

EĞİTİM

BİLİMLERİNDE TEORİ VE ARAŞTIRMALAR

Ekim 2022

EDİTÖR

PROF. DR. ŞEHRİBAN KOCA

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • C. Cansın Selin Temana
Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Serüven Yayınevi
Birinci Basım / First Edition • © Ekim 2022
ISBN • 978-625-7276-06-1

© 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.seruyenyayinevi.com

e-mail: seruyenyayinevi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

Eğitim Bilimlerinde Teori ve Araştırmalar

Ekim 2022

Editör

Prof. Dr. şehriban KOCA

İÇİNDEKİLER

Bölüm 1

FARABİ’NİN TÜRK EĞİTİM TARİHİNDEKİ YERİ VE DİL
HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Tuğba ŞİMŞEK..... 1

Bölüm 2

ÖĞRENCİ ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖZÜNDEN ÖĞRENCİ
BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER VE ÇÖZÜM YOLLARI

Ecren Kaya & Mustafa ERDEM..... 15

Bölüm 3

7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DERSİ KAZANIMLARINI
GÜNLÜK YAŞAMLA İLİŞKİLENDİRME DÜZEYLERİ
(TRABZON İLİ ÖRNEĞİ)

Cahit AKSU & M. Kayhan KURTULDU 47

Bölüm 4

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ “COĞRAFİ
İŞARETLİ ÜRÜN” KAVRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Kenan BAŞ 61

BÖLÜM 5

YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN DESTEK ODA EĞİTİMİNE
İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Serkan DEMİR 71

Bölüm 6

COĞRAFYA BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN KÜLTÜR
KAVRAMINA İLİŞKİN METAFOR ALGILARI

Vedat ŞAHİN 85

Bölüm 7

ENGELLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM SÜRECİNDE YAŞADIKLARI
GÜÇLÜKLER

Mustafa GÜLER 101

Bölüm 8

EĞİTİM SENDİKALARINDA PARÇALANMALAR

Hüsnü ERGÜN 119

Bölüm 9

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNE YÖNELİK YAŞADIKLARI SORUNLAR VE ÖNERİLER HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Serhat SÜRAL..... 135

Bölüm 10

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN COVID-19 SALGINI VE UZAKTAN EĞİTİM DENEYİMLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Emel YILMAZ & Ceren UTKUGÜN 147

Bölüm 11

BİLSEM MÜZİK YETENEK ALANI ÖĞRENCİLERİNİN ÇALGI ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ

Meltem Ezgi TÜRKÖZÜ & Şehriban KOCA 181

Bölüm 12

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA GERİBİLDİRİM SÜRECİ

Emine KAHRAMAN..... 201

Bölüm 13

BİLİŞSEL TANI MODELLERİ

Mehtap AKTAŞ & N. Bilge UZUN..... 221

Bölüm 14

STANDART BELİRLEMEDE BÜTÜNSSEL (HOLİSTİK) VE ANLAŞMA (COMPROMİSE) YÖNTEMLERİ

Mehtap AKTAŞ & Devrim ALICI..... 251

Bölüm 15

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN PİYANO DERSİNE İLİŞKİN BAŞARI VE TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Bariş KARDEŞ 267

Bölüm 16

ÇALGI EĞİTİMİNDE BEDENSEL FARKINDALIK VE GÜNEŞE SELAM UYGULAMASI

Cansu Kübra CANBAKAN & Gamze Elif TANINMIŞ 283

Bölüm 17

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN TEKNOLOJİ KULLANIMI

Behiye Ceylan ÖZDEMİR ÜRÜN & Vuslat OĞUZ ATICI 297

Bölüm 18

TURİZM EĞİTİM KURUMLARINDA 2. YABANCI DİL OLARAK ALMANCA VE MESLEKİ ALMANCA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Nihat YAVUZ & Bülent BAY 327

Bölüm 19

FEN ÖĞRETİMİ VE ELEŞTİREL OKURYAZARLIK

Özlem KORAY 343

Bölüm 20

MÜZİK TERAPİ UYGULAMALARININ SOSYAL BECERİLER KAPSAMINDA İNCELENMESİ

Bahar AYDIN ALMAÇ 363

Bölüm 21

ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK VE FARKLI DİSİPLİNLERDE ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK DESTEKLİ EĞİTİM UYGULAMALARI

Ebru ALBAYRAK 395

Bölüm 22

TÜKENMİŞLİK

Abdülbaki ERGEL..... 407

Muhammed TURHAN 407

Bölüm 23

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KONUŞMA ÖZ YETERLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Gül Şebnem ALTUNER ÇOBAN..... 429

Bölüm 24

EĞİTİMDE DİJİTAL DÖNÜŞÜM

Didem KARAKAYA CIRIT 443

Bölüm 25

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GÖRSEL VE İŞİTSEL ARAÇLARIN DEĞERLER AKTARIMINDA KULLANIMI

Ümit YEGEN 461

“

Bölüm 1

**FARABİ’NİN TÜRK EĞİTİM
TARİHİNDEKİ YERİ VE DİL
HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ¹**

Tuğba ŞİMŞEK²

”

1 Bu çalışma 11. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi 19-20 Ağustos 2022 Atatürk Üniversitesi, Erzurum kongresinde sözlü olarak sunulmuş bildirinin genişletilmiş ve geliştirilmiş halidir.

2 Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, tugbasimsek5@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0400-3578

Giriş

Türk eğitim tarihi, belirlenebilen ilk Türk toplumlarıyla birlikte başlar. Genelde aile içinde ve toplumsal hayat içinde verilen ve örf, adet ve ananelere dayanan eğitim, Türk toplumlarının değişen hayat düzeni ve Türkler tarafından kabul edilen yeni bir din ile birlikte değişmiştir. İslamiyet'in seçilmesi ve yerleşik düzene geçilmesiyle dilin önemi de ön plana çıkmış ve dil dini yayma aracı olarak görülmüştür. Kurulan devletlerin bir düzen içinde olması eğitimin de boyutunu değiştirmiştir. Eğitim daha kurumsal bir yapıya kavuşmuştur. Özellikle Karahanlılarda kurulan ve yaygınlaşan medreseler eğitimin de sistemli hale geldiğini kanıtlar niteliktedir.

Medreselerde İslami ilimlerin yanı sıra pek çok alanda, pozitif bilim dallarında da kaliteli bir eğitim verilmekteydi. Nitekim bu medreselerde yetişen pek çok isim dünya eğitim ve bilim tarihinde önemli yerlere gelmiştir. Bunlardan biri de “Ebû Nasr Muhammed ibn Muhammed ibn Tarkan (veya Tarhan) ibn Uzlug El-Farabi (Farabi)’dir. Farabi’nin bugünkü Kazakistan’da eski bir şehir olan Otrar civarında Farab şehrinde doğduğu sanılmaktadır” (Kaya, 1995). Arslan’ın (1999a) da belirttiği gibi Farabi özel bir görevle Dünya’da olsa gerek nitekim yaşadığı dönemin karışıklıklarından doğan bir ihtiyaç vardı. Okumayı, araştırmayı, öğrenmeyi seven Farabi genç yaşta elde ettiği kadılık makamıyla yetinmemiş Orta Çağ’ın en önemli şahsiyetlerinden biri olmuştur. Farabi her şeyden önce bir filozoftur ve İslam dünyasına Yunan felsefesini *öğreten* bir kişidir. “Aristo’dan sonra kendisine ikinci öğretmen - Hâce-i Sâni- denilecek kadar pek çok bilim alanında kendini yetiştirmiş olan Farabi hicri 3-4. yüzyılda (870-950 M.) yaşamıştır” (Kaya, 1995). Farabi’nin eserleri ve içerikleri incelendiğinde felsefe, mantık, ahlak, edebiyat, dil, eğitim, metot, astronomi, kimya, fizik, geometri, askerlik, siyaset, sosyoloji, psikoloji ve musiki gibi alanlarda çok geniş bir bilgi birikimine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Arslan’ın (1999a) da belirttiği gibi Farabi’nin eserlerinin adları ve içerikleri gözden geçirildiğinde öğretici kimliğinin ön plana çıktığı görülmektedir.” Farabi, eğitim bilimleri konusunda da önemli görüşler ileri sürmüş ve böylece Türk eğitim tarihi içinde de önemli bir yere sahip olmuştur. Türk eğitim tarihinde ilk kez direkt eğitime dair fikirler ileri sürmüştür” (Akyüz, 1982). Farabi iki öğretme yönteminden bahseder. Dinleme ve konuşmaya dayalı öğrenme ile taklit yöntemi yani diğer insanların konuşma ve hareketlerini gözlemleme ve uygulamaya dayalı olan yöntemdir. “Dewey, Alain, Durkheim, Piaget, Freud, Pestalozzi, Rousseau’nun teorileri ve uygulamalarını yaklaşık 9 asır önce Farabi, Biruni ve İbn-i Sina’da görmek mümkündür” (Önder, 2017). Farabi eğitim-öğretimin tanımını yaparak Akyüz’ün (2012) de belirttiği gibi pedagoji biliminin temellerini atmıştır.

Bilimleri sınıflara ayırmış bunula ilgili *İhsânu'l-'Ulûm* (İlimlerin/ Bilimlerin Sayımı) adlı eseri yazmıştır. Bu eserde her ilmin tanımını, teorik ve pratik açıdan değerini belirterek eğitim ve öğretimdeki önemine işaret etmiştir. “Fârâbî Tahşîlü’s-sa’âde, et-Tenbîh ‘alâ sebîli’s-sa’âde ve et-Tavfî’e adlı eserlerinde de daha muhtasar bazı tasnifler vermektedir” (Kaya, 1995). Farabi bilimleri beş sınıfa ayırmıştır: Dil bilimi, mantık bilimi, matematik bilimleri, fizik ve metafizik bilimleri ve medeni bilim, fıkıh ve kalam bilimleri. Farabi Bilimlerin Sayımı’nı yazmaktaki amacını şu şekilde anlatır: “*Bu kitaptaki maksadımız esasen bilim olarak tanınan bilimleri saymaktır. Her birinin bileşenlerinden ve bu bileşenleri oluşturan şeylerin muhtevassından (okuru) haberdar edeceğiz*” (Netton, 2005). Bu ilimleri saydıktan sonra içeriklerinden ve metotlarından bahsederek ayrıntıya girmektedir.

Farabi bu sınıflandırmada yer alan dil bilimine özel bir önem vermiştir. Dili her türlü zihinsel faaliyet ve düşüncenin temeline oturtan Farabi düşüncenin dille ifade edilmesinden dolayı dil bilimine öncelik vermiştir. Farabi’ye atfedilen menkıbede yetmiş dil bildiğinden bahsedilmektedir. Bu abartılı bir sayıdır. “Filozofun Kitâbü’l-Hurûf, el-Elfâzü’l-müsta‘mele fi’l-mantîk ve el-Mûsîka’l-kebîr adlı eserlerinde bazen Arapça bir kelime veya terimin Grekçe, Süryânîce, Farsça ve Soğdca’daki karşılıklarını verdiği için Farabi’nin ana dilinden başka beş altı dili az veya çok bildiğini kabul etmek gerekir” (Kaya, 1995). Farklı dil teorileri tartışmalarının yapıldığı bir dönemde yaşayan Farabi, gerek kullandığı metot gerek farklı tasnif yöntemleriyle dilin doğru kullanımının öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisini bizzat deneyimlemiştir. Tüm bilim alanlarının temelini dile dayandırarak dilin önemine vurgu yapmıştır. Kendisinden sonraki önemli isimlere yol gösteren bir ışık olmuş düşünceleri bugün bile bilim dünyasını aydınlatmaya devam etmektedir.

Literatür taraması yapıldığında Farabi’nin doğrudan eğitimci kişiliğini ve dil yaklaşımını ele alan çalışmalara rastlanılmamaktadır. Eğitim felsefesi ile ilgili çalışmalar (Toprak, 2020; İnce ve Ayyıldız, 2021; Yeşilçayır, 2021; Manav, 2018; Çelikbilek, 2020; Çakır, 2019; vb.) Farabi ve farklı İslam felsefecilerinin eğitimci kişiliğinden bahsetmişlerse de eğitim metotlarını ayrıntılandırmadıkları, pedagojiye değinmedikleri ve dil hakkındaki görüşlerine yer vermedikleri tespit edilmiştir. Dil ile ilgili (Altunya, 2003; Ayık, 2002; vb.) yüksek lisans tezlerinde dil ve mutluluk ilişkisi, dil ve mantık ilişkisi gibi konuların işlendiği görülmektedir. Farabi’ye dair ve Farabi’nin yazıp çevrilen pek çok kitap bulunmaktadır. Bu kitaplar çevirenlerin ön sözleri ve girişleriyle birlikte eğitim-öğretim ve dil açısından değerlendirilmiştir.

Bu çalışmayla Aristo’dan sonra kendisine ikinci öğretmen denilecek kadar pek çok bilim alanında kendini yetiştirmiş olan Farabi gibi büyük

bir düşünürün eğitim ve dil ile ilgili fikirlerini ortaya koyarak günümüz eğitimine katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Farabi'nin bilimlere bakışı ve öğretmen kimliği nasıldır?
2. Farabi'nin eğitim-öğretim anlayışı nasıldır?
3. Farabi'nin dil anlayışı nasıldır?

Farabi'nin eğitimle ve dil ile ilgili görüşleri eserlerinden ve alan yazında yer alan Farabi ve eserleriyle ilgili çalışmalardan yola çıkılarak ele alınmaya çalışılmıştır. Çalışma betimsel analiz yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle oluşturulmuştur. Farabi'nin eserleri farklı kaynaklardan farklı bakış açılarıyla ele alınarak eğitim ve dil ile ilgili görüşleri tespit edilmiş bu görüşler açıklanarak yorumlanmaya çalışılmıştır. İkinci öğretmen lakabıyla tanınan bir bilginin eğitimle ilgili görüşlerinin ortaya konması ve bilimlerin temelini dil olduğu iddiasını ortaya koyan düşünürün dil hakkındaki görüşlerinin ele alınmasının günümüz eğitim sisteminde ve dil eğitimine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bulgu ve Yorumlar

1. Farabi'nin Bilimlere Bakışı ve Öğretmen Kimliği

Farabi yalnız bir filozof değil aynı zamanda Yunan felsefesini Orta Çağ'da İslam dünyasına tanıtan bir öğretmendir. Bu bağlamda bilimleri sınıflandırmış ve bilimleri öğretme metotlarını ortaya koymuştur. Bilimleri İlimlerin Sayımı kitabında şu başlıklar altında ele almıştır: “Dil İlmi, Mantık İlmi, Matematik İlimleri, Siyaset, Fıkıh ve Kelam İlimleri” (1999b). Bu bilimleri başlıklar altında inceleyerek onları da alt başlıklara ayırmıştır. Ayrıca öğrenme metotlarını da sunarak kişiye kazandıracaklarından bahsetmiştir. Farabi'ye göre amaç en yüksek mutluluk ve insanın elde edebileceği en yüksek mükemmelliktir. Farabi, Tahsilü's Saade (Mutluluğun Kazanılması) adlı eserinde insanların bu dünya ve ahiret mutluluğunu elde ettikleri insani şeyler 4 çeşittir demektedir (1999a):

1. Nazari erdemler

1. Düşünme (fikri) erdemler

3. Ahlaki erdemler

4. Pratik, İşlem (ameli) sanatlar

Nazari erdemleri ilk bilgiler olarak tanımlamakta ve nereden geldiği belli olmayan sahip olunan bilgilerdir, demektedir. Bu ilk bilgiler sonraki öğrenmeler için öncüllerdir. Bazı bilgiler de düşünme, araştırma, çıkarsa-

ma ile öğretme ve öğrenme yoluyla elde edilenlerdir. Araştırma ve öğrenmeyle bilinmesi istenilen şeyler başlangıçta bilinmeyen şeylerdir. “Daha sonra bilinmesi istendiğinde problem olurlar ve daha sonra da insanda çıkarsama ve öğrenme yoluyla onlarla ilgili bir inanç, görüş veya bilgi hâsıl olduğunda sonuçlar olmuş olur” (1999b).

Farabi’ye göre bilgiye ulaşmadaki amaç kesin doğruya ulaşmaksa da bu her zaman mümkün değildir. Her bilgiye aynı yöntemle ulaşılmaz. Bu noktada Farabi’nin öğretmen kimliğinin ön plana çıktığını görmekteyiz. Pek çok kitabında bilgilerin öğretim metodunu açıklamakta özellikle Mutluluğun Kazanılması kitabında öğretmenin özelliklerine yer vermektedir. Farabi’ye göre üç tür öğretmen vardır:

1. Aile fertlerinin öğretmeni aile reisi
2. Çocuk ve gençlerin öğretmeni
3. Milletin öğretmeni devlet başkanı.

Farabi’ye göre öğretmenin özellikleri doğuştan gelen ve sonradan kazanılan nitelikler olarak ikiye ayrılır:

“Doğuştan gelen nitelikler: Beden, zekâ, bellek, güzel konuşma, öğrenme ve öğretme sevgisi, yeme içme ve şehvete düşkün olmama, doğruluğu sevme, yumuşak huyluluk, azim ve irade sahibi olma.

Sonradan kazanılan nitelikler: Bilgelik, bilginlik, aklını kullanabilme, toplum yararını gözetme, iyi bir öğretici olma, güçlülere ve yorgunluklara karşı dayanıklı olma.”

Bu yüzden herkes öğretmen olamaz. Belirli özelliklere sahip doğuştan yetenekli kişiler öğretmen olabilir.

Herkes öğretmen olamadığı gibi herkese her şey de öğretilemez bu yüzden Farabi öğrenenleri de gruplara ayırmıştır. Tüm gruplar bir milletin içindeyse dört ilim ortaya çıkar:

1. Varlıkların kendisi sayesinde kesin ispatlarla akılsal hale geldikleri nazari erdem
2. İkna yöntemiyle elde edilenler
3. İkna yöntemleri ile kabul edilen akılsalların misallerini içeren ilim
4. Bu üçünden her millet için çıkarılan ilimler (1999b).

Dört ilmin önde geleni, varlıkların akılla kavrandıkları biçimde kesin ispatlarla bilgisini verendir. Diğerleri ise bu aynı varlıkların öğretiminin kolaylaştırılması için ikna etmeye dayanan deliller kullanırlar veya onları misallerle temsil ederler. Çünkü milletler seçkinler ve avamlardan oluşur.

“Avam denenmemiş ortak görüşlere uygun olan şeylerle yetinen veya yetindirilmeleri gereken gruptur.

Seçkinler ise nazari bilgilerin hiçbirinde kendilerini denenmemiş ortak görüşlerle sınırlandırmayan, inandıkları ve bildikleri şeylere sıkı inceleme ve araştırmanın sonuçları olan öncüllere dayanarak inanan ve onları bilen gruptur.”

Varlıkların kendilerini akılla kavranılır kılan kesin ispatlayıcı yöntemlerin seçkinler sınıfına ait olanların öğretimlerinde kullanılmalarına karşılık ikna etmeye ve hayal gücü ile nesnelerin misallerini temsil etmeye dayanan yöntemler milletler ve şehirlerde yalnızca avamın ve halkın öğretiminde kullanılırlar.

En yüksek yönetici herhangi bir milletin mutluluğunu meydana getirecek şey konusunda eğitilecek, sadece bu milletin kendisiyle eğitilebileceği şeyi muhafaza edecek ve bu milletin eğitiminde kullanılması gereken ikna yöntemlerini öğrenecek bazı insan gruplarını ve bireyleri bulmak zorundadır. Yönetici öğretmeni öğrenciye göre tam donanımlı seçmek zorundadır. Öğretmen kabiliyetli biri olmalı ve öğretmenin hedefi yöneticiyle aynı olmalıdır.

Farabi yöneticinin halkı eğitmek için savaş sanatı bilgisine sahip kişileri tercih etmesi gerektiğini belirtmektedir. En iyi durum milletlerin eğitiminin kendilerine teslim edileceği grupların her bir ferdinin, ihtiyaç olduğunda savaşta orduları iyi yönetmek için yararlanılacak bir savaşçılık erdemiyle fikri erdeme sahip olmalarıdır. Böylece her iki metotla eğitime mahareti birleşmiş olacaktır. Eğer öğretmenin böyle bir kabiliyeti yoksa her öğretmenin yanında savaşçılık maharetine sahip biri olmalıdır. Bir eğitim ordusu kurulmalı liyakate göre bir hiyerarşi olmalı, ast üst ilişkisi olmalıdır.

Farabi Mutluluğun Kazanılması (1999a) adlı eserinde kâmil bir filozofun bir öğretmenin özelliklerinden bahsederken: *“öğrenim sırasında karşılaştığı güçlüklerle katlanmalı, üstün bir zekâ ve kavrayışa sahip bulunmalı, doğruluğu ve doğruları, adaleti ve âdil olanları seven, onurlu bir şahsiyet olmalı, altın, gümüş ve benzeri şeylere değer vermemeli, yeme içme konusunda açgözlü ve nefsanî arzularına düşkün olmamalı, doğruya ulaşmak için azim ve iradesi güçlü bulunmalıdır.”* derken adeta kendisini anlatmaktadır.

2. Farabi’nin Eğitim-Öğretim Anlayışı

Farabi, Akyüz’ün (2012) de belirttiği gibi eğitim-öğretimin ayrı ayrı tanımlarını yaparak pedagojinin temellerini atmıştır. Eserlerinde öğretme-

nin ve öğrencinin özelliklerini belirtmiş bu özelliklere göre eğitim-öğretim yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Farabi Kitâbu'l-Burhân (2014) adlı eserinde öğretimi şöyle tanımlar: “İnsanın yaptığı ve bununla başkasında bir şeyin bilgisinin meydana gelmesini amaçladığı veya başkasında herhangi bir fiile kaynaklık edecek alışkanlığa dayalı bir melekenin meydana gelmesini amaçladığı her bir fiil hakkında gerçekleşir. İnsan bir melekeye kaynaklık eden bir fiille nitelendiğinde ve bununla o meleke kendisinde meydana gelinceye değin o fiili yapması kastedildiğinde bu öğretimdir.” Topluluklarda ve kitlelerde kuramsal erdemler oluşturmaz. Öğretim iki şeyden meydana gelir:

“1. Öğrenilen şeyi kavratma ve onun kavramını ruhta meydana getirme.

2. Kavranılan ve ruhta kavramı meydana getirilen şeyi (kavrananın ve manası nefse yerleştirilmiş olanın kabul ve tasdik ettirilmesidir) başkalarına tasdik ettirme.”

Bunun da iki yolu vardır; birincisi özünün akılcı kavranması ve ikinci ona benzeyen bir misal yoluyla hayal edilebilmesidir (1999a).

Farabi (2014) öğretimin ilkelerinden bahsederken bu ilkelerin öğrenmeden önce kesin olarak bilinmesi gerektiğinden bahseder. “Öğretmen, öğrenciye bu ilkeleri söylediğinde kesin kabul eder. Öğrenci, öğretmen hakkındaki iyi zannından dolayı değil, bizzat kendisinin sahip olduğu bilgisi ve içinde bu ilkelere dair bulduğu doğal tasdik nedeniyle kabul etmelidir.” Farabi’ye göre öğretimin özellikleri şöyle sıralanabilir:

Milletlerde ve şehirlerde kuramsal erdemler oluşturma.

Konuşmayla başlar.

Yalnız söz iledir.

Mutluluk ve mükemmelliğe ulaşmanın yolu.

Nazari erdemler öğretilir.

Amaç bireyleri yararlı hale getirmek.

Farabi’ye göre eğitim, topluluklarda etik erdemler ve bilimsel sanatlar ortaya koyma yoludur. Farabi’ye göre eğitimin özellikleri şöyle sıralanabilir:

Alışkanlıkla başlar.

Milletlerde ahlaki erdemleri ve iş sanatlarını ortaya koyma yolu.

Ahlaki erdemler ve pratik sanatlar konusunda eğitilebilir.

Bilimsel yetilerden çıkan fiillere o şekilde alıştırılır ki onların azimleri o fiilleri yapmak için harekete geçip onları yapmak sevgisi kalpleri kaplar.

Buna göre Farabi için öğretim kuramlar ise eğitim bu kuramları kişinin içten gelerek sevgiyle yapma potansiyelini oluşturmaktır.

Farabi için çocuk doğuştan boş bir zihinle doğar. “Ancak düşünme yetisine ve algı aracı durumundaki duyu organlarına sahiptir. *Bu duyu organları aracılığıyla çocuk bilinçsiz olarak dış dünyadan sürekli izlenimler alır. Bu izlenimlerle elde ettiği bilgi birikimi şuurun teşekkülü ile ifadesini bulunca bazıları çocuğun bunları doğuştan getirdiğini zanneder. Hâlbuki akıl duyu deneylerinden başka bir şey değildir. Bu deneyler ne kadar çok olursa insan zihni o kadar mükemmel akla sahip sayılır. Duyular nesneleri bulundukları şekliyle algıladığı için duyu bilgileri kısımidir; akıl ise bunların analiz ve sentezini yaparak tümelin bilgisine ulaşır ve karşılaştırmalar yaparak yeni bilgiler üretir*” (Kaya, 1995). Farabi’nin eğitim-öğretim anlayışı için genel olarak şunlar sıralanabilir:

Öğretim kolaydan zora olmalıdır.

Bir şey öğrenilmeden diğerine geçilmemelidir.

Öğrencilerle Sokrat gibi tartışma yapılmalıdır.

Öğretimde mantık ve felsefe mutlaka yer almalıdır.

Öğretim planı takip edilmeli ve belli bir olgunluğa ulaşma konusunda ısrarcı olunmalıdır.

Ön öğrenmeler, hazır bulunuşluk önemlidir.

Tahayyül yöntemi ile kavrayanlar somut delillerle öğrenenlerden üstündür. Öğrencilerin özellikleri belirlenip ona göre öğretim planı uygulanmalıdır.

Öğrencinin öğrenme isteğinin sürdürülmesi sağlanmalıdır.

Çocuklar karar verme yeteneği güçlü ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirilmelidir.

Disiplin ne sert ne de çok yumuşak olmalı, ılımlı bir yol izlenmeli. Çocuk, sözle ikna edilemezse zora başvurulabilir.

İnsanda bir fiili yapma yönündeki azim sözle veya fiille meydana getirilebilir.

Her bilgi herkese verilmez bu ayrımın yapılması gerekir.

Eğiticilerin eğitimi önemlidir özellikle nazari ilimleri öğrenmiş olmalıdırlar.

Farabi, pek çok konuda yazdığı eserlerde; bilimleri sınıflandırmış, metotlarını açıklamış, öğretmen özelliklerini anlatmış, öğrenci özelliklerinden bahsetmiş, eğitim ve öğretim kavramlarını açıklamış, hangi bilimin nasıl öğretileceğine değinmiştir.

3. Farabi'nin Dil Anlayışı

Farabi'nin ilimleri sınıflandırırken en başa *dil ilmini* koyduğundan bahsetmiştik. Farabi için dil düşüncüyü aktarma aracıdır. İlimlerin Sıyımı (1999b) eserinde dil ilmi hakkında malumatlara yer vermektedir. Ancak dil ile ilgili en kapsamlı görüş ve düşüncelerine Harfler Kitabı (Kitâbu'l-Huruf) (2015) adlı eserinde rastlamaktayız.

Dilin oluşumunu anlatırken başta nida, ses, seslerin birleşimi (harflerin birleşimi) biri bir varlığa seslenir etraftakiler de görerek bilir ki o odur milletler aralarında anlaşmaya başlar demektir. Milletlerin içinde bir şeyden aynı seslerle bahsedile bahsedile o kurala dönüşür. Başta hatabi sonra hutbeler sonra hitabet sanatıyla birlikte anlamların misalleri ve hayallerinin onları anlatmak için kullanılması böylece şiirsel anlamlar ortaya çıkar (2015).

Farabi dilin gelişimini anlatır. Arap dilinden örnek verir. Özellikle Arap dilinin fasih olarak çöldekilerden öğrenildiğinden bahseder zira dil, çevre dillerden almaya çok açıktır. İhtiyaç duyuldukça ya da gelişigüzel dilde türemeler ve değişmeler olur, bunlar mümkün ve yaygındır. Kurallar önceki kurallara benziyorsa öyle adlandırılır. Bunu yaptıklarından “dilleri dillerini ve lügatlerini sözle öğrenilip öğretilen bir sanat formuna sokarlar. Söyledikleri her şeyin nedenleri verilebilir. Lafızları ve yazdıkları yazılar da böyledir.” Tümel ve kurallar bulunduğundan öğretilip öğrenilebilir. Dil gelişerek ilerler ve böylece beş sanat ortaya çıkar (2015):

1. Hitabet
2. Şiir
3. Haberleri ve şiirleri ezberleme ve rivayet etme gücü
4. Dillerini bilme
5. Kitabet

Farabi'ye göre “hitabet sanatı, halkın meşgul olduğu şeylerde, sahip oldukları bilgi miktarınca, ilk bakışta onlar nezdinde etkili öncüllerle ve ilk vazda onların kullanmaya alıştıkları durumda bulunan lafızlarla onları ikna etmenin iyiliğidir.”

“Şiir Sanatı: Bizzat bu şeylerde sözle tahayyüldür.

Dilbilim Sanatı: İlk vazda bizzat o anlamlara delalet eden lafızları kuşatır.”

Özellikle yöneticiler ve öğretmenler bu sanatları iyi bilmeli ve yetkin bir şekilde kullanabilmelidir. Farabi yaşadığı dönemde büyük bir tartışma konusu olan dil ile mantık arasındaki ilişkiyi de açıklamış ve burada da dil ile ilgili görüşlerine yer vermiştir. Buna göre:

Dil ile mantık arasında yakın benzerlik ve sıkı ilişki vardır.

Dil bilgisi hatasız konuşmanın, mantık da doğru düşünmenin kurallarını vermektir.

Dil bir dış konuşma ise mantık da iç konuşmadır.

Gramer bir milletin diliyle ilgili kuralları içerirken mantık bütün insanlığın düşüncesine ait kanunları ifade etmektedir.

Gramer bilmeyen hatasız konuşamaz, mantık bilmeyen de her zaman doğru düşünemez.

Farabi, İlimlerin Sayımı (1999b) kitabında dili çeşitli kısımlara ayırarak açıklar. Dil ilmini bütün olarak ikiye ayırır. Bunlar; sözlerin bilgisi ve sözlerin anlamının bilgisi ile sözlerin kanunlarının bilgisidir.

Dil ili her toplulukta yedi büyük kısma ayrılır:

1. “Tekil sözler ilmi
2. Bileşik sözler ilmi
3. Sözlerin tekil oldukları durumdaki kanunların ilmi
4. Sözlerin birbiriyle birleştikleri durumdaki kanunların ilmi
5. Doğru yazma kanunları
6. Doğru okuma kanunları
7. Şiir kanunları ilimleri”

Farabi yaptığı tasniflerin açıklamalarına yer vermiş farklı diller için verilen özel terimlerden bahsetmiştir. Bu açıklamalarda özellikle Türk diline dair bir açıklama yapmamış *tüm diller* diyerek kaideleri ve sınıflandırmalarını genellemeyi tercih etmiştir. Dilin öğretim kısmıyla ilgili ayrıntıları Kitâbu’l-Burhan (2014) adlı eserinde açıklamaktadır:

Öğretim iki sınıftır. Birincisi, kendisinden bir fiilin melekesinin meydana geldiği öğretimdir. Ya benzerini yapmak suretiyle öğretim ya da işaret ve yazı gibi hitabın yerini tutan bir şeyle öğretim. İkincisi ise kendisinden melekeden meydana geldiği öğretimdir.

Diğerlerinin bir kısmı alıştırmadır bir kısmının da adı yoktur.

Farabi ahlaki olanlara öğretim yerine eğitim denmesini uygun görmüştür. Dil ile verdiği örnekte papağan ve bir çocuğu karşılaştırmış dilin telkini ile öğretmeden bahsetmiştir. Her ne kadar durum benzer görünse de açıkça farklıdır. Çünkü muhatabaların bir kısmı işitenin zihninde onun daha önce bildiği bir şeyi bilfiil hazır eder. İnsan zihninin farklılığına dikkat çeken Farabi bil kuvve ve bil fiilden bahseder. Bilkuvveyi şöyle tanımlar; “kişinin kendisi yönünden kesinlikle bir engel olmaksızın dilediği zaman yazma, konuşma veya bir şey hakkında düşünme gücü gibi fiile yakın kuvvedir. Bilfiil ise şeyin hayalini zihninde resmolmuş halde görmesidir.” Kuvve halinde bulunan şeyin bilfiil hazır hale gelmesi öğretim değildir. Bu anlatma ya da da hatırlatma ya da onun gibi bir şeydir. Öğretim ise “işitenin zihninde onun daha önce gerek tam bilfiil gerekse de fiile yakın bil kuvve sahip olmadığı bir bilginin meydana gelmesidir.”

Farabi’ye göre; bilinmeyen şeyin bilinmesinin amaçlandığı durumlar da vardır. “Öğrenen kimse bizzat o şeyi daha önce bir yünden bilmiş olmalıdır. Bilginin bir kısmı tasavvur bir kısmı da tasdiktir.”

Farabi aynı eserinde (2014) telkinin de bazen öğretim olarak kabul edilebileceğinden bahseder ve telkin iki sınıftır der.

“Birincisi konuşanın bir lafzı söyleyerek bununla dinleyenin aynı lafzı nezberlemek için pek çok defa telaffuz etmesini amaçlamasıdır. Örnek; dil ve şarkı telkini, bu benzerini yapmak yani taklit yoluyla” öğretime girer.

İkincisi telkinle öğrenmenin yanı sıra “lafızların anlamlarının dinleyenin zihninde resmolmasını amaçlamasıdır. Lafızdan başka, bilginin meydana gelmesini sağlayacak başka fiiller de yapılır ve bu fiillere” öğretim denir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Aristo’dan sonra kendisine ikinci öğretmen -Muallim-i Sâni ya da Hâce-i Sâni- denilecek kadar pek çok bilim alanında kendini yetiştirmiş olan Farabi gibi büyük bir düşünürün eğitim ve dil ile ilgili fikirlerini ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Farabi’ye göre eğitim ailede başlamakta ve üç tür eğitimci bulunmaktadır. Bunlar: aile reisi, öğretmen ve devlet başkanıdır. Aile reisi, aile üyelerini eğitmekte; öğretmen çocukları ve gençleri eğitmekte; devlet başkanıysa tebaasını eğitmektedir. Farabi eğitim-öğretim faaliyetlerini kişinin en yüksek amaca, mutluluğa ulaşması için bir araç olarak görmektedir. Bu anlamda Toprak’ın (2020) da belirttiği gibi “Farabi’nin eğitim felsefesi ve devlet felsefesi birbirini tamamlayan iki düşünce olarak karşımıza çık-

maktadır.” Nitekim yönetici toplumun öğretmeni olmakla birlikte öğretmenleri seçecek olan bir erktir. Ayrıca her öğretmen yöneticinin görüşüne uygun hareket etmek zorundadır.

Farabi için eğitim-öğretim bireysel farklılıklara uygun olarak gerçekleştirilmelidir. “Ona göre, insanların farklı yaratılmalarının nedeni, kendilerine kolay geleni yapmaları içindir ve dolayısıyla verilecek eğitim de yatkınlığa uygun olmalıdır” (Çelikkilek, 2020). Bu yüzden öğretmenler kişinin istidadına uygun olarak doğru eğitim-öğretim yöntemlerini kullanmalıdırlar. “Farabi’ye göre, eğitimde kullanılan amelî melekelerin ve onların sonucu olan fiillerin insanların ruhlarını hâkimiyetleri altına almaları ve onların bu meleke ve fiillere âşık olmaları gibi davranışta bulunmaları gerekir” (Çakır, 2019). Böylece eğitim-öğretim gerçekleşmiş olur.

Farabi ilimleri sınıflandırmış ve bazı ilimleri öncül olarak kabul etmiştir. “Farabi, eğitimde “İkna” metodunun kullanılması bilginin özümsemesi, davranışın tutuma dönüştürülmesi ve teorik bilginin kalıcılığının arttırılması için inanmak ve kabul etmek gerektiği ilkesini hatırlatmakta ve bilgilerin kalıcılığının sağlanmasında içten güdülenmenin ilk adımı olan inanmanın ön hazırlığına işaret ettiğini belirtebiliriz” (İnce ve Ayyıldız, 2021). Bilgiyi verirken dili kullanmanın önemi de ön plana çıkmaktadır.

Dil düşüncenin aktarılması ve ilimlerin öğretilmesi için en önemli araçtır. Bu anlamda Farabi ilimlerin tasnifini yaparken dili en başa oturtmuştur. Mantık ve dil hakkında görüşlerini belirtmiştir. Farabi’ye göre; bir insan asgari ölçüde bir dile hâkim değilse doğal olarak mantık sanatına sahip olamaz (Uygar, 2021). Farabi her türlü bilimin dile dayanması ve düşüncelerin dille ifade edilmesinden dolayı dil bilimine öncelik vermiştir.

Farabi gibi dünyaya mal olmuş büyük Türk düşünürlerinin eğitimle ilgili fikirlerini ortaya koyacak bu gibi çalışmaların günümüz eğitim sistemine katkı sağlayacağı ve gelecek nesillere bu önemli Türk-İslam âlimlerini tanıtacağı kanaatindeyiz.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (1982). İbn-i Sina'nın Türk ve Dünya eğitim tarihindeki yeri. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C.15, S.2, Ankara.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2012)*. Pegem Akademi.
- Altunya, H. (2003). *Farabi'de dil felsefesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Ayık, H. (2002). *Farabi'de dil-mantık ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çakır, E. (2019). *Platon ve Fârâbî'de eğitim*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Çelikkilek, Z. (2020). Klasik İslam Eğitimcileri. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 3 (2), 295-302. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/apjec/issue/58985/661590>
- Çelikkol, S. (2010). *Farabi'de Ahlak ve Ahlak Eğitimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Farabi (1999a). *Mutluluğun Kazanılması*. (A. Arslan, çev.). Vadi Yayınları.
- Farabi (1999b). *İlimlerin Sayımı*. (A. Arslan, çev.). Vadi Yayınları.
- Farabi (2001). *El-Medinetü'l Fâzıla*. (N. Danışman çev.). MEB.
- Farabi (2014). *Kitâbu'l-Burhân Burhân Kitabı*. (Ö. Türker ve Ö. M. Alper çev.). Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Farabi (2015). *Harfler Kitabı Kitâbu'l-Hurûf*. (Ö. Türker çev.). Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- İnce, Z. ve Ayyıldız, Y. (2021). Karahanlılar dönemi, Farabi ve İbni Sina'nın eğitim öğretim anlayışı. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches Vol:7 / Issue:26* s.96-108. Doi: 10.31623/ıksad072608
- Kaya, M. (1995). Fârâbî. *TDV İslâm Ansiklopedisi*. <https://islamansiklopedisi.org.tr/farabi#1>
- Kaya, B. N. (2022). *Farabi'nin ahlak felsefesinde dil mutluluk ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Netton, I. R. (2005). *Fârâbî ve okulu*. Elis Yayınları
- Önder, M. (2017). Farabi, Biruni ve İbn-i Sina'da eğitim ve eğitim yöntemleri. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu Tebliği*, Sivas.
- Toprak, S. (2020). Farabi'nin eğitim anlayışı. *Genç Mütefekkirler Dergisi Cilt:1, Sayı: 2*.
- Uygar, Y. (2021). *Farabi felsefesinde bilgi ve bilgiyi edinme yolları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Yeşilçayır, C. (2021). Farabi'nin eğitim felsefesi bağlamında din ve felsefeyi konumlandırışı. *Kilikya Felsefe Dergisi sayı: 1*, 52-64.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

“

Bölüm 2

ÖĞRENCİ ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖZÜNDEN ÖĞRENCİ BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER VE ÇÖZÜM YOLLARI¹

Ecren KAYA²

Mustafa ERDEM³

”

1 Bu araştırma 2020 yılı Doç. Dr. Mustafa Erdem danışmanlığında Ecren Boztaş'ın Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek lisans çalışmasından uyarlanmıştır.

2 MEB öğretmen, İstanbul Sultanbeyli Ali Kuşçu İmam Hatip Ortaokulu

3 Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, Orcid no. 0000-0001-8595-0504

GİRİŞ

Toplumların yükselmesinde en etkili faktörlerden biri şüphesiz eğitimidir. Eğitim denilince akla eğitim örgütleri olan okullar gelmektedir. Okullarının toplumu olan çocukların ve gençlerin kaliteli eğitim alarak hayatta başarılı olması için çalışmaktadır. Okullarda çeşitli nedenlerden dolayı aksamalar, başarılar kadar başarısızlıklar da olmaktadır. Okullarda var olan bu başarısızlığın azalması ya da var olan başarının daha ileri düzeye getirilmesi için çalışmalar yapılmaktadır.

Başarı hayatın her alanında istenen ve beklenen bir kavramdır. Başarı, kişinin bulunduğu ortamla olan uyumu, hedeflerine varma için harcanan emeklerin olumlu sonuçlanmasıdır (Yıldız, 1999). Wolman (1973) başarıyı, istenilen bir sonuca ulaşmak için kaydedilen ilerleme olarak görürken, Baltaş (2005) başarıyı hedeflenenlerin sistemli olarak gerçekleştirilmesi olarak görmektedir. Başarı kişinin kabiliyetleri ve becerileri ışığında ulaşmak istediği hedefleri gerçekleştirmesidir (Kaya, 2018). Collins (2003) başarıyı ‘gerçekleştirmek için yola çıkılan şey’ olarak ifade etmiştir. Başarı, başarıya ulaşmayı engelleyen faktörlerin ortadan kaldırılmasıdır. Başarı hayal olarak kalacağına emin olursa dahi umut ederek yeni şeyler üretmektir. Tüm bu tanımlardan yola çıkarak başarıyı, planlı çabalar harcayarak istenen hedefe ulaşmada atılan adımların toplamı olarak söylemek mümkündür.

Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler

1970’li yıllara kadar başarısızlıkların sadece öğrenciden kaynaklandığı düşünülmüştür. Araştırmalar geliştikçe başarısızlıkların öğrenciden başka birçok faktörü olduğu anlaşılmıştır. Aile, yönetici, öğretmen, program ve eğitim politikaları başarıya etki eden faktörlerden birkaçı olarak sıralanabilir (Özdemir, 2016). Gökalp (2006) öğrencilerin okul başarısını etkileyen faktörleri üç başlık halinde toplamıştır: Birincisi; öğrencinin kendi yetenek ve tutumları, içinde bulunduğu aile iklimi gibi değiştirilmesi zor olgular, ikincisi eğitim politikaları, üçüncüsü ise okuldaki yönetici, öğretmen, okul harcamaları, sınıf içi uygulamalar gibi faktörlerdir.

Considine ve Zappala (2002) ailenin sosyo-ekonomik yapısının öğrenci üzerinde etkisinin olduğunu vurgulamış ve bu değişkenlerin öğrenciler üzerindeki etkilerinin ayrı ayrı ele alınıp çalışılması gerektiğini belirtmiştir. Lefcourt ve Phares (1976) göre öğrencinin azim ve gayreti başarıyı getirmektedir. Başarıyı kendi yaptıklarıyla kontrol ettiklerine inanan bireyler, inanmayanlara göre akademik işlere katılmaya daha eğilimlidir (Schunk, 2007). Başarısızlığı yeteneksiz olduğunu düşünme veya işin çok zor olması ile ilişkilendirmekle, yetersiz gayret

ve şanssızlık ile ilişkilendirmek kıyaslandığında; ikinci durumdaki başarısızlık birinci durumdaki başarısızlığa göre daha engellenebilir niteliktedir. Çünkü şansın değişeceğine yada gayret gösterirse yapabileceğine inanması ileriki yaşantılar için olumlu etki yapmaktadır. Başarı ya da başarısızlık nedenlerini iç ya da dış faktörlerle ilişkilendirmek ileriye dönük yaşantıların sonuçları için önemli görülmüştür (Schunk, 2007).

Öğrencinin kazanımları algılaması ve kavraması başka bir deyişle beklenen öğrenmenin gerçekleşmesini etkileyen iç ve dış etkenler vardır. Gagne'ye göre öğrenmeyi etkileyen iç faktörler (Fidan, 2015); hâlihazırda bulunan bilgiler; zihinsel, bilişsel ve duyuşsal özelliklerdir. Ayrıca ses, ısı, ışık gibi uyarıcı durumları, öğrenilecek konu ve yeterli zaman öğrenmeyi etkileyen dış faktörler arasında yer almaktadır (Fer ve Cırık, 2007). Dewey'e göre, öğretimde verim ve başarı diğer etkenlerin yanında, büyük ölçüde öğrencinin ruh ve beden sağlığı, toplumsal çevresi ve kişiliğine bağlıdır (Oğuzkan, 1985).

Dış faktörlerin öğrencilerin başarıları üzerinde anlamlı etkileri vardır (Gelbal, 2008). Öğrencilerin ev ortamları ve imkânları iyileştirildiğinde öğrencilerin başarılarının arttığı görülmüştür. Benzer şekilde ailenin eğitim düzeyinin artışı çocukların başarısını artırmaktadır. Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest ve Rosenbaum (1971) öğrencilerin ders başarılarını; kabiliyete, gayrete, dersin zorluğuna ve şansa bağladıklarını ortaya koymuşlardır. Öğrencinin edindiği bilgi ve becerilerin, öğrendiği değer ve görüşlerin büyük bir kısmı aile içinde kazanılmakta ancak bu davranışlardan kötü olanların sadece okulda giderilmesi zor, hatta imkânsız olmaktadır. Bu sebeple okul yaşantısının okul dışı ortamlarla da mutlaka desteklenmesi gerekmektedir.

Öğrenci Başarısızlığı

Başarı kadar başarısızlık için de alan yazında birçok araştırma yapılmıştır. Başarısızlık, istenilen sonuca ulaşamaması, beklenen gelişim seviyesini karşılayamama olarak tanımlanabilir (Balkıs ve Yaşar, 2004). Öğrenci başarısızlığı, geçer seviye notların altında notlar alınması ve gelişimsel beklentilerin altında performans gösterme olarak tanımlanabilir (Keskin ve Yapıcı, 2008). Başarısızlık sadece öğrencileri değil, başarı uğruna çalışan öğretmenleri ve yöneticileri, uzun vadede toplumu etkileyen bir durumdur.

Bursalıoğlu'na (1988) göre öğrenci başarısızlığına bir çare olarak düşünülen etkili okul kavramı herkesin öğrenebileceği ve tüm öğretmenlerin öğretebileceği üzerine kurgulanmıştır. Aksi durum olan başarısızlıkta, paydaşların birinin ya da birkaçının üzerine düşen sorumluluğu yapmaması ve/veya sistemde yaşanan aksaklıklar sonucu

olmaktadır. Alan yazında öğrenci başarısızlığın nedenleri şöyle verilmiştir (Kaya, 2018).

- Öğrencinin bilişsel düzeyi, öğrenme şekli ve zekâsı
- Öğrencinin biyolojik ve duygusal yapısı
- Uyku düzeni ve beslenme alışkanlığı
- Çevresel etmenler ve sosyo-ekonomik durum
- Otoriter yönetim
- Devamsızlık durumu
- Sınıf mevcudu, öğretmen yeterliği gibi okul kaynaklı etkenler
- Okul öncesi eğitimin kalitesi

Okul başarısızlığının yukarıda maddelenmiş nedenlerin bir ya da birkaçının birleşiminden daha fazlası olduğu unutulmamalı, öğrencinin başarı ve başarısızlık durumu yukarıdaki nedenler göz önüne alınarak belirlenmelidir (Özabacı ve Acat, 2005).

Okul Başarısı ve Okul Yönetimi

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (2019) yönetici, okulu yönetir, tüm eğitim öğretim işlerine gerekli ortam ve materyalin sağlanması ile görevlidir. Yöneticisi okulun amaçları doğrultusunda öğretmen, öğrenci ve okul çevresini koordine eden, yöneten ve yönlendiren kişidir. Akademik başarı açısından okul yöneticisinin görevleri şöyle ifade edilmiştir (Gökalp, 2006, Yıldız, 2016).

Ortak vizyon. Vizyonun belirlenmesi okul başarısı için önemlidir. Yönetici okul vizyonunu tüm paydaşlarla birlikte belirlemeli ve bu vizyona inandırmalıdır (Çelik, 2005; Balyer, 2012).

Etkili okul. Müdürün liderliğinde oluşturulan, farklı zekâ türü ve yetenekteki öğrencilere sosyal, fiziksel ve bilişsel yönden etkili öğrenme ortamı sağlanan okuldur (Balcı, 2007).

Başarı kültürü ortamı. Hikayeler, anımlar, açılışlar, kapanışlar, kutlamalar, efsaneler, mitler gibi her durumda başarıyı çağrıştıran ortamlar oluşturmak. Başarının değerini göstermek ve başarıya ulaşılabilirliğini hem göstermek hem inandırmak (Şişman ve Uysal, 2012).

Demokratik ortam. Okullarda sağlıklı başarı kültürünün oluşması demokratik ortamın oluşmasıyla mümkündür. Demokratik ortam, tüm paydaşların kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ortamlardır (Özdemir, 2016; Yıldız, 2016).

Koordinasyon. Başarı için yöneticilerin bir orkestra şefi gibi paydaşlarla sürekli iletişim halinde olmasıdır (Özdemir, 2016).

Etkili rehberlik ve denetim. Okulun hedeflere ulaşması için yöneticilerin çalışanlara rehber olması gerekmektedir. Okulun hedeflere ulaşma derecesini görmek için yöneticilerin denetim ve değerlendirme yapması gerekmektedir (Şevik, 2014).

Okulun fiziki ortamı. Yeterli araç ve gereçleri sağlamak okulun hedeflerine, etkili öğretim ortamına ve böylece başarıya ulaşma açısından gerekli ve önemlidir (Yıldız, 2016).

Yeniliğe açıklık. Okulun ayakta kalabilmesi, etkili olabilmesi için sürekli gelişen bilgi ve teknolojiyi yönetici yerinde, zamanında ve gerektiği şekilde okula kazandırmasıdır.

Okul-aile birlikleri. Başarı yalnızca okul çalışanlarıyla yakalanamaz (Şevik, 2014). Yönetici ailelerin gücünü, öğrencilerin başarısı ve okulun amaçları doğrultusunda yönlendirir (Erdem ve Şimşek, 2009) ve karara katar.

Okul çevre etkileşimi. Yöneticiler çevreden destek alarak ve çevrenin de okulun imkanlarından yararlanmasını sağlayarak hem okulun hem de çevrenin gelişimine katkıda bulunur (Yıldız, 2016).

Liderlik. Yönetici okulun hedeflerine ve öğrencilerin başarıya ulaşmasında, yapılacak bir şey varsa en önde fedakârca, etik değerleri göz önünde bulundurarak liderlik yapar.

Öğrenci başarısı. Yöneticinin asıl görevinin evrak işlerinden çok öğrenciler olduğunu görmek. Öğrenci başarısının mimarı öğretmenler kadar okul yöneticileridir (Balcı, 2007).

Okul Başarısı ve Öğretmen

Okulda eğitim, bir etkileşim sürecidir. Bu süreç tüm paydaşların olumlu iş birliğini gerektirir. Araştırmalarda 228 değişkenin öğrenci başarısında etkili olduğu ortaya konmuştur (Marzano ve Marzano, 2003; akt. Ekici, 2014). Bu değişkenlerden öğretmenin niteliği öğrenci başarısında önemli bir yer tutmaktadır (Alnabhan, Al-Zegoul ve Harwell, 2001). Bakanlık öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri; profesyonellik, adalet, dürüstlük, doğruluk, mesleki bağlılık, sürekli gelişime açıklık, hizmette sorumluluk, eşitlik, yolsuzluk yapmama, tarafsızlık, saygı, kaynakları etkili kullanabilme, öğrenciye sağlıklı ve güvenli bir ortam sağlayabilme olarak belirtmiştir (MEB, 2017).

Bir konuda iyi bilgi sahibi olmak kişiyi öğretmen yapmamakta, beraberinde pedagojik bilgiyi ve öğretmenlik meslek bilgisini gerek-

tirmektedir (Lin ve Tsai, 2000, akt. Ekici, 2014). Sınıfın büyüklüğü ve fiziki imkanları öğretim ve öğretmenin niteliğinin yanında ikinci planda kalmaktadır (Balcı, 2007). Bandura, öğretmenlerin çocuklar üzerinde rol model olduğunu ve çocukların psikolojik, fiziksel ve bilişsel gelişimleri üzerinde önemli etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir (Sünbül, 1996). Öğretmenler, erdemli, ahlaki davranışlarla çocuklara rol model olurken, bilgi ve donanımlarıyla öğrencilerin bilişsel gelişimlerine rehberlik ederler (Özden, 2000). Havighurst ve Neu-Garten (1967) öğretmen rollerini; öğretici, sınıf yönetimi, toplumsal liderlik, mesleki ustalık, değerlendirme, aile üyeliği ve güven verme olarak sıralamıştır (akt. Sünbül, 1996).

Öğretici rolü. Öğretim planları hazırlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içerir. Bu süreçte başarı elde edebilmek için öğretmen konuya uygun yöntem ve tekniklerle öğrencilerin ilgilerini çekebilmeli, onları güdüleyebilmelidir.

Sınıf yönetimi. Sınıf yönetimi öğretmenin sınıfı bir orkestra gibi yöneterek öğretim ortamına hazırlamasıdır (Başar, 1999). Sınıf yönetimi; öğretim yöntem, teknik ve öğretim materyallerinin belirlenmesi, sınıfın fiziki ortamının hazırlanması, sınıf kurallarının belirlenmesi, öğrenci davranışlarının yönetilmesi gibi süreçleri içerir.

Aile üyeliği. Öğretmenin bir anne-baba gibi güvenilir, yardımcı, destekçi, yol gösterici olması beklenir.

Değerlendirme. Öğretmen öğrenciyi kazanımlara uygun şekilde, güvenilir ölçme araçlarıyla değerlendirmelidir. Değerlendirmeyeyle öğretmen; öğrencinin, kendinin ve programın başarısını gözler.

Güven verme. Öğretmenin yeterli duygusunu ve öğrenciye verdiği güveni kapsar. Dempo ve Gibson'un (1985) yaptıkları araştırmada öğretmenin öğretim sırasındaki yeterli duygusunun öğrencinin başarısını arttırdığını gözlemlemiştir (akt. Sünbül, 1996). Öğretmenlerin yeterli algısı düşük olduğunda, öğrencileri güdüleyememekte, gerekli ve yeterli bilgileri verememektedir (Karacaoğlu, 2008). Kendini yeterli bulan öğretmenler, sınıf yönetimine daha az enerji harcamakta, öğrencilerle ilgilenebilmekte, öğrencilere kendilerini açıkça ifade edebilecekleri güvenilir ortamlar sunabilmektedir.

Mesleki ustalık. Öğretmen hem bir bilim adamı ve hem bir sanat-kardır. Öğretmen alanına hakimiyeti ve otoritesiyle bilim adamlığını, bilgisini aktarmasıyla da ustalığını ve sanatkarlığını gösterir (Sünbül, 1991).

Toplumsal liderlik. Öğretmen toplumsal kültürü, inanç ve değerleri iyi bilmelidir ki toplumsal sorunları çözmede, eğitimi amaçlarına ulaştırmada önderlik edebilsin.

Bursalıoğlu (1988) öğrenci başarısının artırılmasında öğretmenin, öğrenciyi tanıma ve anlamasının etkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmen öğrencinin; biyolojik gelişim, zihinsel yetenek, ilgi, ihtiyaç ve diğer öğrencilerle olan ilişkilerine, okula uyumuna, ailevi durumunu bilmeli ve ona göre hareket etmelidir. Geleneksel anlayışta öğretimin merkezinde bulunan öğretmen yerini, rehber, etkin katılım sağlayıcı, öğrenmeyi öğreten öğretmene bırakmıştır. Öğretmenin başarı beklentileri, sınıfla ilgilenmesi, gerekli öğretim tekniklerinden yararlanması, sağlıklı yönlendirmeler yapması öğretmenin öğrenci başarısına katkısıdır (Bulduklu, 2014). Öğrencilere olumlu davranışları kazandırmak için çaba gösteren öğretmenler, öğrencilerin akademik başarısında öz-sorumluluk hissedebilen öğretmenlerdir (Ekici, 2013).

Pareto Analizi

Bu araştırmada Pareto analizi kullanılmıştır. Pareto analizi ilk olarak 19 yüzyılda yaşamış olan Vilfredo Pareto (1848-1923) tarafından geliştirilmiştir. Pareto analizi İsviçre'nin gayri safi milli hasılası'nı (GSMH) belirlemek için kullanmış; GSMH'nın %80'inin ülke nüfusunun %20'sinde, %15'inin nüfusun %30'unda ve geriye kalan %5'inin ülke nüfusunun %50'sinde olduğu belirlenmiştir (İmrek, 2003). Pareto işletmelerde yaptığı araştırmalarda problemlerin büyük bir kısmının genellikle birbiri ile bağlantılı az sayıdaki ancak baskın nedenlerden kaynaklandığını ifade etmiş, analiz yöntemini şöyle tanımlamıştır (Özgüvenç, 2011): Normal dağılımda sebeplerin en önemli %20 performansın %80'ini, sonra gelen %30 performansın %15'ini ve geri kalan %50 ise performansın sadece %5'ini oluşturmaktadır. Pareto analiziyle birlikte problemlerin önem dereceleri, hataların gerçekleşme sayıları ve sebepleri net bir şekilde belirlenmektedir. Bu sayede iyileştirmelerin öncelikle hangi alanlara uygulanacağı belirlenir. Pareto diyagramı oluşturulurken izlenen adımlar sırasıyla şöyledir (Özcan, 2001):

Tüm nedenlerin listelenmesi. Öncelikle hatalar tespit edilir ve listelenir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta hataların oluş sebepleri, nasıl oluştuğu, önemi ya da önemsizliği, boyutu, ciddiyeti, kimleri ilgilendirdiği gibi faktörler belirlenmelidir. Bu safhadaki dikkatli çalışmalar, diğer safhalarda hata olma olasılığını azaltacaktır.

Nedenlerin ölçümü. Önceden belirlenmiş zaman aralığında (birkaç saat, birkaç gün, birkaç ay vs. olabilir) yapılan ölçümler kaydedilir. Elde edilen kayıtlar, çetele tablosu ya da forma kaydedilir. Kayıtlarda hataya

neden olan sebepler sıralanır ve gerçekleşme sıklıkları belirtilir (Başaran, 2010).

Nedenlerin sınıflandırılması. Hatalar gerçekleşme sıklığına göre büyükten küçüğe doğru sıralanır.

Yüzde değerlerinin hesaplanması. Hata büyüklüklerinin yüzde karşılığı hesaplanır. Daha sonra bu yüzdelerin kümülatif toplamaları hesaplanır ve veriler ışığında Pareto grafiği çizilir.

Pareto grafiğinin çizimi. Belirlenen hatalarla ilgili nedenler di-yagramda yatay eksene eşit aralıklarla ve önem derecelerine göre yer-leştirilir. Böylece en önemli olan hata en solda önem derecesi daha az olan hatalar sağda yer alır. Bazı durumlarda fazla sayıda sütun bulunabilir bu durumda en sağda bulunan “önemsiz” diye nitelendirilen hatalar bir-leştirilerek tek bir “değerler” sütunu oluşturulabilir. Normal şartlarda 3-6 arasında sütun sayısı yorumlayıcılar için yeterli gelir çünkü sütun sayısının fazla oluşu yorumlamayı güçleştirir, hata yapma olasılığını arttırır. Hata sayısı ve yüzde değerleri grafiğin dikey ekseninde yer alır. Yüzde değerleri, hatanın oluşma sayısının toplam hataya bölün-mesiyle ortaya konur.

Pareto analizinin yorumlanması. Hataların önem dereceleri yo-rumlanır. Örneğin bir işletmedeki müşteri memnuniyetsizliğinin %80’i; kargodaki gecikmeler, ürünün hatalı çıkması ve müşteri telefonla-rının geç cevaplanması nedenlerinden kaynaklanabilir. Diğer nedenler ihmal edilip bu önemli 3 neden için çalışıldığında toplam problemin %80’i çözülebilir.

Bu araştırmada öğrenci başarısının, başarıya olumlu ve olumsuz yönde etki eden faktörlerin, başarıyı artırmak için çözüm önerilerinin; öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin ne olduğu merak ko-nusu olmuştur. Bu yüzden bu araştırmanın temel amacı ortaokul yöneti-ci, öğretmen ve öğrencilere göre öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin ve bu faktörlere ilişkin çözüm önerilerinin Pareto analizi ile değerlen-dirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Yönetici, öğretmen ve öğrencilerde öğrenci başarı algısı nedir?
2. Yönetici, öğretmen ve öğrencilere göre öğrenci başarısını olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörler nelerdir?
3. Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin başarıyı artırmada; aile, öğrenci, okul, eğitim sistemi, öğretmen, yönetici, ekonomi, teknoloji ve çevreye ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmada öğrenci başarısına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerinin ortaya konulması ve bulguların sayısal verilerle yorumlanması amaçlanmıştır. Bu sebeple nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın hedef evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Sincan ve Etimesgut ilçelerindeki resmi ortaokullarda 199 okul yöneticisi, 3764 branş öğretmeni, 14.471 altıncı sınıf, 14.403 yedinci sınıf ve 19.166 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Hedef evrenin tamamına erişmek mümkün olmadığından küme örneklem alma yoluna gidilmiştir. Kümeler; yönetici, öğretmen ve öğrenci olarak belirlenmiştir. Örneklem belirlenirken %95 güven aralığında ve %5 anlamlılık düzeyinde “Süreksiz değişkenlerde farklı sapma miktarları için uygun örneklem büyüklükleri tablosu (Büyüköztürk vd., 2017) dikkate alınmıştır. Buna göre örneklem 381 öğrenci, 351 öğretmen ve 131 yönetici olarak belirlenmiştir.

Anket formları, geri dönüş ve hatalı doldurmalar dikkate alınarak belirlenen örneklem sayısından bir miktar daha fazla dağıtılmıştır. Öğrencilerden 470 form dönmüş, eksik ve hatalı doldurmadan 450 öğrenci formu değerlendirmeye alınmıştır. Öğretmenlerden 450 form geri dönmüş ve bunların tamamı değerlendirmeye alınmıştır. Yöneticilerden 70 form geri dönmüş, eksik, özensiz formlar nedeniyle 50 yönetici formu değerlendirmeye alınmıştır. Ölçekler 43 okula eşit olarak seçkisiz dağıtılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %77’sini kadın (347 kişi), %22,89’unu erkekler (103 kişi) oluşturmuştur. Araştırmaya katılan yöneticilerin %26’sini kadın (13 kişi), %74’ünü erkekler (37 kişi) oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı, Verilerin Toplanması Ve Analizi

Veri toplama aracı olarak, araştırmacı ve danışmanı tarafından geliştirilen ve iki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İlk bölümde katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler, ikinci bölümde başarıya ilişkin sorular yer almıştır. Açık uçlu sorular; dört temel soru ve beş alt sorudan oluşmuştur. Öncelikle yönetici ve öğretmenlere “Size göre öğrencilerin başarısına etki eden olumlu ve olumsuz faktörler nelerdir?” sorusu sorulmuş, öğrencilere de benzer olarak “Senin başarına etki eden olumlu ve olumsuz faktörler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. İkinci soru olarak öğretmen ve yöneticilere “Size göre ne yapılırsa öğrencinin başarısı artar?”, öğrencilere ise “Sana göre neler yapılırsa başarı artar?” soruları yöneltilerek başarıyı artırıcı çözüm önerileri elde edilmiştir.

Veriler bizzat araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Katılımcılardan edinilen bulgular önce demografik bilgilere göre sınıflanmıştır. Daha son-

ra cevaplardan elde edilen cümlelerdeki ana fikirler ve anahtar kelimeler çıkartılmıştır. Anahtar kelimeler önce tüm gruplar için ayrı ayrı, sonra tüm öğrenci grubu ve tüm eğitim personel grubu olmak üzere iki farklı grupta toplu olarak Pareto analizi tekniği ile değerlendirilmiştir.

Öğrenci başarısını olumlu ve olumsuz yönde etkileyen ana nedenler ve alt nedenler sebep-sonuç diyagramına yerleştirilmiştir. Neden-sonuç diyagramının kullanılma nedeni, araştırmaya katılan öğrenci, öğretmen ve yönetici grubunun öğrenci başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerin ayrıntılı olarak şema haline getirmektir. Sonrasında öğrenci başarısını olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörler öğrenci grubu ve eğitim personeli grubu olmak üzere iki toplu grupta Pareto analizi uygulanarak sınıflanmıştır. Son olarak öğrenci, öğretmen ve yönetici grubundan edinilen öğrenci başarısını arttırmaya yönelik çözüm önerileri ana temalara ayrılarak frekans ve yüzdelere göre yorumlanmıştır.

BULGULAR

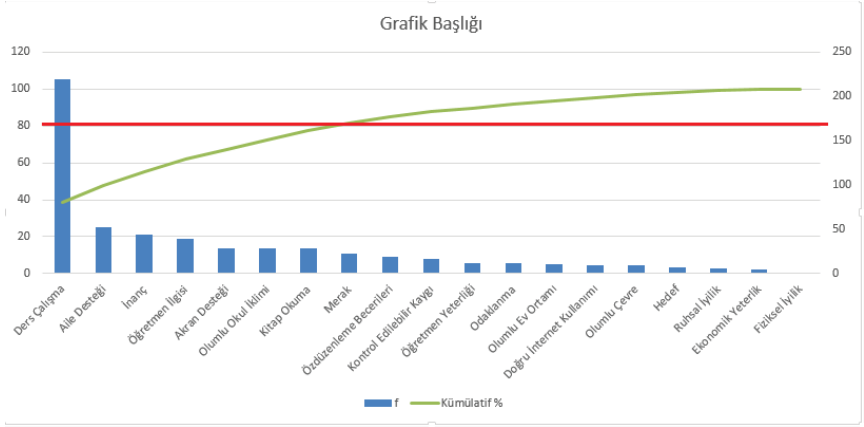
Bulgularda araştırmaya katılan öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin başarıyı olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ve öğrenci başarısını arttırmaya yönelik çözüm önerileri Pareto analizi doğrultusunda tablo ve grafikler şeklinde verilmiştir. Başarıyı olumlu yönde etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşlerinin Pareto analizi Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Başarıyı Olumlu Yönde Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Pareto Analizi

Gruplar	Faktörler	f	Σf	$\Sigma\%$	%
A Grubu 1. Öncelikli Faktörler	1 Ders Çalışma	219	219	38,42	
	2 Aile Desteği	52	271	47,54	
	3 İnanç	44	315	55,25	
	4 Öğretmen İlgisi	39	354	62,09	
	5 Akran Desteği	29	383	67,17	
	6 Olumlu Okul İklimi	29	412	72,25	
	7 Kitap Okuma	29	441	77,33	
	8 Merak	23	464	81,36	%80
B Grubu 2. Öncelikli Faktörler	9 Özdüzenleme Becerileri	19	483	84,73	
	10 Kontrol Edilebilir Kaygı	17	500	87,71	
	11 Öğretmen Yeterliği	12	512	89,82	
	12 Odaklanma	12	524	91,92	
	13 Olumlu Ev Ortamı	10	534	93,68	
	14 Doğru İnternet Kullanımı	9	543	95,36	
	15 Olumlu Çevre	9	552	96,84	%95

C Grubu 3. Öncelikli Faktörler	16	Hedef	7	559	98,07
	17	Ruhsal İyilik	6	565	99,12
	18	Ekonomik Yeterlik	4	569	99,82
	19	Fiziksel İyilik	1	570	100
n=570	Toplam				

Tablo 3 incelendiğinde öğrenciler başarıyı olumlu yönde etkileyen faktörleri; “ders çalışma (f=219; %38,42)”, “aile ilgisi (f=52; %9,12)”, “inanç (f=44; %7,71)”, “öğretmen ilgisi (f=39; %6,84)” ve “akran desteği (f=29; % 5,08) olarak sıralamışlardır. Tabloya bakıldığında ilk sekiz faktörün soruya verilen cevapların %81,36’sını oluşturduğu görülmektedir. Bu sebeple ilk sekiz faktör “A Grubu 1. Öncelikli Faktörler” şeklinde sınıflanmıştır. Sonraki altı faktörle birlikte soruya verilen cevapları %94,72’sinin olduğu, on dördüncü ve on beşinci faktörün eşit frekansa sahip olduğu görüldüğünden yedi faktör “B Grubu 2. Öncelikli Faktörler” şeklinde sınıflandığı görülmüştür. Son dört faktörle birlikte soruya verilen cevapların tamamlandığı ve son dört faktörün “C Grubu 3. Öncelikli Faktörler” olarak sınıflandığı gözlenmektedir. Başarıyı olumlu yönde etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşlerinin Pareto Analiz grafiği Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Başarıyı Olumlu Yönde Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğrenci Görüşlerin Pareto Analiz Grafiği

Şekil 3 incelendiğinde yüzde çizgisi ile %80 işaret çizgisinin kesiştikleri noktanın altında kalan ilk sekiz faktör öğrencilerin başarıyı olumlu yönde etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerin %80’ini, üzerinde kalan faktörler ise görüşlerin %20’sini oluşturmaktadır. Öğrenciler başarıyı olumlu yönde etkileyen faktörlerin %80’ini yani A grubunu; ders ça-

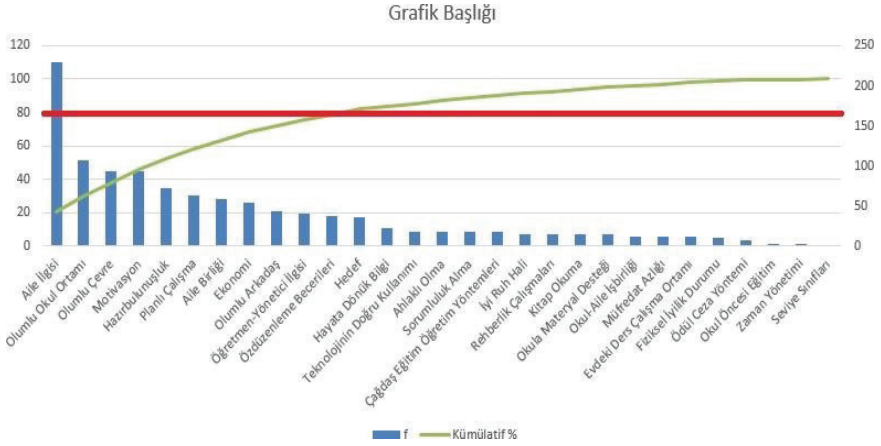
alışma, kitap okuma gibi akademik çabaya ilişkin faktörler, öğretmen ilgisi, aile ve akran desteği, olumlu okul iklimi gibi çevresel faktörler ile inanç, merak oluşturmaktadır. Öğretmen ve yöneticilere göre öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyen faktörlerin Pareto analizi Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen ve Yöneticilere Göre Öğrenci Başarısını Olumlu Yönde Etkileyen Faktörlere İlişkin Pareto Analizi

Gruplar	Faktörler	f	Σf	Σ%	%
A Grubu 1.Öncelikli Faktörler	1 Aile İlgisi	230	230	20,28	
	2 Olumlu Okul Ortamı	107	337	29,71	
	3 Olumlu Çevre	94	431	38,00	
	4 Motivasyon	93	524	46,20	
	5 Hazırbulunuşluk	72	596	52,55	
	6 Ders Çalışma	63	659	58,11	
	7 Aile Birliği	59	718	63,31	
	8 Ekonomi	54	772	68,07	
	9 Olumlu Arkadaş	44	816	71,95	
	10 Öğretmen-Yönetici İlgisi	40	856	75,48	
	11 Özdüzenleme Becerileri	37	893	78,74	%80
B Grubu 2. Öncelikli Faktörler	12 Hedef	36	929	81,92	
	13 Hayata Dönük Bilgi	22	951	83,86	
	14 Teknolojinin Doğru	18	969	85,44	
	15 Ahlaklı Olma	18	987	87,03	
	16 Sorumluluk Alma	17	1004	88,53	
	17 Çağdaş Eğitim Öğretim	17	1021	90,03	
	18 İyi Ruh Hali	15	1036	91,35	
	19 Rehberlik Çalışmaları	14	1050	92,59	
	20 Kitap Okuma	14	1064	93,82	
	21 Okula Materyal Desteği	14	1078	95,06	%95
C Grubu 3. Öncelikli Faktörler	22 Okul-Aile İşbirliği	12	1090	96,11	
	23 Müfredat Azlığı	11	1101	97,08	
	24 Evdeki Ders Çalışma	11	1112	98,05	
	25 Fiziksel İyilik Durumu	10	1122	98,94	
	26 Ödül Ceza Yöntemi	7	1129	99,55	
	27 Okul Öncesi Eğitim	2	1131	99,73	
	28 Zaman Yönetimi	2	1133	99,91	
	29 Seviye Sınıfları	1	1134	100	
	Toplam	1134	1134	100	

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen ve yöneticiler; “aile ilgisi (f=230; %20,28)”, “demokratik, ders dışı etkinlik ve faaliyet yapılan olumlu okul ortamı (f=107; %9,43)”, “başarıyı destekleyen olumlu çevre (f=94; %8,28)”, “motivasyon (f=93; %8,20)”, “genetik kapasite, öğrenim tarzının belirlenmesi gibi hazırbulunuşluk (f=72; %6,34)”, ders çalışma”, “aile birliği”, “ekonomi”, “olumlu arkadaş”, “öğretmen-yö-

netici ilgisi”, “özdüzenleme becerileri” faktörleri görüşlerin %80’ini oluşturmaktadır. Böylece ilk 11 faktör “A Grubu 1. Öncelikli Faktörler” şeklinde sınıflanmıştır. Sonraki 10 faktörle birlikte görüşlerin %95 oluşturduğu “B Grubu 2. Öncelikli Faktörler” şeklinde sınıflanmıştır. Son 8 faktörle birlikte görüşlerin tamamlandığı “C Grubu 3. Öncelikli Faktörler” olarak sınıflandırılmıştır. Öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin Pareto analizi grafiği Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. Öğrenci Başarısını Olumlu Yönde Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Pareto Analizi Grafiği

Şekil 4 incelendiğinde yüzde çizgisi ile %80 işaret çizgisinin kesiştikleri noktaya kadar olan ilk 11 faktör öğretmen ve yöneticilerinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin %80’ini oluşturmaktadır. Kalan faktörler ise görüşlerin %20’sini oluşturmaktadır. Yönetici ve öğretmenlere göre öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyen faktörlerin %80’ini yani A grubunu oluşturan faktörlerin; motivasyon, hazırlanmışlık, ders çalışma, özdüzenleme becerileri gibi bireye ilişkin faktörler, aile ilgisi ve birliği, ekonomik durum gibi aileye ilişkin faktörler, olumlu okul iklimi, öğretmen ve yönetici ilgisi gibi okul ortamıyla ilgili faktörler, olumlu çevre ve arkadaş gibi çevresel faktörler olduğu görülmüştür.

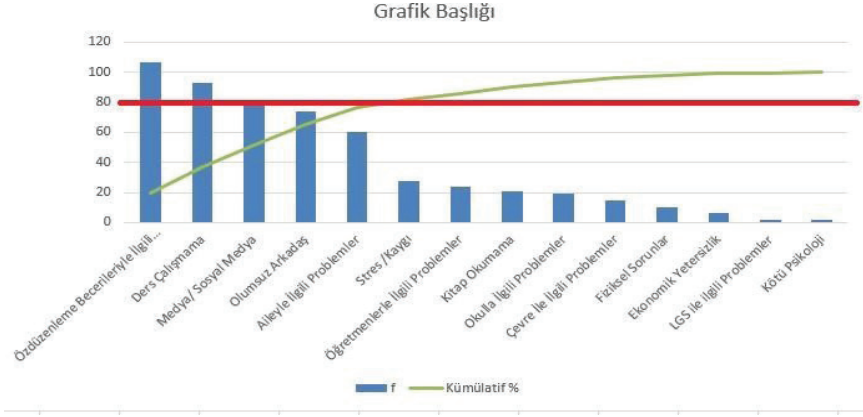
Öğrenci Başarısını Olumsuz yönde etkileyen Faktörler

Başarıyı olumsuz yönde etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşlerinin Pareto Analizi Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Başarıyı Olumsuz Yönde Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Pareto Analizi

Gruplar	Faktörler	f	Σf	$\Sigma\%$	%
A Grubu 1. Öncelikli Faktörler	1 Özdüzenleme Beceri eksikliği	107	107	19,81	
	2 Ders Çalışmama	93	200	37,03	
	3 Medya/ Sosyal Medya	79	279	51,65	
	4 Olumsuz Arkadaş	74	353	65,35	
	5 Aileyle İlgili Problemler	60	413	76,46	
	6 Stres /Kaygı	28	441	81,64	%80
B Grubu 2. Öncelikli Faktörler	7 Öğretmenlerle İlgili Problemler	24	465	86,08	
	8 Kitap Okumama	21	486	89,96	
	9 Okulla İlgili Problemler	19	505	93,47	
	10 Çevre İle İlgili Problemler	15	520	96,24	%95
C Grubu 3. Öncelikli Faktörler	11 Fiziksel Sorunlar	10	530	98,09	
	12 Ekonomik Yetersizlik	6	536	99,20	
	13 LGS ile ilgili Problemler	2	538	99,57	
	14 Kötü Psikoloji	2	540	100	
n= 540	Toplam	540	540	100	

Tablo 5 incelendiğinde öğrenciler en fazla; “özdüzenleme beceri eksikliği (f=107; %19,81)”, “ders çalışmama (f=93; %17,22)”, “olumsuz medya/sosyal medya kullanımı (f=79; %14,61)”, “olumsuz ve başarıyı desteklemeyen arkadaş (f=74; %13,70)”, “aile ile ilgili problemler (f=60; %11,11)” başarıyı olumsuz yönde etkileyen faktörler olarak sıralamışlardır. Bu ilk altı faktör görüşlerin %81,69’unu “A Grubu 1. Öncelikli Faktörleri” oluşturduğu görülmektedir. %15’lik dilimi ifade eden ve sorunu çözmekte ikinci önceliğe sahip olan “B Grubu 2. Öncelikli Faktörler” sınıfına ise sonraki dört faktörün girdiği görülmektedir. A ve B sınıfında bulunan faktörlerin soruya verilen cevapların toplamda %95’lik kısmını oluşturduğu görülmektedir. %5’lik dilimi temsil eden ve “C Grubu 3. Öncelikli Faktörler” sınıfına ise en az frekansa sahip son dört faktör yerleştirilmiştir. Başarıyı olumsuz yönde etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşlerinin Pareto Analizi grafiği Şekil 5’de verilmiştir.



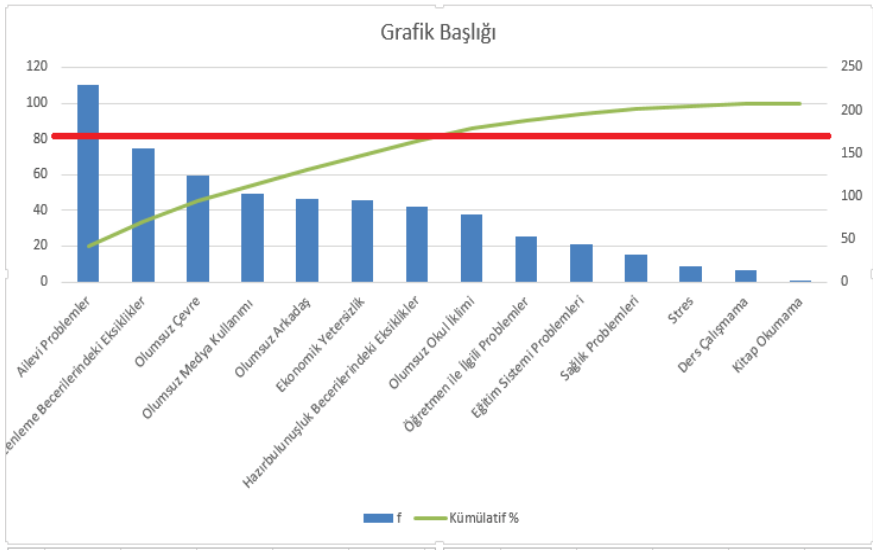
Şekil 5. Başarıyı Olumsuz Yönde Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Pareto Analiz Grafiği

Şekil 5 incelendiğinde yüzde çizgisiyle %80 işaret çizgisinin kesiştiği noktaya kadar olan faktörler %80'ini, diğer faktörlerin %20'sini oluşturduğu görülmektedir. A grubunu oluşturan faktörlerin; motivasyon eksikliği, stres, dikkat dağınıklığı gibi özdüzenleme becerilerindeki eksikliklere ilişkin faktörler ile olumsuz okul ortamı, aile ilgisizliği, olumsuz arkadaş, ders çalışmama ve olumsuz medya kullanımı olduğu görülmektedir. Öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin Pareto analizi Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Başarısını Olumsuz Yönde Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Pareto Analizi

	Faktörler	f	Σf	Σ%	%
A Grubu 1.Öncelikli Faktörler	1 Ailevi Problemler	230	230	20,28	
	2 Özdüzenleme Beceri Eksikliği	156	386	34,03	
	3 Olumsuz Çevre	124	510	44,96	
	4 Olumsuz Medya Kullanımı	103	613	54,04	
	5 Olumsuz Arkadaş	97	710	62,59	
	6 Ekonomik Yetersizlik	95	805	70,96	
	7 Hazırbulunuş eksikliği	88	893	78,72	%80
B Grubu 2.Öncelikli Faktörler	8 Olumsuz Okul İklimi	79	972	85,68	
	9 Öğretmen ile İlgili Problemler	53	1025	90,35	
	10 Eğitim Sistemi Problemleri	44	1069	94,23	%95
C Grubu 3.Öncelikli Faktörler	11 Sağlık Problemleri	31	1100	96,96	
	12 Stres	18	1118	98,54	
	13 Ders Çalışmama	14	1132	99,77	
	14 Kitap Okumama	2	1134	100	
n=1134	Toplam		1134		

Tablo 6 incelendiğinde öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen ve yöneticiler en fazla; “aile ile ilgili problemler (f=230; %20,28)”, “özdüzenleme beceri eksikliği (f=156; %13,75)”, “olumsuz çevre (f=124; %10,93)” “olumsuz medya/ sosyal medya kullanımı (f=103; %9,08)”, “olumsuz ve başarıyı desteklemeyen arkadaş (f=97; %8,55)”, “ekonomik yetersizlik (f=95; %8,37)” ve “hazırbulunuş eksikliği (f=88; %7,76)” olarak ifade etmişlerdir. Bu ilk yedi faktör görüşlerin %78,72’sini yani “A Grubu 1. Öncelikli Faktörleri” oluşturdukları görülmüştür. B Grubu 2. Öncelikli Faktörler (%15); olumsuz okul iklimi, öğretmenle ilgili problemler, eğitim sistemi problemidir. C Grubu 3. Öncelikli Faktörler (%5); sağlık problemleri, stres, ders çalışmama, kitap okumamadır. Öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin Pareto Analiz grafiği Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Öğrenci Başarısını Olumsuz Yönde Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Pareto Analiz Grafiği

Şekil 6 incelendiğinde yüzde çizgisi ile %80 işaret çizgisinin kesiştiği noktaya kadar olan ilk yedi A grubu faktör; ailevi problemler, özdüzenleme becerilerindeki eksiklikler, olumsuz çevre ve arkadaş, ekonomik yetersizlik ve hazırbulunuş eksikliği, öğretmen ve yöneticilerin öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin %80’ini oluşturmaktadır. Diğer faktörler ise; olumsuz okul iklimi, öğretmenle ilgili problemler, sağlık problemleri, stres, ders çalışmama, kitap okumama görüşlerin %20’sini oluşturmaktadır.

Öğrenci Başarısını Arttırmaya Yönelik Çözüm Önerileri

Burada öğrenci, öğretmen ve yönetici grubunun öğrenci başarısını arttırmaya yönelik çözüm önerilerinde ortaya çıkan temalar, bu temalara ait kodlar karşılaştırılmış, benzerlik ve farklılıklar değerlendirilmiştir. Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin aileyle ilgili çözüm önerileri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Aileyle İlgili Tüm Grupların Çözüm Önerileri

Çözüm Önerileri	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Öğretmen	Yönetici
Aile ilgisi artırılmalıdır.	x	x	x	x	x
Aile, öğrenci için uygun ev ortamını hazırlamalıdır.	x	x	x	x	x
Aile öğrenciler üzerindeki baskısını azaltmalıdır.	x	x	x	-	-
Okul-aile işbirliği sağlanmalıdır.	-	-	-	x	x
Aileye eğitim verilmeli	-	-	-	x	-

Tablo 7 incelendiğinde tüm gruplar aile ilgisinin ve evdeki huzurlu ortamın, öğrenciye ayrılacak çalışma alanı ve/veya ayrı bir odanın öğrenci başarısını arttıracak konusunda hem fikirdir. Öğrencilerin, aile baskısının azaltılması gerektiği görüşünde birleştikleri görülmektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin okulla ailenin sürekli etkileşim halinde olması, birlikte hareket etmelerinin öğrenci başarısını etkileyeceği görüşünde birleştikleri görülmektedir. Sadece öğretmen grubu ailelere de öğrencinin okul dışı eğitimi, öğrenciyle ilgilenme bilinciyle ilgili eğitimler verilmesinin ve öğrencilere sorumluluk verilmesinin, isteklerine hızlı ulaşmamaları, uğruna emek harcamalarının öğrenci başarısını arttırdığını düşünmektedir. Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin öğrenci temasına ilişkin çözüm önerileri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrenci Temasına İlişkin Tüm Grupların Çözüm Önerileri

Çözüm Önerileri	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Öğretmen	Yönetici
Öğrenci motivasyonu sağlanmalıdır.	x	x	x	x	x
Öğrenci düzenli ders çalışma alışkanlığına sahip olmalıdır.	x	x	x	x	-
Öğrencinin düzenli kitap okuma alışkanlığı olmalıdır.	x	x	x	x	-
Öğrencinin stres durumu azaltılmalıdır.	x	x	x	x	-
Öğrencinin ruh ve beden sağlığı yerinde olmalıdır.	x	x	-	x	-
Öğrencinin özdüzenleme becerileri yeterli seviyeye getirilmelidir.	-	-	-	x	x
Öğrencinin dikkat dağınıklığı giderilmelidir.	x	x	-	-	-
Öğrenciye zaman yönetimi becerisi kazandırılmalıdır.	-	-	x	x	-
Öğrencinin özgüven eksikliği giderilmelidir.	x	x	-	-	-

Tablo 8 incelendiğinde tüm grupların öğrencinin iç motivasyonunu sağlamasının öğrenci başarısını arttıracak konusunda hemfikirlerdir. Öğrenci ve öğretmenler; öğrencinin düzenli ders çalışma, kitap okuma alışkanlığı ve stres durumunun azaltılmasının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği konusunda birleşmişlerdir.

6. ve 7. sınıf öğrenci ve öğretmenlerin öğrencinin ruh ve beden sağlığının korunması, beslenme ve uyku durumlarının takip edilmesi gerektiği konusunda birleştikleri görülmektedir. 6. ve 7. sınıflardaki öğrencilerin özgüven problemlerinin ve dikkatdağınıklıklarının giderilmesi gerektiği konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Öğrencinin zaman yönetimini öğrenmesi ve zamanını planlaması gerektiği konusunda 8. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerin hem fikir olduğu görülmektedir. Bu durumun özellikle 8. sınıflarda olan müfredat yoğunluğu ve okul dersleriyle birlikte LGS sınavı için ekstra çaba içerisinde olmaları sebebiyle zaman yönetimi becerisine özellikle sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmen ve yöneticiler öğrencinin planlı çalışma, iç motivasyon gibi öz düzenleme becerilerine sahip olması gerektiği konusunda hem fikir oldukları, öğrenci gruplarının bu becerileri daha basit ve madde halinde ifade ettikleri görülmektedir. Tüm grupların öz düzenleme becerilerinden bir ya da birkaçının öğrenci başarısını olumlu etkileyeceği yönünde hem fikir olduğu görülmektedir.

Bu kodlar dışında sadece öğretmen grubunun yine öz düzenleme becerilerine paralel olarak hedef belirlemenin ve okula karşı olumlu tutum geliştirmenin öğrenci başarısını arttıracak konuları ifade etmişlerdir. Yine benzer olarak sadece yönetici grubu öğrencilerin hazırbulunuş seviyelerinin yeterli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin öğrenci başarısının artırılmasında okul ortamına ilişkin çözüm önerileri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Okul Ortamıyla İlgili Tüm Grupların Çözüm Önerileri

Çözüm Önerileri	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Öğretmen	Yönetici
Sınıf mevcutları azaltılmalıdır.	x	x	x	x	x
Okullarda ders dışı faaliyetler sık sık yapılmalıdır.	x	x	-	x	x
Okullarda rehberlik çalışmaları artırılmalıdır.	-	-	x	x	x
Okullardaki fiziksel ortamlar iyileştirilmelidir.	x	x	-	x	-
Okullara materyal desteği sağlanmalıdır.	-	-	x	x	x
Okullarda disiplin sağlanmalıdır.	-	x	-	x	x
Okullarda olumlu okul iklimi hâkim olmalıdır.	-	-	-	x	x

Tablo 9 incelendiğinde öğrenci, öğretmen ve yöneticiler sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği konusunda hemfikir olduğu görülmüştür. 6. ve 7. sınıf öğrencileri, öğretmenler ve yöneticilerin okullarda ders dışı faaliyet, okul gezileri gibi etkinliklerin yapılması konusunda hemfikir olduğu görülmüştür. Yönetici, öğretmen ve 8. sınıf öğrencilerinin okullardaki rehberlik çalışmalarının arttırılması konusunda hemfikir olduğu görülmektedir. Öğretmen ve 6. ve 7. sınıf öğrenciler okullarda fiziksel iyileştirmenin yapılması konusunda hem fikir olmuşlardır. Yönetici, öğretmen ve 7. Sınıf öğrencileri okul disiplini konusunda hem fikirdirler. Yönetici ve öğretmenler ayrıca olumlu okul iklimi konusunda hem fikirdirler. Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin eğitim sistemine ilişkin çözüm önerileri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Eğitim Sistemine İlişkin Tüm Grupların Çözüm Önerileri

Eğitim Sistemiyle İlgili Çözüm Önerileri	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	Öğretmen	Yönetici
Konu yoğunluğu azaltılmalı	x	x	x	x	-
Öğrenci yeteneğine göre eğitim almalı	-	x	-	x	x
Ders süresi azaltılmalı	-	-	x	x	-
Not sistemi performansa dayalı olmalı	-	-	-	x	x
Öğretimde farklı yöntem-teknik uygulanmalı	-	-	-	x	x
Sınıf tekrarı geri getirilmeli	-	-	-	x	x
Öğretilen bilgiler hayatta kullanılabilir olmalı	-	-	-	x	x
Öğretmen ve yöneticilere daha sık hizmet içi eğitim verilmeli	-	-	-	x	x
Öğretmen ve yöneticilerin hakları iyileştirilmeli	-	-	-	x	x
Eğitim politikaları sık sık değiştirilmemeli, süreklilik sağlanmalı	-	-	-	x	x
Okul öncesi eğitime daha çok önem verilmeli	-	-	-	x	x
Eğitim farkındalığı yaratılmalı	-	-	-	x	-
Ders kitapları sınav sistemine uygun düzenlenmeli	-	-	-	x	x

Tablo 10 incelendiğinde tüm grupların eğitim sistemine ilişkin çözümde ortak bir öneride birleşmedikleri görülmüştür. 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerin konu yoğunluğunun azaltılması konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Her öğrencinin yeteneğine göre eğitim alması gerektiğini 7. sınıf öğrencileri, öğretmenler ve yöneticiler ifade etmiştir. Öğretmenler ve 8.sınıf öğrencileri ders süresinin azaltılması gerektiği konusunda birleşmişlerdir.

Not sisteminin sınava dayalı değil performansa dayalı olması, eğitim öğretim işlerinde düz anlatım dışında farklı yöntem tekniklerin kullanılması ve öğrencileri aşırı rahatlıktan kurtaracak sınıf tekrarının geri

gelmesi konusunda öğretmen ve yöneticiler hemfikirdir. Bu önerilerle birlikte, öğretilen bilginin hayata dönük olması, öğretmen ve yöneticilerin gelişim açısından daha fazla hizmet içi eğitim alması ve personel haklarının iyileştirilmesi, okul öncesi eğitime daha fazla önem verilmesi ve ders kitaplarının sınav sistemine uygun düzenlenmesi konusunda öğretmen ve yöneticiler ortak görüş belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler öğrencilere eğitim almanın bir ihtiyaç olduğu farkındalığının sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Tüm grupların öğretmen ve yöneticilerle ilgili çözüm önerileri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmen ve Yöneticilerle İlgili Tüm Grupların Çözüm Önerileri

Çözüm Önerileri	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Öğretmen	Yönetici
Öğretmen ilgisi yeteri kadar sağlanmalı	x	x	x	x	x
Öğretmenler dersi daha eğlenceli hale getirmeli	x	x	-	-	-
Öğrenciler, öğretmen ve yöneticiler arasında - karşılıklı sevgi-saygı ortamı oluşturulmalı	-	-	-	x	x
Öğrenciler çalışkan ve tembel diye ayrılmalı	-	-	x	-	-
Öğretmen yeterliliğinin sağlanması	-	-	-	x	-

Tablo 11 incelendiğinde öğrenci, öğretmen ve yöneticiler öğretmen ilgisinin, öğrenci başarısını arttırdığı yönünde birleşmişlerdir. 6. ve 7. sınıf öğrencileri öğretmenlerin dersi daha eğlenceli hale getirmesi gerektiği konusunda ortak görüş belirtmişlerdir. Öğretmen ve yöneticiler ise okulda tüm paydaşların karşılıklı sevgi ve saygı ortamı içerisinde olması gerektiği konusunda ortak görüş belirtmişlerdir. Sadece 8. sınıf öğrencilerinin öğretmen ve yöneticilerin öğrencileri “çalışkan” ve “tembel” şeklinde sınıflamaması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Yalnızca öğretmenler öğrenci başarısının artması için öğretmenin alanında yeterliliğinin sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Tüm grupların ekonomiyle ilgili çözüm önerileri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Ekonomiyle İlgili Tüm Grupların Çözüm Önerileri

Çözüm önerileri	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	Öğretmen	Yönetici
Ek kaynak ve kurs imkânı sağlanmalı	x	x	x	x	-
Öğrencilere fırsat eşitliği sağlanmalı	-	-	-	x	x
Öğrencilerin temel ihtiyacı karşılanmalı	-	-	-	x	-

Tablo 12 incelendiğinde öğrenci ve öğretmenler ek kaynak temini ve kurs imkanının sağlanması konusunda birleşmişlerdir. Benzer şekilde öğretmen ve yöneticiler fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiği şeklinde

görüş belirtmişlerdir. Yukarıda tartışılan çözüm önerileri dışında sadece öğretmenler öğrencilerin temel ihtiyaçlarının yeteri kadar karşılandığından emin olunmasının öğrenci başarısını arttıracığına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Tüm grupların teknolojiyle ilgili çözüm önerileri Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Teknolojiyle İlgili Tüm Grupların Çözüm Önerileri

Çözüm Önerileri	6. Sınıf	7. Sınıf	Öğretmen	Yönetici
Öğrencilerin interneti ve teknolojiyi doğru kullanımları sağlanmalı	-	-	x	x
Öğrencilerin internet ve teknoloji kullanımları sınırlandırılmalı	x	x	x	-
Tv izleme planlanmalıdır	-	-	x	-

Tablo 13 incelendiğinde 6. ve 7. sınıf öğrencileri ve öğretmenler, öğrencilerin internet ve teknoloji kullanımının sınırlanması gerektiği konusunda ortak görüş belirtmişlerdir. Öğretmen ve yöneticiler, doğru internet ve teknoloji kullanımının öğrenciye zarar değil yarar getireceğine öğrenci başarısını arttırmada olumlu etkiye sahip olacağına dair ortak görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin TV karşısında geçirdikleri zamanın başarı artışı için planlanması ve sınırlandırılması gerektiğine dair sadece öğretmenler öneri sunmuşlardır. Tüm grupların çevreyle ilgili çözüm önerileri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Çevreyle İlgili Tüm Grupların Çözüm Önerileri

Çözüm Önerileri	8. sınıf	Öğretmen	Yönetici
Öğrenciler olumlu arkadaşlıklar kurmalıdır.	x	x	-
Çevrede öğrenciye rol-model olacak kişiler olmalıdır.	x	x	x
Akran eğitimi, olumlu çevre	-	x	-

Tablo 14 incelendiğinde 8. sınıf öğrencileri, öğretmen ve yöneticiler çevrede bulunan olumlu rol model kişilerin öğrenci başarısını arttırdığı yönünde ortak görüş belirtmişlerdir. 8. sınıf öğrencileri ve öğretmenler, başarıya teşvik eden, akran eğitimine uyum sağlayan olumlu arkadaşlıkların öğrenci başarısını arttırdığı yönünde birleşmişlerdir. Ayrıca 6. ve 7. sınıfların çevre konusunda çözüm önerisi belirtmemişlerdir. Bunlar dışında sadece öğretmenler çevre temasıyla ilgili akran eğitimi ve başarıyı destekleyen olumlu çevrenin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğine dair çözüm önerisi sunmuşlardır.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğrencilere göre; ders çalışma, aile desteği, inanç, öğretmen ilgisi, akran desteği, olumlu okul iklimi, kitap okuma ve merak başarıyı olumlu yönde etkileyen faktörlerin %80'nini oluşturmaktadır. Öğretmen ve yöneticilere göre; aile ilgisi, olumlu okul ortamı, olumlu çevre, motivasyon, hazırbulunuşluk, ders çalışma, aile birliği, ekonomi, olumlu arkadaş, öğretmen-yönetici ilgisi, özdüzenleme becerileri başarıyı olumlu yönde etkileyen faktörlerin %80'nini oluşturmaktadır. Öğrenci, öğretmen ve yöneticilere göre; aile desteği, motivasyon, öğretmen ilgisi, ders çalışma, olumlu okul iklimi ve olumlu arkadaşlar öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyen faktörlerin %80'nini oluşturmaktadır. Başarıyı olumlu yönde etkileyen; olumlu çevre ve ekonomik yeterlik öğretmen ve yöneticilere göre A grubu (%80) ortak faktörken, şaşırtıcı şekilde öğrenci grubunda %20 içine girmiştir. %20'lik kısımda; fiziksel ve ruhsal iyilik, teknolojinin doğru kullanımı ve özdüzenleme becerileri tüm grupların başarıyı olumlu yönde etkileyen ortak faktörleri oluşturmuştur.

Öğrenci, öğretmen ve yöneticiler başarıda en önemli faktörlerden birisinin aile olduğunda hem fıkirdir. Tüm gruplar aile ilgisinin ve öğrenciye ayrılacak çalışma alanının öğrenci başarısını arttıracakı konusunda hem fıkirdir. Yine öğretmen ve yöneticilerin okulla ailenin sürekli etkileşim halinde olması, birlikte hareket etmelerinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyeceği görüşünde birleştikleri görülmektedir. Yapılan araştırmalarda da veli-okul iletişimini destekler nitelikte görüşler sunulmuştur (Çelik ve Semerci, 2002). Hakan (2001) ilköğretim okullarında yaptığı araştırmada, yüksek akademik başarı gösteren çocukların aileleri diğer ailelere göre, çocuklarının ders durumlarıyla daha ilgili ve okulla iletişimleri daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bolayır (2011) yaptığı araştırmada, ebeveynlerin sağ veya ölü olma durumuyla öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yine benzer şekilde Dam'ın (2008) yaptığı araştırmalarda öğrencinin başarısında aile önemli bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Ailenin öğrencinin sınıf içi durumunu biliyor olması, öğrencinin de ailesi tarafından izleniyor hissinin olmasının öğrenciyi rahatlattığı öğrenci başarısını arttırdığı ifade edilmektedir (Özden, 2002). İlğan, Erdem, Yapar, Aydın ve Aydemir'in (2012) 8. sınıflar üzerine yaptığı araştırmada veli ilgisinin oldukça yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Özden'nin bulgularının aksine bu çalışmada öğrenciler aile baskısının azaltılması gerektiği görüşünü ifade etmişlerdir. Yine Özden'nin bulgusunun aksine İlğan ve arkadaşları veli ilgi düzeyinin öğrencilerin akademik başarısını yordamadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bu durumu sınava girecek öğrenciler

üzerinde ailelerin çok fazla durmaları, çok fazla takip etmeleri, daha çok çalışmaları için zorlamaları ve öğrencilerin tam da ergenlik döneminde oluşuyla açıklamaktadırlar.

Motivasyonun başarıya ulaşmada önemli bir faktör olduğunu tüm gruplar ifade etmişlerdir. Motivasyon öğrenciyi başarıya doğru harekete geçirmede, bu hareketin şiddetini ve süresini belirlemede önemli bir faktördür. Özellikle içsel motivasyon dıştan gelen dürtmelerden daha etkili olduğu ifade edilmektedir. Öğrenci, öğretmen ve yöneticiler iç motivasyonun sağlamasının öğrenci başarısını arttıracakı konusunda hemfikirdir. Akbaba (2009) ve Zorlu (2010) yaptığı araştırmalarda motivasyon faktörünün önemini desteklemektedir. Sezgin, Koşar, Koşar ve Er (2016) ve Erdoğan ve arkadaşlarının yaptığı (2010) araştırmada motivasyon eksikliği başarıda olumsuz faktörlerden biri olarak belirlenmiştir.

Öğrenci, öğretmen ve yöneticiler öğretmen ilgisinin önemli bir faktör olduğuna dikkat çekmişler öğretmen ilgisinin, öğrenci başarısını arttıracakını belirtmişlerdir. Öğretmen ilgisi öğrenciyi anlama, öğrencideki konu eksikliklerinin farkına varma ve öğrencideki ilerlemeyi görme açısından önemlidir. Bunun tersi olan öğretmen ilgisizliği ve yetersizliğinin öğrenci başarısını olumsuz etkilediği (Akbaba, 2009; Özata Yücel ve Özkan, 2011; Sezgin ve ark., 2016) yapılan araştırmalarda da ortaya konmuştur. Öğretmenler öğrenci başarısının artması için öğretmenin alanında yeterliğinin sağlanması gerektiği, MEB'in öğretmen ve yöneticilerin iş doyumunu destekleyecek çalışmalar yapmasının ve öğretmenlik mesleğinin itibarını geri kazandıracak iyileştirmeler yapılması gerektiği konusunda hemfikirdirler. Yine 8. sınıf öğrencileri öğretmen ve yöneticilerin öğrencileri “çalışkan” ve “tembel” şeklinde sınıflandırmaması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. 6. ve 7. sınıf öğrencileri öğretmenlerin dersi daha eğlenceli hale getirmesi gerektiği konusunda ortak görüş belirtmişlerdir.

Öğrencinin eğitim öğretim faaliyetleri başlamadan önceki bilişsel, psikolojik ve fiziksel iyiliğinin öğrenmede etkili olduğu bilinmektedir. Dilekmen (2008) yaptığı bir araştırmada öğrenci başarısını etkili öğrenmeye bağlanmış, öğrencilerin yetenekleri, hazırbulunuş düzeyi, öz düzenleme becerilerinin öğretmen tarafından izlenmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Öğrenci ve öğretmenler düzenli ders çalışma, kitap okuma ve stres durumun azaltılmasının öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen ve yöneticiler öğrencinin; planlı çalışma, iç motivasyon gibi öz düzenleme becerilerine sahip olması gerektiği konusunda hem fikirdirler. Yine yapılan araştırmalarda hazırbulunuşluk düzeyindeki yetersizlik (Zorlu, 2010; Sezgin ve ark., 2016), öz düzenleme becerilerindeki eksiklik (Zorlu, 2010) ve başa-

rısızlık inancı algılarının (Sezgin ve ark., 2016) başarıyı olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir.

Akran desteği, başarıyı olumlu yönde etkilediği hususunda tüm grupların hemfikir olduğu faktörlerdendir. Öğrenciler, öğretmen ve yöneticilerden anlayamadıkları durumları akranlarından daha kolay öğrenebilmektedir. Bu araştırmanın paralelinde İlğan ve arkadaşları (2012) yaptığı çalışmada akran desteğinin öğrenci başarısında önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur.

Gruplar olumlu okul ikliminin başarıya ulaştırmada önemli bir faktör olduğunu ifade etmişlerdir. Okul iklimi okuldaki insanların hissettikleri psikolojik havadır. Olumlu okul iklimi iletişim ve etkileşimde, eğitim öğretimde, etkinliklerde, faaliyetlerde, oyunlarda, tören ve seremonilerde çocukların merak ve heyecan duyacağı, başarıya ortam hazırlayan okul iklimidir. Bunun tersi olumsuz okul iklimi de başarıyı engellediği çalışmalarda ortaya konmaktadır (Zorlu, 2010). Yine bu araştırmanın bulguları doğrultusunda Erden ve Erdem'in (2013) yaptığı çalışmada nitelikli okul ortamının, öğrencilerin genel doyumunu etkilediği ortaya konmuştur.

Yapılan çalışmalarda öğrenci başarısı ders içi ve ders dışı etkili eğitim öğretim faaliyetlerine bağlanmış ve öğretmenlerin bu konuda yol gösterici ve rehber konumunda olması gerektiği belirtilmiştir (Çubukçu ve ark., 2012). Bir okul sadece derse girilip çıkılan yer değil ders dışında da etkili ve etkin faaliyetlerin yapıldığı bir yer olmalıdır. Bu yüzden bu çalışmada yönetici, öğretmen, 6. ve 7. Sınıf öğrencileri okullarda ders dışı faaliyetler ve okul gezileri gibi etkinliklerin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin hem enerjilerini boşaltmak için halk oyunları, beden eğitimi, müzik ve izcilik çalışmalarında bulunmaları, hem de daha fazla duyu organına hitap edecek şekilde yarışmalar, gösteriler, konferans, panel ve tiyatro çalışmaları gibi etkinlikler yapmaları başarıyı artırmada olumlu etkiye sahip olacaktır (Bostancı, 2016).

Öğrencilere göre; özdüzenleme beceri eksikliği, ders çalışmama, sosyal medya, olumsuz arkadaşlar, ailevi problemler, stres, kaygı, başarıyı olumsuz yönde etkileyen faktörlerin %80'nini oluşturmaktadır. Öğrencilere göre; öğretmen, okul, çevre, liseye geçiş sınavlarıyla ilgili problemler, kitap okumama, fiziksel sorunlar, ekonomik yetersizlikler, kötü psikoloji başarıyı olumsuz yönde etkileyen faktörlerin %20'sini oluşturmaktadır. Öğretmen ve yöneticilere göre ailevi problemler, öz düzenleme beceri eksikliği, olumsuz çevre, olumsuz medya kullanımı, olumsuz arkadaşlar, ekonomik yetersizlik, hazırbulunuş eksikliği öğrenci başarısını olumsuz etkileyen faktörlerin %80'nini oluşturmaktadır. Öğretmen ve yöneticilere göre; öğretmen, eğitim sistemi ve sağlıkla ilgili problemler, olumsuz okul iklimi, stres, ders çalışmama, kitap okumama

başarıyı olumsuz yönde etkileyen faktörlerin %20'sini oluşturmaktadır. Öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen faktörlere ilişkin tüm grup görüşleri incelendiğinde, A grubundaki (%80) ortak faktörler; özdüzenleme eksikliği, olumsuz medya, olumsuz arkadaş ortamı ve aileyle ilgili problemlerdir.

Yapılan araştırmalarda öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen faktörlerin başında bu araştırmada olduğu gibi ailevi problemlerin geldiği görülmektedir (Zorlu, 2010; Akbaba, 2009; Özata Yücel ve Özkan, 2011; Sezgin ve ark., 2016). Aileler çocuklarını okula bıraktıklarında ailevi görevlerinin bittiğini düşünmektedir. Ailelerin çoğu çocuklarının öğretmenini tanımamakta veya öğrenci takibini yapamamaktadır (Vural, 2004). Bu durum öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca Altunbulak'ın (2011) araştırmasında aile birliği olmayan öğrencilerin, olana göre daha fazla kişilik özellikleriyle ilgili problem yaşadığı ortaya çıkmıştır. Yine aile birliğinin bozulması öğrencilerin başarısını olumsuz etkilemektedir (Sezgin ve ark. 2016).

Öğretmen ve yöneticiler ailenin ekonomik durumunun öğrenci başarısını etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin temel ihtiyaçlarının yeteri kadar karşılandığından emin olunmasının öğrenci başarısını arttıracığına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bu araştırmaya paralel Sezgin ve arkadaşları (2016) ailenin yetersiz ekonomik durumunun öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediğini araştırmalarında ortaya koymuşlardır. Yapılan araştırmalar varlıklı ailelerden gelen çocukların, dar gelirli ailelerin çocuklarına göre daha rahat gelişim evrelerinden geçtiklerini göstermiştir (İlğan ve ark., 2012). Benzer şekilde Özbaş (2010) araştırmasında ailenin çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılamama durumunun, çocuğun işgücü olarak görülmesine ve öğrenci devamsızlığına yol açtığını ortaya koymuştur. Bunlara ek olarak Şimşek (2011) araştırmasında ekonomik yetersizliğin çocuğu okuldan uzaklaştırdığını ifade etmiştir. Bu bulgular her ne kadar yönetici ve öğretmenlerin görüşleriyle paralellik arz etse de öğrenciler, ekonomik yetersizliğin başarıda o kadar etkili olmadığını ifade etmişlerdir.

Öğrenci, öğretmen ve yöneticiler başarıyı olumsuz etkileyen en önemli faktörlerden birinin de sosyal medya kullanımı olduğunu ifade etmişlerdir. 6. ve 7. sınıf öğrencileri ve öğretmenler, öğrencilerin internet ve teknoloji kullanımının sınırlanması gerektiği konusunda ortak görüş belirtmişlerdir. Kodaman ve Dinç'in (2016) araştırmasında da sosyal medya veya teknoloji bağımlılığından kurtulmanın öğrenci başarısını artıracığı dile getirilmiştir. Bununla birlikte öğretmen ve yöneticiler, doğru internet ve teknoloji kullanımının öğrenciye zarar değil yarar getireceğine öğrenci başarısını arttırmada olumlu etkiye sahip olacağına dair ortak görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin televiz-

yon karşısında geçireceği zaman planının başarı artışında önemli rol oynayacağını ifade etmişlerdir.

Bu araştırma bulgularında olduğu gibi başka araştırmalarda da öğrenci başarısının düşüklüğünde olumsuz arkadaş çevresinin önemli bir faktör olduğu ortaya konmuştur (Sezgin ve ark.,2016). Öğretmenler ve 8. sınıf öğrencileri olumlu rol modellerin, başarıya teşvik eden, akran eğitime uyum sağlayan olumlu arkadaşlıkların başarıyı arttıracığını ifade etmişlerdir.

Araştırmada öğrencilerdeki özdüzenleme becerilerindeki eksiklik başarıyı olumsuz yönde etkileyen önemli faktörlerden biri olarak ifade edilmektedir. Zorlu (2010) da yaptığı araştırmada özdüzenleme becerilerindeki eksiklik öğrencilerin başarısını olumsuz yönde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Bu araştırmada öğrencilerdeki psikolojik kötülük hali %20 içinde yer alsa da Zorlu'nun (2010) araştırmasında öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen etmenler içinde yer almıştır.

Yönetici, öğretmen ve 8. sınıf öğrencilerinin okullardaki rehberlik çalışmalarının artırılması konusunda hemfikir olduğu görülmektedir. Bu durum, özellikle 8. sınıf öğrencilerin liseye geçiş sınavına hazırlanmaları ve yönlendirmeye ihtiyaç duymalarından kaynaklanmaktadır. Öğrenci ve öğretmenler ek kaynak temini ve kurs imkanının sağlanması konusunda birleşmişlerdir. LGS'ye hazırlık için ek kaynağa ihtiyaç duyan 8. Sınıf öğrencileri, çeşitli sebeplerle öğrenemeyen veya akranlarına göre daha yavaş öğrenen öğrenciler için fazladan program veya kurs imkânının sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ve 8.sınıf öğrencilerinin ders süresinin azaltılması gerektiği konusunda hemfikir olduğu görülmektedir. 8. sınıf öğrencileri okullarda DYK kursları kapsamında günlük yedi saat derslerinin üzerine hemen hemen her gün iki saat de kurs görmekte, bu durum hafta sonları da devam etmektedir. Haliyle hem öğrenciler hem de öğretmenler fazla ders saatinden yorgun düşmekte, bu durum öğrenci başarısını etkilemektedir.

Öğrenci, öğretmen ve yöneticiler sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen, 6. ve 7. sınıf öğrencileri okullarda fiziksel iyileştirmenin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Fiziksel iyileştirmeden kasıt; akıllı tahta, ders materyali, devlet kitapları haricindeki yayınların sağlanması ve kullanım izinlerinin verilmesidir. Sınıfta akıllı tahta olmadığı ve ders materyali eksik olduğunda eğitim öğretim yavaşlamakta, görsel kısmı eksik kalmaktadır. Çelik ve Semerci'nin (2002) Elazığ ilinde ilkököl ve orta-okullarda yaptıkları araştırmada okullardaki fiziksel eksiklere dikkat

çekmiş ve okullara yeterli mali yardım ve araç-gereç desteği sağlanması gerektiği ifade etmişlerdir.

Yönetici, öğretmen ve 7. Sınıf öğrencileri okullarda disiplinin sağlanması konusunda hem fikirdirler. Yapılan araştırmalar disiplinin yalnız okulda değil sınıf içinde de sağlanmasının başarıda önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur (Erdoğan ve ark., 2010).

Öğrenci, öğretmen ve yöneticiler müfredat yoğunluğunun azaltılması, her öğrencinin yeteneğine göre eğitim alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Not sisteminin sınava dayalı değil performansa dayalı olması, eğitim öğretim işlerinde düz anlatım dışında farklı yöntem, tekniklerin kullanılması ve öğrencileri aşırı rahatlıktan kurtaracak sınıf tekrarının geri gelmesi konusunda öğretmen ve yöneticiler hemfikirdir. Bu önerilerle birlikte, öğretilen bilginin hayata dönük olması, öğretmen ve yöneticilerin gelişim açısından daha fazla hizmet içi eğitim alması ve personel haklarının iyileştirilmesi, okul öncesi eğitimin zorunlu hale gelmesi ve öğrencilere eğitim almanın bir ihtiyaç olduğu farkındalığının aşılması gerektiği konusunda öğretmen ve yöneticiler ortak görüş belirtmişlerdir. Nitelikli okul öncesi eğitimin öğrenci başarısını artırdığı yapılan araştırmalarda da ortaya konmuştur (Finn-Stevenson, Desimone ve Chung, 1998).

YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Özabacı, N. ve Acat, M. B. (2005). Sosyo-ekonomik çevreye göre ilköğretim öğrencilerinin başarısızlık nedenleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 145-169.
- Akbaba Altun, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586.
- Alnabhan, M., Al-Zegoul, E. and Harwell, M. (2001). Factors related to achievement levels of education students at Mu'tahUniversity. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26 (6), 593-604.
- Altunbulak, C. (2011). *İlköğretim ikinci kademedeki boşanmış ve tam aileye sahip öğrencilerin okul başarıları ve okulda karşılaştıkları problemlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Akdağ, G. ve Yörük, S. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 66-92.
- Akgün, Ö. E., Büyüköztürk, Ş., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Kılıç Çakmak, E. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul, okul geliştirme: kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baltaş, A. (2005). *Stres altında ezilmeden öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve factor yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 746, 571-606.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ahi Evran Üniversitesi, 13(2), 75-93.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Başaran, İ.E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, N. (2010). *Kalite iyileştirmede istatistiksel proses kontrol tekniklerinden Pareto analizi ve gıda sektöründe bir uygulama*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bolayır, Y. (2011). *Ailesi yanında ve pansiyonda kalan öğrencilerin eğitimde başarı durumlarının karşılaştırılması: Sivas Kongre Lisesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Bostancı, A. B. (2016). *Türk Eğitim Sistemi ve okul yönetimi*. (Ed. H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Bulduklu, E. (2014). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderliği, öğretmen öz-yeterliliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Bursahoğlu, Z. (1988). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Collins, S. F. (2003). *Başarının hazzı*. (Çev. M. Abuş) İstanbul: Mopa Kültür Yayınları.
- Considine, G. ve Zappana, G. (2002). The influence of social and emotional disadvantage in the academic performance of school students in Australia. *Journal of Sociology*, 38(2), 129-148.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Çelik, V. ve Semerci, N. (2002). İlköğretimde problemler ve çözüm yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(30), 205-221.
- Çubukçu, Z., Özenbaş, D. E., Çetinkaya, N., Satı, D. ve Şeker, Ü. Y. (2012). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli gözünde öğretmenin sahip olması gereken değerler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 25-38.
- Dam, H. (2008). Öğrencilerin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7 (14), 75-99.
- Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.
- Ekici, G. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 169 (38), 263-279.
- Ekici, G. (2014). Öğretmenin öğrencilerin akademik başarı ve başarısızlığından sorumluluk algısı konusunda görüşler: Biyoloji öğretmen adayları örneği. *İlköğretim Online Dergisi*, 13(4), 1414-1448.
- Erdem, A.R. ve Şimşek, N. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim öğretime katkı sağlamada öğrenci velilerini okula çekme başarısı. *İlköğretim Online Dergisi*, 8(2), 357-378.
- Erden, A. ve Erdem, M. (2013). İlköğretim okullarında okul yaşamı kalitesi: Van ili örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 151-165.
- Erdoğan, M., Kurşun, E., Tan-Şişman, G., Saltan, F., Gök, A. ve Yıldız, İ. (2010). Sınıf yönetimi ve sınıf içi disiplin problemleri, nedenleri ve çözüm önerileri üzerine nitel bir araştırma: Bilişim teknolojileri dersi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (2), 853-891.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Fidan, N. (2015). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Finn-Stevenson, M., Desimone, L. and Chung, A.M. (1998). Linking child care support service with the school: pilot evaluation of the school of the 21st century. *Children and Youth Services Review*, 20 (3), 177-205.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33 (150), 1-13.
- Gökalp, M. (2006). Üniversite öğrencilerinin başarılarını etkileyen okul içi faktörler. *Eğitim Fakültesi Dergisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi*, 22(22), 72-81.
- Hakan, A. (2001). *İlköğretim okulu öğrencilerinin başarılarında aile faktörü*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- İlğan, A., Erdem, M., Yapar, B., Aydın, S. ve Aydemir, Ş. Ş. (2012). Veli ilgisi ve ilköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavlarını (SBS) yordama düzeyi, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi- Journal of Educational Sciences Research*, 2 (2), 1-17.
- İmrek, M. K. (2003). *Yöneticiler için karar verme teknikleri*. Beta Yayınları: İstanbul.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Kaya, O. (2018). *Ortaokullarda öğrenci başarısızlığı nedenleri ve çözüm önerileri: yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Keskin, H. K. ve Yapıcı, Ş. (2008). Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1), 20-32.
- Kodaman, U. ve Dinç, M. (2016). *Teknolojiye bağımlı yaşama*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi. http://tbm.org.tr/media/kitaplar/TBM_lise_teknoloji_icerik_web.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB (2019). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 30827, 10 Temmuz 2019.
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf
- Oğuzkan, F. (1985). *Orta dereceli okullarda öğretim (amaç, ilke, yöntem ve teknikler)*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Özata Yücel, E. ve Özkan, M. (2011). SBS fen bilimleri testindeki başarının düşük olma nedenleriyle ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 537-562.
- Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 32-44.

- Özcan, S. (2001). İstatistiksel proses kontrol tekniklerinden Pareto Analizi ve çimento sanayiinde bir uygulama. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cumhuriyet Üniversitesi*, 2(2), 151-174.
- Özdemir, N. (2016). *Okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özden, Y. (2002). *Sınıfı içinde öğrenme öğretme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi*. (Ed. E. Karip) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özgüvenç, D. (2011). *Kalite problemlerinin sınıflandırılmasında çok kriterli Pareto Analizi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Sarı, M. (2006). Okul yaşam kalitesi: tanımı, değişkenleri ve ölçülmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 139-151.
- Schunk, D. H. (2007). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri* (2. basım). (Çev. M. Şahin) Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S. ve Er, E. (2016). Liselerde akademik başarısızlık: nedenleri ve önlenmesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 95-111.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Eğitim Yönelimi Dergisi*, 2(1), 597-607.
- Şevik, Y. (2014). *İlkokul müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları*. Yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 1 (2), 27-47.
- Şişman, M. ve Uysal, Ş. (2012). *Okullarda kültür ve iklim, eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Vural, B. (2004). *Okul başarısında ailenin rolü ve önemi*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S. and Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown: General Learning Press.
- Wolman, B. (1973). *Dictionary behaviorary of behavioral science*. Van Nostrand Company, Newyork.
- Yıldız, N. (1999). *Çocukların okul başarısında aile ve çevresel faktörlerin rolü: Orta ikinci sınıf öğrencileri ile ilgili bir araştırma*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, B. (2016). *İlkokul öğrencilerinin akademik başarılarının arttırılmasında öğretmen, okul yönetimi ve öğrenci veli görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi.
- Zorlu, A. (2010). *Okul ve ders başarısızlığının nedenleri*. https://www.tavsiyee-diyorum.com/makale_5748.htm adresinden alınmıştır.

“

Bölüm 3

7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DERSİ KAZANIMLARINI GÜNLÜK YAŞAMLA İLİŞKİLENDİRME DÜZEYLERİ (TRABZON İLİ ÖRNEĞİ)

Cahit AKSU¹

M. Kayhan KURTULDU²

”

1 Prof. Dr. Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Eğitimi ABD. e posta: cahitaksu@trabzon.edu.tr orcid:0000-0002-2496-7203

2 Prof. Dr. Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Eğitimi ABD. e posta: kayhankurtuldu@trabzon.edu.tr orcid:0000-0003-0064-9144

1. GİRİŞ

Müzik eğitimi, örgün genel eğitim süreçlerinin önemli bir bileşenidir. Sınav odaklı eğitim sisteminin olumsuz etkilerine rağmen, özellikle öğrencilerimizin sosyalleşmesinde, kendilerini ifade edebilmelerinde ve onların duygusal ve estetik yönlerinin gelişiminde müzik eğitiminin katkısı, küçümsenemez düzeydedir. Bu nedenle genel müzik eğitimi, zorunlu eğitim süreçlerinin sadece ilkokul ve ortaokul boyutunda değil, lise boyutunda da zorunlu bir ders olarak kurgulanması gereken bir disiplin olmalıdır.

Yukarıda sözü edilen sınav odaklı eğitim sisteminin etkilediği eğitim kademelerinden biri de ortaokullardır. Özellikle 8. Sınıf öğrencileri, istedikleri liselerde eğitim alabilmek için bu dönemden itibaren yoğun bir sınav hazırlığına yönlendirilmekte ve bu durumdan en olumsuz etkilenen derslerden birisi de müzik dersi olmaktadır. Bu anlamda 7. Sınıf düzeyi, zorunlu müzik eğitimi anlamında öğrencilerimizin en yoğun ve aktif olabildikleri son dönem olarak öne çıkmaktadır.

Her disiplinde olduğu gibi, örgün genel müzik eğitiminde verilen müzik kültürünün de kalıcı ve anlamlı olabilmesi için, müzik eğitimi adına oluşturulmaya çalışılan bilgi, beceri ve tutumların günlük yaşamla ilişkilendirilebilmesi gerekir. Bu ilişkilendirme düzeyi, öğrencilerin müziği benimsedikleri, içselleştirdikleri ve onu yaşamlarının fonksiyonel bir parçası olarak konumlandırıdıklarının önemli bir göstergesidir. Burada sözü edilen ilişkilendirme düzeyinin niceliği ve niteliği, ilgili öğretim programının etkililiğinin değerlendirilmesinde de önemli bir veri kaynağı olma potansiyeli taşımaktadır.

Müzikal öğrenmelerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi ne demektir?

İlk etapta müzik gibi, yaşantımızın ayrılmaz bir parçası olan, isteyerek veya istemeyerek sürekli etkileşim halinde olduğumuz bir olguyla, zaten doğal bir ilişkide olduğumuz düşünülebilir. Ancak, genel müzik eğitimi çağındaki çocuklarımızın gündelik yaşamlarındaki müzikal etkileşimlerinin, öğretim programıyla hedeflenen etkileşimlerle uyuşup uyuşmadığı, cevaplanması gereken önemli bir sorudur. Bir başka deyişle ortaokul müzik öğretim programı, öğrencilerimizin okul dışı müzikal etkileşimlerinin nitelik ve niceliğinde ne derece belirleyici olmaktadır? İşte bu soruya verilecek cevap, öğrencilerimiz için kurguladığımız müzikal bilgi, müzikal beceri ve müzikal tutum oluşturma çabalarımızın sonucuna ilişkin de bir cevap olacaktır.

Örgün genel müzik eğitiminin en genel amacı, bireylerimizin günlük yaşamda karşılaşacakları müzikal sorunlara, kendi başlarına çözüm üretebilecek bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmalarıdır. Müzik öğretim

programları da olası bu müzikal problemlere çözüm oluşturabilecek davranışları kazandırmayı amaçlar. Şu durumda öğrencilerin okuldaki müzikal yaşantılarının okul dışındaki yaşantıları için de anlamlı ve fonksiyonel olması gerekir.

Öğrencilerin okul içi öğrenmelerini günlük yaşamla ilişkilendirme durumları, onların öğrenme ürünlerini başka alanlara transfer edebilme düzeyine de işaret eder.

Bu konuda Sönmez (2001, s.186); “Anlayarak, kavrayarak öğrenme ezbere dayalı öğrenmelerden daha kalıcıdır. Üstelik başka alanlara transfer edilebilme olasılığı daha yüksektir” der.

“Piaget bireylerin bilgi yapılarının (Şemaların) onların dış çevrelerini algılamaları ve anlamaları aracılığıyla geliştiğini varsayar” (Piaget 1971’den Akt. Scott, 2011).

İlkokul-Ortaokul Müzik öğretim programının tanıtım metninde günlük yaşamla ilgili şu şekilde bir açıklama vardır;

“...üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve *günlük hayatla* değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur” (T.C. MEB, 2018 Müzik Öğretim programı) denmektedir.

“Öğrencilerin müziğe yönelik tutumlarını ve müziği günlük yaşama aktarabilme başarılarını yüksek düzeye çekebilmek için öğrencilere bilimsel süreç becerileri kazandırılarak, basit malzemeler ve fikirler kullanılarak günlük yaşam ve çevre bir laboratuvar gibi gösterilmelidir. Bu, öğrencilerin hem müziğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir, hem de kendi problemlerini çözmelerine yardımcı olabilir. Bu bakımdan bilimsel yöntem uygulamalarının günlük hayata aktarılmasına önem verilmelidir (Kabataş, 2017, s. 862).”

Yükrük (2006, s.256); bireyin toplumsallaşmasında, ilgi ve yeteneklerinin doğru yönlendirilmesinde ve doğuştan getirdiği yetenekleri de müzik sayesinde gerçek yaşantılara aktarması ve böylece bir kültür tabanı oluşturmada müzik eğitimi dersi birikimlerinin sanat eğitimi süreçlerinde önemli olduğunu vurgulamaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 7. sınıf öğrencilerin müzik bilgilerini ve derste elde ettikleri kazanımları günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerini belirlemektir. Genel müzik eğitimi süreçlerindeki öğrencilerin okulda edindikleri müzikal birikimleri daha sağlıklı ve daha anlamlı kılmak için, onların günlük yaşantılarındaki müzikal etkileşimlerini, bu birikimlerle

ilişkilendirmeleri beklenir. Çünkü okul içi öğrenmelerin en önemli amaçlarından birisi de, bu bilgileri okul dışında karşılaşılan müzikal sorunların çözümünde bir araç olarak kullanabilmektir. Bu amaçla okulda edinilen planlı kazanımların gündelik yaşamda bir karşılığının olup olmadığının tespiti, bu kazanımların gündelik yaşamla ilişkilendirilme düzeylerinin niceliği ve niteliği, bu çalışmanın ayrıntılı amacını teşkil etmektedir.

1.2. Özgün Değer

Örgün temel müzik eğitiminden beklenen çıktıların planlandığı şekilde oluşmasında günümüz açısından önemli sorunlar vardır. Özellikle örgün eğitimdeki müzik derslerinin etkinlik organizasyonlarında; öğrenme etkinliklerine ayrılan zaman, öğrenme etkinliklerinin yapıldığı ortam, etkinliklerde kullanılan yöntem ve teknikler, etkinliklerde kullanılan araç ve gereçler, etkinlikleri gerçekleştirecek müzik öğretmenlerinin nitelik ve nicelikleri kadar, öğrenme etkinliklerine kaynaklık ve rehberlik eden öğretim programlarının da öncelikle analiz edilmesi gerekmektedir (Aksu, 2020, s. v).

Müzik öğretim programının başarısı; o programın kazandırdıklarıyla gündelik yaşantımızdaki müzikal iletişim ve etkileşimlerimizi sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilme düzeyine bağlıdır. Gündelik yaşamdaki müzikal iletişim ve etkileşimin önemli bir göstergesi de müzikal bilgi, beceri ve tutumların günlük yaşama aktarılabilmesidir. Temel eğitim sürecindeki çocuklar ve gençler gündelik yaşamda pek çok müzikal etkileşimde bulunmaktadır. Bu etkileşim; temel müzik kültüründen temel müzik teknolojilerine, temel müzikal tutum ve becerilerden müzikle sosyalleşmeye kadar uzanan bir yelpazede gerçekleşmektedir. Bu etkileşimi sağlıklı ve rasyonel kılmak için genel müzik eğitimi öğretim programları, tüm bu bileşenleri kapsayan kazanımlarla örülmüştür. Bu kapsamda bu çalışma; özellikle genel müzik eğitiminin en verimli ve etkili biçimde şekillendiği 7. Sınıf öğrencilerinin planlı müzikal edinimlerini günlük yaşamlarına ne derece aktarabildiklerinin ve müzikal değerlendirmelerinde bu edinimlerden ne derece faydalanabildiklerinin genel bir resmini çizmeyi amaçladığı ve müzik eğitimi alanındaki öncü çalışmalardan birisi olarak değerlendirildiği için, önemli görülmüştür.

1.3. Varsayımlar

1. Katılımcıların veri toplama aracına samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır

1.4. Sınırlıklar

1. Araştırma 7. Sınıf Müzik Öğretim programının kazanımları ile sınırlıdır.

2. Araştırma veri toplama aracındaki önermelerin çizdiği çerçeve ile sınırlıdır.

3. Araştırma Trabzon İlindeki 7. Sınıf öğrencilerinin cevaplarının analizi ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Müzik Öğretim Programı: “*Müzik öğretimi*, öğrenciyi, kendisi için hazırlanmış olan çevrenin öğeleriyle etkileştirerek, davranışında müzikle ilgili istendik değişmeyi gerçekleştirmeye yönelik ‘öğrenme yaşantısı oluşturma süreci’ diye tanımlanabilir. Bu tanıma göre, *müzik öğretim programı*, müzik öğretiminin önceden tasarlanan ayrıntılı planı ve bu planın uygulamadaki görünümüdür” (Uçan, 2005, s.62).

Kazanım: “Kazanım öğrenme-öğretme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar aracılığı ile öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri tutum ve değerlerdir” (MEB, 2009, s. 24)

Günlük Yaşam: Günlük yaşam bireysel ve kolektif anlamda kapasite ve becerilerimizi geliştirerek kendimizi gerçekleştirdiğimiz ve tam anlamıyla insan olduğumuz yerdir (Yıldırım, 2019, s.7)

İlişkilendirme: TDK’ya göre ilişkilendirmek işi (TDK-sözlük.gov.tr).

2. YÖNTEM

Bu bölümde **yapılan** araştırmanın modeline, araştırmanın evrenine ve örneklemine, verilerin nasıl toplandığına ve nasıl analiz edildiğine ilişkin yöntem bilgileri yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada Betimsel Araştırmalar içerisinde yer alan Tarama (Survey) modeli kullanılmıştır.

“Betimsel Araştırmalar; olayı olduğu gibi araştırılan ve ele alınan olayların ve durumların ayrıntılı bir biçimde araştırıldığı ve onların daha önceki olaylar ve durumlarla ilişkilerinin incelenerek, ‘Ne’ olduklarının betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır” (Karakaya, 2009, s.59).

“Betimsel araştırmaların bir türü olan Tarama Modeli ise geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilemez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, ona uygun biçimde ‘gözleyip’ belirleyebilmektir” (Karasar, 2005, s.77).

Bu model kapsamında hazırlanan görüş anketi, herhangi bir dış etkenden etkileme ve/veya yönlendirme yapılmadan, çalışma grubundaki öğrencilere sunulmuştur.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Trabzon ili merkez ve ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim gören 7. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken, Olasılık Temelli Olmayan Örneklem türlerinden ‘Amaçlı Örneklem’ yaklaşımına benzer bir yaklaşım tercih edilmiştir.

“Olasılık Temelli Olmayan Örneklem, özellikle nitel veriler elde etmek için kullanılan ve daha çok küçük örneklemelerden daha ayrıntılı bilgi edinmeyi amaçlarken belli sebeplerden seçimin tamamen rastlantıya bırakılamadığı örneklem yöntemleridir. Olasılık Temelli Olmayan Örneklem türlerinden birisi olan ‘Amaçlı Örneklem’ ise evrenin araştırmanın amacına göre kümelerle ayrıldığı ve bu kümelerden araştırma için en uygun olduğu düşünülen kümenin seçildiği örneklem türüdür” (Şahin, 2009, s.124-125).

Araştırmanın odak çalışma grubu 7. Sınıf öğrencileri olduğu için, amaçlı olarak ortaokul 7. Sınıf öğrencileri seçilerek çalışma grubu oluşturulmuştur.

2.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması süreci için ilk olarak milli eğitim bakanlığı ortaokul müzik dersi öğretim programı incelenmiş, inceleme aşamasında ise yedinci sınıf konuları ele alınmıştır. Müzik dersi yedinci sınıf konuları ve kazanımlar çerçevesinde araştırmacılar tarafından, öğrencilerin ilgili konular ve kazanımlar düzeyindeki bilgilerini, becerilerini ve oluşmuş olduğu varsayılan görüşlerini elde etmeye dönük bir anket formu hazırlanmıştır. Anketler, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda gözlemleri standartlaştırmak amacıyla tercih edilen araçlardan biridir. Anket formları, kaynak kişiler tarafından doğrudan okunup cevaplanan bir tür soru cetveli kullanılarak gözlemde bulunulan araçlar arasındadır (Balcı, 1997, s. 169).

Anket formunda konu kapsamındaki kazanımlar, günlük yaşamda karşılaşılabilecek bir bilgi, beceri ya da karşılaşılmaması durumundaki tepki biçiminde ifadelere dönüştürülerek listelenmiştir. Listelenen maddeler hem bilgi düzeyinde hem beceriyi uygulayabilme düzeyinde hem de bu konuların güncel hayattaki yeri/önemi biçiminde görüşler içermektedir. Anket formu oluşturulduktan sonra 1 alan uzmanı müzik eğitimcisi ve 1 ölçme uzmanı olmak üzere 2 kişiden görüş alınarak uygulama öncesi anketin son hali düzenlenmiştir. Formda farklı tipte madde ifadeleri yer aldığı için genel kapsam olarak üçlü likert biçiminde “doğru”, “yanlış”

ve “bilmiyorum” cevap seçenekleri tercih edilmiştir. Nihai hali verilen anket formu (7. Sınıf Öğrencilerin Müzik Bilgilerini Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Anket) Trabzon ilinde milli eğitim il ve ilçe müdürlüklerine bağlı 7 farklı ortaokulda uygulanarak veriler elde edilmiştir. Öğrenciler tarafından doldurulan anket formunun geliştirilmesi ve öğrencilere uygulanarak verilerin toplanması yaklaşık 3 ay sürmüştür. Elde edilen veriler sonrasında anket formu için güvenirlik işlemleri ve veri çözümleme işlemleri yapılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışma grubundan toplanan verilerin analizinde ilk olarak yeni uygulanan bir anket olması nedeniyle madde analizleri ve faktör analizi işlemleri uygulanmıştır. Madde analizleri için anketin tümüne yönelik ve maddelere yönelik iç tutarlık katsayısı belirlenmiş, bu kapsamda Cronbach's Alpha katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Alpha hesaplamalarına ilaveten maddelere ilişkin madde toplam korelasyon katsayısı hesaplaması da yapılmıştır. Anketin geneline yönelik Alpha katsayısı 0,73 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, anketten elde edilen verilerin güvenilir bir düzeyde sonuç verdiğini göstermektedir. Madde toplam korelasyon katsayılarına yönelik ölçümlerde ise analize alınan 28 maddenin tümünün referans sınırlarının üzerinde olduğu gözlenmiştir. Büyüköztürk (2004), madde toplam korelasyon hesaplamaları için kabul sınırını 0,30, Alpha katsayısı için ise ortalama 0,70 düzeyinde bir kabul sınırını işaret etmiştir. Madde analizlerine ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Anket Maddelerinin Güvenirlik Düzeyleri

F 1			F 2			F 3		
Madde no	r	α	Madde no	r	α	Madde no	r	α
M1	0,43**	,733	M3	0,55**	,712	M8	0,48**	,712
M2	0,55**	,722	M6	0,43**	,725	M9	0,56**	,725
M4	0,57**	,712	M10	0,53**	,726	M12	0,35**	,730
M5	0,48**	,730	M11	0,48**	,725	M22	0,65**	,722
M7	0,67**	,696	M14	0,40**	,709	M23	0,54**	,708
M13	0,58**	,701	M15	0,51**	,730			
M26	0,38**	,722	M16	0,46**	,726			
M27	0,45**	,727	M17	0,58**	,725			
			M18	0,49**	,725			
			M19	0,43**	,726			
			M20	0,38**	,721			
			M21	0,40**	,719			
			M24	0,41**	,712			
			M25	0,66**	,725			
			M28	0,55**	,716			

Anket maddelerine ilişkin yapılan açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre anket öz değeri 1'in üzerinde 3 alt başlığı öne çıkarmaktadır. Varimax dik döndürme yöntemi ile yapılan analiz sürecinde 3 alt başlığa göre dağılım gösteren yapının toplam varyansı açıklama oranı %57,57 olarak bulunmuştur. Analize alınan 28 maddeye ilişkin Bartlett's küresellik (faktör analizine uygunluk) testi sonucu $p < ,05$ düzeyi için anlamlı bulunmuştur. Örneklem uygunluğu için devreye sokulan KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi sonucu da 0,71 olarak bulunmuştur. Bu iki sonuca göre çalışma grubundan toplanan verilerin analiz için yeterli olduğu ve örneklem uygunluğu varsayımının kabul edilebilir olduğu söylenilebilir. Analiz edilen maddelerin aldıkları faktör yükleri de 0,40 referans düzeyinin üzerinde gerçekleşmiştir. Buna göre anketteki maddelerin tümü geçerli normlar elde etmiştir. Bu ölçümlere göre maddeler aşağıdaki gibi “müziğe yaklaşım”, “müziksel bilgi” ve “müziksel beceri” biçiminde üç alt başlığa ayrılmıştır.

Tablo 2. Anket Alt Boyutları

Alt Başlıklar	Maddeler
Müziğe Yaklaşım	1, 2, 4, 5, 7, 13, 26, 27
Müziksel Bilgi	3, 6, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 28
Müziksel Beceri	8, 9, 12, 22, 23

Anketin güvenirlik ve geçerlik normları açısından sınanmasını takiben, elde edilen veriler için frekans ve yüzde ölçümleri yapılmıştır. Çalışma grubunun verdikleri cevaplar ve eğilimin belirlenmesinde yapılan frekans yüzde ölçümleri tablolastırılmıştır.

Çalışmada ayrıca öğrencilerin ankete verdikleri dönütlere ilişkin içerik analizleri yapılarak mevcut durum betimlenmeye çalışılmıştır. İçerik analizi; “yazılı ve sözlü materyallerin sistemli bir şekilde analiz edilerek, sözel olmayan dokümanı nicel verilere dönüştürmektir” (Balcı, 1997, s. 230). Öğrencilerin verdikleri cevaplar, anketin alt boyutları ekseninde analiz edilmiş ve yorumlanarak bulgulara yansıtılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde bulgular, faktör analizi neticesinde elde edilen 3 alt başlığa uygun biçimde tablolara ayrılarak sunulmuştur. Tablolarda “müziğe yaklaşım”, “müziksel bilgi” ve “müziksel beceri” biçimindeki üç alt başlığa ilişkin yüzdelik dağılım paylaşılmış, çalışma grubunun durumu yorumlanmaya çalışılmıştır.

Tablo 3. “Müziğe Yaklaşım” Boyutundaki Maddelere İlişkin Yüzde Değerleri Tablosu

“Müziğe Yaklaşım” Boyutundaki Maddeler	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
Boş vakitlerime eşlik eden en önemli uğraşılarımdan biri de müziktir.	%72,8	%19,7	%7,5
Amatörce de olsa her insanın bir enstrüman çalabilmesi gerekir.	%48	%25,8	%26,1
Farklı kültürlerle ait müzik türlerini merak edip dinlerim.	%64,4	%26,5	%9,2
Yakın çevremde, televizyonda ve internette rastladığım farklı müzik türlerine ilişkin konser, resital ve dinletileri takip ediyorum.	%35,9	%47,1	%17
Telefonlarımızda her tür müziğin kaliteli örneklerinden oluşan bir müzik arşivi olmalıdır.	%52,3	%18,3	%29,4
Gündelik yaşamımda dinlediğim-söylediğim müzik türlerinin seçiminde okuldaki müzik derslerinin çok etkisi vardır.	%30,7	%47,4	%21,9
Gün içerisinde duyduğum türkü ve şarkıların ritimlerinin ne olabileceklerine dikkat ederim.	%44,4	%38,9	%16,7
Gün içerisinde duyduğum türkü ve şarkıların makamlarının ne olabileceklerine dikkat ederim.	%29,4	%46,7	%23,9

Müziğe yaklaşım başlığı altında toplanan maddeler ve verilen cevaplar incelendiğinde, kısmen olumlu bir eğilim olduğundan bahsedilebilir. Öğrenciler müziğin günlük yaşamla ilişkilendirilmesinde genel yaklaşım olarak orta ve kısmen olumlu düzeyde bir noktada olduğu gözlenmiştir. Boş vakitlere eşlik eden uğraş olarak müziği öne süren öğrenciler (%72,8 doğru), enstrüman çalabilme ve farklı kültürleri de takip maddelerinde kısmen olumlu eğilim göstermişlerdir. Telefonlarda arşiv oluşturma bilincine sahip olan (%52,3 doğru) öğrencilerin, aktif olarak konserleri takip, seçilen müziklerde müzik dersinin etkisi ve gün içinde duyulan türkü ve şarkıların makamlarına dikkat etme konularında kısmen olumsuz bir eğilim de gösterdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 4. “Müziksel Bilgi” Boyutundaki Maddelere İlişkin Yüzde Değerleri Tablosu

“Müziksel Bilgi” Boyutundaki Maddeler	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
Çevremizde farklı müzik türlerinin, bir arada yaşayabildiğini ve gelişebildiğini görebiliyorum.	%61	%15,7	%23,3
Sevdiğim müzikleri dinleyebilmek için dijital müzik dinleme uygulamalarına abone olmalıyım.	%28,9	%50,5	%20,7
Alışveriş merkezlerinde çalışanların dinamik ve enerjik kalması, kalabalık müşteri trafiğinin de daha akıcı olması için, daha çok ritmik ve coşkulu müzikler çalar.	%55,7	%12,8	%31,5

Pek çok türkünün derleyicisi olduğu için özellikle radyoda ve televizyon programlarının eski kayıtlarında türküler tanıtılırken ‘Muzaffer Sarısözen’in ismini çok duyarım.	%23,2	%50,7	%26,1
Sanatçıların albümlerindeki pek çok türkünün genellikle ‘Neşet Ertaş’a ait türküler olduğunu görüyorum.	%50,3	%23,5	%26,2
İzlediğim konser programındaki çalgılar arasında “kanun”, “ud”, “ney” ve “tanbur” varsa o program “Türk Halk Müziği” konseridir.	%45,6	%32,1	%22,3
Ramazan ayında ve bayramlarda okunan “Tekbir” ve “Salat-ı Ümmiye” ‘Mustafa İtrî Efendi’nin bestesidir.	%37	%8,9	%54,1
“Bağlama” çalgısının sesi bana Türk halk müziğini, “Kanun” çalgısının sesi de Türk sanat müziğini çağırıyor.	%59,5	%13,2	%27,3
Düğünlerde Tulum ve Kemeçe eşliğinde “Halay” çekeriz.	%42,9	%45,5	%11,6
‘Aşık Veysel’ denince aklıma “Neredesin Sen” türküsü, ‘Neşet Ertaş’ denince “Uzun İnce Bir Yoldayım” türküsü geliyor.	%35,1	%49,2	%15,7
‘Tarkan’ın söylediği; “Benim Sadık Yârim Kara Topraktır” türküsü ‘Yunus Emre’ye aittir.	%13,1	%36,6	%50,3
Babamın sesi çok kalın. Babamın sesi büyük ihtimalle “Bas” ses grubudur.	%45,4	%19,6	%35
‘Onuncu Yıl Marşı’nı her duyduğumda, Atatürk’ü ve Cumhuriyetimizin kurulup gelişmesini hatırlarım.	%78,8	%10,1	%11,1
Dinlediğim türkülerin hikayelerini biliyor olmam, onlara bakış açımı etkiler.	%57,7	%23,3	%20

Öğrencilerin müzik dersinde edindikleri bilgileri aktarma durumlarına yönelik maddeler ve eğilimleri incelendiğinde, bazı bilgiler düzeyinde eksiklikler olduğu, bazı konularda ise kısmen bir bilinçlenmenin var olduğu gözlenmektedir. Öğrenciler özellikle, çevrelerindeki farklı müzikleri fark edebilme ve alışveriş merkezlerindeki müziklerin amacı konusunda belli bir bilgi birikimini göstermişlerdir. Diğer yandan sanatçıların albümlerindeki pek çok türkünün genellikle ‘Neşet Ertaş’a ait türküler olduğunu görebilmeleri, Türk halk müziği ve Türk sanat müziğinin temel enstrümanlarını, ilgili müzik türüyle ilişkilendirebilme, ses grupları hakkında belli bir bilgiye sahip olabilme, Atatürk ve Cumhuriyetimizin gelişimini simgeleyen 10. Yıl marşı ilişkisini kurabilme, türkülerin hikayelerini biliyor olmalarının onlara bakış açılarını etkilemesi, Aşık Veysel, Neşet Ertaş ve Yunus Emre’nin önemli eserlerini ayırt edebilme boyutlarında öğrenciler bilgi sahibidir.

Ancak Türk halk müziği derlemecileri içinde önemli bir isim olan Muzaffer Sarısözen’i ayırt edememe, Türk sanat müziğinin temel enstrümanlarını ayırt edememe, kazanımlar içinde bulunan “Tekbir” ve “Salat-ı Ümmiye” eserlerinin ‘Mustafa İtrî Efendi’ye ait olduğunu çoğunlukla bilememe gibi sonuçlar tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin bilgi odaklı maddelerde kısmen başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 5. “Müziksel Beceri” Boyutundaki Maddelere İlişkin Yüzde Değerleri Tablosu

Müziksel Beceri Maddeler	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
İndirmek İstedğim müzikleri internet arama motorundaki herhangi bir siteden indiririm.	%52,6	%36,5	%10,9
Dinlemek İstedğim müzikleri internet arama motorundaki her siteden dinleyebilirim.	%52,6	%35	%12,4
Okulda gerçekleştirdiğimiz müzik çalışmalarımızı; kaydetme, çalıştırma, düzenleme, dağıtma vb. imkanları sağlayan araçları kullanabilirim.	%35,1	%32,5	%32,5
‘Barış Manço’nun söylediği “Dağlar Dağlar” ve “Gülpembe” eserlerini duyduğumda eşlik ederim.	%41,5	%31,4	%27,1
“Yemen Türküsü” nı duyduğumda eşlik ederim.	%26,2	%47,2	%26,6
Gördüğüm herhangi bir eserin notasını okumaya çalışırım.	%36,6	%44,9	%18,5

Beceri odaklı maddelerdeki eğilim incelendiğinde ise genel olarak müziğin kullanımına ilişkin olumlu bir eğilim varken, müziğe katılmak, çalmak, söylemek odaklı faaliyetlerde orta veya olumsuz bir eğilim gözlenmektedir. Müziklerin internet ortamında kolaylıkla elde edilmesi maddelerinde (%52,6 doğru) olumlu bir eğilim gösteren öğrenciler, nota okuma ve şarkıya eşlik maddeleri olan son iki maddede kısmen olumsuz bir eğilim sergilemişlerdir. Öğrenciler yalnızca kayıt programlarını kullanım maddesinde belirsiz bir eğilim sergilemişlerdir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1.Sonuçlar

Çalışmadan çıkan temel sonuç, öğrencilerin okul içi müzik dersi kazanımlarının günlük yaşama uyarlanmasında olumlu ve olumsuz boyutların olduğu veya bir başka deyişle 7. Sınıf öğrencilerinin müzik dersi kazanımlarını günlük yaşamla “Kısmen” ilişkilendirdikleri yönündedir.

