

EĞİTİM BİLİMLERİNDE TEORİ VE ARAŞTIRMALAR

HAZİRAN 2022

EDİTÖRLER

PROF. DR. BÜLENT PEKDAĞ
DR. ÖĞR. ÜYESİ MEHMET ŞABAN AKGÜL

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • C. Cansın Selin Temana
Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Serüven Yayınevi
Birinci Basım / First Edition • © Haziran 2022
ISBN • 978-625-7721-90-5

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Serüven Publishing.

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

Serüven Yayınevi / Serüven Publishing

Türkiye Adres / Turkey Address: Yalı Mahallesi İstikbal Caddesi No:6

Güzelbahçe / İZMİR

Telefon / Phone: 05437675765

web: www.seruvenyayinevi.com

e-mail: seruvenyayinevi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

Eğitim Bilimlerinde Teori ve Araştırmalar

Haziran 2022

Editörler

Prof. Dr. Bülent PEKDAĞ
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Şaban AKGÜL

İÇİNDEKİLER

Bölüm 1

MUSTAFA KUTLU'NUN “BEYHUDE ÖMRÜM” VE YAŞAR KEMAL'İN “TENEKE” ESERLERİNDEKİ İKİLEMELER VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDEKİ YERİ

Süleyman AYDENİZ 1

Bölüm 2

DERGİPARK VERİ TABANINDA TARANAN FLÜT İLE İLGİLİ YAYINLARIN ARAŞTIRMA EĞİLİMLERİ

Nur Beste VANLI..... 35

Özge GENÇEL ATAMAN..... 35

Bölüm 3

HAYAT BİLGİSİ DERSİNİN TARİHÇESİ, ÖNEMİ VE ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Gülşah KURU 53

Hanife KESKİN 53

Bölüm 4

İLKOKUL ÇAĞINDAKİ ÇOCUĞUN GELİŞİMSEL SÜRECİ VE HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Gülşah KURU 77

Hanife KESKİN 77

Bölüm 5

MONTESORİ YAKLAŞIMI

Büşra ERGİN 93

Esra ERGİN 93

Kübra ÜSTÜNDAĞ..... 93

Bölüm 6

ÖĞRETMEN YETİŞTİREN KURUMLARDAKİ VİYOLONSEL EĞİTİMİNİN ÖĞRETİM ELEMANI VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Ahmet Faruk KALE..... 123

Barış KARDEŞ 123

Bölüm 1

**MUSTAFA KUTLU’NUN “BEYHUDE
ÖMRÜM” VE YAŞAR KEMAL’İN “TENEKE”
ESERLERİNDEKİ İKİLEMELER VE
TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDEKİ YERİ**

Süleyman AYDENİZ¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, ORCID No: 0000-0001-9277-529X

GİRİŞ

İkilemelere Türkçede anlatımı kolaylaştırmak için başvurulur. İkilemeler; tekrar grubu, ikileme, yineleme, ikizleme, sıralama ve koşma takım gibi terimlerle adlandırılır. Fakat genel kabul ikileme kavramı yönündedir. Bu çalışmada da genellikle bu kavram kullanılmıştır. Korkmaz (1992: 82) ikilemeyi ‘Aynı, yakın ya da zıt anlamlı iki veya daha çok kelimenin bir tek kelime gibi anlam göstermek üzere yan yana gelmesi.’ şeklinde tanımlar. İkilemeler, dilin hem tarihi geçmişinde hem de günümüzde yazılı ve sözlü dilin her alanında kullanılan bir olgudur. İkilemeler kalıp olarak kullanılabilirdiği gibi cümle içinde seslenme veya ünlem şeklinde de kullanılabilir. Cümlelerin bağlamına göre normalde ikileme olmayan kelimelerin ikileme özelliği kazandığı görülebilir. Tabiat taklidi olan sesler ve zamanla kalıplaşmış kelimeler, ikileme olabilir ve zamanla bu ikileme olan kelimeler bir nesnenin adı olarak kalıcı isim veya kavram olarak kullanılabilir. Cıvcıv, çekyat... gibi. Kalıplaşmış olan ikilemelerin bir kelimesini söylediğimizde veya duyduğumuzda diğer kelimesini hatırlarız. Cümlelerin içinde ikileme özelliği kazanan tekrarlarla ise ancak cümle okununca veya duyulunca ikileme özelliği hatırlanır.

‘Akşam gelemem.’ cümlesiyle ‘Akşam akşam gelemem.’ cümlesi aynı anlama gelmemektedir. Cümlelerin bağlamında yeni bir anlam kazanmıştır. ‘Allak’ kelimesini duyduğumuzda ‘bullak’ kelimesini hatırlarız. İkisinin de tek başlarına anlamları yoktur. Olabilir de. Olsa bile birbirine bağlıdır. Bu şekilde olan ikilemeler kalıplaşmıştır. Kalıplaşmış ikilemeleri anlamak için cümleye gerek yoktur. Fakat ‘siyah’ kelimesini ikileme olarak kullanmak için cümle kurmalıyız ve içinde ‘beyaz’ kelimesini de kullanmalıyız. ‘Allah’ kelimesini cümlede kullanmıyorsak tek başına ikileme anlamını hissetmeyiz. Cümle içinde iki kere ‘Allah Allah’ diyorsak ya korkmuşuzdur, ya kızmışızdır veya şaşırılmışızdır. ‘Fılan’ veya ‘falan’ kelimesini bir kelimenin arkasında kullanıyorsak mutlaka ikileme yapmışız demektir. “Kitap falan” ‘kitap ve ona benzer şeyler’ anlamındadır. “Falan kitap” ise kitabın özelliğini belirten bir sıfat tamlamasıdır. Aynı kelimenin ikincisinin başına ‘m’ ünsüzü getirilerek kullanımı varsa ‘kitap mitap, araba maraba’ gibi kullanımda mutlaka ikileme var demektir.

İkilemeler söze kesinlik, ısrar, benzerlik, dinleyeni veya okuyanı etkileme vb. gibi özellikler katar. Cümlelerin her yerinde kullanılabilir; bazen özne, bazen nesne, bazen zarf hatta bazen yüklem olarak karşımıza çıkar. Sıfat tamlamalarında sıfat kısmının ikileme olduğu da çok kullanılan bir uygulamadır. Yapı olarak da bazen aynen tekrar, bazen zıt anlamlı kelimelerin tekrarı; bazen iki ismin bazen iki fiilin tekrarı; bazen aynı eki alan kelimelerin, bazen farklı eklerle kullanılan kelimelerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan bir yapıda olabilir. İkileme denilmesine rağmen üç veya dört kelimenin birleştirilmesiyle de oluşabilmektedir. Çalışmalarda

bu durumdaki tekrarlara ‘üçleme’ ve ‘dörtleme’ şeklinde adlandırmalar yapıldığı görülür.

Mustafa KUTLU da Yaşar KEMAL de Türk edebiyatının son zamanlarında yetişmiş önemli yazarlarındandır. Her ikisi de çok sayıda eser vermiştir. Toplumdaki eksiklikleri ve aksaklıkları nesnel bir şekilde eserlerine konu edinmişlerdir. Her iki yazar da Cumhuriyetten sonra toplumda gördükleri olguları ele almıştır. Mustafa Kutlu, sağ muhafazakar; Yaşar Kemal ise sol devrimci kimliğiyle tanınan, birbirine fikir olarak zıt denilebilecek kişilerdir. Her ikisinin de toplumun çeşitli kesimleri tarafından sevilen ve okunan yazarlar olduğu, eserlerinin çok baskı yapıp satılmasından anlaşılmaktadır. Türkçeyi iyi kullanmaları, toplumsal konuları işlemeleri, eser yazma bakımından velud olmaları ve cumhuriyetin başından çok partili dönemlere kadar toplumun aksayan taraflarını işlemeleri gibi yönlerden ortak özellikleri vardır.

1945 yılında Erzincan’da doğan Mustafa Kutlu, çok partili demokrasinin yaşandığı zamanlarda toplumun içinde bulunduğu olayları olduğu gibi ve sade dille aktaran bir yazardır. Köy hayatı, şehir hayatı, sanayileşmenin topluma kazandırdıkları veya kaybettirdikleri gibi konuları hikayelerinde işleyen Kutlu’nun hikayeleri yayınlanma tarihine göre şunlardır: Ortadaki Adam (1970), Gönül İşi (1974), Yokuşa Akan Sular (1979), Yoksulluk İçimizde (1981), Ya Tahammül Ya Sefer (1983), Bu Böyledir (1987), Sır (1990), Arkakapak Yazıları (1995), Hüzün ve Tesadüf (1995), Uzun Hikaye (2000), Beyhude Ömrüm (2001), Mavi Kuş (2002), Tufandan Önce (2003), Rüzgarlı Pazar (2004), Chef (2005), Menekşeli Mektup (2006), Kapıları Açmak (2007), Huzursuz Bacak (2008), Tahir Sami Bey’in Özel Hayatı (2009), Zafer yahut Hiç (2010), Hayat Güzeldir (2011), Anadolu Yakası (2012), Sıradışı Bir Ödül Töreni (2013), Nur (2014), Trende Bir Keman (2015), Hesap Günü (2015), İyiler Ölmez (2016), Tarla Kuşunun Sesi (2017), Sevincini Bulmak (2018).

Beyhude Ömrüm adlı hikâye, yazarın köy hayatını, köydeki insanları, onların duygu, düşünce ve davranışlarını ele aldığı bir hikâyedir. Hikâyede köydeki insanların yaşamı, onların istekleri ve içinde bulundukları dönem ve durum anlatılmaktadır. Hikâyede köy yaşamının geçim sıkıntısıyla var olması ve bununla yapılan mücadele ve bu mücadele sonucunda köyden kente göçün yaşanılmasından söz edilmektedir (Tunagür ve Kardeş, 2017). Eserde aile, evlilik, baba-oğul ilişkileri, köyden kente göç gibi birçok konu da ele alınmıştır. Eserde aslında hem köyden kaçış hem de köyde kalmanın direnişi anlatılmaktadır. Yazarın 2001 yılında yazdığı bu eser, 205 sayfalık uzun bir hikayedir.

Asıl adı Kemal Sadık Gökçeli olan Yaşar Kemal 1922 yılında Osmaniye’nin Göğçeli (Hermite) köyünde dünyaya gelmiştir. Doğayı, insanları

ve toplumu gözlemleme gücü, yaşantısı, okuma merakı, çevresinde bulunan aydınların kılavuzluğu, usta-çırak geleneği ve tabi ki yaradılıştan gelen yazarlık yeteneği edebî kişiliğin oluşmasında etkili olmuştur (Çiftlikçi, 1993: 20). Yazmaya ilk olarak şiir ile başlayan yazar sonraları roman ve hikâyeye yönelmiştir. Toplamda 23 roman yazmıştır ve en çok da romanlarıyla tanınmıştır. 28 Şubat 2015'te organ yetmezliğinden yaşamını yitirmiştir (Çiftlikçi, 1993).

Yaşar Kemal'in romanları: İnce Memed I (1955) (İnce Memed serisinin birinci kitabı), Teneke (1955), Ortadirek (1960) (Dağın Öte Yüzü üçlemesinin ilk kitabı), Yer Demir Gök Bakır (1963) (Dağın Öte Yüzü üçlemesinin ikinci kitabı), Ölmez Otu (1968) (Dağın Öte Yüzü üçlemesinin üçüncü kitabı), İnce Memed II (1969) (İnce Memed serisinin ikinci kitabı), Demirciler Çarşısı Cinayeti (1974) (Akçasazın Ağaları serisinin ilk kitabı), Yusufçuk Yusuf (1975) (Akçasazın Ağaları serisinin ikinci kitabı), Yılanı Öldürseler (1976) (1981'de sinemaya; 1983'te tiyatroya uyarlandı), Al Gözüüm Seyreyle Salih (1976), Kuşlar da Gitti (1978) (uzun hikâye), Deniz Küstü (1978), Yağmurcuk Kuşu (1980) (Kimsecik serisinin birinci kitabı), Hüyükteki Nar Ağacı (1982) (31 Ocak 1951'de yazılmıştır), İnce Memed III (1984) (İnce Memed serisinin üçüncü kitabı), Kale Kapısı (1985) (Kimsecik serisinin ikinci kitabı), İnce Memed IV (1987) (İnce Memed serisinin dördüncü kitabı), Kanın Sesi (1991) (Kimsecik serisinin üçüncü ve son kitabı), Fırat Suyu Kan Akıyor Baksana (1997) (Bir Ada Hikâyesi serisinin ilk kitabı), Karıncanın Su İçtiği (2002) (Bir Ada Hikâyesi serisinin ikinci kitabı), Tanyeri Horozları (2002) (Bir Ada Hikâyesi serisinin üçüncü kitabı), Çıplak Deniz Çıplak Ada (2012) (Bir Ada Hikâyesi serisinin dördüncü ve son kitabı), Tek Kanatlı Bir Kuş (2013).

Teneke romanı 1955 yılında yayımlanmıştır. İlk eserlerinden sayılan bu roman, roman özelliği olacak kadar uzun değildir. Diğer romanlarının birçoğu, birbirinin devamı olan olayları anlatan birkaç kitaptan oluşmasına rağmen 'Teneke' küçük hacimli bir eserdir. Çukurova'nın bir ilçesine atanan kaymakamın orada pamuk ağalarının haksızlıklarına ve halkın sağlığını hiçe saymalarına karşı yaptığı mücadelesini anlatmaktadır. Toplumsal bir konuyu ele alması ve köy hayatının sıkıntılarını işlemesi yönünden Mustafa Kutlu'nun 'Beyhude Ömrüm' eseriyle ortak yönünü teşkil eder. 'Teneke' 90 sayfalık bir eserdir ve uzun bir hikaye özelliği gösteriyor denilebilir.

Alanyazında ikileme konusu çokça ele alınmıştır. Sadece ikilemeleri ele alan bazı örnekler: (Emre, 1945; Eren, 1949; Tuna, 1950; Hatiboğlu, 1971; Akerson, 1982; Tuna, 1982-1983; Üstünova, 2002; Özkan, 2004; Bayraktar, 2004; Özçelik, 2006; Şen, 2006; Akyalçın, 2007; Yastı, 2007; Karahan, 2008; Özkan, 2011; Çürük, 2016; Eratalay, 2017; Ağca, 2017; Hirik, 2018; Coşkun, 2020).

İkilemelerle ilgili tezler: Yöktez taramasında ikileme konulu tezlerin, Türk Dili ve Edebiyatı, Dilbilim ve Eğitim Öğretim başlıkları altında yapıldığı ve 2'si doktora, 46'sı yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 48 tezin varlığı saptanmıştır. Tekrar ve tekrar grupları konusunda ise 2'si doktora, 7'si yüksek lisans olmak üzere 9 tez tespit edilmiştir. Dilbilimi başlığı altında bazı tezlerin dillerin karşılaştırılması konusunu ele aldıkları görülmüştür. Bu tezlerden bazıları şunlardır: (Hüsrevoğlu, 2000; Bayraktar, 2004; Zengin, 2013; Bozkurt, 2013; Korkutan, 2016; Aksoy, 2019; Kavas, 2019; Sivri, 2020; Karaman, 2021).

Tarihi eserlerdeki ikilemeleri inceleyen örnekler: (Çağatay, 1978; Ölmez, 1997; Sev, 2004; Tunca, 2011; Taş, 2012; Zengin, 2013; Sağlamgöncü, 2013; Özer ve Demirtaş, 2018; Aydın ve Karaman, 2019; Karaman, 2021).

Günümüzdeki eserlerdeki ikilemeleri inceleyen örneklerden bazıları: (Çürük, 2009; Yenen, 2010; Korkutan, 2016; Erol ve Sarıkaya, 2016; Çavdar, 2018; Kavas, 2019; Çeşmeci Örek, 2019; Sert ve Güven, 2021).

Ağız ve şivelerde ikilemelerle ilgili yapılan çalışmalardan örneklerden bazıları: (Gökçeoğlu, 2004; Erdem, 2005; Ulutaş, 2007; Alkaya, 2008; Bozkurt, 2013; Karahan, 2013; Telli, 2017; Aksoy, 2019; Bulut, 2019; Sivri, 2020; Topal, 2020).

Mustafa Kutlu ve Yaşar Kemal ile ilgili birçok akademik çalışma yapılmıştır. M. Kutlu ile ilgili 2'si doktora, 56'sı yüksek lisans olmak üzere 58 tez yazılmıştır. Makale, kitap ve bildiri olarak da çok sayıda çalışma yapılmıştır. Keza Yaşar Kemal ile ilgili de 13 doktora, 51 yüksek lisans olmak üzere 64 tez üretilmiştir. Her iki yazarımız için de çok sayıda makale, kitap ve bildiri çalışmaları yapılmıştır. Beyhude Ömrüm eseri için 2 ve Teneke eseri için de 2 akademik tez hazırlanmıştır.

Mustafa Kutlu ile ilgili çalışmalardan bazıları şunlardır: (Tosun, 2004; Coşkun, 2005; Yıldırım, 2007; Narlı, 2014; Tunagür ve Kardaş, 2017; Güdek ve Göçen, 2021; Alaçam, 2021).

Yaşar Kemal ile ilgili çalışmalardan bazıları şunlardır: (Andaç, 2015; Özata Dirlikyapan, 2015; Yalçinkaya, 2016; Gün, 2018; Ay, 2018; Yavuz, 2021).

İkilemelerin tespiti ve tasnifi konusunda pek çok zorluk bulunmaktadır. Adlandırmada bile birlik yoktur. Tekrar grubu, ikileme, yineleme, ikizleme, sıralama ve koşma takım gibi terimlerle adlandırılır. Birçok çalışmada çok farklı tasnifler yapılmıştır. Pek çok araştırmacı ikilemeleri farklı açılardan değerlendirmiştir. Bu çalışmada ise ikilemeler alanyazın ışığında yazar tarafından aşağıdaki şekilde tasnif edilmiştir:

I- Kalıplaşmış Kullanımlar

- 1.Hece tekrarı olanlar
- 2.İkinci kelimenin başına getirilenler
- 3.Biri anlamlı biri yakıştırma olanlar
- 4.Falan kelimesi getirilerek yapılanlar

II- Cümle ve Konuşma İçinde Tekrarlananlar

A yapı bakımından

- 1.Basit kelimelerden oluşanlar
- 2.Türemiş kelimelerden oluşanlar
3. Birleşik kelimelerden oluşanlar
4. Üç kelimededen oluşanlar
5. Dört kelimededen oluşanlar

B anlam bakımından

1. Aynen tekrar edilenler
2. Eş anlamlı olanlar
3. Zıt anlamlı olanlar
4. Yakın anlamlı olanlar

C kelime çeşidi bakımından

1. Çekimli fiil olanlar
2. Çekim eki almış isim olanlar
3. Özel isim olanlar
4. Sayı olan tekrarlar
5. Edat olanlar
6. Yansıma ve ünlem olanlar

Ç ek bakımından

1. Fiilimsi olanlar
2. Ek fiil olanlar
3. Ek tekrarı olanlar

D en fazla örneği olan 5 kelime.

YÖNTEM

İlk olarak Beyhude Ömrüm hikayesinde ve Teneke romanında bulunan ikileme örnekleri tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, ‘Bulgular’ kısmında ana başlıklara ve alt başlıklara ayrılarak iki eserdeki kullanımlar karşılaştırılmıştır. Her bir alt başlığın yanına parantez içinde yazılan rakamlar o eserdeki o alt başlıkta bulunan toplam örnek sayısını; yanında bir rakam farklı örnek sayısını ve artı işaretiyle bir rakam ise o alt başlık örneklerinin tekrar sayısını belirtmektedir. BÖ ile ifade edilen eser Beyhude Ömrüm; T ile ifade edilen eser ise Teneke romanını anlatmaktadır. Örnek: **BÖ: Hece tekrarı (pekiştirme) olanlar (19) 12+ 7; T: Hece tekrarı (pekiştirme) olanlar (13) 9+ 4.** “Burada BÖ hikayesinde pekiştirme örneği toplamda 19’dur. 12’si farklı örnek, 7’si ise tekrar örneklerdir. T romanında pekiştirme örneği toplamda 13’tür. 9’u farklı örnek, 4’ü ise tekrar örneklerdir.” demektir. İlgili eserde kelime bir defa geçiyorsa yanında herhangi bir rakam konulmamış, birden fazla kaç defa kullanılmışsa o sayı kadar rakam yanında yazılmıştır. Verilen örneklerin bazılarının daha iyi anlaşılması için ikilemeden önce veya sonraki kelimeler yazılmıştır. İkileme olan kelimeler koyu punto ile yazılmıştır. Örneklerin metindeki kullanımı nasılsa öyle yazılmaya çalışılmıştır.

4’ü kalıplaşmış yapı ve 18’i cümle içinde anlam kazanan yapı olmak üzere, toplam 22 ikileme çeşidinin iki eserdeki örneklerinin her biri için birer tablo hazırlanmıştır. Her bir tabloda toplam ikileme örneği sayısı, örnek ikilemeler ve bir örnek cümleyle kitaptaki sayfa numarası yazılmıştır. Bazı ikilemelerin daha iyi anlaşılması için kendinden önce veya sonra bazı kelimeler de kaydedilmiştir. İkilemeler koyu punto ile yazılarak dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

Tespit edilen ve dikkat çeken sonuçlar, sonuç kısmında irdelenmiştir. İki eserdeki benzer ve farklı yönler tespit edilmiştir. Alan yazında yapılan diğer ikileme çalışmalarıyla benzerlik gösteren veya ayrılan yönleri sıptarak sonuç elde edilmiştir.

BULGULAR

I- kalıplaşmış kullanımlar

İkilemeler (Tekrar grupları), kalıplaşmış şekilde kullanılabilir veya yazıda ve konuşmada cümle içinde kullanılabilir. Kalıplaşmış olduğunu kelimenin biri duyulduğunda öteki kelime akla gelmesinden anlarız. ‘Mefter’ kelimesini duyunca hemen başında ‘defter’ olduğunu anlarız. ‘İvır’ kelimesini duyduğumuzda ‘zıvır’ kelimesini hatırlatır. ‘Falan’ veya ‘filan’ kelimeleri kendisinden önceki kelimeye benzer kelimelerin varlığını gösterir.

Pekiştirme veya hece tekrarı, ayrı iki kelime olmadığı için bazı araştırmacılar tarafından tekrar grubu içine alınmamıştır. Fakat kalıplaşmış bir kullanım olduğu ve tekrar içerdiği de bir gerçektir. Bu sebeple bu çalışmada kalıplaşmış kullanımlar içinde incelenmiştir. Böylece kalıplaşmış kullanım olarak dört ana başlık kullanılmıştır.

Tablo 1: Hece tekrarı (pekiştirme) olanlar

BÖ: Hece tekrarı (pekiştirme) olanlar (20) 12+ 8	T: Hece tekrarı (pekiştirme) olanlar (13) 9+ 4
apayrı bir şişinme, mosmor (2)	çırılcıplaktı Kıpkızıl
büsbütün (2) Sapsarı yüzü	Dimdik Koskoca (2)
Çarnâçar (2) ser sert duruyordu	İpıslaktı Sapsarı (2)
Dümdüz Ser-se-fil	İpissiz (2) Sırılsıklam
düpedüz (4) yapayalnız (3)	Kapkara (2)

Tablo 1’de hece tekrarı (pekiştirme) örneğinin, Beyhude Ömrüm eserinde 20, Teneke eserinde ise 13 olduğu görülmektedir.

BÖ: Siz burda böyle **yapayalnız** nasıl yaşıyorsunuz.(s.94) T: Yüzü **kapkara** kesilmiş. (s. 94)

Tablo 2: İkinci kelimenin başına m ünsüzü getirilerek yapılanlar

BÖ: İkinci kelimenin başına m ünsüzü getirilerek yapılanlar (6)+0	T: İkinci kelimenin başına m ünsüzü getirilerek yapılanlar (0)
Ava-mava et-met	
çarpar-marpar hayal-meyal	
define-mefine radyoyu-madyoyu	

Tablo 2’de ikinci kelimenin başına m ünsüzü getirilerek yapılan ikileme çeşidi örneğinin Beyhude Ömrüm eserinde 6 olduğu, Teneke eserinde ise bulunmadığı görülmektedir.

BÖ: Babasını hatırladı, **hayal-meyal**.(s.28)

Tablo 3: Biri anlamlı biri yakıştırma veya her ikisi de yakıştırma olanlar

BÖ: Biri anlamlı biri yakıştırma veya her ikisi de yakıştırma olanlar (13) 9+ 4	T: Biri anlamlı biri yakıştırma veya her ikisi de yakıştırma olanlar (13)10+ 3
İvir zıvır (2) Eski püskü	Allak bullak çoluk çocuk, ihtiyar hasta
süklüm püklüm (2) Yamrı yumru	Çoluk çocuğum (4) çoluk çocuk, kadın erkek
şartı-şurtu Kem küm ettim	çoluk çocuk Çolumu çocuğumu
zart-zurt ederek Tek tük (2)	
zırt-pırt (2)	

Tablo 3'te Biri anlamlı biri yakıştırma veya her ikisi de yakıştırma olan ikileme çeşidi örneğinin Beyhude Ömrüm eserinde ve Teneke eserinde 13'er olduğu saptanmıştır.

BÖ: Ne kadar **ıvir-zıvır** varsa meydana yığılmıştı.(s.69) T: **Allak bullak** olacak ortalık. (s. 41)

Tablo 4: Falan kelimesi ile kullanılanlar

BÖ: Falan kelimesi ile kullanılanlar (16)+0	T: Falan kelimesi ile kullanılanlar (0)
... lahana, turp falan kaba-saba falan işte	
... hülya falan değil. Pişman falan değilim ...	
... katırla falan çektiirmek nüfus yoğunluğu falan	
... gümüş falan diyorlar fotoğraf falan çeker ...	
... seçimle falan uğraşırken banyo falan olmayan ...	
... 'aldırma' falan diyenle meşrubat falan koymaya...	

Tablo 4'te Falan kelimesi ile oluşturulan ikileme çeşidi örneğinin Beyhude Ömrüm eserinde 16 olduğu, Teneke eserinde ise bulunmadığı görülmektedir.

BÖ: Hiç **pişman falan** değilim Cemil Ağa...(s.84)

II- Cümle ve Konuşma İçinde Tekrarlananlar

İkileme veya tekrar grubunun büyük bir kısmını konuşmada ve yazmada cümle içinde birlikte kullanılan kelimeler oluşturur. Bunların da ana başlık olarak yapı bakımından, anlam bakımından, kelime çeşidi bakımından ve ek bakımından olmak üzere grupları tespit edilmiştir. Bu ana başlıklar altındaki alt başlıklarla ilgili örnekler her iki eserden saptanıp karşılaştırılmıştır. Yapı bakımından başlığı altında 5, anlam bakımından başlığı altında 4, kelime çeşidi bakımından başlığı altında 6 ve ek bakımından başlığı altında 4 alt grup şeklinde sınıflandırma yapılmıştır. Bir kısmı birleştirilmiş tablo olarak örnek sayısı çok olan alt gruplarda ise iki eserdeki örnekler ayrı ayrı tablo şeklinde verilerek incelenmiştir. Her bir başlık için birer örnek gösterilmiştir. En sonunda ise aynı kelimenin farklı şekilde kullanılması ve en fazla örneği olan 5'er kelime her iki eserde de tespit edilip gösterilerek karşılaştırılmıştır.

Tablo 5: BÖ: Basit yapılı olanlar

BÖ: Basit yapılı olanlar (478) 342+ 136

Bir ...bir (de)... (40)	dağ taş (2)
ağır ağır (16)	davar mal (2)
ara sıra (8)	davul-zurna (2)
sağa-sola (6)	dişimle tırnağımla (2)
Bir bir ... (5)	elde avuçta (2)
Hem ...hem ... (5)	ele-güne (2)
Yok, yok (5)	hali vakti (2)
kış kıyamet (4)	ıvır-zıvır (2)
mal-davar (4)	ikide bir (2)
peş peşe (4)	koyun-kuzu (2)
acı acı (3)	kurt-kuş (2)
Bir iki ... (3)	mal mülk (2)
çoluk-çocuk (3)	melul-mahzun (2)
Allah Allah.. (3)	ne olur ne olmaz (2)
Hele ...hele... (3)	oğlu-uşağı (2)
nefes nefese (3)	Oof, of... (2)
zaman zaman (3)	tek tek (2)
ağız ağza (2)	tek-tük (2)
akıl-sır ermek (2)	bir o yana bir bu yana (2)
âlet edevat (2)	vara yoğa (2)
Atom bombası, atom... (2)	yan yana (2)

Baba-oğul (2)	yapar-eder (2)
baş başa (2)	yaptım-çattım (2)
Bir daha bir daha (2)	zırt-pırt (2)

Tablo 5'te basit yapılı ikileme çeşidi örneğinin Beyhude Ömrüm eserinde 342'si en az bir kullanım, 136'sı ise birden fazla kullanım olmak üzere toplamda 478 olduğu saptanmıştır. Tabloya sadece birden fazla kullanım olan kelimeler.

BÖ: Ses **yok**, söz **yok**...(s.61)

Tablo 6: T: Basit yapılı olanlar
T: Basit yapılı olanlar (407) 321+ 86

çok çok (10)	Dalga dalga (2)
ne ..., ne (de)... (9)	Değer,...Değer. değer... değer... (2)
kendi kendime (8)	döndü durdu (2)
ağır ağır (7)	Duyduk duymadık demeyin (2)
bir uçtan bir uca (4)	Ekerler efendim. Ekerler ama (2)
Çoluk çocuğum (4)	Elini ayağını (2)
Pırıl pırıl (4)	Eninde sonunda (2)
Tepeden tırnağa (4)	etme eyleme (2)
Bak, bak (3)	Etmeyin eylemeyin (2)
bas bas bağıırıyordu (3)	gece gündüz (2)
oldu bitti (3)	Günden güne (2)
olursa olsun (3)	Hemen hemen (2)
Usul usul (3)	Hiç, hiç mi yok (2)
Uuuy! ... Uuuy (3)	inadı inat (2)
altından girdi üstünden çıktı (2)	parça parça (2)
Baştan aşağı (2)	tel üstüne tel (2)
bir iki ... (2)	tir tir (2)
Bütün bütün (2)	Ya yayaşaşaşa (2)
çıkıyordu. Çıkıyordu (2)	Yeme kendini ... Yeme kendini... (2)

Tablo 6'da basit yapılı ikileme çeşidi örneğinin Tenekelerinde 321'si en az bir kullanım, 86'sı birden fazla kullanım olmak üzere toplamda 407 olduğu saptanmıştır. Tabloya sadece birden fazla kullanım olan kelimeler alınmıştır.

T: Mehmet Ali **acı acı** gülümsedi. (52)

Tablo 7: BÖ: Her iki kelime veya iki kelimeden biri yapım eki alanlar (türemiş) olanlar

BÖ: Her iki kelime veya iki kelimeden biri yapım eki alanlar (türemiş) (95) 88+ 7

aç gözlü-sırıaşık	İtildik-kakıldık
adım adım	kanlıkanlı
bahçeler, bağlar	Kıçın kıçın (2)
bir boşluk, bir her şeyden vazgeçme hali	kıvrıla kıvrıla (2)
boğula boğula (2)	Sıcak sıvaşık bir gün
çalı-diken kaplamış	şırıl şırıl (2)
ekilmeye sürülmeye	uzun uzun (4)

Tablo 7’de türemiş yapılı ikileme çeşidi örneğinin Beyhude Ömrüm eserinde 88’i en az bir kullanım, 7’si birden fazla kullanım olmak üzere toplamda 95 olduğu tespit edilmiştir. Tabloya sadece birden fazla kullanımı olan ve tek kullanımda olan bazı kelimeler alınmıştır.

BÖ: Kasabaya doğru **kıvrıla kıvrıla** giden yola düşmüş yürüyen gurbetçileri görüyordum.(s.35)

Tablo 8: T: Her iki kelime veya iki kelimeden biri yapım eki alanlar (türemiş) olanlar

T: Her iki kelime veya iki kelimeden biri yapım eki alanlar (türemiş) (104) 86+ 18

alaycı alaycı baktı	kocaman kocaman (3)
Biribirlerine (2)	Sevinç mi, keder mi, acı mı
Bölük bölük (2)	sinirli sinirli
Buruş buruş	Soluk soluğaydı (2)
çıkara çıkara	teker teker (3)
götürürüm. ... götürürüm	uzun uzun (10)
kazma kürek (2)	Yırtık kılıklı, yalınayak
Kesik sulama , daimi sulama (2)	Yumuşacık yumuşacık

Tablo 8’de türemiş yapılı ikileme çeşidi örneğinin Teneke eserinde 86’sı en az bir kullanım, 18’i birden fazla kullanım olmak üzere toplamda 104 olduğu tespit edilmiştir. Tabloya sadece birden fazla kullanımı olan ve tek kullanımda olan bazı kelimeler alınmıştır.

T: Mehmet Ali **alaycı alaycı** baktı. (s. 36)

Tablo 9: BÖ: Birleşik kelime şeklinde olanlar

BÖ: Birleşik kelime şeklinde (20) 16+ 4

aç gözlü-sırnaşık	Böyle böyle (2)
altına beşibirliğe boğacaktı	birbiri peşi sıra
Altmış-altmış beş yaşlarında	Cırcır böceklerinin
az-biraz	Elâlem (4)
Gecikirsek battık . Hepten mahvolduk	Şahit olun arkadaşlar şahit olun
Biraz saf biraz enayi	şöyledir yok böyledir

Tablo 9’da birleşik yapılı ikileme çeşidi örneğinin Beyhude Ömrüm eserinde 16’sı en az bir kullanım, 4’ü birden fazla kullanım olmak üzere toplamda 20 olduğu tespit edilmiştir.

BÖ: **Şahit olun** arkadaşlar **şahit olun** komşular, tapulu arazime girdi. (s.42)

Tablo 10: T: Birleşik kelime şeklinde olanlar
T: Birleşik kelime şeklinde (38) 28+ 10

Birbirine	Mücadele edeceğiz, ... mücadele edeceğiz
Birbirlerine (2)	Müsaade buyurun ... Müsaade buyurun
Bugün, diyordu, «bugün ...	Nasıl olur? Nasıl, nasıl olur
Dedikodu (5)	Nasıl, nasıl, nasıl olur (2)
Doludizgin (3)	Peki peki
İstifa ediyorum. ... istifa ediyorum	yalınayak, başıkabak (2)
İstifa et, ... istifa et	Yaşa, Varol (2)

Tablo 10'da birleşik yapıli ikileme çeşidi örneğinin Teneke eserinde 28'i en az bir kullanım, 10'u birden fazla kullanım olmak üzere toplamda 38 olduğu tespit edilmiştir.

T: Atı mahmuzladı. **Doludizgin** köyden çıktı. (s.39)

Tablo 11: BÖ: İkiden fazla kelimedenden oluşan tekrarlar (Üçleme)
BÖ: İkiden fazla kelimedenden oluşan tekrarlar (Üçleme) (17)

Bir ayrılık bir yoksulluk bir ölüm	tehditle, dayakla yakıp yıkma
çukur, yamaç, kıraç	paraysa para, adamsa adam, vakitse vakit
et-sebze-meşrubat falan	Saygı mı sevgi mi korku mu?
Gevenini otunu ayrığını	sönük-pörsük, buruşuk şeyler
hastalıktan hastalığa, ölümden ölüme, felaketten felakete hatırlanan	ile nebir hatalı kararına şahit oldum ne rüşvetine ne kayırmasına
Mağazayı da evini de bahçesini de	Ot yok ağaç yok sökecek bir şey yok
menkıbeyle hurafeyle hatta ... gizli ilimlerle	

Tablo 11'de üçleme çeşidi örneğinin Beyhude Ömrüm eserinde 17 olduğu ve tekrar kullanımı bulunmadığı saptanmıştır.

BÖ: **Gevenini otunu ayrığını** temizledim. (s. 8)

Tablo 12: T: İkiden fazla kelimedenden oluşan tekrarlar (Üçleme)
T: İkiden fazla kelimedenden oluşan tekrarlar (Üçleme) (45)44+1

Aaah!., çekti. «Aaaaah Zeyno Ane! Aaaaah	Sevinç mi, keder mi, acı mı
Acıyorum.... Acıyorum. Acıyorum efendim	kırtarak, yılışarak, yaltaklanarak
Bir düşün, bir düşün ... Bir düşün	Nasıl olur? Nasıl, nasıl olur
Bir gün değil, iki gün değil, tam altı ay	Nasıl, nasıl, nasıl olur (2)
çıkart, çıkar. Çıktı ya	okusa... birokusa! Aaah, bir okusa!
çıtıltsa ... Azıcık bir çıtıltsa ... Çıtlatmıyor	olacak. Olacak ... Her şey olacak.
dinlemem. ...hiç dinlemem. ...dinlemem	Onun ...evetonun ... Onun için
doğri, doğri, doğri, söyler	Süphanallah! Süphanallah! Süphanallah!
duruyor, ...duruyor, ...duruyor...	Uuuy...,uuuy! ...Uuuy!.,
Düşündü, düşündü, düşündü	var. Var, var efendim
Elini ayağını, tabanlarının altını öpeyim	Vay! vay! vay!
görmeli. Tanımalı. ... hüküm vermeli	verildi. Verildi, verildi ama

Hemen, hemen, hemen getirsinler	Ya ya ya şa şa şa 2
kalmadı. Kalmadı kalmadı ama	Zarar, zarar, zarar

Tablo 12’de üçleme çeşidi örneğinin Teneke eserinde 45 olduğu saptanmıştır.

T: **Acıyorum.** Daha çiçeği burnunda. **Acıyorum. Acıyorum** efendim. (s. 64)

Tablo 13: BÖ: İkiden fazla kelimedenden oluşan tekrarlar (Dörtleme)

BÖ: İkiden fazla kelimedenden oluşan tekrarlar (Dörtleme) (14)

dereye-tepeye, yazıya-yabana	karı-kız, genç-ihtiyar demez
birnalbant bir semerci bir demirci bir fırın	keven-diken-çalı-çırpı
gencine-ihitiyarına-çoluk-çocuğuna da	kime nerde ne zaman ne kadar güldükleri
han-hamam, nam-nışan sahipleri	Ne bir ağaç ne bir kaya ne ev ne insan
kadısı kaymakamı, âmiri memuru vardı	yeşilliğin yosunun otun-çalının

Tablo 13’te dörtleme çeşidi örneğinin Beyhude Ömrüm eserinde 14 olduğu saptanmıştır.

BÖ: Artık **kadısı kaymakamı, âmiri memuru** vardı. (s. 68)

Tablo 14: T: İkiden fazla kelimedenden oluşan tekrarlar (Dörtleme)

T: İkiden fazla kelimedenden oluşan tekrarlar (Dörtleme) (9) 8+1

bazı ..., bazı ..., bazı Bazı da...	Uuuy uy gavurlar, yezidler, dinsizler, kan emiciler uuuy!”
Dedim, dedim, dedim oğlu dedim	Vay ..., vay ..., vay ..., vay ...
Değer,...Değer. değer... değer... (2)	yasağdan ya soldan, ya önden ya arkadan

Tablo 14’te dörtleme çeşidi örneğinin Teneke eserinde 9 olduğu saptanmıştır.

T: **Dedim, dedim, dedim oğlu dedim.** (s. 86)

Tablo 15: BÖ: Aynen tekrarlar

BÖ: Aynen tekrarlar (366) 226+140

acı acı (3)	iri iri taşları
ağır ağır (16)	kaç kez aramış, kaç kez rica etmişti
Akıp akıp gidişine	kaç ..., kaç ... (2)
Allah Allah (3)	kâh ...kâh ... (3)
Atom bombası, atom... (2)	Kanlı kanlı
Ballı ballı	kesik kesik (2)
bas bas bağırıyor	Kıçın kıçın (2)
basa basa (2)	Kıral olmuşsun kıral
Bazı bazı	kıvrıla kıvrıla (2)
yaşı belli işi belli	kim.. kim... kim... (3)
Beni bildin mi beni	Kim ekiyor, kim biçiyor?

Bin dereden bin su getiriyor	Koca koca (2)
Bir ...bir (de)... (40)	İp koptu işte. Koptu yazaten...
Bir bir ... (5)	Kuş kuş iken kendisine...
Bir daha bir daha (2)	küçük küçük parçalar
bir o yakaya , bir bu yakaya	kütür kütür (3)
bir o yana bir bu yana (2)	Lafını bil, lafını
Biraz ... biraz ... (2)	Musa Musa da o kadar uzun boylu
Bizimle ağladı bizimle güldü	ne ... ne ... (20)
boğula boğula (2)	ne dedi Cemil Efendi; son ne dedi
Böyle böyle (2)	Nokta nokta
büke büke	Ooof , of., (2)
cık , cık ... (2)	pençe pençe
Cırcır böceklerinin,	Pırlıl pırlıl (2)
Cırlı cırlı cırlı	pıtır pıtır (2)
dolana dolana (2)	Sonra sonra , (2)
Düşe düşe	sürüye sürüye (3)
Gâhi âbad, gâhi berbad olur	şırıl şırıl , (2)
geldi geldi	tek tek (2)
gide gide azalıyor	tuta tuta, (2)
köy gitti o da gitti	uzun uzun (4)
gürül gürül akıtıldı	Vay ... vay (5)
hangi ..., hangi ... (2)	ya ... ya da ... (3)
Hele ... hele ... (3)	kendilerine yarayışlı bütün köye yarayışlı
hem ..., hem (de) ... (6)	Yarı cin-yarı şeytan
İçin için gülümsedi	Yok ... yok ... (8)
ağaç için hele meyve için	Yok yok (5)
İlk kez konuşuyoruz. İlk kez ...atışıyoruz	zaman zaman (3)

Tablo 15'te aynen tekrar ikileme örneğinin Beyhude Ömrüm eserinde 226'sı en az bir kullanım, 140'ı birden fazla kullanım olmak üzere toplamda 366 olduğu saptanmıştır. Tabloya sadece birden fazla kullanımı olan ve tek kullanımda olan bazı kelimeler alınmıştır.

BÖ: **Gâhi** âbad, **gâhi** berbad olur. (s. 68)

Tablo 16: T: Aynen tekrarlar
T: Aynen tekrarlar (356) 288+68

acı acı (2)	İstifa et, ... istifa et
Arsız arsız	Kesik sulama , daimi sulama (2)
aynı...aynı ..., aynı ...	kocaman kocaman (3)
Azalıyor. Gittikçe azalıyor	Konuşt u, konuştu
Bak , bak (3)	Korkma ... Korkma
Bakın , bakın	korktu . Bir şeylerden korktu
bas bas bağınıyordu (3)	koşa koşa (2)
Bilse ... Bilse ... Bilsee	Nasıl , nasıl , nasıl olur (2)
bir anlatsam Bir anlatsam	ne .., ne (de)... (9)
Bir bir (2)	Nerde o günler. Nerde öyle erkek!

Bölük bölük (2)	N'oldu? N'oldu
Bütün bütün (2)	Onun ...evet onun ... Onun için
çabuk çabuk	parça parça (2)
Çaprazlama çaprazlama	Pırıl pırıl (4)
çıkıyordu. Çıkıyordu (2)	satacaksınız. ... satacaksınız
çok çok (10)	Sen sen ol
Dalga dalga (2)	Sıçrata sıçrata
Değer,...Değer. değer... değer... (2)	Sormadı. ...sebebini sormadı
Donmuş gibi, put gibi.	teker teker (3)
Dönüp dönüp	tel üstüne tel (2)
ederler. Ederler efendim	tir tir (2)
Estağfurullah, estağfurullah, efendim	Usul usul (3)
Gel dedi gel	Uuuy! ... Uuuy (3)
Gelmedi efendim, gelmedi	uzun uzun (10)
göre göre (2)	Vay ...vay (3)
Hemen hemen (2)	verse, verse değil
Hiç haberi yoktu ...hiç haberi yoktu	Yeme kendini ... Yeme kendini... (2)
hüngür hüngür ağla (2)	yeşil yeşil
İrasul Efendi, İrasul Efendi (2)	zorladı zorladı

Tablo 16'da aynen tekrar ikileme örneğinin Teneke eserinde 288'i en az bir kullanım, 68'i birden fazla kullanım olmak üzere toplamda 356 olduğu saptanmıştır.

T: Gelmedi efendim, gelmedi ama ben bilirim. (s.88)

Tablo 17: BÖ: Eş anlamlı tekrarlar
BÖ: Eş anlamlı ikilemeler (46) 38+ 8

âlet edevat (2)	mal-davar (4)
Atadan dededen	melul-mahzun (2)
davar mal (2)	Silip-süpürüp
itin köpeğin ağzında	yapar-eder (2)
kağşayıp gevşeyerek	yaptım-çattım say
Kırımdan kıtlıktan	yazıda yabanda
mal mülk (2)	yolda yolakta

Tablo 17'de eş anlamlı ikileme örneğinin Beyhude Ömrüm eserinde 38'i en az bir kullanım, 8'i birden fazla kullanım olmak üzere toplamda 46 olduğu saptanmıştır.

BÖ: Atadan dededen duyduğumuz budur. (s. 11)

Tablo 18: T: Eş anlamlı tekrarlar
T:Eş anlamlı ikilemeler (33) 32+ 1

anlatıversem. Bir çıtlatıversem	Öleceğimi, ipe çekileceğimi bilsem
Bataklık, çamur ... Çamur da	ses seda
bitip tükenmeyen	ses. Soluk

boyuna durmadan	sevgiyle, muhabbetle
dürdü büktü cebine koydu	ufacık tefecikti
Gürültü patırdı	yalınayak, başıkabak (2)
halim selim adamcağız	Yırtık kılıklı, yalınayak
hürmetle, muhabbetle	zarar ziyan

Tablo 18’de eş anlamlı ikileme örneğinin Teneke eserinde 32’si en az bir kullanım, 1’i tekrar kullanım olmak üzere toplamda 33 olduğu saptanmıştır.

T: Adam kaymakama **sevgiyle muhabbetle** bakıyordu. (s. 94)

Tablo 19: BÖ: Zıt anlamlı veya biri olumlu biri olumsuz kelimelerle oluşturulan tekrarlar

BÖ: Zıt anlamlı veya biri olumlu biri olumsuz kelimelerle oluşturulan (74) 66+ 8

Gâhi âbad , gâhi berbad	kendi gitimş adı kalmış
bizimle ağladı bizimle güldü	bir o yana, bir buyana gidip geliyordu
aldım-sattım	Biz gidiyoruz elektrik geliyor
çöke-kalka	Olur olmaz (2)
dipten doruğa	ne olur ne olmaz (2)
duyar duymaz (2)	önünü arkasını bir iyicene
düşse kalka (2)	hemseven hem döven
gece gündüz (2)	üstü ev, altı dükkân
Yol geldi nüfus gitti	vara yoğa (2)
genç-ihliyar (2)	Yat-kalk
gider gelirdi (2)	yeri-göğü

Tablo 19’da zıt anlamlı ikileme örneğinin Beyhude Ömrüm eserinde 66’sı en az bir kullanım, 8’i birden fazla kullanım olmak üzere toplamda 74 olduğu saptanmıştır.

BÖ: Gâhi **âbad**, gâhi **berbad** olur. (s. 68)

Tablo 20: T: Zıt anlamlı veya biri olumlu biri olumsuz kelimelerle oluşturulan tekrarlar

T: Zıt anlamlı veya biri olumlu biri olumsuz kelimelerle oluşturulan (72) 58+ 14

altından girdi üstünden çıktı 2	Gittiler geldiler
aşağı yukarı	görür görmez (2)
Baştan aşağı (2)	götürür götürmez
duyulur duyulmaz bir sesle	kadın, erkek, çoluk çocuk (2)
Düşse kalka (2)	Kararlar verildi. Kararlar alındı
Elini ayağını (2)	Kesik sulama, daimi sulama (2)
gece gündüz (2)	o ev senin bu ev benim
Genç yaşlı	önde, ... arkada ... (2)
gidip geliyor (2)	sağına ..., soluna da ...

gidip gelmeler	Tepeden tırnağa (4)
girer girmez (2)	Yarı ekilmiş , yarı ekilmemiş

Tablo 20’de zıt anlamlı ikileme örneğinin Teneke eserinde 58’i en az bir kullanım, 14’ü birden fazla kullanım olmak üzere toplamda 72 olduğu saptanmıştır.

T: **Düşe kalka** koşan adam, yola indi. (s.93)

Tablo 21: BÖ: Yakın anlamlı kelimelerle oluşturulan tekrarlar

BÖ: Yakın anlamlı kelimelerle oluşturulanlar (99) 79+ 20

akıl-sır ermek (2)	mal-davar (4)
âlet edevat (2)	Bir nizam intizam geldi
dal budak (2)	şaşkın-çaresiz
iş-güç (3)	sönük-pörsük, buruşuk şeyler
kenar köşe (4)	ucu-bucağı
kış kıyamet (4)	yabani ot-çalı
konu-komşu (3)	yaptım-çattım say
koyun-kuzu (2)	yerini yurdunu
kurt-kuş (2)	Yol-iz kapandı
mal mülk (2)	yol-yolak (2)

Tablo 21’de yakın anlamlı ikileme örneğinin Beyhude Ömrüm eserinde 79’u en az bir kullanım, 20’si birden fazla kullanım olmak üzere toplamda 99 olduğu saptanmıştır.

BÖ: **Yol-iz** kapandı. (s. 67)

Tablo 22: T: Yakın anlamlı kelimelerle oluşturulan tekrarlar

T: Yakın anlamlı kelimelerle oluşturulanlar (49) 45+ 4

Allah aşkına, Habib aşkına söyleyin	olan biteni (2)
Başım üstünde, gözüm üstünde	oldu bitti (3)
kazma kürek (2)	Vallaha...su. Billah su
kırık dökük	Vatandaşlar da, köylülerimiz de
kırıtarak, yılışarak, yaltaklanarak	Vay namussuzlar! Vay!,sahtekarlar vay!

Tablo 22’de yakın anlamlı ikileme örneğinin Teneke eserinde 45’i en az bir kullanım, 4’ü birden fazla kullanım olmak üzere toplamda 49 olduğu saptanmıştır.

T: **Kırık dökük** evler canlarına tak etmişti. (s.13)

Tablo 23: BÖ: Çekimli fiil olan tekrarlar
BÖ: Çekimli fiil olanlar (144) 137+ 7

Vurdukça açıldım vurdukça çoştum	göçtü gitti
bizimle ağladı bizimle güldü	Gülsek mi ağlasak mı?
aldım-sattım	içini döksün hele
Bak bak hele.. Bak hele şuna	ister-istemez
bana mısın demiyor . Demesin az dur sen	İtildik-kakıldık
Bekleyelim görelim	kaldık mı yokuşun ortasında kaldık mı
onu bulurum . Bulurum da	Kaz ha kaz
Çalıştı çabaladı	kendi gitmiş adı kalmış
çarpar-marpar	kesildi-biçildi ,
Eh cinstir çek er, b.ktur kokar	koruyup kollamış
olmaz derdi . Desin	ne olur ne olmaz (2)
donda çatladı	Ne yap-et ,
Dün ne olduysa bugün de o olur	Olur olmaz (2)
geçip gitmiş	sövüp sayma (3)
geldiler gittiler (2)	Unutulacak ara sıra hatırlanacaktı
gider gelirdi (2)	Sana verme diyen mi var. Ver elbette...
gidip gelmiş	yapar-eder (2)
Gittiler ve bir daha da dönmediler	Zorlanma ağa zorlanma

Tablo 23'te çekimli fiillerden oluşan ikileme örneğinin Beyhude Ömrüm eserinde 137'si en az bir kullanım, 7'si birden fazla kullanım olmak üzere toplamda 144 olduğu saptanmıştır.

BÖ: **Gittiler** ve bir daha da **dönmediler**. (s. 65)

Tablo 24: T: Çekimli fiil olan tekrarlar
T: Çekimli fiil olanlar (181) 171+ 10

amanı bilin mi ..., amanı bilin mi ... (2)	görmüş müdür ..., görmüş müdür?
baksın . Baksın da	inip kalkıyordu
Ben çatlayacak . Hersimden çatlayacak ben	kalmadı. Kalmadı kalmadı ama
Ben indiririm efendim. Ben, ben indiririm	kendisieker, kendisi biçerdi.
Ben size gösteririm . Ben ...size gösteririm	kim geldi, kim gitti
bilirim ...Bilirim .	Konuşt u, konuştu
bilmez mi? Bilir	Korkma ... Korkma
Bilse ... Bilse ...Bilsee	korktu . Bir şeylerden korktu
çık. ... çık . Servetim batıyor. Çık	Nasıl, nasıl, nasıl olur (2)
çıkıyordu . Çıkıyordu (2)	Ne gelmişdir ... Ne gelmişdir
çıkamayınca ...çıkamaz	Ne istiyorsunuz ...Ne is-ti-yor-su-nuz
 demişsin...ekilecek demişsin .	okusa... birokusa! Aaah, bir okusa!
devam edip gidiyordu	olacak. Olacak ... Her şey olacak.
dinlemem. ...hiç dinlemem. ...dinlemem	olmaz da olmaz diyor
diyordu da başka bir şey demiyordu	olursa olsun (3)
döndü durdu (2)	olacak, ...olacak
döner dururlar	Sokmam da sokmam

dönüp duruyor	Sormadı. ...sebebini sormadı
duruyor, ...duruyor, ...duruyor...	Söyle, söyle
Duyduk duymadık demeyin (2)	söyliyeceğim. Mutlak...söyliyeceğim
duymuşlardı. Duymasalar bile	Söylüyor babam söylüyor...
Ekerler efendim. Ekerler ama (2)	Uğurla, uğurla
etme eyleme (2)	utansınlar. Utansınlar da
Etmeyin eylemeyin (2)	Verdim, verdim
Gelmedi efendim, gelmedi	Yeme kendini ... Yeme kendini... (2)
Gelmedi mi? ...sinek gelmedi mi?	yiyip bitiriyor
gidip geliyor (2)	Yürüyün, yürüyün, yürüyün

Tablo 24'te çekimli fiillerden oluşan ikileme örneğinin Teneke es-
rinde 171'i en az bir kullanım, 10'u birden fazla kullanım olmak üzere
toplamda 181 olduğu saptanmıştır.

