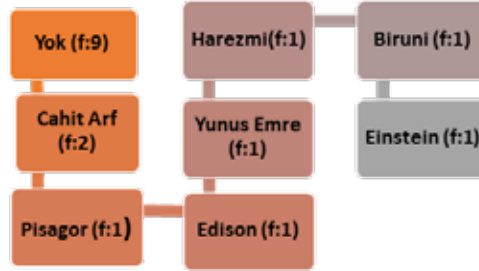
Öğrencilerinin Yaratıcı Matematik dersine yönelik algılarına ilişkin bulgular

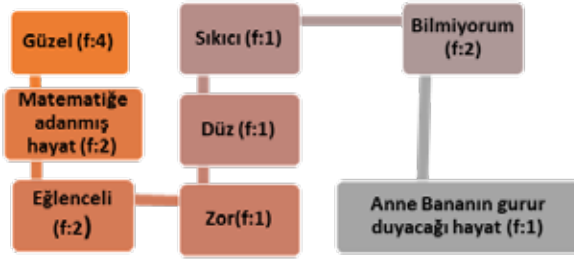
Tema 1: 8. Sınıf öğrencilerinin Yaratıcı Drama etkinliklerine yönelik algıları

Tablo1. Matematik dersini sevmeye durumu



Tablo2. Matematiğin tanımı**Tablo3. Matematiğin hayatımızdaki kullanıma nedeni****Tablo4: Matematiğin gerekliliği****Tablo 5: Matematiğin ilk kullanım nedenleri**

Tablo6. *Matematiğin diğer alanlarla ilişkisi***Tablo7.** *Matematiğin sanatla ilişkisi***Tablo8.** *Bilinen Matematikçiler***Tablo9.** *Bilinen Matematikçilerin hayatı***Tablo10.** *Bir Matematikçi olmayı isteme durumu*

Tablo11. Matematikçi olursa hayatının nasıl olacağı**Tablo12.** Sayıların bulunma nedeni**Tablo13.** Geometrik şekillerin bulunma nedeni**Tablo14.** Altın Oran Kavramı

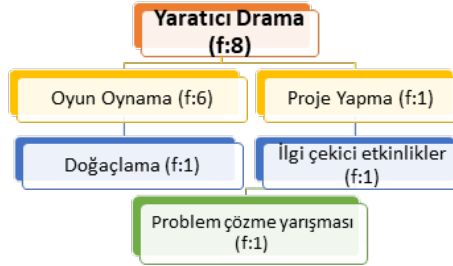
Öğrencilerinin Matematik ders işleniş ile ilgili düşünceleri ve beklentilerine yönelik bulgular

Tema 2: Öğrencilerinin Matematik ders işleniş ile ilgili düşünceleri ve beklentileri

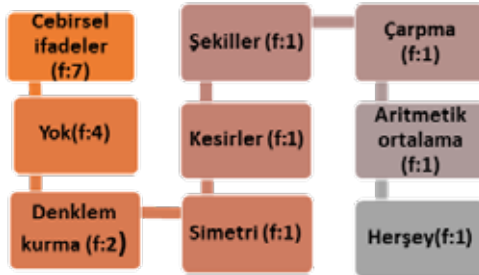
Tablo15. Matematik dersinin işleniş biçimi



Tablo16. Matematik dersinde yapılması istenen etkinlikler



Tablo17. Matematik dersinde en çok ilgi çeken konu



Öğrencilerinin ders işlenişi ile ilgili düşünce ve beklentilerine yönelik görüşlerine ilişkin günlüklerinden elde edilen bulgular

Tema 3: Öğrencilerin atölye sürecine dair görüşleri

Tablo 18: Atölye sürecine ilişkin hissedilenler

Birinci Hafta	•Güzel(f:2), zevkli(f:1), projede yer almaktan gurur duyma(f:1), mutluluk(f:5), sevinç(f:2), korku(f:1), Matematiği sevmeye başlama(f:5), eğlenme(f:3), rahatlatma(f:1), şaşırma(f:2), minnet(f:1), matematiğin önemli olması(f:1), heyecanlı(f:1)
İkinci Hafta	•Özgüven(f:1), yaratıcılık(f:1), sevgi(f:1), mutluluk(f:10), önemli(f:2), eğlenme(f:6), zevkli(f:1), güzel(f:1), matematik sevgisi(f:3), şaşırma(f:1), minnet(f:1), önemli(f:2), şanslı(f:1), heyecanlı(f:1)
Üçüncü Hafta	•Eski çağdaki insanların yaşadığı zorluklara üzülme(f:2), mutluluk(f:10), heyecan(f:3), eğlenme(f:8), ordaymış gibi hissetme(f:1), güzel(f:1), matematiği sevmeye(f:1), güzel(f:1)
Dördüncü Hafta	•Eğlenme(f:8), huzur(f:1), sevgi(f:1), oyuncu gibi(f:1), öğrenmek güzel şey(f:2), gülme(f:1), mutluluk(f:3), rahatlatma(f:1), zor(f:1), rahatlatma(f:1), matematiği sevmeye(f:1)
Beşinci Hafta	•Eğlenme(f:6), yaratıcılık(f:1), az kalmasına(f:1), Pascal'a üzülme(f:4), mutluluk(f:2), güzel(f:3), duygulanma(f:3), matematiği daha çok sevmeye(f:2), etkilenme(f:1), kötü(f:1)
Altıncı Hafta	•Neşeli(f:1), güzel(f:1), eğlenme(f:6), heyecan(f:1), sevinç(f:1), şaşkınlık(f:1), sevgi(f:1), zorlanma(f:1), mutluluk(f:1), zevkli(f:1)

Tablo19. Atölye sürecinden öğrenilenler

Birinci Hafta	•Sayıların önemi(f:9), matematiğin önemi(f:9), boyumu, kilomu ve yaşıma sayısız anlatamayacağımı(f:4), sayıların bulunuşu(f:1), matematiğin günlük hayatımızdaki kullanış(f:2), Brahmagupta(f:1), Sümerlilerin 60'lı sistemi bulması(f:1), taş devrinde sembollerin kullanımı(f:1)
İkinci Hafta	•Sıfırın önemi(f:14), çarpımda sıfır(f:5), toplamada sıfır(f:4), çıkarmada sıfır(f:4), sıfırın etkisiz eleman olması(f:7), bölmede sıfır(f:3), sıfırın bulunuşu(f:3), sıfırın diğer sayılardan sonra bulunması(f:1), Harezmi'nin sıfıra katkısı(f:2), sıfırın nerede kullanıldığı(f:2), sıfırın hayatımıza kolaylaştırması(f:1), sıfırın sağında pozitif solunda negatif sayılar olduğu(f:1)
Üçüncü Hafta	•Geometrik şekiller(f:12), nil nehrinin taşmasının geometrik şekillerle ilgisi(f:9), Geometrinin hayatımızdaki yeri ve kullanımı(f:2), ilk takvim bulunuşu(f:1), yıldızların şekillerinden geometrik şekillerin bulunuşu(f:1)
Dördüncü Hafta	•Altın oran(f:12), sanat ve matematik ilişkisi(f:12),fibonacci sayılarının mantığı(f:3), doğada ve insan yüzünde altın oran(f:1), doğada matematik(f:2)
Beşinci Hafta	•Pascal'ın Hayatı(f:16), Matematik yolunda ilerleyiş(f:1), Pascal'ın genç yaşta ölmesi(f:1), hesap makinesinin icadı(f:4), otobüsün icadı(f:2), Pascal'ın hayatındaki zorlukları(f:3), olasılık kuramının bulunuşu ve kullanımı(f:2), Pascal'ın ticaret yaptığı(f:1), Pascal'ın hastalığı(f:1), Pascal'ın başarısızlığı(f:1), Pascal'ın çocukluğu(f:2)
Altıncı Hafta	•Matematikçilerin hayatı(f:5), müze kurma(f:8), Brahmagupta'nın hayatı(f:1), Pascal'ın hayatı(f:1), Pisagor'un hayatı(f:2), Harezmi'nin hayatı(f:1), Bilim adamlarının hayatımıza katkıları(f:4)

İZLEME VE DEĞERLENDİRME

Altıncı sınıf öğrencileriyle 12 saatte 6 oturum şeklinde yapılan yaratıcı drama etkinlikleri ile “Yaratıcı Drama İle Matematik Tarihine Bir Yolculuk” isimli projemizde önce öğrencilerle görüşme analizleri yapılmış ve onların matematiği sevmeye durumları matematiği ne kadar tanı-

dıkları, hayatımızdaki kullanma yerleri, gerekliliği, kullanma nedenleri, diğer alanlarla, sanatla ilgisi, tanıdıkları matematikçiler, onların hayatı, sayıların tanımı, hayatımızdaki yeri, geometrik şekiller, bunların ortaya çıkışı, matematik dersinde ne gibi etkinlikler istedikleri yönünde görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda 6 oturum şeklinde ve altı haftada (18 öğrenci) matematik ve matematik tarihi ile ilgili yaratıcı drama etkinlikleri hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Her oturum sonunda öğrenciler günlük tutmuşlar günlüklerinde neler hissettikleri ve neler öğrendiklerini yazmışlardır. Bunların analizlerinden elde edilen sonuçlarda matematik ve matematik tarihi ile ilgili olumsuz bir ifadeye rastlanmamış eğlenme, zevkli, rahatlama, matematiği sevmeye başlama, şaşırma, huzur, yaratıcılık, heyecan, mutluluk, sevgi, gülme şanslı gibi olumlu hislerini ifade etmişlerdir. Matematik ve matematiğin önemi, matematikçilerin hayatı ve diğer konuların öğrenilmesi ve kalıcılığıyla ilgili olumlu şeyler söylemişlerdir.

SONUÇLAR

Paydaşlara sağlanan katkılar, amaç ve hedeflere ulaşma düzeyi

Literatürde yaratıcı drama yönteminin matematik öğretiminde ve matematik tarihinin kullanılması ile ilgili çalışmalara bakıldığında akademik başarıya olumlu etkisi olduğu görülmüştür (Duatepe ve Akkuş, 2006, Özsoy, 2003, 2010, Türker Biber ve diğerleri, 2015). Projemizde de yaratıcı dramının 6. sınıf öğrencilerinin matematik ve matematik tarihine olan bakış açıları üzerinde olumlu katkıları olmuş, “Matematiğin günlük hayatımızda bu kadar kullandığımızın farkında değildim”, “Matematiğin nasıl bir ihtiyaçtan doğduğunu anladım”, “Matematikçilerin hayatlarını yaşayarak öğrendim, diğer matematikçilerin yaşamlarını merak ediyorum” gibi yanıtlar alınmıştır. Günlük analizlerinden elde edilen bulgulara projeye katılan öğrencilerin, % 52’si sayıların ve matematiğin önemini anladıklarını, % 82’si sıfır sayısının önemini anladığını, %70’i geometrik şekillerin nasıl ortaya çıktığını anladıklarını, %70’i sanat ve matematik ilişkisini, % 70’i altın oranı anladıklarını, % 94’ü Pascal’ın hayatını öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin atölye sürecine ilişkin hissettiklerini belirtirken % 100’ünün heyecan, eğlenme, güzel gibi olumlu ifadeler kullandığı görülmüştür.

Elde ettiğimiz sonuçlar ulusal ve uluslararası alinyazındaki sonuçlarla paralellik göstermektedir. Alan öğretiminde yaratıcı dramının çeşitli sınıf ve konular için uygun bir yöntem olduğu ve olumlu sonuçlar alındığı be-

lirilmektedir. (Özsoy, 2003, Duatepe, 2004; Debreli, 2011; Fleming, Merrell&Tymms 2004; Geçim, 2012; Kariuki ve Humphrey 2006; Kayhan, 2009; Soner, 2005; Sözer, 2006; Tzanakis ve Arcavi,2000). Yaratıcı drama yönteminin, matematiksel yetenekleri ve matematiğe yönelik tutumlarını (Duatepe, 2004; Debreli, 2011; Erdoğan ve Baran, 2009) olumlu yönde geliştirdiğine yönelik sonuçlara rastlanmaktadır.

Öğrencilerin derslerdeki ifadelerinden ve yapılan gözlemlerden her hafta derslere ilgi, istek ve merak ve heyecanla geldikleri, derse başlarken dersin isminden kaynaklı ön yargılarını attıkları görülmüştür. Yaratıcı drama yönteminin kullanılması dersi sıkıcılıktan kurtarmıştır. Öğrenciler dersleri zevkli, eğlenceli bulmuş, yaratıcı dramanın matematiği sevmelerinde çok büyük rolü olduğunu ifade etmişlerdir. Hazırlanan etkinliklerin öğretmen adaylarının ilgisini çekmekte ve derse adaptasyonu rahatlık sağlamaktadır. Burada, öğrencilerin ilgi, istek ve motivasyonlarının artması hem yaratıcı dramadan (Kayhan, 2004; Oral, 2002), hem de matematik tarihi öğretiminden kaynaklandığı söylenebilir (Liu, 2003). Ayrıca yaratıcı drama yönteminin yaratıcılığı artırdığı (Sağlam, 2004) ve olayları veya bilgileri farklı açılardan düşünmeye sevk ettiği görülmektedir (Ünal, 2004).

Araştırmanın uygulamaları sırasında yapılan gözlemler ve öğrencilerin günlüklerinden elde edilen bulgular dâhilinde de, sınıf ortamındaki arkadaşları ve günlük yaşamlarındaki sosyal çevreleriyle iletişim kurma konusunda artık daha rahat oldukları ifade etmişlerdir. Bu da Kara ve Çam'ın çalışmalarının sonuçlarıyla örtüşmektedir (Kara ve Çam, 2007).

Öğrenciler dersten kopmamış grupla birlikte hareket etmiş başladıkları bir işi bitirmişlerdir. Grup çalışmalarının matematik derslerinde kullanımına dair fikir vermiştir. Yapılan çalışma yaratıcı dramanın eğitimde etkili bir yöntem olduğu bir kez daha ortaya konmuştur.

Günlüklerden ve sınıf içi gözlemlerden bu çalışmanın belirtilen amaçlara ulaşıldığı söylenebilir.

Öğrenciler bilim insanlarının kişilik özelliklerini ve yaşam öykülerini dikkate alarak doğaçlamalar yapmışlardır. Bu da öğrencilerin çalışma konusunu ne kadar içselleştirdiklerini dair bir ipucu verebilir. Öğrencilerde merak uyandırıldı. Öğrenciler sadece drama etkinliklerinde adı geçen matematikçilerin değil, diğer matematikçi ve bilim insanlarının yaşam öykülerini ve bilime yaptıkları katkıları ön planda tutulduğu yaratıcı drama temelli çalışmaların ilköğretim ve orta öğretim düzeyinde uygulanmasının öğrencilerin merak ve ilgisinin artmasını sağlayacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin bu yöntemi sadece matematik ve matematik tarihi öğretiminde değil farklı ders ve konularına uygulaması önerilir.

Sürdürülebilirlik ve Yaygınlaştırılabilirlik

Çalışmamız Afyon’da yapılan Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur. Akademik makale çalışmaları devam etmektedir. Bununla birlikte çalışmalarla ilgili öğretmenlere seminer düzenlenmesi düşünülmektedir.

SONUÇ

Altıncı sınıf öğrencileriyle 12 saatte 6 oturum şeklinde yapılan yaratıcı drama etkinlikleri ile “Yaratıcı Drama İle Matematik Tarihine Bir Yolculuk” isimli projemizde önce öğrencilerle görüşme analizleri yapılmış ve onların matematiği sevmeye durumları matematiği ne kadar tanıdıkları, hayatımızdaki kullanma yerleri, gerekliliği, kullanma nedenleri, diğer alanlarla, sanatla ilgisi, tanıdıkları matematikçiler, onların hayatı, sayıların tanımı, hayatımızdaki yeri, geometrik şekiller, bunların ortaya çıkışı, matematik dersinde ne gibi etkinlikler istedikleri yönünde görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda 6 oturum şeklinde ve altı haftada (18 öğrenci) matematik ve matematik tarihi ile ilgili yaratıcı drama etkinlikleri hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Her oturum sonunda öğrenciler günlük tutmuşlar günlüklerin deneler hissettikleri ve neler öğrendiklerini yazmışlardır. Bunların analizlerinden elde edilen sonuçlarda matematik ve matematik tarihi ile ilgili olumsuz bir ifadeye rastlanmamış eğlenme, zevkli, rahatlama, matematiği sevmeye başlama, şaşırma, huzur, yaratıcılık, heyecan, mutluluk, sevgi, gülme şanslı gibi olumlu hislerini ifade etmişlerdir. Matematik ve matematiğin önemi, matematikçilerin hayatı ve diğer konuların öğrenilmesi ve kalıcılığıyla ilgili olumlu şeyler söylemişlerdir.

İlk atölye matematiğin önemi ve ortaya çıkışıyla, sayılarla ilgiliydi. Dramanın değerlendirme aşamasında matematiğin önemini fark ettiklerini sayılar ve matematik olmadan yaşayamayacaklarını istediklerini ifade edemeyeceklerini söylediler. Onlardan etkinlikle ilgili bir resim yapmalarını ve bir slogan yazmalarını istedik. “ya sayılar olmasaydı”, “dünden bu güne matematik”, “hoş geldin matematik” sloganlarıyla çok güzel resimler içeren afiş hazırladılar. Hepsi rengârenk ve güler yüzlüydü.

Bulgular bölümünde verildiği gibi hissedilenler kısmında; matematiğin önemli olması, güzel, zevkli, matematiği sevmeye başladıklarını, şaşırdıklarını, rahatladıklarını ve matematik olmazsa korkusu yaşadıklarını, matematiğin olmasından sevinç duyduklarını söylediler. Bilişsel boyutta sayıların ve matematiğin önemini ve günlük hayatta nasıl kullandığımızı gördüklerini söylediler.

Etkinlik sonunda ne öğrendiklerini ve ne hissettiklerini içeren günlük yazdılar. Bunlarda da değerlendirme aşamasında söylediklerine paralel şeyler yazıyordu.

İkinci atölye “Sıfırın Hikâyesi” isimli etkinliğimizdi. Etkinliğin son aşaması değerlendirmede her grubun sıfırın doğuşunu 4 fotoğraf karesi ile anlatmalarını istendi ve her grup fotoğraflarını sergilerken her fotoğraf için bir cümle kullandı. Günlüklerde sıfırın önemini ve işlemlerdeki görevini anladıklarını kendilerini sıfır yerine koyduklarını söylediler bir öğrenci sıfırı sevdiğini acıdığını onu kucaklamak istediğini ama içi boş olduğu için kucaklayamadığını söyledi. Hatta sıfır olmazsa Dünya olmaz diyen de vardı. Ve hissettikleri sevgi, mutluluk, heyecan vb. güzel duygulardı.

Üçüncü atölye geometrik şekillerin ortaya çıkışıyla ilgiliydi. Değerlendirme aşamasında Tüm gruplardan konu ile ilgili bir karikatür çizmesini istendi. Tüm gruplar karikatürlerini bitirdikten sonra mekâna astılar. Tüm gruplar inceledi. Etkinlikten sonra yazılan günlüklerde geometrinin neden ihtiyacımız olduğunu ve geometrik şekilleri öğrendiklerini yazdılar eski çağda yaşayan insanlar için üzüldüklerini çözüm bulunca sevindiklerini heyecanlandıklarını mutlu olduklarını söylediler.

Dördüncü atölye sanat ve matematik ilişkisi ile ilgiliydi. Değerlendirme aşamasında Tüm gruplara bilgi kartları verilir. Bu bilgi kartlarında verilen bilgileri günümüzdeki bir TV programına uyarlayarak bilgileri seyircilere aktarılması istendi. Günlüklerinde öğrenciler sanat ve matematik ilişkisini altın oranı doğadaki matematiği eğlenerek huzurla zevk alarak öğrendiklerini söylediler.

Beşinci oturum Pascal’ın hayatı ile ilgilidir. Yaratıcı dramada gruplara Pascal’ın hayatından kesitler verilmiş ve canlandırmaları istenmiştir. Değerlendirme aşamasında Lider(öğretmen) tüm gruplardan Pascal’ın hayatından en çok etkilendikleri sahnelerden oluşan 4 fotoğraf karesi hazırlamalarını istedi. Fotoğraf kareleri sergilendikten sonra seçilen karelerin seçilme nedenleri ile ilgili sözlü değerlendirme yapıldı. Günlüklerde öğrenciler Pascal’ın hayatından çok etkilendiklerini ona üzüldüklerini, uygulandıklarını, matematiği daha çok sevdiklerini güzel bir etkinlik olduğunu ve Pascal’ı ve onun bilime katkısını unutmayacaklarını çünkü kendileri de bunu yaşadıklarını söylediler.

Altıncı oturumda bazı matematikçilerin Pascal, Brahmaputra, Harezmi, Pisagor, Fibonacci’nin yaşamları ile ilgili bilgiler Matematik Müzesi etkinliğinde verildi. Değerlendirme aşamasında Lider role girerek tüm katılımcıları uygulama salonuna aldı. Tüm katılımcılara “bir cümle ile bugünü anlatsaydınız, hangi cümle ile anlatırdınız” dedi. Sırayla tüm katılımcılar

cümlelerini söyledi. Günlüklerinde öğrenciler yukarıda adı geçen matematikçileri tanıdıklarını ve hayatımıza katkılarını eğlencere neşeyle heyecanla sevinç ve şaşkınlıkla zevkle öğrendiklerini yazdılar.

Elde ettiğimiz sonuçlar ulusal ve uluslararası alanyazındaki sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Alan öğretiminde yaratıcı dramının çeşitli sınıf ve konular için uygun bir yöntem olduğu ve olumlu sonuçlar alındığı belirtilmektedir. (Özsoy, 2003, Duatepe, 2004; Debreli, 2011; Fleming, Merrell&Tymms 2004; Geçim, 2012; Kariuki ve Humphrey 2006; Kayhan, 2009; Soner, 2005; Sözer, 2006;). Yaratıcı drama yönteminin, matematiksel yetenekleri ve matematiğe yönelik tutumlarını (Duatepe, 2004; Debreli, 2011, Erdoğan ve Baran, 2009)) olumlu yönde geliştirdiğine yönelik sonuçlara rastlanmaktadır.

Öğrencilerin derslerdeki ifadelerinden ve yapılan gözlemlerden her hafta derslere ilgi, istek ve merak ve heyecanla geldikleri, derse başlarken dersin isminden kaynaklı ön yargılarını attıkları görülmüştür. Yaratıcı drama yönteminin kullanılması dersi sıkıcılıktan kurtarmıştır. Öğrenciler dersleri zevkli, eğlenceli bulmuş, yaratıcı dramının matematiği sevmelerinde çok büyük rolü olduğunu ifade etmişlerdir. Hazırlanan etkinliklerin öğretmen adaylarının ilgisini çekmekte ve derse adaptasyonu rahatlık sağlamaktadır. Burada, öğrencilerin ilgi, istek ve motivasyonlarının artması hem yaratıcı dramadan (Kayhan, 2004; Oral, 2002), hem de matematik tarihi öğretiminden kaynaklandığı söylenebilir (Liu, 2003). Ayrıca yaratıcı drama yönteminin yaratıcılığı artırdığı (Sağlam, 2004) ve olayları veya bilgileri farklı açılardan düşünmeye sevk ettiği görülmektedir (Ünal, 2004).

Araştırmanın uygulamaları sırasında yapılan gözlemler ve öğrencilerin günlüklerinden elde edilen bulgular dâhilinde de, sınıf ortamındaki arkadaşları ve günlük yaşamlarındaki sosyal çevreleriyle iletişim kurma konusunda artık daha rahat oldukları ifade etmişlerdir. Buda Kara ve Çam'ın çalışmalarının sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğrenciler dersten kopmamış grupla birlikte hareket etmiş başladıkları bir işi bitirmişlerdir. Öğretmek ve grup çalışmalarının matematik derslerinde kullanımına dair fikir vermiştir. Yapılan çalışma yaratıcı dramının eğitimde etkili bir yöntem olduğu bir kez daha ortaya konmuştur.

Alan yazına bakıldığında yaratıcı dramının bu özelliğine dikkat çeken çalışmalar olduğu görülebilir. Akkuş ve Özdemir'in (2006) yaptığı çalışmada, fen ve matematik alanlarındaki bilim insanlarının yaşantılarını ve bilime katkılarını ele aldıkları dersleri yaratıcı drama yöntemiyle hazırladıkları etkinliklerle anlatmışlar ve olumlu sonuçlar elde etmişlerdir. Araş-

tırmadan elde edilen tüm sonuçlar değerlendirildiğinde, etkin bir öğrenme yöntemi olan yaratıcı dramayı kullanarak matematik tarihinin yaratıcı drama ile sınıf ortamında öğretilmesinde; matematiksel hikâyelerin okunması ve yazılması çalışmalarına yer verilmesi, öğrencilerin matematik tarihiyle ilgili oyunlar oynaması, sanat ve görsel sanat öğelerinin kullanılması, ilk elden orijinal kaynakların kullanılması, araştırma projelerine yer verilmesi (Tzanakis ve Arcavi, 2000) önerilmektedir. Yaratıcı drama sınıf ortamında öğretmenin tüm bu çeşitliliği sağlayabileceği bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda bu tasarımın, Bunun yanı sıra sadece matematik tarihi gibi sözel derslerin işlenmesinde değil matematikle ilgili diğer derslerde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak dersi sevdirmek, olumlu tutum geliştirmek adına kullanılması da önerilmektedir. Bunun en önemli nedeni, uygulama sonucunda matematik tarihi ya da bilim tarihi gibi sözel içerikli derslerin sayısal yetenekli öğrencilere aktarılmasında yaratıcı dramanın kullanımıyla dersin daha ilgi çekici olacağına dair elde edilen bulgulardır. Öğretmenler bu farklı yöntem ve bilgileri, ilköğretim öğrencilerinin derse karşı ilgilerini çekmek ve olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamak için yaratıcı drama yöntemini kullanabilirler. İlköğretim öğrencilerinin matematik derslerine karşı tutumlarını değiştirmek için popüler matematiğin önemi bilinmektedir. Öğrendikleri yaratıcı drama yöntemini kullanarak işleyecekleri derslerin daha ilgi çekici ve motive edeceği söylenebilir.

Günlüklerden ve sınıf içi gözlemlerden bu çalışmanın belirtilen amaçlara ulaşıldığı söylenebilir.

Öğrenciler bilim insanlarının kişilik özelliklerini ve yaşam öykülerini dikkate alarak doğaçlamalar yapmışlardır. Bu da öğrencilerin çalışma konusunu ne kadar içselleştirdiklerini dair bir ipucu verebilir. Öğrencilerde merak uyandırdı. Öğrenciler sadece drama etkinliklerinde adı geçen matematikçilerin değil, diğer matematikçi ve bilim insanlarının yaşam öykülerini ve bilime yaptıkları katkıları ön planda tutulduğu yaratıcı drama temelli çalışmaların ilköğretim ve orta öğretim düzeyinde uygulanmasının öğrencilerin merak ve ilgisinin artmasını sağlayacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin bu yöntemi sadece matematik ve matematik tarihi öğretiminde değil farklı ders ve konularına uygulaması önerilir.

KAYNAKÇA

- 1-Adıgüzel, H. Ö. (2002). *Yaratıcı Drama*. Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık.
- 2-Akkuş, O., & Özdemir, P. (2006). *Yaratıcı Drama ile Matematik ve Fen Alanındaki Bilim İnsanlarının Yaşam Öykülerine ve Bilime Katkılarına Yeni Bir Bakış*. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 59-74. Bolinger-Horton, L. (2011). High school teachers' perceptions of the inclusion of history of mathematics in the classroom. ((Published doctoral dissertation). Retrieved from Proquest Dissertations and Thesis database (UMI No: 3479616).)
- 3-Debreli, E. (2011). *The Effect of Creative Drama Based Instruction on Seventh Grade Students' Achievement in Ratio and Proportion Concepts And Attitudes Toward Mathematics*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Ankara.
- 4-Dönmez A. (1986). *Bir Bilim Olarak Matematik Tarihi*. V yayınları, Birinci baskı, Verso A. Ş.
- Dönmez, A. (2002). *Matematiğin öyküsü ve serüveni: Dünya matematik tarihi ansiklopedisi 1*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- 5-Duatepe, A. ve Akkuş, O. (2006). "Yaratıcı Dramanın Matematik Eğitiminde Kullanılması: Kümeler Alt Öğrenme Alanında Bir Uygulama". *Yaratıcı Drama Dergisi*. 1(1).
- 6-Erdoğan, S., & Baran, G. (2009). A Study on The Effect of Mathematics Teaching Provided Through Drama on The Mathematics Ability of Six Year- Old Children. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(1), 79-85.
- 7-Fleming, M., Merrell, C., & Tymms, P. (2004). The Impact Of Drama On Pupils' Language, Mathematics, And Attitude In Two Primary Schools. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(2).
- 8-Furinghetti, F. (1997). History of Mathematics, Mathematics Education, School Practice: Case Studies Linking Different Domains. *For the Learning of Mathematics*, 17(1), 55-61.
- 9-Geçim, A. D. (2012). *The effect of creative drama-based instruction on seventh grade students' mathematics achievement in probability concept and their attitudes toward mathematics*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Ankara.
- 10-Kara, Y., Çam, F. (2007). *Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 145-15.
- 11-Kariuki, P., & Humphrey, S. G. (2006). *The Effects of Drama on the Performance of at-Risk Elementary Math Students*. Paper presented at the Annual Conference of the Mid-South Educational Research Association Birmingham, Alabama.

- 12-Kayhan, H. C. (2004). Yaratıcı Dramanın İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersinde Öğrenmeye, Bilgilerin Kalıcılığına ve Matematiğe Yönelik Tutumlara Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- 13-Liu, P. (2003). Do TeachersNeedtoIncorporatetheHistory of Mathematics in their Teaching? The Mathematics Teacher, 96(6), 416. NCTM. (2000). Principles and Standards for School Mathematics. (0873534808). Reston, VA: NCTM
- 14-Özsoy, N. (2003). “İlköğretim Matematik Derslerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması”, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, ISSN 1301-7985. 5(2), 112-124, Aralık 2003. Balıkesir. http://fbe.balikesir.edu.tr/dergiyeni/index.php?option=com_wrapper&Itemid=88.(11.08.2016
- 15-Özsoy, N. (2010). Matematik Öğretiminde Alternatif Etkinlikler Yaratıcı Drama Uygulamaları. Adnan Menderes Üniversitesi Yayını. No: 36. ISBN: 978-975-8254-42-2. Aydın.
- 16-Soner, S. (2005). İlköğretim Matematik Dersi Kesirli Sayılarda Toplama-Çıkarma işleminde Drama Yöntemi ile Yapılan Öğretimin Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu.
- 17-Oral, G. (2002). İlköğretimde öğrencilerin sosyal katılımını özendirmeye yönelik bir program. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 19(2), 30-44.
- 18-Sağlam, T. (2004). Dramatik eğitim: Amaç mı? Araç mı? Tiyatro Araştırmaları Dergisi, 17, 4-22.
- 19-San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitsel yaratıcı drama. Yeni Türkiye Dergisi, 7, 148-160. San, İ. (1998).
- 20-Sözer, N. (2006). İlköğretim 4. Sınıf Matematik Dersinde Drama Yönteminin Öğrencilerin Başarılarına, Tutumlarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Tez, Z. (2008). Matematiğin Kültürel Tarihi. Ankara: Doruk Yayınları.
- 21-Türker Biber, B., Akkuş İşpis, O., Sonay Ay , Z. (2015). Matematik Tarihinin Öğretimi İçin Alternatif Bir Öğretim Yöntemi: Yaratıcı Drama. İlköğretim Online.14(4).
- 22-Tzanakis, C.,&Arcavi, A. (2000). Integratinghistory of mathematics in theclassroom. In J. Fauvel& J. v. Maanen (Eds.), History in mathematicseducation: The ICMI study (pp. 201-240). Dordrecht: Kluwerö.
- 23-Ünal, E. (2004). Celal Bayar Üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin ilköğretimde drama derslerine ilişkin tutumları. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 5(2), 1-15.

ETKİNLİK ÖRNEĞİ:
BİRİNCİ OTURUM: NEDEN MATEMATİK?
HAZIRLIK
1. ETKİNLİK: BEDEN AÇMA



Katılımcılar çember oluşturur. Çemberde tüm katılımcılar sağa döner ve tüm katılımcılar birbirinin sırtını görür. Önce önde duran katılımcının omuzları ovulur. Sonra arkada duran katılımcının yaptığı hareketin aynısı yapılır. Yön değiştirerek (sola dönerek) farklı katılımcı ile aynı çalışmalar yapılır. Lider gruba bazı hareketler yaptırır.

2.ETKİNLİK: İSİM KELİME ÇALIŞMASI

Lider katılımcılara çemberde olalım der. Tüm katılımcılardan sırayla bir adım öne çıkarak İsimlerinin baş harfi ile başlayan Matematik deyince akıllarına gelen kelimeyi söylemelerini ister.

Örneğin: Alev – Açı gibi

Bir tur söylendikten sonra lider isim ve kelimedenden sonra o kelimeyi anlatan bir duruş-hareket-heykel yapılmasını ister. Sırayla herkes ismini-kelimesini ve hareketini yapar. Lider bu kez bunların üzerine bir ses ekleyin der. 1. tur bu şekilde döndükten sonra her katılımcı sırayla hareketini yavaş çekimde yapar, tüm grup tekrar eder.

3.ETKİNLİK Lider müzik açar ve müziği durdurduğunda söylediğim sayı kadar kişi bir araya gelsin der, Müzik- 3 kişi- Müzik- 4 kişi..... Gibi

Lider bir süre sonra tüm katılımcılardan bedenleri ile söylenen sayının formunu almasını ister2, 0, 5, 9 gibi

Lider iki basamaklı sayı bir sayı söylediğinde iki kişiden bedenleri ile bu formu almasını ister 45, 67 gibi

Lider 3 haneli sayı söylediğinde 3 kişinin bedenleriyle sayı formunu almasını ister.

4.ETKİNLİK CANLANDIRMA

Lider katılımcıları sayma yöntemi ile 4 gruba ayırır

BİRİNCİ GRUP

İlkçağ insanı (ilkel insan, mağara insanı), rakam ve sayıları kullanmak ihtiyacını duymuştur. Bu devir insanları, ihtiyaçlarını kaydedip saklamasını da biliyordu. Avladıkları hayvanların veya sayılarını belirtmek için, kendilerince yöntemler bulmuşlar ve ilk kez sayıların temellerini atmışlardır. Siz bu dönemde mağarada yaşayan insanlarsınız, koyun, geyik gibi avladığınız hayvanların sayısını nasıl hesaplardınız, canlandırınız.



İKİNCİ GRUP

İlkçağda insanlar yerleşik yaşama geçmeye başladıklarında hayvancılıkla da uğraşmaya başlamışlardır, Bu insanlar köylerinde koyunlarını otlatmaya götürüp getirirken eksik olup olmadığını belirleme ihtiyacı hissetmişlerdir, Sayılar henüz sembolize edilmediği için kendilerince yöntemler belirlemek zorunda kalmışlardır, Siz bu dönemde yaşayan köylüler olsaydınız hayvanlarınızı hangi yöntemle sayardınız canlandırınız.

ÜÇÜNCÜ GRUP

İlkçağ insanları, sayılar için kil tabletler üzerine çizikler kazımayı veya kesilmiş ağaç dalına çentikler yapmaya başlamakla, ilk defa, sayıları yazılı olarak ifade etmiş oluyorlardı. İlkçağ insanının kullandığı bu işaretler, rakam ve sayıların ilk yazılı ifadeleridir. Bunların yanında; ilkel insanlar, sayıları belirtmek için, değişik ses ve keli-

meler de kullanmışlardır. Bugün sayıları belirten standart hale gelmiş sembol (şekil) ve sözcükler vardır. Günümüzde; sayılar, hem 1, 2, 3, ... gibi sembollerle ve hem de; bir, iki, üç, ... gibi kelimelerle ifade edilmektedir. Bugün dört adet kalem, “dört kalem” kelimesi ile belirtip “4” sembolü ile gösterebiliyoruz. Siz bu dönemde yaşayan köylülersiniz, sembollerin bulunma anını, öncesi ve sonrasını canlandırınız.



DÖRDÜNCÜ GRUP

Bilinen en eski sayma sistemlerinden biri, Eski Mısırlılara ait olanıdır. Eski Mısırlıların kullandıkları resim yazısının (hiyeroglif) başlangıç tarihi, M.Ö. 3300 yılına kadar geri gider. Eski Mısırlılara ait sayma sistemi, ilkçağ mağara, insanının önceleri kullandığı sayma sisteminin gelişmiş şeklidir. Sayıları da, bu sembollerle göstererek bir sayı sistemi geliştirmişlerdir. Eski Mısırlıların, 1 den 1.000.000 a kadar olan sayıları göstermek ve yazmak için kullandıkları semboller (şekiller) yukarıda gösterilmiştir. Tablonun incelenmesinden anlaşılacağı gibi, 9 sayısını ifade etmek için, 9 ayrı şekil, 90 sayısını ifade edebilmek için, 9 adet başka bir şekil; 99 için 18 aynı şekil, 999 sayısı için ise, 27 ayrı şekil (sembol) kullanmak gerekli olmaktadır. Eski Mısırlılar; bu sembolleri, gerektiğinde tahta, ağaç ve taş üzerine de oymuşlardır. Bu rakamları bir kaç kez kullanarak, istenilen sayıları göstermişlerdir. Bu sistemde; gruplamalar onarlık yapıldığından, sistem onluk sistemdir. Eski Mısır sistemi, aşağıdaki belirtilen özelliklerinden dolayı, mağara insanının kullandığı sistemin geliştirilmiş şekli idi: a) Bir kümede

bulunan şeylerin toplam sayısı, sadece bir tek sembolle belirtilmiştir. Örneğin: 10 sayısının bir topuk kemiği sembolü ile belirtilmesi gibi. b) Diğer sayıları göstermek için, aynı semboller tekrarlanmıştır. c) Bu sistemde 10 luk gruplar esas alınmıştır. On düşey çizgi, bir topuk kemiği sembolünü, on topuk kemiği sembolü de, bir çengel sembolüne eş değerdir. Bu şekilde devam eder

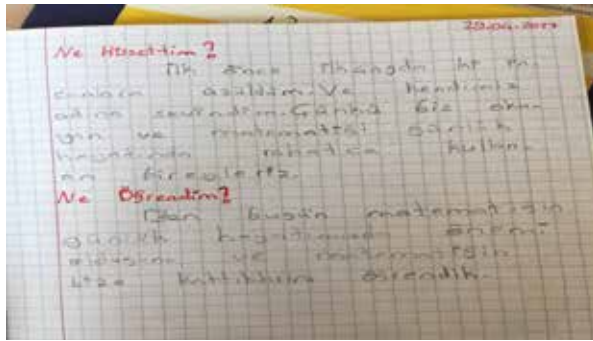
Siz 10 luk sistemde günümüze uygun bir sayı sistemi oluştursaydınız simgeniz ne olurdu, sayma sisteminizi ve onu oluşturma anınızı canlandırınız

DEĞERLENDİRME

Tüm katılımcılar çembere geldiler, Konuk Matematik Öğretmeni de çemberde yer aldı ve Matematikğin gerekliliği konusunda konuşuldu, öncelikle tüm katılımcılar düşüncelerini söylediler. Etkinlikle ilgili afiş hazırlandı ve slogan yazıldı.



GÜNLÜKTEN ÖRNEK:



Not: 18 öğrenci ve velilerinden çalışmaların fotoğraflanması ve yayınlanması için izin alınmıştır.

MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE YARATICI DRAMA ÇALIŞMALARI

Burcu BOZTÜRK MACİT¹,
Nevzat ANGIN²

BÖLÜM I I

1 Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
İletişim: burcubztrk@hotmail.com

2 Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
İletişim: nevzatangin@hotmail.com



MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE YARATICI DRAMA ÇALIŞMALARI

Burcu BOZTÜRK MACİT¹, Nevzat ANGIN²

1. GİRİŞ

Matematik antik yunanca “matesis” kelimesinden türetilmiştir. Türkçe olarak “ben bilirim” anlamına gelmektedir (Sertöz, 2000). Matematiğin başka bir açıdan tanımı ise günlük hayattaki problemleri çözmede kullanılan sayma, hesaplama, ölçme ve çizme, bazı sembolleri kullanıldığı bir dil, dünyayı anlamamıza ve yaşadığımız çevreyi geliştirmemize yardımcı olan ve insanda mantıklı düşünmeyi geliştiren bir sistemdir (Baykul, 2003). Kısacası matematik, birtakım sistemsel bağıntılar ve yorumlarıyla insan yaşamına destek veren bir bilim dalıdır. Matematik öğretiminin amacı; kişiyi günlük yaşamında kullanılması gereken matematik bilgi ve becerileri kazandırmak, ona problem çözme öğretmek için düşünme biçimi kazandırmaktır (Altun, 2008). Eğitim ise insanın yaşadığı toplumda uygulama değeri olan yeteneklerini davranış olarak kazandığı süreçler toplamıdır (Demirel & Kaya, 2007). Çağımızda yeni fikirler üretebilmek, teknolojiye uyum sağlamak, hayatın içinde yer alabilmek için Matematik ve eğitimden kopuk bireylerin yetişmesi düşünülemez.

Özer’e (2016) göre yaşam boyunca öğrenmeyi devam ettirmek ve gelişme halinde olan teknolojilere ayak uydurmak, başarılı bir yaşamın ana koşuludur. (Dilek ve Özsoy, 2018:230). Modernleşen çağda bilgiyi hazır olarak edinen, ezbere yönelen bireylerin yetişmesi yerine; çok yönlü düşünebilen, problem çözme becerilerini kullanabilen, yaratıcı ve üretken bireyler yetişmesi hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda çağa ayak uydurmak isteyen, bilim ve teknoloji alanında söz sahibi olmak isteyen toplumlar, bireyleri eğitmek durumundadır. Bundan dolayı toplumun ve çağın beklentilerini karşılamanın ve gerçekleştirmenin yolu eğitimden geçtiği bir gerçektir. Yaşadığımız bilgi çağında benimsenen bu gerçeğe beraber matematik dersinin niteliğine verilen önem son yıllarda daha da artmış bireylerin matematik becerilerinin gelişmesi daha da önemsenmeye başlamıştır (Borlat, 2018). Dilek ve Coşkun 2017 yılındaki çalışmalarında öğrencilerin öz güven konusunda çekinceleri olduğunu, toplumun değişim çağında yeni yöntem arayışları için desteklenmelerini ve bu konuda çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmişlerdir (Dilek ve Coşkun, 2017)

1 Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
İletişim: burcubztrk@hotmail.com

2 Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
İletişim: nevzatangin@hotmail.com

Bir problemi anlamak için zihinde benzer problemleri ilişkilendirmek ya da olasılıklı çözümler için yaklaşımları canlandırmak ve çözümü elde edene dek zihinsel aktiviteleri geliştirmek gerekir (Hacısalıhoğlu, 2003). Matematiğin yapısına bakıldığında soyut ifadelerin ve kuralların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu soyut kavramların öğretilmesi ve keşfedilmesi birkaç somut deneyimlerin gerçekleşmesiyle öğretimi yapılabilir (Çalışkan; Karadağ, 2014). Günümüzde matematik öğretiminde en çok kullanılan yöntemlerden biri olarak karşımıza düz anlatım ve öğretmen merkezli öğretim yöntemleri çıkmaktadır. Bu yöntem ile soyut ifade ve kavramları somut verilere çevirmeyi zorlaştırdığı görülür. Bireylerin zihinsel gelişim aşamaları göz önüne alındığında, soyut bilgilerin kavranabilmesi ve kullanılabilir hale getirile bilinmesinde öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenebileceği öğrenim yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimde, öğrenenin aktif, öğretmenin rehber konumunda olduğu etkileşimli yöntemlere duyulan bu gereksinim matematik öğretiminde de her geçen gün daha da kendisini göstermektedir (Kayhan, 2012, Özsoy ve diğerleri, 2018). Sayısal problemlerin çözümü tek olsa da kullanılan farklı yöntemlerin kullanılmasının en ekonomik ve kullanışlı yolunun bulunması önemlidir (Özsoy, 2003a, 2003b, Özsoy, Akkaya ve diğerleri, 2018, Özsoy 2010). Bu şartları sağlayan yöntemlerden biri yaratıcı dramadır. Yaratıcı drama; doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak bir grup çalışması içinde bireylerin bir yaşantıyı, bir durumu, bir düşünceyi, bir eğitim ünitesini, kimi zaman bir soyut kavramı ya da davranışı eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duyu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyun” süreçlerinin anlamlandırılması, canlandırılmasıdır (San, 1990). Adıgüzel, 2015’e göre yaratıcı drama; grup etkinliğidir, bir eğitmen (lider) veya dramayı bilen veya bir yöntem olarak kullanabilecek bir öğretmen yönlendirir, merkezde olan katılımcıların tecrübeleriyle şekillenir, canlandırma odaklıdır, sonuç yerine süreç önemlidir, herkese uygulanabilir, tüm disiplinleri içine alabilir, kesinlikle tiyatro değildir, oyunların genel özelliklerinden yararlanır, ısınma(hazırlık) ve canlandırma ve değerlendirme süreçlerinden oluşur, birbirine sistematik aşamalarla ilerler, yöntem ve ders olarak kullanılabilir. Yaratıcı dramanın amacı ise; yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirmek, öğrencinin kendini tanıma ve iletişim kurma becerisini geliştirmek, estetik davranışları geliştirmek, demokratik tutumu benimsetmek, birlikte çalışabilme becerisi kazandırmak, sosyal duyarlılığı yaratma, ifade becerilerini geliştirmek olarak sıralanabilir. Yaratıcı drama yöntem ve teknikleri ile işlenen derslerde, öğrenci bilgiyi pasif bir şekilde almak yerine, öğretmen eşliğinde öğrenci kendisini yapılandırmasıyla öğrenir (Erkan; Erdoğan, 2019).

Matematik eğitiminin ve eğitimde yaratıcı drama yönteminin özellikleri ve amaçlarıyla örtüştüğü yapılan çalışmalarla da görülebilmektedir.

Ülkelerin gelişme düzeyleri arttıkça kültür ve sanata duydukları ilgi de artmaktadır (Dilek, Coşkun ve Akkan, 2018). Yaratıcı drama bir yöntem ve disiplin boyutunda ele alınarak sanat ve estetik eğitimiyle matematik öğretiminde de kullanılırsa, öğrencilerin eğlenerek, keşfederek ve yaşayarak öğrenebilmesini sağlar (Erkan, Erdoğan, 2019; Özsoy, Yüksel, 2007; Özsoy, 2017; Özsoy, Özyer ve diğerleri 2017; Özsoy, Özyer, 2018, Özsoy, Boztürk ve diğerleri, 2018).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 2010-2018 yıllarında yayınlanan matematik eğitimi alanında yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı tez ve makalelerin bazı değişkenlere göre içerik analizini yapmaktır. Yaptığımız bu çalışmada Türkiye’de matematik eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı çalışmaların genel bir çerçevesini oluşturmak amaçlanmıştır. Taner Yücedağ “2000-2009 Yılları Arasında Matematik Eğitimi Alanında Türkiye’de Yapılan Çalışmaların Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı tezinde 2000-2009 yılları arasındaki matematik eğitimi alanındaki çalışmaları incelemiştir. Bizim araştırmamızın amacı da 2010-2018 yılları arasında Türkiye’de matematik eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı çalışmaları incelemektir. Araştırmamızda Türkiye’deki matematik eğitimi alanında yaratıcı drama yöntemi ile ilgili çalışmaların son 9 yılda ne durumda olduğunu belirlemek hedeflenmektedir.

1.2. Araştırma Problemi

YÖK veri merkezinden ulaşılan tezlerde ve ULAKBİM, DergiPark, Google Akademik veri merkezlerinden ulaşılan makalelerde, 2010 ile 2018 yılları arasında Türkiye’de yayınlanmış matematik eğitimi alanında yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı araştırmaların içeriklerinin bazı değişkenlere göre dağılımı nasıldır?

1.1.1. Alt Problemler

1. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların araştırmacının cinsiyetine göre dağılımı nasıldır?
3. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?

4. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların araştırmanın çeşidine göre dağılımı nasıldır?
5. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların araştırmanın başlığına göre dağılımı nasıldır?
6. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların matematik konularına göre dağılımı nasıldır?
7. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların çalışılan örnekleme göre dağılımı nasıldır?
8. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
9. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların yayınlarının türüne göre dağılımı nasıldır?
10. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmalarda, çalışılan örneklem ile çalışmanın yılı arasındaki dağılım nasıldır?
11. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmalarda, çalışılan örneklem ile yayın türü arasındaki dağılım nasıldır?
12. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmalarda, çalışılan örneklem ile matematik konuları arasındaki dağılım nasıldır?
13. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmalarda, yayın türü ile çalışmanın yılı arasındaki dağılım nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırmada Türkiye’de 2010-2018 yıllarında yayınlanan matematik eğitimi alanında yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı tez ve makalelerin incelenmesi içerik analizi tekniklerine uygun olarak araştırılmıştır. Araştırmada belgesel tarama modeli ile betimsel bir araştırma yapılmıştır. Bir değişkenin incelendiği ilk 9 alt problemde yüzdeler ve sütun grafikleri kullanılarak betimsel istatistikleri güçlendirilmiştir. Son 4 alt problemde ise çapraz tablolar kullanılarak iki değişkenin karşılaştırılması sağlanmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de 2010-2018 yıllarında yayınlanan matematik eğitimi alanında yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı tez ve makaleler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise; tezlere ulaşmak için YÖK Ulusal Tez Merkezine ulaştırılan tezler, makaleler için ise ULAKBİM, DergiPark ve Google Akademik veri merkezlerinden ulaşılabilen makaleler oluşturmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada tezlere ulaşabilmek için YÖK Ulusal Tez Merkezi kullanılmıştır. 2010-2018 yılları arasında başlığında “matematik” ve “drama” kelimelerinin geçtiği yayınlar araştırmaya dâhil edilmiştir. Makalelere ulaşmak için ise tezlere ulaşmak için kullanılan yol kullanılmıştır. Araştırma ULAKBİM, DergiPark ve Google Akademik veri merkezlerinde, 2010-2018 yılları arasında yayınlanan, başlığında “matematik” ve “drama” kelimelerinin geçtiği yayınlarda yapılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Ulaşılan yayınları inceleyebilmek için 9 ayrı kategori oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler; araştırmanın yayınlandığı yıl, araştırmacının cinsiyeti, araştırmanın yöntemi, araştırmanın çeşidi, araştırmanın başlığı, matematik konuları, çalışılan örneklem, veri toplama aracı, yayının türü başlıklarıyla incelenmiştir. Bu sınıflama yapılırken 2010 yılında Taner Yücedağ’ın “2000-2009 Yılları Arasında Matematik Eğitimi Alanında Türkiye’de Yapılan Çalışmaların Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı tezi dikkate alınmıştır. 2000-2009 yılları arasında bu sınıflara göre incelenen yayınları, 2010-2018 yılında aynı kategorilere göre inceleyerek 2000 yılından 2018 yılına kadar genel bir çerçevede analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu verilerin analizinde betimsel istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Veriler frekans ve yüzde gibi nicel değerlerle ifade edilmiştir. 9 kategori için son 4 alt problemde çapraz tablolar kullanılarak anlamlı veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Ulaşılan yayınların her biri kodlanarak bulgular kısmından sınıflamada sözü geçen yayına kolayca ulaşılması sağlanmaya çalışılmıştır.

2.5. Değişkenlerin Belirlenmesi

Araştırmanın Yöntemi: Araştırmalar temele aldıkları felsefeye göre; nicel araştırmalar, nitel araştırmalar ve karma araştırmalar olarak sınıflandırılmıştır.

Araştırmanın Çeşidi: Ulutaş ve Ubuz'un (2008) "Matematik Eğitiminde Araştırmalar ve Eğilimler: 2000 ile 2006 Yılları Arası" konulu araştırmasındaki başlıklardan yararlanılmıştır. Altı kategoride incelenmiştir: Deneysel araştırma, literatür tarama, içerik analizi, materyal geliştirme, derleme, kitap inceleme.

Araştırmanın Başlığı: Kayhan ve Özgün Koca'nın (2004) "Matematik Eğitiminde Araştırma Konuları: 2000–2002" başlıklı çalışmasındaki sınıflaması kullanılmıştır. Bu kategoriler: Tutum, bilişsel boyut, başarı, teknoloji, öğretim yöntemleri, öğretmen yetiştirme programı, ölçme ve değerlendirme, sosyo-kültürel etkiler, matematik konuları, fen eğitimi, matematiksel kültür, diğer.

Matematik Konuları: Bu bölümde Ulutaş ve Ubuz' un (2008) "Matematik Eğitiminde Araştırmalar ve Eğilimler: 2000 ile 2006 Yılları Arası" konulu araştırmadaki ölçütlerinden yararlanılmıştır. Araştırma konu başlıkları: Sayılar, geometri, istatistik ve olasılık, Cebir I, Cebir II, Yüksek matematik şeklinde alt kategorilere ayrılmıştır.

Çalışılan Örneklem: Araştırmalardaki çalışılan örneklem grupları kategorilere ayrılmadan incelenmiştir.

Veri Toplama Aracı: Araştırmalardaki veri toplama araçları alt kategorilere ayrılmadan incelenmiş ve kullanılan araçlar çalışmaya aktarılmıştır. 4 farklı veri toplama aracıyla çalışıldığı görülmüştür. Bu kategoriler: Gözlem, görüşme, anket ve doküman analizi veri toplama araçlarıdır.

Yayının Türü: Araştırılan çalışmalar 3 alt yayın türünde incelenmiş. Yayınlar yüksek lisans tezi, doktora tezi ve makale olarak sınıflandırılmıştır.

3. Bulgular

3.1. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?

Araştırma kapsamında incelenen yayınlara ait çalışmaların yıllara göre dağılımları Tablo 3.1.1., Tablo 3.1.2. ve Grafik 3.1.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1.1.

Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

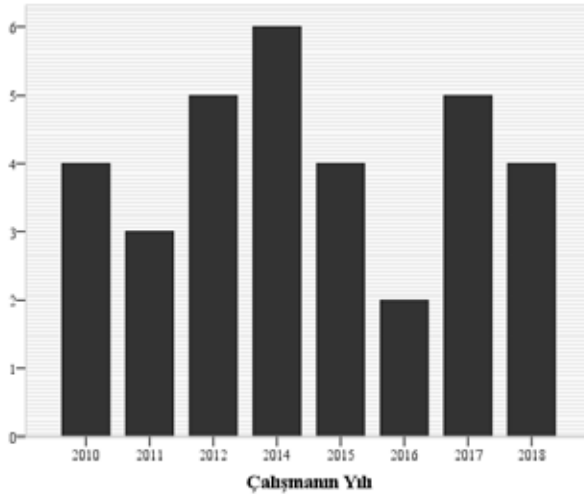
Yıllar	N	%
2010	4	12,1
2011	3	9,1
2012	5	15,2
2014	6	18,2
2015	4	12,1
2016	2	6,1
2017	5	15,2
2018	4	12,1
Toplam	33	100,0

Tablo 3.1.2.

Çalışmaların Yıllara Göre Kod Dağılımı

Yıllar	Kod
2010	3, 8, 14, 28
2011	19, 27, 32
2012	10, 15, 25, 26, 31
2014	4, 6, 16, 23, 24, 33
2015	2, 5, 17, 22
2016	13, 21
2017	7, 11, 12, 18, 20
2018	1, 9, 29, 30
Toplam	33

Grafik 3.1.1. *Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı*



Tablo 3.1.1., Tablo 3.1.2. ve Grafik 3.1.1. 2013 yılında matematik eğitimi alanında yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı herhangi bir yayınlara karşılaşılmadığı görülmektedir. En az yayın yapılan 2016 yılında 2 adet yayının yapıldığı ve en çok yayın yapılan 2014 yılında ise 6 adet yayının yapıldığı görülmektedir. 2010 yılından 2018 yılına kadar ise çalışmalarda artma veya azalma eğilimi görülmemektedir.

3.2. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların araştırmacının cinsiyetine göre dağılımı nasıldır?

Araştırmamız kapsamındaki 9 yıllık sürede araştırmacıların cinsiyetlerine ait verilere Tablo 3.2.1., Grafik 3.2.1. ve Grafik 3.2.2.'de yer verdik.

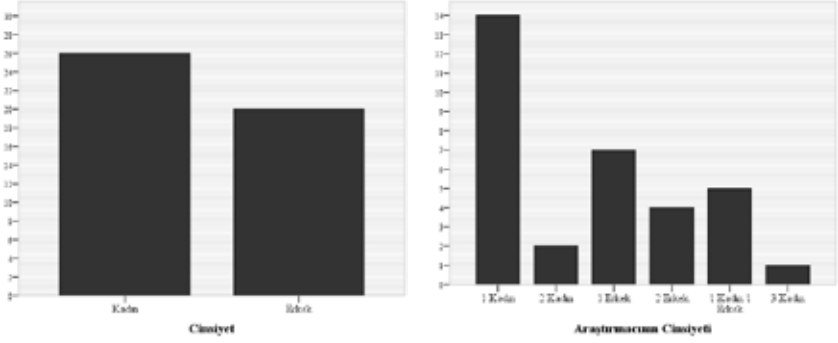
Tablo 3.2.1

Cinsiyet

	N	%
Kadın	26	56,5
Erkek	20	43,5
Toplam	46	100,0

2010-2018 yılları arasında yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmalarda kadın araştırmacıların erkek araştırmacılardan daha fazla olduğu görülmektedir. Tablo 3.2.1.'de görüldüğü gibi toplam frekansın incelenen

toplam çalışma sayısından fazla olmasının nedeni bazı çalışmalarda 1’den fazla araştırmacının beraber çalışması olduğu görülecektir. 1 kadın araştırmacıların çalışmaların yarısına yakınına yakınına oluşturduğu görülüyor.



Grafik 3.2.1. Araştırmacıların Cinsiyetleri

Grafik 3.2.2. Araştırmacıların Toplam Cinsiyetleri

3.3. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?

Araştırma kapsamında incelenen yayınlara ait çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımları Tablo 3.3.1., Tablo 3.3.2. ve Grafik 3.3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.3.1.

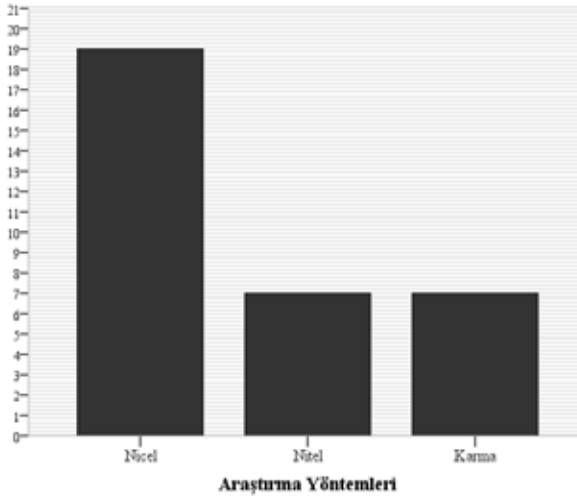
Araştırma Yöntemi

	N	%
Nicel	19	57,6
Nitel	7	21,2
Karma	7	21,2
Toplam	33	100,0

Tablo 3.3.2.

Araştırma Yöntemine Göre Kod Dağılımı

	Kod
Nicel	1, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 29, 31, 33
Nitel	3, 4, 10, 12, 27, 28, 30
Karma	2, 5, 6, 20, 22, 26, 32
Toplam	33

Grafik 3.3.1. Araştırma Yöntemi

Araştırdığımız 33 çalışmanın %57,6'sında nicel yöntem kullanılmıştır. En çok tercih edilen araştırma yöntemi nicel araştırma yöntemi olmuştur. Nitel ve karma yöntemler de toplam çalışmaların %42,4'ünü oluşturmaktadır.

3.4. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların araştırmanın çeşidine göre dağılımı nasıldır?

Tablo 3.4.1.

Araştırma Çeşitleri

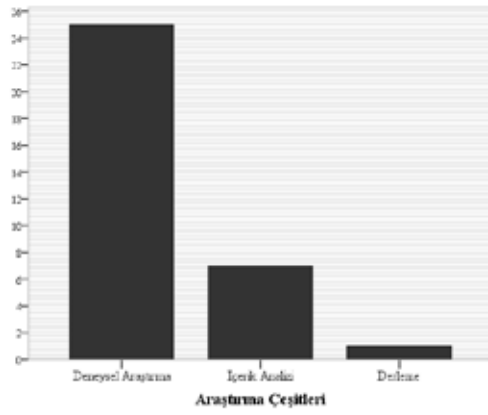
	N	%
Deneysel Araştırma	25	75,8
İçerik Analizi	7	21,2
Derleme	1	3,0
Toplam	33	100,0

2010 ile 2018 yılları arasındaki incelediğimiz çalışmalarda araştırma çeşidine göre inceleme sonuçları Tablo 3.4.1, Tablo 3.4.2. ve Grafik 3.4.1’de verilmektedir.

Tablo 3.4.2.

Araştırma Çeşitlerine Göre Kod Dağılımı

	Kod
Deneysel Araştırma	6, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33
İçerik Analizi	1, 2, 3, 4, 5, 10, 12
Derleme	11
Toplam	33

Grafik 3.4.1. Araştırma Çeşitleri

İncelenen 33 adet çalışmada deneysel araştırmaların tüm araştırmaların %75,8’ini oluşturduğu görülmektedir. 1 tane derleme çalışması, 7 tane de içerik analizi çalışması yapılmıştır.

3.5. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların araştırmanın başlığına göre dağılımı nasıldır?

İncelediğimiz 33 adet çalışmada araştırmanın başlığına göre sonuçlar Tablo 3.5.1, Tablo 3.5.2. ve Grafik 3.5.1’de verilmektedir.

Tablo 3.5.1.

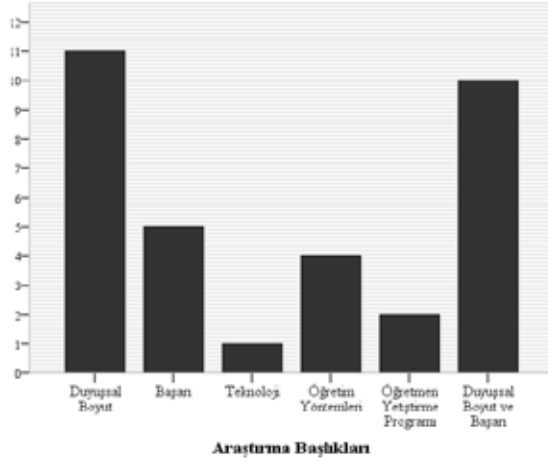
Araştırma Başlıkları

	N	%
Duyuşsal Boyut	11	33,3
Başarı	5	15,2
Teknoloji	1	3,0
Öğretim Yöntemleri	4	12,1
Öğretmen Yetiştirme Programı	2	6,1
Duyuşsal Boyut ve Başarı	10	30,3
Toplam	33	100,0

Tablo 3.5.2.

Araştırma Başlıklarına Göre Kod Dağılımı

	Kod
Duyuşsal Boyut	2, 3, 4, 8, 12, 13, 14, 17, 21, 26, 29
Başarı	9, 15, 16, 31, 33
Teknoloji	11
Öğretim Yöntemleri	10, 27, 28, 30
Öğretmen Yetiştirme Programı	5, 6
Duyuşsal Boyut ve Başarı	1, 7, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 32
Toplam	33

Grafik 3.5.1. Araştırma Başlıkları

2010-2018 yılları arasındaki çalışmalara baktığımız araştırma başlığı olarak en çok araştırılan konu düşüsel boyut olmuştur.

3.6. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların matematik konularına göre dağılımı nasıldır?

Yayınlar matematik konularına göre incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3.6.1, Tablo 3.6.2. ve Grafik 3.6.1. ile gösterilmiştir.

Tablo 3.6.1.

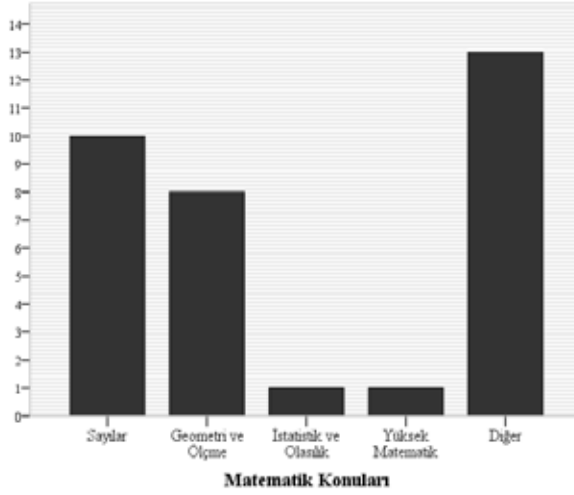
Matematik Konuları

	N	%
Sayılar	10	30,3
Geometri ve Ölçme	8	24,2
İstatistik ve Olasılık	1	3,0
Yüksek Matematik	1	3,0
Diğer	13	39,4
Toplam	33	100,0

Tablo 3.6.2.

Matematik Konularına Göre Kod Dağılımı

	Kod
Sayılar	1, 15, 18, 19, 20, 24, 29, 30, 32, 33
Geometri ve Ölçme	7, 8, 9, 14, 16, 17, 23, 31
İstatistik ve Olasılık	25
Yüksek Matematik	27
Diğer	2, 3, 4, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 21, 22, 26, 28
Toplam	33

Grafik 3.6.1. Matematik Konuları

İncelenen çalışmalara göre çalışmaların %39,4'ünde diğer matematik konuları kullanılmıştır. Diğer seçeneğinde herhangi bir matematik konusu bulunmamaktadır. Öğrenci veya öğretmenlerin yaratıcı dramaya karşı görüşleri, tutumları ve bilgilerinin araştırıldığı, içerik analizi, derleme yapılan çalışmaları belirtmektedir.

3.7. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların çalışılan örnekleme göre dağılımı nasıldır?

İncelediğimiz 33 adet çalışmanın hangi örneklem grupları üzerinde çalışıldığı Tablo 3.7.1, Tablo 3.7.2. ve Grafik 3.7.1'de verilmektedir.

Tablo 3.7.1.

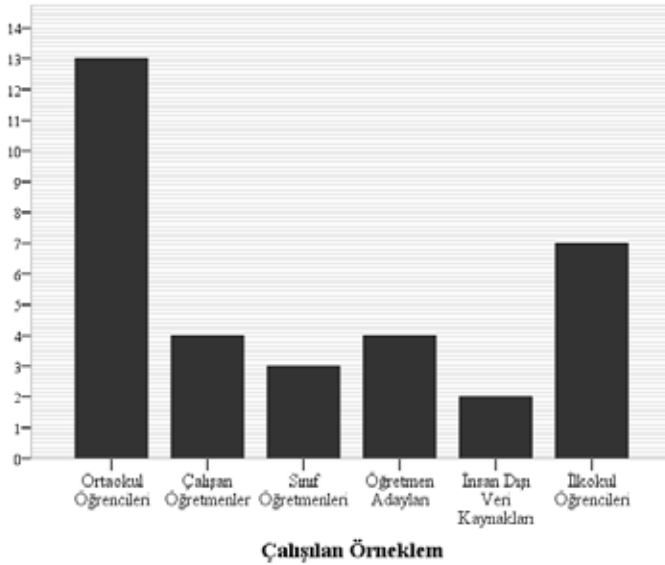
Çalışılan Örneklem

	N	%
Ortaokul Öğrencileri	13	39,4
Çalışan Öğretmenler	4	12,1
Sınıf Öğretmenleri	3	9,1
Öğretmen Adayları	4	12,1
İnsan Dışı Veri Kaynakları	2	6,1
İlkokul Öğrencileri	7	21,2
Toplam	33	100,0

Tablo 3.7.2.

Çalışılan Örneklem Göre Kod Dağılımı

	Kod
Ortaokul Öğrencileri	1, 7, 8, 9, 14, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 32, 33
Çalışan Öğretmenler	2, 12, 21, 30
Sınıf Öğretmenleri	3, 4, 27
Öğretmen Adayları	5, 6, 13, 22
İnsan Dışı Veri Kaynakları	11, 12
İlkokul Öğrencileri	15, 16, 20, 26, 28, 29, 31
Toplam	33

Grafik 3.7.1. *Çalışılan Örneklem*

2010 ile 2018 yılları arasında yapılan çalışmalara bakıldığında matematik eğitimi alanında yaratıcı drama yönteminin çalışıldığı yayınlarda ortaokul öğrencileri üzerindeki çalışmalar en çok çalışılan örneklem grubudur. Tüm çalışmaların %39,4'ünü ortaokul öğrencileri örneklem grubu almıştır. İlkokul öğrencilerinin örneklem grubu seçildiği çalışmalar ise tüm çalışmaların %21,2'sini oluşturmaktadır.

3.8. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?

İncelediğimiz 33 adet çalışmada hangi veri toplama araçlarının kullanıldığı Tablo 3.8.1. , Tablo 3.8.2. ve Grafik 3.8.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.8.1.

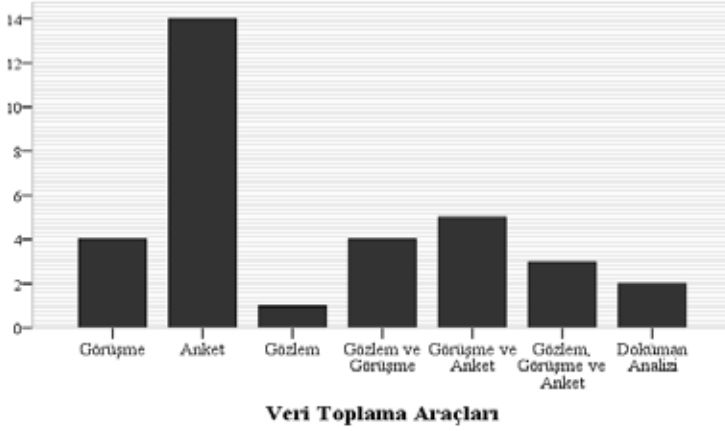
Veri Toplama Aracı

	N	%
Görüşme	4	12,1
Anket	14	42,4
Gözlem	1	3,0
Gözlem ve Görüşme	4	12,1
Görüşme ve Anket	5	15,2
Gözlem, Görüşme ve Anket	3	9,1
Doküman Analizi	2	6,1
Toplam	33	100,0

Tablo 3.8.2.

Veri Toplama Araçlarına Göre Kod Dağılımı

	Kod
Görüşme	2, 4, 12, 17
Anket	7, 8, 13, 15, 16, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 29, 31, 33
Gözlem	30
Gözlem ve Görüşme	1, 9, 27, 28
Görüşme ve Anket	3, 14, 19, 22, 32
Gözlem, Görüşme ve Anket	5, 6, 26
Doküman Analizi	10, 11
Toplam	33

Grafik 3.8.1. Veri Toplama Aracı

Tablo 3.8.1. , Tablo 3.8.2. ve Grafik 3.8.1.'de de görüldüğü gibi en çok kullanılan veri toplama aracı anket olmuştur. 33 adet çalışmada anket aracı; tek başına veri toplamak için 14 kez kullanılmıştır. Birden fazla veri toplama araçları kullanılan çalışmaları da dahil edecek olursak anket yöntemi 22 kez, görüşme 16 kez, gözlem ise 8 kez kullanılmıştır. Gözlem, görüşme ve anket yöntemlerinin beraber kullanıldığı çalışma sayısı ise 3 olarak belirlenmiştir.

3.9. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların yayınlarının türüne göre dağılımı nasıldır?

İncelediğimiz 33 adet çalışmanın hangi yayın türü olarak literatüre kazandırıldığı Tablo 3.9.1. , Tablo 3.9.2. ve Grafik 3.9.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.9.1.

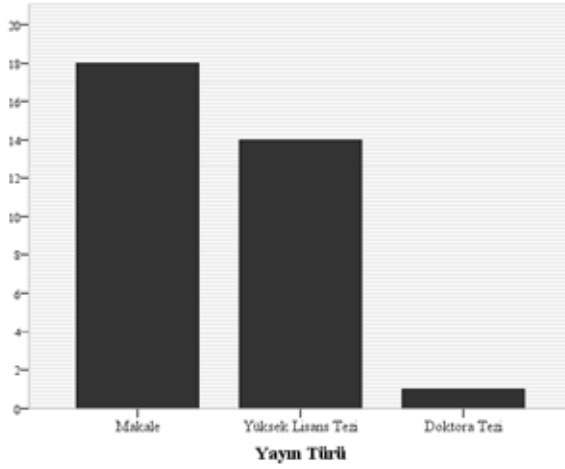
Yayın Türü

	N	%
Makale	18	54,5
Yüksek Lisans Tezi	14	42,4
Doktora Tezi	1	3,0
Toplam	33	100,0

Tablo 3.9.2.

Yayın Türüne Göre Kod Dağılımı

	Kod
Makale	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 33
Yüksek Lisans Tezi	18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32
Doktora Tezi	19
Toplam	33

Grafik 3.9.1. Yayın Türü

Çalışmaların %54,5'i yüksek lisans tezini, %42,4'ü makaleleri, %3'ü ise doktora tezini oluşturmaktadır.

3.10. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmalarda, çalışılan örneklem ile çalışmanın yılı arasındaki dağılım nasıldır?

Tablo 3.10.

*Çalışılan Örneklem * Çalışmanın Yılı - Çapraz Tablo*

2010		Çalışmanın Yılı								Toplam
		2011	2012	2014	2015	2016	2017	2018		
Çalışılan Örneklem	Ortaokul Öğrencileri	2	2	1	3	1	0	2	2	13
	Çalışan Öğretmenler	0	0	0	0	1	1	1	1	4
	Sınıf Öğretmenleri	1	1	0	1	0	0	0	0	3
	Öğretmen Adayları	0	0	0	1	2	1	0	0	4
	İnsan Dışı Veri Kaynakları	0	0	1	0	0	0	1	0	2
	İlkokul Öğrencileri	1	0	3	1	0	0	1	1	7
Toplam		4	3	5	6	4	2	5	4	33

İncelenen Tablo 3.10. çalışma yapılan örneklemelerin yıllara göre değişimlerini göstermektedir. Üzerinde 13 adet çalışma yapılan ortaokul öğrencilerinin 2010 yılı ile 2018 yılı arasındaki yayınları incelenmiştir. Sadece 2016 yılında herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Diğer yıllarda ise 1, 2 veya 3 yayının yapıldığı görülmüştür. Bu sayılarda yıllara göre bir artış veya azalma gözükmemektedir. Çalışan öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmalarda ise 2010 ile 2014 yılları arasında hiç çalışmanın olmadığı son 4 yılda ise birer çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenleri kullanılarak yapılan çalışmalarda ise son 4 yılda hiç çalışmanın yapılmadığı 2010 ile 2014 yılları arasında 3 çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının örneklem olarak kullanıldığı 4 çalışma ise 2014, 2015 ve 2016 yıllarında yapılmıştır. İnsan dışı veri kaynakları ise 2012 ve 2017 yıllarına birer adet kullanılmıştır. İlkokul öğrencileri ile yapılan 7 çalışmada ise herhangi bir yılda yoğunlaşma görülmemektedir.

3.11. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmalarda, çalışılan örneklem ile matematik konuları arasındaki dağılım nasıldır?

Tablo 3.11.

*Çalışılan Örneklem * Matematik Konuları - Çapraz Tablo*

Sayılar		Matematik Konuları					Toplam
		Geometri ve Ölçme	İstatistik ve Olasılık	Yüksek Matematik	Diğer		
Çalışılan Örneklem	Ortaokul Öğrencileri	6	6	1	0	0	13
	Çalışan Öğretmenler	1	0	0	0	3	4
	Sınıf Öğretmenleri	0	0	0	1	2	3
	Öğretmen Adayları	0	0	0	0	4	4
	İnsan Dışı Veri Kaynakları	0	0	0	0	2	2
	İlkokul Öğrencileri	3	2	0	0	2	7
Toplam		10	8	1	1	13	33

11. alt problem olarak çalışılan örneklem ile matematik konuları çapraz olarak incelenmiştir. Tablo 3.11. ile veriler yorumlanabilir. 13 çalışmanın yapıldığı ortaokul öğrencileri ile altışar tane sayılar ve geometri ve ölçme konuları, 1 tane de istatistik ve olasılık konusu çalışılmıştır. Çalışan öğretmenlerle ise 1 tane sayılar konusu çalışılmıştır. Öğretmen adayları ve insan dışı veri kaynaklarında kullanılan matematik konuları diğer kategorisine alınmıştır. Herhangi bir matematik konusu üzerinde çalışma yapılmamıştır. İlkokul öğrencileri ile de 3 adet sayılar, 2 adet de geometri ve ölçme konuları çalışılmıştır.

3.12. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmalarda, çalışılan örneklem ile yayın türü arasındaki dağılım nasıldır?

Tablo 3.12.

*Çalışılan Örneklem * Yayın Türü - Çapraz Tablo*

Makale		Yayın Türü			Toplam
		Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi		
Çalışılan Örneklem	Ortaokul Öğrencileri	7	5	1	13
	Çalışan Öğretmenler	2	2	0	4
	Sınıf Öğretmenleri	2	1	0	3
	Öğretmen Adayları	3	1	0	4
	İnsan Dışı Veri Kaynakları	2	0	0	2
	İlkokul Öğrencileri	2	5	0	7
Toplam		18	14	1	33

Yapılan 33 adet çalışmada 1 adet doktora tezi ortaokul öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Yayın türlerinin 18'ini kapsayan makale ise en çok ortaokul öğrencileri üzerindeki çalışmalarda görülmüştür. Diğer örneklerde ise 2 ile 3 adet makale yayınlandığı görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinde ise ortaokulu öğrencileri ile ilkokul öğrencileri üzerinde beşer adet çalışma yapıldığı görülmektedir. İnsan dışı veri kaynakları ile herhangi bir yüksek lisans tezi veya doktora tezi yapılmamıştır.

3.13. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmalarda, yayın türü ile çalışmanın yılı arasındaki dağılım nasıldır?

Tablo 3.13.