Söz konusu ilişkilendirme; kazanımın niteliğine göre de şekillenebilmektedir. Örneğin öğrencilerin müzik algısı ve müziğe yaklaşımları günlük yaşamda olumlu iken, müzik performansına veya beceriye dayalı günlük yaşam tecrübeleri istenilen düzeyde değildir. Kabataş, (2017) çalışmasında; öğrencilerin müziği günlük hayatta ilişkilendirebilme başarılarının istenen düzeyde olmadığını, öğrencilerin, müziği sadece sınav boyutunda düşünüp ezberlemeye dayalı bir yaklaşımla ele aldıklarını ve bu nedenle onlara müziğin günlük hayattaki yeri ve öneminin kavratılarak verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğrencilerin özellikle geleneksel Türk müziğine ilişkin bilgileri istenilen düzeyde değildir. Bu alana ilişkin kazanımlarda kapsanan bazı temel bilgiler konusunda, öğrencilerin “Bilmiyorum” seçeneğini

işaretlemeleri dikkat çekicidir. (“Benim Sadık Yârım Kara Topraktır” türküsü ‘Yunus Emre’ye aittir. Bilmiyorum- % 50,3), (Ramazan ayında ve bayramlarda okunan “Tekbir” ve “Salat-ı Ümmiye” ‘Mustafa İtrî Efendi’nin bestesidir. Bilmiyorum- % 54,1).

Ayrıca öğrencilerin; ‘İzlediğim konser programındaki çalgılar arasında “kanun”, “ud”, “ney” ve “tanbur” varsa o program “Türk Halk Müziği” konseridir” maddesine % 45,6 oranında “evet” cevabı vermeleri (diğer seçenekler % 32,1 “yanlış” ve % 22,3 “bilmiyorum”) bu müzik türlerimiz ile ilgili kazanımlarda belli sorunlar olduğunu göstermektedir.

Aynı şekilde geleneksel müziklerimizi dinleme ve onlara eşlik etme boyutunda belli bir olumsuzluktan söz etmek mümkündür. (Örneğin, “Yemen Türküsü” nü duyduğumda eşlik ederim” Doğru-% 26,2)

2017 ilkökul-ortaokul müzik öğretim programının hedeflerine ulaşma düzeylerine ilişkin yapılan bazı çalışmalarda, özellikle programda kapsanan geleneksel Türk müziklerinin teori ve nazariyatına dönük bazı kazanımların öğrencilerin ilgisini çekmediği, bu kazanımların öğrenci hazırbulunuşluğunun çok üzerinde olduğuna ilişkin bazı tespitler yapılmıştır. Buna göre; Güven ve Çelenk, (2018) 2017 müzik öğretim programının 8. Sınıf kazanımlarını değerlendirme ekseninde müzik öğretmenlerine göre; “Türk müziğinin makamsal bir yapıda olduğunu fark etme”, “Müzikte makamsal dizileri tanıma (Kürdi, Acemkürdi ve Muhayyerkürdi)”, “Türk müziği biçimlerini tanıma” kazanımlarının büyük ölçüde amacına ulaşmadığını belirttiklerini tespit etmişlerdir. Zaman, (2019); müzik öğretmenlerinin büyük bir kısmının yaşadıkları sorunlar içinde; makam konusunun düzey olarak ortaokul seviyesine uygun olmadığını, temel nota bilgisi ve temel müzik yazı ve öğelerini öğretmekte bile zorlanırken, makam bilgisine dönük kazanımların zorluğundan dolayı, öğrencilerin derse ilgisiz kaldıkları yönünde sorunları tespit etmiştir. Azılıoğlu (2019); Müzik öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun, programdaki kazanımlar içinde Türk müziği makamlarına ilişkin olanların kaldırılması gerektiğini düşündüklerini belirtmektedir.

Bu çalışma kapsamında hazırlanan anketin “bilgi düzeyi” boyutundaki ‘Geleneksel Türk Müziği’ne ilişkin bazı bilgilerin oluşmamasında, yukarıdaki çalışmaların bulgularıyla örtüşen sebeplerin varlığından söz etmek mümkün olabilir.

Ancak bu çalışmada; öğrencilerin müziğe hayatlarının ayrılmaz bir olgusu olarak baktıkları, gündelik yaşamlarında farklı müzik türlerini benimseyip onları dikkatle takip ettikleri, herkesin bir enstrüman çalabilmesi gerektiğine genellikle katıldıkları, Atatürk’ü ve Türkiye Cumhuriyetini simgeleyen müzik eserlerine dönük olumlu farkındalıklarının olduğu, müziğe ulaşma konusunda belli bir teknolojik okuryazarlığa sahip oldukları,

özellikle popüler sanatçılar ve eserlerine dönük belli bir farkındalıklarının olduğu da görülmektedir.

Bu bağlamda ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin, müzik dersi öğretim programına dayalı etkinliklerden edindikleri bilgi, beceri ve tutumlarının günlük yaşamdan tümüyle kopuk olduğu söylenemez. Öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri istenilen düzeyde olmasa da, ilişkilendirmelerin belli alanlarda ve belli düzeylerde gerçekleştiğini söylemek mümkündür.

4.2.Öneriler

1. Müzik öğretmenleri, öğrencilerinin müzik dersinde öğrendikleri bilgileri, onların günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri müzik sorunlarını çözmeye dönük bir anlayışla ele alabilmelerine dönük bir anlayışı alışkanlık haline getirmelidir.

2. Öğretmenlerin, müzik dersi öğrenme yaşantılarını, öğrencilerin günlük yaşantılarında müzikle ilişki kurabilecekleri boyutları da düşünerek yapılandırmaları gerekmektedir.

3. Müzik dersinde öğrenilen bilgilerin kalıcı olabilmesinin, öğrencilerin bu bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebilme gücüyle doğrudan ilişkili olduğu dikkatlerden kaçırılmamalıdır.

4. Ortaokuldaki müzik dersinin ana hedeflerinden birisi, Türk gencinin entelektüel birikimi ve müzik kültürü boyutunda, özellikle ‘Geleneksel Türk Müziği’ne ilişkin kazanımların günlük yaşamdaki yeri ve önemine ilişkin bilinçlendirmeler olmalıdır.

5. Müzik öğretim programının hedeflerine ulaşma düzeyinde en etkili unsurlardan birisi, öğrenilen bilgilerin günlük yaşama uyarlanabilmesi, öğrencilerin de bunun etkilerini hissedebilmesi ve sonuçlarını alabilmesidir.

KAYNAKÇA

- Aksu, C. (2020). *Müzik Öğretim Programlarımızın (1924-2017) Felsefi Ve Sosyolojik Temelleri*, Ankara: Nobel Akademi
- Azılıoğlu, Ö. (2019). *Ortaokul 5.Sınıf Kademesinde Derse Giren Müzik Öğretmenlerinin Müzik Dersi Öğretim Program Uygulamalarına Yönelik Karşılaştıkları Problemler*; (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Balcı, A. (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma-Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: Kişisel Yayın
- Büyüköztürk, Ş. (2004), Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güven, A. K. Ve Çelenk, K. (2020). Müzik Öğretmeni Görüşleri Doğrultusunda 2018 Müzik Dersi Öğretim Programı 8. Sınıf Kazanımları Üzerine Bir Değerlendirme, *ATASOBED*, 24(1), 447-469.
- Kabataş, M. (2017). Müzik Dersine Karşı Tutumların Hayatla İlişkilendirebilmedeki Rolü, *Ulakbilge*, 5(12), s.837-864.
- Karakaya, İ. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, A. Tanrıöğen, (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde, (s.57-83). Ankara: Anı Yayıncılık
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB, (2009). *Ortaöğretim Müzik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: MEB Yayını
- MEB, (2018). *Müzik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)* Ankara: MEB Yayını. [Elektronik Sürüm], <http://mufredat.meb.gov.tr> Erişim Tarihi: 05.02.2018.
- Scott, S. (2011). Contemplating a Constructivist Stance for Active Learning within Music Education, *Arts Education Policy Review*, 112(4), 191-198, <http://www.tandfonline.com/loi/vaep20> Erişim: 09.10.2013
- Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, B. (2009). Metodoloji, A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde, (s. 111-130). Ankara: Anı Yayıncılık.
- TDK. “İlişkilendirme”, <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 25.02.2022.
- Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi- Temel Kavramlar İlkeler Yaklaşımlar ve Türkiye’deki Durum*, Ankara: Evrensel Müzikeyi.
- Yükrük, S. (2006). Van Modelinde İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Müzik Derslerinde Elde Ettikleri Birikimleri Değerlendirme Durumları, (Bildiri), *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu* içinde, 256-277, 26-28 Nisan 2006, DENİZLİ.
- Zaman, Ç. (2019). *Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programında Yer Alan Makamsal Kazanımların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

“

Bölüm 4

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ “COĞRAFI İŞARETLİ ÜRÜN” KAVRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Kenan BAŞ¹

”

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

Giriş

2020 yılından itibaren tüm Dünyada etkisini gösteren Covid-19 Pandemi süreci ile birlikte Dünya artık yeni bir alana doğru evirilmeye başlamıştır. Özellikle sokağa çıkma yasakları ile birlikte insanoğlunun yaşam tarzında büyük bir değişim ve dönüşüm olmaya başlamıştır. İnsanların mesai kavramı, beslenme alışkanlıkları, değer kavramı, giyinme tarzları, psikolojik durumları değişmiş ve insanlar bu durumu en az kayıp ve değişim ile durumun üstesinden gelmek için mücadele etmeye başlamışlardır. Özellikle yakın çevrede yaşanan can kayıpları, sağlıklı gıdaların temin edilmesinde yaşanan zorluklar ve insanların mesleki anlamda karşı karşıya kalmış oldukları mali kayıplar hem hükümetleri hem de insanoğlunu yeni arayışlara yönlendirmiştir. Bunun sonucunda genel olarak doğaya dönüş trendinde ve ülkelerin sahip olmuş oldukları milli ürün ve değerlere olan talep noktasında ciddi bir artış olmuştur. Bu süreç ile birlikte, daha önceden var olup önemi daha çok artan kavramlardan birinin de coğrafi işaretli ürünler olduğu ifade edilebilir.

Dünyada yaşanan olaylara bağlı olarak benzer şekilde Türkiye’de de ihtiyaç duyulan ürünlerin kökenine olan merak ile birlikte coğrafi işaretlere olan ilgi büyük ölçüde artmıştır. Bu ilgi coğrafi işaretlerin korunması ile birlikte tüketiciye ürünlerin kaynağı konusunda yapılacak olan doğru bilgilendirmenin gerçekleştirilebilmesi için piyasa denetiminin zorunlu hale getirilmesini sağlamıştır (Türk Patent Enstitüsü (TPE), 2015). Coğrafi işaret kavramı, fikri ve sınai mülkiyet haklarından birisidir (Gökovalı, 2007). Coğrafi işaret, tüketiciler için belirli bir ürünün kaynağını, karakteristik özelliklerini ve o ürünün söz konusu karakteristik özellikleri ile coğrafi alan arasındaki ilişkiyi gösteren ve bunu garanti eden kalite işaretidir (**Web1:** <https://www.turkpatent.gov.tr/cografi-isaret>).

Coğrafi işaret (CI) uygulaması Yöresel olanın Dünyaya tanıtılması ya da Dünya ile tanışması sloganıyla yerel veya özgün (otantik) ürünlerin aslının korunarak genç kuşaklara ve gelecek nesillere olduğu gibi aktarılması amacıyla planlanan bir dizi yasal tedbirler şeklinde tanımlanabilir. Adından da anlaşılacağı gibi coğrafi işaret kapsamındaki ürünler belirli bir bölge, kasaba, köy, şehir ya da havza gibi sınırları net bir şekilde çizilebilecek bir sahaya bütünüyle veya en az bir özelliğiyle bağlı olan ürünlerdir (Gökovalı, 2007; Şahin, 2013; Özdemir, 2012).

Türk patent enstitüsünün ilgili literatürü incelendiğinde coğrafi işaret kavramını, “bir ürünün belirgin bir niteliğinin, ünü ya da diğer özellikleri açısından ait olduğu yöre, alan, bölge ya da ülke ile özdeşleşmiş tüm özellikleri gösteren işaretler” olarak tanımlandığı (**Web1:** www.turkpatent.gov.tr) görülmektedir. Coğrafi işaret kavramının Dünya da ilk kez Fransa’da kullanıldığı; oradan Avrupa’ya yayıldığı ve daha sonraki

süreç içerisinde de Dünya Ticaret Örgütü (DTÖ) tarafından önemsenen bir konu haline geldiği bilinmektedir (Demirer, 2010). Coğrafi işaretlerin geçmişi sorgulandığında bu sürecin Avrupa’da 13. yüzyıla kadar uzandığı bilinmektedir. Avrupa’da coğrafi işaretler açısından oldukça gelişmiş bir sistemin varlığından söz edilebilir. Bu anlamda en gelişmiş ülkeler olarak ise, Fransa ve İtalya karşımıza çıkmaktadır (Rangnekar 2004; Tekelioğlu ve Demirer 2008).

Coğrafi değerler, sahip olmuş oldukları ünlerini bulundukları coğrafyanın kendine özgü doğal koşullarından ve beşerî faktörlere bağlı, bilgi, beceri, deneyim ve geleneklerden almaktadırlar. Yöresel ürünleri taklitlerine karşı korumak ve ticarete haksız rekabete uğramamak için ulusal ve uluslararası düzeyde yasal olarak coğrafi işaretlerle koruma altına alınmıştır. Fikri mülkiyet hakları arasında değerlendirilen coğrafi işaretler, ürünün içerisinde meydana geldiği bölgeyi, coğrafyayı betimlemektedir. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler, coğrafi işaretlere ilişkin yasal düzenlemeleri çok hızlı bir şekilde yapmaya devam etmektedir. Dolayısıyla bu bağlamda yerel değerlere yönelik, ülkeler ve bölgeler arası sahiplenmeye ilişkin tartışmalarında önüne geçilmesi amaçlanmaktadır. Türkiye’de de geçmiş dönemlerde ve günümüzde hala yöresel değerlere yönelik çeşitli karmaşalar tartışmalar yaşanmış ve yaşanmaya devam etmektedir. Örneğin; • Büryan Kebabı için Siirt ve Bitlis • Pastırma ve sucuk için Kayseri ve Afyon • Çini üretimi için İznik ve Kütahya vb. (Orhan, 2010).

Coğrafi işaretli ürünler, **“Menşe Adı Korunmuş”** **“Mahreç İşaretli Korunmuş”** ve **“Geleneksel Standart Teminatlı”** olmak üzere üç başlık altında ayrıştırılmakta ve tescillenmektedir (Dikici, Koluman & Aktaş, 2013).

Menşe adı:

Bir ürünün sahip olmuş olduğu esas niteliklerini belirli bir coğrafyanın sahip olmuş olduğu doğal ve beşerî unsurlarından alıyorsa yani ürünün tüm temel niteliklerinin kaynağı bağlı olduğu coğrafyanın doğal ve beşerî unsurlarından kaynaklanıyorsa bu nitelikteki coğrafi işaretlere “menşe” adı verilir. (**Web1:** <https://www.turkpatent.gov.tr/cograf-i-isaret>). Söz konusu olan ürünün üretiminden, işlenmesine ve diğer tüm işlem aşamalarına kadar tüm sürecin bahsedilen coğrafi alanın kendi sınırları içerisinde gerçekleşmesi gerekmektedir. Menşe ürün ile coğrafi bölge arasında çok güçlü bir ilişki vardır (Yüce & Korucuk, 2020). Yani söz konusu ürünün niteliklerini bağlı olduğu coğrafyadan alması gerekmektedir (Özgür, 2011). Finike Portakalı, Taşköprü sarımsağı, Afyon kaymağı, Malatya kayısı, Amasya elması, Gemlik zeytini, Kars kaşar peyniri vb. ürünler menşe işaretli ürünlere örnek olarak verilebilir.

Mahreç işareti

Sahip olmuş olduğu nitelikler ya da diğer özellikleri açısından belirli bir coğrafi bölge ile özdeşleşmiş olan, ürünün üretiminden işlenmesine kadarki tüm süreç içerisinde, üretim, işleme veya diğer işlemlerden **en az birinin** bahse konu olan coğrafi bölge içerisinde gerçekleşmesi gereken ürünlerin ele alındığı coğrafi işaretlere “mahreç işareti” adı verilir (**Web1:** <https://www.turkpatent.gov.tr/cografisiaret>). Mahreç işaretli ürünlerde dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, bahsedilen ürün kalitesinin her yönüyle birebir aynı olması ve bununla birlikte ait olduğu bölgeye özgü hammadde, üretim ve işleme yöntemlerinin aynı şekilde gerçekleştirilmesidir (Orhan, 2010). Yani söz konusu ürünün, hammaddesi ya da üretim sürecindeki aşamalarından en az biri ilgili yörede mahreç işareti olarak tescillendikten sonra o ürünün diğer üretim ya da işleme aşamaları bağlı bulunduğu bölge dışında da yapılabilir. Hatay (Antakya) künefesi, Antep baklavası, Hereke halısı, Adana kebabı, Afyon sucuğu, Damal (Ardahan) bebeği, Siirt battaniyesi, Isparta halısı vb. ürünler mahreç işaretli ürünlere örnek olarak verilebilir.

Geleneksel Ürün Adı

Menşe ürün ya da mahreç işaretli ürün kapsamına girmeyen bahse konu olan ürünün yer aldığı piyasada söz konusu ürünü tarif edebilmek için geleneksel açıdan o ürünün o piyasada en az otuz yıl süreyle üretildiği ya da kullanıldığı ispat edilen adlar aşağıda verilen şartlardan en az birini taşıması halinde geleneksel ürün olarak tanımlanabilmektedir.

a) Söz konusu ürünün geleneksel üretim veya işleme yöntemi ya da geleneksel bileşime bağlı olarak bir durumun açığa çıkması

b) Söz konusu ürünün geleneksel hammadde veya malzemelerden üretilmiş olması gerekmektedir (**Web1:** <https://www.turkpatent.gov.tr/cografisiaret>). Türk Lokumu, Osmanlı şerbeti, Baklava vb. ürünler geleneksel ürün adına örnek olarak verilebilir.

Haziran 2022 tarihi itibarıyla Türkiye’de 1139 ürünün coğrafi işaret tescil belgesi bulunmaktadır. Bununla birlikte tescil başvuruları yapılmış ancak henüz tescil belgesi almamış toplam 722 ürün bulunmaktadır (**Web1:** <https://www.turkpatent.gov.tr/cografisiaret>).

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması; araştırmacı tarafından belirlenmiş olan durumların, veri toplama yöntemlerinden görüşme, gözlem ve doküman gibi bilgi kaynaklarının kullanılması yoluyla detaylı olarak incelendiği ve

durumla ilgili temaların betimlendiği nitel bir araştırma deseni (Creswell, 2007) olarak tanımlanmaktadır.

Çalışma Grubu

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

Veri Toplama Aracı

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

Verilerin Analizi

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

BULGULAR

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

Tablo 1: Adayların “Coğrafi işaretli Ürün” kavramına yönelik görüşleri

Kod	Frekans (f)
1. Belirli bir bölgeye, yöreye özgü ürün	95
2. Doğal ve organik ürün	45
3. Logolu ürün	30
4. Geleneksel (Kültürel) ürün	30
5. Milli ürün	11
Toplam	211

Tablo 1 incelendiğinde; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafi işaretli ürün kavramına ilişkin görüşlerinin, 5 farklı kodla temsil edildiği görülmektedir. Bu kodlar detaylı bir şekilde incelendiğinde öğretmen adaylarının coğrafi işaretli ürün kavramını: Belirli bir bölgeye, yöreye özgü ürün (f: 95); Doğal ve organik ürün (f:45); Logolu ürün (f:30); Geleneksel (Kültürel) ürün (f:30); Milli ürün (f:11) gibi farklı şekillerde tanımladıkları görülmüştür.

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

Belirli bir bölgeye, yöreye özgü ürün

K-116-K: “Belli yörelere özgü ürünler olarak tanımlayabilirim. O ürünler ile meşhur olmuş şehirler olarak da ifade edebilirim”

K-117-E: “Bana göre coğrafi işaretli ürün, mensubu olduğu ülkenin üretim ürünü demek”

K-123-E: “Bir bölgeye özgü ürün çeşididir. Örneğin, Malatya kayısı”

K-137-K: “Belli bir coğrafyaya özgü ürünler demek. Çorum leblebisi, Ezine peyniri, Malatya kayısı, Amasya elması vb.”

K-139-E: “Bir yöreye, kültüre has ürünler demek. Yani bir bölge ya da yöre söylendiğinde aklımıza gelen ürün demek”

K-204-K: “Bir yöreye ait olan ürünün, o bölgeyi kalkındıran, üretilen ve devlet tarafından o bölgeye özel olduğu kabul edilen ürünlerdir”

K-209-K: “Bir ürünün bir yöreye ait olması demektir”

K-210-K: “Belirgin bir niteliği bakımından, kökeninin bulunduğu bölge veya ülke ile özdeşleşmiş ürünü gösteren işarettir”

Doğal ve organik ürün

K-169-E: “Bir ilin veya bölgenin doğal ortamında yetişen, dışarıdan herhangi bir müdahalenin olmadığı organik ürünlerdir. Kokusu, tadı, lezzeti ile farklı olan ürünlerdir”

K-164-K: “Bulunduğu bölgeye ait olan ürünlerdir”

K-161-E: “Belli bir bölgeye ait o coğrafyanın o yörenin kendine özgü özelliklerini bünyesinde barındıran, tadıyla, ürün yapısıyla ve farklılıklarıyla doğal niteliklere sahip ürünlerdir”

K-127-K: “Doğal ya da organik ürün demek”

K-140-K: “Yöresel ürün ya da bir bölgenin en doğal halini yansıtan katkısız, orijinal ürün demektir”

Logolu ürün

K-165-K: “Bir bölgenin kendine has ürünlerini anlayacağımız, ürünün ait olduğu bölgeyi tescilleyen marka ürünlerdir”

K-164-K: “Yetiştigi ya da geldiği bölgeyi belgeleyen resmi ürünlerdir”

K-159-K: “Kendi ürettiği yöreye ait olan ürünlerdir. Bir ürünün nereden geldiğinin veya üretildiğinin etiketidir”

K-115-K: “Ürün paketinde, ürünün nerede yetiştigi ve ne şartlarda yetiştigini yazan ürünlerdir”

K-118-E: “Bir yöreye ait olup o yörenin etiketini taşıyan ve o yörede üretilen üründür. Örneğin: Karadeniz Çayı”

K-134-E: “Coğrafi ürün, o ürünün çıktığı bölgenin bir sembolüdür. Coğrafi ürün ait olduğu bölgenin reklamını yapar, ekonomisini geliştirir”

K-136-E: “Belli bir yöreye ait bir firmanın üretmiş olduğu ürünlerdir”

K-160-K: “Bir yöreye ait onları yansıtan, temsil eden, üretim yapılan mal veya hizmetlerdir”

Geleneksel (Kültürel) ürün

K-126-E: “Coğrafi işaretli ürün, belirli bir coğrafyanın kültürüne işlemiş, o coğrafyanın artık geleneklerinde yer edinmiş, günlük hayatında artık olmazsa olmaz haline gelmiş ürün demek. Örneğin, Gelibolu – Peynir Helvası”

K-135-K: “Halkımızı, yöremizi ve geleneklerimizi temsil eden ürün olduğunu ifade edebilirim. Örneğin Kastamonu ilimizin çekme helvası, Kastamonu – Taşköprü sarımsağı, Kastamonu – Tosya pirinci vb.”

K-147-K: “Bir kültüre ait, o kültürü, yöreyi tanıtan ürünlerdir. Genellikle geleneksel izler taşıyan, ait olduğu yöreye özgü olan aynı zamanda kültürel varlığı koruyan ürünlerdir”

K-201-E: “Bir ilin geleneksel olarak ürettiği; bölgeye ait kültürel yapıyı yansıtan ve o bölgeye ait olan tescillenmiş üründür”

Milli ürün

K-182-E: “Üretimiyle, imalatıyla, sahip olduğu özellikleri ile kısacası her şeyi ile milli olan ürünlerdir”

K-205-K: “Sahip olmuş olduğu özellikleri belirli bir yöreyi, bölgeyi, ülkeyi tarif eden milli ürünlerdir”

K-206-K: “Belirgin bir özelliği olan, bulunduğu yer ile özdeşleşmiş ürünlerin işaretlendiği ve bu işaretlerinde belirli bir bölge ya da yöreyi tarif ettiği milli ürünlerdir”

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafi işaretli ürünlere yönelik görüşlerinin tespit edildiği bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının coğrafi işaretli ürün kavramına ilişkin ortaya koymuş oldukları görüşlerinin, 5 farklı tema altında toplandığı görülmüştür. Bu temalar incelendiğinde en çok tekrar edilme sıklıklarına göre: *Belirli bir bölgeye, yöreye özgü ürün* (f: 95); *Doğal ve organik ürün* (f:45); *Logolu ürün* (f:30); *Geleneksel (Kültürel) ürün* (f:30); *Milli ürün* (f:11) şeklinde sıralandığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının coğrafi işaretli ürün kavramını en çok “*Belirli bir bölgeye, yöreye özgü ürün*” (f: 95) teması ile tekrar etmeleri çalışmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun kavrama yönelik doğru bir bilgiye sahip oldukları ve kavramı doğru tanımladıkları şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte öğretmen adayları tarafından yapılan: *Doğal ve organik ürün* (f:45); *Logolu ürün* (f:30); *Geleneksel (Kültürel) ürün* (f:30); *Milli ürün* (f:11) tanımlamaların da coğrafi işaret kavramını doğru ifade eden diğer tanımlar olduğu ifade edilebilir. Konu ile ilgili özellikle öğretmen adayları üzerinden yapılan çalışmaların yok denecek kadar az olması bu çalışmanın sonuçlarını diğer araştırmaların sonuçlarıyla mukayese etme imkanını zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın hem alana katkı sunacağı hem de bundan sonra çalışma yapacak olan araştırmacılara öncülük edeceği varsayılmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular neticesinde şu önerilerde bulunulabilir

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

KAYNAKÇA

- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Demirer, H. R. (2010). *Yöresel ürün ve coğrafi işaretler; Fransa ve Türkiye üzerine bir inceleme* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Dikici, A., Koluman, A., & Aktaş, R.K. (2013). Gıdaların coğrafi işaretlenmesi. *İstanbul Üniversitesi Veterinerlik Fakültesi Dergisi*, 39(1), 136-138.
- Gökovalı, U. (2007). Coğrafi işaretler ve ekonomik etkileri: Türkiye Örneği, *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21 (2), 141 – 160.
- Orhan, A. (2010). Yerel değerlerin turizm ürününe dönüştürülmesinde “Coğrafi İşaretlerin” kullanımı: İzmit Pişmaniyesi Örneği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 21 (2), 243-254.
- Özdemir, N., (2012). *Kültür Ekonomisi ve Yönetimi*. Ankara: Hacettepe Yayıncılık.
- Özgür, D. (2011). *Coğrafi işaretlerin korunması: Avrupa Birliği'ndeki hukuki çerçeve ve Türkiye uygulaması* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Rangnekar, D. (2004). *The Socio-Economics of Geographical Indications, A Review of Empirical Evidence from Europe. UNCTAD-ICTSD Project on IPRs and Sustainable Development*, Issue Paper No. 8, Switzerland, 1-45
- Şahin, G. (2013). Coğrafi işaretlerin önemi ve vize (Kırklareli)'nin coğrafi işaretleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı (15), 23-37.
- Tekelioğlu, Y. & Demirer, R. (2008). *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye*. Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı. Akdeniz Üniversitesi, İ.İ.B.F., Gazi Kitabevi, Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yüce, A. & Korucuk, N. (2020). Coğrafi işaretli ürünleri satın almaya yönelik tutum ölçeği; Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12 (4), 3569-3581.
- TPE (Türk Patent Enstitüsü). (2015) Ulusal coğrafi işaret strateji belgesi ve eylem planı 2015-2018 http://www.sp.gov.tr/upload/xSPTemelBelge/files/GSrjc+Ulusal_Cografi_Isaret_Strateji_Belgesi_ve_Eylem_Plani_2015-2018_.pdf (Erişim Tarihi:15.09.2022; 13:06)
- Web1:** <https://www.turkpatent.gov.tr/cografi-isaret> (Erişim Tarihi: 20.08.2022, Saat: 10:24).

“

BÖLÜM 5

YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN DESTEK ODA EĞİTİMİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ¹

Serkan DEMİR²

”

1 Bu araştırma 01-02 Eylül 2022 tarihlerinde düzenlenen 4. Uluslararası Akademik ve Bilimsel Çalışmalar ve Araştırmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Şehit Emre Tunca İlkokulu, Ankara, Türkiye.
E-mail:serkandemirgazi@gmail.com, Orcid: 0000-0002-0478-1831

Giriş

Teknoloji, sanayi ve bilim alanındaki hızlı gelişmeler, beraberinde bireyler için farklı eğitim olanak ve ihtiyaçlarını da ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle tüm bireylerin eğitim olanaklarından adil bir şekilde yararlanması için pek çok devlet tarafından yasal düzenlemeler yapılmakta ve uluslararası sözleşmeler imzalanarak eğitim hakkı güvence altına alınmaktadır. Okullarda tipik gelişen öğrenciler, benzer eğitim programı ve öğrenim ihtiyaçlarına sahipken, özel gereksinimli öğrenciler farklılaştırılmış ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarına daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Özel gereksinimli öğrencilerin adil eğitim olanaklarından yararlanabilmeleri ve en az kısıtlayıcı ortamlarda, mümkün olduğunca akranları ile birlikte eğitim almaları yönünde sağlanan eğitim hizmetleri kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi olarak tanımlanmaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarıya ulaşmasında sağlanacak gerekli destek hizmetleri önemli bir yere sahiptir. Kaynaştırma/bütünleştirme kapsamında sağlanan destek hizmetleri; sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığı ve destek oda eğitimi olarak adlandırılmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010).

Sınıf öğretmenine, bir uzmanın danışmanlık ve rehberlik sağladığı, öğrencinin kaynaştırılması için sağlanan hizmet sınıf içi yardım veya danışman yardımlı sınıf olarak tanımlanmaktadır (Lewis & Doorlag, 1999 s. 55). Sınıf içi yardım uygulamasında destek eğitim uzmanı ile sınıf öğretmeni, sınıfta birlikte çalışmaktadırlar. Özel eğitim danışmanlığında ise özel eğitim öğretmenin, sınıf öğretmeni ve diğer personele danışmanlık sağlaması söz konusudur (Sucuoğlu & Kargın, 2006, s.50). Özel eğitim danışmanlığı danışan, danışman ve hakkında danışılan olmak üzere üç ayaklı bir süreci kapsar (Batu, 2000). Bireysel, gelişimsel ya da fiziksel farklılıkları sebebiyle bireyselleştirilmiş programlara ve öğrenim gereksinimlerine ihtiyaç duyan özel gereksinimli bireylere yönelik sağlanan hizmetlerden birisi de destek eğitim odasında sağlanan hizmettir. Destek oda eğitimi bireysel olduğu gibi grupla eğitim şeklinde de sağlanabilmektedir. Türkiye’de destek oda eğitimi için öğretmenler odası, kütüphane, laboratuvar ve sınıflar, destek eğitim odası olarak kullanılabilmekte ve bu hizmeti veren öğretmenlerin özel bir lisansa sahip olmaları zorunluluğu bulunmamaktadır (Tan, Karal ve Unluol Unal, 2022). Milli Eğitim Bakanlığı destek eğitim odasını, “Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere ihtiyaç hissettikleri alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortam” olarak tanımlamaktadır (MEB, 2018). Literatürde destek oda eğitiminin özel gereksinimli öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği (Akgul, Kumas ve Gokceer 2020); akademik becerilerini geliştirdiği (Güven, 2021; Kale ve Demir, 2017; Tozak, Karasu ve Girgin, 2018) yönünde araştırmalar bulunmaktadır. Bu yönüyle destek oda eğiti-

minin özel gereksinimli öğrencilerin bireysel gelişimlerine önemli katkılar sağladığı söylenebilir.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının etkin ve başarılı bir şekilde yürütülmesi, öğretmenlerin özel gereksinimli bireyler konusundaki yeterlikleri ve tutumları ile ilişkilidir (Dev ve Haynes, 2015). Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi sınıf öğretmeninin kabul eder bir tutum sergilemesi, sınıftaki tipik gelişen öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını da etkileyebilmektedir (Batu, 2000). Eğitim ortamı içinde ve dışında olumlu tutum oluşturma konusunda eğitimciler sorumludur (Salend'ten aktaran Batu, 2000). Bu anlamda eğitim ortamlarının önemli sorumluları olan yönetici ve öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrenciler konusundaki tutumları da önemlidir.

Destek oda eğitiminin etkililiği konusunda (Akay, 2011; Bottge, Cohen ve Choi 2018; Glavin, Quay, Annesley ve Werry, 1971; Kale ve Demir, 2017; Swanson ve Vaughn 2010; Tozak, 2018; Ünal, 2008; Ünay, 2012) ve destek oda eğitime ilişkin görüşler (Aydın, 2015; Çağlar, 2016; Güven, 2019; Kış, 2013; Öpengin, 2018; Semiz, 2018) konusunda çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitime yönelik görüşler ve tutumlar konusunda da (Brownlee ve Carrington, 2000; Demir ve Açar, 2011; Ekinci, Çavdar, Ekinci ve Reşitoğlu Çavdar, 2022; Kayhan, Şengül ve Akmeşe, 2012; Sarı ve Bozgeyikli, 2002; Tan, Karal ve Unluol Unal, 2022) literatürde çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bununla birlikte destek oda eğitime yönelik tutumlar konusunda bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yöneticilerin ve öğretmenlerin destek oda eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi önemli görülmektedir. Araştırmanın bu yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı, yöneticilerin ve öğretmenlerin destek oda eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi ve farklı değişkenler bakımından karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın genel amacına ulaşmak amacıyla ölçekten elde edilen puanlara göre yönetici ve öğretmenlerin:

1. Destek oda eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Destek oda eğitime yönelik tutumları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Destek oda eğitime yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Destek oda eğitime yönelik tutumlarında mezuniyet durumu değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı fark var mıdır? Sorularına cevaplar aranmıştır.

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara’da destek oda eğitimi verilen resmi ilkokullarda görev yapan 93’ü erkek 118’i kadın toplam 211 yönetici ve öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın bağımlı değişkeni destek oda eğitimine yönelik tutum, bağımsız değişkenleri ise görev, cinsiyet ve son mezuniyet durumudur. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Destek Oda Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Beş dereceli likert ölçek, 17 madde ve dört faktörden (Bilişsel, Olumsuz Duygular, Gelişimsel, Davranışsal) oluşmaktadır. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0,89, Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise 0,84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları; bilişsel alt boyutta 0,90, olumsuz duygular alt boyutunda 0,82, gelişimsel alt boyutta 0,79 ve davranışsal alt boyutta 0,83’tür. Tablo 1’de ölçekte yer alan maddelere ilişkin örnekler verilmiştir.

Tablo 1. “Destek Oda Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği” Örnek Maddeler

Alt Boyut	Madde
Bilişsel	M1. Destek eğitimi odasında verilen eğitim boşa kürek çekmek gibidir.
	M3. Destek eğitimi odasında eğitim vermenin zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.
	...
Olumsuz Duygular	M5. Destek eğitim odasında eğitim verdiğimde tükenmişlik hissedirim.
	M7. Destek eğitim odası ile ilgili toplantılara gönülsüz katılıyorum.
Gelişimsel	M9. Destek eğitimi odasında verilen eğitimle ilgili mevzuat konusunu öğrenmeye güçlü bir istek duyarım.
	M10. Destek eğitimi odasında verilen eğitimin kalitesini artırmak için yapılan etkinlik ve çalışmalara gönüllü katılıyorum.
	...
Davranışsal	M11. Destek eğitimi odasında çalışmayı, sınıfta çalışmaya tercih ederim.
	M21. Destek eğitimi odası ile ilgili toplantıları özen göstererek yaparım.

Elde edilen verilerin normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığını belirlemek için yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda ($p=0,00$) $p<0,5$ normal dağılım şartı sağlanmadığı için nonparametrik testler yapılması uygun bulunmuştur. Araştırmada verilerin analizinde birinci soruya ilişkin verilerde standart sapma ve aritmetik ortalama, ikinci, üçüncü ve dördüncü sorulara ilişkin verilerde nonparametrik testlerden, Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Aritmetik ortalamalara ilişkin değerlendirmelerde ise Tablo 2’de yer alan ölçütler kullanılmıştır.

Tablo 2. Değerlendirme Ölçütü

Aritmetik ortalamalar	Olumlu tutum düzeyi
0,00-1,50	Çok düşük
1,51-2,50	Düşük
2,51-3,25	Orta
3,26-4,00	Yüksek

Bulgular

Yönetici ve Öğretmenlerin Destek Oda Eğitimine Yönelik Tutumları

Tablo 3 incelendiğinde, genel ortalamaya ilişkin istatistiklere bakıldığında yöneticilerin ($\bar{X}=2,86$) ve öğretmenlerin ($\bar{X}=3,10$) destek oda eğitimine yönelik olumlu tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Alt boyutlara ilişkin ortalamalara bakıldığında; “Davranışsal” alt boyutunda yönetici ($\bar{X}=2,88$) ve öğretmenlerin ($\bar{X}=2,91$); “olumsuz duygular” alt boyutunda yönetici ($\bar{X}=2,53$) ve öğretmenlerin ($\bar{X}=3,17$); “gelişimsel” alt boyutunda yönetici ($\bar{X}=3,13$) ve öğretmenlerin ($\bar{X}=3,08$) destek oda eğitimine ilişkin olumlu tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir (Tablo 3). Gelişimsel alt boyutunda standart sapmaya ilişkin verilere bakıldığında, yönetici ($s=0,70$) ve öğretmenlerin ($s=0,69$) benzer düşüncükleri, bilişsel alt boyutunda ise yönetici ($s=1,01$) ve öğretmenlerin ($s=0,63$) birbirinden farklı düşüncükleri söylenebilir (Tablo 3). “Bilişsel” boyutunda yöneticilerin ($\bar{X}=3,02$) orta düzeyde, öğretmenlerinse ($\bar{X}=3,38$) yüksek düzeyde, destek oda eğitimine ilişkin olumlu tutumlarının olduğu görülmektedir (Tablo 3).

Tablo 3. Destek Oda Eğitimine Yönelik Tutumlara İlişkin İstatistikler

Alt boyutlar	Görev	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (s)
Bilişsel	Yönetici	42	3,02	1,01
	Öğretmen	169	3,38	0,63
Olumsuz duygular	Yönetici	42	2,53	0,89
	Öğretmen	169	3,17	0,57
Gelişimsel	Yönetici	42	3,13	0,70
	Öğretmen	169	3,08	0,69
Davranışsal	Yönetici	42	2,88	0,68
	Öğretmen	169	2,91	0,46
Toplam	Yönetici	42	2,86	0,60
	Öğretmen	169	3,10	0,41
		211		

Yönetici ve Öğretmenlerin Destek Oda Eğitimine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

Görev durumu değişkeni bakımından anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına bakıldığında; bilişsel (U:3020,500; p:0,12); gelişimsel (U:3471,000; p:0,81); davranışsal (U:3484,500; p:0,85) alt boyutlarında istatistiki olarak gruplar arası anlamlı fark bulunmamıştır (Tablo 4). Olumsuz duygular alt boyutunda test sonucu (U:2021,500; p:0,00) ve sıra ortalamalarına bakıldığında yönetici (69,63), ve öğretmenlerden, öğretmenler (115,04) lehine ve yine test toplamında test sonucu (U:2574,500; p:0,00) ve sıra ortalamalarına bakıldığında bakıldığında yönetici (82,80), ve öğretmenlerden, öğretmenler (111,77) lehine istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 4).

Tablo 4. Görev Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Görev	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bilişsel	Yönetici	42	93,42	3923,50	3020,500	0,12
	Öğretmen	169	109,13	18442,50		
Olumsuz duygular	Yönetici	42	69,63	2924,50	2021,500	0,00*
	Öğretmen	169	115,04	19441,50		
Gelişimsel	Yönetici	42	107,86	4530,00	3471,000	0,81
	Öğretmen	169	105,54	17836,00		
Davranışsal	Yönetici	42	104,46	4387,50	3484,500	0,85
	Öğretmen	169	106,38	17978,50		
Toplam	Yönetici	42	82,80	3477,50	2574,500	0,00*
	Öğretmen	169	111,77	18888,50		
		211				

Yönetici ve Öğretmenlerin Destek Oda Eğitimine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkeni Bakımından Karşılaştırılması

Cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılığın bulunup bulunmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına bakıldığında; bilişsel (U:4740,000; p:0,08); gelişimsel (U:5129,000; p:0,38); davranışsal (U:4963,000; p:0,22) alt boyutlarında ve test toplamında (U:4954,500; p:0,22) istatistiki olarak gruplar arası anlamlı fark bulunmamıştır (Tablo 5). Olumsuz duygular alt boyutunda ise test sonucu (U:4346,500; p:0,00) ve sıra ortalamalarına bakıldığında erkekler (93,74) ve kadınlar (115,67) arasında, kadınlar lehine istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 5).

Tablo 5. Cinsiyet Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bilişsel	Erkek	93	97,97	9111,00	4740,000	0,08
	Kadın	118	112,33	13255,00		
Olumsuz duygular	Erkek	93	93,74	8717,50	4346,500	0,00*
	Kadın	118	115,67	13648,50		
Gelişimsel	Erkek	93	109,85	10216,00	5129,000	0,38
	Kadın	118	102,97	12150,00		
Davranışsal	Erkek	93	111,63	10382,00	4963,000	0,22
	Kadın	118	101,56	11984,00		
Toplam	Erkek	93	100,27	9325,50	4954,500	0,22
	Kadın	118	110,51	13040,50		
		211				

Yönetici ve Öğretmenlerin Destek Oda Eğitimine İlişkin Tutumlarının Son Mezuniyet Durumu Değişkeni Bakımından Karşılaştırılması

Mezuniyet değişkenine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına bakıldığında; bilişsel alt boyutta test sonucuna (U:1174,000; p:0,00) ve sıra ortalamalarına göre lisans (101,21) ve yüksek lisans (147,14) mezunlarından yüksek lisans mezunları lehine; olumsuz duygular alt boyutunda test sonucu (U:1547,000; p:0,04) ve sıra ortalamalarına göre lisans (103,19) ve yüksek lisans (130,18) mezunlarından yüksek lisans mezunları lehine; gelişimsel alt boyutta test sonucuna (U:1275,000; p:0,00) ve sıra ortalamalarına göre lisans (101,75) ve yüksek lisans (142,55) mezunlarından yüksek lisans mezunları lehine; test toplamında test sonucuna (U:1126,500; p:0,00) ve sıra ortalamalarına göre lisans (100,96) ve yüksek lisans (149,30) mezunlarından yüksek lisans mezunlarına lehine istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 6). Davranışsal alt boyutunda ise test sonucuna göre (U:1328,500; p:0,05) istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 6).

Tablo 6. Mezuniyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mezuniyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bilişsel	Lisans	189	101,21	19129,00	1174,000	0,00*
	Yüksek Lisans	22	147,14	3237,00		
Olumsuz duygular	Lisans	189	103,19	19502,00	1547,000	0,04*
	Yüksek Lisans	22	130,18	2864,00		
Gelişimsel	Lisans	189	101,75	19230,00	1275,000	0,00*
	Yüksek Lisans	22	142,55	3136,00		
Davranışsal	Lisans	189	102,03	19283,50	1328,500	0,05
	Yüksek Lisans	22	140,11	3082,50		
Toplam	Lisans	189	100,96	19081,50	1126,500	0,00*
	Yüksek Lisans	22	149,30	3284,50		
		211				

Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında yönetici ve öğretmenlerin destek oda eğitimine yönelik olumlu tutumlarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Villa, Thousand, Meyers ve Nevin (1996) tarafından yapılan araştırmada da araştırma bulgusunu destekler biçimde benzer sonuçlar bulunmuştur. Özel gereksinimli öğrenciler için sağlanan kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamalarının başarılı olması için, başta öğretmenler olmak üzere okul yöneticilerinin, özel gereksinimli öğrencilere ve ailelerine yönelik olumsuz tutumlar sergilememesi ve önyargılar oluşturmaması önemli görülmektedir (Yücelkan, 2022). Bazı okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sağlanacak hizmetler konusunda, tüm sorumluluğun öğretmenlerde olduğunu düşünmelerinden kaynaklanan durumlar olabilmektedir (İra ve Ayan, 2016). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında, destek eğitim odasında sağlanan hizmetlerin etkili bir biçimde uygulanması yöneticilerin desteği ve paydaşların eşgüdüm halinde çalışmasına bağlıdır. Yöneticilerin desteklemediği bir uygulamanın başarıya ulaşması mümkün gözükmemektedir.

Araştırma sonucunda yönetici ve öğretmenlerin destek oda eğitimine yönelik tutumlarında; test toplamında ve “olumsuz duygular” alt boyutunda öğretmenler lehine istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Özokçu (2018) tarafından yapılan araştırmada, araştırma bulguları ile örtüşür şekilde kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik, öğretmenlerin olumlu tutumlarının olduğu bulunmuştur. Araştırmanın diğer bir bulgusunda, “bilişsel” alt boyutunda öğretmenlerin olumlu tutumlarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Talas vd. (2016) tarafından yapılan araştırmaya bulgusu da yapılan araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Bununla birlikte özel gereksinimli öğrencilere yönelik hizmetlerin nitelikli ve başarılı bir şekilde yürütülmesinde tüm paydaşların etkin katılım sağlamasının, olumlu tutum geliştirilmesindeki rolü önemli görülmektedir (Ekinci, Çavdar, Ekinci ve Reşitoğlu Çavdar, 2022).

Yapılan araştırmada cinsiyet değişkenine ilişkin bulgularda “olumsuz duygular” alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kadınların, erkeklere göre destek oda eğitimine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Şahin ve Gürler (2018) tarafından yapılan araştırma sonucunda, destek oda eğitimine ilişkin süreçler konusunda benzer şekilde kadınlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Araştırma bulgusundan farklı olarak, Ekinci, Çavdar, Ekinci ve Reşitoğlu Çavdar (2022) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarında, cinsiyet değişkeninin anlamlı fark oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Mezuniyet değişkenine göre bilişsel, olumsuz duygular, gelişimsel alt

boyutlarında ve test toplamında yüksek lisans mezunları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Parasuram (2006) tarafından yapılan araştırma bulguları da yapılan araştırma sonuçlarını desteklemekte, öğretmen yeterlikleri arttıkça özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutum düzeyinin arttığı belirtilmektedir. Destek oda eğitimi hizmeti veren öğretmenlerin özel bir lisansa sahip olmaları zorunluluğunun bulunmamaması (Tan, Karal ve Unluol Unal, 2022) bu durumun sebebine ilişkin bir gösterge olabilir. Can ve Kara (2017) tarafından yapılan araştırmada da özel gereksinimli öğrenciler konusunda bilgi sahibi olan sınıf öğretmenlerinin tutumlarının daha olumlu olduğu bulunmuştur. Gerek özel yetenekli, gerek yetersizliği bulunan tüm özel gereksinimli bireylerin eğitimsel ihtiyaçlarının destek oda eğitiminde yeterli düzeyde karşılanabilmesi için, destek oda eğitiminde görev alacak öğretmen yeterliklerinin artırılması önemli görülmektedir (Tan, Karal ve Unluol Unal, 2022).

Araştırmada sonuç olarak; öğretmenlerin, kadınların ve yüksek lisans mezunlarının destek oda eğitimine ilişkin tutumlarının erkeklere, yöneticilere ve lisans mezunlarına göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Öneriler

Yöneticilerin doğru tutumu, özel gereksinimli öğrencilerin okul içindeki sosyal kabulü ve nitelikli destek eğitim hizmetlerinin sağlanması açısından önemli görülmektedir (İra ve Ayan, 2016). Bu anlamda yöneticilerin destek eğitimi hizmetlerinin niteliğinin artırılması konusunda destek oda eğitimine yönelik farkındalığın artırılması için, Milli Eğitim Bakanlığınca hizmetiçi eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Ekinci, Çavdar, Ekinci ve Reşitoğlu Çavdar (2022) tarafından yapılan araştırmada öğretmen yeterliliği ile özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik olumlu tutum geliştirmenin doğru orantılı olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik yeterliklerinin artırılması önemli görülmektedir. Bu durumu destekler şekilde araştırma sonucunda yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin destek oda eğitimine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu bulunmuştur. Bu anlamda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yüksek lisans yapmayı teşvik edici düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

Bu araştırma, Ankara'da destek oda eğitimi uygulanan resmi ilkokullarda görevli, gönüllü yönetici ve öğretmenlerden elde edilen nicel verilerle sınırlıdır. Yönetici ve öğretmenlerin destek oda eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerini tespit etmek için, farklı illerde ve bölgelerde nitel çalışmaları ve farklı değişkenleri ele alan araştırmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akay, E. (2011). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akgul, S., Kumas, V., & Gokceer, G. 2020. “Özel Yetenekli Öğrencilerin Destek Eğitim Odalarında Aldıkları Eğitimin Etkililiği [The Efficacy of the Training Provided in Resource Rooms for the Gifted Students].” Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences 53 (3): 993–1022. DOI: 10.30964/auedbf.702182, E-ISSN: 2458-8342, P-ISSN: 1301-3718
- Aydın, A. (2015). Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. Özel
- Eğitim Dergisi, 2 (4), 35 – 45. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159242> sayfasından erişilmiştir.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2010). Kaynaştırma. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bilen, E. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüş ve Çözüm Önerileri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bottge, B., A., Cohen, A., S., & Choi, H., J. (2018). Comparisons of mathematics intervention effects in resource and inclusive classrooms. *Exceptional Children*, 84(2), 310-326. DOI: 10.1177/0014402917736854
- Brownlee, J., & Carrington, S. (2000), Opportunities for authentic experience and reflection: A teaching programme design to change attitudes towards disability for pre-service teachers, *Support for Learning*, 15 (3), 99-105. DOI: 10.1111/1467-9604.00157
- Can, E. & Kara, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi Öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi . *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 19 (2) , 71-96 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trakyasobed/issue/33347/371192>
- Çağlar, N. (2016). İlköğretim kurumlarındaki “destek eğitim odası (deo)” uygulamasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, M. K. & Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri .*Kastamonu Eğitim Dergisi* , 19 (3) ,

- 719-732 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49049/625711>
- Dev, P., & Haynes, L. (2015). Teacher perspectives on suitable learning environments for students with disabilities: What have we learned from inclusive, resource, and selfcontained classrooms? *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences: Annual Review*, 9, 53-64.
- Ekinci, H., Çavdar, M., Ekinci, Ş. & Reşitoğlu Çavdar, H. (2022). İlkokul Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi, *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8 (12): 84-100. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2284117>
- Glavin, J., P., Quay, H., C., Annesley, F., R., & Werry, J., S. (1971). An experimental resource room for behavior problem children. *Exceptional Children*, 131-137. <https://doi.org/10.1177/001440297103800205>
- Güven, D. (2019). Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası hizmetine yönelik bir durum çalışması. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güven, D. 2021. “Kaynaştırma uygulamaları ve destek özel eğitim hizmetlerine bir bakış.” [An Overview to inclusion practices and supportive special education services]. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi* 12 (43): 143–161. DOI:10.35826/ijoess.2878
- İra, N. & Ayan, B. E. (2016). Ortaöğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi . *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , (31) , 145-160 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kosbed/issue/25688/271106>
- Kale, M. & Demir, S. (2017). İlkokullardaki destek oda eğitiminin türkçe ve matematik derslerindeki başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi . *TÜBAV Bilim Dergisi* , 10 (4) , 48-58 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubav/issue/33454/338888>
- Kayhan, N.; Şengül, A. ve Akmeşe P. P. (2012). “İlköğretim Birinci Ve İkinci Kademe Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”. *JRET Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3). Retrieved from <http://www.jret.org/?pnum=18pt=201220CC4B0LT20120SAYI204>
- Kış, H. (2013). Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Lewis, R. B., & Doorlag, H. D.n(1999). Teaching special students in general education classrooms. New Jersey, Prentice Hall.
- Milli Eğitim Bakanlığı. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). T.C. Resmi Gazete, 30471, 7 Temmuz 2018.

- Öpengin, E. (2018). İlkokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odasının yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm müdahaleleri. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özokçu O. (2018). Investigating classroom teachers' attitudes towards inclusion, Inonu University Journal of the Faculty of Education, 19(3), 418-433. DOI: 10.17679/inuefd.472639
- Parasuram, K. (2006) Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India, Disability & Society, 21:3, 231-242, DOI: 10.1080/09687590600617352
- Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003). "Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Araştırma". Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9, 183-203. Retrieved from <http://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/256964/>
- Semiz, N. (2018). Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmen ve aile görüşlerinin belirlenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler. İstanbul: Morpa.
- Swanson, E., A., & Vaughn, S. (2010). AN observation study of reading instruction provided to elementary students with learning disabilities in the resource room. Psychology in the Schools, 47(5), 481-492. DOI: 10.1002/pits.20484.
- Şahin, A. & Gürler, B. (2018). Destek Eğitim Odasında ve Kaynaştırma Ortamlarında Çalışan Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Sürecinde Yaşadıkları Güçlüklerin Belirlenmesi . Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , (29) , 594-625 . DOI: 10.14520/adyusbd.437206
- Talas, S., Kaya, F., Yıldırım, N., Yazıcı, L., Nural, H., Çelebi, İ., Keskin, Ş., Söylemez, T., & Nugay, E. (2016). Destek Eğitim Odaları Ve Öğretmenler Üzerine Betimsel Bir Çalışma: Tokat İli Örneği, Journal of European Education, 6 (3), 31-52. DOI: 10.18656/jee.15436
- Tan, S., Karal, M., A. & Unluol Unal, N. (2022): Primary education teachers' experiences in resource rooms in Turkey: disability vs. giftedness, Education 3-13, DOI: 10.1080/03004279.2022.2059541
- Tozak, E. (2018). Kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı bir öğrencinin ilkökuma becerilerine yönelik destek eğitim sürecinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tozak, E. , Karasu, H. P. & Girgin, Ü. (2018). Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Kayıplı Bir Öğrencinin İlkokuma Becerilerine Yönelik Destek Eğitim Sü-

- recinin İncelenmesi. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi , 6 (2) , 161-186 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/38696/450122>
- Ünal, H. (2008). Birlikte eğitim ortamındaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere destek eğitim odasında verilen destek eğitimin etkililiği. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ünay, E. (2012). Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve özyeterlilik algıları üzerindeki etkililiği. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and Administrator Perceptions of Heterogeneous Education. *Exceptional Children*, 63(1), 29–45. <https://doi.org/10.1177/001440299606300103>
- Yücelkan, C. (2022). Kaynaştırma Uygulamalarını Başarıya Ulaştıran Etmenler . *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi* , (17) , 26-38 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/marusad/issue/69345/1130921>

“

Bölüm 6

COĞRAFYA BÖLÜMÜ
ÖĞRENCİLERİNİN KÜLTÜR
KAVRAMINA İLİŞKİN METAFOR
ALGILARI

Vedat ŞAHİN¹

”

1 Doç. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fak, Coğrafya
Bölümü, vsahin@nku.edu.tr,
ORCD: 0000-0002-5502-5219

1. GİRİŞ

Coğrafya, insan ve doğa arasındaki etkileşimi konu edinmesi nedeniyle kültür ile yakından ilişkilidir. Çünkü farklı coğrafya şartları farklı yaşam biçimlerinin meydana gelmesine neden olmakta ve çeşitli kültür formlarının oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Bu açıdan kültürel coğrafya derslerinin yüksek öğretim düzeyinde ders olarak okutulması olağan bir durumdur. Çünkü insan ve mekân arasındaki ilişkileri sebepleriyle ele alan coğrafyanın, mekânda insanoğlunun meydana getirdiği kültür unsurlarını araştırmaması söz konusu değildir. Zira kültür ile coğrafyanın kesim sahasında kültürel coğrafya disiplini yer alır (Şahin, 2019). Bu yönüyle kültür konusu ele alındığında, araştırma disiplini farklı olsa da coğrafyaya eğilmek ve şartları değerlendirmek bir zorunluluk halini almaktadır (Coşkun, 2010; Akpınar, 2012).

Kültür, insanlığın birikimli uygarlığı olup, coğrafi şartlardan doğrudan etkilenmektedir. Mekân temelli bir disiplin olan coğrafya alanı için kültürel hususları ele almak önem arz etmektedir (Gümüşçü, 2018). Çünkü kültür, bir toplumun sadece hayat tarzını değil, hâkim değerlerini, inançlarını ve mimarisi gibi pek çok unsuru kapsayan geniş içerikli bir kavramdır (Emekli, 2007). Bu açıdan kültür, insan ve toplumların yaşama bakış şekillerini, düşünce yapılarını ve çevrede meydana getirdikleri farklı formları anlamlandırışını belirlemektedir (Akyol ve Kızıltan, 2019). Kültür, insanın toplumsal birliğinin ayırıcı özelliklerinden birisidir (Arda, 2003). Zira kültür, parçaların doğal etki ve ilişki içinde bulunduğu entegre sistemler meydana getirir (Arı ve Köse, 2005). Kültür kavramı, çoğunlukla bir milletin duyuş ve düşünüş birliğini sağlayan bütün değerleridir (Hançerlioğlu, 1994). Yani kültür, bir topluma kişilik kazandıran özellikler demetidir ve toplumun fertlerini birbirine bağlayan yapıştırıcı niteliktedir. Kültürün temel özellikleri arasında öğrenilir olması yer aldığı gibi kuşaktan kuşağa aktarılması ve zamanın şartlarına göre kendini yinelemesidir. Dolayısı ile toplum üyelerince kabul edilen değer, davranış ve tutumları şekillendiren kültür, hayatın her evresindeki deneyim veya eğitimle öğrenilmekte ve gelecek kuşaklara aktarılmaktadır (Tanrıkulu, 2014). Bu bağlamda kültürel coğrafya, insan kültürlerini, yer yüzündeki kültürlerin konumlarını, özelliklerini ve bunların insan-çevre ilişkilerini inceleyen bir bilimdir (Özey, 2014).

Diğer yandan metafor, gündelik hayatta yaşadığımız deneyimleri anlamlandırmamıza yardımcı olan kavramsal ifadelerdir. Metafor, bir fenomenin tanıdık ve bilindik terimlerle yeniden karakterize edilmiş halidir (Dickmeyer, 1989). Metafor için Türkçe 'de istiare, teşbih, mecaz, ödüncleme, eğretilme, deyim aktarması olarak da kullanılmakta olup benzerlik ilişkisiyle karşılaştırmalar yapılmaktadır (Çağbayır, 2007; Doğan, 2008; Tübitak, 2021). Metaforik kavramlar idrak, algılama, anlama ve eyleme

geçme gibi entelektüel yaşamla bağlantılıdır (Machamer, 2000). Metaforlar, benzetme yapmak suretiyle akıl yürütmeye dayanan, karşılaştırmalı olarak bir durum veya olgunun çıkarılması görevini üstlenir (Lakoff ve Johnson, 1980). Bu nedenle, her metaforun bir analogiye ya da yapısal karşılıklara aracılık ettiği söylenebilir (Black, 1977). Metafor, çeşitli zamanlarda ve çeşitli kültürlerde metafor olarak kabul edilen şeydir (Punter, 2007). Metaforlar hem bilgi hem de imaja dayalı olabilir (Kovecses, 2010).

Alinyazın incelendiğinde metafor araştırmalarına artan bir ilgi olduğu ve öğrencilerin metafor algılarına yönelik çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Ateş, 2016; Gözel ve Gündoğdu, 2020).

Bu bağlamda araştırmanın amacı, coğrafya bölümü öğrencilerinin kültür kavramı hakkındaki algılarının metaforlar yoluyla araştırmaktır. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Coğrafya bölümü öğrencilerinin kültür kavramına ilişkin metaforları nelerdir?
2. Öğrencilerin sahip oldukları metaforlar hangi kategoriler altında toplanmıştır?

2. YÖNTEM

Bu çalışma verilerin toplanması itibarıyla nitel, verilerin değerlendirilmesi açısından nicel özellik taşımaktadır. Ayrıca bu çalışma birincil veri temeline dayalı olarak hazırlanmıştır. Birinci el veri, araştırmada kullanılan bilgilerin kaynağından toplandığı veya doğrudan denekler vasıtasıyla elde edilmesidir (Küçük, 2016). Anket yoluyla ulaşılan veriler sayısallaştırılarak nicel hale getirilip istatistik tekniklerle analiz edilebilir (Yeşil, 2014). Bu araştırmada da anket ile elde edilmiş olan veriler nicel hale getirilerek değerlendirilmiştir. Zira karmaşık ve dağınık verilerin sayısal bir düzene konulması objektif ve kolay analiz imkânı sunar (Öztürk, 2014). Diğer yandan çalışmada verilerin nitelikleri dikkate alınarak sınıflandırmalar yapılmıştır. Nitekim değişkenlerin niteliklerine göre kategorize edilmesi ve değerlendirmeye hazır hale getirilmesi bilimsel analiz için olağandır (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Bu araştırmada coğrafya bölümü öğrencilerinin “kültür” kavramına ilişkin algıları ele alınmış ve metafor yoluyla incelenmesi yapılmıştır.

2.1. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, verilerin elde edilmesinde anket kullanılmıştır. Anket oluştururken ankete katılanların yerlerini ve kim olduklarını anlatan bilgiler olması gerekir. Ayrıca gruplama yapmak ve frekans dağılımlarının ortaya konması önemlidir (Özgüç, 1994). Bu araştırmada iki kısımdan meydana gelen anket formu uygulanmıştır. Anketin birinci kısmı katılım-

cıların niteliklerini belirlemeye yöneliktir. İkinci kısım ise “kültür” kavramına yönelik metaforları belirlemeye yöneliktir. Bu bağlamda ankette “kültür...” Cümlesinin benzetme bir veya birkaç kelimeyle tamamlanması, devamında ise “Çünkü” ile öğrencilerin bunun sebebini açıklamaları istenmiştir. Anket, sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin 139 metafor ürettikleri görülmüş ve bunlar 11 farklı kategoride toplanmıştır. Böylece elde edilen veriler çalışmanın ana veri kaynağını oluşturulmuş, bu sayede kültür ile öğrencilerin zihinlerindeki düşünce ve olguların meydana getirdiği metaforlar ile bağ oluşturulmak hedeflenmiştir.

2.2. Katılımcılar

Araştırma, 2021-2022 öğretim yılında Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi coğrafya bölümü öğrencilerine uygulanmıştır. Anket uygulanırken o an sınıfta bulunan öğrencilerin olması esası dikkate alınmıştır. Çalışmaya 78 kız (%56) ve 61 erkek (%44) öğrenci olmak üzere toplam 139 öğrenci katılmıştır. Çalışmada anket, sınıf düzeylerine göre birbirine yakın sayıdaki öğrenci tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden 36 tanesi (%25,90) birinci sınıf eğitim görürken, 37 tanesi (%26,62) ikinci sınıf, 31’i üçüncü sınıf (%22,30) ve 35’i dördüncü sınıfta (%25,18) yer almaktadır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada, elde edilen verilerin tabloya dönüştürülmesi ve içeriklerine göre gruplamalara tabi tutulduktan sonra sayısal hale dönüştürülmüştür. Böylece nitel olarak toplanmış veriler, nicel hale getirilmiş ve frekansları çıkarılmıştır. Nitekim verilerin anlamsal temalarının kodlanmasıyla yorumlanabilir hale dönüştürülmüş olur. Diğer yandan bir zorunluluk olmasa da bilgisayarlar nitel veri analizine yardımcı olabilir ve programlar yapılan işleri kolaylaştırabilir. (Creswell ve Poth, 2018). Bu çalışmada da verilerin gruplama, frekans ve yüzde analizi Excel programı kullanılarak yapılmıştır. Nitekim nitel analiz, verileri bulgulara dönüştürür. Ancak bunun kesin bir formülü yoktur ve her sorgulayıcı için benzersizdir (Potton 2002). Bu yönüyle araştırmada, verilerin toplanması esnasında nitel yöntemler kullanılırken, analiz aşamasında nicel yöntemlere baş vurulmuştur. Bu çerçevede birçok çalışmada nitel ve nicel yöntemlerin bir kombinasyonu kullanılmıştır (Jupp, 2006:249). Çalışmada gruplamalar yapılırken benzer anlamı taşıyan ifadeler bir araya gerilmiştir.

3. BULGULAR

Coğrafya bölümü öğrencilerinin kültür kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar 11 kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler; 1) Mekân ve yamsal zevkler olarak kültür, 2) Aile bağları olarak kültür, 3) Gelenek-gö-

renek olarak kültür, 4) Coğrafi bir terim olarak kültür, 5) Farklılık-benzerlik ilişkisi olarak kültür, 6) İnsan, birey (kimlik, benlik) olarak kültür, 7) Yaşam tarzı olarak kültür, 8) Canlı veya cansız varlık olarak kültür, 9) Ülke veya şehir olarak kültür, 10) Ahlak (terbiye veya alışkanlık) olarak kültür, 11) Eğitim unsurlarıyla ilgili olarak kültür

Tablo 1: *Coğrafya Öğrencileri Tarafından Kültür Kavramı İçin Üretilen Metaforların Kategorilerine, Frekanslarına ve Yüzdelere Göre Dağılımı*

Sıra	Kategori Adı	Metafor	(f) (%)
1	Mekân ve yaşamsal zevkler olarak kültür	Yemek (4), Dil (4), Müzik (2), Sanat (2), Türkü (2), Ev (1), Giyim (1), Kervansaray (1), Kütüphane (1), Halay (1), Oba çadırı (1), Bahçe (1),	21 15,11
2	Aile bağları olarak kültür	Aile (5), Miras (3), Ebeveyn (2), Anne (1), Arşiv (1), Atalarımız (1), Baba yadigarı (1), Bir milletin kökeni (1), Biz (1), Kütük (1) Soyağacı (1), Tarihi bağ (1)	19 13,67
3	Gelenek ve görenek olarak kültür	Gelenek, görenekler veya örf (13), Örf ve âdet (2), Toplumun değer yargıları (2), Töre (1)	18 12,95
4	Coğrafi bir terim olarak kültür	Coğrafya (3), Çeşme (1), Dünyamız (3), Türk dünyası (2), Atmosfer (1), Coğrafi konum (1), Güneş (1), Hava (1), Su (1), Orman (1), Rüzgâr (1), Turizm (1), Yıldız (1)	18 12,95
5	Farklılık-benzerlik ilişkisi olarak kültür	Farklılık- benzerlik (7), Gökkuşağı, Renkler (4), Yaşantı renkleri (2), Çeşitlilik (2), Değişime direnç gösterme (1),	16 11,51
6	İnsan-birey olarak kültür	İnsan veya birey (10), Kimlik (1), Kişilik (1), Benlik (1)	13 9,35
7	Yaşam tarzı olarak kültür	Yaşam biçimi veya tarzı (10), Toplumlarda düşünüş tarzı (1)	11 7,91
8	Canlı veya cansız varlık olarak kültür	Ağaç (4), Çınar (2), Bakteri (1), Bukalemun (1), Varlık (1)	9 6,47
9	Ülke veya şehir olarak kültür	Türkiye (4), İstanbul (1), Memleket (1)	6 4,32
10	Ahlak olarak kültür	Ahlak veya terbiye (4)	4 2,88
11	Eğitimle ilgili olarak kültür	Eğitim (1), Kitap (1), Tarih kitabı (1), Ansiklopedi (1)	4 2,88
Toplam			139 100,00

Üniversite coğrafya bölümü öğrencilerinin “kültür” kavramına yönelik metaforları incelendiğinde, bunların %15,11’i “mimari, mekân, yemek, müzik, sanat veya giyim olarak kültür” kategorisine, %13,67’si “aile bağları olarak kültür” kategorisine, %12,95’i “gelenek, görenek, örf, adet ve töre olarak kültür” kategorisine, %12,95’i “coğrafi bir terim olarak kültür” kategorisine, %11,51 “farklılık-benzerlik ilişkisi olarak kültür” kategorisine, %9,35’i “insan, birey, kimlik, benlik olarak kültür” kategorisine, %7,91 “yaşam tarzı veya yaşam olarak kültür” kategorisine, %6,47’si “var-

lık, hayvan veya ağaçla ilgili olarak kültür” kategorisine, %4,32’si “ülke, şehir, devlet veya millet kavramlarıyla ilgili olarak kültür” kategorisine, %2,88’i “ahlak veya alışkanlık olarak kültür” kategorisine, %2,88’i “eğitim unsurlarıyla ilgili olarak kültür” kategorisine girmektedir.

Birinci kategori olan “mekân ve yaşamsal zevkler olarak kültür” için toplam 21 metafor kullanılmıştır. Bunlar içinde dil ve yemek metaforunun frekansı 4’tür. Müzik, sanat ve türkü metaforları 2 kez kullanılırken bahçe, ev, giyim, kervansaray, kütüphane, halay ve oba çadırı metaforlarının frekansı 1 olmuştur. Üniversite coğrafya bölümü öğrencilerinin “kültür” kavramına yönelik birinci kategoride ifade ettikleri görüşlerden bazıları şu şekildedir;

Kültür dil gibidir. Çünkü insanlar dil ile anlaşır ve dil ile medeniyetlerini koruyarak yeni nesillere aktarır. İnsanın bulunduğu dili öğrenmesiyle yaşam tarzını anlar. Kültürü korumak için dili korumak gerekir.

Kültür yemek gibidir. Çünkü toplumların kendine has yemekleri vardır. Mesela bizde döner, lahmacun ve ayran olması gibi. Başka toplumların yemekleri farklıdır. Yemek bir kültür işidir. Çok çeşitli yemek vardır, her biri kendi kültürünü yansıtır. Dünyanın her yanında farklı yemek çeşitleri mevcuttur.

Kültür müzik gibidir. Çünkü her toplumun müziği kültürünü yansıtır. Afrika’daki müzik aletleri ve oyun şekilleri farklıdır, Türkiye ve Avrupa’daki farklıdır.

Kültür halay gibidir. Çünkü halay çekme kendi kültürünü yansıtır ve tarzını belli eder.

Kültür türkü gibidir. Çünkü nasıl farklı türküler var ise farklı kültürler de vardır.

Kültür sanat gibidir. Çünkü her toplumun kendine göre sanat anlayışı vardır, bu anlayış kültürlerini yansıtır.

Kültür giyim gibidir. Çünkü nasıl insanların gibim tarzları ve seçtikleri renkler farklı ise kültür de çok çeşitlidir.

Kültür tarihi yapılar gibidir. Çünkü topluma ait tarihi bina ve yapılar insanların kültürlerini mimari olarak yansıtır ve bunlar hakkında bilgi verir.

İkinci kategori olan “aile bağları olarak kültür” için toplam 19 metafor kullanılmıştır. Bu kategori içinde aile metaforu en yüksek frekansa sahip olup 5’tir. Onu 3 frekansla miras ve 2 frekansla ebeveyn metaforları izlemiştir. Bir kez kullanılan metaforlar ise anne, arşiv, atalarımız, baba yadigarı, bir milletin kökeni, biz, kütük, soyağacı ve tarihi bağ olmuştur. Üniversite coğrafya bölümü öğrencilerinin “kültür” kavramına yönelik

ikinci kategoride ifade ettikleri görüşlerden bazıları şu şekildedir;

Kültür aile gibidir. Çünkü aile ortamında kültürün temelleri benimse-
nir ve aile gibi vazgeçilmezdir. Kültürün doğduğu yerdir. Kültür oluşumu-
nun ilk ögesi ailedir. Ailesinden vaz geçenler asimile olur. Ailemiz hangi
kültüre ait olacağımızı belirler. Kültür aile gibi bizi korur. Aile bireyin ve
toplumun çekirdeğidir. Bu nedenle bir toplumunda içi dışını görmek için
kültürüne bakmalıyız.

Kültür aile yadigarı gibidir. Çünkü korunur ve sonraki kuşaklara ak-
tarılır.

Kültür baba yadigarı gibidir. Çünkü babadan oğula aktarılır, eskiden
yeniye taşınır.

Kültür biz gibidir. Çünkü biz olmak için aynı kültürü paylaşmak ge-
reker.

Kültür ebeveyn gibidir. Çünkü ebeveynler gibi bizi belli bir şekle ve
ahlaki anlayışa sokar. Ebeveyn insanı direk etkiler ve hem değişime sokar
hem de istenmeyen şeylere karşı korur.

Kültür anne gibidir. Çünkü bizim maddi ve manevi besler ve korur.

Kültür arşiv gibidir. Çünkü geçmişin günümüzde arşiv yoluyla taşı-
ması gibi miras taşıyıcıdır.

Kültür kütük gibidir. Çünkü tarihi bağlarımızın yer aldığı bir kütük-
tür.

Kültür soyağacı gibidir. Çünkü millete ait değerler soyağacı ile akta-
rılmıştır. Soyağacı bir kültür aktarım aracıdır.

Üçüncü kategori olan “gelenek ve görenek olarak kültür” için toplam
18 metafor kullanılmıştır. Bunlar içinde “Gelenek, görenek, töre veya örf”
kullananların sayısı 16 olmuştur. Toplumun değer yargıları diyenlerin sa-
yısı 2 olmuştur. Üniversite coğrafya bölümü öğrencilerinin “kültür” kav-
ramına yönelik üçüncü kategoride ifade ettikleri görüşlerden bazıları şu
şekildedir;

Kültür gelenek ve göreneklere benzer. Çünkü toplumların kendine has
gelenek ve görenekleri vardır. Bunlar yaşanan kültürlerdir. Gelenek-göre-
nek toplumun öz benliğidir, tarihten bize taşınan kültürel unsurlar gelenek
ve göreneklerin içinde vardır. Gelenek-gelenekler kültürü yansıtan önemli
unsurlardır.

Kültür geleneklere benzer. Çünkü atalarımızdan bize kalan sürdürül-
müş olaylardır. Zira insanoğlu örf ve adetlerini sürdürmek ister. Bunlar
kültürel unsur olarak yıllarca devam eder ve yeni kuşaklara aktarılır. Kül-
tür, gelenek ve göreneklerin bir yansımasıdır. Zamanla değişebilir. Her

bölgenin kendine has geleneği ve adapları vardır ve bu kültürdür.

Kültür örf ve âdet gibidir. Çünkü eskiden günümüze gelen ört ve adetleri bize yansıtır.

Kültür gelenek ve örf gibidir. Çünkü toplumu ve herkesi korur. Bir güvenlik halkası meydana getirir.

Kültür töre gibidir. Çünkü töreler gibi bize kültür olarak yansır.

Kültür toplumun yapı taş yargıları ve değerleri gibidir. Çünkü kültürsüz toplum olmaz. Bu nedenle kültürün, toplumun yapı taşı değerleri gibi önemli bir yeri ve fonksiyonu vardır. Toplumun maddi ve manevi unsurlarıdır.

Dördüncü kategori olan “coğrafi bir terim olarak kültür” için 18 metafor kullanılmıştır. Bu kategoride coğrafya ve dünyamız metaforları 3 kez yer alırken Türk dünyası metaforu iki kez kullanılmıştır. Bir kez kullanılanlar ise atmosfer, coğrafi konum, çeşme, güneş, hava, su, orman, rüzgâr, turizm, yıldız metaforlarıdır. Üniversite coğrafya bölümü öğrencilerinin “kültür” kavramına yönelik dördüncü kategorideki görüşlerden bazıları şunlardır;

Kültür güneş gibidir. Çünkü güneş gibi lazımdır ama fazla maruz kalmak başımıza güneş geçmesine neden olabilir. O yüzden katı kültür gereksizdir. Esnek ve yenilenebilir olması iyidir.

Kültür atmosfer gibidir. Çünkü bizi dış etken ve zararlı unsurlardan korur.

Kültür hava gibidir. Çünkü hava gibi her an kullanırız ve bize lazımdır. Fakat her şeyin gerektiği kadar olması lazımdır.

Kültür rüzgâr gibidir. Çünkü rüzgâr insanların hepsini etkiler ve rahat etmelerini sağlar. Yanlış kültürler ise kasırga gibi etrafa zarar verir.

Kültür yıldız gibidir. Çünkü insanları bunlara bakarak yönlerini bulmasını sağlar.

Kültür turizm gibidir. Çünkü gezip görmek insanın kültürünü artırır.

Kültür coğrafya gibidir. Çünkü yaşadığın coğrafya sana kültürünü yansıtır. Coğrafya kader olduğu gibi, yaşam biçimleri, yemek anlayışı ve diğer unsurlar da coğrafya ile şekillenir, tıpkı kültür gibi. Kültürde coğrafya gibi her türlü doğal veya yapay unsuru bulabiliriz. Bazen insanlar bu ortamda değişiklik yapabilir. Yani zamanla biraz değişim gösterebilir.

Kültür Türk dünyası gibidir. Çünkü benzerlikler gösterirler, kardeş gibi birbirine benzerler.

Kültür coğrafi konum gibidir. Çünkü kim olduğumuzu ve nerede olduğumuzu ortaya koyar.

Kültür su gibidir. Çünkü nasıl su insan için çok önemli ise kültürsüz insan toplulukları da yok olur giderler.

Kültür çeşme gibidir. Çünkü buradan susuzluğumuzu gideririz ve besleniriz. Nasıl çeşmede su olmasa, susuz kalırız, kültür olmadan da millet olmaz.

Kültür orman gibidir. Çünkü ormanda çeşitli bitki türleri gibi dünyada da çeşitli kültürler vardır.

Kültür dünya gibidir. Çünkü kültürel yaşam alanımızı sağlar.

Kültür yaşam dünyamız gibidir. Çünkü etrafımıza bakış ve algı açımızı belirler.

Beşinci kategori olan “farklılık-benzerlik ilişkisi olarak kültür” için 16 metafor kullanılmıştır. Bu kategoride frekansı en yüksek olan metafor “farklılık- benzerlik” kavramı olup 7 kez tekrar ederken onu 4 kez tekrar ile “renkler” metaforu izlemiştir. Frekansı 2 olan metaforlar; çeşitlilik, gökkuşağı, yaşantı renkleri iken değişime direnç gösterme metaforunun frekansı 1’dir. Üniversite coğrafya bölümü öğrencilerinin “kültür” kavramına yönelik beşinci kategorideki görüşlerden bazıları şunlardır;

Kültür farklılıklar gibidir. Çünkü dünyada farklı toplumların kültürleri vardır. Bunlar birbirlerini etkiler ve yeni kültürlenmelere yol açar.

Kültür benzerlik ve farklılık gibidir. Çünkü toplumların kendine has kültürleri vardır. Dünyada çok çeşitli kültürler vardır. Farklı kültürlerin olması zenginliği oluşturur.

Kültür farklı düzenler gibidir. Çünkü farklı düzenler farklı kalıplaşmış durumları ortaya çıkarır. Böylece farklı kültür yapıları meydana gelir. Yani kültür, farklılıklar içindeki benzerliktir.

Kültür hayatın farklılıkları gibidir. Çünkü farklı toplumlardaki hayat tarzı ve yaşam biçimleri farklıdır.

Kültür çeşitlilik için de uyum gibidir. Çünkü dünyada büyük kültür bölgeleri vardır ve bir uyum vardır bunlarda. Ancak ülke ve küçük bölgelere de has kültürel anlayışlar vardır.

Kültür çeşitlilik gibidir. Çünkü çok uzun yıllar boyunca gelen dil, din, gelenek gibi unsurların sürdürülmesidir. Çeşnilerdeki çeşitlilik gibi bir kültür de diğerlerinden tadıyla ayrılır.

Kültür değişime direnç gösterme gibidir. Çünkü kültürler insanları korurlar ve hızla değişime uğramalarını engellerler. Böylece birbirini

daha iyi anlayabilen bireyler ortaya çıkar.

Kültür yaşam biçimindeki farklar gibidir. Çünkü kültürler insanların nasıl yaşadığını belirler.

Kültür yaşamın renkleri gibidir. Çünkü insanların yaşam biçimleri farklı olduğu için kültürler de farklıdır.

Kültür renkler gibidir. Çünkü yaşamlar da renkler gibidir, çok çeşitlidir. Büyük kültürler ve yerel kültür vardır, yani renkler gibi tonları farklıdır. Her coğrafyanın, bölgenin farklı kütlüleri vardır, farklı renkleri yansıtır. Her kültürde farklı inanışlar ve davranış kalıpları vardır, renkler gibi bunlarda çeşitlidir dünyada.

Kültür gökkuşağı gibidir. Çünkü gökkuşağı gibi her kültürün farklılıkları vardır. Gök kuşağındaki renkler gibi kültürlerin de farklı renkleri vardır.

Altıncı kategori olan “insan-birey olarak kültür” için 13 metafor kullanılmıştır. Bu kategori içinde frekansı 10 ile en yüksek olan metafor; insan veya birey olmuştur. Frekansı 1 olan metaforlar; kimlik, kişilik ve benliktir. Üniversite coğrafya bölümü öğrencilerinin “kültür” kavramına yönelik altıncı kategorideki görüşlerden bazıları şunlardır;

Kültür kişilik gibidir. Çünkü her millete özgü bir kişiliktir vardır ve onun kimliğidir.

Kültür kimlik gibidir. Çünkü insanların kimlik kartları gibi kültürler de toplumların kimlikleridir. Bununla toplumların nasıl olduğu ve kim olduğu ayırt edilir.

Kültür insan gibidir. Çünkü insanların tarih boyu yapmış oldukları unsurlardır. Genlik ve olgunluk çağları vardır. İnsan gibi değişirler ama hep aynı kişidirler. Kültür ancak insanla olur, bilgili insan kültürlü olur. İnsan kültürü yapar. Her insan bir kültürdür. Yani insan yapımıdır kültürler.

Kültür benlik gibidir. Çünkü kültür mirastır ve toplumları meydana getiren insanların benliğini yansıtır.

Kültür bireyselden bölgeye gibidir. Çünkü birey toplumsal bir varlık olması için yaşadığı bölgedeki yaygınlaşmış belli kalıpları bilmesi ve yapması gerekir. O zaman bölgeye ulaşmış olur.

Kültür kişiye özel gibidir. Çünkü kişisel kültürel farklılıklar vardır. Ayrıca her kültür farklılık gösterir. Şehirden köye, aileden bireye kadar farklılıklar gösterebilir.

Yedinci kategori olan “yaşam tarzı olarak kültür” için 11 metafor kullanılmıştır. Bunlar içinde yaşam biçimi veya tarzı metaforunun frekansı

10 iken toplumların düşünüş tarzının 1'dir. Üniversite coğrafya bölümü öğrencilerinin “kültür” kavramına yönelik yedinci kategorideki görüşlerden bazıları şunlardır;

Kültür yaşam tarzı (şekli) gibidir. Çünkü insanların kendine has yaşam tarzı vardır. Yaşam şeklini yemek, müzik, giyim unsurları belirler ve belli bir yere aittir. Kültür, insanın davranış tarzını, nerede ve nasıl davranacağını ve giyeceğini belirler. Bunda ise toplum ve dinin büyük etkisi vardır. Kültür, toplumsal grupların yaşam tarzıdır, dinamik, zamanla değişime uğrar. Gelenek ve görenekler olarak karşımıza çıkar ve bunların daha doğru sergilenmesini belirler. İnsanlar toplumsal bir varlıktır ve yaşam tarzı insanın toplum tarafından belirlenir. Kültür gibi zaman değişir.

Kültür yaşam biçimi gibidir. Çünkü her kültürün kendine ait norm, adet ve görgüsü vardır. Bu onların yaşam biçimi olarak ortaya çıkması demektir.

Kültür toplumların düşünüş tarzı gibidir. Çünkü kültür bir düşünüş tarzıdır ve toplumların her türlü yaşayış biçimini ortaya koyar.

Sekizinci kategori olan “canlı veya cansız varlık olarak kültür” için 9 metafor kullanılmıştır. Bunlar içinde ağaç metaforunun frekansı 4 olurken çınarın 2'dir. Frekansı 1 olan metaforlar ise bakteri, bukalemun ve varlıktır. Üniversite coğrafya bölümü öğrencilerinin “kültür” kavramına yönelik sekizinci kategorideki görüşlerden bazıları şunlardır;

Kültür bukalemun gibidir. Çünkü toplumların her rengi farklı kültürel unsuru yansıtır. Dünya üzerinde çok farklı kültürler vardır ve birbirlerini etkileyerek zamanla kültürde bukalemun gibi o rengi alır.

Kültür bakteri gibidir. Çünkü bakteri gibi yayılır ve insanların birbirini etkilemesi sonucu o toplumdaki herkese bulaşır.

Kültür ağaç gibidir. Çünkü nasıl ağacın kökleri eskiye dayanıyorsa kültür de eskiden günümüze aktarılır. Kültürün meyveleri bizim bugünkü yaşantı biçimimizdir. Kültür ağaç gibi zaman içinde büyür ve şekil değişir. Meyveleri olur ve insanlar bundan yararlanır. Meyvesiz ağaç kültürsüz toplum gibidir.

Kültür çınar gibidir. Çünkü çınar ağacı gibi çok uzun ömürlü bir geçmişten gelir ve bugün hayatımızda yer alır.

Kültür hayat gibidir. Çünkü bütün farklılıklarıyla yaşam gibi varlığını sürdürür, yeni nesillere aktarılır.

Kültür varlık gibidir. Çünkü bir varlık gibi yaşar ve varlığını çağdan çağa aktarılır.

Dokuzuncu kategori olan “ülke veya şehir olarak kültür” için 6 meta-

for kullanılmıştır. Bunlar içinde Türkiye metaforunun frekansı 4 olurken İstanbul ve memleket 1 kez kullanılmıştır. Üniversite coğrafya bölümü öğrencilerinin “kültür” kavramına yönelik dokuzuncu kategorideki görüşlerden bazıları şunlardır;

Kültür Türkiye gibidir. Çünkü kültürlerin kesişim noktasıdır, kültür mozağıdır. Dil, din ve etnik benzerlikleri ve farklılıklarımız yansıtır.

Kültür İstanbul gibidir. Çünkü birçok medeniyete ev sahipliği yapmış kültür merkezidir.

Kültür memleket gibidir. Çünkü kültür memleket kokar. Her kültür önemlidir, ama Türk kültürü benim için candır.

Onuncu kategori olan “ahlak olarak kültür” kategorisinin frekansı 4’tür. Öğrencilerin ahlak ve terbiyeyi eş tuttukları görülmektedir. Üniversite coğrafya bölümü öğrencilerinin “kültür” kavramına yönelik onuncu kategorideki görüşlerden bazıları şunlardır;

Kültür ahlak gibidir. Çünkü kültürün temel unsuru ahlaktır. Kültür insanların ve toplumların karakterlerini belli eder.

Kültür terbiye gibidir. Çünkü kültür, toplumca terbiyeli insan ortaya çıkarır. Zira bu insanlar toplumun terbiye kurallarını öğrenir ve uyarlar.

On birinci kategoride “eğitimle ilgili olarak kültür” ile ilgili olarak 4 metafor kullanılmıştır. Bunlar; eğitim, kitap, tarih kitabı ve ansiklopedi metaforları olup her birinin frekansı 1’dir. Bu kategorideki görüşlerden bazıları şunlardır;

Kültür eğitim gibidir. Çünkü temelsiz bina olmadığı gibi eğitimsiz bir toplumda kültür olmaz. İyi eğitim yüksek kültür demektir.

Kültür kitap gibidir. Çünkü kitabın içindekiler gibi kültürde hayatın bağlamını bize yansıtır.

Kültür kütüphane gibidir. Çünkü bize yön veren bilgilerle dolu zihin depomuzdur.

3. SONUÇLAR

Lisans düzeyi coğrafya bölümü öğrencilerinin kültür kavramına yönelik sahip oldukları metaforları tespit etme amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada 68 farklı metafor kullanılmıştır. Bu metaforlar 11 başlıkları altında kategorize edilmiştir. Öğrencilerin kültür kavramı için kullandıkları metaforlar genel olarak değerlendirildiğinde; gelenek-görenek ve aile bağları ile ilgi metaforların frekanslarının yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca farklılık ve benzerliklere dayalı metaforlar sıklıkla kullanılmıştır. Bu çerçevede renklerdeki gibi çeşitlilik algısı da dikkat çekmektedir. Bunun yanında yaşam tarzı ve algı biçimi kültür kavramı için önemli meta-

forlardır.

Kullanılan metaforlar içinde kültürün önemli unsurları olan yemek, giyim, mimari, müzik ve dil gibi benzetmelerin yanında coğrafya alanında sıklıkla kullanılan atmosfer, coğrafi konum, coğrafya, dünyamız, güneş, hava, su, orman, rüzgâr, turizm ve yıldız gibi terimlerin yer aldığı görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin coğrafya bölümünde öğrenim görmelerinin etkisi vardır. Diğer yandan öğrencilerin bazısının kültürü, Türk kültürü ile özdeşleştirdikleri ve Türk dünyası, Türkiye, Türkü, halay, memleket ve atalarımız gibi metaforları kullandıkları görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin bazısının kendi kültürlerinden hareketle metaforlar üretme eğilimleri olduğu görülmektedir.

Coğrafya bölümü öğrencilerinin kültür kavramına yönelik algıları içinde ahlak, terbiye ve alışkanlıklar önemli bir yer tutmakla birlikte insan, birey ve benlik ile kültürü ilişkilendirmeler yaptıkları görülmektedir. Ağaç algısına dayalı metaforlarda ise daha çok eski ve köklü geçmişe atıf yapılmaktadır. Ayrıca kitap, kütüphane ve eğitimle bağlantılı benzetmelerde nitelikli bir kültür için eğitimin önemli olduğu vurgusu yapılmaktadır.

Sonuç olarak öğrencilerin kültürü yerelden evrensele kadar uzanan geniş ve zengin boyutlarıyla anlamlandırdıkları, insan davranışlarıyla, tarih bağlarla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Ayrıca coğrafya eğitimi aldıkları için de coğrafi terimlere ait metaforlar kullanmışlardır.

KAYNAKÇA

- Akpınar, E. (2012). Eğin türkülerinin coğrafi analizi. *Turkish Studies*, 7(4), 253-274.
- Akyol, C. & Kızıltan, Ö. (2019). Öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin metaforları. *GEFAD / GUJGEF*, 39(2), 937-961.
- Arda, E. (2003). *Sosyal bilimler el sözlüğü*. İstanbul: Alfa Basım.
- Arı, Y. & Köse, A. (2005). İnsan-çevre etkileşimini yorumlamada yeni bir alternatif: Kültürel coğrafya. *Ulusal coğrafya kongresi 2005 (Prof. Dr. İsmail Yalçınlar anısına) bildiriler kitabı içinde (s. 51-59)*. İstanbul: Türk Coğrafya Kurumu Yayınları.
- Ateş, Ö. T. (2016). Öğrencilerin öğretmen ve okul metaforları. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 2(1), 78-93.
- Coşkun, S. (2010). Sezai karakoç'un şiirleri üzerinde edebiyat- medeniyet-coğrafya ilişkisi bağlamında bir inceleme. *Turkish Studies*, 5(1), 843-885.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry; Research Design*. London: SAGE Publications.
- Çağbayır, Y. (2007). *Ötüken Türkçe Sözlük*. Ankara: Ötüken Neşriyat.
- Dickmeyer, N. (1989). Metaphor, Model, and Theory in Education Research. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*. 91(2), 151-160. <https://doi.org/10.1177/016146818909100204>.
- Doğan, M. (2008). *Büyük Türkçe sözlük*. İstanbul: Pınar Yayınları.
- Emekli, G. (2007). Coğrafya, kültür ve turizm: kültürel turizm. *Ege Coğrafya Dergisi*, 15, 51-59.
- Gözel, Ü & Gündoğdu, K. (2020). Öğrencilerin oyun kavramına ilişkin metaforik algıları. *AJESI*, 11(1), 135-158.
- Gümüşçü, O. (2018). Tarihi coğrafya ve kültürel miras. *ERDEM*, 75, 101-120.
- Hançerlioğlu, O. (1994). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Jupp, V. (2006). *The Sage Dictionary of Social Research Methods*. Sage Publications: London.
- Kovecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction*. Second Edition. New York: Oxford University Press.
- Küçük, O. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Bursa: Ekin Basım Yayım.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. London: University of Chicago Press.
- Machamer, P. (2000). "The Nature of Metaphor and Scientific Description", pp.35-52. *Metaphor and Analogy in the Sciences*. Fernand Hallyn (Eds.), Kluwer Academic Publishers.

- Max Black (1977). More about metaphor. *Dialectica*, 31(3/4), 431-457.
- Özey, R. (2014). Kültürel Coğrafya. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Özgüç, N. (1994). *Beşerî coğrafyada veri toplama ve değerlendirme yöntemleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Basımevi.
- Öztürk, M. (2014). *Coğrafya Eğitiminde Araştırma*, Ankara: Pegem Akademi.
- Potton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation*. London: Sage Publications.
- Punter, D. (2007). *Metaphor*. New York: Routledge.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, V. (2019). Kültürel coğrafya bakımından hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programlarına bir yaklaşım. *Millî Eğitim*, 48(222), 173-183.
- Tanrıkulu, M. (2014). *Coğrafya ve kültür: Mekân, kültür, tarih, coğrafi işaret*. Ankara: Edge Akademi.
- Tübitak (2021). *Sosyal bilimler ansiklopedisi*. Ankara: Tübitak Bilim Yayınları.
- Yeşil, R. (2014). Nicel ve nitel araştırma yöntemleri, s. 51-78, Remzi, Y. Kılcal (Ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayınları.

“

Bölüm 7

**ENGELLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM
SÜRECİNDE YAŞADIKLARI
GÜÇLÜKLER**

Mustafa GÜLER¹

”

¹ Dr.Öğr.Üyesi, Selçuk Üniversitesi, mustafaguler@selcuk.edu.tr, ORCID:
0000-0003-2701-1220

GİRİŞ

Bir ülkenin geleceği, o ülkedeki çocukların aldıkları eğitimin kalitesi ile doğru orantılıdır. Eğitim ile donanımlı yetişen bireylerin ülkenin gelişimine refah düzeyinin artmasına katkı sağlamaktadır. Eğitim hakkı, tüm bireyler için temel ve evrensel insan haklarından birisi olarak kabul edilmektedir. Fakat engelli çocuklar eğitim ve öğretim hizmetleri konusunda sorunlar yaşamaktadır. Bu durumda engelli çocukların hem toplumda hem de akranları tarafından dışlanmalarına sebep olmaktadır. (Pehlivan ve Acar, 2009). Dezavantajlı grupta yer alan engelli çocukların eğitim öğretim sürecine ve yaşama aktif katılımını destekleyerek, toplumda bireyler arasında fırsat eşitliğini sağlayıp, eğitim alanında engelli çocuklara ihtiyaç duydukları eğitim imkânları sağlanmalıdır. Engelli çocukların eğitim sürecinde yaşadığı sorunlar ile ilgili olarak bu bölümde, engellilik, engelliliğin sınıflandırılması, engellilere ilişkin bazı sayısal veriler, engelli çocukların eğitim süreci, okulda yaşanan sorunlar konularına yer verilmiştir.

1. ENGELLİLİK

Engellilik çeşitli biçimlerde tanımlanabilmektedir. T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, (2008) engelliliği; *“Vücut yapısında veya fonksiyonlarında herhangi bir kayıp” olarak tanımlanmaktadır. Engelli ise, “doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duyuşsal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılama güçlükleri olan ve korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişidir”* şeklinde tanımlanmıştır.

Dünya Sağlık Örgütü’ne göre engellilik; yetersizlik veya özürlülük nedeniyle kişinin yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel düzeyine bağlı normal kabul edilen yaşam gereksinimlerini yerine getirememesidir. DSÖ (Dünya Sağlık Örgütü) 1980 yılında yayınladığı bildirgesinde üç ayrı kategoride, engellilik tanımlanmıştır.

Yetersizlik: Fizyolojik, psikolojik veya anatomik yapının fonksiyon kaybı ya da normalden sapma halidir. Bu tanım, organ düzeyindeki bozuklukları ifade etmektedir. Özürlülük kavramı, sağlığın bozulması sonucu oluşan yetersizlikten dolayı herhangi bir yeteneğin normale oranla azalması veya kaybedilmesidir. Bu tanım bireysel düzeydeki fiziksel ve zihinsel yeti kaybını ifade etmektedir. Engellilik ise yetersizlik veya özürlülük nedeniyle kişinin yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel düzeyine göre normal kabul edilen yaşam gereklerini yerine getirememesi olarak tanımlanmaktadır (Mert, 2010).

573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’de (1997),”özel eğitim gerektiren birey”, çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilik-

leri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey olarak tanımlanmıştır.

1.1. Engelliliğin Sınıflandırılması

2006 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre, özel gereksinimli bireyler şu şekilde sınıflandırılmıştır:

“a) Zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyi, ifade etmektedir. Hafif, orta, ağır ve çok ağır başlıkları altında tanımlanmıştır.

b) Birden fazla yetersizliği olan birey: Birden fazla alanda görülen yetersizlik nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

c) Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey: Yaşına ve gelişim seviyesine uygun olmayan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerini en az iki ortamda ve altı ay süreyle gösteren, bu özellikleri on iki yaşından önce ortaya çıkan, özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

d) Dil ve konuşma güçlüğü olan birey: Dili kullanma, konuşmayı edinme ve iletişimdeki güçlük nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

e) Duygusal ve davranış bozukluğu olan birey: Yaşına uygun olmayan sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar göstermesi nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

f) Görme yetersizliği olan birey: Görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybindan dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

g) İşitme yetersizliği olan birey: İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybindan dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

h) Ortopedik yetersizliği olan birey: Hastalıklar, kazalar ve genetik problemlere bağlı olarak kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini yerine getirememesi sonucunda meydana gelen hareket ile ilgili yetersizlikler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

i) Otistik birey: Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

j) Özel öğrenme güçlüğü olan birey: Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaç

çında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

k) Serebral palsili birey: Doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrasında meydana gelen beyin hasarının neden olduğu kas ve sinir sistemi bozukluklarına bağlı motor becerilerde yetersizliğinden dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

l) Süreğen hastalığı olan birey: Sürekli ya da uzun süreli bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

m) Üstün yetenekli birey: Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireyi, ifade etmektedir.”

Engelli bireyler sosyal, duygusal, zihinsel ve bilişsel gelişimleri bakımından, normal gelişim özelliği gösteren akranlarından farklılıklar, gecikmeler ve uyum problemleri gösterirler. Bu nedenle de gelişimlerini destekleyecek ek düzenlemelere ve tedbirlere ihtiyaç duyarlar (MEB, 2012).

1.2. Engellilere İlişkin Bazı Sayısal Veriler

Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni’nde (Haziran 2022) yer alan Nüfus ve Konut Araştırması sonuçlarına göre, en az bir engeli olan (3 ve daha yukarı yaş) nüfusun oranı % 6,9 (4.876.000 kişi)’dur. Erkeklerde %5,9 olan bu oran kadınlarda %7,9’dur. Yaş grubu arttıkça en az bir engeli olan nüfus oranının artma eğiliminde olduğu görülmektedir. 35-39 yaş grubundan itibaren en az bir engeli olan kadınların oranı erkeklerden yüksektir. Veri tabanına kayıtlı bireylerin engellilerin, %17.07’si zihinsel engelliler, %40.63’ü süreğen hastalığı olan engelliler, % 13.78’i ortopedik engelliler, % 9.53’ü görme engelliler, % 7.97’si işitme engelliler, % 7.57’si ruhsal ve duygusal engelliler, % 1.49’u dil ve konuşma engelliler ve % 1.96’sı diğer engel grubundan engele sahip olanlardır.

Tablo 1’de Veri sisteminde kayıtlı ve hayatta olan engellilerin engel gruplarına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 1. Veri Sisteminde Kayıtlı ve Hayatta Olan Engellilerin Engel Gruplarına Göre Dağılımları

Engel Grubu	Oranı (%)	Kişi Sayısı
Görme	9.53	215.076
İşitme	7.97	179.867
Dil ve Konuşma	1.49	33.686
Ortopedik	13.78	311.131

Zihinsel	17.07	385.313
Ruhsal ve Duygusal	7.57	170.927
Süreğen Hastalık	40.63	917.259
Diğer	1.96	44.248

Not: Engelli Sağlık Kurulu Raporu almak için yetkili hastanelere başvurmamış ve hizmet almak için devletle temasa geçmemiş bireyleri kapsamamaktadır.

Kaynak: Ulusal Engelli Veri Sistemi. (Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni, Haziran 2022)

Türkiye’de kadınlarda engellilik oranı erkeklerden daha yüksektir. Erkek ve kadınlar arasındaki engellilik oranı farkı 75 yaş ve üzeri yaş grubunda en belirgindir (Tablo. 2).

Tablo 2. *Engelli Bireylerin Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre Dağılımı. (2016 ve 2019 Yılları)*

Yaş grubu	2016			2019		
	Toplam %	Erkek %	Kadın %	Toplam %	Erkek %	Kadın %
Toplam	17.5	12.1	22.8	15.3	11.1	19.4
15-44	6.5	4.8	8.3	5.7	3.9	7.6
45-54	21.8	14.8	28.9	17.0	13.2	20.7
55-64	30.0	18.2	41.6	24.5	17.3	31.5
65-74	50.5	40.2	59.3	40.3	29.5	49.7
75+	72.5	60.0	80.7	67.0	62.1	70.3

Kaynak: Türkiye Sağlık Araştırması. (2016 ve 2019 Yılları)

Türkiye’de engelli bireylerin eğitim durumu, okuryazarlık durumu ve cinsiyete göre dağılımı Tablo.3’de verilmiştir.

Tablo:3. *Engelli Bireylerin Eğitim Durumu, Okuryazarlık Durumu ve Cinsiyete Göre Dağılımı. (2016 ve 2019 Yılları)*

	2016			2019		
	Toplam %	Erkek %	Kadın %	Toplam %	Erkek %	Kadın %
Okuryazarlık durumu						
Okuma yazma bilmeyen	30.6	11.9	40.4	25.9	10.9	34.4

Okuma yazma bilen	69.4	88.1	59.6	74.1	89.1	65.6
Öğrenim durumu						
Bir okul bitirmede	40.6	20.9	50.8	35.7	18.1	45.6
İlkokul	39.7	48.4	35.2	41.3	50.4	36.2
İlköğretim veya ortaokul	7.7	11.0	5.9	8.5	12.3	6.4
Lise ve dengi okul	7.7	12.0	5.5	8.3	10.4	7.1
Yükseköğretim	4.3	7.7	2.6	6.2	8.8	4.8

Kaynak: Türkiye Sağlık Araştırması. (2016 ve 2019 Yılları)

2019 yılı istatistiklerine göre, engelli bireylerin eğitim düzeyleri öğretim kademesi yükseldikçe kadınların okullaşma oranı azalmaktadır. İlkokul mezunu olan bireylerin oranı erkeklerde %50.4, kadınlarda %36.2 iken üniversite mezunu olan bireylerin oranı erkeklerde %8.8, kadınlarda %4.8'dir. Cinsiyete göre erkeklerin her öğretim kademesinde oranı kadınlara göre daha yüksektir.

2. ENGELLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM SÜRECİ

Engellilik hem bireyi hem de aile üyelerini ve yakın çevresini, ekonomik, sosyal ve psikolojik yönden etkileyebilmektedir (Goudie vd., 2013). Engelli çocuğun aileye katılımı, aile üyelerinin rollerini ve sorumluluklarını değiştirmektedir. Bunun sonucu olarak, aile üyeleri arasında duygusal etkileşim azalarak çocuğun biyolojik, duygusal zihinsel ve sosyal gelişim özelliklerinde olumsuz etkiler ortaya çıkabilmektedir. Dezavantajlı gruplar içerisinde olan engelli çocuklar sosyal hayatında eğitime erişim, sağlığa erişim ve can güvenliği, aile yaşamı ve katılım, sosyal çevre ve katılım, ihmal ve istismar gibi pek çok sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Engelli çocuklar eğitimde birçok olumsuz durumla karşılaşmaktadır. Örneğin, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, diğer çocukların aile üyelerinin olumsuz yaklaşımları engelli çocukların özel eğitim kurumları dışındaki okullardan yararlanmasını olumsuz etkileyebilmektedir. Engelli çocukların ilköğretime başlama oranları sağlıklı akranlarından çok daha düşüktür. Ayrıca engelli çocuklar daha az okula devam etmekte ve okul başarıları daha düşük olmaktadır. Düşük ya da yüksek gelirli olması fark oluşturmaksızın tüm ülkelerde bütün yaş gruplarında engelli bireyler çoğunlukla eğitimini tamamlayamamaktadır. Engelliler aleyhine olan bu durum yükseköğretim kurumlarında da benzerlik göstermektedir (Dünya Engellilik Raporu, 2011).

2.1 Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama

Her birey genel olarak fiziksel, zihinsel ve duygusal özellikleri açısından diğerlerinden farklıdır. Doğuştan gelen farklılıklar ve çevre ile ilişkili olan yetiştirilme tarzı, eğitim durumları ve yaşantıların çeşitliliği insanlar arasındaki farklılığı arttırmaktadır. Her bireyin farklı özellikleri olmakla birlikte, akranlarına göre gelişim özellikleri açısından anlamlı farklılık gösteren bireylerin belirlenmesi oldukça önemlidir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin demokratik anlayışın bir gereği olarak eğitimde fırsat eşitliğinden ve sunulacak eğitimden yararlanmaları, yapılacak belirleme ve tanılama çalışmalarının erken ve doğru yapılması ile yakından ilişkilidir. Çocukları eğitsel olarak değerlendirmenin en önemli nedeni, onların okullarda akademik performanslarının akranlarına göre geri olmasıdır. Diğer bir neden ise, bu çocukların eğitim ortamlarında gösterdikleri davranış sorunları ve fiziksel sorunlarıdır (MEB, 2018).

Özel eğitim gerektiren bireyler çeşitli şekillerde belirlenebilmektedir. Erken çocukluk veya okul döneminde özel eğitime ihtiyacı olduğu düşünülen bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılması Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılmaktadır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama, eğitsel amaçla bireyin tüm gelişim alanındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi sürecidir. Eğitsel değerlendirme ve tanılamada, nesnel, standart testler ve bireyin özelliklerine uygun ölçme araçları kullanılmaktadır. Kurul tarafından yapılan değerlendirme sonucuna göre, özel eğitim gerektiren birey için en az sınırlandırılmış eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine karar verilmektedir. Bu karar eğitim hizmeti sunacak personel ve aile için yol haritası niteliği taşımaktadır (MEB, 2018).

Özel eğitim gerektiren bireyler hakkında kurul tarafından alınan kararlar ekip çalışmasını gerektirmektedir. Kararlar, özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni, okul psikolojik danışmanı, psikolog, dil ve konuşma terapisti, sağlık personeli, anne baba ve gerektiğinde öğretim üyelerinin, uzmanların eğitsel değerlendirme ve tanılamaya dâhil olacağı bir ekibin ortak çalışması sonucu verilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin akademik performansları, sosyal ve duygusal özellikler gibi alanlarda, anne ve babalar ise çocuğun evdeki etkileşimi ve performansı hakkında ekibe bilgi vermektedirler. Psikologlar, psikolojik danışmanlar çocukların gelişimsel ve psikolojik özellikleri boyutunda değerlendirme etkinliklerinde görev almaktadırlar. Dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist, odyolog, iş-uğraşı terapistleri gibi uzmanların gerektiğinde görüşlerinden yararlanılmaktadır. Çocukla ilgili sağlık ve tedavi konusundaki bilgileri doktorlar, hemşireler ve diğer sağlık personeli sağlamaktadırlar (MEB, 2018).

Çocukların psikolojik ve eğitsel olarak değerlendirilmesi yapılmadan sadece ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı alınan kararlar yanlış olabilir. Bir engel türü yanlışlıkla başka bir engel türü olarak değerlendirilebilir. Aşağıda bir annenin ve öğretmenin anlatılarına dayanılarak örnek olay verilmiştir.

“Emre, dört yaşında, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden zihinsel engelli olduğu düşünülen bir çocuktur. İsmi ile çağrıldığında cevap vermemektedir. Çevresi ile iletişimi bazı işaretlerle ve tam olarak kelimeye benzemeyen seslerle oluşturmaktadır. Yönergeleri takip edememekte ve arkadaşları ile iletişim kuramamaktadır. Anne baba çocuklarının zihinsel engelli olmadığını, yaşanan sorunların öğretmenden kaynaklandığı düşünmektedir. Okul psikolojik danışmanı ile ve öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda Emre’nin çocuk ve ergen psikiyatrisi tarafından incelenmesinin gerekli olduğuna karar verilmiştir. Yapılan tıbbi inceleme sonucunda Emre’de işitme kaybı olduğu belirlenmiş ve işitme cihazı temin edilmiştir. Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından yapılan eğitsel tanılama ve değerlendirme sonucunda tam zamanlı kaynaştırma eğitimi almasına karar verilmiştir. Engelli olduğu düşünülen çocukların tıbbi tanınması ve eğitsel tanılama değerlendirilmesi yapılması hem zorunluluk hem de engelli çocukların eğitim sürecinin en önemli aşamalarından birisidir. Tanılama ile birlikte öğrencinin ihtiyaç duyduğu hizmetler de planlanmaktadır.

2.2.Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Eğitsel Tanılama süreci, eğitsel amaçla bireyin tüm gelişim alanında özelliklerinin değerlendirilmesi Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde oluşturan Özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi ‘nde Rehberlik ve Araştırma Merkezleri” il veya ilçelerdeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile özel eğitim hizmetlerinin planlanması, sunulması, koordineli bir şekilde yürütülmesi, sunulan hizmetlerin izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla faaliyet yürüten kurumlar olarak tanımlanmıştır. Rehberlik ve Araştırma merkezleri; rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölümü ve özel eğitim hizmetleri bölümü olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölümü; psikososyal destek, okul rehberlik ve psikolojik danışma, bireysel ve grupla psikolojik danışma ve rehberlik ile araştırma geliştirme hizmet alanlarındaki görevlerini yerine getirmektedir. Özel eğitim hizmetleri bölümü; eğitsel değerlendirme ve tanılama, özel yetenekli bireylerin tanınması, izleme ile araştırma geliştirme hizmet alanlarındaki görevlerini yerine getirmektedir (MEB, 2018; MEB, 2020).

Özel eğitim hizmetleri bölümü genel olarak, özel eğitime muhtaç olduğu düşünülen çocukların eğitsel değerlendirme ve tanınmasının yapılması, yerleştirilecekleri okul veya kurumlarına ilişkin öneride bulunulma-

sı ve tanılanan çocuklara ve onların ebeveynlerine rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, aile eğitimi gibi hizmetleri içermektedir. Özel eğitim bölümünde sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, çocuğun eğitsel değerlendirme ve tanılamasının yapılmasından itibaren başlamakta olup çocuğu, aileyi ve okulu kapsayan çalışmalardır. Bu hizmetler çoğunlukla özel eğitim öğretmenleri ve psikolojik danışmanlar tarafından yürütülmektedir (MEB, 2020).

3. OKULDA YAŞANAN SORUNLAR

3.1. Okul ve Öğretmenler

Engelli çocuklar, tıbbi tanılama ve eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda, özel eğitim okullarına, her tür kademedeki okulların bünyesinde oluşturulan özel eğitim sınıflarına ve normal gelişim gösteren akranları ile aynı sınıfta kaynaştırma eğitim programlarına devam etmektedirler. Engelli çocukların devam ettikleri okullardaki uygulanan programının başarıya ulaşmasında bazı koşullar ve unsurlar söz konusudur. Bu koşul ve unsurlar, okul yönetimi, öğretmenler, psikolojik danışmanlar, öğrenciler, ebeveynler ve okul ve sınıfın fiziksel koşulları olarak sayılabilir. Bu koşul ve unsurlar, öğrencileri farklı biçimlerde etkileyerek sorun yaşamalarına neden olabilmektedir. Örneğin okul yönetiminin engelli öğrencilerin eğitiminin gereğine inanması, öğretmenlerle işbirliği, okul personeline model olması öğrencilerin eğitim sürecine olumlu katkılar sağlayabilir. Ereş ve Canaslan (2017) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda; yöneticilerin, okula kayıta isteksizlik; öğrenciyi akademik seviyesi düşük sınıflara kayıt yapma; ayrımcılık ve sorununu görmezden gelme davranışları belirlenmiştir. Aynı çalışmada akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitim gören öğrencilerin en fazla öğretmenlerle en az ise arkadaşlarıyla sorun yaşadığı belirlenmiştir. Bu konuda engelli çocuğa sahip bir annenin anlattıkları şu şekildedir.

‘Oğlum ilkokula başladığından beri problem yaşamaktayız. Tanısı olduğundan dolayı sınıfta en ufak bir problemde benim oğlum sorumlu tutuluyor. Okul psikolojik danışmanı ve idari personel ile de görüşmeler yaptım, fakat hiçbirinin yeterli desteği olmadı. Hatta müdür yardımcısı oğlumu okuldan almam gerektiğini söylediğinde çok üzülmuştüm. Rehberlik ve Araştırma Merkezi’ne giderek yaşadığım zorlukları anlattım ve okul değişikliği istedim. Oğlumun okulunun değişikliği bize daha iyi geldi. Okul ortamına uyum sağladı. Bu yıl oğlum geçtiğimiz senelere göre daha az davranış problemi sergiliyor. Önceden hiç yerinde durmuyor sürekli arkadaşlarını rahatsız ediyordu ama bu yıl uyumu daha iyiydi. Beklentim sadece derslerinin iyi olması değil inanın ben oğlumun mutlu olmasını istiyorum.’

Eğitim sürecinde psikolojik danışmanların da önemli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Psikolojik danışman, okul yönetimi öğret-

menler aileler ve rehberlik ve araştırma merkezi arasındaki iş birliğini sağlamalıdır. Anne babalara ve öğrencilere ihtiyaç duyulan rehberlik ve psikolojik yardımı sunmalıdır. Öğretmenler eğitim öğretim çalışmalarının yanı sıra normal gelişim gösteren çocuklar ile engelli öğrencilerin sınıf içinde kabulüne ve iletişim kurmalarına yönelik çalışmalar yapmalıdır (MEB, 2008).

3.2. Etiketleme ve Dışlama

Engelli çocuklar okullarda dışlanma ve etiketleme sorunları ile karşılaşabilmektedir. Sosyo-ekonomik faktörler, dezavantajlı sosyal sınıflara dâhil olmak, yetersizlik, anne ve babanın düşük eğitim düzeyi, kültürde eğitime olumsuz bir bakış açısı, azınlık statüsünde yer almak, gelir düşüklüğü çocuğun ruhsal gelişimini, okul başarısını olumsuz etkileyebileceği gibi sosyal yönden de dışlanmalarına neden olabilmektedir (EACEA P9 Eurydice). Engelli çocuklar, dünyada en çok damgalanan ve dışlanan gruplar arasında yer almaktadır. Bu dışlama ve etiketleme, engelli çocuklarla ilgili bilgi yetersizliğinden kaynaklanmakta ve bu çocukların ailelerini de kapsamaktadır. Bu çocuklar ve aileleri, toplum içinde ötekileştirilmektedirler. Damgalanan ve dışlanan çocukların ruh sağlıkları ve eğitimleri olumsuz olarak etkilenmekte, düşük öz saygı, sınırlı etkileşim ve şiddete maruz kalma olasılıklarını artırmaktadır. Okullarda yakın arkadaş olmayan, güvensiz ve kendini koruyamayan, utangaç, pasif davranışları olan bu çocuklar akran zorbalığına, sözel sataşmaya, şiddete maruz kalmaktadırlar. (WHO, 2012). Etiketleme sonucu öğrenci sınıf arkadaşlarından ya da akran grubundan ayrılabilir. Etiketleme yapıldığında öğrenci kendini değersiz hissedecek ya da arkadaşları tarafından değersiz algılanacaktır. Bu nedenle okulda öğrenciler için kullanılacak dili özenle seçmek gerekir. Diğer taraftan bazı görüşlere göre etiketleme, öğrencilerin özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi için gereklidir. Çünkü onların pek çok hizmeti öncelikle edinmesine yardımcı olur (Turnbull, Turnbull & Wehmeyer, 2007).

3.3. Akran İlişkileri

Engelli öğrencilerin eğitim sürecinde, sınıftaki normal gelişim gösteren öğrenciler, önemli bir yere sahiptir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin engelli öğrencileri kabul etmesi ve onlarla iletişim kurmaları önem kazanmaktadır. Çünkü öğrenciler, okulda öğrendiklerini yalnızca öğretmen-öğrenci etkileşiminden değil, aynı zamanda öğrenci-öğrenci etkileşimi yoluyla da öğrenmektedirler. Öğrenciler, birbirlerini farklı biçimlerde etkileyerek gelişim alanlarında fırsatlarını bulabilmekte aynı zamanda da sonraki yaşam süresi içinde sosyal hayatta uyumunu kolaylaştırıcı bazı becerileri kazanmaktadırlar. Engelli çocuklar, normal gelişim gösteren

çocukları model alma, onlarla iş birliği oluşturma, paylaşma, iletişim kurabilme fırsatı kazanabilmektedirler. Bunlara ek olarak, zihinsel, psiko-motor, sosyal, duygusal ve kişilik gelişimleri-desteklenmekte, oyun ve etkinlikler yoluyla yeni beceriler edinmektedirler. Aynı şekilde normal gelişim gösteren çocukların da yardım etme, yönlendirme, iş birliği oluşturma, paylaşma, liderlik etme, engelli arkadaşını teşvik etme, cesaretlendirme gibi olumlu davranışlarını geliştirebilmeleri mümkün olabilmektedir. Ayrıca okul öncesi dönemden itibaren başlayan deneyimler, normal gelişim gösteren çocuğun daha sonraki yaşamında engelli bireylerle iletişim kurabilme, onlara karşı uygun davranış modelleri geliştirebilme konusunda da çocuğa yardımcı olacaktır (Darıcı, 1992).

Aşağıda engelli çocuğa sahip bir annenin çocuğunun arkadaşları ile ilişkilerini anlatan ifadeleri aşağıda verilmiştir.

‘Oğlum çok arkadaş canlısı bir çocuk aslında ama iletişim becerisi çok gelişmediği için bazı arkadaşları oyunlara dâhil etmek istemiyor, o da bu duruma çok üzülüyordu. Oyuna alınmadığı için sinirlenip onların dikkatini çekecek başka şeyler yapıyordu. Meselâ okuldaki uyarı levhalarını çıkarıyordu, birkaç arkadaşı buna güldüğü için de bunun oyun olduğunu zannediyordu. Okul bahçesinde ki çöp kutularına vuruyordu öğretmenlerde uyarınca üzülüyordu.’

Konuya ilişkin bir babanın anlattıkları aşağıda verilmiştir.

‘Okula başladığı ilk zamanlarda çok problemlerimiz oldu. Arkadaşlarım beni kabul etsinler diye onlar ne isterse yapıyordu. Olumsuz davranışları yaptığında öğretmenin oğlumu uyarması arkadaşları için eğlence oluyordu. Ben ve eşim bu duruma çok üzülüyorduk. Oğlum çoğu zaman aşırı hareketli olduğu için sınıf içerisinde sorunlar yaşadık. Sırasında uzun süre oturmak istemediği için öğretmenlerimizden sürekli uyarı alıyorduk. Arkadaşları oğlumu oyuna dâhil etmek istemiyor, o da arkadaşına öfkeleniyor ve onlara vuruyordu. Birkaç kez bu durum yaşandı. Şimdi bu tür davranışları tamamen ortadan kalkmadı ama çok çok azaldı’.

3.4. Akademik Sorunlar

Engelli çocuklar, normal gelişim gösteren akranlarına göre farklılık göstermektedir. Bu çocuklar, aynı gelişim aşamalarını izlemelerine rağmen normal gelişim gösteren akranlarını geriden izlemekte ve tam olarak onlar gibi gelişim gösterememektedirler. Engelli çocukların engel türüne göre farklı gelişim dönemlerinde yetersizlikleri tespit edilebilmektedir. Örneğin; hafif düzey zihinsel yetersizliği olan çocuklar, okul öncesi dönemde akranlarına göre farklı davranış göstermedikleri ve farklılıkları çok az olduğu için çoğunlukla ilköğretim döneminden önce fark edilememektedirler. Zihinsel engelli çocuklar, okul başlangıcında ilköğretime başladıklarında fark edilebilmektedirler ilkokul başlangıcında yoğun oku-

ma yazma ve akademik öğrenme yaşantıları bu çocukların akranları ile aralarındaki farkları daha net ortaya koymaktadır (Eripek, 2004).

Engelli çocuklarda akademik başarısızlık sıklıkla gözlenmektedir. Sıkça gözlenen akademik sorunlar; ders başarısının azalması, sınıf içi uyumsuzluk, konsantrasyon kaybı, okul devamsızlığıdır. Bunlara ek olarak, düşük benlik saygısı, değersizlik, özgüven eksikliği, içine kapanıklık, utangaçlık, arkadaşları tarafından dışlanmış ve ihmal edilmişlik duygusu görülebilmektedir (Güvenir, 2005). Okulda çocuğun akademik başarısızlığında kullanılan öğretim yöntemleri, açık ve net biçimde ifade edilmeyen okul kuralları, olumsuz davranışa karşı cezalandırıcı yaklaşımlar, öğretmenin uygun davranışları zamanında ve yeterince pekiştirmemesi, öğretimsel ihtiyaçların yeterince karşılanmaması davranış problemlerini arttıran nedenler arasında kabul edilmektedir (Mayer.1995). Bunlara ek olarak akademik başarısızlık çocuklarda bazı duygu ve davranış problemlerini de arttırmaktadır (Gunter, Coutinho & Cade 2002).

Aşağıda akademik başarı konusunda bir annenin anlattıklarına yer verilmiştir.

‘Her anne gibi ben de oğlumun derslerinin iyi olmasını istiyordum çok mücadele ettik. Okul dersleri dışında özel ders için her gün evimize öğretmen geliyordu. Okuma yazma ve matematik öğrenmesi için yıllarca destek aldık. Arkadaşlarıyla aynı seviyede olsun diye çok çabaladık. İlköğretimden sonra destek almaya devam etmemize rağmen öğrenme hızımız biraz yavaşladı. Okul başarısını çok sorun ediyor, üzüyor ve yaptıklarından çok yapamadıklarına odaklanıyordum. Almış olduğumuz eğitimlerden öğrendim ki, benim ve eşimin öğrenmesi gereken çok şey varmış. Özel öğrenme gücü tanıdığı için çocuğumun özelliklerine göre davranmayı öğrendim. Önemli olan oğlumun okuldan ve rehabilitasyon merkezinden eve mutlu gelmesi. Öğretmenlerimizin verdiği ödevleri eşimle birlikte yapmaya çalışıyoruz. Bazen derslere çok istekli bazen ise isteksiz davranıyor. Ben de çok fazla zorlamıyorum. Şu an kaynaştırma eğitimine devam ediyor. Derslerinde arkadaşları ile aynı seviyede değil. Başarısızlıkları da oluyor ama zamanla başarılı olacak diye umuyorum. Mutlu olsun, yapabildiklerini yapsın ve davranış problemleri artmasın tek istediğim bu.’

4. DAVRANIŞ VE UYUM SORUNLARI

Engelli çocuklarda bazı davranış ve uyum sorunları gözlenebilmektedir. Bu sorunlardan bazıları şunlardır:

4.1. Aşırı Hareketlilik ve Dikkat Eksikliği

Engelli çocuklarda fiziki veya heyecansal özellikler sonucunda aşırı hareketlilik değişik şekillerde görülür. Bazı çocuklar çok endişeliyken bazıları saldırgan olabilirler. Kendi ve başkalarının davranışlarını anlam-

landırma da zorlandıkları için sık sık diğer çocukların işlerine karışabilir, bağırıp çağırarak saldırgan davranışlar gösterebilirler. Bu tür özellik gösteren çocukların arkadaşlarıyla yakın ve samimi ilişkiler kurduğunda sakin ve olumlu davranışlar sergilemektedirler. Bu konuda öğretmenler, öğrencilerin yakın ilişkiler kurmalarını sağlayıcı etkinlikler yapması yararlı olabilir. Aşırı hareketlilik; itaatsizlik, aşırı merak, yerinde duramama şeklinde kendisini gösterir. Aşırı hareketlilik ve dikkatsizlik çoğu zaman organik nedenlerle ilişkili olduğundan öncelikle tıbbi tedavinin yapılması yararlı olacaktır. İyileşmenin gerçekleşmesi için anne-baba, öğretmen, psikolojik danışman ve psikiyatristlerin birlikte çalışması gerekmektedir. Ev ve okul ortamlarında ise, hareketliliği azaltıcı ve dikkat süresini artırıcı çalışmalar yapılabilir (Gözüm, 2020).

Engelli çocuklarda çoğunlukla dikkat eksikliği gözlenmektedir. Dikkat eksikliği olan çocuklar; dikkatini bir konu üzerinde toplayamama, yerinde duramama, ilgi eksikliği, eşyalarını sık sık kaybetme, unutkanlık, umursamaz davranma gibi özelliklerle kendilerini gösterirler. Sınıf içerisinde öğretmenler tarafından dikkat artırıcı etkinlik ve çalışmalar yapılması yararlı olmaktadır. Okul ortamında ise, çocuğun sosyal ve psikolojik sorunların azaltılması, sanatsal ve spor etkinliklere yönlendirilmesi ve sosyal ilişkilerin güçlendirilmesi sağlanmalıdır. Ayrıca psikolojik danışmanlar tarafından aile eğitimi ve aile danışmanlık çalışmaları yapılabilir (Baykoç Dönmez, 2014 ; Gözüm, 2020).

4.2. Tırnak Yeme

Tırnak yeme davranışı, 4-8 yaşları arasında ortaya çıkmakta ve genellikle ergenlik dönemi sonunda ortadan kalkmaktadır. Tırnak yeme davranışı, anne babaların çözüm bulmakta zorlandıkları ve psikolojik yardıma ihtiyaç duydukları sorunlar arasındadır. Tırnak yeme davranışı gerilim, taklit, baskıcı tutum, özgüvensizlik gibi birçok nedenlerden kaynaklanmaktadır. Tırnak yeme davranışıyla çocuk iç gerilimi, sıkıntıyı azaltan bir rahatlama duygusu yaşamaktadır. Öğretmenler ve psikolojik danışmanlar tarafından özgüven artırıcı çalışmalar, boş zaman etkinlikleri, aile eğitimi ve eğitsel ve sosyal etkinliklere yer vermek, çocuklar için yararlı olabilecektir (Bengisoy & Özdemir, 2020).

4.3. Yalan Söyleme

Yalan söyleme davranışı, karşıdaki kişide yanlış kanılar oluşturma çabasıdır. Ebeveynlerin tutumları gerçek ve gerçek dışı olayları birbirinden ayırt edememe, sevgi ve ilgi eksikliği, uyum sorunları gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Çocuğun yalan söyleyebilmesi için gerçeği yadsıması ve başkalarının kanılarını manipüle edebileceğini düşünmesi gerekir. Bu nedenle, yalan söyleme davranışında bilişsel becerilerin önemli rol

oynadığı düşünülmektedir. Bu davranışın ortadan kaldırılmasında çocuğa baskı yapılmamalı, başarabileceği hedefler belirlenmeli, model olunmalı ve olumlu davranışları ödüllendirilmelidir (Aydın, 2021).

4.4. Kaygı

Engelli çocuklarda kaygı sıkça gözlenebilmektedir. Korku ve kaygı çoğu zaman aşırı koruma, gelecek kaygısı, yanlış ve tutarsız eğitim, travmatik yaşantılar, aşırı duyarlı olma gibi nedenlerden kaynaklanabilmektedir. Çocuklar uzun süre kaygılı olduklarında bu durumdan kurtulmak için herhangi bir çare düşünmezler. Çoğu zaman kendilerinin ve aile bireylerinden birinin başına gelebilecek korkulu şeyler düşünmektedirler. Sınıf içerisinde çok kolay üzülüp ağlayabilirler, bazen mide veya baş ağrısı çekerler, ellerini birbirine durmadan sürtüp yara yapabilirler, bazıları üzüntülü ve sinirli olduğu zaman başlarını yere vurabilirler. Kaygı, engelli çocukların sınıf içerisindeki performansını etkileyebilmektedir. Sınıf içi etkinliklerde (parmak boyama, kil çalışması vb.) işlerden uzak dururlar. Elbiselerinde veya kollarında leke olduğu zaman sinirlenip üzürlüler. Kendi yaşlarındaki çocuklarla oynamak yerine kendilerinden yaşça küçük çocuklarla oynamayı tercih ederler. Kaygının azaltılmasında, şiddet içeren yaklaşımlar sakıncalı olmaktadır. Bunun yerine kaygıya neden olan sebepler belirlenmeli, bilgilendirme yapılmalı, davranışçı ve bilişsel yaklaşımların tercih edilmesi yararlı olabilir (Miriam vd., 1986).

4.5. Çekingenlik

Çocuklar zaman zaman yalnız kalmaktan keyif alırlar ama çocuk zamanının büyük çoğunluğunu arkadaşlarından ayrı geçiriyorsa onların bu tutumu yalnızlıktan haz aldıklarından değildir. İnsanlara yakın ve faaliyetlerle uğraştığı zaman kendilerini huzursuz ve gergin hissetmelerinden kaynaklanmaktadır. Çocuğun engelinin olması, bu davranışların sayısını ve sıklığını arttırmaktadır. Arkadaşlarıyla nasıl iş birliği yapacağını ve nasıl etkinliklere katılacağını bilememektedir. Genellikle çekingen davranan çocukların sınıfta sevdikleri bir yer vardır. Bu yer, çocuğun etkinliklerden ve arkadaşlarında uzak durabileceği bir yerdir (Miriam, vd., 1986).

4.6. Saldırganlık

Engelli çocuklar, sınıf içerisinde öfke gösterip oyuncakları fırlatma, diğerlerini yaralama ve eşyalarını parçalama gibi davranışlar sergileyebilirler. Saldırgan davranışlar; kıskançlık, öfke, hâkim olma isteği, nefret, kıskançlık, kendine aşırı güven, huzursuzluk, sosyalleşme eksikliği, sevgi eksikliği, umutsuzluk, taklit gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Bazı çocuklar, sözlü ve fiziksel davranışları istediklerini elde etmek için etkili bir yol olduğunu öğrenirler. Saldırgan davranış gösteren çocuklar, diğer-

lerine planlı ya da plansız biçimde saldırma veya onları yaralama davranışı gösterebilirler. Bu çocuklar, saldırgan davranışlı olarak görünmelerine rağmen iç dünyalarındaki korkularını üzüntülerini ve aşağılık duygularının üstesinden gelebilirler. Kendi saldırgan ve yaralayıcı davranışlarına karşılık arkadaşlarının da kendisine saldıracağı korkusu içindedirler. Sınıf ortamı çocukların saldırgan davranışlarını arttıran ve bu çocuklar için korkulu bir yer olabilir. Öğretmen, bu çocuklara kendi kendilerini kontrol edebilecek özelliklere sahip olduklarını göstererek kendi kendilerini kontrol fırsatı vererek ve çocuklara başkalarına yapacağı saldırıları önleyerek yardımcı olabilir. Saldırgan çocuklar, bu davranışlarını değişik biçimlerde gösterebilirler ve bu tepkiler çocuktan çocuğa farklılık gösterebilmektedir. Bu yüzden çocukların problemlerinin ne olduğunun anlaşılması ve teşhisin zorlaşması söz konusu olabilmektedir. Eğer saldırgan bir çocuk, duygularını gizler ya da kendisi hakkında uygun olmayan veya yetersiz bilgi verdiği için söylemezse çekingen bir çocuk olarak teşhis edilebilir ve gerekli yardımlar sağlanamayabilir. Bu davranışın azaltılması ve önlenmesi için, değer verici yaklaşım, iş birliğine yönlendirme, sosyal ilişkileri geliştirme, problem çözme becerileri kazandırma olumlu davranışları pekiştirme, sorumluluk kazandırma, duyguları fark etme ve duygularla yüzleştirme, gibi çalışmalara yer vermek yararlı olacaktır (Alice vd., 1986; Şahin, 2006).

SONUÇ

Sonuç olarak, engelli çocukların eğitim öğretim sürecinde tüm bireyler gibi akademik ve sosyal becerilerini geliştirme, günlük yaşam becerileri kazanma ve eğitimden yararlanma hakkı vardır. Ancak eğitim ortamlarında öğrenciler pek çok sorunla karşılaşmaktadırlar. Öğretmen ve akran ilişkileri sorunları, akademik sorunlar, davranış ve uyum sorunları yaşamaktadırlar. Engeli olan her çocuğun özel ihtiyacı her zaman önemle karşılanmaya çalışılmalıdır. Bu çocukların akademik başarı ve performanslarını etkileyen problemleri olduğundan, başarıya ulaşmaları için ek çalışmalara ve özel yardıma ihtiyaçları vardır. Bu çalışmalar, öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları tarafından planlanıp uygulanmalıdır. Anne babalarla öğretmenlerin sürekli olarak iş birliği içerisinde olması gerekmektedir. Ayrıca engelli çocukların olumlu bir benlik kavramı geliştirmesi ve çocuğu başarıya ulaşması için öğretmenin çocuğu başarıya ulaştıracak çalışmalar yapması, yardım etmesi ve çocuğun kendi benliğinin değerli olduğunu bilmesine ve tanımasına yardımcı olması gerekir (Cavkaytar, 2013; Baykoç Dönmez, 2014).

KAYNAKLAR

- Alice, H. H., Robert, K.S., Caren, S.V.H. & Sandra, A.B. (1986). Öğrenme Yetersizliği olan Çocuklar ile Normal Çocukların Kaynaştırılması. (Çeviren: Hasan Karatepe). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Avrupa Komisyonu/EACEA P9 Eurydice. Avrupa’da Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı: Sosyal ve Kültürel Eşitsizliklerle İlgilenmek. EURYDICE EACEA Eğitim, Görsel İşitsel & Kültür İdari Ajansı 2009: 3-6. Erişim 15.08.2022. http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada_Erken_cocukluk_Egitimi_ve_Bakimi/Avrupada_Erken_cocukluk_Egitimi_ve_Bakimi.pdf
- Aydın, M. S. (2021). Çocuklarda Yalan Söyleme Davranışı ve Gelişim Süreçleri. Muhakeme Dergisi, 4 (1), 1-13. Erişim 25.08.2022. <https://dergipark.org.tr/en/pub/muhakeme/issue/63389/943205>
- Bengisoy, A., & Özdemir, M. B. (2020). İlköğretime Devam Eden Çocukların Ailelerinin Psikolojik Danışma Gereksinimlerinin İncelenmesi. OPUS International Journal of Society Researches, 15(25), 3528-3550.
- Baykoç Dönmez, N. (2014). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. (Ed: Necate Baykoç). Türkiye’de Özel Eğitim Çalışmaları Günümüzde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Ankara: Eğiten Kitap.
- Cavkaytar, A. (2013). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim. (Editör: İbrahim. H. Diken). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim, Ankara: Pegem Akademi.
- Darıca, N. (1992). Özürlü Çocukların Eğitiminde Entegrasyonun Önemi. I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, (183-185), İstanbul: Ya-pa Yayın Pazarlama.
- Dünya Engellilik Raporu. Erişim 16.08.2022. <https://www.engellilerkonfederasyonu.org.tr/wp-content/uploads/2020/04/D%C3%BCnya-Engellilik-Raporu-2011.pdf>.
- Ereş, F., & Canaslan, A. (2017). Kaynaştırma Eğitimi Politikalarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma: Engelli Öğrencilerin Okul Sorunları. Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches, 6(1).
- Eripek, S. (2004). Türkiye’de Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırmalarına İlişkin Olarak Yapılan Araştırmaların Gözden Geçirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(02).
- Goudie, A., Havercamp, S., Jamieson, B. & Sahr, T. (2013). Assessing functional impairment in siblings living with children with disability. Pediatrics, 132(2), 476-83.
- Gözüm, A. İ. C. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerin Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğuna Yönelik Metaforlarının Belirlenmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 857-876.

- Gunter, P. L., Coutinho, M. J., & Cade, T. (2002). Classroom Factors Linked With Academic Gains Among Students With Emotional and Behavioral Problems. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 46(3), 126-132.
- Güvenir, T. (Ed.) (2005). *Okulda Akran İstismarı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Mayer, G. R. (1995). Preventing Antisocial Behavior in The Schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(4), 467-478.
- Mert, S. (2010). Zihinsel Engelli Bireylerin Günlük Yaşam Aktiviteleri Modeli'ne Göre Bakım Gereksinimlerinin Karşılmasında Aileler ile İşbirliğinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Erişim 18.08.2022. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020) Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi. Erişim 16.08.2022. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230315_RAM_YONERGESY.pdf.
- Miriam G.L., İlse, M., Frances, J.P., Caren, S.V.H. & Linda, G.F. (1986). Heyecan Bozukluğu Olan Çocuklar ile Normal Çocukların Kaynaştırılması. (Çeviren: Hasan Karatepe). Ankara: Karatepe Yayınları
- Pehlivan, K. B., & Acar, Y. B. (2009). Çocuklar ve Eğitimde Dışlanma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(2), 27-38.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Kanun Numarası: 573, 6 Haziran 1997 Tarihli Resmi Gazete.
- Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun. Kanun No: 5378, 1 Temmuz 2005 Tarihli Resmî Gazete.
- Schrumpf, F., Crawford, D. K. & Bodine, R. J. (2007). Okulda Çatışma Çözme Ve Akran Arabuluculuk Program Rehberi. (1. Baskı). (Çev. Akbalık, F. G. ve Karaduman, B. D.). Ankara: İmge Yayınevi
- Şahin, H. (2006). Öfke Denetimi Eğitiminin Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkisi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(26), 47-61.
- T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (2008). Özürlüler Kanunu ve İlgili Mevzuat. Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.
- Turnbull, A.P., Turnbull, H.R. & Wehmeyer, M.L., (2007). *Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools* (5th ed.), Merrill/Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ,
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). İstatistik Veri Portalı. Erişim 16.08.2022. <https://data.tuik.gov.tr/Search/Search?text=ENGELL%C4%B0>.
- WHO. Early Childhood Development and Disability: A Discussion Paper 2012. Erişim 15.08.2022. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/75355/9789241504065_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y

“

Bölüm 8

EĞİTİM SENDİKALARINDA PARÇALANMALAR

Hüsnü ERGÜN¹

”

¹ Hüsnü ERGÜN, Dr., Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5501-8019>

Giriş

Sendikalar 200 yıldan fazla faaliyetini sürdürmektedir. Sendikalar çalışanlar arasındaki dayanışmalar üzerine kuruldu. Başka bir ifade ile sendikalar informal bir örgütten formal bir örgüte doğru değişim gerçekleştirmiştir. Bununla beraber, sendikalar imtiyazları olmayanların mı yoksa imtiyazlı kesimin mi haklarını savunması gerektiğine ilişkin bir gerilim yaşamaktadırlar. Sendikalar sürekli istihdam edilenler üzerine kurulmuşken diğer istihdam ilişkilerini göz ardı edebilmektedir. Sendikalar erkek çalışanlara yoğunlaşırken, kadınları ve geçici işçileri dışlayabilmektedir (Hyman, 2002).

Türk Dil Kurumu Güncel Sözlüğündeki sendika tanımı işçi ve işverenle ilgili olmasına rağmen Türkiye Cumhuriyeti Devletinde memur statüsünde çalışanlar da bulunmakta ve Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu'na (2001) göre memurların da sendikal hakları bulunmaktadır. Dünya da ise memur işçi ayrımı yerine kamu işçisi özel sektör işçisi tanımlaması bulunmaktadır. Memur tanımı en üst düzeydeki çalışanları kapsamaktadır (Tuncay, 2007).

Genel olarak Dünya'da memurlara sunulan sendikal haklarda farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar memurların sendikal hak kullanımı durumunda devletlerin yaşayacaklarını düşündükleri sıkıntılardan kaynaklanabilmektedir. Devletler, hüküm sürdükleri toplumların güvenliklerini sağlayarak yarınları güvence altına almayı sağlamayı ve toplumun ihtiyaç duydukları temel hizmetlerin aksamamasını isterler. Bu işler devlet olmanın gerekleri olarak sunulabilir. Ancak bu endişe ile memurların hak aramaları arasındaki denge de sağlanmalıdır (Ergün, 2022).

Devlet, sunduğu hizmetler bakımından diğer örgütlerden ayrılır. Diğer örgütler, bir alana yönelik hizmet sunarken, devlet, toplumsal hayatın devamına yönelik kritik değere sahip hizmetler sunar. Devletin sunduğu bu kritik hizmetlerin aksamaması toplumsal hayatın akışını engelleyebilecektir. Devletin sunduğu hizmetlerden halkın doğrudan etkilenmesi, bu hizmetlerin kamu yararının sağlanması için yapılması ve memurun sadakat yükümlülüğü nedeniyle memur sendikalarına çok olumlu yaklaşmayanlar bulunmaktadır (Kutal, 2002, s.3). Memurlar için sendikaya, örgütsel düzene engel olabilecek bir unsur olarak bakılabilmektedir (Yenihan ve As, 2017, s.81). İşçinin sendikal faaliyetleri, bir örgütün çalışmalarını aksatırken, memurun sendikal faaliyetleri özellikle grev faaliyetinde bulunulması toplumsal yaşamı tamamen durma noktasına getirebilecektir. Eğitim, sağlık, yargı, güvenlik gibi hizmetlerin aksamadan sürdürülmesi devletin görevlerinden biridir. Bu kamusal görevlerin aksamaması durumunda toplumsal bir kaos oluşabilir.

1982 Anayasasında 07/10/2010'da yapılan değişiklik ile memurlara

toplu sözleşme hakkı verilmiş, grev hakkı ise işçilere verilmiştir. Bu konudaki kanuni düzenleme 2012 yılında Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu'nda (2001) yapılan değişiklikle işçi dışında çalışan kamu görevlisi bu kanun kapsamında kamu görevlisi olarak adlandırılmış, memurlara toplu sözleşme hakkı verilmiş, grev hakkı verilmemiş, geniş bir kamu görevlisi sendika üyeliği hakkından yararlanamamıştır. ILO Uzmanlar Komitesi ve Sendikal Özgürlükler Komitesi, adalet, güvenlik, sağlık gibi devlet gücünü kullananlar ile sunulması zorunlu olan hizmetleri yerine getirenlere, grev yasağı konulabileceğini diğer kamu çalışanlarına grev yasağı konulmaması, Türkiye'de toplu sözleşme kapsamının sadece sosyal ve ekonomik haklar olmaması, tüm çalışma koşullarının toplu sözleşmede değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir (Baycık, 2019). Finlandiya, Danimarka ve İsveç'te eğitim çalışanlarının yüzde yüzü toplu sözleşme hakkına sahipken bu oran Belçika, İtalya, Fransa, İspanya, İngiltere ve İrlanda'da yüzde seksenin altına düşerken Yunanistan ve İsviçre'de yüzde yirmi civarına kadar azalmaktadır (ETUCE, 2016).

Dünya da en fazla karşılaşılan sendikal hak ihlali grev hakkının engellenmesidir. Dünya da grev hakkının kullanımının engellenmesi oranı %85 civarındadır. Bundan sonra gelen hak ihlali ise %80 ile toplu sözleşme hakkının kullanılmasında ortaya çıkan sıkıntılardır (ITUC, 2019). Türkiye Cumhuriyeti Devletinde öğretmenlerin de diğer kamu çalışanları gibi toplu sözleşme hakkı bulunmakta ancak grev hakkı bulunmamaktadır. Türkiye'de eğitim çalışanlarının grev hakkı bulunmaması yasal düzenlemelerde karşımıza çıkan sorunlardan olmaktadır. Öğretmenlere grev hakkı verilmemesi, kamu hizmetinin sürekliliği için zorunlu olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin grev yapması durumunda öğrencinin öğrenme eksikliği olabilecek, bu durum öğrenciye sunulan imkân ve fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkileyebilecektir. Ayrıca öğretmenlerin grev hakkı olması memurların yasal güvencesine aykırıdır. Çünkü grev lokavtla zıt kardeşler gibidir. Birisi neredeyse karşılığı da orada olmalıdır. Grev olursa iş yerinin grev karşısında hamle şansının olması gerekecektir. Aksi durumda, işçi ve işveren güçlerinin kullanımında denge bozulabilecektir. Ayrıca, lokavt da grev gibi eğitim hizmetini aksatacaktır.

Avrupa Sosyal Şartı'nın (1989) toplu pazarlık ve grev ile ilgili maddelerini Türkiye kabul etmemiştir (Avrupa Sosyal Şartı, 1989). Türkiye grev memurlara yasaklanmış, ilk derece mahkemeleri, 657'deki grev yasağına ve Türk Ceza Kanununda belirtilen yasağa göre karar verirken, Danıştay, Anayasa Mahkemesi ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi ise grev uygulamalarında memuru haklı bulmuştur. Ayrıca, devlet sağlık, güvenlik ve kamu düzeni görevlilerinin grev hakkını sınırlayabilmelidir (Beyoğlu, 2018, s.115). Grevin yasağının geniş tutulması sadece Türkiye'nin değil başka ülkelerde de karşılaşılan yasaklardandır (Gernigon, 2007, s.30-79).

Türkiye’de öğretmenlere grev hakkı henüz verilmemiş ancak öğretmenlerin greve gitmeleri engellenememiştir. Öğretmenler yasal hakları olmamasına rağmen uluslararası sözleşmelere dayanarak bu haklarını kullanabilmektedir. Türkiye’deki yasalarda serbest olmadığı için disiplin işlemleri uygulanmakta ve idari yargıya taşınabilmektedir. Öğretmenlerin 08-09/10/2014 tarihinde ve 21.12.2011 tarihinde yaptıkları eylemde Danıştay 12. Daire Başkanlığının 2018/2406 Esas ve 2021/1395 nolu, 2016/3992 Esas ve 2016/5844 nolu, 2016/2488 Esas ve 2016/5547 nolu, 2013/5972 Esas ve 2013/9647 nolu kararlarında sendika kararı nedeniyle grev yapan öğretmenin davranışının sendikal faaliyet kapsamında değerlendirilmesi gerektiği belirtilirken Danıştay İdari Davalar Kurulu 2020/1 Esas ve 2020/35 nolu ve 2018/707 Esas ve 2019/2181 nolu kararlarında; siyasi bir hareket olarak grev yapan öğretmenlerin nitelendirilmiş ve yaptıkları eylemin kamu görevlilerinin, özlük ve diğer haklarının iyileştirilmesi, geliştirilmesi amacını taşımadığı belirtilerek disiplin işlemini haklı bulabilmektedir. Grev öğretmenlerin yasal hakkı olmayıp idari mahkemeler siyasete alet edilmesini uluslararası hak kapsamında değerlendirmemektedirler. Öğretmenlerin greve gitmesine izin verildiğinde çocukların öğrenme kayıpları oluşabilecektir. Ancak, grev yasağı öğretmenin hak aramasını engelleyecek şekilde yasaklanmamalı zorunlu kamu hizmeti aksatılmadan hak aramaya izin verilmelidir. Ayrıca Greve katılan öğretmen etkilerinin yoksul bölgelerdeki okullarda daha fazla olumsuz etkileri olmaktadır (Wills, 2016, s.116). Bu durum eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini olumsuz etkileyebilmektedir.