T: **Ekerler efendim. Ekerler ama...** (s. 90)

Tablo 25: BÖ: İsim çekim ile kullanılanlar

İsim çekim ile kullanılanlar (264) 236+ 28	
ağacın-otun-kökün-kurdun-kuşun delisi	itin köpeğin ağzında
ağz ağza (2)	kadısı kaymakamı, âmiri memuru vardı
ağzını burnunu	kafa kafaya verip
baş başa (2)	Kırımdan kıtlıktan
bir o yana bir bu yana (2)	mağazayı da evini de bahçesini de
biri olmadan öteki olmaz	nefes nefese (3)
çayıra-tarlaya	oğlu-uşağı (2)
çeperi sök. Çeperi sök yoksa sonu fena olur	Olanı biteni
çoluk çocuğu, (5)	otun-kökün
çoluk-çocuğa (2)	önü sıra, peşi sıra
dili-damağı kuruyacak	peş peşe (4)
dişimle tırnağımla (2)	sağa-sola (6)
elde avuçta (2)	sırt sırta
ele-güne (2)	Sözler verildi-sözler alındı
elim ayağım (2)	suyu bulunca... Suyu bulunca
gizlide tehada	vara yoğa (2)
Gönüle bak gönüle	yan yana (2)
hali vakti (2)	yediği-içtiği ayrı gitmeyen
ikide bir (2)	Yükte hafif pahada ağır ne varsa
İnsanlar da hayvanlar da	yüzünü-gözünü (2)

Tablo 25'te çekim eki almış isimlerden oluşan ikileme örneğinin Bey-
hude Ömrüm eserinde 236'sı en az bir kullanım, 28'i birden fazla kulla-
nım olmak üzere toplamda 264 olduğu saptanmıştır.

BÖ: **Yükte hafif pahada** ağır ne varsa topluyor. (s. 53)

Tablo 26: T: İsim çekim ile kullanılan tekrarlar
T: İsim çekim ile kullanılanlar (138) 108+ 30

Aaaah bunlar ...Aaaah bunlar	İkide birde
açıktan açığa	inadı inat (2)
Allah aşkına, Habib aşkına söyleyin	işin içinde iş vardı
Allahtan korkun, Allahtan korkun	İşler sıkıştı, işler sarpa sardı
altından girdi üstünden çıktı (2)	Kadınlar, çocuklar (2)
amanı bilin mi ..., amanı bilin mi ... (2)	Karar üstüne karar veriyor
ardı ardına	kendi kendime (8)
Baştan aşağı (2)	neler, neler
bir uçtan bir uca (4)	Nerde o günler. Nerdee öyle erkek!
Biribirlerine (2)	olanlar bitenler
Çoluk çocuğum (4)	Öğle yemeğinde, akşam yemeğinde de
çoluk çocuk, bebeler ...	önde, ... arkada ... (2)
Elini ayağını (2)	Taşı toprağı
Elini ayağını, tabanlarımın altını öpeyim	tel üstüne tel (2)
elinizi ayağınızı öpeyim, elinizi ayağınızı...	Tepeden tırnağa (4)
Eninde sonunda (2)	utanmazlar, utanmazlar
Huyunu husunu soruyorlar	Yeme kendini ... Yeme kendini... (2)
ikide bir	yüzüne gözüne

Tablo 26'da çekim eki almış isimlerden oluşan ikileme örneğinin Teneke eserinde 108'i en az bir kullanım, 30'u birden fazla kullanım olmak üzere toplamda 138 olduğu saptanmıştır.

T: Pırıl pırıl arabalar **ardı ardına** dizilmiş. (s. 85)

Tablo 27: Özel isim olan tekrarlar

BÖ: Özel isim olanlar (2)	T: Özel isim olanlar (7)6+1
Çin u Maçın	Aaah Fikret Bey, ... Fikret Bey
Yecüc Mecüc	Kürt olsun, Türk olsun
	Fikret Irmaklı, Fikret Irmaklı...
	İrasul Efendi, İrasul Efendi 2

Tablo 27'de özel isimlerden oluşan ikileme örneği Teneke eserinde 7, Beyhude Ömrüm eserinde ise 2 kullanım şeklinde görülmektedir.

BÖ: Yecüc-Mecüc kavminden bir adam. (s. 53)

T: Fikret Irmaklı, Fikret Irmaklı... Yeni çıkmış daha mektepten. (s. 15)

Tablo 28: BÖ: Sayıların tekrarı olanlar
BÖ: Sayıların tekrarı olanlar (58) 51+ 7

Bin dereden bin su getiriyor	bir o yana bir bu yana (2)
birbir (5)	bir yanına Rahime'nin ... öte yanına ...
bir boşluk, bir her şeyden vazgeçme hali	Bir yeşillik olsun bir güzellik olsun
bir kısmı anlaşılır, bir kısmı ...anlaşılmaz	ikide bir (2)
Bir Koroğlu bir Ayvaz (2)	ikişer üçer atlayıp

Tablo 28'de sayıların tekrarı şeklinde oluşan ikileme örneğinin Beyhude Ömrüm eserinde 51'i en az bir kullanım, 7'si birden fazla kullanım olmak üzere toplamda 58 olduğu saptanmıştır.

BÖ: İstanbulcular **birer ikişer** gelir artık. (s. 55)

Tablo 29: T: Sayıların tekrarı olanlar
T: Sayıların tekrarı olanlar (32) 24+ 8

bir bakıyorsun, ... bir bakıyorsun	bir iki ... (2)
Bir daha ekmeceğim. Bir daha	bir uçtan bir uca (4)
Bir dediklerini iki etmiyormuş.	Bir bir (2)
Bir düşün, bir düşün ... Bir düşün	İkide birde

Tablo 29'da sayıların tekrarı şeklinde oluşan ikileme örneğinin Teneke eserinde 24'ü en az bir kullanım, 8'i birden fazla kullanım olmak üzere toplamda 32 olduğu saptanmıştır.

T: Sandalyada **bir iki** döndü. (s.37)

Tablo 30: BÖ: Edatlı kullanılanlar
BÖ: Edatlı kullanılanlar (8) 7+ 1

menkübeyle hurafeyle hatta bir miktar gizli ilimlerle	İnsanlar ne ölene eskisi gibi üzülmüyor, ne doğana eskisi gibi seviniyordu
Bizimle ağladı bizimle güldü,	ağaç için hele meyve için
dişimle tırnağımla (2)	tehditle, dayakla yakıp yıkma ile

Tablo 30'da edatlı ikileme örneğinin Beyhude Ömrüm eserinde 7'si en az bir kullanım, 1'i tekrar kullanım olmak üzere toplamda 8 olduğu saptanmıştır.

BÖ: İnsanlar ne ölene **eskisi gibi** üzülmüyor, ne doğana **eskisi gibi** seviniyordu. (s. 67)

Tablo 31: T: Edatlı kullanılanlar
T: Edatlı kullanılanlar (8)+0

Ağa gibi , memurlar gibi giyinirdi	gözlerimle gördüm. Gözümle gördüm
Büyükle büyük, küçükle küçüktü	mermer gibi , mermer gibi
Donmuş gibi , put gibi	Ne gibi ... Ne gibi ?
Eliyle, koluyla	sevgiyle, muhabbetle

Tablo 31’de edatlı ikileme örneğinin Teneke eserinde 8 olduğu tespit edilmiştir.

T: Yanına yönüne bakamıyordu. **Donmuş gibi, put gibi.** (s.10)

Tablo 32: BÖ: Yansıma ses ve ünlem olanlar

BÖ: Yansıma ses ve ünlem olanlar (23) 18+ 5

Ahlar vahlar , verilip-alınan sözler	kâh bir cızırtı, kâh bir koku çıkararak
cık, ak” yaptı,	kem-küm ettim
Cık, cık, cık” diye	küt küt atmaya
cık, cık...	kütür kütür (3)
cıl-cıl	Oof, of... (2)
Cırcır böceklerinin	pıtır pıtır (2)
Çıtır çıtır	Pütür pütür
Eee... Eesi	Şıkır şıkır oynamalıyım
Fısıl fısıl	şırıl şırıl (2)

Tablo 32’de yansıma ve ünlemlerden oluşan ikileme örneğinin Beyhude Ömrüm eserinde 18’i en az bir kullanım, 5’i tekrar kullanım olmak üzere toplamda 23 olduğu saptanmıştır.

BÖ: Kalbim **küt küt** atmaya başladı. (s. 38)

Tablo 33: T: Yansıma ses ve ünlem olanlar

T: Yansıma ses ve ünlem olanlar (34) 27+ 7

Aaah!.. , çekti. Aaaaah Zeyno Ane! Aaaaah!	Uuuy! ... Uuuy (3)
Aman Allahım, aman Allahım	Vay ...vay (3)
amanı bilin mi ... , amanı bilin mi ... (2)	Vay ..., vay ..., vay ..., vay ...
Cıvıl cıvıl	Vay akıl vay! ...! Vay akıl vay
çıtlatısa ... Azıcık bir çıtlatısa ...Çıtlatmıyor	Vay anasım, vay anasım
inim inim inliyorum	Vay! vay! vay!
tir tir (2)	Ya ya ya şa şa şa (2)
tın tın	Zangır zangır

Tablo 33’te yansıma ve ünlemlerden oluşan ikileme örneğinin Teneke eserinde 27’si en az bir kullanım, 7’si tekrar kullanım olmak üzere toplamda 34 olduğu saptanmıştır.

T: Otomobil gürültüyle çalışıyor. **Zangır zangır** titriyordu. (s. 92)

Tablo 34: BÖ: Fiilimsili kullanılanlar

BÖ: Fiilimsili kullanılanlar (140) 128+ 12

boğula boğula (2)	kaya-maya
boyayıp-parlatıp	kaza kaza gideceğiz
Buğulana buğulana	kağsayıp gevşeyerek
büke büke	kıvrıla kıvrıla (2)

dolana dolana (2)	okur-yazar (2)
Durup dururken (2)	Olanı biteni
duyar duymaz (2)	biri olmadan öteki olmaz
düşse kalka (2)	olup-biteni
geçip giden (2)	Sürüne sürüne
geçip gitmiş	sürüye sürüye (3)
geçip gitsin diye	tuta tuta (2)
gelip geçti (2)	vura vura söndürdü

Tablo 34'te fiilimsilerden oluşan ikileme örneğinin Beyhude Ömrüm eserinde 128'i en az bir kullanım, 12'si tekrar kullanım olmak üzere toplamda 140 olduğu saptanmıştır.

BÖ: Zaman nasıl da **geçip gitmiş**. (s. 84)

Tablo 35: T: Fiilimsili kullanılanlar

T: Fiilimsili kullanılanlar (57) 51+ 6

Ağlamsı ağlamsı	girer girmez (2)
ata ata	göre göre (2)
çarpa çarpa	koşa koşa (2)
çıkara çıkara	olan biteni (2)
Düşse kalka (2)	yağıp gürlüyordu

Tablo 35'te fiilimsilerden oluşan ikileme örneğinin Tenekes eserinde 51'i en az bir kullanım, 6'sı tekrar kullanım olmak üzere toplamda 57 olduğu saptanmıştır.

T:**Düşse kalka** koşan adam, yola indi. (s.93)

Tablo 36: BÖ: Ek fiil ile oluşanlar

BÖ: Ek fiil ile oluşanlar (19) +0

Bahçe midir bağ mıdır?	neyin necisiyiz?
Eh cinstir çeker, b.ktur kokar	neyse ne
Durursanız durun durmazsanız işte yol	Neyse neyse
icap ederse dinamit uygun gelirse varyoza	paraysa para, adamsa adam, vakitse vakit
İn midir, cin midir	rahmani midir, şeytanî midir?
kıvıl kıvıldı	Saygı mı sevgi mi korku mu?
Kimse kim?	Söyledir yok böyledir

Tablo 36'da ek fiillerden oluşan ikileme örneğinin Beyhude Ömrüm eserinde 19 olduğu tespit edilmiştir.

BÖ: **İn midir, cin midir** belli değil. (s. 53)

Tablo 37: T: Ek fiil ile oluşanlar
T: Ek fiil ile oluşanlar (20) 18+ 2

Ağzı var mı insanoğlunun? Var	Ölüm var, dönüm yok
Çırlçıplaktı	Suluk soluğaydı (2)
Defolmuşdur it oğlu it! Defolmuşdur	ufacak tefecikti
kim varsa,... kim varsa	Yok değil, ...değil ama o kadar da değil
neiyiydi, ne halimselimdi	yok, yok
Ne var, ne yok	O gün bugündür (2)

Tablo 37'de fiilimsilerden oluşan ikileme örneğinin Teneke eserinde 18'i en az bir kullanım, 2'si tekrar kullanım olmak üzere toplamda 20 olduğu saptanmıştır.

T: O gün bugündür karıncayı bile incitmemişti. (s. 35)

Tablo 38: BÖ: Ek tekrarıyla oluşanlar
BÖ: Ek tekrarı olanlar (17) 17+ 0

arabasını da kendini de	işte bağ da sana bahçe de...
Evleri de var arabaları da var	Mal da yalan, mülk de,
Gülsek mi ağlasak mı?	oğlanlar da, kız da, damat da
Hasretin de gurbetin de tadı kaçmıştı	sana da yarar, bana da...
İnsanlar da hayvanlar da	Saygı mı sevgi mi korku mu?
İn midir, cin midir?	teşkilatını da lağvettiler o da gitti
rahmani midir, şeytanî midir?	Yetişmez mi acaba? Yetişmez mi?

Tablo 38'de ek tekrarı ile oluşan ikileme örneğinin Beyhude Ömrüm eserinde 17 olduğu saptanmıştır. Tekrar edilen eklerin her iki eserde de genellikle bağlaç olan 'de' ve soru eki 'mi' olduğu görülmüştür.

BÖ: Hasretin de gurbetin de tadı kaçmıştı. (s. 67)

Tablo 39: T: Ek tekrarıyla oluşanlar
T: Ek tekrarı olanlar (14) 13+1

amanı bilin mi ... , amanı bilin mi ... (2)	Sahiden mi ...Sahiden mi
Ben de ... Ben de	Sen kanına mı susadın? Sen kanına mı susadın
bilmez mi? ... bilmez mi?	Sevinç mi, keder mi, acı mı
bu iyiliğin yok mu? Bu yakınlığın yok mu...	Vatandaşlar da, köylülerimiz de
El mi yaman, bey mi yaman	yapılır mı? ... yapılır mı?
Gelmedi mi? ...sinek gelmedi mi?	görmüş müdür ..., görmüş müdür?

Tablo 38'de ek tekrarı ile oluşan ikileme örneğinin Beyhude Ömrüm eserinde 13'ü en az bir kullanım, 1'i tekrar kullanım olmak üzere toplamda 14 olduğu saptanmıştır.

T: El mi yaman, bey mi yaman görür Okçuoğlu. (s. 70)

Tablo 40: BÖ: En çok örneği bulunan 5 kelimenin bulguları
 BÖ: En çok örneği bulunan 5 kelimenin bulguları

Bir (51)	bir baştan bir başa (2) birdaha bir daha (2) Bir Köroğlu bir Ayvaz (2)
Bir... bir... 41	bir o yana bir bu yana(3)
birbir 5	birbiri peşi sıra
biri... öteki 5	birer birer Birer-ikişer çekip gittiler Biri tarım, öteki ticaret
Ne (31)	ne geçen zamanın ne de olup bitenin farkına varabildim ne güzel ne güzel
Ne ...ne... 21	ne olur ne olmaz (2)
Nereden 3	Nedir nedir
Nerede 2	Neler dememiş bizim için; neler
Neyse 2	Nerede eğilir nerede bükülür
Nedir 1	Nereden gelip nereye gittiği bile...
Neler 1	Nereden gelmiş, nereye gidiyordu?
Neci 1	Nereden nereye neyin necisiyiz?
Git- (24)	gide gide azalıyor gider gelirdi (2) Gidip gördüm
Git... gel... 15	gitsin gelsin
Git... git... 5	gitti-geldi
Git... gör... 2	Gittiler ve bir daha da dönmediler
Git... dön... 1	göçtü gitti
Göç... git... 1	
Yok (24)	Yok kardaşlar yok (2) Yok, yok (4) İş çok . Adam yok
Yok yok 4	iş yok alışveriş yok
Yok... yok... 11	kim yok kimse yok (2)
Var... yok 7	vara yoğa (2)
Çok... yok 2	Varsa-yoksa
Gel- (17)	gel gör ki geldiama ne geliş
Gel... gel... 5	geldi geldi
Gel... git... 6	geldi geleli
Gel... geç... 4	geldik gidiyoruz
Gel... gör... 1	gelip geçti (2)
Gel... bak... 1	

Tablo 41: T: En çok örneği bulunan 5 kelimenin bulguları
T: En çok örneği bulunan 5 kelimenin bulguları

Bir (28)	bir anlatsam Bir anlatsam Bir gün değil, iki gün değil, tam altı ay bir iki ... (2) bir uçtan bir uca (4) Bir bir (2) Birdenbire (3) Biribirlerine (2)
Ol- (15)	olacak. Olacak ... Her şey olacak. olan biteni (2) olanlar bitenler oldu bitti (3) olursa olsun (3)
Ne (14)	Ne demek istiyorsunuz?...Ne demek istiyorsunuz Ne diyordu Hüsnü Bey? ...ne diyordu? Ne gelmiştir ... Ne gelmiştir Ne gibi... Ne gibi? N'oldu? N'oldu
Çocuk (11)	Çoluk çocuğum (4) çoluk çocuk, ihtiyar hasta çoluk çocuk, kadın erkek
Gel- (9)	Gel dedi gel Geldi geleli (2) ...gelemez oldum. Seni göremez oldum.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Beyhude Ömrüm hikayesindeki ikileme grupları

Beyhude Ömrüm eserinde toplam ikileme sayısı (1028), toplam farklı ikileme (886) ve tekrar olan kullanım (142) olarak tespit edilmiştir.

Beyhude Ömrüm yaklaşık 27 bin kelimedenden oluşmaktadır. 1122 ikileme bulunan kitabın yaklaşık %8'den fazlasını, ikileme olan kelimeler oluşturmaktadır. 209 sayfadan oluşan kitabın her sayfasında ortalama 5,5 ikileme bulunmaktadır. En fazla örneği olan ikileme “ağır ağır” (16) ikilemesidir. Bunu “ara sıra” (8), “sağa sola” (6), “bir bir” (5), “çoluk çocuğu” (5) takip eder. Dörder kez kullanılan 7 ikileme; üçer kez kullanılan 11 ikileme; ikişer kez kullanılan 67 ikileme örneği tespit edilmiştir.

Beyhude Ömrüm hikayesinde en çok örneği olan kelimeler; bir (51), ne (31), git- (24), yok (24) ve gel- (17) şeklinde sıralanmıştır.

Teneke eserindeki ikileme grupları

Teneke eserinde toplam ikileme sayısı (689), toplam farklı ikileme (533) ve tekrar olan kullanım (156) olarak tespit edilmiştir.

Teneke eseri yaklaşık 15 bin kelimedenden oluşmaktadır. 689 ikileme bulunan kitabın yaklaşık %9'dan fazlasını ikileme olan kelimeler oluşturmaktadır. 95 sayfadan oluşan kitabın her sayfasında ortalama 7 ikileme bulunmaktadır. En fazla örneği olan ikileme “uzun uzun” (10) ikilemesidir. Bunu “çok çok” (9), “kendi kendime” (8), “ağır ağır” (7), “ne ...ne (de) ...” (7), “dedikodu” (5) takip eder. Dörder kez kullanılan 4 ikileme; üçer kez kullanılan 11 ikileme; ikişer kez kullanılan 49 ikileme örneği tespit edilmiştir.

Teneke eserinde en çok örneği olan kelimeler; bir (28), ol- (15), ne (14), çocuk (11) ve gel- (9) şeklinde sıralanmıştır.

İki eserin karşılaştırmalı sonucu

A: Ortak veya yakın yönler

Her iki eserde de ikilemelere çok yer verilmesi, ikileme yanında üçleme ve dörtleme örneklerinin varlığı, en fazla örneğin basit ikilemelerde ve aynen tekrarlarında olması, sayfa ve kelime sayısı ve yüzdeye bakıldığında %8 ve %9 gibi birbirine yakın oranda örneklerin bulunması; bir, ne ve gel- sözcüklerinin en çok ikileme yapılan beş kelime içinde üçünün ortak olması gibi yönlerden benzerlik gösterdiği saptanmıştır. “ağır ağır” ikilemesi her iki eserde de en fazla kullanılanlar içinde yer almaktadır.

B: Farklı yönler

Teneke’de falan ve filan kelimelerinin ve ikinci kelimenin başında m-ünsüzünün kullanım örneklerinin hiç olmaması; Beyhude Ömrüm’de özel isim örneğinin sadece iki olması iki eserin farklı yönlerindendir. Yüzde olarak düşünüldüğünde türemiş ve birleşik kelimelerle oluşturulan ve ünlem olan ikileme bakımından Beyhude Ömrüm eserinde daha az sayıda örnek bulunması farklı olan diğer bir taraftır.

2019’da MEB tarafından yayınlanan Türkçe Öğretim Programı içinde 3. 4. Sınıf ile ilgili bölümde: “Harflerin yapısal özelliklerinin hatırlatılmasının ardından aşamalı olarak kelime ve cümle çalışmalarına geçilmelidir. İlk olarak şırl şırl, vızır vızır gibi yansıma sözcükler ve usul usul, uzak yakın gibi ikilemeler yazdırılmalıdır. Ardından meyveler, sebzeler, şehirler ve eşyalar gibi aynı kavram alanına giren sözcükler yazdırılmalıdır. Bu çalışmaları atasözü, şiir, özdeyiş, sayısma, mani, ninni ve tekerleme yazma çalışmaları takip etmelidir.” (MEB, 2019: 14) denilmektedir. Deyim, özdeyiş ve atasözleri ile bağlantılı olarak verildiği için TDÖP içinde başka yerde ikileme ve tekrar grubundan bahsetmemektedir.

Bayraktar (2004), Türkiye Türkçesinde 2153 ikileme tespit ettiği tezinde bunları, alt başlık olarak yapı, anlam, kuruluş ve köken olarak sınıflandırmıştır. Hepsinin de çok fazla kullanıldığını saptamıştır. Diğer çalışmalarda da (Kavas, 2019; Çeşmeci Örek, 2019; Topal, 2020; Sert ve Güven, 2021) benzer sonuçlar elde edilmiştir. İkilemelerin Türkçenin en eski metinlerinden başlayarak her döneminde ve her şivede az veya çok kullanılan bir yapı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçeye başka dillerden giren kelimelerle ve özellikle konuşma dilinde çok başvurulan bir olgu olduğu yadsınamaz. Metin incelemelerinde ortalama olarak metnin %7-10 arasında bir kısmını teşkil etmesi ne kadar çok kullanıldığının delilidir. Hatipoğlu (1981), ikilemenin Türkçenin zenginliğini oluşturduğunu; ikilemenin diğer dillerde Türkçe kadar sık kullanılmadığını ve dilimize yabancı sözcüklerin girmesiyle ikilemenin kullanım alanının daraldığını ve halk dilinde ise daha yaygın olduğunu belirtir. Türkçenin tarihi, çağdaş, ağız, konuşma ve yazma olmak üzere her alanında yaygın olarak kullanılan bu dil yapısının eğitim ve öğretimde de gereken ilgiyi görmesi için çalışmaların artırılması gerektiği açıktır.

Akyalçın (2007: 23) Türkçe İkilemeler Sözlüğü'nde tanıklı olarak 7000 dolayında ikilemeyi alfabetik şekilde sıralamıştır. Kitabın baş kısmında yaptığı açıklamada 400 kadar kitap, 12 gazete, ağızlardan Derleme Sözlüğü ve Türkçe Sözlük derlenerek sadece yapı değil anlam durumuna da dikkat edildiğini belirterek cümle içinde kazandığı farklı anlamlarını da verdiğini belirtmiştir. İkilemeler yoluyla yeni kelimelerin ve anlamların Türkçeye kazandırıldığı sonucuna varılmıştır. Önceden olmayan günümüze yakın oluşturulmuş bazı örnek ikilemeleri göstererek yeni kelimelerin türetildiğini ortaya koymuştur. Bu sebeple kelime türetme yöntemleri olan türetme, birleştirme, kalıplaşma ve kısaltmanın yanına ikileme yönteminin de eklenmesini teklif etmiştir. Benzer teklifi Ağca da (2017) çalışmasında yapmıştır. Türkçenin diğer dillere göre daha çok sayıda ikileme kullanımına uygun olduğu belirtilmiştir.

ÖNERİLER

1. Türkçe ders kitaplarında ikileme ile ilgili daha fazla etkinlik yapılarak öğrencilerin farkındalıkları arttırılmalıdır.
2. Akademik çalışmalarda konunun daha iyi anlaşılması maksadıyla eser veya yazarlar arasında karşılaştırmalı araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ağca, M. (2017). Türkçede Bir Söz Türetim Yöntemi ve Gramatikal İşaretleyici Olarak Yineleme. *Türkbilgi: Türkoloji Araştırmaları*, (34), 89–104.
- Akerson, F. (1982). “Türkçenin Çeviride Tam Değerlendirilemeyen Bir Özelliği: İkilemeler”. *Çağdaş Eleştiri*, 1982/6, s. 49-52.
- Aksoy, Ö. M. (2019). Türkiye Türkçesi Ağızlarında İkilemeler. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Kırıkkale.
- Akyalçın, N. (2007). *Türkçe İkilemeler Sözlüğü (Tanıklı)*. Anı Yay.
- Alaçam, D. (2021). Mustafa Kutlu’nun “Beyhude Ömrüm” Adlı Hikâyesinin Metindilbilimsel Açidan Çözümlemesi, *Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Karabük.
- Alkaya, E. (2008). Orta ve Doğu Karadeniz Ağızlarında Görülen İkilemeler. *Turkish Studies*, C. 3/3 Bahar: 37-76.
- Andaç, F. (2015). *Yaşar Kemal Sözün Büyücüsü*. İnkılâp Yayınevi.
- Ay, İ. (2018). Yaşar Kemal’in Sarı Sıcak Adlı Hikâyesinde Metnin İç İşleyişinde Bir Gösterge Birimi Olarak Leitmotiv Tekniği. *Route Educational and Social Science Journal*, (30), 1052–1060.
- Aydın E. ve Karaman A. (2019). “Eski Türk Yazıt ve El Yazmalarında İkilemeler”, *Journal of Old Turkic Studies*, 2019/3, (2), s. 259-286.
- Bayraktar, S. (2004). Türk Dilinde İkilemelerin Yapı- Görev- Anlam Özellikleri. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara.
- Bozkurt, H. (2013). Türkmen Türkçesinde İkilemeler. *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul.
- Bulut, S. (2019). “Gümüşhane İli ve Yöresi Ağızlarında İkilemeler ve Yinelemeler”, Serkan Şen- Mediha Mangır (eds.), *XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı*, Samsun, 2019, s. 1966-1978.
- Coşkun, S. (2005). Ne yapmalı sorusunun hikâyesi: chef. *Yağmur Dergisi*, 29, 14.
- Coşkun, C. (2020). “Tümceye Kattığı Anlam Bağlamında İkilemeler”. *HOME-ROS*, 3, (3), s. 113-128.
- Çağatay, S. (1978). “Uygurcada Hendiadyoinler”. *Türk Lehçeleri Üzerine Denemeler*, 29-66.
- Çavdar, Y. (2018). Kemal Tahir in Devlet Ana Adlı Romanında İkilemeler. *Journal of Turkish Studies*, 13(Volume 13 Issue 12), 111–138.
- Çeşmeci Örek, Ö. (2019). Orhan Pamuk’un Romanlarında İkilemeler. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Manisa.

- Çiftlikçi, R. (1993) *Yaşar Kemal Yazar-Eser-Üslup*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Çoraklı, Ş. (2001). “Türkçe’nin Yaratma Gücü: İkilemeler (I)”. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, S. 17, 53-60.
- Çürük, Y. (2009). Attila İlhan’ın Kurtlar Sofrası Adlı Romanında Geçen İkilemeler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Adana.
- Çürük, Y. (2016). “İkilemelerin Dilbilgisel Anlamları”. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 48, 397-411.
- Emre, A. C. (1945). “Yineleme, İkizleme, Katmerleme”. *Türk Dilbilgisi*, 1945, s. 541-548.
- Eratalay, S. (2017). “Türkçe ve Sümercede İkileme”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2017/1, (2).
- Erdem, M. D. (2005). Harezmi Türkçesinde İkilemeler ve Yinelemeler Üzerine. *Bilig* (33), 189-225.
- Eren, H. (1949). “İkiz Kelimelerin Tarihine Dair”, *A. Ü. DTCF Dergisi*, 1949/ VII, (2), s. 283-286.
- Erol, K. ve Sarıkaya, B. (2016). Sevgi Soysal’ın Öykülerinde Söz Varlığı Unsurları: Yansımalar, Kalıp Sözler, İkilemeler ve Deyimler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47(1), 51–75.
- Gökçeoğlu, M. (2004). *Kıbrıs Türk İkilemeleri ve Yansıma Sesleri Sözlüğü*. Kıbrıs Eğitim Vakfı Yayınları, Lefkoşa.
- Güdek, G.; Göçen, G. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin değiştirimi: Mustafa Kutlu’nun “Hayat Güzeldir” hikâyesi örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 265-295. DOI: 10.29000/rumelide.1011415.
- Gün, M. (2018). Yaşar Kemal’in romanlarında mahalli söyleyişler ve Türkçe bakımından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İzmir.
- Hatiboğlu, V. (1971). *İkileme*. Ankara: TDK Yayınları.
- Hirik, E., (2018). “Türkçede Tekrarlı Yapı Sınıfları”. *Türkiyat Mecmuası*, 2018/28, (2), s. 37-65.
- Hüsrevoğlu, B., (2000). Türkçede İkilemeler, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Kayseri.
- Karahan, L. (2008). “Tekrar Gruplarında Ünlü Düzeni, Anlam İlişkisi Üzerine Düşünceler”.
- Ekrem Arıkoğlu (ed.), *Prof. Dr. Ahmet Bican Ercilasun Armağanı*, Akçağ Yayınları, Ankara, 2008, s. 140-148.

- Karaman, A. (2021). Eski Türkçede (VIII. - XII. Yüzyıl) İkilemeler. *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Malatya.
- Kavas, F. B. (2019). Nurullah Ataç'ın Günce I-II Adlı Denemelerinde Geçen İkilemeler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Kütahya.
- Kemal, Y. (1987). *Teneke*, Ararat Yayınevi, İstanbul.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yay.
- Korkutan, K. (2016). Kemal Tahir'in Romanlarındaki İkilemelerin Türkçe Öğretimi Bakımından Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hatay.
- Kutlu, M. (2015). *Beyhude Ömrüm*. Dergâh Yayınları, 24.b., İstanbul.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Narlı, S. (2014). Mustafa Kutlu'nun hikâyelerinde değişen değer yargıları. *Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*.
- Ölmez, Z. K. (1997). "Kutadgu Bilig'de İkilemeler 1". *Türk Dilleri Araştırmaları* 7. 19-40.
- Özata Dirlikyapan, J. (2015). "Yaşar Kemal'in Kalemінде Zuhur Eden Köroğlu." *Bilig*. Bahar 2015 / Sayı 73 171-184.
- Özçelik, S. (2006). "Eklemeli Tekrarlar Üzerine Tespitler". *Türklük Bilgisi Araştırmaları*, 2006/II, (30), s. 357-380.
- Özer, H. ve Demirtaş, Y. (2018). "Yunus Emre Divanında Geçen İkilemeler Üzerine". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2018/11, (60), s. 163-171.
- Özkan, B. (2011). Türkiye Türkçesinde İkili Tekrarlar. *Turkish Studies*, Kış, 6(11), 1572-1594.
- Özkan, M. (2004). "Deyimleşmiş İkilemeler". *V. Uluslar arası Türk Dil Kurultayı II*, s.2289-2318, 20-26 Eylül, Ankara.
- Sağlamgöncü, T. (2013). Evliya Çelebi Seyahatnamesi'nin 1. Cildindeki İkilemeler. *Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul.
- Sert, A. ve Güven, M. (2021). Rasim Özdenören'in "Hastalar ve Işıklar" ile "Uyumsuzlar" adlı hikâye kitaplarında koştut anlatım biçimi olarak ikilemeler. *International Journal of Language Academy*, 9 (1), 41-65.
- Sev, G. (2004). "Divanü Lügat'it Türk'te İkilemeler". *Türk Dili Dergisi*, S. 634, 497-510.
- Sivri, Ö. (2020). Türkiye Türkçesi Ağzlarında İkilemeler. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara.

- Şen, S. (2006). “Standart Türkiye Türkçesinde İkilemelerle Yaşayan Tarihi Sözcükler”. *Şinasi Tekin Anısına Uygurlardan Osmanlıya*, Günay Kut- Fatma Büyükkarcı Yılmaz (Haz.), s. 685-703, Simurg Yayınları, İstanbul.
- Taş, İ. (2012). “Kutadgu Bilig’de İkilemeler”. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 60, (2), s. 43-95.
- Telli, B. (2017). “Güneydoğu Anadolu Bölgesi Ağızlarında Geçen İkilemeler Üzerine Bir Değerlendirme”. *Hikmet - Akademik Edebiyat Dergisi*, 2017/3, (6), s. 133-149.
- Tosun, N. (2004). *Türk öykücülüğünde Mustafa Kutlu*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Tuna, O. N. (1950). Türkçede Tekrarlar 2. İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, 4(1-2), 35-82.
- Tuna, O. N. (1982-1983). Türkçenin Sayıca Eş Heceli İkilemelerinde Sıralama Kuralları ve Tabii Bir Ünsüz Dizisi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, s. 163-228.
- Tunagür, M. ve Kardaş, M. N. (2017). 2000 Yılı ve Öncesinde Yayımlanan Mustafa Kutlu’nun Hikâyelerinde Değer Aktarımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 159–185.
- Tunca, H. (2011). Eski Anadolu Türkçesinde İkilemeler. *19 Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Samsun.
- Ulutaş, İ. (2007). “Kırgız Türkçesinde İkilemeler”. *Akademik Bakış Dergisi*, 2007/13, s. 1-15.
- Üstünova, K., (2002). “Türkiye Türkçesinde Üçlemeler”. *Dil Yazıları*, Akçağ Yayınları, Ankara, s. 226-235.
- Yalçınkaya, S. (2016). Yaşar Kemal’in Hikâye ve Romanlarında Çocuklar Üzerine İnceleme. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. KKTC: Doğu Akdeniz Üniversitesi*.
- Yastı, M. (2007). “Türkçe Deyimlerde Geçen İkilemelerin Ses ve Şekil Özellikleri”. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 2007, s. 51-87.
- Yavuz, M. (2021). Yaşar Kemal’in öykülerinde değerler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* , (25) , 439-451 . DOI: 10.29000/rumeli-de.1036566.
- Yenen, Y. (2010). “Âşık Veysel’in Şiirlerinde İkilemeler”. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2010/28, s. 59-70.
- Yıldırım, E. (2007). *Mustafa Kutlu hikâyeciliği: varoluş, yabancılaşma, hakikat*. Ankara: Ebabil Yayıncılık.

“

Bölüm 2

DERGİPARK VERİ TABANINDA TARANAN FLÜT İLE İLGİLİ YAYINLARIN ARAŞTIRMA EĞİLİMLERİ

Nur Beste VANLI¹

Özge GENÇEL ATAMAN²

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Balıkesir/TÜRKİYE, ORCID: 0000-0001-7867-8960 bestevanli@gmail.com

2 Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Balıkesir/TÜRKİYE, ORCID: 0000-0002-4621-8609 ogencelataman@gmail.com

”

1. GİRİŞ

Araştırma kelimesi çok sık kullanılan ve bilimsel anlamının dışında da birçok anlamlar barındıran bir kelimedir. Bu nedenle araştırma kelimesinin “bilimsel araştırma” anlamı taşıyabilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekir (Gürbüz ve Şahin, 2018: 29). Bilimsel araştırma, bir probleme güvenilir bilimsel yöntemler ile çözümler bulmak amacıyla verilerin bir araya getirilmesi, analizlerinin yapılması, sonuçların yorumlanması ve genel değerlendirilmesi sürecidir. Bilimsel araştırma, bilimsel olarak adım atabilmenin ilk basamağıdır (Tutar ve Erdem, 2020: 49). Araştırmanın bir fikirden yola çıkması, bir yönteminin olması, üzerinde çalışılan bir evren/örneklem ya da çalışma grubunun bulunması, çeşitli veri toplama araçlarını kullanması ve sonucunda elde edilen bulguların herkes tarafından ulaşılabilir olması bilimsel bir araştırmanın en önemli özellikleridir (Gürbüz ve Şahin, 2018: 29). Bilimsel araştırma durmaksızın devam eder. Bu nedenle bilimsel araştırma ile ortaya çıkan bilgiler yeni sorunları da beraberinde getirir. Araştırmacılar da bilimsel öğrenme sürecinde bu yeni sorunlara odaklanarak yeni bilgi üretmeyi amaçlarlar (Deliveli, 2020: 26).

Bilimsel araştırma yolu ile ortaya çıkan bilimsel yayın ise, araştırmacıların belirledikleri tez ve hipotezleri, bilimsel yöntem ve analizlerle sistematik bir şekilde kaleme alarak alan yazına kazandırdıkları çalışmalarıdır (Gençel Ataman, Parasız ve Kardeş, 2021: 869). Tiryaki (2014: 143)’ye göre bilimsel yayın, araştırma, deneme ve analiz sonuçlarının konudaki uzman hakemler tarafından değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan bir rapor olarak açıklamaktadır. Bilimsel bir yayın, bilimsel yazım kurallarını esas alma, özgün araştırma sonuçlarını tanımlama, tekrar edilebilme ve akademik toplum için ulaşılabilme gibi özellikleri barındırır. Makale, tez, bildiri, özet, kitap, kitap bölümü ve basılmış bilimsel raporlar bilimsel yayın türlerini oluşturan çalışmalardır. Bilimsel yayınların ilgili okuyucu ve araştırmacı kitlesine ulaşabilmesinde akademik dergiler köprü görevini üstlenir. Akademik dergiler, bilimsel bir alanda, disiplinde ya da alt disiplinde yapılan özgün bir araştırmayı ilgili okuyucu ya da araştırmacı kitlesine yaymak amacı ile ayda bir, ya da yılda 2, 3 veya 4 kez çıkarılan süreli yayınlardır (DergiPark, Erişim 18 Mayıs 2022).

Günümüz teknoloji dünyasının getirdiği yenilikler ve kolaylıklarla bilimsel yayınlara ulaşabilmenin en önemli yolunu bilimsel dergilerin tarandığı ulusal ve uluslararası veri tabanları oluşturmaktadır. Ulusal ve uluslararası veri tabanları, bilimsel olarak gerçekleştirilen araştırmalar yoluyla ortaya konulan bulguların birbirini desteklemesini, evrensel bir kanı oluşturmalarını veya araştırmalar arası farklılıkları ortaya çıkarmasını amaçlamaktadır (Özer ve Demirbatır, 2021: 283). DergiPark da akademik dergileri bünyesinde barındıran ve ilgili okuyucu ve akademisyenlerin bilimsel yayınlara kolay ulaşımına olanak sağlayan ulusal bir veri tabanı

olarak karşımıza çıkmaktadır. DergiPark, Tübitak Ulakbim çatısı altında, Türkiye’de yayınlanan ulusal hakemli akademik dergilerin elektronik ortamda yayınlanmasına olanak sağlayan, barındırma ve editöryel süreç yönetimi hizmetidir. DergiPark, ulusal akademik dergilerin standartlara uygun olarak varlık kazanmasına ve uluslararası görünürlüğünün artırılmasına destek olur. DergiPark veri tabanının amacı, Ulusal Akademik dergilerin tüm dünyada görünümünü sağlamak, kullanımını arttırmak, kaliteli ve standartlara uygun olarak gelişmesini sağlamak, akademik yayınları standartlara daha uygun ve temiz içerikli yayınlanmaktadır. 2020 yılı verilerine göre Dergipark veri tabanının günlük ortalama kullanıcı sayısı 100.000’e ulaşmıştır. (DergiPark, Erişim 25 Mayıs 2022).

Akademik disiplinlerin gelişimi de disiplin alanlarının sahip olduğu bilimsel araştırmalar ile ilişkilidir. Bir bilimsel alanda yapılan araştırmaların eğilimlerinin belirlenebilmesi de o alan ile ilgili çalışmaların analizi ile mümkündür (Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Atak Altınyüzük, 2013: 290). Staton ve Wulff (1984: 377)’a göre belirli bir alana ilişkin eğilimlerin belirlenmesinin en uygun şekli, o alanda yapılan araştırmaların incelenmesi ve bu incelemenin belirli zaman aralıklarında tekrar edilmesidir. Eğilim belirleme araştırmaları araştırmacılar açısından bir rehber niteliğindedir. Bu rehberlik çalışılan alanla ilgili yapılacak yeni çalışmalara yol gösterici özelliğe sahiptir (Chang, Chang ve Tseng, 2010: 317). Lee, Wu ve Tsai (2009: 2000), çalışmaları sınıflandırma yolu ile araştırmaların eğilimlerinin belirlenmesini, araştırmacıların kendi çalışma alanlarındaki güncel durumu saptayabilmeleri açısından önemli görmektedir. Bir diğer yandan Çiftçi (2017: 867), bilim alanlarındaki araştırma eğilimlerinin belirlenebilmesi için akademik çalışmalarda kullanılan yöntemlerin ve çalışılan konuların sıklığının belirlenmesinin önemi vurgulamaktadır.

Geçmişten günümüze farklı disiplinlerde birçok bilimsel araştırma yapılmıştır. Müzik de bu disiplinler içinde birçok bilimsel araştırmaya sahip olan bir bilim dalıdır. Bilimsel çalışmaların çoğunlukla yükseköğretim kurumlarının lisans ve lisansüstü programlarında gerçekleştirildiği bilinmektedir. Özer ve Demirbatır (2021: 283)’ın da belirttiği gibi müzik ve müzik eğitimi alanındaki bilimsel çalışmalar da çoğunlukla devlet konservatuvarları, güzel sanatlar fakülteleri ve eğitim fakülteleri çatısı altındaki müzik/müzik eğitimi programlarında görev yapan akademisyenler ya da lisansüstü eğitim gören öğrenciler tarafından gerçekleştirilmektedir. Müzik ve müzik eğitiminin tüm boyutlarında olduğu gibi flüt ve flüt eğitimi alanında da gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası bilimsel çalışmaların incelenmesi, bu alanın geçmişteki durumunu ortaya koymak ve gelecekteki durumunu öngörmek açısından etkilidir. Bu doğrultuda DergiPark veri tabanında taranan flüt ile ilgili yayınların araştırma eğilimlerinin incelenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda

çalışmada DergiPark veri tabanındaki flüt ile ilgili yayınların; yayınlandıkları yıllara, yayınlandıkları dergilere, konu alanlarına, konu kapsamalarına, araştırma yöntemlerine, çalışmaya dahil edilen grubu belirleme şekillerine, örneklem seçme yöntemlerine, veri toplanılan grup, çalışma grubu sayılarına, kullandıkları veri toplama araçlarına, kullandıkları veri analizi tekniklerine ve yazar sayılarına göre dağılımları nasıldır? Sorularına cevap aranmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

DergiPark veri tabanında taranan flüt ile ilgili yayınların araştırma eğilimlerini konu alan bu çalışma keşfedici sıralı karma yöntemli bir araştırmadır. Creswell'e (2017: 226) göre keşfedici sıralı karma yöntemler, araştırmacının nitel verileri keşfetmekle başladığı daha sonra ise bu bulguları nicel araştırma boyutunda kullandığı bir desendir. Çalışmada veri toplama tekniği türlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Wach (2013: 1)'a göre doküman analizi, yazılı olan belgeleri düzenli bir şekilde analiz edebilmek için kullanılan nitel bir yöntemdir. Bu yöntemde araştırmacılar sadece dokümanları inceleyerek araştırma konuları hakkında çok fazla detaylı bilgiye ulaşabilmektedir (Travers, 2001: 5).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Dergipark veri tabanında taranan flüt ile ilgili 72 yayından oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde yayınların Dergipark veri tabanında taranıyor olması ve flüt konu alanı ile ilgili olması ölçütlerine dikkat edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan 72 yayının listesine çalışmanın Ekler bölümünde yer verilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen “Yayın Sınıflandırma Formu” kullanılmıştır. Form sırasıyla, yayının adı, yazıldığı yıl, yayınlandığı dergi, konu alanı, konu kapsamı, araştırma yöntemi, çalışmaya dahil edilen grubu belirleme şekli, örneklem seçme yöntemi, veri toplanılan grup, çalışma grubu sayısı, veri toplama araçları, veri analizi tekniklerine göre dağılım ve yazar sayısı bölümlerinden oluşmaktadır. Yayın Sınıflandırma Formunun oluşturulmasında öncelikle konu ile ilgili benzer araştırmaların incelenmesi yoluyla bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundan yola çıkılarak 13 bölüm içeren bir taslak form hazırlanmıştır. Hazırlanan bu taslak form 3 uzman görüşüne sunulmuş ve uzman görüşleri sonucunda taslak formdan bölüm çıkarılmasına gerek duyulmadan 13 bölümden oluşan nihai form elde edilmiştir. Araştırmanın veri toplama aşamasında, DergiPark veri tabanındaki arama seçeneğinde “flüt” anahtar kelimesi ve yazılarak belirlenen 95 yayına ulaşılmıştır. 95

yayına yapılan ön inceleme sonucunda, yayınların 72'sinin flüt konu alanıyla doğrudan ilgili olduğu belirlenmiş ve bu yayınlar araştırma kapsamına alınmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Tablo 1. Yayınların Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	n	%
2001	1	1.38
2006	1	1.38
2007	1	1.38
2009	2	2.77
2010	2	2.77
2011	3	4.16
2012	6	8.33
2013	2	2.77
2014	2	2.77
2015	3	4.16
2016	3	4.16
2017	8	11.11
2018	5	6.94
2019	12	16.66
2020	12	16.66
2021	7	9.72
2022	2	2.77
Toplam	72	100

Tablo 1'de, DergiPark veri tabanındaki flüt ile ilgili yayınların yayın yıllarına yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde DergiPark veri tabanında taranan flüt ile ilgili ilk yayının 2001 yılına ait olduğu görülmektedir. Dergipark veri tabanında flüt ile ilgili en fazla yayın yapılan yıl 12 (%16.66) yayının ile 2019 ve 2020 yıllarıdır.

Tablo 2. Yayınların Dergilere Göre Dağılımı

Dergi Adı	n	%
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	2.43
Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi	1	2.43
Ahenk Müzikoloji Dergisi	1	2.43
Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	1	2.43
Akü Amader	4	9.75
Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi	1	2.43
Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi	2	4.87
Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	2.43
Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	2	4.87
Balkan Müzik ve Sanat Dergisi	3	7.31

Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	2.43
Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	2.43
Eurasian Journal of Music and Dance	1	2.43
Fine Arts	7	17.07
Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi	1	2.43
Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	4	9.75
İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi	3	7.31
İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi	2	4.87
Journal of Education and Future	1	2.43
Kastamonu Eğitim Dergisi	1	2.43
Kesit Akademi Dergisi	4	9.75
Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi	1	2.43
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	3	7.31
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	2.43
Online Journal of Music Sciences	1	2.43
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	2.43
Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	2.43
Sahne ve Müzik Eğitim – Araştırma e-Dergisi	4	9.75
Sanat Dergisi	1	2.43
Sanat Eğitimi Dergisi	2	4.87
Sanat ve Tasarım Dergisi	1	2.43
Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	2.43
Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi	1	2.43
Tarih Okulu Dergisi	1	2.43
Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	4	9.75
Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	1	2.43
Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi	1	2.43
Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	2.43
Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi	1	2.43
Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi	1	2.43
Yıldız Journal of Art and Design	1	2.43
Toplam	72	100

Tablo 2 incelendiğinde, 7 (%17.07) yayın ile en fazla yayının “Fine Arts” adlı dergide yayınlandığı anlaşılmaktadır. Bu dergiyi sırasıyla 4’er (%9.75) yayın ile “Sahne ve Müzik Eğitim - Araştırma e-Dergisi”, “Kesit Akademi Dergisi” ve “AKÜ AMADER “ dergileri, 3’er (%7.31) yayın ile “Balkan Müzik ve Sanat Dergisi”, “İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi” ve “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi”, 2’şer (%4.87) yayın ile de “Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi”, “ Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi”, “İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi” ve “Sanat Eğitimi Dergisi” izlemektedir. Diğer dergilerde ise flüt ile ilgili 1’er yayına rastlanmıştır.

Tablo 3. Yayınların Konu Alanlarına Göre Dağılımı

Konu Alanı	n	%
Flüt	42	58.33
Flüt Eğitimi	30	41.66
Toplam	72	100

Tablo 3'e bakıldığında, 42 (%58.33) yayının flüt konu alanına, 30 (%41.66) yayının ise flüt eğitimi konu alanına ait olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Yayınların Konu Kapsamlarına Göre Dağılımı

Konu Kapsamı	n	%
Flüt Repertuarı	23	31.94
Flüt Çalım Tekniği	12	16.66
Toplu Seslendirme	1	1.38
Program Geliştirme	1	1.38
Popüler Müzik	1	1.38
Çalışma Yöntemleri	1	1.38
Öğrenme Stilleri	4	5.55
Flüt Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar	4	5.55
Flüt Eğitiminde Hedef ve Davranışlar	4	5.55
Metot İnceleme	2	2.77
Öğretim Yöntemi	3	4.16
Flüt İle İlgili Araştırmalar	3	4.16
Flütün Tarihsel Süreci	13	18.05
Toplam	72	100

Tablo 4'te yer alan konu kapsamaları incelendiğinde, 23 (%31.94) yayın ile en fazla yayının “Flüt Repertuarı” konusunda yapıldığı görülmektedir. Bu konu kapsamını sırasıyla 13 (%18.05) yayın ile “Flütün Tarihsel Süreci”, 12 (%16.66) yayın ile “Flüt Çalım Tekniği”, 4'er (%5.55) yayın ile “Öğrenme Stilleri”, “Flüt Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar” ve “Flüt Eğitiminde Hedef ve Davranışlar”, 3'er (%4.16) yayın ile “Öğretim Yöntemi” ve “Flüt İle İlgili Araştırmalar”, 2 (%2.77) yayın ile “Metot İnceleme” ve 1'er (%1.38) yayın ile de “Toplu Seslendirme”, “Program Geliştirme”, “Popüler Müzik” ve “Çalışma Yöntemleri” izlemektedir.

Tablo 5. Yayınların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi	n	%
Nitel	51	70.83
Nicel	16	22.22
Karma	5	6.94
Toplam	72	100

Tablo 5'e göre en fazla kullanılan araştırma yöntemi 51 (%70.83) yayın ile "Nitel Araştırma Yöntemi"dir. Bu yöntemi sırasıyla 16 (%22.22) yayın ile "Nicel Araştırma Yöntemi" ve 5 (%6.94) yayın ile de "Karma Araştırma Yöntemi" takip etmektedir.

Tablo 6. Yayınların Çalışmaya Dahil Edilen Grubu Belirleme Şekillerine Göre Dağılımı

Çalışmaya Dahil Edilen Grup	n	%
Evren	7	9.72
Örnekleme	18	25
Çalışma Grubu	4	5.55
Belirtilmemiş	43	59.72
Toplam	72	100

Tablo 6'ya bakıldığında yayınların 18'inde (%25) örneklem grubu, 7'sinde (%9.72) evren ve 4'ünde de (%5.55) çalışma grubu kullanıldığı anlaşılmaktadır. Tabloda dikkat çeken başka bir bulgu da 43 (%59.72) yayında çalışmaya dahil edilen grubun belirtilmemiş olmasıdır.

Tablo 7. Yayınların Örneklem Seçme Yöntemlerine Göre Dağılımları

Örneklem Seçme Yöntemi	n	%
Seçkisiz (Yansız) Atama	2	9.09
Tipik Durum Örnekleme	1	4.54
Amaçlı Örnekleme Yöntemi	2	9.09
Kümelili Örnekleme Yöntemi	1	4.54
Belirtilmemiş	16	72.72
Toplam	22*	100

**Tablodaki toplam değeri, örneklem ve çalışma grubu kullanan yayınların toplam sayısını ifade etmektedir.*

Tablo 7'ye bakıldığında yayınların büyük bir bölümünde %72.72 (16 yayın) örneklem seçme yönteminin belirtilmemiş olması dikkat çekmektedir. Yine Tablo 7'den anlaşılabacağı gibi 2'ser (%9.09) yayının örneklem seçme yöntemi olarak "Seçkisiz (Yansız) Atama" ve "Amaçlı Örnekleme Yöntemi"nden yararlandıkları, 1'er (%4.54) yayının ise "Tipik Durum Örnekleme" ve "Kümelili Örnekleme Yöntemi" ni kullandıkları görülmektedir.