*Yayın Türü * Çalışmanın Yılı - Çapraz Tablo*

2010		Çalışmanın Yılı							Toplam
		2011	2012	2014	2015	2016	2017	2018	
	Makale	3	0	2	4	3	1	3	18
Yayın Türü	Yüksek Lisans Tezi	1	2	3	2	1	1	2	14
	Doktora Tezi	0	1	0	0	0	0	0	1
Toplam		4	3	5	6	4	2	5	33

Yapılan çalışmaların türleri ile yılları arasındaki karşılaştırmayı yapabilmek için Tablo 3.13. oluşturulmuştur. Tablo incelendiğinde toplam 18 adet yapılan makale türündeki yayının sadece 2011 yılında hiç kullanılmadığı diğer yıllarda ise herhangi bir artma veya azalma göstermeden dağıldığı görülmektedir. Yüksek lisans tezi olarak yapılan çalışmalarda ise her yıl en az 1 çalışmanın yapıldığı ve toplamda 14 adet çalışmanın olduğu saptanmıştır. Yapılan tek doktora tezi ise 2011 yılında yapılmıştır.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın 1. alt probleminin bulgularının sonucunda drama ile ilgili en fazla çalışma 2014 yılında, en az çalışma ise 2016 yılında yapılmıştır. 2013 yılında ise drama ile ilgili hiç bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Yücedağ (2010)'ın çalışmasında ise 2000 ile 2003 yılları arasında ve 2005 ile 2008 yılları arasında drama çalışmalarında artma eğilimi gözükürken aynı artma eğilimi bu çalışmada görülmemiştir. 2. alt problemin bulgularının sonucunda, araştırmacının cinsiyetlerine göre incelendiğinde en fazla çalışmayı %56,5 ile kadınların yaptığı görülmektedir. Toplumun yaklaşık yarısını oluşturan ve önemli roller üstlenen kadınlar, artık daha fazla işgücüne katılmak istemektedirler(Dilek ve Coşkun, 2018). Yücedağ (2010)'ın çalışmasında da kadın araştırmacıların erkek araştırmacılardan fazla çalışma yaptığı görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda son 19 yıl-

da kadın araştırmacıların erkek araştırmacılarından daha fazla çalışma yaptığı söylenebilir. 3. alt problemin bulgularının sonucuna göre araştırma yönteminde %57,6 ile en fazla çalışılan yöntem; nicel yöntem, %21,2 ile aynı yüzdeye sahip olan nitel ve karma yöntem geldiği görülmektedir. 4. alt problemin bulgularının sonucunda araştırma çeşidinde %75,8 ile deneysel araştırmanın, arkasından da %21,2 ile içerik analizinin ve %3 ile derlemenin kullanıldığı görülmektedir. Yücedağ (2010)'ın çalışmasında ise 2000-2009 yılları arasında matematik eğitimi alanındaki tezlerde %44,82 oranıyla deneysel araştırma en çok kullanılan araştırma çeşidi olmuştur. Son 9 yılda deneysel araştırmanın yüzde değerinin arttığı sonucuna varılabilir. 5. alt problemin bulgularının sonucunda, araştırma başlığı olarak %33,3 ile duyuşsal boyut en fazladır. En az kullanılan araştırma başlığı ise %3 teknolojinin olduğu görülmüştür. Matematik eğitiminde teknoloji ve yaratıcı drama yöntemi beraber kullanılarak daha fazla çalışma yapılabilir. Kayhan ve Özgün Koca'nın (2004) "Matematik Eğitiminde Araştırma Konuları: 2000–2002" başlıklı çalışmasındaki sınıflamada, duyuşsal boyut ile başarı konuları ayrı tutulsa da çalışmalar incelenirken 33 çalışmanın %30,3'ünü bu iki konu oluşturmıştır. Bu yüzden farklı bir sınıf olarak duyuşsal boyut ve başarı birlikte ele alınarak çalışma yapılmıştır. Sadece duyuşsal boyutun araştırıldığı 11 yayın, içinde duyuşsal boyut da bulunan 21 yayın dikkat çekmektedir. Yücedağ (2010)'ın çalışmasında 2000-2009 yılları arasında en çok kullanılan konu duyuşsal boyut araştırılmamıştır. Yalnız özellikle 2004 yılından itibaren duyuşsal boyut araştırmaları artmıştır. Yücedağ (2010) çalışmasında da bu artışın olduğunu belirtmiştir. 6. alt problemin bulguları sonucunda, matematik konularında en fazla %39,4 ile diğer seçeneği çıkmıştır. Bu sonuç doğrultusunda da araştırmacılar matematikten konu öğretiminden daha çok matematiğe olan tutum ve görüşleri ölçmek için yaratıcı drama yöntemini kullandığı görülmektedir. Yaratıcı drama yöntemi ile matematiğin farklı konuları üzerinde daha fazla çalışma yapılabilir. Tablo 3.11.'deki çapraz tabloda matematik konularının daha çok öğrenciler üzerinde çalışıldığı, diğer olarak ayırdığımız tutum ve görüşlerin incelendiği çalışmalarda ise çalışan öğretmenler ve öğretmen adaylarının kullanıldığı görülmüştür. Bu yüzden tutum ve görüş araştırmalarında öğrenciler, matematik konularıyla ilgili araştırmalarda da çalışan öğretmen ve öğretmen adayları kullanılabilir. 7. alt problemin bulgularının sonucunda, çalışılan örnekleme göre dağılımında en fazla ortaokul öğrencileri üzerinde çalışılmıştır. Çalışmaların hiç birinde lise öğrencileri üzerinde çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda matematik eğitiminde yaratıcı drama yönteminin lise öğrencileri örneklem olarak alındığı bir çalışma yapılabilir. Tablo 3.10.'daki çapraz tabloda görüldüğü üzere son 4 yılda çalışan öğretmenlerle ilgili çalışmalar yapılmaya başlanmıştır ancak sınıf öğretmenleriyle ilgili çalışmaların da 2014 yılında kesildiği görülmüştür. Çalışan öğretmenlerle ilgili çalışmaların artması olumlu

bir gelişme olsa da sınıf öğretmenleriyle ilgili çalışmaların geliştirilerek sürdürülmesinin gerektiği düşünülmektedir. 8. alt problemin bulguları sonucunda, veri toplama araçları kullanımında en fazla anket kullanıldığı sonucuna varılmıştır. 9. alt problemin bulguları sonucunda, %54,5 yüksek lisans tezi, %42,4 makale ve %3 ile doktora tezinde yaratıcı drama yöntemi kullanıldığı görülmektedir. Burada doktora tezlerinde matematik eğitiminde yaratıcı drama yönteminin az kullanıldığı sonucuna varabiliriz. Tablo 3.12.'deki çapraz tabloda çalışılan örneklem ve yayın türleri beraber incelendiğinde, makale yayınlarının yüksek lisans tez yayınlarından hep fazla olduğu sadece ilkökul öğrencileriyle çalışılan yayınlarda makale sayısının yüksek lisans tez sayısından az olduğu görülmüştür. Doktora tezlerinde matematik eğitiminde yaratıcı drama yöntemini kullanarak daha farklı konular üzerinde çalışmalar yapılabilir. Tablo 3.13.'deki çapraz tablodan yayın türlerini yıllara göre incelediğimizde ise 2014 yılında 4 adet makale yayınlansa da diğer yıllarda herhangi bir artış gözlenmemiştir. Yüksek lisans tezlerinde ise 2012 yılında 3 yayın olsa da diğer yıllarda bu sayı bir artış göstermemiştir. Doktora tezi ise sadece 2011 yılında 1 adet yayınlanmıştır. Her geçen yıl bilimsel çalışmaların sayısının artması gerekirken yayınlardaki bu düşün sebeplerinin araştırılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

1. Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde Yaratıcı Drama* (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayınevi.
2. Agun, B. A. (2012). İlköğretim 4. Sınıf Matematik Öğretiminde Hazırlıklı – Planlı Dramaya Uygun Etkinliklerin Geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. T.C.Rize Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
3. Aktepe, V., & Bulut, A. (2014). Yaratıcı Drama Destekli Matematik Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*.
4. Akyazı, N., & Kaplan, A. (2018). Drama Yöntemi İle Tam Sayılarla Toplama İşleminin Öğretimi: 6. Sınıf Öğrencilerinden Yansımalar. *Bayburt Eğitim Fakültesi*, 13 (25), 259-294.
5. Altun, M. (2008). Eğitim Fakülteleri Ve İlköğretim Öğretmenleri İçin Matematik Öğretimi. *İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım*.
6. Aykaç, M., & Köğce, D. (2017). Matematik Kazanımlarının Öğretiminde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanma Durumlarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 523-542.
7. Aykaç, M., & Köğce, D. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Derslerinde Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanma Durumlarının İncelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 907-938.
8. Bakkaloğlu, N. (2011). Drama Yönteminin İlköğretim 4.Sınıf Matematik Dersinde Öğretmenin Kalıcılığına Etkisi. *Ecer*.
9. Batıbay, G. (2018). *Ders Araştırmasıyla Matematik Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanarak Matematiği Öğretme Bilgilerinin Gelişiminin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
10. Baykul, Y. (2003). İlköğretimde Matematik Öğretimi. (7. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
11. Borlat, G. (2018, Ağustos). *Yaratıcı Drama Yönteminin Matematik Kaygısı Ve Motivasyonuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
12. Cantürk Günhan, B., & Özen, D. (2010). Prizmalar Konusunda Drama Yönteminin Uygulanması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27.
13. Ceylan, H. (2014). *6. Sınıf Matematik Dersi Eşitlik ve Denklem Konusunun Drama Yöntemi Kullanılarak Anlatılmasının Öğrenci Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
14. Çakır, B. E. (2012). *Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile Dramatizasyon Yönteminin İlköğretim 2. Sınıf Matematik Dersinde, Öğrencilerin Akademik Başarı*

- ve Kavramların Kalıcılık Düzeylerine Etkisinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
15. Çalışkan, N., & Karadağ, E. (2014). *Eğitimde drama teorik temelleri ve uygulama örnekleri (3.Baskı)*. Ankara: Anı.
 16. Debreli, E. (2011). *The Effect of Creative Drama Based Instruction on Seventh Grade Students' Achievement in Ratio and Proportion Concepts and Attitudes Toward Mathematics*. Yüksek Lisans Tezi. A Thesis Submitted To The Graduate School Of Social Sciences Of Middle East Technical University.
 17. Demirel, Ö., Kaya, Z. (Ed.) (2007). *Eğitim bilimine giriş (2.baskı)*. Ankara: Pegem.
 18. Dilek, A. ve Coşkun, S.N., (2017) “İşletme Eğitimi Alan Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Girişimcilik Düzeylerinin Belirlenmesi: Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Meslek Yüksekokulu Örneği”, Use I.Uluslararası Sosyoloji ve Ekonomi Kongresi, 24-26 Kasım 2017, Tam Bildiri Kitabı, Kayseri.
 19. Dilek, A., Coşkun, S.N., ve Akkan, Y. (2018) “Müze Yöneticilerinin Müze-Toplum İlişisini Geliştirici Faaliyetleri Üzerine Bir İnceleme: Aydın Arkeoloji Müzesi Örneği” The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science, Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7902> Number: 73 , p. 395-408, Winter.
 20. Dilek, A. ve Coşkun, S.N. (2018) “Kırsal Kalkınmada Kadın Girişimciliği: Eğridere Zeybek Kıyafetleri Üretimi” Uluslararası Küçük Menderes Araştırmaları ve Türe Tarihi Sempozyumu Bildiriler, Türe Belediyesi Kültür Yayınları, Cilt:2, Türe-İzmir.
 21. Dilek, A. ve Özsoy, N. (2018) “Pedagojik Formasyon Programına Katılan İİBF Mezunu Öğrencilerin Kariyer Algılamaları: Adnan Menderes Üniversitesi Örneği”, Eğitim Bilimleri Alanında Yenilikçi Yaklaşımlar, Gece Akademik, Ankara.
 22. Erkan, G., & Erdoğan, T. (2019). *Dramatematik*. Ankara: Eğiten kitap.
 23. Ernest, P. (1991). *Constructing Mathematical Knowledge: Epistemology and Mathematics Education*. London: The Falmer Press.
 24. Geçim, A. D. (2012, September). In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Master Of Science In The Department Of Elementary Science And Mathematics. Yüksek Lisans Tezi. A Thesis Submitted To Graduate School Of Social Sciences Middle East Technical University, Ankara
 25. Geçim, A. D. (2012). *Yaratıcı Drama Temelli Öğretimin 7. Sınıf Öğrencilerinin Olasılık Konusundaki Başarılarına ve Matematiğe Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
 26. Gedik, Ö. (2014). *Yaratıcı Drama Yönteminin Matematik Dersinde Öğrencilerin Farklı Öğrenme Düzeylerine ve Öz-yeterlik Algılarına Etkisi*. Yüksek

- Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla .
27. Gedik, Ö. & Aykaç, N. (2017). Matematik Derslerinde Kullanılan Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Farklı Öğrenme Düzeylerine ve Öz-yeterlik Algılarına Etkisinin Belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 152-165.
 28. Gümüş, H. G. (2017). *Matematik Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Başarılarına, Tutumlarına Ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
 29. Hacısalıhoğlu, H. H., Mirasyedioğlu, Ş., Akpınar, A.; *Matematik Öğretimi*, Asil Yayın Dağıtım, Ankara, 2003.
 30. Karapınarlı, R., & Görgen, İ. (2014). Yaratıcı Drama Temelli Matematik Öğretiminin İlköğretim Öğrencilerin Başarı Ve Hatırlama Düzeyine Etkisi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (5), 1005-1020.
 31. Kaşıkçı, M. (2015). *Matematik Tarihi Dersinde Drama Yönteminin İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Bilgi, İnanç Ve Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
 32. Kayhan, H. C. (2012). Türkiye’deki Drama Ağırlıklı Matematik Öğretimi Çalışmaları Üzerine Bir Değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 97-120.
 33. Kayhan, M. ve Özgün Koca A. (2004). *Matematik Eğitiminde Araştırma Konuları: 2000–2002*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 26, 72–81.
 34. Makas, F. S. (2017). *Yaratıcı Drama Yönteminin Dördüncü Sınıf Matematik Dersinde Başarı, Tutum ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
 35. Özsoy, N. (2003) a. İlköğretim Matematik Derslerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması. *BAÜ Fen Bil. Enst. Dergisi*, 112-119.
 36. Özsoy, N. (2003) b. “Yaratıcı Dramanın Matematik Öğretiminde Bir Yöntem olarak Kullanılması”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Temmuz-Ağustos 2003, 28, 300, 23-27 ISSN 1300-249X.
 37. Özsoy, N., Yüksel, S. (2007). ”Matematik Öğretiminde Drama”. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. ISSN:1302-5147, 2007, 21.
 38. Özsoy, N. (2017). STEM ve Yaratıcı Drama. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 633-644.
 39. Özsoy, N., Özyer, S., Akdeniz, N., Alkoç, A. (2017). “An Example of Prepared-Planned Creative Drama in Second Grade Mathematics Education. *European Journal of Education*. Vol 3, issue 8, pp: 516-529. 2017. DO:10.5281/zenodo.841806. ISSN. 2501-1111.

40. Özsoy, N., Boztürk, B., Karataş, P. M., Akkaya, Y. (2018). "Effect of Creative Drama Method on Geometry Teaching". *European Journal of Education Studies*, 5(7), 101-112.
41. Özsoy, N., Özyer, S. (2018). "Creative Drama and Example of activity Plan in STEM". *European Journal of Education Studies*, 4 (4), 213-222.,
42. Özsoy, N., Akkaya Y., Eray, F., Umurbek, M., Güçlü, M., Tosun, T. (2018). "Obtaining Acquisitions on the Values in the Secondary Education Mathematics Curriculum Through Creative Drama Activities". *European Journal of Education Studies*, 5(8), 165-184.
43. Özsoy, N. (2003). İlköğretim Matematik Derslerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması. *BAÜ Fen Bil. Enst. Dergisi*, 112-119.
44. Özsoy, N. (2017). STEM ve Yaratıcı Drama. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 633-644.
45. Özsoy, N. (2010). Matematik Öğretiminde Alternatif Etkinlikler Yaratıcı Drama Uygulamaları. Adnan Menderes Üniversitesi Yayını. No: 36. ISBN: 978-975-8254-42-2. Aydın.
46. Özturan Sağırlı, M. (2014). Matematik Öğretiminde Drama. *Educational Research and Review Dergisi*, 19-26.
47. Özyıldırım Gümüş, F., & Akkuş İspir, O. (2014). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Gözünden Yaratıcı Drama İle Etkili Öğrenme Ortamlarının Yapılandırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (51), 241-254.
48. Sertöz, S. (2000). *Matematiğin Aydınlik Dünyası*. Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
49. Şahin, B. (2015). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Matematik Derslerinde Yaratıcı. *Çağdaş drama derneği* , 51-62.
50. Şahin, B. (2018). Yaratıcı Drama İle Matematik Öğreniyorum. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 8 (1), 37-50.
51. Şengün, Y. (2010). *Yaratıcı Drama Temelli Matematik Dersinin Matematiksel Öğrenme Ortamları Kuramına Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
52. Şenol Özyiğit, E. N. (2011). İlköğretim Matematik Dersinde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Öğrencilerin Problem Çözme Stratejileri, Başarı, Benlik Kavramı ve Etkileşim Örüntüleri Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. *İzmir* .
53. Türker Biber, B., Akkuş İspir, o., & Sonay Ay, Z. (2015). Matematik Tarihinin Öğretimi İçin Alternatif Bir Öğretim Yöntemi: Yaratıcı Drama. *Elementary Education Online*, 14 (4), 1384-1405.
54. Ubuz, B., & Ulutaş, F. (2008). Matematik Eğitiminde Araştırmalar ve Eğilimler: 2000 ile 2006 Yılları Arası. *Elementary Education Online*, 7 (3), 614-626.

55. Yenilmez, K., & Uygan, C. (Eylül 2010). Yaratıcı Drama Yönteminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Geometriye Yönelik Öz-yeterlik İnançlarına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 931-942.

Kod	Başlık
1	Drama Yöntemi İle Tam Sayılarla Toplama İşleminin Öğretimi: 6. Sınıf Öğrencilerinden Yansımalar
2	İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Matematik Derslerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılmasına Karşı Bakışlarının İncelenmesi
3	İlköğretim 1-5. Sınıflar Matematik Dersi Temel Becerilerine Drama Tekniğinin Katkısına İlişkin Öğretmen Görüşleri
4	Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Derslerinde Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanma Durumlarının İncelenmesi
5	Matematik Tarihinin Öğretimi İçin Alternatif Bir Öğretim Yöntemi: Yaratıcı Drama
6	İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Gözünden Yaratıcı Drama İle Etkili Öğrenme Ortamlarının Yapılandırılması
7	Matematik Derslerinde Kullanılan Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Farklı Öğrenme Düzeylerine ve Öz-yeterlik Algılarına Etkisinin Belirlenmesi
8	Yaratıcı Drama Yönteminin İlköğretim 7.Sınıf Öğrencilerinin Geometriye Yönelik ÖzYeterlik İnançlarına Etkisi
9	Yaratıcı Drama ile Matematik Öğreniyorum
10	Türkiye'deki Drama Ağırlıklı Matematik Öğretimi Çalışmaları Üzerine Bir Değerlendirme
11	STEM ve Yaratıcı Drama
12	Matematik Kazanımlarının Öğretiminde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanma Durumlarının İncelenmesi
13	Matematik Öğretiminde Drama
14	Prizmalar Konusunda Drama Yönteminin Uygulanması
15	Drama Yönteminin İlköğretim 4.Sınıf Matematik Dersinde Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi
16	Yaratıcı Drama Destekli Matematik Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi
17	Matematik Öğretiminde Kullanılan Yaratıcı Drama Yöntemine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi
18	Matematik Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Başarılarına, Tutumlarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi
19	İlköğretim Matematik Dersinde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Öğrencilerin Problem Çözme Stratejileri, Başarı, Benlik Kavramı ve Etkileşim Örüntüleri Üzerindeki Etkisi
20	Yaratıcı Drama Yönteminin Dördüncü Sınıf Matematik Dersinde Başarı, Tutum ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi
21	Okul Öncesi Matematik Öğretiminde Drama Yönteminin Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)
22	Matematik Tarihi Dersinde Drama Yönteminin İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Bilgi, İnanç ve Tutumlarına Etkisi
23	Yaratıcı Drama Yönteminin Matematik Dersinde Öğrencilerin Farklı Öğrenme Düzeylerine ve Öz-Yeterlik Algılarına Etkisi
24	6. Sınıf Matematik Dersi Eşitlik ve Denklem Konusunun Drama Yöntemi Kullanılarak Anlatılmasının Öğrenci Tutumlarına Etkisi
25	Yaratıcı Drama Temelli Öğretimin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Olasılık Konusundaki Başarılarına ve Matematiğe Yönelik Tutumlarına Etkisi
26	İlköğretim 4. Sınıf Matematik Öğretiminde Hazırlıklı-Planlı Dramaya Uygun Etkinliklerin Geliştirilmesi
27	Yaratıcı Dramayı Matematik Öğretiminde Yöntem Olarak Kullanan Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanlarının Yönteme İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi
28	Yaratıcı Drama Temelli Matematik Dersinin Matematiksel Öğrenme Ortamları Kuramına Göre İncelenmesi

29	Yaratıcı Drama Yönteminin Matematik Kaygısı ve Motivasyonuna Etkisi
30	Ders Araştırmasıyla Matematik Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanarak Matematiği Öğretme Bilgilerinin Gelişiminin İncelenmesi
31	Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile Dramatizasyon Yönteminin İlköğretim 2.Sınıf Matematik Dersinde, Öğrencilerin Akademik Başarı ve Kavramların Kalıcılık Düzeylerine etkisinin Karşılaştırılması
32	Yaratıcı Drama Temelli Öğretimin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Oran Orantı Konusundaki Başarılarına ve Matematiğe Yönelik Tutumlarına Etkisi
33	Yaratıcı Drama Temelli Matematik Öğretiminin İlköğretim Öğrencilerinin Başarı ve Hatırlama Düzeyine Etkisi

*Çalışmalar rastgele sıralanmıştır.

CENGİZ AYTMATOV'UN EDEBÎ KİŞİLİĞİ VE İLHAM KAYNAKLARI¹

Cengiz ALYILMAZ², Nurullah ŞAHİN³

BÖLÜM 12

-
- 1 Bu çalışma, Prof. Dr. Cengiz Alyılmaz danışmanlığında hazırlanan *Cengiz Aytmatov'un Eserlerinin Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi ve Ortaokul Türkçe Ders Kitapları İçin Metin Önerileri* başlıklı doktora tez çalışmasından üretilmiştir.
 - 2 Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, calyilmaz@uludag.edu.tr
 - 3 Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, nsahin.86@gmail.com



CENGİZ AYTMATOV'UN EDEBÎ KİŞİLİĞİ VE İLHAM KAYNAKLARI¹

Cengiz ALYILMAZ², Nurullah ŞAHİN³

Cengiz Aytmatov'un hayatı, eserleri ve edebî kişiliği

“Kırgızistan Cumhuriyeti, Orta Asya'nın yüz ölçümü bakımından en küçük ülkelerinden biri olmasına rağmen insanlık tarihinin eski kültür varlıklarından önemli bir kısmını üzerinde barındırması sebebiyle öteden beri bilim dünyasının ilgi odağı hâline gelmiştir” (Alyılmaz, 2009, s. 186).

Cengiz Aytmatov'un da mensubu bulunduğu Türk boyu olan “Kırgızlar, birçok tarihi hadisenin oluşumunda etkin rol oynayarak tarihte silinmez izler bıraktıklarından eski Türk boy ve toplulukları içinde genelde konargöçer hayat sürmeleri, savaşçı kimlikleri ve eşsiz halk anlatısı Manas Destanı ile tanınmışlardır” (Alyılmaz, 2013, s. 1).

“Kırgızların kökeni, kimlikleri, kimlerle kardeş ve akraba oldukları, tarih boyunca nere(ler)de ve ne zaman yaşadıkları, bugün yaşadıkları topraklara nere(ler)den ve ne zaman geldikleri... hususlarında yapılan çalışmalar ise ne yazık ki yetersiz kalmıştır.”

“Tarihin farklı dönemlerinde tarihin akışını değiştiren; mevsimlere ve dönemin şartlarına göre kimi zaman konargöçer kimi zaman da yerleşik hayat sürüp yazlık ve kışlık yerleşim yerleri inşa eden Kırgızlar, aynı zamanda petroglifler, damgalı ve tasvirli (dikili) taşlar, yazıtlar, anıtlar, kurganlar, heykeller, mezarlar, mezarlıklar, süs ve kullanım eşyaları da vücuda getirmişlerdir. Konuyla ilgili tarihî ve güncel kaynaklarda Kırgızların sürdürdükleri yaşam biçimi ve savaşçı kimlikleri ön planda tutulmuş; onlara ait kültür ve uygarlık eserlerinden ya hiç bahsedilmemiş ya bu eserler bazı dönem adları (Afanasyevo kültürü, Okunevo kültürü, Andronova kültürü, Karasuk kültürü, Tagar kültürü, Taştık kültürü ...) verilerek geçiştirilmiş; ya da başkalarına mal edilmiştir.” ...

“Kırgızların bugünkü Sibiryâ bölgesinde Kögmen / Sayan dağlarının etekleriyle Yenisey / Kem ve Abakan ırmaklarının suladıkları verimli ve güvenli topraklarda yaşadıklarına dair en kıymetli deliller II. (Kök)türk kağan ve kumandanları tarafından vücuda getirilen Orhun yazıtlarıdır. Nitekim ünlü Türk kağan ve kumandanları tarafından vücuda getirilen Orhun yazıtların-

1 Bu çalışma, Prof. Dr. Cengiz Alyılmaz danışmanlığında hazırlanan *Cengiz Aytmatov'un Eserlerinin Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi ve Ortaokul Türkçe Ders Kitapları İçin Metin Önerileri* başlıklı doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

2 Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, calyilmaz@uludag.edu.tr

3 Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, nsahin.86@gmail.com

da (Kök)türklerin Kırgızlara karşı yaptığı seferlerden bahsedilirken Kırgızların yaşadıkları bölgeler hakkında da önemli bilgiler verilir.” ...

“Kırgızların yaşadıkları bölgeler dikkate alındığında bu bölgelerde vücuda getirilen eserlerin ve bu bağlamda da yazıtların gerçek sahiplerinin kimlikleri de açıklık kazanmaktadır. Açık ve yalın bir ifadeyle belirtmek gerekirse Sibirya bölgesindeki arkeolojik eserlerin, tarihî kalıntıların, mimarlık eserlerinin, anıtların ve yazıtların önemli bir kısmının sahipleri Kırgızlar ve Kırgız birliği içinde yer alan Türk boy ve topluluklarıdır. Kırgız birliği içinde yer alan ve (bugün bir bölümü) hâlâ o bölgede yaşayan ve daha ziyade Kıpçak grubuna mensup olan Türk boy ve toplulukları arasında Kırgızların / Hakasların, Azların, Çiklerin, Şorların, Teleütlerin, Tatarların... bulunduğunu belirtmek gerekir.” ...

“Batı (Kök)türklerinin asıl unsurunu teşkil eden Oğuz, Türgiş, On-Ok, Karluk gruplarına mensup Türk boy ve topluluklarının da (Kök)türk Kağanlığının merkeziyle olan ilişkilerine paralel olarak Kırgızlarla sosyal, kültürel, askerî ve ticari ilişki ve ittifak kurdukları; Kırgızların yaşadıkları bölgelerde koloniler kurdukları bilinmektedir” (Alyılmaz, 2013, s. 2-6).

Kırgızların ve aslında tüm Batı Türkistan’ın geçtiğimiz yüzyıldaki durumuna bakacak olursak bu coğrafyadaki Türk nüfusunun yaşadığı zulümlere şahit olmaktadır. 19. yüzyılın ikinci yarısından başlayarak 20. yüzyılda da devam eden olumsuz gelişmeler, bu bölgede yaşayan Türkleri çok zor durumda bırakmış ve buradaki Türk nüfus, tüm dünyanın gözleri önünde çok büyük katliamlara ve asimilasyon hareketlerine maruz kalmıştır. Bu konuyla ilgili Buran, şunları kaydetmektedir:

Kırgızlar, 19. yüzyıla kadar genellikle göçebe bir hayat yaşamakta idiler. Çarlık Rusyası 19. yüzyılın ikinci yarısında Türkistan’ı, bu arada Kırgızların yaşadıkları bölgeleri de işgal eder. 1855 yılında başlayan işgal hareketi 1876 yılında tamamlanır. Çarlık yönetimi Kırgızları yerleştirerek onları belli yerlerde denetim altında tutmak ister. Bu yerleştirme sırasında, Rusya’dan getirilen aileler, verimli düz arazilere yerleştirilirken, Kırgızlar daha çok dağlık arazilerde ve yaylalarda yaşamak zorunda kalmışlardır. Rus işgalinin, baskı ve sürgünlerin yarattığı huzursuzluk dolayısıyla Kırgızlar zaman zaman isyan etmiş; çeşitli çatışmalar yaşanmıştır.

Kırgızistan bir ara Kazakistan’a bağlanmış, 1924’te Kara Kırgız Özerk Oblastı hâline getirilmiş, 25 Mayıs 1925’te Sovyetler Birliğine katılmış ve Kırgız Ata SSC şeklinde adlandırılmıştır. Bu süreçte, Kırgız Türkçesi ayrı bir yazı dili hâline getirilmeye çalışılmış ve ilk Kırgızca gazete olan (1924) Erkin Too çıkarılmaya başlanmıştır. Dil ve tarih farklılaştırmasına dayanan farklı ulusal kimliklerin yaratılması ve bu kimliklere mensup olma duygusunun derinleştirilmesi politikaları, bu yıllarda yoğun bir biçimde işlenmiştir. Lenin’in bu mikro milliyetçi yaklaşımı, Marksizm’e aykırı olsa da, oldukça başarılı olmuştur. Nitekim toplumların gururlarını okşayarak

onları yavaş yavaş ve incitmeden yok etme politikası, bölünmüş, çok parçalı zayıf bir Türk kimliğine dönüşmüştür.

Diğer Türk bölgelerinde olduğu gibi, Kırgızistan'da da devrim karşıtı STP'ye katılmakla suçlanarak ağır cezalara çarptırılan binlerce kişi vardır. Cezalandırılan bu insanların bir bölümü önemli devlet görevlerini üstlenmiş memurlardır (Buran, 2010, s. 146-147).

İşte böyle zulüm ve asimilasyon politikaları ile Çarlık Rusya'nın ve Sovyetlerin soykırımlarına maruz kalan Kırgızistan'ın başkenti Bişkek'e bağlı Şeker köyünde 12 Aralık 1928'de doğan Cengiz Aytmatov, Bolşevik İhtilali'nin etkisi altında kalan genç nesil arasında gösterilmektedir. (Korkmaz, 2009; Akmataliyev, 1991).



(Fotoğraf Manas Üniversitesi Arşivi'nden alınmıştır)

Cengiz Aytmatov'un babası Törökul Aytmatov, annesi ise Nagima Aytmatova'dır.

Cengiz Aytmatov'un kız kardeşi Roza Aytmatova ailesinin kökeni hakkında şunları kaydetmektedir:

Bizim babamız Talaslıdır. Talas bölgesinde eskiden beri Kuşçu, Saruu ve Kıtay boyunun mensupları yaşamışlardır. Kuşçu boyu genel olarak Talas nehrinin yukarı tarafına yerleşmiştir. Saruu boyu, Talas vadisinin orta kısmında, Kıtay boyu ise Kürküröö nehri tarafında yaşamışlardır. Biz Kıtay boyundanız. Abramzon'un incelemelerine göre Kıtay boyu Sol Kanat'a tabidir. Şecereye bakacak olursak, bizim atamız Kıtay boyunun Tülkü adlı oğluymuş. Onun Baytike ve Buuday adlı iki oğlu olmuş. Baytike'den Töntögör ve Kıyra adlı çocukları varmış. Töntögör'ün oğullarından biri olan Şeker bizim sülalenin lideriymiş. Şeker'den Kudaynazar, ondan Konçucok, Konçucok'tan Kimbildi doğmuş. Bizim büyükbabamız Aytmat Kimbildi'nin oğludur. Aytmat'ın ise Törökul ve Rıskulbek adlı iki oğlu, Ayımkül, Karagız ve Gülayım adlı üç kızı olmuş. Birimkul, Kimbildi'nin

Aytmat'tan büyük olan oğludur. Onun ilk eşinden olan Alımkul, ikinci eşinden olan Özübek ve Kerimbek adlı çocukları varmış. Köydeki yaşlıların anlattıklarına göre dedemiz Aytmat, çok iyi bir terzi olmanın yanında kuyumculuğu, at eğeri ve komuz yapmayı da iyi bilen usta bir insan imiş. Aytmat Kimbildeyev, köyde "Singer" markalı dikiş makinesini satın alarak elbise diken ilk insan olmuş. Bundan dolayı ona "Terzi Aytmat" lakabını takmışlar, gelinler de onu lakabıyla "terzi ağabey" diye çağırırlarmış. ... Babam kendi elleriyle kaleme aldığı biyografisinde Rus-Tüzem mektebinde okuduğunu, buradan 1917 senesinde mezun olduğunu yazar. Bu okulun birinci aşamasıydı, daha sonra okulun ikinci aşamasına da devam eder. Artık Aytmat, oğlunun okula alışıarak çevresindekilerle de iyi anlaştığını bildiği için, eskisi gibi (okula gönderdiği ilk günlerdeki gibi) pek de merak ederek üzülmüyordu. Bu sebepten Şeker'e içi rahat döner. Ancak Şeker'e döndüğü zaman sık sık hastalanmaya başlar. Durumunun düzelmeyeceğini hisseden Aytmat, Törökul'u çağırır. Bu tarih 1920 senesiydi. Törökul'un orta öğretimini tamamlayıp, yüksekokula başladığı dönem idi. Aytmat: "Törökul sen erkek çocuklarımın büyüğün, 17 yaşına geldin, artık delikanlı oldun. Ablan Ayımkül ile kız kardeşin evlenerek kendi hayatlarını kuracaklar, sen onlar için bir dayanaksın. Küçük kız kardeşin Gülayım 14 yaşına, erkek kardeşin Rıskulbek ise henüz 10 yaşına girdi. Bunları yetiştirmek lazım. Galiba benim içecek suyum tükendi. Ailemizi sana emanet ediyorum, sana güveniyorum oğlum!" der. Aytmat, 1920 senesinde bu fani dünyadan göç eder. Böylece Ayımkın genç yaşta (38- 39 yaşlarında) dul kalır" (Aytmatova, 2008b, s. 35-37).

Cengiz Aytmatov'un babası Törökul Aytmatov Kırgızistan'da parti ve devlet işlerinde aktif görev almış bir insandır. 1920-1921 yılları arasında Grozny Kışlağı'ndaki Fakirler Teşkilatında sekreterlik görevinde bulunmuştur. 1921-1924 yılları arasında Doğu Emekçileri Komünistlik Üniversitesinde eğitimini tamamlayan ve sonrasında Sovyet Partisi memurluğuna giren Törökul Aytmatov, Kırgızistan'da parti bünyesinde önemli görevlerde bulunmuştur. Babasının görevinden dolayı Cengiz Aytmatov'un çocukluğunun bir kısmı Moskova'da ve Bişkek'te geçmiştir. Yazarın Rus diline ana dili kadar hâkim olmasının altında bu durum yatmaktadır (Akmataliyev, 1998; Cumakunova, 2008).

Az sayıdaki Kırgız komünistlerinden biri olan Törökul Aytmatov, Stalin'in 1937'deki tasfiye hareketinden nasibini alanlar arasındadır. Stalin rejiminden korkan Törökul Aytmatov, eşi Nagima'yı ve çocuklarını akrabalarının yanına göndermiştir. Bununla ilgili Cengiz Aytmatov şunları kaydetmektedir:

Moskova'da Kızıl Profesörlük Enstitüsüne (The Red Professörship Institute) katılan parti görevlisi babam 1937'de tasfiye edildi. Ailece köye taşındık. Bu benim için bütün karmaşıklığı ile gerçek hayat okulunun başlangıcı oldu (Aytmatov, 1988).

Henüz altı aylık olan küçük Roza ile birlikte dört kardeşlik. Babam Kazan garına götürmüştü bizi. Tren oradaydı. Kapıları açıktı. Vagonun biri bize rezerve edilmiş bölümlerden oluşuyordu. Altılı üstlü ranzalar vardı. Babam bunlardan ikisine bizi yerleştirdi. Ve vedalaştı. Annemin nasıl ağladığını ve babamın kendisine nasıl güçlkle hâkim olabildiğini görüyordum (Aytmatov, 2002, s. 35-36).

1937 yılında Stalin yönetiminin yaptığı sürgün ve katliamlardan Kırgız aydınları da nasibini almış, Cengiz Aytmatov'un babası Törekül Aytmatov'un da içinde bulunduğu yüz otuz yedi kişi tutuklandıktan sonra bir daha haber alınamamıştır. Yazar'ın annesi Nagima Aytmatov, 29 Ekim 1939 tarihinde Halk Komiserliğine dilekçe yazmış ve kendisine kocasının on yıl süre ile Sibiry'a sürgüne gönderildiği bilgisi verilmiştir. Cengiz Aytmatov da babasının akıbetini öğrenmek için 15 Temmuz 1956 tarihinde SSCB Harp Başsavcılığına bir dilekçeyle başvurmuştur. Törekül Aytmatov ile ortadan kaybolan diğer aydınların aileleri de yetkili makamlara başvurmuş; fakat kimse bu kaybolan yüz otuz yedi kişinin akıbetini öğrenememiştir. Bu aydınlar ne olduğu ancak SSCB'nin dağılmasından sonra ortaya çıkan tek görgü tanığı sayesinde öğrenilmiştir. Ortadan kaybolmalarının üzerinden elli dört yıl geçtikten sonra tamamının kurşuna dizilerek öldürüldüğü ortaya çıkmıştır. Aytmatov, babasına olan duygularını 'Toprak Ana' isimli eserinin girişinde 'Baba, ben sana anıt koyamadım; senin nerede gömüldüğünü bile bilmiyorum. Bu eserimi sana, babam Törekül Aytmatov'a armağan ediyorum' şeklinde dile getirmiş, 1992 yılında babasının kemikleri başında ise 'Baba elli yıldır seni arıyordum, neredeydin' diye hıçkırıklarla ağlamıştır (Buran, 2008, s. 80).

Aralarında Törekül Aytmatov'un da bulunduğu 137 Kırgız aydınına ait toplu mezarın bulunmasına ön ayak olan Bübüra Kıdıraliyeva isimli kadın, 1938 yılındaki olayı şöyle anlatmaktadır:

Babam (Abıkan) o tarihlerde Çon Taş denilen yerde bulunan İçişleri Bakanlığına bağlı KGB dinlenme merkezinde çalışıyordu. Bu dinlenme merkezinin yakınında bir kerpiç fabrikası / tuğla ocağı vardı. Ben ilkokul ikinci sınıfa gidiyordum. 1. çeyrek tatilde babam bir gün bize, "toplamanın Aşırkul amcanıza gidiyoruz" dedi. "Biz apar topar hemen Aşırkul amcamların köyüne gittik ve orada 12 gün kaldık. Bu arada babam, sabahları erken saatlerde ve akşamları hayvanlara yem vermek için evimize gidip geliyordu. Tekrar Çon Taş'a döndüğümüzde, daha önceleri içinde saklamabaç oynadığımız yakındaki tuğla ocağının yıkıldığını ve binanın yerinde bir tümsek" olduğunu fark ettik. "Bu arada, daha önceleri duymadığımız bir tarzda köpekler sürekli uluyordu ve bir süre sonra da etraftan çok kötü kokular gelmeye başladı. Biz bütün bu olanlara bir anlam veremiyorduk. Babam bir gün yine bizleri topladı ve:" "Birisi size bir şey sorarsa biz burada değildik, amcamlardaydık, hiçbir şey görmedik, bilmiyoruz deyin, yoksa kötü şeyler olur, bizi hapse koyarlar" diye sıkı sıkı tembihledi. Biz de soranlara hep bir şey bilmediğimizi, evde olmadığımızı söyledik. Daha sonra babam

başka bir yerde görevlendirilince oradan ayrıldık. Ne zaman o bölgeden geçsek babam hep Kuran okurdu, ama niçin okuduğunu bilmiyorduk.

1973 yılında babam hastalandı. Bir gün bütün çocuklarını, damatlarını yanına çağırdı ve bana dönerek:”“Sen çocukların büyüğüsün, diğerleri küçüktü hatırlamazlar, ama sen hatırlayabilirsin. Ben hastayım ve her an ölebilirim, boynumdaki borçla gitmek istemiyorum. 1938 yılı 1. çeyrek tatilinde Aşırkul amcanlara gitmemizi, döndükten sonraki köpek ulumalarını, pis kokuları ve kerpiç fabrikasının yıkılarak bir tümseğe dönüşmesini hatırlıyor musun? Şimdi bütün bunların nedenini ve yıllardır içimi kemiren sırrı açıklayacağım. Aşırkul amcanlara gittiğimiz günlerde, yakınları acı içinde olan insanların cesetlerini o kerpiç fabrikasındaki ocağı çukuruna atıp, binayı üstlerine yıkıp ve kapattılar. Bütün o insanların cesetleri, kerpiç fabrikasının yerinde oluşan o tümseğin altındadır. Şimdi vakit uygun değil, ama uygun bir zaman olursa, sen bunu yetkililere söyle ve yerini göster”“- dedi. Bu konuşmadan birkaç ay sonra babam vefat etti.

1991 yılı geldiğinde artık Sovyetler Birliği yıkılmıştı ve ne yazık ki babam da hayatta değildi. Artık babamın söylediği günün geldiğini düşünmeye başlamıştım. Daha fazla beklemek istemiyordum ve babamın bana emanet ettiği sırrı açıklamaya karar verdim.

Bir gün tarihçi, Begaliyev’in bir gazetede bu konuyla ilgili bir makalesini okudum. Hemen Begaliyev’i telefonla arayarak bu konu hakkında bilgi sahibi olduğumu ve kendisiyle konuşmak istediğimi söyledim. Ancak Begaliyev, beni tanııyordu ve tanımadığı bir kişinin böyle önemli bir konuda bilgi sahibi olduğunu söylemesinden çekinmiş olacak ki, benimle görüşmek istemediğini söyleyerek telefonu kapattı. Daha sonra, bir ayakkabı tamircisinde tesadüfen tanıştığım, İngilizce öğretmeni”Gülay”“Bayterekova’ya bazı şeyleri anlattım. Cengiz Aytmatov’un oğlu Askar Aytmatov’un öğretmeni olan Bayterekova, Askar Aytmatov’u haberdar edebileceğini söyledi. Çok geçmeden yetkililer geldiler, konuştuk ve ben bütün bildiklerimi anlattım. Bu konuşmadan sonra hemen beni aldılar ve Çon Taş’a gittik. Cesetlerin bulunduğu yeri gösterdim. Mevsim kış idi, hemen açmadılar ve baharı beklediler. Bahar ayları gelince, Mayıs ayında gösterdiğim yeri açtılar ve 137 kişinin cesedine ulaştılar (Buran, 2010, s. 155-157).

Törökul Aytmatov ve diğer aydınların gömüldüğü toplu mezarın bulunuşunu ve kendisi üzerinde yarattığı hissiyatı Roza Aytmatova şöyle anlatmıştır:

1991 yılında Bışkek şehrinin yakınlarındaki Çon-Taş köyünde bir toplu mezarın bulunması ve onların 30’lu yıllardaki Stalin katliamının günahsız kurbanları olduğunun tespit edilmesi sırasında bu insanların arasından babam Törökul Aytmatov’a ait belgenin bulunması bizim ailemiz için büyük bir dönüm noktası olmuştur. Sanki babam, idam edilmeden önce kendisine ait suçlama belgesini yaka cebine özellikle koymuş ve aradan yarım asır geçtikten sonra çocuklarının bunu bulacağını hissetmiş gibi geliyordu

bana. Bu haberi duyduğum an yerimde hiç duramadığımı hâlâ çok iyi hatırlıyorum. Kalbimi parçalayıp nefesimi daraltan bu acı kederimi nereye, nasıl saklayacağımı bilemedim ve babamı kurşuna dizerek hayvan gibi gömen canileri bütün dünyaya rezil edip ayıplamak istedim. İşte bu duyguları yaşadığım sırada, benim yanımda, hâlimden anlayan ve benim sözlerime kulak veren hiç kimse yoktu. İşte, o zaman bütün gücümü toplayıp elime kalemimi aldım. Her şeyi yazmak istedim. Yoksa bu kadar sıkıntıdan göğsüm patlayacaktı... (Aytmatova, 2008a, s. 27).

Kırgızistan Cumhuriyeti'nin eski cumhurbaşkanı Askar Akayev, Törökul Aytmatov ve o dönemde öldürülen aydınlar hakkındaki görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

Bu insanlar hakkında kendi hitabımda bahsettiğim zaman onlara sıcak bir ilgi ve sevgi beslediğimi hatırlıyorum. *Unutulmaz 10 Yıl* adını verdiğim kitabımda şunlardan bahsetmiştim: Politik hayatın değeri, 20 ve 30'lu yıllar aralığında gelişti. Bunda devletin enerjik ve genç yöneticilerinin halklarına yaptığı hizmetler rol oynadı. Bu genç yöneticiler; Abdulkirim Sıdıkov, Yusuf Abdurrahmanov, Törökul Aytmatov, İmanali Aydarbekov, Bayalı İsakeyev, Erkinbek Esenamanov, Kasım Tınıstanov ve diğerleridir.

Gerçekten de çok kabiliyetli, güçlü ve aydınlık olan bu insanlar; ölçülü kişiliklere sahip ve o zamanların yüksek eğitilmiş insanları idi. Böyle kabiliyetli nesiller herhangi bir toplumu ve devleti yüceltirler (Akayev, 2003, s. 173).

Roza Aytmatova, annesi Nagima'nın şeceresi ile ilgili olarak ise, şunları belirtmektedir:

Nagima Aytmatova (kızlık soyadı – Abduvaliyeva) 7 Kasım 1904 tarihinde Issikköl'deki Karakol şehrinde, dünyaya gelmiştir. Onun babası Hamza Abduvaliyev (soyadı, Arap harflerinden Abduvaliyev veya Gabduvaliyev şeklinde okunabilir) Issikköl bölgesinde tanınmış, çok saygıdeğer ve zengin bir insandır. Hamza Abduvaliyev Tatar asıllıdır. O Kazan şehrinin yakınlarındaki Myaçkara köyünde doğup büyümüştür. Onun ataları çok çalışkan, hiçbir zorluktan korkmayan cesur insanlarmış. İşte onlar, bu Myaçkara köyünün temelini atmışlar. Hamza, o dönemin şartlarına uygun olarak yeterli derecede eğitim almış ve kendi devrinin eğitilmiş insanlarından biriydi. Arap ve Kiril alfabesinde okuma-yazmayı çok iyi biliyordu. Rus dilini de çok iyi derecede öğrenmişti (Aytmatova, 2008b, s. 37).

Gençlik Komitesinin aktif üyelerinden olan Nagima Aytmatova ise 1919 yılında Sovyet Okulunda eğitim hayatını tamamlamış, kültürlü ve eğitilmiş bir kadındır. Eğitimi süresince komsomoldaki görevine de devam etmiştir. Başarılı çalışmaları onun Komsomol Karakolun İdari Komitesinin Bölüm Başkanlığı görevine kadar yükselmesini sağlamıştır. Törökul Aytmatov'la Bişkek'te tanışan ve evlenen Nagima Aytmatova, evlilikten sonra da aktif

görevine devam etmiş, rejimin değerlerinin hanımlara aktarılması konusunda birçok çalışmada bulunmuştur (Akmataliyev, 1998, s. 6).

Böylesine eğitilmiş ve aydın kişilikteki insanların oğlu olan Cengiz Aytmatov, babasının ortadan kaybolmasıyla kendisine ve ailesine yapıştırılan “halk düşmanı” yaftası sebebiyle çok zor şartlarda geçinmek zorunda kalmıştır. Köydeki okul müdürünün, Cengiz ve İlgez Aytmatov’u okula kabul etmekten korkmasına rağmen, Nagima Aytmatova’nın büyük fedakârlığı sayesinde tüm kardeşler kaliteli eğitim almışlardır (Glinkin, 1968; Korkmaz, 2009). Onların okula kabul edilmemesini Aytmatov’un kız kardeşi Roza şu şekilde anlatmıştır:

Bir gün Cengiz ile İlgez bozkırda çırpı toplarken atlı birisine rastlar. Yabancı, çocukların soyadını sorar. Cengiz de, söylemenin ne kadar ızdırap verici olduğuna rağmen (babası halk düşmanı sayılırdı), yanıt verir. Sonra Cengiz’in elindeki kitabın ismini sorar - coğrafya kitabıydı. Yabancı gülüp çocuklara okula gitmek isteyip istemediklerini sorar. İki çocuk da, ağlayarak evet anlamında başlarını sallar.

-O zaman okuyacaksınız!- diyerek atlı onlardan ayrılır.

Bir hafta sonra ikisi de köydeki okula kabul edilir. Yabancı, okulun müdürünü kanunun vseobuç (ülkedeki herkesin eğitim görme zorunluluğu) maddesiyle korkutmuş olabilir. Atlının okuldaki hocalardan biri Tanabalı Usubaliyev olduğunu çocuklar sonradan öğrenirler. Aytmatov, bu ismi *Erken Gelen Turnalar* romanında kullanır. Aynı romanda kullandığı diğer isim, coğrafya hocası İnkamal Joloeva’dır (Ahmedov, 1999, s.12).

Aytmatov, on üç yaşındayken İkinci Dünya Savaşı çıkmış ve o da yaşıtları gibi okulu bırakmak zorunda kalarak kolhozda çalışmaya başlamıştır.

Savaş, Aytmatov’un hayat çizgisinde silinmeyecek izler bırakır. Vatani korumak için cephelere koşan er yiğitlerin kolhozdaki işlerinin hepsi, halkın sorunlarına merhem olmak, on üç yaşındaki Cengiz Aytmatov’a düşer. Bu işler, bozkıra göç, evrakları ve formları doldurmakla kalmıyor savaşın bu halk üzerine yüklediği içtimai ve ziraî yünden baş gösteren birtakım sıkıntıları ve idari meseleleri halletme uğraşını da getiriyordu. Genç sekreter, kolhoz işlerini düzene sokup cepheye asker gönderme, ailelerin iâşesi, giyim kuşamıyla ilgili bin bir derde çareler aramıştır (Akmataliyev, 1998, s. 11).

Henüz on beş yaşındayken, köyünde tarım makinelerinin hesabını tutmuş tahsildarlık ve sekreterlik gibi birçok işle uğraşırken bazen de ek iş olarak postacılık yapmıştır. Sonraları Kırgızistan’da Veteriner Teknik Üniversitesinden mezun olarak, Tarım Enstitüsüne devam etmiştir. Kırgız gazetelerinde aldığı görevler onu yavaş yavaş edebî dünyaya hazırlamıştır.

Gazeteci Cyudo isimli ilk hikâyesi Rusçaya çevrilerek *Pravda* gazetesinde yayımlanmıştır (Korkmaz, 2009).

Yazar daha ilk eserleriyle geçmiş ile gelecek arasında bir bağ olacağını her ikisini de çok iyi tanıdığını göstermiştir. Yazar bu durumu eserlerine şu şekilde yansıtmıştır:

Süpeyçi adlı hikâyesinin kahramanı baraj mühendisi Beknazar ve *Beyaz Yağmur*'un kahramanı köylü Zeynepapa alışıla gelmiş hayatı temsil ederler. Ahlaki normlar ile çocuklarının hayatları ve iç çatışmaları anlatılır. Rakipler adlı eserin kahramanı Karatay, Baydamtal Irmağının kahramanı Nurbek, yeni neslin uyanışını, bugünle ve geçmişle, yaşlı kuşaklarla çatışmalarını, bağımsız düşünme yeteneği kazanmak için verdikleri mücadeleleri vs. anlatır. Onları etkileyen ruhi ve ahlaki değerleri, objektif ve subjektif yeniye ayak uydurma problemlerini, yeni sistemin kriterlerini ele alır (Çetin, 1994, s. 18).



(Fotoğraf Manas Üniversitesi Arşivi'nden alınmıştır)

“Yazar, Tarım Enstitüsünden Zooteknisyen (veteriner) olarak mezun olduktan sonra 1956 - 1958 yıllarında Gorki Edebiyat Enstitüsüne devam etmiştir. Aytmatov, 1956 yılında Sovyet Yazarlar Birliği'ne üye olmuştur” (Beşik, 2011, s. 58).

Aytmatov, ilk eserim dediği *Yüz Yüze*'yi 1957'de *Oktabr* (Ekim) edebiyat dergisinde yayınlanmıştır. Yazar, *Yüz Yüze* de asker kaçağı kocası İsmal'i ele veren Seyde'nin trajik hikâyesini anlatmıştır. Eser, anlattığı olay ve karakterlerden dolayı Kırgız halkı üzerinde kendilerine karşı yazılmış düşüncesi uyandırmıştır. *Yüz Yüze* asker kaçaklarını anlatan ilk hikâye değildir; fakat bu kaçağın karakterize edilme şekli onları rahatsız etmiştir. Yazar,

Yüz Yüze'yi kaleme aldığı yıllarda edebî ve hayat tecrübesi bulunmadığını itiraf etmiş ve eserdeki bazı kısımların Rasputin'in *Yaşa ve Unutma* adlı eseriyle benzerlik gösterdiğini belirtmiştir. Bu durumun farkına edebiyat bilimi sayesinde vardığını, yapılan eleştirilerin bu konuyu aydınlattığını söylemiştir. Aytmatov, konuya ilerleyen dönemlerde daha farklı bir şekilde yaklaşmıştır (Çetin, 1994, s. 28-29).

Asanaliyev, 1958 yılının Cengiz Aytmatov'un edebiyat dünyasına adım atmasında önemli bir dönemeç olduğunu belirtmiştir. Moskova'da 1958 yılının Ekim ayında Kırgız sanatı ve edebiyatı üzerine bir etkinlik düzenlenmiştir. Etkinlik süresince genç yazar Cengiz Aytmatov'un ismi, Moskova'yı yazarların dilinden düşmemiştir. Bununla birlikte o dönem Sovyet edebiyatının büyük yazarlarından Muhtar Avezov'un da Cengiz Aytmatov'la ilgili bir makale yayımlamasıyla genç yazara olan ilgi doruğa çıkmıştır (Asanaliyev, 2004, s. 63).

1958 yılında yayınladığı *Cemile* hikâyesi önce *Ala-Too* adlı edebiyat dergisine gönderilmiş; fakat dergi editörü Cemile karakterinin Kırgız kültürü ve değerlerinden uzak bir seciyede tasvir edilmesi sebebiyle hikâyeyi yayınlamayı reddetmiştir. Daha sonra eser Rusçaya tercüme edilerek aylık *Prestij Novyi-Mir*'de yayınlanmıştır (Soucek, 1981; Söylemez, 2010, 2002).

“Louis Aragon'un Fransız okurlara “Dünyanın en güzel aşk hikâyesi” olarak tanıttığı *Cemile*, yazarın Sovyet Cumhuriyetleri dışında, gerçek anlamda dünyaya ilk açılışıdır. Yazar dünya edebiyatındaki tartışılmaz yerini *Cemile* ile kazanır” (Çetin, 1994, s. 29).

Rudyard Kipling'in “Dünyanın Aşkı Anlatan En Güzel Hikâyesi” adında bir eseri var. Bu hikâyeye koyulan adın üzerimde bıraktığı tesiri hiçbir zaman unutamam. Ben 12 yaşındayken “Merkur Defans” yayınlarından çıkan ve “Dünyanın Aşkı Anlatan En Güzel Hikâyesi” adını taşıyan bir kitap geçmiştir elime. Bu esere ismini veren hikâye, kitabın başında yer almış. O hikâyeyi okumaya bir türlü karar verememiştim. Ancak bütün kitabı okuduktan sonra biraz önce bahsini ettiğim hikâyeyi okumuştum. Bunun gibi isimlerin ne okuyacağını bilemeyen kararsızları tuzağa düşürmek için verildiğini, böyle bir isimle basılan hikâyenin asla “Dünyanın Aşkı Anlatan En Güzel Hikâyesi” olamayacağını çok iyi biliyordum. Aslında bu hikâye, koyulan adına hiç de yakışmıyordu. Bu yüzden şimdi bile Kipling'i affedemem.

Fakat “Cemile” hakkındaki düşüncelerimi yazmaya başlarken, her zaman ne kadar tereddüt içinde olsam da, ifade edebilirim ki bu eser benim için “Dünyanın Aşkı Anlatan En Güzel Hikâyesi”. İşte bu yüzden boş vaktimin olup olmadığını düşünmeden bütün işlerimi bir kenara bırakıp kendime çalışacak zaman yarattım ve bu hikâyeyi çevirdim. Artık “Dünyanın Aşkı Anlatan En Güzel Hikâyesi”, benim elimde, basılmaya hazır bir hâlde du-

ruyor. Bu sözü durmadan tekrar etmekten kendimi alamıyorum. Bundan başka herhangi bir övgü sözü de kullanmak istemiyorum zaten. Bu hikâye hakkında, kitabın kapağına çalاکalem bir şeyler yazıp altına imzamı atsam da olurdu. Fakat ben, “Dünyanın Aşkı Anlatan En Güzel Hikâyesi” diye birkaç övgü sözü yazıp bununla yetinemeyeceğimi, kendimi tutamayacağımı anladım... (Aragon, 1959, s. 235).



(Fotoğraf Manas Üniversitesi Arşivi'nden alınmıştır)

“Moskova’daki Gorki Edebiyat Enstitüsü’ndeki iki yıllık tecrübe döneminden sonra gazeteci ve yazar olarak çalışmaya başlayan Aytmatov, 1958 ve 1960 yılları arasında Bişkek’teki Rusça dergi *Literaturnyi*’de Kırgızistan’ın editörlerinden biri olarak çalışmıştır. 1960 ve 1965 yılları arasında ise Kırgızistan’da *Pravda* gazetesinde muhabir olarak çalışmıştır” (Söylemez, 2002, s. 129).

1959 yılında Komünist Partiye üye olan yazar, 1961 yılında *Selvi Boylum* ve *Deve Gözü* adlı eserlerini kaleme almıştır. İki eserdeki başkahramanlar Aysel ve Kemal birbirlerine paralellik gösterir. İki kahraman da karşılaştıkları güçlükler karşısında dimdik ayakta durmuşlardır. Aytmatov’un ideal insanı anlattığı *Deve Gözü* adlı eseri Doğu Almanya’da ders kitabı olarak okutulmuştur. İnsanın ideallerine ulaşmak için verdiği mücadeleyi anlatan eserin, “ideal insanın” mücadelesini veren Doğu Bloku’nda ders kitabı olarak tercih edilmesi gayet anlaşılırdır. *Selvi Boylum* ise SSCB’de filme ve baleye uyarlanmıştır (Çetin, 1994, s. 31).

Aytmatov'un ortaokul 3. sınıfta iken başarılı bir öğrenci olmasına rağmen, 1 Mayıs bayramının resmi bölümünde komünist çocukların kurumsal faaliyetleri olarak tanımlanan pioneerlere kabul edilmemesinden duyduğu büyük üzüntüden dolayı, okulun yanındaki deve gözüne benzeyen su pınarının yanına oturup ağlamasından esinlenerek yazdığı *Deve Gözü* isimli hikâyesi, "Sıcak" ismi ile beyaz perdeye uyarlanmıştır. (Aytmatova, 2009).

Selvi Boylum Al Yazmalım hikâyesinde Asel'in masum kişiliği, Baytemir'in insanî yönü ve Samat'ın geleceği etrafında dönen olaylar zincirinde, başkahramanlardan biri olan İlyas, beklenmedik anda sinirlenerek mutluluk ışığını söndürüp, parlayan yıldızını elinden düşürür. Hayatı mahvolup kırmızı başörtülü sevgilisi Asel'inden ayrılır (...) Asel'in İlyas'ı ya da Baytemir'i seçmesi lazım. Kalbini kaygı ile sevinç aynı anda ezerek hayat arkadaşının kim olacağını düşünür. Bu sırada Asel'e oğlu Samat destekler. Hikâye'de Samat'ın karakteri çok güzel işlenmiş, fikri anlamda ona büyük vazife verilmiştir (Brudniy, 1961).

Yazarın 1962 yılında Kırgız Türkçesiyle yazdığı ve daha sonraları A. Dmitrieva ile birlikte Rusçaya çevirdiği *İlk Öğretmen* adlı eseri, yeni sisteme bağlı ideal insan profilini anlatmaktadır (Çetin, 1994).

"*İlk öğretmen* daha çok Kırgızistan'daki aydın neslin yetişmesine neden olan okulları kuranlara, sosyal iyileştirme hareketinin temelini atanlara Aytmatov'un gönül borcunu ödemesini gösteren bir belge niteliğindedir" (Navikov, 1978, s. 254). "Yazar, eseri gerçek olaylardan yola çıkarak hikâyeleştirmiştir. Şeker köyünde Düyşön isimli bir öğretmen okul açmış ve öğrencilere okuma yazmayı öğretmiştir. Düyşön'ün okul olarak kullandığı yer hâlen köyde muhafaza edilmektedir. Düyşön'ün diktiği fidanlar korunmuş ve burada ilk öğretmen Düyşön'ün adına anıt dikilmiştir" (Akmataliyev, 1998, s. 19).

1963 yılında yazdığı *Toprak Ana* ile Lenin ödülünü kazanmıştır. Yazar, *Toprak Ana*'da üç oğlunu ve kocasını savaşta kaybeden ve savaş sırasında kolhoza başkanlık eden Tolgonay'ın hikâyesini anlatmıştır.

Aytmatov'un *Toprak Ana* adlı eseri 1968 yılında genç yönetmen Gennadiy Bazarov tarafından aynı isimle uyarlanır. Bu filmin senaryosunun yazılışında Dobrodeyev ve Talankin'in yanı sıra Aytmatov da yer almıştır. Filmde, Kırgız halkının savaş dönemindeki yaşamı anlatılır. Yazılı eserde olduğu gibi, filmde de tüm Kırgız halkının trajedisi, tek tek kişilerin trajedilerinin toplamından oluşur. Savaşın trajedisini yansıtırken, Bazarov ilk önce insanların ahlaki potansiyelini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bunun sayesinde film, Aytmatov'un işlediği poetik ve optimistik havasını kaybetmemiştir (Sekimov, 1983, s. 7).

Cengiz Aytmatov, 1964 yılında ise, ülkemizde ve dünyada çok da bilinmeyen ve ilk kez 1969 yılında Hasan Ali Ediz’in Rusça aslından yaptığı çeviriyle Türkiye’deki okuyucularla buluşan *Kızıl Elma* isimli hikâyesini yazmıştır. Bu eserin İngilizce nüshası 1982 yılında *Soviet Literature* dergisinde yayınlanmış ve 1985 yılında ise İngilizce nüshasından Türkçeye tercüme edilmiştir. Kırgız Türkçesinde kırmızı, al olarak anamlandırılan “Kızıl” kelimesi, Türkiye Türkçesinde ise bu anlamla beraber politik bir anlam da taşımaktadır. Cengiz Aytmatov ise “Kızıl” kelimesinin eserinde gerçek anlamının dışında “kızıl al yanaklı, nazik, yüzü hafiften kızaran, estetik anlamda güzel bir kadını” temsil ettiğini de belirtmiştir. Bu konu da spekülasyon için bir sebep olmadığını da söylemiştir (Çetin, 1994).



Ünlü Kırgız ressam Baizak ALİBAYEV, *Kızıl Elma* adlı tablosunun önünde (Foto: İsmail ÇOBAN) (Tablo: Cengiz ALYILMAZ Arşivi)

“1965 yılında Kırgız Sinemacılar Birliği Başkanlığı görevine getirilmiştir. Aynı yıl Beyrut’ta, 1966’da Delhi’de Asya Afrika Yazarlar Konferansı’na katılmıştır. Komünist Parti’nin 23. Kongresinde delege olarak bulunmuş ve aynı yıl nesir dalında en iyi eser olarak değerlendirilen bir başka önemli eseri *Gülsarı*’yı yazmıştır” (Çetin, 1994, s. 21).

Aytmatov, 1967 yılında Sovyet Yazarlar Birliği İdare Heyeti Üyeliği’ne seçilmiştir. 1968 yılında Büyük Sovyet (Devlet) Ödülü’nü almıştır. Aynı yıl *Kırgızistan Halk Edipleri* adlı çalışması yayınlamıştır. 1970’de *Beyaz Gemi*, *Asker Çocuğu*, *Oğulla Buluşma* adlı eserleri basılmıştır. (Albayrak, 2007; Kolcu, 2015). Yazarın bu üç eserinin ortak özelliği hiç gelmeyecek birine duyulan özlemdir. Buradaki özlem, belki de Aytmatov’un hiç gelmeyecek olan babasına duyduğu özlemin yansımasıdır. Özellikle *Beyaz Gemi* romanında Aytmatov bu özlemini aşikâr bir şekilde ortaya koyar.

Romandaki isimsiz çocuğun sürekli olarak elinde dürbünle babasının gelmesini beklemesini, Aytmatov'un yaklaşık elli yıl boyunca babasını aramasına ve onu beklemesine benzetilebilir. Bununla birlikte *Oğulla Buluşma* isimli eserde de Çordon ve oğlu Sultan arasındaki özleme dikkat çeken Aytmatov, *Asker Çocuğu* isimli hikâyede de yine baba özlemini işleyerek, kendi babasına duyduğu özlemi eserlerine yansıtmıştır.

Cengiz Aytmatov, 1973 yılında, Kazak tiyatro yazarı Kaltay Muhammedcanov ile birlikte *Fuji Yama* isimli tiyatro eserini yazmıştır. 1975 yılında Amerika'da sahnelenen ve Frank Oetle'in ifadesiyle "aklın alamayacağı kadar başarılı" bir eser olan *Fuji Yama*, satır aralarında okurlarına mesaj verebilen iyi bir dram örneğidir. Eserin orijinal adı "Kökşetav'da Közdevüş" yani "Gökçedağ'da Buluşma" dır (Söylemez, 2008).

Aytmatov, 1975 yılında savaş nedeniyle okulunu bırakarak kolhozda çalışmaya başlayan Sultanmurat'ın hikâyesini anlattığı *Erken Gelen Turlar* isimli eserini; 1977 yılında ise Nivih halkını anlatan *Deniz Kıyısında Koşan Ala Köpek* adlı eserini yayınlamıştır.

31 Temmuz 1978 tarihinde Yüksek Sovyet Presidiumu tarafından Sosyalist İşçi Kahramanı olarak ödüllendirilen Aytmatov, 1980 yılında Sovyet Rejimine ilk açık eleştirilerini yaptığı, ilk uzun romanı *Gün Olur Asra Bedel*'i yazmıştır. *Gün Olur Asra Bedel* romanıyla Büyük Sovyet Edebiyat Ödülü'nü ikinci kez kazanan Aytmatov, aynı yıl D. Nehru Ödülü'nü de kazanmıştır (Albayrak, 2007; Kolcu, 2015; Korkmaz, 2009 ve Akmataliyev, 1998).

Aytmatov'un toplumsal faaliyetleri içinde Isık Köl Forumu'nun ayrı bir yeri vardır. Toplantılarına dünya kültürünün meşhur üstatları, siyaset, tiyatro, fotoğraf, edebiyat, sinema dünyasının önemli isimlerinin katıldığı bu forum, evrensel anlamda da ses getiren bir oluşumdur. Isık Köl kenarında sanat, ekoloji, eğitim, kültür vb. birçok meselenin konuşulduğu bu forum, Aytmatov'un insanlığa bakış açısını anlamak için değerlidir (Akmataliyev, 1998, s. 194-195).

Deniz Kıyısında Koşan Alaköpek'ten sonra yazarın Kırgızistan dışına ikinci çıkışı olan ve *Gün Olur Asra Bedel* romanından sonra ikinci uzun romanı olan *Dişi Kurdun Rüyalari* adlı eser ise, ilk kez, Cengiz Aytmatov'un öncülüğü ve önderliğinde 1986 yılında, Bışkek'te gerçekleştirilen Isık - Göl Forumu'nda tanıtılmıştır. Roman kahramanı Abdias adlı bir Rus'tur ve yazar, yeni bir Hristiyanlık arayışında olan Abdias'ın trajedisıyla birlikte Sovyetlerdeki esrar mafyasını, çevre düşmanlığını da dile getirmiştir. Yazar romanda Hristiyanlığı ele almış ve Sovyet rejiminin çöküşünü hazırlayan nedenlerden birinin de insanların dinle olan bağlantılarını koparması olarak göstermiştir. Bu durum insanlarda Cengiz Aytmatov'un Hristiyan olduğuna dair bir düşünce uyandırmıştır (Albayrak, 2007; Kolcu, 2015; Korkmaz, 2009;

Akmataliyev, 1998, 1991 ve Çetin, 1994, 1985). Aytmatov, bu düşüncelerle ilgili olarak bir konuşmada kendisine sorulan “*Dişi Kurdun Rüyaları*’nda Abidas niçin Hristiyan” ve “Aytmatov Tanrısını Arıyor şeklindeki yorumlar hakkında ne düşünüyorsunuz” gibi sorulara “Hristiyanlıkta ikilik olduğunu, İslam’da ikilik olmadığını” belirterek aşağıdaki şekilde cevap vermiştir:

Allah metafizik bir mefhum. Bunun tersini düşünmek diye bir şey olamaz. Allah sonsuz. O bir. Allah’ı herkes kendince düşünüyor, kendince arıyor, ona ulaşmaya çalışıyor. Elbette ki ben Kur’an’ı biliyorum. İnanıyorum. Bunlara uymam gerekiyor. Biz Allah’ı biliyoruz. Allah’tan başka ilah yok. Allah’ı hissediyoruz. Biz insanların Allah’ı, tam olarak bilmeye gücümüz yok. Allah’ın sonu yok. Her zaman her yerde ona ulaşmak mümkün. Her yerde, her zaman vardır (Çetin, 1994, s. 154).

Yazar, 1990 yılında *Yıldırım Sesli Manasçı* ve *Cengiz Han’a Küsen Bulut* isimli uzun hikâyelerini yayınlamıştır. *Cengiz Han’a Küsen Bulut*’un, *Gün Olur Asra Bedel* isimli romanda yer alması gerekirken, yazar o dönemdeki baskılardan dolayı bu bölümü romandan çıkarmış, roman yayınlandıktan on yıl sonra ayrı bir hikâye olarak yayınlamıştır. Hikâye, şimdiki ve geçmiş olmak üzere iki zaman boyutunda gelişmiştir. Şimdiki zamanda Abutalıp Kuttubayev’in Stalin döneminde uğradığı zulümler anlatılırken; geçmişteki olay örgüsünde Cengiz Han’ın yaptığı zulüm anlatılmaktadır (Dağlar, 2007, s. 122 - 123).

Cengiz Aytmatov, Gorbaçov Döneminde Sovyet Parlamentosu Kültür ve Ulusal Diller Komitesi Başkanlığı ve Sovyet Yazarlar Birliği Sekreterliği görevlerinde bulunmuştur. Glasnost ve Perestroyka dönemlerinde Sovyetler Birliği’nin dağılışına kadar Gorbaçov’un beş danışmanından biri olarak görev yapmıştır. Sovyetler Birliği’nin yıkılışından sonra bir süre Rusya adına çeşitli Avrupa ülkelerinde büyükelçilik yapmıştır. Hayatının son yıllarında Kırgızistan’ın Benelüks ülkelerinde büyükelçilik görevini yürütmüştür. 1996’da Kırgızistan’ın UNESCO temsilciliğine atanmıştır. Uluslararası arenada diyalog faaliyetleriyle tanınan Aytmatov, Cengiz Aytmatov Vakfı Onur Başkanlığı’nın yanı sıra *Diyalog Avrasya* dergisinin yayın kurulu üyeliğini de yapmıştır (Glinkin, 1968; Camankulova, 2008; Cumakunova, 2008; Aytmatova, 2009).

Cengiz Aytmatov’un, *Gün Olur Asra Bedel* romanı ile başlayıp *Dişi Kurdun Rüyaları* ile devam eden gelecek endişesi 1995 yılında yazdığı *Kassandra Damgası* ile zirve yapmıştır. Yazar, romanda dünyanın içinde bulunduğu kötü gidişatı, insanların büyük bir çılgınlık ve düşüncesizlik içinde olmasını, insanların bu sorumsuzluklarının devam ettiği takdirde büyük bir felaket ile karşılaşacaklarını anlatmıştır (Ercilasun, 2008; Korkmaz, 1999; Söylemez, 2002). Aytmatov, bu romanyı Nobel Ödülü’ne aday gösterilmiştir.

Yazar, “*Ebedi Gelin - Dağlar Yıkıldığı Zaman*” adını taşıyan son romanını 2006 yılında yayınlamıştır. Cengiz Aytmatov, bu eserinde küreselleşme karşısında direnen yerelliğin direncini anlatmıştır. Uzun bir hikâye olarak da görülebilecek romanda Arap pars avcılarına karşı direnen Tuyuk Car köylülerinin hikâyesine yer verilmiştir.”

Javaharlal Nehru (Hindistan), Etruriya (İtalya) uluslararası ödülleri; Dünya Bilim ve Sanat Akademisi’nin akademisyenliği, Avrupa Bilim Sanat ve Edebiyat Akademisi’nin üyeliği, Kırgız Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti (Kırgızistan) Bilimler Akademisi’nde akademisyenlik, Issık-Köl Forumu’nun başkanlığı ve Roma Kulübü’nün üyeliği gibi birçok alanda ödül ve unvana sahip olan Aytmatov; uluslararası platformda saygınlığı olan bir kültür adamıdır (Albayrak, 2007; Cumakunova, 2008; Kolcu, 2015; Korkmaz, 2009; Akmataliyev, 1998, 1991 ve Çetin, 1994, 1985).

Aytmatov, 16 Mayıs 2008 günü, *Gün Olur Asra Bedel* romanının film çekimleri için gittiği Kazan’da rahatsızlanmıştır. Böbrek yetmezliği teşhisi konulan Aytmatov, tedavi için Almanya’ya nakledilmiştir. Almanya’nın Nürnberg kentindeki Klinikum Nord’da tedavi gören Cengiz Aytmatov, 10 Haziran 2008 günü vefat etmiştir. Cenazesi devlet töreniyle 14 Haziran 2008 günü Bişkek’te toprağa verilen Cengiz Aytmatov için Rusya Federasyonu Cumhurbaşkanı Dimitri A. Medvedev ve Başbakan Vladimir V. Putin, ailesini arayarak bizzat taziyede bulunmuştur. Yazarın cenazesine Kırgız Devlet Başkanı Bakiyev, başbakan, meclis başkanı, bakanlar, milletvekilleri katılmıştır. Bişkek Milli Konser Salonu’nda yapılan törenden sonra yazarın naaşı Ala-Too Meydanı’na götürülmüştür. Burada yapılan saygı duruşunun ardından cenaze Çon Taş Köyü’ne, Kırgızistan için kutsal kabul edilen Ata Beyit Anıt Mezarlığı’na yazarın babasının mezarının yanına defnedilmiştir (Ganiyans, 2008; Akgönenç, 2008).



(Fotoğraf Manas Üniversitesi Arşivi’nden alınmıştır)

Cengiz Aytmatov'un Türkiye'de tanınması 1970'li yılların başıdır. Yazar, 1970 yılından günümüze kadar Sovyet'ten Kırgız Türküne, sosyalist yazardan milliyetçi yazara, Hristiyan misyonerden Müslümanlığa kadar uzanan geniş bir yelpazede dolaşmıştır. Türkiye'de de eserlerinden yola çıkarak yazara farklı kesimlerden değişik bakış açıları oluşmuştur.

Türkiye'de ilk olarak *Cemile* adlı hikâyesi yayınlanan Aytmatov'un daha sonra *İlk öğretmen* ve *Toprak Ana* isimli eserleri yayınlanmıştır (Söylemez, 2002a). Cengiz Aytmatov'un eserlerini Türkiye'de ilk olarak Varlık Yayınları basmıştır. 1970'ten sonra ise birçok yayın evi Aytmatov'un eserlerini yayınlamaya başlamıştır. Hür Yayınları, Yeni Dünya Yayınları ve Cem Yayınları; yazarın eserlerini külliyat olarak yayınlayan yayınevleridir. Gün Yayınları, May Yayınları, De Yayınları ve Günce Yayınları ise; yazarın eserlerini tek tek basan yayınevleridir (Ercilasun, 2008).

1982 yılında *Türk Edebiyatı Dergisi*'nde Cengiz Aytmatov ile ilgili yazılar çıkmaya başlamıştır. Derginin 1984 yılında çıkarılan "Çağdaş Türk Edebiyatları Anıt Sayısı"nda Aytmatov'a geniş yer verilmiştir. Bu yıllarda yazara yer veren bir diğer dergi ise *Kardaş Edebiyatlar Dergisi*'dir. Burada yazarın yazılarının çevirileri de yayınlanmıştır (Ercilasun, 2008). Aytmatov ile ilgili yazıların çıktığı ilk dergilerden birisi *Nilüfer*'dir. 1985 yılında Mustafa Çetin tarafından çıkarılan bu derginin üçüncü sayısında, Aytmatov için özel bir bölüm ayrılmıştır. 3 Ekim 1985 tarihli üçüncü sayıda Cengiz Aytmatov'un hayatına, genel bir bibliyografyasına ve eserlerine yer verilmiştir (Çetin, 1985).

"1990 yılından sonra Aytmatov ile ilgili yayınlar profesyonel bir şekil almış ve yazar üzerinde üniversitelerde çalışmalar yapılmıştır. Yazarın eserleri hem külliyat olarak yayınevleri tarafından basılmaya başlanmış hem de bu eserler üzerine çalışmalar yapılmıştır. Ötüken Yayınevi ve Elips Yayınları yazarın eserlerini külliyat olarak basmıştır."

Orhan Söylemez (2002a), "Türkiye'de Cengiz Aytmatov'u Anlamak" başlıklı makalesinde, yazarın eserlerinin algılanışının Türkiye'de dönemlere göre değiştiğini, her kesimden yapılan yorumların birbirinden çok farklı olduğunu, bunda ideolojik bakış açılarının etkili olduğunu anlatır. Türkiye'de 1970'li yılların başında *Cemile*, *İlk Öğretmen* ve ardından da *Toprak Ana* gibi eserleriyle tanınmaya başlayan Cengiz Aytmatov, bu eserlerin yayınlanmasının ardından "yabancı" bir yazar olarak tanınır. Bu yargının altında onun dünyaya Sovyet yazarı olarak tanıtılmasının etkisi olmuştur. *Beyaz Gemi* adlı Sovyetler Birliği'nde büyük eleştirilere uğrayan ve sosyalist sisteme ihanetle suçlanan Aytmatov'a karşı bazı kesimler ise millî duygularla yaklaşarak, örneğin *Dişi Kurdun Rüyaları*'ndaki "Akbara" ve "Taşçaynar" isimli kurtların Türk dünyasını temsil ettiği yorumları yap-

rak, Aytmatov'u "Turancı" olarak tanımlamışlardır. *Gün Olur Asra Bedel* romanıyla Türkiye'deki sosyalistlerin tekelinden sıyrılarak milliyetçi kesiminde yazarı olmaya başlayan yazarın, romanda anlattığı Nayman Ana efsanesi ile siyasi görüşüne dair tartışmalar yeni bir boyut kazanır. Siyasi görüşünün ardından *Beyaz Gemi* ve *Gün Olur Asra Bedel* romanlarında kalıplaşmış İslami öğelere yer veren Aytmatov'un, *Dişi Kurdun Rüyaları* adlı romanıyla bu kez de dinî inancı sorgulanmaya başlanır. Tartışmalar sürerken yazarı, Sovyetlerin, Kırgızların, milliyetçilerin, sosyalistlerin, Müslümanların veya Hristiyanların yazarı olmaktan çıkaran *Kassandra Damgası* isimli romanı yayınlanır. Yazar bu eserle evrensele ulaşır ve Nobel Barış Ödülü'ne aday gösterilir.



(Fotoğraf Manas Üniversitesi Arşivi'nden alınmıştır)

Ali İhsan Kolcu ise (2008), Cengiz Aytmatov'un eserlerindeki folklorik unsurları kanıt göstererek, onun millî bir yazar olduğunu vurgulamıştır. Kolcu, Aytmatov'un yanlış değerlendirildiği kanısındadır. Aytmatov'un *İlk Öğretmen*, *Sultan Murat*, *Beyaz Yağmur* gibi ideolojik eserler vermesini baskıcı ve zorba marksistliğe bağlayan Kolcu, onun gerçek düşüncelerini *Gün Olur Asra Bedel*, *Dişi Kurdun Rüyaları*, *Kassandra Damgası* ve *Dağlar Yıkıldığında / Ebedi Gelin* romanlarında açıkça rejimi eleştirerek ortaya koyduğu görüşündedir. Kolcu'ya göre Aytmatov önce millî sonra evrenseldir.

Kolcu'nun aksine Yağmur Atsız (2008), Aytmatov'un büyük bir Rus yazarı olduğu kanısındadır. Bunun sebebi olarak da yazarın eserlerini Rusça olarak yazmasını göstermiştir. Atsız, Cengiz Aytmatov'u gerçek bir

“homo sovieticus” “Sovyet insanı” olarak nitelendirmiştir. Atsız’a göre yazarın babası Törekuł Aytmatov’un Stalin terörüne kurban gitmesine rağmen Aytmatov, rejimle bir düzen içinde hareket etmiştir. Beş sene *Pravda* dergisinin muhabirliğini yapması, “Lenin Nişanı”, üç kere “SSCB Devlet Nişanı” ve bir nevi Sovyet asalet unvanı olan “SSCB Kahramanı” unvanı alması ayrıca 1966’dan 1989’a kadar Yüce Sovyet Milletvekilliği yapması, SSCB’nin dağılmasından sonra Rusya Federasyonu’nun Lüksemburg ve Bruksel sefirliklerini yapması onu Rus bir yazar olarak nitelendirmek için fazlasıyla yeterlidir.

Şerif Aktaş (1999), “Millî Romantik Duyuş Tarzı ve Cengiz Aytmatov’un ‘*Gün Olur Asra Bedel*’ Romanı” başlıklı çalışmasında, Avrupa milletlerinin oluşumunda etkin rol oynayan romantik yazarların kendi halklarının ortak değerlerini coşku ve heyecanla yansıttıklarını söyler. Bu ortak değerler tarihî süreç içinde şekillenmiştir. İçinde yaşadıkları toplumun değerlerinden ilham alan ve bu kültür değerlerine hizmet eder şekilde edebî metinler oluşturan yazarlar, şüphesiz mensup oldukları milletle bir bütündür. Orta Asya’yı ve Doğu Türkistan’ı bir bütün olarak değerlendiren Aktaş, Kazak yazar Avezov’la, Aytmatov arasında ilişki kurmuş Aytmatov’un “Doğu Türkistan’ın ses bayrağı” olduğunu söylemiştir. Şerif Aktaş, Aytmatov’un Orta Asya’nın ruhunu yansıtmaya açısından “millî romantik” yazarlar safına konabileceği görüşünü destekler.

Cengiz Aytmatov’un ilham kaynakları

Aytmatov’un eserlerini oluştururken ilham aldığı iki kaynak vardır: geleneksel kültür ve Manas Destanı. Aytmatov’a göre edebiyatın önemli görevlerinden birisi de; ait olduğu toplumun kültürel unsurlarını ve değerlerini yansıtmasıdır. Bununla ilgili olarak yazar şunları kaydeder: “Bana göre edebiyatın görevlerinden birisi, her toplumun kendi tarihî gelişimi içinde geçirdiği tecrübeyi sanatkârane bir biçimde yansıtmaya ve böylece geçmişin ışığı altında yeni tarih gerçeğini takdir edebilmesidir” (Soucek, 1981, s. 91). Aytmatov’un da mensubu bulunduğu Kırgız kültürü ve tarihi, çok zengin bir birikime sahip olmakla birlikte bu zengin birikim birçok şairi, yazarı, sanatçısı ve zanaatkarı etkilemiştir.

Bugün Kırgızistan Cumhuriyeti sınırları içinde kalan topraklar tarihte birçok Türk devlet ve topluluğuna ev sahipliği yapmıştır. Bu sebeple Kırgızistan Cumhuriyeti’nin farklı bölgelerinde eski Türk kültür ve uygarlıklarına ait pek çok kültür ve sanat eseri bulunmaktadır. Kırgızistan’daki kaya resimleri (petroglifler), damgalı taşlar ve heykeller de Türk epigrafisinin, resim ve heykel sanatının en seçkin örnekleri arasında sayılmaktadır.

Kırgızistan’daki eski Türk sanatına ait anılan eserler, bu coğrafyada yaşayan sanatkarları da etkilemiş; onların tarihî şahsiyetleri, millî, manevi ve

otantik değerleri konu alan eserler vücuda getirmelerine de vesile olmuştur (Alyılmaz, 2016, s. 1033).

Aytmatov, öncelikle bir halk yazarıdır. Dünyanın her yerinde onun ilk kimliği budur.

“Aytmatov, her şeyden önce bir Kırgız Halk Yazarıdır. Halkının 1968 yılında yazarın 40.yaş gününde verdiği bu yüksek unvanı o, 80 yıllık hayatı boyunca gururla taşıdı ve bir Kırgız Yazarı olarak da ebediyete uğurlandı” (Cumankunova, 2008, s. 18).

Cengiz Aytmatov, biyografisinden de anlaşılacağı üzere, uzun yıllar Kazak-Kırgız topraklarında dolaşmış, buralarda yaşayan soydaşları ile yakın münasebetler kurma imkânını elde etmiştir. Bu bakımdan derin bir tarih ve kültürüne sahiptir. O, ait olduğu milletin en küçük hassasiyetini bile ihmal etmeden eserlerine yansıtmaya çalışmıştır. Uçsuz bucaksız bozkırlarda yaşayan insanların problemlerini, sevinçlerini edebî eserin imkânları dâhilinde ifade etmesini bilmiştir. Onun orijinal tarafı burada aranmalıdır. O mahallî olandan millî olana, millî olandan da evrensele ulaşır. O, millî hissiyatı bütün insanlığı kucaklayan ortak zevk, estetik ve duyarlık hâline dönüştürerek yakalamaya çalışır (Kolcu, 1997, s. 37).

“Aytmatov’un eserlerine ilham veren ve onu yeni düşüncelere sevk eden mitler, efsaneler, millî şuur ve gurur, doğa ve insan anlayışı çok eski çağlara dayanır. Onun yaşam ve sanat felsefesinin pınarı, hayatına yön veren o köklü kültürle örülmüştür (Cumakunova, 2008).

Aytmatov, eserlerinde yoğun bir şekilde geleneksel kültür öğelerine yer verir ve bunun nedenini ise şöyle ifade eder:

Her yazar bir milletin çocuğudur ve o milletin hayatını anlatmak, eserlerini kendi millî gelenek ve törelerini kaynak alarak zenginleştirmek zorundadır. Benim yaptığım önce bu, yani kendi milletimin hayatını ve geleneklerini anlatıyorum. Fakat orada kaldığınız takdirde bir yere varamazsınız. Edebiyatın millî hayatı ve gelenekleri anlatmanın ötesinde de hedefleri vardır. Yazar, ufkunu millî olanın ötesine doğru genişletmek, “evrensel” olana ulaşmak için gayret göstermek durumundadır. İyi bir yazar “tipik insan” ortaya koyma ustalığına erişen yazardır (Ayvazoğlu, 1992’den *akt.* Kolcu, 1997, s. 37).

Yazarın amacı, yukarıdaki ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, kendi milletin gelenekleri ve tarihî unsurları aracılığıyla tüm dünya insanlığına hitap edebilmek ve evrensele ulaşabilmektir. Bu sebeptendir ki; onun eserlerinde oluşturduğu karakterler, tüm insanların gönüllerine ve fikirlerine etki edebilmektedir.

Bir Kırgız yazarı olarak eserlerinde yoğun bir şekilde Kırgızların tarihini, hayatını ve geleneklerini anlatan Aytmatov, başta birçok Kırgız masal, efsane, hikâye ve destanından da etkilenmiştir. Bu etkilenmenin doğal bir sonucu olarak eserlerinde Kırgız kültürel ürünlerinden birçok folklorik malzemeye yer veren Aytmatov, bu folklorik malzemelerin önemine yönelik sorulan bir soruya şu cevabı vermiştir:

- Günümüzde insanlar yeni bir teknolojik gelişme göstermişlerdir. Artık uzaya çıkıyoruz, aya çıkıyoruz, televizyonu, bilgisayarı kullanıyoruz. Bunlar teknolojinin bize verdiği nimetler, kolaylıklardır. Bugün doğan çocuklar bilgisayarlar kullanıyorlar, onlarla büyüyorlar, teknolojik yeniliklere kendilerini veriyorlar. Böylelikle insanların, atalarımızın eski zamanlarda yaşadıkları olaylardan haberleri olmuyor. Onun için biz sadece kendimizi bugünkü teknolojiye veremeyiz. O teknolojik dünya içinde sınırlı kalamayız. Mitoloji, masallar, efsaneler eski insanların yaşadığı hadiselerdir. Kulaktan kulağa gelen tarihî zenginliğimizdir. Eskiden bize kalan kültürel zenginliklerdir. Bunlarla bugünkü teknoloji arasında bir bağlantı kurmakta yarar görüyorum. Onun için ben ve benim gibi yazarlar da eskiden başımızdan geçmiş halkın tecrübelerini anlatan, halkın tarihini anlatan, ışık tutan bu tür zenginlikleri kitaplarımızda kullanıyoruz. O da anlatmaya ayrı bir güzellik, ayrı bir zenginlik katıyor.

- Var olan efsaneyi aynen ya da değiştirerek mi kullanıyorsunuz? Yoksa muhayyilenizin bir ürünü, çocuklukta duyduğunuz şeylerle mi alakalı?

- Bizde mitolojik ürünler çok zengin. Benim bilakis çocukluk zamanında başımdan geçen pek çok hadise bana ışık tutmuştur. Beş altı yaşında babamın annesi Ayımkan, çok sohbetle düşkün bir insandı, eski kültüre vakıf bir insandı, irticalen şiirler söylerdi. Ben onun yanında büyürken devamlı onun ninnilerini, masallarını, efsanelerini dinlerdim. Köylerde, yaylalarda onunla birlikte dolaşırken bana hep bir şeyler anlatırdı. Ben buna öyle alıştım ki onu her gördüğümde bir şeyler anlatması için ısrar ederdim. Saatlerce anlatırdı ve artık konusu kalmazdı. Bu sefer “Yavrum müsaade et biraz uyuyayım, gördüğüm düşü anlatayım” derdi. İşte ninemin anlattıkları bende çok büyük bir zenginlik yarattı. Daha sonra Kazak-Kırgızlarda çok meşhur olan ama günümüzde kaybolmaya yüz tutan Ozanlık-Akınlık kurumu vardır. Bizde ozanlar arasında atışmalar olur, her türlü konu hakkında şarkılar, türküler, eleştiriler yaparlar. Halka bilgi verirler. Onlarla da bir arada bulundum. Sohbetlerine katıldım. Bunların hepsi birlikte bana eski kültürden birçok şey ulaştırdılar. Sorunuzun ikinci kısmı, bu efsaneleri değiştiriyor musunuz idi. Ben değiştiriyorum. Benim romanımın konusuna göre, mevzuata göre ve bugünkü hayatın problemlerine, şartlarına göre o efsaneden bir anlam çıkartıyorum, onu değiştiriyorum, bugünün insanıyla arasında bir ilişki kuruyorum, ona, o şekilde yön veriyorum (Aytmatov, 1992, s. 12-13).

Aytmatov'a ait bu ifadeler, onun eserlerini oluştururken etkilendiği kaynakları göstermesi bakımından da önemlidir. Kırgızlara ait sözlü edebiyat ürünlerinin onun hayal dünyasını şekillendirmedeki etkisini bu ifadelerde çok açık bir şekilde görmekteyiz. Aytmatov'a kaynaklık eden Kırgız destanlarının başında da hiç şüphesiz Manas Destan'ı gelmektedir.

Manas Destanı, çeşitli bilgileri ihtiva eden bir komplekstir. Burada tarih, etnografya, dil, felsefe, folklor, diplomasi, askerlik, halk pedagojisi, müzik kültürü, halk hekimliği gibi çeşitli konularda bilgiler geçmektedir. Manas Destanı, eski devirlerin hayatını yansıtmaları bakımından diğer destanlar arasında ayrı bir yer tutmaktadır. Destan, en az bin yıl önceki büyük Türk devletlerini kuran boy ve kabilelerin hayatını, gelenek-göreneklerini gözümüzün önünde canlandırmaktadır (Geyikoğlu, 2001, s. 204).