Karşılaşılan başka bir sorun ise, sendika aidatının devlet tarafından karşılanmasıdır. Kamu görevlilerinin geneline ve hizmet kollarına yönelik mali ve sosyal haklara ilişkin 2022 ve 2023 yıllarını kapsayan 6. Dönem toplu sözleşmenin (2021) 23. Maddesi ile hizmet kolundaki sendika üyesi olabilecek toplam kamu görevlisi sayısının %1’inden fazla üyeye sahip sendikalara üye kamu personeline ödenecek ücret toplu sözleşme ikramiyesi “2119 gösterge rakamının memur aylık katsayısı ile çarpımı sonucu bulunacak rakam kadar toplu sözleşme ikramiyesi verileceği” belirtilmektedir. İşveren konumundaki devlet tarafından karşılanan aidatlar sendikaların devlete karşı bağımsız durmalarını güçleştirmektedir (Yorgun, 2011, s.163).

Türkiye’de memurlara 1961 Anayasası ile sendika hakkı verilmiş, 1971 muhtırası ile memurların sendika hakları geri alınmış, Türkiye ILO’ya üye olmuş, 87 sayılı sözleşme ile sendika hürriyeti ve teşkilatlanma hakkı, 98 sayılı sözleşme ile teşkilatlanma ve toplu pazarlık ilkelerinin uygulanması, 151 sayılı teşkilatlanma hakkının korunması ve çalışma şartlarının belirlenmesi yöntemleri ile ilgili sözleşmeler, İnsan Hakları ve Temel Hakların Korunması Sözleşmesi, Avrupa Sosyal Şartı, İnsan Hak-

ları Evrensel Beyannamesi, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Milletlerarası Sözleşmesi, Kişisel ve Siyasal Haklar Sözleşmesi imzalanmış, 1993 sonrası Anayasaya memurların sendika kurma ve üye olma hakkı verilmiştir (Turan, 1999, s.7-11)

Türkiye’de 12 Temmuz 1993 yılında yürürlüğe giren 87 sayılı ILO sözleşmesinde, çalışanların izin almadan istedikleri kuruluşları kurabilecekleri, üye olabilecekleri, polis ve silahlı kuvvetlere bu sözleşmenin ne ölçüde uygulanacağı ulusal mevzuata bırakılmıştır (ILO, 1948). 98 nolu sözleşme ile işverenlerin, çalışanların örgütlenmesine müdahale etmemesi gerektiği ve bu sözleşmenin devlet memurları ile ilgili olmadığı görüşü ortaya çıkınca (ILO, 1949), kamu görevlileri ile ilgili olarak 151 sayılı sözleşme gündeme gelmiştir (ILO, 1978, Tosun, 2011, s.82).

ILO’nun 87, 98, 151 ve 154 sayılı sözleşmelerde, sendika kurma ve sendikaya üye olma hakkının, sadece devlet yönetiminde politika belirleyen üst düzey yöneticiler, çok gizli görev yürütenler, silahlı kuvvetler ve emniyet teşkilatı açısından sınırlandırılabilceği belirtildiğinden Türkiye’de sendikaya üye olma hakkı tanınmayan grubun çok fazla geniş olması bahsedilen normlarla uyumlu görülmemektedir (Baycık, 2019, s.12). Öğretmenler açısından bakınca öğretmenlerin böyle bir sorunu bulunmamaktadır.

Eğitim çalışanlarının üye oldukları sendikalar; siyaset ile ilişkileri, siyasilerin baskıları nedeniyle etkinliklerini gerekli düzeyde yerine getirememeleri, iktidar tarafından ciddiye alınmamaları, sendika sayısının fazla olması, sendikaların toplu sözleşme ve grev gibi faaliyetlerdeki yetki yetersizlikleri, çalışan haklarını koruma amacından uzaklaşarak siyasi düşüncüyü öne çıkaracak çalışmalar yapmaları, dışlamayı kolaylaştırmaları, okul etkililiğine katkılarının yeterli olmaması gibi sorunlar yaşamaktadır (Coulson, 2010; Taşdan, 2012; Taşdan, 2013; Erdoğan ve Güneş Karaman, 2016; Kara, 2016; Berkant ve Gül, 2017; Uçar ve Kaya, 2020). Eğitim çalışanları sendikalara üye olurken maaşlarında ve çalışma koşullarında iyileşme olacağına, işe alma ve işten çıkarma, ücret yapısı ve terfi ile ilgili iyi tanımlanmış kurallar oluşturulmasında sendikaların etkili olacağına inanmalarındır (Lovenheim, 2009, s.525).

Yukarıda bahsedilen sorunlar defalarca değişik çalışmalarda yer almasına rağmen Türkiye’de eğitim iş kolundaki sendika sayısının fazla olması, bunların isimlerinden aynı kitleyi hedefledikleri konu olarak gündeme gelmemektedir. Türkiye’de 2002-2021 yılları arasında eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri koluna hizmet sunan 65 sendika bulunmaktadır. Bunların bir kısmı kapanmış, bir kısmı ise faaliyetine devam etmektedir. Ayrıca, bu sendikalar, üye yapmayı hedefledikleri çalışanları şehit, gazi, engelli, meslek lisesinde görevli öğretmenler, yetiştirme yurtlarında barınanlar, saymanlık

çalışanları, müfettişler sınırlamaktadır. Bu durumda sendikalar tüm eğitim çalışanları hitap edememekte onları çekim alanına alamamaktadırlar. 2021 yılı temmuz ayı verilerine göre Türkiye’de sendikalı memur sayısı 1.718.984 olarak tespit edilirken bu rakam tüm memurların %64,66’sını kapsamaktadır. Eğitim çalışanlarının %63,817’si sendikalı olup, en fazla üyeye sahip eğitim sendikaları, Eğitim-Bir-Sen (%34,899), Türk Eğitim-Sen (%17,465), Eğitim-Sen (%5,85), Eğitim-İş (%4,12) olarak sıralanmaktadır (T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2021). 2022 yılı temmuz ayı verilerine göre Türkiye’de sendikalı memur sayısı 1.994.845 olarak tespit edilirken bu rakam tüm memurların %72,63’sünü kapsamaktadır. Eğitim çalışanlarının %69,144’ü sendikalı olup, en fazla üyeye sahip eğitim sendikaları, Eğitim-Bir-Sen (%34,203), Türk Eğitim-Sen (% 20,039), Eğitim-Sen (% 6,232), Eğitim-İş (% 6,147) olarak sıralanmaktadır (T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2022).

T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, (2021) verileri incelendiğinde, Mesleki ve Teknik Eğitim Sendikası, Eğitim ve Saymanlık çalışanları Sendikası, Şehit Gazi Eğitim Birlik-Sen, Şehit Gazi-Sen-Eğitim, Şehit Gazi ve Engelli Eğitim-Sen, Tüm Üni-Sen, Üni-Sen, ÜNİ-PER-Sen, Tüm Eğitim Müfettişleri Sendikası gibi sendikalar eğitim çalışanlarına hitap etse de isimlerinden ilk izlenim belli grup çalışanlara hitap ettiği. Özellikle dikkat çeken konulardan biri üç adet şehit ve gazi ismi geçen sendika bulunmaktadır. Bu sendikaların tüzükleri incelenerek karşılaştırılmıştır. Bu sendikalar üzerinden, Türkiye’de eğitim sendikalarının parçalı yapısının ortaya konularak değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Sendika Tüzüklerinin Karşılaştırılması

Şehit Gazi Eğitim Birlik-Sen, Şehit Gazi-Sen-Eğitim, Şehit Gazi ve Engelli Eğitim-Sen sendikalarının faaliyet alanı Eğitim, öğretim, bilim hizmet koludur. Üyelerinin ekonomik, hak ve menfaatlerini gözetme, çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmaya hizmet etme, milli ve manevi değerleri gözeterek toplum ve çalışma barışını tesis etme üç sendikanın ortak amaçlarıdır. Bunların dışında sosyal adaletin gerçekleşmesine hizmet etme, kamu yönetiminde etkin ve verimli çalışmanın sağlanması için çözüm önerileri geliştirme, üyelerin sosyal adalet ve sosyal güvenliğe kavuşturulması çerçevesinde özgürlük alanlarını koruma ve geliştirme, Şehit Gazi Eğitim Birlik-Sen ile Şehit Gazi ve Engelli Eğitim-Sen sendikalarının ortak amaçlarıdır. Şehit Gazi ve Engelli Eğitim-Sen engelli, yatılı ve yetiştirme yurtlarından doğrudan kamu görevlileri olanların çalışma hayatı sorunlarının çözülmesi, özlük haklarının korunması ve geliştirmesini de amaçlamaktadır. Şehit Gazi-Sen-Eğitim bu farklılıklara Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı kalma, toplum ve iş barışını tesis ederek devlet-millet kaynaşmasına ve sosyal adaletin gelişmesine katkıda bulunma şeklinde amaçlar eklemektedir.

Sendika yetki ve faaliyetleri açısından Şehit Gazi-Sen-Eğitim Sendikasında toplu sözleşmeye katılma ya da toplu sözleşmeyi uzlaştırma kuruluna götürme ile ilgili bir madde bulunmamakta, ancak diğerlerinden farklı olarak dil, ırk, renk, siyasi düşünce ve inanç farkları gözetmeksizin çalışmanın toplum hayatındaki rolü ve değerini bilen saygın bir topluluk oluşturmaya çalışmak, üyelerin geleceğe güvenle bakmasını sağlayacak sosyal güvenlik sisteminin geliştirilmesi, üyelerinin atanma, yer değiştirme, mesleki ilerlemelerinin sağlıklı yürümesini sağlaması ile ilgili ilgiler bulunmaktadır. Toplu sözleşmeye katılma ya da toplu sözleşmeyi uzlaştırma kuruluna götürme zaten yasal düzenlemelerde belirtilmiştir. Diğer maddelerin de tüm sendikaların faaliyet alanı içerisinde olması gerektigi söylenebilir.

Üyelikten çıkarılma ile ilgili maddeler incelendiğinde, Şehit Gazi Eğitim Birlik-Sen, Şehit Gazi ve Engelli Eğitim-Sen Sendikalarında, devletin ülkesi ve millet ile bölünmez bütünlüğüne, cumhuriyetin niteliklerine, demokratik laik esaslara aykırı hareket etmek, sendikayı kişisel çıkarları için kullanmak, sendikayı maddi zarara uğratmak maddeleri üyelikten çıkarılma kapsamında değilken, bu sendikalarda olup Şehit Gazi-Sen-Eğitim Sendikasında olmayan hüküm özürsüz üç ay aıdat ödememektir. Zaten Devletin ülkesi ve millet ile bölünmez bütünlüğüne, cumhuriyetin niteliklerine, demokratik laik esaslara aykırı hareket etmek, devlet memurluğuna engel olduğundan bu şekilde olanların memur olmayacağından sendika üyesi de olamayacağı anlaşılmaktadır. Ayrıca sendikayı zarara uğratmak ile aıdat ödememek birbirini kısmen de olsa karşılaşılmaktadır.

Üç sendika yapı bakımından karşılaştırıldığında şube açılmayan yerlerde temsilcilikler açılabileceği, sendika işyeri temsilcisi görevlendirilebileceği, en çok üyeye sahip sendika tarafından iş yeri sendika temsilcisi görevlendirileceği belirtilmektedir. Ayrıca üç sendikanın da merkez, yapı ve danışma organlarının oluşumunun benzer olduğu sadece danışma organlarının Şehit Gazi Eğitim Birlik-Sen ve Şehit Gazi ve Engelli Eğitim-Sen sendikalarında ayrıntılı yazılırken Şehit Gazi-Sen-Eğitim Sendikası ihtiyaç olan organların kurulacağına ilişkin genel bir cümle yazılmıştır.

Şehit Gazi ve Engelli Eğitim-Sen Sendikasında gelirler üye ödentileri, sosyal kültürel faaliyetlerden elde edilecek gelir, bağış ve yardım, mal varlığından elde edilen gelir ve diğer gelirler olarak belirtilirken diğer iki sendika da bunlar ek olarak yayın geliri eklenmektedir.

2021 yılı T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, verilerine göre; Şehit Gazi Eğitim Birlik-Sen 643, Şehit Gazi-Sen-Eğitim 961, Şehit Gazi ve Engelli Eğitim-Sen 48 üyeye sahiptir. 2022 yılı T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, verilerine göre; Şehit Gazi Eğitim Birlik-Sen 753,

Şehit Gazi-Sen-Eğitim 729, Şehit Gazi ve Engelli Eğitim-Sen 29 üyeye sahiptir (T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2021, T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2022). 2021 yılında üç sendikanın toplam üye sayısı 1652 iken 2022 yılında üç sendikanın üye sayısı 1511'e gerilemiştir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışanlar, sendikaya üye olmanın maliyeti ile kendilerine sağlayacağı faydayı birlikte değerlendirmektedir. Yani üyelik için ödediği aidat ile bu aidata karşılık sağlayacağı faydayı değerlendirir. Sendikaya üye olma iş bulmasını ve işe devamını sağlıyorsa, işsiz kaldığında işsizlik fonundan faydalanmayı sağlıyorsa çalışanlar sendika üyesi olacaktır. Ancak bu faydalar için sendika üyeliğinin bir anlamı bulunmuyorsa ve toplu pazarlık sendikalı sendikasız tüm çalışanları kapsıyorsa çalışan sendikaya üye olmayı üye aidatı ödemeyi rasyonel bulmayacaktır. Bu durumda sendika üye sayısının azalması ihtimali yüksektir. Bununla beraber, sendikalar vasıflı ve vasıfsız çalışan ücretlerini birbirine yaklaştırmak isterse bu durum, vasıfsız çalışanların üyeliğini arttıracak ancak nitelikli çalışanları sendikadan uzaklaştırabilecektir (Checchi ve Lucifora, 2002).

Eğitim çalışanları da farklı sektör çalışanları gibi daha fazla hak elde etmek, baskılardan korunmak, hukuki destek bulmak, mesleki gelişimlerine destek bulmak, ait olma ihtiyacını karşılamak ve siyasi yakınlık nedenleriyle sendika üyeliğine istekliken, sendikaların etkisizliği, siyasi düşüncelerini ön plana çıkarmaları, asıl görevleri olan öğretmen haklarını koruyamamaları, öğretmenler arası ayrımcılık oluşacağı korkusuyla sendikalara üye olmaktan çekinmektedir (Akcan, Polat ve Ölçüm, 2017; Akar ve Ersü, 2020). Öğretmenlerin yüzde 63'ü sendikaya üye olmanın iş bulma ve işinde yükselme fırsatlarını etkilemediğini, yüzde 53'ü ise sendikaların faaliyetlerine katılmanın iş bulma ve işinde yükselme fırsatlarını etkilemediğini belirtmiştir (Thompson, 2021).

Artan rekabet, ürünlerde çeşitliliğe neden olurken, ürün çeşitliliği de farklı iş gücü ihtiyacını başka bir ifade ile istihdam fırsatlarını arttırmaktadır. Ancak sendikalaşma aynı oranda artmamaktadır (OECD, 2015, s.115). Sendikalar üye bulmak için birçok sorunla mücadele ederken sendika sayısının artması da üye bulmanın önüne yeni bir engel olarak çıkabilmektedir. Sendika sayısının artması diğer sektör çalışanlarında olduğu gibi eğitim sektöründe de tüm eğitim çalışanlarının sendikalı olmasına neden olmamakta belki de engel olabilmektedir.

İngiltere'de sendikalı eğitim çalışanı oranı 1995 yılında %55.6, 2009 yılında %53.1, 2010 yılında %52.4, 2011 yılında % 51.6, 2012 yılında % 52.1, 2013 yılında % 51.8, 2014 yılında %50.3, 2015 yılında %51.8, 2016 yılında %48, 2017 yılında %48.1, 2018 yılında %47.6, 2019 yılında %48.7, 2020 yılında %51.4 (Baustert, 2018, s.11, Williams, 2019, s.9, Bishop,

2020, s.9; Bishop, 2021, s.10) olarak belirlenmiştir. İngiltere’de sendika üyelik seviyeleri 1979’da zirveye ulaşmış, 1980’ler ve 1990’ların başlarında keskin bir düşüş yaşadıktan sonra, 1990’ların ortasından 2000’lerin ortalarına kadar istikrar kazanmaya başlamıştır. Çalışanlar arasındaki sendika üyelik seviyeleri, 2011 ve 2015 yılları arasında yeniden istikrar kazanmış ancak 2016’da tekrar düşüş eğilimine girmiştir. Üyelik seviyelerinde 1995 ile 2007 ve 2011 ile 2015 arasındaki geniş istikrara rağmen, sendika üyelik seviyeleri İngiltere’deki toplam çalışan sayısındaki artışa ayak uyduramadığı için sendikada bulunan Birleşik Krallık çalışanlarının oranı düşmüştür (Baustert, 2018, s.5).

Sendikalar genel olarak siyasi olarak kutuplaştırıcı kurumlardır (Coulson, 2010, s.155). Öğretmen sendikaları, üyeleri için daha iyi ödenekler, daha iyi ücretler ve daha iyi çalışma koşulları elde etmek için çeşitli siyasi stratejiler uygulamaktadır. Bunun için siyasi partilerle ittifaklar kurabilir, medyayı kullanabilir ya da müzakere yöntemini deneyebilmektedir. Bu stratejiler bazen başarısız olsa da çoğu kez işverenleri zor durumda bırakmıştır. Öğretmen sendikalarının politik gücünün, öğretmen sayıları ve bu öğretmenlerden elde edilen aidatlardan oluştuğu anlaşılmaktadır (Wachira ve Odhiambo, 2021, s.593). 1994’te ABD devlet okulu öğretmenlerinin haftalık ücretleri, diğer çalışanların ortalamasına göre sadece % 1,8 daha düşükken 2015’te bu oran % 17,0 daha düşük hale gelmiştir. 2015 rakamlarına artı sosyal haklar ilave edildiğinde oran %11,1 olarak görülmektedir (Allegretto ve Mishel, 2016, s.1). Eğitim çalışanlarının ücretlerinin zayıflamasına sendikalar çözüm bulamayınca belki tüm eğitim çalışanlarını sendikalara inandıramamaktadır. Sendikaya üye olsun ya da olmasın öğretmenler özlük haklarının korunması ve geliştirilmesi açısından sendikaları yetersiz görmektedirler. Siyasi ideoloji, öğretmenler için hem sendikaya üye olma hem de üye olmama için bir gerekçedir. Ayrıca sendika üyesi olan ya da olmayan öğretmenler sendikal ilişkilerde rekabeti baskın olarak görmektedirler (Fidan ve Öztürk, 2015, s.219). Bununla beraber kamuda eğitim sektöründe çalışanlarda memurların devletle karşı karşıya gelmesini doğru bulmayan çalışanların bulunması da öğretmenlerin tamamının sendikalı olmamasını etkilemektedir (Yenihan ve As, 2017, s.81).

ABD devlet okullarında öğretmenlerin yaklaşık yüzde 70’i sendikalara veya çalışan derneklerine katılmaktadır. Bu oran, 1999-2000’de yüzde 79 iken 2011-12’de yüzde 74’e düşmüştür (Loewus, 2017). 2017-2018’de öğretmenler, tüm ABD sendika üyelerinin yüzde 16’sını, New York Eyaletindeki sendika üyelerinin yüzde 14’ünü ve New York City’deki sendika üyelerinin yüzde 9’unu oluştuyordu. Kamuda çalışan öğretmenlerin sendikalaşma oranları; 2012 -2013 öğretim yılında %68.3, 2013 -2014 öğretim yılında %63.5, 2014 -2015 öğretim yılında %48.4, 2015 -2016 öğre-

tim yılında % 47.2, 2016 -2017 öğretim yılında % 47, 2017 -2018 öğretim yılında % 45.6 iken aynı yıllarda kamu genelinde sırasıyla 37.3, 34.4, 29, 26.1, 22.8, 23.1 olarak seyir izlemiştir (Milkman ve Luce, 2018, s.5).

Kamu sektöründe, Avustralya %41; İspanya %35; Almanya %30; Macaristan: %20; Finlandiya ve Norveç %80 sendikalaşma oranına sahiptir. İtalya ve Belçika'da bu oran daha da düşüktür (Eylert ve Schinz, ...). Kamu çalışanları da eğitim çalışanlarının tamamı dünya genelinde de sendikalı değildir.

Türkiye'de ise sendikalı kamuda çalışan eğitim çalışanı oranı 2002 yılında % 45.15, 2003 yılında % 58.25, 2004 yılında % 46.2, 2005 yılında % 43.03, 2006 yılında % 47.90, 2009 yılında % 51.90, 2010 yılında % 49.72, 2011 yılında % 57.68, 2012 yılında % 63.62, 2013 yılında % 63.82, 2014 yılında % 67.61, 2015 yılında % 69.39, 2016 yılında % 69.56, 2017 yılında % 67.14, 2018 yılında % 65.31, 2019 yılında % 65.47, 2020 yılında % 64.013, 2021 yılında % 64.66, (T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2021). Türkiye'de 2002 ile 2021 yılları arasında kamu görevlisi öğretmenlerin sendikalaşma oranları %43.03 ile %69.56 arasında değişmektedir. Diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de sendikalar tüm kamu görevlisi öğretmenleri çekememektedir. Sendika çekim alanı bir sendikanın üye sayısını belirtir.

Sendikanın üye sayısı arttıkça çekim alanı da arttığını göstermektedir. Çalışma ve sosyal Güvenlik Bakanlığı sitesinde sendikalaşma oranı olarak verilen sayı aslında bize sendikanın hizmet kolundaki çalışanlardan ne kadarını çekim alanı içine aldığını göstermektedir. Sendika sayısı arttıkça sendikaların çekim alanı da zayıfladığı söylenebilir. Bu durum da sendikaların birleşerek büyümesi, böylece çekim alanlarını büyütmesi beklenebilir. Üye sayısı az olan sendikaların çekim alanı gücü de zayıf olacağından parça parça sendikaların kamu işvereni karşısında güçlü olamayacaktır. Kamu işvereni karşısında güçlü sendikacılık çok parçalı yapıdan geçmemektedir.

Sendikalar hükümetlere karşı uzlaşmacı bir tavır ya da direnişçi bir yaklaşımı benimseyebilir. Eğitim reformları hükümetler tarafından sendikaların katılımı olmadan uygulamaya konulduğundan dünya da sendikaların direnişçi yaklaşımı kullanmalarıyla daha çok karşılaşılacaktır (McCollow, 2017; Mccollow, 2018; Maharaj ve Bascia, 2021). Ancak Şehit Gazi Eğitim Birlik-Sen, Şehit Gazi-Sen-Eğitim, Şehit Gazi ve Engelli Eğitim-Sen'in üye sayılarına bakıldığında 2021 yılında üç sendikanın toplam üye sayısı 1652 iken 2022 yılında üç sendikanın üye sayısı 1511'e gerilemiştir (T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2021, T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2022). Bu durumda bu sendikalar üye sayısını arttıramadığından sendika l güçlerini de arttıramamıştır. Gücün az olması mücadele yeteneğini de etkileyecektir.

Çalışma, Türkiye’de eğitim sendikalarının parçalı yapısının ortaya konularak değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Türkiye’de farklı çalışmalarda farklı yöntemlerle eğitim sendikalarının yaşadığı sorunlara değinilmektedir. Bu konular arasında toplu sözleşme, grev gibi temel konular yer almaktadır. Ancak, eğitim sektöründeki sendikaların parçalı yapısına ilişkin çalışmalara rastlanmamıştır. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı verileri ile bazı sendika tüzükleri incelenerek Türkiye’de eğitim sendikalarının parçalı yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Eğitim sendikaları bazen, sadece belli meslek grubunu hedef alırken bazen de aynı hedef grup için birden fazla sendika kurulabilmektedir. Belli hedef grup tüm eğitim çalışanlarını sendikasının çekim alanına alamayacakken, aynı hedef gruba ilişkin birden fazla sendikanın kurulması gücü iyice zayıflatacaktır. Çalışmayanın sonuçlarına göre Türkiye’de eğitim sendikalarının parçalı bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Türkiye’de tüm eğitim çalışanları sendikalı değildir. Başka bir ifade ile eğitim çalışanlarının bir kısmı eğitim sendikalarının çekim alanına girmemektedir. Bu durum, eğitim sendikalarının parçalanması sonucu gücünü zayıflatmasından kaynaklanabilir. Eğitim sendikaları parçalı yapısından kurtulabilmesi sendikaların bir araya gelmesi ile mümkün olacaktır. Sendikalar birleşerek büyüyünce çekim alanı artabilecek ve daha fazla eğitim çalışanı sendikaların çekim alanına girebilecektir.

KAYNAKLAR

- Akar, H., & Ersü, A. A. (2020). Eğitimcilerin Sendikal Örgütlenme Nedenlerinin İncelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 50-67.
- Akcan, E., Polat, S., & Ölçüm, D. (2017). Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Sendikal Faaliyetlerin Okullara Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1101-1119.
- Allegretto, S.A., ve Mishel, L.R. (2016). *The Teacher Pay Gap Is Wider than Ever: Teachers' Pay Continues to Fall Further behind Pay of Comparable Workers*. Washington, DC: Economic Policy Institute. Retrieved from <http://www.epi.org/110964>
- Anayasa (1982). RG Yayın Tarihi: 09.11.1982. Sayısı: 17863. No: 2709
- Avrupa Sosyal Şartı (1989). Resmi Gazete. Yayın Tarihi: 09.04.2007. Sayısı: 26488. Numarası: 11907.
- Baustert, P. (2018). *Trade Union Membership, UK 2017: Statistical Bulletin*. The Department for Business, Energy and Industrial Strategy. BEIS Document Template - Standard Numbering - Curve Only Cover Page Image (publishing.service.gov.uk).
- Baycık, G. (2019). Sosyal diyalog, örgütlenme özgürlüğü ve toplu sözleşme hakkına ilişkin ILO ve AB standartlarına uyum değerlendirmesi ve öneriler. 26 Eylül 2021 tarihinde https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-ankara/documents/publication/wcms_682559.pdf adresinden erişildi.
- Berkant, H. G. ve Gül, M. (2017). Sendika üyesi öğretmenlerin sendikalara yönelik algıları ve sendikalardan beklentileri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 419-442.
- Beyoğlu, C. Ü. (2018). AİHM kararları ışığında kamu görevlilerinin grev hakkı. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 135, 77-118.
- Bishop, I. (2020). *Trade Union Membership, UK 1995-2019: Statistical Bulletin*. The Department for Business, Energy and Industrial Strategy. Trade-union-membership-2019-statistical-bulletin.pdf (publishing.service.gov.uk).
- Bishop, I. (2021). *Trade Union Membership, UK 1995-2019: Statistical Bulletin*. The Department for Business, Energy and Industrial Strategy. Trade Union membership 1995-2020: statistical bulletin (publishing.service.gov.uk).
- Checchi, D. & Lucifora, C. (2002). Unions and labour market institutions in Europe. *Economic Policy*, 17, 361-408. 10.1111/1468-0327.00092
- Coulson, A. (2010). The effects of teachers unions on American education. *Cato Journal*, 30(1), 155-170.
- Danıştay 12. Daire Başkanlığı 2013/5972 Esas ve 2013/9647 Karar nolu kararı (2013). 31 Ekim 2021 tarihinde <https://karararama.danistay.gov.tr/getDokuman?id=83892100&arananKelime=grev> adresinden erişildi.

- Danıştay 12. Daire Başkanlığı 2016/2488 Esas ve 2016/5547 Karar nolu kararı (2016). 31 Ekim 2021 tarihinde <https://karararama.danistay.gov.tr/getDokuman?id=303737000&arananKelime=,greve adresinden erişildi>.
- Danıştay 12. Daire Başkanlığı 2016/3992 Esas ve 2016/5844 Karar nolu kararı (2016). 31 Ekim 2021 tarihinde <https://karararama.danistay.gov.tr/getDokuman?id=303853500&arananKelime=,greve adresinden erişildi>.
- Danıştay 12. Daire Başkanlığı 2018/2406 Esas ve 2021/1395 Karar nolu kararı (2018). 31 Ekim 2021 tarihinde <https://karararama.danistay.gov.tr/getDokuman?id=681039200&arananKelime=,greve adresinden erişildi>.
- Danıştay İdari Davalar kurulu 2018/707 Esas ve 2019/2181 Karar nolu kararı (2019). 31 Ekim 2021 tarihinde <https://karararama.danistay.gov.tr/getDokuman?id=578236800&arananKelime=,greve adresinden erişildi>.
- Danıştay İdari Davalar kurulu 2020/1 Esas ve 2020/35 Karar nolu kararı (2020). 31 Ekim 2021 tarihinde <https://karararama.danistay.gov.tr/getDokuman?id=589986200&arananKelime=,greve adresinden erişildi>.
- Erdoğan, Ç. ve Güneş Karaman, H. (2016). Türkiye'deki Eğitim Sendikalarına Yönelik Bir İnceleme: Amaçlar, Beklentiler ve Sorunlar. *Sakarya University Journal of Education*, 6 (2), 123-140 . DOI: 10.19126/suje.62122.
- Ergün, H. (2022). Eğitim Örgütlerinde Toplu Sözleşme ve Öğretmen Sendikaları. Fatma Çobanoğlu (Ed.), *Eğitim Örgütleri / Yöneticileri İçin İnsan Kaynakları Yönetimi* (s. 203-236). Ankara: Eğiten Kitap.
- European Trade Union Committee for Education (ETUCE). (2016). The state of funding in education, teachers' working conditions, social dialogue and trade union rights in Central and Western European countries. https://www.csee-etuice.org/images/attachments/RP_PrivatisationSurvey_WesternEurope.pdf
- Eylert, M. ve Schinz, R. (....).Strike in the public sector. 18 Ocak 2022 tarihinde https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/--- adresinden erişildi.
- Fidan, T. ve Öztürk, İ. (2015). Perspectives and expectations of union member and non- union member teachers on teacher unions. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 5 (2), 191-220. <http://ebad-jesr.com/>
- Gernigon, B., (2007). *Labour relations in the public and para-public sector*, ILO International Labour Standards Department, Working Paper No. 2, Geneva. 18 Aralık 2022 tarihinde http://www.oit.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@normes/documents/publication/wcms_088529.pdf adresinden erişildi.
- Hyman, R. (2002). The future of unions. *Just Labour*: 1, 7-15.

- ILO (1948). 87 Sayılı İLO Sözleşmesi. 23 Aralık 2022 tarihinde https://www.ilo.org/ankara/conventions-ratified-by-turkey/WCMS_377261/lang--tr/index.htm adresinden erişildi.
- ILO (1949). 98 No'lu Örgütlenme ve Toplu Pazarlık Hakkı Sözleşmesi. 23 Aralık 2022 tarihinde https://www.ilo.org/ankara/conventions-ratified-by-turkey/WCMS_377267/lang--tr/index.htm adresinden erişildi.
- ILO (1978). 151 Sayılı ILO Sözleşmesi. 23 Aralık 2022 tarihinde https://www.ilo.org/ankara/conventions-ratified-by-turkey/WCMS_377291/lang--tr/index.htm adresinden erişildi.
- International Trade Union Confederation (ITUC), (2019). The world's worst countries for workers. <https://www.ituc-csi.org/IMG/pdf/ituc-violation-map-2017-en.pdf>.
- Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu (2001). Resmi Gazete. Yayımlı Tarihi: 12.07.2001. Sayısı: 24460. Numarası: 4688
- Kamu görevlilerinin geneline ve hizmet kollarına yönelik mali ve sosyal haklara ilişkin 2022 ve 2023 yıllarını kapsayan 6. dönem toplu sözleşme (2021). Resmi Gazete. Yayımlı Tarihi: 25.08.2021. Sayısı: 31579.
- Kara, M.(2016).Öğretmenlerin Sendikalara Üye Olmama Nedenleri ve Sendikalardan Beklentileri.*Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(22), 423-440.
- Kutal, M. (2002). Uluslararası çalışma normları karşısında kamu görevlilerinin sendikal örgütlenme haklarına ilişkin bazı gözlemler. *Kamu-İş*, 6 (4), <https://www.tuhis.org.tr/pdf/647.pdf>.
- Loewus, L. (2017). Participation in Teachers' Unions is Down, And Likely to Tumble Further.22 Aralık 2021 tarihinde <https://www.edweek.org/leadership/participation-in-teachers-unions-is-down-and-likely-to-tumble-further/2017/10> adresinden erişildi.
- Lovenheim, M. F. (2009). The effect of teachers' unions on education production: Evidence from union election certifications in three midwestern states. *Journal of Labor Economics*, 27 (4), 525-587.
- Maharaj, S., & Bascia, N. (2021). Teachers' organizations and educational reform: Resistance and beyond. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (196), 34–48. <https://doi.org/10.7202/1078516ar>
- McCollow, J. (2017). Teacher unions. <https://oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-201>.
- Mccollow, J. (2018). The future of education unions. https://www.researchgate.net/publication/327164569_The_Future_of_Education_Unions
- Milkman, R. ve Luce, S. (2018). *The State of the Unions 2018: A profile of organized labor in New York City, New York State, and The United States*. The Cuny School of Labor and Urban Studies. The City University of

- New York. 08 Şubat 2022 tarihinde https://slu.cuny.edu/wp-content/uploads/2018/08/Union_Density-2018-FINAL1.pdf adresinden erişildi.
- OECD (2015). *All on Board: Making Inclusive Growth Happen*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264218512-en>.
- Şehit Gazi Eğitim Birlik Sen Tüzüğü (2019). 09 Ocak 2022 <https://www.csgeb.gov.tr/media/3607/sehitgaziagitimbirliksen.pdf> adresinden erişildi.
- Şehit Gazi ve Engelli Sen Tüzüğü (2020). 08 Ocak 2022 <https://www.csgeb.gov.tr/media/11560/sehitgaziengelliegitimsen.pdf>.
- Şehit Gazi-Sen Eğitim Tüzüğü (2020). 08 Ocak 2022 <https://www.csgeb.gov.tr/media/2903/sehitgazisenegitim.pdf> adresinden erişildi.
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, (2021). Kamu Görevlileri Sendika Üye Sayıları Hakkında Tebliğler. 22 Şubat 2022 tarihinde <https://www.csgeb.gov.tr/istatistikler/calisma-hayati-istatistikleri/sendikal-istatistikler/kamu-gorevlileri-sendika-uye-sayilari-hakkinda-tebliqler/> adresinden erişildi.
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, (2022). Kamu Görevlileri Sendika Üye Sayıları Hakkında Tebliğler. 22 Eylül 2022 tarihinde https://www.csgeb.gov.tr/media/89448/temmuz_2022-kamu.pdf adresinden erişildi.
- Taşdan, M. (2012). Eğitim İşkolundaki Sendikaların Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri Nitel Bir Çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2) , 57-78 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8696/108624>
- Taşdan, M. (2013). Eğitim İşkolundaki Sendikalara İlişkin Öğretmen Görüşleri; Nitel Bir Araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1) , 231-265 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/6010/80377>
- TDK (--). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Thompson, G. (2021). The global report on the status of teachers 2021. *Educational International Research*. <https://www.ei-ie.org/en/item/25403:the-global-report-on-the-status-of-teachers-2021>.
- Tosun, S. (2011). 87,98,151 sayılı ILO sözleşmelerine göre kamu görevlilerinin sendikal hakları. *TUHİS İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 23 (5-6), 76-86.
- Tuncay, A. C. (2007). Kamu görevlilerinin sendikalaşması ve toplu pazarlık hakkı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 9 (Özel Sayı), 157-176.
- Turan, K. (1999). Dünya’da ve Türkiye’de kamu görevlileri sendikalarının hukuکی gelişmeleri. *Kamu-İş Dergisi*, 4(4), 1-14.
- Uçar, F. ve Kaya, F. (2020). Türkiye öğretmenler sendikası’nın eğitim ile ilgili faaliyetleri. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 4 (14), 87-95. DOI: 10.31455/asya.813027

- Wachira, N. ve Odhiambo, D. (2021). The Politics of Teacher Unions: Strategies and Effects. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 5 (1), 593-599.
- Williams, G. (2019). *Trade Union Membership Statistics 2018. The Department for Business, Energy and Industrial Strategy. Trade union membership 2018: Statistical bulletin* (publishing.service.gov.uk).
- Wills, G. (2016). An economic perspective on school leadership and teachers' unions in South Africa (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Güney Afrika: Stellenbosch University.
- Yenihan, B., & As, I. (2017). Türkiye'de kamu sendikacılığının gelişimi ve toplu pazarlık sorunları. *International Journal of Innovative Approaches in Social Sciences*, 1(1), 71-89. doi: 10.29329/ijiasos.2017.85.6
- Yorgun, S. (2011). Grevsiz toplu pazarlık hakkı ve aidat bağımlılığı kıskacında memur sendikaları. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 0 (60), 145-168 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusskd/issue/923/10452>.

“

Bölüm 9

**FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN
ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK
UYGULAMASI DERSİNE YÖNELİK
YAŞADIKLARI SORUNLAR VE
ÖNERİLER HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ**

Serhat SÜRAL^{1}*

”

¹ Serhat Süral, Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi, ORCID NO: 0000-0001-9601-3954

1.Giriş

Günümüzde bilim ve teknolojiadaki baş döndürücü gelişmeler bütün bilim dallarında olduğu gibi eğitim alanında etkisini oldukça yoğun bir şekilde hissettirmektedir. Eğitim sistemleri yeni ve çağdaş bakış açılarıyla yenilenmekte, revize edilmekte ve dinamik yapıya kavuşmaktadır. Bu değişim özellikle son yıllarda eğitim sistemleri ve müfredatlar üzerinde ciddi ve radikal diyebileceğimiz paradigma değişimlerine yol açmıştır. Özellikle öğrenmeye yüklenen anlamların değişmesiyle birlikte bu yeni ve çağdaş anlamlar ışığında öğretim programları yeniden yorumlanmıştır. Yeniden yorumlanan ve tanımlanan müfredatlar etkisini öncelikle ilköğretim sonrasında ortaöğretim ve nihayetinde yükseköğretim müfredatlarında göstermiştir. Buna göre yenilenen ilköğretim ve ortaöğretim müfredatlarına uygun ve bu müfredatları uygulayabilecek öğretmen ihtiyacını giderecek yükseköğretim müfredatları da yenilenmiştir.

Çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmede mevcut programların yeterlilikleri tartışılır olmuş, bilimsel araştırma verilerine ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak ülkemizde 2006-2007 eğitim öğretim yılında öğretmen yetiştirme programları yenilenerek bir sonraki yıldan itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlamıştır. Bu yeni programda bazı değişikliklere gidilmiş ve bu değişikliklerden bir tanesi de okul deneyimi I-II ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik olmuştur. Buna göre 2006 yılına kadar ikinci yarıyıl Okul Deneyimi I, yedinci yarıyıla Okul Deneyimi II ve sekizinci yarıyıl Öğretmenlik Uygulaması dersleri okutulurken yeni programla birlikte altıncı ve yedinci yarıyıl sırasıyla Okul Deneyimi I-II, sekizinci yarıyıl ise Öğretmenlik Uygulaması dersi okutulmaya başlanmıştır (Küçükahmet, 2007; YÖK, 2007). Öğretmenlik Uygulaması dersi, YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi çerçevesinde, öğretmen adaylarının kazanmış olduğu bilgi ve becerilerini bir okul ortamında deneyip geliştirebilmesi ve mesleğinin gerektirdiği özellikleri kazanabilmesi için planlanan bir derstir (Fakülte Okul İşbirliği, 1998). Bu ders aracılığıyla öğretmen adaylarından gerçek okul ortamında gözlem yapmaları ve öğretme-öğrenme sürecinin işleyişine ilişkin fikir edinmeleri beklenmektedir. Ayrıca öğretmen adayları, yaptıkları uygulamaları tartışmak amacıyla öğretim elemanı tarafından fakültede yürütülen ve Öğretmenlik Uygulaması dersinin haftada iki saatlik kuramsal kısmına katılırlar. Yapılan uygulamaların değerlendirilmesi sürecinde ise fakültelerin belirlediği esaslara göre uygulamadan sorumlu öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni öğretmen adayının başarısını ortaklaşa değerlendirirler. Değerlendirme sürecinde kullanılan öğretmenlik uygulaması gözlem ve değerlendirme formu, öğretmen adayının öğretmenlik becerilerindeki gelişmelerini gözleme amaçlı kullanılır (Dursun ve Kuzu,

2008). Genel olarak Öğretmenlik Uygulaması dersiyle öğretmen adaylarından;

– Uygulama okulunda değişik sınıflarda öğretmenlik yaparak öğretmenlik mesleğinin yeterliklerini geliştirebilmeleri,

– Kendi alanlarının ders programını anlayabilme, ders kitaplarını değerlendirebilme, ölçme ve değerlendirme yapabilmeleri,

– Öğretmenlik Uygulaması sırasında kazanmış oldukları deneyimleri arkadaşları ve uygulama öğretim elemanı ile paylaşarak kendilerini bu yönde geliştirebilme yeteneklerini kazanmaları beklenmektedir (Fakülte Okul İşbirliği, 1998).

Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik çalışmalar, bu dersi alan farklı branşlar üzerinde yapılan çalışmalardan oluşmuştur. Dursun ve Kuzu (2008), yaptıkları nitel bir araştırmada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitim Bölümünde okuyan 10 öğretmen adayıyla yaptığı görüşmeler yapmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini tespit etmiştir. Buna göre öğretmen adayları danışmanlık, iletişim değerlendirme ve program boyutuna yönelik sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir bu sorunlara yönelik bazı çözüm önerileri sunmuşlardır. Öğretmenlik uygulaması dersi sayesinde öğrenciler üniversite derslerinde edindikleri teorik bilgileri, okullardaki mentorlerinin rehberliğinde sınıf öğretimi gerçekleştirerek özümseme fırsatı edinirler (Darling-Hammond, 2006). Eraslan (2009), yaptığı araştırmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşlerine başvurmuştur. 47 matematik öğretmen adayına öğretmenlik uygulaması üzerine deneyimlerini yansıtmaları için sorulan açık uçlu sorular nitel analize tabii tutulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları uygulama için yeterli fırsat bulamadıklarını ve yapılan uygulamalarla ilgili yeterli dönüt alamadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte kendilerini gerçekten sınıfın öğretmeni gibi hissettiklerini ve okul/sınıf ortamını ve öğrencileri daha yakından tanıma fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir Karadüz ve diğ., (2009), yaptıkları çalışmada Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmenlik uygulaması öncesi ve sonrası anket uygulanmış ve bu dersin etkililiğini farklı değişkenler açısından incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının konu alanı, alan eğitimi, sınıf yönetimi ve iletişim gibi bazı becerilerde uygulama sonrasında da bazı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Demir ve Çamlı (2011), Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar hakkındaki görüşlerini ortaya koymuşlardır. Bu nedenle teorik dersler öğretmen adaylarını uygulama okullarının müfredatı ile başa çıkabilmeleri ve öğretim

uygulamalarında kendilerine güvenebilmeleri için sağlam konu bilgisi ve pedagojik içerik bilgisi ile donatmalıdır (Smith ve Lev Ari, 2005). Elde edilen sonuçlara göre, Sınıf Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının uygulama okulundaki idareci, öğrenci ve uygulama öğretmeninden olumsuz yaklaşımlarla karşılaştığı tespit edilmiştir.

1.1. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ortaya konmuştur. Araştırmanın literatürde çalışılmış birçok branşlardan farklı bir branşta(fen bilgisi öğretmenliği) yapılmış olması ve öğretmen yetiştirme programının yenilenmesinden sonra bu branşa yönelik yapılan çok az sayıdaki çalışmalardan birisi olması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu daha çok anket ve ölçekler üzerinden sayısal verilere dayalı yüzeysel bilgiler elde edilecek tarzda yapılmıştır (Gökçe ve Demirhan, 2005; Şahin, Erdoğan ve Aktürk, 2007; Karadüz ve diğ., 2009; Yılmaz, 2011) Bu çalışma ise görüşmeler yoluyla daha ayrıntılı veriler elde edilecek tarzda tasarlanıp uygulanmıştır. Böylece daha anlamlı verilerin elde edildiği ve bu yönüyle de ayrıca önem taşıdığı söylenebilir. Bununla birlikte 2013 yılından itibaren güncellenen ilköğretim ve ortaöğretim müfredatlarından sonra bu müfredatlara uygun nitelikte öğretmen yetiştirme sürecine girileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarının olası müfredat yenileme çalışmaları için ilgili uzman, akademisyen ve yazarlara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan son sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik olarak yaşadıkları sorunları ortaya koymak ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini tespit etmektir.

1.3. Problem Cümlesi

Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?

1.4. Alt problemler

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar nelerdir?

2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları problemlere ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

2. Yöntem

Araştırmının bu kısmında, araştırmının modeli, evren ve örneklemini belirtilmiştir. Verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

Öğretmenlik Uygulaması dersinde paydaşlarla ilgili olarak yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini yine paydaşların görüşleri doğrultusunda tespit etmeye yönelik gerçekleştirilen bu araştırma nitel araştırma modeli olan bir durum çalışmasıdır. Nitel durum çalışmasında bir ya da birkaç durum derinlemesine araştırılır. Yani bir duruma ilişkin ortam, birey, olay, süreç vb. etkenler bütüncül yaklaşımla ele alınır ve ilgili durumu etkilemenin veya ilgili durumdan etkilenmenin nasıl olduğu incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 73). Araştırmada nitel araştırmalarda sıkça kullanılan görüşme yöntemi kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmının katılımcıları, Türkiye'nin batı ilindeki devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesinde 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Fen bilgisi öğretmenliği bölümünden 4 öğretmen adayı ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmının katılımcıları belirlenirken uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Uygun örnekleme gönüllü olarak veya kolay biçimde örnekleme dahil edilebilecek katılımcılar ile çalışılabileceği durumlarda tercih edilmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. Powell ve diğ., (1996) odak grup görüşmesini 'araştırmacı tarafından seçilmiş ve bir araya getirilmiş bir grup insanın kendi deneyimlerinden yola çıkarak araştırmaya konu olan problem hakkında görüş belirtmeleri ve tartışmalarıdır.' şeklinde tanımlamışlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bir konu, ürün veya hizmet hakkında insanların ne düşündüğünü ve ne hissettiğini anlamak odak grup görüşmesinin temel amacıdır. Odak grup görüşmesine katılacak insanlar arasında sözü edilen konu, ürün veya hizmete ilişkin ortak bir deneyimin olması esasına dayalı bir seçimle 6-8 arasında insanın katılması uygundur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada da okul deneyimi I-II ve öğretmenlik uygulaması dersini birlikte almış olan 4 kişilik öğretmen adayı grubuyla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bütün bunlardan hareketle daha derin ve zengin veriye ulaşılacağı düşüncesiyle veri toplama aracı olarak odak grup görüşmesi tercih edilmiştir.

2.4.Verilerin Analizi

Araştırmada odak görüşme tekniği kullanıldığı için betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde toplanan veriler saf hale getirilmektedir. Bu veriye yorumlar yapılmaktadır. Betimsel analiz yüzeyseldir daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek 2021, s.243). Veri analiz edilirken her bir öğretmen adayına kod verilmiştir. Öğretmen adayları için K1, K2, K3, K4, kodları kullanılmıştır. Elde edilen nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Ses kaydı ile kayıt altına alından veriler dijital ortamda yazıya aktarılmıştır ve görüşmelerden alıntılar eklenerek analiz yapılmıştır.

3. Bulgular

Görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde yapılan betimsel analiz sonucunda dört temaya ulaşılmıştır. Bu temalar; Öğretmenlik uygulaması dersi hakkındaki görüşleri, Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşadıkları sorunlar, Lisans eğitiminde alınan dersler ile öğretmenlik uygulaması dersinin bağlantısı, Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik önerilerdir.

3.1. Öğretmenlik Uygulaması Dersi Hakkındaki Görüşleri

Görüşmelerden elde edilen verilere göre öğretmen adayları bu dersin faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Bu konu hakkındaki görüşler aşağıda verilmiştir.

Faydalı bence ama staj hocası bize bir şey katıyor mu katmadı yani ama öğrendiklerimizi uyguladığımız için bence yararlı(K1).

Öğretmen olarak atandığımızda hiçbir uygulama yapmadan gitmek daha kötü bence o yüzden bu uygulama yararlı olduğunu düşünüyorum. En azından burada uygulama yapma fırsatımız oluyor.(K2).

Bende faydalı olduğunu düşünüyorum burada teorik olarak öğreniyorum ve uygulama okulunda bunu pratiğe dökmek yararlı oluyor(K3).

Faydalı bence öğrencilerle öğretmenlerle birebir iletişimimiz oluyor. (K4)

3.2. Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Yaşadıkları Sorunlar

Elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorun branş öğretmenden kaynaklı sorunlar olduğu görülmektedir.

Ben uygulama okulundaki branş öğretmeni ile sorunlar yaşadım kendisi bize karşı aşırı saygısızdı. (K3).

Benim de branş hocasıyla sorunlarım oldu sürekli dersi bizim anlatmamızı bekliyordu bir nevi köle olarak kullanıyordu. (K4)

Bende branş hocamla sorun yaşadım. Kendisinin iyi bir öğretmen olduğunu düşünmüyorum sınıfta öğrencilere karşı doğru olmayan davranışlar sergiliyordu benim önümde. Bir de o bize not verdiği için yanlış davranışlarına ses çıkaramadık (K1)

Bende branş hocamla sıkıntı yaşadım kendisi sözel olarak tacizlerde bulunuyordu danışman hocamla konuşup o okulumu değiştirmiştım. (K2).

3.3. Lisans Eğitiminde Alınan Dersler İle Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Bağlantısı

Öğretmen adayları lisansta alınan eğitimin gereksiz ayrıntılı olduğunu ve okulda işlenen konulara yönelik olmadıkları görülmüştür.

Bence üniversitede aşırı ayrıntılı konular işliyoruz fen bilgisi dersinde bu kadar bilgiye ihtiyaç duymuyoruz(K4)

Arkadaşlarıma katılıyorum uygulama okulunda anlattığımız ders konularını üniversitede görmedik kendimiz çalışarak dersleri anlatabiliyoruz. (K3)

Arkadaşlarıma katılıyorum ben şahsen çok zorlanıyorum üniversitede çok akademik konular işlediğimiz için okuldaki öğrencilere konuları nasıl verebileceğimizi bilemiyoruz. (K1)

Biz konuları üst düzeyde gördük bu konuların çocuklara nasıl anlatacağını görmedik bu tür eğitimlerin verilmesini düşünüyorum. (K2).

3.4. Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Öneriler

Görüşmelerden çıkan verilere göre öğretmenlik uygulaması dersinin yetersiz olduğu ve bunun arttırılmasını görüşlerinde belirtmişlerdir. Bu görüşler;

Öğretmenlik uygulaması dersleri 3.sınıfta başlanılmalı. Hafta da 6 saatlik uygulama bana yeterli gelmiyor. (K4)

Arkadaşıma katılıyorum. 3.sınıftan itibaren gözlem yapabiliriz sadece son yıl olması yetersiz geliyor. (K3).

Arkadaşlarımdın dediği gibi 3.sınıftan başlanabilir. (K2)

Bence her yıl 1 dönem şeklinde yaptıklarımızı uygulamak daha yararlı olur. (K1).

Başka bir öneri de gidilecek okulun iyi belirlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. K1 görüşünde “Bence öğrencilerin gidileceği okullar iyi seçilmeli davranışçı yöntemi uygulayan bir öğretmenin yanına öğrenciler verilmemeli. Branş hocaları bir eğitimden geçmeli.” şeklinde ifade etmiştir.

Diğer bir öneri derste lisans eğitiminin okullardaki eğitime uyumlu olmadığı görülmüştür. K2 görüşünde “*Biz konuları üst düzeyde gördük bu konuların çocuklara nasıl anlatacağını görmedik bu tür eğitimlerin verilmesini düşünüyorum.*” şeklinde belirtmiştir.

4. Sonuç Ve Tartışma

Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları iki alt problem ışığında sunulmuştur. Birinci alt problemde öğretmen adaylarının yaşadıkları sorunlara ikinci alt problemde ise bu sorunlara yönelik kendi çözüm önerilerine yer verilmiştir. Tespit edilen sorunları incelendiğinde branş öğretmeni, lisansın eğitimde anlatılan konunun okula uygun olması ve öğretmenlik uygulaması dersinin yeterli olmadığı gibi temalarda sorunları belirtmişlerdir. Görüşmelerden elde edilen verilerden betimsel analiz sonucunda dört temaya ulaşılmıştır.

Öğretmenlik uygulaması dersi hakkındaki görüşleri temasında uygulamayı faydalı olduğu ama yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Boz ve Boz (2006), araştırmalarında bu sonuçlara benzer şekilde öğretmen adaylarının yeterli uygulama fırsatı bulamadıklarını tespit etmişlerdir. Aynı şekilde Barut (1996), Öğretmenlik uygulamasının süresinin yetersizliğine ve öğretmen adayları sayısının fazlalığının uygulama okulu ortamındaki sorunlarına işaret etmiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşadıkları sorunlar temasında ise branş öğretmeninden kaynaklanan sıkıntıların yoğun olduğu görülmüştür. Aydın ve Akgün (2014)’ün çalışmasında da öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerinin kendileriyle yeterince ilgilenmediğini, ders anlatımlarında yalnız bırakıldıklarını, dönütler alamadıklarını ve anlatacakları ders için yeterliliklerinin olup olmadığını dikkate almadıklarını belirtmişlerdir. Süral (2017)’a göre uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına mesleki rehberlik düzeyleri beklentilerin altında kalmaktadır. Aytaçlı (2012)’nın öğretmenlik uygulamasını değerlendirdiği çalışmasının sonucunda da öğretmen adaylarına göre uygulama öğretmenlerinin dersleri gözlemlene oranı oldukça düşük olup sorumluluklarını yeterince yerine getirmemektedirler. Bu nedenle uygulama öğretmenlerinin denetlenmesinin ve görevlendirilmelerinin daha titizlikle yapılması gerektiğini önermektedirler.

Lisans eğitiminde alınan dersler ile öğretmenlik uygulaması dersinin bağlantısız ve birbiriyle uyumsuz olduğu lisans eğitimde gereksiz birçok konunun anlatıldığı ve okullarda bunların anlatılmadığı sonucu çıkmıştır. Bu sonucu destekler nitelikte Türer (1996) yaptığı bir çalışmada sınıf öğretmeni yetiştirmede öğretmenlik uygulamalarının önemini belirterek

öğrencilerin üniversitede öğrendiklerinden çok okulda öğretmenliği taklit etme eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik edinmelerinde katkısının düşük olduğu Gümüş ve diğerlerinin (2018) çalışmasında da belirtilmiştir. Bu çalışmada öğretmenler staj dönemlerinde aldıkları eğitimin gerçek meslek yaşantılarıyla uyuşmadığını ve etkili olmadığını, öğretmenliği göreve başladıktan sonra öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca Yanık, Bağdat, Gelici ve Taştepe (2016)'nin matematik öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada Öğretmenlik Uygulaması dersi sürecinde edinilen deneyimlerin öğretmenlik sırasında yaşanan sorunlarla baş etmede yeterince katkı sağlamadığı sonucu elde edilmiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik öneriler de ise branş öğretmenin ve gidilecek okulların iyi belirlenmesi mümkünse eğitimden geçmeleri ve okuldaki anlatacakları konuya ilişkin eğitim verilmesini belirtirlerken öğretmenlik uygulaması derslerinin artması gerektiği sonucuna varabiliriz. Yakar vd. (2019) yaptığı bir çalışmada uygulama öğretmenlerinin denetlenmesinin ve görevlendirilmelerinin daha titizlikle yapılması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Sonuç olarak, öğretmenlik uygulaması dersleri arttırılmalı, haftada altı saatlik bir uygulama yeterli gelmeyebilir. Branş öğretmenleri iyi seçilmeli öğrencilere iyi dönüt verebilecek nitelikli öğretmenler tayin edilmeliler. Lisans eğitiminin bir bölümünde uygulama okulunda nasıl eğitim verecekleri dersin kazanımlarına göre konuların gösterilmesi daha iyi bir öğretmenlik uygulaması için yararlı olabilir. Bu çalışmada grubu öğretmen adaylarına yapılmıştır bir sonraki araştırmacılar branş öğretmenlerine ve danışman hocaların görüşlerini içeren geniş bir araştırma yapılabilir. Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik yapılmıştır. Bir sonraki araştırmalar diğer bölümler içinde yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Boz, N. Ve Boz Y. (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements?. *Journal Of Education For Teaching*. 32(4), 353-368.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314.
- Demir, Ö.; Çamlı, Ö., (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaşılan sorunların sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi: nitel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24(1), 117- 139.
- Dursun, Ö.Ö. ; Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayları ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25, 159 -178.
- Ekiz, E. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Geliştirilmiş 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının ‘Öğretmenlik Uygulaması’ Üzerine Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 3(1), 2007-221.
- Fakülte-Okul İşbirliği. (1998). *Yök dünya bankası milli eğitim geliştirme projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*. Ankara.
- Geddis., A.N.; Wood, E., (1997). Transforming subject matter and managing dilemmas: a case study in teacher education. *Teaching And Teacher Education*, 13(6), 611-626.
- Gökçe, E.; Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 38(1), 43-71.
- Gümüş, N., Özbaş, B. Ç., Gülersoy, A. E., Duman, D., Türker, H., Avcı, G. ve Dikiciğil, Ö. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin” öğretmenlik uygulaması” dersine ilişkin görüş ve önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 593-613.
- Karadüz, A., Eser, Y.; Şahin, C.,; İlbay, A.B. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6 (11), 442-455.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5 (2), 203-218.
- Meb. (2012). Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge.

- Peker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1 (23), 132-139
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. 57 (1), 1-22.
- Smith, K. ve Lev Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289-302.
- Sulak, H. Ve Doğan, A. (2001). Okul deneyimi ı dersi uygulamalarında öğretmen adaylarının zorlandıkları etkinlikler ve zorlanma nedenleri. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9, 87-96.
- Şahin, İ., Erdoğan, A., Aktürk, A.O. (2007). Öğretmen adaylarının okul uygulamalarından doyumlarını yordayıcı faktörler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17.
- Tuğluk, M. N., (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları problemlerin değerlendirilmesi. *The Journal Of Academic Social Science Studies*. 6 (6), 1145-1175.
- Uşak, M. (2005). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çiçekli Bitkiler Konusundaki Pedagojik Alan Bilgileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yanık, H. B., Bağdat, O., Gelici, Ö. ve Taştepe, M. (2016). Göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 130-152.
- Yapıcı, Ş.; Yapıcı, M.. (2004). Öğretmen adaylarının okul deneyimi ı dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim-Online*. 3 (2), 54-59.
- Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Güncelleştirilmiş Geliştirilmiş 7. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersini Yürüten Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 10, 4
- Yök (2007). *Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.

“

Bölüm 10

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN COVID-19 SALGINI VE UZAKTAN EĞİTİM DENEYİMLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ¹

*Emel YILMAZ²
Ceren UTKUGÜN³*

”

1 *Bu çalışma “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin COVID-19 Salgın Süreci ve Uzaktan Öğretime Yönelik Algıları” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Bilm. Uzm., Milli Eğitim Bakanlığı, Afyonkarahisar, Türkiye. asiemely@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0087-5187

3 Dr. Öğr. Üyesi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Afyonkarahisar, Türkiye. cerendemirdelen@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5911-9175

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü, 31 Aralık 2019 tarihinde Çin'in Wuhan şehrinde sebebi bilinmeyen zatürre vakaları bildirmiş, 5 Ocak 2020 tarihinde, daha önce insanlarda görülmemiş yeni bir virüs çeşidi olan Corona virüs CO-VID-19 olarak tanımlamıştır (Budak ve Korkmaz, 2020). Bu durum, Çin ile sınırlı olabileceği düşüncesiyle tedirginliğe yol açmasa da 2020 yılının Mart ayında tedirginlik oluşturmuştur. 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü dünyanın birçok ülkesinde görülen bu hastalığı pandemi olarak nitelendirmiştir (Özkoçak vd., 2020). COVID-19'un fiziksel, ruhsal ve sosyal olarak insanları tehdit eder hale gelmesi üzerine ülkeler COVID-19 salgınının yayılmasının önüne geçebilmek için ekonomik ve sosyal hayatı neredeyse tamamen durduracak katı önlemler almak zorunda kalmışlardır. Ülkeler, salgının yayılması ve ölümlerin artmasıyla birlikte eğitim, ticaret, ulaşım, hizmet sektörü ve tüm sosyal sistemler üzerinde köklü değişiklikler yapmışlar, salgının etkilerini azaltmak ve günlük yaşamın devam etmesini sağlamak için sınırlarını kapatmış, insanların fiziki temasını önlemek için maske, sosyal mesafe ve temizliği ön planda tutan kısıtlayıcı ve önleyici tedbirler uygulamaya koymuşlardır (Balcı ve Çetin, 2020).

11 Mart 2020 tarihinde Türkiye'de ilk COVID-19 vakası açıklanmış ve Türkiye diğer ülkelerle paralel şekilde salgının yayılım hızını azaltmak amacıyla pek çok alanda bir dizi önlem almaya başlamıştır (Budak ve Korkmaz, 2020). Salgının eğitim faaliyetlerinde ilk etkisi okulların kapatılması şeklinde olmuştur. Türkiye'de 11 Mart 2020'de ilk COVID-19 vakasının tespit edilmesinin ardından ara tatil bir hafta öne çekilmiş, 16 Mart 2020'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okullar ile üniversiteler tatil edilmiştir (Özçelik, 2022). Milli Eğitim Bakanlığı öğrencilerin, öğretmenlerin ve toplumun diğer üyelerinin sağlığı için 23 Mart 2020 tarihinden itibaren öğrencilerin evlerinden katılabileceği uzaktan eğitim faaliyetlerini başlatmıştır (Emin ve Altunel, 2021). MEB tarafından, 2011-2012 eğitim öğretim yılında FATİH (Fırsatları Arttırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi kapsamında bilişim ve iletişim teknolojileri kullanılarak teknolojinin eğitime entegrasyonunu sağlamak için kurulan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) uzaktan eğitim sürecinde etkin rol oynamıştır (Akkaş Baysal vd., 2022). COVID-19'un Türkiye'de de yayılmasıyla beraber öğrencilerin uzaktan eğitime erişimlerini sağlamak için MEB ve TRT işbirliğiyle TRT EBA TV kanalları oluşturulmuştur (MEB, 2020). Çevrimdışı eğitim için EBA platformu, çevrimiçi eğitim için EBA TV ve Zoom canlı ders uygulaması kullanılmıştır (Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021). Bu uygulamayla gerçekleştirilen online sınıf eğitimleriyle okulların kapalı olduğu dönemde dijital platform üzerinden canlı ders işleme imkanı sağlanarak öğrencilerin kendilerini sınıf ortamında hissetmelerine yardımcı olunmuştur (Gençoğlu ve Çiftçi, 2020).

COVID-19 salgınında hastalığın bulaşma oranını düşürmek için birçok ülke yüz yüze eğitim öğretimi durdurarak önlem almaya çalışmış (Keskin ve Özer Kaya, 2020), eğitim sistemleri devam edilemeyen yüz yüze eğitimin yerine uzaktan eğitim uygulamalarına çevrilmiştir (Bozkurt, 2020). Uzaktan eğitim, COVID-19 salgınının eğitim sistemi üzerindeki etkilerini en aza indirebilmek için uygulanan bir çözüm yöntemi olmuş (Gençoğlu ve Çiftçi, 2020), eğitimin her kademesinde hemen hemen her ders uzaktan eğitim uygulamalarıyla sürdürülmeye çalışılmıştır (Sözen, 2020). Bu nedenle salgın sürecinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin hayatında uzaktan eğitim kavramı önemli bir yer edinmiştir (Demir ve Koçak, 2021). Salgında yüz yüze eğitim sisteminden uzaktan eğitim sistemine geçilmesiyle beraber eğitim sisteminde teknolojik aletlerin önemi artmış, geleneksel sınıfların yerini online sınıflar almaya başlamıştır (Tanhan ve Özok, 2020). COVID-19 salgını her koşulda öğrenmenin devam ettirilmesi ve uzaktan eğitime daha fazla önem verilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur (Can, 2020).

Türkiye’de uzaktan eğitime geçilmesiyle birçok öğretmen yüz yüze eğitim kadar hakim olmadıkları uzaktan eğitim yapmak zorunda kalmıştır (MEB, 2020). Eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarının kullanımı çeşitli sorunlar ve fırsatlar oluşturmuştur. Araştırmalara göre bu sorunlar; teknik problemler (Hussein vd., 2020; Akgül ve Oran, 2021; Balaman ve Tiryaki, 2021), teknoloji kullanım becerisinde yetersizlik (Yaylak, 2020), öğrencilerin derslere katılımının azlığı (Akgül ve Oran, 2020; Canpolat ve Yıldırım, 2021; Çakmak ve Kaçar, 2021), dijital materyal eksikliği (Çakın ve Külekçi Akyavuz, 2020; Noor vd., 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020; Yeşilyurt, 2021), motivasyon kaybı ve ölçme değerlendirme eksikliği (Özdoğan ve Berkant, 2020; Yeşilyurt, 2021; Balaman ve Tiryaki, 2021), iletişim ve etkileşim eksikliği (Aydemir, 2021; Demir ve Koçak, 2021; Avcı ve Akdeniz, 2021), donanım ve internet erişim olanağı yetersizliği (Gez ve Yeşiltaş, 2021; Çakmak ve Kaçar, 2021), öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmaları (Canpolat ve Yıldırım, 2021) ve uygulamalı derslerin öğretiminde zorluk yaşanması (Tarlakazan ve Tarlakazan, 2020; Balaman ve Tiryaki, 2021) olmuştur. Bu sorunlara rağmen uzaktan eğitim uygulamaları bazı fırsatlar da doğurmuştur. Bunlar; hastalığın bulaşma riskinden koruma (Özdoğan ve Berkant, 2020), ekonomik eğitim imkanı sağlaması (Nikou & Maslov, 2021), teknoloji kullanım becerisini geliştirme (Özdoğan ve Berkant, 2020) olmuştur.

Literatürde sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgınında uzaktan eğitim deneyimlerine yönelik araştırmalar (Akgül ve Oran, 2020; Aydemir, 2021; Ezer ve Aksüt, 2021; Yeşilyurt, 2021; Şentürk, Coşkun Keskin, Ömer ve Dursun, 2021; Elçi, İrem ve Tükler, 2022) bulunmasına rağmen sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgınına yönelik

görüşlerini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Etkileri halen devam etmekte olan ve dünyadaki etkisini ne zaman yitireceği kestirilemeyen COVID-19 salgınında yaşanan sürecin etkilerinin belirlenerek çözüm önerilerinin oluşturulması gerekmektedir. Bu nedenle bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgını ve uzaktan eğitim deneyimlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır:

- o Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgını hakkında düşünceleri nelerdir?
- o Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgınının eğitim sistemine etkileri konusunda görüşleri nelerdir?
- o Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgını sürecinde kullanmış oldukları eğitim programı ya da uygulamaları hakkında görüşleri nelerdir?
- o Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgını sürecinde uygulanan uzaktan eğitimle Sosyal bilgiler dersi öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?
- o Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgınında uygulanan uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?
- o Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgını sonrasında eğitim hayatında yaşanacak değişiklikler hakkında görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgını süreci ve uzaktan eğitime yönelik algılarının derinlemesine incelenmesi hedeflendiği için fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Kişilerin bir duruma, olaya ve deneyimlerine yönelik bakış açılarını ele alan fenomenolojik araştırmalar (Patton, 2018) insanların bir olguyu kendi bakış açılarından nasıl anlamlandırdıklarını açıklamaya çalışır (Johnson & Christensen, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan 28 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklem seçiminde daha derinlemesine araştırma yapılabilmesi için bil-

gi zengini durumlar seçilmektedir (Maxwell, 2018). Bu araştırmada Afyonkarahisar ilinde farklı bölgelerde bulunan ortaokullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri seçilerek maksimum çeşitlilik örnekleme sağlanmıştır. Tablo 1’de çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1:
Çalışma Grubunun Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	16	57
	Erkek	12	43
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	3	11
	5-10 yıl	5	17
	10-15 yıl	10	36
	15-20 yıl	8	28
	20 yıl üzeri	2	7

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Patton’a (2018) göre görüşme formu benzer konulara değinerek farklı insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır. Görüşme formu araştırma problemi ile ilgili tüm soruların kullanılmasını güvence altına almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme formu araştırmada iç geçerliği sağlamak üzere alan uzmanı görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanından soruların ifade ediliş şekli ve anlaşılabilirliği konusunda dönütler alınmış, gelen dönütlere göre sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formunun ilk bölümünde sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgını ve eğitim üzerindeki görüşleri; ikinci bölümde ise, sosyal bilgiler ve uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerinin ifade edilmesini sağlayan sorular bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama süreci yayın etiği kurallarına uygun olarak Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan (Etik Kurul Kararı 12.10.2020 tarih ve 2020/174 karar) etik izin alınarak başlamıştır. Uygulama MEB’e bağlı okullarda çalışan öğretmenlerle gerçekleştirildiği için Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesine (MEB, 2007) uygun hareket edilmiş, uygulamaya başlamadan önce gerekli resmi izin alınmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2018) göre görüşme nitel araştırmalarda en yaygın kullanılan veri toplama yöntemlerindendir. Bunun nedeni bireylerin görüş, deneyim ve duygularını ortaya çıkarma yönünden oldukça güçlü olması ve iletişimin en yaygın biçimi olan konuş-

mayı temel almasıdır. Görüşme yöntemi bu yönüyle yazma ya da yapılandırılmış testler ya da anketlerde bulunan sınırlılığı veya yapaylığı ortadan kaldırmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine bilgi edinebilmeyi sağlayan bir yöntemdir. Analizlerin kolaylığı, görüşülen kişinin kendini ifade etme imkanı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları vardır (Büyüköztürk vd., 2016).

2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar dönemi başında Afyonkarahisar il genelinde oluşturulan sosyal bilgiler zümre WhatsApp grupları aracılığıyla sosyal bilgiler öğretmenlerine ulaşılmış ve görüşme randevuları oluşturulmuştur. COVID-19 salgın süreci ve uzaktan eğitim nedeniyle öğretmenlerin kendilerini en rahat hissedebilecekleri görüşme ortamı seçimleri kendilerine bırakılmış, isteyen öğretmenlerle okullarında yüz yüze, isteyen öğretmenlerle de telefon aracılığıyla görüşme yapılmış ve ses kayıtları alınmıştır. Görüşmeler 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar dönemi içinde tamamlanmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi; verilerin derinlemesine incelenmesi, ifadelerdeki benzerlikler dikkate alınarak kod, tema ve alt temaların oluşturulması sonrasında anlamlı hale getirilerek okuyucuya sunulmasına yönelik bir süreçtir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırma verilerinin analizi sürecinde güvenilirliği sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacılar ile alan uzmanının kodlamaları araştırma güvenilirliği açısından karşılaştırılmış, uyum yüzdesi ($[(\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})) \times 100]$) %89 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994). Görüş ayrılıklarının bulunduğu bölümler tekrar değerlendirilerek görüş birliği sağlanmış ve verilerin analizine son hali verilmiştir. İçerik analizi sonunda elde edilen verilerden tema, alt tema ve kodlar içeren tablolar oluşturulmuş ve frekanslar ile birlikte sunulmuştur. Bulguların sunumunda etik kurallar gereği, katılımcı gizliliğini korumak ve cinsiyet dağılımını göstermek için öğretmenler Ö1E, Ö2E, ...Ö28K (Ö-Öğretmen, K-Kadın, E-Erkek) şeklinde kodlanmıştır. Araştırma sürecinin geçerliğinin sağlanması için inandırıcılık ve aktarılabilirlik önemli olduğundan katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve bu görüşlerden hareketle sonuçlar yorumlanmıştır.

BULGULAR

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgını ve uzaktan eğitim deneyimlerine yönelik görüşleri; sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgını hakkında görüşleri, sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgınının eğitim sistemine etkileri konusunda görüşleri, sosyal

bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde kullanmış oldukları eğitim programı ya da uygulamaları hakkında görüşleri, sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgını sürecinde uygulanan uzaktan eğitimle sosyal bilgiler dersi öğretimine yönelik görüşleri, sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgınında uygulanan uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgını sonrasında eğitim hayatında yaşanacak değişiklikler hakkında görüşleri temaları altında değerlendirilmiştir. Tablo 2’de sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgını hakkında görüşleri teması altında değerlendirmeleri yer almaktadır.

Tablo 2:
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin COVID-19 Salgını Hakkında Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID 19 salgını hakkındaki düşünceleri	Hastalık hakkında düşünceleri	Ciddi bir hastalık olarak görülmesi	18
		Yapay bir virüs olarak görülmesi	8
		Maske, mesafe ve hijyene dikkat edilmesi	4
		Tarihte yaşanan başka salgınların da olması	3
		Doğanın bir uyarısı olarak görülmesi	3
		Aşı firmalarının rant kapısı olarak görülmesi	2
		Bağışıklık sistemi ile ilgili olması	1
		Çok bilgi sahibi olunmaması	1
	Hastalığın etki alanları hakkında düşünceleri	Sosyal yaşamı olumsuz etkilemesi	12
		Sağlık yönünden olumsuz etkilemesi	11
		Psikolojik olarak etkilemesi	10
		Ekonomik açıdan olumsuz etkilemesi	8
		Tüm dünyayı olumsuz etkilemesi	6
		Eğitim açısından olumsuz etkilemesi	3
		İnsanların değişen yeni yaşama alışması	3
		Çok zor bir süreç olması	3
	Covid-19 salgınında insanların tutumu	İnsanların tedbirlere uyması	14
		İnsanların bilinçsiz hareket etmesi	12
		Tutumun zaman içinde değişmesi	12
		İnsanların zorunlu/yaptırımlı kurallara uyması	9
		Maske, mesafe, temizliğe dikkat edilmemesi	7

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgını hakkında görüşleri; hastalık hakkında düşünceleri, hastalığın etki alanları hakkında düşünceleri, COVID-19 salgınında insanların tutumu alt temaları üzerinden değerlendirilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu COVID-19’u ciddi bir hastalık olarak gördüklerini belirtirken bir kısmı ise yapay bir virüs olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenler COVID-19 hastalığı hakkında görüşlerini; maske, mesafe ve hijyene dikkat edilmesi gerekliliği, tarihte yaşanan başka salgınlarında olması, doğanın bir uyarısı olarak görülmesi, aşı firmala-

rının rant kapısı olarak görülmesi, çok bilgi sahibi olunmaması, bağışıklık sistemi ile ilgili olması şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu COVID-19'u ciddi bir hastalık olarak gördüğünü, kurallara dikkat edilmesi ve bağışıklık sistemini güçlendirmenin gerekliliğini vurgulamışlardır. Bu konuda bazı Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

Ö1E “*Ciddi bir hastalık olduğunu düşünüyorum. Bu hastalığın dünyanın genel dengesinin bozulması, çevre kirliliği ve aşırı tüketimden kaynaklandığını düşünüyorum. Doğanın bir uyarısı olarak görüyorum. Tarihte buna benze durumlar yaşandığını biliyoruz. Elli ya da yüz yılda bir bu durum tekrar etmiş.*”

Ö2E “*Herkesin bildiği, haberlerden izlediğimiz kadarıyla bilgi sahibiyim. Dikkat edince bulaş riskinin az olduğunu düşünüyorum. Bazıları ağır geçiriyor....Bağışıklıkla ilgili olduğunu düşünüyorum.*”

Ö18K “*Bulaşıcı bir hastalık olması sebebiyle hakikaten çok dikkat edilmesi gereken bir hastalık. Maske, hijyen, mesafeye dikkat edilmesi gerekiyor. Okullar bazında baktığımızda öğrenciyle yakın olmak, iletişim halinde olmak zorunda kalıyoruz. Bunlara artık daha özenli davranmak gerektiğini düşünüyorum. Aynı özenin her bireyin aile içinde de göstermesi gerekmektedir.*”

Bazı öğretmenler ise COVID-19 hastalığını yapay bir virüs ve aşı firmalarının rant kapısı olarak değerlendirmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö8E “*Yapay bir virüs olduğunu düşünüyorum. Sıradan bir salgın grip gibi, çok korkmuyorum.*”

Ö14E “*...Bilinçli çıkarılan bir hastalık olduğunu düşünüyorum. Kazanan aşı firmaları oldu. Bir kişide çıkıp tüm dünyaya yayılması mantıklı gelmiyor. Vebanın farklı bir türü diye düşünüyorum. Yaşlı nüfus azaltma amacı taşıyor.*”

Öğretmenler hastalığın etki alanları hakkında düşüncelerini; sosyal yaşamı olumsuz etkilemesi, sağlık yönünden olumsuz etkilemesi, psikolojik olarak etkilemesi, ekonomik açıdan olumsuz etkilemesi, tüm dünyayı olumsuz etkilemesi, eğitim açısından olumsuz etkilemesi, insanların değişen yeni yaşama alışması, çok zor bir süreç olması şeklinde açıklamışlardır. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö4E “*COVID-19 hayatımızı özellikle de sosyal yaşantımızı olumsuz etkiledi. Kalabalık ortamlara giremedik. Hayatımız tehlikeye girdi. Yaşlılarımız, sağlık sorunu olanlar oldukça olumsuz etkilendi. Evden çıkamamak psikolojimizi yordu.*”

Ö9E “Tüm dünyayı olumsuz etkiledi. İnsanlar sosyal aktivitesinden mahrum kaldı, evlerine hapis oldular. Ekonomiyi olumsuz etkiledi. Eğitim yeni bir bakış açısı kazandı. Öğretmenin önemi ve değeri anlaşıldı.”

Ö20K “Üzücü bir durum. Birçok yönden kısıtlandık. Normal yaşam tarzına hasret kaldık. Tedirginlik ve korku var hayatımızda.”

Öğretmenler, COVID-19 salgınında insanların tutumu hakkında; insanların tedbirlere uyması, insanların bilinçsiz hareket etmesi, tutumun zaman içinde değişmesi, zorunlu yaptırımlı olan kurallara uyulması, maske, mesafe, temizliğe uyulmadığını vurgulamışlardır. Bazı öğretmenler salgın başında kurallara uyulmadığını, hastalığın ciddiyetinin fark edildiği anda tutumun değiştiğini belirtmiştir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö4E “İlk başta Türk halkı kurallara uymadı, umursamadı. Salgın koşullarının ağırlaşması ve artışın hızlı olması, ölümlerin artması ceza uygulamasına geçilmesine neden oldu. Bu durum Türk halkını kurallara uymaya zorunlu hale getirdi.”

Ö12E “Genel itibariyle önlemler erken alındı. Türk insanı başlangıçta kurallara uydu. Yaz döneminde rehavete kapılıp bir aymazlık başladı. Bu dönemde vaka oranlarında artış başladı. İlerleyen dönemde de ağır bedeller ödendi.”

Ö15E “Başlangıçta hafife aldık ölümler olmaya başlayınca ciddiye alındı. Özellikle bir hemşirenin ölümü halkı biraz daha korkuttu ve tedbirli davranmaya itti. Genel olarak kurallara uyduğumuzu düşünüyorum.”

Bazı öğretmenler ise salgına karşı insanların tutumunu kültür üzerinden açıklamışlardır. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö10E “Az gelişmiş toplumlarla Türk insanın tutumu aynı diye düşünüyorum. Kaderci anlayış ve hastalığa inanmama, ‘bana bir şey olmaz bilimsel söylemlere inanmam’ durumu vardı. Bu durum hastalığın hızla artmasına neden oldu.”

Ö16E “Tutum kültürle ilgili. Türk halkı önlemlere uymadı. Kalıcı katı kurallar gerekiyor. Devlet yaptırımı daha katı olmalı.”

Tablo 3’te sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgının eğitim sistemine etkileri hakkında görüşleri yer almaktadır.

Tablo 3:

*Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, COVID-19 Salgının Eğitim Sistemine Etkileri
Konusunda Görüşleri*

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgının eğitim sistemine etkileri konusunda görüşleri	Eğitim öğretim sürecine etkileri	Eğitim-öğretimi olumsuz etkilemesi	13
		Eğitim-öğretim süreçlerinin aksaması	7
		Eğitim-öğretimin yorucu hale gelmesi	7
		Ölçme değerlendirmeyi olumsuz etkilemesi	7
		Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutmaması	7
		Eğitime olan bakış açısının değişmesi	3
	Öğretmenler üzerindeki etkileri	Kitap okumaya zaman ayırabilmeleri	10
		Mesleki uzaklık oluşturmaları	9
		Zoom ve uzaktan eğitim programlarını kullanmayı öğrenmeleri	8
		Teknoloji kullanma becerisi geliştirmeleri	6
		EBA kullanımı ve hizmet içi eğitimde artış olması	6
		İnternet tabanlı eğitimi öğrenmeleri	5
		Öğretmenler arasında hastalığın bulaş riskinin olması	5
		Öğretmenlerin aile bütünlüğünü etkilemesi	5
		Öğretmenlerin öğretme motivasyonunu olumsuz etkilemesi	5
		Uzaktan eğitimin zaman alıcı olması	3
	Öğrenciler üzerindeki etkileri	Öğrencileri okuldan uzaklaştırması	10
		Sosyalleşme üzerinde olumsuz etkileri	9
		Öğrencileri pedagojik açıdan olumsuz etkilemesi	8
		Eğitim öğretim sürecinin aksaması	8
		Öğrencilerin öğrenme motivasyonunu olumsuz etkilemesi	8
		Evde kalmanın olumsuz etkilerinin olması	7
		Öğrencilerin eğitim açısından geri kalması	6
		Öğrenciler arasında fırsat eşitsizliği oluşturmaları	6
		Psikolojik etkileri olması	5

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgınının eğitim sistemine etkileri konusunda görüşleri; eğitim sürecine etkileri, öğretmenler üzerindeki etkileri, öğrenciler üzerindeki etkileri alt temaları üzerinden değerlendirilmiştir.

Öğretmenler COVID-19 salgının eğitim öğretim sürecine etkilerini; eğitim öğretimi olumsuz etkilemesi, eğitim öğretim süreçlerinin aksaması, eğitim öğretimin yorucu hale gelmesi, ölçme değerlendirmeyi olumsuz etkilemesi, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutmaması, eğitime olan bakış açısının değişmesi şeklinde açıklamışlardır. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö2E “En güzel eğitim sınıf ortamındadır. Eğitimin uzaktan yapılmasını uygun bulmuyorum”

Ö4E “COVID-19 ile birlikte eğitim ve öğretim süreci aksadı. Uzaktan eğitime öğrenci katılımı dengesiz oldu”

Ö20K “Hayatımıza uzaktan eğitim uygulaması katıldı. Teknolojinin kullanımı arttı. Öğrenciler derslere katılamadı. Okullarımıza gidemedik. Çocuklar okuldan uzaklaştı. Eğitim disiplinden uzaklaştı.”

Bazı öğretmenler eğitim öğretim sürecinde ölçme değerlendirmeyi olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

Ö11E “Öğretmenler öğretme işinde zorluk çekti. Öğrencilerle arasındaki bağ koptu. Ölçme değerlendirme işlemi zorlaştı. Yeni gelen ya da ilk kez görev yapacağımız sınıfları tanıyamadık.”

Ö13E “Eğitim oldukça fazla etkilendi. Çocuklar hem eğitim hem öğretimde geri kaldılar.”

Ö19K “Eğitim öğretim süreci olumsuz etkiledi. Yüz yüze eğitim gibi ölçme değerlendirme yapamadık.”

Öğretmenler COVID-19 salgınının öğretmenler üzerindeki etkilerini; öğretmenlerin kitap okumaya zaman ayırabilmeleri, öğretmenlere mesleki uzaklık oluşturmaması, öğretmenlerin Zoom ve uzaktan eğitim programlarını kullanmayı öğrenmeleri, öğretmenlerin teknoloji kullanma becerisi geliştirmeleri, öğretmenlerin EBA kullanımı ve hizmet içi eğitimde artış olması, öğretmenlerin internet tabanlı eğitimi öğrenmeleri, öğretmenler arasında hastalığın bulaş riskinin olması, öğretmenlerin aile bütünlüğünü etkilemesi, öğretmenlerin öğretme motivasyonunu olumsuz etkilemesi, uzaktan eğitimin zaman alıcı olması şeklinde değerlendirmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö16E “...Öğretmenler okula karşı bir uzaklaşma dönemi yaşadı. Çalışma isteğimiz azaldı.”

Ö17K “Öğretmenlerde de bilgisayar sıkıntısı olanlar oldu. Bir evde birden fazla bilgisayar ve tablete ihtiyaç duyuldu. Öğretmen çiftler oldukça zorlandı.”

Ö21E “...Öğretmenlerin de eski heyecanı, enerjisi olmadığını düşünüyorum.”

Ö4E “...Öğretmenler eğitimin yüz yüze olmamasından kaynaklanan sosyalleşememe, bilgi paylaşımın yapılamaması ve iletişimsizlik gibi durumlarla karşı karşıya kaldılar. Bazı öğretmen arkadaşlarımıza hastalık bulaştı. Ölen birçok öğretmenin olması bizi üzdü.”

Ö10E “...Öğretmenlerin bir arada olmasını engelledi. Bundan sonraki süreçte öğretmenler arasında tokalaşma ve yakın temasların olacağına

inanmıyorum.”

Bazı öğretmenler COVID-19 salgını sırasında mesleki eğitimler aldıklarını, teknoloji kullanım konusunda kendilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö1E “...Teknolojiyi daha iyi kullanmayı öğrendik. Uzaktan eğitim için oluşturulan programları öğrenmeye çalıştık...”

Ö12E “...Müze semineri, zeka oyunları sertifikası aldım...”

Ö13E “...Webinar seminerlerine katıldım. Web 2.0 araçları eğitime katıldım. Öğrenci koçluğu ve çevrim içi öğretim sertifikası aldım. İşbirlikçi öğrenme, ölçme değerlendirme konusunda araştırmalar yaptım.”

Ö21E “Videolar izledim. Öğrencilerim için uzaktan eğitimde kullanabileceğim platformlar araştırdım. Google meet ve zoom gibi uygulamaları öğrenmeye çalıştım. Kitap okudum.”

Bazı öğretmenler ise COVID-19 salgının öğretmenler üzerindeki olumsuz etkilerini vurgulamışlardır. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö5E “Öğretmenler okuldan, yüz yüze eğitimden uzaklaştı. Bilgisayar ekranından ders vermeye başladık. Bunun getirileri olduğu gibi dezavantajı da oldu. Zaman kaybı yaşamadık, eğitim aksamadı fakat aile bireyleri arasında derslerimiz çakıştı bu durum bizi yordu...”

Ö18K “Öğretmenler odası paylaşımlarımız, birbirimize olan katkılarımız azaldı. Herkes kendi sağlık derdine, can derdine düştü. Öğretmenler korku ve tedirginlik yaşadı...”

Ö19K “...Öğretmenler bu süreçten olumsuz etkilenip karamsarlaştı. İsteksiz davranıyorlar. Meslekten uzaklaşmaya neden oldu. Uzaktan eğitimde performansım düştü.”

Öğretmenler COVID-19 salgının öğrenciler üzerindeki etkilerini; öğrencilerin okuldan uzaklaşması, sosyalleşme üzerinde olumsuz etkileri, pedagojik açıdan olumsuz etkilemesi, eğitim-öğretim sürecinin aksamaması, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu olumsuz etkilemesi, evde kalmanın öğrencileri olumsuz etkilemesi, öğrencilerin eğitim açısından geri kalması ile öğrenciler arasında fırsat eşitsizliği oluşturması, psikolojik etkilerinin olması olarak açıklamışlardır. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö24E “...Verimsiz bir dönem oldu. Derslere girmeyen öğrenciler yoğunlukta. Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre kalitesiz olduğunu söyleyebilirim. Öğrencinin devam zorunluluğunun olmaması istikrarın sağlamasını zorlaştırdı.”

Ö16E “...Öğrenciler arasında fırsat eşitliğini ortadan kaldıran bir durum oluştu...”

Ö12E “Özellikle 8. sınıflar oldukça olumsuz etkilendi. 2019-2020 eğitim öğretim yılının tam ortasında bu salgın ülkemizde yayılmaya başladı. Öğrenciler tam dönemin ortasında olduğu için hazırlıksız yakalandı. Çalışma disiplini olmayan öğrenci sınavdan koptu...”

Ö23K “... Öğrencilerin eğitim öğretim hayatına sekteye uğradı. Performansları düştü. Sekizinci sınıf öğrencilerin çok büyük kayıpları oldu...”

Tablo 4’te sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde kullanmış oldukları eğitim programı ya da uygulamaları hakkındaki görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4:

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin COVID-19 Salgın Sürecinde Kullanmış Oldukları Eğitim Programı ya da Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri

Tema	Alt temalar	Kodlar	f
Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde kullanmış oldukları eğitim programı ya da uygulamalar	Olumlu görüşler	Zoom uygulamasının kullanışlı olması	18
		EBA canlı sınıfın öğrencilere ulaşabilir olması	12
		WhatsApp /Bip uygulamalarının eğitim amaçlı kullanılabilir olması	11
		Eğitim portallarında sunu, konu paylaşımı olması	3
		Google Classroom uygulamasının kullanımın kolay olması	2
		Youtube uygulamasından video izletilebilmesi	1
	Olumsuz görüşler	EBA canlı sınıf uygulamasının alt yapı yetersizliğinin olması	16
		Zoom uygulamasının ücretli olması ve girmekte zorlanması	4
		WhatsApp uygulamasının eğitim amaçlı kullanımının sınırlı olması	2

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde kullanmış oldukları eğitim programı ya da uygulamaları hakkındaki görüşleri olumlu ve olumsuz görüşler alt temaları üzerinden değerlendirilmiştir.

Öğretmenler kullanmış oldukları eğitim programı ya da uygulamalar hakkındaki olumlu görüşlerini; Zoom uygulamasının kullanışlı olması, EBA canlı sınıfın öğrencilere ulaşabilir olması, WhatsApp ve Bip uygulamalarının eğitim amaçlı kullanılabilir olması, eğitim portallarında sunu, konu paylaşımının olması, Google Classroom uygulamasının kullanım kolaylığı ve Youtube uygulamasından video izletilebilmesi olarak açıklamışlardır. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö1E “... Zoom ve EBA canlı sınıf uygulamalarını uzaktan eğitimle birlikte kullanmaya başladı. Zoom programında ekran paylaşımının olması Youtube uygulamasını etkili kullanmamızı sağladı.”

Ö9E “EBA canlı sınıf, Zoom, WhatsApp, Bip kullandık. Eğitim portal-ları, Okulistik doküman paylaşımı, Morpa kampus kullandım....”

Ö14E “Okul olarak her sınıf düzeyinde WhatsApp grupları ve koçluk grupları kuruldu. Her sınıf düzeyinde WhatsApp üzerinden soru çözüm-leri yaptım...”

Ö15E “...EBA ilk başta kaldıramadı bu nedenle Zoom uygulamasına geçtik. Zoom biraz daha ergonomik bir kullanıma sahip. Ekran paylaşımı slayt, video içerik paylaşımı yapabiliyor olmak teknolojiyi doğru kullanmamıza neden oldu.”

Öğretmenler kullanmış oldukları eğitim programı ya da uygulamalar hakkındaki olumsuz görüşlerini; EBA canlı sınıf uygulamasının alt yapı yetersizliği, Zoom uygulamasının ücretli olması ve uygulamaya girişin zor olması ve WhatsApp uygulamasının eğitim amaçlı kullanımının sınırlı olması olarak açıklamışlardır. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşü şu şekildedir:

Ö2E “Hangi uygulamayı kullanırsak kullanalım öğrenci katılımını arttıramadık. İnternetin sıkıntılı olması bu uygulamaları kullanmamızı zorlaştırdı. EBA canlı sınıfın yetersizliği Zoom uygulamamasıyla biraz rahatlatmıştır. Yine de internet alt yapısının geliştirilmesi gerekmektedir.”

Ö19K “Uygulamaların tam anlamıyla yeterli olduğunu söyleyemem. Yüz yüze eğitimin yerini hiç biri tutmaz. Bir uygulamanın eksikliğini diğ-e-riyle tamamlamayla çalıştık.”

Ö23K “EBA canlı sınıfın teknik sorunları vardı. Zoom uygulamasını başarılı buluyorum. Fakat süreyi aştıktan sonra ücretli olması sıkıntılıydı.”

Tablo 5’te Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgını sürecin-de uygulanan uzaktan eğitimle Sosyal Bilgiler dersi öğretimine yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 5:

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin COVID-19 Salgını Sürecinde Uygulanan Uzaktan Eğitimle Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimine Yönelik Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgınında uzaktan eğitimle Sosyal Bilgiler dersi öğretimi	Uzaktan eğitimle uygulanan sosyal bilgiler dersinin olumlu yanları	Ders anlatımlarının görsel-işitsel materyallerle desteklenebilmesi	17
		Sözel bir ders olması nedeniyle olumsuz etkilenmemesi	13
		Öğretim programı yetiştirme kaygısı yaşanmaması	5
		Öğrenci katılımı olduğu takdirde etkili olması	5
		Teknoloji kullanımının öğrencinin derse ilgisini artırması	4
		Teknik aksaklıklar giderildiği takdirde etkili kullanılabilir olması	2
		Soru çözümünün kolay ve anlaşılır şekilde yapılabilmesi	2
		Bilinçli, sorumluluk sahibi, akademik başarısı yüksek öğrencilerin uzaktan derslerde başarı sağlayabilmesi	2
		Ön hazırlık ve içerik üretimi desteğiyle ders veriminin artırılması	2
	Uzaktan eğitimle uygulanan sosyal bilgiler dersinin olumsuz yanları	Öğrenci katılımının az olması	17
		Öğrenci kontrol mekanizmasının zayıf olması	9
		Yüz yüze eğitim kadar etkili/verimli olmaması	8
		Öğrencilerin derslerden sıkılması	7
		Yüz yüze iletişim/göz teması kuramamak	7
		Sosyal bilgiler dersinin önemsenmemesi	7
		Öğrenci katılımlı sınıf etkinliklerinin yapılamaması	6
		Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime kıyasla zor olması	6
		Bağlantı ve ses sorunu gibi teknik problemler yaşanması	4
		Sosyal bilgiler eğitiminin duyuşsal açıdan tam olarak verilememesi	4
		Sosyal bilgiler derslerini olumsuz etkilemesi	3
		Öğrencilerin sınav kaygısı yaşamaması/ akademik başarının düşmesi	3
		Sadece anlatım yönteminin kullanılması	2
		Kazanım dışı öğretim yapılamaması	2
		Ders sürelerinin azalması	1

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgınında uygulanan uzaktan eğitimle sosyal bilgiler dersi öğretimine yönelik görüşleri; uzaktan eğitimle uygulanan sosyal bilgiler dersinin olumlu yanları ve uzaktan eğitimle uygulanan sosyal bilgiler dersinin olumsuz yanları alt temaları üzerinden değerlendirilmiştir.

Öğretmenle uzaktan eğitimle uygulanan sosyal bilgiler dersinin olumlu yanlarını; ders anlatımlarının görsel-işitsel materyallerle desteklenebilmesi, sözel bir ders olması nedeniyle olumsuz etkilenmemesi, öğretim programı yetiştirme kaygısı yaşanmaması, öğrenci katılımı olduğu takdirde etkili olması, teknoloji kullanımının öğrencilerin ilgisini çekmesi, teknik aksaklıklar giderildiği takdirde etkili kullanılabilir olması, soru çözümünün kolay ve anlaşılabilir şekilde yapılabilmesi, bilinçli ve

sorumluluk sahibi öğrencilerin uzaktan derslerde başarı sağlayabilmesi ve ön hazırlık-içerik üretimi desteğiyle ders veriminin arttırılabilmesi olarak açıklamışlardır. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö1E “*Sosyal bilgiler dersi, daha çok anlatım üzerine olduğu için olumsuz etkilemediğini düşünüyorum. Zoom, Youtube gibi programlarla görsel materyaller, slayt gibi sunumlarının yapılabilmesi branşımızın işini kolaylaştırmıştır.*”

Ö3K “*Canlı derslerde anında paylaşılan sunular, videolar dersimize olumlu katkı sağladı. Öğrenci katılımı azlığıyla kayıp yaşadık fakat müfredatı yetiştirme kaygısı yaşamadık...*”

Ö6E “*Kısa sürede müfredatın aktarımını sağlamıştır. Tüm sınıfın katılımı olması durumunda sosyal bilgiler öğretiminde herhangi bir sorunla karşılaşılacağını sanmıyorum.*”

Ö14E “*Ön hazırlık yapıp dersin işlenmesi kaliteyi arttırıyor. Görsel sunum ve soru çözümünü uzaktan eğitimle daha kolay ve anlaşılıyor oluyor...*”

Öğretmenler uzaktan eğitimle uygulanan sosyal bilgiler dersinin olumsuz yanlarını; öğrenci katılımının az olması, öğrenci kontrol mekanizmasının zayıf olması, yüz yüze eğitim kadar etkili/verimli olmaması, öğrencilerin derslerden sıkılması, yüz yüze iletişim/göz teması kuramamak, sosyal bilgiler dersinin önemsenmemesi, öğrenci katılımlı sınıf etkinliklerinin yapılamaması, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime kıyasla zor olması, bağlantı ve ses sorunu gibi teknik problemler yaşanması, sosyal bilgiler eğitiminin duyuşsal açıdan tam olarak verilememesi, Sosyal Bilgiler derslerini olumsuz etkilemesi, öğrencilerin sınav kaygısı yaşamaması ve akademik başarının düşmesi, sadece anlatım yönteminin kullanılması, kazanım dışı öğretim yapılamaması ve ders sürelerinin azalması olarak açıklamışlardır. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Uzaktan eğitimle uygulanan sosyal bilgiler derslerinde öğrenci katılımının düşük olmasından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını vurgulayan bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö2E “*Sosyal bilgiler dersinin katsayısının düşük olması derse katılımı etkilemektedir. Katılım beklenen seviyede değildir....Uzaktan eğitim ve branşımız en büyük dezavantajı ise kontrol mekanizmasının zayıf olmasıdır. Bilinçli, akademik başarısı yüksek öğrenciler başarı sağlayabilir.*”

Ö8E “*Olumsuz etkiledi. Okulumuzun bulunduğu sosyal çevreyle ilgili çeşitli olumsuzluklar yaşadık. Öğrenci katılımı uzaktan eğitime azdı. Öğrenciler oldukça sıkıldıklarını belirttiler.*”

Ö11E “*Uzaktan eğitim yüz yüze eğitim kadar etkili değildir. Bu sebep-*

le her ne olursa olumsuz etkilenme oldu. Öğrenciler katılımı istenilen düzeyde değil. İlk kez karşılaştığım öğrenciler vardı. Öğrencileri tanımakta zorlandığım zamanlar oldu.”

Bazı öğretmenler uzaktan eğitim derslerinde yaşanan iletişim eksikliklerini şu şekilde vurgulamışlardır:

Ö17K *“Uzaktan eğitimi yüz yüze eğitim kadar başarılı olduğunu düşünmüyorum. Canlı derste öğrenciyi aktiveştirmede zorluk yaşadım. 5. sınıflar daha aktif olarak derslere katıldılar. 8. sınıflar özellikle daha aktif olması gerekirken boş vermiş davrandı. Sınav kaygısı yaşamadılar...”*

Ö25K *“Yüz yüze eğitim sosyal bilgiler dersinin daha anlamlı hale gelmesine katkıda bulunuyordu. Uzaktan eğitimle sadece kazanımlara vermeye yönelik oldu. Zaman olarak da kısıtlandık. Öğrenciyle göz teması kuramayınca bağ kurmakta zorlandık. İletişim ve hayatla bağ kurma konusunda eksik kaldığını düşünüyorum.”*

Bazı öğretmenler ise yüz yüze eğitimdeki verimin alınmadığını yine de zamanla uzaktan eğitimle ders yapmaya alıştıklarını şu şekilde açıklamışlardır:

Ö15E *“...İlerleyen zamanlarda uzaktan eğitime alışınca sanki sınıftaymışız gibi bir ortam oluşturabildim. Bunun için öğrenci gruplarının az olması gerektiğini düşünüyorum.”*

Ö18K *“Soyut bir ders olduğu için daha zor oldu. Sınıf içerisinde drama uygulaması yapardık. Savaşlar, antlaşmalar, buluşlar, icatlar vb. konular sınıf içerisinde canlandırma yapılırdı. Öğrencilerimiz görsel materyaller hazırlar sunum sunarlardı. Bu etkinlikler uzaktan eğitimde mümkün olmadı. Çocuklar derse bir bağlandı, bir bağlanamadı. Aradaki bağlantılar sağlanamayınca ders askıda kaldı. Geçmiş yıllarda deneme ve test çözümlerinde çocuklar zorlanmazdı. Bu süreçte aynı başarıyı gösteremediler. Yüz yüze eğitimle alınan verimi uzaktan eğitimle alamadık.”*

Tablo 6’da sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgınında uygulanan uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri hakkındaki görüşleri yer almaktadır.

Tablo 6:

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin COVID-19 Salgınında Uygulanan Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri Hakkındaki Görüşleri

Tema	Alt temalar	Kodlar	f
Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgınında uygulanan uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri	COVID-19 salgın sürecinde yaşanan sorunlar	İnternet alt yapı ve teknik problemler yaşanması	20
		Öğrenci katılımının az olması	14
		Uzaktan eğitimin olumsuz etkileri	11
		İnternet kota sorunu yaşanması	8
		Öğretmenlerin maddi/manevi kaygıları	7
		Öğretmenlerin motivasyon eksikliği	7
		Veli kaynaklı sorunlar yaşanması	6
		Ölçme ve değerlendirme sorunları	2
		FATİH projesinin tamamlanamaması	2
		İçerik üretiminin yetersizliği	1
	COVID-19 salgın sürecinde yaşanan sorunlara karşı çözüm önerileri	Can kayıpları yaşanması	1
		İnternet alt yapı sorunun çözülmesi	9
		Devlet eliyle çözüm getirilmesi	7
		Fırsat ve imkan eşitliği sağlanması	6
		Hizmet içi eğitimler verilmesi/çeşitlendirilmesi	4
		Ekonomi ve eğitim seviyesinin iyileştirilmesi	4
		Ailelerin bilinçlendirilmesi	4
		İçerik üretiminin artırılması	2
		Yüz yüze eğitime geri dönüşmesi	1
		Destek noktalarının artırılması	1

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgınında yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri; COVID-19 salgın sürecinde yaşanan sorunlar ve COVID-19 salgın sürecinde yaşanan sorunlara karşı çözüm önerileri alt temaları üzerinden değerlendirilmiştir.

Öğretmenler COVID-19 salgın sürecinde yaşanan sorunları; internet alt yapı ve teknik problemler yaşanması, öğrenci katılımının az olması, uzaktan eğitimin olumsuz etkileri, internet kota sorunları yaşanması, öğretmenlerin maddi/manevi kaygılar yaşaması ve motivasyon eksikliğinin olması, veli kaynaklı sorunlar yaşanması, ölçme ve değerlendirme sorunları, FATİH Projesinin tamamlanamaması, içerik üretiminin yetersizliği ve can kayıpları yaşanması olarak ifade etmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö2E “Yaşanan sorunları; öğrenci katılımının azlığı, altyapı yetersizliği, internetin her öğrenciye ulaşamaması, velilerin ilgisizliği, öğrencilerin derslerden soğuması olarak görmekteyim...”

Ö6E “Öğretmenler olarak fazla sorun yaşadık. Öğrencilerin derse katılımı azdı. Öğrencilere ulaşmakta zorlandık. Öğrenciler ve velilerle hep birlikte uzaktan eğitim yapmak öğrencilerin derse katılımı zorlaştırdı. Öğretmenleri de zor durumda bıraktı. Velilerle birlikte derse giren öğrencilerimiz oldu. Altyapı sorunlarının olması da öğrencilerin ve öğ-

retmenlerin sürekli internet bağlanma sorunlarının yaşanmasına neden oldu.”

Ö18K *“Her ailenin ekonomik geliri aynı değildi. Bilgisayarı olmayan, uzaktan eğitime erişemeyen, interneti olmayan öğrenciler vardı. İnterneti iyi çekmeyen, paketi yetmeyen öğrenci ve öğretmenler vardı. Dersten atmalar, kopmalar gibi sorunlar yaşadık. Bazı öğrenci, öğretmen ve veliler teknolojiyi kullanmakta sıkıntı yaşadı.”*

Ö20K *“Teknik sorunlar yaşandı. Bazı ailelerde teknolojik aletler yetersiz kaldı. Öğretmen ailelerde öğretmen ve çocukların ders zamanları çakıştı. Akşama kadar dersler sürdü. Tablet dağıtımı yetersizdi... Öğretmenler ders anlatabilmek için interneti çeken yerlere gittiler.”*

Öğretmenler COVID-19 salgın sürecinde yaşanan sorunlara karşı çözüm önerilerini; internet alt yapı sorununun çözülmesi, devlet eliyle çözüm getirilmesi, fırsat ve imkan eşitliği sağlanması, hizmet içi eğitimler verilmesi/çeşitlendirilmesi, ekonomi ve eğitim seviyesinin iyileştirilmesi, ailelerin bilinçlendirilmesi, içerik üretiminin arttırılması, destek noktalarının arttırılması ve yüz yüze eğitime geri dönülmesi olarak belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö1E *“...İnternet altyapı sorunları çözülmelidir. Öğretmenlerin maddi kaygıları azaltılmalıdır.”*

Ö2E *“... Çözümü öncelikle fırsat ve imkan eşitsizliğinin giderilmesi gerekmektedir...”*

Ö7E *“...Öğrenci ve öğretmenlere internetin ücretsiz sağlanması gerektiğini düşünüyorum.”*

Ö9E *“ ...Öğretmenlere, gerekirse öğrenci ve velilere de hizmet içi eğitimler verilmeli diye düşünüyorum.”*

Ö10E *“Çocukların internet erişim olanağı sağlanmalı ve arttırılmalıdır. Her öğrenci kolaylıkla uzaktan eğitime katılabilmelidir. Bir diğer sorun içerik üretimi zenginleştirilmelidir. Bunun için ayrı bir komisyon oluşturulmalıdır. İçerik üretimi için zorunlu hizmet içi kurslar verilebilir.”*

Ö11E *“ ... Acilen yüz yüze eğitime geçilmelidir.”*

Ö25K *“ ... Fırsat eşitsizliğini gidermek için destek noktaları arttırılmalıdır.”*

Tablo 7’de sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgını sonrası eğitim hayatında yaşanacak değişiklikler hakkında görüşleri yer almaktadır.

Tablo 7:

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin COVID-19 Salgını Sonrası Eğitim Hayatında Yaşanacak Değişiklikler Hakkında Görüşleri

Tema	Alt temalar	Kodlar	f
Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgını sonrasında eğitim hayatında yaşanacak değişiklikler	Eğitim öğretim süreciyle ilgili değişiklikler	Uzaktan eğitim ve EBA TV'nin kullanımının devam etmesi	22
		Hibrit eğitim modeline geçilmesi	12
		Salgının uzun sürmesi ve yüz yüze eğitime geçilmesi	12
		Eğitimde teknoloji kullanımının artması	11
		Ders saati/teneffüs/ders/öğrenci sayısının azalması	6
		Uygulamaların kullanımına devam edilmesi	6
	Öğretmenlerle ilgili değişiklikler	Öğretmenlerin teknoloji hakimiyetinin artması	8
		Öğretmenlerin uzaktan eğitim, EBA ve teknoloji kullanımının sürekli olması	7
		Öğretmenlerinin iş yükünün artması	3
		Öğretmenlerin temizlik ve hijyene daha fazla dikkat etmesi	2
		Öğretmenler arasında sosyalleşmenin azalması	1
		Öğretmen üzerinde baskının artması	1
	Öğrencilerle ilgili değişiklikler	Öğrenci destek eğitim programlarının oluşturulması	6
		Uzaktan eğitim ve EBA kullanımının öğrenciler arasında yaygınlaşması	5
		Öğrencilerin okul uyum problemi yaşaması	5
		Öğrencilerin psikolojik, fiziksel ve ruhsal durumlarını etkilemesi	3
		Öğrencilerin teknoloji bağımlılığının artması	2
		Öğrencilerde öğrenme açığı oluşması	2
	Öğretim programıyla ilgili değişiklikler	Öğrenci değerlendirmenin online yapılması	2
		Salgının öğretim programına eklenmesi	21
		Konulara salgına uygun eklemeler yapılması	16
		Sosyal bilgiler ders saatinin artırılması	12
		Öğretim programının uzaktan eğitime uygun hale getirilmesi	7
		Teknoloji kullanımının gerekmesi	6
		Ders kitapları yeniden yapılandırılması	6

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgını sonrası eğitim hayatında yaşanacak değişikliklere ilişkin görüşleri; eğitim öğretim süreciyle ilgili değişiklikler, öğretmenler ile ilgili değişiklikler, öğrenciler ile ilgili değişiklikler ve öğretim programıyla ilgili değişiklikler temaları üzerinden değerlendirilmiştir.

Öğretmenler COVID-19 sonrası eğitim öğretim süreciyle ilgili; uzaktan eğitim ve EBA TV'nin kullanımının devam etmesi, hibrit eğitim modeline geçilmesi, salgının uzun sürmesi ve yüz yüze eğitime geçilmesi, eğitimde teknoloji kullanımının artması, ders saati/teneffüs/ders ve öğrenci sayılarının azalması ve uygulamaların kullanımına devam edilmesi şeklinde değişikliklerin yaşanabileceğini açıklamışlardır. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö1E “Uzaktan eğitime erişim imkanı kısıtlı olması eğitim teknolojilerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. İnternet ve eğitim teknolojileri alt yapısı güçlendirilerek normal eğitime destek olarak kullanılacağını düşünüyorum. Uzaktan eğitimin destekleyici potansiyeli ilerleyen dönemlerde bu amaçla kullanılmalıdır...”

Ö5E “Uzaktan eğitim ve EBA TV devam edebilir. Haftanın ya da günün belirli saatlerinde uzaktan eğitimle devam edebiliriz. Yeni dersler eklenebilir. Bilgisayar ve yazılım gibi dersler eklenebilir.”

Ö12E “Uzun süre hastalığın etkilerinin devam edeceğini düşünüyorum. Aileler çocuklarını okula göndermeyebilir. Ders sayıları azaltılabilir. Sınıflardaki öğrenci sayıları azaltılabilir. Öğrencilerin arkadaşlık kavramı değişebilir. Öğretmenler her an uzaktan eğitimi hazır olmalıdır diye düşünüyorum. Bundan sonraki süreçte EBA eğitim hayatında daha aktif yer alacaktır. “

Öğretmenler COVID-19 sonrasında öğretmenlerle ilgili; öğretmenlerin teknoloji hâkimiyetinin artması, uzaktan eğitim/EBA ve teknoloji kullanımının sürekli olması, öğretmenlerin iş yükünün artması, öğretmenlerin temizlik ve hijyene daha fazla dikkat etmesi, öğretmenler arasında sosyalleşmenin azalması ve öğretmenler üzerinde baskının artması şeklinde değişikliklerin yaşanabileceğini açıklamışlardır. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö11E “Canlı, uzaktan, internetle öğretim kavramları eğitim hayatına girdi. EBA’nın önemi anlaşıldı. Öğrenciler ve öğretmenler EBA’yı daha fazla ve aktif kullandı. Teknolojiyi kullanma, temizlik, hijyen gibi alışkanlıklar eğitim ve öğretim hayatına girdi. Hijyen öğrenciyle ilişkimizde psikolojik olarak devam edecektir. Örneğin öğrenciyle mesafeli davranacağımızı düşünüyorum. COVID-19 normalinden önceki normale dönülür mü bilmiyorum süreç uzun sürebilir.

Ö14E “Öğretmen ve öğrenci arasındaki mesafe artar. Öğretmenlerin iş yükü daha da artacaktır diye düşünüyorum. Velilerle aplikasyon üzerinden iletişim artacaktır.”

Ö16E “Uzaktan eğitim ve EBA’nın hayatımızın bir parçası olacağına inanıyorum. Öğretmeler teknoloji kullanımında daha ileri seviyeye gelecekler. Seminerler, konferanslar uzaktan yapılabilir.”

Ö19K “... Basının öğretmen üzerindeki baskısının artacağına inanıyorum. Uzaktan eğitimde öğretmenlere oluşan çirkin bir algı vardı....”

Öğretmenler COVID-19 sonrasında öğrencilerle ilgili; öğrenci destek eğitim programlarının oluşturulması, uzaktan eğitim ve EBA kullanımının öğrenciler arasında yaygınlaşması, öğrencilerin okul uyum problemi

yaşamaları, öğrencilerin psikolojik, fiziksel ve ruhsal durumlarının olumsuz etkilenmesi, öğrencilerin teknoloji bağımlılığının artması, öğrencilerde öğrenme açığı oluşması, değerlendirmenin online yapılması şeklinde değişikliklerin yaşanabileceğini açıklamışlardır. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö4E “Salgın sona erdikten sonra uzaktan eğitim devam edebilir. Öğrencilerin fiziksel ve ruhsal gelişimlerini sağlamak için aktivitelerin artacağını, seçmeli derslerin çeşitlendirileceğini düşünüyorum.”

Ö18K “Salgından önce teknoloji önemliydi uzaktan eğitimden sonra teknolojinin önemi giderek daha da artacak. Yaptığımız veli toplantılarında ‘Çocuklara çok fazla telefon, bilgisayar, tablet vermeyin!’ diye görüş bildiriyorduk, bu görüş kırıldı. Bu süreç internete bağımlılığı artırdı. Bunun sonuçları belirsizleşti. Geleneksel eğitimden uzaklaşıldı”.

Ö19K “... Öğrencilerde bu süreçte birçok öğrenme açığı olacağına inanıyorum. Bu açıkların kapatılması için öğretmen ve veli işbirliğinin olması gerekmektedir.”

Ö25K “...Uyum süreçleri uzayacak. Süreç sonunda zorlanacağız. Öğrencilerin dikkat dağınıklığı sorunu olabilir.”

Öğretmenler COVID-19 sonrasında öğretim programıyla ilgili; salgının öğretim programına eklenmesi, konulara salgına uygun eklemeler yapılması, sosyal bilgiler ders saatinin arttırılması, öğretim programının uzaktan eğitime uygun hale getirilmesi, teknoloji kullanımının gerekmesi ve ders kitaplarının yeniden yapılandırılması şeklinde değişikliklerin yaşanabileceğini açıklamışlardır. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö3K “Sosyal bilgiler dersine her sınıf düzeyinde küresel problemler ve salgın hastalıklar konusu eklenebilir.”

Ö4E “5. sınıf müfredatında Hak ve Sorumluluklar ünitesi yeniden gözden geçirilmeli, salgın durumunda bazı haklarımızın sınırlandırılabileninden bahsedilmelidir. COVID-19’a göre temizlik anlayışı müfredata eklenmelidir. Öğrencilerimize uzaktan eğitim bilinci sağlamak için internet tabanlı eğitim konusu eklenmelidir.”

Ö7E “Sosyal bilgiler eğitiminin uzaktan eğitime entegre edilmesi gerekir. COVID-19 ile ilgili tedbirler hastalığın tanımı, tanıtımı ve hastalıkla ilgili toplumsal duyarlılık gibi konuların sosyal bilgiler müfredatına eklenmesi gerektiğini düşünüyorum. Müfredat konularında uzaktan eğitime göre daha anlaşılır hale getirilmelidir.”

Ö18K “...Salgın hastalıklar, salgın hastalıkla mücadele, teknoloji bağımlılığı, teknolojiden nasıl verimli faydalanabilir gibi konular müfredata

eklenebilir. Sosyal bilgiler dersinde geçmiş, günümüz ve gelecek bağlantısı kurmalıyız.”

Ö25K “Uzaktan eğitime göre videolar, içerikler, görseller oluşturulmalıdır...”

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgını ve uzaktan eğitim deneyimlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin bakış açılarından; COVID-19 salgını hakkında düşünceleri, COVID-19 salgınının eğitim sistemine etkilerine yönelik görüşleri, COVID-19 salgın sürecinde kullanmış oldukları eğitim programı ya da uygulamaları hakkında görüşleri, COVID-19 salgın sürecinde uygulanan uzaktan eğitimle sosyal bilgiler dersi öğretimine yönelik görüşleri, uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri ile COVID-19 salgını sonrasında eğitim hayatında yaşanacak değişiklikler hakkında görüşleri değerlendirilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri COVID-19 salgını hakkında düşüncelerini; hastalık, hastalığın etkisi/etki alanları ve Türk insanının salgındaki tutumu üzerinden açıklamışlardır. Bazı öğretmenler COVID-19'un ciddi bir hastalık olduğunu ifade ederken bazı öğretmenler ise ciddi bir hastalık olarak görmediklerini, yapay bir virüs olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler COVID-19 salgınında maske, mesafe ve hijyene dikkat edilmesi, sosyal, ekonomik, psikolojik olarak insanların hayatını etkilemiş olması ve salgına karşı alınan tedbirlere uyulması gerektiğini vurgulamışlardır. Kaplan vd. (2020) tarafından yapılan bir araştırmada katılımcıların büyük çoğunluğu korona virüs salgınına ciddiye aldıklarını ve virüsün kendilerine ve yakınlarına bulaşma ihtimalinden endişe duyduklarını ifade etmişlerdir. Yamaguchi ve Takebayashi (2020), COVID-19'un insanların ruh sağlığında korku, umutsuzluk, stres, kaygı, çaresizlik ve depresyon krizlerin yaşanmasına neden olduğunu belirtmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri COVID-19 salgınının eğitim sistemine etkilerini; eğitim öğretim sürecine etkileri, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde etkileri olarak açıklamışlardır. Öğretmenler COVID-19 salgınının eğitim öğretim üzerinde dezavantaj oluşturmaması, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutmaması ve sosyalleşme üzerinde olumsuz etkileri olduğunu vurgulamışlardır. Balcı ve Çetin (2020), eğitim kurumlarının kapatılmasının sadece eğitim öğretimi kesintiye uğratmayacağını, eğitim kurumlarının kapanmasının değerlendirme döneminde birçok sınavın ertelenmesine veya iptal edilmesine sebep olacağını ifade etmişlerdir. Pınar ve Dönel Akgül (2020) uzaktan eğitimin olumsuzluğunu, öğrencilerin sosyalleşmesinde problem yaşamaları, derslere yeteri kadar motive olamamaları ve dikkat süresinin kısalığı olarak sıralamışlardır. Aji vd. (2020)

salgın döneminde öğretmen ve öğrencilerin eğitim sürecine yönelik algılarını ölçtükleri araştırmalarında öğretmen ve öğrencilerin motive olmakta zorlandığı sonucuna ulaşmışlardır. Külekçi Akyavuz ve Çakın (2020) COVID-19 salgınında okul yöneticilerinin; iletişim eksikliği, teknik yetersizlik, bilgi eksikliği, öğretmenlerin planlama yetersizliği şeklinde sorunlar yaşadıklarını tespit etmişlerdir.

COVID-19 salgınının öğretmenler üzerindeki etkilerini; öğretmenlerin kitap okumaya zaman ayırabilmesi, bilgisayar kullanım becerilerini geliştirmeleri ve salgına karşı güvenilir bir ortamda çalışmaları olarak vurgulamışlardır. Mesleki uzaklık oluşturmaları ve uzaktan eğitimin zaman almasını ise olumsuz etki olarak belirtmişlerdir. Kaya'ya (2002) göre, uzaktan eğitimde motivasyonunun sağlanmasının zor olmasına karşın motivasyonun azalması kolaydır. Öğretmenler öğretim materyalleri hazırlama, dijital ders içeriği oluşturma, istediği yöntem ve tekniği kullanma, dikkat çekme, öğrenciden dönüt alma, iletişim kurma ve değerlendirme yapma gibi öğretimin yönetimiyle ilgili süreçte zorlanmışlardır (Alper, 2020). Yıldırım (2020) salgında evlerine çekilen öğretmenlerin çoğunun uzaktan eğitim konusunda yeterli bilgi, deneyim ve zamanı olmadığı, çoğu durumda altyapı, cihaz, donanım ve yazılım eksiklikleri olduğunu ifade etmiştir. Seyhan (2021) ise araştırmasında, sosyal hayatın kısıtlanmasının öğretmen adaylarının ders çalışma, okuma ve araştırma süreçlerine daha çok zaman ayırmalarını sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

COVID-19 salgınının öğrenciler üzerindeki etkilerini; öğrencilerin okuldan uzaklaşması, eğitim öğretim sürecinin aksaması, öğrencilerde olumsuz pedagojik etki ve motivasyon oluşturmaları ile öğrenciler arasında fırsat eşitsizliği oluşturmuş olması olarak ifade etmişlerdir. Bozkurt (2022) araştırmasında okul kapanmalarının fırsat eşitliğini bozduğunu ve uzaktan eğitimin dezavantajlı öğrencileri olumsuz etkileyeceğini belirtmiştir. Kaplan ve Gülden (2021)'e göre, uzaktan eğitime öğrencilerin tamamının katılamaması, öğrencilerin derse katılımlarının yetersiz olması, teknolojik alt yapının yetersizliği, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarındaki farklılıklar öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine katılımı etkilemektedir. Kuş vd., (2021) kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin büyük bir kısmının uzaktan eğitime erişememe nedenlerini; ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması, evlerinde internetin olmaması ve teknolojik araçların eksikliği ya da bulundukları bölgedeki alt yapı hizmetlerinin eksiklikleri olarak tespit etmişlerdir. Uçkaç (2020) araştırmasında öğrencilerin uzaktan eğitim sırasında alt yapıya dair sorunlar yaşaması, öğrencilerde uzaktan eğitimin sağlıklı yönetilemediği düşüncesinin oluşmasına neden olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenleri COVID-19 salgın sürecinde kullanmış oldukları eğitim programı ya da uygulamalarını olumlu ve olumsuz

özellikleri üzerinden değerlendirmişlerdir. Kullanmış oldukları eğitim programları ya da uygulamaların olumlu özellikleri olarak; Zoom uygulamasının kullanışlı olması, EBA canlı sınıfa öğrencilerin kolaylıkla ulaşabilmesi, WhatsApp uygulamasının eğitim için kullanılabilir olmasını vurgulamışlardır. Türker ve Dünder'a (2020) göre öğretmenler; EBA üzerinden etkinlik, ödev ve soru paylaşımı yapılabilmesini, canlı ders yapılabilmesi ve ders anlatımı ile soru çözümü içeren videoları barındırmasını uzaktan eğitim sürecinde EBA'nın güçlü tarafları olarak nitelendirmektedirler. Yakut ve İçbay (2020) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre salgın sürecinde WhatsApp iletişimin en çok tercih edilen uygulama olurken, en çok kullanılan uzaktan eğitim platformu Zoom olmuştur. Öğretmenler kullanmış oldukları eğitim programları ya da uygulamalarının olumsuz özellikleri olarak ise; EBA canlı sınıf uygulamasının alt yapı yetersizliği, Zoom uygulamasının ücretli olması ve uygulamaya girişin zorlayıcı olması ile WhatsApp uygulamasının eğitim alanında sınırlı kullanım alanı olmasını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde EBA'dan faydalanma noktasında öğretmenlerin yaşadıkları en önemli problemler arasında sisteme girişte yaşanan bağlantı sorunları bulunmaktadır (Türker ve Dünder, 2020). Yapılan bir diğer araştırmaya göre; öğretmenlerin COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerinde alt yapı, katılım, planlama, haberleşme, belirsizlik ve EBA platformu ile ilgili sorunlarla karşılaştığı ortaya çıkmıştır (Demir ve Özdaş, 2020). Can (2020), EBA üzerinden yapılan açık ve uzaktan eğitime erişimin sınırlı kaldığını, İmamoğlu ve Siyimer İmamoğlu (2020) de uzaktan eğitim sistemiyle ilgili öğretmenlerin değindikleri en önemli sorunun, öğrencilerin erişim problemi olduğuna dair görüş bildirmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri COVID-19 salgınında uzaktan eğitimle sosyal bilgiler dersi öğretimi avantaj ve dezavantajları üzerinden değerlendirmişlerdir. Uzaktan eğitimle sosyal bilgiler dersi öğretiminin avantajları olarak; ders anlatımlarının görsel-işitsel materyalleriyle desteklenbilmesi, sosyal bilgiler dersinin sözel bir ders olması nedeniyle olumsuz etkilenmemesi, sınıf katılımının sağlandığı takdirde derslerin verimli geçmesi, soru çözümlerinin uzaktan eğitimle daha kolay ve anlaşılır yapılabilmesi ve derslerde teknoloji kullanımının öğrencilerin ilginin çekmesini belirtmişlerdir. Yeşilyurt (2021), sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan sosyal bilgiler derslerine ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında görüşmecilerin bir kısmı yeterli görsel kullanmadıklarını belirtirken; bir kısmı ise materyalleri verimli bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Dünder ve Yeşilyurt'un (2020) yaptığı araştırmada, sosyal bilgiler dersi kazanımlarının öğretiminde, içeriğinin görsel, ses ve uygulama gibi materyallerle desteklenmesinin fayda sağlayabileceği ifade edilmiştir. Öğretmenler COVID-19 salgınında uzaktan eğitimle sosyal bilgiler dersi

öğretiminin dezavantajları olarak; katılımın az olması, kontrol mekanizmasının zayıf olması, yüz yüze eğitim kadar etkili ve verimli olmaması, öğrencilerin derslerden sıkılması, göz teması kuramamak, uzaktan eğitim sınıflarında çok sayıda öğrenci olması, öğrencilerin sosyal bilgiler dersini önemsememeleri, öğrenci katılımlı sınıf etkinliklerinin yapılamaması, teknik arızalar yaşanması, sosyal bilgiler eğitiminin duyuşsal açıdan etkin olarak verilememesini ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin yeterli geribildirim alamaması, kendilerini yeterince ifade edemediklerini düşünmeleri ve dinledikleri konuları çabuk unutmaları ile birlikte öğrencilerin uygulama yapmadan sadece bilgi edinmeleri konuları çabuk unutmalarına neden olabilmektedir (Keskin ve Özer Kaya, 2020). Akgül ve Oran (2020) araştırmalarında uzaktan eğitimde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine motivasyonlarının düşük olduğu, katılım sayısının azlığı, alt yapı eksiklikleri ve bağlantı kopuklukları yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Uyar (2020) yaptığı araştırmada öğrencilerin bilgisayar, tablet gibi cihazlarının veya internet erişimlerinin olmaması sosyal bilgiler dersine katılımı düşürdüğünü tespit etmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri COVID-19 salgını sürecinde yaşadıkları sorunlar olarak; alt yapı ve teknik sorunların olması, öğrenci katılımının az olması, uzaktan eğitimin olumsuz etkisi, internet kota sorunları yaşanması, öğretmenlerin motivasyon eksikliği, veli kaynaklı sorunlar yaşanmasını vurgulamışlardır Maniar vd. (2008), öğrencilerin internet üzerinden uzaktan eğitime katılabilmeleri için tablet ya da bilgisayar gibi uygun bir araç bulundurması gerektiğini, mobil telefonların canlı derslere katılım konusunda yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Pınar ve Dönel Akgül (2020) yaptıkları araştırmada, uzaktan eğitimin sağlıklı işlemediğini, yeterli olmadığını, alt yapı olarak eksik olduğunu ve teknolojiye bağımlılık yaptığını belirtmişlerdir. Aydemir (2021) uzaktan eğitim sürecinde öğrenci-veli iletişimi bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimlerini incelediği araştırmasında öğrencilerin motivasyonunun düşük olduğu ve dersten verim alabilmek için öncelikle öğrenci motivasyonlarının artırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenler COVID-19 salgını sürecinde yaşadıkları sorunlara çözüm önerileri olarak; devlet eliyle çözüm getirilmesi, hizmet içi eğitimlerin çeşitlendirilmesi, öğrenciler arasında fırsat ve imkan eşitliği sağlanması, öğretmen ve öğrencilere teknik altyapı sağlanması, internet altyapı sorunlarının çözülmesi, ekonomi ve eğitim seviyesinin iyileştirilmesi ve ailelerin bilinçlendirilmesi önerilerinde bulunmuşlardır. Todd (2020) yaptığı araştırmada, internet bağlantı hızının düşük olmasının öğrencilerin internet destekli eğitim almasını zorlaştırdığı ve öğrencilerin tablet, bilgisayar sahibi olmaması veya internet kota sorunu yaşamalarının öğrencilerin canlı derslere katılım oranlarını düşürdüğünü ifade etmiştir. Ünal ve Bulunuz (2020) öğretmenlerin uzaktan eğitim

konusunda daha verimli olabilmeleri için öğretmenlere bu konuda detaylı hizmet içi eğitimler planlanması önerisinde bulunmuşlardır. Canpolat ve Yıldırım (2021) yaptığı araştırmada öğretmenlere, uzaktan eğitimin nasıl yapılacağı, uzaktan eğitim teknolojilerinin kullanımı, etkili iletişim ve e-içerik üretmeye yönelik hizmet içi eğitimler verilmesi önerisinde bulunmuşlardır.

Sosyal bilgiler öğretmenleri COVID-19 salgını sonrasında eğitim hayatında yaşanabilecek değişiklikleri; eğitim öğretim süreci, öğretmenler, öğrenciler ve öğretim programı üzerinden değerlendirmişlerdir. Öğretmenler COVID-19 salgını sonrasında eğitim öğretim sürecinde; uzaktan eğitim ve EBA TV'nin kullanımının devam edeceği, hibrit eğitim modeline geçilebileceği, eğitim ortamlarında teknoloji kullanımının artacağını belirtmişlerdir. Günümüz öğrencileri mobil teknolojiye oldukça bağlı ve teknolojiyle öğrenmeyi zevkli bulmaktadırlar (Topaloğlu, 2020). Zorluklara rağmen salgın sürecinde uzaktan eğitim, esnek öğrenme çözümlerinin geliştirilmesi için bir fırsat oluşturmuş ve eğitimin daha geniş bir kitlelere ulaşmalarını sağlamıştır (Tesar, 2020). Ünal ve Bulunuz (2020) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin gelecekte uzaktan eğitime geçilme olasılığını faydalı bulmadığı, uzaktan eğitimin tamamlayıcı eğitim olarak kullanılması gerektiği görüşünde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sarı ve Nayır (2020) ise geleneksel eğitim modellerinin yeniden değerlendirildiği ve hibrit eğitim gibi alternatif eğitim sistemlerinin uygulanabilmesi için COVID-19'un önemli bir fırsat olduğunu belirtmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri COVID-19 salgını sonrasında öğretmenlerin; teknoloji becerilerinin artacağı, EBA ve teknoloji kullanımının sürekli olacağı, öğretmenlerin iş yükünün artacağı, temizlik ve hijyene daha fazla dikkat edeceklerini ifade etmişlerdir. COVID-19 hastalığının yayılmasını engellemek için insanların izole olması ve sosyal mesafenin korunması, hijyene önem verilmesi ve hastalık belirtisi gösterenlerin maske takması önlemleri Dünya Sağlık Örgütü tarafından vurgulanmıştır (Cucinotta & Vanelli, 2020). Okullarda güvenilir ve hijyenik standartları sağlamak için "okulum temiz" şartları getirilmiştir. Bu proje ile okullarda temizlik anlayışı güçlenmiştir (Ünal ve Bulunuz, 2020). Akkaş Baysal ve Ocak, (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin COVID-19 salgın sürecinde ve salgın sürecinden sonra rollerinin değişeceğini, öğrencilere koçluk yaptıklarını ifade etmişlerdir. Çetinkaya Aydın (2020) öğretmenlerin, öğrencilerin katılımını ve motivasyonunu sağlamak, öğrenmeyi takip etmek için daha fazla çaba harcaması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenler COVID-19 salgını sonrasında öğrenciler için destek eğitim programlarının oluşturulacağı, öğrencilerin okul uyum problemleri yaşayacağı, öğrencilerin psikolojik durumlarının olumsuz etkilenmesi, öğrencilerde teknoloji bağımlılığının ve öğrenme açıklarının oluşmasını belirtmişler-

dir. Uzaktan eğitim sürecinde sınıf arkadaşları ile yüz yüze etkileşimleri olmayan öğrencilerin, dikkat dağınıklığı yaşayabileceğini, bilgisayarda çok zaman geçiren öğrencilerin teknoloji bağımlılığının gelişmesi uzaktan eğitimin dezavantajları olarak belirtilmiştir (Seyhan, 2021). Öğrencilerde fiziksel etkileşim eksikliği, kendilerinin soyutlanmış hissetmelerine neden olurken psikolojilerini olumsuz etkiler. (Sadeghi, 2019). Yaşanan bu olumsuzluklar psikolojik sorun yaşama riskini arttırmaktadır. Uzaktan eğitimin iletişim teknolojilerine bağımlı olması, yüz yüze etkileşimin zor olması, sosyalleşmeyi engellemesi ve kendi kendine öğrenme alışkanlığı olmayan öğrencilere yeterli öğrenme desteğinin sağlanamaması yönleri bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Kaya, 2002)

Sosyal bilgiler öğretmenleri COVID-19 salgını sonrasında öğretim programlarına salgının ekleneceği, konuların salgına uygun olarak yapılandırılacağı, ders saatlerinin arttırılacağı, öğretim programlarının uzaktan eğitime uygun hale getirileceği, teknoloji kullanımının gerekli olacağı ve ders kitaplarının yeniden yapılandırılacağını ifade etmişlerdir. Işık ve Bahat (2021) korona virüs sürecinde, öğretmen ve öğrenciler yeni dijital öğrenme yöntemleri ve teknolojik kaynaklarla desteklenmeli ve sürekli öğrenmeyi içeren eğitim sistemi oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. İçerik konusunda yüz yüze eğitime göre düzenlenmiş öğretim programlarının kazanımlar, kazanımlara ayrılan süreler ve ders saatleri açısından gözden geçirilmesine ihtiyaç vardır (Yıldırım, 2020).

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak şu öneriler getirilebilir:

- o MEB alt yapı ve teknik sorunlarını en aza indirmek için çeşitli hizmet vericiler ile uzaktan eğitimi destekleyici çalışmalar yapılabilir.
- o Uzaktan eğitim ile öğretim programı uyumu sağlanarak salgının olumsuzluklarını engelleyecek şekilde öğretim programı düzenleme çalışmaları yapılabilir.
- o Öğretmenlere yönelik uzaktan eğitimden maksimum verim elde etme yollarını kapsayan hizmet içi eğitim kursları ve öğretmenlerin kendilerini geliştiren, sosyalleştiren ruhsal ve psikolojik gelişimlerini destekleyen, il ve ilçe düzeyinde faaliyetler düzenlenebilir.
- o Bilgisayar, tablet vb. yokluğu sorunlarını ortadan kaldırmak için FATİH projesi geliştirilerek her öğrenci evine ve her öğretmene bilgisayar ve internet erişimi sağlanabilir.
- o İnternet alt yapı sorunlarının çözülmesi, (internet, teknik problemler vb.) iyileştirme çalışmaları yapılabilir.
- o Sosyal bilgiler dersine yönelik uzaktan eğitime uygun şekilde dijital içerik geliştirme çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aji, K. W., Ardin, H. & Arifin, M. A. (2020). Blended learning during pandemic Corona Virus; teachers' and students' perceptions. *Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 8(2), 632-646. <https://doi.org/10.24256/ideas.v8i2.1696>
- Akgül, G. ve Oran, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 15-37.
- Akkaş Baysal, E. ve Ocak, G. (2020). Covid-19 salgını sonrasında okul kavramındaki paradigma değişimine ve okulların yeniden açılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 676-705. <https://doi.org/10.37217/tebd.787504>
- Akkaş Baysal, E., Ocak, G., Ergün, M. ve Yurtseven, R. (2022). Ortaöğretimde uzaktan eğitim aracı olarak EBA ve EBA TV kullanımına ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 82-96. <https://doi.org/10.17556/erziefd.876360>
- Alper, A. (2020). Pandemi sürecinde K-12 düzeyinde uzaktan eğitim: Durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 45-67. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787735>
- Avcı, F. ve Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirilmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154.
- Aydemir, A. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ile öğrenci-veli iletişimi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 813-827. <https://doi.org/10.33206/mjss.824033>
- Balaman, F, Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84. <https://doi.org/10.15869/itobiad.769798>
- Balcı, Y. ve Çetin, G. (2020). Covid-19 pandemi sürecinin Türkiye’de istihdam etkileri ve kamu açısından alınması gereken tedbirler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 40-58.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Budak, F. ve Korkmaz, Ş. (2020). Covid-19 pandemi sürecine yönelik genel bir değerlendirme: Türkiye örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, 1, 62-79. <https://doi.org/10.35375/sayod.738657>
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Can, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109.
- Coşkun Keskin, S., Şentürk, G. Ömer, M. ve Dursun, R. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı problemler: sosyal bilgiler öğretmenleri örneği. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 475-505. <https://doi.org/10.21733/ibad.978870>
- Çakın, M. ve Külekçi Akyavuz, E. (2020). COVID-19 süreci ve eğitime yansıması: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186. <https://doi.org/10.24289/ijsser.747901>
- Çakmak, Z. ve Kaçar, T. (2021). The views of social studies teachers on distance education. *Review of International Geographical Education*, 11(3), 605-620. <https://doi.org/10.33403/rigeo.870846>
- Dündar, R. ve Yeşilyurt, S. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı özelinde uzaktan eğitime bakış açılarının değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science Research*, 9(1), 79-95.
- Elçi, İ. ve Tünkler, V. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 döneminde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitim sürecine ilişkin deneyimleri ve yeni normale dair öngörüler. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 307-324. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022362385>
- Emin N. M. ve Altunel M. (2021). *Koronavirüs sürecinde Türkiye’nin uzaktan eğitim deneyimi*. *Seta Rapor*, <https://setav.org/assets/uploads/2021/08>, 190.
- Ezer, F. ve Aksüt, S. (2021). Covid-19 sürecinde sosyal bilgiler dersinde eğitim bilişim ağı platformunu kullanmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 197-233. <https://doi.org/10.17679/inuefd.771367>
- Gençoğlu, C. ve Çiftçi, M. (2020). COVID-19 salgınında eğitim: Türkiye üzerinden bir analiz. *Tarih Okulu Dergisi*, 13, 1648-1673. <https://doi.org/10.29228/joh.44212>
- Gez, A. ve Yeşiltaş, E. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgını döneminde uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. International Symposium on Business, Economics & Education (ISBE-2021), Ankara.
- Hussein, E., Daoud, S., Alrabaiah, H. & Badawi, R. (2020). Exploring undergraduate students’ attitudes towards emergency online learning during COVID-19: A case from the UAE. *Children and Youth Services Review*, 119, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105699>

- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Işık, M. ve Bahat, İ. (2021). Examination of student perceptions about helicopter parental attitudes. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 2128-2149.
- İmamoğlu, H. V. ve Siyimer İmamoğlu, F. (2020). Coronavirüs salgını ve uzaktan eğitim süreci hakkında öğretmen görüşleri: Şehit Bülent Yalçın Spor Lisesi ve Şehit Ertan Yılmaz Güzel Sanatlar Lisesi (Sinop) örneği. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10(4), 742-761. <https://doi.org/10.14230/johut890>
- Kaplan, H., Sevinç, K. ve İşbilen, N. (2020). Doğal afetleri anlamlandırma ve başa çıkma: Covid-19 salgını üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, 15(4), 579-598. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44477>
- Kaplan, K. ve Gülden, B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (Covid-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, 233-258. <https://doi.org/10.29000/rumelide.995291>
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Keskin, M. ve Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kuş, Z., Mert, H. ve Boyraz, F. (2021). Covid-19 salgını süresince eğitimde fırsat eşit(siz)liği: kırsal kesimdeki öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 470-493. <https://doi.org/10.17943/etku.913684>
- Külekçi Akyavuz, E. ve Çakın, M. (2020). Covid-19 Salgınının Eğitime Etkisi konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 723-737. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140>
- Maniar, N., Bennett, E., Hand, S. & Allan, G. (2008). The effect of mobile phone screen size on video based learning. *Journal of Software*, 3(4), 51-61. <https://doi.org/10.4304/jsw.3.4.51-61>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. New York: Sage Publications.
- MEB, (2020). Bakan Selçuk, Koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- MEB. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlarda yapılacak araştırma ve araştırma desteğine yönelik izin ve uygulama yönergesi*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2594_1.html
- Nikou, S. & Maslov, I. (2021). An analysis of students' perspectives on e-learning participation—the case of COVID-19 pandemic. *The International Jour-*

- nal of Information and Learning Technology*, 38(3), 299-315. <https://doi.org/10.1108/IJILT-12-2020-0220>
- Noor, S., Isa, F. M. & Mazhar, F.F (2020). Online teaching practices during the COVID-19 pandemic. *Educational Process: International Journal*, 9(3), 169-184. <http://dx.doi.org/10.22521/edupij.2020.93.4>
- Özçelik, Ş. (2022). *Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>
- Özkoçak, V., Koç, F. ve Gültekin T. (2020). Pandemilere antropolojik bakış: koronavirüs (covid-19) örneği. *Turkish Studies*, 15(2), 1183-1195. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.42679>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pınar, M. A. ve Dönel Akgül, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486. <https://dx.doi.org/10.26579/jocress.377>
- Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88. <https://dx.doi.org/10.29252/ijree.4.1.80>
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Seyhan, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 65-93. <https://doi.org/10.51948/auad.910385>
- Tanhan, Ö. ve Özok, H. İ. (2020). *Pandemi ve eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tarlakazan, E. ve Tarlakazan, B. E. (2020). COVID 19 pandemi sürecinde Türkiye’de uzaktan eğitim çalışmaları: Kastamonu üniversitesi örneği. *Turkish Studies*, 15(7), 3107-3122. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43704>
- Tesar, M. (2020). Towards a post-Covid-19 ‘New Normality?’: Physical and social distancing, the move to online and higher education. *Policy Futures in Education*, 18(5), 556-559. <https://doi.org/10.1177/14782103209356>
- Todd W, R. (2020). Teachers’ perceptions of the shift from the classroom to online teaching. *International Journal of Tesol Studies*, 2(2), 4-6. <https://doi.org/10.46451/ijts.2020.09.02>

- Topaloğlu, M. (2020). Eğitimde dijital dönüşüm: Mobil öğrenmenin mental iyi oluş düzeyi açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 65-78. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.492918>
- Türker, A. ve DüNDAR, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.738702>
- Uçkaç, K. (2020). Sağlık meslek lisesi öğrencilerinde covid-19 pandemi sürecine bağlı uzaktan eğitimin öğrenci duygu ve davranışları üzerindeki etkileri. *Sağlık Bilimlerinde Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Uyar, E. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(2), 15-32.
- Ünal, M. ve Bulunuz, N. (2020). Covid-19 salgını dönemi uzaktan eğitim çalışmalarını ve sonraki süreçle ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 343-369. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775521>
- Yakut, S. ve İçbay M, A. (2021). Okul yöneticilerinin salgın sürecindeki yönetim deneyimleri ve çözüm önerileri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(3), 128-156. <https://dx.doi.org/10.47477/ubed.892129>
- Yamaguchi K. & Takebayashi, Y. (2020). Role of focusing on the positive side during COVID- 19 outbreak: Mental health perspective from positive psychology. *Psychological Trauma: Theory, Research and Policy*, 12(1), 49-50. <https://dx.doi.org/10.1037/tra0000807>
- Yaylak, E. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim yöntem ve uygulamalarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 187-205. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.621664>
- Yeşilyurt, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(2), 378-399. <https://doi.org/10.47615/issej.1030117>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2020). İstisnai Bir Uzaktan Eğitim-Öğretim Deneyiminin Öğrettikleri. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 1(1), 7-15. <https://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0101.7.16>

“

Bölüm 11

BİLSEM MÜZİK YETENEK ALANI ÖĞRENCİLERİNİN ÇALGI ÇALIŞMA ALİŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ

Meltem Ezgi TÜRKÖZÜ¹

Şehriban KOCA²

”

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, ORCID ID:0000-0002-2832-9161

2 Prof.Dr.,Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Eğitimi ABD, ORCID ID: 0000-0003-2232-9651, sehriban.koca@mersin.edu.tr

1. Giriş

İnsanlığın var olduğı gün itibarıyla müziğın de var olduğı bilinmektedir. Müzik, insanın iç dünyasına yönelik keşfini, kendisi ve nesnel dünya ile ilişkisini yaratıcılığıyla ortaya koyma durumunu gerçekleştiren bir sanat dalıdır.

Kişinin müziksel davranışlar kazanması, yaşantılar yoluyla belli kazanımlara sahip olup belli değişiklikler yapılabilmesi durumu müzik eğitiminin bir sürecidir. Aynı zamanda eğitsel işlevi, toplumsal, bireysel, ekonomik ve kültürel işlevlerin verimli, düzeni ve etkili şekilde gerçekleştirmesini ve gelişmesini sağlayan davranışlar, müziksel öğrenme etkinliklerini kapsar (Uçan, 1997).

Müzik eğitimi sürecinde olan biri için müzik kulağına sahip olmak, onun eğitim aldığı müzik alanında daha rahat ve daha hızlı yol almasını sağlayabilir. Bir bireyin müziksel kulağına sahip olup olmadığı bir takım işitme testleri mevcut olup, kişiye uygulanarak tespit edilmektedir.

Ülkemizde müzik eğitimi veren birçok kurum bulunmaktadır. İlköğretim kademesinde özel yeteneğın tespitinin uzmanlar tarafından yapıldığı kurumlardan biri olan özel yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili olarak Milli eğitim özel eğitim rehberlik ve danışma hizmetleri genel müdürlüğü, özel yeteneklilerin eğitimi bölümüne bağılı Bilim ve Sanat Merkezleri faaliyet göstermektedir. Bilim ve sanat merkezleri (BİLSEM), müzik eğitimi almak isteyen çocukların okul dışındaki zaman diliminde bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kendilerini müziksel anlamda geliştirmelerini sağlamak ve yeteneklerini geliştirmeleri amacıyla kurulmuştur. Bu kurumlarda eğitim alan bireylerin; temel müzik bilgisi, müziksel işitme okuma ve yazma, ses eğitimi müziksel yaratıcılık, müzik kültürü, müzik teorisi gibi birçok kazanıma sahip olmaları hedeflenmiştir. Bu kazanımların dışında, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminin ayrılmaz bir parçası olan bireysel çalgı çalma becerisi, atölye çalışmaları dahilinde ders olarak verilebilmektedir.

Bilim ve sanat merkezlerinde müzik yetenek alanı öğrencilerinin, birçok müzikal beceri eğitimleri dışında, çalgı eğitimi de verilmektedir. Çalgı eğitimleri öğretmenın bransı ve öğrencinin yönelimine bağılı olup, çerçeve planda yer almasa da talebe göre atölye etkinlikleri kapsamında ders olarak verilmektedir. Teorik, teknik ve müzikal becerilerin kazanılması sürecinde çalgı eğitimcisinin, öğrencinin yaşı, hazır bulunuşluğu, çalgı geçmişini, algılama düzeyini, bilgi birikimini gözetenek, bu kriterlere göre bireysel çalgı derslerini planlamak ve uygulamak durumundadır.

Alışkanlık, düzenli olarak tekrarlanan ve bilinçaltında oluşma eğiliminde olan bir davranış rutiniadır. Çalışma alışkanlıkları ise, öğrenciye

etkin dinleme, uygun çalışabileceği ortam, okuduğunu anlama, not tutma ve zaman yönetimi gibi becerileri kazandırır. Bireysel çalgıda başarı elde etmenin en önemli etkenlerinden biri çalgı çalışma sürecidir. Bu anlamda, sürecin verimli olarak geçirilebilmesi için bilinçli çalışma alışkanlığı kazanılması gerekmektedir. Günümüzde çalgıda çalışmanın etkililiği, birçok araştırmacı tarafından üzerinde tartışılan bir konu olmuştur. Çalgıda başarı sağlanabilmesi için nasıl çalışılması gerektiği, yetenekten önce gelmekle birlikte çok daha önemlidir (Ericsson, Krampe ve Tesch-Römer, 1993).

“Çalgı çalışmanın planlanması kimi zaman öğrenciler tarafından zor ve karmaşık gibi görülüp göz ardı edilse de bu süreç öğrenciyi başarıya taşıyan en önemli faktörlerden biridir” (Parasız ve Gülüm, 2007, s. 1048). Güneş’e (2014) göre çalgı eğitiminin hedeflerinden biri, kasların düzenli olarak çalıştırılması neticesinde istendik ve doğru davranışlar kazandırmaktır. Bunun sonucunda çalgı eğitiminin istenilen hedefe ulaşabilmesi için eğitim alan kişiden beklenen olumlu davranış değişikliğinin gerçekleşmesi, daha çok sık tekrar etme ve süreklilik gerektireceği söylenebilir. Dolayısıyla çalgı eğitiminde, bireysel çalgı çalışma alışkanlığının önemi büyük olduğu düşünülmektedir.

