EĞİTİM

BİLİMLERİNDE ULUSLARARASI ARAŞTIRMALAR - I

Aralık 2022

EDİTÖR
PROF. DR. ERDAL BAY

SERÜVEN YAYINEVİ

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • C. Cansın Selin Temana

Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Serüven Yayınevi

Birinci Basım / First Edition • © Aralık 2022

ISBN • 978-605-72852-7-0

© copyright
Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.
Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz. The right to publish this book belongs to Serüven Publishing. Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission.

Serüven Yayınevi / Serüven Publishing
Türkiye Adres / Turkey Address: Yalı Mahallesi İstikbal Caddesi No:6 Güzelbahçe / İZMİR
Telefon / Phone: 05437675765
web: www.seruvenyayinevi.com
e-mail: seruvenyayinevi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume
Sertifika / Certificate No: 47083

Eğitim Bilimlerinde Uluslararası Araştırmalar - I

Aralık 2022

Editör

Prof. Dr. Erdal BAY

İÇİNDEKİLER

Bölüm 1

ALMANCA ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM SONRASI DÖNEM

Ayhan Yavuz ÖZDEMİR 1

Bölüm 2

MÜZİK EĞİTİMİNDE MOTİVASYON, ÖZ YETERLİK, ÖZ GÜVEN ÜZERİNE YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

Aybüke KAYA, Gamze Elif TANINMIŞ 27

Bölüm 3

KAVRAM KARİKATÜRLERİYLE DESTEKLENMİŞ PROBLEME DAYALI FEN DENEYLERİNİN ETKİLERİ

Güliz AYDIN, Suphiye SÜRMELİ 45

Bölüm 4

YÜKSEKÖĞRETİMDE ULUSLARARASILAŞMAYA YÖNELİK SİSTEMATİK BİR YAKLAŞIM

Metin IŞIK 57

Bölüm 5

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OKUL VE GENÇLİK DİZİLERİNE İLİŞKİN ALGISI: PROJE BAZLI EĞİTİM DENEYİMİ OLARAK BİR OKUL PROFİLİ

Birgül ULUTAŞ 79

Bölüm 6

ÖĞRETMENLERİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERE OKUMA YAZMA BECERİLERİNİ KAZANDIRMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ

Ebru DOKUZ, Necla IŞIKDOĞAN UĞURLU 103

Bölüm 7

SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA (1998, 2005 VE 2018) ÇEVRE VE AFET EĞİTİMİ

Hüseyin EROL 127

Bölüm 8
COVİD-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE EBEVEYN-ÇOCUK İLİŞKİSİ
Abdulhamit KARADEMİR, Ensar YILDIZ, Eren ERTÖR 153

Bölüm 9
ÖĞRETMEN KALİTESİ VE TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN KALİTESİ SORUNU
Ayça KAYA, Türkan ARGON 167

Bölüm 10
ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ BAĞLAMINDA ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
Nurcan ŞENER, Berna ERGÜN, Murat BAŞAR 197
:
Bölüm 11
60-83 AYLIK ÇOCUKLARIN SAYI HİSSİ PROBLEMLERİNİ ÇÖZERKEN KULLANDIKLARI STRATEJİLERİN BELİRLENMESİ
Gözde İNAL, Özgün UYANIK AKTULUN 217

Bölüm 12
PERSONEL SEÇİMİNDE KULLANILAN PSİKOLOJİK TESTLER
Çağla MÜRTEZAOĞLU, Zehra Nesrin BİROL 233

Bölüm 13
İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DERSLERİNDE KULLANILAN TEMSİL STRATEJİLERİNİN AKTİF MÜZİK DİNLEME BECERİLERİNE ETKİSİ
Esin ALAY, Mehtap AYDINER UYGUN 249

Bölüm 14
EĞİTİM PROGRAMI BAĞLAMINDA TOPLUMSAL DEĞİŞİM VE DİJİTALLEŞME
Fatih BALAMAN 273

Bölüm 15
ENERJİ DÖNÜŞÜMLERİ VE ÇEVRE BİLİMİ ÜNİTESİNDE KULLANILAN Z KİTAP UYGULAMASININ ÖĞRENCİLERİN UZAKTAN EĞİTİM, TEKNOLOJİ VE MOBİL ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ
Aslı VARDAR, Yeter ŞİMŞEKLİ 297

BÖLÜM 16
RESİMLİ ÖYKÜ KİTAPLARINDA DİL VE KONUŞMA BOZUKLUKLARI
Elif AYDIN 315

Bölüm 17
YETİŞKİN EĞİTİMİNDE DİJİTALLEŞME: BİR AVRUPA BİRLİĞİ PROJESİ ÖRNEĞİ
Vehbi Onur DEMİRCİLER, Nihal TUNCA GÜÇLÜ,
Senar ALKIN ŞAHİN 339

Bölüm 18
MADDE KULLANAN VE KULLANMAYAN YETİŞKİNLERDE KİŞİLERARASI YETKİNLİK DÜZEYLERİ İLE YAKIN İLİŞKİLERDEKİ YAŞANTILAR ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
Ayşegül YETKİN TEKİN, Mert GÜL 361

Bölüm 19
EĞİTİMDE GÜNCEL TEKNOLOJİ KULLANIMI
Güray TONGUÇ 383

Bölüm 20
ETKİLİ OKUL VE ETKİLİ OKUL KÜLTÜRÜ
Mahire ASLAN 399

Bölüm 21
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ KENDİNİ YÖNETME DAVRANIŞLARI İLE EBEVEYNLERİNİN MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
Rabia Rümeysa ŞEREMET 413

Bölüm 22
SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE WEB2.0 ARAÇLARININ KULLANILMASINA YÖNELİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ
Ayşe SEYHAN 435

Bölüm 1

ALMANCA ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM SONRASI DÖNEM

Ayhan Yavuz ÖZDEMİR[1]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID ID: 0000-0002-2601-2486.

1.Giriş

Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde başarıyı artırma amacı doğrultusunda sürekli bir yenileşme çabasının varlığından söz edilebilir. Bahsedilen yenileşme çabasının yabancı dil olarak Almanca öğretimi sürecinde öğretmen ve öğrenci rollerini, öğrenim sürecini, yöntemini, amaçlarını yeni baştan şekillendirdiği, yeniden şekillenme süreçlerinde tüm bu unsurların etkileşim içinde olduğu görülmektedir. Almanca öğretiminde değişen ihtiyaçlara ve hedeflere yönelik gerçekleştirilen yenilikleri tetikleyen ana unsurlar arasında yöntem arayışları göze çarpmaktadır. Yılmaz Uçman (2019) yabancı dil öğretimindeki gereksinimlerin karşılanmasının yanında yeni bir yöntem bulma arayışının zamanla rağbet gören bir tutum haline dönüştüğünü belirtilmektedir (s.1146). Richards ve Rodgers'in (2014) düşüncelerine göre dil öğretiminin etkinliğini artırmaya yönelik bu tür çabalar genellikle öğretim yöntemlerindeki değişikliklere odaklanmıştır. Tarih boyunca bu tür değişiklikler, dil öğretim hedeflerindeki, dilin doğasındaki ve dilin teorilerindeki değişiklikleri de yansıtmıştır. Öğretimde yöntem kavramı tartışmalı olmasına rağmen güçlü bir olgudur ve daha iyi yöntem arayışı, yirminci yüzyıl boyunca birçok öğretmenin ve uygulamalı dilbilimcinin meşguliyeti olmuştur (s.3-4).Yöntem kavramının yabancı dil eğitimi alanı açısından bakıldığında farklı şekillerde tanımlandığına, yaklaşım ve teknik gibi bazı kavramlarla aynı anlamda kullanıldığından bu konudaki kavram karmaşasının alanyazındaki çalışmalarda açıklığa kavuşturulma çabası içine girildiğine şahit olunmaktadır. Genel anlamda "Yöntem, yabancı dil öğretiminde amaca ulaşmak için izlenen yoldur. Bir başka deyişle yöntem, yabancı dil öğretiminde bir dizi birbiriyle bağlantılı savlara dayanarak seçilen dilsel araçların düzenli bir biçimde sunulmasıdır" (Gündoğdu, 2007, s.163-164). Yaygın olarak benimsenen yabancı dil öğretim yöntemleri, içinde yaşanılan dönemin pedagojik, ruhbilimsel, dilbilimsel kuramlarının, yaşanan yeni gelişmelerin, yabancı dil öğretiminde ortaya çıkan güncel gereksinimlerin etkisiyle tarihsel süreç içinde belirli aralıklarla değişmiştir. Yeni ortaya konulan yöntemler genel anlamda önceki yönteme bir tepki olarak gelişmiş, onun eksikliklerini giderecek şekilde temellendirilmiştir.

Rösler (2012) bir yöntemin belirli bir amaca ulaşmak için başvurulması gereken yol olarak tanımlanabileceğini, bunun yanında yabancı dil eğitimi tartışmasında yöntem kavramının Düzvarım Yöntemi ve Konuşsal-İşitsel Yöntem şeklindeki kullanımlarda belirli bir amaca ulaşmak için atılan adımlar olarak dar anlamda düşünülmemesini, aksine yabancı dil öğrenimi açısından ele alınması gerektiğinden söz etmektedir. Bu anlamda genellikle geniş kapsamlı bir kabul ile bağlantılı olan küresel yöntem kavramı kast edilmektedir. Bu kavramda bir yabancı dil öğrenmeye ilişkin belirli fikirlerin ayrım gözetmeksizin tüm öğrenciler için geçerli olduğu

kabul edilmektedir. Bazen küresel yöntemden değil de tam tersi bir yaklaşımdan bahsedilmektedir. Bu değişken terminolojide bir yöntemin tek başına geçerli olması gerektiği varsayımı eleştirel olarak ele alınmalıdır (s.66). Bunun yanında Bekleyen'in (2015) görüşlerine göre 19. yüzyıldan itibaren süre gelen ideal yöntemi bulma arayışı günümüzde yerini daha gerçekçi arayışlara bırakmıştır. Artık tek bir yöntemin mevcut sorunların tamamını çözeceği beklentisinin gerçekçi olmadığı kabul görmüştür. Herkesin dil öğrenme şeklinin aynı olmadığı, farklı öğrenciler, ihtiyaçlar ve öğrenme ortamları için farklı uygulamalara başvurulması gerektiği fark edilmiştir. Eskiden kendisine sunulan yöntemleri sorgusuz bir şekilde uygulamaya koyan öğretmenler bulunmaktayken bugün öğretim sürecinin tasarlanmasında daha fazla söz sahibi olan öğretmenler öğrencilerin gereksinimlerini dikkate alarak öğrenim sürecini dizayn etmektedir. Ancak bu değişim dil öğrenme yöntemlerinin önemsiz olduğu anlamını taşımamakta, geçmiş deneyimlerin bilincinde olunmasının öğretmenlerin mesleki bilgisini artıracağı ve kendi öğretim ortamlarına uygun süreci izlemelerine olanak sağlayacağı düşünülmektedir (s.19). Tekin Özel'in (2019) görüşlerine göre yöntemler şüphe ile ele alınmakta, en iyi yöntem şeklinde bir varsayımın kabul edilemeyeceğini, yöntemlerin gerekliliği ile ilgili sürdürülen tartışmaların ve yöntemler konusunda değişen pedagojik bakış açılarının yabancı dil öğretiminde yöntemler dönemi ve yöntem sonrası dönem olarak iki ayrı dönem ortaya koyduğunu savunmaktadır (s.1058).

Bu görüşlerden yabancı dil öğretim yöntemlerine ilişkin tartışmaların günümüze kadar sürdüğü, varılan son noktada yabancı dil öğretiminde yöntem sonrası dönemden söz edildiği anlaşılmaktadır. Yöntemler döneminde ve yöntem sonrası dönemde yabancı dil öğretiminin nasıl gerçekleştirileceğini bu dönemlerin pedagojik bakış açıları belirlemektedir. Yabancı dil öğretiminde güncel gelişmelerin, yaklaşımların ve çalışmaların dil eğitiminde daha başarılı olma hedefine ulaşmaya yönelik son bakış açılarını içerdiği dikkate alındığında yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yöntem sonrası döneme ilişkin bir çalışmanın yapılması beklentisi ortaya çıkmaktadır. Alman dili eğitimi alanyazınında yabancı dil öğretim yöntemleri konusunda çalışmaların bulunması, buna karşın yöntem sonrası dönem ile ilgili çalışmaların henüz yapılmamış olması bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

2.Çalışmanın Metodolojisi

Derleme kapsamına giren bu çalışmada belgesel tarama yöntemi kullanılarak Almanca öğretiminde yöntem sonrası dönem konusu üzerinde durulmuştur. İlgili alanyazın taranarak yöntem sonrası dönemin dayanakları, öğretim ve öğrenim sürecine yansımaları çeşitli açılardan tartışılmış, yöntem sonrası dönemin temel hedefleri ele alınmıştır. Ulaşılan bilgiler çeşitli alt başlıklar altında toplanarak sistemli biçimde sunulmuştur. Bu

çalışma ile yabancı dil öğretimi ve Almanca öğretimi alanyazınına katkı sağlanması, yöntem sonrası dönem konusunda Almanca öğretmenleri, Almanca öğretmeni adayları ve alanda çalışmalar yürüten araştırmacılar için farkındalık oluşturulması amaçlanmıştır. Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yöntem sonrası döneme ilişkin çalışmaların yapılmamış olması nedeniyle bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca bu çalışma sayesinde araştırmacılar, Almanca öğretmenleri ve öğretmeni adayları için yöntem sonrası dönem konusunda genel bir tablonun çizilmesi hedeflenmiştir.

3.Almanca Öğretiminde Yöntem Sonrası Dönem

Dil öğretim yöntemlerinin 1990'lı yıllarda eleştiri almaya başladığını, seçmeli yöntem döneminde yöntem sonrası dönemin izlerinin görülmeye başlandığını belirten Hamamcı (2013) "Yöntem sonrası dönem yöntem kavramının geçerliliğini sorgulayan daha önceki yöntemlere göre nispeten daha esnek olan ve büyük ölçekli ilkeleri küçük ölçekli ilkelere göre düzenleyen dönemdir" (s.68) şeklinde bir betimleme yapmaktadır. Prabhu (1990) en iyi yöntem diye bir şeyin olmadığını, bir yöntemin yalnız başına herkes için en iyisi olamayacağını, öğretim bağlamında neyin en iyi olduğunu etkileyen sosyal durum, eğitim kurumu, öğretmen ve öğrenci ile ilgili önemli faktörlerin bulunduğunu belirtmektedir. Güncel çalışmalarda bunlara öğrenme stilleri, iletişim stratejileri, kişilik, psikolojik süreçler gibi faktörler de eklenmiştir. Son dönemdeki öğrencilerin ihtiyaç ve amaçları ile ilgili çeşitliliklere yönelik çalışmalarla bu boyutlardaki değişkenliğin sonsuz olduğu, dolayısıyla herhangi bir yöntemin herkes için iyi olabileceği fikrine güçlü bir şekilde meydan okunması önerilmektedir (s.162-163). Burada önemli olan konu hangi yöntemin kullanılacağı değil, program amaçlarına ulaşılmasını sağlayacak eğitim etkinliklerinin ve usullerinin nasıl uygulamaya konulacağıdır (Hamamcı, 2013, s.67). Bölgesel ve yerel ihtiyaçların merkeze konulduğu ve gerçekleştirilecek dil öğretiminin buna göre şekillendiği yöntem sonrası pedagoji açısından bakıldığında yerel beklentilerin ve isteklerin karşılanmaması, öğrencilerin yaşanmışlıklarının dikkate alınmaması anlamına gelecektir (Tekin Özel, 2019, s.1066). Bu açıdan tek bir yöntemin herkes için en iyi yöntem olmadığını söylemek farklı yöntemlerin farklı insanlar ve farklı öğretim bağlamları için en iyisi olduğunu söylemekle eş değerdir. Yani tek bir öğretim bağlamı için aslında en iyi olan bir yöntem vardır ve bunun ne olduğu belirlenebilir. Bir özgün bağlam için en iyi yöntemin ne olduğu konusunda bir uyuşmazlık söz konusuysa ya da netlik yoksa farklı algılar arasında tartışmaya ve etkileşime gerek vardır. Aslında en iyi yöntemin olmadığı ifadesi bazı belirli durumlar için hangi yöntemin en iyisi olduğunu açıklığa kavuşturur. Bağlamsal değişkenlik yöntemsel sorunlardan kaçınmak için bir araç olarak değil, onları çözmek için olası yeni yaklaşım olarak

hizmet edecektir. Bağlamsal faktörler ve öğretim yöntemleri arasındaki bağımlılıkları belirlemenin ne kadar karmaşık olabileceğini anlamak önemlidir (Prabhu, 1990, s.163). Bunu anlaşılması, nasıl bir öğretim sürecinin uygulamaya konulacağının belirlenebilmesi için belirli pedagojik görüşlerin göz önünde tutulması gerekmektedir. Bu bakış açısı yöntem sonrası pedagojinin gerçek anlamda uygulamaya konulabilmesinin temel koşullarındandır.

Yöntem sonrası pedagojinin öğretime yönelik etkili stratejiler bulmak için yalnızca yöntemlere dayalı gerekçelerin saf dışı bırakılmasıyla karakterize edildiğini belirten Khatib ve Fat'hi (2012) söz konusu dönemde takip edilecek en iyi dil öğretim yönteminin hangisi olduğuna bakmak yerine öğretim konusunda dil öğretmenlerinin kendi öğretim repertuarını zenginleştirecek en etkili strateji ve teknikleri bulmaları gerektiğini ifade etmektedir. (s.24). Ancak yöntem-yöntem sonrası şeklindeki keskin ayrımların ve iki dönemin birbirinden ayrı olduğunu ve beslenmediğini düşünmenin uygun olmayacağını belirten Kıraç (2020) öğretim sürecinin geliştirilmesi amaç ediniliyorsa dönemlerin birbirine karşı üstünlüklerinin olmadığı ve iyi özelliklere sahip taraflarının olduğu düşüncelerinin günümüz pedagojisinin temel bakış açısı olması gerektiğini savunmuştur (s.709). Sonuç olarak öğretmenler kendilerini yönteme dayalı olan ve kendileri tarafından doğaçlama yapılan yöntemsel bir uygulama olmak üzere iki pedagojik dünyayı bir araya getirmeleri gereken gıpta edilemeyecek bir konumda bulmaktadır (Kumaravadivelu, 2006, s.170). Tekin Özel (2019) yöntem sonrası dönemin, yöntemleri ortadan kaldırmadığını, onları sentezleyerek onların ötesine geçmeyi sağladığını, yöntemlerin sınırlamalarından öğretmenleri kurtardığını, yabancı dil öğreniminde etkili olan sosyal, kültürel, psikolojik, politik ve bireysel özellikleri öğrenme sürecine adapte ettiğini, böylece de hem esnek hem de üretken ve yaratıcı bir pedagoji oluşturduğunu belirtmektedir (s.1079). Savunulan bir diğer görüşe göre yöntem sonrası pedagoji yöntem kavramını sona erdirmemiş, bu kavramın sınırlarının kaldırılmasına ve ötesine gidilebilmesine olanak tanımıştır (Sayın Şener, 2022, s.62). Yöntem sonrası dönemin çok tartışılmasının onun yöntemlerin yerini aldığına işaret ettiğini belirten Altun Demir (2015) bu noktaya ulaşmada yöntemlerin katkısının dikkate alınması gerektiğini ve yöntem sonrası dönemin ve dil öğretmenlerinin yöntemlerin katkılarından etkili biçimde yararlandıklarını zihinlerden çıkarılmamasına ilişkin görüşlerini dile getirmektedir. Yöntem ile ilgili bu tartışmaların yine dil öğretiminin daha iyiye varması için hangi yolda ilerlenmesi gerektiği sorusundan kaynaklandığı, yöntem niteliğinde olup olmadığı dikkate alınmaksızın yöntem sonrasının önceki yöntemlerin yerine geçtiğini ve yöntemlerin cevap aradığı sorulara yanıt bulmaya çalışıldığını belirtmektedir (s.20-21). Ortaya çıkan bu gerçeklik sonucunda

yöntemler neden artık dil öğretme yolculuğumuzun zaman içindeki kilometre taşları değildir? sorusunu yönelten Brown (2002) yöntemlere yönelik talebin yok olmasının dört olası nedeni olarak şunları listelemektedir:

1.Yöntemler çok kuralcıdır ve bağlam daha tanımlanmadan bir bağlam hakkında çok fazla varsayımda bulunurlar. Bu nedenle, pratik durumlara uygulanmalarında aşırı genelleştirilirler.

2.Genel olarak, yöntemler bir dil kursunun başlangıç aşamalarında oldukça belirgindir ve daha sonraki aşamalarda birbirinden ayırt edilemez.

3.Bir zamanlar, hangisinin en iyi olduğunu belirlemek için yöntemlerin bilimsel inceleme yoluyla deneysel olarak test edilebileceği düşünülüyordu. Artık dil pedagojisinin deneysel doğrulamayla bu kadar net bir şekilde doğrulanamayacağı keşfedildi.

4.Yöntemler, savunucularının yarı politik veya çıkarcı gündemleriyle doludur. Son çalışmalar, yöntemlerin linguistik emperyalizmin araçları haline geldiğini göstermiştir (s.10).

Dil öğrenme ve öğretme ihtiyaçları, istekleri ve durumları öngörülemeyecek kadar fazladır, öğretmenlerin günlük öğretim uygulamalarında hiçbir idealleştirilmiş yöntem tüm değişkenleri dikkate alamamaktadır. Ağırlıklı olarak yukarından aşağıya bir uygulama şeklindeki yöntemlerin tasarımının genel olarak herkese uyan tek tip bir yaklaşım ile yönlendirilmesine ilişkin eleştirel düşünceler yöntem sonrası dönemi ortaya çıkarmıştır (Kumaravadivelu, 2012, s.10). Alternatif yöntemler öncelikle yukarıdan aşağıya süreçlerin ürünleri iken yöntem sonrası dönemde savunulan yönteme alternatifler temelde aşağıdan yukarıya süreçlerin ürünleridir. Pratikte bu, dil öğretimi kuramcısı ile uygulayıcısı arasındaki ilişkinin yeniden yapılandırılması gerektiği anlamına gelmektedir. Geleneksel yöntem kavramı kuramcılara profesyonel pedagoji kuramları oluşturma hakkı tanırken yöntem sonrası dönem uygulayıcılara kişisel uygulama kuramları oluşturma hakkı vermektedir. Yöntem kavramı kuramcılara pedagojik karar verme sürecini merkezileştirme yetkisi vermiştir, buna karşın yöntem sonrası dönem uygulayıcılara konuma özgü, sınıf odaklı yenilikçi stratejiler geliştirme olanağı tanımaktadır (Kumaravadivelu, 2003, s.32-33). Bu özellikleri ile yöntem sonrası dönem her şeyden önce alternatif bir yöntem yerine yönteme alternatif arayışı olarak görülür. Artık en iyi yöntem diye bir şeyin olmadığı bilinmektedir ve bu yönde boşuna yapılan bir arayış eski fikirleri sürekli olarak geri dönüştürmek anlamına gelmektedir, bu döngüyü kırmaktan başka hiçbir şey durumu kurtaramaz. İkinci olarak yöntem sonrası dönem öğretmen özerkliğini ifade etmektedir. Buna göre öğretmenlerin sadece nasıl öğrettiğine yönelik değil aynı zamanda kurumlar, müfredat ve ders kitapları tarafından dayatılan akademik ve idari kısıtlamalar ile nasıl özerk olarak hareket edeceğine yönelik bilgilerinin

potansiyelleri tanımlanmaktadır (Kumaravadivelu, 2012, s.10). Yöntem sonrası dönemin özellikleri konusunda Kumaravadivelu son olarak seçmecilik terimine karşı ilkeli işlevselcilik kavramını savunmuştur. Çünkü seçmeli yöntem ilkesiz olduğundan özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karışık sınıf içi etkinliklere başvurmalarına neden olmaktadır (Canbulat, 2020, s.33). Yöntem sonrası dönemin bu üçüncü özelliğine göre kişinin farklı yerleşik yöntemlerden uygulamaları bir araya getirmesi anlamına gelen ve geleneksel yöntem kavramı tarafından sınırlanan eklektizmden farklı olarak ilkeli işlevselcilik pedagojik faydacılığa dayanır, kendini gözlemleme, kendi kendini analiz etme ve öz değerlendirmenin bir sonucu olarak sınıftaki öğrenme sürecinin öğretmenler tarafından nasıl şekillendirildiğine odaklanmaktadır (Kumaravadivelu, 2003, s.33). Dolayısıyla ilkeli işlevselcilik, eleştirel değerlendirme ve bilinçli öğretimin sonucu olarak öğretmen tarafından sınıfta öğrenme sürecinin nasıl düzenleneceğiyle ilgilenir. Bunun yanında öğretmenlerin sorunlara yönelik yansıtıcı bir yaklaşımı nasıl geliştireceklerini, kendi öğretim uygulamalarını nasıl analiz edeceklerini ve değerlendireceklerini, sınıfta nasıl değişimi başlatacaklarını ve bunun etkilerinin nasıl izleneceğini bilme becerilerini geliştirir (Kumaravadivelu, 2012, s.10). Kuramsal açıdan bakıldığında yöntem sonrası dönemin yöntemler döneminin sonuna işaret ettiğini ve yöntemle ilgili var olan her şeyin dikkate alınmadığını savunan Islam ve Shuchi (2017) yöntem sonrası dönem gerçekten yönteme son veriyor mu? sorusunu ele almaktadır. Buna göre yöntem sonrasının sık sık yönteme atıfta bulunarak geri dönüşler yaptığı bazı durumların söz konusu olduğu, bu nedenle yöntemler dönemi ve yöntem sonrası dönem arasındaki ilişkinin daha belirsiz olduğu ve daha fazla dikkat gerektirdiği vurgulanmaktadır (s.542). Yöntemler dönemi ve yöntem sonrası dönem arasında bir ilişkinin varlığından söz eden bu görüşler yöntem sonrası dönemin özelliklerini açıklamaya yöneliktir. Bütün yabancı dil öğretim yöntemlerinde olduğu gibi bu dönemi de ortaya çıkaran birtakım gerekçeler bulunmaktadır. Bu dönemin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak bu gerekçelere aşağıdaki bölümde değinilmiştir.

4.Almanca Öğretiminde Yöntem Sonrası Dönemin Temellendirilmesi

Çalışmanın bu bölümünde yabancı dil öğretiminde dolayısıyla da Almanca öğretiminde yöntem sonrası dönemin ortaya çıkmasının gerekçeleri arasında bulunan postmodernizm ve küyerelleşme kavramları konulaştırılmıştır.

a. Postmodernizm

Bilgiye ve gerçeğe yönelik modernist bakış açısı bilimin tüm yönleri üzerinde etkili olmuştur ve eğitim de bunlardan birisidir. Birincil etki ras-

yonalizm ve pozitivizm odaklı genellemelerdir. Bilgi ve hakikat kavramlarının içeriğinin değişmesi okulun amacının yeniden kavramsallaştırılmasını ve eğitim sisteminin yeniden gözden geçirilmesini zorunlu kılmıştır. Skolastik düşünceden şimdiye kadar geçen süreçte okulun ve eğitim sisteminin amacı otoritenin bilime ve bilgiye yönelttiği yola göre şekil almıştır (Balcı, 2006, s.19-20). Ancak bugün postmodern bir dünyada yaşandığı konusunda yaygın bir uzlaşma söz konusudur. Yabancı dil öğretmenleri ve öğretmen eğitimcileri için postmodern bakış açısı bilginin durumunu ve benlik kavramını anlamanın yolunu açıklamaktadır. Modernizmden farklı olarak karmaşıklığı ve çeşitliliği göz önünde tutan postmodernizm farklılığı yüceltmekte, alternatif yorumlama biçimlerini aramaktadır. Postmodernizmin bir diğer görüşü kimliğe, benlik duygusuna ilişkindir. Modernite günlerinde bireyin hayatı değişmeyen toplumsal normlar tarafından koşullandırılmış ve modern benlik içsel olarak inşa edilmekten çok dışsal olarak şartlandırılmıştır. Buna karşın postmodernizm bireysel kimliği süreklilik içinde bireyin kendisi tarafından inşa edilen bir olgu olarak ele almaktadır (Kumaravadivelu, 2012, s.5-6). Postmodern bakış açısında herkesin haklı olabileceği, her bireyin benzersiz olabileceği, herhangi bir kültürün yüce olabileceği ve her fikrin doğru olabileceği iddia edilebilir. Kısacası hiçbir şey mutlak doğru değildir ve her şey olasıdır. Bu arada postmodern paradigma kendi başına gelişmemiştir ve sanatı, edebiyatı, sosyal bilimleri, fen bilimlerini, eğitimi, dilbilimi, dil öğretimini ve yöntemlerini, araştırma biçimlerini büyülemiştir (Gökmen, 2018, s.20).

Bu yönde etkilerle ortaya çıkan yöntem sonrası dönem aklı, idealizmi, nesnelliği savunan, bunun yanında çeşitliliği hoş görmeyen ve sabit hakikati arayan modernizme karşıdır. Bu, indirgemeciliği, evrenselciliği, nesnelciliği, natüralizmi, davranışçılığı, mutlakiyetçiliği reddettiği anlamına da gelir. Postmodernizm ise hiçbirinin diğerlerinden daha meşru bir iddiası olmayan çok sayıda ya da çeşitli gerçeklikler olabileceğini belirtmektedir (Lusianov, 2020, s.362). Modernizmin katı yaklaşımlarının postmodern çağın gereklerine uygun olmaması sonucu birçok eğitim reformu uygulamaya konulmuştur. Skolastik düşünceden itibaren okulun amacının gelişiminde büyük değişiklikler yaşanmış, okulun amacının modernizmden postmodernizme kayması ile birlikte öğretmen bilgi ve düşüncesinde önemli değişiklikler olmuştur. Biçimciliğin etkisindeki öğretmen anlayışına göre öğretmenler eğitim uzmanlarınca bilimsel yöntemler çerçevesinde hazırlanmış öğretim yönergelerine uymak ve bunları uygulamak zorundadırlar. Pasif bir rol üstlenilen ve tek amacın aktarım olduğu bu teknisyen modelde öğretmelerin öğretim sürecinde yaratıcı olması mümkün değildir, eğitim uzmanı rolü ve verilen yönergeleri uygulama rolü oldukça kesindir. Bu sorgusuz sualsiz eğitim anlayışı, bireylerin özerkliğini ve yaratıcılığını kaybettiği, söylenenleri yerine getirdikleri eğitimde

stereotip durumlara sebep olmuş, genel olarak eğitimin kalitesinde düşüş yaşanmıştır. Bu sorunlar sonucu ortaya çıkan biçimcilik sonrası düşüncenin gelişiminde öğrenimi şekillendiren bağlamlara dikkat çektiği için yapılandırmacılığın önemli rolü vardır. Biçimciliğin öğrenmeye yönelik mekanik yaklaşımına karşı yapılandırmacılık insan davranışının bazı psikolojik, sosyal ve politik yönlerden izole olarak değerlendirilmesinin imkansız olduğunu kabul etmektedir. Ayrıca öğrenci kimliğinin öğretim bağlamının oluşumunda çok temel bir nokta olduğunu varsaymaktadır. Bu noktada öğretmen eğitimi programlarının tanımında bir paradigma değişikliği olması için biçimci öğretim anlayışının bırakılması zorunludur. Çünkü modern eğitimde öğretmenler sınıfa ilk girdiklerinde şoke olurlar, öğretimin anlatıldığı gibi basit mekanik bir süreç olmadığını fark ederler. Kısa süre içinde öğretmen eğitimi sürecinde öğrendiklerinin sınıflarda gerçekte olanlardan oldukça uzak olduğunu anlayıp tüm kuramsal bilginin uygulamada bir temele dayanmadıkça anlamsız olduğunu öğrenirler (Balcı, 2006). Bu gibi gerçeklikler yabancı dil öğretim sürecinde özellikle uygulama boyutunun yeniden gözden geçirilmesini kaçınılmaz hale getirmiştir. Bunun sonucunda yabancı dil öğretiminde yöntemler döneminde uygulanan dil öğretim yöntemlerinden vazgeçilmiş ve yöntem sonrası dönem eğitim anlayışı uygulamaya konulmaya başlanmıştır.

Postmodernizmin temelinde şekil alan yöntem sonrası pedagojide tek tipleştirmeden, genellemeden ve kuramdan uzak, öznel, ayrışık ve yerel bir özelliğe sahip bir anlayış benimsenmektedir (Tekin Özel, 2019, s.1070). Yöntem sonrası dönem koşulları dil öğretimi ve öğretmen eğitimi konusundaki görüşleri temelden yeniden yapılandırmaya zorlayan bir durum ortaya çıkarmıştır. Buna göre sınıftaki öğretimin karakterinin ve içeriğinin tüm pedagojik ve ideolojik bakış açılarıyla gözden geçirilmesi talep edilmektedir, kuram ve uygulama arasındaki ilişkiyi yeniden şekillendirerek öğretmen eğitimi düzene sokulmaya çalışılmaktadır. Yani tutarlı bir yöntem sonrası pedagojinin esasları üzerine ciddi olarak düşünülmesi ihtiyacı doğmuştur. (Kumaravadivelu, 2006, s.170-171). Yabancı dil öğretiminde yöntemlere alternatif bulmak amacıyla ortaya konulan yöntem sonrası pedagoji yöntemler döneminin bitişi, bunun yerine yeni bir dönemin doğuşu şeklinde geniş kapsamlı bir değişikliği ifade etmektedir. Dolayısıyla bahsedilen yeni dönemin enine boyuna olacak şekilde bilimsel çalışmalarda ele alınması meşruiyet kazanması ve varsa kusurlu yönlerinin açığa çıkarılması için gereklidir. Diğer taraftan yöntemler döneminde de karşılaşılan bu durum bilimsel yaklaşımlar açısından kaçınılmazdır. Yabancı dil öğretiminde yöntem sonrası dönemin ortaya çıkmasında etkili olan bir diğer gerekçe olarak küyerelleşme kavramı ele alınmıştır.

b. Küyerelleşme (Glokalleşme)

Yerelleşme insana, konulara, topluluklara ve bölgelere atıfta bulunurken, küreselleşme gezegensel süreçleri dikkate almaktadır. Yerelleşme ya da yerele dönüş küreselleşmeye tepkilerdir. Küreseleşmenin heterojen tarafına dikkat çeken küyerelleşme, küresel ile yerelin bütünleşmesine önem vermektedir (Kaya ve Atalay, 2020, s.65). Küreselleşme homojenliğe, yerellik ise heterojenliğe vurgu yaparken glokalleşme olarak da adlandırılan küyerelleşme küreselleşme ve yerellik arasında bir denge kurmaktadır. Ahmadian ve Rad'ın (2014) düşüncesine göre küreselleşmenin yararları ve zararları, bunun yanında ne ölçüde homojenleştirici bir süreç olarak görülmesi gerektiği konuları ile ilgili tartışmalar devam ederken öğrenmeye yönelik daha bireysel ve öğrenci merkezli yaklaşımların ortaya çıkması ve tek bir yönteme olan inancın yöntem sonrası dönemde ret edilmesi gibi gerçeklikler her özel bağlamın belirli dil ihtiyaçlarına ve isteklerine daha iyi uyacak şekilde öğretim materyallerinin yerelleştirilmesi ihtiyacını doğurmuştur (s.594). Bunun yanında Lusianov (2020) yöntem sonrası pedagoji kapsamında yöntemlerin henüz ölmediği, öğretmenlerin sınıfta kullandıkları yöntemlerin ve yaklaşımların yerel ve durumsal bağlamlara dayalı olarak ve öğretmen özerkliğini geliştirerek uygulanabileceği fikrini, her şeyin karar vericiler olarak öğretmenlere bağlı olduğu düşüncesini savunmuştur. Yöntem sonrası dönem öğretmenlerin tek yöntemi kullanmalarına izin vermediğinden öğretmenler sınıf, öğrenci farklılıkları, yerel kültür, müfredat gibi birtakım durumsal bağlamlara dayalı olarak her türlü yöntem ve yaklaşımı uygulamaya koyabilmektedir. Bu nedenle yöntem sonrası dönem eğitim anlayışı, küyerelleşme ile ilişkilendirilebilir. Burada benimsenen temel ilke küresel düşün, yerel hareket et şeklindedir (s.361). Bu doğrultuda yöntem sonrası eğitim anlayışı küyereleştirilmiş öğrenci merkezli müfredatı desteklese de başarıya ulaşılması büyük ölçüde yöntem sonrası vaatleri yerine getirebilen öğretmenlere bağlıdır. Öğretim ve dil öğretmenlerinin gerekçelerini göz ardı etmemek için öğretmen eğitimi programlarının eleştirel öğretmen eğitimi programlarına kaydırılması ve bunlarla ilgili köklü değişiklikler yapılması gerekmektedir. Böylece yöntem sonrası dönem eğitim anlayışının getirdiği pek çok taleple başa çıkılabilecektir (Ahmadian ve Rad, 2014, s.597). Yerelleşmeye ya da küyereleşmeye göre belirli bir ortamda işe yarayabilecek bir şeyin başka bir bağlamda kesin olarak işe yaramayabileceği kabul edilmektedir ve bu kabul, yöntem sonrası dönem için de geçerlidir (Lusianov, 2020, s.362). Genel olarak bakıldığında vurgulanması gereken nokta küyerelleşme yabancı dil öğretimi üzerinde farklı açılardan etkisi hissedilen bir gelişmedir. Burada temel olarak benimsenmesi gereken tavır ortaya konulan güncel yaklaşımdan yabancı dil öğretimine faydalar sağlanması şeklinde olmalıdır. Bu gerçekliklerin yabancı dil öğretimine yansımasının sonuç-

ları arasında yöntem sonrası dönem öne çıkmaktadır. Bir taraftan hem yereli, bireyseli, yani çeşitliliği dikkate almaya çalışması, diğer taraftan yabancı dil öğretiminin temel amaçlarından birisi olan insanlar arasındaki sınırların kaldırılması için imkanlar sunması yöntem sonrası dönemin küyerelleşmenin de beklentilerini karşılamaya yönelik olarak ortaya çıkmış olduğunun işaretleridir.

Özetle, yabancı dil öğretiminde yöntem sonrası dönemin ortaya çıkış gerekçeleri arasında postmodernizm ve küyerelleşme öne planda görünmektedir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Almanca öğretiminde günümüzde benimsenecek bakış açılarının postmodernizm ve küyerelleşme odaklı olması, öğretim süreçlerinin buna göre şekillendirilmesi ve Almanca öğretmeni adaylarının yöntem sonrası pedagojinin beklentilerine cevap verebilecek niteliklerle donatılması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu ihtiyaçların karşılanmasında aşağıda yer alan yöntem sonrası dönemin çerçeveleri başlığı altına konulabilecek parametre ve stratejilerin yol gösterici olması beklenmektedir. Yöntem sonrası dönem açısından önem arz eden bu parametre ve stratejiler aşağıda ele alınmıştır.

5.Yöntem Sonrası Dönemin Çerçeveleri

Kuramsal bir temelinin bulunmaması ve kısıtlayıcı bir uygulamayı öngören temel ilkelerinin söz konusu olamaması nedeniyle yöntem sonrası dönemin nasıl uygulamaya konulacağı, karşıtı olarak görülebilecek yöntemler döneminden nasıl ayırt edileceği, hangi özellikleri ile bilineceği ve eleştiri getirdiği noktalara nasıl cevaplar üreteceği konusunda çerçeve niteliğinde birtakım parametre ve stratejilere başvurulduğu görülmektedir. Çalışmanın bu kısmında yöntem sonrası dönemin genel çerçevelerinden olan parametreler ve büyük ölçekli stratejiler üzerinde durulmuştur.

a. Yöntem Sonrası Dönemin Parametreleri

Çalışma ilkeleri terimi bir modelin veya sistemin işleyiş biçimini tanımlayan bir dizi temel prensibi ifade etmektedir. Kavramsal düzeyde büyük bir birimin kurucu öğelerinin tutarlı bir şekilde yapıştırıldığı çapa görevi üstlenen bu tür ilkeler pratik düzeyde ise belirli inançları, değerleri, beklentileri eyleme geçirir ve ölçülebilir hale getirebilmek için yön bulma ve destek işlevini yerine getirmektedir. Geçmişte tartışma konusu olan yöntem kavramıyla ilgili genel memnuniyetsizlik yeni bir dizi çalışma ilkesi aramayı gerektiren yöntem sonrası dönem ile sonuçlanmıştır. Yöntem sonrası pedagojinin bir parçası olarak dil öğretmeni eğitimi için çalışma ilkeleri olarak görülebilecek belirleyicilik, uygulanabilirlik ve olabilirlik şeklinde üç parametre sunulmaktadır (Kumaravidivelu, 2012, s.11-12).

Yöntem sonrası dönemin ilk parametresi olan *belirleyicilik* öğretmenlerin bir öğrenci grubuna belirli bir sosyokültürel ortama gömülü belirli

bir kurumsal bağlam içinde birtakım hedefleri takip ederek eğitim vermeye karşı duyarlı olmasını gerektirmektedir. Bu parametre genel bir kuramsal ilkeler ve uygulama yönergesi tarzında özellikleri olan yerleşik bir yöntem fikrine karşı çıkmaktadır. Pedagojik bakış açısıyla ele alındığında bu parametre hem hedef hem de süreçtir. Burada kastedilen araçların ve amaçların döngüsel ilerlemesidir, yabancı dilin bulunduğu yerel eğitimsel, kurumsal ve sosyal bağlamlara duyarlı olma becerisidir. Bu döngüsel süreç bireysel ya da toplu olarak öğretmenlerle, onların öğretim aktivitelerini gözlemleyip değerlendirmekle, sorunları belirleyip çözümler bulmakla başlar. Bu tarz sürekli gözlem, yansıtma ve eylem döngüsü, bağlama özgü kuram ve uygulamanın geliştirilmesi için bir ön koşuldur. Uygulamaya derinden gömülü olduğu ve onsuz ulaşılamayacağı için bu parametre uygulanabilirlik parametresiyle içi içe geçmiş durumdadır (Kumaravadivelu, 2003, s.34-35). Bu parametre açısından bakıldığında yabancı dil politika üreticileri ve yöneticileri yerel beklenmedik durumlara dikkat edecek ve etkili öğretim için uygun olan her şeyi yapacaktır (Fat'hi, Ghaslani ve Parsa, 2015, s.311).

Yöntem sonrası dönemin bir diğer parametresi *uygulanabilirliktir.* Yerel eğitimsel, kurumsal ve sosyal bağlamlara yeterli ölçüde dikkat edilmesi gerektiğini belirten Chen (2014) uygulanabilirlik parametresinin kuram ve uygulama ile sınıfta gerçekleştirilen öğretim uygulaması arasında bağlantı olduğunu ifade etmektedir. Kuram ve uygulama birbirinden ayrılmışsa ve kuramcının rolünün öğretmeninkinden daha fazla olması durumu söz konusuysa bu, öğretmenin uygulamadan kuram üretme ve kuramı uygulamaya dökme potansiyelinin dikkate alınmadığı anlamına gelir (s.18). Uygulanabilirlik kuram ve uygulama veya mesleki ve kişisel kuramlar arasındaki ilişki olarak anlaşılmaktadır. Uygulanabilirlik bağlama özgü pedagoji bilgisinin geliştirilmesi için özerkliğe, yansıtıcı öğretime ve eylem araştırmasına katkıda bulunur (Banegas, 2014, s.19). Bu parametre öğretmenlerin duruma özgü kuramlar geliştirmesi ve bunları uygulaması ile ilgilidir.

Yöntem sonrası dönemin üçüncü parametresi *olabilirliktir.* Olabilirlik parametresi sosyal katılım ve politik hesap verilebilirlik açısından dil öğretimi için daha kapsamlı bir bağlam oluşturmayı amaçlar. Bu bakış açısında yöntem sonrası dönem yabancı dil öğretimini ve öğrenimini yeni dilbilimsel ve kültürel bilgiyi kavramak olarak değil de öğretmenler ve öğrenciler için eski ve yeni kimlikler arasında bir etkileşim alanı olarak görür. Diğer bir deyişle yabancı dil öğretimi daha çok öğrencilerin farklı açılardan kendi kimliklerine bakmalarına yardımcı olacak bir araç, diğer insanları ve kültürleri keşfetmeleri için vasıta olarak değerlendirilir. Bu olabilirlik parametresi yabancı dili öğrencilerin yabancı dil öğrenme deneyimlerine yönelik eleştirel bir bakış açısı benimsemelerini sağlar.

Öğrendikleri yabancı dil yalnızca yeni dilsel deneyim değil, dışarıdaki ve içerideki dünyayı anlamak için yeni bir mercektir (Fat'hi, Ghaslani ve Parsa, 2015, s.312).

Sınırları belirsiz ve karakteristik özellikleri örtüşen bu üç parametre birbirlerini şekillendirirler, birbirleriyle etkileşime girerler ve birlikte yöntem sonrası dönemin kavramsal temelini oluştururlar (Chen, 2014, s.18). Farklı şekilde ifade etmek gerekirse söz konusu parametreler birbirleriyle etkileşim halindedir ve onların temel özellikleri birbirini tamamlamaktadır. Bu gerçeklik yabancı dil olarak Almanca öğretimi sürecinde bu parametrelerin dikkate alınmaması durumunda diğer parametrelerin de tam anlamıyla uygulamaya konulamayacağı anlamına gelmektedir. Yabancı dil olarak Almanca öğretim sürecinde yöntem sonrası pedagojinin sağlıklı biçimde uygulamaya konulabilmesi için çalışma ilkeleri olarak benimsenmesi gereken söz konusu parametreler yoluyla bağlama yönelik ders gerçekleştirilmesinden kuram üretebilmeye, özerklikten öğrencilerin kimlik gelişimine kadar geniş bir yelpazeye yönelik tutarlılığın sağlanması beklenmektedir. Bahsedilen parametrelerin yanında yöntem sonrası pedagojide fayda sağlayan bir diğer çerçeve büyük ölçekli stratejilerdir.

b. Büyük Ölçekli Stratejiler

Büyük ölçekli stratejiler tarihsel, kuramsal, uygulamalı ve yabancı dil öğrenimi ve öğretimi ile ilgili deneyimsel içgörüleri tanımlar. Bu nedenden ötürü büyük ölçekli stratejiler öğretmenlerin kendi durumlarına özgü, ihtiyaca dayalı küçük ölçekli stratejiler veya sınıf tekniklerini oluşturabilecekleri bir kılavuzdur. Bu büyük ölçekli stratejilerin küçük ölçekli stratejiler yoluyla sınıfta işlevsel hale getirileceği anlamına gelir. Önerilen büyük ölçekli stratejiler ve yerleşik küçük ölçekli stratejiler yabancı dil öğretmenlerine kendi uygulama kuramlarını oluşturmaya başladıklarında yardımcı olabilir. Büyük ölçekli stratejiler hem yöntemden hem de kuramdan bağımsız kabul edilebilir. Kuramsal anlamda bağımsız olmak kurama dayanmayan anlamına gelmez, daha çok çerçevenin herhangi bir dil öğrenimi ve öğretimi kuramının varsayımlarıyla kısıtlanmadığı anlamına gelir. Aynı şekilde yöntemden bağımsız olmak demek yöntemsiz olmak demek değildir, daha çok çerçevenin dil öğretim yöntemleri ile ilişkilendirilen belirli kuramsal ilkeler ve sınıf içi uygulamalarla şartlandırılmadığı gerçekliğini açıklar. Kumaravadivelu tarafından geliştirilen büyük ölçekli stratejiler (1) öğrenme imkanlarını artırmak, (2) algısal uyumsuzlukları mümkün olduğunca azaltmak, (3) müzakereci etkileşim ortamı oluşturmak, (4) öğrencilerin özerkliğini teşvik etmek, (5) dil farkındalığı geliştirmek, (6) sezgisel buluş yapmayı teşvik etmek, (7) dilsel girdiyi bağlamsallaştırmak, (8) dil becerilerini bir bütün olarak ele almak, (9) sosyal açıdan uygun ortamı sağlamak ve (10) kültürel farkındalık geliştirmek şeklinde sıralanmaktadır (Kumaravadivelu, 2003, s.38-40).

Yöntemler döneminin çizdiği sınırların aşılması için ortaya çıkan yöntem sonrası dönem esnek ve uyarlanabilir bir Almanca öğretim sürecinin oluşturulmasını şart koşmaktadır. Bu anlamda bu parametre ve stratejiler aynı zamanda öğretim sürecinin şekillendirilmesinde hareket serbestisinin neye göre belirleneceğini tanımlamaktadır. Kısacası bu parametre ve stratejiler bir sınırlılık oluştursun ya da oluşturmasın yöntem sonrası pedagojinin uygulanması için yol gösterici çerçeve niteliği taşımaktadır. Bu yöndeki işlevleri yöntem sonrası pedagojinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için hayati öneme sahiptir. Çünkü Can'ın (2009) da belirttiği gibi öğretmenlerin kendi öğretim yöntemlerine karar vermeleri gerektiği düşüncesi onların bu konuda tamamen özgür olduğu anlamına gelmemektedir. Etkili bir ders işlemek için bazı ilkeleri akıllarında tutmaları gerekmektedir. Çerçeveler öğretmenlere genellenebilir, tanımlayıcı kuramdan ve yöntemden bağımsız, dolayısıyla kısıtlayıcı olmayan ilkeler sunmaktadır. Öğretmenler, deneyimlerini söz konusu çerçeveleri ve geleneksel yöntemler konusundaki bilgilerini hesaba katarak kendi yöntem bilgilerini oluşturabilir ve böylece değerlendirici, gözlemci, kuramcı ve uygulayıcı olarak hareket edebilme fırsatı yakalayabilirler. Çerçeveler deneyim kazanmadan önce öğretmenlerin etkili öğretim konusunda içgörü kazanmalarına yardımcı olurlar (Can, 2009).

Ayrıca söz konusu parametre ve stratejiler arasında birbirlerini tamamlayıcı nitelikte bir ilişki bulunmakta ve bu ilişki yöntem sonrası pedagojinin uygulanmaya konulmasında bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır. Bahsedilen bu ilişki Kumaravadivelu (2003) tarafından pedagojik çark ile somutlaştırılmıştır. Sayın Şener (2022) belirleyicilik, uygulanabilirlik ve olabilirlik parametrelerinin pedagojik çarkın merkezini sabitleyen aks olarak düşünüldüğünü ve büyük ölçekli stratejilerin çarkın dişlisi olarak pedagojik çarka denge ve güç sağladığını ifade etmektedir. Bu çarkın dış çevresinde dil öğretimi ve dil öğrenimi bulunurken dil kullanımı, öğrenimi ve öğretiminde etkili olan kurumsal, bireysel, sosyal ve kültürel faktörler pedagojik çarkın içinde gizli olan çarklardır (s.60). Kısacası yöntem sonrası dönem parametreleri yabacı dil öğretimini yönlendirmede hareket gücünün alındığı konumu ifade etmektedir, bu parametrelerin merkezinde yer aldığı yabancı dil öğretiminde büyük ölçekli stratejiler, faydalılık ölçütüne göre dil öğretimi ve öğrenimi arasındaki etkileşimi sağlamaktadır.

6. Yöntem Sonrası Dönemin Temel Unsurları

a.Yöntem Sonrası Dönemde Öğrenci

Yöntem sonrası dönemde yabancı dil öğrencilerinin kendi öğrenme sorumluluklarını taşıyan özerk öğrenciler olması beklentisi içine girilmektedir. Öğrenme fırsatları, ilkeleri ve biçimleri gibi konuları kapsayan bu durumda beklenen öğrencilerin öğrenme ilkeleri ile uygulamalar

yapan, daha fazla risk alan, hedef dili öğrenmek için fırsat arayışında olan bireyler olmasıdır. Kısacası yöntem sonrası dönemde öğrencilere öz eleştiri ve öz farkındalık becerilerinin aşılanması amaçlanmaktadır. Bu noktada dilsel bir ortamda araştırmacı haline gelen öğrenciler zorlayıcı koşullarla dolu olmasına karşın tek başına bırakılmayacak, öğretmenleri onlara kolaylıklar oluşturmada faydalı olacak ve onları yabancı dil öğrenme hedefleri konusunda düşünmeye sevk edecektir (Hamamcı, 2013, s.69).

b.Yöntem Sonrası Dönemde Öğretmen

Yöntem sonrası dönemde öğretmenlerin çabası öğretme ve öğrenme sürecinin merkezine konulur. Buna göre öğretmenler artık önceden belirlenen yöntemlerin kurallarını uygulamak zorunda değildir. Bunun yerine öğretim sürecinin koşullarına göre kendi uygulamalarını oluşturmakta özgürdürler. Bu noktada yöntem sonrası dönemin önceki kuramları ve şimdiye kadar yapılmış çalışmaları onaylamama eğiliminde oldukları, ancak tüm yöntemlerden bağımsız bir durumun varlığından bahsetmenin yanlış bir tutum olacağı savunulmaktadır (Geneyikli, 2020, s.30). Yöntem sonrası dönemde benimsenen görüş öğretmenlerin kendi öğretim felsefelerini, öğretim stillerini ve öğretim stratejilerini geliştirmeye teşvik edilmesi yönündedir (Richards ve Rodgers, 2014, s.353). Yöntem sonrası öğretmenler, yöntem sonrası öğrenciler gibi özerk bireylerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin makul seviyede eğitim bağlamlarına duyarlı ve sosyopolitik koşullara uygun uygulama kuramları geliştirmek ve bunları pratiğe dökmek için gereken beceri ve güvene sahip olması gerekmektedir. Bu tür gereklilikler ancak öğretmenlerinin pedagojik kararlar vermede yeterli düzeyde özerklik elde etmesi ve bunu savunmada kararlılık göstermeleri durumunda gelişebilir. Öğretmen özerkliği o kadar önemlidir ki yöntem sonrası dönem eğitim anlayışının merkezini tanımlar (Kumaravadivelu, 2001, s.548).

c.Yöntem Sonrası Dönemde Öğretmen Eğitimcileri

Birçok öğretmen yetiştirme modeli öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarına önceden seçilmiş bilgileri aktarması için tasarlanmıştır. Bu temelde aşağıdan yukarıya bir yaklaşıma dayanmaktadır. Buna göre öğretmen eğitimcileri kendi rollerini öğretmen adaylarına en iyi öğretim yöntemleri konusunda öneriler sunmak, onlara uygun öğretim davranışları için model olmak ve staj aracılığıyla pedagojik davranışlarını değerlendirmek olarak algılarlar. Ancak böyle bir öğretmen eğitimi modeli kendi kendini yönetme konusunda yetersiz kalmaktadır (Kumaravadivelu, 2006, s.182). Bu öğretmen yetiştirme modeline karşı yöntem sonrası dönemde öğretmen yetiştirme programlarında farklı pedagojik yaklaşımların öğretmen adaylarına kazandırılması beklentisi oluşmuş ve öğretmen eğitimcilerinin yukarıda bahsedilen türdeki rolleri değişmiştir. Konuyla ilgili Sumarta ve Lukmana (2021) yöntem sonrası öğretmen eğitimcisinin

öğretmenlere otorite ve özerklik kazanmaları noktasında yardım ettiğini, onların kendi pedagojik deneyimlerini düşünmelerini ve şekillendirmelerini, bu deneyimleri dönüştürmelerini sağladığını dile getirmektedir. Bununla birlikte sadece bir bilgi birikimini aktaran değil, eleştirel düşünen ve hareket eden katılımcıların diyalojik olarak oluşturdukları bir öğretmen eğitiminin gerekli hale geldiğini vurgulamaktadırlar.

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere yöntem sonrası dönemde yabancı dil olarak Almanca öğretiminde Almanca öğrenen öğrencilerinden, Almanca öğretmenlerinden ve Almanca öğretmenlerini yetiştiren eğitimcilerden beklentiler, yöntemler dönemi ile kıyaslandığında gözle görülür ölçüde değişiklik göstermektedir. Bu noktada öğrenci ve öğretmen özerkliğinin yöntem sonrası döneme göre şekillendirilen Almanca öğretiminde öne çıkması gerekmektedir. Yabancı dil olarak Almanca öğrenme sürecinde öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri ile ilgili sorumluluk üstlenmesi, eleştirel olarak kendilerini değerlendirmesi ve yansıtıcı düşünme becerisine sahip olması beklenmektedir. Almanca öğretmenleri de bu beklentileri öğretim süreçlerinde gözetmeli, bu becerileri kazandırmaya ve teşvik etmeye yönelik davranışlar sergilemelidir. Onların öncelikli görevlerinden birisi de yabancı dil olarak Almanca öğretim sürecini bağlama duyarlı olacak şekilde duruma ve koşullara uygun dizayn etmektir. Bu nedenle yöntem sonrası dönemde Almanca öğretmenleri stratejik olmalı ve herhangi bir kurama bağlı kalmadıklarından kendi uygulama kuramlarını bağlama göre geliştirebilmelidirler. Bunu yapabilmek için yukarıdan aşağıya yönelik bir bakış açısı yerine aşağıdan yukarıya bir bakış açısına sahip olmalıdırlar. Şöyle ki Almanca öğretmenleri mevcut yönerge ve kuralara göre yabancı dil öğretim sürecini uygulamaya dökmek yerine stratejik davranarak bağlama göre esnek bir ders yürütebilmelidir. Bunların gerçekleşebilmesi için Almanca öğretmenlerinin yetiştirim sürecinde öğretmen eğitimcilerine büyük görevler düşmektedir. Çünkü yöntem sonrası dönemde öğretmen eğitimcileri Almanca öğretmenlerine yöntem sonrası dönem eğitim anlayışının merkezinde yer alabilecekleri gerekli donanımı kazandırmakla yükümlü olan kişilerdir.

7.Yöntem Sonrası Döneme Yöneltilen Eleştiriler

Yöntem sonrası dönem yabancı dil öğretiminde yeni bir bakış açısının oluşmasını sağlamış, öğretmen, öğrenci ve onların yetiştirim süreci ve yabancı dil öğretiminin uygulama boyutuna yansıması açısından birçok güncel yaklaşımı beraberinde getirmiştir. Ancak alanyazındaki çalışmalara bakıldığında yöntem sonrası dönemin ortaya çıkmasından bu yana kimi eleştirilerin odağına konulduğu görülebilmektedir. Örneğin yöntemler döneminin ve yöntem sonrası dönemin öğrenci merkezlilik, anlam uzlaşması gibi ortak özelliklere sahip olduğunu belirten Kıraç (2020) alandaki yeni öğretmenlerin yöntem sonrası dönemde kendi bakış açılarını oluşturma-

ya nereden başlayacaklarının net bir konu olmadığını belirtmektedir. Bu anlamda yöntem sonrası dönemde öğretmenlerin uygulayıcı, kuramcı, değerlendirici olmasının bazı soruları gündeme taşıdığını dile getirerek bunları şöyle sıralamaktadır:

Öğretmenler öğretim sürecini para kazandıkları iş olarak mı yoksa gelişimlerine katkıda bulunan meslek olarak mı görmektedir?

Öğretmen yetiştirme politikaları ile alanın öğretmen beklentisine yanıt verilebilmekte midir?

Öğretmenler alana ilişkin yeterince kuramsal bilgiye sahip midir?

Öğretmenler kendi kararlarını alıp özgürce hareket ederek sorumluluk üstleniyorlar mı?

Öğretmen yetiştirme programları yerel beklentilere cevap verebilecek şekilde bağlama duyarlı, kendi kuramlarını oluşturabilecek akademik tecrübe ve güdülenmeye sahip öğretmenler yetiştirme düşüncesi üzerine mi kurulu?

Öğretmenler ilerleyen yıllarda yabacı dil öğretiminde yenilikler getirebilmek ve alana katkı bulunmak için ihtiyaç duyulan 21. yüzyıl becerilerine sahip mi veya bu becerilerin geliştirilmesi öğretmen yetiştirme programları tarafından destekleniyor mu? (Kıraç, 2020, s.707).

Yöntem sonrası dönemi sorgulayıcı nitelikteki bu soruların yanında eleştirel anlamda bir değerlendirme de Hashemi (2011) tarafından yapılmıştır. Kumaravadivelu'nun büyük ölçekli stratejiler çerçevesini kuramdan uzak olmayan dil öğretimi alanyazınına atıfta bulunarak oluşturduğuna dikkat çekmiş, ütopik olarak ele alındığında az deneyimli uygulayıcılar için yöntem sonrası eğitim anlayışının zorlayıcı olabileceğini ve onun düşünceleri ile anın gerçekliği arasında aşılmaz bir uçurum oluşabileceğini dile getirmiştir. Bahsettiği bir diğer görüşe göre kimi bilim insanlarının yöntem kavramını unutma taraftarı olmadığı ve yöntem sonrası kavramının paradoksal bir doğa ile var olduğu açık bir gerçekliktir (s.141-142). Bu düşüncelerde kuramdan bağımsız olduğu öne sürülen yöntem sonrası dönemin kendi ilke ve çerçevelerini temellendirmek amacıyla dil öğretimi alanyazınına başvurduğu dile getirilmektedir. Bu dönemin uygulama gereksinimleri, deneyimsiz öğretmenleri zora sokabilecek türdedir ve yöntemler döneminin etkisinden sıyrılmak o kadar da kolay olmayacaktır. Bunların yanında Islam ve Shuchi (2017) yöntem sonrası dönemin yabancı dil eğitimi uzmanlarına ve uygulayıcılarına yeni seçenekler sunmuş ve sınıf uygulamalarına dinamik boyutlar kazandırmış olduğunu, böylece öğretimi birçok kısıtlamadan kurtardığını, ancak yöntem kavramının kendi kısıtlamalarını da beraberinde getirdiğini belirtmişlerdir (s.542). Görüldüğü gibi bilimsel bakış açısının doğası gereği yöntemler dönemine karşı or-

taya çıkan yöntem sonrası döneme ilişkin eleştirel sorgulamalar da yapılmaktadır. Bunun yanında yeni uygulamaya konulan bakış açılarında güçlüklerin yaşanması beklenen bir durum olarak görülebilmektedir. Nitekim bir eğitim reformunda öğretmenleri ve öğretmen eğitimcilerini değişimin öncüleri olarak gören Kumaravadivelu (2001), bir yöntem sonrası pedagojinin temel öğelerinin öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin birincil zorlukları başarıyla aşmasına bağlı olduğuna vurgu yapmaktadır. Buna ek olarak bu tarz bir talebin aşağıda listelenen ve bir pedagojik yeniliğin doğasından kaynaklanan soruları gündeme getirdiğini dile getirmektedir. Ayrıca bu gibi soruların cevaplarının bağlamdan bağlama ve zamandan zamana değiştiğini, bu anlamda yöntem sonrası pedagojinin sürekli devam eden bir çalışma olarak kalacağını belirtmektedir. Söz konusu sorunların ciddiyetle ele alındığında günlük öğretim uygulamalarının içeriğini ve karakterini dönüştürme potansiyeline sahip olduğunu belirten Kumaravadivelu (2001) bu tip sorunlara örnekler vermektedir:

1. Anlamlı bir yöntem sonrası dönem, pedagojik açıdan bütüncül bir bakış açısı gerektiriyorsa, uygun stratejiler nasıl belirlenebilir ve uygulayıcıların bunları kullanılabilmesi için neler yapılabilir?

2. Yöntem sonrası dönem uygulayıcılarına sınıfta yaptıklarını ve bunun öğrenme çıktılarını nasıl etkilediğini değerlendirebilmeleri için nasıl yardımcı olunabilir?

3. Öğretmenden ve onların öğretim uygulamalarından kaynaklanması gereken bağlama duyarlı pedagoji bilgisinin yapılandırması için gerekli araçların özellikleri nelerdir?

4. Yöntem sonrası dönem uygulayıcıları sorunlu durumlarla başa çıkmayı öğrenmek zorundaysa bu konuya uygun çözüm stratejileri nasıl belirlenip onlara sunulabilir?

5. Olabilirlik parametresi yöntem sonrası dönemde uygulayıcıların içinde çalıştıkları sosyal, ekonomik ve politik çevreye duyarlılıkla ilgiliyse öğretmen yetiştirme programları öğretmen adaylarında ne ölçüde böyle bir duyarlılık oluşturabilir?

6. Olabilirlik parametresi öğrencilerin bireysel ve grup kimliği ile ilgiliyse, yöntem sonrası dönem uygulayıcıları bu kimliğin korunması ve aynı zamanda pedagojik amaçların gerçekleştirilmesi için hangi adımlar atılmalıdır?

7. Yöntem sonrası dönemde öğrencilerin akademik, sosyal ve özgürleştirici anlamda özerk olmaları gerekiyorsa, bireysel ve kollektif açıdan faydalı olmalarını sağlayacak özelliklerini en üst düzeye çıkarmaları için onlara nasıl yardımcı olunabilir?

8. Bir yöntem sonrası dönem öğretmenlere kendi pedagojik kararlarını vermeleri için adil bir özgürlük ve esneklik verilmesini gerektiriyorsa bu durum, bireyler ve kurumlar üzerinde ne tür özel talepleri ortaya çıkarır, bu kişi ve kurumların değişimin güçlüklerini aşmaları için neler yapılabilir?

9. Öğretmenlik mesleği araştırma alanı sınıfın amaçlarını ve etkinliklerini şekillendiren sosyopolitik faktörleri içerecek şekilde genişletilmeliyse, bu yönde bir araştırma hangi olası kuramsal ve uygulamalı sorunlarla ilişkilendirilebilir?

10. Yöntem sonrası dönemde öğrenciler, öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri hangi yollarla işbirliği yapabilir, farklı ve çelişen amaçları herkese faydalı olacak şekilde nasıl uzlaştırabilir?

11. Yöntem sonrası dönem öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğretmen eğitimcilerinin işbirliği yapmalarını gerektiriyorsa yabancı dil uzmanları amaçları ve yorumlarındaki inançları ve ön yargıları arasındaki boşlukları nasıl belirleyip azaltabilir? (s.555-556).

Yöntem sonrası dönemin doğasından kaynaklanan söz konusu sorunlara verilmesi gereken cevapların değişkenlik göstermesi bu dönemde uygulayıcı rolünü üstlenen öğretmenlerin sürekli bir cevap arayışı içinde olmalarını gerektirmektedir. Bir güçlük olarak karşılaştıkları bu tür sorunları aşmada gösterdikleri çaba sonucunda öğretim sürecinin niteliğinin artması ve yöntem sonrası dönemin sorunlu yönlerine çözümler üretilebilmesi mümkün olabilecektir. Bu anlamda bu tür sorunlu durumların öğretmenleri mesleki uygulama sürecinde bir arayışa itmesi ve bunun sonucunda kendilerini mesleki anlamda geliştirmeye zorunlu hissetmeleri muhtemeldir. Bir diğer sonuç olarak Almanca öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde ihtiyaç duydukları stratejiler konusunda kazanımlar elde etmesini sağlayacağı öngörülebilir.

8.Tartışma ve Sonuç

Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde ihtiyaçlar ve beklentiler doğrultusunda birbiri ardına geliştirilen yabancı dil öğretim yöntemleri Almanca öğretmenleri, Almanca öğretmeni adayları yetiştiren eğitimciler tarafından büyük ilgi toplamıştır. Söz konusu yabancı dil öğretim yöntemleri Alman dili eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerde, makalelerde ve bilimsel toplantılarda kuramsal ve uygulama boyutu, gelişim süreçleri, eleştiri alan yönleri gibi çeşitli açılardan araştırma konusu yapılmıştır. Günümüze kadar bu yönde yapılan çalışmalara bakıldığında ağırlıklı olarak güncel olan yöntembilimsel bakış açısı üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde yöntemler döneminin ardından yöntem sonrası dönem adıyla ortaya çıkan güncel yabancı dil öğretim

pedagojisinin özellikle İngilizce ile ilintili olarak sıkça tartışıldığı, ancak Almanca öğretimi açısından alanyazında ele alınmasına yönelik bir gereksinimin var olduğu görülmüştür. Bu gerekçeyle yöntem sonrası dönemin ele alındığı bu çalışmada Almanca öğretimi ile ilgili değerlendirmelerde bulunulmuştur.

15. yüzyıldan itibaren Latince ve Yunancayı öğrenme ve öğretme uğraşı modern yabancı dil öğretiminde bugünkü temellerin atılması ile neticelenmiştir. Bu zamandan günümüze klasik yöntemden iletişimsel yaklaşıma kadar çeşitli dil öğrenme yöntemlerine başvurulmuştur (Canbulat, 2020, s.9). Bahsedilen yöntemleri seçmeli yöntem ve nihayet yöntem sonrası dönem takip etmiştir. Yabancı dil öğretiminde yöntemler döneminde genel anlamda bir yöntemi izleme stratejisi uygulanmıştır. Richards ve Rodgers (2014) bir yöntemi izleme stratejisini öğretmenlerin öğretim anlayışlarında genel anlamda yetersiz olduklarını ve bu sorunun uzmanlar tarafından tasarlanan bir yöntemin kullanılması ile düzeltilebileceğini öne süren eksik bir öğretim görüşü olarak tanımlamaktadır. Bu görüşe göre öğretmenler, yöntemin altında yatan iddiaları ya da kuramları inançla kabul etmelidir ve onları kendi pratiği ile uygulamalıdır. Bundan dolayı onlar kendi kuramlarını ve ilkelerini geliştirmek yerine diğer insanların kuram ve ilkelerinin uygulanmasıyla ilgilenirler. Geleneksel yöntem anlayışı dışında kalan öğrenci merkezlilik ve öğretmen yaratıcılığı anlayışları ise öğrencilerin öğrenme sürecine farklı öğrenme stilleri ve tercihlerini getirdikleri, öğretim yöntemlerinin esnek olması, öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine göre uyarlanması gerektiği kabullerinden hareket etmektedir (s.350). Burada öğretmen ve öğrencileri geleneksel yöntemlerin uygulamalarından kurtaran ve onlara özerklik sağlayan yöntem sonrası eğitim anlayışı yabancı dil öğretiminde önemli bir yeniliktir. Dolayısıyla bütün yeniliklerde olduğu gibi artılarının yanında eksilerinin de olabileceğinin bilincinde olunmalı, bu bilinçle uygulama süreçlerinde dikkatli hareket edilmelidir. Arzulanan şey öğrencilerin daha fazla ve hızlı öğrenmesi olsa da yöntem sonrası dönemin ilkelerini uygulamaya koyacak öğretmenlerin birtakım beceri ve bilgiye gereksinimleri bulunmaktadır (Hamamcı, 2013, s.69-70). Yöntem sonrası dönemin doğru şeklide uygulanabilmesi onun temelleri, ilkeleri ve uygulama boyutu ile ilgili olarak Almanca öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına yeterlik kazandırılması ile mümkün olabilecektir. Kazandırılan bu yeterlikler ile yerel gelenekler ve öğrenci gereksinimlerindeki çok yönlülüğe uyum sağlanması, bunu olanaklı kılabilecek değişken öğretmen uygulamalarına başvurulması ve öğretmenlerin algılarındaki farklılığın burada bir kazanıma dönüştürülmesi durumu söz konusu olmalıdır. Bu gereklilikten ötürü Almanca öğretiminde yöntemler döneminde baskın olan görüş, benimsenen yöntemin ilke ve kuralları çerçevesinde dersin gerçekleştirilmesi iken yöntem sonrası dö-

nemde Almanca öğretmenlerinin stratejik ders yürütücüleri olması ve bağlama göre öğretim sürecini şekillendirmesi beklenmektedir. Çünkü Masouleh'in (2012) de belirttiği gibi kullanılan stratejiler herhangi bir dil öğrenimi ve öğretimi kuramıyla sınırlı olmadıkları için kuramdan bağımsız kabul edilmektedir. Öğretmenin rolünün de stratejik öğretmenlere ve stratejik araştırmacılara doğru kaydığı ve öğretmeninin sadece bilgi veren biri olarak görülmediği, öğrencilerin de doldurulması gereken boş bir kap olmadığı görüşü savunulmaktadır (s.71-72).

Savunulan bir diğer görüşe göre 21. yüzyılda gündeme gelen yöntem sonrası pedagoji, öğretmenleri yönteme dayalı öğretimin kısıtlamalarından kurtarmıştır. Artık öğretmenler önceden belirlenen müfredat, materyal ve prosedürden muaf tutulmaktadır. Öğretmenin öğretim anlayışını kuramsallaştırmasına ve kurama dönüştürdüklerini uygulamasına olanak verilmektedir. Öğretim süreci yöntem sonrası parametreler ve pedagojik göstergelere göre yöntem sonrası temellere dayalı olarak inşa edilmektedir (Sumarta ve Lukmana, 2021). Bu görüşlerde yöntem sonrası pedagojinin yöntemler döneminin kısıtlamalarından muaf tutulduğu dile getirilirken yöntem sonrası dönemin kendi sınırlılıklarını beraberinde getirdiği yönünde eleştirilerden söz edilmektedir. Böyle bir anlayıştan hareketle Almanca öğretmelerinden müfredat, materyal ve öğretim sürecinin diğer prosedürler ile ilgili yönergeleri derslerde dikkate almamalarının arzulanmasının çok ta makul bir beklenti olmayacağı ileri sürülebilir. Çünkü bu tür yönergeler öğretim sürecine bir takım sınırlılıklar getiren unsurlar olarak değil de öğretmen ve öğrencilere çok yönlü faydalar sağlayan vasıtalar olarak ele alınmalıdır. Öğretim sürecinin belirli bir bütünlük ve tutarlılık içinde sürdürülmesine yönelik faydalar sağlamaları buna örnek olarak verilebilir. Bu anlamda Almanca öğretmenlerinin kendilerine sunulan müfredatı, ders kitabını ve diğer prosedürleri göz ardı ederek derslerini sürdürebilmeleri düşüncesi oldukça ütopik kalmaktadır. Zaten öğretmen özerkliği kavramından anlaşılması gereken de bu olmamalıdır. Öztürk'ün (2011) de ifade ettiği gibi sınıftaki öğretim etkinliklerine kendi seçimlerini ve kararlarını katmaları şeklinde betimlenen öğretmen özerkliği eğitim ortamının durumuna bağlı ortaya çıkan bir olgudur. Öğretmenlerin tek yetkili olduğu sınıfta bir otorite tarafından istisnalar dışında bir gözlem ya da denetim yapılmamaktadır. Sınıfta hangi konunun, ne kadar ve ne şekilde öğretileceği, sınıf yönetiminin nasıl yapılacağını öğretmenlerin kendileri tarafından belirlenmektedir. Yani eğitimi düzenleyen kurallar bulunsa da öğretmenin serbest şekilde hareket edebileceği bir ortam söz konusudur. Üst otoritenin düzenlemeleri öğretmenin onları ne şekilde yorumladığına bağlı olarak sınıfa yansımaktadır (s.85). Bu nedenle yöntem sonrası yabancı dil olarak Almanca öğretiminde standart yönergeleri olan yaklaşım ve tekniklerden söz etmek mümkün değildir. Geneyikli (2020) yöntem

sonrası dönem fikrinin bir yaklaşım veya bir tekniği gerektirmediğini, bunun yerine daha yumuşak, esnek ve üç parametreye ve büyük ölçekli stratejilere göre uyarlanabilir bir öğretim şeklini onaylayan bir felsefe sistemi olarak ortaya çıktığını belirtmektedir (s.31-32). Dolayısıyla yöntem sonrası dönem eğitim anlayışının uygulamaya konulmasında öğretim faaliyetlerini standartlaştıran bir kurallar bütünü bulunmamaktadır. Bunun yerine Almanca öğretmenlerinden müfredat, ders kitabı ve öğretim sürecinin diğer prosedürleri gibi faktörleri öğretim ortamı ve öğrenci gereksinimlerini dikkate alarak sentezlemesi, bunun sonucunda esnek öğretim etkinlikleri geliştirerek uygulamaya koyması beklenmektedir. Bu amaca yönelik yol gösterici parametre ve stratejiler yöntem sonrası pedagojinin hem özelliklerini ve uygulama ilkelerini hem de yöntemler döneminden farklılıklarını ortaya koymaktadır.

Burada vurgulamak gerekir ki yöntem sonrası dönemin öne çıkması ile birlikte yabancı dil olarak Almanca öğretiminde birtakım yeni yönelimlerin benimsenmesi kaçınılmaz hale getirmiştir. Çünkü yöntemlerin sıkı sıkıya bağlı kalınan koşullarından muaf tutulan Almanca öğretmenleri artık kendi dil öğretim uygulamalarını kuramlar oluşturarak geliştirmelidir. Almanca öğretim sürecinde nasıl bir öğretim uygulamasına başvurulacağı temelde yerel, kültürel, öğrenci özellikleri ve dolayısıyla öğretim bağlamı ile ilgili bir konudur. Bu tür uygulamaların gerçekleştirilebilmesi Almanca öğretmenlerinin yoğun mesleki bilgi ve beceriye sahip olmasını gerektirmektedir. Bu durum özellikle mesleğe yeni başlayan Almanca öğretmenlerine sorunlar oluşturabilecek bir beklentidir. Bu noktada yöntem sonrası dönemin çerçevelerini oluşturan parametre ve stratejilerin onlara öğretim sürecini nasıl şekillendireceklerine yönelik genel bir çerçeve sunacağı düşünülmektedir. Bunun gerçekleşmesiyle birlikte yöntem sonrası dönemin bir sonucu olarak Almanca öğretmenlerinin özgün ders uygulayıcılarına dönüşeceği ümit edilmektedir.

Yabancı dil öğretimine getirdiği yeniliklere karşın yöntem sonrası döneme çeşitli açılardan eleştiri yöneltildiği görülmüştür. Kuramdan bağımsız olduğunun savunulmasına karşın yöntem sonrası dönemin temellendirilmesinde dil öğretimi konusundaki alanyazının dikkate alınması, yöntemler döneminin kısıtlamalarını aşmasına karşın kendi sınırlılıklarını getirmesi, öğretmenlerin bu dönemin hedeflerini gerçekleştirebilecek yetkinlikte olup olmadığı, konulan hedeflerin gerçekçi olmayabileceği, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenlere gerekli becerileri kazandırıp kazandırmadığı ve yöntem sonrası dönemin sorunlu bir doğasının olduğu konularına yönelik sorgulamalar yöneltilen eleştirilere örneklerdir.

Yabancı dil öğretiminde süregelen yöntem arayışında şimdilik gelinen son noktanın yöntem sonrası dönem olduğu anlaşılırken gelecekte yöntem sonrası dönemin dönüşümler yaşayarak yeni bir boyut kazanması, yeni

yöntembilimsel bakış açılarının gündeme gelmesi ya da tıpkı yöntemler döneminde olduğu gibi yöntem sonrası döneme yönelik yapılan sorgulamaların gelecekte yeni yöntem anlayışlarını ortaya çıkarması mümkün olabilir.

Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse Almanca öğretim uygulamalarının yerel koşullara ve kültürlere nasıl uyarlanabileceğine dikkat edilmesi, ayrıca bu ihtiyaca yönelik stratejiler geliştirilmesine öncelik verilmesi günümüz yabancı dil öğretimi için uygun bir yaklaşım olacaktır. Yöntem sonrası eğitim anlayışının yabancı dil olarak Almanca öğretiminde saf dışı bırakılmasının yanlış bir tutum olacağı, bunun yerine bu dönemin postmodernizm ve küyerelleşme odaklı beklentilerinin karşılanabilmesi için yöntem sonrası dönem eğitim anlayışının Almanca öğretiminde merkeze konulmasının önemli bir koşul olduğu sonucuna varılabilir.

KAYNAKÇA

Ahmadian, M. and Rad, S. E. (2014). Postmethod Era and Glocalized Language Curriculum Development: A Fresh Burden on Language Teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(3), 592-598.

Altun Demir, N. (2015). Yöntem Sonrası Pedagoji: Yöntemlerin Özgünlüğü, Uygulanabilirliği, Olabilirliği. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 13(50), 9-23.

Balcı, D. (2006). *Teacher Development in the Postmethod Era and the Compatibility of the Turkish Teacher Efficacy Scale with the Parameters of Postmethod Pedagogy* (Unpublished Master's Thesis). İstanbul Üniversitesi: İstanbul.

Banegas, D. L. (2014). Of Methods and Post-Methods: A View From Argentina. In: D. L. Banegas, M. López-Barrios, M. Porto and M. A. Soto (Ed.), *English Language Teaching in the Post-Methods Era: Selected Papers From the 39th FAAPI Conference* (pp.15-27).

Bekleyen, N. (2015). Dil Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil Öğretimi* (3-22). Ankara: Pegem Akademi.

Brown, H. D. (2002). English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: J. C. Richards & W. A. Renandya (Ed.), *Methodology in Language Teaching* (S.9-18). Cambridge: Cambridge University Press.

Can, N. (2009). Post-Method Pedagogy: Teacher Growth Behind Walls. Proceedings of the 10th METU ELT Convention, Ankara. https://dbe.metu.edu.tr/convention/proceedingsweb/Pedagogy.pdf. Erşim Tarihi: 02.12.2022.

Canbulat, N. (2020). *Yabancı / İkinci Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Metot / Post-Metot Algısı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi: Ankara.

Chen, M. (2014). Postmethod Pedagogy and Its Influence on EFL Teaching Strategies. *English Language Teaching*, 7(5), 17-25.

Fat'hi, J., Ghaslani, R. and Parsa, K. (2015). The Relationship Between Post-Method Pedagogy and Teacher Reflection: A Case of Iranian EFL Teachers. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(4), 305-321.

Geneyikli, B. (2020). *An Analysis of EFL Teachers' Methodological Choices and Their Views on Post Method Pedagogy* (Unpublished Master's Thesis). Gazi University: Ankara.

Gökmen, M. F. (2018). *Post-Method Pedagogy from the Perspectives of Post-Method Indicators: A Case Study of a Turkish State University* (Unpublished Doctoral Dissertation). Atatürk University: Erzurum.

Gündoğdu, M. (2007). *Almanca Öğretiminin Temel İlkeleri*. İstanbul: Kare Yayınları.

Hamamcı, Z. (2013). Yabancı Dil Öğretimi Tarihçesinde Yöntem İncelemesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(1), 66-70.

Hashemi, S. M. R. (2011). (Post)-Methodism: Possibility of the Impossible?. *Journal of Language Teaching and Research*, 2, (1), 137-145.

Islam, A. B. M. S. and Shuchi, I. J. (2017). Deconstruction of Method-Postmethod Dialectics in English Language Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 8 (3), 539-547.

Kaya, F. ve Atalay, M. (2020). *Küreselleşme ve Yerelleşmeyle, Küyerelleşme*. Ankara: Gece Kitaplığı.

Khatib, M. and Fat'hi, J. (2012). Postmethod Pedagogy and ELT Teachers. *Journal of Academic and Applied Studies*, 2(2), 22-29.

Kıraç, K. (2020). Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Sonrası: 2020'den Sonra. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi* (UGEAD), 6(2), 700-711.

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods : Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven and London: Yale University.

Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching*. New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates.

Kumaravadivelu, B. (2012). *Language Teacher Education for a Global Society*. New York and London: Routledge.

Lusianov, J. D. (2020). Post-Method Era and Glocalization in Language Teaching and Learning. 4th International Conference on Language, Literature, culture and Education (ICOLLITE 2020). *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 509, 360-366.

Masouleh, N. S. (2012). From Method to Post Method: A Panacea! *English Language Teaching*, 5(4), 65-73.

Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen Özerkliği Üzerine Kuramsal Bir İnceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.

Prabhu, N. S. (1990). There is No Best Method-Why?. *Tesol Quarterly*, 24(2), 161-176.

Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3.Edition). Cambridge: Cambridge University Press.

Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart und Weimar: Verlag J. B. Metzler.

Sayın Şener, B. S. (2022). Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem Sonrası Dönem Eğitbilimi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 11(1), 56-63.

Sumarta, S. and Lukmana, I. (2021). Post Method Era Pedagogy: Maximizing EFL Online Teaching Practice Through Video Viewing at Higher Education in the Context of Indonesia. *Proceedings of the 1st Universitas Kuningan International Conference on Social Science, Environment and Technology, UNISET 2020*, 12 December 2020, Kuningan, West Java, Indonesia.

Tekin Özel, R. (2019). Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Bir Paradigma: Yöntem Sonrası Dönem. *DTCF Dergisi*, 59(2), 1057-1086.

Yılmaz Uçman, T. (2019). Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem Sonrası Dönem Eğitbilimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 12(62), 1143-1157.

Bölüm 2

MÜZİK EĞİTİMİNDE MOTİVASYON, ÖZ YETERLİK, ÖZ GÜVEN ÜZERİNE YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

Aybüke KAYA[1]

Gamze Elif TANINMIŞ[2]

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı, aybukkekaya@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2902-405X.

2 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, gamzeb@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8593-8425.

Giriş

Bireyin gelişiminin amaçlandığı öğretim sürecinde, bireyin başarısını etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Bunlardan biri de duyuşsal etmenlerdir. Duyuşsal etmenler; bireyin tutumu, duygusal yaşantı birikimi, güdülenmesi, kişilik yapısı, özyeterlilik ve özgüven olarak sıralanabilir. Sözlük anlamı (TDK), bireyin işinin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç ve dış dürtünün etkisiyle harekete geçmesi veya öğrenmeye geçme isteği olan güdülenmenin akademik başarıyı temel olarak etkileyen bir olgu olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur.

Kotaman'a göre güdülenme öğrenme etkinliğinde, özyeterlilik inancı ise öğrencilerin güdülenmeleri üzerinde etkilidir. Bandura (1986:30) bireyin performansını etkileyen ve bir şeyi başarabileceğine ilişkin bireysel inancı olan özyeterlilik inancını "İnsanların belli bir performansa ulaşabilmelerini sağlayacak eylemleri örgütleme ve sergileme becerileri ile ilgili yargılar" olarak tanımlamıştır (akt. Kotaman, 2008:112). Tschannen-Moren ve Woolfolk Hoy (2001:784) ise yaptıkları bir araştırmada, özyeterliğin "Kişinin yeni bir durum karşısında, başarı düzeyinin ne olacağına ilişkin kendisi ile ilgili olan beklentileri" olduğunu belirtmişlerdir. Güneş'e (2016) göre özyeterlilik düzeyi yüksek olan bireyler, bilgilerine, becerilerine, yeteneklerine ve görevlerini yapma konusunda kapasitelerine daha çok güvenmektedirler (akt. Kaya & Taştan, 2020:302). Bu bireylerin, olumsuzluklarla ve zorluklarla karşılaştıklarında pes etmedikleri, ısrarcı ve sabırlı oldukları araştırmalarla ortaya konmuştur (Aşar ve Umay, 2001).

Yüreklilik ve cesaret olarak tanımlanan özgüven ise bireyin kendisini değerlendirmesiyle kendisinden memnun olup olmama durumudur (Merey, 2010: 4). Kendisine güven duyan bireylerin eğitim hayatlarında başarılı oldukları da bilinen bir gerçektir. Yapılan birçok araştırmada eğitim ve öğretim sürecinde başarının artırılması için öğrencilerde özgüvenin geliştirilmesinin önemi ve özgüvenin başarı üzerindeki olumlu etkileri ortaya konmuştur (Noyan Yalman & Özkaynar, 2018:225).

Motivasyon, öz yeterlik ve öz güven bireyin başarısını etkileyen önemli faktörlerdir. İç içe olan ve birbirini etkileyen bu üç kavram bireyin başarısında pozitif gelişimler sağlamış birden fazla çalışma literatüre kazandırılmıştır. Yapılan araştırmalarda çıkan sonuçlara göre, motivasyon ve öz yeterlik düzeyi yüksek ve aynı zamanda kendisine güven duyan bireylerin hayatlarındaki farklı alanlarda olumlu ilerlemeler sağladıkları yönündedir.

Buradan hareketle öğrencilerin müzik eğitimindeki başarısını etkileyen bu faktörlere ilişkin yapılan araştırmalar çalışmanın problem durumunu oluşturmuştur. Türkiye'de yapılan araştırmaların detaylandırılması üzerine bu araştırmanın ana problemi "Müzik eğitiminde motivasyon, öz

yeterlilik ve özgüven üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi" şeklindedir. Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye'de müzik eğitiminde motivasyon, öz yeterlilik ve özgüven konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin bibliyografik yöntemle incelenmesidir. Bu araştırma, müzik eğitiminde motivasyon, öz yeterlilik ve özgüven konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin bibliyografik bir düzende detaylarının belirlenmesi ve bu konularla ilgili gelecekte yapılacak olan yeni araştırmalara ışık tutması bakımından önemlidir.

Müzik eğitiminde motivasyon, öz yeterlilik ve öz güven konuları üzerine yazılmış tezleri incelemeyi amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleriyle de birlikte kullanılabilen doküman incelemesi, bir amaca yönelik araştırılmak istenen olgu hakkında basılı ve elektronik materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011:187). Bir başka ifadeyle doküman analizi, araştırma kaynağı olan dokümanların toplanması, incelenmesi ve değerlendirilmesi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir (Sak ve diğerleri, 2021: 228). Bu araştırmada, müzik eğitiminde motivasyon, öz yeterlilik ve öz güven konuları üzerine yapılmış tezler; tez türüne, üniversitelere, enstitü türüne, yıllara, konulara, veri toplama araçları ve yöntemlerine göre gruplandırılarak tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmanın ilk bölümünü oluşturan kavramsal çerçeveye ilişkin veriler motivasyon, öz yeterlilik ve özgüven anahtar kelimeleriyle ilgili literatür taranarak elde edilmiştir. Araştırma verileri ise YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında müzikte "motivasyon", "öz güven" ya da "özgüven" ve "öz yeterlik" ya da "özyeterlik" sözcükleri ile taranan lisansüstü tezlerden elde edilmiştir. Anahtar kelime olarak seçilen sözcüklerin aynı anlamda oldukları aşikardır. Fakat Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Dokümantasyon Merkezi'nde aratılan tek bir boşluğun bile büyük farklılıklara yol açtığı görülmüştür. Söz konusu taramalar sonucunda, erişime açık 72 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Ulaşılan verilerin tamamı incelenmiştir. Lisansüstü çalışmaların iki tanesi iki farklı başlıkta da yer almaktadır.

Toplanan veriler, belirlenen bibliyografik parametrelere (tezler için tez türü, üniversite, enstitü türü, yıl, yöntem, veri toplama araçları vb.) göre içerik analizi yapılarak elde edilen sonuçlar nicel verilere dönüştürülmüş ve betimsel istatistik yöntemlerinden frekans ve yüzde kullanılarak tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1. Tezlere İlişkin Bilgiler (müzik eğitiminde motivasyon)

Yazar Adı	Tez Adı	Yıl	Tez Türü
Aykut Önder SARIÇİFTÇİ	Koro dersi motivasyon ölçeği geliştirilmesi ve öğrencilerin motivasyon düzeylerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi	2014	Doktora
Erdal ERGÜVEN	Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersi başarılarına yönelik öz düzenleme becerilerinin ve motivasyonlarının incelenmesi	2022	Yüksek Lisans
Pınar ÇANAKÇİ	Probleme dayalı öğrenme modeline uygun viyolonsel eğitiminin öğrenci performansı, akademik başarısı, motivasyonu ve kalıcılığı üzerine etkisinin incelenmesi	2021	Doktora
Akın DOĞAN	Müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma alışkanlıkları ile çalgı dersine yönelik motivasyonlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi	2021	Yüksek Lisans
Hasan Hüseyin TOPAK	Müzik öğretmenlerinin öğretme motivasyonları ve mesleki memnuniyetleri (Osmaniye ili örneği)	2021	Yüksek Lisans
Hüseyin YILMAZ	Ters Yüz Öğrenme Modeline dayalı gitar eğitimi ve eşlikleme dersinin motivasyona, tutuma ve eşliklemeye etkisi	2021	Doktora
Mert Ozan BARLIK	Müzik öğretmen adaylarının çalgı dersine yönelik motivasyonları ve bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları	2020	Yüksek Lisans
Semra ATILGAN BOZARSLAN	Türkiye'deki güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin müzikal yaşantısı ve müzikal motivasyonu düzeylerinin incelenmesi	2020	Yüksek Lisans
Hüseyin BİLEN	Özengen (amatör) müzik eğitimi alan öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi	2020	Yüksek Lisans
Kerem YILMAZ	Öğrencilerin müzik dersine ilişkin motivasyonlarını artırmaya yönelik müzik öğretmeni çalışmalarının incelenmesi	2020	Yüksek Lisans
Ayça ÖZGÜN	Müzik öğretmeni adaylarının bireysel ses eğitimi dersine yönelik motivasyonlarının incelenmesi	2019	Yüksek Lisans
Fatma Betül MUTLU	Müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları eğitim kurumunun çevresel koşullarının öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi (Osmaniye ili örneği)	2019	Yüksek Lisans
Ozan Nabi AKIN	Güzel sanatlar liseleri müzik bölümlerinde çalgı eğitimi viyola dersinde motivasyonun önemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi	2019	Yüksek Lisans
Elifnur ELMAS	Piyano eğitiminde türkü kullanımının öğrenci motivasyonuna etkisi	2019	Yüksek Lisans

İrem Bahar KARAÇOBAN	Güzel sanatlar ve eğitim fakülteleri müzik bölümündeki flüt öğrencilerinin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi	2019	Yüksek Lisans
Gökçe Bahar ALTAY	Müzik öğretmenlerinin mesleki memnuniyet ve öğretme motivasyonları (Konya ili örneği)	2019	Yüksek Lisans
Amina TABARU	Müzik öğretmeni adaylarının bireysel ses eğitimi dersine yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi	2019	Yüksek Lisans
Nilder ATALAY	Başlangıç piyano eğitiminde dört el çalışmalarının öğrenci başarı ve motivasyonuna yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri	2019	Yüksek Lisans
Şükrü Göktuğ KALAYCIOĞLU	Aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin viyola öğrencilerinin performans başarıları, motivasyon düzeyleri ve derse yönelik görüşlerine etkisi	2019	Doktora
İrem BAKAR	Güzel sanatlar liseleri müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersine yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi	2019	Yüksek Lisans
Mustafa DURGUN	Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin piyano dersi motivasyonlarının piyano dersi başarısı ile ilişkisinin incelenmesi	2018	Yüksek Lisans
Bilge ATAY	Müzik öğretmeni adaylarının müzik performansı kaygı düzeyleri ve akademik motivasyon düzeylerinin incelenmesi	2018	Yüksek Lisans
Serdal KILINÇ	Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü öğrencilerinin çalgı çalışma motivasyonlarını etkileyen unsurlar	2017	Yüksek Lisans
Yalçın YILDIZ	Flüt eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları motivasyonları ve performansları üzerine etkisinin incelenmesi	2017	Doktora

Tablo 2. Tezlere İlişkin Bilgiler (müzik eğitiminde öz güven)

Yazar Adı	Tez Adı	Yıl	Tez Türü
Akanda Doğan	Müzikli yaratıcı drama eğitiminin okul öncesi çocukların öz güven düzeylerine etkisi	2019	Yüksek Lisans
Sadullah Serkan ŞEKER	9-11 yaş grubu çocuklarda Orff Schulwerk destekli keman eğitiminin keman dersine ilişkin tutum, öz yeterlik, öz güven ve keman çalma becerisi üzerindeki etkileri	2011	Doktora

Tablo 3. Tezlere İlişkin Bilgiler (müzik eğitiminde özgüven)

Yazar Adı	Tez Adı	Yıl	Tez Türü
Leri SEVİLLA	9-15 yaş arası piyano eğitimi alan çocukların müzikal özgüven düzeylerinin incelenmesi	2019	Yüksek Lisans
Yağmur BİLGİN	Soundpainting uygulamalarının öğrencilerin özgüveni üzerindeki etkileri	2016	Yüksek Lisans
Demet ERGEN	İlköğretim düzeyinde eşlikli çalmaya dayalı keman eğitiminin entonasyon, özgüven ve tutum üzerindeki etkisi	2010	Doktora
Banu ÖZEVİN TOKİNAN	Yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, özyeterlik ve dans performansı üzerindeki etkileri	2008	Doktora
Gökmen ÖZMENTAŞ	Dalcroze Eurhytmics öğretiminin müziksel beceriler, müzik dersine ilişkin tutumlar ve müzik yeteneğine ilişkin özgüven üzerindeki etkileri	2005	Doktora

Tablo 4. Tezlere İlişkin Bilgiler (öz yeterlik)

Yazar Adı	Tez Adı	Yıl	Tez Türü
Hüseyin KAYNAK	Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik öz yeterlikleri ile müzik yeteneğine yönelik öz yeterliklerinin karşılaştırılması	2018	Yüksek Lisans
Canan YILDIZ	Müziksel işitme, okuma ve yazma öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve müzik öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi	2014	Yüksek Lisans
Emine Didem ÜZÜLEN	Müzik öğretmeni adaylarının performans kaygıları ile çalgı öz yeterlikleri arasındaki ilişki	2022	Yüksek Lisans
Hande KAVAKLI	Sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni adaylarının müzik öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması	2022	Yüksek Lisans
Almila ULUSOY	Müzik öğretmenlerinin uzaktan piyano eğitimine yönelik öz yeterlik ve yarar algıları	2022	Yüksek Lisans
Özge KAYA	İşbirlikli öğrenme yönteminin okul öncesi öğretmen adaylarının müzik derslerindeki öz-yeterlik, başarı ve müzik okuryazarlığına etkisi	2022	Doktora
Özlem KANDEMİR	Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımının piyano performansı öz yeterlik düzeyine ve performans başarısına etkisi	2021	Yüksek Lisans
Büşra AKMANOĞLU	Müzik öğretmeni adaylarının piyano performansı öz yeterlikleri ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişki	2021	Yüksek Lisans
Özlem YORULMAZ BİRDAL	Müzik bölümü öğrencilerinin çalgı performans yönetimi öz yeterlik algıları performans kaygı düzeyleri ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi	2021	Yüksek Lisans
Cavidan SOYTÜRK	Müzik öğretmenlerinin ve adaylarının müzik öğretmenliği mesleğine yönelik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi	2021	Yüksek Lisans
Aze BÖLEK	Müzik öğretmeni adaylarının beş büyük kişilik özelliklerinin çalgı öz yeterlik durumlarını yordaması (Ege Bölgesi örneği)	2021	Yüksek Lisans
Mehmet DURAK	Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin piyano performansına yönelik öz yeterlik algıları ile sınav kaygıları arasındaki ilişki	2020	Yüksek Lisans

Ceren ALBAYRAK	Güzel Sanatlar Lisesi viyolonsel öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının çalgı performansı öz yeterlik inancına etkisi	2020	Yüksek Lisans
Mustafa DEMİR	Müzik öğretmeni adaylarının bağlama çalmaya ilişkin tutum ve öz-yeterlik algılarının performans sınav kaygıları üzerindeki etkisi	2020	Doktora
Varol ÇİÇEK	Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin müzik performanslarına yönelik kaygılarının benlik saygısı ve öz yeterlikleriyle ilişkisi	2020	Doktora
Seçil KENDİRCİ DEMİRCİ	Orff eğitiminin 4-6 yaş grubu çocuklardaki müzik öz yeterlik algılarına etkisi	2019	Yüksek Lisans
Ferit DELİCE	Müzik öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme	2019	Yüksek Lisans
Cantürk BAYRAKÇI	Güzel sanatlar fakültelerinde müzik eğitimi alan öğrencilerin geleneksel Türk müziği derslerine yönelik tutum ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi	2019	Yüksek Lisans
Ahmet KARATAŞ	Müzik öğretmeni adaylarının bireysel ses eğitimine yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının incelenmesi	2019	Yüksek Lisans
Betül ÜNAL	Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyano dersine yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi	2019	Yüksek Lisans
Muhsin SARIKAYA	Müzik öğretmeni adaylarının mükemmeliyetçilik ve öz-yeterlik inançlarına göre müzik performans kaygılarının yordanması	2018	Doktora
Özcan AK	Müzik öğretmenliği klasik gitar öğrencilerinin bireysel çalgı (Gitar) performansı öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi	2018	Yüksek Lisans
Selda IŞKIN	Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda performans kaygısı ve öz-yeterlik algısının çalgı başarısına etkisi	2018	Yüksek Lisans
Emel BAYRAKTAR	Müzik öğretmeni adaylarının düşünme stilleri ile müzik yeteneği öz yeterlik durumları arasındaki ilişki	2018	Yüksek Lisans
Yasemin ÖNDER	Mesleki müzik eğitimi alan üniversite öğrencilerinin deşifre becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları ve tutumları	2014	Yüksek Lisans
Elmas GÜN	Piyano performansı Öz Yeterlik Ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulanması	2014	Doktora
Yalçın YILDIZ	Müzik öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarının ve ders çalışma yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenerek aralarındaki ilişkinin tespit edilmesi	2013	Yüksek Lisans
Zeynep KAYA	Koro eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarıya etkisi	2011	Doktora
Sadullah Serkan ŞEKER	9-11 yaş grubu çocuklarda Orff Schulwerk destekli keman eğitiminin keman dersine ilişkin tutum,öz yeterlik, öz güven ve keman çalma becerisi üzerindeki etkileri	2011	Doktora
Mustafa Ulaş ATASOY	Lisans ve tezsiz yüksek lisans öğrenimi görmekte olan müzik öğretmeni adaylarının genel öğretmenlik öz-yeterlik algılarının incelenmesi	2010	Doktora

Tablo 5. Tezlere İlişkin Bilgiler (özyeterlik)

Yazar Adı	Tez Adı	Yıl	Tez Türü
Sena SONAKIN	Okul öncesi öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik özyeterliklerinin incelenmesi	2022	Yüksek Lisans
Cansu KOÇER	Müzik öğretmeni adaylarının bireysel ses eğitimi dersindeki özyeterlik algılarının incelenmesi	2020	Yüksek Lisans
Alper Semih SARI	Müzik öğretmeni adaylarının geleneksel Türk müziği derslerine yönelik özyeterlik algılarının incelenmesi	2019	Yüksek Lisans
Sevilay KALAY MEYDAN	Keman eğitiminde performans sürecinin değerlendirilmesi ve keman öğrencilerinin çalma performanslarına yönelik özyeterlik düzeylerinin belirlenmesi	2019	Doktora
Burcu LİLİOĞLU	Mesleki müzik eğitimi kurumlarında verilen müzik teorisi ve işitme ile ilgili derslere yönelik tutum ve özyeterlik algılarının belli değişkenler açısından incelenmesi	2019	Yüksek Lisans
Mehmet Şahin AKINCI	Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları	2017	Doktora
Bilge PİRLİBEYLİOĞLU	Müzik eğitimi anabilim dalı 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin piyano performansı özyeterlik algıları ile piyano öğretim elemanlarının öğrencilerin piyano performansı hakkındaki görüşleri: Ege bölgesi örneği	2015	Yüksek Lisans
Ezgi ERTEK	Müzik eğitimi bölümleri'ndeki şan öğrencilerinin özyeterlik algılarına yönelik görüşleri	2014	Yüksek Lisans
Gökşin KARAKÖSE	Orff eğitimi alan ve almayan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum ile müzikal özyeterlik düzeylerinin karşılaştırılması	2011	Yüksek Lisans
Ceren SAYGI	Aktif öğrenmenin müzik tarihi dersine ilişkin başarı, tutum ve özyeterlik üzerindeki etkisi	2009	Doktora
Kemal YILDIRIM	Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi,özyeterlik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi	2009	Doktora
Banu ÖZEVİN TOKİNAN	Yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, özyeterlik ve dans performansı üzerindeki etkileri	2008	Doktora
Esin UÇAL CANAKAY	Aktif öğrenmenin müzik teorisi dersine ilişkin akademik başarı, tutum, özyeterlik algısı ve yüklemeler üzerindeki etkileri	2007	Doktora

Tablo 6. Ulaşılan Lisansüstü Tezlerin Konulara Göre Dağılımları

Konu Başlıkları	*f*	%
Motivasyon	24	32,4
Öz Güven	7	9,5
Öz Yeterlik	43	58,1
Toplam	74	100

Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Dokümantasyon Merkezi'nde kullanılan anahtar kelimelerle ulaşılan lisansüstü tezlerin sayısı 72'dir. Motivasyon (24), öz güven ya da özgüven (7), öz yeterlik ya da öz yeterlik (43) verisine ulaşılmıştır. Motivasyon ve öz yeterlik alanında iki farklı tez başlık isimlerinden dolayı fazladan yer almıştır. Bu sebepten toplam veri 74 gözükmektedir.

Tablo 7. Müzik Eğitiminde Motivasyon Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımları

Üniversite Adı	*f*	%
Marmara Üniversitesi	6	25
İnönü Üniversitesi	3	12,5
Gazi Üniversitesi	2	8,33
Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	8,33
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	4,17
Atatürk Üniversitesi	1	4,17
Erciyes Üniversitesi	1	4,17
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	4,17
Kocaeli Üniversitesi	1	4,17
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	4,17
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1	4,17
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	4,17
Pamukkale Üniversitesi	1	4,17
Trabzon Üniversitesi	1	4,17
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	4,17
Toplam	24	100

Tablo 7'de görüldüğü gibi motivasyon konusunda 24 tane lisansüstü teze ulaşılmıştır. Toplamda 15 üniversitede bu alanda çalışma kaydedilmiştir. En fazla çalışma çeyreklik dilimde (%25 oranında) Marmara Üniversitesindedir. 11 üniversitede de birer tane çalışma yapılmıştır.

Tablo 8. Müzik Eğitiminde Öz Güven Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımları

Üniversite Adı	*f*	%
Dokuz Eylül Üniversitesi	4	57,2
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	14,2
İstanbul Okan Üniversitesi	1	14,2
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	14,2
Toplam	7	100

TDK'ya göre kelimenin doğru yazılışı "öz güven" olarak ifade edilmiştir. Tablo 7'de görüldüğü gibi müzik eğitiminde öz güven ya da özgüven konusunda yedi tane lisansüstü teze ulaşılmıştır. Yükseköğretim kurumlarının sadece dördünde müzik eğitiminde öz güven konusunda araştırma yapıldığı görülmektedir. En fazla çalışma %57,2 oranında Dokuz Eylül Üniversitesine aittir. Diğer üç üniversitede birer çalışma yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 9. Müzik Eğitiminde Öz Yeterlik Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere göre Dağılımları

Üniversite Adı	*f*	%
Marmara Üniversitesi	8	18,6
Dokuz Eylül Üniversitesi	6	13,9
Gazi Üniversitesi	4	9,3
Atatürk Üniversitesi	3	7
İnönü Üniversitesi	3	7
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	3	7
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2	4,7
Pamukkale Üniversitesi	2	4,7
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2	4,7
Adıyaman Üniversitesi	2	4,7
Kocaeli Üniversitesi	1	2,3
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	2,3
Trabzon Üniversitesi	1	2,3
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	2,3
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	2,3
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	2,3
Balıkesir Üniversitesi	1	2,3
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	2,3
Toplam	43	100

Müzik eğitiminde öz yeterlik konusunda toplamda 43 tane lisansüstü teze ulaşılmıştır. Bu konuda Türkiye'nin farklı bölgelerinden 18 üniversi-

tede araştırma yapıldığı görülmektedir. En fazla çalışma Marmara Üniversitesi'nde yapılmıştır. Sekiz üniversitede sadece birer tane araştırma yapılması dikkati çekmektedir.

Tablo 10. Müzik Eğitiminde Motivasyon Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımları

Enstitü Adı	*f*	%
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	21	87,5
Sosyal Bilimler Enstitüsü	1	4,17
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	1	4,17
Güzel Sanatlar Enstitüsü	1	4,17
Toplam	24	100

Tablo 10'da motivasyon konusunda lisansüstü tezlerin neredeyse tamamının eğitim bilimleri enstitüsünde yazıldığı görülmektedir. Eğitim fakültelerinin lisansüstü eğitimleri, eğitim bilimleri enstitüsüne bağlıdır. Tez çalışmalarını eğitim bilimleri enstitüsünden yürütmektedirler. Bu sebepten %87,5 oranında eğitim bilimleri enstitüsünde çalışmaların yapılması araştırmacı eğitimcilerin fazlalığına yorumlanabilir.

Tablo 11. Müzik Eğitiminde Öz Güven Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımları

Enstitü Adı	*f*	%
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	5	71,5
Sosyal Bilimler Enstitüsü	2	28,5
Toplam	7	100

Bu konuda araştırmanın az olması sebebiyle enstitülerde çeşitlilik gözlenmemektedir. Sadece iki farklı enstitüde araştırma yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğunun eğitim bilimleri enstitüsünde yapıldığı görülmektedir.

Tablo 12. Müzik Eğitiminde Öz Yeterlik Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımları

Enstitü Adı	*f*	%
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	34	79,1
Sosyal Bilimler Enstitüsü	4	9,3
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	4	9,3
Güzel Sanatlar Enstitüsü	1	2,3
Toplam	43	100

Tablo 12 incelendiğinde müzik eğitiminde öz yeterlik konusunda en fazla araştırmanın %79,1 oranında eğitim bilimleri enstitüsünde yapıldığı dikkati çekmektedir. Diğer enstitülerde de çalışmaların yapıldığı gözlemlenmektedir. En az araştırmanın güzel sanatlar enstitüsünde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 13. Müzik Eğitiminde Motivasyon Üzerine Yapılmış Tezlerin Tez Türlerine Göre Dağılımları

Tez Türü	*f*	%
Yüksek Lisans	19	79,2
Doktora	5	20,8
Toplam	24	100

Tablo 13'te en fazla araştırmanın yüksek lisans programında yapıldığı görülmektedir. Temel sebebi yüksek lisans programlarının diğer programlara göre yüksek kontenjanlı ve iş hayatında birçok sektörün aradığı kriter olarak öngörülebilir olmasıdır. Doktora ve sanatta yeterlilik programları daha çok akademik kariyer hedefleyenler içindir. Araştırma sayılarının düşüklüğü hedefleyen kitlenin sayıca az olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 14. Müzik Eğitiminde Öz Güven Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Tez Türlerine Göre Dağılımları

Tez Türü	*f*	%
Yüksek Lisans	3	42,8
Doktora	4	57,2
Toplam	7	100

Tablo 14 incelendiğinde motivasyon konusundaki verilere göre öz güven alanındaki veriler biraz farklı görünmektedir. Doktora programı az veri olsa da yarıdan fazla (%57,2) oranında daha fazla araştıran program olmuştur.

Tablo 15. Müzik Eğitiminde Öz Yeterlik Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Tez Türlerine Göre Dağılımları

Tez Türü	*f*	%
Yüksek Lisans	29	67,4
Doktora	14	32,6
Toplam	43	100

Tablo 15'te görüldüğü üzere müzik eğitiminde öz yeterlik konusunda yüksek lisans programında daha fazla tez yazılmıştır.

Tablo 16. Müzik Eğitiminde Motivasyon Üzerine Yapılmış Tezlerin Yıllara Göre Dağılımları

Yayın Yılı	*f*	%
2014	1	4,2
2017	2	8,3
2018	2	8,3
2019	10	41,6
2020	4	16,7
2021	4	16,7
2022	1	4,2
Toplam	24	100

Tablo 16'ya göre müzik eğitiminde motivasyon konusunda en fazla lisansüstü tezin yazıldığı yıl 2019'dur. Sonrasında düşüşe geçip sayısal olarak azaldığı gözlemlenmektedir. 2014 yılından önce bu alanda hiç araştırma yapılmamış olması da dikkati çekmektedir.

Tablo 17. Müzik Eğitiminde Öz Güven Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımları

Yayın Yılı	*f*	%
2005	1	14,3
2008	1	14,3
2010	1	14,3
2011	1	14,3
2016	1	14,3
2019	2	28,5
Toplam	7	100

Tablo 17 incelendiğinde ilk araştırma 2005 yılında yapılmıştır. Devam eden yıllarda yükseliş ya da iniş söz konusu olmadan çalışmaların devam ettiği görülmektedir.

Tablo 18. Müzik Eğitiminde Öz Yeterlik Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımları

Yayın Yılı	*f*	%
2007	1	2,3
2008	2	4,7
2009	1	2,3
2010	1	2,3
2011	3	7
2013	4	9,3
2014	1	2,3

2015	1	2,3
2017	1	2,3
2018	1	2,3
2019	8	18,6
2020	9	21
2021	5	11,6
2022	5	11,6
Toplam	43	100

Tablo 18 incelendiğinde 2007 yılından itibaren müzik eğitiminde öz yeterlik konusunda lisansüstü çalışmalara başlandığı gözlemlenmektedir. 2019 ve 2020 yıllarında araştırma sayısının arttığı dikkati çekmektedir. 2021 ve 2022 yıllarında günümüzde de araştırmaların hala devam ettiği söylenebilir.

Tablo 19. Müzik Eğitiminde Motivasyon Üzerine Yapılmış Tezlerin Yöntemlerine Göre Dağılımları

Motivasyon	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	*f*	%	*f*	%
Nicel Araştırma	14	73,7	2	40	16	66,7
Nitel Araştırma	3	15,8	-	-	3	12,5
Karma Araştırma	2	10,5	3	60	5	20,8
Toplam	19	100	5	100	24	100

Tablo 19'da müzik eğitiminde motivasyon üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin büyük bir çoğunluğunun nicel araştırma olduğu görülmektedir. Yüksek lisans programlarının tez çalışmalarında nicel araştırmaya daha çok yer verdiği dikkati çekmektedir.

Tablo 20. Müzik Eğitiminde Öz Güven Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Yöntemlerine Göre Dağılımları

Öz Güven	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	*f*	%	*f*	%
Nicel Araştırma	2	66,7	4	100	6	85,7
Nitel Araştırma	1	33,4	-	-	1	14,3
Karma Araştırma	-	-	-	-	-	-
Toplam	3	100	4	100	7	100

Tablo 20 incelendiğinde müzik eğitiminde öz güven üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin büyük bir çoğunluğunun nicel araştırma olduğu dikkati

çekmektedir. Ayrıca bu konuda yapılan araştırmaların bu çalışmada ele alınan diğer konulara daha az araştırma yapıldığı görülmektedir.

Tablo 21. Müzik Eğitiminde Öz Yeterlik Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Yöntemlerine Göre Dağılımları

Öz Yeterlik	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	*f*	%	*f*	%
Nicel Araştırma	24	82,8	11	78,6	35	81,4
Nitel Araştırma	2	6,9	1	7,1	3	7
Karma Araştırma	3	10,3	2	14,3	5	11,6
Toplam	29	100	14	100	43	100

Tablo 21'de müzik eğitiminde öz yeterlik üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin büyük bir çoğunluğunun nicel araştırma olduğu görülmektedir. Ayrıca bu konunun daha çok yüksek lisans programlarında tercih edildiği dikkati çekmektedir.

Tablo 22. Müzik Eğitiminde Motivasyon Üzerine Yapılmış Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları

Motivasyon	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	*f*	%	*f*	%
Anket	17	77,3	2	28,6	19	65,6
Görüşme	3	13,7	2	28,6	5	17,2
Gözlem	1	4,5	-	-	1	3,4
Deneysel	1	4,5	3	42,8	4	13,8
Toplam	22	100	7	100	29	100

Tablo 22'de Türkiye'de müzik eğitiminde motivasyonla ilgili yapılmış olan tezlerin genelinde anket yönteminin kullanıldığı ve diğer yöntemlerin daha az oranda olduğunu göstermektedir.

Tablo 23. Müzik Eğitiminde Öz Güven Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları

Öz Güven	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	*f*	%	*f*	%
Anket	2	50	-	-	2	25
Görüşme	-	-	-	-	-	-
Gözlem	1	25	-	-	1	12,5
Deneysel	1	25	4	100	5	62,5
Toplam	4	100	4	100	8	100

Tablo 23'te müzik eğitiminde öz güven konusunda yapılmış olan tezlerin daha çok doktora tezi olması sebebiyle en çok deneysel yönteminin kullanıldığını, diğer yöntemlerin ise daha az kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 24. Müzik Eğitiminde Öz Yeterlik Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları

Öz Yeterlik	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	*f*	%	*f*	%
Anket	29	80,6	5	45,5	34	72,3
Görüşme	3	8,3	1	9	4	8,5
Gözlem	3	8,3	-	-	3	6,4
Deneysel	1	2,8	5	45,5	6	12,8
Toplam	36	100	11	100	47	100

Tablo 24 incelendiğinde müzik eğitiminde öz yeterlik konusunda yapılmış olan tezlerde en çok anket yönteminin kullanıldığı dikkati çekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Dokümantasyon Merkezi'nde "motivasyon", "öz güven", "özgüven", "öz yeterlik" ve "özyeterlik" anahtar kelimeleriyle ulaşılan 72 lisansüstü tez bulunmaktadır. Lisansüstü çalışmalarda verilerin az olması sebebiyle yıl aralığı gözetilmemiştir. Müzik eğitiminde motivasyon ve öz yeterlik konularında Marmara Üniversitesi, müzik eğitiminde öz güven konusunda ise Dokuz Eylül Üniversitesi en fazla lisansüstü çalışma yapılan kurumlardır. Motivasyon, öz güven ve öz yeterlik konularında ayırım yapmaksızın eğitim bilimleri enstitüsünde yapılan araştırmalar daha fazladır. Eğitim bilimleri enstitüsü, öğretmenlik ve eğitim bilimleri alanında lisansüstü düzeyde eğitim verme ve bu alanlarda araştırma yapma amacı taşıdığından araştırmada ele alınan bu üç konu bireyin eğitim ve iş hayatında başarısını etkileyen faktörler olması nedeniyle bu enstitülerde araştırma konusu olarak tercih edilmiştir.

Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Dokümantasyon Merkezi'nde "motivasyon", "öz güven" ve "öz yeterlik" alanlarında taranan lisansüstü tezlerin türleri incelendiğinde motivasyon ve öz yeterlik alanlarında yüksek lisans tezlerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz güven alanında ise ortalama bir yüzde görmek mümkündür. Sanatta yeterlilik alanında hiç veri oluşturulmamış olup bir sonuca ulaşılamadığı için incelemede bulunamamaktadır. Bu duruma sebep olarak Türkiye'de müzik alanında eğitim veren üniversitelerin lisansüstü programlarının yüksek lisansının ağırlıklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Özel sektör ve devlet kurumlarının yüksek lisans programını bitirmiş kişilere farklı

avantajlar sağlamasının da etken olduğundan bahsedilebilir. Doktora ve sanatta yeterlilik çalışmaları hem kontenjan bakımından daha azdır hem de devam eden kişilerin hedeflerinin akademik kariyer olması nedeniyle uzmanlaşmak istedikleri alanda daha çok deneysel çalışma yapmaları bu konuların daha az tercih edilmesine neden olarak gösterilebilir.

Lisansüstü tezler araştırılırken yıl bazında bir daraltma yapılmamıştır. İlk araştırma 2005 yılında öz güven alanında yapılmıştır. Araştırmaların her alanda yoğunlaştığı yıl 2019'dur. Sonrasında devamlı bir yoğunluk gözlemlenmemiştir ama araştırılmaya devam edildiği varsayılmaktadır. Bu nedenle incelenen konulardaki yeni araştırmaların artırılmasının ve bu hizada öğrencilerin araştırma yapmaya özendirilmelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Ulaşılan tezlerin araştırma yöntemine bakıldığında, anket tekniğinin çok kullanıldığı belirlenmiştir. Bu ikinci sırada deneysel çalışmalar izlemektedir.

Konularına göre bakıldığında ise belirlenen konularda yapılmış olan lisansüstü tezlerin büyük bir çoğunluğunun mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerle yapıldığı gözlemlenmiştir. Birbiriyle iç içe olan ve birbirini etkileyen bu üç kavrama ilişkin araştırmaların bireyin kişilik yapısının şekillendiği ilköğretim ve ortaöğretim çağlarındaki öğrencilerle de yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Müzik eğitiminde motivasyon, öz yeterlik ve öz güven konularında yapılacak yeni çalışmaların bireylerin beceri ve yeteneklerini doğru, tam ve etkili bir şekilde kullanmalarını sağlayarak onların gelişimine katkıda bulanacağı ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca yeni yapılacak bibliyografya çalışmalarının bu konulara ilgi duyan öğrencilere, araştırmacılara, eğitimcilere ilgili araştırmalara kolay ulaşmalarında kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Aşar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili özyeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21. sf.1-8.

Kaya, N. & Taştan, N. (2020). Özgüven üzerine bir derleme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 10 (2), sf. 297-312.

Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), sf. 111-133.

Merey, B. (2010). *Yetişkinlerde* özgüven *duygusu ile anksiyete d*üzeyi *arasındaki ilişkinin karşılaştırılması ve k*ültürlerarası *bir yaklaşım*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sak, R., Sak Şahin, T.İ, Şendil Öneren, Ç. & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi* , 4(1), sf. 227-250.

Tschanen-Moran, M.& Woolfolk A. H. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük (2021). https://sozluk.gov.tr/TDK.

Yalman Noyan, İ. & Özkaynar, Ö. (2018). Öğrencilerin özgüven seviyeleri ile mesleki başarı düzeyleri arasındaki ilişki: Cumhuriyet Üniversitesi Meslek Yüksekokullarında Uygulama. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* 19 (1), sf. 223-233.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Seçkin, Ankara.

Bölüm 3

KAVRAM KARİKATÜRLERİYLE DESTEKLENMİŞ PROBLEME DAYALI FEN DENEYLERİNİN ETKİLERİ

Güliz AYDIN[1]
Suphiye SÜRMELİ[2]

1 Doç.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, ORCID ID: 0000-0001-5119-8238
2 Fen Bilimleri Öğretmeni, Tahir Merzeci Ortaokulu, ORCID ID: 0000-0001-6691-281X

GİRİŞ

İnsanoğlu dünyaya geldiği andan itibaren çevresinde olup bitenleri merak eder. Günlük hayatta yaşanan problemler, bunların nedenleri ve bu problemlere nasıl çözüm bulunacağı bireylerin merak güdüsünü geliştirmektedir. Bireylerin, günlük hayatta karşılaştıkları problemleri fark ederek bunları kendilerinin çözebilir durumda olmaları önem taşımaktadır. Fen eğitimi, günlük hayatta karşılarına çıkan problemleri çözebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bireylerin problem çözme becerileri, Fen Bilimleri derslerinde probleme dayalı öğrenme etkinliklerine yer vermeyle geliştirilebilir.

Probleme dayalı öğrenme (PDÖ), öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları problemlerini çözebilecek deneyim kazanmalarına, sınıf ortamında öğrenmeye aktif olarak katılmalarına ve okulda öğrenilen bilgilerin kullanılmasına olanak sağlar (Hmelo-silver, 2004). Pearson (2006), PDÖ'nün yapılandırmacılıkla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Probleme dayalı öğrenme, bireyin günlük yaşam problemiyle karşılaşmasını, problem durumuna ilişkin zihnindeki ön bilgilerini harekete geçirerek, problemle ön bilgileri arasında ilişki kurmasını sağlar (Barrows ve Tamblyn, 1980). PDÖ ile öğrenci araştırma ve uygulama yapmaya yöneleceği için, laboratuvarlar bu uygulamaları destekleyen ortamlar olabilir. Öğrenciler laboratuvar ortamında elde ettikleri bilgileri kullanarak, verilen probleme çözüm üretmek için deney ve ispat imkanı bulacaklardır. Laboratuvarlarda öğrencilerin grup olarak çalışmalarına imkan verilerek; gözlem yapma, analiz etme gibi süreçlerle anlamlı öğrenmeleri desteklenebilir. Laboratuvar ya da sınıf ortamında yapılan açık uçlu deneyler, kapalı uçlu deneylere göre öğrencilerin daha aktif olabildikleri, sorguladıkları, problem durumunu kendilerinin fark ettikleri, çözüm yolları geliştirdikleri, tasarladıkları deneyleri basit yönlendirmelerle uygulayabildikleri deneylerdir. Bu deney türünün her basamağını öğrenciler tasarladıkları için, deneyin her aşamasında öğrencilerin aktif oldukları varsayılmaktadır. Açık uçlu deneyler, öğrencilerde daha derin öğrenmeler sağlamaktadır (Berg, Bergendahl ve Lundberg, 2003). Açık uçlu deneylerden olan hipotez test etme deneyleri de öğrencilerin sorgulamalarını, problem durumu üzerinde düşünmelerini, araştırmalar yapmalarını sağlamaktadır.

PDÖ uygulamalarının kavram karikatürleriyle desteklenmesinin, uygulamaların etkililiğini artıracağı düşünülmektedir. Keogh ve Naylor tarafından geliştirilen kavram karikatürlerinde, karikatür karakterlerin belirli bir konuda yaptıkları tartışmanın resimle ifadesi yer almaktadır (Şaşmaz-Ören, 2009). Bu tartışmada, resimdeki her karakter farklı bir fikri savunmakta olup; bu fikirlerden sadece biri bilimsel olarak doğrudur (Keogh, Naylor ve Wilson, 1998; Keogh ve Naylor, 1999). Fen Bilimleri derslerinde öğrencilerin, konuya ilişkin herhangi bir günlük yaşam proble-

minin çözümlerine ilişkin farklı görüşler belirten karikatür karakterlerden hangisinin görüşüne neden katıldıklarını ifade etmeleri; kavram karikatürlerinin sunduğu alternatif görüşlerin onlara rehberlik etmesi açısından önemlidir.

Öğrenci bir problemle karşılaştığında; öncelikle problemi farkedip belirlemekte, araştırmalar yapıp farklı çözüm yolları düşünmekte, bu çözümler içinden en uygununu seçip, çözümü uygulayarak değerlendirmektedir. Bu süreç sırasında problem çözme, sorgulama, karar verme gibi becerilerinin de gelişeceği düşünülmektedir. Araştırmanın amacı; yedinci sınıf "Elektrik Enerjisi" ünitesinde yer alan "Ampullerin Bağlanma Şekilleri" konusuna ilişkin kavram karikatürleri ile desteklenmiş probleme dayalı açık uçlu fen deneylerinin öğrencilerin konuyu öğrenmelerine ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisini araştırmaktır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İzmir ili Karabağlar ilçesindeki bir ortaokulun iki yedinci sınıf şubesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma, Fen Bilimleri dersinde, "Ampullerin Bağlanma Şekilleri" konusunda yapılmıştır. Kavram karikatürleriyle desteklenmiş probleme dayalı deney uygulamaları yapılan deney grubu 29, Fen Bilimleri ders kitabındaki etkinliklerin yapıldığı kontrol grubu 28 öğrenciden oluşmaktadır.

Çalışma, üç hafta boyunca haftada dört ders saatini kapsayacak şekilde toplam 12 ders saati sürmüştür. Uygulamalar iki sınıfta da aynı Fen Bilimleri öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, araştırmacılar tarafından uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen yedi etkinliği 5'er kişilik 5 grup ve 4 kişilik 1 grup şeklinde heterojen 6 grup oluşturularak tamamlamışlardır. Gruplara önce etkinliğin problem senaryosunun bulunduğu ilk sayfası verilmiştir. Senaryo okunduktan sonra, grupların problemin ne olduğunu belirlemeleri istenmiştir. Daha sonra, gruplara ikinci sayfadaki kavram karikatürü etkinliği verilmiştir. Bu etkinlikte, karikatür karakterlerden hangisinin fikrine, neden katıldıklarını açıklamaları istenmiştir. Son olarak da, etkinlik gruplarından problemin çözümüne yönelik hipotez kurarak değişkenleri belirlemeleri ve deney tasarlayıp yapmaları istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, "Açık Uçlu Sorular" ve "Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısı Ölçeği" (SÖBAÖ) ile toplanmıştır.

Açık Uçlu Sorular

Açık uçlu sorular "Ampullerin Bağlanma Şekilleri" konusu ile ilgili alan yazın taraması yapılıp belirtke tablosu hazırlanarak, araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Uzman görüşleri alınarak, önerilen düzeltmeler yapılmıştır. Açık uçlu sorular, öğrencilerin konuyu öğrenme düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır. Sorular; elektrik devresindeki ampullerin bağlanma şekilleri (seri bağlama, paralel bağlama), ampul parlaklığı ile bağlanma şekli ilişkisi, Ampermetre ve Votmetrenin elektrik devrelerine nasıl bağlanacağı, pil sayısı ile ampul parlaklığı ilişkisi, ampullerin direnci hakkındadır.

Açık uçlu sorular için bir dereceli puanlama anahtarı hazırlanmış; öğrencilerin cevapları, "tam doğru-4, kısmen doğru-3, az doğru-2, daha az doğru-1 ve cevap yok-0 puan" verilerek puanlandırılmıştır.

Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısı Ölçeği

Uygulama yapılan yedinci sınıf öğrencilerinin sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarını belirlemek için Balım ve Taşkoyan'ın (2007) geliştirdikleri ölçeğin, Evrekli (2016) tarafından yeni maddeler de yazılarak uzman görüşleri alınıp 28 madde olan formunun 723 altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmasıyla geliştirilen Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısı Ölçeği (SÖBAÖ) kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, sorgulayıcı öğrenmeye yönelik algı ve sorgulayıcı öğrenmede sorumluluk algısı olmak üzere iki boyut altında toplanan 14 maddeden oluşmakta olup; ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik değeri 0,85'tir.