Manas Destanı hem Kırgızların hem de diğer Eski Türk boylarının kültürlerini, yaşam tarzlarını ve inanç öğelerini içinde barındıran ansiklopedik bir özellik arz etmektedir (Useev, 2016a; 2016c).

Hem hacmi hem de içeriğinin zenginliği açısından dünyanın en büyük destanlarından birisi sayılan Manas Destanı sadece Kırgızların değil, Eski Türk boylarının da kültürünü, inancını, dünya görüşünü, tarihini ve toplum düzenini yansıtan bir destandır. Çünkü Kırgızlar, VII - IX. asırlar arasında kullandıkları Köktürk yazısını unuttukları ve Türk dünyasına daha sonra kazandırılan Arap yazısını belirli nedenlerle (yarı göçebe hayat tarzı sürmesi, önemli kültür ve siyasi merkezlerden uzak kalması vb.) yaygın olarak kullanmadıkları için kültürlerini, dünya görüşlerini, tarihlerini, önemli tarihî olaylar hakkındaki görüşlerini sözlü edebiyat ürünlerinde, özellikle destanlarında yaşatmaya çalışmışlardır (Useev, 2016b, s. 1612).

Manas'ın, oğlu Semetey'in ve torunu Sektey'in hayatlarını ve maceralarını soy bilimi ilkelerine uygun bir şekilde inceleyen Manas Destanı, günümüzde bir milyon dizeyi aşmıştır ve dünyanın en uzun destanı olma özelliğini taşımaktadır. Ana temasını; dağılan ve ana yurtlarından sürgün edilen Kırgızların Manas tarafından tekrar bir bayrak altında toplanması için verilen mücadelelerin oluşturduğu destan, Kırgızların bugüne gelinceye kadar başlarından geçen olaylara duygusal planda tanıklık etmektedir. Destanı oluşturan ana olayların kronolojik sırası aşağıda verilmiştir:

- Manas'ın Doğumu
- Manas'ın Altay'daki Mücadeleleri
- Kırgızların Ana Vatana Göçü
- Manas'ın Almambetle Karşılaşması
- Manas'ın Evlenişi

- Közkamanların İhaneti
- Kökötöy'ün Aşı
- Altı Hanın Mücadelesi
- Büyük Sefer
- Manas'ın Ölümü

Manas Destan'ını yaratan, destanın günümüze ulaşmasını sağlayan ve içeriğini zenginleştiren “comokcu”, “ırcı” gibi isimlerle de bilinen manas-çılardır. Varyant sayısı tam olarak bilinmeyen ve Kırgız Bilimler Akademisinde toplam 63 varyantının yazılı kaydı bulunan Manas Destanı, Bolşevik İhtilali ile birlikte Sovyet hükümeti tarafından yerleşik hayata zorlanan Kırgızların, bu hayat tarzına geçişleriyle kiril harfleri ile de olsa yazıya geçirilmiştir. Fakat Sovyet rejimi, destanın kendisi için taşıdığı tehlikeyi fark etmiş ve 1951-1954 yılları arasında diğer Türk destanları ile birlikte Manas Destanı'nın okunmasını, anlatılmasını ve neşredilmesini yasaklamıştır. Manas Destanı daha sonra, Sagımbay Orazbakoğlu tarafından, 1958 yılında dört cilt olarak yayımlanmıştır. (Temur, 2012; Kolcu, 2008; Söylemez, 2002; Akpınar, 1986; İnan, 1972; Çınar, 1999; İbrayev, 1999; Yoloğlu, 1999).



Ünlü Kırgız ressam Baizak ALİBAYEV, Manas'ın vefalı ve gizemli atı Akkula'yı betimlediği tablosunun önünde (Tablo: İbrahim SUNGUR Arşivi)

Cengiz Aytmatov için Manas Destanı'nın çok ayrı bir yeri ve önemi vardır. Manas, onun için eserlerinin kaynağıdır. Yazar bunu şu cümlelerle ifade etmektedir: “Benim iki ilham kaynağım var: Bunlardan birisi Manas Destanı, diğeri de Muhtar Avezov'dur” (Yıldız, 1999, s. 213).

Aytmatov, Manas Destanı'ndan sadece edebî yönden değil duygusal yönden de çok etkilenmiştir. “Cengiz Aytmatov'a sorulan *Manas Destanı'nı dinlediğiniz zaman ağladığınız oldu mu?* şeklindeki soruya, Aytmatov'un verdiği *Manas Destanı'nı dinlediği vakit ağlamayan Kırgız olmaz*” (*Manas Entsiklopediya*, 1995'den akt. Yıldız, 1999, s. 214) cevabı yukarıdaki yargının ispatı niteliğindedir.

Manas Destanı'nın izleri, Cengiz Aytmatov'un eserlerinde açık bir biçimde takip edilebilmektedir. Aytmatov'un eserlerindeki karakterler, olaylar, fikirler, felsefe, problemlere yaklaşım şekli ve destansı üslup bu yargının eserlerdeki yansımaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda dikkatlere sunulmuştur:

Cengiz Aytmatov'un *Yıldırım Sesli Manasçı* isimli hikâyesinde yazar, Kırgızlar arasında saygın ve önemli bir yere sahip olan “Manasçı” karakterini anlatır. Kırgız toplumunda, Manas atanın sesini tüm dünyaya duyurmakla sorumlu olan manasçılar, çok küçük yaşlardan itibaren eğitim görürler. Hikâyede belirtildiği gibi manasçılara güzel konuşma becerisi Gök Tanrı tarafından bahşedilir. Bahsi geçen hikâyenin kahramanı Eleman'a da, korkanlara Manas Ata'yı anlatma görevi Gök Tanrı tarafından kader olarak yazılır. Görüldüğü üzere Aytmatov, burada, doğrudan Manas'ı ve manasçılığı anlatmaktadır.

“Görülen o ki Kırgız halkı da bağımsızlığını kaybettiği bir dönemde Tanrı, Manas'ı anlatmak, Manas'ı hatırlatmak, hem de bütün dünyaya, görevini Cengiz Aytmatov'a vermiştir. Yazar son asrın modern manasçısıdır âdeta” (Söylemez, 2002, s. 9). Yine, *Gün Olur Asra Bedel* isimli romanda, halk türkülerini, efsanelerini, masallarını, destanlarını derleyip toplayan ve millî hafızanın canlı ve güçlü olması gerektiğinin bilincinde olan Abutalıp de bir tür manasçı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Aytmatov, *Cemile* adlı hikâyede, erkeklerini askere gönderen köylülerin, “Bozkır yardımcınız olsun, kahramanımız Manas'ın ruhu yardımcınız olsun” diye dua ettiklerini belirtir. Burada köylülerin Manas Ata'dan yardım istemeleri, yine Manas Destanı'nın Aytmatov'un eserlerindeki yansımalarından bir başkası olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sultanmurat isimli hikâyede ise, Aytmatov, Tinaliev ve Aksay Ovasına çalışmaya gidecek olan gençleri, Manas'a ve askerlerine benzetmektedir.

Bir yanda Kırgız halkını yok olmaktan kurtarmak için savaştan savaş ko-
şan Manas ve askerleri vardır, diğer yanda ise, vatan için cephede savaşan
babalarına ekmek yetiştirmeye çalışan çocuklar tasvir edilmektedir.

Aytmatov'un eserleri arasında Manas Destanı'na ait izler taşıyan bir di-
ğer eser ise, *Beyaz Gemi* romanıdır. Romanda, çocukları olmayan Orozkul
ve Bekey, şehre doktora giderler; fakat bir çare bulamazlar. Mümin De-
de'nin karısı Nine ise, onlara, doktor yerine pîre, yatıra gitmelerini öğütler.
Bugün de Türk dünyasının birçok coğrafyasında yaşayan bu inanış, Manas
Destanı'nda da karşılığını bulmaktadır. Destanda Çakıp Han'ın elli yaşına
gelmesine rağmen hâlâ bir çocuğunun olmamasının nedeni, eşinin mezar
ziyaretlerinde bulunmaması olarak verilmektedir.

Beyaz Gemi romanında, Manas Destanı'na ait izlerden bir diğeri de
“Boynuzlu Maral Ana” efsanesinin başında anlatılan, Kırgızların başına
gelen felakettir. Romanda anlatılan efsaneye göre; Kırgızlara ansızın, baş-
buğlarının cenaze töreninde saldıran düşmanları; Kırgızları büyük bir kı-
ymımdan geçirirler. Aynı şekilde Manas Destanı da böyle bir felaket ile baş-
lar. Destanda Kalmuklar Kırgızistan'ı işgal edip Kırgızlara yönelik büyük
bir katliam yaparlar.

Bugün Türk dünyasının birçok bölgesinde uygulanan ve Manas Destanı'nda da geçen, kocası ölen kadının kayını ya da yakın akrabalarından biri-
siyle evlendirilmesi geleneği; Aytmatov'un eserlerine yansıttığı bir başka
unsurdur. Manas Destanı'nda Çakıp'ın Çıyır adındaki abisinin ölmesinden
dolayı yengesini alması ve Manas'ın eşi Kanıkey'in kayınlarından biri-
siyle evlenmeye zorlanması gibi şekillerde karşımıza çıkan bu gelenek;
Aytmatov'un *Cemile* isimli hikâyesinde, Cemile'nin kaynatasının ölen ak-
rabasının eşiyle evlenmesi şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Elveda Gülsarı romanında ise, Gülsarı'nın Tulpar'a benzetilmesi; Ma-
nas Destanı'nın Aytmatov'un eserlerine bıraktığı bir diğer izdir. Aynı ben-
zetmeyi yazarın *Oğulla Buluşma* adlı hikâyesinde de görebilmek müm-
kündür. (Argunşah, 1995; Albayrak, 2007; Korkmaz, 2008; Kolcu, 2008;
Mirza Ahmedov, 1999; Söylemez, 2002; Yıldız, 1999).

Aytmatov'un eserlerindeki Manas Destanı'na ait bütün izleri tespit et-
mek geniş bir çalışmayı gerekli kılmaktadır. Yukarıda dikkatlere sunulan
örnekler, bu anlamda sadece “tadımlık” diyebileceğimiz bir nitelik taşı-
maktadırlar. Çünkü Aytmatov, dünyada bilinen son gerçek manasçıdır ve
onun eserlerinin hepsi açık ya da örtük bir biçimde Manas'ı anlatma amacı
taşıır.

Aytmatov'un ilham kaynaklarından bir diğeri ise, Kazak kültür adamı Muhtar Avezov'dur. Aytmatov, ondan her zaman saygıyla bahsetmiştir.

“1897 yılında Semey'e (Semipalatnsk) bağlı olan Çingiz'da dünyaya" gelen ve Kazak edebiyatının bir klasiği olan Muhtar Avezov, 1908 yılında Abay ismindeki Rus ilkokulunu bitirdi. Bir yıl sonra Semey'deki beş yıllık bir okulu da" bitirdikten sonra ise, yine bu şehirde 1919 yılında öğretmen okulundan mezun oldu. 1917 ihtilali sırasında yirmi yaşında olan Muhtar Avezov, dönemin aydın kişilerinden biri olarak görülüyordu ve çevresinde olup biten olayların dışında kalmak istemiyordu. Leningrad ve Orta Asya üniversitelerinde almış olduğu eğitim, Avezov'un bilimsel ve siyasi bakış açısının oluşmasına büyük katkıda bulunmuştur. Kazakistan Bilimler Akademisi tarafından çalışmaları değerlendirilen ve 1946 yılında akademik üye olarak seçilen Avezov, filoloji bilimleri doktoru unvanıyla. S. M. Kirov adındaki Kazak Devlet Üniversitesinde profesör oldu. Göçebe yaşam süren bir Kazak ailesinin çocuğu olan Avezov'un babası Avez, annesi Abdilda Tacibayeva, eşi ise Valentina Nikolayevna'dır. Dedesinin yardımıyla eski yazıyı öğrenen Muhtar; Abay'ın şiirlerini ezberledi, masallarla ve hikâyelerle yakından ilgilendi. Bir yandan da edebî çalışmalar yapan Avezov, 1928 yılında“Leningrad Üniversitesi'nin Rus Slavyan Bölümünü bitirdi. Daha sonra ise, Taşkent'teki Orta Asya Üniversitesinde yüksek lisansını tamamladı. Yazarlık ve bilim adamlığı kimliğiyle olduğu kadar eğitimci yönüyle de ön plana çıkan Muhtar Avezov, bu özelliğini ömrünün son anlarına kadar sürdürdü. Edebiyat ve bilim alanındaki çalışmalarından ve araştırmalarından ötürü iki kez “Kızıl Bayrak”, “Lenin Nişanı” ile ödüllendirilen Avezov,“1955 ile 1959 yılları arasında Kazakistan Yüksek Sovyet'inde milletvekili oldu.”1960 yılında ise, “Kazakistan'ın Bilim Emekçisi” unvanına layık görülmüştür. Hint Dostluk Derneği ve Kazakistan Sovyet'inin temsilciliği görevlerinde bulunan“Avezov, yeryüzünde istikrarlı barışı yerleştirmek, yabancı milletlerle ilişkileri sağlamlaştırmak için var gücüyle çalışmış, sayısız hizmetlerde bulunmuştur. Ülkesi Kazakistan'ın temsilcisi olarak; Hindistan, Demokratik Almanya Cumhuriyeti, Çekoslovakya, Japonya ve Amerika Birleşik Devletleri gibi birçok ülkeye gidip üst düzey temaslarda ve fikir alışverişinde bulunan Muhtar Avezov; bütün ömrünü ve yaratıcılığını halkı ve vatani için harcamıştır. Muhtar Avezov, 28 Haziran 1961 yılında, Almatı'da vefat etmiştir. Ömrünü ve bütün enerjisini milletin mutluluğuna harcayan Avezov, geride bıraktığımız yüzyılın en büyük dehalarından biri olarak kabul görmektedir. Avezov için Kazak halkı kendisinin geleceğidir. Bu nedenle halkın ideallerinin zaferle sonuçlanmasını hedef edinmiş, bu hedefi eserlerin kahraman tipleri aracılığıyla idealize etmiştir. Kazak araştırmacılar özellikle Abay ve Avezov'a büyük değer vermişlerdir. Bunun sonucu olarak Abaytanuv (Abay'ı Tanıma Öğrenme Bilimi) veya Muhtartanuv (Muhtar Avezov'u Tanıma Öğren-

me Bilimi) biçiminde tek bilim adamı veya tek sanatçıya hasredilen bilim dalları, araştırma alanları oluşturmuşlardır. Kazak edebiyatının, sanatının, biliminin gelişmesinde ve dünyaca tanınmasında büyük emeği olan Avezov, Kazaklar için belki de en değerli bilim adamıdır. İlk Kazak tiyatro eseri sahibi ve mükemmel bir çevirmen olan Avezov, Kazakistan'da birçok bilimsel araştırma dalının açılmasında öncülük etmiştir"(Çınar, 1997; Aşa, 1997; Isakov ve Bidanov, 1997; Musakulov, 1997; Marina, 1997; Tanabayev, 1997).

Avezov sanat çalışmalarına ilk defa 1917 yılında başlamıştır. Sovyetler Birliği'nde yaşamasına ve Kazakistan Sovyet'ine üye olmasına rağmen, hiçbir zaman kalemini partinin emrine vermemiş, bilimi, hakkı, emeği, gerçeği öne almış, Kazak dünyası etrafında evrensele ulaşmayı hedeflemiştir. Avezov için gerçek; halkın yaşantısı, duygu ve düşünce dünyasıdır. Bu bakımdan gerçeği yalın olarak yansıtmak sanatçının görevidir. Edebiyat, sanat ve bilim hem halk, hem kendisi için vardır. Bu tür düşünce biçimi Komünist Parti içinde yer almış, bazı kesimlerce haksızca eleştirilmiş, Kazakların Sovyet öncesi dönemdeki hayatlarını esas alarak hazırladığı yazılarından dolayı hücumla uğramıştır. Kendisinden Sovyet dönemini esas alan çalışmalar yapması, eserlerini bu yönde kaleme alması istenmişse de o gerçeği, yaşanan olayları yazmaya devam etmiştir. Muhtar Avezov, arkasında bıraktığı büyük mirası vasıtasıyla Kazak yazarlarına sanatkarlık yolunda yön göstermiştir. O, bugün Kazak halkının gurur kaynağını oluşturan Şokan Velihanov, İbray Altınsarı, Abay Kunanbayev, Kuvaniş Satbayev vb. büyük Kazak sanatçıları arasında yerini almıştır. Söz üstadı Muhtar Avezov, aynı zamanda dünya medeniyetini hazinesinden beslenen bir bilim adamıdır. Muhtar Avezov hangi konuda olursa olsun, ister Kazak edebiyatının realist unsurlarını, ister Velihanov ile Dostoyevski ilişkisini; ister günümüz romanın problemlerini, Orta Asya Cumhuriyetlerinin millî gelişimini, isterse Kazak folklorunu ele alsın bütün bunların yanında onun kişiliğine ait bir özellik vardır. Bu da insanların birbirleriyle olan iyi kötü ilişkilerinin açıklık ortamında gelişebileceğine olan inancıdır. Yazarın böylesine geniş dünya görüşüne sahip olması sadece yaratıcılığından kaynaklanmaz. O, Kazak halkında var olan derin düşünce gücünü ortaya çıkarmıştır (Çınar, 1997, s. 14-15).

Avezov'un ilham kaynaklarından biri Abay'dır. Eserlerinde Abay'ın hayatına, çalışmalarına, duygu ve düşünce dünyasına büyük yer ayıran Avezov için Abay, bütün araştırmacılık ve yazarlık hayatının en önemli amacıdır. İşlediği konularla gittikçe Abay'a yakınlaşan Avezov, onun eğitim, bilim, kadın, çağdaşlık vb. konulardaki düşüncelerinden çok fazla etkilenmiş ve âdeta Abay'ın takipçisi olmuştur. Avezov gibi sanatçı, şair ve araştırmacı bir kişiliğe sahip olan Abay, bilim ve çağdaşlığın önemini anlatan ve bu anlayış üzerinden yazılar kaleme alan birisidir (Çınar, 1997; Aşa, 1997; Isakov ve Bidanov, 1997; Musakulov, 1997; Marina, 1997; Tanabayev, 1997).

Avezov'u güçlü kılan ve geleceğe kalmasında önemli etkenlerden biri olan nedenler, onun hem sanatçı yeteneği, hem de araştırmacı kişiliği ile ilgilidir. Araştırmacı ve incelemeci, bilim adamı Avezov; Kazak halk kültürüne yönelik malzemeleri derleyip değerlendirirken sanatçı Avezov, incelediği halk kültürüne yönelik değerleri eserlerinde en iyi şekilde kullanmıştır. Avezov, Kazak halk kültürü unsurlarını ayrıntısı ile derlemiş ve öğrenmiş, bunları duygu ve düşünce potasında eriterek yeniden biçimlendirmiştir. Büyük Kazak bozkırlarında edinilen bilgiler, Avezov'un iç dünyasında patlamalara yol açmış, Avezov bunları yoğurup biçimlendirdikten sonra dış dünyaya, Kazak dünyasına bırakmış, yazmıştır.

...

Muhtar Avezov sadece Kazak edebiyatının değil, Sovyetler Birliği'ni oluşturan tüm cumhuriyetlerin edebiyatlarının gelişimine de katkı sağlamış, takdir edilmiş, izlenmiştir. Eserleri hem eski Sovyet Cumhuriyetleri, hem de dünya dillerine çevrilmiştir. Hakkında yazılanlar iki cilt kitap hâlinde yayınlanmıştır. Avezov üzerine pek çok yüksek lisans ve doktora tezi hazırlanmıştır. Prof. Dr. Kenjabayev, Prof.Dr. Murat Adibayev gibi ünlü araştırmacıların doktora tezi konusu Avezov üzerinedir. Bu eserler Kazakistan Bilimler Akademisi Edebiyat Ve Sanat Enstitüsü bilim adamları tarafından hazırlanmış, Jazuvşı Matbaasında basılmıştır. Kazakistan'da Muhtar Avezov'un eserleri tek tek olduğu gibi, üç kez toplu hâlde yayınlanmıştır (Çınar, 1997, s. 16-17).

Cengiz Aytmatov, Avezov'un edebî yönünü şöyle ifade eder: “Bence çağdaş Orta Asya edebiyatının düşüncesini ve komşularımızın ruhsal hayatını Avezov, zamanında Puşkin'in Rus edebiyatının gelişimini etkilediği gibi etkilemiştir. Büyük yazarın kitapları çok büyük güce sahiptir. Sen onları açarsın, onlar da seni” (Sultanbekov, 1992'den akt. Çınar, 1997, s. 16).

1950 yılında Muhtar Avezov'un, Manas Destanı ile ilgili yasaklara karşı çıkıp bu destanın sadece Kırgız halkının değil, bütün Sovyet halklarının iftihar edeceği bir destan olduğunu ileri sürmesinin ve 1952 yılında düzenlenen ilmi konferansta Manas Destanı'nın milli varyantının tanzim edilmesi yolunda görüş sunmasının, Manas Destanı'nın aslı olmayan suçlamalardan bir nebze olsun aklanıp yasakların hafiflemesinde etkili olduğunu düşünen Cengiz Aytmatov, “Avezov'un bu büyük yiğitlik örneği cesaretini, yazarlık şerefini bizim halkımız hiçbir zaman unutmayacaktır” demektedir. İşte bu sebeple, Cengiz Aytmatov'un, gittiği yabancı ülkelerde “Nerelisiniz?” diye soranlara “Manas caralğan cana Avezov tuulğan cerdenmin: Manas'ın yaratıldığı ve Avezov'un doğduğu yerdenim” şeklinde cevap vermesi de son derece manalıdır (Yıldız, 1999, s. 213-214).

KAYNAKÇA

- Ahmedov, Z. (1999). “Cengiz Aytmatov ve Kazak edebiyatı.” *Doğumunun 70. Yıl Dönümünde Cengiz Aytmatov Uluslararası Bilgi Şöleni Bildirileri*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Akayev, A. (2003). *Kırgız devlet geleneği ve Manas*, 1.bs., İstanbul: Da Yayıncılık.
- Akgönenç, O. (2008). Aytmatov dosyası: cengiz aytmatov’un hayatı eserleri ve etkileri. *Türk Yurdu Dergisi*, 28.
- Akmataliyev, A. (1991). *Чынгыз Айтматов: жизнь и творчество (краткий очерк)* [Cengiz Aytmatov: Hayatı ve Yaratıcılığı (deneme)]. (J. Burcubayeva, Kırgızca’dan Çev.). Bişkek: Mektep.
- Akmataliyev, A. (1998). *Cengiz aytmatov dünyası*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Akpınar, Y. (1986). “Manas Destanı”. *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*, C.6. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Aktaş, Ş. (1999). Millî romantik duyuş tarzı ve Cengiz Aytmatov’un Gün Olur Asra Bedel romanı (yapı – kültür - anlatma tarzı). *Doğumunun 70. Yıl Dönümünde Cengiz Aytmatov Uluslararası Bilgi Şöleni*, Ankara.
- Albayrak, A. (2007). *Cengiz Aytmatov’un eserlerinde eski Türk dini*. Elazığ: Manas Yayıncılık.
- Alyılmaz, C. (2009). “Kırgızistan’daki Arap harfli yazıtlar üzerine.” *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 4/8, 185-209.
- Alyılmaz, C. (2013). “(Kök)Türk harfli eski Türk yazıtlarının Kırgızlar açısından önemi”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 2/4, 1-26.
- Alyılmaz, C. (2016). “Ünlü Kırgız ressam Baizak Alibayev ve sanatı üzerine”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 5/3, 1033-1062.
- Aragon, L. (1959). “Dünyanın aşkı anlatan en güzel hikâyesi”. (Fransızcadan Rusçaya çeviren: E. LISENKO, Rusçadan çeviren: Kemal Göz) *Cengiz Aytmatov Doğumunun 75. Yılı İçin Armağan*, 235-243.
- Argunşah, H. (1995). “Manas Destanı ve Yıldırım Sesli Manasçı hikâyesi.” *Manas Destanı’nın 1000. Yıl Paneli*. Kayseri.
- Asanaliev, K. (2004). “Cengiz Aytmatov’un edebiyat adamlığı devri”. (Çev. Ayhan Çelikbay). *Cengiz Aytmatov Doğumunun 75. Yılı İçin Armağan*. Bişkek: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları.
- Aşa, H. E. (1997). “Muhtar Ömerhanoğlu Avezov ve “Abay Yolu” romanının tercümeleri ile ilgili bibliyografik bilgiler.” *Bilig*, 5/Bahar, 55-61.
- Atsız, Y. (2008). Bozkırda bir eşkin at. *Türk Edebiyatı Aylık Fikir ve Sanat Dergisi*, 418.

- Aytmatov, C. (1988). [Selection English] Time to speak PL 65. K 59 A 373 New York.
- Aytmatov, C. (1992). “Her yazar kendi halkı için yazmayı nazarda tutar” (Mülakat: Sabiha Özen). *Dergâh Dergisi*. S.24.
- Aytmatov, C. (2002). *Çocukluğum*. (Çev. M. Mertek). İstanbul.
- Aytmatova, R. (2008a). “Çontaş toplu mezarı nasıl bulundu?” (Akt. Nurgül Moldaliyeva). *Kardeş Kalemler*, Temmuz 2008, 27-28.
- Aytmatova, R. (2008b). “Şeceremiz” (Akt. Mayrambek Orozobayev). *Kardeş Kalemler*, Temmuz 2008, 35-38.
- Aytmatova, R. (2009). Воспоминания о старшем брате [Kardeşim Hakkında Anılar]. “Aytmatov günleri” adlı konferansı, Çağdaş Türk Dilleri Fakültesi, Türksoy, Kırgızistan Kültür Bakanlığı, Ankara Üniversitesi.
- Beşik, Y. (2011). *Geleneksel eğitimimiz açısından Cengiz Aytmatov’un eserlerindeki kıssalar (efsaneler) üzerine bir inceleme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Brudniy, D. (1961). Süyünün kücü [Aşkın Gücü]. *Sovetskiy Kirgızstan*. Baydur, M. (2004). *Sinema Yazıları*. (İletişim Yayınları: 1008, Mehmet Baydur Toplu Eserleri: 2). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Buran, A. (2008). Kırgızistan’da sovyet - Rus katliamı ve Cengiz Aytmatov. *Türk Edebiyatı Aylık Fikir ve Sanat Dergisi*, 418.
- Buran, A. (2010). *Kurşunlanan Türkoloji*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Camankulova, R. (2008). *Kırgız belgesel sinemasında propaganda*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Cumakunova, G. (2008). Al oğlunu koynuna, toprak ana!. *Kardeş Kalemler Aylık Avrasya Edebiyat Dergisi*, Cengiz Aytmatov Özel Sayısı.
- Çetin, M. (1985). “Cengiz Törekuloviç Aytmatov”. (*Cengiz Aytmatov Özel Bölümü*) *Nilüfer Dergisi*. Sayı: 3.
- Çetin, M. (1994). *Cengiz Aytmatov’un eserleri ve eserlerinden sinemaya uyarlanan filmler üzerine bir inceleme*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çınar, Ali A. (1997). “Muhtar Avezov ve sanatının kaynağı.” *Bilig*, 5/Bahar, 11-19.
- Çınar, Ali A. (1999). “Aytmatov’un eserlerinde halk kültürünün rolü.” *Doğumunun 70. Yıl Dönümünde Cengiz Aytmatov Uluslararası Bilgi Şöleni Bildirileri*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Dağlar, N. (2007). *1990-200 dönemi edebiyat dergilerinde roman*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ercilasun, B. (2008). Aytmatov dosyası: ilk yayınlar ve düşünceler. *Türk Yurdu Dergisi*, 28(253).

- Ganiyans, M. (Haberci). (11 Haziran 2008). *В Киргизии попрощались с Чынгызом Айтматовым*. [Kırgızistan'da Cengiz Aytmatov ile Vedalaştılar]. [Haber]. Moskova: Rusya Haber Ajansı.
- Geyikoğlu, H. (2001). “Tarih açısından Manas Destanı ve Sovyetler Birliği’ndeki Türklerin millî duygularına etkisi.” *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 6, 201-207.
- Glinkin, P. (1968). *Cengiz Aytmatov* [ЧЫНГЫЗ АЙТМАТОВ]. Leningrad: Prosveşeniye.
- Iskakov, C. ve Bidanov, J. (1997). “Doğumunun 100. yıl dönümünde Muhtar Avezov.” (çev. Banu Muhyaeve). *Bilig*, 5/Bahar, 62-64.
- İbrayev, Ş. (1999). “Cengiz Aytmatov ve folklor.” *Doğumunun 70. Yıl Dönümünde Cengiz Aytmatov Uluslararası Bilgi Şöleni Bildirileri*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- İnan, A. (1972). *Manas Destanı*. İstanbul.
- Kolcu, A. İ. (1997). *Millî romantizm açısından Cengiz Aytmatov*. İstanbul: Ötügen Yayınları.
- Kolcu, A. İ. (2008). *Cengiz Aytmatov üzerine yazılar*. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınları.
- Kolcu, A. İ. (2015). *Bozkırdaki bilge Cengiz Aytmatov*. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınları.
- Korkmaz, R. (1999). “Cengiz Aytmatov’un romanlarında kaos’tan düzen’e ev / anne ve çevre / dünya izleği.” *Doğumunun 70. Yıl Dönümünde Cengiz Aytmatov Uluslararası Bilgi Şöleni Bildirileri*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Korkmaz, R. (2008). *Aytmatov anlatılarında ötekileşme sorunu ve dönüş izlekleri*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Korkmaz, R. (2009). “Suların sırrını ödünçleyen insan: Aytmatov”. *Cengiz Aytmatov*. İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları, 11-19.
- Marina, C. A. (1997). “Muhtar Avezov’un siyasi portresi.” (çev. Banu Muhyaeve). *Bilig*, 5/Bahar, 70-71.
- Mirza Ahmedov, P. (1999). “Cengiz Aytmatov’un romanlarında dil ve üslup.” *Doğumunun 70. Yıl Dönümünde Cengiz Aytmatov Uluslararası Bilgi Şöleni Bildirileri*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Musakulov, A. (1997). “Muhtar Avezov’la ilgili hatıraların ilmî çalışmalar için önemi.” (çev. Banu Muhyaeve). *Bilig*, 5/Bahar, 65-69.
- Sekimov, A. (1983). ЧИНГИЗ АЙТМАТОВ И КИРГИЗСКОЕ КИНО (В ПОМОЩЬ ЛЕКТОРУ) [Cengiz Aytmatov ve Kırgız sineması]. Frunze: Znaniye.
- Soucek, S. (1981). National color and bilingualism in the work of Chingiz Aitmatov. *Journal of Turkish Studies* Vol. 5, s. 70 – 98, “Cengiz Aytmatov’un Eserlerinde Milli Renk ve İkidillilik”, Çev: Orhan Söylemez.

- Söylemez, O. (2002). *Cengiz Aytmatov hayatı ve eserleri üzerine incelemeler*. Ankara: Karam Yayıncılık.
- Söylemez, O. (2002a). Türkiye’de Cengiz Aytmatov’u anlamak. *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, 2, 191 – 208
- Söylemez, O. (2008). Fujiyama ve Aytmatov’un aydınları. *Türk Yurdu*, S. 253, ss. 52-55.
- Söylemez, O. (2010). *Cengiz Aytmatov: tematik incelemeler*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Tanabayeve, Ö. (1997). “Muhtar Avezov eğitimci âlim.” (çev. Culzira Tanabayeve). *Bilig*, 5/Bahar, 72-75.
- Temur, N. (2012). *Manas Destanı’ndaki tipler üzerine bir inceleme*. Ankara: Kurgan Edebiyat.
- Useev, N. (2016a). “Manas Destanı’nda “bark” kelimesi ve eski Türk mezar geleneği.” *Türk Dünyası Dergisi*, 42. Sayı, 173-191.
- Useev, N. (2016b). “Manas Destanı’nda Türk kelimesi ve ağaç, koyun / koç kültürleri.” *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5/4, 1611-1626.
- Useev, N. (2016c). “Manas Destanı’nda “türkü til” kavramı.” *Türk Dünyası Dergisi*, 41. Sayı, 203-223.
- Yıldız, N. (1999). “Cengiz Aytmatov ve Manas Destanı.” *Doğumunun 70. Yıl Dönümünde Cengiz Aytmatov Uluslararası Bilgi Şöleni Bildirileri*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Yoloğlu, G. (1999). “Cengiz Aytmatov’un yaratıcılığında şamanizm.” *Doğumunun 70. Yıl Dönümünde Cengiz Aytmatov Uluslararası Bilgi Şöleni Bildirileri*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.

6. SINIF ORTAOKUL MATEMATİK DERSLERİNDE MATEMATİK TARİHİ KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN MATEMATİĞE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

Ramazan GÜREL¹, Şeydanur CENGİZ²,
Hatun Nilay NUHOĞLU³

BÖLÜM 13

1 Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üni. Eğitim Fak

2 Adnan Menderes Üni. Eğitim Fakültesi

3 Yıldız Teknik Üni. Eğitim Fakültesi



6. SINIF ORTAOKUL MATEMATİK DERSLERİNDE MATEMATİK TARİHİ KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN MATEMATİĞE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

Ramazan GÜREL¹, Şeydanur CENGİZ², Hatun Nilay NUHOĞLU³

Matematik en eski bilimlerden biridir ve Erdem, Gürbüz ve Duran'ın (2011) belirttiği üzere; insanların ihtiyaçları üzerine doğmuş olup bu ihtiyaçlardan biri olan ticaret ile sayıların gelişimi sağlanmıştır. İnsanlığın yerleşik hayata geçtiği dönemlerde ticaret yapılmaya başlanmış önceleri bu alışverişler ilkel yöntemlerle iken daha sonra sayıların ortaya çıkmasıyla yani matematik kullanılarak yapılmıştır. Matematik hayatımızı kolaylaştıran evrensel sembollerden oluşmuş bir bilim dalıdır ve Barker'a (1996) göre matematik tarih, astronomi, fizik vb birçok bilim dallarıyla ilişkili bir bilimdir. Matematik etrafımızda gördüğümüz şekillerden kolumuzdaki saate kadar yaşantımızda her yerde karşımıza çıkmaktadır. Matematiğin bu yönünün ön plana çıkarılması gerekmektedir. Ayrıca matematik tarihinin derslerde kullanılması ile öğrencilere insanların ticaretle olduğu gibi matematiğe ihtiyaç duydukları fark ettirilmesi sağlanabilir.

Okullarda genellikle matematiğin kaynağından, gelişiminden bahsedilmeden yani matematik tarihi derslere entegre edilmesi sağlanmadan Aksu'nun (1986) da belirttiği üzere soyut bir şekilde matematik öğretimi yapılmakta ve bu sebepten matematik tamamen soyut bir bilim dalı olarak görülmektedir. Ancak matematik birçok yerde karşımıza çıkabileceğinden, soyutlaştırılmadan farklı öğretim yöntemleri kullanılarak öğretilmelidir.

Matematik bilimiyle uğraşmak sadece okuldaki sınavlarda veya basit işlemlerde değil Erdem, Gürbüz ve Duran'ın (2011) da dediği gibi hayatımızda etkili kararlar verebilmemizi, problem çözebilmemizi, mantıklı karşılaştırmalar yapabilmemizi sağlar. Örneğin bir market alışverişinde ürünlerin gramları ile fiyatlarını karşılaştırarak doğru bir alışveriş yapmamızı sağlayarak kısaca hayatımızdaki kararlarımızda etkiler oluşturmaktadır.

Matematiğe karşı öğrencilerin önyargılı oldukları farklı platformlarda belirtilmektedir ve pek çok öğrenci matematiğin zor ve başarılması güç bir ders olduğunu düşünmektedir. Matematik derslerindeki öğretmenlerin öğretim süreçlerinin incelendiği araştırmaların bazıları derslerde düz anlatım yapıldığı tespit edilmiştir (Duatpe - Paksu ve Akkuş, 2007; Toluk- Uçar ve Demirsoy 2010). Bu gibi çalışmalardan yola çıkılarak derslerde öğrencinin

1 Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üni. Eğitim Fak

2 Adnan Menderes Üni. Eğitim Fakültesi

3 Yıldız Teknik Üni. Eğitim Fakültesi

aktif olamaması, öğrencinin ilgisini çekecek çalışmalara derslerde yer verilmemesi, düz anlatım yapılması ve öğrencilerin ezbere yönlendirilmesi gibi birçok sebepten dolayı öğrenciler matematiğin zor anlaşılması güç bir ders olduğuna yönelik bir önyargı oluşturmaktadırlar (Tözlüyurt, 2008). Derslerde matematik tarihi kullanımı ile öğrenciler matematiğin zaman içindeki gelişimini anlayabilir ve matematiğin gelişim aşamalarında yaşanan zorlukları kendileri ile içselleştirerek kendilerinin de matematiği öğrenme süreçlerinin zorlanmalarının normal olduğunu anlayabilirler (Carter, 2006; İdikut, 2007). Öğrencilere matematik biliminin ne kadar eskiye dayandığı ve matematik bilimiyle uğraşmanın onlarda nasıl değişiklikler meydana getirerek ne gibi yararları olacağından bahsetmek gerekmektedir. Ancak yapılan çalışmalarda matematik tarihini öğretmenlerin matematik derslerinde kullanmadıkları ve bunun sebebi olarak öğretmenlerin matematik tarihi bilgilerinin ve deneyimlerinin eksik olduğu belirtilmektedir (Yıldız, 2013).

Ancak belirttiğimiz gibi öğrencilerin matematiği zor bir ders olarak görmelerinin normal olduğunu fark etmelerini sağlayarak önyargılarını engellemek adına Wilbert ve Ruetta Reimer'in (1995) matematik tarihini derse katma önerilerinde de olduğu gibi derslerde ilginç tarihi hikayelere yer verilerek öğrencilerin dikkatini çekmek, ünlü bilim insanlarının hayatlarına sözlü veya sınıf içi drama etkinlikleri şeklinde yer verilerek öğrencilerin derse olan dikkati toplaması, merak uyandırılması, bilginin keşfettirilmesi, öğrencilerin derste aktif rol alması, matematiği diğer bilimlerle ilişkilendirmesi ve matematiğe ihtiyaç duyulduğunun anlaşılması sağlanabilir. Kısaca derslere matematik tarihini entegre ederek öğrencilerde farkındalık oluşması, ilgisinin çekilmesi, derse olan düşüncelerinin değişmesi ve motive olmaları sağlanabilir. Liu (2003) matematik tarihi kullanımının motivasyonu ve derse olan olumlu tutumu arttırdığını ifade etmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde matematik derslerinde matematik tarihi kullanımı çalışmalarına bakıldığında ortaokul, lise ve lisans düzeylerinde rastlanılmaktadır. Örneğin Karakuş (2009) kareköklü sayıların hesaplanmasında Babil metodunu örnek vermiştir. Karakuş çalışmasında çalışma yapıtları geliştirerek Babil metodunu sınıf içinde kullanmıştır. Öğrencilerin sayıların kareköklerini hesaplamasının yanında sonsuzluk ve limit kavramları hakkında temel hazırlamıştır. Bütünler (2008) çalışmasında 8. Sınıf öğrencilerine matematik tarihi kullanılarak denklemler konusu öğretilmesini sağlamıştır. Göktepe ve Özdemir (2015) matematik dersinde matematik tarihinin kullanımına örnek olarak sundukları araştırmalarında öğrencilerin daha önce derslerinde matematik tarihi kullanılmamasına rağmen çoğunluğunun etkinlikten hoşlandıkları ve matematik tarihi ile ilgili etkinliklerin daha sık yapılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. İdikut (2007) matematik tarihi destekli olarak oluşturulan etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin matematik performanslarına ve matematik tutumlarına etkisini incelemiş ve sonuç olarak etkinliklerin öğrenci tutumlarına etkisi olmadığını belirtmiştir.

Bu araştırma da matematik tarihi ile öğrencilerin matematik dersinde kullandıkları sembollerin insan ürünü olduğu gösterilerek, müfredatlarında olan bazı konuların günümüze gelene kadarki aşamalarını öğrencilerin görmesi sağlanarak derslerinin ilginç kılınması amaçlanmıştır. Alan yazındaki çalışmalara baktığımızda öğrencilerin derslerinde matematik tarihine yer verilmediği görülmekte ve çalışmaların birçoğunda matematik tarihi kullanımının bir konu ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise sekiz haftalık bir uygulama ile birden fazla konuyu barındırması bakımından diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Çalışmamızda birçok konu üzerinden bilgiler verilerek öğrencilerde matematik tarihi kullanımı ile öğrencilere zenginleştirilmiş bir öğretim ortamının sunulması hedeflenmiştir. Çalışmamızda drama etkinliklerine, oyunlara öğrencilerin düşünmesini ve keşfetmesini sağlayacak yöntemlere yer verilmiştir. 6. Sınıf müfredatında bulunan; Açılar, Alan Ölçme, Çember ve Geometrik Cisimler alt öğrenme alanlarıyla ilgili dersler matematik tarihi ile zenginleştirilerek öğretim süreci gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Derslerde tarihsel anekdotların, ünlü matematikçilerin kısa hayat hikâyelerinin ve hayat hikâyelerinin videolarının veya matematikçilerin resimlerinin gösterilmesi, Hanoi kulesi, kare tangram ve t tangram gibi oyunlar oynatılarak bu oyunların tarihlerine yer verilmesi, Matematik tarih şeridi yapımı ile öğrendikleri bilgiler ile sınıf içi materyal oluşturmaları, Möbius şeridi gibi problemler ile öğrencilerin düşündürülmesi ve bunların tarihçeleri, ünlü matematikçilerin hayatlarını konu alan drama etkinliği gibi uygulamalara yer verilmiştir.

Çalışmanın Amacı : Bu çalışmanın amacı ortaokul 6. Sınıf matematik derslerinde matematik tarihini kullanımının öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına etkisinin olup olmadığının araştırılmasıdır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

Araştırmanın Problemi : Ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin derslerinde matematik tarihi kullanımının öğrencinin matematiğe karşı tutumuna bir etkisi var mıdır? sorusu bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Çalışmanın alt problemleri ise aşağıda verilmiştir:

Alt Problemler

1) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test matematik tutum ortalamalarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test matematik tutum ölçüğü ilgi, kaygı, çalışma ve gereklilik alt boyutu ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırma Modeli: Bu araştırma derslerde matematik tarihi kullanımının matematiğe karşı tutumuna etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın yapılacağı deney ve kontrol grupları uygulamadan önce ve sonra ölçüme tabi tutulmuştur. Deney ve kontrol grubunda öğretmen aynıdır. Bu iki grup arasındaki tek fark deney grubunda matematik tarihi destekli öğretim sürecidir.

Çalışma Grubu: Bu araştırmanın örneklemini Aydın ili Söke ilçesindeki ortaokullardan seçilen 6. Sınıf öğrencilerden oluşmuştur. Rastgele örnekleme ile seçilmiş olan dört ayrı sınıftan ikisi deney diğer ikisi de kontrol grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Dağılımı

	f	%
Deney	57	52,3
Kontrol	52	47,7
Toplam	109	100,0

Tablo 1, incelendiğinde deney grubunda 57, kontrol grubunda 52 kişi olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki dağılım dengeli olup ayrıca deney grubundaki öğrencilerin sayısının kontrol grubundaki öğrencilerin sayısından biraz fazla olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı: Araştırmada deney ve kontrol grubunu oluşturan ortaokul 6.sınıf öğrencilerine, Önal(2013) tarafından geliştirilen 5 ‘li likert tipindeki 22 maddelik “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Matematik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Matematik tutum ölçeği 4 faktörden oluşmaktadır. İlgi alt faktörü 10 maddeden, kaygı alt faktörü 5 maddeden, çalışma alt faktörü 4 maddeden ve gereklilik alt faktörü 3 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca ölçekteki 11 madde olumlu 11 madde ise olumsuzdur. Maddelerin puanlanmasında olumsuz maddeler ters kodlanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan tutum ölçeğinin ön test (0,924) ve son test (0,931) Cronbach Alpha değerlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi: Verilerin bilgisayar ortamına geçirilmesi sürecinde öğrencilerin ölçeği okuyarak cevapladıkları kontrol edilmiştir. verilerin analizinde hangi testlerin kullanılacağını belirlemek amacıyla verilerin dağılımları Q-Q dağılım grafiği ve çarpıklık-basıklık değerleri ve kolmogorov- smirnov testleri ile analiz edilmiştir. dağılım grafiğinde verilerin

doğru etrafında toplanması ve çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ve -1 değerleri arasında olması nedeni ile analizlerde parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının deney öncesinde matematik tutumlarının karşılaştırılması amacı ile ilişkisiz gruplar t testi ile öğrencilerin matematik tutum ölçeği puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Yine deney sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin matematik tutum puanlarının karşılaştırılması amacı ile ilişkisiz gruplar t testi kullanılmıştır.

DeneySEL İşlem

Uygulama Süreci

Matematik tarihi destekli eğitim süreci toplam sekiz hafta boyunca sürmüştür. Her hafta iki ders saati uygulama deney gurubunda gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreciyle ilgili genel bilgiler tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. *Sekiz Haftalık Uygulama Süreci Hakkında Bilgiler*

Konu	İçerik
Açılar	Güneş saati-Usturlap, Harezmi hakkında bilgi Hanoi kulesi hakkında bilgi
Alan ölçme	Eski mısırdaki alan ölçme (Nil nehri) Arşimet hakkında bilgi ve TRT okul videosu Tangram
Çember	Tarihteki ilk tekerlek Pi sayısı
	İlk geometri kitabı Cahit arf Pisagorun Adalet kupası hakkında bilgi Satranç Matematiğin Doğuşu
	Adalet kupası yapımı Tangram
Matematik şeridinin yapımı	Pisagor, Thales, Arşimet, Öklid, Harezmi, Pascal Soma Küpleri
Geometrik cisimler	Moskow Papirüsü Euler ve Öklid’ in çalışmaları Leonardo Da Vinci’nin eserlerinde katı cisimleri nasıl kullandığı
Drama etkinliği	Drama yolu ile ünlü matematikçi Pisagor’un hayatı

Bu bölümde deney grubunda yapılan matematik tarihi destekli öğretim sürecine ilişkin her hafta yapılan uygulamalar hakkında detaylı bilgiler sunulmuştur.

MT 1. Hafta: Çalışmanın 1. Haftasında öğrenciler açılar konusunu görmektedirler. Bu nedenle 1 hafta matematik tarihi ile ilgili uygulama olarak açılar konusunu desteklemek amacıyla tarihte açılar usturlap ve güneş saati konuları ele alınmıştır.

Ders Akışı: Öncelikle dersin girişinde öğrencilere usturlap resmi gösterilmiş ve daha önceden böyle bir şey görüp görmedikleri sorulmuştur. Ayrıca görselde bulunan usturlabı nelere benzettikleri ve ne işe yarayabileceği hakkında düşüncelerini ortaya çıkarmak için sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerden usturlabın saate, pusulaya, tartıya ve anahtarlığa benzediği yönünde cevaplar alınmıştır. Ayrıca matematik tarihi destekli uygulamanın yapıldığı her iki sınıftaki öğrencilerin tamamı daha önce bir usturlap görmediğini ifade etmişlerdir. Üzerinde açılar belli olduğu bir sonraki görselle ilgili tartışmada öğrencilerin dikkati açılar konusuna çekilmiştir. 5. Sınıfta yer alan “M.5.2.1.4. 90°’lik bir açıyı referans alarak dar, dik ve geniş açıları oluşturur; oluşturulmuş bir açının dar, dik ya da geniş açılı olduğunu belirler “(MEB 2018) kazanımın yönelik olarak öğrencilerin bilgilerini kontrol etmek amacıyla dar, dik ve geniş açının ne olduğu ve nasıl belirlendiğine yönelik sorular yöneltilmiş ve öğrencilerin bu bilgilere sahip olduğu tespit edilmiştir. Usturlabın bir astronomi aleti olduğu, ne işe yaradığı (gök cisimlerinin farklı yapıların yüksekliğini ölçmek, gece ve gündüz saatlerini belirleme, kible yönünü belirleme gibi amaçla kullanılan astronomi aleti) ve tarihi hakkında bilgi verilmiştir. El- Harizmi’nin gök bilimci olması noktasından hareketle El- Harizmi hakkında kısaca bilgiler verilmiştir. Öğrencilerin El- Harizmi ile ilgili anlatılanlarına oldukça ilgi gösterdikleri gözlenmiştir. 1. haftanın uygulaması bütün öğrencilerin katılımı ile ders sürecinde verilen bilgilerin doğru yada yanlış olduğuna yönelik tekrar sorularına yer verilerek sürdürülmüştür. Daha sonraki süreçte usturlap ile öğrencilerin matematik derslerinde kullandıkları iletki arasındaki benzerliği keşfetmeleri amacı ile tartışma süreci oluşturulmuş ve görseller ile desteklenmiştir. Öğrencilerin usturlapta ki açının 360 ve iletkide 180 açısının olmasından dolayı iletkinin usturlabın yarısı olduğu yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilere usturlap üzerindeki dereceler sayesinde saatin hesaplandığı bilgisi verilmiştir. Sonuç olarak usturlap ile matematik derslerinde kullandıkları iletki arasındaki ilişkiden ve astronomi aleti olması ile El- Harezmi’nin gök bilimci olması arasındaki bağlantı kurularak El- Harezmi’nin hayatından bahsedilerek açılar konusuna giriş yapılmıştır. Usturlap hakkındaki bilgiler verildikten sonra ilgili görseller yardımı ile güneş saati hakkında bilgiler verilmiştir. Usturlapta

olduğu gibi öğrencilerin daha önce bir güneş saati görüp görmedikleri ve neler bildikleri hakkında bilgiler edinmek amacıyla sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin usturlap hakkında bilgi sahibi değilken güneş saati hakkında güneşin cisimler üzerinde yaptığı gölge sayesinde geçmiş zamanlarda insanların saati hesapladıkları bilgisine sahip oldukları tespit edilmiştir. Güneş saatinin bilinen ilk örneklerinin Mısırlılar'a kadar ulaştığı, güneş saatinin tarihi hakkında bilgiler verilmiştir. Ayrıca güneş saatinin sınırlılıklarının olup olamayacağı üzerine bir tartışma ortamı oluşturulmuş ve günün akşam vakitlerinde sorunlar yaşanacağı birçok öğrenci tarafından fark edilmesi sağlanmıştır. Ayrıca güneşin doğuşu ve batışı arasındaki hareketin kaç derecelik açı yapabileceği öğrenciler ile tartışılmış ve bir doğru açı yapabileceği sonucuna birlikte ulaşılmıştır. Günün 06.00 ve 18.00 arasındaki 12 saatlik dilimi içinde güneşin her bir saatte 15 açı yaptığı bilgisi öğrenciler tarafından keşfedilmesi sağlanmıştır. Farklı saatlerdeki açı yada açıya karşılık gelen saate yönelik sorular öğrencilerin tamamı ile çözülerek ders tamamlanmıştır. Dersin son bölümünde Hanoi Kulesi oyununa yer verilmiştir. Öğrencilerden bazılarının bu oyunu bilmeyeceği düşünülerek bütün öğrencilere ilk olarak oyunun kuralları hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerle sırasıyla hanoi kulesi 2,3 ve 4 diskle oynatılmış ve hamle sayıları tahtaya not edilmiştir. En az hamle sayısı ile oynama amacı ile bir rekabet ortamı oluşturulmuştur. Ayrıca öğrencilerin disk sayıları ile hamle sayıları arasındaki formülü keşfetmeleri istenilmiştir. Formülde üslü ifadelerin yer alması nedeni ile öğrencilere küçük tüyolar verilmiş ve rehberlik edilmiştir. Öğrencilerden gelen ilk dönütlere göre öğrenciler derslerinde daha önce bu şekilde oyunlara ve matematik tarihi ile ilgili bilgilere yer verilmediğini ifade etmişlerdir. Farklı bir uygulama ile karşılaşan öğrencilerin büyük bir kısmının katılım gösterdiği gözlenmiştir.

MT 2. Hafta: Çalışmanın 2. Haftasında yıllık planda açılar konusunun ardından gelen alan ölçme konusu görülmektedir. Bu nedenle 2. hafta matematik tarihi ile ilgili uygulama olarak alan ölçme konusunu desteklemek amacıyla tarihte alanın ayak ölçme ile hesaplanmasından ve Arşimetten bahsedilmiştir. Çalışmamızın İkinci haftasında öğrencilerin düşünmesini sağlamak amacıyla neden alan ölçeriz, eski insanlar bunlara neden gerek duymuştur sorularıyla derse giriş sağlanmıştır ve tüm öğrencilerden cevap alınması sağlanarak doğru yanıt tüm öğrencilerle ulaşılmaya çalışılmıştır. Verilen cevaplardan sonra hazırlamış olduğumuz alan ölçme sunumu üzerinden tarihte insanların alan ölçü birimi olarak ayaklarını kullandıkları ve bunun nicel bir ölçüm aracı olmayışından, Nil nehrinin yılın belli vakitlerinde taşmasından dolayı arazilerin sınırlarının belirlenememesi gibi sebeplerden dolayı günümüzde ki alan ölçme birimlerinin ortaya çıkmasına ve çeşitlenmesine neden olduğu konuşulmuştur. Ayrıca arazi sınırlarının kaybolması öğrenciler tarafından merak edilmiş ve üzerinde konuşulmuş-

tur. Dersin ilerleyen kısımlarında Arşimet hakkındaki TRT Okul videosu izlenmiş ve öğrencilerden önemli buldukları kısımları not almaları istenmiştir. Derslerde tarihte yer almış önemli matematikçilerin hayatlarına dair videolara 2. haftadan itibaren yer verilmiştir ve videolar görsel bir öğe olduğundan dolayı öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Daha sonra Arşimet ile ilgili sorular ilk haftadaki çalışmada yapıldığı gibi tahtaya yazılmış bütün sınıfın katılımı ile sorular cevaplanmıştır. Desin son bölümünde öğrencilerle somut tangram oyunu oynanmış ve öğrencilerin tangram oyununu bildikleri gözlenmiştir. Oyunun dijital olanı da akıllı tahta yardımı ile oynanmış ve bu süreçte alan ölçme konusu ile ilişki kurulmuştur.

MT 3. Hafta: Çalışmanın 3. Haftasında yıllık planda alan ölçme konusunun ardından gelen çember konusu görülmektedir. Bu nedenle 3. hafta matematik tarihi ile ilgili uygulama olarak çember konusunu desteklemek amacıyla tarihte tekerlekten ve sayısından bahsedilmiştir. Çalışmamızın 3. Haftasında tekerleklerin neden çember şeklinde olduğu sorularak dikkat çekmeye çalışılmıştır. Bu esnada tekerlekleri kare şeklinde olan bir bisiklet resmi gösterilerek bu bisikleti hangi zeminde sürebilecekleri sorulmuştur ve daha önce bu şekilde tekerlek görmemiş olan öğrencilerin ilgisi çekilmiştir. Tübitak bilim genç için Gökçe Akgül’ün karikatürize etmiş olduğu görselden yola çıkarak soruların cevapları düz değil de ardı ardına sıralanmış yarım daire şeklinde tümseklerden oluşan bir zemin üzerinde kare şeklinde tekerlekleri bulunan bisiklet ile ilerlemek mümkündür yanıtı öğrencilere verilmiştir. Daha sonra tarihte tekerlekten bahsedilmiştir. İlk tekerleğin Mezopotamya’ da M.Ö. 5000’ lerde bulunduğu sanıldığı bilgisi öğrencilerle paylaşılmıştır. Ancak o dönemlerde tekerleğin seramik kap yapmak için çark olarak kullanıldığı yani taşımacılık amacıyla kullanılmadığı aktarılmıştır (Akbulut, 2012). “Çalışmamızın devamında M.6.3.3.2. Bir çemberin uzunluğunun çapına oranının sabit bir değer olduğunu ölçme yaparak belirler”. (MEB 2018) kazanımına uygun olarak pi sayısı hakkında neler bildikleri sorulmuştur ve öğrencilerin pi sayısı hakkında sembolünü bilmedikleri ancak matematiksel bir eleman olduğunu bildikleri görülmüştür. Pi sayısı ile ilgili video izletilmiştir. Videodaki anlatılardan sayının hiç bir rakamının tekrar etmeyişi ve hayatımızda birçok alanda bulunuşu öğrencilerin çok ilgisini çekmiştir. 3. Haftamızda video hakkında öğrencilerin fikirleri alınarak, daha önce pi sayısı hakkında ne kadar bilgi sahibi oldukları öğrenilerek ders süreci tamamlanmıştır.

MT 4. Hafta: Çalışmanın 4. Haftasında öğrencilerin ilerleyen haftalarda görecekleri olan konularla ilgili bilgileri daha önceden vermemek için öğrencilerin ilgisini çekebileceği düşünülen Adalet kupasından ve ünlü Türk matematikçi Cahit Arf’tan bahsedilmiştir. Bu haftaki çalışmada öğrencilere Pisagor’un icatlarından bir tanesi olan Adalet Kupası hakkında

bilgiler sunulmuştur. bu kupanın diğer kupalardan farkı hakkında bilgiler paylaşılmıştır (Yılmaz & Misli,2017) şeklinde bilgiler öğrencilerle paylaşılmıştır. Daha sonra bir on Türk lirası çıkarılarak paranın üzerindeki kişiyi tanıyıp tanımadıkları sorulmuştur. Sınıftaki öğrencilerin büyük çoğunluğu resmin Cahit Arf’a ait olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durum beklentilerin çok üstündedir. Birkaç öğrenciden Cahit Arf’i tanıdıkları duyumu alınmıştır. Cahit Arf’ in hayatı hakkında öğrencilere bilgiler verilmiştir. Terzioğlu Tosun ve Bilhan Mehbare’nin de dediği üzere Cahit Arf’in matematik,fizik ve mühendislik dallarıyla ilgilendiği, kendi adını verdiği teorisinden ve hayatının matematik olduğundan öğrencilere bahsedilmiştir. Cahit Arf’in matematik için söylediği şu sözlerden bahsedilmiş ve yorumlanmıştır: “İnsanoğlu bir gün sonsuza dek yaşamayı matematikte bulacaktır. Sonsuzluk her şeyin cevabıdır, sayılarda sonsuzdur.” Bu cümlelere karşı öğrencilerin fikirleri sorulduğunda öğrencilerden matematiğin hayatımızın her yerinde olduğu ve her an matematiğe ihtiyacımız olacağı yönünde cevaplar alınmıştır.

MT 5. Hafta: Çalışmanın 5. Haftasında 4. Haftada öğrencilerin ilgilerini çektikleri düşünülen ve üzerinde tartışma ortamı yaratılabilecek olan Adalet Kupası yapımı gerçekleştirilmiştir. Bu haftaki uygulamada Pisagorun gizemle dolu olan Adalet kupası materyallerle oluşturulmuştur. Materyal olarak pipet, pet bardak, tack it ,makas ve renkli kalem belirlenmiştir. Adelet kupasının yapımı aşama aşama öğrencilerle birlikte gerçekleştirilmiştir. İlk olarak pipeti bardakların dibine yanaştırıp altında boşluk kalacak şekilde belli bir yerden işaretlemeleri istenmiştir. Ardından pipetlerin ortasından pipetlerin geçebileceği derecede delik açmaları istenmiştir (Herhangi bir kazaya yol açmamak için delikler önceden açtırılmıştır.) Öğrencilerden pipetleri işaretledikleri yerin bir kademe altından kesmeleri istenmiş ve ellerinde kalan küçük parçası ise pipetin ucuna yerleştirmeleri istenmiştir. Bu birleşim yerinden tack it ile yapıştırmaları ve daha sonra pipetleri deliklerden çizgiyle işaretlenen yerlere kadar geçirip delikleride tack it ile yapıştırmaları istenmiştir. İstenen ürün bu şekilde tamamlanmıştır. En son olarak bir miktar su ile ürünün çalışıp çalışmadığı gözlemlenmiştir. Bu uygulama sonunda öğrencilerin suyun ne yüzden aktığına dair fikirleri alınmıştır. Bu uygulamada öğrenciler merak ettikleri adalet kupasının gizemini keşfetmişlerdir. Materyalimize ne kadar çok su doldurursak kendi sınırından sonra suyun taşıdığı gözlenmiştir. Bu durum için uygun bir deyim belirlemeleri istendiğinde öğrencilerde “aza kanaat etmeyen çoğu bulamaz” şeklinde cevap alınmıştır.

MT 6. Hafta: Çalışmanın bu haftasında öğrencilere tüm bilim adamlarını tekrar etmeleri için matematik tarih şeridi hazırlanmıştır. Davies-Lynch-Davis’in (2005) dediği “Gençlerin bilgilerinin önemli bir bölümünü kitaplardan değil, ekrandan öğrendikleri görsel bir dünyada ya-

şıyoruz. Bu yüzden tarih öğretiminde görsellerden yararlanılması büyük bir potansiyele sahiptir.” cümlesinden yola çıkılmış ve bu etkinliğe karar verilmiştir. Öğrencilerle beraber her bir matematikçinin yaptığı çalışmalar kronolojik sıraya göre sıralandırılmıştır. Matematikçiler arasında Pisagor, Thales, Arşimet, Öklid, Harezmi, Pascal yer almaktadır. Her bir matematikçinin matematik dünyasına getirdiği yenilikler kronolojik şekilde öğrencilerle beraber sıralandırılmış ve her matematikçiyle ve her bilgiyle ilgili görseller eklenmiştir. Sınıfta iş birlikli ortam sağlanarak tarih şeridi hazırlanmıştır. Öğrenciler bu uygulamada hem çok eğlenmişler hem de bilgilerini tazelemişlerdir.

MT 7. Hafta: Çalışmanın 7. Haftasında yıllık planda geometrik cisimler konusu görülmektedir. Bu nedenle 7. hafta matematik tarihi ile ilgili uygulama olarak geometrik cisimler konusunu desteklemek amacıyla katı cisimlere ilk kez nerede rastlandığı, hacim hesaplamalarına nerede rastlandığı, Euler ve Öklid’ in çalışmalarından ve Leonardo Da Vinci’nin eserlerinde katı cisimleri nasıl kullandığından bahsedilmiştir. Çalışmamızın 7. Haftasında “M.6.3.4.1. Dikdörtgenler prizmasının içine boşluk kalmayacak biçimde yerleştirilen birimküp sayısının o cismin hacmi olduğunu anlar, verilen cismin hacmini birimküpleri sayarak hesaplar. M.6.3.4.2. Verilen bir hacim ölçüsüne sahip farklı dikdörtgenler prizmalarını birimküplerle oluşturur, hacmin taban alanı ile yüksekliğin çarpımı olduğunu gerekçesiyle açıklar.” (MEB 2018) kazanımlarında da görüldüğü gibi dikdörtgenler prizması ve hacmi üzerine olan derslerinde öğrencilere katı cisimler ve hacim hakkında aşağıdaki bilgiler verilmiştir. Temel Matematiksel Kavramlar ve Uygulamaları kitabından, “Katı cisimlere ilişkin belgelere ilk kez M.Ö. 1900’lü yıllarda Mısır Medeniyetinde rastlanılmıştır. Moskow Papirüsünde Mısırlıların, kare piramidin ve kesik kare piramidin hacimlerini tam olarak hesapladıkları görülmektedir. Sonrasında katı cisimlere Babillerin, Yunan bilim adamlarının, İslam dünyasının alimlerinin çalışmalarında sıkça rastlanmıştır. Öklid’in Elementler adlı çalışmasında o zamana kadar kullanılan katı cisimleri tanımladığı söylenmiştir.” Öklid ile ilgili olan TRT Okul videosu izletilmiştir. Öğrencilerin bu aşamaya kadar videoları dikkatlice izledikleri görülmüştür ve bu haftaki çalışmada da video öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Öklid’in ardından Leonhard Euler’in katı cisimler üzerine yaptığı çalışmadan (Euler Teoremi: Çok yüzlülerde köşelerin sayısı – kenarların sayısı + yüzlerin sayısı = 2) bahsedilerek sınıf içinde bu çalışmaya yer verilmiş ve sonucun her zaman 2 çıkması öğrencileri şaşırtmıştır. Euler hakkında bahsedilip çalışmasına yer verildikten sonra Euler’in hayatını ve çalışmalarını anlatan TRT Okul videosuna dersin sonunda yer verilmiş ve anlatıların üzerinden bir kez daha geçilmesi sağlanmıştır.

MT 8. Hafta: Çalışmamızın bu haftasında drama ve matematik tarihi birleştirilmek istenmiştir. Drama yolu ile ünlü matematikçi Pisagor'un hayatı öğrenciler tarafından canlandırılmıştır. Amaç yaşam öyküsünün hangi matematikçiye ait olup olmadığını bilip bilemeyecek olmalarıdır. Drama yolu ile öğrencilerin sürece aktif katılımı sağlanmaya çalışılmış ve sorgulayarak ve işbirliği oluşturarak öğrenmeleri sağlanmaya çalışılmıştır (Adıgüzel, 2010). Bu tanımdan yararlanılarak iş birlikli grup aktivitesi sağlanmıştır. Derse sözsüz sadece melodisi bulunan bir yunan müziği açılarak giriş yapılmıştır. Bu noktada öğrencilerden farklı kişilik hallerine veya farklı eylemlere bürünmeleri istenmiştir. Örneğin bu müzikte dans etmeleri, kürek çekiyor gibi yapmaları vb. Daha sonra müziğin sesi kısılarak Ünlü matematikçi Pisagorun hayatı hakkında bilgiler verilmiştir. Yaşam öyküsü hakkında bilgilendirme yapıldıktan sonra sınıf 3 gruba ayrılmıştır. Her bir gruba sırasıyla Pisagorun çocukluğu, gençliği ve ölüm zamanlarını canlandırmaları istenmiştir. Bu sebeple öğrencilere diledikleri yöntemi, materyali kullanabilme izni verilmiştir. Bu noktada tüm öğrenciler büyük bir heyecana kapılmış ve rol üstlenmeye başlamışlardır. Her bir gruba 5 dk düşünme, senaryo oluşturma ve 5 dk da sunma süresi verilmiştir. Her bir grup canlandırmasını gerçekleştirmiş ve her grup sonunda 2 dk'lık tartışma ortamı düzenlenmiştir. Tüm grupların sunumu sonunda bu matematikçinin kim olduğu üzerinde tartışılmış ve Pisagor olduğu bulunmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesinde matematik tutumlarına göre ve matematik tutum ölçeğinin ilgi, kaygı, çalışma ve gereklilik alt boyutları ve toplam matematik tutum puanına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz gruplar t-testi uygulanmıştır. Bu testin uygulamasında elde edilen sonuçlar tablo 3' de sunulmuştur.

Tablo 3. MTÖ ve Alt Boyutları için Deney ve Kontrol Grubuna Göre Ön Test Sonuçları

Altboyut	Grup	N	Ortalama	S	sd	t	p
İlgi	Deney	57	20,56	6,89	107	1,90	,06
Kontrol	52		18,26	55,53			
Kaygı	Deney	57	13,82	4,66	107	,81	,41
Kontrol	52		12,11	4,43			
Çalışma	Deney	57	6,45	1,82	107	-,40	,68
Kontrol	52		6,59	1,83			
Gereklilik	Deney	57	4,87	1,52	107	-,18	,85
Kontrol	52		4,93	2,20			
Toplam	Deney	57	45,71	11,99	107	1.30	,19
Kontrol	52		42,81	11,01			

Tablo 3 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematik tutum ölçeğinin ilgi alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu gözlenmektedir (deney grubu $X = 20,56$; kontrol grubu $X = 18,26$). Yapılan karşılaştırmada iki grubun ilgi boyutuna ait maddelerin puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ($t(367) = 1,907$ $p = .059$) olmadığı belirlenmiştir.

Matematik tutum ölçeğinin kaygı alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu gözlenmektedir (deney grubu $X = 13,82$; kontrol grubu $X = 12,11$). Yapılan karşılaştırmada da iki grubun kaygı boyutuna ait maddelerin puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ($t(367) = ,812$ $p = ,419$) olmadığı belirlenmiştir.

Matematik tutum ölçeğinin çalışma alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu gözlenmektedir (deney grubu $X = 6,45$; kontrol grubu $X = 6,59$). Yapılan karşılaştırmada da iki grubun çalışma boyutuna ait maddelerin puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ($t(367) = -,408$ $p = ,684$) olmadığı belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematik tutum ölçeğinin son alt boyutu olan gereklilik alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu gözlenmektedir (deney grubu $X = 4,87$; kontrol grubu $X = 4,93$). Yapılan karşılaştırmada da iki grubun çalışma boyutuna ait maddelerin puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ($t(367) = 1,309$ $p = ,193$) olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, toplamda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematik tutumlarının birbirine yakın olduğu gözlenmektedir (deney grubu $X = 45,71$; kontrol grubu $X = 42,81$). Yapılan karşılaştırmada iki grubun matematik tutum puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ($t(367) = 1,907$ $p = .059$) olmadığı belirlenmiştir. Bu veriye dayanarak deney öncesinde öğrencilerin, matematik dersine yönelik tutumlarının benzer olduğu sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematik tutum ölçeğinin hem bütününe ilişkin puanlarının hem de her bir alt boyuttaki (bkz. tablo 4) ayrı ayrı puanlarının birbirine benzer olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya dayanarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematik tutumlarına yönelik benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Çalışmanın başında uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubunun benzer düzeyde tutumlarla çalışmaya başladığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin matematik tutum ölçeği son test puan ortalamalarının anlamlı derecede farklılaşp

farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz gruplar t-testi uygulanmıştır. Bu testin uygulanmasından elde edilen bulgular tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. *MTÖ ve Alt Boyutları için Deney ve Kontrol Grubuna Göre Son Test Sonuçları*

Altboyut	Grup	N	ortalama	S	sd	T	P
İlgi	Deney	57	24,43	9,52	107	2,79	,006
	Kontrol	52	19,84	7,40			
Kaygı	Deney	57	15,96	5,55	107	3,02	,003
	Kontrol	52	12,88	5,01			
Çalışma	Deney	57	7,88	2,67	107	1,52	,130
	Kontrol	52	7,13	2,38			
Gerekliklik	Deney	57	6,19	3,17	107	3,32	,001
	Kontrol	52	4,52	1,84			
Toplam	Deney	57	54,48	18,00	107	3,26	,001
	Kontrol	52	44,39	13,71			

Tablo 4, incelendiğinde tutum ölçeği ilgi alt boyutu son test puanlarına göre deney grubu öğrencilerinin daha yüksek puan aldığı görülmektedir. (deney grubu $X = 24,43$; kontrol grubu $X = 19,84$).Yapılan karşılaştırmada iki grubun ilgi alt boyutu puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ($t(367) = 2,790$ $p = .006$) olduğu belirlenmiştir. Bu veriye dayanarak deney sonrasında öğrencilerin, matematik dersine yönelik tutumlarının ilgi alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Tutum ölçeği kaygı alt boyutu son test puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. (deney grubu $X = 15,96$; kontrol grubu $X = 12,88$). Yapılan karşılaştırmada iki grubun kaygı alt boyutu puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ($t(367) = 3,027$ $p = .003$) olduğu belirlenmiştir. Bu veriye dayanarak deney sonrasında öğrencilerin, matematik dersine yönelik tutumlarının kaygı alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Tutum ölçeği çalışma alt boyutu son test puanlarına göre deney grubu öğrencilerinin daha yüksek puan aldığı görülmektedir. (deney grubu $X = 7,88$; kontrol grubu $X = 7,13$). Ancak yapılan karşılaştırmada iki grubun çalışma alt boyutu puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ($t(367) = 1,528$ $p = .130$) olmadığı belirlenmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeği gereklilik alt boyutu son test puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. (deney grubu $X = 6,19$; kontrol grubu $X = 4,52$). Yapılan karşılaştırmada iki grubun gereklilik alt boyutu puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ($t(367) = 3,322$ $p = ,001$) olduğu belirlenmiştir. Bu veriye dayanarak deney sonrasında öğrencilerin, matematik dersine yönelik tutumlarının gereklilik alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı söylenebilir.

Alt boyutlara ilişkin bir başka ifadeyle deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol gurubundaki öğrencilerin benzer tutumlara sahip olduğu düşünüldüğünde deney grubunun derslerine matematik tarihinin entegre edilmesi öğrencilerin matematik tutum ölçeğinin ilgi, kaygı ve gereklilik alt boyutlarına ilişkin maddelerinin puan ortalamalarını anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir.

Tablo 4, incelendiğinde tutum ölçeği son test puanlarına göre deney grubu öğrencilerinin daha yüksek puan aldığı görülmektedir. (deney grubu $X = 54,48$; kontrol grubu $X = 44,39$). Yapılan karşılaştırmada iki grubun matematik tutum puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ($t(367) = 3,267$ $p = ,001$) olduğu belirlenmiştir. Bu veriye dayanarak deney sonrasında öğrencilerin, matematik dersine yönelik tutumlarının farklılaştığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol gurubundaki öğrencilerin benzer tutumlara sahip olduğu düşünüldüğünde deney grubunun derslerine matematik tarihinin entegre edilmesi öğrencilerin matematik tutumlarını anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir.

Sonuç Ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak yapılan önerilere yer verilmiştir. Bu çalışmada ortaokul 6. Sınıf matematik derslerinde matematik tarihini kullanımının öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına etkisinin olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Derslerine matematik tarihini entegre ettiğimiz deney grubu öğrencilerinin derslerinde daha önce matematik tarihine yer verilmediği tespit edilmiştir. Kontrol grubu içinde benzer durum geçerlidir. Deneyisel işlem öncesinden benzer tutum puanlarına sahip iki gruptaki öğrencilerin deneyisel işlem sonrasında deney gurubu lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde İdikut (2007) çalışma yaprakları ile matematik tarihi kullanımının 7. Sınıf öğrencilerinin tutumlarına matematik performanslarına ve hatırlama düzeylerine etkisini incelediği çalışmada farklı matematikçilerin matematiğe katkısını ve günlük hayat ile matematiğin ilişkisine yer verilmiştir. Araştırma sonucuna göre matematik tarihi etkinlikleri ile yapılan derslerin matematik başarısı üzerinde etkisi olduğu sonucunda ulaşılmıştır. Ancak bu etkinliklerin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları ve hatırlama düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada İdikut'un araştırma sonuçları ile bu çalışmanın sonuçlarının karşılaştırılması görülmektedir.

Deneyisel işlem öncesinde benzer tutumlara sahip deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında deneyisel işlem sonucunda çalışma alt boyutunda bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Çalışma alt boyutuna ilişkin analizlere göre matematik derslerinde matematik tarihi kullanımının öğrencilerin bu maddelere verdikleri cevaplarını etkilemediği görülmektedir. Matematik tarihi kullanımının öğrencilerin düzenli olarak konuları tekrar etme, öğretmeni dikkatle dinleme, düşük not almayı umursama ve sınav öncesinde konu tekrarı yapma gibi maddelerin yer aldığı çalışma alt boyutuna yönelik durumlarına ilişkin düşüncelerinde olumlu yönde etkili bir değişim gerçekleştirmediği görülmektedir.

Deneyisel işlem öncesinde benzer tutumlara sahip deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında deneyisel işlem sonucunda ilgi, kaygı ve gereklilik alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle öğrencilerin bu alt boyutlardaki düşüncelerine yönelik değerlendirmelerinde matematik derslerinde matematik tarihi kullanımının etkili olduğu görülmektedir.

İlişkilendirme becerisi hem matematik dersi öğretim programında hem de uluslararası standart dokümanlarda açık olarak matematik öğrenme ve yapma süreçlerinin en önemli becerilerinden bir olarak vurgulanmaktadır

(MEB, 2018; NCTM 2000). Matematik tarihi destekli öğretimin birinci haftasında astronomi bilimi ve matematik arasındaki ilişkiye dair örnekler sunularak öğrencilere bu ilişki fark ettirilmeye çalışılmıştır. Bu ve buna benzer birçok ilişkilendirme matematik tarihi ile zenginleştirilmiş öğretim sürecinde verilebilir. Bu noktada öğretmenlerinde matematik tarihi hakkında bilgili olmaları gerekmektedir. Eğitim fakültelerinde verilen matematik tarihi derslerinin ortaokul matematik dersi öğretim programı ile ilişkili olarak verilmesi ve öğretmen adaylarına mesleki hayatlarında kullanabilecekleri örnek etkinlik örneklerinin oluşturulması sürecine yönelik olarak verilmesi önerilmektedir.

Katkısı Olanlar

Bu çalışma TÜBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı (Bİ-DEB) tarafından 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destek Programı kapsamında desteklenmiştir.

KAYNAKÇA

- Bütünler, S.Ö. (2008). 8. Sınıf Denklemler Konusunun Matematik Tarihi Kullanılarak Öğretimi. *İlköğretim Online*, 7(3), 6-10
- Duatepe-Paksu, A., & Akkus, O. (2007). An observational study in elementary mathematics classrooms. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 16.
- Erdem, Gürbüz & Duran (2011) “Geçmişten Günümüze Gündelik Yaşamda Kullanılan Matematik Üzerine: Teorik Değil Pratik”
- Ersoy, E., & Öksüz, C. (2016). İlkokul 4. sınıflarda matematik tarihi kullanımının öğrenciler üzerindeki etkileri. *İlköğretim Online*, 15(2).
- Gürsoy, K. (2010). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik tarihinin matematik öğretiminde kullanılmasına ilişkin inanç ve tutumlarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Trabzon.
- İdikut, N. (2007). *Matematik öğretiminde tarihten yararlanmanın öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına ve matematik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Karakuş, F. (2009). Matematik tarihinin matematik öğretiminde kullanılması: Karekök hesaplamada Babil metodu. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 195-206.
- Liu, P. H. (2003). Do teachers need to incorporate the history of mathematics in their teaching? *Connecting Research to Teaching*, 96(6), 416-421.
- Marshall, G. L., & Rich, B. S. (2000). The Role of History in a Mathematics Class. *Mathematics Teacher*, 93 (8), 704-706.
- Meavilla, V., & Flores, A. (2007). History of mathematics and problem solving: a teaching suggestion. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 38(2), 253-259.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Matematik dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329> adresinden 10. 09. 2018 tarihinde edinilmiştir.
- National Council of Teachers of Mathematics, (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Nasibov, f., & Kaçar, A. (2005). Matematik Ve Matematik Eğitimi Hakkında. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 339.
- Özdemir, A. Ş. & Göktepe, S. (2012). *Matematik tarihi etkinlikleriyle matematik derslerinin ilişkilendirilmesi*, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (X. UFBMEK). Niğde, Türkiye. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2354-30_05_2012-11_07_11.pdf adresinden 12.05.2013 tarihinde alınmıştır.

- Özdemir, A., & Yıldız, S. G. (2015). Sınıfta matematik tarihinin kullanımına bir örnek: Babil sayma sistemi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 26-49.
- Tözluyurt, E. (2008). Sayılar Öğrenme Alanı İle İlgili Matematik Tarihinden Seçilen Etkinliklerle Yapılan Dersler Hakkında Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri. Yüksek lisans Tezi Gazi Üniversitesi, Ankara
- Uçar, Z. T., & Demirsoy, N. H. (2010). Eski-yeni ikilemi: matematik öğretmenlerinin matematiksel inançları ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 321-332.
- Yıldız, C. (2013). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematik Tarihini Derslerinde kullanma Durumlarının İncelenmesi: HİE'den Yansımalar. Doktora Ünvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tez Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Yılmaz, O., & Misli, Ç. Pisagor'un Adalet Kupası.
- Adıguzel, Ö. (2010). Creative drama in education. *Ankara: Naturel Publishing*.
- Akbulut, U. (2012). Deri Tabaklamanın Sırlarını Sümerlerden Öğrendik.

TÜRKİYE’DE EĞİTİMİN GELECEĞİNİN SENARYO YÖNTEMİ İLE ARAŞTIRILMASI

Sevinç TUNALI¹

BÖLÜM 14

¹ Ph.D., Pedudi Bilişim Teknolojileri, sevinc@pedudi.com, <https://orcid.org/0000-0001-9736-5716>



TÜRKİYE'DE EĞİTİMİN GELECEĞİNİN SENARYO YÖNTEMİ İLE ARAŞTIRILMASI

Sevinç TUNALI¹

GİRİŞ

Geleceği önceden bilmek insanlık tarihinin eski zamanlarından beri insanların en önem verdiği konulardandır. Tarih boyunca her kültür geleceği önceden bilebilmek amacı ile kendine özgü yöntemler geliştirmiştir. Delfi kahinlerine danışmak, yıldızları izleyip gök cisimlerinin hareketlerinden öngörülerde bulunmak veya çeşitli yöntemlerle fallar bakmak da (*Aeromancy* (hava koşullarına göre geleceği görme), *Alectoromancy* (harflerin üzerine konulan mısırları yiyen kuş ile bakılan kuş falı), *Aleuromancy* (un falı), *Aritmancy* (isim ve sayılarla bakılan fal)) geçerli oldukları zaman dilimi için; dönemin bilimsel anlayışına uygun olarak algılanıyordu (Bauman, 2014; Tunalı, 2019). Günümüzde ise yukarıda bahsi geçen yöntemler ile elde edilen öngörüler bilimsel olmaktan çok uzak olduğu herkes tarafından anlaşılabılır. Yapılan ritüellerin kehanetleri kimi zaman doğru bile olsa bunun sadece rastlantısal olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü gelecek, uzak bir yolun sonunda beklenen bir durak değil, varılabilecek olası duraklar kümesidir (Tunalı, 2019).

Bauman (2014), geçmiş; çok yönlü, dağınık ve son derece nadir olarak birbiri ile ilişkili tercihlerin zaman üzerinde bıraktığı iz olarak tanımlıyor. Bu tanımdan hareketle, emin olabileceğimiz tek şey bugün yaptığımız her şeyin geleceği etkileyeceğidir. Bu yüzden gelecekle ilgili hiçbir şey önceden belirlenemez. Buchen' a (1999) göre ise gelecek; bilinen, bilinmeyen ve bilinemeyen karışımından oluşmaktadır. Fakat bu tanımdan yola çıkarak gelecek ile ilgili bilimsel öngörülerin yapılamayacağı sonucuna varmamalıyız. Olayların temelinde var olan özellikler ve veriler toplanıp doğru ve bilimsel bir değerlendirme sürecinden geçirilerek gelecekte olabilecekler hakkında bir öngörude bulunulabilir ve gelecekte ortaya çıkabilecek durumlara karşı hazırlıklı olunabilir. Örneğin; yine Buchen'ın (1999) iddia ettiği üzere, 3000 yılında 100. doğum gününü kutlayacak olan A.B.D. vatandaşlarının sayısı tahmin edilebilir. Doğum- ölüm oranları, ortalama yaşam süresi vb. değişkenler göz önüne alınarak yapılan bu tahminler elbette savaş, doğal afet, kıtlık vb. durumlar göz önüne alınmadan yapılır. Gelecek araştırmaları literatüründe Jokerler/ Şoklar (Wild Cards/ Shocks) olarak anılan durumlar ise bilinmeyen ile bilinemez arasındaki sınırı belirler (Tunalı& Kiraz, 2017). Bir diğer örnek ise meteoroloji ile ilgili olarak

¹ Ph.D., Pedudi Bilişim Teknolojileri, sevinc@pedudi.com, <https://orcid.org/0000-0001-9736-5716>

verilebilir. Meteorologların rüzgâr yönü, ısı, nem vb. değişkenler kullanılarak yaptıkları hava durumu tahminleri günlük yaşantımızın ayrılmaz bir parçasıdır. Ekonomistler de, tarihsel ve güncel ekonomik verileri değerlendirecek, ekonomik dalgalanmaları veya krizleri önceden tahmin edip buna göre önlemler almaları konusunda yatırımcıları uyarabilmektedir. Bu örnekler incelendiğinde insanlığın bilimsel veriler ve kanıtları kullanarak gelecekle ilgili tutarlı öngörüler yaptığı durumlarında olduğunu söylenebilir (Tunalı, 2019).

Diğer bilim dallarında olduğu gibi eğitim bilimlerinde de doğru kararlar alınması açısından geleceğe yönelik olarak çalışmalar yapılması önem taşımaktadır. Eğitimde gelecek araştırmaları, eğitimcilerin ve eğitim kurumlarının ilgi odağı olan, üzerine komisyon çalışmaları ve araştırmaların yapıldığı bir konudur (Gültekin, 2006; Tunalı& Kiraz, 2017; Tunalı, 2019). Özellikle program geliştirme uzmanları ve eğitim yönetimcilerinin bu alana dair yapılacak çalışmalara fazlasıyla ihtiyaçları vardır. Program geliştirme uzmanları; okul programlarının öğrencilerin gelecekteki mesleki ve toplumsal yaşamda ihtiyacı olacağı bilgilerle donanmış olmasına hazırlamada gelecek araştırmalarından faydalanabilir. Wiles ve Bondi' nin (2002) bahsettiği gibi gelecekte eğitimin toplumsal yaşamdaki rolü konusundaki sorular, program geliştirme uzmanlarının eğitim programı geliştirirken karşı karşıya kaldıkları ilk ve en temel sorudur. Bu kritik soruya karara vermede tereddüt yaşamak, Wiles ve Bondi' ye (2002) göre mesleki olarak temel bir sorumluluktan vazgeçmek anlamına gelmektedir. Eğitim yönetimcileri de değişen sosyal ve ekonomik şartlarda eğitimin vizyonunu belirlemek için eğitimde gelecek araştırmalarının sonuçlarından yararlanabilir.