Şentürk, Işıksungur ve Kapçak’a (2018) göre de çeşitli değişkenlerin çalgı çalışma alışkanlığını etkilediği düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde, çalgı çalma alışkanlıklarının öğrencilerin başarı ve performanslarını etkilediği (Albayrak ve Bulut, 2021; Doğan, 2021; Kurtuldu, 2013)

Tüm bunlar ışığında, araştırmada öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının incelenerek yorumlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın öğrencilerin yeteneklerini geliştirmelerinde ve çalgılarında başarı elde etmelerinde rol oynayan çalışma alışkanlıklarıyla ilgili araştırmaların çeşitlendirilmesi ve artırılması ile ilgili alana katkı sağlayacağı da düşünülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; veri bağlamında nicel bir paradigmaya sahiptir. Araştırmada Bilim ve Sanat merkezi müzik yetenek alanı öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla “tarama modeli” kullanılmıştır. “Tarama Modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu gibi betimleyerek ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma modelidir” (Karasar, 2005).

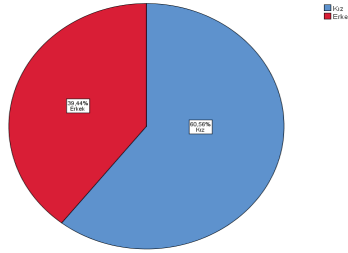
2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ülkemizde Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim gören müzik yetenek alanı öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesindeki temel ölçüt, Adana Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören MYA öğrencilerinin (71) müzik alanından tanınmış ve çalgı dersi almış olmalarıdır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin seçilme amacı ise, katılımcıların araştırmacı tarafından erişilebilirliğinin kolay olmasıdır (Fraenkel ve Wallen, 2003).

Tablo 1. MYA öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistikler

Cinsiyet	f	%
Kız	43	60.6
Erkek	28	39.4
Toplam	71	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri bakımından dağılımı incelendiğinde, 43 öğrencinin (%60,6) kız, 28 öğrencinin (%39,4) ise erkek öğrenci olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetleri bakımından dağılımına ilişkin pasta grafik Şekil 1'de yer almaktadır.

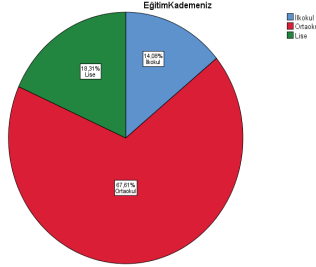


Şekil 1. Cinsiyet bakımından dağılıma ilişkin pasta grafik

Tablo 2. MYA Öğrencilerinin Devam Ettiği Eğitim Kademesi Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistikler

Eğitim Kademesi	f	
İlkokul	10	14.1
Ortaokul	48	67.6
Lise	13	18.3
Toplam	71	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettiği eğitim kademesi bakımından dağılımı incelendiğinde; 71 öğrencinin 10'u (%14,1) İlkokul, 48'i (%67,6) ortaokul, 13'ünün (%18,3) ise lisede öğrenim gördükleri belirlenmiştir. Öğrencilerin devam ettiği eğitim kademesi bakımından dağılıma ilişkin pasta grafik Şekil 2'de yer almaktadır.

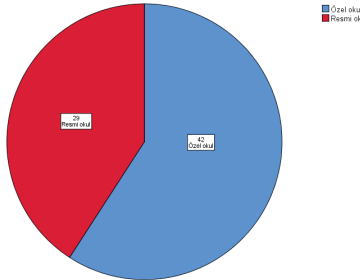


Şekil 2. Eğitim kademesi bakımından dağılıma ilişkin pasta grafik

Tablo 3. MYA Öğrencilerinin Devam Ettiği Okul Türlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Okul Türü	f	
Özel Okul	42	59.2
Resmi Okul	29	40.8
Toplam	71	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettiği okul türü bakımından dağılımı incelendiğinde; 71 öğrencinin, 42'si (%59,2) özel okul, 29'unun (%40,8) ise resmi (devlet) okulda öğrenim gördükleri belirlenmiştir. Öğrencilerin devam ettiği okul türü bakımından dağılıma ilişkin pasta grafik Şekil 3'de yer almaktadır.

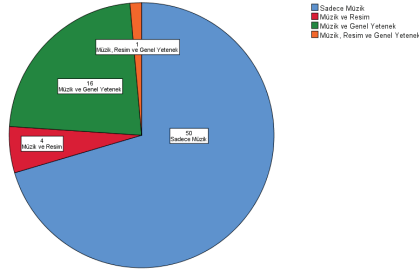


Şekil 3. Okul türü bakımından dağılıma ilişkin pasta grafik

Tablo 4. MYA Öğrencilerinin Yetenek Alanı Dağılımlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

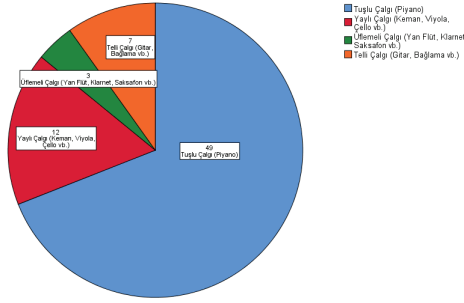
Yetenek Alanı	f	%
Müzik	50	70.4
Müzik ve Resim	4	5.6
Müzik ve Genel Yetenek	16	22.5
Müzik, Resim ve Genel Yetenek	1	1.4
Toplam	71	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin yetenek alanı bakımından dağılımı incelendiğinde; 71 öğrencinin, 50'sinin (%70,4) sadece müzik, 4'ünün (%5,6) müzik ve resim alanında, 16'sının (%22,5) müzik ve genel yetenek alanında, 1'inin ise (%1,4) müzik, resim ve genel yetenek alanından tanılı oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin yetenek alanı bakımından dağılıma ilişkin pasta grafik Şekil 4'de yer almaktadır.

**Şekil 4.** Yetenek alanı bakımından dağılıma ilişkin pasta grafik**Tablo 5.** MYA Öğrencilerinin Çalgı Türü Dağılımlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Çalgı Türü	f	%
Tuşlu Çalgı (Piyano)	49	69
Yaylı Çalgı (Keman, Viyola, Çello vb.)	12	16.9
Üflemeli Çalgı (Yan Flüt, Klarnet, Saksafon vb.)	3	4.2
Telli Çalgı (Gitar, Bağlama vb.)	7	9.9
Toplam	71	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı türleri bakımından dağılımı incelendiğinde; 71 öğrencinin, 49'unun (%69,0) tuşlu çalgı (Piyano) çalmakta, 12'sinin (%16,9) yaylı çalgı (Keman, Viyola, Çello vb.), 3'ünün (%4,2) üflemeli çalgı (Yan Flüt, Klarnet, Saksafon vb.), 7'sinin (%9,9) ise telli çalgı (Gitar, Bağlama vb.) çalmakta oldukları görülmektedir. Öğrencilerin çalgı türü bakımından dağılımlarına ilişkin pasta grafik Şekil 5'de yer almaktadır.



Şekil 5. Çalgı türü bakımından dağılıma ilişkin pasta grafik

Tablo 6. MYA Öğrencilerinin Çalgı Seçimi Dağılımlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

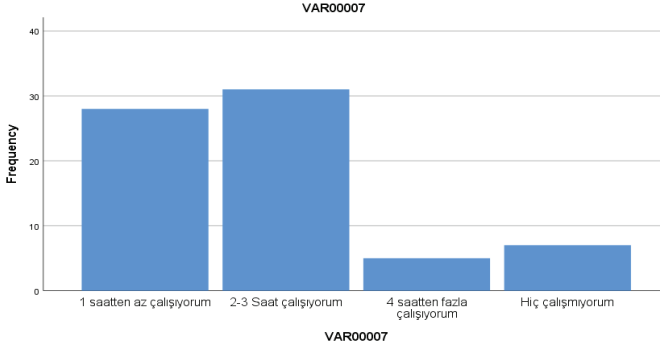
Çalgı Seçimi	f	%
Bireysel çalgımı kendim seçtim	47	66.2
Bireysel çalgımı ailem seçti	9	12.7
Bireysel çalgımı öğretmenim seçti	11	15.5
Diğer	4	5.6
Toplam	71	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin çalgı seçimi bakımından görüşleri incelendiğinde; 71 öğrencinin, 47'sinin (%66,2) bireysel çalgısını kendisinin seçtiği, 9'unun (%12,7) çalgısını ailesinin seçtiği, 11'inin (%15,5) bireysel çalgısını öğretmeninin seçtiğini, 4'ünün (%5,6) ise başka etkenlerin çalgı seçiminde etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 7. MYA Öğrencilerinin Haftalık Çalgı Çalışma Sürelerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Çalgı Çalışma Süresi	f	%
1 saatten az çalışıyorum	28	39.4
2-3 saat çalışıyorum	31	43.7
4 saatten fazla çalışıyorum	5	7
Hiç çalışmıyorum	7	9.9
Toplam	71	100

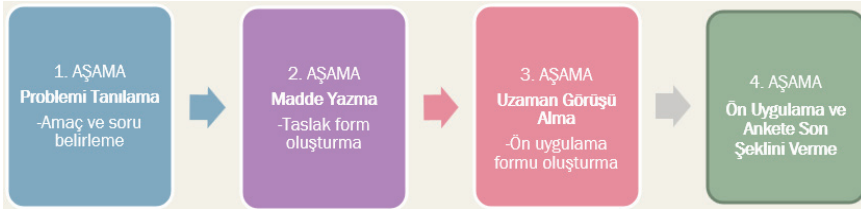
Araştırmaya katılan öğrencilerin haftalık çalgı çalışma süresi bakımından dağılımları incelendiğinde; 71 öğrencinin, 28'i (%39,4) 1 saatten az çalıştığını, 31'i (%43,7) 2-3 saat çalıştığını, 5'i (%7,0) 4 saatten fazla çalıştığını, 7'si (9,9) ise hiç çalışmadığını belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin haftalık çalgı çalışma süresi bakımından dağılıma ilişkin pasta grafik Şekil 6'de yer almaktadır.



Şekil 6. Haftalık Çalgı Çalışma Süresi dağılıma ilişkin bar grafik

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak ilgili literatür incelenerek çalgı çalışma sürecinde karşılaşılan problem alanları belirlenmeye çalışılmış; öğrenci görüşlerini saptamak amacı ile; Küçükosmanoğlu, Babacan, Babacan ve Yüksel (2017) tarafından geliştirilen “Müzik eğitiminde bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçek geliştirme çalışması” isimli makalede kullanılan ölçek maddelerinin araştırmaya uygun olanlarından yararlanılması, geliştirilmesi ve yeni maddeler eklenmesi ile oluşturulan bir anket formu hazırlanarak öğrencilere uygulanmıştır. Likert tipi ölçek modeline uygun olarak düzenlenen ankette beşli likert kullanılmış, her bir ifade cümlesi için beş kategori belirlenmiştir. Öğrencilerin, anketteki ifadelere katılma derecelerini, ‘hiç katılmıyorum’, ‘katılmıyorum’, ‘kararsızım’, ‘katılıyorum’ ve ‘tamamen katılıyorum’ kategorilerinden birini seçerek belirtmeleri düşünülmüştür. Öğrenci görüşlerini saptamak amacı ile ankette; Büyüköztürk (2005)’ün anket geliştirme aşamalarına dikkat edilerek, öğrencilerin kişisel bilgilerine, bireysel çalgı ders ile ilgili içeriklere ve çalgı çalışma alışkanlıklarına dair sorulara yer verilmiştir.



2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan anket formu bizzat araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanmış ve uygulamayı gerçekleştirecek öğrencilere anketin uygulanması konusunda dikkat edilmesi gereken konularla ilgili bilgiler paylaşılmıştır.

Uygulama 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde öğrenim gören Bilim ve Sanat merkezleri Müzik Yetenek Alanı öğrencilerine uygulanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinler alındıktan sonra uygun görülen tarih içerisinde öğrencilere uygulanmıştır (EK1).

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma verileri analiz edilirken betimsel istatistikler kullanılmıştır. Uygulanan ankette öğrencilerin maddelere verdikleri yanıtların puanlarını hesaplamak amacıyla “Tamamen katılıyorum” için 5, “Katılıyorum” için 4 “Kararsızım” için 3, “Katılmıyorum” için 2 ve “Hiç katılmıyorum” için de 1 puan verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar göz önünde bulundurulmuştur. Elde edilen bulgular, 4.21-5.00 tamamen katılıyorum, 3.41-4.20 katılıyorum, 2.61-3.40 kararsızım, 1.81-2.60 katılmıyorum ve 1.00-1.80 hiç katılmıyorum aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda yorumlanarak sonuçlara ulaşılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

3.1.1. Müzik Alanı Öğrencilerinin Çalgı Çalışmaya Karşı İlgisi ve İstek Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 8

Çalışma Grubunun Çalgı Çalışmaya Karşı İlgisi ve İstek Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Sorular		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	$\bar{X}$
1. Bireysel çalgıma çalışmak bana huzursuzluk verir.	F 7	16	5	11	32		2,69
	% 9,9	22,5	7	15,5	45,1		
2. Bireysel çalgıma çalışmak sıkıcı gelir, zamanımı boşa harcadığımı düşünürüm.	F 1	4	13	15	38		1,80
	% 1,4	5,6	18,3	21,5	53,5		
3. Bireysel çalgıma çalışmak, çalgımla müzik yapmak bana keyif verir.	F 24	37	8	2	-		4,17
	% 33,8	52,1	11,3	2,8	-		
4. Bireysel çalgıma çalışmam gerektiği zamanlarda çalışmamak için bahaneler bulurum.	F 6	11	13	35	13		2,56
	% 8,5	15,5	18,3	49,3	18,3		
5. Öğretmenimin verdiği eser veya ettüden çok, kendi çalmayı sevdiğim esere çalışmaktan keyif alırım.	F 16	21	25	3	5		3,55
	% 22,5	29,6	35,2	4,2	7		

Tablo 8’de öğrencilerin çalgı çalışmaya karşı ilgi ve istek durumları incelendiğinde; “bireysel çalgıma çalışmak bana huzursuzluk verir” maddesine katılımcıların %45,1’inin hiç katılmıyorum, %15,5’inin katılmıyorum, %7’sinin kararsızım, %22,5’inin katılıyorum, %9,9’unun ise tamamen katılıyorum düzeyinde ve $\bar{X}=2.69$ ortalama ile “Kararsızım” yönünde bir görüş belirttikleri görülmektedir.

2. “Bireysel çalgıma çalışmak sıkıcı gelir, zamanımı boşa harcadığımı düşünürüm.” maddesine katılımcıların %53,5’inin hiç katılmıyorum, %21,1’inin katılmıyorum, %18,3’ünün kararsızım, %5,6’sının katılıyorum, %1,4’ünün ise tamamen katılıyorum yönünde cevap verdikleri görülmektedir. Öğrenciler bu maddeye $\bar{X}=1.80$ ortalama ile “hiç katılmıyorum” yönünde bir görüş belirtmişlerdir.

3.“Bireysel çalgıma çalışmak, çalgımla müzik yapmak bana keyif verir.” maddesine hiç katılmıyorum yönünde görüş bildiren olmamıştır. Öğrencilerin %2,8’inin katılmıyorum, %11,3’ünün kararsızım, %52,1’inin katılıyorum, %33,8’inin ise tamamen katılıyorum yönünde cevap verdikleri görülmektedir. Öğrenciler bu maddeye $\bar{X}=4,17$ ortalama ile “katılıyorum” yönünde bir görüş belirtmişlerdir.

4. “Bireysel çalgıma çalışmam gerektiği zamanlarda çalışmamak için bahaneler bulurum.” maddesine katılımcıların %18,3’ü hiç katılmıyorum, %49,3’ü katılmıyorum, %18,3’ü kararsızım, %15,5’i katılıyorum, %8,5’i ise tamamen katılıyorum yönünde cevap vermişlerdir. Öğrenciler bu maddeye $\bar{X}=2,56$ ortalama ile “katılmıyorum” yönünde bir görüş belirtmişlerdir.

5. “Öğretmenimin verdiği eser veya etütten çok, kendi çalmayı sevdiğim esere çalışmaktan keyif alırım” maddesine katılımcıların %7’si hiç katılmıyorum, %4,2’i katılmıyorum, %35,2’si kararsızım, %29,6’sı katılıyorum, %22,5’i ise tamamen katılıyorum yönünde cevap vermişlerdir. Öğrenciler bu maddeye $\bar{X}=3,55$ ortalama ile “katılıyorum” yönünde bir görüş belirtmişlerdir.

3.1.2. Müzik Alanı Öğrencilerinin Çalgı Çalışmada Çalışmayı Etkileyen Çevresel Faktörlere İlişkin Bulgular

Tablo 9

Çalışma Grubunun Çalgı Çalışmada Çalışmayı Etkileyen Çevresel Faktörlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Sorular		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	$\bar{X}$
6. Bireysel çalgıma çalışırken ilgim hep başka yerlere kayar.	F 4	11	12	32	12		2,48
	% 11	15,5	16,9	12	16,9		
7. Bireysel çalgıma çalışırken, çevremdekiler tarafından dinlenilmesi durumlarda çok stresli olurum.	F 12	22	7	17	13		3,04
	% 16,9	31	9,9	23,9	18,3		
8. Bireysel çalgıma çalışırken ailemin bana verdiği destek, çalmaya karşı isteğimi artırır.	F 20	25	25	9	2		3,73
	% 28,2	35,2	35,2	12,7	2,8		
9. Bireysel çalgıma çalışmaya karşı istekli olmamda öğretmenimin yaklaşımı çok etkilidir.	F 13	41	10	5	2		3,82
	% 18,3	57,7	14,1	7,0	2,8		
10. Bireysel çalgıma çalışmama rağmen, öğretmenime birebir dinlettiğimde başarısızlık korkusu doğru çalmama engel olur.	F 4	16	12	21	18		3,82
	% 5,6	22,5	16,9	29,6	25,4		
11. Derse, bireysel çalgıma çalışarak geldiğim zaman kendimi daha iyi ve rahat hissedirim.	F 25	23	10	10	3		2,54
	% 35,2	32,4	14,1	14,1	4,2		
12. Bireysel çalgıma çalışmadığımda rahatlıkla öğretmenime söyleyebilirim.	F 12	35	19	4	1		3,80
	% 16,9	49,3	26,8	5,6	1,4		

Tablo 9’da öğrencilerin çalgı çalışmayı etkileyen çevresel faktörlere ilişkin görüşleri incelendiğinde; “Bireysel çalgıma çalışırken ilgim hep başka yerlere kayar” maddesine katılımcıların %18,3’ünün hiç katılmıyorum, %12’sinin katılmıyorum, %16,9’unun kararsızım, %22,5’inin katılıyorum, %9,9’unun ise tamamen katılıyorum yönünde cevap verdikleri görülmektedir. Öğrenciler bu maddeye $\bar{X} = 2,48$ ortalama ile “katılmıyorum” yönünde bir görüş belirtmişlerdir.

7. “Bireysel çalgıma çalışırken, çevremdekiler tarafından dinlenilmesi durumlarda çok stresli olurum” maddesine katılımcıların %18,3’ünün hiç katılmıyorum, %23,9’inin katılmıyorum, %9,9’unun kararsızım, %31’inin katılıyorum, %16,9’unun ise tamamen katılıyorum yönünde cevap verdikleri görülmektedir. Öğrenciler bu maddeye $\bar{X} = 3,04$ ortalama

ile “kararsızım” yönünde bir görüş belirtmişlerdir.

8.“Bireysel çalgıma çalışırken ailemin bana verdiği destek, çalmaya karşı isteğimi artırır” maddesine katılımcıların %2,8’inin hiç katılmıyorum, %12,7’sinin katılmıyorum, %35,2’sinin kararsızım, %35,2’sinin katılıyorum, %28,2’sinin ise tamamen katılıyorum yönünde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Öğrenciler bu maddeye $\bar{X} = 3,73$ ortalama ile “katılıyorum” yönünde bir görüş belirtmişlerdir.

9.“Bireysel çalgıma çalışmaya karşı istekli olmamda öğretmenimin yaklaşımı çok etkilidir” maddesine katılımcıların %2,8’inin hiç katılmıyorum, %7’sinin katılmıyorum, %14,1’inin kararsızım, %57,7’sinin katılıyorum, %18,3’ünün ise tamamen katılıyorum cevabını verdikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler bu maddeye $\bar{X} = 3,82$ ortalama ile “kararsızım” yönünde bir görüş belirtmişlerdir.

10. “Bireysel çalgıma çalışmama rağmen, öğretmenime birebir dindettiğimde başarısızlık korkusu doğru çalmama engel olur” maddesine katılımcıların %25,4’ünün hiç katılmıyorum, %29,6’sinin katılmıyorum, %16,9’unun kararsızım, %22,5’inin katılıyorum, %5,6’sının ise tamamen katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Öğrenciler bu maddeye $\bar{X} = 3,82$ ortalama ile “katılıyorum” yönünde bir görüş belirtmişlerdir.

11.“Derse, bireysel çalgıma çalışarak geldiğim zaman kendimi daha iyi ve rahat hissederim” maddesine katılımcıların %4,2’si hiç katılmıyorum, %14,1’i katılmıyorum, %14,1’i kararsızım, %32,4’ü katılıyorum, %35,2’si ise tamamen katılıyorum cevabını vermişlerdir. Öğrenciler bu maddeye $\bar{X} = 2,54$ ortalama ile “katılmıyorum” yönünde bir görüş belirtmişlerdir.

12.“Bireysel çalgıma çalışmadığımda rahatlıkla öğretmenime söyleyebilirim” maddesine katılımcıların %1,4’sı hiç katılmıyorum, %5,6’sı katılmıyorum, %26,8’i kararsızım, %39,3’ü katılıyorum, %16,9’u ise tamamen katılıyorum cevabını vermişlerdir. Öğrenciler bu maddeye $\bar{X} = 3,80$ ortalama ile “katılıyorum” yönünde bir görüş belirtmişlerdir.

3.1.3. Müzik Alanı Öğrencilerinin Çalgı Çalışma Hazırlık Sürecine İlişkin Bulgular

Tablo 10

Çalışma Grubunun Çalgı Çalışma Hazırlık Sürecine İlişkin Betimsel İstatistikler

Sorular	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	$\bar{X}$
13. Bireysel çalgıma çalışmaya karar verdiğimde öncelikle uygun (oda sıcaklığı, aydınlığı, sessizliği vb.) ortamı sağlarım.	F 9	29	11	18	4	3,75
	%12,7	40,8	15,5	25,4	5,6	
14. Esere ya da etüde başlamadan önce gerekli ısınma hareketleri ve parmak egzersizlerini yaparım.	F 12	16	6	21	16	3,30
	%16,9	22,5	8,5	29,6	22,5	
15. Çalgıma çalışmaya başlamadan önce bütün materyallerimi hazır bulundururum..	F 15	29	8	15	4	2,82
	%21,1	40,8	11,3	21,1	5,6	
16. Çalgımda çalışmaya başlamadan önce, çalacağım etüdün ya da eserin farklı yorumcular tarafından seslendirilmiş kaydını dinlerim.	F 9	19	17	17	10	3,51
	%12,7	26,8	23,9	23,9	14,1	

Tablo 10'da çalgı çalışma hazırlık sürecine göre farklılaşma durumları incelendiğinde; “bireysel çalgıma çalışmaya karar verdiğimde öncelikle uygun (oda sıcaklığı, aydınlığı, sessizliği vb.) ortamı sağlarım” maddesine katılımcıların %5,6'sı hiç katılmıyorum, %25,4'ü katılmıyorum, %15,5'i kararsızım, %40,8'i katılıyorum, %12,7'si ise tamamen katılıyorum cevabını vermişlerdir. Öğrenciler bu maddeye $\bar{X} = 3,75$ ortalama ile “katılıyorum” yönünde bir görüş belirtmişlerdir.

“Esere ya da etüde başlamadan önce gerekli ısınma hareketleri ve parmak egzersizlerini yaparım” maddesine katılımcıların %22,5'i hiç katılmıyorum, %29,6'sı katılmıyorum, %8,5'i kararsızım, %22,5'i katılıyorum, %16,9'u ise tamamen katılıyorum cevabını vermişlerdir. Öğrenciler bu maddeye $\bar{X} = 3,30$ ortalama ile “kararsızım” yönünde bir görüş belirtmişlerdir.

“Bireysel çalgıma çalışmaya başlamadan önce bütün materyallerimi hazır bulundururum” maddesine katılımcıların %5,6'sı hiç katılmıyorum, %21,1'i katılmıyorum, %11,3'ü kararsızım, %40,8'i katılıyorum, %21,1'i ise tamamen katılıyorum cevabını vermişlerdir. Öğrenciler bu maddeye $\bar{X}$

= **2,82** ortalama ile “kararsızım” yönünde bir görüş belirtmişlerdir.

“Bireysel çalgımda çalışmaya başlamadan önce, çalacağım eserin ya da etüdün farklı yorumcular tarafından seslendirilmiş kaydını dinlerim” maddesine katılımcıların %14,1’i hiç katılmıyorum, %23,9’u katılmıyorum, %23,9’u kararsızım, %26,8’i katılıyorum, %12,7’si ise tamamen katılıyorum cevabını vermişlerdir. Öğrenciler bu maddeye $\bar{X} = 3,51$ ortalama ile “katılıyorum” yönünde bir görüş belirtmişlerdir.

3.1.4. Müzik Alanı Öğrencilerinin Çalgı Çalışma Zamanının Etkin Kullanımına İlişkin Bulguları

Tablo 11

Çalışma Grubunun Çalgı Çalışma Zamanının Etkin Kullanımına İlişkin Betimsel İstatistikler

Sorular		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	$\bar{X}$
17. Bireysel çalgıma çalışmam için belli bir çalışma programına ihtiyacım yoktur.	F 9	17	18	11	16		2,89
	% 12,7	23,9	25,4	15,5	22,5		
18. Bireysel çalgıma çalıştığım süre oldukça kısadır.	F 5	17	20	19	10		2,89
	% 7	23,9	28,2	26,8	14,1		
19. Çalgıma çalıştığım süreyi en iyi ve etkili şekilde kullanırım.	F 14	25	21	6	5		2,83
	% 19,7	35,2	29,6	8,5	7		

Tablo 10’ da çalgı çalışma zamanının etkin kullanımı durumları incelendiğinde; “bireysel çalgıma çalışmam için belli bir çalışma programına ihtiyacım yoktur” maddesine katılımcıların %22,5’i hiç katılmıyorum, %15,5’i katılmıyorum, %25,4’ü kararsızım, %23,9’u katılıyorum, %12,7’si ise tamamen katılıyorum cevabını vermişlerdir. Öğrenciler bu maddeye $\bar{X} = 2,89$ ortalama ile “kararsızım” yönünde bir görüş belirtmişlerdir.

“Bireysel çalgıma çalıştığım süre oldukça kısadır” maddesine katılımcıların %14,1’i hiç katılmıyorum, %26,8’i katılmıyorum, %28,2’si kararsızım, %23,9’u katılıyorum, %7’si ise tamamen katılıyorum cevabını vermişlerdir. Öğrenciler bu maddeye $\bar{X} = 2,89$ ortalama ile “kararsızım” yönünde bir görüş belirtmişlerdir.

“Çalgıma çalıştığım süreyi en iyi ve etkili şekilde kullanırım” maddesine katılımcıların %7’si hiç katılmıyorum, %8,5’i katılmıyorum, %29,6’sı kararsızım, %35,2’si katılıyorum, %19,7’si ise tamamen katılıyorum cevabını vermişlerdir. Öğrenciler bu maddeye $\bar{X} = 2,83$ ortalama ile “kararsızım” yönünde bir görüş belirtmişlerdir. Bu sonuçlar göz önünde bulundu-

rulduğunda öğrenciler çalgı çalışma zamanının etkin kullanıp kullanamadıkları konusunda kararsız oldukları görülmektedir.

3.1.5. Müzik Alanı Öğrencilerinin Çalgı Çalışmada Tekniğe Uygun Çalmaya İlişkin Bulgular

Tablo 12

Çalışma Grubunun Çalgı Çalışmada Tekniğe Uygun Çalmaya İlişkin Betimsel İstatistikler

Sorular		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	$\bar{X}$
20. Çalgı çalışırken deşifre (ilk kez karşılaşılan bir müzik notasını, hazırlıksız olarak okuma ve çalma) yapmak benim için zordur.	F 5	16	24	18	8		2,89
	% 7	22,5	33,8	25,4	11,3		
21. Çalgımla eser veya etüt çalışırken kendime hatırlatıcı notlar alırım.	F 5	17	21	11	10		3,04
	% 7	23,9	29,6	15,5	14,1		
22. Çalıştığım eser ya da etüt içerisindeki hız (allegro, andante vb.), gürlük terimlerine (piano, forte vb.) ve artikülasyon (staccato, legato vb.) işaretlerine dikkat ederim.	F 17	34	11	6	3		3,79
	%23,9	47,9	15,5	8,5	4,2		
23. Çalıştığım eser ya da etüt içerisindeki parmak numaraları, tekrar, dolap, senyo, De Capo gibi işaretlere dikkat ederim.	F 22	27	15	4	3		3,86
	% 31	38	21,1	5,6	4,2		
24. Bireysel çalgıma çalışırken mutlaka metronom (sabit bir ritim elde etmek için kullanılan araç) kullanırım.	F 7	17	17	16	14		2,82
	% 9,9	23,9	23,9	22,5	19,7		

Tablo 11’de çalgı çalışmada tekniğe uygun çalmaya göre farklılaşma durumları incelendiğinde, 20.“Çalgı çalışırken deşifre (ilk kez karşılaşılan bir müzik notasını, hazırlıksız olarak okuma ve çalma) yapmak benim için zordur” maddesine katılımcıların %11,3’ü hiç katılmıyorum, %25,4’ü katılmıyorum, %33,8’i kararsızım, %22,5’i katılıyorum, %7’si ise tamamen katılıyorum cevabını vermişlerdir. Öğrenciler bu maddeye $\bar{X} = 2,89$ ortalama ile “kararsızım” yönünde bir görüş belirtmişlerdir.

“Çalgımla eser veya etüt çalışırken kendime hatırlatıcı notlar alırım” maddesine katılımcıların %14,1’i hiç katılmıyorum, %15,5’i katılmıyorum, %29,6’sı kararsızım, %23,9’u katılıyorum, %7’si ise tamamen katılıyorum cevabını vermişlerdir. Öğrenciler bu maddeye $\bar{x} 3.04$ ortalama ile “kararsızım” yönünde bir görüş belirtmişlerdir.

“Çalıştığım eser ya da etüt içerisindeki hız (allegro, andante vb.), gürlük terimlerine (piano, forte vb.) ve artikülasyon (staccato, legato vb.) işaretlerine dikkat ederim” maddesine katılımcıların %4,2’si hiç katılmıyorum, %8,5’i katılmıyorum, %15,5’i kararsızım, %47,9’u katılıyorum,

%23,9'u ise tamamen katılıyorum cevabını vermişlerdir. Öğrenciler bu maddeye $\bar{X} = 3,79$ ortalama ile “katılıyorum” yönünde bir görüş belirtmişlerdir

“Çalıştığım eser ya da etüt içerisindeki parmak numaraları, tekrar, dolap, senyo, De Capo gibi işaretlere dikkat ederim” maddesine katılımcıların %4,2'si hiç katılmıyorum, %5,6'sı katılmıyorum, %21,1'i kararsızım, %38'i katılıyorum, %31'i ise tamamen katılıyorum cevabını vermişlerdir. Öğrenciler bu maddeye $\bar{X} = 3,86$ ortalama ile “katılıyorum” yönünde bir görüş belirtmişlerdir.

“Bireysel çalgıma çalışırken mutlaka metronom (sabit bir ritim elde etmek için kullanılan araç) kullanırım” maddesine katılımcıların %19,7'si hiç katılmıyorum, %22,5'i katılmıyorum, %23,9'u kararsızım, %23,9'u katılıyorum, %9,9'u ise tamamen katılıyorum cevabını vermişlerdir. Öğrenciler bu maddeye $\bar{X} = 2,82$ ortalama ile “kararsızım” yönünde bir görüş belirtmişlerdir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma neticesinde elde edilen bulgular ışığında, öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarını beş başlık altında incelenmiştir. Bunlar; çalgı çalışmaya karşı ilgi ve istek durumları, çalışmayı etkileyen çevresel faktörler, çalışmaya başlama süreci, zamanın etkin kullanımı ve tekniğe uygun çalışma olarak sıralanmıştır. Araştırmadan genel olarak elde edilen bulgularda öğrencilerin “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” yönünde görüş bildirmeleri dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin bireysel çalgı çalışmaya karşı ilgi ve istek durumunu değerlendirdiğimizde, homojen olmayan bir dağılım gözlenmektedir. Öğrencilerin genel anlamda çalgılarını kendilerinin seçtiği ve bundan kaynaklı olarak çalışmaktan keyif aldıkları söylenebilir. Öğretmenlerinin verdikleri eserlerin dışında kendi sevdikleri eserlere çalışmaktan keyif aldıklarını belirtmiş olmaları onların bu yönde çalgılarına karşı daha motive olduklarını göstermektedir.

Müzik eğitiminin önemli bir boyutu olan çalgı eğitimi, insanın kendisini algılayıp fark etmesi, tanıyıp tanımlayabilmesi, becerilerini aldığı eğitim sayesinde geliştirmesi ve kendisini gerçekleştirme imkânı vermektedir (Yıldırım, Orhan ve Ercan, 2012).

Öğrencilerin çalgı çalışmalarını etkileyen çevresel faktörlere baktığımızda, konsantrasyon sorunu yaşamadıkları fakat çevredekilerin veya öğretmenin onu dikkatlice dinlemesinden çekinebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Sichivitsa (2007) araştırmasında, “çalgıda motivasyon için gerekli olan özellikleri dışsal ve içsel faktörler olmak üzere incelemiştir. Çalgı öğretmeni çalgıya yönelik motivasyonda, aile etkisi, arkadaşlar ve önce-

ki müziksel deneyimler kadar önemli bir dışsal motivasyon kaynağıdır. Öncelikle öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin nasıl gerçekleştiği öğrenme sürecini etkilemektedir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki karşılıklı saygı ve fikir alışverişine dayalı olarak kurulan ilişki, öğrencilerin performanslarında olabilecek en yüksek seviyeye gelmelerini sağlayan etkenlerden biridir” (Akt. Özmenteş, 2008). Öğrencilerin ailelerinin desteklemesinden memnun olan öğrenciler, öğretmenlerine çalgı performansını birebir dinlettiklerinde başarısızlık korkusu doğru çalmalarına engel olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin çalgı çalışma hazırlık süreçlerini incelediğimizde, bireysel çalgılarına çalışmadan önce uygun ortamı sağlamak amacıyla yapılması gerekenleri uyguladıkları görülmüştür.

Öğrencilerin çalgı çalışma zamanının etkin kullanımları ile ilgili bulguları incelediğimizde, çoğunluğun tüm maddelere “kararsızım” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. “Bireysel çalgıma çalıştığım süre oldukça kısadır” maddesine katılımcıların %14,1’i hiç katılmıyorum, %26,8’i katılmıyorum, %28,2’si kararsızım, %23,9’u katılıyorum, %7’si ise tamamen katılıyorum cevabını vermişlerdir. Öğrenciler bu maddeye $\bar{X} = 2,89$ ortalama ile “kararsızım” yönünde bir görüş belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin zamanı nasıl etkin kullanacakları konusunda bilgi sahibi olmadıkları düşünülmektedir. Elde edilen bu sonuç farklı araştırmacılar (Kement, 2018; Toy, 2019; Piji Küçük ve Kar, 2021; Kumtepe, 2022) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Bu durum ile ilgili olarak Weidenbach (1996) çalgı çalışmanın sürekli olarak ve her gün yapılan rutin bir işten ibaret olmadığını, kişinin kendine özgü bir takım taktiklerin ve bilinçli çalışmanın gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin enstrüman çalışma sürecinde özdenlemeli öğrenme taktiklerini nasıl kullandıkları, bu süreçten aldıkları yarar açısından önemlidir.

Araştırmada sonuçlarına göre dört farklı türde çalgı çalan öğrencilerin, kendi çalgı özelliklerine uygun çalma teknikleri öğrendikleri; çalgı çalışmada tekniğe uygun çalma durumları incelediğinde ise, öğrencilerin çoğunluğunun bireysel çalgılarında deşifre yapmada ve metronom kullanmada çekimser kaldıkları, hız, gürlük terimlerine ve artikülasyon işaretlerine dikkat ettikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları ve ilgili literatür doğrultusunda;

- **Öğretmenlerin;** ilkökul ve ortaokullarda müzik yeteneği tespit edilmiş olan öğrencilerin çalgı eğitimleri alırken aile ile iş birliği ve gerekli motivasyonu sağlamaları,
- öğrencilerinin çalgı seviyesine uygun, onların da sevebilecekleri

eser ya da etütler vererek çalgı çalışmaktan daha fazla keyif almalarının sağlamaları,

- mükemmeliyetçi tutumdan uzak, destekleyici ve motive edici bir tutum içerisinde olmaları, öğrencilerin daha rahat bir ortamda, başarısızlık korkusu gütmekten çalmalarını sağlamaları,

- öğrencilerini teşvik etmeleri, çalgı çalışırken farklı yöntemler ve teknikler hakkında bilgi vermeleri,

- parmak egzersizleri ve ısınma hareketleri ve çalışmadan önce gerekli materyalleri hazır bulundurma konusuna öğretmenler olarak ağırlık verilmesi, onların kendi başlarında çalıştıklarında bu bilinçle hareket etmesini sağlamaları,

- **Öğrencilerin;** kendi çaldığı çalgının ustalaşmış sanatçıları dinleyerek ve izleyerek örnek alması,

- doğru çalışma alışkanlıkları edinebilmek için çalışma tekniklerini kullanma, düzenli olarak çalışma, çalışma planlarını oluşturma ve bunu günlük bir rutin olarak uygulamaları gibi hususlara dikkat etmesi,

- çalgısıyla ilgili konserlere, festivallere ve müzik etkinliklerine katılarak performans sergilemesi,

- çalgısına yönelik bilgi sahibi olması, farklı yöntem ve teknikler hakkında araştırmalar yapması,

- çalgısına olumlu yaklaşması, pozitif zaman ayırması ve yalnızca ders-iş olarak görmemesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Albayrak, C. ve Bulut, D. (2021). Güzel sanatlar lisesi viyolonsel öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 9 (26), 159-179.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Doğan, A. (2021). *Müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma alışkanlıkları ile çalgı dersine yönelik motivasyonlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. ve Tesch-Römer, C. (1993). *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance*. Psychological review, 100(3), 363.
- Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2003). Observation and interviewing. *How to design and evaluate research in education*, 5, 455-463.
- Güneş, F. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2005) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Kement, Ö. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik çalgı çalışma alışkanlıklarının incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kurtuldu, M. K. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının piyano çalışma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 85-95.
- Kumtepe, M.A. (2022). Individual instrument practice habits of musicology students with demographic features and music literacy: example of Kırıkkaale. *International Journal of Education and Literacy*, 10 (1), 103-108.
- Küçükosmanoğlu, H. O., Babacan, E., Babacan, M. D. ve Yüksel, G. (2017). Müzik eğitiminde bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçek geliştirme çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15.
- Özmenteş, S. (2008). Çalgı eğitiminde öz düzenlemeli öğrenme taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 16, 157-175.
- Parasız, G.ve Gülüm, O. (2007). Öğrencilerin haftalık keman çalışma alışkanlıklarının incelenmesi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 6, 31.
- Piji Küçük D., Kar H. (2021). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları. *The Journal of Kesit Academy*, 7(28), 402-432.
- Sichivitsa, V. (2007). Audacity in vocal improvisation: Motivating elementary school students through technology. *Teaching Music*, 14(4), 48.
- Şentürk, G. C., Kapçak, Ş. ve Işıksungur, B. K. (2018). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısın-

dan incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1232-1255.

Toy, B. Y. (2014). Attitudes toward studying, academic procrastination and multiple mediation analysis between them. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7 (4), 505-527.

Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Yıldırım-Orhan, Ş. ve Ercan, N. (2012). Yetişkin çalgı öğretmeni özellikleri. *Turkish Studies*, 7(4), 223-231.

Weidenbach, V. (1996). The influence of self-regulation on instrumental music practice. *PhD thesis (Doctor of Philosophy)–University of Western Sydney, Nepean*.

İnternet Kaynakları

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf

<https://www.meb.gov.tr/2021-2022-bilsem-ogrenci-tanilama-ve- yerlestirme-kilavuzu-yayimlandi/haber/24958/tr>

“

Bölüm 12

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA GERİBİLDİRİM SÜRECİ

Emine KAHRAMAN¹

”

¹ Arş. Gör. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,  0000-0002-0721-9545, eminekahraman07@gmail.com

GİRİŞ

Çevrimiçi eğitim, bireylerin öğrenmelerini kendi öğrenme hızlarına göre ayarlayabildikleri, verimli ve kaliteli bir şekilde eğitimlerini sürdürebilecekleri bir süreçtir (Kaya, 2002). Demir (2014) çevrimiçi eğitimi, öğrenci ve öğretmenlerin aynı zaman diliminde farklı mekânlarda olduğu, öğretim yöntemlerinin uygulanması ve farklı teknolojilerin kullanılmasına imkân sunan bir sistem olarak tanımlamaktadır. Özellikle son yıllarda teknolojinin gelişmesiyle birlikte video, telekonferans sistemi, e-mail ve internet gibi iletişim teknolojileri aracılığı ile çevrimiçi öğrenme ortamları daha da dikkat çeker olmuştur (Ergüney, 2017). Yaşanan bu gelişmelerin yanında 2019 yılında yaşanan Covid-19 pandemisinde, çevrimiçi eğitim uygulamaları bir gereklilik halini almış ve eğitim ortamlarında yaygın olarak kullanılmıştır. Bu uygulamalarla Türkiye'nin de içinde bulunduğu birçok ülkede yüz yüze eğitime ara verilmiş ve çevrimiçi eğitim uygulamalarına geçilmiştir (Sahu, 2020; Viner vd., 2020).

Çevrimiçi eğitim uygulamalarında katılımcılar zaman ve mekân bağlamında, diğer katılımcılardan fiziksel, eğitsel ve psikolojik anlamda uzaktadırlar. Çevrimiçi eğitimde öğrenme sorumluluğunun büyük çoğunluğu öğrenciye bırakılır, bu açıdan da öğrencilerin öz düzenleme becerisini kullanması beklenir. Çevrimiçi eğitim zamandan ve mekândan ayrı olarak, öğretim yöntem ve tekniklerini elektronik ortamda uygun ve esnek olarak yapılandırıp güncelleyebilme, istenildiğinde kullanabilme gibi özellikleri içermesi açısından çağdaş ve etkin bir öğrenmedir (Gökçe, 2008; Gülbahar ve Karataş, 2016; Rovai ve Barnum, 2003; Simonson, 2007). Ayrıca çevrimiçi öğrenme ortamları, öğrenme imkânlarının dinamik ve zenginleştirici bir şekilde güncellenebildiği ortamlardan biridir (Miltiadou ve Yu, 2000). Dolayısıyla, çevrimiçi eğitim ortamlarında hem öğretimin kalitesini artırmak hem de öğrenci merkezli bir eğitim ortamı oluşturmak için farklı uygulamalarla desteklenmesi gereklidir. Özellikle, öğrencilerin kendilerini değerlendirme ve denetleme fırsatı sunmasının yanında, öğrenmeye yönelik motivasyonlarını da artıran geribildirimler bu süreçte kullanılan etkin bir araç olabilmektedir.

Geribildirim, öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde sergiledikleri performanslar hakkında güçlü ve zayıf oldukları özellikleri kendilerine bildiren, böylece gelecekte yapılacak çalışmaların daha verimli olması için katkıda bulunan sürecin tamamıdır (Brown, 2005; Butler ve Winne, 1995; Weaver, 2006). Bu süreç öğrencilerin yaptığı davranışın sonucu hakkında bilgi verdiği için, olası bir hatanın ya da yetersizliğin nasıl düzeltilebileceğine de yardımcı olur (Erkan ve Gömleksiz, 2014). Bunun yanında geribildirimler, öğrenme ortamlarında öğrencilerin yeni bilgi ve beceri kazanmasını sağlayarak performanslarını artırır (Göçer, 2019). Öğrenme sürecinde verilen geribildirimlerde öğrenciler, puanlamanın önemli oldu-

ğunun bilincindedirler. Buna rağmen, içsel motivasyonla hareket ederler ve konuyu derinlemesine anlayabilmek için kendilerine yardımcı olabilecek geribildirimlerle öğrenmeye çalışırlar (Higgins, Hartley ve Skelton, 2002). Dolayısıyla öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenmelerini artırarak öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlamak için öğretmenlerin etkili geribildirimler vermesi gerekmektedir (İrons, 2008). Öğrenmenin amacına uygun olarak öğretim süreci içerisinde performansa dönük sözlü, yazılı veya gösteri şeklinde geribildirimler verilebilir (Moss ve Brookhart, 2009).

Eğitim ortamlarında kullanılan sözlü, yazılı ve elektronik geribildirimler öğretmen yetiştirmede mesleki gelişim açısından gereklidir (Kahraman ve Koray, 2020). Çünkü öğretmen yetiştirme sürecinde bir çok konu alanı için teori ile birlikte pratik yapma zorunluluğu olduğundan, öğretmen adayları kendi yaptıkları çalışmalarda yüz yüze ve yazılı geribildirimler alarak, mesleki formasyon açısından çok önemli bir kazanımı elde etmiş olurlar. Bu nedenle çevrimiçi eğitim ortamlarında yapılan uygulama süreçlerine geribildirim sürecinin dâhil edilmesi adayların, yapılan uygulamaların doğruluk derecesi ve kalitesi dikkat etmesini sağlar. Dolayısıyla, öğretmen adayları lisans dönemlerinde bir örneğini gördükleri ve etkililiğini kendi çalışmalarında test ettikleri geribildirim sürecini mesleki yaşantılarında da kullanarak, verdikleri eğitimin kalitesini arttırabilirler. Bu nedenle bu çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının çevrimiçi geribildirim sürecine yönelik görüşleri araştırılmıştır. Ayrıca adayların çevrimiçi geribildirim almadan ve aldıktan sonra hazırladıkları raporlar değerlendirilmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda cevap aranan sorular şu şekildedir:

1. Öğretmen adaylarının çevrimiçi geribildirim almadan ve aldıktan sonra hazırladığı raporların değerlendirilmeleri nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının çevrimiçi geribildirim sürecine yönelik görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları; bir olguyu, konuyu veya olayı detaylandırarak ele almayı ve yorumlamayı sağlayarak ilgili ögenin kendine özgü boyutlarını ortaya koyar (Merriam, 2009; Şimşek ve Yıldırım, 2021). Bu çalışmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamı kapsamında işlenen ders sürecinde aldıkları geribildirimlerin etkisini irdelemek için bu yöntemin seçilmesi uygun görülmüştür. Bu çalışmada incelenen durum; öğretmen adaylarına çevrimiçi verilen geribildirim sürecidir.

Katılımcılar

Bu araştırmanın uygulanması Batı Karadeniz Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu teknikte, araştırmacının kolaylıkla çalışma grubuna ulaşabilmesine, detaylı ve pratik bir şekilde veri toplayabilmesine imkân sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışma, üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 21 fen bilgisi öğretmen adayıyla (öğretmen adaylarının yaş aralığı 20-22 olup, 19'u kadın ve 2'si erkek) gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları daha önce yüz yüze eğitim süreci içinde geribildirimli uygulamalara dâhil olmuşlardır.

Uygulama Süreci

Çalışmada öğretmen adaylarından ayrıntılı bilgi elde etmek için, lisans üçüncü sınıf seçmeli ders olan “Nitel Araştırma Yöntemleri”nde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın uygulama süreci; dersin teorik bilgisi öğrencilerle işlendikten sonra, geribildirim uygulamaları dört bölüm halinde çevrimiçi olarak araştırmacı tarafından yapılmıştır. Uygulama sürecinde yapılan öğretimin içeriği ve verilen geribildirimlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Uygulama Süreci Bilgileri

Hafta	Uygulamalar
1	Teorik bilgi: Dersin tanıtımı ve dersin kurallarının belirlenmesi.
2	Teorik bilgi: Nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının karşılaştırılması.
3	Teorik bilgi: Nitel araştırmanın tanımı ve gerekliliği, problem durumunun belirlenmesi, ilgili desenler.
4	Teorik bilgi: Nitel araştırma planlanması. Araştırma sorularının oluşturulması.
5	Teorik bilgi: Nitel araştırmalarda veri toplama tekniği: Gözlem.
6	Teorik bilgi: Nitel araştırmalarda veri toplama tekniği: Görüşme. Uygulama 1: Uygulama kazanımları: - Nitel veri toplama tekniği olan görüşme tekniğini kullanır. - Nitel verinin doğası ve nitel araştırmada araştırmacının rolünü kavrar. Uygulama konusu: Bir fen bilgisi öğretmeni ile belirlediği bir konu ile ilgili görüşme yapar. Görüşme sonrası yaptığı görüşmeyi kayıt altına alır ve görüşme raporu hazırlar.
7	Uygulama 1: Uygulamaya yönelik yazılı ve sözlü geribildirim verilmesi ve uygulamanın puanlanması.
8	Teorik bilgi: Nitel araştırmalarda veri toplama tekniği: Doküman inceleme.
9	Teorik bilgi: Veri analizi ve değerlendirme basamakları. Uygulama 2: Uygulama kazanımları: - Nitel veri toplama tekniği olan doküman tekniğini kullanır. - Nitel verinin doğası ve nitel araştırmada araştırmacının rolünü kavrar. - Nitel veri analizi yöntemlerini kullanır. Uygulama konusu: 2018 yılında güncellenmiş Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'ndaki bir ünitenin kazanımlarını yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre bilişsel süreç ve bilgi düzeyi basamaklarına göre analiz ediniz. Yapılan analizler sonucunu raporlandırır.
10	Uygulama 2: Uygulamaya yönelik yazılı ve sözlü geribildirim verilmesi ve uygulamanın puanlanması.

11 Uygulama 3: Uygulama kazanımları:

- Nitel veri toplama tekniği olan doküman tekniğini kullanır.
- Nitel verinin doğası ve nitel araştırmada araştırmacının rolünü kavrar.
- Nitel veri analizi yöntemlerini kullanır.

Uygulama konusu: Fen Bilimleri ders kitabında bulunan seçtiğiniz bir ünitenin içeriğini yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre bilişsel süreç ve bilgi düzeyi basamaklarına göre analiz ediniz.

12 Uygulama 3: Uygulamaya yönelik yazılı ve sözlü geribildirim verilmesi ve uygulamanın puanlanması.

13 Teorik bilgi: Nitel araştırma önerisi geliştirir, yürütür ve proje raporu yazar.

Uygulama 4: Uygulama kazanımları:

- Nitel araştırma önerisi geliştirir, sunar ve proje raporu yazar.
- Öğretmen adayları gelecekte yapacakları çalışmaları ya da ilgi duydukları diğer proje çalışmaları için araştırma önerisi geliştirir.
- Akademik yazma ve sunma, tartışma teknikleri ve becerileri gelişir

Uygulama konusu: Rapor hazırlama: Nitel araştırma yöntemlerini kullanarak bir nitel araştırma önerisi hazırlar. Hazırladığı araştırma önerisine yönelik araştırma planını yazar ve araştırma önerisine yönelik bir rapor oluşturur.

14 Uygulama 4: Uygulamaya yönelik yazılı ve sözlü geribildirim verilmesi ve uygulamanın puanlanması.

Çalışma sürecinde öğretmen adayları “Uygulama 1” ve “Uygulama 2”yi bireysel; “Uygulama 3”ü ve “Uygulama 4”ü gruplar (her bir grupta 2-3 öğretmen adayı bulunmakta) halinde raporlarını oluşturmuşlardır. Bu uygulama süreçlerinde öğretmen adaylarına çevrimiçi ortamlarda yazılı veya sözlü olarak geribildirimler verilmiştir. Her bir uygulama öncesinde adaylara uygulamaya yönelik olarak teorik bilgilendirme yapılmıştır. Öğretmen adaylarına uygulamalarını gerçekleştirmek için bir haftalık süre verilmiş ve her bir raporun oluşturulması sonrasında sözlü ve yazılı geribildirim verilmiştir. Geribildirim süreci, öğretmen adayları tarafından yapılan raporların değerlendirilip notlandırıldıktan sonra (yazılı veya sözlü geribildirimler verilerek) düzeltmelerin bütün öğretmen adayları tarafından yapılarak değerlendirilmek üzere tekrar teslim edilmesidir. Öğretmen adayları raporlarını hazırladıklarından sonra, değerlendirilmek için geribildirim sürecine alınmış ve araştırmacı tarafından değerlendirilerek adaylara tekrar teslim edilmiştir. Raporlar üzerindeki geribildirimlere göre düzeltmelerini yapan adaylar raporları tekrar teslim etmiştir. Son olarak oluşturulan raporun, son kez değerlendirilmesi sonucu verilen puan raporun değerlendirme notu olmuştur. Öğretmen adayları raporlarını oluştururken, araştırmacı tarafından sürekli olarak iletişim araçları kullanılarak telefon ve internet üzerinden geribildirim verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın veri toplama araçları öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler, öğretmen adaylarının raporları, araştırmacı gözlem ve günlükleridir.

Görüşmeler: Uzaktan eğitim sürecinde verilen geribildirimlerin etkililiğine ilişkin görüşlerini almak amacıyla öğretmen adayları ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmede öğretmen adaylarına araştırma soruları kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanmış sorular sorulmuştur. Araştır-

mada öğretmen adaylarıyla sanal ortamda görüşme yapılmıştır. Görüşme kapsamında hazırlanan soruların kapsam geçerliliği için iki alan eğitim uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanının fikirleri alınmıştır. Uzman kanısı alınarak hazırlanan görüşme soruları, uygulama süreci sonrasında ÖA1, ÖA2, ÖA5, ÖA8, ÖA11, ÖA14, ÖA12, ÖA17 ve ÖA21 olarak kodlanan 9 öğretmen adayıyla ortalama 20 dakikalık bir görüşme yapılmıştır. 9 öğretmen adayıyla yapılan görüşme soruları aşağıda verilmiştir:

Görüşme soruları:

- Uygulama sürecinde kullanılan çevrimiçi geribildirim sürecine yönelik görüşleriniz nelerdir?
- Uygulama sürecinde kullanılan çevrimiçi geribildirimlerin zamanlamasına yönelik görüşleriniz nelerdir?
- Çevrimiçi geribildirimlerin diğer derslerde de uygulanabilirliğine yönelik görüşleriniz nelerdir?
- Çevrimiçi geribildirimlerin, çevrimiçi olan diğer derslerde uygulanabilirliğine yönelik görüşleriniz nelerdir?
- Sizce uygulama sürecinde ödevlerin bireysel olmasını mı, yoksa grup olarak verilmesini tercih ederdiniz? Neden?
- Uygulama sürecinde varsa karşılaştığınız problemlerden bahsedermisiniz?

Öğretmen Adayı Raporları: Ders kapsamında yapılan uygulamalarda hazırlanan raporlar değerlendirilmiş ve puanlanmıştır. Bu doğrultuda uygulama sürecinde dersin kazanımları doğrultusunda belirlenen konular kapsamında raporlar uygulama olarak yapılmıştır. Uygulama sürecinde dört tane uygulama raporu oluşturulmuştur. Uygulama raporları araştırmacı tarafından puanlanmış ve geribildirimler verilmiştir. Uygulamada verilen geribildirimler sonucu öğretmen adaylarının oluşturdukları raporlara araştırmacı tarafından ilk yapılan raporlara (geribildirim öncesi rapora) ve son yapılan raporlara (geribildirimlerle düzeltilmiş rapor) puanlar verilmiştir.

Araştırmacı Günlüğü-Gözlemi: Araştırmacı günlüğü, araştırmacının gerçekleştirdiği araştırma süreci hakkında düşünce ve gözlemlerini yazılı olarak yansıtmaya amacıyla tutulur (Cavkaytar, 2009). Bu bağlamda uygulama sürecini gerçekleştiren araştırmacı, uygulama sürecinde kendi bakış açısını ve değerlendirmelerini yansıtmak amacıyla gözlemleri doğrultusunda günlük tutmuştur. Araştırmacı her dersin sonrasında o gün içerisinde derse yönelik düşüncelerini, önerilerini, öğretmen adaylarının tepki ve eleştirileri gibi, ders sürecinde önemli gördüğü noktaların kaydını tutmuştur. Bununla birlikte araştırmacı uygulama sürecinde verilen sözlü

ve yazılı geribildirimlere yönelik öğretmen adaylarının uygulama sürecindeki tepkilerini ve geribildirimle ilgili yaşantılarına yönelik günlükler tutmuştur. Araştırmacı, ayrıca dersten sonra video kayıtlarını izleyerek notlar almış ve bu notları da gözlem verisi olarak eklemiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler eş zamanlı olarak iki aşamada toplanmıştır.

Uygulama Sürecinde Toplanan Veriler: Uygulama sürecinde öğretmen adaylarının geribildirimlerle oluşturduğu raporların puanlandırılması yapılmıştır. Öğretmen adaylarının hazırladığı raporlar araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve geribildirim öncesi ve sonrası olarak puanlandırılmıştır. Öğretmen adaylarının geribildirim almadan önceki puanları ve geribildirim aldıktan sonraki puanları karşılaştırılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının çevrimiçi geribildirim sürecine yönelik araştırmacının günlüğünden ve gözlemlerinden elde edilen verilerin tamamı uygulama sürecinde toplanmıştır.

Uygulama Süreci Sonunda Toplanan Veriler: Uygulama süreci sonunda öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelere ait ses kayıtlarının tamamı transkript edilmiş ve yazıya aktarılmıştır. Araştırmacı tarafından görüşme transkriptleri çözümlenmiş ve öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntı yapılarak yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında araştırmacının günlükleri ve gözlem verileriyle öğretmen adaylarıyla yapılan görüşme verileri nitel veri analiz yöntemi olan betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz yönteminde veriler sistematik olarak gruplandırılarak açık bir şekilde neden ve sonuç ilişkileriyle açıklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu yöntemde toplanan verilerdeki farklı düşünceler, belirli bir çerçevede yazılır (Kitzinger, 1995). Yani, araştırmacı sorularını temalar ve kavramlar çerçevesinde düzenler ve yorumlar. Bu kapsamda veriler analiz öncesinde belirlenmiş temalara göre yorumlanır ve sunulur (Strauss ve Corbin, 2015). Çalışma kapsamında Yıldırım ve Şimşek (2021)'in betimsel analiz sürecinin dört basamağı takip edilmiştir. Birinci aşamada, betimsel analiz için araştırmacının sorularını açıklayan sorulardan bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında veriler bu çerçeve kapsamında temalarla organize edilmiştir. Araştırmanın temaları: “*öğreticilik, zaman, diğer derslerde de geribildirim verilmesi, çevrimiçi geribildirimlerle uygulaması yapılan dersin diğer çevrimiçi dersler ile karşılaştırılması, çevrimiçi geribildirimlerle uygulaması yapılan dersin yüz yüze yapılan dersler ile karşılaştırılması, bireysel veya grup çalışması, çevrimiçi geribildirim sürecinde karşılaşılan problemler*”dir. Bu süreçte araştırmacının kavramsal çerçeve-

sinden veya yapılan gözlemler ve görüşmelerden elde edilen verilerden yola çıkılarak araştırmaya bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçevede veriler temalarla organize edilir ve bulguların kapsamı belirlenir. İkinci aşamada, veriler transkript edilir ve temalara göre ayrıştırılır. Bu aşamada verilerin anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya gelmesi sağlanarak, doğrudan alıntıların seçimine olanak sağlanır. Üçüncü aşamada, organize edilen veriler tanımlanmış ve araştırma bulguları oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarına verilen kodlarla (ÖA1, ÖA2, ÖA3, ...) doğrudan alıntılarla ve araştırmacı gözlemleriyle desteklenmiştir. Dördüncü aşamada ise tanımlanan bulgular açıklanarak yorumlanmıştır.

Verilerin Geçerliği ve Güvenirliği

Araştırmacı uygulamayı 14 haftalık bir süreç içerisinde gerçekleştirmiştir. Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için ayrıca uzun süreli etkileşim sağlanmış ve katılımcı teyidi yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmacının öğretmen adaylarıyla uzun süreli etkileşim içinde olması inandırıcılığı artırmıştır. Görüşme sürecinde kayıt altına alınan veriler yazılı dokümana dönüştürüldükten sonra görüşmeye katılan öğretmen adaylarından verilerin doğruluğuna yönelik onay alınmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini artırmak için farklı veri toplama teknikleri farklı zamanlarda ve farklı yöntemler kullanılarak elde edilmiştir. Bu kapsamda farklı veri toplama araçlarıyla veri çeşitliliği sağlanmıştır. Araştırmada nitel verilerin iç geçerliği, araştırma verilerinin anlamlı olup olmadığı ve okuyucuların inanıp inanmadığı ile ilgilidir (Johnson, 2014). Uygulama dersleri ve öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler video ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmada aktarılabilirlik sağlanması için veriler ayrıntılı betimleme yoluna gidilmiştir. Bunun için araştırma süreci, uygulama süreci, verilerin toplanması ve analizi aşamaları ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Toplanan veriler ayrıntılı olarak betimlenmiş ve doğrudan aktarımlar yapılarak alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

1. Öğretmen adaylarının çevrimiçi geribildirim almadan ve aldıktan sonra hazırladığı raporların değerlendirilmeleri nasıldır?

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik bulgular, öğretmen adaylarının uygulama sürecinde yaptıkları ödev raporlarından ve araştırmacı gözlemlerinden elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının uygulama sürecinde hazırladıkları ödev raporlardan aldıkları ilk (çevrimiçi geribildirim öncesi) ve son (çevrimiçi geribildirim sonrası) puanlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adayının Hazırladıkları Raporlardan Aldıkları İlk ve Son Puanlar

Öğretmen Adayı	Uygulama 1		Uygulama 2		Uygulama 3		Uygulama 4	
	İlk Puan	Son Puan	İlk Puan	Son Puan	İlk Puan	Son Puan	İlk Puan	Son Puan
ÖA1	55	80	63	91	70	96	64	90
ÖA2	61	88	44	75	70	96	64	90
ÖA3	63	90	63	82	64	88	66	100
ÖA4	45	73	45	68	64	88	66	100
ÖA5	58	88	76	97	64	88	66	100
ÖA6	65	94	67	90	60	96	75	100
ÖA7	61	84	58	81	60	96	75	100
ÖA8	45	80	68	78	54	85	57	89
ÖA9	41	73	57	79	54	85	57	89
ÖA10	53	90	78	93	54	85	57	89
ÖA11	35	80	63	90	60	89	78	98
ÖA12	51	68	57	85	60	89	78	98
ÖA13	67	97	48	68	60	89	78	98
ÖA14	73	100	76	94	54	88	64	98
ÖA15	53	86	67	79	54	88	64	98
ÖA16	35	70	76	100	54	88	64	98
ÖA17	28	68	57	85	74	96	75	96
ÖA18	45	79	63	77	74	96	75	96
ÖA19	49	86	35	78	64	94	60	88
ÖA20	77	93	67	82	64	94	60	88
ÖA21	33	65	57	82	64	94	60	88

ÖA: Öğretmen Adayı

Tablo 2'ye öğretmen adayları uygulama sürecinde yaptıkları ilk raporlarından alınan puanların, çevrimiçi olarak verilen geribildirimlerden sonra alınan puanlardan düşük olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bazı öğretmen adaylarının çevrimiçi geribildirim aldıktan sonra gerekli tüm düzeltmeleri yaparak, ödevlerinden tam puan aldıkları tespit edilmiştir. Bu durumun öğretmen adaylarına yapılan çevrimiçi geribildirimlerin etkili olduğu ve hazırladıkları ödevlerde olumlu etki yaptığı söylenebilir. Buna ek olarak araştırmacının uygulama sürecinde yaptıkları gözlemlerde de çevrimiçi sözlü ve yazılı geribildirimlerden sonra öğretmen adaylarının konunun içeriğine daha fazla hâkim olduğu görülmüştür. Hatta geribildirim sonrasında adayların uygulama sürecine yönelik soruları farklılaşmış ve daha üst düzey sorular sordukları gözlenmiştir.

2. Öğretmen adaylarının çevrimiçi geribildirim sürecine yönelik görüşleri nasıldır?

Araştırmacının ikinci alt problemine yönelik bulgular, öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden ve araştırmacı gözlemlerinden elde edilmiştir. Öğretmen adaylarıyla çevrimiçi geribildirim sürecine yönelik yapılan görüşme sonrasında “*öğreticilik, zaman, diğer derslerde de geribildirim*

verilmesi, çevrimiçi geribildirimlerle uygulaması yapılan dersin diğer çevrimiçi dersler ile karşılaştırılması, çevrimiçi geribildirimlerle uygulaması yapılan dersin yüz yüze yapılan dersler ile karşılaştırılması, bireysel veya grup çalışması, çevrimiçi geribildirim sürecinde karşılaşılan problemler” temaları belirlenmiştir. Belirlenen temalar kapsamında öğretmen adaylarının görüşleri ve araştırmacı gözlemleri aşağıda paylaşılmıştır:

Öğreticilik alt teması: Ders kapsamında öğretmen adayları hem sözlü hem de yazılı çevrimiçi geribildirimlerin öğretici olduğu ve uygulama sürecini verimli bir hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Adaylar özellikle eğiticinin onlara zaman ayırmasını, ilgilenmesini ve süreci takip etmesini önemli bulmuşlardır. Buna yönelik olarak öğretmen adaylarından ÖA1 düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir: *“Hocam dersiniz kapsamında aldığımız geribildirimler gerçekten öğreticiydi. Çünkü siz çok ilgileniyorsunuz ve bize ek zaman ayırıyorsunuz. Raporları kontrol ediyor, bizlere dönüt veriyorsunuz. Dolayısıyla süreç daha da öğretici oluyor. Ama diğer şekilde öğretici olduğunu söyleyemem.”* Buna ek olarak ÖA14: *“Ben fazlasıyla öğretici olduğumu düşünüyorum. Hocam mesela sizinle bu şekilde canlı görüntülü konuşabiliyoruz. Kafamıza takılan soruları sorabiliyoruz. Siz anlatıyorsunuz iyi bir şekilde. Mesela dersinizde ilgileniyorsunuz, sorularımızı atabiliyoruz, cevap alabiliyoruz.”* ve ÖA12: *“Bence gayet güzel bir şekilde oluyor hocam. Ben çok memnunum her açıdan.”* açıklamalarıyla düşüncelerini paylaşmışlardır. Ayrıca öğretmen adayları eğitmene kolayca ulaşabileceklerini bilmeleri ve detaylı bir şekilde bilgi alınmasının onları olumlu yönde etkileyerek öğrenmelerini pekiştirdiklerini belirtmişlerdir. Bunu ÖA5 şöyle ifade etmiştir: *“Ben de çok memnunum. Buradan (zoom üzerinden) ulaşamazsam bile, ben size telefonla ulaşabileceğimi biliyorum. Yani aklımda bir soru kaldığında bunun çözüleceğini biliyorum. Bir de hocam ödevi veriyorsunuz, onu açıklıyorsunuz bir de dönütünü veriyorsunuz. Yani nerede yanlış olduğumuzu, nasıl yanlış yaptığımızı söylüyorsunuz ve öğreniyoruz. Tam öğrenme gerçekleşiyor. Bu şekilde eksiklerimizi tamamlayarak, tam öğrenmiş oluyoruz anlamlı öğrenme yapıyoruz kısacası.”* diyerek çevrimiçi verilen geribildirimler bireylerin hatalarının farkına varabilmelerini ve onlara düzeltme fırsatı sunduğu için etkili olduğunu ifade etmiştir. ÖA21 şu sözleriyle bu durumu ifade etmiştir: *“Hocam şu anda sistemde yaptığınız çok doğru. Daha önceden veya sonrasında sorularımızı siz anlatırken orada tekrardan sorabiliyoruz. Veya siz daha detaylı anlatırken bizim kafamıza takılan yerleri sorabildiğimiz için konunun içeriğini daha iyi anlıyorum”.* Öğretmen adaylarının bu görüşleri çevrimiçi olarak verilen geribildirimlerin onların hatalarını düzelterek etkili öğrenmelerini gerçekleştirdiği söylenebilir.

Zaman alt teması: Öğretmen adayları verilen geribildirimlerin detaylı olmasının yanında hızlı bir şekilde verilmesinin süreçte etkili oldu-

ğunu ifade etmişlerdir. Özellikle güncel iletişim araçlarının geribildirim sürecinde kullanılmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. ÖA2 bu düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: “...ödevi düzeltme sürecinde sizinle mesajlaşabiliyoruz, bize anında cevap veriyorsunuz. Bence, bireysel ödevimde de grupta yaptığımız ödevde de aklımıza takılan soruyu size sorabilmemiz ödevi hızlı ve istenen şekilde yapmamızı etkiledi. Mesela, WhatsApp’tan grup kurmamız, oradan sorularımızı hemen sorabilmemiz, hem sizinle hem de diğer arkadaşlarla birlikte iletişim halinde ödev yapmamızı sağladı.” Bu durum zamanında verilen geribildirimlerin ne kadar önemli olduğunu ortaya koyarken, verilen geribildirimlerde de öğretmen adaylarının rahat olması ve kendilerini ifade edebilecekleri ortamların yaratılması sürecin bir diğer önemli faktörüdür. Geribildirim veren eğitmenin öğretmen adaylarının kolaylıkla ulaşabilecekleri ve problemlerine çözüm bulabilecekleri ortamı hazırlaması gerektiğini ÖA11 şu sözlerle ifade etmiştir: “Hocam video yükleyince bir ders gibi olmuyor ama anlıyoruz yine de. Mesela sizin dersiniz öyle değil ben sizinle rahatlıkla diyaloga geçiyorum. Anlamayınca sorabiliyorum. Ama diğer hocalarla çoğu zaman öyle olmuyor. Bazı hocalarla belli bir sınır oluyor ya hocam o sınırdan geçemiyorsun, soruda soramıyorsun. Cevap da alamadığım için iyi olduğunu düşünmüyorum. Sorunun pratik bir şekilde cevabını alabilmem bence çok önemli.” Çevrimiçi uygulamalarda geribildirimlerin hızlı ve pratik bir şekilde verilmesinin yanında eğitici tarafından geribildirim verilme ortamının hazırlanarak öğrencilerin rahatlıkla kendilerini ifade edebilmeleri önemli bir unsurdur.

Diğer derslerde de geribildirim verilmesi alt teması: Öğretmen adayları verilen geribildirimlerin diğer derslerde de verilmesini istemişlerdir. Diğer uygulama derslerinde de geribildirim verilmesinin süreci daha verimli hale getireceğini ÖA8 şu sözleriyle ifade etmiştir: “Bence daha verimli olurdu. Örneğin dersin birinde ödev teslim ediyoruz. Her hafta ödev yüklüyoruz farklı farklı. Ama nerede hata yaptığımızı bilmiyoruz. Hiç bir şekilde dönüş yapılmıyor. Nerede hata yaptım bilmiyorum. Yine ödevi verse yine aynı hatayı yapmaya devam ederim. Her hafta ödev teslim ediyoruz 6., 7., 8. hafta şeklinde devam ediyor. Ama ödevin teslim edildiğini bile bilmiyorum açıkçası.” Bu sözleri destekler nitelikte bir açıklamayı ÖA17 şu sözleriyle ifade ediyor: “Eğer yapmış tüm uygulamalarda dönüt almış olsaydık hatalarımızı düzeltirdik. Her hafta ders planı etkinlikleri hazırlıyoruz ama o etkinliklerin doğru ya da yanlış olduğunu bilmiyorum. Eğer bir hafta sonu bize geribildirim verilmiş olsaydı biz de daha sonraki uygulamalarda o hataları en azından düzelterip de verirdik. Doğru, yanlış hatalarını söyleyebilirdi bence. Hocam zincirleme hata yapmış oluyoruz. Açıkçası yüklediğimizi bile bilmiyoruz.”. Dolayısıyla öğretmen adayları ödev olarak yapılan uygulama süreçlerinde verilen geribil-

dirimin önemi ve gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Bununla birlikte ÖA2 geribildirim sürecinin sadece uygulamalı bir içeriğe sahip olan derslerde uygulanabileceğini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Bence bilemiyorum. Çünkü diğer derslerden geri bildirim olmasına gerek yok ki. Ödev olmayan derslerimiz var.”*

Çevrimiçi geribildirimlerle uygulaması yapılan dersin diğer çevrimiçi dersler ile karşılaştırılması alt teması: Öğretmen adayları bu ders kapsamında yapılan çevrimiçi geribildirimlerin bu dersi diğer derslerden farklılaştığını ifade etmektedirler. Yapılan geribildirimlerin dersin anlaşılabilirliğini ve öğreticiliğini artırdığı şu sözlerle ifade etmektedirler: ÖA14: *“Hocam zaten tek çevrimiçi geribildirim aldığımız ders bu, en iyi anladığımız ders de bu. O yüzden gerçekten geribildirimlerle çok daha iyi anladık. Süreç içerisindeki dönütler olsun, ödevler olsun hepsini çok iyi anladık, çok bilgilisiniz.”*. ÖA11: *“...diğer çevrimiçi dersler için konuşacak olursak; eğer ders gibi olmuş olsaydı daha verimli bir ders olmuş olacaktı. Ben gerçekten öğreneceğimi düşünüyordum. Evet, hoca anlatıyor ve bilgilendirici bilgiler var ama bu ders ile aynı değil. Yani o derslerde kendi çabamla yine bir şey yapacağım. Mesela bu derste çok daha fazla olsun isterdim kesinlikle, çok verim alabileceğimi düşünüyorum.”* ve ÖA17: *“Bence çevrimiçi derslerin içerisinde en üst seviyede olan ders bu ders. Çünkü diğer dersler etkileşim yok denemek kadar ve sadece slayt ve videoyla dersler işleniyor. O yüzden bu ders hepsinden daha öğretici oluyor. Şöyle hocam bilgiye erişmek istesek zaten erişiriz. İnternet elimizin altında, bilgisayarlarımız var, telefonlarımız var. Önemli olan bilgiye erişmek değil. Anlatınca biz kafamızda olanları doğrudan sorabiliyoruz, yorum yapabiliyoruz. Slayttan bilgiyi ne kadar alabiliyoruz ya da aklımıza gelen bir şeyi o anda soramıyoruz. Dolayısıyla sonrasında da çok araştırsak da bulamıyoruz, hocaya da soramıyoruz o anda.”* Adaylar bu düşünceleriyle çevrimiçi verilen geribildirimlerin bilgidan ziyade bilgiyi kullanma noktasında yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer derslerde kendilerini ifade edebilecekleri aktif bir ortama ihtiyaç duyduklarını ve bu ders kapsamında bu ihtiyaçlarını geribildirim süreciyle sağladıkları görülmüştür. Aslında geribildirim süreci öğrencilerin hatalarını düzeltmesinin yanında aktif ve etkileşimli bir öğrenme ortamı da oluşturmaktadır. Adaylardan ÖA12 bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir: *“Hocam bir de çok ilgilisiniz. Hocam dönüt olsun, yüz yüze konuşma olsun, uygulama sürecini takip ediyorsunuz. Bizde bunun farkındayız ve bu derse özellikle dikkat ediyoruz, o yüzden çok etkili. Ayrıca dönütümüzü aldık, aslında diğer derslerde de dönüt olmuş olsaydı olabilirdi yani. Özellikle hocam hazırladığımız ödevlerde sözlü veya yazılı olarak olmuş mu, olmamış mı, ona dair bir dönüt istiyoruz. Anladığımızı bir şekilde görmek istiyoruz. Bizi tatmin etmeli sonuç. Değilse herhangi bir şey olmuyor. Evet dersi işliyo-*

ruz o kadar. Çevrimiçi de olsa, en azından nerelerde yanlış yaptıklarımız soruyu sorup, bu sorulara cevap verebilmeli. Yani ödevle ilgili en azından şu kısmı değiştir, şu bölümünü tekrar değiştirip şu şekilde yapabilirsin diyebilmeli. Yani kısacık da olsa bir dönüt istiyoruz. Kısacası hocam, ne bildiğimizi bilmiyoruz; bunu görmek istiyoruz özellikle bazı dersler için.”. ÖA1 bu düşünceyi şu sözlerle desteklemektedir: “Yani hocam insana anlamadığı bir yeri o an sorduğunda öğreniyor. Aslında daha sonra o soruyu da unutuyorum, yani niye sorduğumu da unutuyorum ders anındaki gibi olmuyor. Hocam etkileşimli olması gerekiyor. En azından zoom üzerinden sizinle ders yaparken ki gibi. Siz önemli olan yerleri vurguluyorsunuz ama videoda ya da slaytta bu vurgulama olmuyor. Yani sesteki vurgu bile insana yetiyor. Açıkçası anlayabiliyoruz oradan ama slaytlar da öyle bir durum yok. Hocam sizin dersiniz gibi yüz yüze olunca çok güzel anlayabiliyoruz. Yani bu şekilde o vurguyu bile hissedebiliyoruz.”. Öğretmen adayları çevrimiçi verilen diğer derslerde etkileşimin yetersiz olduğunu vurgulayarak, öğretmen adaylarının bu ders kapsamında yapılan uygulamaların bu yetersizliği giderdiğini ifade ettikleri söylenebilir.

Çevrimiçi geribildirimlerle uygulaması yapılan dersin yüz yüze yapılan dersler ile karşılaştırılması alt teması: Öğretmen adayları çevrimiçi olarak verilen geribildirimlerin etkili olduğunu ancak, yüz yüze olarak yapılan öğretim sürecinde bunun daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından ÖA2 bu düşüncesini şu sözlerle açıklamıştır: “Tabii ki derste ki gibi olmuyor yani yüz yüze etkileşim farklı.”, ÖA8: “Şu an hocam bizim yaptığımız mesela evet yüz yüze gibi olmuyor ama yüzde yetmiş en az diyebilirim. Çok rahat anlıyoruz, yani açıkçası yüz yüze olması gerekli diye hiç düşünmedim.” ve ÖA21: “Hocam illa yüz yüze etkileşimli dersler başka çok daha iyi. Ancak bizim bu ders kapsamında verimli geçmedi diyemeyeceğim. Çünkü neredeyse tüm iletişim araçlarını kullandık ders boyunca. Yani size ulaşmak ben ve arkadaşlarım için zor olmadı. Birde yüz yüze bu kadar rahat soru soramayabilirdik, sizi her zaman bulamayabilirdik. Ancak bu süreçte hemen dönüş yapıyorsunuz.”. Öğretmen adaylarının yaptığı açıklamalara göre etkileşim ve iletişim araçlarının kullanılması, uygulamalarda çevrimiçi de olsa sözlü ya da yazılı geribildirimlerin kullanılması derslerin etkililiğini artırmaktadır. Bu durumu ÖA11: “Sizin dersinizi iyi ki almışım hocam. Şu anki yaptığımız ödevler mesela hocam bana çok şey kattı. Diğer derslerde yapmıyoruz bu tarz uygulamalar. Açıkçası ben çok isterdim ve sizin dersinizde gerçekten çok şey öğrendim. Tamam, yüz yüze gibi olmuyor ama açıkçası etkililiğinin ciddi anlamda çok iyi olduğunu düşünüyorum. Sizin yüzünüz olduğunuz için söylemiyorum hocam. Gerçekten dersinizde çok iyi öğrendik. Tabii ki yüz yüze olmanın farkı var. Ama size istediğimiz zaman ulaşabiliyoruz. Bu çok önemli bir şey, gün içerisinde mesela “Hocam müsait misiniz şunu

konusabilir miyiz” dediğimiz zaman size çok rahat ulaşabileceğimizi biliyoruz. En azından hocam onları çok rahat size söyleyebiliyor. Aynı etkiye yakın oluyor.” sözleriyle ifade etmektedir. Bu düşüncelerin aksine ÖA17 yapılan uygulama içeriğinin yüz yüze ile aynı etki olacağını şu sözlerle ifade etmektedir: *“Yani derste yüz yüze olduğumuz zamanda da, uzem üstünden de olsa orada hepimiz birleşince birimizin anlamadığı bir yeri sorabiliriz. Büyük ihtimalle aynı yeri anlamamış oluyoruz. Birimiz sorduğumuz zaman diğeri de aldığımız cevabı öğrenmiş oluyor. Böylelikle açıkçası öğrenmiş oluyoruz. Böyle olunca tekrarlanmış da olmaz. Tek dersle bitirmiş olursun aynı yüz yüzeymiş gibi. Yani bu uygulama süreci yüz yüze de olsa etkisi aynı olurdu, çok da bir fark olacağını sanmıyorum.”* Her ne kadar bazı öğretmen adayları çevrimiçi yapılan geribildirim uygulamalarıyla, yüz yüze yapılan uygulamaların aynı olduğunu ifade etse de; çoğu öğretmen adayı yüz yüze yapılan uygulamaların etkili olduğunu düşünmektedir. Öğretmen adayları çevrimiçi ve yüz yüze yapılan geribildirimleri karşılaştırdığında yüz yüze verilen geribildirimlerin daha etkili olduğunu vurgulamaktadırlar.

Bireysel veya grup çalışması alt teması: Öğretmen adayları çevrimiçi uygulamalarda verilen ödevlerin içeriğine göre bireysel veya grup çalışması olarak verilebileceğini ifade etmişlerdir. Özellikle içeriği yoğun olan ödevlerde grup çalışması yapılabilirliğini, diğer ödevlerde bireysel olabileceğini ifade etmektedirler. ÖA17 bu durumu şu sözlerle açıklamıştır: *“Bireysel ya da grupta çalışma aslında ödevden ödevde değişiyor hocam. Bazı ödevler çok zor gerçekten grupta olması gerekiyor, bir kişiye çok fazla olabiliyor. Ancak kişi sayısının 3 olması yeterli bence hocam ya da bireysel olsun.”* Bu düşüncüyü ÖA8 şu sözleriyle desteklemektedir: *“Hocam mesela araştırma konusu olur gerçekten zorlu bir ödev olur 4 kişi olur. Ama değilse diğer ödevlerde bir kişi bireysel olarak yapmamız çok daha mantıklı. Aslında hocam grup ödevlerinin en güzel tarafı fikir alışverişi yapıyoruz. Yani bir konu üzerinde ya da bir ödev üzerinde rahatça tartışabilmemiz ve güzel fikirlerin ortaya koyulması çok önemli. Birimiz bir konu hakkında bir fikir attığımızda diğerlerimiz de onu daha fazla geliştiriyoruz ya da onun eksik taraflarını söylüyoruz, olmayacağını söylüyoruz. O yüzden grup ödevlerinin daha bir düşünmeye teşvik ettiği doğru ya da birbirimizin hatalarını söylememiz özellikle grup ödevlerinde çok fazla oluyor.”* şeklinde sözleriyle hem bireysel olarak bazı ödevlerin verilebileceği hem de grup olarak bazı ödevlerin verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte grup ile yapılan ödevlerde grubun kendi arasındaki iletişimi akran öğrenmesini desteklerken, oluşturulan çalışma ortamında fikirlerin paylaşıldığı sosyal bir ortam gerçekleştirilmektedir. Öğretmen adaylarından ÖA2 bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: *“Grup ödevlerinde hocam, mesela birimizin yaptığını o öyle değil böy-*

le şeklinde uyarıyoruz. Mesela çalıştığımız konunun eksik yerlerini birbirimize sorarak grup ödevinde öğrendik.” ve ÖA12: “WhatsApp’tan ve telefonla görüşerek ödevlerimizi yapıyoruz. Görüşme günü ayarlıyoruz. Görüşme gününden önce hepimiz konuya bakmış oluyoruz, üzerinde düşünmüş oluyoruz. Görüştüğümüzde o konu üzerine herkes fikrini söylüyor. O gün basamak basamak ilerliyoruz. Herkes fikrini söylüyor ve ona göre bir plan hazırlıyoruz.” Öğretmen adayları verilen grup ödevlerinin akran öğretimini ve işbirliğini desteklediğini belirterek, akademik becerilerin yanında sosyal becerilerinde geliştiğini belirtmişlerdir. Bunun aksine bireysel çalışabilen, kendi sorumluluğunu ve planını oluşturabilen bireylerin daha çok ödevleri bireysel istedikleri gözlenmiştir. Grup üyelerinin ortak zamanın planlanması ve zaman kaybı gibi nedenlerden dolayı bazı öğretmen adayları bireysel ödev yapmayı istemektedir. Bu düşüncüyü ÖA5 şu sözleriyle açıklamaktadır: “Verilen ödevde detaylı bir şekilde ödevin açıklamasını yazıyor. Bir örnek veriyor, örnek üzerinden anlattığı için açıklayıcı oluyor. Açıkçası ödevden anlıyoruz ondan dolayı problem olmuyor, dolayısıyla ödevler bireysel olabilir. Bir de grup ödevi olduğu için yapmak daha da zorlaşıyor. Yalnız olsak oturup yaparsın ama grup olunca karşıdaki kişinin de olması gerekiyor. O da olması çok zor oluyor. Ortak noktada buluşup yapmamız çok zaman alıyor ve çok zor oluyor.” ve ÖA21: “Hocam online olarak ödevi yaparken mesela anlaşıyoruz dokuzda akşam buluşacağız. Herkes baksın daha sonra üzerine konuşacağız diye, sonra uygulamaya bakalım diye. Sonra WhatsApp’tan konferans yapıyoruz oradan birisi kağıt kalem alıyor yazıyor. Bir tane yazıcımız oluyor, yani taslağı belirliyoruz yapılacakları planlıyoruz. WhatsApp görüşmesi üzerinden birimiz yazıyoruz. Hocam çok zor normale göre gerçekten yapması da, yani zaman kaybı. Bireysel olsa özellikle bu süreçte daha güzel olur.” şeklinde ifadeleriyle grup ödevinin zorluklarından dolayı ödevlerin bireysel olarak verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Özellikle bireysel çalışabilen, kendi sorumluluğunu ve planını oluşturabilen bireylerin daha çok bireysel verilen ödevleri tercih ettikleri söylenebilir.

Çevrimiçi geribildirim sürecinde karşılaşılan problemler alt teması: Öğretmen adayları uygulama sürecinde zaman zaman yaşanan iletişim problemlerinin yaşandığını ifade etmişlerdir. Bu iletişim sorununun bazen dersin içeriğine yönelik bazen de grup içinde yaşandığını belirtmişlerdir. Uygulama sürecine yönelik olarak yaşanan probleme ÖA17 şu düşünceleri paylaşmıştır: “İlk ödevin verilen günü ile ilgili bir yanlış anlaşılma meydana geldi. Ben ne zaman ödevi göndersem de geribildirim verileceğini düşünmemiştim. Bir yanlış anlaşılma oldu. Böyle bir şekilde neden algıladım bende anlamadım. Süreçte yanlış anlaşılmalara meydana geliyor.” ve ÖA1 uygulama sürecinde derslere katılımın çok önemli olduğunu dersleri takip etmeyince problemler karşılaştığını şu sözleriyle

açıklamıştır: “Derse girmeyince böyle yanlış anlamalar meydana gelebiliyor. Sadece gruptan takip edince oldu bu durum. Derste olsam anlamadığım yeri hemen sorardım.”. Uygulama sürecinde oluşturulan gruplar içerisinde yaşanan problemi ÖA5 şu sözleriyle açıklamaktadır: “Bazen grup üyeleri kararlaştığımız zamanda toplantımıza katılmıyordu. Bu da uygulama planımızda aksaklık meydana getiriyordu.”. Yaşanan bu olumsuzluklara rağmen çoğu öğretmen adayı süreçte olumsuz olarak belirtebilecekleri bir problem yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler de öğretmen adaylarının görüşlerini destekler niteliktedir. Öğretmen adayları uygulama sürecinde çevrimiçi olarak verilen sözlü ya da yazılı geribildirimlerin düzenlemelerini zamanında ve dikkatli bir şekilde yapmışlardır. Uygulamanın ilk dönemlerinde verilen yazılı geribildirimlerin yanında yoğun bir şekilde sözlü geribildirimlerde istemişlerdir. Uygulama süreci sonrasında doğru birebir verilen sözlü geribildirimlerde bir azalma meydana gelerek, WhatsApp üzerinden grup içinden yazışmalar artmıştır. Öğretmen adayları, verilen ödevleri zamanında teslim etmeye özen göstererek, nerdeyse ödevlerin tamamına yazılı ya da sözlü geribildirim istemişlerdir. Geribildirimler sonrasında yapılan düzenlemeler sonucu meydana gelen puan artışı öğretmen adaylarının motivasyonunu artırmış olup, bir sonraki ödevde daha istekle başlamalarını sağlamıştır. Öğretmen adayları özellikle bireysel ya da grup olsun ödevlerini yapma esnasında eğitmenen sözlü geribildirim istemişlerdir. Bazı öğretmen adaylarının bireysel çalışmak istediği, bazıların da grupla çalıştığında daha verimli bir süreç geçirdiği söylenebilir. Grup ödevlerinde zaman zaman bir arada çalışamama gibi nedenlerle süreç içerisinde öğretmen adaylarından şikayetler alınmıştır. Ancak, zaman ilerledikçe bu sorunlara çözüm aradıkları ve problemleri kendi aralarında çözdükleri gözlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevrimiçi geribildirim süreci kapsamında hazırlamış oldukları raporların değerlendirilmesi sonucunda; öğretmen adayları tarafından çevrimiçi geribildirim öncesinde alınan puanlar, geribildirim sonrasında alınan puanlardan düşüktür. Bu durumda çevrimiçi geribildirimler öğretmen adaylarının raporlarına ait puanlarını yükseltmesinin yanında, onların konu içeriğine yönelik bilgilerinin artmasını sağlayarak süreci etkili hale getirmiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde de çevrimiçi geribildirim uygulamalarının öğretici ve verimli bir süreç olduğu vurgulanmıştır. Öğretmen adayları bu durumun nedeni olarak; öğretimin içeriğinde hatalı ve yetersiz bilgilerin çevrimiçi geribildirim süreciyle tamamlandığını ifade etmişlerdir. Literatürde yapılan çalışmalarda da geribildirimlerin öğrencilerin derse katılımını artırdığı, eksik ve hataları düzeltme fırsatı sunduğu için öğrenme sürecine kat-

kı sağladığı vurgulanmıştır (Çabakçor vd., 2011; Çakır, 2010; Kahraman ve Koray, 2020).

Öğretmen adaylarının öğretiminde öğrenme ihtiyacının zamanında ve hızlı bir şekilde karşılanması da çevrimiçi geribildirim sürecinin etkililiğinde olumlu bir etmendir. Çünkü öğrenme gerçekleşirken öğrencinin ihtiyacı olan bilginin yeterli ve kolay ulaşılabilir olması öğrenciyi motive de etmektedir. Ayrıca öğretmen adayları iletişim araçlarının çevrimiçi geribildirim sürecinde etkin olarak kullanılmasını önemsemişler ve bu durumun gerekliliğini vurgulamışlardır. Geribildirimlerin öğrencilerin öğrenmelerinde önemli bir etki gücüne sahip olduğunu gösteren birçok araştırma yapılmıştır (Güven, 2004; Higgins, Hartley ve Skelton, 2002; Lipnevich ve Smith, 2008; Peterson ve Irving, 2008; Poulos ve Mahony, 2008). Çalışmalarda geribildirimlerin öğrencilerin performanslarını etkileyerek öğrenme düzeylerini ve motivasyonlarını artırdığı belirtilmiştir. Bununla birlikte geribildirimler öğrenme sürecinde yol gösterici ve destekleyici bir unsur olarak önemli bir yere sahiptir.

Çalışmanın diğer bir sonucu da öğretmen adaylarının çevrimiçi geribildirim sürecinin diğer derslerde yüz yüze veya çevrimiçi olarak verilmesini istemeleridir. Özellikle uygulama süreci gerektiren derslerde geribildirim yüz yüze veya çevrimiçi uygulamalarla verilebilir. Adayların diğer derslerde de geribildirim sürecini isteme nedenleri arasında uygulamalarda yaptıkları hataların farkında olarak o hataları düzeltmeleri ve neyi ne kadar bildiklerini detaylı olarak bilmek istemelerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Oğuz (1993) geribildirim sürecinin, öğrencilerin ortaya koydukları performanslar hakkında güçlü ve zayıf oldukları yönleri onlara bildirdiğini, böylece ileride yapacakları çalışmaların daha verimli olmasına katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Ayrıca geribildirim, bireyin kendi öğrenmesinden sorumlu olarak, öğrenme adına ne düzeyde mesafe kat ettiğini görmesini sağlayan önemli bir mekanizmadır (Kahraman ve Koray, 2020).

Çalışmanın bir diğer sonucunda ise, bazı öğretmen adaylarının bireysel olarak daha verimli çalıştıkları, bazılarının ise grupla işbirliği yaptığına daha verimli bir öğretim gerçekleştirdiğidir. Öğretmen adayları verilen ödevin içeriğinin gerekliliği halinde grupla çalışılabileceğini belirtmişlerdir. Çünkü grup ödevlerinde fikir paylaşımında bulunmaları ve işbirliği halinde çalışmalarının yanında birbirlerinin eksik ya da hatalı bilgilerini düzelterek akran öğretimini gerçekleştirdikleri söylenebilir. Birlikte çalışma zaman zaman grup içinde problemlere ve fikir ayrılıklarına neden olsa da, grup çalışmasının çoğu öğretmen adayının öğrenme sürecini olumlu etkilediği gözlenmiştir.

Çalışma fen bilgisi öğretmen adaylarıyla belirlenen bir dersin uygulama sürecinde, öğretmen adaylarının raporlarının değerlendirilmesi, gözlem ve görüşme kullanılarak toplanan verilerle sınırlandırılmıştır. Bu durum araştırmanın sınırlılığı olarak düşünüldüğünde nicel veri toplama teknikleri ve araçlarla çevrimiçi geribildirim süreci farklı değişkenler açısından incelenebilir. Çalışma dört uygulama ile sınırlandırılmış olup, bu süreç uzatılabilir. Öğretmen adaylarının da belirttiği gibi farklı ders içeriklerine yüz yüze veya çevrimiçi olarak geribildirimler farklı uygulamalarla yapılabilir. Her seviyedeki öğretim programlarında ve öğrenme süreçlerinde geribildirim uygulamaları güncel teknolojik araçlar kullanılarak öğretim içeriğine entegre edilebilir.

KAYNAKÇA

- Brown, S. (2005). Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81-89.
- Butler, D., & Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çabakçor, B. Ö., Akşan, E., Öztürk, T., & Çimer, S. O. (2011). İlköğretim matematik öğretmenleri adaylarının matematik derslerinden aldığı ve tercih ettikleri geribildirim türleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 2(1), 46-68.
- Çakır, Ö. (2010). Materyal geliştirmede mikro-öğretim: Öğretmen adaylarının yöntem ve geribildirimler üzerine görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2010(5), 55-73.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar University Journal of Social Science*, 39, 203-212.
- Ergüney, M. (2017). The role of mobile learning technologies in distance education. *Ulakbilge Journal of Social Sciences*, 5(13), 1009-1021.
- Erkan, S., & Gömleksiz, M. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 111-126.
- Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Faculty of Education*, 11, 1-12. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/787151>
- Gülbahar, Y., & Karataş, E. (2016). Learning distance teaching via distance learning: "e-instructor certificate program. *Kastamonu Education Journal*, 24(4), 1867-1880.
- Güven, İ. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenden beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 127- 141.
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: re-considering the role of assessment feedback in student learning, *Studies in Higher Education*, 27(1), 53-64.
- Irons, A. (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. Canada: Routledge.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Çev. Ed. Yıldız Uzun; Meltem Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kahraman, E., & Koray, O. (2020). The Use of Standardized Feedback for Teaching Material Preparation: The Opinions of Preservice Science Teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 90, 83-102.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311, 299-302.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2008). I really need feedback to learn: students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. educational assessment. *Evaluation and Accountability*, 21(4), 347-367.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miltiadou, M., & Yu, C. H. (2000). *Validation of the online technologies self-efficacy scale (OTSES)*. ERIC.
- Moss, C., & Brookhart, S. M. (2009). *Advancing formative assessment in every classroom*. Virginia: ASCD.
- Oğuz, A. (1993). *Fen öğretiminde ipuçları ve dönüt-düzeltilme işlemlerinin erişil düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Peterson, E. R., & Irving, S. E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction*, 18(3), 238-250.
- Poulos, A., & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: the students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 143-154.
- Rovai, A. P., & Barnum, K. T. (2003). On-line course effectiveness: An analysis of student interactions and perceptions of learning. *Journal of Distance Education*, 18(1), 57-73.
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4). doi: 10.7759/cureus.7541
- Simonson, M. (2007). What the accreditation community is saying about quality in distance education. *Quarterly Review of Distance Education*, 8(2), VII-IX.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Newbury Park, CA: Sage Publishing.
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., ... & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404. doi: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Weaver, J. (2006). Do students value feedback? Students perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12.baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

“

Bölüm 13

BİLİŞSEL TANI MODELLERİ¹

Mehtap AKTAŞ²

N. Bilge UZUN³

”

1 Bu metin Doç. Dr. N. Bilge UZUN danışmanlığında hazırlanan “BİLİŞSEL TANI MODELLERİNDEN pG-DINA, sG-DINA, DINA VE R-RUM MODELLERİNİN ÇEŞİTLİ KOŞULLAR ALTINDA İNCELENMESİ” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

2 Dr., Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı. <https://orcid.org/0000-0002-3192-7445>

3 **Doç. Dr.**, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı. <https://orcid.org/0000-0003-2293-4536>

Eğitimde ve psikolojide insan davranışlarının altında yatan nedenleri belirlemek önemlidir. Çünkü insan davranışlarına neden olan değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini anlamak ve açıklamak; insanların davranışlarını yönetme ya da yönlendirme, çevreye ya da yeni bir duruma uyumunu sağlama ve ortaya çıkan herhangi bir davranışsal problemi çözme konusunda yol gösterici olmaktadır.

İnsan davranışları bilişsel, duyuşsal ve devinimsel olmak üzere üç kategoride incelenmektedir. Bilişsel alan bilgiyi hatırlama, onun üzerinde akıl yürütme; kavramlar, genellemeler, kuramlar oluşturma ve bunları denetleme gibi süreçlerde kendini gösteren yeterliliklerden oluşan davranışları, duyuşsal alan daha çok bireylerin duygularını ve eğilimlerini içeren davranışları, devinimsel alan ise bireylerin zihin ve kas faaliyetlerinin birlikte işe koşulduğu becerilerden oluşan davranışları içerir (Özçelik, 1987). Eğitimin temel amacı; bilişsel, duyuşsal ve devinimsel kazanımlarla davranış değişiklikleri oluşturmaktır. Özellikle örgün eğitim kurumlarında daha çok ön planda olduğu düşünülen davranışlar bilişsel özelliklerdir. Bu özellikler bireyin akademik başarısını arttırmaya yönelik hedefleri içerisinde barındırmaktadır. Bu durum, bireyin bilişsel süreçlerini anlamayı önemli hale getirmektedir.

Biliş; düşünme, bilme, algılama, öğrenme, hatırlama ve problem çözme gibi zihinsel süreçleri içeren bilgiyi işleme sürecidir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, Hoeksema, 2008; Baron, 1989; Smith ve Kosslyn, 2014; Sternberg ve Sternberg, 2012; Zimbardo, Weber, Johnson, 2003). Neisser'e (1967) göre biliş terimi, duyuşsal girdilerin dönüştürüldüğü, elenerek azaltıldığı, yeniden gözden geçirildiği, depolandığı ve kullanıldığı bütün süreçlere işaret eder (Akt: Solso, MacLin, MacLin, 2014). Bu tanımdan yola çıkılarak bilişin insanoğlunun yapabildiği her şeyi içerdiği söylenebilir. Bilişsel psikolojinin bu süreci nasıl ele aldığı "Biliş nedir?" sorusu üzerinden incelendiğinde; bilginin algılanmasıyla (sorunun okunması), anlamayla (sorunun kavranması), düşünmeyle (bireyin kendine sorunun cevabını bilip bilmediğini sorması), cevabın üretimi ve formüle edilmesiyle (biliş kavramının söylenmesi) uğraştığı görülmektedir. Bilişsel psikoloji, düşünen zihnin bilimsel bir incelemesi olup dünya ile ilgili bilgiye nasıl dikkat edildiği ve onun nasıl edinildiği, bu bilginin beyin tarafından nasıl işlendiği ve depolandığı, problemlerin nasıl çözüldüğü, nasıl düşünüldüğü ve dilin ilgili bilgiyi nasıl ifade ettiği

ile bağlantılıdır. Bilişsel psikolojinin büyük bir kısmı zihinde bilginin nasıl temsil edildiği ile ilgilenir (Solso, MacLin, MacLin, 2014).

Bu temsile ilişkin özelliklerin ölçülmesi de diğer bir konudur ki; bilişsel özelliklerin güvenilir ölçümlerinin elde edilmesi amacıyla bilişsel bilimleri ve psikometriyi birleştirmek için yapılan çalışmaların uzun bir geçmişi vardır. (Cronbach, 1975; Snow ve Lohman, 1989; akt: Roussos, DiBello, Stout, Hartz, Henson ve Templin, 2007). Belli özellikler açısından “bireysel farkları” açığa çıkartmaya konu olan psikometri ile bilişsel bilimlerin buluşması dolayısıyla psikolojide ilk ölçme girişimleri, psikofizik alanında çalışan Helmholtz, Weber ve Fetcher ile başlamıştır. Psikofizik, uyarıcıların fiziksel büyüklükleri ile algılanan büyüklükleri arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamaktadır (Turgut ve Baykul, 1992).

Helmholtz 1860 yıllarında deneklerin duyumları ve tepki zamanı üzerine deneyler yapmıştır. Helmholtz’un araştırması psikolojik süreçlerin ölçülebilmesinin ve üzerinde deney yapılabilmesinin mümkün olduğunu gösteren ilk işaretlerden birisi olarak görülmektedir (Baron, 1989). Weber 1850 yıllarında insan davranışları ile ilgilenen psikolojinin ilk niceliksel yasasının formüle edilmesini sağlamıştır. Weber varlıklar arasında ayırt edilebilen en küçük ağırlık farklılığını belirlemeye yönelik bir çalışma planlamıştır. Bu çalışmayı gerçekleştirebilmek için deneklerden, birbirlerinden farklı iki ağırlığı kaldırmalarını ve aralarında fark olup olmadığını belirtmeleri istenmiştir. Weber’in araştırmaları fiziksel uyarıcı ile onun algısı arasında tam bir uygunluk olmadığını ortaya koymuştur. Fechner ise 1830 yıllarında duyum miktarının uyarıcı miktarına bağlı olduğunu göstererek psikofiziğin ilk niceliksel yasasının formüle edilmesini sağlamıştır (Schultz ve Schultz, 2001; Turgut ve Baykul, 1992). Fechner’in psikofizik yasasından yola çıkılarak temellenen ikili karşılaştırmalar, eşit görünen aralıklar ve varyasyonları gibi yöntemleri içeren psikolojik ölçekleme yöntemleri, psikofizik ve psikometrinin ortak bir paydada bir araya gelmelerine yardımcı olmuştur (Guilford, 1954). Bu ölçekleme yöntemleri ile psikofizikte kullanılan fiziksel büyüklükler yerine psikolojide kullanılan psikolojik özellikler ölçülmeye çalışılmaktadır.

Psikolojik özellikler fiziksel özellikler gibi doğrudan değil dolaylı olarak ölçülebilmektedir. Ölçümlerin dolaylı olması ölçümlere daha fazla hata karışmasına sebep olmaktadır. Psikolojik özelliklerin ölçümünde

başkaca değişkenlerin ölçümlere karışması hatayı arttırmış; hatayı azaltmak ve daha güvenilir ölçümler hedeflemek amacıyla kuramlar geliştirilmiştir. Ölçme kuramları psikolojik özelliklerin ölçülmesine karışan hataları tanımlamak ve bu hataları gözeterek ilgili özelliğin bireyde hangi düzeyde olduğunu belirlemek üzere geliştirilmiştir. Bu kuramlardan biri Klasik Test Kuramı (KTK), bir diğeri ise Madde Tepki Kuramıdır (MTK). Bu ölçme kuramlarının temel amacı, sayıları sistematik olarak ve mümkün olduğunca hatasız bir şekilde psikolojik değişkenlere atamaktır.

KTK, gözlenen puanların (X), gerçek puanlar (T) ve hata (E) puanlarının toplamı ($X=T+E$) olarak ifade edildiği bir ölçme kuramıdır. KTK gözlenen puanlar yoluyla gerçek puanı kestirmeye çalışmaktadır. Varsayımlarının kolay sağlanabilmesi gerekçesiyle yaygın olarak kullanılan bu kuram madde ve test istatistiklerinin örnekleme bağımlı olması, bireylerin yetenek kestirimlerinin uygulanan teste bağımlı olması, yapılan ölçmedeki hata varyansının tüm bireyler için aynı olması gibi nedenlerden dolayı eleştirilmektedir (Hambleton ve Swaminathan, 1985). KTK'nın sınırlılıklarını giderebilme çabasıyla MTK geliştirilmiştir.

MTK'da, bireylerin maddelere verdikleri tepki ve örtük özellik arasındaki ilişki matematiksel bir fonksiyonla belirtilmektedir. Bu kuramda madde ve test istatistikleri örneklemeden ve bireylerin yetenek kestirimleri uygulanan testten bağımsızdır. Fakat MTK'nın sayılıtlarının karşılanabilmesi oldukça güçtür. Özellikle psikolojik değişkenlerin ölçülmesi söz konusu olduğunda tekboyutluluk varsayımının karşılanması oldukça güçleşmektedir. Bu nedenle tek boyutlu yapıları ölçmek için kullanılabilen KTK ve MTK'nın bu eksikliklerini giderebilmek adına Çok Boyutlu MTK (ÇBMTK) önerilmiştir. Tekboyutlu olarak varsayılan fakat daha çok boyut içeren yapılarda bireyler baskın olan tek bir boyuttaki yeteneklerine göre sıralandığından bilgi kaybı yaşanmaktadır. Eğitimde ve psikolojide ölçülmeye çalışılan özelliklere yönelik geliştirilen testler farklı derecelerde çoklu özeliği veya özellik bileşkesini ölçmektedir. Bu değişkenler dikkate alındığında saf tekboyutlu bir yapıdan söz etmek neredeyse imkansızdır (Ackerman, 1996). Dolayısıyla temelinde tekboyutluluk sayılıtsı olan KTK ve MTK çok boyutlu yapıları ölçmede yetersiz kalacaktır (Hambleton ve Swaminathan, 1985). Bu nedenle yapılacak ölçmelerin daha güvenilir ve geçerli olmasını sağlayabilecek ÇBMTK modelleri geliştirilmiştir.

KTK, tek boyutlu MTK (TBMTK) ve ÇBMTK'dan elde edilen test sonuçları, bireyleri sıralamak ve karşılaştırmak için kullanışlı olmaktadır fakat örtük özellik içindeki belirli alanlardaki birey performansları hakkında detaylı bilgi sağlama konusunda kullanışlılığı sınırlı kalmaktadır. Bu durumda bireylerin bilişsel süreçlerini daha detaylı inceleyebilme ve bireylerin performansları hakkında daha detaylı ve zengin bilgiler elde edilme amacıyla özel tanı bilgisi sağlayabilecek yeni bir metodoloji olan Bilişsel Tanı Modelleri üzerinde yapılan çalışmalar yoğunluk kazanmıştır. Eğitim ve psikolojide ölçmeye konu olan değişkenler düşünüldüğünde ölçmeye konu olan değişkenlerin dışındaki değişkenlerin belirlenmesi zorluğu, psikolojik değişkenlerin temel sayıltılarından biri olan “tek boyutluluk” olarak karşımıza çıkar. Ölçülen özelliğin tek boyutlu olması kabulü bireysel farkları ortaya koymak ve bu özellikleri tanımlayabilmek amacıyla KTK ve TBMTK'lerden yararlanır. Eğitimde ve psikolojide kullanılan ölçme kuramları olan KTK ve TBMTK, bireyleri göreceli bir başarı sıralamasına yerleştirir. Çok boyutlu özellikler söz konusu olduğunda yine bireylere ilişkin başarı sıralamaları ÇBMTK kullanılarak yapılmaktadır. Oysa bu kuramlar izleme ve biçimlendirmeye dönük süreç içi değerlendirmelerde eksik kalmaktadır. Bireylerin öğrenme eksikliklerini, güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilmek açısından bazı eksiklikleri bulunan bu kuramların yerine BTM'ler geliştirilmiştir. BTM'ler sayesinde bireylerin ilgilenilen niteliklere sahip olup olmadıkları, sahiplerse ne derece sahip oldukları konusunda zengin bilgiler elde edilebilmektedir. Bu durum eğitim öğretim sürecinde BTM'lerin kullanımının yaygınlaşmasının hem öğrenciler hem veliler hem de eğitim sistemi için oldukça faydalı ve detaylı bilgiler sağlayacağından önemli görülmektedir. Bu bölümün de konusu olan BTM ile ilgili açıklamalar aşağıdaki bölümde detaylandırılmıştır.

1.1.Bilişsel Tanı Modelleri (BTM)

Bilişsel tanı modelleri (cognitive diagnostic models), belirli nitelikler yönünden bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirebilen öğretim ve öğrenmeyle ilgili zengin bilgiler sunmak için büyük potansiyele sahip psikometrik modellerdir (Chen ve de la Torre, 2013; de la Torre, 2009). BTM bireylerin eğitim ortamlarında ölçmeye konu olan özellikleri (beceri, yetenek, bilgi, vb.) açısından ayrıntılı olarak bilgi sağlamaktadır. Bu modeller; bu özelliği sayesinde öğrencilere ve öğretmenlere zaman

tasarrufu sağlayabilir, bir öğrenci veya bir sınıf için özelleştirilmiş ders planlarının geliştirilmesine yardımcı olabilir. Son yıllarda beceri tanılamaya yönelik Bilişsel Tanı Modelleri (BTM) üzerine karşılaştırmalı pek çok çalışma yapılmasına karşın eğitim ortamlarında uygulamaya dönük fayda sağlayabilmesine rağmen ne yazık ki bu modellerin okullardaki uygulamaları henüz yaygınlaşmamıştır. BTM, öğrencinin öğrenmesine ilişkin süreçlerin etkili bir şekilde ölçülmesine, bu ölçümden yola çıkarak daha etkin öğrenme ve öğretme süreçlerinin tasarlanmasına ve bireysel ve grup ihtiyaçlarına yönelik müdahaleye izin verebilecek puan profilleri biçiminde özel bilgiler sağlar. Buna karşın, MTK'na bağlı tek boyutlu madde tepki modelleri (MTM) öncelikle öğrencileri örtük yetenek sürekliliği üzerinde ölçekleme ve sıralama için kullanışlıdır. Bununla birlikte, MTM'leri tarafından sağlanan genel puanlar, bireye özgü eksik öğrenmelerin giderilmesine yönelik yapılacak olan planlamalara yardımcı olmak için yeterli bilgi içermemektedir. Bilişsel ve beceri tanı modelleri, testteki problemleri çözmek için gereken çok daha detaylı (fine-grained) becerilerin varlığını veya yokluğunu belirleyebilir (de la Torre, 2009). BTM; bireyin maddeyi doğru cevaplayabilmek için sahip olması beklenen örtük becerileri (skills) ve nitelikleri (attributes) ortaya koyar (Rupp ve Templin, 2008).

BTM ile ilgili alanyazın incelendiğinde; becerilerin varlığı ve yokluğu, sırasıyla yetkin ve yetkin olmayan olarak adlandırılır ve ikili gizil değişkenler vektörü ile temsil edilir. Böylece, tek bir puan yerine, bir öğrenci veya bir öğrenci grubu için detaylı bir profil oluşturulabilir. Oluşturulan bu profil sayesinde herhangi bir öğrencinin hangi becerilere sahip olup olmadığı belirlenebilir. Bu profiller, sınıf içi öğrenme ve öğretme süreçlerinde çok önemli pratik sonuçlar sağlayabilecek zengin bilgiler içermektedir.

Araştırmacılar ve uygulayıcılar BTM'lerden haberdar olmakta ve zengin bilgi sağlama konusundaki yararlılığını fark etmeye başlamakla birlikte, bu çerçeveye iki önemli sınırlama yüzünden yetersiz kalmaktadır. Birincisi MTM'lere göre BTM'ler nispeten yenidir ve bazı durumlarda daha karmaşıktır. Birçok araştırmacı bu modellere ve özelliklerine aşina değildir. İkincisi, MTM için bulunan yazılımların (BILOG-MG, Zimowski, Muraki, Mislevy, ve Bock, 1996 vb.) aksine BTM'ler için erişilebilir bilgisayar programları, yazılımlara ulaşmak kolay olmamaktadır. Bu modellerin daha geniş uygulamaları ve yenilikleri,

verileri analiz etmek için kullanılabilen yazılımların eksikliği nedeniyle engellenmiştir (de la Torre, 2009).

Bilişsel Tanı Modellemesi ile ilgili çok sayıda isimlendirme mevcuttur. Bunlardan bazıları; bilişsel psikometrik modeller (cognitive psychometric models) (Rupp, 2007), örtük tepki modelleri (latent response models) (Maris, 1995); sınırlandırılmış örtük sınıf modelleri (restricted latent class models) (Haertel, 1989; Macready ve Dayton, 1976), çoklu sınıflandırma örtük sınıf modelleri (multiple classification latent class models) (Maris, 1995, 1999), yapısal konumlandırılmış örtük sınıf modelleri (structured located latent class models) (Xu ve von Davier, 2008) ve yapısal madde tepki kuramı modelleri (structured item response theory models) (Mislevy, 2007; Rupp ve Mislevy, 2007) (Akt: Rupp, Templin ve Henson, 2010), Bilişsel Tanı Modelleri'dir (Cognitive Diagnostic Models) (Nichols, Chipman ve Brennan, 1995; Nichols, 1994; Templin ve Henson, 2006). Bu çalışmada alanyazında daha sık kullanıma sahip olan ve ilk olarak Nichols ve ark (1995) tarafından önerilen Bilişsel Tanı Modelleri isimlendirmesi kullanılmıştır.

Alanyazında bulunan BTM modellerinin sayısı özellikle son yıllarda hızlı bir artış göstermiştir. Özellikle yoğunlaşma (condensation) kuralı, yani nitelikler ve maddeler arasındaki etkileşime dayalı çok sayıda BTM önerilmiştir (Rupp & Templin, 2008). Tablo 1.1.'de alanyazında bulunan bazı BTM modelleri sunulmuştur.

Tablo 1.1. Alanyazında Mevcut Bazı BTM Modelleri

Tamamlayıcı Olmayan Model	KISALTMA	MODEL ADI	PUANLAMA	KAYNAĞI
	RSM	Rule-Space Methodology	İkili ve Çoklu Puanlanan	Tatsuoka, 1983, 1985, 1995
	AHM	Attribute Hierarchy Method	İkili ve Çoklu Puanlanan	Leighton, Gierl ve Hunka, 2004
	DINA	Deterministic-Input Noisy "And" Gate	İkili Puanlanan	Haertel, 1984, 1989, 1990; Junker, 1999; Junker ve Sijtsma, 2001
	HO-DINA	Higher-Order Deterministic	İkili Puanlanan	de la Torre, 2009; Templin ve diğ., 2009

Tamamlayıcı Olan Model	Input Noisy “and”			
	Gate			
	G-DINA	Generalized DINA Model ve General	İkili ve Çoklu Puanlanan	de la Torre, 2011
	Diagnostic Model			
	NIDA	Noisy-Inputs Deterministic "And" Gate	İkili Puanlanan	de la Torre ve Douglas, 2004; Junker, 1999; Junker ve Sijtsma, 2001, Maris, 1999
	Model			
	RERUM	Reduced Reparameterized Unified	İkili Puanlanan	Hartz, 2002; Hartz, Roussos, & Stout, 2002
	Model (Fusion Model)			
	BIN	Bayesian Inference Networks	İkili ve Çoklu Puanlanan	Williamson, Almond, Mislevy ve Levy, 2006
	NC-RUM	Tamamlayıcı olmayan Reparameterized	İkili ve Çoklu Puanlanan	Bolt, Chen, DiBello, Hartz, Henson, Roussos, Stout, ve Templin, 2009; Templin ve diğ., 2009
	Unifi ed Model			
	DINO	Deterministic	İkili Puanlanan	Templin ve diğ., 2009
	Input Noisy or Gate			
	NIDO	Noisy Input	İkili Puanlanan	Templin ve diğ., 2009
	Deterministic or			
	Gate			
	BIN	Bayesian Inference Networks	İkili ve Çoklu Puanlanan	Williamson, Almond, Mislevy ve Levy, 2006
	C-RUM	Compensatory Reparameterized	İkili ve Çoklu Puanlanan	Bolt ve diğ., 2009; Templin ve diğ., 2009
	Unifi ed Model			

GDM	General Diagnostic Model	İkili ve Çoklu Puanlanan	von Davier ve Xu, 2009; Templin ve diğ., 2009
LCDM	Loglinear Cognitive Diagnosis Model	İkili ve Çoklu Puanlanan	Templin ve diğ., 2009
G-DINA	Generalized DINA Model	İkili ve Çoklu Puanlanan	de la Torre, 2011
sG-DINA	Sequential Generalized DINA Model	Çoklu Puanlanan	Ma ve de la Torre, 2016
pG-DINA	Polythomous Generalized DINA Model	Çoklu Puanlanan	Che ve, de la Torre, 2013

Tablo 1.1.'den de anlaşılacağı gibi BTM alanyazında tamamlayıcı ve tamamlayıcı olmayan biçiminde iki grup altında incelenmektedir. Bu gruptamanın altında yer alan tamamlayıcı ve tamamlayıcı olmayan bazı BTM modelleri tepki değişkeninin puanlanma biçimine göre de farklılıklar içermektedir. Bazı modeller sadece ikili, bazıları sadece çoklu, bazıları ise hem ikili hem çoklu puanlanan ölçme araçlarına uygulanabilmektedir.

Tamamlayıcı olan modellerde, ölçülen becerilerden birinin yokluğu durumunda bireyin sahip olduğu diğer beceri ya da beceriler bireyin maddeyi doğru cevaplmasına olanak tanımaktadır. Tamamlayıcı olmayan modellerde ise, bireyin maddeye doğru cevap verebilmesi için gereken tüm becerilere sahip olması gerekmektedir (Rupp ve Templin, 2008).

Tamamlayıcı olmayan modeller de yine ayırıcı olmayan/birleşik (conjunctive) modeller ve ayırıcı (disjunctive) modeller olarak iki grupta incelenmektedir. Tamamlayıcı olmayan modeller altında yer alan ayırıcı olmayan/birleşik model varsayımı altında; birey maddeyi doğru

cevaplamak için maddenin gerektirdiği tüm niteliklere sahip olmalıdır. Tamamlayıcı olmayan ayırıcı modellerde ise; maddeyi doğru cevaplamak için gerekli olan niteliklerin bir kısmına sahip olmak doğru cevaplama olasılığını arttırmak için yeterli olmaktadır. Yaygın olarak kullanılan ayırıcı olmayan/birleşik modeller arasında DINA modeli (Junker ve Sijtsma, 2001), NIDA modeli (Junker ve Sijtsma, 2001) ve Reparametrize Birleşik Model (RUM; Hartz, 2002) sayılabilir. DINO modeli (Templin ve Henson, 2006) ise ayırıcı olan bir modelin en sık kullanılan örneğidir. Tamamlayıcı olmayan modellerin aksine, tamamlayıcı olan modellerde, araştırmacıların belirlemediği fakat bireyin maddeyi cevaplamada kullanabildiği başka niteliklerin varlığı ile doğru cevap verme olasılığı ortaya çıkabilmektedir. Genel tanı modeli (GDM; Von Davier, 2005, 2008) ve tamamlayıcı olan RUM (GDM'nin özel bir durumu; Hartz, 2002) en yaygın kullanılan tamamlayıcı olan modellerdir (Sha, 2016).

BTM modellerinde genellikle parametre tahmini için Beklenti Maksimizasyonu (EM) veya Markov zinciri Monte Carlo (MCMC) gibi maksimum olabilirlik tahminleri (MLE) kullanılmaktadır. Parametre tahmini için kullanılan bu yöntemler araştırmacıya bazı sınırlılıklar getirmektedir. Örneğin, başlangıç değerlerine duyarlı olan MLE prosedürleri, güvenilir parametre tahminleri elde etmek için büyük örneklem gerektirir ve çoğu zaman uzun süren çözümleme süresine rağmen en uygun çözümleri garanti etmemektedir. Yanısıra; MLE prosedürleri, verinin altında yatan BTM modelinin yanlış belirlenmesine karşı savunmasızdır; modelin yanlış belirlenmesi durumunda bireylerin ait olmadığı yetkinlik sınıflarına atanmalarına neden olabilmektedir (Chiu ve Köhn, 2015). Bu durum, bu kestirimin en zayıf özelliği olarak düşünülebilir.

BTM'de ele alınması gereken diğer önemli bir kavram Q matrisidir. Q matrisi BTM'de maddelerin ölçülecek özelliklerle eşleştirilmesi için kullanılır. Aşağıda BTM'lerin en önemli aşamalarından biri olan Q matrisi ve bazı BTM modelleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalar başlıklandırılmıştır.

Q Matrisi

Q matrisi BTM'nin en önemli aşamalarından biri olup; bir testte yer alan maddelere ait bilişsel özelliklerin şematik bir gösterimi olarak işlev görür (Leighton ve Gierl, 2007). Bir diğer ifade ile testte yer alan maddenin altında yatan bilişsel özellikleri açıkça tanımlayan bilişsel bir tasarım matrisi olarak da görülebilir (de la Torre, 2009). Q matrisi, nitelikler madde arası ilişkilerin belirlenmesi ve örtük sınıfların oluşturulması konusunda BTM literatüründe oldukça önemli bir yere sahiptir.

BTM'lerin çoğunun uygulanması için bir Q-matrisinin hazırlanması gerekir (Embretson, 1984; K. Tatsuoka, 1985; akt: de la Torre, 2009). Q matrisi, bir bireyin ilgili maddeyi yanıtlayabilmek için hangi niteliklere sahip olması gerektiği hakkında bilgi verir. Bu matrisin elemanları (q_{jk} =1 ya da 0), hangi niteliğin (α_k) hangi maddeleri (j) doğru yanıtlayabilmek için gerekli olduğunu ya da olmadığını (1 ya da 0) gösterir (de la Torre, 2009; Rupp ve Templin, 2008; Tatsuoka, 2009). Q matrisinde sütunlar niteliklerden, satırlar ise maddelerden oluşmaktadır. Tablo 2'de dört nitelik ve dokuz madde için oluşturulmuş örnek bir Q matrisi bulunmaktadır.

Tablo 1.2. Örnek Bir Q Matrisi

Maddeler	α_1	α_2	α_3	α_4
1	1	0	0	0
2	0	1	0	0
3	0	0	1	0
4	0	0	0	1
5	1	1	0	0
6	0	0	1	1
7	0	1	1	0
8	1	1	1	0
9	0	1	1	1

Tablo 1.2'deki Q matrisi incelendiğinde, bireyin 1. maddeyi doğru cevaplamak için sadece bir (α_1) niteliğe sahip olması yeterlidir. Beşinci maddeyi doğru cevaplamak için, bireyin iki niteliğe (α_1 ve α_2) sahip olması gerekmektedir. Dokuzuncu maddeyi doğru cevaplamak için ise bireyin üç niteliğe (α_2 , α_3 ve α_4) birden sahip olması gerekmektedir.

Q matrislerinin doğru belirlenmesi model veri uyumu değerlendirilirken kritik bir öneme sahip (Habenicht, Rupp ve Wilhelm, 2012) olmakla birlikte; elde edilen sonuçların geçerliği ve güvenilirliği Q matrisinin doğru bir biçimde belirlenmiş olması ile doğrudan bağlantılıdır. Q matrisi belirlenirken ilgili alanda uzman olan bireylerin görüşleri alınmalıdır. Bu uzmanların belirledikleri matrislerin uyumunun da yüksek olması gerekir.

Q matrisinde nitelik sayısının hatalı belirlenmesi kestirilen parametrelerin olduğundan daha yüksek değerler vermesine yol açmaktadır. Bunun yanında matristen nitelik çıkarıldığı durumda nitelik sınıfları için yanlış sınıflama oranı da artmaktadır (Rupp ve Templin, 2008). Ayrıca Q matrisinin yanlış belirlenmesi durumunda yukarıda belirtildiği gibi elde edilecek model veri uyumuna dair indekslerde farklılaşacak; bu durum bireylerden elde edilen sonuçların güvenilirliğini ve geçerliğini doğrudan etkileyecektir (Romero, Ordóñez, Ponsoda ve Revuelta, 2014).

Bundan sonraki kısımda birkaç BTM modeli açıklanmıştır. İkili puanlanan modellerden DINA ve R-RUM; çoklu puanlanan modellerdeki işleyişi anlamayı kolaylaştırmak açısından ikili ve çoklu puanlanan modellerden G-DINA, çoklu puanlanan modellerden sG-DINA ve pG-DINA hakkında ayrıntılı bilgiler aşağıda başlıklandırılarak verilmiştir.

1.1. 1. DINA Model

DINA (Deterministic Input Noisy And gate) model Haertel (1989) tarafından geliştirilmiştir. “Deterministic input” ifadesi maddeyi cevaplayan bireylerden özelliğe sahip olanın “1” olmayanın “0” değeri almasını tanımlamaktadır. “Noisy-and” ifadesi ise sadece bütün girdilerin doğru olduğu durumda yani birey maddeyi cevaplamak için gerekli tüm özelliklere sahip ise bireyin maddeyi doğru cevaplayabileceğini yani η_{ij} 'nin belirlenmesinde ayırıcı olmayan/birleşik (conjunctive) süreci ifade eder (de la Torre, 2009; Rupp ve Templin, 2008). DINA model bir örtük sınıf modeli olması nedeniyle MTK modelleriyle sıkı bir ilişki içindedir.

(Haertel, 1989; akt: Başokçu, 2011). DINA modeli, geleneksel MTM'nin bir uzantısı olarak görülebilmesine rağmen bazı açılardan MTM'den farklılaşmaktadır (Embretson ve Reise, 2000). Bu farklılıklardan en önemlisi MTK'nın bireyleri sürekli bir yetenek ölçeğinde sıralamasına karşın DINA ve birçok BTM modelinin bireyleri az sayıda örtük sınıflara yerleştirmesidir. Bir diğer ifadeyle bireyin yeteneklerine dayalı olarak bağlı bulunduğu grup/sınıf/küme belirlenir. Bir diğer farklılık ise; DINA modeli çok boyutlu ikili örtük becerileri ele alırken, geleneksel MTM'leri tek boyutlu sürekli örtük özelliklerle ilgilenmektedir.

DINA model, diğer BTM modellerinde olduğu gibi Q matrisi üzerinden ilerler. Bir Q matrisinde beş niteliği ölçen bir dizi madde olduğu düşünülecek olursa ve bu maddelerden herhangi bir tanesinin doğru cevaplanabilmesi için bireyin toplamda üç niteliğe sahip olmasının gerekli olduğu düşünüldüğünde, bu maddeye karşılık gelen Q matrisi satır vektörlerinden biri (1, 1, 1, 0, 0) olabilir. Bu örnekte, üç gerekli beceriden herhangi birinden yoksun öğrencilerin maddeyi doğru cevaplamaları beklenmemektedir. Bu nedenle, DINA modeli, tamamlayıcı olmayan çok boyutlu MTM'leri ile aynı özelliği sergilemektedir.

DINA modelde her bir madde için iki parametre hesaplanmaktadır. Bunlardan biri, ölçülen bütün niteliklere sahip olan bireyin maddeye yanlış cevap verme olasılığıdır ve kaydırma (slip) parametresi olarak adlandırılmaktadır. Bir diğeri ise ölçülen özelliklerden en az birine sahip olmayan bireyin maddeye doğru cevaplama olasılığıdır ve tahmin (guess) parametresi olarak adlandırılmaktadır. Süreçte ortaya çıkan hata (gürültü-noise), kayma ve tahmin parametrelerinden kaynaklanmaktadır; başka bir deyişle, bir madde için gereken tüm becerilere sahip olan bireylerin maddeyi yanlış yanıtlaması veya atlaması ve/veya gerekli becerilerden en az birinden yoksun olan bireylerin maddeyi şansla doğru cevaplama durumunda hata ortaya çıkmaktadır (de la Torre, 2009).

Q matrisinin doğru belirlenmesinin oldukça kritik olduğu önceki bölümde ifade edilmişti. Matrisin yanlış belirlenmesi durumunda; örneğin Q matrisinde olması gereken niteliklerden biri çıkartıldığında kayma parametresinin; olmaması gereken bir nitelik matrise eklendiğinde ise tahmin parametresinin aşırı kestirimi (overestimation) söz konusu olmaktadır.

DINA modelinde, sınava alınan bireyin beceri vektörü ve Q-matrisi, Eşitlik 1'deki gibi gizil bir yanıt vektörü $\eta_i = \{\eta_{ij}\}$ üretir (de la Torre, 2009).

$$\eta_{ij} = \prod_{k=1}^K \alpha_{ik}^{q_{jk}} \quad (1)$$

Eğer sınava giren birey i maddesi için gerekli olan tüm becerilere sahipse bir değerini ve sınava giren bireyin gerekli becerilerden en azından birinden yoksun olması durumunda ise sıfır değerini almaktadır.

DINA modelinde, j maddesinin kayma ve tahmin parametreleri sırasıyla;

$$s_j = P(X_{ij} = 0 | \eta_{ij} = 1) \quad \text{ve} \quad g_j = P(X_{ij} = 1 | \eta_{ij} = 0) \quad (2)$$

olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, i bireyinin j maddesini doğru yanıtlama olasılığı;

$$P_j(\alpha_i) = P(X_{ij} = 1 | \alpha_i) = g_j^{1-\eta_{ij}} (1-s_j)^{\eta_{ij}} \quad (3)$$

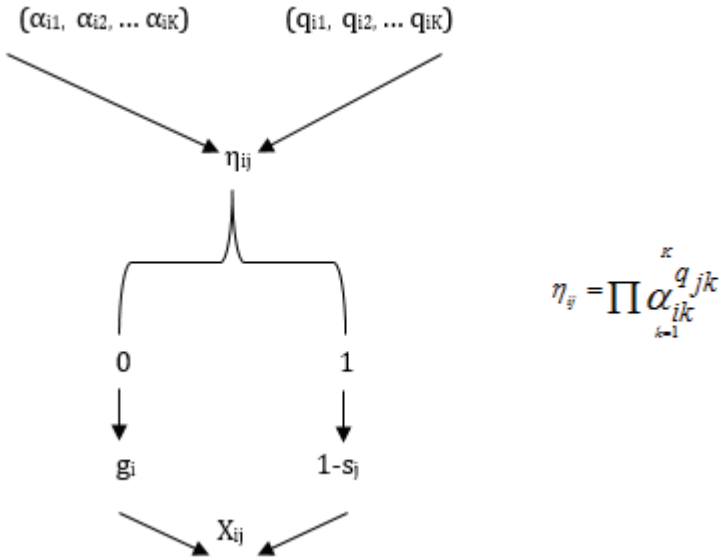
3 nolu eşitlikten anlaşılaacağı üzere, hiçbir kayma ve tahmin olmadığında bir maddeye doğru tepki verme olasılığı 0 veya 1 olur. Bununla birlikte de la Torre ve Douglas (2004) tarafından da belirtildiği gibi, şansla tahmin yapmak; sadece rasgele tepki yoluyla doğru bir yanıt vermekle sınırlı değildir aynı zamanda Q matrisinde ifade edilmeyen farklı becerilerin eksikliğini belirtir. Örneğin, bir madde Q matrisinde yer almayan farklı bir dizi beceri kullanarak çözülebiliyorsa, bu becerilere sahip bireyin maddeyi şansla tahmin ettiği gibi bir sonuca varılabilir. Aslında bu bireyler farklı bir strateji kullanarak sorunu sistematik bir şekilde çözmektedirler (de la Torre, 2009). Q matrisinde belirtilmeyen ancak maddenin çözümünde işe koşulan bu becerilerin varlığı sınıflamanın geçerliğini de tehlikeye sokar.

DINA modelde her madde için iki parametre (tahmin (g) ve kayma (s)) kestirimi yapılır (von Davier, 2013). Ayrıca de la Torre (2008), madde kalitesini belirlemek için bir ayırcılık indeksi (δ_j) önermiştir. Bu indeks s ve g parametrelerinin 1'den çıkarılmasıyla ($\delta_j = 1 - s_j - g_j$) hesaplanmaktadır.

Yüksek g ve s parametre değerine sahip bir maddenin ayırıcılık gücü düşük olmaktadır (de la Torre ve Lee, 2010).

DINA modeli, dikkate alınan özelliklerin sayısına bakılmaksızın, her bir madde için yalnızca iki parametre gerektiren (örneğin, g_j ve s_j) basit ve yorumlanabilir bir modeldir ve basit olmasına rağmen, iyi bir model uyumu sağladığı gösterilmiştir (de la Torre ve Douglas, 2004).

DINA modelinin grafik gösterimi Şekil 1'de yer almaktadır.

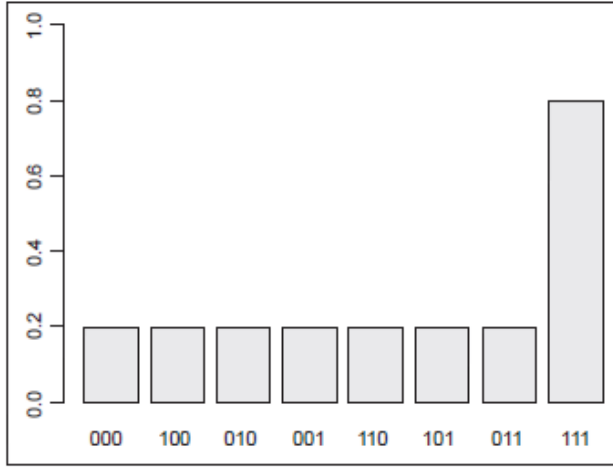


Şekil 1.1. DINA Modelin Grafiksel Gösterimi (de la Torre, 2009).

Şekil 1.1’de görüldüğü gibi, örtük tepki (η_{ij}), bireyin yetenekleri (α_{ik}) ve q_{ij} maddesinin gerekliliklerinin (q_{ik}) bir fonksiyonudur. Dolayısıyla bireyin sahip olduğu yetenekler ile maddeye doğru cevap vermek için gerekli olan yeteneklerin uyuşması ya da uyuşmaması halinde maddeye doğru cevap verme olasılıklarının hesaplanması gösterilmektedir. η_{ij} belirlendiğinde, birey i ’nin, j maddesine doğru cevap verme olasılığı, eğer $\eta_{ij}=0$ ise g_j , $\eta_{ij} = 1$ ise $1-s_j$ olacaktır (de la Torre, 2009).

DINA modelde her madde için bireyler iki sınıfa ayrılırlar. Bu sınıflar maddeyi doğru cevaplamak için gereken tüm niteliklere sahip olan “tam sınıf” ve bu özelliklerden sadece birine bile sahip olmayan geriye kalan

bireylerin oluşturduğu “yokluk sınıfı”dır. Bir maddeyi doğru cevaplama olasılığı gerekli olan nitelik sayısına dayalıdır. Şekil 1.2’de maddenin doğru cevaplanabilmesi için gerekli nitelik sayısının üç olarak belirlendiği örnek bir duruma bağlı olarak DINA modelde başarı olasılığına dayalı tahminlerin yer aldığı başarı olasılık dağılımı yer almaktadır.



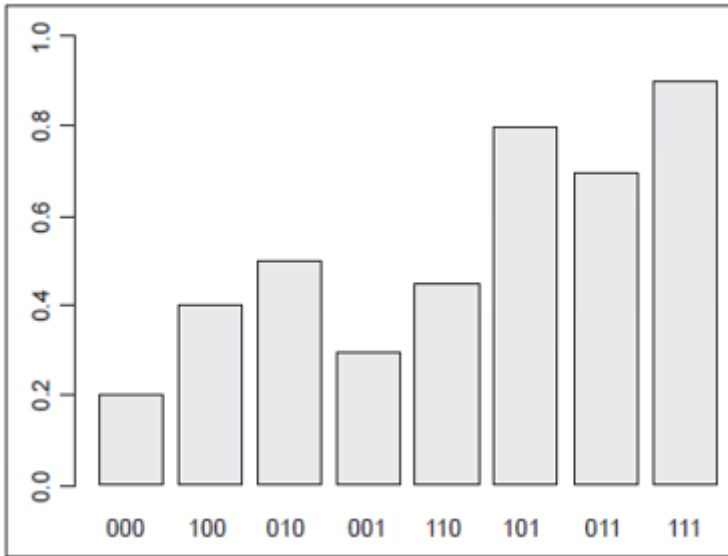
Şekil 1.2. DINA Model İçin Başarı Olasılığı Dağılımı

Şekil 1.2’de görüldüğü gibi maddenin cevaplanmasında belirlenen niteliklerin üçüne de sahip olan bireyler tam sınıfa atanabilirler. Hiçbir niteliğe sahip olmayan, sadece bir ya da iki niteliğe sahip olanlar ise yokluk sınıfına atanırlar. DINA modelini diğer birçok BTM modelinden ayıran önemli noktalardan biri, tüm niteliklere sahip olmayan bireylerin atandığı örtük sınıfların hepsinde bireyin maddeyi doğru cevaplama olasılığının aynı olmasıdır (de la Torre ve Minchen, 2014). Şekil 1.2’de görüldüğü üzere hiçbir niteliğe sahip olmayan, sadece bir niteliğe sahip olan ve niteliklerden ikisine sahip olan bireylerin maddeyi doğru cevaplama olasılıkları birbirlerine eşittir. Sadece niteliklerin üçüne birden sahip olan bireylerin doğru cevaplama olasılıkları diğer durumlara göre daha yüksek ve diğerlerinden farklıdır.

1.1. 2. G-DINA Model

DINA modelinin geliştirilmesi ile geliştirilmiş DINA (G-DINA; de la Torre, 2011) modeli ortaya atılmıştır. DINA modelinde, bir madde

için bir veya daha fazla gerekli nitelikten yoksun olan tüm bireyler, sahip oldukları nitelikten bağımsız olarak aynı başarı olasılığına sahiptir. G-DINA modeli ile bu kısıt kaldırılır ve sınava giren her bir grup kendi başarı olasılığına sahip olabilir. DINA modeli gibi G-DINA modeli de iki kategorili veriler ile analiz yapmaktadır. G-DINA modelinde herhangi bir kısıtlama olmaksızın toplamda madde sayısı (j) çarpı iki üzeri nitelik (k) sayısı ($j \cdot 2^k$) kadar parametre bulunmaktadır (Yakar, 2017). Aynı zamanda örtük sınıf sayısı için ise; DINA modeli, gerekli niteliklerin sayısına bakılmaksızın, bireyleri iki gruba ayırırken, G-DINA modeli, sınavdaki öğrencileri $2^{K_j^*}$ gruplarına ayırır; burada, K_j^* , j . madde için gereken niteliklerin sayısıdır. $K_j^*=1$ olduğunda, DINA ve G-DINA'nın birbirine eşdeğer modeller olduğu bilinmektedir. Çünkü her iki modelde de bu durumda belirlenen örtük sınıf sayısı 2'dir. G-DINA modelde; $K_j^*=2$ olduğunda $2^2=4$ örtük sınıf, 2 yerine 3 olduğunda, G-DINA modelini kullanarak her bir madde için $2^3=8$ örtük sınıf olacaktır, bunların hepsi farklı başarı olasılıklarına sahip olabilmektedir. Oysa DINA modelde tüm durumlarda örtük sınıf sayısı 2 olarak kalmaktadır. Şekil 1.3, her örtük sınıf için üç nitelikli bir madde üzerinde başarı olasılıklarının ($P(\alpha_{ij}^*)$) olası bir düzenini gösterilmektedir.



Şekil 1.3. G-DINA Model İçin Başarı Olasılığı Dağılımı

Şekil 1.3'te görüldüğü üzere üç nitelik için sekiz örtük sınıf tanımlanmıştır. Şekil 1.3'teki G-DINA modelde olduğu gibi DINA modelde de maddeyi doğru cevaplamak için gerekli olan aynı (3) nitelik sayısına sahip başarı olasılığı dağılımında; DINA modelinde bireyler yalnızca iki örtük gruba atanıyorken; G-DINA modelinde bireyler sekiz farklı örtük sınıfa atanabilmektedir. DINA modelinde tüm niteliklere sahip olmayan bireylerin atandığı örtük sınıfların hepsinde bireyin maddeyi doğru cevaplama olasılığının aynı iken G-DINA modelde bu bireyler için aynı sayıda niteliğe sahip olsalar dahi hesaplanan olasılıklar farklılaşabilmektedir. Bu farklılaşmanın temel gerekçesi niteliklerin birbirleriyle olan etkileşimlerinin örtük sınıfların başarı olasılıklarına katkısıdır.

J maddesi için birinci K_j^* niteliklerinin gerekli olduğunu varsayalım. Buna ek olarak, α_{ij}^* 'yi α_i^* 'nin birinci K_j^* elemanlarını içeren nitelik vektörü olarak tanımlayalım. Bu durumda G-DINA modelinin madde yanıt fonksiyonu Eşitlik 4'teki gibi tanımlanabilmektedir (de la Torre, Minchen, 2014).

$$P(\alpha_{ij}^*) = \delta_{j0} \alpha_{ik} + \sum_{k=k+1}^{K_j^*} \sum_{k=1}^{K_j^*-1} \delta_{jkk'} \alpha_{ik'} \alpha_{ik} + \dots + \delta_{j12\dots K_j^*} \prod_{k=1}^{K_j^*} \alpha_{ik} \quad (4)$$

δ_{j0} = j maddesinin kesişimi

δ_{jk} = α_k üstündeki temel etki

$\delta_{jkk'}$ = α_k ve $\alpha_{k'}$ nın birbirleriyle etkileşiminin etkisi

$\delta_{j12\dots K_j^*}$ = $\alpha_1, \dots, \alpha_{K_j^*}$ bağlı karşılıklı etkileşiminin etkisi

Eşitlik 4'te yer alan δ_{j0} , DINA modeldeki g parametresi gibi yorumlanır. Bu durumda δ_{j0} , madde ile ölçülen niteliklerin hiçbirine sahip olmayan bireyin soruyu doğru yanıtlama olasılığıdır. δ_{jk} , k niteliğinin tek başına soruyu doğru yanıtlama olasılığındaki değişime katkısı, $\delta_{jkk'}$, k ve k' niteliklerinin birlikte bulunmalarının doğru yanıtlama olasılığındaki değişime katkısı ve $\delta_{j12\dots K_j^*}$ ise maddenin gerektirdiği tüm niteliklere sahip olmanın doğru yanıtlama olasılığındaki değişime katkısı olarak

tanımlanmaktadır (Yakar, 2017). G-DINA modeli olası tüm etkileşim terimlerini içerir. Bu etkileşim terimleri, daha fazla beceriye sahip olan bir bireyin daha az beceriye sahip olan bireyden daha düşük başarı olasılığına sahip olmasını sağlar. Yanısıra aynı madde için daha az niteliğe sahip olan örtük sınıfın daha çok niteliğe sahip olan örtük sınıftan daha yüksek başarı olasılığına sahip olması mümkündür. Bu da bir özellik eklenmesinin her zaman daha yüksek bir başarı olasılığına neden olmadığını gösterir (de la Torre, Minchen, 2014).

1.1. 3. Azaltılmış RUM (R-RUM)

DINA modelinde gerekli bir niteliğe sahip olmayan tüm bireylerin doğru yanıt olasılığı olan tahmin parametresi kısıtlılığına çözüm olarak önerilen modellerden biri RUM'un (Hartz, 2002) azaltılmış (reduced) bir versiyonu olan R-RUM'dur. RUM modeli ikili örtük değişkenlere ek olarak sürekli bir örtük değişken içerir (Henson, Templin ve Willse, 2009). R-RUM, RUM'un basitleştirilmiş bir versiyonu olup; RUM'dan farklı olarak Q matrisinde yer almayan fakat bireyin yanıtlama tepkisine etkide bulunabilecek olan ek yetenek θ_j kaldırılmıştır (Wang, 2009). Yani sürekli değişken θ_j modele dâhil edilmediğinde RUM'un azaltılmış versiyonu kullanılmış olur. Bir bireyin α_i 'si verildiğinde, azaltılmış RUM doğru tepki olasılığı Eşitlik 5'teki gibi tanımlanmaktadır:

$$P(X_{ij} = 1 | \alpha_i) = \pi_j^* \prod_{k=1}^K r_{jk}^{*q_{jk}(1-\alpha_{ik})} \quad (5)$$

Burada, temel (baseline) parametre π_j^* , Q matrisinde belirtilen gerekli tüm niteliklere sahip olduğunda madde j'ye doğru cevap verme olasılığı olarak tanımlanmaktadır ve her bir madde için bir tane kestirilmektedir. Bu parametre DINA modeldeki 1-sj olasılığına benzer. Bir bireyin k. gerekli niteliğe ($q_{jk}=1$) sahip olmadığında, j maddesine doğru tepki verme olasılığının azaltılmış oranı olarak belirtilen "Ceza (Penalty) parametresi" r_{jk}^* , $0 \leq r_{jk}^* \leq 1$ olacak şekilde sınırlandırılır. Bireyin gerekli nitelikler setine sahip olduğunda doğru yanıt verme olasılığı π_j^* sahip olunmayan özelliklerin her biri için r_{jk}^* tarafından azaltılmaktadır (Henson, Templin ve Willse, 2009; Rupp, Templin ve Henson, 2010).

Her bir madde için nitelik seviyesindeki temel parametre;

$$\pi_j^* = \prod_{k=1}^K \pi_{ik}^{q_{ik}} \quad (6)$$

olarak ve i maddesi üzerindeki α niteliği için ceza parametresi;

$$r_{ia}^* = \frac{r_{ia}^*}{\pi_{ia}} \quad (7)$$

olarak hesaplanmaktadır.

RUM parametre tahmini için Spiegelhalter, Thomas, Best, & Lunn (2003) tarafından geliştirilen WINBUGS programı ve Hartz, Roussos, ve Stout (2002) tarafından geliştirilen ve ücretsiz bir yazılım olan Arpeggio programı kullanılabilir (Akt: Lim, 2015).

DINA, nispeten basit bir modeldir, örneğin, modelde madde başına iki parametre vardır. Bununla birlikte, RUM'un uzantısı olan modellerde madde parametrelerinin sayısı, örtük sınıflandırma modelleri arasında çeşitlilik gösterir. Bir başka ifadeyle madde parametrelerinin sayısı, her bir madde için gereken niteliklerin sayısı ile birlikte artar. LCDM veya GDM ile tanımlanabilen diğer tanısallık modeller için, modele hem tamamlayıcı hem de tamamlayıcı olmayan etkiler dahil ediliyorsa, madde parametrelerinin sayısı potansiyel olarak çok daha fazla olacaktır (Embretson ve Yang, 2013).

BTM'ler ile elde edilen parametrelerin değişmezliği ancak model-veri uyumu ölçüsünde sağlanmaktadır (de la Torre ve Lee, 2010). Ayrıca yanlış model seçimi zayıf özellik sınıflandırılmasına yol açmaktadır (de la Torre ve Douglas, 2004).

Buraya kadar açıklamaları verilen modeller iki kategorili niteliğe sahip olan modeller ile ilgiliydi. BTM'de iki kategorili nitelikler için oldukça fazla sayıda model olmasına karşın, çok kategorili nitelikler için görece daha az sayıda model bulunmaktadır (örn: R-RUM, LCDM ve GDM vb. gibi). Bu tip modellerde doğrusal hiyerarşiye sahip cevap örüntüsü bulunmaktadır. Bu durumda üç nitelikli bir maddede bireyin üçüncü niteliğe sahip olduğu düşünüldüğünde; birinci ve ikinci niteliğe zaten

sahip olduğu durum söz konusudur. Hiyerarşik cevap örüntüsüne sahip modellerin birçoğu çok kategorili cevaplara göre sonradan düzenlenmiştir (Chen, de la Torre, 2013). Aşağıda çok kategorili modellerden pG-DINA, sG-DINA ile ilgili açıklamalar bulunmaktadır.

1.1. 4. Çok Kategorili G-DINA (pG-DINA) Model

pG-DINA (polytomous generalized deterministic inputs, noisy, “and” gate) modeli, test geliştirme sürecinin bir parçası olarak tanımlanan fazladan tanısal bilgi sağlayabilecek şekilde ve çok kategorili niteliklere uyumlu olarak Chen ve de la Torre (2013) tarafından önerilmiştir. pG-DINA doğrudan çok kategorili nitelikler için kullanılmak üzere tasarlanan ve G-DINA modelleri üzerine şekillendirilen bir modeldir.