Tablo 8. Yayınların Veri Toplanan Gruba Göre Dağılımları

Örneklem Düzeyi	n	%
Flüt Eğitimi Materyali	8	22.85
Devlet Konservatuvarları Flüt Öğrencileri	3	8.57
Güzel Sanatlar Liseleri Flüt Eğitimcileri	3	8.57
Güzel Sanatlar Liseleri Flüt Öğrencileri	3	8.57
Suzuki Flüt Eğitimcileri	1	2.85
Devlet Konservatuvarları Flüt Eğitimcileri	1	2.85
Güzel Sanatlar Fakültesi Flüt Öğrencileri	5	14.28
Müzik Eğitimi Anabilim Dalları Flüt Eğitimcileri	5	14.28
Müzik Eğitimi Anabilim Dalları Flüt Öğrencileri	6	17.14
Toplam	35*	100

**Tablodaki toplam değeri, bazı yayınlarda birden fazla veri toplanan grubun bulunması nedeniyle toplam veri toplanan grup sayısını ifade etmektedir.*

Tablo 8 incelendiğinde, sayıca en fazla veri toplanan grubun 8 (%22.85) yayın ile “Flüt Eğitimi Materyali” olduğunu anlaşılmaktadır. Bu veri toplanan grubu sırasıyla 6 (%17.14) yayın ile “Müzik Eğitimi Anabilim Dalları Flüt Öğrencileri”, 5’er (%14.28) yayın ile “Güzel Sanatlar Fakültesi Flüt Öğrencileri” ve “Müzik Eğitimi Anabilim Dalları Flüt Eğitimcileri”, 3’er (%8.57) yayın ile “Devlet Konservatuvarları Flüt Öğrencileri”, “Güzel Sanatlar Liseleri Flüt Eğitimcileri” ve “Güzel Sanatlar Liseleri Flüt Öğrencileri”, 1’er (2.85) yayın ile de “Suzuki Flüt Eğitimcileri” ve “Devlet Konservatuvarları Flüt Eğitimcileri” izlemektedir.

Tablo 9. Yayınların Çalışmaya Dahil Edilen Grup Sayılarına Göre Dağılımları

Çalışmaya Dahil Edilen Grup Sayıları	n	%
1-10 arası	11	15.27
11-30 arası	10	13.88
31-100 arası	9	12.5
101-300 arası	2	2.77
301-1000 arası	1	1.38
Belirtilmemiş	39	54.16
Toplam	72	100

Tablo 9’a bakıldığında 11 (%15.27) yayında “1-10 arası”, 10 (%13.88) yayında “11-30 arası”, 9 (%12.5) yayında “31-100 arası”, 2 (%2.77) yayında “101-300 arası” ve 1 (%1.38) yayında da “301-1000 arası” grup sayısı ile çalışıldığını görülmektedir. Tablo 9’da dikkat çeken nokta ise 39 (%54.16) yayında çalışmaya dahil edilen grup sayısının belirtilmemiş olmasıdır.

Tablo 10. Yayınların Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları

Veri Toplama Araçları	n	%
Anket	11	15.27
Doküman İnceleme	36	50
Görüşme	4	5.55
Gözlem Formu	2	2.77
Ölçek	6	36.11
Belirtilmemiş	15	20.83
Toplam	74*	100

**Tablodaki toplam değeri, bazı yayınlarda birden fazla veri toplama aracının kullanılması nedeniyle kullanılan toplam veri toplama aracı sayısını ifade etmektedir.*

Tablo 10'a bakıldığında, 36 (%50) yayın ile en fazla kullanılan veri toplama aracının "Doküman İnceleme" olduğu görülmektedir. Bu veri toplama aracını sırasıyla 11 (%15.27) yayın ile "Anket", 6 (%36.11) yayın ile "Ölçek", 4 (%5.55) yayın ile "Görüşme" ve 2 (%2.77) yayın ile de "Gözlem Formu" izlemektedir. Tablo 10'dan anlaşılacağı gibi 15 (%20.83) yayında veri toplama aracı belirtilmemiştir.

Tablo 11. Yayınların Kullanılan Veri Analizi Tekniklerine Göre Dağılımları

Veri Analizi Teknikleri	n	%
Betimsel Analiz	16	21.62
Frekans Yüzde	15	20.27
İçerik Analizi	21	28.37
Mann Whitney U Testi	1	1.35
T-Testi	5	6.75
Belirtilmemiş	16	21.62
Toplam	74*	100

**Tablodaki toplam değeri, bazı yayınlarda birden fazla veri analizi tekniğinin kullanılması nedeniyle kullanılan toplam veri analizi tekniği sayısını ifade etmektedir.*

Tablo 11'de yayınlarda en çok kullanılan veri analizi tekniğinin 21 (%28.37) yayın ile "İçerik Analizi" olduğu görülmektedir. Bu veri analizi tekniğini sırasıyla 16 (%21.62) yayın ile "Betimsel Analiz", 15 (%20.27) yayın ile "Frekans Yüzde", 5 (%6.75) yayın ile "T-Testi" ve 1 (%1.35) yayın ile de "Mann Whitney U Testi" izlemektedir. Yine tablodan anlaşılacağı gibi 16 (%21.62) yayında veri analizi tekniğinin belirtilmemiş olduğu görülmektedir.

Tablo 12. Yayınların Yazar Sayılarına Göre Dağılımları

Yazar Sayısı	n	%
1	48	66.66
2	21	29.16
3	3	4.16
Toplam	72	100

Tablo 12’de en fazla yayının 48 (%66.66) yayın ile tek yazarlı olduğunu anlaşılmaktadır. Bu durumu sırasıyla 21 (%29.16) yayın ile 2 yazarlı yayınlar ve 3 (%4.16) yayın ile de 3 yazarlı yayınlar takip etmektedir.

4. SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

DergiPark veri tabanında taranan flüt alanındaki yayınların araştırma eğilimlerini konu alan bu çalışmada 72 yayın incelenmiştir. Elde edilen verilerden yola çıkılarak DergiPark veri tabanında flüt alanında taranan ilk yayının 2001 yılında yayınlandığı, 2019 ve 2020 yılına kadar bu yayınların sayıca az olduğu 2019 ve 2020 yıllarında ise yayınlarda dikkat çeken bir artışın olduğu sonucuna varılmıştır. Soycan’ın (2021: 23) 2010-2020 yılları arasında flüt konulu lisansüstü tezleri, Gürler’in (2021: 16) müzik öğretmenliği alanında yapılan araştırmaları ve Özer ve Eğilmez’in (2021: 12) piyano eğitimi alanında yapılan tezleri inceledikleri çalışmalarında da ilgili alanlarda yapılan çalışmaların çoğunluğunun 2019 yılında yayınladığı belirlenmiştir. Bu durum yalnızca flüt alanında değil müzik eğitiminin diğer alanlarında da 2019 yılında yapılan çalışmaların çoğunluk kazandığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

DergiPark veri tabanında taranan flüt ile ilgili yayınların sayıca en fazla “Fine Arts” dergisinde olduğu ve yayınların yarısından fazlasının flüt konu alanında yapılmış olduğu sonucuna varılmıştır. Flüt ile ilgili yayınlarda en fazla çalışılan konuyu flüt repertuarı oluşturmaktadır. Çeşit (2015: 10) de viyola üzerine yapılan yüksek lisans tezlerini incelediği çalışmasında benzer olarak en fazla çalışmanın viyola repertuarı konusunda özellikle eser inceleme olduğunu belirtmiştir.

DergiPark veri tabanında taranan flüt ile ilgili yayınlarda en fazla kullanılan araştırma yöntemi nitel araştırma yöntemidir. Bu sonuçtan farklı olarak, Gençel Ataman (2019: 129) flüt ile ilgili lisansüstü tezlerde araştırma eğilimleri konulu çalışmasında nicel araştırma yöntemini kullanan tezlerin sayıca fazla olduğunu belirtmiştir. Bu durum, DergiPark veri tabanı dışındaki flüt ile ilgili çalışmalarda diğer araştırma yöntemlerinin de kullanıldığı sonucunu göstermektedir.

DergiPark veri tabanında taranan flüt ile ilgili yayınların büyük çoğunluğunda çalışmaya dahil edilen grubun belirtilmemiş olması dikkat çekicidir. Belirtilmemiş ifadesinden sonra çalışmaya dahil edilen grubu belirleme şeklini örneklem grubu ile yapılan çalışmalar izlemektedir. Gürler (2021: 19) tarafından yapılan çalışmada da evren, örneklem ya da çalışma grubunu

belirtmeye ihtiyaç duymayan yayınların fazlaca olduğunun ifade edilmesi elde edilen bu sonucu destekler niteliktedir. Bir diğer yandan, çalışmaya dahil edilen grup sayısını belirtmeyen yayınların sayıca fazla olması da dikkat çekicidir. Belirtilmemiş ifadesini sırasıyla 1-10 ve 11-30 arası çalışma grupları takip etmektedir. Bu durum, veri toplamının daha kolay ve daha ulaşılabilir olması nedeniyle küçük çalışma gruplarının tercih edildiğini akla getirmektedir. Bu çalışmanın örneklem konusundaki bir başka bulgusu da örneklem seçme yönteminin yalnızca 6 yayında belirtilmiş olmasıdır. Bu durum, DergiPark veri tabanında taranan flüt ile ilgili yayınların örneklem seçme yöntemleri açısından eksikliklerini ortaya çıkarmaktadır.

Çalışma kapsamındaki yayınlardaki veri toplanılan grupların büyük bir bölümü flüt eğitimi materyallerinden ve flüt öğrencilerinden oluşmaktadır. Gürler (2021: 18) ve Babacan (2021: 14) tarafından yapılan ve yayınların incelendiği benzer çalışmalarda da veri toplama grubu olarak eğitim materyallerinin ve öğrencilerin tercih edildiği sonucuna varılmıştır.

İncelenen yayınların büyük bir kısmında veri toplama aracı olarak doküman inceleme ve anket tekniği kullanılmış, 15 yayında ise veri toplama aracı belirtilmemiştir. Soycan'ın (2021: 25) yüksek lisans tezlerini incelediği araştırmasında da en fazla kullanılan veri toplama aracının doküman inceleme ve anket tekniğinin olması bu iki tekniğin genel olarak en çok tercih edilen veri toplama aracı olduğunu göstermektedir.

Yayınlarda veri analiz tekniği olarak en çok kullanılan teknik içerik analizidir. Yayınların çoğunlukla nitel araştırma yöntemini tercih etmiş olmaları bu sonucu destekler niteliktedir. Çalışmada elde edilen bir diğer bulgu da yayınların çoğunlukla tek yazarlı oluşudur.

DergiPark veri tabanında taranan flüt ile ilgili yayınları konu alan bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak araştırmacılara;

- Uluslararası diğer veri tabanlarının da flüt ile ilgili yayınlar açısından incelenmesi,
- Flüt alanı ile ilgili çalışmaların özellikle yöntem bölümlerinde çalışma ile ilgili daha açık, anlaşılır ve ayrıntılı bilgilere yer verilmesi,
- Flüt ile ilgili yayınlarda doküman inceleme ve anket tekniği dışındaki diğer veri toplama araçları da kullanılarak daha kapsamlı veriler elde edilebilmesi,
- Flüt ile ilgili çalışmalarda flüt repertuarı dışında diğer konu kapsamının da incelenmesi ve
- Flüt ile ilgili çalışmalarda veri toplanılan gruplar açısından flüt materyalleri, flüt öğrencileri ve flüt eğitimcileri dışında daha farklı gruplara yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Babacan, E. (2021). Türkiye’de piyano ile ilgili yapılan lisansüstü araştırmaların içerik analizi: (1995-2017). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1159-1191.
- Chang, Y. H., Chang, C. Y., & Tseng, Y. H. (2010). Trends of science education research: An automatic content analysis. *Journal of Science Education and Technology*, 19(4), 315-331.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (3. Edition). Ankara: Egiten Kitap.
- Çeşit, C. (2015). Türkiye’de viyola üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 445-462.
- Çifçi, T. (2017). Türkiye’de Coğrafya Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin (2006-2017) Eğilimleri. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6 (4), 864-887.
- Dergipark. “Dergipark Hakkında”. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/page/about> Erişim 25 Mayıs 2022.
- Dergipark. “Kısa Bilgiler”. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/page/dergiler-icin-onemli-aciklamalar> Erişim 18 Mayıs 2022.
- Gençel Ataman, Ö. (2019). Müzik öğretmenliği bilim dallarında yapılan flüt ile ilgili lisansüstü tezlerde araştırma eğilimleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 113-132.
- Gençel Ataman, Ö., & Parasız, G., & Kardeş B. (2021). Research tendencies of the eric indexed music education publications made in Turkey, *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(3), 868-887.
- Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hazır Bıkmaz, F., Aksoy, E., Tatar, Ö. ve Atak Altınyüzük, C. (2013). Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Yapılan Doktora Tezlerine Ait İçerik Çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 288-303.
- Lee, M. H., Wu, Y. T., & Tsai, C. C. (2009). Research trends in science education from 2003 to 2007: A content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 31(15), 1999-2020.
- Özer, Z. ve Demirbatır, R. E. (2021). Müzik Eğitimi İle İlgili Tr Dizin Veri Tabanında Yayımlanan Araştırmaların Eğilimlerinin Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 282-304.
- Staton, A. Q. S., & Wulff, D. H. (1984). Research in communication and instruction: Categorization and synthesis. *Communication Education*, 33(4), 377-391.

- Tiryaki, O. (2014). Bilimsel Yayın Hazırlama Teknikleri. ÇOMÜ Ziraat Fakültesi Dergisi, 2(1), 143-155.
- Travers, M. (2001). Qualitative research through case studies. California: SAGE Publications.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, 13, 1-11.

EK: DergiPark Veri Tabanında Taranan Flüt İle İlgili Yayınlar

1. “ Richard Wagner, ‘Siegfried, operasında flütlerin kullanımı”
2. 20. Yüzyıl flüt icracılığında yeni çalgı teknikleri ve yeni ses efektleri
3. 20. Yüzyıl müziğinde öne çıkan flüt tekniklerinin incelenmesi ve oluşabilecek sorunlarla ilgili icracı ve bestecilere tavsiyeler
4. 20. Yüzyıl solo flüt repertuvarına yön veren eserler
5. Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümü hazırlık sınıfı flüt eğitiminin hedefler, hedef davranışlar, içerik yönünden incelenmesi, hazırlık sınıfı flüt dersi için bir öğretim programı taslağının hazırlanması
6. Antik yunan toplumunda ve felsefesinde müzik ve flüt çalgısı
7. Barok dönem flütü ve flüt yapımcıları üzerine bir inceleme
8. Brezilyalı besteci heitor villa-lobos’un hayatı, müzik dili ve “flüt ve klarinet için chôro no. 2”
9. Carl Joachim Andersen op.15 etüt kitabı 2 numaralı etüdünün teknik ve biçimsel analizi
10. César franck la majör keman sonatının flüt düzenlemesi için çalışma kılavuzu
11. Çağdaş Türk flüt eserlerinin flüt eğitiminde kullanım durumu
12. Development of flute works in Turkey from Turkish republic to present*
13. Devlet konservatuvarı flüt ana sanat dalı öğrencilerinin çalışma süreçlerinde öz düzenlemeli öğrenme ile kullandıkları stratejiler ve öğrenci görüşleri
14. Dünyanın en eski çalgıları: taş devri flütleri
15. Ekrem Zeki Ün’ün flüt ve piyano eseri Yunus’un mezarında
16. Flüt çalgısının gelişim sürecinin incelenmesi
17. Flüt çalışma teknikleri ve kişisel çalışma yöntemlerinin geliştirilmesi
18. Flüt çalma sanatında nefes tekniğini geliştirici çözümler
19. Flüt eğitiminde aşamalı kas gevşeme egzersizlerinin öğrencilerin sınav kaygılarına etkisi
20. Flüt eğitiminde blues doğaçlama çalma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan öğretim tasarımının uygulamadaki görünümü
21. Flüt eğitiminde ekoller, evrenselleşme süreci ve bu sürece ustalık sınıflarının etkisi
22. Flüt eğitiminde erken dönemde bulunan flütistler için yazılmış çağdaş eserlerden ‘ghost’ için çalışma kılavuzu

23. Flüt eğitiminde günlük çalışma yapmanın öğrenciler üzerinde bilinçli farkındalık ve stres kontrolü açısından etkisi
24. Flüt eğitiminde kullanılan Carl Joachim Andersen flüt etütlerinin dil teknikleri yönünden incelenmesi
25. Flüt eğitiminde nefes tekniği
26. Flüt eğitiminde ton kavramının incelenmesi
27. Flüt eğitiminde zihinsel çalışma yapmanın motivasyon ve tutum ve görev performansı üzerine etkisi
28. Flüt eğitimine yönelik bir “etüd analiz modeli”
29. Flüt icracılığında artikülasyonların teknik açıdan çalınış biçimleri ve örnekler *
30. Flüt öğrencilerinin ses elde etmede kullandıkları parmak pozisyonlarının bilişsel ve devinışsel beceriler açısından incelenmesi
31. Flüt öğretiminde çok seslendirme teknikleri
32. Flüt öğretiminde kullanılan dil teknikleri üzerine bir inceleme
33. Flüt repertuvarında yunan mitolojisinin yeri ve mitolojik karakter pan’ın etkileri
34. Flüt repertuvarını etkileyen yunan mitolojisi karakterleri
35. Flüt tarihinde Theobald Boehm ve flüte getirdiği yenilikler
36. Flüt vibratosunun teknik, müzikal ve kültürel boyutu
37. Francis Poulenc’in flüt ve piyano sonatı hakkında bir inceleme
38. Gaetano Donizetti’nin flüt ve piyano sonatının form, teknik ve müzikal analizi
39. Giovanni Battista Pergolesi ve sol majör flüt konçertosu
40. Güzel Sanatlar Liseleri’nde öğrenim gören flüt öğrencilerinin flüt eğitimine ilişkin görüşleri
41. İki farklı flüt tutuş pozisyonunun kas-iskelet sistemi üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması
42. İlhan Usmanbaş’ın solo flüt için fl.-75 adlı eserinin form analizi ve teknik çalışma yöntemleri
43. İzlenimcilik akımı ve izlenimci müziğin morceaux impose geleneği ile flüt repertuvarına yansımaları
44. Johann Sebastian Bach’ın bwv 1031 numaralı mi bemol majör flüt sonatının icrasal yönden analizi
45. Kaija Saariaho’nun laconisme de l’aile eserinin estetik, teknik ve müzikal analizi

46. Klasik batı müziğinde Fransız ve İngiliz flüt okullarının tanınması ve üslup farklılıklarının incelenmesi
47. Klasik müzikte çağdaş dönem, flüt repertuarında çağdaş dönem bestecileri ve eserleri
48. Köhler'in op.33 vol. 4 numaralı flüt etüdünün analizi
49. Modern flüt tekniklerinin deşifre becerisine etkisi: Bursa Uludağ üniversitesi örneği
50. Müzik eğitimi anabilim dallarında kullanılan başlangıç flüt eğitimi metotlarının incelenmesi
51. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda flüt eğitimi sürecinde karşılaşılan bedensel rahatsızlıklar ve giderilme yolları üzerine bir araştırma
52. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda okumakta olan 3. Ve 4. Sınıf flüt eğitimcisi adayların flüt öğretimindeki hedefler hakkında bilgi sahibi olma durumları
53. Müzik öğretmenliği anabilim dalları başlangıç flüt eğitimde kullanılan etüt ve eserlerin incelenmesi
54. Müzik öğretmenliği bilim dallarında yapılan flüt ile ilgili lisansüstü tezlerde araştırma eğilimleri
55. On dokuz mayıs üniversitesi müzik eğitimi anabilim dalı lisans programı flüt dersinde kullanılan cecile Chaminade op.107 flüt konçertino'sunun uygulanabilirliğine yönelik teknik önerilerin belirlenmesi
56. Öğrencilerin kültürel ve müzikal profilleri ile çalgı öğretim süreçlerine yönelik bir araştırma: flüt eğitimi örneği
57. Paul Hindemith'in flüt literatürüne katkıları
58. Robert Dick'in "the other flute" metodundaki mikrotonal icra tekniklerinin Türk müziği perde sistemine uyarlanması üzerine bir araştırma (hüseyni makamı örneği)
59. Sergei prokofiev op.94 no.2 re majör flüt ve piyano sonatı'nın besteleniş süreci, karakter özelliği ve flüt tekniğine yönelik çalma önerileri
60. Sınıf içi dinletilerin maruziyet tekniği ile müzik performans kaygısı üzerine etkisi, Kocaeli üniversitesi devlet konservatuvarı flüt sınıfı örneği
61. Sosyal öğrenme kuramı ile flüt derslerinin niteliği artırılabilir mi?
62. Suzuki eğitiminin flüt eğitimi çerçevesinde suzuki eğitimcileri tarafından değerlendirilmesi
63. Tarihsel süreçte flütün gelişimi ve ileri flüt tekniklerinin günümüz Türk bestecileri tarafından kullanımı üzerine bir inceleme
64. Türkiye'de 2010-2020 yılları arasında yapılan flüt konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi: içerik analizi*

65. Türkiye’de flüt eğitimi veren müzik kurumlarında eşlikli çalışmaların yeri*
66. Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştiren anabilim dallarında verilen flüt eğitiminde karşılaşılan teknik problemlerin incelenmesi
67. Türkiye’de yayınlanmış çello, piyano, keman, viyola ve flüt nota kitaplarının incelenmesi
68. Türkiye’deki flüt eğitimi için bir araç olarak popüler müziğin kullanılması
69. Ülkemizde flüt ve flüt eğitimi alanlarında yapılan lisansüstü tezler
70. W.A.Mozart’ ın sol major ve re major flüt konçertolarına genel bir bakış
71. W.a.Mozart’ın k.315 flüt ve piyano için yazdığı andante ve k.184 rondo isimli eserinin icra açısından incelenmesi
72. Yüzyıl döngüsü Almanyası’ndaki flüt tutuculuğu ve Schwedler flütü

“

Bölüm 3

HAYAT BİLGİSİ DERSİNİN TARİHÇESİ, ÖNEMİ VE ÖĞRETİM PROGRAMLARI*

Gülşah KURU¹

Hanife KESKİN²

1 Arş. Gör. Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Muş, g.kuru@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2428-9972

2 Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, İzmir, hanife.keskin@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9564-4332

*Tez No: 534453, Yüksek Lisans Tezi, Hayat Bilgisi Öğretimi Kazanımlarının Süreç İçinde Yurttaşlar Üzerindeki Etkilerini Ölçmeye Yönelik Görüşlerin İncelenmesi tezinden üretilmiştir. (Yazar: GÜLŞAH KURU, Danışman: HANİFE KESKİN)

”

1.1.Hayat Bilgisi Dersi Tarihçesi

Kesin bir başlangıcın belirlenmesi zor olan hayat bilgisi dersinin düşünce temellerinin Eflatun (Platon)'a dayandığı ifade edilmektedir (Bay-sal, 1995). François Rabelais, Comenius, Friedrich Herbart, John Dewey ve Decroly gibi isimlerin Hayat Bilgisi dersine önemli katkıları olduğu bilinmektedir. Rabelais (1494-1553), hayat bilgisi dersini ilköğretim için önemli görmüştür. Batı'da ilk kez, eğitim planında eşyayı ders konusu haline getiren isim olmuştur. Comenius (1592-1670), hayat bilgisi dersinin konularını ortaya koyup hayat bilgisi dersi öğretiminin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Friedrich Herbart (1776-1841), öğretimde öğrencilerin ilgisine önem verir ve bu dersin konularının birbiriyle ilişkilendirilmesi gerektiğini savunur. Bu yönüyle Türkiye'de hayat bilgisi dersinin temel yaklaşımı olan 'toplu öğretim'in' kurucusu kabul edilir.

John Dewey, öğretimi toplulaştırmada daha ileri giderek okulun, hayatın bir benzeri değil hayatın kendisi olduğunu savunur. Dewey'in öğretim yaklaşımı ile yapılandırmacı öğretim yaklaşımı birbirine benzetmektedir. Hayat Bilgisi öğretimi yapacak öğretmenlerin Dewey'in fikirlerini incelemesi gerektiği düşünülmektedir (Bektaş, 2009).

O. Decroly (1871-1932)'nin, yaşlıtlarına göre gelişim geriliği olan ve özel gereksinimli çocukların eğitiminde uyguladığı yöntemleri, normal gelişim gösteren çocuklarda da uygulamak için 'hayat ile ve hayat için' sloganı ışığında eğitim uygulayan bir okul açıp olumlu sonuçlar aldığı bilinmektedir. Decroly'nin bu okulda, 'toplu öğretim' fikrine canlılık kazandırdığı ifade edilir. Decroly yönteminde, konuların öğretimine gözlemle başlanır; öğretmen öğrencilerine, onların merakını harekete geçirecek sorular sorar. Kazanılan yeni bilgiler, eski bilgilere bağlanıp sonuç çıkarılır ve çocuğun bu sonuçlara uygun davranışlar sergilemesi beklenir (Binbaşioğlu, 2003).

Türkiye'deki öğretim programlarının gelişimi üzerinde son yüz elli yıldır etkili olan hiçbir ülkenin, ülkemizde Cumhuriyet'in başından beri uygulanan hayat bilgisi dersi programına benzemediği belirtilmektedir (Akyüz, 2008). Almanya dışında Batı'da Hayat Bilgisi adlı bir ders bulunmamaktadır. Bu durum son yıllarda Türkiye'de kimi eğitim çevrelerince bu dersin kaldırılıp ABD'de olduğu gibi ana sınıfından itibaren sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin ilköğretimin sonuna kadar devam ettirilmesi yönünde bir eğilime yol açmıştır (Öztürk ve Dilek, 2002).

John Dewey'in Türkiye seyahatinin, Türkiye'de Hayat Bilgisi dersinin şekillenmesi üzerinde büyük önem taşıdığı bilinmektedir. Toplu öğretimin benimsenmesinden sonra Türkiye'de Hayat Bilgisi dersinin bu adla ilk kez 1926 programında yer aldığı ifade edilmektedir. Bu ders, birçok dersin içeriğini içinde barındırarak mihver ders özelliği kazanmıştır (Bay-sal, 2006a).

İlkokul programlarına yönelik olarak Cumhuriyet Dönemi'nde; 1926, 1930, 1932, 1936, 1948, 1962, 1968, 1989, 1993 ve 1995 yıllarında düzenlemeye gidildiği bilinmektedir. 1926 programında *“ilk mektebin başlıca genç nesli muhitine faal halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir.”* ilkesi temele alınarak hayat bilgisi dersine haftada 4 saat ve 1., 2. ve 3. sınıflarda yer verilmiştir (MEB, 1926; akt. Sönmez, 2010: 6). 1930, 1932 ve 1936 programlarında, 1926 programında yer alan amaca ek olarak; hem becen hem ruh yönünden iyi alışkanlıklara sahip olup Türk toplumuna ve Cumhuriyet idaresine intibak etmek, çevreye, insanlara faydalı olmak, insani, medeni ve milli fikir ve hislere sahip olmak gibi ilkeler de dahil edilmiştir. Derslerin bu programlarda, toplumsal yaşayış ve tabiat ile ilgili iki başlık altında toplandığı; 1.sınıfta 5, 2.sınıfta 6 ve 3.sınıfta 7 saat olarak yer aldığı bilinmektedir. 1962 ve 1965 programlarının taslaklarında hayat bilgisi dersinin, toplum ve ülke incelemeleri başlığı altında bulunduğu ifade edilmektedir (Sönmez, 2010: 6).

1936 programının, öğrencilerin gelişim özelliklerini daha çok önemseydiği ve bu programın yakın çevre temelli olduğu bilinmektedir. Programda 1. ve 2.sınıfta toplu öğretim, 3.sınıfta ise; bilimsel sınıflamalara dikkat ederek öğrencileri 4. ve 5.sınıf derslerine hazırlayabilmek ideal bulunmuştur. 1948 Hayat bilgisi dersi programı, konu ve ünitelerin çok olup zamanın az olması, programın öğrenci düzeyine uygun olmaması ve esneklik tanınmaması sebepleriyle eleştirilip yeni programa ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Bektaş, 2009).

1962 İlkokul Programı taslağında, ilkokul 1. 2. ve 3. Sınıflarda okutulan Hayat bilgisi dersi programı ile 4. ve 5.sınıflarda okutulan ‘Toplum ve Ülke İncelemeleri’ öğretim programının amaçları birlikte verilmiştir. Bu amaçlar şunlardır: Yurdu ve dünyayı tanıma, çocuklara kroki, plan ile harita fikri verme, çocukları bu araçları tanıyıp uygulayabilir hale getirme (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000).

1948 programındaki eleştiriler dikkate alınarak 1968 Hayat bilgisi dersi programı geliştirilmiştir. Bu program 30 yıl uygulamada kalan, tüm hedeflerin öğrencilere yönelik hale getirildiği bir program olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 2009). 1968 Hayat bilgisi dersi programında derslerin sınıf düzeyindeki amaçlarının ayrı ayrı belirlenmediği, bu programda ilkokulun bütün sınıflarında toplu öğretimin uygulanmasının bir ilke olarak kabul edildiği ifade edilmiştir (Binbaşıoğlu, 2003). 1968 programında Hayat Bilgisi dersinin amaçlarının, önceki programlar göz önüne alındığında, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini daha çok desteklediği söylenebilir. Bu programda, üniteler detaylıca belirtilmiş, konu seçimi ve ünitelerin düzenlenmesinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ön plana alınmıştır. Bu programda ilkokulun bütün sınıflarında ‘toplulu öğretimi’ anlayışı benimsenmiştir aynı zamanda bu ders, her sınıf için üniteler şeklinde dü-

zenlenmiş ve okutulan sınıfta işlenecek belirli gün ve haftaların listesi de dersin öğretim programında verilmiştir (MEB, 1968). 1968 programında bu dersin amaçları; yakın çevreyi tanımayla ilgili becerilerin gelişmesi yönünden, yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden, insan ilişkileri yönünden, ekonomik yaşama fikri ve yeteneklerinin geliştirilmesi yönünden ve bireylerin daha iyi yaşama yeteneklerinin geliştirilmesi yönünden olmak üzere 5 alt başlıkta toplanmıştır (MEB, 1995). Bunlar:

A)Yakın çevreyi tanımayla ilgili; çevreyi ve bu çevrenin doğal olaylarını, güzelliklerini; tanıma, anlama, doğru yorumlama becerisi kazanma, doğal olayların insan yaşamı üzerindeki etkisini bilme, çevresini sevmek, bu çevrede yaşama olanaklarını inceleyip daha iyi nasıl yaşanılacağına yollarını bulmaya çalışma ve gündelik olayları, eşyayı, yakın çevrenin unsurlarını inceleyerek toplumsal bilinç kazanma,

B)Yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları açısından: Türk Milletine, Türkiye Cumhuriyeti'ne, Atatürk'e ve devrimlerine karşı sevgi ve saygı duyma, vatani işlere ilgi duyma, yakın çevrede bulunan, çevrenin gelişimine hizmet etmiş önemli kişileri tanıma, onları takdir edip değerlendirmek duygusu kazanma, demokratik bir yurttaş olup ailesini, okulunu ve yurdunu sevmek, milli duygularının kuvvetlenmesi, ailenin ve toplumun mutluluğuna nasıl daha yararlı olabileceklerini araştırma becerisi ile kişisel mutluluklarının, toplumun gelişimine bağlı olduğunu kavrama yeteneği,

C)Toplumda yaşayan kişilerin ilişkileri yönünden: öğrencilerin, evlerinde, okullarında ve yakın çevrelerinde birlikte yaşadıkları kişilere karşı saygı ve sevgi duyma, işlerini doğru bir şekilde yerine getirme alışkanlığı kazanma, dayanışma, sorumluluk ve işbirliği duygularına sahip olma, ailesini, okulunu ve yakın çevresini inceleyerek toplulukla yaşamının önemini kavrama ve toplumun beklediği davranışları gerçekleştirmeye başlama

D)Ekonomik yaşama yeteneklerini geliştirme bakımından; ailenin maddi açıdan mevcut durumunu dikkate alarak harcamalarını planlı yapma, tutumlu olma ve yerli malı kullanmaya önem verme, toplum mallarını ve kişisel eşyalarını dikkatli kullanıp gerektiğinde onarma; üretim, dağıtım ve tüketim hakkında bilgi sahibi olma, insanların ekonomik açıdan bağlı olduklarını bilip milli gelir kaynaklarını tanıyıp gereken şekilde değerlendirmek,

E)Daha iyi yaşama yeteneklerinin geliştirilmesi açısından ise; trafik ve sağlık kurallarını, beslenmeyi, güvenli ve sağlıklı yaşama yollarını öğrenme, iş ve ev hayatını daha iyi düzenleyip çevresini geliştirip güzelleştirme; mevcut hayatından daha üstün bir yaşama seviyesine ulaşma; çalışma, dinlenme ve eğlenmenin gerekli olduğunu ve uygun zamanını

kavrama, tarım, sanayi ve ticaret faaliyetleriyle ilgilenme, ürünleri tanıyıp yakın çevresindeki üretim faaliyetlerini öğrenmeye çalışma (MEB, 1995; Güler, 2008).

Ekonomik yaşama fikri ile yeteneklerini geliştirme ile daha iyi yaşama yeteneklerini geliştirme hedeflerine ilk kez bu programda değinilmiştir. Programda dersin özel hedefleri yazılmayıp konular ünitelere göre düzenlenmiş ancak; ünitelerin hedefleri ve hedef davranışları ifade edilmemiştir. Yine bu programda ilk kez öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili bir açıklama yer almıştır. Dersin işlenişinde ‘küme çalışmaları, seviye grupları’ gibi kavramların üzerinde durulup ilk defa bunlarla ilgili açıklamalara yer verildiği belirtilmektedir (Özdemir Özbey, 2001).

1968 Hayat bilgisi dersi programı, dersin işlenişinde kullanılacak olan yöntem ve tekniklerin önemini vurgular. Programa ‘Hayat Bilgisi Dersinin Araçları’ ile ‘Metod ve Teknikler’ başlıkları eklenmiştir ve derslerin nasıl işleneceği ile ilgili çalışmalarla küme çalışmaları ve seviye gruplarıyla çalışmaların nasıl yapılacağı açıklanıp psikomotor beceriler üzerinde durulmuştur. Değerlendirme çalışmalarına ise; ayrıca bir bölüm ayrılmamış fakat bu çalışmalarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Farklı ölçme araçları kullanılması ve çocukların başarılarının birbirleriyle kıyaslanmaması gerektiği vurgulanmıştır (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000). 1968 Hayat bilgisi dersi programında ders saatleri; 1.sınıfta 6, 2.sınıfta 6 ve 3.sınıfta 6 olmak üzere toplam 18 saat olarak belirtilmiştir. Bu programda yer alan konular: 1.sınıfta: Okul Hayatım, Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk, Evimiz ve Ailemiz, Yeni Yıl, Sağlığımızı Nasıl Koruruz, Bizim Bayramımız 23 Nisan, Ders Yılı Sonu; 2.sınıfta: Yeni Ders Yılımız, Çevremizde Bahar, Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk, Çevremizde Kış, Taşıtlar ve Trafik, Haberleşme, Çevremiz Bahar, Ders Yılı Sonu; 3.sınıfta ise: Çevremizi Tanıyalım, Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk, İlçemizi Tanıyalım, Sağlığımızı Koruyalım, Yeryüzünde ve Gökyüzünde Gördüklerimiz, Çevremizde Kullandığımız Alet ve Makinalar, Köyü Tanıyalım ve Ders Yılı Sonu’dur (Güven, 2010).

1995 İlkokul Programı’ndaki Hayat bilgisi dersi programının, 1968 programından aynen alındığı görülmektedir (MEB, 1995: 185). 1998 programının ise, çocukları son otuz yılda önemli ölçüde kentlileştiği, bu sebeple de ekonomik, kültürel, siyasi ve sosyal açılardan, Türk toplumuna uygun şekilde sosyalleştirmeyi amaçlayan bir program olduğu söylenebilir (Öztürk ve Dilek, 2002: 69). 1998 programı da 1968 programı ile önemli ölçüde örtüşmesine rağmen, bu programa önceki programdan farklı bazı üniteler eklenmiş bazıları çıkarılmıştır (Öztürk ve Dilek, 2002). 1997’de kesintisiz sekiz yıl ilköğretim uygulamasının gelmesinden sonraki ilk program olan 1998 Hayat bilgisi dersi programında ilk defa dersin genel hedefleri, her sınıf için özel hedefleri ve ünite hedef ve hedef davranışları

birarada yazılmıştır. Genel amaçlar yazılırken toplumun ihtiyaç ve beklentilerinin yanında ilk defa bireyin ihtiyaç ve beklentileri de göz önüne alınmıştır (Özdemir Özbey, 2001). Bu programda öğrenciler arası bireysel farklılıklar, onların gelişim özellikleri, ilgileri, ihtiyaçları ve yetenekleri dikkate alınmış ve hedefler buna uygun olarak düzenlenmiştir.

1998 hayat bilgisi programının genel amaçlar bölümünde; Türk Milli Eğitiminin amaçları sunulmuştur. Programda hayat bilgisi dersinin genel hedefleri 26 madde ile açıklanmıştır. Bunlar: Türk Milletinin bireyi olmaktan gurur duyma, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin bütünlüğünün bilincinde olup Türk Milleti'nin kültürel unsurlarını benimseme, Atatürk'e saygı ve sevgi duyma, insanlara saygı ve sevgi duyma, kendine güven duyma, iş birliği ve dayanışma içinde olmayı ve eleştirel ve yaratıcı düşünebilme, aile hayatına önem verme ve okulun kendine kazandırdıklarını anlama, planlı çalışmayı düzenli hale getirme, ülke ve dünya olaylarına duyarlı olma, doğayı koruyup bilinçli tüketici alışkanlıkları kazanabilme, Atatürk ilke ve inkılaplarını temel özellikleriyle tanıyabilme, doğa olaylarının etkilerini kavrayabilme, sağlığını koruyabilme, çevresindeki maddeleri tanıyabilme, ışığın görme ve duyma yetileriyle ilgisini sezme, turizmin önemini kavrayabilme, sorumluluğunu yerine getirebilme, demokrasinin temel prensiplerini bilip buna göre davranma, toplu yaşama kurallarına uyabilme, çevreyi koruyabilme, uzayı tanıyabilme ve teknolojik yeniliklerden faydalanabilme olarak ifade edilmiştir (Güleryüz, 2008: 234-235). Ayrıca sınıf düzeyinde, dersin özel hedeflerine de yer verilmiştir. Programın uygulamasıyla ilgili esaslar bölümünde; on dört maddeden oluşan; içerisinde belirtke tablosuna da yer verilen, dersin işlenişinde kullanılabilecek ders araç-gereçlerinin (video, kamera, tepegöz gibi) belirtildiği ve 2005 yılı programında olduğu gibi 'yaparak-yaşayarak' tabirine bu programda da yer verildiği maddelerin yer aldığı görülmektedir. Programda 28 belirli gün ve hafta (İlköğretim Haftası, Standartlar Haftası, Dünya Çocuk Günü, Hayvanları Koruma Günü, Kızılay Haftası, Öğretmenler Günü, Atatürk Haftası, Dünya Çocuk Kitapları Haftası, İnsan Hakları Haftası, Tutum, Yatırım ve Türk Malları Haftası, Enerji Tasarrufu Haftası, Verem Savaş Eğitimi Haftası, Yeşilay Haftası, Kütüphaneler Haftası, Dünya Tiyatrolar Günü, Orman Haftası, Sağlık ve Sosyal Güvenlik Haftası, Turizm Haftası, Trafik Haftası, Anneler Günü, Sakatlar Haftası, Müzeler Haftası, Çevre Koruma Haftası, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı, Kahramanlık Günleri, Türk Büyüklerini Anma Günleri, Milli Eğitim Bakanlığı Vakfı, Kuruluş Günü) verilip bunların kutlanacakları gün veya hafta, karşısında gösterilmiştir ve bu haftaların konu ile nasıl uygulanacağına dair örnek plan da sunulmuştur. Ölçme ile ilgili olarak da, öğrenci davranışları gözlem formunun yer alması dikkat çekmektedir. (Milli Eğitim Bakanlığı, 1998).

1998 Hayat bilgisi dersi programında ders saatleri; 1.sınıfta 5, 2.sınıfta 5 ve 3.sınıfta 5 olmak üzere toplam 15 saat olarak belirtilmiştir. Bu programda yer alan konular: 1.sınıfta: Okula Başlıyorum, Paylaşım ve Görev Dağılımı, Cumhuriyet ve Atatürk, Ben ve Ailem, Sağlıklı Büyüyelim, Güneş ve Dünyamız, Yılın Bölümleri, Bizim Bayramımız 23 Nisan, Çevremizde Canlılar, Tatile Giderken; 2.sınıfta: Okulumuz Açıldı, Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk, Okulda Evde Dayanışma,, Taşıtlar ve Trafik, Görüyorum ve Duyuyorum, İletişim, 23 Nisan, Çevremizde Canlılar, Dünya ve Uzay, Tatile Giderken; 3.sınıfta ise: Okulumuz Açıldı, Bilinçli Tüketici, Cumhuriyet Bayramı, Yaşadığım Yer, Sağlıklı Büyüyelim, Toplum Hayatımız, Çevremizde Canlılar, Dünya ve Uzay, 23 Nisan, Çevremizi Tanıyalım, Hareket ve Kuvvet, Çevremizdeki Maddeler ve Tatile Giderken'dir (Güven, 2010). Bu programda her sınıf için öğrenme-öğretme etkinlikleri açıklanmıştır. Önceki programların değerlendirmeye önem vermediği belirtilirken bu programda değerlendirme çalışmalarının önemsendiği ifade edilmektedir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000; Kabapınar, 2009: 22).

1924 yılı programından başlanarak 1998 programına kadar, 1998 programı da dahil, yaparak yaşayarak öğrenmenin üzerinde durulmasına rağmen, bu durumun tam olarak sağlanamadığı ifade edilmiştir (Baysal, 2006a; Bektaş, 2009: 22). 1926, 1936, 1948, 1968 ve 1998 programlarında olguların parçalara bölünüp analiz edildiği, doğrudan gözlenip ölçülebilen davranışların temel alındığı 'davranışçı yaklaşım' benimsenmiştir. Bu kuram, öğrenciyi dış çevreden pasif olarak etkilenen bir varlık olarak gördüğü için, süreçte öğretmen aktifliği söz konusudur. Öğrencilerin kendilerini ifade edecekleri ortamlar çoğu zaman oluşturulamamıştır. Değişimin sürekli olduğu bir dünyada, bir insanın nasıl yetiştirilmesi gerektiği sorusuna verilen cevaplar değişmektedir. Bilginin pasif alıcısı olarak yetişen insanın, kararlar alıp sorunlarla baş edebilmesi, girişimci olması ve eleştirel düşünebilmesi çok zordur. Dünyadaki değişim, eğitim programlarında da değişimi gerektirmektedir. Bu sebeple 2005 programında yaklaşım değişikliğine gidilmiştir (Baysal, 2006b). 2005 Hayat bilgisi dersi programının amacı, öğrencilerin temel yaşam becerileri kazanıp kişisel niteliklerini olumlu yönde geliştirmelerine yardımcı olmak olarak ifade edilmiştir (Güleryüz, 2008: 78). Hayat Bilgisi dersi; bireyin yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan becerileri kazandıran, bireyin çevresi ile ilişki kurmasını, hangi ortamda nasıl davranması gerektiğini bilmesini sağlayan ve bireyin 'iyi bir vatandaş' olarak yetişmesinde önemli rolü olan bir derstir.

2005 Hayat Bilgisi dersi programı hazırlanırken; Türk milli eğitiminin ve ilköğretimin amaçları aracılığıyla bireylere kazandırılması hedeflenen nitelikler, Atatürk'ün öngördüğü eğitimsel amaçlar, UNESCO, UNICEF gibi uluslararası kuruluşlara göre bireye kazandırılması gereken özellikler, çeşitli ülkelerde eğitimle bireye kazandırılması istenen özellik-

ler, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Özel İhtisas Komisyonları tarafından belirlenen beceriler ve 2005 yılında uygulanmaya başlanan Hayat Bilgisi dersi programıyla ilgili değerlendirme çalışmaları gözden geçirilmiştir (Demir, 2016). 2005 yılı Hayat bilgisi dersi programı önemli değişiklikler içermektedir. 2004'te hayat boyu öğrenme anlayışının geliştirilmesi amaçlanmış; 2005 Hayat bilgisi dersi programı ile yapılandırmacı yaklaşım, davranışçı yaklaşımın yerini almıştır. Hedef ve davranış ifadeleri yerine 'kazanım' ifadesi ve ünite yaklaşımının yerine de 'tematik yaklaşım' kullanılmıştır (MEB, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşım, geçmiş tecrübelerden yola çıkıp bilginin tekrar oluşturulması, şekillenmesi anlamına gelir. Bu yaklaşımda öğrenme, aktif bir süreç olup öğrenci bilgiyi pasif bir şekilde almak yerine kendi deneyimleri, gözlemleri ve yorumları ile yapılandırır (Çiftçi, Sünbül ve Köksal, 2013).Yapılandırmacı yaklaşım, bireysel gelişimi desteklemek için öğretmeni geri planda tutup öğrenciyi ön plana çıkarır. Bu süreçte, öğrencinin içinde yaşadığı çevre ve geçirdiği yaşantılar etkilidir. Böylelikle bilgi, öğrenen tarafından öğrenenin kendine özgü bir şekilde yapılandırılır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgiyi yapılandırmanın; bireyin, kendi yaşantılarından anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Bireyin, çevresi ile ilgili karşılaştığı sorunların üstesinden gelmek için bilgiyi yapılandırmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu sürecin, yaşam boyu devam ettiği; bireyin önceki deneyimlerine, kavramlarına ve bilgilerine dayanarak karşılaştığı sorunları giderebilecek olası çözümler üreteceği düşünülmektedir (Ün Açıkgoz, 2014: 61).

APA tarafından yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının özelliklerini yansıtan bazı ilkeler ele alınmıştır. APA Merkezli Öğrenci İlkeleri, dört başlık altında sıralanmıştır. Bunlar: Bilişsel ve Üst Bilişsel Faktörler, Gelişimsel ve Sosyal Faktörler, Motivasyon ve Duygusal Faktörler, ve Bireysel Faktörlerdir (Schunk, 2014).

Bilişsel ve Üst Bilişsel Faktörler: Zor konuların öğrenilmesinin kişinin bu konu ile ilgili bilgi ve tecrübesinden yola çıkarak ona anlam yüklemesi gerçekleştiğinde kolaylaşacağı (Öğrenme İşleminin Doğası); gerekli olan zaman, destek ve eğitim rehberliği verildiğinde başarılı öğrencinin anlamlı ve uyumlu bilgi temsilleri oluşturabilmesinin sağlanacağı (Öğrenme İşleminin Hedefleri); başarılı öğrencinin yeni bilgiyi daha önceki öğrendikleriyle anlamlı şekilde birleştirebileceği (Bilginin Oluşturulması) ve karmaşık öğrenme hedeflerine ulaşmak için düşünce dağarcığı ile mantık yürütme stratejileri oluşturup kullanabileceği (Stratejik Düşünme); zihinsel tercihlerde üst düzey stratejilerin kullanılmasının yaratıcılık ve eleştirel düşünmeyi kolaylaştırabileceği (Düşünme

Hakkında Düşünme) ve öğrenmenin, kültür, teknoloji ve eğitim uygulamaları gibi çevresel faktörlerden etkilenebildiği (Öğrenme Bağlamı) maddelerinden oluşmakta,

Motivasyon ve Duygusal Faktörler: Öğrencinin motivasyonunun, neyin ne kadar öğrenildiğini etkilediği ve öğrencinin duygusal durumundan, inanç, ilgi, hedeflerinden ve düşünce alışkanlıklarından etkilendiği (Öğrenme Üzerindeki Motivasyon ve Duygusal Etkiler); öğrencinin öğrenme motivasyonuna, onun yaratıcılığının, üst düzey düşüncelerinin ve merakının katkı sağladığı ve öğrencinin içsel motivasyonunun kişisel ilgilerine yönelik görevlerle, kişisel seçim ve kontrol sağlayan görevlerle uyarıldığı (Öğrenme İçin İçsel Motivasyon); yoğunlaştırılmış öğrenci çabasının ve yönlendirilmiş pratiğin, karmaşık bilgi ve becerilerin edinimini kolaylaştırdığı ve bu süreçte öğrencilerin öğrenme motivasyonunun olması gerektiği aksi taktirde bunun ancak baskı ile gerçekleşeceği (Motivasyonun Çaba Üzerine Etkileri) maddelerinden oluşmakta,

Gelişimsel ve Sosyal Faktörler: Bireylerin gelişmesinin öğrenme için farklı fırsatlar ve engeller çıkardığı, öğrenmenin ise en çok; fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal alanlar içerisinde ve bunlar arasındaki gelişim farklılıkları göze alındığında etkili olacağı (Gelişimin Öğrenme Üzerindeki Etkileri) ile öğrenmenin sosyal etkileşim, kişiler arası ilişkiler ve iletişimden etkilendiği (Öğrenme Üzerindeki Sosyal Etkiler) maddelerinden oluşmaktadır ve son başlık olan Bireysel Farklılık Faktörleri ise; ön öğrenmeleri ve kalıtsal özellikleri sebebiyle tüm öğrencilerin, farklı stratejiler, yaklaşımlar ve yeteneklere sahip olduğu (Öğrenmede Bireysel Farklılıklar); öğrenciler arası dil, kültür ve sosyal çevre farklılıklarının dikkate alınmasının, öğrenmenin gerçekleşmesi için en etkili yol olduğu (Öğrenme ve Çeşitlilik) ve öğrencilerden beklentiye yüksek ve zorlayıcı koymanın, öğrenciyi öğrenme süreci ilerledikçe değerlendirmenin ve tanısal, süreç ve sonuç değerlendirmelerini de öğrenme sürecine dahil etmenin önemli olduğu (Standartlar ve Değerlendirmeler) maddelerinden oluşmaktadır (Schunk, 2014).

2005 Hayat bilgisi dersi programı, öğrencilerin aktif olup sürece etkin katılım göstererek öğreneceği bir program olarak tasarlanmıştır. Programda; bu dersin çocukları hayata hazırlamayı amaçladığı ve onları tüm yönleriyle değişimin öznesi ve nesnesi olarak gördüğü belirtilmiştir. Bu sebeple ‘birey’, ‘toplum’ ve ‘doğa’ adlarıyla üç öğrenme alanı ve bu öğrenme alanlarını içeren üç tema belirlenmiştir. Bunlar: ‘Okul Heyecanım’, ‘Benim Eşsiz Yuvam’ ile ‘Dün, Bugün, Yarın’ temaları olarak belirlenmiştir (Bektaş vd., 2009; Demir, 2016). 2005 Hayat bilgisi dersi programı ve kılavuzunda bu dersin toplu öğretim yaklaşımı temelinde oluşturul-

duğu; çocukların yaşadıkları toplumu, kendilerini, çevrelerini ve dünyayı tanımaları için tasarlandığı açıklanmıştır. Bu programda davranışçı yaklaşımdan ziyade, yapılandırmacı ve bilişsel öğrenme yaklaşımlarının dikkate alındığı görülmüştür (Bektaş, 2009). 2005 yılı Hayat bilgisi dersi programında küçük değişikliklerin yapılarak 2009 yılında yeni programın oluşturulduğu belirtilmektedir (Tay ve Baş, 2015).

2005 Hayat Bilgisi dersi programı, öğrencilere problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme, iletişim, Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, bilgi teknolojilerini kullanma, araştırma, girişimcilik, güvenlik ve korunmayı sağlama, kaynakları etkili kullanma, katılım, öz-yönetim, takım çalışması ve iş birliği, bilimin temel kavramlarını tanıma ve temalarla ilgili temel kavramları tanıma gibi temel yaşam becerileri kazandırmayı hedefler (MEB, 2005). Hayat bilgisi dersi programı ile öğrencilerin: ‘öz güven, öz saygı, sabır, sevgi, toplumsallık, hoşgörü, yardımseverlik, barış, yeniliğe açıklık, adalet, dürüstlük, doğruluk, kültürel değerleri koruyup geliştirme ve vatanseverlik’ kişisel nitelik ile değerlerini geliştirmelerine katkı sağlanacağı ifade edilmiştir (Güleryüz, 2008: 78). Programın öğrenme-öğretme sürecinde; bilginin hızla artıp var olan bilginin eskimesi sebepleriyle öğrencilere hazır bilgi aktarmak yerine onların etkin olduğu yöntemlerin kullanılması, öğrenciler arası bireysel farklılıkların dikkate alınması ve onların farklı zekâ alanlarına seslenilecek şekilde hareket edilmesi öngörülmektedir. Programın değerlendirme kısmı ise; yalnızca öğrenme ürünü değil, öğrenme sürecinin izlenip bunun sonucuna göre gerektiği durumlarda sınıf etkinliklerinin değiştirilip düzenlenmesi temeline dayandığı ifade edilmektedir. Programda; gösteri, anekdot, tartışma, proje, öz değerlendirme, sergileme, gözlem, görüşme, deney, sözlü sunum, öğrenci ürün dosyası (portfolyo), testler ve performans değerlendirme gibi değerlendirme araçlarının kullanılmasının önerildiği görülmektedir (MEB, 2005).

Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8’de uzman görüşleri doğrultusunda kategorilere ayrılıp sınıflanan, 1968, 1998 ve 2005 hayat bilgisi dersi programlarının ortak hedefleri verilmiştir.