Diğer yandan Türkiye' deki eğitimin geleceğine dair yapılan araştırmalar kapsamlı olarak irdelendiğinde bu alanında yapılan çalışmaların genellikle mevcut durumların analizi, ilişki ve etkileşimler bütününe ortaya koymaya yönelik olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların önemli bir kısmı uygulamaların başarıya ulaşıp ulaşmadıklarının bilimsel olarak test edilmesi ile ilgilenmemektedir. Diğer yandan, Türkiye' deki eğitim uygulamaları göz önüne alındığında, toplumun her kesimi eğitim sistemimizin çağın şartlarına uymakta geri kaldığı ve yeni gelişmelere hızlı cevap vermediği gibi açılardan eleştirilirken; yapılan tüm araştırmalarda ve politik söylemlerde bu eleştiriler yerini bulmaktadır. Bu durumda ortaya çıkan en önemli konu “karar alma” sürecinin doğru işletilmesidir. Örneğin, okul öncesi eğitimin ne zaman başlaması, yükseköğretime geçiş sürecinin nasıl şekillenmesi, eğitim ve teknoloji uyumunun ne şekilde kurulması ve buna benzer birçok olgu için önce uygulama daha sonra uygulamanın ne kadar etkili olduğunun araştırılması yoluna gidilmektedir. Burada şu soru gün-

deme gelmektedir: Uygulama olmadan bir olgu ya da olayın ne kadar etkili olduğu nasıl belirlenebilir? Bir uygulamanın başlatılmasından önce yeteri kadar araştırma yapılarak ve uygulamanın araştırma sonuçları dikkate alınarak sürece aktarılması esas olmalıdır.

Doğru planlanmamış uygulamalar nedeniyle geçen zamanı eleştirmek yerine, geleceğin doğru yönde şekillendirilmesi için atılacak adımlardan en önemlisi *geleceğe yönelik araştırma yöntemlerinin* eğitim sektöründe kullanılmasını arttırmaktır (Tunalı& Kiraz, 2017; Tunalı, 2019). Eğitim olgusu yapı itibarıyla irdelendiğinde, girdi ve paydaşların çokluğu ve etkileme kapsamının büyüklüğü bakımından çıktılarının hem bireysel hem de toplumsal etkileri olduğu gerçeği ortadadır. Bu nedenle, eğitimin sistemsel bir bütünlük içinde ele alınmasına ihtiyaç vardır ve ileriye dönük ihtiyaçların en çok göz önüne alınması gereken sektörlerden biridir. Çünkü insanlar gelecekleri için okula gitmektedir. Somut bir gelecek kurgusu var olmadığı ve öngörülerin gözlemlenebilir ve ölçülebilir olmadığı bir durumda, sadece sezgisel akıl yürütmeler ile çıkarımlar yapmak, eğitimin geleceğini rastlantısal sonuçlara indirgemek olacaktır. Asıl olan, geleceğin eğitiminin doğrudan ilişkili olduğu geleceğin toplumunun yapısını ve etkilerini tahmin etmeye çalışmak, gerekirse önlemler almak; bunun yanında, öğretim ve öğrenmede insan ve teknoloji tabanlı gelişmelerin yenilikçi kullanımını planlamak ve teşvik etmektir. Eğitimciler, geleceği şekillendiren konularda ve gelecekteki eğitim araçlarının kullanımıyla başa çıkmak istiyorlarsa, gelecek bilimi (fütürizm) kullanımını geliştirmelidirler.

Shostak (2010) yaptıkları çalışmalara katılan dünyanın birçok yerindeki binlerce eğitim bilimci, araştırmacı, öğretmen ve politikacı ile birlikte yaptıkları geleceğe yönelik çalışmaların dört hedefi olduğunu belirtmiştir:

- (1) Görünüşte ilgisiz ve dağınık konularda bağlantı kuran yolları izlemek,
- (2) Seçenekler arasında karar vermemize yardımcı olan tercihleri tanımlamak,
- (3) Fırsatları keşfetmek,
- (4) Büyük tehlikeleri tanımlamak, bu tehlikeleri ortadan kaldırmamak bile, etkilerini hafifletmek için yollar aramak.

Gelecek Araştırmaları: Senaryolar

Gelecek araştırmaları yapmanın bazı yöntemleri vardır. Bu yöntemlerden Ufuk Taraması (Horizon Scanning), Trend Analizi (Trend Analysis), Delfi Anket Yöntemi (Delphi Survey Method) ve Senaryo Yöntemi (Scenario Method) en çok kullanılanlardır. Bahsi geçen yöntemler bugüne kadar eğitim bilimlerinde kullanılan nicel ve nitel yöntemlerin dışında ve onlara alternatif olan yöntemler değildir. Bu yöntemler, nitel veya nicel veri toplama yöntemlerini ile bir araya gelerek yeni araştırma desenleri yaratma geleceğe yönelik yeni bir yapı ortaya koyma işidir. Çünkü genel olarak eğitim bilimlerinde kullandığımız yöntemler '*Eğitimin Geleceği*' üzerine araştırma yapmakta yetersiz kalmaktadır (Tunalı, 2014; Tunalı& Kiraz, 2017; Tunalı, 2019).

Bu çalışmanın amacı, eğitimin geleceği üzerine senaryo yöntemi ile yapılan araştırmaların karşılaştırmalı bir analizin yapılması ve senaryo yönteminin eğitim araştırmalarında kullanılırken göz önüne alınması gereken hususların örnek senaryolar üzerinden incelenmesidir. Senaryolar gelecekte olacak bir olayın tam bir açıklamasını vermek için değil, daha çok gelecekteki olası durumları oluşturacak etkenlerin anlaşılması için varsayımsal bir yapı oluştururlar. Senaryolar; değişim, yenilik, işbirliği ve yansıtıcı düşünme için kullanılan bir araçtır. Senaryolar önemli bir değişimin olması için yeterli bir zaman olan, yaklaşık 15 ila 20 yıl ötesindeki bir geleceği yordama için kurgulanırlar. Senaryo yönteminin birçok değişik tanımı olmasına rağmen temel özelliğinde fikir birliğine ulaşılan nokta bu yöntemin bir tahmin aracı olmadığıdır (Van der Heijden, 2002). Senaryo yöntemine dair farklı tanımlamalar yapılsa da, senaryoların karakteristik özellikleri vardır. Kapsayıcı bir tanım olarak; senaryoların varsayımsal bir gelecek için yapılan uyumlu ve tutarlı tanımlamalar olduğu söylenebilir. Bu tanımlamalar, tarihsel ve güncel perspektifleri göz önüne alarak gelecekteki gelişmeleri öngören ve ileride olacak olaylara taban oluşturan yapılarıdır (Van Notten, 2006; Tunalı, 2019).

Senaryo yapım süreci altı ana nokta ile oluşturulabilir. Bu noktalar çerçeveleme, tarama, tahmin etme, öngörü, vizyon, planlama ve eylem olarak belirlenmiştir. (1) *Çerçeveleme*: Çerçevelemede önemli olan projenin kapsamını belirlemektir. Çalışmanın problemleri formüle edilir ve ana hatları açıklanır. (2) *Tarama*: Tarama aşamasında veri toplama işlemi yapılır. Konu hakkındaki bilgiler bir araya getirilir. Görüşmeler, tarihsel gelişimler ve güncel araştırma sonuçları önemli veri kaynaklarıdır. (3) *Tahmin etme*: Geleceğe yönelik yapılacak öngörüler, tüm belirsizlikler ve değişime yön veren güçlerin göz önüne alınması ile yapılır. (4) *Öngörü*: Alternatif gelecekler için altyapı oluşturularak bir senaryo çerçevesinde hazırlama. (5) *Vizyon*: Tercih edilen gelecekleri açıklamak ve bunun olması için izlenme-

si gereken yolları belirlemek. (6) *Planlama ve Eylem*: Stratejik planlama ve eyleme geçirmeyi içerir (Mietzner & Reger, 2005).

Senaryo tipolojisi (Tablo I), senaryoların üç ana karakterini belirtmektedir. Bunlar senaryo geliştirmedeki temel yaklaşımlardır. Bu temel özellikler bir dizi senaryo ya da tek bir senaryoya da uygulanabilir. Senaryonun bahsi geçen özellikleri, Ne? Neden? ve Nasıl? sorularını içerir. Bu soruların cevapları; senaryonun hedefleri, senaryo oluşturma süreci ve içeriğini belirlemeye yönelik olarak cevaplar sağlar. Tablo I’de gösterilen tipoloji, senaryo geliştirme yaklaşımlarındaki çeşitliliği ortaya koymaktadır. Ayrıca, ürettikleri ürün açısından da senaryo yaklaşımlarının ne kadar farklı ürünler ortaya koyma potansiyelinde olduğunu gösterir. Senaryo geliştirmek için birçok farklı senaryo yaklaşımı bulunmaktadır ve hiçbir bir diğerinden daha doğru veya yanlış değildir. Farklı yaklaşımlara göre üretilen senaryolar, kapsayıcılık ve karmaşıklık açısından benzer özellikler göstermezler. Bazı yaklaşımlar tahmin edici ve karar verdirici olduğu gibi, sezgilere dayalı ve analitik de olabilir. Her bağlam, soru ve olgu farklı senaryo yaklaşımlarını gerektirir. Tipoloji farklı çalışmaları organize etmemize ve senaryoların gözden geçirilmesine ve senaryonun oluşturulması sürecinde de işe yarar.

Tablo I *Senaryo Özelliklerinin Tipolojisi*

Geniş “Makro” Özellikler	Detaylı “Mikro” Özellikler
<i>Senaryo çalışmalarının amacı</i> Tahmin Yürütme (Exploration) Politika Öncesi Hazırlık (Pre-Policy)	<i>Senaryo çalışmasının görevi</i> Süreç- Ürün Senaryo oluşturma sürecinde değerlerin rolü Tanımlayıcı- Kuralcı Konu kapsamı Konu Tabanlı- Alan Tabanlı- Kurum Tabanlı <i>Bahsi geçen değişimin doğası</i> Evrimsel- Sürekliliği olmayan (Birden bire veya kademeli olan sürekliliği olmayan değişim)
<i>Senaryo sürecinin tasarımı</i> Sezgisel- Analitik	<i>Senaryo sürecinin girdileri</i> Nitel- Nicel Senaryo sürecinde kullanılan yöntemler Katılımcı- Model tabanlı <i>Senaryo sürecine katılan gruplar</i> Kapsayıcı- Seçkin
<i>Senaryoların içeriği</i> Karmaşık- Basit	<i>Senaryodaki zamanın rolü</i> Zincirleme- Anlık görüntü (Enstantane) Senaryonun kapsadığı konular Heterojen- Homojen <i>Bütünleşme Seviyesi</i> Bütünleşmiş- Ayrışmış

Kaynak: Van Notten, 2006

Çeşitli senaryo yaklaşımları olması, geleceğe dair kestirimler yapmada senaryoların esnek bir yapıya sahip olmasına yarar ve bu da farklı amaçlar için senaryonun uygun olabileceğini gösterir. Bu esnekliğin faydaları olduğu gibi, olası senaryoların; olmak üzere olan ya da hiç olmayacakmış gibi manipüle edilerek kullanılmasına da yol açabilir. Stratejik planlama için kullanılan senaryolarda suiistimallerin olması karar verme süreçlerinde etkili bir yöntem olan senaryoların dikkatle kullanılması gereğini doğurur. Senaryolar, sonsuz sayıdaki olasılığın içinde geleceğe yönelik olarak tutarlı seçimler yapmaya destek olduğu için, Stratejik seçimler için gidilen yolda, gidilen yöne doğru veya o yönün aksine olarak, önemli değişimlere yol açabilecek kararlar alınmasına vesile olabilir (Miller, 2006; Tunalı, 2019).

Tunalı' nın (2019) da ifade ettiği gibi gelecek ile ilgili çalışanlar kuralcı (normative) öngörü ile keşfedici (exploratory) öngörüyü birbirinden ayırır. *Kuralcı öngörü*, kurallar ve değerler temel alınarak yapılır. Bunun içinde şu soru sorulur; gelecek için ne istiyoruz? *Keşfedici öngörü* ise, neyin istenildiğine bakmaksızın nelerin muhtemel olduğunu ortaya koyar (Iversen, 2006). Senaryoların oluşturulması için nitel ve/veya nicel araştırma yöntemlerinden biri veya karma yöntem (mixed method) seçilebilir. En güçlü senaryolar da, farklı yöntemlerin bir araya gelmesi ile oluşturulur. Örneğin; çalıştaylar düzenlemek, uzman gruplardan oluşan insanları bir araya getirerek odak grup görüşmeleri yapmak, anketler ile tarama yapmak ve mümkün olduğu kadar farklı perspektifleri olan kişilerin görüşlerini incelemek olabilir (Mietzner & Reger, 2005). Buradaki seçim toplanacak verinin sonuçta nasıl bir şekilde kullanılmak istendiğine ve senaryo yaklaşımının iraksak (divergent) veya yakınsak (covergent) olarak kurgulanmasına bağlı olarak yapılır. Iraksak düşünce, sezgisel bir yaklaşımdır ve yaratıcı bir şekilde fikirlerin detaylandırılmasını içerir. Yakınsak düşünme ise, hedefe yönelik olarak analitik gözlemsel ve tüm dengelimsel bir süreçtir (Tunalı, 2019).

Senaryo geliştirme sürecinin amacı bilimsel verilerin yaratıcı bir şekilde birleştirilip gelecekte ortaya çıkabilecek varsayımsal durumlar hakkında öngörülerde bulunmaktır. Henüz ortaya çıkmamış ama olma olasılığı olan durumlar ortaya çıkarılarak insanların geleceğe yönelik hazırlıklar yapmasını veya önlemler almasını sağlayan bir yöntemdir. Senaryo geliştirme yaklaşımının iraksak veya yakınsak düşüncenin dengede olmasının koşulları, (1) Nitel veya nicel veri toplama yöntemlerinin hangisinin kullanıldığına ve (2) Kapsayıcı (inclusive aproach) veya seçkin (exclusive approach) yaklaşımdan hangisinin kullanıldığına bağlı olarak değişir. Kapsayıcı yaklaşımda mümkün olduğu kadar çok paydaşın fikir beyan edebileceği bir yöntem kullanılırken, seçkin yaklaşımda bireysel görüşmeler veya küçük gruplardan toplanan veriler kullanılır. Veri toplama ile ilişkili olarak

da, geliştirilen senaryo biraz basit veya oldukça karmaşık olabilir (Iversen, 2006). Örneğin, politika oluşturmaya yönelik yapılan ön çalışmalar daha fazla bilimsel bilgiye dayanan ve daha karmaşık senaryolardır. Senaryo geliştirmek için üç temel amaç vardır (Tunalı, 2019):

1) Çevreye Yönelik Ortak Bir Bilginin Geliştirilmesi

Senaryo geliştirme yolu ile öngörülerde bulunma vizyon geliştirme, politika oluşturma ve yönetsel açıdan önemlidir. Herhangi bir alana yönelik senaryolar geliştirmek; araştırılan konunun özellikleri, trendler ve değişkenleri açısından geliştiricileri kapsamlı bir araştırma yapmaya zorlar. Senaryo geliştirmeden önce araştırmacı(lar) zihinlerindeki tüm kavramları yeniden gözden geçirmek durumunda kalabilirler. Çünkü senaryo geliştirmedeki amaçlardan bir tanesi de insanların zihindekileri anlayışları irdelemek ve kavram hakkında yeni düşünceler üretmesi, yeni çıkarımlar yapmasını sağlamaktır. Bu sürecin mutlaka bir problem çözme aktivitesi olarak devam etmesi gerekmez, genellikle senaryolar yaratıcı bir şekilde farklı durumları ortaya koymak ve tartışmaya açmak içinde kullanılabilir.

2) Toplumsal Söylemi Güçlendirme

Senaryo geliştirmenin amaçlarından bir tanesi de toplumsal bir oluşturmaktır. Bunun mümkün olması içinde, mümkün olduğu kadar çok sayıda paydaşın konu hakkında görüş belirtmesi gerekmektedir. Tüm paydaşların görüş ve fikirlerinin değerlendirilmesi için senaryo geliştirmenin erken safhalarına, görüşlerin toplanması gerekmektedir. Katılımcı bir yaklaşımın sergilenmesi ayrıca paydaşların sonuçta ortaya çıkacak olan senaryoları daha çok sahiplenmesine sebep olmaktadır.

3) Karar Verme Sürecinin Desteklenmesi

Daha öncede bahsettiğimiz gibi verilen kararların o anda iyi ve mantıklı görünmesi uzun vadede her zaman iyi sonuçları olacağı anlamına gelmez. Bu sebeple verilecek önemli kararlardan önce olası tüm senaryoların incelenmesi istendik olana yaklaşmak ve istenmedik olandan kaçınmak için bir fırsat sunabilir. Karar verme sürecinde destek olabilmesi için, senaryoların detaylıca araştırılmış ve tutarlı nicel ve nitel veriler içeren bir yapıda olmasına da bağlıdır. Trend analizleri, Ufuk taraması, uzman kişilerle görüşmeler, odak grup görüşmeleri, araştırılan konu hakkında detaylı bilgiye ulaşmak için kullanılabilir. Senaryo geliştirme bu ön çalışmalar olmadan sadece bir tahmin olacaktır, önden yapılan veri toplama ise senaryo çalışmalarını tutarlı öngörüler de bulunmak için güçlü bir araç haline getirir.

Sonuç olarak; senaryo geliştirme yönteminin avantajlarından en önemlisi senaryoların, *tek bir gelecek resmi çizmek yerine olası farklı gelecekleri ortaya çıkartmak* için hazırlanılmasıdır (Mietzner & Reger, 2005). Senaryo yönteminin titizlikle kullanılması sonucunda sadece dev eğitimlerin alan üzerindeki etkileri değil aynı zamanda düşük sinyallerin de uzun vadedeki etkileri belirlenebilir. Trendlerin ve teknolojik kesintilerin de hesaba katılması ile oluşturulacak senaryolar stratejik planlamanın en önemli araçları olacaktır. Özellikle politika geliştirenler ve yöneticiler için çok önemli bilgiler sağlayan bu yaklaşımın en önemli zayıf yönü ise, geliştirilmesi bazen oldukça uzun sürmesi ve uzmanlık gerektirmesidir. Buradaki uzmanlık sadece alan uzmanlığı değil, aynı zamanda süreç uzmanlığıdır. Hatta belli bir alanda çok uzman olmak paradigmatik körlük yaratabileceğinden senaryo geliştirme eğer bir grup araştırmacı tarafından yapılıyorsa, bu ekibin içinde mutlaka farklı disiplinlerden insanlar olmalıdır.

YÖNTEM

Bu çalışmanın temel amacı Türkiye’de geleceğin eğitimi konusunda senaryo yöntemi ile yapılmış çalışmaların karşılaştırmalı bir analiz ile incelenmesidir. Bu amaç için iki temel araştırma sorusu hazırlanmıştır: (1) Türkiye’de geleceğin eğitimi öngörmek için yapılan senaryo çalışmaları, senaryo yönteminin temel özelliklerini içermekte midir? (2) Senaryo çalışmaları, Türkiye’de geleceğin eğitimi için hangi sonuçlara ulaşmışlardır? Araştırma sorularının cevaplanması için; Türkiye’de geleceğin eğitime yönelik olarak yapılmış çalışmalar EBSCO HOST; ERIC ve diğer veri tabanlarından “*geleceğin okulu/ school of the future*”, “*geleceğin eğitimi/ education of the future*”, “*senaryo yöntemi/ scenario method*” anahtar kelimelerini kullanarak taranmıştır. Sonuç olarak senaryo yöntemini kullanarak kapsam olarak sadece Türkiye’deki geleceğin eğitimi yordamaya yönelik üç farklı çalışmaya ulaşılmıştır. Dördüncü olarak, OECD’ nin geleceğe yönelik eğitim senaryoları çalışmanın içine alınmıştır. Bu çalışma eğitim alanında yapılan ilk senaryo çalışmasıdır. Ortaya konan senaryolar Türkiye için özel tasarlanmamıştır. Fakat, bütün OECD ülkelerinden alınan veriler ve temsilciler ile oluşturulduğu için ülkemizin eğitim sistemine dair de çıkarımlar yapmak mümkündür. Bulgular bölümünde, çalışmalar yayınlanma sırasına göre kronolojik olarak sıralanıp incelenmiştir. Buna göre; 1. Çalışma: OECD (2001) ,2. Çalışma: Aşçı ve Kızıllan (2009), 3. Çalışma: Koşar (2012), ve 4. Çalışma: Tunalı (2014) tarafından yapılmıştır.

Bulgular ve Tartışmalar

Türkiye’de geleceğin eğitimi konusunda senaryo yöntemi ile yapılmış çalışmaların karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi için iki temel araştırma sorusu hazırlanmıştır. Bu sorulara alınan yanıtlar aşağıda ifade edilmiştir.

(1) Türkiye’de geleceğin eğitimini öngörmek için yapılan senaryo çalışmaları, senaryo yönteminin temel özelliklerini içermekte midir?

Birinci çalışma, OECD (2001) tarafından “Schooling for Tomorrow” (Gelecek için Okullaşma) projesi kapsamında geliştirilen senaryolardır. İlk olarak, OECD tarafından hazırlanan “Gelecek için eğitim” projesinde altı senaryo geliştirildi. Bu senaryolar birçok farklı ülkedeki ve birçok farklı durumdaki insanların gelecekteki eğitim alanında alternatif düşünceler üretmeleri, eğitimdeki yapının geliştirilmesi ve kullanılacak yöntemlerin fayda sağlaması için düzenlenmiştir (OECD, 2006).

İkinci çalışma, Aşçı ve Kızılhan (2009) tarafından yapılan “Educational Scenarios for the Next Two Decades in Elementary, Secondary, and Higher Education Curricula in Turkey” (Türkiye’deki İlkokul, Lise ve Yüksek Öğretimde Gelecek Yirmi Yıl İçin Eğitimsel Senaryolar) isimli çalışmadır. Senaryolar, senaryo grubu olarak belirlenen akademisyenler (n=30) ile yapılan görüşmeler sonucunda oluşturulmuştur. Bu görüşmelerin analizi sonucunda; ilköğretim, lise ve yüksek öğretim seviyelerinde geleceğe dair öngörüler bildirilmiştir. Aşçı ve Kızılhan (2009) tarafından yapılan genel öngörülerine baktığımızda okullarda Avrupa dillerine yönelik olarak dil eğitiminin önem kazanacağını belirtmişlerdir. İkinci olarak, 12 yıllık kesintisiz eğitimin hayata geçeceği ve eğitim programlarının daha çok bilimsel akıl yürütme ve sorgulama tabanlı olacağı vurgulanmıştır. Bunlara ek olarak okullarda dünya vatandaşlığı kavramının önem kazanacağı ve bilgi teknolojilerinin kullanımının artacağı öngörülmüştür. Yükseköğretimde de daha uygulamaya dayalı, toplum ve iş yaşamı ile organik bağlar kurmuş bir eğitim kurumu olmasına yönelik öngörüler yer almaktadır.

Üçüncüsü ise, Koşar (2012) tarafından geliştirilen “Türkiye’de İlköğretim Sisteminin Geliştirilmesi İçin Gelecek Senaryoları” isimli çalışmadır. Bu çalışmada, Türkiye’de ilköğretimin mevcut durum analizini yaparak, çağ nüfusunun değişimi, gelecekteki sorun alanları, alternatif politika önerileri ve ilköğretimde kalitenin geliştirilmesi sürecinde olası gelecek senaryoları Milli Eğitim Bakanlığı’nın üst düzey yöneticileri (n=15) ile yapılan görüşmeler ile belirlenmiştir.

Dördüncü çalışma, Tunali (2014) tarafından yapılmış olan “Schools of the Future in Globalized Society: Forecasting via Scenario Development Method in Turkish Schools (Globalleşen Toplumda Geleceğin Okulları:

Senaryo Geliştirme Yöntemi ile Türk Okullarının Geleceğini Öngörme)” çalışmasıdır. Tunalı (2014) tarafından yapılan bu çalışmanın amacı, Türkiye bağlamında gelecekte olması muhtemel okulları öngörmektir. Bu araştırma; (1) Gelecekte okullar nasıl şekillenecek? ve (2) Küreselleşme ve teknoloji göz önüne alındığında Türkiye’de K-8 okulları adına muhtemel senaryolar nelerdir? soruları üzerine odaklanmıştır. Okulların gelecekteki konseptiyle alakalı ayrıntılı bir resim amaçlandığı için araştırmacı, araştırma sürecinde öncelikle Türkiye’de gelecekteki K-8 okullarını şekillendiren başlıca eğilimleri araştırmıştır. Son olarak da, gelecekteki K-8 okulları için olası senaryolar oluşturulmuştur. Araştırma üç faz olarak planlanmıştır. Araştırmacı birinci fazda görüşme (n= 21) ve okul gözlemi (n=21) yöntemlerini kullanmıştır. İkinci fazda, görüşme (n=7) ve Doküman analizi (politika raporları, OECD raporları, Dünya Bankası raporları, sosyolojik araştırmalar vb.) yöntemleri kullanılmıştır. Son olarak senaryo geliştirme fazında ise; birinci ve ikinci fazdan elde edilen bulguların değerlendirilmesi ve senaryoların geliştirilmesi için görüşmeler (n=13) yapılmıştır.

Tablo II Senaryo Kriterleri ve Çalışmalar

Senaryo Kriterleri	OECD (2001)	Aşçı & Kızılhan (2009)	Koşar (2012)	Tunalı (2014)
Farklı fikirlerin yansıtılması için katılımcı çeşitliliği (Çalışma Grubu)	Eğitim Yöneticileri, Eğitim Bilimciler, Politikacılar	Eğitim Bilimciler	Millî Eğitim Bakanlığı üst düzey yöneticileri	Sosyolog, Eğitim Bilimci (Eğitim Programları, Eğitim yönetimi, Eğitim Teknolojisi), Öğretmenler, Politika analisti
Araştırma yöntemi	Nitel ve Nicel Yöntemler	Nitel Yöntem (Görüşme)	Nitel Yöntem (Görüşme)	Nitel Yöntem (Görüşme, Gözlem ve Doküman Analizi)
Yöntem Çeşitlemesi (Triangulation)	Var	Yok	Yok	Var
Senaryo Amacı	Politika Öncesi Hazırlık (Ürün, Tanımlayıcı, Konu Tabanlı, Evrimsel)	Tahmin Yürütme (Ürün, Tanımlayıcı, Konu Tabanlı)	Tahmin Yürütme (Ürün, Tanımlayıcı, Konu Tabanlı)	Politika Öncesi Hazırlık (Ürün, Tanımlayıcı, Konu Tabanlı, Evrimsel)
Senaryo Sureci Tasarımı	Nitel ve Nicel Katılımcı, Kapsayıcı	Nicel, Katılımcı, Kapsayıcı	Nicel, Katılımcı, Seçkin	Nicel, Katılımcı, Kapsayıcı
Senaryoların İçeriği	Anlık görüntü (Enstantane), Iraksak	Anlık görüntü (Enstantane), Iraksak	Anlık görüntü (Enstantane), Yakınsak	Anlık görüntü (Enstantane), Iraksak
Senaryo Değerlendirmesi	Evet	Hayır	Hayır	Hayır
Türk Eğitim Sisteminin Özellikleri Dikkate Alma	Hayır	Evet	Evet	Evet

Sonuç olarak senaryo kriterleri açısından elimizdeki dört farklı çalışmayı incelediğimizde öne çıkan noktalardan bir tanesi senaryo sürecinin 2. ve 3. çalışmalarda sadece bir “fenomenolojik olgu” çalışması olarak tasarlandığıdır. Fakat geleceğe dair geliştirilen senaryoların, katılımcıların geleceğe yönelik algılayışlarından daha farklı ve fazla bir yapı olması gerekmektedir. Fenomenolojik olgu çalışmasının araştırma sorularının, katılımcıların geleceğe yönelik öngörülerini belirlemek için kurgulanmış olması, elde edilen sonuçları bir senaryo yapmaz. Bu görüşmeler ancak senaryo yaratılmasında kullanılacak verilerin bir kısmını oluşturabilir. Bu durumun bir diğer göstergesi de yöntem ve katılımcı çeşitlenmesine gidilmemesidir. Senaryo çalışmalarında nitel yöntemler (derinlemesine görüşme, odak grup görüşmesi ve/ veya gözlem) mutlaka olması gereken yöntemlerdir. Fakat bunlar diğer veriler (sayısal analiz, dokümanlar, politika raporları vb.) ile desteklenmeli ve yeniden harmanlanmalıdır. Ancak bu şekilde araştırmacı(lar) kendi düşüncelerinin ötesinde yeni ve özgün bir senaryo hazırlayabilirler. Önemli bir diğer nokta da senaryoların araştırma grubunun dışında; eğitim paydaşları ile tartışılıp “*olabilirlik*” ve “*istendik olma*” üzerine değerlendirmelerinin yapılmasıdır. Buna göre 2., 3. ve 4. çalışmalar Türkiye’deki eğitim hususuna odaklanmış olmalarına rağmen, Türkiye’deki eğitim paydaşlarının ortaya konan senaryoları değerlendirmesi ile ilgili bir çalışma yapılmamıştır.

(2) Senaryo çalışmaları, Türkiye’de geleceğin eğitimi için hangi sonuçlara ulaşmışlardır?

Bu bölümde, ele alınan çalışmaların geleceğe dair öngörülerini özetlenecektir. Her çalışma kendi kapsamı çerçevesinde gelecek 15-20 yıllık sürece dair öngörülerde bulunmuştur. Birinci çalışmada, OECD (2001) senaryoları üç ana başlık altında, altı senaryo olarak geliştirildi: Mevcut durum tahmini (status quo extrapolated), yeniden okullaşma (re-schooling), okulsuzlaşma (de-schooling). Bu senaryolar ülkelere özgü olarak geliştirilmemiştir, sadece yakın gelecekteki eğitimle alakalı tahminlerdir. Bu tahminlere göre: *Senaryo 1 “Gelecekteki Bürokratik Sistemlere Dönüş”*: Bu senaryo, güçlü bürokratik unsurlar ve tekdüzeliğe yönelik baskılar ile tanımlanan geleneksel okul sistemlerinin sağlamlığı üzerine kurulmuştur. Eğitim politik gündemler konusunda ön plana çıksa da, bazı okullar hisse sahiplerinin çıkarlarının gücünden dolayı radikal değişime karşı direnmektedir. *Senaryo 2 “Belirli bir amaca hizmet eden öğrenim kurumları olarak okullar”*: Pazar odaklı eğitim modellerine yönelik eğilimler, bazı ülkelerin deneyim ve kültürlerine diğerlerinden daha yakındır. *Senaryo 3 “Sosyal Merkezler olarak okullar”*: Bu senaryoda, okul sosyal parçalanmaya ve değer krizine karşı en etkin çatışma alanı olarak yaygın bir şekilde tanınmaya başlar. *Senaryo 4 “Genişletilmiş, Piyasa Modeli”*: Gençler için oldukça gelişmiş bir öğrenim pazarı, resmi

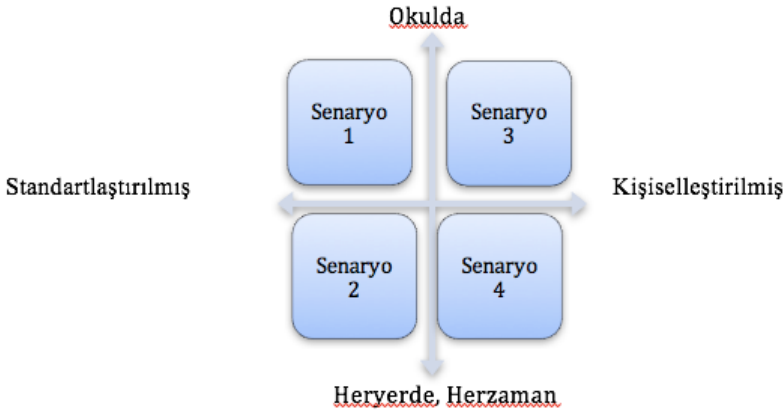
kamu eğitiminin sunduğu seçeneklerden memnun olmayan hisse sahipleri tarafından verilen yanıt olabilir. *Senaryo 5 ‘‘Ağ kurarak öğrenme’’*: Okullaşma, geleneksel eğitim kurumlarının kaldırıldığı, bunun yerine resmi olmayan öğrenme ağlarıyla değiştirilen radikal bir değişimi gerektirir. *Senaryo 6 ‘‘Sistemin bozulması’’*: Bu senaryo, Senaryo 1’in sonuçlandırılmasında ortaya atılan soruya verilen yanıtta en kötü durumun ele alınması olarak görülebilir; ‘‘Mevcut durum (status quo) hayatta kalabilir mi, öğretmen açığı gerçek bir personel krizine mi dönüştü?’’ konusunu içerir.

İkinci olarak Aşçı ve Kızılhan (2009) ilköğretim, lise ve yükseköğretim seviyelerinde ayrı ayrı temalar oluşturmuşlardır. İlköğretime dair öngörüler; okulların gelecekte merkezden hazırlanan müfredat modelinden vazgeçip her okulun kendi eğitim programcısının yardımı ile kendi programlarını yapacağı yönündedir. Bunun yanında, 2030 yılında Türkiye’nin AB üyesi olacağını ve dolayısıyla yabancı dil eğitiminin ve bilgisayar okuryazarlığının en hayati konulardan bir tanesi olacağı öngörülmüştür. Buna ek olarak sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitiminin ve ‘‘karakter eğitimi’’ gibi derslerin önemi artacaktır. Son olarak ilköğretim eğitim programlarının bireysel farklılığa daha çok önem veren, problem çözüme, yaratıcılık gibi becerilerin gelişmesine olanak sağlayan bir yapıda olacağı öngörülmüştür. 2030 yılında Türkiye’de lise seviyesindeki okullar için öngörüler ise sırası ile: (1) Liselerdeki alan türleri (Sosyal, Dil, Fen-Matematik ve Eşit Ağırlık) varlığını sürdürecektir fakat *Bilgi ve İletişim Teknolojileri* diye yeni bir alan eklenecektir. (2) Zorunlu eğitim kapsamına alınan lise eğitimi sayesinde, mesleki- teknik eğitim ile yaratılan bölümlere ayrılma yükseköğretime ötelenecektir. Böylece, mesleki ve teknik eğitim almak isteyenler sınav sonuçları yüzünden zorunlu olarak belli okullara gitmek zorunda kalmayacaklardır. (3) 2030 da Türkiye’nin AB üyesi olması öngörüsüne uygun olarak öğrenciler erken dönemlerde farklı ülkelerdeki okullarda değişim öğrencisi olarak eğitimlerine devam edebileceklerdir. (4) Okulların temel hedefi öğretmekten çok öğrenmeyi öğrenme olacaktır. Son olarak 2030’daki üniversiteler için öngörülere baktığımızda üniversitelerin: (1) Dört yıllık üniversite sonrası bütünsel doktora olanaklarının diğer AB ülkeleri gibi düzenleneceği, (2) Üniversite ve İş-Sanayi İşbirliğinin gelişeceği, (3) Bilgi ve İletişim Teknolojileri ile ilgili eğitimlerin ve mesleklerin önem kazanacağı ve (4) Türkiye’deki Üniversitelere diğer ülkelerden yoğun bir öğrenci talebi geleceği öngörüler arasındadır.

Üçüncü olarak ise, Koşar (2012)’ın araştırmasına göre; Türkiye’de 2023-2050 döneminde ilköğretim çağ nüfusunun azalmasına bağlı olarak dolaylı olarak öğretmen sayısı ve okulların fiziki kapasitesi gibi pek çok değişkeni de etkileyebilecek bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Türkiye’de 2023-2050 döneminde ilköğretim çağ nüfusundaki değişimlerin, nüfus azalması

şeklinde olacağı yönündedir. Gelecek yıllarda ilköğretim çağ nüfusundaki azalma katılımcılar tarafından bir fırsat olarak ifade edilmiştir. Bu sayede; okullardaki fiziksel olanaklar sürekli eğitim merkezleri şeklinde değerlendirilerek ailelerin kullanımına sunulacaktır. Öğrenci başına yapılan harcamalar nüfustaki azalma sebebiyle artacaktır. Öğrencilerin eğitimsel değerlendirilmesinde sadece sınavlar kullanılmayacak, süreç içerisindeki faaliyetleri de dikkate alınacaktır. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası sınavlarda başarısı artacaktır. Kaliteli bir eğitim için belirlenen sorun alanları azaltılarak, nitelikli bir eğitim sistemi için uygulamalar yapılacaktır. Araştırmanın bulguları, gelecekte ilköğretimin niteliğini belirleyecek temel faktörün öğretmen niteliği olacağını göstermiştir. Araştırmada, MEB'in ilgili birimlerinin ciddi bir planlama yaparak eğitime ve eğitim geleceğine ilişkin öngörülerini iyi yorumlaması gerektiği önerisinde bulunulmuştur. Eğitimcilerin eğitime bakışındaki zihniyet değişikliği ile daha akılcı çıkarımlarda bulunulacaktır. Son olarak, Eğitimsel kalitenin geliştirilmesinde fiziki koşulların, insan faktörü kadar etkili olduğu katılımcılar tarafından vurgulanmıştır.

Tunalı (2014)' un çalışmasının da öncelikle veri kaynaklarının (katılımcılar ve dokümanlar) en önemli gördüğü trendler belirlenmiştir. Araştırmaya göre bu trendler *Teknoloji ve Küreselleşmedir*. Küreselleşme ve teknoloji trendlerinin birçok alt teması bulunmakta ve bu temaların her biri okulları farklı bir şekilde etkilemektedir fakat bu çalışmada “Küreselleşme” ana teması “Standartlaştırılmış” ve “Kişiselleştirilmiş” eğitim, “Teknoloji” ise; “Okulda bilgiye erişim” ve “Her yerde her zaman bilgiye erişim” alt kategorileri belirlenerek dört senaryo çerçevesi çıkmıştır.



Şekil 1: Türkiye de geleceğin okullarını temsil eden senaryo matrisi (Tunalı, 2014).

Bu senaryolardan birincisi, okulların uluslararası standartlar ile düzenlenmiş bir yapıda olmasını ifade eder. Türkiye'deki okulları uluslararası değerlendirmelerde üst düzeylere çıkartabilmek ve uluslararası eğitim ihtiyaçlarına (sınav, akreditasyon, eğitim programı vs.) cevap verebilecek ko-

numa getirmek için yapılması gerekenler konusuna odaklanılmıştır. İkinci senaryo için sadece teknolojinin eğitim ortamına nasıl aktarılacağı değil, kişiselleştirilmiş ve daha ulaşılabilir eğitim kaynaklarının sağlanması ile ilgili düzenlemelerin yapılması konusuna odaklanılmıştır. Bu senaryoda (Senaryo 2) amaç teknolojinin aktif olarak kullanılmasının ötesinde eğitimin standartlar çerçevesinde öğrenenin de ihtiyaçlarını göz önüne alan bir araç olarak nasıl kullanılabileceğinin tartışılmasıdır. Üçüncü senaryo da üzerinde durulan husus eğitimdeki farklılıklara cevap veren okul ortamlarının nasıl olacağının tartışılmasını içerir. Okul ortamının öğrenenin ihtiyaç, ilgi ve tutumlarına göre şekilleneceği esnek bir okul yapısı oluşturulacaktır. Amaç standartlaşmış, hedeflere ulaşmak değil her öğrencinin kendi hızında ve yeteneğinde ilerleyebileceği bir ortam yaratmaktır. Bu senaryoya göre, okul, kurum olarak bir olgunlaşma, kendini tanıma ve gerçekleştirme süreci haline gelmektedir. Dördüncü ve son senaryoda okulların kişiselleştirilmiş ve her yerden/ her zaman ulaşılabilir (7/24/365) olacak şekilde düzenlenmesinin nasıl olacağı tartışılmıştır. Bu senaryoda öğrenenler arasındaki farklılığın merkeze alındığı ve herkes için ulaşılması gereken standartların belirlenmediği ve öğrenenin kendi öğrenme sürecini kontrol edebildiği bir organizasyon öngörülmüştür.

Yukarıdaki dört çalışmanın gelecek için yaptıkları öngörülerin hangisini daha tutarlı olduğunun anlamak için hedefledikleri tam zamanın gelmesi gerekmektedir. Fakat araştırmaya dâhil ettiğimiz tüm çalışmaların bir ön değerlendirmesini yapmak için yeterli olan süre de geçmiş bulunmaktadır. Bu durumu göz önüne aldığımızda 2001 yılında OECD tarafından yapılan tahminlerin 1. ve 2. senaryoların lehine olduğunu görüyoruz. Diğer senaryolar geçen 16 yıllık zaman içerisinde yaygınlaşmamışlardır. İkinci senaryo çalışması olan Aşçı ve Kızılhan (2009) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları 2030 yılını hedeflemekle beraber, ön değerlendirme olarak geçen sekiz yıl içerisinde dil eğitimine eskisine nazaran daha çok önem verildiğini ve genel olarak okullarda bireysel farklılıkların daha çok önemsendiğini söyleyebiliriz. Buna ek olarak, Tunalı (2014) tarafından yapılan çalışmanın üzerinden geçen zaman içerisinde özellikle eğitim teknolojileri ve kişiselleştirilmiş eğitim alanında okulların genelinde büyük bir hareketlenme başladığını söyleyebiliriz. Bu değişimlerin özellikle Senaryo 3'ün lehine olduğunu ve hâlihazırdaki eğitimsel girişimlerin hızla bu yöne gittiğini iddia edebiliriz.

Yukarıda bahsettiğimiz dört çalışmayı senaryo yöntemi ile geleceğe yönelik çıkarımları açısından değerlendirdiğimizde; en önce karşımıza çıkan sonuç, gelecek üzerine araştırma yapmanın kullanılan yöntem ve katılımcılardan ne kadar çok etkilendiğidir. Koşar (2012)'in araştırmadaki senaryolar; sadece görüşmelere bağlı kalınarak hazırlanmasaydı, OECD'nin

nüfus araştırmalarında ya da Eğitime Yön Veren Trendler çalışmalarında dünya nüfusunun kırsaldan şehirlere doğru arttığı ve gelişmiş ülkelerdeki yeni doğan sayısı azalsa bile ortalama yaşam süresi arttığı için nüfus yoğunluğunun arttığı görülebilirdi (OECD Report, 2008; 2010; 2013; 2016). Buna ek olarak Türkiye hala OECD ülkeleri arasında yeni doğan oranının en yüksek olduğu iki ülkeden biridir (OECD Report, 2013). Diğer bir önemli nokta, politik bir söylem olarak “*en az 3 çocuk*” sahibi olmak için aileleri ve yeni evlenenleri teşvik etmesinin etkisinin, nüfus hareketleri üzerinde etkisinin ne olacağının henüz bilinmemesidir (Milliyet Gazetesi, 2013). Bu politik söylem, gelecek araştırmaları için bir düşük sinyal (Weak Signal) olarak düşünülmeli ve senaryo yöntemlerinin içinde bu şekilde değerlendirilmelidir (Tunalı& Kiraz, 2017). Çünkü düşük sinyaller zaman içinde olayların yönünü tamamen değiştirebilecek güçlü etkilerin ilk belirtileri olabilirler. Gelecek araştırmalarında da en önemli nokta sinyalleri erken tespit etmek ve olası etkilerini öngörmek olduğu için nüfus üzerindeki bu söylemin etkileri dikkate alınmalıdır. Tam da bu belirttiğimiz sebeplerden daha öncede bahsedildiği gibi, senaryo çalışmalarının sadece uzman olarak gördüğümüz kişilerin görüşlerine göre oluşturulması tehlikelidir. Görüşler bizi her zaman doğru tespitlere götürmeyebilir. Görüşmecilerin seçimindeki önemli bir diğer nokta da, eğitim bilimlerinin sosyoloji, bilgi teknolojileri, yazılım, mühendislik, tarih, felsefe, kamu yönetimi gibi alanlarla sıkı bağlarının olduğunu ve eğitim konusunda bu alanlardan kişilerin de görüşlerine ihtiyaç duyulacağının göz ardı edilmesidir. Bu makale kapsamında incelenen 2. çalışma Aşçı ve Kızılhan (2009)’da sadece eğitim bilimleri konusundaki akademisyenler ve eğitim yönetimcilerinin görüşlerini içermektedir. Hâlbuki senaryo yönteminin en önemli özelliği, eğitime etki eden her alanın uzmanlarının katkılarını, görüşlerini almak ve mümkün olduğu kadar fazla perspektiften öngörü sağlamaktır.

SONUÇ

Eğitim hem bireysel hem de toplumsal olarak geleceğe yatırım olarak görülen bir alandır. Bireysel geleceğimizde eğitim yolu ile başarılı bir gelecek, toplumsal olarak da topyekûn bir kalkınma senaryosu öngörürüz. Fakat insanlar ne kadar tecrübeli olurlarsa olsunlar sadece tahminler yürüterek, geleceği öngörmek pek mümkün olamamaktadır. İnsanlık tarihi, önemli insanların yanlış tahminlerinden dolayı devrimsel icat ve olayların nasıl küçümsendiğini anlatan ifadelerle doludur. Örneğin, Yale Üniversitesi'nde Ekonomi Profesörü olan Irving Fisher 1929' da *"Stoklar yüksek bir plato gibi en yüksek seviyesine ulaştı"* demiştir. Bu açıklamadan, kısa süre sonra ABD'de yaşanan en büyük ekonomik krizlerden biri, Wall St. Çöküşü, gerçekleşmişti. Önemli yanlışlara bir diğer örnekte, Birinci Dünya Savaşı sırasında Başkomutan olan askeri lider Maréchal Ferdinand Foch' dan gelmiştir. Başkomutan *"Uçaklar ilginç oyuncaklar ama askeri açıdan değer taşımazlar"* demiştir (OECD, 2006).

Geleceğe yönelik yapılan çalışmalarda tahminin önemli bir yeri vardır. Fakat kavramsal olarak tahmin, sezgisel çıkarım, öngöründe bulunma, tasarlama ve kehanette bulunma kavramları birbirlerinin yerine dönüşümlü kullanılsa da aynı anlama gelmemektedir. Bu kavramların birbirlerine karşı ayırt edici özellikleri bulunmaktadır. Örneğin öngöründe bulunma, var olan bilgi ve verilere dayanarak geleceğe dair yapılan çıkarım anlamına gelmektedir. Tahmin ise; veri ve bilgilerden daha çok sezgisel ve tesadüfi bir olayı ifade etmektedir. Gelecek araştırmalarında da en önemli konu tahminin rolünü en aza indirmektedir. Bunun yanında gelecek araştırmacılarının en temel amacının konu olaya dair uyarı, değerlendirme yapmanın yanı sıra; tanımlama ve tasvir etme, anlama ve alternatif gelecek modellerini tartışma olduğu belirtilmiştir (Bell, 2000).

Tahminler geleceği bilinir kılmak için yapılan eylemlerdir ve bunların gerçekleşmesi için yapılan bir diğer şey de planlamadır. Sektörel veya kurumsal düzeyde yapılan planlamalara ise stratejik planlama denir. Stratejik planlama sürecinin, gelecek çevrenin olanak ve sınırlılıkları kestirilir; amaç ve çevre analizinden edinilen verilere dayalı olarak planlar geliştirilir (Balcı, 1995).

Bir ulusun, sektörün, kurumun veya ürünün geleceğine dair karar verme sürecinde (stratejik planlama) hataya düşmemek için sezgisel tahminlerin çok ötesinde yöntemlere ihtiyaç duyulur. Bu yöntemlerden bazıları da gelecek araştırmalarında kullanılan yöntemlerdir. Gelecek araştırmalarına dair kapsamlı çalışmaları içeren senaryo yönteminde; yukarıdaki örneklerdeki gibi talihsiz çıkarımlar yapmamak için senaryo oluşturma prosedürü sırasında araştırmacıların akılda tutması gereken bazı özel noktalar vardır.

Bunlardan ilki trendlerin detaylıca incelenmesidir. Trendleri incelemenin basit olmadığı ve geleceğin genellikle geçmiş olayların, benzer bir devamı olarak ortaya çıkmayacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu riske ek olarak geçmişte önemli olan trendlerin gelecekte de etkili olacağı garantisizdir. Bir başka ifadeyle, şu an görülen yeni eğilimler, gelecekte merkezi bir öneme sahip olabilir. Senaryo oluşturulurken araştırmacı tüm bu risklerin farkında olmalıdır ve her senaryoda özünde mümkün olduğu kadar açık olmaya çalışır. Başka bir deyişle, araştırmacı kasıtlı olarak şu anki sıcak konuların bir çeşit kâhini olmaktan ziyade senaryoları felsefi ve analitik bir şekilde açıklamalıdır. Örneğin, tablet bilgisayarların okullara dağıtımı, STEAM eğitimi ve eğitimde teknolojik dönüşüm güncel konulardır. Fakat bu konuların yakın gelecekte modası geçebilir.

Örneğin 2000'lerin başında en güncel konulardan bir tanesi üstün zekâlılar eğitimi iken günümüzde eski ilgi kalmamıştır. Günün ihtiyaç ve bağlamı hangi konunun popüler olacağına karar vermektedir. Diğer yandan bireysel farklılıkların göz önüne alınarak öğretim tasarımlarını yapılması gibi konular çok daha kapsayıcıdır ve modası geçme ihtimali düşüktür. Eğitimde gelecek araştırmalarını kullanılması da eğitimin doğası itibarı ile geleceğe yönelik yapılan bir iş olması sebebi ile güncellik kazanacağını öngörebiliriz. Bezold (1999) Senaryo yönteminin ortaya koyduğu sonuçlar itibarı ile de dört özellik tanımlar:

(1) *Senaryo yöntemi en olası olanı resmeder*: Bu özellik çerçevesinde oluşturulan senaryolar genellikle yöneticiler tarafından istendik bir geleceğin resminin oluşturulması için kullanılır. Bu gelecek senaryosunda geçmişin izlerinden yola çıkılarak, geleceğe yönelik tahminler yapılır.

(2) *Zor zamanlar senaryosu*: Toplumsal ve kurumsal olarak beklenmedik durumlarla karşılaşılacak birçok olasılık vardır. Bunlar kimi zaman Jokerler veya Şoklar gibi ani ve şaşırtıcı olarak ortaya çıkarlar, kimi zaman ise Düşük Sinyaller gibi gelişlerini bir süre önceden belli ederler (Tunalı & Kiraz, 2017). Ters gidebilecek şeylerde Trendleri araştırmak, Düşük Sinyalleri taramak mümkündür ama Jokerler veya Şoklar olduğu zaman genelde kurumlar hazırlıksız yakalanırlar. Yine de küresel trendleri takip etmek; birçok konuda daha tutarlı tahminler yapmaya ve dolayısıyla, istenmedik durumlardan kaçınmak için manevra yapmaya olanak sağlar.

(3) *Örnek değişim/hayali senaryolar*: Senaryoların en önemli görevi, birden çok trendi göz önüne alarak varsayımsal durumlar yaratmak ve bu durumların ne tür değişimlerin meydana gelebileceğini tanımlayıp bunların göz önünde bulundurmasına olanak sağlamaktır. Gelecek bir olasılıklar kümesi ise, senaryoda asla bir tane olmayacaktır. Ne kadar farklı duruma

ra hazırlıklı olunursa sektörün veya kurumun gafil avlanma olasılığı da o kadar düşer.

Eğitimde gelecek araştırmaları konuların senaryolar içinde doğru bir şekilde kullanılması için de birçok farklı kaynak ve katılımcıdan veri toplamak; çeşitli perspektifleri konu içinde harmanlamak önem kazanmaktadır. Bunu yapmanın en önemli yollarından bir tanesi de nitel veri toplama yöntemlerinin nicel veriler ile çeşitlendirilmesi ve doğrulamalarının yapılmasıdır. Sadece katılımcıların algılarına bağlı olarak kurgulanan senaryoların güvenilirliği daha azdır. Geliştirilen senaryoların güçlendirilmesi için kullanılabilecek ikinci bir yöntem de, senaryoların çalıştay ve konferanslarda paylaşılması ve istedik ve/veya olası olma durumlarının tartışılmasıdır. Bu bilgiler ışığında; senaryo yönteminden faydalanmak ve Türkiye’deki eğitimin geleceği üzerine yeni bilgiler üretmek için senaryo yönteminin eğitim araştırmalarında daha sıklıkla kullanılmasına ihtiyaç vardır.

KAYNAKLAR

- Aşçı & Kızıllan (2009) Educational Scenarios for the Next Two Decades in Elementary, Secondary, and Higher Education Curricula in Turkey. Abant İzzet Baysal University, Jurnal of Faculty of Education 9 (1).
- Balcı, A. (1995). *Örgütsel gelişme*. Personel Eğitim Merkezi Yayınları.
- Bauman, Z. (2014) *Akışkan modern dünyadan 44 mektup*. İstanbul: Habitus Yayıncılık.
- Bell, W. (2001). Futures studies comes of age twenty five years after: The limits to growth. *Futures*, 33 (1), 63-76.
- Buchen, I. H. (1999). Disturbing the future. *Futures*, 31(8), 871-876.
- Gültekin, M. (2006). Eğitimde Güncel Bir Kavram: Gelecek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 61-83. van der Heijden, K. (2002), *The Sixth Sense: Accelerating Organisational Learning with Scenarios*, Wiley & Sons, Chichester.
- Iversen J. S (2006) Futures thinking methodologies and options for education, *Think Scenarios Rethink Education OECD Report*.
- Koşar, (2012) *Türkiye’de İlköğretim Sisteminin Geliştirilmesi için Gelecek Senaryoları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.
- Mietzner, D., & Reger, G. (2005) Advantages and disadvantages of scenario approaches for strategic foresight. *International Journal Technology Intelligence and Planning*, 1(2), 220–239.
- Miller R. (2006) Futures studies, scenarios, and the “possibility-space” approach. In OECD (Ed.), *Schooling for tomorrow: Think Scenarios Rethink Education*. Paris: OECD. van Notten, P. (2006) *Scenario development: a typology of approaches*. Think Scenarios Rethink Education OECD Report.
- OECD Report. (2001) *Schooling for tomorrow: What schools for the future? Tomorrow Series*. Paris: OECD.
- OECD Report. (2006) *Starterpack: The Futures Thinking In Action*. Paris: OECD.
- OECD Report. (2008) *Trends Shaping Education*. Paris: OECD.
- OECD Report. (2010) *Trends Shaping Education*. Paris: OECD.
- OECD Report. (2013) *Trends Shaping Education*. Paris: OECD.
- OECD Report. (2016) *Trends Shaping Education*. Paris: OECD.
- Shostak, A. B. (2010) *Creating the school you want*. New York: R&L Publishing.
- Tunalı, S. (2014) *Forecasting schools of the future in globalized society: via scenario development method*. Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye.

- Tunalı, S. & Kiraz, E. (2017) *Gelecek üzerine araştırma yapma yöntemlerinin eğitim araştırmalarında kullanılması*. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Güz 31-2.
- Tunalı, S. (2019) *Geleceğin Okullarını Keşfetmek: Geleceğin Okullarına Dair Senaryolar*. İstanbul: TASAM Yayınları. ISBN:978-605-4881-31-4 Milli-yet Gazetesi (2013) *Erdoğan neden 3 çocuk istediğini açıkladı?* <http://www.milliyet.com.tr/erdogan-neden-3-cocuk-istedigini-acikladi--siya-set-1650260/> (Çevirimiçi, Temmuz 2017)
- Wiles, B. ve Bondi, J. (2002). *Curriculum development: Aguide to practice*. (6thed) NewJersey, Merrill Prentice Hall.

ÇOCUKLARDA PROJEKTİF TEKNİKLER

Sig̃nem BAĞCI¹



BÖLÜM 15

¹ Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans
bagcisig̃nem@gmail.com



ÇOCUKLARDA PROJEKTİF TEKNİKLER

Siğnem BAĞCI¹

GİRİŞ

Eğitimin temel öğelerinden en önemlileri öğretmen ve öğrencidir. Öğretmenin öğrencisini tanımaya yönelik uygulayacağı teknikler eğitim sisteminin, sürecinin ve sonucunun olumlu yönde gelişimini sağlayacaktır. Günümüzde bir öğretmenin eğitmesi gereken öğrenci sayısı düşünüldüğünde, öğrencileri ayrı ayrı tanınmasının ne kadar zorlaştığı görülmektedir. Bu durum öğretmenin, öğrencinin, süreç ve sonucun istendik yönde gelişimini engellemektedir (Aktepe, 2005).

Bireyi tanıma tekniklerinden faydalanmak öğrencileri tanımayı kolaylaştırmak için önemlidir. Karakteristik davranışların saptanmasında üç farklı metot vardır (Akkoyun, 1983):

1.Gözlem:

Doğal süreçte ya da araştırmaya yönelik özel bir düzenekte gözlem yapılabilir. Özenli ve sistemli izlemelerle bireyin kişiliğini tanımayı sağlayan bu metot, sübjektif olmadığı yönünde eleştiriler almaktadır.

2.Kendi Hakkında Bilgi Verme Metodu:

Araştırmacılar tarafından çoğunlukla tercih edilen bu yöntem bireyin kendisini herkesten iyi tanıyacağı sayılısını temel alır. Kişinin kendini iyi tanımaması ya da cevaplarını istediği yönde şekillendirebilmeleri nedeniyle yanılgılara yol açabilen bir metot olmasına karşın tarafsız değerlendirme sağlayan bilgiler edinmek için idealdir.

3. Projektif Test Metodu (Performans Temelli Yöntem):

Bu yöntemde bireye belirsiz uyarıcılar verilerek dilediği gibi reaksiyon gösterebileceği açıklanır. Testin maksadı bireye açıklanmadığı için verilen tepkilerin bilinçdışı yatkınlık ve içsel yaşantılarını belirleyeceği düşünülmesini temel alır.

Uyarıcının belirsizliği, bireye verilen özgürlük, başarılı- başarısız etiketlemesi olmaksızın değerlendirme, bilinçli ve bilinçdışı eğilimlere ulaşılabilme gibi birçok açıdan diğer yöntemlerden ayrılan projektif testler biz-

¹ Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans
bagcisiğnem@gmail.com

lere öğrencilerin kişilik yapıları ve bu yapının sahip olduğu güçlü ve zayıf yanlar hakkında bilgi verir. Bu bölümde projektif test metodu irdelenecek ve açıklanacaktır.

PROJEKSİYON KAVRAMI VE PROJEKTİF TESTLERİN DOĞUŞU

Psikolojide projeksiyon terimini ilk kez kullanan Freud'dur. Freud'a göre projeksiyon; "Kişinin içsel yaşantılarını dış dünyaya yansıtarak anksiyeteden kurtulmasını sağlayan bir savunma mekanizması" dır. Bu da bilinç dışı iyi ya da kötü özelliklerin, bilinçli ve bilinçsiz yatkınlıkların başka bir yöne aktarılmasıdır. Projektif teknikler projeksiyon durumunun ya da düzenine bilinçdışı sürecinden faydalanır (Alibal, 1994).

Giderek projeksiyon kavramı genişlemiş ve bireyin dış dünyasındaki kişi ve objelere rastgele bir önsezi, tavır ya da özelliği mal etmesini barındıracak duruma gelmiştir. Kişinin idrak ettiklerinde duyularının yanında bilinç ve bilinçdışı seçimleri de etkilidir. Bireyin farklı uyarıcılara verdiği yanıtlar da bu kişilik yapısının bir sonucudur (Akkoyun, 1983).

Lawrence K. Frank 1939'da Amerikan Psikoloji dergisinde yazdığı "Kişiliğin İncelenmesi İçin Projektif Yöntemler" başlıklı makalesi ile ilk kez projektif yöntemler terimini kullanmıştır. Bu makalede bahsedilen yöntemler Rorschach'ın Mürekkep Lekesi Testi (1920), Jung'un Kelime Çağırışım Testi (1904) ve T.A.T Murray'ın Hikâye Yaratma Testi (1935)'dir.

Projektif teknikler bireyin içsel yaşantılarını ve kişiliğini detaylı olarak tanıyabilmek için bir vasıtaadır. Bireyden yapılandırılmamış, yarım, net olmayan ve kompleks uyarıcıları tamamlaması, anlam yüklemesi, belirginleştirmesi istenir. Bunların bireyde uyardığı his ve düşünceleri yansıtmaları beklenir. Bu testlerde belli bir doğru yanıt yoktur, bireylerin testi başarılı veya başarısız olarak sonuçlandırması söz konusu değildir. Tüm bunlar kişinin serbestçe kendisini yansıtmalarını sağlar (Sönmez, 2005).

Projektif teknikleri düzenlemek amacıyla birçok araştırmacı kategoriler geliştirmiştir. Bunlardan en çok kabul göreni Lindzey (1959) 'in geliştirdiği beş kategoriden oluşan sınıflandırma olmuştur (Seven, 2014) (Aygözü, Karakay & Türk, 2009):

1. Çağırışım yöntemi: Bir uyarıcıya zihninde beliren ilk tepki veya kelime ile yanıt vermesi beklenen yöntemlerdir. Kısıtlı zaman verilmesinin daha yansıtıcı sonuçlar vereceği öngörülür. Rorschach (Mürekkep Lekesi) Testi ve sözcük çağırışım testleri en bilinen örnekleridir.

2. **Yapılandırma Yöntemi:** Kişinin net olmayan, karmaşık veya kuşku uyarıcılara tepki olarak hikaye kurgulaması, resim çizmesi gibi isteklerde bulunulan oluşturma teknikleridir. Cümle, öykü tamamlama ve çeşitli tematik algı testleri bu grupta bulunur.
3. **Tamamlama Yöntemi:** Bu yöntemde yarım bırakılan uyarıcının tamamlanması istenir. Süreç çağrışım tekniğinden daha yavaştır. Cümle ve öykü tamamlama teknikleri bu grupta yer alır.
4. **Seçme ve Düzenleme Yöntemi:** Resimleri yeniden düzenlemeyi, seçmeyi ve sıralamayı gerektiren tekniklerdir. Resim düzenleme testi, Szondi testi bu gruba ait örneklerdir.
5. **Anlatım Yöntemi:** Resimle ifade, role girme, kukla gibi kişisel dışavurumcu tekniklerdir. Kinetik aile çizimi testi örnek gösterilebilir.

Projektif teknikleri, çocuklarla çalışırken pratiklik kazandırması açısından uyarıcı ve cevap niteliğine göre sınıflandırmak daha yararlı olacaktır (Aygölü, Karakay & Türk, 2009):

- **Uyaran ve beklenen yanıtın sözel olduğu testler:** Öykü tamamlama testleri, cümle tamamlama testleri, sözcük çağrışım testleri gibi.
- **Uyaranın sözel olmadığı, sözel yanıt beklenen testler:** Rorschach (mürekkep) testi, tematik algı testleri gibi.

PROJEKTİF TEKNİKLERİN ÇOCUKTA KULLANIMI

Projektif teknikler, bilinçaltının ifadesi olan ve sözcüklerden daha doğrudan bir kişisel iletişim şekli olan görüntülerin dilini yansıtır (Naumburg, 1973).Başlangıçta patolojik yetişkinler için klinik düzeyde kullanılan bu testlerin, zamanla çocukları tanımak amacıyla da kullanımı yaygınlaşmıştır (Aygölü, Karakay & Türk, 2009). Projektif teknikler çocuklukta kişiliğin çarpık ve bastırılmış yönlerini ortaya çıkarırken aynı zamanda iletişimi kolaylaştırabilir, çocuğun ne hissettiği ve ne düşündüğü daha iyi anlaşılabilir. Projektif teknikler yetişkinlere göre çocuklar için daha önemlidir. Çünkü çocuklar hislerini ve düşüncelerini kelimelerle daha az ifade ederken, bunun için daha çok resimlerin dilini ve oyunları kullanırlar (Naumburg, 1973).

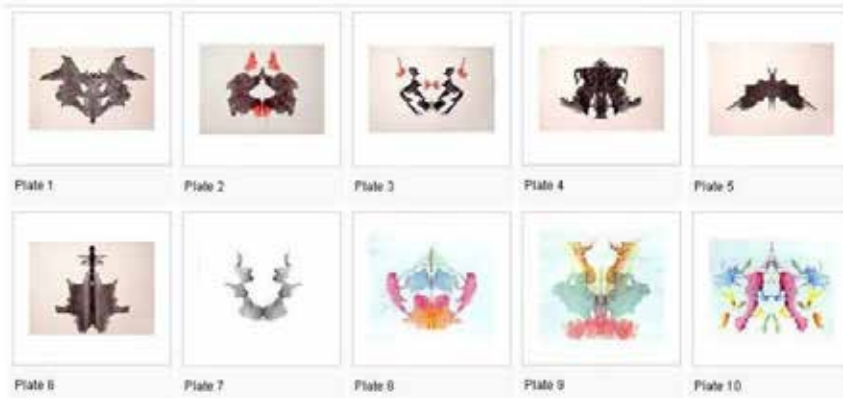
Tekniklerin bazılarının patolojik yetişkinler için tasarlanmış olması çocuklara uygulanırken bazı hatalı sonuçlara neden olabilir. Bunu engellemek için öncelikle erken çocukluktan başlayarak gelişim dönemlerini ve

bu dönemlerdeki farklılıkları iyi kavramak gerekir. Çünkü çocukların tepki ve davranışları gelişim aşamasıyla doğrudan ilişkilidir. Her çocuk kendi hız ve tarzına göre aşamaları geçse de genel olarak çocuklar arasında bir tutarlılık olduğundan söz edilebilir. Bu durumda teknikler yorumlanırken, anormal değerlendirilebilecek çocuk yanıtları, çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemi için normal olabilir. Örneğin bazı projektif tekniklerde belirgin kimi yanıtların verilmesi sıklıkla görülebilen bir durumdur. Bunların yanında çocuğun deneyim ve çevresi de dikkate alındığında davranışların nedenleri ve çocuk doğasına uygun olup olmadığı daha anlaşılır olacaktır (Aygölü, Karakay & Türk, 2009).

ÇOCUKLARDA KULLANILAN BAŞLICA PROJEKTİF TESTLER

Çocukta Rorschach

En bilinen projektif tekniklerden biri olan Rorschach zamanla o kadar popüler hale gelmiştir ki 1986'da yayımlanan Watchmen isimli bir mini çizgi roman serisinde kurgusal bir karaktere adını vermiştir. Rorschach, başlangıçta şekil algısını irdelemek için hazırladığı testi, planşlara verilen cevapların psikolojik hastalıklara göre değiştiğini gördüğünde, ruh durumunu normal ve anormal olarak ayırmak amacıyla kullanmaya başlamıştır. Hermann Rorschach tarafından mürekkep lekeleriyle oluşturulmuş on planştan meydana gelen test, çocuk yetişkin ve ergenlerde aynı planşlar ile uygulanır. On planşın ilki siyah, onu izleyen ikisi siyah ve kırmızı, 4.5.6.7. planşlar siyah, son üç planş ise renklidir ve uyarılar az yapılmış halde-dirler (Alibal, 1994) (Aygölü, Karakay & Türk, 2009).



Resim 1: Rorschach Testi planş örnekleri

Uygulamaya geçerken öncelikle çocuğun gönüllü olması sağlanmalı, zamanını serbestçe kullanabileceği ve özgürce yanıt verebileceği hatırla-

tılmalıdır. Ardından planşlar gösterilerek, planşlarda gördüklerini ifade etmesi sağlanmalıdır (Alibal, 1994). Çağrışım ve yansıtmayı engelleyeceği için planşlar hakkında uygulama öncesi, sırası ve sonrasında yönlendirme yapılmaması gerekir. Verilen yanıtlar protokole kaydedilirken çocuğun mimik, ifade tarzı, duruş, planşları tutuş şeklinin de açıklanması gerekir. Yanıtsızlık da bir tepki olarak kabul edilir ve değerlendirilir (Aygölü, Karakay, & Türk, 2009). Çocuk planşları alarak kendine yakın, uzak tutabilir yada farklı açılardan bakabilir. Her planşta çocuğun cevabı alındıktan sonra diğer planşa geçilir ve bu şekilde on planş tamamlanır. Uygulama süresi çocuğa göre değişiklik gösterse de genellikle yaklaşık otuz dakika içinde test tamamlanmaktadır (Seven, 2014). Uygulama bittikten sonra kuşku- lu noktaları açığa çıkarmak amacıyla anket uygulanır. Anket Rorschach uygulamasının oldukça önemli bir bölümüdür (Aygölü, Karakay & Türk, 2009).

Çocuklara uygulanan Rorschach testlerinde yetişkinlere oranla daha az veri elde edildiği görülmüştür. Bunun nedeni çocukların dış dünyayla etkileşiminde daha az eylemde bulunması, deneyim ve algılarının daha kısıtlı olmasıdır. Verdikleri cevaplardaki vurguları kişilik yansımalarından çok yaşının niteliğini gösteriyor olabilir ve bu da Rorschach performansını etkiler. Gelişim aşamalarının zamanla atlanmasıyla verilen cevaplarda hızlı değişimler olduğu görülür. Deneyim artış ve yönü bu noktada oldukça etkilidir (Aygölü, Karakay & Türk, 2009).

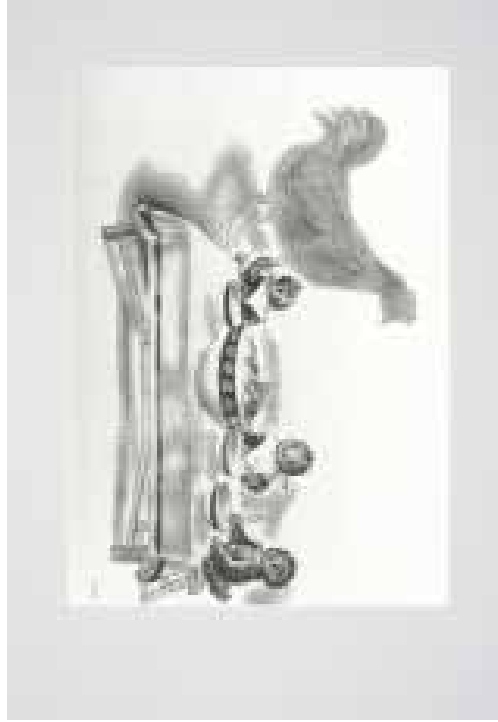
C.A.T (Children's Apperception Test)

1949'dan önce Çocuk Algılama Testinin (CAT) gelişimi, aralarında küçük çocukların kişiliğini yansıtabilecek muhtemel bir projektif geliştirmeye yönelik bir takım önermelerle sınırlıydı. Bu arada, hayvan figürleri esas alınarak seçildi. Daha sonra, klinik çalışmalardan elde edilen bulgulara dayanarak, küçük çocukların hayvan figürleriyle insan figürlerine göre kendilerini daha kolay ifade edebildikleri ve hayvan figürlerinin içsel yaşantıları daha kolay ortaya çıkarabilmesi nedeniyle testte hayvan figürleri kullanılması tercih edilmiştir. Fabllar, masallar, çocuk Rorschach'larında yüksek hayvan yüzdesi, çocuklarda hayvan fobilerinin sıklığı, çocuk yaşamında hayvanların rolü, çocuk oyunlarında hayvanlar, TV şovlarında hayvanların popülaritesi bu seçimi hipotezi makul kılma eğilimindedir. Ek olarak, hayvan figürleri, insan figürlerine göre cinsiyet ve yaş bakımından daha az yapısal olması nedeniyle avantajlıdır. CAT uygulanırken, çocuğun hayatındaki önemli konular ve problemlerle (beslenme, rekabet, saldırganlık, yalnızlık, ebeveyn figürleriyle etkileşimler, vb.) bilgiler ortaya çıkaran sahneler gösterilmektedir (Bellak & Hurvich, A Human Modification of the Children's Apperception Test (CAT-H), 1966).

Çocuk Algı Testi (CAT), her iki cinsiyetten üç yaşları ile on arası çocuklar ve tüm etnik gruplar için bir testtir. Uygun boyutta karton üzerine monte edilmiş on resimden oluşur. Resimler, çocukların yemek yeme, ana baba ilişkileri, yalnızlık, korkular, kardeş rekabeti, tuvalet eğitimi, hakimiyet, saldırganlık, mastürbasyon gibi konularda sorunları yansıtmalarına yol açacak çeşitli hayvan resimleridir (Bellak & Bellak, 1950).

Resim 1: Büyük bir yemek kasesi olan bir masanın etrafına oturmuş civcivler ve arka planda silik bir şekilde görülen büyük bir tavuk.

Kardeş rekabeti, beslenme problemleri, yiyeceğin ödül yada ceza olarak kullanımı, anne ile oral aktivite arasındaki ilişki gibi konularda yansıtıcıdır (Aygölü, Karakay & Türk, 2009).



Resim 2: C.A.T birinci kart (Bellak & Bellak, 1950)

Resim 2: Halatın bir ucunu bir ayı diğer ucunu ise başka bir ayı yavru bir ayla birlikte çekmektedir.

Saldırganlık, kendini yöneltme isteği, ebeveyn figürü olarak anne ya da babanın tercih edilmesi, çocuğun kendini büyük-küçük, güçlü- güçsüz olarak konumlandırmasıyla ilk kimliksel farkın tanınması gibi konularda yansıtıcıdır (Aygölü, Karakay & Türk, 2009).



Resim 3: *C.A.T ikinci kart (Bellak & Bellak, 1950)*

Resim 3: Bir sandalyede oturan bastonlu ve pipolu bir aslan ile sağ alt köşedeki bir delikten gözükten fare bulunmaktadır.

Baba figürü olarak algılanan bu resim savunma süreçlerini ele alır. Fal-lık gücün imgesi ile olan ilişkiye gönderme yapar (Aygölü, Karakay & Türk, 2009).



Resim 4: *C.A.T üçüncü kart (Bellak & Bellak, 1950)*

Resim 4: İçinde süt şişesi olan bir sepet, bu sepeti taşıyan bir kanguru, kangurunun kesesinde balonlu yavru bir kanguru ve son olarak bisikletin üzerinde daha büyük bir yavru kanguru bulunmaktadır.

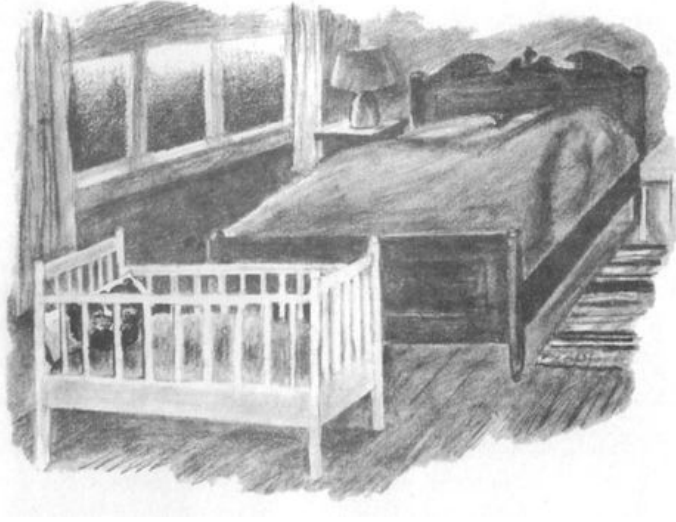
Çoğunlukla kardeş rekabeti, bebeklerin dünyaya gelişleri, anne ile olan ilişki gibi konularda aydınlatıcıdır. Bağımlı-bağımsız olma çatışmaları, bireyselleşme- ayrışma süreçleri gibi konularda da yansıtıcıdır (Aygözü, Karakay & Türk, 2009).



Resim 5: C.A.T dördüncü kart (Bellak & Bellak, 1950)

Resim 5: Arkada büyük bir karyola üzerinde kabarık bir yatak, ön tarafta ise içerisinde iki ayı yavrusunun bulunduğu bir karyola görülmektedir.

Çocuğun annesi ve babasının yatak odasında geçirdiği zamanı algılayışını, gözlemleri, duygusal ilişkileri, cinsel merakı ortaya çıkarır. Karyolada iki yavrunun bulunması ise çocukların birlik, paylaşma, keşfetme gibi konularını ortaya çıkarır (Aygözü, Karakay & Türk, 2009).



Resim 6: *C.A.T* beşinci kart (Bellak & Bellak, 1950)

Resim 6: Karanlık bir mağaranın arka kısmında belli belirsiz iki ayı, ön kısmında yatan bir ayı yavrusu ve pençeleri bulunmaktadır.

Beşinci resme ek olarak kullanılan bu kart, beşinci resimde kardeşe hissedilen fakat ortaya konmayan duyguları daha geniş olarak ortaya koyar. İki resim arasındaki fark beşinci resimde dekorun insana özgü oluşudur. İki resmin ortak özelliği ise cinsel merak ve fantezilere gönderme yapmasıdır (Aygölü, Karakay & Türk, 2009).



Resim 7: *C.A.T* altıncı kart (Bellak & Bellak, 1950)

Resim 7: Havada hareket eden bir maymunun üzerine atlayan diş-leri ve pençeleri belirgin bir hayvan bulunmaktadır.

Saldırganlık ile ilgili korkular ve saldırganlığı yatıştırma konuları ortaya çıkar. Duyulan endişe ve korku seviyesi genellikle görülmektedir. Dolaylı olarak nesne kaybını da yansıtabilir (Aygölü, Karakay & Türk, 2009).



Resim 8: C.A.T yedinci resim (Bellak & Bellak, 1950).

Resim 8: Bir sedirde oturarak çay içen iki maymun görülmektedir. Ön tarafta bir puf üzerinde oturan ve yavru maymunla konuşan büyük bir maymun daha vardır.

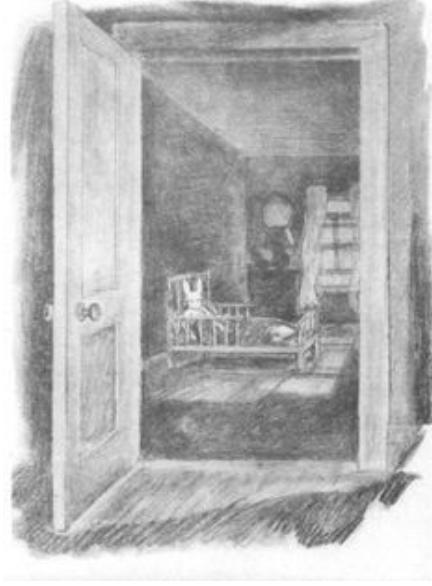
Çoğunlukla çocuğun aile içinde aldığı rol, konuşma konuları, meraka bağlı suçluluk gibi konularda yansıtıcıdır (Aygölü, Karakay & Türk, 2009).



Resim 9: C.A.T sekizinci kart (Bellak & Bellak, 1950)

Resim 9: Aydınlık bir odanın kapısından görünen karanlık bir oda ve karanlık odadan kapıya doğru bakan bir tavşanın bulunduğu yatak görülür.

Yalnız bırakılma, anne baba tarafından terk edilme korkularına ve başa çıkabilme konularında yansıtıcıdır (Aygölü, Karakay & Türk, 2009).



Resim 10: C.A.T dokuzuncu resim (Bellak & Bellak, 1950)

Resim 10: Banyoda büyük bir köpeğin dizlerinde yatan yavru köpek bulunur.

Suç ve ceza kavramları, tuvalet eğitimi, ahlak algısı, bedensel yakınlık gibi konuları ortaya çıkarır (Aygölü, Karakay & Türk, 2009).



Resim 11: *C.A.T onuncu kart (Bellak & Bellak, 1950)*

LOUISA DUSS PSİKANALİTİK HİKAYELER TESTİ

Düss hikâyeleri, 1949'da 4 ila 11 yaş arası çocuklar için Louisa Düss tarafından geliştirilmiştir. Düss hikâyelerinin amacı, oral gelişim, ödipal kompleks, saldırganlık gibi psikanalitik teoriye dayanarak erken gelişimdeki sorunları incelemektir (Mazzeschi, Lis, Calvo & Vallone, 2001). Bazıları hayvansal karakterli 10 kısa öykü, psikanalitik kompleksler ortaya çıkarmaya yöneliktir. Örneğin, bir hikâyede bir anne, bir baba ve bir yavru kuş yuvalarında uyumaktadır. Rüzgar, yuvayı yere düşürür. İki ebeveyni farklı ağaçlara uçarlar ve çocuğa küçük kuşun ne yapacağı sorulur (Reynolds & Kamphaus, 2003).

Bu hikâyeler özellikle çocuklar için düzenlenmiş, anlayabilecekleri ve ilgilerini çekebileceği şekilde hazırlanmıştır. Verilen yanıtların anlamlı ve sembolik oluşu, yanıtın kaçınılması, hikâyede bahsi geçen durumun çocukta bir sorunu yansıttığı düşünülmektedir. Bazı problemlerin üzerinde durulmak istendiğinde ya da verilen bir yanıt anlamlı oluşu üzerine sorular sorarak uygulama daha da derinleştirilebilir. Hikâyeler sıralanırken en az suçluluk duygusu veren kompleksten başlanılmıştır (Aygözü, Karakay & Türk, 2009).

Aile ve okuldan gelen olumsuz etkileri azaltmak amacıyla öykülerden üçünün konusu hayvanlarla ilgilidir. Test uygulanırken hikaye herhangi bir detayı abartılmadan katılımcıya okunur, yanıtlar verilirken müdahale edilmez ve aynen not alınır (Altuncu, 2001).

Hikayeler şöyle sıralanır (Aygözü, Karakay & Türk, 2009);

1.Hikaye-Kuş masalı: çocuğun ebeveynlerinden birine olan bağılılığını, hürriyet isteğini, kendine güveni, geleceğe dair algısını gösterebilir.

2.Hikaye-Evlilik Yıldönümü Hikâyesi: Çocuk anne babanın yatak odasına dair bir şok yaşamışsa ya da ebeveynin beraberliğini kıskanma ilgili konularda bilgi verir.

3.Hikaye-Kuzu Hikayesi: Anneyi başkalarıyla paylaşma, sütten kesilme, kardeş çatışmasını araştırır.

4.Hikaye-Ölüm Töreni: Ölüm isteği, suçluluk ve kendini cezalandırma, sınırsızlık duygularını ortaya çıkarır.

5.Hikaye-Korku Hikayesi: Gerilimleri ve kendini suçlamayı belirler.

6.Hikaye- Fil Hikayesi: Kastrasyon anksiyetisini ortaya çıkarır.

7.Hikaye- Üretilmiş Obje Hikayesi: Nesne düşkünlüğü, inatçılığı, anal kompleksleri belirler.

8.Hikaye- Anne ve Baba ile Gezinti: Ödipal kompleksi belirler.

9.Hikâye-Haber Hikâyesi: Çocuğun kendine yönelik korku ve istekleri ortaya çıkarır.

10.Hikâye-Kötü Rüya: Önceki hikayeleri kontrol amaçlıdır.

Daha derin bilgi almak amacıyla, Düssel hikâyeler geliştirmiştir. Bu hikâyeler ise şu şekildedir(Altuncu, 2001);

- **Üç Dilek Testi:** Çocuğun geleceğe dair isteklerini belirlemeyi hedefler.

“Ormanda yürürken karşına bir peri kızı çıktı ve ‘benden üç şey dile, bu dileklerin tümü gerçekleşecek.’ dese, ondan ne isterdin?”

- **Anne Baba Kavga Hikayesi:**

“Pencere açık, komşu evden bir karı-kocanın kavgası duyuluyor. Acaba neden kavga ediyorlar?”

- **Özdeşleşme Hikayesi:**

“Eğer sen kendini bir a.hayvanla, b.çiçekle, c.insanla değiştirebilirsen ne olmak isterdin?”

SCENO TESTİ

Staabs (1938)'ın çocuğun tüm çevresini temsil edebilen ve insanların karşılıklı etkileşimine dayalı bir oyun yaratarak geliştirdiği bu teknikte kuklaların verdiği özgürlükle duygularını sahneleyebilmektedir. Çocuk oynarken endişeleri ve duygulanımlarıyla yüz yüze gelerek bilinçli ya da bilinçdışı sorunlarını yansıtabilir (Aygölü, Karakay & Türk, 2009).

Scenotest kapaklı taşınabilir bir kutudan oluşur. Kutuda birçok oyun malzemesi bulunur. Kapağın iç yüzeyi öznenin oyun alanı olarak kullanılır. Oyun malzemeleri insanlar ve hayvan figürleri, küpler ve çeşitli materyallerden (bitkiler, arabalar, yemekler vb.) oluşur. Yaş, beden, kıyafet, cinsiyet ve yüz ifadelerinde farklılıklar gösteren on altı insan figürü, Scenotest'in çok önemli bir parçasıdır. Çeşitli jestleri, duruşları veya etkinlikleri ifade etmek amacıyla esnek yapılmışlardır ve kolayca bükülebilirler. Boyları 7-15 cm arasındadır. Büyükbaba, Amca, Okul Müdürü, Vaiz veya Doktor gibi çeşitli kategorileri temsil edebilirler. Kişilerarası ilişkilerinin yapısını belirlemeyi sağlar. Farklı renk, şekil ve boyutlarda elli altı küp bulunur. Cüce ve melek, bir kardan adam, diğerleri arasında bir mücevher ve ayrıca ağaçlar, hayvanlar, ulaşım araçları ve ev eşyaları gibi çeşitli günlük yaşam nesneleri de vardır (Humpolicek, 2013).