Verilerin Analizi

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan "Açık Uçlu Sorular"ın dereceli puanlama anahtarına göre puanlanmasından elde edilen nicel veriler ile SÖBAÖ'den uygulama öncesi ve sonrasında elde edilen nicel verilerin analizleri SPSS 22 programında yapılmıştır. Çalışmada, elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğunu sınamak için Kolmogorov Smirnov testinden yararlanılmıştır.

Yapılan Kolmogorov Smirnov testine göre, öğrencilerin ön test ve son test sorularından aldıkları puanlar normal dağılıma uymadığından, konuları öğrenme düzeyleri nonparametrik "Mann-Whitney U testi" ile karşılaştırılmıştır.

Kolmogorov Smirnov testine göre, öğrencilerin ön test ve son test SÖBAÖ'den aldıkları puanlar normal dağılıma uymamaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı puanlarını karşılaştırmak için nonparametrik "Mann-Whitney U testi" analizleri yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, çalışma grubunun "Açık Uçlu Sorular"a ve "Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısı Ölçeği"ne verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular tablolar halinde sunularak karşılaştırılıp yorumlanmıştır.

Tablo 1'de, grupların ön test açık uçlu sorulardan aldıkları puanların karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 1. *Öğrencilerin Ön Test-Açık Uçlu Sorulara İlişkin Puanlarının Mann-Whitney U Testi ile Karşılaştırılması*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Deney	29	29,32	862,00	385,00	-0,336	0,737
Kontrol	28	28,25	791,00			

Tablo 1'e göre, öğrencilerin "Ampullerin Bağlanma Şekilleri" konusuna ilişkin ön öğrenmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (Z=-0,336; p=0,737>0,05). Deney grubu puanlarının sıra ortalaması 29,32; kontrol grubununki 28,25'tir. Bu da, ön testte grupların öğrenme düzeylerinin birbirine denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2'de, grupların son test açık uçlu sorulardan aldıkları puanların karşılaştırılması yer almaktadır.

Tablo 2. *Öğrencilerin Son Test-Açık Uçlu Sorulara İlişkin Puanlarının Mann-Whitney U Testi ile Karşılaştırılması*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Deney	29	29,95	868,50	378,50	-0,439	0,660
Kontrol	28	28,02	784,50			

Tablo 2'ye göre, öğrencilerin "Ampullerin Bağlanma Şekilleri" konusuna ilişkin son test konuyu öğrenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (Z=-0,439; p=0,660>0,05). Deney grubu puanlarının sıra ortalaması 29,95; kontrol grubununki 28,02'dir. Buna göre, deney grubunun konuyu öğrenme düzeyinin kontrol grubundan daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3'te, grupların ön test sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı (SÖBA) puanlarının karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 3. *Öğrencilerin Ön Test-SÖBA Puanlarının Mann-Whitney U Testi ile Karşılaştırılması*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Deney	29	29,41	853,00	394,00	-0,192	0,848
Kontrol	28	28,57	800,00			

Tablo 3'e göre, öğrencilerin ön test sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (Z= -0,192; p=0,848>0,05). Deney grubu puanlarının sıra ortalaması 29,41; kontrol grubununki 28,57'dir. Bu da, grupların ön testte sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarının denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4'te, grupların son test SÖBA puanlarının karşılaştırılması yer almaktadır.

Tablo 4. *Öğrencilerin Son Test-SÖBA Puanlarının Mann-Whitney U Testi ile Karşılaştırılması*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Deney	29	33,72	978,00	269,00	-2,191	0,028*
Kontrol	28	24,11	675,00			

*p<0,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 4'e göre, öğrencilerin son test sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir (Z=-2,191; p=0,028<0,05). Deney grubu puanlarının sıra ortalaması 33,72; kontrol grubununki 24,11'dir. Buna göre, kavram karikatürleriyle desteklenmiş probleme dayalı deney uygulamalarının, öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı düzeylerinde artışa neden olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ön öğrenmeleri denk olan iki gruptan -son testte istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasına rağmen- kavram karikatürleriyle desteklen-

miş probleme dayalı deney uygulamaları ile öğrenim gören deney grubunun, "Ampullerin Bağlanma Şekilleri" konusunu öğrenme düzeylerinin kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde MacKinnon da (1999), öğrencilere iki problem senaryosu vererek on hafta süreyle PDÖ yaklaşımıyla yaptığı eğitim sonucunda, öğrencilerin motivasyonlarının ve akademik başarılarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz da (2016), "Işık ve Ses" ünitesinde yaptığı çalışmasında, PDÖ yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldız (2019) da çalışmasında; PDÖ'yle öğrenen öğrencilerin konuyu daha iyi kavradıklarını ve öğrendikleri bilgiler arasında daha anlamlı ilişkiler kurabildiklerini belirtmiştir. Şalgam (2009) fizik öğretiminde PDÖ'nün öğrenmeye olumlu etkisinin olduğu, Akınoğlu ve Özkardeş Tandoğan (2007), PDÖ'nün öğrencilerin akademik başarılarını artırıp kavram öğrenmelerini geliştirdiği; Hatısaru ve Küçükturan (2009), anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Başlangıçta grupların sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı puanları denktir. Araştırma sonunda deney grubunun SÖBA puanı, kontrol grubununkinden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Kavram karikatürleriyle desteklenmiş probleme dayalı deney uygulamaları, öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarını geliştirmiştir. Naylor, Downing ve Keogh (2001) da çalışmalarında, kavram karikatürlerinin fen derslerinde öğrencileri araştırma ve sorgulamaya yönelttiğini ifade etmişlerdir. Balım, İnel ve Evrekli (2008) de yedinci sınıf Fen dersinde "Ya Basınç Olmasaydı?" ünitesinde deney grubunda kavram karikatürleri uygulamalarının, öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarını geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak, öğrencilerin bilgiyi sorgulayan bireyler olarak yetiştirilmeleri için kavram karikatürleriyle desteklenmiş probleme dayalı deney uygulamalarından yararlanılması önerilir. Özellikle fen ders kitaplarında deney etkinliklerine yemek tarifi şeklinde yönergeli değil de açık uçlu deney etkinlikleri şeklinde yer verilmesi, öğrencilerin sorgulama becerilerinin gelişmesine katkıda bulunabilir.

PDÖ yöntemiyle ilk kez öğrenim yapılacak öğrencilere problem durumunu anlamaları ve buna etkili çözümler üretmeleri konusunda iyi rehberlik edilmelidir. Öğrencilerin günlük yaşamdan esinlenilerek oluşturulan senaryolardaki problemlere deney uygulamaları sayesinde çözüm bulmalarıyla anlamlı öğrenmenin sağlanabileceği düşünülmektedir. Araştırmacıların etkinlik senaryolarındaki günlük yaşam problemlerini, yaş gruplarının karşılaşma ve algılama durumlarını dikkate alarak hazırlamaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

Akınoğlu, O. & Özkardeş Tandoğan, R. (2007). The effects of problem-based active learning in science education on students' academic achievement, attitude and concept learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, *3*(1), 71-81. https://www.ejmste.com/download/the-effects-of-problem-basedactive-learning-in-scienceeducation-on-students-academicachievement-4048.pdf

Balım, A. G., İnel, D. ve Evrekli, E. (2008). Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algılarına Etkisi. İlköğretim Online, *7*(1), 188-202. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90981

Berg, C., Bergendahl, B. C. & Lundberg, K. S. B.. (2003). Benefit from an open-ended experiment? a comparison of attitudes to, and outcomes of, an expository versus an open-inquiry version of the same experiment. *International Journal of Science Education*, *25*(3), 351-372.

Evrekli, E. (2016). Animasyon Destekli Kavram Karikatürlerinin Kavramsal Anlama, Derse Yönelik Tutum ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algılarına Etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

Hatısaru V. & Küçükturan, A. G. (2009). Vocational and technical education problem-based learning exercise: Sample scenario. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 2151–2155. DOI: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.342

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: what and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16, 235-266. DOI: 10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3

Barrows, H. S. & Tamblyn, R. M. (1980). Problem-based learning: An approach to medical edcation. New York: Springer Publishing Company.

Keogh, B., Naylor, S. & Wilson, C. (1998). Concept Cartoons: A New Perspective on Physics Education. *Physics Education*, *33*(4), 219- 224. https://iopscience.iop.org/article/10.1088/0031-9120/33/4/009/pdf

Keogh, B. & Naylor, S. (1999). Concept Cartoons, Teaching and Learning in Science: An Evaluation. *International Journal of Science Education*, *21*(4), 431-446. https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/095006999290642?needAccess=true&role=button

Keogh, B., Naylor, S. & Downing, B. (2007). Argumentation in Primary Science. *Research in Science Education*, 37, 17-39. DOI: 10.1007/s11165-005-9002-5

Şalgam, E. (2009). Fizik eğitiminde probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi (Yayımlanmamış Yük-

sek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

Şaşmaz Ören, F. (2009). Öğretmen Adaylarının Kavram Karikatürü Oluşturma Becerilerinin Dereceli Puanlama Anahtarıyla Değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, *4*(3), 994-1016. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/185922

Yılmaz, T. (2016). Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Fen Konularının Öğretilmesinde Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi: Işık ve Ses (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bozok Üniversitesi, Fen Bilimler Enstitüsü: Yozgat.

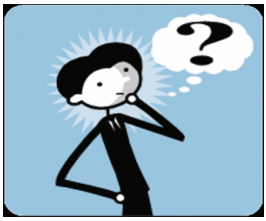
Yıldız, Ş. (2019). Fen Bilimleri Dersinde Probleme Dayalı Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sakarya.

EK. Kavram Karikatürleriyle Desteklenmiş Probleme Dayalı "Ampulleri Nasıl Bağlayalım?" Deney Etkinliği

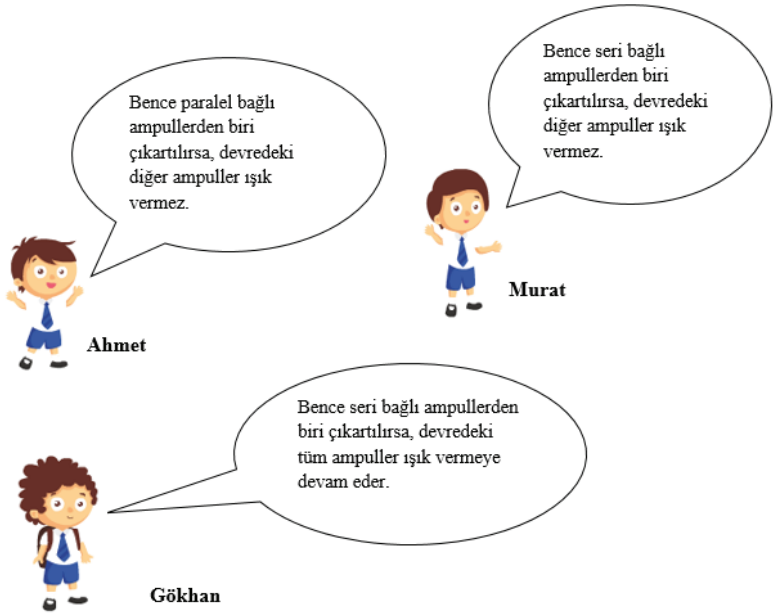
Grup Adı	Grup Üyeleri

ETKİNLİK: AMPULLERİ NASIL BAĞLAYALIM?

Veysel Bey, mağazasındaki iki ayrı cam vitrinin ışıl ışıl görünmesi için ampullerle aydınlatılmış süsleme yapmaya karar verir. Kapının sağ ve sol tarafında bulunan cam vitrinlere, özdeş ampullerden oluşmuş aydınlatmayı yerleştirir. Ancak, her iki aydınlatmada da birer ampulün duylara yerleştirilmediğini fark eder. Sağ vitrine yerleştirdiği ampullerin tamamının yandığını, sol vitrindeki ampullerin ise hiçbirinin yanmadığını gözlemler. Bunun nasıl olabileceğini düşünür. Sizce Veysel Bey'in yaşadığı problemin sebebi ne olabilir?



.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



Ahmet, Murat ve Gökhan'dan hangisinin fikrine katıldığınızı aşağıdaki kutulardan birini işaretleyerek belirtiniz.

☐ **Ahmet** ☐ **Gökhan** ☐ **Murat**

Ahmet, Murat ve Gökhan'dan hangisinin fikrine katıldığınızı aşağıdaki kutulardan birini işaretleyerek belirtiniz.

Böyle düşünmenizin nedenini açıklayınız.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Veysel Bey'in yaşadığı problemin sebebi olarak gördüğünüz durumun çözümü için aşağıdaki malzemeleri kullanarak deney tasarlayıp yapınız.

Araç – Gereçler		
• Ampul (2adet, 2,2V)	Bağlantı kabloları	Pil yatağı
• Duy (2 adet)	Pil (1,5 V)	

Hipotez	
Bağımlı Değişken	
Bağımsız Değişken	
Kontrol Değişkeni	

❖ **Deney Tasarlama (Hazırlamış olduğunuz deneyin şeklini çizin).**

❖ **Verilerin Değerlendirilmesi**

❖ **Deneyin Sonucu**

Gerçekleştirdiğiniz deney sonucu ulaştığınız bilgiler, düşüncesine katıldığınız kişinin görüşüyle örtüştü mü?

☐ **Evet** ☐ **Hayır**

Düşünceniz neden değişti?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Bölüm 4

YÜKSEKÖĞRETİMDE ULUSLARARASILAŞMAYA YÖNELIK SISTEMATIK BIR YAKLAŞIM

Metin IŞIK

GİRİŞ

21. yüzyılda yaşanan olağanüstü değişimler, küreselleşme etkisiyle üniversitelerin denetimleri dışında oluşan bilimsel, ekonomik ve teknolojik eğilimleri içermektedir (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009). Yaşanan bu süreçte farklı kültürlerden insanlara ait farklılıkları anlama olanağı sunmakta ve farklılıklara yönelik anlayışlı ve saygılı olmaya destek sunarak uluslararası bir yaklaşımın geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Kondakçı, 2007). Değerli bir olgu ve ekonomik yüksek ekonomik kazanç olanağı sağlayan bilgi, yükseköğretim kurumlarına yönelik istekleri yoğunlaştırmıştır (Veugelers, 2011). Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yaşanan bu değişimler, yükseköğretim hizmeti sağlanmasını kolaylaştırmış ve dünya genelinde yükseköğretimin ticari bir hizmet olarak görülmesine ve uluslararası öğrenci ve öğretim hareketliliğinin artmasına neden olmuştur (Selvitopu, 2016).

1. Küreselleşme, Uluslararasılaşma ve Eğitim

1.1.Küreselleşme

20. yüzyılın en büyük değişimlerinden küreselleşme, ekonomik, politik ve kültürel bağlamda dünyanın her ülke açısından birleşmesi, her alanda sınırların kalkması ve dünyalılık bilincinin bir bütün şeklinde doğmasıdır (Robertson, 2006). küreselleşme, 1980'li yıllarda yaygınlaşmaya başlamış ve 1990'lı yıllarda bilim insanları tarafından önemli bir anahtar kavram haline getirilmiştir (Erol, 2010; Balkar & Özgan, 2010). Bilişim teknolojilerinin yaygınlaşması bilgi akışını hızlandırarak küresel değerlerin oluşmasına katkı sağlamıştır. Toplumlar arasındaki karşılıklı bağımlılığı ile ilişkili bir süreç olan küreselleşme, günümüzde ülkeleri birbirine güçlü bağlarla bağlamaktadır (Aydın ve Osmanoğlu, 2016). Dünyanın küçülmesi ve evrensel kimlik bilincinin gelişmesiyle kişiler arası ilişkiler de küresel boyuta taşınarak; olanaklar, eşitlik ve eşitsizliklerin olduğu küresel çağ başlamıştır (Çalık ve Sezgin, 2005). Küreselleşme, 21. yüzyılın ekonomik ve akademik eğilimlerinin bağlamıdır (Ceylan., Yağlı., Çobanoğlu ve Genç, 2017). Teknoloji, sermaye ve insan kaynaklarının sınırlar arası dolaşımını ve zayıflayan ulus devlet gibi olguları içermektedir. Güçlü olana bağımlı hale gelme, ekonomik alanda olduğu kadar kültürel, politik ve sosyal yaşamda da farklılıkların ortadan kalkmasını ve benzerliklerin artmasıdır (Enders, 2004).

Küreselleşme olgusunun kültürel, politik, ideolojik ve ekonomik boyutları vardır (Steger, 2003). Küreselleşme siyasi açıdan uluslararası ilişkilerin artması, uluslararası yönetim yapıların ulus devlet yapısından daha güçlenmesi; ekonomik olarak uluslararası bağlamda karşılıklı ekonomik ilişkilerin yoğunlaşmasıyla dünyanın tek bir pazarda bütünleşmesinden söz edilmektedir (Çelik, 2015). İdeolojik boyutu, dünyanın farklı ülkele-

rinde insanların paylaştığı küreselleşmeye ilişkin duyguları ve inançları içermektedir (Maringe, 2010). Kültürel boyutu, dünya genelinde kültürel değerlerin hareketliliği sonucunda homojen bir kültürü ortaya çıkarmasıdır (Selvitopu, 2016). Küreselleşme sonucunda ekonomik, siyasi ve kültürel birlik, uluslararası düzeyde teknolojilerin kullanılması ve sermayenin dolaşımı ile dünyanın ortak pazar haline gelmesi akademik gerekçeler olarak kabul edilir (Kaçmazoğlu, 2002). Küreselleşme faktörleri:

- İnternetin yaygınlaşması,
- Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler,
- Bilgisayar ve diğer bilişim araçlarının artması,
- Ticari ağların yerel ve yurt dışında güçlenmesi,
- Yurt dışı yatırımlar ve uluslararası şirketlerin artması,
- Dünyada İngilizcenin yaygınlaşması ve uluslararası bir dil olmasıdır.

Küreselleşmenin etkisiyle yeni beceriler kazandırmak için sürekli eğitim ve hayat boyu öğrenme eğitim talebini arttırarak değişik özelliklerde programlar ortaya çıkmasına ve yükseköğretim kurumlarının araştırma ve bilgi üretimi misyonunu değiştirerek ticarileşme eğilimi göstermiştir (Knight, 2006). Teknolojinin, ekonominin, bilginin, insanların, değerlerin, fikirlerin sınırları aşması olan küreselleşme bir ulusun kendi geçmişi, normları, kültürü ve değerlerine göre her ülkeyi farklı yollarla etkilemektedir (Knight, 1999). Küreselleşme, 21. yüzyılın ekonomik ve akademik eğilimlerin bağlamıdır. Küreselleşme uluslararasılaşmayı, uluslararasılaşma ise eğitim ortamlarını değiştirmektedir (Ceylan vd., 2017).

1.2. Uluslararasılaşma

Uluslararasılaşma, küreselleşme ile içerik olarak farklı olmalarına rağmen birbirinin yerine kullanılır (Altbach, 2002). Uluslararasılaşma bir karşılık verme, küreselleşme bu karşılık vermeyi inisiyatif alarak önemsizleştiren bir etken olarak düşünülmektedir. Teknoloji, ekonomi, bilgi ve kültürün hareketliliği olan k**üreselleşme** rekabete dayanırken (Knight, 1999), uluslararasılaşma **iş birliğine dayanmaktadır** (Brandenburg & de Wit 2011). Ülkeleri ve yükseköğretim kurumlarını uluslararasılaşmaya yönelten ekonomik, akademik, siyasi ve sosyo-kültürel nedenler bulunmaktadır. Bu nedenler; ekonomik açıdan iş gücü, ekonomik gelişmeler ve kazanımlar; akademik açıdan uluslararası standartlar, kalitenin yükseltilmesi ve uluslararası bakış açısı kazanmasıdır. Dünya vatandaşlığı farkındalığının gelişimi ile sosyal ve kültürel bağlamda milli bir kimlik anlayışının oluşması; siyasi açıdan milli ve bölgesel kimlik ile milli güvenlik yer almaktadır (Knight, 2004). Uluslararasılaşma, yükseköğretim

sistemin ve kurumları tarafından sahiplenilen stratejileri ve faaliyetleri içermektedir (Ceylan vd., 2017). Gelişen iletişim ve bilişim teknolojilerinin katkısıyla eğitimde yeni yöntemler geliştirilerek uydu ofis ve çevrimiçi eğitim eğilimleri gelişmektedir (Johnstone, 2010). Artan uluslararası faaliyetlere girme yöntemi olarak uluslararasılaşma, farklı sonuçları ve karmaşık etkileri olan küreselleşme sonucunda yaşanan sıkıntılar ile sunulan fırsatlara bir cevaptır (Mutlu, 2008). Uluslararası özellik açısından yükseköğretimin niteliğini değerlendirebilme ve bir değer uluslararasılaşma, insanların etraflarındaki durumu farklı görüş açılarından görmelerini sağlar (Mutlu, 2008; Özerdem ve Demirkıran, 2011). Uluslararasılaşmanın farklı boyutlarda yansımaları:

1. Uluslararasılaşmanın öğretim boyutu, uluslararası öğrencilerin eğitim ortamlarının farklılığı, kurumlarda uluslararası-yerel ikilemine yol açmaktadır (Haigh, 2002).

2. Uluslararasılaşmanın kültürel boyutu, kültürlerarası bir anlayış geliştirir (Callan, 2000).

3. Uluslararasılaşmanın öğrenme ile ilgili boyutu, öğrenci hareketliliğine yönelik öğretim-öğrenme çevresinin değişimine odaklanır.

4. Uluslararasılaşmanın dil boyutunda, akademik amaçların gerçekleştirilmesi kullanılacak ortak dilin ne ölçüde yeterli kullanıldığıdır (Paseka, 2000).

5. Uluslararasılaşmanın öğrenci deneyimleri ile ilgili boyutu, uluslararası öğrencilerin yeni ülkede sosyal deneyimlerinin akademik performanslarını etkilemesidir (Irandoust & Sjöberg, 2001).

6. Uluslararasılaşmanın öğreten deneyimleri ile ilgili boyutu, öğretenlerden farklı dil ve kültürlerden oluşan sınıf ortamında farklı grupların ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmaları beklenir (Bodycott & Walker, 2000).

7. Uluslararasılaşmanın öğretim programları ile ilgili boyutu, yükseköğretim kurumları öğretim uygulamalarına kültürlerarası bir yön katma ve öğretim programlarını yerli ve yabancı öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte uygulama eğilimindedirler (Knight & De Wit, 1999).

Eğitim, küreselleşme sebebiyle sürekli öğrenmeyi, bilgiyi bilmeyi, bilgili olmayı, bilgiyi üretmeyi, bilgi ile yaşamayı sağlayan bir süreçtir. Eğitimin uluslararasılaşması, politik, sosyal ve kültürel alanlarda çok yönlü değişimlerin uluslararası bağlamda organize edilmesi girişimleridir (Knight, 2006). Küreselleşme ile günümüzde yaygın olarak kullanılmaya başlanan uluslararası eğitim kavramı yüz yıldır varlığını sürdürmektedir (Walker, 2002). Artan uluslararası öğrenci hareketliliği ve eğitim prog-

ramları, öğrencilerin e–öğrenme teknolojisi ile ya da diğer ülkelere gitmesiyle ve eğitim almasıyla daha da artmıştır. Eğitim hizmetlerinin uluslararasılaşması dolayısıyla ticaretileşme eğilimleri, yükseköğretim başta olmak üzere oldukça genişlemektedir (Altbach & Knight, 2007). Küreselleşmenin yükseköğretime öğrenciler ve öğretim üyelerinin bilimsel ortak bilim dilinin kullanılması ve bilgi iletişim teknolojilerinin gelişmesi şeklinde yansımıştır (Altbach, 2002).

Genellikle öğrenci hareketliliğiyle ilişkilendirilen veya öğrenci hareketliliğiyle eş anlamlı kullanılan uluslararasılaşma akademisyen hareketliliğini, ortak programları ve ortak yükseköğretim kuruluşlarını da içermektedir (Fortuijn, 2002). Bir ülkenin sınırlarını aşan herhangi bir yükseköğretim faaliyetini içeren uluslararasılaşma, akademisyen ve öğrenci hareketliliğini, ortak program geliştirmeyi, uluslararası ilişkiler kurma sonucunda oluşan düzene uyma amacıyla yükseköğretim kurumları tarafından yapılan tüm faaliyetleri içermektedir (Eurydice, 2008).

1.3. Uluslararası Eğitim

Son yıllarda dünyada politik, toplumsal, ekonomik ve teknolojik açıdan gerçekleşen gelişmeler ve küreselleşmenin etkisiyle eğitim sistemi uluslararası boyut kazanmıştır (Phillips & Schweisfurth, 2007). Statik bir fenomen olarak uluslararası eğitim, uluslararası siyaset, değişen ekonomik etkenler ve sosyal yapıdan etkilenmektedir (ACEI-Global, 2017). UNESCO, uluslararası eğitimi, eğitim-öğretim kurumlarının bulundukları ülkeden farklı yabancı bir ülkede öğrenci alarak eğitim sunmalarıdır. Uluslararası eğitim ile eğitim alan bireylerin ihtiyaçlarını karşılama, bireyler arasındaki benzerlik ve farklılıkları onaylayarak benimsetecek bilgi ve beceriler ile donatmaktır (Erdoğan, 2003). Uluslararası eğitim programlarının ulusal programlardan farkı, öğrencilerin dünyayı daha geniş açıdan görmelerini ve global hedeflere ulaşabilmeleri için gereken donanıma sahip olmalarını amaçlamaktadır. Avrupa Birliği ulusal eğitimin güçlü ve önemli bir alternatifi olan uluslar arası eğitim ile Avrupa bilgi toplumunu oluşturma hedefi için öğrenci hareketliliği ile eğitimin kalitesini artırmayı, küreselleşmenin ve toplumsal gelişmenin gereklerini yerine getirmeyi amaçlamaktadır (Saruhan, 2002).

Uluslararası eğitimde; öğrenmeyi sağlama, düzenleme ve yönetme, farklılıkları onaylayarak değerlendirme, işbirliği ile etkin yönetim ve öğrenilenlere uyum sağlama, teknolojik gelişmeleri tanıtma, mesleki etik ilkelere uyma, hayat boyu öğrenmeyi yönetme öne çıkmaktadır (UNESCO, 2004). Eğitimin küreselleşmesi:

1. Yükseköğretimde uluslararası öğrenci hareketliliğinde artmasını,

2. Uluslararasılaşmanın ekonomik faydalarının ülke ekonomisine katkı sağlamasını,

3. Uluslararası öğrenci hareketliliğinde eğitim hizmetlerinde ticarileşmesini,

4. Artan öğrenci hareketliliği ile ülkeler arası rekabet ve eğitim ihracatlarının artmasını,

5. Eğitim hizmetlerinin internet ortamında (e–eğitim) etkin olarak artmasını,

6. Kişi başına eğitim maliyetlerini düşürmesini,

7. Ülkelerin daha fazla uluslararası öğrenciyi çekmek için yeni olanaklar sunmasını,

8. Eğitim–öğretime ayırılan pay ve yatırımların arttırılmasını,

9. Üniversitelerin yurt dışı üniversitelerle ortak faaliyet ve değişim programları yürütmesini,

10. Üniversitelerin, yurtdışı eğitim–öğretim danışmanlık kurumları ile bürolar açması ve tanıtım programları düzenlemesini; ülkeler ve üniversiteler arası karşılıklı ya da çoklu iş birlikli anlaşmalar yapılması ve programlar sunulmasını sağlamaktadır (Sağırlı, 2007).

Teknolojik gelişmeler, geleneksel üniversite yapılanmasının güncel dönüşümünü kolaylaştırmaktadır. Bilişim teknolojilerindeki gelişmeler, akademik kurumlarda multidisipliner yaklaşımlarla belirli zaman, müfredat, ülkeler üstü ve kampüs zorunluluklarından aşkın yeni bir eğitim öğretim yapılanmasına geçilmesini sağlamıştır (Nohutçu, 2006). Küresel eğitim sisteminde bilgi kaynakları sürekli açık olduğundan, eğitimi belirli zaman dilimlerine sıkıştırmaya gerek yoktur (Karaman, 2010).

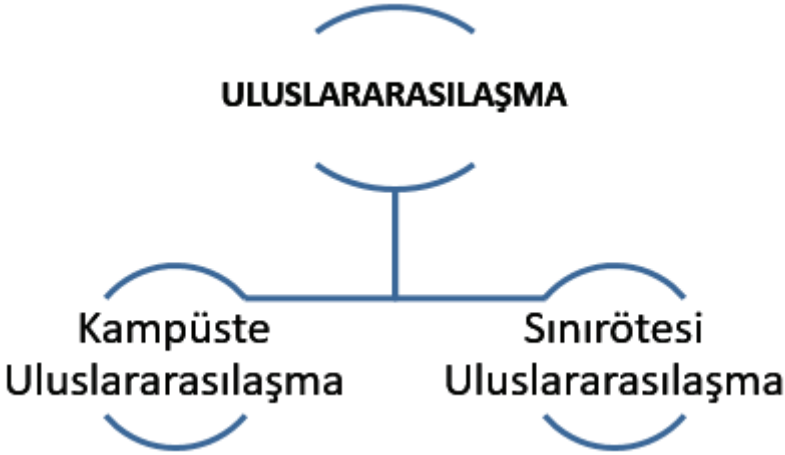
Eğitimin uluslararasılaşması, eğitim hizmetlerinin maliyetlerini düşürerek verimliliğini arttırma olanağı sağlaması az gelişmiş ve küçük eğitim yapılarına ekonomik açıdan olumlu etkisi olacaktır (Altbach ve Knight 2007). Eğitimin uluslararasılaşması ile uluslararası öğrenci kabulü, kültürler arası iletişimi ve teknoloji transferlerini artırarak geleceğe yönelik güçlü iletişim ağlarının kurulmasını sağlamaktadır.

2. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma

Eğitim, yükseköğretim kuruluşlarına uluslararası boyut kazandıran bir araştırma sürecidir (Altbach ve Knight 2007). Uluslararasılaşma, yükseköğretimde farklı dönemlerde farklı şekillerde tanımlanmış ve kullanılmış olan üst düzey araştırma, eğitim ve üniversitelere uluslararası boyut kazandıran bir süreçtir (Altbach & Knight 2007; Knight 2008). Küreselleşme ile eğitimin farklı alanlarında uluslararası düzeyde standartlaşma-

da büyük bir etki oluşturarak yükseköğretimin niteliğinin arttırılmasını sağlamıştır (Phillips & Schweisfurth, 2007). Yükseköğretimde uluslararasılaşma, genellikle az gelişmiş ülkelerden gelişmiş ülkelere beyin göçü ile öğrenci değişim programlarının önem kazanmasıyla daha çok öğrenci hareketliliği biçiminde değerlendirilmiştir (Teichler, 2012). Tüm dünyada yükseköğretimde devamlı bir değişim ve gelişim çabasının esas amacı toplumlarda ürettiği bilgiyi yaymak, ekonomik gelişme için gerekli insan gücünü yetiştirmek ve bilgiye dayalı güçlü bir ekonomi yaratmaktır (Kondakçı, 2007). Yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma çalışmalarını arttırma gerekçesi küreselleşmenin uluslararası sınırları kaldırması ve teknoloji ile bilgiyi taşıması ve üniversiteler düzeyinde eğitim alanında karşılaştırma yaşamasıdır (Chan, 2004; Akar, 2010). Böylece üniversiteler arası ilişkilerin gelişmesiyle daha üst boyutta kurumsal kimlik kazanmaya başlamıştır (Rüegg, 2010).

Günümüz uluslararasılaşma kampüs içi ve kampüs dışı faaliyetler, sınırötesi uluslararasılaşma ve kampüste uluslararasılaşma boyutlarında ele alınmaktadır. Bu iki boyut uluslararasılaşmanın yurt içi ve yurt dışı bağlamında karmaşık bir süreç olarak görülebilir. Kampüste uluslararasılaşma, öğrencilerin uluslararası anlayışlarını ve yeteneklerini geliştiren uygulamalardır. Öğretim elemanları ve öğrenciler açısında zor bir süreç olan bu boyutta eğitim öğretim süreçleri, bilimsel çalışmalar, eğitim dışı uygulamalar bulunmaktadır (Hudzik & McCarthy, 2012). Sınırötesi uluslararasılaşma ise öğrenci ve akademisyen hareketliliği ile proje, program hareketliliğini de içine alan yurt dışı her türlü eğitim uygulamalarını içermektedir (Knight, 2008).



Şekil 2. Yükseköğretimin Uluslararasılaşması

Kaynak: Knight, 2012.

Yükseköğretimin uluslararasılaşmasında tüm dünyada hızlı değişim

ve yaşanan dönüşümün izlenmesi eğitimde niteliğin yükseltilmesi ile global bağlamda üretilen bilgilerin dünyanın dört bir yanına yayılması amaçlanmaktadır (Kondakçı, 2007). 21. yüzyılın son döneminde dünyada yaşanan hızlı gelişim ve kazanılan değişimlerin yükseköğretime yansımaları (Yılmaz ve Horzum, 2005):

1. Üniversite ile devlet ilişkinin dönüşümü,
2. Üniversite özerkliğinin devlete ve topluma hesap verme eğilimi,
3. Araştırmalarda, eğitim-öğretimde bilişim teknolojisinin etkin olarak kullanılması,
4. Üniversitelerin uluslararası olması,
5. Üniversitelerin bilgi toplumu ve ekonomisinin kaynağı olarak görülmesi,
6. Üniversitelerin pragmatik yönelimi,
7. Kamu yükseköğretim kurumlarının rakiplerinin çıkması.

Yükseköğretimin uluslararasılaşmasının en önemli sebeplerinden biri öğretim ve araştırmalarda uluslararası akademik standartların gözetilmesine duyulan ihtiyaçtır. Son değişimlerle yükseköğretimin ticarileşmesi ve bilginin ticari bir mal olarak görülmesi uluslararasılaşmanın yükseköğretim üzerindeki etkileri ortaya çıkmıştır (Erdem ve Demirkıran 2011).

Yükseköğretimde sınırlar üstü ve ötesi çalışmalar, eğitim öğretim programlarının ihraç edilebilir bir ürün hâline gelmesiyle gerçekleşmiştir. UNESCO ve OECD ortak Sınır-Ötesi yükseköğretimde uluslararasılaşmanın sınır ötesindeki faaliyetler: Sınır-ötesi yükseköğretim (cross-border higher education), öğretim elemanlarının, öğrencilerin, programların ve ders materyallerinin ulusalararası değişimidir. Sınır-ötesi yükseköğretim, özel ya da kamu kurum ve kuruluşlarında yüz yüze ders, uzaktan eğitim olarak sunulabilir (UNESCO/OECD, 2005; Kırmızıdağ., Gür., Kurt ve Boz, 2012).

- Öğrenci ve akademisyen hareketliliği,
- Ortak programlar ve yükseköğretim kurumlarıdır.

Değişim programlarında Avrupa Birliği eğitim programları en **öne çıkan** kapsamlı programlardır. Avrupa Birliği Eğitim programları "Socrates", "Leonardo da Vinci" ve "Erasmus" gibi akademik ve mesleki eğitim programlarını ve "Youth" gibi sosyal amaçlı programları da içermektedir.

2.1. **Akademisyen ve Öğrenci Hareketliliği**

Akademik haraketlilik ile öğretim elemanlarını da kapsayan değişim programları bünyesinde başlayan ilk uluslararası hareketlilik, Amerika

Birleşik Devletleri'nin Fullbright programı sayesinde 1948'den günümüze ikiyüzell bin yüksek lisans ve doktora öğrencisi, öğretim elemanları ve yöneticilerin kişisel gelişmeleri ile eğitim ihtiyaçları için başka bir ülkede eğitimlerini sürdürmelerini sağlamıştır (Jansen, 2004). Yükseköğretimde uluslararasılaşma küreselleşmenin artan etkisi sonucunda, öğrenci ve akademisyen hareketliliği, program ve kurum hareketliliği başlamıştır (Ramirez, 2011).

Gelişmiş ülkelerdeki prestiji yüksek ve marka kabul edilen yükseköğretim kurumlarına has önemli bir politika geliştirme alanı olan yükseköğretimde uluslararasılaşmanın en önemli göstergesi öğrenci hareketliliğinde yaşanan değişimin artmasıdır (Egron-Polak, 2012). Uluslararası öğrenci, eğitim amacıyla yerel veya ulusal sınırları aşan, ülkesinin dışında öğrenim gören ve kabul edilen kişidir (UNESCO, 2004). Yabancı öğrenci, özel izin ile veya vize alarak ülkesinden başka bir ülkede akredite bir kurumda belli bir öğrenim programına katılma hakkı verilen kişidir (OECD, 2015). Yükseköğretim alanında uluslararasılaşma, akademisyen ve öğrenci hareketliliği başta olmak üzere uluslararasılaşma bağlamında uluslararası uygulama ve iş birliklerini içermektedir. Herhangi bir öğrencinin eğitimini doğup büyüdüğü ülkesinden farklı bir yerde sürdürmesinde kabul edilen en önemli faktör uluslararası öğrencidir (YÖK, 2019). Araştırmacıların hareketliliği uluslararası akademik bir anlayışın geliştirilmesine katkı sağlar (Kondakçı, 2007). Öğrenci hareketliliği yükseköğretim kurumlarının akademik yeterliliğini göstererek eğitim kalitesinin gelişimini zorunlu kılmaktadır (Köksoy, 1997). Küresel rekabetin arttığı son dönemde en yetenekli öğrenciler ile araştırmacılar ve öğretim elemanlarının bilgili ve deneyimlilerini kazanmak ve kurumlarına büyük araştırma fonları sağlamayı amaçlayan yükseköğretim kurumları çeşitli kurum ve kuruluşların en iyi, en kaliteli üniversite sıralamaları olarak yayınladığı sıralamada olmaktır. Üniversitelerin uluslararası sıralamalarında başarılı bir sırada olması niteliği ile ilişkili görülmektedir (Altbach et al., 2009). Öğrenci ve akademisyen hareketliliği, yükseköğretimde uluslararasılaşmayı iki temelde gelişmiştir:

- ***Ülkeler değişen ihtiyaçlarını karşılamak için, eğitimde müfredatlarını birbirlerine benzer hâle getirmeye çalışmaktadır.***
- Üniversitelerin bulundukları ulusal sınırlar içerisinde sundukları eğitim öğretim ile müfredatın uluslararasılaşması, uluslararası öğrenci sayılarının arttırılması ve yabancı dilde ***öğrenime önem*** veren uygulamalar yapılmaktadır (Hughes, 2010).

Eğitimin artan önemi ile yükselen talebin karşılanması, eğitim-öğretim hizmetinden elde edilen ekonomik kazançtan daha çok hisse almak amacıyla artan uluslararası rekabete teknolojik gelişmelerin yansımaları

da yükseköğrenimde uluslararası öğrenci hareketliliğini arttırmıştır. Son dönemde uluslararası öğrenci hareketliliğinde belirgin bir şekilde görülen artış dünya yükseköğretimi açısından hem nitelik hem de siyasal, toplumsal, kültürel ve ekonomik katkıları sebebiyle git gide daha da önemli olmaktadır (Günay & Günay, 2011; Günay, 2011; Özer, Gür & Küçükcan, 2011). Öğrenci hareketliliği, bilgi iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve bilginin paylaşılmasındaki hız ve artması ile oldukça kolaylaşmış bir olgudur. Günümüzde birçok ülkenin, çeşitli uluslardan öğrencileri kabul ettiği, barındırdığı ve eğitim programlarını da buna uygun olarak farklılaştırdığı görülmektedir (Teichler, 2012). Uluslararası bir programın geliştirilmesinde uluslararası öğrencilerin beklentilerinin ve ihtiyaçlarının temel alınması, bu anlayışa göre uluslararasılaşmaya çalışan bir yükseköğretim kurumu için doğru bir tercihtir (Ryan & Deci, 2000).

Uluslararası eğitim hem ekonomik kazançları ve hem de uzman insan yetiştirmesi yönüyle önemlidir. Üniversitelerin kampüslerinde uluslararası öğrenci ve öğretim elemanlarının bulunması, eğitim öğretimin şeklini ve kalitesini değiştirerek ülkeler arası iletişimin geliştirilmesine de olanak sunmaktadır.

3. Türkiye Yükseköğretiminin Uluslararasılaşması

Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın en önemli göstergeleri arasında olan uluslararası öğrenci hareketliliği bağlamında Türk yükseköğretiminin niteliği, uluslararasılaşma kapasitesinin de tespitini sağlayacaktır. Türkiye eğitiminde yönlendirici olarak üç belge kabul edilir:

- Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Plan Belgesi (2010-14),
- Onuncu Kalkınma Planı (2014-18),
- Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi.

Türkiye'nin yükseköğretimde uluslararasılaşma çalışmalarının temelleri:

- Akademik gelişme
- Ekonomik kalkınma
- Sosyo-kültürel etkileşim
- Siyasalve diplomatik ilişkilerin geliştirilmesi (https://www.ytb.gov.tr/ 2022, 13 Kasım).

Türkiye yükseköğretim alanı son yıllarda başta yükseköğretime erişim olmak üzere birçok alanda önemli ilerlemeler kaydetmiş ve yaklaşık 8.3 milyon öğrenci, 180.000'den fazla öğretim elemanı ve 208 yükseköğretim kurumu ile yükseköğretim alanını oluşturmaktadır (YÖK, 2022). Dünyada uluslararası öğrenci hareketliliğinde ülkelerin uluslar arası öğ-

renci sayıları incelendiğinde, Çinli öğrenciler, Rusya dışındaki tüm ülkelerde ilk üç sırada bulunmaktadır.

Tablo 1. Türkiye'den giden uluslararası öğrenci sayıları (2020)

Sıra	Ülke	Öğrenci sayısı
1	Almanya	10.862
2	Amerika Birleşik Devletleri	8.687
3	İngiltere	4.083
4	Ukrayna	2.977
5	Azerbaycan	2.571
6	Kanada	2.160
7	İtalya	2.149
8	Fransa	2.082
9	Avusturya	1.731
10	Makedonya	1.329
11	Polonya	1.137
12	Bulgaristan	1.123
13	Macaristan	1.086
14	İsviçre	824
15	Avusturalya	802
16	Kırgızistan	509
17	Bosna Hersek	505
18	Rusya Federasyonu	384
19	İspanya	378
20	Belçika	369

Kaynak: *http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow*

UNESCO (2020) verilerine göre Türkiye'den yurt dışına giden toplam öğrenci sayısı 51.146; Türkiye'de yükseköğretim için barınan toplam hareketli uluslararası öğrenci sayısı 185.047'dir. Türkiye'de 2013'te 48.183 yabancı öğrenci, 2016'da 108.076 ve 2019'da 185.047 uluslararası öğrenci bulunmuş, yükseköğretim açısından bulunduğu bölgede yeni bir merkez olabilme gücü bulunan ülkeler arasındadır (Kondakçı vd. 2016; Öz, 2020; YÖK, 2021). Türkiye 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ise 162.108 yabancı öğrenciye ev sahipliği yapmıştır (YÖK, 2022). Bu veri son dönemde yukarı yönde ilerleyen uluslararası öğrenci sayısının azaldığını göstermektedir.

Tablo 2. Türkiye'ye gelen öğrenci sayıları (2020)

Sıra	Ülke	Öğrenci sayısı
1	Suriye	37.236
2	Azerbaycan	21.069
3	Türkmenistan	18.016
4	Irak	9.752
5	İran	8.776
6	Afganistan	7.517
7	Somali	6.104
8	Almanya	4.637
9	Yemen	4.386
10	Mısır	4.109
11	Ürdün	4.043
12	Bulgaristan	3.688
13	Yunanistan	2.874
14	Çin	2.433
15	Pakistan	2.386
16	Kazakistan	2.349
17	Nijerya	2.208
18	Kırgızistan	1.792
19	Fas	1.758
20	Libya	1.708

Kaynak: http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow

Son yıllnrda Türkiye yükseköğretimi oldukça büyük ölçüde genişleme göstermektedir. Yükseköğretime erişim olanakları ve okullaşma yüzdeleri açısından gelişen ve ilerlemenin süreceği de öngörülmektedir. Yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşma bağlamında gözetilmesi, doğrusal genişleme ve ilerleme bağlamında önemli görülmelidir. The Times Higher Education World University Rankings, QS World University Rankings, Academic Ranking of World Universities ve CWTS Leiden Ranking Academic Ranking dünyanın önde gelen üniversite sıralamalarında prestijli yeri olan Türkiye yükseköğretiminin kısa zaman içerisinde uluslararasılaşma politika ve stratejilerini uygulamaya en uygun görülen ve uluslararası öğrencilerin cazip buldukları üniversitelerin sayılarının arttırılması da önem arz etmektedir (YÖK, 2017).

YÖK'ün uluslararası sıralamalarda kendisine üst sıralarda yer bulan üniversiteleri desteklemesi diğer üniversiteleri de teşvik edecektir. Uluslararasılaşmayı, her üniversitenin geleceğe dönük stratejilerinde yer alan öncelikli hedeflerinden birisi olarak benimsediği söylenebilir (Yılmaz, 2018).

Türkiye'deki yabancı öğrencilerin çoğunluğu Türkiye ile kültürel ve tarihi açıdan iletişimi olan ülkelerden veya komşu ülkelerden gelmektedir (Özoğlu., Gür ve Coşkun, 2012). Türkiye'de uluslararasılaşmanın istenilen düzeyde olmaması, Türkiye'den alınan diplomaların denkliğinin verilmemesi ve Türkiye'nin eğitim olanaklarının tanıtımında etkisiz ve yetersiz kalınması, başvuru aşamasında yaşanılan sorunlar, derslerde ve akademik süreçlerde yaşanılan zorluklar, Türkiye'de yaşamanın çok zor ve bürokratik açıdan zorlukların oludğu bir süreç olmasına bağlanmaktadır. Tüm uluslararası öğrenciler içerisinde Türkiye'de bulunan uluslararası öğrencilerin oranı, % 1'den azdır (Özoğlu vd., 2012). Türkiye açısından bakıldığında yurt dışından gelen öğrencilerin oranı 2018-2019 eğitim öğretim yılında yaklaşık %2 olarak gerçekleşmiştir (YÖK, 2019).

3.1.Türkiye Yükseköğretiminin Uluslararasılaşma Politikaları

Yükseköğretimin uluslararasılaşmasının en eski şekilleri, bilgi ve öğrenci değişimi olarak birbirinden farklı yerlerdeki yükseköğretim kurumları arasında gerçekleşmiştir (De Wit, 2002). Günümüzde uluslararasılaşmada hareketlilik, akademisyenlerin farklı ülkelerdeki akademisyenlerle ortak çalışmaları, üniversitelerarası öğrenci ve akademisyen değişim programları geçmişten bugüne uygulanmaktadır (Kırmızıdağ vd., 2012). Yükseköğretimin uluslararasılaşma politikaları dört bölgesel yaklaşımla açıklanır:

- Uluslararasılaşmayı ölümsüzleştiren (İsveç-İsrail)
- Uluslararasılaşmayı isteyen (Merkez ve Batı Avrupa)
- Ulusal ve sınır ötesi rekabet olarak gören (Almanya-Japonya)
- Ticari kazanç olarak gören (ABD-Birleşik Krallık) (Teichler, 2009).

Türkiye yükseköğretimde uluslararasılaşma süreci uluslararası öğrenci ve öğretim elemanlarının, yükseköğretiminde müfredatın uluslararasılaşması ile ilgili faaliyetler başlamıştır (Taşçı, 2018). 1988 yılında, Bologna'da Avrupa'daki 430 üniversite kabulü ile üniversiteyi belirleyen ve yeni sorumluluklarla yetkilendirilen "Üniversiteler Anayasası" özelliğindeki "*Magna Carta Universitatum*" ile Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturma rolü yükseköğretim kurumlarına verilmiştir (Bologna University, 1988). ERASMUS programı da Avrupa'da bulunan üniversitelerin birbiriyle öğrenci değişimine dayanan bir projelendirme faaliyetidir. Erasmus benzeri programlar sayesinde öğrenci hareketliliği" ve farklı ülkelerde üniversitelerin şubelerini açması ile "kampüs hareketliliği" yaşanmıştır. Bu gelişmeler ile Avrupa'da Bologna Süreci başlayarak ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) oluşturulmasına başlanmıştır (YÖK, 1999). Yükseköğretimin uluslararasılaşması 1999'da Bologna Bildirisi

ile hızlanmıştır (Aerden ve diğerleri, 2013). Bologna ve Lizbon bildirileri ile uluslararası iş birliği ve rekabet boyutları ön plana çıkmıştır (De Wit, 2011, 2013).

Sorbonne Bildirisi

Fransa, İngiliz, Alman ve İtalyan Eğitim Bakanlarının Sorbonne Üniversitesi'nde (Mayıs 1998) gerçekleşen toplantısında hazırlanan Sorbonne Bildirisi, Avrupa ülkelerinin üniversiteler aracılığı ile bilgi toplumu olmasını öncelikli hedefleyerek, yükseköğretim kurumlarının akademik, sosyo-kültürel, teknik ve bilimsel açılardan ortaklık kurmaları bağlamında (Taşçı, 2018);

- Üniversitelerin birbirleriyle işbirliği ve hareketlilik sağlanması,
- Lisans ve yüksek lisans (iki kademeli sistem kurulması,
- Avrupa Kredi Transfer Sistemi kurulması hedeflerine yönelik AYA'nın ilk girişimi gerçekleşmiştir.

Bologna Bildirisi

Bologna Süreci, yükseköğretimde uluslararasılaşma bağlamında en önemli adımlarındandır (Çetinsaya, 2014). Bologna Süreci, uluslararası eğitim örgütlenmesi bağlamında uluslararası pek çok kuruluşun iş birliğiyle Türkiye dahil 46 üyenin oluşturduğu ve gönüllük esası ile sürdürülen Avrupa yükseköğretim alanı kurmayı hedefleyen bir yapıdır. Yükseköğretimde tüm ülkeler arasında ortak bir yükseköğretim sistemi kurulmasıdır. Bu çerçevede diplomaların tanınırlığı, öğretim elemanı ve öğrenci değişimi, kalite güvencesi, sürekli öğrenme, Avrupa boyutunda yükseköğretimi geliştirmek (YÖK, 2010). Türkiye'de yükseköğretim alanının uluslararasılaşması sürecine "*Bologna Sürecine"* hızlı bir şekilde uyum sağlayarak, katıldığı görülmektedir. Ancak Türkiye'nin yükseköğretimde niteliği arttırmaya yönelik yeni düzenlemelere ve stratejiler belirlemesi beklenmektedir. Türkiye'de özellikle uluslararasılaşmaya yönelik üniversitelerin Erasmus hareketliliği, diploma etiketi ve AKTS etiketine odaklanmaktadır.

Lizbon Bildirisi

1997'de amaçlayan UNESCO ile Avrupa işbirliğinde Lisbon Tanıma Konvansiyonu'nda 36 Avrupa ülkesi ile ABD, Kanada, Avustralya ve İsrail yükseköğretimde diploma ve derece tanınırlığını sağlayan akademik tanınmaya yönelik standartlar belirlenmiştir (YÖK, 2006). Bu deklerasyon ile yaşam boyu öğrenme Avrupa stratejisi, eğitim-öğretim ve yeni jenerasyonun etkinliklerinin yapılmasında bireysel ve sosyal uyum ile etkin yurttaşlığın ve istihdamının sağlanması hedeflenmiştir (Taşçı, 2018).

Yaklaşık 300 üniversitenin temsil edildiği Avrupa Üniversiteler Birli-

ği kurulmuş (2001) ve aynı yıl Mart ayında Salamanca'da, *üniversitelerin kendi stratejilerini şekillendirebilmelerinin, araştırma ve eğitim önceliklerini saptayabilmelerinin, kaynaklarını serbestçe kullanabilmelerinin, öğrenci ve personellerini kendi kriterlerine göre seçebilmelerinin önemi vurgulanarak* Mayıs 2001'de yapılacak Prag toplantısına katkı yapılmıştır (Salamanca Message, 2001).

Prag Bildirisi

Salamanca toplantısı sonrası *Prag*'da (Mayıs 2001), Türkiye, Hırvatistan ve Güney Kıbrıs Eğitim Bakanlarından oluşan 33 ülke:

- Yaşam boyu eğitimin etkenleştirilmesi,
- Yükseköğretim öğ*rencilerin*in AYA sürecine katılımı,
- Sınır-*ötesi* yükseköğretimin geliştirilmesine karar verilmiştir. Bologna süreci ile uyumunun izlenmesi de amaçlanmıştır (EHEA, 2018).

Berlin Bildirisi

40 Avrupa ülkesinin 2003'te Berlin'de AYA'nın Gerçekleştirilmesi Bildirisi'nde doktora eğitiminin eğitim programlarına eklenerek, *üç* kademeli olmasına karar verilmiştir. Avrupa Yükseköğretim Alanı ile Avrupa Araştırma Alanı'nın ilişkilendirilmesiyle ilgilidir (EHEA, 2018).

Bergen Bildirisi

Bergen'de (2005) Bologna Sürecini Değerlendirme (Bologna Process Stocktaking) toplantısı gerçekleştirilmiştir (Bergen, 2005). Bologna sürecinin amacı, Avrupa yükseköğretim sisteminin diploma ve derecelendirilmelerinde standartlaşmadır. Bologna sürecinde, ülkelerin yükseköğretim kurumları arasındaki eğitimde çeşitliliğin sürdürülebilirliği için işbirliği ile AYA ile hedeflenen eğitim kalitesinin, öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliğinin sağlanması vurgulanmıştır (Altbach, 2004).

Londra Bildirisi

46 ülke katılımıyla 2007'de Londra Bildirisi akademisyen ve öğrenci hareketliliği, yükseköğretimin yapısı, eğitimde diploma ve derecelerin tanınması, hayat boyu öğrenme, kalite güvencesi ve sosyal boyutta gelişimin değerlendirilmesine için önceliklerin belirlenmesine hedeflemiştir. 2010 sonrasına yönelik iş birliğinin arttırılması vurgulanmıştır (EHEA, 2018).

Leuven/Louvain-la-Neuve Bildirisi

2009 yılında Leuven/Louvain-la-Neuve Bildirisi ile önümüzdeki on yıl için çalışma sahaları belirlenmiştir ve toplumsal boyut, hayat boyu öğrenme, istihdam edilebilirlik, öğrenci merkezli öğrenme ve öğrenci ha-

reketliliği, araştırma ve yenilikçilik ile yükseköğretime bütçe desteğine önem verilmiştir (EHEA, 2018).

Budapeşte/Viyana Bildirisi

Mart 2010'da Budapeşte-Viyana Bakanlık Konferansı ile Kazakistan'ın da kabulüyle AYA 47 ülkeye yayılmıştır. Budapeşte/Viyana Konferansı Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın resmi lansmanı yapılmıştır. 2010 yılında Bologna Süreci ve "*Avrupa Yükseköğretim Alanı"* pekiştirme ve sistematikleşme dönemine girmiştir, evresidir (Bologna Beyond, 2010).

Bükreş Bildirisi

2012 yılında düzenlenen ve yükseköğretimden sorumlu 47 Avrupa bakanlığının katıldığı Budapeşte Bakanlık Konferansı'nda Yükseköğretimin sürdürülebilir büyüme ve iş olanakları oluşturma reformlarının Avrupa'yı istenilen düzeye taşıyacağı yönündedir. Ekonomik krizle yüzleşmek için bakanlar Kaliteli yükseköğretimi daha fazla öğrenciye sunmak, öğrencileri istihdam edilebilir beceriler ile daha iyi donatmak ve öğrenci hareketliliğini artırmak hedeflerine odaklamayı kararlaştırmışlardır (EHEA, 2018).

Yerevan Bildirisi

2015 yılında düzenlenen ve Belarus'u AYA'nın 48. üyesi olarak kabul eden Yerevan Bakanlık Konferansı'nda bakanlıklar aşağıdaki politika ölçütlerini benimsemiştir (EHEA, 2018):

• Avrupa Yükseköğretim Alanı'nında Kalite Güvencesi için yenilenmiş standartlar,

• Ortak Programların Kalite Güvencesi için Avrupa Yaklaşımı,

• Resmi bir AYA belgesi olarak yenilenmiş AKTS Kullanıcı Kılavuzu.

Ortak hedeflerin tüm üye ülkelerde 2020 yılına kadar uygulanması için bir AYÖA meydana getirmek konusunda üyeler kararlı görünmektedirler (EHEA, 2018):

• Öğrenme niteliğinin arttırılması,

• Mezunların istihdam edilebilirliği,

• Yükseköğretim sisteminin kapsayıcılığının arttırılması,

• Yapısal reformların gerçekleştirilmesi.

4. SONUÇ

21. yüzyılda yükseköğretimin sonucu kabul edilen bilginin, toplumun ihtiyaç ve isteklerine doğrultusunda yeniden şekillendirilmesi, ulusal ve uluslararası yapıların öncelikli konularından biri olmuştur. Aynı

zamanda ülkelerin ve toplumların kalkınmasının önkoşullarından birisi de yükseköğretim sisteminin yeniden yapılandırılmasıdır. Bilgiyi üreten üniversitelerin sorgulayan ve üreten, sistematik düşünerek sentezleyen özellikleriyle bilişim çağındaki fonksiyonlarını ve görevlerini yorumlamaları paydaşları ile ortaklaşa işbirliği yaparak başarabilecekleri ulusal ve uluslar arası bir süreç olarak kabul görmüştür. Akademik özgürlük, nitelik ve üretkenlik, kaynakların etkili ve verimli kullanımı, mali açıdan otonomi ile şeffaflık, hesap verebilirlik, esneklik, katılıma açıklık, sosyal ve uluslararası ilişkiler yükseköğretim kurumlarının etkililiğinde süreçlere yansıtmak zorunda oldukları başlıklardır.

Türkiye'de üniversitelerin eğitim kalitesi, bilimsel yayın sayıları, burs olanakları, eğitim ve yaşam maliyetleri, coğrafi konumu, din, dil ve kültür ortaklığı üniversite seçiminde belirleyici olmaktadır. Üniversitelerin uluslararasılaşmasında toplumların ekonomik ihtiyaçlarını karşılayacak iyi yetişmiş işgücünü üretmesine ve tüm paydaşlarıyla güçlü sosyal, ekonomik ve kültürel ilişkiler kurması belirleyicidir. Türk yükseköğretim sisteminde gerçekleşen yeniden yapılanma sürecinin beklenen değişimi gerçekleştirebilmesi için tüm paydaşların görüşleri alınması ve yönetime katılımlarının sağlanması gerekmektedir.

Türkiye'de uluslararası öğrencilerin sayılarının artırılmasında tanıtım faaliyetleri ve öğrenci başvuruları ile öğrenci kabul süreçleri iyileştirmeye açık alanlar olarak görülmektedir. Türkiye yükseköğretim kurumlarının uluslararası öğrenci sayısını arttırmak amacıyla öğrenci başvuru ve kabul süreçlerini kolaylaştırması ve öğrenci hareketliliği sağlanmasına yönelik politikalar üretmesi gerekmektedir.

Türkiye'yi tercih etmede sorun yaşayan yetenekli öğrencilerin dil problemi engelini ortadan kaldırmada etkili olacaktır. Türkiye, kültürel ve coğrafi açıdan yakın ülkeler için yükseköğretim kurumlarına uluslararası öğrencilerin gelişini destekleyici yaklaşımların uygulanarak yeni stratejilerin geliştirilmesi ile bir yükseköğretim merkezine dönüştürülebilir.

Sonuç olarak, uluslararasılaşmanın göstergeleri arasında bulunan uluslararası öğrenci hareketliliğinin ülkeler arasında farklılaştığı ve uluslararası öğrencilerin yükseköğretim tercihlerindeki etkenlerin, o ülkelere kazandırdığı ekonomik kazancın, uluslararası öğrencilerin milliyetlerinin ve bu öğrencilerin yükseköğretim öğrencileri içindeki oranlarının farklı olduğu görülmektedir. Uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik etkinlikler düzenlenerek belirlenen iyileştirme alanlarına yönelik önlemler alınmalıdır. Uluslararası öğrencilerin üniversiteye kabulünde belirlenen ölçütler öğrenim görecekleri bölüme, programa göre düzenlenmeli, kabul sonrasında dil yeterliliği tam olarak sağlanarak eğitim öğretim süreçlerine dahil edilmeleri gerekmektedir.

KAYNAKÇA

ACEI-Global (2017). *International Student Mobility. 2017 Trends in International Student Recruitment*. ACEI-Global Topics and Trends That Impact International Education and Cultural Exchange. https://aceiglobal.blog/2017/05/11/international-student-mobility-2017-trends-ininternational-student-recruitment/

Akar, H. (2010). Globalization and its challenges for developing countries: the case of Turkish higher education. *Asia Pacific Education Review,* 11, 447-457.

Altbach, P. G. (2002). Perspectives on Internationalization in Higher Education. *International Higher Education*, 27 (Spring).

Altbach, P. G. (2004). The Costs and Benefits of World-Class Universities. *Academe*, 90(1):1-5.

Altbach, P. G. & Knight, J. (2007). The Internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education, 11*, 290-305.

Altbach, P. G., Reisberg, L. E. & Rumbley, L. (2009). *The figure comes from a paper Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. A Report Prepared for the UNESCO 2009, World Conference on Higher Education.

Aydın, M. Ş. ve Osmanoğlu, C. (2016). *Kültürlerarası Din Eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Bodycott, P. & Walker, A. (2000). Teaching Abroad: Lessons learned about inter-cultural understanding for teachers in higher education. *Teaching in Higher Education, 5*(1). 79-94. DOI: 10.1080/135625100114975

Balkar, B. & Özgan, H. (2010). Küreselleşmenin ilköğretim kademesindeki eğitim sürecine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10* (19), 1-22.

Brandenburg, U. & de Wit. H. (2011). The End of Internationalization. *International Higher Education*, (62): 15–17.

Callan, H. (2000). Higher education internationalization strategies: Of marginal significance or all-pervasive? The international vision in practice: A decade of evolution. *Higher Education in Europe, 25*(1), 15-23

Ceylan, O., Yağlı, C., Çobanoğlu, A. O. ve Genç, S. Z. (2017). Küreselleşen Dünyada Eğitimin Uluslararasılaştırılması ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 53-66.

Chan, W.Y. (2004). International cooperation in higher education: theory and practice. *Journal of Studies in International Education, 8*(1), 32-55.

Çalık, T. ve Sezgin F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13*(1), 55-66.

Çelik, M. Y. (2015). Boyutları ve Farklı Algılarıyla Küreselleşme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (32). https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4774/65748

De Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative and Conceptual Analysis*. Westport, Conn: Praeger: Greenwood Press. 5.

De Wit, H. (2011). Globalisation and internationalisation of higher education. (Introduction to online monograph). *Revista de Univesidad Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 8 (2), 241-248.

De Wit, H. (2013). *An Introduction to Higher Education Internationalisation*. Hans de Wit (Ed.), Internationalisation of Higher Education, an Introduction on the Why, How and What. CHEI (Centre for Higher Education Internationalisation), Italy.

Egron-Polak, E. (2012). *Higher education internationalization: Seeking a new balance of values.* Trends & Insights For International Education Leaders. http://www.nafsa.org/_/File/_/ti_new_balance.pdf

EHEA, (2018). *The Europen Higher Education Area 2015: Bologna Process Implementation Report, EC.*

Enders, J. 2004. Higher Education, Internationalization, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges to Governance Theory. *Higher Education*, 47, 361-382.

Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimleri Çalışmaları İçinde Önemsenmesi Gereken Bir Alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(3).

Erol, N. (2010). Küreselleşme sürecinde örgütleri yeniden düşünmek. *Gazi Akademik Bakış Dergisi, 4*(7), 79-89.

Eurydice (2008). *Higher education governance in Europe.* Policies, structures, funding and academic staff. Brussels: Eurydice, European Commission, Education and Culture DG.

Fortuijn, D. J. (2002). Internationalising Learning and Teaching: A European Experience, *Journal of Geography in Higher Education* *26*(3): 263-273 DOI:10.1080/0309826022000019855

Günay, D. (2011). Türk Yükseköğretiminin Yeniden Yapılandırılması Bağlamında Sorunlar, Eğilimler, İlkeler ve Öneriler- I. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, (3),* 113-121. https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61476/917971

Günay, D. & Günay, A. (2011). 1933'ten Günümüze Türk Yükseköğretiminde Niceliksel Gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* (1), 1-22. https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61474/917961

Haigh, M. J. (2002). Internationalisation of the Curriculum: designing inclusive education for a small World. *Journal of Geography in Higher Education, 26*(1), 49-66.

Hudzik, J. K. & McCarthy, J. S. (2012). *Leading comprehensive internationalization: Strategy and tactics for action*. NAFSA: Association of International Educators.

Hughes, R. T. (2010). *Project Management Process Ontologies: A Proof of Concept*. Proceedings of the 15th Annual Conference of UK Academy for Information Systems, Oxford, 23-24 March 2010.

Irandoust, J. & Sjöberg, S. (2001). International dimensions: A challenge for European engineering education. *European Journal of Engineering and Education, 26*(1), 65–75. https://doi.org/10.1080/03043790124837.

Jansen, C. (2004). *Exzellenz Weltweit: Die Alexander-Von-Humboldt-Stiftung Zwischen Wissenschaftsförderung Und Auswärtige Kulturpolitik 1953-2003*. Dumont Literatur U. Kunst.

Johnstone, D. B. (2010). *Introduction. In Higher Education in a Global Society*, ed. D. Bruce Johnstone, Madeleine B. D'ambrosio and Paul J. Yakoboski. Edward Elgar Pub.

Kaçmazoğlu, H. B. (2002). Doğu Batı Çatışması Açısından Globalleşme, *Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 6, 44-55.

Knight, J. (1999). Internationalisation of Higher Education. *Quality and Internationalisation in Higher Education*, OECD, 14.

Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8, 5-31.

Knight, J. (2006). *Higher Education Crossing Borders: A Guide to the Implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) for Cross-Border Education*. A Report Prepared for the Commonwealth of Learning (COL) and UNESCO. Vancouver and Paris: UNESCO.

Knight, J. (2008). *Joint and Double Degree Programmes: Vexing Questions and Issues*. Toronto: The Observatory on Borderless Higher Education.

Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.

Knight, J. & De Wit, H. (1999). *Strategies for internationalisation of higher education: Historical and conceptual perspectives*. In H. de Wit (Ed.), Strategies for internationalisation of higher education: A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America (5–32), Amsterdam: EAIE.

Karaman, K. (2010). Küreselleşme ve Eğitim-Globalization and Education, *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 2, 3.

Kırmızıdağ, N., Gür, B. S., Kurt, T., & Boz, N. (2012). *Yükseköğretimde Sınır-Ötesi Ortaklık Tecrübeleri.* Rapor, İnceleme-Araştırma Dizisi, Ahmet Yesevi Üniversitesi, Ankara.

Kondakçı, Y. (2007). *Yükseköğretimde Yeni Bir Açılım Olarak Uluslararasılaşma ve Türkiye'de Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Üzerine Bir Tartış-*

ma. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, TOKAT.

Kondakçı, Y. vd. (2016). Regional Internationalization in Higher Education between Turkey and The Balkans. *Bilig, 78*: 287-303.

Köksoy, M. (1997). *Yükseköğretimde Kalite ve Türk Yükseköğretim Sistemi için Öneriler*. Ankara, Hacettepe Üniversitesi Yayını, 16.

Maringe, F. (2010). *Globalization and Internationalization in Higher Education.* The Meanings of Globalization and Internationalization in HE: Findings from a World Survey, DOI:10.5040/9781350091122.ch-0002.

Mutlu, E. C. (2008). *Uluslararası İşletmecilik*. İstanbul: Beta Basım, 2008/84.

Nohutçu, A. (2006), Bilgi Toplumunda Yükseköğretim Kurumlarının Yeniden Yapılandırılması ve Yönetimi: Başlıca Eğilimler, Gelişmeler ve Bologna Süreci. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi, Cilt I-I*, (Özel Sayı).

OECD Organization for Economic Cooperation and Development. (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing.

Özer, M., Gür, B.S., Küçükcan, T., (2011). Kalite Güvencesi: Türkiye Yükseköğretimi için Stratejik Tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1*(2), Ağustos, 59-65.

Özer, M. (2012). Türkiye›de Uluslararası Öğrenciler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 10-13. https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61477/917982.

Özerdem, F. ve Demirkıran, S. (2011). *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar*, Uluslararası Yüksek Öğretim Kongresi, 1, VII, 682-689.

Özoğlu, M., Gür, B. S., & Coşkun, İ. (2012). *Küresel eğilimler ışığında Türkiye'de uluslararası öğrenciler*. Ankara: SETA

Paseka, A. (2000). Towards Internationalisation in Teacher Education: An attempt to use English as the working language in a sociology course, *Teaching in Higher Education 5*(3): 359-371 DOI:10.1080/713699145

Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2007). *Comparative and international education: An Introduction to theory, method and practice*. London: Continuum.

Ramirez, A. A. (2011). *Conditions for the Internationalisation of Higher Education: Between Inclusion and Exclusion in a Globalised World. In: Globalisation and Internationalisation of Higher Education* [online monograph]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento *(RUSC), 8*(2), 313-325. UOC.

Robertson, S. L. (2006). *Globalisation, GATS and trading in education services*. In J. Kallo and R. Rinne (eds). Supranational Regimes and National Education Policies: Encountering Challenge. Helsinki: Finnish Education Research Association.

Rüegg, W. (2010). *A History of the University in Europe: 4,* Universities Since 1945. Cambridge University Press.

Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Sağırlı, M. (2011). Eğitimin Küreselleşmesi. *Journal of Social Policy Conferences, 53*(1), 423-475. https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusskd/issue/898/10086

Saruhan, C. (2002). Yükseköğretimin Uluslararasılaşması: Avrupa Birliği'nde Yükseköğretim, Socrates ve Türkiye Perspektifi. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(5).

Selvitopu, A. (2016). *Türk Yükseköğretiminde Uluslararasılaşma Stratejileri: Süreç Yaklaşımı Çerçevesinde Nitel Bir İnceleme*. [Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Eskişehir.

Steger, M. B. (2003). *Globalization: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Teichler, U. (2009). Internationalisation of higher education: European experience. *Asian Pacific Education Review, 10*, 93-106.

Teichler, U. (2012). International Student Mobility and the Bologna Process. *Research in Comparative and International Education, 7* (1). Germany.

UNESCO. (2004). *Higher Education in a Globalized Society.* UNESCO Education Position Paper, Paris. http://www.unesco.org/education/

UNESCO. (2020). *Global Flow of Tertiary-Level Students*. http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow.

Veugelers, R. (2011). *A policy Agenda for Improving Access to Higher Education in the EU*. Analytical Report for the European Commission.

Yılmaz, K. ve Horzum, M. B. (2005). Küreselleşme, Bilgi Teknolojileri ve Üniversite. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(10), 103-121.

Yılmaz, G. (2018). *Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Bağlamında Karşılaştırmalı Akademik Kariyer Süreci*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

YTB (2019). Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. https://www.ytb.gov.tr/uluslararasi-ogrenciler/uluslararasi-ogrenci-hareketliligi

YÖK (1999). *Bologna Deklarasyonu*. https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&i=6.

YÖK (2006). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi (Taslak Rapor).* Ankara. (www.yok.gov.tr)

YÖK. (2010). *İstatistikler: Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi.* https://istatistik.yok.gov.tr/

YÖK (2017). *Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Belgesi*. https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasilasma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf

YÖK (2022). *Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi*. https://istatistik.yok.gov.tr

Bölüm 5

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OKUL VE GENÇLİK DİZİLERİNE İLİŞKİN ALGISI: PROJE BAZLI EĞİTİM DENEYİMİ OLARAK BİR OKUL PROFİLİ[1]

Birgül ULUTAŞ[2]

1 Bu çalışma, TÜBİTAK 46. Ortaöğretim Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması'nda sosyoloji alanından Ankara Bölge Sergisi'nde sergilenmeye değer bulunarak, 31 Mart-2 Nisan 2015 tarihleri arasında Gazi Üniversitesi Mühendislik Fakültesi'nde sergilenmiştir.

2 Dr. Öğr. Üyesi, ORCID: 0000-0001-86159343, Ankara, Türkiye. e-posta: ulutas.birgul@gmail.com

GİRİŞ

Günümüzde bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler, kitle iletişim araçları ve medyanın baş döndürücü şekilde gelişmesine yol açmaktadır. Bu gelişim de öncelikle medyadan farklı biçimlerde etkilenen bireylerin, ardından toplumların değişip dönüşmesinde önemli bir etkendir (Güner, Topaloğlu ve Genç, 2014, 70). Medya-birey etkileşiminde medyanın daha ağırlıklı olarak etkileyen konumunda olduğunu; bireylerin ise etkilenenler olarak edilgen bir konumda yer aldığını gözlemlemek mümkündür. Fakat bu durumun, medyanın bir kolu olan ve işitselliğe/görselliğe hitap eden televizyon için çok daha geçerli olduğu söylenebilmektedir. Bu anlamda televizyon bireylerin davranışlarını şekillendirme, onlara çeşitli konularda model oluşturma, bilgi sağlama gibi konularda en çok dikkati çeken iletişim aracıdır (Çelikten ve Çelikten, 2007, 369).

En az dokuz yıl boyunca eğitim sistemi içerisinde yer almış ve son yıllarında da buluğ çağı içerisinde bulunan lise gençleri için, kendilerini doğrudan hedef kitle olarak belirleyen okul ve gençlik dizileri, bir kurgu ve senaryo olmanın ötesinde anlamlar taşımakta; bu diziler karşısında tek taraflı bir etkilenme hali yaşamaktadırlar. Gençlerin, zamanlarının büyük bir kısmını dizileri takip ederek geçirmeleri, diziler aracılığıyla sosyalleşmeleri, dizilerde resmedilen karakterlerden etkilenmeleri ve kendilerini bu karakterlerle özdeşleştirmeleri; dizilerde sunulan yaşam biçimlerini kendi yaşam biçimleri ile kıyaslayarak duygulanmaları, hatta kendi yaşamlarını bu dizilerde sunulan yaşamlar ve karakterlere göre dönüştürmeleri söz konusu olabilmektedir.

Araştırmanın konusu, bu bağlamda medya ve özellikle televizyon ile tek taraflı bir etkileşim içerisinde bulunan, fakat yaşlarının gerektirdiği gelişimsel özellikler nedeniyle de zaten etkileşime açık bir çağı temsil eden ortaöğretim çağı gençlerinin, televizyonlarda yayınlanan okul ve gençlik dizilerine ilişkin algı ve tutumlarının saptanmasıdır. Bu çerçevede 14-18 yaş aralığındaki gençlerin bu dizilerle olan etkileşimlerinde;

- Kendi hayatlarına yabancılaşma,

- Özgüven yitimi,

- Etik olmayan durum ve davranışlara özenme,

- Amaca ulaşmak için çeşitli durumları ve kişileri araç olarak görme,

- Cinsiyet farkları karşısında tutum alma,

-Bu dizilerde görülen ihtiyaç dışı tüketim maddelerini satın almaya yönelme gibi olumsuz davranış modelleri geliştirip geliştirmedikleri; ayrıca bu dizilerde, toplumun gerisinde kalan kesimlerin, özellikle de engel-

lilerin temsil edilip edilmediği, gençlerin algılarına başvurularak anlaşılmaya çalışılacaktır.

Televizyon ve Kültürel Emperyalizm

Birey, içinde yaşadığı toplumun aynasıdır. Aynı duyguları paylaşan, ortak özlemlere, kurumlara ve değerlere sahip insanların birlikteliği olarak kültürün sonraki kuşaklara aktarımı, toplumun varlığını sürdürmesinde ve devamlılığında önemli bir etken olarak dikkat çekmektedir (Uluğ, 1999, 10-11). Acaba medya aracılığıyla gençlere, sonraki nesillere aktarılan kültür, bu anlamda düşünülebilecek bir kültürü temsil etmekte midir? Chomsky'ye göre (2005, 10-11), günümüz halkla ilişkiler sektöründe çalışanlar işini bilmekte ve insanlara "doğru değerleri" aşılamak üzere çalışmaktadırlar. Chomsky, şunları söylemektedir:

> …(insanlar) yalnız başlarına televizyon karşısında oturarak, hayattaki en önemli şeyin mal mülk edinmek ya da şu izlediğiniz iyi halli, orta sınıf aileler gibi yaşamak ve Amerikancılık, uyum gibi iyi değerleri elde tutmak olduğunu söyleyen mesajı kafalarına kazımalıdır. Hayat bundan ibarettir. Hayatta bundan daha fazlasının olabileceğini geçirebilirsiniz aklınızdan; ama o kanalı tek başınıza izlerken her şey orada olup bittiğine göre kendinizin delinin teki olduğunu zannedersiniz.

Burada Chomsky'nin kastı, Amerika'da kapitalizmin bir "kültür endüstrisi" yaratmış olması ve medyanın da bu endüstriye hizmet ederek kültür aktardığıdır. Buna benzer şekilde Althusser (2006, 63-64) de basın, radyo ve televizyondan oluşan medyayı "devletin ideolojik aygıtları" arasında saymaktadır. Dorfman (1977, 155), Amerikan kültürünün dünyaya yayılmasının bir aracı olarak Walt Disney şirketini görmektedir. "Disney, arada bir eğlenmek için kaçılan bir evren değil; her gün maruz kaldığımız toplumsal baskıdır" diyen Dorfman, "ördeğin maskesini düşürmek", böylece "baskıcı ve otoriter kültürü sorguya çekmek" gerektiğini belirtmektedir.[1*]

Medyanın önemli bir parçası olan televizyon, anne ve babalar için de oldukça işlevsel bir araç gibi görünmektedir. Postman (2012, 159-162), 1969'da yayınlanmaya başlayan "Susam Sokağı" adlı çocuk programının anne ve babalar tarafından sevilmesinin nedenlerini açıklarken; dört ya da beş yaşındaki bir çocuğun hiç de doğal olmayan şekilde televizyon karşısında saatlerini geçirmesine izin vermeyi haklı gösteren bir program olmasına dikkat çekmektedir. Böylece hem eğlenceli, hem öğretici ve hem de Amerika'da egemen olan ruhla tamamen uyumlu bir program olan Susam Sokağı'nın insanı tümüyle pasifleştiren bir araç olan televiz-

1 * Burada Dorfman tarafından "ördeğin maskesini düşürmek" terimiyle, Walt Disney dünyasında yer alan çizgi karakteri (Donald Duck) kastedilmektedir.

yona bağımlı kılması ve çocuklar üzerinde bir takım sağlık problemleri yaratması ihtimali üzerinde pek fazla durulmamaktadır.

Gençlerde Televizyon İzleme Alışkanlıkları

Baudrillard (2011) televizyonun yaşamla iç içe geçtiği bir "simülasyon dünyasından bahsetmektedir. Ona göre "yaşamla televizyon, birbirinden ayrılması imkânsız bir solüsyona benzemektedir. Tıpkı yaşamın içinde çözülerek eriyen televizyon ve televizyonun içinde çözülerek eriyen yaşam gibi" (Baudrillard, 2011, 56). Çağdaş toplumda halk, artan şekilde sosyal ilişkiler yerine televizyonla etkileşime girmektedir. Televizyon ekranları, dünyayı görmeyi mümkün kılarken; dünyanın olumsuz etki ve sonuçlarından korunmayı da sağlamaktadır. Deneyimlerinde hayal kırıklığı yaşamak istemeyen insanlar, teknolojiye bel bağlamakta ve teknolojinin kendilerini her türlü kötülükten koruyacağına dair bir duygu geliştirmektedirler (Güzelcik Ural, 2011, 64). Bu duygu, gerçeklikle ilgisi olmayan bir duygudur ve gençlerin yaşantılarına bakıldığında, bunun pek çok örneğini gözlemlemek mümkündür. Kendini televizyonlarda sunulan kahramanların yerine koyan, onların yaşam tarzlarını benimseyen, onların lüks yaşamlarında kolayca sahip oldukları metalarla tatmin olan, ailesinin ve/veya arkadaşlarının bu televizyon kahramanları gibi görünmelerini bekleyen ve böylece kendi hayatına yabancılaşan gençlerle karşılaşmak da oldukça mümkündür.

Televizyon programları çocukların ve gençlerin karakter, düşünce ve duygularının gelişmesinde rol oynamaktadır. Geniş kitlelere hitap etmesinden dolayı bir düşünceyi kolayca benimsetmektedir. Özellikle televizyon programlarında sıkça yayınlanan sembol ve imajların gençler tarafından karakter gelişiminin tamamlanması sürecinde etkili olduğu belirtilmektedir (Kula Demir, 2007, 252). Yayınlanan dizilerin en heyecanlı yerinde bitmesi, dizi karakterlerinin çekiciliği, sempatikliği ve bir sonraki bölümün yeni bir olayla başlaması; olay dizisinin ilginçliğini artırmakta ve gelecek hafta da izleyiciyi ekrana bağlamaktadır (Olgundeniz, 2010, 111). Bu da gençlerde bir tür bağımlılık gelişmesine yol açmaktadır.

Medyanın çocukları korunması gereken bir topluluk olarak değil; doğrudan müşteri olarak görmesi nedeniyle başta obezite ve çocukların zararlı tüketime yönlendirilmesi olmak üzere, pek çok fiziksel ve psikolojik sorunlara yol açtığı ifade edilmektedir (Kırmızı, 2012, 16). Hatta televizyon yayınları aracılığıyla okullarda doğrudan davranış değişikliği geliştirmeye dönük uygulamalara da rastlanmaktadır. Aksoy, Almış, Saklan, Ulutaş ve Tunacan'a (2013, 109) göre, ABD'de okullarda 6-12. Sınıf öğrencilerine uygulanan kapalı devre tv-video sistemleri aracılığıyla öğrencilere izlettirilen 12 dakikalık ders yayınının 2 dakikasında reklamlara yer verilmekte; bu reklamlarda öğrencilerin sağlıklı beslenmelerine aykı-

rı tüketim malzemeleri sunulmaktadır. Bu da öğrencilerin (çocukların ve gençlerin) geleceğin müşterileri olarak görüldüklerinin bir göstergesidir.

Gençlerde Model Alma Davranışı

Başaran'a göre (2000, 85), ortaöğretim çağı "öğrencilerin çevresiyle etkileşmede ve iletişim kurmada; kavram geliştirmede; gülmece yeterliliğini artırmada; öğrenim ve gelişim sorunlarını çözmede; bilgilerine dayanarak yeni araç-gereçler, yöntemler ve değerler yaratmada becerilerini artırdığı yılları kapsar". Başaran'a göre bu çağdaki öğrenci, etkisi altında kaldığı kişilerin davranışlarına öykünmekten çok ülküsel bulduğu kahramanlara benzemeye çalışır. Televizyon dizileri, bu şekilde idealize edilmiş "ülküsel" kahramanların gençlere sunulduğu bir ortamı temsil etmektedir. Bilhan, iletişim araçlarının toplumları koşullandırmadaki etkisinin nükleer gücün etkisini geride bıraktığını ileri sürmüştür (Bilhan, 1991, 232). Bilhan'a göre ekrandan yansıyan görüntüler hiç sezdirmeden öncelikle ve özellikle çocuğu etkisi altına almaktadır. İmajların insanlara ulaşmadaki etkin rolünü vurgulayan Bilhan, bakmak ve görmek arasındaki farka dikkat çekerek, kitle iletişim çağında sağlıklı bir göz eğitiminin önemine değinmektedir (Bilhan, 1991, 232-236).

Erjem ve Çağlayandereli (2006, 16-17), televizyon programlarında ve özellikle de dizi ve filmlerde yer alan karakterlerin izleyiciler tarafından örnek alınması ve buna göre tutum ve davranış değiştirmelerini, "modelleme" kavramıyla açıklamaktadırlar. Modellemeyi özellikle çocukların ve gençlerin sosyalleşmeleri açısından önemli gören Erjem ve Çağlayandereli; televizyonda sunulan modeller üzerinden sigara içme davranışı, cinsellik konusunda olumlu ve olumsuz davranışlar ile suça ve şiddete yönelmenin gerçekleştiğini ifade etmektedirler. Türkiye'de yapılan bir araştırmanın anket sonuçlarına göre de; öğrencilerin bilgi edinmelerinde en etkili araç olarak televizyonu birinci sıraya almaları, okulu ise ikinci sırada görmeleri dikkat çekicidir. Buna göre öğrenciler, okulu çağın gerisinde, ciddi ve sıkıcı bulmakta; buna karşın televizyonu modern, ilginç ve yine de ciddi bulmaktadırlar (Ataseven, 1991, 96-97).

YÖNTEM

Araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara İli Yenimahalle ilçesinde 10. Sınıfta okuyan iki öğrencinin, o dönemde okulun tarih öğretmeni olan araştırmacı ile birlikte TÜBİTAK 46. Ortaöğretim Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması için yaptıkları çalışmaya dayanmaktadır. Okul içinde proje bazlı eğitim faaliyeti olarak tasarlanan bu araştırmada araştırma konusu, 10. Sınıf öğrencisi olan iki öğrencinin kişisel deneyim ve merakları üzerinden belirlenmiştir. Yarışma katılımcısı bu iki öğrencinin kişisel gözlemleri araştırma hipotezlerinin oluşturulmasında

kullanılmıştır. Araştırmanın tamamlanmasının ardından sosyoloji alanında yapılan başvuru sonucunda 31 Mart-2 Nisan 2015 tarihleri arasında Gazi Üniversitesi Mühendislik Fakültesi'nde sergilenmeye hak kazanan bu araştırma, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı, karma desende bir araştırmadır. Araştırmada 2012-2015 yılları arasında Türkiye televizyonlarında gösterime giren okul ve gençlik dizileri üzerinden bir değerlendirme yapılarak, okul ve gençlik dizilerinin gençler üzerindeki etkisini anlamaya dönük anket soruları hazırlanmıştır. Bu anket soruları, araştırmanın yürütüldüğü okulda okuyan 14-18 yaş aralığındaki gençlerden oluşan çalışma grubu üzerinde uygulanmıştır. Anketlerin geçerlik ve güvenirliğinin test edilmesi amacıyla 12 kişilik bir ön grup üzerinde uygulanarak sorularla ilgili dönütler alınmış; verilen yanıtlar dikkate alınarak anket soruları üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Söz konusu Anadolu Lisesi'nde 9., 10. ve 11. sınıf düzeyinde her bir kademede okuyan öğrenci sayısının 1/3'üne karşılık gelen toplam 160 öğrenciye, anket soruları uygulanmıştır. Anket sonuçları öğrencilerin araştırma üzerindeki kontrolünü ve öğrenme sürecini etkin kılmak amacıyla çetele yöntemiyle değerlendirilerek istatistiksel verilere dönüştürülmüştür. Anket sonuçları ile elde edilemeyecek olan derinlikteki nitel verilerin elde edilmesi amacıyla anket sorularına paralel olarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu görüşme sorularının ise amaçlı seçim yöntemiyle seçilmiş yoğun şekilde dizi izleme yönelimleri dikkat çeken 2 öğrenciye uygulanması planlanmıştır. Görüşmeler kayıt altına alınmış, araştırma amaçlarıyla uyumlu olarak en dikkat çeken yanıtlar, anket sonlarındaki genel düşüncelerin sorulduğu kısma verilen yanıtlarla birlikte, araştırma raporuna yansıtılmıştır. Burada görüşülen erkek öğrenci (E) ve kadın öğrenci (K) olarak kodlanmıştır.

BULGULAR

Ortaöğretim çağı öğrencilerinin televizyonlarda yayınlanan okul ve gençlik dizilerine ilişkin algılarını ölçmeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgular, araştırma hipotezleri doğrultusunda sınıflandırılarak aşağıda başlıklar halinde verilmiştir:

Okul ve Gençlik Dizilerini Gerçekçi Bulma

Araştırmanın sonuçlarına göre, ortaöğretim çağı gençleri, okul ve gençlik dizilerinde kendilerine sunulan yaşamları gerçekçi bulmamaktadırlar. Bu konuda özellikle okul ve gençlik dizilerinde resmedilen öğretmen karakterleri, öğrenci modeli, okul tipleri (okulların bina, araç-gereç ve donanımı), çizilen eğitim sistemi ve öğrencilerin giyim tarzlarının gerçek dışı bulunduğuna ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, okul ve gençlik dizilerinin, gençlerin kendi yaşamlarını karşılamadığını açıkça

göstermektedir. Görüşme yapılan bir erkek öğrencinin, tam da bu konuya ilişkin yapmış olduğu yorum, dikkat çekicidir:

> *"...Bazı dizileri izlerken saçma buluyorum. Çünkü gerçek hayattan çok bağımsız konusu oluyor. Hayal kurmamız için mekân hazırlanmış gibi."* **(E)**

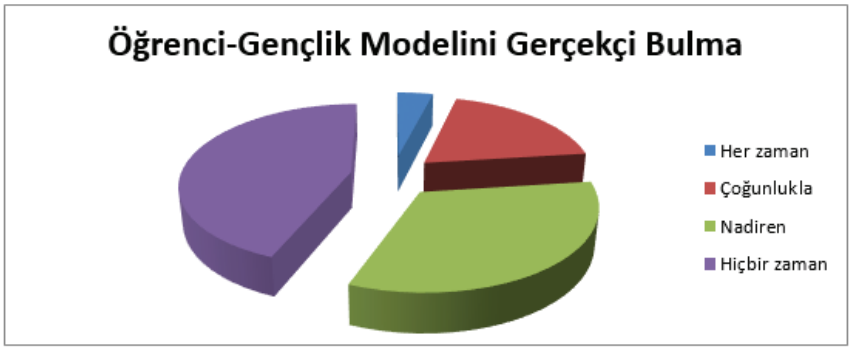
Gerçekçilikle ilgili öğrencilere sorulan ilk soru, öğretmen karakterlerinin gerçekçi olup olmadığı üzerinedir. Öğrencilerin okul ve gençlik dizilerinde resmedilen öğretmen karakterlerini gerçekçi bulmadıkları, nadiren %42 ve hiçbir zaman %42 olmak üzere toplam %84'lük bir rakamdan anlaşılmaktadır. Buna göre öğretmen karakterlerini gerçekçi bulanların sayısı toplamda %16'lık bir dilimde kalmıştır.

Grafik 1: *Okul ve Gençlik Dizilerinde Yer Alan Öğretmen Karakterlerini Gerçekçi Bulma*

Görüşme yapılan öğrenciler arasında, dizi karakteri olan öğretmenlerin, gerçek yaşamla ve Türk eğitim sisteminde yer alan öğretmenlerle ilişkisinin düşük olduğunu belirten bir kız öğrencinin yorumu ise şöyledir:

> *"Onların öğretmenlerden aldı tepkiler farklı. İzlediğimiz her dizide öğretmenler bir melek, tabi bizim öğretmenlerimiz de öyle ama; onların sadece ders öğretmeye çalışmadıklarını fark ediyorum..."* **(K)**

Anket değerlendirmelerine göre okul ve gençlik dizilerinde sunulan öğrenci-gençlik modelinin de gerçekçi bulunmadığı; hiçbir zaman % 44 ve nadiren: %33'lük bir dilimde olmak üzere toplam %77'lik bir rakamla ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, %23'lük dilim, öğrenci-gençlik modellerini gerçekçi bulmaktadır.



Grafik 2: *Okul ve Gençlik Dizilerinde Yer Alan Öğrenci-Gençlik Modelini Gerçekçi Bulma*

Türkiye'de bugün var olan eğitim sisteminde özellikle de devlet okullarının bina, araç-gereç ve donanım yönlerinden pek çok eksiklik içerisinde bulunduğu bilinmektedir. Örneğin kalabalık sınıfların bulunduğu büyük kent okulları, köylerde yer alan birleştirilmiş sınıflı okullar, televizyonlarda izlenen okul ve gençlik dizilerinde pek karşılaşılmayan okul tipleridir.

Grafik 3: *Okul ve Gençlik Dizilerinde Sunulan Okul Tiplerini (okul binası, araç gereç ve donanımı) Gerçekçi Bulma*

Ankete katılan öğrencilerin de, okul ve gençlik dizilerinde sunulan okul tiplerini (okul binası, araç, gereç ve donanımı) gerçekçi bulunmadıkları gözlenmiştir. Bu doğrultuda okul tiplerini gerçekçi bulma düzeyi, hiçbir zaman %43, nadiren %22, çoğunlukla %26 ve her zaman %9 oranında bulunmuştur.

Bu dizilerde sunulan okullar hakkında yorum yapan öğrencilerin, şu ifadeleri dikkat çekicidir:

> *"...Üst kesimlerde bu tarz hayatların olabilmesi mümkün tabii ki de. Özellikle gençlik dizilerin tamamında özel okullara yer verilir.*

Belki diyorum ki özel bir okulda olsaydım benim de hayatım onlar gibi olabilirdi. Özel okula gitmememin sebebi maddi durumlardan kaynaklı değil; kesim farklarının olduğu, burslularla parası olanların karşılaştığı yerleri istemediğimdendir." **(K)**

*"...Okul dizilerinde ders işlendiğini en fazla bir dizide görmüşümdür."***(E)**

Ankete katılan gençlerin, okul ve gençlik dizilerinde yer alan eğitim sistemini de gerçekçi bulmadıkları anlaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul ve gençlik dizilerinde çizilen eğitim sistemi ile günümüzdeki eğitim sisteminin örtüşme düzeyi konusunda hiçbir zaman yanıtını veren %68 ve nadiren yanıtını veren % 23 olmak üzere %91 gibi yüksek bir oran, dizilerdeki eğitim sisteminin bugün Türkiye'de var olan eğitim sistemiyle ilgili görülmediğini ortaya koymaktadır.

Grafik 4: *Okul ve Gençlik Dizilerindeki Eğitim Sistemi İle Türkiye'deki Eğitim Sisteminin Paralelliği*

Türkiye'de var olan eğitim sisteminde, sınav sisteminin baskısı altındaki öğrencilerin bu dizilerden nasıl etkilendiklerini anlayabilmek için, görüşmelerde söylenen aşağıdaki cümleler tek başına yeterli görünmektedir:

"*…O yüzden ya Türkiye'de eğitim sistemi değişsin ya da böyle diziler çekmesinler."***(E)**

Okul ve gençlik dizilerinde yer alan genç karakterlerin, örneğin okula ya da hastaneye giderken, ya da evde dinlenirken gerçek olamayacak kadar özenli giyinmiş ve bakımlı olmaları dikkat çekicidir. Bu konuda giyim tarzlarını gerçekçi bulup bulmadıklarına ilişkin öğrencilere sorulan soruya verilen yanıtlar, giyim tarzlarının da gerçekçi bulunmadığını orta-

ya koymaktadır. Buna göre nadiren %38, hiçbir zaman %33 olmak üzere %71oranında olumsuz yanıta karşılık; çoğunlukla yanıtını veren %22'lik bir kesimle her zaman yanıtını veren %7'lik bir kesim bu soruya olumlu yanıt vermişlerdir.

Grafik 5: *Okul ve Gençlik Dizilerindeki Karakterlerin Günlük Yaşamdaki Giyim Tarzlarını Gerçekçi Bulma*

Anket değerlendirmelerine göre, okul ve gençlik dizilerinde yer alan karakterlerin ebeveynlerinin çocuklarına karşı tutum ve davranışları ile bu dizilerde yer alan aile yapısının gerçekçi bulunmadığı gözlemlenmiştir. Gerçekten de bu dizilerde son derece eğitimli ve kültürlü ebeveynlerin, çocuklarına son derece demokratik tutum ve davranışlar gösterdikleri, çatışan ve problem yaşayan ailelerin dizilere yansıtılmadığını görmek mümkündür.

Grafik 6: *Okul ve Gençlik Dizilerindeki Ebeveynlerin Tutum ve Davranışları İle Aile Yapısının Gerçekçiliği*

Bu doğrultuda ebeveynlerin tutum ve davranışları ile aile yapısının gerçekçi bulunma düzeyi açısından, hiçbir zaman yanıtını veren %48'lik bir kesim ile nadiren yanıtını veren %37'lik bir kesimin toplamdaki %85'lik ağırlığı, dikkat çekmektedir. Bu durumda yalnızca %15'lik bir

kesim, okul ve gençlik dizilerde yer alan karakterlerinin ebeveynlerinin tutum ve davranışları ile aile yapısının gerçekçi olduğunu söylemişlerdir.

Okul ve gençlik dizilerinin, öğretmen, öğrenci, okul, eğitim sistemi, giyim tarzları, aile tutumları gibi pek çok faktör açısından ortaöğretim çağı gençleri tarafından gerçekçi bulunmaması; bu dizilerin gençlerin kendi hayatlarına karşılık gelmemesi nedeniyle, bir çeşit hayal dünyasının ortaöğretim çağı gençlerine sunulduğunu söylemek mümkündür. Dizilerde gördükleri kusursuz yaşantıları kendi yaşantıları ile karşılaştıran gençler, burada yaratılan bir hayalden yola çıkarak kendi yaşamlarına, kendi ailelerine ve toplumlarına yabancılaşmaya başlayacaklardır.

Okul ve Gençlik Dizilerinin Özgüvene Etkisi

Dizilerin lise gençlerini kendi yaşamlarından uzaklaştırıp bir hayal dünyasına sevk etmesi, aynı zamanda onların kendi yaşamlarındaki gücünü ve özgüvenlerini kıran bir durum olarak düşünülebilir mi? Bu merakla yola çıkarak sorulan ifadelerden ilki, "Okul ve gençlik dizilerini izlerken kendimi eksik hissediyorum" şeklindeki ifadedir.

Grafik 7: *Okul ve Gençlik Dizilerini İzlerken Kendini Eksik Hissetme*

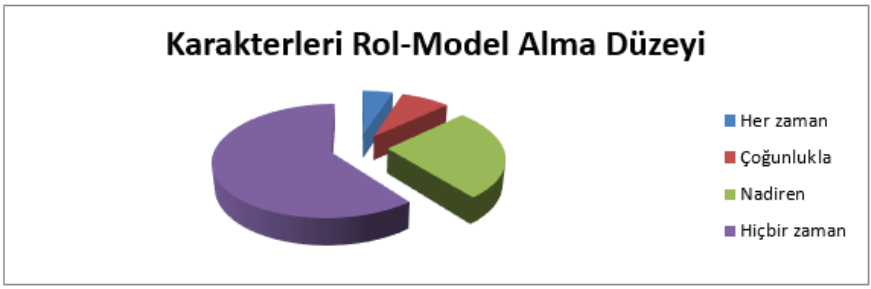
Araştırmaya katılan öğrencilerin %51'i, ankette yer alan bu maddeye "hiçbir zaman" yanıtını vermişlerdir. Fakat bu yanıt, onların kendilerini eksik hissetmediklerini göstermez. Nadiren yanıtını veren %26; her zaman yanıtını veren %11 ve çoğunlukla yanıtını veren %12'lik bir kesim de bulunmaktadır. Bu çerçevede öğrencilerin kendilerini eksik hissettiklerini söylemeleri çok kolay olmayacağından, doğrudan bunun ifade edildiği yanıtların, oranı az da olsa anketlerde yer alması, önemli bir veridir.

Bu konuda bir öğrencinin verdiği yanıt, bunu destekler niteliktedir:

> "*Beni az da olsa gerçek hayattan çıkarabilen şeyler. Bunları izlediğimde kendimi onların yerine koyuyorum ve birazcık*

*da olsa mutlu oluyorum. Onların hayatlarını içten içe kıskanırken onların yerinde olmak istiyorum."***(K)**

Araştırmaya katılan öğrencilerin %60'ı ise, okul ve gençlik dizilerinde yer alan karakterleri kendilerine rol-model almadıklarını ifade etmişlerdir. Nadiren yanıtını veren %26; çoğunlukla yanıtını veren %8 ve her zaman yanıtını veren %6 oranında öğrenci bulunmaktadır. Yalnızca her zaman ve çoğunlukla yanıtını veren öğrencilerin %14'lük oranı bile bu anlamda dizi karakterlerinin rol-model oluşturduğu yönünde önemli bir veri olup; bu yanıtların değerlendirilmesinde yanıltıcı yanıtlar verilmiş olması ihtimalinin de gözetilmesi gerekmektedir.



Grafik 8: *İzlenen Okul ve Gençlik Dizilerinde Yer Alan Karakterleri Kendine Rol Model Alma*

Bir öğrenci, kendini dizi karakterlerinin yerine koyduğunu belirtmiştir:

"...Bazı dizileri izlerken gerçekten keyif aldığımı hissediyorum, kendimi onların yerine koyduğum zamanlar oluyor." **(E)**

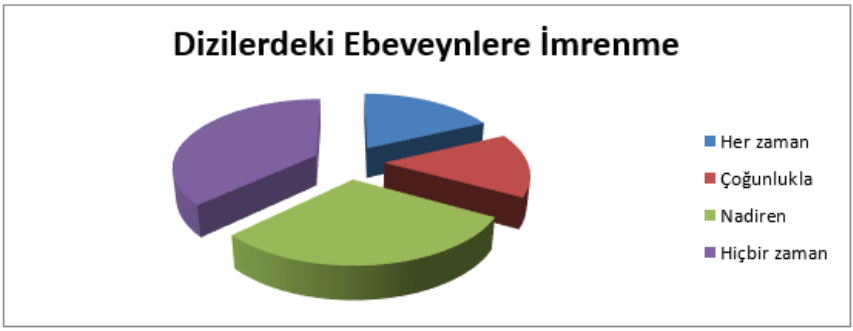
Okul ve gençlik dizilerinde, genç insanların imrendirici bir sosyal yaşamları vardır. Birbirleriyle olan ilişkilerinde son derece anlayışlı, yardımsever ve dayanışmacı oldukları gibi; okul çıkışlarında ve hafta sonlarında gerçekleştirdikleri keyifli aktiviteleri vardır. Yapılan anketlerde öğrenciler, okul ve gençlik dizilerinde resmedilen sosyal hayata imrendikleri ifadesinin yer aldığı soruya, birbirine yakın oranlarda yanıtlar vermişlerdir. Buna göre her zaman %25; çoğunlukla %25; nadiren %26 ve hiçbir zaman %32 gibi bir değerle ifade edilmiştir.

Grafik 9: *Okul ve Gençlik Dizilerinde Resmedilen Sosyal Hayata İmrenme*

Bu konuda bir katılımcının verdiği yanıt, dikkat çekicidir:

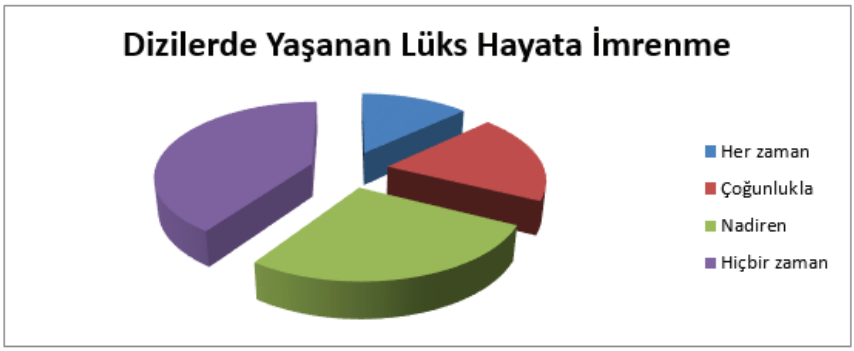
> *"Eğer üst kesimin çocukları olsaydık; okul çıkışında "hadi kızlar atlayın kızlar şuraya gidelim" annemi arayıp da" anne akşam eve geç geleceğim" deyip hayatıma bakabilirdim ancak olaylar öyle gelişmiyor burada. Anneme 2 hafta önceden haber verip kızlarla plan yapmam lazım ki paralarımızı biriktirebilelim"* **(K)**

Yapılan anket sonuçlarına göre, okul ve gençlik dizilerindeki ebeveynlerin çocuklarına karşı olan tutumuna ve olaylar karşısındaki bakış açılarına imrenildiği yönündeki ifadeye her zaman diyen %18; çoğunlukla diyen %15 olmak üzere %33'lük bir kitlenin olduğu anlaşılmıştır. Nadiren imrenen %30'luk bir öğrenci kitlesi ile imrenmediğini söyleyen %37'lik bir öğrenci kitlesi bulunmaktadır. Bu sonuçlar, yukarıda verilen başlık altında ebeveynlerin tutum ve davranışlarının gerçekçi olmadığına ilişkin elde edilen sonuçla da uyumludur. Buradan anlaşılmaktadır ki, gençler, gerçekçi bulmadıkları bu ebeveyn davranışlarına imrenmektedirler.



Grafik 10: *Okul ve Gençlik Dizilerinde Ebeveynlerin Çocuklarına Olan Tutumuna ve Olaylar Karşısındaki Bakış Açılarına İmrenme*

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 40'ı okul ve gençlik dizilerinde yaşanan lüks hayatlara imrenmediğini belirtmiştir. Bu doğrultuda nadiren yanıtını veren % 27, çoğunlukla yanıtını veren % 20, her zaman yanıtını veren % 13 oranında öğrenci bulunmaktadır.



Grafik 11: *Okul ve Gençlik Dizilerinde Yaşanan Lüks Hayatlara İmrenme*

Araştırmada lise öğrencilerinin özgüven yönünden okul ve gençlik dizilerinden etkilenip etkilenmediklerini ölçmeye yönelik olarak, kendilerini eksik hissedip hissetmedikleri, bu dizi kahramanlarını kendilerine rol-model alıp almadıkları, dizilerde yer alan sosyal hayatlara, aile tutum ve davranışlarına, lüks yaşamlara imrenip imrenmediklerini anlamak üzere hazırlanan anket sorularına verilen yanıtlar, doğrudan kendisini eksik hissettiğini, kahramanları kendisine rol model aldığını ve oradaki sosyal hayatlara, lüks yaşamlara imrendiğini ifade eden öğrenci oranının yüksek olmamasına karşılık, önemli bir oranda olduğunu göstermiştir. Bu veriler, öğrencilerin önemli sayılabilecek kesiminin bir önceki bölümde sözü edilen yabancılaşma duygusunun ardından özgüven yitimine de uğrayabildiğini göstermektedir.

Etik Olmayan Durum ve Davranışa Özenme

Okul ve gençlik dizilerinde, karakterlerin kimi durumlarda bir amaca ulaşmak için hiç sevmedikleri ve normal şartlarda iletişim kurmaya gerek duymadıkları kişilerle iletişime geçtiklerine şahit olunabilmektedir. Ya da karşı cinsle olan ilişkilerinde kızların fiziksel cazibelerini, erkeklerinse para ve mevki gücünü kullanarak bir amacı gerçekleştirdiklerini görebilmek mümkündür. Bu durumun gençler üzerinde etik olmayan bazı davranışlara yöneltici etki gösterip göstermediğini anlayabilmek için, "amaca ulaşmak için insanları kullanmak doğrudur" mesajının verildiğine yönelik ifadeye büyük bir çoğunluk olumsuz yanıt vermiştir. Buna göre hiçbir

zaman yanıtını veren % 37, nadiren yanıtını veren % 32 oranında katılımcı bulunmaktadır. Kalan % 31'lik kısım ise okul ve gençlik dizilerinde 'amaca ulaşmak için insanları kullanmak doğrudur' mesajının verildiğini belirtmiştir.

Grafik 12: *Okul ve Gençlik Dizilerinde 'Amaca Ulaşmak İçin İnsanları Kullanmak Doğrudur' Mesajının Verilme Düzeyi*

Benzer şekilde, bu dizilerde bir amaca ulaşmak için yalan söylemenin doğru olabileceği mesajın verilip verilmediği yönündeki soruya da yine büyük oranda olumsuz yanıtlar verilmiştir. Hiçbir zaman yanıtı veren %36, nadiren yanıtı veren %33 oranındaki olumsuz yanıta karşılık; % 31'lik kısım okul ve gençlik dizilerinde 'amaca ulaşmak için yalan söylemek doğrudur' mesajının verildiğini belirtmiştir.

Grafik 13: *Okul ve Gençlik Dizilerinde 'Amaca Ulaşmak İçin Yalan Söylemek Doğrudur' Mesajının Verilme Düzeyi*

Okul ve gençlik dizilerinde gençleri etik olmayan davranışlara özendiren hal ve durumların sergilendiğine ilişkin araştırma hipotezi, araştırma bulguları ile doğrulanmamıştır.

Okul ve Gençlik Dizilerinin Tüketim Alışkanlıklarına Etkisi

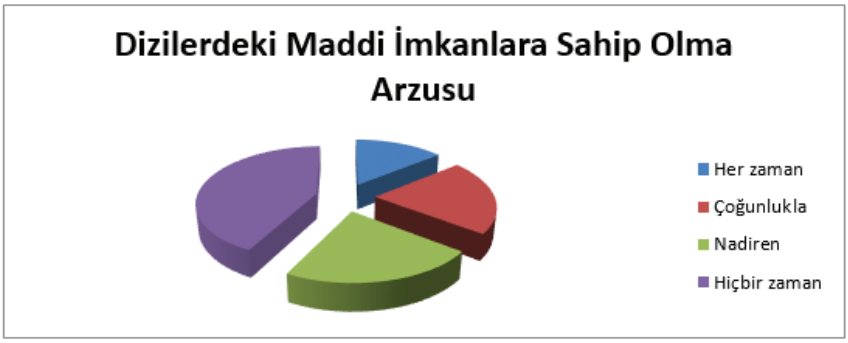
Okul ve gençlik dizileri, ortaöğretim çağı öğrencilerinin tüketim alışkanlıklarını etkilemeye dönük yapımlar olarak da dikkat çekmektedir. Bazı televizyon kanallarının, kimi sponsor giyim firmaları ile anlaşmalı ve yayınladıkları dizilerle paralel olarak kendi internet sitelerinde, sosyal paylaşım platformlarında, kimi alışveriş sitelerinde ya da bunun için özel olarak tasarlanmış mobil uygulamaları aracılığıyla kahramanların her bir bölümde sergiledikleri giyim eşyalarını ve bazı araç-gereçleri satışa çıkardıkları gözlenmektedir. Buradaki amaç, gençleri bu ürünleri tüketmeye yöneltmektir. Araştırma bulguları da, gençlerin tüketim alışkanlıklarının, bu dizilere göre değişim geçirdiğini doğrulamaktadır. Buna göre, okul ve gençlik dizilerinin ortaöğretim çağı gençlerinin tüketim alışkanlıklarını etkilediği ve gençlerde bu dizilerde gördükleri karakterlerin sahip oldukları araçları (tişört, takı, çanta, ayakkabı vb.) sahip olma isteği yarattığını söylemek mümkündür. Buna göre, ankete katılanlar % 20 oranında her zaman, % 20 oranında çoğunlukla olmak üzere toplam % 40 oranında dizilerdeki ana karakterlerin sahip olduğu araçlara sahip olmak istemektedirler.

Grafik 14: *Okul ve Gençlik Dizilerindeki Ana Karakterlerin Sahip Olduğu Araçlara Sahip Olma İsteği*

Ayrıca ortaöğretim çağı gençleri, yüksek bir oranda dizilerde sunulan sosyal imkânlara sahip olma isteği taşıdıklarını da ifade etmişlerdir. Buna göre sosyal imkânlara sahip olma isteğine her zaman yanıtını veren %28, çoğunlukla yanıtını veren %24, nadiren yanıtını veren %25'lik bir katılımcı bulunmaktadır. Yani %77 oranında katılımcı; okul ve gençlik dizilerinde sunulan sosyal imkânlara sahip olmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda %23'lük kesim okul ve gençlik dizilerinde resmedilen sosyal imkânlara sahip olmak isteği duymadıklarını söylemişlerdir.

Grafik 15: *Okul ve Gençlik Dizilerinde Sunulan Sosyal İmkânlara Sahip Olma İsteği*

Araştırmada gençlere ayrıca dizilerde gösterilen maddi imkânlara sahip olmak isteyip istemedikleri de sorulmuştur. Buna verilen yanıtlar, % 14 oranında her zaman, % 21 oranında çoğunlukla, %22 oranında nadiren ve % 43 oranında hiçbir zaman şeklindedir.



Grafik 16: *Okul ve Gençlik Dizilerinde Resmedilen Maddi İmkânlara Sahip Olma Arzusu*

Ankete katılanların verdikleri yanıtlara göre, dizilerdeki sosyal imkânlara sahip olmak istediğini söyleyen büyük bir orana karşılık, maddi imkânlara sahip olmak istediğini söyleyen küçük bir oran; gençlerin sosyal imkânlara sahip olmayı, maddi imkânlara sahip olmakla eşdeğer görmediklerini göstermektedir. Buna göre gençler, maddi imkânlara sahip olmasalar da, sosyal imkânlar onlara özendirici gelmektedir. Araştırmada gençlerin, okul ve gençlik dizileri ile paralel olarak piyasada sunulan tüketim araçlarını satın alma yönünde bir gereksinim içine girdikleri yönündeki araştırma hipotezi doğrulanmıştır.

Dizilerin Dünyasında Cinsiyet Farkları ve Engellilerin Temsili

Televizyon yapımlarının pek çoğu ve bu arada da okul ve gençlik dizileri, medyanın sosyal bir sorumluluktan öte, ticari bir kaygıyla dav-

randığını düşündürmektedir. Buna kanıt olarak, bu yapımlarda toplumda yaygın olan toplumsal cinsiyet rollerinin pekiştirildiğini; zenginlerin güçlü gösterildikleri, yoksulların dışlandıkları; toplumsal yaşamda geri planda kalan kesimlerin ve özellikle de engellilerin dizilerin dünyasında da yer almadığını göstermek mümkündür.

Bu çerçevede kadın ve erkek cinsiyetlerinin, dizilerde belli rollerle resmedildiği yönündeki gözlemi ölçmeye dayalı olarak, kızların ve erkeklerin karşı cinste aradıkları en önemli özellikler ve kızların genellikle kıskançlık özelliği ile anlatılması gibi durumlar hakkındaki algılar sorulmuştur. Elde edilen verilere göre, okul ve gençlik dizilerinde kızların karşı cinste aradıkları en önemli özelliğin varlıklı ya da güçlü olmak olarak ele alındığı düşüncesine, gençler büyük oranda katılmamışlardır. Bu doğrultuda hiçbir zaman yanıtını veren %30, nadiren yanıtını veren %30; çoğunlukla yanıtını veren %28; her zaman yanıtını veren %12'lik bir kesim bulunmaktadır.

Grafik 17: *Okul ve Gençlik Dizilerinde Kızlar İçin Karşı Cinste Aranan En Önemli Özellik Varlıklı ve Güçlü Olması*

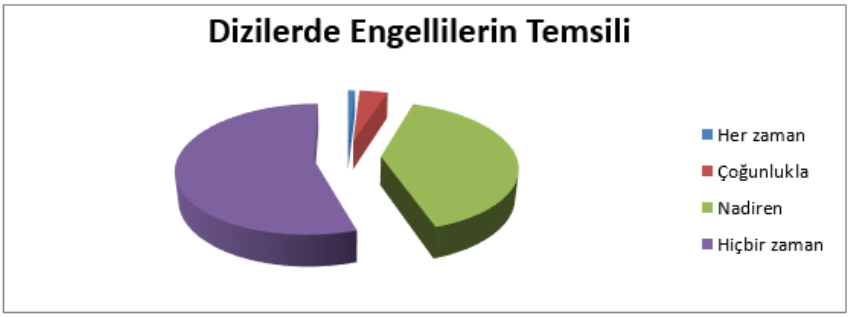
Bu yöndeki bir diğer sorumuz, erkek karakterlerin karşı cinste aradığı en önemli özelliğin fiziksel güzellik olması üzerinedir. Yapılan anket değerlendirmelerine göre, okul ve gençlik dizilerinde resmedilen erkeklerin karşı cinste aradığı en önemli özelliğin fiziksel özellik olduğuna, anketlerde büyük oranda olumlu yanıt verilmiştir. Buna göre her zaman yanıtını veren %35, çoğunlukla yanıtını veren %38'lik oranında öğrenci bulunmaktadır. Bu soruya nadiren yanıtını veren % 13 ve hiçbir zaman yanıtını veren %13'lük bir kesim bulunmaktadır.

Grafik 18: *Okul ve Gençlik Dizilerinde Resmedilen Erkeklerin Karşı Cinste Aradığı En Önemli Özelliğin Fiziksel Özellik Olmasının Düzeyi*

Dizilerde sunulan kadın karakterlerin genellikle kıskançlık özelliğinin ön plana çıkarıldığı hakkındaki gözlemi yansıtan anket ifadesine her zaman yanıtını veren %26, çoğunlukla yanıtını veren %45 olmak üzere %71 oranında olumlu yanıt verilmiştir. Bu soruya nadiren yanıtını veren %16 ve hiçbir zaman yanıtını veren %13'lük bir kesim bulunmaktadır.

Grafik 19: *Okul ve Gençlik Dizilerinde Çizilen Kızların Kıskançlık Düzeyi*

Bu sonuçlara göre okul ve gençlik dizilerinde resmedilen kadın karakterlerin karşı cinste aradığı en önemli özelliğin varlıklı veya güçlü olması olduğu yönünde dikkate değer bir algı bulunmadığı; fakat erkek karakterlerin karşı cinste aradığı en önemli özelliğin fiziksel güzellik olduğu yönündeki algının anket sonuçlarından tespit edilebildiği söylenebilir. Bunun yanı sıra yine bu dizilerde kadın karakterlerin kıskançlık yönlerinin ağırlıklı olarak vurgulandığı ortaya çıkmıştır.



Grafik 20: *Okul ve Gençlik Dizilerinde Engellilerin Temsili*

Okul ve gençlik dizilerinde engellilerin ana karakter olarak yer aldıkları yönündeki ifadeye %55 oranında katılımcı, hiçbir zaman yanıtını vermiştir. Bu ifadeye %40 oranındaki katılımcı nadiren, %4 çoğunlukla ve %1 oranında katılımcı ise her zaman yanıtını vermiştir. Bu yanıtlar da göstermektedir ki, okul ve gençlik dizilerinde engelliler temsil edilmemektedir.

Ayrıca, katılımcıların genel değerlendirmelerini yazdıkları son bölümde, okul ve gençlik dizilerini olumlayan aşağıdaki yorumlar dikkat çekmiştir;

> *"Bu seçeneklerde daha çok olumsuz yönleri gösterilmiş ancak dizilerde bazı güzel mesajlara da değiniliyor. Örneğin on yargı kırmak, arkadaşlık bağları, ekonomik bağımsızlık, hoşgörülü olmak."* ***(E)***

> *"Okul ve gençlik dizilerine ebeveynler tarafından bazı sebeplerden dolayı beğenilmese de bence gayet güzel ve eğitici. Ne kadar bazılarımız oradaki yaşama imrense de pek imrenecek bir hayat yok. Çünkü oradaki yaşamların birçoğu gerçek değil ya da gerçekleştirilecek bir hayat yok."* ***(K)***

Değerlendirmelerin yazıldığı son bölümde bu olumlu yorumlara karşılık, olumsuz yorumların çokluğu dikkat çekmektedir. Bunlardan bazıları aşağıya verilmiştir:

> *"Alafrangalık ön plana çıkmakta ve Türk aile yapısını oluşturmaktadır. Gerçekçilikten de oldukça uzaktır. Örneğin lise dönemindeki bir öğrenci okula arabayla gidemez ancak dizilerde bunlar resmedilmektedir."*

"Bu tür dizilerin bazı ahlaki değerlerimize aykırı olduğunu, gençlerin ilişkilerini olumsuz etkilediğini, aile bağlarına zarar verdiğini düşünüyorum"

"Neden okul ve gençlik dizilerinde tüm dersler boş?"

"İzlenmesi güzel oluyor fakat çok fazla gerçek hayatı yansıtmıyor."

"Bütün kızların çok güzel olması ve öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki."

"Okul ve gençlik dizileri kesinlikle gerçekte olmayan şeyleri anlatıyor."

"Gençlerin ve çocukların beynini yıkayan, insan ilişkisini çıkar ilişkisine dönüştüren, gereksiz, parayı bulmak için çekilen dizilerdir."

"Sürekli olarak sevgili üzerine ağırlık verildiğini düşünüyorum ve arkadaşlık ilişkisinin daha güzel şekilde gösterilmesi gerektiğini düşünüyorum."

"Karakterler sosyal hayata odaklanıp sınav, ödev vs. şeyleri umursamıyor. Aileler oldukça olumlu ve her şeyi normal karşılıyor ve davranışları gerçekçi değil."

SONUÇ

Dünyanın gelişiminde önemli bir rol oynayan Sanayi Devrimi'nden sonra Batı kültürü ağırlıklı bir yere sahip olmuştur. Sanayi Devrimi'yle beraber seri üretime geçiş, Batı'nın zenginleşmesini sağlamıştır. Bunun yanı sıra batının bilimde ve teknolojide ilerleyişi, Türkiye gibi ülkelerde teknik bilginin ve teknolojik araçların hep Batı kaynaklı olmasına yol açmıştır. Bu teknolojik gelişmeler arasında medya ve televizyon yayınları da gelmektedir. Bugün televizyon yayınları Amerika ve Avrupa ülkelerinde üretilerek dünyaya yayılmaktadır. Batı'dan kaynaklanan ve başlayan yayınların az gelişmiş ülkelerde yaygınlaşması; Batı kültürünün de beraberinde tüm dünyada yaygınlaşmasını sağlamıştır.

Dorfman tarafından belirtilen "ördeğin maskesini düşürmek" terimi, Doğu'da bulunan ve bilimsel, teknolojik olarak yeterli ölçüde gelişmemiş olan ülkelerde Batı kültürünün medya aracılığıyla yaygınlaştırılmasının; bir kültürel emperyalizm (sömürgecilik) olduğunu açıklamak için kullanılmıştır. "Ördeğin" yaratıcısı olan Walt Disney, tüm dünyada ürünleri satılan bir yapım şirketidir ve özellikle çocukları ve gençleri hedef alan yayınlar yapmaktadır. Bu yayınlarda çocuklara ve gençlere Batı kültürünü

empoze eden yayınlar yapılmasından daha önemli başka sorunlar da söz konusudur. Bu yapımlar aracılığıyla çocuklara ve gençlere, tüketme alışkanlıkları da pazarlanmaktadır.

Kaynağını Batı kültüründen alan televizyon yayınlarının Batı kültürünü yansıtan biçimde tasarlanmış olmasının yanı sıra; gerek yerli, gerekse yabancı yapımlarda yalnızca mutlu ve varlıklı yaşamları sunması da, bu durumun başka bir boyutudur. Okula lüks arabalarla gelen, okul çıkışı lüks restoran ve kafelerde vakit geçiren, depresyona girdiğinde sürekli olarak alışveriş yapan ya da özel yatlarıyla denize açılıp kafa dinleyen gençlerin yaşamlarını izleyen yoksul kesimlerin çocukları için bütün bunlar, özgüvenlerini yitirmelerinde ve kendilerini eksik hissetmelerinde önemli bir etken olarak görünmektedir. Televizyon dizilerine özenen gençler, Batı kültürünün değer yargılarına göre yaşamak; bu dizilerde sunulan genç kahramanlar gibi lüks bir yaşam sürmek istemektedirler.

Dizilerde gençlerin kullandıkları tüketim eşyalarını (kolye, tişört, toka, ayakkabı, çanta vb.) satın almak isteyen ve bunu satın alamadığında eksiklik duygusu yaşayan gençlerle karşılaşmak mümkündür. Hatta dizi karakterlerinin kullandıkları tüketim eşyalarına nereden ve hangi fiyatla ulaşılacağına dair bilgi veren mobil uygulamaların bulunması, bu ürünlerin çeşitli sosyal paylaşım sitelerinde paylaşılması, bu düşünceyi desteklemektedir.

Okul ve gençlik dizilerinde, dizinin kurgusu gereği oluşan hukuksuz bir durum karşısında bu olumsuz davranışı sergileyen dizi karakterlerinin gereken şekilde cezalandırılmadığı görülmektedir. Ya da bir dizi karakterinin amacına ulaşmak için etik olmayan yol ve yöntemlere başvurduğuna, sonunda ise amacına ulaşabildiğine şahit olmaktayız. Bu durum, gençleri etik olmayan davranışlara özenmeye itebilmektedir. Bunun oluşabilmesi, televizyon yayınlarının toplumsal bir sorumluluk duygusuyla yapılmadığını, yalnızca ticari kazanç peşinde koşulduğunu göstermektedir. Her ne kadar Türkiye'de RTÜK gibi denetleyici kurumlar bulunsa da, yayınların gençler üzerinde hangi davranış değişikliklerine yol açtığı konusunda kesin bilgiler edinilemediği için, yapılan denetlemeler sigaranın üzerini buğulamadan, argo sözcükleri gölgelemekten öteye geçememektedir. Suçla ve etik olmayan davranışlarla donatılmış yaşantıların gençlere sunulmasının onların toplumsal yaşantılarına etkileri üzerinde dikkatlice düşünülmesine gereksinim bulunmaktadır.

Bu gözlem ve düşünceler ışığında yapılan araştırmada, şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1) Okul ve gençlik dizilerinin, öğretmen, öğrenci, okul, eğitim sistemi, giyim tarzları, aile tutumları gibi pek çok faktör açısından ortaöğretim çağı gençleri tarafından gerçekçi bulunmadığı anlaşılmıştır. Bu dizilerin

gençlerin kendi hayatlarına karşılık gelmemesi nedeniyle, bir çeşit hayal dünyasının gençlere sunulduğunu söylemek mümkündür. Dizilerde gördükleri kusursuz yaşantıları kendi yaşantıları ile karşılaştıran gençlerin, burada yaratılan bir hayalden yola çıkarak kendi yaşamlarına, ailelerine ve toplumlarına yabancılaşmaları mümkündür.

2) Araştırmada okul ve gençlik dizilerinde sunulan yaşamlar karşısında doğrudan kendisini eksik hissettiğini, kahramanları kendisine rol model aldığını ve oradaki sosyal hayatlara, lüks yaşamlara imrendiğini ifade eden öğrenci oranı çok yüksek olmamakla birlikte; önemli bir orandadır. Bu veriler, öğrencilerin önemli sayılabilecek kesiminin özgüven yitimine de uğrayabildiğini göstermektedir.

3) Okul ve gençlik dizilerinde gençleri etik olmayan davranışlara özendiren hal ve durumların sergilendiğine ilişkin araştırma hipotezi, araştırma bulguları ile doğrulanmamıştır.

4) Araştırmada gençlerin, okul ve gençlik dizileri ile paralel olarak piyasada sunulan tüketim araçlarını satın alma yönünde bir gereksinim içine girdikleri yönündeki araştırma hipotezi doğrulanmıştır. Buna ek olarak, gençlerin dizi kahramanlarının sahip oldukları maddi imkânlara sahip olamasalar bile; sosyal imkânlara sahip olmayı istedikleri anlaşılmıştır.

5) Gençler arasında, dizilerde resmedilen kadın karakterlerin karşı cinste aradığı en önemli özelliğin varlıklı veya güçlü olması olduğu yönünde dikkate değer bir algı bulunmadığı anlaşılmıştır. Fakat erkek karakterlerin karşı cinste aradığı en önemli özelliğin fiziksel güzellik olduğu yönündeki algının anket sonuçlarından tespit edilebildiği söylenebilir. Bunun yanı sıra bu dizilerde kadın karakterlerin kıskançlık yönlerinin ağırlıklı olarak vurgulandığı ortaya çıkmıştır.

6) Son olarak, araştırma bulgularına göre okul ve gençlik dizilerinde engelliler temsil edilmemektedir.

Bu bulgular, Türkiye'de televizyonlarda yayınlanan ve gençleri hedef alan diziler üzerinden, medya etiği ve medya eğitimi konusunda politikalar geliştirilmesine yardımcı olabilir. Fakat bu bulguların ötesine geçen araştırmaların da yapılması, yalnızca Ankara Yenimahalle ilçesinde bir Anadolu lisesinde yapılan bu araştırmanın daha geniş alanlarda benzer amaçlarla yapılması yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

Aksoy, H. H., Almış, S, Saklan, E., Ulutaş, B. ve Tunacan, S. (2013). Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Eleştirel Bir Değerlendirme, *Kamusal Eğitim: Eleştirel Yazılar.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Althusser L. (2006). İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları. Çev. A. Tümertekin, İstanbul: İthaki Yayınları.

Ataseven, F. (1991). Teknolojik Gelişme, Kitle İletişim Araçları ve Okul, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* Sayı:6, s. 87-109.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Psikolojisi.* Ankara: Feryal Matbaası.

Baudrillard, J. (2011). *Simülakrlar ve Simülasyon.* Çev. O. Adanır, İstanbul: Doğu-Batı Yayınları.

Bilhan, S. (1991). Eğitim Felsefesi. Ankara: Ankara Ü. EBF Yayınları.

Chomsky, N. (2005). *Medya Denetimi.* Çev. E. Baki, İstanbul: Everest Yayınları.