Tablo 1

1968, 1998 ve 2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının “Vatandaşlık Katılımı” ile İlgili Ortak Hedefleri

Öğretim	programları	
Ortak hedeflerin	1968 programı	1998 programı
tasnifi		2005 programı
Vatandaşlık katılımı	Yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden	Türk Milletinin bireyi olmaktan gurur duyma Türkiye Cumhuriyeti devleti bütünlüğünün bilincinde olma Kendine güven duyma Demokrasinin temel kurallarını kavrayabilme Sorumluluğunu yerine getirebilme
		“A.1.10. Okul ve sınıf kurallarını belirleme çalışmalarına katılır ve bu kurallara uyar.” “A.1.15. Arkadaş edinir ve arkadaşıyla ilgili duygularını ona açıklar.” “A.1.20. Atatürk resmi, Türk bayrağı, İstiklal Marşı ve Atatürk’ün gençliğe hitabesinin sınıfta bulunma nedenleri hakkında sorular sorar.” “A.2.28. Kulüp çalışmaları ile ilgili olarak geliştirilen bir proje üzerinde arkadaşlarıyla işbirliği yaparak çalışır.” “A.2.30. Kulüp ve diğer grup çalışmalarında yapılacak işler konusunda arkadaşlarını yönlendirir, onları cesaretlendirir ve gerektiğinde yardımcı bulunur.” “B.3.20. Ailede kararlar alırken görüş bildirir ve kendisinin üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üreterek bunları uygular.” “B.3.44 İnsanların mutluluğunun bireylerin aile içerisinde ve ülke genelinde üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmelerine bağlı olduğunu kavrar.” “C.3.10.Cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için yapılması gerekenler hakkında fikirler üretir.”

Kaynak. (MEB, 1968; MEB, 1995; MEB, 2005)

*Ortak hedefler, araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda tasnif edilmiştir.

Tablo 1’de 1968, 1998 ve 2005 yılları öğretim programlarının hedefleri/kazanımları doğrultusunda, araştırmacı tarafından, ‘vatandaşlık katılımı’ başlığı altında sınıflanan ortak kazanımları verilmiştir.

Tablo 2

1968, 1998 ve 2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının “Sosyal Yaşam” ile İlgili Ortak Hedefleri

Öğretim	programları	
Ortak hedeflerin	1968 programı	1998 programı
tasnifi		2005 programı

Sosyal yaşam	Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden	İnsanlara sevgi ve saygı duyma	“A.1.5. Arkadaşlarının oyunlarına katılırken, onlarla oyun kurarken ve oynarken uygun davranışlarda bulunur.”
		Dayanışma ve işbirliği içinde olmayı alışkanlık haline getirme	“A.1.14. Arkadaşlarıyla iyi ilişkiler geliştirme konusunda yapması gerekenleri sözlü olarak ifade eder.”
	Daha iyi yaşama yeteneklerini geliştirme yönünden	Yaratıcı ve eleştirci düşünmeyi alışkanlık haline getirme	“A.1.26. Kulüp ve diğer grup çalışmalarında bir görevin tamamlanması için işbirliği yapar ve sorumluluğu paylaşır.”
		Aile hayatının önemini farkında olma	“B.1.6. Evde kuralların neden gerekli olduğunu açıklar.”
		Toplu yaşama kurallarına uyabilme	“B.1.13. Ailedeki yardımlaşmayı ve görev dağılımını araştırır, dayanışmaya günlük hayattan örnekler gösterir.”
			“B.1.16. Aile içinde görevlerini yerine getirirken kimlerden nasıl yardım alacağına karar verir.”
			“B.2.18. Aile içinde kimin kime, nasıl yardım ettiğini gözlemleyerek aile içinde üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üretir.”
			“A.3.4. Öğretmeni ve arkadaşları ile etkileşimde bulunurken ve iletişim kurarken uygun davranışlar gösterir.”
			“A.3.8. Öğretmeni, okul çalışanları ve arkadaşlarıyla ilişkilerinde gerektiğinde sorun çözme becerisini kullanır.”

Kaynak. (MEB, 1968; MEB, 1995; MEB, 2005)

*Ortak hedefler, araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda tasnif edilmiştir.

Tablo 2’de 1968, 1998 ve 2005 yılları öğretim programlarının hedefleri/kazanımları doğrultusunda, araştırmacı tarafından, ‘sosyal yaşam’ başlığı altında sınıflanan ortak kazanımları verilmiştir.

Tablo 3

1968, 1998 ve 2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının “Doğal Çevreye Duyarlılık” ile İlgili Ortak Hedefleri

Ortak hedeflerin tasnifi	Öğretim	programları	
	1968 programı	1998 programı	2005 programı
Doğal çevreye duyarlılık	Yakın çevreyi tanımayla ilgili yetenek ve becerilerin gelişmesi yönünden	Doğa olaylarının etkilerini kavrayabilme	“A.1.38. Sınıfını, okulunu ve çevresini temiz tutmak ve korumak için sorumluluk alır.” “B.1.1. Her canlının bir yuvaya ihtiyacı olduğunu fark eder.” “C.1.9.Canlıların hareketlerini ve seslerini birbirinden ayırt ederek özgün bir biçimde ifade eder.”
		Sorumluluğunu yerine getirebilme	“C.1.10. Mevsim değişikliklerine bağlı olarak canlıların yaşamlarındaki değişiklikleri fark eder.” “C.1.14.Doğal afetlerin çevreyi nasıl değiştirdiğini araştırır.”
		Canlı ve cansız varlıkları koruyabilme	“B.2.7.Ülkemizde meydana gelen doğal afetlere örnekler vererek doğal afetlerin yaşanmasında hem doğanın hem de insanların rolü olduğunu kavrar ve bunlardan korunma yollarını keşfeder.”
		Çevreyi koruyabilme	“C.2.17. Hava, su ve toprakta mevsimlere bağlı olarak meydana gelen değişiklikleri gözlemler.” “B.3.2. Canlıları sınıflandırarak evinde bitki yetiştirmeye veya hayvan beslemeye istekli olur ve onların ihtiyaçlarını sorumluluk alır.” “C.3.22.Birey, toplum ve çevre arasındaki karşılıklı bağımlılığı kavrar ve bunu gösteren örnekler verir.”

Kaynak. (MEB, 1968; MEB, 1995; MEB, 2005)

*Ortak hedefler, araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda tasnif edilmiştir.

Tablo 3’te 1968, 1998 ve 2005 yılları öğretim programlarının hedefleri/kazanımları doğrultusunda, araştırmacı tarafından, ‘doğal çevreye duyarlılık’ başlığı altında sınıflanan ortak kazanımları verilmiştir.

Tablo 4

1968, 1998 ve 2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının “Mustafa Kemal Atatürk” ile İlgili Ortak Hedefleri

	Öğretim	Programları	
Ortak hedeflerin tasnifi	1968 programı	1998 programı	2005 programı
Mustafa Kemal Yurttaşlık Atatürk görevleri ve sorumlulukları yönünden		Atatürk’e sevgi ve saygı duyma Atatürk ilke ve inkılaplarını temel özellikleriyle tanıyabilme	“A.1.20. Atatürk resmi, Türk bayrağı, İstiklal Marşı ve Atatürk’ün Gençliğe Hitabesi’nin sınıfta bulunma nedenleri hakkında sorular sorar.” “A.1.21. Atatürk’ün hayatını öğrenmeye istekli olur.” “C.1.6. Atatürk’ün çocukluk anılarını araştırarak sınıfta sunar.” “A.2.24. Atatürk’ün öğrenim hayatı hakkında araştırma yapar ve bulgularını canlandırır.” “B.2.28. Atatürk’ün önderliğinde Türk milletinin sahip olduğu hak ve hürriyetleri araştırır.” “B.3.30. Atatürk’ün insan hak ve hürriyetlerine verdiği önemi açıklar.” “C.3.6. Atatürk’ün kişilik özellikleriyle ulusal bir lider olması arasında bağlantı kurar.” “C.3.7. Atatürk’ün ulusal bir lider olarak Türk Milleti’ne yaptığı hizmetleri açıklar.”

Kaynak. (MEB, 1968; MEB, 1995; MEB, 2005)

*Ortak hedefler, araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda tasnif edilmiştir.

Tablo 4’te 1968, 1998 ve 2005 yılları öğretim programlarının hedefleri/kazanımları doğrultusunda, araştırmacı tarafından, ‘Mustafa Kemal Atatürk’ başlığı altında sınıflanan ortak kazanımları verilmiştir.

Tablo 5

1968, 1998 ve 2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının “Kültürel Kazanç” ile İlgili Ortak Hedefleri

Ortak hedeflerin tasnifi	Öğretim	programları	
	1968 programı	1998 programı	2005 programı
Kültürel Kazanç	Yakın çevreyi tanımayla ilgili yetenek ve becerilerin gelişmesi yönünden	Türk Milleti’nin kültürel değerlerini benimseme Ülke ve dünya olaylarına duyarlı olma Turizmin önemini kavrayabilme	“A.1.11. Türk bayrağını ve istiklal marşını tanıır ve bunlara saygı gösterir.” “A. 2. 6. Türk bayrağına ve İstiklal Marşı’na neden saygı gösterilmesi gerektiğini açıklar.” “A.2.25. Milli bayramları kutlamak amacıyla hazırlık yapar ve kutlama için alternatifler üretir.” “A.2.26.Dini bayramların, milletimizin paylaşım ve dayanışma içine girdiği özel günler olduğunu fark eder ve bayram kutlamalarına katılır.” “B.2.36. Yaşadığı yerleşim biriminin ve vatanının kendisi için özel bir yer olduğunu fark ederek ülkesini de bir ‘yuva’ olarak görür.” “B.3.43.Bir evin farklı işlevlere sahip bölümleri ile ülkenin farklı özelliklere sahip yerleri arasında bir benzerlik görür; evin bütünlüğü ile Türkiye’nin bütünlüğü arasında bağlantı kurar.” “C.3.8.Diğer ülkelerin bayraklarını inceleyerek bayrağımızla olan benzerliklerini ve farklılıklarını belirtir.” “C.3.9. Bayram kutlamalarına katılarak Milli bayram günlerimizle geçmişte yaşanan tarihi olaylar arasında bağ kurar.”

Kaynak. (MEB, 1968; MEB, 1995; MEB, 2005)

*Ortak hedefler, araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda tasnif edilmiştir.

Tablo 5’te 1968, 1998 ve 2005 yılları öğretim programlarının hedefleri/kazanımları doğrultusunda, araştırmacı tarafından, ‘kültürel kazanç’ başlığı altında sınıflanan ortak kazanımları verilmiştir.

Tablo 6

1968, 1998 ve 2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının “Sağlık” ile İlgili Ortak Hedefleri

Öğretim programları		
Ortak hedeflerin 1968 programı tasnifi	1998 programı	2005 programı
Sağlık	Daha iyi yaşama yeteneklerini geliştirme yönünden	Sağlığını koruyabilme
		“A.1.8. Kişisel bakımını sağlamak için yapabileceklerini belirler.” “A.1.16. Beslenme saatinde temizlik ve görgü kurallarına uyar.” “A.1.23. Sağlığını korumak için aşı olması gerektiğini anlar ve aşı olmaktan kaçınmaz.” “A.1.38. Sınıfını, okulunu ve çevresini temiz tutmak ve korumak için sorumluluk alır.” “A.2.3. Gerektiğinde büyüklerinden yardım alarak kişisel bakımını yapar.” “A.2.7. Neden dengeli ve düzenli beslenmesi gerektiğini araştırır ve anlatır.” “A.2.16. Sağlığını koruma sorumluluğunu üstlenir ve okulda sağlığını korumak için yapması gerekenleri açıklar.” “B.2.9. Sağlıklı büyüme ve gelişme ile kişisel bakım, spor, dengeli beslenme arasındaki ilişkiyi açıklar.” “C.2.23. Yaşadığı çevreyi temiz tutmanın kendi sağlığı ve gelişimiyle ilişkili olduğunu kavrar.” “A.3.16. Dengeli ve düzenli beslenmek için doğal ve sağlıklı ürünleri tüketir.” “A.3.17. Kendi sağlığı kadar arkadaşlarının sağlığını da korumaktan sorumlu olduğunu kavrar.”

Kaynak. (MEB, 1968; MEB, 1995; MEB, 2005)

*Ortak hedefler, araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda tasnif edilmiştir.

Tablo 6’da 1968, 1998 ve 2005 yıllarındaki hayat bilgisi dersi öğretim programlarının hedefleri/kazanımları doğrultusunda, araştırmacı tarafından, ‘sağlık’ başlığı altında sınıflanan ortak kazanımları verilmiştir.

Tablo 7

1968, 1998 ve 2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının “Ekonomik Yaşam” ile İlgili Ortak Hedefleri

Öğretim		programları	
Ortak hedeflerin tasnifi 1968 programı		1998 programı	2005 programı
Ekonomik yaşam	Ekonomik yaşama fikri ve yetenekleri geliştirme yönünden	Bilinçli bir tüketici olabilme	<i>“A.1.4. Bir gününü nasıl geçireceğini planlar ve yaptığı plana uyar.”</i> <i>“A.1.19.Okul ve sınıf eşyalarını tanır ve özenli kullanır.”</i> <i>“A.1.36.Okuldaki kaynakların neden bilinçli tüketilmesi gerektiğini açıklar.”</i> <i>“B.1.10.Kişisel eşyalarını özenli kullanır.”</i> <i>“B.1.23.Evlerde kullanılan kaynakların hayatımızdaki yerini ve önemini belirtir.”</i> <i>“B.1.24.Paranın değişim aracı olarak işlevini fark eder.”</i> <i>“B.1.25.Aile bütçesi hazırlama çalışmalarına katılarak paranın sınırlı bir kaynak olduğunu keşfeder.”</i> <i>“A.2.17.Arkadaşları ile birlikte oynamak, çalışmak ve özel günleri kutlamak için plan yapar ve planını uygular.”</i> <i>“A.2.22.Bilinçli tüketici olmanın ayırt edici özelliklerini araştırarak okuldaki kaynakları bilinçli tüketmenin önemini açıklar.”</i> <i>“B.2.30.İnsanların niçin tasarruf yaptıklarını araştırır ve yeterli para biriktirinceye kadar isteklerini erteler.”</i> <i>“B.2.33.Evdeki kaynakları bilinçli olarak tüketir.”</i> <i>“A.3.15.Kişisel bakımını yaparken kaynakları tutumlu kullanır.”</i> <i>“A.3.22. Tüketici olarak sahip olduğu hakları bilir ve bilinçli tüketici davranışları sergiler.”</i> <i>“B.3.24.Kendi parasını uygun biçimde, önceliklerini belirleyerek harcar.”</i> <i>“B.3.26.Kaynakları bilinçli olarak tüketmenin aile bütçesine katkısını açıklayan yazılı, sözlü ya da görsel etkinliklerde bulunur.”</i> <i>“B.3.28. İnsanların nelerden ve nasıl tasarruf edebildiklerini araştırır.”</i>
	Daha iyi yaşama yetenekleri geliştirme yönünden		

Kaynak. (MEB, 1968; MEB, 1995; MEB, 2005)

*Ortak hedefler, araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda tasnif edilmiştir.

Tablo 7’de 1968, 1998 ve 2005 yılları öğretim programlarının hedefleri/kazanımları doğrultusunda, araştırmacı tarafından, ‘ekonomik yaşam’ başlığı altında sınıflanan ortak kazanımları verilmiştir.

Tablo 8

1968, 1998 ve 2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının “Meslek Seçimi ve Meslek Hayatı” ile İlgili Ortak Hedefleri

Ortak hedeflerin tasnifi	Öğretim	programları	
	1968 programı	1998 programı	2005 programı
Meslek seçimi ve meslek hayatı	Yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden	Okulun kendine kazandırdıklarının farkında olma	“A.1.3. Neleri kolayca yapabileceğine ve neleri yapmaktan hoşlandığına karar verir.” “A.1.24. Görev almak istediği kulübü tercih etme nedenini açıklar.”
	Daha iyi yaşama yeteneklerini geliştirme yönünden	Planlı çalışmayı alışkanlık haline getirme Sorumluluğunu yerine getirebilme	“B.1.20. Ailesindeki lideri/liderlerin ailedeki rolünü fark eder.” “A.2.1. Okulla ilgili günlük işlerini öncelik sırasına koyarak her işi belirlenen zaman içinde yapar.” “A.2.8. Okulda kendisinin ve arkadaşlarının güçlü yanlarını tanır.” “A.2.20. Çevresindeki insanların mesleklerinin farklı özellikler gerektirdiğini açıklar.” “B.2.13. Yakın çevresindeki kişilerin iş ve meslekleriyle ilgili gözlemler yaparak bu kişilerin hayatımızı kolaylaştırmak için neler yaptıklarını açıklar.” “B.2.14. Her iş ve mesleğin gerekli ve saygın olduğunu takdir ederek herhangi bir mesleğin insanların hangi ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olduğunu araştırır.” “C.2.8. Geçmişte kabul gören mesleklerle günümüzde kabul gören meslekler arasındaki farklılıkları araştırır.” “A.3.23. Nasıl daha iyi öğrendiğini açıklayarak kendisine uygun öğrenme tekniklerini seçer ve kullanır.” “B.3.12. Hayatımızı kolaylaştırmak için çalışanları tanır ve yaptıkları işleri açıklar.” “B.3.13. Hayalindeki meslekle ilgili duygu, düşünce ve beklentilerini sanat yoluyla ifade eder.” “B.3.32. Kişisel olarak gelişimine uygun amaçlar belirleyerek bu amaçlara ulaşmak için izleyeceği aşamaları planlar.” “B.3.33. Amaçlarına ulaşabilmek için kişisel olarak çaba harcaması gerektiğini kabul eder ve karşılaşılabileceği eleştirilere açık olur.”

Kaynak. (MEB, 1968; MEB, 1995; MEB, 2005)

*Ortak hedefler, araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda tasnif edilmiştir.

Tablo 8’de 1968, 1998 ve 2005 yılları öğretim programlarının hedefleri/kazanımları doğrultusunda, araştırmacı tarafından, ‘meslek seçimi ve meslek hayatı’ başlığı altında sınıflanan ortak kazanımları verilmiştir.

2009 Hayat bilgisi dersi programındaki değişiklik ve düzenlemelerle 2015 programı oluşturulmuştur. 2015 Hayat bilgisi dersi programı, gerek programın vizyon kısmında kullandığı ifadeyle gerek programın ünite temelli yaklaşıma sahip olmasıyla gerek kazanım, beceri sayılarının ve ders saatlerinin azaltılmasıyla 2009 Hayat bilgisi dersi programından farklılık gösterir. Ayrıca 2015 programı, 2009 programındaki ‘öğrenme alanı’ anlayışını terk etmiş, 2009 programındaki ‘Okul Heyecanım, Benim Eşsiz Yuvam, Dün Bugün Yarın’ üniteleri değişip yerine ‘Ben ve Okulum, Ailem ve Evim, Sağlıklı Hayat, Güvenli Hayat, Ülkemi Seviyorum ve Doğa ve Çevre’ temaları gelmiştir. Programın eğitim durumları, Atatürkçülükle ilgili konuların kazanımlarla ilişkilendirilmesi ve değerlendirme kısmındaki açıklamalar oldukça azaltılmış, 2009 yılında, her bir kazanım için ayrı olarak verilen etkinlikler 2015 programında tamamen kaldırılmıştır. 2009 programında 1.sınıfta 86, 2.sınıfta 95 ve 3.sınıfta 111 olmak üzere toplam 292 kazanım yer alırken; 2015 programında 1.sınıfta 54, 2.sınıfta 49 ve 3.sınıfta 43 olmak üzere 146 kazanımın yer aldığı belirtilmektedir (Tay ve Baş, 2015).

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’ne (TYÇ) Dair Tebliğ ve eki 2/1/2016 tarihli ve 29581 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. 2017 Hayat bilgisi dersi programında da bu yeterliliklere değinilmiş, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olarak tasarlanan, tüm öğretim kademelerinde, genel ve mesleki eğitim ve öğretim programları ve farklı öğrenme şekilleriyle kazanılan yeterlilikleri gösteren bir çerçeve olduğu vurgulanmıştır. Bu çerçevede, hayat boyu öğrenmeye yönelik olarak her bireyin edinmesi beklenen 8 anahtar yetkinliğin: ‘Ana dilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, yabancı dillerde iletişim, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, dijital yetkinlik, kültürel farklılık ve ifade ile inisiyatif alma ve girişimcilik algısı’ olduğu belirtilmiştir (MEB, 2017).

Ünite temelli yaklaşımla hazırlanan 2017 Hayat bilgisi dersi taslak programında, bir önceki programda (2015) yer alan: ‘Ben ve Okulum, Ailem ve Evim, Sağlıklı Hayat, Güvenli Hayat, Ülkemi Seviyorum ve Doğa ve Çevre’ temaları; ‘Okulumuzda Hayat, Evimizde Hayat, Sağlıklı Hayat, Güvenli Hayat, Ülkemizde Hayat ile Doğada Hayat’ olarak değiştirilmiştir. Yeni programda 1.sınıfta 50, 2.sınıfta 50 ve 3.sınıfta 43 olmak üzere toplam 143 kazanım bulunmaktadır (MEB, 2017).

2018 hayat bilgisi programı incelendiğinde; dersin özel amaçlarının 14 madde ile belirtildiği, öğrencilerin kazanması hedeflenen 23 becerinin

yer aldığı, program uygulamasında dikkat edilecek hususların bulunduğu bir başlığın yer aldığı ve bu başlıkta; okul içi ve dışı uygulamalara vurgunun yapılıp okul-yaşam bağının kurulması ve esneklik ilkesinin öneminin ortaya çıkarıldığı görülmektedir. Yakın çevre ve öğrencinin süreçte aktifliği ön planda olup belirli gün ve haftalara değinilmesi önerilmekte; ancak hangi haftaların ve nasıl uygulanacağı açıklanmamaktadır. Programda genel amaçlar, değerler, temel yaşam becerileri, kavramlar, ünite ve kazanım ifadeleri yer almaktadır. Bu doğrultuda; ‘Okulumuzda Hayat, Evimizde Hayat, Sağlıklı Hayat, Güvenli Hayat, Ülkemizde Hayat ve Doğada Hayat’ olmak üzere 6 ünite olarak ifade edilmiştir. 1. Sınıf düzeyinde 53 kazanım, 144 ders saati; 2.sınıf düzeyinde 50 kazanım 144 ders saati ve 3.sınıf düzeyinde de 45 kazanım 108 ders saati yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

1.2. Hayat Bilgisi Dersinin Önemi

Hayat Bilgisi dersi; öğrencilerin yaşadıkları toplumun, bu toplumdaki insanların yaşayışlarının ve doğal çevrenin tüm yönlerinin sahip olduğu doğallık içerisinde ele alınarak öğrencilerin gelişimine uygun şekilde düzenlendiği bir ders olarak tanımlanmaktadır (Bektaş, Dündar, Horzum, İnal, Karabağ ve Öztürk, 2009).

Hayat Bilgisi öğretiminin temel amacı, öğrencilerde yaşadığı topluma uyumlarını sağlayıcı bilgi, tutum ve beceriler geliştirmektir (Güleryüz, 2008: 73). Çocuğun çevresine ‘olumlu’ ve ‘etkin’ bir şekilde uyum sağlamasını gerçekleştirme sürecindeki ilk ders, Hayat Bilgisi dersi olarak görülmektedir (Binbaşıoğlu, 2003). Bu dersin, yaşantı içindeki durum, olay, olguları konu alanına alıp bireyi yaşama hazırlama amacı taşıdığı ve bunu yaparken de yakın çevreden hareketle, farklı disiplinlerden de yararlanıp bu alanlara ön hazırlık oluşturduğu ifade edilmektedir (Çelik, 2020).

Hayat Bilgisi dersi aracılığıyla öğrencilerin, küçük yaşlardan itibaren, içinde bulundukları toplumsal ve kültürel çevreyi incelemeleri, bu çevreye ait sorunlar hakkında doğru bilgiler elde etmeleri ve çevreye uyum süreçlerinde iyi alışkanlıklar edinip kendileri için gerekli olan becerileri kazanmaları amaçlanır (Binbaşıoğlu, 1987: 1). Çocuğun içinde bulunduğu çevreyi tanıması, çevre sorunları hakkında bilgi sahibi olmasının; onun çevresine ve topluma kolay adapte olmasını sağlayacağı ve böylelikle daha duyarlı bir vatandaş olma yolunda ilk adımın atılmış olacağı düşünülmektedir.

Hayat Bilgisi dersi çocuğa bilgiden ziyade, olumlu tutum ve davranışlar kazandırılmasını, onun çevreyle olan ilişkilerini geliştirmeyi ön planda tutan bir derstir. Öğrenciler, içinde bulunduğu toplumun sorunlarını kendi zihin düzeylerine göre bu ders sayesinde öğrenirler. Tüm bu sebeplerden dolayı hayat bilgisi dersinin, diğer derslere de temel olan bir ders olduğu belirtilmektedir (Binbaşıoğlu, 1987).

Okula başlayan çocuğun, hayat bilgisi dersi sayesinde bir ‘bütün’ halinde gelişeceği; yine bu ders sayesinde çocuğun çevreye olan farkındalığının artacağı ve çevreye uyumunun da kendi isteğiyle gerçekleşeceği düşünülmektedir (Binbaşıoğlu, 2003).

Williams-Sieghfredsen (2012)’e göre; çocukların deneyim, deneme ve yanlışlarla, aktif ve etkileşimli etkinliklerle ve gözlemle daha iyi öğrendikleri ifade edilmektedir. Hayat bilgisi dersinin hayatı yansıyan bir ders olması, her bilgi ve becerinin zamanı geldikçe öğretilmekle birlikte çocukların yakın çevrelerini gözlemlemelerinin, bu ders için önemli olması gibi sebeplerle, hem bu ders hem diğer dersler açısından, öğrenmenin daha etkili olmasında bu dersin öğretiminin oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (Tay ve Uçuş-Güldalı, 2017).

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi* (12.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baysal, Z. N. (1995). *İlkokullarda hayat bilgisi dersinin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü, İstanbul.
- Baysal, Z. N. (2006a). Hayat bilgisi: toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baysal, Z. N. (2006b). Hayat bilgisi dersi öğretim programı'na ilişkin ek açıklamalar. K. Kiroğlu (Ed.), *İlköğretim programları* içinde. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bektaş, M., Dündar, H., Horzum, M. B., İnal, S., Karabağ, G., ve Öztürk, E. (2009). Hayat bilgisi dersinin dünü bugünü. S. Ögülmüş (Ed.), *İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı* içinde (s. 14-27). Ankara: Pegem Akademi.
- Binbaşıoğlu, C. (1987). *Özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Çelenk, S., Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler (program geliştirme ilke ve teknikleri açısından değerlendirilmesi)*. A. Tazebay (Ed.), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelik, Ö. (2020). Hayat bilgisi dersinin amacı, kapsamı ve içeriği. V. Aktepe & M. Gündüz (Ed.), *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Çiftçi, S., Sünbül, A. M. ve Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(9), 281-295.
- Demir, M. K. (2016). Hayat bilgisi öğretim programının değiştirilmesi gerekçelerine dair öğretmen adayı görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47, 157-171.
- Güleryüz, H. (2008). *Hayat bilgisi öğretimi ve programı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, M. M. (2010). *Türkiye'de ilköğretim hayat bilgisi dersi programı değişiklikler, düzenlemeler, güncellemeler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü, Konya.
- Kabapınar, Y. (2009). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1968). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (1995). *İlkokul programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1998). İlköğretim okulu hayat bilgisi programı. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 61(2484), 6-128.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim 1. 2. ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özdemir-Özbey, S. (2001). *Türkiye’de hayat bilgisi öğretim programlarının tarihsel gelişimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü, İzmir.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (Ed.) (2002). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla*. M. Şahin (Çev.) (3.Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2010). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu* (6.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyet’in kuruluşundan günümüze Türkiye’de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2(8), 402-410.
- Tay, B. ve Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341-374.
- Tay, B. ve Uçuş-Güldalı, Ş. (2017). Hayat bilgisi öğretiminde okul dışı öğrenme çevreleri. B. Tay (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi içinde* (ss. 225-256). Ankara: Pegem Akademi.
- Ün Açıkgöz, K. (2014). *Aktif öğrenme* (13.Baskı). İzmir: Biliş Yayınevi.
- Williams-Sieghfredsen, J. (2012). Understanding the danish forest school approach early years education in practice. USA: Routledge.

“

Bölüm 4

İLKOKUL ÇAĞINDAKİ ÇOCUĞUN GELİŞİMSEL SÜRECİ VE HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİ*

Gülşah KURU¹

Hanife KESKİN²

1 Arş. Gör. Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Muş, g.kuru@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2428-9972

2 Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, İzmir, hanife.keskin@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9564-4332

*Tez No: 534453, Yüksek Lisans Tezi, Hayat Bilgisi Öğretimi Kazanımlarının Süreç İçinde Yurttaşlar Üzerindeki Etkilerini Ölçmeye Yönelik Görüşlerin İncelenmesi tezinden üretilmiştir. (Yazar: GÜLŞAH KURU, Danışman: HANİFE KESKİN)

”

1.1. İlkokul Çağındaki Çocuğun Gelişimsel Süreci

Toplumsal bakış açısına göre eğitim; genç kuşak üzerinde, yaşlı kuşağın uyguladığı eylem olarak tanımlanmaktadır. Bireysel veya psikolojik bakış açısına göre ise; bireyin bedensel ve zihinsel potansiyelini geliştirebilmesi için gerekli eğitsel koşulların oluşturulup onları başarılı kılma süreci olarak ifade edilmektedir (Dinçer, 2002: 2).

Eğitim, doğuştan ana-babanın çocuğa kazandırdığı alışkanlıklarla ve öğrettiği değerlerle başlar. Aile, arkadaş çevresi, sokak, iletişim araçları, toplumsal örgütlenmeler, kendi deneyimlerimizin hepsi öğrenmeye etki eder (Sarıhan, 2007: 9). İlköğretim; kadın-erkek tüm vatandaşların milli amaçlar doğrultusunda; bedensel, zihinsel ve ahlaki doğrultuda gelişmelerine yardımcı olan temel eğitim ve öğretim olarak tanımlanmaktadır (Çınar, 2008). Eğitim öğretim sürecinin öznesi olan çocuklar, içinde bulundukları dönem itibariye bazı gelişim özelliklerine sahiptir.

Gelişim, organizmanın büyüme, olgunlaşma ve öğrenmenin gerçekleşmesi ile zihinsel, bedensel, dil, duygusal ve sosyal açılarından ilerleme gösteren bir değişim olarak tanımlanmaktadır. Kişinin içinde bulunduğu yaşam döneminde yerine getirmesi gereken görevler, bu dönemde kazanması ve geliştirmesi gereken özellikler ile davranışlar, bebeklik ve ilk çocukluk döneminde fiziksel ve psikomotor alanlarda daha fazla iken; daha sonraki dönemlerde sosyal ve kişilik alanında kendini göstermektedir (Yıldırım, 2015). Öğrencilerin duygularını rahatlıkla ifade edebilmesi, kendisini iyi tanıyıp kendi adına daha iyi kararlar verebilmesi, her açıdan gelişebilmesi önemlidir. Bu sebeple birey; fiziksel, sosyal, benlik kavramı, bilişsel ve kariyer gelişim alanlarıyla birlikte düşünülmelidir (Yüksel, 2003).

Temel eğitim döneminin içinde yer alan 8-12 yaşlar arasını kapsayan ve ikinci çocukluk dönemi olarak adlandırılan dönem, çocuğun sosyal ilişkileri gerçek anlamda kurmaya başladığı dönem olarak ifade edilmektedir. Bu dönemde okula başlayan çocuğun kazandığı yeni beceriler ve yüksek zihinsel işlevler çok önemlidir (Şendil, 1995).

Bu dönemde çocukların uzadığı, ağırlaştığı ve güçlendiği, fiziksel becerilerini kullanmada daha becerikli olup yeni bilişsel beceriler geliştirdiği, bu dönem çocuklarının toplam beyin hacimlerinin stabilize hale gelip beynin birçok bölümünde önemli değişimlerin ortaya çıkmaya devam ettiği ifade edilmektedir. Motor becerileri açısından da önceki döneme kıyasla daha yumuşak ve koodineli beceriler geliştirdikleri söylenebilir. Çocukların, ellerini daha becerikli kullanmaya başlayıp yazı için daha ince kalem tercih ettiği ve harflerin ters yazımının daha az gözlendiği belirtilmektedir (Öztürk, 2017).

İlkokul çağındaki çocuk, dil gelişimi açısından da daha aktiftir. Alfadaki harflerin dildeki sesleri temsil ettiğini (alfabetik prensibi) öğrendikleri, çocukların 6 yaşındaki sözcük bilgilerinin ortalama 14000 sözcükken, 11 yaşına gelindiğinde ortalama 40000 sözcüğe ulaştığı ifade edilmektedir. Sözcük dağarcığının artmasının, sınıflandırma sürecini de kolaylaştırdığı, mantıksal muhakeme, analitik becerisi, karşılaştırma yapma, kişisel fikir belirtme becerilerinin arttığı belirtilmektedir. Çocuklar bu dönemde, anlamlı tanımlamalar, tarifler ve öyküler oluşturacak şekilde cümleleri birbiriyle ilişkilendirirler. Bu durumların onlardan öncelikle sözel ifade yoluyla belirtmesinin istenmesi gerektiği ve sonrasında yazılı ödevlerin beklenmesi gerektiği vurgulanır (Öztürk, 2017).

Çocukluk döneminin sonlarında olan bir çocuğun, ailesi dışındaki çevresinde kendini kanıtlayabilmek için, kendiyile ilgili olumlu bir duyguya ihtiyaç duyduğu bilinmektedir. Bu yaşlardaki çocuğun kendisini algılama biçiminin; onun çocukluk ve yetişkinlik dönemlerindeki başarısı, sosyalliği ve duygusallığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olacağı ifade edilmektedir (Yavuzer, 2016: 16).

Bu dönemdeki çocukların, kendini anlama toplumsal kıyas gibi sosyal ve psikolojik karakteristiklerinin giderek arttığı, bakış açısı kazanma, benlik saygısı kazanma, duygulardaki değişiklikler, gurur ve utanç gibi karmaşık duyguların artması, eşitlik düşüncesi ve ahlaki kişiliğe ilgi artışı gibi durumlarla karşılaştıkları bilinmektedir (Erden, 2017).

İlkokulda sosyal becerilerin geliştirilmesi, çocuğun ilerleyen yaşlarda çevreye uyum sağlaması, girdiği ortamlarda rahat tavır sergileyip ortama kolayca uyum sağlayabilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu dönemde çocuklara kazandırılacak olan sorumluluk bilinci, iletişim becerisi, iş birliği, yardımlaşma ve paylaşma becerileri onun davranışlarına yansıyacak ve bu davranışların alışkanlık haline getirilmesine temel atılmış olacaktır.

Fiziksel gelişim ile öğrenme birbiriyle ilişkilidir. Fiziksel gelişimi normal olan çocukların öğrenmeleri de olumlu etkilenmesine karşın; fiziksel gelişimi yavaş olan çocukların öğrenmeleri olumsuz etkilenir. Fiziksel gelişim, çocuğun davranışlarını da etkiler. Örneğin: Kendini fiziksel anlamda yeterli hisseden çocuk, ne yapabileceğini bilir ona uygun aktivitelerde bulunur. Fiziksel anlamda iyi gelişmemiş çocuksa bu aktivitelerden geri kalır bu durum çocuğun duygularına da yansır ve çocuğun kendine olan güveni azalır (Orçan, 2011). Öğretmenler, çocukların fiziksel gelişim ihtiyaçlarını fark edip bu ihtiyaçlara uygun olan ve onların aktif katılım sağlayacağı olanaklar sunmalıdır.

Bilişsel gelişim; bireyin, bebeklik döneminden yetişkinlik dönemine kadar, kendisini, çevresini ve dünyayı anlayıp anlamlandırma yollarını arama sürecindeki düşünsel ve duygusal etkinlikler olarak tanımlanabi-

lir. Bilişsel gelişimi evrelere göre sınıflayan ilk psikoloğun Piaget olduğu ifade edilmektedir (Aydın, 2003). Piaget, bilişsel gelişimin olgunlaşma ve bireyin çevreye uyum sağlaması sonucunda gerçekleşeceğini ifade etmektedir (Ergin ve Yıldız, 2012: 107-108).

Jean Piaget'e göre bilgi, öğrencilerin kendilerinin keşfedip yapılandırıldığı bir sürece dayanmalıdır. Ona göre, zihinsel yapıların örgütlenmesinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve çocukların en iyi, kendi somut yaşantılarından öğrendikleri belirtilmektedir. Piaget zihinsel gelişimi dört dönem halinde incelemiştir. Bunlar: Duyusal Motor Dönem (0-2 yaş), İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş), Somut İşlemler Dönemi (7-12 yaş) ve Soyut İşlemler Dönemi (12 yaş ve üzeri). İlkokul çağındaki çocuk, işlem öncesi dönemin sonuna gelmiş somut işlemler dönemine geçmiştir. Somut işlemler döneminde çocukta mantıklı düşünme başlar. Çocuğun duyu organlarıyla algılayabildiği işlemler, yaşantılar önemlidir. Çocukların öğrenme ortamları da buna uygun olarak onların yaparak-yaşayarak öğrenmelerini destekleyecek nitelikte düzenlenmelidir (Yıldırım, 2015: 61). Piaget'in zihinsel gelişimi yaşa ve evrelere göre biçimlendirmesi eleştirilebilir. Bireysel farklılıklar ve çevre faktörünün bu sınıflandırmada fazla dikkate alınmaması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bu evreler yaşa sıkı sıkıya bağlı değildir. Bazı dönemlerde öğrencide bir önceki dönem özelliklerine rastlanabilir.

Jerome Bruner; bilişsel gelişimi, bireyin yaşam boyu devam eden bir süreci olarak tanımlamaktadır. Gelişimin; eylemsel (enactive), imgesel (imaginative) ve sembolik (symbolic) olarak adlandırılan üç gelişim döneminden oluştuğunu ifade etmektedir (Aydın, 2003: 44-45). Eylemsel dönemde (0-3 yaş) çocuk çevreyi anlamak için onu keşfetme yolları arar ve dikkatle etrafına bakan bebek, çevresi hakkında genel bilgileri kazanır. İmgesel dönemde görsel bellek gelişmiş olup çocuklar bir nesneyi, olayı görmeden resmedebilir. Bruner sembolik dönemde çocuğun bilişsel gelişiminin güçlü olduğunu kabul eder ve çocuğun az sembolle çok şey ifade edebildiğini savunur (Orçan, 2011).

Lev Semonovich Vygotsky'e göre çocuğun sosyal çevresi, onun bilişsel gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Vygotsky, çocuğun bilişsel gelişiminin etkilenmesinde akranlarının ve yetişkinlerin rolünün çok önemli olduğunu vurgular. Çocuğun sosyal çevresinin yardımı, desteği onun metabiliz seviyesini ve özyeterlilik yeteneğini geliştirir (Yıldırım, 2015). Öğretmen, öğrencilerinin akranlarıyla iş birliği kurmasını sağlamalı, gerektiği durumda akran öğretiminden yararlanmalıdır. Çocuklar çalışmalarında aşırı derecede bağımsız bırakılmamalı, çocukların aileleriyle iletişim kurulup onların da bu süreci desteklemesi sağlanmalıdır.

Vygotsky'e göre öğretim, öğrenciyi yeni ve daha ileri hedeflere yöneltebildiği ölçüde başarılıdır. Ancak bilişsel gelişimde, bireysel farklı-

lıklar bulunduğu unutulmamalıdır (Aydın, 2003: 47). Her çocuğun aynı düzey ve hızda öğrenme sağlamadığı göz önünde bulundurulmalı, süreçte çocuğun yetişkinlerle ve akranlarıyla etkileşim içerisinde olmasına önem verilmelidir.

Piaget ve Vygotsky'nin düşünceleri arasında farklar bulunmaktadır. Piaget, gelişimin öğrenmeden önce geldiğini savunurken Vygotsky, öğrenmenin gelişimden önce geldiğini; Piaget, çocukların benmerkezci konuşmadan sosyal konuşmaya geçtiğini savunurken Vygotsky, çocuğun beyninin doğuştan sosyal olduğunu ve dolayısıyla benmerkezci konuşmasının da sosyal olduğunu; Piaget, 'kardeş' kavramı gibi göreceli kavramların 11-12 yaşta kazanılacağını belirtirken Vygotsky, bu konuda kavramları, kendiliğinden edinilen ve öğretilen kavramlar olarak ikiye ayırıp kendiliğinden edinilen kavramların günlük hayatta kullanılan kavramlar olup öğretilen kavramların ise; okulda karşılaşılan kavramlar olduğunu savunur (Ergin ve Yıldız, 2012).

Piaget, çocukların çevrelerini bireysel etkileşimleri yoluyla öğrendiğini savunurken Vygotsky, öğrenme üzerinde diğer insanların etkisini; Piaget, bireyci ve içsel görüşlere önem verip gelişimde biyolojik etkenler üzerinde dururken Vygotsky ise; toplumsal çevreyle etkileşime önem verip gelişimde toplumsal etkenleri savunur (Orçan, 2011).

Ahlak kavramı, bir bireyin doğru ve yanlış, iyi ve kötü, uygun olan veya uygun olmayan davranışlar hakkında sahip olduğu genel ölçüt ve değerlere işaret eder (Orçan, 2011: 273). Ahlak gelişimi, bireyde kişilik gelişiminin önemli öğelerinden biridir. Çocuğun ahlaki gelişimi anne, baba, arkadaş, akraba gibi yakın çevresinin tutum ve davranışlarından önemli oranda etkilenir (Kabaday ve Aladağ, 2010). Çocuğun bir davranışı 'doğru' veya 'yanlış' olarak kabul etmesinde yakın çevrenin rolünün büyük olması, çocuğun gerek ailesinin gerek öğretmeninin dikkatli olması gerektiğini ortaya koymaktadır; çünkü çocuğun değerlendirmeleri, özellikle ilkokulun ilk yıllarında çevresinin etkisi altında olduğu için 'doğru' ve 'yanlış' kavramları, onun ailesinin, öğretmeninin ve yakın çevresinin kabul ettiği 'doğru' ve 'yanlışlar' olacaktır.

Piaget ahlak gelişimi konusunda bilişsel kuramı geliştirmiştir. Bu kuram iki evreden oluşur. Ona göre ilk evre, okulöncesi döneme denk gelen, çocuğun kuralları değişmez, sorgulanmaz kabul ettiği ve niyetin değil o davranışın sonucunun önemli olduğunu kabul ettiği ahlaksal gerçekçilik evresi ile daha olgun olan, 9-11 yaşlar arasında ortaya çıkmaya başlayan ikinci evre, çocuğun davranışın sonucuna değil de o davranışı gerçekleştirmeye niyetine baktığı özerk ahlaksal gelişim evresidir (Yazgan İnanç, Bilgin ve Kılıç Atıcı, 2010). İlkokul çağındaki çocuk daha çok ikinci evre olan özerk (otonom) ahlaksal gelişim evresindedir. Bu evredeki çocuk,

eğer bir kişinin davranışının sonucu olumlu bile olsa kişinin o davranışı gerçekleştirme niyeti kötü ise; davranışı hatalı, bunun tam tersinde ise; eğer bir kişinin davranışının sonucu olumsuz bile olsa kişinin o davranışı gerçekleştirme niyeti iyi ise; davranışı doğru bulur.

Ahlak gelişimi konusunda Laurence Kohlberg ise; Piaget'in ahlak gelişimi kuramını genişletip değiştirmiştir. Kohlberg'in zihinsel ahlak gelişimi kuramı, üç düzey ve her düzeyde iki evre olmak üzere, altı evreye ayrılır. Bu evreler, çocukların sadece kurallara uymalarına bağlı değil, çocukların yaptıkları seçimler için gerekçe olarak ne gösterdiklerine de bağlıdır. Birinci düzey gelenek öncesi düzey olup uyma ve ceza eğilimi (itaat ve ceza eğilimi, 5-8 yaş) ile bireysellik ve araçsal amaç eğilimi (saf çıkarıcı eğilim, 8 yaş-ergenlik çağı) olmak üzere iki evreye ayrılırken ikinci düzey geleneksel düzey olup iyi çocuk eğilimi (ergenlik çağı) ile otorite ve toplumsal düzeni sürdürme eğilimi (kanun ve düzen, ergenliğin sonu-yetişkinlik) olmak üzere iki evreye ayrılmış ve son olarak üçüncü düzey gelenek ötesi düzey (kazanılabilirse 20 yaş civarı) olup bireysel haklar, sözleşme ahlakı, demokratik olarak kabul edilen yasalar (sosyal sözleşme eğilimi) ile bireysel ilkeler ve vicdan evresi (evrensel ahlak ilkeleri) olarak ikiye ayrılmıştır (Yazgan İnanç, Bilgin ve Kılıç Atıcı, 2010). İlkokul çağındaki çocuk, Kohlberg'in kuramına göre birinci düzey ahlak evrelerinde yer alır. İtaat ve ceza eğilimi ile saf çıkarıcı eğilim evrelerinde yer alan çocuklar; ödül kazanmak, ceza almamak veya kendilerine yarar sağlamak için kurallara uyarlar. Bu durumda anne-baba, öğretmen ve yetişkinlerin tutumu, çocuğa verecekleri ödül veya ceza, çocuğun kurallara uyarırsa elde edeceği kazanç onun kurallara uyup uymaması ve ahlaki gelişiminde belirleyici olacaktır.

Kişilik; kalıtsal olup erken ortaya çıkan, gelişimsel kararlılığını sürdüren 'mizaç' kavramı ile kişiliğin temelini oluşturan bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran 'karakter' kavramlarını içine alan bireyin zihinsel, duygusal ve davranışsal süreçleridir (Demirel-Yılmaz, 2010). Kişilik, doğuştan gelen etkenler ve çevrenin etkisi ile şekillenir.

Kişilik; bir insanın ilgi, tavır, nitelik, konuşma tarzı, yetenek, dış görünüm ve çevresine uyum sağlayıcı özelliklerini ifade eden terim olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2007: 3). Kişiliği birçok kuramsal yaklaşım farklı şekillerde ele almıştır. Bunlar: Hümanistik Yaklaşım, Psikanalitik Yaklaşım, Psiko-sosyal Yaklaşım, Davranışçılık-Sosyal Öğrenme Yaklaşımı, Ayırıcı Özellik Yaklaşımı ve Sosyal-Bilişsel Yaklaşım olarak ifade edilir. Freud'un psikoanalitik kuramı, ilk çocukluk yıllarındaki yaşantıların önemi üzerinde durur. Bu kuram; topografik kişilik kuramı, yapısal kişilik kuramı ve psikoseksüel kuram olmak üzere temelde üç bölümden oluşur. Topografik Kişilik Kuramı, bireyin farkında olduğu duygu, düşünce ve yaşantılarını içeren 'bilinç' ; bireyin istek, dürtü ve arzularının yer

aldığı ve bilinç yüzeyinde olmayan, bireyin farkında olmayıp davranışı üzerinde etkili olan ‘bilinçdışı’ ve bireyin şuan farkında olmayıp istediğinde hatırlayabileceği tüm duygu, düşünce ve yaşantılarını içeren ‘bilinçaltı’ (bilinç öncesi) öğelerini içeren kuramdır. Yapısal Kişilik Kuramı, kişiliğin en ilkel bölümü olup mantığın hakim olmadığı, saldırganlık içgüdülerini barındıran ‘id’; kişiliğin mantıklı değerlendirmeler yapıp id ile süperegö arası denge kuran organı olan ‘ego’ ve kişiliğin ahlaki boyutunu oluşturup vicdanı, toplumsal kuralları ve değer yargılarını içselleştiren ‘süperegö’ olmak üzere üç yapıdan oluşur (Yıldırım, 2015).

Freud, psikoseksüel gelişimde kalıtıma vurgu yapar ve kişiliği beş psikoseksüel gelişim evresi içinde inceler. Bunlar: Oral Dönem (Doğumdan sonraki birinci yıl), Anal Dönem (1-3 yaş), Fallik Dönem (3-6 yaş), Gizil (Latent) Dönem (Kızlarda 6-11/ Erkeklerde 6-13 yaş) ve Genital Dönem (Kızlarda 11-12 yaştan sonra, Erkeklerde 12- 13 yaştan sonra)’dır (Aydın, 2003). İlkokul çağındaki çocuğun, Freud’un Gizil (Latent) Gelişim Evresinde yer aldığı, bu dönemdeki kız çocukların anneye, erkek çocuklar babaya yöneldiği bilinmektedir. Cinsel kimliğin oluşmasında, hemcinsi olan ebeveynin çocuk için önem taşıdığı, ayrıca bu dönemde çocuğun arkadaşları, öğretmenleri ve yakın çevresinin de onun kişiliğinin oluşmasında önem taşıdığı belirtilmektedir. Bu dönemdeki çocuğun merak duygusunun uygun bir şekilde giderilmesi gerektiği; aksi takdirde çocukların tedirgin ve özgüvensiz yetişip çocuklarda davranış bozuklukları görüleceği ifade edilmektedir (Aydın, 2003: 98).

Erikson’un psiko-sosyal yaklaşımı, Freud’un kuramının aksine çevre faktörüne vurgu yapar. Gelişimi sekiz temel evreye ayırır. Bunlar: Temel güvene karşı güvensizlik (0-1 yaş), özerklikliğe karşı utanç ve şüphe (2-3 yaş), Girişkenliğe karşı suçluluk (4-5 yaş), başarıya karşı aşağılık duygusu (6-12 yaş), kimlik arama-kimlik karmaşası (12-18 yaş), yakınlığa karşı yalıtılmışlık (18-26 yaş), üretkenliğe karşı durgunluk (orta yetişkinlik) ve bütünlük-umutsuzluk (yaşlılık dönemi) (Ergin ve Yıldız, 2012).

İlkokul çağındaki çocuk, başarıya karşı aşağılık duygusu evresinde yer almaktadır. Bu yaş grubundaki çocuklar, ev ve okullarıyla ilgili sorumluluklarını yerine getirirken başka insanlarla olumlu etkileşimde bulunup başarılı olma gibi yaşantılarla değerlilik duygusu geliştirebilecekleri gibi; olumsuz yaşantılara bağlı olarak da insan ilişkilerinde aşağılık duygusu yaşayabileceklerdir (Yazgan İnanç, Bilgin ve Kılıç Atıcı, 2010: 43). Bu dönemde yer alan çocuklara başarı duygusu tattırılmalıdır bu sayede çocuğun kendine olan güveni gelişir. Cesaretlendirilen çocuk, yeni başarılar elde etmek için girişken olacak ve çocuğun çevresiyle olan ilişkileri gelişecektir. Çocuğun hatalarını sürekli dile getirmek, onu olumsuz yönde etkileyip çocuğun kendine olan inancını kaybetmesine sebep olur.

Rogers ve Maslow Hümanist kuramın önemli temsilcileridir. Rogers Benlik Kuramında, insana ve onun yeteneklerine önem verir. Kişinin kendisi hakkında değerlendirmelerini, duygu ve düşüncelerini açıklayan ‘benlik’ kavramının gelişiminin kişilik gelişiminde önemli olduğunu savunur. Kişinin kendisini nasıl algıladığı ile kişinin hedeflediği benliği arasındaki fark ne kadar az ise; bu o kişinin kendinden ne kadar memnun olduğunu, fark ne kadar fazla ise de kişinin kendinden memnun olmayıp bu durumdan olumsuz etkilendiğini göstermektedir. Maslow ise; her bireyin değerli olduğunu ve bireyin kendini gerçekleştirme isteğinin kişilik gelişiminde etkili olduğu görüşünü savunur (Yıldırım, 2015). Kendini gerçekleştirmek, insanın kendisini tanıyıp sahip olduğu cevheri ortaya çıkarma yolunda belirli bir sırayla ilerlemesidir. Bu sürecin başında bireyin temel(fizyolojik) ihtiyaçlarının karşılanması yer alır. Ardından sırasıyla; güvenlik, sevgi ve ait olma ihtiyacı ve takdir edilme-saygı duyulma ihtiyacı karşılanan birey, piramidin en tepesinde yer alan kendini gerçekleştirmeye ihtiyaç duyar (Orçan, 2011).

Ayırıcı Özellik Yaklaşımı üzerinde ise; Gordon Allport çalışmış, kişiliği açıklarken ayırıcı özellikler üzerinde durmuştur. Allport, bir kişinin temel özelliği ne ise; girdiği her ortamda bu özelliği sürdürüp benzer davranışlar sergileyeceğini, bunun bireyin ayırıcı özelliği olduğunu savunur (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012).