Çok kategorili nitelikler ile çalışan geleneksel modeller söz konusu olduğunda, niteliklerin seviyelerinin ve seviye anlamlarının belirlenmesi ancak model veri uyumu sağlandıktan sonra yapılabilmektedir. Farklı nitelik seviyelerinde daha doğru tanı bilgileri sağlamak için, model veri uyumundan önce her bir seviyenin tanımını hesaba katabilen BTM'lere ihtiyaç duyulmaktadır. Geleneksel modellerde belli bir niteliğin seviyesini hedefleyen madde tasarlamak mümkün olmamaktadır. Bunun aksine pG-DINA modelinde belli nitelik seviyeleri uzmanlar tarafından veri uyum sürecinden önce tanımlanabilmektedir.

Sadece ilgili nitelik için bireyleri iki gizil gruba ayrıştırabilen maddelerin kullanımı ile BTM formülü basitleştirilebilir. J maddesi için $q_{jk}=m$ belirlemesi için M seviyeli α_{lk} niteliği iki kategorili bir niteliğe dönüştürülebilir/düşürülebilir (reduced) α_{lk}^* çöktürülebilir/daraltılabilir (collapsed) α_{lk}^{**} . α_{lk}^{**} ; “çökmüş nitelik vektörü”nü gösterme kaydıyla aşağıdaki biçimde ifade edilmektedir (Chen ve de la Torre, 2013);

$$\alpha_{lk}^{**} = \begin{cases} 0 & \text{eger } \alpha < q \\ 1 & \text{diger durumlar} \end{cases} \quad (8)$$

Eşitlik 8’de yer alan çökmüş nitelik vektörü $\alpha_{lj}^{**} = (\alpha_{l1}^{**}, \dots, \alpha_{lk_j}^{**})'$ ($l=1, \dots, 2^{k_j}$) olarak ifade edilir. Düşürmeden sonra α_{lk}^{**} uzayındaki

parametreler kestirilir. Böylece K_j^* nitelik gerektiren bir madde için örüntü sayısı ikiye azaltılır ve bu şekilde bireyin maddeye verdiği yanıt örüntüsü 1-0 şeklinde ifade edilebilmektedir. Eşitlikte yer alan q_{jk} ise $J(\text{madde}) \times K(\text{nitelik})$ 'lık bir Q matrisinin j satırı ve k sütunundaki elemanı ifade etmektedir. Düşürülmüş q matrisinde q_{jk} , 0, 1,..., M_k-1 tane değer alabilir (M_k , k niteliğinin seviyelerinin sayısıdır). Tüm nitelikler için $M_k=M$ olduğu varsayılır. Bu niteliklerden biri çıkarıldığında çökmüş nitelik vektörüne α_{lk}^{**} ulaşmak için öncelikle düşmüş nitelik vektörü α_{lk}^* elde edilir.

Örnek olarak, üç seviyeli üç nitelik ($M=3$, $K=3$) ölçen bir test olduğu düşünülürse, bu testten sırasıyla 1. ve 2. niteliğin 1 ve 2 seviyelerini gerektiren bir madde düşünüldüğünde; q-vektörü $(1, 2, 0)$ ($K_j^*=2$) biçiminde tanımlanabilir.

Yukarıda verilen açıklamaların anlaşılabilirliğinin artması açısından Tablo 1.3'te üç seviyeli üç nitelik ($K=3$, $M=3$) ölçen bir test için Orijinal, Düşmüş (Reduced) ve Çökmüş Örtük Gruplar için tanımlanan vektörler verilmiştir.

Tablo 1.3. Orijinal, Düşmüş ve Çökmüş Örtük Gruplar

Orijinal α_{ij}	Düşmüş α_{ij}^*	Çökmüş α_{ij}^{**}
(0,0,0), (0,1,0), (0,2,0)	(0,0)	(0,0)
(1,0,0), (1,1,0), (1,2,0)	(1,0)	
(0,0,1), (0,1,1), (0,2,1)	(0,1)	(0,1)
(1,0,1), (1,1,1), (1,2,1)	(1,1)	
(0,0,2), (0,1,2), (0,2,2)	(0,2)	
(1,0,2), (1,1,2), (1,2,2)	(1,2)	
(2,0,0), (2,1,0), (2,2,0)	(2,0)	(1,0)
(2,0,1), (2,1,1), (2,2,1)	(2,1)	(1,1)
(2,0,2), (2,1,2), (2,2,2)	(2,2)	

Tablo 1.3'te gösterildiği gibi orijinal nitelik vektörü α_{ij} , $M^K = 3^3 = 27$ örüntüye ve düşmüş nitelik vektörü α_{ij}^* , $M^{K_j^*} = 3^2 = 9$ örüntüye (unique patterns) sahip olacaktır. Buna karşın çökmüş/daraltılmış nitelik vektörünün α_{ij}^{**} yalnızca $2^{K_j^*} = 2^2 = 4$ örüntüsü olacaktır.

pG-DINA modelini formüle etmek için, α_{ij}^{**} çökmüş yanıt vektörü ile bireyin madde j'ye doğru şekilde cevap verme olasılığı; $P(X_j = 1 | \alpha_{ij}^{**}) = P(\alpha_{ij}^{**})$ olarak gösterilmektedir. PG-DINA modelinin doymuş formu, madde tepki fonksiyonu kullanılarak aşağıdaki gibi ifade edilebilir (Chen, de la Torre, 2013):

$$P(\alpha_{lk}^{**}) = \delta_{j0} + \sum_{k=k+1}^{K_j^*} \delta_{jk} \alpha_{lk}^{**} + \sum_{k' > k}^{K_j^*} \sum_{k=1}^{K_j^*} \delta_{jkk'} \alpha_{lk}^{**} \alpha_{lk'}^{**} + \dots + \delta_{j1 \dots K_j^*} \prod_{k=1}^{K_j^*} \alpha_{lk}^{**} \quad (9)$$

Çok kategorili DINA modeli ise eşitlik 10'daki gibi ifade edilebilir;

$$P(\alpha_{lj}^{**}) = \delta_{j0} + \delta_{j1 \dots K_j^*} \prod_{k=1}^{K_j^*} \alpha_{lk}^{**} \quad (10)$$

Model parametreleri, G-DINA modelinde olduğu gibi yorumlanır: δ_{j0} , j maddesi için kesişim, $\delta_{jk} \alpha_{lk}^{**}$ 'den kaynaklı ana etkiler, $\delta_{jkk'} \alpha_{lk}^{**}$ ve $\alpha_{lk'}^{**}$ 'den kaynaklı etkileşim etkisidir ve $\delta_{j1 \dots K_j^*} \alpha_{l1}^{**} \dots \alpha_{lK_j^*}^{**}$ 'den kaynaklanan etkileşim etkisidir. İki kategorili nitelikler için G-DINA modeli gibi, pG-DINA modeli de K_j^* nitelik gerektiren bir madde için $2^{K_j^*}$ parametreye sahiptir. Buna göre, ölçme modelinde madde parametrelerinin toplam sayısı $\sum_{j=1}^J 2^{K_j^*}$ 'dir. M=2 olduğunda, nitelik seviyesinin çökmesine ihtiyaç duyulmadığından pG-DINA modeli G-DINA modeline eşdeğer olacaktır (Chen, de la Torre, 2013).

1.1.5. Sıralı G-DINA (sG-DINA) Model

Yapılandırılmış yanıt maddeleri genellikle sıralı kategorilerle derecelendirilmiş yanıtlar verecek şekilde çoklu puanlanır. Bu tür verileri analiz etmek için yaygın olarak kullanılan bir strateji, yanıtları mevcut ikili BTM'ler kullanılarak analiz edilebilmeleri için 0-1 verisine dönüştürmektir (Johnson ve diğ., 2013; Su, 2013). Bu durum genellikle bilgi kaybına yol açar. Bu bilgi kaybının üstesinden gelebilecek çoklu puanlanmış maddeler için sG-DINA modeli geliştirilmiştir (Ma, 2017). sG-DINA modeli çoklu ve sıralı tepki kategorilerinde farklı bilişsel süreçlerin modellenmesine izin veren çoklu puanlanan maddeler için geliştirilmiş bir modeldir (Ma, 2017). Diğer mevcut çoklu yanıt BTM'lerinden farklı olarak, sıralı G-DINA modeli, tüm kategorilerin aynı nitelikleri içerdiği varsayımı yerine; her seçeneğin farklı nitelik ya da niteliklerle ilişkili olduğunu varsayar. Sıralı G-DINA modeli, diğer mevcut BTM'lerin çoğu gibi, bir Q matrisine dayanır. Ancak, seçenek ve nitelik ilişkisini göz önünde bulundurmak için Q matrisinin, maddelerin seçenekleri düzeyinde tanımlanması gerekir (Ma, 2017).

Sıralı G-DINA modeli, sınırlandırılmış (restricted) veya sınırlandırılmamış (unrestricted) bir Q_C -matrisi kullanabilir. Sınırlandırılmış bir Q_C matrisi kullanan sıralı G-DINA modeli, sınırlandırılmış sıralı G-DINA (RS-GDINA) modeli olarak adlandırılırken, sınırlandırılmamış bir Q_C matrisi kullanan sıralı G-DINA modeli, sınırlandırılmamış sıralı G-DINA (US-GDINA) modeli olarak adlandırılır. Sınırlandırılmış bir Q_C matrisinin kullanılması, farklı yanıt kategorilerinde farklı temel süreçleri modellememize olanak tanınır. Öte yandan, sınırlandırılmamış bir Q_C matrisinin kullanılması, nitelik ve kategori ilişkisindeki belirsizliği hesaba katmak için olası bir çözüm sağlar. Nitelik ve kategori ilişkilendirmesi mevcut olduğunda, RS-GDINA modeli teorik olarak tercih edilebilir çünkü genellikle US-GDINA modelinden daha az madde parametresi tahmin eder. RS-GDINA modelinin altı madde parametresi olduğu durumda US-GDINA modelinde 24 tane vardır, bu da sınırlandırılmamış Q_C matrisi kullanılırken tek madde için ek 18 parametrenin tahmin edilmesi gerektiğini gösterir. Sınırlandırılmamış Q matrisi kullanıldığı durumlarda sıralı olmayan tepki kategorilerinin de analizinde sG-DINA modeli kullanılabilmektedir (Ma, 2017; Ma ve de la Torre, 2016).

Bir testin K tane iki kategorili niteliği ölçtüğünü ve 2^K örtük sınıf ürettiğini varsayalım. $\alpha_c = (\alpha_{c1}, \dots, \alpha_{cK})^T$, c örtük sınıfı için nitelik profil vektörünü gösterebilir ki burada $c = 1, \dots, 2^K$ dir. Eğer c örtük sınıfındaki bireyler k niteliğine sahipse $\alpha_{ck} = 1$ olur, değilse $\alpha_{ck} = 0$ olur. sG-DINA modeli $j \in \{1, \dots, J\}$ maddesinin sırayla çözülmesi gereken H_j görevlerini içerdiğini ve öğrencilerin ilk görevde başarısız olmaları halinde 0 puan aldıklarını varsayar (Ma ve de la Torre, 2016). Eğer ilk h görevlerini başarıyla yerine getirirlerse, ancak $h + 1$ görevinde başarısız olurlarsa h ($0 < h < H_j$) puan aldıklarını ve tüm görevleri başarıyla gerçekleştirirlerse H_j puan aldıklarını varsayar (Ma, 2019; Ma, 2017; Ma ve de la Torre, 2016).

J maddesinin farklı görevlerinin farklı nitelikler içerebileceği göz önüne alındığında, her niteliğin j maddesinin h görevi ile ölçülüp ölçülmediğini belirtmek için ikili bir q vektörü q_{jh} kullanılabilir. Burada; k niteliği ölçülüyorsa $q_{jhk} = 1$ ölçülmiyorsa $q_{jhk} = 0$ olur. Bir q_{jh} için, kategori

$\sum_{j=1}^J H_j$ düzeyinde satırlı bir Q matris üretilir. J maddesinin h görevi için, ilk K_{jh}^* niteliklerinin gerekli olduğu varsayıldığında, bir α_{ljh}^* yalnızca bu görev için gerekli niteliklerden oluşan indirgenmiş nitelik profili olur, burada $l = 1, \dots, 2^{K_{jh}^*}$ dir. 2^K örtük sınıfların, j maddesinin h kategorisi için $2^{K_{jh}^*}$ örtük gruplara ayrılır. Örtük sınıf c örtük grup l 'ye indirgendiğinde $s_{jh}(\alpha_c) = s(\alpha_{ljh}^*)$ olarak belirlenir. sG-DINA modeli, G-DINA modelini (de la Torre, 2011) kullanarak Eşitlik 19'daki gibi tanımlanır (Ma, 2019; Ma, 2017; Ma ve de la Torre, 2016).

$$s(\alpha_{ljh}^*) = \Phi_{jh0} + \sum_{k=1}^{K_{jh}^*} \Phi_{jhk} \alpha_{lk} + \sum_{k=k+1}^{K_{jh}^*} \sum_{k=1}^{K_{jh}^*-1} \Phi_{jhkk'} \alpha_{lk} \alpha_{lk'} + \dots + \Phi_{jh12\dots K_{jh}^*} \prod_{k=1}^{K_{jh}^*} \alpha_{lk}, \quad (19)$$

Burada $\Phi_{jh} = (\Phi_{jh0}, \dots, \Phi_{jh12\dots K_{jh}^*})^T$, j maddesinin h kategorisinde yer alan parametrelerin bir vektörüdür ve ϕ ölçme modelinde yer alan tüm parametrelerin bir vektörünü belirtmek için kullanılır.

KAYNAKLAR

- Ackerman, T. (1996). Graphical representation of multidimensional item response theory analyses. *Applied Psychological Measurement*, 20, 311-329.
- Atkinson, L. R., Atkinson, C. R., Smith, E. E., Bem, D. J. ve Hoeksema-Nolen, S. (2008). *Psikolojiye giriş* (Çeviri Editörü: Yavuz Alogan). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Baron, R. A. (1989). *Psychology the essential science*. London: Allyn and Bacon.
- Başoğlu, O. T. (2011). *Geleneksel yöntemler ve DINA modele göre yapılan sınıflamaların geçerliğinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Chen, J., de la Torre, J. (2013). A general cognitive diagnosis model for expert-defined polytomous attributes. *Applied Psychological Measurement*. 37(6), 419-437.
- Chen, J.S., & de la Torre, J. (2014). A procedure for diagnostically modeling extant large- scale assessment data: the case of the programme for international student assessment in reading. *Psychology*, 5(18), 1967-1978.
- Chiu, C. Y., Köhn, H.F. (2015). Consistency of cluster analysis for cognitive diagnosis: The DINO model and the DINA model revisited. *Applied Psychological Measurement*, 39, 465-479.
- de la Torre, J. (2009). DINA model and parameter estimation: A didactic. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*. 34/1, 115-130. DOI: 10.3102/1076998607309474.
- de la Torre, J. (2011). The generalized DINA model framework. *Psychometrika*. 76(2), 179- 199.
- de la Torre, J., Douglas, J. (2004). Higher-order latent trait models for cognitive diagnosis. *Psychometrika*. 69(3), 333-353.
- de la Torre, J., Hong, Y. ve Deng, W. (2010). Factors affecting the item parameter estimation and classification accuracy of the DINA model. *Applied Psychological Measurement*, 47, 227-249.

- de la Torre, J., Minchen N. (2014). Cognitively diagnostic assessments and the cognitive diagnosis model framework. *Psicología Educativa*. 20(2) 89-97.
- Embretson, S. E. ve Reise, S. (2000). *Item response theory for psychologists*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometrics methods*. New York: Mc Graw-Hill Book Co.
- Hambleton, R.K. ve Swaminathan, H. (1985). *Item response theory: Principles and applications*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Henson R. A. (2009). Diagnostic classification models: thoughts and future directions, measurement. *Interdisciplinary Research and Perspectives*. 7:1, 34-36, DOI: 10.1080/15366360802715395
- Henson, R. A., Templin, J. L., Willse, J. T. (2009). Defining a family of cognitive diagnosis models using log-linear models with latent variables. *Psychometrika*. 74(2), 191-210.
- Huang, H. Y., & Wang, W. C. (2014). The random-effect dina model. *Journal of Educational Measurement*, 51(1), 75-97.
- Johnson, M., Lee, Y.-S., Sachdeva, R. J., Zhang, J., Waldman, M., & Park, J. Y. (2013, April). Examination of gender differences using the multiple groups DINA model. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, San Francisco, California.
- Leighton, J. P., Gierl, M. J. (2007). *Cognitive diagnostic assessment for education: theory and applications*. USA: Cambridge University Press.
- Li, F., Cohen, A. S., Kim, S. H., & Cho, S. J. (2009). Model selection methods for mixture dichotomous IRT models. *Applied Psychological Measurement*, 33(5), 353-373.
- Lim, Y. (2015). *Cognitive diagnostic model comparisons (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Georgia Institute of Technology.
- Liu, R., Jiang, Z. (2019). A general diagnostic classification model for rating scales. *Behavior Research Methods*. <https://doi.org/10.3758/s13428-019-01239-9>

- Ma, W. (2018). A diagnostic tree model for polytomous responses with multiple strategies. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*. doi:10.1111/bmsp.12137
- Ma, W., & Torre, J. (2019a). An empirical Q-matrix validation method for the sequential generalized DINA model. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*. doi:10.1111/bmsp.12156
- Ma, W., & Torre, J. (2019b). Category-Level Model Selection for the Sequential G-DINA Model. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*. doi:10.3102/1076998618792484
- Ma, W. (2019). Evaluating the Fit of Sequential G-DINA Model Using Limited-Information Measures. *Applied Psychological Measurement*. doi:10.1177/0146621619843829
- McQuarrie, A. D., & Tsai, C. L. (1998). *Regression and time series model selection*. Singapore: World Scientific.
- Madison, M. J., Bradshaw, L. P. (2015). The effects of Q-matrix design on classification accuracy in the log-linear cognitive diagnosis model. *Educational and Psychological Measurement*. 75, 491-511.
- OECD. (2014). PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know. Volume I.
- Özçelik, D. A.(1987). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları 8.
- Romero, S. J., Ordonez, X. G., Ponsoda V., Revuelta, J. (2014). Detection of q-matrix misspecification using two criteria for validation of cognitive structures under the least squares distance model. *Psicológica*. 35,149-169.
- Roussos. A. L., DiBello L. V., Stout W., Hartz S. M., Henson R. A., Templin J. H. (2007, January). The fusion model skills diagnosis system. https://www.researchgate.net/profile/Jonathan_Templin/publication/241317798_The_Fusion_Model_Skills_Diagnosis_System/links/0f31752f24c904823_5000000.pdf
- Rupp, A. A., Templin, J. (2008). Unique characteristics of diagnostic models: A review of the current state of the art. *Measurement*. 6(4), 219-262.

- Rupp, A. A., Templin, J., & Henson, R. A. (2010). *Diagnostic measurement: Theory, methods, and applications*. Guilford.
- Schultz, D. P. ve Schultz, S. E. (2001). *Modern psikoloji tarihi* (Çev. Y. Aslay). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Sha, S. (2016). *Nonparametric diagnostic classification analysis for testlet based tests*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The University of North Carolina, Greensboro.
- Smith, E. E., Kosslyn, S. M. (2014). *Bilişsel psikoloji* (Çeviri Editörü: Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Solso, R. L., Maclin, M. K. ve Maclin, O. H. (2014). *Bilişsel psikoloji* (A. Ayçiçeği Dinn). İstanbul: Kitapevi Yayınları.
- Sternberg, R. J., Sternberg, K. (2009). *Cognitive psychology*. USA: Wadsworth.
- Su, Y.-L. (2013). Cognitive diagnostic analysis using hierarchically structured skills (Unpublished doctoral dissertation). University of Iowa.
- Templin, J. (2016). Technology and Testing (Edt: Fritz Drasgow). *Methods for the Reliable Measurement of Multidimensional Abilities*. NCME Book Series. Routledge, New York, London.
- Templin, J., Bradshaw, L. (2014). Hierarchical diagnostic classification models: A family of models for estimating and testing attribute hierarchies. *Psychometrika*. 79(2), 317- 339.
- Templin, J., Henson, R. A. (2006). Measurement of psychological disorders using cognitive diagnosis models. *Psychological Methods*. 11(3), 287-305.
- Turgut, M. F., Baykul Y. (1992). *Ölçme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- von Davier, M. (2005). *A general diagnostic model applied to language testing data*. ETS Araştırma Raporu: RR-05-16, Educational Testing Service, Princeton, NJ.
- von Davier, M., Rost, J. (2007). Mixture distribution item response models. *Handbook of Statistics Vol. 26*, Elsevier. DOI: 10.1016/S0169-7161(06)26019-X

- Wang, Y. C. (2009). *Factor Analytic Models and Cognitive Diagnostic Models: How Comparable Are They?—A Comparison of R-RUM and Compensatory MIRT Model with Respect to Cognitive Feedback* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The University of North Carolina, Greensboro.
- Wang, W., Song, L., Chen, P., & Ding, S. (2019). An item-level expected classification accuracy and its applications in cognitive diagnostic assessment. *Journal of Educational Measurement*, 56(1), 51–75.
- Yakar, L. (2017). Bilişsel tanı ve çok boyutlu madde tepki kuramı modellerinin karşılıklı uyumlarının incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zimbardo, P. G., Weber, A. L., & Johnson, R. L. (2003). *Psychology: Core concepts*. Boston: Allyn & Bacon.

“

Bölüm 14

STANDART BELİRLEMEDE BÜTÜNSEL (HOLİSTİK) VE ANLAŞMA (COMPROMİSE) YÖNTEMLERİ

Mehtap AKTAŞ¹

Devrim ALICI²

”

1 Dr., Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı. <https://orcid.org.0000-0002-3192-7445>

2 Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı. <https://orcid.org.0000-0001-5542-0609>

1. STANDART BELİRLEME YÖNTEMLERİNİN SINIFLANDIRILMASI

Standart belirleme yöntemlerinin alanyazında çeşitli sınıflamaları mevcuttur. Standart belirleme yöntemlerinin farklı sınıflamaları aşağıda verilmiştir;

Meskauskas (1976; Akt: Tanrıverdi, 2006);

- Durum Modelleri
- Süreç Modelleri

Hambleton ve Eignor (1979; Akt: Tanrıverdi, 2006);

- Yargısal Yöntemler
- Deneysel Yöntemler
- Birleştirilmiş Yöntemler

Jeager (1989; Akt: Tanrıverdi, 2006);

- Test Merkezli Yöntemler
- Öğrenci Merkezli Yöntemler

Kane (1994; Akt: Tülübaş, 2009);

- Analitik Yöntemler
- Holistik Yöntemler

Hambleton, Jeager, Plake ve Mills (2000; Akt: Korkmaz, 2015);

- Test Maddeleri ve Puanlama Anahtarı İçin Karar Verilen Yöntemler
- Öğrenci Görevi İçin Karar Verilen Yöntemler
- Puan Profilleri İçin Karar Verilen Yöntemler
- Öğrenci Hakkında Karar Verilen Yöntemler

Norcini (2003);

- Göreli Yöntemler
- Test Dayanaklı Mutlak Yöntemler
- Birey Dayanaklı Mutlak Yöntemler
- Anlaşma (Comprimise) Yöntemleri

Crocker ve Algina (2008);

- Bütünsel Etkiye Dayanan Yöntemler
- Test Maddelerine Dayanan (*Test Merkezli*) Yöntemler
- Testi Alanların Performansına Dayanan (*Performans Merkezli*) Yöntemler

Alanyazın incelendiğinde bu sınıflama yöntemlerinden en çok tercih edileni Jeager'ın (1989) test ve öğrenci merkezli yöntemler sınıflamasıdır. Bu çalışmada da Jeager'ın sınıflaması kullanılacaktır.

Tablo 1. Standart Belirleme Yöntemlerinin Sınıflandırılması*

Öğrenci Merkezli	Test Merkezli
• Karşıt Gurup • Sınır Gurup • Up and Down	• Nedelsky • Ebel • Angoff • Değiştirilmiş Angoff • Bookmark • Mapmark • Ortalama Kestirme • Yes/No • Jeager • Doğrudan Uzlaşma • Analitik Yargı Metodu • Baskın Profil (DP) • Judgmental Policy Capturing (JPC)

*Bu tablo incelenen kaynakların bir toplamı olarak oluşturulmuştur (Zieky ve Perie, 2006; Norcini, 2003; Crocker ve Algina 2008; Cizek ve Bunch, 2007; Livingston ve Zieky, 1982; Korkmaz, 2015; Tülübaş, 2009; Demir, 2014; Koyuncu, 2015; Taşdelen, 2009; Çetin, 2011; Gündeğer, 2012; Gündeğer, 2012; Tanrıverdi, 2006).

Öğrenci Merkezli Yöntemler	Sınır Gurup Karşıt Gurup Up and Down
Test Merkezli Yöntemler	Nedelsky Ebel Değiştirilmiş Ebel Angoff Genişletilmiş Angoff Değiştirilmiş Angoff Normatif Datanın Sunulmasıyla Uygulanan Angoff Yes/No İşaretleme (Bookmark) Haritalama (Mapmark) İş Gövdesi (Body of Work) Madde Tanımlayıcı Eşleştirme (IDM) Jeager Doğrudan Uzlaşma
Bütünsel (Holistic) Yöntemler	Doğrudan Uzlaşma Madde Tanımlayıcı Eşleştirme (IDM) Analitik Yargı Baskın Profil Judgmental Policy Capturing
Anlaşma (Compromise) Yöntemleri	Hofstee Beuk

Her metot beş temel adımdan oluşur. Bunların ilk ikisi hepsi için aynıdır fakat diğerleri metoddan metoda değişir (Livingston ve Zieky, 1982; Zieky ve Perie, 2006);

1. Yargıcılar seçilir.
2. Bilgi ve beceri sınırı tanımlanır.
3. Seçilen metodun kullanımı hakkında yargıcılar eğitilir.
4. Yargılar toplanır.
5. Bir geçme puanı seçmek için yargılar birleştirilir.

Aşağıda standart belirleme yöntemleri açıklanmıştır.

2. BÜTÜNSEL (HOLİSTİC) YÖNTEMLER

Holistik standart belirleme yöntemleri, başlıca özelliklerin her bir çalışma örneklemini hakkında tek bir (holistik) karar veren bir ya da daha çok yargıcı tarafından cevaplayıcı çalışmalarının tamamının değerlendirildiği prosedürler ailesini içerir. Yapılan puanlamalar ikili (geçti, kaldı) ya da sıralı (below basic, basic, proficient ve advanced) olabilir. Her bir cevaplayıcı için tek tek puanlama yapılır sonra kesme puanı ya da puanları belirlemek üzere birleştirilir. Holistik metodlar: karşıt grup, sınır grup, judgmental policy capturing, baskın profil metodu, analitik yargılar metodu ve BOW'dur. Bu metodlardan üçü (judgmental policy capturing, baskın profil metodu, analitik yargılar metodu) seyrek olarak kullanılır.

2.1. Doğrudan Uzlaşma Yöntemi

Doğrudan uzlaşma (direct consensus) metodu Sireci, Hambleton ve Pitoniak (2004) tarafından önerilmiştir. Bu yöntem Angoff'un eksik olarak algılanan puanlama görevinin karmaşık oluşuna bir alternatiftir. Puanlama süreci hem zaman hem maliyet yönünden daha ekonomiktir. Bu açıdan bakıldığında doğrudan uzlaşma yöntemi Yes/No yönteminin özel bir şeklidir (Cizek ve Bunch, 2007).

Angoff yönteminin aksine bu yöntemde yargıcılar madde madde ilerlemezler. Test bölümlere ayrılır ve bölüm bölüm incelenir. Testin bölümleri homojen olabilmesi açısından belirli bir konuya yönelik olarak alttestlerden oluşur ve bu alttestler farklı sayıda madde içerebilir (Cizek ve Bunch, 2007).

Yargıcılar ilk alttestten başlayarak testi geçebilecek sınır niteliklere sahip olan (just-qualified) kişilerin doğru cevaplayabileceği madde sayısını belirtmeleri istenir ve tüm alttestler için bu tekrarlanır. Bütün yargıcılardan yargılar toplandıktan sonra ortalama ve standart sapmaların hesaplandığı Tablo 2'ye benzer bir tablo hazırlanabilir.

Tablo 2. Doğrudan Uzlaşma Metodu İçin Örnek Bir Uygulama

	Yargıcı ID									
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Alttest (Madde Sayısı)	Yeterli Olan Cevaplayıcıların İlgili Altteste Cevaplayabileceği Madde Sayısı								Alttest Ortalama (SD)	Alttestteki Madde Sayısının Yüzdesi
A (9)	7	7	6	7	7	7	7	6	6.75(0.46)	75.0
B (8)	6	6	7	6	5	7	7	7	6.38(0.74)	79.8
C (8)	5	6	7	6	6	6	5	6	5.88(0.64)	73.5
D (10)	7	8	8	7	7	8	7	7	7.38(0.52)	73.8
E (11)	6	5	7	7	7	7	8	6	6.63(0.92)	60.2
									Genel Ortalama (SD)	Yüzde
Rater Toplam	31	32	35	33	32	35	34	32	33.00(1.51)	71.7

Bu data 46 madde ve 5 alttest içerir ve 8 yargıcıya puanlatılmıştır. Tablo 2'ye göre geçme sınırında olan bir kişinin doğru cevaplaması gereken madde sayısı 33 olarak bulunmuştur. Bu uygulama 1. Uygulama olarak, 2. Uygulama için normatif verileri oluşturur. Normatif veri olarak sunulduğunda tabloda yargıcı isimleri de sunulur. İkinci uygulamada yargıcılar bir araya gelip birinci uygulamada yapılan puanlamalar üzerine tartışılar ve isterlerse yaptıkları puanlamaları değiştirme şansı sunulur. Üçüncü ve son aşamada yargıcılar ortak bir kararda uzlaşmaları için teşvik edilir. Tartışma grup ortalamaları üzerinden başlatılır (33 doğru ya da %71,7 başarı). Belirlenen puan hakkında yargıcılar görüşlerini söyler daha yüksek ya da daha düşük bir puan belirlenmesi gerektiğini düşünüyorlarsa gruba nedenlerini açıklarlar (Cizek ve Bunch, 2007).

Doğrudan uzlaşma yöntemi Angoff yöntemine göre daha kısa zamanda bitirilebilmektedir. Henüz çok yaygınlaşmamış bir yöntem olmakla birlikte doğrudan uzlaşma yönteminin maddeleri ünite bakımından alt gruplara ayrılabilir testler için uygun olduğunu söylemek gerekir (Akyıldız, 2015).

Zaman yönünden ekonomik olması yöntemin avantajlarından biridir. Dezavantajlarından biri alttestlerin doğru belirlenememe durumudur. Alttestler homojen olmalıdır. Başka bir dezavantaj ortak bir kesme puanında uzlaşma yaşanmamasının olası olmasıdır. Diğer bir dezavantaj yargıcıların kesme puanı üzerinde doğrudan etkilerinin olmasıdır (Cizek ve Bunch, 2007; Cizek, 2001).

2.2. Madde Tanımlayıcı Eşleştirme Yöntemi (The Item-Descriptor Matching Method, IDM)

Performans seviyesi tanımları (PLD) standart belirleme sürecinin sağlıklı yürütülebilmesi ve elde edilen sonuçların geçerliliği ve güvenilirliği için oldukça önemli bir yere sahiptir. IDM metodu da PLD’lerden yola çıkar. Bu metotta yargıcılar PLD’ler ile maddeleri eşleştirirler. Bu metod diğer prosedürlerin kullandığı bazı işlemleri terimleri kullanır. Örneğin bookmark prosedüründe olduğu gibi burada da sıralı madde kitapçığı (OIB), madde haritalama kullanılır. IDM yargıcıların sınıflamada yaşadığı belirsizlik alanları üzerine yoğunlaşır. Bu açıdan da Sınır Grup metoduyla benzerlik gösterir. Kesme puanı belirleme süreci ise holistik metodlarla benzerdir.

Bu metodun etkililiği PLD prosedürünün kalitesine sıkı sıkıya bağlıdır. IDM metodu sıralı madde kitapçığındaki maddelerin analizi ile başlar. OIB Bokmark prosedüründe olduğu gibi hazırlanır. Yani IRT yaklaşımıyla maddeler b değerlerine göre kolaydan zora doğru sıralanır.

Daha sonra yargıcılardan her bir maddeyi inceleyerek her bir “tepkinin gerekliliklerini” belirlemeleri, yani hangi alan bilgisi, hangi bilgi, hangi beceriye sahip olanların o tepkiyi vereceğini belirlemeleri, daha sonra da bu bilgi ve becerinin hangi performans seviyesi tanımıyla örtüştüğünü belirlemeleri ve eşleştirmeleri istenir. Yaptıkları eşleştirmeleri kendilerine verilen forma yazarlar. Örnek bir IDM formu Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Örnek Bir IDM Formu

Maddenin OIB’deki yeri	Maddenin test formundaki yeri	Madde Güçlüğü (b-değeri)	İçerik Alanı	Madde Tanımlayıcı Eşleştirme*
1	9	-2,13	Veri, İstatistik, ve Olasılık	BB
2	19	-2,11	Sayı sistemi	BB
3	24	-1,96	Ölçme	BB
4	13	-1,8	Geometri	BB
5	33-1	-1,8	Veri, İstatistik, ve Olasılık	BB
6	27	-1,8	Modeller, Cebir, ve Fonksiyonlar	BB
7	20	-1,74	Sayı sistemi	BB
8	32	-1,7	Modeller, Cebir, ve Fonksiyonlar	BB
9	16-1	-1,65	Ölçme	B
10	10	-1,62	Sayı sistemi	BB
11	31	-1,59	Geometri	B
12	25-1	-1,59	Modeller, Cebir, ve Fonksiyonlar	B
13	28	-1,55	Veri, İstatistik, ve Olasılık	BB
14	2	-1,55	Sayı sistemi	B

15	21	-1,47	Veri, İstatistik, ve Olasılık	B
16	5-1	-1,47	Geometri	B
17	4	-1,47	Sayı sistemi	B
18	6-1	-1,46	Modeller, Cebir, ve Fonksiyonlar	B
19	15-1	-1,44	Ölçme	B
20	14	-1,4	Geometri	P
21	5-2	-1,35	Geometri	B
22	8	-1,32	Sayı sistemi	P
23	1	-1,32	Modeller, Cebir, ve Fonksiyonlar	P
24	23	-1,32	Sayı sistemi	P
25	26-1	-1,26	Geometri	P
26	33-2	-1,26	Veri, İstatistik, ve Olasılık	P
27	30	-1,23	Sayı sistemi	P
28	16-2	-1,23	Ölçme	P
29	7	-1,03	Veri, İstatistik, ve Olasılık	P
30	6-2	-1,03	Modeller, Cebir, ve Fonksiyonlar	P
31	15-2	-1,03	Ölçme	P
32	5-3	-0,99	Geometri	P
33	3	-0,94	Modeller, Cebir, ve Fonksiyonlar	A
34	18	-0,94	Ölçme	P
35	33-3	-0,94	Veri, İstatistik, ve Olasılık	P
36	16-3	-0,88	Ölçme	A
37	11	-0,83	Sayı sistemi	A
38	26-2	-0,77	Geometri	P
39	22	-0,77	Modeller, Cebir, ve Fonksiyonlar	A
40	25-2	-0,71	Modeller, Cebir, ve Fonksiyonlar	A
41	29	-0,71	Geometri	A
42	12	-0,66	Modeller, Cebir, ve Fonksiyonlar	A
43	6-3	-0,66	Modeller, Cebir, ve Fonksiyonlar	A
44	26-3	-0,59	Geometri	A
45	17	-0,48	Veri, İstatistik, ve Olasılık	A
46	15-3	-0,33	Ölçme	A
47	25-3	-0,11	Modeller, Cebir, ve Fonksiyonlar	A

*BB:Below Basic, B:Basic, P:Proficient ve A:Advanced.

Tablo 3'teki form 26'sı çoktan seçmeli ve 7'si yapılandırılmış tepki maddesi olan 33 maddelik bir Matematik testi için hazırlanmıştır. Madde-lerin b değerleri -2.13 ile -0.11 arasında değişmektedir. Bu form yargıcılara verildiğinde son sütun boş olmalıdır. İlgili madde için hangi performans seviyesinin uygun olduğuna yargıcılar karar vermelidir.

IDM metodunun başka bir anahtar kavramı “eşik bölgesidir”. Örneğin Tablo 3'te sıralı madde kitapçığındaki sırasıyla 9. Ve 14. Madde arasındaki bölgede yargıcılar BB-B arasında ikilem yaşamışlardır (madde güçlüğü -1.65 ile-1.55 arası). 1-8 arası maddelerde herhangi bir anlaşmazlık yaşan-

mazken 9-14 arası bölgede yargıcı kararları BB-B arasında çeşitlenmiştir. İşte bu çeşitlenmenin yaşandığı 9-14 arası bölge eşik bölgesi olarak tanımlanır. Yargıcılardan bu eşik bölgesinden bir kesme noktası belirlemeleri istenir (Şekil 1). Bir diğer uygulama ise eşik bölgesinin orta noktasını kesme puanı olarak belirlemektir. Bunun için eşik bölgesindeki maddelerin ölçek puanları kullanılarak ortalama ya da medyan hesaplamaları yapılabilir ($(-1.65 + -1.55)/2 = -1.60$; BB-B arası kesme puanı).

Şekil 1. ID Eşleştirme Kayıt Formu

ID Matching Recording Form

Panelist ID _____

Place a check in the appropriate box:

Math ☐ Science ☐ Social Studies ☐ English ☐

	Below Basic		Threshold Region		Basic		Threshold Region		Proficient	
	First page	Last page	First page	Last page	First page	Last page	First page	Last page	First page	Last page
Round 1										
			Cut score page				Cut score page			
			Initials:				Initials:			
Round 2	--	--	Cut score page		--	--	Cut score page		--	--
			Initials:				Initials:			

(Ferrara, Perie ve Johnson, 2003).

Yargıcılar birinci rauntta PLD ile maddeler arasındaki eşleştirmelerini yaparlar. Birbirleriyle uyumsuz olan maddeler için yargıcılar tartışarak görüş birliğine varmaya çalışırlar. Hala bir uyumsuzluk varsa frekans hesabı yapılarak diğer rauntlarda normatif veri olarak yargıcılara sunulur.

İkinci raundda yargıcılar kişisel olarak eşleştirmelerini yaparlar. İsterlerse karar değiştirirler. Bu raund sonunda da her yargıcı için bir kesme puanları seti elde edilir. üçüncü rauntta da eşik bölgelerini belirlemeleri ve eşleştirmelerini yapmaları için yargıcılara fırsat verilir. Rauntlar sonunda kesme puanları ortalama alınarak belirlenir. Belirlenen bu puanlara dayalı olarak yardımcıları (facilitators) değerlendirmelerini yaparlar.

2.3. Judgmental Policy Capturing (JPC) Metodu

JPC metodu (Jeager, 1995), yönetim araştırmaları ve uzmanların gerçek iş örneklemelerini ve çok boyutlu iş profillerini değerlendirdikleri diğer alanlarda geniş kullanıma sahiptir. Temelde JPC uzman yargılarının üzerine regresyona ve boyutların ağırlıklandırılmasına dayanır.

Örneğin, bir iş örneklem setinin her biri beş boyut üzerinden ve her boyutta beş dereceli (5-point) bir ölçek üzerinden puanlanır. Uzmanların bir paneli, bağımsız çalışarak her bir örneklemi dört kategoriden birine atamaktan oluşur. Bu kategoriler 1'den 4'e kadar puanlar olarak atanır. Bunlar kriter değişkeni olarak hizmet ederken iş örneklemi boyutlarının puanları predictor olarak hizmet eder. Tablo 4'te beş boyut ve beş iş örnelemi için bir uzman tarafından verilen yargılar vardır.

Tablo 4. *Judgmental Policy Capturing (JPC) Metodu İçin Örnek Veri*

Yargıcı ID	İş Örneği ID	Boyut 1	Boyut 2	Boyut 3	Boyut 4	Boyut 5	Tüm Sınıflama
1	001	1	1	2	1	1	1
	002	2	2	2	2	3	2
	003	3	4	4	4	3	3
	004	3	4	4	4	4	4
	005	5	5	5	4	5	4

Büyük sayıda örneklem kullanıldığında (Jeager 200 data ile çalışmıştır) kriter üzerine predictor'un çoklu regresyon eşitliğinin stabil olması mümkündür. Ayrı bir regresyon eşitliği her bir puanlayıcı için hesaplanır. Daha stabil puanlayıcıların regresyon eşitliğine daha büyük ağırlıklandırma yapılarak birkaç eşitlik sonra tek bir eşitlik olur. Tek eşitlik elde etmek için sistemin telafi edici ya da birleşik olup olmadığına bağlı çeşitli yollar vardır.

Özetle JPC'nin farkı yeterliliğe ya da kabiliyete ilişkin her bir katılımcının örtük tutumunu keşfetmek için regresyon eşitliğini kullanmasıdır.

2.4. Baskın Profil (Dp) Metodu

DP metodu Plake ve diğerleri (1997) tarafından önerilmiştir. İş örneklerinin değerlendirilmesinden önce katılımcılardan kendi karar kurallarını ifade etmeleri istenir. Örneğin, bir katılımcı bir testteki 5 performans görevini yargılar. Bir cevaplayıcının yeterli ya da geçtiği olarak düşünülmesi için 1-3'e görevlerden en az 3'ünü yapmalı ve üç görevin herhangi birinden 2'den düşük almamalıdır. Bu direkt yargı özelliği DP'nin ayırt edici yanısıdır.

Önce JPCde olduğu gibi adaylar birkaç alt boyut üzerinde değerlendirilir ve dört kategoriden birine yerleştirilir. Katılımcılar puanlamalarını yapar altına nedenini tutum (policy) formuna yazar. Daha sonra küçük bir grupta yazılan tutumlar tartışılır ve tek bir tutumda uzlaşmaya çalışılır.

2.5. Analitik Yargı Metodu (AJM)

AJM yaklaşımını bir çoklu sınır grup prosedürüne benzetmek mümkündür. AJM de kategori ikiden çoktur yani bir test için birden çok keme puanı belirlenir. Örneğin dört performans kategorisi olduğu durumda her kategori alt orta ve yüksek olmak üzere üç alt kategoriye ayrılır. Toplam 12 kategori (low-Novice, mid-Novice, high-Novice, low-Apprentice, mid-Apprentice, high-Apprentice, low-Proficient, mid-Proficient, high-Proficient, low-Advanced, mid-Advanced, and high-Advanced) olmuş olur.

AJM Plake ve Hambleton (2001) tarafından çoklu puanlanan performans görevlerini içeren testler ve farklı bileşenlerden oluşan diğer formattaki testler için önerilmiştir. Bu durumlarda holistik metodlar birleşik ölçme için tek bir kategorik karara varmak için faydalıdır.

Metod uygulamasında her bir bileşeni temsil edecek dikkatlice seçilen materyaller gözden geçirilir. Sonra yargıcılar iş örneklerini 1den 12 ye kadar kategorilere yerleştirir. Sınır grup dağılımı daha sonra sınır kategorisindeki iş örnekleri için yargıların birleştirilmesiyle şekillendirilir.

Örneğin birinci sınır grup high-Novice ve low-Apprentice; ikinci sınır grup high-Apprentice/low-Proficient; üçüncü sınır grup high-Proficient/low-Advanced iş örneklerinden şekillendirilir. Kesme puanları sınır grupların ortalaması alınarak belirlenir.

3. ANLAŞMA (COMPROMİSE) METODLARI

Görelî ve mutlak standartların birlikte kullanıldığı metodlar anlaşma metodları olarak sınıflandırılır. Bunlardan bazıları aşağıda açıklanmıştır.

3. 1. HOFSTEE METODU

Hofstee (1983) görelî ve mutlak standartlar arasında bir anlaşma (compromise) metodu olarak Hofstee metodunu önermiştir (Norcini, 2003).

Bu metotta mutlak standart ile tutarlı olarak yargıcılardan minimum ve maksimum kesme puanı belirlemeleri istenir. Ayrıca görelî standart ile tutarlı olarak yargıcılardan minimum ve maksimum kabul edilebilir başarısızlık oranını belirlemeleri istenir. Yargıcıların kararları tartışılır ve sonucun ortalamaları alınır ve bir grafikte gösterimi yapılır (Norcini, 2003).

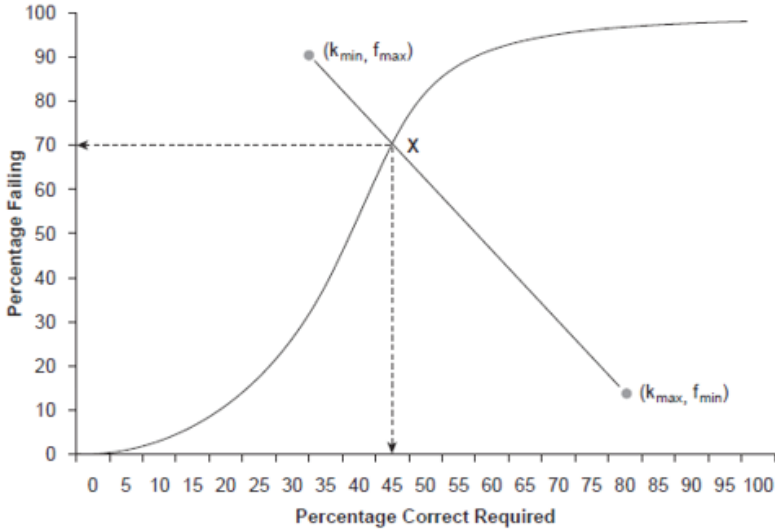
Hofstee metodunda yargıcılara dört soru sorulur. Bu sorulardan ikisi cevaplayıcıların kabul edilebilir bilgi seviyeleri (k ile sembolize edilir) ile ve diğer ikisi ise cevaplayıcıların tolere edilebilir başarısızlık oranları (f

ile sembolize edilir) ilgilidir. Bu dört saruda yargıcılardan aşağıdakileri yapmaları istenir;

1. Kabul edilebilir en yüksek kesme puanı nedir? Bu değer cevaplayıcıların sahip olması gereken maksimum bilgi seviyesinin kestirimidir ve $k_{\max}$ olarak ifade edilir.
2. Kabul edilebilir en düşük kesme puanı nedir? Bu değer cevaplayıcıların sahip olması gereken minimum bilgi seviyesinin kestirimidir ve $k_{\min}$ olarak ifade edilir.
3. Kabul edilebilir en yüksek yanlış oranı nedir? Bu değer cevaplayıcıların maksimum yanlış oranının yüzdesidir ve $f_{\max}$ olarak ifade edilir.
4. Kabul edilebilir en düşük yanlış oranı nedir? Bu değer cevaplayıcıların minimum yanlış oranının yüzdesidir ve $f_{\min}$ olarak ifade edilir.

Her yargıcının verdiği bu dört kararın kendi içlerinde bir ortalaması alınır ve nihai dört değere ulaşılır. Şekil 2'de $k_{\min}$, $k_{\max}$, $f_{\min}$ ve $f_{\max}$ değerleri sırasıyla 32.5, 80, 12.5 ve 90 olan bir datanın grafiği örnek olarak gösterilmiştir. (32.5, 90) ve (80, 12.5) koordinatlarından geçen bir doğru çizilmiştir. Buna ek olarak gözlenen test puanları dağılımı kümülatif ogive olarak verilmiştir. Bu iki çizginin birleştiği X noktası kesme puanı olarak belirlenir.

Şekil 2. Hofstee Metodu ile Kesme Puanı Belirleme Gösterimi



Bu metodun uygulaması kolay ve yargıcılar için konforludur. Fakat bazı durumlarda yargıcıların belirlediği iki aralık birbiriyle kesişmeyebilir. Bu metot yüksek yeterlik seviyesindeki gruplardansa düşük yeterlik seviyesindeki gruplarda uygulamaya daha uygundur (Norcini, 2003).

3. 2. BEUK METODU

Beuk Metodu da anlaşma metodlarından biridir. Bu metod iki sayıltıya dayanır. Bunlardan biri standart belirleme işlemindeki katılımcılar ile ve diğeri ise işlemin nasıl yapılandırılması gerektiği ile ilgilidir. Beuk'a göre ilk olarak standart belirleme komitesinin herbir üyesi (a) geçme puanının ne gerektirdiği ve (b) beklenen geçme oranının ne olduğu hakkında fikir sahibi olmalıdır. İkinci olarak herbir üyenin geçme puanları ve oranları hakkında belirli bir düzeyde hemfikir olması gerekir.

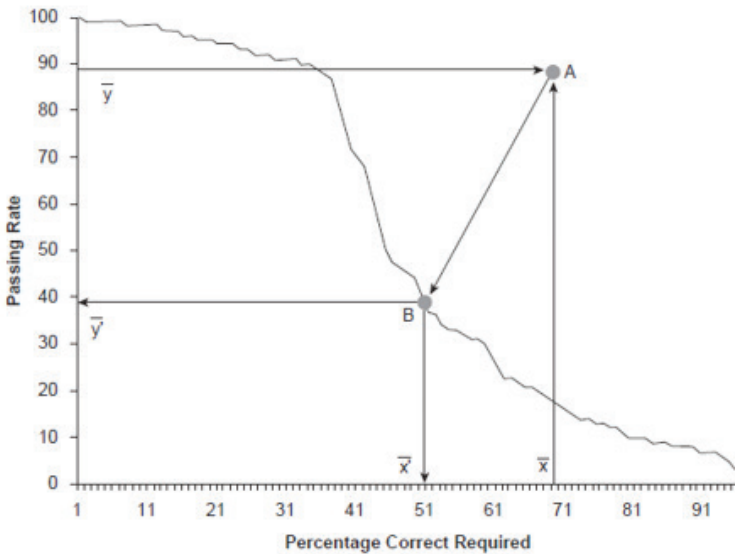
Beuk metodunda yargıcılardan aşağıdaki iki soruya cevap vermeleri beklenir;

1. Bu sınavı geçmek için gereken minimum bilgi seviyesi nedir? Yargıcılardan bu seviyeyi testteki maddeler üzerinden toplam doğru yüzdesi olarak ifade etmeleri istenir ve bu yüzdelik değer x değişkeni olarak ifade edilir.

2. Bu sınavda beklenen geçme oranı nedir? Yargıcılardan bu oranı teste katılan kişilerin bir yüzdesi olarak ifade etmeleri istenir ve bu yüzdelik değer y değişkeni olarak ifade edilir.

Yargıcıların x ve y değerlerinin ortalamaları alınır. Daha sonra yargıcıların yargıları ile gözlenen performanslar incelenerek aralarında bir uzlaşmaya varılır. Şekil 3'te Beuk metodunun bir uygulaması örnek olarak gösterilmiştir. Örnekte minimum doğru yüzdesi %69 ve geçmesi gereken cevaplayıcı yüzdesi %89'dur. Bu değerler $\bar{x}$ ve $\bar{y}$ olarak, kesişimleri ise A olarak Şekil 16'da gösterilir.

Şekil 3. Beuk Metodu ile Kesme Puanı Belirleme Gösterimi



Sonraki adım olarak beklenen doğru yüzdesi ve geçme oranı ile ilgili iki soruya verdikleri yargıcı cevaplarının standart sapmalarının oranları hesaplanır (S_x/S_y). Bu orana eşit olan bir eğimle bir çizgi çizilir.

Bu nokta şekilde eğrinin çizgiyle keştiği noktadır (B). Düzeltilmiş $\bar{x}$ ve y B noktasından hareketle elde edilir. Bu durumda kesme puanı (doğru yüzdesi) %51 olarak ve geçme oranı %39 olarak belirlenir.

Hem Beuk ve hem de Hofstee metodları genellikle diğer standart belirleme yaklaşımlarıyla birleştirilerek kullanılan ikincil ya da geri çekilme (fall-back) metodları olarak bilinir. Her iki metotta sadece geçti/kaldı kararları verilen durumlar için geliştirilmiştir. Çoklu performans seviyeleri için kullanılamaz değerlerdir fakat uygulaması oldukça güçtür.

KAYNAKLAR

- Angoff, W., H., (1995). Setting performance standards: content, goals, and individual differences. Educational testing service. Princeton, New Jersey.
- Akyıldız, M. (2015). Açık ve uzaktan öğretimde ölçme ve değerlendirme politikaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. Cilt 1, Sayı 3, 8-25.
- Cizek, G.J. (2001). Conjectures on the rise and fall of standard setting: an introduction to context and practice. G. Cizek (Ed.). In setting Performance Standards: Concepts, Methods and Perspectives (3-17). Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Cizek, G. J. and Bunch, M. B. (2007). Standard setting: A guide to establishing and evaluating performance standards on tests. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Crocker, L.M. ve Algina, L. (2008). Introduction to Classical and Modern Test Theory. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Çetin, S. (2011). *İşaretleme ve angoff standart belirleme yöntemlerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, O. (2014). *Angoff, nedelsky ve ebel standart belirleme yöntemleri ile belirlenen kesme puanlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ferrara, S., Perie, M. Ve Jhonson, E. (2003). Matching the judgmental task with standard setting panelist expertise: the Item-descriptor (id) matching method. Earlier versions of this paper were presented at the 2002 annual meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans, and by invitation to the Board on Testing and Assessment of the National Research Council, 2003, Washington, DC.
- Gündeğer, C. ve Doğan, N. (2014). Angoff, yes/no ve ebel standart belirleme yöntemlerinin karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(1), 53-60.
- Gündeğer, C. (2012). Angoff, yes/no ve ebel standart belirleme yöntemlerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, S. (2015). *Evet/Hayır, Ebel ve İşaretleme standart belirleme yöntemlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koyuncu, M. S. (2015). *Psikolojik ölçeklerde roc analizi yöntemiyle standart belirleme*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Livingston, S., & Zieky, M. (1982). *Passing scores: A manual for setting standards of performance on educational and occupational tests*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Measurement Research Associates (2004). *Criterion referenced performance standard setting*.
- Norcini, J., J. (2003). *Setting Standard on Educational Tests*. Medical Education. 37:464-469.
- Tanrıverdi, S. (2006). *Standart belirleme yöntemlerinin geçme puanları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşdelen, G. (2009). *Nedelsky ve angoff standart belirleme yöntemlerinin genellenebilirlik kuramı ile karşılaştırılmasına ilişkin bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tülübaş, G. (2009). *Psikolojik testlerde angoff ve sınır grup yöntemleri ile kesme puanlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zieky, M., Perie, M. (2006). *Excerpts From Passing Scores: A Manual for Setting Standards of Performance on Educational and Occupational Tests A Primer on Setting Cut Scores on Tests of Educational Achievement*. 1-24.

“

Bölüm 15

**MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM
DALI ÖĞRENCİLERİNİN PİYANO
DERSİNE İLİŞKİN BAŞARI VE
TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

Barış KARDEŞ¹

”

1 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

Öğrenme sürecindeki olumlu tutumlar öğrencilerin daha başarılı olmasını sağlarken, olumsuz tutumlar başarısız olunmasına sebep olabilmektedir. Bir müzik öğretmeni adayının çalgısı ile ilgili yaşadığı deneyimler, onun çalgısına yönelik olumlu/olumsuz tutum geliştirmesine neden olacaktır. Bloom'a (1979) göre öğrencilerin tutum, ilgi, kaygı, başarıma inancı gibi özelliklerinin birleşimi olarak nitelendirdiği duyuşsal giriş özellikleri, öğrencilerin öğrenmelerini etkilemektedir.

Latince kökenli olan tutum 'harekete hazır' anlamı taşımaktadır ve bilimsel incelemesi 19.yy'da başlamıştır (Arkonaç, 2001). Allport (1967) ise tutumu, yaşantılar sonucunda meydana gelen, ilgi duyduğu durum ve nesnelere karşı kişinin davranışları üzerinde etkileme ve yönlendirme kuvvetine sahip zihinsel ve duygusal hazırlık durumu şeklinde tanımlamaktadır.

Tutumların kaynağı çoğunlukla çocukluk dönemi olmakla beraber yaş arttıkça tutumlarında değişebildiği bilinmektedir. Tutumlar, gözlemlene ve öğrenme gibi birtakım deneyimlerle şekil almaktadırlar. Akademik yaşantı göz önüne alındığında, öğrencinin okulda bir ders ya da bir öğretmeni ile karşılaşabileceği olumlu-olumsuz bir durumun, öğrencinin tutumunun şekillenmesine ve dolayısıyla derste elde edeceği başarının/başarısızlığın, öğretmenini sevip/sevmeme durumunu belirleyicisi olduğu söylenebilir.

Başarı, bireyin yeteneğine ve yetiştirilmesine bağlı olarak gösterdiği eylemsel etkinliklerin olumlu sonuçlarıdır (Sencer, 1981). Eğitim alanı ele alındığında ise başarı, sınavlardan alınan notlar olarak görülmektedir. Buna göre başarı, öğrencilerin okuldaki müfredattan faydalanma derecesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Özgüven, 2002). İnsanların psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçları bulunmaktadır ve başarı psikolojik bir ihtiyaçtır. Sağlıklı fizyolojik bir vücut için yeme-içme, uyuma, dinlenme nasıl bir ihtiyaç ise sağlıklı bir psikoloji için başarı da bir ihtiyaçtır. Bireyler bu ihtiyaçlarını gidermek için kendilerine çeşitli hedefler belirlemekte ve bu hedefi gerçekleştirmek için yoğun bir istek duymakta, çaba harcamaktadırlar.

Başarılı bireyler yetiştirmek toplumların öncelikli görevlerinden biridir. Toplum içinde yer alan bireyin, çevresindeki gelişmelerden de etkilendiği bilinmektedir. Yücel ve Koç (2011), öğrencilerin psikososyal bir varlık olduğunu ve derslerindeki başarılarının çevresel ve ekonomik faktörlerden etkilendiğini belirtmektedirler.

Çalgı eğitimi, müzik eğitiminin önemli bir alt boyutudur. Çalgısını öğrenme süreci içerisindeki öğrencinin, çalgısını çalmakta başarılı olabil-

mesi ve yüksek performans göstermesi için olumlu tutumlar sergilemesi gerekmektedir. Nicolaidou ve Philippou'ya (2003) göre, derslere karşı tutumları olumlu olan öğrenciler, performans ve tutumlar arasındaki anlamlı bağlantıyı ön plana çıkaran bir başarıya ulaşmaktadırlar. Mohamed ve Waheed'e (2011) göre duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bilgiler olarak tutumların bileşenleri pozitif yönde olduğunda, öğrencilerin eğitim sürecindeki akademik başarı ve performanslarındaki başarılarında hissedilir düzeyde seviyede görülmektedir. Dolayısıyla çalgısı piyano olan ve eğitimini sürdüren öğrencinin, yüksek performans göstermesi ve başarı sağlaması, öğrencinin piyanoya olan ilgisine ve piyanoyu iyi bir düzeyde çalabileceğine olan inancına, piyanoyu sevmesine, ayrıca öğretmenin, öğrencinin piyanoya karşı olan tutumunu olumlu yönde arttırmak için yapabileceği her davranış, öğrencinin önce tutumunu ardından da başarısını etkileyebilecek önemli unsurlar olabilmektedir.

Piyano eğitimi; Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştirilmeye başlandı-ğından bu yana, müzik öğretmenliği programlarının müfredatında önemli bir konuma sahiptir. 1924 yılından günümüze kadar piyano eğitimi, müzik öğretmenliği müfredatlarında kendisine her zaman yer bulmuştur. Piyanonun, solo repertuar çalmanın yanı sıra çoksesli müzik yapılabilecek önemli ve işlevsel bir çalgı olması bu durumun en önemli sebeplerinden- dir. Çalgı eğitimi zor ve sabır gerektiren bir süreçtir ve bu süreç içerisinde çalgı ile ilgili teknik becerilerinin öğretilmesinin yanında birçok teorik bilgi de öğretilmektedir. Çünkü teknik beceri yalnız başına bir anlam ifa- de etmemekte, ancak teorik bilgiler ile öğrenilen bir takım bilgi beceriler ile değer kazanmaktadır. Dolayısıyla çalgı ile çalınan eserler bu şekilde bir bütün oluşturmaktadır. Çalgı eğitimi, mesleki müzik eğitimin en önemli unsurlarındandır. Piyano ise zorunlu yardımcı çalgı olarak, müzik eğiti- minin için de ayrı bir önem arz etmektedir. Yönetken (akt. Say, 1993) pi- yanodan, ses sınırları geniş, armonik karakterli, geniş ses aralığına sahip, entonasyon zorluğu olmayan, her türlü ajilitenin mümkün olduğu, zengin literatüre sahip olan solo ve eşlik çalgısı olarak bahsetmektedir.

Gasıмова (2010), piyano çalmanın belirli teknik beceriler gerekti- ren uygulamalı bir sanat olduğunu belirtmektedir. Ancak yalnızca tek- nik beceriye sahip olmak, hızlı, kuvvetli çalmak iyi bir biçimde piyano çalındığını ifade etmemektedir. Bu konu daha derin ve kapsamlı olarak ele alınması gereken bir durumdur. Teknik beceriyi müzikalite ve onun alt basamakları olan hız, gürlük ve diğer artikülasyon dinamikleri ile bir araya getirdiğimizde daha iyi piyano çalmaktan söz edebiliriz. Dolayısıyla müzik öğretmenliği programlarında piyano eğitiminde teknik becerilerin yanı sıra diğer bileşenlerin de öğretilmesi bir gerekliliktir. Bilişsel ve dav- ranışsal becerilerin tamamı öğretmen adaylarına verilen piyano eğitimi süresince, belli bir program dahilinde kazandırılmalı ve gerekli bilgi ve

beceri ile meslek hayatlarına başlamaları sağlanmalıdır.

Gün ve Yıldız (2013), piyano eğitimi sürecini etkileyen olumlu-olumsuz birçok faktörün bulunduğunu ve başarı üzerinde etkisinin bulunduğu düşünülen bu faktörlerin bilincinde olup, pozitif yönde değişiklikler yapılmasının gerekliliğini belirtmektedirler. Tutum ve başarı doğrudan değerlendirilememektedir ancak davranışlar gözlemlenerek tutum ve başarı hakkında fikir sahibi olunabilmektedir. Piyano eğitimi sürecinin başarıya ulaşp ulaşmama durumunu, öğrencilerden beklenen becerilerin, öğrencilerin çalgıya karşı olan tutumları ile ilgili fikir sahibi olabilmek için bir takım değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu değerlendirmeler sonucunda öğretmen adaylarının teknik ve müzikal gelişimine yönelik fikir sahibi olunabilmekte, bireysel öğretim yöntemleri geliştirerek, var ise sorunlar çözülebilmektedir.

Bu bağlamda piyano eğitimi sürecinde müzik öğretmeni adaylarının başarısı ve tutumları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığını tespit etmek, var olan durumu görmek açısından önem arz etmektedir. Buradan hareketle araştırmanın problem cümlesi “Piyano eğitiminde müzik öğretmeni adaylarının bilişsel başarısı ile tutumları arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekilde sıralanmaktadır;

1. Müzik öğretmeni adaylarının başarı testi puanları, bazı sosyodemografik özellikler açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Müzik öğretmeni adaylarının tutum ölçeği puanları, bazı sosyodemografik özellikler açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Müzik öğretmeni adaylarının başarı testi puanları, tutum ölçeğini puanlarını yordamakta mıdır?

4. Müzik öğretmeni adaylarının başarı testi puanları ile tutum ölçeği puanları arasındaki ilişki nasıldır?

2. YÖNTEM

1. Araştırmanın modeli

Araştırmada, müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin piyano eğitimindeki başarı ve tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma nicel bir araştırma olup piyano eğitimi ile ilgili başarı ve tutum durumlarının tespit edilmesine yönelik tarama modeli kullanılmıştır. Karasar’a (2011) göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumları olduğu haliyle betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımlarıdır.

2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırma için basit seçkisiz örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Büyüköztürk ve diğerlerine (2015) göre bu yöntem, her bir örnekleme biriminin seçilme şansının eşit olduğu bir yöntemdir ve evrende yer alan birimlerin seçilme şansı bağımsız ve eşittir. Araştırmanın çalışma grubunu Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan ve zorunlu piyano dersini alan/almış öğrenciler olmaktadır.

Tablo 1. Örneklem grubuna ilişkin bilgiler

	<i>n</i>	%
Cinsiyet		
Kadın	98	66,2
Erkek	50	33,8
Toplam	148	100,0
Mezun Olduğu Lise Türü		
Güzel Sanatlar Lisesi	73	49,3
Genel Lise	46	31,1
Anadolu Lisesi	4	2,7
Meslek Lisesi	14	9,5
Açık öğretim Lisesi	4	2,7
Askeri Lise	7	4,7
Toplam	148	100,0
Çalıştığı Piyano Öğretmeni Sayısı		
1	25	16,9
2	54	36,5
3	43	29,1
4	19	12,8
5	7	4,7
Toplam	148	100,0
Piyano Eğitimi Aldığı Süre (Yıl)		
2-4	54	36,5
5-7	48	32,4
8-10	43	29,1
11+	3	2,0
Toplam	148	100,0
Piyano Eğitimi GANO		
DC	3	2,0
CC	15	10,1
CB	53	35,8
BB	39	26,4
BA	30	20,3
AA	8	5,4
Toplam	148	100,0
Yaş		

20-21	51	34,5
22-23	58	39,2
24-25	18	12,2
26+	21	14,2
Toplam	148	100,0

Tablo 1'e göre katılımcıların 98'ini (%66,2) kadınlar, 50'sini (%33,8) ise erkekler oluşturmaktadır ve yaş aralıkları 20-39 arasında değişmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu güzel sanatlar lisesinden mezun olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan katılımcıların 54'ünün (%36,5) 2-4 yıl arasında piyano eğitimi aldıkları ve 54'ünün (%36,5) 2 piyano eğitimcisi ile çalıştıkları tespit edilmiştir.

3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, Piyano Eğitimine Yönelik Bilişsel Başarı Testi (PEYBBT) ile Piyano Dersi Tutum Ölçeği (PDTÖ) aracılığı ile toplanmıştır. Kardeş ve Eğilmez (2017) tarafından geliştirilen PEYBBT çoktan seçmeli bir başarı testi olup, 32 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın güvenilirlik katsayısı KR-20= 0,894 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, Bloom taksonomisine göre testte yer alan 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 25, 29 ve 31 numaralı maddeler 'Bilgi'; 27 ve 32 numaralı maddeler 'Kavrama'; 21, 22, 23, 24, 26, 28 ve 30 numaralı maddeler ise 'Analiz' basamağında yer almaktadır. Araştırmada kullanılan diğer veri toplama aracı olan PDTÖ, Tufan ve Güdek (2008) tarafından geliştirilmiştir ve toplamda 30 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipinde olan ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,97$ 'dir. Araştırma kapsamında PEYBBT güvenilirlik katsayısı KR-20=0,82; PDTÖ güvenilirlik katsayısı ise $\alpha=0,82$ olarak tespit edilmiştir.

4. Verilerin Analizi

Verilerin güvenilirlik katsayılarının tespit edilmesinin ardından, dağılımlarının belirlenebilmesi için normallik testi ve istatistiklerinden yararlanılmış ve verilerin normal dağılım sergilediği görülmüştür. Betimsel istatistikler için frekans analizleri uygulanmıştır. Ardından alt problemlere göre, Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı, Bağımsız t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak verilerin analizi yapılmıştır. İstatiksel yorumlamalar için $p<0,05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 2. PEYBBT ile ilgili tanımlayıcı istatistikler

	n	%
Doğru Cevap Sayısı		
1-8	16	10,8
9-16	70	47,3
17-24	52	35,1
25 ve üzeri	10	6,8
Toplam	148	100,0
Başarı Puanları Ortalaması: 47,82		

Tablo 2’de katılımcıların PEYBBT’ye vermiş oldukları doğru cevap sayılarına ilişkin bulgulara yer verilmiş, 70 katılımcının (%47,3) 9-16 aralığında soruya doğru cevap verdiği, 52 katılımcının (%35,1) ise 17-24 aralığında soruya doğru cevap verdiği görülmüştür. Ayrıca 32 sorudan oluşan teste verilen doğru cevapların ortalaması ise 47,82 puan olarak tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin test başarı oranının orta düzeye yakın olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 3. PEYBBT’nin piyano eğitim süresine göre karşılaştırılması

f. $\bar{x}$ ve S		Değerleri		ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	n	$\bar{x}$	S	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Piyano Eğitimi Süresi	2-4 yıl	54	49,01	19,39	G.Arası	467,813	3	155,938	,464	,708
	5-7 yıl	48	45,90	16,63	G.İçi	48412,174	144	336,196		
	8-10 yıl	43	48,98	19,04	Toplam	48879,987	147			
	11 ve üzeri yıl	3	40,63	10,82						
	Toplam	148	47,82	18,23						

Tablo 3’te öğrencilerin piyano eğitimi aldıkları sürenin, PEYBBT puanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış, test sonunda, gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$F_{(3-144)} = ,464, p < .05$].

Tablo 4. PEYBBT’nin piyano öğretmeni sayısına göre karşılaştırılması

f. $\bar{x}$ ve S	Değerleri		ANOVA Sonuçları							
Puan	Grup	n	$\bar{x}$	S	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Piyano Öğretmen Sayısı	1	25	46,87	21,98	G.Arası	1480,094	4	370,023	1,116,351	
	2	54	46,81	15,84	G.İçi	47399,893	143	331,468		
	3	43	51,52	19,35	Toplam	48879,987	147			
	4	19	47,53	18,32						
	5	7	37,05	10,88						
	Toplam	148	47,82	18,23						

Tablo 4'te öğrencilerin birlikte çalıştıkları piyano öğretmeni sayısının, PEYBBT puanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış, test sonunda, gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$F_{(4-143)} = 1,116$, $p < .05$].

Tablo 5. PEYBBT'nin mezun olunan lise türüne göre karşılaştırılması

f. $\bar{x}$ ve S Değerleri		ANOVA Sonuçları							
Puan	Grup	n	$\bar{x}$	S	Var. K.	KT	sd	KO	F p
Mezun Olunan Lise Türü	GSL	73	46,70	17,47	G.Arası	1220,239	5	244,048	,727 ,604
	Genel Lise	46	49,32	19,59	G.İçi	47659,747	142	335,632	
	Anadolu Lisesi	4	35,94	3,12	Toplam	48879,987	147		
	Meslek Lisesi	14	53,12	20,72					
	AOL	4	43,75	23,10					
	Askeri Lise	7	48,21	13,95					
	Toplam	148	47,82	18,23					

Tablo 5'te öğrencilerin mezun oldukları lise türünün, PEYBBT puanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış, test sonunda, gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$F_{(5-142)} = ,727$, $p < .05$].

Tablo 6. PEYBBT'nin piyano eğitimi akademik not ortalamasına göre karşılaştırılması

f. $\bar{x}$ ve S Değerleri		ANOVA Sonuçları							
Puan	Grup	n	$\bar{x}$	S	Var. K.	KT	sd	KO	F p
Piyano Eğitimi Akademik Not Ortalaması	DC	3	40,62	19,51	G.Arası	1716,900	5	343,380	1,034 ,400
	CC	15	56,04	16,84	G.İçi	47163,087	142	332,134	
	CB	53	46,40	18,59	Toplam	48879,987	147		
	BB	39	48,31	16,45					
	BA	30	45,00	18,77					
	AA	8	52,73	23,70					
	Toplam	148	47,82	18,23					

Tablo 6'da öğrencilerin piyano eğitimi dersi not ortalamasının, PEYBBT puanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış, test sonunda, gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$F_{(5-142)} = 1,034$, $p < .05$].

Tablo 7. PEYBBT'nin cinsiyete göre karşılaştırılması

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	S	Sh_x	t Testi		
						t	Sd	p
PBBT	Kadın	98	47,22	18,40	1,85	-,558	146	,577
	Erkek	50	49,00	18,02	2,54			

Tablo 7'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin PEYBBT puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t = -,558$; $p < .05$).

Tablo 8. PEYBBT'nin yaşa göre karşılaştırılması

f. $\bar{x}$ ve S Değerleri		ANOVA Sonuçları							
Puan	Grup	n	$\bar{x}$	S	Var. K.	KT	sd	KO	F p
Yaş	20-21	51	45,77	19,41	G.Arası	1009,178	3	336,393	1,012 ,389
	22-23	58	49,62	17,66	G.İçi	47870,808	144	332,436	
	24-25	18	43,57	18,45	Toplam	48879,987	147		
	26+	21	51,49	16,49					
	Toplam	148	47,82	18,23					

Tablo 8'de öğrencilerin yaşlarının, PEYBBT puanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış, test sonunda, gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$F_{(3-144)} = 1,012$, $p < .05$].

Tablo 9. PDTÖ'nün piyano eğitimi süresine göre karşılaştırılması

f. $\bar{x}$ ve S Değerleri		ANOVA Sonuçları							
Puan	Grup	n	$\bar{x}$	S	Var. K.	KT	sd	KO	F p
Piyano Eğitimi Süresi	2-4 yıl	54	3,23	,45	G.Arası	,113	3	,038	,190 ,903
	5-7 yıl	48	3,17	,40	G.İçi	28,524	144	,198	
	8-10 yıl	43	3,19	,47	Toplam	28,637	147		
	11 ve üzeri yıl	3	3,25	,61					
	Toplam	148	47,82	18,23					

Tablo 9'da öğrencilerin piyano eğitimi aldıkları sürenin, PDTÖ puan ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış, test sonunda, gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$F_{(3-144)} = ,190$, $p < .05$].

Tablo 10. PDTÖ'nün piyano öğretmeni sayısına göre karşılaştırılması

f. $\bar{x}$ ve S		Değerleri		ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	n	$\bar{x}$	S	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Piyano Öğretmen Sayısı	1	25	3,37	,46	G.Arası	1,401	4	,350	1,840	,124
	2	54	3,12	,41	G.İçi	27,235	143	,190		
	3	43	3,21	,47	Toplam	28,637	147			
	4	19	3,26	,39						
	5	7	3,00	,32						
	Toplam	148	3,20	,44						

Tablo 10'da öğrencilerin birlikte çalıştıkları piyano öğretmeni sayısının, PDTÖ puan ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış, test sonunda, gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$F_{(4-143)} = 1,840, p < .05$].

Tablo 11. PDTÖ'nün mezun olunan lise türüne göre karşılaştırılması

f. $\bar{x}$ ve S		Değerleri		ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	n	$\bar{x}$	S	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Mezun Olunan Lise Türü	GSL	73	3,20	,41791	G.Arası	,338	5	,068	,339	,889
	Genel Lise	46	3,21	,42536	G.İçi	28,299	142	,199		
	Anadolu Lisesi	4	3,33	,44054	Toplam	28,637	147			
	Meslek Lisesi	14	3,15	,54909						
	AOL	4	3,35	,63850						
	Askeri Lise	7	3,06	,55644						
	Toplam	148	3,20	,44137						

Tablo 11'de öğrencilerin mezun oldukları lise türünün, PDTÖ puan ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış, test sonunda, gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$F_{(5-142)} = ,339, p < .05$].

Tablo 12. PDTÖ'nün piyano eğitimi dersi akademik not ortalamasına göre karşılaştırılması

f. $\bar{x}$ ve S		Değerleri		ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	n	$\bar{x}$	S	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Piyano Eğitimi Akademik Not Ortalaması	DC	3	3,26	,85	G.Arası	1,098	5	343,380	1,132	,346
	CC	15	3,23	,32	G.İçi	27,539	142	332,134		
	CB	53	3,26	,45	Toplam	28,637	147			
	BB	39	3,24	,48						
	BA	30	3,04	,34						
	AA	8	3,12	,41						
	Toplam	148	47,82	18,23						

Tablo 12’de öğrencilerin piyano eğitimi dersi not ortalamasının, PDTÖ puan ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış, test sonunda, gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$F_{(5-142)} = 1,132, p < .05$].

Tablo 13. PDTÖ’nün cinsiyete göre karşılaştırılması

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	S	t Testi			
					Sh _x	t	Sd	p
PBBT	Kadın	98	3,23	,39	,04	-1,213	80,382	,229
	Erkek	50	3,13	,51	,07			

Tablo 13’te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin PDYTÖ puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t = -,558; p < .05$).

Tablo 14. PDTÖ’nün yaşa göre karşılaştırılması

f. $\bar{x}$ ve S Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	n	$\bar{x}$	S	Var. K.	KT	sd	KO	F p
Yaş	20-21	51	3,23	,41	G.Arası	,246	3	,082	,416 ,742
	22-23	58	3,21	,42	G.İçi	28,391	144	,197	
	24-25	18	3,18	,47	Toplam	28,637	147		
	26+	21	3,11	,53					
	Toplam	148	3,20	,44					

Tablo 14’te öğrencilerin yaşlarının, piyano başarı testi puanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış, test sonunda, gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$F_{(3-144)} = ,416, p < .05$].

Tablo 15. PEYBBT’nin PDTÖ üzerindeki etkisine ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Puan	B	Standart Hata	β	t	p	VIF
Sabit	55,930	11,037	-	5,068	,000	-
Tutum	-2,529	3,413	-,061	-,741	,460	1,000
R= ,061	R ² =,004	Durbin-Watson= 1,387				
F= ,549	p= ,460					

PDTÖ’den alınan puanların, başarı üzerindeki yordama gücünü ortaya koymaya yönelik olarak yapılan Basit Doğrusal Regresyon analizi sonucunda, anlamlı bir ilişki ($R = ,061, R^2 = ,004$) gözlemlenmemiştir. ($F_{(1-146)} = ,549, p < ,05$).

Tablo 16. PEYBBT ve PDTÖ'ye yönelik korelasyon analizi sonuçları

	1	2
1.PEYBBT	1	-,061
2.PDTÖ	-,061	1
p=,460		

PEYBBT ve PDTÖ'ye ait puanlar arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 16'da gösterilmiştir. Elde edilen verilere göre PEYBBT ile PDTÖ, anlamlı bir ilişki ortaya koymamaktadır ($p < 0,05$).

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda PEYBBT ve PDTÖ'ye ait puanlar ile piyano eğitimi alınan süre, piyano öğretmeni sayısı, mezun olunan lise türü, piyano dersi akademik not ortalaması, cinsiyet ve yaş arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bloom'a (1979) göre, duyuşsal özelliklerin başarı üzerinde etkisi bulunmaktadır (Bloom 1979. Dolayısıyla müzik öğretmeni adaylarının piyano eğitimi için sergileyeceği tutumun, aynı dersteki başarısını doğrudan etkileyeceği söylenebilmektedir. Öğretmen adayının piyano eğitimine karşı olan tutumunun yanı sıra hazırbulunuşluk düzeyi, çalışma ortamı, müzik ile ilgili bilgi birikimi, piyano eğitimi müfredatının niteliği ve öğretmen gibi faktörler de öğretmen adayının başarısını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği programları, özel yetenek sınavı ile öğrenci kabul eden programlardır. Araştırmanın örneklemindeki bilgiler de göz önüne alındığında, son yıllarda öğrenci sayılarının giderek azalmasına rağmen Güzel Sanatlar Liseleri, bu programların öğrenci kaynağının büyük çoğunluğunu oluşturmaktadır. Azalan piyano ders saatleri, derslerin çoğu okulda bireysel değil, grup şeklinde işlenmesi gibi bazı durumlar, öğrencinin piyanoya karşı olan tutumunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Dolayısıyla olumsuz tutum içerisinde eğitim alan bir öğrenci, lisans programına devam ederken de bu olumsuz tutumunu sürdürebilmekte, piyanoda istediği başarıyı sağlayamamaktadır. Benzer şekilde müzik öğretmeni yetiştiren birçok kurumda, akademisyen yetersizliği, akademisyenlerin öğrencilere karşı olan yaklaşımı, öğrenme ortamı koşulları gibi faktörler de olumsuz tutuma ve dolayısıyla başarısızlığa neden olabilmektedir.

Diğer yandan çalışılan öğretmen sayısı da müzik öğretmeni adayının piyano dersine karşı olan tutumunu olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğretmeni ile bir uyum süreci geçiren müzik öğretmeni adayının, yaşanabilecek öğretmen değişiklikleri ile tutumunda değişiklik göstermesi mümkün olabilmektedir.

Müzik eğitimi programının sağlıklı ve işlevsel bir biçimde yürütülebilmesi için olumlu tutumların geliştirilmesi oldukça önemlidir (Mullins, 1984). Senemoğlu (2001), duyuşsal giriş özelliklerinin, öğrenmedeki değişikliğin %25'ini açıklayabildiğini, bilişsel giriş davranışlarının ve duyuşsal giriş özelliklerinin birlikte başarı dağılımının %65'ini açıklayabildiğini belirtmektedir. Bergee (1992) müzik öğretmeni adayının karmaşık boyutluluğunu keşfetmenin, yol analizi ya da benzer metodoloji yoluyla, bu boyutlar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini ve müzik öğretimindeki başarıyı belirlemek için daha fazla çalışma yapılmasının gerekliliğinden bahsetmektedir. Ancak literatür incelendiğinde, araştırmaya konu olan piyano eğitimindeki bilişsel başarı ve tutum ilişkisini inceleyen çalışma bulunmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu müzik öğretmeni adaylarının piyano dersinden almış oldukları akademik not ortalaması ile çeşitli tutum ölçeklerinden aldıkları puanların karşılaştırılmasından meydana gelmektedir.

Wilkins (1978), öğrenme süreçlerinde en önemli faktörün öğrencinin kendisi olduğunu öne sürmektedir. Buradan hareketle var olan olumsuz bir tutumun, müzik programlarını etkileyebileceği belirtilmektedir (Mullins, 1984). Dolayısıyla aynı olumsuz tutumun piyano eğitimindeki başarıyı da olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilmektedir.

Gün ve Köse (2013) yapmış oldukları araştırmada, piyano eğitimi alan öğrencilerin tutum puanları ile cinsiyet ve mezun olunan okul türü arasında anlamlı bir fark saptamamışlardır. Demirtaş (2021) tarafından yapılan araştırmada, mezun olunan lise türü ve cinsiyet gibi değişkenler ile öğrenci tutumları arasında bir farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Araştırmalar bu yönüyle çalışma ile benzerlik göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Allport, G.W. (1967). Attitudes, M. Fishbein içinde, *Readings in Attitude Theory and Measurement*. New York: Wiley & Sons.
- Arkonaç, Sibel Ayşen (2001). *Sosyal psikoloji*. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Bergee, M. J. (1992). The relationship between music education majors' personality profiles, other education majors' profiles, and selected indicators of music teaching success. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 5-15.
- Bloom, B. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Çeviren: D. Ali Özçelik. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, S. (2021). Müzik öğretmenleri adaylarının piyano çalgısına yönelik tutum düzeylerindeki farklılaşmanın incelenmesi (Pamukkale Üniversitesi örneği). *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 27(46), 184-190
- Gasıмова, T. (2010). Piyano öğrenme ve öğretme teknikleri. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (25), 99-106.
- Gün, E. ve Köse, H. S. (2013). Müzik öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumları. *Electronic Turkish Studies*, 8(3).
- Gün, E. ve Yıldız, G. (2013). Piyano eğitiminde başarıyı etkileyen faktörler. *Fine Arts*, 8(1), 103-114.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kardeş, B. ve Eğilmez, H. O. (2017). Piyano eğitimine yönelik bilişsel başarı testi geliştirme çalışması. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4671-4677.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).
- Mohamed, L. ve Waheed, H. (2011). "Secondary Students' Attitude Towards Mathematics in a Selected School of Maldives", *International Journal of Humanities and Social Science*. 1 (15): 277-278.
- Mullins, S. (1984). Attitude. *The Instrumentalist*, 39(5), 16-20.
- Nicolaidou, M. ve Philippou, G. (2003). Attitudes towards mathematics, self-efficacy and achievement in problem solving. *European Research in Mathematics Education III*. Pisa: University of Pisa, 1(11).
- Özgüven, İ.E. (2002). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sencer, M. (1981). *Yöntembilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları

- Senemoğlu, N.(2001). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Tufan, E. ve Güdek, B. (2008). Piyano dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 75-90.
- Wilkins, D. A. (1978). *Second language learning and teaching*. London: Edward and Arnold.
- Yönetken, H. B. (1993). Okulda çalgı sorunu ve çalgısal müzik etkinlikleri, A. Say içinde, *Müzik Eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

“

Bölüm 16

ÇALGI EĞİTİMİNDE BEDENSEL FARKINDALIK VE GÜNEŞE SELAM UYGULAMASI

Cansu Kübra CANBAKAN¹

Gamze Elif TANINMIŞ²

”

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı, cansu.
canbakan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3332-5058.

2 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi
Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, gamzeb@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-
0001-8593-8425.

Giriş

Müzik eğitiminin boyutlarından biri olan çalgı eğitimi, bireyi çalgısında daha nitelikli ve donanımlı düzeye getirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca bireyin kendini ve yeteneklerini tanıması, becerilerini geliştirebilmesi açısından da bireyin müziksel gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır.

Çilden'e (2016) göre çalgı eğitimi teorik boyutu olmakla birlikte daha çok uygulamaya dayanan bir eğitimidir ve bireyin çalgı becerilerini ve müzisyenliğini geliştirebilmek için oldukça önemli bir yapılandırılır.

Çalgı öğrenme sürecinde, birey bedenini aktif olarak kullanılır. Karaduman'a (2015) göre her bireyin çalgısına yaklaşımı, sevgisi, çalışmalarında gösterdiği titizlik ve süreklilik, kendi bedeninin farkında olması gibi durumların hepsi, çalgıda gelişim sürecini etkileyen unsurlardır. Çalgıda iyi performans sergileyebilmek için bedenin çalgı ile uyumu çok önemli bir rol oynamaktadır. Özmenteş'e (2007) göre ise en az enerji ile bedenin en yüksek efor gerektiren becerileri yerine getirebilme ilkesi müzik ve bale gibi sanatların ortak noktasıdır. Çalgı çalarken ve şarkı söylerken bedensel enerjinin tasarruflu ve dengeli bir biçimde kullanılması gerektiği düşünüldüğünde uygulamada psiko-motor bir beceri olan müziksel icranın ayrıntılı ve devamlı bir şekilde bedensel ve düşünsel enerjinin kontrolünü gerektiren bir disiplin olduğu anlaşılabacaktır.

Çalgı eğitimi oldukça titiz davranılması gereken zor ve uzun bir süreçtir. Ayrıca sabırlı ve planlı bir çalışmayı gerektiren çalgı çalma sürecini en başından doğru bir şekilde ilerletmek sağlıklı bir çalgı hayatının devamlılığı açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle çalgı öğretiminin en temel ve önemli basamaklarından biri doğru duruş ve tutuşun öğrenilmesidir. Çünkü duruşlar ve tutuşlar çalgı çalmanın temelini oluşturmaktadır. Günay ve Uçan'a (1980) göre çalgı çalmaya ilişkin temel becerilerin kazanılması, geliştirilmesi ve etkili olarak kullanılabilmesi ancak belli ilke, kural ve ölçütlere uygun duruşlar ve tutuşlarla mümkündür.

Çalgı eğitimi sırasında edinilmiş yanlış teknik davranışlar, öğrencinin çalgısından kolay ve nitelikli ses elde etmesinin güçleşmesine, çabuk yorulmasına, yoruldukça ve zorlandıkça tekrar çalışmaya başlama isteğinin azalmasına, hatta çalgısından soğumasına ve sonunda bu çalgıyı başaramayacağı endişesi ile çalgıdan tümenden uzaklaşmasına neden olabilmektedir (Çilden, 2006).

Çimen (2003) ve Özel (2018), çalgı çeşitlerinin gerektirdiği farklı postürlerin insanın doğal anatomisine aykırı olduğunu ve mesleki ya da hobi olarak çalgı çalan kişilerin bu postürler sebebiyle fiziksel rahatsızlıklarla karşılaşma riski olduğunu, etkili/başarılı çalgı icracılığı için, rahatsızlıkları önlemek, en aza indirmek için bu kişilerin bedenlerini iyi tanıma-

ları ve kol fonksiyonlarının iyi olması gerektiğini belirtmiştir. Yalnızca sporcuların değil, müzisyenlerin de yoğun bedensel katılım gerektiren bir efor harcadığını belirten Önder Cüceoğlu (2021), bedeni hazırlamanın, çalgının gerektirdiği koordinasyon, esneklik, kas kuvveti ve dayanıklılığı, ajiliteye sahip olmanın/edinmenin ve buna ek olarak fizyolojik fonksiyonların geliştirilmesinin önemini vurgulamıştır. Çağlar'a (1994) göre müzisyenler işlerini sürdürmek için günde en az 4-5 saat çalışan, kol ve ellerine adeta yeni bir kas hafızası yerleştiren kişilerdir. Yağışan'a (2004) göre ise bir çalıcı için elleri ve kolları en değerli parçalarıdır. Tüm meslek yaşamları küçük bir kasa veya tendona (kiriş) bağlı olup mekanizmanın uğrayacağı herhangi bir sakatlık, yetersizlik ve meslek kaybı gibi pek çok kaygı verici duruma dönüşebilir.

Bu araştırmada çalgı eğitiminde bedensel farkındalık ve güneşe selam uygulamasının yararları konu alınmıştır. Birçok kaynakta 5000 yıl öncesine kadar uzandığı belirtilen yoga bilgisi insanlara fiziksel, zihinsel ve ruhsal bütüncülük içerisinde uygulayabilecekleri uygulamalar sunmaktadır. Bu Patanjali adlı bilge tarafından sistematize edilerek sekiz dala ayrılmıştır. Etik ve ahlaki değerler üzerinde çalışmaya başlayıp sonrasında bedenle ilgilenmeye ve onun aracılığıyla zihne etki eden asana (yoga duruşları) uygulamaları içeren üçüncü dal günümüzde popüler olarak uygulanmaya başlamış dalıdır ve sonrasındaki dallar nefes egzersizleri, odaklanma, meditasyon ve bütün bunların bütünlüğü ile ulaşılmış konforlu ruh hali ile ilgilidir. Bu makale, yoga uygulamasının bir unsuru olan güneşe selam akışlarını düzenli uygulamanın, müzisyenlerin hayatlarına katkılarının vurgulanması amacı ile hazırlanmıştır. Çalışmanın alt başlıklarında bedensel farkındalığın önemi ve güneşe selam uygulamasının ilkeleri ve yararları ele alınmıştır. Ülkemizde son zamanlarda oluşmaya başlayan müzisyen sağlığı ve buna yönelik uygulamalara ilişkin Türkçe kaynak oldukça sınırlıdır. Bu nedenle, çalışmanın alandaki Türkçe kaynak eksikliğine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Bedensel Farkındalık

Beden, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “canlı varlıkların maddi bölümü, vücut.” olarak farkındalık ise farkında olma durumu olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Kabat-Zin'e (2009) göre farkındalık dikkatin istemli bir şekilde anlık yaşantılara odaklanmasını ve içsel deneyimlerin gözlemlenmesini içeren bir zihin ve beden pratiğidir (akt. Körükcü & Kukul, 2015). Özyürek'e (2021) göre farkındalık, vücut farkındalığının tanımını oluşturan her türlü zihinsel süreçleri kapsar. Vücut farkındalığı ise farkındalığın bedensel yönüdür.

Beden farkındalığı; vücut yönetimi, vücut deneyimi ve vücudun kullanımı için genel bir kavram olarak kullanılmaktadır (Erden vd, 2013).

Beden farkındalığı kavramı genel anlamda anksiyete ve panik bozukluklarının tanımlanmasında kullanılmış, yaşam kalitesi, duygusal durum ve ağrı üzerine etkisi çalışmalarla değerlendirilmiş, daha sonra yoga, pilates, klinik pilates gibi farkındalığın önem teşkil ettiği sağlık bilimleri alanında tedavi yöntemi olarak kullanılmaya başlanmıştır (Koçyiğit vd, 2018).

Beden farkındalığı kavramının ise birçok farklı tanımı vardır. Roxendal'a göre (1985), beden farkındalığı beden bilinci, beden yönetimi ve derinleştirilmiş beden deneyimini temsil eden genel bir kavramken; Mehling ve arkadaşları ise (2009), beden farkındalığını beden içindeki hissine dikkat ve farkındalık olarak kavramsallaştırır (akt. Toprakçı, 2021). Kişiden kişiye farklılık gösterebilen beden farkındalığı günümüzde birçok alanda ortaya çıkmaya başlamıştır.

Çalgı çalan bireyin, çalgı çalma becerilerini amaçlanan düzeye getirene kadar çok fazla emek vermesi gerekmektedir. Çalgısını düzenli ve sıkı çalıştıkça birey yeni teknikleri öğrenir ve ifade alanı zenginleşir, genişler. Çalgı çalarken hem bedenini hem de zihnini yoğun bir şekilde kullandığı bu süreçte birey çalgısı ile bütünleşir ve çalgısı adeta onun bir parçası/uzvu haline gelir.

Bütün bunlar gerçekleşirken unutulmuş çok önemli bir şey vardır; bedenimiz. Çalgı çalışma sürecinde birey bedenini öyle fark etmez ki, bir süre sonra farkedilmemesi imkansız sinyaller vermeye başlar. Fiziksel rahatsızlıklar veya sakatlıklar oluşmaya başlar. Durum bu aşamaya geldiğinde çalgısıyla birey arasında bir mesafe oluşur. Buna bağlı olarak da bireyin çalışma verimi düşer, dikkati dağınık, hatta psikolojik ve zihinsel olarak rahatsızlıklar da oluşabilir. Bu durumda asıl uzaklaşılan şey bireyin en önemli enstrümanı olan kendi bedenidir.

Lockwood (1989), Leblebicioğlu (2005) ve Satıcı, Ünlü, Ece (2019), çalışmalarında profesyonel ya da değil, müzisyenlerin neredeyse yarısının hayatları boyunca, çalgı çalma kaynaklı olarak özellikle omurgada (boyun/fıtığı, omurga eğriliği vb. rahatsızlıklar) ve üst ekstremitelerde-kollarda (aşırı kullanım sendromu, karpal tünel sendromu, sinir sıkışması vb.) rahatsızlıklar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Özel'e (2018) göre beden farkındalığı ile kişi anormal değişiklikleri fark edip düzeltme çabası içerisine girer. Çalgı çalan bireyler de beden ve zihin kontrolünü üst düzeyde sağlamaya yönelik performans geliştirmek zorunda oldukları için beden hakimiyetleri, çalgı çalmayan bireylere göre daha yüksektir.

Ancak düzenli yapılan bilinçli ve bilinçsiz hareketler uzun vadede bedeni değiştirmeye başlar. Bu her gün sınav çekerek kolların, omuzların ve karnın güçlendirilmesi ile bağdaştırılabilir. Düzenli yapılan egzersizler

doğrultusunda birey bedenini daha etkili, tasarruflu ve güvenli kullanmaya başlar. Burada belirtmek gerekir ki çalgı çalmak her ne kadar benzeri veya zaman zaman daha fazla derecede komplike bir eforu gerektirse de beden çalgı çalarken dengeli ve eşit çalışmamaktadır. Özellikle omurgada farklı, asimetrik kullanılan kol ve omuzda, boyunda, bilek ve parmaklarda, bedenın sağ ve sol taraflarındaki güç, esneklik derecesinde birbirine oranla ciddi farklılıklar uzun vadede bedene yerleşir.

Bu rahatsızlıkların bedende verdiği sinyaller, fark edilmemesinin, hissedilmemesinin neredeyse imkansız olduğu söylenebilecek derecede belirgin sinyallerdir. Çalgı eğitimcilerin beden farkındalığına dikkat çekmesi, bu sinyaller üzerinde farkındalık kazanıp müdahale etmeye yönelik uygulamaların araştırılması ve pratik edilmesi üzerinde etkilidir ancak burada en önemli değişken kişinin kendi bedensel farkındalığının sorumluluğunu alması ve buna yönelik çalışmasıdır. Belirtilen rahatsızlıkların eğitimciler üzerinde de doğal olarak gözleendiğine dikkat çekmek gerekir, onlar da çalgıları ile uzun zaman geçirmiş, ciddi miktarda bedensel, zihinsel aktivite göstermiş ve göstermekte, öğretmekte olan kişilerdir. Bu farkındalık düzeyi eğitimcilerce kendi bedenleri üzerinde geliştirilmediyse, öğrencilerine de bu yönde bilgi vermeleri, hatırlatmada bulunmaları, yol göstermelerini beklemek, öğrencilerin aldıkları uyarıları ve önerilmiş yöntemleri kısıtlı bulmalarına yol açabilir. Bir uygulama hakkında teorik bilgiye sahip olmak çok temel ve faydalı bir gerekliliktir ancak herhangi bir şey ancak yeterli pratikle, uygulama ile bireyin bir parçası haline gelir, bu aynı bir alışkanlık kazanmaya çalışmak gibidir. Bedeni farketmek, onun bizle kurduğu iletişimi anlayabilmek için onunla ilgilenmek, onun sistemleri ile ilgili uygulamaları pratik edip içselleştirmeye çalışmak gerekmektedir. İyi bir vücut eğitimi yalnızca sporcular, balerin veya dansçılar, tiyatrocular için geçerli olmamalıdır.

Akçay ve Duzak, 2021 yılında yapmış oldukları çalışmalarında piyanistlerin ve diğer çalgıları çalan bireylerin karşılaşabilecekleri sakatlıklar hakkında bilgi edinmede yeterli Türkçe kaynak olmadığını ve bu boşluğun doldurulması gerektiğini vurgulamıştır. Piyano eğitimi alan öğrencilerin anatomik bilgiye önem vermediğini, olası rahatsızlıklara karşı önlem almak için uygulanabilecek şeyler adına yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, müzisyenlerin kariyerleri için de bütüncül sıhhatleri ve bedensel kalitelerini devamlı kılmak adına uzmanlarla çalışılmasının önemini belirtmiş, müfredata konu ile alakalı derslerin eklenmesini, panel ve konferansların yapılmasını önermişlerdir.

Arık (2012) ve Çam (2019) da çalışmalarında, hem çalgısal hem de kişisel bütüncül sıhhatin sağlanması için gerekli olan eğitimin eksikliğini vurgulamışlardır. Stresli iş ortamı, çalgı pratiğinin süresi ve yoğunluğu, kötü pozisyon, yalnızca kaliteli bir ses/ton almaya önem verilmesi ve be-

denin verdiği sinyallerin, ağrıların önemsenmemesi, “ağrı yoksa kazanç yok” bakış açısı, müzisyenler için hayatlarını olumsuz etkileyebilecek sonuçlar yaratmaktadır. Fiziksel rahatsızlıkların ortaya çıkıp gelişmesi kişiden kişiye farklılık göstermekle birlikte, bir anda olabilmekte veya sinsice gelişip uzun zaman sonra açığa çıkabilmektedir. Arık ve Çam, yalnızca teorik bilgi, tonal kalite, müzikal deneyim değil, çalgı çalmanın biyomekaniği, gerekli anatomik bilgi ve bedeni koruyup, düzgün postürü geliştirmek için gerekli uygulamaların ve bu uygulamalarla ilgili bilginin eksikliğinin doldurulması/önemsenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Seçkin’e (2020) göre, müzisyen sağlığı ve buna faydalı olabilecek uygulamalara yönelik arayış konsepti ülkemizde son zamanlarda oluşmaya başlamıştır ve mesleki müzik eğitime dahil öğrenci ve eğitimcilerin bilgileri dahi bu konuda yetersizdir. Başkurt (2007) ise çalgıya yönelik teknik becerilerin kalitesini ve müzikalitenin gelişmesini eklemlerin rahat, serbest ve hareket kapasitelerinin genişliği ile ilişkilendirmiş ve yeterince esnek olmamanın bedensel rahatsızlıklara yol açtığını ifade etmiştir.

Ülkemizde mesleki müzik ve çalgı eğitime yönelik eğitim veren kurumlarda beden farkındalığı ve eğitime, nefes farkındalığı ve eğitime, konsantrasyon geliştirme ve zihin üzerinde kontrol sahibi olabilmeye yönelik herhangi bir dersin ve uygulamanın neredeyse hiç olmadığı söylenebilir. Halbuki bütün bu faktörler bir müzisyenin, müzik eğitimcisinin/öğrencisinin mesleki ve hayat kalitesi için de gereklidir ve üzerine düşülmemek bir kenara, düşünülmemiş olan zayıflıklar olarak adlandırılabilir. Paull ve Harrison’a (1997) göre bu zayıflıklar çalgı çalarken kişinin bedeni kontrol edememesine, güvenli ve etkili bir postürün devamlılığının sağlanamamasına neden olmaktadır.

Tüm bunlardan hareketle çalgı öğretiminin en temel ve önemli parçalarından biri doğru postürün öğrenilmesidir. Ancak yalnızca çalgının postürü değil, kişinin kendi bedeninin sağlıklı postüründen de haberi olması ve bu açıdan sağlıklı olmayı sürdürmek için kişisel farkındalık ve çabası gerekmektedir. Çalgı çalmanın karmaşıklığı ve bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda beden farkındalığının artması için uygulanabilecek yöntemlerden biri olarak karşımıza yoga çıkmaktadır. Çalgı çalmak, kas ve sinirsel aktivitelerin en karmaşık olanıdır ve her çalgı bedeninde kendine özel asimetrik beden kullanımını beraberinde getirir. Omurga sağlığının, doğal kıvrımlarının korunması, ya da yaşanan, halihazırda oluşmuş olan deformasyonların (sinir, kas, eklem, omurga problemleri, depresyon ve anksiyete gibi zihinsel ve psikolojik rahatsızlıklar) iyileşmesi sürecinde bilinçli ya da bir uzman eşliğinde uygulanan yoga pratiğinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Yoga ve Güneşe Selam Uygulaması

Yoga, altı temel Hint düşünce sisteminden (Sanskrit dilindeki adıyla “dars(sh)ana”, bakış açısı, kendi içimize belli bir yol/disiplin ile bakış olarak belirtilebilir) biridir. Yoga, köklerini Hint kültürünün en eski yazıtları olan Vedalardan alır, Patanjali adlı bilge tarafından sistematize edilerek günümüze ulaşmıştır. Yoga kelimesinin “birleştirmek”, “bir araya getirmek” gibi anlamları olmakla birlikte bir araya getirilen unsurlar, beden-zihin-ruh olarak da ifade edilebilmektedir.

Cramer ve diğerlerine (2013) göre yoga, kökleri Hint felsefesine dayanan, Hint ruhani pratiğinin bir parçası olmuş, yaklaşık 5000 yıllık, etik yaşam tarzı, ruhsal uygulama, fiziksel aktivite, nefes egzersizleri ve meditasyon uygulamaları içeren karmaşık bir müdahaledir. Geleneksel yoganın nihai amacı zihin, beden ve ruhu birleştirmek olarak tanımlanmaktadır ve günümüzde de yoga, fiziksel ve zihinsel refahı desteklemek için popüler bir araç haline gelmiştir.

Güneşe selam, vücudun neredeyse her bölümünü içeren tam bir egzersiz olarak kabul edilebilir. Birkaç tekrarla düzenli uygulanan güneşe selamın vücudun hemen hemen her kısmının gelişmesine, güçlenmesine yol açtığı, güneşe selamı düzenli bir şekilde uygulayan kişilerce belirtilmiştir (Jadhav, 2019). Bhutkar ve diğerlerinin (2011) yapmış oldukları çalışmada, güneşe selam uygulamaya başlamış erkek ve kadın gruplarda üst ve alt vücut kas gücünde istatistiksel olarak anlamlı bir artış ortaya çıkmıştır. Güneşe selamın sağlıklı bireylerde kas gücünü, genel vücut dayanıklılığını ve vücut yapısını optimum düzeye çıkarma potansiyeli olduğu görülmüştür. Çeşitli sağlık problemleri olanlar için de her yoga pratiğinde yapılabileceği gibi yalnızca güneşe selamda da yoga terapi modifikasyonları kullanılarak bahsedilen kaliteler sağlanabilmektedir. Çok zaman almaması ve malzeme gerektirmemesi güneşe selamı uygulamasının her zaman ve her yerde uygulanabilmesini sağlamaktadır. Fuss ve diğerleri (2007) yaptıkları çalışmalarında güneşe selamın, bütüncül bir çalışma olduğunu ve fizyolojik, psikolojik, nörolojik sistemleri etkilediğini, sağlık bilinciyle hareket eden herkes için kolay ve pratik bir araç olduğunu ifade etmişlerdir.

Sanadhya’ya (2019) göre güneş yeryüzündeki yaşamın devamlılığını sağlayan ve insanların bu dünyadan can bulan bedenleri için en önemli yaşam kaynağıdır. Bu nedenle güneşe duyulan takdirin belirtilmesinin yanı sıra bu hareketleri özellikle sabah ve akşam saatlerinde, boş bir mideyle, mümkün olan en az giysiyle bedene güneşin doğrudan ulaşacağı bir şekilde uygulamak en yüksek faydayı sağlamaktadır. Ancak vakit bulunan her anda etkili nefes kullanımıyla uygulanan güneşe selam, güneş doğarken ya da batarken uygulanmasa da çok faydalıdır. Burada belirtilen bu saatle-

rin önemi, kişinin fiziksel döngüsünü güneşin döngüsü ile uyumlamak ile ilgilidir. Güneşe selam, tüm sindirim sistemini güçlendirip iyileştirir, sinir sistemini geliştirir ve endişe gibi bütün zihinsel problemler üzerinde etkilidir. Kan basıncını dengeler, kan dolaşımının kalitesini artırır. Boynu, omuzları, sırtı, parmakları güçlendirir ve bunlar müzisyenler için önemli bölgelerdir, aynı zamanda bel, karın, ve bacaklar da üst beden ve ekstremiteler de olduğu gibi etkili bir şekilde esneyip güçlenir ve bedende bu kalitelerin sağlanması müzisyenlerin gün içinde ve çalgı çalarken doğru postürü farkedip onu sürdürebilmeleri için önemlidir. Tabii ki güneşe selam yalnızca kas, eklem, kemikler için değil, iç organlar ve bütüncül sağlık üzerinde de çok etkilidir. Bir yoga akışının başında ısınmak amacıyla kullanılabileceği gibi tek başına döngüler halinde uygulamak da çok etkili ve faydalıdır. Özellikle tam ve bütüncül bir yoga akışı için vakit ayırlamayan yoğun günlerde dahi kişinin kendisine vakit ayırabilmek ve bedeninin içinde rahat edebilmek, hastalıklara karşı bağışıklığını güçlendirmek ve direncini muazzam bir şekilde arttırmak için de yararlıdır.

Asanaların esnekliği, gücü arttırması ve endokrin, sindirim sistemi, bağışık sisteminin işleyişini ve el-göz koordinasyonunu iyileştirmesi amaçlanmıştır ve asanaların ayrıca fiziksel farkındalık, hafıza, zihinsel odaklanma yeteneği, öğrenme becerileri ve ruh halindeki artışı içeren olumlu psikolojik etkileri vardır (Leska, 2010).

Nikam (2020) güneşe selam uygulamasının ideal olarak erken saatlerde yapıldığı belirtir. Çünkü bu saatlerde cilt aşırı güneşe maruz kalmaz ve zengin bir D vitamini kaynağını olan güneş kişinin vizyonunu temizlemeye de yardımcı olur. Kas-iskelet sisteminin daha iyi çalışmasını sağlarken endokrin sistemini dengeler, hormonları düzenler. Tüm vücut için bir egzersizdir, eklemler güçlü ve esnek bir hale gelir ve eklem hareketliliğini arttırır. Kaygı, uyuşukluk ve tüm zihinsel ve fiziksel yorgunluğu giderir, uyku kalitesini arttırır, sakinleştirir. Nefes kapasitesini arttırır. Yaratıcılığı arttırır, sezgisel yetenekleri, karar verme ve liderlik becerilerini geliştirir, kişinin kendine güvenini arttırır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalgı çalarken kullanılan ve ihtiyaç duyulan bedensel kaliteler şu şekilde belirtilebilir; koordinasyon (reaksiyon zamanı, denge, sağ-sol beyin koordinasyonu, algılama), kuvvet, dayanıklılık, esneklik, ajilite. Bu kaliteleri edinmenin ya da devamlılığını sürdürebilmenin bir çalıcının hayat kalitesine ve çalgı pratiğine, mesleki hayatına olumlu katkıları vardır. Bilinçli bir şekilde düzenli pratik edilecek güneşe selam serileri bedende farkındalık yaratır, ona daha önce yaklaşılmayan bir biçimde yaklaşılmamasını sağlar, bahsedilen bütün bedensel kaliteler üzerinde çokça olumlu etkiye sahiptir. Düzenli yoga ve yoganın bir enstrümanı olan güneşe selam

hem bedenin hem de beynin sağ ve sol tarafını eşit bir şekilde çalıştırıp geliştirmekte, dengelemekte faydalıdır. Sakin bir döngü içerisinde nefesle uyumlu uygulanan duruşlar beynin dalgalarına kadar nefes aracılığı ile etki eder ve kişiye sahip olduğu potansiyele ve anın potansiyeline ulaşması için bir yol açar, öğrenme ve tepki süresine etki eder. Kısacası bunun için hem bedeni hem zihni canlandırır ve bununla birlikte sakinlikle uyumlar. Beden, kaslar, bağlar, kan dolaşımı, kemikler güçlenir ve esner, eklemler adeta yağlanır ve rahatlar, nazıkçe düzenli yapılan hareketler eklem sağlığı için de çok önemlidir. El ve ayak parmaklarının kaslarının bile aktif kullanımını gerektiren duruşlar, o küçük kasları dahi güçlendirir ve onlar üzerinde farkındalık ve zamanla kontrol sahibi olunmasını sağlar.

Çalgı olarak sesini kullanan bir müzisyenin ses açması, piyanist, yaylı çalgı çalanların parmak ısıtması ve diğer bütün çalgıların kendi teknik gereklilik ve zorluklarına yönelik ısınmalar, diziler, alıştırma çalışması kadar, çalgı çalma/çalışma öncesi bedenin güçlenip esnemesi, zihnin odaklanması için çalışmalar yapmak önemlidir. Kuhn (2006)'a göre yoganın iyi şarkı söylemek için nefes kontrolü, beden farkındalığı, konsantrasyon ve güç gibi temel faydaları vardır. Binnie'nin (2014) belirttiği şekilde, yoga ve şarkı söyleme, hissetme ve yapmayı içeren, görsel, işitsel ve kinestetik süreçler içeren eylemlerdir. Normal bir yoga dersinde öğretmen, bütün bunları öğrencisine deneyimletmeye çalışır. Özgür (2020), çalışmasında yoganın sağladığı temel fiziki ve zihinsel disiplinlerin şarkı söylemeye faydaları açısından incelemiştir. Yoga duruşlarının nefes farkındalığını ve kontrolünü, etkili nefes almayı artırması/geliştirmesi, göğüs kafesinin genişlemesi, karnın kaslarının ve diyaframın güçlenmesi gibi etkileri vurgulanmıştır.

Vücut çalgı çalarken doğal olarak belli pozisyonlara girip çıkmaktadır ve buna önceden hazır olunmalıdır. Hazırlanmış ve ısınmış bir vücut çalgı çalarken belli hareketlere geçiş yapmada doğal bir devamlılık göstermenin anahtarıdır. Menuhin'in (keman virtüözü, pedagog ve usta yoga eğitmeni Iyanger'in öğrencisi, yogayı hayatının bir parçası haline getirmiş bir yogi) bütün hareketlerinden ortaya çıkan sonuç dört ana maddede toplanabilir. 1- Nefes egzersizleri ile dinginlik ve konsantrasyon sağlama, 2- Esneme egzersizleri ile ısınma sağlama, 3- Sallanma hareketleri ile serbestlik sağlama, 4- Yoga pozları ile güçlenme ve sabitlik elde etme (Tezişçi, 2016). Şüphesiz pratik yapmak müzisyenlerin işinin çok önemli bir parçasıdır, ancak pek çok zaman farkında olunmayan şey o pratiği yapmak için kullanılan, içinde barınılan yegane ev, en temel enstrüman olan bedendir. Fark etmek gerekir ki, dünyada bir bedenden daha elzem bir ev ve barınak yoktur, ruhun bu topraklar üzerinde dolaşabilmesi, yaşayabilmesi ve o kıymetli çalgılara parmak dahi sürebilmesi için, öncelikle o evin temizliği, konforu, dayanıklılığı, esnekliği, kapasitesi ve işleyişinde düzen ve güvenlik düşünülmelidir.

Paull ve Harrison'a (1997) göre çalgı çalan bireyler genellikle yaralanmaya sebep olacak ve gelişmeyi geciktirebilecek alışkanlıklar geliştirip vücudun nasıl çalıştığına dair bilgiden ve uygun eğitimden yoksun olabilmektedirler. Bu çalışmalar, öğrenci ve öğretmenlerin konu hakkındaki bilgilerinin ölçülmesiyle de, ülkemizde müzisyenlerin bedenlerinin anatomisi, yaşayabilecekleri olası sağlık sorunları, meslek sınırıncı gerekli anatomik, tıbbi bilgiye vakıf olmadıklarını belirtmek amacıyla ve fizyoterapi uzmanlarının, yoga eğitmenlerinin aktif desteğinin mesleki müzik eğitim kurumlarında ne kadar gerekli ve önemli olduğunu vurgulamak amacıyla örnek gösterilebilir.

Performans kaygısı ve stresle baş edebilmek açısından da fiziksel ve zihinsel sağlık çok önemlidir. Yoga ve meditatif teknikler icracının/sanatçının rahatlığını, sahnedeki başarı ve genel esenliğini artırır. Ancak bu nitelikler yalnızca iyi şarkı söylemek için faydalı değil, her müzisyenin bedenini koruması, etkili kullanması, zihnini koruması ve enerjisi ile dikkatini/odağını doğru ve anlamlı kullanması, stresten kendisini koruması, sağlıklı kalması ve mesleki hayatının, çalgı çalışmalarının devamlılığı açısından da çok faydalıdır.

Stern, Khalsa ve Hofmann'ın (2012) çalışmalarında belirtmiş oldukları şekilde, çalgı icracıları ve vokalistlerden oluşan 24 konservatuar lisans ve lisansüstü öğrencisi, yoga yapmanın performans kaygısını azaltmadaki etkilerinin incelenmesi için dokuz hafta boyunca yoga pratiklerine katılmışlardır. Haftada iki kere birer saatlik 14 yoga dersi ve her gün kısa bir ev pratiği yapmışlardır. Çalışma sonucunda katılımcıların performans kaygılarının büyük ölçüde azaldığı ve takip eden aylarda iyileşmenin sürdüğü gözlemlenmiş, katılımcıların programla ilgili yorumlarının ise olumlu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Müzik bir yaşam biçimi ve disiplindir. Bu çalışmada müziği başka bir bedensel/zihinsel/ruhsal yaşam disiplininin desteğiyle sürdürmenin faydaları ve gerekliliği, yoga ve yoganın temel bir parçası olan güneşe selam uygulamasından yola çıkılarak ele alınmıştır. Bahsedilen daha birçok faydası düşünüldüğünde, düzenli yoga ve/veya onun bir unsuru olan güneşe selam serilerini uygulamanın her insana faydalı olmakla birlikte, işini yüksek miktarda beden ve zihin gücü ile gerçekleştiren müzisyenler için ayrıca önemli olduğu görülmektedir. Yoga disiplininin bir unsuru olan güneşe selam akışlarını düzenli uygulamanın, müzisyenlerin hayatlarına katkılarının vurgulanması amacı ile hazırlanan bu çalışmanın başında sahip olunan yegane ev ve enstrüman olarak nitelendirilen bedenin sağlıklı olması ve mesleki hayatın rahat bir şekilde devam edebilmesi için gerekli farkındalığa sahip olmanın ya da bu farkındalığı sonradan geliştirebilmenin ne bir yaşı ne de başka herhangi bir şartı yoktur.

Bedenlerimiz, aynı çalgılarımız gibi üzerinde beceri ve ustalık elde edilebilecek, güzel tınlayabilecek, titreşebilecek araçlar/ enstrümanlardır. Düzenli, özenli ve nefesle uyum içerisinde uygulanacak güneşe selam serileri bedeni en yüksek potansiyeliyle uyumlamak için pratik, sağlıklı, güvenli ve etkili bir yoldur. Çalgı çalan bireyin bedenini ve zihnini verimli, zinde, sağlıklı ve en yüksek potansiyelini gerçekleştirmek üzere kullanması için beden ve zihin düzenli egzersizlerle desteklenmesi önemli bulunmaktadır. Bu nedenle müzisyenlerin beden farkındalığından uzaklaşmasına çözüm olarak yoga gibi insanın çok boyutluluğu üzerinde çalışan bir disiplinin dönüştürücü, yapıcı ve olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Çalgı çalan bireylerin bedenini fark etmesinin mesleki yaşantısının sağlıklı bir şekilde devam etmesinin yanında bireyin bedeninin ve zihninin de zinde, dengeli ve sağlıklı olmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu konuda uygulamalı araştırmaların yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akçay, Ş.Ö. & Duzak, B. (2021). Piyanistlerde olası fiziksel sorunlara/sakatlanmalara yol açabilecek durumlar ve korunmaya yönelik öneriler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (2), 619-637.
- Arık Işıntaş, M. (2012). *Gitar çalan müzisyenlerde üst ekstremitelerde kas-iskelet sistemine ait problemlerin giderilmesi ve performansın artırılmasına yönelik egzersiz eğitim programının etkinliği*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Başkurt, F. (2007). *Boyun-omuz ağrılı müzik öğrencilerinde ev egzersiz programının etkinliği*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bhutkar, M. V., Bhutkar, P. M., Taware, G. B. & Surdi, A.D. (2011). How effective is sun salutation in improving muscle strength, general body endurance and body composition?. *Asian J Sports Med.*, 2(4), 259-66. <http://dx.doi.org/10.5812/asjms.34742>.
- Binnie, K. (2014). Book Review: Yoga for singing – A developmental tool for technique and performance (Judith E. Carman). *Approaches: Music Therapy & Special Music Education*, 6(2), 133-135.
- Cramer, H., Lauche, R., Langhorst, J. & Dobos, G. (2013). Yoga for depression: a systematic review and meta-analysis. *Depress Anxiety*, 30(11), 1068-83. <http://dx.doi.org/10.1002/da.22166>.
- Çağlar, C. (1994). *Müzisyenlerde en çok rastlanan kas-iskelet sistemi problemleri*. Fizyoterapistler Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. İstanbul.
- Çam, T. Ç. (2019). *Müzisyenlerin karşılaşılabileceği sağlık sorunları belirtileri ve tedavisinin gitaristler bağlamında incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Çilden, Ş. (2006). *Müzik öğretmenleri yetiştirme sürecinde çalgı eğitiminin nitelik sorunlarının irdelenmesi*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli. <https://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/pamukkale/S- Cilden.pdf>.
- Çilden, Ş. (2016). Çalgı eğitiminde usta-çırak yöntemi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (İpekyolu Sayısı), 2208-2220.
- Çimen, G. (2003). *Çalgı çalmaya bağlı fiziksel rahatsızlıklar*. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. İnönü Üniversitesi, Malatya. <https://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/G-Cimen.html#>
- Erden, A., Altuğ, F. & Cavlak, U. (2013). Sağlıklı kişilerde vücut farkındalık durumu ile ağrı, emosyonel durum ve yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kartal Eğitim ve Araştırma Hastanesi Tıp Dergisi*, 24(3):145-150. <http://dx.doi.org/10.5505/jkartaltr.2013.20438>.

- Fuss, F. K., Subic, S. & Ujihashi, S. (2007). *The impact of technology on sport II*. London: CRC Press.
- Günay, E. & Uçan, A. (1980). *Çevreden evrene keman eğitimi*. Yeni Dağarcık.
- Jadhav, N.M. (2019). To study the effect of suryanamaskar V/S self stretching on flexibility of shoulder, HIP, spine and ankle. *International Journal of Recent Scientific Research*, 10(01), 30346-30350. <http://www.recent-scientific.com/sites/default/files/12479-A-2019.pdf>
- Karaduman Atasoy, G.D. (2015). *Çalgı performansına yönelik zihinsel ve bedensel egzersiz rutinleri ve ısınma yöntemleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Koçyiğit, E., Arslan, N. & Köksal, E. (2018). Yetişkin bireylerde vücut farkındalığı ve antropometrik ölçümlerle ilişkisi. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 46(3), 248-256. <http://dx.doi.org/10.33076/2018.BDD.317>
- Körükcü, Ö. & Kukul, K. (2015). Beden-Zihin-Ruh Bütünlüğünü Korumaya Yönelik Bir Program: Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(1):68-80. <http://dx.doi.org/10.5455/cap.20140504031811>
- Kuhn, I. P. (2006). Add yoga to your singing warm-ups. *Teaching Music*, 13(4), 32.
- Leblebicioğlu, G. (2005). *Enstrümantalist müzisyenlerde el sorunları*. Müzisyen Sağlığı Günleri-1 Müzisyenlerde Kas İskelet Sistemi Sakatlıklarında Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Yaklaşımları Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul. <http://www.musikidergisi.net/?p=1000>
- Leska, M. (2010). *Violin and yoga: benefits of yoga for violinists*. [Doctoral thesis]. The Alabama University.
- Lockwood, A.H. (1989). Medical problems of musicians. *The New England Journal of Medicine*, 320 (4), 221-227. <http://dx.doi.org/10.1056/NEJM198901263200405>
- Nikam, M. (2020). A role of “Surya Namaskara” for good health. *Aayushi International Interdisciplinary Research Journal*, 7(2), 112-119.
- Önder Cüceoğlu, G. (2021). Çalgı performansını etkileyen bedensel risk faktörleri ve koruyucu stratejiler. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 78, 209–219. <http://dx.doi.org/10.7816/idil-10-78-04>
- Özel, Y. (2018). *Farklı enstrüman çalan müzisyenlerde vücut farkındalığı ve üst ekstremitte fonksiyonlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Özgür, G. (2020). The effects of yoga on singing. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(55), 1763-1771. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.1926>

- Özmenteş, G. (2007). *Müzikte beden-zihin ilişkisi*. 38. ICANAS Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu-Ankara.
- Özyürek, M. (2021). *Farklı duysal profillere sahip sağlıklı bireylerde vücut farkındalığı ile postür ve dikkat farkındalığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Paull B, & Harrison, C. M. (1997). *The athletic musician: A guide to playing without pain*. The Scarecrow Press.
- Sanadhya, S. (2019). Health impacts of surya namaskar. *International Journal of Yogic, Human Movement and Sports Sciences*, 4(1): 584-587.
- Satıcı, Ş. , Eden Ünlü, S. & Ece, A.S. (2019). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrenci ve öğretim elemanlarının müzisyen hastalıklarıyla ilgili bilgi düzeylerinin incelenmesi (BAİBÜ Örneği). *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 43, 951-965. <http://dx.doi.org/10.7816/ulakbilge-07-43-09>
- Seçkin, M. (2020). *Yaylı çalgı öğrencilerinin yaşadıkları kas iskelet rahatsızlıkları ve farkındalık düzeyleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Stern, J. R., Khalsa, S. B. S. & Hofmann, S. G. (2012). A yoga intervention for music performance anxiety in conservatory students. *Medical Problems of Performing Artists*, 27(3),123-128. <http://dx.doi.org/10.21091/mppa.2012.3023>.
- Tezişçi, P. (2016). Keman eğitiminde Yehudi Menuhin'in beden egzersizi yaklaşımı. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 51-72. <http://dx.doi.org/10.5578/amrj.10474>
- Toprakcı, B. (2021). *Covid-19 sürecinde beden farkındalığı, kaygı ve öz-şefkat arasındaki ilişkilerin araştırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük (2021). <https://sozluk.gov.tr/>
- Yağışan, N. (2004). Çalgı icracılarında kas-iskelet problemleri ve nedenleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 561 – 574.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

“

Bölüm 17

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN TEKNOLOJİ KULLANIMI¹

Behiye Ceylan ÖZDEMİR ÜRÜN²

Vuslat OĞUZ ATICI³

”

1 Tez Referans No:10493550. Bu çalışma “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Teknoloji Kullanımının Ebeveyn ve Çocuk Görüşleri Açısından İncelenmesi” başlıklı Lisansüstü tez çalışmasından üretilmiştir. (Yazar: Behiye Ceylan ÖZDEMİR ÜRÜN, Danışman: Doç. Dr. Vuslat OĞUZ ATICI).

2 Bilm. Uzm., Okul Öncesi Öğretmeni, Mersin, Türkiye. b_ceylan_ozdemir_p@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5477-2039

3 Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Bilim Dalı, Mersin, Türkiye. vuslat.oguz@mersin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4125-0693

GİRİŞ

İlk çağlardan itibaren insanlığın var olmasıyla birlikte merak duygusu keşfetme isteğini beraberinde getirerek insanlarda iletişim kurma çabalarını da başlatmıştır. İlk olarak ateşin bulunmasıyla, mağara duvarlarına çizilen resimlerle gerçekleştirilen iletişim çabaları zamanla teknoloji araçlarına doğru bir geçiş göstermiştir (Özyurt ve Badur, 2020). Bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler yaşamımızda hızlı bir değişim meydana getirmiştir. “Bilgi çağı”, “dijital çağ” olarak da adlandırılan çağımızda teknoloji kullanımı toplumsal yaşamımızda yoğun olarak yer almaktadır. 21. yüzyıl becerilerine sahip (yaratıcılık, eleştirel düşünebilme, iletişim, iş birliği) bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Zehir vd., 2019).

Teknolojinin alanyazında birçok tanımı bulunmakla birlikte TDK (2021) tarafından “*Bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri ve bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi, uygulamalı bilimi*” olarak tanımlanmaktadır. Özellikle 18. yüzyıldan itibaren teknolojik ilerlemelerin oldukça hızlı gerçekleşmesi teknolojinin ekonomi, sağlık, eğitim, eğlence, iletişim gibi yaşamın her alanına yayılmasına neden olmuştur (Akbiyık ve Karadüz, 2014). 2019 yılı Internet World Stats verilerine göre Türkiye’de 69,1 milyon internet kullanıcısı bulunmaktadır. Rusya (116,3 milyon) ve Almanya’dan (79,1 milyon) sonra Avrupa’nın en çok internet kullanıcısı olan üçüncü ülkesidir. 2010 yılı Internet World Stats verilerine göre dünya genelinde insanların %30’u internet kullanmaktadır. 2020 yılı Temmuz verilerinde ise bu oran %60’a yükselmiştir (We are Social 2020a). Aynı şekilde 2010 yılı Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) internet kullanım verilerine göre Türkiye’nin %38’i internet kullanıcısıdır. 2020 yılı ocak ayında bu oran %74’e yükselmiştir. Evlerden internet erişimi oranı ise 2004 yılından 2019 yılına kadar olan süreçte %7’den %88,3’e ulaşmıştır (TÜİK, 2020). Türkiye’deki insanların cep telefonu kullanım oranı %92’dir. Ayrıca günlük olarak internette geçirdikleri zaman dilimi ortalama 7,5 saattir (We are Social, 2020b). Covid-19 pandemi sürecinde evden çalışma ve uzaktan eğitim faaliyetleri nedeniyle internet ve teknoloji kullanım oranında ve süresinde artışlar yaşanmaktadır (Altun, 2021).

Günümüz bilgi çağında yaşanan bu teknolojik ilerlemeler küçük yaşlardan itibaren teknolojik aletlerle tanışan çocukların da yaşamında önemli hale gelmiştir (İnci ve Kandır, 2017; Demir Öztürk ve İnci, 2020). Günümüzde “dijital yerli” veya “Z kuşağı” olarak tanımlanan, doğdukları andan itibaren teknolojiyle iç içe olan okul öncesi dönemde bulunan internet çağı çocukları teknolojinin dijital dönüşüm yaşadığı, internet ortamıyla birlikte her şeyin hızlandığı ve erişimin oldukça kolaylaştığı dönemde yaşamaktadırlar. Teknolojinin oldukça hızlı ilerlediği bu süreç çocukları günlük yaşantılarından, eğitim yaşantılarına, oyunlarına kadar etkilemektedir.

Dijital bir çağda yaşamları nedeniyle, bu kuşak için internet teknolojileri ve teknolojik araçlar günlük yaşamın olağan bir parçasıdır (Küçüköğlu, 2019). Öğrenmenin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde çocuklar denemeye meraklı ve isteklidirler (Demir Öztürk ve İnci, 2020). Günlük yaşam süreci içerisinde teknolojik aletlerin özellikle çocukların yakın çevresi tarafından sıklıkla kullanılması teknoloji konusunda çocuklara model sunarak yaşamlarını etkilemekte ve şekillendirmektedir (Blum ve Parette, 2015). Bu durumun sonucu olarak özellikle eğitimin temeli olarak kabul edilen okul öncesi dönemde çocukların teknoloji kullanımı konusunda iyi bir eğitim almaları oldukça önemlidir (Veziroğlu Çelik vd., 2018)

Okul öncesi dönemdeki çocukların öğrenme süreçlerinde kullanılan pek çok araç gibi teknoloji kullanımı da çocukların öğrenmelerini destekleyen çocuklara zengin öğrenme ortamları sunularak daha etkin, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlayan etkili bir araçtır (Yanpar, 2020; McManis ve Gunnewig, 2012; Epstein, 2013; Işıkoğlu Erdoğan, 2017). Yelland ve Masters (2007) tarafından yapılan araştırmada, teknoloji kullanımının çocukların kendiliğinden problem çözme becerilerini geliştirdiği ve dil, okuma-yazma, sosyal-duygusal alanda öğrenme becerilerini desteklediğini göstermektedir. Bu nedenle, özellikle çocukların gelişimleri konusunda oldukça kritik öneme sahip olan okul öncesi dönemde çocukların teknolojik aletleri etkili ve doğru bir şekilde kullanabilmeleri için ihtiyaç duydukları zamanlarda yetişkinlerin çocuklara rehberlik etmeleri ve onları desteklemeleri gerekmektedir (NAEYC, 2012; Işıkoğlu Erdoğan, 2017). Okul öncesi dönemde teknolojinin doğru ve etkili bir şekilde kullanılması çocuklara birçok yarar sağlarken uzun süreli ve denetimsiz kullanımı çocukların gelişim alanlarına olumsuz etki edebilmektedir. Uzun süre teknolojik araç gereçlerle vakit geçiren çocuklarda öğrenme güçlüğü, görme ve duruş bozuklukları ve ilerleyen yıllarda teknoloji bağımlılığı görülme durumları artmaktadır (Aydın, 2016). Ayrıca dikkat eksikliği, obezite, saldırganlık, asosyal olma, dil becerilerinde ve fiziksel becerilerinde gerilik görülebilmektedir (Nunez Smith vd., 2008). Tüm bu hususlar dikkate alındığında okul öncesi çocukların teknolojiyi etkili biçimde kullanmalarının çocukların gelişim alanları açısından oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada, okul öncesi çocukların teknolojik araçları etkili kullanımı ile teknoloji kullanımının çocukların gelişim alanları açısından etkisini incelemek ve çocukların teknoloji kullanımında ailelerin rollerini incelemek amaçlanmıştır.

21. Yüzyıl Becerileri ve Teknoloji

21. yüzyılda dünyada bilim, üretim, inovasyon ve teknoloji gibi alanlarda yaşanan hızlı gelişmeler ve değişimler sonucunda bireylerin yaşadıkları çağa ayak uydurması zorunluluk haline gelmiştir. Bireylerin bu değişikliklere uyum sağlayabilmeleri için sahip oldukları bilgi birikimleri

arasından doğru ve yararlı bilgiyi seçmeleri, bilgileri günlük hayatta kullanarak üretken olmaları, teknolojik araçları etkili ve doğru kullanmaları gerekmektedir. Bu nedenle bireylerin eleştirel düşünme, sorgulama, yorumlama, çözüm odaklı olma, yeni bilgiler üretebilme gibi üst düzey becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir (Ananiadou ve Claro, 2009).

21. yüzyıl becerileri bilgi çağında yaşayan bireylerin etkin ve nitelikli olabilmeleri için taşımaları ve sürekli geliştirmeleri gereken becerileri ifade etmektedir. 21. yüzyıl becerileri hakkında çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından belirli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bunlardan en yaygın olanı 2002 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) iş dünyası, eğitim liderleri ve politika yapıcılarının 21. yüzyılın bireylerini hazırlamak amacıyla bir araya getiren P21 (Partnership for 21st Century Learning-21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık) oluşumudur. 21. yy. öğrenen becerilerini üç ana “öğrenme ve yenilik becerileri”, “dijital okuryazarlık becerileri” ve “kariyer ve yaşam becerileri” olarak sınıflandırılmıştır (P21, 2015; Hamarat, 2019).

21. yüzyıl öğrenme becerilerinden biri teknoloji kullanımı, bilgi çağında bilgi ve medya okuryazarlığının önemini vurgulamakta ve öğretme-öğrenme anlayışına uygun bir öğrenme ortamı oluşturmak için gerekli kabul edilmektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme becerilerini geliştirmek ve bilim, teknoloji ve eğitim alanındaki adaptasyonunu geliştirmek için teknolojik araç-gereçlerin doğru kullanımına eğitim ortamlarında yer vermek önemlidir (Alismail ve McGuire, 2015). Eğitim ortamlarının, bireylerde “aktif öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme ve eleştirel düşünme” gibi becerileri geliştirmesi, aynı zamanda öğrencileri gelecek yaşamlarına hazırlamak hedeflenmektedir (Alismail ve McGuire, 2015; Tuğluk ve Altın, 2018).

Eğitimin temel basamağı olarak kabul edilen okul öncesi dönemden başlayarak 21.yüzyıl becerileri açısından eğitim programlarının incelenmesi ve ihtiyaçlar doğrultusunda revize edilmesi gerekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Programı'nda “...Bu programda 21. yüzyılın gereksinim duyduğu bireyi yetiştirmek, ulusal özellik ve gereksinimleri karşılamak amacıyla farklı öğrenme kuram ve modellerindeki çocuk merkezli uygulamalardan yararlanılarak bir senteze ulaşılmıştır.” bölümünde 21.yüzyıl becerileri vurgulanmıştır. Koçin ve Tuğluk (2020) “2013 Eğitim Programı” nı 21. yüzyıl becerileri açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim programında ve etkinlik kitabında çocukların 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesini destekleyen kazanım ve göstergelere yer verildiği ancak 21. yüzyıl becerilerinde vurgulanan “teknoloji ve medya okuryazarlığı” ile ilgili kazanımlara ulaşmada yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Tuğluk ve Özkan (2019) tarafından yapılan araştırmada da benzer bulgular elde edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı

(2018) tarafından yayımlanan “2023 Eğitim Vizyon Belgesi” nde; çevrimiçi yollarla, kendine özgü tasarımlarla ve sanal ortam üzerinden eğitim alması öngörülen Z ve Alfa kuşakları için dijital dönüşümü başlatmaya hazırlanmaktadır. Belgede yer alan “Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Destekli Dönüşüm” başlığı öğretmen ve öğrencilerin 21.yüzyıl becerilerinin desteklenmesi için önemli kabul edilmekle birlikte eğitimde teknoloji kullanımıyla değişen ve gelişen çağa ayak uydurabileceği düşünülmektedir (Özen, 2019).

Okul Öncesi Çocukların Etkili Teknoloji Kullanımı

Teknolojinin çocuklar açısından etkili kullanımı konusunda atılması gereken en önemli adımlardan biri, yetişkinlerin teknoloji kullanımı konusunda yeterince bilgi ve deneyim sahibi olarak çocuklara “*doğru zamanda bilinçli kullanım*” anlamında kullanılan medya okuryazarlığını anlatarak bunu günlük yaşama geçirmeleridir. Medya okuryazarlığı, çocuklara doğru ve bilinçli bir şekilde teknolojiyi kullanarak bilgi edinmeyi ve değerlendirmeyi öğretmektedir. Ayrıca çocukları teknolojinin olumsuz içeriklerinden ve etkilerinden korumaktadır (Yavuzer ve Demir, 2016). Ancak okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim özellikleri itibariyle eleştirel düşünme becerilerinin tam olarak gelişmemesi, soyut kavramları anlamakta desteğe ihtiyaç duymaları ve çevrelerindeki her şeyle duygusal olarak masum bağ kurmaları nedeniyle medya okuryazarlığı kazanmaları oldukça zordur (UNESCO, 2020). Bu nedenle; çocuğun eğitiminden sorumlu yetişkinlerin medya okuryazarı olmaları önemlidir. Çocuğun çevresindeki yetişkinlerin medya okuryazarı olması sonucunda çocuklar medya okuryazarı olma ve çevresindeki olaylara eleştirel bakarak yorumlama yeteneklerinin gelişmesinde önemli adımlar atabilmektedir. Böylece çocuklar teknoloji kullanımları sırasında karşılaşacakları olumsuz durumlara karşı duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri konusunda cesaretlenmektedir (Gündüz Kalan, 2011).

Okul öncesi dönemdeki çocukların öğrenme becerileri çeşitli oyun materyalleri, kitaplar, yazı araç gereçleri, bloklar gibi farklı birçok materyalle sağlanmaktadır (Ergüleç, 2020). Tüm bu öğrenme materyallerine ek olarak farklı uygulama ve yazılımlar üzerinden gerçekleştirilen teknoloji kullanımıyla çocuklar için farklı öğrenme ortamları oluşturulmaktadır (Ağmaz ve Ergüleç, 2019; Kirkorian, Wartella ve Anderson, 2008). Okul öncesi dönemdeki çocuklar günlük yaşam içerisinde tablet, bilgisayar, akıllı telefon vb. teknolojik araçlarla etkileşim halindedir (Vorkapic ve Milovanovic, 2014; Wu vd., 2014). Bu dönemde çocukların teknoloji kullanımının öncelikli amacı teknolojik araçların nasıl kullanılması gerektiğine dair bilgi vermek değildir. Bunun yerine ailelerin ve okul öncesi öğretmenlerinin teknolojinin çocuklar üzerindeki etkisinin farkında olmaları sağlanmalıdır. Teknolojik aletlerin çocukların yaş ve gelişim özellikleri,

ilgi, istek ve ihtiyaçları düşünülerek seçilmesi gerekmektedir. Amerikan Pediatri Akademisi (AAP, 2016b), iki yaşından büyük çocuklar için nite-likli ve interaktif teknolojinin eğitimlerine katkı sağladığını, çocukların gelişim alanlarını desteklediğini ve ilkokula hazır bulunuşluklarını artırdığını belirtmiştir (Ağmaz ve Ergüleç, 2019; Sayan, 2016).

Çocuklara dikkat çekici ve etkili bir şekilde öğrenmelerini geliştirmek amacıyla sunulan etkileşimli teknoloji kullanımıyla çocuklar aktif ve yaratıcı yolları kullanarak öğrenme fırsatları edinmektedir (Ağmaz ve Ergüleç, 2019). Çocukların teknolojik araç gereçlerle etkileşimleri sonucunda aldıkları geri bildirimler çocukların kendi yeterlilik düzeylerini belirlemelerini sağlamaktadır. Teknoloji çocukların günlük yaşamda deneyimleyemedikleri nesneleri, ortamları ve soyut kavramları deneyimleme olanağı sunabilmektedir (AAP, 2016a). Dil gelişimi, yaratıcılık, sözcük bilgisi, dinleme becerileri (Clements, Nastasi ve Swaminathan, 1993), matematik becerilerinin gelişimini (Higgins, Huscroft D'Angelo ve Crawford, 2019), zihinde tutma, üst biliş ve keşfetme becerilerini desteklemektedir. Teknolojinin eğitim sistemine getirdiği farklı öğretim yöntem ve teknikleri sayesinde verimli bir eğitim ortamı sunulurken eğitimin kalitesi artırılmaktadır. Böylece çocukların öğrenme çıktıları ve akademik performansları doğrudan etkilenmektedir (Can Yaşar, İnal, Uyanık ve Kandır, 2012; Liu, Toki ve Pange, 2014). Teknoloji kullanımıyla çocuklar problem çözme ve bağımsız düşünme becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca deneme-yanılma, gözlem, araştırma yapma, keşfetme, sınıflandırma, hesaplama, karşılaştırma ve iletişim kurma gibi birçok bilimsel süreci tanıma olanağı bulmaktadır. Böylece çocuklarda bilimsel düşünme becerileri geliştirilebilmektedir (Moore, 2018; Pervan Karadağ ve Patır, 2012).

Okul öncesi eğitim ortamlarında teknoloji kullanımı eğitim programına, hedeflenen kazanım ve göstergelere uygun olduğunda, çocukların öğrenme durumları desteklenir (NAEYC ve FRC, 2012). Ayrıca eğitim ortamlarını genişletmek, zenginleştirmek, bireyselleştirmek ve farklılaştırmak amaçlanmalı, çocukların teknoloji becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmeli ve eğitim sisteminin amaçlarına uygun olarak belirlenen programla da bütünleştirilmelidir. Eğitimde teknoloji kullanımı genel öğretim planının bir parçası olmalıdır. Öğretim hedeflerini aksatmayacak şekilde kullanılmalıdır. Örneğin, çocuklara farklı deneyimler yaşatmak ve gelişim süreçlerini desteklemek için tablet üzerinde resim çizmeleri uygun bir etkinlik olarak kabul edilebilir. Ancak özellikle okul öncesi dönemde bu teknolojik yaşantılar kalemlerin, boyaların ve diğer materyallerin yerini almamalı, kullanılan yöntemlere ek fırsatlar olarak sunulmalıdır. Okul öncesi eğitim ortamlarında geleneksel sınıf materyalleri ve teknolojinin birlikte kullanımının hedeflenen kazanımlara daha kolay ulaşılmasını sağlayabilir. Ayrıca bu dönemde teknolojinin eğitime uygun kullanılabilmesi

için materyallerin dikkatli değerlendirmesi oldukça önemlidir (Ergüleç ve Kiremit, 2019).

Teknoloji Kullanımının Çocukların Gelişim Alanları Açısından Etkileri

Bilişsel Gelişim Açısından;

Çocuklar uyarıcısı zengin olan öğrenme ortamlarında daha kalıcı ve nitelikli öğrenmeler gerçekleştirirler. Bu nedenle; etkili olarak kullanıldığında, teknoloji kullanımının çocukların bilişsel gelişimlerine olumlu etki edeceği düşünülmektedir. Teknoloji, çocukların birden fazla duyu organına hitap eder ve böylece çocukların öğrenme istekleri üst düzeyde güdülenir. Çocuklar, günlük yaşamda karşılaşmadıkları veya karşılaşmaları güç olan olay, nesne ve durumları teknoloji yoluyla karşılaştırıp değerlendirme yaparlar (Kol, 2020). Teknolojik araç gereçler çocukların soyut olması nedeniyle algılamakta zorlandığı kavramları görsel ve işitsel nitelikte destekleyerek somutlaştırır ve olaylar arasındaki ilişkileri daha kolay kurabilmelerine olanak tanır (Kartal ve Güven, 2006). Böylece çocuklar yeni öğrenmelerini kalıcı hale getirir (Kol, 2020). Okul öncesi dönem çocukları tarafından teknolojik materyallerin doğru ve etkili kullanılması çocukların neden-sonuç ilişkisi kurma, hatırlama, sınıflandırma ve genelleme gibi çeşitli düşünme süreçlerinin, yaratıcılık, çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey becerilerinin geliştirilmesinde sayı, renk, şekil gibi bilişsel gelişimle ilgili kavramların öğrenilmesinde olumlu katkıda bulunur (Akkoyunlu ve Tuğrul, 2002; Kartal ve Güven, 2006; Öztürk, 2007; Tanju ve Gönen, 2006). İnteraktif öğrenme ile bilgiye anında erişim sağlayan çocukların bilişsel gelişim ve öğrenmeleri desteklenir (Eskidemir Meral ve Tezel Şahin, 2019). Oluwadare (2014) tarafından 4-6 yaş aralığında 260 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada teknoloji kullanımının rakamların ve doğa bilimlerinin anlaşılmasında olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ritonga, Eriani, Yulizar, Tangse, Yani ve Putri (2022) tarafından okul öncesi dönemdeki 60 çocukla gerçekleştirilen araştırmada çocukluk döneminde bilgi iletişim teknolojisi kullanımının sağ ve sol beynin gelişmesi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda videolar kullanılarak gerçekleştirilen öğrenmelerin beynin ses, görüntü ve sinirsel dengesini sağlayarak çocukların öğrenme sürecinde aktif oldukları ifade edilmiştir. Araştırmacılar eğlenceli ve heyecan verici görüntülerin yetişkinlerin yardım ve denetimiyle kullanılmasının sağ ve sol beynin gelişiminde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının teknolojik araç gereç kullanımının bilişsel gelişime olumsuz etkileri olacağını belirten araştırmalar da bulunmaktadır. Rideout ve Hamel (2006) tarafından 6 ay ve 6 yaş aralığında çocuğu bulunan 1051 ebeveyn ile yapılan araştırmada teknolojik

araçları uzun süreler kullanan çocukların daha az süreler teknoloji kullanan çocuklara göre okumayı geç öğrendikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Barr, Lauricella, Zack ve Calvert (2010) tarafından 1-4 yaşlarında çocuğu olan 60 ebeveyn ile medya kullanımının çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi amacıyla yapılan araştırmada 1 yaşında televizyon izlemeye başlayan çocukların 4 yaşına geldiklerinde bilişsel gelişimlerinin ve yürütücü işlevlerinin olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır Nathanson, Sharp, Aladé, Rasmussen ve Christy (2013) tarafından 38-74 ay aralığında 107 çocuk ve 111 ebeveyn ile gerçekleştirilen araştırmada çocukların küçük yaşlardan itibaren uzun süreler teknolojik araç kullanımlarının bilişsel işlevlerini (dürtü kontrolü, öz düzenleme, zihinsel esneklik, diğerlerinin düşüncelerini ve duygularını anlama becerisi) olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların yaşına uygun olmayan içerikleri izlemeleri, uzun süreli teknoloji kullanımları veya ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşimlerin yeterli olmaması, çocukların bilgiye araştırma ve keşif yapmadan hazır bir şekilde ulaşmalarının bilişsel gelişime olumsuz etki edebileceği düşünülmektedir.

Dil Gelişimi Açısından;

Çocukların konuşma sürecinde çevrelerini gözlemlemeleri, sesleri işitmeleri, sesleri çıkarmaya çalışmaları ve bunu birçok kez deneyerek gerçekleştirmeleri dilin etkileşimle öğrenilen bir gelişim alanı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, çocukların çevreleriyle etkileşim içinde olmaları oldukça önemlidir. Çocukların özellikle alıcı dil gelişimleri üzerinde teknolojinin olumlu etkileri oldukça fazladır. Teknolojik araç gereçler kullanılarak geliştirilen uygun yazılımlarla çocuklar günlük yaşamlarında karşılaşmalarının güç olduğu yeni sözcükleri öğrenirler (Kol, 2020). Çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olarak uzmanlar tarafından hazırlanan çocuklar için özel olarak geliştirilen yazılımlarla doğru telaffuz, ses farkındalığı, eş anlamlı kelimeler gibi alanlarda çocukların dil gelişimlerinin olumlu süreçler izlemesine destek olunabilir. Çocuklar teknolojik araç gereçler ile çizdikleri resimleri, oynadıkları oyunları diğer çocuklara anlatarak birbirleri ile konuşmaktadır. Çocuklara düşünme, dinleme, anlatma ve iletişim kurma şansı vererek çocukların kelime dağarcığının gelişmesi sağlanmaktadır. Bu durumun çocukların iletişim becerilerinin gelişmesi konusunda olumlu etkisi bulunmaktadır (Akkoyunlu ve Tuğrul, 2002; Brewer, 2007; Cooper, 2005; McCarick ve Xiaoming, 2007). Uzun süreler teknolojik aletlerle zaman geçirme dil gelişiminin kritik olduğu okul öncesi dönemde çocukların dil becerilerini kazanamama, geç konuşma gibi becerilerini olumsuz yönde etkileyebilir (Kol, 2020). Altun (2019) tarafından okul öncesi dönemdeki 143 çocuk ve onların ebeveynleriyle gerçekleştirilen araştırmada, teknolojik cihaz kullanımının çocukların kelime edinimine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda,

çocukların teknoloji kullanımında tercih ettikleri etkinlik çeşidinin ifade edici dil becerileri konusunda farklılık gösterdiği bulunmuştur. Zamanlarının çoğunu dijital oyun oynayarak geçiren çocukların ifade edici dil becerilerinin en düşük, müzik ve şarkı dinleyen çocukların ise en yüksek olduğu bulunmuştur.