Çelikten, M. ve Çelikten, Y. (2007). Televizyon Programlarında Öğrenci, Öğretmen ve Yönetici Profilleri, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* Cilt:2, Sayı:23, s. 369-378.

Dorfman, A. (1977). *Kültür Sanayii ve Walt Disney.* Çev. Atilla Aksoy, İstanbul: Gözlem Basımevi.

Güner, F., Topaloğlu, N. ve Genç, S. Z. (2014). Medya İletilerinin Gerçeği Yansıtma Düzeylerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Tespiti, *Bilgisayar Eğitim ve Araştırma Dergisi*, Cilt:2, Sayı:3, s.69-90.

Güzelcik Ural, E. (2011). Teknolojinin Etkileri ve Halkla İlişkiler: Eleştirel Bir Yaklaşım, İletişim ve Teknoloji. Ed. Zeliha Hepkon, İstanbul: Kırmızıkedi Yayınları.

Erjem, Y. ve Çağlayandereli, M. (2006). Televizyon ve Gençlik: Yerli Dizilerin Gençlerin Model Alma Davranışı Üzerindeki Etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi.* Cilt:30, No:1,Mayıs, s.15-30.

Kırmızı, M. (2012). "Tüketim Kültüründe Çocuk ve Gençlik Pazarı" http://www.toplumicinsehircilik.org/documant/Genclik_%20Tuketim_Medya_MericKirmizi.pdf (Erişim Tarihi: 15/01/2015).

Kula Demir, N. (2007). "Elazığ'da Kurtlar Vadisi Dizisinin Alımlanması", *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* Cilt:9, Sayı:2, Aralık, s. 251-266.

Olgundeniz, S. S. (2010). Televizyon Dizilerinde ve Reklamlarında Çocuk Kimlikleri, *Yayımlanmamış Doktora Tezi,* İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Postman, N. (2012). *Televizyon: Öldüren Eğlence*. Çev. Osman Akınhay, İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Uluğ, F. (1999). *Grup Süreçleri.* Ankara: TODAİE Yayınları.

Bölüm 6

ÖĞRETMENLERİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERE OKUMA YAZMA BECERİLERİNİ KAZANDIRMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ[1]

Ebru DOKUZ[2]
Necla IŞIKDOĞAN UĞURLU[3]

1 Bu çalışma, birinci yazarın Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümünde tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Uzman, Ebru Dokuz, Gazimağusa Özel Eğitim ve İş Eğitimi Okulu, Gazimağusa/Kıbrıs, E-posta: ebrubilal74@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-7917-3374

3 Dr. Öğretim Üyesi Necla Işıkdoğan Uğurlu, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, özel Eğitim Bölümü, Zonguldak, E-posta: necla_idogan@hotmail.com, https://orcid.org/0000-0002-1795-0470

Okuma yazma becerileri çocukların akademik becerilerinin temel yapı taşını oluşturmakla beraber hayatı tanımaları, çevreyle ve diğer insanlarla etkileşimde bulunmaları, yaşam boyu öğrenme deneyimlerinin temelini sağlaması açısından köprü görevi kurarak başarılı bir kariyerin gelişiminde öncülük etmektedir (Ulu & Akyol, 2016). Bu becerilerin kazanımı çocukların örgün eğitime başladıkları ilkokul birinci sınıfta gerçekleşmektedir. Çocukların ilkokul birinci sınıfa başlamaları aile ve çocuk açısından heyecan verici olduğu kadar okuma yazma becerilerinin kazanımı ile ilgili kaygı verici bir özellikte taşımaktadır. İlkokul birinci sınıfa dinleme ve konuşma dil becerileriyle gelen çocuklar okuma ve yazma gibi karmaşık yapıdaki diğer dil becerilerini eğitim hayatlarının ilk basamaklarında öğrenmektedirler. Bu öğrenim sürecinde çevre, bireysel farklılıklar, öğrenmeye hazır olma gibi değişkenler çocukların okuma yazma becerilerinin başarıya ulaşmasında ve hızında önemli faktörleri oluşturmaktadır (Katims & Pierce, 1995). Eğitim hizmetlerinde bireysel farklılıklar olduğu için her öğrencinin aynı hızda öğrenmesini beklemek yanlış olur. Bu süreçte, bazı öğrenciler yavaş öğrenirken, bazıları ise öğrenme konusunda büyük adımlar atmakla birlikte özel gereksinimli olan bazı çocuklar ise çeşitli nedenlerle desteğe gereksinim duyabilmektedir (Çakıroğlu, 2018). Özel gereksinimli öğrenciler genellikle okuma yazma, matematik, problem çözme gibi akademik becerilerde akranlarına göre daha çok zorluk yaşamaktadır. Akademik becerilerin temelini oluşturan okuma yazma becerileri karmaşık bilişsel süreçleri içermekte olup harf ses ilişkisi sağlama, kodlama, yorumlama ve sözcük kazanımı gibi pek çok bileşeni organize bir şekilde kullanmayı gerektirmektedir (Ulu & Akyol, 2016). Dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilerin bu becerileri kazanmalarında öğretmenlerin öğretim etkinliklerini öğrencinin bireysel özelliklerine göre uyarlamaları ve gerekli destek hizmetleri sağlamaları gerekmektedir. Okuma yazma becerilerinin öğrencilerin tüm hayatları boyunca kullanacakları beceriler olduğu düşünüldüğünde özel gereksinimli öğrencilerin bu becerileri kazanımlarının bağımsız yaşam becerileri açısından da ne kadar önemli rol oynadığını göstermektedir (Kurnaz, 2016; Tokta, 2008). Sarı (2003), okuma yazma becerilerinin kazanımının özel gereksinimli öğrencilerin günlük yaşam becerilerini kolaylaştırdığını, sosyal yönden kendine güvenlerini artırdığını ve motor ve zihinsel becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin hem eğitim basamaklarında akademik başarılarını hem de günlük yaşamlarında bağımsızlıklarını artırmak amacıyla okuma yazma becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Browder vd., 2009).

Alan yazında okuma yazma becerilerinin kazanımının özel gereksinimli öğrenciler açısından önemine değinilerek okuma yazma becerileri ile ilgili

pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Çolak, 2001; Başal & Batu, 2002; Gudwin,2002; Akçamete, Gürgür & Kış, 2003; Sarıkaya, 2011; Hausheer, Hansen & Doumas, 2011; Eliçin & Yıkmış, 2014; Tiryaki, 2014; Al Nassir, 2014; Buğday, 2015; Alturki 2017; Muflih, 2018;) Öğretmen görüşleri açısından yapılan çalışmaların özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencileriyle (Çolak, 2001; Şengül, 2008; Al Nassir, 2014) ve sınıf öğretmenleriyle ilgili çalışmaların (Akçamete, Gürgür & Kış, 2003; Eliçin & Yıkmış, 2014; Baydık, Ergül & Kudret, 2012) olduğu görülmektedir. Bu anlamda görüşlere dayalı olarak çalışmaların daha çok tek bir öğretmen grubuyla yapıldığı görülmektedir. Ayrıca KKTC'de özel gereksinimli öğrenciler için hem sınıf öğretmenlerinin hem de özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazma becerilerinin kazanımıyla ilgili görüşlerini içeren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışma özel eğitim ve sınıf öğretmenleri olmak üzere her iki öğretmen grubunun da yer alması, özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin kazanımlarını ne düzeyde kazandığı, öğretimde hangi yaklaşımların, yöntemlerin kullanıldığı ve öğretime yönelik ne tür güçlüklerle karşılaşıldığına ilişkin olarak alandaki boşluğu doldurmada önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerini kazandırmalarına ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerinin okuma yazma becerilerini kazanma düzeyleri hakkında görüşleri nelerdir?

2. Özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere okuma yazma becerilerini kazandırırken yararlandıkları yöntem, kaynak ve düzenlemeler hakkındaki görüşleri nelerdir?

3. Özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere okuma yazma becerilerini kazandırırken karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere okuma yazma becerilerini kazandırırken karşılaştığı sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin görüş ve önerilerini belirlenmesine yönelik yapılan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma yöntemi, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemler kullanılarak algıların, olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konması sonucu

nitel bir sürecin izlendiği araştırma türüdür. Nitel araştırma yönteminde genellikle üç tür veri toplanmaktadır. Bunlar; çevreyle ilgili veriler, süreçle ilgili veriler ve algılara ilişkin veriler. Çevreyle ilgili veriler, araştırmanın yapılacağı sosyal, psikolojik, kültürel, demografik fiziksel özellikleri içermektedir. Süreçle ilgili veriler, araştırma boyunca neler olduğu ve bu olanların araştırma grubunu nasıl etkilediği ile ilgilidir. Algılara ilişkin veriler ise, araştırma grubunda yer alan bireylerin düşündükleri ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmaya KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Lefkoşa ilçesinde bulunan iki özel eğitim kurumunda ve kaynaştırma uygulaması yapılan üç ilkokulda görev yapmakta olan 7 özel eğitim ve 7 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 14 öğretmen katılmıştır. Aşağıda öğretmenlerin demografik bilgilerine yer verilmiştir (Tablo 1, Tablo 2).

Tablo 1. *Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri*

Değişkenler	Özellikler	f	
Cinsiyet	Kadın	7	
	Erkek	-	
	Toplam	7	
Yaş	25 ve altı	-	
	26-35	1	
	36-45	4	
	46-55	2	
	Toplam	7	
Meslekte Çalıştığı Süre	1-5	-	
	6-10	1	
	11-15	-	
	16-20	3	
	21-30	3	
	31 ve üzeri	-	
	Toplam	7	
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	-	
	Lisans	6	
	Yüksek Lisans	1	
	Doktora	-	
	Toplam	7	
Özel eğitim ile daha önce bir eğitim alıp almadığı	Hiçbir eğitim almadım	5	
	Hizmet içi eğitim aldım	1	
	Diğer	1	
	Toplam	7	

Sınıf Düzeyi	1 2	3 4	
	3	-	
	4	-	
	Toplam	7	
Toplam öğrenci sayısı	1-5	-	
	6-10	-	
	10-25	6	
	25-40	1	
	Toplam	7	
Kaynaştırma öğrencisi sayısı	1	3	
	2	3	
	3	1	
	4 ve üzeri	-	
	Toplam	7	
Kaynaştırma sınıfında kaç yıldır öğretmenlik yaptığı	1	-	
	2	2	
	3	1	
	Diğer	4	
	Toplam	7	
Öğrencinin kaç yıldır sınıfta bulunduğu	1 yıl	4	
	2 yıl	3	
	3 yıl	-	
	Toplam	7	
Öğrenci/Öğrencilerin Yetersizlik türü	Zihinsel Yetersizliği	-	
	Otizm Spektrum Bozukluğu	1	
	Öğrenme Güçlüğü	5	
	İşitme Yetersizliği	-	
	Görme Yetersizliği	-	
	DEHB	2	
	Diğer (Down Sendromu)	1	
	Toplam	9	

Tablo 2. *Araştırmaya Katılan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri*

Değişkenler	Özellikler	f
Cinsiyet	Kadın	6
	Erkek	1
	Toplam	7
Yaş	25 ve altı	3
	26-35	4
	36-45	-
	46-55	-
	Toplam	7

Meslekte Çalıştığı Süre (yıl)	1-5	6
	6-10	1
	11-15	-
	16-20	-
	21-30	-
	31 ve üzeri	-
	Toplam	7
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	-
	Lisans	7
	Yüksek Lisans	-
	Doktora	-
	Toplam	7
Öğrenci/Öğrencilerin Yetersizlik Türü	Zihinsel Yetersizliği	3
	Otizm Spektrum Bozukluğu	6
	Öğrenme Güçlüğü	6
	İşitme Yetersizliği	1
	Görme Yetersizliği	1
	DEHB	2
	Diğer (Down Sendromu)	2
	Toplam	21

Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlamadan önce Milli Eğitim Bakanlığı'ndan (MEB) gerekli izinler alınmış ve araştırmaya bu doğrultuda başlanmıştır. Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgileri hakkında bilgi toplamak amacı ile özel eğitim ve sınıf öğretmenlerine iki ayrı kişisel bilgi formu hazırlanmış ve araştırma öncesinde öğretmenlerden doldurulması istenerek görüşmelere başlanmıştır.

Araştırmada görüşme formunda sorulacak olan sorular araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken üç uzman tarafından görüş alınarak forma son şekli verilmiştir. Uygulama okul müdürünün odasında ve sınıfta gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin hepsi görüşmelerin ses kayıt cihazı ile yürütülmesine izin verdiği için, görüşmelerin tümü ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve daha sonra toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşme süreleri ortalama 24 dakika olarak gerçekleşmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin olduğu gibi gösterildiği, betimlendiği, resmedildiği, anlatıldığı bir irdelemedir. Betimsel analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde

okuyucuya sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen veriler sistematik bir şekilde betimlenir. Yapılan bu betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden sonuç ilişkileri belirlenir ve belirli sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkmış olan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da araştırmacının yapacağı yorumların aşamaların arasında yer alabilir (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sona erdikten sonra, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler kapsamlı bir şekilde bölümlere ayrılarak ayrı ayrı düzenlenmiştir. Ses kaydı ile bilgisayardan alınan katılımcıların cevapları karşılaştırılarak kontrol edilmiştir. Dokümanların kontrolleri yapıldıktan sonra, elde edilen veriler dört aşamada analiz edilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda ortak kelime, cümle veya paragraf gibi anlamlı bölümlere isim verilerek kodlar oluşturulmuştur. Kodlanan veriler doğrultusunda temalar belirlenmiş, kodlar ve temalar düzenlenmiş ve son olarak da bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Kodlama esnasında, aynı anlam taşıyan ve birbiriyle eşdeğer olan bölümlere aynı kodlar verilmeye çalışmış, farklı kodlar verilmemeye özen gösterilmiştir. Analiz süresince oluşturulan temalar tez danışmanı ve bir uzman tarafından incelenmiştir. Detaylı kodlama sistemi bulgular kısmında verilmiştir.

Ses kayıtlarından elde edilen veriler, araştırmacı tarafından herhangi bir değişiklik yapılmadan yazıya dökülmüş ve kod isimlerle kaydedilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine S kodu verilerek 1'den 7'ye kadar olan rakam kodlar verilmiştir. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerine ise Ö kodu verilerek 1'den 7'ye kadar olan rakam kodlar verilmiştir.

Verilerin analizi sonucunda elde edilen temalar ve kod başlıkları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Temalar

1.TEMA: Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeyleri
2.TEMA: Okuma Yazma Öğretim Süreci 2.1: Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yaklaşımlarının Seçme Nedenleri 2.2. Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler
3.TEMA: Okuma Yazma Öğretiminde Yapılan Düzenlemeler 3.1.Yöntemin etkili olması için yapılan uyarlamalar
4.TEMA: Okuma Yazma Öğretiminde Yapılan Etkinlikler 5.TEMA: Okuma Yazma Öğretiminde Öğretime Yönelik Karşılaşılan Sorunlar 5.1. Okuma Yazma Öğretiminde Öğrenciye Yönelik Karşılaşılan Sorunlar 6.TEMA: Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Bulgular

Araştırmanın ilk teması olan *"Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeyleri"* ne ilişkin her iki öğretmen grubunun çoğunluğu okuma yazma becerilerinin yetersizlik durumuna göre değiştiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin cevapları ve frekans dağılımları aşağıda yer almaktadır (Tablo 4, Tablo 5).

Tablo 4. *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeyleri Hakkında Görüşleri*

Kodlar								f	
Okuma yazma becerilerinin yetersizlik durumuna göre değişmesi								5	
Harf-ses ilişkisini kurma düzeylerinin farklı olması (ses temelli öğretimde)								2	
Okuduğunu anlama düzeyinin öğrencinin performansına göre değişmesi								1	

Tablo 5. *Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeyleri Hakkında Görüşleri*

Kodlar	f
Okuma yazma becerilerinin yetersizlik durumuna göre değişmesi	4
Harf-ses ilişkisini kurma düzeylerinin farklı olması	2
Dikkat eksikliği nedeni ile yazmada problem yaşanması	1

Öğretmenlerin çoğunluğu özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin yetersizlik durumuna göre değiştiğini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö3: "*Bahsettiğin senin engellilik türüne yetersizlik türüne göre değişir. Mesela ağır bir otizmli de okuduğunu anlama tabi ki bekleyemezsin. Bırak okuduğunu anlamayı okumayı bekleyemen veya selebral palsili bir çocukta harfi yazar yani modele bakarak veya noktalarla ama o harfi birleştirip kelime cümle oluşturması çok zor çok aşamalı bir iştir. Değişkenlik gösterir."* olarak ifade ettiği görülmektedir.

Araştırmanın ikinci teması olan *"Okuma Yazma Öğretim Süreci"* ne bakıldığında, her iki öğretmen grubunun da öğretim yaklaşımı olarak daha çok doğrudan öğretim yöntemini belirtmiş olup, sınıf öğretmenlerinin ek olarak; drama, oyun, şarkı gibi tekniklerle destekledikleri bulgusu elde edilmiştir. Öğretmenlerin cevapları ve frekans dağılımları aşağıda gösterilmektedir (Tablo 6, Tablo 7).

Tablo 6. *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Okuma Yazma Becerilerini Kazandırırken Yararlandıkları Öğretim Yaklaşımları*

Kodlar		F	f
Doğrudan Öğretim Yöntemi		6	6
Yanlışsız Öğretim		1	1

Tablo 7. *Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Okuma Yazma Becerilerini Kazandırırken Yararlandıkları Öğretim Yaklaşımları*

Kodlar	f
Doğrudan Öğretim Yöntemi	6
İşbirlikçi Öğretim,	1
Kullanılan Diğer Teknikler	
Drama, Oyun, Şarkı	4

Öğretmenler, okuma yazma öğretiminde kullandıkları yöntemi şu şekilde ifade etmektedir:

Ö1: "Öncelikle öğretim aşamasında doğrudan öğretim yöntemi, tabi gene çocuğun durumuna göre belirlemiş olduğumuz bir öğretim yöntemi belirleyip, daha *sonrada bunu şarkılar, oyunlar, bulmacalar şeklinde destekleyerek farklı farklı oyunlar haline getirerek kalıcı öğrenmeyi desteklemiş oluyoruz çocukta*." şeklinde açıklama yapmaktadır.

Araştırmada öğretim yaklaşımını seçme nedeni ile ilgili öğretmenlerin daha çok öğrencinin performans düzeyine uygun yöntem seçtiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde öğretim yaklaşımını seçme nedenlerine ilişkin cevap ve frekans dağılımları tablo 8 ve tablo 9 da gösterilmiştir.

Tablo 8. *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Okuma Yazma Becerilerini Kazandırırken Yararlandıkları Öğretim Yaklaşımlarını Seçme Nedenleri*

Kodlar	f
Öğrencinin performans düzeyine uygun yöntemin seçilmesi	7
Sınıftaki öğrenci sayısına göre yöntem seçilmesi	1

Tablo 9. *Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Okuma Yazma Becerilerini Kazandırırken Yararlandıkları Öğretim Yaklaşımlarını Seçme Nedenleri*

Kodlar	f
Öğrencinin performans düzeyine uygun yöntemin seçilmesi	4
Sınıftaki öğrenci sayısına göre yöntem seçilmesi	1
Geleneksel yaklaşımın benimsenmesi	2

Ö1: " *Aslında performans alımına göre baktığımızda çocuk hangi yönteme uygun tepki veriyorsa ona göre seçiyoruz*." şeklinde açıklama yaparken;

Sınıf öğretmenleri ise öğrencinin performans düzeyine uygun yöntem seçtiklerini şu şekilde açıklamaktadır;

S2: "İşte önemli olan çocuğun aklında ne kadar çok kalırsa, somut olması lazım kullandıklarınızın Elimizden geldikçe şarkı şiir, soru yöntemlerini kullanıyoruz bazen *hikaye ile başlıyoruz. Artık o konunun özelliğine göre. Matematikte mesela parmak oyunlarımız var. Şarkılarımız var dediğim gibi. Hayat bilgisinde şiirlerimizle başlıyoruz her konuya göre değişiyor onlar. Mesela Türkçe de biz okuyoruz onlar yapıyor. Resim kullanıyoruz artık konunun özelliğine göre. Yani belli bir yöntem bunda bunu kullanacağım diye bir şey yoktur*." şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmanın ikinci teması kapsamında okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerle ilgili sınıf öğretmenlerinin çoğu karma yöntemi kullandıklarını belirtmekte özel eğitim öğretmenleri ise; cümle, hece, harf yöntemi hakkında görüş bildirmektedir. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar ve frekans dağılımları tablo 10 ve tablo 11 de gösterilmiştir.

Tablo 10. *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Okuma Yazma Becerilerini Kazandırırken Yararlandıkları Yöntemler*

Kodlar	f
Karma Yöntem	2
Hece Yöntemi	2
Harf Yöntemi	2
Ses Temelli Öğretim Yöntemi	1

Tablo 11. *Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Okuma Yazma Becerilerini Kazandırırken Yararlandıkları Yöntemler*

Kodlar	f
Karma Yöntem	3
Harf Yöntemi	2
Cümle Yöntemi	2
Hece Yöntemi	2

Okuma yazma becerilerini kazandırırken yararlandıkları yöntem olarak "karma yöntem" görüşünü ifade eden;

S2 ise "*Hece ve harf yöntemi*. *Karışık ikisi de*. " şeklinde ifade ederken;

S7 "Önce ne yapıyoruz biz sesli harfleri veriyoruz arkasından sessiz harfleri ama hepsini oyunla hepsinin bir hareketi, hepsinin bir oyunu, görseli vardır. . Yani ortam hep eğlence olsun diye uğraşıyoruz. Bu şekilde veriyoruz yani yöntemimiz bu. Aslında karma yöntem. Mesela her harfin bir *masalcığı, bir şeyi vardır. Karma yöntemdir yani ne tüme varım ne tümden gelim çünkü önce ne yaparız bunları verirken cümleleri de veriyoruz çünkü. Bizim yöntemimiz budur."* şeklinde açıklamıştır.

Araştırmanın üçüncü teması olan "Özel *Gereksinimli* Öğrencilerin Okuma Yazma Öğretiminde Yapılan Uyarlamalar" tablo 12 ve tablo 13 de gösterilmiştir.

Tablo 12. *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Okuma Yazma Becerilerini Kazandırırken Yöntemin Etkili Olması İçin Yaptıkları Uyarlamalar*

Kodlar	f
Öğrencinin performansına uygun materyal hazırlanması	6
Grup eğitimi ile desteklenmesi	1

Tablo13. *Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Okuma Yazma Becerilerini Kazandırırken Yöntemin Etkili Olması İçin Yaptıkları Uyarlamalar*

Kodlar	f
Öğrencinin performansına uygun materyal hazırlanması	2
Öğretimin somutlaştırılması	3
Hikaye kitabı ile desteklenmesi	2
Tekrar yapılması	3
Şarkı ile desteklenmesi	2

Yöntemin etkili olması için uyarlama olarak "öğrencinin performansına uygun materyal hazırlanması" görüşünü bildiren özel eğitim öğretmenleri;

Ö4'ün "*Dediğim gibi resimli kartlar, kendim hazırladığım kitaplar, harf setleri, kendinin boyayabileceği harflerle başlayan şekiller falan*." şeklinde açıklama yaptığı;

Ö7'nin ise "*Evet uyarlamalar yapıyorum. Okuma yazmaya çalışma da renkli kalemler falan kullanmaya özen gösteririm*" şeklinde açıklama yaptığı görülmektedir.

Yöntemin etkili olması için uyarlamalar ile ilgili öğretimi

somutlaştırdıklarını ve tekrar yaptıklarını ifade eden sınıf öğretmenleri;

S1: "*Evet çocuğun durumuna göre dediğim gibi. Daha basitleştiririz onlar için, algılaması için.*" şeklinde açıklama yaparken;

S4'ün ise "*Deneyerek tekrar tekrar vererek aynı şekilde yani. Mesela bir tanesi var. İki tanesinde ilerleme kaydettik.*" şeklinde açıklama yaptığı görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü teması olan "*Okuma Yazma Öğretiminde Yapılan Etkinlikler*"le ilgili öğretmenlerin yaptıkları vermiş oldukları cevaplar tablo 14 ve tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 14. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yaptırdıkları Okuma Yazma Etkinlikler

Kodlar	f
Oyun	2
Grup etkinliği	2
Müzik	1
Materyal ile yapılan etkinlikler	2
Dramanın yapılması	1
Hikaye kitabı okutulması	1

Tablo 15. *Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yaptırdıkları Okuma Yazma Etkinlikleri*

Kodlar	f
Oyun	2
Grup etkinliği	2
Materyal ile yapılan etkinlikler	2
Etkinlik yapılmaması	3
Hikaye kitabı okutulması	1

Okuma yazma öğretimine yönelik etkinlikler hakkında "Etkinlik yapılmaması" görüşünü bildiren sınıf öğretmenleri;

S2'nin "Şimdi şu anda pek bir şey yapmıyoruz. Çünkü 2 sınıfın sonuna doğru geliyoruz. Tekrar sadece ona bireysel olarak ilgilenmeye çalışıyoruz." şeklinde ifade ettiği görülmektedir.

Araştırmanın beşinci teması olan "*Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*"la ilgili özel eğitim öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerin harf ses ilişkisini kurmada güçlük yaşadıklarını, sınıf öğretmenleri ise imla çalışmasında güçlük yaşadıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin vermiş oldukları cevaplar ve frekans dağılımları tablo 16 ve tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 16. *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Okuma Yazma Becerilerini Kazandırırken Karşılaştıkları Öğretime Yönelik Sorunlar*

Kodlar	f
Harf- ses ilişkisinin kurulamaması	3
Yazma performansının zayıf olması	1
Seslerin telaffuzunda güçlük yaşanması	2
Sesli ve sessiz harfleri ayrıştırmada güçlük yaşanması	1

Tablo 17. *Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Okuma Yazma Becerilerini Kazandırırken Karşılaştıkları Öğretime Yönelik Sorunlar*

Kodlar	f
Harf- ses ilişkisinin kurulamaması	2
Yazma performansının zayıf olması	2
İmla çalışmasında güçlük yaşanması	3
Dikkat dağınıklığı nedeni ile performansının zayıf olması	1

Öğretime yönelik karşılaşılan sorunlar hakkında "harf-ses ilişkisinin kurulamaması" cevabını veren;

Ö1: *"İki harfi birleştirmede daha çok yani hece yönteminde mesela baktığımızda hece yönteminde nedir iki harfi birleştirip çocuğun heceyi okuması sağlanması gerekir. Ama çocuk birleştiremediğinde ne yapıyoruz bu defa olmuş olan yöntemde aslında bir sıkıntılar yaşamış oluyoruz ve çocuğa daha basite indirerek anlatım ve bu ne demektir 1 hafta olacak bir öğretim aşamasıysa bu 2-3 haftaya aksayabiliyor ne yazık ki."*şeklinde açıklama yapmıştır.

Araştırmanın beşinci teması kapsamında *"Okuma Yazma Öğretiminde Öğrenciye Yönelik Karşılaşılan Sorunlar"* a ilişkin her iki öğretmen grubunun çoğunluğu da özel gereksinimli öğrencinin öğretim sırasında problem davranış sergilediğini belirtmektedir (Tablo 18, Tablo 19).

Tablo 18. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Okuma Yazma Becerilerini Kazandırırken Karşılaştıkları Öğrenciye Yönelik Sorunlar

Kodlar	f
Öğretim sırasında problem davranış sergileme	6
Yetersizliği nedeni ile okuma yazma becerilerinin zayıf olması	3
Dikkat eksikliği	3
Öğrencinin tekrarlayan davranışlarının olması	1

Tablo 19. *Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Okuma Yazma Becerilerini Kazandırırken Karşılaştıkları Öğrenciye Yönelik Sorunlar*

Kodlar	f
Öğretim sırasında problem davranış sergileme	5
Yetersizliği nedeni ile yazma becerilerinin zayıf olması	2
Dikkat eksikliği	2

Öğrenciye yönelik karşılaşılan sorunlar hakkında "Öğretim sırasında problem davranış sergileme" görüşünü bildiren;

Ö5, "*Problem davranış olarak masaya elini vurması falan olan çocuklarım var.*" şeklinde açıklama yaparken;

S2' nin "Çok dediğim gibi sıranın üstüne çıkar. Masanın üstüne çıkar, bağırır. Dikkatlerini dağıtır. Bir şeyleri almak ister. Bayağı problem var." şeklinde ifade ettiği görülmektedir.

Araştırmanın altıncı teması olan öğretmenlerin *"Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Çözüm* Önerileri"ne bakıldığında özel eğitim öğretmenlerinin çoğu BEP (Bireyselleştirilmiş eğitim programı) hazırlanmasını önermekte, sınıf öğretenleri ise ortam düzenlemesini önermektedir (Tablo 20 ve Tablo 21).

Tablo 20. *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Okuma Yazma Becerilerini Kazandırırken Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri*

Kodlar	f
Bep Hazırlanması	4
Ortam Düzenlenmesi	2
Pekiştireç sunulması,	1
Materyal desteği sağlanması,	1

Tablo 21. *Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Okuma Yazma Becerilerini Kazandırırken Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri*

Kodlar	f
Ortam Düzenlenmesi	3
Okul aile işbirliğinin sağlanması	2
Aileleri bilgilendirme amaçlı seminerlerin düzenlenmesi,	1
Ders sayısının artırılması,	1
Rehber öğretmen sayısının artırılması,	1
Sınıfta yardımcı öğretmen bulunması	1

Karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri olarak "BEP hazırlanması" görüşünü ifade eden;

Ö7'nin "Çözüm önerileri… Öğrenci odaklı olmalarını tavsiye ederim.

Öğrenci odaklı olduğunda öğrenci hem motive olur hem öğrencinin ilerlemesini gördüğünüzde bizde öğretmenler olarak motive olup daha çok verim verebileceğimizi düşünmekteyim.” şeklinde açıklama yaptığı görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlar özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin “Okuma yazma becerilerini kazanma düzeyleri, öğretim süreci, kaynaklar, uyarlamalar, karşılaşılan sorunlar ve karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri” olmak üzere 6 temadan oluşmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin yetersizlik türü ve derecesine göre değiştiği görüşünü her iki öğretmen grubunun da çoğunluğunun belirttiği görülmektedir. Bu durum çoğu çalışmada da (Çolak, 2001; Sarıkaya, 2011; Al Nassir, 2014; Akçamete, Gürgür & Kış, 2003; Buğday, 2015), benzer şekilde ifade edildiği görülürken bazı çalışmalarda da (Buğday, 2015) okuma yazma becerilerinin gelişiminde materyal yöntem seçiminin önemi vurgulanmaktadır. Okuma yazma becerileri çocukların doğduğu andan itibaren işitsel girdilerle başlamakta ve zaman içinde şekillenerek örgün eğitim basamaklarında kazanılmaktadır. Bu nedenle özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik türü ve derecesi; bilişsel süreçleri kullanma becerilerinin yanında işitme, görme gibi okuma yazma becerilerinin kazanılmasına etki eden faktörler arasında yer almaktadır. Dolayısıyla araştırma bulguları özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik tür ve derecesine göre öğretmenlerin okuma yazma becerilerinin; harf ses ilişkisini sağlama, okuduğunu anlama, akıcı okuma gibi alanlarında farklılıklar olduğunu belirttikleri görülmektedir. Araştırmada elde edilen demografik bilgilerde öğretmenlerin sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik türlerinin farklı olduğu görülmektedir. Bu farklılıklardan kaynaklı olarak öğretmenler okuma yazma becerilerinin kazanımında yetersizlik türü ve derecesine odaklandıkları düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer önemli bulgu ise; okuma yazma becerileri ilgili olarak öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları yöntemin doğrudan öğretim yöntemi olmasıdır. Doğrudan öğretim yöntemi özellikle özel eğitim alanda çocukların tüm eğitim yaşantılarında sık kullanılan etkili bir yöntemdir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008). Okuma yazma becerilerinin kazanımında da ses-harf ilişkisinin kazanımı, sözcüklerin kazanımı gibi alanlarda karşımıza çıkmaktadır (Güzel, 1999; Akdemir Doğanay, 2014). Öğretmenlerin kullandıkları yöntemi seçme nedenlerine ilişkin çoğu öğretmenden öğrencinin performansına

göre yöntem seçtiklerini ifade etmektedirler (Al Nassir, 2014; Eliçin & Yıkmış, 2015). Özel gereksinimli öğrencilere verilen eğitimde, yetersizlik türü ve derecesinin göz önünde bulundurulması öğrencilerin başarılı olmaları için önemli bir faktördür. Araştırmadan elde edilen diğer önemli bulgu ise okuma yazma öğretim yöntemiyle ilgili olarak karma, harf, hece ve cümle yöntemine ilişkin bulgulardır. Karma, harf, hece (sentez yöntemleri) ve cümle yöntemi (analiz yöntemi) tüm öğrencilerin olduğu gibi özel gereksinimli öğrencilerinde okuma yazma öğretiminde sıklıkla kullanılan yöntemler olduğu bilinmektedir (Şengül 2008; Deniz, 2008; Pullen & Lane, 2013; Başal & Batu, 2003; Çolak, 2001). Araştırma da her iki öğretmen grubunun çoğunlukla kitap kaynağından yararlandığı bulgusu elde edilirken bazı öğretmenler de internetten yararlandıklarını ifade etmektedirler. İlköğretim okullarında verilen kitapların ve internette bulunan okuma yazma çalışmaları öğretmenlere iyi birer kaynak olmakta ve bu konuda benzer görüşlerin olduğu birçok çalışma yer almaktadır (Tutuk, 2017; Şengül, 2008; Şılbır, 2011; Tiryaki, 2014).

Öğretmenlerin okuma yazma becerilerinin kazanımında özel gereksinimli öğrencinin gereksinimlerine belirleyerek yöntem, materyal, süre, değerlendirme aracı ve ortama yönelik birtakım düzenlemeler yaptıkları görülmektedir (Sucuoğlu, 2006; Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Araştırmada yöntem uyarlamasıyla ilgili olarak iki öğretmen grubunun çoğundan elden edilen bulgu, öğrencinin performansına uygun materyal hazırlanması bulgusudur. Yöntem de yapılan düzenlemelerin öğretimi kolaylaştırdığı ve hızlandırdığı nedeni ile öğrencinin performansına uygun materyal hazırlanması etkili bir yöntem düzenlemesidir. Bununla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında benzer görüşlerin olduğu (Tiryaki, 2014; Al Nassir, 2014) görülmektedir. Ayrıca araştırmanın öğretimin somutlaştırılması ve tekrar yapılmasına ilişkin düzenlemelere de yer veren çalışmalar (Aker, 2009; Tutuk, 2017; Şengül, 2008) bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen diğer önemli bulgu ise; materyal düzenlemesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin çoğunun düzenleme yapmadığı bulgusudur. Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere okuma yazma beceri öğretimine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığı, bu nedenle düzenlemelere yer vermediği alanda yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Sicherer, 2014; Washington, 2017). Araştırma da elde edilen bir başka bulgu süre düzenlemesine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin yaptığı öğrencinin öğrenme hızına bağlı süre düzenlemesi bulgusu iken sınıf öğretmenlerinin düzenleme yapılmaması şeklindedir. Bu konu ile ilgili yapılmış çalışmalarda benzer görüş ifade eden çalışmalara rastlanmaktadır (Tutuk, 2017; Şengül, 2008; Khan, Hashmi & Khanum, 2017). Değerlendirme aracı düzenlemesine ilişkin bulgulara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin çoğunun öğrencinin performansına göre değerlendirme

aracı kullandığını ifade ederken özel eğitim öğretmenlerinin bazıları bu konuda görüş bildirmektedir. Bu konu ile ilgili alanda benzer çalışmalar (Saraç & Çolak, 2012) olduğu gibi örtüşmeyen (Tutuk, 2017) çalışmalarda yer almaktadır. Ayrıca bazı öğretmenlerin düzenleme yapmadıklarını belirten görüşler de yer almaktadır (Spear- Swerling & Zibulsky, 2014). Ortam düzenlemesine ilişkin ise özel eğitim öğretmenlerinden elde edilen bulgu, fiziksel ortamın dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılması iken sınıf öğretmenlerinin oturma düzeninin ayarlanmasıdır. Alan yazında okuma yazma becerilerinin kazanımında yapılan ortam düzenlemesine ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Tutuk, 2017; Kargın, Acarlar & Sucuoğlu, 2003). Özel gereksinimli öğrencilerin dikkat süreleri kısa olması nedeni ile ortamda bu konuda yapılan düzenlemeler, diğer düzenlemeler gibi büyük öneme sahiptir. Sınıf içerisinde yöntem, materyal, süre, değerlendirme aracı ve ortam düzenlemesi yaparken öğrencinin yetersizlik türü ve derecesinin, gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması okuma yazma becerilerinin kazanımında önemli bir etkendir. Araştırmadan elde edilen bir başka bulgu ise sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla okuma yazma öğretiminde etkinlik yapılmaması bulgusudur. Alan yazındaki çalışmalarda (Saraç ve Çolak, 2012) benzer görüşlerin olduğu gibi örtüşmeyen çalışmalarında (Eliçin & Yıkmış, 2014) bulunduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerin oyun, grup etkinliği ve materyal ile yapılan etkinlikler yaptıkları görülmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin kazanımında karşılaştığı sorunlarla ilgili özel eğitim öğretmenlerinin çoğunun harf-ses ilişkisinin kurulamamasında sorun yaşadıklarını ifade ettikleri görülürken sınıf öğretmenleri ise imla çalışmasında güçlük yaşanması görüşünü ifade etmektedirler. Özel gereksinimli öğrencilerin bilişsel ve dil gelişiminde yaşadıkları sorunlardan dolayı okuma yazma öğretiminde sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Okuma yazma öğretiminde harf-ses ilişkisi ve imla çalışması alanlarında karşılaşılan sorunlar alan yazında yapılan çalışmalarda da karşımıza çıkmaktadır (Sarıkaya, 2011; Aker, 2009; Ergen & Elma, 2018; Tiryaki, 2014; Eliçin & Yıkmış, 2014; Saraç & Çolak, 2012). Öğretmenler arasında bu farkın bir nedeninin çalıştıkları yetersizlik grubuyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin çalışma grubunun daha çok zihinsel yetersizliği olan öğrencilerden, sınıf öğretmenlerinin ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden oluştuğu düşünüldüğünde öğretim basamaklarıyla ilgili öğretmenlerin farklı cevaplar vermesi kaçınılmaz olmaktadır. Araştırmada karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında, her iki öğretmen grubunun öğrencilerdeki problem davranışların ve dikkat eksikliğinin öğretimi olumsuz etkilediği görüşüdür. Özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarının ve dikkat eksikliklerinin okuma

yazma becerilerini olumsuz etkilediği alanda yapılmış çalışmalarda da benzerlik göstermektedir (Eliçin & Yıkmış, 2014; Saraç & Çolak, 2012; Kirk, Gray,Riby, Taffe & Cornish, 2016). Araştırmada yaşanan sorunlarla ilgili elde edilen diğer önemli bulgu, özel eğitim öğretmenlerinin fiziksel ortamdan kaynaklanan gürültünün sorun olması iken sınıf öğretmenleri yetersizlik türüne uygun materyal kullanılmamasına ilişkin sorun yaşadıklarını ifade etmektedirler. Araştırmanın önceki bulgularında da bahsedildiği üzere dikkat sürelerinin kısa olması ve en ufak bir şeyin dikkatleri dağıtmaması amacı ile ortamda düzenlemeler yapılmaktadır. Okuma yazma becerilerinin kazanımında ortam düzenlemesinin okuma yazma öğretimini etkilediği çalışmalara rastlanmaktadır (Şengül, 2008; Kargın, Acarlar & Sucuoğlu, 2003).

Araştırmada çözüm önerileriyle ilgili bulgulara bakıldığında; özel eğitim öğretmenlerinin BEP hazırlanması, sınıf öğretmenlerinin ise ortam düzenlemesine ilişkin çözüm önerileri bulgularına rastlanmaktadır. BEP hazırlanması tüm konu alanlarında olduğu gibi okuma yazma becerilerinin kazanımında da özel gereksinimli öğrenci için bir avantaj olmaktadır (Kargın, 2010). Diğer bulgularda da bahsedilen ortam düzenlemesi ise okuma yazma öğretimi için büyük öneme sahiptir. Alanda önerilere ilişkin BEP düzenlemesine ilişkin benzer çalışmalar (Al Nassir, 2014; Başal & Batu, 2002), olduğu gibi ortam düzenlemesine ilişkin çalışmalarda (Saraç & Çolak, 2012; Tutuk, 2017; Batmaz, 2017) yer almaktadır**.** Araştırmada diğer öğretmenlere önerilerde bulunan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu iş birliğinin önemine değinerek başarılı okuma yazma becerilerinde okul, öğretmen, aile arasındaki işbirliğinin olması gerektiği bulgusudur. Öğretmenlerin iş birliği yapmasına ilişkin alanda benzer çalışmalar bulunmaktadır (Ruppar, Gaffney & Dymond, 2015; Sarıkaya, 2011). Araştırmada ailelere önerilerle ilgili iki öğretmen grubu da okul aile iş birliğinin sağlanması görüşünü ifade etmektedir. Okul aile işbirliğinin sağlanmasının önemini belirten çalışmalarla paralellik göstermektedir (Shani & Hebel, 2016; Başal & Batu, 2002; Eliçin & Yıkmış, 2014).

Araştırma sonuçları doğrultusunda genel olarak; özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin yetersizlik türüne göre değiştiğini belirttikleri görülmekle beraber öğretmenlerin çoğunlukla okuma yazma öğretiminde öğretim yaklaşımı olarak doğrudan öğretim yöntemini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Her iki öğretmen grubundaki öğretmenlerin okuma yazma becerilerini kazandırırken yararlandıkları öğretim yaklaşımlarını seçme nedenlerine ilişkin görüşlere bakıldığında, **öğrencinin performans düzeyine uygun yöntem seçtikleri** sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre okuma yazma öğretim yöntemiyle ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin en çok karma yöntemden yararlandıkları ifade edilirken

materyal ve öğretim süresine ilişkin **çoğu sınıf öğretmeninin düzenleme yapmadığı** sonucuna ulaşılmıştır. Değerlendirme aracı düzenlemesine bakıldığında her iki öğretmen grubunun çoğunluğunun öğrencinin performansına göre değerlendirme aracı kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortam düzenlemesine ilişkin ise özel eğitim öğretmenlerinden elde edilen bulgu, fiziksel ortamın dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılması iken sınıf öğretmenlerinin oturma düzeninin ayarlanmasıdır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla okuma yazma öğretimini destekleyici etkinlik yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okuma yazma becerilerinin kazanımında karşılaşılan sorunlarla ilgili görüşlere bakıldığında, özel eğitim öğretmenlerinin çoğunun harf-ses ilişkisinin kurulamamasında sorun yaşandığı, sınıf öğretmenlerinin ise imla çalışmasında güçlük yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada bir başka karşılaşılan sorun olarak **öğrenciye yönelik her iki öğretmen grubundan öğretmenlerin öğretim sırasında problem davranış sergileme sonucuna ulaşılmıştır.** Araştırma da karşılaşılan sorunlarla ilgili özel eğitim öğretmenleri fiziksel ortamdan kaynaklanan gürültü, sınıf öğretmenleri ise yetersizlik türüne uygun materyal kullanılmamasına ilişkin sorun yaşadıkları bulgusu elde edilmiştir.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerini kazanmasına ilişkin eğitimde yararlanılan yöntem, kaynak, materyal kullanımının öğrencilerin okuma yazma becerilerini kazanmada etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınarak planlanan bir eğitim sürecinin okuma yazma becerilerinin ve diğer akademik becerilerin kazanımlarını olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda alana yönelik;1) Kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerini kazanmalarını sağlamak amacıyla öğretmenlerin materyalleri, ders kitaplarını ve etkinlikleri bireysel farklılıklara dayalı olarak hazırlanması okuma yazma becerilerinin kazanımına olumlu yönde etkileyebilir. 2) Özel gereksinimli öğrenciler ile çalışan sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme özellikleri hakkında hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilebilir. İleride yapılacak çalışmalara yönelik; 1) Daha geniş bir çalışma grubuyla özel gereksinimli öğrencilere okuma yazma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin araştırmalar yapılabilir. 2) Çalışma farklı şehirlerde uygulanarak çalışma sonucu ile karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

Akçamete, G., Gürgür &, H., Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri [Teachers' views on the literacy skills of students with special needs placed in mainstreaming programs]. Özel Eğitim Dergisi, 4 (2), 39-53. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000206

Akdemir Doğanay, Ç. (2014). *Görme engelli çocuklarda öykü anlama becerilerini kazanmada doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritasının etkililiği* [Effectiveness of the story map presented by direct instruction in the acquisition of story understanding skills in visually impaired children] (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 381581)

Aker, Z. (2009*). Zihinsel engelli öğrencilere okuma -yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi ile cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi* [Determining teachers' views on the effectiveness of the sentence method and the sound-based sentence method used in teaching reading-writing to mentally retarded students] (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 249357)

Al Nassir, M.N. (2014). Current literacy skills, practices, and dispositions of teachers: a case study. *Research in Higher Education Journal*, 26. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ1055307.

Alturki, N. (2017). *The effectiveness of using group story-mapping strategy to* ımprove *reading comprehension of students with learning disabilities* (Yüksek Lisans Tezi). Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED574395.

Başal, M., Batu, S. (2002). Zihin özürlü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri [Opinions and suggestions of lower special class teachers on teaching reading and writing to mentally handicapped students]. Özel Eğitim Dergisi. 3 (2), 85-98. Alınan http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/49/450.pdf.

Batmaz, G. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları* öğretimsel düzenlemeler [Educational arrangements made by classroom teachers for inclusive students] (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 454679)

Browder, D., Gibbs, S., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade, G.R., Mraz., M., Flowers, C. (2009). Literacy for students with severe developmental disabilities :what should we teach and what should we hope to achieve?. *Remedial and Special Education.* 30(5), 269-282. doi: 10.1177/0741932508315054

Buğday, M. (2015). *Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi* [Determining the literacy skill levels of students with intellectual disabilities who attend school] (Yüksek

Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 407563)

Baydık, B., Ergül, C., Kudret, Z.B. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları [Reading fluency problems of students with reading difficulties and their teachers' teaching practices towards these problems]. *Elementary Education Online,* 11(3), 778-789. Alınan https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-detay&Alan=sosyal&Id=AWXw18kiHD-bCZb_mQxcR.

Çakıroğlu, A. (2018). The language acquisition approaches and the development of literacy skills in children. İnternational *Electronic Journal Of Elementary Education*. 11(2), 201-206. doi: 10.26822/iejee.2019248600

Çolak, A. (2001). *Zihin özürlü çocuklar ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezlerindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerileri* [Opinions and suggestions of special education teachers at primary school and vocational education centers for mentally disabled children about the literacy learning of mentally disabled children] (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 101560)

Deniz, S. (2008). Özel eğitim sınıfına devam eden zihin engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi [Evaluating teachers' views on teaching methods used in teaching reading and writing to mentally retarded students attending special education class] (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 218702)

Eliçin, Ö., Yıkmış, A. (2014). Otizmi olan öğrencilere okuma yazma öğretmekonusunda sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri [Opinions and suggestions of classroom teachers on teaching reading and writing to students with autism]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(özel sayı), 231-242. Alınan https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17151.

Ergen, Y., Elma, C. (2018). Primary school teachers' practices and troubles with the students who they think have undiagnosed difficulties in verbal communication, reading and writing. *Universal Journal of Educational Research,* 6(1),120-131. doi: 10.13189 / ujer.2018.060111

Gudwin, D.M. (2002). A qualitative study of the perceptions of six preservice teachers: ımplementing oral and written retelling strategies in teaching reading to students with learning disabilities. *A Paper Presented At 2002 EERA Annual Conference.* Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED466869.

Güzel, R. (1999). *Doğrudan öğretim yönteminin öykü anlama becerisinin öğretiminde uygulanması* [Application of direct teaching method in teaching

story comprehension skills]. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5342 adresinden edinilmiştir.

Hausheer, R., Hansen, A., Doumas, D.M. (2011). Improving reading fluency and comprehension among elementary students: evaluation of a school remedial reading program. Journal of School Counseling, 20. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ933175.

Kargın, T., Acarlar, F., Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi [Determining the opinions of teachers, administrators and parents about mainstreaming practices]. *Özel Eğitim Dergisi, 4(2), 55-76.* doi: 10.1501/ozlegt_0000000207

Kargın, T. (2010). Genel eğitim okullarında özel gereksinimli öğrenciler ve özel eğitim, G. Akçamete (Ed.). *Özel gereksinimli* öğrencilerin yerleştirilmesi ve *bep* [Placement of special needs students and BEP] içinde (s.83). Ankara:Kök Yayıncılık.

Katims, D. S., & Pierce, P. L. (1995). Literacy-rich environments and the transition of young children with special needs. *Topics in Early Childhood Special Education, 15*(2), 219-234. doi: 10.1177/027112149501500205

Khan, I.K., Hashmi, S., Khanum, N. (2017). Inclusive education in government primary schools: Teacher perceptions. *Journal of Education and Educational Development.* 4(1). Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1161534.pdf.

Kirk, H.E., Gray, K., Riby, D.M., Taffe, J., Cornish, K.M. (2016). Visual attention and academic performance in children with developmental disabilities and behavioural attention deficits. *Developmental Science*, 1. doi: 10.1111/desc.12468

Kurnaz, A. (2016). Özel eğitimde okuma yazma öğretimi. H. Avcıoğlu (Ed.). İlkokuma *yazma öğretiminin temelleri* [Basics of teaching basal reading and writing] içinde (s.35-48). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

MEB. (2008). *Zihinsel engelli bireyler destek eğitim programı* [Mentally handicapped individuals support education program]. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Muflih, M.K.M. (2018). The effectiveness of using visual organizations in ımproving reading and writing skills for students with learning disabilities from the teachers' point of view. *International Education Studies.* 12(3), 1913-9039. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ1207105.

Pullen, P.C., Lane, H.B. (2013). Teacher-directed decoding practice with manipulative letters and word reading skill development of struggling first grade students. *A Special Education Journal,* 22(1), 1-16. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ1028885.

Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri [Opinions and suggestions of primary school teachers about the problems they face in the process of mainstreaming]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8(1), 13-28. Alınan https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17379/181509.

Sarı, H. (2003). Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler [Contemporary recommendations on the education of students in need of special education]. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Sarıkaya, E. (2011). İşitme engelli çocukların öğretmenlerinin işitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin görüş ve önerileri [Opinions and suggestions of teachers of hearing-impaired children on literacy learning of hearing-impaired children] (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 286821)

Shani, M., Hebel, O. (2016). Educating towards ınclusive education: assessing a teacher-training program for working with pupils with special educational needs and disabilities (send) enrolled in general education schools. *Levinsky college of Education and Tel Aviv University.* Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ1120685.

Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştıma uygulamaları[Effective mainstreaming practices].* Ankara: Ekinoks.

Sucuoğlu, B., Kargın, T. (2008). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler [Mainstreaming applications, approaches, methods, techniques in primary education]. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.

Sicherer, M. (2014). Exploring teacher knowledge about dyslexia and teacher efficacy in the ınclusive classroom: A multiple case study. (Doctor Of Educatıon, Graduate Faculty Of The School Of Education). Students with learning disabilities. *International Journal of Special Education*. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED569303.

Spear-Swealing, L., Zibulsky, J. (2014). Making time for literacy: teacher knowledge and time allocation in instructional planning. *Reading and Writing,* 27(8), 1353–1378. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ1037170.

Şengül, H. (2008). Özel eğitim öğretmenlerinin zihin engelli çocuklara okuma-yazma öğretiminde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi *[Determining the methods used by special education teachers in teaching reading and writing to children with mental disabilities]* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezindenedinilmiştir. (Tez Numarası: 231852)

Şılbır, L. (2011). İşitme engelli öğrencilerin türkçe okuma yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik görsel yardım paketi: Göryap *[Visual aid package for the development of Turkish literacy skills of hearing impaired stu-*

dents: Göryap] (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 298677)

Tiryaki, E.N. (2014). *Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin Türkçe eğitiminin ve okuma yazma becerilerinin değerlendirilmesi [Assessment of Turkish education and literacy skills of hearing impaired students studying at secondary school]* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 356662)

Tokta, C. (2008). *Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinde ses temelli yöntemin okuma yazma öğretimine etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri [Teachers' views on the effectiveness of the sound-based method on teaching reading and writing in inclusive students with intellectual disabilities]* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 216947)

Tutuk, T. (2017). İşitme yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma ortamlarında uygulanan akıcı okuma çalışmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi [*Investigation of teachers' views on fluent reading practices applied to students with hearing impairment in inclusive environments]* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 498034)

Ulu, H., Akyol, H. (2016). The effects of repetitive reading and pqrs strategy in the development of reading skill. *Eurasian Journal of Educational Research,* 63-225- 242. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ1112450.

Washginton, S. (2017). Teachers' perceptions about addressing literacy for students with vision ımpairment. *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. Retrieved from https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/4486/.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences].* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bölüm 7

SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA (1998, 2005 VE 2018) ÇEVRE VE AFET EĞİTİMİ

Hüseyin EROL[1]

1 Doç. Dr. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, eposta: herol@adiyaman.edu.tr Orcid: 0000-0002-4707-5152

Giriş

Yaradılışı gereği sosyal bir varlık olan insan, ihtiyaçlarını karşılama konusunda bir gruba ait olma ve toplumun üyesi olma gereğini hisseder. Sosyolojik olarak ihtiyaçları her ne kadar karşılanırsa karşılansın insanın birincil ihtiyaçlarını karşılayabilmek için sağlıklı bir çevreye ihtiyacı vardır. Çok yönlü olan insan doğası gereği yaşadığı çevreden etkilenen ve yaşadığı çevreyi etkileyebilen bir özelliklere sahiptir. Yeryüzünde var olduğu günden bugüne binlerce yıldır doğadaki değişim ve dönüşümde pay sahibi olmuştur. Medeniyetin başlangıcında sadece yakın çevresi hakkında kısıtlı bilgilere sahip olan insan beslenme, barınma ve korunma içgüdüsüyle hareket etmiştir. Bilgi, deneyim ve tecrübelerin nesilden nesile aktarımı sayesinde oluşan bilgi birikimiyle birlikte insanda doğaya hükmetme ve sahip olma duygusu gelişmiştir. Mülk edinme psikolojisiyle birlikte doğaya yapılan müdahalelerin boyutu her geçen gün artmıştır. Bu müdahale sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel alanda birçok sonuçlar doğurmuştur. Tüm bu süreçlerden doğrudan etkilenen çevre mücadele alanı olmuştur.

Bilim ve teknolojinin ortaya çıkardığı sosyal dönüşüm, hayatın her alanında köklü değişiklikler yaratmıştır. Özellikle Sanayi Devrimi'nin ortaya çıkardığı makineleşmeyle birlikte insanlar doğal çevrenin de bu değişimden payına düşeni aldığını gözlemlemeye başlamış, bu durumu yakın çevrelerinde somut bir şekilde tecrübe etmişlerdir. Sanayileşen dünyanın bireyleri çevre konusunda bilinçlenme gereği hissetmişlerdir. Çevre eğitimi olarak da adlandırılan bu bilinçlenme sayesinde bir farkındalık ortaya çıkmaya başlamıştır. Günümüzde çevrenin korunmasıyla ilgili ulusal ve uluslararası organizasyonlar sayesinde birçok çalışma yapılmaktadır. Sivil toplum örgütleri aracılığıyla yürütülen çalışmalar zaman zaman küresel bazda duyarlılığın artmasında büyük katkılar sunabilmektedir. İlk başta ailede verilen çevre bilinci tek başına yeterli görülmemiş okullarda bu bilinç öğrencilere dersler aracılığıyla aşılanmaya çalışılmaktadır. İnsanoğlunun çıkarları doğrultusunda doğanın dengesini bozmasına cevap olarak doğada beklenmedik anlarda bunun karşılığını çok acı bedeller ödeterek insandan almaktadır. Bu bedeller çok çeşitli türlerde afetler olarak karşımıza çıkmaktadır. Çevre bilincinin gelişmesiyle birlikte günümüzde afet eğitimi konusunda da bireysel ve toplumsal duyarlılığın arttığına şahit olmaktayız. Çevre ve afet eğitimi birçok dersin kapsamında değerlendirilmektedir. Sosyal bilim dallarının ürettiği bilgileri öğrenci seviyesini gözeterek belirli süzgeçlerden geçirip kendine özgü bir alan oluşturan sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında (1998, 2005 ve 2018) çevre ve afet eğitimine ne ölçüde yer verildiği bu çalışmada incelenmeye çalışılmıştır.

1. Çevre ve Çevre Eğitimi

Günümüzde yerel düzeyde ortaya çıkan bazı sorunlar zaman zaman küresel düzeyde etkileri olan olaylara dönüşebilmektedir. Kavramsal olarak çok boyutlu bir konu olan çevre, artan farkındalıkla birlikte birçok platformun tartışma konularının başında gelmektedir. Gelişen teknoloji hayatı kolaylaştırdığı kadar ortaya koyduğu sonuçlar açısından zaman zaman geri dönülmez sorunlarda doğurabilmektedir. Bu sorunların başında çevre sorunları gelmektedir. İnsan ve çevre arasındaki ilişkinin çok boyutlu ve karmaşık yapısı nedeniyle çevreyle ilgili yaşanan sorunlar tüm varlıkları etkilemektedir (Atasoy, 2015; Sever ve Yalçınkaya, 2018). İnsanın yaşamını devam ettirmesi adına biyolojik, coğrafi ve toplumsal faktörlerin tamamını içine alan çevre kavramı bu yönüyle kapsayıcı bir özelliğe sahiptir (Cansaran ve Yıldırım, 2010). Çevreyle ilgili birbirinden farklı pekçok tanımlamaya rastlamak mümkündür. Türk Dil Kurumuna göre "yaşamın akışında etkili olan toplumsal, doğal ve kültürel faktörlerin tamamını kapsayan" geniş nitelikte bir kavramdır (TDK, 2022). Ekosistem içinde yer alan canlı cansız tüm varlıkları içinde barındıran, bu canlıların birbirleri ile etkileşim halinde olduğu ekolojik sistemler bütünü olan çevre bu ekolojik sistem sayesinde canlılar ihtiyaçlarını karşılayabilmekte nesillerin devamlılığını sağlama, üretim ve tüketim zincirini kurabilme, korunma ve mülkiyet edinme gibi davranışları sergileyebilmektedir (Acungil, 2020; Bildik, 2011).

Temel felsefesini doğal kaynakları ve doğayı koruma içgüdüsüyle hareket etme bilincinin oluşturduğu çevre bilinci, kavramsal özelliği nedeniyle fen bilimleri ve eğitim bilimlerinin sentezi sonucu gelişmiş yeni bir çalışma alanı olarak değerlendirilebilir (Alım, 2006; Uzunoğlu, 1996). Kişinin çevresiyle uyumlu ilişkiler geliştirmesi sürecinde edindiği tutum, beceri ve bilgilerin öğrenilmesi süreci olarak ifade edilen çevre eğitimi bireyin ister yakın çevresi ister uzak çevresi olsun çevreyle ilgili farkındalık düzeyinin artırılması, var olan çevre sorunlarını tanıması bu sorunların çözümünde görev alma bilinci olarak belirtilebilir (Demirkaya, 2006; Çevre ve Orman Bakanlığı, 2004). Çevre eğitiminde amaç, çevre konusunda duyarlı ve farkındalık düzeyi yüksek bireyler yetiştirmektir. Dinamik bir eğitim süreci olan çevre eğitimi insanların yaşadığı alanı benimsemesinde gelecek nesiller için yaşamaya elverişli bir ortam oluşturmak için kazandırılması gereken bir davranış kazandırma sürecidir (Keleş, 1993). Bu sürecin sonunda ulaşılmak istenen birey profili bireysel olarak çevreye ve çevre sorunlarına duyarlı, sorumluluk alabilen sosyal katılım ilkesi gereği bu alanda çalışma yapan kişi veya kurumların çalışmalarına katılmaya istekli bir biçimde hareket edebilen, farkındalık düzeyi yüksek bireylerdir yetiştirmektir. Çevre eğitiminde bireysel çaba küçük çaplı başarı elde edilmesin sağlarken kalıcı etkiler yaratmak

adına toplumsal bir perspektifle hareket edilmesi gereken dinamik bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Çevre eğitimi çevre duyarlılığının oluşmasında bunun yanında sürdürülebilir çevre konusunda hassasiyetinin yaratılmasında toplumsal gönenç ve küresel barışın teminatı olarak da görülebilir (Atasoy, 2015; Mercan, 2019). Çevre eğitiminin çıktıları olarak da belirtilen bu açıklamaların dışında çevre ile ilgili verilecek eğitimlerin küçük yaşlarda ele alınması çevre bilincinin oluşmasında belirleyici bir katkı sağlayacaktır. Bu nedenle erken yaşlarda çevre eğitimine başlanmalı çocukluktan itibaren değer yargıları kalıcı hale getirilmelidir. Değer yargıları konusunda çocuklarda farkındalık oluşabilmesi için ailelerinin çocuklarını sevgi duygusuna yoğunlaştırmaları ön şarttır. Sevgi duygusuyla büyüyen çocuk, doğal olarak çevresine de aynı duygu ve düşüncelerle yaklaşmakta ve çevresine zarar verme konusunda da çekimser olmaktadır (Erten, 2004).

1.1. Çevre Eğitiminin Gelişimi

İnsanoğlu günümüz çağdaş medeniyetinin oluşum sürecinde çevresindeki tüm kaynakları kendisi için yüzyıllar boyunca acımazsızca kullanma eğilimi göstermiştir. Karşı konulmaz hırsı nedeniyle tüketen pozisyonunda kendisine kalıcı bir yer edinmiştir. Tarihsel süreçte Sanayi Devrimi sonuçları açısından birçok alanda yenilikler getirmesine karşın beraberinde bazı sorunlarda getirmiştir. Bunlar arasında ön plana çıkan çevre sorunlarıdır. Daha önce ihtiyaç duyulmayan ancak sanayileşmeyle birlikte korunması gerektiği fark edilen doğa konusunda ön plana çıkan çevre bilinci Wilbur Jackman'ın 1891'de Devlet Okulları İçin Doğa Çalışması adlı eserine ve 1896 yılında Cornell Üniversitesinin Genç Doğa Bilimcileri Programı'na dayandırılmaktadır (Dilek-Eren, 2021; Athman ve Monroe, 2001). 1948 yılında Paris'te düzenlenen Uluslararası Doğa ve Doğal Kaynakları Koruma Birliği toplantısında gündeme gelen çevre eğitimi 1968'de UNESCO tarafından gerçekleştirilen Biyosfer Konferansı'nda eğitim süreçlerine dahil edilmesi gereken önemli bir başlık olarak ele alınmıştır (Özdemir, 2017; Çinikaya, 2022). Çevre eğitimi açısından bir dönüm noktası olarak kabul edilen önemli gelişmelerin bir diğeri de 1972'de Birleşmiş Milletler tarafından düzenlenen İnsan Çevresi Konferansıdır (Ünal ve Dımışkı, 2013). Bu konferansın bitiminde yayınlanan bildiride "İnsanlık gelecek nesiller için çevreyi korumak ve iyileştirmek mecburiyetindedir." ifadesiyle insanın çevreye dönük sorumluluklarına dikkat çekilmiştir (Mercan, 2017). Uluslararası çevre hukukunun hızlı bir şekilde gelişmesi adına ön çalışma niteliğinde olan konferans Birleşmiş Milletler öncülüğünde kurulan UNEP (United National Environment Programme) için bir dönüm noktası olmuştur (Kayhan, 2013). 1975 yılında UNESCO tarafından düzenlenen Çevre Eğitimi toplantısı ve 1977 yılında Tiflis'te düzenlenen hükümetler arası

konferans çevre eğitiminin eğitim süreçleri içerisinde yer alması adına önemli bir diğer çalışmalardır (Gönençgil, 2011). Tiflis'te düzenlenen konferansta yerel ve küresel ölçekte çevre eğitiminin amaçları ve esaslarından bahsedilmiştir (Ünal ve Dımışkı, 2013). 1992 yılında Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı sonunda yayınlanan "Agenda 21" isimli raporda sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşılması için çevre eğitiminin en önemli araçlardan birisi olduğu vurgulanmıştır (Palmer, 2002). Çevre eğitimiyle ilgili Birleşmiş Milletler dışında da önemli çalışmalara imza atan kuruluşlar bulunmaktadır. Bunlar arasında ön plana çıkan Avrupa Birliği çevre politikalarını uzun süre topluluk içindeki problemlerin çözümüne odaklı bir anlayışla yürütmektedir (Sever ve Yalçınkaya, 2018).

Çevre sorunlarının çözümüyle ilgili ülkemizde ilk adımın 1955 yılında Türkiye Tabiatını Koruma Derneğinin kurulmasıyla atıldığı söylenebilir (Aydın ve Kaya,2011). Uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar ülkemizde çevre ile ilgili çalışmaların yapılmasında esin kaynağı olmuştur. Bu bağlamda belirleyici olan çalışma 1972 yılında düzenlenen Birleşmiş Milletler İnsan Çevresi Konferansı'dır. Bir bildiri ile katılımın gerçekleştiği bu konferans ülkemizde çevre hareketinin gelişimi açısından son derece önemli kabul edilmektedir (Keleş ve Hamamcı, 1993). Çevre konusu ülkemizde kalkınma planlarında kendisine yer bulmuş 1983 yılında yapılan yasal düzenlemelerle çevre kanunuyla ilgili çalışmalar yapılmıştır. 1990'lı yıllarda çevre ile ilgili konular ilköğretim programlarında yerini almıştır. 2005 yılında güncellenen öğretim programlarında çevre eğitiminin tek bir ders olarak verilmesi yerine her dersin içinde olacak şekilde verilmesi sağlanmıştır (Su, Avcı ve Avcı, 2018). Günümüzde ders programları arasında müstakil bir ders olmak yerine sürekli seçmeli ders olarak verilen çevre eğitimi dersinin seçmeli olması dersten istenilen başarının elde edilmesinde engelleyici bir faktör olmuştur. Bu durumu gören Millî Eğitim Bakanlığı 2022 yılında aldığı kararla dersin adını "çevre eğitimi ve iklim değişikliği" olarak değiştirmiştir. Bu dersin 2022-2023 eğitim öğretim yılından itibaren ortaokul 6., 7 veya 8. sınıflarda okutulmasına karar verilmiştir. Yüksek öğretimde eğitim fakültelerinde fen bilimleri ve sosyal bilgiler eğitimi programlarında zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Ayrıca ülkemizde özel kutlama günleri belirlenmiş ve bugünlerde çeşitli kurum ve kuruluşlar gerek yerel gerek ulusal düzeyde farkındalık çalışmaları yapmaktadır (meb.gov.tr, 2022; Mercan, 2017).

1.2. Çevre ile İlgili Kurum ve Kuruluşlar

Günümüzün en önemli tartışma konularından bir olan çevre sorunsalı insanoğlunun yaşadığı doğayı koruma bilinciyle harekete geçmesiyle birlikte birçok sektörde üzerinde çalışma yapılan konuların başında gelmektedir. Yaşanan çevre sorunlarının çözümü konusunda

başarı sağlamak için alınan kararların pratikte uygulama olanağı bulması kurumlar arası sağlanacak ortak konsensüs sayesinde olabilecektir. Bu doğrultuda çalışmalar yürüten birçok kuruluş bulunmaktadır. Ülkemizde çevre konusunda ilk başta akla gelen kurum T.C. Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığıdır. Ülkemizde çevreyle ilgili faaliyet yürüten çok sivil toplum kuruluşu bulunmaktadır. Bu sivil toplum kuruluşları farkındalık yaratmak adına önemli çalışmalara imza atmaktadır. Bu konuda Adaların Tabii Değerlerini Koruma ve Turizm Vakfı, Ahlak Çevre Kültür Derneği, Bodrum Gönülleri Derneği, Çevre Koruma ve Ambalaj Atıkları Değerlendirme Vakfı, Çevre Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı, DenizTemiz Derneği, Doğa Savaşçıları, Doğal Hayatı Koruma Derneği, Dünya Dostları Derneği, Ege Çevre Sağlığı Merkezi Derneği, Güneş Enerjisi Vakfı, Hava Kirlenmesi ile Savaş Derneği, İskenderun Çevre Koruma Derneği, İstanbul Çocuk ve Tabiat Vakfı, Kanseroloji ve Ekoloji Derneği, SOS Akdeniz Derneği, Taşınabilir Pil Üreticileri ve İthalatçıları Derneği, Türkiye Anıt-Çevre Turizm Değerlerini Koruma Vakfı, Türkiye Biyologlar Derneği, Türkiye Çevre Koruma ve Yeşillendirme Derneği, Türkiye Çevre Sorunları Vakfı, Türkiye Çevre Vakfı, Türkiye Erozyonla Mücadele Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı, Türkiye Ormancılık Derneği, Türkiye Tabiatını Koruma Derneği, Türkiye Tarihi Evleri Koruma Derneği, Yeşil Adımlar Çevre Eğitim Derneği, Yeşil Barış Çevre Derneği sayılabilir (Atasoy,2015). Çevreyle ilgili uluslararası düzeyde faaliyet yürüten kuruluşların arasında dünyanın en büyük kuruluşu kabul edilen Birleşmiş Milletler gelmektedir. Yine Birleşmiş Milletlere bağlı Gıda ve Tarım Örgütü, Birleşmiş Milletler Gelişme Programı bunun yanında Avrupa Birliği, OECD, AGİT, Dünya Bankası, Dünya Ticaret Örgütü, Uluslararası Denizcilik Örgütü, Dünya Meteoroloji Örgütü sayılabilir (Sönmezoğlu ve Bayır, 2012). Bunların dışında Greenpeace, Yeryüzü Dostları, Doğayı Korumak İçin Uluslararası Birlik gibi sivil inisiyatiflerde küresel duyarlılığın arttırılması konusunda ilgi çekici ve etki düzeyi yüksek çalışmalara imza atmaktadır.

Gelecek nesillere sağlıklı ve yaşanılabilir bir çevre bırakmak adına hangi yaşta olursa olsun her bireyin çevre bilincini edinmiş olması gerekmektedir. Bu bağlamda çocuklarda çevre eğitimine hassasiyetle yaklaşmak farkındalık düzeyi yüksek yetişkinler yetiştirmenin temel adımını oluşturacaktır. Bilinçli ebeveynlerle ailede verilmeye başlanan çevre eğitiminde en önemli görevlerden bir tanesi de okullara düşmektedir. Eğitim kurumlarında öğrencilerde kalıcı davranış değişikliği yaratmak adına uzun süren yıllar süren bir çabanın içerisine girilir. Birey bu süreçte yakın çevresinden başlamak üzere küresel bir dünyanın vatandaşı olmak için özveriyle yetiştirilir.

1.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında (1998, 2005 ve 2018) Çevre Eğitimi

Öğretim programları dersin nasıl ve ne şekilde yürütüleceği konusunda öğretmenlere rehber olan metin niteliğindedir. Doğası gereği birçok disiplinle bütünleşik bir görünüm sergileyen sosyal bilgiler, sosyal bilimlerle ilişkili birbirinden farklı birçok konunun öğrencilere öğretilmeye çalışıldığı disiplinler arası bir alandır. Bu çalışma 1998, 2005 ve 2018 yıllarında güncellenerek uygulamaya konulan sosyal bilgiler dersi öğretim programlarıyla sınırlıdır. Bu şekilde sınırlamanın konulmasında 1998 yılına kadar tüm ders programlarında belirleyici olan davranışçı eğitim anlayışı ile 2005 yılından itibaren öğretim programlarında anlayış değişikliğine gidilerek yapılandırmacı eğitim anlayışının uygulanmış olmasıdır. Değişen bu eğitim anlayışının çevre eğitimi ve afet eğitimi bağlamında öğretim programlarına yansıması incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde 1998, 2005 ve 2018 öğretim programlarında çevre eğitimine ne ölçüde yer verildiği incelenmiştir.

1.3.1. 1998 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Çevre Eğitimi

1998'den 2005 yılına kadar uygulamada olan 1998 sosyal bilgiler dersi öğretim programı çevre eğitimi açısından incelendiğinde programın genel amaçlarında öğrencilerin çevreyi korumanın bir vatandaşlık bilinci olduğunu kavramaları, insanın çevreyi etkilediği ve çevreden etkilendiği öngörüsüne sahip olmaları gerektiği, aktif bir vatandaşın özellikleri arasında yer alan çevreye duyarlı olma ilkesinin benimsetilmesi gerektiğine yönelik vurgu yapılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerden çevreyi korumanın tüm dünya vatandaşları için bireysel bir sorumluluk olduğu, temiz bir çevrede yaşama hakkının temel bir insan hakkı olduğu bilincinin öğrencilere aşılanması gerektiği belirtilmiştir.

Tablo 1. 1998 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Çevre Eğitimi ile İlişkili Hedefler

Sınıf	Ünite	Hedef No	Hedef
4	Aile Okul ve Toplum Hayatı	18	Okulun çevresinin güzelleştirilmesi ve korunmasının önemini kavrayabilme
		19	Okulun korunması ve çevresinin güzelleştirilmesi için yapılan etkinliklere katılmaktan zevk alış
	Yakın Çevremiz	2	Yakın çevreyi tanıyabilme
		3	Yakın çevreyi tanımanın önemini kavrayabilme
	İlimiz ve Bölgemizi Tanıyalım	25	İlimizin bulunduğu çevrenin korunması ve güzelleştirilmesinin önemini kavrayabilme
		26	İlimizin ulunduğu çevrenin korunması ve güzelleştirilmesi için yapılan faaliyetlere katılmaktan zevk alış
		27	Bölgemizin bulunduğu çevrenin korunması ve güzelleştirilmesinin önemini kavrayabilme
		28	Bölgemizin bulunduğu çevrenin korunması ve güzelleştirilmesi için yapılan faaliyetlere katılmaya istekli oluş
		29	Ormanları korumanın önemini kavrayabilme
		30	Ağaç dikme çalışmalarına katılmaya istekli oluş
5	Güzel Yurdumuz Türkiye	23	Doğal çevrenin önemini kavrayabilme
		24	Çevre sorunları ile ilgili sınıflamalar bilgisi
		25	Çevre sorunlarının doğurduğu sonuçları açıklayabilme
		26	Çevre sorunlarının çözümünde alınacak önlemleri açıklayabilme
		27	Çevre sorunlarının çözümünde üzerine düşen görevleri yapmaya istekli oluş
		28	Çevre sorunlarının çözümünde devlete düşen görevlerin farkında oluş
		31	Ormanların yurdumuz için önemini kavrayabilme
6	-	-	-
7	-	-	-

Tablo 1 incelendiğinde 1998 sosyal bilgiler dersi öğretim programında çevre eğitimi ile ilgili hedeflere 4. ve 5. sınıf düzeylerinde yer verildiği, 6. ve 7. sınıf düzeyinde herhangi bir ünitede çevre eğitimiyle ilişkili hedefe yer verilmediği görülmektedir. 1998 programının uygulandığı dönemde ilkokul düzeyinde (4. ve 5. sınıf) çevre eğitimine yer verilmesine karşın ortaokul düzeyinde (6. ve 7. sınıf) herhangi bir şekilde yer verilmemesi şaşırtıcı bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. 4. ve 5. sınıf düzeyindeki durum incelendiğinde çevre eğitimi açısından ünite bazlı dengeli bir dağılımın olmadığı, hedeflerin genel olarak bilişsel alanın alt basamaklarında yoğunlaştığı, bunun yanında duyuşsal alanla ilişkili hedeflere de yer verildiği görülmektedir. Hedefler incelendiğinde çevre ile ilgili bilgilendirmenin ön planda tutulduğu, çevre bilinci aşılamaya yönelik amaçların ikinci planda tutulduğu söylenebilir.

1.3.2. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Çevre Eğitimi

Çevre eğitimi bağlamında incelenen bir diğer öğretim programı olan 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programında programın vizyonu bölümünde öğrencinin sosyal bilgiler dersi sayesinde çevreye duyarlı bir birey olmasının gerekliliği belirtilmiştir. Programda yer alan birçok becerinin (mekânı algılama becerisinin geliştirilmesinde, sebep sonuç ilişkisini belirlemede, gözlem becerisinde, sosyal katılım becerisi) öğrenciye kazandırılması noktasında yakın çevrenin tanıtılması, çevreyle ilgili zihin haritalarının hazırlatılması, kroki çizme gibi becerilerin kazandırılması, çevre duyarlılığı ile ilgili farkındalık yaratılmasına dönük çalışmaların yaptırılması istenmiştir. Derste çevre kirliliğine yol açan faktörlerden bahsedilmesi, öğrencilerde çevre duyarlılığının artırılması konusunda çevreyle ilgili faaliyetlere katılmaya gönüllü olma, sosyal sorunlara duyarlı bireyler olmaları konusunda teşvik edici çalışmalar yaptırılması istenmiştir. Programda öğretilecek kavram listesinde "çevre ve çevre kirliliği" kavramlarına, doğrudan verilecek değerler içerisinde ise "doğal çevreye duyarlılık" değerine yer verildiği görülmüştür.

Tablo 2. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Çevre Eğitimi ile İlişkili Kazanımlar

Sınıf	Öğrenme Alanı	Ünite	Kazanım No	Kazanım
4	Kültür ve Miras	Geçmişimi Öğreniyorum	2	Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan ögeleri fark eder.
			4	Kültür ögelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir.
	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Yaşadığımız Yer	1	Çeşitli yöntemlerle çevresindeki herhangi bir nesnenin kendisine göre bulunduğu yönü bulur.
			2	Çevresinde gördüklerini şekil ve şemalarla anlatır.
			4	Çevresindeki bir yerin krokisini çizer.
			5	Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek, bulgularını resimli grafiklere aktarır.
			6	Çevresinde gördüğü doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.
	Bilim, Teknoloji ve Toplum	İyi ki Var	4	Teknolojik ürünlerin hayatımızda ve çevremizde yaptığı değişiklikleri dikkate alarak geçmişle bugünü karşılaştırır.
			6	Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.
	Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Hep Birlikte	2	Ön bilgi ve yaşantısını kullanarak çevresindeki belli başlı sosyal problemler ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirir.
			3	Kendisi ile çevresindeki gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler arasındaki etkileşime örnekler verir.

5	Kültür ve Miras	Adım Adım Türkiye	1	Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve yapıtları tanır
			2	Ülkemizin çeşitli yerlerindeki kültürel özelliklere örnekler verir.
			3	Ülkemizin çeşitli yerleri ile kendi çevresinin kültürel özelliklerini benzerlikler ve farklılıklar açısından karşılaştırır.
	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Bölgemizin Tanıyalım	1	Türkiye'nin kabartma haritası üzerinde, yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanır.
			2	Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.
			3	Yaşadığı bölgedeki insanların yoğun olarak yaşadıkları yerlerle coğrafî özellikleri ilişkilendirir.
			4	Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ürettiklerimiz	2	Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetler ile coğrafî özellikleri ilişkilendirir.
6	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Yeryüzünde Yaşam	2	Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
			3	Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye'de görülen iklim türlerinin özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
			4	Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye'deki iklim tiplerinin dağılışında, konumun ve yeryüzü şekillerinin rolünü açıklar.
			5	Örnek incelemeler yoluyla tarih öncesindeki ilk yerleşmelerden günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ülkemizin Kaynakları	1	Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek, bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir.
			2	Türkiye'nin coğrafî özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri tasarlar.
			4	Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır.
7	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ekonomik ve Sosyal Hayat	1	Üretimde ve yönetimde toprağın önemini tarihten örneklerle açıklar.
	Küresel Bağlantılar	Ülkelerarası Köprüler	2	Küresel sorunlarla uluslararası kuruluşların kuruluş amaçlarını ilişkilendirir.
			3	Küresel sorunların çözümlerinin yaşama geçirilmesinde kişisel sorumluluğunu fark eder.
			4	Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır.

Tablo 2 incelendiğinde 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programında çevre eğitimi ile ilgili kazanımlara tüm sınıf düzeylerinde yer verildiği görülmektedir. Çevre eğitimi ile ilişkili kazanımlara en fazla 4. sınıf

düzeyinde yer verildiği, sınıf düzeyi yükseldikçe kazanımların sayısında düşüş olduğu görülmektedir. Kazanımlar incelendiğinde bilişsel alanla ilişkili kazanımlara duyuşsal alanla ilişkili kazanımlara oranla daha fazla da yer verildiği görülmektedir. Öğrenme alanları bağlamında var olan durum incelendiğinde çevre eğitimi ile ilişkili kazanımların en fazla İnsanlar, Yerler ve Çevreler ve Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu yönüyle coğrafya ve ekonomi disiplinleriyle ilişkilendirmenin olduğu söylenebilir. Öğretim programında çevre ile ilgili yer alan kazanımların öğrencilere çevre bilinci edindirmenin yanında tutum ve davranış kazandırma düşünülerek hazırlandığı söylenebilir.

1.3.3. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Çevre Eğitimi

2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı çevre eğitimi açısından incelendiğinde programın özel amaçlarında öğrencilerin yaşadıkları çevreyle birlikte dünyanın genel coğrafi özelliklerini öğrenmelerinin insan çevre etkileşimini anlamalarına ve mekânı algılama becerilerini gelişmesine yardımcı olacağı belirtilmiştir. Öğrencilerde doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığı konusunda farkındalık yaratılması, öğrencilerin sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları konusunda hassasiyet gösterilmesi gerektiği belirtilmiştir. Programda yer alan beceriler incelendiğinde çevre eğitimiyle ilişkili olarak "çevre okuryazarlığı ve mekânı algılama" becerilerine yer verildiği görülmüştür.

Tablo 3. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Çevre Eğitimi ile İlişkili Kazanımlar

Sınıf	Öğrenme Alanı	Ünite	Kazanım No	Kazanım
4	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Yaşadığımız Yer	4.3.1	Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
			4.3.3	Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.
	Bilim, Teknoloji ve Toplum	İyi ki Var	4.4.5	Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Üretimden Tüketime	4.5.3	Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.
			4.5.5	Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.

5	Kültür ve Miras	Geçmişe Yolculuk	5.2.2	Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve eserleri tanıtır.
	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	İnsan ve Çevre	5.3.2	Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.
			5.3.3	Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.
			5.3.4	Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.
6	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Yeryüzünde Yaşam	6.3.4	Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Üretiyorum, Tüketiyorum, Bilinçliyim	6.5.2	Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.
7	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ekonomi ve Sosyal Hayat	7.5.1	Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.
	Küresel Bağlantılar	Ülkeler Arası Köprüler	7.7.4	Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.

Tablo 5 incelendiğinde 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında çevre eğitimi ile ilgili kazanımlara sosyal bilgiler dersinin okutulduğu tüm sınıf düzeylerinde yer verildiği görülmektedir. Çevre eğitimiyle ilişkili kazanımlara en fazla 4. sınıf düzeyinde yer verildiği, sınıf düzeyi yükseldikçe çevre eğitimiyle ilişkili kazanım sayısının azaldığı görülmektedir. Öğrenme alanları bağlamında var olan durum incelendiğinde çevre eğitim ile ilişkili kazanımların en fazla İnsanlar, Yerler ve Çevreler ve Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu yönüyle dengeli bir dağılımın olmadığı söylenebilir. Kazanımların daha çok bilişsel alanın üst basamaklarıyla ilişkili olduğu görülmektedir.

2. Afet ve Afet Türleri

İnsanoğlunun dünyada tarih sahnesinde var olmasından 20. yüzyılın ortalarına kadar bilim ve teknik alanındaki değişim oldukça yavaş olmuştur. Günümüzde ise değişimin hızına ayak uydurabilmek neredeyse imkânsız hale gelmiştir. İnsanın bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde yaptığı bazı müdahaleler doğal dengenin bozulmasına yol açmakta bu tahribatın sonucunda zaman zaman çeşitli afetler yaşanabilmektedir. Olağanüstü büyüklükte ve yardım gerektirecek nitelikte yıkıcı etkileri olan, ani şekilde gelişen ekolojik olaylar olarak adlandırılan afetler ortaya çıkardığı sonuçlar açısından günlük aktiviteyi

kesintiye uğratmanın ötesinde hayatın olağan akışını durdurma potansiyeline sahip olabilen birçok kurum ve kuruluşun birlikte hareket etmesini gerektiren olağanüstü büyüklükteki olaylardır (Afad, 2014; WHO, 2022; Erkal ve Değerliyurt, 2009). Afetlerle ilgili çeşitli sınıflandırmalar yapılmaktadır. Bu sınıflandırma türlerinin başında doğal ve beşerî afetler olarak belirtilen iki ana tür göze çarpmaktadır. Doğal afetler, meydana geliş şekli açısından kısa zamanda ve aniden ortaya çıkmakta, beşerî afetler ise adından da anlaşılacağı üzere insan etkisiyle ortaya çıkan yanlış uygulamaların sonucunda meydana gelmektedir (Özey ve Ünlü, 2020). Özey'e (2011), göre doğal afetler jeolojik, klimatik, hidrografik ve biyolojik afetler olarak, beşerî afetler ise sosyal ve teknolojik afetler olarak incelenebilir. Şahin ve Sipahioğlu (2003), afetleri oluşum nedenlerine ve oluştukları ortama göre (yer kökenli, atmosferik kökenli, biyolojik kökenli), oluşum hızlarına göre (yavaş gelişen doğal afetler, hızlı gelişen doğal afetler) sınıflandırmıştır. Afetlerle ilgili önemli çalışma yapan kuruluşlardan Afetlerin Epidemiyolojisi Araştırma Merkezi (CRED) doğal afetleri jeofiziksel, hidrolojik, klimatolojik şeklinde sınıflandırmıştır (CRED, 2015). Bu sınıflandırmalar genel olarak afetlerin oluşum şekilleri, yapısı ve etkisine göre yapılmaktadır.

Tablo 4. Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığına Göre Afet Sınıflandırması

Jeolojik Afetler	**Klimatik Afetler**	**Biyolojik Afetler**	**Sosyal Afetler**	**Teknolojik Afetler**
Deprem	Sıcak Dalgası	Erozyon	Yangınlar	Maden Kazaları
Heyelan	Soğuk Dalgası	Orman Yangınları	Savaşlar	Biyolojik, Kimyasal, Nükleer Kazalar
Kaya Düşmesi	Kuraklık	Salgınlar	Terör Saldırıları	Sanayi Kazaları
Volkanik Patlamalar	Dolu	Böcek İstilası	Göçler	Ulaşım Kazaları
Çamur Akıntıları	Hortum			
Tsunami	Yıldırım			
	Kasırga			
	Tayfun			
	Sel			
	Siklonlar			
	Tornado			
	Tipi			
	Çığ			
	Aşırı Kar Yağışları			
	Asit Yağmurları			
	Sis			
	Buzlanma			
	Hava Kirliliği			
	Orman Yangınları			

afad.gov.tr

2.1. Afet Eğitimi

21. yüzyıl her ne kadar bilim ve teknoloji tüm gelişmişliğiyle hayatı kolaylaştırsa da maalesef bazı olayların ortaya çıkmasını engelleyecek seviyede değildir. Engellenemeyecek bu durumların başında doğal afetler gelmektedir. Doğal afetlere karşı alınabilecek tedbirler olası zararların en aza indirilmesi noktasında önemli bir yer teşkil etmektedir. Afet öncesinde, sırasında ve sonrasında gerekli olan bilinçli yaklaşım hayatı kolaylaştırabildiği gibi bu konuda oluşturulacak farkındalık bireysel fayda sağlamanın ötesinde toplumsal olarak da önemli bir etki yaratacaktır. Birleşmiş Milletler, afet eğitimini insanların canlarını ve mallarını afetlerden nasıl daha iyi koruyacaklarını öğreterek, afet riskini ve kırılganlığını azaltarak, toplum direncini artırmayı amaçlayan eğitimler şeklinde tanımlamaktadır (UN, 2009). Afetler sonuçları açısından tüm toplum kesimlerini doğrudan etkileyen olaylar olduğu için her kesimden bireyin afet eğitimini almış olması gerekli kılmaktadır. Bu nedenle afet eğitimleri her kademede öğrenim gören öğrencilere ve okul çağını tamamlamış kişilere de verilmelidir (Özey ve Ünlü, 2020). Resmî kurumların ötesinde sivil toplum kuruluşları afet eğitimleri konusunda eğitici faaliyetler sergilemelidir.

Karşı karşıya kalınabilecek afetlerle ilgili bilinçli yaklaşım sergilenmesine, afetlerin en az zararla atlatılmasına, bireysel ve toplumsal farkındalığın artmasına katkı sunan afet eğitimi kişilerin hangi afet olayları ile karşılaşabileceklerini bilmelerine, afetlerin oluşturacağı riskler konusunda bilinçli bir hazırlık içerisinde olmalarına, afet sırasında yapılan müdahalelerin sağlıklı olmasına ve afet sonrasındaki kriz yönetiminin daha başarılı sonuçlar vermesine katkı sunar (Sever, 2019; Adayış, 2020). Yaşanılan afetlerden herkes aynı şekilde etkilenmeyebilir. Afetin yaratmış olduğu etki yaş düzeyi açısından kalıcı hasarlar bırakabilir. Burada üzerinde önemli durulması gereken çocuklardır. Afet eğitimleri çocukların fiziksel zararlardan korunmasını sağlayan, ailelerinden ayrı düşmelerini önleyen, ergenler ve çocuklara yönelik güvenli yer sağlanmasına yardım eden önemli bir faaliyettir. Bu doğrultuda acil durumlar için eğitim almış öğretmenler ve personel özel yardıma ihtiyacı olan çocukları belirleyip istikrarsızlık dönemlerinde pozitif rol modeller sağlar. Pozitif bir öz-benlik hissi kurulmasına yardımcı olurlar (ogm.meb.gov.tr, 2022)

2.2. Afet Eğitiminin Tarihi Gelişimi

İlk başlarda büyük oranda deprem, volkan ve sel gibi doğa olaylarına odaklanılmış bir şekilde yürütülen afet eğitimleri daha sonra çocuklarda afet farkındalığı oluşturma, afetlere hazırlıklı olma ve insanların afetlerle nasıl başa çıkabilecekleri konusunda verilmeye başlanmıştır (Petal ve Izadkhah, 2008). Afet eğitimi ile ilgili çalışmaların küresel çapta

organize bir şekilde yürütülmesi ve etkili sonuçlar elde edebilmesi için Birleşmiş Milletler tarafından yayınlanan Afetlerin Azaltılması Uluslararası Stratejisi (UNDDR) belirleyici niteliktedir. Bu strateji 21. yüzyılda daha güvenli bir dünya oluşturmak olan algısı ile hazırlanmıştır. Bu çalışmadan sonra birçok ülkede afetlere karşı bilinçlendirme kampanyaları çerçevesinde önemli çalışmalara imza atılmıştır (Sever, 2019). Afet farkındalığını artırmak ve afet risklerini azaltmak için eğitim faaliyetlerini teşvik etmek amacıyla Birleşmiş Milletler 13 Ekim gününü "Uluslararası Afet Risklerinin Azaltması Günü" olarak kabul etmiştir (Kortak, 2019). Ülkemizde afet eğitimleri genelde yaşanan afet durumlarından sonra gündeme gelmiştir. 1960 yılında ilk kez afet eğitimi vermek üzere Sivil Savunma Koleji kurulmuş, bu kurum 2009 yılında Afet ve Acil Durum Eğitim Merkezi olarak faaliyetlerine devam etmiştir (Afad, 2020). Türk Tabipler Birliği (TTB) tarafından 1996 yılında afet ve olağanüstü durumlarla ilgili sağlık çalışanlarına el kitabı yayınladıktan sonra afet eğitimleri verilmeye başlanmıştır. Bu eğitimler günümüzde verilmeye devam etmektedir (Aslan, 2009). Sağlık Bakanlığı tarafından 2004 yılında afetzedelere yönelik medikal kurtarma yapmak amacıyla sağlık çalışanlarından teşekkül etmiş, alanında uzman Ulusal Medikal Kurtarma Ekipleri (UMKE) oluşturulmuştur (İbiş ve Kesgin, 2014). Bu çalışmaların yanında 1992 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından "Çevre ve İnsan" seçmeli dersinde afetler başlığı ile ortaöğretim düzeyine seçmeli ders olarak verilmeye başlamıştır (Ünal ve Dımışkı, 1999). Afet eğitimi ilkokullarda ve ortaokullarda Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin öğretim programlarında kendisine yer bulan konu başlıklarındandır. Yükseköğretimde birçok üniversite deprem odak nokta olmak üzere afetlerin takibi ve önlenmesi ve gerekli eğitimlerin öğrencilere verilmesi konusunda çalışmalar yürütülmektedir. Eğitim Fakültelerindeki bazı lisans programlarında "Afetler ve Afet Yönetimi" adı altında derslere yer verilmektedir. Bunun dışında birçok üniversitede Acil Yardım ve Afet Yönetimi bölümlerinde lisans ve lisansüstü programlarda eğitim verilmektedir.

2.3. Afet Eğitimi ile İlgili Ulusal ve Uluslararası Kuruluşlar

Afetlerin insanda yarattığı etki tıpkı ortaya çıkış hızı gibi ani şekilde gelişmekte ve kısa sürede unutulmaktadır. Hafızada geri plana atılan risk ve korku kendisini yeni bir afetle hatırlatabilmektedir. Bu boş vermişlik duygusu olması gereken üst düzey toplumsal duyarlılığı sekteye uğratmaktadır. Unutulmaması gereken asıl nokta Dünyanın büyük bölümünün sürekli bir afet riski ile karşı karşıya bulunmasıdır. Afet bilinci gelişmiş toplumlarda bireysel hazırlığın ötesinde toplumsal olarak bilinç gelişmiş durumdadır. Bazı ülkelerde yaşanan depremlerde binlerle ifade edilen ölümle karşı karşıya kalınırken afetlere karşı farkındalık

düzeyi yüksek toplumlarda daha şiddetli depremlerde bir tek ölümle bile karşılaşılmamaktadır. Bu sonucu ortaya çıkaran afet bilinci afet öncesinde, sırasında ve sonrasında insan hayatını kolaylaştırmaktadır. Bunun yanında oluşabilecek risklere karşı tedbir alınması da önemli katkılar sunmaktadır. Bu nedenle her kurumun afetlere karşı bir eylem planına sahip olması gerekmektedir (Dölek, 2021). Bireylerin afetlere yönelik bilinç kazanmasında aile, okul, medya, sosyal çevre ve kurumlar etkili olurlar (Koç, 2013). Ülkemizde afetlerle ilgili olarak görev yapan ilk kurum Sivil Savunma Genel Müdürlüğü 2009 yılında Afet İşleri Genel Müdürlüğü ve Türkiye Acil Durum Yönetimi Genel Müdürlüğüyle birlikte Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı bünyesinde toplanmıştır (Afet Farkındalığı ve Afetlere Hazırlık Araştırması, 2014). AFAD'a bağlı olarak Türkiye'nin 81 ilinde il müdürlükleri bünyesinde çalışmalar yürütülmektedir. Afet ve afet eğitimi ile ilgili uluslararası düzeyde çalışmalar yürüten kuruluşlar da bulunmaktadır. Bu konuda Birleşmiş Milletlere bağlı faaliyet yürüten birimler ön plana çıkmaktadır. Bunlar arasında Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı, Birleşmiş Milletler İnsani İşler Koordinasyonu Ofisi, Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu, Dünya Gıda Programı, Dünya Sağlık Örgütü sayılabilir. Yine uluslararası düzeyde faaliyet yürüten sivil toplum kuruluşları arasında Kızılay ve Kızılhaç örnek verilebilir. Yanı sıra Amerika Birleşik Devletleri'nde faaliyet yürüten Uluslararası Kalkınma Ajansı, Dünya Bankası ve Uluslararası Para Fonu sayılabilir.

Ülkemizde afet farkındalığı toplumsal düzeyde arttıkça oluşan duyarlılık neticesinde sivil toplum örgütleri kurulmaya başlanmıştır. 1996 yılında kurulan AKUT ön plana çıkmaktadır. Bu kuruluşu takiben Sivil Toplum Afet Platformu, Arama Kurtarma ve Acil Yardım Derneği, Felakette Acil Yardım Derneği, Afet Hazırlık ve Deprem Eğitim Derneği gibi sivil toplum kuruluşları sayılabilir (AFAD, 2020). Dünyada afetlerle ilgili arama kurtarma çalışmalarında ön plana çıkan kuruluşlar arasında Arama Kurtarma Danışma Grubu, Ulusal Arama ve Kurtarma Birliği, Japonya Özel Kurtarma Ekibi sayılabilir. Ülkemizde de Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, Arama Kurtarma Derneği, Arama Kurtarma Ekibi, Emniyet Genel Müdürlüğü, İtfaiye Teşkilatı, Kızılay, Sahil Güvenlik Komutanlığı, Türk Silahlı Kuvvetleri, Ulusal Medikal Kurtarma Ekipleri önemli çalışmalar yürütmektedir (Günaydın, Tatlı ve Genç, 2017).

2.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Ders Programlarında (1998, 2005 ve 2018) Afet Eğitimi

Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında yer alan önemli konu başlıklarından bir tanesi de afet ve afet eğitimidir. Çalışmanın bu bölümünde 1998, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında afet ve afet eğitimine ne ölçüde yer verildiği incelenmeye çalışılmıştır.

2.4.1. 1998 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Afet Eğitimi

Günümüzde uygulamada olan öğretim programlarından temelde ayrılan davranışçı eğitim anlayışının egemen olduğu 1998 sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğretmenlerden doğal afetler ve zararlarından korunma yollarının içerikle ilgili bütünlüğün korunmasına dikkat edilerek verilmesi istenmiştir. Konular işlenirken davranışların arka arkaya sıralanması şeklinde metin oluşturma yoluna gidilmemesi ve konuların görsellere desteklenerek verilmesi istenmiştir.

Tablo 5. 1998 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Afet Eğitimi ile İlişkili Hedefler

Sınıf	Ünite	Hedef No	Hedef
4	-	-	-
5	Cumhuriyet'e Nasıl Kavuştuk?	29	Doğal afetlerden korunma yolları bilgisi
		30	Ormanların yangınlarının ülkemize verdiği zararın farkında oluş
6	Demokratik Hayat	12	Doğal Afetlerde yardımlaşma ve dayanışmanın gerekliliğini açıklayabilme
7	Yurdumuzun Komşuları ve Türk Dünyası	22	Uluslararası gönüllü yardım kuruluşlarını tanıyabilme
		23	Uluslararası, ulusal resmi ve gönüllü yardım kuruluşları arasındaki planlama ve iş birliğinin önemini kavrayabilme

Tablo 5 incelendiğinde 1998 sosyal bilgiler dersi öğretim programında afet eğitimi ile ilgili hedeflere 4. sınıf düzeyi hariç diğer sınıf düzeylerinde yer verildiği görülmektedir. 5. sınıf ve 6. sınıf düzeyinde afet eğitimi ile ilişkili hedeflerin doğrudan konu ile ilişkili olduğu, 7. sınıf düzeyinde hazırlanmış olan hedeflerin ise daha çok afet eğitimi ile ilgili faaliyet yürüten kurum ve kuruluşları tanımaya yönelik olduğu görülmektedir.

2.4.2. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Afet Eğitimi

Ülkemizde 2005 yılında güncellenerek uygulamaya konulan öğretim programlarında benimsenen yapılandırmacı eğitim anlayışı etkisi öğretim programlarının tüm unsurlarında kendisini göstermektedir. Güncellenen programlar arasında yer alan sosyal bilgiler dersi öğretim programında da bu eğitim anlayışının etkilerini görmek mümkündür. Bahsi geçen öğretim programında afet eğitimine ne ölçüde yer verildiği aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 6. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Afet Eğitimi ile İlişkili Kazanımlar

Sınıf	Öğrenme Alanı	Ünite	Kazanım No	**Kazanım**
4	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Yaşadığımız Yer	8	Doğal afetler karşısında hazırlıklı olur.
5	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Bölgemizi Tanıyalım	4	Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir.
			5	Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.
			6	Kültürümüzün sözlü ve yazılı ögelerinden yola çıkarak doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklendirir.
			7	Yaşadığı bölgede görülen doğal afetlerin zararlarını artıran insan faaliyetlerini fark eder.
6	Küresel Bağlantılar	Ülkemiz ve Dünya	4	Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve iş birliği içinde olmasının önemini fark eder.
7		-	-	-

Tablo 6 incelendiğinde 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programında afet eğitimi ile ilgili kazanımlara 7. sınıf düzeyi hariç diğer sınıf düzeylerinde yer verildiği görülmektedir. Afet eğitimiyle ilişkili en fazla kazanımın 5. sınıf düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Kazanımlar incelendiğinde özellikle coğrafya disiplini ile ilişkili ünitelerde afet eğitimine yer verildiği görülmektedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe kazanım sayısının artması beklenirken 7. sınıf düzeyinde afet ve afet eğitimiyle ilişkili kazanıma yer verilmemesi dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilmelidir.

2.4.3. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Afet Eğitimi ile İlişkili Ara Disiplinler

2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programında daha önceki öğretim programlarından farklı olarak ara disiplinlere yer verilmiştir. Bu ara disiplinler arasında “afetten korunma ve güvenli yaşam” ara disiplininde afet eğitimiyle ilişkili kazanımlara yer verildiği görülmektedir.

Tablo 7. İlkokul 4. Sınıf Düzeyinde Afet Eğitimiyle İlişkili Ara Disiplinler

Sınıf	**Öğrenme Alanı**	**Ünite**	**Ders Kazanımları**	**Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam Kazanımları**
4	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Yaşadığımız Yer	Doğal afetler karşısında hazırlıklı olur.	İnsanların hayatlarını sürdürebilmek için neye ihtiyaç duyduklarını fark eder. Deprem anında gerekli ve gereksiz olan malzemeleri ayırt eder. Deprem sonrasında gerekli olan malzemeler hakkında fikir edinir. Çeşitli mekânlarda acil bir durumda gerekli olacak ve kullanılabilecek malzemeleri listeler. Sınıf tahliye çantası oluşturulması ve malzemelerin sağlanması konusunda aktif görev alır. Posterler hazırlayarak toplumun bu konuda bilgilenmesine destek verir. Farklı mekânlarda bir deprem sırasında yapılması gerekenleri tartışır. Deprem sırasında yapılması gerekenleri, deprem tatbikatında uygular. Artçı depremlerde de deprem sırasında yapılması gerekenleri uygular. Bir deprem sonrasında binadan tahliye yollarını bilir. Binanın tahliyesi sırasında karşılaşabilecekleri tehlikelerin farkına varır. Binanın tahliyesi sırasında karşılaşabilecekleri tehlikelere ilişkin yapabileceklerini açıklar.
5	İnsanlar Yerler Çevreler	Bölgemizi Tanıyalım	Yaşadığı bölgede görülen doğal afetlere neden olan uygulamaları fark eder.	Sınıf tahliye çantası oluşturulması ve malzemelerin sağlanması konusunda aktif görev alır. Posterler hazırlayarak toplumun bu konuda bilgilenmesine destek verir. Farklı mekânlarda bir deprem sırasında yapılması gerekenleri tartışır. Deprem sırasında yapılması gerekenleri, deprem tatbikatında uygular.
6	-	-	-	-
7	-	-	-	-

2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ara disiplinlerde afet eğitimi ile ilişkili kazanımlara afetten korunma ve güvenli yaşam ara disiplininde yer verildiği görülmektedir. Bu ara disipline sadece 4. ve 5. sınıf düzeylerinde yer verildiği 6. ve 7. sınıf düzeylerinde herhangi bir kazanıma yer verilmediği görülmektedir.

2.4.4. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Afet Eğitimi

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında en son güncelleme 2018 yılında yapılmıştır. Bu programda genel çerçevede 2005 öğretim programının yansımalarının devam ettiği söylenebilir. 2005 öğretim programından farklı olarak bu programda kazanım sayısında ve öğrenme alanlarında azalmaya gidilmiş, programa 21. yüzyıl becerileri göz önüne alınarak yeni beceriler eklenmiştir. 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programında afet eğitimine ne ölçüde yer verildiği ile ilişkili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 8. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Afet Eğitimi ile İlişkili Kazanımlar

Sınıf	Ünite	Kazanım No	Kazanım
4	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	4.3.5	Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
		4.3.6	Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.
5	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	5.3.4	Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.
		5.3.5	Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.
6	-	-	-
7	-	-	-

Tablo 6 incelendiğinde 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında afet eğitimi ile ilişkili kazanımlara 4. ve 5. sınıf düzeylerinde yer verildiği görülmektedir. Afet eğitimiyle ilişkili en fazla kazanıma 4. sınıf düzeyinde yer verildiği görülmektedir. 7. sınıf düzeyinde afet eğitimiyle ilişkili herhangi bir kazanıma yer verilmemiş olması dikkat çekicidir. Kazanımlar incelendiğinde ağırlıklı olarak coğrafya disipliniyle ilişkili öğrenme alanında kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Programda yer alan diğer öğrenme alanlarında afet eğitimiyle ilişkili kazanımlara yer verilebilirdi.

Sonuç

Canlı yaşamının devamlılığını sağlama noktasında sağlıklı bir çevreye olan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. İnsanoğlu günümüzdeki üstün medeniyet seviyesine ulaşmak için çevresindeki kaynakları kendisi için yüzyıllar boyunca sınırsız bir biçimde kullanmıştır. Çevreye hükmeden, kaynakları sınırsız ve şuursuz bir biçimde kullanan insanoğlu yarattığı değişimin nelere mal olabileceğini düşünmeden son 200 yıldır her alanda ve her anlamda küresel düzeyde bir tüketim

toplumu yaratmıştır. Doğaya karşı üstünlüğünü ilan eden insan yarattığı düzenin içerisindeki sorunları anlamaya başlayınca çevrenin korunması ve gelecek nesillere yaşanabilir bir çevre bırakma adına harekete geçme gereği duymuştur. Çevre bilinci arttıkça çevre konusu yerel ölçekte ve küresel düzeydeki önemli platformlarda sürekli gündeme gelmeye başlamıştır. Çevre konusu yapısı itibariyle disiplinler arası bir alan olduğu için fen bilimlerinin ve eğitim bilimlerinin araştırma konuları arasındaki yerini almaktadır. Ülkemizde çevreyle ilgili artan duyarlılığın neticesi olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından önemli adımlar atılmıştır. Bu doğrultuda 2022-2023 eğitim öğretim yılından itibaren çevre eğitimi ve iklim değişikliği dersi öğretim programlarında kendisine yer bulmuştur. Bundan önce hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde içerikle bağlantılı olarak çevre eğitimine yer verilmiştir. Bu çalışmada 1998, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında çevre ve afet eğitimine ne ölçüde yer verildiği incelenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular incelenen üç öğretim programı arasında 2005 öğretim programında çevre eğitimiyle ilişkili açıklamalara ve kazanımlara daha fazla yer verildiğini göstermektedir. 1998 öğretim programında çevre eğitimiyle ilişkili 17 hedef yer alırken 2005 öğretim programında 30 kazanıma yer verilmiş, 2018 öğretim programında ise 13 kazanıma yer verildiği ortaya çıkmıştır. 1998 programında çevre eğitimiyle ilişkili hedeflere sadece 4. ve 5. sınıf düzeylerinde yer verilmesine karşın ortaokul 6. ve 7. sınıflarda yer verilmediği görülmüştür. 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında 1998 programının aksine tüm sınıf düzeylerinde çevre eğitimiyle ilişkili kazanımlara yer verildiği tespit edilmiştir. Çevre eğitimiyle ilişkili hedef ve kazanımların üniteler bağlamında dengeli bir dağılım göstermediği ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler dersinin içeriği göz önüne alındığında birçok öğrenme alanında çevre eğitimiyle ilişkilendirilebilecek pekçok unsura yer verilebilirdi. 1998 öğretim programının genel amaçlarında çevre eğitimiyle ilişkili olarak öğrencilerin insanın çevreyi etkilediği ve çevreden etkilendiği algısına sahip olmaları, çevre konusunda farkındalık düzeyleri yüksek öğrenciler yetiştirilmesine vurgu yapıldığı görülmüştür. 2005 sosyal bilgiler programının vizyon kısmında da buna benzer açıklamaların yer aldığı görülmüştür. Bu programda öğretilecek kavram listesinde "çevre ve çevre kirliliği" kavramların yer verildiği, değerler bağlamında "doğal çevreye duyarlılık" değerine yer verildiği ortaya çıkmıştır. 2018 öğretim programında özel amaçlar bölümünde çevre eğitimine atıf yapıldığı, bunun yanında yeni okuryazarlık türleri arasında yer alan "çevre okuryazarlığı ve mekânı algılama" becerilerine yer verildiği görülmüştür. 1998 ve 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarındaki hedef ve kazanımlara göre 2018 öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri gerektiren kazanımlar olduğu ortaya çıkmıştır.

Afet eğitimiyle ilişkili olarak elde edilen bulgular incelendiğinde 1998 sosyal bilgiler dersi öğretim programında afet eğitimiyle ilişkili olarak 5 hedefe yer verildiği, bu programda ilkokul 4. sınıf düzeyinde herhangi bir hedefe yer verilmediği diğer sınıf düzeylerinde afet eğitimiyle ilişkili hedeflere yer verildiği ortaya çıkmıştır. 2005 öğretim programında afet eğitimiyle ilişkili olarak 6 kazanıma yer verildiği bu kazanımların 7. sınıf düzeyi hariç diğer sınıf düzeylerinde yer aldığı tespit edilmiştir. 2005 yılında güncellenen sosyal bilgiler dersi öğretim programında önceki sosyal bilgiler programlarında yer almayan ara disiplinlere yer verildiği bu ara disiplinlerden bir tanesinin afet eğitimiyle ilişkili olan "Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam" ara disiplinin olduğu görülmüştür. Bu ara disiplinle ilişkili kazanımlara yer verilmiş olması afet eğitiminin ön plana çıkarılmaya çalışıldığının göstergesi olarak kabul edilebilir. 2018 programında afet eğitimine sadece 4. ve 5.sınıf düzeyinde yer verildiği, sınıf düzeyi yükseldikçe kazanım sayısının artması beklenirken azalmaya gidildiği görülmüştür. 2022-2023 eğitim öğretim yılında ders programları arasında kendisine yer bulan "çevre eğitimi ve iklim değişikliği" dersinin yanında afet bilinci konusunda farkındalığın üst düzeye çıkarılmasına yönelik olarak "afet eğitimi" dersi eklenebilir. Bu her iki ders örgün eğitimde zorunlu hale getirilebilir. Sosyal bilgiler dersinde çevre ve afet eğitimine ilişkin kazanım sayısı dengeli olacak şekilde tüm öğrenme alanlarına konu bütünlüğü göz önüne alınarak dağıtılabilir.

KAYNAKÇA

Acungil, Y. (2020). Üniversitede çevre tutum ve davranış düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışma: "Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği". *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi,* 75(3),997-1032. DOİ: 10.33630/ausbf.780600

Adayış, İ. (2020). *Doğal Afet eğitimi kapsamında kurtarma faaliyetlerine sosyolojik bir bakış: Van ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

AFAD. (2014). *Açıklamalı afet yönetimi terimleri sözlüğü.* Ankara: T.C. Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı.

Alım, M. (2006), Avrupa Birliği üyelik sürecinde Türkiye'de çevre ve ilköğretimde çevre eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 14(2), 599-616.

Aslan, D. (2009). Halk sağlığı ile ilgili güncel sorunlar ve yaklaşımlar. *Ankara Tabipler Odası Yayınları.* 25-45.

Atasoy, E. (2015). *İnsan-doğa etkileşimi ve çevre için eğitim*. Ankara: Sentez Yayıncılık.

Athman, J. A., Monroe, M. C. (2001). Elements of effective environmental education programs, In A. Fedler (Ed.), Defining best practices in boating, fishing and steward ship education (pp. 37-48). Washington DC: Recreational Boatingand Fishing Foundation.

Aydın, F. ve Kaya, H. (2011). Sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi,* 0(24), 229-257.

Bildik, G. (2011). *İlköğretim 7. sınıfta verilen çevre konusunun öğrencilerin çevresel tutumu ve çevre bilgisi üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cansaran, A. ve Yıldırım, C. (2017). Çevre bilimi ile ilgili başlıca terimler ve kavramlar. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-9.

CRED. (2015). The human cost of natural disaster a global perspective, http://cred.be/sites/default/files/ The_Human_Cost_of_Natural_Disasters_CRED.pdf adresinden 02.10.2022 tarihinde alınmıştır.

Çevre ve Orman Bakanlığı. (2004). *Türkiye çevre atlası.* Ankara: Çevre ve Orman Bakanlığı.

Çinikaya, C. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde çevre okuryazarlığını geliştirmeye yönelik akademisyen ve öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Demirkaya, H. (2006). Çevre eğitiminin Türkiye'deki coğrafya programları içerisindeki yeri ve çevre eğitimine yönelik yeni yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 16(1), 207-222.

Dilek, E. C. (2021). Çevre Bilinci. O. Bozkurt (Ed.), *Çevre Eğitimi*. (ss. 171-203). Ankara: Pegem Akademi.

Dölek, İ. (2021). *Afetler ve afet yönetimi,* Ankara: Pegem Akademi.

Erkal, T. ve Değerliyurt, M. (2009). Türkiye'de afet yönetimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 22(14). 147-164.

Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır. *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65(66), 1-13.

Gönençgil, B. (2011). Uluslararası Süreçler Çerçevesinde Çevre Eğitimi, http://www.xntrev1oa8j.org.tr/turcevCMS_V2/files/files/8_BarbarosGonencgil_UluslararasiSureclerCercevesindeCevreE

Günaydın, M., Tatlı, Ö. ve Genç, E. E. (2017). Arama kurtarma örgütleri ve ulusal medikal kurtarma ekipleri (umke). *Artvin Çoruh Üniversitesi Doğal Afetler Uygulama ve Araştırma Merkezi Doğal Afetler ve Çevre Dergisi,* 3(1), 56-63 DOI: 10.21324/dacd.267345.

İbiş, E. ve Kesgin, B. (2014). Türkiye'de sosyal hizmet ve medikal kurtarma açısından Yalova, Van ve Simav depremlerinin incelenmesi *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 41, 225-233.

Kayhan, A. K. (2013). Birleşmiş Milletler çevre programı üzerine bir inceleme, *Public and Private International Law Review,* 33, (1) 61-90.

Keleş, R. ve Hamamcı, C. (1993). *Çevrebilim*. Ankara: İmge Kitapevi.

Koç, H. (2013). Türk basının doğal afetlere ilişkin bakış açısını belirlemeye yönelik bir inceleme. *Journal of World Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken,* 5(2), 121-137.

Kortak, V. (2019). *Sosyal bilgiler eğitimi öğrencilerinin afetlerle ilgili tutumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Mercan, İ. S. (2017). Sosyal bilgiler eğitiminde çevre eğitimi. *Sosyal bilgiler Öğretimi 1* içinde, (Ed: Tekin Çelikkaya, Çağrı Öztürk Demirbaş, Tercan Yıldırım, Hamza Yakar), Anakara: Pegem Akademi.

ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/02210452_Afetler_ve_Afetlerden_Korunma_Bilinci_EYitici_EYitimi_El_KitabY.pdf adresinden 01.11.2022 tarihinde alınmıştır.

Özdemir, O. (2017). *Ekolojik okuryazarlık ve çevre eğitimi,* 2.Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Özey, R. 2011. *Afetler coğrafyası,* İstanbul: Aktif Yayınevi.

Özey, R. ve Ünlü, M. (2020). *Afetler ve afet yönetimi.* İstanbul: Aktif Yayınevi.

Palmer, J. (2002). *Environmental education in the 21st century: theory, practice, progress and promise*. London and New York: Routledge.

Petal, M. A. ve Izadkhah, Y. O. (2008). *Formal and informal education for disaster risk reduction. A* contribution from Risk RED for the International Conference on School Safety, Islamabad.

Sever, R. ve Yalçınkaya, E. (2018). *Çevre eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Sönmezoğlu, F. ve Bayır, E. Ö. (2012). Çevre sorunlarına ilişkin uluslararası rejimler. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi,* 47, 247-289.

Su-Ö. Ö., Avcı, E. ve Avcı, G. (2018). Doğayla çepeçevre projesi. Doğayla Çepeçevre: TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Projesi (50-72), TÜBİTAK Proje No: 117B015.

Şahin, C. ve Sipahioğlu, Ş. (2003). *Doğal Afetler ve Türkiye,* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

TDK, Türk Dil Kurumu Güncel Sözlüğü, https://sozluk.gov.tr/?kelime=%C3%A7evre%20teker adresinden 09.09. 2022 tarihinde alınmıştır.

Türkiye, Afet Farkındalığı ve Afetlere Hazırlık Araştırması. (2014). Ankara: Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı. https://www.afad.gov.tr/upload/Node/3923/xfiles/turkiye-afet-farkindaligive-afetlere-hazirlik-arastirmasi_-2014-edited.pdf adresinden 11.10.2022 tarihinde alınmıştır.

United Nations. (2009). International strategy for disaster risk reduction, terminology on disaster risk reduction. http://www.unisdr.org/we/inform/publications/7817 (Erişim Tarihi: 15.10.2022).

United Nations. (2009). International strategy for disaster risk reduction, terminology on disaster risk reduction. http://www.unisdr.org/we/inform/publications/7817 adresinden 25.09.2022. tarihinde alınmıştır.

Uzunoğlu, S. (1996). Çevre eğitiminin amaçları, uğraşı alanları ve sorunları. *Ekoloji Çevre Dergisi,* 6(21), 7-12.

Ünal, S. ve Dımışkı, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye'de orta öğretim çevre eğitimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, 142-154.

Ünal, S. ve Dımışkı, E. (2013). UNESCO uluslararası çevre eğitim programına (IEEP) göre ortaöğretim çevre eğitimi için öğretmenlerin yetiştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 10(10), 299-308.

www.afad.gov.tr adresinden 11.10. 2022 tarihinde alınmıştır.

www.meb.gov.tr/cevre-egitimi-ve-iklim-degisikligi-dersinin-mufredati-tamamlandi/haber/25946/tr adresinden 08.11.2022 tarihinde alınmıştır.

www.who.int/hac/techguidance/preparedness/emergency_preparedness_eng.pdf adresinden 01.09.2022 tarihinde alınmıştır.

Bölüm 8

COVİD-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE EBEVEYN-ÇOCUK İLİŞKİSİ

Abdulhamit KARADEMİR[1]
Ensar YILDIZ[2]
Eren ERTÖR[3]

1 Muş Alparslan Ünv. Eğitim Fak., Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Muş/TÜRKİYE, ORCID: 0000-0003-3062-8547, Mail: a.karademir@alparslan.edu.tr
2 Cumhuriyet Ünv. Eğitim Fak., Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Sivas / Türkiye, ORCID: 0000-0003-3741-1121 Mail: ensaryildiz@cumhuriyet.edu.tr
3 Hafik Kamer Örnek Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Prog., Sivas / Türkiye, ORCID: 0000-0002-7993-7773, Mail: erenertor@cumhuriyet.edu.tr

Giriş

COVİD-19 salgını tüm insanlığı ekonomik ve sosyal olarak olumsuz etkilemeye devam ederken, bireyler insanlığın en önemli gücü olan uyum sağlama becerisi ile büyük bir mücadele içerisinde yaşamlarına devam etmeye çalışmaktadırlar. İçinde bulunulan salgın süreci insanların yaşamında ekonomik, psikolojik, fiziksel ve sosyal yönden birçok değişimi beraberinde getirmiştir (Kurt-Demirbaş & Sevgili-Koçak, 2020). Küresel bir tehdit olarak algılanan COVİD-19 nedeni ile tüm ülkelerde formal eğitim kurumları kapanmış yetişkinler için dönüşümlü çalışma ve evden çalışma seçenekleri gündeme gelmiştir (Başaran & Aksoy, 2020). Buna bağlı olarak ta okul öncesi dönem çocukları pandemi öncesine kıyasla günün çok daha fazla bir dilimini ev ortamında ebeveynleri ile geçirmektedir. Bu durum ev ve iş arasındaki sınırların kalkması ile birlikte hâlihazırda önemli olan ebeveyn çocuk ilişkisini çok daha önemli hale getirmiştir (Di Giorgio, Di Riso, Mioni & Cellini, 2020; Karademir, 2021).

İçinde bulunduğumuz salgın her ne kadar tüm insanlığı etkisi altına alsa da en ağır etkilenenler şüphesiz çocuklar olmuştur. Çünkü bu dönemde çocuklar içinde bulunulan durumu tam anlamıyla anlamaya yetecek bilişsel olgunluk düzeyine sahip değillerdir (Aral, Aysu & Kadan, 2020). Bu nedenle çocuklar için yaşanılanlar okulların kapalı olması, akranları ile eskisi gibi bir arada olamamak, yetişkinlerdeki kaygı ve stres artışı, yoğun olarak evde kalmak şeklindedir. Okul öncesi eğitim çağında çocuğu olan ebeveynler ise tüm bu sayılanların yanı sıra yaşanan kısıtlamaların çocuklarda yarattığı gerilimlerle ve davranış değişiklikleri ile başa çıkmaları gerekmektedir. Her zaman oldukça önemli olan ebeveyn çocuk ilişkisi bu bağlamda çok daha önemli hale gelmektedir. Çünkü çocuklar gelişim özelliklerinden dolayı bazı önlemleri yetişkinler gibi kavramakta zorluk yaşarken geçmişte alışık olduğu yaşantıda ısrarcı olabilmektedirler. İsteklerine kavuşamayan çocuklar ailenin alışık olmadığı bazı olumsuz davranışlar sergileyebilmektedir. Pandemi benzeri afet durumları ailenin duygusal iklimine etki ederken okul öncesi çocuklarda oyuna katılımda isteksizlik, odaklanma problemleri ve ebeveyne aşırı bağımlılık gibi durumların gözlemlenmesine neden olabildiği bilinmektedir (Di Giorgio & ark., 2020; Imran, Zeshan & Pervaiz, 2020). Çocukların bu durumu ebeveynler için pandemi sürecini katlanılması daha zor hale getirmektedir. Çünkü ebeveynler benzer şekilde alışık olduğu yaşam şeklini zorunlu olarak terk ettiği gibi bir de çocuklarındaki değişikliklerin yaşattığı gerilim ile baş etmek zorundadırlar (Karademir, 2021). Çocuklar için bu gibi travma durumunda verdikleri tepkileri belirleyen hususlardan birisi çocuğa bakım veren kişilerin başa çıkma becerisidir (Schonfeld & Demaria, 2015). O halde bu süreci en iyi şekilde atlatmak için ebeveynlerin duruma bilinçle yaklaşarak ilk bakışta oldukça olumsuz gibi görünen durumu ebe-

veyn çocuk ilişkisi açısından fırsata çevirmeleri mümkün olabilir. İçinde bulunulan dönemde oluşan gerilimin aile bireyleri tarafından başarılı şekilde yönetilmesi kişisel yetkinlikle sonuçlanabilir (Erol, 2020). Ayrıca çocuklar açısından pandemi sürecinin en iyi şekilde değerlendirilmiş olması, ilerleyen dönemlerdeki okul başarısına olumlu etki edecektir (Mart & Kesicioğlu, 2020). Okul öncesi çağdaki çocukların ebeveynleri onların birçok alandaki rol modelleri olduğu unutulmamalıdır.

COVID-19 pandemi sürecinin her bir aile bireyini nasıl etkilediği ve aile olgusunun bu süreci nasıl deneyimlediği konusu kapsamında yeterince çalışılmadığı görülmüştür (Çelik & Çak, 2021). Mevcut durum göz önüne alındığında, zorunlu kısıtlamalarla yoğun olarak evde kalınan bu süreçten ebeveyn-çocuk ilişkilerinin nasıl etkilediğinin anlaşılması önemlidir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden, fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Genel olarak fenomenoloji, bireylerin kendi bakış açılarını, algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan ve insanların algıları ile kişisel deneyimlerini içeren bir araştırma desenidir. Çevreyi anlamlandırmada deneyimlediğimiz olguları, nasıl bir araya getirdiğimiz fenomenolojik araştırmaların odağını oluşturmaktadır (Patton, 2014).

Çalışma Grubu

Pandemi tedbirlerden dolayı yüz yüze etkileşimin, sınırlandırılması nedeniyle; okul öncesi dönem çocukları olan ebeveyn görüşlerini belirlemek amacıyla görüşme formu oluşturulmuş ve veriler çevrimiçi platformlardan Google Forms aracılığıyla elde edilmiştir. Kartopu örnekleme yönteminin tercih edildiği araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayandırılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın katılımcılarını Ağrı İlinde ikamet eden, okul öncesi dönemde çocuğu olan 40 ebeveyn oluşturmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Çalışma Grubu Demografik Özellikler

Aile Tipi	Çekirdek Aile	37		Geniş Aile	3
	Çocuk Sayısı	N			N
				0-1000	1
	1	8		1001-2500	12
	2	20		2501-4000	8
Çocuk Sayısı/ Hanedeki Kişi Sayısı	3	7	Aylık Gelir	4001-5000	5
	4	3		5001-7500	11
	5	2		7501- +	3
		40			40
	Yaş	N		Yaş	N

Annenin Yaşı	21-25	2	Babanın Yaşı	26-30	2
	26-30	7		31-35	4
	31-35	6		36-40	5
	36-40	7		41-45	2
	41-45	1		46-50	2
	46-50	1		51-+	1
		24			16
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	4	Baba Eğitim Durumu	İlkokul	3
	Ortaokul	5		Ortaokul	2
	Lise	7		Lise	5
	Ön Lisans	4		Ön Lisans	1
	Lisans	3		Lisans	3
	Lisansüstü	1		Lisansüstü	2
		24			16

Çoğunluğu çekirdek ailede yaşayan ebeveynlerin %60'ı, kadındır. Annelerin yaş ortalaması (M=34.24) iken babaların yaş ortalamaları (M=38.47), olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Pandeminin aile fertlerine ve özellikle çocuklara etkisini farklı bakış açılarına dayalı olarak ortaya koymak amacıyla katılımcılar için Google Forms üzerinden görüşme formları oluşturulmuştur. Görüşme formlarının geliştirilmesi sürecinde öncelikle kapsam ve içerik belirlenerek araştırmacılar tarafından madde havuzu oluşturulmuştur. Sonrasında ise bir ölçme ve değerlendirme, iki okul öncesi eğitimi ve bir dil uzmanı tarafından maddeler incelenmiş ve altı sorudan oluşan görüşme formuna nihai şekli verilmiştir.

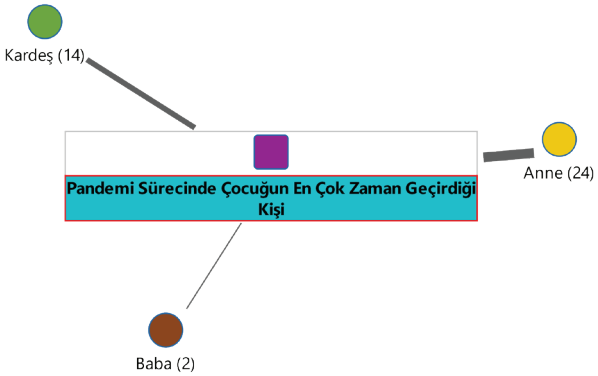
Veri Analizi

Verilerin analizinde ilgili alan yazında ve katılımcıların görüşlerine dayalı biçimde yapılan kodlamalardan temalar, alt temalar ve kategoriler oluşturularak bulgular tanımlanmış ve yorumlanarak ifade edilmeye çalışılmıştır (Krippendorff, 2013). Veriler nitel araştırmalarda kullanılan çift döngüsel kodlama tekniğiyle analiz edilmiştir (Miles, Huberman & Saldana, 2014). İlk döngüsel düzeyde araştırmacılar birbirlerinden bağımsız biçimde verilerin bir kısmını kodlamış ardından kodlar karşılaştırılmıştır. Birbirinden bağımsız biçimde oluşan tema ve kategorilerin doğrulanması ve öznel yargılardan uzaklaştırılması için araştırmacılar birlikte kodlar üzerine tartışmalar yaparak yeni tema ve kategoriler oluşturmuştur. İkinci döngüsel düzeyde aynı araştırmacılar verilerden kalan kısımları sabit karşılaştırma tekniği ile kodlamaya devam etmiştir (Corbin & Strauss, 2008). Ardından MAXQDA programı aracıyla yapılan kodlamalar ve bulgular

yorumlanarak ifade edilmeye çalışılmıştır. Tüm veri kodlamaları yapıldıktan sonra alan hakkında deneyimli farklı bir uzman tarafından kod ve temalar gözden geçirilmiş, verilerin son biçimleri fikir birliği sağlanarak şekiller halinde sunulmuştur.