1.2. Hayat Bilgisi Dersi Öğretimi

Öğretim etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme ihtiyacı ve hızına uygun ve onları belli bir düzeyde zorlayacak şekilde düzenlenmiş olması, etkili öğrenme ortamının temel ilkesi olarak kabul edilmektedir. Etkili öğrenmenin gerçekleşmesini isteyen öğretmen, temel öğretim becerilerine dikkat etmelidir. Bunlar: Planlama ve Hazırlık, Ders Sunumu (derse başlama, etkili açıklamalar yapma, soru sorma, destekleyici geri bildirim verme ve ev ödevleri), Ders Yönetimi (öğrenci katılımını sağlama, düşünmeyi öğrenme, etkili öğrenme-öğretme ortamı hazırlama, problem çözme becerisi kazandırma, sınıfı kontrol edebilme, öğrenenin aşırı hareket ve gürültüsünü idare edebilme), Sınıf Ortamı (hedefe yönelik, düzenli ve rahat bir ortam oluşturma, öğretmenin öğrencilerden pozitif beklentisi, saygı ve anlayışa dayalı ilişki kurma) ve Sınıfta Disiplin (öğrenci davranışlarına ilişkin kesin kurallar ve beklentiler ortaya koyma, öğrenci davranışlarını dikkatle izleme, sorunlu davranışı engellemek için önlemler alma, gerektiğinde uyarma ve akademik yardım, öğrenci başarısını değerlendirme) olarak ifade edilmektedir. Öğretmenler için, Larry Koenig’in uygulamasına dayalı olan bazı stratejiler de söz konusudur. Bu stratejiler: Olumlu bir sınıf ortamı oluşturmada etkili olduğu düşünülen öğretmen stratejileri, öğrencilerin hatalı davranışlarını öğretmenin önleme amaçlı stratejileri ve sınıf ortamını olumsuz etkileyip huzuru bozan davranışlara

yönelik stratejilerdir. Olumlu sınıf ortamında etkili olan öğretmen stratejileri için; eleştirel olan yorumları dile getirirken dikkatli olmak, öğrencilerin yeteneklerini vurgulamak ve kurallar koyup bunların sonuçlarını, yaptırımlarını belirlemek örnekleri verilebilir. Öğrencilerin hatalı davranışları karşısında öğretmenin önleme amaçlı stratejilerine örnek olarak: Öğretmenlerin dostça ve cana yakın bir tavır göstermesi, bedenlen yakın durup mesafeyi en aza indirmek, fısıldama tekniği ile olumsuz davranışta bulunan öğrenciyi (sakız çiğnemek gibi) sessizce uyarmak, aykırı davranışı olduğunda öğrencinin olumlu niteliğini vurgulayıp buna uygun davranmasını istemek, iradesi güçlü çocuklar için seçenekler sunmak ve soruyu soruyla yanıtlamak örnekleri verilebilir. Sınıf ortamını olumsuz etkileyip huzuru bozan davranışlara yönelik stratejilere ise: Öğretmenlerin, olumsuz davranış sergileyen öğrencilerine duygularını dile getirmesi ve bir not yazması, danışmanlık seansı düzenlemek, işbirliğine dayanan bir planlama seansı, programı yapmak, davranışlar-sonuçları ve yaptırımları çizelgesi hazırlamak, ses tonu ve konuşmayı ayarlamak, öğrencilerin aktif olacağı etkinlikler düzenlemek, süreçte aile ile işbirliği halinde olmak, öğrenciye sorumluluklar vermek ve hatalı davranışı telafi yollarına ilişkin bir plan yapmak gibi örnekler verilebilir (Yavuzer, 2016).

Çocukların gelişim özellikleri ve ilgi alanları birbirinden farklıdır. Hayat Bilgisi dersi öğretimi, çocukların gelişim özelliklerini dikkate alarak çocuğu sıkmadan, onun ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Hayat Bilgisi dersi öğretiminde öğretmenlerin göz önünde bulundurması gereken bazı temel ilkeler: Çocuğa görelik, somuttan soyuta, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, hayatilik (yaşamsallık), yerellik (mahallilik), ve güncellik olarak ifade edilmektedir (Öztürk ve Dilek, 2002).

Cumhuriyet döneminde hayat bilgisi kapsamında çevre gezi ve uygulamalarına sıklıkla yer verildiği, çarşı, pazar ve resmi binaların öğrencilerce gezildiği, derslerin bu şekilde, uygulama ortamında yapıldığı bilinmektedir. Okulun, hayatla iç içe olduğu ifade edilmektedir. İnceleme gezilerini bazı yöneticilerin çok iyi karşılayıp bu gezilere teşviğin olduğu; fakat bu uygulamaların daha çok, gelişmiş kentlerde olup nitelikli öğretmenlerce yapıldığı belirtilir. Geniş öğretmen kitleleri, kitabilik ve ezbercilik gibi geleneksel yöntemlerin dışına pek çıkamayıp yeni bir eğitim anlayışı ve yaşamının okulların çoğuna giremediği belirtilmektedir (Akyüz, 2008: 333). Bu dönemde; önemli bir yaklaşım olan, toplu öğretim ilk kez kullanılmaya başlanmıştır.

Toplu öğretim, konuların ayrı ayrı öğretilmeyip konu bütünlüğünün bozulmadan, öğrencilerin çevre koşullarını inceleyip yaşantı kazanarak öğrenmelerini sağlayan öğretim sistemi olarak ifade edilebilir. Toplu öğretim çocuğun kalıcı öğrenmesinin sağlanacağı, verilen örneklerin gerçek

hayattan olup öğrencilerin süreçte aktif olacağı, onların ilgisini canlı tutacak bir sistemdir. Hayat Bilgisi dersinin, bu öğretim sistemini en iyi şekilde destekleyen ders olduğu ifade edilebilir. Bu dersin, bütün öğretimin temeli olup diğer derslerin bu derse dayandığı belirtilmektedir (Binbaşıoğlu, 2003). Hayat Bilgisi dersi öğretiminde diğer derslerle kurulan ilişki, çocuğun öğrendiklerini birçok alanda uygulamasını sağlayarak çocukta kalıcı izli davranış değişikliği yaratır.

O. Decroly (1871-1932) ‘Toplu Öğretim’ fikrini ‘Decroly Usulü’ olarak adlandırmış olup bu yöntemde ele alınan konulara gözlemle başlanılacağını ifade etmiştir. Öğretmenin konuya başlamadan önce öğrencilerine sorular yönelterek onları incelemeler yapmaya yönlendireceği, yeni öğrenilen bilgilerin, eski bilgilerle ilişkilendirilip bu bilgilerden yola çıkılarak bir sonuç çıkarılacağı belirtilir. Öğrencilerin ise, bu sonuçlara uygun davranmaları beklenir. Süreçte, diğer dersler destekleyici niteliktedir. Bu yöntemle öğrencilerin eleştirel düşünceleri sağlanır ve kişilikleri ile insani duygularının gelişmesine önem verilir (Binbaşıoğlu, 2003). Çocuğa baskılarla değil, onun ilgisini çekip öğrenmesini kolaylaştıracak şekilde yaklaşılmalıdır. Körü körüne ezber yerine çocuğun duygularına hitap edilmelidir. Çocuğu eleştirirken yapıcı olmaya özen gösterilmeli, çocuğa yapılan eleştiriler onun kişiliğine değil davranışlarına yönelik olmalıdır. Çocuğa görev ve sorumluluklar verip onun başardığını hissetmesine izin verilmelidir (Vural, 2014).

21.yy’da değişen yeni paradigma ile eğitim-öğretim alanında da birtakım değişiklik ve yeniliklerin gerçekleştiği görülmektedir. Önceki programların içeriğine ek olarak, beceri ve değer öğretimi üzerinde durulduğu ve çağa ayak uydurmanın salt bilgi edinimi ile değil bu bilginin içselleştirilip beceriye dönüştürülmesiyle mümkün olacağının ifade edildiği görülmektedir. Sönmez’e (2010) göre, ilkökul döneminde yer alan çocukların karşılaştıkları problemlerle başa çıkma, edindikleri bilgi, beceri ve değerleri günlük yaşamlarına transfer etmeleriyle mümkündür. Hayat bilgisi dersi de hem bilgi hem beceri hem de değer eğitimini içerisine alan bir derstir. Özellikle 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren, programda beceri ve değerlerin üzerine vurgu yapıldığı görülmektedir.

1.2.1. Beceri Öğretimi

Hayat bilgisi dersi, bireylere günlük hayatlarında kullanabilecekleri becerileri edindirmeye çalışan, bireylerin hem kişisel gelişim hem toplumsal katkı hem de evrensel boyutta varlıklarını etkin bir şekilde sürdürebilmeleri için gereken temel ve üst düzey becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı bir derstir. Bu ders kapsamında beceri öğretiminin gerçekleştirilmesi ifadesi ilk kez 2005 öğretim programlarında yer almıştır.

2005 İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflar hayat bilgisi dersi öğretimi programında bu dersin temel amacı, öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaç duyup kullanabilecekleri yaşam becerilerini kazanmalarına katkı sağlama ve onların temel bilgi ve becerilerle donanmış, kazanılması istenen kişisel niteliklere sahip birer yurttaşlar olarak yetişmeleri sağlama olarak ifade edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005).

Şuan uygulanmakta olan son ilkokul programında ise; ilk olarak, Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programları başlığında beceri kazanma hedefi yer almaktadır ve ‘üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendirilen’ ifadesi de bu başlıkta geçmektedir. Öğretim programlarının amaçları başlığında yine “*gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış*” ifadesi yer almaktadır. 8 ana yetkinlik verilmiş, hayat bilgisi dersi programının özel amaçlarında da beceri kazandırmanın öneminden bahsedilmiştir. Kişisel bakım becerilerini geliştirme, sosyal katılım becerisi, zamanı ve mekânı algılama becerisi, kaynakları verimli kullanma becerisi, öğrenmeyi öğrenme becerisi ve temel düzeyde bilimsel süreç becerileri yine bu program içeriğinde ‘beceri’ kelimesinin anıldığı alanlardır. Aynı zamanda programda 23 temel yaşam becerisinin kazandırılmasının da hedeflendiği belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Baysal (2015), hayat bilgisi dersi beceri öğretiminde kullanılabilecek yaklaşımları; sosyal/duyuşsal becerilerin öğretiminde kullanılabilecek yöntemler (rol oynama, gösteri, model alma, doğrudan öğretim, bilişsel süreç yaklaşımı, bilişsel sosyal öğrenme yöntemi, akran destekli öğrenme, drama ve iş birliğine dayalı öğrenme), psikomotor becerilerin kazandırılmasında kullanılabilecek yöntemler (iş birliğine dayalı/eşli çalışma stili) ve problem çözme becerisinin kazandırılmasında kullanılabilecek süreçler (5n1k, 6 şapkalı düşünme yöntemi, rol oynama, yaratıcı drama, yazma ödevleri, diyalog çalışmaları, konuşma halkası, istasyon, görüş geliştirme, tartışma/örnek olay, iş birliği içinde çalışma, soru hazırlama, beyin fırtınası, proje, gösteri, gezi) başlıklarıyla ifade etmiştir.

Tüm bunlara ek olarak, özellikle düşünme becerileri açısından 21.yy beklentileri de düşünülerek tasarım odaklı düşünme yaklaşımı kullanılması ve sokratik tartışma yönteminden yararlanılması önerilebilir. Psikomotor beceriler açısından hareketli öğrenme ortamları sağlanmalı, süreç deney, jigsaw vb uygulamalı çalışmalarla desteklenmelidir. Sosyal-duyuşsal beceriler açısından ise; dersin içeriğine uygun metinlerin yer aldığı etkileşimli okumalar yapılması ve görsel öykü kullanılması önerilebilir. Aile katılımı çok önemlidir, tüm becerilerin gelişiminde rolü büyüktür. Aile desteği sağlanmalı ve ders içinde ailelerin de sürece dahil olabileceği birtakım etkinlikler planlanmalıdır.

1.2.2. Değer Öğretimi

MEB'in 18 Temmuz 2017 tarihli açıklamasında değerler eğitiminin sistemli bir şekilde eğitim sistemine tüm kademelerde dâhil edileceği ve programlarda “Değerler Eğitimi” başlığının bulunacağı ifade edilip Milli Eğitim Bakanlığı'na göre işlenecek olan; ‘sevgi, sorumluluk, saygı, hoş-görü ve duyarlılık, özgüven, empati, adil olma, cesaret, liderlik, nazik olmak, dostluk, yardımlaşma, dayanışma, temizlik, doğruluk, dürüstlük, fedakârlık, aile birliğine önem verme, bağımsız ve özgür düşünebilme, iyimserlik, estetik duyguların geliştirilmesi, misafirperverlik, vatanseverlik, iyilik yapmak, çalışkanlık, paylaşımcı olmak, şefkat-merhamet, selamlaşma, alçakgönüllülük, kültürel mirasa sahip çıkma’ değerleri açıklanmıştır (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017).

Yarar-Kaptan (2019), değer öğretimi yaklaşımlarını; değerlerin doğrudan (telkin yoluyla) öğretimi, değer açıklama (değer belirginleştirme) yaklaşımı, değer analizi yaklaşımı, ahlaki muhakeme (ahlaki ikilem) yaklaşımı ve değerlerin gizli öğretimi (örtük program) yaklaşımı olmak üzere 5 başlıkta sıralamıştır. Hayat bilgisi dersi kapsamında da bu değerler öğretimi yaklaşımlarının kullanılabileceğini belirtmiştir. Bunlara örnek verecek olursak; değerlerin doğrudan öğretimi (telkin) yaklaşımında, ‘dostluk’ değerinin kazandırılması amaçlanırken bu değer ne anlama geldiği, öğrencilerde yaptığı çağrışımlar üzerinde çeşitli etkinlikler, materyallerden yardım alarak durur ve kendisi süreci, dostluğun önemini açıklar, bir nevi öğüt verme niteliğindedir.

Değer açıklama (değer belirginleştirme) yaklaşımına örnek olarak, yine aynı ‘dostluk’ değerini ele alalım. Bunda seçme, ödüllendirme ve hareket olmak üzere üç adım vardır. Öncelikle öğrencilerin değerleri özgürce seçmelerine izin verilir, ardından mevcut seçeneklerden alternatifler oluşturulup seçimlerin olası sonuçları düşünülerek değerlendirmeler yapılır, ödüllendirmede de bu seçimden memnun olup çevresine iletmesi beklenir. Son olarak ise; hareket aşamasına geçilir. Burada bireyin seçilen değere uygun davranması istenir (Yarar Kaptan, 2019). Dostluk değerine yönelik bu yaklaşımı kullanmak isteyen biri, öncelikle verilmek istenen değeri hissettirmeye dönük ortamı, örnek olayı hazırlamalıdır. Bu, dostluk içeren bir hikaye, sınıf içi bir örnek durum, bir görsel vb olabilir. Öğrencilerin benimsedikleri değerın farkına varmaları için çaba gösterilir. Öğretmen, fikirlere saygı duyar ve öğrencilerin özgür hissetmeleri sağlanır. Değer açıklama (belirginleştirme) yaklaşımı ile kişinin kendine ait bir değer dünyası kurmasına yardımcı olunur (Aktepe ve Gündüz, 2020).

Değer analizi (değeri çözümleme) yaklaşımı incelendiğinde; bu yaklaşımın öğrencinin kendini rahatsız eden bir sorun üzerinden yola çıkarak bu sorunu akılcı, planlı ve sistematik bir şekilde araştırıp değer yargısına

varması, karar vermesi olduğu söylenebilir (Gürdoğan-Bayır, 2015). Öncelikle bir sorun belirlenir ardından bu sorun hakkında bilgi toplanıp uygunluğu değerlendirilir. Olası çözümler içinden biri seçilip uygulanır. Bunun için açık uçlu soru içeren bir durum sunulabilir. Bir hikaye okunup sonunu öğrencilerin bulması, birkaç sonuç çıkabileceğini düşünmeleri istenebilir. Durum yaşanmaması için neler yapılabilirdi vb sorularıyla bazı değerlerin farkına varmaları sağlanabilir. Dostluğu zedeleyecek bir metinse olumsuz durumun yaşanmaması için ‘hoşgörülü’ olunabilirdi gibi.

Ahlaki muhakeme yaklaşımı ile değer öğretimi gerçekleştirileceğinde; öğrencilere karşılaştırabilecekleri örnek iki durum, iki sorun veya iki değer sunularak bunlar üzerinde düşünüp hem kendi hem karşıt görüşleri değerlendirmeleri istenir (Yarar-Kaptan, 2019). Amaç iki seçim, iki seçenek arasında bırakmaktır. Örn; yine dostluk değerini ele alalım. Çok sevdiği bir arkadaşının çok ciddi ve yakın çevresini olumsuz etkileyecek bir yalan söylediğini fark eden biri, durumun gerçeğini çevresine bildirirse dostunu kaybedecektir. Böyle bir hikaye okunarak fikir alışverişi ortamı sağlanabilir.

Son olarak, değerlerin örtük yollarla öğretimi yaklaşımı incelendiğinde; bunun eğitim-öğretim yolu ile planlı bir şekilde gerçekleştirilmeyen bir süreç olduğu, çevre gözlemi, model alma yoluyla kazanıldığını söylemek mümkündür.

KAYNAKÇA

- Aktepe, V. & Gündüz, M. (2020). Hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi. V. Aktepe & M. Gündüz (Ed.). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi* (12.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Kitabevi.
- Baysal, Z. N. (2015). Okuldan yaşama uzanan köprü: Hayat bilgisi dersinde beceri öğretimi. M. Gültekin (Ed). *Hayat bilgisi öğretimi*. içinde. Ankara: Nobel Akademi.
- Binbaşoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Çınar, İ. (2008). İlköğretimin önemi ve öğretmen. *Eğitim Dergisi*, 20, 1-28.
- Diñçer, M. (2002). Cumhuriyetin ilanından bu yana eğitimde verimlilik konusuna bir bakış. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(1), 34-46.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13.155-187.
- Erden, S. (2017). Orta ve geç çocuklukta sosyoduygusal gelişim (13.baskı). (Çev. Ed. Yüksel, G). *Yaşam boyu gelişim, gelişim psikolojisi* içinde. Ankara: Nobel Akademi.
- Ergin, H. ve Yıldız, A. (2012). *Gelişim psikolojisi* (3.Baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Gürdoğan-Bayır, Ö. (2015). Değer eğitimi yaklaşımları ve uygulama örnekleri. S. Yağan Güder (Ed.), *Okul öncesi ve ilkokul döneminde değerler eğitimi* içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- Kabaday, A. ve Aladağ, K. S. (2010). Farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 878-898.
- Kılıç, Z. (2015). *Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü, Eskişehir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Talim Terbiye Kurul Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Orçan, M. (2011). Erken çocukluk döneminde gelişim (2.baskı). M. E. Deniz (Ed.), *Sosyal gelişim* içinde. Ankara: Maya Akademi.
- Özkan, S. (2015). *Türk eğitim tarihi* (7.Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Öztürk, A. (2017). Orta ve geç çocuklukta fiziksel ve bilişsel gelişim (13.baskı). G. Yüksel (Çev. Ed.), *Yaşam boyu gelişim, gelişim psikolojisi içinde*. Ankara: Nobel Akademi.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (Ed.) (2002). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sarıhan, Z. (2007). *İyi öğretmen olmak*. Ankara: Öğretmen Dünyası.
- Sönmez, V. (2010). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu yeni programa göre düzenlenmiş ders planı örnekleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şendil, G. (1995). *Büyüme gelişme olgunlaşma*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Yarar-Kaptan, S. (2019). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde uygulamalı değer öğretimi: Örnek ders planları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Yavuzer, H. (2016). *Okul çağı çocuğu* (19.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç-Atıcı, M. (2010). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yazgan İnanç, B. ve Yerlikaya, E. (2012). *Kişilik kuramları* (6.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. (2015). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yüksel, G. (2003). İlköğretim öğrencilerinin gelişim alanları, gelişim alanlarının işaretçisi olan ihtiyaçlar ve geliştirilmesi gereken beceriler: bu süreçte rehber öğretmenin işlevleri: kurumsal bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.

“

Bölüm 5

MONTESSORİ YAKLAŞIMI

Büşra ERGİN¹

Esra ERGİN²

Kübra ÜSTÜNDAĞ³

1 Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Konya, Türkiye. busra.ergin@selcuk.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5177-7096

2 Arş. Gör., KTO Karatay Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Konya, Türkiye. esra.ergin@karatay.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3810-4142

3 Bilm. Uzm., Milli Eğitim Bakanlığı, Konya, Türkiye. kubra.kayhan@hotmail.com, ORCID ID:0000-0002-3294-5688

”

1. MONTESSORİ EĞİTİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

İtalya'nın ilk kadın hekimi ve aynı zamanda pedagog olan, Montessori eğitim yaklaşımının hayata geçiren Maria Montessori, 1870 yılında İtalya'nın Chiaravalle kasabasında doğmuştur. Maria Montessori bilim insanı ve kadın hakları savunucusu olarak yaşadığı toplumun değer yargılarının çok ötesine geçmiştir. Montessori mezun olduktan sonra asistan hekim olarak göreve başladığı Roma Psikiyatri kliniğinde zihinsel engelli çocuklarla çalışırken, çocukların ilkel koşullarda insanlık dışı muameleler görmelerinden etkilenerek bu çocuklara yönelik çalışmalar üzerinde yoğunlaşarak onların potansiyellerini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Çalıştığı çocuklardan olumlu sonuçlar alması sayesinde bu yaklaşımı normal çocukların eğitiminde de kullanabileceği düşüncesini doğurmuş ve çalışmalarına başlamıştır (Turcan, 2008).

Maria Montessori benimsemiş olduğu eğitim yöntemini uygulayabilmek için Roma'nın düşük sosyoekonomik semtlerinden biri olan San Lorenzo bölgesinde yoğun çalışma saatlerine maruz kalan ebeveynleri üç ile altı yaş arasındaki çocuklara yuva kurmuştur. Kurucusu olduğu yuvanın müdürlüğünü üstlenerek, ilk Montessori okulu Çocuk Evi'ni (Casa Dei Bambini) açmış ve böylece Montessori Eğitim Sisteminin temelleri atılmıştır. Montessori neredeyse hiç materyali olmayan bu okula; zihinsel engelli çocuklar için kullanılmış materyaller, birkaç bitki, resim ve kafesler içinde küçük hayvanlar yerleştirerek çocuklarda var olduğunu düşündüğü ancak ortaya çıkarılmamış olan güçlerini keşfetmelerini sağlamak için fiziksel alanı düzenlemiş, çocukların serbest bir şekilde davranmalarına fırsat vererek gelişimlerine katkı sağlamaya çalışmıştır (Bayer, 2015). Açtığı okulları aynı zamanda araştırma atölyesi gibi kullanarak yaptığı gözlemlerle metodunu olgunlaştıran Montessori, kısa süre sonra iki okul daha açmıştır. Birinci okula okuma yazma bilmeyen ebeveynlere sahip, ihmal edilmiş çocukları, ikinci okula ise orta sınıf ebeveynlere sahip çocukları eğitime almıştır. Araştırmaların sonunda ebeveynleri okur yazar olmayan ve ilgisiz bırakılmış çocukların; yöntemin uygulanması sonucunda akademik olarak başarılarında artış olduğu, ikinci okulda yer alan çocukların sonucuna bakılacak olursa geleneksel eğitilmiş çocuklara kıyasla daha çok başarı gösterdikleri tespit etmiştir. Böylece Montessori eğitim yöntemi geleneksel eğitim yöntemine kıyasla daha verimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu yöntemde eğitim alan çocukların kendi ilerlemelerine fırsat verilmesi ile başarı sağladıkları kanıtlanmıştır (Dedeoğlu, 2018).

2. MONTESSORİ EĞİTİMİNİN FELSEFESİ

Maria Montessori, geleneksel anlayıştan ayrılan eğitim görüşünün temellerini oluştururken dönemin birçok filozof ve eğitimcilerinin etkisi altında kaldığı gibi kendinden önceki filozof ve eğitimcilerin de etkisi

altında kalmıştır. Geleneksel eğitim anlayışına sahip eğitimcilerden farklı olarak Montessori kendine has eğitim felsefesini inşa ederken çocukların doğal tavırlarını gözleyerek metot oluşturmuştur (Canbulat Zengin, 2019). Maria Montessori eğitim programını geliştirirken, Itard, Rousseau, Locke, Pestalozzi, Pinel, Sequin, Froebel ve Dewey'in ideolojileri ve eğitim metotlarından esinlenerek eğitime dair görüşlerinin temelini oluşturmuştur. Montessori Eğitim bilimlerine duyduğu ilgiyle Fröbel'in iç düzeni korurken özgür ve sevecen bir alan oluşturma yöntemi, Pestalozzi'nin çocuğun doğasını anlayan daha özgür okul yaratma çabaları ve Itard ve Seguin'in öğrenmenin daha önce düzenlenmiş bir alanda, önceden hazır edilmiş ekipman ile gerçekleşebileceğine ilişkin düşünceleri ile tanışarak çalışmalarını bu görüşler çerçevesinde sentezlemiştir (Üstündağ, 2019). Montessori Jean-Jacques Rousseau'un insanın doğuştan iyi ve nazik olduğu, öğrenme sürecindeki en önemli unsurun özgürlük olduğu, eğitimde ceza, tehdit, rekabet, vaatler gibi yöntemler insan doğası için zararlı etkenler olduğu, her çocuğun biricik olduğu ve kendi içinde gelişiminin gözlenerek kimseyle kıyaslanmaması gerektiği gibi insan doğasına ve gelişimine olan yaklaşımından oldukça etkilenmiştir (Aygün, 2020). Montessori 'ye göre Rousseau, Pestalozzi ve Fröbel'in çocuğa ilişkin görüşleri kişisel duygularından yola çıkarak çocukların gelişim sürecini tüm çocukluğa genelledikleri için bilimsellikten ziyade felsefi temellidir. Rousseau'nun çocukların gereksinimini duydukları düzenlenmiş öğrenme ortamını reddeden Montessori, Pestalozzi'nin öğrenmenin temelinde materyal kullanımının vurgulamasının sıradan ve işlevsel kaldığını, Fröbel'in anaokulununsa çağa uygun bilim ve psikolojide varlığını sürdüremeyecek felsefi ideale sahip olduğunu düşündüğü için, çalıştığı ortamda çocuklarla ilgili inceleme ve araştırmalarını esas alarak eğitim yöntemi ile ilgili düşüncelerini inşa etmiştir (Gutek, 2004).

Pragmatist felsefenin savunucusu John Dewey, öğrenmede tecrübenin, faaliyetlerin ve problem çözmenin önemli olduğunu belirtmektedir. Dewey çocuğun en iyi deneyim ve keşif yoluyla öğrenebildiğini belirtirken aynı zamanda çocukların bağımsız olmaları gerektiğini de ifade etmektedir. Montessori'nin eğitim metodunda çocuklar yetişkin kontrolünün olmadığı önceden hazırlanmış doğal bir ortamda materyallerle bilgi, beceri ve yetenek kazanılabileceğini vurgulamaktadır. Bu sebeple Maria Montessori'nin düzenlenmiş öğrenme alanı progressivistlerin kısıtlanmamış öğrenme alanlarından ayrılmaktadır (Gutek, 2004; Güral, 2015). John Locke'un empirizminden etkilenen Fransız düşünür Condillac geliştirdiği kuramında bilginin kaynağının duyumlar olduğunu, tüm bilgilerin şekil değiştirmiş birer duyum olduğunu savunmaktadır. Montessori Condillac'ın bilgi öğretisinin etkisinde kalarak, eğitimde hareket eğitimine verilen önem kadar duyu eğitimini de önemsemektedir. Montessori eğitim

yönteminin bir parçası olan emici zihin kavramı bu noktada Condillac'ın zihin yapısına yönelik söylemleri ile paralellik göstermektedir (Selçuk, 2016). Erken çocukluk eğitimi programlarından Montessori, Steiner'in Waldorf okulu, Neill'in Summerhill okulu, Malaguzzi'nin Regio Emilia yaklaşımı, Moore yaklaşımı, High/Scope, Head Start ve Bank Street yaklaşımlarının ortak özelliği çocuklarda gizil gücün ortaya çıkarılmasının amaçlanmasıdır. Sonuç olarak erken çocukluk eğitim yaklaşımlarının her biri çocuğun bağımsızlığının, gerçek yaşamla iç içe eğitim ortamının, çocuğun gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan eğitim planının ve gelişim alanlarının tamamının desteklenmesinin önemi hususunda hemfikirlerdir (Güral, 2015).

3. MONTESSORI'NİN GELİŞİM TEORİSİ VE KURAMSAL TEMELLERİ

Montessori yaklaşımı bilimsel bir yaklaşım olup yaklaşımın temelini insan gözlemlerine dair bilgiler oluşturmaktadır. M. Montessori, metodunun farklı yaş gruplarından olan çocukların tavır ve tutumlarına dayandığını ifade etmekte ve çocuklarda her yaş grubunun kendine has özelliğinin olduğunu ve bu yaş gruplarının istenen amaca doğru geçilmesi gereken birer basamak olarak düşünülebileceğini belirtmektedir. Maria Montessori programını oluştururken, insanın gelişim alanlarının birbirleri ile etkileşim halinde olduğunu fark etmiştir. Bu sebeple çocuğun gelişim basamaklarını ve duyarlı dönemleri tasarlarlarken gelişim basamaklarını dikkate almaktadır (Toran, 2011). Çocuk gelişiminde belli başlı bazı yeterliliklere sahip olabilmek için bazı dönemlere ihtiyaç vardır. Montessori'nin yeneden doğmak olarak tanımladığı, beceri kazanıldıktan sonra kendi kendine son bulan bu kısa süreli kritik dönemleri dört aşamaya ayırmıştır. Gelişim evreleri için belirli yaş aralıkları belirlenmişse de evreler arası geçişler birdenbire gerçekleşmeyeceği gibi mutlak kronolojik yaşa bağımlı değildir.

3.1. 0-6 Yaş: Erken Çocukluk Aşaması

Montessori çocuğun doğumdan altı yaşına kadar olan süreci, 0-3 ve 3-6 yaş olarak iki aşamaya ayırmıştır. 0-3 yaş arası olan ilk periyodu "ruhsal embriyo" olarak tanımlamaktadır. Bu periyotta çocuklar çevresi ile bilinçsiz olarak etkileşime girer ve etkisinde kaldığı olayları zihinsel olarak emmektedir. 0-3 yaş aralığında gerçekleşen bu zihinsel faaliyetler "bilinç dışı emici zihin" olarak tanımlanmaktadır (Toran, 2011). Bu dönemde bilinç düzeyinde bir farkındalıkla hareket etmeyen çocukta zihinsel faaliyetlerin yapılandırılması zaman içerisinde gerçekleşecektir. Yürümeye başlayan çocukta bilinç dışı oluşan emici zihin, istemli hareketler haline gelerek, süreç çocukların el gibi çeşitli uzuvlarını kullandıkları keşfederek anlamlandırmaya evrilmektedir (Toran, 2011). Maria Montessori

üç-altı yaş arası olan evreyi çevreden alınan uyaranların yorumlanarak birleştirilmesini “bilinçli emici zihin” olarak adlandırmaktadır. Çocuklar bu evreye gelene kadar edinmiş oldukları kazanımların yerine yenisini koyarak özümlemektedir (Arslan, 2008). Çocuklarda erken çocukluk evresi olarak tanımlanan 0-6 yaş dönemi; hareket evresi (0-1 yaş), küçük nesneler evresi (1-4 yaş), dil evresi (0-6 yaş), müzik evresi (2-6 yaş), zarafet ve kibarlık evresi (2-6 yaş), duyuların incelik kazanması evresi (2-6 yaş), yazı yazma evresi (3-4 yaş), okuma evresi (3-5 yaş), uzamsal ilişkiler evresi (4-6 yaş), matematik evresi (4-6 yaş) olarak ayrılmaktadır (Üstündağ, 2019).

3.2. 6-12 Yaş: Son Çocukluk Aşaması

Çocukluğun 6-12 yaş arası dönemini içine alan bu periyotta, bireyde his ve sıcakkanlılığın tek başına gereksiniminin dışında yaşamın gereği olarak uyulması gereken ilke ve davranış biçimleri öne çıkmaya başlamaktadır. Bu dönemde çocuğun vicdanı ön plana çıkarak, vicdani muhasebeler iyi-kötü, doğru-yanlış ayrımının merkezi haline gelmektedir (Selçuk, 2016). Aynı zamanda doğruluk bilinci oluşmaya başlayan çocuk bu bilinci hem kendi deneyimleri hem de çevresinin davranışlarıyla kazanmaktadır. Böylece çocukta sosyal bilinç oluşmaya başlamaktadır. Çocuklarda sosyal bilinç, Montessori'nin ‘toplumsal alanda yeni doğmuş bebek’ diye nitelendirdiği bu evredeki çocuğun vicdanına iyi ve doğru olan davranışı sergilemenin sorumluluğunu yükleyerek sağlamaktadır. Önceki evrede sadece kişisel davranışları sorgulayan çocukların bu evrede kompleks sosyal olayları farklı dünya görüşü ile anlamlandırmaya çalıştığı bu dönemi ‘bilinç uyanması’ olarak adlandırılmaktadır. Çocukların deneyimlerinin somut ve duysal olduğu bu evrede bireyin bilgi sahibi olabilmesi için bilgiyi kapsayan objeyi özümsemesi, gözlemlemesi, koku alması, işitmesi veya tadını alması gerekir (Durakoğlu, 2010). Bu aşamada çocuklardan istenen genel anlamda sınırlarını genişletecek keşifler yapmaları, sorunları mantık çerçevesinde çözmeleri, iş birliği içinde toplumsal ilişkiyi geliştirmeleri, düş gücü ve güzellik duygusunu kullanabilmeleri, kültürel bilgiyi kazanmak amacıyla çaba sarfetmeleridir (Kayılı, 2010).

3.3. 12-18 Yaş: Ergenlik Aşaması

Üçüncü evre, on iki yaş ve on sekiz yaş arasını içine alan, diğer dönemlere göre dengesizliklerin bolca yaşandığı aynı zamanda da kararsızlık dönemidir. Montessori'ye göre birey sosyokültürel ve cinsel ilişkilerin ruhsal yönden istenilen ölçütlere göre gelişen birey olarak tekrar doğar. Bireyde bedensel ve ruhsal olarak ani değişimlerin yaşandığı bu evrenin, bireyin gelişiminde çocukluktan erişkinliğe geçişin öneminden ötürü bu dönemde yer alan bireylerin kişisel ihtiyaçları önemsenerek eğitimleri planlanmalıdır. Bu dönem Montessori'ye göre toplumsal ve dini hisleri

geliştiği, kendisinden beklenenlerin arttığı, yeni şeyler çıkaracak etkinliklerin gündeme geldiği, kendisine olan güven duygusunun daha güçlü olduğu gelişmişlik evresidir (Bayer, 2015). Montessori, adolesan döneminin verimli geçebilmesi için ergenlerin sadece derslerinde başarılı olması değil özgürlüğe ihtiyaçları olduğunu vurgular. Bireyin kişiliğinin başarılı bir zeminle inşa etmesi için ‘özgürlük ilkesi’nden yararlanılması düşüncesinden hareketle Montessori Liseleri’nde karakter eğitimi önemsemektedir. Çocukların pasif görüldüğü ve bilgi aktarımının temel alındığı geleneksel eğitim kurumlarının aksine Montessori Liseleri’nde dersleri seçme özgürlüğünün verilmesi, çalışacakları yere ve kişilere karar verme özgürlüğü fırsatı verilmesi gibi ilkelerle bireylerin karakterlerini ve davranış biçimlerini geliştirmektedir (Schafer, 2006).

3.4. 18+ Yaş: Yetişkinlik Aşaması

Dördüncü evre ergenlik döneminin sonlanmakta olduğu, kişinin yetişkinliğe hazır duruma geldiği, sakin olgunluk evresidir. Montessori’ye göre geleneksel yöntemle eğitim almış bireyler erişkin döneminde kararlarını kendilerinin almalarını engelleyerek toplum ve eğitim sistemince yalnız bırakıldıklarını savunmaktadır. Çocuğu bir yetişkin olarak görerek potansiyelini en üst düzeyde kullanmasına fırsat veren Montessori materyalleri ile eğitim almış kişiler, özgüveni ve irade gücü yüksek, geniş bakış açısına sahip, başkalarının haklarına saygı duyan bir yetişkin olma ve bunun için bir çaba göstermektedir (Toran, 2011).

4. MONTESSORİ EĞİTİMCİSİ

Montessori yönteminde geleneksel anlayışın aksine çocuk aktif öğrenen birey olarak eğitimin merkezindedir. Geleneksel eğitim anlayışında otoriter, bilgi kaynağı olan öğretmen, Montessori yönteminde yön veren, dikkatle gözlemleyerek kaydeden, davranışları taklit edilmesi istenilen, düzeni sağlayan, eğitimi kolaylaştırıcı ve öğrencinin öğrenme serüvenine kılavuzluk etmektedir (Özdağ, 2014). Montessori öğretmeni çocuğun ilgisini belirli bir noktaya çekebilme, başkasının yardımı olmadan çalışabilmesini sağlayan sessiz olma durumu, çocuğun aşama kaydetmesinin normal koşullarda kendi kendine gerçekleşeceğinin farkındalığı ile bekleyiş, çocukların arasındaki farklılıkları yaşam içindeki olayları gözeterek görebilme ve çocukta başkasının yardımı olmadan çalışma becerisi oluşturarak çocuğa işe girişme fırsatı vererek geri planda kalma niteliklerine sahip olmalıdır (Kayılı, 2010).

Montessori eğitimcisi çocuk ve uygun hazırlanmış ortamın ilişkisinden sorumludur. Çocuğa yaşar uyarıcı ortam tasarlamak ve çocuğun çevresiyle temasa geçip deneyim kazanmasını sağlamalıdır. Çocuğun özgürlüğünü kazanmasına ve ona cazip görünen çalışmayı bağımsızca seç-

mesine imkan oluşturacak şekilde ortam için uygun gereçlerin seçimini yaparak ortamda gerekli materyal düzenlemesini yapar. Klasik okul öğretmeni gibi sınıfta dikkati üzerinde tutan, çok bilen ve anlatan rolünde olmayıp aksine heveslenen fakat geride kalarak çocukları öğrenme yetenekleri, istek ve ihtiyaçlarına göre gözlemleyen, onlara ihtiyaçlarına göre ortam oluşturarak, gözlemlerini tarafsızca, özenli ve düzenli şekilde inceleyip not eden ve değerlendiren durumundadır. Yerleşim planı ve etkinliklerin etkili olma durumu ile ilgili o günle ilgili ölçüm yapar ve çocukta meydana gelen değişimleri inceleyerek değişimin nitelik ve niceliğini belirler. Çocukların kişiliklerine saygı duyarak, özgürlük hissini desteklerken, çocuğun gereksinimleri doğrultusunda çocuğa karışacağı zamanlamayı iyi bilendir. Derste kullanılacak araçların kullanıma uygun şekilde tutulmasından sorumludur. Çocuklara önyargılı olmadan, düzenli bir şekilde sevgi dolu yaklaşarak onların güvenliğini ve saygısını kazanarak teşvik edici davranış gösterir. Çocukların birbirleriyle olan iletişimini kolaylaştırarak düşüncelerini kendilerinden büyüklerle anlatmalarına yardım eder. Çocuğun gelişimindeki ilerlemeyi ve sınıf içi etkinliklerini ailelere, okul çalışanlarına rapor eder. Çocuğun düşünce gücünü ve etkinliklere olan ilgisini artırabilme yolunda çocuğun dikkatini çekerek aralarında bağ olan bilgiler gösterir. Ayrıca Montessori öğretmeni sınıf içinde öğrencilere saygılı davranan, sakin, görgülü, uyumlu, çocukların hislerine ilgi ve özen gösteren böylelikle çocuklarca davranışlarıyla örnek olarak benimsenen olmayı hedeflemelidir. Beden dilini kullanırken çocukları etkilemelidir. Çocukların anlaşılamayan yönlerini belirlemek ve ebeveynlerde kanaat değişikliği sağlamak amacıyla büyüme aşamalarını iyi tanıyan ve açıklayan kişi pozisyonundadır (Bayer, 2015; Çankaya, 2021; Durakoğlu, 2010; Öngören, 2008; Özdağ, 2014; Şahintürk, 2012; Üstündağ, 2019).

5. MONTESSORİ METODUNUN BEŞ TEMEL PRENSİBİ

5.1. Çocuğa Saygı

Maria Montessori, eğitim yaklaşımını çocuğa saygı ilkesi üzerine kurmuş ve bunu Latin şair Juvenalis aracılığıyla da “Saygı ve sevginin en büyüğünü çocuklar hak eder.” şeklinde açıklamıştır (Kaza, 2021). Montessori yöntemi, demokratik düzenin olmadığı aşırı ve çarpıtılmış bir ulusçuluğa dayanan baskı düzeninin var olduğu zamanlarda doğadan insanlara kadar her şeye saygı bakış açısıyla var olmuş ve varlığını devam ettirmiştir. Montessori, bebeklerin büyük bir insan olmayı öğrenen küçük insanlar olduğunun bilinmesini, ailenin çocuk üzerinde masum da olsa baskıcı güç uygulamaması gerektiği ve bebeklikten itibaren çocuğa saygı duyulmasının önemini vurgular (Korkmaz, 2005). Montessori sı-

nıf ortamında çocukların akademik eğitimini öncelik alan eğitim sistemi yerine, öğrencilerin bağımsızlığını destekleyen, bireysel gelişimlerini ve iç disiplin geliştirmelerini sağlayan huzurlu bir saygı atmosferi vardır. Montessori öğretmenleri çocukların öğrenmelerini yönlendirmeyen, çocukların bağımsız olarak uzmanlaşmaya çalışma ihtiyacına saygı duyan, öğrencilerin birbirine saygısını destekleyen konumundadır (Özmutlu Bayrak, 2021). Öğretmen işine odaklanarak, çocuğa saygı duymalı övgü ya da düzeltmeyle ona müdahale etmemelidir (Keçecioğlu, 2015).

5.2. Hazırlanmış Çevre

Montessori eğitim yönteminin en önemli unsurlarından bir diğeri olan, hazırlanmış çevre; çocuğu merkezde tutan, çocuğun gereksinimlerini karşılayan ve dikkatini çeken, çocuğa güven verip hareket özgürlüğü sağlayan, materyalleri çocuğun gücüne, boyutlarına ve içinde yaşadığı kültürüne uygun olan, çocukların bireysel gelişimlerinin sorumluluğunu almalarını sağlayan, her çocuğu farklı bir evren olarak değerlendiren, bireye özgü gelişim ve süreç odaklı bir eğitim ortamıdır (Selçuk, 2016). Hazırlanmış çevrede çocuğa sunulan gereçlerin belli bir sıra düzeninde olması önemlidir. Bu materyallerin düzenleme sırası basitten karmaşığa, ihtiyaç sırası gözetilerek, çocuğun başarılı oldukça bir sonraki aşamaya geçmesi sağlanacak şekilde olmalıdır. Materyaller çocukların ulaşabileceği açık raf ve dolaplara konulması çocukların çalışmayı denemeye istekli olmasını sağlamaktadır. Çocuklar çalışma ortamlarının düzenine hakim olarak, bir yetişkin yardımı olmaksızın, sınıf içerisinde hazır duruma getirilmiş materyaller içinden bağımsızca istediğini seçebilmelidir (Kayılı, 2010). Sınıf ortamında her malzeme tektir ve değişmez bir yeri bulunmaktadır. Bu durum yalnızca çocuk isteği ile değişebilir. Çocuk kullanmayı tercih ettiği gereçleri kullanımı sonrasında nereden aldıysa yerine koymaktan sorumludur, böylece tekrar kullanmak istediğinde aracı kolayca bulabilmesi sağlanmaktadır. Kullanılacak materyallerden sadece bir tane olması çocukların iletişim haline girmelerini, birbirleri ile geçinmeye çalışarak olabilecek sorunları çözümlemelerini, sabırlı olmalarını ve doğru kararlar alabilme yeteneklerini geliştirir (Özdağ, 2014). Alıştırmada kullanılacak gereçlerin sepet ya da tepsi içinde olması daha çok yaşı küçük öğrencilerin materyalin çalışma yerine tek seferde taşınabilmelerini sağlarken bütündeki parçaların arasında bulunan renk uygunluğu ise öğrenenin çalışacağı tüm parçaları kolay şekilde bularak özgürce çalışmasını sürdürüp kimseye ihtiyacı olmadan tekrar yerine yerleştirmesine olanak verirken yapılan eylemin doğruluğuna inanmasını sağlar. Bütün gereçlerin eksiksiz, temiz, zarif, albenili olması çocukları alıştırmayı yapmak için heyecanlandırırken özen göstererek çalışarak sorun yaşamadan çalışmanın sonlandırılmasını sağlamaktadır (Canbulat Zengin, 2019).

5.3. Kendi Kendine Eğitim

Montessori eğitimi önceden hazırlanmış çevrede çocukların etkin şekilde kendilerini geliştirebilmeleri sağlayan, hareket ve aktivite özgürlüğüne sahip oldukları ve tam anlamı ile kendi kendilerine deneyimledikleri bir programdır. Çocukların kendi kendine öğrenme kapasitesine sahip olduklarına inanan Montessori, programda yer alan materyallerde bulunan “hata kontrolü” mekanizması sayesinde çocukların kendi kendini eğitmesine imkan tanımaktadır (Aygün 2020; Kaza, 2021).

5.4. Emici zihin (Absorbent Mind)

Montessori’nin “Emici Zihin” kavramı hiçbir insanın bir diğeri tarafından eğitilemeyeceği görüşüyle, çocukların kendi kendilerini eğitebileceklerini bunu yaparken yetişkinlerden farklı öğrenme ve kavrama şekliyle fiziksel olarak algıladıkları ortamdan duyuları yoluyla kazanım sağladıkları görüşünü vurgular (Morrison, 1998). Yetişkinden farklı bir kavrama gücüne sahip olan çocuklar, yeni doğan döneminde birçok yeteneği yeterince gelişmemiş olduğu halde emici zihni sayesinde bulunduğu ortamda bilinçsizce edindiği bilgiler ile konuşmayı kısa sürede öğrenir. Montessori’ye göre şayet çocuk başka şeylerin etkisi olmaksızın konuşma dilini öğrenebiliyorsa, etrafında olup biten olumlu ve olumsuz var olan her şeyi beklenen şekilde zorlanmadan doğal ve keyifli bir şekilde kazanabilir (Montessori, 1982). Bu sebeple süreç boyunca bireyi, etrafında gerçekleşmesi muhtemel olan negatif olaylardan uzaklaştırırken, pozitif olaylarla karşılaşması sağlanmalıdır. Dünya genelinde tüm çocuklar Montessori’nin savunduğu emici zihin yeteneğiyle donatılmış olarak dünyaya gelir. Emici zihin düşüncesi ile çocukluğun en kritik dönemi olan erken dönemde, çocukların karşılaştığı zihne ait becerileri geliştiren etkinliklerin artırılması bu metodun amaçlarından biridir. Montessori eğitim yöntemi kullanan okullarda bilişsel becerilere dayalı akademik başarı göstermeye zorlanarak yarışdırılmamaktadır (Gülkanat, 2015). Montessori çocukta emici zihin kavramının doğum ile altı yaş arasında iki farklı nitelikte geliştiğini, doğumla üç yaş arası bilinç dışı bir emici zihnin mevcut olduğunu, üç yaşından altı yaşına kadar olan süreç içerisinde emici zihnin bilinçli düzeye ulaştığını savunmaktadır. Bilinçsiz emici zihin evresinde çocuk etrafından işittiği birçok ses arasından insan sesini diğer seslerden ayırt etmekte, aşamalı şekilde yetişkinlerden duyduğu sesi alarak dilin ses, cümleler ve kelime yapılarını, lisanının basit ya da karmaşık olmasından bağımsız olarak benzer dönemlerde öğrenebilmektedir. Üç yaş ve altı yaş arası olan bilinçli emici zihin evresinde daha önceki edindiği bilgileri ve duyularını yeniden düzenlemeye başladığı için bulunduğu ortamdan edindiği bilgiyi aktif bir şekilde duyularıyla emmektedir. Örneğin; renklerle karşılaştığında çocuk bilinçsiz emici zihin düzeyindeyse renklerin yalnız

isimlerini zihnine kaydetmekte iken bilinçli emici zihin düzeyine geldiğinde ise, renkleri kıyaslama ve ayırt etme becerileri kazanarak zihninde tekrar düzenlemektedir (Toran, 2011).

5.5. Duyarlı Dönemler

Duyarlılık dönemleri, gelişimde kritik dönemler olarak da bilinen gelişim evresinin etkin olması için duyumsanarak harekete geçirilebilen potansiyel güç ve önemli hayatı becerilerini kazanmak için hissedilen yatkınlıktır (Kayılı, 2010). Duyarlılık dönemi içerisindeki çocuk ilgili olduğu beceriyi kazanabilmek için sınır tanımayan yönelim ve uğraşma hevesiyle belirlediği yeteneği kazanmaya dikkatini toplayarak onu kazanana kadar üzerinde tekrar tekrar çalışmaktadır. Çocuk üzerinde çalıştığı becerideki başarısından dolayı mutlu olur, kendini rahatlatmış hisseder. Bu becerinin elde edilmesiyle duyarlı olma durumu kaybolmaktadır. Montessori çocukluğun erken dönemlerini içine alan duyarlı evre döneminin bol kazançlı bir şekilde geçmesini sağlamak için bu dönemlerin boşa geçirilmemesini ifade eder. Duyarlı evrenin, bireyin öğrenme hızının artmasında etkili olması sebebiyle özellikle zihinsel gelişim bu yıllarda tamamlanır (Üstündağ, 2019).

5.5.1. Dil Duyarlılığı

Doğumdan altı yaşa kadar olan, dil duyarlılığı döneminde ses materyallerine olan hassasiyeti fazla olan çocukların yeterli uyarana maruz kalmaması, sonraki yıllarda dil bozukluğu yaşamalarına sebep olmaktadır. Çocukların dile duyarlı olduğu dönemde, dilin gelişebilmesi için biyolojik yeterliliğe ve çevresinden gelen ses uyaranlarına ihtiyacı vardır. Montessori'ye göre ses üretme araçları olgunlaştıkça çocuk sesler üretmekte ve duyduğu sesleri tekrar etmektedir. Çocuğun dil ediniminde, duyarlı olduğu bu dönemde, çocuğa sunulacak dil gelişimi uyarıcıları ile desteklenmiş çevre oluşturulmalıdır (Canbulat Zengin, 2019; Şeker, 2015; Toran, 2011).

5.5.2. Düzen Duyarlılığı

Bir ile üç yaş arasını kapsayan dönem, düzen hassaslığının fazlasıyla yaşandığı, çevresini anlamlandırıp, güven içeirisinde bulunduğu ortamı incelemeye başladığı, keşifler ve araştırmalar yaptığı, zihinsel düzenlemeler ve şemalar oluşmaya başladığı dönemdir. Bireyin eşyaları uygun ve gerektiği biçimde yerleşik olarak görmekten aldığı haz ve mutluluğun yerini bir nesnenin yerli yerine konmayışı, nesnelerin nasıl düzenlenmesi gerektiğine dair çocuğun alışageldiği modele karşı düşmesiyle direnç ve rahatsızlığa bırakması düzen hassaslığına verdiği tepkiyi ve çocuğu bu durumun nasıl etkilediğini göstermektedir. Düzene karşı hassaslaşan birey yaşadığı ortama hakim olurken eğer bu düzen duyarlılık meydana gelmemişse yaşamın ilerleyen yıllarında tereddüde düşme, fikir ve görüşlerin-

de karmaşalar yaşamasına sebep olması sebebiyle çocuğun başarılarını olumsuz etkilemektedir (Canbulat Zengin, 2019; Şeker, 2015; Toran, 2011).

5.5.3. Duyu Düzenlemesi Duyarlılığı

Dünyaya ilişkin tüm bilgileri duyuları ile alan çocuğun duyu düzenleme duyarlılığı doğum ile dört yaş arasındaki süreci kapsamaktadır. Beyin gelişim gösterirken duyularını uyaranların ayırımını ve düzenlemesini almış olduğu belirgin tepkiler ile sağlar. Beyin içinde uyaranların tekrarlanması beyindeki snaptik bağlar arasında iletişim ve nöronların artışı sağlarken duyu uyaranları tekrar etmeyip azalma göstermesi beyin duyu tepkileri yeterli seviyede kullanamamasını sağlar. Dört yaşla beraber beyin duylardan gelen uyaranları yapılandırmakta ve organize etmekteyken sonrasında gelecek uyaranlar beyin tarafından reddedilmektedir. Bu dönem boyunca duyularını aktif şekilde kullanarak çevresini keşfetmesi için hazırlanmış çevreye ihtiyaç duymaktadır (Canbulat Zengin, 2019; Şeker, 2015; Toran, 2011).

5.5.4. Motor Becerilerinin Düzenlenme Duyarlılığı

Motor becerileri düzenleme duyarlılığı, on sekizinci aydan dört yaşına kadar kazanılmaktadır. Çocuğun hareket kontrolünü sağlamasıyla küçük motor becerilerinde ilerleme kaydedilir. Küçük motor becerilerine ihtiyaç duyulan aktivitelere aktif katılım sağlayarak dikkat gösteren çocuk, becerilerinde ustalaşmakta ve motor becerilerde ilerleme kaydetmektedir. Montessori eğitim yönteminde hassas oldukları bu evrede kullanmak üzere büyük ve küçük motor becerilerini bireysel farklılıklarla üst seviyeye çıkarana dek çalışacakları materyaller geliştirilmiştir. Bu materyaller, çocuğun çevresi ile etkileşerek, gördüğü, dokunduğu ve hareket ettirdiği her şeyin beyin tarafından emilmesini sağlamaktadır (Canbulat Zengin, 2019; Şeker, 2015; Toran, 2011).

5.5.5. Küçük Nesnelere Karşı Duyarlılık

On sekiz ile otuz aylar arasında görülen evre duyu duyarlılığı ve motor beceriler duyarlılığı dönemlerine denk gelmektedir. Çocuğun duyularının uyarılmasına odaklanması, el-göz koordinasyonu ve motor becerilerine de katkı sağlamaktadır. Çocuk küçük nesnelerle etkileşip odaklanarak onu büyük bir ustalıklarla kullanmaktadır (Canbulat Zengin, 2019; Şeker, 2015; Toran, 2011).