Fiziksel Gelişim Açısından;

Okul öncesi dönemde çocukların hareket temelli faaliyetlerde bulunması onların fiziksel gelişimleri açısından son derece önemlidir. Çocukların sağlıklı büyüyebilmesi ve gelişebilmesi için fiziksel aktivite, yeterli beslenme ve düzenli uyku gerekmektedir. Çocukların yemek ve uyku zamanlarında yetişkinler tarafından bazı kurallar konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Çocukların bu dönemde fiziksel olarak aktif olmalarını gerektiren etkinlikler yerine teknolojik araç gereçler ile uzun süreler etkileşime girmeleri fiziksel gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Çocukların teknolojik araç-gereçlerle uzun zaman geçirmeleri sonucunda hareketsiz kalmaları çocuklarda kilo artışına ve kas gücünde azalmalara neden olabilir. Ayrıca, çocukların sürekli aynı duruş pozisyonunda oturmaları sonucunda vücutlarında çeşitli duruş bozuklukları ve kemik dokularında olumsuz değişiklikler oluşabilir (Özyürek, Özkan, Begde ve Yavuz, 2015). Straker, Coleman, Skoss, Maslen, Burgess Limerick ve Pollock (2008) tarafından yapılan araştırmada, bilgisayar ve tablet kullanımının çocuklarda duruş bozukluklarına ve kas gücünde azalmalara neden olduğu belirlenmiştir. Kızıлтаş ve Ertör (2018) tarafından okul öncesi dönemde çocuğu bulunan 110 ebeveyn ile yapılan araştırmada çocukların akıllı telefon kullanımları incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların uzun süre akıllı telefon kullanmalarının hareketsizliğe neden olacağından fiziksel açıdan olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mendoza, Zimmerman ve Christakis (2007) tarafından 2-5 yaş arasındaki 1089 çocukla yapılan araştırmada günde 2 saat ve üzerinde teknolojik araç kullanımı ve obezite arasında bağlantı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Manios, Kourlaba, Kondaki, Grammatikaki ve Anastasiadou (2012) tarafından 1-5 yaş arasında 2374 çocukla gerçekleştirilen araştırmada televizyon izleme ve obezite arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda günde 2 saat ve üzeri televizyon izleme süresi ve çocukların obez olma olasılığı arasında anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Bulut (2018) tarafından okul öncesi dönemde çocuğu bulunan 40 ebeveyn ile yapılan araştırmada teknolojik araç kullanımının gelişim alanlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, uzun süreli teknoloji kullanımının çocukların hareket etmelerine engel olduğu ve buna bağlı olarak çocukların tuvaletini tuttukları sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız ve Kanak (2021) tarafından okul öncesi dönemde çocuğu olan 203 anne ile yapılan araştırmada teknolojik alet kullanımının çocuklarda boyun ağrısı, göz problemleri (ağrı ve su-

lanma), uyku problemleri, yorgunluk ve sırt ağrısı gibi sorunlara neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Psikomotor Gelişim Açısından;

Gelişimi hayat boyu devam eden psikomotor gelişim, bireylerdeki fiziksel gelişim ile birlikte isteğe bağlı hareketlilik ve bu hareketleri kontrol altına alabilme becerisi olarak açıklanmaktadır (Deli ve Dereli, 2020). Teknolojik araç gereç kullanımı okul öncesi dönemdeki çocukların küçük kas gelişimlerine olumlu yönde katkıda bulunur. Teknoloji çocuklar tarafından etkin ve uygun bir şekilde kullanıldığında, el-göz koordinasyonunda ve küçük motor becerilerinin gelişiminde etkili olabilir (Kartal ve Güven, 2006). Bilgisayarlar mouse ve klavye kullanımı, dokunmatik ekranlarda yapılan hareketlere bağlı uygulamalar çocukların el becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir. Aynı zamanda konsol oyunları da çocukların ince motor becerilerini desteklemektedir (Akkoyunlu ve Tuğrul, 2002). Gil, Santos ve Honório (2018) tarafından 4-5 yaş aralığında 11 çocukla gerçekleştirilen araştırmada Wii isimli teknolojik oyunun çocukların psiko-motor gelişimlerine katkısı incelenmiştir. Araştırma sonucunda Wii isimli oyunun çocukların hareket etmesini sağlayan sensörler içermesi nedeniyle çocukların hareket etmesini sağladığı ve bununla birlikte psiko-motor gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. McCarrick ve Xiaoming (2007) tarafından Yunanistan'da 17 anaokulunda gerçekleştirilen araştırmada sınıf ortamında bilgisayar kullanmanın aktivite ve oyun sağladığı, çocukların ince motor becerilerini geliştirerek öğrenmelerini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak teknolojik araç gereçleri uzun süreli olarak hareketsiz bir biçimde uygun olmayan pozisyonlarda kullanmanın küçük kas becerilerini ve el-göz koordinasyonunu olumsuz yönde etkilediği de belirtilmektedir (Deli ve Dereli, 2020). Howie, Coenen, Campbell, Ranelli ve Straker (2015) tarafından ekranlı cihazların kullanımı yüksek ekran süresi ve hareketsizlik ile ilişkilendirilmiştir. Teknolojik araç kullanımının dışarıda oynanan aktif oyunların yerini almasıyla birlikte çocuklarda hareketsizliğe bağlı becerilerin gelişiminin olumsuz etkilenebileceği ifade edilmiştir.

Sosyal Duygusal Gelişim Açısından;

Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim, çocukların oyun etkinlikleri sırasında sosyal çevreleri ile yaptıkları etkileşimlerle geliştircekleri alandır. Okul öncesi dönemde teknoloji kullanımının çocukların sosyal yaşamlarını engellemeyecek şekilde kontrollü olarak gerçekleştirilmesi gerekir. Böylece teknoloji kullanımı çocukların gelişimlerine olumlu katkı sağlayabilir. Çocukların teknolojik araç gereçlerle etkileşimi sırasında diğer bireyleri de sürece katarak gerçekleştirilen işbirlikli öğrenme ortamlarıyla sosyal gelişimlerinin olumlu yönde etkileneceği ifade edilmek-

tedir. Yapılan araştırmalar, okul öncesi dönemdeki çocukların bilgisayar oyunları sırasında diğer oyun ortamlarında olduğu gibi birbirleri ile iletişim haline girerek iş birliği içinde çalıştıklarını ve birçok sosyal davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Kartal ve Güven, 2006; Seng, 1998; Ward, 2004;). Bu durum, çocukların arkadaşlarıyla sosyal bağlarının güçlenmesini sağlayarak dostluk duygularını geliştirmektedir (Koo, Wati ve Jung, 2011; Mitzner vd., 2010). Okul öncesi dönemde teknoloji kullanımı ile çocuklar, hata yapmanın doğal olduğunu kabul ederek sosyal problemlerin üstesinden gelmektedir. Başarı hissini yaşayan çocuklar risk alma, korku ve endişe gibi duyguların üstesinden gelebilmektedir. Farklılıklara saygı gösteren çocuklar, kendilerini ve başkalarını risk altında bırakmayacak şekilde davranma becerisi geliştirebilmektedir (Akkoyunlu ve Tuğrul, 2002; Arı ve Bayhan, 2003; Clements ve Nastasi, 1993; Mitchell ve Dunbar, 2006; Stephen ve Plowman, 2008). Ayrıca, çocukların şiddet karşıtı tutum geliştirme, paylaşma, yardımlaşma, sırasını bekleme, empati kurma, hoşgörülü olma ve saygı gösterme davranışlarını öğrenmelerini özgüven duygusunu geliştirmelerini destekleyebilir (Calvert ve Kotler, 2003; Courage ve Setliff, 2010; Bers, New ve Boudreau, 2006; Lee, Han, Yang, Daniels, Na, Kee ve Renshaw, 2008; Üstündağ, 2020). Teknolojik araçlar aşırı heyecanlı, stresli veya sıkıntılı bir çocuğu sakinleştirebilir (McQueen, Cress ve Tothy, 2012). Özellikle kronik hastalığı veya engeli bulunan çocuklar için yararlı olabilecek sosyal destek platformları oluşturulmasını sağlayabilir (Naslund, Aschbrenner, Marsch ve Bartels, 2016). Coğrafi olarak birbirinden uzaklaşmış aile bireyleri ve arkadaşların dijital medya araçlar üzerinden iletişim kurması sağlanarak çocukların sosyal duygusal gelişimlerine destek olunabilir (Üstündağ, 2020).

Teknoloji ile uzun süreler etkileşim halinde olarak sosyal becerileri zayıflayan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini olumsuz etkilenmektedir (Uhls, Michikyan, Morris, Garcia, Small, Zgourou ve Greenfield, 2014). Bu durum sosyal ve duygusal gelişim gecikmelerine yol açabilmektedir (Radesky vd., 2016) Çocuklar için uygun içeriklere sahip olmayan uygulama, program ve video oyunları çocuklarda öfke ve şiddet duygusunun gelişimine (Thompson, Adair ve Bentley, 2013), inatçılık, zor mizaç ve öz düzenleme sorunlarına sebep olabilmektedir (Sugawara, Matsumoto, Murohashi, Sakai ve Isshiki, 2015). Gündoğdu, Seytepe, Pelit, Doğru, Güner, Arıkız, Akçomak, Kale, Moran, Aydoğdu ve Kaya, (2016) yılında 1-6 yaşındaki çocukların anne-babaları ile yapılan bir çalışmada anne-babaların çocuklarının teknolojik aletleri kullanmasına izin vermediklerinde çocukların %63' ünün ağlama, itiraz etme, şiddete başvurma gibi olumsuz davranışlara başvurduğu görülmüştür. Özellikle video oyunları çocuklarda birbirleri ile rekabet etme duygusunun gelişimine yol açmakta, kıskançlık ve hayal kırıklığı duygularını yaşamalarına neden olabilir.

mektedir. Ayrıca bilinçsiz teknoloji kullanımı sonucunda çocukların aile ortamları da olumsuz etkilenmektedir. Çocukların teknolojik araç gereçleri kullanım sürelerinin uzunluğu konusunda ailelerine yalan söyledikleri ve bu davranışları uzun süreli hale getirdikleri görülmüştür (Thompson vd., 2013). Teknolojik araçlar ve uygulamalar ailelerin çocukları ile etkileşimlerinin azalmasına neden olabilir (Ling, Cherng, Chen, Chen ve Yang, 2015). Vandewater, Bickham ve Lee, (2006) tarafından 0-12 yaşındaki çocuklarla yapılan araştırmada, 5 yaşın altındaki çocukların teknoloji kullanım süresi arttıkça kardeşleri, anne-babaları ve arkadaşları ile daha az etkileşime girdikleri bulunmuştur.

Cinsel Gelişim ve Kişilik Gelişimi Açısından;

Çocukların gelişiminde bilişsel, sosyal-duygusal, psikomotor ve dil gelişimi kadar önemli olan cinsel gelişim sadece biyolojik ve fizyolojik bir kavram değildir. Cinsel gelişim, çocukların kendilerini ve başkalarını tanımaları, kendilerini ifade edebilmeleri, karar verme ve fizyolojik özelliklerinin farkına varma gibi becerileri de kapsamaktadır (Deniz ve Yıldız Altan, 2019).

Kişilik gelişimi için oldukça önemli olan okul öncesi dönemde çocukların çevrelerindeki teknolojik uyaranlar da oldukça önemlidir. Teknoloji kullanmaya ilişkin alışkanlıkların okul öncesi dönemde kazanılmasının çocukların tüm yaşamları boyunca etkisini sürdüreceği düşünüldüğünde çocukluk döneminde şekillenmeye başlayan kişilik özelliklerinin önemi ortaya çıkmaktadır. İçeriğinde şiddet, cinsellik gibi çocukların gelişimleri açısından uygun olmayan yazılımlar çocukların kişilik gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Browne ve Hamilton Giachritsis (2005) tarafından yapılan araştırmada teknolojik araçlardaki uygulamaların içeriğinde yer alan şiddetin çocuklarda saldırgan davranışları artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Aydoğdu Karaaslan (2015) tarafından çocuklarla yapılan araştırmada dijital oyunlarda yer alan şiddet unsuru davranışların çocuklar tarafından normal bir davranış olarak benimsendiği, gündelik yaşamlarında şiddet davranışlarını uygulamaya çalıştıkları bulunmuştur. Karakterlerin şiddet aracılığıyla sorun çözmesi çocuklar tarafından şiddetin öğrenilmesine ve model alınmasına neden olabilmektedir. Bu durumun oyun ve model alma yoluyla öğrenen okul öncesi dönemdeki çocukların kişilik gelişimleri açısından oldukça sakıncalı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca teknolojik alet kullanımları sırasında çocuklar kendilerine sınır konulduğunda da saldırgan davranışlar gösterebilmektedir. Akçay ve Emiroğlu (2016) tarafından okul öncesi çocuklarla yapılan araştırmada yeterince özen gösterilmeden kullanılan medya araçlarının çocuklarda saldırgan davranışları artırdığı bulunmuştur. Ayrıca araştırmacılar yaşadıklarını içselleştiren çocukların özdeşim yoluyla öğrendikleri saldırgan davranışların kalıcı hale gelmeden önlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Dijital uygulamalardaki karakterlerin çocuklar üzerinde etkisi bulunmaktadır. Çocuklar bu karakterler ile özdeşim kurmak istemektedir. Bu durum onların kişilik gelişimlerine zarar verebilmektedir. Akça ve Koç Çilekçiler (2019) okul öncesi dönemdeki çocukların izledikleri çizgi filmleri ve bu çizgi filmlerin yol açabileceği tehlikeleri araştırmak amacıyla 20 çocukla görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda çocukların çizgi filmlerdeki karakterleri doğaüstü güçleri ve fiziksel özelliklerine göre seçtikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar bu durumun ilerleyen yıllarda çocuklarda mükemmellik ya da yetersizlik algısına yol açabileceğini vurgulamaktadır. Bu nedenle çocukların kullandıkları yazılımların niteliği ve içeriği takip edilmeli ve uygun şekilde planlanmalıdır (Arslan, 2004; Kol, 2020).

Günümüzde 25 milyondan fazla çocuk gün içinde uzun saatler boyunca internet kullanmakta her dört çocuktan biri cinsel içerikli internet sitelerine erişim sağlayabilmektedir (MEB, 2020). İnternetin yaygınlaşması ile cinsel içerikli oyunlarla ve cinsel nesnelerle çocukların karşılaşması fazlaca görülebilmektedir. Kimlik ve kişilik gelişimini henüz tamamlamamış olan okul öncesi çocukların cinsellikle ilgili bilgileri internet ortamından doğru olmayan bir şekilde öğrenmeleri, sanal yolla cinsel tacize ve istismara uğramaları, çocukların zihinlerinde problemlere yol açabilmektedir. Bu nedenle çocukların cinsel gelişimi, kişilik gelişimi ve ruh sağlığının korunabilmesi için çocuklar yetişkin kontrolü altında internete erişim sağlamalı ve bu ortamlarda yalnız bırakılmamalıdır (Kol, 2020).

Çocukların Teknoloji Kullanımı ve Aile

Çocukların teknoloji ile iç içe yaşamasıyla birlikte teknolojiyi ne zaman, nasıl, ne şekilde kullanabilecekleri ve teknolojinin zararlı etkilerinden nasıl korunabilecekleri konusu önem kazanmıştır (Günlü ve Ceyhan, 2017). Bu nedenle, yaşama dair ilk bilgilerin edinildiği aile ortamı, çocukların teknolojiyi doğru ve etkili kullanmalarında gelişim açısından oldukça önemlidir (Günlü ve Ceyhan, 2017; Kenar, 2012). Ebeveynlerin teknoloji araçlarını ve uygulamalarını kullanmayı bilmeleri hem çocukların teknoloji kullanımı sırasında yaşayabilecekleri olumsuz etkileri hafifletme ve önleme, hem de teknoloji aracılığıyla çocuklara sunulan fırsatlara erişim sağlamaları konusunda etkili olmaktadır (Üstündağ, 2020). Bu durumda ebeveynlerin ya da çocuklara bakmakla yükümlü olan kişilerin ilk yapmaları gereken çocukların gördükleri, duydukları ya da tıkladıkları her şeyin bilgi içeriğini anlamalarına yardımcı olmaktır. Teknoloji kullanımının temel becerileri çocuklara öğretilirken teknolojik içeriklerin insanlar tarafından oluşturulduğu, insanların bunları yaparken bir amacının olduğu açıklanmalı ve bunları izlemeye ya da dinlemeye kişilerin kendilerinin karar verebileceği anlatılmalıdır (UNESCO, 2020).

Ebeveynlerin teknolojik araçlara karşı olan tutumlarının çocukların teknoloji kullanmaları konusunda temel belirleyicilerden biridir. Çocuklar sosyal öğrenme ile ebeveynlerinin teknolojik araçları kullanmalarına karşı tutumlarını ve kullanım sıklıklarını takip etmekte ve anne-babalarının tutum ve davranışlarını kendi davranışları haline dönüştürmektedir (Richert, Robb, Fender ve Wartella, 2010; Nevski ve Siibak, 2016; Marsh, Hannon, Lewis ve Ritchie, 2017). Çocuklar için önemli bir eğlence aracı olarak görülen teknolojik araç gereçler anne ve babaların aşırı serbest ve izin verici tutumu ile birlikte çocuklarının teknolojiyi günün büyük bir bölümünde amacı dışında kullanmalarına neden olmaktadır (Çakır, 2013). Cengiz Saltuk ve Erciyes (2020) tarafından 4-5 yaş arasındaki çocukların ebeveynleri ile gerçekleştirilen araştırmada çocukların teknoloji kullanımını konusundaki endişeleri ve anne-babaların bu konudaki tutum ve davranışları incelenmiştir. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formuyla elde edilmiştir. 20 anne ile yapılan görüşmelerde annelerin çoğunluğu çocukların televizyon izlemeleri için süre sınırlandırması yapmadıklarını, çocukların çizgi film içeren tüm kanalları ve bunların yanı sıra belgesel ve dizi filmleri izlediklerini ifade etmiştir. Anneler istemeseler de çocukların şiddet içerikli programları izlediklerini, bu durumun gevşek veya ilgisiz ebeveyn tutumundan kaynaklandığını belirlenmiştir. Ayrıca çocukların teknoloji kullanım sürelerini arttıran faktörlerin başında ailelerin teknoloji kullanım süreleri gelmektedir. Anne babaların teknoloji kullanım süresi arttıkça çocukların da teknoloji kullanım süresi artmaktadır. Lauricella, Wartella ve Rideout, (2015) tarafından yapılan araştırmada, çocukların ekran kullanım süresinin en güçlü belirleyicisinin ebeveynlerinin ekran kullanım zamanı olduğu görülmüştür. Kaya (2017) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının ve ailelerin bu teknolojileri kullanma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla gerçekleştirilen çalışmada ailelerin çocuklarının ne kadar süre teknoloji kullanmaları gerektiğine dair düşünceleri ve anne babanın kendi teknoloji kullanım alışkanlıklarının çocuklarının teknoloji kullanımını etkilediği bulunmuştur. 4-6 yaş arasında çocuğu olan ailelerle yapılan bir araştırmada, anne ve babaların bilgisayar oyunu oynama durumlarına göre çocukların da bilgisayar oyunu oynama davranışlarının arttığı saptanmıştır (Akçay ve Özcebe, 2012). Çocukların kendilerinin sahip oldukları teknolojik aletler de çocukların teknoloji kullanımını etkilemektedir (Eskidemir Meral ve Tezel Şahin, 2019; Kanak ve Özyazıcı, 2018). Okul öncesi dönemde çocuğu olan ailelerle yapılan bir çalışmada kendine ait teknolojik aracı olan çocukların daha fazla dijital aletler ile zaman geçirdiği görülmüştür (Kanak ve Özyazıcı, 2018).

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, öğrenim düzeyi, annenin çalışma durumu, çocuğun bakımından başka bir yetişkinin sorumlu olması, kardeş

sayısı da çocukların teknoloji kullanımını etkileyen diğer faktörlerdendir. 0-8 yaş grubundaki çocuklarla yapılan bir araştırmada, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocukların günde 3 saat 29 dakika, orta sosyo ekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocukların günde 2 saat 25 dakika, üst sosyo ekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocukların günde 1 saat 50 dakika ekran karşısında zaman geçirdikleri bulunmuştur. Ayrıca öğrenim düzeyi düşük ebeveynlerin çocuklarının öğrenim düzeyi yüksek ebeveynlerin çocuklarından daha uzun süre ekran karşısında zaman geçirdikleri bulunmuştur (Common Sense Media, 2017). Genç (2014) tarafından yapılan araştırmada, annesi ev hanımı olan okul öncesi dönemdeki çocukların annesi çalışan çocuklara göre daha fazla televizyon izlediği bulunmuştur. Kılıç vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada, ailenin gelir düzeyi ve annelerin öğrenim düzeyi arttıkça tablet kullanma ve tablete sahip olma oranlarının azaldığı bulunmuştur. Diğer bir araştırmada da bakımından bakıcının sorumlu olduğu çocukların diğer çocuklardan daha çok tabletle ve akıllı telefonla oynadıkları görülmüştür. Bakıcısı ilköğretim/ortaokul mezunu olan çocukların bakıcısı lise, üniversite veya lisansüstü mezunu olan çocuklardan daha çok tabletle oynadıkları bulunmuştur (Özkılıç Kabul, 2019). Kızıltaş ve Ertör (2018) çocukların kardeş sayısının teknoloji kullanma durumlarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Kardeşi bulunmayan veya kardeş sayısı az olan çocukların teknoloji ve internet bağımlısı olma ihtimalinin kardeşi çok olan çocuklara göre daha yüksek olduğu, kardeş sayısı arttıkça çocukların kardeşleriyle zaman geçirme durumlarının arttığını belirtmektedir.

Ebeveynlerin doğru ve etkili teknoloji kullanımı konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları da çocukların teknoloji kullanımını etkilemektedir. Yılmaz (2017) tarafından 3-6 yaşında çocuğu olan ebeveynlerle yapılan bir araştırmada, ebeveynlerin çocuklar için uygulanan programlar ve güvenlik filtreleri hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları bulunmuştur. Lauricella vd., (2015) tarafından yapılan bir araştırmada; ebeveynlere 0-3 yaş arası çocuklarına sundukları dijital medya araçları ve uygulamalarının amaçları sorulmuştur. Elde edilen sonuca göre, ebeveynler sundukları teknoloji araçlarının ve uygulamalarının çocukların gelişimi üzerindeki uzun ya da kısa etkilerini dikkate almadıkları uzun vadede sağladığı fayda veya zararını düşünmedikleri belirlenmiştir. Papadakis, Zaranis ve Kalogiannakis (2019) tarafından Yunanistan'da 4-6 yaş arasında çocuğu olan 293 ebeveyn ile yapılan çalışmada ebeveynlerin çoğunun çocukların teknoloji kullanımına karşı olumlu tutumlara sahip olduğu; ancak, çocukların teknoloji kullanımlarından sağlayacağı yararlar ve teknolojinin sağlıksız kullanımı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Yetişkinler gündelik birçok sorumluluğu yerine getirmeleri gerektiği için çocukları meşgul etmek amacıyla çocuklarına teknoloji

araçları kullandırdıkları bulunmuştur (Vaala, 2014). 18-24 ay aralığında çocukları olan ebeveynlerle gerçekleştirilen bir araştırmada yer alan bir annenin şu sözleri oldukça düşündürücüdür: “Telefon benim işime geliyor, eline verince susuyor. Başkaları nin evine gidince, hastaneye gidince, veli toplantılarına gidince eline telefon veriyorum, beni rahatsız etmiyor. Çok faydalı bence, oturup uğraşıyor, benim kızım çok zeki, telefonun her yerine girip çıkıyor” (Günüç ve Atli, 2018). Kızıltaş ve Ertör (2018) tarafından 110 aile ile yapılan çalışmada 82 ailenin çocuklarının akıllı telefon kullanmalarına izin verdiği, 28 ailenin ise izin vermediği bulunmuştur. Ailelerin çocuklarına akıllı telefonu verme nedenlerine bakıldığında ise akıllı telefonu çocuklarını meşgul etmek için ideal bir araç olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Aileler çocuklarına akıllı telefonu sıklıkla acil işleri çıktığında, çocukları ağladığında susturmak için, yemek yedirmek için ve oyun oynaması için verdiklerini ifade etmişlerdir. Ailelerin çoğunluğu telefonun çocuklarının gelişimine zarar verdiklerini bilmelerine rağmen çocuklarının telefonla meşgul olmalarını da engelleyemediklerini belirtmişlerdir.

Amerikan Pediatri Derneği (AAP) (2016b), anne babaların çocuklarının ekran karşısında olmasına; ekranın oyalayıcı olması, sessizliği sağlaması ve onlar ev işleriyle uğraşırken bakıcı görevini görmesi nedeniyle izin verdiğini ifade etmektedir. 1-6 yaşındaki çocukların ebeveynleri ile yapılan bir çalışmada da çocukları teknolojik aletleri kullanırken, ebeveynlerin yarısının ev işleriyle ilgilendikleri bulunmuştur (Gündoğdu vd., 2016). Kılıç vd. (2019) tarafından 1-60 aylık çocukların ebeveynleri ile yapılan çalışmada da ebeveynlerin %59,6’sı çocuklarının günlük işler veya ev içi işlerini yaparken mobil cihazlar kullanmasına izin verdiğini ifade etmiştir. Çocukların sakinleşmek, yemek yemek, anneye ev işlerini yapması için zaman yaratmak, bakım veren izlediği için vb. nedenlerle teknolojik aletleri kullandığı görülmüştür. Sakinleşmek, yemek yemek, anneye zaman yaratmak gibi durumlarda teknolojik aletlerin adeta emzik görevi gördüğü ifade edilmektedir (Omtrak, 2019). Benzer bir çalışmada da ebeveynlerin okul öncesi dönemde dijital medya araçlarını ve uygulamalarını kullanma sebepleri arasında çocuğu ödüllendirme, çocuğu meşgul etme, ebeveynin dinlenmesi için zaman yaratma, eğlence ve son olarak da eğitim sayılmaktadır (Üstündağ, 2020).

Çocukların teknoloji kullanımı sırasında ailelerin yeterli kontrolü sağlayamamaları, çocukların girdikleri yazılımları doğru bir şekilde ayırt edememeleri, bunların yanında temel ihtiyaçlarını ve öz bakım becerilerini de teknoloji aracılığıyla gerçekleştirmeleri çocukların teknoloji bağımlısı olmalarına neden olabilmektedir (Oğuz, 2020). Özellikle son yıllarda anne ve babalar, çocuklarına yemek yedirmek ve kendilerine zaman ayırmak için, evlerine misafir geldiğinde veya başka bir yere misafirlige

gittiklerinde çocukları bilinçli bir şekilde dijital ekrana (televizyon, tablet, cep telefonu vb.) maruz bırakmaktadırlar. Topan ve Kuzlu Ayyıldız (2021) tarafından 125 okul öncesi dönem çocuğuyla yapılan araştırmada teknolojik cihaz kullanımının okul öncesi dönem çocuklarının yaşam kalitesine etkisi incelenmiştir. Çocukların gün içerisinde 1-7 saat arasında sıklıkla tablet, televizyon ve cep telefonu gibi cihazları kullandıkları ve teknolojik cihaz kullanma alışkanlıkları nedeniyle uykuyu ve beslenmeyi ertelemek isteyen çocukların yaşam kalitelerinin olumsuz etkilendiği belirtilmiştir. Carly Shuler tarafından ortaya atılan “geri-pas etkisi” olarak adlandırılan bu terim anne ve babaların evde, bekleme odalarında, restoranlarda, çocuklarını eğitmek, eğlendirmek ya da sakinleştirmek için onlara kendi teknolojik araçlarını vermeleri anlamına gelmektedir (Goodwin, 2018). Çocukların kişilik özelliklerinin bu durumda etkisi olduğu düşünülerek yapılan bir araştırmada; ebeveynlerin yarısının huzursuzlanan çocukları sakinleştirmek ve dikkatlerini dağıtmak için kitap, oyuncak ve çeşitli oyunları kullanırken, diğer yarısının da televizyon ve mobil medya araçlarını kullandıkları bulunmuştur. Ebeveynlerin %17 si, 2 yaşın altındaki çocuklarını sakinleştirmek ve dikkatlerini dağıtmak için teknoloji araçlarını kullandıklarını belirtmiştir (Richert vd., 2010). Radesky, Silverstein, Zuckerman ve Christakis (2014) yaptıkları araştırma sonucunda, ebeveynlerin daha zor bebeklerle başa çıkabilmek için teknoloji araçlarını yoğun bir şekilde kullandıklarını saptamışlardır. Sezgin ve Tonguç (2016) tarafından 3-6 yaş arasında çocuğu olan 266 ebeveyn ile yapılan çalışmada; ailelerin %95’inin mobil cihaz sahibi olduğu, %37,6’sının her gün yaklaşık 3-4 saat mobil cihaz kullandıkları bulunmuştur. Çocukların ise %43,2’ sinin her gün yaklaşık 1-2 saat mobil cihazlarda zaman geçirdikleri belirlenmiştir.

Dijitalleşen dünyada ebeveynlerin, çocukların teknolojik araçlar aracılığıyla oyun oynamalarını engellemeye ya da yasaklamaya odaklanarak çocukları teknolojiden tamamen uzak tutmak yerine, çocukların teknolojik aletleri uygun süre ve içeriklerle kullanması konusunda rehberlik etmeleri, çocuklarla konuşarak kullanımı etkileşimli hale getirmeleri ve çocukların gelişimleri için ihtiyaç duydukları şeylere erişim sağlamalarına yardımcı olmaya odaklanmaları gerekmektedir (Christakis, Garrison ve Herrenkohl, 2013; Yükselen, 2018).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının kullandıkları teknolojik araç-gereçlerin çocuklar tarafından kullanımı, teknoloji kullanımının çocukların gelişim alanlarına etkisi ve çocukların teknoloji kullanımları konusunda ailelerin rolleri incelenmiştir. Tüm bu bilgilerin sonucunda, 21.yüzyılda sürekli bir değişim ve gelişim içinde olan teknolojinin okul öncesi çocukların yaşamlarına birçok farklı kullanım amacıyla girdiği çocukların eğlenceli ve ilgi çekici içerikleriyle öğrenme ortamlarını

çeşitlendirerek içerik zenginliği sunduğu belirlenmiştir. Çocukların 21. yüzyıl öğrenme becerilerini geliştirmek ve bilim, teknoloji ve eğitim alanındaki adaptasyonunu geliştirmek için teknolojik araç-gereçlerin doğru kullanımına çocukların eğitim ortamlarında yer vermenin önemli olduğu düşünülmektedir. Teknoloji kullanımı bilişsel gelişim açısından değerlendirildiğinde çocukların uyarıcısı zengin olan öğrenme ortamlarında daha kalıcı ve nitelikli öğrenmeler gerçekleştirdikleri bilinmektedir. Bu nedenle; etkili olarak kullanıldığında, teknoloji kullanımının çocukların bilişsel gelişimlerine olumlu etki edeceği düşünülmektedir. Ancak çocukların yaşına uygun olmayan içerikleri izlemeleri, uzun süreli teknoloji kullanımları veya ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşimlerin yeterli olmaması, çocukların bilgiye araştırma ve keşif yapmadan hazır bir şekilde ulaşmalarının bilişsel gelişime olumsuz etki edebileceği de düşünülmektedir. Teknoloji kullanımının çocukların özellikle alıcı dil gelişimleri üzerinde teknolojinin olumlu etkileri olduğu uygun yazılımlarla çocuklar günlük yaşamlarında karşılaşmalarının güç olduğu yeni sözcükleri öğrenebildikleri belirlenmiştir. Ancak uzun süreli teknoloji kullanımının dil gelişiminin kritik olduğu okul öncesi dönemde çocukların dil becerilerini kazanamama, geç konuşma gibi becerilerini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda çocukların teknolojik araç-gereçlerle uzun zaman geçirmeleri sonucunda hareketsiz kalmaları çocuklarda kilo artışına ve kas gücünde azalmalara neden olabilmekte ve bunun sonucunda çocukların fiziksel gelişimleri de olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Teknoloji çocuklar tarafından etkin ve uygun bir şekilde kullanıldığında, el-göz koordinasyonunda ve küçük motor becerilerinin gelişiminde etkili olabilir. Bu durum çocukların psiko-motor becerilerinin olumlu yönde etkilenmesini sağlayabilir. Ancak teknolojik araç gereçleri uzun süreli olarak hareketsiz bir biçimde uygun olmayan pozisyonlarda kullanmanın küçük kas becerilerini ve el-göz koordinasyonunu olumsuz yönde etkileyebileceği, çocuklarda hareket kısıtlılığına neden olabileceği düşünülmektedir. Teknoloji kullanımının çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine etkisi incelendiğinde ise; çocukların teknolojik araç gereçlerle etkileşimi sırasında diğer bireyleri de sürece katarak gerçekleştiren işbirlikli öğrenme ortamlarıyla sosyal gelişimlerinin olumlu yönde etkileneceği düşünülmektedir. Ancak teknoloji ile uzun süreler etkileşim halinde olmalarının çocukların sosyal becerilerini zayıflatabileceği bu nedenle çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini olumsuz etkileyebileceği de düşünülmektedir. Okul öncesi dönemde şekillenmeye başlayan kişilik özelliklerinin gelişimi düşünüldüğünde; içeriğinde şiddet, cinsellik gibi çocukların gelişimleri açısından uygun olmayan yazılımların çocukların kişilik gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Aynı zamanda kimlik ve kişilik gelişimini henüz tamamlamamış olan okul öncesi çocukların cinsellikle ilgili bilgileri internet ortamından doğru olmayan bir şekilde

öğrenmeleri, sanal yolla cinsel tacize ve istismara uğramaları, çocukların zihinlerinde problemlere yol açabildiği bilinmektedir. Bu nedenle çocukların yetişkinlerle birlikte sınırlı ve denetimli sürelerde uygun filtreleme programları ile eğitici içeriklere sahip, gelişim seviyelerini destekleyecek programları izlemesinin çocuklara yarar sağlayabileceği düşünülmektedir. Ancak teknolojinin yanlış kullanıldığında birçok gelişimsel zarara yol açabileceği de dikkati çekmektedir. Ailelerin teknolojik aletleri uzun süre kullanmaları, çocukların kendilerine ait teknolojik araç gereçlere sahip olmaları, çocukları ile kaliteli zaman geçirmemeleri, teknoloji kullanımı konusunda hatalı tutumlara sahip olmaları, çocukları teknolojinin etkilerinden korumak için yeterli bilgiye sahip olmamaları ve teknolojiyi bir bakıcı olarak görmeleri çocukların teknolojiyi kullanmalarını arttırdığı ve bunun sonucunda çocukların gelişimlerinin olumsuz etkilenebileceği düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Kurumlara Öneriler:

- Okul öncesi öğretmenlerini yetiştiren üniversitelerde, öğretmen adaylarına teknoloji kullanımı konusunda becerilerini geliştirecek çalışmalara yer verilerek öğretmen adaylarının staj uygulamalarında doğru ve etkili teknoloji kullanımları konusunda uygun örneklerle karşılaştırılabilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Eğitim Programına teknoloji kullanımı konusunda kazanım ve göstergeler eklenerek okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerle teknoloji entegrasyonu gerçekleştirilebilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okul öncesi eğitim programına entegre edilecek teknoloji etkinliklerinin bilişim ve teknoloji alanında uzman kurumlarla (TÜBİTAK vb.) etkileşim halinde olunarak hazırlanmasına dikkat edilebilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kurumlara sağlanan internet alt yapısı güncellenerek çocuklar için yararlı olabilecek içerik sağlayıcı internet sitelerine erişim sağlanabilir.
- Millî Eğitim Bakanlığındaki bilişim uzmanları tarafından çocukların etkili ve verimli teknoloji kullanmaları konusunda öğretmenlere ve ailelere eğitim verilebilir.
- Sağlık kurumları tarafından çocukların uzun süreli teknoloji kullanımlarının sonuçları hakkında eğitimci, öğretmen ve çocuklara bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

Ailelere Öneriler:

- 2 yaşın altındaki çocuklarda teknoloji kullanımından kaçınılmalıdır.

- Okul öncesi çocukların doğru ve etkili teknoloji kullanımları konusunda konu alanında uzman eğitimciler veya bilgi iletişim uzmanları tarafından verilen dijital okuryazarlık seminerlerine katılabilirler.
- Çocukların pasif izleyici olarak değil, etkin bir şekilde teknoloji kullanmaları için uygun teknolojik içeriklerin tanıtımı sağlanmalıdır.
- Çocukların yaş ve gelişimlerine uygun olan teknolojik içerik ve uygulamaları araştırmalı, çocukları kaliteli uygulamalara yönlendirmelidirler.

KAYNAKÇA

- AAP. (American Academy of Pediatrics) (2016b). Children, adolescents, and the media. *Pediatrics*, 132(5), 958-961. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-2656>.
- AAP. (American Academy of Pediatrics) (2016a). Policy statement-media and young minds. *Pediatrics*, 138(5), 1-8. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>.
- Ağmaz, R. F. ve Ergüleç, F. (2019). Music down here: A project-based learning approach. *International Journal of Research in Teacher Education*, 10(3), 42-53.
- Akbiyık, C. ve Karadüz, A. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin televizyon reklamlarına yönelik alımlamalarının eleştirel düşünme düzeylerine göre karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 159.
- Akça, F. ve Koç Çilekçiler, N. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların en çok etkilendiği çizgi film karakterleri ve bu karakterlerle özdeşleşmelerinin yol açabileceği dijital tehlikeler. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 403-433. <https://doi.org/10.15805/addicta.2019.6.2.0053>.
- Akçay, D. ve Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12(2), 66-71. <https://doi.org/10.5222/j.child.2012.066>.
- Akkoyunlu, B. ve Tuğrul, B. (2002). Okul öncesi çocukların ev yaşantısındaki teknolojik etkileşimlerinin bilgisayar okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 12-21.
- Alismail, H. A., ve McGuire, P. (2015). 21st century standards and curriculum: Current research and practice. *Journal of Education and Practice*, 6(6), 150-154.
- Altun, D. (2019). 60-71 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların alıcı ve ifade edici dil kelime bilgisinin teknoloji kullanımı ve ailesel faktörlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1158-1182.
- Altun, D. (2021). Dijital çağda erken okuryazarlık becerileri. D. Altun, T. Kargın ve İ. B. Güldenoğlu (Eds.). *Değerlendirmeden uygulamaya tüm yönleriyle erken okuryazarlık*. (ss.170-180). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ananiadou, K. ve Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries, *OECD Education Working Papers*, No. 41, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/218525261154>.
- Arı, M. ve Bayhan, P. (2003). *Okul öncesinde bilgisayar destekli eğitim*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

- Arslan, A. (2004). Bir sosyolojik olgu olarak televizyon. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Aydın, C. (2016). Teknoloji ve internet çocuklarda sosyal becerileri köreltiyor. <https://www.medikalakademi.com.tr/teknoloji-cocuklarda-sosyal-becerilerikoreltiyor/>. Erişim Tarihi: 18.04.2021.
- Aydoğdu Karaaslan, İ. (2015). Dijital oyunlar ve dijital şiddet farkındalığı: Ebeveyn ve çocuklar üzerinde yapılan karşılaştırmalı bir analiz. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36), 806-818.
- Barr, R., Lauricella, R. A., Zack, R., ve Calvert, R. (2010). Infant and early childhood exposure to adult-directed and child-directed television programming: relations with cognitive skills at age four. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56, 21-48.
- Bers, M. New, R. ve Boudreau, L. (2006). Teaching and learning when no one is expert: Children and parents explore technology. *Early Childhood Research Practice*, 6(2), 1-19.
- Blum, C., ve Parette, H. P. (2015). Universal design for learning and technology in the early childhood classroom. In *Young Children and Families in the Information Age* (pp. 165-182). Springer, Dordrecht.
- Browne, K. D. ve Hamilton Giachritsis, C. (2005). The influence of violent media on children and adolescents: a public-health approach. *The Lancet*, 365, 702-710.
- Bulut, A. (2018). Okul öncesi öğrencilerinin teknoloji kullanımlarına ilişkin alışkanlıklarının gelişim özellikleri üzerindeki etkileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 52-69.
- Calvert, S. L., ve Kotler, J. (2003). Lessons from childrens television: The impact of the childrens television act on children is learning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(3), 275-335. [http://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00060-1](http://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00060-1).
- Cengiz Saltuk, M. ve Erciyes C. (2020). Okul öncesi çocuklarda teknoloji kullanımına ilişkin ebeveyn tutumlarına dair bir çalışma. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 4(2), 106-120.
- Christakis, D. A., Garrison, M. M., ve Herrenkohl, T. (2013). Modifying media content for preschool children: a randomized controlled trial. *Pediatric*, 131(3), 431-438. <http://doi.org/10.1542/peds.2012-1493>.
- Clements, D. H., ve Nastasi, B. K. (1993). Electronic media and early childhood education. *Handbook of research on the education of young children*, 251-275.
- Clements, D. H., Nastasi, B. K., ve Swaminathan, S. (1993). Young children and computers: Crossroad and direction from research. *Young Children*, 48(1), 56-64.

- Common Sense Media (2017). *The common sense census: Media use by kids age zero to eight*. <https://www.common sense media.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-kids-age-zero-to-eight-2017>. Erişim Tarihi: 15.04.2021.
- Cooper, L. Z. (2005). Developmentally appropriate digital environments for young children. *Library Trends*, 54(2), 286-302. <http://doi.org/10.1353/lib.2006.0014>.
- Courage, M. L., ve Setliff, A. E. (2010). When babies watch television: Attention getting attention-holding, and the implications for learning from video material. *Developmental Review*, 30(2), 220-238.
- Çakır, H. (2013). Bilgisayar oyunlarına ilişkin ailelerin görüşleri ve öğrenci üzerindeki etkilerin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 138-150.
- Deli, H. ve Dereli, E. (2020). Erken çocukluk döneminde medya kültürü. R. F. Ağmaz ve F. Ergüleç (Eds.). *Erken çocukluk eğitiminde dijital teknoloji ve öğrenme*. (ss.55-73). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir Öztürk, E. ve İnci, M. A. (2020). Erken çocukluk eğitiminde teknoloji. S. Seven (Ed.). *Erken çocukluk eğitime giriş* (5.Baskı). (ss. 186-209). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deniz, Ü. ve Yıldız Altan, R. (2019). Millî Eğitim Bakanlığı 0-36 aylık çocuklar için eğitim programında cinsel gelişim ve eğitim. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2(3), 36-44. <https://doi.org/10.36731/cg.544056>.
- Gil, H., Santos, T., ve HonÔrio, S. (2018). The contribution of nintendo wii” in children’s motri city. *2018 International Symposium on Computers in Education (SIIE)* (s. 1-5). IEEE.
- Kol, S. (2020). *Erken çocuklukta teknoloji kullanımı*. (6.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Küçüköğlü, E. (2019). Dijital oyunlar. H. Ogelman (Ed.). *Erken çocukluk döneminde oyun*. (ss. 371-383). Ankara: Eğiten Yayıncılık.
- Epstein, A. S. (2013). Using technology appropriately in the preschool classroom. *Extensions*, 28(1), 1-12.
- Ergüleç, E. ve Kiremit, R. E. (2019). Tablet bilgisayarların okul öncesi dönemde resim çiziminde kullanılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(1), 17-36. <https://doi.org/10.17244/eku.447167>.
- Eskidemir Meral, S. ve Tezel Şahin, F. (2019). Teknoloji ile büyüyen çocuklar. H. H. Aygöl ve E. Eke (Eds.). *Dijital nesillerin teknoloji bağımlılığı* (ss.89-112). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Genç, Z. (2014). Parents’ perceptions about the mobile technology use of preschool aged children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 146, 55-60. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.086>.

- Goodwin, K. (2018). *Dijital dünyada çocuk büyötmek*. (Çev. T. Er.) İstanbul: Aganta.
- Guedes, S. C., Morais, R. L. S., Santos, L. R., Leite, H. R., Nobre, J. N. B. ve Santos, J. N. (2019). Children's use of interactive media in early childhood-an epidemiological study. *Interactive media-epidemiological study*, 38, 1-7. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0462/2020/38/2018165>
- Gündoğdu, Z., Seytepe, O., Pelit, B. M., Doğru, H., Güner, B., Arıkız, E., Akçomak, Z., Kale, E.B., Moran, L., Aydoğdu, G. ve Kaya, E. (2016). Okul öncesi çocuklarda medya kullanımı. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 6-10. <https://doi.org/10.30934/kusbed.358563>.
- Gündüz Kalan, O. (2011). Medya okuryazarlığa ve okul öncesi çocuk: Ebeveynlerin medya okuryazarlığı bilinci üzerine bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 59-73.
- Günlü, A. ve Ceyhan, A. A. (2017). Ergenlerde internet ve problemli internet kullanım davranışının incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 4(1), 75-117. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2017.4.1.0016>.
- Günüç, S. ve Atli, S. (2018). 18-24 aylık bebeklerde teknolojinin etkisine yönelik ebeveyn görüşleri. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5, 205-226. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0047>.
- Hamarat, E. (2019). 21. Yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları. <https://setav.org/assets/uploads/2019/04/272A.pdf>. Erişim Tarihi: 16.04.2021.
- Howie, E. K., Coenen, P., Campbell, A. C., Ranelli, S. ve Straker, L. M. (2017). Head, trunk and arm posture amplitude and variation, muscle activity, sedentariness and physical activity of 3 to 5 year-old children during tablet computer use compared to television watching and toy play. *Applied Ergonomics*, 65, 41-50.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Erken çocukluk eğitiminde sınıfta teknoloji kullanımı. P. Bayhan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde teknolojinin rolü* içinde (s. 33-50). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- İnci, M. A. ve Kandır, A. (2017). Okul öncesi eğitimde dijital teknolojinin kullanımıyla ilgili bilimsel çalışmaların değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1705-1724. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.335370>.
- Kanak, M. ve Özyazıcı, K. (2018). An analysis of some variables influencing parental attitudes towards technology and application use and digital game playing habits in the preschool period, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 341-354. <https://doi.org/10.17679/inuefd.369969>.
- Kartal, G. ve Güven, D. (2006). Okul öncesi eğitimde bilgisayarın yeri ve rolü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 23(1), 19-34.
- Kaya, İ. (2017). Anne babaların çocuklarının bilgi/iletişim teknolojileri (bit) kullanımına yönelik yaklaşımları ile çocukların bu teknolojileri kullanım

- alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 12(23), 173-186. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12228>.
- Kenar, İ. (2012). Teknoloji ve derslerde teknoloji kullanımına yönelik veli tutum ölçeği geliştirilmesi ve tablet PC uygulaması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 123- 139.
- Kılıç, A. O., Sarı, E., Yücel, H., Oğuz, M. M., Polat, E. ve diğerleri (2019). Exposure to and use of mobile devices in children aged 1-60 months. *Eur J Pediatr*, 178(2), 221-227. <https://doi.org/10.1007/s00431-018-3284-x>.
- Kızıлтаş, E. ve Ertör, E. (2018). Okul öncesi eğitim alan çocukların akıllı telefon kullanımı ile ilgili aile görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1-18.
- Kirkorian, H. L. Wartella, E. A., & Anderson. D. R. (2008). Media and young children's learning. *The Future of children*, 18(1), 34-61 <http://doi.org/10.1353/foc.0.0002>.
- Koçin, B. ve Tuğluk, M. N. (2020). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 49, 621-649. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-08-49-01>.
- Koo. C. Wati, Y. ve Jung, J. J. (2011). Examination of how social aspects moderate the relationship between task characteristics and usage of social communication technologies (SCTS) in organizations. *International Journal of Information Management*, 31(5), 445-459. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2011.01.003>.
- Kurudayıoğlu, Y. ve Tüzel, A. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 283-298.
- Lauricella, A., Wartella, E., ve Rideout, V. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-17. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.12.001>.
- Lee, Y. S., Han, D. H., Yang, K. C., Daniels, M. A., Na, C., Kee, B. S., ve Renshaw, P. F. (2008). Depression like characteristics of 5HTTLPR polymorphism and temperament in excessive internet users. *J Affect Disorders*, 109(1-2), 165-169. <http://doi.org/10.1016/j.jad.2007.10.020>.
- Ling, L.Y., Cherng, R. J., Chen, Y. J., Chen, Y. J., ve Yang, H. M. (2015). Effects of television exposure on developmental skills among young children. *Infant Behav Dev*, 38, 20-26. <http://doi.org/10.1016/j.infbeh.2014.12.005>.
- Manios, Y. Kourlaba, G., Kondaki, K., Grammatikaki, E. ve Anastasiadou A. (2012). Obesity and television watching in preschoolers in Greece: The GENESIS study. *The Obesity Society*, 37, 1-7. <https://doi.org/10.1038/oby.2009.50>.

- Marsh, J., Hannon, P., Lewis, M., ve Ritchie, L. (2017). Young children's initiation into family literacy practices in the digital age. *Journal of Early Childhood Research*, 15(1), 47-60. <https://doi.org/10.1177/1476718X15582095>.
- McCarick, K. ve Xiaoming, L. (2007). Buried treasure: The impact of computer use on young children's social, cognitive language development and motivation. *AACE Journal*, 15(1), 73- 95.
- McManis, L. D., ve Gunnewig, S. B. (2012). Finding the education in educational technology with early learners. *YC Young Children*, 67(3), 14.
- MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB, (2020). Teknolojinin doğru kullanımı için ailelere yönelik iki yeni kılavuz. <http://www.meb.gov.tr/teknolojinin-dogru-kullanimi-icin-ailelere-yonelik-iki-yeni-kilavuz/haber/21018/tr>. Erişim Tarihi: 15.04.2021.
- Nathanson, A. I., Sharp, M. L., Aladé, F., Rasmussen, E. E. ve Christy, K. (2013). The relation between television exposure and theory of mind among preschoolers. *Journal of Communication*, 63(6), 1088–1108.
- Mendoza, J. A., Zimmerman, F. J. ve Christakis, D. A. (2007). Television viewing, computer use, obesity, and adiposity in US preschool children. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 4(1), 44. <http://doi.org/10.1186/1479-5868-4-44>.
- Mitchell, D. R., ve Dunbar, A. C. (2006). Learning and development in the nursery setting: The value of promoting emergent information and communications technology skills. *Child Care in Practice*, 12(3), 241-257. <https://doi.org/10.1080/13575270600761719>.
- Mitzner, T. L., Boron, J. B., Fausset, C. B., Adams, A. E., Charness, N., Czaja, S. J., Dijkstra, K., Fisk, A. D., Rogers, W. A., ve Sharit, J. (2010). Older adults talk technology: technology usage and attitudes. *Comput Hum Behav* 26(6), 1710-1721. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2010.06.020>.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) ve Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media at Saint Vincent College. (2012). *Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children birth through age8*. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/resources/position-statements/ps_technology.pdf. Erişim Tarihi: 16.04.2021.
- Nevski, E., ve Siibak, A. (2016). The role of parents and parental mediation on 0-3-year olds' digital play with smart devices: Estonian parents' attitudes and practices. *Early Years*, 36(3), 227-241. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1161601>.
- Nunez Smith, M., Wolf, E., Huang H.M., Emanuel, D. J. ve Gross, P. (2008). *Media and child and adolescent health: a systematic review*. Washington, DC: Common Sense Media.

- Oğuz, B. (2020). *Okul öncesi dönemde çocukları olan ebeveynlerin teknoloji kullanımına yönelik görüşlerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Veri tabanı (629993). İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- Oluwadare, F. A. (2014). ICT Use in Preschool Science Education: A Case Study of Some Private Nursery Schools in Ekiti State. *Journal of Education and Practice*, 6(31), 75–79.
- Omrak, C. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma örüntüleri ve duyguyu düzenleme becerilerinin teknoloji kullanımıyla ilişkisi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez Veri Tabanı. (545604). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özen, E. (2019). Eğitimde dijital dönüşüm ve eğitim bilişim ağı (EBA). *AUAd*, 5(1), 5-9.
- Özkılıç Kabul, N. D. (2019). *Üç yaş çocuklarda teknolojik alet kullanmanın sosyal beceri, oyun becerisi ve dil gelişimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi) YÖK Tez Veri Tabanı (551368). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, D. (2007). *Bilgisayar oyunlarının çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Veritabanı (211607). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özyurt, M. ve Badur, M. (2020). İlkokul öğrencilerinin “Teknoloji” kavramına ilişkin metaforik algıları ve öğrenme süreçlerinde teknoloji kullanımları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 1161-1177. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-649198>.
- Özyürek, A., Özkan, I., Begde, Z. ve Yavuz, N. F. (2015). Okul öncesi dönemde beden eğitimi ve spor. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 3, 479-488. <https://doi.org/10.14486/IJSCS314>.
- Papadakis, S., Zaranis, N. ve Kalogiannakis, M. (2019). Parental involvement and attitudes towards young Greek children’s mobile usage. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 22, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2019.100144>.
- Partnership21. (2015). *P21 framework definitions*. http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21Framework_Definitions_New_Logo_2015.p. Erişim Tarihi: 16.04.2021.
- Radesky, J. S., Silverstein, M. Zuckerman, B. ve Christakis, D. A. (2014). Infant self-regulation and early childhood media exposure. *Pediatrics*, 133(5), 1172-1178. <http://doi.org/10.1542/peds.2013-2367>.
- Radesky, J. S., Peacock Chambers, E., Zuckerman, B. ve Silverstein, M. (2016). Use of mobile technology to calm upset children, associations with social-emotional development. *JAMA Pediatr*, 170(4), 397-399. <http://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.4260>.

- Richert R. A., Robb, M. B., Fender, J. G. ve Wartella, E. (2010). Word learning from baby videos. *Arch Pediatr Adolesc Med.*, 164(5), 432-437. <http://doi.org/10.1001/archpediatrics.2010.24>.
- Rideout, V. J. ve Hamel, E. (2006). *The media family: Electronic media in the lives of infants, toddlers and Preschoolers and their parents*. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation.
- Ritonga, W. A., Eriani, Yulizar, I., Tangse, U H. M., Yani, Y. ve Putri D. (2022). The implementation of information technology in the development of left and right brain at an early age in the world of education, *International Journal Of Humanities Education And Social Sciences (IJHESS)*,1(4), 377-381.
- Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(13), 67-83.
- Seng, S. H. (1998). *Enhancing learning computers and early childhood education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431524.pdf>. Erişim Tarihi: 08.04.2021.
- Sezgin, S. ve Tonguç, G. (2016). Okul öncesi eğitimde mobil teknolojilerin kullanılmasına yönelik örnek bir araştırma. *Journal of Research in Education and Teaching*, 34(5), 296-303.
- Stephen, C., ve Plowman, L. (2008). Enhancing learning with information and communication technologies in pre-school. *Early Child Development and Care*, 178(6), 637-654. <https://doi.org/10.1080/03004430600869571>.
- Straker, L. M., Coleman, J., Skoss, R., Maslen, B. A., Burgess Limerick, R. ve Pollock, C. M. (2008). A comparison of posture and muscle activity during tablet computer desktop computer and paper use by young children. *Ergonomics*, 51(4), 540-555. <http://doi.org/10.1080/00140130701711000>.
- Sugawara, M., Matsumoto, S., Murohashi, H., Sakai, A. & Isshiki, N. (2015). Trajectories of early television contact in Japan: Relationship with preschoolers externalizing problems. *Child Media*, 9(4), 453-471. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1089298>.
- Tanju, E. H. ve Gönen, M. (2006). 4-5 yaş grubu zihinsel engelli çocuklara şekil kavramının kazandırılmasında bilgisayar destekli eğitimin etkisi. *Çocuk Gelişimi Eğitimi Dergisi*, 3(1-2), 81-92.
- TDK (2021). *Büyük Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr>. Erişim Tarihi: 11.04.2021.
- Thompson, A. L., Adair, L. S., ve Bentley, M. E. (2013). Maternal characteristics and perception of temperament associated with infant TV exposure. *Pediatrics*, 131(2). <http://doi.org/10.1542/peds.2012-1224>.
- Topan, A. ve Kuzlu Ayyıldız, T. (2021). Examination of the effects of technological device use on preschool children's quality of life: An exploratory

- and cross-sectional study. *International Journal of Nursing Practise*, 1-10. <https://doi.org/10.1111/ijn.12918>.
- Tuğluk, M. N. ve Altın, G. (2018). Liderlik ve sorumluluk. A. D. Öğretir Özçelik ve M. N. Tuğluk (Eds.). *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri*. (ss.79-93). Ankara: Pegem Akademi.
- Tuğluk, M. N. ve Özkan, B. (2019). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Analizi. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(4), 29-38
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2020). *Bilgi toplumu istatistikleri 2004-2019*. http://www.tuik.gov.tr/UstMenu_do?metod-temelist. Erişim Tarihi: 16.04.2021.
- Uhls, Y. T., Michikyan, M., Morris, J., Garcia, D., Small, G. W., Zgourou, E. & Greenfield, P. M. (2014). Five days at outdoor education camp without screens improves preteen skills with nonverbal emotion cues. *Computers in Human Behavior*, 39, 387-392. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.036>.
- UNESCO (2020). *Global media and information literacy*. <https://en.unesco.org/global-mil-week-2020-celebrations-registration>. Erişim Tarihi: 16.04.2021.
- Üstündağ, A. (2020). 4-6 yaş arası çocuklar tarafından tercih edilen dijital oyunlar. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1-19.
- Vaala, S. E. (2014). The nature and predictive value of mothers' beliefs regarding infants' and toddlers TV/video viewing: Applying the integrative model of behavioral prediction. *Media Psychology*, 17(3), 282-310. <https://doi.org/10.1080/15213269.2013.872995>.
- Vandewater, E. A., Bickham, D. H. ve Lee, J. H. (2006). Time well spent? Relating television use to children's free-time activities. *Pediatrics*, 117(2), 181-191. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-0812>.
- Veziroğlu Çelik, M., Acar, İ. H., Bilikci, C. A. ve Yalvaç, B. M. (2018). Çocuk, teknoloji ve medya: Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerine bir çalışma. *Turkish Studies*, 13(6), 147-164. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12945>.
- Vorkapic, S. T. and Milovanovic, S. (2014). Computer use in pre-school education: The attitudes of the future pre-school teachers in Croatia. *Education*, 42(2), 217-229. <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2012.673003>.
- Ward, L. (2004). *Computer games can help children learn*. The Guardian. <http://www.guardian.co.uk/technology/2004/oct/27/schools.elearning> Erişim Tarihi: 15.04.2021.
- We are Social (2020a). *Digital use around the world: July 2020*. <https://wearesocial.com/blog/2020/07/digital-use-around-the-world-in-july-2020>. Erişim Tarihi: 16.04.2021.

- We are Social (2020b). *Digital 2020 Turkey report*. <https://datareportal.com/reports/digital-2020-turkey>. Erişim Tarihi: 16.04.2021.
- Wu, C. S. T., Fowler, C., Lam, W. Y. Y., Wong, H. T., Wong, C. H. M., ve Loke, A. Y. (2014). Parenting approaches and digital technology use of preschool age children in a Chinese community. *Italian Journal of Pediatrics*, 40(1), 44.
- Yanpar, T. (2020). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. (15.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yavuzer, H. ve Demir, İ. (2016). *Yeni kuşak anne-babalar ve çocukları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, İ. Ve Kanak, M. (2021). Çocukların Dijital Teknoloji Kullanımı ve Ebeveynlerin Yaklaşımları: Kesitsel Bir Çalışma. *TJFMPC*, 15(2), 306-314. <https://doi.org/10.21763/tjfmpe.797346>.
- Yılmayan, E. (2017). *Ailelerin çocuklarının dijital medya kullanımları konusundaki tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi), İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yükselen, A. (2018). <http://www.milliyet.com.tr/cocuklar-ve-teknolojik-cihazlar/metinuyar/cumartesi/yazardetay/14.04.2018/2646805/default.htm>. Erişim tarihi: 30.04.2021.
- Zehir, H., Zehir, K., Ağgül Yalçın, F., ve Yalçın, M. (2019). Okul öncesi dönemde çocukların teknolojik araç kullanımı ve ailelerin bu araçların kullanımını sınırlandırmada kullandığı stratejiler. *Current Research Education*, 5(2), 88-103.

“

Bölüm 18

TURİZM EĞİTİM KURUMLARINDA 2. YABANCI DİL OLARAK ALMANCA VE MESLEKİ ALMANCA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ¹

Nihat YAVUZ²

Bülent BAY³

”

1 Bu çalışma Bülent Bay'ın “Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Mesleki Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi, Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri” isimli doktora çalışmasından üretilmiştir.

2 YAVUZ, Nihat, Dr. Öğretim Üyesi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi ABD, <https://orcid.org/0000-0003-3266-8518>

3 BAY, Bülent, Öğr. Gör. Dr. Nevşehir Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, <https://orcid.org/0000-0003-4473-7912>

GİRİŞ

Türkiye’de turizm sektörünün emek yoğun olması nedeniyle nitelikli mesleki ve dilsel donanıma sahip kalifiye insan gücü önemli bir unsurdur ve günümüzde istihdam için temel koşullar arasında sayılmaktadır. Türkiye’nin 2023 vizyonu ile belirlenen hedefleri ışığında turizm sektörünün orta kademe yönetici adaylarını yetiştiren ve sektörün işgücünü karşılamaya yönelik lisans düzeyi eğitim-öğretimi sunan mesleki eğitim odaklı turizm eğitim kurumlarının sayısı günümüzde ciddi şekilde artış göstermektedir.

Turizm eğitiminde temel eğitsel koşulların yanı sıra yabancı dil politikası ve ikinci yabancı dil politikası da önem taşımaktadır. Bu bağlamda lisans düzeyi turizm eğitimi veren kurumların ders izlencelerinde sektörün gerektirdiği mesleki alan derslerinin yanında, belirlenen hedefler doğrultusunda yabancı dil ve ikinci yabancı dil dersleri, ayrıca bireylerin kuramsal edinimlerini mesleki alana aktarabilecekleri mesleki yabancı dil dersleri de yer almaktadır. Ancak dönütler dikkate alındığında, beklentilerin aksine, işgörenlerin belirlenen yabancı dil düzeyinden uzak olarak sektörde görev almaları, akademik çevre ve sektör temsilcileri tarafından sıkça sorun olarak belirtilmektedir. Konuyla ilgili yapılan yazın taramasında;

Songün (1984:42), “ülkemizde öteden beri konuşulan, eleştirisi yapılan ancak, hiçbir çözüm yolu aranmayan konuların başında ‘yabancı dil öğretimi’ sorunu gelmektedir” ifadesiyle konuya sitemli bir yaklaşım sergilemiş ve sorunun çözümü için daha etkin bir yabancı dil öğretimini önermiştir. Ülkemizde yabancı dil öğretiminin İngilizce ağırlıklı olduğu bir gerçektir. İkinci yabancı dil öğretiminde ise Almanca ikinci sırada yer almaktadır. Altürk v.d.(2016), tarafından yapılan çalışmada turizm eğitimi veren kurumların ders kataloglarını incelemiş ve Almancanın 94 programdan 88’inde yer aldığını belirtilmiştir. Kızılırmak (2000:55) soruna ikinci yabancı dil vurgusunu da dikkat çekerek, mesleki turizm eğitimi veren okullardan kaynaklanan sorunları sayarken genel sorunlar arasında “günümüz koşullarında turizm sektöründe çalışabilmek için en az iki yabancı dil bilgisi gerekirken, turizm eğitimi alan öğrencilere hala bir yabancı dilin öğretilmemesi” maddesine yer vermiştir. Diğer yandan turizm işletmelerinin personeline aranan nitelikler dikkate alındığında, yabancı dil bilgisi %15, deneyim %15, fiziki uygunluk % 14 ve mesleki bilgi % 13 ile sıralanmıştır (Gürdal: 2002). Yabancı dil öğretimindeki eksikliklere değinen bir başka çalışmada Hacıoğlu v.d (2008) turizm eğitimi veren okullarda müfredat vurgusu yaparak okutulan İngilizce’nin yanında diğer yabancı dillerin de planlanması gerektiğini ve ders sürelerinin de artırılması gerekliliğine vurgu yapmıştır. Benzer doğrultuda görüş paylaşan Kozak (2009), akademik turizm eğitiminde yabancı dil eğitimi ile ilgili

olarak karşılaşılan sorunların arasında yabancı dil eğitiminin yetersizliğini ve yabancı dil çeşitliliğinin sağlanamamasını belirtmiş ve çözüm önerileri arasında yabancı dil eğitiminin geliştirilmesi, turizm eğitimi veren yüksekokul ve fakülte'deki akademisyenlerin görüşleri alınarak ortak müfredat ve beklenti çerçevesinde yapılanmalara gidilmesi ve ders kitaplarının güncellenmesi gibi unsurlara dikkat çekmiştir.

Turizm eğitiminin genel sorunlarına değinen bir çalışma da, sorunların daha ilk ve orta öğretim kökenli olduğuna ve orta öğretim kurumlarında verilen dil eğitiminin yetersizliğine bağlı olarak yükseköğretimde belirlenen amaçlara ulaşamadığına dikkat çekmektedir: „Yabancı dil eğitimi yetersizdir. Bazı okullar henüz lisan laboratuvarına dahi sahip değildir. Liseden yetersiz bir lisan bilgisiyle gelen öğrenci temeli olmadığından sektör için gerekli minimum lisan seviyesine dahi ulaşmadan mezun olmaktadır” (Timur, 1992: 47). Kınsız ve Çetintaş (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin Almanca’yı iletişim becerilerini ve kariyer olanaklarını geliştirmek amacıyla öğrendikleri, yani Almanca’yı mesleki bir amaç için öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Genel yabancı dil öğretimi ile mesleki yabancı dil öğretimini esas alan bir başka görüşe göre derslerin içeriği: “Öğrencilerin turizme özgü konularda ve profesyonel iletişim alanlarında uzmanlar ve sıradan insanlarla iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesidir” (Roca ve Bosch, 2005; aktaran Kuhn, 2007: 73). Yabancı dil kullanımının turizm sektöründekine önemine vurgu yapan bir çalışmada, iyi düzeyde dil seviyesinin turizmde özellikle önemli olduğuna dikkat çekilmiş ve bir turizm işletmesinin cirosuna olumlu katkı sağladığı, iletişimin iyi olması sonucunda turistler ne kadar iyi karşılanırsa, aynı destinasyona geri dönme olasılıkları o kadar artabileceği vurgulanmaktadır (Bedi, 2015). Özetle, sektör çalışanlarının yabancı ziyaretçiler ile etkileşim ve iletişim sorununun aynı zamanda turizm işletmelerinin ekonomik faaliyetlerini de doğrudan etkileyen bir faktör olabileceği ifade edilebilir.

Bireylerin mesleki alanda yeterli bilgi, tecrübe, deneyim ve donanımına sahip olmalarına rağmen, bu birikimlerini mesleki yabancı dile aktarmamalarından kaynaklandığını düşündürmektedir. Mesleki alan yabancı dil eğitimindeki tartışmaların nedenleri bu bağlamda, ülkenin genel eğitim ve yabancı dil eğitim politikası, turizm hedefleri ve politikaları, mesleki eğitim ve mesleki yabancı dil eğitim sistemi, öğrenci-öğretim elemanı ile sektör boyutunun beklentilerini de kapsayan bir bütünü kapsamaktadır. Diğer yandan Can & Can (2014), yabancı dil eğitiminde karşılaşılan sorunların dar bir çerçevede değerlendirilemeyeceğini, sorunların sadece sistem, yönetim ya da müfredat kaynaklı olmadığını, aynı zamanda bireysel, toplumsal, yasal, pedagojik, yönetsel nedenlerinin yanında, kültürel nedenlerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Yabancı dil öğretimini etkileyen diğer faktörlere değinen Yavuz (1996), çalışmasında

yabancı dil öğretiminde dil ve kültür bağıntısının önemine değinerek bu unsurlara eğitim ve öğretim planlarında daha fazla yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla, yabancı dil öğretimi ve yabancı dil öğretiminden kaynaklanan sorunların seçici olarak ele alınamayacağı ve çözüm yaklaşımına birçok faktörün dikkate alındığı bütüncül bir bakış açısının gerekli olduğu söylenebilir.

Günümüzde önemli ölçüde artan turizm eğitim kurumlarının varlığı, bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Turizm sektörü ve eğitim kurumları arasındaki sınırlı işbirliği bu sorunsalın nedenlerinden olarak değerlendirilebilir. Yapılan bir çalışmada, sektöre göre sorunların temelinde istihdam edilen personelin yeterli yabancı dil becerisine sahip olmamasıdır (bkz. Dağdeviren, 2007). İş dünyasının beklentileri ile eğitim kurumları arasındaki koordinasyon eksikliği yeterince iletilmemekte ve mesleğe yeni başlayan turizm çalışanının başarısızlığı genellikle eğitim kurumlarının yapısı ve öğretim yöntemleri ile bağdaştırılmaktadır.

Türkiye’de turizm endüstrisinin sorunlarının akademik düzeyde tartışıldığı ortamlarda, turizm sektöründeki güncel sorunların arasında yabancı dil ve mesleki yabancı dil bilgi eksikliği, iş görenler arasında önemli bir sorunsal oluşturmakta, personelin kalite standartları ve etkili yabancı dil öğretimine duyulan ihtiyaç vurgulanmakta ve sorgulanmaktadır. Bay (2021) tarafından yapılan tez çalışmasında, lisans düzeyi turizm eğitimi veren 9 üniversitenin ders izlencelerinde yer alan almanca ve mesleki almanca dersleri irdelenmiş ve bu kurumların hepsinde almanca dersine seçmeli yabancı dil olarak yer verildiği görülmüştür. Bununla birlikte sadece 3 kurumda mesleki almanca dersine izlencede ayrı olarak yer verildiği belirtilmektedir (Bay, 2021). Almanca derslerine ayrılan saatler irdelendiğinde, bu eğitimin lisans eğitimi süresince 6 ile 28 saat arasında, 2 ile 8 yarıyıl arasında geniş bir alana yayıldığı görülmektedir. Bu bağlamda üniversiteler arası ikinci yabancı dil olarak almanca derslerinin dönem ve haftalık ders saati bağlamında bir uyum olmadığı söylenebilir. Yükseköğretimde, lisans düzeyi turizm eğitiminde birinci ve ikinci yabancı dil öğretiminin 4 yıllık toplam derslere oranı yaklaşık %40 civarındadır. Yükseköğretimdeki yoğun yabancı dil eğitime rağmen akademisyenler, öğrenciler, işverenler ve çalışanlar arasında yabancı dil, ikinci yabancı dil ve mesleki yabancı dil eğitimi sorunu güncel bir sorun olarak sıklıkla tartışılmakta ve turizmde nitelikli personel istihdamını etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

Yazın taramalarında öğrenmeyi etkileyen faktörlerin farklı boyutlara bağlı olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu bağlamda, Edmondson ve House (2006) yaptıkları çalışmada, yabancı dil sınıflarında öğrenme ve öğretme başarısının çeşitli boyut ve faktörlere bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre yabancı dil öğretiminde birbiriyle etkileşim için-

de olan beş boyut belirlenmiştir. Bunlar sosyo-politik faktörler, bilimsel faktörler, kişisel faktörler, öğretme ve öğrenme ortamı faktörleri ve ders izlencesi ilgili faktörler olarak sınıflandırılmıştır (Edmondson & House, 2006).

Konu ile ilintili diğer bir çalışmada öğrenmeyi etkileyen faktörleri, öğrenme ve öğretme ile ilgili faktörler, metodolojik faktörler, öğretim ortamı ile ilgili faktörler ve eğitim politikası olmak üzere beş boyuta ayırmaktadır (Özer & Korkmaz, 2016). Bu çalışma Edmondson ve House tarafından yapılan sınıflandırma ile karşılaştırıldığında, faktörlerin kısmen örtüştüğü söylenebilir. Faktörlerin tutarlı ve bire-bir şekilde sınıflandırılamamasının nedeni, bireylerin öğrenme sürecine bağlanabilir. Çünkü öğrenme süreci, sadece okul eğitimi ile ele alınamayan, insanlara yaşamları boyunca eşlik eden bütünsel bir süreçtir. Özetle, kişiden kişiye değişen ve öğrenmeyi etkileyen çeşitli farklı faktör ve alt boyutların varlığı eşdeğer bir sınıflandırmanın oluşturulmasına olanak vermemektedir. Conteh-Morgan, (2002) çalışmasında, öğrenmeyi etkileyen faktörleri, öğrenenlerin özellikleri, öğrenme süreci, sosyal içerik, öğrenme etkileri ve öğrenme koşulları olarak ele almaktadır.

Özetle, yabancı dil öğretiminde öğrenmeyi etkileyen faktörlerin çalışma amacına göre farklı boyutlarda ele alınabileceği görülmektedir. Bu nedenle öğrenmeyi etkileyen faktörlere ilişkin genel bir sınıflandırmanın veya sınırların kesin olarak belirlenmesinin zor olacağı söylenebilir.

Yukarıda izah edilen nedenlerden hareketle bu çalışma, öğrenmeyi etkileyen faktörlerin beş boyutta incelenebileceğini ve bunların arasında mesleki yabancı dil öğrenme boyutunun bağımsız bir faktör olarak ele alınabileceğini varsaymaktadır. Bu boyutlar, öğrenme, öğretme, eğitim ortamı, eğitim politikası ve mesleki öğrenme boyutları olarak ele alınmıştır.

Çalışmada bu boyutlar çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranacaktır.

1. Turizm eğitiminde yabancı dil öğrenmeye ilişkin hangi boyutlar öğrenciler tarafından olumlu ya da olumsuz olarak algılanmaktadır?

2. Turizm eğitiminde Almanca öğrenimine yönelik belirlenen boyutlara ilişkin hangi ifadeler öğrenciler tarafından daha olumlu veya daha olumsuz olarak değerlendirilmektedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modeli, geçmişte var olan ya da var olmaya devam eden bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma mode-

lidir. Tarama modelinde araştırma konusu olan nesne, olay ya da birey, kendi şartları içinde ve olduğu haliyle tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2012:111). Yazın taramasından da görüleceği üzere turizm eğitimindeki dil sorunları ya genel çerçevede ya da İngilizce özelinde incelenmiştir. Mesleki yabancı dil öğretiminde Almanca açısından literatürde sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Dolayısıyla çalışmanın literatürde önemli bir boşluğu dolduracağı ve katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna istinaden çalışmanın temel amacı lisans düzeyinde turizm eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında mesleki yabancı dil olarak Almanca öğretimine yönelik sorunların öğrencilerin bakış açısından tespit edilmesi ve bunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmektir.

Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de turizm eğitimi veren eğitim kurumlarında Almanca dersi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından çalışmada örnekleme gidilmiştir. Örneklem yöntemi olarak yargısal (amaçlı, kasti) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Dolayısıyla, 10 yıldır mezun veren turizm fakültelerinde Almanca dersi alan öğrenciler örneğe dahil edilmiş ve 9 üniversitenin ilgili bölümlerinde 402 öğrenciye ulaşılmıştır.

Tablo 1: Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde(%)
Kadın	172	42,8
Erkek	230	57,2
Toplam	402	100

Tablo 1’de katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı görülmektedir. Tabloya göre, ankete katılan öğrencilerin %57,2’si erkek, %42,8’i kadındır.

Tablo 2: Katılımcıların yaş dağılımı

Yaş	Frekans	Yüzde(%)
19-21 arası	80	19,9
22-24 arası	284	70,6
25-26 arası	28	7,0
27 ve üzeri	10	2,5
Toplam	402	100

Tablo 2, ankete katılan öğrencilerin yaş dağılımını göstermektedir. Tablodan katılımcıların çoğunluğunun (%70,6) 22-24 yaş arasında olduğu görülmektedir. 19-21 yaşındaki öğrencilerin oranı, %19,9’dur. Ayrıca katılımcıların %7,0’si, 25 ile 26 yaşları arasındadır ve katılımcıların %2,5 gibi

düşük değerlendirilebilecek bir oranı, 27 yaşın üzerindedir.

Tablo 3: Mezun olunan lise türü

	Frekans	Yüzde(%)
Turizm Lisesi	70	17,4
Genel Lise	139	34,6
Anadolu Lisesi	76	18,9
Teknik ve Mesleki Lise	95	23,6
İmam Hatip Lisesi	6	1,5
Süper Lise	3	0,7
Diğer lise türleri	13	3,2
Toplam	402	100

Tablo 3 araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları liselere göre dağılımını vermektedir. Tablodan da görüldüğü üzere, genel lise mezunu öğrenci sayısı ankete katılanların çoğunluğunu (%34,6) temsil etmektedir. Ayrıca Turizm Lisesi mezunları %17,4, Anadolu Lisesi mezunları ise %18,9 oran ile yer almıştır. Sonuçlar değerlendirildiğinde teknik ve mesleki eğitim lisesi mezunlarının %23, imam hatip lisesi mezunlarının %1,5, yoğun yabancı dil eğitimi veren lise mezunlarının %3 ve diğer lise türlerinden mezunlarının %3,2 oranında turizm eğitimi tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 4: Orta öğretim kurumlarında Almanca dersi alma durumu

	Toplam	Frekans	Yüzde (%)
Ortaöğretim kurumlarında Almanca dersi aldınız mı ?	402		
Evet		61	16,1
Hayır		341	83,9

Tablo 4, öğrencilerin daha önceki eğitim süreçlerinde yabancı dil olarak Almanca dersi alıp almadıklarına göre dağılımını göstermektedir. Tabloya göre öğrencilerin çoğunluğu (%83,9) geçmiş süreçte hiç Almanca dersi almadıklarını belirtmişlerdir. Diğer tarafta geçmiş eğitim süreçlerinde sadece %16,1'i Almanca dersi almıştır.

Tablo 5: Mesleki Almanca dersi alma durumu

Mesleki almanca dersi aldınız mı ?	Toplam	Frekans	Yüzde (%)
	402		
Evet		194	48,3
Hayır		208	51,7

Tablo 5'te, öğrencilerin öğrenimleri sırasında genel Almanca derslerinin yanında mesleki Almanca dersi alıp almadıkları görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin %51,7'si mesleki yabancı dil dersi almadığını belirtmiştir. Öte yandan, öğrencilerin %48,3'ü yabancı dil dersine ek olarak mesleki Almanca dersi aldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 6: Gelecekte turizm sektöründe çalışma eğilimi

Gelecekte turizm sektöründe çalışmak istiyor musunuz ?	Toplam 402	Frekans	Yüzde (%)
Evet		234	58,5
Hayır		166	41,5

Tablo 6, araştırmaya katılan öğrencilerin gelecekte turizm sektöründe çalışma isteklerine göre dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, öğrencilerin %58,5'i gelecekte turizm sektöründe çalışmaya istekli olduklarını paylaşıırken, %41,5'i turizm sektörü için herhangi bir gelecek planı geliştirmediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 7: Gelecekte turizm alanında akademisyen olarak görev alma eğilimi

Gelecekte akademisyen olarak çalışmak istiyormusunuz ?	Toplam	Frekans	Yüzde (%)
	402		
Evet		239	59,5
Hayır		162	40,4

Tablo 7, araştırmaya katılan öğrencilerin gelecekte turizm alanında akademik kariyer yapma eğilimlerine göre dağılımını vermektedir. Öğrencilerin %59,5'i turizm alanında akademik kariyer planladıklarını belirirken, %40,4'ü mesleki alanda akademik kariyer yapmak istemediklerini belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, söz konusu araştırma için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur, 42 ifade ve beş boyuttan oluşmaktadır. Boyutlar öğrenme boyutu, öğretme boyutu, eğitim ortamı, eğitim politikası ve mesleki boyut olarak belirlenmiştir. Anket değerleri 5'li likert ölçeğine göre (1=hiç katılmıyorum, 2=kısmen katılmıyorum, 3=ne katılmıyorum ne katılıyorum, 4=kısmen katılıyorum, 5=tamamen katılıyorum) toplanmıştır. Anket ifadelerinin daha güçlü değerlendirilebilmesi için yüzde verileri 3'lü grupta katılmıyorum / kesinlikle katılmıyorum, ne katılıyorum / ne katılmıyorum, katılıyorum / kesinlikle katılıyorum olarak toplanmış ve değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler bilgisayarlı paket programlar kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans ve yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma, t-testi ve Anova gibi tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu kısmında daha önce verilen araştırma sorularının yanıtları aranmıştır.

Birinci araştırma sorusuna yönelik bulgular

Tablo 8: Boyutlara ilişkin istatistiksel değerler

Boyutlar	N	Ortalama değer ($\bar{x}$)	Standart sapma
Öğrenme boyutu	402	3,32	1,09
Öğretme boyutu	402	3,42	1,14
Eğitim Ortamı	402	3,46	1,19
Eğitim politikası	402	3,37	1,21
Mesleki Öğrenme	402	3,30	1,13

Tablo 8’de öğrencilerin boyutlara yönelik oluşturulan ifadelerin ortalama değerlerini ve standart sapmasını göstermektedir. Tablo 8 değerlendirildiğinde, öğrenme boyutu ($\bar{x}$:3,32), eğitim politikası ($\bar{x}$:3,37) ve mesleki öğrenme boyut ($\bar{x}$:3,30) algısına yönelik değerlendirmenin ortalama değerlerinin kararsızlık yönünde olduğu söylenebilir. Buna karşın öğretme boyutu ($\bar{x}$:3,42) ve eğitim ortamına ($\bar{x}$:3,46) yönelik ifadelerin daha olumlu algılandığı söylenebilir.

Tablo 9: Yüksek katılıma sahip ifadeler

İfadeler	Katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum		Ne katılıyorum ne katılmıyorum		Katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%
Almanca dersi işlenirken Türkçeden de yararlanılması öğrenmemi kolaylaştırmaktadır.	42	10,4	44	10,9	316	78,6
Almanca’yı yazma etkinlikleri ile daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum.	43	10,7	62	15,4	297	73,9
Temel Almanca dersinin dışında mesleki Almanca dersinin de ayrıca müfredatta yer alması gerektiğini düşünüyorum.	45	11,2	62	15,4	295	73,3
Sadece ulusal değil, uluslararası ortamda da uygulama olanağı (örn.staj hareketliliği) sağlanmasının Almanca dil düzeyime olumlu katkı sağlayacağını düşünüyorum.	43	10,7	71	17,7	288	71,6

Almanca'yı konuşma etkinlikleri ile daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum.	45	11,2	78	19,4	279	69,4
---	----	------	----	------	-----	------

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (%78,6) Almanca ders sürecinde Türkçeden de yararlanılması öğrenmelerini kolaylaştırdığı ortaya çıkmıştır. Yüksek katılım sağlanan (%73,9) diğer bir ifadeyle, katılımcılar Almanca'yı yazma etkinlikleri ile daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Dikkat çeken diğer bir ifade de katılımcılar genel almanca dersinin yanında mesleki almanca dersinin ayrı bir isim altında ders izlencelerinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların %73,3'ü bu ifadeye katıldıklarını belirtmişlerdir. Uluslararası ortamda mesleki uygulama (staj) imkanı sağlanmasının Almanca dil düzeyine katkı sağlayacağını belirten katılımcıların sayısı % 71,6 olarak ortaya çıkmıştır. Hangi dilsel becerinin dil öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayacağını belirlemeye yönelik hazırlanan ifadeyle, katılımcılar konuşma etkinlikleri ile daha iyi dil öğrendiklerini (%69,4) belirtmişlerdir.

Tablo 10: Düşük katılıma sahip ifadeler

İfadeler	Katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum		Ne katılıyorum ne katılmıyorum		Katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%
4 yıllık öğrenim sürecinde Almanca dersi için ayrılan ders saatinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	172	42,8	74	18,4	156	38,8
Haftalık ders programında Almanca dersleri arasındaki gün aralığının uzun olması öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir.	168	41,8	95	23,6	139	34,6
Almanca'yı anadil olarak konuşanlarla sözlü iletişim kurma konusunda kaygı taşımaya başladım düşünüyorum.	159	39,6	137	34,7	106	26,6
Bireysel dil öğrenme stratejileri konusundaki yetersizliğimin, Almanca öğrenimimi olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	138	34,3	112	27,9	152	37,8
Almanca dil düzeyimin mesleğe yönelik sözlü iletişimde yeterli olacağını düşünüyorum.	137	34,1	151	37,6	114	28,4

Tablo 10'da katılımcıların düşük oranda katılım sağladığı anket ifadeleri yer almaktadır. 4 yıllık öğretim sürecinde Almanca dersi için ayrılan ders saatlerinin yetersiz olduğunu belirten öğrenci sayısı %42,8 olarak belirlenmiştir, buna karşın ders saatlerinin yeterli olduğunu düşünen öğrencilerin sayısı %38,8 dir. Haftalık ders programında yer alan Almanca dersleri arasındaki gün aralığının uzun olmasının öğrenmeyi olumsuz etkilemediğini ifade eden öğrencilerin oranı %41,8 olarak belirlenmiştir. Buna karşın öğrencilerin %34,6'sı karşıt yönde görüş bildirmişlerdir. Almanca'yı anadil olarak konuşanlarla sözlü iletişim kurmada kaygılı olduk-

larını belirten öğrencilerin oranı %39,6 olarak belirlenirken, kaygı taşımayan öğrencilerin oranı %26,6 olarak belirlenmiştir. Bireysel dil öğrenme stratejileri konusundaki yetersizliklerinin, Almanca öğrenimini olumsuz etkilediğini düşünen öğrencilerin yüzdesi %37,8 olarak ölçülmüştür.

Almanca dil düzeylerinin mesleğe yönelik sözlü iletişimde yeterli olup olmadığının belirlenmesine yönelik hazırlanan sormaca ifadesine katılmayanların oranı %34,1 olarak belirlenirken, bu ifadeye kararsızlık yönünde düşünce belirten öğrenci sayısı da 37,6 olarak belirlenmiştir.

Sonuç ve Yorum

Bu çalışma ile Türkiye’de lisans düzeyi turizm eğitiminde verilen Almanca ve mesleki Almanca eğitimi, karşılaşılan sorunlar irdelenmiştir. Amaç, bu bulguları öğrenenlerin bakış açısıyla belirlemek, öğrenenlerin algılarına genel bir bakış kazandırmak ve böylece yükseköğretimde daha etkili Almanca dersleri için çözümler önerileri geliştirmektir.

Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de yabancı dil öğretimi büyük önem taşımakta ve ilköğretimden itibaren yükseköğretime kadar ders izlencelerinde yer almaktadır. Küresel gelişmeler, değişen ihtiyaçlar ve teknoloji, küresel pazar ve bilimdeki sürekli ilerlemeler, eğitim ve mesleki eğitim öğretim yöntemlerinin de sürekli olarak güncellenmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda sürdürülebilir ve geliştirilebilir turizm stratejik yaklaşımlarının yanında, hizmet kalitesinin geliştirilmesi için nitelikli dil becerisi ve mesleki donanıma sahip çalışan eğitimi önem kazanmaktadır.

Öğrencilerin ortaöğretim kurumlarında Almanca derslerine katılımlarına göre dağılımı irdelendiğinde büyük çoğunluğun (%82,9) hiç Almanca dersi almadığını görülmektedir. Öğrencilerin bu bağlamda Almanca dersi ile ilk deneyimlerinin yükseköğretim düzeyinde olduğu söylenebilir. Dil öğrenimi etkileyen unsurlar arasında motivasyon önemli bir etkiye sahip iken, süreklilik de önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir. Yükseköğretimde dil sınıfları Türkiye’nin farklı bölgelerinden gelen öğrencilerinden oluşan bir öğrenme topluluğu oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğrenciler farklı öğrenme alışkanlıklarına, farklı kişilik özelliklerine, farklı dil öğrenme deneyimlerine ve öğrenme stillerine sahip olmaktadırlar. Öğrencilerin aynı pedagojik koşullar altında bir dil öğrenmeye başlamalarına rağmen, farklı bireysel öğrenme süreçleri nedeniyle zaman içinde dilsel seviye farklılıklarının gözlemlendiğini ve bunların yabancı dil öğrenimini olumlu veya olumsuz etkileyen faktörlere atfedilebileceğini vurgulamak da önemlidir. Ön deneyime sahip Almanca öğrenenlerin, Almanca ile yeni tanışanlara göre daha iyi performans göstereceği açıktır. Yükseköğretim düzeyinde okutulan zorunlu ve seçmeli yabancı dil dersleri dikkate alındığında, daha etkin bir Almanca öğretimi için, Almanca

dersinin ortaöğretim izlencelerinde zorunlu olması önerilebilir.

Yapılan çalışmada öğrencilerin yabancı dil öğrenirken anadil kullanılmasının öğrenmelerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Öğrenciler bu ifadeye %78,6 gibi yüksek bir katılım göstermişlerdir. Ana dilin kullanılmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve öğrenmeyi olumlu etkilediğini söylemek yanlış olmaz. Bununla birlikte, öğrenenler bilinçsizce yeni girdileri anadildeki mevcut bilgilerle karşılaştırdıkları ve ilintilendirdikleri için doğal bir süreç olarak da görülebilir. Butzkamm, anadile başvurmanın veya anadilin öğretme ve öğrenmede kullanılmasının göz ardı edilemeyeceğini vurgular. (Butzkamm: 2003). Ülkemizde ikinci yabancı dil öğretimine ayrılan süre göz önüne alındığında, bu metodolojinin güncel olduğu ve öğrenmede etkin bir role sahip olduğu değerlendirilmektedir. Yabancı dil öğretiminde anadil kullanımının destekleyen bir diğer görüşe göre, Roche (2005:74): “Öğrencilerin anadil ile yabancı dil arasındaki farkları anlamalarını sağlayan yardımcı çeviri veya anlam oluşturma aracı” olarak görmektedir. Özellikle dilbilgisi yapılarını tanıtırken veya kelime öğretimi yaparken hedef dilde ısrar etmenin ve bilinmeyenle açıklamanın anlamsız olduğu görüşündedir. Buradan, hedef dili katı bir şekilde öğretmenin, daha zayıf öğrenciler için yıkıcı bir faktör olduğu ve öğretim sürecinde mesafeye neden olabilecek olumsuz bir etkiye yol açabileceği sonucuna varılabilir.

Yapılan çalışmada eğitim kurumlarının izlencelerinde yabancı dil eğitiminde zorunlu ve seçmeli yabancı dil dersleri ile bu derslere ayrılan ders saatlerinde farklılıkların olduğu belirtilmiştir. Çalışmada öğrenciler, %73.3 gibi oldukça yüksek bir oranda, genel dil öğretimi ile mesleki öğretimin ayrılması konusunda tutum belirtmişlerdir. Turizm eğitimi veren turizm yükseköğretim kurumlarının bazılarında genel Almanca dil öğretimi ile mesleki yabancı dil öğretiminin ayrımı öngörülse de, çoğu okullarda belirgin bir ayrıma gidilmemiştir (Bay: 2021). Mesleki yabancı dil eğitiminin içeriği genel dil eğitiminin konularını da kapsamakla beraber, eylem alanlarının çeşitliği ve içeriği nedeniyle ileri düzeylerde genel dil eğitiminden farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle, turizm alanının güncel sorunları arasında bir yanda genel iletişim becerilerinde eksiklik sorun olarak görülürken, diğer yanda ise mesleki yabancı dil becerilerinin yetersizliği tartışılmaktadır ve yabancı misafirlere kendi dillerinde hizmet vermesi beklenen turizm personelinin yetkinliğini sorgulatmaktadır. Günümüz eğitim-öğretim programlarında, mesleki yabancı dil öğretimini de dikkate alan yeni bir düzenlemeye gidilmesi ve mesleki Almanca öğretimin ayrı olarak programlarda yer verilmesi tartışılabilir.

Mesleki Almanca eğitimin zamanlaması konusunda farklı görüşler olsa da genel kabul gören görüş, temel okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerine temel almanca düzeyinde (A1-A2) ders izlencelerinde

yer verilmesi ile eş zamanlı olarak mesleki içeriğin oluşturulabileceğidir. Almancaya ayrılan ders saatleri dikkate alındığında, uygun yöntemlerle genel ve mesleki yabancı dil ders içeriklerinin harmanlanması fayda sağlayacaktır. Mesleki Almanca konuları aynı zamanda genel Almanca derslerinin konusu olabilmektedir. Etkin bir dil öğretimi için mesleki terminoloji ve mesleki içerikler ile ilgili temel kavramlar temel dil öğretiminin konuları ile birlikte ele alınarak öğrenenlerin derslere daha aktif olarak katılımı sağlanabilir.

Günümüzün küreselleşen dünyasında, belirli bir dili veya mesleki becerileri geliştirmek için yurtdışında bir deneyimin büyük önem taşıdığı bir gerçektir. Özellikle yabancı dil bilgisinin de böyle bir deneyimle desteklenebileceği şüphesizdir. Ülkemizdeki eğitim kurumlarında dil derslerine ayrılan sürelerin etkin olarak kullanılamaması, çalışmada da belirtildiği üzere sorun algılarını da beraberinde getirmektedir. Erasmus gibi öğrenci değişim programları veya yurtdışında meslek odaklı staj gibi etkinliklerin, öğrencilerin dil ve mesleki becerilerininin geliştirmelerine olumlu katkı sağlayacağı açıktır. Sonuç olarak yurt dışında eğitim ve staj olanağının sağlanması, öğrencilere bulundukları ülkedeki sosyal hayatı, gelenekleri ve kültürü daha yakından gözlemleme ve tanıma fırsatı verir. Özellikle yeni sosyal çevre ve yeni arkadaşlar dilin gelişimini, dilin kullanımına yönelik özgüveni ve başarıyı güçlendirebilir.

Bu çalışmada öğrencilerin düşük bir katılım oranı belirttikleri bir diğer ifade, bireysel öğrenme strateji ve yöntemlerinde duyulan kaygı olarak ortaya çıkmıştır. Günümüz öğrenme yaklaşımlarına göre bireysel dil öğrenme stratejileri, yabancı dil öğreniminde başarıya etki eden faktörler arasındadır. Bu bağlamda bireyin kendi öğrenme alışkanlıklarına uygun teknik ve yöntemleri kullanarak dil öğrenmesi, öğretim açısından ise öğrenme farklılıklarını göz önünde bulundurarak uygun öğretim yöntemlerini tercih edilmesi ile yabancı dilde başarıya ulaşmak mümkündür. Bu amaçla dersin ilk saatlerinde öğrenenlerin ilgileri dil öğrenme stratejilerine çekilebilir ve yabancı dilin nasıl öğrenilebileceğine yönelik farkındalık geliştirilebilir. Bu anlamda dil öğrenme stratejileri, dil öğrenenlerin bilgiyi kodlamak, üretmek ve sunmak için kullanabilecekleri genel yöntemlerdir. Dil öğrenenlerin yeni bir dili daha kolay öğrenmelerini sağlayan tüm teknikleri, yöntemleri ve stratejileri içerir. Temel olarak, öğrenme materyalinin kendisiyle değil, bir dilin nasıl öğrenilebileceği, eşdeyişle neyi ne için öğrenmesi gerekliliği ile ilgilidir. Bu bağlamda bireysel dil öğrenme stratejileri dil öğreniminin temelini oluştururlar ve öğrenme sürecini kolaylaştıran ve öğrenme içeriğinin yeniden üretilip uygulanmasını sağlayan ve kişiden kişiye farklılık gösterebilecek teknik olarak değerlendirilebilir.

Yabancı dil öğrenmeyi etkileyen faktörlerden bir diğeri haftalık ders saatleri ve 4 yıllık eğitim-öğretim süreci ile birlikte Almanca öğretimi-

ne ayrılan ders saatleridir. Çerçeve programlar ile hedef seviyelere göre önerilen ders saatleri dikkate alınarak oluşturulan programlar, yabancı dil öğretiminde hedeflere ulaşmak için önemli bir ölçüttür. Avrupa dilleri ortak çerçeve programında tavsiye niteliği taşıyan ve her bir dil seviyesi için belirlenen toplam ders saatlerine göre A1 düzeyine ulaşmak için 60 saat¹ A2 düzeyi için 100 saat, B1 düzeyi için başlangıç düzeyi itibariyle 310 saat ve B2 düzeyi için yine başlangıç düzeyi itibariyle 490 saat öngörülmektedir (Trim, J; v.d. 2001). Bu bağlamda ders izlencelerinde yer alan Almanca dersleri için ders saatlerinin belirlenen hedefler doğrultusunda tekrar değerlendirilmesi, planlanması ve güncellenmesi önerilebilir.

Türkiye'nin 2023 turizm vizyonunu hedef kazanımları arasında eğitim boyutuna da özel vurgu yapılmış ve mesleki turizm eğitimi veren kurumların kurumsal kapasitelerinin artırılması ve geliştirilmesi amaçlanmıştır. Kısa ve uzun vadede Türkiye'nin en büyük gelir ve döviz kaynaklarından olan turizm endüstrisinde belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi için, yükseköğretim düzeyi turizm eğitimi veren kurumların ders izlencelerinde de yabancı dil öğretimi için belirlenen hedeflerin güncellenmesi ve kendi dillerinde misafirleri ağırlayan işgörenlerin dil gelişimi için etkin tedbirler almak fayda sağlayacaktır.

1 Bir ders saati 45' olarak hesaplanmaktadır.

KAYNAKÇA

- Altürk, A., Yel, G., Yüksel, T. A., & Balcı, U. (2016). Turizm Fakülte Ve Yüksekokullarında Yabancı Dil Eğitimi. *Türkisch Studies*, 11(3), 139-150.
- Bay, B. (2021). Berufsbezogener Deutschunterricht an Ausbildungsstätten für Tourismus in der Türkei, Problemdarstellung und Lösungsansätze. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana, yayınlanmamış doktora tezi.
- Bédi, B. (2015) *Deutsch als Fremdsprache im isländischen Tourismus. Derzeitige Stellung*. Unveröffentlichte Dissertation, Reykjavik, Island.
- Butzkamm, W. (2003). Die Muttersprache als Sprach-Mutter Ein Gegenentwurf zur herrschenden Theorie. *Französisch Heute*, 34(2), 174-192.
- Can, E., & Can, C. I. (2014). Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar - Problems Encountered in Second Foreign Language Teaching in Turkey. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43-63.
- Conteh-Morgan, M. (2002). Connecting the dots: Limited English proficiency, second language learning theories, and information literacy instruction. *The Journal of Academic Librarianship*, 28(4), 191-196.
- Dağdeviren, A. (2007). *Lisans düzeyinde turizm eğitimi veren kurumların ders programlarının fonksiyonel açıdan değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Edmondson, W. J., & House, J. (2006). *Einführung in die Sprachlehrforschung. 3., aktualisierte* Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Gürdal, M. (2002). Türkiye’de Mesleki Turizm Eğitiminin Yapısal Analizi, Okullaşma-Eğitimin Kalitesi-Staj-İstihdam Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Turizm Eğitimi Konferans-Workshop* (Vol. 11, p. 13).
- Hacıoğlu, N., Kaşlı, M., Şahin, S., & Tetik, N. (2008). *Türkiye’de Turizm Eğitimi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Hug, T., Poscheschnik, G., Lederer, B., & Perzy, A. (2015). Empirisch forschen: die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. *Konstanz: UVK*. Erişim: <http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv>.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 24. baskı, Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Ticaret Ltd. Şti., Ankara.
- Kınsız, M., & Çetintaş, B., *Zum sprachlichen und kulturellen Wissen und Können von DaF-Lernern. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden der Akdeniz Universität*. Akdeniz üniversitesinde yabancı dil olarak Almanca öğrenenlerin dilsel ve kültürel bilgi ve becerileri. Fragebogen.
- Kızılırmak, İ. (2000). Meslek Yüksekokulları Turizm ve Otelcilik Programlarının Günümüz Turizm Sektörünün Beklentileri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*(147), 54-60.

- Kozak, M. A. (2009). Akademik Turizm Eğitimi Üzerine bir Durum Analizi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*(22), 1-19.
- Kuhn, C. (2007). *Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren: Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache*. Unveröffentlichte Dissertation, Philosophische Fakultät der Friedrich Schiller Universität, Jena.
- Özer, B., & Korkmaz, C. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 59-84.
- Roca, F., & Bosch, G. (2005). Deutsch für den Tourismus - Im Spannungsfeld zwischen Gemein-Berufs- und Fachsprache. *Encuentro*, 79-85.
- Roche, J. (2005). Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik. Tübingen, Basel: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.
- Songün, R. (1984). Doğu Anadolu'da bulunan orta dereceli okul İngilizce öğretmenlerinin bilgi düzeyleri. *Yayınlanmamış Doçentlik Çalışması, Erzurum: Atatürk Üniversitesi*, [36]. Songün, 16-17.
- Timur, A. (1992). Türkiye'de Turizm Eğitiminin Yapısı, Uygulanan Politikalar ve Sonuçları. *Turizm Eğitimi Konferans-Workshop* (s. 47-55). Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm und erw. Aufl. Tübingen: Francke (UTB Sprachwissenschaft, 1697).
- Trim, J., North, B., Coste, D., Sheils, J., Quetz, J., Schneider, G., ... & de l'Europe, C. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Yavuz, N. (1996). Türkiye'de Germanistik Öğreniminin Turizme Katkıları. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Adana, yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yavuz, S. & Akdeniz, A. (2019). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Karadokuz Journal of Educational Sciences*, 7, 212-227.

“

Bölüm 19

**FEN ÖĞRETİMİ VE ELEŞTİREL
OKURYAZARLIK**

Özlem KORAY¹

”

¹ Prof. Dr. Özlem KORAY, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD. Email: ocankoray@gmail.com
ORCID 0000-0003-1804-0871

Yirmi birinci yüzyıl muazzam yeniliklerle birlikte salgın hastalıklar, iklim değişikliği, açlık ve savaşlar gibi büyük sorunları da beraberinde getirmiştir. Özellikle Covid 19 pandemisiyle birlikte içinde bulunduğumuz yüzyılda karşı karşıya kaldığımız sorunlar daha fazla çeşitlenmiş ve büyük halk kitlelerini olumsuz bir şekilde etkileyecek boyutlara ulaşmıştır. Sorunların büyük ve birbiriyle ilişkili olması, basit düşünme mekanizmalarının etkili çözüm yolları üretmede yetersiz kalabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca bilgisayar ve internet teknolojisinin gelişmesiyle birlikte, bilgi kaynaklarının çokluğu ve kolaylıkla ulaşılabilir olması, bu büyük sorunların çözümü için yeterli görülmemektedir. Çünkü bilgi ve bilgi kaynaklarının devasa boyutlarda olması güvenilirlikle ilgili başka bir sorunu ortaya çıkarmaktadır. Bu noktada önemli olan, bireylere sorunların çözümü için bilgilerin güvenilirliğini denetleyebilecekleri, zihinlerinin analiz ve sentez mekanizmalarını rahatlıkla kullanabilecekleri kısacası problemlerin çözümü için eleştirel ve yaratıcı düşünebilecekleri yeterlilikleri kazandırmaktır.

Üst düzey düşünme kapsamında eleştirel düşünme, insanlık tarihi kadar köklü bir gelişim sürecinden geçerek bugüne kadar gelmiştir. Çünkü yeni bir icat ortaya koyabilmenin en önemli koşulu, eskisini eleştirme ya da var olan durumu değiştirmek için eleştirel bakabilmektir. Eleştirel düşünme her alanda kullanılabilecek bir üst düzey düşünme becerisidir, ancak özellikle Fen Bilimleri alanında, yeni bir keşfe, gerçeğe ya da çözüme ulaşabilmek adına işe koşulabilir. Fen bilimleri, doğa bilimleri olarak da adlandırılmaktadır, dolayısıyla insanın ilk etkileşime geçtiği doğal çevresine karşı eleştirel bakabilmesi, bu düşünme tarzını etkin şekilde kullanabilmesi hayatta kalma başarısını da arttırmaktadır. Eleştirel düşünme, büyük keşifler yapmak yaşamsal problemlere çözümler üretmek için yaratıcılığı kullanmada da önemli bir rol taşımaktadır. Özellikle hangi keşiflerin ya da çözümlerin işe yaramayacağını belirleyebilmek ya da hangi düşünme sürecinde ilerlemek gerektiğini denetleyebilmek eleştirel düşünme becerisinin doğru şekilde kullanılmasıyla gerçekleşebilir.

Eleştirel düşünme

Eleştirel düşünme ilk akla geldiği şekliyle “eleştiri=tenkit” yani bir durumla ilgili olumsuzlukların vurgulanması olarak algılanmaktadır, ancak bu düşünme tarzı olumsuz gidişatın önüne geçmek için nelerin düzeltilmesi gerektiğine odaklanmaktadır. Daha çok, bireyin, olaylar ya da problemler esnasında kendi düşünme sürecinin de farkında olarak derinlemesine düşünmesi ve buna göre kararlar alması ya da çözümler üretmesi olarak ele alınabilir. Ancak uzun yıllardır yapılan araştırmalara göre pek çok farklı ya da birbirini tamamlayan tanımlarının yapılmaya çalışıldığı görülmüştür.

Bloom'un bilişsel alan taksonomisiyle ilgili çalışmaları, eleştirel düşünme kavramının tanımlanması konusunda birçok araştırmacıya ışık tutmuştur. Bilişsel alan taksonomisinde bilgi, kavrama ve uygulama basamakları alt düzey ve analiz, sentez ve değerlendirme basamakları ise üst düzey düşünme becerileri olarak adlandırılmaktadır. Eleştirel düşünme, taksonominin üst düzey düşünme beceriyle yani analiz, sentez ve değerlendirme ile yakından ilişkilidir (Ennis, 1985; Dam ve Volman, 2004; Cottrell, 2011). Bloom taksonomisini dikkate alan açıklamalar dışında, "eleştirel düşünme" nin çok sayıda tanımı yapılmıştır. Eleştirel düşünmeyi yansıtıcı düşünme olarak ele alan Dewey, bir düşünceyi, bilinen teorik temellere göre etkin, sürekli ve dikkatli bir biçimde göz önüne alarak destekleyip, sonraki adımda çıkarımlarda bulunmak biçiminde tanımlamıştır' (Akt. Fisher, 2001). Başka bir tanıma göre Paul (1992) eleştirel düşünme kavramını, bilgi ve gözlem verilerine dayalı olarak sonuçlara ulaşma olarak açıklamıştır. Vural ve Kutlu (2004) kavramı, "herhangi bir şekilde edinilen bilgilere dayalı olarak kesin sonuçlara ulaşmak yerine, başka açıklamalar da olabileceğini göz önünde bulundurmak" şeklinde tanımlamıştır. Eleştirel düşünme, tanımlardan da anlaşıldığı üzere; bireylerin, olaylar ve olgular hakkında yetersiz sonuçlar çıkarıp anlık kararlar almalarından ziyade, güvenilir bilgi kaynaklarından edindikleri bilgilerin ve gözlemlerin, rasyonel bir şekilde ele alınmasıyla yakından ilişkilidir. Sonuçlara ulaşma ve karar verme süreçlerinde eleştirel düşünmenin kullanılması, özellikle, karmaşık yapıdaki problemlerin etkili ve verimli çözüm yollarıyla ortadan kaldırılması sürecinde hayati öneme sahiptir. Bu noktada eleştirel düşünmenin öğrenme ortamlarında kullanılmasının, bireylerin doğru ve güvenilir bilgiye ulaşip, etkili çıkarımlar yaparak sonuçlara ulaşmalarını sağlayacağı değerlendirilmektedir. Öğretim programlarından ders kitaplarının hazırlanması, ölçme ve değerlendirmeden öğretmen yetiştirmeye kadar geniş bir alanda eleştirel düşünmenin ele alınması gerekir. Eleştirel düşünme, diğer alanlara da transfer edilebilecek şekilde özel konulu ders içeriklerinde öğretilmelidir. Düşünmelerini gerektiren ortamlar sunulmadıkça, diğer bir deyişle; güncel konu içerikleriyle ilişkili anlamlı ve zengin öğrenmelerle meşgul edilmedikçe, öğrencilerin düşünme yeteneklerinin gelişmesi beklenmemelidir. Eleştirel düşünme, bireylerde, erken çocukluk döneminden itibaren geliştirilebilir ancak bunu gerçekleştirmenin en önemli koşulu; çocukların hata yapma korkusu taşımadan her ortamda fikirlerini açıkça ifade edebildiği ortamlar hazırlamaktır. Ayrıca bu fikirleri tartışabilmeleri, kendi düşünme süreçlerini sorgulayabilmeleri ve farklı alternatif düşünceler ya da çözümler olabileceğini küçük yaşlardan itibaren görmeleri, yetişkinlikte problem çözme becerilerinin gelişmesinde ve olaylar karşısında alacakları kararlar noktasında onlara yardımcı olacaktır.

Eleştirel düşünme becerileri duyuşsal ve bilişsel beceriler olarak iki kısımda incelenebilir. Duyuşsal becerilerden bazıları bağımsız düşünme, duygu ve düşünce arasındaki bağlantıyı görme, peşin hükümlü olmama, benmerkezci anlayışı fark etme, iyi niyetli ve dürüst düşünme, düşünme becerisine güven duyma şeklinde ifade edilebilir. Geçerli bilgiyi geçer-siz bilgidan ayırma, bilgiyi transfer etme, açık düşünme, bilgi kaynağı-nın güvenilir olup olmadığını sorgulama, derinlemesine inceleme, tu-tarsız durumları görme, ideal olanla gerçeğin ayrımını yapma, düşünme sürecinin farkında olma, mantıklı açıklamalar yapma, eleştirel dinleme ve eleştirel okuma ise, bilişsel becerilerinden bazılarıdır (Şahinel, 2007). Eleştirel düşünme becerilerini bireylere kazandırabilmek adına, bütün bu becerilerin kullanıldığı karmaşık öğretim süreçleri tasarlamak yerine, her bir becerinin ya da birbiriyle ilişkili becerilerin ele alındığı özel içerikli ders planları hazırlamanın daha yerinde olacağı değerlendirilmektedir. Bu noktada eleştirel okumanın Fen Bilimleri derslerinde bilimsel metinlerin anlaşılmasında kullanılması özel içerikli bir etkinlik olarak ele alınmıştır.

Eleştirel okuma

Okuma, temel dil becerilerinden olup, bireyin entelektüel gelişimi ve öğrenme süreçleri açısından hayati öneme sahiptir. Çünkü yazılı ile-tişimde algılama, anlamlandırma, bilgi edinme ve edinilen bilgiyi tekrar iletişimsel süreçlerde kullanma, büyük ölçüde okuma etkinliğine dayalı olarak gerçekleştirilir. Okuma eylemi sayesinde bireyler sözcük dağarcık-larını geliştirebilir ve daha fazla kavramla düşünebilirler. Okuma en basit haliyle yazılı bir metinden anlam çıkarabilme yeteneği olarak tanımlanır (Snow, 2002). Okuma, metin üzerinde göz gezdirerek kelimeleri tanıma gibi basit bir eylem değildir, birçok bileşeni olan ve zihinsel etkinlik süre-cinden geçirilmesi gereken dil becerisidir (Katrancı ve Kuşdemir, 2016). Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programı (MEB,2018a)'nda “öğ-rencilerin okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendiri-me ve sorgulama yapmalarının sağlanması” temel amaçlar arasında yer almaktadır. Okumanın, bireye, okuduğunu anlamamanın ötesinde eleştirel düşünmeyi kazandırması, içinde bulunduğu çevreyi anlamlandırabilme-sini ve karşılaştığı karmaşık yapıli problemlere etkili çözüm yolları ürete-bilmesini sağlar. Bu noktada okuma sürecinin en önemli hedefi; eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesidir (Flynn, 1989).

Eleştirel düşünme becerilerinden biri olan eleştirel okuma kavramı; dikkatli ve detaylı okuma anlamına gelmemektedir (Yu, 2015). Eleştirel okuma, güçlü bir şüphecilikle okuma yapmaya işaret eder ancak metnin tam olarak anlaşılmasına kadar geçen süreçte bu şüphe göz ardı edilir. Yargıda bulunulmadan önce metnin temaları ve yazılma nedenlerinden, metinde geçen ifadelerin anlamına, doğruluğuna kadar pek çok noktayı göz önünde bulundurmayı gerektirir. Okuryazarlık becerilerinin üst se-

viyelere taşınmasını sağlayan eleştirel okuma; okunulan bir metin üzerinde düşünme, metnin doğruları ve yanlışları üzerinde kafa yorma ve metindeki konuyu yorumlama olarak tanımlanmaktadır (Aşılıoğlu, 2008). Eleştirel okuma, metni yazan kişinin amacını ve konuya bakış açısını anlayabilme, metinde geçen bilgi ve fikirlerin geçerliliği ve güvenilirliği hakkında karar verme, çıkarım ve tahminlerde bulunma becerisi olarak da tanımlanmaktadır (Karataş, 2014). Paul ve Elder (2008)'e göre eleştirel okuma; bireyin kendi düşünme mekanizmasını geliştirme çabaları doğrultusunda bir görüş benimseyerek, metni ele alma ve değerlendirme sanatıdır. Eleştirel okuma, metinle derin ve aktif bir etkileşim gerektirir. Aynı zamanda okuyucuların, yazarla, metinden çıkarılan anlamları tartışma ve yeni anlamlar inşa etme için analiz ve sentez, problem çözme ve meta bilişsel düşünme becerisi gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmasını gerektirir (Sutherland ve Incera, 2021). Metnin okuma amacını, ana fikrini belirleyebilme ve güvenilirliğini analiz etme, yeni öğrenilenlerle önceki bilgileri karşılaştırma, metindeki bilgileri başka kaynaklarla karşılaştırma, metinde üstü kapalı olarak söylenen ya da söylenmeyen kısımları anlayabilme, yazarın amacını ve kime hitap ettiğini anlayabilme ve yazarın konuya bakış açısını belirleyebilme eleştirel okuma becerilerindendir. Ayrıca gerçeklerle görüşleri birbirinden ayırt edebilme, metnin belirli bölümlerinden yola çıkarak tahminler yapabilme, metnin türünü belirleyebilme, yazarın kullandığı dil özelliklerini belirleyebilme, sorular sorarak metni değerlendirebilme, sonuçlar çıkarabilme ve metni okuyucunun kendi ifadeleriyle özetleyebilme de literatürde eleştirel okuma becerileri olarak ifade edilmektedir (Emiroğlu, 2014).

Kanada Ontario Eğitim Bakanlığı (2008) tarafından öğrencilerin eleştirel okuma becerisi kazanmaları için Tablo 1'de belirtilen stratejilerin kullanılması tavsiye edilmiştir.

Tablo1. Eleştirel okuma stratejileri (Akt. Emiroğlu, 2014).

Okuma Öncesi	Okuma Anı	Okuma Sonrası
Amacın belirlenmesi ve bu amaca uygun metnin seçilmesi.	Metinden anlam çıkarmak için metni sorgulayıp tahminleri doğrulayarak, görseller arasında bağlantı kurarak metindeki önemli fikirlerin belirlenmesi.	Metinde geçen durumlara bireysel cevaplar üretme.
Metnin kapak, başlık ve alt başlıklarının incelenmesi	Yazarın amaçlarına bağlı şekilde metnin ne şekilde hazırlandığını kavrama.	Metnin okuma amacına uygun olup olmadığını değerlendirme.
Tahminlerde bulunmak için yazar, metin formu, konu vb. metinlerin önceki bilgilerinden yararlanma.	Metninle alakalı varsayımlar doğrulanmadığında ya da yanlış olarak anlamlandırıldığında metni tekrar okuma.	Öğrencilerin günlük yaşam tecrübeleriyle, diğer okuma metinleriyle ve dış dünyayla ilişki kurma.

Eleştirel okuyucu olmak; güvenilir gözlemler yapmayı, çıkarımlar oluşturmayı ve akılcı hipotezler üretmeyi gerektirir. Ayrıca kişinin okuduklarını uzun süre zihninde tutabilmesi, eleştirel okuma ile gerçekleşebilir (Norris, 1985). Eleştirel okuyucu bireyler; metinlerin hangi amaç bağlamında yazıldıklarını, içerdiği doğruları ve anlamını merak ederler, metinler yazılırken yazarların da hata yapabileceklerini göz önünde bulundururlar. Bütün olarak yazılı materyali incelerken, kendi görüşlerini göz önünde bulundurdıkları gibi çeşitli yorumları da değerlendirirler (Paul ve ark., 1990). McLaughlin ve Devoogd (2004a)'a göre eleştirel okur-yazarlık, öğrenci ve öğretmenlerin mantıksal kurgulamalarını geliştirir, olaylara farklı açılardan bakmalarını öğretir ve onları aktif birer düşünür haline sokar. Eleştirel okuma, metnin ötesinde düşünmeyi yani yazarın niçin belirli bir başlık ve perspektif hakkında yazdığını, neden bazı fikirleri metne aldığını ve bazılarını çıkardığını anlamayı gerektirir (McLaughlin ve Devoogd, 2004b). Molden (2007)'a göre eleştirel okuryazarlıkta, analitik yetenekler kullanılarak metin hakkında tam bir araştırma yapılır ve böylelikle metnin tüm parçaları gözden geçirilir. Eleştirel okuyucu kendisi ile yazar arasında bir denge kurar ve yazılanları tüm açılardan görerek yazılanların ötesine geçer ve yazarın amacını ve bakış açısını belirleyerek elde ettiği bilgileri aktif olarak kullanır ve böylece bağımsız bakış açıları oluşturur. Sonuç olarak; eleştirel okuma, metne hâkim olmayı gerektirmesinin yanı sıra, aynı disiplinle metnin ve okumanın ötesini işaret eder.

Literatür incelendiğinde eleştirel okumanın etkililiği ilgili pek çok araştırma sonucuna ulaşılmıştır. McClune ve Jarman (2010) bilimsel haber metinlerinin eleştirel olarak okunmasında bazı noktalara dikkat çekmişler ve çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Araştırmacılara göre; medyanın temel amacı eğitmek değil; ekonomik kazanç elde etmek, okuyucuyu eğlendirmek ve ikna etmektir. Bu yüzden medyada geçen bilimsel metinlerle ilgili eleştirel okuyucular dikkatli olmalıdır. Bilimsel haber metinlerinin eleştirel olarak okunmasıyla ilgili mevcut programlar içerisinde bir dizi çalışmalar bulunmakla birlikte, bu çalışmaların disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir. Ayrıca eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi, disiplinler arası çalışmaların kalitesine bağlıdır. Dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılan başka bir çalışmada; öğretmenin deneyimleri ile uygulamaları arasında doğrudan bir ilişki olduğu, öğrencilerin; eleştirel okuryazarlık yaklaşımlarını kullanarak metinleri sorgulamayı, sosyal adalet ve adaletsizliği eleştirmeyi öğrendikleri ve sosyal eylemlerde bulundukları ve son olarak her öğrencinin eleştirel okumayı öğrenebildiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Krug, 2010). Koray ve Çetinkılıç (2020) tarafından yapılan çalışmada; bilimsel metinlerin anlaşılmasında eleştirel okumanın kullanılmasının 7. Sınıf öğrencilerinin akademik performans ve problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde arttırdığı sonucuna ulaşıl-

mıştır. Eleştirel okuma ile bilişsel öğrenme arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik başka bir çalışmada; Üniversite düzeyine gelmiş öğrencilerin öğrenmeyi “hatırlama” düzeyindeki davranışlarla sınırlı olacak şekilde gerçekleştirdikleri, okuduklarını ezberledikleri ve eleştirel okuma becerisine sahip olmadıkları sonuçları ortaya konmuştur. Ayrıca düşük düzeydeki okuma ile bilişsel alanın üst basamaklarında yer alan uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki öğrenmeler gerçekleşmesi zordur (Aşlıoğlu 2008). Yabancı dil sınıflarında İngilizce öğretimi üzerine eleştirel okuma stratejileri hakkında öğretmen inanışlarını belirlemeye yönelik bir araştırmada, öğretmenlerin, okuma parçalarının öğrenciler tarafından anlaşılmasında eleştirel okuma stratejilerinin oldukça önemli bir rol üstlendiği ortaya konmuştur (Kien ve Huan, 2017). Başka bir araştırmada eleştirel okuma eğitimi programının, öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini ve medya okuryazarlık düzeylerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Karabay, 2015).

Eleştirel okuma becerisi, diğer derslerde kullanılmasının yanı sıra özellikle fen sınıflarında öğrencilerin fen(bilim) okuryazarlığını geliştirmek ve aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerini arttırmak adına etkili bir şekilde kullanılabilir. Farklı sınıf düzeyleri için bilimsel metinleri içeren eleştirel okuma etkinlikleri geliştirilebilir. Fen öğrenme ortamları, öğrencilerin araştırmaya, sorgulamaya, yorum yapmaya, düşünmeye, tartışmaya, eleştirel bakış açısı oluşturmaya yönelik eleştirel okuma çalışmaları bakımından uygun ortamlar olarak değerlendirilmektedir.

Fen Sınıflarında Dil ve Okuryazarlık

Dil ve okuryazarlık özelliklerinin fen sınıflarında kullanılması oldukça önemlidir. Çünkü dil ve okuryazarlık, bilimsel açıklamalar yapmak, yeni fikirlere dayalı oluşturulan tasarım ürünlerin tanıtımına kadar bilimin hemen her aşamasında kullanılan en önemli araçlardır. “Bilgi” olarak ifade edilen olgunun neredeyse tamamı dildir. Bu bir konuyu anlamının anahtarının, onun dilini anlamak olduğu anlamına gelir (Postman ve Weingartner, 1971). Birçok öğrenci için bilimi öğrenmenin önündeki en büyük engel ya da aynı zamanda en önemli başarı dilini öğrenmektir. Bilimin işlevselliği kullanılan kelime ve terimlerin zenginliği ile ilişkilidir. Hemen hemen tüm öğretme ve öğrenme eylemleri, sözlü ve sözsüz dil ortamı kullanılarak gerçekleşir (Wellington ve Osborne, 2001). Fen öğrenimi ile dili kullanma ya da bilimsel ifadeyle “okuryazarlık” arasındaki ilişki birbiriyle karşılıklı ve etkileşimlidir. Başka bir ifadeyle, dil ve okuryazarlık düzeyi ne kadar iyi kullanılırsa, fen o derece iyi öğrenilir veya fen öğrenirken dili etkili kullanmak hem dili hem de fen öğrenmeyi destekler.

Fen eğitimi, fen ile ilgili açıklamalar yapmayı, problemler için delilleri tartışmayı ve çözümleri ortaya koymayı, model geliştirme ve kullanmayı, edinilen bilginin değerlendirilmesini ve iletilmesini gerektirir. Fen, Matematik ve Mühendislik uygulamalarında açıklamalar ve argümanlar oluşturulurken, dilin işlevselliği, öğrencilerin soyut fikirleri somutlaştırmaları ve anlamlandırmaları adına önemlidir (Stoddart, Solis, Lyon, Tolbert, 2017). Zwiers (2008) fen sınıflarında dilin kullanılmasıyla ilgili bazı karakteristik durumları şöyle ortaya koymuştur. Örneğin; ölçme, hesaplama, grafik çizme, gözlem yapma, kaydetme, tahmin etme, çözümleme gibi pek çok laboratuvar süreçleri ve etkinliklerinde dil prosedürleri sıklıkla kullanılmaktadır. Ayrıca yoğunlaşma, kırılma, indüksiyon, rezonans, reaksiyon, radyasyon, füzyon, erozyon ve diğer birçok kelime gibi yeni anlamları ile pek çok yeni kelimeler fen sınıflarında kullanılabilir. Hipotez ve yorum, neden ve sonuç, karşılaştırma ve taksonomi ifadeleri arasındaki ilişkinin açıklanmasında yine dilin etkin kullanılması önemlidir. Çünkü edebiyat ve tarih bilimlerinde kullanılanların aksine, bilimsel metinlerin bir hikâyeleri ve anlatıları vardır. Ayrıca bilimdeki soyut fikirler çeşitli medya araçları tarafından fotoğraflar, diyagramlar, grafikler, matematik ve kimya sembolleri, laboratuvar deneyimleri şeklinde iletilir. Dolayısıyla fen (bilim) eğitimi vermek, dil becerilerinin ya da etkili okuryazarlık becerilerinin öğrencilere kazandırılması ile gerçekleştirilir. Her öğretmen bir dil öğretmenidir; yaşadıkları dünyaya ilişkin bir algılama ve konuşma biçimleri olmasa, aslında öğretmenlerin öğretecekleri şeyler de azdır (Postman ve Weingartner, 1971). Dil ve okuryazarlık becerisi gelişmiş öğretmenler, fen sınıflarında bilimsel kavramlardan ve bunlar arasındaki ilişkilerden bahsederken, bu kavramlarla ilgili bilimsel etkinlikleri gerçekleştirirken, diğer meslektaşlarına göre öğrencilerine daha fazla yardımcı olmuş olurlar.

Okuryazarlık kavramı Fen Bilimleri alanı için yeni bir kavram değildir. 30 yılı aşkın bir süredir pek çok ülkenin eğitim yaklaşımına göre “fen okuryazarlığı (scientific literacy)” kavramı üzerinde durulmakta ve öğretim programlarının içeriğine bu kavramla ilgili kazanımlar yerleştirilmektedir. Pek çok ülkede fen okuryazarlığı kavramı öğretim programının temel vizyonu olarak değerlendirilmektedir. Ülkemizde son 15 yılda yapılan fen programı geliştirme çalışmalarında; ilk defa 2004 yılında yürürlüğe giren program olmak üzere, 2013 ve 2018 Fen Bilimleri dersi programlarında “fen okuryazarlığı” kavramından bahsedilmektedir (MEB, 2018b). Fen okuryazarlığı kavramının dünyada pek çok ülkede olduğu gibi, ülkemizde de kullanılmaya başlanması, fen ve okuryazarlık kavramlarının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Fen (bilim) okuryazarlığı, hem “temel” anlamda, yani, bilimsel metinleri okuyabilme ve yazabilme, hem de “türetilmiş” anlamda, yani,

bilimsel metinlerin içeriği hakkında bilgi sahibi olma şeklinde kullanılmaktadır (Fang, 2005). Bilimin dilini bilmek ve anlamak, bilimsel okuryazarlığın temel bir bileşenidir (Wellington ve Osborne, 2001). Bilimsel okuryazarlık ya da fen okuryazarlığı kavramı Durant’a göre, “toplumun bilim hakkında bilmesi gereken bilgileri temsil etmesi” ve Jenkins’e göre ise; “önemli bilimsel fikirlerin toplum tarafından az da olsa anlaşılması-nın yanı sıra bilimin doğasının, amaçlarının ve genel sınırlarının bireyler tarafından özümsemişi” şeklindedir (Akt. Laugksch, 2000). Holbrook ve Rannikmae (2009) fen (bilim) eğitimi yoluyla fen okuryazarlığının geliştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Bireylerin zorlayıcı ancak anlamlı bilimsel problemleri çözmelerinin yanı sıra sosyo-bilimsel kararlar vermelerinde sorumlu davranmalarını gerektiren günlük yaşamla ilgili bilgi ve beceriler edinmelerinde ve kanıta dayalı bilimsel yöntemleri yaratıcı şekilde kullanmak durumunda kaldıklarında, fen okuryazarlık becerileri gelişebilir. Diğer yandan fen okuryazarlığını artırmanın, aynı zamanda bilime bağlı olduğunu da kabul etmek gerekir. Bu noktada bireylerin sosyo-bilimsel argümanlar ortaya koyarken sağlam ve ikna edici muhakeme sergilemede, kişisel gelişim ve uygun iletişim yaklaşımlarını kullanma becerileri geliştirilebilir. Norris ve Philips (2003), bilimsel okuryazarlık teriminin çeşitli bileşenlerini şu şekilde ortaya koymuşlardır. Gerçek bilimsel bilgiyi sahte bilgiden ayırt edebilmek, bilimi ve bilimsel uygulamaları anlamak, neyin bilim sayıldığı bilmek, bilim öğrenmede bağımsızlık, bilimsel düşünebilme yeteneği, bilimsel bilgiyi problem çözmede kullanma becerisi, bilimsel tartışmalara katılmak için gerekli alt yapı bilgisi, kültürle ilişkisi de dahil olmak üzere bilimin doğasını anlamak, bilimsel merak ve bilimin takdir edilmesi, bilimin riskleri ve yararları hakkında bilgi ve son olarak bilim hakkında eleştirel düşünme ve bilimsel uzmanlıkla başa çıkma becerisi. Pella’nın çalışmaları ve Showalter’ın katkılarıyla fen okuryazarlığı kavramı toplum bireyleri açısından şu şekilde detaylandırılmıştır (Akt. Laugksch, 2000): 1. Fen okuryazarı birey, bilimsel bilginin doğasını anlar. 2. Fen okuryazarı birey, içinde bulunduğu evren ile etkileşimde bulunurken uygun bilimsel kavramları, ilkeleri, yasaları ve teorileri doğru bir şekilde uygular. 3. Fen okuryazarı birey, problem çözmede, karar vermede ve kendi evren anlayışını ilerletmede bilimsel süreçleri kullanır. 4. Fen okuryazarı birey, içinde bulunduğu evrenin çeşitli yönleriyle, bilimin altında yatan değerlerle tutarlı bir şekilde etkileşime girer. 5. Fen okuryazarı birey, bilim ve teknolojinin ortak girişimlerini ve bunların toplumun her biri ve diğer yönleriyle olan ilişkisini anlar ve takdir eder. 6. Fen okuryazarı birey, aldığı fen eğitimi sonucunda daha zengin, daha doyurucu, daha heyecan verici bir evren görüşü geliştirmiştir ve bu eğitimi yaşamı boyunca yaygınlaştırmaya devam etmektedir. 7. Fen okuryazarı birey, bilim ve teknoloji ile bağlantılı olarak çok sayıda manipülatif beceri geliştirmiştir. Bu noktada fen okuryazarı bireyler yetiştirebilmenin en etkili yollarından

birinin, onlara, eleştirel okuma becerilerinin kazandırılması olarak değerlendirilmektedir.

Ülkelerin kendi eğitim sistemlerini değerlendirmeleri ve öğrencilerinin başarılarını objektif olarak belirlemeleri açısından uluslararası sınavlar büyük önem taşımaktadır. Uluslararası sınavlar içerisinde en çok katılımlı olanlardan biri de; on beş yaş düzeyindeki öğrencilerin katıldığı PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavıdır. PISA sınavının temel aldığı üç öğrenme alanı okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığıdır. Uluslararası bir sınavda “okuryazarlık” olarak ifade edilen bu temel alanların seçilme nedeni; öğrencilerin bu alanlardaki bilgilerini gerçek yaşamda kullanabilme, çıkarım yaparken mantıksal süreci kullanma, analiz yapabilme, öğrendiklerini problem durumlarına uygulayabilme vb. becerilerini ölçebilmektir. PISA sınavı fen okuryazarlığı bağlamında, “olguları bilimsel olarak açıklama, bilimsel sorgulama yöntemi tasarlama ve değerlendirme, verileri ve bulguları bilimsel olarak yorumlama” yeterliliklerine vurgu yapmaktadır. Sınav öğrencilerin “fen okuryazarlığını” değerlendirirken, onların sadece fen alanındaki bilgilerine değil, aynı zamanda bu bilgileri gerçek yaşamla ilişkilendirebilme durumlarına da odaklanmaktadır (MEB, 2016). PISA sınavındaki sorularda kullanılan içerik alanları; sağlık alanında salgın hastalıklar ve yayılması, doğal kaynaklar alanında yenilenebilir ve yenilenemez doğal kaynaklar, sürdürülebilir kalkına, çevre alanında ise; biyolojik çeşitlilik, çevre kirliliği ve kontrolü gibi konularla ilgilidir (OECD, 2018). Konular seçilirken güncel ve karmaşık yapıdaki sorunlara işaret etmesi ön planda tutulmuştur. Bu noktada sınavda zorluk derecelerine göre farklı düzeylerde hazırlanan soruları yapabilmek için öğrencilerin eleştirel okuryazarlık becerilerinin de gelişmiş olması gerekmektedir.

Fen eğitiminin en önemli amaçları arasında fen (bilim) okuryazarlığı yer almaktadır. Bu becerinin kullanılması, bireylerin bilimsel bilgileri gerçek dünyayla ilişkilendirmeleri, doğru çıkarımlar yapmaları ve yerinde kararlar vermeleri adına çok önemlidir. Bilimsel bilgilerin yer aldığı en önemli öğrenme araçları ise metinlerdir. Metinleri okuyamayan ya da yazamayan bireylerin edinebileceği bilimsel bilginin de ciddi ölçüde sınırlı olduğu değerlendirilmektedir (Norris ve Phillips, 2003). Eleştirel okuma; okunan metinle ilgili yorum ve değerlendirmelerin yapılabilirdiği aktif bir iletişim sürecini gerektirir. Eleştirel okumada, okuyucunun metinde yer alan düşünce ya da ifadelerdeki çelişkileri, tutarlılık ya da tutarsızlıkları, metnin yazılma sebepleri hakkında okuyucunun kendine sorular sorarak okuması söz konusudur (Altunsöz, 2016). Bilimsel bilgilerin bilimsel olarak hazırlanmış metinlerden eleştirel olarak okunarak alınması, oldukça zorlu gerçek yaşam problemleri için güvenilir ve verimli çözüm yolları üretmede bireylere avantaj sağlayabilir. Bu yüzden okuma, sadece dil der-

si etkinliği olarak görülmemeli, Fen Bilimleri ve diğer derslerde de okuma etkinliklerine yer verilmelidir. Farklı disiplinlerin bir arada kullanıldığı ve okuma gibi temel bir becerinin mükemmelleşmesini sağlayan bu tür yenilikçi uygulamaların eğitimin her kademesinde kullanılması, geleceğimizin teminatı gençlerin yetişmesi açısından büyük önem arz etmektedir.

Bilimsel Metinlerin Anlaşılmasında eleştirel okumanın kullanılması-na yönelik etkinlik örneği

Fen Bilimleri derslerinde kullanılmak üzere eleştirel okuma kazanımları temel alınarak eleştirel okuma etkinliği geliştirilmiştir. Etkinlikte kullanılan metinler bilimsel içerikli aynı zamanda dersin kazanımlarıyla da ilişkili konulardan seçilerek hazırlanmıştır. İlk etapta metnin sadece başlığı verilir ve öğrencilerin okuyacakları metinle ilgili tahminlerde bulunarak düşüncelerini belirtmeleri istenir. Başlıkta geçen ve bilinmeyen sözcükler tespit edilmişse; öğrencilere bu sözcüklerin ne anlama geldiğini bulmalarına yönelik yönlendirmeler yapılabilir. Metne geçmeden önce öğrencilere metinle ilgisi olabilecek görseller gösterilir ve bu görsellerle metin arasında bağlantı kurmaları beklenir. Ayrıca öğrencilerden hayal güçlerini kullanarak metinle ilgili bir görsel hayal etmeleri istenir ve kendi görselleriyle metin arasında ne tür bir bağlantı kurdukları sorulur. Bütün öğrencilerin düşünceleri sınıfta tartışmaya açılır. Daha sonra öğrencilere metnin yazılma gerekçesini belirleyebilmeleri ve konusunu düşünebilmeleri için kendi yaşantılarından ve önceki bilgilerinden cevaplayabilecekleri sorular sorulur. Metnin kim tarafından yazıldığı ile ilgili tahminleri ve yazarla ilgili neler düşündüklerini açıklamaları istenir. Metnin okunmasından önce öğrencilere eleştirel okuryazarlık hakkında bilgilendirme yapılır. Öğrenciler tarafından metin okunduktan sonra, okudukları metinle ilgili görüşlerini sayfa kenarına aldıkları notlarla birlikte bütün sınıfa açıklamaları istenir. Değerlendirme aşamasında, metinde yer alan pasajlardan alıntılar yapılarak, dersin kazanımlarına uygun şekilde düşünmeyi harekete geçirici sorular sorulur. Bu bölümde metnin içinde geçen ifadelerin dışında bir takım sorular sorularak gerek dersin kazanımlarına gerekse eleştirel okuma kazanımlarına odaklanılır. Son olarak öğrencilerden metnin türü ve metin yazarı ile ilgili kendi görüşlerine dayalı olarak ulaştıkları sonuçlar istenir, ayrıca metni bir bütün olarak değerlendirip, eksik buldukları yönleri tamamlamaları için gerekenleri açıklamaları istenerek etkinlik sonuçlandırılır.

Eleştirel Okuma Örnek Etkinliğinin Adı: Doğadaki Pasif, Hareketsiz Makine (Yiğit, 2022)

1. Bölüm : BAŞLIKTAN ÇIKARIM

Değerli öğrenciler “DOĞADAKİ PASİF, HAREKETSİZ MAKİNE” başlıklı okuma parçasını okumadan önce, okumaya hazırlık amacıyla aşağıdaki etkinliği yapınız.

1. ‘Doğadaki Pasif Hareketsiz Makine’ başlıklı okuma parçasıyla ilgili:

a) ‘Doğadaki Pasif, Hareketsiz Makine’ söz grubundan nasıl bir anlam çıkartabilirsiniz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b) Yazar bu okuma parçasının içeriğinde bize nelerden bahsediyor olabilir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.



Resim-1



Resim-2

Yukarıdaki görsellerin metnin başlığıyla ilgisi olup olmadığını nedeni ile aşağıdaki tabloya yazınız.

	Başlıkla ilgisi (var/yok)	Çünkü
Resim -1		
Resim- 2		

BİLİMSEL METİN

DOĞADAKİ PASİF HAREKET- SİZ MAKİNA

Notlarım :

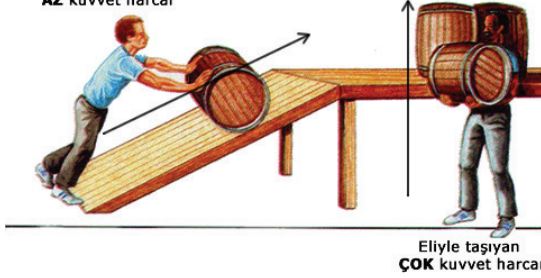
Eğik düzlem, iki ucu arasında yük-
seklik farkı bulunan yüzey anlamına
gelmektedir. Tarih öncesi çağlardan beri
çeşitli işlerin yapılması için eğik düzlem
kullanılmaktadır. Eski çağlarda Roma-
lılar tarafından inşa edilen eğimli yollar
ve caddeler, Romalıların eğik düzlemin
ne kadar değerli olduğunu anladığını ve
farklı amaçlar için kullandığını göster-
mektedir. Özellikle o döneme ait eğimli
rampa örneklerini bulmak zor olmakla
birlikte Stonehenge gibi eski taş yapılarda
kullanılan ağır taşların ve topraktan yapıl-
mış yapıların, eğimli düzlemlerle birlikte
taşındığını ve yerlerine konulduğu varsay-
ılmaktadır. Bulunan kalıntılarda eğimli
düzlemlerin savaşlarda da kullanıldığı
görülmektedir. Ordular kale duvarlarını
aşmak ve kuşatmak için rampalar kullan-
mışlardır. Eğik düzlemin kullanıldığı bir
diğer yer ise Eski Yunanlıların Korinth
kışağı (karaköprüsü) gibi arazinin dar olduğu yerlerde gemilerini sürük-
lemek için uzun bir asfalt rampa (6 km) inşa etmişlerdir.

Eğik düzlem basit bir makine olarak kabul edildiğinde zamanlarda,
altı klasik basit makinenin sonuncusuydu. Bu durum muhtemelen doğada
yamaçlar ve tepeler gibi pasif ve hareketsiz bir şekilde (yük taşıma par-

çası) bulunmasından kaynaklanıyordu. Antik Yunan filozofları eğik düzlemin ağır nesneleri kaldırdığını anlamalarına rağmen, tanımladıkları beş temel basit makine arasına koymamışlardır. Bu durum çok uzun zaman sonra (1826) Karl von Langsdorf'un "artık bir dağın eğimi makinedir" yazmasıyla değişebilmiştir.



Eğik düzlemde taşıyan
AZ kuvvet harcar



Eliyle taşıyan
ÇOK kuvvet harcar

Eğik düzlemin bir ağırlığı yukarı itmesi için yapılması gerekli olan hesaplamayı, ilk olarak İskenderiyeli Heron ve İskenderiyeli Pappus yapmıştır. Fakat yaptıkları hesaplamalarda yanlışlıklar bulunmaktaydı. Eğik düzlem Rönesans dönemine kadar diğer basit makinelerle sınıflandırılmamıştır. Eğik düzlemin ilk olarak doğru analizi 13. yy. yazarı olan Jordanus de Nemore tarafından yapılmıştır. Fakat bu analiz o dönemin diğer bilim insanları tarafından kabul edilmemiştir. Daha sonra 1600 yılında, İtalyan bilim adamı Galileo Galilei, "Le Meccaniche (Mekanik Üzerine)" adlı basit makinelerin analizini yaptığı eserinde eğik düzlemin diğer makinelerle birlikte aynı temel benzerliği gösterdiğini yazmıştır.

Yapılan araştırmalar sonucunda eğik düzlem üzerindeki kayma sürtünmesinin ilk temel kurallarını Leonardo da Vinci (1452-1519) keşfetmiş, ancak defterlerinde yayınlanmadan kalmıştır. Bu durum daha sonra farklı araştırmacılar tarafından keşfedilmiş ve ortaya koyulmuştur. İlk olarak 1699 yılında Guillaume Amontons tarafından keşfedilmiş ve daha sonra 1785 yılında Charles-Augustin de Coulomb tarafından daha da geliştirilmiştir. Bir başka araştırmacı olan Leonhard Euler (1750) eğimli bir düzlem üzerinde duruş açısının tanjantının sürtünme katsayısına eşit olduğunu keşfetmiştir.

Eğik düzlem bu gün basit bir makine olarak günlük hayatta farklı işlevlerde kullanılmaktadır. Özellikle uygulanan kuvvetin azaltılması gereken işlerde, yapımını kolaylaştırmayı sağlayan basit bir makinedir. Ayrıca yükü belli bir yüksekliğe kaldırmak için kullanılır. Bu durumda kuvvetten kazanç sağlanırken yoldan kayıp olur.

Gökhan KADİROĞLU

2. BÖLÜM: METNİ BÖLELİM

1. ‘Tarih öncesi çağlardan beri çeşitli işlerin yapılması için eğik düzlem kullanıldı. Romalılar tarafından inşa edilen eğimli yollar ve caddeler bu tür eğimli inşalar Romalıların eğik düzlemin değerini anladığını ve kullandığını gösterir.’ ifadesine göre,

a. ‘Tarih öncesi çağlardan beri çeşitli işlerin yapılması için eğik düzlem kullanıldı.’ **yazar bu bilgiye nasıl ulaşmış olabilir?**

b. **Yazarın ‘Romalıların eğik düzlemin değerini anladığı’ ifadesiyle söylenmek istediği şey ne olabilir?**

2. ‘Kuşatma rampaları kale duvarlarını aşmak ve kuşatmak için ordular tarafından kullanılmıştır.’ **İfadesinden çıkardığınız anlam nedir?**

3. **Okuma parçasında** Karl von Langsdorf’un dediği ifadeye göre “artık bir dağın eğimi makinedir” **cümlesiyle ne söylemek istemiştir?**

4. ‘Eğik düzlemin bir ağırlığı yukarı itmek için gerekli olan hesaplamayı İskenderiyeli Heron ve İskenderiyeli Pappus yapmıştır fakat hesap-

lamada yanlışlıklar vardı. Eğik düzlem Rönesans dönemine kadar diğer basit makinelerin yanında sınıflandırılmamıştır. Eğik düzlemin ilk doğru analizi gizemli 13. yy yazarı Jordanus de Nemore tarafından yapıldı fakat diğer bilim insanları tarafından kabul edilmedi.’ ifadesine göre,

Yukarıda metinden alınan parçaya göre yanlışlıkları kim yada kimler fark etmişlerdir?

5. ‘Bir eğik düzlem üzerinde kayma sürtünmesinin ilk temel kuralları, Leonardo da Vinci (1452-1519) tarafından keşfedilmiş, ancak onun defterlerinde yayınlanmamış kalmıştır. Bu Guillaume Amontons (1699) tarafından yeniden keşfedilmiş ve Charles-Augustin de Coulomb(1785) tarafından daha da geliştirilmiştir.’ ifadesine göre sizce bu keşif o yıllarda yayınlansaydı bilim farklı bir yerde olur muydu?

6. Eğik düzlem yıllar boyunca çok fazla kullanılan basit makinelere olmuştur. Eğik düzleme bu ayrıcalığı veren özellikler nelerdir?

3. BÖLÜM: DEĞERLENDİRME

1. Okuduğunuz metinden aklınızda kalan en önemli şey nedir?

2. Sizce bu metnin türü nedir?

3. Bu metine ve yazarına değerlendirdiğinizde 10 puan üzerinden kaç puan verirdiniz. Verdiğiniz puanı ve gerekçesini açıklayınız.

Metine puanı verirdim. Çünkü:
.....

Yazara puanı verirdim. Çünkü:

.....

4. Metin beni şu konularda araştırma yapmaya yönlendirdi.

--

KAYNAKLAR

- Altunsöz, D. (2016). *Türkçe dersi 4. sınıf öğretim programının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirme açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü, Bartın.
- Aşıloğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1–11.
- Cottrell, S. (2011). *Critical thinking skills: Developing effective analysis and argument*. Basingstoke: Palgrave.
- Dam, G. T. M. & Volman, M. L. L. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359-379.
- Emiroğlu, H. (2014). *Eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) düzce üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü, Düzce.
- Ennis, R. H. (1985). Critical thinking and the curriculum. *National Forum: Phi Kappa Phi Journal*, 65(1), 28-31.
- Fang, Z. (2005). Scientific Literacy: A Systemic Functional Linguistics Perspective *Science Education*, 89, 335-347.
- Fisher, A. (2001). Critical thinking: an introduction. What is critical thinking and how to improve it? Cambridge: Cambridge University Press.
- Flynn, L. L. (1989). Developing critical reading skills through cooperative problem solving. *The Reading Teacher*, 42(9), 664–668.
- Holbrook, J. ve Rannikmae, M. (2009) *International Journal of Environmental & Science Education* 4(3), 275-288.
- Karabay, A. (2015). Effect of critical reading education on metacognitive reading strategies and media literacy. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(4), 1167-1184.
- Karatay H (2014) Okuma Eğitimi, Pegem Akademi, Ankara.
- Katrancı M ve Kuşdemir Y (2016) Okumada Kaygı ve Anlama: Ana Fikri Bulamıyorum Öğretmenim!, *Eğitim ve Bilim*, 41(183).
- Kien, L. T., & Huan, N. B. (2017). Teacher beliefs about critical reading strategies in english as a foreign language classes in Mekong Delta Institutions, Vietnam. *European Journal of English Language Teaching*, 2(4), 39–57.
- Koray, Ö., & Çetinkılıç, S. (2020). The use of critical reading in understanding scientific texts on academic performance and problem-solving skills. *Science Education International*, 31(4), 400–409.
- Krug, K. (2010). *Critical literacy in the face of a mandated curriculum: Can children read beyond the text?* The Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University, Ann Arbor.

- Laugksch R. C. (2000). Scientific literacy: A conceptual overview. *Science Education*, 84(1), 71-94.
- Mc Clune, B. & Jarman, R. (2010). Critical reading of science based news reports: establishing a knowledge. *Skills and Attitudes Framework. International Journal of Science Education*, 32(6), 727-752.
- Mc Laughlin, M. & De Voogd, G. (2004). Critical literacy as comprehension: expanding reader response. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48(1), 52-62.
- Mc Laughlin, M. & De Voogd, G. (2004). *Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text*. Scholastic, New York. <http://doi.org/10.14507/er.v0.491>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016) *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2015 Ulusal Raporu*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018a) *İlköğretim Türkçe Dersi (5,6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018b) *İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi (3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Molden, K. (2007). Critical literacy, the right answer for the reading classroom: strategies to move beyond comprehension for reading improvement. *Reading Improvement*, 44(1), 50-56.
- Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, 42(8), 40-45.
- Norris, S. P., & Phillips, L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87, 224-240.
- OECD (2018) The future of education and skills: Education 2030. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20>
- Paul, R., Binker, A., Jensen, K. & Kreklau, H. (1990). *Critical thinking handbook: a guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies and science*. CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. (1992). Critical thinking: What, why, and how. *New Directions for Community Colleges*, 1992(77), 3-24.
- Paul, R., & Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking Press.
- Postman, N., & Weingartner, C. (1971). *Teaching as a subversive activity*. Penguin Books.
- Snow C E (2002) *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. RAND Corporation, Washington.

- Stoddart, T., Solis, J., Lyon, E. G., & Tolbert, S. (2017). Preparing pre-service secondary teachers to teach science to English learners: Theory into practice. In *Science teacher preparation in content-based second language acquisition* (pp. 97-115). Springer, Cham.
- Sutherland, A., & Incera, S. (2021). Critical reading: What do faculty think students should do? *Journal of College Reading and Learning*, 51(4), 267-290. <https://doi.org/10.1080/10790195.2021.188>.
- Şahinel, S.(2007). Eleştirel Düşünme, 2. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara, E Kitap.
- Vural, R.A. ve Kutlu, O. (2004). Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlilik Çalışması. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 13(2), 189-200.
- Wellington, J., & Osborne, J. (2001). *Language and literacy in science education*. Open University Press.
- Yiğit, G. (2022). *Fen Temelli Eleştirel Okuma Etkinliklerinin Geliştirilmesi ve Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi*[Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Yu, J. (2015). Analysis of critical reading strategies and its effect on college English reading. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(1), 134–138.
- Zwiers, J. (2008). *Building academic language* . London: Newark International Reading Association.