Sceno Testi'nde çocuk sahneleri kendi kendine gerçekleştirir. Bu durum çocuğun bilinç veya bilinçdışı düzeyde dünyayı algılayışını ve dünyaya karşı duruşunu ortaya çıkarmaktadır. İyi bir yorumlama ile çocuğun kişilik özellikleri, aile ilişkileri görülebilir. Bu testin diğer testlerden farkı ise terapi sürecinde kullanılabilmesidir (Aygölü, Karakay & Türk, 2009).

Scenotest materyali kullanılarak oluşturulan bir sahne biçim ve içerik açısından incelenmektedir. Biçim analizi, sahnenin dış biçimini, yani sahnenin nasıl oluşturulduğunu inceler. Öte yandan, içerik analizi, bir sahnenin yapımında kullanılan oyun malzemesine, nesnelerin ilişkileriyle anlamlarına ve konulara odaklanmaktadır (Humpolicek, 2013). Sahne gerçeğe uygun olmasa bile çocuğun içsel yaşantıları ile ilgili olabilir. Sosyal ilişkilerdeki problemlerin nedeni, yalnızlık hissi, iletişim güçlükleri de bu test ile belirlenebilmektedir (Aygölü, Karakay & Türk, 2009).

ÇOCUK RESİMLERİNİN ANALİZİ

Çizim inkar edilemez bir şekilde çocukların kendilerini ifade etmelerinin en önemli yollarından biri olarak kabul edilmiş ve defalarca kişilik ve duyguların ifadesiyle ilişkilendirilmiştir. Çocuk çizimlerinin, iç dünyalarını yansıttığı, çeşitli duyguları tasvir ettiği ve psikolojik durum ve kişilerarası ilişkiler ilgili bilgileri içerdiği düşünülmektedir. Her ne kadar çocuklar

çizmeyi keşfetmek, problem çözmek veya basitçe fikir ve gözlemlere görsel şekil vermek için kullanabilse de, genel fikir birliği sanat ifadelerinin kendilerinde hem bilinçli hem de bilinçsiz anlam unsurlarına sahip olan benzersiz kişisel ifadeler olduğu yönündedir (Malchiodi, 1998).

Çocukların iç dünyalarını resim yaparak somutlaştırmaları bilinen bir gerçektir. Resim dil gelişiminin başlarında olan bir çocuktan bir ergene kadar en tabii duygu yansıtım dili olmuştur. 1900’lü yılların başlarında araştırmacılar tarafından da bu durum önem kazanarak çeşitli projektif teknikler geliştirilmiş ve bu teknikler günümüze kadar popülerliğini korumayı başarmıştır (Kutluer, 2019).

Çocuklar resim yaparken tek başına, özgürce renk seçimleri ve çizimler yaparak, bazen bilinçli bazense bilinçdışı olarak kendisini yansıtır. Bu durumu yansıtmacı yaklaşımlarla ele alan kuramların temeli psikanalitik kuram gelir (Aslan & Üstün, 2013). Çocuk çizimleri üzerine araştırma üç ana alana odaklanmıştır (Cherney, Seiwert, Dickey & Flichtbeil, 2006):

- Çocukların tasvirlerinin iç yapısı ve görsel gerçekliği; (b)
- Bir çizimin hazırlanmasında yer alan algısal, bilişsel ve motor sel süreçler
- Çocuk çizimlerinin yorumlanmasının güvenilirliği ve geçerliliği

Projektif test olarak resim kullanımı kolay ve oldukça kullanışlıdır. Çocuk resimleri birçok oturum boyunca izlenerek takip edilebilir ve yorumlar karşılaştırılabilir. Çocuğun yaşadıklarının izleri, öyküleri, bağılıkları, sorunları, ilgileri resimleri yorumlayarak ortaya çıkarılabilir. Diğer projektif teknikler resim analizi ile tamamlanabilir. Ancak uygulayıcının çocuk resimlerinin gelişim alanları ve özellikleri konusunda bilgili olması gerekir. Bu alanlar ve özellikler şu şekilde sıralanabilir (Aygölü, Karakay & Türk, 2009):

3-12 yaş aralığındaki çocukların resimleri;

- Çizgisel devinimin olgunlaşması
- Çocuğun kendi vücuduna olan tasavvuru
- Mekânsal tasarımlar
- Yaratma becerileri

alanlarında gelişim gösterir. Resim özellikleri ise yaşlara göre şu şekildedir:

3 yaşa doğru;

- Baş ve gövdeyi sembolik olarak ifade eden yuvarlak çizimi
- Bacakları temsilen bu yuvarlağa eklenen iki çubuk
- Her zaman olmasa da kolları temsilen iki çubuk
- Genellikle gözler, ağız ve burun
- 4 yaşa doğru;
- Gözler, ağız, burun, kulaklar, kilo gibi ayrıntıların zenginleşmesi
- Genellikle cinsiyetin ve sağların ilave edilmesi
- 5 yaşa doğru;
- Gövdeyi temsilen başın altında ikinci bir yuvarlak çizimi
- Boy farklılık gösterebilir.

6 yaşa doğru;

- Tam olarak ve eklemli şekilde insan resmi çizilmiştir ve genellikle kıyafetleri de vardır.

Tüm yaşlarda aşağıdaki özellikler betimleyicidir fakat her çocuğun bireysel farklılıkları olduğu unutulmamalıdır:

- Öğelerin bazıları eksik veya fazla olabilir.
- Çizim dengelenmemiştir.
- Resim düzenli değildir.
- Mekânsal mantığa uymaz.
- Nesneleri görüldükleri gibi çizme kavramı yoktur.

➤ **GOODENOUGH-HARRIS (BİR İNSAN ÇİZ) TESTİ**

Tarihte ilk olarak Goodenough bir çocuğun çizimlerini kullanarak çocukların zekasını değerlendiren bir yaklaşım geliştirdi ve standartlaştırdı. Goodenough-Harris bir çocuğun çizimlerinin, artan gelişmişlik ve entelektüel olgunluk seviyelerini temsil eden 12 kritere göre değerlendirilmesini içerir. Bu daha global değerlendirme bileşeni, değerlendirmeye gelişimsel bir bakış açısı kazandırmaktadır. Bu bakış açısı çocukların çizim olgunlu-

ğunun (ve dolayısıyla entelektüel olgunluğun) zaman içinde değiştiğini ve bir çocuğun doğru bir şekilde değerlendirilmesi için periyodik olarak değerlendirilmesi gerektiğini kabul eder. Goodenough-Harris puanlama sistemi uzun yıllardır kullanılmasına rağmen, eski puanlama standartları, normları ve standardizasyonu ve standart puanların elde edilmesine olan yaklaşımı nedeniyle eleştirilmiştir (Reynolds & Kamphaus, 2003). Ek olarak, test, diğer zeka testlerinin yönergelerine cevap veremeyen işitsel, gelişimsel ve zihinsel engelli çocuklar için faydalı ve etkilidir (Baraheni, Heidarabady, Nemati & Ghojzadeh, 2018). Goodenough, testinin zekanın yanı sıra kişilik özelliklerini de ortaya çıkardığını gözlemlemiştir ve bu varsayım daha sonra Buck (1948), Machover (1949) ve diğerlerinin çalışmaları tarafından savunulmuştur. Çizim objesi olarak insan, kültürler arasında daha fazla değişkenliğe sahip olduğu düşünülen bir evin çiziminin aksine, evrenselliği ve çocuklar arasındaki tercihi nedeniyle seçilmiştir. Goodenough, detayların sayısı, vücut parçaları arasındaki doğru oranlar ve hatların akıcılığı, parçaların entegrasyonu ile gösterilen motor koordinasyonunu dikkate almıştır (Malchiodi, 1998). Her ne kadar zeka değerlendirme testi olarak anılsa da çocuğun içsel yaşantılarını ve hayallerini yansıtmaya açısından bu testin projektif testler başlığı altında da incelenmesi gerekir.

Goodenough, “Resimlerle Zeka Ölçümü” isimli kitapta bu testi “Bir İnsan Çiz” testi olarak tanımlamıştır. Test grup halinde de bireysel olarak da uygulanabilir. Hedef kitlesi 4-14 yaş aralığındaki çocuklardır. Uygulayıcı tarafından testin sanatsal yeteneği ölçmediği ve bütün bir insan çizilmesi gerektiği vurgulanır (Özer, 2018). Uygulama yapılırken, “Bir insan resmi çiz. Ne kadar istersen zamanın var, yapabileceğin en güzel resmi yap.” diyerek çocuk yönlendirilir ve çocuktan bir adam, bir kadın ve kendisini çizmesi beklenir. Materyaller kağıt, silgi ve kurşun kalem. Test iki farklı puanlama sistemine sahiptir. Bir sistem sözel olmayan zekayı, diğer sistem ise davranış ve duygusal bozuklukları değerlendirir. Davranışsal ve duygusal bozukluklar değerlendirilirken çizimler çocuğun yaş grubu göz önüne alınır (Aygölü, Karakay & Türk, 2009).

➤ EV, AĞAÇ, İNSAN ÇİZ TESTİ

Projektif çizim testleri, insanlar veya evler, ağaçlar ve figürler gibi ortak temalar gibi belirli figürler çizerek çocukların verdiği tepkilerin kişiliği, algıları ve tutumları yansıtacağı fikrine dayanmaktadır. Çizimin, çocukların sözcüklerin tek başına yapamayacağı hakkında bilgi ortaya çıkarabilecek kendi ifadesine alternatif sunacağı düşünülmektedir. 1940-1955 yılları arasında çizimlerin projektif olabileceği inancıyla, kişiliğin değerlendirilmesi amacıyla çeşitli yansıtımlı çizim görevleri psikolojik ve psikiyatri literatüründe giderek daha fazla ortaya çıkmıştır. Üç obje (bir ev, bir ağaç ve

bir insan), çok küçük çocukların bile aşına olması ve yansıtmaya teşvik etmeleri nedeniyle seçilmiştir (Malchiodi, 1998).

1948 yılında John Buck tarafından geliştirilen “Ev-Ağaç-İnsan Çiz” testi en yaygın kullanılan testlerden biri olmayı başarmıştır. Test hem genel hem de özel anlamda, uzmana bir çocuğun kişiliğinin duyarlılıkları, olgunluğu, entegrasyonu ve bu kişiliğin çevresiyle etkileşimi hakkında bilgi edinmesine yardımcı olmak için tasarlanmış bir tekniktir. İki aşamadan oluşan bu testin ilk aşaması sözel olmayan, yaratıcı, neredeyse tamamen yapılandırılmamış ilkel bir çizimdir. İkinci aşama sözel, iddialı ve daha resmi bir şekilde yapılandırılmıştır: İçinde konuya, çizilen nesneleri ve ilgili çevrelerini tanımlama, açıklama ve yorumlama ve bunlarla ilgili ilişki kurma fırsatı sunulur (Buck, 1948).

Sekiz yaşlarındaki çocuklar için uygun olduğu düşünülen bu testte, insan çizimi en son yapılacak şekilde üç objenin çizimi beklenir (Seven, 2014). Resimler aynı ya da farklı kâğıtlarda olabilir. Zaman kısıtlaması yoktur (Özer, 2018).

Uzman uygulamadan sonra detaylarının belirlendiği, sırasıyla öğelerin numaralandırıldığı, mümkün olduğunca sözlü olarak yorumların yer aldığı (ifade veya soruda olabilir) ve çizimin sergilediği yorum ya da duygunun ortaya çıkış noktasını, çizilen ya da ilgili ayrıntı maddesiyle ilişkilendiren herhangi bir duyguyu, testin ne kadar sürdüğünü ve nerede gerçekleştiğini, çizimlerinin her biri için harcadığı zamanı belirten notlar alır (Buck, 1948).

➤ KİNETİK AİLE ÇİZİM TESTİ

Bu teknik, bir çocuğun kendisinin de dahil olduğu ailesinin resmini çizmesini istemekten ibarettir. Yansıtıcı bir teknik olan kinetik aile çizim testi, çocuğun doğrudan sorgulama ve gözlem yöntemleriyle tespit edilemeyen kendisiyle ilgili duygularını, içsel yaşantılarını ölçmeyi değerlendirir. Pek çok durumda, resmi psikolojik testler verimsizdir, oysa birinin ailesini çizmesi gibi eğlenceli bir görev çocuğun işbirliğini sağlar (Elin & Nucho, 1979).

Burns ve Kaufman (1970), çizimlerin ayrıntılı değerlendirmesini yapabilmek için; bireysel objelerin nitelikleri, objelerin kâğıttaki stilleri, işaret ve hareketleri olarak dört ana başlık oluşturmuştur. Resim çizildikten sonra çocuk hikâyeleştirmeye yönlendirilir ve resmin önce ve sonrasında neler yaşandığını tasvir eder. On bin çocuktan elde edilen bilgiler ışığında oluşturulan test hala popülerliğini korumaktadır (Seven, 2014).

➤ BİR HAYVAN ÇİZ TESTİ

Rus Psikolog Maja Zaharovna Dukarevich ‘in geliştirdiği “Var olmayan bir hayvan çiz testi” nin amacı bireyin kişilik özelliklerini ve zaman zaman yaratıcılığını yansıtmaktır. Bireyle ilgili detaylı bilgi edinilmek istendiğinde yaş sınırı olmaksızın çocuklar, gençler, yetişkinler, sağlıklı ve sağlıklı insanlara uygulanabilir (Yaralı & Aytar, 2017).

Uzman çocuğu “ var olmayan bir hayvan çiz, ona gerçekte olmayan bir ad ver.” diyerek yönlendirir. A4 boyutunda bir kağıt uygulama için idealdir. Resim kağıttaki yeri, alt-üst ve sağ-sol eksen, renkler, resmin formu, zorluk derecesi, boyutu gibi kriterler incelenerek yorumlanır. Eğer çocukta özellikle saldırganlık incelenmek isteniyorsa yönerge “ var olmayan kötü ve korkunç bir hayvan çiz. “ olarak değiştirilebilir. Çocuk bu yönergeyle izin verilmiş hissi yaşayacak ve içindeki bastırılmış saldırganlık dürtülerini gizlemeye gerek duymayacaktır.

Resim tamamlandığında bir takım sorularla ayrıntılandırılmalıdır. Hayvanın saldırganlığı, adı, beslenme biçimi, yuvası, ailesi, arkadaşları, düşmanları, hayalleri gibi sorular uzmana daha detaylı bilgiler sunacaktır (Halmatov, 2016).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Projektif testler kişinin bilinçli ve bilinçdışı içsel yaşantılarını, çevresiyle ilişkilerini, sözel olarak ifade edilmekte zorlanılan kişilik özelliklerini yansıtmaları bakımından oldukça önemlidir ve tercih edilmeye devam edilmektedir. Başarısızlık duygusu yaşatmayan, kişinin kendisini özgürce ifade edebileceği bu testler çocuklarda kullanılırken çocuğun yaşı, gelişim özellikleri, yaşantılarının dikkate alınması daha doğru yorumlamalar yapılmasını sağlayacaktır.

Test sonuçları eğitim dünyasında teşhis amaçlı değil daha çok öğrenciyi tanıma ve eğitmeniye yol gösterici olarak değerlendirilmelidir. Birçok test yöntemi yalnızca elde edilen başarı ile ilgilenirken projektif testlerin başarıyı elde etme sürecine, kapsamına, öğrencinin kişiliğine, içsel yaşantılarına, güçlü ve zayıf yönlerine önem verdiği görülmektedir. Öğrenciyi bu derece kapsamlı olarak tanımak eğitmenin uygun eğitim ortamları ve yöntemleri kullanması için temel oluşturmaktadır. Öğretmenlerin çocukları tanıma ve değerlendirmede daha çok gözlem ve görüşme tekniklerini kullandıkları saptanmıştır (Topuz & Kaya, 2016). Bu durum göz önüne alındığında projektif testlerin eğitimde kullanımı ve yaygınlaştırılması konusunda çalışmalar yapılması yerinde olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akkoyun, F. (1983). Kişiliğin Projektif Testlerle Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 397-408.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde Bireyi Tanımanın Önemi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24.
- Alibal, M. (1994). Projektif testlerle kişilik değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 193-209.
- Aslan, Ö. M., & Üstün, E. (2013). Kinetik Aile Çizim Testinin Stil Ve Hareket Boyutları. *International Journal of Social Science*, 6(4), 599-614.
- Aygözü, F., Karakay, S., & Türk, Ö. (2009). *Çocuklarda Projektif Testler* (2 b.). İstanbul: Muka Matbaacılık Reklamcılık Yayıncılık.
- Baraheni, N., Heidarabady, S., Nemati, S., & Ghosazadeh, M. (2018). Goodenough-Harris Drawing a Man Test (GHDAMT) as a Substitute of Ages and Stages Questionnaires (ASQ2) for Evaluation of Cognition. *Iran J Child Neurol*, 12(4), 94-102.
- Bellak, L., & Bellak, S. S. (1950). An Introductory Note on the Children's Apperception Test (CAT). *Journal of Projective Techniques*, 14(2), 173-180.
- Bellak, L., & Hurvich, M. S. (1966). A Human Modification of the Children's Apperception Test (CAT-H). *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment*, 30(3), 228-242.
- Buck, J. (1948). The H-T-P Test. *Journal of Clinical Psychology*, 4(2), 151-159.
- Cherney, I. D., Seiwert, C. S., Dickey, T. M., & Flichtbeil, J. D. (2006). Children's Drawings: A mirror to their minds. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 26(1), 127-142.
- Elin, N., & Nucho, A. O. (1979). The Use Of Kinetik Family Drawing As A Diagnostic Tool In Assessing The Child's Self-Concept. *Art Psychotherapy*, 6(4), 241-247.
- Halmatov, S. (2016). *Çocuk Resimleri Analizi Ve Psikolojik Resim Testleri* (3 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Humpolicek, P. (2013). The Scenotest: A Special Type Of A Play Therapy In The Projective Diagnostics Context. S. S.K., N. Singh, & S. Kant içinde, *Psychological Interventions of Mental Disorders* (s. 315-331). Sarup Book Publishers PVT.
- Kutluer, G. (2019). Gelişim Süreçlerinde Çocuk Resminin Yeri. *Ekev Akademi Dergisi*(63), 403-410.
- Malchiodi, C. (1998). *Understanding Children's Drawings*. New York: Guilford Press.
- Mazzeschi, C., Lis, A., Calvo, V., & Vallone, V. (2001). Duss Fairy Tales: Some Data From A New Evaluation Form. *Perceptual and Motor Skills*, 93, 806-812.

- Naumburg, M. (1973). *An Introduction to Art Therapy: Studies of the "Free" Art Expression of Behaviour Problem Children and Adolescents as a Means of Diagnosis and Therapy*. New York: Teachers Collage Press.
- Özer, G. (2018). Çocukları Tanıma ve Değerlendirmede Projektif Teknikler. O. S. Kesicioğlu, & B. Y. Hacıbrahimoglu (Dü) içinde, *Erken Çocuklukta Çocuk Tanıma ve Değerlendirme* (s. 177-189). Ankara: Eğiten Kitap.
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2003). *Handbook Of Psychological And Educational Assessment Of Children :Personality, Behavior, And Context* (2 b.). New York: The Guilford Press.
- Seven, S. (2014). Projektif Teknikler. A. Önder içinde, *Okul Öncesi Dönemde Çocukları Değerlendirme Ve Tanıma Teknikleri* (s. 91-99). Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, F. (2005). Louisa Duss Psikanalitik Hikayeler Testi. *Yansıtma Psikopatoloji ve Projektif Testler Dergisi*, 3-4, 124-145.
- Topuz, G. Y., & Kaya, Ö. M. (2016). Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çocukları Tanıma ve Değerlendirme Amaçlı Yapılan Çalışmalara İlişkin Görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1), 27-62.
- Yaralı, K. T., & Aytar, F. A. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranışlarının Öz Düzenleme Becerileri Yönünden İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856-870.

BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE SORUNLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Sultan ÇIKRIK¹, Mustafa YEL²

BÖLÜM 16

1 Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara-Türkiye
sultanaltunsoy@gazi.edu.tr

2 Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara-Türkiye



BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE SORUNLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Sultan ÇIKRIK¹, Mustafa YEL²

1. GİRİŞ

Çevre, en yaygın kullanımı ile canlı ve cansız faktörleri bir arada barındıran, canlı ve cansız faktörlerin birbirleri ile etkileşim halinde olduğu doğal yaşam alanı olarak tanımlanmaktadır (Yavetz, Goldman ve Pe'er, 2014). Dünya nüfusunun artması, hayat standartının yükselmesi ile ihtiyaçların çoğalması, kaynak kullanımında gelişmiş teknolojilerden yararlanılması, insanların doğayı sadece kendi beklentilerini göz önünde bulundurarak gereğinden fazla zorlaması gibi faktörler çevredeki doğal ilişkilerin zarar görmesine ve çözümü zor olan çevre sorunlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Özata Yücel ve Özkan, 2018). Son yıllarda çevrenin miras olmadığı, gelecek nesillere en az zarar ile aktarılması gereken bir emanet olduğu anlayışına vurgu yapılması ile birlikte çevrenin doğru kullanılması küresel bir sorun olarak önem kazanmıştır (Öztürk ve Öztürk, 2015).

Çevre sorunlarının temel nedeni insan kaynaklı olduğu için bireylere verilen çevre eğitimi önemlidir. Daha yaşanılabilir bir çevre için ileride toplumun yetişkin bireyleri olacak olan öğrencilerde çevreye yönelik olumlu davranışların oluşturulması gerekmektedir (Pınar ve Yakışan, 2017). Çevre sorunlarının azaltılması ve çevre sorunlarına çözümler bulunmasının en önemli yollarından biri, çevre bilinci ve duyarlılığı yüksek, gerekli çevresel bilgi donanımına sahip, olumlu çevresel tutum gösteren ve çevre sorunlarının çözümüne etkin katılımcı olabilecek nitelikte bireyleri yetiştirmek olarak görülmektedir (UNESCO-UNEP, 1977). Çevre, içerisinde farklı disiplinleri barındırdığı için sözü edilen nitelikteki bireylerin yetiştirilmesinde farklı kademelerde ve çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenlere önemli bir sorumluluk düşmektedir. Öztaş ve Kalıpcı (2009), biyoloji, fen bilimleri ve sınıf öğretmeni adayları ile yaptıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının çevre, çevre sorunları ve bunların etkileri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirlemiş, Özata Yücel ve Özkan (2018), fen bilimleri öğretmen adaylarının aldıkları derslere rağmen çevre sorunlarına yönelik görüşlerinin yeterli düzeye ulaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada da biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik var olan görüşlerini incelenmeye çalışılmıştır.

1 Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara-Türkiye
sultanaltunsoy@gazi.edu.tr

2 Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara-Türkiye

1.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı, biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları aşağıda verilmiştir:

1. Biyoloji öğretmen adaylarının Türkiye için önemli gördükleri çevre sorunları nelerdir?
2. Biyoloji öğretmen adaylarının Türkiye için en önemli gördükleri çevre sorunu nedir?
3. Biyoloji öğretmen adaylarının Türkiye için en önemli gördükleri çevre sorununa yönelik çözüm önerileri nelerdir?
4. Biyoloji öğretmen adaylarının Dünya için önemli gördükleri çevre sorunları nelerdir?
5. Biyoloji öğretmen adaylarının Dünya için en önemli gördükleri çevre sorunu nedir?
6. Biyoloji öğretmen adaylarının Dünya için en önemli gördükleri çevre sorununa yönelik çözüm önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Nitel araştırma yöntemlerine göre modellenen araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 63 (49 kız, 14 erkek) öğretmen adayı oluşturmuştur (Tablo 1).

Tablo 1. *Biyoloji öğretmen adaylarının sınıf ve cinsiyetlerine göre dağılımı*

Sınıf	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
1	14	3	17
2	11	3	14
3	13	7	20
4	11	1	12
Toplam	49	14	63

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak altı adet açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Öğretmen adaylarına aşağıda verilen sorular yöneltilmiştir:

1. Ülkemiz için önemli gördüğünüz çevre sorunları nelerdir?
2. Ülkemiz için belirttiğiniz çevre sorunlarından en önemlisi sizce hangisidir?
3. Belirttiğiniz en önemli çevre sorununun çözümü için önerileriniz nelerdir?
4. Dünyamız için önemli gördüğünüz çevre sorunları nelerdir?
5. Dünyamız için belirttiğiniz çevre sorunlarından en önemlisi sizce hangisidir?
6. Belirttiğiniz en önemli çevre sorununun çözümü için önerileriniz nelerdir?

Veri toplama aracının iç geçerliğini sağlamak için yapılandırılmış görüşme formu iki alan uzmanı tarafından incelenmiş, soruların açık ve anlaşılır olduğunu belirlemek için de üç öğrenciden görüş alınmıştır.

2.3. Veri Analizi

Veri analizi sürecinde, öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Yazılı doküman haline getirilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Benzer ifade gruplarından kodlar oluşturulmuş ve temalar altında tekrarlanma sıklıkları frekans (f) ve yüzde (%) değerleri verilerek tabloleştirilmiştir. Analiz sürecinde NVivo 12 Plus programı kullanılmıştır. NVivo, kodları özel temalar altında toplamaya, çok sayıda veriyi karşılaştırmaya, yapılan işlemleri gerektiğinde tekrarlamaya veya düzeltmeye, elde edilen sonuçlara istenildiği zaman ulaşmaya ve elde edilen verilerin model, matris, grafik veya rapor halinde özetlemeye olanak sağlayan bir programdır (Cassell, Buehring, Symon, Johnson ve Bishop, 2005).

3. BULGULAR ve YORUM

Biyoloji öğretmen adaylarının veri toplama aracında yer alan sorulara vermiş oldukları cevaplardan elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçlara göre sunulmuştur.

3.1. Biyoloji Öğretmen Adaylarının Türkiye İçin Önemli Gördükleri Çevre Sorunları

Biyoloji öğretmen adaylarına “Ülkemiz için önemli gördüğünüz çevre sorunları nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Biyoloji öğretmen adayları verdiklerini cevaplarının temalara göre dağılımı frekans (f) ve yüzde (%) değerleri olarak Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Biyoloji öğretmen adaylarının Türkiye için önemli gördükleri çevre sorunları*

Çevre Sorunları Temaları	Frekans (f)	Yüzde (%)
Hava Kirliliği	82	22.84
Atıklar	62	17.2
Su Kirliliği	44	12.25
Gürültü Kirliliği	26	7.25
Orman Tahribatı	25	6.96
Bilinçsiz Tüketim	18	5.01
Çevreci Davranış Eksikliği	17	4.73
Biyolojik Çeşitliliğin Azalması	16	4.45
Çevre Kirliliği	14	3.89
Çarpık Kentleşme	12	3.34
Toprak Kirliliği	12	3.34
Doğal ve Kültürel Mirasın Tahribi	8	2.22
Küresel Isınma	5	1.39
Işık Kirliliği	4	1.11
İklim Değişikliği	3	0.83
Nüfus Artışı	3	0.83
Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Kullanılmaması	3	0.83
Erozyon	2	0.55
Radyasyon Kirliliği	2	0.55
Çevreci Kuruluşların Desteklenmemesi	1	0.27
TOPLAM	359	100

Tablo 2 incelendiğinde, biyoloji öğretmen adaylarının Türkiye için önemli gördükleri çevre sorunlarının sırasıyla hava kirliliği (%22.84), atıklar (%17.2), su kirliliği (%12.25), gürültü kirliliği (%7.25) ve orman tahribatı (%6.96) şeklinde olduğu görülmektedir.

Biyoloji öğretmen adaylarının Türkiye için önemli gördükleri çevre sorunlarına ait tema ve kod listesi Tablo 3’te yer almaktadır. Öğretmen adaylarının hava kirliliği, atıklar, bilinçsiz tüketim ve biyolojik çeşitliliğin azalması gibi temalarda oldukça fazla sayıda çevre sorununa vurgu yaptıkları belirlenmiştir.

Tablo 3. *Biyoloji öğretmen adaylarının Türkiye için önemli gördükleri çevre sorunlarına ait tema ve kod listesi*

Çevre Sorunları Temaları	Kod Listesi
Hava Kirliliği	asit yağmurları, aşırı trafik, bireysel araç kullanımı, deodorant kullanımı, egzoz gazları, fabrika bacaları, fosil yakıtlar, hava kirliliği, ozon tabakası, sera gazları, sigara dumanı, termik santraller
Atıklar	atık su ve kanalizasyon, atıklar, çöp kokusu, çöplerin ayrıştırılmaması, çöplerin çevreye atılması, evsel atıklar, fabrika atıkları, katı atıklar, kimyasal atıklar, plastik atıklar, sigara izmaritleri, yetersiz atık depolama alanları, yetersiz geri dönüşüm, yetersiz geri dönüşüm kutuları
Su Kirliliği	deniz kirliliği, ötrofikasyon, su kirliliği
Gürültü Kirliliği	gürültü kirliliği
Orman Tahribatı	orman tahribi, orman yangınları, yeşil alanların azalması
Bilinçsiz Tüketim	aşırı tüketim, doğal kaynakların bilinçsizce tüketimi, elektrik israfı, su israfı
Çevreci Davranış Eksikliği	çevre bilincinin eksikliği, çevreye duyarlı bireyler, yetersiz çevre eğitimi
Biyolojik Çeşitliliğin Azalması	bilinçsiz avlanma, biyolojik çeşitliliğin azalması, doğal yaşam alanlarının azalması, endemik türlerin azalması, nesillerin tükenmesi
Çevre Kirliliği	çevre kirliliği
Çarpık Kentleşme	çarpık kentleşme
Toprak Kirliliği	toprak kirliliği
Doğal ve Kültürel Mirasın Tahribi	doğal mirasın tahribi, kültürel mirasın tahribi
Küresel Isınma	küresel ısınma
Işık Kirliliği	ışık kirliliği
İklim Değişikliği	iklim değişikliği
Nüfus Artışı	nüfus artışı
Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Kullanılmaması	yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılmaması
Erozyon	erozyon
Radyasyon Kirliliği	radyasyon kirliliği
Çevreci Kuruluşların Desteklenmemesi	çevreci kuruluşların desteklenmemesi

Biyoloji öğretmen adaylarının, hava kirliliği temasında yer alan cevaplarına ait kodların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 4'te ve atıklar temasında yer alan cevaplarına ait kodların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4. Hava kirliliği temasına ait kodlar

Hava Kirliliği Temasına ait Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Hava Kirliliği	33	67.32
Bireysel Araç Kullanımı	11	22.44
Egzoz Gazları	8	16.32
Fabrika Bacaları	7	14.28
Deodorant Kullanımı	5	10.20
Fosil Yakıtlar	4	8.16
Aşırı Trafik	3	6.12
Sera Gazları	3	6.12
Sigara Dumanı	3	6.12
Asit Yağmurları	2	4.08
Termik Santraller	2	4.08
Ozon Tabakası	1	2.04
TOPLAM	82	100

Tablo 5. Atıklar temasına ait kodlar

Atıklar Temasına ait Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Çöplerin Çevreye Atılması	11	17.74
Fabrika Atıkları	11	17.74
Plastik Atıklar	11	17.74
Yetersiz Geri Dönüşüm	7	11.29
Çöp Kokusu	4	6.45
Çöplerin Ayrıştırılmaması	3	4.83
Katı Atıklar	3	4.83
Sigara İzmaritleri	3	4.83
Evsel Atıklar	2	3.22
Atık Su - Kanalizasyon	2	3.22
Yetersiz Geri Dönüşüm Kutuları	2	3.22
Kimyasal Atıklar	1	1.61
Atıklar	1	1.61
Yetersiz Atık Depolama Alanları	1	1.61
TOPLAM	62	100

3.2. Biyoloji Öğretmen Adaylarının Türkiye İçin En Önemli Gördükleri Çevre Sorunu

Biyoloji öğretmen adaylarına “Ülkemiz için en önemli gördüğünüz çevre sorunu nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Biyoloji öğretmen adayları verdiklerini cevaplarının temalara göre dağılımı frekans (f) ve yüzde (%) değerleri olarak Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. *Biyoloji öğretmen adaylarının Türkiye için en önemli gördükleri çevre sorunu*

En Önemli Çevre Sorunu Temaları	Frekans (f)	Yüzde (%)
Su Kirliliği	16	26.22
Atıklar	11	18.03
Hava Kirliliği	8	13.11
Orman Tahribatı	6	9.83
Çevre Kirliliği	5	8.19
Çevreci Davranış Eksikliği	4	6.55
Bilinçsiz Tüketim	3	4.91
Biyolojik Çeşitliliğin Azalması	3	4.91
Doğal ve Kültürel Mirasın Tahribi	2	3.27
Küresel Isınma	1	1.63
Toprak Kirliliği	1	1.63
Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Kullanılmaması	1	1.63
TOPLAM	61	100

Tablo 6 incelendiğinde, biyoloji öğretmen adaylarının Türkiye için en önemli gördükleri çevre sorununun sırasıyla su kirliliği (%26.22), atıklar (%18.03), hava kirliliği (%13.11), orman tahribatı (%9.83) ve çevre kirliliği (%8.19) şeklinde olduğu görülmektedir.

3.3. Biyoloji Öğretmen Adaylarının Türkiye İçin En Önemli Gördükleri Çevre Sorununa Yönelik Çözüm Önerileri

Biyoloji öğretmen adaylarına “Belirttiğiniz en önemli çevre sorununun çözümü için önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Biyoloji öğretmen adayları verdiklerini cevaplarının temalara göre dağılımı frekans (f) ve yüzde (%) değerleri olarak Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. *Biyoloji öğretmen adaylarının Türkiye için en önemli gördükleri çevre sorununa yönelik çözüm önerileri*

Çözüm Önerileri Temaları	Frekans (f)	Yüzde (%)
Çevre Eğitimi	39	27.46
Su Kaynaklarının Korunması	14	9.85
Yasal Yaptırımların Uygulanması	14	9.85
Geri Dönüşüm Kutusu Kullanımı	13	9.15
Geri Dönüşüme Önem Verilmesi	10	7.04
Ormanların Korunması	8	5.63
Zararlı Gazlar için Önlem Alınması	8	5.63
Çevrenin Korunması	7	4.92
Bilinçli Tüketim	6	4.22
Ağaç Dikim Etkinlikleri	5	3.52
Toplu Taşıma Kullanımı	5	3.52
Çevre Dostu Araç ve Yakıtlar	4	2.81
Çevre Dostu Ürün Kullanımı	4	2.81
Biyolojik Çeşitliliğin Korunması	3	2.11
Bisiklet Kullanımı	2	1.40
TOPLAM	142	100

Tablo 7 incelendiğinde, biyoloji öğretmen adaylarının Türkiye için en önemli gördükleri çevre sorununa yönelik çözüm önerileri çevre eğitimi (%27.46), su kaynaklarının korunması (%9.85) ve yasal yaptırımların uygulanması (%9.85) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Biyoloji öğretmen adaylarının Türkiye için en önemli gördükleri çevre sorununa yönelik çözüm önerilerine ait bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

- *Türlerin önemi ve değeri konusunda bilgilendirme yapmalıyız, türleri koruma altına almalıyız, tohum ve gen örnekleri saklanmalı ve güvence altına alınmalı...* (1. sınıf, Erkek)
- *Toplu taşıma araçlarının sayısının artırılması, insanların toplu taşımaya yönlendirilmesi, bisiklet kullanımı özendirilmeli...* (1. sınıf, Kız)
- *Vatandaş olarak daha dikkatli davranmalı, çevreye önem vermeli, çevreye kirletmeye yasal cezalar uygulanmalı...* (1. sınıf, Kız)
- *Seminerler verilmeli, öğrencilere çevreyi korumakla ilgili bilinçlendirme yapılmalı, evlerde geri dönüşüm için kutular olmalı, atık-*

lar evlerde ayrıştırılmalı, gerekirse ödül/ceza sistemi uygulanmalı... (2. sınıf, Erkek)

- *Yönetimlerde çevre ile ilgili birimlere daha çok yer verilmeli, yapı inşasında çevredeki canlılar da düşünülmeli, üretim ve tüketimde doğanın en az etkilenmesi sağlanmalı, çevrenin öz denetimine uygun ortamlar oluşturulmalı... (3. sınıf, Kız)*
- *Aşırı tüketim önlenmeli, insanlar bilinçlendirilmeli, geri dönüşüme gönderilmeli, artıma tesisleri ve kontroller yapılmalı, çocuklara eğitim verilmeli... (3. sınıf, Kız)*
- *İnsanlar bilinçlendirilmeli, her su kaynağının çevresi rekreasyon alanına dönüştürülmemeli, su kaynaklarının kalitesi takip ve kontrol edilmeli, fabrikalar su kaynaklarının çevresine yapılmamalı... (4. sınıf, Kız)*
- *Suyun gereksiz tüketimi azaltılmalı, orman tahribi önlenmeli, insanlar bilinçlendirilmeli, konferanslar verilmeli, medyada felaketler gösterilmeli, havayı kirletecek gaz kullanımı azaltılmalı... (4. sınıf, Erkek)*

3.4. Biyoloji Öğretmen Adaylarının Dünya İçin Önemli Gördükleri Çevre Sorunları

Biyoloji öğretmen adaylarına “Dünyamız için önemli gördüğünüz çevre sorunları nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Biyoloji öğretmen adayları verdiklerini cevaplarının temalara göre dağılımı frekans (f) ve yüzde (%) değerleri olarak Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. *Biyoloji öğretmen adaylarının Dünya için önemli gördükleri çevre sorunları*

Çevre Sorunları Temaları	Frekans (f)	Yüzde (%)
Hava Kirliliği	66	24.71
Su Kirliliği	31	11.61
Küresel Isınma	28	10.48
Bilinçsiz Tüketim	25	9.36
Atıklar	20	7.49
Biyolojik Çeşitliliğin Azalması	14	5.24
Çevre Kirliliği	13	4.86
Orman Tahribatı	11	4.11
Toprak Kirliliği	10	3.74
Buzulların Erimesi	8	2.99
Çarpık Kentleşme	6	2.24
Savaşlar ve Kitle İmha Silahları	6	2.24
Doğal ve Kültürel Mirasın Tahribi	5	1.87
Gürültü Kirliliği	5	1.87
Işık Kirliliği	5	1.87
Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Kullanılmaması	5	1.87
Çevreci Davranış Eksikliği	2	0.74
Çölleşme	2	0.74
İklim Değişikliği	2	0.74
Radyasyon Kirliliği	2	0.74
Küreselleşme	1	0.37
TOPLAM	267	100

Tablo 8 incelendiğinde, biyoloji öğretmen adaylarının Dünya için önemli gördükleri çevre sorunlarının sırasıyla hava kirliliği (%26.71), su kirliliği (%11.61), küresel ısınma (%10.48), bilinçsiz tüketim (%9.36) ve atıklar (%7.49) şeklinde olduğu görülmektedir. Biyoloji öğretmen adayları Türkiye için belirttikleri çevre sorunlarından farklı olarak buzulların erimesi (%2.99), savaşlar ve kitle imha silahları (2.24) ve çölleşme (%0.74) konularına da vurgu yapmıştır.

3.5. Biyoloji Öğretmen Adaylarının Dünya İçin En Önemli Gördükleri Çevre Sorunu

Biyoloji öğretmen adaylarına “Dünyamız için en önemli gördüğünüz çevre sorunu nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Biyoloji öğretmen adayları ver-

diklerini cevaplarının temalara göre dağılımı frekans (f) ve yüzde (%) değerleri olarak Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. *Biyoloji öğretmen adaylarının Dünya için en önemli gördükleri çevre sorunu*

En Önemli Çevre Sorunu Temaları	Frekans (f)	Yüzde (%)
Küresel Isınma	15	25
Hava Kirliliği	13	21.66
Bilinçsiz Tüketim	9	15
Atıklar	5	8.33
Biyolojik Çeşitliliğin Azalması	3	5
Su Kirliliği	3	5
Buzulların Erimesi	2	3.33
Orman Tahribatı	2	3.33
Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Kullanılmaması	2	3.33
Çarpık Kentleşme	1	1.66
Çevre Kirliliği	1	1.66
Doğal ve Kültürel Mirasın Tahribi	1	1.66
Küreselleşme	1	1.66
Radyasyon Kirliliği	1	1.66
Savaşlar ve Kitle İmha Silahları	1	1.66
TOPLAM	60	100

Tablo 9 incelendiğinde, biyoloji öğretmen adaylarının Dünya için en önemli gördükleri çevre sorununun sırasıyla küresel ısınma (%25), hava kirliliği (%21.66), bilinçsiz tüketim (%15), atıklar (%8.33) ve biyolojik çeşitliliğin azalması (%5) şeklinde olduğu görülmektedir.

3.6. Biyoloji Öğretmen Adaylarının Dünya İçin En Önemli Gördükleri Çevre Sorununa Yönelik Çözüm Önerileri

Biyoloji öğretmen adaylarına “Belirttiğiniz en önemli çevre sorununun çözümü için önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Biyoloji öğretmen adayları verdiklerini cevaplarının temalara göre dağılımı frekans (f) ve yüzde (%) değerleri olarak Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. *Biyoloji öğretmen adaylarının Dünya için en önemli gördükleri çevre sorununa yönelik çözüm önerileri*

Çözüm Önerileri Temaları	Frekans (f)	Yüzde (%)
Zararlı Gazlar için Önlem Alınması	32	25
Çevre Eğitimi	24	18.75
Bilinçli Tüketim	15	11.71
Toplu Taşıma Kullanımı	8	6.25
Çevre Dostu Ürün Kullanımı	7	5.46
Su Kaynaklarının Korunması	6	4.68
Geri Dönüşüme Önem Verilmesi	5	3.90
Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Kullanılması	5	3.90
Kimyasal Atıkların Azaltılması	4	3.12
Ağaç Dikim Etkinlikleri	4	3.12
Biyolojik Çeşitliliğin Korunması	3	2.34
Çevrenin Korunması	3	2.34
Geri Dönüşüm Kutusu Kullanımı	3	2.34
Yasal Yaptırımların Uygulanması	3	2.34
Bisiklet Kullanımı	2	1.56
Çevre Dostu Araç ve Yakıtlar	2	1.56
Kitle İmha Silahları Kullanılmamalı	2	1.56
TOPLAM	128	100

Tablo 10 incelendiğinde, biyoloji öğretmen adaylarının Dünya için en önemli gördükleri çevre sorununa yönelik çözüm önerileri zararlı gazlar için önlem alınması (%25), çevre eğitimi (%18.75), bilinçli tüketim (%11.71), toplu taşıma kullanımı (%6.25) ve çevre dostu ürün kullanımı (%5.46) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Biyoloji öğretmen adaylarının Dünya için en önemli gördükleri çevre sorununa yönelik çözüm önerilerine ait bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

- Gereksiz her tüketime karşı olmamız gerekir. Ekolojik ayak izimizi mümkün olduğu sürece küçük tutmamız lazım. Ağaç dikip ekosistemi ayakta tutmamız gerekir... (1. Sınıf, K1Z)
- Parfüm, deodorant, egzoz gazlarına dikkat etmek, teknolojik aletlere dikkat etmek, radyasyon saçan maddeleri dikkatli kullanmak... (1. Sınıf, K1Z)
- Kişisel araç kullanılmamalı, bisiklet kullanılmalı, sanayi dumanları en aza indirilmeli, hava kirliliğine yol açan teknolojik gelişmelere dikkat edilmeli... (1. Sınıf, K1Z)

- *Parfüm kullanımını engellemek, CO₂ salınımını azaltmak, fabrika bacalarına filtre takmak, toplu taşıma kullanmak...* (2. Sınıf, Kız)
- *Kaynakları planlı bir şekilde tüketmeliyiz, ..., tüm devletler birlik içinde olmalı, dünya genelinde tasarruf çalışmaları yapmak ve insanların bilinçlendirilmesi...* (2. Sınıf, Erkek)
- *Fosil yakıtların az kullanımı, toplu taşıma kullanımı, ağaç dikilmesi, daha az gübre ve ilaç kullanılması, atmosferin gaz dengesinin bozulmaması için kullanılan maddelere dikkat edilmesi...* (3. Sınıf, Erkek)
- *CFC'lerin bulunduğu deodorant gibi ürünlerin kullanımı önlenmeli...* (4. Sınıf, Kız)

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, biyoloji öğretmen adaylarının Türkiye için önemli gördükleri çevre sorunları sırasıyla; hava kirliliği, atıklar, su kirliliği, gürültü kirliliği ve orman tahribatı şeklinde görülürken, Türkiye için en önemli gördükleri çevre sorunu su kirliliği, atıklar, hava kirliliği, orman tahribatı şeklinde ortaya çıkmıştır. T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı tarafından yayımlanan Türkiye Çevre Sorunları ve Öncelikleri Değerlendirme Raporu (2018)'nda Türkiye'nin öncelikli çevre sorunlarının sırasıyla su kirliliği, hava kirliliği, atıklar, gürültü kirliliği ve erozyon olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonucunda, biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik görüşleri ile T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı tarafından yayımlanan "Türkiye Çevre Sorunları ve Öncelikleri Değerlendirme Raporu (2018)"nın benzer sonuçlar içerdiği ve biyoloji öğretmen adaylarının Türkiye'deki çevre sorunlarının farkında oldukları söylenebilir.

Barraza (2001)'nin çalışmasında, 7-9 yaş aralığındaki öğrencilerin çevre sorunu olarak çevre kirliliği, asit yağmurları ve ozon tabakasının incelmelerini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Sadık, Çakan ve Artut (2011) çalışmalarında, beşinci sınıf öğrencilerinin çevre sorunu olarak sırasıyla, hava kirliliği, davranış kirliliği, su kirliliği, ormanların tahribi ve türlerin azalması gibi konuların öne çıktığını belirlemiştir. Erduran Avcı, Demirekin, Hare, Özlü ve Özkan (2013) yapmış oldukları çalışmalarında, öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik görüşlerinin hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, görüntü kirliliği, canlıların zarar görmesi, ses kirliliği, doğal afetler, biyolojik kirlilik ve radyoaktif kirlilik temalarında yer aldığını belirtmişlerdir. Yalçınkaya (2013)'nin çalışmasında, ilköğretim öğrencilerine göre en önemli çevre sorunlarının; su kirliliği, hava kirliliği, gürültü kirliliği, ormanların yok olması, çöp sorunu, doğal afetler ve gecekondu

sorunu olduğu belirlenmiştir. Özsoy ve Ahi (2014)'nin yapmış oldukları çalışmada, ilköğretim öğrencileri hava kirliliği, toprak kirliliği, aşırı yapılanma ve trafik gibi çevre sorunlarına vurgu yapmışlardır. Öztürk ve Öztürk (2015), öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında, dünyadaki en önemli çevre sorunu olarak katılımcıların %23.8'i doğal kaynakların aşırı kullanımını, %21.6'sı radyoaktif kirliliği ve %16.4'ün ise iklim değişikliği görüşü üzerinde yoğunlaştığını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada Türkiye'deki en önemli çevre sorunu olarak katılımcıların %26.9'unun doğal kaynakların aşırı kullanımını, %25.4'ünün hava kirliliği ve %13.4'ünün ise iklim değişikliği görüşü üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Katılımcıların belirttikleri diğer çevre sorunlarının ise bilinçsizlik, nüfus artışı, çarpık kentleşme şeklinde olduğu dikkat çekmiştir. Fettahlıoğlu (2018)'nin çalışmasında, üniversite öğrencileri çevre sorunu olarak en fazla su, hava ve görsel kirliliği belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda, biyoloji öğretmen adaylarının Türkiye için en önemli görükları çevre sorununa yönelik için çözüm önerileri sırasıyla; çevre eğitimi, su kaynaklarının korunması, yasal yaptırımların uygulanması, geri dönüşüm kutusu kullanımı ve geri dönüşüme önem verilmesi olarak görülmüştür. Çevre sorunlarıyla mücadelede en etkili yollardan birisi insanları bilinçlendirmektir. Her yaştaki insana gerek formal gerek informal olarak çevre eğitiminin verilmesi gerekmektedir (Pınar ve Yakışan, 2017).

Biyoloji öğretmen adaylarının Dünya için önemli gördükleri çevre sorunları sırasıyla; hava kirliliği, su kirliliği, küresel ısınma, bilinçsiz tüketim ve atıklar şeklinde belirlenmiştir. Biyoloji öğretmen adaylarının Türkiye için belirttikleri çevre sorunlarından farklı olarak buzulların erimesi, savaşlar ve kitle imha silahları ve çölleşme konularına da vurgu yapmaları dikkat çekici bulunmuştur. Biyoloji öğretmen adaylarının Dünya için en önemli gördükleri çevre sorunu ise, küresel ısınma, hava kirliliği, bilinçsiz tüketim, atıklar ve su kirliliği şeklinde ortaya çıkmıştır. Sanayi devrimi ile fabrikaların çoğalması, havayolu ve demir yollarının kullanılması, otomobillerin icadı, kimyasal ürün kullanımının artması büyük miktarda kaynak kullanımına sebep olmuş ve çok miktarda fosil yakıt kullanımı ile CO₂ emisyonunu artmış, bu durum dolaylı olarak küresel iklim değişikliğine ve küresel ısınmaya neden olmuştur (Liu, Gong ve Chen, 2018). Küreselleşen dünyada başlıca çevre sorunları asit yağmurları, sera etkisi, ozon tabakasının delinmesi, ötrofikasyon ve erozyondur (Baykal 2010). Araştırmada, biyoloji öğretmen adaylarının Dünya için önemli olan bu çevre sorunlarının farkında olmaları önemli bulunmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, biyoloji öğretmen adaylarının Dünya için en önemli gördükleri çevre sorununa yönelik için çözüm önerileri sırasıyla; zararlı gazlar için önlem alın-

ması, çevre eğitimi, bilinçli tüketim, toplu taşıma kullanımı ve çevre dostu ürün kullanımı olarak belirlenmiştir.

5. ÖNERİLER

- Her yaştan bireyin çevreye yönelik gerekli bilgi, tutum ve davranışlar ile donatılması için nitelikli çevre eğitimi verilebilir.
- Çevre eğitimde ülke bazında görülen çevre sorunları ile birlikte küresel ısınma, buzulların erimesi ve doğal kaynakların tükenmesi gibi küresel çevre sorunlarına da vurgu yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Barraza, L. (2001). Perception of social and environmental problems by English and Mexican school children. *Canadian Journal of Environmental Education*, 6, 139-157.
- Baykal, T. (2010). Küreselleşme ve başlıca küresel çevre kirlilikleri. *Mevzuat Dergisi*, 13(148).
- Cassell, C., Buehring, A., Symon, G., Johnson, P. ve Bishop, V. (2005). Qualitative management research: a thematic analysis of interviews with stakeholders in the field. *ESRC Benchmarking Good Practice in Qualitative Management Research*, 9-10.
- Erduran Avcı, D., Demirekin, M., Hare, O., Özlü, S. ve Özkan, İ. (2013). 8. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları algısının farklı tekniklerle incelenmesi. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 1(2), 50-66.
- Fettahioğlu, P. (2018). Algılanan çevresel sorunların çevre okuryazarlık düzeyine göre analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 404-425.
- Liu, Q., Gong, D. ve Chen, M. (2018). Applying virtual reality to study the effects of environmental education on college students' ethics and environmental literacy. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(6), 2255-2263.
- Özata Yücel, E. ve Özkan, M. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre sorunları algılarındaki değişimin incelenmesi: Kocaeli örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 146-160.
- Özsoy, S. ve Ahi, B. (2014). İlkokul öğrencilerinin geleceğe yönelik çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığı ile belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1557-1582.
- Öztaş, F. ve Kalıpçı, E. (2009). Teacher candidates' perception level of environmental pollutant and their risk factors. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(2), 185-195.
- Öztürk, T. ve Öztürk, F.Z (2015). Öğretmen adaylarının çevre ve çevre eğitimi ile ilgili görüşleri (Ordu Üniversitesi örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(33), 115-132.
- Pınar, E. ve Yakışan, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin çevre kavramları ile ilgili çizimlerinin analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 97-113.
- Sadık, F., Çakan, H. ve Artut, K. (2011). Analysis of the environmental problems pictures of children from different socio-economical level. *Elementary Education Online*, 10(3), 1066-1080.
- Türkiye Çevre Sorunları ve Öncelikleri Değerlendirme Raporu (2016 Yılı Verileriyle). (2018). T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Ankara.

- UNESCO-UNEP. (1977). *Intergovernmental conference on environmental education final report*. 14-26 November 1977, Tibilisi, retrived from http://www.gdrc.org/uem/ee/EE-Tbilisi_1977.pdf
- Yalçınkaya, E. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerine göre çevre sorunları: Nitel bir çalışma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 416-439.
- Yavetz, B., Goldman, D. ve Pe'er, S. (2014). How do preservice teachers perceive “environment” and its relevance to their area of teaching? *Environmental Education Research*, 20(3), 354-371.

TE WHĀRIKI: KÜLTÜREL BİR ERKEN ÇOCUKLUK PROGRAMI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Tuğçe Akyol¹

BÖLÜM 17

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Afyonkarahisar / Turkey
akyol.tugce@gmail.com



TE WHĀRIKI: KÜLTÜREL BİR ERKEN ÇOCUKLUK PROGRAMI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Tuğçe AKYOL¹

1. GİRİŞ

Te Whāriki Yeni Zelanda Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim hakkındaki politik görüşleri doğrultusunda hazırlanmış ve uygulamaya geçirilmiş ilk erken çocukluk eğitimi programıdır. "*Te Whāriki: He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa Early childhood curriculum*" kısaltılmış kullanımıyla Te Whāriki, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilk defa 1996 yılında yayınlanmıştır. Nitelikli eğitimin sürekliliğinin sağlanması için değerlendirme süreçlerine verilen önemin artmasıyla birlikte Te Whāriki ulusal program kapsamında geliştirilmiştir (Te One, 2013). Hızla değişen ve gelişen dünyada, global vatandaşlar olarak çocukların öğrenmeyi öğrenmeleri gerektiği düşüncesiyle Te Whāriki yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen bilgilerin, becerilerin ve tutumların gelişimini desteklemektedir (Ministry Education, 1996). Yeni Zelanda çok çeşitli kültürlerle ve etnik kimlikleri olan bir topluma sahip olduğu için, Te Whāriki farklı kültürlerle, dillere ve etnik kimliklere sahip çocukların tümünü desteklemektedir. Te Whāriki, günümüzde hala Yeni Zelanda'nın tarihi bağları olduğu Pasifik Adasındaki yerlilerin eğitsel hedeflerini temel almıştır. Bu program aynı zamanda, yerli halkın yani Maori'lerin çocukların eğitimi ile ilgili pedagojik bakış açılarına ilk defa yer veren bir program olma özelliğini de taşımaktadır (Blaiklock, 2012).

Bu program, yirmi yıl boyunca kullanıldıktan sonra programın gözden geçirilmiş ve güncel versiyonu 2017 yılında yayınlanmıştır. Güncel program, toplumsal değişimler, politik süreçler, program ve değerlendirme ile ilgili önemli araştırmalar doğrultusunda oluşturulmuştur. Bir önceki programda olduğu gibi te ao Māori ile ilgili kavramlar ele alınmıştır. Ayrıca önceki programın Part B olarak adlandırılan ikinci kısmında programın İngilizce'den ayrı Maori dilinde yazılmış versiyonu bulunmaktadır. Programda yer alan bu iki metin aynı olmamakla birlikte paralel ve birbirini bütünlendirici özellikler taşımaktadır. Güncel programın Maori dilindeki versiyonu ise ayrı bir kitapçık olarak yayınlanmıştır (Ministry Education, 2017).

Te Whāriki, Maori politikasını ve pedagojisini yansıtan ilk ulusal program olma özelliğini de taşımaktadır (Duhn, 2008). Programın prensipleri incelendiğinde manevi boyutun da dikkate alındığı ve bu durumun "*mana*

1 Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Afyonkarahisar / Turkey
akyol.tugce@gmail.com

atua” kavramına dayandığı düşünülmektedir. Bu kavram, refah içinde bulunmak anlamına işaret etmekle birlikte manevi süreçleri de içermektedir (Bone, 2008). Reedy (2013) bu kavramı her çocuğun erken çocukluk eğitimi kurumlarında “benzersiz, kutsal” olması anlamında tanımlamaktadır. Te Whāriki, programına adını veren whāriki yani mat kavramı, programın dört ilkesi doğrultusunda bir metafor olarak kullanılmaktadır. Whāriki aynı zamanda gelişen çocuk metaforu olarak da düşünülebilir (Te One, 2003). May ve Car (1997) bu programda yer alan öğrenme kavramını dokuma metaforu, gelişim kavramını ihtiyaçların ve kapasitelerin sürekliliği ve program kavramını sosyal, kültürel ve gelişimsel hedeflerin ve amaçların bütünleştirilmesi olarak açıklamaktadır.

Te Whāriki programının yapılandırma süreci; toplumun ilgi alanı, erken çocukluk öğrenme sürecindeki öğretmenler ve aileler arasındaki işbirliğini vurgulamaktadır. Bu süreç ayrıca, toplumun ilgi alanı, erken çocukluk eğitimcileri ve aileler, ulusal ve uluslararası erken çocukluk eğitimi yaklaşımları olmak üzere toplam üç ana konu hakkında yapılan tartışmalar da dahil edilmiştir (Car & May, 2000). Te Whāriki çocukların erken öğrenme ve gelişimlerini desteklemek için kavramsal bir çerçeve sunmaktadır. Program, okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların öğrenme ve gelişim süreçlerini desteklemek için bütüncül bir program uygulamaktadır (Early Childhood Education, 2012). Program, öğrenmenin erken yaşta başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu belirtmektedir. Yeni Zelanda’da okul öncesi eğitim zorunlu olmamasına karşın okul öncesi dönemdeki çocuk, normal gelişimsel özellikler gösteren çocuk ile eğitim kurumları arasında bağlantı kuran bir sistemin parçası olarak görülmektedir (Duhn, 2008). Bu düşüncelerden yola çıkılarak, bu çalışmada Yeni Zelanda’da uygulanmakta olan Erken Çocukluk Eğitimi Programı Te Whāriki’nin teorik temelleri, programın temel bileşenleri tanıtılacak ve programla ilgili yapılan araştırmalar doğrultusundaki görüşlere değinilerek, Te Whāriki ile ilgili kuramsal bir çerçeve çizilmeye çalışılacaktır.

2. PROGRAMIN TEORİK TEMELLERİ

Te Whāriki programı, 1990-1996 yılları arasında hükümetin, eğitimcilerin, akademisyenlerin ve çeşitli özel ve toplumsal grupların uzun ve yoğun çalışmaları sonucunda geliştirilmiştir (May, 2002). Bu program kullanılmaya başladığı zamandan beri iki kültürlü olması, rahatlıkla ulaşılabileceği ve geliştirilme sürecinin uzun olması gibi özellikleri nedeniyle uluslararası bir saygınlık kazanmıştır (Te One, 2013). Te Whāriki programı, dört ayrı yaklaşımın ilkeleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Bütün bu ilkeler, gelecekteki Māori düşünce sisteminin ve sosyal-kültürel yaklaşımın bir sentezidir. Programın temel aldığı Bronfenbrenner’in ekolojik yaklaşımında

çocukların duygusal iyi oluşlukları ve gelişimlerine odaklanmaktadır. Programda yer alan Family and community (Whānau Tangata) ilkesi de ekolojik yaklaşıma dayanmaktadır (Ministry Education, 2017).

Program bütüncül bir bakış açısı ile Vygotsky'nin sosyo-kültürel yaklaşımı da temel alınarak hazırlanmıştır (Soler & Miller, 2003). Bu yaklaşımda çocukların çevreleri ile kurdukları ilişkilerin ve sosyal etkileşimlerin sosyal ve kültürel açıdan öğrenme süreçlerini desteklediği düşüncesi yer almaktadır. Sosyal-kültürel yaklaşımın yanısıra programa adını veren mat metaforunda belirtildiği gibi her bir erken çocukluk eğitim kurumunun kendi topluluklarına ait inançların ve değerlerin yer aldığı bir program oluşturabilirler (May, 2002). Programda sosyal ve kültürel ilişkiler yoluyla çocukların kendi bilgilerini yapılandırabilecekleri belirtilmektedir (Smith, 2011). Bu yüzden programda, kültürel ya da sosyal kimlikleri ayırt edilmeden tüm çocuklara olanaklar sunulmaktadır (Te One, 2003). Te Whāriki'de çocukların kendi kültürel fikirlerini ve değerlerini paylaşabilecekleri ve işbirliği ile fikirlerini geliştirebilecekleri eğitim ortamlarının hazırlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Ministry Education, 1996). Programın temel aldığı Kaupapa Māori teorisi Māori lerin bilgilerini, dilini ve kültürünü yansıtmaktadır. Bu teorinin programda uygulanma şekli, Māorilerin *eğitim boyutunda başarıya ulaşmaları şeklindedir*. Pasifika yaklaşımları ise, öğrenme için saygı ve iletişimi temel alır. Ayrıca bu yaklaşımlar, alışılmış ve alışılmamış birleştirmeyi sağlayan metaforlara ve modellere değer verir (Macartney, 2011).

Te Whāriki, programına adını veren whāriki yani woven mat metaforu Maori halkının kültürel geleneklerinden biri olup, programda tüm kültürlerin ve inançların kendi gereksinimleri ve gelişimsel gereklilikleri doğrultusunda bir araya geldikleri bir platformu sembolize etmektedir (Blaiklock, 2010b; Education Review Office, 2013). The woven mat, yaşların, kültürlerin, değerlerin, yeteneklerin ve ilgileri kapsayan farklı erken çocukluk eğitimi yaklaşımları ve uygulamalarını kapsamaktadır (May, 2002). The woven mat, ayrıca çeşitliliği ve erken çocukluk eğitiminde aile ve toplumun önemini temsil etmektedir. The weaving metaforu ise, öğretmenlerin ve çevrenin çocuğun gelişim ve öğrenme sürecine katkı sundukları bir alanı sembolize etmektedir (May & Car, 2016).

3. PROGRAMIN İLKELERİ, AŞAMALARI VE HEDEFLERİ (PRINCIPLES, STRANDS AND GOALS)

Te Whāriki programının ilkeleri, erken çocukluk eğitimi kurumlarına kendi eğitim programlarını çocukların öğrenme ve gelişim süreçleri, ailelerin ilgileri ve isteklerini temel alarak oluşturmalarına olanaklar sunar (Tyler, 2002). Te-Whariki Programı'nın dayandığı dört ilke bulunmaktadır:

3.1 Empowerment (Whakamana): Erken çocukluk eğitimi programı çocukların gelişimini ve öğrenme süreçlerini destekler. Bu ilke, çocukların sosyal, kültürel, fiziksel ve bilişsel gereksinimlerini karşılamayı içermektedir (Drewery & Bird, 2004). Öğrenme ortamlarında bu gereksinimlerin karşılanması çocukların eğitim kurumlarına ilişkin aitlik duygusuna sahip olmalarını sağlar (Macartney, 2011).

3.2 Holistic development (Kotahitanga): Erken çocukluk eğitimi programı çocuğun öğrenme ve gelişim süreçlerini bütüncül bir şekilde destekler. Bu ilke, çocuğun davranışlarını ve düşüncelerini etkileyen duygusal ihtiyaçlar gibi birbirine bağlı gelişim alanlarını içerir (Drewery & Bird, 2004). Bu ilkeye göre, öğrenme ortamlarında planlanacak ve uygulanacak olan programların çocukların öğrenme süreçlerini, gelişimlerini, kültürel ve dini inançlarını, aile ve toplumu kapsaması gereklidir (Ward, 2016).

3.3 Family and community (Whānau Tangata): Aile ve toplum erken çocukluk eğitimi programının bütünüleyici bir parçasıdır. Bu ilkede, öğretmenin aile işbirliğini desteklemek için etkileşim kurmaları ve çocuğun öğrenme süreci için ailelerin kültürel değerlerini ve inançlarını önemsemeleri gerektiği belirtilmektedir (Early Childhood Education, 2012).

3.4 Relationships (Ngā Hononga): Çocuklar insanlarla, bulundukları mekânlarla ve nesnelerle etkileşime geçerek öğrenirler. Bu ilke, duyarlı ve karşılıklı olan ilişkilerin çocuğun öğrenme ve gelişimini destekleme konusundaki önemini vurgulamaktadır (Ward, 2016). Bu ilke, erken çocukluk eğitimi kurumlarında çocuklar ve yetişkinler arasındaki işbirlikçi etkileşimleri içerir. Ayrıca bu ilke, destekleyici yetişkinler tarafından gerekli olanakların sunulduğu ve akranları ile birlikte kendi öğrenmelerine katkı sağlayabilecekleri ortamlarda çalışma fırsatı bulan çocukların öğrenebileceklerini belirtmektedir (Ministry Education, 1996).

Holistic development and Empowerment ilkeleri çocuğun gelişiminin önemini vurgularken, Family/Community and Relationship ilkeleri çocuğun geliştiği erken çocukluk eğitimi kurumları, evi ve daha geniş toplulukların hepsini kapsar (Drewery & Bird, 2004).

4. PROGRAMIN AŞAMALARI VE HEDEFLERİ (STRANDS AND GOALS)

Programın Aşamaları ve Hedefleri, ilkelerden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Her bir aşamada birçok hedef yer almaktadır. Öğrenme çıktıları her bir amaç doğrultusunda geliştirilmiş olup, program her bir çocuğun gelişimini bir bütün olarak desteklemektedir (Ministry Education, 1996):

4.1 Well being-Mana Atua: Çocukların sağlıklı olmalarını, duygusal iyi oluşluklarının desteklenmesini ve tehlikelerden korunmalarını belirtir.

4.2 Belonging-Mana Whenua: Çocuklar ve ailelerinin bir yere ait olma duygusuna sahip olmalarını belirtir.

4.3 Contribution-Mana Tangata: Öğrenme süreci için her çocuğa sağlanan olanaklar aynıdır ve her çocuğun katılımı önemlidir.

4.4 Communication-Mana Reo: Yaşadıkları kültürlere ve farklı kültürlere ait dil ve semboller desteklenmekte ve korunmaktadır.

4.5 Exploration-Mana Aotūroa: Çocuk çevreyi aktif keşifler sonucunda öğrenir.

Programın genel hedefleri, amaçları ve öğrenme çıktılarına ilişkin örnekler aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur (Ministry Education, 2017):

Genel hedefler, amaçlar ve öğrenme çıktılarına ilişkin örnekler

Strands	Goals	Learning Outcomes
Well being-Mana Atua	Çocukların deneyim kazandıkları yerlerin özellikleri: -Çocukların sağlığının korunduğu -Çocukların duygusal açıdan korundukları -Çocukların tehlikelerden korundukları	Belirli bir zaman sonra çocuklara gerekli rehberlik ve destek sunulduğunda: -Sağlıklarını koruyabilirler ve başkalarını koruyabilirler. -Kendilerini ve diğerlerini tehlikelerden koruyabilirler.
Belonging-Mana Whenua	Çocukların deneyim kazandıkları yerlerin özellikleri: -Toplum ve aileler arasında bağlantıların kurulduğu -Bir yere ait olduklarının fark edebilecekleri -Gelenekler ve rutinler konusunda kendilerini rahat hissettikleri -Beklenen davranışlar hakkında bilgi sahibi oldukları	Belirli bir zaman sonra çocuklara gerekli rehberlik ve destek sunulduğunda: -İnsanlar, yerler ve nesneler arasında bağlantı kurabilirler. - Ait oldukları yeri korumaya dahil olurlar.
Contribution-Mana Tangata	Çocukların deneyim kazandıkları yerlerin özellikleri: -Yaş, cinsiyet, yetenek, etnik köken gibi özellikler dikkate alınmadan öğrenme için sağlanan olanakların eşit olduğu -Çocukların her birinin birey olarak algılandıkları -Çocuklar birlikte öğrenmeleri konusunda desteklendikleri	Belirli bir zaman sonra çocuklara gerekli rehberlik ve destek sunulduğunda: -Diğerlerine adil bir şekilde davranırlar ve onları oyunlara dahil ederler. -Kendi öğrenme becerilerini keşfederler ve takdir ederler.

Communication- Mana Reo	Çocukların deneyim kazandıkları yerlerin özellikleri: -Çocukların sözel olmayan iletişim becerilerini geliştirdikleri -Çocukların sözel iletişim becerilerini geliştirdikleri -Çocukların kendi kültürlerine ve farklı kültürlere ait hikâyeleri ve sembolleri deneyimleyebilecekleri -Çocukların yaratıcı olabilmeleri ve kendilerini ifade edebilmeleri için farklı yollar keşfedip geliştirebilecekleri	Belirli bir zaman sonra çocuklara gerekli rehberlik ve destek sunulduğunda: -Kendilerini ifade edebilmek için jestleri ve hareketi kullanabilirler. -Sözel dili anlarlar ve farklı amaçlar için kullanırlar.
Exploration- Mana Aotūroa	Çocukların deneyim kazandıkları yerlerin özellikleri: -Çocukların oyunlarının anlamlı öğrenme süreci için önemli olduğu, özellikle spontan oyunların önemli olduğu -Çocukların kendilerine güven kazandıkları ve bedenlerini kontrol edebilecekleri -Aktif keşifler, düşünme ve karar verme süreçleri için stratejiler geliştirebilecekleri -Doğal, sosyal, fiziksel ve materyal dünya için çalışma teorileri geliştirebilecekleri	Belirli bir zaman sonra çocuklara gerekli rehberlik ve destek sunulduğunda: -Oynarlar, hayal kurarlar, icat ederler, deneyimlerler. -Karar vermek ve problem çözmek için farklı stratejiler kullanırlar.

Programda yer alan her bir ilkeye dayanan beş aşama, çocukların öğrenme süreçlerini destekleyen yapılardır. Bu aşamalar, farklı gelişim ve öğrenme alanlarında bu ilkeleri nasıl uygulayabilecekleri hakkında eğitimcilere öneriler sunmaktadır (Ministry of Education, 2004). Her bir aşamada yer alan öğrenme hedefleri çocukların bilgi, tutum ve becerilerini geliştirmeyi desteklemek için kullanılmaktadır (Ministry Education, 1996). Programın ilkeleri, aşamaları ve hedefleri bir araya getirilerek, çocukların yakınsak gelişim alanını geçmelerini sağlayacak becerileri geliştirebilecekleri bir öğrenme ortamının oluşturulur (Macartney, 2011).

5. PROGRAMIN İÇERİĞİ VE UYGULANMASI

Te Whāriki programında Bronfenbrenner'in ekolojik yaklaşımından yola çıkılarak çocukların öğrenme ortamları ele alınmıştır. Ekolojik yaklaşıma göre dört farklı öğrenme düzeyi bulunmaktadır ve Te Whāriki özellikle ilk iki öğrenme düzeyini dikkate almaktadır. İlk iki öğrenme düzeyinde öğrenen ve öğrenme ortamı yakın bir ilişki içerisinde ve program her

iki öğrenme düzeyini de dikkate almaktadır. Örneğin bir çocuk keşfetmeyi, keşfetmenin önemli ve değerli olduğu bir yerde öğrenebilecektir. Öğrenme, çocukların algıladıkları ve baş edebildikleri çevreyle ilgilidir. Ayrıca içinde çocuğun yaşadığı çevre ile arasındaki etkileşim düzeyi, çocuğun ait olduğu toplumdan etkilenmektedir. Diğer iki öğrenme düzeyi ise daha çok programın niteliğini ilgilendirmektedir (Ministry Education, 2017).

Program, doğumdan okula başlama yaşına kadar olan yılları kapsamaktadır ve üç farklı yaş grubunu ele almaktadır. Farklı yaş grubundaki çocukların farklı gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları bulunmaktadır. Programın esneklik özelliği de farklı yaş gruplarının ihtiyaçlarını karşılayabilme amacından kaynaklanmaktadır. Programda Doğumdan sekiz aya kadar yeni doğan grubu, bir-üç yaş grubu bebeklik grubunu, İki buçuk-okula başlama yaşı arasındaki yaş grubu okul öncesi dönem olarak belirtilmektedir (Hedges, 2007). Programın uygulanma şekli eğitim kurumlarına göre farklılık gösterebilmektedir. Kurumların uyguladıkları programlar genel programı temel almakla birlikte planlamalar ve değerlendirmeler de programın hedef ve amaçları doğrultusunda yapılmaktadır.

Program uygulanırken planlamaların sürekliliği sağlanmalı, dikkatli bir gözlem sürecini içermeli, gereksinimlerin ve becerilerin tanımlamaları yapılmalı ve kaynaklar, ölçme ve değerlendirme boyutları da dikkate alınmalıdır. Planlamalara çocukların genel gereksinimleri ve davranışları gözlenmesinden yola çıkılarak başlanmalıdır. Ayrıca planlamalar, çevreye, ortama, belirli yaş gruplarına, ya da bireysel olarak her bir çocuğa odaklanılarak da yapılabilir (Ward, 2016). Programda, öğrenme ortamındaki yapı iskelesinin önemi ve öğretmenlerin planlamalar yaparken çocukların kendi fikirlerini ve duygularını rahatlıkla ifade edebilmelerini dikkate almaları gerektiği vurgulanmaktadır (Ministry Education, 1996).

Programın planlama kısmında, okul öncesi eğitim kurumlarına, amaçların gerçekleştirilebileceği gerekli öğrenme deneyimlerinin çocuklara sunulması önerilmektedir. Bu öneride yaşanan zorluklardan biri de daha önceki kısımlarda belirtildiği gibi amaçların oldukça genel bir şekilde sunulması ve detaylara yer verilmemesidir. Program kapsamında ya da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmış başka bir kaynakta öğretmenlere hedeflerin ve öğrenme çıktılarının seçiminde nasıl bir yol izleyebilecekleri konusunda herhangi bir fikir ya da öneri yer almamaktadır (Blaklock, 2010a).

6. PROGRAMDA DEĞERLENDİRME

Değerlendirme süreçlerinin amacı, eğitim kurumundaki ortamın ya da uygulanan programın çocukların genel ihtiyaçlarını karşılayıp karşılama-

dığını belirlemektedir. Ölçmenin amacı ise, çocuğun öğrenme ve gelişim süreci ile ilgili çocuğu, öğretmenleri ve aileleri bilgilendirmektir.

Programdaki değerlendirme ilkeleri şu şekildedir (Ministry Education, 1996):

6.1 Empowerment (Whakamana) Açısından: Değerlendirme iki yönlü bir süreç olmalıdır. Yetişkinin çocuğu değerlendirmesinin yanında çocuğun da kendisini değerlendirmesine fırsat verilmelidir. Ayrıca çocuklar programı değerlendirme sürecinde nelerin olması gerektiğine karar verme konusunda yardımcı olabilirler.

6.2 Holistic development (Kotahitanga) Açısından: Çocuğun değerlendirilmesi, çocuğu bir bütün olarak ele almakla birlikte çocuğun öğrenme ve gelişim süreçlerinin tüm boyutlarını da ele almalıdır.

6.3 Family and community (Whānau Tangata) Açısından: Aileler de değerlendirme sürecine katılmalıdır. Değerlendirme süreçleri eğitim kurumları ve aileler arasındaki etkileşimi arttıracak şekilde çift yönlü bir iletişimi sağlamalıdır.

6.4 Relationships (Ngā Hononga) Açısından: Aile ve çocuk arasındaki etkileşim değerlendirme süreçlerini de etkilemektedir. Özellikle ailelerin çocuklarıyla ilgili beklentileri çocukların yaşamını büyük ölçüde etkilediği için değerlendirme süreçlerinde bu etkinin önemi de dikkate alınmalıdır.

Hem formal hem de informal değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. İnfomal değerlendirme, öğretmenler etkinlikler sırasında çocukları dinlerken, gözlemlerken, çocuklara katılırken ve çocuklara cevap verirken gerçekleşir. İnfomal değerlendirmeler, öğrenme ortamında çocukların hedeflere ulaşmasını sağlayacak değişimleri sağlar. Formal değerlendirmeler için, öğretmenler tarafından oluşturulan gözlem kayıtları, çektikleri fotoğraflar, ses/video kayıtları ve çocuklar tarafından gerçekleştirilen etkinlikler kullanılmaktadır. Portfolyolar, çocukların gelişimini ve ilgilerini izlemek için kullanılır. Portfolyolar, ailelerin de çocukların gelişimini izleyebilmelerine ve kendi gözlemlerini ve önerilerini paylaşmalarını sağlar (Ministry Education, 2017).

Programda “Kei Tua o te Pae” olarak belirtilen, hikâyeleri öğrenme değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır. Bu değerlendirme yöntemi, belirli bilgi ve beceriler yerine öğrenme sürecine vurgu yapmaktadır. Öğretmenler bazı etkinlikler sırasında gerçekleşen öğrenme sürecini yansıtmak için çeşitli hikâyeler yazmaktadırlar. Bu değerlendirme yöntemi çocuğun neyi yapıp neyi yapmadığına odaklanmak yerine çocukların öğrenmeye hazırbulunuşluklarını yansıtmayı amaçlamaktadır Bu değerlendirme yön-

teminin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemede yaşanan zorluklar, 0-5 yaş aralığında belirli öğrenme çıktıların belirtilmesi ve ölçülmesinde yaşanan zorluklar, hikâyeleri ne zaman, nerede ve hangi sıklıkta kaydedilmesi gerektiği konusunda yaşanan karmaşalar, hikâyeleri öğrenme yönteminin spesifik özelliğinden dolayı çocukların öğrenme alanlarını genişletmek için yapılan planlamaları sınırlandırdığı düşüncesi değerlendirme yönteminin eksiklikleri olarak belirtilmektedir (Blaiklock, 2010a).

7. PROGRAMLA İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR SONUCUNDA ORTAYA ÇIKAN GÖRÜŞLER

Samuelsson, Sheridan ve Williams (2006) beş erken çocukluk eğitim programı arasında benzerlik ve farklılıkları inceledikleri araştırmada Te Whāriki programında çocukların ürettikleri hikâyelerin programın merkezinde yer aldığını, çocukların programda yer alan hedefler ve amaçlar ile bağlantılı olan hikâyeleri öğrenmede ve geliştirmede etkin rol oynadıklarını belirtmişlerdir. Çocukların etkin katılımının da hikâyeleri öğrenme süreci kadar önem taşıdığını belirtmişlerdir. Alvestad ve Duncan (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin Te Whāriki ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenleri, program hakkındaki anlayışlarını rahatlıkla ifade edebildiklerini ve programın hem kendileri hem de çocuklar için odaklandıkları noktaları benimsediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca programın kültürel kimliklerin kazanımında önemli rol oynadığını ve ulusal kimliğe büyük önem verdiklerini belirtmişlerdir.

Blaiklock (2010a) Te Whāriki Programının genel amaçlarının etkililiğini incelediği çalışmada, müzik, resim, drama, matematik, fen, okuma-yazma vb. belirli alanlar ile ilgili etkili öğrenme deneyimleri konusunda öğretmenlere oldukça az bir rehberliğin sunulduğunu, okuma-yazma becerilerine programda oldukça sınırlı bir şekilde yer verildiğini belirtmiştir. Ayrıca okur-yazarlık becerileri, Communication-Mana Reo hedefinin altındaki amaçlar arasında yer almasına karşın, programın etkili okuryazarlık deneyimlerinin nasıl bütünleştirilebileceği konusunda bir rehber niteliği taşımadığını vurgulamıştır. McLachlan ve Arrow (2011) Te Whāriki Programında yer alan okur-yazarlık becerilerini inceledikleri çalışmada, program uygulandığından beri okuryazarlıkla ilgili politikaların yoğun bir şekilde incelenemediğini, okuryazarlık politikalarının tekrar gözden geçirilmesinin erken çocukluk eğitiminde okuma-yazma becerileri ile ilgili daha bütüncü ve etkili bir bakış açısı sağlayacağını belirtmişlerdir. Mitchell (2011) Yeni Zelanda'da erken çocukluk eğitimi için geliştirilen stratejik planları değerlendirirken, öğretmenlerin mesleki yeteneklerini ve niteliklerini geliştirici hizmet içi eğitimler düzenlendiğini ve eğitim po-

litikalarının düzenlenmesinde çocukların, ailelerin ve toplumun katılımcı rollerinin benimsenmesinin nitelikli ve demokratik deneyimlerin kazanılmasında etkili olacağını ifade etmiştir.

8. SONUÇ VE ÖNERİLER

Te Whāriki programı farklı erken çocukluk eğitimi yaklaşımları ve Māori düşünce sistemi temel alınarak hazırlanan çok kültürlü bir erken çocukluk eğitimi programıdır. Te Whāriki programı kültürel farklılıklardan dolayı ortaya çıkan belirli kültürel etkileri desteklemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca çocuğun fiziksel ve sosyal çevreyle olan etkileşimi yoluyla ortaya çıkan zengin ve kompleks bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Soler & Miller, 2003). Kültürel bir eser olarak da tanımlanan Te Whāriki'nin Yeni Zelanda'da çocukluk kavramı ile ilgili dönüşümleri tanımlamak ve üretmek olmak üzere toplam iki görevi vardır. Program kapsamında yer alan çocukluk kavramı çocuğun tanımı ile ilgili genel inançları ele almakla birlikte, çocuğun sosyal, kültürel, politik ve teorik bakış açılarını da yansıtmaktadır (Duhn, 2008).

Programın temeli, Yeni Zelanda'da "ideal çocuk" görüşüne dayanmaktadır (Car & May, 2000). Bu program uygulanan diğer erken çocukluk programlarının aksine tutumlar ve inançlar üzerine yapılandırılmıştır. Programda okula başladıklarında çocuklara sahip olmadıkları bazı özel becerileri kazandırmak yerine öğrenmeye karşı isteklilik uyandırmaya odaklanılmaktadır. Çocuklar aileleri ile birlikte kültürel etkinliklere katılırlar ve farklı sosyal deneyimler kazanırlar. Erken çocukluk eğitimi kurumlarında çocukların yetişkinler ve akranları ile etkileşimleri, programda nitelik olarak adlandırılan kavramın önemli bileşenlerinden birini oluşturmaktadır (Smith, 2003).

Bu programda çocuklar kültürel amaçların pasif birer alıcısı olmak yerine programda yer alan kültürel içerik ve aile katılımı yoluyla bu amaçları uygulayarak içselleştirirler. Programda belirli konu ve alanlardaki öğrenme sürecinin ne zaman ve nasıl geliştirilebileceği belirtilmemektedir. Bütün bu süreçlerin öğretmenler tarafından oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin alan bilgisine hâkim olmaları ve çocukların öğrenme süreçlerini geliştirirken alan bilgilerini bütünleştirebilmeleri gerekmektedir. Te Whāriki programının temel bileşenlerinin tanıtıldığı bu çalışma sonucunda, programda uygulama sürecinin daha ayrıntılı ve öğretmenlere rehberlik edecek şekilde yer verilmesinin bu programın daha etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Te Whāriki programının çocuklar, aileler ve öğretmenler açısından kapsamlı ve sistematik şekilde değerlendirilmesinin de programın etkilerinin belirlenmesine yardımcı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Alvestad, M., & Duncan, J. (2006). The value is enormous-it's priceless I think! NeZealand preschool teachers understandings of the early childhood curriculum in New Zealand-A comparative perspective. *International Journal of Early Years Education*, 38(1), 31-45.
- Blaiklock, K. (2010a). Te Whāriki, the New Zealand early childhood curriculum: Is it effective?. *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 201-212.
- Blaiklock, K. (2010b). The assessment of children's language in New Zealand early childhood centres. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 45(1), 105-110.
- Blaiklock, K. (2012). *Te Whāriki: Rhetoric and reality*. Presentation for the New Zealand Early Childhood Research Conference Retrieved from <http://unitec.researchbank.ac.nz/handle/10652/1766>
- Bone, J. (2008). Exploring trauma, loss and healing: Spirituality, Te Whāriki and early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 13(3), 265-276.
- Carr, M. (1998). Assessing children's learning in early childhood settings: A Professional development programme for discussion and reflection. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Carr, M., & May, H. (2000). Te Whariki: Curriculum voices. In H. Penn, (Ed.) *Early childhood services: Theory, policy and practice*. (pp.53-73), Buckingham: Open University Press.
- Duhn, I. (2008). Globalising childhood: Assembling the bicultural child in the New Zealand early childhood curriculum, Te Whāriki. *International Critical Childhood Policy Studies*, 1(1), 82-105.
- Drewery, W., & Bird, L. (2004). *Human development in Aotearoa: A journey through life* (2nd ed.). Auckland, New Zealand: McGraw Hill.
- Early Childhood Education, (2012). Retrieved from <http://www.educate.ece.govt.nz/learning/curriculumAndLearning/TeWhariki.aspx>
- Education Review Office. (2013, May). *Working with Te Whāriki*. Retrieved from <https://www.ero.govt.nz/publications/working-with-te-whariki/>
- Hedges, H. (2007). *Funds of knowledge in early childhood communities of inquiry*. (Unpublished doctoral thesis). Massey University, Palmerston North, New Zealand. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10179/580>
- Macartney, B. (2011). *Introducing Aotearoa-New Zealand's national early childhood curriculum Te Whāriki as an ethics-based approach to education*. Paper presented at the Disability Studies in Education Conference, Christchurch, New Zealand.