5.5.6. Sosyal Davranışlara Duyarlılık

Yaklaşık olarak iki buçuk ile altı yaş arasına denk gelen, toplum içinde ait olduğu grubun farkına varması ile sosyal ve duygusal çevresini oluşturduğu süreçtir. Bu süreçte bireyin ait olduğu grubu kabullenmesi ve herkesçe benimsenebilmesi için ait olduğu toplum ya da topluluğun

davranış tutumlarını gözlemleyip bu grup üyeleri ile uyuşmaya çalışmaktadır. İlerleyen yıllarında anti-sosyal davranışlar sergileyen ve toplumsal uyumda zorlanan çocukların bu süreçte sosyal ilişki kurmamış ve destek almamış olduğu görülmektedir. Montessori içinde yaşadığı toplumun tüm özelliklerini, etkin öğrenmenin var olduğu durumda gerçekleştireceği düşüncesinden yola çıkarak, bireyde olumlu sosyal davranışların oluşabilmesi ve bireyde kimlik oluşumunu destekleyen yaşantı sunmasının gerekliliğini ifade etmektedir (Canbulat Zengin, 2019; Şeker, 2015; Toran, 2011).

6. MONTESSORİ’NİN TEMEL KAVRAMLARI

6.1. Alistırmanın Tekrarı ve Özgür Seçim

Montessori ilk Çocuklar Evi’nde gözlemlediği kız çocuğunun çalışmasına yoğunlaşarak, içinde bulunduğu zamanı unutturacak yoğunlukta dikkat kesilerek, alıştırmaı kırk iki kez tekrarladığını gözlemlediğinde, alıştırmanın tekrarı boyunca etkinlikte yeterli deneyimi elde etme süreci boyunca araya girilmemesi becerinin kazanımı açısından değerli olduğu görüşünü desteklemiştir. Montessori, çocukların çalışma yaparken konsantre olarak o alıştırmanın detaylarını yakaladıkça alıştırmaı sürdürme isteğinin artmasının önemine dikkat çekmektedir. Çocuklarda alıştırmanın tekrarı, çocuğun etkinliğinde mükemmelleşerek, ustalaşmasına ve başka bir etkinliğe geçerken başarabileceği konusunda kendine güvenmesini sağlamaktadır (Kayılı, 2015; Ulutaş & Tutkun, 2015).

Çocukların ilgilendikleri çalışmayla ilgisini kaybetmeden sayısız kez ve süresiz tekrar yapabilmesi için kısıtlamadan serbest bırakılmalıdır. Seçimlerini kimsenin müdahalesi olmadan bağımsız olarak yapan çocuk aldığı kararların değerli olduğunu düşünerek daha çok deneme yapma isteği doğurur. Montessori yönteminin merkezinde bulunan ve genellikle karıştırılıp eleştirilen özgürlük kavramı kimi okulların uyguladığı başıboş bırakılarak uygulanan özgürlük kavramı ile aynı değildir. Montessori eğitim yöntemi disiplinli çalışmayı savunur. Fakat çocuklara; uğraşacağı gereçleri, çalışacağı kimseyi, çalışacağı mekanı ve çalışması ile geçireceği süreyi, öğrenmeyi istedikleri ve hazır oldukları konuları bağımsızca seçme fırsatı sunar. Montessori özgürlük ve disiplin kavramlarının birbirinden ayrı düşünölemeyeceğini savunur (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008; Selçuk, 2016). Montessori eğitim yönteminde öğretmenler, bireyin kendi kendini eğitime yeteneğiyle donatılmış olduğunu görüşünden yola çıkarak, özgür seçim ilkesine göre ortamı hazırlayıp sadece gözlem yaparlar, çocuklarsa bağımsız şekilde seçimlerini yaparak hazırlanmış ortamda belirlediği materyallerle kimsenin müdahalesi olmadan aktif şekilde eğitimini sürdürür (Zinderen, 2021).

6.2. Dikkatin Polarizasyonu- Konsantrasyon

Montessori eğitim anlayışında, dikkatin bir uyarın üzerinde yoğunlaşması anlamına gelen dikkatin polarizasyonu, bu yöntemin en önemli konusudur. Dikkatin polarizasyonu kavramının çıkış noktası, Maria Montessori'nin ilk Çocuk Evi'nde kırk beş kişinin olduğu sınıfta üç yaşındaki bir kız çocuğunun yoğunlaşmış halde blok silindirlerle uğraşırken gözlemlemesidir (Selçuk, 2016). Montessori'ye göre gelişim doğal yollarla gerçekleşmektedir. Gerek Montessori sınıfları gerekse hazırlanmış ortamlar, çocuğa dikkatini yoğunlaştıracak şekilde ayarlanmalıdır. Çocuk dikkatini odakladığında başka uyarınları gölgede bırakarak etkinliğini gerçekleştirmektedir. Bu süreçte eğitici çocuğun odaklanmasını önlememelidir (Lillard, 2013; Ulutaş & Tutkun, 2015). Dikkatin toplanması üç adımda gerçekleşir; çocuğun herhangi bir konuyu kararlaştırıp çalışmasını planlarken eğiticinin direktif verdiği hazırlık aşaması, çocuğun araştırma yapmak için yeni bir yola başlayıp materyallerle deneyimlediği büyük çalışma aşaması, çocuğun yapacağı şeye başkasının etkisinde kalmadan bağımsız şekilde ilgisi bitene dek sürdürdüğü, yaptığı tekrarlar sona erdiğinde durgunluk ve dinginliğe ulaştığı dikkatin yoğunlaşması aşamasıdır (Gülkanat, 2015).

6.3. Normalleşme

Dikkatin polarizasyonu ile iç içe geçmiş olan normalleşme, çocukların kendilerine uygun bir çevrede özgürce, kendiliğinden ve yardıma ihtiyaç duymadan ilgilerini çeken işi seçip, bu işe yoğun bir şekilde odaklanarak çalıştıklarında oluşan iç disiplin ve huzurdur (Aygün, 2020). Normalleşmiş çocuklar, yetişkinlerin kendi düşünce ve tutumlarını dayatmaya çalıştığı, eylemleri engellemiş normalden sapmış çocuklardan daha serbest, algısı daha yüksek ve kararlıdır. Normalden uzaklaşmış çocuklar ise, yaşlılarıyla çok sık uyuşmazlık yaşarlar, genel kabul görmüş kuralların dışında hareket ederler ve bağımlı yaşarlar, kararsız yapıdadırlar ve yalnızca kendilerini düşünürler. Normalleşme evresini tamamlayıp doğasındaki potansiyelini yakalamış bireyler bulunduğu ortamın da katkılarıyla gelişiminin ilerleyen dönemlerinde kendi denetimini sağlamayı, keyif alarak uzun süreli çalışmayı ve toplum içerisindeki bireyler ile aynı duyguyu paylaşma ve karşılıklı yardımda bulunma davranışlarını gösterebilir (Yıldırım, 2019). Montessori'nin normalleşme süreci üç döngü halinde gerçekleşir; istenilen faaliyetlerde kullanmak için ihtiyaç duyulan malzemelerin hazırlandığı devrim ve zihinsel yetiler oluşturmaya içerirken faaliyete odaklaşmak üzere belleğin kullanımını sağlayan hazırlık döngüsü, çocuğun faaliyete yoğun bir şekilde odaklandığı yoğunlaşmanın yaşandığı döngü ve memnun olma ve sevinçle bütünleşen iç huzurla bütünleşme olayının gerçekleştiği son döngü şeklindedir (Gülkanat, 2015).

7. MONTESSORİ PROGRAMININ ÖĞRENME ALANLARI

Montessori, çocukların birçok alanda gelişimini hedefleyerek bireyin gelişimsel özelliklerini saptadıktan sonra çalışmalarında kullanmak üzere özel olarak yöntem ve gereçler tasarlamıştır. Montessori'nin eğitimsel malzemeler geliştirme çabasının temelinde metodun en önem verilen maddelerinden sayılan bireyin kendi eğitiminden sorumlu tutulduğu ve deneyimleyerek öğrenme ilkesi yer alır (Kayılı, 2015). Montessori yönteminde kullanılan araçların belirgin özelliklerinden biri materyalleri kullanan çocuğun öğretilmesi planlanan kavramı keşfetmesi ve algılaması için kavramın diğerlerinden ayırıştırarak verilmesidir. Bu yöntemle bütünleşmiş ve en bilinen materyallerinden olan pembe kulenin küplerinin birbirlerinden tek farkının boyutları olması çocuğun bu materyalle küçük-büyük kavramını rahatlıkla kazanabilmesini destekler (Kayılı, 2010). Materyaller, çocuklara kendi kendini kontrol ederek hatalarını bulma şansını vermektedir. Öğretmenler çocuklar hata yaptığı zaman araya girmemekte sadece gözlemlemektedir. Yeterince gelişmiş çocuk hatasını kendi bulma becerisini kazanmıştır (Yiğit, 2008). Montessori eğitim materyallerinin bir başka özelliği de kolaydan zora, somuttan soyuta kademeli şekilde düzenlenmiş olmasıdır. Örneğin; ilk aşama olarak kırmızı çubukların hepsi farklı boyutlardadır ikinci aşama olarak sayılar ile niceliği bağlantısının kurulması oluşturur (Kayılı, 2010). Asıl hedefi çocuğun tüm gelişim alanlarını gözeterek, çocuğu desteklemek ve hayata kazandırmak olan Montessori gereçleri, erken çocukluk eğitimi programlarında beş farklı grup olacak şekilde kullanılır. Bunlar; günlük yaşam materyali, duyuşsal materyal, dil materyali, matematik- geometri materyali ve kozmik/evrensel öğrenme (genel kültür, coğrafya, biyoloji, bilim) materyalidir (Büyüktaşkapu, 2011; Erişen & Güleş, 2007; Çakıroğlu Wilbrandt, 2009; Kayılı, 2010);

7.1. Günlük Yaşam Materyalleri ve Deneyimi

Günlük yaşam materyalleri ve aktiviteleri çocukta bağımsızlık algısını oluştururken, belirli becerileri edinmesine, işine yoğunlaşabilmesine ve eş zamanlı hareket edebilmesine yardımcı olmaktadır. Okul öncesi eğitim döneminde genel olarak öz bakım becerileri olarak anılan bu alan, Montessori eğitim yönteminde günlük yaşam becerileri olarak adlandırılır. Bu alandaki deneyimler çocuk için hayati bir öneme sahiptir. Çocuğun gerçek yaşamında karşılaştığı zorluklarla baş etmesini sağlayan becerileri içeren günlük yaşam materyalleri ve aktiviteleri, yalnız çocuğun öz bakımı ile ilgili olmayıp bulunduğu ortamdaki canlı ya da cansız tüm varlıklarla olan ilişkisini içermektedir. Aktiviteler arasında yeri süpürme, masayı toplama, bulaşık yıkama, sebze meyve kesme, düğme ilikleme alıştırmaları, kurdele bağlama gibi çocuğun günlük yaşamda karşılaşabileceği, çocuğun alışageldiği ve taklitte severek yaptığı gerçek ev işleri, hareket kontrolü ve sosyal etkileşim alıştırmala-

rını içermektedir (Özdağ, 2014; Temel & Toran, 2013). Bu deneyimlerle çocukların problem çözme becerisini desteklemek, karmaşık görevlerde konsantrasyonunu arttırmak, bağımsız olarak beslenebilmesini desteklemek, olumlu bakış açısı geliştirmesini sağlamak, sosyal, bireysel ve sınıf sorumluluklarını üstlenmesi ve başkasına devretmeksizin yerine getirmesi amaçlanmaktadır (Temel & Toran, 2013).

Örnek Uygulama

Etkinlik Adı: Masa Üzeri Süpürme

Kazanım ve Göstergeler: Kendi başına iş başarma ve bağımsızlaşma. Temizlik alışkanlığı kazanma. Hareket koordinasyonu. Yazmaya hazırlık.

Yaş grubu: 2,5 yaş ve üzeri

Materyal: Kavanozun içinde hijyenik olabilecek bir malzeme (kurutulmuş portakal kabuğu gibi), süpürge, faraş, çocuk ve yetişkin önlüğü, renkli etiket, sepet. Malzemeler hazırlanırken renk uyumu gözeticilerle hazırlanır.

Öğrenme Süreci: Çocuğa bugün seninle masa üzeri süpürmek istiyorum, denilerek teklif götürülür. Kabul eden çocukla birlikte sepet alınarak masaya getirilir ve sağ üst köşeye konur. Sepetin yanına kavanoz çıkarılarak konur. Onun yanında etiket yer alır. Süpürge ve faraş sağ tarafa konur. Önlükler takılır. Masanın ortasına bir etiket yapıştırılarak belirlenir. Önceden kurutulmuş olan portakal kabukları ile masanın üzerinde bir miktar toz oluşturulur. Eğitmen süpürgeyi sağ eliyle alır. El bileğini öne arkaya hareket ettirerek orta noktaya doğru kabukları toplar. Süpürülürken el masadan kaldırılmaz, el bileği hareketleriyle değişik yönlerde dıştan içe doğru süpürülür. Daha sonra sol elle faraş alınır ve geriye doğru biraz eğimli tutularak kabuklar faraşa doldurulur. Yavaş yavaş çöpe doğru gidilerek faraş süpürge yardımıyla dökmeden çöpe boşaltılır. Ya da kürekteki malzeme hijyenik olduğu için geri kavanoza boşaltılır. Bu çocuğa anlatılır. Kürek süpürge masanın üstüne konur. Daha sonra önlükler çıkarılır. Katlama çalışmasına uygun olarak katlanır ve önlükler sepete konur. Sonra masaya yapıştırılan etiket çıkartılır. Eksilen malzeme yerine konur. Diğer malzemeler sepete konularak yerine kaldırılır.

Hata Kontrolü: Masanın üzerinde kabukların kalması

Sözcük ve Kavramlar: Süpürmek, temiz, kirli, dökmek, faraş, süpürge, boşaltmak

Uyarlama: Daha fazla gözlem (Çakıroğlu Wilbrandt, 2007).

7.2. Duyu Materyalleri ve Eğitimi

Çocuklar küçük yaşlardan itibaren sahip olduğu güçlü duyuları sayesinde çevresini algılamakta ve bu şekilde bilgi birikimini artırmaktadır. Montessori eğitim yönteminin önemli bir parçası olan duyu materyalleri, çocuğun beş duyu organına hitap ederek çocuğun gelişimine destek olmaktadır (Bayer, 2015). Çocukların duyularından bütünüyle yararlanarak duyu gelişiminin desteklenmesinin gerekli olduğunu ifade eden Maria Montessori, bu amaçla bütün duyulara yönelik etkinlikler oluşturmuştur (Özdağ, 2014). Zihinsel açıdan gelişimde geride kalan çocuklarla çalışması sonucu bu materyalleri geliştiren Montessori, tipik gelişim gösteren çocukların eğitimi için de bu materyalleri kullanmıştır. Bu materyallerin zihinsel anlamda geri kalmış çocuklarda bilişsel beceri kazanımı sağlarken zihinsel gelişimi normal seviyede olan çocuklarda ise bağımsız şekilde çalışmayı ve eğitim becerisini kazandırdığını tespit etmiştir. Bu materyallerin sahip olduğu hata

kontrolü, çocuğun materyali yanlış kullanması durumunda hatasını kendisi fark ederek düzeltmesine imkan tanımaktadır. Böylelikle çocukta özgüven duygusu gelişmekte, çalışmaktan mutluluk duymakta ve daha üst seviyede sorumluluk almaya istekli hale gelmektedir (Korkmaz, 2006).

Duyu materyallerinin kavram ve nitelik açısından sadece bir özellikle sınırlandırılmış olması, çocuğun materyalin niteliğine ve kavramına kolaylıkla odaklanması ve kullanmasını sağlar. Göze hoş gelen sadelikte, doğal yapıda, belirli miktarda, sistemli ve bireyin kendini eğitmesine olanak sağlayan duyu materyalleri üç hata kontrolü içermektedir. Hata kontrolünün ilki materyalin tek ve özel bir beceriye hitap etmesi, ikincisi materyalde bireyin dikkatini yönlетеceği şeyin doğru bir şekilde ele alması ve sonuncusu ise materyalin kullanım sırasında bir kerelik açıklamanın yeterli olmasıdır. Motor beceri ve koordinasyonlarını gündelik yaşam pratikleri ile kazanan çocuklar duyu materyallerini kullanarak okuma yazma becerisi kazanarak soyut hesaplamalar, duyu ve düşüncelerini müzikle ifade edebilmekte, tarih ve coğrafyayı da kolaylıkla yapılandırmaktadır. Duyu eğitimi için yapılan alıştırmalar bireyin sağlıklı ve başarılı bir yaşamının olması için temel alıştırmalar olarak görülmektedir (Toran, 2011).

Örnek Uygulama

Etkinlik Adı: Kahverengi merdiven

Kazanım ve Göstergeler: Farklı boyutların görsel olarak algılanması. Hareket koordinasyonu ve kas kontrolü. Kas hafızasının alıştırması. Ağır olma ve büyük olma arasında bulunan ilişkiyi anlama. Matematiğe ön hazırlık.

Yaş grubu: 2,5 yaş ve üzeri

Materyal: 10 tane aynı renk ve boyda (20cm) ahşap kare prizma. Prizmaların farkı, enleri ve yükseklikleri değişmektedir. Ama boyları değişmez. Yan yüzeylerin alanı 1 cm²'den 100 cm²'ye kadar değişir. Merdiven daima kurulu bir şekilde ait olduğu rafta bulunur.

Öğrenme Süreci: Eğitimci çocukla birlikte halı dolabına gider ve halı alınarak serilir. Halı sermeyi çocuk bildiği için o serebilir. Halının renginin açık bir renk olmasına dikkat edilir. Eğitimci çocukla birlikte kahverengi merdivenlerin olduğu dolaba gider. Merdivenlerin iki kenarından iki elle kavrar ve haliye getirir.

Kurarken: Çocuğa "bugün seninle kahverengi merdivenlerle çalışmak istiyorum", denilerek teklif götürülür. Kabul eden çocukla birlikte kahverengi merdivenlerin olduğu dolaba gidilir. Eğitimci en ince olan prizmayı uygun şekilde tutarak alır ve çocukla birlikte halının üzerine getirerek bırakır. Eğitimci ilk prizmanın taşınmasını gösterdiği için diğerleri çocukla birlikte bir o bir öğretmen alarak taşınabilir. Prizmalar karışık bir şekilde halının üzerine konur. Halının sol köşesi merdiveni kurmak için boş bırakılır. Eğitimci çocukla (sol tarafta olacak şekilde) birlikte halının üzerine diz çökerek oturur. Eğitimci en büyük prizmayı alarak bir küçüğüyle karşılaştırır (yanına getirerek) ve halının köşesine koyar. Diğer prizmalarda bir küçüğü ile karşılaştırılarak sırayla aşağı yöne (soldan başlayarak sağ yöne) dizilir. Eğer çocuğun yapabileceğini biliyorsak onun yapmasına fırsat verilir. Merdiven tamamlandıktan sonra eğitimci ve öğrenci merdivenin etrafında dolaşır ve incelerler. Prizmalar tekrar karışık bir şekilde halı üzerine yerleştirilir ve çocuğa yapması teklif edilir. Merdiven tamamlandıktan sonra üzerinden misket bırakılabilir.

Taşırken: Eğitimci en büyük olan prizmayı uygun şekilde tutarak alır ve çocukla birlikte

dolaba kadar taşınır. Dolabın kenarına yaslanarak yerleştirilir. Diğer prizmalarda sırayla büyüken küçüğe doğru taşınarak dolaba yerleştirilir. Eğitimci ilk prizmanın taşınmasını ve yerleştirmesini gösterdiği için diğerleri çocukla birlikte bir o bir öğretmen olarak taşınabilir.

Hata Kontrolü: *En küçük prizma, bir prizma üzerine konunca o prizmanın yüksekliği arkadaki prizmanın yüksekliğiyle aynı olur. Eğer yanlış kurulmuşsa yükseklikler aynı olmayacaktır.*

Sözcük ve Kavramlar: *İnce-kalın, büyük-küçük, daha küçük-daha büyük, merdiven, prizma.*

7.3. Dil Materyalleri ve Eğitimi

Montessori yaklaşımının hakim olduğu sınıfların başlıca materyalleri arasında olan dil, iletişimi sağlamaya yarayan ses, işaret (sembol) ve sözcük gibi temel birimleri olan göstergeler dizgesidir. Dilin gelişimle ilişkilendirilmesi gerektiğini savunan Montessori, sınıflarında dil edinimini erken başlatmaktadır. Çocuğun dil edinim sürecine erken başlamasına hazır olmadığı görüşüne sahip olanlara karşı Maria Montessori dilin sadece okuma ve yazma ile ilişkilendirilmemesini, doğumla beraber altı yaşa kadar süren duyarlı evrede çocuk içine doğduğu toplumun dilini zorlanmadan öğrenmekte ve üç yaş itibarıyla anadilinin ses, kelime, söz dizimi, dil bilgisi ve cümle yapısını keşfederek zihinsel gelişimini sürdürmektedir. Önce harfleri tanıyan ve yazan çocuk okumadan önce yazmayı öğrenmektedir. Geometrik şekiller, dokunulabilen zımpara harf tabletleri, ses çağrışımları, hareket ettirilebilir harfler ve semboller gibi dil materyalleri sunulan çocuk bu materyaller sayesinde birkaç ay içinde yazı yazmaya başlamaktadır. Montessori bunu kendiliğinden, içten gelen öğrenme patlaması olarak ifade eder. Çocuklara dil ve kitap sevgisi kazandırmayı amaçlayan dil materyalleri, ileriki yıllarda çocukların okuma yazma becerisine katkı sağlamaktadır.

Örnek Uygulama

Etkinlik Adı: *Metal kalıplar*

Kazanım ve Göstergeler: *Doğru kalem tutma alışkanlığı kazanma. Çizgide kendine güven duyma. Belli sınır içinde dışarı taşmadan çizgi çizme alışkanlığı kazanma.*

Yaş grubu: *4 yaş ve üzeri*

Materyal: *Pembe renk kare metal zemin üzerinde mavi renk geometrik şekiller. Renkli kalemlerden oluşan kalemlikler, her bardakta aynı renk üç kalem bulunur. Ahşap bir kutu içinde metal kalıp büyüklüğünde hazırlanmış beyaz kâğıt. Materyali masaya getirmek için ahşap tepsi.*

Öğrenme Süreci: *Eğitimci çocukla birlikte çalışılacak materyali olarak masanın üzerine getirir. İlk çalışmaya kare şekli ile başlanır. Eğitimci tepsinin içine kare kalıbı, bir kâğıt ve üç farklı renkte kalem alır. Kalemlerin rengi kırmızı, mavi ve bunlara kontrast oluşturacak başka bir renk kalem alınır. Eğitimci çocuğa bugün seninle metal kalıplarla çizgi çalışması yapmak istiyorum, diyerek teklif sunar. Kabul eden çocuklarla birlikte çalışılacak olan materyal alınarak masanın üzerine getirilir. Eğitimci beyaz kâğıdı alır ve masanın ortasına koyar. Daha sonra eğitimci metal kalıbı alır ve kâğıdın üzerine yerleştirir. Eğitimci kırmızı renk kalemi alır. Sol el kalıp üzerinde sabit bir şekilde durur. Sağ elle sol üst köşeden sağ üst köşeye ve alt köşeye doğru olacak şekilde kalıbın iç kısmının şekli çizilir. Eğitimci kalıbı kaldırır ve şekil incelenir. Çocuk bu şeklin ne olduğunu söyler. Eğitimci mavi renk kare şeklini sağ el yazı parmaklarıyla tutarak alır ve kâğıt üzerindeki şeklin üstüne yerleştirir. Sol el şekli sabit tutarken sağ el mavi renk kalemlerle şeklin etrafını sol üst köşeden başlayarak çizer. Kalıp kaldırılır ve çok az farklı*

iki renk şekil incelenir. Bunun da kare olduğu söylenir. Eğitimci turuncu renk kalemi alır ve şeklin iç kısmında sol üst köşeden başlayarak elini kaldırmadan zik zak çizer. Eğer çocuk hazırsa bu işlemi çocuk da yapabilir. Başka bir kâğıt alınır ve isterse çocuk da aynı işlemleri yapar. Çalışma bittikten sonra materyaller tepsinin içine toplanır. Çocukla birlikte dolaba götürülerek yerleştirilir. Bu kalıplardaki şekiller, geometrik çekmecelerdeki şekillerle aynıdır. Materyallerin renklerinin pembe ve mavi olmasının nedeni, kabartma harflerde de aynı renklerin kullanılacak olmasıdır. Çocuğun soldan sağa yukarıdan aşağı çizgi çizmesini öğretmek için kare şekli ile çalışmaya başlanır. Sonra üçgenle çalışmaya devam edilir. Şeklin içine zik zak çizerken aşağı ve yukarı hareketlerle el kaldırmadan çizmek şeklin devamlılığı için çok önemlidir. Çocuğun yaptığı çalışma çocuğun defterine yapıştırılır. Çocuk isterse bu şekli kesip çıkarıp, sulu boya ile boyayabilir, etrafını duvar kâğıdı ile süsleyebilir. Çocuk çalışmasını yaparken istediği renkleri seçebilir. Çocukların her biri kalıpla çalışmak zorunda değildir. Zik zak çizgiler farklı renklerde birkaç kalemle yapılabilir. Birkaç kalıpla aynı anda çalışılabilir. Örneğin kare kalıp içine üçgen çizilebilir.

Hata Kontrolü: Materyalin kendisindedir.

Sözcük ve Kavramlar: Metal kalıp, şekli çıkarma, şekillerin isimleri.

Uyarılma: Engelli çocuklarla çalışılırken kalıpların kaymasını önlemek için masaya yapıştırılarak sabitlenebilir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2007).

7.4. Matematik Materyalleri ve Eğitim

Maria Montessori, insanları hayvanlardan farklı kılan önemli şeylerden biri olarak bilgiyi analiz ederek uygulama anlamına gelen matematiksel düşünme olduğunu düşünür. Çocuğa sağlanan olanaklarla soyutlaştırmayı, ölçmeyi, kıyaslamayı, mantıklı düşünmeyi öğrenmeyi deneyimlerle kazanması sağlanmalıdır. Doğumdan altı yaşına kadar olan periyotta çocuklar, gelişimi güçlü bir şekilde etkileyen duyarlı dönemde birçok alanda olduğu üzere matematikle ilgili esasları da zevk alarak ve kolay bir şekilde kavrarlar. Küçük çocuklarda öğrenmenin gelişmesinde söylenenden çok çocuğun hareketliliği önemlidir. Matematiksel materyaller de ilkin çocuğun gereksindiği dinamizmi ona verir. Eller zekanın gelişmesinde, zihinsel kavramların oluşma aşamasında değerli olmasından dolayı ellerle çalışmaya önem verilmektedir (Gülkanat, 2015). Montessori çocukların matematik materyalleri ile erken yaşlarında alıştırmalar yaparak matematiksel yeteneklerin birçoğunu zorlanmadan eğlenerek geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Matematik materyallerini geliştirirken matematiğin daha iyi kavranabilmesi için soyut düşünce yapısını olabildiğince somutlaştırmaya çalışmıştır.

Örnek Uygulama

Etkinlik Adı: Kabartma rakamlar.

Kazanım ve Göstergeler: Rakamların yazılış formlarını öğrenme. Miktarlara ait sayıların yazılışlarını öğrenme. Desimal (10'luk) sistemin temel alfabesini öğrenme. Rakamların yazılışlarını dokunsal olarak öğrenme. Rakamların adlarını öğrenme. Miktar kavramını öğrenme.

Materyal: 0-9 arası (0 ve 9 dahil) 10 adet rakam tablası. Yeşil zemin üzerinde beyaz kabartma ile rakamlar basılmıştır. Bu rakamlar birler basamağıdır ve Montessori'nin tüm materyallerinde birler basamağı hep yeşildir. Yeşil zemin pürüzsüz düz olmalıdır. Kabartmalar kadifeden de yapılabilir. Rakamlar kutu

içinde 1'den 9'a kadar sıralı olarak durur. 0 en sonda durur.

Öğrenme Süreci: Eğitimci çocukla birlikte kabartma rakamlarının olduğu dolaba gider. Eğitimci uygun şekilde tutarak rakam kutusunu alır ve masanın üzerine getirerek bırakır.

1.Aşama: Çocuğa bugün seninle kabartma rakamları ile çalışmak istiyorum, denilerek teklif götürülür. Kabul eden çocukla birlikte dolaptan kabartma rakamları kutusu alınarak masaya getirilir. Çocuk eğitimcinin sol tarafında oturur. Rakam kutusu sol üst köşeye konur. Eğitimci şimdi seninle rakamların yazılışını öğreneceğiz der. 1 rakamının olduğu plakayı alır. Sağ el parmaklarıyla 1'in üzerini sıvazlar ve hareket bittiği anda bir olarak adlandırır. 1 sol tarafa konur. 2 rakamını alır, sıvazlar adlandırır ve 1'in yanına koyar. 3 rakamı da aynı şekilde tanıtılarak ikinin yanına konur. **2.Aşama:** Eğitimci rakamları karıştırır ve çocuğa bana 1'i göster, der. Çocuk gösterir. Öğretmen çocuğun gösterdiği rakam üzerini sıvazlar ve 1 der. Çocuktan aynı şekilde 2 ve 3'ün de göstermesi beklenir. **3.Aşama:** Eğitimci çocuğun önüne bir rakam koyar. Ben sana hangi rakamı verdim der ve çocuk adlandırır. Eğitimci üzerinden geçerek adlandırır. Çocuk yanlış bir rakam verirse eğitimci çocuğun verdiğinin üzerinden geçerek adlandırır. Ben senden 3'ü istemiştin der ve çocuk üçü verir. 1, 2 ve 3 bu şekilde tanıtılır. Diğer rakamlarda aynı şekilde çocuğun durumu gözetilerek aynı ve ya başka bir günde tanıtılır. Tanıtmaya devam ediyorsak 1, 2 ve 3 sağ tarafa yukarıdan aşağıya doğru sıralanır. 4, 5 ve 6 rakamları, birinci aşamada 1, 2 ve 3 gibi tanıtılır. Çocuğun göstermesini isteyeceğimiz ikinci aşamada 1, 2, 3, 4, 5 ve 6 rakamları karıştırılır ve çocuktan eğitimci bir rakam göstermesini ister. Üçüncü aşamada aynı şekilde uygulanır. 7, 8 ve 9 rakamları da aynı şekilde tanıtılır. Eğitimci çocukla birlikte kabartma rakamlarının olduğu kutuyu alarak dolaba götürür ve yerleştirir. Bu çalışmada 0 tanıtılmaz. 0 rakamı dolapta bırakılarak masaya getirilmez ya da kutuda en sona yerleştirilir. Bu çalışmadan önce mutlaka dokunma tablacıklarıyla çalışmış olmak gerekir. Çocuk dokunmadan öğrenemiyorsa istediği kadar dokunmasına izin verilir. Bu aşamadan sonra çocuk rakamları kalemle yazmak isterse özgür

Sözcük ve Kavramlar: Sayı adları.

Uyarlama: Bu çocuklarda daha az rakamla çalışılabilir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2007).

7.5. Geometri Materyalleri ve Eğitimi

Okul öncesi dönemdeki çocuklar Montessori eğitim yaklaşımının hakim olduğu eğitim ortamlarında geometri materyallerini kullanarak iki veya üç boyutlu formalar üretebilir, çizim ve süslemelerle yaratıcılıklarını geliştirebilir, eşit/benzer gibi kavramları anlamlandırabilir, uzay ve çarpan gibi konularda bilgi edinebilirler. Ayrıca çeşitli formülleri keşfetme ve teoriler hakkında da bilgi sahibi olurlar (Temel & Toran, 2013).

7.6. Sanat Materyalleri ve Eğitimi

Sanat materyalleri; müzik, drama, yaratıcılık ve resim gibi sanatsal çalışmalardan oluşmaktadır. Montessori müziği, şarkı söyleme ve dinleme deneyimi, kulak eğitimi, ritim duygusu geliştirebilme, beste yapabilme, enstrüman çalabilme, müzik tarihi ve müzik edebiyatı olarak yedi temelden oluşmaktadır. Buradan yola çıkarak müzik etkinlikleri, çocuğun şarkı

söyleyerek kendini ifade etme becerisi kazandırmanın yanında kültürel değerleri kazandırmaktadır. Sanat veya yaratıcı çalışmalar, çocuğun duyu materyalleri ile çalışarak özgün eserler çıkarmasını, oluşturduğu şeklin renklendirilmesini ifade etmektedir. Sanat çalışması yaparken çocuklar çalışma seçimlerinde özgürdürler fakat başlamış olduğu bir sanat çalışmasını bitirmek durumundadırlar (Toran, 2011; Veli, 2020).

7.7. Jimnastik ve Fiziksel Etkinlikler

Montessori yaklaşımında, jimnastik ve kültür-fizik gibi egzersizlere yer verilmediği düşüncesi ile eleştirilse de sınıf düzeni gereği çocukların; materyalleri kaldırıp indirdiği ve taşıdığı, birçok aktiviteye sistemli hareketlerle katılması için jimnastik hareketler yapmaktadır. Montessori, “kültür-fizik egzersizlerinin normal gelişime sahip olmayan çocukların yürümek, nefes almak, hareketlerini kontrol etmek için birer tedavi yöntemi olduklarını, normal gelişime sahip olan çocukların daha önceden de bu yeteneklere gelişimleri doğrultusunda sahip olduklarını hazırlanmış olan çevrenin de çocuğa bu imkânı sağladığını” ifade etmektedir (Toran, 2011; Veli, 2020).

7.8. Genel Kültür-Bilim Materyalleri ve Eğitimi

Montessori'nin yaklaşımı ilkökul çağındaki çocuklar için geliştirdiği, temelinde çocukların dünyadaki diğer canlılara karşı olan merak ve meraklılık duygusunu beslemenin yer aldığı disiplinler arası bir program olan ‘evrensel eğitim’ (cosmic education), basitten karmaşığa doğru sıralanan piramit şeklinde bütüncül bir yaklaşımı tanımlamaktadır. Coğrafya, botanik, zooloji, biyoloji, fizik, astronomi, ekonomi, tarih, felsefe, siyaset ve sosyoloji, kimya, jeoloji ile antropolojiyi iç içe sarmal şekilde sunan program çocuklara tüm canlıların birbirleriyle olan bağlantılarını keşfetme imkânı, öğrendikleri bitki ve hayvan türleri hakkındaki önbilgilerini kullanarak kendi başlarına araştırmaya başlamalarını sağlamaktadır (Toran, 2011; Veli, 2020; Yıldırım, 2021). Coğrafya ve tarih alanları öğrencilerin medeniyetler ve ülkeleri tanımalarını, her kıta için hazırlanmış ahşap bulmaca haritaları ile ülkelerin isimlerini ve özelliklerini somutlaştırarak öğrenmelerini sağlamaktadır. Zaman kavramını öğretecek takvimler ve zaman çizelgesini içeren tarih çalışmalarını, aynı zamanda güneş sistemini, dünyanın, yaşamın, ilk uygarlıkların ve kayıtlı tarihin oluşum sürecini içerdiği de görülmektedir. Öğrenciler ayrıca kültürel derslerde sorumlu bir vatandaş olmayı ve bu dünyayı nasıl daha huzurlu bir yer haline getirebilecekleri konusunda araştırma yapmaktadırlar. Erken dönemde edinilen bilim tecrübeleri ile çocuğun yaşadığı dünyada kendi yerinin farkında olarak doğal yaşamla ilgili temel bilgilerini geliştirme fırsatı verirken, dünyayı başka varlıklarla paylaştıkları fikrini de kazandırarak barışçıl bir dünya için çaba göstermeleri sağlanmaktadır (Toran, 2011; Veli, 2020; Yıl-

dırım, 2021). Montessori'ye göre çocuklar mutlu olmalı ve doğanın düzenini, uyumunu ve güzelliğini anlamalıdır ve onları doğaya yakın tutmak onların ruhsal gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Kaza, 2021).

8. MONTESSORİ EĞİTİM YÖNTEMİNDE AİLE KATILIMI

Çocukların hayattaki ve okuldaki başarıları için vazgeçilmez güç olan aile katılımı, Montessori eğitim programında öğrenme-öğretme sürecinde önem taşımaktadır. Montessori için çevre, çocuğun öğrenme sürecine yön veren ve dinamik bir bağ sağlayan unsurdur (Veli, 2021). Montessori eğitim programında aile katılımı, eğitim ortamında yaş farklılığının olumsuz etkilerini ortadan kaldırmayı, akademik becerilerde başarı sağlanmasını, okula karşı olumlu tutum geliştirilmesi ve çocuğun kendi kendine öğrenmesine fırsat tanınması, beceri ve davranışlarını geliştirme noktasında zengin çevre sağlamaktadır. Montessori anaokullarında aile katılım çalışması olarak oryantasyon (yönelme-uyum) toplantıları, anaokulu bilgi toplantıları, anaokulu gözlemleri, ebeveyn-çocuk toplantıları, ebeveyn öğretmen konferansları, ebeveyn eğitim çalıştayları yapılmaktadır. Okul öncesinde bilgi toplantıları, eğitim planının ebeveynlerle istişare edilerek hazırlandığı ve ebeveynlerin çocuklarının eğitimlerine ne kadar dâhil olabileceklerinin ve programın evde nasıl devam ettirileceğini belirleyen toplantılardır. Oryantasyon (yönelme-uyum) toplantıları, okulun ilk günü, ebeveynlerin okul öncesi kurumun işleyişi hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayan, ebeveynlerin çocuğun sınıf arkadaşları ile tanıştığı, okul ile ev arasındaki bilgi alışverişini sağlayan aile katılımıdır. Okul öncesinde gözlem, ebeveynin materyaller hakkında bilgi edinmesini sağlayan, ortalama bir saat süren ve evde gözlemin nasıl yapılacağının deneyimini kazandıran çalışmadır. Ebeveyn çocuk günleri, ebeveynin çocuğun öğrenme sürecine saygı geliştirmesine ve çocuğun becerileri edinmesine şahit olduğu aile katılım çalışmasıdır. Ebeveyn öğretmen konferansları, öğretmenlerin ve ebeveynlerin istekleri doğrultusunda planlanan, ebeveynlere çocukların akademik, sosyal- duygusal, fiziksel ve sanatsal gelişimleri gibi bilgilerin verildiği aile katılım etkinliğidir. Ebeveyn eğitim çalıştayları, ebeveynlere Montessori felsefesi, programı, öğrenme süreci, öğrenme ortamı, çevre ve çocuk gibi konularda bilgilerin verildiği aile katılım türüdür. Bu çalıştaylar yılda üç kez gerçekleşmektedir. İlk çalıştayda ebeveynlerin evde çocuklarını nasıl destekleyecekleri konusunda bilgi verilirken, ikinci çalıştayda Montessori eğitiminin doğru algılanması için geleneksel eğitimle karşılaştırmalı değerlendirmeler yapılır ve üçüncü çalıştayda, ebeveynlere ev ve okul öncesi eğitim ortamındaki disiplin yöntemlerine ilişkin bilgiler verilmektedir (Toran, 2011).

9. MONTESSORİ EĞİTİMİNİN UYGULANDIĞI SINIFLARIN STANDARTLARI VE MONTESSORİ EĞİTİMİNİN YAYGINLIĞI

Montessori yaklaşımının hakim olduğu bir okul öncesi eğitim kurumu açabilmek için, Montessori pedagojisinin koruyucusu ve uygulayıcısı olarak, ulusal-uluslararası tanımlanan AMI'ye göre, sınıfın fiziksel ortamı, çocuklar, öğretmen yeterliği, materyaller ile ilgili belirlenen standartların sağlanması gerekmektedir (Toran, 2011). Montessori eğitiminde bu standartlar arasında gösterilen sınıf ortamı, çocukların özgürce çalışabilecekleri büyüklükte ve genişlikte olması gerekmektedir. Montessoride eğitim ortamında, standart olarak her çocuk için 3,7 m² alan sağlanması gerekmektedir (Toran, 2011). Montessori sınıflarında diğer yaklaşımlardan farklı olarak dört grup (0-3, 3-6, 6-9, 9-12) halinde karma yaş grupları oluşturularak eğitim verilmektedir. Karma yaş gruplarının olduğu eğitim ortamlarında, küçük çocuklar kendisinden büyük akranları ile etkileşim içerisine girerek, birbirlerini eğitmelerine imkan tanınmaktadır. Karma yaş gruplu sınıflarda büyük çocuklar kendisinden küçüklere bilgi aktarımı sağlarken, küçük çocuklar ise ilerleyen yıllarda karşılaşacakları durumlara karşı bakış açısı geliştirmektedir. Bu sınıf ortamlarında sevgi, iş birliği ve dayanışma hakimdir (Gülkanat, 2015). Montessori sınıflarında 0-3 yaş grubu sınıflarda sınıf mevcudu 10-12 çocuk, diğer gruplarda sınıf mevcudu 28-35 çocuk olabilmektedir. Sınıflardaki sınıf mevcuduna dair bu standart çocukların çalışmalarının sürekliliği için önemlidir (AMI-USA, 2009; Toran, 2011). Montessori eğitiminin verildiği tüm standartları sağlayan kurumların kabul edilmesi için AMI tarafından tanınması gerekmektedir. Bu tanınma sonucunda Montessori eğitimi verilen sınıf ya da kurum AMI tarafından uygunluğu, çocuk sayısı, öğretmen yeterliği, materyal ve eğitim ortamı üçer yıl aralıklarla teftiş edilerek, raporlanmaktadır (AMI-USA, 2009). Montessori yaklaşımı standartları gereği kuralları olan bir yaklaşım olsa da uygulama ve bireysel farklılıklara verdiği değerden dolayı sınıflardaki uygulamaların birbirinden farklı olması konusunda esnek bir yapıya sahiptir.

Montessori sınıflarında çocukların sınıf içinde hareket kısıtlılığının bulunmaması ve iki kapısının olması Montessori'yi özel kılmaktadır. Sınıflarda yer alan kapılardan biri sınıfa, diğeri bahçeye açıkmaktadır. Bu durum sınıftaki özgürlüğün varlığının ifadesi olarak diğer modern eğitim yaklaşımlarından ve geleneksel yaklaşımlardan farklılaşmaktadır. Montessori sınıfları saygı atmosferi içerisindedir ve çocuklar çalışacakları projeyi, çalışma süresini ve çalışma arkadaşını kendisi seçme hakkına sahiptir (Gülkanat, 2015). Montessori sınıfları, estetik olmaya özen gösterilerek donatılmış, sade, birbiriyle uyumlu renk ve eşyalar kullanılarak düzenlen-

meye dikkat edilmektedir. Eşyaların ilgi çekici ve eşyalarda renk uyumu gözetilmesi çocukların dikkatinin dağılmasını engellemektedir. Eşyaların renk uyumu çocukların ilgisini çekecek ancak dikkatlerini dağıtmayacak ölçüde olmalıdır. Montessori sınıflarındaki düzen, çocukların çevresine güvenmesini ve çevresi ile etkili iletişim kurmasını sağlayan bir unsurdur (Özdağ, 2014). Montessori sınıfında eğitim materyalleri renkli olarak tasarlanmıştır. Ancak materyallerin yer aldığı, tabla, sepet gibi araçlar çocukların dikkatini dağıtmaması için doğal halini korumaktadır. Sınıf içerisinde materyaller açık raf sistemi ile, çocukların ulaşabileceği yükseklikte, basitten karmaşığa doğru yerleştirilmektedir. Sınıf ortamındaki bu düzen sayesinde çocuğun istediği şeyi kolaylıkla bulma ve aldığı materyali tekrar yerine koyma sorumluluğunu pekiştirmektedir (Gülkanat, 2015; Özdağ, 2014). Son yıllarda Türkiye’de gittikçe artan sayıda anaokulu ve ilkokul Montessori yönteminden bahsetmeye veya isimlerinde geçirmeye hatta internetten aldıkları Montessori materyalleri ile sertifikası olmayan eğitimcilerle eğitimi uyguladıklarını iddia etmektedirler. Dünya genelinde Montessori okullarını düzenli ziyaret ederek inceleyen, onların gerçekten bu metodu ve yaklaşımı uyguladıklarını denetleyen akreditasyon kurumları vardır. Türkiye’de de bu uluslararası kurumlarca denetlenen ve akredite edilen okulların sayıları zamanla artmaktadır. Günümüzde etkililiğini ve geçerliliğini koruyan, Montessori yaklaşımının uygulandığı yaklaşık 20.000 Montessori okulu bulunmaktadır. Ülkemizde Montessori okulu olarak adlandırılmış, sadece materyallerini kullanarak sertifikası olmayan eğitimciler ile metodu uygulamaya çalışan okul sayısı gittikçe artmış olsa da akredite edilmiş okulların sayısı da artmaya başlamıştır.

10. MONTESSORİ EĞİTİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Montessori eğitiminde çocuğa uygun çevreyi hazırlayabilmek için çocuğun ilgi, ihtiyaç ve bireysel özelliklerinin farkında olmak önemlidir. Çocuğun çevresinde yer alan uyaranlara ve kendisine ifade edilen yönergelere karşı verdiği tepkilerin artmış olduğu duyarlı dönemlerde, onların ilerlemesini değerlendirmek ve sonraki adımlar için plan yapmak, çocuğa uygun çevreyi hazırlayabilmek için gözlem yapmak çok önemlidir. Montessori eğitiminde değerlendirme geleneksel eğitimde olduğu gibi not, ödül, ceza gibi yöntemlerle değil, Montessori öğretmenlerinin süreç süresince düzenli olarak yaptıkları gözlemler ve portfolyolar sonucunda yapılmaktadır. Montessori, gözlemi metodunun önemli bir parçası olarak ifade etse de gözlemleri kaydetmede kullanılacak araçlara yönelik herhangi bir form standardize etmemiştir. Bu nedenle Montessori metodunun değerlendirilmesinde; gözlem raporları, zaman kayıtları, günlük çalışma planları, kontrol listeleri gibi araçlar ile değerlendirilmektedir (Üstündağ, 2021).

11. MONTESSORİ METODUNA YAPILAN ELEŞTİRİLER

Yüzyılı aşkın süredir uygulanan bir yaklaşım olan Montessori temelli okulların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Akreditasyon kuruluşları var olsa da okulların çok az bir kısmının akredite durumda olması, metodun uygulanmasında bazı farklılıkları da beraberinde getirmektedir. Bu sebeple metoda yöneltile eleştiriler; metodun kendisine yöneltile eleştiriler ve yaklaşımı tüm boyutlarıyla uygulayan okullar üzerinden yürütülen eleştiriler olarak iki düzeyde ele alınmaktadır. ‘Montessori’ ismini kullanarak metodu tüm boyutlarıyla uygulamayan veya kendini geliştirme gayretine girmeyen kurumların, yaklaşımı bir tanıtım aracı olarak eğitim tanımlarında kullanmaları etik ilkeler bağlamında başka bir eleştiri konusu olarak incelenebilir (Korkmaz, 2005; Kayılı, 2010; Selçuk, 2016; Zinderen, 2021). M. Montessori’nin eğitim metoduna yapılan eleştiriler aşağıdaki paragraflarda başlıklar halinde verilmektedir.

Okulların kuralları katıdır, çalışmalar materyallerin yapısıyla ve oyun zamanları ile sınırlandırılmıştır: Öğretmen sınıf içerisinde her materyalin özel amacını dikkatlice oluşturup, etkinlikleri açık ve basamak halinde çocuğa sunmaktadır. Çocuklar öğretmenin kendisine sunduğu geniş etkinlik yelpazesinden istediğini seçmekte özgürdür. Ancak sınıflarda Montessori materyalleri dışında materyal ve oyuncakların bulunmaması metoda getirilen bir eleştiridir.

Bireyin küçük gruplarla çalışması üzerine çok fazla odaklanmıştır: Bu durum, çocukların uygulama sürecinde akranları ile yeterli etkileşimde bulunamamaları sebebiyle sosyal becerilerini destekleme yönüyle zayıf kaldığına yönelik bir eleştiridir. Ancak çocukların karma yaş grupları ile grup çalışmaları yapmaları metodun akran etkileşimi ve iletişimini güçlendirdiğinin kanıtıdır. Hainstock’a göre Montessori sınıfında, çocukların planlı olarak sunulan çevreden dolayı, anlamlı etkileşim kurabilmeleri için daha fazla kaliteli fırsat yaratmaktadır.

Montessori metodu, çocukları erken yaşlarda yoğun bilişsel etkinliklerle tanıştırmak çocukluklarından mahrum kalmalarına sebep olmaktadır: Çocuklar doğumdan altı yaşa kadar olan erken çocukluk döneminde doğru uygulamalar ile desteklenmediğinde, gerçek potansiyelinin farkına varılamaz. Erken çocukluk yılları, çocukların hayatında kritik bir dönem olarak, çocukların gelişimine en çok katkı sağlayan yıllardır. Montessori çocuğa zengin uyaranlı yapılandırılmış bir çevrede, özgürce öğrenmelerine fırsat tanıyan bir metottur.

Montessori sadece okul öncesi içindir: Montessori okullarının birçoğu okul öncesi seviyesinde eğitim vermektedir. Ancak Montessori okulları doğumdan 18 yaşa kadar olan zaman dilimini kapsayan eğitim programı ile çocukları desteklemektedir.

Montessori sadece özel öğrencilerin desteklenmesine yöneliktir (üstün yetenekli ya da özel gereksinimli): Montessori okullarında kullanılan metot hem üstün yetenekli hem de özel gereksinimli çocuklar için uygulamalar içermektedir. Bu durumun sebebi Montessori yaklaşımını bütün çocuklara yönelik olarak tasarlamıştır.

Montessori okulları dindardır: North American Montessori Teachers' Association'dan alınan bu maddeye yapılan açıklama şudur: "...*dinî desteğe sahip olmak Amerika'daki okullarda yaygın bir uygulama olduğundan dolayı birçok özel Amerikan Montessori okulu dinî bir yönelime sahiptir. Fakat Montessori Metodunun kendisinde dinî yönlendirme yoktur.*"

Montessori sınıfında öğrenim gören çocuklar geleneksel eğitimle öğrenim gören öğrencilere göre daha denetimsiz, gözetimsiz ve istediklerini yapmakta özgürdürler: Montessori metodu amaçlı olarak tasarlanan etkinliğin özgür seçimine dayanmaktadır. Montessoride materyalin amacına uygun olarak kullanılmaması durumunda öğretmen yumuşak bir dille müdahale eder ve çocuğu tekrar etkinliğe dahil eder.

Montessori çağdışıdır/ tarihi geçmiştir: Montessori öncelikli olarak benimsenen bir yaklaşım olarak eğitim programlarının içinde bulunmaktadır. Ayrıca Montessori felsefesine sadık kalınarak uygulamada etkinlikler güncellenebilir.

Her sınıf oldukça geniş yaş gruplarını içermektedir: Montessori karma yaş grubunun etkililiğini araştırırken çocukların kendi akranlarından ve kendisinden yaşça büyük çocuklardan öğretmene göre daha kolay öğrendiği sonucuna ulaşmıştır. Çocuklar bu metotta rekabetsiz bir sınıf ortamında saygı ve işbirliği ile yaşlılarından öğrenmesi desteklenmektedir.

Montessori bir ticaret haline gelmiştir: Bu eleştiri Montessori materyallerinin Montessori felsefesini öğrenen, eğitimini alan kişilerce kullanılabilir. Çünkü Montessori eğitimsiz bireylerin materyalleri asıl amacı dışında kullandığını belirlemiştir. Bu sebeple materyallerin patentini almıştır.

Montessori ile yetişen çocuk, sosyal ve akademik açıdan bu yaklaşımın uygulanmadığı devlet veya özel okullara uyum sağlayabilir mi? Montessori ile yetişen çocuk sosyal açıdan akranları ile birlikte çalışabilen, sorumluluk sahibi, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alan çocuklar olması sebebiyle kamu okullarına uyum sağlayabilir. Ancak burada önemli olan nokta öğretmenin kalitesi ve çocukları öğrenme sürecinde desteklemesinin gerekmesidir.

Etkinlikler çocukların hareketini kısıtlamaktadır: Montessori etkinlikleri konsantrasyon veya materyallerle çalışmayı gerektirmesi durumunda oturarak yapılacaktır. Ayrıca çocuklar etkinlik seçiminde özgür olmaları sebebiyle sınıf içerisinde istediği alanda etkinliğini gerçekleştirebilir. Bu nedenle geleneksel eğitimin olduğu sınıflardaki gibi ders boyunca oturmak zorunda değildirler.

Materyaller çocukların hayal gücünü geliştirmemekte, bu nedenle de yaratıcılıklarını engellemektedir: Montessoride standartlaşmış materyaller ile çocuk zihninde somut modeller geliştirerek düzen oluşturmaktadır. Bu şekilde çocuk materyalleri farklı yöntemlerle kullanmada bağımsızlaşmaktadır.

Sınıf içerisinde bağımsız çalışmalarda çeşitlilik çocuğun kafasını karıştırmakta, sınıflarda çok fazla özgürlük alanı tanınmaktadır: Çocuğun bağımsız olarak yaptığı seçimler kendinin mükemmelleşmesine destek olmaktadır. Çocuk materyallere öğrenme aracı olarak saygı göstermektedir. Ayrıca Montessori sınıflarındaki özgürlük kavramı, akranlarına saygı duyarak iredesini kullanarak hareket etme olarak gerçekleşmektedir.

Günlük yaşam becerilerine yönelik alıştırmlara çok fazla yer verilmiştir: Çocuk erken çocukluk döneminde taklit ederek pek çok beceride yetkinlik kazanmaktadır. Çocuk günlük yaşam becerileri olarak Montessoride, el-göz koordinasyonu, büyük-küçük kas kontrolü, zerafet gibi becerileri kazanmaktadır. Bu tür becerin erken yaşlarda kazanılması bilişse becerilerin gelişimine de destek olacaktır (Korkmaz, 2005; Kayılı, 2010; Selçuk, 2016; Zinderen, 2021).