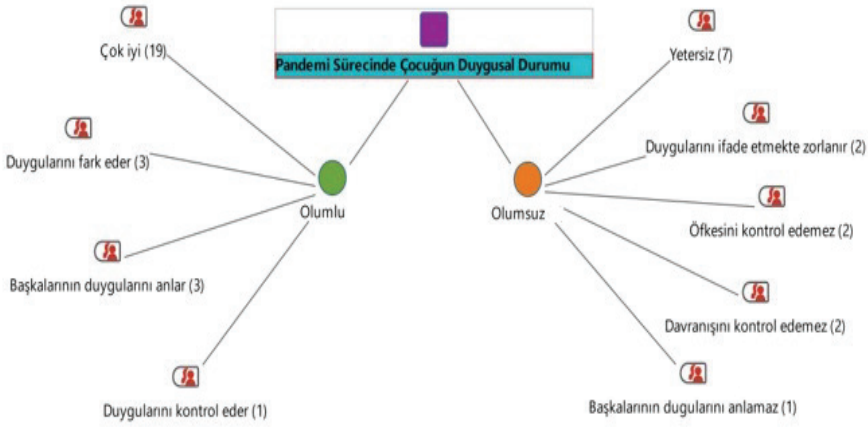
Bulgular

Araştırmada, her bir araştırma sorusuna yönelik olarak görüşmelerden elde edilen sonuçlar MAXQDA programının yardımıyla temalar, alt temalar, kategoriler ve kodlar halinde şekillerle sunulmuştur. Şekillere ilişkin yapılan yorumlar ise, görüşmelerden elde edilen çarpıcı bulgularla desteklenmiştir. Bu sayede ham verilerden yararlanılarak oluşturulan tabloların bütüncül olarak yorumlanması ve okuyuculara anlaşılırlık noktasında kolaylık sağlanması düşünülmüştür.



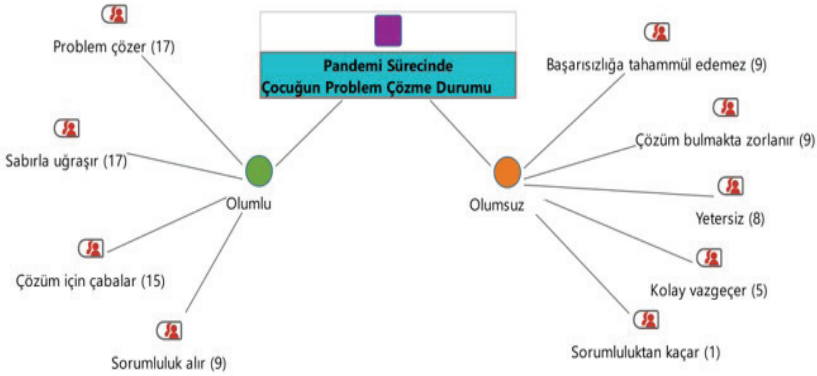
Şekil 1. Ebeveynlere Göre Pandemi *Sürecinde Çocuğun En Çok Zaman Geçirdiği Kişi*

Şekil 1'de pandemi sürecinde çocuğun en çok zaman geçirdiği kişi temasına ilişkin; Anne, Baba ve Kardeş kategorileri oluşturulmuştur. Kategorilerin oluşturulmasına kaynaklık eden örnek alıntılar ise; E4 kodlu katılımcı "Bu süreçte en çok annesi ile vakit geçirdi. Ben inşaatta çalıştığım için çok fazla ilgilenemedim. Çünkü eve de işimizin ağır olması nedeniyle yorgun geliyorum."; E6 kodlu katılımcı " En çok kardeşleri ile birlikte oyun falan oynadılar. Kardeşleri diyebilirim" şeklindedir.



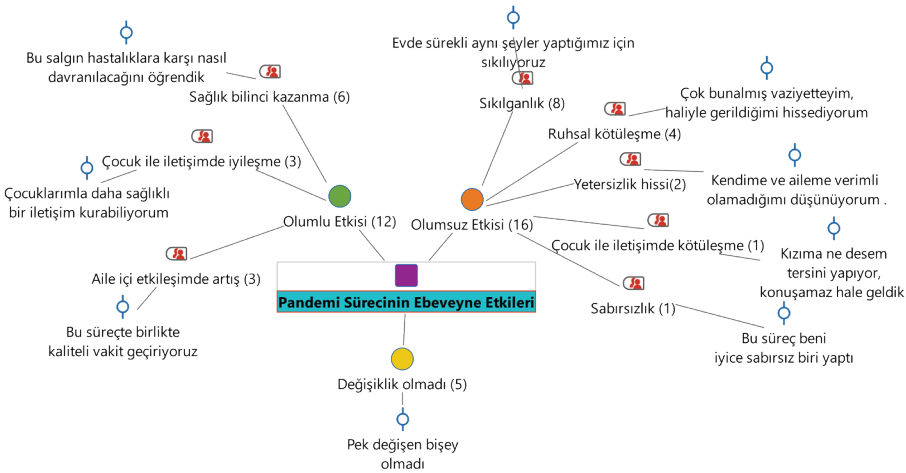
Şekil 2. Ebeveynlere Göre Pandemi *Sürecinde Çocuğun Duygusal Durumu*

Şekil 2 incelendiğinde ebeveyn görüşlerine göre pandemi sürecinde çocuğun duygusal durumu temasına ilişkin "Olumlu" ve "Olumsuz" şeklinde iki kategori oluşturulmuştur. Olumsuz kategorisinin altında; "Öfkesini kontrol edememe", "Başkalarının duygularını anlayamama", "Davranışlarını kontrol edememe", " Duygularını ifade etmekte zorlanma", "Yetersiz" kodları oluşturulmuştur. Kodların oluşturulmasına kaynaklık eden örnek alıntılar; E2: "Kendi duygularını ifade etmekte genelde zorlanıyor.", E6: " Yetersiz görüyorum duygularını ifade etmesini", E7: "öfkesini ifade ya da kontrol de sorun yaşıyor ve sürekli bir bağırma hali var", E40: " En ufak bir şeyde bile ağlıyor, tam olarak ifade edemiyor kendini bir ağlama hali var." şeklindedir.



Şekil 3. Ebeveyn Görüşlerine Göre Pandemi *Sürecinde Çocukların Problem Çözme Becerisi*

Şekil 3 incelendiğinde pandemi sürecinde çocuğun problem çözme durumu temasına ilişkin iki kategori oluşturulmuştur. Olumlu kategorisine ilişkin "problem çözer", sabırla uğraşır", "çözüm için çabalar", "sorumluluk alır" kodları oluşturulmuştur. Kodların belirlenmesine kaynaklık eden örnek alıntılardan E23 kodlu katılımcı "Problem çözme de kendi düşüncelerini kolayca ifade edebiliyor ve çözüme ulaşabiliyor", E3 kodlu katılımcı "Başarısızlığa tahammülü yok, yapana kadar uğraşır.", E1 kodlu katılımcı "Elinden geldiğince çabalar.", E31 kodlu katılımcı " Sorumluluk almaya bayılır." şeklinde ifade etmişlerdir.



Şekil 4. Pandemi *Sürecinin Ebeveynlere Etkisi*

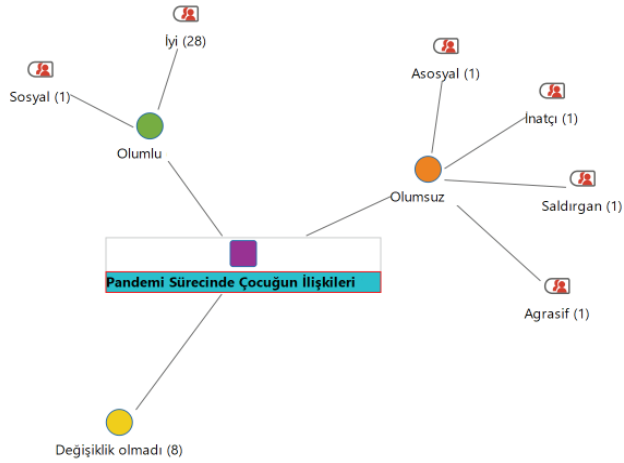
Şekil 4 incelendiğinde pandemi sürecinin ebeveynlere etkisi temasına ilişkin "Olumlu Etki", "Olumsuz Etki", "Değişiklik Olmadı" şeklinde üç kategori oluşturulmuştur. Olumlu etki kategorisinin oluşmasında "çocuk ile iletişimde iyileşme", "aile içi etkileşimde artış", "sağlık bilinci kazanma" şeklinde kodlar oluşturulmuştur. Kodların belirlenmesine kaynaklık eden örnek alıntılar; E33: "Bizim için büyük tecrübe oldu. Önce dikkat etmediğimiz temizlik kurallarına daha çok önem vermeye başladık.", E4: "Artık daha özenli davranıyorum çocuklara daha çok zaman ayırmam gerektiğini anladım.", E15: "Bu süreç içinde bizlerde ailecek evde olup evde bireylerle epey güzel günler geçirdik." şeklindedir. Olumsuz etki kategorisinin oluşmasına aracılık eden örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

E2: Evde sürekli aynı şeyleri yapıp durduk. Bu durum bizi çok sıktı. Aslında şunu fark ettim ki çocukla nasıl zaman geçireceğimi bilmiyormuşum.

E21: Çocuklar sürekli evde yaramazlık yaptı. Böyle olunca çok fazla kızdım çocuklara.

E24: Çocuklar ile oyun falan oynamak istedim sürekli ama nasıl oyun

oynayacağımı bilemedim. Biz eskiden sokakta oyun oynadığımız için ev de hangi oyunlar oynanır bunu bilmiyorum. Sürekli yapboz ve lego ile oynadık. Böyle olunca haliyle sıkıldık.



Şekil 5. Ebeveyn Görüşlerine Göre Pandemi *Sürecinde Çocuğun İlişkileri*

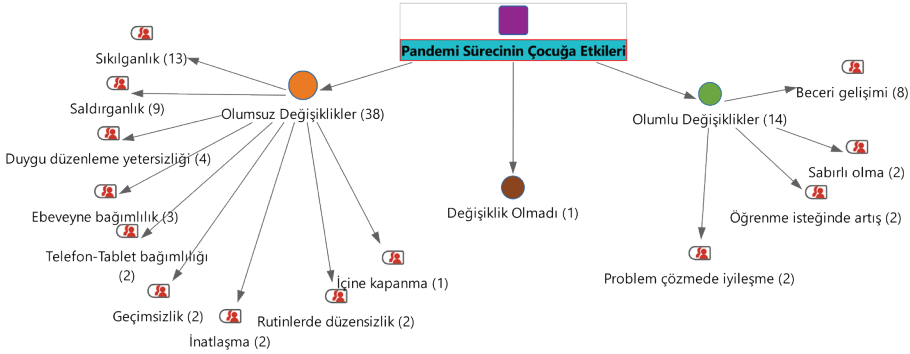
Şekil 5 incelendiğinde pandemi sürecinde çocuğun ilişkileri temasına ilişkin üç kategori oluşturulmuştur. Bu modelin oluşturulmasına kaynaklık eden örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir.

E22: ...Evde kaldığı sure içerisinde çok agresifleşti.

E11: Bizlere ve kardeşlerine karşı saldırgan davranışları olduğunu gözlemliyorum.

E18: Çok iyi ilişkisi...

E7: Herhangi bir değişiklik olmadı.



Şekil 6. Ebeveyn Görüşlerine Göre Pandemi *Sürecinin Çocuğa Etkisi*

Şekil 6 incelendiğinde pandemi sürecinin çocuğa etkileri temasına ilişkin " Olumsuz Değişiklikler", "Olumlu Değişiklikler" ve "Değişiklik Olmadı" şeklinde üç kategori oluşturulmuştur. Modelin oluşturulmasına kaynaklık eden örnek alıntılar aşağıda yer almaktadır.

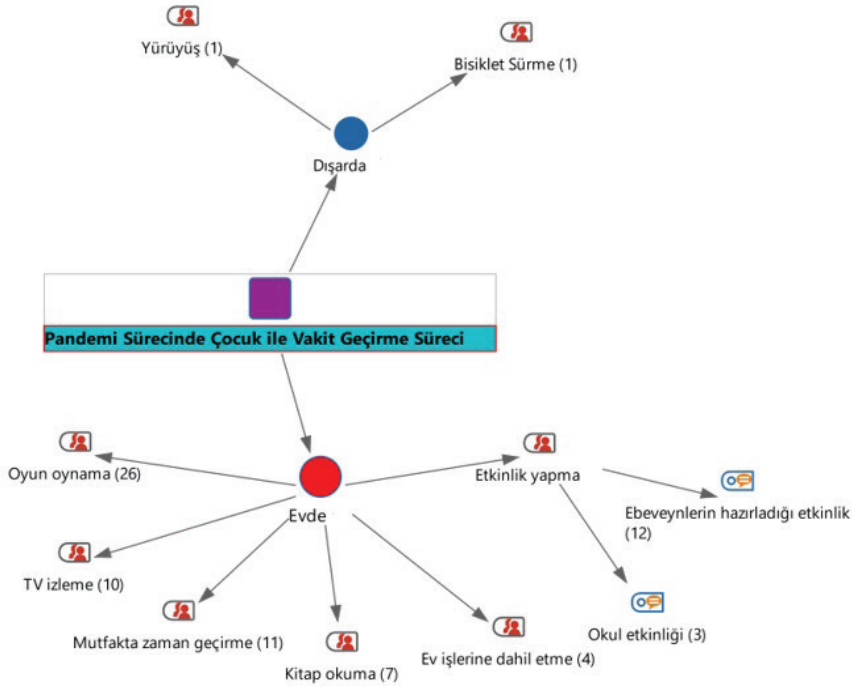
E6: Telefon ve tablet bağımlısı oldu çocuk…

E9: Sürekli anne, baba ve ablasıyla bir şeyler yapmak istiyor. Herkes daima yanında dursun istiyor.

E7: Çocuğuma herhangi bir etkisi olduğunu düşünmüyorum.

E18: El becerileri gelişti.

E33: Olgunlaştı ve bazı durumlarda sabretmeyi öğrendi.



Şekil 7. Ebeveynlerin Pandemi *Sürecinde Çocuk ile Vakit Geçirme Süreci*

Şekil 7 incelendiğinde ebeveynlerin pandemi sürecinde çocuk ile vakit geçirme süreci temasına ilişkin "Evde" ve "Dışarda" olarak iki kategori oluşturulmuştur. Evde kategorisine ilişkin " ev işlerine dahil etme", "etkinlik yapma", "kitap okuma", "mutfakta zaman geçirme", "TV izleme" şeklinde kodlar oluşturulmuştur. Kodların belirlenmesine kaynaklık eden örnek görüşler aşağıda yer almaktadır.

E8: Birlikte genellikle televizyon izledik…

E14: Ailecek sırayla oynayacağımız etkinlikler yaptık.

E23: Evde çocukla birlikte yemek, tatlı, kurabiye tarzı yiyecekler yapıyoruz.

E34: Benimle birlikte ev temizliği yaptık, elinde bezle masaları falan sildi.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Pandemi sürecinde çocuklar en çok anneleri ve kardeşleriyle vakit geçirmişlerdir. Babaların eve yorgun gelmelerinden dolayı çocuklarıyla fazla vakit geçirmedikleri katılımcıların görüşleri bağlamında ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde Mart ve Kesicioğlu (2020) pandemi sürecinde çocukların en fazla anneleriyle oyun oynadıklarını tespit etmişlerdir.

Ebeveynler pandemi sürecinin çocukları üzerinde çoğunlukla olumsuz etkileri olduğunu ve birtakım olumlu etkilerinin de olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bir ebeveynin pandeminin çocuğu üzerinde herhangi bir değişiklik oluşturmadığına dair görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Olumlu gelişme olarak becerilerinin geliştiğini, sabırlı olma, problem çözme konusunda iyileştiklerini, öğrenme isteklerinde ise artış olduğunu ifade etmişlerdir. Pandemi sürecinde çocuğun problem çözme durumuna ilişkin birçok ebeveyn olumlu görüş belirtmiştir. Çocukların sabır becerilerinin geliştiğini ifade etmektedirler. Olumsuz olarak ise çocuklarının sıkıldıkları, saldırganlık davranışlarını gösterdikleri, ebeveynlere ve teknolojik araçlara bağımlılıklarının arttığı, inatlaşma, içine kapanma ve rutinlerinde düzensizlik olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca olumsuz görüş bildiren ebeveynler çocukların başarısızlığa tahammülünün olmadığını ve sebat becerilerinin gelişmediğini belirtmektedirler. Araştırmalar, pandemi sürecinin ani ve olumsuz etkilerine hazırlıksız yakalanan evlerdeki çocukların olumsuz duygu ve davranışlarında artışlar yaşanabildiğini göstermiştir. Örneğin, Karademir (2021) gözlem kayıtları ve görüşmelerle desteklenen çalışmasında; pandeminin çocuklarda daha fazla korku, sıkılma ve yalnızlık gibi olumsuz duyguları pekiştirdiğini dolayısıyla yaşa uygun olmayan saldırgan, şımarık ve psikofizyolojik davranışlar geliştirdiğini tespit etmiştir. Yine pandemiden sonra bireylerde zihinsel ve davranışsal sorunlar ortaya çıkmış, bu durumun sırasıyla ebeveynler ve çocuklar arasında daha yaygın hale geldiği fark edilmiştir (Fisher ve ark., 2020). Jiao ve ark. (2020) yapmış oldukları çalışmalarında, pandemi sürecinde çocukların ebeveynlere olan bağımlılıklarının arttığı, dikkat ve uyku sorunları yaşayabildikleri, gereğinden fazla asabiyet gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. ABD merkezli bir telekomünikasyon sağlayıcısı olan Verizon, pandemi sürecinde evde kalma uygulamalarının henüz başladığı dönemde online oyun etkinliklerinde %75'lik bir artış olduğunu bildirmiş, İtalya'da ise Fortnite oyunu ile bağlantılı internet trafiği %70 artış göstermiştir

(King ve ark.,2020). Çalışmalar pandemi sürecinde çocuklarının teknoloji bağımlılıklarının ortaya çıktığını veya arttığını net biçimde göstermektedir (Cluver vd., 2020; Kırık & Özkoçak, 2020). Özellikle bu süreci apartman daireleri gibi daha küçük ve kapalı alanlarda geçirenlerin, uzun süreli ekran başında kalma ve sağlıksız beslenme gibi hareket düzeyi düşük davranışlara eğilimleri artmıştır (Moore ve ark., 2020).

Pandemi sürecinde çocuklarının duygusal durumunun iyi olduğunu belirten bazı ebeveynler bu durumun ailecek daha uzun süre bir arada kalabildiklerinden kaynaklı olduğunu düşünmektedirler. Çocuklarının duygusal durumunu olumsuz etkilediğini belirten diğer ebeveynler ise çocukların dışarıya çıkmamasından dolayı evde sıkıldıklarını bunun bir sonucu olarak da olumsuz davranışlar gösterdiklerini ve öfkelerini kontrol edemediklerini belirtmişlerdir. Pandemi sürecinde evde ailecek bir arada olmalarına rağmen çocukların duygu durumunun olumsuz yönde etkilemesi aile içindeki etkileşimin sorunlu olmasından ya da ebeveynlerin çocuklarıyla kaliteli vakit geçirememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Özyürek ve Çetinkaya (2021) yapmış oldukları araştırmalarında, pandemi sürecinde aile üyeleri birbirlerinin olumsuz davranışlarına, mutsuzluklarına, öfkelerine daha fazla tanık olmaya başladıklarını tespit etmişlerdir.

Pandemi sürecinde ebeveynlerin büyük çoğunluğu çocukları ile evde vakit geçirdiklerini belirtmiştir. Ebeveynler çocuklarıyla evde en çok; oyun oynama, etkinlik (masa başı etkinlikler) yapma, mutfakta zaman geçirme, kitap okuma, TV izleme ve çocukları ev işlerine dahil etme gibi aktiviteler yapmışlardır. Szabo ve arkadaşlarının (2020) yaptıkları araştırmada, pandemi sürecinde sürekli evde kalmanın sağladığı fiziksel beraberliğin aile üyeleri arasındaki bağları güçlendireceği, rutin ev işlerinde işbirliği halinde çalışılabileceği (birlikte temizlik yapılması, yemeklerin hazırlanması gibi) ve aile fertleri arasında normalden daha az dikkat edilen ortak değerlerin inşa edilmesinde fayda sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Ebeveynlerin büyük çoğunluğu pandemi sürecinde sıkıldıklarını, ruhsal olarak kötü, yetersiz hissettiklerini ve çocuklarına kızdıklarını belirterek kendilerini pandeminin olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. Ebeveynlerin bu süreçte aynı şeyleri yapmaktan dolayı sıkılma ve kendilerini yetersiz hissetme nedenleri olarak; çocuklar ile nasıl etkileşim kurulacağını, nasıl kaliteli zaman geçirileceğini ve oyun oynamayı tam olarak bilememelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Mart & Kesicioğlu, 2020). Lee (2020) tarafından yapılan bir araştırmada ebeveynlerin çoğunun finansal kaygılar ve sosyal izolasyon sorunlarının ebeveynliğin önüne geçtiğini, çocuklarına sıcaklık göstermelerine ve yakın hissetmelerine rağmen, ebeveynlerin çoğu son 2 hafta içinde en az bir kez çocuklarına bağırdığını veya çığlık attığını, her 5 kişiden 1'inin son 2 hafta içinde

en az bir kez çocuğuna şaplak veya tokat attığını tespit etmiştir. Bozkurt (2020) çalışmasında mevcut araştırma bulgularını destekler nitelikte; pandemi sürecinin aile içi iletişimi olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. Döğer ve Kılınç (2021) yapmış oldukları araştırmalarında bizim bulgularımızla paralel olarak; pandemi süreci ile birlikte aile içi iletişimin arttığını ancak çocukların bütün gün evde olmaları, sosyal etkileşimin azalması, ebeveynlerin pandemi tedbirleri/kuralları ile çocuklarının istekleri ve değişen hayat rutinleri arasında sıkışmaları gibi onları olumsuz etkilemiştir. Belirtilen olumsuz birçok etmenlerden kaynaklı olarak dinleme becerisi alt boyutunda, pandemi öncesine göre farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak pandemi sürecinin ebeveyn görüşleri doğrultusunda hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pandemi; süreç içerisinde ev huzurunu etkileyen ekonomik koşullarla, ailelerin duygusal ve davranışsal değişimlerle bazı ailelere ev içerisinde olumlu uyarlamalar yapılması için şans tanımış olsa da genellikle aileleri derinden yaralayıcı yüzünü göstermiştir. Mevcut araştırma, aileleri etkileyen farklı psikolojik ve fiziksel baskıların, ebeveynlik tutumlarına doğrudan yansıdığı gözler önüne sermiştir. Ebeveyn davranış biçimleri ise, ev ortamı kalitesini belirleyen en önemli unsur olarak; çocukların maruz kaldığı uzun süreli olumsuz etkilere dayanıklılıklarını test etmiştir. Bu araştırma, çocuklar üzerindeki her türlü olumsuz etkinin, ebeveynler ve ev ortamlarıyla yakından bağlantılı olduğunu, özellikle pozitif ebeveyn-çocuk ilişkilerinin koruyucu etkilerini göstermektedir.

KAYNAKLAR

Aral, N., Aysu, B., & Kadan, G. (2020). COVID 19 sürecinde çocuklar: Gelişimsel ihtiyaçlar ve öneriler. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(2) , 360-379. https://dergipark.org.tr/en/pub/jiss/issue/57906/751754

Başaran, M., & Aksoy, A. B. (2020). Anne-babaların korona-virüs (Covid-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13*(71). 668-678. https://www.sosyalarastirmalar.com/cilt13/sayi71_pdf/TR71_5_egitim.html

Bozkurt, V. (2020). Pandemi döneminde çalışma: ekonomik kaygılar, dijitalleşme ve verimlilik: COVID-19 pandemisinin ekonomik, toplumsal ve siyasal etkileri. (D. Demirbaş, V. Bozkurt & S. Yorgun, Ed.). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınevi.

Cluver, L., Lacman, JM., Sherr, L., Wessels, I., Krug, E., Rakotomalala, S., Blight, S., Hillis, S., Bachman, G., Yeşil, O., Butchart, A., Tomlinson, M., Ward, CL., Doubt, J., & McDonald, K. (2020). Parenting in a time of COVID-19. *Lancet,* 395:64

Çelik, Ş., & Çak, E. (2022). The Effect Of The COVID-19 Pandemia Process On The Family. *Gevher Nesıbe Journal of Medıcal and Health Scıences*, *6*(11), 43–49. https://doi.org/10.46648/gnj.185

Döğer, S. S., & Kılınç, F. E. (2021). 4-6 yaş çocuğa sahip ailelerin covid-19 pandemi sürecinde çocukları ile iletişimlerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi,* (10), 480-496.

Di Giorgio, E., Di Riso, D., Mioni, G., & Cellini, N. (2020). The interplay between mothers' and children behavioral and psychological factors during COVID-19: An Italian study. *European Child & Adolescent Psychiatry.* https://doi.org/10.1007/s00787-020-01631-3

Erol, R. (2020). COVID-19 enfeksiyonunun çocuklar üzerindeki psikososyal etkileri. *Yüksek İhtisas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi1*:109-114. https://doi.org/10.51261/yiu.2020.00026

Fisher, P, Lombardi, J., & Kendall-Taylor, N. (2020). Why Households with Young Children Warrant Our Attention and Support During (and After) the COVID-19 Pandemic*:* Rapid-EC Project. Retrieved May 12, 2020, from https://medium.com/rapid-ec-project/why-households-with-young-children-warrant-our-attention-and-support-during-and-after-the-b7cee9b76184

Imran, N., Zeshan, M., & Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences, 36* (COVID19-S4). https://doi.org/10.12669/ pjms.36.COVID19-S4.2759

Jiao, W.Y., Wang, L.N., Liu, J., Fang, S.F., Jiao, F.Y., Pettoello-Mantovani, M. ve Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic.*The Journal of Pediatrics, 221*, 264-266.

Karademir, A. (2021). Beyond COVID-19 Pandemic: Changes in ınteraction pattern between children and caregivers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *8*(Özel Sayı), 99-117.

King, D. L., Delfabbro, P. H., Billieux, J., & Potenza, M. N. (2020). "Problematic online gaming and the COVID-19 pandemic". *Journal of Behavioral Addictions, 9*(2), 184-186.

Kurt-Demirbaş, N., & Sevgili-Koçak, S. (2020). 2-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin bakış açısıyla covıd-19 salgın sürecinin değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD), 7*(6) S: 328-349.

Kırık, A. M., & Özkoçak, V. (2020). Yenidünya düzeni bağlamında sosyal medya ve yeni koronavirüs (Covid19) pandemisi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 45*(1): 133-154.

Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during covid-19. *Lancet Child Adolescent Health*. https://doi.org/10.1016/ S2352-4642(20)30109-7

Mart, M., & Kesicioğlu, O. S. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde ailelerin evde oyun oynamaya ilişkin görüşleri. *Turkish Studies, 15*(4), 945-958. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies. 44381

Moore, S. A., Faulkner, G., Rhodes, R. E., Brussoni, M., Chulak-Bozzer, T., Ferguson, L. J., ... & Tremblay, M. S. (2020). Impact of the COVID-19 virus outbreak on movement and play behaviours of Canadian children and youth: a national survey. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *17*(1), 1-11. https://doi.org/10.1186/s12966-020-00987-8

Schonfeld, D. J., & Demaria, T. (2015). Providing psychosocial support to children and families in the aftermath of disasters and crises. *Pediatrics, 136*(4), e1120-e1130. https://docs.google.com/forms/d/1IlSZ_60_tK-3mUPbHRbA-Fd0mLh5QKpAR8-Sn_rxnS_M/edit#responses

Szabo, T. G., Richling, S., Embry, D. D., Biglan, A., &Wilson, K. G. (2020). From helpless to hero: Promoting values-based behavior and positive family interaction in the midst of Covid-19. *Behavior Analysis in Practice,* 1-9.

Bölüm 9

ÖĞRETMEN KALİTESİ VE TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN KALİTESİ SORUNU

Ayça KAYA[1]

Türkan ARGON[2]

1 Bu çalışma birinci yazar tarafından ikinci yazarın danışmanlığında, BAİBÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2019'da kabul edilen *"Öğrenme Çevikliği, Öğretmen Kalitesi ve Öğretmenin Okulda Kalma Tutumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri"* başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Haliç Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, aycabagmenkaya@halic.edu.tr, 0000-0001-7510-7708

2 Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, turkanargon@hotmail.com, 0000-0002-0744-8647

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin belli hedefler doğrultusunda, plan ve programlar çerçevesinde gelişmelerini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar olduğu gibi, toplumun seviyesini yükseltme amacı güden, kültürün nesilden nesile aktarımını sağlayan ve toplumun devamlılığını amaçlayan bir faktördür (Kazıcı, 2014). Eğitim süreci ve öneminin daha iyi anlaşılabilmesi için felsefi açıdan ele almakta fayda görülmektedir. Zira eğitimi sadece uygulanan eğitim programları ve politikaları olarak görüp açıklamaya çalışmak ve sınıflandırmak, ayrıca yapılan uygulamaları da bunlara dayandırmak eğitimde felsefesizliğin göstergesidir ve felsefesi olmayan bir eğitim sisteminden istenilen verimi almak da mümkün değildir. Eğitimi geleneksel ve ilerlemeci eğitim olarak farklı başlıklar altında tanımlayan Dewey'in (2011), geleneksel eğitimin çağın gereklerine cevap vermediğine, ilerlemeci eğitimle öğrencilerin kendilerini daha net ifade ederek hem kendilerinin hem de toplumun gelişimine katkıda bulunabileceklerine vurgu yaptığı görülmektedir. İlerlemeci eğitimde kişi, öğrenmeyi öğrenirken, bilişsel düzeyini her öğrenmede bir üst kademeye çıkarabildiği gibi geleneksel eğitimdeki zorlayıcı kurallarla karşılaşmadığından kendini daha hür hissetmekte ve öğrenme sürecinden zevk duyabilmektedir. Eğitim hayatın kendisi olduğu için, kişi eğitimle günlük yaşamını bütünleştirmekte ve öğrendiklerini hayatına kolaylıkla kanalize edebilmektedir (Dewey, 2011). Dewey her ne kadar eğitimi hayatın kendisi olarak görse de okullara büyük anlamlar yüklemiştir. Bu yüzden de okulların hayatla bütünleşik bir ortama dönüştürülmesini savunmaktadır. Ancak tam da bu noktada dikkate alınması gerekli bir durum söz konusudur. Zira Dewey'in bahsettiği okullar, geleneksel eğitimin yapıldığı okullardan oldukça farklı, ilerlemeci ekolle şekillenmiş, deneyimi temele alan okullardır. Bu okullara, Dewey'in Türk Eğitim Sistemi için yazdığı rapor dikkate alınarak kurulmuş olan Köy Enstitüleri örnek verilebilir. Bu enstitülerde öğrenciler, köylere yakın kurulmuş olan okullarda, köylerde öğretmenlik yapmak üzere yetiştirilirler, köy insanının ihtiyaçları doğrultusunda eğitim alırlardı. Deneyim aslında Köy Enstitüleri'nin kilit noktasıydı. Keza öğrenciler eğitim sürecinde bahçe işlerinden hayatın devamı için gerekli pek çok işe yönelik deneyimler kazanmakta ve öğretmen olduktan sonra edindikleri deneyimlerle köylü ve öğrencileri bilgilendirmekteydiler. Bunun yanı sıra enstitülerde resim, müzik gibi sanatsal faaliyetler de söz konusuydu (Tonguç, 1970). Diğer bir deyişle öğretmen adeta lokomotif görevi üstleniyordu (İzci, 2016). Hatta öğretmen bir nesne değil özne durumuna geçerek, öğrenme sürecinin bir parçası durumundaydı (Yaylacı, 2013). Dewey'in okul ortamına verdiği önem, onu, Rousseau'nun eğitim anlayışından ayıran özellik olmuştur. Çünkü Rousseau, her ne kadar eğitimin hayatın kendisi olduğunu savunsa da okul ortamına ihtiyacın olmadığını savunmaktaydı

(Rousseau, 2013). Eğitim sosyolojisinin kurucusu olan Durkheim'e bakıldığında ise okul gibi sosyal kurumların toplumun bir fonksiyonu olduğunu ve eğitimin kültürel değerleri aktarmadaki rolünü tartıştığı görülmektedir (Ergün, 2018). Görüldüğü gibi eğitime ve okullara yüklenen roller zaman, toplum, kültür vb. pek çok değişkene göre farklılaşabilmektedir. Günümüzde ise artık okulsuz bir hayat düşünülemediği gibi birçok ülkede kesintisiz eğitim söz konusudur. Çağın gerekleri de göz önünde bulundurularak uygun şekilde donatılmış okulların, kültürel aktarımda, akademik ve sosyal başarıda büyük rol oynadığı ise yadsınamaz bir gerçektir.

Toplumsal yaşamda bilgi tabanı büyümeye devam ederken, insanların ihtiyaçları da artarak çeşitlenmeye başlamış; bu durum okullardan beklentileri de artırdığı gibi değiştirmiştir. Hem toplumsal hem de bireysel ihtiyaç ve beklentilerdeki artış ve çeşitliliğin sonucu olarak, eğitim örgütleri özellikle de okullar kendilerini yenileme ve değiştirme gerçeği ile karşı kaşıya kalmışlardır. Eğitim örgütlerinin değişip gelişmesi, aslında insan kaynağının geliştirilmesi ile açıklanabilir. Çünkü, nasıl okulsuz bir hayatı şu an için düşünmek zorsa öğretmeni göz ardı eden bir okulun değişip gelişmesi de mümkün değildir. Nitekim bu duruma paralel olarak eğitim örgütlerinin sahip olduğu en önemli insan sermayesi olan öğretmenlerin öğrenmeye devam etmeleri ile niteliklerini arttırmaları önem kazanmış (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2015); bu doğrultuda öğretmenlerin teşvik edilmeleri için eğitim politikaları ön plana çıkmaya başlamıştır (Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], 2005). Yapılan birçok araştırma bu süreci destekler niteliktedir (bknz: Argon ve Çelik Yılmaz, 2018; Corcorran, Evans ve Schwab, 2004; Çoruk ve Kulbak, 2018; Darling-Hammond ve Youngs, 2002; Dünya Bankası, 2011; Giles, 2018; Haycock, 1998; Kumar, 2018; Lee, 2016; Marzano, 2007; Melocik, 2009; Nartgün ve Kaya, 2016; Özoğlu, 2011; Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005; Scherer, Nilsen ve Jansen, 2016; Singh, 2017; Summak ve İş, 2018; Tonbul ve Bayram, 2018; Türkoğlu ve Aypay, 2015; UNESCO, 2015; Yüksel, 2011). Bu araştırmalarla, öğrenci başarısındaki en önemli faktörün öğretmen kalitesi olduğu; öğretmeninin bilgi ve becerilerinin ise başarının en önemli belirleyicileri olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalarda ayrıca, öğretmenlerin öğrenmeye karşı hevesleri ve kendilerini geliştirme durumlarının öğrencilere yansıdığı ortaya konulmuştur (Hill, Umland, Litke ve Kapitula, 2012; Jürges, Richter ve Schneider, 2005; Ramdhani, Ancok, Swasono ve Suryanto, 2012; Theisen, 2005). Bu araştırmaları destekleyecek şekilde Theisen (2005), öğretmen kalitesi ile öğrencilerin okuma ve matematik başarıları arasında yüksek düzeyde olumlu bir korelasyon söz konusu olduğunun altını çizmektedir. Bu sebeple de kaliteli öğretmenleri tespit edip, bu öğretmenlerin hangi davranış ve uygulamalarının öğrencilerin başarılarında etkili olduğunu öğrenmenin oldukça önemli olduğunu

belirtmiştir. Öğretmen kalitesi için belirli standartlar söz konusudur ve bu standartları INTASC (1992) içerik pedagojisi, öğrenci gelişimi, çeşitli öğrenciler, çoklu öğretim stratejileri, motivasyon ve yönetim, iletişim ve teknoloji, planlama, değerlendirme, yansıtıcı uygulama: profesyonel (mesleki) gelişim ve okul ve toplum katılımı şeklinde sıralamıştır. Belirtilen standartların ortaya konulmasındaki amaç hiç kuşkusuz, öğretmenlerin öğretmen-öğrenci-yönetici-okul çalışanları ve aile arasındaki iletişimini güçlendirme ve kendi kalitelerini artırırken, okul ve öğrenci başarısını artırmaya çalışmalarıdır.

Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Öğretmen Kalitesi

TDK'da (2019) meslek, "Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş" biçiminde tanımlanmaktadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunundaki 43. madde "öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" biçimindedir (Resmi Gazete, 1973). Öğretmenlik mesleği, insanın eğitim ve öğretiminin boylamsal bir ilişki içerisinde olması ve mesleğe verilen değer nedenleriyle, bazılarınca bir meslek olarak dahi görülmemektedir (Celep, 2005). Celep'e (2005) göre meslekleşme koşulları olan mesleğe girişte bir seçime tabi olması, mesleğin kendine özgü bir ahlakının olması, meslekle alakalı örgütlerin bulunması ve mesleğin toplumca kabul görmesi gibi özellikleri göz önüne alındığında bu düşünce yersiz de değildir. Günümüzde halen öğretmenlik yapan bireylerden kendi uzmanlık alanları dışında farklı derslere girenler olduğu gibi, kendi alanları dışında farklı branşlara atanan öğretmenlerin de olması bu görüşü desteklemektedir. Öğretmenlik mesleğinin itibarını zedeleyebilen bu durumu Özoğlu (2011), öğretmenlikle ilgili olmayan bölüm ve fakültelerden mezun olan kişilerin öğretmen olarak atanması, halkın gözünde öğretmenliği herkesin kolaylıkla yapabileceği bir meslek olarak adlandırmasına yol açtığı şeklinde belirtmiştir. Nasıl ki bir öğretmenin avukat, mühendis, doktor statüsündeki meslekleri yapması beklenemezse, aynı şekilde farklı meslek gruplarının da öğretmenlik yapması beklenmemelidir. Ancak görülen o dur ki eğitim fakültesi dışında başka bir alanda lisans eğitimi almış olan kişiler, çeşitli sertifika ve belgelerle öğretmenlik yapabilecek duruma getirilmekte, bu da öğretmenlik mesleğinin tam olarak meslekleşmesine engel teşkil etmektedir (Ayas, 2009). Oysa yaşanılan bu sürecin öğretmen kalitesi noktasında da değerlendirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlilik alanları da öğretmen kalitesi bağlamında üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir konudur. Alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisinden oluşan üç boyutta eğitim alan öğretmenler ve bu eğitimleri neticesinde atanmalıdır

(Celep, 2005). Bunun yanında öğretmenlerin planlama, öğretim sürecine hâkimiyet, sınıf yönetimi, iletişim, ölçme ve değerlendirme gibi pek çok sürece hâkim olup sınıfta uygulamalarına yansıtması beklenmektedir. Bu doğrultuda Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017), öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlara cevap verebilmesi için yeterlik alanlarını güncellemiştir. Öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerini "mesleki bilgi", "mesleki beceri", "tutum ve değerler" başlıkları altında 3 yeterlik alanı ve bunların kapsamında bulunan 11 yeterlik ile ortaya koyup, bu yeterliklerle ilgili 65 gösterge tespit etmiştir. Yapılan bu sürecin altında yatan en önemli gerekçelerden biri öğretmenliğin bilgiden yönetime, iletişimden kişilik özelliklerine, değerlerden tutumlara kadar birçok açıdan farklı yeterlik alanlarını kapsaması gereken bir meslek olmasıdır (Bakan, 2013).

Bunların yanında öğretmenlik mesleği, çıktısı insan ve insan davranışları olması sebebiyle, oldukça önemli bir konuma sahiptir. En geniş tanımıyla öğretmenlik öncelikle insan yetiştirme sanatıdır (Bakan, 2013). Ayrıca Türkiye'de öğretmenlik denilince akla, kutsal bir meslek olduğu düşüncesi gelmektedir (Gündüz, 2000). Türkiye coğrafyasındaki kültürel değerler doğru okunabilirse, öğretmenlik mesleğinin değeri, daha da net anlaşılabilir. Aslında, Türk kültüründe öğretmenlere büyük bir güven söz konusudur. Herkesin malumu olan "Bana bir harf öğretenin kırk yıl kölesi olurum (Hz. Ali)" ya da "Öğretmenler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır (M. Kemal Atatürk)" gibi ünlü sözler, öğretmenlere duyulan güvenin ve saygının bir göstergesidir. Öğretmenlere duyulan saygının yanı sıra, öğretmenlerin de kendilerine ve mesleklerine duydukları saygı, çıktısı insan olan bu mesleğin tercih edilmesi ve devamlılığı konusuna yardımcı olabilir. Nitekim uluslararası düzeyde başarı gösteren Güney Kore, Singapur ve Finlandiya gibi ülkelerde, öğretmenlik mesleği saygın bir meslek olarak görülmekte ve başarılı öğrencilerin bu mesleği tercih ettiği bilinmektedir (Barber ve Mourshed, 2007). Bu ülkelerde öğretmenliğe seçimde öğrencilerin başarılı olmaları yetmemekte, ayrıca öğretmenlik programlarına kabul edilmelerinde birtakım ölçütler de bulunmaktadır (Özoğlu, 2011). Politika yapıcılar öğretmen ihtiyacını tespit ederek öğrenci seçimi yoluna gitmekte (Bakan, 2013), öğrencilerin akademik bilgilerinin yanında mesleğe olan yatkınlıkları ve iletişim becerilerini kullanma düzeyleri de dikkate alınarak ders anlatımları, mülakat ve sınav yoluyla çeşitli değerlendirmeler işe koşulmaktadır. Diğer yandan başarılı öğrencilerin öğretmenliği tercih etme nedenlerinden biri olarak mezun olduktan sonra istihdam edilme ve maaşlarının yüksek düzeyde olması da göz ardı edilmemelidir.

Dünyadaki bu türden uygulamalara karşın Türkiye'de öğretmenlik mesleği, bireysel ve toplumsal açıdan kritik bir öneme sahip olmakla birlikte (Tan, 1996); toplumdaki yapıların değişimine bağlı olarak statüsünü

günden güne kaybeden mesleklerden biri olmaktan kendini kurtaramamıştır. Bu problemin kolaylıkla ortadan kaldırılabilmesi için yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki doyumlarını artırma ve mesleklerine olan sevgi ve saygılarında artışı sağlama, karar alma mekanizmaları içerisinde yer almalarına katkıda bulunma ve yine onların özgüvenlerini artırıcı faaliyetlerde bulunmaları gerekmektedir (Bek ve Yiğit, 2007; Göksoy, 2014a; TEDMEM, 2014). Oysa öğretmen Türkiye'de öğreten, sınıfın disiplinini sağlayan, öğrencilerin problemlerini anlayan ve çözüme ulaştırmaya çalışan, ailelerle sıkı ilişkiler kurarak öğrencilerini tanımaya çalışan ve öğrencilere rehberlik eden rolü çok önemli bir toplumsal katılımcıdır (Balcı, 1991). Yapılan tanımlama, öğretmenin toplumdaki yerini net bir şekilde ortaya koymuştur. Türk Eğitim Sistemi'nde ilk ve ortaokul öğrencileri, günlerinin neredeyse dörtte birini okulda, lise öğrencileri ise günlerinin neredeyse yarısını okul ve kurslarda geçirmektedir. Ailelerinden daha çok öğretmenlerini gören öğrencilerin, akademik ve ahlaki gelişimlerinde, öğretmenlerinin tutum ve davranışları, akademik alt yapıları ve insani yönleri etkili olmaktadır. Bütün belirtilen bu durumlar aslında statüsü toplumda en üstlerde olması gereken öğretmenlik mesleğinin çelişkilerini de içinde barındırmaktadır.

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine nasıl girdikleri de kalite açısından tartışılması gereken bir konudur. Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarının sayısındaki fazlalık ve bu sayıya karşılık atama kadrolarındaki yetersizlik, öğretmenlik mesleğine, daha çok sınavda dikkatli soru çözen öğretmenlerin atanmasını kolaylaştırmıştır. Ne yazık ki yaşanılan bu durum zamanla öğretmen kalitesini düşürebilen önemli etmelerden biri haline gelmiştir. Nitekim TEDMEM'in (2018) yayınladığı raporda da öğretmenlerin eğitim fakültelerine yalnızca çoktan seçmeli sınavla alınmasının, çalışma sisteminde ek ders ücreti gibi öğretmenlerin onurunu zedeleyebilecek bir uygulamanın olmasının, öğretmenliğin devlet memurları kanunu kapsamında memuriyet olarak görülmesinin hem öğretmenlik mesleğinin itibarı açısından hem de öğrencilerin geleceği bakımından sürdürülebilir bir yaklaşım olmadığı ileri sürülmüştür.

Öğretmen kalitesini belirleme açısından Çelikten, Şanal ve Yeni'nin (2005) yaptıkları araştırma önemli göstergeler sunmaktadır. Zira bu araştırma öğretmenlerde bulunması gereken belli başlı ortak özellikleri ortaya koymuştur. Buna göre öğretmenlerde olması gereken özellikler;

1. Öğrencilere karşı objektif ve açık görüşlü olabilmek,

2. Öğrencilerin beklentilerine ve gereksinmelerine cevap verebilmek,

3. Eğitimsel sorunları bilimsel tekniklerle araştırabilmek,

4. Bireysel farklılıkları dikkate alabilmek,

5. Kendini sürekli yenileyerek yeniliklere ve gelişmelere açık olabilmek,

6. Toplumdaki değişmeleri anlayarak yorumlayabilmek,

7. Eğitim teknolojisinde olan gelişmeleri yakinen takip edebilmek,

8. Araştırma yapabilmek özelliğine sahip olabilmek,

9. Başarıya dönük yüksek beklentiler içinde olabilmek şeklindedir.

Belirlenen maddeler toplu olarak yorumlandığında ortaya, öğretmen kalitesi kavramı çıkmaktadır. Bu doğrultuda kaliteli öğretmen kimdir sorusuna; Öğrenciler arasında ayrım yapmayan, öğrencilerin beklentilerini dikkate alarak eğitim ortamını düzenleyen, bilime ilgisi yüksek olan ve bilimsel yöntemleri sınıf ortamında kullanan, öğrencilerin kişisel farklılıklarını göz önüne alarak öğrenme süreçlerini çeşitlendirebilen, yeniliğe ve teknolojiye kolaylıkla ayak uydurabilen, bilgiyi olduğu gibi almadan önce düşünen ve araştıran, öğrencilerden yüksek başarı beklentisi olan ve bu noktada onları yüreklendiren öğretmendir, cevabı verilebilir (Adams, 1998; Balyer, 2013; Karaca 2008; Özdemir, 2016).

Öğretmen kalitesi yanında üzerinde durulması gereken önemli bir konu da eğitimde kalite kavramıdır. Eğitimde kalite denilince her ne kadar akla önce ekonomik alt yapı gelse de konuyu bu şekilde sınırlandırmak doğru bir yaklaşım değildir. Eğitim kurumlarının ekonomik alt yapılarının kalitesi, elbette ki kalitede önemli bir unsurdur. Ancak eğitim sistemi içindeki tüm kurum ve paydaşların kalitesi ya da kaliteli davranışları, eğitim kalitesini doğrudan etkilemektedir (Ensari, 1999). Nitekim Eroğlu (1998) da eğitim kalitesini bu kapsamda tanımlamış ve eğitim kurumlarının ellerindeki imkân ne olursa olsun bütün imkânlarını verimli bir şekilde kullanmalarının, öğrencilerin çağın gereklerine ayak uydurarak bilgiye kendilerinin ulaşmalarının sağlanmasının, eleştiren, düşünen, iş birliği içerisinde zorlukların üstesinden gelen, yaratıcı düşünen bireyler olarak yetiştirilmesine destek olunmasının ancak kaliteli eğitimle açıklanabileceğini savunmuştur. Göksoy (2014b) ise eğitimde kaliteyi, eğitimin amaçlarının ve işlevlerinin yerine getirilmesi olarak açıklarken; Dağ ve Göktürk (2014) öğretmenin liderlik rolünde olan gelişmelerin oldukça önemli olduğunu ve eğitimin kalitesinin bu yolla artabileceğini vurgulamıştır.

Pek çok eğitimci, öğretmen kalitesi kavramının açık bir anlam ifade etmediğini ve öğretmen kalitesinin tanımlarının geniş ölçüde değiştiğini düşünmektedir. Örneğin, ABD'de kaliteli öğretmen kavramı, öğretmen olarak tam devlet sertifikasyonu (öğretmenlik formasyonu) almış veya devlet öğretmenliği lisans sınavını geçmiş ve eğitim verme yeterlik lisan-

sına sahip öğretmen olarak nitelendirilirken (NCLB, 2008); Ulusal Personel Geliştirme Konseyi (2009) kaliteli öğretmenleri, konu alanı hakkında bilgi sahibi olan, çeşitli değerlendirme stratejilerini uygulayabilen ve ilgili öğretim yöntemlerini kullanabilen kişiler olarak tanımlamıştır. Türkiye'de ise öğretmenin yeterlik alanları dikkate alındığında kaliteli öğretmen "ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, millî eğitimin ve alanıyla ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri her bireyin gereksinimlerini dikkate alarak yetiştirmek" ifadesiyle tanımlanmıştır (MEB, 2017). Tanımda da görüldüğü gibi öğretmenlik mesleğinin kalitesini yükseltmek için ilk olarak, öğretmenlerde bulunması beklenen genel ile özel alan yeterliklerini bilmek gerekmektedir. Devamında ise bu yeterliklerin hem hizmet öncesinde hem de hizmet içi eğitim programlarında gerek adaylara gerekse görevde olan öğretmenlere kazandırılması temel amaç olmalıdır.

Uluslararası platformlar incelendiğinde, Türkiye'de öğretmen kalitesine yönelik olumsuz algıların göze çarptığı görülmektedir. Örneğin, UNESCO'nun raporu bu konuda bazı gerçekleri net ortaya koymaktadır. Rapora göre; Türkiye'de, öğretmenlere duyulan güvenin 10 puan üzerinden hemen hemen 6,5; eğitim sistemine duyulan güvenin ise yaklaşık 4,5 olduğu belirtilmiştir (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 2017). Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) raporunda ise 'eğitimde refah' sıralamasında Türkiye 10 üzerinden 0 puanla, Meksika'yla beraber son sırada yer almaktadır (ERG, 2018). Varkey GEMS Vakfı'nın (2013) araştırmasına göre de Türkiye'de eğitim sistemine verilen puan 10 üzerinden 4,7'dir. Bu veriler Türkiye'de öğretmen kalitesini irdelemek bağlamında oldukça çarpıcıdır. Bu raporların yanında her üç yılda bir OECD ülkeleri arasında gerçekleştirilen PISA'nın sonuçları, Türkiye'nin öğrenci, öğretmen, idareci ve okul konumunu dünya genelinde ortaya koymaktadır. PISA, OECD ülkeleri arasında üç yıl arayla gerçekleşen, 15 yaşındaki öğrencilerin okuma, bilim ve matematik alanlarındaki başarılarını ölçme amacını güden bir sınavdır. Türkiye de ekonomik anlamda iş birliği içerisinde olmayı destekleyen ülkelerden oluşan OECD üyedir ve yapılan bu sınavlara katılır. 2000 yılından bu yana yedi sınav gerçekleşmiş, Türkiye bu sınavların altısına katılım göstermiştir. Katılım gösterilen altı sınavda Türkiye'nin yer aldığı sıralamalar değerlendirilirse, her sınavda bir düşüş söz konusu olduğu görülebilir. PISA akademik başarıyı ölçmesinin yanı sıra, öğrencilerin okul ve ilişkileri ile yaşamdan memnuniyetlerini de ölçmektedir. Zira öğrencileri sadece okuma, bilim ve matematik sıralamaları noktasında değerlendirmek yetersiz olacaktır. Çünkü öğrencilerin başarı ya da başarısızlığı sadece ders çalışmaları ya da konuların anlatımıyla değil, aynı zamanda sosyal ilişkileri, yaşadıkları ev ve bölgeden memnuniyetleri, hayattan beklentileri gibi ar-

gümanlarla da ilintilidir (OECD, 2018). Bu nedenle öğretmenlerin kendi kalitelerini de artırma amacıyla, öğrencilerini ve ailelerini de çok iyi tanıması gerekmektedir.

Kaliteli bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlik ve özelliklere yönelik pek çok çalışma mevcuttur. Bu çalışmalardan Kennedy (2008), kaliteli bir öğretmenin kaliteli bir öğretim uyguladığını ileri sürerek, bu kavramı kişisel kaynaklar, performans ve etkililik şeklinde üç geniş grupta tanımlamıştır. Kişisel kaynaklar; öğretmenlerin işe başlamadan önce sahip oldukları inançlar, tutumlar ve değerler, kişisel özellikler, bilgi, beceri ve uzmanlık ve kimlik bilgileri gibi niteliklerden oluşmaktadır. Performans; sınıf ve sınıf içi uygulamalar ile öğrenme etkinliklerinden oluşurken, etkililik ise hem öğrenci öğrenimini hem de kişisel sorumluluğu teşvik etmektir.

Goe'ye (2007) göre ise kaliteli öğretmenlerin özellikleri şu şekildedir:

- Özellikle başarısız ve risk altındaki öğrenciler için yüksek beklenti sahibi olmak,
- Tüm öğrencileri değerli görüp öğrenme etkinliklerine katılmaya teşvik eden bir sınıf ortamı oluşturmak,
- Öğrencilerin yüksek düzeyde başarılar göstermelerine yardımcı olmak,
- Başarı puanları önemli kazançlar göstermese bile, risk altındaki öğrencileri okula gelmeye ve sınıfa katılmaya motive etme becerisi sahibi olmak,
- Yeni öğretmenlere danışmanlık yapmak ve yükseköğretim okullarında istikrara kavuşan kuvvetler olarak mükemmel becerilere sahip olmak ve
- Özel ihtiyaçları olan öğrencilerle çalışmayı istemek.

Belirtilen özellikler değerlendirildiğinde, kaliteli öğretmenin çok yönlü düşünebilen, öğrenciler arasında ayrım yapmayan, ders durumu zayıf olan öğrenciler için ekstra çaba harcayan, disiplinlerarası çalışan, kendini güncelleyen, öğrencilerle ders dışı etkinlikler yapan ve onlara ekstra vakit ayıran kişi olduğu görülebilir.

Yapılan diğer araştırmalarda öğretmen kalitesinin temel özelliklerinden bazıları şu şekilde belirtilmiştir (Bond, Jaeger, Smith ve Hattie, 2000; Goe, Bell ve Little, 2008; Hellenberg, Hudson, Miller ve Brenneman, 2012; Hopkins, 2004; Hudson, 2010; NBPTS, 2004):

- Öğrenci öğrenmesi konusunda yüksek beklentiye sahip olmak,

- Öğrenciler için olumlu bilimsel tutuma sahip olmak ve sosyal gelişmeyi sağlamaya özendirmek,
- Farklılığı ve çeşitliliği değerlendirecek sınıf ve okulların geliştirilmesine katkıda bulunmak,
- Öğrencilerin başarılı olmasını sağlamak için diğer eğitim uzmanlarıyla iş birliği yapmak,
- Formasyon bilgisini öğretim planlamasında daha iyi kullanmak,
- Etkili problem çözme stratejileri geliştirmek,
- Hedefleri öğrencinin bireysel farklılıklarına uygun hale getirmek,
- Etkili karar vermek,
- Daha zorlu hedefler saptamak,
- Daha iyi sınıf iklimi,
- Öğrencilerin ipuçlarını okuma becerisi de dâhil olmak üzere sınıf olaylarının daha iyi algılamak,
- Bağlama duyarlılık,
- Öğrenmeyi daha iyi izlemek ve öğrencilere geri bildirim sağlamak,
- Hipotezleri daha sık test etmek,
- Öğrencilere daha fazla saygı duymak,
- Öğretim için daha fazla tutku sergilemek,
- Öğrencilere ve öğrenmelerine karşı kararlı olmak,
- Öğrettikleri konuları ve bu konuları nasıl öğretebileceklerini bilmek,
- Öğrencinin öğrenmesini yönetmek ve izlemek,
- Öğrenme toplulukları içerisinde yer almak.

Bu özellikler genel olarak değerlendirildiğinde ise kaliteli bir öğretmenin, farklılıklara saygı duyarak öğrenenlerin öğrenme çeşitliliğini anlayabilen, verdiği kararlarda etkili olan ve diğerlerini de etkileyebilen, tutkuyla ve şevkle öğrenme ortamları yaratan, problemleri çözmeye yönelik yeni bakış açıları geliştirebilen, kendini geliştirerek meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde performans gösteren, sağlıklı bir sınıf iklimi oluşturarak etkili hedefler koyabilen bu hedeflere ulaşmak için yerinde ve zamanında geri bildirilim veren kişi olduğu söylenebilir.

Yapılan bir diğer araştırmada ise Hellenberg, Hudson, Miller ve Bren-

neman (2012), öğretmen kalitesinin dört ayrı (öğretim uygulaması, sınıf yönetimi, öğretmen etkililiği ve öğretmen liderliği) ilişkisini tek tek ve tematik bir çalışmanın parçası olarak değerlendirmiştir. Buna göre öğretmen kalitesinde belirleyici olan bu dört değişkenin birbiriyle ilişkisinde alanlarının birbiriyle bağlantısız, öğretmen kalitesinin yalıtılmış alanları olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Bu anlamda bu değişkenler tematik çalışmayı temsil etmektedir (Hellenberg, Hudson, Miller ve Brenneman, 2012). Genel anlamda değerlendirildiğinde öğretmen kalitesi kavramını tanımlamaya yönelik ortak bir uzlaşının olmadığı görülmektedir. Bu durumun altında yatan temel gerçeklik ise öğretmenlik mesleğinin pek çok özellik ve yeterliliği tek bir şemsiye altında toplaması yatmaktadır.

Öğretmen Kalitesinin Boyutları

Hazırlanan bu bölümün kapsamı Hellenberg, Hudson, Miller ve Brenneman'ın (2012) öğretmen kalitesine yönelik çalışmaları dikkate alınarak yapılandırıldığı için öğretmen kalitesinin boyutları olarak öğretmen etkililiği, sınıf yönetimi, öğretim uygulamaları ile öğretmen liderliği boyutları ele alınmış ve aşağıda detaylı bir biçimde açıklanmıştır.

Öğretmen Etkililiği

Cantrell ve Callaway (2008), öğretmen etkililik göstergelerine dayanan yenilikçi çalışmaların uygulanmasında önemli bir sonucu ortaya koymuşlardır. Buna göre eğitimsel yeniliklerin uygulanması konusunda yüksek düzeyde etkili öğretmenler, düşük etkililik düzeyine sahip olanlara kıyasla, daha iyi bir tutum sergilemektedirler. Öğretmen etkililiği üzerine yapılan araştırmalar da öğretmenlerin anlamlı etkinliklere katılmasının, öğretmenler ve öğrenciler hakkındaki inançlarını sorgulayıcı ortam oluşturarak mesleki gelişim etkinliklerine fırsat sağladığını göstermektedir (Cantrell ve Callaway, 2008; Tschannen-Moran ve McMaster, 2006). Belirtilen yüksek etkililik düzeyi, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretim pratiği göstergelerinin daha etkin kullanılmasına yol açabilme etkililiğini desteklediğinden, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretim uygulamaları göstergelerine ilişkin algılarını etkilemiş olmaktadır (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Foorman, Schatschneider, Eakin, Fletcher, Moats ve Francis, 2006; Küçükahmet, 2011; Pressley, Wharton-McDonald, Allington, Block, Morrow, Tracey, 2001; Şentürk ve Oral, 2008; Taylor, Pearson, Clark ve Walpole, 2000). Gökçe'ye (2002) göre etkili bir öğretmen, sınıfı nasıl örgütleyeceğini planlayarak etkili bir öğrenme ortamı yaratabilmektedir.

Öğretmenlerin öncelikleri sadece öğretmen olmak olmamalı; etkili bir öğretmen olabilme idealini gerçekleştirmek olmalıdır. Etkili bir öğretmen özünde net, tutarlı, kararlı, anlayışlı ve sevecen bir yapıya sahiptir. Aynı zamanda öğrenme ortamlarını zenginleştirerek merak duygusunu

tetikleyici fırsatlar yaratıp, öğrencilerin sürece dâhil olması için doğal bir akış oluştururlar. Gordon (2017) ise etkili öğretmenlik kavramına bilhassa öğretmen-öğrenci ilişkileri noktasında vurgu yapmaktadır. Ona göre, genel anlamda, iletişimde 12 engel mevcuttur ve etkili olmak isteyen öğretmen, öğrencisiyle olan iletişiminde bu 12 engele dikkat ederek ilişki kurmalıdır. Etkili olmayan öğretmenin kullandığı dil, kabul etmeme dilidir. Oysa öğretmenin iletişimde haklı olsa bile her daim haklılığını dile getirmemesi, karşı tarafa anlayışlı olduğunu belli eden bir dil kullanması gerekmektedir. Gordon (2017), bu 12 engel durumunu aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

1. Emir vermek, yönlendirmek,
2. Uyarmak, gözdağı vermek,
3. Ahlak dersi vermek,
4. Öğüt vermek, çözüm ve öneri getirmek,
5. Öğretmek, nutuk çekmek, mantıklı düşünceler önermek,
6. Yargılamak, eleştirmek, suçlamak, aynı düşüncede olmamak,
7. İsim takmak, alay etmek,
8. Yorumlamak, analiz etmek, tanı koymak,
9. Aynı düşüncede olmak, övmek ve olumlu değerlendirme yapmak,
10. Desteklemek, güven vermek, duygularını paylaşmak, avutmak,
11. Sorguya çekmek, soru sormak, sınamak,
12. Oyalamak, konuyu saptırmak, alay etmek.

Yukarıda yer alan iletişim önündeki 12 engelden en az biri, öğretmenlerin ortalama olarak %90-95'i tarafından kullanılmakta ve bu engeller de öğretmenin etkililiğine ket vurmaktadır (Gordon, 2017). Kabul etmeme dili kapsamındaki bu 12 engele alternatif olan dil; "kabul etme dili"dir. Kabul etme dili, başkalarını oldukları gibi kabul etmeyle ilgilidir. Öğrencilerini olduğu gibi kabul eden öğretmen, onlarla olan ilişkilerini daha da kuvvetlendirebilir. Bu sayede öğretmen-öğrenci ilişkisi büyüyebilir, olumlu yönde gelişebilir, bireylerde psikolojik anlamda düzelme meydana gelebilir, sorunlar çözüme ulaşabilir, ilişki içerisindeki bireylerin daha üretici olmalarına katkıda bulunulabilir. Tüm bunlar öğretmenin etkililiğinin bir göstergesidir. Gordon (2017) bunlara ek olarak mesleğinde etkili olmak isteyen öğretmenlere sessizlik, kabul ettiğine yönelik tepkiler, kapı aralayıcı iletiler ve etkili dinleme önerileri sunmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilere sen diliyle değil, ben diliyle hitap etmek ve konuşmak, öğretmenin etkililiğini artıran bir unsurdur. Örneğin öğretmenin sınıfa geç giren

öğrencisine "Sen sınıfa geç girdiğin için herkesin konsantrasyonu dağıldı" demesi yerine, "Sınıfa geç girmen benim dikkatimin dağılmasına neden oluyor ve bu yüzden motivasyonum düşüyor. Motivasyonum düşünce ders işlemekte zorlanıyorum" gibi, öğrenciyi suçlama yerine, durumun kendisinde meydana getirdiği olumsuzlukları belirtmesi, iletişimin önündeki engeli kaldırabilir ve öğretmenin etkililiğini artırabilir.

Türkiye'de öğretmen seçiminde öğretmenin sınıftaki etkililiği göz ardı edilerek sadece sınava dayalı olan bir sistemle seçim yapılması, ne yazık ki öğretmenin alan bilgisi, genel kültür ve genel yetenek düzeyini teorik ölçümün ötesine geçememektedir (İhtiyaroğlu, 2014). Bu anlamda öğretmen etkililiğinin, öğretmenin kalitesini belirleyen bir faktör olması bağlamında eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olduğu düşünülebilir. Nitekim sistemdeki etkili öğretmenler kalite anlayışına sahiptirler ve bu doğrultuda eğitim kalitesinde gerekliliğinin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadırlar (İhtiyaroğlu, 2014). Nitekim Sünbül (1996) de etkili öğretmenlerin, öğrencilerinin ilgilerini toplayabildiğini ve okulda etkililiği sağlayan temel etmenlerin öğrenci ve öğretmen olduğunu ifade etmektedir.

Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi; eldeki kaynakları iyi kullanabilme, sınıf ve okul ortamını eğitimsel faaliyetler için kullanışlı hale getirebilme, öğrencileri ve yaşadıkları değişimleri çok iyi gözlemleyebilme, sınıfta ya da okulda çıkabilecek sorunları önceden tahmin edebilme ve sorunları çözüme ulaştırabilme yetisidir (İşpir, 2002; Waterhause, 1990). Bu noktada sınıf yönetiminin odak noktasının öğretmen olduğu söylenebilir. Kendini sürekli güncelleyen, öğrenci ve okulla, kısaca sınıf yönetiminin değişkenleri ile ilgili, kaliteli bir öğretmenin sınıf yönetiminde zorlanmayacağı açıktır (Macrae, 1998).

Sınıf yönetimi becerisi, öğretmenlerin sahip olması beklenen en önemli unsurlardandır ki, bu sayede etkili öğrenme ortamları yaratılmaktadır (Lewis, 1999; Wang, Haertel ve Walberg, 1993; akt. Akar, Erden, Tor ve Şahin, 2010). Yeterlik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin, sınıf yönetiminin göstergelerine yüksek düzeyde önem verdikleri saptanmıştır. Bu sonuç, yüksek düzeyde etkili öğretmenlerin, öğrenci özerkliğini teşvik eden sınıf yönetimi yaklaşımlarını kullandığı bulgusuyla da açıklanabilir. Conroy, Sutherland, Snyder ve Marsh (2008), öğrenci davranışlarını artırmada ve davranışı iyileştirmede, öğrencilerin göreve devam etmelerini sağlayan yönetim stratejilerinin etkili olduğunu ileri sürmüşlerdir (Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellett, 2010; Hudson, 2010). Bu sonuçtan hareketle, sınıf ortamına her manasıyla hakim ancak bu hakimiyeti öğrenci sorumluluklarıyla paylaşan öğretmenin, sınıf yönetiminde etkin olduğu ve öğretimin devamlılığını kolaylıkla sağlayabileceği söylenebilir.

Öğrenci başarısında da en önemli faktörlerden biri sınıf yönetimidir. Öğrencilerin etkin katılımını en üst düzeye çıkarmak ve sağlıklı öğrenme ortamları yaratmak için sınıf yönetimi becerilerini kullanmak önemlidir (Akar, Erden, Tor ve Şahin, 2010). Bunun için de öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını kullanarak öğrenci başarılarını yükseltmeleri beklenmektedir.

Sınıf yönetimini geleneksel ve çağdaş olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Geleneksel modelde, merkezde öğretmen vardır ve sınıf katı kural ve disiplinle yönetilmektedir. Bu kurallar genel olarak öğretmen ve okul yönetimi tarafından belirlenir. Geleneksel modelin en büyük sınırlılığı, öğrencide davranış bozukluğu meydana getirebilmesidir. Çağdaş yaklaşımda ise merkezde öğrenci bulunmaktadır. Otoriter anlayış yerine etkileşim tercih edilmekte, sınıfta kurallar söz konusu olmasına karşın bu kurallar öğretmen ve öğrenci etkileşimi ile birlikte belirlenmektedir. Bu yaklaşım öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarına olumlu katkı sağlamaktadır. Sınıfta demokrasinin hâkim olduğu bu yaklaşımda ayrıca, öğrencinin kendine güveni artmaktadır (Aydın, 2000; Bakioğlu, 2009; Başar, 2014). Sınıf yönetimi belirli modellere göre gerçekleştirilmektedir. Bu modeller Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1. *Sınıf yönetimi modelleri (Başar, 2014)*

Sınıf Yönetimi	Model	Modelin Amaç ve İşlevi
Geleneksel	Tepkisel	Sınıf içerisinde istenen davranışlara övgü, istenmeyen davranışa tepki söz konusudur. İstenmeyen davranışlara tepki ceza şeklinde olabilir. Ancak daha çok cezaya alternatif yöntemler kullanılır. Modelin en büyük sınırlılığı, davranışlara tepkinin yeni olumsuz davranışlar doğurabileceğidir. Model gruptan ziyade bireye yöneliktir. Modeli kullanan öğretmenin, sınıf yönetiminde etkisi düşük olduğu söylenebilir.
	Önleyici (Önlemsel)	Öğrencinin sınıfta sergileyebileceği düşünülen davranışların öğretmen tarafından önceden kestirilmesi ve önlem alınmasına dayanır. Modelin iyi çalışması durumunda, istenmeyen davranışlar meydana gelmeden önlem alınacağından, davranış meydana gelmeyebilir. Model sayesinde öğretmenin tepkisel modele başvurması durumu ortadan kaldırılabilir.

Çağdaş	Gelişimsel	Öğrencilerin fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal alanlardaki gelişimleri dikkate alınarak sınıf yönetilir. Sınıf yönetiminin etkili işleyebilmesi için bu modele göre öğrencilerin sınıfa adaptasyonu sağlanmalı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri tespit edilmeli ve öğretime hazır hale getirilmeleri gerekmektedir.
	Bütünsel (Sistem)	Sınıf yönetimini etkileyen tüm öğeler birlikte düşünülerek hareket edilir. Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önüne alınarak sınıf yönetiminin gerçekleştirilmesinin yanı sıra olumsuz davranışlar önceden kestirilerek önlem alınır ve tepki gösterilmesi gereken yerde tepki gösterilir. Model bireyin yanı sıra gruba yöneliktir. Bu sebeple modelde paydaşların dikkate alındığı söylenebilir.

Tablo 1 incelendiğinde, her bir modelin öğretmene, öğrenciye ve sınıf ortamına karşı bakış açılarının farklı olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf yönetimi modellerinin yanı sıra sınıf yönetimini etkileyen değişkenlerin de tartışılması gerekmektedir. Bunları öğretmen-öğrenci, iletişim süreci, eğitim ortamının özellikleri ve istenmeyen davranışlar vb. olarak sıralamak mümkündür. Alanyazında sınıf yönetimini etkileyen değişkenlerin her biri büyük öneme sahipken, bilhassa istenmeyen davranışların önlenmesi adına farklı modeller geliştirilmiştir (Ergün ve Özdaş, 1997). Bu modellerin hepsi istenmeyen davranışların nasıl ortadan kaldırılabileceği noktasında pratikler sunmaktadır.

Sınıf yönetimi, sınıfın belli kurallarla yönetilerek öğrenmeye uygun ortam sağlanmasını, zamanı etkili yöneterek öğrencilerin motivasyonlarının arttırıldığı sağlıklı bir öğrenme ortamını içerir (Karip, 2017). Bununla birlikte öğrenme ortamının uygun bir şekilde düzenlemesi ve güvenli bir ortam sağlanması da öğretmenin görevidir. Diğer yandan öğrencilerin sorumluluğunu geliştirmek de sınıf yönetiminde önemlidir. Bu bağlamda öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını aldığı bir sınıf yönetiminin etkili olduğu söylenebilir.

Öğretim Uygulamaları

Mesleki gelişim deneyimleri, öğretmenlerin öğretim becerilerini güçlendirmeye yönelik açık bir girişimde bulunduğu sürece, öğretmen verimliliğinin artmasına katkıda bulunabileceğini göstermektedir. Cantrell ve Callaway (2008) öğretmen etkililiği ve yeni öğretim uygulamalarının hayata geçirilmesi arasındaki bağlantıyı açıklamıştır. Araştırmacılar, öğretmenlerin yeni öğretim uygulamalarını başarılı bir şekilde öğrendiklerini, bununla birlikte yeni öğretim uygulamalarını öğretmenlik yeterlik alanına katmak ve gerekli öğretim becerilerini edinmenin zaman aldığını ifade etmektedirler (Hudson, 2010). Belirtilen bu bulgu, öğretmen etkililik göstergeleri ile öğretim uygulama göstergeleri arasındaki bağlantıyı desteklemektedir. Yüksek düzeyde etkili öğretmenler riski göze alarak öğ-

rencilerle öğretimsel yenilikleri başarılı bir şekilde uygulayabileceklerine inanmaktadırlar. Bunun yanında öğretmen etkililiği, sınıf yönetimi ve öğretim pratiği göstergelerindeki değişiklikler, yüksek düzeyde kaliteli öğretmenler için doğrudan öğretmen liderliği deneyimlerine yol açabilmektedir. Başarılı öğretmen liderleri ise öğretmenlik yeterliliğini, sınıf yönetimini ve öğretim uygulama göstergelerini doğrudan zorlayıcı ve değiştiren okul ortamlarında mesleki gelişim ile yürüttüklerinde sürekli sistemli bir reform modeli yaratırlar (Hudson, 2010). Mesleki öğretim standartlarına dayanan, öğretmen etkililiği uygulamalarını geliştiren mesleki gelişim programları, öğrenci başarısının artmasına yol açan kaliteli sınıf yönetimi ve öğretim uygulamalarını da etkileyecektir. Bu üç alanda kaliteli öğretim uygulamalarının göstergelerini oluşturan öğretmenler, devamında öğretmen etkililiğini daha fazla ortaya koymak için öğretmen liderlik rollerini üstlenmeye hazır olacaklardır (Hudson, 2010).

Öğretim uygulamalarını sınıf yönetiminde olduğu gibi geleneksel ve çağdaş olmak üzere iki kategoride incelemek mümkündür. Geleneksel uygulamalar için davranışçılık ekolüne ait modeller söz konusuyken, çağdaş uygulamalar için ise daha çok yapılandırmacı ve bilişsel modellerin kullanıldığı söylenebilir. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı 2006 yılında yeni eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında daha çok yapılandırmacı modeli benimsemiş ve ders uygulamalarında geleneksellikten sıyrılarak, örnek olay, sonuç çıkarma, slogan bulma, başlık bulma, örnek verme, kendini değerlendirme, yordama yapma, bulmaca karşılaştırma, problem çözme ve eleştiri yapma gibi çağdaş uygulamaları desteklemiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak öğretim uygulamaları gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bu uygulamalardan sadece problem çözme ile ilgili olarak çokça araştırma yapılmış ve problem çözme becerisi sayesinde öğrencilerin hayatlarıyla okullarını bütünleştirmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Problem çözme becerisinin kazanılması içinse karmaşık problemlere ihtiyaç vardır (Karagöz, Tekerek, Kaya, Azer, Alıç, Yılbat, Koyuncu ve Ulusoy, 2008). Öğretmenin sınıfta sunduğu problemler ilgi çekici, hayatla bütünleşik, farklı çözümleri gerektiren, açık uçlu ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlar nitelikte olması gerekmektedir. Gerçek hayatla bütünleşik problemleri çözmeye çalışan öğrenci, ezbere dayalı öğrenmeden uzaklaşmaya başlayacaktır (Açıkgöz, 2014). Öğretim uygulamalarının nasıl bir ortamda gerçekleştirildiği ise öğretmen ve öğrencilere verilen rollerle anlaşılabilir. Tablo 2'de çağdaş öğretim uygulamalarına bağlı olarak öğretmen ve öğrencilerin rolleri kısaca özetlenmiştir:

Tablo 2. *Çağdaş Öğrenme Ortamlarında Öğretmen ve Öğrenci Rolleri (Sönmez, 2018)*

Öğretmenin rolü	Öğrencinin rolü
Öğrencilerin bireysel farklılıklarının olduğunu bilir ve öğretimi buna göre düzenler.	Öğrenci aktif rol üstlenir ve sorumluluk alır.
Öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre ders içeriğinde değişikliğe gider. Kendi fikirlerini vermeden önce, öğrencilerin fikirlerini ortaya çıkarmak için çaba sarf eder.	Grup içerisindeki sorumluluklarını bilir ve kendine verilen görevi kendisi ve grubun diğer üyeleri için en iyi şekilde yerine getirmeye çalışır.
Öğrencilerin birbirleriyle ve kendisiyle etkili iletişim kurmalarına özen gösterir.	Arkadaşları ve öğretmenleriyle etkili iletişim için çaba gösterir.
Öğrencilerin doğal meraklarını uyandırmaya çalışır ve onları araştırmaya yönlendirir.	Eleştirel ve yapıcı sorular sorar, fikirlerini diğerleriyle paylaşır ve tartışır.
Öğrenmede, öğretmen kendi fikirlerini sunmak yerine, doğruyu öğrencilerin bulmasına ve araştırma yapmalarına onları özendirir.	Öğrenme, kendilerine sunulanı direk almaktan ziyade, öğrencilerin zihinlerinde yapılandırdıklarıyla ilgilidir.
Sürece ve ürüne uygun ölçme ve değerlendirme yöntemi uygular.	Öğrenci kendini ve grubunu değerlendirebilir.

Tablo 2'den anlaşıldığı gibi, öğretim uygulamalarının çağdaş bir şekilde seyretmesi için, öğretmen ve öğrencilerin üstlendikleri rollerin de geleneksellikten sıyrılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğretim uygulamalarında, uygulamaların içeriğinde yer alan ancak uygulama sonucunda gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme durumlarına da değinmek gerekir. Geleneksel öğretim uygulamalarından çağdaş anlayışa geçişle birlikte, ölçme ve değerlendirmede değişimler meydana gelmiştir. Bu noktada ölçme ve değerlendirme uygulamalarında, geleneksel anlayışın tamamen terk edilerek çağdaş yaklaşımlara geçildiğini söylemek yanlış olacaktır. Çünkü çağdaş ölçme ve değerlendirme uygulamalarında, geleneksel uygulamaların yanı sıra, akran değerlendirme, performans değerlendirme ve portfolyo dosyası hazırlama gibi, öğrencilerin değerlendirme işine aktif olarak katıldıkları yöntemler kullanılmaktadır (Akarsu, 2018; Güler, 2017). Ayrıca bir öğretmen etkili öğretim yöntemlerini bilerek öğrencilere hangi konuyu nasıl öğreteceğini ve zorluk yaşayan öğrencilere nasıl destek olacağını bilmelidir. Bu uygulamalar sayesinde sınıf içinde öğretmen etkililiği ile birlikte öğrenci etkililiği de artarak, öğrencinin öğretim işinde aktif rol alması sağlanmış olacaktır. Öğretimde etkili olan bir öğretmen, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve zihinsel becerilerine katkı sağlayacak ve sınıf içinde öğrenme işine dair motivasyonu en üst seviyeye çıkarmaya çalışacaktır.

Öğretmen Liderliği

Okul ortamında liderlik kavramı genel olarak müdürlerle ilgili olarak düşünülmekte ve okulun ilerlemesinde müdürlerin rolleri tartışılmaktadır (Begley, 2001). Bir lider olarak okul müdürlerinin; okul, öğrenci, eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında büyük katkıları söz konusudur ve liderlik kavramının okulun gelişimine katkıda bulunduğuna dair ortak bir görüş vardır. Ancak bu görüş daha çok okul müdürleriyle alakalıdır. Harris'e (2005) göre ise, okulun gelişiminde paydaşların ortak bir çaba içerisinde olmaları gerekmektedir. Bilhassa öğretmenlerin liderliğinin de başarıda büyük etkileri olduğundan söz etmek gerekmektedir. Nitekim kaliteli öğretmenlerin özelliklerinden biri de öğretmenlerin liderlik algıları ile ilgilidir. Demokratik okullarda liderliğin geliştirilmesi, paylaşılması ve ölçülüp değerlendirilmesi ne kadar çok ise; bu okullardan o kadar çok lider çıkmakta ve okul geliştirilmektedir (Sergiovanni, 2006). Bu sebeple liderlik, müdürlerin öğretmenlerle paylaşmaları gereken bir süreç ve görev olarak ortaya çıkmaktadır.

Kaliteli öğretmenler, öğretmen etkililiği, sınıf yönetimi ve öğretim uygulamalarında yüksek katılım göstermektedirler (Roehrig, Turner, Grove, Schneider ve Liu, 2009). Bu bakımdan öğretmenleri lider olarak geliştirmede desteklemek önemlidir; çünkü yetişkin öğrenciler, diğer bir deyişle meslektaşların birbirinden öğrendiği yatay öğrenme yoluyla öğretmenler, daha etkili bir şekilde öğretme bilgisini inşa edebilirler (Van Driel, Beijaard ve Verloop, 2001). Öğretmenler arasındaki iletişim aynı zamanda öğretmen mesleki gelişimini teşvik eden önemli bir araçtır. Bu yolla öğretmenler uygulamalarını yansıtırlar ve meslektaşları ile kaygılarını veya mesleğin zorluklarını tartışarak farklı perspektiflere açılırlar. Bu sebeple de öğretmenler arasında mesleki iletişimi kolaylaştıran stratejilerin, öğretmen mesleki gelişimine entegre edilmesi gerekmektedir (Park, Oliver, Johnson, Graham ve Oppong, 2007). Okulların öğretmen gruplarını mesleki gelişim için bir araya gelmeye özendirmesi, öğretmenlerin deneyimlerini, fikirlerini veya müfredat materyallerini paylaşmalarına olanak vermesi oldukça önemlidir. Böylece, öğretmenler arasında işbirlikçi ağlar ve etkileşimler, geliştirme fırsatlarını büyütmektedir, bu durum ise okulun amaçlarını gerçekleştirme derecesi ile bağlantılıdır (Hudson, 2010). Öğretmenlere alan bilgisi sağlamak, yeni uygulamaları kolaylaştırmak ve desteklemek ise onların teoriyi pratiğe geçirmelerini kolaylaştıracaktır. Yeni bir stratejiyi kullanarak yüksek kaliteli bir öğretmeni gözlemlemek, ardından stratejiyi denemek ve ustalaşmak da öğretmen yeterliliğinin en güçlü kaynağını oluşturmaktadır (Shidler, 2009). Bunun için öğretmenlerin yetiştirilerek, okullarında liderlik davranışlarını sergileyebilecek duruma gelmeleri yönünde çalışmalar yapılmalıdır. Nitekim Can (2010) bağımsız düşünme becerisine sahip, yeni projeleri hayata geçirebilen ve

vizyoner bakış açısıyla bakabilen öğretmenlerin, güçlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu sebeple yöneticiler öğretmenleri destekleyerek kendilerini geliştirmeleri yönünde ortamlar yaratmalıdır.

Görüldüğü gibi kaliteli bir öğretmen, öğrenmeyi öğrenen bir birey olmakla birlikte, okulun yararını gözeterek net hedefler koyabilen ve amaçlar doğrultusunda hareket ederek eyleme geçebilen bir bireydir. Aynı zamanda kaliteli öğretmenler başarı odaklı oldukları için detaylarda sıkışıp kalmadan bütünü görebilme iç görüsüne de sahiptirler. Bununla birlikte öğretmenin kalitesinden söz edebilmek için onun en önemli ürünü olan öğrenci çıktılarını da göz ardı etmemek gerekir. Çünkü kaliteli bir öğretmenden çıkan ürün de kuşkusuz kaliteli olacaktır. Dolayısıyla öğretmenin başarısını gösteren en önemli kanıtlardan biri öğrencilerinin başarısıdır. Bunun için öğretmenler yüksek hedefler koymalı ve öğrencilerinin bu hedefe ulaşmasını beklemelidirler.

Hinchey'e (1997) göre öğretmen liderliğinin okul, öğrenci ve öğretmen düzeyinde etkileri söz konusudur. Okulu iyileştirmek öğretmen liderliği olmadan çok zor görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencileriyle ve meslektaşlarıyla ilişkisi, okul kültürüne olumlu katkılar sağlamaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenler, öğretmen liderliğinin olması gerektiğinin en büyük destekçi gruplarıdırlar. Çünkü öğretmenler kendi uygulamalarının öğretmen liderliğini etkilediği kanaatindedirler (Harris, 2005). Öğretmen liderliği ile öğrencilerin çıktıları arasında her ne kadar doğrudan bir ilişki ortaya konulamasa da öğrencilerin gelişimlerine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Ancak Wilson'ın (2016) araştırmasında öğretmenin liderlik tarzına yönelik öğrencilerin algıları ile başarıları arasında bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur.

Öğretmen liderliği kavramını tartışırken dikkate alınması gereken bir diğer konu da öğretmen davranışlarının doğruluğunun gözden geçirilmesidir. Öğretmenler genel anlamda sistemin kendilerinden istediklerini ona vermeye çalışırken, öğrencilerin ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurmaya çalışmaktadırlar. Bu durum zaman zaman ikileme sebep olabilmekte ve öğretmenlerin liderlik durumları da zedelenebilmektedir (Harris, 2005). Aslında lider öğretmen, sınıf içinde öğrencilerin düzeylerini iyi bildiğinden, sistemle öğrenci düzeyi arasında adaptasyonu sağlamada zorlanmaz. Bu sebeple öğretmen liderliğinin bir bakıma, öğretmenin öğrencileri ile sistem ve okul arasında kurduğu dengeyle ilgili olduğu söylenebilir. Bu noktada öğretmen, liderliğini de konuşturma amacıyla paydaşlarla iş birliği içerisinde çalışmalı ve kararlı olmalıdır.

Lieberman, Saxl ve Miles (2000) çalışmalarında öğretmen liderliğini anlatırken, öğretmen liderlik becerilerini de tanımlamışlardır. Bu becerileri; güven oluşturarak uyum geliştirmek, örgüte ilişkin durumları belir-

lemek, süreçle ilgilenmek, işi yönetebilmek ve beceri geliştirmek şeklinde sıralamışlardır. Görüldüğü gibi bahsi geçen beceriler öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiye dair liderliği kapsamasının yanı sıra, öğrenme işinde bulunan tüm paydaşları da içermektedir. Çünkü öğretmen lider olarak, sınıf içinde yahut dışında liderlik becerilerini kullanmakta ama aynı zamanda öğrenen öğretmen konumunda olmaktadır. Gelişen uygulamalarla ilgili meslektaşlarını güdüleyerek sorumluluk almaktadır (Yüksel, 2018). Öğretmenin eğitimle ilgili bütün süreçlerde görev üstlenmeye gönüllü olması, meslektaşlarına karşı da güven oluşturma yeterliliğine sahip olduğu anlamını da taşımaktadır (Can, 2010).

Öğretmen liderliği; öğretmenlerin mevcut rollerinde genişleme ve geliştirme düşüncesine dayalı olarak toplumun ihtiyacı olan donanıma sahip, kendine özgü, hoşgörüye sahip, sosyal ilişkileri iyi, profesyonel olarak gelişmeye açık ve yaratıcı olan bireyleri yetiştirme anlayışını vurgulamaktadır (Yılmaz, 2018). Bu noktada öğretmen liderlerin, uzman öğretmenler olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Öntaş ve Okut (2017) öğretmen liderlerin okul gelişiminde ve yenileşmesinde uzmanlıklarına ihtiyaç duyulduğunun öneminden söz etmektedir.

Bu bilgiler birlikte değerlendirildiğinde öğretmen liderliğinin okulların gelişiminde önemli rol aldığı söylenebilir. Dolayısıyla öğretmen liderler, meslektaşlarıyla iş birliği içinde olarak ve bütün paydaşlarını etkileyerek diğer insanları cesaretlendirirler; okulun daha etkili olabilmesi için karar mekanizmalarında rol alırlar. Bu noktada öğretmen liderlerin en önemli rollerinden biri olarak öğrencilerin öğrenmeye karşı istekliliklerinin arttırılmasını ve problemlerle başa çıkma yollarını anlamalarını sağlamak olduğu ifade edilebilir.

SONUÇ

Okullar, toplumu etkileyen ve aynı zamanda da toplumdan etkilenen açık sistemlerdir. Toplumun ihtiyaçları yönünde bir yapılanma içine girerek eğitim verip toplumdan etkilenen okullar, eğitim süreçlerini tamamlayan bireylerle topluma doğrudan etki yapmaktadırlar. Bu durum toplumdaki sosyal, psikolojik ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılamak isteyen bireylerin, kaliteli bir eğitimden geçmesiyle bireysel ve toplumsal amaçlarına hizmet edebilir. Kaliteli bir eğitimi sağlayacak ve sürdürebilecek olan en önemli yapı taşı da kuşkusuz öğretmenlerdir. Çünkü kaliteli bir okul, ancak kaliteli öğretmenler topluluğunun oluşturduğu bir yapıyla sağlanabilir. Kaliteli bir öğretmen, bilimsel veriye dayalı bir eğitim modelini benimseyerek, eğitim planlamasını ekip çalışmasıyla yapılandıran öğretmenlerdir.

Öğretmen kalitesi yüksek bir okulda öncelik, tam öğrenmeyi sürekli kılarak okulun paydaşlarına katkı sağlamaktır. Bu tür okullarda eğitim

sürecinde değişiklik yapmaktan çekinilmediği gibi yapılan değişim, ilgili herkesin yararı gözetilerek yapılmaktadır. Dolayısıyla bu tür okullar, çok yönlü iletişimin temele alındığı bir tutum sergileyerek belirlenen kısa ve uzun vadeli hedeflerle öğretmenlerin okulda kalmasına yönelik stratejiler uygulamaya koymaktadırlar. Kaliteli bir okul, kaliteli öğretmenlerin bir araya geldiği ve sorunları çözmeye odaklanan bir bakış açısına sahip olduğu yerdir. Zira gelişmenin en önemli ölçüsü sürdürülebilir bir öğrenme akışı sağlamaya çalışmak olmalıdır. Bunun en iyi yollarından biri de fikirlerin desteklendiği, geliştirildiği, gerekli hallerde düzeltildiği bir eğitim ortamı sunmaktan geçmektedir. Nitekim Koşar, Er, Kılınç ve Koşar (2017) öğretmenlerin meslektaşlarını değişime ayak uydurabilmeyle ilgili güdülediklerini ifade etmiştir. Bu da öğretmenin kalitesiyle doğrudan ilintilidir.

Davranışçı ekolü savunan Watson; "Bana bir düzine iyi yapılı, sağlıklı çocuk verin, sizi temin ederim ki; onlardan istediğim herhangi birini doktor, avukat, ressam, tüccar olmaları için eğitirim. Ayrıca yetenekleri, eğilimleri, beceriler ve artalanları ne olursa olsun, dilediğim herhangi birini dilenci ya da hırsız bile yapabilirim" demiştir. (Akt. Schunk, 2009). Her ne kadar ilerlemeci ve yeniden kurmacı felsefe, davranışçı ekolü bireye aşırı müdahale noktasında eleştirseler de Watson ve Pavlov gibi kuramcıların deneyleri, öğrenmede öğretenin yüksek etkisi noktasında kanıtlar sunmuşlardır. Bu noktada öğretmenlerin kalitesine de değinmek yerinde olacaktır. Çünkü Watson'ın bakış açısı ile düşünülecek olunursa, öğretmen bir öğrenciyi doktor, hâkim, öğretmen de yapabilir, hırsız ya da dilenci de. Kaliteli bir öğretmen, kendini geliştiren, öğrenme çevikliği yüksek, idealleri olan, öğretme işine kendini adamış bir birey olarak ise öğrencilerini insani, vicdani ve akademik noktada en üst seviyelere çıkarmak isteyecektir. Bunun aksi düşünüldüğünde, kendini gelişime kapatan ve öğrenme çeviklik düzeyi düşük olan, yaptığı işten haz almayan, öğrencilere isteksiz ders anlatan, onların sorunlarıyla ilgilenmeyen bir öğretmenin de öğrencilerin insani, vicdani, ahlaki ve akademik gelişimlerine katkı yapmada eksik kalacağı düşünülebilir.

Can'a (2017) göre kaliteli bir öğretmen; dinamik yapısıyla yeniliklere açık, kendisini sürekli güncelleyen, kaynakları etkin kullanan, problem çözme becerisine sahip ve eleştirel düşünme becerisini kullanan bireylerdir. Bunun içinde öğretmenlerin modern standartlar ışığında yetiştirilmesi şarttır. Zira kaliteli bir biçimde yetiştirilen öğretmenlerin çalıştıkları ortamların da aynı standartları karşılıyor olması onların verimini arttıracaktır. Aydın, Şahin ve Topal'a (2008) göre öğretmenlerin kalitesi, eğitim sistemindeki işleyiş ve başarı bağlamında son derece önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk da 2018-2019 eğitim öğretim yılının başlangıcında yaptığı konuşmasında, meselenin bir

öğretmen meselesi olduğunu, toplumu inşa eden kişilerin öğretmenlerden meydana geldiğini, ülkeyi aydınlık geleceğe öğretmenlerin götüreceğini, çocukların gelişiminde öğretmenlerin gelişiminin kilit konumda olduğunu, bu nedenle de öğretmen eğitimi projeleri gerçekleştireceklerini söylemiştir. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı'nın paradigmatik bir değişime girdiği açıklanmıştır. Ancak Türk Eğitim Sistemi'nin herkesçe malum sorunlarının yeni olmadığına, 1970'lerden gelen bir değişim ve kayıp olduğuna vurgu yapmış, bu kaybın son dönemlerde daha da şiddetlendiğini söylemiştir. Çünkü dünyada topyekûn bir dönüşüm söz konusu olup, Türkiye'nin bu değişime, öğretmenlerle ayak uydurması gerektiğini savunduğu gibi, demokratik, değişime açık, kendini güncelleyen öğretmenler sayesinde muvaffak olunabileceğini söylemiştir. Başarı kavramına gelip geçici bir anlam yüklendiğinden dem vurmuş ve sınavlarla değil, laboratuvarla başarının geleceğine olan inancını tekrarlamıştır. Dolayısıyla bu devasa sistemde dönüşümün hiç kolay olmayacağını anlatmaya çalışmıştır. Türkiye'nin zamana ihtiyacının olduğunu söylerken, öğrenci ve öğretmen sayısına vurgu yapmış, bu büyüklüğün hakkının verildiği zaman külfet değil, fırsat olacağının altını çizmiştir. Önümüzdeki yıllarda öğretmen eğitiminden ve gelişiminden kastın ne olacağına, tüm vatandaşların tanık olacağının da teminatını vermiştir. Ancak burada birbirimizden öğreneceğimiz çok şey olduğunu, öğretmenlerin MEB ile bütünleşik bir aile olduğunu ve bu zihniyetle çalışılması gerektiğini anlatmıştır. Öğretmenlerin tekliflerine, kararlarına, düşüncelerine ihtiyaç duyulduğunun da altını çizmiştir. Öğretmenlerin üstün gayret ve çabalarıyla sanat ve bilime katkı sağlanacağını söylerken, yine, öğretmenliğin çocuklara bir şeyler öğretme sanatı olmadığını, öğretmenliğin öncelikle öğretmenin kendi olgunlaşma yolcuğu olduğunu ve burada yolcunun öğrenci değil öğretmenin olduğunu vurgulamıştır (Selçuk, 2018).

Görüldüğü gibi öğretmenin kaliteli olması aynı zamanda küresel dünyada değişen yaşam şartlarına ayak uydurabilen bireyler olması anlamını da taşımaktadır. Nitekim öğretmen kalitesine ilişkin yaklaşımlardaki temel bakış açısı, dünyada hızlı değişimlerin yaşanması ve bu değişimlere uyum sağlama zorunluluğunun beraberinde gelmesidir (Yaylacı, 2013). Bu değişen dünya perspektifinde kaliteli öğretmenler, hizmet öncesi aldıkları sağlam temelli eğitime de dayanarak bilgi, beceri ve donanımlarını hizmet sırasında, okul yaşamlarında sergileyecekler ve okullarında fark yaratacaklardır.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K, Ü. (2014). *Aktif öğrenme* (13. Baskı). İzmir: Biliş Yayınları.

Adams, D. (1998). *Eğitimde kalitenin tanımlanması.* Çev: Necati Cemaloğlu. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi.

Akar, H., Erden, F. T., Tor, D. ve Şahin, İ. T. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, *9*(2), 792-806.

Akarsu, B. (2018). Ölçme ve değerlendirme. İstanbul: Cinius Yayınları.

Argon, T. ve Çelik Yılmaz D. (2018). Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki İlişki. *27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitabı* (ss. 1565-1577). Ankara: Pegem Akademi.

Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(3), 1-12.

Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi* (Geliştirilmiş İkinci Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, R., Şahin, H. ve Topal, T. (2008). Türkiye'de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *12*(2), 119-142.

Bakan, S. (2013). *Eğitimde Kalitenin Artırılması ve Öğretmenlerin Özlük Hakları Açısından Kariyer Basamakları Uygulamasının Değerlendirilmesi (Samsun İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Bakioğlu, A. (2009). Çağdaş sınıf yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balcı, E. (1991). Öğretmenlerin rolleri: Eğitim sosyolojisi. Ankara: Teknomak Ltd. Şti.

Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretim kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19*(2), 182-214.

Barber, M. and Mourshed, M. (2016). *How the world's best-performing school systems come out on top.* McKinsey & Company.

Başar, H. (2014). *Sınıf yönetimi* (19. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Begley, P. T. (2001). In pursuit of authentic school leadership practices. *International Journal of Leadership in Education*, *4*(4), 353-365.

Bek, Y. ve Yiğit, B. (2007). Öğretmenin Toplumsal/Mesleki Rolleri ve Statüsü. Yüksek Lisans Dönem Projesi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Bond, L., Jaeger, R. M., Smith, T. and Hattie, J. A. (2000). Accomplished teaching validation study. *Arlington, VA: National Board for Professional*

Teaching Standards. Retrieved May 10, 2018, from http://new.nbpts.org/Press/exec_ summary.pdf.

Can, N. (2010). Öğretmen liderliği (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cantrell, S. C. and Callaway, P. (2008). High and low implementers of content literacy instruction: Portraits of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, *24*(7), 1739-1750.

Celep, C. (2005). *Meslek olarak öğretmenlik*. Ankara: Anı Yayınları.

Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Snyder, A. L. and Marsh, S. (2008). Classwide interventions: Effective instruction makes a difference. *Teaching Exceptional Children, 40*(6), 24-30.

Corcorran, S. P., Evans, W. N. and Schwab, R. M. (2004). Women, the labor market, and the declining relative quality of teachers. *Journal of Policy Analysis and Management*, *23*(3), 449-470.

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(19), 207-237.

Çoruk, A. ve Kulbak, H. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine yönelik etkinliklerin planlanmasına ilişkin görüşleri. *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Kongre Kitabı,* e-kitap e-ISBN: 978-605-4561-66-7 (ss. 390).

Dağ, İ. ve Göktürk, T. (2014). Sınıf yönetiminde liderlik ve liderliğin sınıf yönetimine katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies, 27*, 171-184.

Darling-Hammond, L. and Youngs, P. (2002). Defining highly qualified teachers: What does scientifically-based research tell us?. *Education Researcher, 31*(9), 13-25.

Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F. and Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers‟ selfefficacy beliefs: Development and use of the TEBS-self. *Teaching and Teacher Education, 24*(3), 751-766.

Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, *36*(159), 96-111.

Dewey, J. (2011). *Deneyim ve eğitim*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Dünya Bankası (2011). *Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: Zorluklar ve seçenekler*. USA: WorldBank.

Eğitim Reformu Girişimi-ERG, (2018). *Faaliyet Raporları.* 24.03.2019 tarihinde http://www.egitimreformugirisimi.org/faaliyet-raporlari/ sitesinden alınmıştır.

Ensari, H. (1999). *21. yüzyıl okullar için toplam kalite yönetimi.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

ERG (2015). *Öğretmen politikalarında mevcut durum ve zorluklar*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Ergün, M. (2018). Eğitim sosyolojisi. 30.12.2018 tarihinde https://s3.amazonaws.com/ academia.edu.documents sitesinden alınmıştır.

Ergün, M. ve Özdaş, A. (1997). Öğretim ilke ve yöntemleri. İstanbul: Kaya Matbaacılık.

Eroğlu, E. (1998). Çağdaş bir yönetim aracı: Eğitim yönetiminde toplam kalite yönetiminin etkileri. *Kurgu dergisi*, s:15, 380-392.

Foorman, B. R., Schatschneider, C., Eakin, M. N., Fletcher, J. M., Moats, L. C. and Francis, D. J. (2006). The impact of instructional practices in grades 1 and 2 on reading and spelling achievement in high poverty schools. *Contemporary Educational Psychology, 31,* 1-29.

Giles, J. M. (2018). *Teacher Retention and the Impact of North Carolina's New Definition of a Low-Performing School*. Doctoral Dissertation, The University of North Carolina at Chapel Hill.

Goe, L. (2007). *The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis.* Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.

Goe, L., Bell, C. and Little, O. (2008). Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.*

Gordon, T. (2017). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (9. Baskı). İstanbul: Profil Kitap.

Gökçe, E. (2002). İlköğretim öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *35*(1), 111-119.

Göksoy, S. (2014a). Okul yönetiminde karara katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(2), 253-268.

Göksoy, S. (2014b). Eğitim sistemlerinde kalite standartları ve kalite standart alanları. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *3*(7), 85-99.

Güler, N. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Gündüz, M. (2000). Toplumsal tabakalaşma ölçütü olarak meslek ve meslek olarak öğretmenliğin saygınlığı. *Eğitim Araştırmaları*, *1*(1), 44-50.

Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor?. *Leadership and Policy in Schools,* 4:201-219.

Haycock, K. (1998). Good teaching matters: How well-qualified teachers can close the gap. *Thinking k-16, 3*(2).

Hellenberg, J., Hudson, M., Miller, K. D. and Brenneman, L. (2012). Wyoming teachers‟ perception of teacher quality: Effects of national board certification and teacher education level. *The Researcher, 24*(1), 28-43.

Hill, H. C., Umland, K., Litke, E. and Kapitula, L. R. (2012). Teacher quality and quality teaching: Examining the relationship of a teacher assessment to practice. *American Journal of Education*, *118*(4), 489-519.

Hinchey, P.H. (1997). Teachen leadership: Introduction. *The Clearing House, 70*(5), 235.

Hopkins, M. H. (2004). *Navigating the national board certification process.* Thousand Oaks: Corwin Press.

Hudson, M. (2010). *Wyoming Teacher Perceptions of Teacher Quality: Effects of National Board Certification and Teacher Education Level.* Doctoral Dissertation, University of Wyoming.

INTASC/Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (1992). Interstate new teacher assessment and support consortium (INTASC) standards. 20.01.2019 tarihinde www.ccsso.org/intasc.html sitesinden alınmıştır.

İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul İkliminin Öğretmen Etkililiği ve Öğrenci Okul Bağlılığı ile İlişkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İşpir, D. (2002). Sınıf yönetiminde; öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmenin ve olumlu sınıf ortamı yaratmanın rolleri. *Milli Eğitim Dergisi*, *153*, 154.

İzci, E. (2016). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi yeterlikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(3).

Jürges, H., Richter, W. F. and Schneider, K. (2005). Teacher quality and incentives: Theoretical and empirical effects of standards on teacher quality. *FinanzArchiv: Public Finance Analysis*, *61*(3), 298-326.

Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *21*(21), 61-80.

Karagöz, D., Tekerek, M., Kaya, N., Azer, H., Alıç, M. D., Yılbat, B., Koyuncu, M. ve Ulusoy, K. (2008). İlköğretim sosyal bilgiler 5 öğretmen kılavuz kitabı (3. Baskı). Ankara: MEB Devlet Kitapları, Yayın Nu: 4119.

Karip, E. (2017). Sınıf yönetimi. Pegem Atıf İndeksi, 1-291.

Kazıcı, Z. (2014). *Osmanlı'da eğitim öğretim*. İstanbul: Kayıhan Yayınları.

Kennedy, M. (2008). Sorting out teacher quality. *Phi Delta Kappan, 80*(2), 59-62.

Koşar, D., Er, E., Kılınç, A. Ç. ve Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi Bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *4*(7), 21–40.

Kumar, P. (2018). *Teachers Matter: Traditional and Non-Traditional Measures of Teacher Quality in India*. Doctoral Dissertation, Lehigh University, USA.

Küçükahmet, L. (2011). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Lee, S. W. (2016). *Pulling Back the Curtain: The Relationship Between Teacher Quality and Students' Educational Outcomes*. Doctoral Dissertation, The University of Wisconsin-Madison, USA.

Lieberman, A., Saxl, E. R. and Miles, M. B. (2000). Teacher leadership: Ideology and practice. *The Jossey-Bass reader on educational leadership*, *1*, 348-365.

Macrae, S. (1998). *Classroom management and organization, becoming a teacher.* (Ed.) Justin Dillon. M.Maguire. Open University Press, Newyork, 1998, s.128-140.

Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. 30.12.2018 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf sitesinden alınmıştır.

Melocik, E. S. (2009). *Secondary teacher retention in the San Joaquin Valley*. California State University, Fresno and University of California, Davis.

Nartgün, Ş. ve Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(2), Makale No: 17, ISSN:2146-9199.

National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) (2004). *The 5 core propositions of accomplished teaching.* 14.12.2018 tarihinde http://www.nbpts. org/standards/five_core.html sitesinden alınmıştır.

No Child Left Behind (NCLB) (2008).

OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers (Overview)*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD (2018). What is PISA?. 30.12.2018 tarihinde http://www.oecd.org sitesinden alınmıştır.

Öntaş, T. ve Okut, L. (2017). Özel öğretim kurumlarındaki ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ve sınıf yönetimi eğilimleri arasındaki ilişki. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1), 98-115. DOI: 10.17679/inuefd.296131

Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(3), 233-244.

Özoğlu, M. (2011). Türkiye'nin öğretmen "yetiştirme" politikası. *21. Yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu*, Başkent Öğretmenevi, Ankara, 10–11 Aralık 2011.

Park, S., Oliver, J. S., Johnson, T. S., Graham, P. and Oppong, N. K. (2007). Colleagues roles in the professional development of teachers: Results from a research study of national board certification. *Teaching and Teacher Education, 23*, 368-389.

Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C. C., Morrow, L., Tracey, D. and et al. (2001). A study of effective first grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading, 5*, 35-58.

Ramdhani, N., Ancok, D., Swasono, Y. and Suryanto, P. (2012). Teacher quality improvement program: Empowering teachers to increasing a quality of Endonesian's education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *69*, 1836-1841.

Resmi Gazete. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu 1739 Sayılı 45. Madde, Sayı: 14574, Yayımlandığı Düstur: Tertip: 5 Cilt: 12 Sayfa: 2342, 10.05.2019 tarihinde http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf sitesinden alınmıştır.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. and Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica, 73(2),* 417-458.

Roehrig, A. D., Turner, J. E., Grove, G. M., Schneider, N. and Liu, Z. (2009). Degree of alignment between beginning teachers practices and beliefs about effective classroom practices. *The Teacher Educator*, *44*, 164-187.

Rousseau, J, J. (2013). *Emile* (4. Basım). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Sergiovanni, T, J. (2006). *Rethinking leadership* (2nd edition).Corwin.

Scherer, R., Nilsen, T. and Jansen, M. (2016). Evaluating individual students' perceptions of ınstructional quality: An investigation of their factor structure, measurement invariance, and relations to educational outcomes. *Frontiers in Psychology,* 7.

Schunk, D. H. (2009). Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla. Ankara: Nobel Yayınları.

Selçuk, Z. (2018). Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk Öğretmenlere Hitap Etti. 12 2018 tarihinde https://www.youtube.com/watch?v=y2TW1B-pISU sitesinden alınmıştır.

Shidler, L. (2009). The impact of time spent coaching for teacher efficacy on student achievement. *Early Childhood Education Journal*, *36*, 453-460.

Singh, J. (2017). *The Perceptions of Instructional Leaders on Teacher Quality and its Impact on Students' Performance*. Doctoral Dissertation, Temple University, USA.

Sönmez, V. (2018). Öğretim ilke ve yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Summak, M. S. ve İş, E. (2018). Okul müdürlerinin öğretimsel denetim yeterliklerine ilişkin, içsel (intrinsic) bir örnek olay çalışması. *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi* e-kitap e-ISBN: 978-605-4561-66-7 (p. 25).

Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *2*(4), 597-608.

Şentürk, H. ve Oral, B. (2008). Türkiyede sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(26), 1-13.

Tan, M. (1996). *Bir kadın mesleği öğretmenlik, kadın gerçeklikleri*. İstanbul: Say Yayınları.

Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K. F. and Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low income schools. *Elementary School Journal, 101*, 121-165.

TDK. (2019). Büyük Türkçe Sözlük, Meslek. 10.05.2019 tarihinde http://www.tdk.gov. tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5cd6fd034da339.35928351 sitesinden alınmıştır.

TEDMEM (2014). Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği. Rapor Dizisi: 3, Ankara: TED.

Theisen, T. J. (2005). *The relationship between teacher quality and student achievement in fifth grade reading and mathematics.* Texas A&M University-Commerce.

Tonbul, Y. ve Bayram, A. S. (2018). Öğretmenlerin algılarına göre eğitim fakültelerinin imajı ve bu imajı etkileyen etmenler. *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi* e-kitap e-ISBN: 978-605-4561-66-7 (p. 12).

Tonguç, E. (1970). *Devrim açısından köy enstitüleri ve Tonguç*. İstanbul: Ant Yayınevi.

Tschannen-Moran, M. and McMaster, P. (2006). Sources of self-efficacy beliefs: Four professional development models and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *In Proceedings from the American Educational Research Association meeting* San Francisco, CA.

Türkoğlu, M. E. ve Aypay, A. (2015). Özel okul öğretmenlerinin öğretmen hesap verebilirliğine dair düşünceleri. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, *4*(1), 7-32.

UNESCO (2015). *The right to education and the teaching profession: Overview of the measures supporting the rights, status and working conditions of the teaching profession reported on by member states.* Paris: UNESCO

UNESCO (2017). *Global education monitoring report 2017/8-Accountability in education: Meeting our commitments.* Paris: UNESCO

Publishing. 27.12.2018 tarihinde http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259338e.pdf sitesinden alınmıştır.

Van Driel, J. H., Beijaard, D. and Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers‟ practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching, S,* 137-158.

Varkey GEMS Foundation. (2013). Teacher Status Index. London.

Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *2013*(14).

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. 04.04.2019 tarihinde *http://oyegm.meb.gov.tr/yet/index. htm.* sitesinden alınmıştır.

Yılmaz, A. İ. (2018). *Okullardaki Bürokratik Yapı ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki.* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yüksel, Y. D. (2011). *Kalite ve Kaliteli Üniversite Kavramlarına İlişkin Üniversite Öğrencilerinin Algıları (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, E. (2018). *Okul Müdürlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Waterhause, R. (1990). *Classroom management*. Stafford: Educational Press.

Wilson, S. J. (2016). *Examining the Relationship Between Teacher Leadership Styles and Student Achievement*. Doctoral Dissertation, The Lake University Department of Leadership Studies, Texas.

Bölüm 10

ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ BAĞLAMINDA ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Nurcan ŞENER[1], Berna ERGÜN[2], Murat BAŞAR[3]

1 Öğr. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, 0000-0002-1987-1717, nsener@marmara.edu.tr
2 Öğrenci, İstanbul Üniversitesi, 0000-0002-0234-9279, berna.e@gmail.com
3 Prof. Dr., Uşak Üniversitesi, 0000-0001-6635-4563, murat.basar@usak.edu.tr

Giriş

Her toplumun içinde özel gereksinimli bireyler bulunmaktadır ve toplumun gelişmişlik düzeyini anlamayı sağlayacak faktörlerden biri de özel gereksinimli bireylerle nasıl ilgilendikleridir (Papagianni & Morse, 2017). Özel gereksinimli bireylerin kapasitelerini mümkün olduğunca yüksek düzeyde kullanmalarını, olabildiğince bağımsız yaşamalarını, kendisine ve çevresine faydalı, üretken bireyler olabilmelerini sağlamaktır. Bu aynı zamanda onlara sahip oldukları insani hakları da teslim etmek anlamına gelmektedir. Her türlü ayrımcılığın ortadan kaldırılması ve eğitimde fırsat eşitliğinin oluşturulabilmesi, toplumu oluşturan tüm birey ve kurumlara, özellikle okullara ve eğitimcilere önemli sorumluluklar yüklemektedir. Bu bağlamda son yılların en önemli konularından biri, özel gereksinimli bireylerin en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim alabilmesinin koşullarını sağlamak olmuştur (Richardson-Gibs & Klein, 2017). En az kısıtlayıcı ortamlardan biri de özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla birlikte olduğu kaynaştırma/bütünleştirme eğitimidir.

Sosyal bilgiler dersi, sosyal hayata dair pek çok ipucunu bünyesinde barındıran, kişinin yaşadığı fiziki ve sosyal çevreyi tanımasını sağlayan, topluma ve kendisine karşı görev ve sorumluluklarını anlamasına yardım eden, geçmiş-bugün-geleceği birbirine bağlayan, üretim ve tüketimi kavramlarını açıklayan, değerler eğitiminin verilmesine imkân tanıyan yapısıyla kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının asıl hedefi olan bireyin toplumda kendisine yer edinmesi ve bağımsız yaşam becerilerini kazanması konusunda önemli derslerden biridir. Ders, içeriği açısından, hem ortamda bulunan özel gereksinimli öğrenci hem de ortamı paylaşan diğer öğrenciler açısından birbirlerini kabul etme ve birbirlerine destek olma, öğrenilenleri okul dışı alanlara uygulama konusunda yol göstericidir. Bu noktada ders sürecinin anlamlı öğrenmeye katkıda bulunması, sınıf içindeki tüm öğrencileri destekleyici olabilmesi için nitelikli öğretmenlik becerilerine ve sürecin işlevsel olarak kullanılmasına ihtiyaç vardır. Bu kitap bölümünün amacı, kaynaştırma/bütünleştirme kavramlarına ışık tutarak sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme sürecini nasıl yönetecekleri konusunda onlara destek olabilecek bilgileri örnek uygulamalarla sunmaktır.

Sosyal Bilgiler Dersi Bağlamında Kaynaştırma/ Bütünleştirme Eğitimi

Sosyal Bilgiler Dersi

Sosyal bilgiler dersi birçok bilimsel disiplini içinde barındırır. Asıl hedefi "etkin vatandaş" yetiştirmektir. Toplumsal hayat, evrensel ve milli değerler, coğrafi çevreyi tanıma, yaşama saygı, yasalara ve kurallara uymanın önemi, ekonomi ile ilgili bilgi beceri ve sorumluluklar, yasal

haklar ve sorumluluklar, iletişim, teknoloji okuryazarlığı, bilimsel süreç becerileri, Atatürk ilke ve inkılapları dersin konuları arasında yer alır (Çümen & Demirkaya, 2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı, kazandırılması istenen temel becerileri "birey ve toplum, kültür ve miras, insanlar yerler ve çevreler, bilim teknoloji ve toplum, üretim dağıtım ve tüketim, etkin vatandaşlık ve kültürel bağlantılar" temaları altındaki içerikler içinde toplamıştır. Ders kapsamındaki değerler ise "adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik" olarak belirtilmektedir (MEB, 2018a). Görüldüğü üzere sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin günlük yaşamları ile rahatlıkla bağ kurabilecekleri konuları içerir. Özellikle toplumsal kuralların, kişilerin hak ve sorumluluklarının anlaşılması, yaşanılan çevreye duyarlılık, eşitlik, özgürlük, dayanışma, yardımseverlik gibi kavramlara bakıldığında bu ders, özel gereksinimli bireylerin bulunduğu sınıf ortamları ve okul dışı ortamlar için önemli katkılar sunması açısından bir fırsat olarak da görülebilir.

Kaynaştırma-Bütünleştirme

Kaynaştırma

Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişen akranlarıyla aynı ortamda birlikte eğitim almaları anlamına gelir. Uygulama, özel gereksinimli öğrencilerin ***(1) tam zamanlı*** olarak normal gelişim gösteren çocuklarla aynı sınıflarda özel gereksinimli öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre özel destek verilerek gerekiyorsa sınıfın fiziki ortamı uyarlanarak veya ***(2) yarı zamanlı*** şekilde öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda okullarda özel eğitim sınıfları açılarak, normal gelişen öğrencilerle aynı okul ortamında ancak farklı sınıflarda yapılmaktadır. Yarı zamanlı kaynaştırmada tüm öğrencilerin teneffüslerde ve resim, müzik gibi bazı derslerde bir arada olması sağlanmaktadır (Çavkaytar, 2018a; Diken & Batu, 2015). Bunlara ek olarak ***(3) tersine kaynaştırma***dan söz edilebilir. Tersine kaynaştırma, özel gereksinimi olmayan öğrencilerin, özel eğitim okullarında ve sınıfında bulunan öğrencilerin derslerine katılması veya özel eğitim okulu veya sınıfına kayıt yaptırması ile uygulanan kaynaştırma türüdür. Örneğin, normal gelişen bir grup öğrenci, özel eğitim sınıfındaki öğrencilere katılarak resim dersi yapar veya normal gelişen bir öğrenci/öğrenciler işitsel yetersizliği olan öğrencilerin bulunduğu bir özel eğitim okuluna kayıt yaptırır (Arı, 2015). Kaynaştırma eğitimiyle özel gereksinimli öğrencilerin toplumsal hayatın içine bizzat katılarak verilen eğitimin genellenmesi ve hayatın içinde işlevsellik kazanması, sosyal becerilerin hem özel gereksinimli öğrenciler hem de normal gelişen öğrenciler açısından karşılıklı olarak geliştirilmesi, özel gereksinimli öğrencilerin toplumsal kabulünün artması

ile özsaygılarının gelişmesi, akran öğretiminin işe koşulması konuları ön plana çıkmaktadır.

Bütünleştirme

Bütünleştirme, özel gereksinimli olan veya olmayan ***tüm öğrencilere*** eşit eğitim, kültür ve sosyalleşme imkânı sağlanması anlamına gelmektedir. Her öğrenci bireysel açıdan farklıdır ve dolayısıyla farklı ihtiyaçlara sahiptir. Bütünleştirmede ayrım gözetilmeksizin öğrencilerin tamamının ihtiyaçları göz önünde bulundurulur. Bu bağlamda, bütünleştirme, kelime anlamı olarak "içerme ve kapsama" kavramlarını da içerdiğinden (Sarı & Pürsün, 2016), literatürde ***kapsayıcı*** eğitim adı ile de anılmaktadır (Gürgür, 2021). Bütünleştirme, özel gereksinimli çocukların yanı sıra sosyoekonomik açıdan dezavantajlı, farklı kültürlerden gelen, çeşitli şekillerde istismara ve ayrımcılığa uğramış öğrencileri de içine alan geniş kapsamlı bir kavramdır. Aynı zamanda ayrım gözetmeksizin tüm öğrencilerin eğitim ortamlarından azami şekilde faydalanmaları gerektiği felsefesine dayanmaktadır. Bütünleştirmede ***ayrı okul*** kavramı bulunmamaktadır.

Özel Gereksinim Grupları ve Özellikleri

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler

Zihinsel yetersizlik, MEB (2018) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "18 yaşından önce ortaya çıkan zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde anlamlı sınırlılıklar görülen yetersizlik durumu" olarak tanımlanmıştır. Tanımdaki zihinsel işlevlerdeki yetersizliğin ölçütü standart zekâ testlerinde alınan puanlardır ve 70'in altında puana sahip olan bireylerde zihinsel yetersizlik olduğu kabul edilir. Uyumsal işlevlerin yetersizliğinden kasıt ise bireylerin günlük yaşama uyum sağlamak için gerekli olan kavramsal (okuma, yazma, zaman, para, vb.), sosyal (yasalara uyma, sorumluluk alma, iletişim, vb.) ve pratik (öz bakım, mesleki, vb.) beceriler konusundaki yetersizliktir (Metin & Işıtan,2015). Zihinsel yetersizlikte sınıflandırma zekâ bölümü puanlarına göre ve bireyin gereksinim duyduğu destek miktarına göre yapılmaktadır. Öğrenme ortamında zihinsel yetersizliği olan bireylerde, yaşıtlarına göre daha yavaş öğrenme, dikkat sorunları, konuşma sorunları, motor sorunlar, okuma-yazma ve matematik becerilerinde sorunlar, öz bakım becerilerinde yetersizlik, kişiler arası ilişkilerde problemler gibi farklı durumlara rastlanmaktadır (MEB, 2013; Güldenoğlu & Kargın, 2012).

Görme Yetersizliği Olan Bireyler

Görme yetersizliği ile ilgili yasal tanımdaki ölçütler kişinin görme keskinliği ve görme alanı üzerinden değerlendirilmiştir. Eğitimcilerin

daha çok tercih ettiği eğitsel tanımda ise "görme yetersizliğinden ağır şekilde etkilenmiş ve mutlaka kabartma alfabe veya konuşan kitaplara gereksinim duyan bireylere *kör*; büyütücü araçlar aracılığı ile veya büyük puntoyla yazılmış materyalleri okuyabilen, görme duyusunu öğrenme için kullanabilen bireylere *az gören* denmektedir". Dış dünyadaki bilgilerin önemli bir kısmı görme yoluyla elde edilmektedir. Görme yetersizliği olan öğrenciler, bilgi edinmek için işitme, dokunma, koku gibi duyularını ağırlıklı olarak kullanmak durumundadır. Görme yetersizliği, her bireyde farklı olmakla birlikte öz bakım, kavram öğrenimi, uzaysal-mekânsal ilişkiler, dil gelişimi, motor gelişim gibi alanlar başta olmak üzere öğrencinin çeşitli gelişim alanlarına olumsuz yansımaktadır (Zorluoğlu, 2017; Mastropieri & Scruggs, 2016).

İşitme Yetersizliği Olan Bireyler

İşitme yetersizliği, "işitme duyarlılığın kısmen ya da tamamen yetersizliğinden dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanmada ve iletişimde güçlükleri nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenme durumunu ifade eder." (MEB, 2018b). Dolayısı ile işitme kaybı, sosyal hayata ve etkinliklere katılımda sorun yarattığında yetersizlikten bahsedilebilir (Şimşek & Gürsoy, 2018). İşitme yetersizliğinin en yaygın sınıflandırması fizyolojik ve eğitimsel görüşe göre iki şekilde yapılmaktadır. Eğitimsel görüş işitme kaybının dil ve konuşma becerilerini ne denli etkilediği ile ilgilenir (Akçamete,2009).

Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Bireyler

Dil, düşünce ve duyguların aktarılması için kullanılan, belli kurallara bağlı olarak oluşturulmuş bir sistemdir. Konuşmaysa, dilin konuşma organları ile işitilir hale getirilmesi eylemidir. Dolayısı ile dil bozukluğu ile konuşma bozukluğu birbirinden farklı durumlardır. Dil gelişiminin bozulması, sosyal ve bilişsel gelişime de olumsuz yansıyacaktır (Şenkal, 2018). DSM-5 iletişimle ilgili nöro-gelişimsel bozuklukların sınıflandırılması; dil bozukluğu, kekemelik, konuşma sesi bozukluğu, sosyal pragmatik iletişim bozukluğu ve tanımlanmamış iletişim bozukluğu şeklinde yapılmıştır (APA, 2013).

Bedensel ve Süreğen Hastalığı Olan Bireyler

Bedensel yetersizliği olan bireyler, Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği'nde "Bütün düzeltmelere rağmen iskelet, sinir sistemi, kas ve eklemlerindeki yetersizliğinden dolayı normal eğitim ve öğretim çalışmalarından yeterince yararlanamayanlar" şeklinde tanımlanmaktadır. Bedensel yetersizliğe sahip çoğu öğrenci, özel eğitime ihtiyaç duymaz ancak bazı durumlarda özel eğitim gerekir. Beyindeki motor alanlarda oluşan hasar nedeni ile istem dışı hareket ve duruş bozukluğu ile ilgili

bir hastalık olan serebral palsiye (CP), omurilik ve omurilik sıvısının dışarı doğru fıtıklaşma yaptığı spina bifidaya ve kas hastalıklarına sahip öğrenciler bu gruba girebilir. Bedensel yetersizliği olan bireylerin çoğunda zihinsel sorunlar yoktur ancak hareket etme, yazma gibi motor fonksiyonlarda güçlük yaşayabilirler. Spina bfidaya zihinsel gerilik eşlik edebilir (Batu, 2018; MEB, 2013).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Olan Bireyler

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), adından da anlaşılacağı gibi dikkatin azalması veya uygun sürede ve yönde kullanılamaması; aşırı hareketlilik ve dürtüsel davranışlarla kendisini gösteren, nöro-gelişimsel bir bozukluktur (MEB, 2013; Howard, Williams & Lepper, 2011). Çocuklukta en yaygın görünen davranış bozukluklarından biridir. Belirtileri okul öncesinde ortaya çıkmaya başlar. Erkeklerde, kızlara oranla iki kat fazla görüldüğü tespit edilmiştir (Morrison, 2019). DEHB'na sahip öğrenciler, birbirlerinden çok farklı özellikler gösterirler. Genelde normal zekâya sahip olunmakla birlikte, üstün zekâ veya zekâ geriliği de gibi durumlar da söz konusu olabilir (Ersan, 2018). DEHB, gelişimsel düzeyle uyumsuz, toplumsal ve akademik yaşantıyı olumsuz etkileyen ve en az altı aydır süren davranışlar bütünüdür. Üç tipi bulunmaktadır (APA, 2013);

(1) Dikkatsizliğin baskın olduğu tipte görülebilecek davranışlar,

(2) Hiperaktivite ve dürtüselliğin baskın olduğu tipte görülebilecek davranışlar.

(3) Dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtüselliğin birlikte olduğu tipte görülebilecek davranışlar.

DEHB olan çocuklar dersi dinlemekte, hareketsiz ve sessiz şekilde sırada oturmakta, ödevleri takip etmekte, planlama yapmakta, zamanı yönetmekte, sınıf kurallarına uymakta, arkadaş ilişkilerinde, kurallı oyunları oynamakta, ders dinleyemedikleri için öğrenme konusunda, sınavlarda başarılı olmakta, yönergeleri takip etmekte zorluk yaşayabilirler. Zaman zaman agresif ya da olumsuz davranışlar sergileyebilirler (Şimşek,2014). Başar vd. (2016) hiperaktif öğrencilerin okuma eğilimlerinin de zayıf olduğunu tespit etmiştir.

Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler

Öğrenme güçlüğü, bireyin genelde normal ya da normalin üstünde zekâya sahip olmasına rağmen okuma, yazma, matematik, bilgiyi işleme gibi akademik alanlarda, kültür ve eğitim ortamındaki yetersizlikler ile açıklanamayan sorunlar yaşaması ile kendisini gösteren nörogelişimsel

bir bozukluktur (Kuruyer & Çakıroğlu, 2017). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, genellikle kaynaştırma sınıflarında eğitim almaktadırlar. Öğrenme güçlüğü özellikle ilkokul döneminde, öğrenciden beklenen akademik performans ortaya çıkmadığında fark edilir. Genellikle ikinci ve üçüncü sınıflarda tanı almaktadırlar. Normal veya üstün zekâya sahip öğrenci, bir ya da birden fazla akademik alanda yaşıtlarının gösterdiği başarıyı gösteremez (Aslan, 2015; Birol & Zor, 2018).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin her birinde farklı özellikler gözlemlense de temelde üç ana gruba ayırmak mümkündür (Morrison, 2019; APA,2013):

Okuma Güçlüğü (Disleksi): Okuma esnasında, okuduklarını anlamada güçlük, yavaş okuma, yüksek sesle okurken sesleri doğru çıkarmada, heceleme yapmakta zorluk ile kendisini gösterir.

Yazma Güçlüğü (Disgrafi): Öğrencilerin harfleri, heceleri, noktalama işaretlerini yazmakta, düşüncelerini yazılı olarak ifade etmekte, yazarken dil bilgisi kurallarına uymakta zorlanmaları ile kendisini gösterir.

Matematikte Güçlük (Diskalkuli): Matematikle ilgili sembolleri tanımada, yazmada, kavramları anlamada, dört işlem yapmada, problem çözmede, sıra ile ritmik saymada yaşanan zorluklarla kendisini gösterir. Bunun yanında sağ ve sollarını ayırt etmede, yazıları düz bir çizgi üzerinde yazabilmede, saatleri okumakta zorlanırlar.

Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Bireyler

DSM V'te, OSB'u iki ana kategori üzerinden değerlendirmiştir ve tanı için birinci kategorideki ölçütlerin tamamı, ikinci kategorideki ölçütlerin en az ikisi karşılanmalıdır. Bu kategoriler: (1) Sosyal iletişim ve etkileşimdeki kısıtlılık: Sözel olmayan iletişimde kısıtlılık. Sosyal duygusal kısıtlılık. Akranlarla ilişki başlatmada ve sürdürmede güçlükler. (2) Tekrarlayıcı ilgi alanları ve aktiviteler: Motor hareket, nesne kullanımı veya konuşma konusunda tekrar eden davranış. Aynılık isteği, rutine bağlılık. Kısıtlı ilgi alanı. Duyusal ilgi veya tepkilerde artış veya azalış şeklinde gelişebilir (APA, 2013; Kaba & Aysev, 2019).