“

Bölüm 20

MÜZİK TERAPİ UYGULAMALARININ SOSYAL BECERİLER KAPSAMINDA İNCELENMESİ

Bahar AYDIN ALMAÇ¹

”

¹ Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bilimleri Bölümü, İzmir, Türkiye. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2392-8317>. bahar.aydin@deu.edu.tr

GİRİŞ

İnsanların birbirleriyle konuşmayı icat etmeden önce müziğin var olduğu bilinmektedir. Günlük yaşamlarında birbirleriyle iletişim kurmak zorunda kalan insanlar, kendi dillerini geliştirmeden önce sesleri, duraklamaları ve aksanları kullanmışlardır. Bu sesler açlık, memnuniyet, uyku ihtiyacı gibi duyguların iletilmesinde kullanılmıştır. Bu durum müziğin ve unsurlarının duyguları ifade etmede genellikle konuşmadan daha güçlü ve içgüdüsel olabileceğine işaret etmektedir. Dileo, (1999) müziğin, insanlardaki fizyolojik ve psikolojik tepkileri etkilediği bilinen ritm, tempo, ton, ses yüksekliği, melodi ve uyum gibi kendine has unsurları olduğunu ve müziğin bellekte ilişkilendirme ve imgelem yaratıp duyguları öne çıkardığını, sosyal etkileşimi kolaylaştırdığını, gevşemeyi ve dikkati başka yöne çekmeyi teşvik ettiğini belirtmiştir (akt. Özyıldız ve Çiftalöz, 2019). Bu kapsamda müzik terapinin, müziğin duyguların ifadesindeki etkisinden yola çıkarak, psikolojik ve fizyolojik gereksinimlerin gelişmesine yönelik kullanıldığı görülmektedir. Amerikan Müzik Terapi Derneği(American Music Therapy Association - AMTA) müzik terapiyi; müzik terapi uygulamalarını, müzik terapi eğitimi almış profesyonel bir terapist tarafından klinik çerçevede, kanıta dayalı biçimde ve bir terapötik ilişki içerisinde, kişiye özel belirlenen hedeflere yönelik kullanılması olarak tanımlamaktadır (AMTA, 2016). Müzik terapi bireylerin duygusal, mental, fizyolojik, sosyal yönlerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesini destekleyen bir dizi uygulamadır. Bilimsel olarak etkinliği kanıtlanmış olan müzik terapi uygulamaları dünya genelinde okullar, hastaneler, kanser araştırma merkezleri, yaşlı bakım merkezleri, alkol ve bağımlılık tedavi merkezleri gibi çok çeşitli birimlerde uygulanmaktadır.

Müzikle terapinin tarihi tıp tarihi kadar eskidir (Birkan, 2014: 37). Müziğin iyileştirici etkisi eski çağlardan beri bilinmekte ve çeşitli hastalıkların tedavisinde kullanılmaktadır. Literatür incelendiğinde müzik terapinin farklı yaş gruplarında uygulandığı bununla beraber madde bağımlılığı, depresyon, anksiyete bozukluğu, demans, alzheimer gibi çeşitli hastalıklarda etkili olduğu tespit edilmiştir (Lök ve Bademli, 2016). Müzik terapi uygulamalarının son yıllarda başta sağlık ve eğitim olmak üzere pek çok alanda daha sık kullanıldığı görülmektedir. Dünyada ise Norveç, Letonya, Japonya, Mısır, İngiltere, Brezilya gibi farklı coğrafyalardaki ülkelerde de sıklıkla kullanılmakta, müzik terapi ile ilgili üniversite ve hastanelerde, araştırma ve uygulama merkezlerinde çalışmalar ve uygulamalar yapılmaktadır. Ülkemizde ise müzik terapinin Osmanlı döneminde makamların çeşitli hastalıkların tedavisinde kullanıldığı bilinmekle beraber günümüzde 2014 yılında yürürlüğe giren ve Sağlık Bakanlığı'na yürütülen Müzik Terapi Sertifikalı Eğitim programı ile müzik terapiye olan yönelimin tekrar arttığı gözlenmektedir. Günümüzde sağlık alanında

psikolojik ve fizyolojik rahatsızlıklar ile özel gereksinimli veya zihinsel engelli bireylerin eğitiminde müzik terapi yaygın olarak kullanılmaktadır.

İnsanoğlunun varoluşundan itibaren hatta konuşmadan önce seslerle iletişim kurmaya çalışması onun sosyal ihtiyaçları olan bir varlık olduğunun ilk işaretleridir. Bu bağlamda sesler, duraksamalar gibi müzikal öğeler kadar insanoğlunun temeline inen ve öne çıkan diğer bir kavram da sosyal becerilerdir. İnsanlar hem fizyolojik hem de psikolojik ihtiyaçlarını giderebilmek için sürekli etkileşim halindedir ve bu şekilde birbirlerine duygu, düşünce ve isteklerini aktarabilirler. İnsanların birbirleriyle olan etkileşiminin olumlu ilerlemesi, yeni ilişkiler kurabilmesi, bu ilişkileri olumlu şekilde ilerletebilmesi ve kurduğu ilişkilerde doyum içinde olabilmesi için birtakım becerilere sahip olması gerekir. Yüksel (1998), sosyal beceriyi kişilerarası ilişkilerde sosyal bilgiyi alma, çözümleme ve anlamının yanında uygun tepkilerde bulunma, hedefe yönelik ve sosyal bağlama göre değişen, hem gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlar olarak tanımlamaktadır. Literatürde sosyal beceriler sosyal zeka ve duygusal zeka ile ilişkilendirilmiş ve hem içsel hem de dışsal yönlü olduğu belirtilmiştir (Bacanlı, 2014). Goleman (2011)a göre sosyal zeka, duygusal zekanın da alt boyutları olarak kabul edilen empati ve sosyal becerilerden oluşmaktadır. Riggio (1999) ise geliştirmiş olduğu Sosyal Beceri Envanteri'nde (Social Skills Inventory) sosyal beceriyi oluşturan yapıları 6 alt boyutta tanımlanmaktadır ki bu altı boyut iki temel alandaki becerileri ifade etmektedir. Buna göre duyuşsal alanlar sözel olmayan ve kişinin daha çok içselleştirerek kullandığı iletişim becerilerini, sosyal alanlarsa ifade edilebilen, daha çok sözel iletişim becerilerini kapsayan davranışları kapsamaktadır. Bu iki alan literatürde kişisel yeterlilikler ve kişilerarası yeterlilikler boyutunda ele alınmaktadır.

Etkili bir sosyal iletişim için duyguları ifade edebilmek hatta öncesinde kendi duygularını tanımlayabilmek, uygun ortamda dile getirebilmek ve başkalarının duygularına karşı duyarlı olmak gerekir. Bu bağlamda müzik etkili bir araç gibi gözükmektedir. Müzik bireysel, toplumsal, kültürel etkileşimlerin tamamını içinde barındıran bir alandır. Bu açıdan müziğin ve müzik eğitiminin sosyal beceriler ile yakın ilişki içinde olduğunu söylemek mümkündür. Uçan (1997) müzik eğitiminin toplumsal işlevlerini kişilerarası bağ kurma, duygu-düşünce-izlenim alışverişi sağlama, grup çalışmalarına katılma-grup üyesi olma-gruba kendini kabul ettirme-grup içinde toplumsal güven kazanma, işbirliği-yardımlaşma-uyuşma ve paylaşımı güçlendirme olarak belirtmektedir.

Müzik terapi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde müzik terapinin hastalığın veya ihtiyacın gelişmesine uygun olarak özel gereksinimlerde gelişme ve iyileşme hedeflediği görülmektedir. Örneğin bağımlılık tedavilerinde odaklanma, maddeye olan aşırma durumunun kontrolünde

iyileşme gibi hedeflenirken, zihinsel engelli çocuklarda motor becerilerin gelişimine destek olması gibi davranışlar hedeflenmiştir. Bu amaçların hastalığın veya çalışma grubunun özelliklerine göre çeşitlendiği görülmüştür. Örneğin otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için sosyal iletişim (Geretsegger vd, 2014), alzheimer hastalığı olan bireyler için dilin kullanımını ve işleyişi (Brotons ve Kroger, 2000), gelişimsel ve çoklu engelleri olan çocuklar için konuşma sırasına uyma ve konuşmaya katılım (Rainey Perry, 2003; Standley, 1996) gibi değişkenler öne çıkmaktadır. Bununla beraber yapılan çalışmaların birçoğunun üzerinde durduğu ortak hedef ise çalışma gruplarında yer alan bireylerin sosyal becerilerinde iyileşme olması öngörüsüdür. Gerek sağlıklı bir bireyin ihtiyacı olarak gerekse hastalığı olan veya belli bir tedavi sürecinde olan bir birey için çevresiyle doğru iletişim kurabilmek, sağlıklı ilişkiler oluşturabilmek önem taşımaktadır. Etkili bir sosyal iletişim bireyin daha mutlu ve doyum içinde bir yaşam sürmesini desteklemektedir. Sucuoğlu ve Çitçi,(2001: 7) bireyin içinde bulunduğu bir ortama uyum sağlayabilmesi için diğer bireylerle olumlu sosyal ilişkiler kurabilmesi gerektiğini ve kurulacak uygun etkileşimlerin bireyin toplum içinde nitelikli ve bağımsız bir yaşam sürmesini sağladığını belirtmektedir (akt. Gebeloğlu, 2016). Müzik terapi ise bu noktada katılımcıların hastalık veya ihtiyaçlarına göre medikal tedavi ile birlikte uygulanabilen sosyal ve sanatsal rehabilitasyon modellerinden biridir. Darnley-Smith ve Patey (2004), başka biriyle müzik yapmanın bir ilişkiyi geliştirmeye ve duygusal bir katılım kurmaya davet etmek olduğunu vurgulamıştır. Devam eden bir terapi sürecinde bireyin sosyal becerilerinin gelişmesi, kendini farkında olarak çevresiyle daha uyumlu bir süreç sürdürebilmesi, tedavinin başarılı olması için önemli bir etkidir.

Müzik terapisi ile otizm spektrum bozukluğu, psikolojik sorunlar veya çeşitli zihinsel hastalıklar yaşayan yetişkin bireylerin sosyal becerilerine yönelik yapılan çalışmalar (Kyriacou, 2018, , Shi vd, 2016, Eren, 2015; 208, Vaiouli ve Ogle, 2015) müziğin bu kişilerin yaşadıkları çevreyle uyumlu şekilde davranışlar kazanmasına yardımcı olabileceğini ortaya koymuştur. Bu bireylerle yapılan çalışmalarda sosyal becerilerin gelişme gösterdiği, topluma uyum sağlama sürecinde; topluluk içinde kendisine ya da çevresine zarar vermeyecek davranışlar geliştirecek şekilde bireyin yeni görev ve sorumluluklar almasına yardımcı olduğu, aidiyet duygusunun geliştiği ve böylece yaşadığı sosyal çevreyle olan iletişimine katkı sağladığı görülmüştür.

Müzik terapi uygulamaları uygulamada aktif ve pasif teknikler olarak yer almakla birlikte, bireysel veya grup terapileri şeklinde de uygulanmaktadır. Mevcut uygulamalar çoğunlukla terapistin belirlediği öncelikler, hedefler, varsa davranış değişiklikleri ve davranışlarda hedeflenen gelişmelere göre seçilmektedir. Literatür incelendiğinde ise grup müzik

terapi uygulamalarının özellikle sosyal becerilerinin gelişmesine ihtiyaç duyulan alanlarda öne çıkan popüler bir müzik terapi uygulaması olabileceğini göstermektedir.

Müzik ve sosyal beceriler düşünüldüğünde her iki kavramın özünde insanoğlunun iletişim ihtiyacı görülmektedir. Müzik ilk insanların iletişim kurmak, sosyalleşebilmek için kullandıkları bir araçtır. Bu yüzden müzik terapi ve sosyal becerilerin ilişkisinin anlaşılması önem taşımaktadır. Öte yandan günümüzün hızla dijitalleşen dünyası sağlıklı bireyler için de sosyal becerilerin gelişimini zorlaştırıyor gibi görünmektedir. Çeşitli fizyolojik, nörolojik ve psikolojik rahatsızlıklarda ise sosyal yetersizlikler zaten hastalığın belirtileri içinde tanımlanmaktadır. Bu sebeple müzik terapinin yaygın olarak kullanılan ve sosyal ihtiyaçların öne çıktığı alanlarda bireylerin sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilecek uygulamalar olduğu düşünülmektedir.

Çalışma sosyal beceri boyutunda mevcut müzik terapi uygulamalarını ele alırken, geleceği ve gelecekteki çalışmaları işaret eden dijital uygulamaların müzik terapide uygulanabilirliğini değerlendirmektedir. Müzik terapi ile ilgili mevcut çalışmalar incelendiğinde sosyal yeterliliklerin özellikle önemli olduğu üç grup öne çıkmaktadır. Çocuk ve ergenler, otizm spektrum bozukluğu olan bireyler ve madde bağımlısı bireylerle ilgili çalışmalarda sosyal beceri boyutuna ilişkin değişkenlerin hem sıkça çalışıldığı hem de bu değişkenlerde müzik terapinin etkililiğine ilişkin önemli sonuçlar elde edildiği görülmüştür.

Çalışma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Karasar'a (2005) göre, tarama modelleri geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modellerinde amaçların ifade edilişi genellikle soru cümleleri ile olur. Bunlar "Ne idi?", "Nedir?", "Ne ile ilgilidir?" ve "Nelerden oluşmaktadır?" gibi sorulardır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre, betimsel model, konunun hâlihazırdaki durumu araştırılarak değişkenler arasındaki ilişkinin değiştirilmeden yapılmasıdır. Bu araştırma modeline göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır.

Çalışma sosyal beceriler boyutunda müzik terapi uygulamalarını üç ana başlık altında ele almaktadır.

1. Sosyal Beceriler boyutunda Müzik Terapinin Uygulama Alanları

a) *Çocuk ve Ergenlerde Sosyal Beceriler Boyutunda Müzik Terapi Uygulamaları*

b) *Otizm Spektrum Bozukluğunda Sosyal Beceriler Boyutunda Müzik Terapi Uygulamaları*

c) Madde Bağımlılığında Sosyal Beceriler Boyutunda Müzik Terapi Uygulamaları

2. Sosyal Beceriler Boyutunda Müzik Terapi Uygulamalarında Dijital Teknolojilerin Kullanımı

3. Sosyal Beceriler Boyutunda Müzik Terapi Teknikleri

Çalışmanın ilk bölümü; sosyal beceri eksikliği olabileceği düşünülen gruplarla yapılmış müzik terapi uygulamalarını sosyal becerilerin gelişimi açısından ele almaktadır. Çalışma kapsamına dahil edilen araştırmalar; çocuk ve ergenlerin sosyal beceri eğitimine yönelik, otizm spektrum bozukluğunda sosyal becerilere yönelik, madde bağımlılarında sosyal becerilere yönelik çalışmalar kategorisinde değerlendirilmiştir. Mevcut kategoriler oluşturulurken müzik terapi ve sosyal becerilere yönelik 2005-2022 yılları arasında yapılmış araştırmalar incelenmiş ve buna göre literatürün ağırlıklı olarak ele aldığı konular dikkate alınmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümünde pandemi süreciyle beraber kullanımı daha da çok artan dijital uygulamaların müzik terapide kullanımına ilişkin durum değerlendirmesi yapılarak bu çalışmaların sosyal beceriler gibi grup terapilerinin önemli olduğu düşünülen alanlara karşın dijital uygulamadaki çoğunlukla bireyselleşme süreci içindeki yerini ve uygulanabilirliğini anlamaya çalışmaktadır.

Çalışmanın üçüncü bölümünde ise müzik terapi uygulama teknikleri ve bu tekniklerin sosyal beceri boyutunda kullanımı ele alınacaktır. Grup ve bireysel uygulamalar ile katılımcının pasif veya aktif katılımıyla müzik terapi içinde yer aldığı uygulamalar değerlendirilecektir.

1. Sosyal Beceriler Boyutunda Müzik Terapinin Uygulama Alanları

Sosyal becerilerin gelişimine yönelik müzik terapi uygulamaları incelendiğinde mevcut çalışmaların son 10-15 yıllık süreçte artış gösterdiği görülmektedir. Müzik terapi alzheimerden, kansere, zihinsel hastalıklardan obeziteye kadar çok farklı fizyolojik ve psikolojik temelli rahatsızlığın tedavisinde tamamlayıcı bir tedavi yöntemi olarak kullanıldığı gibi tek başına bir tedavi ve rehabilitasyon yöntemi olarak da kullanılmaktadır.

Sosyal beceriler boyutunda incelendiğinde müzik terapi ile ilgili uygulamaların ergenler ve çocuklarla yapılan çalışmalar, otizm spektrum bozukluğu olan bireyler ve madde bağımlılığı olan bireyler gibi sosyal becerilerin ve sosyal yeterliliğin özellikle önemli olduğu belirtilen gruplar üzerinde toplandığı görülmektedir. Bu kapsamda elde edilen literatür doğrultusunda sosyal beceriler boyutunda müzik terapinin uygulama alanları aşağıda yer alan kategoriler doğrultusunda ele alınmıştır.

1.a. Çocuk ve Ergenlerde Sosyal Beceri Boyutunda Müzik Terapi Uygulamaları

Çocuklar, ait olduğu kültür içerisinde yaşayan; konuşma, düşünme ve yaratıcılık yeteneğine sahip olan, dünyayı bir bütün olarak kavrayabilen, sorumluluk duygusuna sahip, sosyal ve canlı varlıklardır. Dünyaya geldikleri andan itibaren bulundukları toplumun bir üyesi olan çocuklar için sosyal yaşam önemlidir (Samancı ve Uçan, 2017; Bak, 2011). Çocuğun sosyal yaşamında etkili olabilmesi için tanıma, yorum yapma ve sosyal durumlara uygun şekilde tepki vermek gibi sosyal becerileri öğrenmesi gerekir. Çocukların kendi gereksinimlerini ve beklentilerini başkalarının beklentileri ile nasıl bağdaştıracağına karar verebilmesi gerekir (Kansu ve Beceren, 2004). Sosyal beceriler çocuğun kendini tanıması ve ifade edebilmesi, çevresiyle duygu ve düşünce alışverişi yaparak, bulundukları toplumda yer edinebilmelerinde etkili bir unsurdur. Sosyal beceriler sadece özel eğitim alanına giren çocuklar veya gençlerde değil aynı zamanda gelişimi normal olan hafif düzeyde psikolojik sorunları olan ama ileri düzeyde hastalık teşhisi konmamış çocuk ve gençlerde de önem taşımaktadır. Çocukluk ve ergenlik döneminin kendine özgü ihtiyaçları sosyal becerilerdeki gelişimin önemini küçük yaşlardan itibaren ortaya koymaktadır.

Ergenlik dönemi ise gelişim dönemlerinin içinde en çok değişimin yaşandığı yılları kapsamaktadır. Ergenlik özellikle toplumsal etkilerin birey için en çok önem taşıdığı evredir ve bu dönemde sadece fiziksel değişimler değil aynı zamanda duygusal, psikolojik ve psikosozal anlamda da değişimler yaşanmaktadır. Ergenlik dönemindeki sağlıklı deneyimler, bireyin daha erken yaşlarda yaşadığı olumlu/olumsuz deneyimlerinin bir göstergesi olarak geçmişinde, sağlıklı bir yetişkin olarak toplumda var olabilmesi için de geleceğinde önemli etkilere sahiptir. Sosyal ve duygusal beceriler ise özellikle ergenlik döneminde biyolojik, bilişsel ve psikolojik değişikliklerin eşlik etmesiyle bireyin yaşantısında sonraki yıllara etkisi açısından daha çok önem kazanmaktadır. Akelaitis ve Lisinskiene (2018) ergenlerin çeşitli risk içeren davranışlara eğiliminin daha erken yaşlardaki orana daha fazla olduğunu belirtmektedir.

Müzik eğitimi ve sosyal beceri arasındaki ilişkiye yönelik çalışmasında Rittblatt vd. (2013; 257) müzik eğitiminin çocukların okula hazır olma sürecinde sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimine önemli ölçüde katkı sağladığını belirtmektedir. Rittblatt ayrıca (2013) müziğin öğrencinin öğrenme yaklaşımını etkilediği ve yeni beceriler edinmeye olan ilgisini artırdığını belirtmiştir. Pasiali ve Clark (2018) alt sosyo- ekonomik düzeyde ve sınırlı kaynakları olan öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerinde eksikler ve buna bağlı olarak akademik performanslarında kayıpları olabileceğini öngörmektedir. Bu sebeple müzik terapi sosyal beceri geliştirme programının alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler üzerindeki etki-

sini incelemiş ve iletişim becerilerinde ve genel sorunlu davranışlarında önemli ölçüde azalmalar olduğunu ayrıca hiperaktivite ve otistik davranış eğilimlerinde de azalmalar olduğunu belirtmiştir. Programda özellikle şarkı sözü yazma ve doğaçlama gibi tekniklerin öne çıktığı belirtilmiştir. Gooding (2011) sosyal beceri eksikliği olan çocuk ve ergenlerde (6-17 yaş) müzik terapinin sosyal beceri eğitimi programının sosyal yeterliliği geliştirmeye etkisini çalışmıştır. Sosyal işlevsellikle ilgili verileri müzik terapi öncesi, müzik terapi süresince ve müzik terapi programı bittikten sonra toplamıştır. Bununla beraber veriler hem katılımcıların puanları, hem araştırmacının ve vaka yöneticisinin puanları esas alınarak değerlendirilmiş ve müzik terapi uygulamalarının sosyal beceri yetersizliği olan çocuk ve ergenlerde sosyal yeterliliği geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Laiho (2004) ergenlerde bir toplulukta müzik yapmanın hem kişisel yeterliliği hem de kişilerarası yeterliliği desteklediğini belirtmektedir. Bu kapsamda koro çalışmaları bir topluluğu biraraya getiren ve birlikte müzik yapmalarını sağlayan etkili bir uygulamadır. Van Rooyen ve dos Santos (2020) yaşları 13-19 arasında olan Güney Afrika'lı gençlerle etkileşimli vokal tekniklerini içeren 16 haftalık koro çalışması yapmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle süreç boyunca elde ettiği verilere göre topluluk müzik terapi korosuna katılımın, anlamlı düzeyde içsel ve kişilerarası deneyimler sunduğu sonucuna ulaşmıştır. Kişisel yeterlik düzeyinde, katılımcıların müzikal sesleri keşfetme deneyimi yaşayarak harekete geçmek için içsel güce erişmek; öz farkındalık, öz saygı ve öz güven ile duyguları ifade etme ve düzenleme gibi alanlarda anlamlı gelişmeler gösterdiğini; kişilerarası yeterlilik düzeyinde ise ilişkilerde olumlu yönde gelişmeler ve farklı insanlarla ve daha geniş topluluklarla bağlantı kurma konusunda pozitif yönlü gelişmeler gösterdiklerini belirtmiştir. Porter vd (2017) ise 8 ve 16 yaş grubundaki davranışsal ve duygusal problemleri olan çocuk ve ergenlerle yaptığı 13 haftalık müzik terapi uygulamasında kişisel yeterlikle ilgili becerilerde, benlik saygısının ve depresyonun önemli ölçüde düştüğünü görmüş, kişilerarası düzeyde ailesel ilişkiler ile sosyal işlevsellikte anlamlı bir fark görmemiş ancak bu değişkenlerde de düşük düzeyde bir gelişme olduğunu belirtmiştir.

Dili etkin bir şekilde kullanabilme de sosyal ilişkilerin gelişimi için önemli bir unsurdur. Kennedy and Scott (2005) yaşları 10-12 aralığındaki İspanyol ırkından(hispanik) öğrencilerin yabancı dil olarak öğrenmek zorunda oldukları İngilizce ile hikaye anlatabilme ve konuşma becerilerini incelemiştir. Araştırmada müzik ve hareket, aktif müzik dinleme, grup halinde ve solo şarkı söyleme, müzik oyunları, ritmik eğitim, müzik ve işaret dili, şarkı sözü analizi ve yeniden yazma aktiviteleri dahil olmak üzere çeşitli müzik terapi teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada ön testten son teste kadar veriler, deney ve kontrol grupları arasında anadilleri

olmasa da hikaye anlatabilme becerilerinde önemli farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Müzik terapi uygulamaları her ne kadar yüz yüze ve uygulamalı olarak yapılıyor olsa da bilgisayar üzerinden yapılan çeşitli uygulamalara da rastlanmıştır. Özellikle 2000 li yıllardan sonra doğan kişilerin dijital uygulamalara önceki nesillerden daha yatkın olabileceği düşünüldüğünde bu çalışmaların giderek artması beklenebilir. Chao-Fernández vd (2020) çalışmasında 16-18 yaş aralığı öğrencilere bilgisayar oyunu temelli bir müzik terapi programı uygulamış ve hem çoklu zekanın geliştiği hem de öz motivasyon, öz farkındalık, öz kontrol ve özellikle sosyal becerilerinde önemli gelişmeler olduğunu belirtmiştir.

Söz konusu hedef kitle çocuk veya ergen olduğunda akademik başarı kavramı da önem kazanmaktadır. Bugün eğitim sürecinde akademik becerilerle birlikte çocukların sosyal gelişimlerinin de önemi bilinmektedir. Çünkü bu becerilerdeki yetersizlikler çocuğun okul başarısında, sosyal ilişkilerinde ve uyum güçlüklerinde etkili bir faktör olabilmektedir (Köksal vd, 2013; Akkök, 1999). Chong ve Kim (2010) ilköğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada okul sonrası yapılan bir 16 haftalık bir müzik terapi programının öğrencilerin duygusal ve davranışsal sorunlarını ve akademik yeterliliğini nasıl etkileyebileceğini incelemiştir. Sonuçlar, program uygulamasından sonra sosyal beceri ve sorunlu davranış alanlarının önemli ölçüde geliştiğini göstermiştir; ancak, akademik yeterlilikte bir gelişme olmadığını göstermiştir. Yapılandırılmış müzik terapi programının davranışsal sorunları olan öğrencilere fayda sağladığını, ancak duygusal ve davranışsal problemlerindeki olumlu değişikliklerin akademik yeterliliği etkilemediğini belirtmiştir. Bu kapsamda müzik terapi uygulamalarının sosyal beceri düzeyinde akademik başarıyı etkileyip etkilemediği ile ilgili daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır. Müzik terapi uygulamaları doğrudan akademik başarıyı etkilemese de sosyal yeterliliğin gelişmesine katkı sağlayarak dolaylı bir etki sağladığı söylenebilir.

1.b.Otizm Spektrum Bozukluğunda Sosyal Beceriler Boyutunda Müzik Terapi Uygulamaları

Erken çocukluk döneminde ortaya çıkan nörogelişimsel bir bozukluk olan otizm spektrum bozukluğu, ‘farklı durumlarda gözlenen sürekli bir sosyal iletişim ve sosyal etkileşim yetersizliği’ ve ‘sınırlı ve yineleyici davranış, ilgi ve etkinlikler’ ile tanımlanmaktadır (APA, 2013) Erden ve diğ. (2014) otizmlili çocukların sorun yaşadığı üç temel alanı kişilerarası iletişimde sorun yaşamaları, sosyal ilişkileri ve sosyal gelişimlerinin diğer çocuklardan farklı olması ve ilgi alanlarının ve faaliyetlerinin kısıtlı ve yineleyici olması olarak tanımlamıştır (akt. Aytemur, 2018). Bununla beraber genel olarak odaklanma, göz teması kurma, duyguları ifade etme,

yüz ifadelerini anlama ve anlamlandırma gibi eksiklikler otizm spektrum bozukluğunda ön plana çıkan diğer konulardır.

Otizm spektrum bozukluğunda çocukların müzikal etkinliklere karşı ilgili olduğu ve müzikle yapılan eğitimlerde iletişimle ilgili tepkilerinde gelişme sağlandığı görülmektedir (Reschke-Hernandez, 2011; Thompson ve Abel, 2018). Sosyal-duygusal etkileşim ve iletişimde gelişimsel sınırlamalar sergileyen otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin, aktif ve doğaçlama teknikleri içeren müzik terapi uygulamalarına olumlu yanıt verdiği bilinmektedir. Müziğin temel unsurlarının, iletişim becerilerini kolaylaştırmaya, sosyal ilişkiler kurmaya ve bilişsel ilerlemeyi teşvik etmeye yardımcı olmak için hem bilişsel hem de dil becerileri ile ilgili alanlarda etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda ilgili literatür tarandığında müzik terapinin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda yaygın bir kullanım alanı olduğu görülmektedir. Müzik terapinin bu çocuklarda etkili olmasının en önemli nedeninin otizmde tanımlanan sosyal beceri eksikliği konusundaki gelişimini desteklemesi olduğu düşünülmektedir. Eren (2015) sosyal ilgi eksikliğinin Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylerin temel özelliklerinden birisi olduğunu ve bu bireylerin sosyal etkileşim eksiklikleri ile ilgili doğrudan ve dolaylı sonuçlara maruz kaldığını belirtmektedir. Amerikan Müzik Terapi Derneği (2020) müzik terapisi ve özel eğitim ilişkisini şu şekilde ifade etmektedir; müzik terapisi ve özel eğitim birbirleriyle ilişkilidir ve özel eğitim alanında kullanılması önerilmektedir (Deleş ve Kaytez, 2020).

Müzik eğitimi ve müzik terapinin otizmlili bireylerde bilişsel, psiko-sosyal, davranışsal ve motor becerilerin gelişmesine yönelik yararları olduğu bilinmektedir. Otizmlili çocukların sosyal becerilerinin gelişmesinde müzik terapininin sıkça kullanıldığını ve bu çalışmaların sosyal etkileşim ve iletişim konularında (LaGasse, 2014; Bieleninik vd, 2017) öne çıktığı görülmektedir. LaGasse(2014) yaşları 6 ile 9 arasındaki çocuklarla yaptığı çalışmasında sosyal becerilere yönelik tasarlanmış bir müzik terapi programı uygulamış ve müzik terapi alan çocukların yaşlılarıyla göz teması kurma ve dikkatini toplama konularında anlamlı düzeyde gelişme gösterdiğini belirtmiştir. Wimpory ve Nash (1999)'a göre, müzik terapi sayesinde otizmlili çocuklarda göz kontağı kurma ve odaklanma gibi sorunlar daha kısa sürede en aza indirilebilmektedir. Saldana (2016) ise, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarda iletişim kurmakta sıkıntı yaşadıklarını belirtmiş ayrıca bu öğrencilerle yapılan şarkı söyleme, eşlik etme gibi müzikal etkinliklerde çocukların eğlendiğini, öğretmenleri ve bakıcılarıyla iletişim kurmaya başladıklarını belirtmiştir. Saldana (2016) müzik terapi gibi sanat etkinlikleri sayesinde özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarda sosyal, kültürel ve dilsel yönden gelişim görüldüğünü belirtmiştir. Mössler vd. (2019) ise 4-7 yaş arası çocuklarla yaptığı çalışmasında iletişim ve

dil becerilerinde 5 ay ve 12 aylık müzikterapi uygulaması sonucu anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Sağırkaya (2014), temel motor becerilerini kullanabilen otizmlı çocuklarda iletişim becerilerini geliştirmek için bir yıl boyunca Orff-Schulwerk yöntemine dayalı bir program uygulamış ve iletişim becerilerinde artış görüldüğünü belirtmiştir.

Sosyal beceriler çeşitli alt boyutlara ayrılmaktadır. Özel eğitime ihtiyaç duymayan ve gelişimi normal olan çocuklarda veya ergenlerde sosyal becerilerin bazı alt boyutlarında dönemsel ya da çevresel etkenlerle doğru orantılı olarak yetersizlikler görülebilir. Ancak özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarda sosyal beceri eksikliği tüm alt boyutlarda (kişisel ve kişilerarası alt boyutlarının tümünde) çeşitli düzeylerde görülebilir. Bu sebeptendir ki otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal becerilerinin iyileşmesinde müzik terapi uygulamalarına yönelik çalışmalara daha sık rastlanmaktadır. Geretsegger vd. (2014) nin sistematik derleme çalışmasında otizm spektrum bozukluğunda kullanılan müzik terapi uygulamalarının çeşitli sosyal beceri davranışında etkili olup olmadığını incelemiştir. 10 çalışmadan elde ettiği verileri sosyal etkileşim ve sosyal adaptasyon temeline ele almıştır. Birincil becerileri içeren sosyal etkileşim alanı sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini, diyalogu başlatma, sosyal-duygusal karşılık verebilme açısından ele alırken ikincil derecede belirlediği sosyal adaptasyonda ise neşeli olma(gülümseme, gülme gibi) ve ebeveyn-çocuk ilişkisinin kalitesi açısından ele almıştır. Buna göre sözel olmayan iletişim becerileri hariç tüm değişkenlerde müzik terapi lehine anlamlı sonuçlar elde edildiğini belirtmektedir. Aile ile iletişim konusunda bir çalışma yapan Thompson, McFerran ve Gold (2013) ise çalışmasında müzik terapinin sosyal katılım değişkeninde anlamlı fark yarattığını ancak aile-çocuk ilişkisi üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını belirtmiştir.

Sosyal beceri eksikliğinde grup müzik terapileri otizmlı öğrenciler için önemli yer tutmaktadır. Schmid vd. (2020) otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerde sosyal iletişim becerilerinde akademik ve sosyal etkinliklere katılma yeteneklerini zorlayabilecek düzeyde belirgin eksiklikler görüldüğünü ifade etmiştir. 64 ilköğretim öğrencisiyle Voices Together adlı bir müzik terapi uygulaması yapmış ve iletişim ve dil becerilerinde anlamlı düzeyde ilerleme gösterdiklerini belirtmiştir. Schmid aynı zamanda bu davranışların ölçülmesi konusundaki eksikliğe dikkat çekmiş ve çalışmasında yeni bir ölçme aracı kullanmıştır. Boster vd. (2021) çalışmasında müzik temelli müdahalelerin, otizm spektrum bozukluğu ve gelişimsel ve edinilmiş iletişim bozuklukları olan çocuklar ve yetişkinler için grup içi uygulamalarda yanıt sıklığı, iletişim başlatma, sıra alma, ortak dikkat ve grup katılımı gibi sosyal katılımı ilgili sonuçları geliştirebileceğini belirtmektedir.

Otizm spektrum bozukluğu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde

çalışmaların çok büyük oranda küçük yaş gruplarıyla veya ergenlik dönemindeki bireylerle yapıldığı görülmüştür. Bununla beraber yetişkinler için Ulusal Sağlık ve Klinik Mükemmellik Enstitüsü (2012) otizm spektrum bozukluğu hafif ila orta derecede öğrenme güçlüğü olan ve sosyal etkileşimle mücadele eden yetişkinlerin modelleme, akran geri bildirimi, tartışma ve karar verme, açık kurallar içeren grup tabanlı bir sosyal öğrenme programı içinde olmasını önermektedir. Bu program sosyal olarak zor durumlarla başa çıkmak için önerilen günlük yaşam becerilerine odaklanan psikososyal müdahaleler için davranış ilkelerine dayalı, yapılandırılmış ve öngörülebilir bir eğitim programıdır. Öfke ve saldırganlık sorunu olan yetişkinler için öfke ve öfkeye neden olan durumların fonksiyonel analizi, baş etme becerileri ve gevşeme eğitimi ile problem çözme becerilerinin geliştirilmesini içeren öfke yönetimi uygulamaları önerilmektedir (Bergman vd. 2021). Bergman (2021) yaşları en az 18 olan yetişkin grubuyla bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmaya göre müzik terapi uygulaması alan grubun öz değerlendirme ve duygusal yeterlik düzeylerinin kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu görülmüş buna karşın zorlayıcı davranışlar ve yaşam kalitesinde anlamlı bir fark görülmemiştir. McGowan(2021) yetişkin ve otizmlili bireylerle yürüttüğü 19 haftalık çalışmasında müzik terapi seanslarına gerçek zamanlı bir 3D görselleştirme uygulaması olan CymaSense ile müzik seanslarına görsel bir modalite ekleyerek otistik katılımcıların iletişimsel davranışlarını geliştirmeyi amaçlamıştır. Uygulama sonucunda yetişkin katılımcıların hem sözel hem de sözel olmayan iletişim becerilerinde artış olduğu görülmüştür.

1.c. Madde Bağımlılığında Sosyal Beceriler Boyutunda Müzik Terapi Uygulamaları

Alkol ve madde kullanım bozuklukları günümüzde en önemli halk sağlığı sorunları arasında yer almaktadır (TUBİM, 2017). Alkol ve madde kullanım bozukluğunun biyopsikososyal yönden pek çok probleme neden olan karmaşık bir tablo olması nedeniyle bireylerin tedavisi; tıbbi tedavi, psiko-sosyal tedavi ve sosyal rehabilitasyon programlarından oluşmaktadır (Yalçıntürk vd, 2019).

Bağımlı bireyler kendilerini kelimelerle ifade etmede, duygularını adlandırmada ve yapıcı bir şekilde ifade etmede güçlük çekebilirler. Müzik terapi uygulamaları ise duygularını ancak madde kullanırken ifade edebilen, madde kullanmadan kendini ifade etmekte zorlanan bireylere yardımcı olmaktadır (Baker vd, 2007: 321-323). Bu bağlamda müzik terapi ile madde bağımlılığı arasındaki ortak noktaya bakıldığında; her ikisinin de bir duyguyu veya ruh halini değiştirebileceği veya üretebileceği görülmekte ancak madde kullanımının bunun sağlıklı ve riskli bir yolu olduğu ortadadır. Müzik terapi, madde bağımlısı kişilerin yaşam becerilerini artırarak, özellikle detoksifikasyon süreci sırasında ve sonrasında; sosyal

bir ortamda rasyonel, duygusal ve davranışsal yetkinliklerini geliştirmeyi amaçlar. Bağımlılığın dağınık, anlamlandırması zor, sözcüklerin ulaşmadığı hisler ve duyguları beraberinde getirdiği durumlarda müzik, yegâne bir dışavurum aracı olarak kullanılabilir (Heiderscheit, 2009, 142). Sosyal rehabilitasyon programlarında ise alkol ve madde kullanım bozukluğu olan bireylerin yeniden topluma kazandırılması ve sosyal işlevselliğinin sağlanması oldukça önemlidir (Yalçıntürk, 2019)

Bağımlılık tedavisinde müzik terapisinin ilk uygulamaları, Miller ve Brooks'un enstrüman çalma ve şarkı söyleme gibi müzik aktivitelerinin izole bireylerin grup müdahalelerine dahil edilmesine yardımcı olduğunu belirttiği 1970'lere kadar uzanır (Dingle ve diğerleri, 2008: 191). Bu tür belirtileri yoğun olarak yaşayan bağımlı gruplarda müzik terapi yöntemleri çok güçlü bir ifade aracı olarak kullanılabilir (Heiderscheit, 2009). Bir grup eşliğinde yürütülen terapilerin, bağımlılık olgularında sıklıkla rastlanan yalnızlaşma, soyutlanma, suçluluk duygusuyla başa çıkma yönünde katılımcılar için daha motive edici olmasının nedenlerinden biri de, benzer durumlar yaşayan kişilerle deneyimlerini paylaşma fırsatıdır (Özyıldız, Çiftalöz, 2019:579) Boght ve Harakeh (2012) ise özellikle ergenlerde müziğin sadece bireyin modunu yükselten bir araç olmadığını aynı zamanda kendi kimliğini ortaya koymasına destek olan ve grup içindeki sınırların kaldırılmasını sağlayan bir rolü olduğuna dikkat çekmektedir. (Akt. Bourdaghs ve Silverman, 2020). Bununla beraber DET (2015) müziği, uyuşturucu kullanımından etkilenen beyin bölgelerinde dopamini artırarak madde özlemini azaltabilecek potansiyel bir estetik girdi olduğunu da belirtmiştir (Akt. Bourdaghs ve Silverman, 2020).

Madde bağımlılıklarıyla yapılan ve müzik terapi uygulamalarını içeren çalışmalar incelendiğinde çalışmaların fiziksel ve sosyal sonuçlarla ilişkili değişkenler üzerinde toplandığı görülmüştür. Fiziksel değişkenlere yönelik sonuçlar, maddeye aşerme (Silverman, 2011a; Silverman, 2016b; Mathis vd., 2017), kimyasal bağımlılık ve detoksifikasyon (Silverman, 2014) konuları üzerinde toplanmıştır. Müzik terapi uygulamalarının her ne kadar fiziksel değişkenler üzerinde etkisi olduğu görülse de sosyal becerilere yönelik değişkenlerdeki etkisinin daha güçlü olduğu görülmüştür. Örneğin terapi grubunun içinde yer alan bir katılımcının terapiye katılma ile ilgili motivasyonu (Silverman, 2014; Silverman 2012; Dingle, 2008) terapi süresince önemli ölçüde artış göstermiştir. Bireyin katıldığı grubun bir parçası gibi hissetme (Dingle, 2008), grup iletişimi (Hohman vd., 2017) ve sosyal iletişim (Bourdaghs and Silverman, 2020) değişkenlerinde müzik terapi gruplarıyla kontrol grupları arasındaki anlamlı düzeyde farklar görülmüştür.

Madde bağımlılıklarıyla yapılan müzik terapi temelli çalışmalarda bağımlı bireyin terapiye olan yaklaşımı ve katılımın devamlılığına ilişkin

çalışmalar dikkat çekmektedir. Bunlar terapistin güvenme ve işbirliği içinde olma (Silverman, 2016), bir sonraki müzik terapi seansına katılma (Dingle vd, 20118), müzik terapiye karşı tutum (Silverman,2006), terapiye katılmaya ilişkin motivasyon ve terapiye katılmaya hazır bulunma durumudur (Silverman, 2015; Silverman 2012; Silverman, 2011a). Bununla beraber bağımlı bireyin genel olarak değişime karşı motivasyonu, isteği ve hazır bulunma durumu (Silverman, 2011a; Silverman, 2011b), genel motivasyonu (Silverman, 2015) da incelenmiş ve müzik terapi grubundaki katılımcıların puanlarının sözlü terapi gibi geleneksel tedavi yöntemlerinin uygulandığı terapi grubuna katılan katılımcılardan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Bağımlı bireyin sosyal becerilerin alt boyutu olan kişisel boyutta ve kendine yönelik algısına ilişkin özyeterlik (Silverman, 2014), benlik saygısı, öz kimlik algısı(Dingle vd., 2008), utanç, suçluluk, gurur (Silverman, 2019b), problemi farkında olma (Silverman, 2015), duyguları ifade edebilme(Hohman vd., 2017, Dingle vd, 2008), kaygı, öfke ve üzüntü (Garrdstrom, 2013), zevk algısı(Silverman, 2011a) değişkenleri üzerinde çalışılmıştır. Tüm değişkenlerde müzik terapi grubunun katılımcılarının kontrol grubu katılımcılarına oranla müzik terapi lehine daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Bununla beraber yaşam becerilerinin ve kalitesinin artması (Hohman, 2017) konusunda gelişme görüldüğü belirtilmiştir.

Sosyal becerilerin alt boyutu olan kişilerarası boyutta; başkalarına yönelik algılarına ilişkin ise, sosyal destek algısı(Silverman, 2020), yardım talep edebilme(Silverman, 2015), yardımseverlik algısı (Silverman, 2011a; Silverman, 2011b), sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin(Bourdagh ve Silverman, 2020; Dingle, 2008)yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların yaş ve cinsiyet ayrımı olmaksızın kişilerarası boyutu ilgilendiren değişkenlerde de önemli düzeyde gelişme kaydettikleri görülmüştür.

Bağımlılıkla ilgili son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde müzik terapinin popülerliğinin giderek arttığı görülmektedir. Yıldırım (2021) mevcut çalışmalar kapsamında ele alındığında müzikle tedavinin anti-depresan türü ilaçlar kadar etkili olabileceğini belirtmektedir. Özyıldız ve Uçaner (2019) ise müzik terapinin, müzik aracılığıyla kendini ifade etme ve kişinin mahremiyetini korurken, içsel duyguların dolaylı olarak dış dünyaya aktarıldığını ve bağımlılık yaşayan bireylerin, neredeyse tüm müzik terapisi yöntem ve tekniklerinden faydalanabileceğini belirtmektedir. Yalçıntürk (2019) alkol ve madde kullanım bozukluğu olan bireylerin tedavi ve rehabilitasyonun çeşitlilik göstermekle birlikte rehabilitasyon çalışmalarının maliyetinin yüksek olduğunu bununla beraber bağımlıların rehabilitasyonu için birçok yöntem ve program gelişmesine rağmen bu yöntemlerin başarı oranlarının düşük olduğunu belirtmekte ve bu nedenlerle dünyada geniş kitlelere kolaylıkla uygulanacak, remisyonları

engelleyecek, bireyin işlevselliğini destekleyecek, bireye ve kültüre özgü özellikleri dikkate alan rehabilitasyon programlarının hazırlanmasına öncelik verilmesi gerektiğini belirtmektedir.

2. Sosyal Beceriler boyutunda Müzik Terapi Uygulamalarında Dijital Teknolojilerin Kullanımı

Son on yılda dijital teknolojilerdeki büyük ilerlemeler, karmaşık bilgisayar oyunlarını herkesin kullanımına hazır hale getirmiştir. Bu durum otizmli veya özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar ile beraber aslında çoğu çocuğun bilgisayarlara yakınlık gösterdiği gözlemlerle birleştiğinde, araştırmacıların dijital teknolojilerin ve bilgisayar temelli programların araştırma ve tedavide etkili ve verimli bir araç olarak potansiyelini fark etmelerine yol açmıştır. Bununla beraber geleneksel müzik terapi tekniklerinin aktif katılımında çeşitli çalgıların kullanılabilirliği. Örneğin gitar, piyano, perdeli-perdesiz çalgılar ve vurmali çalgılar gibi. Bu çalgıların kullanımı motor becerilerini çeşitli nedenlerden dolayı (fiziksel, bilişsel ve duygusal ve sosyal) yeterli düzeyde kullanamayan veya kullanmakta çekingenlik yaşayan bireyler için zorlayıcı olmaktadır. Bilişsel veya fiziksel engelleri olan kişiler için geleneksel enstrümanların kullanımı zorlayıcı olabilir ve bu, terapi seanslarına sınırlamalar getirebilir (Johnston vd.,2018; Thaut & Hoemberg, 2014). Motor becerilerini iyi düzeyde kullanan birey için bile sınırlı süreden oluşan bir terapi sürecinde; her ne kadar üst düzey bir performans beklentisi olmasa da enstrümanı belli bir seviyede çalacak düzeye ulaşması zor olabilir. Bu zorluğu daha aza indirmek için orff çalgılarının kullanılması gibi uygulamada daha kolay ve hızlı sonuç alınabilecek alternatifler olması önemlidir. Bu kapsamda dijital uygulamalar zaman, mekan gibi uygulama zorluğu olabilecek konularda yardımcı bir yol gibi görünmektedir.

Hillier vd., (2016) müzik eğitiminin kullanımında teknoloji kullanımının ivme kazandığını ancak terapi boyutunda uygulamalara rastlamanın zor olduğunu belirtmiştir. Hillier vd, 2016 otizm spektrum bozukluğu olan ergen ve gençlerle yürüttüğü çalışmasında teknoloji tabanlı bir müzik programı uygulamıştır. Uygulamada çoğunlukla dokunmatik ekran teknolojisi ve iPad'ler kullanılmış ve katılımcıların arayüze nasıl tepki verdikleri sosyal etkileşim boyutunda incelenmiştir. Bununla beraber katılımcıların uygulama boyunca stres ve kaygı düzeyi incelenmiştir. Katılımcıların yarıdan fazlasının programın başında verdikleri yanıtlara kıyasla programın sonunda daha az stresli ve endişeli hissettiklerini, programdan sosyal olarak fayda sağladıklarını ve arkadaş edindiklerini belirtmişlerdir.

Aresti-Bartolome ve Garcia-Zapirain (2015) Otizm Spektrum Bozukluğu (ASD) teşhisi konan kişilerle profesyoneller arasındaki iletişimi ve etkileşimi etkileyen alanları değerlendirmek için denetimli bilgisayar

oyunlarını kullanmıştır. Bunun için çalışmada 3-8 yaş arası çocuklarla 20 kişilik bir grup (klinik grup) ile 3-8 yaş arası nörotipik gelişim gösteren 20 kişilik bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Sonuçlar terapiye katılan grubun, grub lideri(terapist) ile etkileşime geçmek için daha çok zaman ayırdığı ve etkileşimde göz temasını daha çok kullandığı görülmüştür. Rago-ne, Good ve Howland (2021) ise otizmlili çocukların sosyal becerilerinin ve motor becerilerinin gelişiminde ve iyileştirilmesinde kullanılan teknolojik ve dijital uygulamalara yönelik çalışmaları incelemişlerdir. Bu uygulamalar içinde artırılmış gerçeklik, çocuğun yaptığı hareketleri takip eden 3D avatarlar, etkileşimli araçlar, insansı robotlar gibi çeşitli uygulamalar dikkat çekmektedir. Tüm bu uygulamaların ortak noktasının ise sesleri temel almasıdır.

McGowan vd.(2021) kendi geliştirdikleri artırılmış gerçeklik temelli gerçek zamanlı bir 3D görselleştirme uygulaması olan CymaSense'in, müzik terapi uygulamalarına görsel bir modalite ekleyerek otistik katılımcıların iletişimsel davranışlarını geliştirmek için etkili bir araç olup olmadığını test etmektedir. Bunun için 8 yetişkin katılımcı ile 19 haftalık bir çalışma yürütmüştür. Nicel ve nitel olarak değerlendirilen veriler iletişim gücü çeken otizmlili yetişkinlerde sözel olan ve sözel olmayan iletişim becerilerinde artış olduğunu göstermiş ve çalışma bu uygulamanın geliştirilebilecek yönlerine değinmiştir.

Hobbs ve Worthington-Eyre, B. (2008) çocuğun yaşamında oyunun öneminden yola çıkarak Sanal Müzik Enstrümanı (VMI) sisteminin çeşitli düzeylerde engelleri olan çocukların duygularını ifade etme, dil becerileri, dinleme ve odaklanma, göz teması, karşılık verebilme gibi sosyal becerilerini ne şekilde etkilediğini anlamaya çalışmaktadır. Kanada'da, 8 çocukla ve 8 hafta boyunca 20 dk sürelerle yapılan uygulamalarda seslerle beraber, şekiller ve renkler kullanılmıştır. Çalışma sonuçları tüm alanlarda çocukların geliştiğini göstermiştir. Hobbs ve Worthington-Eyre, B. (2008) bu programı eğlenceli ve samimi bir ortam sağlayan yazılım programı olarak tanımlamaktadır. Bununla beraber Sanal Müzik Enstrümanı programının artırılmış gerçeklik ortamı yaratmak için jest tanıma, fiziksel hareketleri müziğe dönüştürme gibi özellikleri olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu uygulamada programa adapte edilmiş enstrümanları çalmak da mümkün kılınmıştır. Programın güvenli, uygulaması kolay ve düşük maliyetli olduğu belirtilmiştir.

Ichinose vd. (2016) derecelendirme sistemi olan bir çeşit siber müzik aleti ile Kinect adlı bir oyun cihazının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda müzik terapi amaçlı uygulamalarını yapmıştır. Çalışma otizmlili çocukların müzik etkinliklerine bağımsız ve aktif katılımını kolaylaştırmak ve görsel ve işitsel duyu, motor ve fiziksel farkındalığı bütünleştirmeyi öğretmek amacıyla yapılmıştır. Programın otizmlili çocukların iste-

nen hareketleri yaparak tanıdık bir şarkıya eşlik etme fırsatı bulunduğunu ve bu esnada bir partnerle etkili düzeyde işbirliği yapmaya motive edici olduğunu göstermiştir.

Ip vd., (2016) okula yeni başlayan ve özel eğitim ihtiyacı olan çocuklarda sosyal uyum eğitimini sağlamak için sanal gerçeklik uygulamalarının etkisini ele almışlardır. IQ düzeyi 70 in altında olan çocuklarla, 14 haftalık 28 oturum şeklinde uygulanan sanal gerçeklik uygulamalarının çocukların duygu tanıma, duygusal ifade ve sosyal karşılıklılık dahil olmak üzere belirlenen üç ana konuda önemli gelişmeler gösterdiğini göstermiştir.

Magee (2006) İngiliz müzik terapistlerinin klinik çalışmalarında dijital müzik teknolojilerinin uygulanmasına yönelik tutumlarını ve deneyimleri incelediği çalışmasında, dijital teknolojileri terapiye dahil etmenin önündeki birincil engelin, başlangıç düzeyinde eğitim eksikliği ve daha ileri düzeyde beceri geliştirme olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu teknolojilerin mevcut ihtiyaca göre terapi programlarına nasıl dahil edileceği ile ilgili bir eğitime ihtiyaç duyulduğunu da belirtmektedir. Hahna vd (2012) benzer şekilde müzik terapide dijital teknolojileri kullanan müzik terapistlerinin bu uygulamaları kendi kendilerine, deneyerek öğrendiklerini belirtmiştir. Bu durum müzik terapinin en önemli öğelerinden biri olan terapistlerin dijital teknolojilerin hangi koşullarda, hangi gruplarda ve nasıl kullanacağına ilişkin eğitim almaları gerekliliğine işaret etmektedir.

Sosyal Becerilerin gelişiminde kullanılan dijital müzik terapi uygulamaları incelendiğinde çalışmaların otizm veya özel eğitim alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla beraber ulaşılabilir kaynakların büyük kısmı bilimsel toplantılardaki çalışmalardır. Konuyla ilgili makale veya kitaplar mevcut olmakla birlikte oldukça sınırlı sayıdadır. Fakat son yıllarda bilimsel toplantılarda yer almış müzik terapi ve dijital uygulamaların sosyal beceri eğitiminde kullanılmasına ilişkin çalışmalar konunun ileride daha çok ele alınmasına ihtiyaç duyulabileceğini göstermektedir.

3. Sosyal Beceriler Boyutunda Müzik Terapi Teknikleri

Müzik terapi yalnızca müziğin kullanımı değil, daha çok müzikal deneyimlerin kullanımı olarak da ifade edilebilir. Terapi sürecinde müzik, hastayı içine alan ve terapistin de sürecin içinde olduğu bir deneyim sunmaktadır. Müzik terapi uygulamalarında katılımcı, müzik terapi sürecinin içinde bireysel ya da grupla beraber yer alırken bu katılım etkinliğin içeriğine ve katılımcının seansta üstleneceği göreve ilişkin olarak aktif ve pasif katılım olmak üzere sınıflandırılmaktadır. Bu iki alana ilişkin onlarca farklı uygulama tekniği mevcuttur. Aktif uygulamalar çoğunlukla, çalışma grubunun ve terapistin çaldığı, senkron ve asenkron kalıpları değiştirerek müzik aletleriyle eşlik edilmesidir ve en az iki veya daha fazla

kişiden oluşan grup çalışmaları şeklinde uygulanmaktadır. Buna karşın pasif uygulamalar ruh halini düzenlemek ve katılımcının acı, stres, kaygı ve endişe gibi duygularını azaltmak için kayıttan veya canlı olarak müzik dinletilmesi şeklinde uygulanmaktadır. Aktif müzik terapide bireyin veya grubun müzik yapması ya da müzik yaratmasına yardımcı olarak müziğin içinde olması sağlanır. Ayrıca aktif müzik terapinin bir başka yolu da müzik ritmine uyularak yapılan danstır (Gençel, 2006). Pasif müzik terapide, danışan daha çok dinleyici pozisyonunda olup terapistin yönlendirmesiyle, müzik dinlemek suretiyle sürecin içinde yer alır. Dinletilen müziğin kişiye özel hedefler doğrultusunda seçilmesi, danışanın tedavisini doğru amaçlara ulaştırır. Bu teknikte hastaya, seans boyunca geniş ve rahatlatıcı müzikler dinletilir. Terapiye katılan kişilerden, dinletilen müziğe tamamen konsantre olmaları ve kendilerini müziğin akışına bırakmaları istenir (akt. Gençel, 2006; Wigram ve Groke, 2007)

Aktif yaklaşım, sözlü olmayan iletişim becerilerinin gelişmesine fırsat tanıyarak katılımcının daha yaratıcı, bağımsız, hedef odaklı, işbirliği yapabilmesi gibi konularda sosyal gelişimini destekler. Müzik terapinin en çok tanınan aktif yöntemlerinden biri, yaratıcılığı, hedefe yönelik eylemi, duysal izlemeyi ve sosyal iletişimi birleştiren karmaşık bir bilişsel yöntem olan Müzikal Doğaçlama'dır. Bununla beraber aktif uygulamalarda çoğunlukla şarkı söylemenin yanında akustik melodik ve ritmik enstrümanlar kullanılmaktadır. Schmidt vd, (2020)'ne göre, aktif müzik terapi metotları ve reseptif (pasif) metotlar olan; müzik biyografi çalışması, rehberli imgelem ve müzik, müzikle geri gitme, uyarıcı dinleme çalışmaları psikoterapi formu izlenmektedir. Hastaların stresini azaltmada ve rahatlamaları için uygulanan reseptif müzik terapi, Müzik Tıbbi çerçevesinde uygulanmaktadır(akt. Orłowski, 2021).

Bazı kaynaklarda müzik terapinin aktif ve pasif tekniklerinin biraz daha genişletilmiş bir kategorizasyonda müzikal deneyimlere göre adlandırıldığı görülmüştür. Bunlar;

- Doğaçlamaya dayalı deneyimler
- Uygulamaya dayalı deneyimler
- Yaratıma dayalı deneyimler
- Dinlemeye dayalı deneyimler (akt. Fındıkoğlu, 2015; Eren, 2013).

Bununla beraber doğaçlama, reseptif, yeniden yaratma ve besteleme teknikleri adı altında da yapılmış tanımlar görülmektedir(Yılmaz ve Can, 2019; Uçaner ve Çifdalöz, 2019)

Müzik terapi uygulamalarında uygulanacak tekniklerin belirlenmesinde öncelikle katılımcıların duysal, bilişsel ve fiziksel durumları dik-

kate alınmaktadır. Bununla beraber bireysel ya da grup uygulamalarıyla oluşturulacak terapi programı da yine katılımcının ihtiyaçları, gelişmesi beklenen hedef davranışlara göre şekillenmektedir. Belirli bir süreyi kapsayan tedavilerde, hastanın tedavi başlangıcındaki ve devam eden süreçteki durumu; terapiye olan tutumu ve algısı, terapi hakkındaki duygu ve düşünceleri gibi değişkenler de dikkate alınmaktadır. Belirli bir süreci kapsayan bir grup terapisi varsa, grup içi dinamikler ve grup içindeki roller de uygulanacak tekniklerin belirlenmesinde etkili olabilmektedir.

Müzikal tekniklerin uygunluğu ve uygulanması, terapatik yöntem ve nasıl uygulanacağı (bireysel veya grup uygulamaları halinde) hastayla çalışan terapist tarafından belirlenmektedir. Bu durum, hastanın özel ihtiyaçları ile ilgili önceden belirlenmiş olabileceği gibi bazen terapi sürecinde spontan, sezgisel ve oldukça hızlı bir şekilde de ortaya çıkan doğaçlama uygulamalar da kullanılabilir. Gardstrom vd. (2013) çalışmasında kullanılacak müzik terapi tekniklerini belirlerken aktif olarak terapatik uygulama yapabilme, hastalarda duygusal öz-farkındalığı ve kendini ifade becerisini artırma, öz-yeterlik algısını geliştirme, iletişim becerisini artırma ve geliştirme, akran ilişkilerini geliştirme ve müziğin sağlıklı bir başa çıkma (nüks önleme) mekanizması olarak kullanımı hakkındaki bilgileri genişletme hedefleri doğrultusunda karar verdiklerini belirtmiştir.

Bireysel ve grup terapilerinin tümünde sosyal yeterliliklerin etkili olabileceği görülmüştür. Genel uygulamalar grup müzik terapi uygulamalarının sosyal beceriler konusunda daha yaygın bir kullanım olduğunu gösterse de bireysel uygulamaların önemini de değinmek gerekir. Örneğin kaygısı çok yüksek veya bir toplulukta yer alma konusunda psikolojik, fizyolojik ve bilişsel düzeyde çeşitli sıkıntılar yaşayan bireylerin ilk aşamada grup müzik terapilerinde yer alması önerilmemiştir. Bireysel müzik terapileri bu anlamda bir ön hazırlık gibi de düşünülebilir. Bu süreçte katılımcılar hem çeşitli beceriler kazanmış olacak hem de bu sayede özgüvenlerinin olumlu yönde gelişmesine katkı sağlanmış olacaktır. Bununla beraber bireysel uygulamalarda katılımcı, terapistle birebir iletişim halindedir ve önceki bölümlerde üzerinde durulan değişkenler olan “terapistle olan güven”, “terapiye karşı tutum”, “hazırbulunusluk” kavramlarında gelişim göstereceği varsayılabilir. Bireysel grup müzik terapilerinde olumlu tutum geliştiren bireyin muhtemelen grup terapisine karşı katılım isteği de yüksek olacaktır. Bu kapsamda hem grup müzik terapilerinin hem de bireysel müzik terapilerin aktif veya pasif uygulama olmasından bağımsız olarak terapi süreçlerinin önemli bir parçası olduğunu söylemek yanlış olmaz.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuçlar

Araştırmanın ilk bölümünü oluşturan Sosyal Beceriler Boyutunda Müzik Terapinin Uygulama Alanlarına ilişkin olarak;

Çocuk ve Ergenlerde Sosyal Beceri Boyutunda Müzik Terapi Uygulamalarına yönelik çalışmalar incelendiğinde çalışmaların kişisel yeterlik ve kişilerarası yeterlik alanlarında toplandığı görülmüştür. Öz yeterlik, özgüven, öz-farkındalık, öz-motivasyon, öz-kontrol, benlik saygısı hatta depresyon gibi kişisel alanlar ile duygularını, düşüncelerini ifade etme, diğer kişilerle ilişki kurabilme, ilişkiyi geliştirip sürdürebilme ve kendini ifade etme sürecinde dil kullanabilme becerisi gibi kişilerarası değişkenlerinin ele alındığı görülmektedir. Bununla beraber sosyal ve kişisel alanlarla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili olabilecek değişkenler hiperaktivite, müzikal sesleri keşfetme, çoklu zeka alanları ve akademik başarı konularının da çalışıldığı görülmüştür. Değişkenlerin neredeyse tamamında çocuk ve ergenlerde müzik terapi lehine olumlu sonuçlar elde edildiği görülmüştür.

Otizm Spektrum Bozukluğunda Sosyal Beceriler Boyutunda Müzik Terapi Uygulamalarına yönelik çalışmalar incelendiğinde göz teması kurma, odaklanma, iletişim başlatma, sözel olmayan iletişim becerileri, sözlü iletişim becerileri, sosyal-duygusal karşılıklık, sosyal adaptasyon, neşeli olma, yanıt sıklığı, grup katılımı, sıra alabilme, aile ve çocuk etkileşim kalitesi, ailesel ilişkiler, dil ve konuşma becerileri, karar verebilme, öfke yönetimi, saldırganlık, öz-değerlendirme, duygusal yeterlik değişkenlerinin yaygın olarak çalışıldığı ve müzik terapi uygulamalarının önemli ölçüde etkili olduğu görülmüştür. LaGasse (2017) otizm spektrum bozukluğu olan kişilerde nörolojik olarak da desteklenecek şekilde bir müzisyene yakın düzeyde müzikal uyaranlara karşı ilgili ve duyarlı olduğunu ve terapi boyutunda sosyal becerilerin gelişimi için müziğin kullanımının genel bir kullanım alanı olabileceğini belirtmektedir.

Madde Bağımlılığında Sosyal Beceri Boyutunda Müzik Terapi Uygulamalarına yönelik çalışmalar incelendiğinde terapiye katılım, terapistle karşı güven duyma, tedaviye hazır bulunma, terapistle işbirliği yapabilme ve motivasyon gibi değişkenlerin öne çıktığı görülmektedir. Bununla beraber kendini grubun bir parçası olarak hissetme, grup iletişimi, genel sosyal iletişim becerileri, değişime karşı motive olma, özyeterlik, benlik saygısı, öz kimlik algısı, utanç, suçluluk, gurur, problemi farkında olma, duyguları ifade edebilme, kaygı, öfke ve üzüntü, zevk algısı, yaşam becerileri ve yaşam kalitesi, sosyal destek algısı, yardım talep edebilme, yardımseverlik, genel sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin çalışıldığı görülmüştür. Çalışmalar müzik terapi uygulamalarının bağımlılık-

ta kişisel ve kişilerarası alanlarla ilgili değişkenlerde ve müzik terapiye veya terapistine ilişkin algı ve tutumlarında etkili uygulamalar olduğunu göstermiştir. Bu durum tedavi sürecinin devamlılığı açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümünü oluşturan Sosyal Beceriler boyutunda Müzik Terapi Uygulamalarında Dijital Teknolojilerin Kullanımına ilişkin olarak çalışmalar incelendiğinde; dokunmatik ekran teknolojisi, denetimli bilgisayar oyunları, 3D avatarlar, etkileşimli araçlar, insansı robotlar, sanal müzik entrümanı, siber müzik aleti gibi teknolojiler ile sanal gerçeklik uygulamaları, fiziksel hareketleri müziğe dönüştürme teknolojisi gibi uygulamaların müzik terapide kullanıldığı ve bu teknolojilerin stres, kaygı bozukluğu, göz teması kurma, duyguları ifade etme, dil becerileri, karşılık verebilme, jest tanıma gibi değişkenler üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu görülmüştür.

Dijital teknolojilere ilişkin çalışmalar incelendiğinde çalışmaların ağırlıklı otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla yapıldığı görülmektedir. Sosyal beceri boyutunda yetişkinlerle yapılan sadece bir çalışmaya rastlanmıştır.

Araştırmanın üçüncü bölümünü oluşturan Sosyal Beceriler ve Müzik Terapi uygulamalarına ilişkin çalışmalar incelendiğinde; müzik terapi tekniklerinin aktif ve pasif olmak üzere iki temel kategoride toplandığı görülmektedir. Bununla beraber aktif ve pasif tekniklerin daha açılımlı olarak doğaçlama, besteleme, yeniden yaratma, besteleme ve reseptif olarak da tanımlandığı görülmektedir. Tüm müzik terapi tekniklerinin terapi grubunun ihtiyaçlarına göre belirlendiği, kişinin ve grubun dinamiklerine, hedef davranışlara göre uygulamaların aktif veya pasif katılımı yürütülebileceği, bazı durumlarda ise tek bir teknik uygulanabileceği, bazı durumlarda birkaç tekniğin aynı anda uygulanmasının önerildiği görülmüştür. Bununla beraber uygulama yönteminin yine bireysel müzik terapi ve grup müzik terapi adı altında kişinin veya grubun ihtiyaçlarına göre uzman terapistler tarafından belirlendiği görülmüştür. Bireysel ve grup müzik terapilerinin her ikisinin sosyal yeterlik ve sosyal beceriler üzerinde doğrudan veya dolaylı etkisi olabileceği görülmektedir.

Öneriler

Çocuk ve Ergenlerin sosyal becerilerine yönelik yapılan müzik terapi uygulamalarına ilişkin çalışmalar incelendiğinde özellikle ergenlik döneminde yapılan çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Oysaki sosyal becerilerin en önemli olduğu gelişim dönemlerinden biridir ergenlik dönemi. Bununla beraber sosyal becerilerle ilgili müzik terapi uygulamalarını içeren çalışmaların otizm spektrum bozukluğu veya özel eğitim gerektiren alanlardaki çocuklarda arttığı görülmektedir. Özellikle otizmde

ileri derece sosyal yetersizlikler olabilceği düşünüldüğünde çalışmaların bu alanda toplanması gayet normaldir. Bununla beraber gelişim dönemindeki normal kabul edilebilecek veya özel eğitim gerektirmeyen hafif semptomları olan pek çok çocuk ve ergen çeşitli çevresel ortamlarda(aile, okul, arkadaş grupları gibi) farklı düzeylerde sosyal problemler yaşamaktadır. Bu problemlerin önemli bir kısmı da sosyal beceri eksikliğine işaret etmektedir. Bu kapsamda özellikle normal gelişim dönemindeki çocuk ve ergenlerde sosyal beceri eğitiminde müzik terapinin yaygınlaşması ve buna ilişkin ampirik çalışmaların yürütülmesi önemlidir.

Otizm spektrum bozukluğu gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmakta ve özellikle erken çocukluk döneminde ortaya çıkmaktadır. Otizmli çocuklarda en yaygın görülen özelliklerden biri de sosyal beceri eksikliğidir. Bu sebeple otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda müziğe olan duyarlılıklarından yola çıkarak sosyal beceri eğitimine ilişkin çok sayıda çalışma yer almaktadır. Ancak mevcut literatür incelendiğinde özellikle otizmli yetişkinlerle yapılan çalışmaların oldukça az olması dikkat çekicidir. Bu anlamda otizmli yetişkinlerin eğitilmesi ve topluma kazandırılması, sosyal yaşama adapte olabilmesi ve istihdam edilebilmesi için sosyal beceri eğitimi boyutunda terapi sürecinin devam etmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Madde Bağımlılığında Sosyal Beceri Eğitimi boyutunda Müzik Terapi Uygulamaları incelendiğinde çalışmaların çok büyük oranda yetişkin bireylerle yürütüldüğü görülmüştür. Bununla beraber Dünya çapında madde ve alkol kullanımının giderek arttığı ve buna bağlı olarak da yaş ortalamasının düştüğü görülmektedir. Madde bağımlılığı sorunu olan kişilerin en yüksek yüzdesinin 15-24 yaş arası gençlerden oluştuğu belirtilmektedir (Clementes-Cordes, 2018; Pearson, Janz & Ali, 2015). Bu sebeple ergenlik dönemi ve madde bağımlılığı konusunda daha çok çalışma yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Türkiye’de ise madde kullanan ergenlerle yürütülmüş bir çalışmaya henüz rastlanmamıştır. Bununla beraber yetişkin bağımlılarda müzik terapi uygulamalarına yönelik deneysel çalışmaya da rastlanmamıştır. Mevcut çalışmalar çoğunlukla tarama modelinde çalışmalardır. Bu nedenle bağımlılıkta müzik terapi müdahalelerinin incelenmesi önem taşımaktadır. Müzik terapi müdahaleleri bağımlılarda alternatif, pratik ve etkili bir yöntem gibi görünmektedir. Çünkü bağımlılığın tedavisinin hem zor hem de maliyeti yüksek olduğu belirtilmektedir.

Müzik terapi teknikleri konusunda literatürde uygulamalarda kullanılan tekniklere ilişkin bilginin oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Terapi tekniklerinin daha çok genel tanımlar düzeyinde kaldığı, programların içeriğine ilişkin az sayıda çalışmada bilgi verildiği görülmüştür. Bu durum çalışmaların ne derecede yapılandırılmış olup olmadığı ile ilgili

soru işareti oluşturmaktadır. Uygulamada rollerin nasıl dağıtıldığı, planlamanın nasıl yapıldığı, hangi tekniklerin hangi gruba uygun olduğu veya nasıl uyarlanabileceği, örnek bir uygulama seansı gibi konulara daha çok yer verilmesinin konuyla ilgili çalışan araştırmacılar ve uzmanlar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Sosyal Becerilerin gelişiminde kullanılan dijital müzik terapi uygulamaları incelendiğinde mevcut çalışmaların ve uygulamaların oldukça yeni olduğu görülmüştür. Yapılan bilimsel çalışmaların büyük kısmı bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerden oluşmaktadır. Konuyla ilgili daha geniş kapsamlı çalışmalar oldukça sınırlıdır. Ancak konuyla ilgili eğilim ileride dijital teknolojilerin müzik terapi sürecinde daha sık yer alacağını göstermektedir. Özellikle sosyalleşmenin çok önemli olduğu ergenlik döneminde ve ergenlerin dijital teknolojiyi kullanma becerilerinin önceki kuşaklardan daha iyi olması dolayısıyla konuyla ilgili çalışmalarda etkili sonuçlar elde edilebileceği varsayılmaktadır. Magee(2006) dijital yardımcı teknolojilerin özellikle ciddi ve karmaşık engelleri olan insanlar için uygun olabileceğini bununla beraber müzik terapiye yönelik teknoloji hakkında bilginin sınırlı olduğunu belirtmektedir.

Müzik terapi uygulamalarının büyük çoğunluğunun yüz yüze uygulamalar ve grup çalışmaları şeklinde yürütüldüğü görülürken bilgisayar destekli müzik terapi programlarının uygulandığı ve etkili olduğu görülmüştür. Günümüzde dijital uygulamaların artması ve genç kuşağın bu uygulamaları günlük yaşantılarında ve eğitim süreçlerinin içinde daha çok kullanması, müzik terapi uygulamalarının online olarak ya da çeşitli dijital platformlarda kullanılabilmesi konusunun yeni ve araştırılması gereken bir alan olabileceğini düşündürmektedir.

Müzik terapi sürecinde öne çıkan konulardan birisi de ülkemizde yeterli sayıda uzman kişi olmayışıdır. Bu sebeple müzik terapi uygulamalarının henüz yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Alanın gelişimi için uzman olabilecek kişilerin müzik terapi eğitimine yönlendirilmesi ve bu kişilere uygulama yapabilecekleri ortamların ve iş olanaklarının sağlanması önemlidir. Gerekli koşullar oluşmadıkça konuyla ilgili yetkin, uzman kişilerin yetişmesi oldukça zor görünmektedir. Bununla beraber müzik terapisti olarak yetişen uzmanların çağımızın değişimlerine ayak uydurabilmesi ve yeni teknolojileri uygulama becerisine sahip olması beklenmelidir. Bunun için de dijital teknolojiler, bilgisayar destekli müzik terapi programları konusunda çalışılması ve bu konudaki gelişimin sadece bireysel çabalara bırakılmaması aynı zamanda “uzman eğitimi” veya “eğitimcilerin eğitimi” olarak da programlanması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akelaitis, A. V. & Lisinskiene, A. R. (2018). Social emotional skills and prosocial behaviour among 15–16-year-old adolescents. *European Journal of Contemporary Education*, 7(1), 21–28. doi:10.13187/ejced.2018.1.21.
- American Music Therapy Association. (2020). Music Therapy in Special Education <http://www.musictherapy.org>
- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition – DSM-5. Washington ve Londra: Wiley.
- Aresti-Bartolome, N., & Garcia-Zapirain, B. (2015). Cognitive rehabilitation system for children with autism spectrum disorder using serious games: A pilot study. *Bio-Medical Materials and Engineering*, 26(s1), S811–S824. doi:10.3233/BME-151373
- Aytemur, Begum. (2018) Otizimli bir çocuğun nota öğrenme becerileri. *II. Umut Kongresi, Çanakkale*
- Bacanlı, H. (2014). Sosyal beceri eğitimi. *Ankara: Pegem Akademi*. 5. Baskı
- Baker, F. A., Gleadhill, L. M., & Dingle, G. A. (2007). Music therapy and emotional exploration: Exposing substance abuse clients to the experiences of non-drug-induced emotions. *Arts in Psychotherapy*, 34(4), 321–330. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2007.04.005>.
- Bergmann, T., Birkner, J., Sappok, T., & Schmidt, M. (2021). The autism-competency-group (AutCom). A promising approach to promote social skills in adults with autism spectrum disorder and intellectual disability. *International Journal of Developmental Disabilities*, 67(5), 349-365. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1967697>
- Bieleninik, Ł., Geretsegger, M., Mössler, K., Assmus, J., Thompson, G., Gattino, G., Elefant, C., Gottfried, T., Igliozi, R., Muratori, F., Suvini, F., Kim, J., Crawford, M. J., Odell-Miller, H., Oldfield, A., Casey, Ó., Finnemann, J., Carpenter, J., Park, A., . . . TIME-A Study Team. (2017). Effects of improvisational music therapy vs enhanced standard care on symptom severity among children with autism spectrum disorder: The TIME-A randomized clinical trial. *JAMA : The Journal of the American Medical Association*, 318(6), 525-535. <https://doi.org/10.1001/jama.2017.9478>.
- Birkan, Z. I. (2014). Müzikle tedavi, tarihi gelişimi ve uygulamaları. *Akupunktur Ankara*, 37.
- Boster, JB. vd. (2021). Music Improves Social and Participation Outcomes for Individuals With Communication Disorders: A Systematic Review. *Journal of Music Therapy*, Volume:58, Issue:1, 12-42. <https://doi.org/10.1093/jmt/thaa015>.
- Bourdaghs S, Silverman M.J(2020). A neurological rationale for music therapy to address social connectivity among individuals with substance use di-

- sorders. *The Arts in Psychotherapy*, Volume:70, 101681. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101681>.
- Brotons, M., & Koger, S. M. (2000). The impact of music therapy on language functioning in dementia. *Journal of Music Therapy*, 37(3), 183–195. doi:10.1093/jmt/37.3.183.
- Chao-Fernández, R., Gisbert-Caudeli, V., & Vázquez-Sánchez, R. (2020). Emotional training and modification of disruptive behaviors through computer-game-based music therapy in secondary education. *Applied Sciences*, 10(5), 1796.
- Chong, H. J., & Kim, S. J. (2010). Education-oriented music therapy as an after-school program for students with emotional and behavioral problems. *The Arts in Psychotherapy*, 37(3), 190-196. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2010.03.004>.
- Burland, K., & Magee, W. (2014). Developing identities using music technology in therapeutic settings. *Psychology of Music*, 42(2), 177–189. doi:10.1177/0305735612463773
- Clements-Cortes, Amy. (2018). Snapshot: Music Therapy for Adolescents and Young Adults with Substance Use Disorder.” *Canadian Music Educator*, vol. 59, no. 3, spring 2018, pp. 42+. *Gale Academic OneFile*, link.gale.com/apps/doc/A573714085/AONE?u=anon~d4b1434e&sid=googleScholar&xid=e77efdf4.
- Darnley-Smith R. (2004) ‘Music therapy’. In Evans S., Garner J. (eds) *Talking over the Years: A Handbook of Dynamic Psychotherapy with Older Adults*. Brunner-Routledge: London
- Deleş, B. & Kaytez, N. (2020). Çocuk gelişimde müziğin yeri ve önemi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* , 7 (10) , 133-142 . <https://dergi-park.org.tr/tr/pub/asead/issue/57514/802257>.
- Dingle, GA., Gleadhill, L., Baker, FA. (2008). Can music therapy engage patients in group cognitive behaviour therapy for substance abuse treatment? *Drug and Alcohol Review*, Volume:27, Issue:2, 190-196. <https://doi.org/10.1080/09595230701829371>
- Duran Orłowski, D. (2021). Müzik terapinin demans tanılı geriatrik psikiyatri hastalarında duygudurumu, bilişsel ve sosyal davranışları üzerindeki etkileri (*Master's thesis, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*).
- Eren, B. (2015). The use of music interventions to improve social skills in adolescents with autism spectrum disorders in integrated group music therapy sessions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 207-213.
- Fındıkoğlu, S. (2015). Şizofrenik hastalarda müzik terapinin ruhsal durum üzerine etkileri (*Master's thesis, İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*).

- Gardstroom S.C, Jacklynbar, Bartkowski J, Willenbrink J, Diestelkamp W.S (2013). The Impact of Group Music Therapy Negative Affect of People with Co-Occurring Substance Use Disorders and Mental Illnesses. *Music Therapy Perspectives*, Vol.31. 116-126.
- Gebaloğlu, Banu. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri kazandırmada sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. (*Doktora Tezi*)
- Gençel, Ö. (2006). Müzikle Tedavi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 14 (2) , 697-706 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49104/626647>
- Geretsegger, M., Elefant, C., Mossler, K., & Gold, C. (2014). Music therapy for people with autism spectrum disorder. *The Cochrane Library*, (6), 1–56. doi:10.1002/1465.CD004381.pub3
- Goleman, D. (2011). The brain and emotional intelligence: New Insights. *Regional Business*, 94-95.
- Gooding, L. F. (2011). The effect of a music therapy social skills training program on improving social competence in children and adolescents with social skills deficits. *The Journal of Music Therapy*, 48(4), 440-462. <https://doi.org/10.1093/jmt/48.4.440>
- Hahna, ND. vd. (2013) Music technology usage in music therapy: A survey of practice. *The Arts in Psychotherapy*, Volume:39, Issue:5, 456-464. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2012.08.001>
- Heiderscheit, A. (2009). Songs, Music and Sobriety: An Overview of Music Therapy in Substance Abuse. In S. L. Brooke (Ed.). *The Use of the Creative Therapies with Chemical Dependency Issues*, 136-161. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Hillier Ashleigh, Gena Greher, Alexa Queenan, Savannah Marshall & Justin Kopeck (2016) Music, technology and adolescents with autism spectrum disorders: The effectiveness of the touch screen interface, *Music Education Research*, 18:3, 269-282. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1077802>.
- Hobbs, D., & Worthington-Eyre, B. (2008). The efficacy of combining augmented reality and music therapy with traditional teaching: Preliminary results. Proceedings of the 2nd international convention on rehabilitation engineering & assistive technology (pp. 241–244). *Singapore Therapeutic, Assistive & Rehabilitative Technologies (START) Centre*.
- Hohmann L, Bradt J, Stegemann T, Koelsch S (2017) Effects of music therapy and music-based interventions in the treatment of substance use disorders: A systematic review. *PLoS ONE* 12(11): e0187363. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0187363>
- Ichinose, T., Takehara, N., Matsumoto, K., Aoki, T., Yoshizato, T., Okuno, R., ... Akazawa, K. (2016). Development of a system combining a new musical instrument and kinect: Application to music therapy for children with au-

- tism spectrum disorders. *International Journal of Technology and Design Education*, 3(1), 938–47.
- Ip, H. H., Wong, S. W., Chan, D. F., Byrne, J., Li, C., Yuan, V. S., ... Wong, J. Y. (2016). Virtual reality enabled training for social adaptation in inclusive education settings for school-aged children with autism spectrum disorder (asd). *International conference on blending learning* (pp. 94–102). Springer, Cham.
- John J. McGowan, Iain McGregor, and Gregory Leplatre. 2021. Evaluation of the Use of Real-time 3D Graphics to Augment Therapeutic Music Sessions for Young People on the Autism Spectrum. *ACM Trans. Access. Comput.* 14, 1, Article 2 (March 2021), 41 pages. <https://doi.org/10.1145/3445032>
- Johnston Daniel, Hauke Egermann & Gavin Kearney | Teppo Särkämö (Reviewing editor) (2018) Innovative computer technology in music-based interventions for individuals with autism moving beyond traditional interactive music therapy techniques, *Cogent Psychology*, 5:1, DOI: [10.1080/23311908.2018.1554773](https://doi.org/10.1080/23311908.2018.1554773)
- Kansu, N.,ve Beceren, E. (2004). Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Beceriler. *Çocuk Çocuk Dergisi*.
- Karasar, N.(2005).Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yay.,12.Baskı, İstanbul.
- Kennedy, R., & Scott, A. (2005). A pilot study: The effects of music therapy interventions on middle school students' ESL skills. *Journal of Music Therapy*, 42(4), 244-261.
- Köksal O. (2013). Çocuklarda Görülen Sosyal Problemlerin Akademik Başarıya Etkisi Üzerine Öğretmen Görüşlerinin İncele. *Journal of Turkish Studies*, 8(Volume 8 Issue 8), 873–873. <https://doi.org/10.7827/TURKISHSTUDIES.5440>
- Kyriacou, C. (2018). *Essential Teaching Skills Fifth Edition Ebook*. Oxford University Press-Children.
- LaGasse A.B., PhD, MT-BC. (2014). Effects of a Music Therapy Group Intervention on Enhancing Social Skills in Children with Autism, *Journal of Music Therapy*, Volume 51, Issue 3, Fall 2014, Pages 250–275, <https://doi.org/10.1093/jmt/thu012>
- LaGasse A.B. (2017). Social outcomes in children with autism spectrum disorder: a review of music therapy outcomes. National Library of Medicine, Volume:8, 23-32. doi: [10.2147/PROM.S106267](https://doi.org/10.2147/PROM.S106267)
- Laiho, S. (2004), The psychological functions of music in adolescence, *Nordic Journal of Music Therapy*, 13:1, pp. 47–63.
- Lök, N., & Bademli, K. (2016). Alzheimer hastalarında müzik terapinin etkinliği: Sistematik derleme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(3), 266-274.
- Magee, W. L. (2006). Electronic technologies in clinical music therapy: A survey of practice and attitudes. *Technology and Disability*, 18(3), 139–146.

- Mathis W,S, Han X (2017). The acute effect of pleasurable music on craving for alcohol: A pilot crossover study. *Journal of Psychiatric Research*, Volume:90, 143-147. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpsychires.2017.04.008>.
- Mcgowan John J., Iain McGregor, and Gregory Leplatre. (2021). Evaluation of the Use of Real-time 3D Graphics to Augment Therapeutic Music Sessions for Young People on the Autism Spectrum. *ACM Trans. Access. Comput.* 14, 1, Article 2 (March 2021), 41 pages. <https://doi.org/10.1145/3445032>
- Mössler, K., Gold, C., Aßmus, J., Schumacher, K., Calvet, C., Reimer, S., Iversen, G., & Schmid, W. (2019). The therapeutic relationship as predictor of change in music therapy with young children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(7), 2795-2809. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3306->
- Özyıldız, A. & Uçaner Çifdalöz, B. (2019). Bağımlılıkla mücadelede müzik terapi. *Journal of International Social Reserarch*, 12(63)
- Pasiali, V., & Clark, C. (2018). Evaluation of a music therapy social skills development program for youth with limited resources. *Journal of Music Therapy*, 55(3), 280-308. <https://doi.org/10.1093/jmt/thy007>
- Porter, S., McConnell, T., McLaughlin, K., Lynn, F., Cardwell, C., Braiden, H.-J., Boylan, J., Holmes, V. and (2017), Music therapy for children and adolescents with behavioural and emotional problems: a randomised controlled trial. *The Journal of Child Psychology and Psychiatr*, Volume:58, Issue: 5, 586-594. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12656>
- Ragone, G., Good, J., & Howland, K. (2021). How technology applied to music-therapy and sound- based activities addresses motor and social skills in autistic children. *Multimodal Technologies and Interaction*, 5(3), 11. <https://doi.org/10.3390/mti5030011>
- Rainey Perry, M. M. (2003). Relating improvisational music therapy with severely and multiply disabled children to communication development. *Journal of Music Therapy*, 40(3), 227–246. doi:10.1093/jmt/40.3.227
- Reschke-Hernandez, A. (2011). History of music therapy treatment interventions for children with autism. *Journal of Music Therapy*, 48(2):169-207. <https://doi.org/10.1093/jmt/48.2.169>
- Riggio H.R(1999). Personality and Social Skill Differences Between Adults With and Without Siblings. *The Journal of Psychology*, 133:5, 514-522, DOI:10.1080/00223989909599759
- Rittblatt S. vd. (2013). Can music enhance school-readiness socioemotional skills? *Journal of Reserarch in Childhood Education*, Volume: 27, Issue: 3, 257-266. <https://doi.org/10.1080/02568543.2013.796333>
- Roy Kennedy, PhD, MT-BC, Amanda Scott. (2005) A Pilot Study: The Effects of Music Therapy Interventions on Middle School Students' ESL Skills. *Journal of Music Therapy*, Volume 42, Issue 4, Winter 2005, Pages 244–261, <https://doi.org/10.1093/jmt/42.4.244>

- Sağırkaya, B. (2014). Temel motor becerilerini kullanabilen otizm özelliği gösteren çocuklarda iletişim becerilerinin geliştirilmesinde Orff-schulwerk yönteminin kullanımı (*Yayımlanmamış Yükseklikans Tezi*). Afyon Kocatepe Üniversitesi
- Saldana, C. (2016). Children with disabilities: Constructing metaphors and meanings through art. *International Journal of Special Education*, 31(1), 88–96. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1099978&site=ehost-live&scope=site> adresinden erişildi.
- Samancı, O. & Uçan, Z. (2017). Çocuklarda Sosyal Beceri Eğitimi . *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (1) , 281-288. <https://dergi-park.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/35347/425790>
- Shi, Z. M., Lin, G. H., & Xie, Q. (2016). Effects of music therapy on mood, language, behavior, and social skills in children with autism: A meta-analysis. *Chinese Nursing Research*, 3(3), 137-141.
- Schmid, L., DeMoss, L., Scarbrough, P., Ripple, C., White, Y., & Dawson, G. (2020). An investigation of a classroom-based specialized music therapy model for children with autism spectrum disorder: Voices together using the VOICSS™ method. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(3), 176-185. <https://doi.org/10.1177/1088357620902505>
- Silverman, MJ. (2006). Psychiatric Patients' Perception of Music Therapy and Other Psychoeducational Programming. *Journal of Music Therapy*, Volume 43, Issue 2, 111-122. <https://doi.org/10.1093/jmt/43.2.111>
- Silverman, MJ. (2011a). Effects of Music Therapy on Change and Depression on Clients in Detoxification. *Journal of Addictions Nursing*, Volume 22, Issue 4, 185-192. DOI: 10.3109/10884602.2011.616606
- Silverman, MJ. (2011b). Effects of Music Therapy on Change Readiness and Craving in Patients on a Detoxification Unit. *Journal of Addictions Nursing*, Volume 48, Issue 4, 509-531. <https://doi.org/10.1093/jmt/48.4.509>
- Silverman, MJ. (2012). Effects of group songwriting on motivation and readiness for treatment on patients in detoxification: A randomized wait-list effectiveness study. *Journal of Music Therapy*, 49(4), 414–429. <https://doi.org/10.1093/jmt/49.4.414>
- Silverman, MJ. (2014). Effects of Music Therapy on Drug Avoidance Self-Efficacy in Patients on a Detoxification Unit. *Journal of Addictions Nursing*, Volume 25, Issue 4, 172-181. doi: 10.1097/JAN.0000000000000047
- Silverman, MJ. (2015). Effects of Lyric Analysis Interventions on Treatment Motivation in Patients on a Detoxification Unit: A Randomized Effectiveness Study. *Journal of Music Therapy*, Volume 52, Issue 1, 117-134. <https://doi.org/10.1093/jmt/thu057>
- Silverman, MJ. (2016). Effects of a Single Lyric Analysis Intervention on Withdrawal and Craving With Inpatients on a Detoxification Unit: A Clus-

- ter-Randomized Effectiveness Study. *Substance Use&Misuse*, 51:2, 241-249. DOI: 10.3109/10826084.2015.1092990
- Silverman, MJ. (2016b). Effects of Live and Educational Music Therapy on Working Alliance and Trust With Patients on Detoxification Unit: A Four-Group Cluster?Randomized Trial. *Substance Use&Misuse*, 51:13, 1741-1750. DOI: 10.1080/10826084.2016.1197263
- Silverman, MJ. (2019b). Songwriting to Target State Shame, Guilt, and Pride in Adults with Substance Use Disorder on a Detoxification Unit: A Cluster-Randomized Study. *Substance Use & Misuse*, 54:8, 1345-1354, DOI: 10.1080/10826084.2019.1580742.
- Silverman, MJ. (2020). Therapeutic Songwriting for Perceived Stigma and Perceived Social Support in Adults with Substance Use Disorder: A Cluster-Randomized Effectiveness Study. *Substance Use & Misuse*, 55:5, 763-771, DOI: 10.1080/10826084.2019.1701037
- Sucuoğlu, Bülbin ve Çifci, İlknur (2001). Yapamıyor mu Yapmıyor mu? *Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.*
- Thaut M., Hoernberg, V. (2014) Handbook of neurologic music therapy. *Published in US of America by Oxford University Press*
- Thompson GA, Abel LA. (2018) Fostering spontaneous visual attention in children on the autism spectrum: a proof-of-concept study comparing singing and speech. *Autism Research*, 11(5):732-737
- Thompson GA, McFerran KS, Gold C. (2013). Family-centred music therapy to promote social engagement in young children with severe autism spectrum disorder: a randomized controlled study. *Child: Care, Health and Development*, Volume:40, Issue:6, 840-852. <https://doi.org/10.1111/cch.12121>
- TUBİM. Türkiye Uyuşturucu Raporu (2017). *Ankara, Emniyet Genel Müdürlüğü*
- Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi-Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar*. (Genişletilmiş 2. Basım). Müzik Ansiklopedisi Yayınları. Ankara: Adalet.
- Vaiouli, P., & Ogle, L. (2015). Music strategies to promote engagement and academic growth of young children with ASD in the inclusive classroom. *Young Exceptional Children*, 18(2), 19-28.
- Van Rooyen, A., & dos Santos, A. (2020). Exploring the lived experiences of teenagers in a children's home participating in a choir: A community music therapy perspective. *International Journal of Community Music*, 13(1), 81-101. https://doi.org/10.1386/ijcm_00011_1
- Wimpory, DC., Nash, Susan. (1999). Musical interaction therapy – therapeutic play for children with autism. *Child Language Teaching and Therapy*, Volume:15, Issue:1, <https://doi.org/10.1177/026565909901500103>
- Yalçıntürk A.A. , Dikeç G. , Ata E.E. (2019). Alkol ve Madde Kullanım Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Rehabilitasyon Çalışmaları: Sistemik Derleme. *Bağımlılık Dergisi*. 20(4): 241-252.

- Yılmaz, B. & Can, Ü.K. (2019) Türkiye’de müzik terapi uygulamalarında kullanılan müzikler. *OPUS. International Journal of Society Researches*, 13(19), 592-620
- Yıldırım, M. (2021). Müzikle Tedavi: Tarihi, Gelişimi, Bağımlılıklarda Uygulanışı Ve Türkiye’deki Müzik Terapi Uygulamaları/Music Healing: History, Development, Application In Addictions And Music Therapy Applications In Turkey. *Turkish Academic Research Review*, 6 (2), 477-497. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tar>
- Yıldırım, A.,Şimşek, H.(2008). Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayınları. Ankara.
- Yüksel, Galip. (1998). Sosyal Beceri Envanterinin Türkçe’ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt: II Sayı: 9

“

Bölüm 21

**ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK VE FARKLI
DİSİPLİNLERDE ARTIRILMIŞ
GERÇEKLİK DESTEKLİ EĞİTİM
UYGULAMALARI**

Ebru ALBAYRAK¹

”

1 Dr. Öğretim Üyesi, Sakarya Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Artırılmış Gerçeklik Nedir?

Gerçek ve sanal dünyanın bir araya getirilmesi anlamına gelen artırılmış gerçeklik, son zamanlarda bilişim teknolojileri alanında kaydedilen en önemli gelişmelerden biridir (Akçayır ve Akçayır, 2017). Bu ortam gerçek ve sanal ortamların senkronize olduğu, ses, grafik ve video gibi verilerin bu ortamda yer aldığı bir bilişim alanıdır (Garzón, 2021; Zachary, Ryder, Hicinbotham ve Bracken, 1997). Dikkat çekici yapısı ve karmaşık olayların algılanmasındaki yararlarıyla artırılmış gerçeklik son zamanların üzerinde çokça çalışılan bir konu alanı haline gelmiştir.

Artırılmış gerçekliğin temel amacı görsel ve fiziksel dünyayı yeniden tasarlayarak ve 3 boyutlu görsellerle zenginleştirerek bireylerin yeni bir açıyla bu dünyaya bakabilmelerini sağlamaktır (Thornton, Ernst ve Clark, 2012). Artırılmış gerçeklik ortamında gerçek dünya görüntülerine sanal görüntüler veya ses gibi veriler eklenebilir, sanal görüntülere gerçek nesneler eklenebilir. Bu sayede gerçek dünyada sağlanması zor olan veya yer almayan nesneler insanlara sanal ortamlarda sunulabilir. Artırılmış gerçekliğin amacı gerçek dünyanın sanal verilerle zenginleştirilmiş ortamında bireylerin gezinerek ve eylemlerde bulunarak daha etkili deneyim imkanı sunmaktır (Somyürek, 2014).

Artırılmış gerçekliğin altyapısı

Artırılmış gerçeklik bilgisayar ortamına gerçek dünyadan anlık olarak alınan görüntülerin aktarılabilmesi gibi, sanal gözlükle gerçek dünyada gezinirken sanal nesnelerin görüntülenmesi şeklinde de olabilir. Bu ortamda 2 veya 3 boyutlu görseller oluşturulabilir veya gerçek dünyadan da görseller eklenebilir (İçten ve Güngör, 2017). Literatüre bakıldığında bu uygulamalarda görüntüler bilgisayar veya mobil cihazlar aracılığıyla görüntüleniyorsa video temelli teknolojilerden, sanal gözlük aracılığıyla görüntüleniyorsa optik temelli teknolojilerden faydalandığı ifade edilmektedir (Ballestin, Chessa ve Solari, 2021). Bu uygulama çeşitlerinden optik temelli artırılmış gerçeklik uygulamaları, kullanıcıların bir sanal gözlük aracılığıyla gerçek dünyaya yarı geçirgen bir ekranın ardından bakmasını sağlar. Sanal gözlükler, lensler aracılığıyla sanal dünyadan görüntüleri kullanıcıya aktarır. Aynı zamanda sanal verileri gerçek dünya görüntülerinin üzerine işler (Somyürek, 2014). Örneğin kullanıcı bir ders kitabına bakarken ders kitabındaki açıklamalara ek olarak konu ile ilgili görsel ve animasyonlar aracılığıyla içeriği daha iyi kavrayabilir. Google, dünyaca ünlü arama motoru üreticisi ve birçok büyük firmanın sahibi olan şirket, optik temelli artırılmış gerçeklik uygulamaları konusunda ileri düzey araştırmalar yürütmektedir. Aşağıda Google'ın ürettiği bir sanal gözlük örneğinin resmi yer almaktadır.



Şekil 1. Google sanal gözlüğü (<https://www.google.com/glass/start/>)

Bunun yanında video temelli artırılmış gerçeklik uygulamaları, gerçek dünya nesnelerinin görüntülerinin 2 boyutlu bilgisayar ekranına yansıtılarak ve bilgisayarda bulunan görsel, animasyon gibi nesnelerin ekrana eklenerek kullanıcılara konu ile ilgili kavraması daha kolay ve zengin içerikler sunmaktadır.



Şekil 2. Artırılmış gerçeklik ve insan

Artırılmış gerçeklik ve eğitim

Artırılmış gerçeklik eğlence, endüstri ve tıp gibi çeşitli alanları olumlu etkilemiştir. Bu ortamın potansiyelinin anlaşılması ile eğitim dünyasında da kendine önemli bir yer edinmiştir. 25 yıl önce eğitim dünyasında kullanılmaya başlanan artırılmış gerçeklik uygulamaları farklı eğitim kademelerinde ve alanlarında da kendine geniş bir şekilde yer bulmuştur (Garzón ve Acevedo, 2019). Bu uygulamalar mekânsal olarak ulaşılması zor yerlerin öğrenilmesinde ya da gözle görünmeyecek kadar küçük nesnelerin gözlemlenmesini sağlamakta ve zor veya tehlikeli olabilecek durumların uygulanmasına yardımcı olmaktadır (Wojciechowski ve Cellary, 2013). Bunun yanında ders ortamlarında, kullanılmasına ihtiyaç duyulan nesnelerin harcanması ya da eskimesi gibi sorunlar ortadan kalkmakta bu konuda öğretmenlere destek sağlamaktadır. Artırılmış gerçeklik ortamında bu nesneler, istenilen şekil ve formlarda, öğrenciler konuyu anlayana ve yeterli deneyim kazandıklarını gösterene kadar tekrar tekrar kullanılabilir.

Alanda yapılan çalışmalar artırılmış gerçekliğin eğitime farklı açılardan yararları olduğunu kanıtlamıştır. Yapılan çalışmalara göre artırılmış gerçeklik, kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlarken (Klopfer ve Squire , 2008) yanlış anlamaları azaltmaktadır (Tasker ve Dalton, 2008). Bunun yanında görselleştirme ve eğlenceli içerikler sayesinde öğrenenlere daha anlamlı öğrenme ortamı sağlamakta (Shelton ve Hedley, 2002; Sáez-López et al., 2019), öğrenenlerin motivasyonunu artırmaktadır (Di Serio, et al., 2012). Çünkü öğrenenler bazı konuları anlama konusunda zorlanmakta hatta 3 boyutlu görseller bile bu konuda yetersiz kalabilmektedir (Abdusselam ve Karal, 2012). Bu duruma çare olarak ise artırılmış gerçeklik uygulamaları ön plana çıkmıştır (Kirkley ve Kirkley, 2005). Bu uygulamalarla karmaşık yapılar basit bir şekilde sunulabilmekte, bu ise bilgileri anlamlandırmayı kolaylaştırmaktadır (Yip et al., 2019). İlgi çekici ortamı ve yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak sağlayan yapısıyla artırılmış gerçeklik aynı zamanda öğrenenleri merkeze alarak aktif tutmaktadır (Bozkurt, Koral ve Taşkıran, 2015; Tzima et al., 2019). Ayrıca öğrenme süresini kısaltmakta ve her yerde öğrenme imkanı sağlamaktadır (Yip et al., 2019)

Farklı eğitim disiplinlerinde artırılmış gerçeklik uygulamaları

Artırılmış gerçekliğin esnek yapısı eğitimde farklı disiplin alanlarında kullanılmasını olanaklı kılmaktadır. Bu ortam gerçek benzeri ortamlarda gezinme ve aktivite içermesi bakımından öğrenen merkezli bir öğretime imkan sağlar (Kamarainen et al., 2013). Bunun yanında gerçek hayatta görülmesi zor olan olayların kavranılmasında yardımcı olur (El Sayed, Zayed ve Sharawy, 2010). Yapılan araştırmalarda bu uygulamaların

doğal bilimler ve matematik alanında nispeten daha fazla kullanıldığını ve öğrenme ve motivasyon açısından son derece yararlı olduğunu göstermiştir (Bacca, Fabregat, Baldiris, Graf ve Kinshuk, 2014). Bu ortamlar öğrencilerin kendi kendilerine karar verme imkanı tanıyarak üretkenliklerini desteklemektedir. Bu sayede onların araştırma ve bilimsel becerilerini gerçek dünya benzeri ortam deneyimleri ile geliştirmelerini sağlar. Alanda yapılan araştırmalar bu ortamın yararlarını somut bir şekilde ortaya koymaktadır (Osadchyi, Valko ve Kuzmich, 2021).

Fizik öğretiminde artırılmış gerçeklik ortamı olayların görüntülenmesiyle daha iyi anlaşılmasında yardımcı olmaktadır. Bu ortamlar sayesinde öğrenciler yer çekimi, kütle çekim gücü gibi fizik kurallarının mantığını deneyimleyerek öğrenebilmektedirler (Osadchyi, Valko ve Kuzmich, 2021). Cai, Chiang, Sun, Lin ve Lee, (2016) ve Abdusselam ve Karal'ın (2012) araştırmalarında öğrenenlerin manyetizma konusunu daha iyi öğrenebilmeleri için sanal nesnelerin gerçek dünya görüntülerine aktarılmasına dayalı bir ortam tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenenlerin bu ortamlarda manyetik alan ve manyetik çekimi gibi konularda daha yüksek düzeyde öğrenme başarısı elde ettikleri gözlemlenmiştir.

Kimya alanında gerçek dünyada uygulaması zor veya tehlikeli olabilecek deneylerin gerçekleştirilmesi sağlanabilmektedir. Bu yolla gözle görülemeyecek kadar küçük yapıların ve birbirleriyle etkileşimlerinin etkileri gözlemlenebilmektedir (Nechypurenko vd., 2020). Cai, Wang ve Chiang (2014) çalışmasında kimya dersine yönelik Java tabanlı artırılmış gerçeklik ortamı tasarlamıştır. Öğrenenler bu ortamda atom ve molekül gibi mikro yapıların etkileşiminde neler gerçekleştiğini gözlemleyerek kimya alanındaki akademik performanslarını kayda değer şekilde geliştirmişlerdir.

Biyoloji ve tıp alanında insan vücudu ve DNA yapılarının yakından incelenmesi sağlanabilmektedir (Komarova ve Starova, 2020). Pérez-López ve Contero (2013) ise dolaşım sistemi organlarının 3 boyutlu görüntülenmesini sağlayan bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada öğrencilerin bilgi edinimi, motivasyon ve ilgilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Ferrer-Torregrosa vd. (2015) araştırmalarında tıp eğitiminde ARBOOK uygulaması kullanarak uzuv anatomisi eğitimi vermiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin motivasyon ve otonom öğrenme becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Matematik alanında varlıkların 3 boyutlu geometrik ölçüleri incelenebilmektedir. Bunun yanında varlıkların ölçüleri değiştiğinde yeni hesaplamaların görselleştirilmesine imkan tanınmaktadır. Bu sayede varlıkların yapı bakımından daha iyi anlaşılması sağlanabilmektedir.

Artırılmış gerçeklik uygulamaları **dil öğretiminde** de kullanılmaktadır. Okuma, dinleme ve konuşma alanlarında öğrenenlerin kendilerini geliştirmelerinde yararlı olmaktadır (Hsieh ve Lee, 2008). Küçük, Yılmaz ve Göktaş (2014) araştırmaları kapsamında İngilizce eğitiminde ders kitabı, web kamerası ve bilgisayar kullanarak artırılmış gerçeklik uygulaması geliştirmişlerdir. Öğrenciler bu ortamlarda ders kitaplarını bilgisayar ekranına yansıtarak ders kitaplarındaki görüntüleri sanal nesnelerle desteklemişlerdir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin artırılmış gerçeklik ortamında bilişsel yük düzeylerinin ve kaygılarının artırılmış gerçeklik uygulamasının bulunmadığı kontrol grubuna göre düşük olduğu ve başarılarının yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanında bir başka araştırmada pop-up kitabıyla yapılan artırılmış gerçeklik uygulaması sayesinde, İngilizce eğitiminde öğrenenlerin motivasyonlarının arttığı gözlemlenmiştir (Mahadzir ve Phung 2013). Son olarak Bozkurt, Koral ve Taşkıran (2015) dil öğretiminde artırılmış gerçeklik uygulamalarının, öğrenenlerin soyut kavramları somutlaştırmalarına yardımcı olduğunu, zengin öğrenme içeriği sağladığını ve yaratıcılığı artıran bir öğrenme ortamı sunduğunu belirtmişlerdir. Bursali ve Yılmaz, (2019) araştırmalarında öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için artırılmış gerçeklik tabanlı okuma materyalleri geliştirmiş ve araştırma sonucunda öğrenenlerin okuduğunu anlama becerilerinin arttığını gözlemlemiştir. Buna ek olarak öğrenme kalıcılığının da daha fazla olduğu anlaşılmıştır.

Coğrafya alanında artırılmış gerçeklik uygulamaları topografik yorumlama, harita bilgisi ve uzamsal algı gibi konularda öğrenenlere destek sağlamaktadır. Kaufmann vd., (2000) coğrafya alanında artırılmış gerçeklik uzamsal-mekansal algıyı geliştirmek için Construct3D adlı aracı kullanarak artırılmış gerçeklik uygulaması yapmıştır. Araştırma sonucunda öğrenmenin bu sayede arttığını gözlemlemiştir. Carbonell ve Bermejo, (2017) dijital arazi modellemesi ile artırılmış gerçeklik ortamı tasarlamıştır. Kullanıcıların dokunmatik araçlar aracılığıyla yeryüzü formlarını 3 boyutlu olarak ve gezinme yoluyla inceleme şansı bulduğu bu ortamda öğrenenlerin coğrafi konuları daha iyi öğrendiklerini gözlemlemiştir.

Teknoloji ve mühendislik eğitimi alanında, çeşitli elektronik araçların artırılmış gerçeklik uygulamaları ile 3 boyutlu olarak görüntülenmesi sağlanabilmektedir. Yapılan araştırmalar artırılmış gerçeklik uygulamalarının bu alanların eğitiminde yardımcı olduğunu göstermiştir. Örneğin programlama eğitiminde, kavramların anlaşılmasında yardımcı olmakta ve öğrencilere motivasyon sağlamaktadır (Theodoropoulos ve Lepouras, 2021).

Eğitimde ve diğer alanlarda artırılmış gerçeklik ortamının geliştirilmesinde birtakım programlar kullanılmaktadır. Bu uygulamalar arasında yer alan Unitear; öğrenenlere biyolojiden matematiğe, her konu alanında

nesneleri daha hızlı ve etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olma, görsel olarak zenginleştirilmiş ortamlarda problem çözme, işbirlikli çalışma ve çok boyutlu düşünme becerilerini geliştirme imkanı sağlar (URL1). ARKIT; Iphone, Ipad ve diğer Apple araçları için artırılmış gerçeklik uygulamaları ve oyunları geliştirilmesini sağlar. ARKIT görsel odyometri teknolojisini kullanarak, bireyin bulunduğu çevrenin boyutlarını tanımlar ve 3 boyutlu objelerin konumuna göre ışıklandırmayı ayarlar. Örnek verilebilecek bir diğer uygulama ise ARCore'dir. Bu uygulama Google tarafından geliştirilmiştir. Artırılmış gerçeklik elementlerinin gerçek çevreye eklenmesini sağlar. Uygulama sayesinde hareket izleme, yüzey tanımlama ve ışık ayarları yapılabilir. 3 boyutlu objelerin farklı araçlarda görselendirilmesine yardımcı olur. Temel olarak Android, IOS, Unreal Engine ve Unity yazılımlarını desteklemektedir (URL2).

Artırılmış gerçekliğin sınırlılıkları

Elbetteki yararlı yanlarının yanında AR uygulamalarının belirli sınırlılıkları da bulunmaktadır (Tekedere ve Göker, 2016; Yılmaz ve Batdi, 2016). Bazı çalışmalar öğrenenlerin artırılmış gerçeklik uygulamasını karmaşık bulduklarını belirtmiştir (Lin, Hsieh, Wang, Sie ve Chang (2011). Artırılmış gerçeklik ortamında gösterilen 3 boyutlu objelerin 2 boyutlu araçlarla gösterimi buna sebep olabilmektedir (Yip vd., 2019). Bu açıdan artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenenler açısından kolay anlaşılır ve kullanışlı bir arayüzünün olması önemlidir. Ayrıca artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanımında teknik problemlerin de yaşandığı belirtilmiştir (Wu vd., 2013). Bunun aşılabilmesi için daha önceden pilot uygulamaların yapılarak teknik problemlerin giderilmesi yararlı olacaktır. Bunların ötesinde artırılmış gerçeklik uygulamaları için materyallerin hazırlanması çok zaman almakta, gerekli görsel-işitsel sanal nesneler ve teknolojiler pahalı olabilmektedir. Bu sorunların aşılmasında finansman ve teknik altyapı desteğine ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç

Artırılmış gerçeklik, öğrenme ortamlarının niteliğini artırmakta ve öğretim hedeflerine ulaşmada önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar artırılmış gerçeklik uygulamalarının, birçok farklı disiplin alanının eğitiminde yararlı olduğunu kanıtlamıştır. Sağladığı avantajlar göz önüne alındığında geleceğin dünyasında, artırılmış gerçekliğin hayatın ve eğitimin içinde daha fazla yer alacağı beklenen bir sonuçtur. Bu uygulamaların bugün olduğu yerden daha ileriye taşınması için ise yukarıda belirtilen sınırlılıkların aşılması önemlidir.

KAYNAKÇA

- Abdusselam, M. S. ve Karal, H., (2012). Fizik öğretiminde artırılmış gerçeklik ortamlarının öğrenci akademik başarısı üzerine etkisi: 11. Sınıf manyetizma konusu örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 1(4), 170-181.
- Akçayır, M. ve Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20, 1-11.
- Bacca Acosta, J. L., Baldiris Navarro, S. M., Fabregat Gesa, R. ve Graf, S. (2014). Augmented reality trends in education: a systematic review of research and applications. *Journal of Educational Technology and Society*, 2014, 17, 4, 133-149. <http://hdl.handle.net/10256/17763>
- Ballestin, G., Chessa, M. ve Solari, F. (2021). A registration framework for the comparison of video and optical see-through devices in interactive augmented reality. *IEEE Access*, 9, 64828-64843. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3075780>
- Bursali, H. ve Yılmaz, R. M. (2019). Effect of augmented reality applications on secondary school students' reading comprehension and learning permanency. *Computers in Human Behavior*, 95, 126-135. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.01.035>
- Cai, S., Wang, X. ve Chiang, F. K. (2014). A case study of Augmented Reality simulation system application in a chemistry course. *Computers in human behavior*, 37, 31-40. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.04.018>
- Carbonell Carrera, C. ve Bermejo Asensio, L. A. (2017). Augmented reality as a digital teaching environment to develop spatial thinking. *Cartography and geographic information science*, 44(3), 259-270. <https://doi.org/10.1080/15230406.2016.1145556>
- Di Serio, Á., Ibáñez, M. B. ve Kloos, C. D. (2012). Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course. *Computers ve Education*, 68, 586-596.
- El Sayed, N. A., Zayed, H. H., ve Sharawy, M. I. (2010, December). ARSC: Augmented reality student card. In *2010 International computer engineering conference (ICENCO)* (pp. 113-120). IEEE. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.019>
- Ferrer-Torregrosa, J., Torralba, J., Jimenez, M. A., García, S. ve Barcia, J. M. (2015). ARBOOK: Development and assessment of a tool based on augmented reality for anatomy. *Journal of Science Education and Technology*, 24(1), 119-124. <https://doi.org/10.1007/s10956-014-9526-4>
- Garzón, J. (2021). An Overview of Twenty-Five Years of Augmented Reality in Education. *Multimodal Technologies and Interaction*, 5(7), 37. <https://doi.org/10.3390/mti5070037>

- Garzón, J. ve Acevedo, J. (2019). Meta-analysis of the impact of Augmented Reality on students' learning gains. *Educational Research Review*, 27, 244-260. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.04.001>
- Hsieh, M. C. ve Lee, J. S. (2008). AR marker capacity increasing for kindergarten English learning. In *Proceedings of the International MultiConference of Engineers and Computer Scientists IMECS*.
- İçten, T. ve Güngör, B. A. L. (2017). Artırılmış gerçeklik üzerine son gelişmelerin ve uygulamaların incelenmesi. *Gazi University Journal of Science Part C: Design and Technology*, 5(2), 111-136.
- Kamarainen, A. M., Metcalf, S., Grotzer, T., Browne, A., Mazzuca, D., Tutwiler, M. S. ve Dede, C. (2013). EcoMOBILE: Integrating augmented reality and probeware with environmental education field trips. *Computers ve Education*, 68, 545-556. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.018>
- Karadayı-Taşkıran, A., Koral, E. ve Bozkurt, A. (2015). Artırılmış Gerçeklik Uygulamasının Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması. Akademik Bilişim 2015 (s.462-467). 4-6 Şubat 2015, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. https://www.academia.edu/10619391/Art%C4%B1r%C4%B1lm%C4%B1%C5%9F_Ger%C3%A7eklik_Uygulamas%C4%B1n%C4%B1n_Yabanc%C4%B1_Dil_%C3%96%C4%9Fretiminde_Kullan%C4%B1mas%C4%B1?from=cover_page
- Kaufmann, H., Schmalstieg, D. ve Wagner, M. (2000). Construct3D: a virtual reality application for mathematics and geometry education. *Education and information technologies*, 5(4), 263-276. <https://doi.org/10.1023/A:1012049406877>
- Kirkley S. ve Kirkley J. (2005). Creating Next Generation Blended Learning Environments Using Mixed Reality, video Games and Simulation, *TechTrends*, 49(3), 42-89.
- Klopfer, E. ve Squire, K. (2008). Environmental detectives: The development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Education Technology Research and Development*, 56(2), 203-228.
- Komarova, E. ve Starova, T. (2020). Majority values of school biological education in the context of education for sustainable development. In *E3S Web of Conferences* 166, p. 10029. EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610029>
- Küçük, S., Yılmaz, R. ve Gökteş, Y. (2014). İngilizce öğreniminde artırılmış gerçeklik: Öğrencilerin başarı, tutum ve bilişsel yük düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(176). <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3595>
- Lin, H. C. K., Hsieh, M. C., Wang, C. H., Sie, Z. Y. ve Chang, S. H. (2011). Establishment and Usability Evaluation of an Interactive AR Learning System on Conservation of Fish. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(4), 181-187. <https://eric.ed.gov/?id=EJ946626>

- Mahadzir, N. N. ve Phung, L. F. (2013). The use of augmented reality pop-up book to increase motivation in English language learning for national primary school. *Journal of Research ve Method in Education*, 1(1), 26-38. www.iosrjournals.org
- Nechypurenko, P. P., Stoliarenko, V. G., Starova, T. V., Selivanova, T. V., Markova, O. M., Modlo, Y. O. ve Shmeltser, E. O. (2020). Development and implementation of educational resources in chemistry with elements of augmented reality. <http://ceur-ws.org/Vol-2547/paper12.pdf>
- Osadchyi, V. V., Valko, N. V. ve Kuzmich, L. V. (2021, March). Using augmented reality technologies for STEM education organization. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1840, No. 1, p. 012027). IOP Publishing. 10.1088/1742-6596/1840/1/012027
- Pérez-López, D. ve Contero, M. (2013). Delivering educational multimedia contents through an augmented reality application: A case study on its impact on knowledge acquisition and retention. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 12(4), 19-28. <https://eric.ed.gov/?id=ej1018026>
- Sáez-López, J. M., Sevillano-García, M. L. ve Pascual-Sevillano, M. A. (2019). Aplicación del juego ubicuo con realidad aumentada en Educación Primaria. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 61, 71–82. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-06>
- Shelton, B. E. ve Hedley, N. R. (2002). Using augmented reality for teaching earth-sun relationships to undergraduate geography students. *Augmented Reality Toolkit, The First IEEE International Workshop* (pp. 8-pp). IEEE.
- Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 63-80.
- Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 63-80.
- Tasker, R. ve Dalton, R. (2008). Visualizing the molecular world: Design, evaluation, and use of animation. Editör J. Gilbert, M. Reiner ve M. Nakhleh, *Models and modeling in science education* (pp. 103-131). New York, NY: Springer.
- Tekedere, H. ve Göke, H. (2016). Examining the effectiveness of augmented reality applications in education: A meta-analysis. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(16), 9469-9481. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1118774>
- Theodoropoulos, A. ve Lepouras, G. (2021). Augmented Reality and programming education: A systematic review. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 30, 100335. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100335>
- Thornton, T., Ernst, J. V. ve Clark, A. C. (2012). Augmented reality as a visual and spatial learning tool in technology education. *Technology and Engineering Teacher*, 71(8), 18-21. edtc5345.pbworks.com

- Tzima, S., Styliaras, G. ve Bassounas, A. (2019). Augmented reality applications in education: Teachers point of view. *Education Sciences*, 9(2), 1–18. <https://doi.org/10.3390/educsci9020099>
- URL1: *Augmented reality in the classroom*. <https://www.unitear.com/augmented-reality-in-education>
- URL2: *Top 10 AR Developer Tools Every Developer Should Know* <https://medium.com/echo3d/top-10-ar-developer-tools-every-developer-should-know-32fef1471883>
- Wojciechowski, R. ve Cellary, W. (2013). Evaluation of learners' attitude toward learning in ARIES augmented reality environments. *Computers ve education*, 68, 570-585. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.014>
- Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y. ve Liang, J. C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers ve education*, 62, 41-49. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.024>
- Yilmaz, Z. A. ve Batdi, V. (2016). A meta-analytic and thematic comparative analysis of the integration of augmented reality applications into education. *Eğitim ve Bilim*, 41(188). <https://doi.org/10.15390/EB.2016.6707>
- Yip, J., Wong, S. H., Yick, K. L., Chan, K. ve Wong, K. H. (2019). Improving quality of teaching and learning in classes by using augmented reality video. *Computers ve Education*, 128, 88-101. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.014>
- Zachary, W., Ryder, J., Hicinbothom, J. ve Bracken, K. (1997). The Use of Executable Cognitive Models in Simulation-based Intelligent Embedded Training. *Proceedings of Human Factors Society 41st Annual Meeting*. (pp. 1118-1122). Santa Monica, CA: Human Factors Society.

“

Bölüm 22

TÜKENMİŞLİK¹

Abdölbaki Ergel²

Muhammed Turhan³

”

1 Bu çalışma “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Maruz Kaldığı Psikolojik Şiddetin Tökenmişlik Düzeylerine etkisi” başlıklı Yüksek Lisans Tezinden Üretilmiştir.

2 Öğr. Gör. Mardin Artuklu Üniversitesi SAĞLIK Hizmetleri MYO. Çocuk Koruma ve Gençlik Hizmetleri Bölümü. ORCID 0000-0002-9542-1435 bakiergel@artuklu.edu.tr

3 Prof. Dr. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Faköltesi, Eğitim Yönetimi Bölümü. ORCID 0000-0003-4077-6471 mturhan@firat.edu.tr

1. Tükenmişlik Kavramı

Tükenmişlik, işi gereği gün içinde insanlarla birebir yakın ilişki kurma zorunluluğu olan öğretmenlik, hemşirelik, doktorluk, polislik gibi meslek gruplarında daha çok görülen, hizmet verdikleri kişilere karşı ilgi ve alakalarının azalması veya kaybolmasıyla karakterize bir durumdur (ztrk, 2006, s.44).

Bireyler ilk başta ait oldukları gruba bağlılık ve çalışma yeterliklerini, aşırı stres ve bununla başa çıkma yönünde yetersiz kalmaları ile yitirmek ve meslekte tükenmişlik yaşayabilmektedirler. İş yerindeki stres, gün içindeki iş taleplerinin bir parçası olarak kabul edilebilirken, söz konusu iş talepleri ile birey kendisini gerçekleştirme fırsatı bulamazsa ve destek görmezse, bireyin uzun süreli stres yaşamasına neden olarak tükenmişliğe dönüşebilmektedir. Tükenmişlik hem grup hem de birey açısından ağır ve ciddi sonuçları beraberinde getireceği için önlenmesi gereken bir durum olarak kabul edilmektedir (okluk, 2003, s:110).

Son zamanlarda dikkat çeken tükenmişlik (burnout), ilk olarak 1970’lerde Amerika’da; müşteri hizmetlerinde çalışan insanların yaşadığı mesleki bunalımı ifade etmek amacıyla kullanılmıştır. Greenenill’in1961 yılında yayınlamış olduğu, ruhsal çöküntü yaşamış ve hayal kırıklığına uğramış bir mimarın işini terk edip Afrika ormanlarına kaçışını anlatan “Bir Tükenmişlik Olayı”, orijinal adıyla Burn-Out Case”, isimli romanında da kendine yer bulan bu popüler kullanım, “Büyük bir bıkkınlık ve kişinin işine duyduğu bağlılık ile idealizminin snmesi” şeklinde tanımlanmıştır. Buradaki en önemli nokta, tükenmişliğin araştırmacılar tarafından ortaya konulup önemi kavranmadan önce hem uygulayıcılar hem de sosyal eleştirmenler tarafından, sosyolojik bir problem olarak öneminin kavranmış olmasıdır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001, s.398).

Aşağıda Tükenmişlikle ilgili bazı tanımlara yer verilmiştir:

1. Tükenmişlik kavramı, ilk kez 1974 yılında Herbert Freudenberger tarafından tanımlanmıştır. Freudenberger’e göre tükenmişlik; g ve enerji kaynaklarında fazla istekte bulunulması sonucunda yaşanan başarısızlık, aşınma ve bitkinlik duygularından oluşur (Freudenberger,1974, s.159).

2. Storlie’ye göre (1979) “oğu zaman bu duruma engel olmaya çalışılmaz, hatta bazen uyum gösterilir. Yaratıcılık yok olur ve daha iyisi için uğraş verilmez. Bu bir anlamda, gücün gcszlğe teslim oluşudur” (am, 1992; Akt. Sürgevil, 2006, s.4)

3. Cardinell (1981) tükenmişliği “insanın hayatında ortaya çıkan ciddi bir rahatsızlık belirtisi; orta yaş krizi” diye tanımlamıştır (Izgar, 2001, s.2).

4. Maher tükenmişliği, psikosomatik hastalık, uykusuzluk, iş ve hastaya karşı olumsuz tutum, işe gelmeme, alkol ya da ilaç kullanma, suçluluk, kötümserlik, ilgisizlik, depresyonu içeren karmaşık bir sendrom olarak tanımlamış ve enerji azalmasına neden olan işe bağlılığa, tükenmişliğin önemli bir etkeni olduğunu belirtmiştir (Maslack, Jackson, 1986, s.84).

5. Santinello (1990) tükenmişliği bireyler arası ilişkilerde mesafeyi, duyarsızlığı ve ilgisizliği içeren psikolojik bir sorun olarak tanımlamaktadır (Pedrabissi& Santinello,1993, S. 530).

6. Fong (1993) duygusal tükenmeyi, bireylerle kurulan empatinin azalması, bireysel başarıdaki azalma duygusu ve işle ilgili sıkıntının sık sık yaşanması olarak görmüş ve bireyin iş ortamındaki sıkıntı verici unsurlarla başa çıkamaması olarak tanımlamıştır (Fong, 1993, s.25).

Tükenmişlik konusunda en çok kabul gören model Maslach ve Jackson'a (1986)aittir. Bu bilim adamları, tükenmişlik sendromunun işe ilişkin tanımını yaparken, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı eksikliğine ilişkin duyguları kapsayan üç kategori ortaya koymuşlardır. Duygusal tükenme; çalışanların duygusal yönden kendilerini aşırı yorulmuş hissetmeleri gibi duygulardaki artış, duyarsızlaşma; başkalarına karşı negatif ve alay edici tutumları, kişisel başarı eksikliği ise bireyin kendini negatif değerlendirmesi olarak ifade edilmektedir.

Araştırmalar tükenmişliğin bireysel anlamda yaşanan bir durum olduğunu, olumsuz bir duygusal yaşantıyı barındırdığını ve kronik, aralıksız süren bir duruma dayandığını göstermektedir. Tükenmişlik, bir dinlenme sürecinden sonra ortadan kalkan geçici bir yorgunluk durumu değildir. İş yaşamının farklı dönemlerinde ortaya çıkabilen tükenmişlik durumu, süreklilik taşıyan bir olumsuz duygusal durum özelliği göstermektedir (Shirom, 1989, s.25).

Literatürde tükenmişlikle kuramsal ve istatistiksel olarak ilişkili olduğu gösterilen bazı kavramlar bulunmaktadır. Bunlardan en çok üzerinde durulanlar stres, iş tatmini ve iş tatminsizliğidir. Aşağıda, bu kavramlarla tükenmişlik arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir.

1.2. Tükenmişlik ve Stres

Günümüzde, günlük yaşamımızı oldukça etkileyen sindirim sisteminden ruhsal sisteme kadar pek çok etki alanı geniş olan stres baş edilemediğinde ve gerekli önlemler alınıp baş edilemediğinde devamlılık gösterip tükenmişliğe dönüşebilmektedir.

Aşağı da Stres kavramı ile ilgili bazı tanımlar verilmiştir:

Stres kavramı Ivancewich ve arkadaşları tarafından “zarar verici bir olay veya durum ile fert arasındaki karşılıklı etkileşimin bütün sonuçları” şeklinde tanımlanırken, Güler ve diğerlerine göre, Bireyde bedensel ve ruhsal etki yaratan herhangi bir dış olay, durum sonucu olan, bireysel farklılıklar veya ruhsal süreçlerle ortaya konan bir uyum etkisidir (Akt. Sürgevil, 2006).

Stres ile ilgili bir diğer tanımlı yapan Eren (2006, s.292) ise stresi “bireylerin içerisinde bulundukları ortam ve çalışma koşullarının onları etkilemesi sonucunda, vücutlarında özel biyo-kimyasal salgıların oluşarak söz konusu koşullara uyum için zihinsel ve fiziksel olarak harekete geçmesi durumu” şeklinde tanımlamıştır.

Stres, devamlı değişen ve gelişen dünyamızda, ne yapılırsa yapılsın yaşanması muhtemel, baş edilmesi zorunluluk olan bir durumdur. Stres, insanoğlunun olmasıyla var olan bir olgudur. Fakat teknolojinin gelişmesi, rekabetçi hayat, eğitim, menfaat gibi durumlarla bireylerin yapması gerekenler arttıkça, stresin boyutlarında ve bireyler üzerinde yaptığı tahribatta artmaktadır (Akkurt, 2008, s.26).

Stres ve tükenmişlik kavramları birbirine benzemektedir. Bu iki kavram arasında bir ilişkinin varlığı bilimsel olarak da kanıtlanmıştır. Burada önemli olan stres ile tükenmişliği birbirine karıştırmamaktır.

Tükenmişlik sendromu özellikle başarılı olmak için yoğun bir tempoda çalışan, kendi sınırlarını zorlayan kişilerde görülmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1998). Schaufeli ve Enzman (1998: 8) tükenmişliği, “iş yerindeki kişilerarası taleplerin bir sonucu olarak ortaya çıkan uzun süreli iş stresinin bir türü” olarak tanımlamışlardır.

Sürekli Stresli ortamlarda kalmak, fiziksel ve duygusal kaynaklarını ciddi anlamda azaltmakta ve bireyin stresle baş etmesini engellemektedir. Kaygı, gerginlik veya hayal kırıklığı arttığında veya devamlı yaşandığında, stres tükenmişlik olarak adlandırılan bir olguya dönüşmektedir (Çokluk, 1999, s. 27).

Bu tanımlardan da görüldüğü gibi tükenmişliğin kavramsal çerçevesinin içerisinde stres yer almaktadır.

1.3. Tükenmişlik ile İş Tatmini ve İş Tatminsizliği

İş tatminsizliği “Çalışan bireylerin yaptıkları işe konsantrasyonlarının bozulması, motivasyon düşüklüğü yaşamaları ve o işten haz alamamalarıdır” (Silah, 2001, s.115).

Tükenmişlik ile iş tatmini arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğ görülmektedir Bunun en önemli sebebi iş tatminsizliği yaşayan bireyler üzerinde yapılan çalışmalarda, söz konusu bireylerin tükenmişliklerinin

de yüksek çıkmasıdır. Özellikle iş tatmini ve duygusal tükenmenin bir-biriyle ters orantılı olduğu Lee ve Ashford (1993)'un yaptıkları çalışmada görülmektedir. Ancak bu durum iş tatminsizliği ve tükenmenin içerik olarak aynı olduğunu anlamına gelmemektedir.

Eren'e (1984) göre iş tatmini "işten elde edilen maddi çıkar, iş görenin birlikte çalışmaktan hoşnut olduğu iş arkadaşları, bir eser, ürün ve hizmet meydana getirmenin sağladığı mutluluktur." Girgin (1995), tükenmişliği fazla yaşayan öğretmenlerin çalışmalarından daha az tatmin olduklarını, çalışma yerlerine ilişkin özelliklerin ise tükenmişlikten daha çok iş tatmini ile ilgili olduğunu vurgulamıştır.

Bu araştırma ve tanımlamalardan da anlaşılacağı gibi iş tatmini veya tatminsizliği her alanda görülebilecek bir olgudur. Tükenmişliğin, iş tatminsizliğinden farkı daha fazla, insanlarla birebir ilgilenilen hizmet veren ve yardım amaçlayan öğretmenlik, doktorluk, polislik, hemşirelik, sosyal hizmet görevliliği gibi mesleklerde ortaya çıkan "sosyal iletişim ve etkileşimden kaynaklanan bir sendromdur.

1.4. Tükenmişliğin nedenleri

Tükenmişlikle ilgili ve tükenmişliğe neden olan pek çok faktör bulunmaktadır. Tükenmişlik daha çok tek bir nedene bağlı olarak gelişmemekte birçok nedenin bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır.

Hamann ve Gordon (2000, s.36) tükenmişliği, soğuk algınlığına benzetir. Soğuk algınlığını herkes geçirebilir, burada önemli olan soğuk algınlığının süresi ve şiddetidir. Soğuk algınlığı gibi herkes orta ya da şiddetli düzeyde tükenmişlik yaşayabilir. Kısacası; tükenmişlik, herkesin yaşayabileceği bir durum olup sebepleri, süresi ve belirtileri kişiden kişiye değişebilmektedir.

İnsan ilişkilerinin yoğun olduğu, insanlarla daha çok yüz yüze çalışılan mesleklerde (Sağlık sektörü, öğretmenlik, polislik gibi), yapılan iş gereği, tükenmişlik durumuyla daha sık karşılaşmaktadır. Genellikle gerçek olmayan beklentilerin ve gerçek ile beklentiler arasındaki tutarsızlığın çok olduğu durumlarda ortaya çıkan ve artan bir durumdur (Tümkiye, 1996, s.11).

İnsan ilişkilerinin yoğun olduğu mesleklerde ego katılımının etkili olması yani; etkileşimde olunan bireylerin birer canlı ve egoya sahip olmaları bununda hizmet verenler üzerinde baskı oluşturmaları ve ayrıca etkileşimde olumsuzların yaşanması, bireylerin daha çok yıpranmasına neden olmaktadır. İnsanlarla yüz yüze çalışan meslek üyelerinde bu özelliklerinden dolayı tükenmişlik daha yoğun yaşanmaktadır (Özer, 1998, s.5).

Özipek (2006: 31). Öğretmenlerin tükenmişlik sendromunu yaşama-

sın da etkili olan faktörleri; sınıfların kalabalık oluşu, ücretlerin düşüklüğü, iş yükü ağırlığı, mesleki alanda geliştirme imkânlarının azlığı, rol belirsizliği, eğitim politikaları, kurumun destek vermemesi, işle ilgili ilişkiler, idarenin baskısı, aşırı kırtasiye işi, mesleki kariyerde ilerlemenin olmaması, kurum işleyişindeki aksaklıklar, iş ortamının dizaynının iyi olmaması, yetersiz araç gereç, hizmet alan kişilerin tutumları, aile hayatı, ekonomik, kişisel nedenler (yaş, cinsiyet, ocuk sayısı, işkolik olma, kişisel beklentiler, yaşam olayları, kişilik yapısı) olarak sıralamaktadırlar.

Öğretmenlik mesleğinde tükenmişliğin sebepleri daha çok; okul iklimi, yaş, eğitim, çalışma yılı, iş doyumsuzluğu, işten soğuma zorlayıcı, yıkıcı ve bozucu öğrenciler, ücretin yetersizliği öğrencinin olumsuz yönde değişmesi ve toplumun eğitime yönelik bakışı, birlikte hareket etme eksikliği, iş değiştirme ihtiyaı ile geniş sorun yükü olarak bildirilmektedir. Farklı araştırmacılar tükenmişliğin nedenlerini kişisel ve örgütsel değişkenler olmak üzere iki kategoride ele almaktadırlar (Tümkaya, 1996, s.18). Aşağıda bu kategorilere giren nedenler açıklanmaktadır.

Tükenmişliğin sebepleri incelendiğinde birçok sebepten bahsedildiği görülmüştür. Bunlardan bir kısmı kişisel nedenlerden, bir kısmı ise kişinin yaşadığı çevreden kaynaklanmaktadır (Izgar, 2001, s.11).

1.4.1. Kişisel faktörler

Kişisel faktörler: demografik özellikler, rol çelişkisi, beklentiler, güçsüzlük ve sorumluluk duygusu, iş doyumunu, moral ve motivasyon gibi faktörlerden oluşmaktadır. Aşağıda bunlar açıklanmıştır:

a. Demografik zellikler: Araştırmalar kişinin yaşı ile tükenme düzeyi arasında yakın bir ilişki olduğunu göstermektedir. Gençlerde yaşlılara oranla daha fazla tükenme görüldüğü ifade edilmiştir. Yine bekrlar da evlilere göre, ocuksuzlarda ocuk sahibi olanlara göre, iş deneyimi birak yıl olanlarla hizmet süresi beş yıl ve daha fazla olanlara göre daha fazla tükenmişlik görülmüştür. Maslach ve Jackson (1986) bireyin yaşının cinsiyetinin, işinde çalışma süresinin ve deneyiminin tükenmişlikle ilgi değişkenler olduğunu belirtmişlerdir (Izgar, 2001, s.12).

Yaş, evlilik, aile statüsü, ocuk sayısı, eğitim, kendini işe adama, motivasyon, bireyin ego gücü ve kişilik, kişilik karakterinin özgün bir seyri olan dayanıklılık, yaşam olayları, hırs, rekabet vb. kişisel özelliklere sahip olması, deneyim, kendindeki değişimi fark edemeyiş, kendi kendisi için koyduğu sınırlar, kişisel yaşamdaki stres gibi pek çok durum tükenmişlik ile ilgili kişisel özelliklerin başında gelmektedir (am, 1989, s.6).

b. Rol elişkisi: Öğretmenler, ğrencilerinin, velilerin ve yöneticilerin talepleri ile uğraşırken fazla çelişki yaşarlar okul yönetiminin uygun gördüğü davranış öğrenciler tarafından reddedilebilir ya da velilerin

istekleri yönetim veya öğrencilerin isteklerinden farklı olabilir ve böyle durumlarda öğretmen ne yapacağını bilemeyebilir. Çelişkinin bir diğer nedeni de öğretmenin rollerinin çokluğu ile ilişkilidir. Örneğin; iyi bir ebeveyn, iyi bir eş olmayı da istemekte, ancak zamanı yeterli olmadığından sıkıntı yaşayabilmektedir. Böylece, zamanın kısıtlılığı hissi ve gerilimini yaşamaktadır (Sparks & Hammond, 1981, s.43). Rol çelişkisini yoğun olarak hisseden bireylerin tükenmişlik yaşamaları daha muhtemel görülmektedir.

c. Beklentiler: Yaptığı iş gereği insanlara tek taraflı sadece veren konumunda olan bireyler, verdikleri kadar alamadıklarını hissettiklerinde, sürekli veren konunda olduklarını düşünerek, zamanla tükendiklerini ve verecek konumda olamayacaklarını düşünmeye başlarlar (Yıldırım, s, 2007, s.12).

Çalışanların karşılanması zor olan beklenti ve istekleri tükenmişliğin artmasında önemli bir sebeptir. Konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında, genç ve tecrübesi olmayan çalışanlarda yaşlı ve tecrübeli çalışanlara göre daha fazla tükenmişlik görülmektedir. Bu durum beklenti seviyelerinin farklı oluşuyla ilişkilendirilebilir (Izgar, 2001, s.13).

d. Güçsüzlük ve Sorumluluk Duygusu: Öğretmenler ders kitaplarının hazırlanması, eğitim araç-gereçlerinin yetersizliği gibi konulardan dolayı kendilerini güçsüz hissetmektedirler. Bir de kalabalık sınıflar, öğrencilerde bireysel farklılıkların olması, kitap yetersizliği, sınıfların havalandırma ısınma sorunları gibi sorunlar da öğretmenleri umutsuzluğa sürüklemektedir. (Sparks & Hammond, 1981, s. 42). Bu durumda, sorumluluk duygusunun baskısı ve çeşitli sebeplerle sorumluluklarını yerine getirememenin verdiği güçsüzlük hissi de tükenmişliğe neden olabilmektedir.

e. İş doyumu, Moral ve Motivasyon: Çalışanları örgütün amaçları için çalışmaya istekli kılan ve çalışmasını devam ettirmesini sağlayan bir tutum olup birlikteliğe ve geleceğe yöneliktir. Güdülenme; temel ihtiyaçtan doğan, davranışa enerji ve yön veren güçleri kapsamaktadır. Başaran'a göre güdülenmenin en ileri aşaması doyumdur, birey yeterli doyuma ulaştığında gerilimden kurtulmakta, yeterli doyuma ulaşmadığında ya yeniden güdülenmekte ya da kaygı geliştirmektedir. Sonuç olarak doyum sağlamanın, kendini gerçekleştirmenin ve statünün önemli bir aracı olarak kabul edilen iş, doyumsuzluğa neden oluyorsa bireyin fiziksel durumu olumsuz olarak etkilenecek ve tükenmişlik ortaya çıkabilecektir (Vızlı, 2005, s.14). Bu noktadan hareketle, bireyin işine ilişkin geliştirdiği tutumların tükenmişliğin önemli bir nedeni olduğu söylenebilir. İşine bağlı ve işinden doyum sağlayan çalışanların tükenmişlik yaşama düzeyinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

1.4.2. Çevresel faktörler

Çevresel faktörler: İnsan ilişkileri, Yalıtılmışlık duygusu, örgütsel nedenler gibi faktörlerden oluşmaktadır. Aşağıda bunlar açıklanmıştır:

a. İnsan ilişkileri: Çalışma yerinde olan ve karşı karşıya gelinen kişilerle geçirilen zamanın uzun sürmesi, sürekli etkileşim halinde olunması, hizmet edilen kişi sayısının artması, yüz yüze ilişki kurmak zorunda kalınması ve hizmet eden kişilerin ağır sorunlar yaşaması tükenmişlik derecesini artırmaktadır (Torun, 1995, s.12).

Cordes ve Dougherty (1993), hizmet edilen insanlarla ilişkilerin niteliğine bağlı olarak meslekler arasında tükenme farklarının ortaya çıkabileceğini öne sürmüşlerdir. Bu farklar ilişkilerin yoğunluğuna ve sıklığına bağlıdır. İnsanlar arasındaki ilişkilerin yoğun ve sık olduğu mesleklerde yüksek; bu unsurların az olduğu işlerde düşük düzeyde duygusal tükenme yaşanacağı düşünülmektedir. Yoğunluk ve sıklık etkenlerinden birinin yüksek diğerinin düşük olduğu durumlarda ise orta düzeyde duygusal tükenme yaşanacağı ileri sürülmektedir (Akt.Yıldırım, 2007, s.6). Öğretmenlik mesleği ilişkilerin sıklığı ve yoğunluğu bakımından tükenmişlik yaşanma düzeyi yüksek olan bir meslektir. Öğretmenler, mesleklerini daha iyi icra edebilmek için yöneticiler, öğrenciler ve velilerle çok sık iletişim kurmaktadır.

Öğretmenler genellikle öğrenciler, veliler, meslektaşları ve yöneticileri tarafından dinlenilmediklerinden ve kendilerine saygı duyulmadığından şikayet etmektedirler. Birde farklı insanlarla karşılaşma ve yaşanan duygusal sorunlar yanlış davranışlar sergilemelerine sebep olmaktadır. Sürekli sorunlarla karşılaşma ve çözümler getirme, uzun süre konuşma hem fiziksel hem de ruhsal olarak çalışma gününün sonunda öğretmenleri halsiz düşürmektedir (Sparks & Hammond, 1981, s.42). Halsiz kalan öğretmeni günün sonunda evde ailesi ve diğer çevresi(arkadaş) ile ilgili beklentiler de eklendiğinde, öğretmenler ailesine ve arkadaşlarına yeterli ilgi ve alakayı gösterememektedir. Bunun sonucunda öğretmenler suçluluk duymakta tükenmişliğin boyutu büyümektedir.

b. Yalıtılmışlık Duygusu: Kişinin yaşadığı etkilendiği büyük bir olay karşısında o olayın duygusal taraflarını tamamen bastırma mantığıyla hareket etmedir. Öğretmenlerle yapılan çalışmalarda sınıflar kalabalıklaştıkça ve teneffüsler kıaldıkça eğitimcilerin tükenmişliğinin arttığı görülmüştür (Maslach & Jackson,1985, s.836). Okul öncesi öğretmenlerinin hiç teneffüse çıkamamaları meslektaşları ile işe ilişkin konularda destekleyici ve yapıcı görüşmeler yapma fırsatı vermemekte, diğer branşlardaki öğretmenler ise meslektaşları ile işe ilişkin konularda destekleyici ve yapıcı görüşmeleri sadece kısa aralarda yüzeysel olarak yapabilmektedir. Öğret-

menlerin bu yalıtılmışlık duyguları onlarda umutsuzlukların artmasına da neden olmaktadır (Sparks & Hammond, 1981, s.42).

Öğretmenlerin teneffüslerinin kısa olması, teneffüslerde bile öğrencilerin ihtiyaç ve sorunlarıyla ilgilenmeleri özellikle okul öncesi öğretmenler de teneffüs olayının hiç olmaması rahatlayabilecekleri zamanı hiç bırakmamakta adeta dış çevreyle ilişki kuramamaktadırlar.

c. Örgütsel nedenler: Tükenmişliğe ilişkin örgütsel nedenler, örgütün işgal alanının yapısı gereği önemli ve ivedi kararlar alma gerekliliği, dönüt verme eksikliği, meslekte çalışma süresi, işyerinde cinsel taciz, psikolojik şiddet (Davenport, Shwartz, Elliott, 2003) sosyal destek, çalışma güvenliği, çalışma ortamındaki iletişim ve ilişkiler vb. başlıklar halinde de incelenebilir.

Sparks ve Hammond'a (1981, s.44) göre; Bir okulun çalışma tüzükle-ri ve misyon ve vizyonu öğretmenler arasında stresin en çok karşılaşılan nedenlerden biridir. Öğretmenler ve yöneticiler arasındaki iletişim eksik olduğunda sorunlarla baş etmek ve sorunları çözmek için fırsatlar yoksa öğretmenler sürekli olarak hayal kırıklığına uğrar ve sıkıntı yaşarlar. Nedensiz ve mantıksız kurallar öğretmende yetenek ve zamanın boşa harcadığı hissini uyandırır. (Sparks & Hammond, 1981, s.44). Okullar da yöneticilerin özelliklerine bağlı olarak katı bir bürokratik yapının işletilmesi ve okul çalışanları arasındaki informal iletişime yeterince önem verilmemesi tükenmişliğin bir diğer nedeni olabilir. Çünkü Yıldırım'ın (2007, s.13) ifadesiyle; iletişim yetersiz olduğunda çelişkileri gidermek ve sorunları çözmek için fırsatlar yoksa öğretmenler sürekli olarak hayal kırıklığına uğrar ve gerilim yaşarlar. Nedensiz ve mantıksız kurallar öğretmenlerde yetenek ve zamanın boşa harcadığı duygusunu yaratır. Bu nedenle, okullardaki bürokrasi ve örgütsel işleyiş de öğretmende güçsüzlük ve yalıtılmışlığı artırabilmektedir (Yıldırım, 2007, s.13).

Tükenmişliğin nedenleri incelendiğinde, tükenmişliğin çok değişik bireysel, çevresel ve örgütsel nedenlerden kaynaklandığı görülmektedir. Yaygın kanaate göre tükenmişliğin en temel nedeni strestir. Ancak, günümüzde birçok meslek ve bu mesleklerde çalışan birçok kişi iş stresini yaşamaktadır. Buna karşın, bazı mesleklerde ve belli özelliklere sahip kişilerde tükenmişliğin daha fazla görülmesi sadece stresin tükenmişliği açıklamada yetersiz olduğunu göstermektedir. Dick ve Anderson'a (1983, s.106) tükenmişliğe basitçe "iş stresinin sebep olmadığı, çalışma hayatında meydana gelen ve baş edilmeyen stresin sonucunda ortaya çıktığı belirtilmektedir. Bu nedenle, stresin kaynakları, stresin birey üzerindeki etkileri ve iş ortamının özellikleri gibi daha farklı değişkenler açısından da konuyu ele almak yararlı olacaktır.

1.5. Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenmişlik sendromu yavaş ve sinsice ortaya çıkar. Ortaya ıkışı ne kadar anide olsa tükenme sürekli gelişen bir durumdur. Kişi haftalar, aylar, hatta yıllar boyunca, belirlediği ideale ulaşmak için kendini zorlamıştır. Bir gün, daha önce hiçbir belirtisi görülmeden birden bir belirti, ona tükendiğini gösterir. Tükenme durumuna gelmeden kısa bir süre önce, genellikle ya bir iş baskısı ya bir aile üyesinin hastalığı ya da arka arkaya gelen sınavlar gibi bazı çevresel koşullara rastlanır. Bazen çok seyrekte olsa, herhangi bir olay olmadan birdenbire ortaya çıkar (Freudenberger & Richelson 1994, s.65).