KAYNAKÇA

- AMI-USA. (2009). *Standards For an AMI Montessori Classroom*, AMI-USA Bulletin No:7092
- Aygün, F. Ş. (2020). *Montessori Sistemi ile Verilen Eğitimin 48-72 Aylık Okul Öncesi Öğrencilerinin Öz Düzenleme Beceri Düzeyine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayar, A. (2015). *Montessori Yönteminin Okul Öncesi (36-66 Ay) Çocuklarının Öz Bakım Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Montessori yaklaşımı ve okul öncesinde fen eğitimi. *Tübbak Bilim Dergisi*, 5(3), 19-25.
- Canbulat Zengin, İ. (2019). *5-6 Yaş Çocukların Matematik Becerilerinin Geliştirilmesinde Montessori Eğitim Programının Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çakıroğlu Wilbrandt, E. (2009). *Maria Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi Sanatı*. Sistem Yayıncılık. İstanbul.
- Çankaya, E. (2021). *Montessori Günlük Yaşam Becerileri Çalışmalarının Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Öz Bakım Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dedeoğlu, S. (2018). *MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve Montessori Programına Göre Eğitim Alan Çocukların Bilişsel Gelişim ve Sosyal Yetkinliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Durakoğlu, A. (2010). *Maria Montessori'ye Göre Çocuğun Doğası ve Eğitimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erişen, Y., & Güleş, F. (2007). Montessori Materyallerinin Tasarım Kalitesi Özel-liklerinin Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 287-305.
- Gutek, L. G. (2004). *The Montessori Method The Origins Of An Educational Innovation: Including An Abridged And Annotated Edition Of Maria Montessori's Method*. United States Of America: Rowman&Littlefield Publishers, Inc. https://Books.Google.Com.Tr/Books?Id=İxh0_T43exg-c&Lpg=PP1&Hl=Tr&Pg=PP1#V=Onepage&Q&F=False 16.11.2021'de erişildi.
- Gülkanat, P. (2015). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Montessori Yöntemi ile Gerçekleştirilen Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe.

- Güral, M. (2015). Montessori Eğitim Yaklaşımında Çocuğun Özgürlüğü. *He Journal Of Academic Social Science Studies*, 37, 447-457.
- Kayılı, G. (2010). *Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının İlköğretime Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kayılı, G. (2015). *Sosyal beceri eğitimi programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kaza, Ö. (2021). *Montessori Eğitimi ile Okul Öncesi Eğitim Programı Uygulanan Okul Öncesi Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Keçecioglu, Ö. (2015). *MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve Montessori Yaklaşımına Göre Eğitim Alan 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, H. E. (2005). *Montessori Metodu ve Montessori Okulları: Türkiye’de Montessori Okullarının Yönetim ve Finansman Bakımından İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lillard, P. P. (2013). *Montessori modern bir yaklaşım (anne babalar ve eğitimciler için Montessori’ye giriş ’in klasikleşmiş kitabı)* (Çev. O. Gündüz). Ankara: Kaknüs.
- Montessori, M. (1982). *Çocuk Eğitimi, Montessori Metodu*, (2. Baskı). İstanbul: Sander Yayınları.
- Morrison, G. S. (1998). *Early Childhood Education Today, Merrill An Imprint If Prentice Hall, Saddle River*. Colombus, Ohion 7th Edition, New Jersey.
- Öngören, S. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Dört-Beş Yaş Grubu Çocuklarına Geometrik Şekil Kavramı Kazandırma Montessori Eğitim Yönteminin Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Özdağ, S. A. (2014). *Montessori Yönteminin Eğitim Mekanlarına Yansıması Üzerine Kavramsal Bir Analiz*. Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özmutlu Bayrak, Ö. (2021). *Montessori Metodu Uygulayan Özel Bir İlkokulda Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrenme Çıktılarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Schafer, C. (2006). *Ömür Törpüsü Mü? Bal Küpü Mü?* (Çev. C. Aydın) İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Selçuk, K. S. (2016). *Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının Büyük Kas Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şahintürk, Ö. (2012). *Montessori Yönteminin Okul Öncesi Dönemde Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Şeker, K. N. (2015). *Kırsal bölgede okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocukları ile Montessori eğitimi alan 5 yaş çocukların motor becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Toran, M. (2011). *Montessori Yönteminin Çocukların Kavram Edinimi, Sosyal Uyumları ve Küçük Kas Motor Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turcan, A. İ. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-5 Yaş Grubu Çocuklarına Geometrik Şekil Kavramı Kazandırmada Montessori Yönteminin Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ulutaş, İ., & Tutkun C. (2015). *Montessori eğitim yöntemi ve uygulama örnekleri. Şu kitapta: Ed Zeynep Fulya Temel. Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşımlar*. Ankara: Hedef Yayıncılık, 40-69.
- Üstündağ, K. (2019). *Montessori yönteminin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Veli, E.S. (2020). *Montessori eğitim yönteminin okul öncesi (36-66 ay) çocuklarının günlük yaşam becerilerine ve ebeveyn tutumlarına etkisinin incelenmesi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yıldırım, Z. (2021). *Montessori Eğitime Devam Eden 60-72 Aylık Çocuklar İçin Geliştirilmiş M-Stem Programının Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yiğit, T. (2008). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Montessori ve Geleneksel Öğretim Yöntemleri Alan Çocukların Sayı Kavramını Kazanma Davranışlarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Zinderen, A. (2021). *2. Sınıf matematik dersi geometrik cisimler ve uzamsal ilişkiler konusunda montessori yaklaşımına dayalı öğretimin öğrencilerin tutum ve akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Bölüm 6

ÖĞRETMEN YETİŞTİREN KURUMLARDAKİ VİYOLONSEL EĞİTİMİNİN ÖĞRETİM ELEMANI VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ¹

Ahmet Faruk KALE²

Barış KARDEŞ³

1 Bu çalışma “Öğretmen Yetiştiren Kurumlardaki Viyolonsel Eğitiminin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” başlıklı Lisansüstü tez çalışmasından üretilmiştir.

2 Müzik Öğretmeni, ORCID: 0000-0002-3222-1671, ahmetfarukkale@gmail.com

3 Öğr. Gör. Dr., Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi ABD., ORCID: 0000-0002-4802-5202, bariskardes@balikesir.edu.tr

1. GİRİŞ

Çalgı eğitiminin bilindiği üzere zorlu bir süreç olduğu söylenebilmektedir. İstendik hedef ve davranışların kazandırılmaya çalışıldığı bu süreç içerisinde birtakım eksiklikler ve sorunlar oluşabilmektedir. Bunun yanı sıra, gelişen çağa uyum sağlayabilmek, yeni yöntem ve tekniklerden faydalanabilmek eğitimin hemen hemen her alanında ihtiyaç haline gelmiştir. Bu eksiklik ve ihtiyaçların giderilmesi, viyolonsel eğitiminin öğrenci ve öğretim elemanları açısından daha etkili ve daha istendik bir şekilde sürdürülebilmesi adına oldukça önem taşımaktadır.

Çuhadar (2016) eğitimin, gelişen dünyaya ayak uydurabilmek, insanlar arasında uyum sağlayarak evrensel anlayış çerçevesinde yaşam sürdürebilmek için önemli bir unsur olduğunu ve bu doğrultuda eğitimin bir alt dalı olan müzik eğitiminin de kişide gerçekleşen müzikal davranış değişikliğini ifade ettiğini belirtmiştir.

Türkiye’de mesleki boyutta müzik eğitimi Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde, Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında, Müzik Bölümlerinde ve Konservatuvarlarda verilebilmektedir. Müzik eğitimi içerisinde bireysel çalgı eğitimi başta olmak üzere armoni, koro, orkestra, müzik kültürü vb. birçok ders yer alabilmektedir.

Bireysel çalgı eğitimi derslerinde imkânlar kapsamında yaylı, nefesli, telli olan herhangi bir çalgının eğitimi alınabilmektedir. Bu çalgıların her birinin eğitim sürecinde belli zorlukların yaşanabileceği söylenebilir. Bu süreçte yaşanan zorluklar bir şekilde aşılabilmekte veya aşılamayabilmektedir. Verilen çalgı eğitiminin yaşanabilecek zorlukları aşarak öğrenciyi mümkün olan en iyi süreçte hedefe ulaştırabilmesi için genel durumunun ortaya konulması ve çözüm önerileri getirilmesi önem göstermektedir.

İnsan doğumundan itibaren sürekli bir şekilde yeni davranış biçimleri öğrenme ve geliştirme çabası içerisinde. Ercan’a (1999) göre öğrenme, gündelik yaşantı içinde bilgi, beceri, tutum ve davranışlar kazanarak yeni zihinsel işlemleri yapabilir hale gelmeyi ifade etmektedir. Kısaca öğrenme, kişinin geçmişteki deneyimlerine kıyasla elde etmiş olduğu yeni deneyimler veya deneyimlerinde yaşantı yoluyla meydana getirdiği değişiklikler olarak ifade edilebilmektedir. Kişi yaşadığı herhangi bir süreçten olumlu veya olumsuz bir şekilde etkilenirse bu süreç ile ilgili bir çıkarımda bulunabilmekte ve ardından yaşadığı bu süreç tekrarlandığında deneyimlerinden faydalanabilmektedir.

Tezcan (1997) ve Demirel’e (2008) göre eğitim, bireyin kültürlenme yoluyla kendi yaşantısı üzerinde amaca yönelik istenilen davranışı gerçekleştirme sürecini ifade etmektedir. Benzer bir ifadeyle Akyüz’e (1982) göre eğitimin, kişinin zihnî, bedenî, duygusal ve toplumsal davranışla-

rının istendik bir şekilde geliştirilebilmesi ve ona yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması adına yapılan çalışmaların tümü olduğu söylenebilmektedir. Bir sorun ile karşılaşmanın kaçınılmaz olduğu insan hayatında sorunlar ile yüzleşebilmek ve onları çözebilmek temel yaşam ihtiyaçlarımız arasında yer almaktadır.

İnsanların toplumsal yaşam ile uyum sağlayabilmeleri, toplumsal yeteneklerini geliştirebilmeleri ve toplumsal değerlere saygı duyabilmeleri, birlikte bir yaşam sürdürebilmek için önemli görülmektedir. Bu doğrultuda Uçan (1982) eğitimin toplumu şekillendirmek, değiştirmek ve yönlendirmek için önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Uçan'a (1997) göre müzik, belli düzenlemelerle tasarlanan, estetik kaygı ile oluşturularak sunulan bir olgudur. Munch (1990)'a göre ise zekânın kavrayabildiği sınırları aşp, elle tutulamayan düşler alanına kadar giderek anlatılamayanı anlatabilen, Tanrı'nın insanlara verdiği en büyük zenginliklerden birisidir.

Müziğin ilk çağlardan itibaren, kişi ve toplumlar için kendini ifade edebilme ve bir şeyleri tanımlayabilme aracı olarak kullanıldığını belirten Angı (2013), müziğin birden fazla insana aynı anda benzer duyguları yaşatması nedeniyle duygulara tercüman olan bir dil gibi olduğunu söyleyerek eşsiz bir iletişim aracı olduğunu vurgulamıştır. Müzik hem iletişimde kullanılan ortak bir dil hem de istendik davranışların kazandırılmasında kullanılan bir araç olmuştur.

Uçan'a (1996) göre müzik, bireyin kendini tanımasına, kendini kanıtlamasına imkân sağlayarak kendini gerçekleştirmesini ve kendine olan güvenin artmasına yardımcı olmaktadır. Böylece kişinin kişisel olarak kendini istenilen yönde geliştirebilmesine ve daha mutlu, sağlıklı bir yaşam sürdürebilmesine fayda sağlamaktadır. Elbette her kişinin müzik ile ilişkisi farklı boyutlarda yol almaktadır. Güçlü'ye (2017) göre müzik olgusu kişiyi hem iç dünyasıyla hem de toplumla bütünleştirebilmekte; fakat bireyin müziğe karşı olan sevgisi sempati boyutundan çıkıp belli bir bilinç düzeyine ancak müzik eğitimi ile ulaşabilmektedir.

Uçan (1997), eğitim alanında müziği genel, özengen ve mesleki olmak üzere üç ana amaca yönelik olarak ayırmıştır. Eğitim bu üç ana amaçtan hangisine yönelik ise ona göre bir nitelik kazanmaktadır. Müzik eğitimi temelde müzikal davranışı kazandırma, değiştirme ve geliştirme sürecini ifade etmektedir. Bu süreçte belirli amaçlar doğrultusunda planlı, yöntemli bir yol izlenerek istenilen hedefe ulaşılabilir.

Uçan'a (1994) göre genel müzik eğitimi, iş-meslek, yaş, okul, bölüm, kol-dal ve program ayrımı gözetmeksizin, her düzey ve aşamada ki herkese yöneliktir. Bireye sağlıklı ve dengeli bir “insanca yaşam” için

gerekli genel müzik kültürünü kazandırmayı amaçlamaktadır. Müziğin hayatımızın her anında var olduğu göz önünde bulundurulduğunda hemen hemen herkes için genel müzik eğitiminin artık bir tercihten çok ihtiyaç haline gelmiş olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca birey müzik ile bağlarını güçlendirdikçe genel müzik eğitimi de bireye yeterli gelmemeye başlayacaktır.

Belli bir seviyeye gelen ve daha ileri seviyelerde eğitim almak isteyen bireylerin mesleki müzik eğitimi programlarından faydalanmaları gerekmektedir. Demirbatır (2001), mesleki müzik eğitiminin müzik sanatçılığı eğitimi, müzik bilimcilik eğitimi, müzik öğretmenliği ve müzik teknolojisi eğitimi gibi dalları kapsadığını belirtmiştir.

Dündar'a (2003) göre müzik öğretim tekniklerinin eğitimini alan müzik eğitimcileri, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel alanlardaki gelişmelerini sağlayacak en önemli uygulayıcılardandır. Müzik eğitimcilerinden kazanılacak doğru teknik davranışlar yanlış öğrenme ve yönlendirmelerin önüne geçecek, eğitim sürecinin verimli bir şekilde geçirilmesini sağlayacaktır. Ayrıca bu süreçte eğitimcilerin öğrencileri ile yapacakları mental konuşmalar ve isteklendiren etkinlikler oldukça önemlidir. Çilden (2001), bireyin kişilik gelişimi, sosyal gelişimi ve duyuşsal gelişimi gibi etkilerinin de müzik eğitimi sırasında değerlendirmeye alınması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi her eğitim alanında olduğu gibi müzik eğitiminde de oldukça önemlidir. Yüksel (2003), öğrencilerin amaçlarına ulaşabilme derecelerinde öğretmenlerinin niteliği ve sınıf ortamında yapmış olduğu davranışların büyük önem taşıdığını belirtmiştir.

Müzik eğitimcileri insanların diğer alanlara ilişkin ilgilerini bilerek onları müziğe özendirebilmelidirler. Öz'e (2004) göre müzik eğitimcileri çalgı çalabilen, eşlik edebilen, enstrümanı ile doğaçlama yapabilen, şarkı söyleyebilen, orkestra ve koro yönetimini bilen, yaratma gücünü kullanabilen, müzik türlerini tanımaya gayret gösteren ve müziksel yorum gücüne sahip bireyler olmalıdırlar. Bunlara ek olarak Küçüköncü (2010), öğrencilere koşullandırılmadan müzikal kalitesi yüksek olan her tarz müziğin dinletilmesi ve öğrencilerin üretme noktasında desteklenmeleri gerektiğini belirtmiş, müziğin çok yönlü tını özelliklerini bilinçli, eleştirel bir şekilde değerlendirebilen öğrenciler yetiştirmenin önemini vurgulamıştır.

Müzik eğitiminin temel boyutlarından birisi de çalgı eğitimidir. Çalgı eğitiminin, bireyin bir çalgıyı öğrenme sürecinde maruz kalacağı eğitim programı olduğu söyleyebilmektedir. Bu program genel olarak çalgının yapısal özelliklerini ve tarihsel sürecini keşfederek çalgıyı tanımak, tutuş ve çalış tekniklerini öğrenmek, çalgı ile performans sergileyebilecek seviyeye gelmek ve daha ileri seviye performanslar için gelişmek gibi aşama aşama ilerlenmesi gereken birçok konuyu içinde barındırmaktadır. Öz

(2001), bir müzik eğitiminde çalgı eğitimi yoksa müziğin ifadesinin eksik ya da yetersiz kalacağını belirtmiştir.

Çalgı eğitiminin her ne kadar toplu öğrenci kitlesine yönelik uygulandığı dersler var olsa da genellikle bireysel derslerin daha olumlu sonuçlar doğurduğu ve tercih edildiği bilinmektedir. Bloom (2012), çalgı eğitiminin bireysel özelliklere göre farklılık göstermesi gerektiğini ve bu sebeple bireysel eğitimin şart olduğunu belirtmiştir. Hemen hemen her birey farklı fiziksel özelliklere, psiko-motor beceriye ve algısal niteliğe sahiptir. Bu durumda her bireyin sorunsal dönütleri birbirinden farklı olabileceğinden bireye özel ilgi ve öğrenme programına ihtiyaç duyulabilmektedir. Bu doğrultuda çalgı eğitiminin bireye özgü niteliklere uygun olarak düzenlenmesi önem göstermektedir.

Bireysel derslerde toplu derslere göre öğrenciler öğretmenleri ile daha fazla diyalog kurma fırsatını elde ederek hem kendi ihtiyaçlarını daha iyi ifade edebilecek hem de bireysel bir yardım alabilecek imkânı yakalamış olurlar. Aynı zamanda öğretmen, gerekli noktalarda öğrencisine daha çok müdahale etme ve gerektiğinde daha detaylı anlatım yapma imkânına sahip olabilecektir. Bu doğrultuda bireysel dersler, öğretmen ve öğrenci arasında daha sağlıklı bir iletişim kurulmasını ve çalgı eğitiminde yaşanabilecek güçlüklerin daha hızlı bir şekilde çözüme ulaşmasını sağlayabilmektedir.

Bu araştırma Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında yürütülmekte olan viyolonsel eğitiminin genel durumunun belirli boyutlarının, öğretim elemanları ve öğrenci görüşleri açısından araştırılması ve müzik öğretmenliği eğitiminde viyolonsel eğitiminin var olan durumunun ayrıntılı olarak ortaya konulması bakımından önem taşımaktadır. Bu araştırma sonunda elde edilecek sonuç ve önerilerin viyolonsel eğitime yol göstermesi ve diğer araştırmalara kaynak oluşturması temenni edilmektedir.

Bu bağlamda araştırma, Marmara Bölgesi'nde yer alan "Bireysel Çalgı Dersi" adı altında verilen viyolonsel eğitiminin genel durumunu öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirerek çözüm önerileri getirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim sürecinin eksikliklerinden arındırılması, yenilenmesi, ihtiyaçları karşılayabilmesi, sorunlara çözüm getirebilmesi ve bu sayede istendik hedef ve davranışları daha verimli bir şekilde kazandırabilmesi doğrultusunda viyolonsel eğitiminin durumu analiz edilerek öneriler sunulmuştur.

Viyolonsel eğitimi üzerine 5 farklı uzman görüşüne başvurularak viyolonsel eğitimini farklı perspektiflerden ele alan çeşitli alt problemler oluşturulmuştur. Oluşturulmuş olan bu alt problemler öğretim elemanları ve viyolonsel öğrencilerinin görüşlerinin elde edilmesinde kullanılmıştır.

1. Öğretim elemanları viyolonsel öğrencilerini hangi kriterlere göre seçmektedir?
2. Öğretim elemanlarının viyolonsel eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretim elemanlarının viyolonsel eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunları aşmak için izledikleri yöntemler nelerdir?
4. Öğretim elemanlarının viyolonsel eğitimi sürecinde sorunları çözmek için seçtikleri etüt ve eserler var mıdır?
5. Öğretim elemanlarının, öğrencilerin çalgılarına çalışmalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Öğretim elemanlarının, çalgı ile performans sergilenmesine ilişkin görüşleri ve öğrencilerinin bakış açısı nelerdir?
7. Öğretim elemanlarının, lisans eğitiminin sonunda öğrencilerinden beklentileri nelerdir?
8. Öğrencilerin viyolonsel tercihi ve çalgıya ilişkin görüşleri nelerdir?
9. Öğrencilerin, eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
10. Öğrencilerin, eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları çözmek için izledikleri yöntemler nelerdir?
11. Öğrencilerin çalmayı sevdikleri dönem ve besteciler hangileridir?
12. Öğrencilerin, verilen ödevlere ilişkin görüşleri nelerdir?
13. Öğrencilerin, viyolonsel çalışma süreci ve yöntemlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
14. Öğrencilerin, kendileri ve öğretim elemanlarının çalgıları ile performans sergilemelerine ilişkin görüşleri nelerdir?
15. Öğrencilerin lisans eğitimi sonundaki beklentileri nelerdir?

2. YÖNTEM

Araştırmanın modeli, nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması olarak belirlenmiştir. Durum çalışması, bir ya da daha fazla durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamak amacıyla bir olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde ele alan, ortamın, programın, sosyal grubun ya da bir-biriyle ilişkili diğer sistemlerin derinlemesine incelendiği bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.1 Çalışma Grubu

Araştırmamanın çalışma grubu amaçsal olarak belirlenmiştir. Büyüköz-türk vd. (2019)'ne göre, amaçsal örnekleme, olasılık olmayan seçkisiz bir örnekleme yaklaşımıdır. Çalışma grubu olarak Marmara Bölgesi'nde yer alan üniversitelerin Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında görev yapmakta ve viyolonsel eğitimi vermekte olan öğretim elemanları ile bireysel çalgısı viyolonsel olan öğrenciler olarak belirlenmiştir. Bu bağ-lamda, Balıkesir Üniversitesi (BAÜ), Çanakkale Onsekiz Mart Üniver-sitesi (ÇOMÜ), Marmara Üniversitesi (MÜ), Bursa Uludağ Üniversitesi (BUÜ) ve Trakya Üniversitesi'nde (TÜ) müzik eğitimi anabilim dalı bu-lunduğu belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretim elemanlarına ilişkin bilgilere Tablo 1'de, öğrencilere ilişkin bilgilere ise Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretim Elemanlarına İlişkin Sosyo-demografik Bilgiler

Cinsiyet	Üniversite	Viyolonsel Çalma Süresi (Yıl)	Viyolonsel Eğitimi Verme Süresi (Yıl)	Mezun Oldukları Lisans Programı	Haftalık Bireysel Çalgı Ders Yüğü (Saat)
Erkek	BUÜ	43	27	Konservatuvar	19
Erkek	BUÜ	35	30	Eğitim Fakültesi	8
Kadın	TÜ	24	16	Eğitim Fakültesi	11
Erkek	MÜ	17	8	Eğitim Fakültesi	10
Erkek	ÇOMÜ	15	10	Eğitim Fakültesi	32
Erkek	BAÜ	7	3	Eğitim Fakültesi	12

Tablo 1'de Marmara Bölgesi'nde yer alan BUÜ, TÜ, MÜ ve ÇOMÜ'de görev yapmakta ve viyolonsel eğitimi vermekte olan öğretim elemanları-nın sosyo-demografik bilgileri bulunmaktadır. Çalışmaya 1 kadın ve 5 erkek olmak üzere toplam 6 öğretim elemanı katılım sağlamıştır. Katı-lımcılar arasından sadece bir öğretim elemanı konservatuvar mezunu iken diğer 5 öğretim elemanının eğitim fakültesi mezunu olduğunu görülmek-tedir.

Verilere göre BAÜ (12 saat), MÜ (10 saat) ve TÜ'ne (11 saat) oranla haftalık bireysel çalgı ders saatleri ÇOMÜ (32 saat) ve BUÜ'nde (27 saat) çok daha fazladır. Ayrıca BUÜ'nde görev alan öğretim elemanlarının vi-yolonsel çalma ve viyolonsel eğitimi verme sürelerinin; TÜ, MÜ, ÇOMÜ ve BAÜ'nde görev alan öğretim elemanlarının viyolonsel çalma ve viyo-lonsel eğitimi verme sürelerine oranla daha uzun olduğu görülmektedir. Katılımcıların toplam haftalık çalgı ders yüğü ortalamaları 15,3, toplam viyolonsel çalma süreleri ortalaması 23,5, viyolonsel eğitimi verme süre-leri ortalaması ise 15,6'dır.

Tablo 2. *Öğrencilere İlişkin Sosyo-demografik Bilgiler*

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	22	68,8
	Erkek	10	31,3
Üniversite	BUÜ	6	18,8
	TÜ	6	18,8
	MÜ	5	15,6
	ÇOMÜ	8	25,0
	BAÜ	7	21,9
Sınıf	1	7	21,9
	2	6	18,8
	3	8	25,0
	4	11	34,4
Yaş	18	2	6,3
	19	3	9,4
	20	9	28,1
	21	5	15,6
	22	7	21,9
	23	2	6,3
	24	2	6,3
	26	1	3,1
	27	1	3,1
Mezun Olunan Lise Türü	GSL	26	81,3
	ML	2	6,3
	AL	2	6,3
	GL	2	6,3
Viyolonsel Çalma Süresi (Yıl)	1	1	3,1
	2	4	12,5
	3	1	3,1
	4	4	12,5
	5	3	9,4
	6	5	15,6
	7	9	28,1
	8	5	15,6
Toplam		32	100

Tablo 2’de Marmara Bölgesi’nde BUÜ, TÜ, MÜ, ÇOMÜ, BAÜ’de öğrenim gören ve bireysel çalgısı viyolonsel olan öğrencilerin sosyo-demografik bilgileri bulunmaktadır. Tablo 2’de belirtildiği şekilde araştırmaya toplam 32 viyolonsel öğrencisi katılım sağlamıştır. Katılımcıların 22’sini kadın öğrenciler, 10’unu ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması ise 21,2’dir.

Tablo 2’de belirtildiği üzere 26 katılımcının Güzel Sanatlar Lisesi, 2 katılımcının Genel Lise, 2 katılımcının Meslek Lisesi, 2 katılımcının ise Anadolu Lisesi mezunu olduğu görülmektedir. Dolayısıyla katılımcıların büyük çoğunluğunun Güzel Sanatlar Lisesi mezunu olduğu söylenebilmektedir.

Katılımcıların 7’si 1. Sınıf, 6’sı 2. Sınıf, 8’i 3. Sınıf ve 11’i ise 4. sınıf öğrencisidir. 5 katılımcı 8 yıl, 9 katılımcı 7 yıl, 5 katılımcı 6 yıl, 3 katılımcı 5 yıl, 4 katılımcı 4 yıl, 1 katılımcı 3 yıl, 4 katılımcı 2 yıl, 1 katılımcı ise 1 yıl viyolonsel çaldığını belirtmiştir. Bu durumda katılımcıların viyolonsel çalma sürelerinin ortalaması 5,5 yıldır.

2.2 Verilerin Toplanması

Araştırmada, öncelikle literatür taraması yapılarak alana yönelik bir alt yapı oluşturulmuştur. Yapılan ön çalışma doğrultusunda, viyolonsel eğitime ilişkin öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla, “Öğretim Elemanlarının Değerlendirmeleriyle Viyolonsel Eğitimi Görüşme Formu” ve “Öğrencilerin Değerlendirmeleriyle Viyolonsel Eğitimi Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Toplam 6 öğretim elemanı ve 32 öğrenci ile görüşme sağlanmış, katılımcılar ile yüz yüze görüşülmüş ya da çevrimiçi olarak iletişim kurulmuştur.

2.3 Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013)’e göre içerik analizi, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılarak mantıklı bir biçimde ele alınması, temaların saptanması ve okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenlenmesidir. Verilerin analizi için önce kodlama yapılmış, ardından elde edilen kodlar kategorilerle birleştirilmiştir. Daha sonra temalar düzenlenmiş ve son olarak bulguların tanımlaması yapılarak yorumlanmıştır. Yorumlama kısmında mümkün olduğunca öz bir kavramlaştırma süreci kullanılmıştır. Baltacı (2017) içsel tutarlılığı sağlamak ve inandırıcılığın arttırılması için Miles ve Huberman (1994) tarafından güvenilirlik formülü önerildiğini belirtmiştir. Bu formüle göre çalışmada %96,5 güvenilirlik sonucu elde edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) ve Patton (2002)’a göre bu hesaplanmanın en az %80 olması bir çalışmanın tutarlı olduğunu göstermek için yeterli görülmektedir.

3. BULGULAR

3.1. Öğretim Elemanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3. *Öğretim Elemanlarının Viyolonsel Öğrencilerini Seçme Kriterlerine İlişkin Bulgular*

Kodlar	Kod Tanımları	Örnek İfadeler	f
Fiziki Kriterler	Viyolonsel başlaması düşünülen öğrencilerin parmak, el, kol gibi uzuvlarında fiziki kriterlere uygunluk arandığını belirten öğretim elemanı görüşleri	Fiziki kriterlere göre seçiyoruz. Genelde el yapısı ve kolu daha uzun öğrenciler seçilmeye gayret ediliyor. (Ö.E.1)	5
Viyolonsel isteklilik	Viyolonsel başlaması düşünülen öğrencilerde isteklilik arandığını belirten öğretim elemanı görüşleri	Onları viyolonsel sınıfına kabul ederken aslında en çok dikkat ettiğim şey “çok çalışacak kadar sevdiğini gösteriyor mu?” oluyor. (Ö.E.4)	1
Giriş Sınavlarında Yeterli Puan Alabilmek	Viyolonsel başlaması düşünülen öğrencilerin fakülte giriş sınavlarında gösterdikleri performanslarda yeterli puan almış olmalarının bir kriter olduğunu belirten öğretim elemanı görüşleri	Giriş sınavlarında gösterdikleri performanslara göre. Bizde 3 boyutlu sınav yapılıyor. Birçok bölümde de öyledir. Müziksel işitme, çalgı eğitimi, ses eğitimi. Çalgı eğitiminde özellikle viyolonsel çalmış ve üst düzeyde puan almış öğrencileri tercih ediyoruz. (Ö.E.6)	1
Viyolonsel Çalabilen Öğrencilerin Devam Etmesini Sağlamak	Yeterli düzeyde viyolonsel çalabiliyor olan öğrencilerin çalgısına devam etmesi taraftarı olduğunu belirten öğretim elemanı görüşleri	Okula yeni kayıt yaptıran öğrencilerden Güzel Sanatlar Lisesinden gelmiş olan öğrenciler varsa daha önce çalıp çalmadıklarına göre belirliyoruz. Daha çok çalmış olanlara öncelik veriyoruz. (Ö.E.2)	6

Tablo 3'teki verilere göre öğretim elemanları öğrencileri, fiziki kriterlerine (5), viyolonsel olan istekliliklerine (1) ve giriş mülakatlarında aldıkları puanlara göre (1) seçmekte olup, bunun yanında yeterli düzeyde viyolonsel çalabilen öğrencilerin viyolonsel devam etmelerini sağlamak-tadırlar (6). Dolayısıyla Tablo 3'e göre fiziki uygunluk veya viyolonselde bilgi ve beceriye sahip olmak viyolonsel derslerine seçilmekte en önemli kriterlerdir.

Tablo 4. *Öğretim Elemanlarının Viyolonsel Eğitimi Sürecinde Karşılaştıkları Genel Sorunlara İlişkin Bulgular*

Kodlar	Kod Tanımları	Örnek İfadeler	f
Yay	Yay tutuşu ve yay teknikleri ile ilgili sorunlardan bahseden öğretim elemanı ifadeleri	Yay tekniklerinde bilgilerde eksiklikler çok fazla. (Ö.E.5)	3
Yorumlama	Etüt ve eserleri yorumlama ile ilgili yaşanan sorunlardan bahseden öğretim elemanı ifadeleri	Müzikal olarak güçlü ve zayıf zamanlı çalımları ters gelişmiş öğrencilerimiz oluyor. Güçlü zamanda zayıf, zayıf zamanda güçlü çalmış ve bunu alışkanlık haline getirmiş. Bunu düzeltmek baya büyük bir problem. (Ö.E.6)	2

Kodlar	Kod Tanımları	Örnek İfadeler	f
Eksik veya Yanlış Öğrenilmiş Davranış	Eksik veya yanlış öğrenilmiş teknik davranışlar ve eksik bilgilerden bahseden öğretim elemanı ifadeleri	Öğrencilerde yanlış gelişmiş davranışları geliştirmek en büyük problem. Teknik olarak yanlış öğrenilmiş davranışlarla geliyorlar... (Ö.E.6)	2
Armoni	Öğrencilerin armonik bilgilerde eksikliklerinin olduğunu belirten öğretim elemanı ifadeleri	Lazım olan şeyleri öğrenmemiş olabiliyorlar. Yanlış işaretler öğrenmişler veya öğrenmemişler, 1 armoni de geriler. (Ö.E.5)	1
Entonasyon	Öğrencilerin entonasyon sorunu yaşadıklarını belirten öğretim elemanı ifadeleri	En temel anlamda entonasyon sorunu olduğunu söyleyebilirim. Teknik sorunlar nispeten olabiliyor ama en çok karşılaştığım sorunlar yay tutuşuyla ilgili sorunlar ve entonasyon sorunu. (Ö.E.3).	1
Pus Tekniği	Öğrencilerin pus tekniği konusunda eksik olduğunu belirten öğretim elemanı ifadeleri	Bir de pus bilgisi. Sol el başparmak çalışmaları da yine öğrencilerin korktuğu çalışmalardan... (Ö.E.4)	1
Gam	Öğrencilerin gam ile ilgili problemler yaşadıklarını belirten öğretim elemanı görüşleri	Gam, pozisyon geçişleri çok büyük problem olarak görülüyor. (Ö.E.1)	1
Özgüven	Öğrencilerin özgüven problemleri yaşadıklarını belirten öğretim elemanı görüşleri	Viyolonsel eğitimi sürecinde en çok karşılaştığım problem öğrencilerin psikolojik olarak viyolonsel çalabilmeyi beceremeyecekleri 2 oluyor. Maalesef çoğunda da bunu aşamıyoruz... (Ö.E.4)	2
Pozisyon	Öğrencilerin pozisyonlar hakkında bilgi eksikliği yaşadıklarını belirten öğretim elemanı görüşleri	Bunun dışında en çok pozisyon bilgisi konusunda problem olduğunu görüyorum. Çocukların çoğu tuşeye yeterince hâkim olamıyor... (Ö.E.4)	2

Tablo 4'te belirtildiği üzere viyolonsel öğrencileri en çok yay (3), yorumlama (2), eksik veya yanlış öğrenilmiş davranış (2), armoni (1), entonasyon (1), pus tekniği (1), gam (1), özgüven (2) ve pozisyon (2) problemleri yaşamaktadırlar. Tablo 4.2'deki kod frekanslarına bakıldığında viyolonsel eğitimi sürecinde yay tutuşu ve yay teknikleri ile ilgili sorunların en çok karşılaşılan problem olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Öğretim Elemanlarının Karşılaştıkları Sorunların Çözümüne İlişkin Bulgular

Kodlar	Kod Tanımları	Örnek İfadeler	f
Konularda Stabil Kalmak	Öğrencilerin yapabildiklerini hissedebilmeleri, güdülenebilmeleri açısından öğrencilere belli bir süre seviyelerinde etütler ve eserler verilmesi	Onların yapabildikleri seviyelerde daha fazla yayılmaya, sabit kalmaya çalışıyoruz. Yapabildikleri seviyede eser 1 ve etüt almaları için gayret ediyoruz. (Ö.E.1)	1
Günlük Egzersiz Metotları, Gamlar, Etütler ve Eserler	Günlük egzersiz metotları, Gam, Metotları, Gamlar, etüt ve eserler ile öğrencinin pratik yapmasını ve gelişmesini sağlamak	Bu sorunları aşmak için çocuklara daha çok günlük egzersiz metotlarını ve etüt kitapları öneriyoruz. (Ö.E.2)	4
Sorun odaklı Çalışmak	Öğrencinin yaşadığı sorun üzerine zaman ayırarak, olması gerekeni göstererek sorunu çözmeye çalışmak	Çocuklarla birebir ilgilenerek yaşanan sıkıntılar üzerinde durarak yaşanan sıkıntılar üzerinde çaba sarf ediyoruz. (Ö.E.2)	1

Kodlar	Kod Tanımları	Örnek İfadeler	f
Yay Çalışmaları	Yay üzerine yaşanan sorunları giderebilmek amacıyla yapılan egzersiz ve teknik çalışmalar	Yay sorunu ile gelen öğrencilere yay çalışmaları yaptırıyorum. Biliyorsunuz ki yay çalışmaları ile ilgili teknik çalışmalar, egzersizler var. Onları yaptırıyorum. Her ders öncesinde özellikle yay problemini fazlaca yaşayan öğrencilerimle bu teknik çalışmaları yapıyoruz. (Ö.E.3)	1
Güdüldiren Mental Uygulamalar	Öğrencinin motivasyonunu sağlamak ve öğrenciyi çalışma konusunda güdülendirebilmek için yapılan uygulamalar	Öğrencilerin psikolojik olarak viyolonsel çalabilmeyi beceremeyecekleri konusunda çok çaba sarf ediyorum. Bu sorunları aşmak için mental çalışmalar, konuşmalar yapıyorum. (Ö.E.4)	1
Eksik ve Yanlış Öğrenimleri Düzeltme	Güzel Sanatlar Liselerinde yanlış öğrenilmiş bilgi ve teknikleri düzeltme çalışmaları	Güzel sanatların işlerini tekrar görmeye başlıyoruz. Onları tekrar düzeltiyoruz. Sonra tekrar 2. 3. Sınıfta lisans etütlerini 2 çaldırmaya yeni başlayabiliyoruz. (Ö.E.5)	2
Bilgilendirmenin Akabinde Uygulatmak	Öğrenciyi öncelikli bilgilendirmek ve ardından bu bilgileri uygulamasını sağlamak	Vallahi öncelikle bilişsel anlamda öğrencinin bilgi düzeyini arttırmak, farkındalığını arttırmak ve daha sonra uygulamayla çözmek. (Ö.E.6)	1

Tablo 5’te öğretim elemanlarının viyolonsel sürecinde yaşanan sorunları aşmak için izledikleri yollar verilmiştir. Buna göre öğrencilere günlük egzersiz metotları, gamlar, etütler ve eserler (4) vermek en çok kullanılan yöntem olmuştur. Eksik ve yanlış öğrenimleri düzeltmek (2) ise en çok izlenen ikinci yöntemdir. Bunun yanı sıra konularda stabil kalmak (1), sorun odaklı çalışmak (1), yay çalışmaları yapmak (1), güdüldiren mental uygulamalarda bulunmak (1) ve bilgilendirmenin akabinde uygulatmak (1) izlenen diğer yol olmuştur.

Tablo 6. Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Kullanılan Etüt ve Eserlere İlişkin Bulgular

Etüt, Metot ve Egzersizlerden Yararlanıldığı İfade Edilen Besteciler	f
J.J.F. Dotzauer,	6
S. Lee	5
F. Grützmacher	2
J. Werner	2
F.A. Kummer	2
L.-R. Feuillard	2
D. Popper	2
S. Suzuki	1
R. Kreutzer	1
B. Cossmann	1
P. Tortelier	1
J. Merk	1
O. Ševčík	1

Tablo 6’da öğretim elemanlarının viyolonsel eğitimi sürecinde faydalandıkları etüt, metot ve egzersizlerin bestecileri belirtilmiştir. Bu verilere göre en çok tercih edilen besteci J.J.F. Dotzauer (6) olmuştur. Etüt, metot ve egzersizlerinden en çok faydalanan ikinci besteci ise S. LEE (5) olmuştur. F. Grützmacher (2), J. Werner (2), F.A. Kummer (2), L.-R. Feuillard (2), D. Popper (2), S. Suzuki (1), R. Kreutzer (1), B. Cossmann (1), P. Tortelier (1), J. Merk (1) ve O. Ševčík (1) etüt, metot ve egzersizlerinden faydalanan diğer bestecilerdir.

Tablo 7. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin Viyolonsel Çalışmalarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Örnek İfade	
Ben zor verirsem zor gelir, kolay verirsem kolay gelir. Önce basit yapabilecekleri düzeyde veriyorum etüt ve eserleri. Onlar yaptıkça başlıyorum yavaş yavaş zorlatmaya. dediğim gibi yapamama korkusu bu Öyle yapıyorum ki öğrenci güçlük çekmesin, konuda da zorluklar çıkarabiliyor. Yani bazı öğrenciye çalışmak rahat gelsin. (Ö.E.5)”	Genel olarak seviyeye uygun ilerlemeye çalışıyorum. Bu da derslerimizi rahatlatıyor diye düşünüyorum. Fakat daha önce öğrencilerimiz, seviyelerini zorlamak adına güçlük çekebiliyorlar. (Ö.E.4)”
“... Örneğin güz yarıyılında diyezli tonaliteler, bahar yarıyılında da bemollü tonaliteler. Ama bu tabi farklılık gösterebiliyor öğrenci düzeyine göre. Örneğin 3. Sınıfta 3 bemollü ton, 3 diyezli ton, majör ve minör dizileri öğreniyorlar. Eş zamanlı olarak da yine bu tonalitelerde yazılmış öğrencinin çalabileceği bir zorunlu etüt belirliyoruz. Bu etüdün yanına ek olarak da başka melodik ve onu yine geliştirebilecek başka etütler de çaldırmaya çalışıyorum. Dolayısıyla melodik olduğu zaman öğrenciler daha fazla motive oluyorlar. Öte yandan daha teknik çalışmalarda biraz daha, nasıl diyeyim tembellik yaptıklarını söyleyebilirim. (Ö.E.3)”	

Tablo 7’ye bakıldığında öğretim elemanlarının, öğrencilerine yapabildikleri seviyelerin daha üstüne çıkabilmelerini sağlamak amacıyla her zaman bir seviye daha zorlayıcı ödevler vermeyi tercih ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin aldıkları ödevlerde aşırı olmamak kaydıyla bir miktar zorlanmaları gerektiği, çünkü bu zorluğun öğrenciyi geliştirdiği ifade edilmiştir. Öğrencinin aşamayacağı bir zorluktan bahsedilmediği için öğrencinin bu zorluğu çalışarak ve gerektiğinde yardım alarak aşabileceği ve böylece gelişerek keyif almaya başlayacağı belirtilmektedir. Öğretim elemanları etüt, egzersiz, metot ve eserleri öğrencilerin viyolonsel üzerinde yaşadıkları sorunları çözmek üzere özel olarak seçmektedirler. Öğrencilere seviyelerinden biraz daha zor olan ödevlendirmeler yapılarak teknik açıdan gelişim göstermeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Ancak öğrenciler bu durumun ödevi karşı soğuma, özgüven ve motivasyon düşüklüğü gibi sorunlara neden olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle eğitim sürecinde öğrencilerin ilaveten motive edilmeleri gerekebilmektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin Viyolonsel Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Örnek İfade	
“Burada genelleme yapmak çok zor. Bazıları düzenli çalışıyor bazıları ise yapmıyor. Yani ideallerle ilgili. Bunu genelleme yapmak doğru değil. Ama baraj ettitlerimiz var. Belli bir program var. Öğrenci o programı gerçekleştirmeden geçemiyor dersten. Yani en azından asgari düzeydeki hedefleri gerçekleştirmiş oluyoruz. (Ö.E.6)”	“Yeterince çalışan az kişi var... İlerlemek isteyen çabalamak isteyen öğrencilerimin de her gün düzenli olarak çalıştığına şahit oluyorum. Tabi bu istediğimiz sürede mi, değil. En az 4 saat öneriyorum ben onlara. İşte 1 saat gam ve teknik çalışmalar. 1 saat etüt için. 1 saat eser için şeklinde... Ama dediğim gibi yeterince çalıştıklarını çok fazla söyleyemem. Var ama genele vurduğum zaman söyleyemem. (Ö.E.3)”
“Diğer derslerden baskı çok fazla. Çalışmıyorlar. Konservatuvar gibi çalışmıyorlar. Öğrenciler salıyorlar ve bahane buluyorlar. Bizim diğer derslerimiz çoktur diyorlar ve bu yüzden çalışmaya zaman bulamıyorlar. (Ö.E.5)”	

Tablo 8’de öğrencilerin viyolonsel çalışmalarına ilişkin öğretim elemanı ifadelerine göre öğrencilerin ne kadarının çalıştığı ve ne kadarının çalışmadığı hakkında net bilgiler verilememektedir. Fakat genel olarak çalışan öğrenci sayısının çalışmayana oranla oldukça az olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim elemanları öğrencilerinin genelinin dersi geçecek kadar çalıştıklarını; fakat bu çalışmanın ilerisinde, istenen ölçüde çalışan öğrencilerin sayıca az da olsa var olduklarını belirtmişlerdir. Buna bağlı olarak ifadelere bakıldığında öğrencilerin çalışma performansları dönem dönem değişiklik gösterdiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının ifadelerine göre öğrencilerin ders yükümlülüklerinin çok olduğu, bu yüzden viyolonsel yeterli kadar zaman ayıramadıkları belirtilmiştir.

Tablo 9. Öğretim Elemanlarının Çalgı ile Performans Sergilenmesine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Örnek İfade	
Muhakkak. Ben çalmasam ben onlara göstermesem onlar nasıl anlasın. Kayıtlardan pek anlamazlar ki. Bura da gözüyle kulağıyla bunları izleyecekler ki anlasınlar. Kayıtlardan bir şey anlamazlar ki. Öğrenciler üzerinde çok olumlu etkisi olur. Öğrenci gaza geliyor. Ne güzel parça bu parçayı çalışsam ben çok mutlu olurum diyor ve istiyor çalışmaya gaza geliyor. Ben bir parça versem git çalış diye başlar sonra bırakır yarıda. Çalışması gelmez. Unutabilir bu yüzden ve her derste çalarım eseri ki şeker gibi olsun öğrenci unutmasın, motivasyonunu kaybetmesin. (Ö.E.5)”	“Üniversite içinde ve dışında, daha çok çeşitli orkestra ve oda müziği gruplarıyla farklı tarzlarda konserler veriyorum. Nadir de olsa solo konserlerim de oluyor. Bunun dışında derste her öğrencinin eserini ilk önce benden görüp, duymasını da sağlıyorum. Bunun öğrencinin çalışmasına olan etkisinin, iyi anlamda, doğrudan olduğunu düşünüyorum. Kişisel ton, müzikalite vb. durumların, bir bakıma taklitten geliştiğini düşünüyorum. Yani bence başka birisini taklit edebilen bir çalgııcı doğru yoldadır. (Ö.E.4)”

Tablo 9’da öğretim elemanlarının çalgı ile performans sergilemelerine yönelik görüşlerine ilişkin ifadelerine göre genellikle ders içerisinde performanslar sergilenmektedir. Fakat sadece bazı öğretim elemanlarının konser performansları sergileyebildiği belirtilmektedir. Öğretim elemanları genel olarak performans sergilemenin öğrenci üzerinde motive eden, öğrencinin eseri veya etüdü anlamasını sağlayan, öğrencide rol model olan

ve daha çok çalışma isteği uyandıran bir etki yarattığını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının ifadelerine göre performans sergilemek öğrencide rol model olabilmek için çok önemlidir. Öğrenci hocasını izleyerek kendine rol model alabilir, taklit edebilir ve bu sayede gelişim gösterebilmektedir.

Tablo 10. *Öğretim Elemanlarının Lisans Eğitiminin Sonunda Öğrencilerinden Beklentilerine İlişkin Bulgular*

Örnek İfade	
“...Öğrencilerine tüm teknik becerileri gösterebilecek seviyede olmalılar. Eğitim fakültesi mezunu olarak yeterli donanımına sahip olmaları gerekiyor. Fakat öğrencilerimden bunu başarabilecek durumda olsalar dahi kendini keşfedebilen başarabileceğine inanan öğrencilerim şu an için yok. (Ö.E.1)”	“Lisans eğitimi sonunda öğrenciler belli bir seviyeye gelmiş oluyorlar. Temel düzey ve temel seviyedeki teknik anlamda öğrencilerine neleri aşlamaları gerektiğini öğrenmiş oluyorlar. Ama yeterli bir seviyede oluyorlar mı dersiniz bazıları sadece oluyor. Öğrencilerin büyük bir bölümü yeterli seviyeye gelmeden enstrümanını bırakmış oluyor ya da yeterli seviyeye gelememiş oluyor. (Ö.E.2)”

Tablo 11’de öğretim elemanı ifadesine göre öğrenciler öğretmen olduklarında teknik konuları temel düzeyde öğretebilecek seviyede olsa da her öğretmen yeterli düzeyde olmamaktadır. Bunun yanı sıra lisans sonunda viyolonseli bırakan veya viyolonselde yeterli düzeye gelemeyen öğrencilerin oldukça fazla olduğu ve öğrencilerin asgari düzeydeki beklentileri karşılayabilecek potansiyelde olduklarını fakat bunları başarabilecek potansiyelde olsalar da kendilerini hala keşfedememiş öğrencilerin bulunduğu belirtilmiştir.

Tablo 12. *Öğrencilerin Viyolonseli Tercih Etme Sebeplerine İlişkin Bulgular*

Kodlar	Kod Tanımları	Örnek İfadeler	f
Evet	Güzel Sanatlar Lisesinde veya Müzik Eğitimi Fakültesinde çalgı seçimi sırasında viyolonseli kendi isteği ile seçtiğini belirten öğrenci ifadeleri	Evet, çalgımı isteyerek seçtim. Bir filmde görmüştüm küçükken ve çok etkilenmiştim. (Öğr.32) İsteyerek seçtim. Türkiye’de çello öğretmeni çok fazla yok. Nadir rastlanan enstrümanlardan bir tanesi. Sesi çok hoşuma gidiyor. Bu sebeplerle öğrenmek istedim. (Öğr.8)	29
		Hayır istemedim. Öğretmenlerim viyolonselin benim için daha uygun olduğunu düşünerek beni viyolonsel derslerine yönlendirdiler. (Öğr.6)	
Hayır	Güzel Sanatlar Lisesinde veya Müzik Eğitimi Fakültesinde çalgı seçimi sırasında viyolonseli kendi isteği ile seçmediğini belirten öğrenci ifadeleri	Hayır, isteyerek seçmedim Güzel sanatlarda öğretmenlerim uygun olduğumu düşünerek seçtirdiler fakat viyolonsel öğretmeni olmadığı için derslere gitar öğretmeni giriyordu ve bu yüzden benim için pek verimli değildi. (Öğr.5)	3

Öğrencilerin viyolonseli tercih etme sebeplerine ilişkin Tablo 12’de belirtildiği gibi katılımcılardan 29 kişi viyolonseli kendi isteği ile seçtiğini, katılımcılardan 3 kişi ise viyolonseli kendi tercihi ile seçmediğini ifade etmiştir. Viyolonseli kendi isteği ile seçen öğrencilerin oranı yüksek olduğu görülmektedir. Viyolonseli kendi isteği ile seçmediğini belirten öğrenciler viyolonsele genel olarak lise dönemlerinde hocaları tarafından yönlendirildiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 13. Öğrencilerin Viyolonsele İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Kodlar	Kod Tanımları	Örnek İfadeler	f
Sesi Güzel	Sesini çok beğendiğini, belirten öğrenci ifadeleri	Bence yaylı çalgılarda ses en güzel gelen enstrüman. (Öğr.15) Viyolonsel sesini çok beğendiğim âşık olduğum enstrümanlardan biri. (Öğr.1)	12
	Viyolonseli kendiyle bütün veya hayatının bir parçası gören öğrenci ifadeleri	Viyolonsel benim için sanatta anlayabildiğim ve bunu aktarabileceğim bir gayeyi ifade ediyor. Viyolonsel bir parçam diyebilirim. Biz onunla bütünüz. (Öğr.18)	
Benimle Bütün		Ben çok severek çalışıyorum o yüzden hayatımın bir bölümü tamamen viyolonsel üzerine gibi. Biz birbirimizi tamamlıyoruz. (Öğr.24)	6
Arkadaş	Viyolonseli arkadaş gibi gördüğünü belirten öğrenci ifadeleri	Çellom benim arkadaşım gibidir. (Öğr.32) Viyolonsel her an yanımda olan bir arkadaşım. Onunla vakit geçirmeyi çok seviyorum. (Öğr.19)	6
	Viyolonseli ile maddi gelir elde ettiğini, parasını Kazanç Sağlayan	Benim için gelir getirici, hayatımın bir parçası. (Öğr.21)	
Maddi Kazanç Sağlayan	viyolonseli ile kazanabildiğini belirten öğrenci ifadeleri	Viyolonsel benim için aynı zamanda bir iş. Çünkü maddi geçimimi onunla sağlayabiliyorum. (Öğr.22)	3
Duyguları Yansıtan	Viyolonseli ile duygularını yansıtabildiğini belirten öğrenci ifadeleri	Ruh halimi yansıtabildiğim bir araç. (Öğr.14) Duyguları ifade edebileceğiniz, içinizdekileri aktarabileceğiniz, duygulu bir enstrüman. (Öğr.5)	2
	Ruhu Olan	Viyolonsel benim için ruhu ifade ediyor. Yani tamamen çellonun ruhuna girmiş birisi çok etkileyici çello çalabilir. (Öğr.13)	
		Ruhu olduğuna inandığım nadide enstrümanlardan biri. (Öğr.16)	3

Tablo 13’te öğrenciler için viyolonselin ne ifade ettiği veya viyolonsel hakkında öğrencilerin nasıl hissettiklerine ilişkin veriler kodlanmıştır. Elde edilen kodlar “Sesi Güzel” (12), “Benimle Bütün” (6), “Arkadaş” (6), “Maddi Kazanç Sağlayan” (3), “Duyguları Yansıtan” (2) ve “Ruhu Olan” (3) şeklindedir. Bu verilere göre öğrencilerin viyolonselin sesini beğendiklerini, viyolonseli kendileri ile bütünleştirdiklerini, viyolonseli arkadaş

gibi hissedebildiklerini, viyolonsel ile duygularını yansıtabildiklerini, viyolonselin ruhu olduğunu düşündüklerini ve viyolonsel ile maddi kazanç elde edebildiklerini söylenebilmektedir.