Otizmli çocuklarda göz kontağı kurmaktan, insanlarla fiziki temastan kaçınma; yaşıtları ile uygun etkileşime girmeme; yaşıtlarına karşı ilgisiz davranma, dil ve konuşma alanında ve sözel olmayan iletişimde dili, jest ve minikleri hiç kullanmama, kısıtlı kullanma, ekolali ya da pragmatik, semantik anlamda çeşitli bozukluklar; bir nesne veya olay ile saatlerce ilgilenmek; ellerindeki bir nesneyi saatlerce sallamak; uygun olmayan nesneleri tatmak, yemeğe çalışmak; ses, koku, ışık gibi duyusal uyaranlara karşı aşırı hassasiyet; günlük rutinlerin bozulmasına aşırı tepki başta olmak üzere bir çok davranış gözlemlemek mümkündür.

Otizm bir spektrumdur ve her öğrencinin otizmden etkilenme şekli ve gösterdiği belirtiler birbirinden farklıdır (Diken, 2018; Korkmaz, 2017).

Üstün/Özel Yetenekli Bireyler

Üstün/özel yetenek tanımı, yirminci yüzyılın başlarında ve geleneksel bakışın hâkim olduğu dönemlerde, sadece 130 ve üzeri IQ puanına sahip kişiler için kullanılmıştır. Standart zekâ testlerine göre tanımlanan bu durum, birçok yetenek/zekâ alanını ölçmeyip dışarıda bırakması sebebiyle araştırmacıların itirazlarına sebep olmuştur ve günümüzde üstün/özel yetenek tanımı farklılaşmıştır. Bu bağlamda özel yetenek alanının içine liderlik becerileri, görsel-uzamsal alan becerileri, yaratıcı düşünme ve özgün ürün ortaya koyma becerisi, müzikal beceriler, sportif beceriler, tiyatro dans gibi alanlardaki beceriler de dahil edilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin başlıca özelliklerine bakıldığında ilgili konuyu yaşıtlarına oranla daha kolay ve hızlı öğrendikleri ve bilgiyi farklı alanlara rahatlıkla transfer edebildikleri, güçlü bir hafızaya sahip oldukları, bir etkinliğe başlama sürdürme ve bitirme konusunda yüksek konsantrasyonla hareket ettikleri, meta bilişsel becerilerinin yüksek olduğu, ortaya yaratıcı ürünler çıkarmada başarılı oldukları, problem çözme becerilerinin gelişmiş olduğu, üzerinde çalıştıkları konuda veya sosyal hayatta sorumluluk sahibi oldukları, dil ve konuşma becerilerinin iyi olduğu görülebilir (Sak & Sezerel, 2018; Çitil & Ataman, 2018). Elbette her öğrencinin bireysel farklılıkları olacağı için, özel yetenek gösterdikleri alanların kombinasyonu da farklı farklı olacaktır.

Duygusal ve Davranış Bozukluğu(D/DB) Olan Bireyler

Bazı çocukların duygusal ve davranışsal özellikleri incelendiğinde çevrelerine uyum sağlamak konusunda zorlandıkları görülmektedir. Arkadaşları, aileleri, okulda öğretmenleri ile sorun yaşarlar ve duygusal sosyal açıdan yaşlarının gerektirdiği gelişim dönemi özelliklerine sahip değildirler (Kaner, 2009; Austin & Sciarra, 2013).

Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler

Çoklu yetersizliği olan öğrenciler Özel Eğitim Yönetmeliği'nde "Birden fazla alanda görülen yetersizlik nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" olarak ifade edilmektedir. Çoklu yetersizlik durumunda bireyde örneğin, otizm, işitme engeli, süreğen hastalık veya ortopedik yetersizlik ve görme engeli, vb. aynı anda görülebilir. Çoklu yetersizliğe sahip bireyler çeşitli düzeylerde eğitimsel desteğe ihtiyaç duyarlar. Bir başka deyişle çoklu yetersizlik, bireyin aynı anda birden fazla yetersizliği olduğu anlamına gelmekle birlikte, "ağır engelli" ile aynı anlama gelmez (Şafak, 2018; Sarı, 2018).

Sosyal Bilgiler Dersi Bağlamında Kaynaştırma/Bütünleştirme Süreci

Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin toplum yaşamına hazırlanmalarında önemli derslerden biridir. İlkokulda sosyal bilgiler dersi eğitim süreci, psikoloji, hukuk, sosyal bilimler, ekonomi, antropoloji, coğrafya, jeoloji, vb. gibi farklı disiplinlerin bir araya gelerek disiplinler arası ilişkileri de içine alacak şekilde yürütülmektedir (Bayram, 2020). Öğrencilerin sosyal yaşamı ve ortaya çıkabilecek problemleri anlaması, problemlere çözüm getirmesi, kurallara uyma ve kendi haklarını koruma konusunda bilinçlenmesi, ekonominin sosyal ve bireysel hayattaki yerini anlaması, toplum ile bireyin ilişkilerini çözümlemesi, yaşadığı çevrenin fiziksel özelliklerinin hayatın akışına etkisini fark etmesi sosyal bilgiler dersi ile kazandırılacak bilgi ve beceriler arasındadır (Sarılarhamamı & Demirkaya, 2021). Öğrencilerin yakın ve uzak çevrelerinde yaşananları anlamlı hale getirmesi, bireysel olarak çevreye dahil olabilmesi için önemlidir. Bu anlamda sosyal bilgiler dersi, öğrenciye sunduğu bilgi ve beceriler ile kaynaştırma/bütünleştirmenin asıl hedefi olan, özel gereksinimli öğrencilerin sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmeleri ve toplumda bağımsız bireyler olarak yaşayabilmeleri konularında yol gösterici olacaktır.

Sınıf Öğretmenlerinin ve Sosyal Bilgiler Dersi Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Tutumları ve Yaşadıkları Zorluklar

Sınıf öğretmenleri bağlamında gerçekleştirilen araştırmalar, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklarla gerçekleştirilen eğitim öğretim süreçlerinde çeşitli zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Ergin (2022), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik mesleki yeterliliklerini incelediği araştırmada, meslektaşlarla iş birliği kurma konusunda yeterliliğin yüksek iken, kaynaştırmaya yönelik tıbbi tanılama aşamalarında düşük yeterlilikte olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenler kendilerini BEP hazırlama konusunda yetkin hissettiklerini belirtmiş, öğretim yöntem ve teknikleri, aile iş birliği, materyal geliştirme, tanılama değerlendirme ve yasal düzenlemeler konusunda orta yeterlilikte olduklarını beyan etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler arasındaki farklılıkların, kaynaştırma konusunda eğitim alıp almadıklarına göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Aküzüm ve Akbulut (2021) yaptıkları araştırmada, kaynaştırmaya yönelik öz yeterliliklerinin üst düzeyde olmasına karşın kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının orta düzey olduğu bulunmuştur. Tutumun değişmesindeki ana etmenlerin özel eğitim konusunda eğitim-kurs alınması, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerine hakimiyet olduğu saptanmıştır. Değirmenci Kurt ve Tomul (2019), yaptıkları araştırmada kaynaştırma eğitiminde öğretmenler ile diğer paydaşlar arasında iş birliğinin yetersiz olduğu ve öğretmenlerin mesleki

ve kişisel sorunlar yaşadığı, özellikle rehberlik servisinden alınan desteğin ve aile desteğinin eksik olduğu bulgusuna ulaşılmışlardır. Batmaz ve Çermik (2019), yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri için yaptıkları düzenlemelerde özel eğitim alan bilgisi konusunda yetersizlik, aile desteğinin yetersizliği, zamanın azlığı, özel gereksinimli öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlar, materyallerin eksik olması, sınıfın kalabalık olması, öğretim programı yoğunluğu, okulun fiziki şartlarındaki yetersizlik, rehber öğretmenin olmaması ve destek eğitim odasının olmaması nedenleri ile sorun yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Söğüt ve Deniz (2018) yaptıkları araştırmada BEP hazırlama süreci içinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükleri incelemişler ve öğretmenin meslekteki çalışma süresi, öğrencinin destek eğitim alması ve alınan destek eğitimin süresine göre farklılaştığını bulmuşlardır.

Sosyal bilgiler dersi branş öğretmenlerinin de özel gereksinimli öğrencilerle ilgili kaynaştırma uygulamaları konusunda araştırmalar yapılmış ve sorun yaşadıkları alanlar tespit edilmiştir. Çopur (2019), yaptığı araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma konusundaki inançları ve bu inançların öğrencilerle sınıf içi uygulamalara yansımasını araştırmış ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitim felsefesine inandıklarını, kaynaştırma öğrencilerinin konuları bir seviyeye kadar öğrenebileceklerini düşündüklerini tespit etmiştir. Ancak bu inanca sahip olunmasına rağmen, inançların pratiğe dökülemediği, kaynaştırma öğrencilerinin ihmal edildiği sonucuna varılmıştır. Bu uyumsuzluğun eğitim psikolojisi ve çocuk gelişimi ile ilgili yetersiz bilgi, kaynaştırmanın anlaşılamaması, eğitimle ilgili teorik bilgi ile sahadaki uygulama arasındaki farklar, okul içi kaynakların yetersiz olmasından kaynaklandığı görüşleri bildirilmiştir. Akhan ve Ateş (2019), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine dair özyeterlilik inançlarını araştırmışlar ve kaynaştırma özyeterlilik ve öğretmen özyeterlilik düzeylerinin orta seviyede olduğunu bulmuşlardır. Bulgularının nedenini lisans eğitimde alınan özel eğitim dersinden yeterince faydalanamadıkları olarak yorumlamışlardır. Yaylacı ve Aksoy (2016), sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusundaki yeterliliklerini araştırmışlar, öğretim sürecini planlamada yeterli bilgi ve beceriye sahip olduklarını ancak izleme, değerlendirme ve mesleki gelişim sağlamada yetersiz olduklarını bulmuşlardır. Ayrıca kaynaştırma eğitimini destekledikleri halde, bu konuda kendilerini yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin eğitim sürecini sağlıklı yürütebilmeleri için çeşitli yetkinliklere, tutum ve inançlara sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenin alan bilgisine, öğretim yöntem/stratejilerine ve sınıfındaki özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerine hâkim olması gerekir. Bu üç bilgiyi birleştirerek sınıfta

yapacağı eğitim öğretim etkinliklerine karar verebilecek, dersi önceden planlayabilecek ve uygulayacaktır. Ayrıca öğretmenin özel gereksinimli öğrenciyi kabul edici tutum sergilenmesi, sınıfta olumlu bir hava yaratacak, tüm öğrencilerin kabulünü sağlayacaktır. Kabul edici tutumun sergilenmesi, öğretmenin inancı ile yakından ilgilidir. Öğretmen kendine ve öğrenciye inanmalıdır.

Eğitim-öğretim sürecini sağlıklı yönetmek için önceden hazırlık yapmak faydalı olacaktır. Öğretmen, özel gereksinimli öğrenciler, sınıftaki diğer öğrenciler, aileler ve eğitim ortamı hazırlanmalıdır.

Özel Gereksinimli Öğrencilerle Sosyal Bilgiler Dersi İşlenişine Dair Ders Planı Örnekleri

Örnek Ders Planı 1

Bu ders planı, DEHB, uyarlamalar ile görme yetersizliği, öğrenme güçlüğü, otizm, zihinsel yetersizlik tanısı olan kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıf içinde uygulanabilir.

BÖLÜM I:

Ders Adı	Sosyal Bilgiler	Sınıf	4
Ünite Adı	İnsanlar, yerler ve çevreler	Süre	40+40
Konu		Sınıf Mevcudu	24

BÖLÜM II:

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder. Yaşadığı çevredeki doğal unsurları yazar. Yaşadığı çevredeki beşerî unsurları yazar.
Öğrenme, Öğretme, Yöntem, Teknik	Rol Oynama, Soru Cevap, Resim Analizi, Küme Çalışması
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereç	Doğa sesleri, dört adet A3 karton, A4 büyüklüğünde dört resim
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
Dikkat Çekme	Öğretmen, "Bugün okula gelirken çevreme daha dikkatle baktım ve daha önce hiç görmediğim birçok şeyle karşılaştım. Yoldaki ağaçta bir serçe yuvası varmış, ilk defa fark ettim. Serçeler de bizim gibi kendi yuvalarını yapıyorlar. Biz de evlerimizi inşa ediyoruz." der.
Güdüleme	Öğretmen, "Doğada nehirler, dağlar, ovalar, bitkiler, hayvanlar ve daha birçok şey bulunur. Bunları var olması için insanlara ihtiyaç yoktur. Bunun yanında insan yapısı olan da birçok şey var. Evler, köprüler gibi. Başka insan yapısı neler var siz sayabilir misiniz?"
Derse Geçiş	Öğretmen, "Bugün sizinle çevremizdeki doğal ve insan yapısı olan unsurları inceleyeceğiz."

Öğretme-Öğrenme Süreci	**1. Etkinlik** "Yürüyüşe çıkıyoruz." diyerek öğrenciler sınıftaki boş alana davet edilir ve verilecek yönergelere uyarak yürümeleri söylenir. Bir ormanın içinde duyulabilecek sesler eşliğinde alanda yürümeye başlarlar. Öğrencilere sırasıyla "Bir ormanda yürüyorsunuz. Hiç aceleniz yok. Temiz havayı içinize çekin. Etrafınıza bakın. Belki yerde ilginç bir taş gördünüz ve incelemek için çömeldiniz. Kalktınız. Yürümeye devam ediyorsunuz. Ağaçta sincap mı var? Dikkatle ağaca bakıyorsunuz, biraz yukarıya çıktı sincap." Öğretmen bu noktada öğrencileri oldukları yerde durdurur. "Dokunduğum kişi yanıtlasın." der ve "Şu anda ormanda olduğunuza göre etrafınızda neler görüyorsunuz?" diye sorarak öğrencilerin omuzlarına sırayla dokunur. **2. Etkinlik** Duran öğrenciler tekrar yürümeye başlarlar. Öğretmen sırasıyla "Kaybolduk galiba. Ormandan çıkış yolunu bulmamız lazım. Su sesi duyuyorsunuz. Dere kenarına geldiniz. Su derin ve hızlı akıyor. Bir araba sesi duydunuz. Yakınlarda bir yol olmalı. Dikkatli bakınca yolu gördünüz. Yol biraz uzak ve yola ulaşmak için dereyi geçmeniz lazım. Nasıl geçeceğinizi düşünüyorsunuz." Öğretmen bu noktada grubu durdurur. "Dereyi geçmek için ne yapılabilir?" diye sorar. Gönüllülerden yanıtları alır. Köprü yapabiliriz yanıtı alındığında altı çizilir. **3. Etkinlik** Öğrenciler dört gruba ayrılır. Her gruba bir A3 karton verilir. Kartona o an bulundukları yerin ve derenin üzerine yapmayı düşündükleri köprünün resmini çizmeleri söylenir. Gruplar resimlerini yaparlar. Ardından resimler tüm öğrencilere gösterilir. Yapılan resimlerde hangi öğelerin insan eli ile ortaya çıktığı, hangi öğelerin insan yardımı olmadan doğada oluştuğu sorulur. Yanıtlar alınır. **4. Etkinlik** Duvarlara daha önceden doğal ortama ve insan yapısı olan ortama ait A4 büyüklüğünde dört resim yapıştırılır. Resimlerin arkasına çevremizdeki doğal oluşumlar ve insan eliyle ortaya çıkan oluşumların tanımları yazılır. Gruplar resimleri incelerler ve kendilerine birer resim seçerler. Resmin arkasındaki tanımı okurlar. Tanımı ve daha önce derste konuşulanları göz önünde bulundurarak etraflarında insan yapısı olan ve doğal olan unsurların birer listesini yaparlar. Yapılan listeler sınıfla paylaşılır.

BÖLÜM III:

Ölçme-Değerlendirme -Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme Değerlendirme	Ders işlenişi sırasında değerlendirme: Süreç içi soru cevap yöntemiyle ara değerlendirme, süreç sonu istasyon tekniği ile değerlendirme. Ders sonrası değerlendirme: Ödev
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Türkçe dersinde öğrencilere gezmek istedikleri bir ülke seçmeleri ve bu ülkeyi seçme sebebinin neler olduğunu anlatan bir kompozisyon yazmaları istenir. Resim dersinde Sıralar kenara çekilerek, renkli izole bantlar yardımıyla bir dünya haritası yapılır.

BÖLÜM IV:

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar-B Planı	Sınıf ortamında bütün öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri şartlar sağlanır.

Örnek Ders Planı 2

Bu etkinlik, sınıfta özel öğrenme güçlüğü, bedensel yetersizlik, görme yetersizliği, süreğen hastalıkları olan öğrenciler varsa, kendilerine olan inançlarını arttırmak ve onları motive edebilmek adına kullanılabilir.

BÖLÜM I:

Ders Adı	Sosyal Bilgiler	Sınıf	4
Ünite Adı	Birey ve Toplum	Süre	40+40
Konu		Sınıf Mevcudu	24

BÖLÜM II:

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	SB.4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanır. Hangi alanlara ilgi duyduğunu söyler. Hangi alanlara yetenekli olduğunu söyler. İlgi duyduğu alanda meslek için yapılması gerekenleri sayar.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem-Teknik	Eğitsel Oyun, Vızıltı Grupları, Dramatizasyon, Öykü Yazma, Tartışma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler	Mavi, kırmızı, sarı, yeşil kartlar.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
Dikkat Çekme	Öğretmen, “Sizce hepiniz aynı özelliklere sahip olsaydınız, mesela boylarınız aynı olsaydı, hepiniz sadece matematiğe yetenekli olsaydınız ne olurdu? Dünya nasıl bir yer olurdu?” der.
Güdüleme	Öğretmen, “Hepimiz birbirimizden farklıyız, parmak kaldırarak sizi farklı kılan bir özelliğinizi ve bu özelliğinizin nasıl işe yaradığını söyleyin.” der. Yanıtları alır.
Derse Geçiş	Öğretmen. “Bugün sizinle yeteneklerimiz ve ilgi alanlarımız hakkında konuşacağız.” der.

Öğretme-Öğrenme Süreci	**1. Etkinlik** Sınıfa mavi, kırmızı, sarı, yeşil köşeler yapılır. Öğretmen "Saçı uzun olanlar mavi, kısa olanlar kırmızı köşeye gitsin der (Saçlar omuz hizasını geçiyorsa uzun kabul edilir.). İkinci olarak "Basketbol oynamayı sevenler yerlerinde kalsın, voleybol oynamayı sevenler sarı köşeye gitsin, ikisini de tercih etmeyenler yeşile geçsin." denir. Üçüncü olarak "Resimde yetenekli olanlar kırmızıya, müzikte yetenekli olanlar sarıya, sporda yetenekli olanlar yeşile geçsin, başka konularda yetenekli olduğunu düşünenler maviye." denir. Mavi köşeye geçenlere, hangi konuda yetenekli oldukları sorulur. Dördüncü olarak, "En çok börek sevenler kırmızıya, pilav sevenler yeşile, çorba sevenler maviye, diğer yemeklerden birini sevenler sarıya geçsin." denir. Sarıdakilere en çok hangi yemeği sevdikleri sorulur. Son olarak "Herkes en sevdiği rengin köşesine geçsin, bu renklerden farklı bir rengi sevenler ortaya gelsin." denir. Ortaya gelenlere en sevdikleri renkler sorulur. **2. Etkinlik** Öğrencilere herkesin farklı özelliklere, yeteneklere, ilgi alanlarına sahip olduğu vurgusunu yapacak sorular sorulur ve yanıtları alınır. Ardından kişinin kendisini tanımasının ne gibi faydaları olacağı üzerinde tartışılır. Örneğin "İnsanın ilgisi ve yeteneği olan bir alana yönelmesi ne sağlar? Hobilerin hayatınıza katkıları nelerdir? Meslek seçimi neye göre olmalıdır? Ne istediğimizi bilmek bize ne sağlar? Eksiklerimiz var mı? Eksiklerimizin olması, hayallerimizi gerçekleştirmek için engel mi?" gibi sorular sorulur ve yanıtları alınır. **3. Etkinlik** Öğrenciler dört kişilik gruplara ayrılır. Grup üyeleri kendi aralarında hobilerini, yetenekli oldukları alanları, fırsatları olsaydı ne yapmak istediklerini, gelecek hayallerini, varsa önlerinde engel olarak gördükleri konuları konuşurlar. Konuştuklarını bir kâğıda not etmeleri söylenir. **4. Etkinlik** Gruplardan kahramanları grup üyeleri olan bir öykü yazmaları istenir. Bu öyküde arkadaşlarının birini seçecekler, onun hayallerine ulaşması için neler yaptığını, engelleri nasıl aştığını anlatacaklardır. Öyküde tüm grup üyelerinin bir rolü olmalıdır. Gruplara yeterli süre verilir. **5. Etkinlik** Gruplara yazdıkları öyküyü dramatize edecekleri söylenir. Hazırlıkların yapılması için gerekli süre tanınır. Her dramatizasyondan sonra, izlenenler hakkında konuşulur. İzleyenlere "Kahramanın hayali neydi? Bu hayale ulaşmak için hangi yeteneklere sahipti? Önündeki engeller neydi? Nasıl aşıldı? Kimler yardımcı oldu? Başka ne yapılabilirdi?" gibi sorular sorulur.

BÖLÜM III:

Ölçme-Değerlendirme -Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme Değerlendirme	Ders işlenişi sırasında değerlendirme: Süreç içi soru cevap yöntemiyle ara değerlendirme, süreç sonu istasyon tekniği ile değerlendirme. Ders sonrası değerlendirme: Ödev

Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Türkçe dersinde öğrencilere gezmek istedikleri bir ülke seçmeleri ve bu ülkeyi seçme sebebinin neler olduğunu anlatan bir kompozisyon yazmaları istenir. Resim dersinde Sıralar kenara çekilerek, renkli izole bantlar yardımıyla bir dünya haritası yapılır.

BÖLÜM IV:

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar-B Planı	Sınıf ortamında bütün öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri şartlar sağlanır.

KAYNAKÇA:

Akçamete, G. (2009). "İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar"- Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Ed: Ayşegül Ataman. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayınc. 8. baskı ss:231-267

Akhan, N. & Ateş, R. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterlilik İnançlarının İncelenmesi. Turkish Studies- Educational Sciensces, 14(3), 215 - 232

Aküzüm, C. & Akbulut, E. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi . Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi , (39) , 74-91 .

APA (2013). DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı. Çev: Ertuğrul Köroğlu. Ankara:HYB

Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğünün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarina dair derleme, Hacettepe Universty Faculty of Health Sciences Journal Vol 1 No Suppl 2 577-588

Austin V.L. & Sciara D.T. (2013). Çocuk ve Ergenlerde Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar. Çev:Gamze Sart. Ed: Mustafa Özekes. Ankara: Nobel&Pearson. Ss:2-25

Başar, M., Doğan, M.C., Karasu, M., Şener, N. (2016). Hiperaktif Öğrencilerin Öğrenme Öğretme Sürecindeki Sorunlarının Okuma Eğilimlerine Etkisi, Türkish Studies, 11 (3) 443-464

Batmaz, G. & Çermik, H. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yaptıkları Öğretimsel Düzenlemelerde Karşılaştıkları Engeller ve Aldıkları Destekler . Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi , 5 (1) , 27-38 .

Battal, İ. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Batu, S. (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. Özel Eğitim Dergisi, 2 (4), 35 - 45

Batu, S. (2018). "Fiziksel Yetersizliği Olan Öğrenciler"-Kuramdan Uygulamaya Sınıf Öğretmenliği Seti Özel Eğitim ve Kaynaştırma. Ed: Atilla Çavkaytar, Deniz Tekin Ersan. Ankara: Eğiten Kitap. Ss 299-323

Bayram, H. (2020). Drake'in Toplu Öğretimde Kaynaştırma Yaklaşımı ile Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Ünite Tasarlama ve Değerlendirme EKEV Akademi Dergisi Yıl:24 Sayı 83 471-491

Birol, Z. & Aksoy Zor, E . (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Öğrencileriyle Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri . Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi , 38 (3) , 887-918 .

Çavkaytar, A. (2018a). "Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim"- Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ed: İbrahim H. Diken Ankara: Pegem Akademi. 16. Baskı ss: 3-29

Çavkaytar, A. (2018b). "Özel Eğitim Alanı" - Kuramdan Uygulamaya Sınıf Öğretmenliği Seti Özel Eğitim ve Kaynaştırma Ed: Atilla Çavkaytar, Deniz Tekin Ersan. Ankara: Eğiten Kitap. Ss 1-25

Çitil M. & Ataman, A. (2018). İlköğretim Çağındaki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerinin Eğitim Ortamlarına Yansıması ve Ortaya Çıkabilecek Sorunlar. GEFAD / GUJGEF 38(1): 185-231

Çopur, A. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İçerme Üzerine İnanç ve Uygulamaları=Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulaması ile İlgili İnanç ve Pratikleri. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi. 9 (2). 451-490

Çümen, D. & Demirkaya, H . (2021). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Kavram Yanılgılarını Belirlemeye ve Gidermeye İlişkin Görüşleri . International Journal of Social Science Research , 10 (1) , 66-81 .

Değirmenci Kurt, A. & Tomul, E. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi . Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi , 4 (7) , 144-154 .

Diken, İ. H., Batu, S. (2015). "Kaynaştırmaya Giriş"- İlköğretimde Kaynaştırma. Ed: İbrahim H. Diken. Ankara: Pegem Akademi. 3. baskı ss:2-23

Diken, İ., H. (2018). "Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Öğrenciler"- Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ed: İbrahim H. Diken Ankara: Pegem Akademi. 16. Baskı ss:445-480

Ergin, N. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Mesleki Yeterlilikleri. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Denizli: T.C. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı http://hdl.handle.net/11499/38969

Ersan, D.T. (2018). "Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrenciler"-Kuramdan Uygulamaya Sınıf Öğretmenliği Seti Özel Eğitim ve Kaynaştırma. Ed: Atilla Çavkaytar, Deniz Tekin Ersan. Ankara: Eğiten Kitap. Ss 57-74

Güldenoğlu, B. & Kargın, T. (2012). Karşılıklı Öğretim Tekniğinin Hafif Derecede Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 13 (01) , 17-34 .

Gürgür, H. (2021). "Kapsayıcı Eğitim ve Felsefi Temelleri"-Kapsayıcı Eğitim Özel Eğitimde Bütünleştirme. Ed: Hasan Gürgür, Salih Rakap Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık 3. Baskı. SS:2-14

Howard, V. F. & Williams B. , Lepper, C. E. (2011). "Duyusal Yetersizliği Olan Çocuklar ve Enfeksiyonlar"- Özel Gereksinimi Olan Küçük Çocuklar Eğitimciler Aileler ve Hizmet Verenler İçin Bir Başlangıç. Çev: Pınar Şafak. Çev. Ed: Gönül Akçamete. Ankara: Nobel ss:359-408

Kaba, D. & Aysev A.S. (2019). DSM-5 Tanı Ölçütlerine Göre Erken Çocukluk Döneminde Otizm Spektrum Bozukluğunun Değerlendirilmesi. Türk Psikiyatri Dergisi 2019;X(X):XX

Kaner, S. (2009). "Duygusal ve Davranış Bozuklukları Olan Çocuklar". Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Ed: Ayşegül Ataman. Ankara: Gündüz Eğitim Yay. Ss:171-194

Kargın, T. (2007). Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8 (1) 1-1

Kargın, T. (2012). "Kaynaştırma, Temel Kavramlar, Tarihçe ve İlkeler"- İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları. Ed: Bülbin Sucuoğlu, Tevhide Kargın. Ankara: Kök Yayıncılık 2. Baskı SS:21-69

Korkmaz, B. (2017). Ah Şu Otizm. İstanbul: Aba Yayıncılık

Kuruyer, H.G. & Çakıroğlu A.(2017). sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecindegörüş ve uygulamaları. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or TurkicVolume 12/28, p. 539-555

Mastropieri, M.A. & Scruggs T.E. (2016c). "Düşük Düzeyde Engeli Olan Öğrencilere Öğretim."- Kaynaştırma Sınıfı Etkili Farklılaştırılmış Öğretim İçin Stratejiler. Çev: Aydın Kızılaslan, Mustafa Sözbilir, M. Şahin Bülbül çev ed: Mustafa Şahin, Taner Altun. Ankara: Nobel&Pearson 5. baskıdan çeviri ss: 77-101

MEB (2013). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kaynaştırma Eğitimi Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Kayna%C5%9Ft%C4%B1rma%20E%C4%9Fitimi.pdf erişim:21.11.2022

MEB (2015). Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/24014806_kaynastirma1.sra.pdf Erişim:22.11.2022

MEB (2018a). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. 201812103847686-SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI .pdf (meb.gov.tr) Erişim: 21.11.2022

MEB (2018b). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf. Erişim:

Metin, N. (2015). "Kaynaştırma"- Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. Ed: Necate Baykoç. Ankara: Eğiten Kitap 3. baskı ss:89-106

Metin, E.N. & Işıtan S. (2015). "Zihinsel Engelli Çocuklar ve Eğitimleri"- İlköğretimde Kaynaştırma. Ed: İbrahim H. Diken. Ankara: Pegem Akademi. 3 baskı ss: 159-184

Morrison, J. (2019). DSM-5'i Kolaylaştıran Klinisyenler İçin Tanı Rehberi. Çev: Hanife Uğur Kumral çev ed: Muzaffer Şahin. Ankara: Nobel Yayıncılık 2. Baskı

Papagianni, D. & Morse, M. A. (2017). Neanderal. Çev: Urkun Kelso. İstanbul: Trend

Richardson-Gibs, A. M. & Klein, M. D. (2017). Okul Öncesinde Bütünleştirmeyi Hayata Geçirme. Çev: Hatice Bakkaloğlu, Bülbin Sucuoğlu. Ankara: Nobel

Sak, U., Sezerel, B. B. (2018). "Özel Yetenekliler ve Eğitim Müdahaleleri"-Kuramdan Uygulamaya Sınıf Öğretmenliği Seti Özel Eğitim ve Kaynaştırma. Ed: Atilla Çavkaytar, Deniz Tekin Ersan. Ankara: Eğiten Kitap. Ss 221-258

Sarı, H. & Pürsün, T. (2016). "Bütünleştirme", -Özel Eğitimde Etkili Kaynaştırma Bütünleştirme. Ankara: Nobel Yay.

Sarı, H. (2018). "Çoklu Yetersizliği Olan Öğrenciler"- Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ed: İbrahim H. Diken Ankara: Pegem Akademi. 16. Baskı ss:486-531

Sarılarhamamı, H. & Demirkaya, H. (2021). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitiminde Sosyal Bilgiler Dersinin Yeri ve Önemi International Journal of Field Education , 7 (1) , 131-143 .

Söğüt, D. A. & Deniz, S. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamada Karşılaştıkları Güçlükler ve Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi . Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 20 (2) , 423-443 .

Şafak, P. (2018). "Çoklu Yetersizliği Olan Öğrenciler"-Kuramdan Uygulamaya Sınıf Öğretmenliği Seti Özel Eğitim ve Kaynaştırma. Ed: Atilla Çavkaytar, Deniz Tekin Ersan. Ankara: Eğiten Kitap. Ss 325-365

Şenkal, A., Ö. (2018). Dil Gelişimi Dil Gecikmesi. Ankara:Akademisyen Kitapevi A.Ş.

Şimşek, R. (2014). Dikkat Eksikliği Tedavisinde Yeni Yaklaşımlar Anne Babalar İçin Dikkat Eksikliğine Karşı İlaçsız Çözüm Yolları. Mersin: Nörokey

Şimşek, Ş & Gürsoy, F. (2018). "İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar"- Özel Gereksinimli Çocuklar ve Eğitimleri Özel Gereksinimli Çocuklar. Ed: Neriman Aral, Figen Gürsoy. Ankara: Hedef Yayıncılık ss: 148-177

Tekin Ersan, D. & Ata, S . (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlanmasına İlişkin Görüşleri . Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 8 (1) , 162-177 . DOI: 10.24315/trkefd.366706

Yaylacı, Z. & Aksoy, B. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlilikleri. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 4(6) , 19-31

Zorluoğlu, S. (2017). Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Öğrenmelerini Destekleyici İhtiyaçlar . Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 7 (2) , 659-682 .

Bölüm 11

60-83 AYLIK ÇOCUKLARIN SAYI HİSSİ PROBLEMLERİNİ ÇÖZERKEN KULLANDIKLARI STRATEJİLERİN BELİRLENMESİ

Gözde İNAL[1]

Özgün UYANIK AKTULUN[2]

1 Doç. Dr. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitimi Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: gozde.inal@adu.edu.tr ORCID: 0000-0002-5943-0537.

2 Doç. Dr. Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitimi Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
e-posta: ozgunuyanik@gmail.com ORCID: 0000-0001-9456-6379.

1.Giriş

Sayılar başta akademik yaşam olmak üzere alışveriş, faturalar, oyun skorları, reklamlar ve teknolojik her türlü araç gibi yaşamın çok farklı alanlarında karşımıza çıkmaktadır. Bir oyun sürecinde çocukların kaç tane bloğa gereksinimi olduğu, bir avuç dolusu cevizin bir bakışta kaç tane olduğunun algılanması, bir sayı doğrusunda sayıların yeri ve göreceli büyüklüğünün tahmin edilmesi ya da basit matematik problemlerinin yanıtının zihinden yaklaşık olarak hesaplanması gibi günlük hayatta ya da akademik yaşamda karşılaştığımız durumların yorumlanabilmesi ve doğru yanıtlanabilmesi sayı hissinin gelişimini gerektirmektedir.

Sayı hissi kavramı, matematikle ilgili çalışan araştırmacılar, program geliştiriciler ve bilişsel psikologlar tarafından küçük farklılıklarla tanımlanmış ve genel olarak; sayma ve sayıları tanımlama, sayılar arasındaki ilişkileri anlama, temel sayısal işlemleri yapabilme, büyüklük karşılaştırmaları yapabilme, ölçümü anlama, eksik ~~bir~~ sayıyı tahmin etme ve belirleme gibi becerileri içermektedir (Kalchman, Moss ve Case, 2001; Lago ve DiPerna, 2010).

Bireylerde doğuştan var olduğuna inanılan sayı hissi ile ilgili bu yetenekler erken çocukluk döneminde matematik becerilerinin gelişiminde merkez olarak kabul edilmekte ve tüm eğitim kademelerinde öğrencilerin edinmesi gereken kazanımlar arasında yer almaktadır (NCTM, 2000; Stella ve Fleming, 2011). Ülkemizde de eğitimin farklı kademelerinde sayı hissi ile ilişkili kazanımların yer aldığı görülmektedir (MEB, 2013-2018; Çekirdekçi ve Yorulmaz, 2021). Bununla birlikte bireylerin yaş ve eğitim düzeyleri arttıkça sayı hislerinin de arttığı araştırmalarda ortaya koyulmuştur (Reys vd., 1999; Sowder, 1992).

Olgunlaşma ve öğretim programlarında yer alan kazanımların yanında, çocukların günlük hayattaki deneyimleri de sayı hissinin gelişmesine öncülük etmektedir (Tsao, 2004). Buna göre çocuklarda sayı hissi ilk olarak bebeklik döneminde sözel bildirimler aracılığıyla gelişir (Dehaene, 2011). Yaklaşık bir-iki yaşlarında gösterilen nesneler içinde fazla olanı bulma /tercih etme gibi bir sezgiye sahip olurlar, iki-üç yaşlarında "Hangisi daha fazla?", "Yeteri kadar var mı?" gibi soruları kullanırlar ve yanıtlar (Van de Walle vd., 2013). Üç yaşlarında güvenilir bir şekilde olmasa da sayıları kullanmaya başlar ve nesneleri bilinçli olarak düzenleyerek, aralarındaki etkileşimi anlayabilirler. Aynı zamanda iki küçük sayıyı karşılaştırarak, büyük veya küçük sayıyı belirtebilir (Gersten ve Chard, 1999). Dört yaşındaki bir çocuk ise sayıları ilkelerine uygun olarak doğru bir şekilde kullanabilir. Sayıları karşılaştırırken nesne topluluklarından yararlanabilir (Anghileri, 2006). Beş yaşına geldiklerinde ise sayı hissi gelişmiş bir çocuk sayıların zihinsel temsilini ve görsellerini ifade edebilir,

zihinden karşılaştırabilir, sayarken son söylediği sayının gruptaki nesne sayısını belirttiğini bilebilir, grupları büyüklük açısından karşılaştırabilir, grup içinde nesneleri birleştirerek veya artırarak sayılarıyla oynayabilir (McIntosh, Reys ve Reys, 1992).

Okul öncesi ve ilkokul yıllarında sayı hissi becerileri gelişen çocuklar ise problemlerin çözümü için esnek düşünebilme ve farklı stratejiler üretebilme becerisine sahip olarak matematikle ilgili birçok kuralı ezberlemekten kurtulabilir (Şengül ve Gülbağcı Dede, 2013). Bu durum ise matematiğin anlamlı bir şekilde öğrenilebilmesini ve çocukların sayısal nicelikler arasında sorunsuz bir şekilde hareket edebilmesini sağlar (Chen, Li ve Yang, 2013).

Sayı hissinin gelişimiyle çocuklar özellikle algoritmik ve kural temelli çözümler yerine problemlerin çözümüne ulaşmak amacıyla sayma stratejilerini kullanırlar. Jordan, Gluttin ve Dyson (2012) erken çocukluk dönemindeki çocukların sayma araçları (parmak kullanma, araçsız sayma, çizim; yazılı kombinasyon, ve sayı listesi) veya sayma metodu (üstüne sayma, hepsini sayma, ve hızlı erişim) olmak üzere iki sayma stratejisinden yararlandıklarını belirtirler. Örneğin *parmakla sayma* stratejisinde çocuklar toplamı 10 veya daha az olan kombinasyonlar için problemin her bölümünü parmaklarında temsil edebilir ve ardından toplamı elde etmek için tüm parmaklarını sayar. *Araçsız sayma*, basit toplama ve çıkarma problemlerini çözmek için en sık kullanılan baskın yöntemdir. Herhangi bir araç kullanmadan problemin her bölümündeki verileri zihinden ya da sesli sayarak sonuca ulaşırlar. *Yazılı kombinasyon* kullanan çocuklar sayıların daha küçük sayı kümelerine bölünebileceğini fark ederek çözüme ulaşırlar. Örnek olarak "Bilgehan'ın 3 kurabiyesi var. Işıl, ona 3 kurabiye daha verir. Şimdi Bilgehan'ın kaç kurabiyesi var?" şeklindeki öykü problemini "3+2" veya sadece "3 2" olarak yazabilir (Jordan ve Dyson, 2016). Bununla birlikte öykü problemi ve sayı kombinasyonların da bulunan miktarları temsil etmesi için şekiller (daire, çubuk vb.) çizerek çizim yoluyla ya da *sayı listesi*ndeki rakamlara ya da boncuklara dokunarak hesaplayabilir. *Hepsini sayma* stratejisini kullanan çocuk ise problemdeki her veriyi çizerek ya da parmaklarını göstererek oluşturur ve daha sonra bütün nesneleri "bir" den başlayarak hepsini sayar. Üstüne sayma da ise çocuk toplanacak ilk rakamı söyler veya parmaklarıyla oluşturur ve birinci sayıdan yukarıya doğru toplamı bulmak için üstüne sayar. Bunların dışında çocuk, doğru yanıta *hızlı erişim*de sağlayabilir (Jordan, Glutting ve Dyson, 2012).

Okul öncesi yıllarda önemli biçimde gelişmeye başlayan sayı hissi becerisi ve buna bağlı kullanılan stratejiler çocukların diğer eğitim kademelerinde matematik başarısını etkileyen en önemli faktörler arasında yer alır (Griffin, 2004). Alan yazında da çocukların matematik başarısı ile

sayı hissi becerileri arasındaki ilişkiyi gösteren araştırmalar yer almaktadır (Harç, 2010; Mohamed ve Johnny, 2010; Yang, Li, ve Li, 2008). Bu noktada günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çoğunluğunun çözümünde zihinsel düzenlemeler gerektiren stratejilerin kullanılması gerektiği (Reys ve Reys, 1995) ve yaşam becerilerinin gelişiminde sayı hissinin rolü (Markovitz ve Pang, 2007) göz önüne alındığında sayılarla ilgili problemleri çözerken kullanılan stratejilerin önemi ortaya çıkmaktadır. Ancak yurt dışında ve ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde daha ileriki eğitim kademelerindeki çocukların kullandığı sayma stratejilerinin incelendiği ve çoğunlukla kural temelli stratejilerin kullanıldığı görülmektedir (Alsawaie, 2012; Kayhan Altay, 2010; Şengül, 2013; Yang, vd.,, 2008; Zanzali ve Ghazali, 2002). Bununla birlikte uluslararası alan yazında; okul öncesi dönem ve ilkokul döneminin ilk yıllarındaki çocukların sayma ile ilgili problemleri çözerken kullandıkları stratejilerin belirlenmesine yönelik çalışmalar olmakla birlikte daha çok bir sayma stratejisi olarak görülen *parmakla sayma ve parmak hissine* yönelik araştırmaların ağırlıklı olarak yer aldığı görülmektedir (Corallen, 2015; Jordon vd., 2008; Lafay vd., 2013; Newman, 2016; Soylu, Lester Jr ve, Newman, 2018). Ulusal alan yazında da ağırlıklı olarak matematik öğrenme güçlüğü (diskalkuli) olan çocukların kullandıkları stratejilere ilişkin araştırmaların olduğu görülmektedir (Mutlu ve Akgün, 2017; Soylu, Lester, ve Newman, 2018; Mutlu ve Soylu, 2018). Bununla birlikte normal gelişim gösteren okul öncesi dönem ve ilkokul birinci sınıftaki çocukların sayma problemlerinde kullandıkları stratejileri inceleyen çalışma sayısının çok sınırlı olmasının bir eksiklik olduğu düşünülmektedir (Altun vd., 2001). Bu noktadan hareketle araştırmada; 60-83 aylık çocukların sayı hissi problemlerini çözerken kullandıkları stratejilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan bu araştırmanın bundan sonra yapılacak çalışmalar için bir ölçüt niteliği taşıyacağı ve matematik eğitimcilerine, araştırmacılara, program geliştiricilere özgün ve önemli bir rehber olacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, temel amacı bir durum veya durumun özelliklerini doğru bir şekilde tasvir etme olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır (Christensen vd.,2011). Bu çalışmada, 60-83 aylık çocukların sayılarla ilgili problemleri çözerken kullandıkları stratejilerin belirlenmesine ve var olduğu şekliyle tasvir edilmesine çalışıldığından betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ege Bölgesinde yer alan iki il merkezindeki (Afyonkarahisar ve

Aydın) Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi anaokulları ve ilkokullara devam eden 60-83 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Çalışmada örneklemin belirlenmesinde uygun örnekleme ve rasgele örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Uygun örnekleme kapsamında zaman, emek ve ulaşım olanakları bakımından 60-71 aylık çocukların öğrenim gördükleri resmi anaokulları ile 72-83 aylık çocukların öğrenim gördükleri resmi ilkokullar arasından her iki il için beş anaokulu ve beş ilkokul olmak üzere toplam 10 okul belirlenmiştir. Belirlenen anaokulu ve ilkokullarda öğrenim gören ve normal gelişim gösteren çocukların yaş aralığı ile cinsiyetlerini gösteren listeler elde edilmiş ve bu listeler arasından rasgele örnekleme yöntemiyle altı kız altı erkek olmak üzere 12 çocuk seçilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubuna 240 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırma, resmi izinler doğrultusunda çalışmaya gönüllü olarak katılan anaokulları ve ilkokullarda yürütülmüştür. Ayrıca araştırmacılar tarafından çalışma grubundaki çocukların velilerinden geliştirilen gönüllü onam formu aracılığıyla araştırmaya katılım izni alınmıştır. Rasgele örnekleme yöntemi ile belirlenen çocuklar için veli onam formunun alınamadığı durumda ise listeden aynı örnekleme yöntemiyle başka bir çocuk belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan çocukların %50'si kız, %50'si erkek ve %50'si 60-71 aylık, %50'si ise 72-83 aylıktır.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Çalışmada, okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf çocuklarının erken sayısal yeterliliklerinin değerlendirmesi amacıyla Jordan ve arkadaşları (2006, 2007) tarafından geliştirilen ve Türkçe versiyonlarının geçerlik güvenirlik çalışması 60-71 aylık çocuklar için İnal Kızıltepe (2019) ve 72-83 aylık çocuklar için ise Uyanık Aktulun (2019) tarafından yapılan '*Sayı Hissi Değerlendirme Aracı*' kullanılmıştır. Sayı Hissi Değerlendirme Aracı altı alt test ve toplam 29 maddeden oluşmakta ve uygulama süresi 20-25 dakika arasında değişmektedir (Jordan, vd., 2012). Bu çalışmada; ölçme aracının çocukların sayılarla ilgili problemleri çözerken kullandıkları stratejileri gözlemleme ve kaydetme olanağı sunan öykü problemleri ve sayı kombinasyonları alt testleri kullanılmıştır.

Öykü problemleri: Bu alt test toplama ve çıkarma işlemlerinin yer aldığı beş maddeden oluşmaktadır. Alt testte, yanıtı bulmalarına yardımcı olması için çocuklara isterlerse parmaklarını, ölçme aracı ile birlikte verilen sayı listesini (ölçme aracı ile birlikte verilen) veya kâğıt ile kalem kullanabilecekleri söylenir. "*Nil'in 5 pastel boyası var. Can ona 2 pastel boya daha verdi. Şimdi Nil'in kaç pastel boyası var?*" gibi problemler sorularak çocukların çözmesi istenir ve bu sırada çocukların problemleri çözerken kullandıkları (veya kullanmadıkları) stratejiler gözlemlenerek kayıt formuna kaydedilir (Jordan vd., 2012). İnal Kızıltepe (2019) tarafından 60-71 aylık çocuklar için yapılan geçerlik güvenirlik çalışmasında

alt testte ait maddelerin güçlük değerlerinin 0,39 ile 0,74 arasında, ayırt edicilik indekslerinin 0,33 ile 0,40 arasında değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Alt testin maddeleri **için** beş farklı yöntemle (Alpha coefficient, Feldt-Brennan coefficient, Feldt-Gilmer coefficient, Guttman's lambda-2 ve Raju's beta coefficient) yapılan madde güvenirlik katsayılarının ise kritik olarak kabul edilen .80'nin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. 72-83 aylık çocuklar için Uyanık Aktulun (2019) tarafından yapılan geçerlik güvenirlik çalışmada da alt testin madde güçlük değerlerinin 0,68 ile 0,88 arasında, ayırt edicilik indeksleri ise 0,44 ile 0,52 arasında değişkenlik göstermekte olduğu ve madde güvenirlik katsayılarının da kritik olarak kabul edilen .80'nin üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Sayı Kombinasyonları: Test, dört toplama ve iki çıkarma işlemi olmak üzere altı maddeden oluşmaktadır. Testte çocuklara "*3, 2 daha kaç yapar? (5)"* şeklinde sorular sorulmakta ve öykü problemleri alt testinde olduğu gibi çocukların sayı hissi problemlerini çözerken kullandıkları stratejiler gözlemlenerek kaydedilmektedir. Bu alt testte de çocuklara isterlerse sayı listesini, kâğıt ile kalemi ya da parmaklarını kullanabilecekleri söylenir. (Jordan vd., 2012). İnal Kızıltepe (2019) tarafından 60-71 aylık çocuklar için yapılan geçerlik güvenirlik çalışmasında alt testin madde güçlük değerlerinin 0,29 ile 0,73 arasında, ayırt edicilik indekslerinin ise 0,35 ile 0,53 arasında değişkenlik göstermekte olduğu ve madde güvenirlik katsayılarının ~~ise~~ da kritik olarak kabul edilen .80'nin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. 72-83 aylık çocuklar için Uyanık Aktulun (2019) tarafından yapılan geçerlik güvenirlik çalışmasında da alt testin madde güçlük değerleri 0,76 ile 0,90 arasında, ayırt edicilik indeksleri ise 0,47 ile 0,59 arasında değişkenlik göstermiştir. Ayrıca madde güvenirlik katsayıları da kritik olarak kabul edilen .80'nin üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Her iki alt test için de çocukların sayılarla ilgili problemleri çözerken kullandıkları stratejileri tanımlayan kodlama kategorileri, Sayı Değerlendirme Aracı'nın kayıt formunda listelenmiştir. Böylece uygulayıcı gözlemlediği strateji/stratejileri kolayca daire içine alarak kayıt formuna kaydeder. Sayı Hissi Değerlendirme Aracı'nın uygulama yönergesine göre çocukların kullandıkları stratejiler sayma aracı ve sayma metodu olmak üzere iki kategori çerçevesinde değerlendirilir. Sayma araçlarında; *yazılı kombinasyon, çizim, sayı listesi, parmakla sayma ve araçsız sayma*, sayma metotlarında ise *hızlı erişim, hepsini sayma, üstüne sayma ve strateji yok* başlıkları yer alır. Uygulayıcı çocuğun kullandığı sayma aracını not ettikten sonra hangi sayma metodunu kullandığını gözlemler ve kaydeder. Çocuk, bazen farklı araçları sayma metodu ile eşleştirerek kullanabilir. Bu durumda uygulayıcının kullanılan her stratejiyi yuvarlak içine alması gerekir Stratejiler sayma araçları ve sayma metodu olmak üzere iki başlık altında açıklanmıştır (Jordan vd.,2012).

Sayma araçları

Yazılı kombinasyon: Çocukların, sorulan soru ile ilişkili olan rakamları kâğıda yazması ve problemde verilen rakamları artı veya eksi işareti ile ya da bu işaretler olmadan ayırmasıdır. Örneğin "*Can'ın 3 kurabiyesi var. Selin, ona 3 kurabiye daha verir. Şimdi Can'ın kaç kurabiyesi var?"* şeklindeki öykü problemi için çocuk "3+2" veya sadece "3 2" yazabilir. Bu durumda uygulayıcı kayıt formundaki ilgili kısımda bulunan "*yazılı kombinasyon" seçeneğini* işaretlemeli, ancak çocuğun işlemi nasıl elde ettiğini dikkatli bir şekilde gözlemlemeli ve varsa kullandığı sayma metodunu da kaydetmelidir.

Çizim: Öykü problemi veya sayı kombinasyonlarında bulunan miktarları temsil etmek için şekiller (daire, çubuk vb.) çizilirse kayıt formunda "çizim" seçeneği işaretlenir.

Sayı listesi: Uygulayıcı tarafından verilen sayı listesini sorulan soruya yanıt vermek için kullanılmasıdır. Örneğin; "3+2"' karşılık gelen bir soru için, çocuk sayı listesindeki "3 rakamına veya 3'ün altındaki boncuklara dokunabilir veya 3 boncuğa dokunarak 3'e kadar sayabilir. Daha sonra çocuk iki daha sayar ve 5'in üzerine kadar gelebilir". Ancak sayı listesine sadece dokunulması çocuğun onu bir problem çözme aracı olarak kullanması anlamında değildir ve bu durumda *sayı listesi seçeneği* işaretlenmemelidir.

Parmakla sayma: Çocukların saymaya yardımcı olması için parmaklarını kullanması durumunda kayıt formunda "parmakla sayma" seçeneğini işaretlenir.

Araçsız sayma: Çocukların herhangi bir araca dokunmadan yüksek sesle sayması durumunda bu seçenek işaretlenir.

Sayma Metotları

Hızlı (çabuk) erişim: Çocukların herhangi bir strateji kullanmadan hızlı bir şekilde doğru yanıtı vermesi "hızlı(çabuk) erişim" olarak değerlendirilir.

Hepsini sayma: Toplanacak her iki rakamın çizilmesi ya da parmaklar yoluyla gösterilerek oluşturulması ve daha sonra bütün nesnelerin "bir" den başlanılarak sayılması durumunda uygulayıcı kayıt formunda "hepsini sayma" seçeneğini işaretler.

Üstüne sayma: Toplanacak ilk rakamı söylenmesi veya parmaklar ile gösterilerek yapılması ve birinci sayıdan yukarıya doğru toplamın bulunabilmesi için sayılması durumu "üstüne sayma" olarak değerlendirilir. Örneğin 3+2 için çocuk parmaklarını kullanarak "3" yapar ve daha sonra "3, 4, 5" der veya sadece "3" der ve daha sonra parmaklarını kullanarak "4,5" diye sayabilir.

Strateji yok: Herhangi strateji kullanıldığı gözlemlenmezse ve çocuk sadece gözlerini dikerek veya aşağı bakarak bir süre sonra bir yanıt verirse "strateji yok" seçeneği daire içine alınır. Yanıt vermeden önce bekleme zamanı olmasından dolayı bu seçenek hızlı erişimden farklıdır.

Ölçme aracının iki alt testi çocuklara uygulayıcılar tarafından bireysel olarak uygulanmıştır. Çocukların dikkatlerinin toplanması ve motivasyonlarının sağlanması amacıyla test uygulaması, okullarda eğitim ortamından ayrı sessiz bir odada gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan odaya çocuklar birer birer alınmış ve çocukların kısa bir sohbetle rahatlaması sağlandıktan sonra uygulamaya geçilmiştir. Çocukların öykü problemleri ile sayı kombinasyonları sorularını çözerken kullandıkları sayma aracı veya stratejiler gözlemlenerek kayıt formunda ilgili alanlar işaretlenmiştir. Uygulamacılar tarafından stratejilerin doğru olarak gözlenip kaydedilebilmesi için çalışma grubundan bağımsız olarak 60-83 aylık 10 çocuk üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sırasında her iki uygulayıcı da aynı anda gözlem ve kaydetme işlemi yapmış ve ardından formlar karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

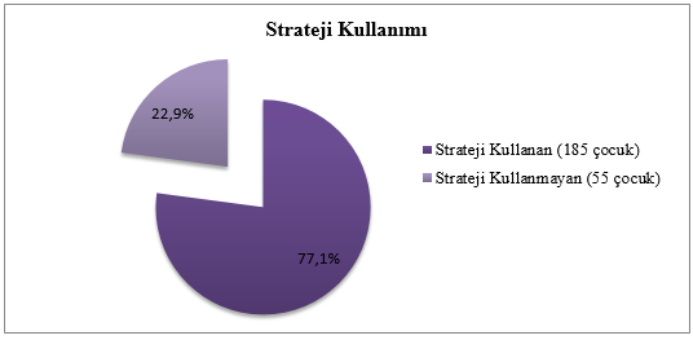
2.4. Verilerin Analizi

Veri analizi, bilgisayar ortamında paket program aracılığı ile yapılmıştır. Çocuklara ait demografik bilgiler ile çocukların sayılarla ilgili problemleri çözerken kullandıkları stratejiler betimsel istatistikler kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmada; uygulama sırasında sayma aracı ve/veya sayma metotlarından bir ya da birkaçını kullanan çocuklar 'strateji kullanan'; hem araçsız sayma hem de strateji yok seçeneği işaretlenen çocuklar ise 'strateji kullanmayan" çocuklar olarak değerlendirilmiştir.

3.Bulgular

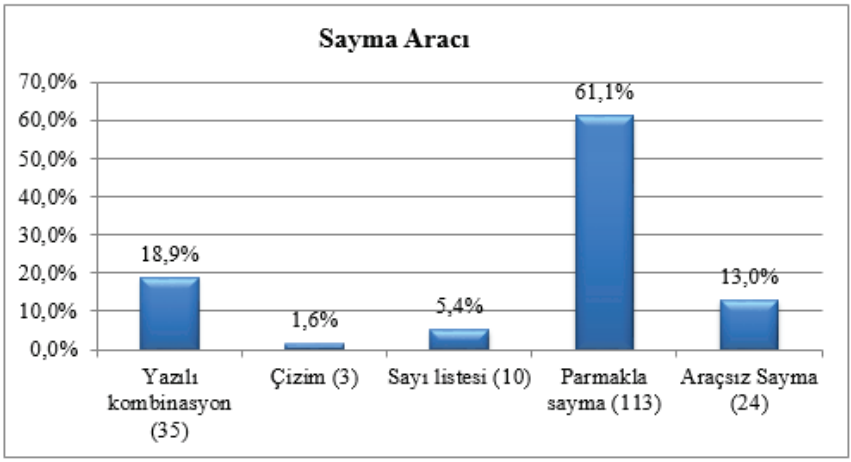
60-83 aylık çocukların sayılarla ilgili problemleri çözerken strateji kullanma durumu ile kullandıkları sayma aracı ve sayma metotlarına ilişkin bulgular grafikler aracılığı ile sunulmuştur.

Grafik 1. Strateji kullanma durumu



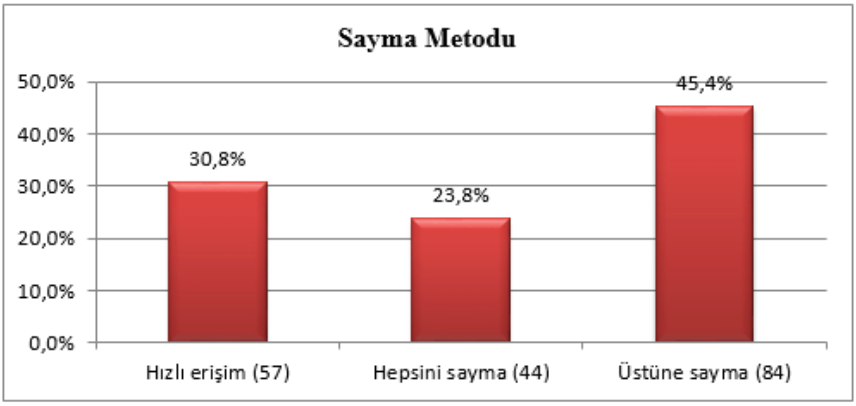
Çalışma grubundaki çocukların %77,1'inin (185 çocuk) öykü problemleri ve sayı kombinasyonları sorularını yanıtlarken sayma aracı ve/veya sayma metotlarından biri veya birkaçını kullandığı, %22,9'unun ise (55 çocuk) herhangi bir strateji kullanmadığı (hem araçsız sayma ve strateji yok) belirlenmiştir. 185 çocuğun kullandığı sayma araçları Grafik 2'de, sayma metotları ise Grafik 3'te verilmiştir.

Grafik 2. Kullanılan Sayma Araçları



Çocukların kullandıkları sayma araçları incelendiğinde, %1,6'sının çizimi (3 çocuk), %5,4'ünün sayı listesini (10 çocuk), %18,9'unun yazılı kombinasyonu (35 çocuk), %13,0'ünün araçsız saymayı (24 çocuk) ve %61,1'inin ise parmakla saymayı kullandıkları görülmektedir. Çocuklar tarafından en çok kullanılan sayma aracının parmaklar, en az kullanılan sayma aracının ise çizim olduğu belirlenmiştir.

Grafik 3. Kullanılan Sayma Metodu



Grafik 3'te çalışma grubundaki çocukların %23,8'inin hepsini sayma (44 çocuk), %30,8'inin hızlı erişim (57 çocuk) ve %45,4'ünün ise üstüne sayma (84 çocuk) metodunu kullandıkları görülmektedir. Buna göre, çocukların çoğunluğu ilk rakamı söyleme ve ardından herhangi bir araç (parmak, çizim vb.) ile birinci sayıdan başlayarak yukarıya doğru sayma şeklinde tanımlanan üstüne sayma metodunu kullandıkları belirlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çocukluk yılları, sayı becerilerinin kazanıldığı ve sayılar arasındaki ilişkilerin keşfedildiği yıllardır. Sayı bilgisi, birbiri ile ilişkili birçok beceriyi içerir. Bu beceriler alan yazında sıklıkla sayı hissi kavramı ile ifade edilir (*Çekirdekci*, Şengül ve Doğan, 2016; Gersten, Jordan ve Flojo, 2005; Jordan, Gluttin ve Dyson, 2012). Sayı hissi, genel olarak sayılar, işlemler ve bunlar arasındaki ilişkilerin anlaşılması şeklinde tanımlan**ır** (Reys ve diğ., 1999). Erken matematik eğitiminde geliştirilmesi gereken en önemli kavramlardan biri olan sayı hissi, hem kısa hem de uzun vadede daha sonraki matematiksel başarının da anahtarıdır (Aunio ve Niemivirta, 2010). Sayı hissi; Amerikan Ulusal Matematik Eğitimi Birliği (NCTM- National Council for Teachers of Mathematics) tarafından da matematik eğitiminin içerik standartlarından biri olarak belirlenmiştir. Bu standartta göre, okul öncesi dönemden ikinci sınıfın sonunda kadar çocuklar, temel bir sayı duyusu geliştirmiş olmalıdır (NCTM, 2000). Okul öncesi yıllardan itibaren sayı hissi gelişen çocuklar, matematiksel problemlerin çözümünde zihinsel hesaplamaya dayalı stratejiler kullanabilme becerisine sahip olarak matemati**ği** anlamlandırarak öğrenirler (Şengül ve Gülbağcı Dede, 2013). Bu noktadan hareketle, 60-83 aylık çocukların sayı hissi problemlerini çözerken kullandıkları stratejilerin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın sonucunda, çocukların büyük bir çoğunluğunun bir veya birkaç sayma stratejisi kullandıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmaya benzer olarak Altun ve diğerleri (2001) tarafından 6 yaşındaki 70 çocuğa dört işlem becerileri ile çözülebilen rutin olan ve olmayan dokuz sözel sayı problemi sorularak yapılan araştırmada da çocukların problem çözmede stratejiler kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmada çocukların problemleri çözerken çoğunlukla sunulan hazır materyalleri kullanmak suretiyle modelleme yaptıkları, bir başka ifade ile bu şekilde problemleri somutlaştırdıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte az sayıda çocuğun ise sayarak ve işlem yaparak, bazılarının da sezgisel olarak doğru yanıtı buldukları tespit edilmiştir (Altun vd., 2001).

Matematik, çok sayıda soyut kavram içerir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde matematik eğitiminde çoğunlukla boncuk, lego, fasulye, çubuk gibi manipülatifler kullanılır. Manipülatif kullanımı, işlem adımlarının yürütülmesini kolaylaştırılarak soyut matematiksel kavramların anlaşılması ve içselleştirilmesini sağlar. Parmaklar, vücudun bir parça-

sı olmasından dolayı her zaman var olan fiziksel bir manipülatif olarak aritmetik kavramlarının somutlaştırılarak edinilmesinde işlevsel bir rol oynar (Glenberg vd.,2004; Jordan, Hanich ve Uberti, 2003; Mutlu ve Soylu, 2018). Alan yazında parmaklar, sayılar ile fiziksel etkileşime imkân vererek çocukların sayının niceliksel anlamı ile sözel temsilini ilişkilendirmesinde kullandıkları ilk stratejilerden biri olarak görülür (Bender ve Beller 2011).). Bu bilgilere paralel olarak araştırmada, çalışma grubundaki çocukların büyük bir çoğunluğunun sayı hissi problemlerini çözerken parmakla sayma stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Jordan ve diğerleri (1992, 1994) tarafından anaokulu ve ilkokul birinci sınıf çocukları ile yapılan çalışmada, parmakla sayma stratejisi ile sayı kombinasyonları problemlerinin doğru olarak çözümlenmesi arasında doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Gracia-Bafalluy ve Noel (2008) tarafından yapılan araştırmada da parmakla saymanın matematik performansını attırdığı tespit edilmiştir. Guha'nın (2006) öğretmen görüşlerini aktardığı çalışmasında ise parmak eklemleri ile sayma stratejisinin sayma ve aritmetik problemlerinde etkili bir araç olduğu ifade edilmiştir. Diğer taraftan Albayrak (2010) tarafından ilkokul birinci sınıfa devam eden çocuklarla yapılan çalışmada, parmakla sayma yerine düğme, boncuk, çubuk gibi somut nesne kullanılmasına dayalı sayma stratejisinin daha başarılı sonuçlar doğurduğu tespit edilmiştir.

Erken çocukluk matematik eğitiminde, önce mümkün olduğunca gerçek nesnelerle çalışılmalı, ardından sembollerle çalışılmaya devam edilmelidir (Aktaş Arnas,2004). Altun ve diğerleri (2001) ile Albayrak'ın (2010) araştırmasında, çocuklara manipüle edilebilecekleri gerçek somut nesneler sunulmuştur. Diğer çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada ise sayılar, işlemler ve bunlar arasındaki daha karmaşık ilişkileri içeren sayı hissini değerlendirmeye yönelik olan ölçme aracı doğrultusunda çocuklara; yazılı kombinasyon, sayı listesi, çizim yapma gibi semboller aracılığı ile somutlaştırmaya dayalı araçlar sunulmuştur. Bu durumun, en çok kullanılan sayma aracının parmakla sayma olması sonucunu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, çocukların sayısal becerilerde daha yetkin hale gelmesiyle sayıların kavramsallaşması daha soyut hale gelecek ve böylece parmakla sayma ve diğer fiziksel manipülatifler yerini bellek ve kural tabanlı zihinsel hesaplama stratejilerine bırakmaya başlayacaktır (Jordan vd.,2008). Nitekim erken çocukluk döneminde çocuklar, genellikle üç yaşlarında kullanmaya başladıkları parmakla saymayı, ilkokul ikinci sınıfla birlikte bırakmaya başlarlar (Costa vd. 2011). Buna göre çalışmada, çocuklar tarafından üstüne sayma metodunun ardından en çok kullanılan stratejinin hızlı erişim olması, çocukların yavaş yavaş zihinsel hesaplama stratejilerine geçmeye başladıklarının bir göstergesi olabilir.

Bu araştırmanın bulguları, çalışma grubunda yer alan çocuk sayısı ve kullanılan ölçme aracının maddeleri ile sınırlıdır. Bu doğrultuda; çocukların sayılarla ilgili problemleri çözerken kullandıkları stratejileri tespit etmek amacıyla daha geniş çalışma gruplarından çeşitli ölçme araçları ve gözleme dayalı farklı değerlendirme yöntemleri kullanılarak elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir. Boylamsal çalışmalar aracılığı ile çocukların kullandıkları stratejilerin zaman içerisindeki değişimi değerlendirilebilir. Çocukların kullandıkları stratejilerin cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve kültüre göre farklılık gösterip göstermediği incelenebilir ve çocuklar için problem çözerken kullanabilecek farklı stratejilere yönelik eğitim programları hazırlanarak uygulanabilir.

KAYNAKÇA

Aktaş Arnas, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi.* Adana: Nobel Kitabevi.

Albayrak, M. (2010). An experimental study on preventing first graders from finger counting in basic calculations. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8*(3),1131-1150.

Altun, M., Dönmez, N., İnan, H., Taner, M., & Özdilek, Z. (2001). Altı yaş grubu çocukların problem çözme stratejileri ve bunlarla ilgili öğretmen ve müfettiş algıları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24 (1), 211-230.

Aktulun Uyanık, Ö. (2019). Validity and reliability study of Turkish version of Number Sense Screener for children aged 72-83 Months. *Journal of Education and Training Studies*, *7*(2), 64-75.

Alsawaie, O. N. (2012). Number sense-based strategies used by high-achieving sixth grade students who experienced reform textbooks. *International Journal of Science and Mathematics Education, 10*(5), 1071-1097.

Anghileri, J. (2006). *Teaching number sense (2 ed.).* London: Continuum International.

Aunio, P., & Niemivirta, M. (2010). Predicting children's mathematical performance in grade one by early numeracy. *Learning and individual differences*, *20*(5), 427-435. Doi: 10.1016/j.lindif.2010.06.003.

Bender, A. & Beller, S. (2011). Fingers as a tool for counting - naturally fixed or culturally flexible? *Frontiers in psychology, 2*, 1-10. Doi: 10.3389/fpsyg.2011.00256.

Chen, P. C., Li, M. N., & Yang, D. C. (2013). An effective remedial instruction in number sense for third graders in Taiwan. *New Waves-Educational Research & Development, 16* (1), 3-21.

Costa, A. J., Silva, J. B. L., Chagas, P. P., Krinzinger, H., Lonneman, J., Willmes, K., & Haase, V. G. (2011). A hand full of numbers: A role for offloading in arithmetics learning? *Frontiers in Psychology, 2*, (368), 1-10. Doi:10.3389/fpsyg.2011.00368.

Crollen, V., & Noël, M. P. (2015). The role of fingers in the development of counting and arithmetic skills. *Acta Psychologica*, *156*, 37-44. doi: 10.1016/B978-0-12-801637-4.00003-2.

Çekirdekci, S., & Yorulmaz, A. (2021). İlkokul matematik dersi öğretim programlarının sayı hissine göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 254-278.

Christensen, L. B., Johnson, B., Turner, L. A., & Christensen, L. B. (2011). *Research methods, design, and analysis*. USA: Pearson Education, Inc.

Dehaene, S. (2011). *The number sense: How the mind creates mathematics.* New York: Oxford University.

Gersten, R., & Chard, D., (1999). Number sense: Re-thinking arithmetic instruction for students with mathematical disabilities. *The Journal of Special Education, 33*(1), 18–28.

Glenberg, A. M., Gutierrez, T., Levin, J. R., Japuntich, S., & Kaschak, M. P. (2004). Activity and imagined activity can enhance young children's reading comprehension. *Journal of educational psychology*, *96*(3), 424-436. Doi: 10.1037/0022-0663.96.3.424.

Gracia-Bafalluy, M., & Noël, M. P. (2008). Does finger training increase young children's numerical performance?. cortex, 44(4), 368-375.

Griffin, S. (2004). Building number sense with number worlds: a mathematics program for young children. *Early Childhood Research Quarterly, 19*(1), 173-180.

Guha, S. (2006). Using mathematics strategies in early childhood education as a basis for culturally responsive teaching in India. *International Journal of Early Years Education, 14*(1), 15-34, Doi: 10.1080/09669760500446374.

Harç, S. (2010). *6. sınıf öğrencilerinin sayı duygusu kavramı açısından mevcut durumlarının analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

İnal Kızıltepe, G. (2019). Validity and reliability study for the Turkish version of number Sense Screener for 60-71 months-old children. *Journal of Education and Training Studies*, *7*(2), 24-35.

Jordan, N. C., Huttenlocher, J., & Levine, S. C. (1992). Differential calculation abilities in young children from middle- and low-income families. *Developmental Psychology, 2*8, 644–653.

Jordan, N. C., Levine, S. C., & Huttenlocher, J. (1994). Development of calculation abilities in middle- and low-income children after formal instruction in school. *Journal of Applied Developmental Psychology, 15*, 223–240.

Jordan, N. C., Hanich, L. B., & Kaplan, D. (2003). Arithmetic fact mastery in young children: A longitudinal investigation. *Journal of experimental child psychology, 8*5(2), 103-119.

Jordan, N. C., Kaplan, D., Ramineni, C., & Locuniak, M. N. (2008). Development of number combination skill in the early school years: When do fingers help? *Developmental Science, 11*, 662-668. doi:10.1111/j.1467-7687.2008.00715.x.

Jordan, N.C., Glutting, J.J., & Dyson, N. (2012). *Number Sense Screener™ (NSS™) User's Guide, k–1, Research Edition.* Baltimore: Brookes Publishing.

Jordan, N. C.,& Dyson, N. (2016). Catching math problems early: Findings from the number sense intervention project. In *Continuous Issues in Numeri-*

cal Cognition (pp. 59 79).https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801637-4.00003-2

Kalchman, M., Moss, J., & Case, R. (2001). Psychological models for the development of mathematical understanding: Rational numbers and functions. In S. M. Carver & D. Klahr (Eds.), *Cognition and instruction (pp*. 1-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kayhan Altay, M. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sayı duyularının; sınıf düzeyine, cinsiyete ve sayı duyusu bileşenlerine göre incelenmesi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Lafay, A., Thevenot, C., Castel, C., & Fayol, M. (2013). The role of fingers in number processing in young children. *Frontiers in psychology, 4* (2013), 1-8.

Lago, R. M.,& DiPerna, J. C. (2010). Number Sense in Kindergarten: A Factor-Analytic Study of the Construct. *School Psychology Review*, *39*(2), 164-180.

Markovits, Z., & Pang, J. (2007, July). The ability of sixth grade students in Korea and Israel to cope with number sense tasks. In *Proceedings of the 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 3, pp. 241-248).

McIntosh, A., Reys, B. J., & Reys, R. E. (1992). A proposed framework for examining basic number sense. *For the learning of mathematics, 12*(3), 2-44.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Matematik dersi öğretim programı* (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Erişi: http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf

Mohamed, M., & Johnny, J. (2010). Investigating number sense among students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 8*(3), 317-324.

Mutlu, Y. & Akgün, L. (2017). Matematik öğrenme güçlüğünü tanılamada yeni bir model önerisi: Çoklu süzgeç modeli. İlköğretim Online,16 (3) , 1153-1173. Doi: 10.17051/ilkonline.2017.330248.

Mutlu, Y. & Soylu, F.(2018). Eğitsel sinirbilim ve bedenlenmiş biliş perspektifinden matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde parmakla sayma. Adem İşcan (Ed). Eğitim Bilimlerinde Örnek Araştırmalar. Ankara: Nobel.

National Council of Teachers of Mathematics-NCTM (2000). *NCTM standards 2000: Principles And Standards For School Mathematics*. NCTM (National Council of Teachers of Mathematics.).

Newman, S. D. (2016). Does finger sense predict addition performance?. *Cognitive processing, 17*(2), 139-146.

Reys, B.J. & Reys, R.E. (1995). Mental Computation Performance and Strategy Use of Japanese Students in Grades 2, 4, 6, and 8. *Journal for Research in Mathematics Education, 26,* 304-326.

Reys, R., Reys, B., Emanuelsson, G., Johansson, B., McIntosh, A., & Yang, D. C. (1999). Assessing number sense of students in Australia, Sweden, Taiwan, and the United States. *School Science and Mathematics*, *99*(2), 61-70.

Sowder, J. T. (1992). Estimation and number sense. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 371–389). Macmillan Publishing Co, Inc.

Stella, M. E., & Fleming, M. R. (2011). Clarity in mathematics instruction: the impact of teaching number sense and place value skills on elementary school students. Jefferson County Public Schools, Online Submission.

Soylu, F., Lester Jr, F. K., & Newman, S. D. (2018). You can count on your fingers: The role of fingers in early mathematical development. *Journal of Numerical Cognition*, *4*(1), 107-135.

Şengül, S. (2013). Identification of number sense strategies used by pre-service elementary teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(3), 1965-1974.

Şengül, S. & Gülbağcı Dede, H. (2013). 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı hissi ile matematik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(4), 1049-1060.

Tsao, Y. L. (2004). Exploring the connections among number sense, mental computation performance, and the written computation performance of elementary preservice school teachers. *Journal of College Teaching & Learning, 1*(12), 71-90.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S., Bay Williams, J. M., & Wray, J. (2013). *Elementary and middle school mathematic: Teaching developmentally.* New Jersey: Pearson Education.

Yang, D., Li, M. F. & Li, W. (2008). Development of a computerized number sense scale for 3rd graders: Reliability and validity analysis. *International Electronic Journal of Mathematics Education, 3*(2), 110-124.

Zanzali, N.A. & Ghazali, M., (2002). *Assessment of school childrens' number sense.* Erişi: http://math.unipa.it/~grim/ENoor8.

Bölüm 12

PERSONEL SEÇİMİNDE KULLANILAN PSİKOLOJİK TESTLER

Çağla MÜRTEZAOĞLU[1]
Zehra Nesrin BİROL[2]

1 Uzm. Psikolojik Danışman
2 Dr. Öğr. Üyesi

Gelişen ve değişen dünyada insan kaynakları ve personel seçimi şirketler için önem verilen ve özenle ürütülen bir süreç haline gelmiştir. Bir işi yapmak için seçilecek bireyin o işe en uygun aday olup olmadığına karar verme aşamalı ve dikkat isteyen bir süreçtir. Yalnızca işi yapacak personeli seçmek değil aynı zamanda örgüt kültürüne iyi uyum sağlayacak ve diğer personelle birlikte uyum içinde çalışacak birini seçmek de şirketler için önem taşımaktadır (Yelboğa, 2008).

Personel seçimi sürecinde çeşitli yaklaşımları görmek mümkündür. Kimi örgütler sözlü mülakat yöntemini yeterli görürken kimi örgütler ise adayları birtakım testlere tabi tutarak işe en uygun adayı seçme yoluna gitmektedir. Bu süreçte en sık başvurulan yollardan biri de psikolojik testleri uygulamaktır. Personel seçimi sürecinde kullanılabilecek çok çeşitli testlerin olduğunu görmek mümkündür. İşin gerektirdiği niteliklere göre çeşitli yetenek, ilgi, zekâ, kişilik testleri uygulanmaktadır. Bu çalışmada personel seçiminde yaygın olarak kullanılan testlere yer verilmektedir.

1. Kişilik Testleri

1.1. EQ-I (Emotional Quotient Inventory)

EQ-i, Bar-On (1997) tarafından psikolojik iyi oluşu daha iyi anlamak ve kavramsallaştırmak için geliştirilmiş duygusal-sosyal zekâ modeline dayanan bir testtir (Bar-On, 2006). İnsanların duygusal ve sosyal işlevlerini daha iyi anlamlandırmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Dawda ve Hart, 2000). Bireyin duygusal ve sosyal olarak zeki olması, mevcut durumla etkili bir şekilde başa çıkarak ve sorunları çözerek kişisel, sosyal ve çevresel değişimi etkin bir şekilde yönetmesi anlamına gelir (Bar-On, 2006). EQ-i, ölçeği yanıtlayan bireyin verdiği yanıtlara göre duygusal ve sosyal işleyişini açıklamak için kullanılmaktadır.

EQ-i, 16 yaş ve üzeri bireylere uygulanabilmektedir (Stanimirovic ve Hanrahan, 2012). Ölçek 133 kısa maddeden oluşan bir öz bildirim envanteridir (Bar-On, 1997). Katılımcılardan ifadenin kendilerini ne derece doğru tanımladığını 5 puanlık bir ölçekte (1=benim için doğru değil,5=benim için doğru) belirtmeleri istenir (Dawda ve Hart, 2000). Ölçeğin tamamlanması ortalama 40 dakika sürmektedir (Bar-On, Brown, Kirkcaldyc ve Thome, 2000). Bar-On'a EQ-i ölçeğinin iç tutarlığı .69 ve .86 aralığındadır (Stanimirovic ve Hanrahan, 2012). Ölçeklerden alınan ham puanlar, öncelikle düzeltme faktörlerine göre ayarlanır ve ardından standart puanlara dönüştürülür (Dawda ve Hart, 2000). EQ-i ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonuçları ölçeklerin genel olarak iyi bir iç tutarlılığa ve test-tekrar test güvenilirliğine sahip olduğunu göstermektedir (Dawda ve Hart, 2000). Buna ek olarak, rastgele yanıtlamayı tespit etmek için hazırlanmış bir Tutarsızlık Endeksi'ne sahiptir. Ölçeğin 133. maddesi "Yukarıdaki cümlelere açık ve dürüst bir şekilde cevap verdim" şeklindedir. Birey

bu maddeyi 2" veya "1" (Benim için nadiren doğru veya Çok nadiren veya benim için doğru değil) şeklinde cevapladıysa, bireyin testi geçersiz sayılmaktadır (Palmer, Manocha, Gignac ve Stough, 2003).

Ölçekten 100 puan ve üzeri alınması bireyin gelişmiş sosyal ve duygusal zekaya sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek toplam EQ' yu İçsel, Kişilerarası, Stres Yönetimi, Uyum ve Genel Ruh Hali olmak üzere 5 ayrı alana ayırmaktadır. Ardından 15 alt bileşen bu alanlar hakkında daha ayrıntılı bilgi vermektedir (Palmer vd., 2003).

Bu bileşenler şunlardan oluşmaktadır: Duygusal Öz-Farkındalık (ES), bireyin kendi duygularını tanıma ve anlaması; Girişkenlik (AS), duygularını, inançlarını ve düşüncelerini ifade edebilmesi; Kendine Saygı (SR), kendine saygı duyma ve kabul etmesi; Kendini Gerçekleştirme (SA), bireyin potansiyel kapasitelerini gerçekleştirebilmesi; Bağımsızlık (IN), bireyin kendi kendini yönetme ve eylemlerinde kendini kontrol etmesi; Empati (EM), başkalarının duygularının farkında olma; Kişilerarası İlişki (IR), karşılıklı olarak tatmin edici ilişkiler kurma ve sürdürme; Sosyal Sorumluluk (RE), bireyin sosyal grubunun yapıcı bir üyesi olması; Problem Çözme (PS), problemleri belirleme ve etkili çözümler üretme; Gerçeklik Testi (RT), deneyimlenen ile nesnel olarak var olan arasındaki uygunluğu değerlendirme; Esneklik (FL), bireyin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını değişen durum ve koşullara göre ayarlaması; Stres Toleransı (ST),olumsuz ve stresli olaylarla başa çıkabilme; Dürtü Kontrolü (IC), harekete geçme isteğine direnme; Mutluluk (HA), hayatından memnun hissetme, zevk alma ve eğlenme; İyimserlik (OP), olumlu bakış açısı (Palmer vd., 2003). En yüksek alt ölçekler Atılganlık, Gerçeklik Testi, Bağımsızlık, Dürtü Kontrolüdür. En düşük alt ölçekler ise Kendini Gerçekleştirme, Kişilerarası İlişki, Esnekliktir (Bar-On, 1997).

EQ-i ölçeğinden alınan sonuçlar hakkındaki geribildirimin ne kadar sağlıklı ve yönlendirici olduğuna dair birtakım endişeler olsa da birçok araştırmacı süreci faydalı ve aydınlatıcı olarak değerlendirmektedir (Bar-On, 2006). Yüksek beceri alanlarını keşfederek bunlardan en iyi şekilde yararlanmak için kullanılmasının yanında daha düşük beceri alanlarının belirlenmesi ve zenginleştirilmesi için de bir fırsat olarak değerlendirilebilmektedir (Dawda ve Hart, 2000). EQ-i testinde bir çok farklı zeka bölümünün varlığı bireylerin hangi alanda daha ilgili ve üretken olabileceğini anlamaya yardımcı olması açısından etkili bir test olarak değerlendirilebilir. Böylece hem işi yapması için en doğru birey seçilerek çalışanın işten aldığı doyum arttırılabilir hem de işin gereklerinin iyi bir biçimde yerine getirilmesi ve üretkenliğin arttırılmasına yardımcı olabileceği söylenebilir.

1.2.Kirton Adaptasyon-İnovasyon Teorisi (KAI)

Kirton tarafından geliştirilen Kirton Adaptasyon-İnovasyon teorisi (KAI), ilk kez 1976'da Journal of Applied Psychology dergisinde ortaya koyulan bir kavramdır (Kirton, 1976). Bilişsel stilin bir temsilcisi olarak görülen KAI, bireylerin problem çözme, karar verme ve bireysel yaratıcılığa yönelik tercihleri hakkında fikir vermektedir (Isaksen, Lauer ve Wilson, 2003). Kirton Adaptasyon-Inovasyon (KAI) teorisi, bireyin problemin doğasına dair düşüncesi, uygun çözüm yolları bulma ve uygulama yeteneğini içeren bilişsel stratejilere odaklanmaktadır (Chan, 2000). Aynı zamanda iş ortamında yaratıcılık, problem çözme ve karar vermenin farklı bilişsel stillerini tanımlamaktadır (Goldsmith ve Kerr, 1991). KAI ölçeği de bu kavramın gerektirdiklerini ölçmek için geliştirilmiş bir testtir. Bireylerin işyerinde karşılaşılan problemleri çözme stillerini değerlendirmeyi de içerir (Chan, 2000). KAI ölçeği uygulanırken katılımcılardan uzun bir süre boyunca daha önce belirlenmiş, uyarlanabilir veya yenilikçi tercihleri sürdürmede ne derece kolaylık veya zorluk yaşadıklarını belirtmeleri istenmektedir (Isaksen vd., 2003). Bu amaçla her bir maddede, katılımcıdan, kendisinin belirli bir görüntüsünü başkalarına tutarlı bir şekilde ve uzun bir süre boyunca sunmasının istendiğini hayal etmesi istenir (Chan, 2000).

KAI çok kolaydan çok zora doğru değişen 5'li likert tipi derecelendirmeye sahip 32 maddelik bir öz-bildirim envanteridir (Keller ve Holland, 1978). KAI'nin üç alt ölçeği vardır. Bunlar; 13 maddeden oluşan özgünlük, 7 maddeden oluşan etkinlik ve 12 maddeden oluşan uygunluktur (Taylor, 1989). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 32 iken en yüksek puan 160'tır (Tulet ve davies, 1997). Farklı ülkelerde gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda ölçekten alınan ortalama puan 96 olarak belirtilmiştir (Chan, 2000). Ölçek yüksek güvenilirlik ve geçerliliğe sahiptir (Goldsmith ve Kerr, 1991). Tekrarlı ölçümler sonucunda ölçeğin iç tutarlık katsayılarının .80 ile .90 arasında değiştiğini göstermektedir. Buradan yola çıkılarak ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılabilir (Taylor, 1989).

Ölçekten yüksek puan alan bireyin bilişsel stili yenilikçi, düşük puanlı bireyin stili ise uyumlu olarak nitelendirilmektedir (Tulet ve davies, 1997). Yüksek puan alan yenilikçiler "bir şeyleri farklı yapmayı" tercih ederken, düşük puan alanlar uyumlular ise "bir şeyi daha iyi yapmayı" tercih edenler olarak tanımlanmaktadır (Taylor, 1989). Bir işi yapmak için seçilen kişinin hangi bilişsel stile sahip olacağı işin gerektirdiklerine göre değişebilmektedir. Yenilikçi bireyler problem çözerken farklı yollar dener ve başka bir çerçeveden bakar, uyumlular ise mevcut düzeni değiştirmeden daha iyi hale getirmeye çalışır (Goldsmith, 1985). Ancak bir stil diğerinden daha iyi, değerli görülmemekte veya tercih edilmememektedir (Goldsmith ve Kerr, 1991). Reklamcılık, gazetecilik, insan kaynakları gibi

yeni fikirlerin arandığı ve yaratıcı düşüncenin teşvik edildiği işlerde yaratıcı düşünce stiline sahip bireyler işi yapmak için doğru tercih olabilir. Bunun yanında geleneksel işlerde çalışacak bireyleri seçmek için uyumlu bireylerin seçimi söz konusu olabilmektedir.

1.3. MMPI (Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri)

Kişilik envanterleri araştırmacılara geniş bir uygulama yelpazesi sunar. Bu alanda en bilinen ve en yaygın kullanılanlardan birisi Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri (MMPI)'dir (Öğünç, Eren, Şahin, Temiz ve Saydam, 2018). MMPI, Hathaway ve McKinley (1940) tarafından klinik uygulamalarda kullanılmak amacıyla geliştirilmiş bir kendini değerlendirme aracıdır. İlk kez 1943 yılında yayımlanmıştır ve birçok farklı kültüre uyarlanmıştır (Öğünç vd., 2018).

MMPI ölçeği "doğru"," yanlış" ve "bilmiyorum" şeklinde cevaplandırılan 550 maddeden meydana gelmektedir (Öğünç vd., 2018). Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Savaşır tarafından 1981 yılında gerçekleştirilmiştir. Testin uygulayıcılarına yol göstermek amacıyla içerik ölçeği adı verilen alt madde grupları tasarlanmıştır. Birçok içerik ölçeği bulunmasına rağmen MMPI uygulamalarında sıklıkla kullanılan iki içerik ölçeği Haris-Lingoes İçerik Alt Ölçekleri ve Wiggins İçerik Ölçekleri olarak araştırmacıların karşısına çıkmaktadır (Uluç, 2008). MMPI uygulama ve değerlendirmeleri bu konuda uzmanlaşmış ruh sağlığı çalışanları tarafından gerçekleştirilmelidir.

Ölçek 3 geçerlik ölçeği ve 10 alt ölçekten meydana gelmektedir. Ölçeğin 3 geçerlik alt testi şöyledir; L (yalan), F (sıklık), K (düzeltme). Bunlar testlere katılan bireylerin test alma tutumlarını değerlendirmeyi amaçlar. Klinik alt testler ise kodlarına göre şöyledir; Hs (Hipokondri), D (Depresyon), Hy (Histeri), Pd (Psikopatik sapma), Mf (Maskulinite/feminite), Pa (Paranoya), Pt (Psikasteni), Sc(Şizofreni), Ma (Hipomani), Si (Sosyal içedönüklük). Uygulama aşamasına geçilmeden önce testin geçerliği değerlendirilir, MMPI'da geçerli kabul edilen ham puanlar hesaplanır ve profil çıkarılır (Karyağdı, 2018). MMPI alt testlerini değerlendirilirken yalan geçerlik alt testi, bireyin kendini olduğundan farklı ve iyi gösterme eğilimini, sıklık geçerlik alt testi ise ölçek maddelerini yanıtlarken normal dağılımdan sapanları ifade etmektedir (Öğünç vd., 2018).

Toplumsal yapıda görülen hızlı değişim ile orijinal MMPI formu ölçmek istenilen özellikleri yeterince karşılayamaz hale gelmiştir. Ölçeğin uygulanmasında meydana gelen sorunların çözüme ulaştırılması amacıyla asıl form yenilenerek MMPI-2 oluşturulmuştur. Bu süreçte bazı maddeler formdan çıkarılmış ya da yenilenmişse de orijinal form ile yeni form arasında denge sağlanmaya çalışılmıştır (Uluç, 2008). Yeni geliştirilen MMPI-2 ölçeğinde 567 madde bulunmaktadır ve orijinal formda olduğu

gibi 3 geçerlik ölçeği ve 10 alt ölçekten meydana gelmektedir. Orijinal MMPI formundan farklı olarak MMPI-2'de içerik alt testlerine daha fazla önem verildiği görülmektedir (Vatan ve Dağ, 2009). MMPI değerlendirilirken bireyin kişilik profilindeki yükseliş dikkate alınır ve değerlendirilir. MMPI'ye getirilen eleştirilerden biri de alt ölçeklerin içeriğinin tam anlamıyla açıklanmamış olmasıdır (Uluç, 2008). Personel seçiminde kişilik testlerinden sıklıkla yararlanıldığı bilinmektedir. MMPI ise en sık kullanılan ve test edilen ölçeklerden biridir. Kişilik testlerinin kullanılmasını gerektiren personel seçim süreçlerinde kullanılması faydalı olacaktır.

1.4. California Psikolojik Envanteri (CPE)

Mesleki başarının yordanmasında kişilik özelliklerine beceri ve teknik bilgiden daha çok önem verildiği görülebilmektedir (Goodstein ve Scheader, 1963). California Psikolojik Envanteri (CPE), Gough (1957) tarafından okullarda, iş dünyasında ve endüstride kullanılmak üzere geliştirilmiştir. İnsanların günlük yaşamlarındaki davranışlarını anlamak, sınıflandırmak ve tahmin etmek için kullanılan bir ölçektir (akt. Gough, 1986).

California Psikolojik Envanteri (CPE), çok yönlü bir kişilik envanteridir (McCrae vd., 1993). Günlük yaşamla ilgili kişisel özellikleri değerlendirmek için tasarlanmıştır (Soto ve John, 2009). Sosyal yaşam ve etkileşim için önemli olan ve insan davranışını düzenleyen kişiliğin olumlu yönlerini değerlendirmek için kullanılan CPE, 480 maddelik, doğru-yanlış yanıtlı bir testtir (Goodstein ve Scheader, 1963). Yenilenmiş versiyonunda 20 halk kavramı ölçeği ve ölçeklerdeki ana temaları özetleyen üç faktör bulunmaktadır (McCrae vd., 1993).

CPE, kişilik özelliklerini değerlendirmek için araştırmacılar tarafından başvurulan ve olumlu sonuçlar veren bir testtir (Goodstein ve Scheader, 1963). 1963'te yayınlanan California Psikolojik Envanterinin madde analizi sonuçlarına göre geçerli ve güvenilir olduğu rapor edilmiştir (Gough, 1984). CPE' nin avantajlı yanı, bireyin davranışı ve sosyal konumunu öngörme konusunda deneysel olarak kanıtlanmış olmasıdır (McCrae vd., 1993). CPI'nın benzer psikolojik testlerle ve deney sonuçlarıyla anlamlı biçimde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Soto ve John, 2009). İnsan ilişkilerini kapsayan, satış ve müşteri temsilciliği, sigortacılık ve öğretmenlik gibi, işleri yapacak personelin seçiminde başvurulabilecek bir ölçektir. Ancak insanlarla iletişimin sınırlı olduğu mesleklerde yeterince fayda sağlayamayabileceği söylenebilir.

1.5. NEO-PI-R (Revize NEO Kişilik Envanteri)

Beş Faktör Kişilik Modeli' nin kişilik psikolojisinde en sık kullanılan ve tercih edilen kavramlardan birisi olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte Beş Faktör Kişilik Modeli' nin bazı durumları göz ardı ettiği gö-

rüşünden yola çıkılarak NEO Kişilik Envanteri ortaya konmuştur (Costa ve McCrae, 1995). Ardından Revize NEO Kişilik Envanteri (NEO-PI-R), Costa ve McCrae tarafından 1992 yılında beş faktörlü kişilik modelini işlevsel hale getirmek amacıyla hazırlanmıştır.

NEO-PI-R 240 maddeden oluşan bir ölçektir (Costa ve McCrae, 1995). Maddeler 5'li likert tip değerlendirme ile puanlanmaktadır (Soto ve John, 2009). NEO PI-R, beş büyük kişilik boyutu olduğunu ve her birinin altı alt faktörü olduğunu vurgulamaktadır. Bunlar Nevrotizm (N), Dışadönüklük (Extraversion, E), Deneyime Açıklık (Openness to Experience, O), Uyumluluk (Agreeableness, A) ve Vicdanlı Olmadır (Conscientiousnes, C). NEO PI-R'nin her bir boyutu için geçerlik ve güvenirlik değerleri hesaplanmış ve kabul edilir düzeyde olduğu rapor edilmiştir (Soto ve John, 2009).

1.6. **16 Kişilik Faktörü Ölçeği**

16 Kişilik Faktörü Ölçeği ilk olarak 1949'da yayınlanmıştır ve Cattell'in kişilik teorisine dayanmaktadır (Cattell ve Mead, 2008). Kişiliğin çoklu boyutlarını tanımlamak için tasarlanmış kapsamlı bir ölçektir (Myrick, Kelly ve Wittmer, 1972). 16 Kişilik Faktörü Ölçeği, işe alma, terfi, işten çıkarma ve emeklilik danışmanlığı gibi örgütsel görevlerin yerine getirilmesinde sıklıkla tercih edilen önemli bir ölçme aracıdır. İlk yayınlandığı zamandan itibaren 35'in üzerinde kültüre uyarlanmıştır (Myrick vd., 1972). Ölçek 185 maddeden oluşmaktadır ve 3'lü likert derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin cevaplanması ortalama 35-55 dakika sürmektedir. Ölçek içeriğinde günlük davranış kalıpları, bireyin ilgi alanları ve görüşleri gibi sorular barındırmaktadır (Cattell ve Mead, 2008). Ölçek 16 yaşın üzerindeki tüm bireylere uygulanabildiğinden araştırmacılara geniş bir kullanım alanı sunmaktadır.

1.7. **Hogan Kişilik Envanteri**

HKE, Beş Faktör Kişilik Modeli'ne dayanan bir öz bildirim envanteridir (Nolan, Johnson ve Pincus, 1994), doğru ve yanlış olarak cevaplanan 7'si birincil 13 ölçekten ve 206 maddeden oluşmaktadır (Hogan ve Hogan, 1996). Envanterin yedi ana ölçeği şunlardır: Uyum, bireyin ne sakin ve kendini kabul edici olması; Hırs, bireyin kendine güveni ve rekabetçi derecesi; Sosyallik, bireyin başkalarıyla etkileşime girme derecesi; Kişilerarası Duyarlılık, bireyin sosyal olarak duyarlı olma derecesi; İhtiyat, bireyin vicdanlı ve güvenilir olma derecesi; Merak, bireyin yaratıcı ve entelektüel konulara ilgisi; Okul Başarısı, bireyin akademik faaliyetlerden hoşlanma ve eğitim hayatına önem verme derecesidir (Sheppard, 2006). Ölçeklerin iç tutarlığı .76 ile .89 arasında değişmektedir (Nolan, Johnson ve Pincus, 1994). HKE aynı zamanda ölçeğe karışan hataları en aza indirmek için kısa bir geçerlilik ölçeği de içerir. 14 maddeden oluşan bu ölçek,

dikkatsiz veya rastgele verilen cevapları tespit etmek ve elemek amacıyla tasarlanmıştır (Nolan vd., 1994). EQ-i ölçeğinde olduğu gibi Hogan Kişilik Envanteri de kişiliği birçok açıdan ölçtüğünden bireyi tanıma ve yerleştirme sürecinde olumlu sonuçlar verebilir.

1.8. **Beş Faktör Kişilik Testleri**

Beş Faktör Kişilik Modeli, insan kişiliğindeki bireysel farklılıkların çoğunun deneysel açıdan belirlenmiş beş geniş alanda sınıflandırılabileceğini öngörmektedir (Gosling, Rentfrow ve Swann Jr., 2003). Bunlar dışadönüklük, uyumluluk, nevrotiklik, sorumlluk ve deneyime açıklıktır (Costa ve McCrae, 1995). Dışadönüklük, bireyin kolay iletişim kurabilen, sıcak, samimi ve neşeli olması; Uyumluluk, bireyin ılımlı, anlayışlı ve sakin olması; Sorumluluk, kontrol sahibi ve titiz olması; Nevrotiklik, çekingen, gergin, tedirgin olması; Gelişime Açıklık, açık fikirli, gelişmeye yatkın olmasını ifade etmektedir (Merdan, 2013). Beş Faktör Kişilik özelliklerini ölçmek için çeşitli testlerden faydalanılmaktadır. Bunlardan biri Beş Faktör Kişilik Envanteri (BFKE)'dir. BFKE Somer, Korkmaz ve Tatar (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5 faktörden ve 15 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte toplam 187 madde bulunmaktadır. Ölçeğin alt faktörleri yumuşak başlılık, dışadönüklük, gelişime açıklık, duygusal denge ve öz denetimdir. Ölçeğin güvenirlik katsayılarının .84 ile .91 arasında olduğu rapor edilmiştir (Somer, Korkmaz ve Tatar (2002).

Araştırmacılar yeterli zaman ve kaynağa ilişkin problem yaşadıklarında hangi ölçme aracını kullanmaları gerektiği konusunda seçim yapmakta zorlanabilmektedirler. Bu problemi çözüme ulaştırmak amacıyla kısa sürede cevaplanabilecek az maddeli ölçekler geliştirilmektedir (Gosling, Rentfrow ve Swann Jr., 2003). Az maddeli ölçekler psikometrik olarak çok maddeli ölçeklerden daha düşük geçerlik gövenirlik puanlarına sahip olmasına rağmen bazı avantajlara da sahiptir. Bu avantajlar arasında katılımcıların birbirine benzeyen maddeleri tekrar tekrar yanıt vermenin getirdiği yorgunluktan ve can sıkıntısından kurtarmasıdır (Gosling, Rentfrow ve Swann Jr., 2003).

Beş Faktör Kişiliği ölçmek için geliştirilmiş ölçeklerden biri Rammstedt ve John (2007) tarafından geliştirilmiş Beş Faktör Kişilik Ölçeği'dir. Beş Faktör Kişilik Ölçeğini (BFKÖ) Türk kültürüne uyarlama çalışması Horzom, Ayas ve Padır (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre toplam varyansın &88,4'ünü kapsayan 5 faktörlü bir ölçek ortaya koyulmuştur. Aynı zamanda ölçeğin iç tutarlığı .81 ve .90 arasında ölçülmüştür (Horzum, Ayas ve Padır, 2017). Beş Faktör kişilik özelliklerini ölçmek amacıyla geliştirilen bir diğer ölçek de Benet-Martinez ve John (1998) tarafından geliştirilmiştir. 5'li Likert tipte değerlendirmeye sahip ölçek 44 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik ölçümle-

ri çeşitli çalışmalarda gerçekleştirilmiş ve ölçek kullanılabilir olarak rapor edilmiştir (Doğan, 2013; Rammstedt ve John, 2007).

2. Yetenek Testleri

2.1. Wonderlic Personel Testi

Wonderlic Personel Testi (WPT), endüstri ve örgüt psikolojisinde, personel seçme ve yerleştirme süreçlerinde başvurulan kısa bir zekâ testidir (Dodrill, 1983). WPT personel seçme ve yerleştirme süreçlerinde sıklıkla kullanılmaktadır ve bu durum, testi en yaygın kullanılan bilişsel yetenek testlerinden birisi olarak anılmasını sağlamıştır (Jensen, 1977).

Wonderlic Personel Testi bireyin sözel, mantıksal ve matematiksel akıl yürütme becerisini ölçmektedir ve bireyin genel zihinsel işleyişini tahmin etmeyi amaçlamaktadır (Matthews ve Lassiter, 2007). Ölçek soruları 50 maddeden oluşmaktadır ve katılan bireylere testi cevaplamaları için 12 dakika süre verilmektedir (McKelvie, 1989). WPT'de, iş ortamında hangi işi yapacağına karar verilememiş personellerin kendileri için en uygun işe yerleştirilmesine yardımcı olmak ve bu sayede yüksek verim sağlamak amaçlanmaktadır (Matthews ve Lassiter, 2007). Wonderlic Personel Testi (WPT), iş yaşamında personel seçiminde ve yerleştirmesinde yaygın olarak kullanılan bir araçtır ve bireyin "problem çözme yeteneğini" ölçmeyi amaçlamaktadır (McKelvie, 1989).

Wonderlic'in kültüre ve eğitime önem vermesi, test formundaki soruların belirli bir kültüre ait öğeler içermesi, yalnızca batı kültüründe edinilmiş becerileri ölçtüğü görüşü WPT'nin kültür taraflı bir test olarak değerlendirilmesine sebep olmuştur ve bu durumun testin başka kültürlerdeki insanlara yönelik bir dezavantaj oluşturduğu ifade edilerek belirli çevreler tarafından eleştirilmesine ortam sağlamıştır (Jensen, 1977). Teste getirilen bu eleştirilere rağmen WPT'nin kısa bir zeka testi olması süre açısından kullanışlılık sağlayacağından personel seçiminde tercih edilmesini sağlayabilir.

2.2. Bennett Mekanik Anlama Testi

Mekanik beceri gerektiren işleri yapacak personelin seçiminde en sık tartışılan konulardan biri, kâğıt ve kalem testleri mi yoksa performans testleri mi uygulanmalı sorusudur. (Mcelheny, 1948). Personel yöneticileri, meslek danışmanları ve psikologlar mekanik nitelikteki işlerde çalışan kişilerin seçilmesi ve yerleştirilmesi sürecinde çok sayıda mekanik testten hangisinin ön test için kullanılması gerektiğini belirlemekte problem yaşamaktadır (Mcelheny, 1948)

Mekanik işleri yapacak personelin seçimi ve yerleştirilmesi amacıyla en yaygın kullanılan testlerden biri Bennet Mekanik Anlama Testi'dir. Bennett

Mekanik Anlama Testi, mekanik sağduyu ve temel fiziksel ilkelere ilişkin içgörüye öncelik veren şematik ve resimli testler arasındadır. Amerika'da işe yerleştirme merkezlerinde sıklıkla kullanılmaktadır (Owens, 1950). Bennett Mekanik Anlama Testi mühendislik ve bununla ilgili olan alanlarda önemli olduğu ifade edilen "bir bireyin çeşitli fiziksel ve mekanik ilişkileri anlama yeteneğini ölçmek" için tasarlanmıştır (Halliday, Fletcher, and Cohen, 1951).

Bennett testi, bir bireyin çeşitli fiziksel ilişki türlerini anlama kapasitesini ölçmek için tasarlanmıştır. Resim halinde sunulan 60 mekanik problem içerir. Hiçbir matematiksel işlem gerektirmez ve çok az okuma öğesi barındırır bu yüzden de bireyin aldığı eğitimin etkisinin en aza indirildiği bir ölçektir (Mcelheny, 1948). Elektrikli cihazların montajı veya onarım ustalığı, lehimleme, sac işleri, elektrikçi, kaynakçı, makinist, itfaiyeci, oto tamircisi vb. gibi çeşitli mekanik mesleklere uygunluğu ölçmek için kullanılır (Jurgensen, 1948). Mekanik Anlama Testi kısıtlı bir alana yönelik yetenekleri ölçtüğünden her zaman tercih edilebilecek bir ölçme aracı olmasa da özellikle bu testin ölçtüğü işler için kullanışlı bir test olabilir. Bunun yanında özel bir eğitim gerektirmediğinden ve tolumun her kesimine uygulanabildiğinden tercih edilebilir bir testtir.

2.3. **Wechsler Yetişkin Zeka Ölçeği (WAIS)**

WAIS yetişkinler için en sık kullanılan zeka testlerinden biridir (Lassiter vd., 2001). Wechsler Ölçekleri ilk olarak 1939 tarihinde, Wechsler-Bellevue Zeka Ölçeği adıyla geliştirilmiş daha sonra zaman içinde Wechsler Okul Öncesi Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WPPSI), Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC) ve Wechsler Yetişkinler İçin Zekâ Ölçeği (WAIS) olarak üç gruba ayrılmıştır. Yetişkinler için geliştirilen Wechsler-Bellevue ölçeği öncelikle 1955'te WAIS, 1981'de WAIS-R, 1992'de ise WAIS-III adını almış ve 2008 yılında yeniden gözden geçirilerek WAIS-IV olarak ifade edilmiştir (Sezgin vd., 2014).

WAIS-III 11 alt ölçekten oluşmaktadır (Takeda vd., 2019).WAIS-III'te alt ölçekler sözel bölüm ve performans bölümü olarak ikiye ayrılmaktadır. Sözel bölüm; genel bilgi, sayı dizisi, sözcük dağarcığı, aritmetik, yargılama, benzerlikler alt ölçeklerini içerirken, performans bölümü; resim tamamlama, resim düzenleme, küplerle desen, parça birleştirme, benzerlikler ve şifreden oluşmaktadır (Sezgin vd., 2014). WAIS-III, tüm yaş aralıklarında .93 üzerindeki iç tutarlılık katsayılarıyla güvenilir bir testtir ve tüm versiyonlarının birbiri arasındaki korelasyon değerleri pozitif ve anlamlı sonuçlar vermektedir (Lassiter vd., 2001).

2.4. **Kapsamlı Yetenek Bataryası**

Kapsamlı Yetenek Bataryası (Compherensive Ability Battery, CAB) Hakstian ve Cattell (1975) tarafından, Thurston'un yetenek kuramından

yola çıkarak, birincil bilişsel yetenekleri ölçmek amacıyla yürütülen araştırmaların pratik bir hale gelmesine olanak tanımak amacıyla geliştirilmiştir (akt. Kline ve Cooper, 1984). Mevcut yetenek testlerine bir alternatif olarak ortaya çıkan 20 yetenek özelliğinin ölçülmesini kapsayan bir testtir (Hakstian ve Bennett, 1978). Test bataryasının tamamını uygulamak ortalama 3 saate yakın zaman almaktadır (Kline ve Cooper, 1984).

Kapsamlı Test Bataryasının alt testleri şöyledir. Sözel Beceri, sözel yetenek ve kelime bilgisi; Sayısal Beceri, sayısal hesaplamalar; Uzaysal Beceri, iki boyutlu şekilleri algılama, Boşlukları Kapatma; Hız ve Doğruluk; Tümevarımsal Akıl Yürütme; Esneklik; İlişkisel Bellek; Mekanik Yetenek, mekanik prensipler ve araçları kullanma; Bellek Aralığı; Anlamlı Hafıza; Yazım, yazım hatalarını belirleyebilme; İşitsel Yetenek; Estetik Yargı; Düşünsel Akıcılık; Kelime akıcılığı; Özgünlük; Amaçlılık; Çizim (Hakstian ve Bennett, 1978).

CAB' ın ortaya çıkmasının altında yatan temel motivasyon çeşitli özelliklerin her birini ölçecek kısa testlerden oluşan kapsamlı bir ölçme aracı geliştirmektir (Hakstian ve Bennett, 1977). Buradan yola çıkılarak testin avantajlı yanının çok sayıda yetenek özelliğini tek seferde ölçmek için bir fırsat sunmasıdır. CAB eleştirilen yanı ise çok bilinen ve sık kullanılan bir test olmadığından güvenirliği konusunda tereddütler olmasıdır (Kline ve Cooper, 1984).

2.5. **Crawford Küçük Parçalar El Beceri Testi**

Beceri testleri kariyer danışmanları ve insan kaynakları personeli tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır (Berger, 1985). Crawford Küçük Parçalar El Beceri Testi 1956 yılında Crawford ve Crawford tarafından geliştirilmiştir ve parmak becerisi, alet kullanımı ve hızı ölçen bir testtir (Cederlund, 1995). Crawford testi gibi ölçme araçlarından elde edilen veriler, karar verme süreçlerinde önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Ancak testin uygulanma süreci konuda uzman biri tarafından dikkatle incelenmesi gerektiğinden küçük bir dikkatsizlik testin bütünlüğünü bozabilmekte ve güvenirliğini düşürerek yanlış yorumlamalara sebebiyet verebilmektedir (Berger, 1985).

Testin ince motor becerilerini değerlendirmek için iki alt testi vardır (Cederlund, 1995). Birinci bölümde, testin uygulandığı bireylere, metal bir plaka üzerindeki küçük deliklere pimleri yerleştirmek için bir cımbız verilmektedir. İkinci bölümde ise, bireylerden metal plakanın içinden vidaları geçirmek için bir tornavida kullanmaları istenmektedir (Berger, 1985). Crawford Küçük Parçalar Beceri Testi'nin uygulandığı bireylere cımbızla tahtaya mümkün olduğu kadar çok pimi yerleştirmek amacıyla 1.30 dakika süre verilmektedir (Cederlund, 1995). Test oldukça kısıtlı bir yetenek alanını ölçmektedir, bu durum da geniş bir kullanım alanı oluşmasının önüne geçmektedir.

2.6. **O'Connor Parmak Beceri Testi**

O'Connor Parmak Becerisi Testi kariyer danışmanlığında ve personel seçim sürecinde kullanılmaktadır (Fleishman, 1953). O'Connor Parmak Becerisi Testi, her deliğe üç pimin elle yerleştirilmesini gerektiren bir testtir ve ev aletlerinin montajı, saat parçaları, hızlı el ve göz çalışması ve tornacılık gibi işlerde başarıyı yordamada etkili olduğu bulunmuştur (Berger vd., 2009). Parmak Becerisi Testinden daha ince el-göz koordinasyonu gerektiren işlerde kullanılması zorlaştığından daha hassas testler tercih edilebilmektedir (Brandy, 1995). Aynı zamanda O'Connor testinin bir diğer dezavantajı da sınava giren bireyin sınavda geçirdiği sürenin puan olarak kaydedilmesi dolayısıyla her bir sınav görevlisinin başka katılımcıyı gözlemlemeyecek olmasıdır (Fleishman, 1953).

KAYNAKÇA

Bar-On, R. (1997). Bar-On Emotional Quotient Inventory: technical manual. Toronto, ON: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotionale social intelligence (ESI). *Psicothema,* 18,13-25.

Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D., & Thome, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.

Benet-Martínez, V., & John, O. (1998). Los Cinco Grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait-multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology, 75,* 729–750.

Berger, M. A., Krul, A. J., & Daanen, H. A. (2009). Task specificity of finger dexterity tests. *Applied Ergonomics*, 40, 145-147.

Berger, Y. (1985). Does the crawford small parts dexterity test require new norms. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 948-950.

Brandy, D. A. (1995). The O'Connor Tweezer Dexterity Test as a screening tool for hiring surgical hair restoration assistants. *The American Journal of Cosmetic Surgery*, 12, 313-316.

Cattell, H. E., & Mead, A. D. (2008). The sixteen personality factor questionnaire (16PF). *The SAGE Handbook of Personality Theory and Assessment*, 2, 135-159.

Cederlund, R. (1995). The use of dexterity tests in hand rehabilitation. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy,* 2, 99-104.

Chan, D. (2000). Detection of differential item functioning on the Kirton Adaption-Innovation Inventory using multiple-group mean and covariance structure analyses. *Multivariate Behavioral Research,* 35, 169-199.

Costa Jr, P. T., & McCrae, R. R. (1995). Domains and facets Hierarchical personality assessment using the Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64, 21-50.

Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality lnventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual.* Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.

Dawda, D., & Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences,* 28, 797-812.

Dodrill, C. B. (1983). Long-term reliability of the Wonderlic Personnel Test. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 51, 316.

Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14, 56-64.

Fleishman, E. A. (1953). A modified administration procedure for the O'Connor Finger Dexterity Test. *Journal of Applied Psychology*, 37, 191.

Goldsmith, R. E. (1985). The factorial composition of the Kirton adaption-innovation inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 245-250.

Goldsmith, R. E., & Kerr, J. R. (1991). Entrepreneurship and adaption-innovation theory. *Technovation*, 11, 373-382.

Goodstein, L. D., & Schrader, W. J. (1963). An empirically-derived managerial key for the California Psychological Inventory. *Journal of Applied Psychology*, 47, 42.

Goodstein, L. D., & Schrader, W. J. (1963). An empirically-derived managerial key for the California Psychological Inventory. *Journal of Applied Psychology*, 47, 42-45.

Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann Jr, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five Personality domains. *Journal of Research in Personality,* 37, 504-528.

Gough, H. G. (1984). A managerial potential scale for the California Psychological Inventory. *Journal of Applied Psychology*, 69, 233-240.

Hakstian, A. R., & Bennet, R. W. (1977). Validity studies using the comprehensive ability battery (CAB) 1. Academic achievement criteria. *Educational and Psychological Measurement,* 37, 425-43

Hakstian, A. R., & Bennet, R. W. (1978). Validity studies using the Comprehensive Ability Battery (CAB) II. Relationships with the DAT and GATB. *Educational and Psychological Measurement*, 38, 1003-1015.

Halliday, R. W., Fletcher Jr, F. M., & Cohen, R. M. (1951). Validity of the Owens-Bennett Mechanical Comprehension Test. *Journal of Applied Psychology*, 35, 321-325.

Hathaway, S. R., & McKinley, J. C. (1940). A multiphasic personality schedule (Minnesota): I. Construction of the schedule. *The Journal of Psychology*, *10*, 249-254.

Hogan, J., & Hogan, R. (1996). *Motives, values, preferences inventory manual*. Tulsa, OK: Hogan Assessment Systems.

Horzum, M. B., Ayas, T., & Padır, M. A. (2017). Beş faktör kişilik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması adaptation of big five personality traits scale to Turkish culture. *Sakarya University Journal of Education*, *7*, 398-408.

Isaksen, S. G., Lauer, K. J., & Wilson, G. V. (2003). An examination of the relationship between personality type and cognitive style. *Creativity Research Journal*, 15, 343-354.

Jensen, A. R. (1977). An examination of culture bias in the Wonderlic Personnel Test. *Intelligence*, 1, 51-64.

Jurgenson, C. E. (1948). Norms for the Test of Mechanical Comprehension. *Journal of Applied Psychology,* 32, 618-621.

Karyağdı, H. M. (2018). *Noktürnal ve diürnal bireylerin MMPI Ölçeği kullanılarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Keller, R. T., & Holland, W. E. (1978). A cross-validation study of the Kirton Adaption-Innovation Inventory in three research and development organizations. *Applied Psychological Measurement,* 2, 563-570.

Kirton, M. (1976). Adaptors and innovators: A description and measure. *Journal of Applied Psychology*, *61*, 622.

Kline, P., & Cooper, C. (1984). The factor structure of the Comprehensive Ability Battery. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 106-110.

Lassiter, K. S., Bell, N. L., Hutchinson, M. B., & Matthews, T. D. (2001). College student performance on the general ability measure for adults and the wechsler intelligence scale for adults-third edition. *Psychology in the Schools*, 38.

Matthews, T. D., & Lassiter, K. S. (2007). What does the wonderlic personnel test measure. *Psychological Reports*, 100, 707-712.

McCrae, R. R., Costa Jr, P. T., & Piedmont, R. L. (1993). Folk concepts, natural language, and psychological constructs: The California Psychological Inventory and the five-factor model. *Journal of Personality*, 61.

McElheny, W. T. (1948). A study of two techniques of measuring mechanical comprehension. *Journal of Applied Psychology*, 32, 611-617.

McKelvie, S. J. (1989). The Wonderlic Personnel Test Reliability and validity in an academic setting. *Psychological Reports,* 65, 161-162.

Merdan, E. (2013). Beş faktör kişilik kuramı ile iş değerleri ilişkisinin incelenmesi: Bankacılık sektöründe bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 7, 140-159.

Myrick, R. D., Kelly Jr, F. D., & Wittmer, J. (1972). The Sixteen Personality Factor Questionnaire as a predictor of counselor effectiveness. *Counselor Education and Supervision*, 11, 293-301.

Nolan, Y., Johnson, J. A., & Pincus, A. L. (1994). Personality and drunk driving Identification of DUI types using the Hogan Personality Inventory. Psychological Assessment, 6, 33-40.

Owens Jr, W. A. (1950). A difficult new test of mechanical comprehension. *Journal of Applied Psychology*, 34, 77-81.

Öğünç, N. E., Eren, N., Şahin, D., Temiz, E., & Saydam, M. B. (2018). Borderline kişilik bozukluğunun MMPI profil özellikleri. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 9, 161-169.

Palmer, B. R., Manocha, R., Gignac, G., & Stough, C. (2003). Examining the factor structure of the Bar-On Emotional Quotient Inventory with an Australian general population sample. *Personality and Individual Differences*, 35, 1191-1210.

Rammstedt, B., & John, O. P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Research in Personality*, *41*, 203-212.

Sezgin, N., Baştuğ, G., Karaağaç, S. Y., & Yılmaz, B. (2014). Wechsler Yetişkinler İçin Zekâ Ölçeği Gözden Geçirilmiş Formu WAIS-R Türkiye standardizasyonu: Ön çalışma. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 54, 451-480.

Sheppard, R., Han, K., Colarelli, S. M., Dai, G., & King, D. W. (2006). Differential item functioning by sex and race in the Hogan Personality Inventory. *Assessment*, 13, 442-453.

Somer, O., Korkmaz, M., & Tatar, A. (2002). Beş Faktör Kişilik Envanterinin geliştirilmesi-I: Ölçek ve alt ölçeklerin oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17, 21-33.

Soto, C. J., & John, O. P. (2009). Using the California Psychological Inventory to assess the Big Five personality domains: A hierarchical approach. *Journal of Research in Personality*, 43, 25-38.

Stanimirovic, R., & Hanrahan, S. (2012). Examining the dimensional structure and factorial validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory in a sample of male athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 44-50.

Taylor, W. G. (1989). The Kirton Adaption-Innovation Inventory: A re-examination of the factor structure. *Journal of Organizational Behavior*, 10, 297-307.

Tullett, A. D., & Davies, G. B. (1997). Cognitive style and affect A comparison of the Kirton adaption-innovation and Schutz's fundamental interpersonal relations orientation-behaviour inventories (KAI and FIRO-B). *Personality and Individual Differences*, 23, 479-485.

Uluç, S. (2008). MMPI-2 depresyon, kaygı ve öfke içerik ölçeklerinin ölçüt geçerliği açısından değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *19*, 57-66.

Vatan, S., & Dağ, İ. (2009). Problem çözme, umutsuzluk, çaresizlik ve talihsizlik MMPI-2 ile ölçülen psikopatolojinin yordayıcıları olabilir mi? *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 187-197.

Yelboğa, A. (2008). Örgütlerde personel seçimi ve psikolojik testler. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 5, 11-27.

Bölüm 13

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DERSLERİNDE KULLANILAN TEMSİL STRATEJİLERİNİN AKTİF MÜZİK DİNLEME BECERİLERİNE ETKİSİ [1]

Esin ALAY[2]

Mehtap AYDINER UYGUN[3]

1 Bu bölüm, ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı'nda tamamlandığı yüksek lisans tezinin bir kısım verilerinden türetilmiştir.

2 esin.akkoca@odtugvonigde.k12.tr, Müzik Öğretmeni, Niğde Milli Eğitim Müdürlüğü.

3 mehtapaydineruygun@yahoo.com.tr, Prof. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, https://orcid.org/0000-0001-9870-7335

Giriş

Bireyin müzik ile etkileşimi, bebeklik döneminden itibaren çevresindeki müzikleri işitmesiyle birlikte başlar; bu müziklerdeki yapıları sezmesi ve bu yapıları oluşturan öğeler ile bu öğeler arasındaki ilişkileri keşfetmesiyle de süreklilik kazanır. Bireyin müzik ile ilişkisi müziği üreten, müziği icra eden, müziği dans, resim, drama gibi farklı ifade biçimlerine dönüştüren ve müziği dinleyen gibi farklı davranışlarla kendisini gösterir. Bu sıralanan davranışlardan en temel olanı ise müzik dinlemedir. Müziği dinlemeden deneyimlemek mümkün değildir. Reimer'ın da (2003) belirttiği gibi; müziği deneyimlemek için beste yapmak ya da performans sergilemek gerekmez. Besteciler ya da müziği performans etmekle meşgul olanlar da dâhil olmak üzere tüm bireyler, müzik ile dinleme yoluyla etkileşime girerler.

Müzik ile ilgili deneyimlerimizin ve kavrayışlarımızın çoğu, canlı veya kaydedilmiş müzik performanslarını dinlemekten gelir (Gabrielsson, 1985). Müziği dinlemek, müziği işitmenin ötesinde bir davranış şeklidir. Müziği işitmek ile dinlemek arasındaki fark, bir şeye bakmak ile bir şeyi görmek arasındaki fark gibidir. Müziği dinlemek deneyimlemeyi, deneyimlemek ise müziği oluşturan öğeler ve bu öğeler arasındaki ilişkileri anlamayı gerektirir. Müzik dinleme; ritim, melodi, armoni, form, dinamikler, tempo, tını gibi müzik öğelerinin özelliklerini ve ilkelerini anlamayı içeren bir etkinliktir (Reimer, 2003).

Müziği dinlemenin yollarından birisi, müziği ifade edici özelliklerin analiziyle değerlendirmektir. Müziği takdir eden dinleyiciler, dinleme etkinliklerinde müziğin ritim, melodi, armoni, form, tempo, dinamik ve tını gibi çeşitli unsurlarını dikkate alırlar (Cho vd., 2019). Dinleme, eğitim yoluyla geliştirilebilir. Müzik eğitiminde dinlemeye yüksek öncelik verilmesi, öğrencilerin yeni müzik tarzlarına maruz bırakılması ve daha aktif dinlemenin teşvik edilmesi, müziksel iletişimin sağlıklı şekilde gerçekleştirilmesindeki bir gerekliliktir (Bundra, 1993). Bu bağlamda, dikkat, aktif müzik dinlemenin kritik unsurlarından biri olarak görülmüş (Madsen & Geringer, 2008) ve öğrencilerin dinleme sırasında dikkatlerini doğrudan müzik unsurlarına odaklayacak stratejilerin, aktif dinlemeyi sağlamadaki aracı işlevi üzerinde durulmuştur (Hedden, 1988).

Müziği işlemede ve öğrenmede müziğin çok yapılı doğası göz önüne alındığında, müziği deneyimleyebilmek için ek bir sembolik araç, so-

mutlaştırılmış bir yaklaşım geliştirilmesi faydalı olabilir. Çocuklar müzikle etkileşime girerken seçtikleri müziksel özellikleri temsil ettikleri için, müzik deneyiminin bu temsil yönü, çocukların müziksel bilişlerine açılan bir 'pencere' olarak düşünülebilir. Temsil, çocukların kendi müziksel fikirlerini dışa vurmalarının bir yolu olarak da tanımlanabilir (Davidson & Scripp, 1988). Bu düşünce Bruner'ın (1996, s. 95) şu sözleriyle desteklenmiştir: "Doğası ne olursa olsun tüm bilişler temsile dayanır. Temsil, dünyanın salt bir yansımasından ziyade, adeta bir inşa sürecidir". Bahsedilenlerle bağlantı oluşturan Kerchner'ın çalışmasında (2000); aktif müzik dinleme esnasında kullanılan sembolik ve görsel araçların, çocukların müziksel gelişimini sağladığı, kendilerini ifade etmelerine olanak tanıdığı ve müzik hakkındaki düşüncelerinin farkına varabilmelerini kolaylaştırdığı ortaya konulmuştur.

Çocukların icat ettiği notasyonlar, onların müziksel düşüncelerine açılan pencereler olarak görülür. Bu notasyonların ortak özelliği; çizim, sayı ve yazı sistemleri gibi bir dizi sembol sisteminden sembollerin ve stratejilerin ödünç alınmasıyla oluşturulmuş olmalarıdır (Barrett, 2004). Müzik eğitiminde kullanılan notasyon, genellikle müziksel ses ile eylemlere ek olarak ve hatta müziksel seslerin bir tür görsel karşılığı olarak kabul edilir. Varsayım, müzik yazısının müziksel seslerin görsel bir temsili olarak algılanmasında psikolojik olarak güvenilir bazı temellerin olduğudur. Ancak algılayan, ses ve notasyon arasında zihinsel olarak böyle bir bağlantı kuramayabilir. Çünkü ses ve notasyon arasındaki ilişki, doğası gereği oldukça kavramsaldır ve aralarında mantıksal olarak algılanabilir bir bağlantı yoktur. Örneğin; ikilik ve dörtlük nota şekilleriyle zamansal oranı 2 ve 1 olan sesler arasında mantıksal olarak algılanabilir bir bağlantı kurmak güçtür (Walker, 1981). Bu bakımdan aktif müzik dinlemenin geliştirilmesinde farklı temsil stratejilerinin kullanımı, kolaylaştırıcı bir etki sağlayabilir.

Günümüzde ilköğretim 4. sınıf müzik dersi programları incelendiğinde temel müzik dersi konularının belirli temsil stratejileri kullanılmadan çocuğun yalnızca işitsel ve bilişsel yönünü canlı tutacak soyut stratejiler ile planlandığı görülmektedir. Müziği oluşturan öğelerin temsil stratejileri kullanılarak açıklanması, çocukların dinledikleri müzikleri daha kolay bir şekilde algılamalarına olanak tanıyabilir. Bu noktada, dinleme etkinlikleri ne kadar çok farklı duyu organına hitap edecek şekilde planlanırsa; sesler ve müzik çocuklar için o kadar somut, anlamlı ve kalıcı hale gelebilir. Nitekim Blašković ve Kuliš'in çalışmalarında (2017), ak-

tif müzik dinleme etkinliklerinin çocukların müziğe olan tepkilerini özgürce ifade edebilmeleri açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Buna ek olarak çocukların aktif müzik dinleme esnasında yeni fikirler öne sürerek müziğe büyük ilgi gösterdikleri, bu faaliyetler sırasında akranları ile konuşarak iletişimlerinin kuvvetlendiği ve böylece aktif müzik dinleyebildikleri etkinliklerden daha fazla keyif aldıkları bildirilmiştir. Buraya kadar bahsedilenler, ilköğretim öğrencilerinin müzik derslerinde temsil stratejileri kullanılarak gerçekleştirilecek dinleme etkinliklerinin, öğrencilerin aktif müzik dinleme becerileri üzerindeki etkilerini merak konusu durumuna getirmiş ve bu merak mevcut çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

Yöntem

Bu çalışmada, yarı deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Eşleştirilmiş desenlerde bazı gruplardan ikisi belli değişenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır ve eşleştirilen gruplar, işlem gruplarına seçkisiz atanır (Büyüköztürk vd., 2009). Mevcut çalışmada da bu yolla belirlenen deney ve kontrol gruplarıyla müdahale temelli bir araştırma yöntemi izlenmiştir.

Çalışmanın amacı

Çalışmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin müzik derslerinde kullanılan temsil stratejilerinin aktif müzik dinleme becerilerine etkisini sınamaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

- **Deney ve kontrol gruplarının** aktif müzik dinleme becerilerinin ölçüldüğü **ön test** puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- **Deney grubunun** aktif müzik dinleme becerilerinin ölçüldüğü **ön test ve son test** puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- **Kontrol grubunun** aktif müzik dinleme becerilerinin ölçüldüğü **ön test ve son test** puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- **Deney ve kontrol gruplarının** aktif müzik dinleme becerileri **son testinden** aldıkları puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Öğrencilerin aktif müzik dinleme becerileri son testinden aldıkları puanları arasında *okul dışında enstrüman öğrenimi görme* durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Çalışma grubu

Çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında bir devlet kolejinin 4. sınıflarında öğrenim gören 56 öğrenciden oluşmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin 12'si (%46.2) kız, 14'ü (%53.8) erkek öğrencidir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise 14'ü (%46.7) kız, 16'sı (%53.3) erkek öğrencidir.

Veri toplama araçları

Çalışmanın verileri, 'Aktif müzik dinleme becerileri testi' ve 'Kişisel bilgi formu' aracılığıyla toplanmıştır.