Maslach ve Leiter'e (1997) göre Tükenmişliği geçirmiş bireyler kendilerinin "sürekli gergin" ve sinirli olduklarını ifade etmekte, duyarsızlık, keskin tavırların en baskın duyguları olduğunu belirtmektedirler. Bunun gibi duygular, insanların, işyerindeki arkadaşlarıyla, aileleriyle ve en önemlisi hizmet sunduğu insanlarla ilişkilerini olumsuz yönde etkilemiştir (Yıldırım, 2007, s.14).

am (1991), tükenmişliğin belirtilerini diğer araştırmacılar tarafından yapılmış çalışmalara ve ilgili literatüre dayanarak şu şekilde sıralanmıştır:

a. Fiziksel Belirtiler: Yorgunluk ve bitkinlik hissi, sık sık baş ağrısı, uykusuzluk, solunum güçlüğü, uyuşukluk, kilo kaybı, genel ağrı ve sızıllar, yüksek kolesterol, koroner kalp hastalığı vakalarının artışı, çok sık görülen soğuk algnlığı ve gripler (am,1991, s. 48).

b. Davranışsal Belirtiler: abuk öfkelenme, işe gitmek istemeyiş hatta nefret etme, birçok konuyu şüphe ve endişe ile karşılama, alınganlık, takdir edilmediğini düşünme, iş doyumsuzluğu, işe geç gelmeler, ilaç (zellikle trankilizan), alkol, tütün vb. alma eğilimi ya da alımında artma, öz-sayęı ve öz-güvende azalma, evlilik, aile çatışmaları ile aile ve arkadaşlardan uzaklaşma, yalıtılmışlık, ie kapanma ve sıkıntı, teslimiyet, suçluluk, ierlemiştik, hevesin kırılması, çaresizlik, kolay ağlama, konsantrasyon güçlüğü, unutkanlık, hareketli olmayış, yansıtma, kendi kendine zihinsel uğraş içinde olma, örgütlemede yetersizlik, rol atışması, görev ve kurallarla ilgili karışıklık, görevlilere fazla güvenme veya onlardan kaçınma, kuruma yönelik ilginin kaybı, bazı şeyleri erteleme ya da sürüncemede bırakma, başarısızlık hissi, çalışmaya yönelmede direniş, arkadaşlarla iş konusunda tartışmaktan kaçınma, alaycı ve suçlayıcı olma (am,1991, s.48).

Kaçmaz (2005, s.30) bu belirtilere, hatalar yapma, bazı şeyleri erteleme ya da sürüncemede bırakma, işe geç gelme, izinsiz olarak ya da hastalık nedeni ile işe gelmeme, işi bırakma eğilimi, hizmetin niteliğinde bozulma, işe ve iş dışındaki ilişkilerde bozulma, kaza ve yaralanmalarda

artış, meslektaşlara ve hizmet verilen kişilere, mesleğe vb. karşı alaycı bir tavır sergileme gibi davranışsal durumları da ilave etmiştir.

c. Psikolojik Belirtiler: Aile sorunları, Uyku düzensizliği, Depresyon, Psikolojik hastalıklar.

Kaçmaz (2005, s.30), bu belirtilere, duygusal bitkinlik, kronik bir sinirlilik hali, çabuk öfkelenme, zaman zaman bilişsel becerilerde güçlükler yaşama, hayal kırıklığı, anksiyete, huzursuzluk, sabırsızlık, benlik saygısında düşme, değersizlik, eleştiriye aşırı duyarlılık, karar vermekte yetersizlik, apati, boşluk ve anlamsızlık hissi ve ümitsizlik gibi psikolojik belirtileri de eklemiştir

Iwanicki (1983, s.28) ise tükenmişlik belirtilerini birey üzerinde yaptıkları etkiye göre sınıflandırmıştır. Farklı derecelerde ele alınan tükenmişliğin her derecede farklı davranışlarla görülebileceğini açıklamaktadır. Iwanicki'ye göre tükenmişlik, hafif, orta ve şiddetli olarak üç grupta incelenebilmektedir. Ortaya çıkan sonuçları ise şu şekilde açıklamak mümkündür:

- Birinci derecede tükenme gösterenler (Hafif): Kısa süren sinirlilik, alınganlık, bitkinlik, endişe ve sonuçsuz çabalarda bulunma.
- İkinci derecede tükenme gösterenler (Orta): Bir öncekiyle aynı belirtiler vardır ancak bu belirtiler en az iki haftada bir veya daha sık tekrarlanır.
- Üçüncü derecede tükenmişlik gösterenler (Şiddetli): Fiziksel rahatsızlıklar, ülser, kronik ağrılar ve migren gibi sorunlar bildirirler.

Tükenmişlik nedeniyle bir türlü huzur bulamayan, yaptığı hiçbir şeyden keyif alamayan ve yaptığı işlerde istikrarlı olmayıp iş değiştirmeyi alışkanlık haline getiren birey, karşılaştığı problemleri unutabilmek için kendisini farklı alanlara yoğunlaştırır. Bunlar; çok fazla yemek yeme, sağlığını tehdit edecek kadar çok çay ve kahve içimi, alkolik oluncaya kadar alkol alımı şeklinde sıralanabilir. Bunların yanında uykusuzluk insanı fazlasıyla rahatsız eder, sahip olunan gerginliği azaltabilmek için, sakinleştirici ve uyuşturucu ilaç kullanımına başlanır. Bütün bu gelişmeler bireyin sağlık problemlerini artırır ve işteki verimini düşürür (Polatçı, 2007, s.80). Tükenmişliğin neden olduğu bütün bu olumsuz etkiler yüzünden bireyin öncelikle sağlığı bozulmakta; işine vermesi gereken ilgiyi gösterememekte gösterse de verim düşmekte; ailenin verdiği sorumluluğu yerine getirememekle birlikte ailevi problemler yaşanmasına neden olmakta; çevresindekilerle gerekli iletişim ve etkileşimi sağlayamadığından onlardan uzaklaşmaktadır. Bunun sonucunda: işten ayrılma, boşanma ve intihar ile sonuçlanabilmektedir.

1.6. Tükenmişlik Modelleri

Tükenmişlik literatürü incelendiğinde, konu ile ilgili farklı araştırma-cılar tarafından farklı modellerin ne sürüldüğü görülmektedir. Aşağıda bu modellerden; Cherniss tükenmişlik modeli, Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli, Scott ve Meier Tükenmişlik Modeli, Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli, Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli ve en yaygın kabul gören model olması nedeniyle, son olarak Maslach Tükenmişlik Modeli üzerinde durulacaktır.

1.6.1. Cherniss Tükenmişlik Modeli

Tükenmişlik literatürüne önemli katkılarda bulunan isimlerden biri olan Cary Cherniss, 1980 yılında tükenmişliği uzun zaman sonunda ortaya çıkan bir olgu olarak ele almaktadır. Cherniss'e göre tükenmişlik, işle ilgili stres kaynaklarına bir tepki olarak başlayan ve iş ile psikolojik olarak ilişkiyi kesmeyi içeren, bir başa çıkma davranışıyla son bulan bir süreçtir. (Yıldırım, 1996: 3-4). Bir başka ifade ile bu modelde tükenmişlik, iş ortamında stres yaratan kaynakları tanıma, onlara alışma ve stresle baş etme yolu olarak görülmektedir.

Cherniss Tükenmişlik Modeli tükenmişliğin nedenlerini ortaya koymakla kalmamış aynı zamanda tükenmişliğe yönelik verilen tepkileri ve tükenmişlikle başa çıkma yollarını da ortaya koymuştur (Yıldırım, 1996, s.4).

Cherniss modeline göre tükenmişliğin kökünde stres yer alır. stres, taleplerin başa çıkma kapasitesini açması sonucunda ortaya çıkar. Tükenmişlik, birden ortaya çıkamaz zamanla birikerek ortaya çıkan bir durumdur. Bazen çevrenin bazen bireyin yarattığı talepler bireyin baş edebilme kapasitesini aşıyorsa stres oluşur. Böyle bir durumla karşılaşan birey, ilk önce stresin kaynağını ortadan kaldırmaya çalışır. Bunu başaramazsa stresle başa çıkma tekniklerini kullanarak rahatlamaya çalışır. Birey bunda da başarılı olmazsa, bu durumda birey duygusal ynden yükünü azaltmak için işle olan psikolojik ilişkisini keser (şanlı, 2006, s.22). Bu duruma gelen birey artık iş yeriyle olan ilişkilerini asgari düzeye eker sadece verilen görevleri yrine getirir kendiliğinden harekete geçmez, gayret göstermez.

1.6.2. Suran ve Sheridan'ın Tükenmişlik Modeli

Suran ve Sheridan, modeli gözlem ve deneyimlere dayanmaktadır. Model, Erikson'un (1950) kişilik gelişimi kuramını temel almaktadır. Erken ve orta yetişkinlik süresince gelişimsel açıdan benzer özellikler gösteren dört aşamanın, detaylı olarak incelenmesi olan modeldeki basamaklar şunlardır (Suran ve Sheridan, 1985, s.742, 743):

- 1.basamak; kimlik, rol karmaşası
- 2.basamak; yeterlilik, yetersizlik
- 3.basamak; verimlilik, durgunluk
- 4.basamak; yeniden oluşturma, hayal kırıklığı

Bu basamakların her biri, tükenmişliğin oluşumunda etkili olan hayat tarzını içermektedir. Suran ve Sheridan (1985)’a göre tükenmişlik, her basamakta yaşanma ihtimali bulunan çatışmaların doyumsuz kalması ile ortaya çıkmaktadır.

1. Basamak; Kimlik, rol karmaşası: Profesyonel gelişim ile ilgili konuların etkin olarak dikkate alınması, ortaöğretimin son sınıfında ve yükseköğretimin ilk yıllarında başlamaktadır. Kişiliğin ve mesleki kimlik rollerinin olduğu bu dönemde, psikolojik gelişim açısından kritik bir dönemdir. Kimlik, “Tüm benliğimle ben kimim” sorusuna yanıt bulma sürecidir (Suran ve Sheridan, 1985, s. 742, 743).

2. Basamak: Yeterlilik, yetersizlik: Profesyonelin kimlik süreci, bireyin işindeki yeterlilik duygusunu ifade etmesi ve kişisel-sosyal yaşamını etkili bir şekilde birleştirmesi ile tamamlanmaktadır. Kendini başkalarıyla kıyaslama, “birçok profesyonelin yaptığı kadar ya da onlardan daha iyi olabilirim” hissine yol açmaktadır. (Suran ve Sheridan, 1985, s. 744).

3. Basamak: Verimlilik, durgunluk: Acemiliğin bitmesiyle, profesyonel birey sistemden özgür hale gelmekte ve çalışma hayatı başlamaktadır. Bu süreç otuzlu yaşlar ile başlayan ve otuzlu yaşların sonlarına kadar devam eden bir süreçtir (Suran ve Sheridan, 1985, s. 745).

4. Basamak: Yeniden oluşturma, hayal kırıklığı: Orta ve ileri otuzlu yaşlardan, orta ve ileri kırklı yaşlara kadar geçen zaman kişinin hayatının ilk seçimlerini sorguladığı bir dönemdir (Suran ve Sheridan, 1985, s. 746).

Suran ve Sheridan (1985) tükenmişliğin elli yaşa kadar olan bölümünü incelemiş, fakat tükenmişliğin elli yaşında son bulmadığını devam ettiğini belirtmiş fakat çalışmasında yer vermemiştir.

1.6.3. Edewich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli

Edelwich modelinde, büyük umutlarla mesleğe başlamak ve beklenti düzeyinde umutlarının karşılanmamış olması, zamanla çalışanlarda tükenmişliğe neden olmaktadır. Edelwich ve Brodsky’e (1980) göre tükenmişlik, yardım edici mesleklerde çalışan iş görenlerde, iş koşullarının bir sonucu olarak ortaya çıkan, idealizm, enerji ve amaç yitimidir (Yıldırım, 1996, s.7). Edelwich ve Brodsky (1980) tükenmişliğin birbirini izleyen ve belirlenebilir aşamalardan geçtiğini ve bir süreç sonunda ortaya çıktığını

ne sürmüşler ve çoğu zaman ‘‘Tükenmişliğin Gelişim Süreci’’ denildiğinde akla gelen bu aşamaları ‘‘İdealistik oşku, durgunluk, engellenme ve apati (duygusuzlaşma)’’ şeklinde ifade etmişlerdir:

a. İdaelist oşku: Kişide enerjinin, umudun ve beklentilerin yüksek olduğu dönemdir. Mesleğin amaçlarına ulaşmak için yüksek bir motivasyon vardır. Mesleki eğitimini sürdürmeye ilişkin ısrarlı bir istek de vardır. Bu aşamada kişi övgü beklerken, n yargılı tutumlarla, mesleki ilkeler ve amaçları zedeleyen engeller ve sorunlarla karşılaştıkça, yavaş yavaş durgunluk aşamasına girmeye başlar (am, 1991: S.22).

b. Durgunluk: Edelwich ve Brodsky (1980)’e göre; işin kişiye verdiği haz uzun süre devam etmediği takdirde, durgunluk (stagnation) adı verilen ikinci aşama başlar (Yıldırım, 1996,s.7). İşle ilgili beklentilerinde hayal kırıklığı yaşıdığı görülür. Bu durum devam ettiğinde, çalışan işinden soğumaya başlar. Bu aşamada bireyin ilgisi iş dışındaki kavramlara kaymaya başlar. Daha fazla para kazanma, daha iyi yaşama, boş zamanları daha iyi değerlendirme gibi iş dışı kavramlara önem verilmeye başlanır (Sılığ, 2003, s.13).

c. Engellenme: Birey alışma hayatında durduğu yeri, işin anlamını ve kendi değerleri açısından işin çıktılarını sorgulamaya başlar (Yıldırım, 1996, s.7). Birey zaman geçtikçe mesleğinin amaçlarını başarma gayretlerinin engellendiğini düşünür. Amaçları engellenmiş ve gerçekleştirememiştir (am, 1989, s.23).

d. Duygusuzlaşma (Apati): Duyumsamazlık (apathy), engellenmeye karşı kullanılan doğal bir savunma mekanizmasıdır (Yıldırım, 1996, S.7). Bu aşamada ilgisizlik ve duyarsızlık kişinin işinin her yönüne yansır. İş geç gelme, işten erken ayrılma, bazen işe gelmeme yaşanır. Genel iş doyumсуuzluęu, yakınmalar, çekişmeler, tartışmalar klasik tükenmişlik belirtileridirler (am, 1989, s.22). Bu aşamada kişi işteki yakaladığı konumunu kaybetmemeye yetecek asgari ölçüde iş yapacak ve hiçbir münakaşaya girişmeyecektir (Yıldırım, 1996, s.7).

Tükenmişliğin srec olarak devam etmesi ve her dönemde farklı durumların yaşanmasından dolayı dönemlere ayrılarak incelenmiştir. Bir kişinin tükenmişlik durumuna bakıldığında tamamen yaşanıp yaşanmadığı bilinmemekte ancak yaşanmış dönemler ayrı ayrı incelendiğinde hangi dönemlerin yaşıandığı anlaşılabilmektedir. ve değerlendirilmektedir (am,1989, s.24).

1.6.4. Pines Tükenmişlik leği

Pines ve Aranson’a (1988, s.9) göre, tükenmişlik kavramını ‘‘bireyleri duygusal anlamda sürekli tüketen ortamların bireyler üzerinde yol açtığı fiziksel, duygusal ve zihinsel bitkinlik durumu’’ olarak tanımlamışlardır.

Tükenmişliğin fiziksel, duygusal ve zihinsel çöküntü durumu şeklinde ifade edilmesinden hareketle, Pines ve Aronson tarafından geliştirilen tükenmişlik ölçeği, Maslach Tükenmişlik ölçeğinden sonra en çok kullanılan ikinci ölçektir (Akkurt, 2008, S. 29).

Pines (1993) bireyin çalışma hayatının, onun tamamen destekleyicisi ya da tamamen engelleyicisi olmadığını vurgulamış, tükenmişlik olgusunun yaşanmasının çalışma hayatının destekleyici ve engelleyici unsurları arasında bir denge kurulup kurulamamasına bağlı olarak değişeceğini belirtmektedir. Bir de çalışma hayatının destekleyici veya engelleyici olarak değerlendirilmesi bir bireyden diğerine değişebilen öznel yaşantılardır. Bundan dolayı aynı çalışma ortamında çalışan iki kişiden biri tükenmişlik belirtileri gösterirken, diğerinin göstermemesi mümkündür (Yıldırım, 1996, s. 6).

1.6.5. Meier Tükenmişlik Modeli

Meier'in kuramı, Bandura'nın (1977) "Kendini yeterli bulma / öz yeterlilik (self efficacy)" çalışmasını temel alarak tükenmişlik kavramında değişik boyutlar içeren yeni bir model önermektedir. Bu model Tükenmişliği, bireylerin işlerinden anlamlı pekiştireç, kontrol edilebilir yaşantı veya bireysel yeterliliğin az olmasından dolayı küçük ödül büyük ceza beklentisinden kaynaklanan bir durum olarak tanımlanmıştır (Meier, 1983: 899-902).

Bu modelde tükenmişlik iş deneyimlerinin tekrarı ile sonuçlanan durum olarak ele alınmış ve üç aşamada açıklanmıştır. Bireyin; İşle ilgili olumlu pekiştireç davranışı beklentisinin düşük ve ceza beklentisinin yüksek olması, Var olan pekiştireçlerin kontrol etmeyle ilgili beklentisinin yüksek olması, Pekiştireçleri kontrol etmek için gerekli davranışları göstermede kişisel yeterlilik beklentisinin düşük olması. Bu yaklaşımın dört boyutu bulunmaktadır. Bunlar;

1. Pekiştirme Beklentileri: Pekiştirme beklentileri, belli iş yaşantılarının kişinin gizli ya da açık hedeflerine ulaştırıp ulaştırmayacağıyla ilgili beklentileridir. İş yaşantısı sonuçları, bireyin attığı değer ve anlama göre bireyden bireye değişir. Bir öğretmen sınıfta sürekli soru soran öğrencilerle çalışmak isterken diğer bir öğretmen sessizce dinleyen öğrencileri tercih edip bu şekilde doyum sağlayabilir. Her ikisi de bu şekilde işlerinden memnuniyet duyarken, tam tersi bir durum her ikisi için de doyumsuzlukla sonuçlanabilir (Meier, 1983, s.902).

2. Sonuç Beklentileri: Sonuç beklentileri, belli sonuçlara yol açan davranışlar hakkındaki betimlemeler olarak tanımlanmaktadır. Pekiştirme beklentileri belli sonuçların istenen hedefleri karşılayıp karşılamadığını tanımlarken, sonuç beklentileri hangi davranışların o sonuçları elde

etmede gerekli olduğunu tanımlamaktadır. Örneğin; bir ğretmen “ğrenciler bu konuyu öğrenemezler” Őeklindeki beklentisini destekleyen yaşantıları nedeniyle bezginlik yaşayabilir (Őanlı, 2006, s.16).

3. Yeterli Olma Beklentileri: Yeterli olma, verimli davranışı yerine getirmede kişisel yeterlik beklentisine işaret eder. Yeterli olma beklentisi ve sonuç beklentileri arasındaki farka dikkat çekmiştir. Bu bilme (sonuç beklentisi) ve yapma (yeterlik beklentisi) arasındaki farktır (Meier, 1983, s.904).

Örneğin ğretmen, öğrenciler materyali öğrenmediği için tükenmişlik yaşayabilir (sonuç beklentisi) ya da öğretmek için kişisel yeterlikten yoksun olduğunu hissedebilir (yeterlik beklentisi) (Őanlı, 2006, s.16).

4. Bağlamsal İşleme Süreci: Bağlamsal İşleme Süreci tükenmişlik modelinin en geniş kategorisidir; Bireyin beklentileri nasıl öğrendiği, srdrdğu ve değiştirdiği ile ilgili açıklama yapmaktadır. Bağlamsal işleme, insanın bağlamda bilgi ile süreçlerine işaret etmektedir. Sosyal gruplar, örgütsel yapı, öğrenme tarzı ve kişisel inançlar buna örnek olarak gösterilebilir (Meier, 1983, s.906).

1.6.6. Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli

Pearlman ve Hartman’a göre tükenmişlik; “kronik duygusal strese verilen ve üç bileşenden oluşan bir yanıttır. Bu bileşenler; duygusal ve/veya fiziksel tükenme, düşük iş üretimi ve başkalarına karşı duyarsızlaşmayı içeren davranış boyutundaki reaksiyonlardır” (Sılığ, 2003, s.15).

Perlman ve Hartman (1982)’ ın modeli, kişisel değişkenler ve bireyin çevresini yorumlayan bilişsel/algısal bir odağa sahiptir. Bu modele göre, tükenmenin üç boyutu, stresin üç temel semptom kategorisini yansıtmaktadır. Bunlar:

- Fiziksel semptomlar üzerinde odaklaşan fizyolojik boyut (fiziksel tükenme)
- Tutum ve duygular üzerinde odaklaşan duygusal-bilişsel boyut (duygusal tükenme)
- Semptomik davranışlar üzerinde odaklaşan davranışsal boyuttur. (duyarsızlaşma ve düşük iş verimi) (Perlman & Hartman, 1982, s. 285).

Model, bireysel özelliklerin ve kurumsal/sosyal çevrenin, tükenmenin etkisi ve algılanmasında önemli olduğunu göstermektedir. Stresi etkin ve etkin olmayan başa çıkma yolları etkilemektedir (Seğmenli, 2001, s.11). Modelin dört aşaması bulunmaktadır bunlar:

a. Durumun strese götürme derecesi: Bu hangi durumun strese yol açtığını gösteren bir aşamadır. Stres neden olan iki büyük durum mevcut-

tur; birincisi bireyin beceri ve yetenekleridir, bunlar algılanan ya da gerçek örgütsel istekleri karşılamakta yeterli olmayabilir. İkincisi bireyin işi; kendi beklentilerini, ihtiyaçlarını ve değerlerini karşılamayabilir. Kısaca, stresin derecesini kişi ile örgüt değişkenleri arasındaki uyumsuzluğun derecesi belirlemektedir.

b. Algılanan stres düzeyi: Strese yol açan birçok durum, kişinin kendini stres altında algılaması ile sonuçlanmaz. Birinci aşamadan ikinciye geçiş, rol ve örgüt değişkenlerine, bireylerin kişiliklerine ve geçmiş özelliklerine bağlıdır.

c. Strese verilen tepki: Bu aşama, strese yanıt olarak verilen üç ana tepki kategorisini içermektedir. Fizyolojik, bilişsel ve davranışsal belirtilerden hangisinin ortaya çıkacağını, kişisel ve örgütsel değişkenler belirlemektedir.

d. Strese verilen tepkinin sonucu: Bu aşamada tükenmişlik, kronik duygusal stresin yaşanması ile oluşur. Psikolojik ve fizyolojik sağlık durumunda bir bozulma meydana gelebilir. Birey işi bırakabilir ya da işten atılabilir. Bir başka olasılık olarak da tükenmişliği yaşayabilir.

1.6.7. Maslach'ın Tükenmişlik Modeli

Tükenmişlik hizmet verilen bireylere ilgi kaybını içeren duygusal ve fiziksel tükenme ile karakterizedir. Çalışanda insanlara, mesleki problemlere ve bunları çözme çabalarına karşı, alaycı bir tutum olarak tanımlanabilecek bir öfke gözlenir. Yaşanan bu sürecin sonunda diğer çalışanların o sorunlara layık olduğu görüşü gelişerek, hizmetin niteliğinde bozulma, performansta azalma, işe gelmeme, işi bırakma, alkol, ilaç kullanımında artma, kişisel başarısızlık inancıyla psikiyatrik tedavi veya danışmana başvurma, evlilik ve aile çatışması, insanlardan uzaklaşma görülebilmektedir (Taşkın, 2004, s.51-52)

Maslach ve Jackson (1986) yaptığı çalışmalarda meslekleri gereği insanlarla yüz yüze çalışanlarda sıklıkla ortaya çıkan tükenmişliği üç boyutlu bir durum olarak tanımlamışlardır. Birinci boyut olan duygusal tükenmede birey kendini yorgun, duygusal yönden aşırı yıpranmış hisseder. İkinci boyut olan duyarsızlaşmada birey hizmet verdiği kişilere olumsuz, alaycı tutum ve duygular geliştirir. Üçüncü boyut olan kişisel başarı eksikliğinde birey kendini çalıştığı işle ilgili olumsuz değerlendirir, başarısız hisseder. Bireyde tükenmişliğin, duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın artması, kişisel başarının azalması ile ortaya çıktığı belirtilmektedir (Maslach & Jackson, 1986, s.840). Maslach'ın tükenmişlik modelinin üç boyutu aşağıda daha detaylı açıklanmıştır.

1. Duygusal Tükenme: Tükenmişliğin bu boyutu daha çok insanlarla yüz yüze ilişkinin yoğun olduğu meslek çalışanlarında görülmektedir.

Duygusal tükenme, tükenmişlik durumunun başlangıcı, merkezi ve en önemli boyutudur. Duygusal ynden yoğun bir çalışma temposu içinde bulunan birey, sınırlarını zorlamakta ve diğer çalışanların duygusal talepleri karşısında ezilmektedir. Bu duruma bir tepki olarak duygusal tükenme ortaya çıkmaktadır. Duygusal tükenme, çalışanların yorgunluk ve duygusal ynden kendilerini aşırı yıpranmış hissetmeleri gibi duygulardaki artış olarak tanımlanmaktadır (Maslach & Jackson 1986, S.99).

2. Duyarsızlaşma: Maslach'a göre tükenmişliğin bileşenlerinden duyarsızlaşma alt boyutu en sorunlu boyut olarak görünmektedir (Garden, 1987, s.545). Duyarsızlaşma; kişinin bakım ve hizmet verdiklerine karşı, duygudan yoksun biçimde tutum ve davranışlar sergilemesini içermektedir. Bu davranış katı, soğuk ve ilgisiz şekillerde kendini belli eder. Duygusal tükenme yaşayan kişi, kendisini diğer insanların sorunlarını çözmede yetersiz hisseder ve duyarsızlaşmayı bir kaçış yolu olarak kullanır. İnsanlarla olan ilişkilerini işin yapılabilmesi için gerekli olan asgari düzeye düşürür (Maslach & Jackson 1986, s. 99). Hizmet veren kişi yerindedir, fakat yanında kimse yokmuş gibi davranır. Nadiren diğer kişilerle göz göze gelir sorulanları kısık sesle cevaplar. Bazen insanlarla doğrudan etkileşimi gerektirmeyen görevleri tercih eder (rmen, 1993, s.32).

3. Kişisel Başarısızlık: Kişinin kendini olumsuz değerlendirmesi ve kişisel başarı noksanlığı olarak tanımlanmaktadır. Diğer insanlar hakkında geliştirilen olumsuz düşünceler sonucunda bireyin kendisi hakkında da olumsuz düşünceler geliştirmesidir. Kendini suçlama, çevredekiler tarafından sevilmediği düşüncesi ve başarısız olduğu hissi, kendine saygıyı azaltarak kişiyi depresyona sokabilmektedir (Maslach & Jackson, 1986, s.99).

Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi sürecinin tamamlanmasıyla kişide belirtiler görünüp, tükenmişliğin sonuçları yaşanmaya başlanmaktadır.

1.7. Tükenmişlik Sonuçları:

Tükenmişlik sadece kişiyi etkilemekle kalmaz; Mesai arkadaşları, hizmet verilen kişileri, arkadaşları ve en önemlisi aile bireyleri ile ilişkileri de etkilemektedir. Tükenmişlik düzeyi arttıķa ie kapanma, sabırsızlık, huysuzluk, hoşgörüsüzlük eğilimleri artmakta ve çalışma ortamından uzaklaşmak için fırsat kollanmakta yemek ve dinlenme molalarını uzatma girişimlerine rastlanmaktadır. Tükenmişlik yaşayan bazı kişiler aile bireyleriyle ilişkilerinde müşterilerine davrandıkları gibi davranmaktadır. Böylece hem iş hem de aile çevresinde ilişkiler giderek bozulmaktadır (Torun, 1995, s.26).

Yapılan çeşitli araştırmalarda, tükenmişliğin hem bireyler hem de

işyerlerine büyük maliyetler getirdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bireysel düzeyde: depresyon, huzursuzluk, kaygı, yorgunluk, uykusuzluk ve baş ağrısı gibi çeşitli sağlık problemleri, İşyeri düzeyinde ise; iş gören devir hızının ve işe devamsızlığın artışı, işyerine bağlılığın düşmesi, verimliliğin azalması gibi etkileri görülebilmektedir (Togia, 2005, s.130-131).

KAYNAKÇA

- Akkurt, Z. (2008), *Okul ncesi ğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (İstanbul-Pendik rneği), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Konya.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1998). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*.(21.Baskı), İstanbul: Remzi Kitabevi A.ř.
- Eren, E. (1984), *Yönetim Psikolojisi*, İstanbul Üniversitesi Yayınları, No: 3182, İstanbul.
- Çam, O. (1991), *Hemşirelerde Tükenmişlik ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir
- Çam, Z. (2010) *İlköğretim Okullarında Görev Yapan ğretmenlerin Maruz Kaldıkları Yıldırma Eylemleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Van
- Çokluk, . (1999). Zihinsel ve işitme engelliler okulunda görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Davenport, N. Schwartz, R. ve Elliot, G., (2003). *Mobbing İş Yerinde Duygusal Taciz*, Çev.:O.C. nertoy, Sistem yayıncılık, İstanbul, s.96-182.
- Dick, M. & Anderson, S. (1995) *JobBurnout in RN ta BSN Students: Relationship to Life Stress, Time Commitments and Support of Returningto School*. Thejournal of Continuing Education in Nursing 24 (3), 105-109, May/June.
- Freudenberger, Herbert, J. (1974) “*Staff Burnout*”, Journal of SocialIssues, 30, 159-168
- Fong, M.C. (1993). *Alongitudinal study of Relationships Between Overload, Social Supportand Burnout Among Nursing Educators*. Of Nursing Education. 32.2429, January.
- Garden, Anna-Marina (1987), *Depersonalizasyon: Availd Dimension of Burnout Social Relations*. 60, 9 s.545-560
- Girgin, G. (1995). *İlkokul ğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model nerisi* (İzmir İli Kırsal ve Kentsel Yre Karşılaştırması), Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hamann. D. L. ve Gordon, D. G. (2000). *Burnout: An Occupational Hazard*. Music Educators Journal, 87(3), 34-39.
- Iwanickı, E. F. (1983) “*Toward Understanding and Alleviating Teacher Burnout*” Theoryinto Praticce, 22(1),27-32

- Izgar, H. (2000): *Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Burnout) Nedenleri ve Bazı Etkin Faktörlere Göre İncelenmesi*, (Yayınlanmış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Kaçmaz, N. (2005): *Tükenmişlik (Burnout) Sendromu*, İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi, cilt :68, sayı:1.
- Lee, R. T. ve B. E. Ashford (1993). “*A Further Examination of Managerial Burnout: Toward an Integrated Model*”. Journal of Organizational Behavior, 14: 3-20.
- Maslach, C. Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*, Consulting Psychologists Press (2.baskı), Palo Alto, CA: Consulting Psychology
- Maslach, C. Schaufeli, W.B.; Leiter, M.P. (2001). *Job Burnout, Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Meirer, Scott, T. (1983) “*Toward a Theory of Burnout*” Human Relations, 36, 10: 889-910
- Örmen, Uğur (1993) “*Tükenmişlik Duygusu ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama* (Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Özer, R. (1998) “*Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi, Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon
- Özipek, A. (2006) *Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik Düzeyi ve Nedenleri*, Yüksek Lisans Tezi, Edirne Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayını: Edirne.
- Pedrabissi, L., J.P. Rollan ve M. Santinello. (1993) *Steresand Burnout Among Teacher's in Italyand France* TheJournal of Psychology.127. 529-535.
- Perlman, Baron & A. E. HARTMAN, (1982) *Burnout: Summary and Future Research* Human Relations
- Pines, A. M.Aranson, E. (1988) *Career Burnout. Causesand Cures*, New York, The Free Press,
- Polatçı, S. (2007). *Tükenmişlik Sendromu ve Tükenmişlik Sendromuna Etki Eden Faktörler* (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Akademik Personeli üzerinde bir analiz) Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Seğmenli, S. (2001) “*Rehber Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara,
- Schaufeli, W. B. ve D. Enzmann (1998), *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*, Taylor ve Francis, London.
- Sparks, D. Hammond J. (1981) “*ManagingTeacher Stres and Burnout*” Pub. Eric Clearing house on The acher Education

- Sılığ, A. (2003) “*Banka alışanlarının Tkenmişlik Düzeylerinin eşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*”, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir
- Suran, B. G. ve Sheridan E. P. (1985), “*Management of burnout: Training psychologist in Professional life spanper spectives*” Professional Psychology: Research Practice, s: 741-752
- Sürgevil, O.(2006).*Tükenmişlik Sendromu, alışma Hayatında Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Shirom, A. (1989) *Burnout in Work Organizations. In C.L. CooperandI. T. Robertson* (Eds.), International Review of Industrialand Organizational Psychology, New York
- Silah, M. (2001). *alışma Psikolojisi*, Ankara: Selim Kitabevi
- şanlı, S. (2006). *Adana ilinde çalışan polislerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Öztürk, A. (2006) *Okul ncesi ğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Tařđın, . (2004): *Gençlik ve Spor genel Müdürlüğü Merkez ve Taşra rgt Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İş doyumunu Düzeylerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya
- Togia, A. (2005) “*Measurement of Burnoutand the İnfluence of Background Characteristics in Greek Academic Librarians*”, Library Management, Vol: 26, No: 3, 2005.
- Torun, A. (1995), *Tükenmişlik, Aile Yapısı ve Sosyal Destek İlişkileri zerinde Bir İnceleme*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi
- Tümkaya, Songül. (1996), *ğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa ıkma Davranışları*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vızlı. C. (2005) *Görme Engelliler İlköğretim Okullarında alışan öğretmenlerle Normal İlköğretim Okullarında alışan ğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması Üsküdar İlçesi rneği*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Halk Eğitim Bilim Dalı, İstanbul.
- Yıldırım, F. (1996) *Banka alışanlarında İş Doyumu ve Algılanan Rol atışması İle Tükenmişlik Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Yıldırım. S. (2007) *Anaokulu ğretmenlerinde Tükenmişlik Düzeyi ve Umut-suzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

“

Bölüm 23

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ
KONUŞMA ÖZ YETERLİKLERİNİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ¹**

Gül Şebnem ALTUNER ÇOBAN²

”

1 5-8 Temmuz 2018 tarihinde, 17.Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Arş. Gör., Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gulsebnem.altuner@yobu.edu.tr, ORCID İd: 0000-0002-4508-571X

GİRİŞ

İnsanlık tarihi kadar eski bir geçmişi olan konuşma (Kardaş & Kardaş, 2020), zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir (Güneş, 2014, s.106). Konuşma becerisi, biyolojik yapı ve psikomotor becerilerle ilgili olan fiziksel boyut (Yüceer, 2014); konuşma-beyin ve konuşma-bellek ilişkilerini ele alan bilişsel boyut (Kemiksiz, 2016) ve bireyin konuşma sürecine dair motivasyonu, tutumu, kaygısı ve özyeterlik algısını ele alan duyuşsal boyut (Hamzadayı, Bayat & Gölpınar, 2018) olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır.

Bu çalışmada üzerinde durulan öz yeterlik kavramı Albert Bandura tarafından geliştirilmiş olup, bireylerin “yapabilir miyim?” sorusuna verdikleri içsel cevap olarak tanımlanmaktadır (Snyder & Lopez, 2002). Öz yeterlik algısı, bireyin belirli bir etkinlikte yeterli olup olmadığına dair kendisi hakkındaki değerlendirmesidir. (Hackett, 2002; Linnenbrink & Pintrich, 2003; Viau, 2015, s.31). Öz yeterlik, bir kişinin benlik kavramının öz güven, benlik saygısı veya öz değer gibi unsurlarıyla karıştırılmamalıdır. Benlik kavramı, hiyerarşik bir benlik algısıdır (Zimmerman, 2000). APA’nın (2015) psikoloji sözlüğünde öz güven, bir kişinin yeteneklerine, kapasitesine ve yargılarına duyduğu güven şeklinde tanımlanmaktadır (s. 945). Benlik saygısı, kişinin doğuştan sahip olduğu değerlerin, fiziksel niteliklerin, yeteneklerin, başarıların ve kişinin başkaları tarafından nasıl görüldüğünün kişisel olarak değerlendirmesi olarak ele alınmaktadır (s. 955). Öz değer ise kişinin kendisini saygıyı hak eden, değerli, yetenekli bir insan olarak değerlendirmesi şeklinde ifade edilmiştir (s. 959). Öz yeterlik, benlik kavramının diğer unsurlarından bazı yönleriyle farklıdır. Birinci fark, öz yeterlik bir kişinin belirli bir görevi tamamlama konusundaki güveniyle ilgilidir. Böylece birey bir alanda yüksek öz yeterliğe sahipken, diğer bir alanda düşük öz yeterliğe sahip olabilir (Pajares, 1995). Öz yeterlik, diğer benlik kavramları gibi genel bir kişilik özelliği değildir yani alana özgüdür (Zimmerman, 1995). İkinci fark, öz yeterlik bireyin gelecekte bir görevi tamamlama becerisine ilişkin değerlendirmesidir. Geçmiş veya şimdiki yeteneğin bir değerlendirmesi değildir. Bu nedenle öz yeterlik, diğer benlik kavramlarının aksine gelecekteki eylemin öngörüsüdür (Bandura, 2012). Son fark ise, öz yeterlilik bireyin belirli eylemleri gerçekleştirme yeteneklerini nasıl değerlendirdiği ile belirlenmektedir. Buna karşılık, benlik değeri ve benlik saygısı gibi diğer benlik kavramları, bir kişinin başkaları tarafından nasıl değerlendirildiğine dair algısıyla da belirlenebilir.

Bireyin yeterli olacağına dair inancının güdülenme, iyi oluş, öğrenme ve en çok da başarının temelini oluşturacağı vurgulanmaktadır (Bandura & Locke, 2003; Gömleksiz & Serhatlıoğlu, 2013; Liem, Lau & Nie, 2008; Pajares, Johnson & Usher, 2007, s.105; Phan, 2011). Elbette ki bireyin yete-

neklerini sunabilmesi için öz yeterlik algısının yüksek olması beklenmektedir (Pajares, 2002). Ancak yüksek seviyedeki öz yeterlik algısı, eğer birey belirlenen görevi gerçekleştirmek için gerekli becerilere sahip değilse başarı getirmeyecektir (Schunk & DiBenedetto, 2016, s. 36).

Yapılan araştırmalar öz yeterlik algısının başarıya benzer şekilde öğrencilerin kendilerine koydukları hedefleri ve çabalarını da etkilediğini göstermektedir. Öz yeterlik algısı yüksek olan öğrenciler kendilerine zorlu hedefler, düşük olanlar ise kolay ulaşılabilir hedefler koymaktadır (Kormos, Kiddle & Csizér, 2011). Öz yeterlik algısı, öğrencilerin belirlenen görevi tamamlamak için harcadıkları çabanın miktarını ve zorluklarla baş etme seviyelerini de düzenlemektedir (Zimmerman, 2000). Ayrıca öz yeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin, öğrenme stratejilerini uygulama olasılıklarının daha yüksek olduğu bilinmektedir (Onoda, 2014; Ma, Du, Hau, & Liu, 2018; Wang, Kim, Bai, & Hu, 2014).

Tüm bireyler için önemli olan öz yeterlik algısı öğretmenler için ayrıca önem taşımaktadır. Öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik algıları, onların gerçekleştirdiği eğitim-öğretim faaliyetlerini etkilemektedir (Alan, 2021). Öğrencilerin etkili konuşma becerisi edinebilmelerinin öğretmenlerinin sahip olduğu sözlü anlatım becerilerine bağlı olduğu bilinmektedir (Aktaş & Gündüz, 2017). Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde en çok faydalandıkları iletişim kanalının konuşma becerisi olması sebebiyle (Kurudayıoğlu, 2003), geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Akın, 2016; Alan, 2021; Aydın, 2013; Baki, 2018; Çintaş Yıldız & Yavuz, 2012; Hayran, 2020; Katrancı, 2014; Katrancı & Melanlıoğlu, 2013; Oğuz, 2009; Oğuz, 2015; Özden, 2018; Tekşan & Çinpolat, 2018; Tunagür, 2021).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik inançlarının cinsiyet, okul öncesi eğitim durumu, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde “*Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algıları cinsiyet, okul öncesi eğitim durumu, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?*” sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi ele alınacaktır.

Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının konuşma becerisine ilişkin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada, nicel araştırma yön-

temlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Büyüköztürk'e (2009, s.16) göre sosyal bilimlerde yaygın şekilde tercih edilen tarama modeli, geniş gruplardaki bireylerin bir olguyla ya da olayla ilgili görüşlerinin alınmasıyla, ele alınan olgunun ya da olayın betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde İç Anadolu Bölgesi'nde bir üniversitenin Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 149'u kadın ve 53'ü erkek olmak üzere 202 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında, örnekleme tekniği olarak öğretmen adaylarının kolay ulaşılabilirliği nedeniyle kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Veri Toplama Aracı

Kişisel bilgi formu öğrencilerin cinsiyet, okul öncesi eğitim durumu, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine ilişkin bilgi almaya dönüktür.

Katrancı ve Melanlıoğlu'nun (2013) geliştirdiği "Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği" beşli likert tipinde olup 25 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacılar yaptıkları Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin beş faktörden (Topluluk Önünde Konuşma- TÖK, Etkili Konuşma- EK, Konuşma Kurallarını Uygulama- KKU, Konuşma İçeriğini Düzenleme- KİD, Konuşmasını Değerlendirme- KD) oluştuğunu ortaya koymuştur. Beş faktörlü ölçeğin tamamı için açıklanan varyansın %54.32 ve Cronbach Alfa katsayısının ise .92 olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Skewness-Kurtosis değerleri incelendiğinde (.030; .300) çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ve -1,5 değerleri arasında olduğu görülmüştür (Tabachnick & Fidell, 2013). Böylece çalışma grubunun konuşma öz yeterliği alt boyut puanlarının cinsiyet, okul öncesi eğitim durumu, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ve okul öncesi eğitim durumu değişkenine göre öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik inançlarını incelemek amacıyla Independent Sample t-Test; sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik inançlarını incelemek amacıyla One Way ANOVA yapılmıştır.

Tekin (2002) tarafından geliştirilen Aralık Genişliği = Dizi Genişliği / Yapılacak Grup Sayısı formülü ile belirlenen puan aralıkları öğretmen adaylarının ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının yorumlanmasında kullanılmıştır. Hesaplanan puan aralıkları Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1. Ölçekten Alınan Puanların Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralıkları

Boyut	Öz Yeterlik Düzeyleri ve Puan Aralıkları				
	Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
TÖK	7-12,6	12,7-18,2	18,3-23,8	23,9-29,4	29,5-35
EK	6-10,8	10,9,- 15,6	15,7-20,4	20,5-25,2	25,3-30
KKU	5-9	9,1-13	13,1-17	17,1-21	21,1-25
KİD	4-7,2	7,3-10,4	10,5-13,6	13,7-16,8	16,9-20
KD	3-5,4	5,5-7,8	7,9-10,2	10,3-12,6	12,7-15
Genel konuşma öz yeterliği	25-45	45,1-65	65,1-85	85,1-105	105,1-125

BULGULAR

Bu bölümde sınıf öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlik algılarına ilişkin betimsel istatistikler; konuşma öz yeterlik algılarının cinsiyete, okul öncesi eğitim durumuna göre göre t-testi sonuçları; konuşma öz yeterlik algılarının sınıf düzeyine, anne ve baba eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları ele alınacaktır.

Tablo 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistik

Boyutlar	N	$\bar{X}$	S	Öz yeterlik Düzeyi
TÖK	202	24,40	5,00	Yüksek
EK	202	23,45	3,66	Yüksek
KKU	202	20,22	2,77	Yüksek
KİD	202	14,87	2,70	Yüksek
KD	202	12,06	1,79	Yüksek
Genel konuşma öz yeterliği	202	95,02	13,33	Yüksek

Tablo 2’de bulunan veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutları için öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu; ölçeğin tamamı dikkate alındığında belirlenen genel konuşma öz yeterlik algılarının da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyete göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
TÖK	Kadın	149	24,75	5,23	200	1,65	.100
	Erkek	53	23,43	4,19			
EK	Kadın	149	23,76	3,70	200	2,06	.041*
	Erkek	53	22,56	3,46			
KKU	Kadın	149	20,52	2,88	200	2,57	.011*
	Erkek	53	19,39	2,25			

KİD	Kadın Erkek	149	15,09	2,70	200	1,93	.055
		539	14,26	2,61			
KD	Kadın Erkek	149	12,30	1,80	200	3,33	.001*
		53	11,37	1,58			
Genel konuşma öz yeterliği	Kadın Erkek	149	96,44	13,79	200	2,56	.011*
		53	91,03	11,14			

* $p < .05$

Tablo 3'e göre sınıf öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlik algıları, EK, KKU, KD boyutunda cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p < .05$). Ölçeğin tamamı dikkate alınarak belirlenen genel konuşma öz yeterlik algısı da cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p < .05$). Ancak TÖK ve KİD boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p > .05$).

Tablo 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Öz Yeterlik Algılarının Okul Öncesi Eğitim Durumuna göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Okul Öncesi Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
TÖK	Evet	Hayır 58	144 24,36 24,42	5,67 4,99	200	0,07	.937
EK	Evet	Hayır 58	144 23,36 23,48	3,90 3,58	200	0,21	.829
KKU	Evet	Hayır 58	144 20,20 20,23	3,44 2,47	200	0,06	.946
KİD	Evet	Hayır 58	144 15,03 14,81	2,90 2,62	200	0,52	.599
KD	Evet	Hayır 58	144 11,84 12,15	1,78 1,79	200	1,10	.270
Genel konuşma öz yeterliği	Evet	Hayır 58	144 94,81 95,11	14,78 12,75	200	1,14	.885

Tablo 4'e göre sınıf öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlik algıları, ölçeğin alt boyutlarında ve genelinde okul öncesi eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

Tablo 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Öz Yeterlik Algılarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
TÖK	Gruplar arası	66,199	3	22,066	0,878	.453
	Grup içi	4976,514	198	25,134		
	Toplam	5042,713	201			
EK	Gruplar arası	4,643	3	1,548	0,113	.952
	Grup içi	2701,362	198	13,643		
	Toplam	2706,005	201			

KKU	Gruplar arası	2,148	3	0,716	0,092	.965
	Grup içi	1547,377	198	7,815		
	Toplam	1549,525	201			
KİD	Gruplar arası	9,393	3	3,131	0,425	.735
	Grup içi	1458,513	198	7,366		
	Toplam	1467,906	201			
KD	Gruplar arası	6,023	3	2,008	0,623	.601
	Grup içi	638,140	198	3,223		
	Toplam	644,163	201			
Genel konuşma öz yeterliği	Gruplar arası	40,651	3	13,550	0,075	.973
	Grup içi	35708,225	198	180,345		
	Toplam	35748,876	201			

Tablo 5'e göre sınıf öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlik algıları, beş alt boyutta ve ölçek eh-genelinde sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Tablo 6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Öz Yeterlik Algılarının Annenin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
TÖK	Gruplar arası	247,820	5	49,564	2,026	.077
	Grup içi	4794,893	196	24,464		
	Toplam	5042,713	201			
EK	Gruplar arası	92,358	5	18,472	1,385	.231
	Grup içi	2613,647	196	13,335		
	Toplam	2706,005	201			
KKU	Gruplar arası	64,825	5	12,965	1,712	.134
	Grup içi	1484,699	196	7,575		
	Toplam	1549,525	201			
KİD	Gruplar arası	20,063	5	4,013	0,543	.743
	Grup içi	1447,843	196	7,387		
	Toplam	1467,906	201			
KD	Gruplar arası	19,186	5	3,837	1,203	.309
	Grup içi	624,977	196	3,189		
	Toplam	644,163	201			
Genel konuşma öz yeterliği	Gruplar arası	1280,981	5	256,196	1,457	.206
	Grup içi	34467,895	196	175,857		
	Toplam	35748,876	201			

Tablo 6'ya göre sınıf öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlik algıları, beş alt boyutta ve ölçek genelinde anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Tablo 7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Öz Yeterlik Algılarının Babanın Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
TÖK	Gruplar arası	214,963	6	35,827	1,447	.199
	Grup içi	4827,750	195	24,758		
	Toplam	5042,713	201			
EK	Gruplar arası	72,843	6	12,140	0,899	.497
	Grup içi	2633,162	195	13,508		
	Toplam	2706,005	201			
KKU	Gruplar arası	38,295	6	6,383	0,824	.553
	Grup içi	1511,229	195	7,750		
	Toplam	1549,525	201			
KİD	Gruplar arası	88,223	6	14,704	2,078	.057
	Grup içi	1379,682	195	7,075		
	Toplam	1467,906	201			
KD	Gruplar arası	15,365	6	2,561	0,794	.575
	Grup içi	628,798	195	3,225		
	Toplam	644,163	201			
Genel konuşma öz yeterliği	Gruplar arası	1327,116	6	221,186	1,253	.281
	Grup içi	34421,761	195	176,522		
	Toplam	35748,876	201			

Tablo 7'ye göre sınıf öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlik algıları, beş alt boyutta ve ölçeğin genelinde baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının TÖK, EK, KKU, KİD, KD alt boyutları ve genel konuşma öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Tekşan ve Çinpolat'ın (2018) çalışmasında öğretmen adaylarının TÖK, EK, KKU, KİD, KD alt boyutları ve genel konuşma öz yeterlik algılarının orta düzeyin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Akın'ın (2016) araştırmasında öğretmen adaylarının TÖK, EK, KKU, KİD, KD alt boyutları ve genel konuşma öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katrancı'nın (2014) araştırmasına katılan öğretmen adaylarının TÖK alt boyutundaki öz yeterlik algılarının orta düzeyde; EK, KKU, KİD ve KD alt boyutları ve genel öz yeterlik algılarının ise yüksek olduğu belirtilmiştir. Alan'ın (2021) çalışmasında öğretmen adaylarının TÖK, EK, KİD alt boyutlarının ortalamasının ve genel ortalamalarının orta düzeyin üzerinde; KKU ve KD alt boyutlarının ortalamasının ise yüksek düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Özden'in (2018) çalışmasında lisans öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlik algılarına dair puan ortalamalarının genellikle 3,90 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı bu durumu katılımcıların konuşma becerisiyle ilgili olumlu tutuma ve öz yeterliğe sahip oldukları şeklinde yorumlamıştır. Tunagür (2021) yürüttüğü çalışmada kullandığı ölçeğin alt boyutlarının

ve genelinin puan ortalamalarına bakıldığında katılımcıların iyi düzeyde sözlü anlatım öz yeterliğine sahip olduğunu ifade etmiştir. Oğuz'un (2015) çalışmasında öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançları incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarında çoğu zaman kendilerini yeterli buldukları; ölçeğin genelinde ara sıra kendilerini yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Demirel, Türkel ve Aydın'ın (2020) yürüttüğü çalışmada, içlerinden 92'si eğitim fakültesi öğrencisi olan 843 üniversite öğrencisinin konuşma öz yeterlik inançlarının, ölçeğin alt boyutları ve genel puan ortalamaları incelendiğinde yüksek düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Tanju Aslışen ve Hakkoymaz (2022) tarafından yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik tutum ve öz yeterlik puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliliklerini geliştirmenin okuma alışkanlığına yönelik olumlu tutumları artırdığını ifade etmişlerdir. Bu sonuçların aksine Akkaya'nın (2012) ve Oğuz'un (2009) çalışmalarında ise öğretmen adaylarının sözlü anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik algılarının yetersiz olduğu; topluluk önünde konuşmayla ilgili sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. İşcan ve Karagöz (2016) öğrencilerin konuşma pratiği yapmamları, özgüven eksikliği yaşamaları ve kendilerini yetersiz hissetmeleri nedeniyle konuşma sorunları yaşayabileceklerini ifade etmiştir. Ayrıca öz yeterlik algısının, bireylerin gerçekleştirmeye çalıştıkları bir işte başarılı olmalarını sağlayacak yetenekleriyle ve karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarıyla ilgili olduğu bilinmektedir (Linnenbrink & Pintrich, 2003). Ayrıca yapılan araştırmalarda yüksek öz yeterlik algısına sahip öğrencilerin daha yüksek notlar aldığı (Mills, Pajares & Herron, 2007), daha zorlu görevler seçtiği (Zimmerman, 2000), daha fazla çaba harcadığı (Schunk, 1995) ve zorluklarda daha uzun süre mücadele ettiği (Schunk & DiBenedetto, 2016) ortaya konmuştur. Bu çalışmalar doğrultusunda, öğrencilerin öz yeterlik algılarının orta ve yüksek düzeyde olması sebebiyle, öğrencilerin konuşma ile ilgili daha olumlu tutum sergileyebilecekleri, daha başarılı olabilecekleri ve konuşmayla ilgili yaşadıkları sorunlarla daha iyi baş edebilecekleri düşünülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlik algıları, EK, KKU, KD boyutları ve genel konuşma öz yeterlik algısında cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Ancak TÖK ve KİD boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$). Hayran (2020), Bozpolat (2017), Tekşan ve Çinpolat (2018), Katrancı (2014) ve Tunagür (2021) tarafından yürütülen çalışmalarda, cinsiyetin konuşma öz yeterlik algısında belirleyici bir unsur olduğu ifade edilmiştir. Baki (2018), Akın (2016), Alan (2021), Özden (2018), Oğuz (2015), Demirel, Türkel ve Aydın'ın (2020) çalışmalarında öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliliklerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık

göstermediği ortaya konmuştur. Bu durumun çalışmada yer alan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerin farklılığından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlik algılarında, okul öncesi eğitim durumuna, anne ve baba eğitim durumuna, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$). İlgili literatürde öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algıları üzerinde okul öncesi eğitim durumu değişkenine yönelik incelemelere rastlanmamıştır. Akın'ın (2016) araştırmasında öğretmen adaylarının anne ve baba eğitimi düzeyi yükseldikçe konuşma öz yeterlilik algılarının da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun çalışmada yer alan öğretmen adaylarının bölüm, sosyoekonomik durum, yaşanılan bölge gibi spesifik özelliklerinin farklılıklarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde Tunagür (2021), Baki (2018), Özden (2018) ve Katrancı'nın (2014) çalışmalarında öğrenim görülen sınıf düzeyinin anlamlı farklılığa sebep olmadığı belirlenmiştir. Oğuz'un (2015) ve Alan'ın (2021) çalışmalarında ise öğrenim görülen sınıf düzeyinin 4.sınıf öğrencileri lehine; Akın'ın (2016) çalışmasında ise üst sınıflar lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirtilmiştir. İlgili çalışmalar doğrultusunda bir genellemeye varılamayacağı ve başka değişkenlerin süreci etkilediği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Siirt Üniversitesi örneği). *Route Educational and Social Science Journal*, 3(1), 75- 90.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Konuşma Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2017). *Yazılı ve sözlü anlatım okuma – dinleme – konuşma - yazma*. Ankara: Akçağ.
- Alan, Y. (2021). Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algıları. *Rumeli-DE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 622-635. <http://dx.doi.org/10.29000/rumelide.949508>.
- Aydın, İ. S. (2013). Öğretmen Adaylarının Konuşma Öz Yeterliklerine İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (14), 33-46.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <http://dx.doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlikleri ve iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(19), 213-233. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13949>.
- Bozpolat, E. (2017). An investigation of the variables predicting faculty of education students' speaking anxiety through ordinal logistic regression analysis. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 27-40. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v6n1p27>
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Çintaş Yıldız, D., & Yavuz, M. (2012). Etkili konuşma ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 319-334.
- Demirel, M. V., Türkel, A., & Aydın, I. S. (2020). Speaking Self-Efficacy Beliefs of Turkish University Students. *Cypriot Journal of Educational Science*. 15(3), 399-411. <http://dx.doi.org/10.18844/cjes.v%vi%i.4905>
- Gömlüksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 201-221.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.

- Hackett, G. (2002). Self-efficacy in career choice and development. In A. Bandura (Ed.), *Self efficacy in changing societies* (pp. 232-258). Cambridge: Cambridge University.
- Hamzadayı, E., Bayat, N., & Gölpınar, Ş. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımı arasındaki ilişki. *Journal of Language Education and Research*, 4(2), 75-85.
- Hayran, Z. (2020). Examining the speaking self-efficacy of pre-service teachers concerning different variables. *Eurasian Journal of Educational Research*, (90), 1-18.
- İşcan, A., & Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 193-206.
- Kardaş, M. N., & Kardaş, N. (2020). Konuşma eğitimiyle ilgili temel bilgiler. İçinde M. N. Kardaş (Ed.), *Konuşma eğitimi* (ss. 1-24). Ankara: Pegem.
- Katrancı, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 174-195. <http://dx.doi.org/10.14686/BUEFAD.201428177>
- Katrancı, M., & Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 651- 665. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1407>
- Kemiksiz, Ö. (2016). *Doğrudan öğretim modeliyle beşinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi*. Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kormos, J., Kiddle, T., & Csizér, K. (2011). Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language-learning motivation. *Applied Linguistics*, 32(5), 495–516. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amr019>
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 287-309.
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, (33), 486-512.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119–137.
- Ma, L., Du, X., Hau, K.-T., & Liu, J. (2018). The association between teacher-student relationship and academic achievement in Chinese EFL context: a serial multiple mediation model. *Educational Psychology*, 38(5), 687–707. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2017.1412400>

- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57(3), 417– 442. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00421.x>
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 18-42.
- Oğuz, A. (2015). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(7), 765-780.
- Onoda, S. (2014). Examining the relationships between self-efficacy, effort regulation strategy use and English vocabulary skills. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(4), 357–371.
- Özden, M. (2018). Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlikleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1917-1930.
- Pajares, F. (1995). Self-efficacy in academic settings. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 1–39. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543006004543>
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice*, 41(2), 116-125.
- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42(1), 104-120.
- Phan, H. P. (2011). Interrelations between self-efficacy and learning approaches: A developmental approach. *Educational Psychology*, 31(2), 225-246.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112–137. DOI:10.1080/10413209508406961
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. In K.R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school (2nd ed.)*. NY: Routledge.
- Snyder C. R., & Lopez S. (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Tanju Aslışen, E. H., & Hakkoymaz, S. (2022). The role of speaking self-sufficiency and problematic internet use in predicting prospective teachers' reading habits. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(1), 300-311. http://dx.doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V11.N1.19 Psycho-Educational Research Reviews 11(1), 2022, 300-311 www.perrjournal.com
- Tekin, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı.

- Tekşan, K., & Çinpolat, E. (2018). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve konuşma öz yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 13(11), 1219-1236. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13400>
- Tunagür, M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatım öz yeterliliklerinin incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 29-40.
- Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon. Okulda güdülenme ve güdülenmeyi öğrenme*. (Y. Budak, Çev.). Ankara: Anı.
- Wang, C., Kim, D.-H., Bai, R., & Hu, J. (2014). Psychometric properties of a self-efficacy scale for English language learners in China. *System*, 44, 24–33. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2014.01.015>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yüceer, D. (2014). *Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202–231). Cambridge: Cambridge University. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

“

Bölüm 24

EĞİTİMDE DİJİTAL DÖNÜŞÜM

Didem KARAKAYA CIRIT'

”

1 Dr. Öğrt Üyesi, Munzur Üniversitesi, Çemişgezek Meslek Yüksekokulu,
ORCID:0000-0002-8606-478X

Giriş

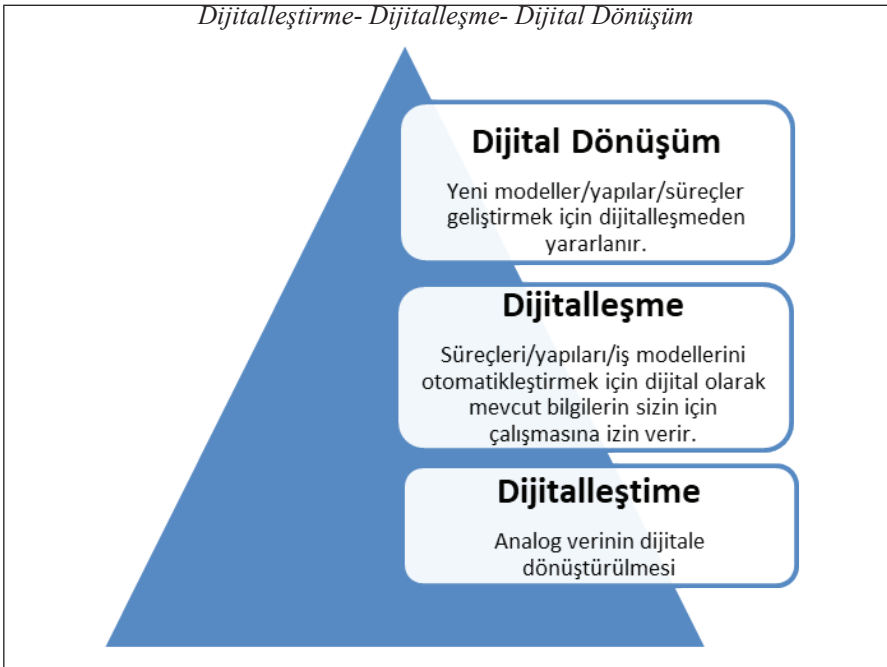
Değişen teknolojik yapılar, toplumların gelişiminin yanı sıra endüstri, eğitim ve birçok alanda da önemli gelişimler sağlamaktadır. Birey, endüstri ve toplum arasındaki ilişkilerin değişerek yeni paradigmlar oluşmasına dijital teknolojiler katkı sağlamaktadır (Vial, 2019). İnternet ve dijital teknolojinin kullanımıyla bu değişiklikler desteklenerek (Lasi, Fettke, Kemper, Feld & Hoffmann, 2014) Dijital Dönüşüm (DD) olarak karşımıza çıkar (Vial, 2019). Son yıllarda tüm dünyada devlet politikalarının temel önceliğinin, toplumun dijital dönüşümü olduğu söylenebilir. Çünkü yeni bir teknolojik yapıya geçiş ve dijitalleşme süreci, toplumların gelişmişlik düzeyini arttırmaktadır. Sosyal ve bilimsel tartışmaların ayrılmaz bir parçası olan dijitalleşme ve dijital dönüşüm aynı zamanda bireylerin öğrenme süreçlerinin değişmesine de katkı sağlamıştır. Yeni yollarla eğitim, ilgi ve becerileri sunmak için dijital dünya, aşamalı olarak teknolojiyle birlikte eğitim ve beceri alanlarını değiştirmektedir. Dijitalleşmeyle ortaya çıkan bu değişimler, gerek iş gerekse eğitim alanlarında araştırma talebini de doğurmuştur. Bu talebi karşılamak için birçok alandaki mevcut ve gelecekteki değişikliklere genel bir bakış sağlamanın yanı sıra bu süreçte öğrencilerin de nasıl bir değişim gösterdiğini tespit etmek önemli olacaktır. Dolayısıyla öğrenenlerin hangi yetkinliklere sahip oldukları ve dijital dönüşümle birlikte hangi yetkinlikleri geliştirmeleri gerektiğini belirlemek önemli olacaktır. Eğitimde dijital dönüşümle bireylerin kendi öğrenme sorumluluğunu almaları ve bağımsız öğrenenler olabilmeleri için bu süreçte öğretmenlerinde mesleki açıdan dönüşümü kaçınılmazdır. Çünkü 21.yy da öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlerin öğretim stratejisinde ve pedagojisinde değişiklikler yaparak öğretim sürecini öğrenci merkezli dijital uygulamalarla yürütmelidir (Robertson, 2020). Öğretmenin değişimi yani küreselleşen dünyada öğretmen rolünün değişimi ve bu değişime hazırlanmayı gerektirir (Balay, 2004). Çünkü dijitalleşmeyle bilgiye ulaşmanın kolay olduğu, bilginin çoğaldığı düşünülecek olursa doğru bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmada öğretmenlerin rehber olmaları önemlidir.

1. Dijital Dönüşüm

Dijital dönüşüm, bilgi teknolojisinin iş ve kişisel yaşamdaki diğer uygulamaları olan “dijitalleştirme (analog bilgilerin)” ve “dijitalleşme (süreçlerin)” ile karıştırılmaktadır. Dijital dönüşüm, daha karmaşık ve etkili olduğundan dolayı bu iki terimden çok farklıdır. Dijitalleştirme, 17.yy’da ikili sayı sisteminin gelişimine dayanacak kadar uzun bir geçmişi vardır (Vogelsang, 2010). Dijitalleştirme, analog verilerin sayısal verilere dönüştürülmesi olarak da tanımlanabilir. Örnek olarak elle çizilmiş bir resmin taranarak dijital olarak kullanılmasıdır. Dijitalleştirme, bilgisayarların süreci depolayabilmesi ve bilgilerin iletilmesinde analog bilgilerin dijital bir

şekle dönüştürülmesidir (Dougherty & Dunne, 2012; Loebbecke & Picot, 2015; Tan & Pan, 2003). Farklı bir tanım olarak ise analogdan dijital görevlere değişiklik şeklinde belirtilebilir (Li, Nucciarelli, Roden & Graham, 2016). Kısaca, analog bilginin dijital bilgiye dönüşümü dijitalleştirme olarak tanımlanabilir.

Dijitalleşme terimi ise Latince “digitus” kelimesinden türeyen, değer ve zaman olarak kategorize edilmiş, tamsayı, sayılabilir ve ayrık anlamına gelen dijital sıfatına dayanmaktadır. Günümüzde, ayrık bir sistemde yer alan en az iki karakteristik ile analogun dijital verilere dönüştürülmesi ve entegrasyonu dijitalleşme olarak ifade edilmektedir (Heuermann, Engel & Lucke, 2018, akt. Kamsker, Janschitz & Monitzer, 2020). Dijitalleşmeyle birlikte sürecin hızlandığı ve kağıtsız çalışmanın mümkün olduğu söylenebilir. Örneğin, çevrimiçi ya da mobil iletişim kanallarının oluşturulması ile tüm müşterilerin firmalarla bağlantı kurması kolayca sağlanır ve geleneksel firma-müşteri etkileşimleri değişir (Ramaswamy & Özcan, 2016). Dijitalleşmeyle birlikte hem maliyet tasarrufu hem de müşteri deneyimlerini iyileştirebilecek süreç iyileştirmeleri ortaya çıkmaktadır. Dijitalleşmede; “nesnelerin interneti” (Mukhopadhyay, 2014), “dijital yerliler” (Prensky, 2001), “Endüstri 4.0” (Dastbaz & Cochran, 2019) gibi farklı terimlerin kullanımı da görülmektedir.



Şekil 1. Dijital dönüşüme bağlı terimlerin tanımları ve sınırlandırmaları.
(Kamsker, Janschitz & Monitzer, 2020, s.24)

Buna karşılık, dijital dönüşüm, daha karmaşık bir düşünme ve yapılanma süreci olarak tasvir edilebilir. İş akışlarının yanı sıra tüm dijitalleştirilmiş veri ve uygulamaları entegre eden yeni iş modelleri geliştirme sürecine dijital dönüşüm denir. Dijital dönüşüm, yeni iş modellerini, süreçlerini ve profillerini ortaya çıkarmaktadır. Bir başka tanımda, değer yaratma ve yakalamada yeni bir iş mantığı uygulayarak yeni bir iş modeli sunma olarak da ifade edilebilir (Pagani & Pardo, 2017; Zott & Amit, 2008). Dijital dönüşümde sürekli değişim ve yeni alanların geliştiği görülmektedir. Yapay zeka, otonom araçlar, büyük veri analitiği ve bulut, özel üretim ve 3D baskı, nesnelerin interneti, robotlar ve insansız hava araçları ve sosyal medya ve platformlar olmak üzere yedi teknolojik trend bugün dijital dönüşümü yönlendirmektedir (World Economic Form, 2017).

1.1. Dijital Teknolojiler

• Yapay Zeka

Yapay zeka kavramı İlk kez 1956'da ortaya çıkmıştır. McCarthy Minsky, Rochester, Shannon (2006)'da önerdiği yapay zeka kavramını şu şekilde tanımlar: “Çalışma, öğrenmenin her yönünün veya zekanın diğer herhangi bir özelliğinin prensipte o kadar kesin bir şekilde tanımlanabileceği varsayımına dayanarak ilerleyecek ki, onu simüle etmek için bir makine yapılabilir” (McCarthy, vd., 2006, s.12). Burada odak nokta, programlanmak yerine deneyimlerden otomatik öğrenen sistemlerdir.

• Sanal Gerçeklik ve Artırılmış Gerçeklik

Sanal Gerçeklik (SG), dijital deneyimi kullanıcı ortamının sürükleyici olduğu bir şekilde oluşturur. Sanal gerçeklik ortamında, kullanıcı çoğunlukla çevresel görüşü sınırlayan sürükleyici bir kulaklık takmaktadır. Artırılmış Gerçeklik (AG), dijital görüntülerle kullanıcının aynı anda etkileşime girmesine ve gerçek fiziksel ortamın görüntülenmesine fırsat verir. AG, sanal nesneleri gerçek dünya alanında bütünleşmektedir. SG’de ise çoğunlukla gerçek ortamdan gelen bilgiler engellenir ve kullanıcı sanal dünyayla buluşur (Cipresso, Giglioli, Raya & Riva, 2018).

• Büyük Veri ve İlişkili Analitik

Doug Laney tarafından 2001 yılında tanıtılmasına rağmen, ilk tanım “hacim, hız ve çeşitlilik” oluşan 3Vs modeliydi (Gantz & Reinsel, 2011). Büyük veriye ait bu tanım değişmiş ve şu şekilde tanımlanmıştır: “Büyük Veri teknolojileri, yüksek hızda yakalama, keşif ve/veya analiz sağlayarak çok büyük hacimli çok çeşitli verilerden ekonomik olarak değer elde etmek için tasarlanmış yeni nesil teknolojiler ve mimarileri tanımlar” (Gantz & Reinsel, 2011, s.6).

• Bulut Bilişim

“Bulut bilişim, hem internet üzerinden hizmet olarak sunulan uygulamaları hem de bu hizmetleri sağlayan veri merkezlerindeki donanım ve sistem yazılımlarını ifade eder” (Armbrust vd., 2010, s.50).

- *5.Nesil (5G) Telekomünikasyon*

Büyük ölçekli, karmaşık ağ bağlantılarının sebep olduğu zorlukları gidermek için 5G kablosuz iletişim kullanılır. Diğer ağlara göre bu ağ, daha yüksek frekans dalgalarıyla çok düşük bir gecikmeyle, daha yüksek kapasiteli ve gelişmiş veri iletim hızındadır (Simkó & Mattsson, 2019). 3G ve 4G ile kıyaslandığında bu ağın indirme hızı çok daha iyidir.

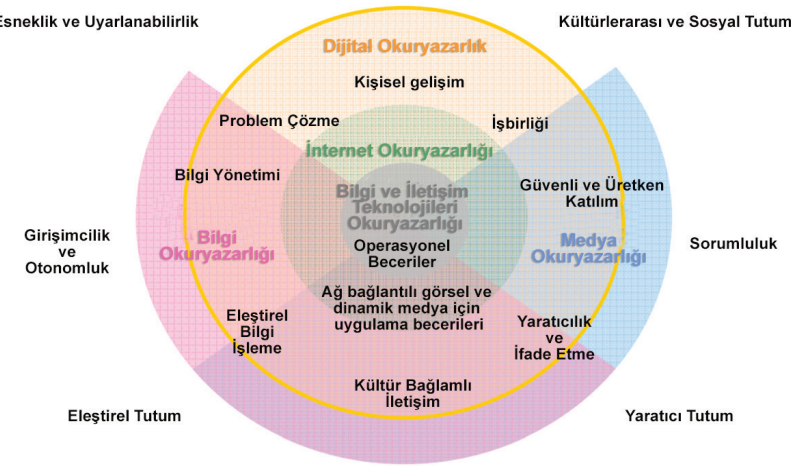
- *Nesnelerin İnterneti*

Dünya nüfusu, mobil cihaz sayısının gerisinde kalmıştır (Simkó & Mattsson, 2019). Cihazlar arasında insanların doğrudan müdahalesi olmadan bağlantısını sürdürecektir bir ara bağlantı bulunmaktadır. Bu yapı, nesnelerin interneti olarak tanımlanmaktadır. Verileri ileten ve işleyen, diğer makinelerle ya da insanlarla iletişim kuran sensörlerle birleştirilmiş otomatik bir yapıda olan fiziksel nesnelerin ağıdır. Akıllı evler, akıllı saatler, mobil ödemeler vb. izleme cihazlarının kullanımının artmasıyla birlikte ağların ihtiyacı olan kapasite de artmaktadır. Dolayısıyla bu bağlanabilirlik için de altyapının iyileşmesi gerekmektedir. Burada da 5G’nin her yerde bulunması ile bu bağlantıların desteklenmesi için nesnelerin internetini mümkün kılacaktır.

1.2. Dijital Yeterlilik

Hızlı bir şekilde değişen dijital teknolojilerin, kullanımının artmasıyla birlikte yeni becerilere olan ihtiyaçlar da artmaktadır. Dijital dünyada ortaya çıkan yenilikleri ve gelişmeleri takip edebilmek için bireylerin bilgi ve becerilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir. Dijitalleşen topluma dahil olmak ve aktif olabilmek için becerilerin geliştirilmesi gereklidir. Bireylerin, dijital toplumda yaşamları boyunca teknoloji kullanımından en üst düzeyde fayda görebilmek için becerilerin gelişiminin en iyi şekilde desteklenmesi gereklidir. Kişisel yeterliliklerin yanı sıra disiplinler arası (ör., süreci anlamak için iletişim becerisi) yeterliliklerde de artan talepler görülmektedir. Geniş bir yeterlilik kazanımı için ayrıca, takım ruhu ve inovasyonun da gelişmesi gerekmektedir. Dijital teknolojilerin kullanımında kendinden emin olma ve eleştirel bir şekilde toplum, çalışma ve öğrenme sürecine katılım *dijital yetkinliği* içerir. Avrupa komisyonu tarafından *dijital yetkinlik*; “bilgi ve veri okuryazarlığı”, “iletişim ve işbirliği”, “dijital içerik yaratma”, “güvenlik” ve “problem çözme” olarak beş yetkinlikte ifade edilmiştir. Ayrıca, her yetkinliğin gereksinimleri farklı seviyelerde “temel, orta, ileri ve uzmanlık” şeklinde belirlenmiştir (European Commission, 2017). *Dijital yeterlilik* ise; bilgi, beceri ve yet-

kinlikler kapsamında farklı kazanım ifadeleri içerisinde yer verilmektedir (Bozkurt, Hamutoğlu, Liman Kaban, Taşçı & Aykul, 2021). *Dijital yeterlilik*: Teknik becerilerle sınırlı olmayıp dijital teknolojilerle düşünme, davranma, öğrenme ve öğretme gibi bilgi, beceri ve yetkinlik alanlarını içermektedir (Tömte, 2013). Yaşam boyu öğrenme için 2006 yılından beri AB'deki sekiz temel yeterlilikten biri dijital yeterliliktir. Dijital yeterlilik çerçevelerinin ortaya çıkması, dijital dönüşümle birlikte aktif katılım, dijital yeterliliklerin tanınmasıyla görülmüştür. Avrupa Birliği Vatandaşları için Dijital Yeterlilik Çerçevesi de bunlardan biridir (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017). Dijital yeterlilik yerine dijital okuryazarlık ve dijital beceri kavramlarının da birbiri yerine kullanıldığı görülmektedir (Ala-Mutka, 2011). Dijital yeterlilik haritası şekil 1' de verilmiştir.



Şekil 1. Farklılaşan ve kesişen noktalarıyla dijital yeterlilik haritası (Ala-Mutka, 2011, akt. Bozkurt, vd., 2021).

2. Eğitimde Dijital Dönüşüm

Teknolojik gelişimlerle birlikte birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında hızlı değişimler görülmüştür. Örneğin, Uzaktan eğitim, bilgisayar destekli eğitim, nesne ambarları gibi uygulamalar eğitim teknolojileri bileşenleridir. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim teknolojilerinin kullanımı için Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) projeleri örnek verilebilir. FATİH projesi ile öğrenciyi merkeze alan, eğitim ile bilişim teknolojilerinin kaynaştırılması amaçlanmıştır. Birincil hedef olarak isminden de anlaşılacağı üzere fırsatları ve teknolojiyi arttırma olduğu görülmektedir. Proje ile ülke çapında internet erişimini ve teknoloji kullanımını arttırmak için yeni fırsatlar sunma için oluşturulmuştur. Geniş kapsamlı olan bu proje, fırsat eşitliği sağlayarak tüm öğrencilerin nitelikli öğrenme ortamlarıyla buluşmalarını içermektedir. EBA, okul öncesinden başlayarak tüm

sınıfları kapsayan güvenilir ve bireyselleştirilmiş bir yapıdadır. Öğrenci, öğretmen ya da yönetici EBA kullanımıyla doküman ya da herhangi bir bilgi paylaşımı yapabilirler. Ayrıca velilerde öğrencinin takibini bu platform sayesinde yapabilme fırsatı bulmaktadır. Eğitim ve teknolojinin entegrasyonu için öğrenme ortamlarındaki materyal kullanımına fırsat sunmaktadır.

Hayatımızın neredeyse her alanında dijital dönüşüm ile birlikte karşımıza yenilikler çıkmaktadır. Dünyada yaşanan dijital dönüşümle birlikte mevcut eğitim sisteminde de dijital dönüşümün gerekli olduğu ifade edilmektedir (Taşkiran, 2017). Eğitimde dijital dönüşüm, dijital araçlarla eğitim sürecinin yürütülmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim 4.0 geçiş, eğitimde dijital dönüşüm olarak ifade edilebilir (Harkins, 2008). Eğitim 4.0 ile 21.yy becerilerinin karşılanabileceği bir yapı ortaya çıkmaktadır (Puncreobutr, 2016). Sanayi devrimi ile birlikte eğitim sistemlerinde meydana gelen değişimler; “eğitimde 1.0”, “eğitimde 2.0”, “eğitimde 3.0” ve “eğitimde 4.0” şeklinde dört temel değişim ve dönüşümden geçmiştir. Aşağıdaki tabloda bu değişim ve dönüşüm süreçleri kısaca açıklanmıştır.

Tablo 1. Eğitimde dört temel değişim ve dönüşüm süreci

Eğitim 1.0	Tarım topluluğunun ihtiyacını karşılamaya yönelik öğretim süreci, bilginin kavramlar yoluyla öğretmenden öğrenciye aktarıldığı ve öğrenci tarafından bilgilerin ezberlendiği şekilde yürütülmüştür (Puncreobutr, 2016). Bu eğitim modelinin odağında içerik ve bilgi vardır. Öğretmenler, öğrenmenin merkezindedir. Çünkü sınıf yönetimi öğretmende ve öğrencilerde öğretmeni takip etmektedir. Bilginin daha çok ezberlenme şekli öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Müfredat, içeriğin ezberlenerek öğrencilerin testleri geçmesine yöneliktir. Kamuda ya da şirketlerde çalışacak bireylerin yetişmesi amaçlanmaktadır (Wannapiroon, Nilsook, Techakosit & Kamkhuntod, 2021)
Eğitim 2.0	İş gücündeki ana ihtiyaçların giderilmesi ve kullanılacak teknolojinin öğretilmesi odak nokta haline gelmiştir.
Eğitim 3.0	Bilgi ve üretime dayalı bir yapılanma görülmektedir. Toplumun endüstriden, teknolojiye geçişiyle birlikte bilgi edinmede internet yoğun kullanılmaktadır. Eğitimde, web 2.0 teknolojilerinin olanaklarından yararlanılmış, bilgi herkes tarafından yapılandırılabilir anlayışı gelişmiştir. Dolayısıyla öğretim sürecinde kendi kendine öğrenme vurgulanmıştır. Geleneksel eğitim ortamları, teknolojinin kullanımıyla birlikte değişmiştir (Harkins, 2008). Bağımsız öğrenmelerin gerçekleştiği dönem olarak ifade edilebilir. Bilginin çok olduğu ve birçok kaynaktan elde edilebildiği bir dönemdir. Öğrenmenin merkezini öğrenciler oluşturmakta öğretmenler öğrencilere bilgi kaynağı, öneri ve tavsiyelerde bulunmaktadır (Wannapiroon, vd., 2021).

**Eğitim
4.0**

Yenilikçi çağdaki toplumun ihtiyacı olan inovasyon ve eğitim odaklı süreci ifade etmektedir (Harkins, 2008). Yeni yüzyıl becerilerinin yanı sıra dijital teknolojilerin kullanımı, kişiselleştirilmiş veri, açık kaynak erişimi, akıllı ajanlar, mobilleşme, bulut bilişim gibi yeni yaklaşım ve teknolojilerin kullanımının öğretilmesi esastır. Bir diğer önemli nokta da akıllı toplum insanının teknolojiyi kullanmanın yanı sıra geliştirmesinin ve tasarlamasının da önem kazanacağı dolayısıyla Eğitim 4.0 ile bunun kazandırılmasıdır. Bu dönemde odak öğrencilerin nasıl öğreneceklerini öğretmektir. Analitik düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve iş birliği vurgulanmaktadır. Öğretmenler, öğrenme süreçlerini öğrencilerin ürün oluşturmaya ve girişimciliğini destekleyecek şekilde oluşturmaya katkı sağlamalıdır. Dolayısıyla öğrencilere dijital toplumun bir ögesi olması kazandırılır (Wannapiroon, vd., 2021).

Eğitimde dönüşüm süreçleri kısaca özetlenecek olursa; “bilginin öğretmen tarafından verilmesi” *eğitim 1.0*, “ teknolojinin eğitimde öğretilmesi” *eğitim 2.0*, “ teknolojinin eğitimde kullanımı” *eğitim 3.0* ve “ teknolojinin eğitimde tasarım ve inovasyonu” *eğitim 4.0* olarak ifade edilebilir. Eğitim 4.0 da yapılandırmacı eğitim yaklaşımı olarak 3I, 3P ve 3R kullanımından bahsedilebilir. Bu üç alana yönelik olarak öğrenme süreci gerçekleştirilebilir (Gomaratat, 2015);

- ✓ 3R: Recalling: Hatırlama, Relating: İlişkilendirme, Refining- Ayırıştırma ile anlama düzenlenebilir,
- ✓ 3I: Inquiring-Sorgulama, Interacting- Etkileşim, Interpreting-Yorumlama ile araştırmaya yönlendirilebilir,
- ✓ 3P: Participating- Katılımcı, Processing- İşleme, Presenting- Sunma ile sonuç üretilebilir.

Eğitim 4.0 da eğitimin sürdürülebilirliğini ve niteliğini arttırmak için sekiz özellikten bahsedilmektedir. Bunlar (WEF, 2020, s. 7-13);

1. *Küresel vatandaşlık becerileri*: Küresel vatandaşlık eğitimi sınıf dışında da gönüllülük, toplum hizmeti ve kampanyalar aracılığıyla yürütülebilir (UNESCO, 2014). Küresel vatandaşlık eğitimi yeni iletişim teknolojiler ile gerçekleştirilebilir. Sanal sınıflar aracılığıyla ya da video konferanslarla dünyanın farklı konumlarında eğitim alan çocukları fikir alışverişi için birbirine bağlayarak küresel zorluklarla ilgili bilgi sahibi olmalarına fırsat tanınır. Sanal ve arttırılmış gerçeklik ile öğrenciler yeni ortamlara taşınarak dünyanın farklı konumlarında karşılaşılan zorluklarla bağlantı kurmaları sağlanır. Etkileşimli haritalarla dünyanın hangi konumunda olduğunu anlamaya katkı sağlayabilir. Küresel sorunlar çerçevesinde çocukların kendilerini organize etmeleri konusunda sosyal medyanın da önemli rolü vardır. Bu etkileşimler sayesinde çocukların yakın çevresinin yanı sıra dünyayı anlamaları güçlenebilir.

2. *Yenilik ve yaratıcılık becerileri:* Dördüncü sanayi devriminde büyüme ve değer oluşturma'nın temel itici güçleri olarak yenilik, esneklik ve değişime uyum olarak ifade edilebilir. Sürekli değişiklik gösteren ekonomide rekabet avantajına sahip olmayı isteyen bir ülkenin yeni fikirler, süreçler ve ürünleri hızlı üretim fikrini benimsemesi gerekir (WEF, 2018). İnsan gücünün ekonomide etkili inovasyon için önemi büyüktür. Gelecekte üretken bir şekilde ekonomiye katkı sağlamada çocukların yeni fikir üretme ve bunları uygulamaları için benimsenebilir çözüm, ürün ve sisteme dönüştürmede becerilerini geliştirmelidir. Bu beceriler incelendiğinde merak, yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme ve sistem analizinden (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2011) bahsedilebilir. Bu becerilerin gelişimi içinde pasif değil aktif öğrenme stilleri gerekir. Çocukların doğal meraklarından, deneme yanılma yoluyla öğrenme ve karşılaştıkları zorluklara farklı çözüm yolu bulmaları için yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinlikleri kullanılabilir (The LEGO Foundation, 2017). Dijital araçlarla bu becerilerin gelişmesi de desteklenebilir. Örneğin çevrimiçi eğitim ve kodlama oyunları çocukların yaratıcılıklarını destekleyerek kendi çevrimiçi dünyalarını oluşturmaya yönlendirir.

3. *Teknoloji becerileri:* Çocukların dijital sorumluluk ilkeleri ile birlikte teknoloji tasarlama ve geliştirme'nin zorlu becerilerini anlamaları önem arz etmektedir. Öğrenme içeriğinde yapılacak değişikliklerle, çocukların teknoloji ile sağlıklı ilişkiler geliştirmesine, dijital risk ve güvenliği yönetme ilkelerini anlamalarına yardımcı olacaktır. Teknoloji becerilerinin okul müfredatına entegrasyonunu desteklemek için öğrencilerin karşılaştığı bir soruna bilgisayarın nasıl yaklaşacağını anlamasına yardımcı olmak için fen, matematik ve dijital okur yazarlığı entegre eden bilgi işlemsel düşünmeyi içeren öğretim yöntemleri kullanılabilir. Öğrenciler, Scratch kullanarak daha önce öğrendikleri atom, örüntü, vb. birçok konuyla ilgili animasyon ya da oyun tasarlayabilirler. Bu becerilerin gelişimine eğitim teknolojileri de katkı sağlayabilir. Code.org gibi araçlar ile programlama öğretmek için kaynak sunma ve benzersiz etkileşimli hikayeler, animasyonlar, oyunlar, müzik ve sanat oluşturarak öğrencilerin dijital teknoloji kullanımındaki akıcılık gelişimi desteklenebilir (Code.org, 2019).

4. *Kişilerarası beceriler:* Bu becerilerin desteklenmesiyle çocukların başkalarıyla sağlıklı ilişkiler geliştirmeleri ve gelecekte diğer becerileri tamamlayacak ve arttıracak farklı görüşleri dikkate almalarını sağlanabilir. Çocukların kişilerarası becerileri geliştirmelerine yardımcı olmak için okul ve sınıflarda çeşitlilik sağlanabilir. Farklı okullar sayesinde çocuklar, gelecekte empatik liderlik uygulamalarına yardımcı olabilecek farklı düşünen bireylerle işbirliği yapma ve etkileşimde bulunmalarına katkı sağlar. İletişim teknolojileri de dünyanın farklı yerlerindeki sınıfları

bir araya getirerek bunu sağlayabilir. Skype ya da farklı video konferans platformlarını bir öğretmen kullanarak dünyanın farklı bir konumundaki bir çocuğu ikna etmek için konuşmalar yapabilir. Bu teknolojiler etkili bir işbirliği aracı olabilir ve öğrencilere dünyanın dört bir yanından öğrenenlerin oluşturduğu gerçek bir küresel ekiple birlikte sunum ya da projeler yürütmelerine fırsat verebilir.

5. *Kişiselleştirilmiş ve kendi hızında öğrenme:* Kişiselleştirilmiş öğrenmeyi sağlamak için birçok yol bulunmaktadır. Daha kişiselleştirilmiş ve esnek bir model, daha iyi öğrenci sonuçları göstermektedir. İki yıl boyunca kişiselleştirilmiş öğrenme ortamlarının (bireysel öğrenme yolculuğu oluşturma, becerilerde ustalaşma ve esnek öğrenme ortamları) benimsenmesiyle öğrencilerin matematik ve okuma performanslarında önemli olumlu etki göstermiştir (Pane, Steiner, Baird & Hamilton, 2015).

Kişiselleştirilmiş öğrenmede başka bir yaklaşım, sınıf boyutlarını azaltmak olacaktır. Öğretmenlerin daha kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlamak için sınıf boyutunu azaltmayı seçebilir fakat bu çok gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır (García & Weiss, 2019). Bunun yerine sınıflarda küçük öğrenme grupları oluşturulabilir. Öğrencilerde bağımsız öğrenmenin sağlanabileceği öğretmenin çocukların ihtiyaç duyduğu becerilere göre bir yaklaşım benimsenebilir. Bunların yanı sıra öğrencilerin performanslarını gösterebilmeleri için (video, animasyon, sunu vb) birden fazla seçenek oluşturarak öğrencinin kendi odak alanını seçtiği proje tabanlı ya da dijital öğrenme alanları tasarlanabilir. Khan Academy tarafından sağlanan dijital eğitim yazılımını kullanmak için öğretmen küçük gruplarla çalışabilir. Bu araçlar sayesinde her öğrenci içerikte kendi hızında ilerleme fırsatı bulur.

6. *Erişilebilir ve kapsayıcı öğrenme:* Erişilebilirliği arttırmada teknoloji yararlı olabilir. Görme engelli öğrenciler için metinden konuşma teknolojisi ile içeriğe erişmeye katkı sağlayabilir. Eğitime fiziksel erişimi olmayanlar için dijital eğitim yazılımı ve iletişim teknolojisi öğrencileri, öğretmenleri ve dünyanın farklı bölgelerindeki kaynaklarla buluşturabilir. Kendi okulunun sağlayamadığı laboratuvar deneyimini sanal laboratuvarlarla sağlayabilir. Labster, (2019), fen konularının öğretimine yardımcı olabilmesi için çevrimiçi laboratuvar simülasyon deneyimleri oluşturur.

7. *Problem çözme ve iş birliğine dayalı öğrenme:* Geleneksel sınıflarda öğretmenler, tek bir cevaba ulaşmak için süreç ve formüllerle öğrencilere doğrudan bilgi verir. Diğer benzer problemlerin çözümü için bu süreçler taklit edilir çünkü bu formüller ezberlenmiştir. Çağımızın inovasyon odaklı, yeni fikirlerin, ürünlerin ve çözümlerin üretilmesine bağlı olmasından dolayı bu yeni anlayışta ezberlenmesi gereken süreç ya da formüller bulunmamaktadır. Çünkü yaratıcılık ve yenilik taklit edile-

mez. Eğitim sisteminin süreç temelliden problem çözme temelli öğrenme yaklaşımına geçmesi gerekir. Bu sistem ile çocuklar tek bir doğru cevaba odaklanmak yerine farklı çözümleri dener, sonuçları karşılaştırır, yineler ve başkalarının fikirlerini geliştirmesine katkıda bulunması gerektiği anlamı taşır. Bu sayede çocuklar birbirlerinin fikirlerini genişletme ve geliştirmeyi öğrenerek daha işbirlikçi olmaları desteklenir. Ortak projelerle, öğrencilerin gerçek dünya problemlerine çözüm için probleme dayalı öğrenme kullanılabilir. Süreç odaklı ve problem çözmeye odaklı yaklaşımlar örneklendirilecek olursa; geleneksel bir sınıfta çocuklara kübik hacmini bulmak için bir formül (uzunluk çapı, genişlik ve yükseklik) gösterilir ve çocuklardan ezberlediklerini uygulamaları istenebilir. Problem çözmeye odaklı yaklaşımda ise; Öğrencilerden belirli büyüklükteki kitapların yerleşeceği ve yağmurlu bir günde sudan ıslanmaması için bir tasarım yapmaları istenebilir. Bu problem durumu için çocuklar suya dayanıklı malzemelerin neler olduğunu araştırabilir, kutunun boyutunun ne kadar olması gerektiğini tahmin edebilir. Çocuklar burada tek bir cevap aramaktan ziyade yaratıcılık ve yenilikleri kullanır. Teknolojinin entegre edildiği problem çözme odaklı yaklaşımlarda yürütülebilir. Bulut tabanlı araçlarla aynı belge üzerinde farklı konumlardaki öğrenciler çalışıp birbirlerinin çalışmasını oluşturabilir.

8. *Yaşam boyu öğrenci merkezli öğrenme:* Yaşam boyu öğrenmeyi sorgulamaya dayalı yöntemler destekleyebilir. Ayrıca, hükümetlerde yaşam boyu öğrenmeye geçişi destekleyebilir. Finlandiya da öğrencilerin yapmış oldukları örnekler onları değerlendirmek için kullanılır. Dolayısıyla bu sistemle öğrenciler değerlendirme baskısında olmayıp daha çok öğrenmenin keyfine odaklanır.

WEF'e (2020, s. 7-13) göre yukarıdaki belirtilen özellikler eğitim modellerinde dikkate alınır ve uygulanırsa toplumun diğer alanlarında yaşanan değişikliklere uyum sağlayabilir. Bunun için ise dijital dönüşümü, doğru tanımlama ve doğru bir dönüşüm stratejisi izlemek gerekir.

2.1. Eğitimde Dijital Dönüşüm Sürecinde Okul Yöneticileri ve Öğretmenler

Eğitim dünyası, okul yöneticilerinin okul yönetiminde dijital teknoloji kullanımını geliştirmesini gerektiren dijital çağda giderek daha zorlaşmaktadır. Bunun için müdürlerin, dijital teknoloji becerilerinde hatta dijital teknoloji odaklı liderlik özelliklerinde kendilerini geliştirmeleri gerekir (Yusof, Yaakob & Ibrahim, 2019). Fakat ne yazık ki hala isteksiz, sosyal medyanın rolü gibi dijital teknolojilerin kullanımını yanlış anlayan okul yöneticileri bulunmaktadır (Sheninger, 2014). Eğitimde dönüşümü sağlamak için gerek öğretmenlerin gerekse müdürlerin dijital teknolojileri kullanarak uygun beceri ve yöntemleri kullanmaları gerekir. Müdür,

eğitimde teknolojinin bütünleşik kullanımı için gerek günlük yönetim gerekse idari uygulamalarına dâhil ederek teknoloji kullanımını başlatıp sürdürmesi gereken bir liderdir (Van Niekerk & van Wyk, 2014). Dolayısıyla okul liderleri, dijital gelişime okullarında öncülük etme ve bunları okuldaki öğrenme ortamıyla buluşturmaya yön verme ve rehberlik edebilmesi için teknolojik bilgi ve becerilerindeki eksiklikleri tamamlamalıdır (Aksal, 2015). Ayrıca, öğretmenlerin de eğitimde dijital dönüşüm sürecinde değişen görevleri ve yeterlikleriyle birlikte sürecin dışında kalmaması, çağın teknolojik gelişmelerine (e-kitaplar, çevrim içi sosyal ağlar, akıllı tahta, vb. dijital içerikler) ayak uydurabilmesi için gelişim göstermeleri önem arz etmektedir. Öğretme ve öğrenme sürecini reforme etmek için kullanılması tanımlanan dijital teknolojiler, bunlara Bilgi ve İletişim teknolojileri (BİT) de dahil araçlardır (Hammond, 2014), fakat çalışmalar bu araçların kullanımını pedagojiyi dönüştürmekten ziyade pedagojiyi geliştirmek için daha yaygın bir kullanımının olduğunu göstermektedir (Zheng, Warschauer, Lin, & Chang, 2016). Öğretmenlerin değişiklikleri uygulamada zorlanmaması için BİT ve dijital teknoloji yeterliklerinde uzmanlaşabilmeleri için teşvik edilir (Tømte, 2013).

2.2. Eğitimde Dijital Dönüşüm ve Öğrenci

Günümüz öğrencilerinin, farklı düşünen ve öğrenen bireyler olarak benzer özellikleri ifade eden ama farklı isimlendirmelerinin “dijital yerliler” (Prensky, 2001), “Net kuşağı” (Tapscott, 1998), “milenyum öğrenenleri” (Oblinger & Oblinger, 2005) olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin, teknolojiyi yaygın olarak iletişim amaçlı kullanmaları ve bu kullanımın bazı noktalarda teknoloji uzmanlığını sağlaması en belirgin özellikleridir (Oblinger & Oblinger, 2005; Prensky, 2001; Tapscott, 1998). Genellikle teknolojiler kurtarıcılar şeklinde tasvir edilirken (Bulfin, 2009) “artık öğrencilerin ‘hakkında’ öğrendiği bir şey değil, artık giderek artan bir şekilde ‘birlikte’ öğrendikleri bir şeydir” (Buchanan, McKay, Levitt, 2015, s.227). Bilgisayar, cep telefonu, vb. dijital cihazlara yaşamlarının tamamında maruz kalan bu neslin düşünme ve bilgiyi işleme şekli, bu teknolojilere hiç maruz kalmamış ya da sonradan maruz kalan bireylerinkinden farklıdır (Prensky, 2001). Dolayısıyla dijital teknolojilere maruz kalan ve kalmayan/sonradan maruz kalan bu gruplar arasında sadece düşünme ve bilgi işleme sürecinde değil aynı zamanda öğrenmeyle ilgili bakış açılarında da farklılık bulunmaktadır (Prensky, 2001). Bizzat yapmanın bilmeden daha önemli olduğunu düşünen dijital öğrenenler, sorumluluğunu aldığı görevi daha derinlemesine ve özgün olacak şekilde anlayacaktır (Ertmer & Newby, 2013). Dolayısıyla dijital çağdaki öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarının olduğu, teknolojiye yatkın, öğrenme sürecini sorgulayan, farklı düşünebilen bireyler olduğu söylenebilir. Şüphesiz, gelecekte teknolojik olarak yeni trendler ve dijital dönüşüm alanlarını görmek müm-

kün olacaktır. Dijital dönüşüm süreci; insan, veri ve teknolojinin birlikte nasıl işleyiş gösterdiğine ait süreçler olarak ifade edilebilir. Bu süreçler, öğrencilerin geleceğinde günlük ve çalışma hayatlarında önemli bir yer tutacaktır. Bundan dolayı öğrencilerin aktif katılımcı olabildikleri dijital dönüşümü şekillendiren bireyler olarak gerekli yeterliliklerin kazanmaları için fırsat verilmelidir. Öğrencilerin dijital yerliler olarak dijital cihaz ve uygulamaları kullanarak günlük yaşam için önemli dijital becerileri kazandıkları düşünülmektedir (Kopp, Gröblinger & Adams, 2019).

Sonuç

Küreselleşme ve teknolojinin her alanda yaygın kullanımıyla birlikte dijital dönüşüm kavramı oluşmaya başlamıştır. Dijital dönüşüm, birçok alandaki ihtiyaçların etkin çözümü için önem arz etmiştir. Yaşanan yeni teknolojik gelişmelerle eğitim alanında da yaşanan sorunların çözülebileceği ve eğitimde yeni bir anlayış gelişeceği düşünülmektedir. Sanayileşme ve teknolojik gelişimleri düşündüğümüzde eğitimde dört evre karşımıza çıkmaktadır. Bunlar; a) Anlatım ve ezberlemelerin odakta olduğu Eğitim 1.0, b) bilgisayar ve internetin odakta olduğu Eğitim 2.0, c) bilgi üretim odaklı Eğitim 3.0 ve d) inovasyon ve üretim odaklı Eğitim 4.0 'dır. Dijital teknolojilerim eğitim ile buluşmasıyla artık tasarım, üretim, kodlama gibi anlayışlar gelişmiştir. Yaşanan teknolojik gelişmeler öğrencilerden beklenen rolleri de etkilemiştir. Dijital eğitim sürecinde öğrencilerden; dijital teknolojilerden yararlanan, üst düzey düşünme becerileri geliştiren, bilgiyi üreten ve transfer eden tasarımcı bireyler olmaları beklenmektedir. Eğitimde dönüşüm sürecinin en önemli tamamlayıcılarından bir diğeri de öğretmenler ve okul yönetimidir. Öğretmenlerden beklenen rollerinde, bilgiyi aktaran olmayıp bilginin üretilmesine rehberlik eden şekilde değiştiği görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksal, F. A. (2015). Are headmasters digital leaders in school culture? *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 40(182).
- Ala-Mutka, K. (2011). Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding. *Sevilla: Institute for Prospective Technological Studies*, 7-60.
- Armbrust, M., Fox, A., Griffith, R., Joseph, A. D., Katz, R., Konwinski, A., ... & Zaharia, M. (2010). A view of cloud computing. *Communications of the ACM*, 53(4), 50-58.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 61-82.
- Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Liman Kaban, A., Taşçı, G., & Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 35-63.
- Buchanan, G., McKay, D., & Levitt, J. (2015, June). Where my books go: Choice and place in digital reading. In *Proceedings of the 15th ACM/IEEE-CS Joint Conference on Digital Libraries* (pp. 17-26).
- Bulfin, S. A. (2009). *Literacies, new technologies and young people: Negotiating the interface in secondary school* (Doctoral dissertation, Monash University).
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). The digital competence framework for citizens. *Publications Office of the European Union*.
- Cipresso, P., Giglioli, I. A. C., Raya, M. A., & Riva, G. (2018). The past, present, and future of virtual and augmented reality research: A network and cluster analysis of the literature. *Frontiers in psychology*, 9: 2086. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02086
- Code.org (2019). <https://code.org/>.
- Dastbaz, M., & Cochrane, P. (2019). *Industry 4.0 and Engineering for a Sustainable Future*. Cham:Springer. doi: 10.1007/978-3-030-12953-8_2
- Dougherty, D., & Dunne, D. D. (2012). Digital science and knowledge boundaries in complex innovation. *Organization Science*, 23(5), 1467-1484.
- Ertmer, P., & Newby, T. (2013). Behaviorism, cognitivism, and constructivism: Connecting testerday theories to today's contexts. *Performance Improvement Quarterly*, 65-71.
- European Commission (2017). *DigComp 2.1 The Digital Competence Framework for Citizens*.
- Gantz, J., & Reinsel, D. (2011). Extracting value from chaos. *IDC iview*, 1142, 1-12.

- García, E., & Weiss, E. (2019). The teacher shortage is real, large and growing, and worse than we thought. the first report in” the perfect storm in the teacher labor market” series. *Economic Policy Institute*.
- Gomaratat, S. (2015). Subject: Learning productivity, *10 ways of progressive learning encouraging/facilitating the ability of the learner of 21st Century*. Bangkok: Education Science.
- Hammond, M. (2014). Introducing ICT in schools in E nglad: Rationale and consequences. *British Journal of Educational Technology*, 45(2), 191-201.
- Harkins, A. M. (2008). Leapfrog principles and practices: Core components of education 3.0 and 4.0. *Futures Research Quarterly*, 24(1), 19-31.
- Heuermann, R., Engel, A., & Lucke, J. (2018). Digitalisierung: Begriff, Ziele und Steuerung. In R. Heuermann, M. Tomenendal & C. Bressem (Eds.), *Digitalisierung in Bund, Ländern und Gemeinden. IT-Organisation, Management und Empfehlungen* (pp. 9-50). Berlin: Springer Gabler. doi: 10.1007/978-3-662-54098-5
- Kamsker, S., Janschitz, G., & Monitzer, S. (2020). Digital transformation and higher education: A survey on the digital competencies of learners to develop higher education teaching. *International Journal for Business Education*, 160, 22–41.
- Kopp, M., Gröbinger, O., & Adams, S. (2019). Five Common Assumptions that Prevent Digital Transformation at Higher Education Institutions. *INTED2019 Proceedings*, 1448-1457. doi: 10.21125/inted.2019.0445
- Labster, 2019, <https://www.labster.com/>.
- Laney, D. (2001). 3D data management: Controlling data volume, velocity and variety. *META group research note*, 6(70), 1.
- Lasi, H., Fettke, P., Kemper, H. G., Feld, T., & Hoffmann, M. (2014). Industry 4.0. *Business & information systems engineering*, 6(4), 239-242.
- Li, F., Nucciarelli, A., Roden, S., & Graham, G. (2016). How smart cities transform operations models: a new research agenda for operations management in the digital economy. *Production Planning & Control*, 27(6), 514-528.
- Loebbecke, C., & Picot, A. (2015). Reflections on societal and business model transformation arising from digitization and big data analytics: A research agenda. *The Journal of Strategic Information Systems*, 24(3), 149-157.
- McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (2006). A proposal for the dartmouth summer research project on artificial intelligence, August 31, 1955. *AI magazine*, 27(4), 12-14.
- Mukhopadhyay, S. (2014). *Internet of Things: Smart Sensors, Measurement and Instrumentation*. Cham: Springer.
- Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005). Is it age or IT: First steps toward understanding the net generation. *Educating the net generation*, 2(1-2), 20.

- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2011). *Skills for innovation and research*. Paris: OECD.
- Pagani, M., & Pardo, C. (2017). The impact of digital technology on relationships in a business network. *Industrial Marketing Management*, 67, 185-192.
- Pane, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., & Hamilton, L. S. (2015). Continued Progress: Promising Evidence on Personalized Learning. *Rand Corporation*.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 1-6.
- Puncreobutr, V. (2016, Aralık). Education 4.0: New Challenge of Learning. *St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences*, 9(5), 92-97.
- Ramaswamy, V., & Ozcan, K. (2016). Brand value co-creation in a digitalized world: An integrative framework and research implications. *International Journal of Research in Marketing*, 33(1), 93-106.
- Robertson, S. (2020). Digital pedagogy for the 21st century educator. *Handbook of Research on Innovative Pedagogies and Best Practices in Teacher Education*, 258-275
- Sheninger, E. (2014). Pillars of digital leadership. *International Center for Leadership in Education*, 1(4).
- Simkó, M., & Mattsson, M. O. (2019). 5G wireless communication and health effects—A pragmatic review based on available studies regarding 6 to 100 GHz. *International journal of environmental research and public health*, 16(18), 3406
- Tan, C. W., & Pan, S. L. (2003). Managing e-transformation in the public sector: an e-government study of the Inland Revenue Authority of Singapore (IRAS). *European Journal of Information Systems*, 12(4), 269-281.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.
- Taşkıran, A. (2017). Dijital çağda yükseköğretim. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 96-109.
- The LEGO Foundation (2017). *Learning Through Play: a review of the evidence*.
- Tømte, C. (2013). Digital competence in teacher education. *Learning & Teaching with Media & Technology*, 173.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*. Paris: UNESCO.
- Van Niekerk, E. J., & van Wyk, M. M. (2014). Staff's perceptions of vision and long term principal leadership in South African schools: an exploratory study. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(4), 406.
- Vial, G. (2019). Understanding digital transformation: A review and a research agenda. *The journal of strategic information systems*, 28(2), 118-144.

- Vogelsang, M. (2010). Digitalization. In *Digitalization in Open Economies* (pp. 7-56). Physica-Verlag HD.
- Wannapiroon, P., Nilsook, P., Techakosit, S., & Kamkhuntod, S. (2021). STEM literacy of students in vocational education. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 5(4), 527-549. <https://doi.org/10.46328/ijtes.253>
- World Economic Forum [WEF].(2017). *Digital transformation initiative: Unlocking B2B platform value*. Switzerland, Geneva: World Economic Forum.
- World Economic Forum [WEF].(2018). *The Global Competitiveness Report*. Switzerland, Geneva: World Economic Forum.
- World Economic Forum [WEF].(2020). *Schools of the future: Defining new models of education for the fourth industrial revolution*. Switzerland, Geneva: World Economic Forum.
- Yusof, M. R., Yaakob, M. F. M., & Ibrahim, M. Y. (2019). Digital leadership among school leaders in Malaysia. *International journal of innovative technology and exploring engineering (IJITEE)*, 8(9).
- Zheng, B., Warschauer, M., Lin, C. H., & Chang, C. (2016). Learning in one-to-one laptop environments: A meta-analysis and research synthesis. *Review of educational research*, 86(4), 1052-1084.
- Zott, C., & Amit, R. (2008). The fit between product market strategy and business model: Implications for firm performance. *Strategic management journal*, 29(1), 1-26.

“

Bölüm 25

**YABANCILARA TÜRKÇE
ÖĞRETİMİNDE GÖRSEL VE
İŞİTSEL ARAÇLARIN DEĞERLER
AKTARIMINDA KULLANIMI**

Ümit YEGEN¹

”

¹ Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, umit.yegen25@gmail.com, Orcid: 0000-0002-3500-1789

Giriş

İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel özellik olan dil, kültür aktarımının taşıyıcısıdır. Bu aktarım yazı ya da konuşma ile sağlanabilmektedir. Dolayısıyla da dört temel beceri bu çerçevede gerçekleşmeye başlar. Dilin bu kodları anlamlandırması ve bilişsel olarak öğrenmenin kalıcı bir biçimde gerçekleşmesi için öğrenme sürecinin birçok materyalle desteklenmesini gerekli kılar.

Küresel dünyada milletlerin artan ticari, sosyo- ekonomik ve politik ilişkileri birbirlerinin dillerini öğrenmeyi mecbur kılmaktadır. Bu ilişkiler içerisinde dilin öğrenilmesi aynı zamanda kültürel bir aktarım sürecini de beraberinde getirir. Bu sürecin sağlıklı yapılandırılması da bireylerin o kültürle ilişkilerini sağlıklı bir biçimde tesis etmesini sağlayabilir. Kıvrar (2002)'a göre, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hazırlanacak tüm materyallerde Türk dilinin genel özelliklerinin dikkate alınmalıdır. Yabancı dil öğrenme isteği ya da zorunluluğu insanoğlunun toplumsallaşma süreciyle doğrudan ilişkilidir (Bölükbaş ve Keskin, 2010). İkinci bir dili öğrenme, diğer kültürleri tanımanın en kolay yollarından biridir. Toplumların birbiriyle kurduğu münasebet ya da dünya sorunlarına verilecek ortak tepki bireylerin ikinci bir dile olan gereksinimlerini de arttırmıştır. Birçok millet uluslararası ticaret, turizm ve gelişmiş teknolojiye çok kültürlü bir toplum kavramını benimsemeye başlamıştır. Söz konusu çok kültürlülük çok dilli toplumların oluşmasını zorunlu kılmıştır (Prodromou, 1995). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde aynı zamanda kültürel aktarım sürecinin de sağlıklı sağlanması gerekliliği unutulmamalıdır. İkinci yabancı dil o millete ait birçok kültürel izi barındırmaktadır. Söz konusu yabancı dil öğrenilirken toplum yapısına ve değer yargılarına ait birçok kavram da sürece dâhil olur. Toprak (2010)'a göre, gelişmiş birçok ülke kendi dillerini başkalarına öğretmekle siyasî, ekonomik ve kültürel birçok avantaj sağlamaya çalışmaktadır. Öğrenilen dilin bir parçası olduğunu ifade eden Toprak, bireylerin kültür taşıyıcılığı yaptığını belirtmektedir. Ülkenin kültürel dinamiklerinin başka milletlere aktarmanın önemi yanında aslolan bu dinamikleri etkili bir biçimde öğretebilmektir. Akpınar (2010)'a göre yabancı dil öğreticileri, toplumlararası etkileşimin sağlıklı sağlanabilmesi için dilin kültürel yönünü öğretmeye odaklanmalıdır. Kalıcı bir öğretim için kuraldan ziyade özün aktarılması ve içselleştirilmesi gereklidir. Yabancı dil öğretiminde öğrenilen dilin farkındalığının sağlanması esasa alınmalıdır. Belli amaçlar hedefe konularak gerçekleştirilen yabancı dil eğitimi sağlıklı olmadığı gibi kalıcı da olamamaktadır. Yabancı dil öğretiminde bu becerilerin bir bütün olarak ele alınıp kavratılması anlayışı ağırlık kazanırken dil öğretimindeki hedeflen şunlar olmalıdır:

- Yabancı dilde konuşan birisini anlayabilmek,

- Yabancı dilde yazılmış bir yazıyı okuyup anlayabilmek,
- Yabancı dilde yabancı dil bilenlerce anlaşılacak şekilde yazabilmek,
- Yabancı dili konuşan milletin kültür ve yaşayışları hakkında az da olsa fikir sahibi olabilmek (Arslan ve Gürdal, 2012).

Türkçeye gün geçtikçe artan yoğun ilgi yabancıların Türkçe öğretiminin gözden geçirilmesini elzem kılmıştır. Literatürde bu konuda birçok çalışma bulunması yanında materyal kullanılması noktasında sunulan çalışmalar, geleneksel öğretim yolları çerçevesinde kalmıştır. Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım zemininde; konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerinin öğrenme- öğretme sürecinde geliştirilebilmesi kullanılan materyallerle doğrudan ilişkilidir. Görsel ve işitsel unsurların işe koşulması bu noktada ayrıca önemlidir (Mutlu ve Süğümlü, 2018). Yabancılar dil öğretimi anlayışının güncellenmesi zorunludur. Bu yeni anlayışı uygulayacak olanlar da doğrudan Ana dili uzmanlarıdır (Marshall, 1994). Öğretim sürecinde aslolan kalıcılığın sağlanmasıdır. Birçok yöntem ve teknik sınıf ortamında işe koşulabilirken önemli olan bu yöntemlerin verimliliğidir. Bireylerin birçok duyusuna hitap edebilen bir öğrenme süreci planlamak büyük oranda kalıcılık sağlayacaktır.

Ders kitapları öğretim programlarının uygulanmasında temel olsa da kazanımların edindirme sürecinde farklı duylara hitap eden bir planlama oldukça elzemdir. Söz konusu plan görsel ve işitsel unsurların işe koşulması mümkün hâle gelebilir. Özdemir (2013)'e göre, görsel malzemelerin dikkat çekici yapıları ders- çalışma kitaplarını geri plana itmektedir. Öğrenme sürecine etkisi bakımından görsel ve işitsel materyaller öğrenme motivasyonlarına olumlu katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda görsel unsurların bireylere etkisinin çok fazla olduğu günümüz şartları değerlendirildiğinde öğretme süreçlerinin farklı birçok materyallerle desteklenmesini gerekli kılmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin yapılan etkinlikler “temel”, “orta” ve “yüksek” olarak ayrılmaktadır. Bu seviyeler çeşitli öğretim materyalleri kullanılmaktadır. Görsel ve işitsel araçlar bu etkinliklerin icra edilmesinde kullanılan en önemli materyallerden başında gelmektedir. Görsel unsurlar, nesne ya da varlıkların görsel kimliklerini tanıma, adlandırma ve depolama gibi birtakım bilişsel süreçlerin harekete geçirilmesini sağlar (Sever, 2007). Görsel unsurlardan hareketle bireyin üst düzey zihinsel becerilerini işe koşması görsellerle farklı bir biçimde sunulurken tekrarlanır. Tekrar edilen sözel bilgi grafikler aracılığıyla bellekte uzun süre depolanabilir. Eğitim- öğretim sürecinde görsellerin; somutlaştırma, güdüleme, tekrarlama, açıklama ve dönüşüm gibi birçok işlevinin olduğu Canpolat (2006) tarafından ifade edilir. Görsel birçok materyalle

desteklenen öğretim süreci öğrencilerde öğrenmeyi kolaylaştırabileceği gibi yabancı dil gibi bir kavrama bakışı da olumlu yönde değiştirecektir. Görsel unsurlarla desteklenen etkinliklerin etkili ve başarılı olduğu düşünülmektedir. Türkçe öğrenen yabancılarda derse aktif katılımının sağlanması oldukça elzemdir. Karşılaşılan veya karşılaşılabilecek problemlerin çözülmesini desteklemek amacıyla ders işleniş sürecinde görsel kavramlardan yararlanılmalıdır (Melanlıoğlu, Özdemir ve Tayşi, 2012). Bireylerin gördüklerinin zihinsel yansıması neticesinde karşılaştığı yapılar görsel kavramlarla daha net öğrenilebilir. Bu noktada öğretmen ve öğrenciler dilin sözlü yanı sıra sözsüz ve kültürel yanını da inceleme imkânı bulur. Bu durum etkileşimin fiziki bağlamı hakkında bize bilgi sağlar (Özdemir, 2013). Öğrenilenlerin sıklıkla kullanılıyor olması günlük ihtiyaçları cevap vermesi unutmayı büyük ölçüde engelleyecektir (Gürsoy ve Arslan, 2011). Çoklu medya organlarının yeniden oynatma ve duraklama gibi özellikleri izlenenlerin zihinsel olarak yapılandırılmasına da olanak sağlayabilir. Bu noktada öğrenilen ve gündelik hayatta karşılaşılan kavramlar arasında kurulan ilişki daha sağlam olabilir.

Görsel ve İşitsel Materyaller

Yabancı dil öğretiminde alışılmış yöntemlerin dışına çıkılması elzemdir. Öğretmenin merkeze alındığı bir öğrenme sürecinin kalıcılığı şüphelidir. Hem öğretim materyallerindeki farklılık hem de bu materyallerin sunulma biçimi öğrenmeye direkt etki edecek durumdadır. Bu bağlamda öğreticilerin ders kitabı ve yazı tahtası dışına çıkıp yabancı öğrencilerin Türkçeye karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyecek bir ders plânlamaları gerekmektedir. Bu plân yabancı öğrencilerin hiç bilmedikleri kavramlara karşı bakışını olumlu yönde değiştirebilir. Ulaşılabılır ve ekonomik ve sürdürülebilir özellikleri ile ön plâna çıkan görsel ve işitsel materyaller öğretilen konuya boyut da kazandırabilir. Görsel kavramlar bilgi edindirme ve kelime öğretme sürecinde oldukça elzemdir. Kelimelerle konuşacak bireylere yabancı dil öğretirken söz konusu dilin kelimeleri etkili bir biçimde öğretilmelidir. Kelime öğretiminde sağlanacak olan kalıcılık yabancı dilin öğretim sürecine de olumlu yansıyacaktır. Güneş (2017)'e göre, zihinde öğrenmeye ait görüntülerin oluşması için görsellerin kullanılması öğrencilere bu görselleri inceleme fırsatı verilmesi oldukça önemlidir. Çoklu medya organlarının tanıtım, sunum vb. durumlar için kullanımında görsellik ön plandadır. İzleyicinin mesajı görsel kavramlarla alıp işitsel unsurlarla da bu mesajın desteklenmesi beklenmektedir. Bilişsel sürecin yapı taşlarından biri olan görselleştirme, tasarım ve problem çözme faaliyetlerinde etkili bir beceridir (Robertson, 2007). Türkiye'de üniversitelere bağlı Türkçe öğretim merkezleri (TÖMER), Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi (TİKA), Yunus Emre Kültür Vakfı, DİLSET Yayınları ve ferdi anlamda yabancılara Türkçe öğretim materyalleri hazırlayan kurum ve ki-

şilerin çalışmaları söz konusudur. Yabancılar Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların kullanımına yönelik olarak bu kurumların hazırlamış olduğu görsel ve işitsel ders araçları dikkat çekmektedir. Yabancılar Türkçe öğretiminin başarılı olması görsel ve işitsel materyallerin yeterince kullanılıyor olmasıyla doğrudan ilişkilidir.

Görsel ve işitsel materyallerle Yabancılar Türkçe kelimeleri öğretmeye yönelik birtakım yöntemler geliştirilmiş ve açıklanmıştır. Bunlardan birkaçını ifade etmek gerekirse;

- Tahtaya Şekil, Kroki ve Resim Çizmek
- Flaş Kartların Kullanılması
- Posterlerin Kullanılması
- Müzik
- Video-film Kullanımı (Arslan ve Gürdal, 2012).

Kelime öğretimi yabancılar Türkçe öğretiminde kalıcılığı sağlanması gereken bir konudur. Belleğe çeşitli görsellerle kodlanan kelimeler istenildiğinde kolayca hatırlanacaktır. Önceden kodlanan birçok bilgi kümesi önceki öğrenmelerle ilişkili bir biçimde kolayca hatırlanabilir. Simgesel belleğin bu çalışması çeşitli araştırma ve laboratuvar deneyleri ile de kanıtlanmıştır (Atmaca, 2016). Beyin temelli öğrenme bu noktada devreye sokularak öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyebilir.

Yabancılar Türkçenin temelinde dört temel becerinin öğretilmesi vardır. Birbirleriyle ilişkili olan bu becerilerde konuşma becerisi ön plandadır. Etkili bir konuşma becerisi için de bireyin öğrenme sürecini iyi takip etmesi yani etkili bir dinleyici olması elzemdir. Cemiloğlu (2009)'na göre, bir yabancı dilin öğrenilmesinde ilk adım iyi bir dinleme becerisidir, bu sebeple ilk etkinliklerin dinlemeye dayalı olması gereklidir. Dinleme etkinlikleri yabancı dil öğrenme zemininde aktif bir biçimde yerine getirilmesi gereken bir beceridir. Çeşitli dinleme türleri olsa da öğrenciyi aktif bir biçimde söz konusu beceriye dâhil etmek gereklidir. Türkçeyi öğreten öğreticilerin Ana dil becerisi oldukça etkili olmalıdır. Dilin kurallarını bilen, özüne vakıf ve temel dil becerileri noktasında gereksinimleri iyi kavramış bir öğretici yabancılar Türkçe öğretimi zemininde başarılı olabilir. Nitekim öğreticinin örnek olarak alındığı eğitim- öğretim sürecinde öğrenci, yaşadığı ve hissettiği etkinlik/ kavramları daha çabuk öğrenebilir. Konuşma becerisinin gelişimi dinleme etkinliklerinin niteliğine göre şekillenebilir.

Yabancılar Türkçe öğretimi noktasında Barın (2004) bazı ilkeler ifade etmiştir. Bu ilkeler söz konusu öğretimin şekillenmesi açısından değerlendirilebilir:

- Amaç, hedef kitle ve eğitim konuları önceden planlanmalı,
- Temel dil becerileri için süreç kontrolü ve takibi yapılmalı,
- Somuttan soyuta, kolaydan zora doğru bir öğrenme süreci yapılandırılmalı,
- Öğrenim sürecindeki kavramların gündelik hayatla bağdaşması böylelikle öğrenilenlerin toplum içinde hemen kullanımı sağlanabilir.
- Dersler esnasında öğrencilerle interaktif iletişime geçilebilmesi,
- Öğrenmedeki bireysel farklılıklara dikkat edilerek planlamanın bu şekilde yapılması,
- Görsel ve işitsel araçlardan oldukça yararlanılması ve çoklu medya organlarının ders sürecinde kullanılması,

Yabancılar Türkçe öğretiminde bireysel farklılıklara dayalı bir planlama ile hedef dile ait temel becerilerin takip edilmesi öğrenme sürecini hızlandırabilecektir. Bu noktada hedef dile ait kültürel değerler planlamaya kati suretle dâhil edilip söz konusu kazanımların içselleştirilmesi gerekmektedir. Yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde görsel-işitsel malzemelerin istenilen nitelikte, özgün ve bireylerin niteliklerine uygun olmalıdır. Dil öğretim sürecindeki nitelikli materyal; bireylerin motivasyonlarına ve kazanımların ediniminde çok önemli bir işleve sahiptir.

Çoklu medya organlarının günümüz teknolojik koşullarıyla eğitim-öğretime entegrasyonu ile materyal hazırlama yöntemleri çeşitlilik kazanmıştır. Bu noktada hazırlanan materyalin hedef kitlenin ilgisini çekmesi oldukça olasıdır. Türkçe öğretim sürecinde ders kitaplarının sıklıkla kullanılması gelişen teknolojik koşullar nazarında bireylerin dikkatlerini çekmeyebilir. Bu çerçevede yabancı bireylerde öğretim koşulları günümüze göre güncellenmelidir. Görselliğin gittikçe ön plana çıktığı gündelik yaşantı, yabancılar Türkçe öğretim sürecini planlarken dikkate alınmalıdır. Öğreticiler bireylerin görsel ve işitsel dünyalarına Türkçe öğretimini ekleyip ders materyallerini buna göre şekillendirmelidir. Özdemir (2013)'e göre, işitsel ve görsel malzemeler özgün ve dil noktasında doğal olmalıdır. Söz konusu materyaller sınıf içinde uygulamalara ve etkileşime olanak sağlayıp öğrencilerin dikkat süreleri de uyum sağlamalıdır. Görsel ve işitsel malzemeler hazırlanırken sınıfın yapısı, Türkçe bilme düzeyi ve pedagojik ölçütleri dikkate alınmalıdır.

Dil öğrenimi bireysel bir çaba ile mümkündür. Birey öğrenmeye çalıştığı yeni dili mevcut bilişsel yapısıyla bağdaştırmaya çalışır. Bu noktada yabancılar Türkçe öğrenenler, kişilerin bireysel farklılıklarını (kültürel farklılık, deneyim vb.) öğrenme esnasında dikkate almalıdır. Söz konusu bireysel farklılık öğrenilenlerin kişilerce farklı anlaşılması sonucu doğu-

rabileceğinden öğretici, planlamayı bu farklılıklar zemininde yapmalıdır. Bireysel farklılıklar nazara alınarak tertip edilen bir öğrenme sürecinde öğrenciler eksikliklerini daha anlamlı bir biçimde fark edebilecekleridir. Görsel ya da işitsel malzemelerle oluşturulan etkinlikler dizisi; akran öğrenmede yardımcı olurken öte yandan bireylerin kendi öğrenme süreçlerini fark etmelerine olanak sağlayacaktır. Bireyin bilişsel yapısını ve öğrenme aşamalarını fark etmesi Türkçeyi iyi öğrenmesini sağlayabileceği gibi değer edinimi noktasında da kalıcılık oluşturacaktır. Bireyin nasıl öğrendiğini bilmesi özgüven noktasında da kişiye bilinç kazandıracaktır.

Görsel işitsel malzemeler çok boyutlu eğitim materyalleridir. Değerlerin somutlaştırılmasında kullanılabilinen materyaller dört temel beceri kazanımında da rahatlıkla değerlendirilebilir. Yabancı bireyler bu becerilerden biri olan yazma becerisine Türkçe dil kurallarını bilmediklerinden tedirginlikle yaklaşabilir. Bu noktada görsel malzemeler ışığında bu tedirginlik nispeten aşılabilmektedir. Çünkü yabancılarla Türkçe öğreten ders kitaplarındaki metin ya da yazma etkinlikleri bireysel farklılıklar nazara alınarak hazırlanmaz. Bu yüzden görsel ve işitsel materyaller söz konusu farklılıkları giderebileceği gibi bireylere rahat bir öğrenme ortamı da sağlayabilir. Görsellik ya da çoklu medya organlarının kullanımı Türkçe dil kurallarının öğrenilmesi yanında sözsüz kültürün de fark edilmesine olanak sağlayacaktır. Öğreticinin duruşu, tonlama, jest ve mimikleri kavratılmak istenilen mananın bir parçası hâlinde değerlendirilir. Bu noktadaki somutluk, bireyin öğrenmedeki zihinsel haritalarını yapılandırmasında önemli bir rol oynar

Değer ve Değerler Aktarımı

Değer, tüm disiplinleri ilgilendiren bireyin inanç ve tutumlarından daha kapsamlı bir kavramdır. Dijitalleşen dünyada bireylerin belli değerler mekanizması ile donatılması Türk kültürü temelinde oldukça önemlidir. Teknolojik ürünler günümüzde birçok kavramın yerini almaya devam ederken bireyin bu kavramlar ve değişim karşısında takınacağı tavır, kültürel var olma ve kimlik gelişimi noktasında önem arz etmektedir. Bireyin toplumuna ait değerleri yansıtabilmesi kültürel bir kimlik ortaya koyması değerler mekanizmasını içselleştirmesi ile mümkündür. Değişen toplum koşulları ya da bireyin karşılaştığı zorluklar içselleştirilen değerler mekanizmasını değiştirmemelidir.

Bireylerin değerleri öğrenme biçimi değişkenlik gösterse de aslanan bu değerlerin her koşulda kalıcı olmasıdır. Ailede başlayan öğrenme süreci okulda devam ederken araya günümüz teknolojileri girmektedir. Teknolojik birçok ürün ya da çoklu medya organları değer öğrenme sürecini olumsuz noktada etkileyebilmektedir. Bu bağlamda değer aktarım sürecinde oldukça hassas davranılmalı ve bu aktarımın aynı zamanda kültürel

bir süreç olduğu da değerlendirilmelidir. Yani bireye ait değerlerin aktarıldığı düşünülse de Türk toplumunu temsil eden birçok hasletin de bu süreçte yer aldığı bilinmelidir.

Değerin aslında bir kıstas olduğu (Hökelekli, 2006) belirtilirken aynı çalışmada davranışların iyi-doğru olup/ olmadığı hangi davranışların bu şekilde kabul edilip/edilmediğine dair inanç ve kabul sistemi değer olarak ifade edilir. Bireylere yol göstermesi bakımından değer kavramı, bireyin davranışta bulunurken sergilediği manevi kabul sistemi olarak değerlendirilebilir. Doğan (2007)'a göre, bireyin gerçekleştirdiği eylemler sahip olduğu değer ile şekillenir ve bireyi doğruya ya da hedefe yönlendirir.

Yabancılarla Türkçe öğretim sürecinde Türk toplumunun birçok değeri çeşitli öğrenme düzeylerine sahip ders kitapları ile aktarılmaya çalışılmaktadır. Yabancı bireylere kazandırılan/ aktarılan bu değerlerin bir kimlik inşası şeklinde değerlendirilmesi elzemdir. Çünkü aktarılan o dilin yapısı değil dili dil yapan kök değerlerdir. Türkçe öğrenen yabancılar aynı zamanda içtimaî düzende yaşamlarını sürdürmektedir. Bu noktada Türk toplumuna ait kök değerlerin öğrenilmesi söz konusu yaşam koşullarını daha verimli hale getirebilir.

UNESCO, eğitim paydaşları için ortaya koyduğu 'Olmayı Öğrenmek' adlı çalışmada Quisumbing'in (2002:19) dört aşamadaki değer ölçütlerini kullanmaktadır:

- Bilme: Bu adım, bireyin kendi kültürünü, medeniyetinin tarihi sürecini bilmeyi ve diğer bireylerin davranışları hakkında bilgi sahibi olması gerekliliğini ifade eder.
- Anlama: Bilme adımında elde edilen/ gerekliliği ifade edilen bilginin, anahtar kavramlarını anlaması ve başka bireyler noktasında bir anlayış geliştirmesi beklenir.
- Değerleme: bireyin kendi deneyimleri noktasında düşünebilmesi ve özüne değer vermesinin beklendiği bir adımdır.
- Davranma: bu aşama bireyin iletişim yeteneklerini işe koştuğu bir adımdır. Burada birey iletişim gücü ile sorunları şiddete başvurmadan halleder.

Değer eğitiminin sistematize edilmeye çalışıldığı bu çalışma ile değerlere farklı bir bakış açısı kazandırmak elzem hâle gelmiştir. Değer bütünyle bireyde bir mana tezahürü şeklinde algılanmalıdır. Milli ve manevi birçok kavram idrak düzeyinde bireye kazandırılmalıdır. Bireye küçük yaşlardan itibaren içinden çıktığı toplumun tarihi ve kültürel kavramları verilirken söz konusu kavramların toplumu toplum yapan değerler olduğu benimsenmelidir. Bireyin bu kavramlarla bir bağ kurması sağlanmalı

yaşantısında da bu bağın manevi gücünü hissetmesi değerlendirilmelidir. Yani geçmişinden aldığı değerleri davranışlarında kullanmaya çalışırken değerlere şeklen değil içsel olarak bakmalı ve bu şekilde bir hissiyatla öğretimi gerçekleştirilmelidir.

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Değerler Eğitimi

Kök değerlerin ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla öğretilmeye çalışılması yeterli gibi gözükse de aslolan bu değerlerin kalıcılığıdır. Bu kalıcılık da bireyin birden fazla duyusuna hitap edecek bir öğretim anlayışı mümkün hâle gelebilir. Sağlam karakterli bireyler eğitimdeki çıktılarının en temel özelliği olmalıdır. Sistem içerisinde yer alan bireyin; topluma ait değer yargılarını benimseme ve bu değer yargılarının ürettiği sosyo- kültürel yapıyı kabullenebilmesi eğitimdeki hedeflerin bir kısmının gerçekleştiğini gösterir. Bu noktada yabancılar Türkçe öğretilirken bilinçli ve kültürlü bireyler yetiştirmek ana hedef olmalıdır. Tek taraflı bir dil öğretiminin söz konusu donanımda bir bireyin yetişmesini sağlayamayacağı açıktır. Bu nedenle öğretim süreci nitelikli hâle getirilmelidir. Öğretilen her kavramın Türk toplumuna ait değer yargılarından geçirilerek bireyde bir ‘haslet’ oluşturması hedeflenmelidir. Yabancılar Türkçe öğretim sürecinde değer kavramı yapılandırılırken; bireyin kendi kültürel kimliğinin dışında tamamıyla Türk toplumun bir bireyi olduğu öncelikli ifade edilmelidir. Kendi kültürel kimliği yanında ikinci bir kimliğin kazandırılması bu şekliyle mümkün olabilir. Birey, içinden çıktığı topluma ait bazı değerleri taşır. Evrensel ölçüde değer yargılarının güncellenmesi ve yabancı bireylerin Türk toplumuna ayak uydurabilmesi açısından değer kazanımı nitelikli bir biçimde aktarılmalıdır. Öğretici, değer kavramını yalnızca yazılı materyaller üzerinden veremez. Söz konusu kavramın içinin doldurulabilmesi için içeriğin zenginleştirilmesinin yanında yöntemlerin çeşitlendirilmesi de elzemdir.

Ders kitaplarında yer alan metin içeriklerinde kök değerlerin dağılımları farklı olabilir. Erdem ve Bahşi (2022) çalışmalarına göre, Yedi İklim Türkçe metinlerde en fazla yer verilen değerlerin sorumluluk ve dostluk, en az yer verilen değerlerin ise vatanseverlik ve adalet olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada Gazi TÖMER ders kitaplarındaki metinlerinde ise en fazla yer verilen değerlerin sorumluluk ve saygı; en az yer verilen değerlerin ise vatanseverlik ve adalet olduğu tespit edilmiştir. Bu kitaplardan herhangi birini temel alan öğretim süreçlerinde birey değer eğitimi noktasında yeterince bir donanıma sahip olamayacaktır. Çünkü ders kitapları bu noktada güncel olamayacağı gibi bütün değerleri kapsamı da düşünülemez. Bu çerçevede öğretici, değerlere temel alarak bireyin birçok duyusuna hitap edebilmeli ve öğretim ortamında bu değerlerin içinde yaşanılan toplumla bir bağ teşkil ettiği vurgulanmalıdır. Sezgin (2007)’ e göre, eğitim süreci nihayetinde edindirilmek istenen davranış ile birlikte

olumlu eğitim ortamı oluşturmak değerler eğitimi mümkün hâle gelebilir. Eğitim sürecinde bireyin akademik başarısı ön plandadır. Bilgi noktasında herhangi bir eksikliği kabul etmeyen bir eğitim sürecinden geçen bireylerin bilişsel olarak çeşitli aşamaları atlatması sistem gereği olağandır. Bu bağlamda içtimai ve evrensel noktada çeşitli değerlerin bu sürece eklenmesi gerekmektedir. Verimli ve sağlıklı bir eğitim ortamı bilişsel zeminde yetiştirilen bireylere duyuşsal özellikler kazandırmakla mümkündür.

Görsel ve İşitsel Materyallerle Değer Aktarımı

Kültürün bir millete aidiyetini ifade eden ve milleti medeniyete dönüştüren yegâne göstergelerden bir olan değer kavramı aktarılırken yabancı bireylerde bir medeniyet tasavvuru oluşturacak şekliyle ele alınmalıdır. Materyalden ziyade değer aktarımında içerik temele alınmalı görsel ya da işitsel unsurlar bu duruma göre şekillendirilmelidir. Bireylerin görme ve işitme duyularına hitap eden bilginin %50' sinin etkili olduğu düşünüldüğünde görsel ve işitsel materyallerin önemi de ortaya çıkmaktadır. Bir dile ait kelimelerin hangi ortamda kullanıldığı ve kullanılma koşulları yabancı dil öğrenirken oldukça elzemdir. Söz konusu koşullara hâkim olmak o dile ait kültürel yetileri edinerek daha rahat konuşabilmeyi sağlayacaktır (Demir, Açık 2011). Öğretici değer aktarım sürecini planlarken oluşturacağı görsel senaryolar, kavram haritaları, video vb. sınıfın Türkçe bilme düzeyinden bağımsız bir biçimde öğrenme sürecinde avantaja dönüşebilir. Değer aktarımı gerçekleşirken aynı zamanda kelime ve kelimelerin çeşitli bağlamlarda kullanımı konuşma becerisine doğrudan katkı sunacaktır. Yabancıların Türkçe planlanan eğitim sürecinin bir çıktısıdır. Görsel ve işitsel unsurların işe koşulması değer aktarımı ile birlikte söz konusu bireyin o dile ait kavram dünyasını zenginleştirecektir. Yalın (2010)'a göre, materyal kullanımı bireyin birçok duyusunun işe koşulmasını sağlarken çoklu öğrenmeye de kapı aralayarak öğrenme verimliliğine doğrudan etki edecektir. Eğitim ortamlarında bireysel farklılıklar oldukça fazladır. Farklı bireyler değişik birçok öğrenme şekli anlamına gelmektedir. Bireye hitap eden araç sayısının çeşitliliği, kazanımı edindirmede önemli bir rol üstlenirken hedef kitlede yer alan bireysel farklılıklara da çözüm getirecektir. Görsel ve işitsel unsurların niteliği ve öğrenme ortamında sağlayacağı motivasyon bilgilerin bireyin zihninde kalıcılığını sağlayacaktır. Bu noktada değerlerdeki soyutluk, somutlaştırılmış bir biçimde bireylere kazandırılabilir. İçtimai değerlerin anlaşılması ilk planda zor olabilecekken söz konusu somutlukla yabancı bireylerin zihinlerinde değer kavramı anlamlı hâle gelecektir. Öğrenme alanını zenginleştirecek birtakım görsel ve işitsel materyalin kullanımı Türkçenin pratik kullanımının kazandırılması kolaylaştırılırken aynı zamanda öğrencilerin derse olan ilgilerinin pekiştirilmesi de mümkün hale gelir (Arslan ve Gürdal, 2012). Kazanımların kalıcılığını arttırmada görsel ve işitsel ürünlerin

etkisi oldukça fazla olabilir. Kelimelerin kazandırılmasına görsel unsurların ön plana çıktığı değerlendirildiğinde değer kazanımının da görsellikle sağlanması mümkündür. Kalıcılıkta aslanan öğrenileni bireyin zihninde somut hâle getirmeye çalışmaktır. Bu somutluk değer ediniminde önemli bir yapı taşıdır. Öğrenilen dile ait değerlere yabancı olan Türkçe öğrenen bireyler, görsel veya işitsel araçların işe koşulmasıyla hem değer edinimini hem de Türkçeyi özüne uygun bir biçimde idrak edebilmeyi öğrenebileceklerdir. Nişancı (2013)'ya göre, dört temel becerinin ediniminde müzik, resim, film ya da buna benzer materyaller faydalı olurken aynı zamanda söz konusu materyallerle Türkçeyi akıcı bir biçimde yazmak ve konuşmak da mümkün hâle gelebilir. Görsel materyallerin yanında görsel-işitsel materyallerin kullanılması da öğretimin daha bütüncül bir biçimde yapılmasını sağlamaktadır. Bireye, öğreneceği kelimenin hem görseli hem de işitsel karşılığının bir arada olduğu bir öğretim programı sunmak kelime hazinesinin gelişmesine oldukça yardımcı olacaktır. Türkçe kelime edinimini arttırmak için kullanılabilecek bazı materyaller ise sözlük, müzik, resimler, oyunlar, kelime defterleri, kelime listeleri olarak sıralanabilir (İnce, 2006).

Yabancı bireylere değer aktarımı, söz varlığını geliştirirken yapılmalıdır. Öğretim programı planlanırken değer kavramının ayrıntıları nitelikli bir biçimde ele alınmalıdır. İhtimai birçok unsurun anlaşılmasını sağlayacağı düşünülen değerler, bireyin söz konusu toplumla uyumunu da arttıracaktır.

Yabancı bireylerin Türkçe öğrenme süreçlerinde Türk kültürü temele alınmalıdır. Kelime/ değer edindirmede Türk kültür yapısı zeminde halk şiiri, ninni ve türkü gibi kültürün taşıyıcı unsurlarına öncelik verilmelidir. Görsel unsurlarla desteklenecek söz konusu türlerin yabancılara Türkçe öğretirken kullanılması Türk toplum yapısına ait birçok değer de kalıcı bir biçimde aktarılmasında rol oynayacaktır. Birey içinden çıktığı topluma ait birçok kültürel izi ve değeri barındırmaktadır. Buradaki amaç, Türkçeyi öğretirken söz konusu bireye aynı zamanda Türk toplumunun yapısını da kavratmak olmalıdır. Evrensel değerlerden ziyade toplumlara has değerlere öncelik verilmelidir. İlk planda toplumun özünden çıkan söz konusu değerlerin anlaşılmasında güçlük çekilse de öğretici, bireyin birçok duyusuna hitap edecek bir öğrenme senaryosu ile bu öğrenmeyi mümkün kılabilir.

Sonuç

Değer aktarım sürecinde planlama bireyi yeterliğine göre yapılsa da Türk medeniyetine ait kök değerlerin muhakkak suretle kazandırılması elzemdir. Kök değerlerin kalıcılığı da söz konusu yabancı bireyin toplumla irtibatını sağlamlaştırırken Türkçe öğretimine boyut kazandıracaktır.

Öğretici değer aktarımını genişletmek adına sürece içtimai değerler zemininde bir bakış açısı geliştirmek olarak bakmalı ve bu şekilde bir planlama yapılmalıdır. Yani yabancılara Türkçe öğretirken kullanılan ders kitabı veya metinlerde yer alan değerlerle sınırlı kalmamalı Türk toplumuna ait kök değerlere öncelik verip bu değerlerin kalıcı olarak edinilebilmesi için uğraşmalıdır. Bu edindirme de görsel ve işitsel unsurların işe koşulması ile mümkün hâle gelebilir. Bireyin zihnindeki medeniyet algısı bu şekilde somutlaştırılarak güçlendirilebilir. Boztilki (2018), araştırmasında en çok kullanılan değerlerin öz yönelim ve iyilikseverlik en az değer in ise uyma değeri olduğu; Işıkoğlu (2019) çalışmasında adalet, dürüstlük, sabır ve yardımseverlik değerlerinin metinlerde az sayıda yer aldığı; Satık ve Kesin (2019) çalışmasında 124 değer tespit ederken en çok geleneksellik değerine en az yer verilen değer in ise uyma değeri olduğunu belirlemişlerdir. Erçelik ve Yeşilyurt (2020) ise araştırmalarında en fazla değerlerin A2 (Yunus Emre Türkçe Seti) kitabında yer aldığı ve en çok değinilen değerlerin ise öz denetim ve sorumluluk olduğunu belirtmiştir. Aydın (2021) çalışmasında en fazla değer in B1 en az değeri in ise A1 setindeki kitaplarda (Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti) olduğunu ifade etmiştir.

Yapılan araştırmalarda da görüldüğü üzere yabancılara Türkçe öğretim setlerindeki değerler farklı farklı oranda yer almaktadır. Öğretim sürecinde kök değerlerin tamamının verilmesi oldukça önemlidir. Bu noktada planlama, değerlerin kalıcı bir biçimde kazandırılması noktasında yapılmalıdır. Bireylerin birçok duyusuna hitap eden öğretim programı, değerlerin kazanımında motivasyon sağlayabileceği gibi medeniyet bilincinin gelişmesine de katkı sunacaktır. Türkçe öğretim sürecinde görsel ve işitsel materyallerin kullanımı değer eğitiminin yanında bireye, dil bilinci kazandırabileceği gibi kültürel duyarlılık açısından da olumlu katkı sunacaktır. Dil öğretim sürecinde yer alan birçok soyut unsur görsel ve işitsel donanım ile anlam kazanıp bireyde öğrenme oluşturacaktır. Yabancılara Türkçe öğretmek süreçte yer alan ana hedeftir. Hedefin gerçekleşmesi esnasında bireyde kalıcı izli öğrenme oluşturma nın yanında bireye, Türk medeniyetine ait kültürel dokular ve kök değerlerin etkili bir biçimde verilebilmesi de öğretim planlamasının temelinde yer almalıdır. Görsel ya da işitsel birçok materyal öğretici müdahalesi dışında bir öğrenme sağlayabilir. Örneğin, bir film sahnesi, gündelik yaşantıya ait bir kesit veya yerel bir çalgı aleti eşliğinde müzik vb. söz konusu materyallerden bireye çeşitli somutlaştırmalar yoluyla kültürel bir aktarım gerçekleştirilebilir. Türk aile ilişkileri, anne-baba-evlat kavramı, komşuluk-mahalle kültürü vb. daha birçok Türk medeniyetine ait eşsiz kavramlar bireye değer ekseninde somut olarak sunulabilir. Söz konusu değerler Türk milletini medeniyet sahnesinde temsil eden değerler olması yanında yabancı bireylerin anlamlandırması açısından da zorlanabilecekleri değerler olarak düşünülebilir.

Bireyin dil öğrenim sürecinde çeşitli keşifler yapması kendi öğrenme senaryosuna ait izler oluşturmaları ve öğrendiği dilin özüne ait kavramları idrak edebilmesi açısından öğrenme sürecinin, birçok duyuya hitap etmesi oldukça önemlidir. Medeniyet dinamiğini oluşturan değerlerin (Türk kültürünü ilk defa tanıyacak birine) önemini kavratmak ve bu değerlerin bireyi “insan” yapan kavramlar olduğunu vurgulamak yabancılara Türkçe öğretimi değer aktarımında temele alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akpınar, M. (2010). *Deyimlerin ve atasözlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımı üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Arslan, M. ve Gürdal, A. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçlarla Türkçe kelime öğretim yöntemi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 255-270.
- Atmaca, (2016) İngiliz dili eğitimi anabilim dalındaki öğretmen eğitimcilerinin be-yin temelli öğrenme uygulamaları. *Turkish Studies*, 11(9), 101-134.
- Aydın, E. (2021). Yedi iklim Türkçe öğretim seti ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 185-195
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları* (HÜTAD), (1), 19-30.
- Boztilki, G. (2018). Gazi Üniversitesi Tömer B1 seviyesi kitabının değerler eğitimi bakımından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 755-765.
- Bölükbaş, F. ve Keskin F.(2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies*, c. 5/4, ss.221-235.
- Buzan, T. (2001). *Aklını en iyi şekilde kullan*. İstanbul: Arion Yayınevi.
- Canpolat, N. (2006). Turkish undergraduates' misconceptions of evaporation, evaporation rate, and vapour pressure, *International Journal of Science Education*, 28(15), 1757-1770.
- Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları
- Doğan, İ. (2007). Sosyoloji kavramlar ve sorunlar. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erçelik, H. ve Yeşilyurt, E. (2020). Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğreniyorum setinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(40), 149-179.
- Erdem, İ. ve Bahşi, N. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20(43), 9-35.
- Gürsoy, A. ve Arslan. M. (2011). Eğitsel oyunlar ve etkinliklerle yabancılara Türkçe öğretimi, *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, Sarajevo
- Hökelekli, H. (2006). Din değerler ve eğitim. *Eskiyei*, 3, 46-56.
- Işıkoğlu, D. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi C1 ders kitaplarında hedef kültüre yönelik metinlerde değerler. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (64), 553-562.

- Kıvrar, S. (2000). Hızlandırılmış öğretim metodu ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi, *Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri*, Ankara: AÜ Basımevi.
- Marshall, J. (1994). *Ana Dili ve yazın öğretimi*. (Çev: Cahit Külebi). İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Melanlıoğlu, D., Tayşi, E., Özdemir, B. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karikatür kullanımı, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 241-256.
- Mutlu, H. ve Süğümlü, Ü. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde reklam filmlerinin farklı beceri ve seviyelerde kullanımı. *13(27)*,1039-1053. DOI: 10.7827/TurkishStudies.14400
- Özdemir. C. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde ders malzemelerinin önemi ve işlevsel ders malzemelerinin nitelikleri, *Turkish Studies*, 8(1), 2049–2056.
- Prodromou, L. (1995). *İyi bir dil öğretmeni*. (Çev. Cihan Gülten). *Dil Dergisi*. 35-37.
- Robertson, S. (2007). Understanding men and health: Masculinities, identity and well-being. Berkshire, UK: Open University Press.
- Satık, G. ve Kesin, T. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde ‘Yesevi Türkçe B1’ düzeyi ders kitabının değerler eğitimi bakımından incelenmesi. *Ulak-bilge*, (40), 645-654.
- Sever, S. (2007). Türkçe öğretiminde karikatürün kullanılması-I. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 11, 18–23.
- Toprak, D. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe derslerindeki çalışma biçimlerinde yeni yönelimler. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- UNESCO. (2002). *Learning to be: A Holistic and Integrated Approach to Values Education for*. Bangkok: Unesco Asia and Pacific Regional.
- Ungan, S. (2006). Avrupa Birliği’nin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15, 217-227.