- McLachlan, C., & Arrow, A. (2011). Literacy in the early years in New Zealand: Policies, politics and pressing reasons for change. *Literacy*, 45(3), 126-133.
- May, H., & Carr, M. (1997). Making a difference for the under fives? The early implementation of Te Whāriki. *International Journal of Early Years Education*, 5(3), 225-236.
- May, H. (2002). *Early childhood care and education in Aotearoa - New Zealand: An overview of history, policy and curriculum*. Wellington, New Zealand: Victoria University of Wellington.
- May, H., & Carr, M. (2016). Te Whāriki: A uniquely woven curriculum shaping policy, pedagogy and practice in Aotearoa New Zealand. In T. David, K. Goouch & S. Powell (Eds.), *Routledge international handbook of philosophies and theories of early childhood education and care*. (pp. 316-326). Abingdon, UK: Routledge.
- Ministry of Education. (1996). *Te Whāriki: He whāriki mātauranga mōngā moko-puna o Aotearoa Early childhood curriculum*. Wellington: Learning Media.
- Ministry of Education. (2004). *Kei tua o te pae: Assessment for learning: Early childhood exemplars*. Wellington: Learning Media.
- Ministry of Education. (2017). *Te Whāriki: He whāriki mātauranga mōngā moko-puna o Aotearoa Early childhood curriculum*. Wellington: Learning Media.
- Mitchell, L. (2011). Enquiring teachers and democratic politics: transformations in New Zealand's early childhood education landscape. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 31(3), 217-228.
- Reedy, T. (2013). Tōku rangatira nā te mana mātauranga: Knowledge and power set me free. In J. Nuttall (Ed.), *Weaving Te Whāriki: Aotearoa New Zealand's Early Childhood Curriculum Document in Theory and Practice* (2nd ed., pp. 35-53). Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Samuelsson, P. I., Sheridan, S., & Williams, P. (2006). Five preschool curricula-a comparative perspective. *International Journal of Early Years Education*, 38(1), 11- 30.
- Soler, J., & Miller, L. (2003). The struggle for early childhood curricula: A comparison of the English foundation stage curriculum, Te Whāriki and Reggio Emilia. *International Journal of Early Years Education*, 11(1), 57-68.
- Smith, A. (2003). What is special about early childhood education in New Zealand?. *International Journal of Early Years Education*, 11(1), 3-6.
- Smith, A. B. (2011). Relationships with people, places and things-Te Whāriki. In L. Miller & L. Pound (Eds.), *Theories and approaches to learning in the early years* (pp.149 162). London, UK :Sage.
- Te One, S. (2003). The context for the Te Whāriki: Contemporary issues of influence. In J. Nuttall (Ed.), *Weaving Te Whāriki: Aotearoa New Zealand's early*

- childhood curriculum document in theory and practice* (pp 17-49). Wellington, New Zealand: New Zealand Council for Educational Research.
- Te One, S. (2013). *Te Whāriki: Historical accounts and contemporary influences 1990-2012*. In J. Nuttall, (Ed.), *Weaving Te Whāriki* (2nd ed.). Wellington, New Zealand: New Zealand Council for Educational Research.
- Tyler, J. (2002). *Te Whāriki: The New Zealand curriculum framework*. Paper presented at the World Forum on Early Care and Education, Auckland, New Zealand.
- Ward, S. (2016). *Te Whāriki early childhood curriculum from Samonian teachers' perspective*. Master thesis, Auckland University of Technology, Auckland.

LİSEDE KARIYER DANIŞMANLIĞI: PSİKOLOJİK DANIŞMANLAR NE DÜŞÜNÜYOR? NE YAPIYOR?

Yahya AKTU¹, Ozan KORKMAZ²

BÖLÜM 18

1 Öğr. Gör., Siirt Üniversitesi, Eruh MYO, Sosyal Hizmet ve Danışmanlık Bölümü
aktuyahya@gmail.com

2 Öğr. Gör., Siirt Üniversitesi, Eruh MYO, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü pd.o-
zankorkmaz@gmail.com



LİSEDE KARIYER DANIŞMANLIĞI: PSİKOLOJİK DANIŞMANLAR NE DÜŞÜNÜYOR? NE YAPIYOR?

Yahya AKTU¹, Ozan KORKMAZ²

GİRİŞ

Günümüzde insanların seçim yaparken zorlandıkları görevlerin başında meslek tercihi gelmektedir. Yaşamın büyük bir kısmını ilgilendiren mesleği icra etme fikri, ortaöğretim yaşamıyla birlikte belirginleştirmeye başlamaktadır (Niles, & Bowlsbey 2013). Ülkemizde ortaöğretim, öğrencilerin bir mesleğe yönelmelerine en çok yoğunlaştıkları dönemdir (Kuzgun, 2009). Bununla birlikte ortaöğretim öğrencilerinin başa çıkmaları gereken ergenlik, okul yaşamı, arkadaşlık ilişkileri vb. birtakım psikolojik değişimler veya gelişim görevleri bulunmaktadır. Bu görevlere yoğunlaşan genç, sağlıklı bir şekilde mesleki tercih yapmakta zorlanabilmektedir (Eryılmaz, & Mutlu, 2017; Santrock, 2006). Örneğin, lise öğrencisi yakın arkadaşlarından dolayı yapmak istemediği bir meslekle ilgili bir bölümü okumak durumunda kalabilir.

Bireyin psikolojik değişim sürecini daha özel olarak ele alan gelişim alanı kariyerdir. Kariyer, yaşamboyu süren olayların sıralaması, bireyin mesleğiyle diğer rolleri arasındaki etkileşimler sonucu oluşan örüntüyü, iş ve meslek yaşamındaki değişimleri içeren süreç olarak tanımlanmaktadır (Zunker, 2006; Mesleki Yeterlilik Kurumu [MYK], 2014). Super'a (1980) göre kariyer, bireyin yaşamı boyunca kariyerle ilgili karşılaştığı tüm durumların toplamıdır. Kariyer kavramının içerisinde benlik yapısı, serbest zaman etkinlikleri, yaşam rolleri ve karar verme becerileri gibi birçok kavram girebilmektedir (Eryılmaz, & Mutlu, 2017). Kariyer, yaşamboyu süren ve sürekli değişimlere uğrayan bir yapıdan oluşmaktadır (Yeşilyaprak, 2011). Bu tanımlardan hareketle bireyin üstlendiği tüm roller ve psikolojik dinamikler kariyer yaşamını etkileyebilmektedir.

Kariyer gelişimi, üniversiteye giriş aşaması ve öncesinde daha çok ilgilenilen bir alan olarak göze çarpmaktadır. Bu dönemde iyi bir kariyer gelişiminin sağlanabilmesi için öğrencilerin yerine getirmesi gereken bazı kariyer gelişim görevleri bulunmaktadır. Niles ve Bowlsbey'e (2013; akt. Eryılmaz, & Mutlu, 2017) göre, bir lise öğrencisinin üstesinden gelmesi gereken altı kariyer gelişim görevi bulunmaktadır. Bunlar; sağlıklı bir benlik yapısını oluşturma, karar verebilme becerisini geliştirme, kariyer planlama

1 Öğr. Gör., Siirt Üniversitesi, Erzurum MYO, Sosyal Hizmet ve Danışmanlık Bölümü
aktuyahya@gmail.com

2 Öğr. Gör., Siirt Üniversitesi, Erzurum MYO, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü
pd.ozanorkmaz@gmail.com

becerisini kazanma, öğrenmeye ve işe yönelik pozitif tutum sergileyebilme, kariyer gelişimiyle okul başarısı arasındaki ilişkiyi kavrayabilme ve her türlü yaşantılarının kariyer gelişimi üzerindeki etkisini anlayabilmedir.

Bir ortaöğretim öğrencisinin sözü edilen kariyer gelişim görevlerini yerine getirebilmesi için psikolojik ve akademik destek alması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü ergenlik, kimlik krizi gibi çeşitli yaşam olaylarıyla başa çıkmaya çalışan bireyin tek başına kariyer gelişimini sağlaması mümkün görünmemektedir (Kuzgun, 2009; Yeşilyaprak, 2011). Ülkemizde bu döneme gösterilen yoğun bir ilginin olmasından dolayı ortaöğretim dönemindeki bireye daha çok destek olunması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda iş yaşamındaki değişimler, iş yaşamına yüklenen anlamlar ve iş bulma olasılığı gibi faktörler kariyer danışmanlığı kavramı ön plana çıkarmaktadır (Şahin, 2016).

Kariyer danışmanlığı, iş sağlığı ve güvenliği, çevre koruma ve kalite gereklilikleri kapsamında okul öncesinden yaşlılığa kadar süren farklı yaşam dönemlerindeki bireylerin mesleki gelişimlerini desteklemek için bireysel ve grupla psikolojik danışma yapma, kurumların ve bireylerin kariyer gelişimlerini ve ihtiyaçlarını değerlendirme, işgücü piyasası ile eğitim alanı arasındaki işbirliğini geliştiren ve kariyer araştırma-geliştirme çalışmalarını yapmayı sağlayan nitelikli meslektir (MYK, 2014). Daha öz bir şekilde kariyer danışmanlığı, bireyin yaşamboyu kariyer gelişimine yardım etme süreci olarak tanımlanabilir (Şahin, 2016; Yeşilyaprak, 2011). Kariyer danışmanlığı, yaşamboyu süren bir olgu olması açısından mesleki seçim yapma ve karar vermeyi içeren mesleki rehberlik kavramından ayrılmaktadır (Eryılmaz, & Mutlu, 2017).

Profesyonel bir psikolojik destek olan kariyer danışmanlığında danışana kariyer seçimini yapabilme, karar verebilme, seçimlerini sorgulayabilme ve stresle başa çıkabilme alanlarında hizmet sunma amaçlanmaktadır (Herr, Cramer, & Niles, 2004). Kariyer danışmanlığı, bireyin kendini tanıması ve kabullenmesi, meslekleri tanıması, mesleklerle benlik algısı arasındaki uyumu kontrol edebilmesi ve mesleki doyum sağlayabilecek biçimde kariyer gelişimini sağlayabilmesi konularında yardım sunmayı kapsamaktadır (Super, 1957; akt. Şahin, 2016).

Genç nüfusun artmasından ve iş bulma olasılığın karmaşıklığından dolayı Türkiye’de iş bulma kaygısı giderek artmaktadır. Gelecek hayali kurmanın iyi bir kariyer planlanmasından geçtiği açıktır. Bu aşamada bireyin hayalindeki mesleği elde edebilmesi için ilk iş iyi bir bölüme ve üniversiteye yerleşmek olduğu görülmektedir (Akkoç, 2009). Bu sebeplerden dolayı birçok lise öğrencisi veya lise mezunu genç, iyi bir kariyer danışmanını

arama durumunda kalmaktadır. Kariyer danışmanlığının yürütülmeye çalışıldığı dönemin ortaöğretime denk geldiği görülmektedir.

Ortaöğretimde kariyer danışmanlığının başlıca sekiz hedefi bulunmaktadır. Bu amaçlar, çağdaş çalışma koşulları ve nitelikleri hakkında öğrencileri bilgilendirmek, yetenekler ile mesleki değerleri gerçekçi bir şekilde uyumuna yardımcı olmak, mesleki bilgi veren kaynakları tanıtmak, sağlıklı karar vermeyi engellemeye durumlara karşı önlemler almak, mesleki kimlik gelişimini kazandırmak, iş arama becerilerini edindirmek, alan seçimi konusunda ve sınav kaygısıyla başa çıkmaya yardımcı olmaktır (Kuzgun, 2009). Bir fen lisesine, mesleki veya akademik liseye giden gençlerin neredeyse tümünde üniversite okuma hayali bulunmaktadır. Üniversiteye yüklenilen anlam günümüzde kariyer danışmanlığından da değişik taleplerin oluşmasına yol açmaktadır. Örneğin, bireyin kişisel özelliklerine, yetenek ve ilgi alanlarına göre yöneltme istemek yerine iş bulma ve ekonomik açıdan kazanç elde etme konularına yoğunlaşmaktadır.

Türkiye, Avrupa Birliği'ne [AB] giriş sürecinde AB'nin kariyer danışmanlığı alanındaki ilke ve tekniklerini ulusal düzeyde uygulama eğiliminde olmuştur (Kuzgun, 2009). Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD] tarafından hazırlanan Mesleki Bilgi, Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Türkiye Raporu verilerine göre kariyer danışmanlığı alanında Türkiye son sıralarda yer almaktadır. Bu durum kariyer danışmanlığı alanında işgücü piyasası, kariyer planlaması vb. konularında gelişim sağlanmasına Türkiye'nin çok ihtiyaç duyduğuna işaret etmektedir. Raporda Türkiye'de uygulanan bazı durumların kariyer danışmanlığında sıkıntılar oluşturduğu belirtilmektedir. Bu durumlar, kariyer danışmanlığına yüklenilen anlamın sadece sorun çözmeye dönük olması, psikometrik araçlara fazla önem verilmesi, bilgiye erişimin kısıtlı olması, kariyer danışmanlığı hizmeti veren kurumların yeterli olmaması, kariyer danışmanı yetiştirmede psikoloji bilimine çok yer verilmesidir (Akkök, & Watts, 2004; Kuzgun, 2009). Diğer taraftan bazı kurum ve kuruluşların bu alandaki sorunları çözümedeki çabalarının yeterli olmadığı ifade edilebilir. Örneğin, kariyer danışmanlığı alanında İŞKUR tarafından yürütülen meslek danışmanı projesinin henüz amacına ulaşmadığı ifade edilebilir (Şahin, 2016; Yeşilyaprak, 2012).

Türkiye'de psikolojik danışmanların kariyer danışmanlığının önemini yeterince kavradıkları ifade edilemez. Çünkü, kendini tam olarak tanıyamayan bir ortaöğretim mezunu öğrencisine üniversiteye giriş aşamasında tercih rehberliği yapmak, kariyer danışmanlığındaki temel aşamaları atlamak anlamına gelmektedir (Yeşilyaprak, 2011, 2012). Kariyer danışmanlığını yürütmeye çalışan psikolojik danışmanların neler düşündüğü ve algılarının nasıl olduğunun bilinmesinin öğrencilerin kariyer planlarını oluşturmada ve

yöneltmelerinde etki edebilmektedir. Bu doğrultuda araştırmada ortaöğretim kurumlarında çalışan psikolojik danışmanların kariyer danışmanlığına ilişkin algılarının neler olduğunu sorusuna cevap aranmıştır.

Bu çalışmanın amacı, lisede psikolojik danışmanı olarak görev yapan psikolojik danışmanların kariyer psikolojik danışmanlığına ilişkin algı, düşünce ve tutumlarını ortaya çıkarmaktır. Lisede çalışan psikolojik danışmanlarla görüşülmesi, ergenlerin kariyerlerini etkileyecek önemli kararların yaygın olarak lise ve üniversitede alınması nedeniyle önemlidir. Lise döneminde birey açısından yanlış olarak değerlendirilebilecek bir kariyer seçimi, bireyin yaşamının geri kalanını etkilemesinden dolayı da ayrıca önemlidir. Bu çalışmada elde edilecek bulgular, kariyer danışmanlığına yönelik psikolojik danışmanların ihtiyaçlarının ortaya çıkarılmasına ve psikolojik danışmanlara kariyer danışmanlığı yeterlikleri açısından yapılacak eğitsel çalışmalara ışık tutabilir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yönteminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada lisede çalışan psikolojik danışmanların kariyer danışmanlığı hakkında ne düşündükleri ve neler yaptıkları araştırılmıştır. Fenomenoloji deseni, olay ya da olguları derinlemesine incelemeye imkân sağlayan ve insanların olay ya da olgulara ilişkin kişisel yorumlarını ortaya koyan bir desendir (Patton, 2018; Yıldırım, & Şimşek, 2016). Bu nedenle, bu çalışmada psikolojik danışmanların görüş ve deneyimlerinin anlaşılıp yorumlanması amaçlandığından dolayı fenomenoloji deseninin kullanımı tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir ildeki liselerde görev yapan psikolojik danışmanlar oluşturmuştur. Araştırmada amaçlı örnekleme desenlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, derinlemesine araştırma fırsatını yakalayabilmek amacıyla araştırmanın hedefi bağlamında yoğun bilgi kaynaklarının tercih edilmesi; maksimum çeşitlilik örnekleme ise, katılımcıların araştırmayla ilgili olarak öznel yapısı açısından benzer ancak farklı özellikleri barındırması açısından çeşitlilik oluşturmaktır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu yöntemde amaç, küçük bir örneklem grubu oluşturarak üzerinde çalışılan probleme ilişkin görüş yansıtabilecek bireylerin çeşitliliğini en fazla yansıtabilmektir (Yıldırım, & Şimşek, 2016). Bu nedenle araştırmada Anadolu (n=3), Fen

(n=1), İmam Hatip (n=1), Güzel Sanatlar (n=1), Sosyal Bilimler (n=1) ve Mesleki ve Teknik Anadolu (n=1) liselerinde çalışan psikolojik danışmanlara ulaşılmıştır. Katılımcıların 3'ü kadın, 5'i erkektir. Yaşları 27 ile 30 arasında değişmektedir. Katılımcılardan biri 3, biri 5, üçü 6, ikisi 7 ve biri 8 yıllık çalışma deneyimine (kıdem) sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme formunda psikolojik danışmanların kariyer danışmanlığı ile ilgili görüşlerini ifade etmelerine kolaylık sağlayacak açık uçlu, anlaşılır sorulara yer verilmiştir. Bu sorular psikolojik danışmanların kariyer, kariyer danışmanlığı, kariyer danışmanlığında kullanılan yöntem/teknikler, kariyer danışmanlığında olması gereken çalışmalar, psikolojik danışmanın kariyer danışmanlığında ihtiyaç duyacağı bilgi/beceriler, psikolojik danışmanların kendilerini bilgi/beceri açısından nasıl gördükleri ve lisansta aldıkları derslerin kariyer danışmanlığı açısından katkısına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaya yöneliktir (Kuzgun, 2009; Niles, & Bowsbey 2013; Super, 1980; Yeşilyaprak, 2011) .

Verilerin Toplanması

Görüşmeler çalışmanın amacına uygun, gönüllü olan psikolojik danışmanlarla yüz yüze ve randevu alınarak çalıştıkları okulda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara çalışmanın amacı ile ilgili bilgiler verilmiştir. Katılımcılardan ses kaydı yapılmasına izin alındıktan sonra görüşmeler başlamıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerin süresi 11 ile 31 dakika arasında değişmektedir. Görüşmelerden sonra ses kayıtları bilgisayar ortamında yazıya dökülerek (transkript) ham veriler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizi nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalar ile bir metnin sözcüklerinin daha küçük anlamlı içerik kategorileriyle özetlenmesidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013; Yıldırım, & Şimşek, 2016). Temaların oluşturulması aşamasında Creswell'in (2014) önerdiği yedi basamak takip edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen veriler sorular temelinde çözümlenmiş ve temalar oluşturulmuştur. Temaların desteklenmesi için katılımcıların görüşleri değiştirilmeden olduğu gibi verilmiştir. Katılımcı görüşlerinin (kodlar) her tema altında ne sıklıkla ifade edildiği de frekansla sunulmuştur. Analiz sonuçlarının okuyucuya bir bütünlük

sağlaması bakımından temalar, kodlar ve doğrudan psikolojik danışman görüşleri bir tabloda verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerliği ve güvenirliliği sağlamak amacıyla bazı adımlar izlenmiştir. Araştırma sürecindeki tutarlılığın çalışmanın güvenirliliği ile ilişkili olduğu ve bu nedenle araştırma sorularının anlaşılır olması, araştırmacının rolünün net bir şekilde belirlenmesi, kodlamalardaki tutarlılık gibi önlemlerin alınması araştırmacının güvenirliliğini sağlamada önemli noktalardır (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014). Araştırmacının dış güvenirliliğini artırmak adına araştırmacının konumu, verilerin elde edildiği katılımcılara ait özellikler ve izlenen tüm süreçler ayrıntılı açıklanmıştır.

İç güvenirliliği artırmak adına ise araştırma soruları açıkça ifade edilmiş ve rehberlik ve psikolojik danışma alanında uzman ve kariyer danışmanlığı alanında çalışmaları bulunan iki ayrı kodlayıcı tarafından veriler kodlanmıştır. Daha sonra kodlayıcılar arasında uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlilik, görüş birliği olunan kodların görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlara oranı şeklinde olan formülle hesaplanmıştır (Miles ve diğerleri, 2014). Kodlayıcılar arası uyum yüzdesi iki kodlayıcı arasında %91 düzeyinde güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirliliğin %70 ve üzeri olması kodlamanın güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013; Creswell, 2014; Miles ve diğerleri, 2014; Yıldırım, & Şimşek, 2016). Son olarak kodlayıcılar arasındaki görüş ayrılıkları yeniden değerlendirilerek ortak kararlar temalar kararlaştırılmıştır. Araştırmacının iç geçerliğini (inandırıcılık) sağlamak amacıyla verilerin bütünlüğü ve tutarlılığı sürekli olarak gözden geçirilmiş, ham verilere olabildiğince yer verilerek okuyucuların onayına sunulmuştur. Dış geçerliği (transfer edilebilirlik) sağlamak adına ise araştırmanın deseni, verilerin analizi, işlem, yorumlamalar açıkça belirtilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın örneklemini yaşları 27-30 arasında olan katılımcılardan oluşmakta olan kesitsel bir çalışmadır. Çalışma, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir ilde çalışan ve araştırmacının ulaşabildiği katılımcılarla sınırlıdır. Bu açıdan Türkiye kapsamında genelleme yapmak mümkün değildir. Bu çalışmada geçen kariyer danışmanlığı olgusu ilgili alanyazın ile sınırlıdır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden yorumlayıcı olgu bilim desenine dayanmaktadır. Bu araştırmada örneklemede amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ve veri toplama görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu yüzden sonuçlar karşılaştırırken ve genellenirken bu sınırlılıklara dikkat edilmelidir.

Bulgular

Psikolojik danışmanlarla yapılan görüşmelerden analizinden elde edilen bulgular, altı başlık şeklinde sınıflandırılarak temalar halinde sunulmuştur. Sorulardan elde edilen veriler okuyucuya kolaylık sağlaması amacıyla tablolar halinde verilmiştir.

Kariyer Kavramına İlişkin Görüşlere Yönelik Bulgular

Psikolojik danışmanlarla yapılan görüşmelerde, “Size göre kariyer nedir?” sorusuna ilişkin görüşler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Kariyer Kavramına İlişkin Görüşler

Temalar	Kodlar	Örnek Psikolojik Danışman Görüşleri
Yaşam (n=3)	Yaşama uyum sağlama (n=1)	Kariyer denildiği zaman bir kişinin hayata adapte olması...
	Yaşamı şekillendirmek (n=1)	Kariyer derken bütün bir hayatın alanlarını ilgi ve yeteneklerinize göre şekillendirmek.
	Sosyal ilişkiler (n=1)	Sadece mesleki olarak değil de başkalarıyla olan iletişimi...
Meslek (n=3)	Meslekle ilişkili (n=2)	Öğrenciler üzerinde genel olarak ilgi ve yeteneklerine baktığımız zaman sadece şu anki durumu değil geçmişten getirdiği becerilerle geleceğe yönelik meslekler açısından değerlendiriyoruz.
	Mesleki gelişim (n=1)	Meslekteki var olan yeterliliğini artırarak bir yerlere gelmesi, yükselmesi durumuna ben kariyer derim.
Kişisel (n=4)	Bireysel gelişim (n=3)	İnsanın kendisini birçok konuda geliştirmesidir, yetiştirmesidir.
	Sahip olunan beceriler (n=1)	Sadece mesleki olarak değil de (...), becerileri.
Hedef (n=3)	Kişiye uygun yere ulaşmak (n=1)	Bana göre kariyer kişinin kendi kriterlerine uygun, kendi kişilik özelliklerine uygun bir yerlere saygın bir şekilde gelebilmesidir.
	Hedefe yönelik çaba (n=1)	Bir hedef seçeceksin ve o hedef için sürekli uğraşacaksın.
	Ulaşılabilen hedef (n=1)	Yani hayalleri her neyse işle ilgili, eşle ilgili, aklınıza gelebilecek ne varsa bu çizdiği hayallerindeki rotasında yani ulaşabildiği yerler kariyeri olur bence.
Süreç (n=6)	Yaşam boyu (n=3)	O yüzden kariyer planlama vesaire bunların ömür boyu süren bir durum olduğunu düşünüyorum.
	Süreç (n=4)	Süreçtir çünkü zaten bence kariyerin bir son noktası olmaz. Bitti olmaz.
Kapsamlı (n=5)	Hayatın her alanı (n=2)	Mesleki de olabilir, ailevi de olabilir, toplumsal, kültürel, aklınıza gelebilecek her şey.
	Çok boyutlu (n=1)	Kariyer çok geniş...
	Geniş kapsamlı (n=2)	Bütün yaşamı kapsayan...

Psikolojik danışmanların kariyeri farklı boyutlarla ilişkili gördükleri söylenebilir. Kariyerin bireyle ilgili özelliklerle ilişkili olmasının yanı sıra yaşam, hedef, süreç, meslekle ilgili kapsamlı bir kavram olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu kariyeri bir süreç olarak görmektedir. Buna gerekçe olarak kariyerin bir sonu olmadığı, bir anda yapılan bir şey olmadığı ve ömür boyu devam eden bir süreç olduğunu göstermişlerdir. Yine katılımcıların birçoğu kariyeri kapsamlı bir kavram olarak görmektedirler. Kariyerin akla gelebilecek her şey olduğunu ve hayatın her alanını içermesini gerekçe olarak belirtmişlerdir.

Kariyer Danışmanlığı Kavramına İlişkin Görüşlere Yönelik Bulgular

Psikolojik danışmanların “*Kariyer danışmanlığı size ne anlam ifade ediyor?*” sorusuna ilişkin verdiği cevaplar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Kariyer Danışmanlığı Kavramına İlişkin Görüşler

Temalar	Kodlar	Örnek Psikolojik Danışman Görüşleri
Sunulan Hizmetler (n=6)	Yaşamın planlanması (n=1)	Bebeklikten yetişkinliğe hatta sonrasında kadar kişinin yaşamının planlanması.
	Kariyerin yapılandırılması (n=1)	Kariyerin yapılandırılması ama işte biz bunu yanlış anlıyoruz. Yani, herkes yapıyor.
	Mesleğe yönlendirme (n=3)	Mesleki açıdan kendini ifade edebileceği bir mesleğe yönelmesi açısından değerlendiriyoruz.
	Özellik eşleştirmesi (n=1)	Evet, kariyer geniş bir konu ama kariyer danışmanlığı dediğinizde ilk başta aklınıza meslek ve iş geliyor.
Özellikler (n=5)	Profesyonel alan (n=2)	Kariyer danışmanlığı farklı bir alan. O alanda çalışmak, kendine özgü becerileri olan o konuda da iyi bir şekilde kuram ve teorinin bilinmesi ve o konuda öğrenciye ya da kişiye yardımcı olunması gerekiyor.
	Mesleğe yönelik (n=1)	Kariyer danışmanlığı hem mesleğe yeni başlayanlar için hem de meslek seçimi, meslek içerisinde mesleğe devam ederken, bence bu bir süreç...
	Profesyonel destek (n=1)	Sorunlarla karşılaşmasa da dahi hedeflerine ulaşmak için yardım, destek... Sonuçta bizim insan olarak tek başımıza kendi ihtiyaçlarımızı gidermemiz mümkün değil. Birinin desteğine, bu alandaki tecrübeli kişilerden yardım almamız gerekiyor.
	Bireye özgü (n=1)	Çocuğa, kişiye göre şekillenen bir durum aslında. Nasıl psikolojik danışmanlıkta kişiye özel teknikler kullanıyorsak kariyer danışmanlığı da kişiye özel olması lazım.

Psikolojik danışmanların kariyer danışmanlığına ilişkin görüşleri incelendiğinde iki temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Temalardan biri kariyer danışmanlığında yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri içerirken diğeri ise kariyer danışmanlığının özelliklerine görüşleri içermektedir. Psikolojik danışmanlar kariyer danışmanlığını kariyer yapılandırma, yaşamı planlama, mesleğe yönlendirme ve kişiyi iş-meslek açısından eşleştirme çalışmalarının olduğunu düşünmektedirler. Diğer yandan kariyer danışmanlığının bireye özgü, mesleğe yönelik profesyonel hizmet verilen bir alan olduğu düşünülmektedir.

Kariyer Danışmanlığı Kapsamında Yapılan Çalışmalarda Yer Alan Yöntem/Tekniklere İlişkin Bulgular

“Okulda yaptığınız kariyer danışmanlığı çalışmalarında hangi yöntem/teknikler yer almaktadır?” ve “Herhangi bir kuramsal alt yapıya dayanan bir yaklaşım kullanıyor musunuz?” sorusuna psikolojik danışmanların verdiği yanıtlar incelenmiştir. Çalışmaya katılan psikolojik danışmanların tamamı okulda yaptıkları çalışmada herhangi bir kuramsal yaklaşımı takip etmediklerini belirtmişlerdir. Psikolojik danışmanlardan biri bu durumu *“Kesin şu alt yapıya dayanan, şu yaklaşımı kullanmıyorum.”* şeklinde ifade ederken diğeri bir psikolojik danışman ise *“Yok, kullanmıyorum. Yani doğrusunu söylemek gerekirse de işin teorik alt yapısından uzak kaldığımız için yaptığımızın bir kuramsal alt yapısı da varsa ismen hatırlamıyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Psikolojik danışmanların yaptıkları çalışmalarda kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin verdiği cevaplara ait bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. *Kariyer Danışmanlığı Çalışmalarında Kullanılan Yöntem/Tekniklere İlişkin Görüşler*

Temalar	Kodlar	Örnek Psikolojik Danışman Görüşleri
<i>Doğrudan</i> (n=25)	Söyleşi (n=3)	Elimizden geldiği kadar pilot, avukat, doktor, mühendis bu tür insanları buraya davet ediyoruz. Mesleğinden bahsediyor. Zorluklarından, güzelliklerinden...
	Bilgilendirme (n=6)	Mesleklerle ilgili bilgi veriyoruz. Özellikle en son geçen hafta yeni sınav sistemini anlattık onuncu sınıflara, on ikiye kalmadan. Meslekler hakkında bilgi veriyoruz, eğitim sistemi hakkında bilgi veriyoruz.
	Yönlendirme (n=4)	Kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir alana yönelme için de yardımcı oluyoruz.
	Proje (n=1)	Şu anda bir projemiz var bizim, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği projesi. (...) Bununla ilgili çeşitli konularda da biz seçtiğimiz hedef mesleki kalıp yargılarını yok etmek. Cinsiyetçi kalıp yargıların ortadan kaldırılması için bir hedef seçtik.
	Ölçek uygulama (n=4)	Akademik benlik kavramı ölçeği var mesela... İlgi ve yeteneklerini ölçebilecek ölçeklerle mesela öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ölçüyorum.
	Kişilik tiplerini belirleme (n=1)	Altı tip kişilik teorisi vardı zannedersem onları ortaya çıkarıyoruz.
	Bireysel görüşme (n=2)	Bir de bireysel çalışmalar oluyor. Özellikle bireysel rehberlik daha çok danışma olmuyor çünkü. Bireysel rehberlik adı altında görüşmeler yapabiliyoruz.
<i>Dolaylı</i> (n=3)	Grup rehberliği (n=1)	Ayrıca grup rehberliği olabiliyor bazen. Şu an için olmadı ama geçmişte mesleki açıdan bir grup rehberliği çalışması olmuştu.
	Aile görüşmesi (n=1)	Ailelerle de konuşuyoruz. Çok özel bir öğrenciyse kesinlikle ailelerle de irtibatla oluyoruz.
	İşbirliği (n=1)	(...) öğretmenleri ile yapılan konsültasyon, müşavirlik çalışmaları ve benzeri çalışmalarla okulda genelde kariyer danışmanlığına böyle yön veriyoruz aslında.
	Araştırma (n=1)	Bazen teorilere ve kuramlara da bakıp öğrencileri bu şekilde en azından daha detaylı bilgiye ulaşmaları, bu konuda daha iyi bir danışmanlık yapabilmek için onlara da bakıyorum.

Tabloda, kullanılan yöntem/tekniklere ilişkin verilerden iki tema elde edilmiştir. Psikolojik danışmanların en çok kullandığı yöntem/tekniklerin öğrenciye doğrudan yapılan çalışmalarda olduğu görülmektedir. Öğrencilere yapılan çalışmalarda en çok kullanılan yöntem/teknikğin bilgilendirme çalışmaları olduğu görülmüştür. Psikolojik danışmanlar öğrencilere ilgi, yetenek, meslek, sınav sistemi konularında bilgilendirme yaptıklarını ve bu kapsamda sunum, seminer gibi yöntemleri kullandıklarını belirtmişler-

dir. Bunun yanı sıra öğrencilerin ilgi, yetenek gibi kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla ölçek uygulama ve öğrencileri özellikleri doğrultusunda yönlendirmelerin de sık yapılan çalışmalardan olduğu görülmektedir. Diğer yandan, psikolojik danışmanlar kariyer danışmanlığı ile ilgili az da olsa aile, öğretmen ve kendini geliştirmeye yönelik doğrudan öğrenciye dönük olmayan çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir.

Kariyer Danışmanlığında Olması Gereken Çalışmalara İlişkin Görüşlere Yönelik Bulgular

“Kariyer danışmanlığında ne gibi çalışmalar yer almalıdır?” sorusuna psikolojik danışmanların verdiği cevaplar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Kariyer Danışmanlığında Olması Gereken Çalışmalara İlişkin Görüşler

Temalar	Kodlar	Örnek Psikolojik Danışman Görüşleri
<i>Doğrudan</i> (n=12)	Ölçek uygulama (n=3)	Bence kesinlikle kişinin ilgi, yetenek ve becerilerini daha profesyonel şekilde ölçmemiz lazım. Bu tür ölçekler kullanmamız lazım.
	Farkındalık kazandırma çalışmaları (n=1)	Eğer o kişi olayların farkında değilse, o kariyer danışmanlığı yapan danışmanın danışanına kesinlikle farkındalık kazandırması lazım.
	Bireysel psikolojik danışma (n=1)	(...) belki bir bireysel danışma sürecinden de geçirmemiz gerekiyor diye düşünüyorum.
	Bireyi tanıma (n=1)	Öğrenciyi çok iyi tanımamız gerekiyor, ya da kişiyi eğer meslek içinde de birini yönlendireceksek.
	Meslek elemanıya görüşme (n=2)	Bu alanda yetişmiş kişilerle, kendini iyi bir şekilde yetiştirmiş, toplumda kabul edilmiş, belirli bir yere gelmiş kişilerle de görüşülüp bu kişi için daha gerçekçi destek sağlanabilir.
	Çalışma ortamını gözlem (n=1)	Öğrencilerin iş alanını gözlem yapmaları daha iyi olacaktır. Öğrencilerin en azından bir gün de olsa meslek elemanını gözlemleme fırsatı olmalı.
<i>Dolaylı</i> (n=2)	İş birliği (n=2)	Bakın öncelikle koordineli çalışması gerekir bence. Aileyle, kişiyle ve o kariyer anlamında yönlendirilecek kişinin etkilendiği kişi, daha çok sözüyle yönlendirecek kimselerle bile koordineli çalışması gerekiyor.

Psikolojik danışmanların kariyer danışmanlığında olması gereken çalışmalara ilişkin görüşlerinin büyük çoğunluğunun doğrudan öğrenciye yönelik yapılacak çalışmalar olduğu görülmüştür. Okullarda hali hazırda yapılan mevcut çalışmaların psikolojik danışmanlar tarafından olması gereken çalışmalar olarak belirtildiği söylenebilir. Doğrudan öğrenciye yönelik olan çalışmalarda diğer çalışmalara oranla ölçek uygulama ile ilgili daha fazla görüş belirtilmiştir. Psikolojik danışmanlar ilgi, yetenek ve beceri ölçeği ölçek uygulama çalışmalarının olması gerektiğini belirtmektedirler. Mevcut yapılan çalışmalardan farklı olarak öğrencilerin meslek elemanını bir gün de olsa iş ortamında gözlemlemelerinin faydalı bir çalışma olacağı ifade edilmektedir. Öğrenciye yönelik doğrudan olmayan çalışmalarda ise psikolojik danışmanların iş birliği çalışmalarını da yapmalarının gerekli olduğu belirtilmektedir. Buna gerekçe olarak bir psikolojik danışman, velilerin öğrenciden beklentisinin daha çok geçmişteki olanaklarla ilişkili olduğu ve öğrencilerin bu beklentileri benimsememesinden dolayı bu konuda kuşak çatışması olduğunu ve bu nedenle velilerle de çalışılması gerektiği ifade edilmektedir.

Kariyer Danışmanlığında İhtiyaç Duyulan Bilgi ve Becerilere İlişkin Görüşlere Yönelik Bulgular

“Sizce kariyer danışmanlığında psikolojik danışmanın ihtiyaç duyacağı bilgi ve beceriler nelerdir?”, “Siz, bu bilgi ve beceriler açısından kendinizi nasıl görüyorsunuz?” ve “Hangilerinde yetkin, hangilerinde geliştirilmeye ihtiyacınız vardır?” sorularına psikolojik danışmanların verdiği yanıtlar incelenmiştir. Psikolojik danışmanların ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilere ilişkin görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. *Kariyer Danışmanlığında İhtiyaç Duyulan Bilgi ve Becerilere İlişkin Görüşler*

Temalar	Kodlar	Örnek Psikolojik Danışman Görüşleri
<i>Beceri</i> (n=15)	Psikolojik danışma becerileri (n=3)	En önemli şeylerden biri bir kere zaten danışma becerilerine sahip olması. En önemli şey olarak onu görüyorum.
	Öğrenciyi tanıma (n=3)	Öğrenciyi çok iyi bir şekilde tanınması ve gözlemci olması, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre mesleki açıdan bir şekilde değerlendirme yapılabilmesi.
	Süreci takip edebilme (n=2)	Yaptım, bitti olmasın bence. Bir süreç, takip olabilir.
	İş birliği yapabilme (n=1)	Tabi burada psikolojik danışman aynı zamanda sınıf rehber öğretmen, okul idarecileri burada bir takım çalışması gerekiyor.
	Ölçek uygulayabilme/değerlendirebilme (n=1)	Benim öncelikle bazı testleri çok iyi yapabilmem lazım. Bunu değerlendirmeyi de pratiğe çevirmemiz lazım.
	Test dışı teknikleri kullanabilme (n=1)	Gerekirse test dışı teknikler dediğimiz teknikleri kullanmasını bilmesi gerekir.
	Uzmanlık (n=1)	Öncelikle kariyer danışmanlığı eğitimi çok iyi alması gerekir.
	Öngörülü olma (n=1)	Bence bir kariyer danışmanının ülkeyi iyi okuması lazım ki yönlendirmeleri beş yıl sonra elinde patlamasın.
	Çoklu düşünebilme (n=1)	Fakat Türkiye gibi genç nüfusu yüksek, iş imkânları daha kısıtlı olan ülkelerde istediği işten ziyade biraz daha maddi gelir, yaşam kalitesi gibi başka kaygılar da işin içerisine giriyor.
	Sınav sistemi (n=1)	Biz işte bugün kendi okulumuz nezdinde baktığımızda sınav sistemi, meslekler, mesleklerin üniversite boyutları ile ilgili temel bilgileri de alması lazım.
<i>Bilgi</i> (n=9)	Meslekler (n=1)	
	Güncel bilgi (n=3)	Gelişen dünya sisteminde kendimizi sürekli geliştirmemiz gerekiyor. Biz güncel olmazsak bunları öğrencilere aktarmamız mümkün değil.
	İş imkânları (n=1)	Ülkenin iş imkânlarını, geleceğin iş imkânlarını ve yaşam koşullarının yaratacağı alanlarının hepsine çok iyi hâkim olmalı.
	Kuramsal alt yapı (n=1)	Muhakkak bir bireysel danışma yaklaşımını bilmesi lazım.

Psikolojik danışmanlar en fazla becerilerle ilgili görüş belirtmişlerdir. Kariyer danışmanlığı yaparken öncelikle temel psikolojik danışma becerilerine sahip olunması, danışmanlık yapacak kişinin öğrenciyi tanıyabilmesi gerektiği, test dışı teknikleri kullanabilmesi ve kariyer danışmanlığı alanında uzmanlık becerilerine sahip olması gerektiği gibi becerileri ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra kariyer danışmanlığı yapacak uzmanın iş birliği yapabilme, süreci takip edebilme, ölçek uygulama ve değerlendirebilme, ön görülme olma ve çoklu düşünebilme becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Kariyer danışmanlığında psikolojik danışmanların sınav sistemi, meslekler, güncel bilgiler, iş imkânları ve kuramsal bilgilere ihtiyaç duyulacağını ifade etmişlerdir. İhtiyaç duyulan bilgilerle ilgili en fazla görüş güncel bilgi sahibi olma hakkında belirtilmiştir.

Psikolojik danışmanların çoğu (n=5) “Siz, bu bilgi ve beceriler açısından kendinizi nasıl görüyorsunuz?” sorusuna doğrudan “yetersiz/eksik” cevabını vermişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcıların ilgili soruya verdikleri yanıtlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sahip Olunan Bilgi ve Becerilere Yönelik Görüşler

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	Örnek Psikolojik Danışman Görüşleri	
Eksiklik (n=10)	Bilgi (n=5)	Güncel bilgi (n=2)	Güncel konulara çok fazla değinmiyoruz. Kariyer danışmanlığı konusunda genellikle baktığımız şeyler herhalde eski, çok yeni olmayan şeyler. 1980 öncesi olması gerekiyor diye düşünüyorum.	
		Alan bilgisi (n=2)	O noktada keşke biraz daha bilgili olsam da öğrenciyi daha doğru yönlendirebilsem.	
		Kuramsal bilgi (n=1)	Ama sadece kariyer danışmanlığı odaklı olmadığım için tabi ki kuramsal eksikliğim muhakkak vardır.	
	Beceri (n=5)	Sunum becerisi (n=1)	Benim beş yıllık bir deneyimim var okullarda. Ama en zorlandığım konu seminer verme.	
		Psikolojik danışmanlık becerileri (n=1)	Ben okul sahası içinde baktığımda işin rehberlik tarafındaki boyutunda yani kariyer psikolojik danışmanlığının psikolojik danışma boyutunda kendimi çok eksik görüyorum. Beceri olarak teknikler olarak... Çünkü artık yapmıyoruz bile.	
		Öğrenciler ulaşma (n=1)	Maalesef herkese ulaşamıyorum. Sadece benim fark ettiğim ya da öğretmenlerinin fark edip yönlendirdiği ya da kendileri gelenlere ulaşabiliyoruz.	
		Velilerle işbirliği (n=1)	Velilere ulaşsan bile bazı şeylerin ilgi ve yetenek gerektirdiğine ikna edemiyoruz bazen.	
		Uygulama (n=1)	Tecrübe konusunda eksik olduğumu söyleyebilirim.	
		Yetkinlik (n=4)	Bilgi sağlama (n=2)	Kariyer danışmanlığında öğrencilerin bilgiye ihtiyaç duyduğu noktalarda gerekli doyumu sağlıyoruz.
			İlgi/yeteneği fark ettirme (n=1)	Ama yine en azından öğrencinin ilgi ve yeteneğini fark etmesi ve bu ilgi ve yeteneğine göre alana yönelmesi konusunda yardımcı olabildiğimi düşünüyorum.
İletişim (n=1)	Şu anlamda yetkinim. Öğrencileri iletişimimde etkilediğimi düşünüyorum.			

Tablodaki bulgulara göre danışmanlar en fazla görüşü kendilerini eksik hissettikleri bilgi ve beceriler hakkında bildirmişlerdir. Güncel, kuramsal ve alan bilgisinde kendilerini eksik hissetmenin yanı sıra sunum becerisi, psikolojik danışmanlık becerisi, öğrencilere ulaşma, velilerle iş birliği ve uygulama becerilerinde de kendilerini eksik hissettiklerini belirtmişlerdir. Diğer yandan, psikolojik danışmanların öğrencilere bilgi sağlama, ilgi/ye-teneğini fark ettirme ve öğrencilerle iletişim becerilerinde yetkin oldukla-rına dair görüş bildirdikleri görülmektedir.

Lisans Eğitiminin Kariyer Danışmanlığına Katkısına İlişkin Görüşlere Yönelik Bulgular

“Lisans eğitiminde kariyer danışmanlığına yönelik bir ders aldınız mı?” sorusuna yönelik olarak psikolojik danışmanların tamamı kariyer danışmanlığıyla ilgili bir ders aldıklarını belirtmişlerdir. *“Aldığınız dersin, kariyer danışmanlığı bilgi ve becerisine katkısını nasıl değerlendiriyorsunuz?”* sorusuna katılımcıların bir kısmı (n=3) lisansta alınan dersi faydalı olarak görürken yarısı (n=4) dersin kısmen faydalı olduğunu düşünmektedir. *“Uygulamalı olarak öğrendik. Bu teknikleri falan oradan öğrendim diyebilirim. Bana katkısı var açıkçası.”*, *“Dersin kesinlikle katkıları olduğunu düşünüyorum.”* ifadeleriyle katılımcılar dersin faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Dersin kısmen faydalı olduğunu düşünen psikolojik danışmanların bazı görüşleri şu şekildedir; *“Hiç işlevsel değil. Haksızlık etmeyeyim, şöyle düşündüğümde kısmen de olsa faydası var.”*, *“Yani, aşinalık diyelim. Öyle çok ciddi bir eğitim değil, yüzeysel.”*. Bir kişi ise lisansta alınan dersin yetersiz olduğunu belirtmektedir. Dersin yetersiz olduğunu düşünen katılımcı ise bu görüşünü *“Bence yetersiz.”* şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılara *“Lisans eğitimiyle ilgili bu konuda ne gibi bir öneriniz olabilir?”* sorusu yöneltilerek lisans eğitiminde kariyer danışmanlığı derslerine yönelik olarak görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların üçü mevcut derslerin yeterli olduğunu düşündüklerinden dolayı öneri sunmamışlardır. Katılımcılardan biri *“Kariyer danışmanlığının içinde olacağı en az bir kuramsal yaklaşıma hâkim olmamız gerekiyor.”* ifadesi ile kuramsal yaklaşım öğretilmesi gerektiğine dair görüş belirtmiştir. Bir diğer katılımcı ise üniversitelerde verilen eğitimlerde meslek seçimi bakış açısından çıkıp kariyer danışmanlığı bakış açısına sahip olunması gerektiğini ifade etmektedir. Bu görüşünün gerekçesi olarak *“Üniversiteler meslek seçiminden ziyade daha çok kariyer danışmanlığına yönelmesi gerekiyor. Hatta bütün üniversitelerin yönlenmesi gerekiyor. Bununla ilgili daha çok çalışmaların yapılması gerekiyor. Hatta daha çok araştırılması gerekiyor kariyer danışmanlığı kısmı.”* cümlelerini ifade etmiştir. İki katılımcı ise lisans eğitiminde uygulamanın daha fazla olması gerektiğini belirtmiştir. Bu görüşe

gerekeçe olarak katılımcıların birinin “*Uygulamaya yönelik çok daha fazla şey verilmesi gerekir. Uygulamada ciddi anlamda eksikler var.*” şeklinde ifade ettiği cümle gösterilebilir. Başka bir katılımcı da kariyer danışmanlığına yönelik uygulama dersinin olmasını ve ders saatinin de artırılması gerektiğini belirtmektedir. Bu düşüncesini “*Ki bence bu dersin, ders saati olarak daha fazla olması lazım. Bence bu dersin bir teorik bir de uygulama dersi olması gerekiyor.*” ile gerekçelendirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada lisede çalışan psikolojik danışmanların kariyer danışmanlığı hakkında ne düşündüğünü, okulda bu kapsamda neler yaptıkları ve bu alanda ne gibi ihtiyaçlarını olduklarını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk sorusuna yanıt olarak kariyer kavramı hakkında katılımcıların görüşleri incelendiğinde, kariyerin kişinin kendisi, hedefleri, mesleği, yaşamı ile ilgili bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazında (Akkoç, 2009; Kuzgun, 2009; Şahin, 2016; Yeşilyaprak, 2012) bu bulguyu destekler nitelikte sonuçların olduğunu görmek mümkündür. Buradan hareketle psikolojik danışmanların kariyer kavramına birden fazla boyutu dahil ederek geniş bir çerçeveden baktıkları söylenebilir.

Katılımcıların kariyer danışmanlığı kavramı hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak için sorulan soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde, kariyer danışmanlığının profesyonel bir alan, mesleğe yönelik, profesyonel destek verilen, bireye özgü sunulan bir dizi özellikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki çalışmalar (Kuzgun, 2009; Şahin, 2016; Yeşilyaprak, 2012) ve bu bulgu çerçevesinde psikolojik danışmanların kariyer danışmanlığını kapsamlı hizmetlerin sunulduğu ve profesyonel bir alan olarak düşündükleri söylenebilir.

Psikolojik danışmanların kariyer danışmanlığı kapsamında çalıştıkları okullarda yaptığı çalışmalarda öğrenciye doğrudan yapılan çalışmaların yanı sıra öğrenciye kariyer danışmanlığı açısından katkısı olabilecek dolaylı çalışmaların olduğu söylenebilir. Psikolojik danışmanların aile ile görüşme ve öğrencinin öğretmenleri, okul yöneticileri ile iş birliği gibi yaptığı dolaylı çalışmaların doğrudan yapılan çalışmalara göre çok az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki çalışmalar (Kuzgun, 2009; Şahin, 2016; Yeşilyaprak, 2012) ve bu bulgudan hareketle psikolojik danışmanların daha çok öğrenciye yönelik çalışmalar yaptığı söylenebilir.

Katılımcıların kariyer danışmanlığında ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilere ilişkin görüşleri incelendiğinde, beceri ile ilgili görüşlerin daha fazla ifade edildiği görülmektedir. Bu sonuçlar psikolojik danışmanların, psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarında kuramsal temelli, uygu-

lamalı ve güncel yaklaşımlara yer verilen derslere yer verilmesi beklentisine sahip olduğuna işaret etmektedir. Alanyazındaki çalışmalar (Kuzgun, 2009; Şahin, 2016; Yeşilyaprak, 2012) ve bu bulgu doğrultusunda psikolojik danışmanların kendilerini bilgi ve beceri yönünden daha fazla eksik görürken az da olsa becerilerinde kendilerini yetkin gördükleri söylenebilir.

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda kariyer danışmanlığı ile ilgili bazı öneriler sunulabilir. Psikolojik danışmanların kariyer ve kariyer danışmanlığı kavramı ile ilgili geniş bakış açısına sahip olmalarına rağmen bakış açılarına uygun bir yaklaşım kullanmadıkları görülmüştür. Bu nedenle kuramsal yaklaşıma sahip olmadığını belirten psikolojik danışmanlara kariyer danışmanlığında kullanabilecekleri Kariyer Yapılandırma Görüşmesi gibi kuramsal temelli ve öğrenciye geniş perspektiften bakan bir kariyer danışmanlığı yaklaşımı eğitimi verilebilir. Sahip olunacak bir kuramsal yaklaşımla aynı zamanda psikolojik danışmanların hem ihtiyaç hem de eksiklik olarak belirttiği bilgi ve beceriler ile bu alanda hissedilen eksiklik duygusu giderilebilir. Verilecek kariyer danışmanlığı eğitiminin, psikolojik danışmanların kendilerini yetkin görüp görmemelerine etkisi incelenebilir.

Çalışma, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir ilde çalışan ve araştırmacının ulaşabildiği katılımcılarla sınırlıdır. İleride yapılacak çalışmalarda katılımcı sayısının artırılması önerilmektedir. Çünkü katılımcı sayısının artırılması farklı görüşlerin çıkabilmesi bakımından geçerliği, çıkan sonuçların tutarlı olması bakımından güvenilirliği artırabilir. Ayrıca yapılacak çalışmalarda farklı bölgelerde yer alan illerdeki psikolojik danışmanların görüşlerinin incelenmesi önerilir.

KAYNAKÇA

- Akkoç, F. F. (2009). *Lise öğrencilerinin kariyer düşüncelerini etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü). İzmir.
- Akkök, F., & Watts, T. G. (2004). *Mesleki Bilgi, Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Türkiye Raporu (Report on vocational knowledge, guidance, and advising services in Turkey)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4. baskı). California, USA: Sage. doi:10.1002/macp.200400177
- Eryılmaz, A., & Mutlu, T. (2017). Yaşam boyu gelişim yaklaşımı perspektifinden kariyer gelişimi ve ruh sağlığı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2), 227-249.
- Herr, E. L., Cramer, S. H., & Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling through the lifespan: Systematic approaches*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kuzgun, Y. (2009). *Meslek danışmanlığı: Kuramlar ve uygulamalar* (3.baskı). Nobel.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK). (2014). *Ulusal meslek standardı, kariyer ve yetenek yönetimi uzmanı* (Seviye 6 Referans Kodu / 17UY0334-6). Resmi Gazete Tarih-Sayı / 18/4/2014 – 28976 (Mükerrer).
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis : A methods sourcebook* (3. baskı). California: Sage.
- Niles, S., & Bowlsbey, J. H. (2013). *21. yüzyılda kariyer gelişimi müdahaleleri*. (Çev: Korkut-Owen F.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Patton, Q. M. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Bütün M., & Demir, S. B. Çev. Edt.) (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9786053649335
- Santrock, J. (2006). *Life-span development*. Boston, MA: McGraw-Hill. Erişim adresi: <https://books.google.com>.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of vocational behavior*, 16(3), 282-298.
- Şahin, C. (2016). Amerika ve Avrupa’da meslek/kariyer danışmanlığı (Amerika, Almanya ve Türkiye örneği), International Journal Of Eurasia Social Sciences, 7(25),87-98.**
- Yeşilyaprak, B. (2011). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem.

- Yeşilyaprak, B. (2012). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığında paradigma değişimi ve Türkiye açısından sonuçlar: Geçmişten geleceğe yönelik bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 97-118.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Zunker, V. G. (2006). *Career counseling: A holistic approach* (7. baskı). Londra, İngiltere: Thomson Learning.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNDE KULLANILAN GÜNCEL UYGULAMALAR¹

Yakup BURAK² Emine AHMETOĞLU³

BÖLÜM 19

1 Bu bölüm Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde hazırlanan doktora tezin-
den üretilmiştir.

2 Dr. Trakya Üniversitesi Yakupburak87@hotmail.com

3 Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, emineahmetoglu@trakya.edu.tr



OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNDE KULLANILAN GÜNCEL UYGULAMALAR¹

Yakup BURAK² Emine AHMETOĞLU³

1.GİRİŞ

Dünya genelinde birçok farklı disiplinde otizm spektrum bozukluğu konusunda çalışan alan uzmanlarının otizm spektrum bozukluğu (OSB) alanında en etkili uygulamaların veya yaklaşımların eğitsel nitelikli ve deneysel olarak kanıtlanmış uygulamaların olduğunu belirttikleri görülmektedir. OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan uygulamaların veya yaklaşımların ise en kaba biçimde kapsamlı uygulamalar ve odaklanmış uygulamalar olmak üzere iki başlık altında toplandığı görülmektedir. Kapsamlı uygulama olarak belirtilen yaklaşımlarda otizm spektrum bozukluğu olan çocukların bütün gereksinim boyutlarını/alanlarını en geniş anlamda etkilemek için geliştirilmiş yaklaşım programlarına veya modelleri kapsamlı uygulamalar/yaklaşımlar olarak adlandırılmaktadır (Kurt ve Subaşı-Yurtçu, 2017). Bu çalışmada otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitiminde kullanılan ve kapsamlı uygulamaların bünyesinde yer alan; PECS (Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi), Ayrık Denemelerle Öğretim (Discrete Trial Training), Etkinlik Çizelgeleri (Princeton Child Development Institute Program), Doğal Öğretim Yöntemleri, Temel Tepki Öğretimi (Pivotal Response Training), Fırsat Öğretimi (Incidental Teaching), Videoyla Model Olma, Uygulamalı Davranış Analizi (Applied Behavior Analysis, ABA), Replik Silikleştirme ile Öğretim (Script Fading), TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children), Duyusal Bütünleştirme Terapisi (Sensory Integration Therapy), Sosyal Öyküler (Social Stories) vb. uygulamalara/yaklaşımlara yer verilmiştir.

1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitiminde Kullanılan Güncel Yaklaşımlar

Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklara bağımsız yaşam becerilerini kazanmak, bu çocukların yetersizliklerini azaltmak ya da tamamen ortadan kaldırmak için kullanılan özel eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmalarını sağlayan eğitim uygulamaları bulunmaktadır (Güleç-Aslan, 2017). Literatürde çok sayıda farklı uygulamadan söz edilmektedir

1 Bu bölüm Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde hazırlanan doktora tezinin denetimidir.

2 Dr. Trakya Üniversitesi Yakupburak87@hotmail.com

3 Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, emineahmetoglu@trakya.edu.tr

OSB olan çocuklara yönelik özel eğitim uygulamalarından etkili ve verimli sonuçlar sağlayan en önemli uygulama biçimi bilimsel dayanaklı uygulamalardır (evidence-based practices). Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar (BDU), bilim insanları tarafından OSB olan birey üzerinde olumlu yönde etkili olduğu kanıtlanmış eğitsel yöntem ve metodların kullanıldığı uygulamalardır (Güleç-Aslan, 2016). BDU, bir uygulama hakkında belirli kriterler kullanılarak önceden yapılmış deneysel araştırmaların gözden geçirilmesi yoluyla belirlenmektedir. Her hangi bir özel eğitim uygulamasının BDU olup olmadığını tespit etmek için: 1) Araştırma deseni, 2) Yapılan araştırmanın yöntem kalitesi, 3) Benzer bulguları destekleyen yüksek kalitede yapılmış araştırma sayısı, 4) Bulguların etki büyüklüğü veya güçlülüğü olmak üzere dört kriter bulunmaktadır (Rakap, 2016).

OSB alanında bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesi ve kriterlere uygunluğunun değerlendirilmesi iki kuruluş tarafından yapılmaktadır. Bu kuruluşlar Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center-NAC, 2015) ve OSB Ulusal Mesleki Gelişim Merkezidir (The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders-NPDC). Söz konusu kuruluşlarda aynı zamanda bilimsel dayanaklı uygulamaların derleme çalışmaları da yapılmaktadır (Kurth, 2015). Ulusal Standartlar Projesi (2015) verilerine göre literatürde 14 tane etkili/bilimsel dayanaklı uygulama olduğu, 18 tane umut vaad eden uygulama olduğu ve 13 tane de bilimsel dayanaklı olmayan uygulamanın olduğu tespit edilmiştir (NAC, 2015).

Bu çalışmada OSB olan çocukların eğitiminde kullanılan güncel yaklaşımlardan Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi (PECS), Ayrık Denemelerle Öğretim, Etkinlik Çizelgeleri, Doğal Öğretim Yöntemleri, Temel Tepki Öğretimi, Fırsat Öğretimi, Videoyla Model Olma, Uygulamalı Davranış Analizi (UDA), Replik Silikleştirmeye Öğretim, TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children), Duyusal Bütünleştirme Terapisi, Sosyal Öyküler uygulamalar ele alınmıştır.

1.1.1. PECS (Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi)

PECS (Picture Exchange Communication System), otizmli çocukların kendilerini sembol ve resimlerle ifade etmelerini sağlayan bir sistemdir (Charlop-Christy, Carpenter, Le, LeBlanc ve Kellet, 2002; Mastropieri ve Scruggs, 2016; Sigafoos ve ark, 2016). PECS en erken yaşlarda OSB olan çocuklara iletişim kurmayı öğretmek için geliştirilen resim değiş-tokuşuna dayalı bir uygulamadır. Bu sistem de otizmli çocuğa eğitimci tarafından ipucu sunulmadan çocuğun gereksinim ve isteklerini resim veya resim seti kullanarak cümle oluşturulması istenir. Yöntemde genellikle iki uzman/ eğitimci birlikte çalışmaktadır. Öncelikle bir PECS klasörü hazırlanmak-

tadır. PECS sisteminde öğrenciye uygun belirlenmiş altı aşama bulunmaktadır. *Birinci aşama*; çocuğun fiziksel yardımıyla değiş tokuş yapması, *ikinci aşama*; uzaklık ve kararlılıkla ilgili öğretimi, *üçüncü aşama*; resimlerin ayırt edilmesinin öğretimi, *dördüncü aşama*; cümle kurulmasının öğretimi, *beşinci aşama*; “ne istiyorsun?” sorusuna yanıt verme öğretimi, *altıncı aşama* da ise bir soruya karşı çıkacak görüş bildiriminin öğretimi amaçlanmaktadır (Öncül, 2012). OSB olan çocukların iletişim becerisinin gelişmesine yardımcı olmak amacıyla bir tablet bilgisayar uygulaması da geliştirilmiştir (Mastropieri ve Scruggs, 2016). PECS yöntemi OSB olan çocuklara semboller vasıtasıyla dil becerilerinin kazandırılmasında, iletişim becerilerinin gelişmesinde ve sözel iletişimin edinilmesinde oldukça etkili bir yöntemdir. Diğer bir değişle PECS yönteminde amaç hem dil becerisini geliştirmek hem de iletişim veya sosyal etkileşimi arttırmaktır (Karasu, 2013; Leach ve Duffy, 2009).

1.1.2. Ayrık Denemelerle Öğretim (Discrete Trial Training)

Ayrık denemelerle öğretim, uygulamalı davranış analizine dayalı öğretim uygulamalarından biridir. Bu öğretim metodunda kazandırılması hedeflenen beceriler alt basamaklara bölünmektedir. Her bir alt basamak art arda tekrarlanan denemeler ile öğretilmektedir (Kurt, 2014). Bu yöntem özellikle öğretiminin ilk aşaması olarak kabul edilen edinim ve kalıcılık basamağında tercih edilen bir yöntemdir (Güleç-Aslan, 2016). Her bir ayrık deneme yaklaşık olarak 15–20 saniye içerisinde tamamlanan küçük öğrenme üniteleri şeklinde hazırlanmakta ve sunulmaktadır. Eğitim uzmanı ve çocuk karşılıklı oturup ayrık denemeleri aralarında kısa bir süre bekleyerek uygularlar. Bu yöntem sayesinde öğretmen çocuğa çok daha fazla öğretim yapma olanağına sahip olmaktadır (Lafasakinacs ve Sturmey, 2007; Öncül, 2012). Ayrık denemelerle öğretim beş ana öğeye sahiptir. Bunlar; a) Öncül sunma, b) İpucu sunma, c) Öğrenci tepkisi, d) Davranış sonrası uyarıların sunumu ve e) Denemeler arası süredir (Güleç-Aslan, 2016; Kırcaali-İftar, 2003; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2014; Webber ve Scheuermann, 2008).

Ayrık Denemelerle öğretim eğitim ortamında gün içerisinde tipik olarak şu şekilde uygulanmaktadır. Özel gereksinimi olan çocuk her bir ayrık deneme oturumunda iki-beş dakika arası kadar vakit geçirmektedir. Her bir deneme yaklaşık 15–20 saniye sürmektedir. OSB olan çocuk her oturumda yaklaşık olarak 6 ila 15 arasında farklı öğrenme olanağına sahip olmaktadır. Her bir ayrık denemelerle öğretim oturumunun arasında bir veya iki dakika mola verilmektedir. Bir saat içerisinde ortalama altı-sekiz arası ayrık deneme oturumu yapılabilmektedir. Her bir saat sonunda ortalama on beş dakikalık molalar verilmektedir. Ayrıca gün ortasında bir-iki

saat arası kadar mola verilmekte ve aynı süreç öğle sonrasında da tekrarlanmaktadır. Böylece OSB olan çocuk bir beceriyi öğrenmek için gün boyunca çok fazla öğrenme fırsatına sahip olmaktadır (Öncül, 2012).

1.1.3. Etkinlik Çizelgeleri (Princeton Child Development Institute Program)

Etkinlik çizelgeleri, 1986 yılında Princeton Çocuk Gelişimi Enstitüsü tarafından OSB olan çocukların bağımsız yaşam becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanmıştır. Etkinlik çizelgeleri sisteminde uygulamalı davranış analizine dayalı replik silikleştirme ve etkinlik çizelgeleri yoğun bir biçimde kullanılmaktadır. Bu çizelgelerde, OSB olan çocukları önceden belirlenen etkinlikleri bağımsız bir biçimde gerçekleştirmeye yönlendiren resim, fotoğraf veya kelimeler bulunmaktadır. Önceden hazırlanan çizelgelerin uygulamalı davranış analizine göre nasıl kullanılacağı OSB olan çocuğa öğretilir. 40 yıllık bir geçmişe sahip olan bu sistem, OSB olan çocuk veya yetişkinlerin bağımsız yaşam becerilerini geliştirmede oldukça etkili bir sistemdir (Birkan, 2016; Diken, 2015; Güleç-Aslan, 2016; Güleç-Aslan, 2017; Rao ve Gagie, 2006).

1.1.4. Doğal Öğretim Yöntemleri

Doğal öğretim yöntemleri OSB olan ya da OSB olma riski bulunan çocukların iletişim becerisi, dil becerisi vb. bir kısım gelişimsel becerileri edinmelerine veya edinilmiş becerileri pekiştirmelerine fırsat sunan, doğal bağlamlarda sunulan öğretim strateji ve tekniklerini kapsamaktadır (Diken, 2015). Bu yöntem uygulamalı davranış analizine dayalı bir yöntemdir. Öğretim, doğal ve yapılandırılmamış bir ortamda sunulmaktadır (Güleç-Aslan, 2017). Bu yöntemde eğitimci hedef davranışın öğretimini çocuğun başlattığı bir davranışın ardından gerçekleştirir. Yani doğal öğretim yönteminde öğretimi çocuk yönlendirmektedir. Eğitimci, öğretimi başlatmak için çocuğun ilgi ve yönlendirmesini beklemektedir (Güleç-Aslan, 2016). Doğal öğretim yöntemlerinde özel gereksinimi olan bireye kazandırılması düşünülen beceriler veya davranışlar günlük yaşamda sergilendiği şekilde günlük rutinler ve etkinliklerin içerisine yerleştirilerek veya bu durumlar fırsata çevrilerek öğretilmektedir (Wong, 2013). Örneğin, hedef davranış çocuğa “araba” sözcüğünü söyletmek ise çocuk odadaki oyuncak arabalara baktığında veya arabalardan biriyle oynamaya başladığında öğretmen için doğal bir öğretim fırsatı oluşmaktadır (Güleç-Aslan, 2016).

Doğal öğretim yöntemlerinde; öğretim özel gereksinimi olan birey ile sürekli etkileşim içinde olan bireylerce (anne, baba, kardeş vb.) yapılmakta, özel gereksinimi olan bireylerin günlük yaşamlarında kullanabileceği işlevsel becerilerin öğretimine odaklanılma, pekiştireçler daha çok davran-

nışın doğal bir sonucu olarak meydana gelmekte, özel gereksinimi olan bireyin ilgileri ve liderliği izlenmekte, öğretim özel gereksinimi olan bireye farklı durum veya koşullar altında sunulmakta, özel gereksinimi olan bireye öğretim günlük etkinliklerin, rutinlerin veya özel gereksinimi olan bireyin oynamış olduğu oyunların içerisinde sunulmakta ve en önemlisi öğretim doğal ortamlarda gerçekleştirilmektedir (Ginn ve diğerleri, 2017; Kurt, 2012; McGee ve Daly, 2007; Schreibman ve diğerleri, 2015).

1.1.5.Temel Tepki Öğretimi (Pivotal Response Training)

Temel tepki öğretimi, gelişimsel yaklaşım ilkeleri ve uygulamalı davranış analizi temeline dayalı bir yöntemdir. OSB özellikleri gösteren çocukların temel tepkileri öğrenmesi, genellenmenin de etkisiyle çocukta daha geniş çaplı ilerlemelere sebep olmaktadır. Çoklu uyaranlara tepki gösterme, girişimde bulunma güdülenme, empati, kendi kendini yönetme vb. bir takım davranışlar temel tepki öğretiminde kullanılmaktadır (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2014; Kurt, 2014). Temel tepki öğretimi öğrenci merkezli, aile eğitimi temelli doğal öğretim yöntemleriyle çocuğun gelişiminde önemli rolü olan becerilerin öğretilmesini amaçlanmaktadır. Temel tepki öğretiminde çocuğun kendi doğal ortamında tüm güne yayılan bir öğretim birincil öncelik olarak kabul edilmektedir. Bu öğretim yönteminde aile eğitimi ve doğal ortamda öğretim önemlidir (Güleç-Aslan, 2016). Yapılan araştırmalar bu yöntemin oyun, iletişim, dil ve sosyal becerilerin desteklenmesinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir (Rakap, 2016). Ayrıca Odom, Boyd, Hall ve Hume (2010) tarafından temel tepki öğretimi yönteminin OSB olan çocukların gelişimi üzerine etkililiği ile ilgili yapılan derleme çalışmasında bu yöntemin oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir.

1.1.6.Fırsat Öğretimi (Incidental Teaching)

Uygulamalı davranış analizine dayalı doğal öğretim yöntemlerinden biri olan fırsat öğretimi, OSB olan çocukların özellikle ifade edici dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan bir yöntemdir (Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2014). Fırsat öğretimi; iletişimi cesaretlendirici bir çevre düzenlemesi yapılarak doğal etkileşim bağlamında art arda denemelere yer verilen bir yöntemidir. Bu öğretiminde, her bir denemeyi bir ön uyaran değil, OSB olan çocuğun iletişim girişimi başlatmaktadır. İletişim girişimi iletişim ortağı tarafından kabul edilir ve OSB olan çocuktan daha üst düzeyde bir iletişimsel davranış beklenmektedir. OSB olan çocuk kendisinden beklenen iletişimsel davranışı gerçekleştirdiğinde, davranış ile işlevsel olarak ilişkili bir doğal pekiştirme yapılmaktadır. İpucu sunma, şekil verme, pekiştirme ve ipucunu silikleştirme fırsat öğretiminde kullanılan belli başlı yöntemlerdendir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2014; Meyers, Goin-Kochel ve Mackintosh, 2005).

1.1.7. Videoyla Model Olma

Yapılan araştırmalarda OSB olan çocukların kendisinin veya başkasının bazı becerileri/davranışları sergilerken kaydedilen video kayıtlarını izledikten sonra, izlemiş oldukları beceri/davranışı taklit edebildikleri tespit edilmiştir (Birkan, 2016). Ayrıca Karasu (2009) tarafından video model olma yönteminin OSB olan çocukların gelişimi üzerine etkililiği ile ilgili yapılan meta-analiz çalışmasında OSB olan çocukların iletişim ve dil becerilerinin gelişmesinde video model olma yönteminin oldukça etkili olduğu ortaya konulmuştur.

1.1.8. Uygulamalı Davranış Analizi (Applied Behavior Analysis, ABA)

Uygulamalı Davranış Analizi (UDA); edimsel koşullanma teorisine dayanan, davranış ilkeleri kullanılarak, toplumsal açıdan önemli görülen davranışları değiştirmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır (Cebeci, 2013). Diğer bir deyişle bu yaklaşım çocuğun sergilemiş olduğu davranış(ı)ları veya bu davranış(lar)la ilişkili olan çevresel değişkenleri nesnel olarak analiz etmeye veya sistemli bir biçimde değiştirmeye çalışan psikoloji biliminin bir alt disiplindir (Aksoy, 2015; Alberto ve Troutman, 2013). UDA uygulamalarında bir takım ödül veya caza mekanizmaları kullanılarak istendik davranışı arttırmaya, istenmeyen davranışı azaltmaya veya yeni bir davranış kazandırmaya çalışılmaktadır (Güleç-Aslan, 2016). UDA uygulamalarının klinik uygulamalar, eğitsel uygulamalar ve örgütsel davranış yönetimi uygulamaları olmak üzere 3 temel alanı bulunmaktadır. UDA, OSB olan çocuklara yönelik hazırlanan müdahale/sağaltım programlarında oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Roane, Ringdahl ve Falcomata, 2015). Bu yaklaşım Baer, Wolf ve Risley (1968) tarafından geliştirilmiş, özellikle erken çocukluk döneminde OSB olan çocuklara uygulanıldığında oldukça etkili olduğu ispatlanmıştır (Birkan, 2016).

1.1.9. Replik Silikleştirme ile Öğretim (Script Fading)

OSB olan çocukların karşılıklı sohbet başlatması veya sohbeti sürdürmesi amacıyla önceden hazırlanmış yazılı veya sesli, kelime ve cümlelere replik denilmektedir. Replikli öğretim OSB olan çocuklara başkalarıyla sohbet başlatma, sürdürme veya etkileşime girme becerilerini öğretmek amacıyla kullanılmaktadır. OSB olan çocukların kelime dağarcığının gelişmesi, onların iletişimi başlatması veya sürdürmesi için yeterli değildir. Bu yüzden replikli öğretimde amaç OSB olan bireylerde karşılıklı sohbet etmeyi öğretmektir (Birkan, 2016). Bu yöntemde/uygulamada sözel iletişim becerilerini kazandırmak üzere OSB olan çocuk için işlevsel repliklerin hazırlanması ve bu repliklerin uyaran ipucu silikleştirme ilkelerine göre

silikleştirildiği uygulamaların oldukça önemlidir (Kıracaali-İftar ve Odluyurt, 2014; Simpson, DeBoer-Ott, Griswold, Myles, Byrd ve Ganz, 2005).

1.1.10. TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children)

TEACCH programı, Eric Shopler tarafından 1970’li yıllarda geliştirilmiştir. Program Kuzey Carolina eyaletinde (ABD) OSB olan çocuklar için resmi eğitim programı olarak kullanılmaya başlamıştır. TEACCH, otizmin yapısal bir problem olduğu, bu yüzden de OSB belirtilerinin hiçbir zaman tamamen ortadan kalkmayacağı varsayımına dayanmaktadır (Kırcaali-İftar, 2015; Matson, 2007; Metz, Mulick ve Butter, 2005). Bu program hem bilişsel hem de davranışsal yöntemlerin bir arada kullanıldığı bir yaklaşım olarak geliştirilmiştir (Mesibov ve Howley, 2003; Mesibov, Shea ve Schopler, 2005). TEACCH programında amaç OSB olan çocukların ihtiyaç ve özelliklerine göre çevre oluşturularak, çocuğun hem öğrenmesini hem de toplum içinde yaşamlarını kolaylaştırmayı sağlamaktır. Yani öğretim ortamında çocuğun öğrenmesini kolaylaştırmak için çevresel düzenlemeler yapılmaktadır. Örneğin TEACCH programının uygulandığı bir sınıf ortamında oyun köşesi ile ders köşesinin sınırları belirgin bir biçimde ayrılmaktadır. Böylelikle OSB olan çocuk nerede oyun oynanacağını nerede ders yapılacağını rahatlıkla anlayabilmektedir (Güleç-Aslan, 2017; Spencer ve Simpson, 2009).

1.1.11. Duyusal Bütünleştirme Terapisi (Sensory Integration Therapy)

OSB olan çocukların çoğunda duyuşsal organizasyon ve duyuşsal bilgiyi işleme sorunları görülmektedir. Duyusal bütünleştirme terapisinin amacı OSB olan çocuğun görsel ve dokunsal uyarılar arasında daha iyi bir biçimde bağlantı kurmasını, duyuşsal uyarıları daha iyi algılamasını sağlamaktır (Şahin, 2017). Bu uygulamada, OSB olan bireyin belli bölgeleri uygun miktarda uyarana maruz bırakılırken, bazı bölgelerine ise hiç uyarı verilmemektedir. Kol ve bacaklara masaj yapılması, dizlerin sıkılması veya bazı organların hareket etmemesi için dar elbiselerin giydirilmesi bunlara örnek olarak verilebilir (Gibbons, 2005). Duyusal Bütünleştirme Terapisi’nde dizleri ve dirsekleri sıkıştırmak, vücudu fırçalamak, hamakta sallanmak vb. uygulamalar bulunmaktadır. Duyu diyeti olarak adlandırılan uygulamalarda ise, ağırlıklı yelek giydirme, vücut çorabı giydirme vb. uygulamalar yer almaktadır. Duyusal bütünleştirme terapisi OSB olan çocukların eğitiminde yaygın bir biçimde kullanılmasına rağmen etkililiğini gösteren yeterli düzeyde bilimsel araştırma bulunmamaktadır (Kurt, 2014).

1.1.12. Sosyal Öyküler (Social Stories)

Zor veya karmaşık sosyal durumları, önemli ipuçlarının altını çizerek ayrıntılı bir şekilde tanımlayan, bu tanımla aracılığıyla OSB olan çocukların sosyal olay veya durumları anlamlandırmalarını sağlayan ve sosyal olaylara uygun bir biçimde tepki vermeyi öğretmeye çalışan, mümkün olduğunca kısa bir biçimde hazırlanmış öyküler sosyal öykü öğretimi olarak adlandırılmaktadır (Wong, 2013). Sosyal öyküler belli bir formata göre hazırlanan, kuralları olan, öğretilmesi planlanan olay veya durumu açık, anlaşılır bir biçimde açıklayan bu durumla beraber oldukça kısa olan öykülerdir (Reynhout ve Carter, 2006). Sosyal öyküler özel gereksinimi olan bireyin ihtiyaçlarına göre ilgisini çekebilecek bir biçimde hazırlanmakta, hazırlanan öyküler fotoğraf veya resim gibi öğretimi destekleyen görseller içermektedir (Litras, Moore ve Anderson, 2010). Yapılan birçok araştırmada sosyal öykülerin OSB olan çocukların sosyal, iletişim, akademik ve bir durumla etkileşime geçme ve sürdürme gibi bir takım becerilerinin gelişiminde ve seğilemiş oldukları problem davranışların azaltılmasında oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir (Balçık ve Tekinarslan, 2012; Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2012; Sansosti, Powell-Smith ve Kincaid, 2004; Qi, Barton, Collier, Lin & Montoya, 2018; Turhan ve Vuran, 2015).

1.2. OSB Olan Çocukların Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Durumlar

Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklara sunulan bilimsel dayanaklı eğitim programlarına yönelik bilgilendirme yapıldıktan sonra, OSB olan çocukların eğitiminde dikkat edilmesi gereken durumların da eğitim programları kadar önemli olduğu ve bu durumun bilimsel dayanaklı uygulamaları desteklediği alan uzmanlarının ortak görüşüdür. Alan uzmanları tarafından OSB olan çocukların eğitiminde dikkat edilmesi gereken durumlar şu şekilde sıralanmaktadır (Akmanoğlu, 2014; Al-Ghani ve Kenward, 2011; Corsello, 2005; Dawson, 2008; Diken, 2015; Iovannone, Dunlap, Huber ve Kincaid, 2003; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2014; Kluth, Straut ve Biklen, 2003; Kurt, 2014; Spencer ve Simpson, 2009; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2014; Yaşar, 2010):

- *Etkililiği ispatlanmış bilimsel dayanaklı uygulamalar*; felsefesine uygun ve doğru bir biçimde uygulandığı takdirde istenen sonuçların ortaya çıktığı uygulamalardır. Diğer bir deyişle, bilimsel dayanaklı uygulamalardan başarı elde edilmesi isteniyorsa, bu uygulamaların rapor edildiği biçimde uygulanmasına dikkat edilmelidir. Örneğin, erken yoğun davranışsal eğitim uygulamalarından bu konuya uygun yayımlanmış araştırma bulguları düzeyinde başarı beklemek

için haftada sadece bir veya bir kaç saat uygulamanın yapılması yeterli değildir (Hess, ve diğerleri, 2008; Kurt, 2014).

- Eğitimcilerin bilimsel dayanaklı bir uygulamayı kullanmaya başlamasıyla beraber, sürekli veri toplayarak uygulamanın OSB olan bireyler üzerindeki etkilerini izlemeleri, toplanan verilere göre uygulama etkilerinin bilimsel yayımlanmış araştırma bulgularıyla benzer olup olmadığı kontrol etmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda uygulamaya yönelik kararlarını verilere dayandırarak verilmesi gerekmektedir (Kurt, 2014).
- OSB olan çocukların eğitimine mümkün olduğunca erken dönemlerde başlanmalıdır. Çocuğun OSB tanısı alıp almadığına bakılmaksızın en ufak bir OSB riski dahi görülürse hemen eğitime alınması gerekmektedir; çünkü çocukta var olan riskin şiddetinin artmaması ve yaşlılarıyla arasında farkın oluşmaması için eğitime başlanması önem arz etmektedir. Mümkün olduğunca erken yaşlarda başlanan müdahale/sağaltım, çocukların gelişiminin olumlu yönde desteklenmesi açısından son derece önemlidir (Corsello, 2005; Dawson, 2008).
- OSB olan çocuk için hazırlanan program çocuğun hâlihazırdaki ihtiyacına ve düzeyine uygun olmalı ve kesinlikle çocuğun gereksinimlerine uygun olarak bireyselleştirilmelidir (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2014).
- İletişim, etkileşim, sosyal vb. beceriler yaşamın her aşamasında gerekli olan becerilerdir. Bu yüzden OSB olan çocuklarla çalışan uzmanların dışında ebeveyn, akran, kardeş vb. yakın çevrede bulunan tüm unsurların da eğitime dâhil edilmesi oldukça önemlidir (Al-Ghani ve Kenward, 2011; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2014).
- OSB olan çocuklarda yetersizliğin görüldüğü alanların başında iletişim gelmektedir. İletişim becerilerinin kazandırılması zorlu bir süreçtir. Bu süreçte iletişim becerilerini geliştirmeye dönük hazırlanmış etkililiği ispatlanmış bilimsel dayanaklı uygulamaların yoğun ve sistematik bir biçimde kullanılmasına özen gösterilmelidir. Ayrıca eğitim uygulayıcılarının OSB olan çocuklara ortak dikkat ve taklit becerilerini kazandırmaya veya bu becerileri geliştirmeye öncelik vermeleri gerekmektedir. Bu becerilerin kazandırılmasına yönelik uygulamaların yapılması iletişim becerilerinin kazandırılması açısından son derece önemlidir (Gıcı-Vatansever, 2018; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2014).

- Gelişimsel yaklaşım ilkelerine göre hazırlanmış olan iletişim kazandırmaya yönelik uygulamaların hafif düzeyde OSB olan çocuklarda oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak, orta ve ağır düzeyde OSB olan çocuklarda mutlaka bilimsel dayanakları çok daha güçlü davranışsal uygulamaların kullanılması gerekmektedir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2014; Kluth, Straut ve Biklen, 2003).
- OSB olan çocukların öğrenmiş/kazanmış olduğu davranışın/beceerinin genellenmesinde ve kalıcılık kazanmasında bir takım sorunlar bulunmaktadır. Bu nedenle herhangi bir beceri veya davranış öğretiminde eğitimciler öğrenilen/kazanılan davranışı/beceriye çocuklarda kalıcılığın ve genellenmenin sağlanması konusunda şansa bırakmamalı, bu konularda kesinlikle bir planlama yapmalıdır (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2014).
- Öğretmenin OSB olan çocuklara yönerge vermeden önce dikkatini yönelttiğinden emin olması gerekmektedir. Ayrıca OSB olan çocuklara sunulan yönergelerin bir kaç kelimeyi geçmemesi önemlidir (Akmanoğlu, 2014; Hess, ve diğerleri, 2008).
- OSB olan çocuğa öğretim için kullanılacak araç-gereç, önceden tespit edilmelidir. Hazırlanan araçlar her çocuk için planlanan öğretimsel amaçlara hizmet etmeli ve çocuğun günlük yaşamında kullandığı araçlardan seçilmelidir (Yaşar, 2010).
- Heterojen bir grup olan OSB olan çocukların, eğitsel gereksinimlerinin karşılanabilmesi için her bir OSB olan çocuk için BEP hazırlanıp uygulanması gerekmektedir. Hazırlanan bu BEP planında yer alan herbir amaç ve kullanılacak malzemeler çocuk merkezli olmalıdır (Spencer ve Simpson, 2009; Yaşar, 2010)
- Smith (2007) OSB olan bireyin sınıf ortamına uyumunun sağlanması için şu basamakları önermektedir: a) Gözlenebilir ifadelerle olumsuz davranışı tanımlanmalı, b) Davranış analiz edilmeli, davranış öncesi, sırasında ve sonrasında nelerin davranışa nasıl etki ettiğini gözlemlemlenmeli ve not alınmalı, c) Hedef davranış yerine kazandırılması gereken davranış belirlenmeli d) Uygun davranış öğretilmeli, e) Başka ortamlarda da uygun olan davranışın tutarlı bir şekilde öğretilmesi için çaba gösterilmelidir (Akt: Diken, 2015).
- OSB olan çocuklara verilen eğitimlerin asıl hedefi onları kaynaştırma/bütünleştirme eğitim ortamına dâhil edilmesidir. Bu nedenle bire bir eğitimle başlayan süreç yavaş yavaş önce küçük grupla gerçekleştirilmeli daha sonra sınıf ortamına taşınmalıdır. OSB olan

çocukların olabildiğince akranları ile aynı ortamda bulunmaları sağlanmalıdır. Özellikle yeni öğrendikleri bilgi ve becerileri genellemeleri için böyle ortamların oluşturulması oldukça önemlidir (Iovannone, ve diğerleri, 2003).