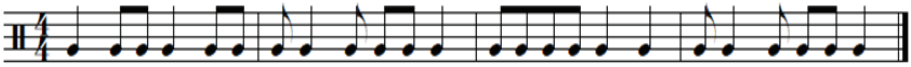
a. Aktif müzik dinleme becerileri testi: Deney ve kontrol gruplarının aktif müzik dinleme becerilerini ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Dinleme esnasında ezginin, ritmin, ses perdelerinin, temponun, artikülasyonun, müzik cümlelerinin ve tonun belirlenmesine yönelik soruların uygun temsillerle birleştirilerek cevaplanmasını amaçlayan test, şu aşamalar izlenerek oluşturulmuştur:

1. Ölçülen özelliğin belirlenmesi: 1. sınıftan 4. sınıfa kadar olan ilköğretim müzik ders kitapları (MEB, 2021) ve kaynaklar ayrıntılı olarak incelenerek testte yer alabilecek yedi alt beceri belirlenmiştir.

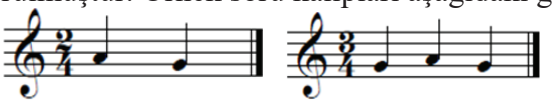
2. Maddelerin yazılması: 'Aktif müzik dinleme becerileri testi' öğrencilerin dinleme becerilerini ölçen yedi alt boyuttan ve toplam 25 sorudan oluşmaktadır. Test sorularının sayısı; ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf müzik dersi öğretmen kılavuz kitaplarında (MEB, 2021) yer alan öğrenci kazanımlarının, testin alt boyutlarına göre oranları göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Her soru, yer aldığı boyut içerisindeki zorluk derecesine göre puanlanmıştır.

Ezginin temsili alt boyutunda kullanılan ezgilerin ses çevreleri 2, 3, 4 ve 5 ses arasında değişmektedir. Ezgiler; re_1 ila la_1 notaları arasında seyreden bir yapıya sahiptir ve çocuk folkloru ürünlerinden olan tekerlemeler ile çocuklar için bestelenen şarkılardan alıntılanmıştır. Ezginin temsili boyutundaki sorular; bir tekerleme (Yağmur yağıyor) ile Salih Aydoğan (Şarkı adı: Avcı), Saip Egüz (Şarkı adı: Ellerim parmaklarım), Onur İzci (Şarkı adı: Bilin ben kimim) tarafından bestelenen çocuk şarkılarından alıntılanan ezgilerden oluşmuştur. Ritmin temsili boyutu

için dörtlük ve sekizlik notalardan oluşan 4/4'lük ölçü göstergeli ve 4 ölçülü 4 adet soru hazırlanmıştır. Örnek soru kalıbı aşağıdaki gibidir:



Ses perdesinin temsili boyutunda la ve sol sesleri kullanılmış, 4 soru 2 sesi ayırt etmeye ve 3 soru da 3 sesi ayırt etmeye yönelik olarak oluşturulmuştur. Örnek soru kalıpları aşağıdaki gibidir:



Temponun temsili boyutunda *allegro, moderato* ve *adagio* hız terimlerinin sıralamaları her bir soruda değiştirilerek 4 soru şeklinde sorulmuştur. Bu boyuta yönelik olarak John Riggio'nun 'Presto largo' şarkısının temposu *allegro, moderato* ve *adagio* hızlarına uygun bir metronom içerisinde düzenlenerek öğrencilere dinletilmiştir. Artikülasyonun temsili boyutunda Teresa Jennings'in 'Legato staccato' şarkısı, müzik cümlesinin temsili boyutunda Halil Bedii Yönetken'in 'Postacı' isimli şarkısı ve tonun temsili boyutunda Karl Hitzemann'ın 'Major minor' şarkısı kullanılmıştır. Yabancı şarkı örnekleri, 'Sing a song of musical concepts' kitabından alıntılanmıştır (Jennings & Riggio, 2008, ss. 1-5).

3. Maddelerin gözden geçirilmesi: Aktif müzik dinleme becerileri testinin kapsam geçerliği açısından yeterliğini ve maddelerin alt testlere uygunluğunu belirlemek amacıyla dokuz uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Bu uzmanlar; Türkiye'de ilköğretim düzeyinde görev yapan üç müzik öğretmeni ve yine Türkiye'deki müzik eğitimi anabilim dallarında görev yapmakta olan beş öğretim üyesi ile Belçika'da sanat, müzik ve tiyatro bilimleri bölümünde görev yapan bir öğretim üyesidir. Uzmanların tamamı testteki maddelerin gerekli ve yararlı olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Ancak test geçerlik-güvenirlik açısından sınandığında, bazı boyutların düşük katsayıya sahip olduğu görülmüş ve bu sebeple yeniden uzmanlardan yardım alınarak geliştirilen testin kapsam geçerliğini "yeterli, kısmen, yetersiz" kategorilerinde incelemeleri istenmiştir. Test, uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda son halini almıştır. Tablo 1'de; testin boyutlarında yer alan her bir madde için kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır (Lawshe, 1975).

Tablo 1. *Aktif müzik dinleme becerileri testindeki maddelerin kapsam geçerlik oranlarına ilişkin dağılımlar*

Temsil boyutu	Madde	Yeterli	Kısmen	Yetersiz	Geçerlik oranı
Ezgi	1	9	-	-	1.00
	2	8	1	-	0.78
	3	9	-	-	1.00
	4	9	-	-	1.00
Ritim	1	9	-	-	1.00
	2	9	-	-	1.00
	3	8	1	-	0.78
	4	9	-	-	1.00
Ses perdesi	1	8	1	-	0.78
	2	9	-	-	1.00
	3	9	-	-	1.00
	4	8	1	-	0.78
	5	9	-	-	1.00
	6	9	-	-	1.00
	7	8	1	-	0.78
Ses gürlüğü	1	5	2	2	0.11
	2	6	1	2	0.33
	3	6	2	1	0.33
	4	4	5	-	-0.11
Tempo	1	8	1	-	0.78
	2	9	-	-	1.00
	3	9	-	-	1.00
	4	8	1	-	0.78
Artikülasyon	1	9	-	-	1.00
	2	8	1	-	0.78
	3	8	1	-	0.78
	4	9	-	-	1.00
Müzik cümleleri	1	9	-	-	1.00
Ton	1	9	-	-	1.00
Enstrüman	1	7	0	2	0.56
	2	7	1	1	0.56
	3	6	2	1	0.33
	4	6	1	2	0.33

Tablo 1'deki bulgular incelendiğinde; aktif müzik dinleme becerileri testinin ses gürlüğünün temsili ile enstrümanın temsili alt boyutlarındaki maddelerin kapsam geçerlik oranlarının 0.78'den düşük olduğu görülmektedir. Veneziano ve Hooper (1997), dokuz uzman olduğu durumda kapsam geçerlik oranının minimum 0.75 olması gerektiğini belirtmiştir. Buradan hareketle; kapsam geçerlik oranları 0.78'in altında bulunan bu boyutlar testten çıkarılmış ve böylece nihai test 7 boyuttan oluşacak şekilde düzenlenmiştir.

4. Nihai testin hazırlanması ve güvenirliğin kestirilmesi: Aktif müzik dinleme becerileri testinin güvenirlik çalışması kapsamında, iç tutarlılığa dayalı yöntemlerden Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı maddeler arası uyumu verdiği

için tek maddeden oluşan *müzik cümlelerinin temsili* ile *tonun temsili* boyutları için hesaplanmamıştır.

Tablo 2. *Aktif müzik dinleme becerileri testinde yer alan boyutların Cronbach alfa güvenirlik katsayıları*

Temsil boyutuna göre maddeler	Madde-toplam korelasyonu	Cronbach alfa
Ezgi_1	.310	.747
Ezgi_2	.647	
Ezgi_3	.735	
Ezgi_4	.677	
Ritim_1	.724	.846
Ritim_2	.866	
Ritim_3	.829	
Ritim_4	.875	
Ses perdesi_1	.372	.699
Ses perdesi_2	.339	
Ses perdesi_3	.501	
Ses perdesi_4	.492	
Ses perdesi_5	.503	
Ses perdesi_6	.325	
Ses perdesi_7	.461	
Tempo_1	.520	.655
Tempo_2	.382	
Tempo_3	.383	
Tempo_4	.305	
Artikülasyon _1	.454	.612
Artikülasyon _2	.421	
Artikülasyon _3	.383	
Artikülasyon _4	.391	

Tablo 2 incelendiğinde; Cronbach alfa güvenirlik katsayısının ezginin temsili boyutu için 0.75, ritmin temsili boyutu için 0.85, ses perdesinin temsili boyutu için 0.70, temponun temsili boyutu için 0.66 ve artikülasyonun temsili boyutu için 0.61 olduğu görülmektedir. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı testin tamamı için 0.84 bulunmuştur. George ve Mallery'e (2003) göre; Cronbach alfa katsayısının 0.60-0.69 arasında olması testin güvenirliğinin kabul edilebilir düzeyde, 0.70-0.89 arasında olması ise testin güvenirliğinin iyi düzeyde olduğunun bir göstergesidir. Madde-toplam korelâsyonları ise 0.33 ila 0.76 arasında değişmektedir. Tavşancıl'a (2010) göre; madde-toplam korelâsyonlarının 0.30'dan yüksek çıkması, maddelerin ölçülen özelliği birbirleriyle tutarlı bir şekilde ölçtüğünü göstermektedir. Bu bulgular; alt boyutlardaki maddelerin birbiriyle uyumlu olduğunu ve ilgili oldukları boyutla ölçülmek istenilen beceriyi ölçmeye yönelik olduklarını ortaya koymaktadır. Tablo 3'te nihai testin alt boyutlarındaki madde sayıları ve puanlar sunulmuştur.

Tablo 3. *Nihai testin alt boyutlarındaki madde sayıları ve puanlar*

Temsil boyutu	Madde Sayısı	Puan
Ezgi	4	20
Ritim	4	20
Ses perdesi	7	17
Tempo	4	12
Artikülasyon	4	8
Müzik cümleleri	1	11
Ton	1	12
Toplam	25	100

b. Kişisel bilgi formu: Öğrencilerin cinsiyetlerini ve okul dışında herhangi bir enstrümanın öğrenimini görme durumlarını belirlemeyi amaçlayan 2 soruluk bir formdur.

Deneysel işlem

Bu aşamada, araştırmacılar tarafından görsel temsili öğretimin öğrencilerin aktif müzik dinleme becerilerine etkisini test etmek amacıyla haftalık 2 ders saatinde ve 6 hafta boyunca deney grubu öğrencileri üzerinde uygulama yapılmıştır. Bu bağlamda her bir ders saatine yönelik farklı ders planları hazırlanmıştır. Ders planlarındaki etkinlikler, 4. sınıf ilköğretim müzik dersi müfredatının kazanımlarına uygun olarak ve temsilleri en iyi ifade edebilecek şekilde oluşturulmuştur. Etkinlikler ayrıca çocukların aktif katılım sağladıkları ve geleneksel anlatım dışındaki öğretim yöntem ve tekniklerinin sıklıkla kullanıldığı oyun içeriklerleriyle zenginleştirilmiştir. Oyun içeriklerinin oluşturulmasında müzik eğitimcisi ve araştırmacısı Morgül'ün (2006) kitaplarında yer alan etkinliklerden faydalanılmıştır.

1. Ön uygulama: 4 şubeden oluşan 4. sınıf öğrencilerine aktif müzik dinleme becerileri testinin ön testi uygulanmıştır. Test bir ders saatinde (40 dk.) bitirilememiş olup, çocukların ezgi ve ritmin temsili sorularını cevapladıktan sonra dikkatlerinin dağıldığı gözlenmiştir. Bu nedenle testin uygulanması için 2 ders saati verilmiş ve ezgi ile ritmin temsili soruları ilk ders saatinde; ses perdesi, tempo, artikülasyon, müzik cümlesi ile tonun temsili soruları ikinci ders saatinde uygulanmıştır. Ön test sonucu, sınıf mevcutları ile cinsiyet dağılımları göz önünde bulundurularak 2 deney 2 kontrol grubu belirlenmiştir. Belirlemenin ardından haftalık 2 ders saati süresince ve 6 hafta boyunca ezginin temsili, ritmin temsili ve ses perdesinin temsili kazanımları her ders saatinde tekrar edilecek şekilde hazırlanan ders planları uygulanmaya başlanmıştır. Kontrol gruplarında belirlenen kazanımlara uygun geleneksel anlatım

yöntemi ile ders işlenirken; deney gruplarında hazırlanan ders planları doğrultusunda *semboller, şekiller, grafiklerden oluşan temsil stratejileri kullanılarak* ders işlenmiştir.

2. Uygulama: Literatür taramasının ardından deney grubuna uygulanacak olan toplam 12 saatlik program, uzman görüşleri doğrultusunda şekillendirilip son halini almıştır. Temsil stratejileri kullanılarak işlenen konuların derslerde yer alma durumlarına ilişkin dağılımları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Temsil stratejileri kullanılarak işlenen konuların derslerde yer alma durumlarına göre dağılımları*

		Temsil Stratejilerinin Kullanıldığı Konu						
Hafta	Ders	Ezgi	Ritim	Perde	Tempo	Artikülasyon	Cümle	Ton
1	1	√	√	√				
	2	√	√	√				
2	1	√	√	√	√			
	2	√	√	√	√			
3	1	√	√	√	√	√		
	2	√	√	√	√	√		
4	1	√	√	√	√	√		
	2	√	√	√	√	√		
5	1	√	√	√	√	√	√	√
	2	√	√	√	√	√	√	√
6	1	√	√	√	√	√	√	√
	2	√	√	√	√	√	√	√

Tablo 4'te görüldüğü gibi; temsil stratejilerinin kullanıldığı müzik ders saatlerine, aktif müzik dinleme becerileri testinde yer alan sorulardan soru sayısının fazla olduğu konulardan başlanmış ve konular birbirine eklenerek ders işlenişinde bulunulmuştur.

Verilerin analizi

Verilerin analizi aşamasında ilk olarak deney ve kontrol grubundan elde edilen puan dağılımlarının normallik durumu incelenmiştir. Dağılımların normal olmamasından dolayı parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi (p) 0.05 kabul edilmiştir. Aşağıda analizde kullanılan yöntemler sırasıyla verilmiştir:

"Deney ve kontrol gruplarının aktif müzik dinleme becerilerinin ölçüldüğü ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" ile "Deney ve kontrol gruplarının aktif müzik dinleme becerilerinin ölçüldüğü son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" araştırma sorularına yanıt aramak için Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır.

Mann Whitney U testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2009).

"Kontrol grubunun aktif müzik dinleme becerilerinin ölçüldüğü ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" ile "Deney grubunun aktif müzik dinleme becerilerinin ölçüldüğü ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" araştırma sorularına yanıt aramak için Wilcoxon İşaretli Sıralar testinden yararlanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar testi, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test eder (Büyüköztürk, 2009).

Öğrencilerin aktif müzik dinleme becerileri son testinden aldıkları puanları arasında, *okul dışında enstrüman öğrenimi görme* durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna yanıt aramak amacıyla ise Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Etki büyüklüğü katsayısı Wendt (1972) tarafından Mann Whitney U testi için önerilen formülle hesaplanmıştır (akt. Yabacı-Tak, 2021).

Bulgular

Bu bölümde; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aktif müzik dinleme becerileri, çalışmanın alt problemlerinde belirtilen değişkenler açısından incelenmiş ve elde edilen bulgular tablolar halinde sunularak açıklanmıştır.

Tablo 5. *Deney ve kontrol gruplarının aktif müzik dinleme becerilerinin ölçüldüğü ön test puanlarının karşılaştırılması*

Dinleme becerisi	Grup	N	$\overline{X}$	S_x	Sıra toplamı	Sıra ortalaması	U	p
Ezgi	Deney	26	7.44	6.61	29.96	779.00	352.00	.53
	Kontrol	30	6.92	7.56	27.23	817.00		
Ritim	Deney	26	10.96	8.25	22.90	595.50	264.50	.05
	Kontrol	30	13.23	7.50	29.35	800.50		
Ses perdesi	Deney	26	11.31	4.58	25.10	652.50	301.50	.14
	Kontrol	30	12.63	5.32	31.45	943.50		
Tempo	Deney	26	7.04	3.59	26.92	700.00	349.00	.49
	Kontrol	30	7.83	3.49	29.87	896.00		
Artikülasyon	Deney	26	6.54	2.30	26.02	676.50	325.50	.23
	Kontrol	30	7.20	1.67	30.65	919.50		
Cümle	Deney	26	9.50	1.53	25.25	656.50	305.50	.10
	Kontrol	30	10.17	1.34	31.32	939.50		
Ton	Deney	26	9.54	1.98	26.35	685.00	334.00	.30
	Kontrol	30	9.97	1.96	30.37	911.00		
Toplam	Deney	26	62.33	17.19	24.33	632.50	281.50	.08
	Kontrol	30	70.95	20.21	32.12	963.50		

Tablo 5'te; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aktif müzik dinleme becerileri ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (p>.05).

Tablo 6. *Deney grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması*

Dinleme becerisi	Son test-Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Ezgi	Negatif	5	11.60	58.00	-2.630*	.009**
	Pozitif	19	12.74	242.00		
	Eşit	2				
Ritim	Negatif	1	5.00	5.00	-3.378*	.000**
	Pozitif	19	10.79	205.00		
	Eşit	6				
Ses perdesi	Negatif	4	7.88	31.50	-2.927*	.003**
	Pozitif	17	11.74	199.50		
	Eşit	5				
Tempo	Negatif	0	.00	.00	-3.611*	.000**
	Pozitif	16	8.50	136.00		
	Eşit	10				
Artikülasyon	Negatif	3	4.00	12.00	-1.268*	.205
	Pozitif	6	5.50	33.00		
	Eşit	17				
Cümle	Negatif	1	6.00	6.00	-2.840*	.000**
	Pozitif	11	6.55	72.00		
	Eşit	14				
Ton	Negatif	1	6.00	6.00	-2.385*	.017**
	Pozitif	9	5.44	49.00		
	Eşit	16				
Toplam	Negatif	0	.00	.00	-4.460*	.000**
	Pozitif	26	13.50	351.00		
	Eşit	0				

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin artikülasyonun temsili alt boyutundan elde edilen ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir (p>0.05). Ezgi, ritim, ses perdesi, tempo, müzik cümleleri, tonun temsili alt boyutlarından ve aktif müzik dinleme becerileri testinin tamamından elde edilen ön test ile son test puanları arasında ise son test puanları lehine anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir (p<0.05).

Tablo 7. *Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması*

Dinleme becerisi	Son test-Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Ezgi	Negatif	8	12.13	97.00	-.300*	.76
	Pozitif	12	9.42	113.00		
	Eşit	10				
Ritim	Negatif	5	6.60	33.00	-1.225*	.22
	Pozitif	9	8.00	72.00		
	Eşit	16				
Ses perdesi	Negatif	19	14.97	284.50	-1.868*	.06
	Pozitif	9	13.50	121.50		
	Eşit	2				
Tempo	Negatif	7	11.43	80.00	-1.290*	.20
	Pozitif	14	10.79	151.00		
	Eşit	9				
Artikülasyon	Negatif	14	10.32	144.50	-1.494*	.14
	Pozitif	6	10.92	65.50		
	Eşit	10				
Cümle	Negatif	3	6.50	19.50	-.865*	.39
	Pozitif	7	5.07	35.50		
	Eşit	20				
Ton	Negatif	8	8.00	64.00	-.238*	.81
	Pozitif	7	8.00	56.00		
	Eşit	15				
Toplam	Negatif	12	17.96	215.50	-.043*	.96
	Pozitif	17	12.91	219.50		
	Eşit	1				

**Negatif sıralar temeline dayalı **p<0.05*

Tablo 7'de incelendiğinde; kontrol grubundaki öğrencilerin ezgi, ritim, ses perdesi, tempo, artikülasyon, müzik cümleleri, tonun temsili alt boyutlarından ve aktif müzik dinleme becerileri testinin tamamından elde edilen ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir (p>0.05).

Tablo 8. *Deney ve kontrol gruplarının aktif müzik dinleme becerilerinin ölçüldüğü son test puanlarının karşılaştırılması*

Beceri	Grup	N	$\bar{X}$	S_x	Sıra toplamı	Sıra ortalaması	U	p	r
Ezgi	Deney	26	10.60	6.85	33.77	878.0	253.0	.022*	0.31
	Kontrol	30	6.85	5.90	23.93	718.0			
Ritim	Deney	26	19.29	1.93	31.08	808.0	283.0	.036*	0.27
	Kontrol	30	15.87	2.59	26.27	788.0			
Ses perdesi	Deney	26	14.65	2.76	36.08	938.0	193.0	.001*	0.44
	Kontrol	30	10.83	4.49	21.93	658.0			
Tempo	Deney	26	10.15	2.95	32.25	838.5	292.5	.082	
	Kontrol	30	8.57	3.89	25.25	757.5			
Artikülasyon	Deney	26	7.12	1.88	32.42	843.0	298.0	.062	
	Kontrol	30	6.43	1.96	25.10	753.0			
Cümle	Deney	26	10.69	1.01	29.79	774.5	356.5	.426	
	Kontrol	30	10.43	1.25	27.38	821.5			
Ton	Deney	26	10.65	1.90	31.44	817.5	313.5	.150	
	Kontrol	30	9.90	2.01	25.95	778.5			
Toplam	Deney	26	83.15	13.23	34.94	908.5	222.5	.006*	0.41
	Kontrol	30	70.88	15.22	22.92	687.5			

Tablo 8'deki Mann Whitney U testi sonuçlarına göre; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ezgi, ritim, ses perdesi temsili alt boyutları ve testin tamamından elde edilen puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$).

Tablo 9. *Deney grubunun aktif müzik dinleme becerileri son testinden aldıkları puanların enstrüman öğrenimi görme durumlarına göre karşılaştırılması*

Beceri	Durum	N	$\bar{X}$	S_x	Sıra toplam	Sıra ortalama	U	p	r
Ezgi	Evet	11	14.7	6.42	18.1	198.5	32.5	.009*	0.51
	Hayır	15	7.6	5.59	10.2	152.5			
Ritim	Evet	11	18.6	2.84	12.6	138.5	72.5	.482	
	Hayır	15	19.8	0.56	14.8	212.5			
Ses perdesi	Evet	11	15.0	2.72	14.4	158.5	72.5	.578	
	Hayır	15	14.4	2.85	12.8	192.5			
Tempo	Evet	11	11.5	1.21	16.5	181.5	49.5	.049*	0.38
	Hayır	15	9.2	3.49	11.3	169.5			
Artikülasyon	Evet	11	7.8	0.60	15.9	175.0	66.0	.078	
	Hayır	15	6.6	2.32	11.7	176.0			
Cümle	Evet	11	8.8	1.40	10.6	116.0	56.0	.052	
	Hayır	15	10.0	1.46	15. 7	235.0			
Ton	Evet	11	11.6	1.21	16.8	184.5	46.5	.025*	0.44
	Hayır	15	9.9	2.02	11.1	166.5			
Toplam	Evet	11	89.5	12.40	17.6	193.0	38.0	.020*	0.46
	Hayır	15	78.5	12.19	10.5	158.0			

*$p<0.05$

Tablo 9'daki Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde; enstrüman öğrenimi gören deney grubu öğrencileriyle görmeyen deney grubu öğrencilerinin müzik dinleme becerileri testinin ritim, ses perdesi ve artikülasyonun temsili alt boyutlarından elde ettikleri puanları arasında

anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir (p>0.05). Ezgi, tempo ve tonun temsili boyutlarındaki puanlar ile testin tamamından elde edilen puanlar arasında ise enstrüman öğrenimi gören öğrenciler lehine anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir (p<0.05).

Tablo 10. *Kontrol grubunun aktif müzik dinleme becerileri son testinden aldıkları puanların enstrüman öğrenimi görme durumlarına göre karşılaştırılması*

Beceri	Durum	N	$\overline{X}$	S_x	Sıra toplam	Sıra ort.	U	p	r
Ezgi	Evet	12	8.46	5.38	19.04	228.5	65.5	.059	
	Hayır	18	5.78	6.13	13.14	236.5			
Ritim	Evet	12	19.42	1.73	18.83	226.0	68.0	.051	
	Hayır	18	16.83	4.15	13.28	239.0			
Ses perdesi	Evet	12	10.33	4.85	14.42	173.0	95.0	.580	
	Hayır	18	11.17	4.34	16.22	292.0			
Tempo	Evet	12	9.75	3.17	18.21	218.5	75.5	.150	
	Hayır	18	7.78	4.21	13.69	246.5			
Artikülas-yon	Evet	12	6.17	2.17	14.33	172.0	94.0	.522	
	Hayır	18	6.61	1.85	16.28	293.0			
Cümle	Evet	12	10.50	1.17	15.58	187.0	107.0	.954	
	Hayır	18	10.39	1.33	15.44	278.0			
Ton	Evet	12	10.33	2.06	17.04	204.5	89.5	.373	
	Hayır	18	9.61	1.97	14.47	260.5			
Toplam	Evet	12	74.96	12.19	17.92	215.0	79.0	.219	
	Hayır	18	68.17	16.71	13.89	250.0			

*$p<0.05$

Tablo 10'daki Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde; enstrüman öğrenimi gören kontrol grubu öğrencileriyle görmeyen kontrol grubu öğrencilerinin müzik dinleme becerileri testinin alt boyutlarından elde ettikleri puanları ile testin tamamından elde ettikleri puanları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir (p>0.05).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ilkokul öğrencilerinin ezgi, ritim, ses perdesi, tempo, artikülasyon, müzik cümleleri ve tonu algılama alt boyutlarından oluşan aktif müzik dinleme becerileri üzerinde temsil stratejileri kullanımının etkisi deneysel model ile sınanmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilerin müzik dinlemedeki aktiflik düzeyleri; dinledikleri müziğin ezgisine uygun grafik oluşturmaları, ritme uygun şekil çizmeleri ve dinledikleri müziklerin belirtilen özelliklerine uygun sembolleri/resimleri seçmeleri istenen bir test aracılığıyla ölçülmüştür. Bu testin deney ve kontrol gruplarına ilk kez uygulandığı ön test aşamasından elde edilen sonuçlarına göre; öğrencilerin aktif müzik dinleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve dolayısıyla öğrencilerin uygulama öncesinde

aktif müzik dinleme becerileri bakımından birbirlerine denk oldukları belirlenmiştir. Uygulama sonrası gerçekleştirilen son testten elde edilen sonuçlara göre ise öğrencilerin aktif müzik dinleme becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın sonuçlarına göre; deney grubundaki öğrencilerin aktif müzik dinleme becerileri testinin -artikülasyonun temsili dışındaki- alt boyutlarından ve testin tamamından elde ettikleri ön ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Başka deyişle; deney grubu öğrencilerinin temsil stratejilerinin kullanıldığı uygulama sonrasında ezgi, ritim, ses perdesi, tempo, müzik cümleleri ve tonu algılama alt boyutlarındaki aktif müzik dinleme becerileri ile testin tamamına ilişkin aktif müzik dinleme becerilerinde olumlu yönde gelişme sağladıkları tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test puanları arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç, yürütülen uygulamanın öğrencilerin aktif müzik dinleme becerileri üzerindeki olumlu etkilerine dair sonucunu pekiştirmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aktif müzik dinleme becerilerinin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlarda da öğrencilerin ezgi, ritim, ses perdesi alt boyutları ile testin tamamından elde ettikleri puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğü değeri: Ezginin temsili için r=0.31, ritmin temsili için r=0.27, ses perdesinin temsili için r=0.44 ve müzik dinleme becerileri testinin tamamı için r=0.41 bulunmuştur. Sonuçlar, yürütülen uygulamanın öğrencilerin ezgi, ritim, ses perdesi alt boyutlarındaki müzik dinleme becerilerine ait başarı düzeyleri ile aktif müzik dinleme becerilerinin tamamına ait başarı düzeyleri üzerinde orta derecede etkili olduğuna işaret etmektedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar, çocukların müzik dinleme becerilerinin üzerinde farklı temsil stratejileri kullanımının etkilerini inceleyen müdahale temelli çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir. Söz konusu çalışmalar içerisinden Fortuna ve Nijs'in (2020) çalışmalarında; müzik dinleme etkinliklerinde beden artikülasyonuyla bağlantılı temsil stratejileri müdahalesi yapılan çocukların, dinledikleri müziğe uygun grafiksel temsil oluşturmada daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların dinledikleri müziklere ilişkin zihinsel imajlarının gelişimi üzerinde bedensel artikülasyonun etkileri olduğu gözlenmiştir. Mevcut çalışmada da benzer şekilde temsil stratejileri kullanımının öğretiminde beden artikülasyonundan faydalanılmış olmasının, öğrencilerin aktif müzik dinleme becerilerindeki başarı düzeyleri üzerinde

önemli rolü olduğu keşfedilmiştir. Mevcut çalışmanın sonuçlarının desteklediği Gil vd.'nin (2015) müzik ve onun grafik temsili arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalarında da bir eğitim müdahalesinden sonra 11 ila 14 yaşlarındaki öğrencilerden oluşan deney grubunun meta-temsili yeterliliklerinde artış olduğu gözlenmiştir.

Yukarıda bahsedilen çalışmalara ek olarak Küssner ve Leech-Wilkinson'un (2014) çalışmalarında, müzik eğitimi almış ve almamış katılımcılara ses perdeleri ve dinamikleri bakımından değişen kısa müziksel alıntılar sunulmuş ve katılımcılardan ses uyaranlarına uygun görsel temsilleri eş zamanlı şekilde grafik tablet üzerine çizmeleri istenmiştir. Sonuçlar, eğitimli katılımcıların müziksel temsillerinde ses perdesinin yükseklikle (daha ince sesi daha yüksekte göstermek gibi) ve ses gürlüğünün de (dinamiğin de) çizgi kalınlığıyla (kuvvetli ses için kalın çizgi kullanılması gibi) temsil edildiğini ortaya koymuştur. Mevcut çalışmanın ezginin temsili boyutunda öğrenciler tarafından oluşturulan grafiklerde de benzer şekilde ses perdesi dikey düzlemdeki yükseklikle ve ses süresi ise yatay düzlemdeki çizginin uzunluğuyla temsil edilmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar, Schmidt-Jones'un (2018) çalışmasının sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir. Schmidt-Jones'un (2018) çalışmasında; müzikteki teorik kavramların görselleştirilmelerine fırsat tanıyan iki yıllık bir deneysel programın çocukların müziğin anlamını kavrayışları ve müziğin teorik kavramlarını öğrenmeleri üzerindeki etkililiği sınanmıştır. Sonuçlar, çocukların görsel kapasitelerinin kullanılmasıyla müziğin yapılandırılmış bir materyal olarak ne anlama geldiğine dair daha derin bir kavrayış sağladıklarını ve müziğin teorik kavramlarını daha iyi bir şekilde anladıklarını göstermiştir.

Mevcut çalışma sonucunda; deney grubu öğrencilerinin aktif müzik dinleme becerileri testinin ezgi, tempo ve tonun temsili boyutlarındaki puanları ile testin tamamından elde ettikleri puanları arasında okul dışında enstrüman öğrenimi gören öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğü değeri, ezginin temsili için $r=0.51$, temponun temsili için $r=0.38$, tonun temsili için $r=0.44$ ve aktif müzik dinleme becerileri testinin tamamı için $r=0.46$ bulunmuştur. Sonuçlar, deneysel programın okul dışında herhangi bir enstrümanın öğrenimini gören öğrencilerin aktif müzik dinleme becerileri testinin ezginin temsili boyutundaki puanları üzerinde yüksek derecede; tempo ve tonun temsili boyutlarındaki puanları ile testin tamamına ait puanları

üzerinde de orta derecede etkili olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunda ise enstrüman öğrenimi gören öğrencilerle görmeyen öğrencilerin aktif müzik dinleme becerileri testinin alt boyutlarından elde ettikleri puanları ile testin tamamından elde ettikleri puanları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir. Sonuçlar, Verschaffel vd.'nin (2010) çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlikler göstermektedir. Söz konusu çalışmada da çocukların basit ve karmaşık müzik eserlerini dinlerken deneyimlerinin dış temsilleri olarak oluşturdukları grafik notasyonlarının çeşitliliği ve uygunluğu üzerinde okul dışında müzik eğitimi almanın önemli etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar, ilkokul öğrencilerinin müzik derslerindeki dinleme etkinliklerinde geleneksel öğretim stratejileri dışına çıkılarak kullanılan temsil stratejilerinin öğrencilerin aktif müzik dinleme becerilerini artırdığını ortaya koymuştur. Yürütülen öğretim programı sırasında deney grubu öğrencilerinin temsil stratejilerinin kullanıldığı müzik dinleme etkinliklerine hevesle katıldıkları, müzik dinlemekten keyif aldıkları, dikkatlerini dinleme etkinliklerine yoğun şekilde yönlendirebildikleri ve haftalar geçtikçe özgüvenlerinin artığı gözlenmiştir. Buna karşın geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin müzik dinleme etkinliklerine katılma isteklerinin deney grubu öğrencilerine göre daha kısıtlı olduğu, dikkatlerini dinleme etkinliklerine tam olarak yönlendiremedikleri ve özgüven duygularında eksiklik olduğu gözlenmiştir. Çalışmanın gözlemsel sonuçları, öğrencilerin aktif müzik dinleme becerilerinin artırılmasında müzik öğretmenlerinin rehberliklerinin önemine dikkati çekmiştir. Bu görüşü destekleyici olarak Bauer'in (2014) çalışmasında, öğretmenler tarafından oluşturulan dinleme haritalarının öğrencilerin aktif müzik dinlemelerini artırmalarına yardımcı olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Cho vd.'nin (2019) çalışmalarında, analitik dinlemede uzmanların rehberliğini içeren bir koçluk yönetimine ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. Lehmann ve Ericsson'un (1997) çalışmalarında da müzik dinleme öğretiminde uzmanlar tarafından geliştirilen müziksel temsillerin tercih edilmesinin daha etkili olacağı belirtilmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak şu öneriler sunulabilir:

İzleyen çalışmalarda mevcut çalışmada öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve öğretim programının süresi gibi nedenlerle nispeten daha kısıtlı süreyle üzerinde durulan aktif müzik dinleme becerileri alt boyutlarından müzik cümleleri ve tonun algılanmasına yönelik becerilerin

geliştirilmesinde temsil stratejilerinin çeşitlendirildiği daha uzun süreli öğretim programları hazırlanabilir. Nitekim yüksek performans seviyelerine ulaşmak için eğitimin kalitesi ve uygulama süresinin önemi Lehmann ve Ericsson'un (1997) çalışmalarında da vurgulanan bir husustur. Ayrıca müziğin farklı unsurlarına –örneğin; müzikteki ifadenin kavranmasına, dinlenen müzikteki enstrümanların ayırt edilmesine- yönelik temsil stratejilerinin etkilerinin sınandığı farklı çalışmalar yapılabilir.

Öğrencilerin aktif müzik dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen uygulamalar, sınıf ortamlarında kalmayıp okul içi ve dışındaki farklı ortamlara aktarılabilir. Böylece öğrencilerin bir taraftan dinledikleri müziklerden daha çok keyif almaları sağlanırken bir taraftan da müziğin farklı ortamlarda nasıl dinlenmesi gerektiği hakkında tecrübelere sahip olmaları sağlanabilir. Mevcut çalışmada deneysel programın özellikle okul dışında enstrüman öğrenimi gören öğrencilerin aktif müzik dinleme becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu belirleme ışığında, temsil stratejileri kullanımının enstrüman öğrenimindeki etkilerini sınamaya yönelik deneysel çalışmaların yapılmasının faydalı olacağı öngörülmektedir. Ayrıca temsil stratejilerinin müziği performans etme ve besteleme gibi beceriler üzerindeki etkililiklerinin sınandığı yeni çalışmalar da gerçekleştirilebilir. Çalışmalarda deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenci sayılarının artırılması, elde edilen verilerin daha ileri istatistiki teknikler kullanılarak analiz edilmesine fırsat tanıyabilir. Mevcut çalışma ve benzeri deneysel çalışmaların artışıyla müzik öğretmenlerinin derslerinde geleneksel öğretim yolları, yöntemleri ve stratejileri dışındaki yeni öğretim yollarına, yöntemlerine ve stratejilerine yönelmeleri teşvik edilebilir.

Kaynakça

Alay, E. (2022). İlkokul öğrencilerinin müzik derslerinde kullanılan temsil stratejilerinin aktif müzik dinleme becerilerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

Barrett, M. S. (2004). Thinking about the representation of music: A case-study of invented notation. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *161/162*, 19–28. http://www.jstor.org/stable/40319234

Bauer, W. I. (2014). Music learning today: *Digital pedagogy for creating, performing, and responding to music.* Oxford University Press.

Blašković, J., & Kuliš, A. (2017). Preschool children's reactions to active music listening through movement, visual arts and verbal expression. *Croatian Journal of Education, 19*, 273-292. https://doi.org/10.15516/cje.v19i0.2726

Bruner, J. (1996). Frames for thinking: Ways of making meaning. In Modes of thought: Exploration in culture and cognition, (Eds D. R. Olson & N. Torrance), pp. 93-105. Cambridge University Press.

Bundra, J. I. (1993). A study of music listening processes through the verbal reports of school-aged children. Doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, IL.

Büyüköztürk, S. (2009). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.

Cho, S., Baek, Y., & Choe, E. J. (2019). A strategic approach to music listening with a mobile app for high school students. *International Journal of Music Education*, *37*(1),132-141. doi:10.1177/0255761418819016

Davidson, L., & Scripp, L. (1988). Young children's music representation: Windows on music cognition. In Sloboda J.(Ed.), *Generative processes in music* (pp. 195–230). Oxford University Press.

Fortuna, S., & Nijs, L. (2020). Children's representational strategies based on verbal versus bodily interactions with music: An intervention-based study. *Music Education Research, 22*(1), 107-127. doi: 10.1080/14613808.2019.1699521

Gabrielsson, A. (1985). Interplay between analysis and synthesis in studies of music performance and music experience. *Music Perception, 3,* 59-86.

George, D., & Mallery, P. (2003). Using SPSS for windows step by step: A simple guide and reference (4th ed.). Pearson Education, London.

Gil, V., Reybrouck, M., Tejada, J., & Verschaffel, L. (2015). Improving the representational strategies of children in a music-listening and playing task: An intervention-based study. *Research Studies in Music Education*, *37*(1):77-92. doi:10.1177/1321103X15589337

Hedden, S. K. (1988). Music listening in grades six through nine. *Update, 7,* 17-18.

Jennings, T., & Riggio, J. (2008). *Sing a song of musical concepts.* Plank Road Publishing.

Kerchner, L. (2000). Children's verbal, visual, and kinesthetic responses: Insight into their music listening experience. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 146,* 31-50.

Küssner, M. B., & Leech-Wilkinson, D. (2014). Investigating the influence of musical training on cross-modal correspondences and sensorimotor skills in a real-time drawing paradigm. *Psychology of Music*, *42*(3):448-469. doi:10.1177/0305735613482022

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology, 28*(4), 563-575.

Lehmann, A. C., & Ericsson, K. A. (1997). Research on expert performance and deliberate practice: Implications for the education of amateur musicians and music students. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition, 16*(1-2), 40-58. https://doi.org/10.1037/h0094068

Madsen, C. K., & Geringer, J. M. (2008). Reflections on Puccini's *La Bohème*: Investigating a model for listening. *Journal of Research in Music Education*, *56*, 33–42.

MEB. (2021). *Müzik ve oyun I. kademe öğretmen kılavuz kitabı 1, 2, 3 ve 4. sınıf.* MEB.

Morgül, M. (2006). *Müzik nasıl öğretilir.* Öz Kök Yayıncılık.

Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the vision* (3rd ed.). Upper Saddle River, Prentice Hall, NJ.

Schmidt-Jones, C. (2018). Open online resources and visual representations of music: New affordances for music education. *Journal of Music, Technology & Education, 11*(2), 197-211. doi: 10.1386/jmte.11.2.197_1

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Walker, R. (1981). The presence of internalized images of musical sounds and their relevance to music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *66/67*, 107–111. http://www.jstor.org/stable/40317676

Veneziano, L., & Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior, 21*(1), 67-70.

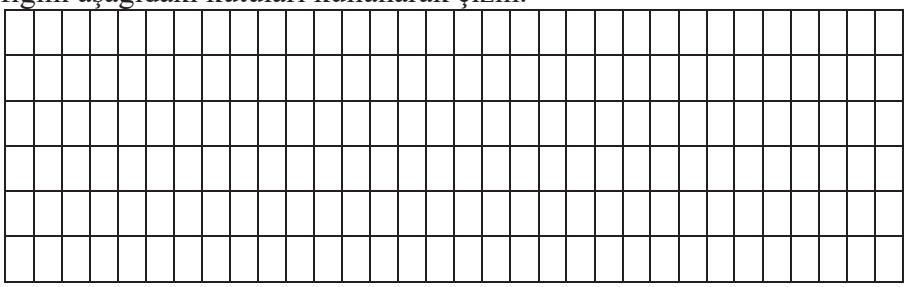
Verschaffel, L., Reybrouck, M., Janssens, M., & Van Dooren, W. (2010). Using graphical notations to assess children's experiencing of simple and complex musical fragments. *Psychology of Music*, *38*(3), 259-284. doi:10.1177/0305735609336054

Yabacı-Tak, A. (2021). *Etki büyüklüğü yöntemlerinin kararlaştırılması.* Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi.

Ek: *Aktif Müzik Dinleme Becerileri Testi*
Aşağıda öğrencilerin aktif müzik dinlemedeki başarı düzeylerinin ölçülmesine yönelik hazırlanan sorulardan temsil ettikleri boyutlara göre birer soru ve bu sorulara ait birer seçenek örnek olarak sunulmuştur.

1. BÖLÜM
EZGİNİN TEMSİLİ

1. Ezginin hareketine göre aşağıdaki kutularda yol almam için bana yardımcı olur musunuz? Haydi, o zaman dinlediğiniz ezginin grafiğini aşağıdaki kutuları kullanarak çizin.



RİTMİN TEMSİLİ

2. Yardımınıza ihtiyacım var! Dinlediğiniz ritme göre adımlarımı atarak yürümek istiyorum. Haydi, o zaman aşağıdaki çizgiler üzerinde kısa adımlarım için (**.**) uzun adımlarım için (**_**) temsillerini kullanarak adımlarıma rehberlik edin.

---

2. BÖLÜM

SES PERDESİNİN TEMSİLİ

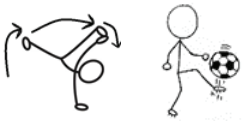
3. Dinlediğiniz artarda gelen seslerin incelik kalınlık durumlarıyla doğru şekilde eşleşen temsilleri bulunuz.

TEMPONUN TEMSİLİ

4. Dinlediğiniz ezgideki tempo değişimi sırasını aşağıdaki temsillerden uygun olanlarla eşleştiriniz.

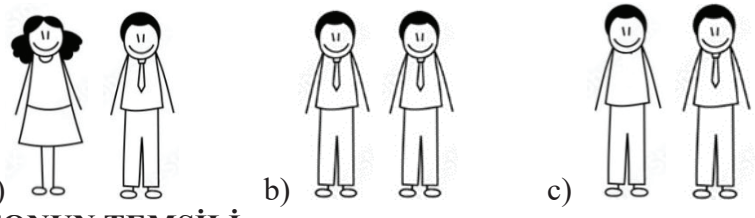
ARTİKÜLASYONUN TEMSİLİ

5. Dinlediğiniz ezgide kullanılan artikülasyon sırasını aşağıdaki temsillerden uygun olanlarla eşleştiriniz.



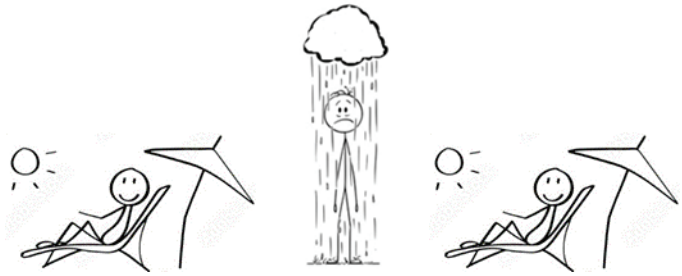
MÜZİK CÜMLELERİNİN TEMSİLİ

6. Dinlediğiniz şarkıdaki müzik cümleleri sırasını aşağıdaki temsillerden uygun olanlarla eşleştiriniz.



TONUN TEMSİLİ

7. Dinlediğiniz şarkıda kullanılan ton ayrımları sırasını aşağıdaki temsillerden uygun olanlarla eşleştiriniz.



Bölüm 14

EĞİTİM PROGRAMI BAĞLAMINDA TOPLUMSAL DEĞİŞİM VE DİJİTALLEŞME

Fatih BALAMAN[1]

1 Dr. Öğr. Üyesi Fatih BALAMAN, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 0000-0003-2175-0778

Eğitim programları sürekli bir değişim içerisindedir. Eğitimde küresel gelişmeler, toplumun şekillenmesi ve daha birçok etken eğitim programlarının güncellenmesinde etkilidir. Eğitim programı gibi hayatımızda birçok unsur aslında değişime uğramaktadır. Yaşam devam ettikçe değişim kaçınılmazdır. Değişimlerden okuryazarlık kavramı da nasibini almıştır. İlk anlam bakımından sadece metin ifadelerini anlama ve metin ifadeleri oluşturma olarak algılanan okuryazarlık kavramı evrilerek herhangi bir konu veya alanın okuryazarı olma anlayışına bürünmüştür. Böylece o konu ya da alan hakkında bilgi sahibi olma, anlayabilme, en az temel düzeyde kullanabilme gibi anlamlar ifade etmektedir. Örneğin; bilgisayar okuryazarlığı bilgisayarın görevini bilme, temel düzeyde Office'i, Windows' u, web tarayıcıyı kullanabilme, bilgisayar kullanımında karşılaşılan temel arızalara çözüm bulmayı ifade eder. Benzer şekilde teknoloji okuryazarı, internet okuryazarı, medya okuryazarı gibi kavramlar özellikle 21. yüzyıl becerileri olarak karşımıza çıkmakta ve günümüzde bu ve benzer kavramlara sıkça rastlanmaktadır. Daha çok öğretmenlere ve öğretmen adaylarına hitap eden eğitim programı okuryazarlığı da eğitim programının işlevini, görevini, dört temel bileşenini, bu bileşenler arasındaki ilişkiyi, eğitim programının oluşturulmasında etken faktörleri, mevcut şartlara uyarlanabilme esnekliğine sahip olduğunu bilmeyi, eğitim programlarındaki değişimleri eleştirel bakış açısıyla yorumlayabilmeyi karşılar. Özellikle teknoloji temelli dijitalleşme ve toplumsal değişimin, eğitim programlarının değişiminde önemli rol oynadığı düşünüldüğünde bu kavramlar eğitim programı okuryazarlığını da etkilemektedir. Eğitim programı okuryazarlarının daha çok teknoloji temelli düşünmesini ve eğitim programını teknoloji temelli yorumlamasını, toplumun nabzını tutarak toplumsal gelişmelerden haberdar olmasını, eğitim programlarının toplumun ihtiyaçlarını, beklentilerini karşılama durumunu değerlendirirken dijitalleşmeyi dikkate almasını zorunlu kılmıştır.

Toplum; ortak bir kültüre sahip, belli coğrafi alana yayılmış ve yaşam döngüsünü kendi kendine devam ettirmede sürekliliği olan ilişkiler bütünü, insanlar bütünüdür (Sağ, 2003). İleri'ye (2009) göre ise sosyal bir varlık olan ve toplu olarak bir arada yaşayan insanların yaşam düzenine toplum denmektedir. Filozof Heraklitos' un "Değişmeyen tek şey değişimdir" sözündeki gibi toplum için değişim kaçınılmaz olup, toplum dinamik bir yapıya sahiptir (Bolderdijk ve Jans, 2021) ve belli bir olgunluğa ulaşınca değişimini gerçekleştirir.

Değişim toplumda olumlu sonuçlar doğurabileceği gibi istenmeyen sonuçlara da neden olabilir. Değişimin toplum üzerinde farklı yönleriyle etkileri olabilir (Williams ve Schirmer, 2012). Toplumsal değişim genellikle modernlik, çağdaşlık olarak algılanmakta iken gerçekte bu değişim farklı şekillerde gerçekleşebilir fakat her zaman istenen, beklenen yönde

gerçekleşmeyebilir. Değişim, gelişme veya ilerleme şeklinde olabileceği gibi gerileme veya yozlaşma şeklinde de kendini gösterebilir (Dinçer, 2003). Toplumsal değişim açısından gelişme; büyüme, kalkınma, zenginleşme gibi anlamları anımsatırken çağdaşlaşma; bağımsız olma, uygar, laik olma, modern olma anlamlarında kullanılmaktadır. Bununla birlikte yozlaşmanın; çözülme, belli bir çıkar amacıyla manevi değer yargılarından uzaklaşıp daha materyalist olma gibi olumsuz karşılığı vardır (İleri, 2009). Toplumun ekonomik, sosyal, kültürel, kurumsal vb. yapılarından en az birinin değişiklik göstermesi toplumsal değişimdir. Değişim bilimsel, teknolojik, doğal felaketler, savaşlar veya başka birçok sebepten kaynaklanabilir.

Toplumsal değişimin kaynağı hakkında farklı görüşler sunulmuş, farklı gruplandırmalar yapılmıştır. İleri (2009) toplumsal değişimin belli bir kültürlenme birikimi sonucunda gerçekleştiğini, maddi kültürlenmelerin temelinde teknoloji, manevi kültürlenmelerin temelinde ise ideolojilerin var olduğunu ifade etmiştir. Sosyal değişimde ekonomik, ideolojik, teknolojik, politik ve demografik özellikler gibi toplum hayatının şekillenmesinde baskın özellikler etkili olmaktadır. Karl Marx' a göre sosyal değişimin en etkili kaynağı teknoloji iken Max Weber bu kaynağı din olarak tanımlamaktadır. İleri (2009), sosyal değişime etki eden faktörleri fiziki faktörler, teknolojik faktörler, kültürel faktörler olarak sınıflandırmıştır.

Fiziki Faktörler: Ormanların, tarım alanlarının, yaşam alanlarının, ticaret yollarının, yer altı ve yer üstü zenginliklerinin azalması ya da değişmesidir. Bu özellikler fiziki faktörlerin doğal şartları iken bunun dışında nüfus, bulaşıcı hastalıkların etkisi gibi özelliklerdeki değişim biyolojik faktörler olarak sınıflandırılır. Fiziki faktörler insanların yaşam alanlarını dolayısıyla yaşadığı iklimi, geçim kaynaklarını, sosyal statülerini ve sosyal yaşamlarını, kişilik özelliklerini değiştirebilmektedir. 21.yüzyılda doğal kaynakların azalmasına ve ekosistemin tükenmesine neden olan sorunlar artmıştır. Bununla birlikte uluslararası düzeyde kentleşmenin artması çevre kirliliğini de artırmış, bunlar ve daha başka sebeplerden kaynaklı iklim değişiklikleri yaşanmıştır (Makarova vd., 2018). Dolayısıyla fiziki faktörlerde bozulmalar meydana gelmiştir.

Teknolojik Faktörler: Teknolojinin ilerlemesi yaşam standartlarını, günlük yaşamda kullanılan araç-gereçleri, sosyal statüleri, aile yapılarını, hayatın akışını baştan aşağıya değiştirmiştir. Teknolojiyi üretip teknolojiye egemen olan toplumlarla teknolojiyi tüketen toplumlar arasında yaşam standardı ve gelişmişlik bakımından çok büyük farklar meydana gelmiştir. Teknolojiye sahip olma, üretme-tüketme davranışları devletlerin ekonomilerini makro düzeyde etkilerken buna bağlı olarak vatandaşlar için konforlu bir yaşam standardı sunulmasında önemli bir ölçüt haline gelmiştir.

Kültürel Faktörler: Toplumların kendine özgü yaşantı biçimi olan kültürlerindeki değişiklik toplumsal değişikliğin sebeplerindendir. Toplumsal değişim etkenlerinin tümü birbirini etkiler ve birbirinden etkilenir. Bu açıdan bu faktörler arasında dinamik bir etkileşimden söz edilebilir. Günümüzde kültürü özellikle teknolojinin etkilediği ve teknolojinin de kültürden etkilendiği söylenebilir. Kültür – teknoloji ilişkisine bağlı olarak toplumların yaşam tarzlarına uygun teknolojik ürünler üretilebilmektedir veya toplumlar kendi kültürlerine uygun teknoloji ürünlerini kullanabilmekte, benimseyebilmektedir.

Toplumsal değişimin sayısız etkenlerinden bahsedilebilirken bu etkenlerinden biri de göçtür. Göç yukarıda bahsedilen fiziki etkenlerden biri olarak da değerlendirilebilir. Kendi vatanında savaş, açlık, kuraklık, işsizlik gibi nedenlerden dolayı güvencesi olmayanlar toplu gruplar halinde başka milletlerde mülteci olarak yaşamak üzere göç etmektedirler veya göçe zorlanmaktadırlar. Mülteci konumundakiler günlük yaşamın temel gereksinimlerinden olan barınma, beslenme, güvenlik, sağlık, iş gibi gereksinimler yanında toplumsal değişimin en önemli etkenlerinden eğitim gereksinimine de ihtiyaç duymaktadırlar (Veale, 2020). Örneğin Suriye'de çocukların %90' ından fazlası savaş deneyimine sahip olup, savaşa tanıklık etmişler veya savaştan etkilenmişlerdir. Bu durum özellikle çocuklarda önemli travmatik durumlara sebep olmuştur (Eruyar vd., 2018). Göç bir ülkenin vatandaşlarının bir toplumdan belki de tamamen yabancı oldukları başka bir topluma taşınmalarına sebep olmaktadır. Böylece hiç de alışık olmadıkları kültürde, yaşam tarz ve standardında, ilişkilerde ve etkileşimde hayatlarını devam ettirmelerine zorlanmaktadırlar.

Toplum, bireyleri yaşadıkları çağa bağlı olarak zaman içerisinde sosyal değişime ihtiyaç duyarlar. Toplumsal değişim bireyler arasındaki sosyal etkileşimin sonucu olarak, doğal olarak ortaya çıkabilir ve önemli olan, değişim sonrası yapının sürdürülebilir olmasıdır. Değişim sonunda yeni sosyal normlar ortaya çıkar ve yeni yapı çoğunluk tarafından benimsenir (Bolderdijk ve Jans, 2021).

İleri'ye (2009) göre değişimler bilimsel, ekonomik, coğrafi/iklimsel, ideolojik, nüfus kaynaklı olabilmektedir.

Bilimsel: Bilgi Çağı olarak adlandırdığımız günümüzde çok hızlı ilerleyen bilimsel gelişmeler, yeni keşifler, insanoğlunun yaşamını kolaylaştırmak için üretilen ve paradan, zamandan, emekten tasarruf etmeyi sağlayan yeni ürünler toplumun yaşam tarzını, kullandığı araç-gereçleri, algılarını değiştirmektedir.

Ekonomik: Toplumun ekonomik olarak sınıflara ayrışması, kapitalist sistemin etkili oluşu gibi sebepler ekonomik sebeplerdir. Vatandaşların ekonomik standartları, gelir dağılımları ülkelerin ekonomileri ile, ekono-

mi politikaları ve üretim kabiliyetleri ile doğru orantılıdır.

Coğrafi/İklimsel: Yaşam alanları gün geçtikçe daha sınırlı hale gelmektedir. Yangın, deprem, erozyon gibi doğal afetler sebebiyle tarım ve yaşam alanları azalmakta buna karşın gün geçtikçe nüfus artmaktadır. İç savaşlar sebebiyle göçler artmakta toplumların nüfus dengelerine bağlı olarak birçok açıdan toplumsal değişimler yaşanmaktadır.

İdeolojik: İnsanların dini inançları, hayata dair tarz ve yaklaşımları, idealları, hangi fikirleri benimsedikleri yaşantılarını etkilemekte ve yaşam biçimleri üzerinde etkili olmaktadır. Değişimlerin, yeniliklerin kabulü veya reddinde ideoloji etkili olabilir. Örneğin; yeni bir teknolojinin kabulü, kullanımı veya benimsenmesi bireyin veya toplumun ideoloji süzgecinden geçtikten sonra gerçekleşebilir.

Nüfus: Toplumun nüfusundaki değişimler, etnik farklılıklar ve bunların birbirine göre oranları, köy-kent yerleşim yerlerindeki nüfus dağılımları, iç ve dış göçler yaşam tarzlarını, insanların etkileşimlerini etkilemekte ve değiştirmektedir. Avrupa ülkelerinde nüfus yoğunluğunun azlığının, uzak doğu ve kimi Asya ülkelerinde nüfus yoğunluğunun fazla oluşunun toplum bireylerinin sosyal ve iktisadi yaşantılarında, yaşam standardı ve konforu üzerinde ne denli etkili olduğu, ülkelerin gelişmişlik düzeyleri üzerinde oldukça etkili olduğu görülmektedir.

Yıldız (1999) Türkiye'de sosyal değişime teknoloji, ideoloji ve modernleşme faktörlerinin sebep olduğunu ileri sürmüştür. Teknolojinin egemenliği sanayiyi etkilemiş, sanayide teknolojiyi şekillendirmiştir. Sanayileşme ile yetişmiş insan gücüne olan ihtiyaçlar artmış, sanayinin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim şekillendirilmiş ve kitlesel eğitimlere ağırlık verilmiştir. Sanayileşmiş toplumlarda maddi üretim halkın huzur ve refah kaynağı olarak görülmüştür. Bununla birlikte felsefe, teoloji gibi alanlara rağbet azalmış, soyut düşünceden ziyade somut nesneler, fiziksel metalar önem kazanmıştır. Sanayileşme artan nüfusun da ihtiyaçlarını dikkate seri üretimlere geçmiş, nitelik ve içerikten ziyade niceliğe önem vermiştir. Örneğin gıda sektöründe genetiği değiştirilmiş ürünler ile sayısal olarak daha çok verim almak için üretime önem verilmekte, ürünlerin insan sağlığı üzerindeki etkileri, uzun vadede organizmaya zararları göz ardı edilmektedir. Bu durum toplum bireylerinin ortalama yaşam ömrünü, sağlık yapısını olumsuz etkilemektedir.

Toplumsal değişim genellikle azınlıklar tarafından başlatılır. Azınlıklar kendileri için uygun olmayan mevcut yapının sürdürülemez olduğunu düşünürler, bu yapıya meydan okurlar ve risklerle karşılaşabileceklerini bilmelerine rağmen değişime öncülük ederler. Azınlığın eylem ve söylemleri çoğunluğun bakış açısını, değer yargılarını etkileyebilir. Azınlıktaki kişi sayısı ve etki gücü değişimin boyutunda etkili olmaktadır (Bolderdijk

ve Jans, 2021). Toplumsal değişime büyük ölçüde 15-24 yaş aralığındaki gençlerin öncülük ettikleri görülmektedir (Ho vd., 2015). Toplumda sorumluluk alan ve liderlik özelliği olan gençler olumlu sosyal değişimde kilit rolde olan bireylerdir (Gram-Hanssen, 2019). Örgütleşmede ve haberleşmede ise sosyal mecraları yoğun olarak kullandıkları görülmektedir. Bu durum genç neslin toplumda ne denli etkili olduğunu da ortaya koymaktadır (Ho vd., 2015). Lider özellikler taşıyan öncü bireyler aracılığı ile başlatılan ve kitlesel bir harekete dönüşen değişim talebi genellikle toplumda baskın ve etkin olan sivil örgütler ile resmî kurumlar veya devlet eliyle denetim altına alınmaya çalışılır. Demokratik toplumlarda kontrol altında olacak şekilde değişim talepleri dikkate alınır ve sonrasında uygunluğuna karar verilerek gereği yapılır. Günümüzde bilgisayar ve bilgisayar özellikli cihazlar ile internet sahipliğinin ve kullanımının artması, yer-zaman kısıtlaması olmadan erişilebilir olması geniş kitlelerin aynı platformda günün her anında sanal ortamda buluşabilmelerine imkân sağlamıştır. Bunun yanında insanların iletişim kurmaları ve etkileşim halinde olmaları amacıyla özel olarak geliştirilmiş sosyal mecralar ortak amaç için bir arada olan geniş kitlelerin örgütlenmelerinde müthiş derecede hızlı ve etkili olmayı sağlamıştır.

Toplumsal hareketler yoluyla değişim kamuoyunu etkilemekle mümkündür. Teknoloji ürünü olan sosyal medyalar günümüzde geniş kitlelerin birbiri arasında iletişim kurarak seferberlik ilan etmelerinde kilit roldedir (Szekeres vd., 2020). Bu platformlar sosyal değişimde çok güçlü unsurlardır (Talbot vd., 2020). Sosyal mecralar örgütlenmede araç olarak kullanılması yoluyla toplumsal değişim yanında her türlü amaç için bu mecraları kullananların, bu kullanımlarından dolayı toplumsal değişim, çoğu zaman da maalesef deformasyon görülmektedir. Sosyal mecralarda herhangi kısıtın olmaması, çok hızlı ve kolay erişilebilirlik, yüz yüze iletişim olmadığı için uzak mesafelerden insanların daha gayriciddi davranışlar sergileyebilmeleri bu deformasyonda etkili olmaktadır. Sosyal mecralara özgü türetilen kısaltmalar, argo sözcükler ve kelimeler, emoji yoluyla duyguların ifadesi Türkçe dilimizin yozlaşmasına ve dilimize bireylerin yabancılaşmasına, öz kültürümüzde uzaklaşmaya neden olmaktadır. Bunun dışında sosyal medya aracılığı ile yaygın görülen siber zorbalık, ahlaki değerlerin kaybolmasına veya değişmesine, insanların kişilik yapısının bozulmasına, ruhsal rahatsızlıklara neden olmaktadır. Bunlara bağlı olarak cinayet, intihar gibi ölümle sonuçlanan vakalara ilişkin haberlere sıkça şahit olmaktayız. Bilişimin kullanımına yönelik başta sosyal medya olmak üzere internet kullanımından kaynaklı toplumsal boyutta problemler, bunalımlar ve yozlaşmalar maalesef artarak devam etmektedir.

Vatandaş için her ne olursa olsun vazgeçilmez bir kurum olan devletin siyasi, ekonomik ve hukuki gücü vatandaşların mutlu ve memnun bir

yaşama sahip olmasında etkilidir (İleri, 2009). Devlet daha çok kurumları aracılığı ile toplumu yönlendiren ve örgütleyen yapı olarak karşımıza çıkar (Yıldız, 1999). Başta devlet olmak üzere toplum üzerinde etkili çeşitli kurum veya kuruluşlar bireylerin davranışlarını yönlendirmek, sınırlandırmak ister. Bunu toplumun bekası, toplumu oluşturan bireyin müsbet açıdan kontrolü için yapar (Dinçer, 2003). Teknolojinin toplum üzerindeki etkilerine bağlı olarak devletler yeni politikalar geliştirme ve mevcut politikalarını çağdaşlaştırma bağlamında revize etme mecburiyetinde kalmışlardır (Zabala-Iturriagagoitia vd., 2020). Demokratik yönetimlerde halk çoğunluğunun sesi olan ve halkın çoğunluğunu temsil eden yönetimler halkın refahı ve mutluluğu için, toplum düzeninin sağlanması için yasa çıkarırlar. Yasaların içeriği ve özelliği yine toplumsal gelişmeler, mevcut yasaların toplum ihtiyaçlarını karşılamadaki yetersizliği gibi sebeplerdir. Son yıllarda özellikle teknolojinin ve bu kapsamda internetin gelişimine ve yaygınlaşmasına bağlı olarak ortaya çıkan toplumsal ihtiyaçlar bu yönde yeni yasaların çıkarılmasına sebep olmuş, bu konularda toplumun devlet eliyle kontrolü sağlanmaya çalışılmıştır.

Dönüşüm toplumun refahı ve sağlıklı bir şekilde kendini yenilemesi için bir ihtiyaçtır. Kaçınılmaz bir ihtiyaç olan değişimin gerçekleşmesi için değerlere, kurallara körü körüne bağlı olmamak, kural ve değerler konusunda belli ölçüde esnek olabilmek gerekir. Esneklik farklı bakış açılarına açık olma, değişimi kabul etmedir. Kültürel değerlere ve toplumsal dinamiklere bağlı kalınarak gerçekleşen değişim toplumların çağdaşlaşmasına, kültürel ve sosyal olarak kalkınmasına katkıda bulunmaktadır. Esneklik bazı toplumlarda daha olumlu karşılanırken bazı toplumlar bu durumu kabullenemezler, esneklik karşısında dirençlidirler. Esnek olabilen toplumlar daha dinamik, daha gelişken olabilirken esnekliğe karşı olanlar değişime kapalı, içe dönük olabilmektedir. Değişime açık toplumların güçlükleri yenmede, zorluklarla toplum olarak başa çıkmada daha dirençli ve kararlı oldukları görülmektedir (Gram-Hanssen, 2019). Bazı toplumlar veya toplum içindeki gruplar değişim ile örf-adet, gelenek-göreneklerin, inançların, manevi değerlerin deforme olacağını düşünürler. Aslında haksız da değillerdir fakat değişimin mutlaka gerçekleşeceği, tercihe bağlı olduğu da unutulmamalıdır. Bu ikilem arasında bahsedilen değerlerin öze bağlı kalınarak değişimini de kabullenmek gerekmektedir. Bu ikilemin çözümünü eğitim yoluyla bilimsel bilgiler öncülüğünde aramak en doğru ve etkili olanıdır.

Günümüzde toplumsal değişimi tetikleyen en büyük faktör şüphesiz teknolojidir. Teknolojiler ani ve tahmin edilemeyecek şekilde ortaya çıkarak bireyin yaşamını köklü şekilde etkiler. Bireydeki bu etki ve değişim toplumsal değişime zemin hazırlar (Zabala-Iturriagagoitia vd., 2020). Doğaya karşı üstün olma mücadelesi sonucu ortaya çıkan teknolojinin

insanoğluna yansımaları ve etki boyutları sadece teknoloji ürünlerinin kullanımları ile sınırlı kalmamış, insanlar arası etkileşimi de etkilemiş, çatışmalara da neden olmuştur. Teknoloji ürünlerine sahip olma, kullanma, üretme becerilerine göre toplumlar arasında veya bir toplumu oluşturan bireyler arasında sınıf ayrımları da ortaya çıkmıştır (İleri, 2009). Şirketler arasında büyük rekabete sebep olan teknoloji ve buna bağlı olarak teknolojik ürün çeşitliliği, üreticileri tarafından yenilenme ve toplumu etkileme bakımından bir araç olarak görülmüş ve neredeyse toplumsal değişime yön veren ana unsur haline gelmiştir (Zabala-Iturriagagoitia vd., 2020). Teknoloji kaynaklı bilimsel buluşlar, günlük yaşamda kolaylıklara, kullandığımız araç-gereçlerde değişikliğe, düzenlemelere neden olur. Bu durum yaşam tarzımızı, ilgi ve ihtiyaçlarımızı, beklentilerimizi değiştirir. Sanayi devrimi öncesinde ekonominin daha çok tarıma dayalı olması dolayısıyla coğrafi şartlar toplum ve ekonomi üzerinde oldukça etkiliydi. Sanayi devrimi sonrasında ise tamamen makineleşme odaklı üretimler önem kazanmış, toplumun merkezinde bilgi yer almıştır. Bilgi toplumu olarak isimlendirilen bu dönemde toplum üzerinde bilginin, üretim ve teknolojinin etkili olduğu söylenebilir.

Canlı bir organizma gibi sürekli değişen ve değişmek zorunda olan toplumda değişim hızı toplumun yapısına ve değişikliğe karşı refleksine göre farklılık gösterebilir. Geleneksel toplumların daha yavaş, sanayileşmiş toplumların daha hızlı gelişmesi beklenmektedir (Duman, 2010). Sanayileşmiş toplumlarda hızlı değişimin neticesi olarak belli kültürel, toplumun örf ve adetlerine yönelik çeşitli yozlaşmalarla karşı karşıya kalınabilir. Değişimin ilk belirtileri toplumdaki, toplumu oluşturan bireylerin değerlerine bağlılık düzeyleridir. Toplumsal değerler geleneksel değerler ve modern değerler olarak gruplandırılabilir. Geleneksel değerlerde manevi duygular, tecrübe, aklın hakim olduğu ve yargıların kesin olduğu görülürken modern değerlerin daha muğlak, yoruma dayalı, esnek, kişiye göre değişen tarzda, tercihlerin ve arzuların hakim olduğu görülmektedir (Yazıcı, 2013).

Toplumun ilerlemeci yönde değişimini sağlamada etkin rol oynayacak bireyleri yetiştirmek eğitimle mümkün olabilir. Değişime direnç gösteren tutucu toplumların oluşmasına engel olup, entelektüel, değişime açık, modern ve bilimsel dönüşümü benimseyecek toplumların oluşumu bireylerin eğitilmesi ile sağlanabilir. Değişimde toplumun değer yargılarının ve hassasiyetlerinin korunması önemli bir vurgudur. Değişime karşı koyulamaz oluş ile toplumsal değer yargıları ve hassasiyetlerin dengesi, toplum bütünlüğünün sağlanması ancak eğitim ile mümkün olabilir. Eğitim toplumsal barışın sağlanması ve toplumsal sorunların çözümü konusunda yine tek çaredir. Eğitim; sağlıklı toplumsal değişmeyi gerçekleştirebilecek bireyler yetiştirir (Sağ, 2003).

Küresel açıdan toplumsal değişim genellikle çağdaş olmayı, daha konforlu yaşamı hedefler. Çağdaşlaşma, içinde bulunulan devrin mevcut şartlarına ayak uydurmayı, gerekliliklerini yerine getirerek yaşamayı ifade eder (Erol, 2011). Modernleşme değişimi esas alırken geleneksel, kalıplaşmış değerleri yok etmek ister ve sanayileşme ile paraleldir. Günümüzde sanayileşmiş toplumlar modern kabul edilmekte, aksi mümkün olmamaktadır. Modernleşme bilim ve teknolojiye önem vererek bu doğrultuda yeni ürünlerin, araç gereçlerin üretilmesine paralel olarak gelişir, insanları da bu doğrultuda eğitim aracılığı ile yetiştirir, değiştirir (Yıldız, 1999).

Özellikle sanayi devrimi sonrası kapitalizmin popüler olduğu dönemlerde inanılmaz yükselişe geçen tüketim olgusunun sosyolojik etkileri, ekonomik etkilerinin önüne geçmiştir ve küresel açıdan toplumsal probleme dönüşmüştür. Tüketim günümüzde ihtiyaçların karşılanmasından ziyade isteklerin, zevklerin, arzuların daha fazla kontrolüne girmiştir. Ürünler maalesef haz alma aracına, ihtiyaçtan ziyade duygusal reflekse dönüşmüştür. Farklı tüketim tarzları farklı kişilikler oluşumuna, bazen egoların tatminine, bazen de toplum içerisinde insanların etiketlenmesine neden olmuştur (İlter, 2019). Tüketim algısını ürünleri pazarlama yaklaşımları, reklamcılık, toplumun bakış açısı gibi etkenlerin değiştirdiği söylenebilir.

Dijitalleşme

Terim olarak dijitalleşmenin bilgisayarlaşma anlamında ilk kez kullanımına 1971 yılında North American Review adlı dergide bir makalede rastlanmış, makale içeriğinin ise toplumun dijitalleşmesinin sosyal etkileri olduğu görülmüştür. Aslında bu makale yayımlandığı tarihten günümüze ve geleceğe dijital medyanın çağdaş dünyayı nasıl etkileyeceği, değiştireceği ve yapılandıracağı konusunun başlangıcıdır (Brennen ve Kreiss, 2016). Günümüzde eğilim ve gereklilik olan, kaynağı da teknoloji olan dijitalleşme (Islam ve Jahan, 2018) toplumsal değişimde en büyük faktördür. Küreselleşmenin belki de tarihte görülmediği kadar yoğun hissedildiği, yansımalarının yaşandığı günümüzde değişim kaynağının dijitalleşme olduğu söylenebilir.

Çoğu ülke için dijitalleşme siyasi ve politik açıdan önemli bir gündem maddesi haline gelmiştir. 2013 yılında Alman hükümeti tarafından geliştirilen ve 4. Sanayi Devrimi olarak adlandırılan Endüstri 4.0 da dijitalleşmenin çok önemli bir parçası olup temelinde otomasyon sistemleri yatmaktadır. 4. Sanayi Devrimi tüm süreçlerin internet ağına dahil edilmesini, sanal ortama taşınmasını ve bu ortamda iletişimi, etkileşimi öngörmektedir (Söderholm vd., 2018; Abrosimova, 2020). Teknolojinin ilerlemesi ile ortaya çıkarak tüm süreçlerin, ürünlerin ve hizmetlerin merkezine yerleşen dijitalleşme (Söderholm vd., 2018) günümüzde halen de-

vam etmekte olan, iş hayatı ve günlük yaşantımızı derinden etkileyen en önemli toplumsal dönüşüm hareketidir (Hagberg vd., 2016). Dijitalleşme sosyal hayatın neredeyse tamamının dijital iletişim altyapısı etrafında yeniden yapılandırılmasına neden olmuştur (Brennen ve Kreiss, 2016). Modern ekonomide paranın dahi dijitalleşmesi, dijital paranın yaygınlaşması, artık fiziksel paranın nakit olarak nadir kullanılması dijitalleşmenin geldiği noktayı göstermektedir (Brunnermeier vd., 2019).

Dijitalleşme etkisiyle toplumsal etkileşim ve iletişim oldukça gelişmiştir, mesafeler ortadan kalkmış, yerkürenin neresinde olduğunun hiçbir önemi kalmadan bireyler ortak bir havuzda toplanarak gerçek ortamda yürütülen hemen hemen bütün iş ve işlemleri sanal ortama taşımışlardır. Bilinenden çok farklı bir etkileşim, sosyalleşme, toplumsal değişimler ortaya çıkmıştır. Bu durum birçok avantajı beraberinde getirirken çok büyük ve daha önce karşılaşılmayan, hiç de alışık olunmayan sorunların ortaya çıkmasına da neden olmuştur. Ani şekilde ortaya çıkan bu durum karşısında çok da hazırlıklı olmayan toplumlar kültürel yozlaşmaya maruz kalmışlardır.

Dijitalleşme, toplumsal değişime etki eden faktörleri değiştirmiş buna bağlı olarak sosyal ilişkilerde, iletişim ve etkileşimde anlayışları farklılaştırmıştır. Ayrıca değerlerde ve tutumlarda değişikliğin bileşkesi olan zihniyette değişime, toplum bireyleri arasında farklı kuşak sınıflandırmalarına neden olmuştur (Yazici, 2013). Yeni nesil öğrencileri öncesine şahit olmadan dijitalleşme ile iç içe büyümektedirler (Srinivasacharlu, 2020). Bu durum e-dönüşümün son yıllarda olağanüstü hızlı yaşandığını göstermektedir.

Daha önceki çağlara göre günümüzde değişimin çok hızlı ve yoğun gerçekleştiği görülmektedir. Bilgi toplumu olarak adlandırdığımız günümüz toplumunda bilişim teknolojilerine bağlı olarak inanılmaz şekilde kullanımı yaygınlaşan ve zorunlu hale gelen internet, toplumun değer yargılarını, hayata bakış açısını, alışkanlıklarını derinden etkilemiş ve değiştirmiştir (Özdemir, 2011). İnternet kullanımı kapsamında dijital dönüşümde Facebook ve Youtube başta olmak üzere sosyal mecraların da rolü büyüktür. Özellikle öğrenci yaş grupları için dijitalleşmede önemli bir unsur olan Youtube sadece eğlence amaçlı değil, sınıf içi ve sınıf dışı için de öğrenme ortamları sunmaktadır. Eğitsel videolar yükleyerek bu amaca hizmet edebileceği gibi Youtube üzerinden canlı dersler yapabilme imkânı da vardır. Bu platform video yükleme, yorum yapma, derecelendirme, paylaşma, raporlama, diğer kullanıcılara abone olma, oynatma listesi oluşturma gibi imkânlar sunar (Srinivasacharlu, 2020). Benzer şekilde Facebook da öğrenci grupları arasında kullanım bakımından ve öğrenciler üzerindeki etkisi bakımından oldukça popülerdir ve eğitsel amaçlı kullanım olanaklarına sahiptir (Islam ve Jahan, 2018).

Dijitalleşmeyi küresel ekonominin yeni petrolü olarak niteleyen Gapsalamov vd. (2020) dijitalleşmeyi toplumların güç kriteri olarak nitelendirmişlerdir. Bu durum dijitalleşen devletlerin teknolojik açıdan geliştiğini ve gücü elinde bulundurduğunu göstermektedir.

Sadece eğitimde değil günlük yaşam ve iş yaşamının bütün alanlarında dijitalleşme ekonomik açıdan kaynaklardan büyük tasarruf sağlar (Marathe, 2018). E-dönüşümler sayesinde kâğıt, kalem, fiziki ortam, bina, personel gibi birçok açıdan gereksinimler ortadan kalkar. Sanal ortamda bilgiler daha kalıcıdır. Belge takibi, bilgilerin kaydedilmesi, ararken bulunması, düzenlenmesi, belgelerin transferi daha kolay ve hızlıdır.

Dijitalleşme eğitimin yapısını ve eğitim organizasyonunu temelden değiştirmiştir (Lobanov vd., 2020). Eğitimde dijitalleşmenin bilinen birçok avantajı hiçbir zaman yüz yüze eğitimin önemini ve gerekliliğini ortadan kaldıramaz (Marathe, 2018). Yüz yüze eğitimin vazgeçilmezliği pandemi sürecinde yürütülen dijital eğitimde de anlaşıldı. Özellikle salgın döneminde fiziksel ortamda öğretmen rehberliğinde uygulama olanaklarına ihtiyaç duyuldu. Salgın boyunca dijital eğitimin karşılaşılan dezavantajları arasında ekonomik engeller, teknik aksaklıklar, sağlık sorunları, çevrimiçi derslere katılım yeri ve zamanı problemleri tespit edilmiştir. Bu nedenle dijital eğitimde bazı çelişkiler henüz çözülmemiştir (Safonov ve Mayakovskaya, 2020).

Eğitimin dijital ortamda yürütülmesi öğrenciler açısından çeşitli riskleri de beraberinde getirmiştir. Bu riskler arasında ekran bağımlılığı, fiziksel, ruhsal sağlık sorunları, liderlik, empati, saygı-sevgi, sorumluluk gibi sosyal becerilerin oluşmaması, siber saldırılar, siber zorbalık, bilgi güvenliği, bireyin iletişim açısından, etik açıdan davranışlarının bozulması sayılabilir. Risklerin azaltılması ve öğrencilerin dijital ortamın zararlarına maruz kalma riskini azaltmak için mutlaka öğrenci, öğretmen ve dijital eğitimin diğer paydaşlarının bilişimin yasal kullanımı hakkında bilgilendirilmesi amacıyla eğitim verilmeli, dijital eğitimin kullanımına dönük de bu süreci baştan sona kapsayacak şekilde özellikle öğrencilere yönelik kurallar belirlenmeli ve kesin şekilde kuralların uygulanması, aksi durumda yaptırım uygulanması sağlanmalıdır.

Dezavantajları olmasına rağmen dijital eğitim; etkililiği kabul görmüş olacak ki hem ülkemizde hem yurt dışında salgın sonrasında da bu eğitimin yüz yüze eğitime entegre edilerek kullanılacağına dair söylemler olmuştur. Tavstukha vd. (2021) da uzaktan eğitimin artık toplumların eğitim sistemlerine kalıcı olarak yerleştiğini, eğitimin büyük ölçekli olarak dijitalleşmesinde uzaktan eğitimin önemli rol oynadığını ifade etmektedir.

Yaşadığımız çağda eğitimin dijital dönüşümüne şahit olmaktayız. Ders kitaplarının elektronik formları, dijital ortamdaki eğitsel uygulama-

lar, platformlar, çevrimiçi hizmetler bakımından teknolojik dönüşümler yanında (Kamahina vd., 2019). Kişilerarası iletişim, diyalog, sosyal beceriler bakımından bireylerde köklü değişikliklere neden olmuştur (Baeva ve Grigorev, 2020).

Eğitimin dijitalleşmesi, eğitimde en önemli modernleşme ve reform hareketi olarak bilinir. Kimi araştırmacılar eğitimin dijitalleşmesini eğitim tarihinin dönüm noktası olarak nitelendirirler (Machekhina, 2017). Web tabanlı eğitim, uzaktan eğitim kavramları günümüzde büyük önem kazanmıştır. Uzaktan eğitim temelli olarak öğretim yapan açık öğretimler aracılığı ile öğrenim görerek diploma alan, mezun olan öğrencilerin, bu yolla eğitim yapan programların ve üniversitelerin (ve diğer öğretim basamaklarının) sayısının çok fazla olduğu bilinmektedir. Elbette bu durumun oluşmasında nüfus artışının, okullaşma oranlarının ve birden fazla programda öğrenim görme taleplerinin artmasının, mevcut yüz yüze eğitim imkanlarının fiziki olarak ihtiyaçları karşılayamamasının etkili olduğu söylenebilir. Ortaya çıkan bu durumlar eğitimin niteliğini olumsuz etkileyen durumlardır. Bu sebeple devletler eğitim politikaları olarak bu tablo karşısında teknolojinin imkanlarından yararlanmak istemekte ve bu imkanları avantaja dönüştürmek istemektedirler. Küresel gelişmeler ve çağın gereklilikleri eğitimin dijital ortamda yürütülmesini zorunlu kılabilmektedir. Bu doğrultuda özellikle Corona Virüs salgını boyunca dijital eğitimin önemi daha fazla ortaya çıkmıştır. Yüz yüze eğitimin mümkün olmadığı pandemi süresince en iyi ve en etkili alternatif olarak dijital eğitimin olanakları kullanılmış, en gelişmiş şekliyle uzaktan eğitim aktif olarak işe koşulmuştur. Yüz yüze eğitimde ve diğer bütün öğrenme-öğretme yöntemlerinde olduğu gibi dijital eğitimin de avantaj ve dezavantajları olsa da mevcut şartlar altında en verimli öğretimin dijital olanaklar yardımıyla yürütülen öğretim olduğu anlaşılmıştır.

Eğitimde dijitalleşme sadece kâğıt, kalemsiz, sıra ve okulsuz eğitim ortamını öngörmez. Dijitalleşme yeni fırsatlar ortaya çıkarma, modernleşmedir, dijital verileri yönetmeyi, düzenlemeyi, kontrol etmeyi ve sanal ortama entegre olmayı öngörür. (Söderholm vd., 2018). Bununla birlikte geleceğin müfredatlarında fiziki sınıf ortamları bilgi aktarımı ve sınav soruları cevaplama yerleri değil inovasyona odaklanma, öğrenci zihinlerine yatırım yapma yerleri olacağı tahmin edilmektedir (Machekhina, 2017). Bu süreçte eğitimin dijitalleşmesi çok yönlü bir dönüşümü kapsamaktadır. Devletler açısından politik yönü, yasal düzenlemeleri gerektiren yasal yönü, öğretmenlerin gerekli ders materyallerini hazırlaması ve bu konuda eğitilmesi yönüyle hazır olmasını gerektiren psikolojik ve teknolojik yönü, yöneticiler tarafından gerekli teknik alt yapıların oluşturulmasını gerektiren ekonomik yönü vardır (Ronzhina vd., 2021).

Frolova vd. (2020) eğitimin dijitalleşmesinin avantajlarını; kişisel öğ-

renme ortamı oluşturması, eğitim sürecinin yoğunlaşması, öğrencilerin dijital ortama olan ilgisi, akademik performansı artırması, öğretim materyali ve bilginin kontrolünün farklılaşması, sosyal ve kültürel sermayenin gelişmesi, yapay zekâ yoluyla öğrencilere bireysel yaklaşım olarak ifade etmiştir. Bunun yanında Safonov ve Mayakovskaya (2020) dijitalleşen eğitimin önündeki en büyük engelin bütün öğrencilerin bilgisayar veya bilgisayar özelliği olan cihaz ile internet erişimi sahipliği zorunluluğu olduğunu ifade etmiştir.

Ülkemizde eğitimin dijital dönüşümü kapsamında son yıllarda oldukça hummalı çalışmalar, eğitimde milat olabilecek projeler yürütülmektedir. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) oldukça geniş eğitsel içeriğe sahip Eğitim Bilişim Ağı (EBA) uygulamasını çok büyük kitlelere ulaştırarak öğrencilerin ve öğretmenlerin hizmetine sunmuştur. Başka ülkeler de her ne kadar EBA benzeri platformlara sahip olsalar da kullanıcı sayısı bakımından EBA dünyanın en büyük eğitim platformudur (Maden ve Önal, 2018). 10 milyonun üzerinde ilköğretim ve ortaöğretim öğrencisinin kullandığı bilinmektedir (Varışoğlu, 2019). Bunun yanında içinde 1700' ün üzerinde ders videosu ve 40.000' den fazla etkileşimli içerik, 5000'den fazla kitap barındıran EBA (MEB, 2020)' nın Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesinin bir parçası olduğu söylenebilir. Pandemi sürecinde aktif hale gelen ve uzaktan eğitim kapsamında televizyon yoluyla canlı ders yayınları yapan EBA TV' de yine dijital eğitimi zenginleştiren başka bir unsurdur.

FATİH projesi okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin teknolojinin birçok yönünden yararlanabildiği bir projedir. Bu proje ile şunlar hedeflenmiştir: Okullar için VPN- Genişbant İnternet Erişimi, Altyapı, Yüksek Hızlı Erişim, Derslikler için Etkileşimli Tahta, Kablolu/Kablosuz İnternet Erişimi, Öğretmenler için EBA Uygulamaları, EBA Market, Bulut Hesabı, Ders Notları Paylaşımı, Öğrenciler için EBA Uygulamaları, EBA Market, Bulut Hesabı, Dijital Kimlik, Ödev Paylaşımı, Bireysel Öğrenim Materyalleri (MEB, 2020). Görüldüğü üzere yazılım ve donanım bakımından zengin imkânlar sunan proje ülke genelinde kırsal kesim veya şehir merkezi ayrımı yapmadan uygulanarak bütün kurum ve kişilere fırsat eşitliği sunmaktadır.

Ülkemizde eğitim sisteminin dijital dönüşümü kapsamında, eğitime yapılan tarihin en büyük bütçeli yatırımı olan FATİH projesi hiç şüphesiz okulların, öğretmen ve öğrencilerin, eğitim sistemimizin çehresini değiştirmiştir. FATİH projesi ile okullar, öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlama çerçevesinde birçok bilişim teknolojisinin eğitimde kullanılması amaçlanmıştır. Yazılım ve donanım yönüyle içeriği oldukça kapsamlı olan projenin en çok göze çarpan bileşenleri akıllı tahtalar, tablet bilgisayarlar ve EBA'dır (Maden ve Önal, 2018). FATİH projesini ve bu kapsamdaki

EBA platformunu teknolojiyi eğitime entegre etme çabası olarak, uzaktan eğitim hizmetinin önemli bir parçası olarak değerlendirebiliriz.

Eğitim ve Eğitim Programları

Eğitim; toplumsal sistemler içinde belli işlevleri yerine getirmekle görevli bir alt sistem olarak düşünülebilir. Statik toplumlarda eğitimin işlevi kültürel mirası olduğu gibi nesilden nesle aktarmak iken dinamik toplumlarda eğitim bireyleri çağdaş yaşamın gerekliliklerine göre hazırlamaktır (Erol, 2011). Eğitim hem kültürel değerleri nesilden nesle aktarmakla hem de çağdaş yaşamın gerekliliklerini yerine getirmekle yükümlüdür. Bu yükümlülükler değişim ile mümkündür. Bu nedenle eğitimin, eğitim sisteminin sürekli değişen, değişmesi gereken bir yapıda olduğunu söylemek gerekir. Zaman içerisinde değişen eğitim sistemleri amaçlar, yöntemler, imkânlar, kullanılan araç gereçler açısından düşünüldüğünde gün geçtikçe farklılaştığı görülecektir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin dijital ortama taşınması beraberinde eğitim alanında başta eğitim programları olmak üzere birçok değişikliğe sebep olmuştur, bundan sonra da bu değişiklik çağdaş eğitim sistemlerine uygun şekilde devam edecektir. Eğitimin dijital ortamda yürütülmesi hedeflerin farklılaşmasından öğretmenlerin içerikleri dijital ortamda hazırlamasına, öğretim yöntem ve tekniklerinin dijital ortama göre yapılmasından, ölçme – değerlendirmelerin farklılaşmasına kadar köklü değişiklikleri öngörmektedir.

Eğitimde ana hedef eğitim kalitesinin artırılmasıdır. Bu hedef eğitim sisteminde mevcut problemlere çözüm bulmakla eğitime ilişkin küresel çerçevede mevcut gelişmeleri uygulayarak çağdaş eğitimin yakalanması ile mümkündür (Dobudko vd., 2019). Uygulama alanında en etkili faktör eğitim programlarıdır. Güven'e (1999) göre özellikle dijitalleşme çerçevesinde küreselleşmenin olumsuz etkilerini en aza indirip olumlu etkilerinden yararlanmak da eğitimin hedefleri arasındadır. Eğitimin çağdaşlaşmasında dijitalleşme bu denli önemli iken toplumun yüksek düzeyde dijitalleşmesi ancak nüfusun dijital yeterliklerinin sağlanmasıyla olabilir. Bunun için de bireylerin dijital okuryazarlıklarını artırmak için eğitim programlarında uygun müfredatların yer alması gerekir (Vasilev vd., 2020).

Varolan eğitim anlayışının ve eğitim programlarının farklı bir bakış açısıyla, dijitalleşme kaynaklı toplumsal değişikliklerle yeniden değerlendirilmekte ve güncellenmektedir (Güven, 1999). Bu bağlamda eğitim sistemlerinde son yarım asırda devrim niteliğinde değişiklikler yaşanmıştır. Bu süreçte yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, işbirlikli öğrenme gibi özellikle öğreneni ön plana çıkaran, bireysel farklılıklarını dikkate alan, bireyi öğrenme sürecinde aktif eden, öğretmeden

ziyade bireyin öğrenmesinin önemli olduğu yaklaşımlar ziyadesiyle önem kazanmıştır. Bu durum küresel bazda değişimler çerçevesinde gerçekleşmiştir (Özdemir, 2011).

Eğitim faaliyetleri, eğitim programları, toplumu yöneten iktidarlarca belirlenmektedir. Bu sebeple toplumsal değişimde iktidarlar eğitim sistemlerini toplumu dönüştürme ve yönlendirme aracı olarak kullanabilmektedirler. Toplum belirli amaçlarla şekillendirilmek, değiştirilmek isteniyorsa eğitim araç olarak kullanılmakta, değişime uğrayacağı muhtemel durumlarda değişime kapatılmak isteniyorsa, değişim yaşanması istenmiyorsa bu durumda da yine eğitim araç olarak kullanılmaktadır (Yıldız, 1999). Değişim doğrultusunda günümüzde geldiğimiz noktada eğitim sistemi araştıran, sorgulamacı, eleştiren, farkında olan bireyler yetiştirmeyi hedefler. Bu özellikler demokrasiye evrilen toplumlara özgü özelliklerdir. Demokratik yönetimler çağdaşlaşma yönünde değişimi destekler, bireyin fikir ve görüşlerine değer verir, dikkate alır, eğitime önem verirler. Buna karşın teokratik yönetimler, diktatör rejimleri tam tersi duruş yansıtırlar. Bireylerin eğitilmesi ve yönetimlerin eleştirilmesini, değiştirilmesini istemezler, yeni arayışlara karşı çıkarlar (Eskicumalı, 2003).

Eğitim ile toplumsal değişim arasında sıkı ilişki vardır. Bu iki kavram birbirini etkileyebileceği gibi birbirinden de etkilenir. Eğitim toplumsal değişimi etkilerken aynı zamanda toplumsal değişim de eğitimi etkiler (Sağ, 2003). Eğitim toplumsal değişim sebebi olan faktörler arasında en etkili olanıdır (Kültekin, 2006). Eğitim toplumsal değişime tek başına sebep olamaz fakat değişimin kaynakları bir biri ile etkileşerek bütün halinde değişimi sağlar (Eskicumalı, 2003). Eğitim aynı zamanda sosyal değişime neden olan unsurları harekete geçiren, bireyler arasında yayan, değişimin ne şekilde olacağına yön veren durumundadır (Yıldız, 1999). Eğitim sayesinde insan kapasitesi gelişir. Gelişmiş, yetişmiş insan toplumsal değişimi etkileyen bütün faktörler üzerinde etkili olabilmekte, toplumsal değişimi dolaylı yollardan sağlayabilmektedir. Eğitim; teknolojik yeniliklerde, değişen kültürlerde, sınırlı da olsa doğal felaketler üzerinde ve nüfus kontrolünde etkili olabilmektedir.

Eğitim programları sürekli olarak ihtiyaçlar çerçevesinde değişiklik göstermekte, içinde bulunduğumuz zamana uygun şekilde yenilenmektedir. Tarih boyunca toplumlardaki sosyal, siyasi, ekonomik, kültürel değişimler eğitim sistemlerini, devletlerin eğitim politikalarını, eğitimde kullanılan strateji, yöntem ve teknikleri ve eğitim programlarını değiştirmiş çağdaşlaşma yolunda güncellemiştir. Toplumsal yapıdaki değişiklikler eğitim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçlerinde doğrudan değişikliğe sebep olmaktadır (Özdemir, 2011). Eğitim programının ana hedefi birey olup, esasları arasında bireyin ve toplumun ihtiyaçları, beklentileri vardır. Bu bağlamda her dönem özellikle küresel değişimler

ve gelişmeler çerçevesinde toplumun ve bireyin beklentileri, ihtiyaçları değişmekte, bu durum eğitim programlarının güncellenmesini zorunlu kılmıştır.

Eğitim programlarının belirlenmesinde yerel – küresel karmaşası da yaşanmaktadır. Kimi ülkeler kendi kültürlerine özgü kriterler çerçevesinde özgün eğitim programları geliştirmektense gelişmiş ülkelerin eğitim programlarını uygulama yoluna gitmişler veya bu ülkelerin kendileri için uygun gördüğü eğitim programını uygulamışlardır (Güven, 1999). Bu noktada ülkenin yetkili kurumları ve bireyleri ile güçlü ve bağımsız devlet anlayışına sahip yöneticileri arasında işbirliği ile yetişmiş eleman ihtiyacının önemi ortaya çıkmaktadır. Ayrıca eğitim programlarının belirlenmesinde ve uygulanmasında küreselleşen dünyanın gereklilikleri de göz ardı etmeyerek, toplumun kültürel, yapısal özelliklerini de dikkate alarak eğitim programlarının oluşturulmasında yarar görülmektedir. Eğitim programları eğitim politikalarına göre değişmektedir. Toplumun kendi özünden yetişmiş nitelikli insan topluma özgü, değerleri koruyan, çağdaş eğitim programlarının var olması için ve eğitim programlarının güncel toplumsal normlara göre güncellenmesi için nitelikli insan gücü ihtiyaçtır.

Eğitim programının ve öğretmenlerin görevinin bireyi topluma hazırlamak olduğu düşünülürse sürekli değişim yaşayan ve dönüşen toplumda bu görevi yerine getirmek hiç de kolay değildir. Eğitim sistemleri halihazırda var olan koşullara göre güncellenmeli, kendini yenilemelidir (Güven, 1999). Değişimler çerçevesinde eğitim programlarındaki farklılaşmalar eğitim sistemlerinin çağdaşlaşmasını ve küresel standartların yakalanmasını sağlarken aynı zamanda kültürel mirasın nesilden nesile aktarımını da sağlar (Özdemir, 2011). Küreselleşme ile toplumlar eğitsel standartları yakalama gayretinde iken aynı zamanda kendi öz kimliklerini kaybetme tehlikesi ile de karşı karşıya kalmışlardır. Bu tehlike ile başa çıkma ve değişim karşısında toplumsal değerleri koruma görevi öğretmenlerin, eğitim sisteminin ve dolaysıyla eğitim programının sorumluluğudur. Öğretmenler günümüzde değişimle en çok mücadele etmesi gereken meslek grubudur (Güven, 1999). Toplumsal değişim sürecinde, kültürel, sosyal, yapısal, etnik farklılıklara sahip bireyler, gruplar arasında öğretmen çatışmamalı, değişime açık ve objektif olmalıdır, değişime açık olmalıdır (Sanal, 1999).

Küreselleşme eğitim programlarını derin şekilde etkilemiştir. Bu bağlamda eğitim programlarının birey odaklı ve esnek yapıda olması, küresel eğitim programlarına entegre olabilmesi, öğretmen adaylarının küresel normlara göre yetiştirilmesi küreselleşmenin eğitim programlarına etkilerindendir. Küreselleşmenin eğitim programları üzerinde genel etkileri, tehditleri, sunduğu fırsatlar ve eğitim programının ögeleri üzerindeki etkileri vardır (Korkmaz, 2017). Toplumun problemlerinden kopuk, küresel gelişmeleri dikkate almayan, çağdaşlaşma temelli olmayan eğitim

programının işlevsel ve amaca dönük olması beklenemez (Özdemir, 2011). Eğitim programlarının bireylerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olması, bireylere fırsatlar sunması, küresel bazda gelişmelerin öz kültüre uygun hale getirilmesi ve uygulanması özelliklerini barındırması gerekmektedir (Korkmaz, 2017). Eğitim programları içerik itibarıyla bir taraftan kültürel değerleri korurken diğer taraftan başka toplumların eğitim sistemlerine, uygulamalarına yabancı değildir. Kültürlerarası alış-verişe açıktır. Bu nedenle eğitimin küreselleşmesi kapsamında Comenius, Erasmus gibi uluslararası anlaşmalar, eğitim programları düzenlenerek farklı toplumların öğretmen, öğrenci, öğretim elemanı, diğer personellerin eğitim alanında ortak paydada buluşması, gelişmelerin, deneyim ve eleştirilerin paylaşılması amaçlanmıştır (Özdemir, 2011). Anlaşmalar toplumların eğitim sistemlerinin ve mezuniyet sonrası diplomaların farklı ülkelerce tanınırlığını, denkliğini sağlamakta, uluslararası öğrenci statüsünün kazanılmasına katkıda bulunmaktadır.

Kırsal kesimde öğretmen o bölgenin tahsilli, bilgilisi bireyi olarak görülür ve söz sahibidir. Bu nedenle öğretmenin yönlendirmesi, yaklaşımı, tutumu oldukça önemlidir. Öğretmenin söylemleri toplumun değişime bakış açısını etkileyebilir, değişimi kabullenmelerine katkı sağlayabilir. Kırsal kesimlerde toplumlar değişime karşı daha katı tutuma sahiptir. Reddetme veya direnme davranışı gösterebilir (Sanal, 1999). Bu durum bu bölgelerdeki bireylerin daha gelenekçi olmalarından, örf adet, geleneklere daha sıkı bağlı olmalarından, değişimle birlikte bu değerlerin kaybolacağı kaygısından kaynaklanıyor olabilir.

Sanal'a (1999) göre toplumsal değişim sürecinde öğretmenlerde şu özellikler önemli görülmektedir.

- Toplumsal değişim sürecinde halkın kültürel değerleri ile ters düşmemeli, değişime direnç gösterenler ile çatışmadan, onları ikna ederek değişimi sağlamalı.

- Öğretmenin görevi diğer mesleklerden ayrılarak sadece okul ile sınırlı değildir. Okul dışında da öğrencilerle çeşitli faaliyetler yürütür, özellikle velilerle sürekli etkileşim halindedir.

- Öğretmen pedagojik açıdan ve kendi alanı hakkında gelişmelerden haberdar olmalı, kendini güncellemelidir.

- Okul yönetimi ile işbirliği halinde olmalı, uyumlu çalışmalıdırlar. Özellikle öğrenci ve veli ile ilgili konularda ortak hareket etmeli, etkinlikleri birlikte yürütmelidir.

- Ekonomik olarak zayıf olup kırsal kesimden gelerek şehirde okuyan ve genellikle de başarılı olan öğrenciler büyük problemlerle uğraşırlar. Öğrencinin yaşadığı bu değişimde öğretmen destek olmalı, rehber olmalıdır.

- Öğretmenler çağın problemlerini bilmeli, çağa özgü bireylerin ihtiyaç ve sorunlarından haberdar olmalı, bunlara çözüm üretebilmeli, öğrencilere rehberlik edebilmelidir.

- Öğretmenlere mesleki yaşamlarında ihtiyaçları olan çağın gerektirdiği yeterli teknolojik imkanlar sunulmalıdır.

- Küresel düzeyde değişimlere açık, değişimleri benimseyen ve değişimleri başkalarına aktarabilen nitelikte olmalıdır.

Anlaşılacağı üzere toplumsal değişimin sahada esas uygulayıcıları ve öğrencilere aktarımının sağlayıcıları yine öğretmenlerdir. Değişimlerin ve gelişmelerin istenen ve beklenen şekliyle toplumda yaşatılması devlet kanalıyla eğitim programlarındaki düzenlemelerle, okul yönetimlerinin kontrolü ve ebeveynlerin desteğiyle, öğretmenlerin doğru şekilde uygulamalarıyla mümkün olacaktır.

SONUÇ ve DEĞERLENDİRME

Eğitim, eğitim programı rehberliğinde toplumu şekillendiren ve topluma yön veren en önemli unsurdur. Aynı zamanda toplum da eğitim sistemine ve eğitim programlarına yön verir. Teknolojinin insan hayatına olağanüstü etkisi eğitimi ve toplumu da etkilemiş ve değiştirmiştir. Hem toplumun hem de eğitim programlarının değişimi kaçınılmazdır. Değişim eğitim sisteminin çağdaşlaşması ve küresel gelişmelere uyarlanması için gereklidir. Geçmişteki eğitim ortamları, hedefleri, kullanılan araç-gereçler, öğretim yöntem ve teknikleri günümüz ile kıyaslandığında inanılmaz değişimler olduğu fark edilecektir. Bunun en önemli sağlayıcısı eğitim programlarıdır.

Küresel düzeyde düşünüldüğünde günümüzde eğitim sistemlerindeki en büyük değişimin dijital ortamlara geçiş olduğunu, eğitimin teknoloji temelli olarak yürütülme gayreti olduğunu görmekteyiz. Ülkemizde bunun en önemli örneği, tarihimizin en büyük eğitim yatırımı olan FATİH Projesidir. Dijital eğitim ortamları yüz yüze eğitimin yerine kullanılabildiği gibi, yüz yüze eğitim ile harmanlanarak da kullanılabilmektedir. Yüz yüze eğitim imkânının olmadığı pandemi boyunca kullanılan uzaktan eğitim ile pandemi öncesinde kullanılan bilgisayar ve internet destekli/temelli eğitimler buna örnektir.

Eğitim programlarındaki değişimleri gelenek göreneklerin, toplumun değer yargılarının kaybolması olarak görmemek, eğitim sistemimiz ve öğrencilerimiz açısından kazanım olarak değerlendirmek gerekir. Eğitim programlarındaki değişim her ne olursa olsun, bu değerler ve yargılar eğitim programının temelidir, olmazsa olmazlarındandır. Değişime direnen ve kabullenemeyen kişi veya kitleleri ikna etmede de yine öğretmenlere görev düşmektedir. Değişim konusunda esnek olmak, değişime ve yenili-

ğe açık olmak gerekir. Yaşadığımız dönemde sadece eğitimi değil bütün alanları etkileyen en önemli faktörün teknoloji ve buna bağlı olarak dijitalleşme olduğunu kabul etmeliyiz. Hem toplum yapısını etkileyen hem de eğitim programlarını etkileyen dijitalleşmenin mümkün mertebe avantajlarından yararlanmak, dezavantajlarından sakınmak sağlıklı toplumların oluşmasında, doğru ve isabetli eğitim programlarının hazırlanmasında, ruhen ve bedenen sağlıklı bireylerin yetişmesinde en doğru kullanım şekli olacaktır.

KAYNAKÇA

Abrosimova, G. A. (2020). Digital literacy and digital skills in university study. *International Journal of Higher Education, 9*(8), 52-58.

Baeva, L., & Grigorev, A. (2020). Safety of digitalization of educational and social space. *Pakistan Journal of Distance and Online Learning, 6*(1), 231-246.

Bolderdijk, J. W., & Jans, L. (2021). Minority influence in climate change mitigation. *Current opinion in psychology, 42,* 25-30.

Brennen, J. S., & Kreiss, D. (2016). Digitalization. In K. B. Jensen & R. T. Craig (Eds.), *The international encyclopedia of communication theory and philosophy* (pp. 1-11): Published by John Wiley & Sons, Inc.

Brunnermeier, M. K., James, H., & Landau, J.-P. (2019). The digitalization of money: National bureau of economic research, NBER Working Paper Series. Retrieved 20.08.2021, from https://www.nber.org/system/files/working_papers/w26300/w26300.pdf

Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü. *Ege Eğitim Dergisi, 3*(1), 102-112.

Dobudko, T. V., Korostelev, A. A., Gorbatov, S. V., Kurochkin, A. V., & Akhmetov, L. G. (2019). The organization of the university educational process in terms of digitalization of education. *Humanities & Social Sciences Reviews, 7*(4), 1148-1154.

Duman, R. (2010). Toplum ve Değişim. Retrieved 10.08.2021, from http://www.vda.org.tr/aylik-yazi/toplum-ve-degisim/48

Erol, N. (2011). Toplumsal değişme ve eğitim: "Temel ilişkiler, çelişkiler, tartışmalar". *Gazi Akademik Bakış, 5*(9), 109-122.

Eruyar, S., Maltby, J., & Vostanis, P. (2018). Mental health problems of Syrian refugee children: the role of parental factors. *European Child & Adolescent Psychiatry, 27*(4), 401-409.

Eskicumalı, A. (2003). Eğitim ve toplumsal değişme: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü, 1923-1946. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 19*(2), 15-29.

Frolova, E. V., Rogach, O. V., & Ryabova, T. M. (2020). Digitalization of education in modern scientific discourse: New trends and risks analysis. *European Journal of Contemporary Education, 9*(2), 313-336.

Gapsalamov, A., Bochkareva, T., Vasilev, V., Akhmetshin, E., & Anisimova, T. (2020). Comparative analysis of education quality and the level of competitiveness of leader countries under digitalization conditions. *Journal of Social Studies Education Research, 11*(2), 133-150.

Gram-Hanssen, I. (2019). The role of flexibility in enabling transformational social change: perspectives from an Indigenous community using Q-methodology. *Geoforum, 100*, 10-20.

Güven, İ. (1999). Küreselleşme ve eğitim dizgesine yansımaları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 32*(1), 146-159.

Hagberg, J., Sundstrom, M., & Egels-Zandén, N. (2016). The digitalization of retailing: an exploratory framework. *International Journal of Retail & Distribution Management,44*(7)*,* 694-712.

Ho, E., Clarke, A., & Dougherty, I. (2015). Youth-led social change: Topics, engagement types, organizational types, strategies, and impacts. *Futures, 67*, 52-62.

İleri, Ü. (2009). *Türkiye'de toplumsal değişimin çalışma ilişkileri üzerindeki etkileri*: Türk Ağır Sanayi ve Hizmet Sektörü Kamu İşverenleri Sendikası Eğitim Yayınları (TÜHİS).

İlter, E. (2019). Tüketim kültürünün tarihsel gelişim süreci ve bireysel, toplumsal ve kültürel etkilerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(2), 461-476.

Islam, S., & Jahan, N. (2018). Digitalization and education system: A survey. *International Journal of Computer Science and Information Security (IJCSIS), 16*(1), 70-73.

Kamahina, R. S., Yakovenko, T. V., & Daibova, E. V. (2019). Teacher's readiness to work under the conditions of educational space digitalization. *International Journal of Higher Education, 8*(7), 79-83.

Korkmaz, F. (2017). Küreselleşmenin Eğitim Programlarına Etkisi. Ö. Demirel & S. Dinçer (Eds.), *Küreselleşen dünyada eğitim*: Pegem Akademi Yayınları.

Kültekin, S. (2006). *Bilgi Toplumu ve eğitim programları* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Lobanov, I., Mudrova, S., Potekhina, E., Shelygov, A., & Pominova, A. (2020). Formation of an education digitalization strategy in present-day conditions. *Propósitos y Representaciones, 8*(S3), e777.

Machekhina, O. N. (2017). Digitalization of education as a trend of its modernization and reforming. *Revista Espacios, 38*(40), 26-31.

Maden, S., & Önal, A. (2018). Elektronik bilişim ağı (EBA)'ndaki ortaokul Türkçe dersi içeriklerinin kullanımı üzerine bir araştırma. *Journal of Language Education and Research, 4*(2), 101-121.

Makarova, I., Shubenkova, K., Bagateeva, A., & Pashkevich, A. (2018, September). *Digitalization of education as a new destination of e-learning.* Paper presented at the 2018 International Symposium ELMAR, Zadar, Croatia.

Marathe, S. (2018, October). Digitalization in education sector. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development,* (International

Conference on Digital Economy and its Impact on Business and Industry), *Special Issue,* 51-56.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2020). *EBA - Eğitim Bilişim Ağı.* http://fatihprojesi.meb.gov.tr/icerik.html adresinden 24.08.2021 tarihinde erişildi.

Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlaminda eğitim ve eğitim programlari: kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 85-110.

Ronzhina, N., Kondyurina, I., Voronina, A., Igishev, K., & Loginova, N. (2021). Digitalization of modern education: Problems and solutions. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 16*(4), 122-135.

Safonov, A. S., & Mayakovskaya, A. V. (2020). Post-Digital world, pandemic and higher education. *International Journal of Higher Education, 9*(8), 90-94.

Sağ, V. (2003). Toplumsal değişim ve eğitim üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 27*(1), 11-25.

Sanal, M. (1999). Toplumsal değişim süreci içerisinde öğretmenler ve öğretmen rollerindeki değişmeler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(17), 53-64.

Söderholm, P., Parida, V., Johansson, J., Kokkola, L., Öqvist, A., & Catrine, K. (2018). Digitalization. In J. Frishammar & Å. Ericson (Eds.), *Addressing societal challenges*: Luleå tekniska universitet, Sweden.

Srinivasacharlu, A. (2020). Using YouTube in colleges of education. *Shanlax International Journal of Education, 8*(2), 21-24.

Szekeres, H., Shuman, E., & Saguy, T. (2020). Views of sexual assault following# MeToo: The role of gender and individual differences. *Personality and Individual Differences, 166*, 1-6.

Talbot, C. V., O'Dwyer, S. T., Clare, L., Heaton, J., & Anderson, J. (2020). How people with dementia use twitter: a qualitative analysis. *Computers in Human Behavior, 102*, 112-119.

Tavstukha, O. G., Osiyanova, O. M., Chelpachenko, T. V., Yudina, A. M., Ovchinnikov, O. M., Illarionova, L. P., Aleksandrova, N. S. (2021). Counter-pandemic vector of remote learning for university students: risks and benefits of educational process large-scale digitalization. *Propósitos y Representaciones, 9*(3), s.y.

Varışoğlu, B. (2019). Öğretmenlerin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) tutumlarının incelenmesi. *Social Sciences, 14*(6), 3511-3521.

Vasilev, V. L., Gapsalamov, A. R., Akhmetshin, E. M., Bochkareva, T. N., Yumashev, A. V., & Anisimova, T. I. (2020). Digitalization peculiarities of organizations: A case study. *Entrepreneurship and Sustainability Issues, 7*(4), 3173.

Veale, A. (2020). Conflict-driven social change: the case of Syrian children and youth. *Current opinion in psychology, 35*, 114-118.

Williams, K. J., & Schirmer, J. (2012). Understanding the relationship between social change and its impacts: The experience of rural land use change in south-eastern Australia. *Journal of Rural Studies, 28*(4), 538-548.

Yazici, M. (2013). Toplumsal Değişim ve Sosyal Değerler. *Electronic Turkish Studies, 8*(8), 1489-1501.

Yıldız, R. (1999). Eğitim ve sosyal değişme (Türkiye örneği). https://acikerisim.sakarya.edu.tr/bitstream/handle/20.500.12619/77683/T00090.pdf?sequence=1 adresinden 20.08.2021 tarihinde erişildi.

Zabala-Iturriagagoitia, J. M., Gómez, I. P., & Larracoechea, U. A. (2020). Technological diversification: a matter of related or unrelated varieties? *Technological Forecasting and Social Change, 155*, 1-42.

Bölüm 15

ENERJİ DÖNÜŞÜMLERİ VE ÇEVRE BİLİMİ ÜNİTESİNDE KULLANILAN Z KİTAP UYGULAMASININ ÖĞRENCİLERİN UZAKTAN EĞİTİM, TEKNOLOJİ VE MOBİL ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ[1]

Aslı VARDAR[2]
Yeter ŞİMŞEKLİ[3]

1 Bu makale, Aslı Vardar'ın Yeter Şimşekli danışmanlığında yürüttüğü " Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullanılan Z Kitabın 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Derse Yönelik Tutumlarına Ve Motivasyonlarına Etkisi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Fen Bilgisi Öğretmeni, MEB.
3 Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. ORCİD ID: 0000-0003-3276-2475.

1.Giriş

Bilindiği üzere koronavirüs pandemisi dünyanın her yerinde sağlık başta olmak üzere ekonomi, sosyal yaşam ve eğitim faaliyetleri üzerinde olumsuz etkilere neden olmuştur (Can, 2020). Tüm Dünya'da pandemiden en çok etkilenen alanlardan biri de eğitim sistemi olmuştur ve birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de kısa bir süre içinde uzaktan eğitim çalışmaları başlamıştır.

Uzaktan eğitim, öğretici ve öğrenim görenlerin hayali bir sınıf ortamında karşı karşıya geldikleri, öğreticilerin fiziksel olarak öğrenenlerin bulundukları ortamda olmasını gerektirmeyen ve öğretimin teknolojik olanaklardan yararlanılarak gerçekleştirildiği planlı bir eğitim şeklidir (Sarıabdullahoğlu & Ersoy, 2008).

Ülkemizde uzaktan eğitim konusunda geçirdiğimiz bu süreç içerisinde MEB tarafından eğitim bilişim ağı (EBA) oluşturulmuş ve çocuklara e-öğrenme olanakları sağlanmıştır. Uzaktan eğitim kapsamında EBA üzerinden öğretmenler canlı dersler verebilmekte ve çeşitli ders materyalleri kullanarak veya çevrimiçi akıllı tahtalarla, e-kitap, z-kitap gibi uygulamalarla öğrencilere yönelik eğitim öğretim faaliyetlerinde bulunabilmektedirler. Öğrenciler de internet üzerinden ders videosu izleyebilmekte, çevrimiçi sınavlara girebilmekte ve online olarak ders kitabı, soru bankası gibi kaynaklara ulaşabilmektedir. Farklı mekânlarda İnternet teknolojileri kullanılarak öğrenenlerin taşınabilir dijital teknolojiler yardımıyla içeriklere erişmesi sayesinde gerçekleşen öğrenmeler Mobil öğrenme olarak tanımlanabilir (Doğan & Seferoğlu, 2015).

E-kitaplar olarak da adlandırılan elektronik kitaplar dijital ortamda ortaya çıkan veya geleneksel kitapların elektronik biçimlere dönüştürülmesiyle oluşan ve bir elektronik araç vasıtasıyla kullanılabilen sayısal kitaplardır (Bozkurt & Bozkaya, 2013). Başka bir tanıma göre de elektronik kitap, sayfalarında metne ek olarak başka ortamlara da yer verme potansiyeli olan, CD-ROM, İnternet ve özel, taşınabilir okuma cihazları gibi çeşitli ortamlarda erişilebilen, çeşitli içerik türlerine ve ses, animasyonlara sahip olan basılı kitaba ek özellikler sunabilen önemli bir yeni ortamdır (Maynard & Cheyne, 2019). E-kitaplar teknolojinin günümüze yansımalarından biridir. Bu kitapların yanı sıra son zamanlarda internet sitesi ve mobil uygulamalar karşımıza çıkabilmektedir (M. Kara & Keş, 2016). M. Kara & Keş (2016)

Yakın zamanda karşımıza çıkan etkileşimli e-kitaplar (Z kitap), dijital kitap ve onu kullananların karşılıklı olarak önemli ölçüde etkileşime geçtikleri; dijital kitabı oluşturan öğelerin kendi aralarında ve çevresi ile iletişiminin yanı sıra diğer kullanıcılarla etkileşim halinde oldukları, birden fazla iletişim kanalının birlikte kullanılabildiği sayısal kitaplardır (Boz-

kurt & Bozkaya, 2013) Z kitap; Milli Eğitim Bakanlığı TTKB tarafından onaylanmış ve okullarda kullanılan ders kitaplarının yazılı metinlere dokunulmadan çoklu ortam unsurları ile zenginleştirilmiş hali olarak tanımlanmaktadır (Z-Kitap Nedir | z-Kitap, b.t.). Z kitap içerisinde yer alan animasyonların, görsellerin ve etkinliklerin sayıca fazla olması nedeniyle öğrenciler için dikkat çekici materyal haline gelebilmekte ve öğrencileri güdülemektedir. Göktürk (2015) de derslerde animasyon kullanımının öğrencilerde anlamlı öğrenmeler sağlayabileceğini belirtmiştir.

Bugüne kadar öğrencilerin ilk kez tecrübe ettikleri bu dönemi gelişimsel yönden en az kayıpla ve ders başarısı yönünden en yüksek başarıyla geçirebilmeleri için farklı teknolojiler kullanılmaya başlanmıştır. Teknoloji, kullanıcıların bilgiye erişimini sağlayan ve bununla birlikte bilginin öğretiminde de kullanılmasını sağlayarak derslerin işlenmesine yardımcı olabilecek araçtır (Yıldızay & Çetin, 2018). Fen bilgisi derslerinde de belirtilen genel ve özel amaçlara varabilmek için eğitim teknolojisinin her türlü öğesinin fen derslerinde verimli ve etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir (Akpınar ve diğerleri, 2005).

İnternet teknolojilerinden faydalanılarak tasarlanmış ve Teknolojinin daha da zenginleştirilmiş hali olan Z kitaplar Uzaktan eğitimde sıklıkla kullanılanmaktadır. İnternet teknolojileri zaman zaman web destekli eğitim veya bilgisayar destekli eğitim olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra öğretimde kullanılan teknolojik mobil araçlar hem öğrenme sürecini desteklemekte hem de elektronik kitap (e-kitap) ve etkileşimli kitapların (Z kitaplar) kullanılmasına imkân sağlaması açısından önemli eğitim aracı olarak karşımıza çıkmaktadır (Budiyar, 2018).

Pandemi öncesi Z kitap ve benzeri kaynakların kullanımı öğretmenlerin tercihine bağlı iken Pandemi sürecinde zorunluluk haline gelmiştir. Z kitapların uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler ve öğretmenler için kullanışlı, faydalı bir materyal olduğu düşünülmektedir. İçerdiği etkinlikler, testler, kavram haritaları, animasyonlar, oyunlar ve konu anlatımları ile etkili bir ders anlatımı sunmaktadır. Fen alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde Z kitap kullanımının fene etkileri ile ilgili çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu, web destekli eğitim, bilgisayar destekli eğitim, akıllı tahta destekli eğitim gibi teknolojiye dayalı uygulamalar hakkındaki araştırmaların daha fazla olduğu görülmektedir. (Ballıel Ünal, 2017; Cüez, 2006; Gömleksiz & Fidan, 2013; Güven & Sülün, 2012; Özenç & Özmen, 2014; Taş & Çepni, 2011; Tercan, 2012).

Tutum; insanları bir eylemi yapmaya yönlendiren, kendi içlerinde ve çevresinden edindiği bilişsel ve duyuşsal niteliğe sahip eğilimlerdir (Budiyar, 2018). İnsanların belli bir duruma, kitleye, düşünceye karşı gösterdikleri olumlu veya olumsuz tepkilerdir. Pandemi sürecinin uzaması ve

uzaktan eğitimin dönüşümlü devam etmesi öğrenciler üzerinde nasıl bir etki ortaya çıkarmıştır. Yüz yüze eğitimden uzak kalmak, tamamen teknolojiye bağımlı bir eğitim ve bunun sonucunda ortaya çıkan mobil öğrenme durumuna karşı öğrencilerin nasıl bir tutum sergilediklerinin araştırılması hem öğrencilerin şimdiki akademik başarı düzeyleri ve motivasyonları ile ilgili araştırmalar açısından hem de gelecekte yaşanabilecek benzer durumlarda atılacak adımlar açısından önem kazanmıştır.

Bu araştırmada yaşanan süreç içerisinde olabilecek en etkili materyal olan Z kitap kullanılarak öğrencilerin uzaktan eğitim, teknoloji ve mobil öğrenmeye karşı tutumları üzerine etkisi incelenmek istenmiştir. Bu amaçla, uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersi, 8. Sınıf Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi ünitesinde kullanılan Z kitap uygulamasının öğrencilerin uzaktan eğitim, teknoloji ve mobil öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi araştırılmak istenmiştir. Araştırma soruları aşağıdaki gibidir.

1.Fen Bilimleri dersi, 8. sınıf Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi ünitesinde kullanılan Z kitap uygulamasının öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?

2.Fen Bilimleri dersi, 8. sınıf Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi ünitesinde kullanılan Z kitap uygulamasının öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?

3.Fen Bilimleri dersi, 8. sınıf Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi ünitesinde kullanılan Z kitap uygulamasının öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?

Bu çalışmada uzaktan eğitim sürecinde, konu anlatımının az olduğu ve içeriğin animasyonlarla, görsellerle desteklendiği derslerin öğrencilerin uzaktan eğitime, teknolojiye ve mobil öğrenmeye karşı tutumları üzerine etkisi araştırılmak istenmiştir.

2.Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, uzaktan eğitim sürecinde 8. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi "Enerji dönüşümleri ve çevre bilimi" ünitesinde kullanılan Z kitap uygulamalarının uzaktan eğitime, teknolojiye ve mobil eğitime yönelik tutumlarına etkisi incelenmek istenmiştir. Araştırma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre planlanmış ve araştırmanın tamamında bu yöntem kullanılmıştır. Yarı deneysel desen; daha çok eğitim alanındaki araştırmalarda, araştırmacıların gerçek deneyler yapmasının ve bütün değişkenleri kontrol altına almasının mümkün olmadığı, var olan gruplarda farklı koşulların incelendiği, okul veya sınıflardaki bireylerin rastgele seçilemediği durumlarda kullanılan deneysel bir desendir

(Cohen ve diğerleri, 2000). Araştırmada kullanılan uygulama deseni Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Araştırmada Kullanılan Deneysel Desen

	Kontrol Grubu	Deney Grubu
Ön Test	Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği (UETÖ) Teknoloji Tutum Ölçeği (TTÖ) Mobil öğrenmeye Karşı Tutum Ölçeği (MÖKTÖ)	Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği (UETÖ) Teknoloji Tutum Ölçeği (TTÖ) Mobil öğrenmeye Karşı Tutum Ölçeği (MÖKTÖ)
Uygulama	Geleneksel uygulama (Ders Kitabı)	Z kitap uygulaması (Arı Mobil Kütüphane)
Son Test	Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği (UETÖ) Teknoloji Tutum Ölçeği (TTÖ) Mobil öğrenmeye Karşı Tutum Ölçeği (MÖKTÖ)	Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği (UETÖ) Teknoloji Tutum Ölçeği (TTÖ) Mobil öğrenmeye Karşı Tutum Ölçeği (MÖKTÖ)

2.2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemini Van ilindeki iki farklı ortaokulun birer şubesinde öğrenim görmekte olan toplam 60 tane 8. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubunda 32, kontrol grubunda ise 28 öğrenci olacak şekilde gruplar belirlenmiştir. Çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılı Mart/Nisan aylarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma öncesinde hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki öğrencilere yapılacak araştırma ile ilgili bilgi verilmiş ve tüm öğrencilerin çalışmaya katılması için veli izin formu ile ailelerden izin alınmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sınav notlarına ve denemelerden aldıkları sonuçlara bakılarak başarı düzeylerinin birbirine yakın olmasına öncelik verilmiştir.

Deney grubunda yer alan 32 öğrencinin 18'ini kız öğrenci 14'ünü ise erkek öğrenci oluşturmuştur (Tablo 2). Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi ünitesinin öğretimi deney grubunda Z kitap kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Tablo 1). Tüm öğrencilerin süreç boyunca derslerde aktif olmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Kontrol grubu 28 öğrenciden oluşmaktadır. Grupta yer alan 28 öğrencinin 16'sı kız öğrenci 12'si ise erkek öğrencidir (Tablo 2). Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi ünitesinin öğretimi bu grupta geleneksel yönteme göre ve ders kitabı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tüm öğrencilerin süreç boyunca derslerde aktif olmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada yer alan öğrenci sayıları okul ve cinsiyet durumlarına göre Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrenci Sayıları

Grup	Kız öğrenci sayısı	Erkek öğrenci sayısı	Toplam
Deney Grubu	18	14	32
Kontrol Grubu	16	12	28
Toplam	34	26	60

2.3. Öğretim Materyalleri

Deney grubunda kullanılacak olan Z kitap içeriği incelendiğinde, kitabın üniteye ait ilk sayfasında konuya ait en önemli bilgilerin verildiği konu anlatım kısmı yer almaktadır. Ayrıca kitap içeriğinde kullanıcının kitabı kullanmasını kolaylaştıracak bazı araç çubukları yer almaktadır. Kalem sayesinde kitap üzerine kolayca yazı yazılıp şekiller çizilmektedir ve renk butonu kalemin farklı renklerde kullanılmasını sağlamaktadır. Boyut butonu ise kalemin yazı boyutunu değiştirmekte ve inceden kalına farklı boyutlarda yazı yazma imkânı sağlamaktadır. İşaretleyici butonu ise önemli kısımları işaretlemeyi ve altını çizmeyi sağlamaktadır. Ayrıca silgi butonu ile yazılanlar silinebilmekte ve yapılan işlemler temizlenebilmektedir. Şekiller butonu yardımı ile konu anlatımı sırasında kolayca şekil çizilebilmektedir. Yapılan işlemler ise geri al butonu yardımı ile geri alınabilmektedir. Z kitapta konu anlatımının ardından o konuya ait pekiştirici uygulamalar, alıştırmalar yer almaktadır.

Z kitap, her konunun ardından etkinlikler ile konu pekiştirilecek şekilde hazırlanmıştır. Ayrıca tüm etkinliklerde ve test sorularının yanında soru işareti butonu yer almaktadır. Bu buton ile soruların cevapları karşımıza çıkmakta ve yapılan uygulamalar sonunda dönüt alma imkânı sağlamaktadır. Ayrıca hem konu anlatımı kısmında hem de kitabın diğer bölümlerinde istenilen bölgeyi büyütüp sadece o alana odaklanmayı sağlayan buton vardır. Bu buton ile kitabın istenilen kısmı tüm ekranı kaplamaktadır. Kitabın belirli bölümlerinde öğrencilerin görüşlerini belirtebileceği veya konuyla ilgili önemli kısımların not edileceği 'notlar ve düşünceler' kısmı yer almaktadır. Öğrenciler bu kısımlara önemli gördükleri bilgileri not alabilmektedir. Benzer şekilde her konunun bitişinde 'bölüm sonu notları' yer almaktadır.

Kitaptaki diğer dikkat çekici kısım ise içerisindeki deneylerdir. Her konu sonunda öğrencilerin bireysel olarak veya öğretmen ile birlikte yapabilecekleri basit deneyler mevcuttur. Bu deneyler evde ve okulda yapılmaya uygun şekilde iki grupta verilmiştir. Verilen bu deneyler ders kitabındaki deneylere benzer niteliktedir. Ayrıca kitap içerisinde konuya uygun olarak etkileşimli etkinlikler yer almaktadır. Etkileşimli etkinlikler QR kod okuyucu yardımıyla veya etkinlik üzerinde yer alan butona basılarak açılmaktadır. 1, 2, 3, … şeklindeki adımlar takip edilerek animasyon ta-

mamlanmaktadır. Etkinliğin alt kısmında etkinliğe ve tamamlanan adımlara ait sorular yer almaktadır. Her bölüm sonunda konuyu pekiştirmek amaçlı kazanım testleri yer almaktadır. Ayrıca ünite sonunda daha zor seviye olan beceri temelli testler yer almaktadır.

Kitabın üniteyle ilgili son kısmında ise ünite değerlendirme testi, kavram haritası ve oyun bölümü verilmektedir. Ünite sonunda yer alan farklı etkinlikler hem QR kod yardımı ile hem de çevrimiçi veya çevrimdışı olarak açılabilmektedir. Kullanıcı internet bağlantısının olup olmamasına göre uygun seçimi yaparak testlere, kavram haritasına ve oyuna ulaşabilmektedir. Kavram haritasında ünite içerisinde geçen önemli kavramlar yer almaktadır ve öğrenciler uygun yerlere kelimeleri yerleştirebilmektedir. Oyun ise isteğe bağlı olarak 1, 2, 3 ve 4 kişi ile oynanabilmektedir. Oyunda belirli labirentlerde sorular yer almaktadır ve doğru cevap veren öğrenci ilerleyerek oyunu tamamlamaktadır. Son olarak ünite sonunda konu ile ilgili bulmaca yer almaktadır. Bulmaca sayesinde çocuklar gördükleri resim ile ilgili kavramı tahmin ederek bulmacayı tamamlamaktadır.