Tablo 14. Öğrencilerin Viyolonsel Eğitimi Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Kodlar	Kod Tanımları	Örnek İfadeler	f
Sol El Pozisyonlarında ile alakalı teknik Teknik Problem	Viyolonsel eğitimi süresince sol el pozisyonu veya şaşırabiliyorum kapalı ve açık pozisyonları. (Öğr.3)	Ellerim küçük olduğu için pozisyonlarda teknik olarak zorlanabiliyorum. Parmaklarım yeteri kadar esnemiyor	11
		Diğer enstrümanlara nazaran daha zor	
	problemler yaşadığını belirten öğrenci ifadeleri	bir çalgı olduğu için sağ ve sol el koordinasyonunu sağlayabilmek zor oluyor. Sol elimde pozisyonlarda çok sıkıntı yaşıyorum. (Öğr.11)	
Entonasyon Problemi	Viyolonsel eğitimi süresince entonasyon problemi yaşadığını belirten öğrenci ifadeleri.	Onun haricinde entonasyonda problemler yaşıyorum. Sesleri yanlış basabiliyorum. (Öğr.1)	6
		Entonasyon sorunu en çok karşılaştığım sorun. (Öğr.17)	
Yay Problemi	Viyolonsel eğitimi süresince yay kullanımında gerek teknik problemler gerekse tutuş problemleri yaşadığını belirten öğrenci ifadeleri.	Eğitimim sırasında yay teknikleri beni en çok zorlayan konudur. Bu sorun da ses sorununa yol açabiliyor, yay oturmadan parçayı çalınca her şey kötü oluyor. (Öğr.27)	9
		En çok karşılaştığım durum yay tutuş sorunuydu. Serçe parmağım yukarıda kalıyordu ve başparmağım ağrıyordu. Başparmağım ağrıdığı için sürekli tutuşum değişiyordu. (Öğr.13)	
Hoca Eksikliği veya Değişikliği Sonucu Çıkan Problemler	Viyolonsel eğitimi süresince hoca eksikliği veya değişikliği yaşadığını için sorun yaşadığını belirten öğrenci ifadeleri	Hoca değişikliğinden çok sorun yaşadım. Buna bağlı olarak isteksizlik ile teknik sol el pozisyon sorunlarımda ortaya çıktı. (Öğr.5)	8
		Hoca eksikliği yaşıyoruz. Ya hocamız olmuyor ya da alışmışken değişiyor. Bu sebeple ders yapamıyoruz. Etkili öğrenim süresini yaşayamıyoruz. (Öğr.24)	
Motivasyon Problemi	Viyolonsel eğitimi süresince motivasyon eksikliği sorunu yaşadığını belirten öğrenci ifadeleri	Enstrümanım ile alakalı motivasyon problemi yaşıyorum. Yeterli şekilde güdülendirilmediğimi düşünüyorum. (Öğr.6)	4
		Bu çalgıda gelişmeyi çok istiyorum ancak karakter yapısı olarak çok fazla zora gelemediğim için hemen motivasyonum düşüyor, çalışmıyorum. (Öğr.14)	
Çello Ebat Problemi	Viyolonsel eğitimi süresince viyolonselin taşıyamakta problem yaşadığını belirten öğrenci ifadeleri	Ağır olması, taşıma zorluğu çalışırken çıkartıp koyması gibi sorunlar. (Öğr.10)	2
		Taşımada zorluk yaşadım onu da okulda muhafaza ederek çözdüm. (Öğr.12)	
Ritmik Problemler	Viyolonsel eğitimi süresince ritmik problemler yaşadığını belirten öğrenci ifadeleri	Çok fazla ritim sorunu yaşıyorum, ritmi kaçıyorum veya deşifre yaparken ritim karıştırıyorum. (Öğr.31)	3
		Hız sorunu yaşıyorum, saymayla ilgili ritmik problemler yaşıyorum. Asla saymıyorum. (Öğr.24)	
Deşifre Problemi	Viyolonsel eğitimi süresince deşifre problemleri yaşadığını belirten öğrenci görüşleri	Deşifre yapmak olabilir, okuyamıyorum bazen zorlanıyorum fa anahtarında. Genel olarak yorumlama ve ritimde de zorlanıyorum. (Öğr.25)	2
		İlk kez çalmaya çalıştığım eserlerde deşifre yaparken zorlanıyorum. (Öğr.16)	

Kodlar	Kod Tanımları	Örnek İfadeler	f
Yorum Problemi	Viyolonsel eğitimi süresince eser ve etütleri istediği gibi yorumlayamama problemleri yaşadığını belirten öğrenci ifadeleri	Daha sonrasında ise çalmakta müzikalitede çok sorun yaşıyorum. Yorum yapamıyorum yani çaldığım eserlerde. Hisli çalamıyorum, duygu geçiremiyorum. Belki de doğru sesleri basmaktan korktuğum içindir. (Öğr.9) Teknik gelişimi sağlamadığımı düşünüyorum. Çünkü yorumlayamıyorum eserleri. İstedikim gibi olmayabiliyor. (Öğr.20)	2
Çalarken Bel Ağrısı	Viyolonsel eğitimi süresince viyolonsel çalarken bel ve sırt ağrıları yaşadığını belirten öğrenci ifadeleri	En çok oturarak çaldığımız için sırtımda kamburluk oluşması. Ne zaman çalışmaya başlasam belim ağrıyor ve çalışmayı erkenden bırakmak zorunda kalıyorum. (Öğr.15) Tutuş bozuklarımdan kaynaklandığını düşündüğüm bel ağrılarım oldu. (Öğr.10)	2

Tablo 14'te viyolonsel eğitimi süresince öğrenciler tarafından karşılaşılan sorunlara ilişkin 49 farklı ifadeye yer verilmiştir. Verilen ifadelere viyolonsel öğrencileri viyolonsel eğitimi sürecinde sol el pozisyonlarında teknik problemler (11), entonasyon problemleri (6), yay problemleri (9), hoca eksikliği veya değişimi sonucu ortaya çıkan problemler (8), motivasyon eksikliği problemleri (4), çellonun ebatı ile ilgili problemler (2), ritimsel problemler (3), deşifre problemi (2), yorum problemi (2) ve çalarken bel ağrısı problemleri (2) yaşamaktadırlar. Verilere göre viyolonsel eğitimi süresince yaşanan en büyük sorun sol el pozisyonunda yaşanan problemlerden oluşurken yay problemlerinin ise yaşanan en büyük ikinci sorun olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 15. Öğrencilerin Viyolonsel Eğitimi Sürecinde Karşılaştıkları Sorunların Çözümüne İlişkin Bulgular

Kodlar	Kod Tanımları	Örnek İfadeler	f
Hocamdan yardım istiyorum	Yaşadığı sorunlar karşısında hocasından yardım istediğini belirten öğrenci ifadeleri.	Hocama gidiyorum. Hocamdan yardım istiyorum, Hocam siz yardım edin diye yardım alıyorum. (Öğr.24) Evet, hocamdan yardım istiyorum. (Öğr.9)	30
Hocamdan yardım istemiyorum	Yaşadığı sorunlar karşısında hocasından yardım istemediğini belirten öğrenci ifadeleri.	Yardım alabiliyorum ama yardım istemeden kendim halletmeye çalışıyorum sorunları düzeltmeye çalışıyorum. (Öğr.7) Sorun çalışmak ile ilgili olduğu için yardım alacağım bir durum yok. (Öğr.14)	2
Hocamdan yardım alabiliyorum	Yaşadığı sorunlar karşısında hocasından yardım alabildiğini belirten öğrenci ifadeleri	Bilmediğim bir noktada hocaya danışırım. Hocamdan yardım alabiliyorum. (Öğr.4) İlk kaynağım hocam. Takıldığım noktalarda direkt ondan yardım istiyorum. O şekilde sorunlarıma çözüm getiriyorum. Hocamdan yardım alabiliyorum. (Öğr.16)	30

Kodlar	Kod Tanımları	Örnek İfadeler	f
Hocamdan yardım alamıyorum	Yaşadığı sorunlar karşısında hocasından yardım alamadığını belirten öğrenci ifadeleri	Hocamı görebildiğim sürece yardım almaya çalışıyorum fakat hocam sadece bir gün okulda oluyor bu yüzden alamıyorum. (Öğr.1) Ama hocamdan yardım alamıyorum çünkü hem çok hoca değişikliği yaşadım hem de yapamadığım şeyler için “bunu da mı yapamayacaksınız” şeklinde tepkiler alıyor olmak gururumu incitıyor. (Öğr.6)	2

Tablo 15’te görüldüğü gibi katılımcıların büyük bir kısmı (30) sorunlarını aşmak için hocasından yardım istediğini belirtirken bir kısım öğrenci ise (2) sorunları tek başına aşmaya çalıştığını ve hocasından yardım talep etmediğini belirtmiştir. Aynı zamanda katılımcıların büyük bir çoğunluğu (30) hocasından talep ettiğinde yardım alabildiğini belirtirken bir kısım öğrenci (2) ise hocasından yardım almak istiyor olduğunu fakat yardım alamıyor olduğunu belirtmiştir.

Tablo 16. Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Çözüm Yöntemleri

Kodlar	Kod Tanımları	Örnek İfadeler	f
Sorunun üzerine düşmek.	Sorunlarını aşmak için yaşadığı soruna adapte olan, sorunun üzerine zaman ayıran öğrenci ifadeleri	Başta karamsarlığa kapılıyorum yapamayacağım diyorum ama sonra üstüne8 gittikçe biraz çözmeye başlıyorum. (Öğr.1)	
Etüt ve eserleri pasaj pasaj çalışmak	Çalışılan etüt ve eserlerde yaşanan sorunları pasaj veya bölüm olarak tekrarlayarak çalıştığını belirten öğrenci ifadeleri	Sorunları parmak egzersizleri yaparak, etütlerde veya eserler de pasaj pasaj olana kadar tekrarlayarak çözmeye çalışıyorum. (Öğr.29)	5
Motivasyonu arttırmak	Kendini güdülendirerek motivasyonunu arttırdığını belirten öğrenci ifadeleri	Kendimi motive etmeye çalışıyorum. (Öğr.6)	3
İnternette yararlanmak	Yaşadığı sorunlar için internette yararlandığını belirten öğrenci ifadeleri	Yapamadığım eser ve etütleri internette de dinliyorum. Birçok kaynağa internette ulaşabiliyorum. (Öğr.25)	2
Sosyal Hayattan Fedakârlık	Yaşadığı sorunları aşabilmek ve zaman yaratabilmek için sosyal hayatından fedakârlık yapan öğrenci ifadesi	Çoğu zaman başka şeylerden fedakârlık yapmam gerekiyor. Sosyalliğimden uykumdan. Bunlardan fedakârlık edip çalıştığım zaman çoğu şeyleri halledebiliyorum. (Öğr.11)	1
Arkadaştan yardım istemek	Yaşadığı sorunlar ile ilgili arkadaşından yardım aldığını belirten öğrenci ifadesi	Bunun dışında hocamla aynı dersi paylaştığım arkadaşlarımdan unuttuğum veya yapamadığım şeyler hakkında yardım istiyorum. (Öğr.21)	1
Deşifre Etmek	Çalışılacak parçayı önce dinleyen, daha sonra deşifre eden öğrenci ifadeleri	Çaldığım eserleri dinliyorum çok fazla. Önce dinliyorum ki kafamda otursun. Daha sonra deşifre ederek çalışıyorum. (Öğr.9)	2
Geriye dönük Tekniklerin ve Egzersizlerin Çalınması	Ders verirken çalgı hâkimiyetini göz önünden geçiren ve geriye dönük egzersizleri hatırlayan öğrenci ifadesi	Çello dersleri vermek çalgıdaki hâkimiyeti ve geriye dönük egzersizleri çalmak açısından çok iyi bir pekiştiren olabilir. (Öğr.27)	1

Tablo 16’da öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin verilmiş olan çözüm yöntemleri şu şekilde kodlanmıştır: “Sorunun üzerine düşmek” (8), “Etüt ve eserleri pasaj pasaj çalışmak” (5), “Motivasyonu arttırmak” (3), “İnternette yararlanmak” (2), “Deşifre Etmek” (2), “Sosyal hayattan fedakârlık yapmak” (1), “Arkadaştan yardım istemek” (1), “Geriye dönük Tekniklerin Ve Egzersizlerin Çalınması” (1). Elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin sorunlarını aşmak için kullandıkları yöntemler arasında sorunun üzerine gitme ilk sırada yer alırken, ikinci sırada ise çalamadıkları etüt ve eserleri pasaj pasaj çalışma yöntemi yer almaktadır. Aynı zamanda ifadelerine göre çalışmalarına deşifre yaparak başladıklarını, internette yardım aldıklarını, arkadaşlarından yardım istediklerini, öğretirken öğrenme yöntemini kullandıklarını, sosyal hayattan fedakârlıklar yaptıklarını ve bu süreçte motivasyonlarını yüksek tutmaya çalıştıklarını da söylenebilmektedir.

Tablo 17. Öğrencilerin Viyolonsel Eğitimi Sürecinde Verilen Ödevlere İlişkin Görüşleri

Kodlar	Kod Tanımları	Örnek İfadeler	f
Etüt	Etüt ağırlıklı ödevler aldığını belirten öğrenci ifadeleri	Etüt ağırlıklı eserler alıyorum. Bu bana başta doğru gelmiyordu fakat sonradan fark ettim ki etüt ağırlıklı ödevlere ne kadar çalışırsam eserleri o kadar daha rahat çözümleyebiliyorum. (Öğr.8)	15
		Çello başlangıç sürem yeni sayıldığı için etüt ağırlıklı ödevler alıyorum. (Öğr.16)	
Eser	Eser ağırlıklı ödevler aldığını belirten öğrenci ifadeleri	Eser ağırlıklı ödevler alıyorum. (Öğr.32)	6
		Eser çalmayı daha çok seviyorum çünkü ortaya bir ürün koymam gerekiyor gibi hissediyorum. Etüt çalarken boşa çalışıyordum gibi hissediyorum, duyumu da hoşuma gitmiyor. (Öğr.6)	
Hem Eser Hem Etüt	Eser ve etüt ödevlerini dengeli bir şekilde aldığını belirten öğrenci ifadeleri	Aslında ikisi de eşit ağırlıklı veriliyor. İkisi de ama etüt bir tık daha fazla oluyor. Ödevlerimiz genelde gam çalışmaları oluyor. Etüt ve eser dışında başka ödev verilmiyor. (Öğr.30)	10
		Aslında etüt ve eser ortak paydada ilerliyor. Etüt bir tık daha fazla, çünkü teknikleri öğrenmem açısından daha faydalı olduğunu düşünüyoruz. (Öğr.11)	

Tablo 17’de viyolonsel eğitimi sürecinde öğrencilerin almış olduklarını belirttikleri ödevlere ilişkin ifadeler belirtilmektedir. Bu verilere göre öğrenciler “Etüt” ağırlıklı (15), “Eser” ağırlıklı (6), veya “Hem Eser Hem Etüt” ağırlıklı (10), ödevler aldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 18. Öğrencilerin Verilen Ödevlere Yönelik Zorluk Çekme Durumlarına İlişkin Bulgular

Kodlar	Kod Tanımları	Örnek İfadeler	f
Etütlerde Zorlanan	Etütler ödevlerini zor bulduğunuzorlanıyorum. (Öğr.1) belirten öğrenci ifadeleri	Etüt ağırlıklı ödevler alıyorum ve Etüt almak istemiyorum beni zorluyor çünkü bana sıkıcı geliyor. (Öğr.5)	13
Etütlerde Zorlanmayan	Etüt ödevlerinde zorlanmadığımı ağırlıklı ödevler beni çok zorlamıyor. (Öğr.2) belirten öğrenci ifadeleri	Daha sık etüt ağırlıklı ödevler alıyorum. Etüt Etüt ağırlıklı alıyorum ve beni zorlamıyor. (Öğr.9)	5
Eserlerde Zorlanan	Eser ödevlerinde zorlandığımı belirten öğrenci ifadeleri	Eser çalarken zorlanıyorum ama öğretmenimden yeteri kadar yardım alabildiğimi de düşünmüyorum. Eserlerin seviyeme göre verildiğini düşünmüyorum. (Öğr.6) Eser ağırlıklı ödevler alıyorum ve eserler beni zorlayabiliyor bunun sebebi benim çalmam gereken eserlerden seviye olarak geride kalmam. (Öğr.4)	4
Eserlerde Zorlanmayan	Eser ödevlerinde zorlanmadığımı zorluyor. (Öğr.24) belirten öğrenci ifadeleri.	Eserler zorlamıyor beni. Ama etütler Seviyeme uygun eser ve etütler verildiğini düşünüyorum. Zorlanmıyorum. (Öğr.14)	3

Öğrencilerin verilen ödevlere yönelik zorluk çekme durumlarına ilişkin Tablo 21’de belirtilen verilere göre “Etütlerde Zorlanan” (13) öğrenciler sayıca fazla iken “Etütlerde Zorlanmayan” (5) öğrenciler çok daha az sayıdadır. Bunun yanında “Eserlerde Zorlanan” (4) öğrencilerin, “Eserlerde Zorlanmayan” (3) öğrencilere göre biraz daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 18. Öğrencilerin Yeterli Seviyede Viyolonsel Çalışma Sürecine İlişkin Bulgular

Kodlar	Kod Tanımları	Örnek İfadeler	f
Hayır	Çalgısına yeterince çalışmadığını belirten öğrenci ifadeleri	Çalgıma yeterince çalıştığımı düşünmüyorum. İlerliyorum, ilerlediğimin farkındayım. Verilen ders, ödev, neyse yapmaya çalışıyorum. Ama zamanım kısıtlı oluyor. Bazı sebeplerden dolayı yeterli çalıştığımı düşünmüyorum. (Öğr.7) Hayır, yeterince çalışmıyorum, daha fazla çalışmalıyım ve çalışma saatleri belirlemeliyim. Günlük ruh halimden de çalgı ile etkileşimimiz etkileniyor. (Öğr.26)	26
Evet	Çalgısına yeterince çalıştığını belirten öğrenci ifadeleri	Evet, çalgıma düzenli olarak ve günde 4-5 saat arası çalışıyorum. Geçen seneye kadar daha kaba fazla düşünmeden biraz çalmak için çalışıyordum. Şu an daha ince eleyip sık dokuyorum. Ve çalıştığımı varsayarsa buna üşenmeden çalışıyorum. (Öğr.18) Elimden geleni yaptığımı düşünüyorum. Hocanın yönlendirmesiyle verdiği etütler üzerinden çalışıyorum onun da desteğiyle. (Öğr.16)	6

Tablo 18’de verilen ifadelere göre öğrencilerin büyük bir kısmı (26) çalgısına yeterince çalıştığını düşünmüyor ve sadece bir kısım öğrenci (6) çalgısına yeterince çalıştığını düşünüyor.

Tablo 19. Öğrencilerin Çalgılarına Yeterince Çalışamama Sebeplerine İlişkin Bulgular

Kodlar	Kod Tanımları	Örnek İfadeler	f
Motivasyon Eksikliği	Viyolonsele karşı motivasyon düşüklüğü yaşadığı için çalışmadığını belirten öğrenci ifadeleri	Yeteri kadar çalışmıyorum. Sebebi yeteri kadar güdülenememiş olmam. Çello bana zor ve korkutucu bir enstrüman olarak gözüküyor ve bu sebeple kendimi kurtaracak kadar çalışıyorum. (Öğr.16) Çalgıma yeterince çalışmıyorum. Sebebi çalgımı severek seçmeme rağmen çalgım bana başarısızlığı hatırlatıyor ve başarmak için yeterinde güdülenemiyorum. Bir diğer etken ise hoca değişikliklerinden etkilenecek çalışma isteğimi kaybetmiş olmam. (Öğr.2)	3
Zaman Ayıramamak	Viyolonsele çalışmaya zaman bulamadığını belirten öğrenci ifadeleri	Çalgıma tam istediğim şekilde yeterince çalışmıyorum, şu an için hayatım da başka sorumluluklarım da olduğu için yeterli zaman ayıramıyorum ama ayırabilmek çok isterdim. (Öğr.29) Bazı zamanlar eve geç gittiğimden zamanım olmuyor. Yaz dönemi çalışmayı düşünüyorum. (Öğr.11)	20
Disiplinli Çalışmamak	Viyolonsele düzenli, programlı ve istikrarlı bir şekilde çalışmadığını belirten öğrenci ifadeleri	Bir yönetime bağlı olarak çalışmıyorum. Çok fazla çalışmamamın nedeni çok çabuk dikkatimin dağılması. Disiplinli bir şekilde ayarladığım saatte çalışmaya oturamıyorum. (Öğr.31) Genel olarak dersler programda karışık dizildiği için boş zamanlarım az oluyor onun dışında disiplinli çalışma her gün aynı süre çalışma gibi bir seçenek mümkün olmuyor. (Öğr.27)	3
Viyolonsele Taşıma Zorluğu	Viyolonsele taşımakta zorlandığını belirten öğrenci ifadeleri	Okul, ev gidip gelme, ailemle apartmanda kaldığım için ses sorunu olabiliyor, viyolonsele taşıma zorluğu sebebiyle bazen onu okulda bırakabiliyorum. (Öğr.25) Çalışmıyorum. Çünkü çellomu taşımaktan çok yoruluyorum. Çok büyük. Diğer enstrümanlar gibi yanımda her zaman gezdiremiyorum. (Öğr.10)	2

Tablo 19’da öğrencilerin çalgılarına yeterince çalışamama sebepleri belirtilmiştir. Bu verilere göre öğrencilerin çalgılarına yeterince çalışma sebeplerinin en başında “Zaman Ayıramamak” (20) gelmektedir. İkinci en büyük sebep ise “Motivasyon Eksikliği” (3) olmuştur. Bunun yanında “Disiplinli Çalışmamak” (3) ve “Viyolonsele taşıma zorluğu” (2) sorunları da çalışmayı etkileyen faktörler olarak belirtilmiştir. Zaman ayıramadığını ifade eden 20 öğrencinin 16’sı ders yoğunluğu sebebi ile zaman ayıramadığını ifade etmiştir.

Tablo 20. Öğrencilerin Viyolonsele Çalışırken İzledikleri Yöntemlere İlişkin Bulgular

Kodlar	Kod Tanımları	Örnek İfadeler	f
Günlük Zaman Ayırmak	Viyolonsele çalışabilmek için günlük belli bir zaman ayırdığını belirten öğrenci ifadeleri	Bu yıla kadar düzenli çello çalışmadım denebilir. Ama bu yıl her gün çalışmaya çalışıyorum ve genel olarak programıma uyuyorum. Her gün mutlaka en az bir, bir buçuk saat çello çalışıyorum ve şimdiden oldukça verimimi aldım. (Öğr.32) Çalgıma düzenli olarak ve günde 4-5 saat arası çalışıyorum. Geçen seneye kadar daha kaba fazla düşünmeden biraz çalmak için çalışmışım. Şu an daha ince eleyp sık dokuyorum. Ve eğer bir sorunun varsa buna üşenmeden çalışıyorum. (Öğr.18)	4

Gam, Etüt ve Eser Çalışmak	Viyolonsel çalışmalarını	Çalışmaya gam ile elimi açarak başlıyorum. Elimi açmadan esere başlarsam istediğim gibi çalışmıyorum. (Öğr.3)	6
	Etüt ve Eser ile gerçekleştirdiğini belirten öğrenci ifadeleri	Günü ya sadece etüde ya da sadece esere ayırıyorum. (Öğr.20)	

Viyolonsel çalışırken izlenilen yöntemlere ilişkin Tablo 20’de belirtilmiş verilere göre viyolonsel çalışan öğrenciler gam, etüt ve eser çalmakta (4) ve günlük zaman ayırmaktadırlar (6).

Tablo 21. Öğrencilerin Çalgıları ile Performans Sergileme Durumları İlişkin Bulgular

Kodlar	Kod Tanımları	Örnek İfadeler	f
Performans Sergileme İmkânım Oluyor	Viyolonsel eğitimi süresince performans sergileme imkânı bulabildiğini belirten öğrenci ifadeleri	Okul döneminde orkestrada yer aldığım için orada performans sergileyebiliyorum. Onun dışında kuartetlerde görev aldığım süreler veya duo, trio gibi küçük gruplar ile çalışma ve performans sergilemek beni geliştiriyor. (Öğr.14) Toplum hizmet uygulamaları, özel eğitim ile ilgili derslerde, orkestra dersleri ve kendi aramızda yaptığımız müzikallerde performans sergileyebiliyoruz. Bunlar bizi özgüven ve hâkimiyet alanında geliştiriyor. (Öğr.8)	20
	Viyolonsel eğitimi süresince performans sergileme imkânı bulamadığını belirten öğrenci ifadeleri	Hayır, performans sergileme fırsatı bulamıyorum. Okulda alt partimi veya üst partimi çalarak bana eşlik yapabilecek bir partner bulamıyorum. Derslerde öğretmenimle eşlik çalışma fırsatı bulamıyorum. Ve performans sergileme fırsatım olsaydı enstrümanımı daha çok sever daha özgüvenli olabilirdim. (Öğr.3) Şu ana kadar olmadı ama olursa sevinirim. Olursa benim için daha iyi olur diye düşünüyorum umarım olur. (Öğr.11)	

Öğrencilerin çalgıları ile performans sergileme durumları ilişkin Tablo 21’de belirtilmiş verilere göre öğrencilerin çoğunluğu (20) performans sergileme imkânlarının olduğunu belirtirken daha azınlık bir kısmı ise (12) performans sergileme imkânlarının olmadığını belirtmişlerdir. Verilerde performans sergileme olanağına sahip öğrencilerin, performans sergileme olanağına sahip olmadığını belirten öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 22. Öğrencilerin Çalgı ile Performans Gösterilmesine İlişkin Görüşleri

Kodlar	Kod Tanımları	Örnek İfadeler	f
Geliştirir	Çalgıyla performans sergilemenin heyecanı yenmek, sahne tecrübesi kazanmak ve enstrüman üzerinde hâkimiyet kazanma becerilerini geliştirdiğini belirten öğrenci ifadeleri	Sahneye çıkmak keyifli ve kendini geliştirmek için bir olanak sağlıyor. (Öğr.28) Evet, oluyor ve geliştirdiğimi tatbiki düşünüyorum. Hem 16 oradaki heyecanımı atıyorum hem de yanlış çaldığım yerleri tekrar düzeltme şansım oluyor. (Öğr.9)	16

Güdümlendirir	Çalgıyla performans sergilemenin güdümlendirdiğini belirten öğrenci ifadeleri	Bu sene okul konserinde ilk performansımı sergiledim. Kesinlikle yapabileceklerimin ve potansiyelimden farkına vardırıttı. (Öğr.16)	2
Enstrümanı Sevdirebilir	Çalgıyla performans sergileyebilseydim enstrümanımı daha çok severdim şeklindeki öğrenci ifadeleri	Sergileme fırsatım sadece sınav komisyonu önünde sınavlarda oluyor. Onun dışında hiç olmuyor. Bu durum özgüvenimi düşürüyor ve eğer sergileme fırsatım olsaydı enstrümanımı daha çok severdim. (Öğr.2)	2
Özgüven Kazandırır	Çalgıyla performans sergilemenin özgüven kazandırdığını belirten öğrenci ifadeleri	Performans sergileme fırsatım olsaydı enstrümanımı daha çok severdim daha özgüvenli olabilirdim. (Öğr.2) Bence çok geliştiriyor ve çalmak kesinlikle öğrencide çok çok etkili bir özgüven sağlıyor. Sahneye çıkmak özgüveni çok geliştiriyor. (Öğr.24)	3
Kendini çello icracısı hissedebilmeyi sağlar	Çalgıyla performans sergilemek kendimi çellist hissetmemi sağlar şeklindeki öğrenci ifadeleri	Önceden çok çekindiğim ve kendimi yeterli görmediğim için konserlere çıkmıyordum başkalarına çalmıyordum ama geçen yıl çıktım özgüvenim yerine geldi insanların tebriklerinden dolayı bu da beni olumlu etkiledi. (Öğr.27) Eğer yeteri kadar performans sergileme fırsatımız olsaydı kendimizi çellist olarak hissedebilirdik ama kendimi şu anda sadece çello taşıyan bir insan olarak hissediyorum. Çello çalabilen bir insan olarak hissedemiyorum. (Öğr.6) Performans sergileme fırsatı bulamıyorum. Ama bilsaydım bu beni çok daha fazla geliştirdi. Daha çok çellist olduğumu, özgür olduğumu hissedebilirdim. (Öğr.7)	2

Tablo 22’de belirtilen verilere göre öğrenciler, çoğunlukla çalgıyla performans sergilemenin heyecanı yenmek, sahne tecrübesi kazanmak ve enstrüman üzerinde hâkimiyet kazanma becerilerini geliştireceğini belirtmişlerdir (16). Bunun yanında özgüven kazandıracağını (3), güdümlendireceğini (2), enstrümanı sevdireceğini (2) ve öğrencilerin kendilerini çello icracısı hissedebilmelerini sağlayacağını (2) belirtmişlerdir.

Tablo 23. Öğrencilerin Öğretim Elemanları Tarafından Performans Sergilemesine İlişkin Görüşleri

Kodlar	Kod Tanımları	Örnek İfadeler	f
Sergiliyor	Öğretim elemanım çalgısı ile performans sergiliyor şeklindeki öğrenci ifadeleri	Hocamın çok fazla etkinlik ve konserde çaldığını biliyorum. Kesinlikle benim üstümde çok olumlu bir etkisi var. İcraat kısmında neler yapabileceğim konusunda bana çok yardımcı olduğunu söyleyebilirim ve onun videolarını izlerken yapmam gereken şeyleri daha iyi anlıyorum Evet, kısa zaman önce bir konseri oldu, üzerimde çok fazla etkisi oldu, hayranlıkla izledim.	28
Sergilemiyor	Öğretim elemanım çalgısı ile performans sergilemiyor şeklindeki öğrenci ifadeleri	Kesinlikle hayır. Bu durumun benim üzerimde olumsuz etkileri var. Yeteri kadar güdülenemiyorum. Eğer performans sergileseydi içimde daha çok çalışma isteği doğardı Hayır. Bizim çok hocamız oldu ve kimi motive etmiyor, küçük görüyordu kimisi ise yeterli düzeyde çalamıyordu. Entonasyon problemi yaşıyordu. Bu sebeple iyi bir performans izlediğimi hatırlamıyorum ve izleseydim tatbiki çok daha güdülenebilirdim	3

Tablo 23'teki verilere göre öğrencilerin çoğunluk kısmı (28) hocalarının çalgıları ile performans sergilediklerini belirtirken azınlık kısmı (3) ise hocalarının performans sergilemediklerini belirtmiştir. Verilere göre hocalarının çalgısı ile performans sergilediğini belirten öğrencilerin bu durumdan olumlu etkilendiği görülmektedir. Hocalarının çalgısı ile performans sergilemediğini belirten öğrenciler ise bu durumdan dolayı güdülenme problemi veya çalışmada isteksizlik gibi sorunlar yaşayabilmektedirler.

Tablo 24. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarının Çalgı ile Performans Sergilemelerine İlişkin Görüşleri

Kodlar	Kod Tanımları	Örnek İfadeler	f
Güdülendirir	Hocam çalgısı ile performans sergilediğinde ve çalışma azmi ile doluyorum, güdüleniyorum şeklindeki öğrenci ifadeleri	Hayranlıkla izliyorum. Daha da beni heyecanlandırıyor ve çalışma azmi doğuyor şevk ediyor, güdüleniyorum. (Öğr.10) Sergilediği performans beni daha çok heveslendiriyor. İyi yönde etkileri olduğunu söyleyebilirim. (Öğr.14)	11
Motivasyonu Artırır	Hocam çalgısı ile performans sergilediğinde ben de yapabileceğime inanıyorum, motive oluyorum şeklindeki öğrenci ifadeleri	Hocam derslerde çalıştığımız eserleri bana çalışıyor. Yapamadığım yerleri hocamın çalabiliyor olması bende “ben de yaparım” fikrini uyandırıyor. (Öğr.8) Konserler düzenleniyor. Hocamı orada izleme şansı bulduğum zaman benim de motivasyonum artıyor, güzel oluyor. (Öğr.11)	4
Rol Model Olur	Hocam çalgısı ile performans sergilediğinde bana rol model oluyor, özeniyorum, taklit ediyorum şeklindeki öğrenci ifadeleri	Önce bir parçayı beğenelim, hissedelim duygusu oluyor ya hocam çalınca bunu çok hissediyorum. Hocamı taklit etmeye de çalışıyorum izlerken. Çok faydası oluyor. (Öğr.24) Hocam çalgısı ile performans sergiliyor, bunun üzerimde etkisi oluyor. Her öğrencide de olacağını düşünüyorum çünkü çoğu öğretmenin öğrencisi için rol model olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin öğretmeni rol model olarak aldığını düşünebiliriz. (Öğr.29)	4
Parçayı Daha İyi Anlamayı Sağlar	Hocam çalgısı ile performans sergilediğinde parçanın nasıl olduğunu daha iyi anlıyorum, daha iyi gözlemliyorum, yapamadığım yerleri sorabiliyorum şeklindeki öğrenci ifadeleri	Bunun benim üzerimde çok büyük bir etkisi oluyor. Çünkü hem görerek ve işiterek yani reel olarak gerçek bir şekilde görüp işiterek nasıl olduğunu anlayabiliyorum... (Öğr.30) Onu izlediğimde nasıl çalmam gerektiğini gözlemleyebiliyorum. Hem sahnede hem de aaa işte yayı burada bu şekilde çaktı, bu parmak numarasını kullandı gibi daha iyi oluyor yani. (Öğr.9)	6

Tablo 24'te belirtildiği üzere, öğretim elemanlarının performans sergilemedikleri öğrencileri güdülendirmekte, heveslendirmekte, öğrencilerdeki çalışma azmini artırmakta (11), öğrenciye rol model olmakta, öğrenciyi özendirmektedir (4). Hocalarının performans sergilediğini gören öğrenciler kendilerinin de yapabileceğini düşünmekte ve motivasyonları artmaktadır (4). Bunun yanı sıra hocaları tarafından performans sergilediğinde öğrenciler parçayı daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir (6). Elde edilen bulgulara bakıldığında öğretim elemanlarının performans sergile-

meleri, öğrencileri üzerinde, öğrencilerinin sorunlarını aşabileceğine yönelik motive edici bir etki yarattığı söylenebilmektedir. Öğretim elemanların performans sergilemelerini öğrenciyi heveslendiren, çalışma azmi veren, güdülendiren, öğrenciye rol model olan ve öğrencinin parçayı daha iyi anlayabilmesini sağlayan bir etki bıraktığı söylenebilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretim elemanları lisans eğitiminin başlangıcında viyolonsel öğrencilerini çeşitli kriterlere göre seçmektedirler. Bu kriterlere göre yeterli düzeyde viyolonsel eğitimi bulunan öğrenciler doğrudan viyolonsel eğitimlerine devam edebilmektedir. Viyolonsel eğitime başlamak isteyen; fakat hiç viyolonsel eğitimi almamış olan öğrencilerin ise parmak, el, kol uzunluğu gibi fiziki özelliklerine, viyolonsel başlayabilmek için istekli olup olmadıklarına ve giriş mülakatından aldıkları puanların yeterliliğine bakılarak viyolonsel eğitime seçilip, seçilmeyecekleri hususunda karar verilmektedir. Öğrenciler ile yapılan mülakat görüşmesinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğu viyolonseli kendi isteği ile seçtiğini belirtmiştir. Kendi isteği ile seçmediğini belirten öğrenciler ise genel olarak lise döneminde öğretmenleri tarafından viyolonsel yönlendirilmiş olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilere göre viyolonsel, sesini beğendikleri, arkadaş olarak görebildikleri, duygularını yansıttıkları, maddi kazanç elde etmek için kullanabildikleri, ruhu olduğuna inandıkları bir çalgıdır.

Öğretim elemanı görüşlerine göre viyolonsel öğrencileri en çok yay teknikleri ile ilgili sorunlar yaşamaktadırlar. Bunun yanı sıra sol el pozisyonlarında, entonasyonda ve pus tekniklerinde teknik sorunlar yaşamaktadırlar. Öğrenciler çaldıkları eserleri yorumlama konusunda güçlük çekebilmekte, armonik bilgilerde yeterli donanımına sahip olmayabilmekte, bildiklerini sandıkları bazı konularda eksik veya yanlış bilgi sahibi olabilmektedirler. Ayrıca karşılaşılan başka bir problem ise öğrencilerin özgüven eksiklikleri ve bu eksiklikten doğan motivasyon problemleri olmuştur.

Öğrenci görüşlerine göre viyolonsel eğitiminde, sol el pozisyonunda yaşanan sorunlar, yay problemleri, hoca eksikliği veya değişikliğinden kaynaklı ortaya çıkan problemler, entonasyon problemleri, motivasyon eksikliği, ritmik problemler, çellonun yapısal büyüklüğünden kaynaklanan problemler, deşifre problemleri, yorumlayamama problemleri ve çalarken bel ağrısı yaşanması gibi problemler yaşanmaktadır.

Öğretim elemanları ifadelerinde öğrencilerin çalgılarına yeterince çalışmadıklarını ve sadece azınlık bir kısım öğrencinin istendik seviyelerde çalışma sergilediğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarına göre öğrencilerin her gün düzenli ve programlı bir şekilde çalışmaları gerekmektedir. Öğrencilere uygulanan mülakat sonuçlarına göre öğrencilerin büyük çoğunluğu (26) çalgısına yeterince çalışmadığını ifade ederken sa-

dece bir kısım öğrenci (6) çalgısına yeterince çalıştığını belirtmektedir. Verilen ifadelerle göre öğrencilerin çalışamamalarına etki eden en büyük sebep zaman ayıramamalarıdır. Öğrencilerin zaman ayıramamalarındaki en büyük sebep ise ders yoğunluklarının fazla olması olarak ifade edilmiştir. Aynı zamanda motivasyon eksikliği yaşanması, disiplinli çalışmanın yapılamıyor olması ve viyolonsellerin ebatlarından ötürü her zaman yanlarında taşınamıyor olması gibi sorunların çalışmalarını zorlaştırdığı belirtilmiştir.

Öğretim elemanları öğrencilerin yaşadıkları sorunları çözmeye ilişkin çeşitli yöntemler izlediklerini belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilere öncelikle günlük egzersiz metotları, gamlar, etüt ve eserler verilmektedir. İkinci olarak ise eksik ve yanlış öğrenilmiş bilgiler düzeltilmeye çalışılmaktadır. Bunun yanında sorun odaklı çalışarak, yay çalışmaları yaptırarak, güdülendiren mental uygulamalar yaparak ve bilgilendirmenin akabinde uygulatarak sorunların çözülmesi beklenmektedir.

Öğrencilerin ifadelerine göre kendi sorunlarını aşmak için uyguladıkları yöntemler mevcuttur. Araştırma sonucuna göre hocasından yardım istemediğini (2) veya yardım alamadığını (2) belirtmiş öğrenciler bulunmaktadır. Fakat katılımcıların tamamına yakını (30) sorunlar karşısında hocalarından yardım istediklerini ve yardım alabildiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler sorunlarını aşmak için sorunlarının üzerine düştüklerini, etüt ve eserleri bölümlerine ayırarak, çalıştıklarını, motivasyonlarını yüksek tutmaya çalıştıklarını, internetten yardım aldıklarını, sosyal hayatlarından fedakârlık yaptıklarını, arkadaşlarından yardım istediklerini, eserlerini, etütlerini öncelikle deşifre ederek çalıştıklarını ve geriye dönük teknikleri, egzersizleri tekrar ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretim elemanları karşılaşılan teknik sorunları aşmak için bazı bestecilerin etüt, metot ve egzersizlerinden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonucuna göre en çok faydalanılan besteci ise J.J.F. Dotzauer, ikinci en çok faydalanılan besteci ise S. Lee olmuştur. F. Grützmacher, J. Werner, F.A. Kummer, L.-R. Feuillard, D. Popper, S. Suzuki, R. Kreutzer, B. Cossmann, P. Tortelier, J. Merk ve O. Ševčík ise faydalanılan diğer bestecilerdir. Bunun yanında araştırma sonucuna göre “Dotzauer -113 Violoncello Etuden” en sık kullanılan etüt kitabı olmuştur. “Lee, S. - Violoncello-Schule Op. 30”, “Werner, J. Praktische Violoncello Schule” ve “Feuillard - 60 Etudes Du Jeune Violoncelliste” kitaplarından da sıklıkla faydalanılmaktadır. Öğretim elemanları öğrencilerin sıkılmaması için seçtikleri etütlerin zaman zaman melodik olmasına özen göstermekte ve her etüdü belli aşamada, öğrenci seviyelerine göre tercih etmektedirler.

Öğretim elemanları zaman zaman öğrencilere bilinçli bir şekilde son çaldıkları etüt ve eserlerden bir derece daha zor etüt ve eserler vermekte-

dirler. Öğrencilerin gelişim sağlamaları açısından kontrollü zorlanmanın fayda sağlayacağı belirtilmiştir. Fakat bu durumun öğrencide motivasyon eksikliği yaratabildiği belirtilmiştir.

Öğrenci mülakat sonuçlarına göre 15 öğrenci sadece etüt ağırlıklı, 10 öğrenci ise hem etüt hem eser ağırlıklı ödev almaktadır. 6 öğrenci ise sadece eser ağırlıklı ödev aldığını belirtmiştir. Buna göre dönem boyunca çalınan eser sayısının etüt sayısından daha az olacağını söyleyebilmektedir. Öğrencilerin verilen ödevlere yönelik zorluk çekme durumları farklılık göstermektedir. Sonuçlara göre 13 öğrenci etütlerde zorlandıklarını belirtirken 5 öğrenci etütlerde zorlanmadığını ve 4 öğrenci eserlerde zorlandığını belirtirken üç öğrenci eserlerde zorlanmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin genel olarak eserlere oranla etütlerde daha fazla zorlandıklarını söyleyebilmektedir. Bu durumun sebeplerini etütlerin zorlayarak geliştirmeyi amaçlaması, eserlerin ise öğrencinin seviyesine göre seçildiğinde kasten bir zorlama faktörü olmadan sadece çalışmayı gerektirmesi ile ilişkilendirebilmeyiz.

Öğretim elemanları genel olarak ders içerisinde performans sergilediklerini fakat ders yükümlülükleri, idari görevleri ve eşlik bulamama gibi problemlerden ötürü her zaman konser performansı sergileme fırsatı bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci mülakat sonucuna göre 23 öğrenci hocalarının performans sergilediğini 3 öğrenci ise hocalarının performans sergilemediklerini belirtmiştir. Hocası performans sergileyen öğrenciler bu durumdan oldukça pozitif etkilenirken diğer öğrenciler ise negatif etkilenmişlerdir. Öğrencilere göre performans sergileyen bir öğretim elemanı, öğrencilerini güdülendirmekte, öğrencilerin motivasyonlarını artırmakta, onlara rol model olmakta ve öğretilen parçaları daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Performans sergilemeyen hocaların öğrencileri ise bu durum karşısında güdülenme problemi ve çalışmada isteksizlik yaşayabilmektedirler.

Öğretim elemanı ifadelerine göre performans sergilemek öğrenci üzerinde daha çok çalışma isteği uyandırmakta, motive eden bir etki bırakmaktadır. Aynı zamanda öğrencinin etüt ve eserleri daha iyi anlamasını, hocasını gözlemlerken onu rol model alabilmesini, taklit edebilmesini ve bu sayede gelişebilmesini sağlamaktadır.

Öğrencilerin performans sergilemesine ilişkin öğretim elemanları ifadelerinde, öğrencilerin istediklerinde performans sergileyecek fırsatlar yakalayabilecekleri ve bu konuda her zaman girişken olmaları gerektiği belirtmiş, fakat öğrencilerin zaman zaman kendilerini yetersiz görerek performans sergilemek istemedikleri ve bu isteksizliklerinin ders yoğunluklarından kaynaklanabileceği öne sürülmüştür. Öğrenci mülakat sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğunun performans sergileme şansına sahip olduğu

görülmektedir. Öğrencilerin tamamı performans sergilemenin çalan kişiyi geliştirdiğini, güdülendirdiğini, enstrümanı sevdirdiğini, özgüven kazandırdığını ve öğrenciye kendini çello icracısı hissettirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler orkestra konserleri, sınıf konserleri, yılsonu konserleri, sınav komisyonu, toplum hizmet uygulamaları, Türk sanat müziği korosu dersleri, özel eğitim ile ilgili dersler ve duo (iki kişilik), trio (üç kişilik), kuartet (dört kişilik) gibi müzik topluluklarında performans sergileme şansı bulabildiklerini ifade etmişlerdir. Fakat 12 öğrenci istemesine rağmen performans sergileme fırsatına sahip olmadığını belirtmiştir. Öğretim elemanlarına göre çalgısı ile performans sergileyebilen bir öğrenci çalışma arzusu ile dolmakta, zorlukları aşabileceğini düşünmekte, enstrümanı üzerinde motivasyonunu sağlayabilmekte ve kendine daha çok güvenmeye başlamaktadır. Ayrıca ezbere performans sergilemenin yorum kabiliyetini geliştireceği belirtilmiştir.

Öğrenci mülakat sonuçlarına göre 3 öğrenci alınan viyolonsel eğitiminden memnun olduğunu belirtirken, diğer öğrenciler viyolonsel eğitiminin geliştirilebileceğini ifade ederek çeşitli öneriler getirmişlerdir. Verilen önerilerde öğrenciler, hocaları ile etkili ders sürecini yaşayamadıkları gerekçesiyle ders saatlerinin artırılması gerektiğini belirtmektedir. Her konuda hocalarının rol model edinen öğrenciler, hocalarının daha donanımlı, sıkmadan eğitim veren, derslerini eşlikli işleyen, öğrencilerin sevdikleri seviyelerine uygun eser ve etütler veren, öğrencileri ile ilgilenen ve öğrencilerini motive eden bir yaklaşımda olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra öğrenciler, hocalarının sürekli değişmemesi gerektiğini ve kadrolu öğretim elemanı olması gerektiğini, bu sayede ihtiyaç duyduklarında hocalarını bulup, yardım alabileceklerini belirtmektedir.

Öğretim elemanları lisans eğitimi sonunda öğrencilerin çalıştıklarında güzel yerlerde olacaklarını, bu potansiyele sahip olduklarını fakat her öğrencinin kendini keşfedemediğini ve potansiyelinin farkında olmadığını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarına göre lisans eğitimi sonunda öğretmen olan, yüksek lisans yapan, konserlerde çalan, orkestralarda çalan, öğrencilerine teknik düzeyde eğitim verebilen ve daha fazla gelişen öğrencilerin yanı sıra çelloyu bırakan veya yeterli düzeye gelemeyen öğrencilerin de olacağı ifade edilmiştir.

Öğretim elemanı ifadelerinde öğrencilerden lisans eğitimi sonunda belli bir repertuvara sahip olmaları, çaldıkları şarkıları hissederek ve kendilerini ifade ederek çalabilmeleri, öğrencilerine teknik becerileri kazandırabilecek, onlara okul şarkıları çalabilecek, çalgılarını derslerinde kullanabilecek seviyede olmaları ve yüksek lisans yapacaklarsa daha üst düzey çalışmalarda bulunmaları beklenmektedir. Viyolonseli bırakmayı düşünen öğrencilerin asla viyolonselden kopmamaları, illaki viyolonsel çalarak hayat kazanmaları gerekmediği, viyolonselin bir kültür olarak hayatlarına her zaman artı değer katacağı belirtilmiştir.

Yapılan öğrenci mülakat sonuçlarına göre 7 öğrenci lisans eğitimi sonunda viyolonsel öğretmeni olmak istediğini, 3 öğrenci viyolonsel üzerine yüksek lisans yapmak istediğini, 5 öğrenci viyolonselde gelişmiş olmak istediğini, 2 öğrenci sahnelerde konserler vermek istediğini ve 5 öğrenci ise eğitimine bireysel devam ederek seviyesini ilerletmek istediğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra 4 öğrenci viyolonseli lisans sonunda bırakacağını, 6 öğrenci ise viyolonselde lisans sonunda yeterli seviyede olamayacağını belirtmiştir.

Viyolonsel yönlendirilmesi düşünülen öğrencilerin eğer viyolonsel hakkında bir bilgiye sahip değillerse öncelikle viyolonsel hakkında detaylı bir şekilde bilgilendirilmeleri ve daha sonra viyolonseli kendi istek ve arzuları ile seçtikleri takdirde viyolonsel başlatılmaları, öğrencilerin ileriki viyolonsel eğitim süreçleri için önem taşımaktadır. Viyolonsel eğitiminde en sık karşılaşılan sorunlardan biri olan yay ve tekniklerine ilişkin, pus tekniklerine ilişkin, sol el pozisyonlarına ve entonasyona ilişkin yabancı kaynakların Türkçeye çevrilmesi ve öğrencilerin bu kaynaklardan mümkün olan en üst seviyede faydalanabilmeleri gerekmektedir. Viyolonsel öğrencilerinin özgüven konusunda yaşadıkları problemlere ilişkin dönem dönem yapılabilecek mental çalışmalar önemli görülmektedir. Öğrencilerin bireysel çalgı dersleri dışındaki ders yüklerinin hafifletilmesinin, çalgı çalışma sürelerini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Etkin öğrenim sürecinin yaşanabilmesi için haftada bir kez olan bireysel çalgı dersinin bir saatten oluşması istenen aktif öğrenim sürecinin gerçekleştirilmesi için yeterli görülmemekte ve bu sürenin artırılmasının viyolonsel eğitiminin istedik hedeflere ulaşabilmesi için gerekli olduğu düşünülmektedir. Öğretim elemanları ve öğrenciler için performans sergileyebilecekleri imkânların artırılmasının viyolonsel eğitiminde yaşanan motivasyon eksikliğini azaltarak çalışma konusunda güdülendirme sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin motivasyon ve özgüven düşüklüğü yaşamamaları için öğretim elemanlarının öğrencilere özverili, anlayışlı ve motive edici yaklaşımları önemli görülmektedir. Başlangıç seviyesinde işlenen temel teknik bilgilerin öğrencide kazandırıldığından emin olunması ve bir sonraki konuya geçmek için acele edilmemesi öğrencilerin teknik davranışları kavramaları açısından önem göstermektedir. Eser ve etüt ödevler öğrencilerin seviyesine uygun bir şekilde sevdikleri dönem ve besteciler göz önünde bulundurularak verildiğinde öğrencilerin daha istekli çalışacakları düşünülmektedir. Her müzik bölümünün kadrolu öğretim elemanına sahip olması, eğitim sürecinde öğretim elemanlarının değişmemesi ve öğrencilerin istediklerinde hocalarını görebilmeleri sağlıklı bir viyolonsel eğitimi için önem arz etmektedir. Maddi geliri iyi olmayan öğrencilerin pahalı bir çalgı olan viyolonseli çalabilmeleri için müzik bölümlerinde viyolonsel bulundurulmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Müzik bölümlerinin viyolonsel çalışmaları için uygun çalışma ortamına ve koşullara sahip olması önemlidir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (1982). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Angı, Ç, E. (2013). Müzik kavramı ve Türkiye’de dinlenen bazı müzik türleri. *İdil Dergisi*, 10(2), 59.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 1-14.
- Bloom, B, S. (2012). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, (Çev. Özçelik, Durmuş Ali). İstanbul: MEB Yayınları.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çilden, Ş. (2001). Müzik, çocuk gelişimi ve öğrenme. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(21).
- Çuhadar, C. H. (2016). Müzik ve müzik eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 217-230.
- Demirbatır, R, E. (2001). Yaylı çalgılar yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik tez bibliyografyası. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(6).
- Demirel, Ö. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri-Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dündar, M. (2003). Müzik öğretmeni yetiştirmede alanda eğitim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 57.
- Ercan, A, R. (1999). *Öğrenmeyi Etkinleştiren, Başarıyı Yükselten Öğretmen Davranışları*. Ankara: Galeri Kültür/Eğitim Yayıncılık.
- Güçlü, H, E. (2017). Viyolonsel Eğitiminde En Sık Kullanılan Yay Teknikleri, Bu Tekniklerin Öğretilmesinde Kullanılan Metotlar ve Öğretim Yöntemlerinin Uzman Görüşleri Doğrultusunda Belirlenmesi, *Yüksek Lisans Tezi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Küçüköncü, H, Y. (2010). *Genel Müzik Kültürü Öğretimi*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Sage Publications, 11-91.
- Munch, C. (1990). *Ben Bir Orkestra Şefiyim*, (Çev. Üner Birkan), İstanbul: Afa Yayınları.
- Öz, N, B. (2001). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda orkestra-oda müziği eğitiminde yaylı çalgıların yeri ve önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(6), 3.
- Öz, N. B. (2004). Çalgı Eğitiminde Yararlanılan Müzik Eğitimi Yöntemleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(24), 57.

- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: a personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uçan, A. (1982). Gazi Yüksek Öğretim Okulu Müzik Bölümü Müzik Alanı Birinci Yıl (Yetiştirilme) Programının Değerlendirilmesi, *Yayınlanmış Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uçan A. (1994). *İnsan ve Müzik, İnsan ve Sanat Eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan A. (1996). *İnsan ve Müzik, İnsan ve Sanat Eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2007). Viyolonsel, Viola Da Gambadan Günümüze Kadar Geçirdiği Yapısal Değişiklikler ve Eserler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.