1.3.Sonuç

Özel gereksinin olan bireylere sunulan eğitim hizmetlerinin nitelikli olması, özellikle de OSB olan bireylerin verilen hizmetlerden en üst düzeyde yararlanabilmeleri için oldukça önemlidir. Özel eğitim hizmetlerinin nitelikli bir biçimde verilmesi ise en iyi uygulamaların veya yaklaşımların bilinmesi ve kullanılması anlamına gelmektedir. En iyi uygulamalar veya yaklaşımlar ise bilimsel olarak kanıtlarla desteklenen ve etkili olduğu belirlenen müdahaleler ve yaklaşımlar olarak tanımlanmaktadır. OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan en iyi uygulama ve yaklaşımlar; OSB olan bireylerin gelişimini düzenli bir biçimde takip eden normal gelişim gösteren bireylerle etkileşimini artırmaya yönelik uygulamalar hazırlayan, bağımsız yaşam becerilerini kazandırmasını amaçlayan, kendine yetebilen bireyler haline gelmesine çalışan, öğrenim basamakları arasında geçiş planı yapan, uzmanların işbirliğini sağlayan ve nitelikli bir biçimde aile katılımını gerektiren ve UDA ilkelerini kullanarak doğal ortamlarda yoğun öğretim sunan vb. olarak ifade edilebilir.

Yukarıda da görüldüğü gibi alan yazında OSB olan çocukların eğitiminde çeşitli bilimsel dayanaklı eğitim uygulamalarının olduğu görülmektedir. OSB olan çocukların eğitime yönelik hazırlanan etkililiği kanıtlanmış bu eğitim programlarının bazı ortak özellikleri bulunmaktadır. Bunlar; oldukça ayrıntılı/kapsamlı değerlendirmenin yapılması, yoğun eğitim içeriğine sahip olması, programın kalıcılık ve genellemeye uygun olması, fiziksel desteğin oldukça yüksek olduğu bir ortamda gerçekleşmesi eğitimcinin OSB alanında yüksek düzeyde yeterliliğe sahip olması sosyal beceri ve iletişim becerisi başta olmak üzere OSB olan bireyin tüm gelişim alanlarını kapsayan bir eğitim programının hazırlanması bireyin ihtiyaçlarına uygun hazırlanmış nitelikli bir BEP planının bulunması ailenin etkin katılımının sağlanması eğitimcinin özel eğitim alanında uzman olması şeklinde sıralanabilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akmanoğlu, N. (2014) Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygun ve yeni davranışların kazandırılması ve artırılması. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. (3. Basım) Vize Yayıncılık Ankara.
- Aksoy, V. (2015) Uygulamalı davranış analizi. Serhat Odluyurt (Editör), *Kaynaştırma eğitiminde uygulamalı davranış analizi*. (1. Basım) Eğiten Kitap Yayıncılık Ankara.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2013). *Applied Behavior Analysis for Teachers*. 6th. Prentice Hall.
- Al-Ghani, K., & Kenward, L. (2011). *From home to school with autism: How to make inclusion a success*. Jessica Kingsley Publishers.
- Balçık, B., & Tekinarslan, İ. Ç. (2012). Otizmlı çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 165-190.
- Birkan, B. (2016) Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar. Sezgin Vural (Editör), Özel Eğitim. (4. Basım) Maya Akademi Yayıncılık Ankara.
- Cavkaytar, A., Yücesoy-Özkan, Ş., Ergenekon, Y. ve Çolak, A. (2016). *Otizm Spektrum Bozukluğu*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Raporu. Grafik-Ofset Matbaacılık Ankara.
- Cebeci, S. (2013) Davranış değiştirme. Hasan Avcıoğlu (Editör), İlköğretimde özel eğitim. (3. Basım) Nobel Akademik Yayıncılık Ankara.
- Charlop-Christy, M. H., Carpenter, M., Le, L., LeBlanc, L. A., & Kellet, K. (2002). Using the picture exchange communication system with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behavior. *Journal of applied behavior analysis*, 35 (3), 213-231.
- Corsello, M. C. (2005). Early intervantion in autism. *Infant and Young Children* 18, 74-85
- Dawson, G. (2008). Early behavioral intervantion, brain plasticity and the prevention of autism spectrum disorder. *Development and Psychopatholgy*, 20, 775-803
- Diken, İ. H. (2015) Otizm spektrum bozukluğu gösteren öğrenciler. İbrahim H. Diken (Editör), Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. (12. Basım) Pegem Akademi Yayıncılık Ankara
- Gıcı-Vatansever, A. (2018) Otizm Spektrum Bozukluğuna sahip çocuğu olan annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerindeki etkileri *Yayımlanmamış Doktora Tezi* Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı () Edirne.

- Gibbons, T. A. (2005). Sensory integration therapy. J. T. Neisworth & P. S. Wolfe (Edit.), *The autism encyclopedia*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Ginn, N. C., Clionsky, L. N., Eyberg, S. M., Warner-Metzger, C., & Abner, J. P. (2017). Child-directed interaction training for young children with autism spectrum disorders: Parent and child outcomes. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 46(1), 101-109.
- Güleç-Aslan, Y. (2016) Otizm spektrum bozukluğu eğitim öğretim, öğretim süreci. İ. H. Diken & H. Bakkaloğlu (Editörler), *Zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* (1. basım) Pegem Akademi Yayınları Ankara.
- Güleç-Aslan, Y. (2017) Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler. Atilla Cavkaytar (Editör), *Özel eğitim*. (2. Basım) Vize Yayıncılık Ankara.
- Hess, K. L., Morrier, M. J., Heflin, L. J., & Ivey, M. L. (2008). Autism treatment survey Services received by children with autism spectrum disorders in public school classrooms *Journal of Autism and Development Disorders* 38 (5), 961-971.
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spektrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18 (3), 4-25.
- Karasu, N. (2009). Otizimli bireylerde sosyal ve iletişim becerilerini arttıran yöntemlerin delile dayalı yöntem olarak belirlenmesi: Meta-analiz örneği. *Türk Eğitim bilimleri dergisi*, 7 (3). 713-739
- Karasu, N. (2013) Üstün zeka /yetenek, dil ve konuşma bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu İ. Halil Diken (Editör) İlköğretimde kaynaştırma. 2. Baskı Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara
- Kırcaali-İftar, G. & Odluyurt, S. (2014) Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. (3. Basım) Vize Yayıncılık Ankara.
- Kırcaali-İftar, G. & Tekin-İftar, E. (2014) Otizm spektrum bozukluklarına yönelik program örnekleri. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. (3. Basım) Vize Yayıncılık Ankara.
- Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması*. Yapa yayınları: İstanbul.
- Kırcaali-İftar, G., (2015) *Otizm spektrum bozukluğu* (2. Baskı) Daktylos Basım Yayım Dağıtım: İstanbul.
- Kluth, P., Straut, D. M., & Biklen, D. P. (2003). *Access to academics for all students: Critical approaches to inclusive curriculum, instruction, and policy*. Routledge.
- Kurt, O. (2012b). *Doğal öğretim yöntemleri* E. Tekin İftar (Ed.), Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi (ss. 162-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Kurt, O. (2014) Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. (3. Basım) Vize Yayıncılık Ankara.
- Kurt, O. ve Subaşı-Yurtçu, A. B. (2017). Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylere yönelik kapsamlı uygulamalar. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 155-182.
- Kurth, J. A. (2015). Educational placement of students with autism: The impact of state of residence. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 30 (4), 249–256. <https://doi.org/10.1177/1088357614547891>
- Lafasakinacs, M. & Sturmey, P. (2007). Training Parent Implementation of Discrete-Trial Teaching: Effects On Generalization of Parent Teaching And Child Correct Responding. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40 (4), 685–689.
- Leach, D., & Duffy, M. L. (2009). Supporting students with autism spectrum disorders in inclusive settings. *Intervention in School and Clinic*, 45(1), 31-37.
- Litras, S., Moore, D. W., & Anderson, A. (2010). Using video self-modelled social stories to teach social skills to a young child with autism. *Autism research and treatment*,.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2016) *Kaynaştırma sınıfı: etkililiği farklılaştırılmış öğretim için stratejiler* Mustafa Şahin & Taner Altun (Çev. Edit) 5. Baskı Nobel Yay. Ankara
- Matson, J. L., (2007) *Clinical assessment and intervention for autism spectrum disorders*. Academic Press Louisiana State University, Baton Rouge, USA
- McGee, G. G., & Daly, T. (2007). Incidental teaching of age-appropriate social phrases to children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32, 112-123.
- Mesibov, G. B., & Howley, M. (2003). *Accessing the curriculum for pupils with autism spectrum disorders: Using the TEACCH programme to help inclusion*. London: David Fulton.
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Metz, B., Mulick, J.A., & Butter, E.M. (2005). *Autism: A late-20th-century fad magnet. In controversial therapies for developmental disabilities: fad, fashion, and science in professional practice* (J.W. Jacobson, R.M. Foxx and J.A. Mulick, eds.) pp. 237–263. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meyers, B. J., Goin-Kochel, R. P., & Mackintosh, V. H. (2005, April). Therapies for children with autism spectrum disorders: How many are children using? *Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development*, Atlanta, GA

- National Autism Center-NAC, (2015) National Standards Report Retrieved from <http://www.nationalautismcenter.org/pdf/NACStandars>
- Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., & Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals for autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 425-436.
- Olçay-Gül, S., & Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için sosyal öykülerin kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13, 1-20.
- Öncül, N. (2012). Yazılı Bilgilendirme Materyali Hazırlayan, Atilla Cavkaytar (Edit) Özel eğitimde uygulamalı aile eğitimi Vize Yayıncılık Ankara.
- Qi, C. H., Barton, E. E., Collier, M., Lin, Y. L., & Montoya, C. (2018). A systematic review of effects of social stories interventions for individuals with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33(1), 25-34.
- Rakap, S. (2016) Özel eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamalar. Veysel Aksoy (Editör), Özel eğitim. (1. Basım) Pegem Akademi Yayıncılık Ankara.
- Rao, S. M., & Gagie, B. (2006). Learning through seeing and doing: Visual supports for children with autism. *Teaching Exceptional Children*, 38 (6), 26-33.
- Reynhout, G., & Carter, M. (2006). Social Stories™ for children with disabilities. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(4), 445-469.
- Roane, H. S., Ringdahl, J. E., & Falcomata, T. S. (Eds.). (2015). *Clinical and organizational applications of applied behavior analysis*. Academic Press.
- Sansosti, F. J., Powell-Smith, K. A., & Kincaid, D. (2004). A research synthesis of social story interventions for children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19, 194-204.
- Schreibman, L. (2005). The science and fiction of autism. Cambridge, *Unpublished Doctorate Disertation* MA: Harvard University Press.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ... & McNeerney, E. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(8), 2411-2428.
- Sigafoos, J., van der Meer, L., Schlosser, R. W., Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., & Green, V. A. (2016). Augmentative and Alternative Communication (AAC) in intellectual and developmental disabilities. In *Computer-Assisted and Web-Based Innovations in Psychology, Special Education, and Health* (pp. 255-285). Academic Press.
- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23 (2), 116-133.

- Spencer, V. G., & Simpson, C. G. (Eds.). (2009). *Teaching children with autism in the general classroom: Strategies for effective inclusion and instruction in the general education classroom*. Prufrock Press.
- Şahin, S., (2017) Yaygın gelişimsel bozukluk (YGB) otistik spektrum bozuklukları (OSB) olan çocuklar ve eğitimleri Necate Baykoç (Editör), Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. (4. Basım) Eğiten Kitap Yayıncılık Ankara
- Tekin-İftar, E. & Değirmenci, H. D. (2014) Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. (3. Basım) Vize Yayıncılık Ankara.
- Turhan, C., & Vuran, S. (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminde Sosyal Öykü ve Video Model Uygulamalarının Etkililik ve Verimlilikleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2).
- Webber, J., & Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A Quick start manual*. Austin, Texas: Pro-ED.
- Wong, C. (2013). *Social narratives (sn) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders
- Yaşar, V. (2010). *Azim varsa engel yoktur. Özel eğitim gerektiren özel çocuklar*. Elit Kültür yayınları: İstanbul.

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN MATEMATİK DERSİNDEKİ ERİŞİYE, KALICILIĞA VE SOSYAL BECERİYE ETKİSİ¹

Belma KOÇ², Ayşe ELİTOK KESİCİ³



BÖLÜM 20

1 Bu makale ilk yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Doktora Öğrencisi, Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Aydın, 09010, Türkiye, belma_koc@yahoo.com, 0000-0002-1530-0853

3 Doktor Öğretim Üyesi, , Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Aydın, 09010, Türkiye, aelitok@adu.edu.tr, 0000-0002-9776-6680



İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN MATEMATİK DERSİNDEKİ ERİŞİYE, KALICILIĞA VE SOSYAL BECERİYE ETKİSİ¹

Belma KOÇ², Ayşe ELİTOK KESİCİ³

GİRİŞ

21. yüzyıl enformasyon çağı ya da bilişim çağı olarak anılırken eğitim için verilebilecek örnekleri de bu çağa uygun alanlardan seçmek daha doğru olacaktır. Dünyaya yön veren, ekonomik olarak büyük ölçekli şirketlerin çalışanlarını işe almada kullandıkları kriterlere bakıldığında zekâ ve alan uzmanlığı ile birlikte, sosyal beceriler içinde yer bulan bazı davranış özelliklerini aradıkları görülmektedir. General Electric CEO'larının kriterlerinden bazıları şöyledir (Colvin, 2014: 73) : dışa dönük, net düşünen, düş gücü olan biri, katılımı teşvik eden bir lider ve güvenilir bir uzman, enerji, enerji verme becerisi, kararlılık ve uygulama yetisi” . Tesla Motors şirketi işe alım sürecinde mühendislik teknisyeni pozisyonuna alınacak bir adaya sorulan sorulardan biri “8 yaşındaki bir çocuğa dinamometreyi nasıl anlatırsınız?” sorusu alan uzmanlığını anlama konusu ile ilgili olmakla birlikte sosyal becerilerin içinde yer alan iletişim becerileri ile de yakından ilgili bir sorudur.

Apple teknoloji şirketinin işe alımla ilgili resmi sitesindeki duyuru şöyledir (<http://www.apple.com/jobs/tr/>): “yaratıcılık, işbirliği ve eğlencenin bir arada bulunduğu tamamen farklı bir mağaza oluşturduk... ilham veren liderler, bir çok farklı deneyime ve ilgi alanlarına sahip kişiler. En önemlisi de ekibinizle kurduğunuz güçlü ilişkiler, sunduğunuz yenilikçi çözümler ve oluşturduğunuz mağaza ortamının başarısı...”. Örneklerde sosyal beceriler ve işbirliğinin de yer aldığı görülmektedir. Bu gibi örnekleri çoğaltmak mümkündür. Teknoloji, belli bir matematik ve mühendislik eğitimini gerektiren bir alan ancak bu alanda çalışmak isteyen adaylar zaten aynı havuzun balıkları yani hepsinde, temel alan becerilerinin var olduğu varsayılırsa işe alım süreçlerinde elemeler nasıl oluyor? Burada, sosyal beceriler kriteri devreye girmektedir. 21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu insan özelliklerinden birisi sosyal becerilere sahip bireylerdir denilebilir.

¹ Bu makale ilk yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Doktora Öğrencisi, Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Aydın, 09010, Türkiye, belma_koc@yahoo.com, 0000-0002-1530-0853

³ Doktor Öğretim Üyesi, , Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Aydın, 09010, Türkiye, aelitok@adu.edu.tr, 0000-0002-9776-6680

Bilişim Çağının ihtiyaç duyduğu genelde mühendislik özelde temel bilimler ve özellikle matematik alanına hâkim insanların bir diğer özelliği de birlikte çalışma becerilerine sahip olmaktır denilebilir. Bu açıdan bakıldığında günümüz eğitim programlarının temel bilimler ve okuma üzerine yapılan uluslararası sınavlarda özellikle üst sıralarda yer alan ülkelerin programları ile karşılaştırılması bir yol belirlemek için önemlidir. Matematik dalında ilk sıralarda yer alan ülkelerin eğitim sistemlerindeki ortak noktalar “düşünme becerileri, aktif olmak, esnek ve yaratıcı düşünmek ve sosyal açıdan destekleyici olma” olarak belirlenmektedir. Bu ortak noktalar yapılandırmacı yaklaşımın anahtar kelimeleri ile örtüşmektedir. Bu bulgulardan hareketle matematiğin daha etkili ve kalıcı bir yöntemle öğretilmesi önemlidir. Düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik, öğrencinin aktif olduğu ve sosyal açıdan desteklenip geliştirildiği bir öğretim yöntemi ile öğretilecek matematik daha etkili ve kalıcı olacaktır. Orcan (20013: 2)’ın matematik eğitimi ile ilgili araştırması bu kanıyı destekler niteliktedir. Buna göre Türk çocuklarının matematik alanındaki başarısızlıklarının nedenleri; sosyo-ekonomik düzey, öğretmenlerin etkinlikleri çocuklar tarafından gerçekleştirilmesine izin vermemeleri, yapılan etkinliklerde çocukların kendilerinin keşfetmelerine ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine yeterince imkân verilmemesi, teknoloji destekli öğretim materyallerinin yeterince kullanılmaması, oyun ve drama yerine kâğıt kalem etkinliklerine yer verilmesidir. Artut ve Tarım (2004), günümüzde pek çok çocuğun matematiği izlenmesi gereken kurallar veya hatırlanması gereken gerçekler gibi gördüğünü, matematikle kendi yaşamları arasında bir ilişki kuramadığını belirtmekte ve sınıfta matematiğin uygun yollarla öğrenilmesini sağlayan en iyi yöntemlerden birinin işbirlikli öğrenme olduğunu öne sürmektedir.

1. İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin kendilerinin ve arkadaşlarının öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için küçük gruplarla birlikte çalıştıkları bir öğrenme yöntemidir (Johnson ve Johnson, 1999). İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir (Açıkgöz, 2011:175). İşbirlikli öğrenme, öğrencinin aktif olduğu bir öğretim yöntemidir. Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan (2013: 31- 41), işbirlikli öğrenme yönteminin düşünme becerilerini geliştirdiğini, eleştirel düşüncüyü teşvik ettiğini belirtmiş bunlara ek olarak öğrencinin öğrenmesinin sorumluluğunu aldığını ve etkin olduğunu belirtmiştir.

Yapılan araştırmalar işbirlikli öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı gruplarda matematik dersi akademik başarısının bu yöntemin kullanılmadığı

gruplara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Tarım ,1993; Gömleksiz, 1993; Tarım ,2003; Yıldırım, 2006;Işık, 2007; Akbuğa, 2009; Marangoz , 2010;Gelici, 2011; Özdemirli, 2011; Arısoy, 2011: Elitok Kesici, 2010).

İşbirlikli öğrenme küçük gruplarla çalışmaların yapıldığı bir öğrenme yöntemi olduğu için akademik başarıya katkı sağlarken aynı zamanda sosyal becerilerin gelişimi için de kullanılabilecek bir öğretim yöntemidir. Sosyal beceriler kişiler arası ilişkilerde, kişinin kendisi dahil insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve bu anlayışa uygun davranma yeteneğidir (Akt.Yüksel, 2004; Marlowe, 1986). Yüksel (2004:5), sosyal becerileri, kişilerarası ilişkilerde sosyal bilgiyi alma, çözümüleme ve uygun tepkilerde bulunma, hedefe yönelik ve sosyal bağlama göre değişen; hem gözlenebilen hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlar olarak tanımlamaktadır. Arısoy (2011)'un işbirlikli öğrenme, matematik ve sosyal beceriler konulu araştırmasına göre, işbirlikli öğrenme yöntemi, sosyal becerilerin gelişiminde etkili olmaktadır. İşbirlikli öğrenme yönteminin sınıf kimliği oluşturma çalışmaları ve küme kimliği oluşturma çalışmaları öğrencilerin duyuşsal alan kazanımlarını edinmelerinde etkili olan uygulamalardır. Öğrencilerin bir derse karşı tutumlarını geliştirebilmek de ancak duyuşsal alan kazanımları aracılığıyla olabilmektedir. Bu anlamda işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin matematiğe karşı olan tutumlarını olumlu etkileyeceği öngörülmektedir.

1.1. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Temel Prensipleri

İşbirlikli öğrenme yönteminin temel ilkeleri, konu üzerinde uzmanlaşmış çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde belirlenmiştir (Açıkgöz, 2011;Johnson and Johnson, 1999; Kagan and Kagan, 1999; Slavin, 1995).

Tablo 1. Çeşitli Yazarların İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Prensipleri

Johnson ve Johnson	Slavin	Kagan ve Kagan
Olumlu bağlılık Grup üyeleri birlikte çalışırsa grup amacına ulaşabilir.	Grup amaçları Önceden belirlenmiş kriterlere uyan takımlara verilen sertifika vb. şeyler amaç olabilir.	Eş zamanlı etkileşim Takım çalışmalarında sırayla değil eş zamanlı etkileşim ile her grup üyesi aktif katılım sağlar ve takım çalışmalarının planlanmasına ve tartışmaya zaman kazandırmış olur.
Yüz yüze iletişim Olumlu bağlılık şarttır. Grup üyeleri yüz yüze iletişim kuarark birbirini teşvik etmelidir. Bunun için uygun ortam sağlanmalıdır.	Bireysel değerlendirilebilirlik Öğrenci bireysel sınavlara tabi tutulabilir ya da grup görevlerinde öğrenciye ait bölümün değerlendirilmesi yapılabilir.	Eşit katılım Her grup üyesinin konuşması, paylaşım yapması önemlidir. Herkesin konuşmak için eşit şansı olmalıdır. Olumlu bağlılık sağlamak için de eşit katılım önemlidir.
Bireysel değerlendirilebilirlik Birlikte öğrendiğini daha sonra kendi başına benzer bir görevde uygulamak önemlidir. Her grup üyesi bireysel olarak değerlendirilebileceğini bilmelidir.	Başarı için eşit fırsat Her öğrenciye takımına eşit katkıda bulunması için fırsat sağlayacak planlamalar yapılmalıdır.	Olumlu bağlılık İşbirlikli öğrenmenin temel prensibidir. Aynı takımda olmak, birbirini desteklemek olumlu bağlılığı artırır.
Kişilerarası ve küçük grup becerileri Kaliteli bir işbirliği ve işbirlikli öğrenme için sosyal becerilerin öğrenilmesi, bir grubun parçası olmanın anlamının bilinmesi önemlidir.	Takım yarışması Öğrenciyi takımları ile çalışması için motive eder.	Bireysel değerlendirilebilirlik Bireysel değerlendirilebilirlik ile her grup üyesi kendi öğrenmesini ve gruba katkısını hesaplayabilir.
	Görevde uzmanlaşma Her bir grup üyesine özel bir alt görevin atanmasıdır.	
	Bireysel ihtiyaçlara uyum Grup çalışmaları içinde bireysel ihtiyaçlara uyumlu işbirlikli öğrenme tekniklerinin kullanılmasıdır.	

Bu ilkeler incelendiğinde birbiri ile birebir uyuşan ilkeler olduğu gibi bazı ilkelerin diğerlerinin ilkelerinin içerisinde yer aldığı görülmektedir. Bunlara ek olarak her bir araştırmacıda ortak olan en temel konuların olumlu bağlılık ile iletişim ve sosyal beceriler olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada kullanılan işbirlikli öğrenme yöntemlerinden biri Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği (ÖTBB), Slavin (1995) tarafından geliştirilmiş bir tekniktir.

Bir diğer işbirlikli öğrenme yöntemi tekniği olan Takım Oyun Turnuva Tekniği (TOT) bir çok açıdan ÖTBB tekniğine benzer ama sınavlar ve bireysel gelişim puanları sistemi yerine TOT tekniğinde son performansları benzer olan farklı takım temsilcilerinin yarıştığı akademik turnuvalar kullanılır (Slavin, 1995, Açıkgöz 2011).

Araştırmada kullanılan işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden olan Takım Destekli Bireyselleştirme Tekniği (TDB), bireyselleştirilmiş eğitimdeki olumsuz etkileri çözmek için geliştirilmiş bir tekniktir (Açıkgöz, 1992). Bu teknikle öğretmen heterojen takımlar arasında dolaşarak, öğrenci üzerine düşen görevi yerine getirirken onunla bireyselleştirilmiş eğitim yapmasına olanak sağlar.

Bir ders planlanırken bir bölümünde Takım Oyun Turnuva (TOT) tekniği diğer bölümünde farklı etkinlikler ve yöntemler yer alabilir. TOT tekniği, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB) tekniği ile birlikte kullanılabilir. Sınavlar ve turnuvalar birbiri ardına kullanılabilir ve kazanılan puanlar birlikte hesaplanabilir. Bununla birlikte Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB) tekniği de temel özellikleri ve geliştirilme amacı nedeniyle TOT ve ÖTBB teknikleri ile birlikte yürütülebilecek bir tekniktir.

2. Sosyal Beceri

Sosyal beceri kavramı sosyal duygusal öğrenme, sosyal uyum, sosyal yeterlik, sosyalleşme, toplumsallaşma, iletişim kavramları ile ilişkilendirilmektedir.

Sosyal beceriler içinde bulunan sosyal ortama uygun davranma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Akçamete ve Avcioğlu, 2005). Sosyal beceriler kapsamında bireyin başkalarıyla başarılı bir şekilde etkileşimde bulunmasına olanak sağlayan tanışma, kendini başkasına tanıtmak, randevu isteme, selamlama, soru sorma, cevap verme, dinleme, rahatsızlık belirtme, belirtilen rahatsızlığa karşılık verme, saldırganlığa uygun bir şekilde tepkide bulunma, çatışma çözme, şikâyet etme, diğerlerini övmek gibi davranışlar yer almaktadır. Özetle sosyal beceri olumlu ve olumsuz duygular ve

yaşantıları istendik bir biçimde ifade edebilme ve haklarını koruma gibi davranışları ifade eder (Bacanlı, 1999:171-179; Acar, Arıcıoğlu, Gültekin ve Gençtanırım, 2008: 343). Kelly, sosyal becerileri, bireylerin, çevrelerinden alabilecekleri en yüksek destek için kişilerarası ilişkilerde kullandıkları öğrenilmiş davranışlar olarak; Gresham, çevrenin desteğini üst seviyeye çıkaran ve cezalandırılacak davranışları azaltan davranışlar olarak; Shepherd, sosyal etkileşim sırasında gözlenen bireysel roller ve ilişkileri sürdürme yetenekleri ile ilgili davranışlar olarak, Matson, sosyal açıdan kabul edilen, istenen insanların sosyal becerileri olduğunu belirterek tanımlamaktadırlar (Merrel, 2014: 4).

2.1. Sosyal Beceriler ve Öğrenme

Sosyal beceriler çocuğun sosyal ve psikolojik gelişiminin önemli unsurlarındandır. Sosyal beceri düzeyi yüksek çocuklar, günlük kişilerarası problemleri çözmede daha fazla tekniğe sahip olduklarından sosyal ilişkilerinde daha başarılıdırlar. Sosyal becerilerdeki yetersizlikler utangaçlık, yüksek kaygı, depresyon, yalnızlık, gibi olumsuz sonuçların yanında akademik başarısızlığa da sebep olmaktadır. Sosyal becerilerde yeterlilik ise akran kabulü, sosyal uyum, sosyal güven, sosyal destek ve akademik başarı gibi olumlu durumların gelişmesine yardım etmektedir(Bacanlı, 2003: 354).

Campell ve Sperstein'e göre sosyal etkileşim için gerekli olan becerilerin birçoğu aynı zamanda akademik görevler için de gereklidir; sosyal açıdan becerikli olan çocuklar akademik açıdan da daha başarılıdırlar (Campell 1994; akt: Aysan ve Uzbaş, 2004: 93).

Johnson ve Johnson'a göre işbirlikli öğrenmenin beş koşulundan biri olan kişilerarası ve küçük grup becerileri koşulu, sosyal beceriler ile ilgilidir. Bir grubun parçası olma becerisi sosyal becerilerin bir fonksiyonu olarak kabul edilmektedir (Johnson ve Johnson, 1999).

Matematikte her bir becerinin kazanılması için önkoşul becerilerin çok iyi öğrenilmesi gereklidir ve bu durumda öğretimin bireyselleştirilmesine ihtiyaç duyulabilir. Heterojen bir sınıfta bir öğretim süresince tek bir tempoda eğitim gerçekleştirmek eğitimde eksikliklere sebep olur. Her öğrencinin bilişsel giriş davranışları ve öğrenme hızı aynı değildir. Bu nedenle araştırmada birbiri ile kullanılabilen ve birbirini destekleyen işbirlikli öğrenme Yönteminin TOT, TDB ve ÖTBB teknikleri kullanılmıştır.

3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı işbirlikli öğrenme yönteminin 2. sınıf matematik dersinin geometri öğrenme alanındaki erişiyeye, kalıcılığa ve öğrencilerin sosyal becerilerine etkisinin araştırılması ve bu yolla işbirlikli öğrenme yöntemi teknikleri ve etkinlikleri için uygulanabilir örnekler geliştirmektir.

4. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada ön test-son test ve kalıcılık testli, kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desen, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desendir (Büyüköztürk, 2009; 27). Aşağıda yer alan tabloda kullanılan modelin simgesel gösterimi verilmiştir.

Tablo 2. Kullanılan Modelin Simgesel Gösterimi

		Ön test	Son test
G_1	R	$O_{1,1}$	$O_{1,2}$
G_2	R	$O_{2,1}$	$O_{2,2}$

G_1 : Deney Grubu, G_2 : Kontrol Grubu, R: Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık; X: Bağımsız Değişken Düzeyi (İşbirlikli öğrenme yöntemi uygulamaları); $O_{1,1}$, $O_{2,1}$: Ön Test Uygulaması, $O_{1,2}$, $O_{2,2}$: Son Test Uygulaması

Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiş özel bir ilkokulda öğrenim görmekte olan 24' er kişilik benzer demografik özelliklere sahip 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Verileri toplamak amacıyla Akçamete ve (2005) tarafından geliştirilen “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” (SBDÖ) ve araştırmacı Avcıoğlu tarafından geliştirilen “Geometri ve Kesirler Konulu Başarı Testi” ile yine araştırmacı tarafından geliştirilen “İşbirlikli Öğrenme Gruplarıyla Çalışma Görüşme Formu” ndan yararlanılmıştır.

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) Akçamete ve Avcıoğlu (2005) tarafından geliştirilmiştir. Beşli likert dereceleme şeklinde oluşturulmuştur, 7 ile 12 yaşlarındaki çocukların sahip olması gereken sosyal becerileri içermektedir. Ölçekte sosyal beceriler 69 madde, 12 alt kategori altında toplanmıştır. Bunlar; Temel Sosyal Beceriler (13 madde), Temel Konuşma Becerileri (4 madde), **İleri Konuşma Becerileri**(5 madde), **İlişkiyi Başlatma Becerileri** (5 madde), **İlişkiyi Sürdürme Becerileri**

(6 madde), Grupla İş Yapma Becerileri (7 madde), Duygusal Beceriler (6 madde), Kendini Kontrol Etme Becerileri (6 madde), Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri(4 madde), Sonuçları Kabul Etme Becerileri(3 madde), Yönerge Verme Becerileri (4 madde),Bilişsel Beceriler (6 madde) Ölçek maddelerinin tamamı olumlu maddedir.

Güvenirlilik, bireylerin bir ölçme aracına verdikleri yanıtlar arasındaki tutarlılık olarak ifade edilebilir. Bir ölçme aracının güvenilirliği için aranan iki temel ölçüt değişik zamanlarda elde edilen puanlar arasındaki tutarlılık ve aynı zamanda elde edilen puanlar arasındaki tutarlılık olarak açıklanabilir. Ölçeğin güvenirlik analizi Vural ve Kocabaş (2012), SBDÖ (7-12) ölçeğinin veri toplama aracı olarak kullandıkları araştırmada ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine çeşitli değişkenlerin etkisini incelemişlerdir. Bu araştırmada SBDÖ (7-12) ölçeğinin bütününe ilişkin Cronbach's Alfa katsayısı ile hesaplanan güvenirlik kat sayısı 0.98 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın bir diğer veri toplama aracı olan “Kesirler ve Geometri Konulu Başarı Testi” ortalama, madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi hesaplanarak madde analizi yapılarak geliştirilmiştir. 44 kişiden oluşan 3. sınıf öğrencilerine uygulanan 90 soruluk ön deneme testi gerçekleştirilen madde analizinde, madde güçlük indeksinde 0,3- 0,8 aralığı dikkate alınmış ve madde ayırt edicilik katsayısı için 0,3 değeri alt sınır olarak kabul edilmiş ve işlem sonucunda 2 maddeden oluşan başarı testi elde edilmiştir. Başarı testi güvenirlik değerleri tablo de gösterilmiştir.

Tablo.4 Başarı testi güvenirlik değerleri

N	X	Ss	Ort. Güçlüğü	KR
44	15.08	4.059	0. 72	0.79

Deneyisel işlemin etkililiğinin belirlenmesinde kullanılacak istatistiksel işlemin seçimi için normallik testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubuna ait verilerin istatistiksel işlemlerin sonucu, çarpıklık basıklık değerleri $(\text{Skewness/ Std. Error})^2 + (\text{Kurtosis/ Std. Error})^2 < 5$ olduğu için **parametrik tekniklerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin matematik dersi “Geometri ve Kesirler Konulu Başarı Testi”** öntest puanları kontrol altına alındığında sontest erişim puanları arasında farklılık olup olmadığı MANCOVA ile test edilmiştir. Kalıcılık puan ortalamaları arasındaki fark tekrarlı varyans analizi ile test edilmiş ve farklılıkların yönünün belirlenmesi için Bonferonni karşılaştırılması yapılmıştır. Sonuçların karşılaştırılmasında $p = .05$ anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir. Grupların sosyal beceri puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesi için her iki grup için ayrı ayrı öntest sontest ilişkisiz örneklem t testi uygulanmıştır. Deney grubu başarı

testi puanları ile sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek amacı ile korelasyon analizi ve bu ilişkinin yönünün belirlenmesi için regresyon analizi uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla ölçme aracı olarak kullanılan görüşme formunun analizinde betimsel istatistiklerden frekans ve yüzdeler kullanılmıştır.

Tablo. 3 Uygulama Süreci

Gruplar	Deney Öncesi	Deneysel İşlem	Deney Sonrası	
	Ön test		Son test	İzleme Testi
Deney Grubu	Başarı Testi/ Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	İşbirlikli öğrenme yöntemi ile öğretim	Başarı Testi/ Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	Başarı Testi
	Başarı Testi/ Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği		Başarı Testi/ Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	Başarı Testi
Kontrol Grubu	Başarı Testi/ Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	Sunuş yöntemi ve kâğıt kalem etkinlikleri ile öğretim	Başarı Testi/ Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	

Araştırma ile ilgili gerekli izinler alındıktan sonra kontrol grubu öğretmenine uygulamanın amacı, içeriği ve süresi hakkında bilgi verilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulama hakkında bilgi verilmiş ve “Geometri ve Kesirler Konulu Başarı Testi” ve “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” öntest olarak uygulanmıştır. Deney grubu öğrencileri aynı zamanda sınıfın öğretmeni de olan araştırmacı tarafından önceki akademik başarı ve cinsiyetlerine göre heterojen takımlara atanmıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemi ile derslerin işlenmesi ve uygulamaların yapılmasından önce öğrencilere işbirlikli öğrenme yöntemi ve TDB, ÖTBB ve TOT teknikleri hakkında bilgi verilmiş, takımların küme kimliği oluşturması için takım şarkısı, takım rozeti, takım sloganı oluşturma etkinlikleri yaptırılmıştır. Uygulamalar 6 hafta boyunca 24 deney grubu öğrencisiyle sürdürülürken kontrol grubu öğrencileri ise süregelen eğitim akışına devam etmişlerdir. Deneysel işlemler sonrasında, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine “Geometri ve Kesirler Konulu Başarı Testi” ve “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” sontest olarak uygulanmıştır. Deneysel işlemlerden bir ay sonra deney grubu öğrencilerine “Geometri ve Kesirler Konulu Başarı Testi” izleme testi (kalıcılık testi) olarak uygulanmıştır. Deneysel uygulamalar bittikten sonra “Geometri ve Kesirler Konulu Başarı Testi”, “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” uygulanmış ve işbirlikli öğrenme ile ilgili öğrenci görüşleri için, deney grubu öğrencileri ile görüş-

meler yapılmıştır. Uygulamalara ait ardışık iki ders planı örneği aşağıda sunulmuştur.

Ders Planı Örneği
Kazanımlar: 1. Küp, dikdörtgen, kare ve üçgen prizma modellerinin yüzleri ile silindir ve koni modellerinin düz yüzlerinin isimlerini belirtir. Süre: 1 ders Materyaller: Bireysel sınav kâğıtları, bireysel gelişim puanı cetveli. Uygulamalar: 1. Kazanıma uygun bireysel sınav kâğıtları dağıtılacak. Sınav sonunda bireysel gelişim puanları hesaplanacak. Kazanımlar: 1. Karesel, dikdörtgensel, üçgensel bölgelerin ve dairenin sınırlarının isimlerini belirtir. Süre: 1 ders Materyaller: Kazanıma uygun sunum, kazanım için hazırlanmış özel çerçeve takımları ile çalışma ve cevap kâğıtları Uygulamalar: 1. Kazanıma uygun video sunumu ve özel çerçeveler ile tüm sınıf eğitimi yapılacaktır. 2. Tüm takımlara çalışma kâğıtları verilecek. Öğrencilerin ikili gruplar halinde çalışması sağlanacak. Öğrenciler takımlarındaki arkadaşlarına gerektiğinde açıklama yapacaklar.

5. Bulgular ve Tartışma

İşbirlikli öğrenme yöntemi ve mevcut ilköğretim programına göre işlenen dersler yöntemi arasında erişim bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için uygulanan başarı testi öntest- sönest uygulamaları analizi tablo 5 ve 6' da gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney grubundaki öğrencilerin erişim puanları için MANCOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişkenler	Hata Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Ön Test	Başarı Erişi	8316675	1	8316675	6493,359	0	0,993
Grup	Başarı Erişi	5083008,3	1	5083008,3	3968,629	0	0,989
Hata	Başarı Erişi	58916,7	46	1280,8			
Total	Başarı Erişi	13458600	48				

İlk olarak analizin geçerli olabilmesi için kovaryans eşitliği varsayımının yerine getirilmesi gerekmektedir. Kovaryans eşitliğinin araştırıldığı ($F_{54,2}$, $p<0,05$) testin sonucuna göre kovaryanslar eşittir varsayımı geçerlidir.

Tablo 6. Başarı testi erişiş puanları tanımlayıcı istatistikler

Erişiş Puanları	Grup	N	ss	
	Deney	24	741,7	50,4
	Kontrol	24	90,8	5
Başarı Erişiş	Total	48	416,3	330,8

Tablo 6 incelendiğinde Deney ve kontrol grubu başarı testi öntest- son-test puan ortalamalarına MANCOVA uygulanmış ve kontrol grubu başarı erişiş puan toplamı $90,8(\pm 5)$ ve deney grubunun $741,7(\pm 50,4)$ olduğu tespit edilmiştir.

Başarı testi erişiş toplam puanları ile ön test son test puanları arasındaki farka göre, uygulanan eğitimlerin, erişiş toplam puanları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir ($F=3968,6=p<0,05$). Başarı erişiş toplam puanları son test puanları incelendiği zaman kontrol grubu erişiş puanlarının, deney grubuna göre oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Kısacası uygulanan eğitimlerin Başarı testi üzerinde etkilerinin farklı olduğu, deney grubunda eğitim alan öğrencilerin toplam erişiş puanlarının almayan gruba göre oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir.

İşbirlikli Öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntem arasında sosyal becerilerin gelişimi üzerinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesinde ve sonrasında olmak üzere iki kere 7- 12 Yaş Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Öntest –SBDÖ ve sontest SBDÖ ilişkisiz örneklem t testi değerleri tablo 7 ve 8’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Deney ve kontrol grupları SBDÖ öntest ilişkisiz örneklem t testi sonuçları

Alt Ölçekler	Grup	N	ss	Sd	t	P
Temel Sosyal Beceriler	Deney	24	3,81	0,4	46	0,926
	Kontrol	24	3,91	0,36		
Temel Konuşma Becerileri	Deney	24	4,26	0,55	46	1,09
	Kontrol	24	4,05	0,82		
İleri Konuşma Becerileri	Deney	24	3,8	0,83	46	0,879
	Kontrol	24	3,97	0,49		
İlişkiyi Başlatma Becerileri	Deney	24	3,45	0,46	46	0,081
	Kontrol	24	3,45	0,18		
ilişkiyi Sürdürme Becerileri	Deney	24	4,19	0,44	46	0,773
	Kontrol	24	4,09	0,24		
Grupla İş Yapma Becerileri	Deney	24	4,06	0,47	46	1,97
	Kontrol	24	3,83	0,3		
Duygusal Beceriler	Deney	24	3,86	0,404	46	2,06
	Kontrol	24	3,63	0,286		
Kendini Kontrol Etme Becerileri	Deney	24	3,84	0,34	46	2,324
	Kontrol	24	3,48	0,54		
Saldırgan Davranışlarla Başa çıkma Becerileri	Deney	24	3,53	0,53	46	1,102
	Kontrol	24	3,38	0,36		
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	Deney	24	3,43	0,57	46	2,26
	Kontrol	24	3,72	0,25		
Yönerge Verme Becerileri	Deney	24	4,07	0,52	46	0,613
	Kontrol	24	3,95	0,25		
Bilişsel Beceriler	Deney	24	3	0,47	46	0,61
	Kontrol	24	2,99	0,29		
	Deney	24	3,79	0,26		
ÖLÇEK	Kontrol	24	3,72	0,16	46	1,09
	Deney	24	3,79	0,26		

Tablo 6 incelendiğinde Grupla İş Yapma Becerileri ve Kendini Kontrol Etme Becerileri alt boyutlarında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SBDÖ ön test puan ortalamalarının birbirinden farklı olduğu tespit edilmiştir ($t=1,97-2,324$, $p<0,05$). Bu beceriler dışında kalan sosyal beceriler alt boyutlarında öğrencilerin birbirinden farksız olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8. Deney ve kontrol grupları SBDÖ sontest ilişkisiz örneklem t testi sonuçları

Alt Ölçekler	Grup	N		ss	Sd	t	p
Temel Sosyal Beceriler	Deney	24	4,17	0,31	46	2,69	0,010
	Kontrol	24	3,93	0,3			
Temel Konuşma Becerileri	Deney	24	4,44	0,57	46	1,595	0,118
	Kontrol	24	4,12	0,73			
İleri Konuşma Becerileri	Deney	24	4,11	0,56	46	1,501	0,231
	Kontrol	24	3,88	0,51			
İlişkiyi Başlatma Becerileri	Deney	24	3,67	0,45	46	1,815	0,051
	Kontrol	24	3,46	0,2			
İlişkiyi Sürdürme Becerileri	Deney	24	4,19	0,4	46	0,677	0,467
	Kontrol	24	4,09	0,2			
Grupla İş Yapma Becerileri	Deney	24	4,16	0,32	46	3,334	0,002
	Kontrol	24	3,86	0,3			
Duygusal Beceriler	Deney	24	4,04	0,4	46	3,378	0,001
	Kontrol	24	3,65	0,28			
Kendini Kontrol Etme Becerileri	Deney	24	3,82	0,4	46	2,697	0,001
	Kontrol	24	3,52	0,51			
Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri	Deney	24	3,79	0,47	46	0,223	0,007
	Kontrol	24	3,44	0,36			
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	Deney	24	3,68	0,57	46	0,113	0,91
	Kontrol	24	3,66	0,25			
Yönerge Verme Becerileri	Deney	24	4,17	0,52	46	1,761	0,085
	Kontrol	24	4	0,25			
Bilişsel Beceriler	Deney	24	3,51	0,39	46	0,395	0,001
	Kontrol	24	3,04	0,31			
ÖLÇEK	Deney	24	3,95	0,31	46	0,012	0,001
	Kontrol	24	3,7	0,16			

Tablo 8’ incelendiğinde Temel Konuşma Becerileri, İleri Konuşma Becerileri, İlişkiyi Başlatma Becerileri, İlişkiyi Sürdürme Becerileri, Sonuçları Kabul Etme Becerileri, Yönerge Verme Becerileri SBDÖ son test puan ortalamalarının bir birinden farksız olduğu tespit edilmiştir.

Temel Sosyal Beceriler alt boyutunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SBDÖ son test puan ortalamalarının birbirinden farklı olduğu

tespit edilmiştir ($t=2,69$, $p<0,05$). Tespit edilen farkın sebebi ise deney grubu ortalama Temel Sosyal Beceriler alt boyutları puanlarının kontrol grubuna göre yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Grupla İş Yapma Becerileri alt boyutunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SBDÖ son test puan ortalamalarının bir birinden farklı olduğu tespit edilmiştir ($t=3,334$, $p<0,05$). Tespit edilen farkın sebebi ise deney grubu ortalama Grupla İş Yapma Becerileri alt boyutları puanlarının kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülmüştür. Duygusal Beceriler alt boyutunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SBDÖ son test puan ortalamalarının bir birinden farklı olduğu tespit edilmiştir ($t=3,378$, $p<0,05$). Tespit edilen farkın sebebi ise deney grubu ortalama Duygusal Beceriler alt boyutları puanlarının kontrol grubuna göre yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Kendini Kontrol Etme Becerileri alt boyutunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SBDÖ son test puan ortalamalarının bir birinden farklı olduğu tespit edilmiştir ($t=2,697$, $p<0,05$). Tespit edilen farkın sebebi ise deney grubu ortalama Kendini Kontrol Etme Becerileri alt boyutları puanlarının kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülmüştür. Saldırgan Davranışlarla Başa çıkma Becerileri alt boyutunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SBDÖ son test puan ortalamalarının bir birinden farklı olduğu tespit edilmiştir ($t=3,223$, $p<0,05$). Tespit edilen farkın sebebi ise deney grubu ortalama Saldırgan Davranışlarla Başa çıkma Becerileri alt boyutları puanlarının kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülmüştür. Bilişsel Beceriler alt boyutunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SBDÖ son test puan ortalamalarının bir birinden farklı olduğu tespit edilmiştir ($t=3,395$, $p<0,05$). Tespit edilen farkın sebebi ise deney grubu ortalama Saldırgan Davranışlarla Başa çıkma Becerileri alt boyutları puanlarının kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülmüştür. Son olarak genel ölçek puanının deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SBDÖ son test puan ortalamalarının bir birinden farklı olduğu tespit edilmiştir ($t= 3,012$, $p<0,05$). Tespit edilen farkın sebebi ise deney grubu ortalama ölçek puanlarının kontrol grubuna göre yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Deney grubu Başarı Testi ve Sosyal Beceri Testi puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacı ile korelasyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki korelasyon matrisinde verilmektedir.

Tablo 9. Deney grubu başarı testi ve sosyal beceri testi puanlarının arasındaki ilişkinin araştırılması

		Basarı On test Toplam	Basarı Son test Toplam	Basarı Kalıcılık Toplam	Sosyal Beceri Ön Test Ortalama	Sosyal Beceri Son Test Ortalama
Basarı Ön test Toplam	r	1	,839**	,671**	,603**	,937**
	p		0	0	0	0
Basarı Son test Toplam	r	,839**	1	,896**	,876**	,907**
	p	0		0	0	0
Basarı Kalıcılık Toplam	r	,671**	,896**	1	,938**	,824**
	p	0	0		0	0
Sosyal Beceri Ön Test Ortalama	r	,603**	,876**	,938**	1	,747**
	p	0	0	0		0
Sosyal Beceri Son Test Ortalama	r	,937**	,907**	,824**	,747**	1
	p	0	0	0	0	

Tablo 9'a göre başarı ön testi puanları ile başarı son testi puanları arasında oldukça anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır($r=0,839$, $p<0,01$). Başarı ön testi puanları ile başarı kalıcılık puanları arasında oldukça anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır($r=0,671$, $p<0,01$). Başarı ön testi puanları ile sosyal beceri ön testi puanları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır($r=0,603$, $p<0,01$). Başarı ön testi puanları ile sosyal beceri son testi puanları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır($r=0,937$, $p<0,01$). Başarı Son test Toplam ile başarı kalıcılık testi puanları arasında oldukça anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır($r=0,896$, $p<0,01$). Başarı Son test Toplam ile sosyal beceri ön testi puanları arasında oldukça anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır($r=0,876$, $p<0,01$). Başarı Son test Toplam puanları ile sosyal beceri son test puanları arasında oldukça anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır($r=0,907$, $p<0,01$). Başarı Kalıcılık Toplam puanları ile sosyal beceri son test puanları arasında oldukça anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır($r=0,824$, $p<0,01$). Başarı Kalıcılık Toplam puanları ile sosyal beceri ön test puanları arasında oldukça anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır($r=0,938$, $p<0,01$). Kısacası başarı testi ve sosyal beceri testi puanları hem kendi içlerinde hem de gruplar arasında deney grubu lehine oldukça anlamlı sayılabilecek düzeyde farklıdır.

İşbirlikli öğrenme yöntemi uygulamaları ile ilgili öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi için öğrencilere sorulan görüşme soruları ve öğrenci görüşlerinden bazı örnekler verilmiştir.

Soru 1: “Takım arkadaşlarıyla ilişkilerin takım çalışmaları öncesinde nasıldı? Takım çalışmaları sonrasında arkadaşlarıyla ilişkilerinde değişiklik oldu mu?”

Öğrencilerin birinci görüşme sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

- “Arkadaşımı daha iyi tanıdım. Arkadaşlığımız ilerledi.”
- “Beraber çalışma arkadaşlığımızı daha da geliştirdi.”
- “İlk başka kişilerle oynuyordum. Şimdi onlarla (grup arkadaşları) oynamaya başladım.”
- “Grup çalışmaları arkadaşlığımızı etkiledi. Arkadaşlığımız hızla ilerledi. Daha sık beraber oynuyoruz.”
- “Grup arkadaşlarımla bazen tartışıyoruz ama iyiyiz. Beraber çalıştıktan sonra anlaşmamız çok iyiydi. Arkadaşlarımla aram iyi oldu.”
- “Bazen tartışabiliyoruz. Ondan sonra sorunumuzu çözüyoruz.”
- “Benim anlamadığım konuları onlar anlattı. Onlar anlamadıysa ben anlattım.”
- “Onlarla çalışınca ortaklaşa karar veriyoruz. Böyle daha iyi oluyor.”
- “Anlamadıklarımdaya grup arkadaşlarımdan yardım aldım.”
- “Bu çalışmalar birlikte çalışmayı öğretti.”
- “Grup çalışmaları, takım çalışmasını öğretir.”

Soru 2: “Matematik derslerinde yapılan işbirlikli öğrenme etkinlikleri öğrenmeni etkiledi mi? Nasıl?”

Öğrencilerin ikinci görüşme sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

- “Hep beraber soruları çözmek çok güzel oldu. Matematik öğrenmemi çok olumlu etkiledi. Onlarla çalışırken güzel öğrendim. Bence böyle devam ettirelim. Çünkü grupça çalışınca daha iyi öğreniyoruz ve eğleniyoruz.”
- “İyi oldu. Eğlenceli oldu. Matematiği anlamaya faydası oldu. Daha iyi öğrenmemi sağladı.”

•“Grup çalışması öğrenmemi etkiledi, öğrenmemi kolaylaştırdı. Grup çalışmaları yaparken çok eğleniyoruz.”

•“Grup çalışmasında daha iyi öğreniyorum. Çünkü çok seviyorum, çok eğleniyorum.”

•“Normalde de iyi öğreniyorduk ama şimdi daha iyi öğreniyoruz. Daha iyi öğrenmemizin sebebi beraber yapmamız, birlikte çalışmamız.”

•“Eskiden de öğreniyorduk ama şimdi hem eğlenceli hem eğitici oldu.”

Soru 3: “Matematik dersi öğrenmelerinde işbirlikli öğrenme etkinlikleri ve geleneksel yolla yapılan öğrenme etkinliklerinden hangisi daha etkilidir? Neden?”

Öğrencilerin üçüncü görüşme sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

•“Etkili oldu. Diğer yolla öğreniyorduk ama şimdi daha iyi öğreniyoruz.”

•“Bu şekilde öğrenmek etkili. Eğlenirken öğrendiğim için daha kalıcı oluyor.”

•“Grup çalışmaları daha etkilidir. Bundan sonraki dersleri grup çalışmalarıyla yapalım.”

•“Daha etkili oldu. Diğer yolla öğrenme biraz sıkıcı olurdu. Takım arkadaşlarımla çalıştığımı daha iyi hatırlıyorum.”

Uygulamaya katılan öğrencilerin verdiği öne çıkan yanıtlardan elde edilen 1. görüşme sorusuna ait veriler tablo 10’ da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğrenci görüşleri 1. soru yanıtları frekans ve yüzde değerleri

Öğrenci Görüşleri (n=42)	F	%
Arkadaşlığımız gelişti.	24	100
Birlikte çalışmayı/takım çalışmasını öğrendik.	6	25
Yardımlaşarak çalıştık.	19	79,2
Sorunlarımızı tartışarak çözdük.	10	41,7
Birlikte karar verdik.	24	100

Tablo 10’ da görüldüğü gibi “Takım arkadaşlarıyla ilişkilerin takım çalışmaları öncesinde nasıldı? Takım çalışmaları sonrasında arkadaşlarıyla

ilişkilerinde değişiklik oldu mu?” sorusuna öğrencilerin %100 ü işbirlikli öğrenme etkinlikleri ile arkadaş ilişkilerinin geliştiğini, olumlu yönde etkilendiğini; %25’i birlikte çalışmayı, takım çalışmasını öğrendiğini; %79,3’si yardımlaşarak çalıştıklarını, öğrenme sırasında anlamadıkları noktalarda yardımlaştıklarını; %41, 7’si tartışmalar yaparak sorunlarını çözdüklerini; %100 ‘ü çalışmalar sırasında kararları birlikte aldıklarının belirtmişlerdir.

Uygulamaya katılan öğrencilerin verdiği öne çıkan yanıtlardan elde edilen 2. görüşme sorusuna ait veriler tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğrenci görüşleri 2. soru yanıtları frekans ve yüzde değerleri

Öğrenci Görüşleri	f	%
İşbirlikli öğrenme etkinlikleri daha etkilidir.	24	100
Öğrendiklerim daha kalıcı oldu. Daha kolay hatırlıyorum.	12	50

Tablo 11’de görüldüğü gibi “Matematik derslerinde yapılan işbirlikli öğrenme etkinlikleri öğrenmeni etkiledi mi? Nasıl?” sorusuna öğrencilerin %95,8’i işbirlikli öğrenme etkinlikleri daha kolay öğrenmeyi sağladığını, %100’ü eğlenerek öğrendiğini belirtmişlerdir.

Uygulamaya katılan öğrencilerin verdiği öne çıkan yanıtlardan elde edilen 3. görüşme sorusuna ait veriler tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğrenci görüşleri 3. soru frekans yüzde değerleri

Öğrenci Görüşleri	f	%
İşbirlikli öğrenme etkinlikleri daha etkilidir.	24	100
Öğrendiklerim daha kalıcı oldu. Daha kolay hatırlıyorum.	12	50

Tablo 12’de görüldüğü gibi “Matematik dersi öğrenmelerinde işbirlikli öğrenme yöntemi etkinlikleri ve geleneksel yolla yapılan öğrenme etkinliklerinden hangisi daha etkilidir? Neden?” sorusuna öğrencilerin %100 ‘ü işbirlikli öğrenme etkinliklerinin klasik öğrenme etkinliklerine göre daha etkili olduğunu, %50’si öğrendiklerinin daha kalıcı olduğunu, öğrendiklerini daha kolay hatırladığını belirtmiştir.

Başarı testi verilerinden elde edilen bulgular ışığında, işbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin matematik dersi erişimi üzerinde olumlu etkilerde bulunmuştur. Freeman vd. (2013) matematik ve diğer temel bilimler alanlarında işbirlikli öğrenmenin de içinde olduğu aktif öğrenme yönteminin pozitif etkileri nedeniyle düzenli olarak sınıf uygulamalarında yerini al-

masının uygun olacağı sonucuna ulaşmışlardır. Erçelebi (1995), işbirlikli öğrenme yönteminin hatırdı tutma ve kavrama düzeylerinde pozitif bir etkiye neden olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Alanyazında işbirlikli öğrenme ve erişü üzerine yapılan çalışmaların bulguları (Slavin, 1980; Erçelebi, 1995; Günay, 2002; Yıldırım, 2006; Işık, 2007; Ünlü, 2008; Elitok Kesici, 2010) da bu sonucu destekler niteliktedir.

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (7- 12 yaş)' nin uygulama sonuçlarına göre işbirlikli öğrenme yöntemi sosyal becerilerin gelişiminde alt ölçeklerin bir kısmında olmak üzere olumlu bir etki yaratmıştır. İstatistiki verilerle tespit edilen bu durum iletişim ve birlikte çalışma temelli işbirlikli öğrenme yönteminin doğası gereği de beklenen bir sonuçtur. Bu sonuç alanyazında bulunan sosyal beceri konulu birçok bilimsel çalışmayla Rice (1994) araştırmasında, işbirlikli öğrenmenin topluluk duygusu geliştirme, karar alma becerilerinin gelişimi ve diğer insanlara anlayış gösterme yardım etme becerilerini geliştirdiği bulgularına ulaşmıştır. Harrar (2007), anasınıfı 5- 6 yaş öğrencilerinin sosyal ve akademik yönden gelişimlerine işbirlikli öğrenme yönteminin etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda anasınıfı öğrencilerinin grup olarak çalışmanın gerekliliklerini anladıkları, sorumluluklarını yerine getirebildikleri ve grup olarak çalışma fırsatından faydalanabildikleri; işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin davranışları ve sorumluluklarını yerine getirmede etkili olduğu belirlenmiştir.

Laguador (2014) araştırmasında işbirlikli öğrenme yönteminin grupla çalışma becerilerinde etkili olarak liderlik özelliklerinin desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Sosyal becerilerin kazandırılmasında işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerini gösteren bir araştırma sonucu olarak bu çalışmayı da destekler niteliktedir. Erçelebi (1995), araştırmasında pasif öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemi ile yapılan uygulamalarda daha katılımcı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Arslan ve Zengin (2016) tarafından yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin sosyal beceriye olumlu etkileri olduğunu tespit edilmiştir. Özden (2011), bir meta analiz çalışması olan araştırmasında 26 deneysel tezi incelemiş ve araştırma sonuçlarına göre işbirlikli öğrenme yönteminin başarı ve tutum açısından pozitif ve anlamlı etkileri olduğu tespit edilmiştir. Torchia (2012), araştırmasında işbirlikli öğrenme stratejilerinin, öğrenci başarısına, matematik öz yeterlik algısına ve motivasyona olan etkilerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısına, öz yeterlik algısına ve motivasyona olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Phillips (2010), araştırmasında lisans düzeyindeki sınıflarda, işbirlikli öğrenme gruplarındaki iletişim ve akademik başarıyı incelemiştir. Bu araştırmanın sonucu olarak, işbirlikli öğrenmenin etkili iletişim yoluyla problemlerin çözülmesini ve matematik öğrenmeyi kolaylaştırdığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

İşbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili öğrenci görüşleri de ilk iki bulguyla paraleldir. Arkadaş ilişkileri, grupta çalışma becerileri, öğrenmenin- erişimin- artması işbirliği ve sosyal beceriler arasında öğrencilerin de olumlu bir görüşe sahip olduğunu göstermektedir. Elitok Kesici (2010) tarafından yapılan deneysel desenli araştırmada öğrencilerin işbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Arısoy (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarında öğrenci görüşlerine göre işbirlikli öğrenme yönteminin derse olan ilgiyi, motivasyonu, öğrenmeyi ve arkadaşlık ilişkilerini olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Arslan ve Zengin (2016) tarafından yapılan araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin sosyal becerilere olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Alan yazında incelendiğinde bu bulguları destekler nitelikte çokça araştırma olduğu görülmektedir (Özkıdık, 2010; Solmaz, 2010).

Sonuç ve Öneriler

İşbirlikli öğrenme yöntemi, matematik dersindeki öğrenmeler ve kalıcılık üzerinde ve sosyal becerilerin gelişiminde etkili bir öğretim yöntemi- dir. Bundan sonraki yapılacak çalışmalarda işbirlikli öğrenme yönteminin farklı değişkenler üzerindeki etkisi araştırılabilir. Ayrıca sadece matematik dersinde değil diğer derslerdeki etkisi ve diğer sınıflar düzeyindeki etkisi de yeni araştırmalarla incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, N.V. Arıcıoğlu, A., Gültekin, F., Gençtanırım, F.(2008). “Üniversite Öğrencilerinin Güvengenlik Düzeylerinin İncelenmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35:342-350.
- Açıkgöz. Ü. K. (1992). İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama, Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, Ü. K. (2011). *Aktif Öğrenme*, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akbuğa, S. (2009). İlköğretim 4. Sınıf Matematik Dersinde İşbirlikli Öğrenme İlkelerine Göre Yapılandırılmış Grup Etkinliklerinin Öğrenci Erişilerine ve Tutumlarına Etkisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Apple. <http://www.apple.com/jobs/tr/> (Erişim tarihi: 30.01. 2017)
- Arısoy, B. (2011). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin ÖTBB ve TOT Tekniklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi “İstatistik ve Olasılık” Konusunda Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Arslan, A., Zengin, R. (2016). “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Bilimsel ve Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi”, *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1): 23-45.
- Artut, P.D. ve Tarım, K. G. (2004). “Okul Öncesi Kubaşık Öğrenme Uygulamaları: Toplama İşlemine Yönelik Bir Uygulama”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi*, 13, 2: 1-9.
- Avcıoğlu, H. ve Akçamete, G. (2005). “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (7- 12 Yaş) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 7: 2.
- Aysan, F. ve Uzbaş, A. (2004). “İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okul Uyumuna İle Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 4, 2: 93.
- Bacanlı, H. (1999). “Sosyal Beceri Eğitimi”, İçinde: İlköğretimde Rehberlik (Ed: Y. Kuzgun), Ankara: Nobel Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2012). “*Sosyal Beceri Eğitimi*”, Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Bayrakçeken, S. Doymuş, K., ve Doğan, A. (2013). İşbirlikli Öğrenme Modeli ve Uygulaması, Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). “*Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*” X. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Colvin, M. (2009). “*Outliers: Çizginin Dışındakiler*”, Mediacat Yayıncılık.
- Elitok Kesici, A. (2010). “The Effect Of Cooperative Learning Method On Academic Success”, *Journal of International Scientific Publication* , 4 ,1:20-27.

- Erçelebi, E. (1995). *Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Matematik Öğretimi Üzerindeki Etkileri*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Gelici, Ö. (2011). İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi Cebir Öğrenme alanındaki Başarı, Tutum ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişiye Etkisi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Günay, E. (2002). *Geleneksel Öğretim Yöntemleri İle İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Denizli.
- Harrar, R. (2007). "Cooperative Learning In A Kindergarten Classroom", <http://www.ed.psu.edu/educ/pds/teacher-inquiry/2007/harrarrinquiry0607>.
- Işık, D. (2007). Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarı, Benlik Saygısı ve Kalıcılığa Etkisi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Johnson, W. D. ve Johnson, T. R. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*, Minnesota: Allyn and Bacon.
- Kagan, S. ve Kagan, M. (1999). "The Structural Approach: Six Keys To Cooperative Learning" içinde: *Handbook Of Cooperative Learning Methods* (Ed: S. Sharan), Westport: Praeger Publishers.
- Laguador, J.M. (2014). "Cooperative Learning Approach In An Outcomes- Based Environment" *International Journal of Social Sciences, Arts and Humanities*, 2, 2:46-55.
- Marangoz, İ. (2010). İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Geometri Öğrenme Alanında İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Merrel K.W. ve Gimpel G.A. (2014). *Social Skills Of Children And Adolescents: Conceptualization Assessment, Treatment*. New York :Psychogy Press.
- Orcan, M. (2013). "Erken Çocukluk Dönemi Matematik Eğitimi İçin Örnek Bir Model: Yapı Taşları", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2, 2:1-13.
- Özdemirli, G. (2011). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencinin Matematik Başarısı ve Matematiğe İlişkin Tutumu Üzerindeki Etkililiği: Bir Meta Analiz Çalışması, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, Adana.

- Özden, E.Ö. (2006). İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Ve Duygusal Uyumlarına Etkisi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Özkıdık, K. (2010). İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesinin Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı ve Tutuma Etkisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Phillips, S.R. (2010). Student Discussions In Cooperative Learning Groups In A High School Mathematics Classroom: A Descriptive Multiple Case Study, <https://eric.ed.gov/?id=ED52365> (Erişim tarihi: 15.11.2014).
- Rice, L. (1994). “Cooperative Learning: Honing Social Skills” *Schools in the Middle*, 4, 2: 31-34.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jortd, H. ve Wenderoth, M. P. (2014). Active Learning Increases Student Performance In Science, Engineering, And Mathematics. *PNAS* 111, 23: 8410-8415.
- Slavin, R. E. (1980). “Cooperative Learning In Teams: State Of The Art.” *Educational Psychologist*, 15: 93-111.
- Slavin, Robert E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, And Practice*, : Boston: Allyn & Bacon.
- Solmaz, G. (2010). İşbirlikli Öğrenme Yoluyla Kavramsal Anlamaya Yönelik Öğretimin Öğrencilerin Çevre Kavramlarını Anlamalarına ve Çevre Farkındalıklarına Etkisi: 7.Sınıf “İnsan ve Çevre” Ünitesi Örneği, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Tarım, G.K. (2003). *Kübaşık Öğrenme Yönteminin Matematik Öğretimindeki Etkinliği ve Kübaşık Öğrenme Yöntemine İlişkin Bir Meta-Analiz Çalışması*, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Adana.
- Torchia, S.P. (2012). “Cooperative Learning and Its Effect on Fourth-Grade Mathematics Students’ Achievement, Motivation, and Self-Efficacy”, Opinion Paper, ERIC: ED540918.
- Ünlü, M. (2008). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi ‘Permütasyon Ve Olasılık’ Konusunda Akademik Başarı ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Vural, E. ve Kocabaş, A. (2012). “İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinde Sosyal Becerilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2,1: 29-46.
- Yıldırım, K. (2006). Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kübaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarı, Benlik Saygısı ve Kalıcılığa Etkisi, Çukurova Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Yüksel, G. (2004). *Sosyal Beceri Envanteri El Kitabı*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

ARMONİ EĞİTİMİNDE EŞLİK DESTEĞİNİN ETKİSİ ¹

Hakan BAĞCI²



BÖLÜM 21

¹ Dr., Bu çalışma, araştırmacının 2009 tarihli doktora tezinden üretilmiştir. Tez künyesi kaynakçada yer almaktadır.

² Dr. Öğr. Üyesi, Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü, hbagci@hotmail.com

ARMONİ EĞİTİMİNDE EŞLİK DESTEĞİNİN ETKİSİ ¹

Hakan BAĞCI²

GİRİŞ

Müzik eğitimi her ne amaçla veya hangi kurumdan alınırsa alınsın, içeriğinde alınan armoni eğitimi, bireyin müziğin farkında olmasını, daha iyi tanımlayabilmesini sağlamaktadır. Bu da bireye çalgı çalarken, şarkı söylerken veya bir eser incelerken kolaylık sağlamaktadır. Bir icracı armoni bilgisi sayesinde çaldığı eseri daha iyi irdeler ve icrası da bu sayede daha etkili olur. Şefler için armoni bilgisi çalınan partiyonun incelenmesi, algılanması, tınların eser içindeki çeşitli yerlerdeki özelliklerine göre gerektirdiği biçimde uygulanması bakımından önemlidir. Bir şef, beste yapmasa da besteci kadar bir armoni bilgisine sahip olmalıdır (Bağcı, 2007: 26). Her türlü armoni çalışması, kişiyi müziğe yakın kılar, kişinin müziği anlamasını kolaylaştırır. İlerleyen aşamalarda ise kişiyi müzik üretmeye, bestelemeye yönlendirebilir (Bağcı, 2007: 27).

İki ya da daha fazla sesin aynı anda tınlaması demek olan armoninin milattan sonra dokuzuncu yüzyıldan önce kullanıldığı yönünde kanıtlar vardır. Yine de yaklaşık dokuzuncu yüzyılda yazıldığı bilinen, paralel dörtlüler ile beşlilerin kullanıldığı bazı eserler, çoksesli müziğin başlangıcı olarak kabul edilir (Károlyi, 2005: 67). Armoni, müzikte birden fazla sesin birlikte duyulduğunda tınlayış özellikleri üzerinde çalışılan alandır. Seslerin birlikte duyulduğunda güzel ya da kötü duyulduğuna dair kurallar, armoni kuralları olarak anılır.

Barok Dönemin sonuna doğru armoni sistemi aydınlığa kavuşmuştur. Gamin ve akorun analizi yapılmıştır. Akorların kurallara uygun sınıflanması ve kullanımı yoluyla her türlü etkinin elde edilebileceği fikri savunulmuştur (Selanik 1996: 68).

Birçok kaynak, Armonik sistemin Barok Dönem sonlarına doğru ortaya konulduğunu açıklar. Ancak Hindemith (2007: 50), Armoni'nin besteleme öğretisi içinde yer alan bir unsur olması ve Armonik sistemin açıklanması konusunda şöyle der: "Kompozisyon tekniği özellikle armonik yönden daha da gelişince, armonik oluşumların öğretimi ve işlenmesi için, Armoni adı altında ayrı bir çalışma alanı oluşturuldu. Bu olay (kaynakları daha önceki zamanların birçok araştırmasında olmasına karşın) 19. yüzyıl başlarında gerçekleşti."

1 Dr., Bu çalışma, araştırmacının 2009 tarihli doktora tezinden üretilmiştir. Tez künyesi kaynakçada yer almaktadır.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü, hbagci@hotmail.com

Çokseslilik ile birlikte akorlar meydana gelir. Akor kelimesinin kullanımı, armonide olduğu gibi uyum anlamını karşılar. Müzikal bir akor için uyumun düşünülmesi iyidir, çünkü birçok akorun içindeki notalar diğerleriyle bağdaşmak eğilimindedir. Sesler birlikte duyulduğu zaman güzel tınlar (Harnum, 2001: 246).

Armoni eğitimine başlayan öğrenci için başlangıç bilgilerini öğrenmiş olmak, hassas bir kulağa sahip olmak, herhangi bir müzik sayfasını serbestçe ve kolaylıkla okuyabilmek, aralıkları tanımak ve piyano çalmasını bilmek şarttır Korsakof (1996: 2).

Armoni eğitimi müzik teorisi içinde bir alan olarak tanımlanır. Ders içeriğinde öncelikle müzik teorisi konularından hareketle aralık bilgisi, ton bilgisi, ses gruplarının sınırları, ses gruplarının hareket etmesine ilişkin kurallar, akorlar, akor çevrimleri, modülasyon, marş armoni, 7'li ve 9'lu akorlar, akor dışı sesler, çağdaş armoni gibi konulara yer verilir.

Eşlik dersi ve armoni dersleri birbirleriyle ilişkili dersler sayılabilir. Eşlik ile eserin güzelleştirilmesi sağlanırken, aslında eserin armonik fonksiyonlarının duyurulması amaçlanmaktadır. Çoksesli yapıya uygun olan piyano, gitar, akordeon gibi çalgılar eşlik için kullanışlı çalgılardır.

Armoni dersinin amacı, çoksesliliğin kurallarıyla ve seslerin işitsel olarak verdiği izlenim ya da duyguların öğrenilmesidir. Dersin yer aldığı kurumlarda bu dersler, genellikle teorik olarak işlenerek ardından gelen konuların yetiştirilmesi amacıyla işitsel olarak yeterince kavranılmadan geçilmektedir. Eşlik, özellikle de piyano eşliği, derste çoksesliliğin duyulması, öğrenilmesi bakımından bir araç olarak kullanılabilir.

Problem

Araştırmada Armoni derslerinin eşlik desteği ile birlikte yapılması ile çoksesliliği daha iyi duymaları ve algılamaları amaçlanmaktadır. Bu araştırma Eşlik desteğinin öğrencilerin müziğe yönelik temel donanımlarına Armoni Dersi'ndeki başarı düzeylerine nasıl bir etki yaptığını incelemeye çalışmaktadır.

Hipotezler

1. Eşlik desteği verilmeyen Kontrol Grubu öğrencilerinin ve Eşlik desteği verilen Deney Grubu öğrencilerinin Öntest Armoni Başarı Testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
2. Eşlik desteği verilmeyen Kontrol Grubu öğrencilerinin ve Eşlik desteği verilen Deney Grubu öğrencilerinin Sontest Armoni Başa-

rı Testi puanları arasında, Deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

3. Eşlik desteği verilen Deney Grubu öğrencilerinin Öntest-Sontest Armoni Başarı Testi puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir farklılık vardır.
4. Eşlik desteği verilmeyen Kontrol Grubu öğrencilerinin Öntest-Sontest Armoni Başarı Testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ikinci sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma, deney ve kontrol grubundaki deneklerin gördükleri Armoni ders programları dahilindeki konularla sınırlandırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma deneysel bir araştırma olup, Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneme Modeli deneysel kullanılmıştır. Deney ve Kontrol Grupları rasgele atanmıştır.

Deneyde çalışma grubunu 21'i deney grubunda ve 22'si kontrol grubunda olmak üzere Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda okumakta olan 2. Sınıf öğrencileri (N=43) oluşturmuştur.

Tablo 1: Armoni ile İlgili Deneyde Yer Alan Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Frekans Dağılımı

Grup	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	n	%	n	%
Deney	14	67	7	33	21	100
Kontrol	15	68	7	32	22	100

Deney grubu derslerinin kontrol gruplarına göre daha duysal (işitsel) olması hedeflenmiştir. Bu derslerde öğrencilere ya da deneklere müzikte özellikle fonksiyonlar iyi duyurulmuş ve tınların daha iyi kavranılmasına çalışılmıştır. Armoni dersinde deney ve kontrol gruplarının her ikisi için de deneyin yapıldığı 14 haftalık süreç içinde 4-6'lı akorlara yoğunlaşmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ayrıca 4-6'lı akorlar işlense dahi işlenen

rakamlı baslar yoluyla daha önceki dönemlerde geçmiş oldukları 5’li akor, 6’lı akor, kadanslar, genel armoni kuralları, akor bilgisi konuları hatırlanmıştır. Kontrol grubunun Armoni dersleri için derse yalnızca öğretim elemanı girmiş, Deney grubu için ise derse öğretim elemanı ile birlikte bir de eşlikçi girmiştir. Eşlikçi, yapılan her uygulamayı (rakamlı bas çözme - soprano çözme alıştırmaları gibi) piyanoda yavaşça veya orta hızda, sıklıkla duyurmakla yükümlü kılınmıştır. Ayrıca öğrencilerden yapılan uygulamaları kendi başlarına çalışırken kendilerinin de çalmaları istenmiştir.

VERİ TOPLAMA ARAC

Armoni derslerinde öğrencilerin başarı düzeyini ölçebilmek amacıyla, ders programına uygun olarak ölçü aracı geliştirilmiştir. Testin kapsam geçerliği, uzman görüşlerinden faydalanılarak sağlanmıştır.

Armoni ile ilgili olarak geliştirilen başarı testinde toplam 51 madde bulunmaktadır. 5 alt faktörden oluşan Armoni Başarı Testi’nin alt ölçekleri yoğunlaştıkları konulara göre şu şekilde sıralanabilir: “5’li Akorlar” (9 soru), “4-6’lı Akorlar ve Modülasyon” (10 soru), “Kadanslar” (8 soru), “4-6’lı Akorlar ve Genel Kurallar” (9 soru) ve “Akor ve Ton Bilgisi” (15 soru). Testte yer alan her bir madde 0 ve ya 1 puan değerini ve testin geneli böylelikle 0 ile 51 puan arasında bir değer almaktadır. Test-tekrar test güvenirlik katsayısı 0.97 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlık güvenirlik katsayıları olarak Cronbach Alfa değeri 0.95, Spearman-Brown değeri 0.76 ve Guttman değeri 0.73 bulunmuştur. İç tutarlık analizleri, testin güçlü bir yapıda olduğunu ve alanda kullanılabilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Testin yapı geçerliğini sınamak ve alt ölçeklerini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.91 ve Barlett Testi değeri 5075.44 bulunarak 0.01 anlamlılık düzeyinde sonuçlar vermiştir. Bu değerler testin çok değişkenli, birden fazla alt ölçekten oluştuğunu göstermektedir. KMO değerinin 0.91 bulunması dolayısıyla Armoni Başarı Testi’nin mükemmel bir yapıda olduğu söylenebilir. Eigen Value değeri 2 olarak kabul edilen analizde maddelerin tümü 5 alt ölçekte toplanmış ve bu maddelerin tümü, toplam varyansın %51.06’sını açıklayabilmektedir.

Veri Çözümleme Teknikleri

Deney ve Kontrol grupları arasında Solfej Başarı testli bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını Mann-Whitney U testi, grupların kendi içlerinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını sınamak üzere Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler testi tekniklerinden faydalanılmıştır.

BULGULAR

Armoni ile ilgili deneyde yer alan Deney ve Kontrol gruplarındaki öğrencilerin Armoni Başarı Testinden aldıkları Öntest ve Sontest puanlarının tanımlayıcı değerleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Armoni Başarı Testinden Almış Oldukları Puanların Tanımlayıcı Değerleri

Armoni Testi	n	Öntest		Sontest	
		$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
Deney Grubu	21	19.19	9.18	25.19	10.37
Kontrol Grubu	22	16.36	8.45	18.73	10.55

Deney grubu 21, Kontrol grubu 22 öğrenciden oluşmaktadır. Böylece deneyde toplam 43 öğrenci yer almıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin Armoni Başarı Testi Öntest puanları 19.19 ortalamaya sahipken, Sontestte 25.19 ortalamaya sahiptir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise Armoni Başarı Testi Öntest puanları 16.36 ortalamaya sahipken, Sontestte 18.73 ortalamaya sahiptir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarının Armoni Ön Test Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Deney	21	24.19	508.00	185.00	1.12	--
Kontrol	22	19.91	438.00			

Deney ve Kontrol Gruplarında bulunan öğrencilerin Armoni Başarı Testi Öntest puanları arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($z=1.15$, $p>0.05$).

Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Armoni Sontest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Deney	21	26.00	546.00	147.00	2.04	$p<0.05$
Kontrol	22	18.18	400.00			

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Deney ve Kontrol gruplarının Armoni Başarı Testi Sontest puanları arasında yapılan Mann Whitney U testi sonucunda Deney Grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=2.04$, $p<0.05$).

Deney ve Kontrol gruplarının Sontest Armoni Başarı Testi puanlarının hangi alt boyutlarında farklılık olduğunu sınamak amacıyla, söz konusu grupların alt ölçek puanları arasında Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarının Armoni Başarı Testi Sontest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
1. Alt Ölçek	Deney	21	24.24	509.00	184.00	1.19	--
	Kontrol	22	19.86	437.00			
2. Alt Ölçek	Deney	21	25.52	536.00	157.00	1.89	--
	Kontrol	22	18.64	410.00			
3. Alt Ölçek	Deney	21	25.19	529.00	164.00	1.65	--
	Kontrol	22	18.95	417.00			
4. Alt Ölçek	Deney	21	27.21	571.50	121.50	2.69	p<0.01
	Kontrol	22	17.02	374.50			
5. Alt Ölçek	Deney	21	23.74	498.50	197.50	0.89	--
	Kontrol	22	20.34	447.50			

Deney ve kontrol gruplarının Armoni Başarı Testi Sontest alt puanları arasında yapılan Mann Whitney U testi sonucunda 4. ölçek alt boyutunda Deney Grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=2.69$, $p<0.01$).

Tablo 6: Deney Grubu Öntest ve Sontest Armoni Başarı Testi Puanları Arasında Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	4.50	9.00	3.47	p<0.01
Pozitif Sıra	17	10.65	181.00		
Eşit	2				
<i>Toplam:</i>	21				

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin Armoni Başarı Testinden aldıkları Öntest ve Sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z=3.47$, $p<0.01$). Söz konusu farklılık Sontest lehine gerçekleşmiştir. Farklılığın ölçeğin hangi alt boyutlarında gerçekleştiğini sınama üzere deney grubu Öntest ve Sontest alt puanları arasında Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır.

Tablo 7: *Deney Grubu Öntest ve Sontest Armoni Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları*

Alt Ölçek	Sontest-Öntest	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
1.	Negatif Sıra	1	7.00	7.00	2.11	p<0.05
	Pozitif Sıra	9	5.33	48.00		
	Eşit	11				
	Toplam:	21				
2.	Negatif Sıra	4	5.00	20.00	2.33	p<0.05
	Pozitif Sıra	11	9.09	100.00		
	Eşit	6				
	Toplam:	21				
3.	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	2.59	p<0.05
	Pozitif Sıra	8	4.50	36.00		
	Eşit	13				
	Toplam:	21				
4.	Negatif Sıra	1	2.50	2.50	3.63	p<0.01
	Pozitif Sıra	17	9.91	168.50		
	Eşit	3				
	Toplam:	21				
5.	Negatif Sıra	8	8.50	68.00	0.77	--
	Pozitif Sıra	10	10.30	103.00		
	Eşit	3				
	Toplam:	21				

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin Armoni başarı Testinden aldıkları Öntest ve Sontest alt puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretilenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak 1. alt ölçek için ($z=2.11$, $p<0.05$), 2. alt ölçek için ($z=2.33$, $p<0.05$), 3. alt ölçek için ($z=2.59$, $p<0.05$) ve 4. alt ölçek için ($z=3.63$, $p<0.01$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılıkların tümü Sontest lehine gerçekleşmiştir.

Deney grubunun 5. alt ölçek hariç tüm alt ölçeklerde anlamlı sonuçlar vermesi ve kontrol grubunun sadece 4. alt ölçekte anlamlı sonuç vermesi Armoni ile ilgili deneyin başarılı olduğu fikrini vermektedir.

Tablo 8: Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Armoni Testi Puanları Arasında Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

<i>Sontest-Öntest</i>	<i>n</i>	<i>Sıralamalar Ortalaması</i>	<i>Sıralamalar Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Negatif Sıra	4	9.75	39.00		
Pozitif Sıra	15	10.07	151.00	2.26	p<0.05
Eşit	3	-	-		
<i>Toplam:</i>	22				

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin Armoni Başarı Testinden aldıkları Öntest ve Sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z=2.26$, $p<0.05$). Söz konusu farklılık Sontest lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 9: Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Armoni Başarı Testi Alt Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

<i>Alt Ölçek</i>	<i>Sontest-Öntest</i>	<i>n</i>	<i>Sıralamalar Ortalaması</i>	<i>Sıralamalar Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
1.	Negatif Sıra	1	3.50	3.50		
	Pozitif Sıra	4	2.88	11.50	1.09	--
	Eşit	17	-	-		
	<i>Toplam:</i>	22				
2.	Negatif Sıra	7	8.29	58.00		
	Pozitif Sıra	7	6.71	47.00	0.36	--
	Eşit	8	-	-		
	<i>Toplam:</i>	22				
3.	Negatif Sıra	1	3.00	3.00		
	Pozitif Sıra	6	4.17	25.00	1.93	--
	Eşit	15				
	<i>Toplam:</i>	22				
4.	Negatif Sıra	2	8.75	17.50		
	Pozitif Sıra	13	7.88	102.50	2.43	p<0.05
	Eşit	7	-	-		
	<i>Toplam:</i>	22				
5.	Negatif Sıra	8	8.75	70.00		
	Pozitif Sıra	9	9.22	83.00	0.31	--
	Eşit	5	-	-		
	<i>Toplam:</i>	22				

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin armoni ölçeğinden aldıkları Öntest ve Sontest Alt Puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak sadece 4. alt ölçekte anlamlı bulunmuştur ($z=2.43$, $p<0.05$). Söz konusu farklılık Sontest lehine gerçekleşmiştir.

Bulunan bu farklılık, kontrol grubunun 4-6'lı Akorlar ve Genel kurallar konusunda deney grubunun gelişmiş olduğunu göstermektedir. Deneklerin deneyin gerçekleştirildiği bu dönem boyunca işledikleri konuların da bağlantı kuralları, 6'lı akorlar ve 4-6'lı akorlar olduğu bilinmektedir. Kontrol grubu sontest ve öntest puanları arasında bulunan bu sonuçlar doğal karşılanmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

1: Deney ve Kontrol gruplarının eşitliğini kontrol etmek amacıyla Deney ve Kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Öntest Solfej Başarı Testi puanları arasında yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda, anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

2: Deney ve Kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Sontest olarak uygulanan Armoni Başarı Testi puanları arasında yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, Deney Grubunda yer alan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılık, Armoni Başarı Testi Genel Toplam puanlarında ve Armoni Testi 4. Alt Ölçek puanlarında bulunmuştur.

3: Deney grubunu oluşturan öğrencilerin Armoni Başarı Testinden aldıkları Öntest ve Sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda Sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılık, Armoni Testi Genel Toplam puanlarında, Armoni Testi 1. Alt Ölçek, 2. Alt Ölçek, 3. Alt Ölçek ve 4. Alt Ölçek puanlarında görülmüştür. Yalnızca 5. Alt ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık görülememiştir.

4: Kontrol Grubunu oluşturan öğrencilerin Armoni Başarı Testinden aldıkları Öntest ve Sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Söz

konusu farklılık Armoni Başarı Testi Genel Toplam ve Armoni Başarı Testi 4. Alt Ölçek puanlarında Sontest lehine gerçekleşmiştir.