Z kitap kullanımı ile ilgili teknik bilgiler ve Z kitapta yer alan menü araç çubuğundaki butonlar ise sekmesinde hesap makinesi, kronometre, kelime arama ve öğrenci seçme gibi butonlar yer almaktadır. Ayrıca "metin gir" sekmesi yer almaktadır ve bu sekmeye tıklayarak konu anlatımı ve metin yazılıp kitap içeriğine eklenebilmektedir. Zenginleştirme araç çubuğundaki butonlar kullanılarak kitap içeriğine ek olarak ses, video, resim, animasyon, belge dosyaları ve bağlantılar eklenebilir. Ayrıca metin ve büyüteç ekleme butonları da kullanılabilir. Böylece kitap daha dikkat çekici hale gelebilir ve eklenen dokümanlarla birlikte daha kapsamlı bir kaynak olur. İçindekiler araç çubuğu yardımıyla ise kitaptan istenilen bölüm kolaylıkla açılabilir ve ileri geri tuşları ile zaman kaybı oluşması önlenir. Beyaz tahta araç çubuğu ise yazı yazıp şekiller çizerek konu anlatımına yardımcı bir araç çubuğudur. Son olarak kitapta yer alan video çözüm araç çubuğu sayesinde test sorularının cevaplarına ulaşılabilmekte ve bu da yapılamayan sorularda öğrencilere destek sağlamaktadır.

Bu uygulama çocuklar tarafından indirilebilmekte ve hem ders anında hem de ders dışı zamanlarda öğretmen olmadan da kullanılabilmektedir. Bu da öğrencilerin onlara uygun bir zaman diliminde kendi kendilerine öğrenmesine yardımcı olmaktadır.

Kontrol grubu öğretim materyali olarak MEB Fen Bilimleri ders kitabı kullanılmıştır. Kitapta öncelikle üniteye ait konuyla ilgili konu anlatımı yer almaktadır. Ardından bazı konulara ilişkin etkinlikler verilmiştir. Her konu sonunda değerlendirme soruları yer almaktadır. Ünite bitiminde ise ünite sonu değerlendirme çalışmaları yer almaktadır. Kısaca kitap, konu anlatımı, etkinlikler ve değerlendirme sorularından oluşmaktadır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, araştırma öncesi ve araştırma sonrasında hem deney hem de kontrol grubuna uygulanacak şekilde araştırmanın amacı ve kapsamı doğrultusunda toplam 3 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Kullanılan araçlar aşağıda verilmiştir:

2.4.1 Araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan veri toplama araçları

1.Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği (UETÖ

2.Teknoloji tutum ölçeği (TTÖ)

3.Mobil öğrenmeye karşı tutum ölçeği (MÖKTÖ)

2.4.1.1. Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği (UETÖ)

Uzaktan eğitim tutum ölçeği Arslan ve diğerleri (2019) tarafından üniversite öğrencilerinin

uzaktan eğitim ile yapılan öğretime yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, 18 olumlu 3 olumsuz olmak üzere toplam 21 maddeden oluşmaktadır. 21 maddeden oluşan bu ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı makalede 0,906 olarak bulunmuştur ve güvenilir olduğu saptanmıştır. Ölçekte yer alan dereceler; 1=hiçbir zaman katılmıyorum, 2=nadiren katılıyorum, 3=bazen katılıyorum, 4=genellikle katılıyorum, 5=her zaman katılıyorum şeklinde verilmiştir (Arslan ve diğerleri, 2019). Ölçek araştırmacının amacına ve ortaokul seviyesine uygun olarak değiştirilerek kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi araştırmacı tarafından tekrar yapılmış ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,763 olarak bulunmuştur. Bu katsayıya bakılarak ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.1.2.Teknoloji tutum ölçeği (TTÖ)

Teknoloji Tutum Ölçeği" orijinal ölçek olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde Dugger ve Blame tarafından öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. "Pupils' Attitudestowards Technology" orijinal adıyla ABD'de uygulanmak üzere kullanılan bu ölçek Yurdugül & Aşkar (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Gerçeği 58 maddeden oluşan ölçek 17 olumlu 7 olumsuz olmak üzere toplamda 24 maddeden oluşacak şekilde Türkçeye uyarlanmıştır ve araştırmada bu 24 maddelik ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizleri araştırmacı tarafından yapılmış ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,828 olarak bulunmuştur. Bu katsayıya bakılarak testin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma, temeli teknolojiye dayanan bir araştırmadır ve teknoloji

destekli Z kitap ile gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle öncelikle öğrencilerin teknolojiyle ne kadar iç içe olduklarını, teknoloji kullanımı hakkında yeterli bilgiye sahip olup olmadıklarını, teknoloji kullanmaya karşı isteklilik durumlarını ve teknoloji kullanmaya hazır olup olmadıklarını tespit etmek önemlidir.

2.4.1.3.Mobil öğrenmeye karşı tutum ölçeği (MÖKTÖ)

Demir ve Akpınar (2016) tarafından geliştirilmiş olan ölçek 38 olumlu ve 7 olumsuz olmak üzere toplam 45 maddeden oluşmaktadır. 45 maddeden oluşan ölçeğin son halinin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,950 olarak hesaplanmıştır ve ölçeğin geçerli olduğu Demir & Akpınar (2016) tarafından saptanmıştır. Ölçek araştırmanın amacına uygun olduğu için herhangi bir değişiklik yapılmadan orijinal hali ile kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi araştırmacı tarafından tekrar yapılmış ve ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,914 olarak bulunmuştur.

Araştırmada yer alan UETÖ, TTÖ ve MÖKTÖ ölçekleri, deney ve kontrol grubunda yer alan toplamda 60 öğrenciye hem ön test hem de son test olarak iki kez uygulanmıştır.

Tablo 3.

Tutum Ölçeklerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Puanlamalar (Şener & Taş, 2016)

	Olumlu Sorularda	**Olumsuz Sorularda**
Hiç Katılmıyorum	1	5
Katılmıyorum	2	4
Kararsızım	3	3
Katılıyorum	4	2
Tamamen Katılıyorum	5	1

2.5.Verilerin Analizi

Bu çalışmada da deney ve kontrol gruplarında UETÖ, TTÖ ve MÖKTÖ' den elde edilen ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve istatiksel anlamlılık düzeyi minimum 0,05 olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2019, Kalaycı, 2009). Tutum ölçeklerinin SPSS programına kodlanması Tablo 3'de verilmiştir.

3.Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi ünitesinde kullanılan Z kitap'ın 8. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime,

teknolojiye ve mobil öğrenmeye yönelik tutumlarına ait bulgulara yer verilmiştir.

Deney ve Kontrol Grubundaki öğrencilerin Uzaktan Eğitime yönelik tutumları ile ilgili ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak üzere bağımsız örneklem t-Testi uygulanmış ve Tablo 4' te gösterilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Ön Test Puanları t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Deney Grubu	32	50,75	7,78	58	1,134	0,262
Kontrol Grubu	28	47,25	15,37			

*p< 0,05

Tablo 4'te verilen tutum ölçeği ön testine ait bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ortalamasının 50,75 olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin ortalamasının 47,25 olduğu ve iki grubun ortalamalarının birbirine denk olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara dayanarak deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uzaktan eğitim tutum ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (t (58) =1,134; p>0.05). Buna göre Z Kitap uygulaması öncesinde her iki grubun da uzaktan eğitime karşı gösterdikleri tutumların denk olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarına ait Uzaktan Eğitim son test puanlarının t testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Grubu Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Son Test Puanları t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Deney Grubu	32	55,69	14,75	58	0,493	0,624
Kontrol Grubu	28	53,43	20,60			

Tablo 5'e göre, deney grubu öğrencilerinin ortalamasının 55,69 olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin ortalamasının 53,43 olduğu ve iki grubun ortalamasının birbirine denk olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur (t(58)=0,493; p>0.05). Buna göre araştırmada kullanılan Z Kitap uygulamasının öğrencilerin uzaktan eğitim tutumları üzerinde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Fakat hem deney grubu hem de kontrol grubu ortalamalarında artış olduğu görülmektedir. Deney grubu ön test ortalaması 50,75 iken son test ortalaması 55,69'a, kontrol grubu ön test ortalaması ise 47,25 iken 53.43'e yükselmiştir fakat bu artışın deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Bu durumda hem Z kitap ile, hem de ders kitabıyla işlenen dersin çocukların uzaktan eğitime olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Deney ve Kontrol Grubundaki öğrencilerin Teknolojiye yönelik tutumları ile ilgili ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak üzere bağımsız örneklem t-Testi uygulanmış ve Tablo 6' da gösterilmiştir.

Tablo 6.
Deney ve Kontrol Grubu Teknoloji Tutum Ölçeği Ön Test Puanları t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Deney Grubu	32	88,28	16,17	58	0,755	0,453
Kontrol Grubu	28	84,82	19,32			

Tablo 6'ya göre deney grubu öğrencilerinin ortalamasının 88,28 olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin ortalamasının 84,82 olduğu ancak deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin teknoloji tutum ölçeği ön test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur (t (58) =0,755; p>0.05). Buna göre Z Kitap uygulaması öncesinde her iki grubunda teknolojiye yönelik tutumlarının denk olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarına ait Teknoloji Tutum Ölçeği son test puanlarının t testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.
Deney ve Kontrol Grubu Teknoloji Tutum Ölçeği son Test Puanları t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Deney Grubu	32	83,13	16,07	58	1,913	0,061
Kontrol Grubu	28	74,79	17,68			

Tablo 7'ye göre deney grubu öğrencilerinin ortalamasının 83,13 olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin ortalamasının 74,79 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara da dayanarak deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur (t (58) =1,913; p>0.05). Buna göre araştırmada kullanılan Z Kitap uygulamasının öğrencilerin teknoloji tutumları üzerinde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Fakat hem deney grubu hem de kontrol grubu ortalamalarında azalma olduğu görülmektedir. Deney grubu ön-son test ortalamaları arasında 5,15 puan, kontrol grubu ön-son test ortalamaları arasında 10,03 puan olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin teknolojiye karşı tutumlarının olumsuz yönde değiştiğini ve özellikle de kontrol grubu öğrencilerinin teknolojiye olan tutum puanlarının düştüğünü göstermektedir.

Deney ve Kontrol Grubundaki öğrencilerin Mobil Öğrenmeye yönelik tutumları ile ilgili ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak üzere bağımsız örneklem t-Testi uygulanmış ve Tablo 8' de gösterilmiştir.

Tablo 8.
Deney ve Kontrol grubu Mobil Öğrenmeye Karşı Tutum Ölçeği Ön Test Puanları t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Deney Grubu	32	125,88	32,78	58	0,168	0,867
Kontrol Grubu	28	127,54	43,41			

Tablo 8'e göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutum ölçeği ön test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık

olmadığı bulunmuştur (t(58)= - 0,168 ; p>0.05). Buna göre uygulama öncesinde her iki grubun mobil öğrenmeye olan tutumlarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarına ait Mobil Öğrenmeye yönelik tutum ölçeği son test puanlarının t testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.
Deney ve Kontrol grubu Mobil Öğrenmeye Karşı Tutum Ölçeği Son Test Puanları t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Deney Grubu	32	125,03	32,77	58	0,587	0,059
Kontrol Grubu	28	119,11	45,08			

Tablo 9 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinde ön test puanlarına göre 0,85 düşüş olduğu, kontrol grubu öğrencilerinde ise 8,43 düşüş olduğu görülmüştür. Ayrıca deney ve kontrol grupları arasındaki fark artmıştır ancak istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (t(58)= 0,587; p>0.05). Buna göre uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin mobil öğrenmeye olan tutumlarının değişmediği fakat kontrol grubundaki öğrencilerin tutumlarının düştüğü ve aralarındaki farkın anlamlı olmadığı söylenebilir.

4.Tartışma ve Sonuç

Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan Z kitabın öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarına etkisi incelendiğinde; Z kitap uygulamasıyla yapılan öğretimin öğrencilerin uzaktan eğitime olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uzaktan eğitime olan tutumlarında artma olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitime olan tutumun fen başarısını da etkilemiş olabileceği ve çocukların derslere katılımlarının ders başarısını olumlu yönde etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Her iki grubun da uzaktan eğitim konusundaki tutumları arttığı için uzaktan eğitimin araştırma için sınırlayıcı bir faktör olmadığı düşünülmektedir. Bu durum da araştırmanın güvenirliği açısından önem arz etmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan Z kitabın öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarına etkisi incelendiğinde; Z kitap uygulamasıyla yapılan öğretimin öğrencilerin teknolojiye olan tutumlarını olumlu yönde etkilemediği hatta hem deney hem de kontrol grubu ortalamalarında düşüş yaşandığı ve her iki grubunda teknolojiye olan tutumlarının olumsuz yönde

etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin daha önceki eğitim öğretim yaşantılarında teknolojiye uzak olmaları, çoğunluğun teknolojiyle ilk defa uzaktan eğitim sürecinde tanışmış olması, ekonomik sebeplerden kaynaklı olarak öğrencilerin uzaktan eğitim şartlarında derslere erişimde sıkıntı yaşaması gibi sebeplere bağlı olarak teknolojiye gösterdikleri tutumların düşmüş olabileceği ve yaşanılan maddi imkansızlıkların teknolojiye ulaşımı engellemesinin öğrencilerin tutumlarını kötü yönde etkilediği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin teknoloji tutum ölçeğine verdikleri cevapların ortalamalarına bakıldığında tutumların aslında yüksek olduğu, öğrencilerin teknolojiye karşı ilgi duydukları ve teknoloji kullanmaya istekli olduğu fakat imkanların kısıtlı olmasından dolayı bu istekliliğin tutuma tam olarak yansımadığı söylenebilir. Benzer çalışmalar incelendiğinde Hakkari ve diğerleri (2017) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin teknolojiye yönelik tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir. Literatür tarandığında yapılan çalışmalardan bazılarının mevcut çalışma sonuçlarını desteklemediği ve tutum puanlarında artış olduğu görülmüştür. Erten (2019) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre Z kuşağı olan günümüz gençliğinin dijital teknolojiye yönelik tutumlarının genel olarak "katılıyorum" düzeyinde olduğu ve olumlu bir tutum sergilendiği tespit edilmiştir ve öğrencilerin ailelerinin gelir ve eğitim durumlarının dijital teknolojiye yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği ve ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri Z kuşağının dijital teknolojiye yönelik tutumlarının pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bulgular mevcut çalışmanın sonuçlarına yönelik yorumlara uymaktadır. Öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarını araştıran diğer çalışmalarda da tutumların olumlu yönde etkilendiği sonuçları elde edilmiştir (Akpınar ve diğerleri, 2005; Gürbüzoğlu Yalmancı & Aydın, 2014). Gürbüzoğlu Yalmancı & Aydın (2014), teknolojiye yönelik tutumların yerleşim yerine göre de değişebileceğini ve il merkezindeki öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarının teknolojik aletleri bulundurma ve bu aletlere ulaşma imkanlarının olmasından dolayı olumlu olduğunu belirtmiştir. Mevcut çalışma sonuçlarına bakılarak, çalışmanın köy okulunda öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmesi ve teknolojik imkanların olmamasından dolayı çalışmanın sonuçlarında teknoloji tutumlarında gelişme görülmemiş ve uzaktan eğitimin öğrencilerdeki teknoloji tutumunu olumsuz etkilediği bulunmuştur. Ayrıca Yılmaz & Aydın (2013) yaptıkları çalışmada öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarının olumlu ve olumsuz olarak iki gruba ayrıldığı sonucuna varmışlardır.

Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan Z kitabın öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi incelendiğinde; Z kitap uygulamasıyla yapılan öğretimin mobil öğrenmeye karşı tutumu değiştirmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin, evlerinde telefon, tablet, bilgisayar gibi mo-

bil cihazlara sahip olmaması, daha önceki tecrübelerinde mobil cihazlar ile öğrenme sağlamamış olmaları onlar için bir dezavantajdır. Tüm bunların yanında yaşadıkları çevredeki internet alt yapı sıkıntıları da çocuklar için olumsuz bir durumdur ve bu sebeple çocukların mobil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştiremedikleri söylenebilir. Ağca & Bağcı (2013) tarafından elde edilen sonuçlara göre öğrenciler mobil araç konusunda deneyimsizdir. Bazı mobil araçların yavaş çalışması ve nadiren kablosuz ağa bağlanamama vb. sorunlar nedeniyle öğrencilerin motivasyonlarını kaybettikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin bu sorunu aşabilmek için daha iyi bir cep telefonu kullanmak istedikleri fakat ekonomik durumlarının buna elvermediği ve bu noktada ekonomik yetersizliklerin mobil öğrenme araştırmalarını etkileyen önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir. Bu sebepler mevcut çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Korucu ve diğerleri (2016) tarafından yapılan araştırmaya göre de ortaokul öğrencilerinin etkileşimli tahtaya yönelik tutumları mobil cihaz kullanımı yeterlilik düzeylerine göre değişmektedir. Öğrencilerin daha önce mobil cihaz kullanım yeterliliklerinin olmaması ve öğrenim gördükleri okulda etkileşimli tahta bulunmaması da öğrencileri etkileyen bir diğer faktördür.

KAYNAKÇA

Ağca, R. K., & Bağcı, H. (2013). Eğitimde Mobil araçların Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *2*(4), 295–302.

Akpınar, E., Aktamış, H., & Ergin, Ö. (2005). Fen Bilgisi Dersinde Eğitim Teknolojisi Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology. TOJET*, *4*(1), 93–100.

Arslan, R., Bircan, H., & Eleroğlu, H. (2019). Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Cumhuriyet Üniversitesi Örneği. *S.C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *20*(2), 1–19.

Ballıel Ünal, B. (2017). Web Tabanlı Uzaktan Eğitimin Fen Bilimleri Konularında Öğrenci Başarısına Etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. UTEB*, *5*(9), 481–490.

Bozkurt, A., & Bozkaya, M. (2013). *Etkileşimli E-kitap: Dünü, Bugünü ve Yarını*.

Budiyar, S. (2018). *Fatih Projesi Kapsamındaki Z-kitap Uygulamasının 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutum, Motivasyon ve Başarısına Etkisi*.

Büyüköztürk, Ş. (2019).Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara. Pegema Yayınevi.

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve Pedagojik Yansımaları: Türkiye'de Açık ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamalarıve Araştırmaları Dergisi. AUAd*, *6*(2), 11–53.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education(5th Edition)*.

Cüez, T. (2006). *İlköğretim 8. Sınıflarda Fen Bilgisi Dersinde WEB Tabanlı Öğretim Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. www.pdffactory.com

Demir, K., & Akpınar, E. (2016). Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *6*(1), 59–79.

Doğan, D., & Seferoğlu, S. (2015). Mobil Cihazlar ve Eğitimde Dijital Dönüşüm. In *Eğitim Teknolojileri Okumaları* (pp. 539–563). https://www.researchgate.net/publication/292628912

Erten, P. (2019). Z Kuşağının Dijital Teknolojiye Yönelik Tutumları. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, *10*(1), 190–202. http://orcid.org/0000-0003-3114-6064

Göktürk, M. (2015). *Fen ve Teknoloji Dersinde TGA Stratejisi İle Zenginleştirilmiş Animasyon Destekli Öğretimin Akademik Başarıya, Tutuma ve Kalıcılığa Etkisinin İncelenmesi*.

Gömleksiz, M. N., & Fidan, E. K. (2013). Fen ve Teknoloji Dersinde Bilgisayar Destekli Zihin Haritası Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarısına,

Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *12*(3), 403–426. http://jss.gantep.edu.tr

Gürbüzoğlu Yalmancı, S., & Aydın, S. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Teknolojiye Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, *1*(15), 125–138.

Güven, G., & Sülün, Y. (2012). Bilgisayar Destekli Öğretimin 8.Sınıf Fen ve Teknoloji Dersindeki Akademik Başarıya ve Öğrencilerin Derse Karşı Tutumlarına Etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi. TUSED*, *9*(1), 68–79. http://www.tused.org

Hakkari, F., Yeloğlu, T., Tüysüz, C., & İlhan, N. (2017). Development of an Instructional Material for an Enriched Book Relating to "Interactions between Chemical Types" Unit in The Ninth Grade Chemistry Curriculum and Investigation Its Effects. *Egitim ve Bilim*, *42*(192), 327–348. https://doi.org/10.15390/EB.2017.6690

Kalaycı, Ş.,(2009). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Asil Yayın Dağıtım. Ankara.

Kara, M., & Keş, Y. (2016). *Bir Öğrenme Aracı Olarak Etkileşimli E-kitap*.

Korucu, A. T., Usta, E., & Toraman, L. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(3), 690–717. https://doi.org/10.14686/buefad.v5i3.5000195158

Maynard, S., & Cheyne, E. (2019). Can electronic textbooks help children to learn? *Loughborough's Research Repository*, 2–30. https://hdl.handle.net/2134/3624.

Özenç, E. G., & Özmen, Z. K. (2014). Akıllı Tahtayla İşlenen Fen ve Teknoloji Dersinin Öğrencilerin Başarısına ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi. *TSA*, *18*(2), 137–151.

Sarıabdullahoğlu, A., & Ersoy, A. F. (2008). Uzaktan Eğitim. *Karınca Kooperatif Postası*, *73*(860), 26–35.

Taş, E., & Çepni, S. (2011). Web Tasarımlı Fen Materyali Derse Tutum Başarı Alan Yazın. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(1), 93–115.

Tercan, İ. (2012). *Akıllı Tahta Kullanımının Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersi Başarı, Tutum ve Motivasyonuna Etkisi*.

Vardar, A. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan Z kitabın 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve motivasyonlarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldızay, Y., & Çetin, G. (2018). Fen Eğitiminde Eğitim Teknolojileri Kullanımı: İçerik Analizi. *International Journal of Computers in Education (IJCE)*, *1*(2), 21–33. http://orcid.org/0000-0002-1185-5907

Yılmaz, Ş., & Aydın, F. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Teknolojiye Yönelik Tutumlarının ve Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Asian Journal of Instruction*, *1*(2), 1–17. www.e-aji.com

Yurdugül, H., & Aşkar, P. (2008). An Investigation of the Factorial Structures of Pupils' Attitude Towards Technology (PATT): A Turkish Sample. *İlköğretim Online* , *7*(2), 288–309. http://ilkogretim-online.org.tr

z-kitap Nedir | z-kitap. (b.t.). https://www.z-kitap.com/z-kitap-nedir/

BÖLÜM 16

RESİMLİ ÖYKÜ KİTAPLARINDA DİL VE KONUŞMA BOZUKLUKLARI

Elif AYDIN[1]

1 Öğr. Gör. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlük Türk Dili Bölümü, Orcıd ID: 0000 0001 6027 4431

GİRİŞ

16. yüzyıla kadar çocuklar için yazılmış bir kitaba rastlanmayan edebiyat dünyasında çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal dünyalarına, duygu ve duyarlıklarına, zevklerine, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunmak amacıyla gerçekleştirilen çocuksu bir edebiyat olarak tanımlanan çocuk edebiyatı (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2014: 1) farklı alanlara da el atarak çeşit bakımından zenginleşen eserlerle kapsam ve sınırlarını genişletmektedir. Bireylerin duyuşsal, zihinsel, fiziksel sorunlarını kurguya yerleştiren günümüz çocuk edebiyatı; edebiyatın iyileştirici, terapi edici işlevini dilsel sorunlarla kurguladığı kitaplarla da gerçekleştirmektedir.

Çocuğun zihin, dil ve kişisel gelişimi için ilgi ve ihtiyaçlarını bilmenin önemi kavrayan ideal eğitim; sistemini bu ilgi ve ihtiyaçlara göre yapılandırmalıdır (Şahin, 2013: 3). Ülkemizdeki eğitim sistemi yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. TYÇ belirlenen sekiz anahtar yetkinliğin birincisi ana dilde iletişim olarak tanımlanmakta, sözlü ve yazılı ifade etme yetkinliği dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere tanımlanmaktadır (MEB, 2019: 4). Türkçe öğretimiyle de öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır. Okuma ve dinlemeden oluşan anlama; konuşma ve yazmadan oluşan anlatma becerileri Türkçenin anlatım olanaklarını yansıtan düzeye uygun çeşitli türdeki metinlerle geliştirilmeli; insana, yaşama ve doğaya özgü duyarlıklar kazanabileceği etkinliklerle yapılandırılmalıdır (Sever, 2013: 22-23). Bu dört temel beceri arasında konuşma ve dinleme en çok kullanılan iki beceri alanıdır (Topçuoğlu ve Özden, 2012:136). Bu becerileri öğrencilere aktarmada faydalanılacak, başvurulacak yollardan biri de edebiyattır.

Genel anlamda edebiyat; bireylere edebî zevk, duyarlılık ve iyi bir edebî eleştiri becerisini kazandırmayı amaçlar. Kendine mahsus durumlarla boğuşan bir birey, edebiyattan zevk almak için okumak ve ilgilenmekten oldukça uzak olacaktır. Öncelikle bireylerin özel durumlarına nasıl yaklaşmaları gerektiği, bu sorunlarda yalnız olmadıklarını hissetmeleri ve en önemlisi sorunları kabullenip soruna rağmen hayata dönmelerinin sağlanması edebiyatın da dert edinmesi gereken hususlardan biri olmalıdır. Tam da bu noktada özel sorun ve durumları işleyen eserler; okuyan ve ihtiyacı olanlar için terapötik kitaplara dönüşmektedir.

Çocuk edebiyatı, belli bir okur kitlesini hedef alan tek edebiyattır. Kendine ait kodları olan özel bir türdür. Çocuk edebiyatı eserleri çocuğun edebî bir eserden haz alma duygusunu tatmin etmek için oluşturulmalıdır.

Çocuk edebiyatı; yetişkin ve çocuk okura aynı anda hitap edebildiği için kendi kuramsal alt yapısını oluşturacak kadar kapsamlı, anlamlı ve yaratıcı bir alana sahip olması (Tüfekçi Can, 2014: 190) bakımından çocuk edebiyatının yarattığı etkinin de güçlü olacağı aşikârdır. Çocuk edebiyatı, çocukların dil gelişimine katkıda bulunan bunu yaparken edebî ihtiyaçlarını karşılayan çocuklar için çocuğa göre yaratılmış bir edebiyattır (Dursunoğlu, 2013: 32). "Farklı şekilde çocuk gerçekliğini önceleyip onu odağa koyan yazarlar, tercihlerini çocuğun sorunlarını aktarmaktan yana kullanırlar. Sorunlar öne çıkarılarak bir anlamda çocuğun karşılaştığı ya da karşılaşabileceği sorunlardan haberdar olmasına ve bu sorunlarla başa çıkabilmesine yardım edilmeye çalışılır." (Yılmaz ve Yakar, 2018: 31-32). Çocukların dil gelişimine edebî ihtiyaçlarını da giderecek şekilde katkıda bulanan sorun odaklı çocuk edebiyatı, edebiyatın işlevselliğini arttırmakta ve aktifleştirmektedir. Çünkü bu kitaplar; kaygı, öfke, mükemmeliyetçilik, kralcılık, zorbalık, kıskançlık, tırnak yeme, uyku problemleri, uyum problemleri, dikkat eksikliği, tikler gibi her türlü duygu ve davranış bozukluklarını konu edinerek sorun odaklı bir edebiyatın faydacılığını ispatlamakta; bunu yaparken de edebî zevk ve hazdan okuyucuları mahrum bırakmamaktadır. Oğuzkan da (1997: 307-308) çocuk yayınlarında konu seçiminin çok önemli olduğunu belirten, konuların çocukların öz yaşantılarıyla ilgili olmasını önemli bulur. İşte bu noktada sorun odaklı kitaplar; çocuğun sorununu edebiyatın merkezine yerleştirir. Murn (2015), çocuk edebiyatının, özel bireyleri ve onların özel durumlarını gösteren çocuk kitaplarıyla hayatın çeşitliliği, farklılığını sunarak insanı, bilmediği görmediği bir dünya ile tanıştırdığını ifade eder. Böylece diğer çocukların ötekileştirilme acısına maruz kalmasının önüne geçilirken, özel çocukların da farklılıklarının avantaja dönüşebileceğini hissettiren özfarkındalıklarını geliştirmelerine yardımcı olur.

Çocuk kitaplarında ele alınan özel durumlardan biri de çocukların dil ve konuşma ile ilgili sıkıntılarıdır. İnsanın duygularını, düşüncelerini sözlü olarak aktarmasını sağlayan iletişim aracına, diğer bir deyişle dil becerisine konuşma denir (Arslan ve Sevim, 2013: 152; Topçuoğlu ve Özden, 2012: 2; Güneş, 2014: 105). Dil, insanla eşdeğer bir kavramdır. Aristo, insanı tanımlarken onu 'konuşan' kimliği ile tanımlamaktadır (Salmış, 2012: 15). Konuşma, insanın çevresiyle iletişim kurmasının en etkili yoludur. Bu yolla görüş, düşünce, duygu ve sorunlar başkalarına aktarılarak paylaşılmaktadır. Bu süreçte dil, düşünce, duygu, ses, beyin ve konuşma organları yer almakta ve bir dizi karmaşık işlem yapılmaktadır. (Güneş, 2014:105-106). Bu organlardan sadece birinin doğru çalışmaması sağlıklı konuşmayı engellemektedir (Uğurlu, 2015: 25; Erdem, 2013a: 45). Konuşma, bir iletişim olduğuna göre konuşma esnasında dinleyicide rahatsızlık oluşturacak zihinsel ve bedensel bozuklukların olması durumunda bir konuşma bozukluğundan söz edilebilir. Konuşma bozukluğu; konuşmanın akıcılığında, ritminde, vurgularında, zihinsel organizasyonunda sorunların olmasıdır. (Erdem, 2013b: 419; Erdem, 2013a: 153).

Topçuoğlu ve Özden (2012: 119-121) konuşma bozukluklarını gevşeklik, pelteklik, tutukluk, atlama, kekemelik, gereksiz ses ve kelime kullanımı, yöresel ağız kullanımı olarak sıralamaktadır. Erdem (2013a: 154-169) konuşma bozukluklarını; telaffuzla ilgili olanlar, kekemelik, mahallî ağızla konuşma, dil ve dudak tembelliği, hızlı konuşma, afazi, dizartri şeklinde tasnif etmiştir. Telaffuz yani boğumlama, artikülasyon bozukluklarını ses düşürülmesi, ses eklenmesi, ses değiştirilmesi, sesin bozulması, gevşeklik, atlama, pelteklik olarak açıklar. Ardından kekemelik, dudak ve damak yarıklığını, afazi, dizartri, mahalli ağızla konuşmak, hızlı konuşma, diyaframdan nefes almadan konuşma olarak diğer bozuklukları sıralar. Gürlek ve Aksu (2013:181) konuşma hatalarını telaffuz (boğumlama, artikülasyon) bozuklukları; mahallî söyleyişle konuşma; vurgu, tonlama, ritim, duraklama hataları; kelime hazinesinin yetersizliği, konuşma sırasında gereksiz vücut hareketleri yapma, kaba ve argo sözler kullanmak, hızlı konuşma, afazi, dizartri, kekemelik, dudak ve damak yarıklığı olarak listelemektedir. Okur (2013: 93-97) konuşmayı bozan sebeplerin başında boğumlanma kusurlarını görür. Ona göre boğumlanma; kelimeleri oluşturan seslerin tam yerinden ve süresine uygun olarak söylenmesidir. Bu kusurları; dudak ve dil tembelliği, hece atlama, seslerin yerini değiştirme ve kekemelik olarak açıklamaktadır.

Amerikan Konuşma, Dil ve İşitme Derneği ASHA; konuşmayı, sesleri ve kelimeleri nasıl çıkardığımızla tanımlarken konuşma sorunlarını; kişilerin sesleri açıkça söyleyememe, kısık veya rahatsız edici bir sese sahip olmak ve kekemelik denilen konuşurken sesleri tekrarlama veya duraklama şeklinde tanımlamıştır. Dil, fikirlerimizi paylaşmak ve istediğimizi elde etmek için kullandığımız kelimelerdir. Dil bozukluğu olan bir kişinin anlama, konuşma, okuma, yazma sorunlarının olduğunu belirtmiştir (ASHA, 2022).

Bu çalışmada dil ve konuşma bozukluklarını konu edinmiş çocuklar için yazılan resimli kitaplar incelenmiştir. Kitapların yaş aralığı okul öncesi dönemden başlayarak okuma yazmayı öğrendikleri dönem olarak belirlenmiştir. Çünkü küçük yaşlarda çözülemeyen konuşma problemleri büyüyünce içerisinden çıkılmaz bir hâl alacaktır (Yılmaz ve Cımbız, 2016: 27). Resimli çocuk edebiyatı eserlerinde dil ve konuşma bozukluklarının nasıl işlendiğini ortaya koymayı amaçlayan çalışmayla bu bozuklukların hangi sorunlara sebep olduğu, çevre tarafından bu bozuklukların nasıl karşılandığı, sorunlara yönelik kitaplarda hangi çözüm stratejilerinin önerildiği, sorunun çözümünde hangi yanlışların yapıldığı, bu sorunlar karşısında nasıl bir destek alınması gerektiği, bu özel durumları işleyen yazarların mesleklerinin de irdelenmesi, hangi yayınevlerinin meseleye daha fazla eğildikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için çalışmada, bir kurguya sahip olduğu ve okul öncesi yaş dönemi ve ilk okuma çağındaki çocukların dikkat sürelerini zorlamayacağı düşünülerek öykü türü tercih edilmiştir.

YÖNTEM

Çalışma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Var olan durumu olduğu şekliyle ortaya koymanın amaçlandığı tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012: 77). Çalışmada çocuklar için yazılan kitaplarda dil ve konuşma bozukluklarının nasıl işlendiğini, bu durumların yol açtığı problemler karşısında hangi çözüm stratejilerinin ileri sürüldüğünü ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Literatür taraması sonucunda dil ve konuşma bozukluklarını işlediği belirlenen 7 kitap tespit edilmiştir. Veriler, seçilen kitapların doküman incelemesi yöntemi ile incelenmesiyle elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187).

Bu 7 öykü kitabı daha iyi bir çözümleme yapabilmek amacıyla; "Özet", "Sorun", "Tepki" "Çözüm Stratejileri", "Ana Karakterin Sahip olduğu Beceri ve İlgiler", "Bozukluğu Genetikle Açıklama", "Uzman ve terapist desteği" kitapların kurgusu dışında "Kitabın hedef kitlesi", "Anne, baba, çocuk ve öğretmenler için bilgilendirici ek bölümler", "Çeviri ve yerli eser", "Ana karakterin Türkçeleştirilmesi", yazarın mesleğinin araştırıldığı "Yazar bilgisi" ve "Yayınevi" olmak üzere kitap belli kategorilere ayrıştırılarak incelenmiştir. Kitabın hangi konuşma bozukluğunu işlediğinin daha iyi anlaşılması için aynı konuşma bozukluklarını işleyen kitaplar aynı grupta verilmiştir. Veriler, içerik analizi ile sunulmuştur. Cohen ve diğerleri (2007: 475-476) içerik analizini en genel hâliyle verilerin, yazılı verilerin, mesajların, ana içeriklerin özetlenmesi, raporlanması olarak tanımlamaktadır. İçerik analizini; sistemli, tekrarlanabilir, ölçülebilir ya da gözlemlenebilir, kurala dayalı kategorileri bunların uygulanması için bir kurama bağlı sistem içinde kullandığı şeklinde açıklamaktadır.

BULGULAR

Kitapların kekemelik, disfazi ve disleksi olmak üzere üç tür konuşma bozukluğunu işledikleri tespit edilmiştir. Buna göre kekemeliği işleyen bir kitap, disfaziyi işleyen bir kitap ve disleksiyi işleyen beş kitap üç ayrı grup altında ele alınmıştır. Resimli öykü kitaplarından elde edilen veriler belli başlı temalar altında ele alınmıştır. Tablo 1' de bu temaların neler olduğu bilgisi ve kitaplarda bulunup bulunmama durumu işaretlerle bildirilmiştir. Tablo 1'de yer verilmeyen özet kısmı metin bölümünde verilmiştir. Tabloda sadece işaretle gösterilen sorun, tepki, çözüm stratejileri ve ana karakterin sahip olduğu beceri ve ilgiler, kitaplarda kurgu dışında hangi rehberlik bilgilendirmesinin yapıldığı yine metin içinde ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Metin içinde açıklamaya gerek olmayan kitabın hedef kitlesi, çeviri ve yerli eser olup olmadığı bilgisi, ana karakterin Türkçe isimle belirtilip belirtilmediği, kitaplardaki sorunların genetikle ilişkilendirilip ilişkilendirilmediği, kitabın uzman desteğiyle kurgulanıp kurgulanmadığı, yazar bilgisi ve yayın evi bilgisi ile ilgili kısımların tabloda verilmesi yeterli görülmüş olup tekrar metin içinde tekrarlanmamıştır.

Tablo 1. Konuşma bozukluklarını işleyen resimli öykü kitapları

	Kitap	Sorun	Tepki	Çözüm strateji	Beceri ve ilgi	Yaş	Bilgi verici bölüm	Çeviri - yerli eser	Cinsiyet	Türkçe karakter	Genetik yatkınlık	Destek	Yazar hakkında bilgi	Yayınevi
Kekemelik	*Duringo (Kekemeliğimi Nasıl Evcilleştirdim)*	✓	✓	✓	✓	_	✓ son bilg Etkinlik de var.	çeviri	Erkek	Var	(Kekemeliğin genetik olduğu söylenmiş kurguda)	Konuşma terapistinden yardım alma	Isabella Colthorp: Uzman dil ve konuşma terapisti Resimleyen: Franziska Herdter: Uzman dil ve konuşma terapisti ve uzman psikolog	Mirket Yayınları
Disfazi	*Greg'in Zaferleri*	✓	✓	✓	✓	_	✓ son bilgi	çeviri	Erkek	Yok	_	Konuşma terapistinden yardım alma, öğretmen desteği	Danıelle Noreau: uzman dil ve konuşma terapisti	Yapı Kredi Yayınları
Disleksi	*Benjamin Okumayı Sevmiyor*	✓	✓	✓	✓	_	✓ son bilgi	çeviri	Erkek	Yok	Baba dislektik	Uzmandan yardım alma	Yazar: Kristien Dieltiens Bilgilendirici bölüm Danielle Noreau (uzman dil ve konuşma terapisti) tarafından yazılmıştır.	Yapı Kredi Yayınları
	Cem'in Disleksi Hikâyesi	✓	_	✓	✓	5+	✓ ön bilgi	çeviri	Erkek	Var	Annesi dislektik	_	Bilgilendirici bölüm özel eğitim öğretmeni Romana Murn tarafından yazılmıştır.	Tübitak Popüler Bilim Kitapları
	Natan Farklı Bir Şekilde Öğreniyor	✓	✓	✓	✓	_	✓ Son bilgi	çeviri	Erkek	Yok	_	Konuşma terapistinden yardım alma, öğretmen ve okul desteği	Danıelle Noreau: uzman dil ve konuşma terapisti	Yapı Kredi Yayınları
	Bende Disleksi Var	✓	✓	✓	✓	7-8 yaş	✓ Son bilgi Etkinlik bölümü ile birlikte yer alır.	çeviri	Kız	Yok	_	Ozel eğitim sınıfına katılma, öğretmen desteği	Öğretmen, sosyal hizmet uzmanı ve yazar.	Tübitak Popüler Bilim Kitapları
	Disleksi Mislexsi Tumburlu plar	✓	✓	✓	✓	6+	✓ Son bilgi etkinlik olarak verilmiş	yerli	Erkek	Ozel isim okuyucuya bırakılmış.	_	Öğretmen ve rehber öğretmen desteği, disleksi eğitimi üzerinde uzman olan merkezlere yönlendirmek	Yazar, tercüman ve iletişim alanında doçent.	Çikolata Yayınevi

1.Kekemeliği işleyen kitaplar ile ilgili bulgular

Kekemelikle yapılan tanımlamalar benzerlik göstermekte ve ortak paydada buluşmaktadır. Kekemelik, konuşmanın anormal düzeyde hece, ses tekrarları, uzatmaları ve duraklamalarla kesildiği, konuşurken zorlanma ve konuşmaktan kaçınma ve anormal boğumlanma postürü ile karakterize bir konuşma akıcılık problemidir (Kılıç, 2000: 10). Kekemelik; bazı fiziksel, psikolojik ve nörolojik nedenlerle konuşmanın akıcılığını etkileyen bir konuşma kusurudur. Kekemelikte takılmalar, uzatmalar, duraklamalar, tekrarlar olmaktadır (Erdem, 2013b: 431). Gürlek ve Aksu (2013: 194) konuşmadaki akıcılığın ritmin bozulmasına, uzatmalar, tekrar ve duraklamalara vücudun çeşitli yerlerinde oluşan tiklerin de eşlik edeceğini belirtirler.

Duringo (Kekemeliğimi Nasıl Evcilleştirdim)

Özet: Kekeme bir çocuk olan Hakan; kekemeliğini sözcükleri yakalamak, parçalamak, uzatmak veya hapsetmek isteyen kendisinin bir parçası olan bir yaratık imajıyla açıklar ve bu yaratığa Duringo ismini koyar. Bazen sözcükleri kolay ve bozulmadan çıkarabilmesini Duringo'sunun uyumasıyla açıklar. Çevreden gördüğü tepkilerle Duringo'su büyür, kocaman baş edemeyeceği bir yaratık olur. Bu durumun ona oldukça rahatsızlık vermesiyle durumu annesiyle paylaşır. Annesinin desteği ve yönlendirmeleri sayesinde bir dil ve konuşma terapistinden düzenli yardım alır. Bu sayede kekemeliğini kabullenmeyi, onunla birlikte yaşamayı öğrenir. Bu kabullenme Duringo'sunun küçülmesini yani kekemeliğin azalmasını da beraberinde getirecektir.

Çevresel tepkiler: Dedesinin ona yavaş konuşmasını telkin etmesi, Leyla Teyze'nin derin nefes alıp düşünüp öyle konuşması gerektiğini belirtmesi, akranlarının çıkaramadığı sözcükleri onun yerine sinirli bir şekilde söylemesi, kekemelediğinde arkadaşlarının tuhaf tuhaf bakması.

Sorunlar: Konuşmak istediğinde sözcükleri bir türlü istediği gibi yani olması gerektiği gibi çıkaramama, sözcüklerin bazen zıplayarak bazen de uzayarak ağzından çıkması, konuşurken tutulmak, her zamanki gibi olağan hızında söyleyememek, ne söylemek istediğini bilmesine rağmen sanki birinin sözcükleri durdurduğunu ve kestiğini hissetme, çevredeki büyüklerin nasıl konuşması gerektiğini söylemeleri, arkadaşlarının sabırsız ve sinirli davranarak konuşmasını tamamlamaları, çevredekilerin çocuğun konuşmasını düzeltmeye çalışmaları, çevrenin Hakan'ın konuşmasından rahatsız olduğunu göstermesi ve bu durumun kekemeliğini arttırması, tepkilerden ve olumsuz geri dönüşlerden kaçmak için konuşurken çok çaba göstermesi ve hiç hata yapmamaya çalışması, takılmadan konuşmaya çalıştıkça daha çok zorlanması, kekemelikle savaşması ve onu saklamaya çalışması, çıkaramadığı kelimelerin yerine başka sözcükler kullanması ama bu yolla asıl söylemek istediğinden uzaklaşması,

Çözüm stratejileri: Kekelediği zaman umursamamak, anneyle kekemeliğin hissettirdikleri hakkında dertleşmek, Duringo'nun sözcükleri çaldığı zaman nasıl hissettiğini anlatmanın çocuğu rahatlatması, annenin oğluna destek olması, konuşma ve dil terapistine başvurmak ve düzenli yardım almak, kendinden başka aynı durumda olan insanlar olduğunu öğrenmek böylece yalnız olmadığının farkına varmak, kekemeliğin çocuğun hatası olmadığını genetik olduğunu çocuğa göre bir dille açıklamak, kekemeliğin çocuğa ömür boyu eşlik edebileceği ama baş edilebilir bir boyuta getirilebileceği konusunda onu bilinçlendirmek, kekemeliği tanımak ve evcilleştirmek, çocuğun kekemeliğini yenmek için bulduğu yolların neden faydasız olduğunu açıklamak -nasıl ki ağacın dalları çeke çeke uzamayacaksa zorlamakla sözcükler daha çabuk çıkmaz-, derin nefes almak veya sözcüğü çıkartmak için yapılan el hareketlerinin yarar vermeyeceği açıklamak, takıldığı sözcükte durup yeniden çok yavaş bir şekilde tekrar deneyerek konuşmaya devam etmek ve bu şekilde sözcükleri daha yumuşak ve kolay çıkarmayı öğrenmek, ses yavaş ve yumuşak olduğu zaman Duringo'nun sözcükleri yakalayamadığını öğretmek özellikle kekemelikle savaşmadığı zaman konuşmanın çok daha kolay olduğunu fark ettirmek, çocuğun konuşma terapistiyle oynayabilmesi, eğlenebilmesini sağlamak ve ona utandığı anları anlatabilmesi, arkadaş ortamlarında kekemelikle ilgili üzücü tepkileri nasıl karşılayabileceğinin drama yoluyla karşılıklı roller ile provalandırılması, canlandırma oyunlarından bir tanesinde çocuğun açık ve net kekeme olduğunu söylemesi, "Evet doğru, ben kekeliyorum. Eee ne var bunda?" şeklinde cevap verdirerek çocuğun güçlü hissetmesini sağlamak, çocuğun kendini geliştirmesi böylece insanların nasıl konuştuğuyla değil de ne konuştuğunu merak etmeleri sağlanmalı, herkesin farklı bir Duringo'su olabileceğinin farkına varmak (örneğin bazı arkadaşlarının okumada zorlanmaları gibi), bu Duringo'lar bizi rahatsız etse de onlarla birlikte çok güçlü olunabilir hayata bakış açısını kazandırmak, Duringolarla birlikte onların bir parçamız olduğunu kabul ederek kendimizi olduğumuz gibi kabul edip sevmemiz gerektiği düşüncesini aşılamak ve hayata geçirmek.

Beceri, ilgi ve güçlü yönler: Çizgi roman okumayı sever, çok hızlı koşabilir.

Bilgilendirici bölüm: Kitabın sonunda okuyanın kendi Duringosu olup olmadığını soran ve onu resmetmesini isteyen bir etkinlik sayfası bulunmaktadır. *Çocuklar için Bilgiler* bölümünde çocuklara kekemelikle savaşırken kullandıkları yolların bir listesi verilmiş ve hangilerini kullandıkları işaretlemeleri istenmiş ayrıca listede olmayan yollar ile ilgili yazmaları için ek bir sayfa da ayrılmıştır. Listedeki bu yolların kekemelikle savaşmak yerine onu daha da güçlendireceği belirtilmiş ve taş-kâğıt deneyi yapmaları istenerek bu durumu görmeleri hedeflenmiş. Deney-

den sonra yapılan açıklamada kekemeliğe izin vermek gerektiği çözüm olarak gösterilmiş. Kekelerken ne kadar sakin kalınırsa konuşmanın da o kadar kolaylaşacağı vurgulanmış. Binalardaki yıldırımsavarların nasıl çalıştığı üzerinden kekemelik konusunda nasıl davranmak gerektiği verilmiştir. Konuşurken bazı sözcüklerin uzun sürede çıkmasına sakin bir şekilde dayanabilme ve bu sözcüklerin beklediğinden farklı duyulmasına katlanabilme durumunda kekemeliğin gelip geçeceği anlatılmış. Kekemeliğe karşı olumlu yaklaşımların kekemelik terapisiyle öğrenebileceği belirtilmiştir. Bu bölümde ayrıca çevresel tepkilerle de nasıl baş edeceği açıklanmış. Çevredekilerin bazen yardımcı olmak isteyecekleri bazen de tuhaf tepkiler verebilecekleri ifade edilerek dinleyicilerin tepkilerinin konuşandan değil dinleyenlerin kekemeliği bilmediğinden kaynaklandığı gösterilmiştir. Çevredekilere kekemeliği anlatmak diğer insanlara bu konuda yardımcı olunabilecek bir yol olarak sunulmuştur. Kekeme insanlara sözünü tamamlamayarak ve sözünün bitmesini sabırla bekleyerek yardımcı olunacağı ifade edilmiştir. İnsanlara kekemelik hakkında kitap hediye etmek, ebeveynlerinden ve konuşma terapistinden diğer insanlarla kekemelik hakkında konuşmalarını istemek çözüm olarak önerilmiştir.

Çevredekilerin tuhaf bakışlarını umursamamak, sakin bir şekilde konuşmaya devam etmek, kekemeliğin senin hatan olmadığını ve utanmaman gerektiğini bilmek telkin edilmiştir. Çevredekilerin yavaş konuş, derin nefes al gibi önerilerinin senin için faydalı olmadığını sadece seni kızdırdığını ve sözünü tamamlamaları için zaman tanımalarına ihtiyacın olduğu söylemek konusunda çocuk yüreklendirilmiştir. Akran zorbalığında ise anne baba, öğretmen, terapist ve diğer arkadaşlarına bu durumu anlatmak gerektiği söylenerek bir dost edinmenin önemine dikkat çekilmiştir. Kekemeliği açıkça söylemenin bile sadece tek başına çevreden gelen zorbalıkları çoğunlukla önleyebileceği bildirilmiştir. Kekemeliğini umursamayan biriyle diğerlerinin de zorbalık anlamında uğraşmayacakları belirtilmiştir. Kekemeliği açıkça söylemede zorlanan çocuklara evde prova yapmaları tavsiye edilmiştir.

Kekeleyen Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Bilgiler bölümünde anne ve babalara kekemelik hakkında açıklamalar mevcuttur. Kekemeliğin hangi yaşlarda ortaya çıktığı, kekemelikte hangi faktörlerin etkili olduğu, cinsiyet faktörünün belirleyiciğine dair istatiksel bilgiler yer alır. Dil ve konuşma terapistinden olabildiğince erken yardım almanın önemi vurgulanır.

Çocuğum Kekeliyor-Nasıl Davranmalıyım? Genel Bilgiler bölümünde ebeveynlerin kekeleyen çocukları için endişe duymalarının normal olduğu ifade edilmiş. Ebeveynlerin çocuklarına en iyi desteği, çocuğun çabasız konuşmasını teşvik ederek verebilecekleri vurgulanmıştır. Kekemelik konusunda açıkça konuşulabilen bir ortam yaratmalarının önemine

dikkat çekilmiştir. Çocuğun duygularına saygı duyarak, onu ciddiye alarak tüm duygu ve davranışlarla kekemeliğin utanılacak bir durum olmadığını hissettirmenin ve sadece konuşmasının bir özelliği olduğu algısını yaratmaları konusunda yönlendirme vardır. Kekemelikte önemli olan bu durumu kabul etmektir. Kekemelik boğuştukça ve onu gizlemeye çalıştıkça semptomların daha da artabileceği konusunda uyarılarda bulunulmuştur. Anne ve babalar, çocuğa davranışlarıyla kekemeliğin çocuk konuşurken ara sıra olan bir şey olduğu ve her ne olursa olsun çocuklarını dinlemeyi çok sevdiklerini belli etmeliler. Çocuk kekemeliğini kabullenmeyi ve konuşmayı da kekelemeyi de akışına bırakmayı öğrendiğinde kekemeliğin iyileşme olasılığı artmaktadır. Çevreden gelen olumsuz eleştirilerin açık ve sakin karşılanması gerektiği ifade edilmiştir. Çocuğun çevresindeki diğer insanlara kekemeliğe karşı nasıl yaklaşmaları gerektiğini açıklanmalı. Çocukla göz temasını kesmemeleri gerektiği, ona zaman tanımaları ve konuşma açısından baskı yapmamaları konusunda anne babalar öğretmenler de dahil olmak üzere herkese yönlendirmelerde bulunmalılar.

Çocuğumun Terapiye İhtiyacı Olduğunu Ne zaman Anlarım? bölümünde çocuğun kekemeliğine tepki göstermesi veya bu durumdan çocuğun olumsuz etkilenmesi, kekemeliğin uzun süredir devam etmesi ve semptomların giderek artması durumunda bir dil ve konuşma terapistine başvurmaları tavsiye edilir. Çocuğun kekemeliğine karşı destekleyici bir yaklaşım sergileyebilmek adına alınacak profesyonel bir danışmanlık bile terapinin ne zaman, nasıl başlaması gerektiği konusunda iyi bir yönlendirme olacaktır.

Sorularıma Cevap Bulabilmek İçin Kime Başvurabilirim? bölümünde ise Dil ve Konuşma Terapistleri Derneğinin ve Kekemeler Derneği'nin resmi internet sitelerine erişim bilgileri verilmiştir.

2. Disfaziyi işleyen kitaplar ile ilgili bulgular

Dil gelişimi tamamlandıktan sonra öğrenilmiş olan dil yeteneğinin kısmen bozulmasına disfazi adı verilir (Kılıç, 2000: 14). İncelenen eserler içinde sadece bir eser disfazi konusunu işlemiştir.

Greg'in Zaferleri

Özet: Çok zeki, hayal dünyası zengin, resim yapmayı seven disfazik bir çocuk olan Greg, her gün düzenli görüştüğü konuşma terapistinin yardımlarıyla ve verdiği tekniklerle kendi uğraşları sayesinde en önemlisi de arkadaş, öğretmen, anneden oluşan bir ekip desteğiyle büyük bir ilerleme kaydeder. Zayıf yönlerini telafi etmek için güçlü yönlerini kullanan Greg'in bu yolda onun en büyük moral kaynağı tekvandoda kazandığı madalyalardır.

Çevresel tepkiler: Kızma, disfazisi olan çocuğu komik bulma.

Sorunlar: Yüksek sesle konuşma, sürekli el kol hareketleri yapması, cümle kurmada ve kendini ifade etmede zorluk, başka bir dil konuşuyormuş gibi konuşma, söylenenleri, talimatları anlamama; bütün cümleleri ve açıklamaları tam olarak anlayamamak, kelimeleri doğru telaffuz etme ve düşündüklerini söyleme konusunda sıkıntılar yaşama, iletişim kurallarını uyamama, söz istemeden konuşma, istediği şey olmayınca kaba davranışlar sergileme.

Çözüm stratejileri: Disfazik bireyle anlaşmak için onun gözlerini okuma (gözlerini kocaman açması kızdığı anlamına geliyor), konuşma terapistiyle düzenli olarak görüşme, kelimeleri resimlerle kodlayarak öğrenme, disfazik birine karşı sabırlı olmak, onu dikkatle dinlemek, arkadaş desteği, yeni kelimeleri daha iyi telaffuz etmek için sürekli çalışmak, arkadaşlarının isimlerini onlar için uydurduğu resimlerle birlikte öğrenme, öğretmenin verdiği talimatları anlamayınca sınıf arkadaşlarını taklit etme (onların yaptıklarını yapma), öğretmenin sabırlı, anlayışlı olması.

Beceri, ilgi ve güçlü yönler: İyi resim yapma, domino oyununda yetenekli olma, iyi bir gözlemci olma, zengin bir hayal gücüne sahip olma, tekvando kursuna gitme, zeki olmak, çok iyi gözlemci olmak, el becerileri konusunda çok iyi olma.

Bilgilendirici bölüm: Kitabın yazarı Danielle Noreau aynı zamanda konuşma terapisti olduğu için kitabın sonunda *Disfazi Nedir?, Disfazi Nasıl Tanınır?, Algı, Kendini İfade Etme, İletişim, Disfazisi Olan Çocuğun Güçlü Yönleri, Greg Örneği* bölümleriyle anne baba ve eğitimciler için detaylı bilgiler vermiştir. Birinci bölümde disfazisi olan çocuğun kendine saygısını yitirmemesi için başarılı ve güçlü olacağı durumlarla karşılaşmasının sağlanması ve görsel destekle derslerin işlenmesi üzerinde durulmuştur. Anlama ve anlatmada zorluk olarak tanınan disfaziyle birlikte gelişebilecek diğer olası sorunlara da örnek verilmiştir. Öğretmen tarafından çocuğun algılama güçlüğünü görsel ögelerle destekleyerek yenmesi sağlanabilir. Konuşma terapistiyle cümle kurma alıştırmaları yapmak, telaffuzlara çalışmak diğer çocuklarla olan farkın azalmasını sağlar. Çok kısa bir sohbeti sürdürmede büyük sıkıntı çeken disfazik çocukları çevrelerindeki herkesin özendirmesi, ona fazla zaman ayırması, konuşanın da uygulamalı bir şekilde görsellerle anlatması gerekebilir. *Greg Örneği* bölümünde ise *Greg'in Zaferleri* kitabındaki olaylardan disfazisi olan Greg üzerinden davranışları ve nedenleri açıklanarak bu davranışların nasıl yorumlanması gerektiği detaylandırılmış, davranışa yönelik stratejiler sıralanmıştır. Greg'in sıkıntılarını aşmada akran desteğinin ne kadar önemli olduğuna dikkat çekilmiştir. Aynı yaş grubundaki çocukların aynı zevke sahip oldukları ve olayları benzer şekilde yorumladıkları gerçeğinden ha-

reketle akranları disfazik bir çocuğa daha basit açıklamalar yapabilir ve uygulamalı olarak neyi nasıl yapması gerektiğini bir yetişkinden daha iyi gösterebilmektedirler. Bu noktada yetişkinlere çocuklar için uygun ortamı sağlamak görevi düşmektedir.

3. Disleksiyi işleyen kitaplar

Disleksiyi işleyen beş kitap bulunmaktadır.

Benjamin Okumayı Sevmiyor

Özet: Hayal gücü çok zengin olan ve değişik oyunlar icat etmede, hikâyeler uydurmada olağanüstü bir yeteneğe sahip Benjamin okulda çok zorlanmaktadır. Okumayı öğrenememekte, yazı yazarken de çok yavaş kalmakta ve fazla yanlış yapmaktadır. Okulla ilgili görevlerdeki başarısızlığı cesaretini oldukça kırar ve hiçbir zaman okuyup yazmayı öğrenemeyeceğini dahası bir hiç olduğunu düşünür. Annesinin şefkatli yaklaşımı ve kendisi gibi dislektik olan babasının yapabildiklerini kendisine hatırlatmasıyla umudu yeniden canlanmaya başlar.

Çevresel tepkiler: Arkadaşlarının gülmesi, öğretmenin kızması, öğretmenin alay edici sözlerle - "Benjamin soytarılık yapma da ödevini bitir!"- azarlaması, sınıfın uyumunu bozan davranışlar sergilediğinde öğretmenin bağırarak uyarması, yazı yazamadığında arkadaşlarının gülüşmesi.

Sorunlar: Okuyamama, çabuk öğrenememe, öğrenmede akranlarına göre oldukça yavaş olma, kekemelik, kelimelerin boğazında düğümlenmesi ve kelimeleri dışarı çıkaramama, evdeyken ve sevdiği arkadaşıyla birlikteyken normal konuşup okulda kekelemesi, harfleri -s harfini- ters yazması ve uyarıldığında yanlışının farkına varamaması, sınıfta ders işlenirken yüksek sesle konuşması, öğretmenin azarlamasından sonra kulaklarına kadar kızarması ve ellerinin ter içinde kalması, sağ ve sol yön kavramlarını bilememe, çıkarma işlemini yapamama, saati okuyamama, yazı yazamama, harfleri tanıyamama, kelimeleri okuyamama, bilye oyunu oynayamama, öğrendiklerini çabuk unutma, bazı kelimeleri söyleyememe örneğin dişlektik yerine bis… dispeptik demesi, şarkı söyleyememe, hiçbir zaman kitap okumayı başaramayacağını düşünerek moral bakımından çökme ve bir hiç olduğunu düşünme.

Çözüm stratejileri: Öğretmenin dislektik çocuğu uzmana yönlendirmesi ve düzenli yardım almasını sağlaması, şartsız koşulsuz anne sevgisi, annesinin onu kucaklayarak endişelenecek bir şey olmadığını sadece okumayı ve yazmayı öğrenmesinin biraz daha zaman alacağını söylemesi, baba desteği, babasının kendisinin de bir dislektik olduğunu hatırlatarak ona umut aşılaması.

Beceri, ilgi ve güçlü yönler: Gözlem yeteneği, hikâye yaratma, sağ

ve sol iki elini de yazı yazarken rahatlıkla kullanabilme, güçlü görsel hafıza yeteneği, heykel oyununda çok iyi olma (hiç kıpırdamadan aynı pozisyonda durma), paten kayma, futbol oynama, zengin bir hayal dünyasına sahip olma.

Bilgilendirici bölüm: Kitabın sonunda anne baba ve eğitimciler için bilgi bulunmaktadır. Bu bilgiler konuşma terapisti Danielle Noreau tarafından kaleme alınmıştır. Danielle Noreau, çocuklardaki öğrenme sorunlarının çocukların bireysel farklılıklarından kaynaklanabileceği gibi disleksi gibi özel durumların da göstergesi olabileceği konusunda anne, baba ve eğitimcileri uyarmaktadır. Disleksiyi; yazma, okuma, heceleme, matematik işlemleri yapmada süregelen belirgin sıkıntılar olarak tanımlamaktadır. Disleksinin hiçbir zaman ortadan kalkmayacağı, bu durumla yaşaması gerektiği bilincinde olunmasını öğütler. Sabırlı, anlayışlı ve şefkat dolu yaklaşımların çocuklara öğrenmede çok iyi geldiğinden bahseder. Çocuklarında disleksi olduğundan şüphelenen ebeveynlerin ilkokul birinci sınıfın sonuna kadar süreci takip etmelerini ve sonrasında sadece psikolog ve konuşma terapistinden tanının konulmasını sağlamaları konusunda uyarır. Danielle Noreau'nun; dislektik çocuklarda görülebilecek belirtileri okuma, işitsel hafıza, yazı, dil, motor alanlarına ayırarak ve gizli belirtiler ile birlikte güçlü yönlerini de ekleyerek yazdığı bilgilendirici bölüm ebeveyn ve eğitimcilere güzel bir rehber niteliğindedir. Bölüm sonunda Albert Einstein, Darwin, Walt Disney, Steven Spielberg, Leonardo da Vinci, Pablo Picasso, Tom Cruise ve Andersen olmak üzere dislektik ünlüler rol model olarak verilmiştir.

Cem'in Disleksi Hikâyesi

Özet: Tıpkı annesi gibi dislektik olan Cem'in okuma, yazma ve matematikte sorunlar yaşaması hayatını zorlaştırmakta ve moralini bozmaktadır. Bu durumda en büyük desteği ailesidir. Kitap; babasının sevgisi ve ilgisi, büyükannesinin eşyalarına resimler yapıştırarak eşyalarını hatırlamasını sağlaması ve teyzesinin dislektik olup da çok başarılı ve ünlü insanların olduğunu söylemesiyle rahatlayan, umudu canlanan Cem'in hikâyesini anlatır. Dislektik devlet liderleri, bilim insanları, yazarlar, ressamlar, oyuncular hatta ünlü şefler olduğunu öğrenmesiyle kendisinin de herkesin gurur duyabileceği bir insan olabileceği düşüncesi onu hayata tekrar bağlar.

Sorunlar: Matematiği, yazmayı ve okumayı sevmemesi, solu ve sağı karıştırması, okurken harflerin yerine başka harfler koyarak- tahıl yerine hatıl, makarna yerine kamarna…- okuması.

Çözüm stratejileri: Yönleri anlamasına yardımcı olmak için giyeceği terliğin birine fare, diğer tekine kedi resmi işlemek, dislektik başarılı insanları, ünlü bilim adamlarını, devlet adamlarını, yazarları, ressamları,

oyuncuları, şefleri örnek vererek çocuğun umudunu canlı tutmak, babayla birlikte okuma çalışmaları yapmak, baba sevgisi.

Beceri, ilgi ve güçlü yönler: Resim çizme, şarkı şöyleme, icat etme.

Bilgilendirici bölüm: Özel eğitim öğretmeni kaleme aldığı önsözde yaratıcı, özgün, çok zeki olan özel bireylerin katı ve dar okul sistemleri karşısında kemikleşmiş düşüncelerin manevi yoksulluğu içinde yitirilmesinden yakınmaktadır. Dislektik insanların sağ beyinlerini (hayal kurma, estetik, müzik, dans vb.) baskın kullanmakta olduklarına sol beyinlerini ise (okuma, yazma, konuşma, odaklanma, hesaplama vb.) kullanamadıklarına dikkat çekerek onları diğerlerinden farklı kılan bu özelliği açıklamıştır. Okulun devamlı sol beyin faaliyetlerini geliştirme odaklı sisteminde bu özel çocukların kendilerini başarısız, kabiliyetsiz hissetmelerine sebep olduğunu ifade eder. Okul sistemlerinin onlara göre uyarlanmış farklı materyallerle, uyaranlarla yeniden yapılandırılması gerektiğini savunur; çünkü insanlığın gelişiminde dislektik insanların farklılarıyla önemli süreçlere katkıda bulunulmuştur. Yine gelişim için bu insanların düşünme hızlarına, hayal gücüne, görsel hafızalarına ihtiyacımız olduğunu vurgular. Dislektik bir çocuk her şeyden önce özsaygısını geliştirmenin yollarını aramalı bu da her fırsatta çocuğun iyi yapabildiği becerilere odaklanmasıyla mümkündür. Bunu yapmaya çalışırken çocuğun öğretmenleri, eğitmenleri, anne ve babası şefkatle yol göstericisi olmak durumundadır.

Natan Farklı Bir Şekilde Öğreniyor

Özet: Dislektik bir çocuğun ilkokuldan itibaren harfleri çıkarma, tanıma daha genel ifadeyle okuma-yazmada yaşadığı zorlukları konuşma terapistinin, annesinin, öğretmenlerinin ve okul müdürünün yardımı ve desteğiyle en önemlisi kendine özgü yöntemlerle öğrenme fırsatı verilmesiyle aşan 12 yaşındaki bir çocuğun mücadelesi anlatılır.

Çevresel tepkiler: Büyüklerin endişelenmesi.

Sorunlar: Okumak için fazla çaba harcama, akranlarından farklı bir şekilde öğrenmek zorunda kalma, saklambaç gibi karmaşık bazı kelimeleri söylemekte zorlanma, üzerinde adının yazılı olduğu dolabı ararken kendi adını "Natan" kelimesini okuyamama, biten sesle kelime bulma ya da kafiyeli kelime bulma oyunlarına katılamama, değersiz hissetme ve içine kapanma, alfabedeki harfleri tanıyamama, yeni kelime öğrenirken kelimelerdeki harfleri sırasıyla ezberlemek için aşırı çaba göstermeye karşılık yazarken bu harfleri hatırlayamama, çok zaman geçmesine rağmen birkaç hece ile adını ve anne gibi basit kelimeleri okuyabilme, ödevleri arkadaşlarından çok uzun sürede bitirebilme.

Çözüm stratejileri: Sesleri ve heceleri daha iyi söylemeye yardım eden bir konuşma terapistine düzenli olarak gitme, yapı oyuncaklarıyla

yeni projeler gerçekleştirdiğini hayal etme (başarılı olduğu alanla ilgili hayaller kurma), başarılı olduğu, düzgün yaptığı işlerde ve okulla ilgili ödevlerde çocuğa karşı olumlu cümleler kullanma, çocuğa diğer öğrenciler kadar akıllı ve sağlıklı olduğunu hissettirme (örneğin annesinin ona yazısının güzel olduğunu söylemesi ve ödevlerini düzgün yaptığını söylemesi); öğretmen, okul müdürü ve anne babanın çocuğun durumuyla ilgili işbirliği içinde hareket etmeleri, konuşma terapistinin disleksiyi labirent gibi karışık yolların sonundaki harflere ulaşmak şeklinde çocuğun anlayabileceği şekilde açıklaması, çocuğa sabırlı ve yavaş bir şekilde okuyabileceğini anlatma, konuşma terapistinin harfleri resimlerlei renkli afiş ve tablolarla öğretmesi, kâğıt üzerinde metni okurken aynı metni bilgisayardan yüksek sesle eş zamanlı dinlemek, kelimeleri daha iyi heceleyebilmek için elektronik sözlük ve teknolojik araçlar kullanmayı öğrenmek, öğretmenin çocuğa destek olması ve yanında olduğunu hissettirmesi, çocuğun uydurduğu hikâyelerin öğretmen tarafından yazılması, çocuğun fikirlerinin ve uydurduğu hikâyelerin öğretmen tarafından beğenilmesi, öğretmenin çocuğa olumlu sözlerle geri bildirimde bulunması, öğretmenlerin anlayışlı olması, metinleri klavyeyle bilgisayarda yazmak, çok sık alıştırma yapmak, çocuğa özgü yöntemlerle öğrenme fırsatı vermek.

Beceri, ilgi ve güçlü yönler: Yapı oyuncakları oyunlarında ve sportif faaliyetlerde yeteneklilik, hikâye yazma, klavye kullanmakta ustalaşmak ve zengin hayal gücü.

Bilgilendirici bölüm: Kendisi konuşma terapisti olan yazar, kitabın sonunda anne babalar ve eğitimciler için yazdığı bölümde disleksi ve disortografinin tanımını yapmış, hangi belirtileri gösterdiği, nedenleri, yaygınlık oranları, erken tanının önemi ve neler yapılabilir ile ilgili açıklayıcı bilgilere yer vermiştir. Çocuğun başarı duygusunu yaşamasının önemine değinmiştir. Çocuğun ilgi ve motivasyonun canlı tutulması, harcadığı çaba ve gösterdiği azmin her fırsatta teşvik edilmesi, ödevlerini tamamlayabilmesi için ek süre verilmesi gerektiğinin üzerinde durmuştur. Ayrıca mümkün olduğunca erken dönemde çocuğun elektronik sözlük ya da bilgisayar kullanmayı öğrenmesinin sağlanması gerektiğine dikkat çekmiştir. Çocuğun güçlü yönlerinin öğrenilmesinin önemine değinmiş, hazırladığı sunumların şeklinden çok içeriğine odaklanılmasını vurgulamıştır. Çocuğa her zaman olumlu yorumlar yapmanın gerekliliği üzerinde durmuştur.

Bende Disleksi Var

Özet: Akranları gibi normal sürede okuyup yazamayan Sarah, öğretmeninin yönlendirmesiyle birtakım testlerden geçer ve Sarah'ın disleksi olduğu anlaşılır. Sarah, çok çalışarak kararlılıkla, özel eğitim alarak okuma ve yazmayı öğrenir. Şiir yazmadaki yeteneğini keşfetmesi kendine

olan güvenini daha da arttırır ve disleksiye rağmen dünya çapında ün kazanmış, başarılı insanları rol model alarak geleceğe umutla bakar.

Çevresel tepkiler: Öğretmenin kaygılanması.

Sorunlar: Seslerini çıkarabilmeye karşın sesleri bir araya getirip kelimeyi çıkarmakta zorlanma, üzülmek, okumayı öğrenemediği için hastaymış numarası yapıp okula gitmekten kurtulma; diğer çocuklar gibi olmadığını, okuyamadığını sorgulama ve bu duruma isyan etme, duyduklarını anlamakta zorlanma, okurken ya da yazarken harfleri karıştırma (örneğin b yerine d getirme), kelimeyi tersten okuma, disleksinin tedavi edilememesi, dislektik olduğunu öğrenince korku hissetmek, sınıfın önünde sesli okuma yapmaktan korkma, okurken hata yapmaktan korkma.

Çözüm stratejileri: Sürekli denemek, çok pratik yapılarak zorlukları aşmak, öğretmenin çocuğa okuma yazmayı öğrenmesinin zaman alacağını açıklaması, çocuğa akıllı olduğunun hissettirilmesi, çocuğun iyi yapabileceği şeyleri bulmak, daha fazla destekle ve epeyce pratikle diğer çocuklar kadar iyi okuyabileceğini belirtmek, okulda okuma yazmakta güçlük çekenlerle birlikte özel bir sınıfa koymak, evde anne babayla eğlenceli okuma faaliyetleri yapmak, öğretmenin hafıza geliştirici ve dikkati toplamaya yardımcı etkinlikler öğretmesi, kelimeleri hecelemek için sözlük kullanmak, bilgisayarda yazmak, şiirlerini sınıfta okuyunca herkesin onu alkışlaması ve beğenmesi, öğretmenin şiir yazmada özel bir yeteneği olduğunu söylemesi, dislektik olduğunu bilmek ama bunu sorun etmemek, okumayı yazmayı öğrenmek için çok daha fazla çalışması gerektiğini bilmek, şiir yazma yeteneğini geliştirmek, dislektik olan Eınsteın, Leonardo da Vinci, Walt Disney, Beethoven ve Tom Cruise gibi dünya çapında ün kazanmış başarılı insanları rol model olarak göstermek.

Beceri, ilgi ve güçlü yönler: Dinozor kitaplarına ilgi duyma, şiir yazma.

Bilgilendirici bölüm: Kitabın sonunda faaliyet eki ile anne ve babalara notlar bölümü bulunmaktadır. Yeni kelimeler öğrenmek ve bilinen kelimeleri hatırlamaya yardımcı bir faaliyet olan bellek kartları oyunu için kendi bellek kartlarını yapma etkinliği vardır. Resimli sözlük yapma etkinliği bulunur. Eğlence köşesinde ise çocuklardan denemek ve yapmak istedikleri on tane etkinliğin - tenis, buz pateni, dans, şarkı söyleme, tiyatro, yemek kursu vb.-listesini çıkarmaları ve bunları uygulayarak hangisinde iyi olup olmadıklarını görmeleri istenir.

Anne babalara notlar bölümünde disleksinin yaygın belirtilerinden bahsedilmiştir. Tekrarlayan başarısızlıkların çocuğun özsaygı ve özgüvenini azaltacağına dikkat çekerek yetişkinlerin çocuğa övgüyü ve desteği hiç kesmeden zorluklara eğilmesini sağlamalarının çok önemli olduğu

vurgulanmıştır. Çocuğun iyi olduğu faaliyetlere yönlendirilmesi hem eğlenmesi hem de kendini değerli hissetmesi bakımından önemlidir. Çok çalışarak, kararlılıkla, uygun eğitim ve bire bir danışmanlıkla disleksi tanısı konmuş bütün çocukların başarılı olmasının muhtemel olduğunun altı çizilmiştir.

Dizleksi Misleyşi Tumburluplar

Özet: Tavşan ailesinin üyesi küçük Tumburlup'un okuma yazmayı öğrenememesi üzerine okul müdürünün anne ve babayı rehber öğretmenle konuşmak için okula davet etmesiyle olaylar başlar. Rehber öğretmen oğullarının yazma, okuma ve harfleri tanımada zorluk çektiğini ifade ederek beyninin normal denilen insanlardan farklı bir işleyişe sahip olduğunu açıklar ve disleksi hakkında detaylı açıklamalarda bulunur. Ev ve okul ortamında yapılması gerekenleri, sınıf öğretmenine ve çocuğa düşen görevleri 6 yardımcı madde ile açıklar. İnsanlığın ve bilimin gelişimine icatlarıyla katkıda bulunmuş adı tarihe geçmiş dislektik insanları örnek vererek disleksinin yaratıcı ve çözüm odaklı düşünmeyi beraberinde getirmesi gibi olağanüstü yönüne dikkat çekerek çocuğun ve ailesinin hem morallerini hem de motivasyonlarını yükseltir.

Çevresel tepkiler: Annenin üzülmesi ve endişelenmesi, babanın endişelenmesi, ailenin disleksinin belirtilerini öğrenince şaşırması, dislektik birçok ünlü ve başarılı insan olduğunu öğrenince şaşırma.

Sorunlar: Üzgün hissetme, herkesin okumayı sökmesi ve kendisinin harfleri bile öğrenememesi üzerine aptal olduğunu düşünme, ağlama, disleksi olduğunu öğrenen Tumburlup'un hasta olduğunu düşünmesi ve disleksiyi bir hastalık olarak adlandırması, okurken ve yazarken başının ağrıması, sakarlık, sınavlarda çok uzun zamana ihtiyaç duyma, okuldaki öğrenme sistemlerinin dislektik insanlara hitap etmemesi.

Çözüm stratejileri: Kardeşin destek olması, annenin sorun olduğunu hissettiğinde çocuğuyla sohbet etmesi, annesinin ona akıllı olduğunu söyleyerek birlikte çalışabileceklerini teklif etmesi, çocuğun yanında olduğunu hissettirmesi, babanın sakince konuşarak her sorunun bir çözümü olduğunu söyleyerek herkesi rahatlatması, rehber öğretmenin disleksinin bir hastalık olmadığını sadece beynin normal insanlarınkinden farklı çalıştığını açıklaması, disleksisi olan kişilerin harfleri ses yerine resim olarak algıladıklarını açıklaması, yazı değil resim okuduklarını harfleri ve rakamları karıştırabildiklerini açıklaması, dislektik biri için bir sayfa yazının çok fazla harf demek olduğunu ve harflerin sayfa üstünde yer değiştireceği ve bunun da baş ağrısı yapacağını açıklaması, rehber öğretmenin disleksiyi açıklarken iki kardeşi karşılaştırmalı olarak vermesi, dislektik birinin sayfaya baktığında sadece tanıdığı sözcükleri görmesini, diğer tanımadığı sözcükleri atlaması ve sadece okuduğu sözcüklerle bir hikâye

uydurarak yazılandan farklı bir metin yarattığını açıklaması, dislektik birinin okuduğu şeyin resmini çizdiğini, filmini çektiğini diğer insanlardan bu konuda üstün olduğunu açıklaması, dislektik insanların bilgilerinin beyinlerinde düzenli bir şekilde değil karmaşık olarak bulunduğunu sorular karşısında beyinlerinden rastgele aldıkları bilgiler nedeniyle sorunun cevabını uzun sürede bulmalarını açıklaması, bu yönüyle dislektik insanların sınavlarda daha fazla zamana ihtiyaç duymalarını söylemesi, beyninden aldığı rastgele bilgileri biraraya getirip onlarla bağ kurabilmesinin onu diğer insanlardan üstün kıldığını açıklaması, birçok ünlü dislektik mucitin bu yönüyle bilimin ve uygarlığın gelişimine katkıda bulunduğunu açıklaması, bu ünlü ve başarılı insanları örnek vererek dislektik bireye rol model göstermesi ve bu sayede çocuğun umudunu yeşertmesi, disleksinin olumlu yanlarını ve dislektik insanların zorlanabildikleri durumları liste olarak açıklaması, dislektik olduğundan şüphelenen kişilerin resmî disleksi testi yapan merkezlere başvurması gerektiğini söylemek, rehber öğretmenin 6 yardımcı maddeden oluşan- görsel sözcük öğrenimi, harfleri renklendirmek, aşamalı okuma kitapları, birlikte okumak, sesli kitaplara geçiş, akıcı okumak için- okuma teknikleri vermesi, sınıf öğretmeninin de sınıfı ve öğrenme ortamını disleksi dostu uygulamalarla donatması, evde ve okulda bu çalışmalar faydalı olmadığında disleksi eğitim merkezlerine başvurmak, doğru dürüst yazıp okuyamasa bile düşüncelerinin önemli olduğunu aşılamak, dislektik bireylerde öğrenme güçlüğü olmadığını sadece okuldaki öğretme sistemleriyle öğrenemediklerini açıklamak.

Beceri, ilgi ve güçlü yönler: Bir sanatçı gibi güzel resim yapabilme, her şeyi bir bütün olarak görüp bu yüzden farklı birçok düşünceyi birleştirip harika çözümler bulabilme becerisi ve 3 boyutlu düşünme yetisine sahip olmak.

Bilgilendirici bölüm: Kitabın sonunda bir dislektikten çalışma ipuçları adı altında bir bölüm var. Öncelikle kişiden en iyi görsel mi, işitsel mi yoksa kinestetik mi öğrendiğini keşfetmesi istenir. Az ama sık öğrenmek vurgulanır. Ders çalışırken düzenli olma, her ders için farklı renk dosyalar kullanma her ünite için farklı renk ayraç kullanma önerilir. En iyi ders çalışma saatlerini, en iyi not alma ve çalışma yöntemini belirlemenin gerekliliği üzerinde durulur. Yatay, dikey ve akıl haritası yöntemlerinden hangisinin kişiye daha faydalı olduğunu keşfetme önemli görülür.

SONUÇ

Çocuk kitapları dil ve konuşma bozukluklarını işleyenler olarak tarandığında kitapların üç çeşit bozukluğu ele aldığı görülmüştür. Bu çalışmada dil ve konuşma bozukluklarından kekemelik, disfazi ve disleksiyi işleyen kitaplar incelenmiştir. Dil ve konuşma bozuklukları kitaplarda bu bozuklukların yol açtığı sorunlar, çevreden gelen olumsuz yaklaşımlar,

bozukluklar karşısında çocuk, öğretmen, anne baba, arkadaş, dil ve konuşma terapisti tarafından uygulanması ve dikkat etmesi gereken çözüme yönelik stratejilere de yer vermesiyle kitapların meseleyi çok çeşitli boyutlardan ele aldığı görülür. Kurgu içinde yer verilen dil ve konuşma bozuklukları kitaplarda gerçekçi bir biçimde yansıtılırken kitapların bunu sağlarken aynı zamanda edebî zevk vermekten de uzaklaşmadığı görülür. Kitapların tamamında bulunan bilgilendirici bölümlerde kitabın kurgusunda ele alınan dil ve konuşma bozukluğu detaylı ve bütün yönleriyle örneklerle ele alınarak çocuk ve çocuğun eğitiminden sorumlu kişiler ve diğer insanlar için bir kılavuz niteliğindedir. Kitapların altısında son bölümde bilgilendirme varken sadece *Cem'in Disleksi Hikâyesi'nde* ön bilgi yer alır. Ayrıca üç kitapta (*Duringo, Bende Disleksi Var, Dizleksi Misleɣsi Tumburluplar)* bilgilendirme ile birlikte etkinlik sayfaları bulunur.

Çalışma için dil ve konuşma bozukluklarını konu olarak işlemiş kitaplara bakıldığında taramalar sonucunda sadece 7 kitaba ulaşılmıştır. Dil ve konuşma bozukluklarını kurgusunda işleyen çocuk kitaplarının sayısına bakıldığında; çocuk edebiyatında bu meselenin henüz başlangıç aşamasında olduğu söylenebilir. "Sorun odaklı çocuk edebiyatı yaklaşımının Türkiye'de henüz emekleme devresinde olduğu aşikârdır." (Yılmaz ve Yakar, 2018: 39). Özel olarak hazırlanmış sorun odaklı çocuk kitaplarını inceledikleri çalışmada Aydın ve Başoğlu 35 kitaptan 26'sı yabancı yazarlara, 9'u Türk yazarlara ait kitaplar olduğunu belirtmişlerdir (Aydın ve Başoğlu, 2021: 515). Kaymaz (2017: 57) çalışmasında kitapların büyük çoğunluğunun çeviri olduğunu, Türkçe yazılmış daha az esere rastladığını belirtmiştir. Öztürk ve diğerleri (2021: 10) disleksi hakkında az sayıda resimli öykü kitabı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada da dil ve konuşma bozukluklarını işleyen tarama sonucunda ulaşılan 7 kitap içinde sadece bir tanesi yerli edebiyata ait olması önceki çalışma sonuçları ve tespitlerle örtüşmektedir. Kitaplar resimli çocuk edebiyatı eserleridir. Okul öncesi dönemde çocuğun ebeveynle birlikte, okumayı öğrendikten sonra çocukların tek başlarına okuyabilecekleri eserlerdir. Konuşma bozukluklarını işleyen resimli öykü kitapları neredeyse ülkemizde iki yayınevinden çıkmaktadır. Yapı Kredi Yayınları ve Tübitak Popüler Bilim Kitaplarının ülkemizde bu yayıncılığı üstlenenler olduğu ortaya çıkmıştır. Kaymaz da (2017: 56) çalışmasında resimli öykü kitaplarının Tübitak Popüler Bilim Kitaplarına ve Yapı Kredi Yayınlarına ait olduğunu tespit etmiştir.

Tıpkı uyum, duygu ve davranış bozukluklarının incelendiği sorun odaklı kitapların yazarlarının içinde uzman ya da psikolog olan kitaplar olduğu gibi (Aydın ve Başoğlu, 2021: 515) dil ve konuşma bozukluklarını işleyen yedi kitaptan 3'ünün yazarı (*Duringo, Greg'in Zaferleri, Natan Farklı Bir Şekilde Öğreniyor*) uzman dil ve konuşma terapistidir. Kitaplardan 2'sinde de bilgilendirici bölümler dil ve konuşma terapisti ve özel

eğitim öğretmeni tarafından yazılarak uzman görüşüyle eserler bilimsel yönden desteklenmiştir.

Kaymaz'ın (2017: 125) çalışmasında tespit ettiği gibi bu çalışmada da resimli öykü kitaplarında, dil ve konuşma bozukluğu yaşayan karakterlerin problemin çözümünde çoğunlukla aktif olduğu ve kitapların isminin dil ve konuşma bozukluğunu çoğunlukla doğrudan yansıttığı belirlenmiştir. Öge (2004) ve Günay (2020) çalışmalarında dil ve konuşma bozukluklarına erkek çocuklarda kızlara göre daha çok görüldüğünü belirtmiştir. İncelenen yedi öykü kitabında da dil ve konuşma bozukluğu olan karakterden altısı erkektir. Kız çocuk sadece 1 kitapta (*Bende Disleksi Var*) görülmektedir.

Kekemeliği İşleyen Kitaplar Bakımından Sonuçlar

Çocuk edebiyatında kekemeliği işleyen bir adet resimli esere ulaşılmıştır. Kitap, çeviri bir eser olmasına karşın ana karakter için Türkçe ad kullanılması dikkate değerdir. Kitabın yazarının dil ve konuşma terapisti olması; hem kitaptaki kurgunun hem de bölüm sonundaki bilgilendirici bölümün bilimsel ve açıklayıcı bir şekilde işlenmesine imkân sağlamıştır.

Kekeme olan biriyle yaşadığına inanılan bir yaratık metaforuyla –Duringo- kekemelik konusu akılda kalacak ve anlaşılır bir şekilde işlenmiştir. Kitabın adından da anlaşılacağı üzere –Duringo Kekemeliğimi Nasıl Evcilleştirdim- kekemeliğin tamamen geçmeyeceğini kabul etme ve onunla baş edebilme, yaşamayı öğrenme ve kekemeliği azaltabilme olarak ele alınmıştır. Gürlek ve Aksu (2013: 195) da bu konuşma bozukluğunun tedavisinde amacın bireyin güvenini ve moralini arttırmak, kaygıları azaltmak, kekemeliğin etkisini azaltmak, konuşmanın doğal akışında sürdürülmesini sağlamak olduğunu savunurlar. Duygular ve hissettirdikleri konusunda sohbet etmenin önemine değinilmiştir. Anne desteği ve anneyle bu konuda dertleşebilme çok önemlidir. Dil ve konuşma terapistiyle düzenli görüşmenin sağlanmasının gerekliliği üzerinden konu kurgulanmıştır. Kimsenin mükemmel olmadığını fark ettirebilmek kişinin yalnız olmadığını hissetmesi açısından kendine iyi gelen bir farkındalıktır. Çocuğun Duringo'suyla birlikte kendini olduğu gibi sevmesinin önemine dikkat çekilmiştir. Öz güvenli olmanın, öz güveni geliştirmek için uğraşmanın çevreden gelen tepkileri karşılayabilmek açısından gerekli olduğu anlatılmıştır.

Kekemeliğin sonucunda çeşitli toplumsal handikaplar olacağından diğer konuşma kusurlarına göre daha çok önemsenmesi gereken bir konuşma bozukluğudur (Erdem, 2013b: 431). Bu handikaplar, çevredeki büyüklerden gelen uyarılar, yanlış olduklarının bilincinde olmadıkları hareketi yapmaya çocuğu zorlama, çocuğun cümlesini tamamlama, arkadaşlardan gelen öfke ve sabırsız davranışlar, tuhaf bakışlar şeklinde kitapta kendini gösterir.

Disfaziyi İşleyen Kitaplar Bakımından Sonuçlar

Kılıç, kekemeliği konuşma bozukluğu disleksi ve disfaziyi ise dil bozukluğu olarak ele alır. Dil gelişimi tamamlandıktan sonra öğrenilmiş olan dil yeteneğinin kısmen bozulmasına disfazi adı verilir (Kılıç, 2000: 14). Disfaziyi ele alan sadece bir öykü kitabına rastlanmıştır; o da çeviri bir eserdir. *Greg'in Zaferleri* kitabında Kaymaz (2017: 69) disfazinin nasıl yansıtıldığından yola çıkarak özel gereksinimle ilgili gerçekçi bir yansıtma yapıldığını söylemektedir. Kitabın yazarının aynı zamanda uzman dil ve konuşma terapisti olması bu savı güçlendirmektedir. Özel isim Türkçeye çevrilmeden "Greg" olarak kendi orijinal dilinde aktarılmıştır.

Disleksiyi İşleyen Kitaplar Bakımından Sonuçlar

Konuşma bozuklukları içinde en fazla disleksi konusunda yazılmış esere rastlanmıştır; çünkü incelenen 7 kitaptan 5'i disleksiyi anlatır. Bütün kitaplar içinde sadece *Cem'in Disleksi Hikâyesi* adlı kitapta çevreden gelen olumsuz tepkiler bulunmamaktadır. Diğer dört kitapta da çevreden gelen yanlış yönlendirmeler, olumsuz yaklaşımlar bulunmaktadır. Kitapların bir tanesi yerli eserdir. Beş kitaptan dördünde –üçünde kurguya yerleştirme, diğerinde ise bilgilendirici bölümde verme suretiyle- dislektik ünlü, başarılı insanlar rol model olarak gösterilmiştir. Dislektik insanların hızlı düşünme, görsel hafızaları, zengin hayal dünyaları sayesinde insanlığın gelişimine katkıda bulunabilecek olağanüstü özelliklerinin farkına varılması ve bunların geliştirilmesinin önemine dikkat çekilmiştir. İki kitapta disleksi için bilgisayarda yazma ve elektronik sözlük kullanma gibi teknolojik araçlarla öğrenme stratejisi önerilmiştir.

Genel olarak dil ve konuşma bozukluklarını işleyen kitaplar aracılığıyla şu mesajlar verilmiştir:

1. Herkesin aksayan, sıkıntılı ve sorunlu olduğu özel bir durumu vardır. Zayıf yönlerin farkında olunması onu avantaja dönüştürerek başarıya ulaşmayı sağlar.

2. Kendini geliştir! Kendini geliştirirsen insanlar zayıf yönlerine aldırış etmeksizin nasıl söylediğinden çok ne dediğini merak edeceklerdir.

3. Kekemelik, disleksi, disfazi gibi özel durumlar çocuklara uzun dönemde tekrar eden çok sayıda başarısızlıklar yaşattığından özsaygı zedelenebilir. Bu nedenle çocuğun başarılı olacağı yetenekli olacağı alanları belirlemek ve bu güçlü yönlerini geliştirmeye çalışmak bir gerekliliktir.

4. Kekeme ve dislektik çocuklar kendilerini anlayan birilerinin yanında bu özel durumlarını göstermeyebiliyorlar. O yüzden çocuklar kendini mutlu hissettirecek, olduğu gibi kabul edecek sabırlı ve anlayış duyacak insanlara ihtiyaç duymaktadır.

5. Akran desteği ve dost edinmek önemlidir. İnsanın potansiyelinin açığa çıkmasına yardımcı olur.

6. Ebeveyn desteği önemlidir. Anne, baba sevgisi ve şefkati tesirli ve teskin edicidir.

7. Öğretmen desteği önemlidir. Öğretmenden sabırlı olması, anlayış göstermesi ve çocuğa daha fazla zaman ayırması beklenir.

8. Düzenli konuşma terapistine gitmek gerekliliktir.

Kurgusunda dil ve konuşma bozukluklarını işleyen kitaplar sayesinde

1. Bu sorundan muzdarip olan çocuklar kendilerine rol model bulurlar.

2. Dil ve konuşma konusunda herhangi bir problem yaşamayan diğer çocuklar, farklı bireylerin varlığından haberdar olup farkındalık kazanırlar.

Dil ve konuşma bozukluklarıyla kurgulanmış çocuk kitaplarıyla çocuk edebiyatı; çocuğun psikolojik sağlamlığını, zor duygularla baş edebilme becerisini öncelemektedir. Kitaplar özellikle disleksi ve disfaziyi işleyen kitaplar, içlerinde verilen stratejiler uygulayarak okunduğunda Murn'un (2015) da dediği gibi geleneksel eğitimle okuma yazma gibi temel şeyleri devamlı yapamadığını devamlı gösteren okul sistemleriyle yüzleşen ve kendini başarısız, kabiliyetsiz hisseden çocukların kazanılmasına ışık olacaktır.

Dil ve konuşma bozukluklarını işleyen yedi kitap da mutlu sonla ve çözüme ulaşmış şekilde ya da sürecin umut verici, başarıyla devam edeceği hissi aşılayarak sonlandırılmıştır. Sorunları hassas, duyarlı ve empatik bir dille işlemesi, olayları umut aşılayıcı ve mutlulukla bitirmesi bu kitapların terapötik öykülere dönüşmesini sağlamaktadır. Bu bakımdan benzer dil ve konuşma bozuklukları yaşayan öğrencilerin duygu, durum ve morallerinin düzeltilmesinde bu kitaplarla terapötik uygulamaların yapılması önerilir. İlk gençlik ve gençlik dönemine ait kurgusunda dil ve konuşma bozuklukları olan eserler ayrı bir çalışmanın konusu olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

Arslan, A. ve Sevim, O. (2013). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri, Editörler A. Kılınç ve A. Şahin içinde, *Konuşma Eğitimi*, s.151-180, 2. Baskı. Pegem Akademi.

ASHA. (2022). Speech and language disorders. https://www.asha.org/public/speech/disorders/ adresinden 11. 10. 2022 tarihinde erişilmiştir.

Aydin, E. ve Basoğlu, N. (2021). The approach of children's literature towards adjustmental, emotional, behavioral disorders and the bibliotherapy method, *International Online Journal of Educational Sciences,* 13(2), s.502-520.

Erdem, İ. (2013a). Konuşma ve konuşmanın unsurları. Editörler F. Temizyürek, İ. Erdem, M. Temizkan içinde, *Konuşma Eğitimi Sözlü Anlatım*, s.45-92, 4. Baskı. Pegem Akademi.

Erdem, İ. (2013a). Konuşma bozuklukları ve tedavisi. Editörler F. Temizyürek, İ. Erdem, M. Temizkan içinde, *Konuşma Eğitimi Sözlü Anlatım*, s.153-169, 4. Baskı. Pegem Akademi.

Erdem, İ. (2013b). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları, *Adıyaman üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi türkçenin eğitimi öğretimi özel sayısı*, 6 (11), s.415-452.

Erinçmen Kanoğlu, M. (2014). *Dizleksi Misleysi Tumburluplar*. Res. D. B. Muluk. Çikolata Yayınevi.*

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research Methods In Educatıon.* Sixth edition. Routledge.

Colthorp, I. (2022). *Duringo-Kekemeliğimi Nasıl Evcilleştirdim*. Çev. P. Şaşmaz, Res. F. Herdter. 3. Baskı. Mirket Yayınları.*

Çakmak Güleç, H. ve Geçgel, H. (2014). *Çocuk Edebiyatı (Okul Öncesinde Edebiyat ve Kitap),* Genişletilmiş 3. Baskı, Kriter Yayınevi.

Dieltiens, K. (2020). *Benjamin Okumayı Sevmiyor.* Çev. Y. Varnalı. Res. M. Pottie. 2. Baskı. Yapı Kredi Yayınları.*

Dursunoğlu, H. (2013). Çocuk edebiyatı nedir?, Editörler Ö. Yılar ve L. Turan içinde, *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı, s.*31-36, 4. Baskı. Pegem Akademi.

Günay, Z. Ş. (2020). *Okul öncesi çocuklardaki dil ve konuşma bozuklukları hakkında okul öncesi öğretmenlerin farkındalığının belirlenmesi: (Ordu ili örneklemi)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi.

Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. 2. Baskı. Pegem Akademi.

Gürler, M. ve Aksu, E. (2013). Konuşma hataları, Editörler A. Kılınç ve A. Şahin içinde, *Konuşma Eğitimi, s.*181-197, 2. Baskı. Pegem Akademi.

Şahin, A. (2013). Çocuk ve çocukluk, Editörler Ö. Yılar ve L. Turan içinde, Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı, s. 3-15, 4. Baskı. Pegem Akademi.

* İncelemeye konu olan eserler

Kaymaz, Ç. (2017). *Özel gereksinimliliği içeren türkçe ve çeviri resimli çocuk kitaplarının incelenmesi,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.

Kılıç, M. A. (2000). Konuşma ve dil bozuklukları. *KBB Hastalıklarında Mezuniyet Sonrası Eğitim Toplantısı*, s. 1-15, 28-30 Nisan Kapadokya.

Kraljić, H. (2015). Cem'in Disleksi Hikâyesi. Çev. S. Elif Opşin. Res. Maja Lubi. Tübitak Popüler Bilim Kitapları.[2]

MEB (2019). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf adresinden 13.11.2022 tarihinde erişilmiştir.

Moore-Mallinos, J. (2008). *Bende Disleksi Var*. Çev. E. Kılıç. Res. M. Fábrega. Tübitak Popüler Bilim Kitapları.*

Murn, R. (2015). Kitaba giden yol. H. Kraljic içinde, *Cem'in Disleksi Hikâyesi*, Çev. S. E. Opşin. Tübitak Popüler Bilim Kitapları.

Noreau, D. (2021). *Greg'in Zaferleri.* Çev. Y. Varnalı. 3. Baskı. Yapı Kredi Yayınları.*

Noreau, D. (2018). *Natan Farklı Bir Şekilde Öğreniyor.* Çev. Y. Varnalı. Res. S. Gendron. Yapı Kredi Yayınları.*

Oğuzkan, A. F. (1997). *Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı.* 5. Basım. Emel Matbaacılık.

Okur, S. (2013). *Diksiyon Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı*. Öteki Adam Yayınları.

Öge, Ö. (2004). *İlköğretim 1. basamak dönemi çocuklarda dil ve konuşma bozukluklarının öğretmenlerden bilgi alma yoluyla belirlenmesi (Eskişehir ili örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi.

Öztürk,H., Afacan,K., ve Demirtaş-İlhan, S. (2021). Özel gereksinimli bireyleri konu alan okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm,* https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.7610011

Salmış, F. (2012). *Konuşma Estetiği ve Diksiyon.* Elit Kültür Yayınevi.

Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. Tudem Yayınları.

Topçuoğlu, F. ve Özden, M. (2012). *Diksiyon ve Konuşma Eğitimi*. Pegem Akademi.

Tüfekçi Can, D. (2014). *Çocuk Edebiyatı Giriş*. Eğitim Yayınevi.

Uğurlu, H. (2015). *Diksiyon Güzel ve Etkili Konuşma*. Ertem Basım.

Yılmaz, F. ve Cımbız, A. T. (2016). İlkokul türkçe dersi konuşma becerisi üzerine bir inceleme. *International Journal of Social Science.* Doi number:http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3531. 49, s. 25-46.

Yılmaz, O. ve Yakar, Y. M.(2018). Türk çocuk edebiyatında sorun odaklı yaklaşım. *Çocuk ve Medeniyet 2*. s. 29-42.

2 İncelemeye konu olan eserler

Bölüm 17

YETİŞKİN EĞİTİMİNDE DİJİTALLEŞME: BİR AVRUPA BİRLİĞİ PROJESİ ÖRNEĞİ[1]

Vehbi Onur DEMİRCİLER [2]
Nihal TUNCA GÜÇLÜ[3]
Senar ALKIN ŞAHİN[4]

1 Bu çalışma, Türkiye Ulusal Ajansı tarafından fonlanan "DigitisedEducation of Parents for Children Protection Project" (Çocukların Korunması İçin Ebeveynlerin Dijitalleştirilmiş Eğitimi Projesi, Proje no: 2019-1-TR01-K204-077577) adlı projenin verilerinden üretilmiştir.
2 Vehbi Onur Demirciler, Öğr. Gör., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Dış İlişkiler Koordinatörlüğü Birimi, ORCID: 0000-0002-4116- 9705
3 Nihal Tunca Güçlü, Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-8512-7478
4 Senar Alkın-Şahin, Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0001-6644-8682

Avrupa Eğitim Politikaları

27 üyeden oluşan Avrupa Birliği, uluslarüstü bir yapı olarak, birlik içerisinde ekonomi politikaları, ortak dış güvenlik politikaları ve adalet ve içişleri politikalarında çeşitli uygulamaları yönetmekte ve üye devletlerin bu politikalarda yer alan uygulamaları hayata geçirmelerini ve uygulamalarını sağlamaktadır. Bu konulardan içişleri bağlamında Avrupa Birliği'nin yüksek düzeyde önem verdiği ve Birlik içerisinde gözle görülür yüksek oranlarda fonlar ayırdığı bir alan ise eğitimdir. Eğitim alanında eğitimin belirli minimum yeterlilikler çerçevesinde stadardizasyonu, eğitimin değişen dünya düzenine göre dijital yeterlilikler açısından revizyonu, örgün eğitimin desteklenmesi ve eğitimin yaşam boyu öğrenme programları ile desteklenmesi gibi süreçler hedeflenmektedir.

Avrupa Birliği 2. Dünya Savaşı sonrasında Schuman Bildirgesini (1950) takiben 6 Avrupa Ülkesi tarafından ekonomik bir topluluk olarak kurulmuştur. Süreç içerisinde ekonomik entegrasyon ile kalkınma başarılı bir şekilde gerçekleştirilince süreç içerisinde birlik müktesebatına dış güvenlik konuları ve içişleri konuları da eklenerek Avrupa'da entegrasyonun çok boyutlu bir şekilde ilerletilmesi hedeflenmiş ve topluluk bir birlik haline gelmiştir. Bu bağlamda sosyal ve kültürel politikalarda gelişimin desteklenmesi için eğitim ile ilgili süreçler de ortak politikalara dahil edilmiş ve sürece yönelik dönemin ve üye devletlerin ihtiyaçlarına göre yeni politikalar geliştirilmiştir. Geliştirilen politikalar ile bir üye devletin sahip olduğu iyi uygulamaların diğer üye devletlerde de uygulanması, eğitimde ortak standardizayonun elde edilerek eğitimde tüm dünyaya örnek bir Avrupa modelinin geliştirilmesi ve eğitimin her yaşta sürekliliği hedeflenmiştir.

Avrupa Birliği politikaları eğitim konusunda belirlemiş olduğu çerçeve programda "yaşam boyu öğrenme ve hareketliliklerin gerçekleştirilmesi, eğitim ve öğretimde kalitenin arttırılması, eğitimde eşitliğin, sosyal uyumun ve aktif vatandaşlığın teşvik edilmesi ve yenilikçi ve yaratıcı yaklaşımların desteklenmesi" gibi unsurları hedef haline getirmiştir ve bu bağlamda da "erken çocukluk dönemine yönelik eğitim, okullara yönelik eylemler, mesleki eğitim, yükseköğretim ve yetişkin eğitimi" konularında politikalar geliştirmiştir (EUROPEAN COMMISSION, [EC], 2022a). Avrupa Birliği, özellikle Avrupa Birliğinin İşleyişine İlişkin Antlaşmanın 165. Maddesi gereğince üye devletlerin bu doğrultuda almış oldukları kararları desteklemektedir: "*Birlik; gerektiği taktirde, üye devletlerin öğretimin içeriğine ve eğitim sistemlerinin organizasyonuna ve bunların kültürel ve dilsel çeşitliliğine ilişkin sorumluluklarına tamamen saygı duyarak, eylemlerini destekleyerek ve tamamlayarak üye devletler arasında işbirliğini teşvik ederek kaliteli eğitimin geliştirilmesine katkıda bulunur.*" (EUROPEAN COMMISSION, [EC], 2016). Bu politikalar ile

birlikte 2025'e kadar Avrupa'da herkesin kaliteli eğitim ve öğretime erişiminin olması, bireylerin eğitim sistemleri arasında yüksek oranda hareketlilik sağlamaları ve yaşam boyu öğrenmenin bir kültür haline gelmesi planlanmıştır (EC, 2022b).

Birlik tarafından bireylerin eğitimle ilgili hazırlanmış olan politikalara entegrasyonları ile ilgili olarak Avrupa Komisyonunca Erasmus+ Programı yürütülmekte ve söz konusu program hem birlik üyelerince hem de Birlik üyesi dışındaki ülkelerce sürdürülmektedir. Özellikle 2021 yılında Erasmus+ Programına sağlanan fonlar arttırılmış ve katılımcı birey ve kurumların sayısı artırılmıştır: "*2021'de Erasmus+, 19.000 proje, yaklaşık 71.000 organizasyon ve hareketlilik faaliyetlerinde 649.000'e yakın katılımcı ile toplam 2,9 milyar Avro bütçeye sahiptir.*" (EC, 2022c).

Avrupa Birliği, Erasmus+ Programı ile genç bireyler arasında artmakta olan işsizliğe çözüm sunmaya odaklanmaktadır ve bunun için de erken okul terkini önlemeye ve böylelikle bireylerin becerilerinin ve yeteneklerinin arttırılmasına yönelik planlamalarda bulunmaktadır (ÇANKAYA KURNAZ, KUTLU & CEBECİ, 2015). Erasmus+ Programı ile ayrıca her yaştan bütün bireylere eğitime erişim hakkı sağlanmış ve özellikle sektörler arası ortaklık programları ile kurumların kapasitelerinin arttırılarak yerel ölçekten uluslararası ölçeğe kadar çok yönlü bir gelişim hedeflenmiştir. Özellikle Erasmus+ Programı kapsamında yaşam boyu öğrenme programları ile birlikte örgün öğretim dışında kalan yetişkin bireylerin sürekli hareketlilik halinde kalmalarına ve eğitim hayatlarına çok yönlü yaklaşımlarla devam etmelerine imkân verilmekte ve desteklenmektedir.

Avrupa Birliği ve Yetişkin Eğitimi

Yetişkin eğitimi, örgün eğitimden ayrılan bireylerin genel veya mesleki anlamda, herhangi bir konuda becerilerini ve bilgi düzeylerini artırmak için almış oldukları örgün ya da yaygın eğitim modelidir. Yetişkin eğitimi bireylere eğitime yüksek düzeyde katılım hakkı vermekte ve böylelikle bireylerin yaşadıkları topluma sosyal, kültürel ve ekonomik entegrasyon süreçlerine katkı sağlamaktadır.

Avrupa Birliği yürütmüş olduğu yaşam boyu eğitim programları ve politikaları ile her yaştan bireyin özellikle de yetişkin bireylerin ekonomik ve sosyal hayata entegrasyonlarını kolaylaştıracak becerileri kazanmalarını hedeflemektedir. Nitekim Avrupa Birliği anket ve araştırma raporlarında Avrupa Birliği içerisindeki 25-64 yaş arasındaki bireylerin lise eğitimlerini tamamlamadıkları ve bu yetişkinlerin, yükseköğretim seviyesindeki bireylere nazaran eğitime katılma olasılıklarının daha az olduğu ve ayrıca Birlik içerisinde birçok yetişkinin de okuryazarlık ve dijital yeterlilik seviyelerinin düşük olduğu belirtilmiştir (EURYDİCE, 2021).

Yetişkin Eğitimi ile ilgili yürütülen politikalarla yetişkinlere yönelik istihdam olanaklarının geliştirilmesi, kişisel ve mesleki gelişimin sağlanması ve eleştirel düşünme gibi becerilerin kazanılması hedeflenmiştir. Bu bağlamda Avrupa Sosyal Haklar Sütunu Eylem Planına göre yetişkin nüfusun % 60'ının her yıl eğitimlere katılması ön görülmektedir. Plan raporunda 2016'ya kadar bu oranın % 37 olduğu belirtilmiş ve yetişkinler için hedeflenen oranın sağlanmasının ancak becerileri kazanma ve uygulanmasıyla sağlanacağı belirtilmiştir. 2019'da ayrıca gençlerin % 10'unun orta öğretim kademesinde eğitimi bıraktıkları ve gelecekte bu bağlamda ortaya çıkabilecek herhangi bir krizle ancak yetişkinlerin eğitime entegrasyonları sağlanarak baş edilebileceği belirtilmiştir (EC, 2021a).

Mesleki yetişkin eğitimleri özellikle Covid 19 Pandemi döneminde önem kazanmıştır. Zorunlu bir şekilde değişen yaşam koşullarıyla birlikte bireylerin istihdam edilmeleri giderek zorlaşmış ve kişilerin yeni yeterlilikler kazanmaları ve bu yeterliliklerini artırmaları gerekliliği ortaya çıkmıştır. Nitekim genel olarak bireyler için iş gücü piyasasında yer almanın sadece yükseköğretim diplomasıyla mümkün olamayacağı, bireylerin sürekli eğitimde kalmak suretiyle bilgilerini güncel tutmaları da genel bir gereklilik olarak görülmektedir (URHAN, 2020).

Yetişkin eğitimi istihdam edilebilirliğin dışında bireylerin sosyal ve kültürel yaşamlarında da önemli bir yere sahiptir. Ancak bireylerdeki zaman problemi, ailevi sorumluluklar, ekonomik zorluklar, çalışma zorunluluğu, pandemi vb. diğer nedenlerden dolayı bireyler örgün eğitimlere katılma konusunda problemler yaşayabilmektedir. Bu nedenle zaman bakımından daha esnek bir programda kullanabildikleri yaygın eğitim araçları kapsamında dijital eğitim araçlarının önemi giderek artmıştır. Bu bağlamda Avrupa Komisyonu eğitim faaliyetlerinde dijital dönüşümü sağlamak adına 30 Eylül 2020 tarihinde Yeni Dijital Eğitim Eylem Planını hayata geçirmiştir (EC, 2022d).

Avrupa Birliğinde Eğitimde Dijitalleşme ve Yetişkin Eğitimi

2016 yılında Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Komisyonu, yaşam boyu öğrenmenin sekiz anahtar yeterliliğinden biri olarak dijital yeterliliği belirlemiş ve 2017 yılında ise Dijital Eğitim Eylem Planı hayata geçirilmiştir. Eylem Planının eğitim ve öğretim için dijital teknolojinin daha iyi kullanılması, dijital dönüşüm çağında yaşamak ve ekonomik entegrasyonu sağlamak için gerekli dijital yeterlilikleri ve becerileri elde etmek ve daha etkili analiz ve öngörü yoluyla eğitimi iyileştirmek gibi temel hedefleri bulunmaktadır (SCHOLA EUROPAEA, 2019).

Özellikle Covid-19 Pandemi döneminde örgün eğitime küresel düzeyde zorunlu ara verilmesi ile birlikte eğitimde dijital araçların kullanılması önemli bir gündem haline gelmiştir. Bu zaruri dönüşümü destekle-

mek amacıyla da 2020 yılında Yeni Dijital Eğitim Eylem Planı Komisyonca uygulamaya konulmuştur. Bu eylem planının hayata geçirilmesinde iki öncelik önemli bir role sahiptir: Yüksek performanslı bir dijital eğitim ekosisteminin gelişimini desteklemek ve Dijital dönüşüm için dijital beceri ve yeterliliklerin geliştirilmesidir. Bu bağlamda Avrupa Komisyonu Avrupa Dijital Eğitim İçerik Çerçevesi, Başarılı dijital eğitim ve becerileri etkinleştiren faktörler konusunda Üye Devletlerle Yapılandırılmış Diyalog, Avrupa Dijital Beceri Sertifikası (EDSC), Kadınların STEM'e katılımı ve Dijital okuryazarlığı teşvik etmek ve eğitim ve öğretim yoluyla dezenformasyonla mücadele etmek için öğretmenler ve eğitimciler için ortak yönergeler gibi maddeler içeren 13 eylem planını devreye sokmuştur (EC, 2020).

Yetişkin eğitiminde bireylerin dijital içermesi ile ilgili olarak dijital aracın altyapısından ve yazılımından ziyade bireylerin kendilerini ve içerisinde yaşadıkları toplumları bu araçlar sayesinde nasıl geliştirdikleri önemlidir ve bu yaklaşım üç ilke ile ilgilidir: 1. Dijital içerme, donanım veya yazılımdan değil, "akıl yazılımından" yararlanmakla ilgilidir. 2. Dijital içerme, daha geniş bir geliştirme ekosisteminin bileşenlerinden biridir. 3.Dijital İçerme, dijital teknolojik evrimin genel hedefi olmalıdır (INTERNATIOAN TRAINING CENTER [ITC], 2021). Ancak bireyler için her ne kadar eğitim içeriği ve bunu nasıl kullanacağı önem arz etse de bu dijital araçları nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri ve bildikleri dijital araçları diğer dijital araçlarda nasıl kullanacaklarına yönelik bilgi transfer etmeleri ve uygulamaları da önem arz etmektedir. Nitekim Covid-19 Pandemi döneminde eğitimin yanı sıra mesleki alanda da teknolojik dönüşüm süreçleri hız kazanmış, dolayısıyla iş piyasasında da bireylerin dijital yeterlilikleri ön plana çıkmıştır.

Dijital becerilerin yetişkinler tarafından kullanılması Avrupa Birliği tarafından yüksek düzeyde desteklenmekte ve bu becerilerin bireyleri 21. Yüzyıl gereksinimlerine ve şartlarına hazırlayacağı, yaşam boyu öğrenme programlarında vazgeçilmez bir unsur olacağı ve özellikle de mesleki yeterlilikler konusunda önem arz edeceği belirtilmektedir. Bu anlamda Eurostat İstatistiklerinde de belirtildiği üzere 2030'a kadar gerçekleştirilmesi beklenen uzun vadeli planlar yapılmış ve konunun önemine değinilmiştir: "*İş piyasasında dijitalleşme ve otomasyon bakımından yetişkin eğitimi önem arz etmektedir. Teknolojik gelişmeler nedeniyle bazı işler ortadan kalkacağından bireylerin bu becerileri kazanmaları gerekmektedir. Yetişkin eğitimi, istihdam edilebilirliği iyileştirmeli, yeniliği artırmalı, sosyal adaleti sağlamalı ve dijital beceri açığını kapatmalıdır. Yetişkin öğreniminin önemi, tüm yetişkinlerin en az %60'ının 2030 yılına kadar her yıl eğitime katılmasını öngören AB düzeyindeki hedefte yansıtılmaktadır.*" (EC, 2021b).

Yetişkin eğitiminde dijitalleşmeye ve dijital araçların kullanımına ilişkin önemli bir diğer nokta ise bireylerin bu araçlar sayesinde bilginin özüne kolay bir şekilde ulaşmaları ve istedikleri taktirde sunulan bilginin ötesinde bilgiye de erişim sağlamalarıdır. Bu sayede birey herhangi bir geniş zaman dilimine maruz bırakılmaksızın kısa sürede aktarılmak istenen bilgiye ulaşacak ve tüme varım yöntemi ile öğrenmeyi gerçekleştirebilecektir.

Bu çalışmada, eğitimde dijitalleşme aracılığıyla yetişkin eğitiminin desteklenmesini amaçlayan bir Avrupa Birliği projesinin dijitalleşmeyi örnekleyen fikri çıktıları açıklanacaktır. İlgili çalışmanın yetişkin eğitimi ve dijitalleşme bağlamında kurgulanacak gelecekteki Avrupa Birliği projelerine fikir vermesi umut edilmektedir.

Bir Avrupa Birliği Projesi Örneği: Digitised Education of Parents for Children Protection (DEPCIP) - Çocukların Korunması İçin Ebeveynlerin Dijitalleştirilmiş Eğitimi Projesi

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, bir çocuğu "çocuk için geçerli yasa uyarınca on sekiz yaşından küçük her insan" olarak tanımlar (UNICEF, 2022). Çocuklar, hakları olan insanlardır ve çocuk hakları dünya çapında korumalıdır.

Çocuk istismarı ve ihmali dünyada çok büyük bir sorundur. Gelişmiş ülkelerde bile yapılan birçok araştırmaya göre, sorun hala devam etmektedir. Bu nedenle, Çocuk İstismarı ve Kötü Muamelenin Önlenmesi Avrupa'da bir öncelik haline gelmiş ve Avrupa komisyonu çocuk haklarına öncelik vermeye başlamıştır. Avrupa Konseyi'nin kontrolü altında şu ana kadar çeşitli adımlar atılmıştır ve hali hazırda "Çocuk Hakları için Avrupa Konseyi Stratejisi" devam etmektedir (COUNCIL OF EUROPE [CE], 2022). Bu bağlamda, birçok platform ve kuruluş çocuk haklarını korumak için bir araya gelmiştir. Ayrıca 27 Avrupa birliği üye devleti ve bazı üye olmayan devletler çocuklara yönelik her türlü cinsel suçun cezalandırıldığı "Lanzarote Sözleşmesini" imzalamıştır. Buna ek olarak, Lizbon Antlaşması ile Avrupa Komisyonu çocuk haklarını korumayı hedeflemektedir.

Avrupa'da yürütülen çalışmalar arasında ülkelerin sadece yarısının çocuk istismarına karşı katı cezalar verdiği açıkça görülmektedir. Önlemler ve devam eden diğer kurumsal yasal eylemler dikkate alındığında, çocuk istismarı ve ihmalin önlenmesi için hala atılacak birçok adım olduğu açıkça görülmektedir. Bu adımlardan biri olarak değerlendirilebilecek, Avrupa Komisyonu yetkisi ve Türkiye Ulusal Ajansı tarafından fonlanan ve Kütahya Dumlupınar Üniversitesi tarafından yürütülen DEPCIP Projesi (Digitised Education of Parents for Children Protection - Çocukların Korunması İçin Ebeveynlerin Dijitalleştirilmiş Eğitimi

Projesi (2019-1-TR01-KA204-077577), Kütahya Dumlupınar Üniversitesi - Türkiye, Hellenic Mediteranian University - Yunanistan, Mykolo Romerio Universitetas - Litvanya, Universita' Degli Studi Di Milano-Bicocca - İtalya, M&M Profuture Training, S.L. – İspanya ve Kütahya Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü - Türkiye olmak üzere altı partnerin işbirliği ile gerçekleştirilmiştir. Proje, çocuklar kendilerini herhangi bir istismar ve ihmalden koruyamayacakları için, bir çocuğun eğitimsel geçmişinin ilk adımı olarak, ailenin pedagojik yeterliliğinin ve farkındalığının, çocuk istismarının önlenmesi ve müdahalesinde çok önemli olduğu tezi üzerine yapılandırılmıştır.

Projede, çocukları herhangi bir istismar türünden ve ihmalinden kurtarmak için ebeveynlerin dijital araçlarla eğitimi amaçlanmıştır. Projede her ortak ülkede ayrı geleneksel değerlere sahip aileler için bir iletişim köprüsü oluşturmak üzere özel, yenilikçi ve modern tekniklerin kullanılması hedeflenmiştir. Proje boyunca doğrudan en az 120 eğitmene ve 1000 ebeveyne proje çıktılarının kullanımı ile ulaşılması; bu sayının, çocuk istismarı ve ihmalinin korunması ve önlenmesi konusunda eğitilmiş en az 2500 kişiye çıkarılması hedeflenmiştir. Proje ile eğitmenlerin yetkinliklerinin artırılması, çocukları istismar ve ihmallere karşı korumak için oluşturulacak eğitimlerin açık erişime sunulması amaçlanmıştır. Ailenin farkındalığının, çocuk istismarı sayısındaki azalmaya mutlak bir katkıda bulunması ve 5.0 dijital çağının bir gereği olarak, yetişkinlerde teknoloji kullanımına katkıda bulunularak bireyler için eğitimlere ulaşılmasının kolaylaştırılması beklenmiştir. Ayrıca proje ile yıllardır göz ardı edilen çocuk istismarı ve ihmalinin önlenmesi hususunda katkıda bulunmak isteyen paydaşlara ve bireylere ulaşılarak farkındalık sağlanması hedeflenmiştir.

Yetişkin eğitimini daha dinamik ve modern hale getirmek, geleneksel öğrenme ortamını esnek ve dijital öğrenme ortamlarına dönüştürmek için Bilgi ve İletişim Teknolojileri tabanlı yöntemleri kullanmayı önceleyen projenin yetişkin eğitiminde dijitalleşmeye ilişkin birbiriyle ilişkili iki fikri çıktısı vardır. Bunlardan ilki, çocuk ihmal ve istismarının önlenmesi konusunda hazırlanan eğitim programının uygulanması için e-platform ve mobil uygulamanın geliştirilmesidir. Bu dijital araçların bireylerde yaşam boyu öğrenmeyi desteklemesi beklenmektedir. Projenin dijitalleşmeye ilişkin ikinci fikri çıktısı ise bireyler veya paydaşlar tarafından interaktif yol haritası olarak kullanılabilecek bir Dijital Rehber Kitabın hazırlanmasıdır.

Dijital araçların geliştirilmesi:

Proje kapsamında, çocuk haklarının desteklenmesine ve çocuklara yönelik şiddetin önlenmesine yönelik eğitim önerilerinin geliştirilmesi

üzerine araştırmalar yapan psikologlar, pedagoglar, eğitimciler, profesörler ve üniversite araştırmacılardan oluşan profesyonel bir ekip tarafından DEPCIP eğitim programı geliştirilmiştir. Bu eğitim programının genel amacı, ebeveynlerde çocuk hakları ve çocuklara yönelik şiddet konusunda farkındalık oluşturmak, ebeveynlerin kendini yansıtan beceriler geliştirmelerine yardımcı olmak ve ebeveynlere olumlu ebeveynlik uygulamaları geliştirmelerinde destek olmaktır. Başka bir deyişle, ebeveynlerin kendi duygusal sağlıklarına özen göstererek, çocuklarına daha fazla farkındalık ve dinginlik ile yaklaşmalarına yardımcı olacak bazı yararlı ipuçları vermeyi amaçlamaktadır.

DEPCIP eğitim programı dört modülden oluşmaktadır. Bu modüllerden ilki "Çocuk hakları ve korunmasına ilişkin bilgiler" modülüdür. Bu modülde, Birleşmiş Milletler, Dünya Sağlık Örgütü, Avrupa Birliği üyesi ülkelerin yasal kaynakları ve uluslararası araştırma verileri dikkate alınarak çocuğun korunması kavramına, çocuklara yönelik şiddetin tanımına ve şiddet türlerine, çocuğun korunmasıyla ilgili yasa ve yönetmeliklere, çocuklara yönelik şiddetin doğuracağı sonuçlara ve güvenli çevre oluşturmaya ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Modüllerden ikincisi "Kendini yansıtma: Çocuğun korunması ve ebeveyn algısı"dır. Bu modülde, çocuk kavramının tanımına; çocukların ve ebeveynlerin eylemlerini ve temsilini şekillendiren kültürel ve kişisel nedenlere; ebeveynlerin duygularını tanıma ve anlamaya (şiddete neden olan tetikleyicilere, strese ve duygulara); ebeveynlerin şiddete ilişkin algılarına yer verilmiştir. Eğitim programında yer alan üçüncü modül "Olumlu ebeveynlik ve ilişki becerileri"dir. Bu modülde, çocuk gelişim evrelerine; ebeveynlik stillerine ve disiplin biçimlerine ve olumlu ebeveynliğin tanımına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Eğitim programında yer alan dördüncü eğitim modülü "Sonuç ve değerlendirme"dir. Bu modülde, eğitim programı aracılığıyla öğrenilen bilgi ve becerilerin davranışa nasıl dönüştürülebileceğine, yeni doğan bedeni ile ebeveyn arasındaki ilişkiye; cinsellik eğitiminde ebeveynlerin rolüne; çocuklar ve dijital medya ile çocuklar ve özel ihtiyaçlar konularına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Projede dijital araçların geliştirilmesiyle birlikte, yukarıda özetlenen dört modülün kazanım ve içeriklerinden yararlanılarak, e-platform ve mobil uygulamaya entegre edilecek 220 dakikalık eğitim videoları oluşturulmuştur. Bu süre, ilgili konuda geliştirilen bir eğitim programında yer alan kazanımların ve kazanımlara uygun olarak belirlenen içeriğin yaklaşık %50-55'ine karşılık gelmektedir. Bu durum, bu eğitime katılarak dijital araçlara başvuran bireylerin çocuk istismarı ve ihmali hakkındaki bilgisinde bir artış yaşayacağı anlamına gelmektedir. Dijital araçlar aracılığıyla bireylere ulaştırılan eğitim videoları, yaklaşık 5-11 dakika süren kısa videolar olarak düzenlenmiştir. Bu videoların her biri, dijital

araçların geliştirilmesinden önce gerçekleştirilen, her bir partner ülkenin proje konusuna ilişkin alanyazını taraması ve elde edilen sonuçların birleştirilmesi sonucu ulaşılan metasentez analizlerinin sonuçlarına göre tasarlanmıştır. Projede, dijital araçların geliştirilmesiyle, "eğitmenlerin yetişkinlere çocuk istismarı ve ihmali hakkında bilgi sağladığı ve eğitmen-yetişkin arasında bilgi alışverişinin sınırlı olduğu geleneksel eğitim anlayışı"nın dışına çıkılarak yetişkinleri aktif öğrenenler haline getirmek amaçlanmıştır. Böylece aktif öğrenenler olarak yetişkinlerin çocuk ihmal ve istismarı konusunda gereksinim duyacakları eğitim programlarına cep telefonlarında tek bir tıklama ile ulaşabilmeleri sağlanmıştır. Ayrıca bireylerin eğitim-zaman çizelgelerine uymak zorunda olduğu geleneksel eğitim ortamlarının aksine projede geliştirilen dijital araçlar sayesinde bireyler, istedikleri zaman ve mekânda projenin çocuk ihmal ve istismarı konusunda sağladığı kazanım ve içeriklere pratik video formatlarında ulaşabileceklerdir. Böylece ilgili konuda gerçekleştirilen eğitimlerin, yükümlülükten çok gönüllülük ve gereksinim odaklı olması umut edilmiştir. Bu kısa videolar, ihtiyaçlara göre kurgulanabilecek farklı alt kategorilerde tematik bilgilendirici videolardır ve bunlar mobil uygulamada yer almaktadır. Kullanıcılar için çeşitli özellikler içeren mobil uygulamaya erişim ücretsizdir. Yetişkinler, mobil uygulamanın bir özelliği olan e-platformda soru sorabilmektedir. Dijital araçların içeriği olan pedagojik ve psikolojik temalar, ilgili mevzuat kanunları ile desteklenmiştir. Bilindiği gibi, hukuk dilinin birçok insan tarafından anlaşılması güçtür. Bu proje ile hukuk dilinin birçok insan tarafından anlaşılması güç ve karmaşık olan yapısı basitleştirilmiş-sadeleştirilmiş; yasal düzenlemelerin, eğitim paketleri, dijital araçlar ve eğiticilerin eğitimi yoluyla toplumdaki herkes tarafından anlaşılması hedeflenmiştir. Böylece ebeveynlerin veya diğer kullanıcıların sahip oldukları yasal haklarını ve haklarını aramaları konusunda neler yapacaklarını bilmeleri sağlanmıştır. Bu sistemin aynı zamanda, hukukun caydırıcı gücü sayesinde bireyler için bir tür doğal önleyici olarak da çalışması umut edilmektedir.

Ayrıca, dünyadaki teknolojik gelişim ile birlikte her şeyin, Toplum 5.0 Değerlerinde teknolojik olarak çalışması planlanmaktadır. Japonya Hükümeti Bilim, Teknoloji ve Yenilik Konseyi tarafından 2016 yılında ilk kez bir terim olarak kullanılan "süper akıllı toplumlar"ın oluşturulması hedeflenmektedir. Bu bağlamda, ebeveynlerin çocuk istismarı ve ihmaline karşı çocukların korunması ile ilgili eğitimlerinde teknoloji kullanımı büyük önem taşımaktadır. Bu tür sistemlerin kullanımının, Avrupa Komisyonu tarafından genel olarak Dijital Eylem Planı ile desteklenen toplumlarda daha ileri teknolojik araçların geliştirilmesi için bir altyapı oluşturması umut edilmektedir.

Dijital Rehber Kitabın Oluşturulması:

DEPCIP Projesi kapsamında geliştirilen Dijital Rehber Kitap ile bireylerin, çocukların korunmasına yönelik çok yönlü bilgiye, temel düzeyden üst düzeye, ek linkler ve destekleyici görseller aracılığıyla ulaşmaları hedeflenmiştir.