Yapılan alanyazın taramasında piyano ve armoninin birbirini destekleyici nitelikte dersler olduğu görülmektedir. Çevik'in (2007) araştırma sonuçlarına göre Piyano ve Armoni derslerinin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir. Ancak eşlik yapılarak armoni derslerinde piyano (veya herhangi bir çalgının) kullanımı, eşlik desteği gibi bir çalışma alanı üzerinde yoğunlaşan araştırmaya rastlanmamıştır.

- Araştırma sonuçlarına göre, eşlik desteği ile ders yapılmasının Armoni dersinde başarı düzeyine olumlu etki ettiği sonucuna varılabilir.

Öneriler

- Armoni derslerinde çalışılan konuların, eserlerin mutlaka duysallaştırılması ve öğretim elemanı tarafından piyanoda çalınması ya da bir eşlikçi tarafından çalınması, eserin kaydı varsa açıklamalı olarak dinletilmesi önerilmektedir.
- Başarı düzeyinin artırılması için eşlikli ve cd kayıtlı kitaplar üretilmesi ve üretilmesinin teşvik edilmesi önerilmektedir.
- Armoni işitselliği de olması gereken bir derstir. Fakat yapılan uygulamaların tümünün duyurulması kulakta derecelerin, fonksiyonların yerleşmesi bakımından önemlidir. Araştırmada bu derse verilen eşlikçi ile kasıt budur. Daha işitsel yapılan bir armoni dersinin etkinliği alanyazında rastlanmayan bir bilgidir. Bu bakımdan Armoni ile ilgili deneyin de sonuçlarının başka araştırmalarla desteklenmesi gerekmektedir. Deneyin tekrarlanması önerilmektedir.
- Birçok araştırma eşlik derslerinin müzik ile ilgili lisans programlarında önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Bu konuda öğrenciler de öğretim elemanları da eşlik derslerinin mutlaka olması gerektiği, saatlerinin artırılması gerektiğini vurgulayan çok sayıda çalışma mevcuttur (Sönmezöz, 2006; Piji, 2014). Eşlik becerilerinin geliştirilmesi amacıyla lisans eğitimi sırasında piyano ve eşlik derslerinin her yıl etkin bir biçimde verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Bağcı, H. (2009). Eşlik desteğinin armoni ve solfej eğitimindeki başarı düzeyine etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.*
- Çevik, D.B. (2007). *Armoni eğitimi ile piyano çalma becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Harnum, J.D. (2001). *Basic music theory: how to read, write, and understand written music*. Chicago: Questions, Ink Publishing.
- Hindemith, P. (2007). *Ses işçiliği* (Çeviren: Yavuz Oymak). (2. Basım). İstanbul. (Eserin aslının basım tarihi: 1937).
- Károlyi, O. (2005). *Müziğe giriş* (Çeviren: Mehmet Nemutlu). İstanbul. (Eserin aslının basım tarihi 1965).
- Korsakof, N.R. (1996). *Kuramsal ve uygulamalı armoni* (Çeviren: Ahmet Muhtar Ataman). İzmir. (Eserin aslının basım tarihi: 1884).
- Liu, C-H. ve Ting, C-K. (2012). Polyphonic accompaniment using genetic algorithm with music theory. 2012 IEEE Congress on Evolutionary Computation. (IEEE Conference Publications). P:1-7
- Küçük, P.D. (2014). Müzik Öğretmeni Adaylarının Bakışı ile Eşlik Çalma Dersinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education,)* 29(2), 198-214 [Nisan 2014]
- Selanik, C. (1996). *Müzik sanatının tarihsel serüveni*. Ankara: Doruk.
- Sönmezöz, F. (2006). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki eşlik öğretiminin müzik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TÜRKİYE’DE 6, 7, VE 8. SINIFLARDA İLK UYGULAMALI MEDYA OKURYAZARLIĞI PROGRAMI: İTERNET GAZETESİ ÖRNEĞİ

**Ümit SARI¹ , Onur AKYOL² , Halil TÜRKER³,
Cansu AYDEMİR COŞAN⁴**

BÖLÜM 22

1 Dr. Öğr. Üyesi, İÜ İletişim Fakültesi

2 Dr. Öğr. Üyesi, İÜ İletişim Fakültesi

3 İÜ İletişim Fakültesi

4 Medya Okuryazarlığı Derneği Kurucu Başkanı



TÜRKİYE’DE 6, 7, VE 8. SINIFLARDA İLK UYGULAMALI MEDYA OKURYAZARLIĞI PROGRAMI: İNTERNET GAZETESİ ÖRNEĞİ

Ümit SARI ¹, Onur AKYOL ², Halil TÜRKER ³,

Cansu AYDEMİR COŞAN ⁴

Medya Okuryazarlığı Kavramı

Eğitim, gelişim, teknoloji ve farkındalık olmak üzere çeşitli kavramlarla doğrudan bağlantılı olan medya okuryazarlığı kavramı günümüz dünyasının ulaştığı noktada her geçen gün daha önemli hale gelmektedir. Bu bağlamda kavramın çıkış noktasını, gelişim sürecini ve günümüzde ifade ettiği anlamı incelemek faydalı olacaktır.

Medya okuryazarlığı kavramının kökenleri insanoğlunun iletişim kurmaya başladığı ilk dönemlere dek götürülebilmektedir. Ancak bilimsel anlamda kavramsallaşması 1920 ve sonrasında dayanmaktadır. Avrupa ve ABD’de 1920 ve 1930’lu yıllarda kitle iletişim araçları sınıf içi etkinliklerde eğitim materyali olarak kullanılmaya başlanmıştır. Medyanın zararlı etkilerinden kullanıcıyı korumayı ilke edinen ilk yaklaşım ise 1930’da Büyük Britanya’da ortaya çıkmıştır. İlerleyen yıllarda Kanada, Avustralya, Güney Afrika ve İsviçre gibi ülkelerde alan üzerine çalışmalar başlamış ve kısa sürede yoğunlaşmıştır (Taşkiran, 2007: 91). 1960’lı yıllara gelindiğinde ise medya yoluyla öğrenmenin yerini medya hakkında öğretme düşünceleri almaya başlamıştır (İnal, 2009: 15). Bu noktadan hareketle 1970’li yıllarda medya okuryazarlığı, çocuklara medyada reklamların nasıl işlendiğini ve televizyon programlarının nasıl analiz edileceğini öğretme işi olarak görülmüş ve çalışmalar bu doğrultuda şekillendirilmiştir. Medya okuryazarlığı kavramı tarihsel süreç içerisinde *medya eğitimi* ile aynı anlamda kullanılmış ve söz konusu kullanım günümüzde de devam etmektedir. Ancak alan üzerinde çalışan akademisyen ve uzmanların genel eğilimi *medya okuryazarlığı* ifadesinin kullanılması yönündedir.

1980’li yıllarda uluslararası kurum ve kuruluşlarca medya okuryazarlığı eğitiminin önemi tartışılmaya başlanmış; yazılı ve görsel kaynakların oluşturduğu mesajlarla donatılmış dünyada, aktif yurttaş olabilmek için yeni iletişim becerilerinin gerekli olduğu ileri sürülmüştür (İnal, 2009: 37). Medya okuryazarlığının kavramsallaşması sürecinde UNESCO’nun düzenlediği uluslararası konferanslar önemli rol oynamaktadır. 1982’de

1 Dr. Öğr. Üyesi, İÜ İletişim Fakültesi

2 Dr. Öğr. Üyesi, İÜ İletişim Fakültesi

3 İÜ İletişim Fakültesi

4 Medya Okuryazarlığı Derneği Kurucu Başkanı

Grunwald, 1990'da Toulouse, 1999'da Viyana ve 2002'de Seville'de düzenlenen konferanslar dünyanın çeşitli yerlerinden akademisyen ve uzmanları bir araya getirerek alana ilişkin verimli tartışmaların ve düzenlemelerin oluşmasını sağlamıştır.

Medya Okuryazarlığı Tanımı

Medya okuryazarlığına ilişkin tanımın anlaşılabilmesi açısından medya, okuryazarlık ve medya okuryazarlığı eğitimi tanımlarının ayrıca incelenmesi gerekmektedir. Medya, tüm elektronik ya da dijital anlamları ve baskı ya da artistik görsel efektler kullanılarak oluşturulan mesajlara denir. Okuryazarlık, sembolleri şifreleyebilmek ve şifresini çözmek, mesajları analiz ve sentezleyebilme becerisidir. Medya okuryazarlığı ise medya aracılığı ile aktarılan sembolleri kodlayabilme ve kod çözebilme, analiz ve sentez yapabilme ve dolaylı mesaj üretebilmektir.

Medya okuryazarlığına ilişkin çalışan akademisyen ve uzmanlar temelde benzer olmakla birlikte çeşitli tanımlar geliştirmişlerdir. 1992'de Aspen Medya Okuryazarlığı Liderlik Enstitüsü Toplantısı'na katılan bilim adamları medya okuryazarlığını "çeşitli yapılarda bulunan medyaya erişme, analiz etme, değerlendirme ve yaratma yeteneği" olarak tanımlamışlardır (Aufderheide, 1993). Kellner (1995) ve Share (2005) ise medya okuryazarlığını "çeşitli kaynaklardaki bilgiye erişim, medyadaki mesajların nasıl oluşturulduğunu anlama, açık ya da gizli mesajları değerlendirebilme ve kendi mesajlarını yaratabilme yeteneği olarak tanımlamaktadırlar. Renee Hobbs'a göre medya okuryazarlığı yazma, okuma, konuşma, dinleme, yeni teknolojilere erişim ve eleştirel bakış açısı ile kendi mesajlarını oluşturma becerisidir. Livingstone benzer şekilde medya okuryazarlığını "çeşitli bağlamlardaki mesajlara erişim ve bu mesajları yaratma, değerlendirme ve çözümleme yeteneği" olarak tanımlamıştır (as cited in Durur, 2016: 292) Kavramın gelişmesine öncülük eden Anglosakson ülkelerde ise medya okuryazarlığının eleştirel çözümleme sürecine ve kişinin kendi mesajlarını (basılı, işitsel, görsel, çoklu medya ile) oluşturmaya öğrenmesine gönderme yaptığı genel olarak kabul görmektedir.

Kavrama ilişkin yapılan farklı tanımlar incelendiğinde medya okuryazarlığını yazılı ve yazılı olmayan, türlerine göre büyük çeşitlilik gösteren formatlardaki (televizyon, video, sinema, reklamlar, internet vs.) mesajlara ulaşma; bunları doğru algılayabilme, çözümleme, değerlendirme ve kişinin yeni medya içeriklerini iletme yeteneği kazanabilmesi olarak tanımlamak mümkün hale gelmektedir.

Medya Okuryazarlığı Eğitimi

Medya okuryazarlığı eğitimi bireydeki medya okuryazarlığı ile ilişkili yetenekleri ve becerileri fark ettirmeye çalışan, gündelik hayatta ve dijital hayattaki karmaşayı ortadan kaldırarak bireysel gelişimlerde medyanın gücünü olumlu yönde kullanmayı öğreten ve bu alanda söz konusu kitlelere dijital okuryazarlık ile alt dallarını aktarmaya çalışan eğitsel bir alan olma özelliği taşımaktadır. Siber zorbalık, nefret söylemi, dijital okuryazarlık ve dijital vatandaşlık medya okuryazarlığı eğitimi kapsamı içinde yer almaktadır. Medya okuryazarlığı eğitimi; izleyiciyi ve özellikle bu hedef kitleden çocukları, gençleri medyanın zararlı etkilerinden korumayı amaçlamaktadır. Ayrıca günümüzde kar odaklı kapitalist bir sistem üzerinde çalışan medya, bireyleri kolaylıkla etkileme ve yönlendirme gücüne sahiptir. Medya okuryazarlığı eğitimi ile bu etkileme ve bağımlılık ilişkisine dair farkındalık yaratmak ve bu bireyin kültürel çerçevesini yeniden yapılandırarak gelişkin bir yurttaşlık bilinci bağlamında her türden hegemonik yapıya direnmesine katkı vermek de mümkün olacaktır (as cited in Büyükbaykal, 2018: 37).

Alana dair çalışan akademisyen ve uzmanlar medya okuryazarlığı eğitimine ilişkin çeşitli yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Söz konusu yaklaşımlar aşılamacı, korumacı, güçlendirmeci, eleştirel ve çözümlemeci yaklaşım olarak başlıklara ayrılmaktadır.

Çalışmanın kapsamı gereği çözümlemeci yaklaşımı incelemek faydalı olacaktır. Medya okuryazarlığı eğitiminde araştırmacılık süreçleri büyük önem taşımaktadır. Bu noktada öğrencilere çözümlemeci beceriler kazandırılmalı ve yaratıcı yönleri harekete geçirilmelidir. Çözümleme üretim ile birleştirildiğinde teori uygulamaya dökülür ve böylece öğrenci bir diğeriyle bağlantılı doğal süreçlerde kendi öğrenme düzeyini keşfetme ve ifade etme imkânı yakalar (Thoman & Jolls, 2008: 39). Medya okuryazarlığı eğitimi öğrencilere erken yaşlarda analiz perspektifi de kazandırmaktadır. Çünkü öğrencilerin çözümleme becerilerinin geliştirilmesi; kitle medyasının toplumdaki fonksiyonu, ekonomik arka planı ve bilgi yapılarını anlamalarını sağlayacaktır.

Dünyada Medya Okuryazarlığı Çalışmaları

Medya okuryazarlığının ders olarak okutulması bu alanda atılan önemli adımların başında gelmektedir. Medya okuryazarlığı eğitimi süreci medyadaki içeriğe erişebilmek için teknolojiyi kullanabilme becerisi ve sunulan içeriği anlamanın yanı sıra değerlendirebilme yeteneğini kazandırma olmak üzere iki temel nokta üzerinde şekillenmektedir. Dünyanın çeşitli ülkeleri incelendiğinde medya okuryazarlığı derslerinin öğrencilerin yara-

tıcı, eleştirel ve katılımcı yönlerini geliştirecek şekilde uygulama ağırlıklı işlendiği görülmektedir.

İngiltere’de yürütülen medya okuryazarlığı çalışmaları özellikle eğitim boyutuyla dikkat çekmektedir. Ülkede medya okuryazarlığı eğitiminde film incelemeleri önemli yer tutmaktadır. Bu durumun oluşmasında British Film Institute’un etkisi görülmektedir. Kültür, eleştirelilik ve yaratıcılık ekseninde şekillenen medya okuryazarlığı çalışmalarında medya ortamı olarak araç ve tür üzerine yoğunlaşılmaktadır. Ancak medya okuryazarlığı dersi İngiltere’de zorunlu ders kapsamında değildir. Eğitim zorunlu İngilizce dersinin içinde verilmektedir. Medya okuryazarlığı ulusal müfredatlara müstakil zorunlu bileşen olarak eklenmemiştir (Share, 2006: 68).

ABD’de medya okuryazarlığı alanında yazar, izleyici, mesaj, anlam ve sunum ekseninde çalışmalar yapılmaktadır. Kanada’da kültür, metin ve bağlam üzerinde durulurken Avustralya’da yaratıcılık ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler arası iş birliği ve medya okuryazarlığı eğitimi geliştirmeye yönelik faaliyetler Avustralya’da eğitim kültürünün bir parçası olduğundan ülkedeki çalışmalar verimli sonuçlar doğurmaktadır.

Birleşik Devletler ve İngiltere başta olmak üzere, Latin Amerika ülkeleri dâhil tüm dünyada araştırmacılar, uygulamacılar ve değerlendirmeciler bir diğer ülkedeki meslektaşlarını kimi zaman izlemekte, kimi zaman da onlara liderlik yapmaktadırlar. Oldukça iyi organize olmuş, ulusal düzeyde homojen, eğitimin tüm aşamalarında medya derslerine yer veren Batı Avusturalya ve Kanada gibi ülkeler de bu etkileşimde önemli bir paya sahiptir (Brown, 1998: 51-52).

Asya ülkeleri medya okuryazarlığı alanında Türkiye gibi 2000’den sonra harekete geçmiş ve son yıllarda alana yönelik çalışmalarını hızlandırmıştır. ABD’de medya okuryazarlığı ile özdeşleşen isim Renee Hobbs’a göre Asya’dan medya okuryazarlığı alanında akademik çalışma yapmak üzere ABD’ye gelen öğrenci sayısı her geçen yıl artış göstermektedir.

Avustralya medya okuryazarlığı alanında çalışmalar ve verimlilik açısından lider ülke konumundadır. Sebebi ise medya okuryazarlığı alanında uzmanlaşmış öğretmenlerin gönüllülük esaslı örgütlü çalışmalarıdır. Ülkede medya okuryazarlığı dersi 1990’da zorunlu hale getirilmiştir (Share, 2006: 66). Avustralya-Viktorya Millî Eğitim Bakanlığı medya okuryazarlığı müfredatında yapılan çalışmaların amacına ulaşmasının üç koşula bağlı olduğunu belirtmiştir: Gerçekleştirilebilirlik, iddialılık ve uygunluk... Gerçekleştirilebilirlik; belirli süre ve koşullar sağlandığında öğrencilerin çoğunun başarılı olabileceğine dair gerçekçi beklentilerinin olmasıdır. İddialılık; ortalama bir öğrencinin yapabileceğinin biraz üzerinde öğrencileri

kamçılatabilecek nitelikte olmasıdır. Uygunluk; sunulan öğrenme fırsatlarının öğrencilerin çoğunluğunun deneyimleyebileceği düzeyde olmasıdır. Avustralya’da medya okuryazarlığında akademik eğitim de oldukça gelişmiştir. Medya okuryazarlığı, bazı üniversitelerde ders olarak okutulmakta ve bu derste kitle iletişimi, medya çalışmaları, kültürel çalışmalar adı altında bazı medya okuryazarlığı konuları yer almaktadır. Bazı üniversitelerde ise medya okuryazarlığı uzmanlık eğitimi bulunmaktadır.

Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Çalışmaları ve Eğitimi

Türkiye’de medya okuryazarlığı çalışmaları ve eğitimine dair ilk adımlar RTÜK ve MEB tarafından atılmıştır. Medya okuryazarlığı konusunu 20–21 Şubat 2003 tarihlerinde düzenlenen İletişim Şurası’nda dile getiren ve Şura’nın sonuç bildirgesinde konuya yer veren RTÜK, ilerleyen yıllarda da önemli adımlar atılmasını sağlamıştır.

Medya okuryazarlığı konusuna akademik alanda ilginin uyanması adına atılan önemli adımların başında ise 23–25 Mayıs 2005 tarihinde Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi tarafından gerçekleştirilen I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı gelmektedir. Konferansın sonuç bildirgesinde medya okuryazarlığı ile ilgili ders açılması önerilmiş ve akademisyenler alan üzerinde çalışmaya teşvik edilmiştir.

Ülkemizde medya okuryazarlığı konusunda atılan en önemli adım RTÜK-MEB iş birliğinin sonucu olarak medya okuryazarlığının ilköğretim kademesinde seçmeli ders olarak kabul edilmiş olmasıdır. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu’nun bu süreçte yer alması oldukça önemlidir. Çünkü medya eğitimi müfredat standartlarının belirlenmesinde kullanılacak kıstasların doğrudan iletişim disiplini içinde temellendirilmesi gerekmektedir (Kotilainen, 2009: 143) . 2004 yılında Devlet Bakanlığı bünyesinde kurulan, ülkemizin önde gelen kamu kurumlarının, sivil toplum örgütlerinin ve üniversitelerinin temsil edildiği Şiddeti Önleme Platformu’nda, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ilk kez ilköğretim okullarında medya okuryazarlığı derslerinin okutulmasını önermiştir. Üst Kurulun bu önerisi geniş kabul görerek hem Medya Alt Komisyonu raporuna hem de eylem planına alınmıştır. Aynı yıl Üst Kurul tarafından Millî Eğitim Bakanlığı’na yazı yazılarak, okullarda medya okuryazarlığı dersleri verilmesinin önemine dikkat çekilmiştir. Yapılan ön hazırlık çalışmaları sonucunda, Medya Okuryazarlığı konusundaki çalışmaları yürütmek üzere bir komisyon oluşturulmuştur. “Medya Okuryazarlığı Dersi Taslak Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzu” Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile Radyo ve Televizyon Üst Kurulu uzmanları ve İletişim Bilimleri akademisyenlerinden oluşan bu komisyon tarafından hazırlanmıştır. 22 Ağustos 2006 tarihinde Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Ter-

biye Kurulu arasında “Öğretim Kurumlarına Medya Okuryazarlığı Dersi Konulmasına Dair İş birliği Protokolü” imzalanmıştır. “İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” da 31.08.2006 tarihinde MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nda görüşülerek kabul edilmiştir.

Medya okuryazarlığı eğitiminde ilk pilot uygulama 2006-2007 öğretim yılında Ankara, Adana, Erzurum, İstanbul ve İzmir illerindeki birer ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Başlangıçta sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından okutulan medya okuryazarlığı dersi daha sonra İngilizce, Türkçe, Beden eğitimi öğretmenleri tarafından da verilmeye başlanmıştır. İlköğretim düzeyinde medya okuryazarlığı dersi 2007-2008 öğretim yılından itibaren 6.7. ya da 8. sınıflarda öğrenciler tarafından seçmeli ders olarak eğitim müfredatına dâhil edilmiştir.

Türkiye’de verilen medya okuryazarlığı eğitiminde hedeflenen gözlem, araştırma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, sosyal ve kültürel katılım, Türkçe’yi doğru ve etkili kullanma becerilerinin kazandırılmasıdır.

Türkiye’de medya okuryazarlığı çalışmalarında sivil toplum alanında atılan en önemli adım ise Medya Okuryazarlığı Derneği’nin kurulmasıdır. 2017 yılının Temmuz ayında Cansu Aydemir Coşan tarafından kurulan Medya Okuryazarlığı Derneği alana dair ilk olması açısından önem taşımaktadır. Kuruluşunun ardından kısa sürede çok sayıda ilde üniversite ve ilk-ortaöğretim düzeyinde eğitim ve atölye etkinlikleri gerçekleştiren dernek RTÜK, Talim ve Terbiye Kurulu başta olmak üzere devletin ilgili kurumları ile temas halinde faaliyetlerini yürütmektedir.

Türkiye’de 6, 7 ve 8. Sınıflarda İlk Uygulamalı Medya Okuryazarlığı Programı: İnternet Gazetesi Örneği

Gelişen teknolojilerin doğurduğu yeni mecraların enformasyon ve bilgiye erişimi kolaylaştırması beraberinde yeni ihtiyaçları getirmektedir. Dijitalleşmenin özellikle iletişim teknolojilerinde meydana getirdiği değişim ve dönüşüm bireylere kullanıcı olmanın ötesinde üretici niteliği de kazandırmaktadır. Kitle iletişim araçları başta olmak üzere yeni medya olarak kavramsallaştırılan sosyal ağlardan gelen iletilere maruz kalan kullanıcı bireyler gerçek veya anonim kimlik kullanarak içerik üretmektedirler. Bireylerin katılım ve üretim eksenli çift yönlü rolü beraberinde bir otokontrol gereksinimini doğurmaktadır. Bu noktada gerekli otokontrolü sağlayacak bir çalışma alanı olarak medya okuryazarlığı ortaya çıkmaktadır. Medya okuryazarlığı kavramının öneminin anlaşılması bu alana dair farkındalığın artmasıyla doğru orantılıdır. Bilinçli medya okuryazarlarından oluşan bir toplumun temelini çocukların eğitimi yoluyla mümkün olduğu düşün-

cesinden hareketle öncelikle çocuklardaki farkındalığı artırmak amacıyla Türkiye’de çocuklarla yapılan ilk uygulamalı örnek olan “İnternet Gazetesi” projesi bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında özel bir eğitim kurumunda 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan bir grupla internet gazetesi içeriği üretilmiş ve yayına verilmiştir. Medya okuryazarlığının kavramsal çerçevesinden yola çıkılan çalışmada öğrenciler ile yürütülen uygulamanın detayları verilmiş ve farkındalık düzeyine olan katkısı incelenmiştir.

Dijital bilgi toplumunda yetişen çocukların gündemi kendi sentezlerinden geçirerek okuyabilmesi ve farkındalık düzeyinin artması söz konusu uygulama çalışmasının çıkış noktasını oluşturmaktadır. 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı’nda özel bir ortaokulu çatısı altında kurulan ve İnternet Gazeteciliği Kulübü kapsamında geliştirilen gazetede 6, 7 ve 8. sınıflardan toplam 22 öğrenci aktif olarak yer almıştır. Uygulama örgün eğitim dışı ders saatlerinde etüt olarak her hafta 1,5 saat gerçekleştirilmiştir.

Öğrenciler için geliştirilen internet gazetesi üzerinden yürütülen medya okuryazarlığı eğitiminde öğrencilerin bilgiye ulaşma, elde edilen bilgiyi farklı yerlerden doğrulayarak haber dilinde işleyebilme becerisinin kazandırılması hedeflenmiştir. Türkiye’nin önde gelen medya kuruluşlarında çalışan basın mensupları İnternet Gazeteciliği Kulübü’nün konuğu olarak eğitimlere katılmış ve tecrübelerini paylaşmıştır. Ayrıca yine program konuğu olan akademisyenler Basın Etiği, Basın Kanunu ve İnsan Hakları dersleri vermişlerdir. Uygulamalı eğitim teorik bilgilerle desteklenerek öğrencilerin çift yönlü gelişiminin sağlanmasına yönelik bir eğitim ortamı oluşturulmuştur.

Uygulama boyunca öğrenciler arasında adeta profesyonel bir medya kuruluşunda çalışıyormuşçasına “editör, görsel tasarımcı, haber müdürü” gibi ünvanlarla nitelendirilerek görev dağılımı yapılmıştır. Görev tanımı gereği hareket eden öğrenciler haber yazma ve yayınlama sürecini deneyimlemiştir.

Öğrencilerin eğitim öncesinde ve sonrasındaki farkındalık düzeyleri ön test ve son test olmak üzere iki soru grubu ile ölçülmüştür. Ön test ve son testte yer alan sorular ve cevapları aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Ön test soru ve cevap tablosu

Sorular	Evet	Hayır
Medya ve medya okuryazarlığı nedir biliyor musunuz?	6	16
Okuduğunuz haberleri 3. El kaynaktan kontrol ediyor musunuz?	2	20
Arkadaşlarınızın paylaştığı haber ya da mesajlara inanıyor musunuz?	16	6
İzni olmadan kimsenin fotoğrafını paylaşıyor musunuz?	20	2
Dijital dünyada güvenliğiniz ve dijital kimliğiniz hakkında bilgi sahibi misiniz?	4	18
Bir medya aracının yayın organlarını ve yayın kurulu nasıl oluşur biliyor musunuz?	2	20
Siber Zorbalık, Nefret Söylemi, Dijital Vatandaşlık ve Dijital Hijyen kavramlarının tanımlarını biliyor musunuz?	4	18

Son test soru ve cevap tablosu

Sorular	Evet	Hayır
Medya ve medya okuryazarlığı nedir biliyor musunuz?	21	1
Okuduğunuz haberleri 3. El kaynaktan kontrol ediyor musunuz?	17	3
Arkadaşlarınızın paylaştığı haber ya da mesajlara inanıyor musunuz?	0	22
İzni olmadan kimsenin fotoğrafını paylaşıyor musunuz?	0	22
Dijital dünyada güvenliğiniz ve dijital kimliğiniz hakkında bilgi sahibi misiniz?	14	8
Bir medya aracının yayın organlarını ve yayın kurulu nasıl oluşur biliyor musunuz?	19	3
Siber Zorbalık, Nefret Söylemi, Dijital Vatandaşlık ve Dijital Hijyen kavramlarının tanımlarını biliyor musunuz?	17	5

Uygulamalı eğitim öncesi ve sonrası öğrencilerin verdiği cevaplar karşılaştırıldığında söz konusu eğitimin (ve örnek gösterilebilecek çeşitli uygulamalı eğitimlerin) medya okuryazarlığı farkındalık düzeyine doğrudan etki ettiği görülmektedir.

Okunan haberlerin özellikle üçüncü bir kaynaktan kontrol edilmesine yönelik soruya eğitim öncesinde ve sonrasında verilen cevaplar karşılaştırıldığında medya okuryazarlığı bağlamındaki medya eğitiminin araştırıcı ve sorgulayan bireyler yetişmesine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Facebook, Twitter ve Instagram gibi sosyal ağların hayatın merkezinde olduğu günümüz dünyasında fotoğraf paylaşımı büyük yer tutmaktadır. Bireylerin kendilerini, arkadaşlarını, yemeklerini, gittikleri mekanları ve çeşitli özel anlarını paylaştıkları gerçeği göz önünde bulundurulduğunda söz

konusu sosyal ağların günlük yaşama nüfuz etme düzeyleri daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Buna rağmen ön test ve son testte yer alan “izni olmadan kimsenin fotoğrafını paylaşıyor musunuz?” sorusuna eğitim öncesinde ve sonrasında “hayır” cevabının verilmesi günümüz ve gelecek için olumlu öngörülerde bulunmanın önünü açmaktadır.

Sonuç

Dijitalleşmenin medya mecralarını dönüştürmesi ve pasif kullanıcıyı aktifleştirerek birer içerik üreticisi haline getirmesi bilgi paylaşımının ve dolaşımının saniyede milyarlarca varan rakamlarla ölçüldüğü günümüz dünyasında bilginin güvenilirliğinin ve işlenme kalitesinin en çok tartışılan konuların başında gelmesi sonucunu doğurmuştur. Kaliteli içeriğin üretilmesi ve ulaştığı bireyler tarafından sorgulanması, çözümlenmesi, doğrulanması ve gerektiği şekilde anlamlandırılabilmesi medya okuryazarlığına dair bilinç, farkındalık ve eğitim ile mümkün olmaktadır.

Türkiye’nin medya okuryazarlığı alanına 2000’lerin başından itibaren eğilmesi dünya genelinde (özellikle ABD ve Avustralya) yapılan çalışmaların takip edilmesini geciktirmiş olsa da aradan geçen yaklaşık 20 yılda önemli adımlar atılmıştır. Medya okuryazarlığı dersinin eğitim müfredatına dâhil edilmiş olması günümüzde yetişmekte olan çocuklar ve gelecek nesiller için büyük önem taşımaktadır. Akademik dünyanın da son yıllarda üzerinde yoğunlaştığı dijital vatandaşlık, siber zorbalık, kişisel bilgilerin korunması ve nefret söylemi kavramlarının yakın gelecekte çok daha önemli hale geleceği göz önünde bulundurulduğunda alana dair çalışmaların ve eğitimin önemi daha net bir şekilde anlaşılmaktadır.

Çalışma kapsamında öğrencilere yöneltilen sorulara verilen cevaplar uygulamalı medya okuryazarlığı eğitiminin farkındalık ve bilinç düzeyine doğrudan etki ettiğini göstermektedir. İnternet gazetesini oluşturma sürecinde öğrencilere kazandırılan bilgi işleme disiplininin aynı zamanda bir otokontrol mekanizmasının gelişmesine katkıda bulunması ön görülmektedir. Uygulamalı eğitim kapsamında editör sıfatıyla içerik üreten öğrencilerin günlük yaşamda birer sosyal medya kullanıcısı olarak da eğitim kapsamında kazandıkları hassasiyet ile hareket etmeleri ve paylaşımlarını bu doğrultuda gerçekleştirmeleri beklenmektedir.

“Medya okuryazarlığı dersini kimler vermeli?” sorusunun cevabına dair tartışma yıllardan beri devam etmektedir. Akademisyenler, uzmanlar, alana dair çalışanlar iletişim ve eğitim fakültesi mezunlarının medya okuryazarlığı dersi vermesi konusunda görüş ayrılığı yaşamaktadırlar. Çalışmaya konu olan uygulamalı eğitimler dikkate alındığında medya okuryazarlığı dersini vermek için eğitim fakültelerinin verdiği formasyon

eğitiminin destekleyici unsur olarak konumlandığı, iletişim fakültelerinin verdiği eğitimin ise ana unsur olarak konumlandığı görüşü güç kazanmaktadır. Medya, küresel dünyada çeşitli dinamikleri bünyesinde barındıran ve disiplinler arası bakış açısı geliştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle medya okuryazarlığı dersi veren eğitimciler (iletişim veya eğitim fakültesi mezunu olması farkı gözetilmeden) kapsamlı bir medya bilinci ve kültürüne sahip olmalıdır.

Türkiye’de medya okuryazarlığı çalışmalarının özellikle ABD, İngiltere ve Avustralya’daki standartlara ulaşabilmesi için alana dair sivil toplum faaliyetleri artmalı ve resmi kurumlar ile olan iş birlikleri geliştirilmelidir. Bu noktada faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşları ile ilk ve ortaöğretim kurumları arasında yoğun bir trafik oluşturulmalıdır. Üniversite eğitimi aşamasına gelmiş bir bireye temel medya okuryazarlığı bilinci kazandırma çalışmasının başarı oranı ilk ve ortaöğretim aşamasındaki bir öğrenciye yönelik yapılan çalışmadan çok daha düşük olacaktır. Temel bilincin ilk ve ortaöğretimde kazandırılması, çocuğun gençlik dönemine bu bilinçle adım atması toplumun geneline dair bilinç düzeyinin artmasını sağlayacaktır. Çünkü söz konusu birey üniversite aşamasına geldiğinde bir medya okuryazarı adayı değil medya okuryazarlığı eğitimcisi adayı olacaktır. Ve bu noktada alana dair insan kaynağı daha verimli değerlendirilecektir.

KAYNAKÇA

1. Aufderheide, P., Firestone, C. (1993). Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Queenstown, MD: The Aspen Institute, s.1.
2. Brown, J.A. (1998). Media Literacy Perspectives. Journal of Communication.
3. Büyükbaykal, C. (2018). Medya Okuryazarlığı Eğitimi. İstanbul: Der Yayınları
4. Durur, E.K. (2016). Medya Okuryazarlığı. Ankara: Siyasal Kitabevi.
5. Kellner, D. (1995). Media Culture: Cultural Studies, Identity and
6. Politics between the Modern and Postmodern. New York.
7. Kemal, İ. (2009). Medya Okuryazarlığı El Kitabı. Ankara: Ütopya Yayınevi.
8. Kotilainen, S. (2009). Media Literacy: Appropriation and Empowerment. Bruxelles.
9. Share, J.S. (2006). Critical Media Literacy is Elementry: A Case Study of Teachers Ideas and Experiences with Media Education and Young Children. Los Angeles.
10. Taşkıran, Ö. (2007). *Medya Okuryazarlığına Giriş*, İstanbul: Beta Yayınları.
11. Thoman E., Jolls, T. (2008). Literacy for the 21. Century an Overview & Orientation Guide to Media Literacy Education.

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE MİKRO- ÖĞRETİM UYGULAMALARININ ETKİLİLİĞİ: FENOMENOLOJİK BİR ANALİZ

Tuncay TÜRK BEN¹

BÖLÜM 23

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
e-mail: tuncayturkben57@gmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0167-4173>



TÜRKÇE EĞİTİMİNDE MİKRO-ÖĞRETİM UYGULAMALARININ ETKİLİLİĞİ: FENOMENOLOJİK BİR ANALİZ

Tuncay TÜRK BEN¹

GİRİŞ

Bilimin hızla geliştiği ve değiştiği günümüzde, eğitimin temel amacı; düşünen, anlayan, yorumlayan bilgi üreten, sorun çözen ve bilimsel düşünen bireyler yetiştirmektir (Özbay, 2014). Birey ve toplumların geleceği bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı olduğu için bu beceriler erken yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılmalıdır. Şahinel'e (2007, s.149) göre de eğitimin amacı, kişinin yaşamı boyunca karşılaşılabileceği sorunları çözebilmesi için gereksineceği çözümleri öğretmek ve iyi bir vatandaş yetiştirmektir.

Bilim ve teknolojiadaki baş döndürücü gelişmeler eğitim dünyasını da etkilemekte, yeni yönelim ve değişimleri de beraberinde getirmektedir. Bütün dünya ülkeleri de eğitim politikalarını bu doğrultuda revize etmektedirler. Bu değişim ve gelişmeler karşısında, çocukları yarınlara hazırlayan öğretmenlerin rol ve sorumlulukları değişmekte ve sorumlulukları artmaktadır (Coştu, 2016, s.19). Öğretmenlerin, öğrenme ortamının bütün çeşitliliğine ve zenginleşmesine karşın, öğrenme ortamındaki önemi ortadan kalkmamıştır (Gömleksiz, 2004, s.150).

Öğretmenlerin mesleğini kapsamlı bir şekilde yerine getirebilmeleri için birtakım bilgi beceri ve tutumlara sahip olmaları gerekmektedir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43 ve 45'inci maddelerinde de belirtildiği gibi iyi bir öğretmenin geniş bir dünya görüşüne ve genel kültüre, öğretmeni olacağı alanın bilgi birikimine ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir (Celep, 2014, s.48-51; Coştu, 2016, s.29-30; Sünbül, 2001, s.236). Ayrıca iyi bir öğretmenin felsefi ve düşünsel temellerinin olması; içinde yaşadığı toplum, çevre, çağ ve dünyayı tanıması; çocuk yetiştirme, insan gelişimi, insan psikolojisi, eğitim-öğretim gibi konularda uzman olması beklenmektedir. Bir öğretmen adayının belirtilen bu vasıflara sahip olması da meslek öncesi verilen eğitimin niteliğiyle doğrudan ilintilidir.

Öğretmenler meslek öncesi eğitimlerinde genel kültür, alan dersleri ve meslek bilgi dersleri olarak mesleğe hazırlanmaktadırlar. Meslek öncesi, öğretmen adaylarının hazırbulunuşluklarını sağlayacak, pedagojik bir alt

1 Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
e-mail: tuncayturkben57@gmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0167-4173>

yapı oluşturacak uygulamalara yer verilmesi gerekir. Öğretmen adaylarının mesleğin gerektirdiği rol ve davranışlarını kazanmalarında öğretim uygulamalarının katkısı büyüktür. Mikro öğretim uygulamaları, öğretmenlere kazandırılması hedeflenen niteliklere zemin hazırlayacak uygulamaları içermektedir (Göçer, 2016, s.24). Sınıf yönetimi, materyal kullanımı, öğrenci motivasyonunu sağlama, bilgi yerine bilginin kullanıldığı beceri gelişimini önceleme gibi öğretmen yeterliliği ile ilgili uygulama fırsatı verir.

Mikro öğretim, önceden belirlenmiş kritik öğretim becerilerinin denetimli bir ortamda öğrencilere kazandırılmasını amaçlayan bir öğretim yöntemidir (Sönmez, 2015, s.141). Bu teknik, ilk kez 1960 yılında eğitimin niteliğini geliştirmek amacıyla deneysel bir programın bir parçası olarak Stanford Üniversitesi'nde geliştirilmiş, bizde kimi özel kurumlarla üniversitelerde son yıllarda uygulamasına başlanmıştır. Bu teknik nasıl öğretileceği konusunda aday öğretmenleri yetiştirmek için öğretmen yetiştiren kurumlarda, özel sektör ve kamu kurumlarında hizmet içi eğitim çalışmalarında kullanılmaktadır (Demirel, 2015, s.116).

Öğretmen adaylarının mesleğin gerektirdiği rol ve davranışlarını kazanmalarında öğretim uygulamalarının katkısı büyüktür. Mikro öğretim uygulamalarında, öğretmen adaylarına geniş bir deneyim imkânı sunulurken adayların davranışlarında istendik yönde değişmeyi ve mesleki gelişmeyi sağlayacak ortam etkinlik ve yaşantıları sağlamak temel amaç olarak kabul edilmektedir. Bu yöntemle öğretmen yetiştirmek, öğretmen adaylarına kişilik kazandırmak ve araştırma yeteneklerini geliştirmek amacı güdülür (Küçükahmet, 2008, s.120). Bu uygulamalarla, öğretmen adayları gerek yapay sınıf ortamlarında gerek okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması çerçevesinde staj dönemlerinde gerekse gerçek meslek yaşamlarında mesleklerini etkili ve verimli bir şekilde yapabilecek duyuşsal, düşünsel ve psikolojik hazırbulunuşluğa sahip olabileceklerdir (Göçer, 2017, s.53).

Mikro öğretim yöntemi; öğretim süresi, sınıftaki öğrenci sayısı ve konu bakımından küçültülmüş ve yoğunlaştırılmış bir öğretim deneyidir. Başka bir ifade ile mikro öğretim sadece 5-20 dakikalık sürelerde uygulandığından, zaman bakımından daraltılarak, sınıftaki öğrenci sayısı 45 kişiden büyük olmayan bir grupla sınırlandırılmıştır. Öğretmen adayı, konu bakımından öğretim becerilerinden sadece bir tanesini yerine getirmeye çalışmaktadır. Dersler kaydedilmekte ve öğretmen adayı ders bitiminde kendisini izlemekte ve işitmektedir. Aynı zamanda rehber öğretmenden öğrencilerden eleştiri ve öneriler almaktadır. Aday, eksiklerini tamamlayarak uygulamaya devam etmekte, istenilen performansı gösterinceye kadar tekrarlanmakta, istenilen beceri elde edildiğinde çalışmaya son verilmektedir (Küçükahmet, 2008, s.120; Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003, s.63). Doğanay'a (2011) göre mikro öğretim uygulamaları yapılırken öğretmen

adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirmelerine odaklanılmalı, adaylar dersi dikkatli planlayıp uygulamalı, değerlendirmenin etkili bir şekilde olması için teknoloji kullanılmalı, öğretim elemanı ve adayın akranları değerlendirilmeli ve yapıcı dönütler sağlamalıdır. Öğretmen adayının kendini rahat hissetmesi için gereken ortam da oluşturulmalıdır.

Mikro öğretim uygulamalarının öğretim becerileri üzerinde etkililiği üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, hizmet öncesi bu uygulamalarının yapılmasının gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Bilen 2014; Bilen, 2015; Deniz 2010; Duban ve Kurtdeğide Fidan, 2015; Göçer, 2016; Görgen, 2003; Hacısalihoğlu Karadeniz 2014; Karataş ve Cengiz, 2016; Kazu, 1996; Kılıç 2010; Kuran 2009; Küçüköğlü, Köse, Taşgın, Yılmaz, Karademir 2012; Külahçı, Marulcu ve Dedetürk 2014; Ostrosky ve diğerleri, 2013; Peker 2009; Savaş 2012; Subramaniam 2006; Şen 2009; Uzun, Keleş, Sağlam 2013). Yapılan çalışmalar da göstermektedir ki mikro öğretim uygulamaları titizlikle uygulandığı zaman öğretmen yetiştirmede yeni bir boyut kazanılmış olacaktır. Alanyazında, Türkçe eğitiminde mikro öğretim uygulamalarını ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmadan elde edilen bulgular alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının gerçekleştirdikleri mikro öğretim uygulamalarında karşılaştıkları sorunları, uygulamaların öğretim becerilerine ve hazırbulunuşluk düzeylerine olan katkılarını, adayların zayıf ve güçlü yönlerini belirlemeye çalışmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamalarının mesleğe hazırbulunuşluk ve öğretim becerilerine katkılarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamalarında zayıf ve güçlü yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamalarının yürütülmesine ilişkin önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma çerçevesinde olgubilim (fenomenoloji) araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmada görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formu ile elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile incelenmiştir.

Cropley'e (2002) göre olgubilim çalışmaları farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (akt. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2015, s.20). Mevcut araştırmada da Türkçe öğretmeni adaylarının mikro öğretim uygulamalarının etkililiği üzerine görüşlerini ayrıntılı olarak ortaya çıkarmak, ortaya koydukları görüşleri derinlemesine incelemek amacıyla olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Araştırma Sürecinin Geçerlik ve Güvenirliği

Bu araştırma sürecinde geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla şu çalışmalar yapılmıştır:

- ❖ Araştırmanın yöntemi, süreci ve sonuçlarına ilişkin yapılan çalışmalar ayrıntılı bir şekilde ortaya konmuştur.
- ❖ Katılımcıların kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri ortam oluşturulmuştur.
- ❖ Katılımcılara araştırmanın amacı ile ilgili bilgilendirme yapılmış, konu ile ilgili yaşantıların ortaya konması için yoğun bir etkileşim içine girilmiştir.
- ❖ Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme tekniği tercih edilmiştir.
- ❖ Araştırma verileri ve sonuçları doğrulama amacıyla katılımcılarla paylaşılmış, ilgili diğer araştırmacılara sunularak görüşleri alınmıştır.

Çalışma Grubu

Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.80). Bu çalışmanın uygulamaları, “Özel Öğretim Yöntemleri II” derslerinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma, 2018-2019 eğitim yılı bahar dönemi Aksaray Üniversitesi

Eğitim Fakültesi 3.sınıf Türkçe ğretmeni adaylarından oluşan bir çalışma grubu ile yürütülmüştür. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçsal rnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk, akmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2015, s.90). Çalışmaya, 42 Türkçe ğretmeni adayı dhil olmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, nitel veri yaklaşımı çerçevesinde görüşme tekniği kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir. Araştırmacının görüşülen bireyle güven ve empatiye dayalı bir etkileşim ortamı oluşturabilmesi önemlidir. Böyle bir ortam içinde bireyler kendilerinin bile daha önce farkında olmadıkları ya da üzerinde fazla düşünmedikleri yaşantıları ve anlamları dışa vurabilir, ortaya koyabilirler. Bu tür görüşmelerde araştırmacının ulaştığı açıklamaları ve anlamları görüşülen kişiye teyit ettirme fırsatı olduğu için araştırmanın geçerliği ve güvenirliği artmaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2013, s.80-81).

Öğretmen adaylarına, mikro ğretim uygulamalarının etkililiğini incelemek amacıyla dört soru sorulmuştur. Gerekli görüldükçe katılımcıların düşüncelerini aması için ek sonda sorular da sorulmuştur. Çalışma grubundaki katılımcıların cevaplarından kayda değer görülen kısımlar işlenerek tablolar halinde ve doğrudan alıntılama yoluyla verilmiştir.

Verilerin Analizi

Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatımla sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve şimşek, 2013, s.81).

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve şimşek, 2013, s.259).

Araştırmada, uygulanan yöntem gereğince birtakım aşamalar takip edilmiştir. İlk önce görüşme formuna verilen cevaplardan kayda değer olanları tek tek bulgular bölümündeki tablolara işlenerek görsel hale getirilmiştir. Tablolara işlenen verilerin incelenmesiyle kodlar oluşturulmuş, oluşturulan kodlardan benzer özelliklerden düşünülerek üst kategorilere (tema) ulaşılmıştır. Veriler, verilerden oluşturulan kod ve temalardan hareketle yapılan yorumlar betimsel bir yaklaşımla verilmiştir. Araştırmada kullanılan sorular $S_1, S_2, \dots$; katılımcılar $K_1, K_2, K_3, \dots$; katılımcıların belirttikleri görüşlerden kayda değer olanları $[1], [2], [3], \dots$ şeklinde gösterilmektedir.

Bulgular ve Yorum

1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mikro Öğretim Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar

Tablo 1. Öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar

Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar	f	%
Planlama		
Ders işleyiş taslağı hazırlama ^[1]	25	62,50
Hızlı ve yavaş öğrenen öğrencilere yönelik hazırlık yapma ^[2]	13	32,50
Amaca uygun materyal hazırlama ^[3]	14	35,00
Öğretim teknolojilerinden yeterli bir şekilde yararlanma ^[4]	11	27,50
Öğretim Biçimi ve Aday Etkililiği		
Öğrencileri güdüleme, dikkatini derse çekme, katılımı sağlama ^[5]	16	40,00
Aşırı heyecan ve başarısız olma endişesi ^[6]	28	70,00
Zamanı verimli kullanma ^[7]	21	52,50
Ders işleyiş taslağına (plan) bağlı kalmama ^[8]	15	37,50
Sınıf içi etkili iletişim kurma ^[9]	13	32,50
Sınıf yönetimi ^[10]	14	35,00
Yöntem ve teknikleri etkin bir şekilde kullanma ^[11]	9	22,50
Ortam Tasarımı		
Etkileşimsel sınıf ortamı oluşturma ^[12]	17	42,50
Bilişim teknolojisinin imkânlarından yararlanma ^[13]	16	40,00
Diğer		
Ölçme ve Değerlendirme ^[14]	9	22,50

Araştırmaya katılan öğretmen adayları mikro öğretim uygulamaları sırasında ön dört farklı sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Tablo 1'den

de görülebileceği gibi *planlama* kategorisinde öğretmen adaylarının % 62,50'sinin en çok ders işleyiş taslağını oluşturmada zorlandıkları görülmektedir [1]. Ayrıca adayların % 32,50'si hızlı ve yavaş öğrenen öğrencilere yönelik hazırlık yapmada [2], % 35,00'i amaca uygun materyal hazırlamada [3], % 27,50'si öğretim teknolojilerinden yeterli bir şekilde yararlanmada [4] birtakım zorluklarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Öğretim biçimi ve aday etkililiği kategorisinde ise adayların en fazla aşırı heyecan ve başarısız olma endişesi % 70,00 [6] ve zamanı verimli kullanma % 52,50 [7] konusunda sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu kategoride adayların öğrencileri güdüleme, dikkatini derse çekme, katılımı sağlama % 40,00 [5], ders işleyiş taslağına (plan) bağlı kalma % 37,50 [8], sınıf içi etkili iletişim kurma % 32,50 [9], sınıf yönetimi % 35,00 [10], yöntem ve teknikleri etkin bir şekilde kullanma % 22,50 [11] alanlarında da sıkıntı çektikleri anlaşılmaktadır. Ortam tasarımı kategorisinde ise adayların etkileşimsel sınıf ortamı oluşturma % 42,50 [12] ve bilişim teknolojisinin imkânlarından yararlanmada % 40,00 [13] sorun yaşadıkları görülmektedir. Adayların % 22,50'si ise ölçme ve değerlendirmede [14] birtakım sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını ifade etmişlerdir.

2. Mikro Öğretim Uygulamalarının Türkçe Öğretmen Adaylarının Hazırbulunuşluk Düzeylerine ve Öğretim Becerilerine Katkısı

Tablo 2. Mikro öğretim uygulamalarının Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim becerilerine katkısı

S ₂ : Mikro öğretim uygulamalarının öğretim becerilerine nasıl bir katkısının olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.		
(...) Eğitim Fakültesi	Kodlayarak Temalandırma	
Sınıf:	Kodlar	Temalar
K ₁ , K ₂₈ , K ₃₉ : Mikro öğretim uygulamaları ile mesleğin zor ve kolay yönlerini, öğrencileri derse karşı nasıl motive etmemiz gerektiğini öğrendik.	mesleği tanıma motive etme	
K ₂ , K ₃ , K ₇ , K ₂₉ , K ₃₃ : Mesleğimizi nasıl icra edeceğimizi, sınıf hâkimiyeti zaman yönetimin nasıl sağlanması gerektiğini ve heyecanı nasıl kontrol altına alabileceğimizi öğrendik. Kendimi daha hazır hissediyorum.	sınıf hâkimiyeti zaman yönetimi heyecanı yatıştırma	mesleki farkındalık
K ₆ : Mesleğe hazırlanmamızda, mesleğin inceliklerini öğrenmemizde güzel bir uygulama alanı oldu.	mesleği tanıma	
K ₁₈ : Mesleğe hazırbulunuşluğum elbette istenilen düzeyde değil. Ama eksiklerimi görme fırsatım oldu. Geliştirmem gereken yönlerimin üzerine daha fazla eğileceğim. Bu benim için eşsiz bir deneyim oldu.	eksik yönleri görme	
K ₁ , K ₁₀ , K ₃₄ , K ₄₀ : Mikro öğretim uygulamaları mesleğe başlamadan önce eksiklerimizi görme, planlama ve öğretim stratejileri hakkında fırsatlar sunarak mesleğe hazır olmamıza katkı sağladı.	eksikleri görme	mesleki farkındalık
K ₄ , K ₃₉ : Planlı ve programlı bir şekilde dersin nasıl yürütülebileceğini uygulamalı bir şekilde tecrübe ettik.	planlama	

K ₂ , K ₆ : Öğretmenlik duygusunu yaşadım. Mesleğe ön hazırlık olması ve hazırbulunuşluğumuzu görme fırsatı vermesiyle önemli bir süreçti. Bilgi ve deneyim sahibi olduk.	deneyim	
K ₁₀ : Öğrencilerin eğlenceli ve onları düşünmeye sevk eden etkinlikleri daha çok sevdiklerini fark ettim. Öğretmenlik mesleğini severek yapacağıma olan inancım arttı.	eğlenerek öğrenme	duyuşsal
K ₁₃ : Eğlenceli etkinliklerle öğrencilerin yazma becerisine olan tutumlarının olumlu yönde etkilenebilir. Kullanılan materyallerin çocuğun ilgisini çekmesi, ele alınan konuların onların yaş ve seviyelerine uygun olması önemli.	eğlence amaca uygun materyal kullanma	
K ₃ , K ₁₂ , K ₂₃ , K ₂₈ , K ₃₄ , K ₂₇ : Uygulanan öğretim stratejilerinin, yöntemlerin ve tekniklerin sınıf içi atmosferi etkilediğini ve başarıyı artırdığını anladım.	farklı strateji, yöntem ve teknikler uygulama	performans
K ₃ , K ₉ , K ₃₄ , K ₃₇ : Öğrencilerin etkinliklere etkin bir şekilde katılımlarını sağlamak için ön bilgilerini harekete geçirmenin ve kendi yaşamlarıyla bağ kurmanın önemli olduğunu fark ettim.	bağ kurma	
K ₃ , K ₇ , K ₁₀ , K ₃₃ , K ₄₀ : Teknolojiyi kullanarak eğlenceli etkinlikler hazırlamayı öğrendik.	Teknolojiyi kullanma	
K ₁₄ , K ₃₇ : Dinleme etkinliklerinin daha yaratıcı hale gelmesinin kullanılan yöntem ve tekniklere bağlı olduğunu gördüm. Zenginleştirilmiş bir öğretim ortamının tasarlanmaya çalıştık.	yaratıcı zenginleştirilmiş öğrenme ortamı tasarlama	Performans
K ₁₅ , K ₃₅ : Hazırlanan etkinliklerin öğrenci düzeyi ve gereksinimlerine uygun olmasına özen gösterdik.	öğrenci seviyesi ve ihtiyaçları	
K ₁₆ , K ₁₈ , K ₁₉ , K ₃₂ : Bu çalışmalar ile derse başlamadan önce, ders sırasında ve sonrasında nelerin yapılması gerektiğini, kazanımları beceriye dönüştürmek için etkinliklerin nasıl tasarlanması gerektiğini öğrendim. Hazırlanan materyallerin sınıf içi öğrenme süreçlerinde etkin bir şekilde nasıl kullanılacağı ile ilgili deneyim kazandık.	planlama deneyim	performans deneyim
K ₁₄ : Mikro öğretim uygulamaları ile oluşturulan sınıf ortamında mesleğe başlamadan önce geniş bir deneyim imkânına sahip olduk. Yeni öğretim stratejilerinin kullanımı, planlama ve uygulama konusunda deneyimler yaşadık.	deneyim	deneyim
K ₁ , K ₄ , K ₅ , K ₁₄ , K ₁₉ , K ₂₄ , K ₂₇ , K ₃₁ : Bu uygulamalar ile topluluk önünde konuşma korku ve heyecanımı biraz olsun giderdim. Mesleğe başlamadan önce psikolojik olarak kendime olan güvenim arttı.	topluluk önünde konuşma öz güven	
K ₂₂ : Dil bilgisi öğretiminde, öğretim elemanının yönlendirmesi ile kuralların metin veya cümle bağlamı ve bütünlüğü içinde verilmesi ve sezdirilmesinin oldukça önemli olduğunu gördüm.	dil bilgisi öğretimi	
K ₁ , K ₈ , K ₁₄ : Sınıfta bir öğretmen rolüne bürünerek öğrencilerle etkinlik yaparak keyifli bir ders saati geçirdim. Öğrencilerle iç içe güzel vakitler geçirdik. İy ki de öğretmenlik mesleğini seçmişim.	eğlenerek öğrenme	performans
K ₁₃ , K ₃₁ : Ders işleyiş planı hazırlama ve sunma, zamanı verimli kullanma, topluluk önünde konuşma gibi uygulamalar içerdiği için faydalı oldu. Bu uygulamalar ile hem kendi çalışmalarım ile ilgili dönütler aldım hem de arkadaşlarım sunum yaparlarken onları gözlemlemiş oldum. Birçok açıdan yararlı olduğunu düşünüyorum.	planlama dönüt gözlem yapma	

K ₂ , K ₁₁ , K ₂₃ , K ₂₇ , K ₃₁ , K ₃₂ : Okuma, dinleme ve sözlü iletişim becerileri kazanımlarına ilişkin kullanılacak etkinliklerin nasıl oluşturulacağı, materyallerin nasıl hazırlanacağı ve kullanımı ile ilgili birçok beceri edindik. Birçok kaynaktan araştırma yaptık. Zamanın verimli kullanımı ile ilgili akranlarımızdan dönütler aldık.	etkinlik ve materyal tasarımı	performans
K ₂₄ , K ₃₀ , K ₃₃ , K ₃₉ , K ₄₀ : Mikro öğretim uygulamaları, Türkçe dersi çerçevesinde öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerileri için uygulama ve geliştirme sahası oldu. Temel dil becerilerin kazandırılmasına yönelik planlamanın nasıl yapılacağını öğrendik.	planlama	performans
K ₃₇ : Yaptığımız bu etkinliklerle öğretim programlarına ve temel dil becerilerine yönelik olarak bir ders tasarlayıp sunmayı ve sınıf yönetimi ile ilgili deneyim kazandık.	planlama	
K ₁₇ : İyi bir öğretmen olmanın sadece alan bilgisine hâkim olmaya bağlı olmadığını, bunun yanında öğrenci düzeyi, gelişimi ve psikolojisini yakından tanımaya bağlı olduğunu anladım. Uygulamalarla birlikte bu mesleğe yapmaya yönelik kaygı ve korkularımı en aza indirdim, öz güvenim arttı.	sınıf yönetimi	
K ₇ , K ₃₅ : Mesleki deneyim kazandım. Kendi performansımı değerlendirme şansım oldu.	öğrenciyi tanıma	
K ₁₆ , K ₂₁ , K ₂₉ : Mesleğe başlamadan önce öp prova yapmış olduk. Öğretim elemanı ve arkadaşlardan gelen geri bildirimler yapıcıydı.	öz güven	
K ₄ , K ₂₁ , K ₃₅ : Bu uygulamalarla öğretmen olmanın nasıl bir duygu olduğunu tattım. Öğrencilerle nasıl bir iletişim kurulması gerektiğini öğrendim. Yapılan uygulamalar gelişmemizi olumlu yönde etkiledi.	öz değerlendirme	Pedagojik alan
K ₁₀ , K ₁₂ : Mikro öğretim uygulamalarının mesleğe hazırlamadaki rolü yadsınamaz. Küçük bir prova niteliğinde oldu. Hem öğretim elemanı hem de akran değerlendirmelerinden gelen yapıcı eleştirilerle ^{kendi} zayıf ve güçlü yönlerimizin farkına vardık. Bu bağlamda uygulamayı çok önemli ve gerekli görüyorum.	prova yapıcı eleştiri	
	mesleği tanıma	
	öğretmen- öğrenci ilişkisi	
	deneyim	
	kendini tanıma	

Mikro öğretim uygulamalarının amacı öğretmen adaylarına birtakım bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Bu çalışmalar ile öğretmen adayları, mesleğe başlamadan önce birtakım bilgi ve becerileri kazanmanın yanında öğretmenlik yapma duygusunu yaşayarak bilişsel ve duyuşsal olarak öğretmenlik mesleğine hazırlanmaktadır. Adaylar “planla, hazırlan, uygula, kritiğini yap” aşamalarını gerçekleştirerek öğretmenlik becerilerini geliştirmektedirler. Uygulanan mikro öğretim uygulamaları ile adaylar; mesleği yakından tanıma [K₁, K₂, K₃, K₆, K₇, K₁₁, K₂₃, K₂₇, K₂₈, K₂₉, K₃₁, K₃₂, K₃₃, K₂₉], ders planı hazırlama ve uygulama [K₄, K₁₃, K₁₄, K₁₆, K₁₈, K₁₉, K₂₄, K₃₀, K₃₁, K₃₂, K₃₃, K₃₇, K₃₉, K₄₀], araştırma yapma [K₂, K₁₁, K₂₃, K₂₇, K₃₁, K₃₂], topluluk önünde konuşma, etkili iletişim ve etkileşim kurma [K₁, K₄, K₈, K₁₄, K₂₁, K₃₅], öğrencilerin dikkatini derse odaklama [K₁, K₂₈, K₃₉], süreyi verimli kullanma [K₂, K₃, K₇, K₂₉, K₃₃], amaca uygun materyal tasarımı ve etkinlik oluşturma [K₂, K₁₁, K₁₃, K₂₃, K₂₇, K₃₁, K₃₂], öz güven kazanma [K₁, K₂, K₃, K₅, K₇, K₁₀, K₁₇, K₂₇, K₂₉, K₃₁, K₃₃], sınıf hâkimiyetini sağlama [K₂,

K₃, K₇, K₂₉, K₃₃], farklı yöntem ve teknikleri kullanma [K₃, K₁₂, K₂₃, K₂₈, K₃₄, K₂₇], deneyim kazanma [K₂, K₆, K₁₀, K₁₂, K₁₄, K₁₆, K₁₈, K₁₉, K₃₂, K₃₃], öz değerlendirme [K₁, K₃₅] teknolojiyi amaca uygun olarak kullanma [K₅, K₇, K₁₀, K₃₃, K₄₀], heyecanı kontrol altına alma [K₂, K₃, K₇, K₂₉, K₃₃], topluluk önünde konuşma [K₁, K₄, K₅, K₁₄, K₁₉, K₂₄, K₂₇, K₃₁] gibi birtakım bilgi ve becerileri kazandıklarını dile getirmektedirler. Uygulamaların, öğretim elemanı ve arkadaşlarının geri bildirimleriyle adayların kendi eksikliklerinin farkına varma, varsa hatalarını düzeltme, öz değerlendirme yapma imkanına sahip oldukları gözükmemektedir. Aday mesleğe başladığında yaptığı uygulama ve geri bildirimlerden faydalanacaktır.

3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mikro Öğretim Uygulamalarıyla Farkına Vardıkları Zayıf ve Güçlü Yönlerine İlişkin Bulgular

Tablo 3. Türkçe öğretmeni adaylarının zayıf ve güçlü yönlerine ilişkin görüşleri

S4. Mikro öğretim uygulamalarıyla farkına vardığınız zayıf ve güçlü yönleriniz nelerdir?			
(...) Eğitim Fakültesi	Sınıf: 104	Saat: 08.30-12.00	
	Öğretmen adaylarının zayıf ve güçlü yönlerine ilişkin görüşleri	f	%
Zayıf Yönlerim	Öz güven eksikliği [1]	14	35,00
	Sınıf içi etkileşim kurma [2]	16	40,00
	Zaman yönetimi [3]	22	55,00
	Materyalleri etkin bir şekilde kullanma [4]	11	27,50
	Sınıf içi öğretim etkinlikleri geliştirme ve uygulama [5]	17	42,50
	Materyal hazırlamada yetersiz kalma [6]	10	25,00
	Eleştiriye açık olma [7]	8	20,00
	Yeni öğretim teknolojilerini kullanma [8]	13	32,50
	Etkinlik içi ölçme ve değerlendirme [9]	14	35,00
Güçlü Yönlerim	Öğretim teknolojisini amaca uygun olarak kullanma [10]	19	47,50
	Etkinlik hazırlama ve uygulama [11]	21	52,50
	Problem çözme [12]	17	42,50
	Öğrencilerle etkili iletişim kurma [13]	24	60,00
	Öğrencileri derse güdüleme ve yönlendirme [14]	22	55,00
	Dili etkin kullanma becerisine (diksiyon) sahip olma [15]	23	57,50
	Zamanı verimli kullanma [16]	15	37,50
	Çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma [17]	14	35,00

Tablo 3'teki bulgulara baktığımız zaman öğretmen adaylarının en fazla zaman yönetiminde (% 55,00) kendilerini zayıf ve yetersiz gördükleri anlaşılmaktadır [3]. Adayların kendilerini zayıf ve yetersiz buldukları diğer alanlar ise öz güven eksikliği (% 35,00) [1], sınıf içi etkileşim kurma (% 40,00) [2], materyalleri etkin bir şekilde kullanma (% 27,50) [4], sınıf içi

öğretim etkinlikleri geliştirme ve uygulama (% 42,50) [5], materyal hazırlamada yetersiz kalma (% 25,00) [6], eleştiriye açık olma (%20,00) [7], yeni öğretim teknolojilerini kullanma (% 32,50) [8] ve etkinlik içi ölçme ve değerlendirme (% 35,00) [9] şeklindedir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu ise en güçlü tarafları olarak öğrencilerle etkileşim kurma (% 60,00) [13], öğrencileri derse güdüleme ve yönlendirme (% 55,00) [14], dili etkin kullanma (% 57,50) [15] ve etkinlik hazırlama ve uygulamayı (% 52,50) [11] belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları da öğretim teknolojisini amaca uygun olarak kullanma (% 47,50) [10], problem çözme (% 42,50) [12], zamanı verimli kullanma (% 37,50) [16] ve çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmayı (% 35,00) [17] güçlü yönleri olarak ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden bazı bölümler şu şekildedir: K₁: Yapılan etkinliklerde sınıftaki bütün öğrencilerin aktif olmasına ve dersten zevk almalarını sağlamaya çalıştım ve bu yönümün kuvvetli olduğunu düşünüyorum. Süreyi ise verimli kullanamadım. K₄: Çok kitap okuduğum için akıcı konuşuyorum. Bunun etkisini gördüm. Üzerimdeki heyecan ve korkuyu ise atamadım. K₅: Sınıf içi etkili bir etkileşim kurdum. Süreyi verimli kullanamadım. K₇: Sınıf yönetiminde zorlanmadım. Öğrencilerin derse aktif katılımını sağladım. K₉: Alan bilgisi noktasında yetersiz olduğumu fark ettim. K₁₁: Öğrencilerle etkili iletişim kurma noktasında iyiydim ancak etkili öğretim yöntemleri seçme ve uygulamada başarısız olduğumu düşünüyorum. K₈: Eğlenceli bir öğrenme ortamı tasarladım. K₁₄: Kazanımlara yönelik güzel etkinlikler oluşturdum. K₁₅: Öğretim strateji belirlemede, yöntem ve teknikleri uygulamada oldukça yetersiz olduğumu gördüm. K₁₇: Güzel materyaller tasarladım. K₁₉: Öğrencilere derse odaklamada zorlandım. K₂₂: Metin çözümlemeye yönelik güzel çalışmalar yaptık. K₂₃: Heyecanımı dizginleyemediğim için tasarladıklarımı gerçekleştiremedim. K₂₅: Alan bilgisinde kendime güveniyorum. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere yönelik nasıl bir planlama yapacağımı kestiremedim. K₂₆: Materyalleri ve etkinlikleri hazırlarken çocuğa görelilik ilkesi doğrultusunda hareket ettim. K₃₁: Öğrencilerin öğrenme ortamında aktif olmalarını sağladım. K₃₄: Zenginleştirilmiş öğrenme ortamı oluşturmaya çalıştım. Bunun için birçok araç gereç kullanmaya çalıştım. K₃₇: Zamanı verimli bir şekilde kullanamadım. K₃₉: Öğrencilerin uygulamalara katılımını sağlamada iyi yönlendirmede bulunamadım.

4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mikro Öğretim Uygulamalarının Yürütülmesine İlişkin Önerileri

Tablo 4. Öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamalarına ilişkin önerileri

S4. Mikro öğretim uygulamalarının gerçekleştirilmesi ile ilgili öneriler nelerdir?		
Öneriler	f	%
Mikro öğretim uygulamaları gerçek bir sınıf ortamında gerçekleştirilmeli [1]	14	35,00
Uygulama öncesi ders işleyiş taslağının hazırlanışı uygulamalı olarak öğretilmeli [2]	19	47,50
Uygulama öncesi örnek bir mikro öğretim uygulaması izletilmelimi [3]	13	32,50
Eğitim teknolojilerinin kullanımı ile ilgili seminerler düzenlenmeli [4]	9	22,50
Farklı yöntem ve stratejilerin kullanımı ile ilgili uygulamalar yapılmalı [5]	21	52,50
Dilin etkin kullanımı (ses tonu, akıcılık vb.) ile ilgili dersler konulmalı [6]	7	17,50
Çekimlerin izlenip eleştirilmesi için yeterli zaman ayrılmalı [7]	24	60,00
Öğrenci ihtiyaçları dikkate alınarak planlama yapılmalı [8]	14	35,00
Beden dilinin etkin kullanımı ve öğrencilerle etkili iletişim ile ilgili farklı dersler konulmalı [9]	6	15,00
Sınıf içi etkili etkileşim kurma (öğrencilerin etkileşim halinde bulunması) için gerekli ortam düzenlenmeli [10]	17	42,50
Alan bilgisinde eksiklikler giderilmeli [11]	10	25,00
Çocuk psikolojisi ile ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olunmalı [12]	11	27,50
Zenginleştirilmiş bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturulmalı [13]	16	40,00
Mikro öğretim uygulamaları bütün alan derslerinde yapılmalı [14]	7	17,50
Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda derslerin nasıl işleneceği örnek uygulamalarla adaylara gösterilmeli [15]	12	30,00
Yansıtıcı günlükler oluşturularak uygulanan yöntem ile ilgili adayların görüş ve düşünceleri alınmalı, derinlemesine incelenmeli (öğretim elemanları tarafından) [16]	7	17,50
Akranlardan ve öğretim elemanından gelen geri bildirimler yapıcı olmalı [17]	23	57,50
Uygulama sonrası yapılan hataları görme adına video kayıtları üzerinde gerekli analizler yapılmalı (öğrencilerle birlikte) / Uygulamalar tekrar edilmeli [18]	14	35,00

Öğretmen yetiştirme programlarında, adayların mesleki yeterlikleri geliştirilmeye çalışılır. Mikro öğretim programları, adaylara kuramsal edindikleri bilgi ve becerileri, ön deneyim ve uygulama fırsatı sunma açısından önemlidir. Uygulama sonrası öğretmen adayları mikro öğretim uygulamalarından yüksek düzeyde verim alınabilmesi için uygulama öncesi, sırası ve sonrasında yapılması gereken bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bazı öğ-

retmen adaylarına göre mikro öğretim uygulamalarının gerçek sınıfta ve gerçek öğrencilerle gerçekleştirilmelidir (% 35,00) [1]. Uygulama öncesi; ders işleyiş taslağının uygulamalı olarak gösterilmeli (% 47,50) [2], planlar oluşturulurken öğrenci ihtiyaçları dikkate alınmalı (% 35,00) [8], örnek bir uygulama videosu izletilmeli (% 32,50) [3], eğitim teknolojinin kullanımı ile ilgili seminerler düzenlenmeli (% 22,50) [4], dilin etkin kullanımı (% 17,50) [6], beden dilinin kullanımı ile ilgili dersler konulmalı (% 15,00) [9], alan bilgisinde varsa eksiklikler giderilmelidir (% 25,00) [11]. Adaylara göre yeterli deneyimin kazanılması için bütün alan derslerinde bu uygulamalar gerçekleştirilmeli (% 17,50) [14], farklı yöntem ve stratejilerin kullanımı ile ilgili uygulamalar yapılmalıdır (% 52,50) [5]. Bazı öğretmen adayları (% 30,00) özellikle yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda derslerin nasıl işleneceği örnek uygulamalarla öğretmen adaylarına gösterilmesi gerektiğini düşünmektedirler [15]. Sınıf ortamının zenginleştirilmiş bir öğrenme ve öğretme ortamı haline getirilmesi gerektiğini (% 40) [13], sınıf içi etkileşimsel bir ortamın oluşturulması için sınıf düzeyinin uygun hale getirilmesi gerektiğini belirten adaylar (% 42,50) [10] da bulunmaktadır. Mikro öğretim uygulamalar sonrası gelen eleştirilerin yapıcı olması gerektiğini vurgulayan adaylar (% 57,50) [17] da bulunmaktadır. Bazı adaylara göre yansıtıcı günlüklerle, öğretmen adayları mikro öğretim uygulamaları ile ilgili duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade edebilirler (% 17,50) [16]. Bunun için günlükler, öğretim elemanı tarafından incelenmeli ve bu doğrultuda bir yol haritası belirlenmelidir. Bazı adaylar ise geri bildirimlerin daha sağlıklı olması için uygulama sonrası yapılan hataları görme adına video kayıtları üzerinde adaylarla birlikte gerekli analizler yapılmalı, gerektiği takdirde de uygulamalar tekrar edilmelidir (% 35,00) [18].

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Mikro öğretimin amacı öğretmen adaylarına deneyim kazandırmak, kendisine olan özgüvenine katkıda bulunmak, adayların ders planlama ve sunma becerilerini geliştirmektir. Bu bağlamda öğretmen adayları da mikro öğretim uygulamalarını mesleğe hazırlama ve deneyim kazandırma açısından önemli gördüklerini ifade etmektedirler. Öğretmen adayları yapay bir sınıf ortamında öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri edinmektedirler. Uygulamaların aday öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal yönden öğretmenlik mesleğine kendilerini hazır hissetmelerinde önemli ölçüde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerle nasıl iletişim kurulması gerektiği, planlamanın nasıl yapılacağı, ortamın nasıl tasarlanacağı, karşılaşılabilecekleri problemlerde nasıl bir çözüm yolu aranması gerektiği, anlama ve anlatma becerilerinin nasıl geliştirileceği gibi birçok hususta hem kendi çalışmalarıyla hem de öğretim elemanı ve akranlarının geri bildirimleriyle uygulamalı olarak öğrendiklerini aktarmaktadırlar. Bunun yanı

sıra adayla uygulamalar sırasında bazı noktalarda zorlandıklarını da dile getirmişlerdir. Elde edilen bulgular ışığında mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarına, kazanması gereken becerileri kazandırmada ve mesleğe hazırbulunuşluk düzeylerinin yükselmesinde olumlu etkisi olduğu ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması çalışmalarına başlamadan önce, sınıf içi öğretim süreçleriyle ilgili öğrendikleri bilgi ve becerileri uygulamaya koyma ve bu alanda kazandıkları deneyimlerin neler olduğunu görmeleri önemlidir (Kuran, 2009, s.385). Bu uygulamalar esnasında öğretmen adaylarının birtakım güçlüklerle karşılaşması olasıdır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları; ders işleyiş taslağı hazırlama, hızlı ve yavaş öğrenen öğrencilere yönelik hazırlık yapma, amaca uygun materyal hazırlama, öğretim teknolojilerden yeterli oranda yararlanma, heyecanı kontrol etme, zamanı verimli kullanma, sınıf içi etkili iletişim kurma, sınıf yönetimi, etkileşimsel sınıf ortamı oluşturma gibi alanlarda birtakım zorluklarla karşı karşıya kaldıklarını dile getirmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde benzer araştırma sonuçlarıyla karşılaşmak mümkündür. Göçer'in (2016) yaptığı çalışmada da adaylar heyecanı yenme, yönergeleri zamanında verme, beden dilini etkin bir şekilde kullanmada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Kuran (2009) da öğretmen adayların aşırı heyecan ve başarısız olma korkusu taşıdıklarını, topluluk karşısında konuşma, süreyi iyi kullanmama, hitap ve davranış, planı uygulama, etkili iletişim kurmada gibi alanlarda zorlandıklarını tespit etmiştir. Duban ve Kurtde Fidan (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da adayların uygulamalar sırasında alan alan bilgisi yetersizliği, ders planı hazırlama, materyal / malzeme hazırlama, zaman yönetimi, heyecanı kontrol edememe, not kaygısı gibi bazı nedenlerden ötürü bazı sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Araştırmalardan elde edilen veriler, mevcut araştırmanın verileriyle örtüşmektedir.

Araştırma bulgularına göre, mikro öğretim uygulamaları öğretmen adaylarının öğretim becerilerine olumlu katkı sağlamıştır. Adaylar, mikro öğretim uygulamalarının ders planı hazırlama, sınıf yönetimi, yaratıcı yöntem ve teknikleri kullanma, araştırma yapma, mesleği tanıma, eksikliklerini görme, heyecanı kontrol altına alma, eğlenerek öğrenme, materyal tasarlama, öz güven kazanma, etkili iletişim kurma, zenginleştirilmiş öğretim ortamı tasarlama gibi katkılarının olduğunu dile getirmişlerdir. Duban ve Kurtde Fidan'ın (2015) araştırma verilerine göre de uygulamaların mesleğe hazırlama, yaratıcılıkları geliştirme, öğretim elemanlarıyla etkili iletişim kurma gibi olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Sevim'in (2013) yaptığı çalışmaya göre mikro öğretim yönteminin öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimi güçlendirme, öğrenciyi yakından tanıma, eksikliklerini görme, kendini değerlendirme gibi olumlu katkısı vardır. Kuran'ın

(2009) araştırmaya verilerine göre de uygulamaların kuramsal bilgileri uygulama fırsatı verme, mesleğe hazırlama deneyimi kazandırma, öz güveni sağlama, planlı çalışma, zevkli ve ilgi çekici öğrenme ortamı sunma gibi birtakım katkıları olduğu görülmüştür. Bulut'un (2015) yapmış olduğu deneysel çalışmada ise konuşma eğitimi dersinin mikro öğretim tekniği ile işlenmesinin geleneksel yöntem veya yöntemlere göre öğretmen adaylarının konuşma becerilerini önemli düzeyde geliştirdiğini, konuşma kaygılarının anlamlı bir şekilde düşürdüğünü ortaya konmuştur. Bayat ve Öztürk (2017) ise öğretmen adaylarının ilkokuma yazma öğretimi dersinde mikro öğretim başarı düzeylerini ve öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, uygulamaların pedagojik alan, deneyim, performans, mesleki farkındalık alanlarına ve genel olarak mesleki yeterlik ve deneyime katkı sağladığını saptamışlardır. Alanyazında, mikro öğretim yönteminin uygulanıp öğretmen adaylarının görüşlerinin alındığı birçok çalışmada da mikro öğretim yönteminin öğretim becerilerini kazandırmada etkili olduğu görülmektedir (Aldemir, 2017; Alıncak, 2016; Göçer, 2016; Görge, 2003; Fernández & Robinson, 2006; Karadağ ve Akkaya, 2013; Kuzu, 1996; Küçüköğlü, Köse, Taşkın, Yılmaz, Karademir, 2012; Külahçı, 1994; Taşkaya, 2014).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf yönetimi, öz güvene sahip olma, zamanı verimli kullanma, sınıf içi etkili iletişim kurma, sınıf içi etkinlikleri geliştirme ve uygulama, ölçme ve değerlendirme, yeni öğretim teknolojilerini kullanma gibi konularda bazı öğretmen adayları kendilerini zayıf görürken bazı adaylar da kendilerini güçlü olarak görmüşlerdir. Bu uygulamalar sayesinde öğretmen adayları zayıf ve güçlü yönlerini fark ederek, zayıf yönlerini geliştirme güçlü yönlerini de daha da pekiştirme yoluna gideceklerdir. Adayların kendilerini geliştirmelerinde arkadaşlarından ve öğretim elemanından gelen yapıcı eleştirilerin katkısı yadsınamaz. Ayrıca adaylar yapılan etkinliklere katılma ve uygulamaları izleme olanağına da sahip oldukları için eksik yönlerini nasıl tamamlayacaklarını, güçlü yönlerini de daha iyi nasıl geliştirebilecekleri ile ilgili bilgi sahibi olacaklardır. Görge'ye (2003, s.63) göre mikro öğretim uygulaması ile aday öğretmenlere başarılı ve başarısız çok çeşitli öğretim uygulamalarının izletilmesi, hem öğrenci hem de öğretmen rolünde değerlendirmelerde bulunma şansı tanınması ile öğretmen yeterlikleri konusunda nesnel ölçütlerle ulaşma fırsatı sağlanabilir.

Elde edilen bulgular ve katılımcıların önerileri ışığında, nitelikli öğretmen yetiştirmede sınıf içi öğrenme öğretme süreçlerinde elde edilen becerilerin geliştirilmesi ve uygulama zemini bulmada mikro öğretim uygulamalarının yapılabileceği uygun öğretim ortamlarının hazırlanmasının önemli ve gerekli olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Aldemir, R. (2017). *Mikro öğretim ders imecesi yöntemiyle matematik öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin gelişimlerinin incelenmesi: Geometrik cisimler örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Alıncak, F. (2016). *Mikro öğretim uygulamalarının öğretim becerilerine etkisine ilişkin beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Bayat, S. ve Öztürk, T. (2017). İlkokuma yazma öğretimi dersinde mikro öğretim uygulaması örneği. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.12, S.23, s.339-351.
- Bilen, K. (2014). Mikro öğretim tekniği ile öğretmen adaylarının öğretim davranışlarına ilişkin algılarının belirlenmesi, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), s. 181-203.
- Bilen, K. (2015). Effect of micro teaching technique on teacher candidates' beliefs regarding mathematics teaching, *Social and Behavioral Sciences* 174, s. 609 – 616.
- Bulut, K. (2015). *Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Celep, C. (2014). Meslek olarak öğretmenlik. C. Celep (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 45-74). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Coştu, B. (2016). Bir meslek olarak öğretmen. A.R. Akdeniz ve M. Küçük (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 17-42). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cropley, A. (2002). Qualitive research methods: An introduction for students of psychology and education. University of Latvia: Zinatne.
- Deniz, S. (2010). Implications of training student teachers of pre-schooling through micro-teaching activities for a classroom with mentally-disabled students. *Educational Research and Reviews*, 5(6), s. 338-346.
- Demirel, Ö. (2015). Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Duban N. ve Kurtde Fidan, N. (2005). Öğretmen adaylarının mikro-öğretim uygulamalarına bakışı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* C.8, S.41, s.949- 959.
- Göçer, A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının gerçekleştirdikleri mikro-öğretim uygulamalarının kendi görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi XL*, 1, 21-39.
- Göçer, A. (2017). *Türkçe özel öğretim yöntemleri* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Öğretmenlik mesleğinin nitelikleri. M. Taşpınar (Ed.), *Öğretmenlik Mesleği (3.Baskı)* içinde (s. 149-168). Ankara: Üniversite Kitabevi.
- Görgeç, İ. (2003). Mikroöğretim uygulamasının öğretmen adaylarının sınıfta ders anlatımına ilişkin görüşleri üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, s. 56-63.
- Fernández, M. L. & Robinson, M. (2006). Prospective teachers' perspectives on microteaching lesson study. *Education*, 127(2), 203-215.
- Hacisalihoğlu Karadeniz, M. (2014). Okul öncesi öğretmeni adaylarının genişletilmiş mikro öğretim tekniğini matematik eğitiminde sürece dâhil etme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KE-FAD)*, 15(1), s.101-120.
- Karataş, F.Ö. ve Cengiz, C. (2016). Özel öğretim yöntemleri II dersinde gerçekleştirilen mikro-öğretim uygulamalarının kimya öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 565-584.
- Kazu, H. (1996). *Öğretmen yetiştirmede mikro öğretim yönteminin etkililiği (Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Örneği)*.Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kılıç, A. (2010). Learner-centered micro teaching in teacher education. *International Journal of Instruction*, 1(3), 77-100.
- Kuran, K. (2009). Mikro öğretimin öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerinin kazanılmasına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), s. 384-401.
- Küçükahmet, L. (2008). Öğretimde planlama ve değerlendirme (22.Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Küçükoğlu, A., Köse, E., Taşgın, A., Yılmaz, B. Y. ve Karademir, Ş. (2012). Mikro öğretim uygulamasının öğretim becerilerine etkisine ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), s. 19-32.
- Külahçı, Ş. G. (1994). Mikro öğretimde Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi deneyimi II. değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 18 (92), 36-44.
- Marulcu, İ. ve Dedetürk, A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mikro-öğretim yöntemi uygulamaları: Bir Eylem Araştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 353-372.

- Ostrosky, M. M., Mouzourou, C., Danner, N. and Zaghlawan, H.Y. (2013). Improving teacher practices using microteaching: Planful video recording and constructive feedback. *Young Exceptional Children*, 16(1), 16-29.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Peker, M. (2009). Genişletilmiş mikro öğretim yaşıntıları hakkında matematik öğretmen adaylarının görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 353-376.
- Savaş, P. (2012). *Micro-teaching videos in EFL teacher education methodology courses: Tools to Enhance English Proficiency and Teaching Skills Among Trainees*, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 730 – 738.
- Sevim, S. (2013). Mikro-öğretim uygulamasının öğretmen adayları gözüyle değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 303-313.
- Sönmez, V. (2015). Öğretim ilke ve yöntemleri (8.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Subramaniam, K. (2006). Creating a microteaching evaluation form: The Needed Evaluation Criteria. *Education*, 126 (4), s. 666-667.
- Sünbül, A.M. (2001). Bir meslek olarak öğretmenlik. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (s. 223-254). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şahinel, M. (2007). Etkin öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (s. 150-165). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şen, A. İ. (2009). A study on the effectiveness of peer microteaching in a teacher education program. *Education and Science*, 34(151), 165-174.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2003). Öğretimi planlama ve değerlendirme (4.Baskı). Anı Yayıncılık.
- Taşkaya, S. M. (2014). Türkçe öğretimi dersinin işlenişine ilişkin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 2(3), 319-336.
- Uzun, N., Keleş, Ö. ve Sağlam N. (2013). The effect of microteaching applications in environmental education. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42 (1), 13-22.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.