Dijital rehber kitap hazırlanmadan önce, proje koordinatörlüğünü üstlenen Kütahya Dumlupınar Üniversitesi tarafından, projede görev alan yazılımcının görüşü alınarak, kullanım kolaylığı sağlamak amacıyla bir şablon oluşturulmuştur. Şablonda, Dijital Rehber Kitapta yer alması öngörülen içeriklere ve bu içeriklerin hangi partnerler tarafından yapılandırılacağına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Şablonda yer verilen yönergeler ile projenin ortağı olan her bir ülkeye düşen rol ve sorumluluklar açık hale getirilmiştir. Bu bağlamda partnerlerden beklenen; şablonda yer alan ve kendi sorumluluklarında olan bölümlere ilişkin belirtilen sözcük sayısınca bilgi paketi hazırlamaları ve bu bölümleri, ilgili web sitesi, akademik yayınlar, youtube videoları gibi bağlantılar ekleyerek desteklemeleridir.

Rehber kitabın oluşturulmasıyla ve dijital araçlarla, eğitim programlarına katılma fırsatı olmayan kişilerin, durumlara yönelik olası çözümlere ulaşabilmeleri ve bu şekilde kendilerini geliştirebilmeleri umut edilmektedir. Benzer şekilde, paydaşlar ve diğer kurumların da bu rehber kitabı kullanarak kendi yol haritalarını oluşturabilmeleri hedeflenmektedir.

Aşağıda, dijital kitapta yer verilen konu başlıklarına, içeriğe ve bu içerikten daha fazlasına ilgi ve merak duyan yetişkinlerin öğrenmesini kolaylaştırmak amacıyla dijital kitapta bir pencere olarak sunulan bağlantılara örnekler sunulmuştur:

Stratejik ortaklık projesi nasıl oluşturulur?

- Proje nedir?
- AB projesi nedir?
- İhtiyaç analizi nedir?
- Proje ortağı nasıl bulunur?
- Yaygınlaştırma planı
- Sürdürülebilirlik

Akademisyenler de dahil olmak üzere daha çok stratejik ortaklık projesi yürütmeyi hedefleyen bireyleri hedef alan bu bölümde, AB projelerini yapılandırma sürecine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Bir projenin yapılandırılmasında önemli olan ve eğitim programlarının da ilk aşamasını oluşturan ihtiyacın belirlenmesi sürecine ilişkin sunulan bilgiler, eğitim programlarının, uygulanacağı bireylerin, toplumların ve konu alanının

ihtiyacını karşılaması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bunun dışında proje süresince projenin hedeflerine ulaşılmasında ve fikri çıktıların oluşturulmasında işbirliği içinde çalışılacak olan proje ortaklarının nasıl bulunacağına, yaygınlaştırma ve sürdürülebilirlik konularına ilişkin bilgiler verilmiştir. İlgili bölümün içeriğini daha da genişletmek amacıyla verilen bağlantılardan bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

https://erasmus-plus.ec.europa.eu/about-erasmus/what-is-erasmus

https://www.youtube.com/watch?v=TvondHqhKXM

https://www.youtube.com/watch?v=g_OOe6WbcyA

https://erasmus-plus.ec.europa.eu/opportunities/opportunities-for-organisations

https://erasmus-plus.ec.europa.eu/opportunities

https://www.youtube.com/watch?v=S9DWfKnbnhg

Kişilerarası iletişim nedir?

- Duygusal zekâ ve iletişim nedir?
- Yetişkin eğitimi nedir?
- Yetişkin eğitiminde empati eğitimi nasıl uygulanır?
- İletişim becerileri ve teknikleri
- Buz kırma stratejileri
- Kişilerarası iletişimi artırmak için bazı örnekler
- Çocuk korumada kişilerarası iletişimin önemi

Bu bölümde, insanın, yaşam süresince kurduğu ilişkilerden oluştuğundan hareketle duygusal zekâ, kişinin, başkalarıyla ilişki kurarken kendine bakma ve kendisiyle ilişki kurarken de başkalarına bakma kapasitesi; başkalarıyla kurduğu "acı-tatlı deneyimlerinde" acıyla başa çıkma ya da onu en aza indirme ve tatlıyı en üst düzeye çıkarma yeteneği olarak tanımlanmakta, ayrıca insan etkileşimlerinde "ayna nöronların" rolüne değinilmektedir. Bölümde, "Kişinin, her gün ve her deneyim aracılığıyla, daha çok bilinçli olarak seçtiği eğitim deneyimleri aracılığıyla büyüdüğü" gerçeğine dayanan yetişkin eğitiminin bazı önemli yönleri vurgulanmaktadır. Yetişkin eğitiminde duygusal zekanın geliştirilmesi için "kişiselleştirilmiş, yaygın, aşamalı ve destekli" olmak üzere dört farklı uygulama şekline ilişkin bilgi verilmektedir. Bölümde, yetişkin eğitimlerinde birbirlerini hiç tanımayan bireylerin ilk buluşmasında, bireylerin birbirleri hakkında biraz daha fazla bilgiye sahip olmaları amacıyla işe koşulan eğlenceli buz kırma stratejilerine örnekler verilmektedir. Bölüm-

de ayrıca, aktif dinlemeye dayandığında etkisi artan kişiler arası etkileşimi artırmak için bazı örnekler verilmekte ve kişiler arası iletişimin çocuk korumadaki önemi tartışılmaktadır. İlgili bölümün içeriğini daha da genişletmek amacıyla verilen bağlantılardan bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

https://youtu.be/l80zgw07W4Y

https://youtu.be/g5jUjOr7G8M

https://youtu.be/W5qQJhe7sLE

https://youtu.be/RN0Yso2j5Oc

https://youtu.be/SFnMTHhKdkw

Çocuk nedir?

- Çocuk nedir?
- Çocuk gelişimi
- UNICEF'e göre çocuğun tanımı
- Daha fazla bilgi için ek web siteleri

Bu bölümde, öncelikle Çocuk Esirgeme Kanunu, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Medeni Kanun, Türk Ceza Kanunu gibi yasal düzenlemelerde sözü edilen çocuk tanımına odaklanılmıştır. Ardından çocuk gelişiminde önemli yeri olan gelişim alanları ve özellikleri ile çocuk gelişim dönemleri açıklanmıştır. Son olarak UNICEF'e göre Çocuk Haklarına Dair Sözleşmede vurgulanan çocuk tanımı üzerine odaklanılmış ve ilgili sözleşmeye ilişkin bilgilere yer verilmiştir. İlgili bölümün içeriğini daha da genişletmek amacıyla verilen bağlantılardan bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

https://www.highspeedtraining.co.uk/hub/child-development-in-early-years/

https://www.oac.edu.au/news-views/the-stages-of-language-development-in-children/

https://www.cadempsikoloji.com/makale/3-cocuk-gelisim-donemleri

www.unicef.org

Çocuk istismarı nedir ve çocuğun korunması nasıl sağlanır?

- Çocuk istismarı
- İstismar türleri

Bu bölümde öncelikle çocuk istismarının, bir çocuğun bir yetişkin

veya başka bir çocuk tarafından kasıtlı olarak yaralanması olduğuna; tekrar tekrar veya sadece bir kez olabileceğine ilişkin bilgi verilmektedir. Ardından, istismarın fiziksel, cinsel, duygusal istismar ve ihmal olmak üzere farklı türleri açıklanmıştır. İlgili bölümün içeriğini daha da genişletmek amacıyla verilen bağlantılardan bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

https://www.nspcc.org.uk/what-is-child-abuse/

https://www.nspcc.org.uk/what-is-child-abuse/types-of-abuse/child-sexual-abuse/

https://www.nspcc.org.uk/what-is-child-abuse/types-of-abuse/emotional-abuse/

https://www.nspcc.org.uk/what-is-child-abuse/types-of-abuse/neglect/

Çocuk hakları ve korunmasına ilişkin bilgiler

- Ebeveyn grubu oluşturma
- Çocuğun korunması ve çocuklara yönelik şiddet
- Çocuk korumanın tanımı
- Çocuğa şiddetin tanımı
- Çocuğa şiddetin tipolojileri
- Çocukların şiddet riskine ve sonuçlarına maruz kalması
- Güvenli ortam

Bu bölümde öncelikle çocuğun korunmasında ilk adımın, ebeveynlerin deneyimlerini paylaşmakta kendilerini özgür hissedecekleri korunaklı bir ortam yaratmak için ebeveynlerin birbirleriyle tanıştırılması ve eğitim kursunun amacının sunulması yoluyla ebeveyn grubunun oluşturulması olduğuna dikkat çekilmiştir. Ardından Dünya Sağlık Örgütü tarafından yapılan şiddet tanımına yer verilmiş ve çocuk haklarının resmi olarak tanınmasına rağmen, her yıl tahminen bir milyar çocuğun (dünya çapında iki çocuktan biri) bir tür fiziksel, cinsel veya psikolojik şiddet veya ihmale maruz kaldığına vurgu yapılmıştır. Şiddete maruz kalmanın sonuçlarına da odaklanılan bölümde, "çocuklara eşit değeri nasıl verir ve aynı zamanda onlara gerekli korumayı sağlarız?" sorusu üzerinden şu dört genel ilkeye vurgu yapılmıştır: Ayrımcılık yapmama, çocuğun / çocukların yüksek yararı, yaşama ve gelişme hakkı, çocuğun görüşleri. Ayrıca bölümde, fiziksel ceza, gençlik şiddeti, yakın partner şiddeti, cinsel istismar, toplumsal şiddet, kötü muamele gibi şiddet tipolojileri açıklanmış ve erken yaşta şiddete maruz kalmanın çocukların zihinsel ve

fiziksel sağlığı, esenliği, eğitimi ve ebeveynleri ve başkalarıyla ilişkileri üzerinde kısa ve uzun vadeli sonuçları tartışılmıştır. İlgili bölümün içeriğini daha da genişletmek amacıyla verilen bağlantılardan bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

https://reliefweb.int/report/world/annual-report-special-representative-secretary-general-violence-against-children-2

https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/rights-child/eu-strategy-rights-child-and-european-child-guarantee_en

https://www.unicef.org/media/68711/file/COVID-19-Protecting-children -evde-şiddet-istismar-ve-ihmal-2020.pdf

https://www.childwelfare.gov/topics/management/effectiveness/logic-model/

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of educational psychology, 84(3), 261.

Cicchetti, D. (2016). Socioemotional, personality, and biological development: Illustrations from a multilevel developmental psychopathology perspective on child maltreatment. Annual review of psychology, 67, 187-211.

Kanun, yönetmelik ve çocuk koruma sistemi

- Çocuk korumaya yönelik evrensel yasalar
- Türkiye için yasal düzenlemeler
- İspanya için yasal düzenlemeler
- Litvanya için yasal düzenlemeler
- İtalya için yasal düzenlemeler
- Yunanistan için yasal düzenlemeler
- Avrupa'da çocuğun korunmasına ilişkin yasal düzenlemeler

Bu bölümde, öncelikle en az biri dünyadaki her ulus tarafından onaylanan ve kabul edilen dokuz temel insan hakları sözleşmesinin, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'yi ve burada belirtilen hak ve yükümlülükleri içeren çerçeveyi anlamak, çocuk haklarını geliştirmek ve korumak için önemli olduğu üzerinde durulmuştur. Ardından ise Türkiye, İspanya, Litvanya, İtalya ve Yunanistan olmak üzere projenin beş ortak ülkesinde çocuğun hakları ve korunmasına ilişkin izlenen yasal düzenlemeler

açıklanmıştır. Son olarak Avrupa'da çocuğun korunmasına ilişkin izlenen yasal düzenlemeler açıklanmıştır. İlgili bölümün içeriğini daha da genişletmek amacıyla verilen bağlantılardan bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

https://www.ab.gov.tr/supporting-childrens-rights-in-turkey_52228_en.html

https://www.unicef.org/child-rights-convention/children-human-rights-explained

http://www.observatoriodelainfancia.mscbs.gob.es/documentos/pdf/II_PLAN_ESTRATEGICO_INFANCIA_English.pdf

https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx

Öz-yansıtma: Ebeveyn algısı ve çocukları koruma

- Çocuk üzerine düşünme
- Basmakalıp güvenlik açıkları
- Çocukların ve ebeveynlerin eylemlerini ve temsillerini şekillendiren kültürel ve kişisel kökler
- Kişisel kökler (tanıdık hikayeler)
- Ebeveynlerin duygularını tanıma ve anlama
- Ebeveynlerin şiddet algısı tanıma ve anlama

Bu bölümde, öncelikle çocukların doğası üzerine genel bir açıklama yapılmış ve bu doğanın farklı dönemlere ve kültürlere göre farklılık gösterebileceği üzerine durulmuştur. Daha sonra kültürün "ebeveynlik, çocuk yetiştirme ve istismar" üzerindeki etkisi tartışılmıştır. Ardından çocuğun gelişiminde ve kişiliğinin oluşumunda yaşadığı çevrenin ve kültürün etkileri açıklanmıştır. Ayrıca bölümde ekolojik model kavramı tanıtılmış ve ekolojik modelin şiddetin çok yönlü doğasının anlaşılmasında bir araç olarak kullanılabileceğinden söz edilmiştir. Son olarak bölümde duygu kavramına ilişkin açıklamalar yapılmış duygu ile stres arasındaki ilişki açıklanmıştır. İlgili bölümün içeriğini daha da genişletmek amacıyla verilen bağlantılardan bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

https://www.6seconds.org/2022/03/13/plutchik-wheel-emotions/ (Plutchik's Wheel of Emotions)

https://www.youtube.com/watch?v=FOQKMiD5QJI (Coping with stress)

https://parentingscience.com/parenting-stress-evidence-based-tips/

Olumlu ebeveynlik ve ilişki becerileri

- Pozitif ebeveynliğe giriş
- Çocuk gelişimi
- Ebeveynlik tarzları ve disiplin
- Bedensel ceza ve şiddet içermeyen disiplin
- Pozitif ebeveynlik: İletişim için ortak alanlar nasıl oluşturulur
- Covid-19 gibi acil durumlarda ebeveynlik

Bu bölümde öncelikle Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi tarafından tanımlanan olumlu ebeveynlik kavramına yer verilmiştir. Daha sonra çocukların yaş dönemlerine göre cinsel gelişiminden söz edilmiştir. Ardından ebeveynlerin çocuklarını disipline etme stilleri vurgulanmış ve bedensel ceza ve şiddet içermeyen-olumlu disipline etme türlerine yer verilmiştir. Bölümde, ebeveynlerin çocuklarıyla olumlu ve etkili iletişim kurabilme adımlarından da söz edilmiştir. Son olarak DEPCIP projesinin yürütülmesi sırasında ortaya çıkan Covid 19 pandemi sürecinden dolayı, pandemi sürecinde ebeveynlikle ilgili bilgilere yer verilmiştir. İlgili bölümün içeriğini daha da genişletmek amacıyla verilen bağlantılardan bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0145482X1510900215?casa_token=Fux5WLv9lRMAAAAA:6SyKlS4kJQ8J9YeR8W5WEouPAfu3MJhLRJDvh-I8QQ_rsqCMBd-vWFSELazDFyzD04VAXOheIedI

https://parenting-ed.org/wp-content/themes/parenting-ed/files/handouts/communication-parent-to-child.pdf

https://www.childlinesa.org.za/wp-content/uploads/alternatives-to-corporal-punishment-for-parents.pdf

Dijital uygulama nasıl kullanılır?

- Nasıl kayıt olunur?
- Nasıl gönderi yapılır?
- Videolar nasıl izlenir?
- Bildirimler nasıl alınır?
- Mobil uygulama nasıl kurulur ve kullanılır?

Bu bölümde yetişkin eğitimine hizmet eden dijital bir uygulamanın nasıl kullanılacağına ilişkin izlenmesi gereken adımlara yer verilmiştir. Böylelikle projenin dijital fikri çıktılarına tüm yetişkinlerin kolaylıkla ulaşabilmesi amaçlanmıştır.

Akademik Makaleler

- Her makalenin özeti
- Her makaleye ilişkin, ilgili araştırma önerileri

Bu bölümde proje ortağı ülkelerin DEPCIP projesini yürütürken proje konusuna ilişkin yayınlamış oldukları yayınlara yer verilmiştir. Bu yayınlar şu konularda yapılmıştır: "Çocukların korunması için dijitalleştirilmiş önleyici eğitim programı: İçeriğin geliştirilmesi ve bir eğitimcinin rolü"; "Litvanya'da Covid-19 durumunda ebeveynliğin zorlukları ve olasılıkları"; "Karantina altındaki ebeveynler: COVID-19 pandemisinin aileler üzerindeki etkileri"; "COVID-19 karantinası sırasında ebeveynlerin öznel refahı: Bir pandemik krizin merkez üssünden kanıtlar"; "Duyguları hissetmek, kaynakları bulmak: Dengeli ebeveynliğe giden bir yol mu?"; "Daha önce hiç kullanmadığımız yerleri keşfettik! 2020'de İtalya ve Yunanistan'daki sokağa çıkma kısıtlamaları sırasında ev ve ebeveynlik coğrafyaları"; Çocuğa karşı şiddetin önlenmesine dair ebeveyn eğitimi kursu programı: Bir Avrupa projesinden bazı görüşler"; "Türkiye'de ihmal ve istismar mağduru çocukların ebeveynlerinin kötü muamele kavramına ilişkin algıları". Yayınlanan akademik çalışmalara ulaşmak aşağıda yayınların kaynakçalarına yer verilmiştir.

Pivorienė, J., Kairienė, B., & Katkonienė, A. (2021). Challenges and possibilities of parenting in Covid-19 situation in Lithuania. Economics, social and engineering sciences "EcoSoEn", 4(1-2), 226-233.

Tunca Güçlü, N., Alkın Şahin, S., & Körpe, E. (2022). The perceptions of theparents of children who are victims of negligence and abuse in Turkey regarding the concept of maltreatment.Southeast Asia Early Childhood Journal,11(2), 37-50. https://doi.org/10.37134/saecj.vol11.2.3.2022

Biffi, E., Gambacorti-Passerini, M. B., & Bianchi, D. (2021). Parents under Lockdown: the Impacts of the COVID-19 Pandemic on Families. Rivista Italiana Di Educazione Familiare, 18(1), 97-111. ISSN (print) 1973-638X ISSN (online) 2037-1861. https://doi.org/10.36253/rief-10332

Biffi, E. & Pepe, A. (2021). Parental subjective wellbeing during the COVID-19 lockdown: Evidence from the epicenter of a pandemic crisis. European Psychiatry. Vol. 64, S829. ISSN: 1778-3585. doi:10.1192/j.eurpsy.2021.175 https://www.cambridge.org/core/journals/european-psychiatry/article/parental-subjective-wellbeing-during-the-covid19-lockdown-evidence-from-the-epicenter-of-a-pandemic-crisis/1BF55E98063903B07CE99E6961900725

Pepe, A., Biffi, E., & Farina, E. (2021). Feeling the emotions, finding the resources: a pathway toward balanced parenting? Aula Abierta, 50(4),

807-814. https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.807-814

Malatesta S., Pepe A., Biffi E., Kritsotakis G., Koutra K., & Ratsika N. (2022). 'We discovered places we never used before'. Home and parenting geographies during the 2020 lockdowns in Italy and Greece. Children's Geographies. https://doi.org/10.1080/14733285.2022.2077092

Biffi, E., Bianchi, D., Pepe, A., Farina, E., & Gambacorti-Passerini, M. (2021). Designing a Curriculum for a Parent Training Course on the Prevention of Violence Against Children: Some Insights from a European Project. In Proceedings of EDULEARN21 Conference 5th - 6th July 2021 (pp. 7642-7646). IATED. ISBN: 978-84-09-31267-2 / ISSN: 2340-1117. doi: 10.21125/edulearn.2021. https://library.iated.org/view/BIFFI-2021DES

Herhangi bir istismar durumunda ne yapılmalı?

- Avrupa'da genel olarak önlemler ve adımlar
- Yunanistan'daki önlemler ve adımlar
- Litvanya'daki önlemler ve adımlar
- İtalya'daki önlemler ve adımlar
- İspanya'daki Önlemler ve Adımlar
- Türkiye'deki önlemler ve adımlar

Bu bölümde öncelikle genel olarak Avrupa Birliği ülkeleri tarafından 2014 yılında kabul edilen "Çocuklara Kötü Muameleyi Önleme Eylem Planı"ndan söz edilmiştir. Ardından Avrupa'da kabul edilen bu protokole dayalı olarak çocuk istismarı ile karşı karşıya gelindiğinde uygulanacak eylem planının basamakları vurgulanmıştır: 1. İstismarı algılama (tanıma) yollarından ve ilgili yerlere nasıl bildirileceğinden söz edilmiştir. 2. Bildirilen istismarın değerlendirilmesi, müdahale edilmesi ve izleme çalışmalarının nasıl yapıldığından söz edilmiştir. Ardından ise DEPCIP projesini yürüten paydaş ülkelerin çocuk istismarını önleme yollarından ve yasal düzenlemelerinden söz edilmiştir. İlgili bölümün içeriğini daha da genişletmek amacıyla verilen bağlantılardan bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0009/253728/64wd13e_InvestChildMaltreat_140439.pdf

http://www.observatoriodelainfancia.mscbs.gob.es/productos/pdf/MaltratoInfantil_accesible.pdf

https://kesy.dra.sch.gr/images/pdfs/Odigos_Efarmogis_Protokollou_Kakopoiisis.pdf

http://www.lawsturkey.com/law/juvenile-protection-law-5395#:~:-text=The%20purpose%20of%20this%20law,their%20rights%20and%20well%2Dbeing.

https://vaikoteises.lt/home/

Video Dizini

- Bağlantılı video başlıkları ve içeriği

KAYNAKÇA

COUNCIL OF EUROPE (CE). (2022). Children rights. Retrieved September 21, 2022, from https://www.coe.int/en/web/children/

ÇANKAYA KURNAZ, S., KUTLU, O. & CEBECİ, E. (2015). The educational policy of european union. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *174*, 886-893. 10.1016/j.sbspro.2015.01.706.

EUROPEAN COMMISSION (2020). Digital education plan 2021-2027, resetting education and training for the digital age, education and training. Retrieved September 21, 2022, from https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan.

EUROPEAN COMMISSION (EC) (2016). Official Journal of the European Union. Retrieved September 21, 2022, from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2016:202:FULL

EUROPEAN COMMISSION (EC) (2021a). The European pillar of social rights action plan, employment social affairs and ınclusion. Retrieved September 21, 2022, from https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/en/.

EUROPEAN COMMISSION (EC) (2021b). Adult learning statistics, eurostat statistics explained, Retrieved September 21, 2022, from https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_learning_statistics&oldid=568260

EUROPEAN COMMISSION (EC) (2022a). Supporting quality education, training and social cohesion, education, training and youth. Retrieved September 21, 2022, from https://european-union.europa.eu/priorities-and-actions/actions-topic/education-training-and-youth_en.

EUROPEAN COMMISSION (EC) (2022b). Education, training, youth, sport, eur-lex access to European Union law. Retrieved September 21, 2022, from https://eur-lex.europa.eu/summary/chapter/education_training_youth.html?root_default=SUM_1_CODED%3D15&locale=en.

EUROPEAN COMMISSION (EC) (2022c). Factsheets and statistics on Erasmus+, Erasmus+ EU programme for education, training, youth and sport. Retrieved September 21, 2022, from https://erasmus-plus.ec.europa.eu/resources-and-tools/statistics-and-factsheets

EUROPEAN COMMISSION (EC) (2022d). Quality education and training for all, European education area. Retrieved September 21, 2022, from, https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan?

EURYDİCE (2021). Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved September 21, 2022, from https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/adult-education-and-training-europe-building-inclusive-pathways-skills-and.

INTERNATIOAN TRAINING CENTER (ITC) (2021). Digital inclusion in adult learning, practises and recommendations. Retrieved September 21, 2022, from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.itcilo.org/sites/default/files/2021-04/Digital%20Inclusion%20publication_Final_0.pdf.

SCHOLA EUROPAEA (2019). Digital education vision for the european schools system (DEVES). Retrieved September 21, 2022, from, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.eursc.eu/BasicTexts/2018-12-D-7-en-4.pdf.

UNICEF (2022). Convention on the Rights of the Child text. Retrieved September 21, 2022, from https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text.

URHAN, N. (2020). Hayat boyu öğrenme: Avrupa Birliği ve Türkiye karşılaştırması. *Çalışma İlişkileri Dergisi*. *1*, 18-45. https://dergipark.org.tr/tr/pub/cider/issue/56709/652917

Bölüm 18

MADDE KULLANAN VE KULLANMAYAN YETİŞKİNLERDE KİŞİLERARASI YETKİNLİK DÜZEYLERİ İLE YAKIN İLİŞKİLERDEKİ YAŞANTILAR ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ[1]

Ayşegül YETKİN TEKİN[2]

Mert GÜL[3]

1 Bu çalışma "Madde Kullanan Ve Kullanmayan Yetişkinlerde Kişilerarası Yetkinlik düzeyleri İle Yakın İlişkilerdeki Yaşantılar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " başlıklı Haliç Üniversitesi Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Programı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Dr. Ayşegül Yetkin Tekin Serbest Psikolojik Danışman ve Rehber drayseguly etkin@gmail.com Orcid no: 0000-0001-8176-7657

3 Kl.Psk.Mert Gül uzm.kl.psk.mert.gul@gmail.com Orcid no: 0000-0001-7397-5915

1. GİRİŞ

Bağımlılık, günümüzün en önemli sorunlarından bir tanesi olan patolojik bir davranıştır ve bireyin çevresel, fiziksel ve psikolojik yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir. Bağımlılık, eski dönemlerde yalnızca çevreden duyulan, televizyonda izlenen bir durumken, günümüzde her alanda bağımlı kişileri ve bağımlılık kavramını görmek mümkündür (Taşkent, 2010).

Kelime anlamı olarak bağımlılık, nesne ve birey arasında, bireyin seçimiyle kurulan, süreklilik özelliği olan bir ilişkidir. Bu ilişki bireyin seçimiyle başlasa da zaman içerisinde kişi, özerkliğini kaybedebilmektedir. Bağımlılık geliştiği zaman ortadan kalkan özellik, kişinin kendisinde daha önceden bulunmayan davranış ve tutumlar geliştirmesine neden olmaktadır (Barış, 1994).

Madde bağımlılığı; çeşitli şekillerde elde edilen, bilişsel ve duygusal algılamayı içeren, beynin diğer işlevlerinde değişikliklere yol açan tüm kimyasal maddelere olan bağımlılıktır (Koçum, 2012). DSÖ'nün madde bağımlılığıyla ilgili belirttiği özellikler; maddeyi kullanma isteği karşısında mantığın devreden çıkması, iradenin kaybolması, doz artışının engellenememesi, bireyin maddeye tamamen bağımlı olması, kişiliğin tamamen çökmesi, psikolojik ve fiziksel olabilen ya da ölümle sonuçlanan zararın oluşmasıdır (Geramian ve ark., 2012).

Son yıllarda ortaya çıkan çeşitli sentetik maddelerin kullanılması, ölüme kadar giden pek çok olumsuzluğa yol açmaktadır. Bağımlılık yapan maddeler, ayrı bir patoloji olarak ele alınmaktadır ve ikili ilişkilere zarar veren bu durumla bazı insanlar baş edememektedir. Bu eksiklik ve yetersizliklerin nelere ve nasıl sonuçlara neden olabileceği, düşünülmesi gereken önemli bir konudur. Türkiye'de yapılan çalışmalarda maddenin olumsuz etkilerinden bahsedilmiş ancak yakın ilişkilerle ilişkisi derinlemesine incelenmemiştir.

Pek çok yakın ilişki şiddetli geçimsizlik, iletişimsizlik ve arada bulunan çeşitli parametreler yüzünden bitebilmektedir. Bu ilişkilerdeki yetersizler, bazen yetişkinlerin hayatının tümünü etkileyebilmektedir. Bu durumlarla başa çıkabilmek ve tolere edebilmek, üstünde durulması gereken bir başka konudur. Uyuşturucu ve alkol kullanan kişiler üzerinde yapılan Beck Depresyon Ölçeğine göre depresyon düzeyi düşük olan kişiler, düşük bağımlılık düzeyine sahiptir (Sonne ve ark., 2010). Bağımlılık, içme geçmişi, psikososyal kaynaklar, maddenin kötüye kullanımı, fiziksel sağlık ve nöropsikolojik işlevsellik incelenmiştir. Aile öyküsü, hastanın sağlığı ve geçmişi, belirleme konusunda faydalı olmamaktadır (Ivey, 1993).

Madde kullanmak, mutsuzluk ve huzursuzluk gibi çeşitli negatif duygulara neden olabilmektedir. Hayat boyu kullanımda bu belirtiler, daha yüksek oranlarda görülmektedir (Chye ve ark., 2017). Bir çalışma karar verme mekanizması işleyişinde görülen farklılıkların öğrenilmesi için psikolojik durumlar ve alkol kullanımı açısından farklı problemlere sahip esrar kullanımı üzerinde karar verme modeli uygulanmıştır. 119 kadın ve 114 erkekle uygulanan modelde SDS ve Audit K10 kullanılmış; çalışmanın sonucuna göre esrarın erkeklerde dürtüselliğe, kadınlarda da panik bozukluğa yol açtığı görülmüştür (RP & Phillips, 2017). İlaçla tedavisi yapılabilen bu durumlar için madde kullanımı kesildikten sonraki 2 haftada depresif duygudurumа ikili ve komple bir teşhis konularak, bir tedavi uygulanmalıdır (Ades & Wohl, 2009).

Kokain ve eroin gibi maddeler, depresyonla beraber görülebilmektedir. Depresyon oranı yüksek olan bir kokainmanda, alkol veya esrar kullanımı depresyon oranının daha da artmasına neden olmuştur (Butelman ve ark., 2017). Çin'de bulunan 4 şehirdeki 9 okulda, 5935 öğrenciyle sağlıklı ergen davranışlar ölçeği ve küme örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın madde yaygınlığı %74.8dir (Yu XD, 2017). Depresif duygudurum, ailevi yakın ilişkilerde genetik olarak önemli bir role sahiptir ancak bu durumun sıradaki nesillere yansıyıp yansımadığı tam olarak bilinmemektedir (Weismann ve ark., 2016).

Bu araştırmada, madde bağımlılığı olan ve olmayan yetişkinlerin kişilerarası yetkinlik düzeylerinin ve yakın ilişkilerindeki yaşantılarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bununla birlikte madde bağımlılığı olan kişilerde bağımlılık düzeyinin kişilerarası yetkinlik ve yakın ilişkilerindeki yaşantılar üzerine etkisinin incelenmesi araştırmanın bir diğer hedefidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı madde bağımlılığı olan ve olmayan yetişkinlerin kişilerarası yetkinlik düzeyleri ve yakın ilişkilerindeki yaşantıları arasındaki farkın ortaya koyulmasıdır. Bununla birlikte madde bağımlılığı olan kişilerde bağımlılık düzeyinin kişilerarası yetkinlik ve yakın ilişkilerindeki yaşantılar üzerine etkisinin incelenmesi araştırmanın bir diğer hedefidir. Bu durumlara etki eden bağımlılık yapıcı maddelerin etkisini de incelemek ve sosyal bir bilim dalı olan psikoloji içinde önem arz etmektedir. İnsanların farkındalığı açısından da bir dönüm noktası olması amacıyla yapılacak bu araştırma insanların en önemli ve değerli zamanlarını harcadığı yakın ilişkilerine de bir bakış açısı kazandırmak bu araştırmanın temel gerekçelerindendir.

2.2. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada madde bağımlılığı olan ve olmayan yetişkinlerde kişilerarası yetkinlik ve yakın ilişkilerde yaşantıların karşılaştırılması amaçlandığından nedensel karşılaştırma modeline başvurulmuştur. Nedensel karşılaştırma modellerinde belli bir değişken açısından farklılaşan grupları birbiriyle karşılaştırmak amaçlanır. Bu amaçla, en az iki gruptan oluşan bir örneklem belirlenir (Karasar, 2016).

2.3. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri

Araştırmanın ana problemi "Madde bağımlılığı olan ve olmayan bireyler arasında kişilerarası yetkinlik ve yakın ilişkilerde yaşantılar yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmanın alt problemleri aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

- Madde bağımlılık düzeyi ile kişilerarası yetkinlik ve yakın ilişkilerde yaşantılar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Madde bağımlılığı olan ve olmayan gruplar arasında sosyomodemografik özellikler (cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, birlikte yaşanan kişi, kardeş sayısı, çalışma durumu, meslek, aylık gelir, daha önce tanısı koyulmuş psikiyatrik rahatsızlığa sahip olma durumu, ailede psikiyatrik rahatsızlık öyküsü ve ailede madde kullanım öyküsü) yönünden anlamlı farklılıklar var mıdır?

2.4. Evren ve Örneklem

Araştırmada çalışma grubu olarak seçilen madde bağımlısı yetişkinler için 01/12/2018-01/02/2019 tarihleri arasında Üsküdar Sağlıklı Yaşam Merkezi'ne başvuran bireyler evren olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte madde bağımlılığı olmayan yetişkinlerden oluşan kontrol grubunun evreni ise İstanbul Üsküdar'da ikamet eden kişilerdir. Araştırma evreninin tümüne ulaşmanın güçlüğünden dolayı örneklem alımına gidilmiştir. Araştırmaya çalışma grubu olarak dahil edilen madde bağımlısı ve madde bağımlısı olmayan yetişkinler için ulaşılması gereken minimum örneklem sayısı G*Power programı kullanılarak, bağımsız iki grubun ortalamasının karşılaştırılması özelinde hesaplanmıştır (Faul ve ark., 2009). Hesaplamada anlamlılık düzeyi $\alpha = 0,05$, istatistiksel testin gücü (Güç $1-\beta = 0,95$) ve yüksek etki büyüklüğü ($ES = 0,8$) alınmıştır. G*Power analizine göre, örneklem büyüklüğü 55 çalışma 55 kontrol grubu olmak üzere en az 110 katılımcıdan oluşmalıdır. Eksik verilerin de kapsanması gerekliliği dikkate alınarak bu sayının üzerine %5 ilave edilmiş ve 58 çalışma, 58 kontrol grubu olmak üzere en az 116 kişiye ulaşılması gerektiği hesaplanmıştır. Madde bağımlısı örneklem için gerekli kurum izinleri alınarak merkeze devam eden yetişkinlerden 100 tanesine anket uygulanmıştır. Benzer şe-

kilde madde bağımlısı olmayan yetişkinlerden oluşan kontrol grubuna ulaşmak için de 100 anket formu dağıtılmıştır. Çalışma grubundaki verilerden 12 tanesinin eksik ya da analizler için uygun olmadığı belirlenmiş ve bu katılımcılar çalışma grubundan çıkarılmıştır. Bununla birlikte kontrol grubunda toplanan datalarda 26 kişinin düzenli alkol kullanması ve 8 tanesinin de eksik ya da analizler için uygun olmayan çelişkili yanıtlar vermesi nedeniyle bu katılımcılar araştırma dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak 88 çalışma ve 66 kontrol grubu olmak üzere 154 katılımcı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

2.5. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan anket formu dört bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler sosyodemografik bilgi formu, Madde Kullanımı Değerlendirme Ölçeği, Kişilerarası Yeterlik Ölçeği ve Yakın İlişkilerde Yaşantılar Ölçeği Kısa Formu olup, bölümlere ilişkin bilgiler alt başlıklar halinde sunulmuştur.

2.5.1. Sosyodemografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan formda 12 madde yer almaktadır. Bu maddeler ile katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, birlikte yaşanan kişi, kardeş sayısı, çalışma durumu, meslek, aylık gelir, daha önce tanısı koyulmuş psikiyatrik rahatsızlığa sahip olma durumu, ailede psikiyatrik rahatsızlık öyküsü ve ailede madde kullanım öyküsü bilgilerine ulaşılmıştır.

2.5.2. Madde Kullanımı Değerlendirme Ölçeği

Yeşilay Danışmanlık Merkezi'nin kullandığı bu ölçek bireylerin madde kullanıp kullanmadığını hangi maddeleri ne sıklıkla kullandığını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Aynı zamanda madde kullanımı var ise bu maddelerin bir patolojiye sebep olup olmadığını, olduysa ne gibi semptomlarla kendini gösterdiğini öğrenmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçekte 7 madde yer almaktadır. Ölçekten alınan toplam puanın artması madde bağımlılık şiddetinin arttığını göstermektedir (http://www.yedam.org.tr/madde-olcegi). Mevcut araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizinde ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0,84 olarak hesaplanmıştır.

2.5.3. Kişilerarası Yeterlik Ölçeği

Yakın arkadaşlık ilişkilerinde kişilerarası yeterliği ölçmek için Buhrmester vd.'nin (1988) geliştirdikleri ölçek 5'li likert tipinde olup kişilerarası yeterliğe ilişkin beş görev alanını (İlişkiyi başlatma, gücünü ortaya koyma, çatışma çözme, kendini açma, duygusal destek sağlama) ölçmek-

tedir. Her bir boyutta sekiz madde olup toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Baytemir (2014) tarafından bir grup ergen ve üniversite öğrencileri üzerinde ayrı ayrı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik hesaplamalarında Cronbach Alfa değerlerinin her iki uygulamada da alt boyutlar için 0,70 ile 0,81 arasında değiştiği, ölçeğin tümü için de 0,90 ve 0,91 olduğu görülmüştür. Mevcut araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizinde ölçek geneli için Cronbach Alfa katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır. Faktör bazında yapılan güvenirlik analizinde ise ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları ilişkiyi başlatma için 0,87, gücünü ortaya koyma için 0,90, çatışma çözme için 0,82, kendini açma için 0,79 ve duygusal destek sağlama için 0,85 olarak hesaplanmıştır.

2.5.4. Yakın İlişkilerde Yaşantılar Ölçeği Kısa Formu

Wei, Russell, Mallinckrodt ve Vogel (2007) tarafından geliştirilen Yakın İlişkilerde Yaşantılar Ölçeği Kısa Formu'nun (YİYÖ-KF) Türkçe geçerlik güvenirlik çalışması Savcı ve Aysan (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında iç tutarlılık güvenirlik katsayıları kaygı için 0,90 ve kaygı için de 0,90 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçekten alınan yüksek puanlar ilgili alt ölçeklerde düzeyin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Mevcut araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizinde ölçeke geneli için Cronbach Alfa katsayısı 0,96 olarak hesaplanırken; kaygı boyutunun Cronbach Alfa katsayısı 0,92 ve kaçınma boyutunun Cronbach Alfa katsayısı da 0,93 olarak hesaplanmıştır.

2.6. Araştırmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları

Araştırmada katılımcıların ölçekleri doldururken ölçekleri objektif bir şekilde yanıtladıkları ve seçilen örneklemin evreni temsil edecek özelliklere sahip olduğu varsayılmıştır. Seçilen örneklem 66 madde bağımlılığı olmayan ve 88 madde bağımlılığı olan olmak üzere 154 yetişkin ile sınırlandırılmıştır. Bununla birlikte araştırma kullanılan ölçüm araçlarının ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

2.7. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 23.00 kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak analiz tekniklerini belirlemek üzere öncelikle verilerin dağılımı incelenmiştir. Bu amaçla ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilmiş, ilgili sonuçlar Tablo 2.1'de sunulmuştur.

Tablo 2. 1. Veri Normallik Testleri

	Çalışma Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık
İlişki başlatma	-0,47	-1,56	0,02	-0,42	-0,35	-1,06
Gücünü ortaya koyma	0,19	-0,99	0,21	-0,07	0,17	-0,61
Çatışma çözme	-0,61	0,62	-0,15	0,75	-0,30	0,74
Kendini açma	0,04	-0,64	0,29	0,75	0,16	0,02
Duygusal destek sağlama	-0,68	0,15	-0,30	-0,27	-0,38	0,06
Kaçınma	0,55	0,17	0,28	-0,60	0,12	-0,12
Kaygı	0,49	-0,66	0,81	0,64	0,51	-0,04
Madde bağımlılığı	-0,71	1,19			-0,71	1,19

Değişkenlerde kayıp değer bulunmadığı halde normal dağılım ölçütü anlamında çarpıklık ve basıklık eşik değeri olarak ±2 kabul edilmektedir (Sposito ve diğ., 1983). Tablo 2.1'de yer alan araştırma değişkenlerine ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve normalleştirme müdahalesi gerektiren çarpıklık ve basıklık sorunu görülmemiştir. Bu doğrultuda çalışma ve kontrol grubu arasında demografik özelliklerin karşılaştırılması için ki-kare analizi yapılmıştır. Bununla birlikte çalışma ve kontrol grubu arasında kişilerarası yetkinlik ve yakın ilişkilerde yaşantılar puanlarının karşılaştırılmasında t-test analizi kullanılmıştır. Çalışma grubunda madde bağımlılığı ile kişilerarası yetkinlik ve yakın ilişkilerde yaşantılar arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Tablo 3. 1. Çalışma ve Kontrol Grubu Arasında Demografik Özelliklerin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Değişken	Kontrol grubu (n=66)	Çalışma grubu (n=88)	p
Cinsiyet			
Kadın	50 (%75,8)	43 (%48,9)	**0,001[b]**
Erkek	16 (%24,2)	45 (%51,1)	
Yaş			
Ort±ss	22,61±5,81	23,66±2,64	0,134[a]
Medeni durum			
Evli	2 (%3,0)	13 (%14,8)	**0,012[b]**
Bekar	64 (%97,0)	75 (%85,2)	
Öğrenim durumu			
İlkokul ve ortaokul mezunu	6 (%9,1)	13 (%14,8)	
Lise mezunu	2 (%3,0)	47 (%53,4)	0,000[b]
Üniversite mezunu	58 (%87,9)	28 (%31,8)	
Birlikte yaşanan kişi			

Ebeveynler	42 (%63,6)	49 (%55,7)	
Yakınlar	8 (%12,1)	8 (%9,1)	
Eş ve çocuklar	2 (%3,0)	13 (%14,8)	0,104[b]
Yalnız	10 (%15,2)	16 (%18,2)	
Sosyal kurum	4 (%6,1)	2 (%2,3)	
Kardeş sayısı			
Tek çocuk	4 (%6,1)	9 (%10,2)	
Bir kardeşi var	22 (%33,3)	29 (%33,0)	
İki kardeşi var	20 (%30,3)	26 (%29,5)	0,664[b]
Üç kardeşi var	8 (%12,1)	14 (%15,9)	
Dört ve üzeri kardeşi var	12 (%18,2)	10 (%11,4)	
Yaşanan bölge			
İl	46 (%69,7)	56 (%63,6)	0,270[b]
İlçe	20 (%30,3)	32 (%36,4)	
Çalışma durumu			
Çalışıyor	6 (%9,1)	44 (%50,0)	**0,000[b]**
Çalışmıyor	60 (%90,9)	44 (%50,0)	
Meslek			
İşçi	2 (%3,0)	28 (%31,8)	
Memur	0 (%0,0)	1 (%1,1)	
Esnaf	2 (%3,0)	7 (%8,0)	**0,000[b]**
Emekli	0 (%0,0)	3 (%3,4)	
Diğer	62 (%93,9)	49 (%55,7)	

Tablo 3. 1. Çalışma ve Kontrol Grubu Arasında Demografik Özelliklerin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar (Devamı)

Değişken	Kontrol grubu (n=66)	Çalışma grubu (n=88)	p
Aylık gelir			
2000 TL ve altı	8 (%12,1)	17 (%19,3)	
2001-3000 TL	18 (%27,3)	25 (%28,4)	
3001-4000 TL	6 (%9,1)	15 (%17,0)	**0,019[b]**
4001-6000 TL	16 (%24,2)	24 (%27,3)	
6001 TL ve üzeri	18 (%27,3)	7 (%8,0)	
Daha once tanısı koyulmuş psikiyatrik bir rahatsızlığa sahip olma			
Yok	62 (%93,9)	76 (%86,4)	0,103[b]
Var	4 (%6,1)	12 (%13,6)	
Ailede psikiyatrik hastalık öyküsü			
Yok	60 (%90,9)	61 (%69,3)	**0,001[b]**
Var	6 (%9,1)	27 (%30,7)	
Ailede madde kullanımı			
Yok	62 (%93,9)	57 (%64,8)	**0,000[b]**
Var	4 (%6,1)	31 (%35,2)	

a: t-test, b: ki-kare

Kontrol grubunun %75,8'i kadın, %24,2'si erkektir. Çalışma grubunda ise %48,9'u kadın, %51,1'i erkektir. Çalışma ve kontrol grupları arasında cinsiyet yönünden anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

Kontrol grubunda yaşın ortalaması 22,61±5,81'dir. Çalışma grubunda ise yaşın ortalaması ise 23,66±2,64'tür. Çalışma ve kontrol grupları arasında yaş yönünden anlamlı farklılık bulunmamaktadır (p>0,05).

Kontrol grubunun %3'ü evil, %97'si bekardır. Çalışma grubunda ise %14,8'i evil, %85,2'si bekardır. Çalışma ve kontrol grupları arasında medeni durum yönünden anlamlı farklılık bulunmaktadır (p<0,05).

Kontrol grubunun %9,1'i ilkokul ve ortaokul mezunu, %3'ü lise mezunu, %87,9'u üniversite mezunudur. Çalışma grubunda ise %14,8'i ilkokul ve ortaokul mezunu, %53,4'ü lise mezunu, %31,8'i üniversite mezunudur. Çalışma ve kontrol grupları arasında öğrenim durumu yönünden anlamlı farklılık bulunmaktadır (p<0,05).

Kontrol grubunun %63,6'sı ebeveynle, %12,1'i yakınlarla, %3'ü eş ve çocuklarıyla, %15,2'si yalnız, %6,1'i sosyal kurumda yaşamaktadır. Çalışma grubunda ise %55,7'si ebeveynle, %9,1'i yakınlarla, %14,8'i eş ve çocuklarıyla, %18,2'si yalnız, %2,3'ü sosyal kurumda yaşamaktadır. Çalışma ve kontrol grupları arasında birlikte yaşanan kişi yönünden anlamlı farklılık bulunmamaktadır (p>0,05).

Kontrol grubunun %6,1'inin kardeşi yokken; %33,3'ünün bir, %30,3'ünün iki, %12,1'inin üç, %18,2'sinin dört ve üzeri kardeşi vardır. Çalışma grubunda ise %10,2'sinin kardeşi yokken; %33'ünün bir, %29,5'inin iki, %15,9'unun üç, %11,4'ünün dört ve üzeri kardeşi vardır. Çalışma ve kontrol grupları arasında kardeş sayısı yönünden anlamlı farklılık bulunmamaktadır (p>0,05).

Kontrol grubunun %69,7'si ilde, %30,3'ü ilçede oturmaktadır. Çalışma grubunda ise %63,6'sı ilde, %36,4'ü ilçede yaşamaktadır. Çalışma ve kontrol grupları arasında yaşanan bölge yönünden anlamlı farklılık bulunmamaktadır (p>0,05).

Kontrol grubunun %9,1'i çalışmaktayken, %90,9'u çalışmamaktadır. Çalışma grubunda ise %50'si çalışmaktayken, %50'si çalışmamaktadır. Çalışma ve kontrol grupları arasında çalışma durumu yönünden anlamlı farklılık bulunmaktadır (p<0,05).

Kontrol grubunun %3'ü işçi, %3'ü esnaf, %94'ü diğer meslek grubunda çalışmaktadır. Çalışma grubunda ise %31,8'i işçi, %1,1'i memur, %8'i esnaf, %3,4'ü emekli, %55,7'si diğer meslek grubunda çalışmaktadır. Çalışma ve kontrol grupları arasında meslek yönünden anlamlı farklılık bulunmaktadır (p<0,05).

Kontrol grubunun %12,1'i 2000 TL ve altı, %27,3'ü 2001-3000 TL, %9,1'i 3001-4000 TL, %24,2'si 4001-6000 TL, %27,3'ü 6001 TL ve üzeri aylık gelire sahiptir. Çalışma grubunda ise %19,3'ü 2000 TL ve altı,

%28,4'ü 2001-3000 TL, %17'si 3001-4000 TL, %27,3'ü 4001-6000 TL, %8'i 6001 TL ve üzeri aylık gelire sahiptir. Çalışma ve kontrol grupları arasında aylık gelir yönünden anlamlı farklılık bulunmaktadır (p<0,05).

Kontrol grubunun %93,9'u daha once tanısı koyulmuş psikiyatrik bir hastalığa sahip değilken, %6,1'i böyle bir psikiyatrik hastalığa sahiptir. Çalışma grubunda ise %86,4'ü daha once tanısı koyulmuş bir hastalığa sahip değilken, %13,6'sı böyle bir hastalığa sahiptir. Çalışma ve kontrol grupları arasında daha once tanısı koyulmuş psikiyatrik bir hastalığa sahip olma durumu yönünden anlamlı farklılık bulunmamaktadır (p>0,05).

Kontrol grubunun %90,9'unun ailesinde psikiyatrik hastalık öyküsü yokken, %9,1'inin vardır. Çalışma grubunda ise %69,3'ünün ailesinde psikiyatrik hastalık öyküsü yokken, %30,7'sinin vardır. Çalışma ve kontrol grupları arasında ailede psikiyatrik hastalık öyküsü yönünden anlamlı farklılık bulunmaktadır (p<0,05).

Kontrol grubunun %93,9'unun ailede madde kullanımı yokken, %6,1'inin vardır. Çalışma grubunda ise %64,8'inin ailede madde kullanımı yokken, %35,2'sinin vardır. Çalışma ve kontrol grupları arasında ailede madde kullanımı yönünden anlamlı farklılık bulunmaktadır (p<0,05).

Tablo 3. 2. Çalışma ve Kontrol Grubunun Kişilerarası Yetkinlik ve Yakın İlişkilerde Yaşantılar Yönünden Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

	n	$\bar{X}$	ss	t	p
İlişki başlatma					
Kontrol	66	26,70	5,87	1,20	0,231
Çalışma	88	25,47	6,80		
Gücünü ortaya koyma					
Kontrol	66	28,45	4,55	2,14	**0,034**
Çalışma	88	26,84	4,69		
Çatışma çözme					
Kontrol	66	28,36	4,83	3,19	**0,002**
Çalışma	88	25,95	4,50		
Kendini açma					
Kontrol	66	24,97	5,37	0,74	0,460
Çalışma	88	24,34	5,10		
Duygusal destek sağlama					
Kontrol	66	30,82	5,12	3,27	**0,001**
Çalışma	88	28,22	4,69		
Kaçınma					
Kontrol	66	17,61	3,15	-2,46	**0,015**
Çalışma	88	18,72	2,15		
Kaygı					
Kontrol	66	18,79	4,20	-2,61	**0,010**
Çalışma	88	20,39	3,39		

Çalışma ve kontrol grubunun gücünü ortaya koyma düzeyler arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır (p<0,05). Kontrol grubunun gücünü ortaya koyma ortalaması, çalışma grubunun gücünü ortaya koyma ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir.

Çalışma ve kontrol grubunun çatışma çözme düzeyler arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır (p<0,05). Kontrol grubunun çatışma çözme ortalaması, çalışma grubunun çatışma çözme ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir.

Çalışma ve kontrol grubunun duygusal destek sağlama düzeyler arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır (p<0,05). Kontrol grubunun duygusal destek sağlama ortalaması, çalışma grubunun duygusal destek sağlama ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir.

Çalışma ve kontrol grubunun kaçınma düzeyler arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır (p<0,05). Çalışma grubunun kaçınma ortalaması, kontrol grubunun kaçınma ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir.

Çalışma ve kontrol grubunun kaygı düzeyler arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır (p<0,05). Çalışma grubunun kaygı ortalaması, kontrol grubunun kaygı ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir.

Tablo 3. 3. Çalışma Grubunda Madde Bağımlılığı ile Kişilerarası Yetkinlik ve Yakın İlişkilerde Yaşantılar Arasındaki İlişkiler

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Madde bağımlılığı	-	-,188	-,486**	-,475**	-,200	-,240*	-,019	,157
2. İlişki başlatma		-	,659**	,039	-,126	,615**	-,392**	,207
3. Gücünü ortaya koyma			-	,271*	,017	,516**	-,168	,129
4. Çatışma çözme				-	,611**	,231*	,283**	,121
5. Kendini açma					-	-,121	,058	-,197
6. Duygusal destek sağlama						-	,039	,405**
7. Kaçınma							-	,377**
8. Kaygı								-

***p<0,01 ve *p<0,05*

Madde bağımlılığı ile gücünü ortaya koyma, çatışma çözme arasında negatif yönde ve orta düzeyde (p<0,01; r_3=-0,486, r_4=-0,475); duygusal destek sağlama arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde (p<0,01; r_6=-0,240) anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre gücünü ortaya koyma, çatışma çözme ve duygusal destek sağlama arttıkça, madde bağımlılığı azalmaktadır.

İlişki başlatma ile kaçınma arasında negatif yönde ve orta düzeyde (p<0,01; r_7=-0,392) anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre kaçınma arttıkça, ilişki başlatma azalmaktadır.

Çatışma çözme ile kaçınma arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde ($p<0,01$; $r_7=0,283$) anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre kaçınma arttıkça, çatışma çözme artmaktadır.

Duygusal destek sağlama ile kaygı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($p<0,01$; $r_8=-0,405$) anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre kaygı arttıkça, duygusal destek sağlama artmaktadır.

4. TARTIŞMA

Araştırmamızda, madde bağımlılığı olan ve olmayan yetişkinlerin kişilerarası yetkinlik düzeylerinin ve yakın ilişkilerindeki yaşantılarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bununla birlikte madde bağımlılığı olan kişilerde bağımlılık düzeyinin kişilerarası yetkinlik ve yakın ilişkilerindeki yaşantılar üzerine etkisinin incelenmesi araştırmamızın bir diğer hedefidir. Araştırma kapsamında madde bağımlılığı olan 88 yetişkin ve madde bağımlılığı olmayan 66 yetişkin olmak üzere toplam 154 katılımcıya sosyodemografik bilgi formu ile birlikte Madde Kullanımı Değerlendirme Ölçeği, Kişilerarası Yeterlik Ölçeği ve Yakın İlişkilerde Yaşantılar Ölçeği Kısa Formu uygulanmıştır.

Araştırmamızdan elde edilen bulgulara göre madde bağımlılığının kadın ve erkekler arasındaki yaygınlığının benzer olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte çalışma ve kontrol grubu arasında cinsiyet yönünden anlamlı farklılık görülmüş, kontrol grubunda kadınların oranın daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Görgün ve arkadaşları (2010) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada madde bağımlılığının erkekler arasında daha yaygın olduğunu ortaya koymuştur. Ulukoca ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan bir diğer araştırmada da cinsiyetin madde kullanımını yordadığı ve erkeklerin madde kullanım oranlarının daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte literatürde yer alan diğer araştırmalar da madde bağımlılığının kadınlar arasında giderek yaygınlaştığını ve günümüzde kadınların da madde kullanım yaygınlığının erkekler kadar yüksek olabileceğini ortaya koymuştur (Kaya ve Şahin, 2013; Wu ve ark., 2016; Becker ve ark., 2017). Cinsiyet yönünden elde ettiğimiz sonuçların genel olarak literatüre paralel olmakla birlikte madde bağımlılığının kadınlar arasında da yaygın olduğunu ortaya koyduğu düşünülmektedir. Çalışma ve kontrol grubu arasındaki cinsiyet yönünden ortaya çıkan farklılığın ise örneklemin özellikleri ile ilişkili olduğu savunulabilir.

Araştırmamızın bir diğer bulgusuna göre madde bağımlısı olan grubun yaş ortalaması 23,66±2,64'tür. Literatürde yer alan araştırmalardan Uzun ve Kelleci (2018) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmasında kendisinde ya da çevresinde madde kullanan kişilerin bulunduğunu belirten öğrencilerin oranının %38,7 olduğunu belirlemiştir. Coşkun ve arkadaşları

(2019)'nın üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada da madde kullanım oranının %2,6 olduğu belirlenmiştir. Erbay ve arkadaşları (2016) ise araştırmalarında madde bağımlısı 141 katılımcıdan oluşan örneklemin yaş ortalamasının 31,65±11,51 olduğunu belirlemiştir. Madde kullanımının toplumun hemen hemen her yaş grubunda yaygın olmasına bağlı olarak çalışmalarda farklı sonuçların elde edildiği, seçilen örnekleme göre yaş dağılımının farklılaştığı düşünülmektedir.

Medeni durum açısından yaptığımız değerlendirmede madde kullanımının bekar katılımcılar arasında daha yaygın olduğu belirlenmiştir. Bulgumuzu destekleyen araştırmalardan Küçükşen ve arkadaşları (2016) Konya AMATEM'de madde bağımlılığı tedavisi gören 97 yetişkin ile yaptıkları araştırmada bekar katılımcıların oranının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Karadeniz ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan araştırmada da uyuşturucu madde kullananların çoğunluğunun bekar ve dul yetişkinlerden oluştuğu ortaya koyulmuştur. Ortaya çıkan bu sonuçlarda evlilik ile gelen sorumlulukların bireyleri madde bağımlılığından uzaklaştırmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu sonucu destekler nitelikte araştırmamızın bir diğer bulgusuna göre de madde kullananların çoğunluğu ebeveynleri ile birlikte yaşamaktadır.

Araştırmamızın bir diğer bulgusuna göre madde kullanan katılımcıların çoğunluğu lise mezunlarından oluşurken, madde kullanmayanlarda çoğunluğun üniversite mezunu olduğu belirlenmiş; iki grup arasındaki eğitim düzeyi yönünden farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bulgumuzun ortaya çıkmasında üniversite eğitimi alan kişilerin madde kullanım deneyimi yaşamakla birlikte eğitim ve çalışma koşulları nedeniyle bağımlılık profilinden uzaklaşmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Avşar ve arkadaşları (2016) tarafından madde bağımlılığı nedeniyle psikiyatri kliniğine başvuran 108 hasta üzerinde yapılan araştırmada da bulgumuza paralel şekilde katılımcıların çoğunluğunun ilkokul ve lise mezunu olduğu belirlenmiştir. Yıldırım ve arkadaşları (2011) araştırmasında da bulgumuza paralel şekilde madde bağımlığı olan kişilerin çoğunluğunun ortaokul/lise mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşanan bölge açısından yaptığımız değerlendirmede madde bağımlısı olan bireylerin çoğunluğunun ilde yaşadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte madde bağımlısı olan ve olmayan grup arasında yaşanan yer açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. Şehirlerde maddeye ulaşımın daha kolay olmasına paralel olarak bağımlı sayısının yükseldiği düşünülmektedir.

Araştırmamızın bir diğer bulgusuna göre çalışma ve kontrol grubu arasında çalışma yönünden anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre madde bağımlısı olanlarda çalışan ve çalışmayan oranı eşit iken, kont-

rol grubunda çalışmayan kişi sayısı daha yüksektir. Bu sonucun ortaya çıkmasında kontrol grubunun çoğunluğunun öğrencilerden oluşmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte gelir düzeyi açısından yapılan değerlendirmede çalışma ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık belirlenmiş, kontrol grubunun gelir düzeyinin genel olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatürde yer alan araştırmalar da bulgumuzu destekler nitelikte madde bağımlılığının düşük gelir grubu arasında daha yaygın olduğunu ortaya koymaktadır (Friedman ve ark., 2016; Kar ve ark., 2018).

Araştırmamızdan elde edilen bir diğer bulguya göre çalışma grubunda ailede madde kullanma öyküsü bulunan katılımcı oranı kontrol grubundan anlamlı bir şekilde yüksektir. Aile bireyleri arasında madde kullanan üyelerin bulunmasının aile içerisindeki diğer bireyler için de madde bağımlılığı yönünden risk faktörü doğurduğu bilinmektedir (Bahr ve ark., 1998; Cristini ve ark., 2015; Avşar ve ark., 2016). Bu yönü ile araştırmamızda madde kullanan aile üyesi bulunanların oranın çalışma grubunda bulunmasının beklentiler ve literatür ile örtüştüğü söylenebilir.

Kişilerarası yetkinlik açısından yaptığımız değerlendirmede gücünü ortaya koyma, çatışma çözme ve duygusal destek sağlama düzeylerinin madde bağımlısı olmayan grupta anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgumuza paralel şekilde yaptığımız korelasyon analizinde de madde kullanım düzeyi ile gücünü ortaya koyma, çatışma çözme ve duygusal destek sağlama arasında negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Kişilerarası yetkinlik, ergenlik ve çocuklukta yakın ilişkiler kurulması ve sürdürülmesi yeteneğidir (Şahin, 2013). Kişilerarası yetkinlik, başka insanların korkularına, arzularına ve ihtiyaçlarına duyarlı olarak, onlarla işbirliği yapabilmedir (Carrol, 2001). Madde kullanan kişilerde madde kullanımı kaynaklı ortaya çıkan psikolojik örüntünün, onların diğer insanlar ile yakın ilişkiler kurmasını engellediği düşünülmektedir. Wilson ve arkadaşları (2018) tarafından 100 madde ya da alkol problemli kullanımına sahip katılımcı ile yapılan araştırmada kişilerarası ilişkilerin madde ya da alkol kullanımından olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Vorobjov ve arkadaşları (2014) tarafından 15-16 yaş grubunda yapılan bir diğer araştırmada düşük sosyal beceriye sahip çocuklarda madde bağımlılığının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kalantarkousheh ve arkadaşları (2014) araştırmasında ise erkek üniversite öğrencileri arasında bağımlılık eğiliminin azaltılmasında iletişim becerilerinin etkin rolü olduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatürde yer alan bulgular genel olarak madde bağımlılığında kişilerarası yetkinliğin düşük olduğunu ortaya koymakta ve bulgumuzu desteklemektedir.

Araştırmamızın bir diğer bulgusuna göre madde kullanan bireylerin, madde kullanmayanlara oranla daha yüksek kaygılı ve kaçınmacı bağ-

lanmaya sahip olduğu belirlenmiştir. Bağlanma stilleri ile bağımlılık arasındaki incelendiğinde, bir insana bağlanmanın dahi, ilerleyen süreçlerde ortaya çıkabilecek bağımlı olma hali ile önemli bir sebep-sonuç ilişkisinin olduğu görülebilir. Çevresel faktörlerin ve kişisel özelliklerin, alkol ve madde kullanım bozukluğu üzerindeki etkisi oldukça fazladır (Sümer, Oruçlular ve Çapar, 2015). Çocukluk ve ergenlik döneminde kişilerin aileleri ile uyumu ve aile bireyleri ile aralarındaki bağ; olumlu bir şekilde geliştiğinde yani güvenli bağlanma sonucunda, ilerleyen yıllarda kişide bir bağımlılık profilinin görülmesi, diğer bağlanma stillerine nazaran daha az görülmektedir. Ancak olumsuz bağlanmalarda; aile ile oluşan iletişim düşünüldüğünde, ergenler veya diğer yaş grubundaki kişiler, çevrenin de yönlendirmesiyle bu kötü alışkanlıklara eğilim göstermektedir (Riggs ve Jacobvitz, 2002). Psikanalitik bakış açısının bağlanma ve bağımlılık üzerindeki açıklaması incelenecek olursa; Freud, oral dönemde bebeklerin geç memeden kesilmesi durumunda veya emzik kullanımı uzun süre devam eden bebeklerin, ilerleyen süreçlerde bağımlı olabildiklerini ileri sürmektedir (Geçtan, 2018). Çevresel özellikler üzerinden değerlendirildiğinde; saplantılı bağlanma ve kayıtsız bağlanma özelliği gösteren bireylerin, bağımlılık geliştirmeye daha da yatkın oldukları gözlemlenmektedir. Hem aile hem de bireysel özellikler sebebiyle bağları zedelenen bireyler, biraz da bağımlılık yapan maddelerin verdiği hazza duydukları merakın etkisi ile birlikte bağımlı profiline girebilmektedirler (Rosenstein ve Horowitz, 1996). Literatürdeki araştırmalardan Görgün ve arkadaşları (2010) madde kullanan bireylerin daha fazla olumsuz bağlanmaya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Yetişkinlerden oluşan geniş bir örneklemde (n=8098) madde kullanım bozukluklarının da dahil olduğu psikiyatrik bozuklukların yaşam boyu yaygınlığının 31 incelendiği bir çalışmada, psikiyatrik bozuklukların kaçıngan ve kaygılı bağlanma ile ilişkili olduğu, madde kullanım bozuklarının ise kaygılı bağlanmadan daha ziyade kaçıngan bağlanma ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Mickelson ve ark., 1997). Yılmaz Çubuk (2011)'un madde kullanım deneyimi olan 277 katılımcıyla yaptığı çalışmada, katılımcıların benlik saygısı artıkça kaygının düştüğü ve kaçınma örüntüsünün azaldığı; ailede şiddete maruz kalanların benlik saygısının daha düşük olduğu, buna bağlı olarak yakın ilişkilerde bu kişilerin daha kaygılı olduğu ve daha çok kaçınma tutumu geliştirdikleri belirlenmiştir. Görgün ve arkadaşlarının (2010) 2013 üniversite öğrencisiyle yaptığı araştırmada, öğrencilerin yaşam boyu bir kez madde kullanım yaygınlığının %5.6 oranında olduğu; madde kullanmayan öğrencilerde olumlu bağlanmanın daha çok olduğu, ebeveynlerinin daha ilgili olduğu ve güven verdiği; madde kullanan öğrencilerin ise ebeveynlerinin ilgi düzeyinin düşük olduğu ve güven vermediği; babanın ilgi ve kontrol tutumlarının öğrencileri madde kullanım davranışından koruduğu saptan-

mıştır. Literatürde yer alan araştırma sonuçları ile bulgumuzun örtüştüğü düşünülmektedir.

5. SONUÇ VE YORUM

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre madde bağımlılığı kadın ve erkekler arasında benzer orandadır. Bununla birlikte madde bağımlısı kişilerin genel olarak bekar ve genç insanlardan oluştuğu görülmüştür. Benzer şekilde madde bağımlılığına sahip bireylerin her eğitim seviyesinde olabildiği, bağımlılıkta çalışma durumunun etkin olmadığı ve farklı gelir gruplarında da madde bağımlılığının yaygın olduğu belirlenmiştir. Bu durum bağımlılığın toplumsal yaygınlığının cinsiyetten bağımsız bir şekilde ilerlediğini ve aile olma sorumluluğu taşımayan genç kuşakta daha yaygın olduğunu göstermektedir. Toplumun her kesimine yönelik bilgilendirme çalışmaları ile madde bağımlılığının azaltılacağı düşünülmektedir. Özellikle genç kuşağın bağımlılık davranışlarının daha yüksek olmasından hareketle eğitim kurumlarında bağımlılığın zararlarına ilişkin bilgilendirme çalışmaları yapılması önerilmektedir. Bu noktada Sağlık Bakanlığı ve diğer kamu kurumları ile birlikte sivil toplum örgütlerinin de bağımlılığı engelleyici politikalar üretmesi gerektiği savunulmaktadır.

Araştırmanın bir diğer basamağında madde bağımlılığının kişilerarası yetkinliği azalttığı görülmüştür. Buna göre madde kullanan kişiler gücünü ortaya koyma, çatışma çözme ve duygusal destek sağlamada problemler yaşamaktadır. Kişilerarası yetkinlikte yaşanan olumsuzlukların bireyin sosyal izolasyona sürüklenmesine neden olacağı ve çeşitli psikolojik problemlerin ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda madde bağımlılığı tedavisinde klinisyenlerin kişilerarası yetkinlik üzerine çalışmalar yapması ve bağımlıların sosyal destek almasını sağlayacak terapiler uygulaması önerilmektedir.

Yakın ilişkilerde yaşantılar açısından yapılan değerlendirmede madde kullanan bireylerin daha kaygılı ve kaçınmacı bağlanma türüne sahip olduğu belirlenmiştir. Bağlanma örüntülerindeki bu problemler madde kullanımının bir sonucu olabileceği gibi bu problemlerin madde kullanımının bir gerekçesi olabileceği de düşünülmektedir. Bu bağlamda madde bağımlılığı tedavisinde bireylerin yakın ilişkilerinde yaşantılarının incelenmesi önerilmektedir. Tedavi programlarında bağlanma örüntüsünü inceleyen ve ilgili olumsuzlukları ortadan kaldırmaya dönük stratejilerin incelenmesi gerekmektedir.

Mevcut araştırma kapsamında Üsküdar Sağlıklı Yaşam Merkezi'ne başvuran 88 madde bağımlısı ile birlikte 66 madde bağımlılığı olmayan kişi dahil edilmiştir. Örneklemdeki bu sınırlılık dikkate alınarak sonraki

araştırmalarda farklı kurumlardan daha büyük madde bağımlısı örneklemler ile çalışılması önerilmektedir.

Araştırmanın bir diğer sınırlılığı da çalışma grubundaki bağımlıların hangi maddeyi kullandıklarına dair bilgiye ulaşılamamış olmasıdır. Bu bağlamda sonraki araştırmalarda kullanılan madde türünün de incelenmesi ve madde türüne göre kişilerarası yetkinlik ile yakın ilişkilerde yaşantıların karşılaştırılması önerilmektedir. Bu sayede farklı bağımlılık yapıcı maddeler için farklı terapi seçenekleri geliştirilebilecektir.

Araştırma kapsamında madde bağımlılığı olan ve olmayan gruplar arasında kişilerarası yetkinlik ile yakın ilişkilerde yaşantılar karşılaştırılmış; madde bağımlılık şiddetinin kişilerarası yetkinlik ve yakın ilişkilerde yaşantılar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Özellikle kişilerarası yetkinlik üzerine bağımlı örnekleminde yapılan çalışmaların kısıtlılığı göz önünde bulundurularak, sonraki araştırmalarda psikopatoloji, sosyal destek, bilinçli farkındalık ve otantik iyi oluş gibi değişkenlerin de eklendiği yeni modellerin oluşturulması önerilmektedir. Bu sayede madde bağımlılığında kişilerarası yetkinlik ile ilişkili olan değişkenler değerlendirilmiş olacaktır.

KAYNAKLAR

Ades, J., & Wohl, M. (2009). Depression and addictions: links and therapeutic sequence. *La Revue du praticien*, 484-487.

Avşar, G., Koç, F., & Aslan, G. (2016). Madde bağımlısı hastalarda sosyal destek ve benlik saygısı. *ACU Sağlık Bil Derg*, 1, 44-49.

Bahr, S. J., Maughan, S. L., Marcos, A. C., & Li, B. (1998). Family, religiosity, and the risk of adolescent drug use. *Journal of Marriage and the Family*, 979-992.

Barış, İ. (1994). *Sigara ve Sağlık.* İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları (MEB).

Baytemir, K. (2014). *Ergenlikte ebeveyne ve akrana bağlanma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide kişilerarası yeterliğin aracılığı.* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Becker, J. B., McClellan, M. L., & Reed, B. G. (2017). Sex differences, gender and addiction. *Journal of neuroscience research*, *95*(1-2), 136-147.

Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, W.T. ve Reis, H.T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology,* 55 (6), 991-1008.

Butelman, E., Bacciardi, S., Maremmani, A., Darst-Campbell, M., Correa da Rosa, J., & Kreek, M. (2017). Can a rapid measure of self-exposure to drugs of abuse provide dimensional information on depression comorbidity? *American Journal on Addictions*, 632-639.

Carroll, J.S. (2001). *The ability to negotiate or the ability to love: an investigation of interpersonal competence in marriage.* (Doktora Tezi). University of Minnesota, USA.

Chye, Y., Solowij, N., Ganella, E., Suo, C., Yücel, M., Batalla, A., Lorenzetti, V. (2017). Role of orbitofrontal sulcogyral pattern on lifetime cannabis use and depressive symptoms. *Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry*, 392-400.

Coşkun, F., Özçırpıcı, B., & Özgür, S. (2019). Gaziantep Üniversitesi Merkez Kampüsü'ndeki lisans öğrencilerinde alkol ve madde kullanma durumu. *Ortadoğu Tıp Dergisi*, *11*(2), 143-147.

Cristini, F., Scacchi, L., Perkins, D. D., Bless, K. D., & Vieno, A. (2015). Drug use among immigrant and non-immigrant adolescents: Immigrant paradox, family and peer influences. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *25*(6), 531-548.

Erbay, E., Oğuz, N., Yıldırım, B., & Fırat, E. (2016). Alkol ve madde bağımlılığı olan bireylerin başa çıkma tutumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (3), 597-609.

Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G* Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior research methods*, *41*(4), 1149-1160.

Friedman, S. R., Tempalski, B., Brady, J. E., West, B. S., Pouget, E. R., Williams, L. D., ... & Cooper, H. L. (2016). Income inequality, drug-related arrests, and the health of people who inject drugs: reflections on seventeen years of research. *International Journal of Drug Policy*, *32*, 11-16.

Geçtan,E. (2018). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar*. Metis Yayınları. İstanbul.

Geramian , N., Akhavan, S., Gharaat, L., Tehrani, A., & Farajzadegan, Z. (2012). Determinants of drug abuse in high school students and their related knowledge and attitude. *J Pak Med Association,* 62(3), 62-66.

Görgün S, Tiryaki A, Topbaş M. (2010). Üniversite öğrencilerinde madde kullanma ve anne babaya bağlanma biçimleri, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11:305-12.

Görgün, S., Tiryaki, A. ve Topbaş, M. (2010). Üniversite öğrencilerinde madde kullanma ve anne babaya bağlanma biçimleri. *Anatolian Journal of Psychiatry*. 11, 305-312

Görgün, S., Tiryaki, A., & Topbas, M. (2010). Üniversite ögrencilerinde madde kullanma ve anne babaya baglanma biçimleri*/Substance use and parental bonding styles among university students. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *11*(4), 305.

Ivey, M. (1993). Correlates of Prolonged Depression among Detoxified Alcoholics. *American Psychological Association.* Toronto: Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association.

Kalantarkousheh, S. M., Rasouli, M., Abolfathi, R., & Nouri, N. (2014). Effectiveness of communication skills in decreasing addiction tendencies among male students from cities within Tehran province. *Euro J Experiment Bio*, *4*(1), 64-70.

Karadeniz, H., Birincioğlu, İ., Ketenci, H. Ç., & Karabacak, V. (2018). Doğu Karadeniz Bölgesinde Uyuşturucu Madde Kullanımının Değerlendirilmesi (2010-2013). *Karadeniz Chemical Science and Technology*, (2), 32-36.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, Y., & Şahin, N. (2013). Kadınlarda madde kullanımı ve hemşirenin rolü. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, *10*(1), 3-7.

Koçum, E. (2012). *Bağımlılık Yapan Maddeler ve Etkileri.* 11. Kayseri.

Küçükşen, K., Şener, MM., Tekin, HH. ve Demirci, B. (2016). Madde Bağımlısı Bireylerde Aile İşlevselliği Ve Sosyal Destek Algısı. The *Journal of Academic Social Science Studies*, 53, 199-212.

Mickelson, K. D., Kessler, R. C., & Shaver, P. R. (1997). Adult attachment in a nationally representative sample. *Journal of personality and social psychology*, *73*(5), 1092.

Riggs, S. A., & Jacobvitz, D. (2002). Expectant parents' representations of early attachment relationships: Associations with mental health and family history. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *70*(1), 195.

Rosenstein, D. S., & Horowitz, H. A. (1996). Adolescent attachment and psychopathology. *Journal of consulting and clinical psychology*, *64*(2), 244.

RP, O., & Phillips, J. (2017). Cannabis, alcohol use, psychological distress, and decision-making style. *Journal Of Clinical And Experimental Neuropsychology*, 670-681.

Savcı, M. ve Aysan, F. (2016). Yakın İlişkilerde Yaşantılar Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi* içinde (s.837-846). Çanakkale.

Sayıl, I. (2000). *Ruh Sağlığı ve Hastalıkları.* Ankara: Öncü Basımevi.

Sonne, S., Nunes, E., Jiang, H., Tyson, C., Rotrosen, J., & Reid, M. (2010). The relationship between depression and smoking cessation outcomes in treatment-seeking substance abusers. *The American Journal on Addictions*, 111-118.

Sposito, V. A., Hand, M. L., & Skarpness, B. (1983). On the efficiency of using the sample kurtosis in selecting optimal lpestimators. *Communications in Statistics - Simulation and Computation*, 12(3), 265–272.

Sümer, N., Oruçlar, Y., & Çapar, T. (2015). Bağlanma ve Bağımlılık: Kuramsal Çerçeve ve Derleme Çalışması. *Bağımlılık Dergisi*, *16*(4), 192-209.

Şahin, E.E. (2013). *Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Utangaçlık: Benlik Saygısı, İlişki Başlatma, Kendini Açma, Etki Bırakma, Duygusal Destek ve Çatışma Yönetimi Değişkenlerinin Rolü.* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin,

Taşkent, A. (2010). *Alkol Ve/Veya Madde Bağımlıları ile Bağımlılığı Olmayan Bireylerin Savunma Mekanizmaları Açısından Karşılaştırılması, Çocukluk Çağı Travmaları, Disosiyatif Yaşantılar ve Bağımlılık Şiddetinin Savunma Mekanizmaları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi/SBE, İstanbul.

Ulukoca, N., Gökgöz, Ş., & Karakoç, A. (2013). Kırklareli üniversitesi öğrencileri arasında sigara, alkol ve madde kullanım sıklığı. *Fırat Tıp Dergisi*, *18*(4), 230-234.

Vorobjov, S., Saat, H., & Kull, M. (2014). Social skills and their relationship to drug use among 15-16-year-old students in Estonia: an analysis based on the ESPAD data. *Nordic studies on alcohol and drugs*, *31*(4), 401-412.

Weismann, M., Berry, O., Warner, V., Gameroff, M., Skipper, J., Talati, A. & Wickramaratne, P. (2016). A 30-Year Study of 3 Generations at High Risk and Low Risk for Depression. *American Medical Association,* 970-977.

Wilson, S. R., Lubman, D. I., Rodda, S., Manning, V., & Yap, M. B. (2018). The impact of problematic substance use on partners' interpersonal relationships: qualitative analysis of counselling transcripts from a national online service. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 1-8.

Wu, Z. H., Tennen, H., Hosain, G. M., Coman, E., Cullum, J., & Berenson, A. B. (2016). Stress mediates the relationship between past drug addiction and current risky sexual behaviour among low-income women. *Stress and Health*, *32*(2), 138-144.

Yılmaz Çubuk, Ç. (2011). *Madde kullanımı deneyimi yaşamış kişilerde benlik saygısı ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Yu XD, Y. J. (2017). The relationship among depression, anxiety, stress and addictive substance use behavior in 5 935 secondary vocational students. *Zhonghua Yu Fang Yi Xue Za Zhi*, 226-231.

Bölüm 19

EĞİTİMDE GÜNCEL TEKNOLOJİ KULLANIMI

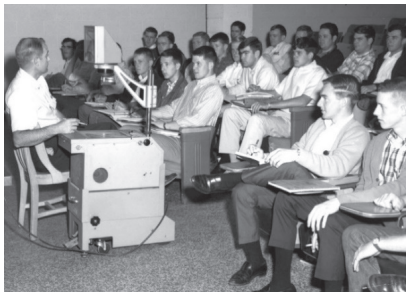
Güray TONGUÇ [1]

1 Güray Tonguç, Dr. Öğr. Üyesi, Yönetim bilişim Sistemleri Bölümü, Uygulamalı Bilimler Fakültesi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye, guraytonguc@akdeniz.edu.tr, Orcid Id: 0000-0002-5476-7114

Giriş

Eğitimde bireylere kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerin etkin ve kalıcı bir şekilde kazandırılması önemli hususlardan birisidir. Günümüz teknolojik gelişmeleri ve eğitim sürecine dâhil olan bireylerin çoğunluğunun bu gelişmelere olan adaptasyonu eğitimde teknoloji temelli yazılım ve donanımların kullanımını kaçınılmaz kılmış ve bireylerin eğitiminin herhangi bir aşamasında doğrudan veya dolaylı olarak teknolojik cihazlar yerini almıştır. Bu durum beraberinde getirdiği faydalar ve zararlarla birlikte gittikçe yaygınlaşmaktadır.

1920'li yıllarda radyonun sınıf içinde canlı yayın ve öğretmenlerin öğrencilerine haber ulaştırma amaçlı kullanımı ile başlayan eğitimde teknoloji kullanımı, 1930'lu yıllarda tepegöz projektörlerin kullanımı ve 1940'lı yıllarda televizyon yayınlarının kullanımı ile devam etmiştir ("Technology in the Classroom | History, Evolution & Importance - Video & Lesson Transcript | Study.com", y.y.) (Şekil 1). Televizyon halen sınıf içi ve dışında yaygın ve önemli bir eğitim aracı olarak kullanılmaya devam etmekle birlikte tepegöz projektörler yerini dijital projektörlere ve onlar da sınıflarda akıllı tahtalara bırakmaktadır. Radyonun günümüz eğitim araçlarında kullanım yeri bulunmamakla birlikte internetin ve taşınabilir cihazların evlerde ve eğitim kurumlarında yaygınlaşması ile birlikte eğitimde teknoloji kullanımı konusunda önemli değişiklikler yaşanmıştır.



a. b.

Şekil 1.a. Radyoda okul derslerini dinleyen çocuklar (Getty Images, Bettman), b. Ders anlatmak için tepegöz kullanan eğitmen (North Carolina State Üniversitesi)

Günümüzde eğitimsel içeriklerde resim, grafik, piktogram, ses kayıtları, video kayıtları, haber-video ve filmlerden yapılan kesitler yer alabilmektedir (Guido, 2022). Bu içeriklerin hazırlanması masaüstü bilgisayarlar kadar mobil cihazlarla web sayfaları veya ilgili uygulamalarla kolaylıkla yapılabilmektedir. Bu öğelerin sunumunda teknik imkânlara göre arttırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik teknolojileri kullanılabilmektedir. Genellikle gözlük vb. özel donanım kullanılan bu yöntemde eğitim içeriklerinin üç boyutlu modelleri de gösterilebilmektedir.

Bu yazıda eğitimde kullanılan pek çok teknolojik yazılım ve donanım günümüz imkânları ve kullanım durumlarına göre sınıf içi, sınıf dışı, sınıf içi ve dışı olmak üzere üç sınıfa ayrılarak incelenmiştir.

Sınıf İçinde Kullanılan Eğitim Teknolojileri

Sınıf içerisinde, ders sırasında kullanılabilen teknoloji temelli araçlar eğitim sırasında öğretmenlerin önemli yardımcılarından birisi haline gelmiştir. Bu araçları kullanan öğretmenler hem daha etkin bir eğitim verebilmekte hem de daha az çaba harcamak zorunda kalmaktadır. Ayrıca bu araçların kullanımı sonucu elde ettikleri zamanı sınıf içinde öğrencilerle ilgilenmek, öğretilen konu ile ilgili daha fazla etkinlik yapmak vs. gibi amaçlarla kullanabilmektedir.

Son yıllarda popüler donanımlardan birisi olan akıllı tahtalar ekranında istenilen içerikleri gösteren ve özel kalem veya insan parmağını algılayarak etkileşime imkân sağlayan cihazlardır. Algılama yeteneği doğrudan cihaz ekranına tümleşik bir film tabaka veya cihazı belirli bir noktadan gören kamera yardımı ile sağlanabilir. Reguera ve Lopez (2021), yükseköğrenimde akıllı tahtaların kullanımının dinamiklik oluşturduğunu, özellikle soyut kavramların anlatımında faydalı olduğunu ve sınıf katılımını arttırdığını belirtmiştir. Maryam, Sören, ve Gunilla (2020) ise okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi eylemlerini keşfetme amaçlı olarak akıllı tahtayı bir araç olarak kullanmıştır.

Ford ve Minshall (2019) çalışmasında, üç boyutlu baskı teknolojilerinin ortaya çıkışının çeşitli konularda ve eğitim ortamlarında endüstriyel beceri eksiklikleri ve yeni öğretim uygulamaları için fırsatlar oluşturduğunu belirtmiş ve öğrencilere üç boyutlu yazdırmayı öğretme, eğitimcilere üç boyutlu baskı hakkında bilgi verme, öğretim sırasında üç boyutlu baskı teknolojisini bir destek teknolojisi olarak kullanma, öğrenmeye yardımcı eserler üretme, yardımcı teknolojiler oluşturmak ve sosyal yardım faaliyetlerini destekleme konularındaki akademik makaleleri incelemiştir.

Sınıf Dışında Kullanılan Eğitim Teknolojileri

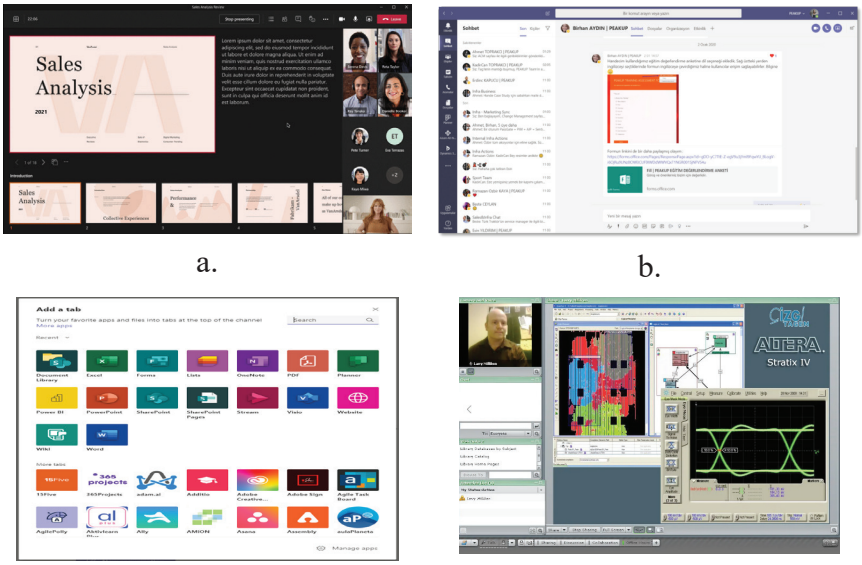
Eğitmenin kontrolü dışında bulunan zaman ve mekân içerisinde öğrencilerin takibi eğitim açısından önemli unsurlardan birisidir. Sınıf dışında öğrencilerle haberleşme, gerekli durumlarda destekleme, verilen görevlerin dağıtımı ve toplanması konularında "Eğitim Yönetim Sistemi (EYS, Learning Management System, LMS)" yazılımları barındırdıkları çeşitli özelliklerle çatı işlevi görmektedir. Bu özellikler genel olarak şöyle sınıflandırılabilir;

- Mesajlaşma,
- Öğrenci özlük bilgilerinin yönetimi,

- Ödev takibi,
- Video konferans bağlantısı,
- Sınav otomasyonu veya bağlantısı

LMS yazılımları bünyelerinde bulunan mesajlaşma modülleri aracılığı ile kendi sistemleri içerisinde veya başka sistemlere mesaj gönderebilir, eğitim kurumunda mevcut öğrenci bilgi sistemi ile tümleşik olarak çalışarak LMS sistemine giren öğrencilerin kayıt yenileme, ders kaydı, not vb bilgilerinin görüntülenmesini sağlayabilir. Öğretmenler sınıf, ders, hafta temelinde öğrencilere ödev konusu veya dosyalarını bu yazılımlar üzerinden dağıtarak geri toplama sürecini yürütebilirler. Çevrimiçi gerçekleşen derslere veya internet tabanlı yardımcı ders materyaline ulaşmak isteyen öğrenciler yine LMS sistemine giriş yaptıktan sonra sistem yöneticisi tarafından tanımlanmış bağlantı butonlarını kullanarak bu sistem dışında yer alsa dahi ilgili içeriklere ulaşabilirler. Eğitim öğretim döneminin herhangi bir zamanında öğrencileri değerlendirmek isteyen öğretmen gerekli yazılım altyapısı (sınav ve soru bankası otomasyonu vb.) sağlanıyor ise bu sistem üzerinden, sağlanmıyorsa başka ilgili sistemlere bağlantılar vererek çeşitli türlerde sınav oluşturabilir, öğrencilere bu sınav için bağlantı adresi göndererek katılımlarını sağlayabilir ve sınav sonuçlarını öğrenci bilgi sistemine aktarabilir.

Öğretmen – öğrenci arasında sınıf dışı haberleşme işlemlerinde LMS yazılımlarının yanı sıra LMS kadar çok işleve sahip olmayan fakat kullanımı daha kolay, kurulum olarak daha yaygın uygulamalar da kullanılmaktadır. Bu tür uygulamalarda önemli sorunlardan birisi olan grup üyeleri arası mesajlar sonucu oluşan gerilimlerin önüne geçebilmek için yalnızca grup yöneticisinin gruba mesaj gönderebilme özelliği aktifleştirilebilmektedir. Bu uygulamalara Whatsapp, Telegram, BİP, Skype yazılımları örnek verilebilir. Haberleşme amaçlı kullanılan uygulamaların bazıları yalnız mesajlaşma bazıları hem mesaj hem sesli ve görüntülü görüşme (video konferans) özelliklerine sahiptir. Eğitim kurumlarında yaygın olarak kullanılan Microsoft Teams yazılımı pek çok işlevi göz önüne alındığında EYS yazılımları kategorisinde yer alıyor gibi görünse de öğrenci hesap yönetimi özellikleri içermemesi bakımından video konferans yazılımları içerisinde değerlendirilebilir (Şekil 2.a, b). Ayrıca grup mesajlaşma ve eklenebilen modüllerle ek özellikler kazanabilmektedirler (Şekil 2.c.). Şekil 2.d.'de Adobe Connect yazılımının da yazılı, sesli ve görüntülü görüşmeye imkân sağladığı görülmektedir.



a. b. c. d.

Şekil 2. a. MS Teams ders ekranı (Çözümpark, y.y.), b. MS Teams mesajlaşma ekranı (Peakup, y.y.), c. MS Teams eklenti ekleme penceresi (Katot.net, y.y.), d. Adobe Connect ders ekranı (Çizgi Tagem, y.y.)

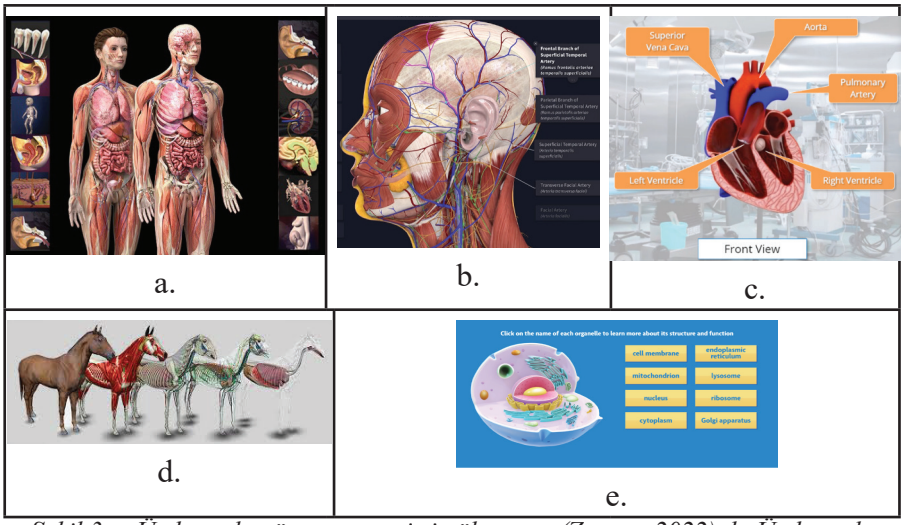
İlk çağlardan itibaren eğitim yüz yüze sürdürülmenin yanı sıra zamanla teknolojik gelişmelerle birlikte çeşitli araçlar yardımıyla da sürdürülmüştür. Dünyada ve ülkemizde posta yoluyla, radyo yayınları destekli, televizyon yayınları destekli, internet üzerinden yayınlar yapılmıştır. Son yıllarda mobil cihazlardaki gelişme ve yaygınlaşma, internet bağlantılarındaki yaygınlaşma ve bant genişliklerindeki artış ile mobil cihazlar aracılığı ile internet üzerinden gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri yürütülmekte ve m-öğrenme (m-learning, mobile learning) olarak adlandırılmaktadır. Mobil öğrenme eğitim içeriklerine erişimde yeni bir yöntem olarak da düşünülebilir.

Sınıf İçi veya Dışında Kullanılan Eğitim Teknolojileri

Bu kategorideki yazılım ve donanımsal araçların bir kısmı ilk bakışta yalnız sınıf dışı kullanıma uygun gibi düşünülse de sınıf içinde öğretmenin konuyu öğrencilerine aktarmasında önemli bir yardımcı araç olarak yer almaktadır. Bu araçlar sınıf dışında da öğrencilere önemli faydalar sağlamaktadır.

Öğrencilerin internet tarayıcı yazılımları veya ilgili mobil uygulamalar aracılığı ile erişebildiği çevrimiçi ders içerikleri sınıf dışında konu öğrenimi veya pekiştirme amaçlı olarak kullanılabilmektedir. Bu içerikler elektronik ortamın imkânlarından faydalanılarak renkli, sesli ve hareketli öğeleri barındırabilmektedir. Ayrıca içeriklerin hazırlanmasına bağlı ola-

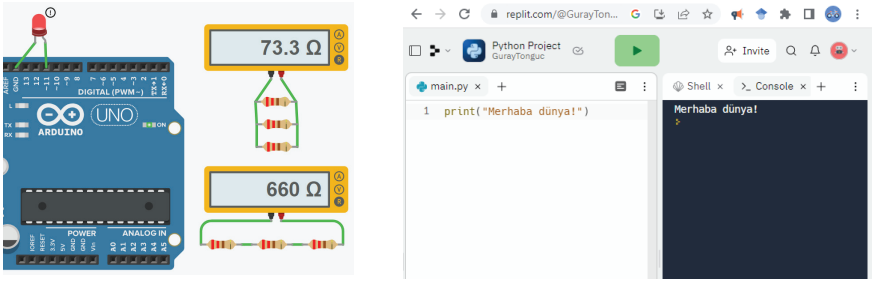
rak üç boyutlu ve öğrenci ile etkileşimli öğelere de yer verilebilir. Şekil 3.a-e'de görüldüğü gibi bu uygulamalarda içeriğin üç boyutlu görüntüsünü döndürmek, yakından incelemek ve detaylı bilgilerini metin, ses ya da video üzerinden edinmek mümkün olmaktadır.



Şekil 3.a. Üç boyutlu vücut anatomi simülasyonu (Zygote, 2022), b. Üç boyutlu kafa anatomi simülasyonu (3D4Medical, 2022), c. Üç boyutlu kalp simülasyonu (Mulcahy, 2021), d. Üç boyutlu at anatomi simülasyonu (VetBooks, 2017), e. Üç boyutlu hücre simülasyonu (Radilla, 2021)

Yukarıda bahsedilen simülasyon uygulamalarının yanı sıra eğitim sırasında kullanılabilecek web tabanlı veya PC ler üzerinde çalışabilen emülatör yazılımları da bulunmaktadır. Emülatör, bir bilgisayar programı veya donanımın, başka bir bilgisayar programı veya donanımın işlevini veya arabirimini taklit etmesi için kullanılan donanım veya yazılımdır. Ders anlatımı sırasında öğretmen veya öğrenciler tarafından kullanılabilecek çeşitli elektrik / elektronik temelli deney düzenekleri bulunmaktadır. Bu cihazlar veya bunları oluşturan parçalara ve ayrıca çeşitli kullanım örneklerine erişimin kolaylaşması ile özellikle uygulamalı ve teknik konuların anlatımında bu cihazlar önemli kullanım alanı bulmaktadır. STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) tarzı eğitim sürecinde de faydalı olmaktadırlar. Sayan ve Mertoglu (2020), biyoloji eğitiminde bu donanım ve materyallerin verimli ve etkili bir biyoloji öğretimi için vazgeçilmez kolaylaştırıcılar olduğunu belirtmiştir. Son yıllarda kolaylıkla elektronik devre geliştirmeye imkân sağlayan devre geliştirme kartları (Arduino, mBlock, RasberyPi, MindStorms) ilkokuldan başlamak üzere çeşitli eğitim kademelerinde eğitime katkı sağlamaktadır. Web ve multimedya teknolojilerindeki gelişim ile bu cihazlar web tarayıcı yazılımlar üzerinde çalıştırılabilen emülasyonlar olarak da kullanılabilmektedir. Bu yazılımlarda donanımsal teknolojilerin (Şekil 4.a.) ve yazılımsal teknolo-

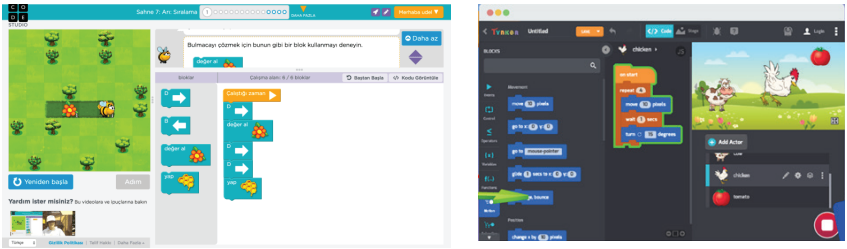
jilerin (IDE olarak Replit, onlineGDB) (Şekil 4. b.) simüle edilmesi mümkündür.



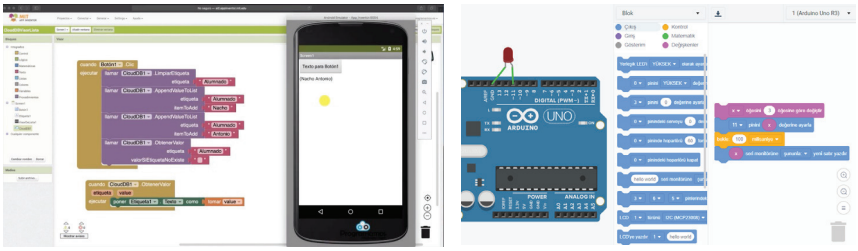
a. b.

Şekil 4. a. Tinkercad.com web sitesinde devre geliştirme kartı ve devre simülasyonu, b. Replit.com web sitesinde Python programlama dili derleyicisi

Bilgisayar ve programlama sektöründe son zamanlarda gündeme gelen önemli kavramlardan birisi kodsuz programlama (No-Code Programming)'dır. Program algoritmasının ve arka planda sistem tarafından kodlarının oluşturulması için kullanıcı dostu blokları kullanarak oluşturulmak istenen akış şeması çalışma alanında bir araya getirilir. Blokların her biri programlama dillerinde bilinen yapılara karşılık gelmekte ve ancak birbiri ile uyumlu parçalar bir araya getirilebilmektedir. Özellikle bilgisayar programlama alanına yeni adım atan öğrencilerin eğitiminde algoritma mantığı ve kodlama mantığının birbirine karışarak öğrencilerin gözünü korkutmaması bakımından bu tür uygulamalar önem taşımaktadır. Şekil 5.a,b'de görülen Code.org, Tynker, Snap, MicroStudio web platformları ile en basitinden oyunlara kadar çeşitli türden uygulamalar geliştirilebilir.



a. b.



c. d.

Şekil 5.a. Code.org web sayfası (Dudigan, 2017), b. Tynker web sayfası (Tynker, 2022), c. AppInventor web sayfası (Fernández, 2019), d. TinkerCad web sayfası

Kodsuz programlama uygulamaları yalnızca algoritma eğitim amaçlı sitelerle sınırlı değildir. Şekil 5.c'de görülen AppInventor sitesinde yalnızca görsel unsurlar kullanılarak mobil uygulama geliştirilebilir. Uygulamada yer alması istenen görsel nesneler sayfada verilen çalışma alanına sürükle bırak yapılarak yerleştirilir, bloklar kullanılarak ta akış şeması oluşturulur. Oluşturulan akış şemasına uygun olarak çalışan apk uzantılı uygulama dosyası sistemden indirilerek mobil cihazlara kurulabilir veya çeşitli uygulama marketlerinde paylaşıma açılabilir. TinkerCad sitesinde de bağlantıları yapılan Arduino devre geliştirme kartının içerisinde yer alması istenen akış şeması bloklar kullanılarak oluşturulur (Şekil 5.d). Oluşturulan akış şemasına karşılık gelen ve sistem tarafından otomatik üretilen C++ kodları sayfanın üst kısmında bulunan "Blok+Metin" seçeneği ile görüntülenir, kopyalanarak Arduino IDE yazılımına yapıştırılır ve devre geliştirme kartına yüklemesi yapılır. Böylece sanal dünyada oluşturulan çalışmalar gerçek dünya şartlarına da taşınmış olur. Bu uygulamaların yanı sıra multimedya, oyun, sistem analizi ve simülasyon, otomasyon vb. konularda da kodsuz programlama uygulamaları geliştirilebilen pek çok site mevcuttur (Wikipedia, 2022). Tüm bu uygulamaların yer alacağı projelerin geliştirilmesi sırasında fikir haritalarının (mind map) oluşturulabileceği bubbl.us gibi sitelerden faydalanılabilir.

Eğitim içeriklerinin öğrencilere mümkün olduğunca kolaylaştırılmış halde ulaştırılma çabalarında sesli, resimli, animasyonlu, simülatör ve emülatör tarzı içerikler kullanılmış ve bunlara yeni teknolojiler eklenmektedir. Geliştirilmekte olan yapay zekâ algoritmaları destekli yazılımlarla oluşturulmak istenen uygulama metinsel olarak sisteme mümkün olduğunca tarif edilmekte, bu tarife uygun kodlar sistem tarafından otomatik olarak oluşturulmaktadır. Tarif işlemi sistemin dili olan İngilizcenin yanı sıra başka dilde de yapılabilmektedir. OpenAI yazılım geliştirme platformu tarafından geliştirilen ve insanların yazdığı metinlere benzer içerik üretmeyi amaçlayan derin öğrenme algoritması GPT bu işlemlerde olduk-

ça başarılı sonuçlar çıkarmaktadır.

Eğitim sırasında kullanılan içeriklerin öğrencinin öğrenme tarzı ve bilgi düzeyine göre ders sırasında şekillendirildiği akademik çalışmalar da bulunmaktadır (El-Sabagh, 2021; Vassileva, 2012). Yapay zekâ ve bulut bilişim alanındaki gelişmelerle birlikte bu tür sistemler öğrencinin öğrenimle ilgili kişisel özelliklerine göre bulut tabanlı içeriklerden yapay zekâ algoritmaları yardımı ile öğrenciye içerik gönderimi (AI adaptive course delivery) yapabilmektedir.

Öğrencilerin sınıf içi ve dışında ders ve ödevleri hakkında organize edilmesi için kullanılabilen başka bir uygulama da çevrimiçi sınıf ajandalarıdır. Eğitim çağında yer alan pek çok öğrencinin özellikle internet vb. multimedya öğelerine maruz kaldığı günümüzde görev ve sorumluluklarının hatırlatılması ve belirli bir disipline tabi tutulması amacıyla bu uygulamalar kullanılabilmektedir. Bu kapsamda Google Classroom, Tuval, Edmodo, Moodle gibi uygulamalar ön plana çıkmaktadır.

Sınıf dışında farklı fiziksel konumlarda bulunulduğu zamanlarda da öğrencilerin aynı dosyalara aynı anda erişip dosya üzerinde değişiklik yapabildiği ve eş zamanlı olarak değişikliklerini gözlemleyebildikleri yazılımlar çalışma verimini ve öğrenci istekliliğini arttıracaktır (Powell, 2020). Masaüstü bilgisayarlarda Microsoft Word yazılımı veya web tabanlı olarak Microsoft Word ve Google Dokümanlar servisleri bu işleve imkân tanımaktadır. Word yazılımında sağ üst köşede bulunan "Paylaş" butonu ile dosya istenen kişilerin erişimine Microsoft bulut depolama servisi üzerinden açılmaktadır. Bu işlem Google'da Drive servisi üzerinden yapılmaktadır.

Yararları ve Zararları Açısından Eğitimde Teknoloji Kullanımı

Teknolojik yenilikler özellikle multimedya öğeleri eğitim süreci içerisinde yer alan bireylerin ilgisini çekmekle birlikte (Stosic, 2015) çeşitli olumlu ve olumsuz yönlerinin de irdelenmesi gerekmektedir. Eğitimde, sınıf içi ve dışında yazılımsal ve donanımsal teknolojilerin kullanımının genel olarak daha katılımcı bir öğrenme ortamı sağlaması, aktif öğrenme ve eleştirel düşünmenin desteklenmesi, daha çekici öğrenme, fırsat eşitliği, eğitim kurumları için çeşitli kazanımlar şeklinde faydaları sayılmıştır (Carney ve Levin, 2002; Castro Sánchez ve Chirino Alemán, 2011; Foutsitzi ve Caridakis, 2019; Lumen Learning, 2021)

Eğitimde kullanılan sistemler yalnızca öğrenci açısından değil, öğretmenlerin de iş yükünü hafifletecek işlevler içermektedir. Geçmiş yıllarda öğretmenlerin sınıf içi materyal, ders planı gibi içerikleri elle hazırladıkları düşünüldüğünde burada bahsedilen araçların öğretmenlerin eğitimle ilgili başka faaliyetlere zaman ayırmalarının önünü açtığı görülmektedir.

Teknoloji destekli eğitim teknolojilerinin pek çok çekici yönünün yanı sıra eğitim, öğrenci odaklı bir faaliyet olmasından dolayı insan duyguları da bu süreçte önemli bir etmen olmaktadır. Bingimlas (2009), teknoloji kullanımının öğretmenlere içsel ve dışsal bazı sınırlılıklar koyduğunu belirtmiştir. Bunlar öğretmende güven eksikliği, yetkinlik eksikliği, değişime direnç ve olumsuz tutumlar olarak sayılmıştır. Ayrıca okul düzeyinde de zaman eksikliği, öğretmenlerde hizmet içi ve etkili eğitim eksikliği, bahsedilen teknolojilere erişim eksikliği ve teknolojik destek yetersizliği sorunları belirtilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Genel anlamda teknoloji kullanımının çeşitli dazavantajları bildirilmiştir. Bunlardan bazıları veri güvenliği, suç ve terörizm, karmaşıklık, mahremiyet kaygısı, sosyal bağlantı kesilmesi, aşırı iş yükü, dijital medya manipülasyonu, iş güvensizliği, intihal ve telif hakkı, anonimlik ve sahte kişiler, gadget adı verilen eklenti programcıklara aşırı güven, bağımlılık, ikinci el yaşam, sosyal yabancılaşma olarak sayılabilir (Goodman, 2022). Foutsitzi ve Caridakis (2019) eğitimde bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımının okulların altyapısı, hem devlet hem de yerel (okul) düzeyinde öğretme ve öğrenmede teknolojinin kullanımına ilişkin politikalar, öğretmen ve öğrenci bilgi teknolojisi becerileri, bilgi teknolojilerine güven, bütçe hususları, genel olarak bilgi iletişim teknolojilerine yönelik tutum ve duruş açılarından ele alınması gerektiğini bildirmiş, gerçekten ihtiyaç duyulan şeyin, öğretme ve öğrenmenin öğrenci merkezli bir prosedür haline gelmesini garanti edecek, öğrencide keşfetmeyi ve eleştirel düşünmeyi destekleyecek uygun pedagojik stratejilerle birlikte bilgi iletişim teknolojisi kullanımı konusunda öğretmenlerin eğitimi olduğunu belirtmiştir.

Eğitimde teknoloji kullanımı gittikçe artmaktadır. Eğitim teknolojileri son yıllarda özellikle Korona virüs pandemisi sırasında eğitimcilerin ve eğitim kurumlarının en büyük yardımcısı olmuştur (Coman, Țîru, Meseşan-Schmitz, Stanciu, ve Bularca, 2020). McKinsey araştırma şirketinin araştırmasına göre (Brasca vd., 2022) pandemi sırasında yükseköğrenim kurumları teknoloji konusunda seviye atlamıştır ve şu sekiz başlıktaki öğrenme teknolojisi bu değişime imkân vermektedir.

1. Grup çalışması: Sanal işbirliği ve bilgi paylaşımı,

2. Bağlantı ve topluluk oluşturma: Birbiriyle etkileşim kurmak için araçlar, eğitmenler, kurs materyalleri,

3. Artırılmış gerçeklik/sanal gerçeklik: Etkileşimli simülasyonlar,

4. Makine öğrenimi algoritmaları destekli öğretim asistanları: Soruları yanıtlamak ve testler oluşturmak için uygulamalar veya sohbet robotları,

5. Yapay zekâ algoritmaları ile uyarlanabilir kurs sunumu: Öğrenci ilerlemesine dayalı özel dersler,

6. Öğrenci ilerlemesi izleme: İlerleme izleme, risk tespiti durumunda uyarı yapılması,

7. Sınıf etkileşimleri: Anketler ve sorular için sohbet ve yorum ara odaları,

8. Sınıf alıştırmaları: Öğrenme oyunları, rozetler, ödüller

Donanım alanındaki ve beraberinde yazılım alanındaki gelişmelerle öğretmenlerin önemli yardımcıları haline gelen teknolojik araçlar (Alam, 2022)teaching and learning methods have evolved dramatically. Artificial intelligence (AI yukarıda bahsedilen gelişmeler ışığında ilerleyen yıllarda öğretmenlerin de yerini alabileceğini akla getirmektedir. Bu durum eğitimde fırsat eşitliği oluşturma vb. getirilerinin yanı sıra konu sadece öğrenciye kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerle ilgili olmayıp öğrencinin psikolojik durumu, eğitimden aldığı tatmin gibi hususları da kapsadığı için bu öngörünün yerine gelmesi için pek çok çalışma yapılma ihtiyacı olduğu ortadadır. GPT tarzı algoritmalardan yola çıkarak ilerleyen günlerde öğrencilerin eğitimi sırasında sorularına yanıt verecek ve öğrenme ilerlemelerini dikkate alarak konu ilerlemesini veya pekiştirme testlerini sunacak yazılımlar geliştirilmesi mümkün olacaktır. Livingstone (2012) makalesinde bu konuda bilgi iletişim teknolojilerinin öğretim aracı olarak kalmasını ve kullanılmasını sorgulamıştır.

Günümüzde eğitim sürecine dâhil olan pek çok bireyin ilgisini oyun ve multimedya uygulamalarının çektiği düşünülürse öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi ve alışkanlıkların bu eğlenceli öğrenme (playful learning) araçları yardımı ile kazandırılması uygun bir yol olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu işlemin yerine getirilirken öğrencilerin ilgisini çekecek, onların seviyesine uygun fakat çeşitli internet tabanlı uygulamalarda görülebilen düşük seviyeli içeriklerden uzak olmasına dikkat edilmelidir. Sınıfta teknolojiyi entegre etmek için oyunlaştırılmış öğrenme, sanal alan gezileri, öğrenci web siteleri oluşturma, çevrimiçi tartışma ve sosyal medyayı kullanma gibi yöntemler önerilmektedir (Lumen Learning, 2021). Guido (2022), ders içeriklerinin öğrencilere çekici gelmesi için öğrenme istasyonları oluşturma, çalışmasını erken biten öğrenciler için çevrimiçi etkinlikler sağlama, öğrencilerden günlük öğrendiklerini Twitter vb. sitelerde özetlemelerini isteme, ders sırasındaki soruları belirli bir hashtag ile Twitter vb. sitelerden alma ve derste kullanılacak ikinci bir ekranda bunları görüntüleme, sınıf içi beyin fırtınaları için çevrimiçi zihin haritalarını kullanımı, öğrenci geri bildirimi toplama, işbirliği halinde ve bir konu ile ilgili bir wiki sayfası oluşturma, blog sayfası oluşturtma, açık uçlu projeler oluşturma (Web içeriği tasarlama, e-kitapları bir araya getirmek, orijinal

sanat eseri oluşturma, müzikal melodiler bestelemek, multimedya ürünleri oluşturma gibi) ve oyun tabanlı bir öğrenme platformu kullanma gibi yöntemler tavsiye etmektedir.

Eğitimde teknoloji kullanımına eğitim kurumları açısından bakıldığında kurumların eğitim için ayrılan bütçelerini ileri teknoloji ürünü yazılım ve donanımlara aktarması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Süreç yönetiminde "Öğretmenler bu teknolojileri kullanmak için yeterli bilgiye sahip mi?" ve "Okullarda gerekli teknolojik altyapı var mı?" sorularına cevap aranmalı ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimine de bütçe ayırılmalıdır.

Kurumların yazılım tercihi yaparken eğitimin bileşenleri olan öğrenci-öğretmen-içerik arasında ve bunların kendi arasında haberleşme imkânları sağlayıp sağlamayacağı ve ne tür imkânlar sağlanmak istediğine dair kararlar vermesi gerekmektedir. Haberleşme yazılımlarına eklenebilen mevcut modüller hakkında öğretmen ve öğrencilerin bilgilendirilmesi, bunların kullanımının yaygınlaştırılması ve kullanıcılardan gelecek geri bildirimlerle iyileştirilmesi veya yenilerinin ortaya konması gerekmektedir. Güncel duruma göre yazılı, sesli, görüntülü haberleşme; ödev vb. amaçlı dosya alıp gönderme, soru hazırlama, sınav hazırlama ve gerçekleştirme, devamsızlık takibi gibi işlevler arasında seçimler yapılması söz konusudur. Ayrıca tercih edilecek yazılımlarda kullanıcı dostu arayüz, zamana duyarlı bildirimler, kararlı çalışır kalma, diğer uygulamalarla entegrasyon, gelişmiş LMS özellikleri, otomatik sınavlar veya testler, mobil uygulama desteği, dil desteği, kurumsal depolama, lisans ücreti, gizlilik ihlali gibi konuların da göz önüne alınmasında fayda vardır.

KAYNAKLAR

3D4Medical. (2022). Complete Anatomy - advanced 3D anatomy platform. 21 Aralık 2022 tarihinde https://3d4medical.com adresinden erişildi.

Alam, A. (2022). Employing Adaptive Learning and Intelligent Tutoring Robots for Virtual Classrooms and Smart Campuses: Reforming Education in the Age of Artificial Intelligence. *Lecture Notes in Electrical Engineering*, *914*, 395–406. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2980-9_32/COVER

Alam, A. (2023). Cloud-Based E-learning: Scaffolding the Environment for Adaptive E-learning Ecosystem Based on Cloud Computing Infrastructure. *Lecture Notes in Networks and Systems*, *459*, 1–9. https://doi.org/10.1007/978-981-19-1976-3_1/COVER

Bettman, G. I. (y.y.). Children Listening to School Lessons on Radio. 16 Aralık 2022 tarihinde https://www.gettyimages.com/detail/news-photo/due-to-the-epidemic-of-infantile-paralysis-in-chicago-the-news-photo/515170206 adresinden erişildi.

Bingimlas, K. A. (2009). Barriers to the Successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: A Review of the Literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *5*(3), 235–245. https://doi.org/10.12973/EJMSTE/75275

Brasca, C., Krishnan, C., Marya, V., Owen, K., Sirois, J., ve Ziade, S. (2022). Technology is shaping learning in higher education | McKinsey. 22 Aralık 2022 tarihinde https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-technology-is-shaping-learning-in-higher-education adresinden erişildi.

Carney, R. N., ve Levin, J. R. (2002). Pictorial illustrations Still improve students' learning from text. *Educational Psychology Review*, *14*(1), 5–26. https://doi.org/10.1023/A:1013176309260/METRICS

Castro Sánchez, J. J., ve Chirino Alemán, E. (2011). Teachers' opinion survey on the use of ICT tools to support attendance-based teaching. *Computers & Education*, *56*(3), 911–915. https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2010.11.005

Çizgi Tagem. (y.y.). Çizgi Tagem Eğitim Portalı – Çizgi Elektronik. 20 Aralık 2022 tarihinde https://www.cizgi.com.tr/index.php/cizgi-tagem-egitim-portali/ adresinden erişildi.

Coman, C., Țîru, L. G., Meseșan-Schmitz, L., Stanciu, C., ve Bularca, M. C. (2020). Online Teaching and Learning in Higher Education during the Coronavirus Pandemic: Students' Perspective. *Sustainability 2020, Vol. 12, Page 10367*, *12*(24), 10367. https://doi.org/10.3390/SU122410367

Çözümpark. (y.y.). Microsoft Teams'ten Heyecan Verici Yeni Özellikler - ÇözümPark. 20 Aralık 2022 tarihinde https://www.cozumpark.com/microsoft-teamsten-heyecan-verici-yeni-ozellikler/ adresinden erişildi.

Dudigan. (2017). Code.org İle Kodlamaya Başlangıç – www.dudigan.com. 21 Aralık 2022 tarihinde https://www.dudigan.com/2017/05/code-org-ile-kodlamaya-baslangic/ adresinden erişildi.

El-Sabagh, H. A. (2021). Adaptive e-learning environment based on learning styles and its impact on development students' engagement. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *18*(1), 1–24. https://doi.org/10.1186/S41239-021-00289-4/TABLES/4

Fernández, J. I. H. (2019). Componentes CloudDB y VisorDeLista en MIT App Inventor – Programamos. 22 Aralık 2022 tarihinde https://programamos.es/componentes-clouddb-y-visordelista-en-mit-app-inventor/ adresinden erişildi.

Ford, S., ve Minshall, T. (2019). Invited review article: Where and how 3D printing is used in teaching and education. *Additive Manufacturing*, *25*, 131–150. https://doi.org/10.1016/J.ADDMA.2018.10.028

Foutsitzi, S., ve Caridakis, G. (2019). ICT in education: Benefits, Challenges and New directions. *10th International Conference on Information, Intelligence, Systems and Applications, IISA 2019*. https://doi.org/10.1109/IISA.2019.8900666

Goodman, P. (2022). 17 Disadvantages of Digital Technology - TurboFuture. 22 Aralık 2022 tarihinde https://turbofuture.com/misc/Disadvantages-of-Digital-Technology adresinden erişildi.

Guido, M. (2022). 25 Brilliant Ways to Use Technology in the Classroom with Ease | Prodigy Education. 22 Aralık 2022 tarihinde https://www.prodigygame.com/main-en/blog/25-easy-ways-to-use-technology-in-the-classroom--downloadable-list/ adresinden erişildi.

Katot.net. (y.y.). Microsoft Teams'de Ekibe Ödevler ve Notlar Sekmelerini Ekleme – katot.net. 20 Aralık 2022 tarihinde https://www.katot.net/microsoft-teamsde-ekibe-odevler-ve-notlar-sekmelerini-ekleme/ adresinden erişildi.

Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577938*, *38*(1), 9–24.

Lumen Learning. (2021). 10 Benefits & Uses for Technology in the Classroom | Lumen Learning. 22 Aralık 2022 tarihinde https://lumenlearning.com/technology-in-the-classroom/ adresinden erişildi.

Maryam, B., Sören, H., ve Gunilla, L. (2020). Putting Scaffolding Into Action: Preschool Teachers' Actions Using Interactive Whiteboard. *Early Childhood Education Journal*, *48*(1), 79–92. https://doi.org/10.1007/S10643-019-00971-3/TABLES/2

Mulcahy, R. (2021). Human Heart | Review 360. 20 Aralık 2022 tarihinde https://360.articulate.com/review/content/e496c28c-fb4a-4b5b-99a9-6e52d0a52feb/review adresinden erişildi.

North Carolina State University. (y.y.). Instructor using an overhead projector to teach a lesson. 16 Aralık 2022 tarihinde https://d.lib.ncsu.edu/collections/catalog/0020075#?c=&m=&cv=&xywh=-2321%2C0%2C10939%2C4519 adresinden erişildi.

Peakup. (y.y.). Microsoft Teams | Sohbetler - PEAKUP. 20 Aralık 2022 tarihinde https://peakup.org/blog/microsoft-teams-sohbetler/ adresinden erişildi.

Powell, J. J. W. (2020). Comparative education in an age of competition and collaboration. *https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1701248*, *56*(1), 57–78.

Radilla, J. (2021). Human Cell Structure | Review 360. 20 Aralık 2022 tarihinde https://360.articulate.com/review/content/05bf2813-f9e7-4be7-ad6d-518bebe91cd2/review adresinden erişildi.

Reguera, E. A. M., ve Lopez, M. (2021). Using a digital whiteboard for student engagement in distance education. *Computers & Electrical Engineering*, *93*, 107268. https://doi.org/10.1016/J.COMPELECENG.2021.107268

Sayan, H., ve Mertoglu, H. (2020). Equipment Use in Biology Teaching. *Journal of Educational Issues*, *6*(1), 357–371. https://doi.org/10.5296/jei.v6i1.17042

Stosic, L. (2015). The importance of educational technology in teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, *3*(1), 113–113. https://doi.org/10.2298/ZIPI0436106D

Technology in the Classroom | History, Evolution & Importance - Video & Lesson Transcript | Study.com. (y.y.). 16 Aralık 2022 tarihinde https://study.com/learn/lesson/technology-classroom-history-evolution-importance.html adresinden erişildi.

Troussas, C., Krouska, A., ve Sgouropoulou, C. (2020). Collaboration and fuzzy-modeled personalization for mobile game-based learning in higher education. *Computers & Education*, *144*, 103698. https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2019.103698

Tynker. (2022). Tynker Makes Coding Easy! - Tynker Blog. 21 Aralık 2022 tarihinde https://www.tynker.com/blog/tynker-makes-coding-easy/ adresinden erişildi.

Vassileva, D. (2012). Adaptive E-learning Content Design and Delivery Based on Learning Styles and Knowledge Level. *Serdica Journal of Computing*, *6*(2), 207–252.

VetBooks. (2017). 3D Horse Anatomy: Android App | VetBooks. 21 Aralık 2022 tarihinde https://vetbooks.ir/3d-horse-anatomy-android-app/ adresinden erişildi.

Wikipedia. (2022). Visual programming language - Wikipedia. 22 Aralık 2022 tarihinde https://en.wikipedia.org/wiki/Visual_programming_language adresinden erişildi.

Zygote. (2022). Zygote::3D Anatomy Premier Collection | Medically Accurate | Human Body. 21 Aralık 2022 tarihinde https://www.zygote.com/poly-models/3d-human-collections/3d-premier-anatomy-collection adresinden erişildi.

Bölüm 20

ETKİLİ OKUL VE ETKİLİ OKUL KÜLTÜRÜ

Mahire ASLAN[1]

1 Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

ORCID ID: 0000-0002-8032-7331

GİRİŞ

Eğitim kurumunun en tipik örgütü olan okullar, yetiştirdiği insangücü ve beyin gücü nedeniyle bir toplunum bugünü kadar yarınını da belirlemede oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Okul bu rolünü, üstlendiği sosyal, politik ve ekonomik işlevler aracılığıyla gerçekleştirmektedir.

Okulun sosyal görevi, bireyi geleceğe hazırlarken toplumsal norm ve değerleri bireye aktarmaktır. Bu sayede kültürel süreklilik ve gelişim sağlanmış olacak, birey toplumsallaşacaktır. Okulun politik görevi, bireye devlet sistemine ve hiyerarşisine sadakati aşılamak, potansiyel liderlik özelliğine sahip bireyleri hem ortaya çıkarmak ve hem de yetiştirmektir. Okulun ekonomik görevi ise toplumun gelecek yıllarda gereksinin duyacağı üretici işgücünü yetiştirmektir (Bursalıoğlı, 2002: 37).

Okul toplumla karşılıklı etkileşim içinde olup toplumu geleceğe taşıyan, ona yeni değerler katan, kültürel aktarımı, değişmeyi ve gelişmeyi sağlayan, hammaddesi ve çıktısı insan olan, özel bir çevreye sahip eğitim örgütüdür. Okul, eğitim sisteminin en işlevsel birimi olup, sistemin faaliyet sınırlarını ve çevresini belirleyen bir örgüttür. Eğitim sisteminin faaliyetlerine dönük en uç, somut örgütlenmedir (Açıkalın, 1994: 1). Okul, canlı bir varlık gibi varlığını sürdürme ve kendini geliştirme refleksi taşıyan örgütsel bir yapıdır. Toplumun geleceğinin inşasında temeli oluşturan okullar, küreselleşen dünyamızda yeniliklere ve değişimlere sürekli yanıt verebilmek durumundadır (Parlar, 2014: 65).

Okul gelişimi, merkezi ya da yerel yönetim tarafından belirlenen geniş kapsamlı bir politikadır. Okul gelişim sürecinin odak noktası; öğretim faaliyetleri, öğretmenler, öğrenciler ve velilerden oluşmaktadır. Okul gelişim sürecinin temelini oluşturan bu paydaşlar, merkezi ya da yerel yönetimler tarafından belirlenen politika ve gelişim planlarını takip ederek, okulu çağın gereklerine uygun bir şekilde geliştirme faaliyetlerini sürdürürler. (Parlar, 2014: 93). Öğrenciyi her açıdan geliştirmeyi esas alan, sonuç odaklı ve deneysel bir kavram olan etkili okul ile okul geliştirme kavramı birbirini bütünler niteliktedir. Okul etkililiği, varılacak noktayı yani hedefleri gösterirken, okul geliştirme bu hedeflere ulaşmanın yol ve yaklaşımlarını gösterir (Balcı, 2007:50). Okul geliştirmede amaç, etkili okulun kalitesini artırmakla beraber, bu kaliteyi tüm paydaşlara benimsetebilmektir.

ETKİLİ OKUL

Literatür incelendiğinde etkililik kavramının net bir tanımının olmadığı görülmektedir. En genel anlamıyla etkililik, bireyin veya örgütün belirli bir amaca yönelik eylemlerinin bu amacı gerçekleştirmedeki başarı düzeyi olarak ifade edilebilir. Etkililik kavramını, örgütsel performans

açsından değerlendirecek olursak, daha çok amaçlar ve hedefler açısından stratejik bir ilişki ve öneme sahip oldukları görülmektedir (Zengin ve Taşdöğen, 2015: 86).

Karmaşık ve çok yönlü bir sistem olan okullar için, örgüt amaçlarına ulaşma derecesini ölçmek ve etkililik kavramını somutlaştırmak zor bir durumdur (Çobanoğlu ve Badavan, 2017: 115). Eğitimle ilgili tartışmalarda etkililik, genel ya da teknik anlamlar yüklenerek tanımlanabilmektedir. Genel olarak yaklaşıldığında etkililik okulun belli bir etkiyi meydana getirebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan herhangi bir okul bir grubun beklediği etkileri meydana getirebildiği ölçüde etkili olarak görülmektedir. Teknik anlamda ise etkililik, daha özel anlamlar yüklenerek tanımlanmaktadır. Eğitim açısından etkililik, bazen de eğitimin ve öğretimin kalitesiyle eşanlamlı olarak kullanılmıştır. Bunun yanında daha geniş anlamda da etkililik, bir okulun genel durumundaki iyilik hali olarak görülmüş, ancak etkili ve iyi kavramları arasındaki anlam farkına da dikkat çekilmiştir. Diğer taraftan başka örgütlerde olduğu gibi bu kavram, bazen de etkinlik, verimlilik, okulun yaşamını sürdürebilme gücü anlamlarında kullanılmıştır. Buna göre okular açısından etkililik, ekonomik, örgütsel ve pedagojik açılardan farklı biçimlerde ele alınarak tanımlanabilen bir kavram olmaktadır (Kaya, 2015). Kısaca okul ve eğitim açısından etkililik okulun girdileri, okul programları, okul ve sınıf içi süreçler, okulun çıktıları, okulun içinde yer aldığı dış çevre gibi yönlerden ele alınarak tanımlanabilmekte ve bunlar arasında ilişkisel karşılaştırmalar yapılarak da okulun etkililiği ile ilgili sonuçlara ulaşılabilmektedir (Şişman, 2002:27).

Etkili okul anlayışının temelinde, tıpkı Bloom' un tam öğrenme modelinde olduğu gibi bütün öğrencilerin öğrenebileceği ve bunu gerçekleştirecek öğretmenlerin de yeterli donanıma sahip olduğu varsayımı yatmaktadır (Balcı, 1988: 29). Ayrıca etkili okul araştırmalarında, okullarda öğrencilerin hem akademik hem de sosyal açıdan gelişiminin sağlanmasında, öğrencinin bireysel özellikleri ve okulun sağladığı eğitim olanaklarının yanında, okul müdürünün de etkili bir öğretim lideri olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Özdemir, 2002: 273).

Şişman (2002), etkili okulu, kendisinden beklenen amaç ve işlevleri tam olarak yerine getiren, öğrencilerin bütün yönlerden gelişimlerini sağlayan, bunun için uygun öğrenme ortamları hazırlayan ve okulla ilgili herkesin beklentilerini karşılayan okul olarak tanımlamıştır. Okul etkililiği, karmaşık bir kavramdır. Basit düzeyde okulun ürünü öğrencinin öğrendikleridir. Belli bir zaman içinde ne kadar çok öğrenci öğrenirse, okul, o kadar etkilidir. Ancak öğrenme amaçları, toplumların okullara verdiği görevlere ya da beklentilere göre giderek çeşitlenmekte ve artış göstermektedir (Balcı, 2007:15). Bu nedenle okul etkililiğini ölçmek, diğer örgütlerden daha zordur; çünkü okulların amaç ve işlevleri çeşitlilik göstermektedir.

Etkili okul çok boyutlu bir kavram olmakla beraber, araştırmacıların üzerinde birleştiği birtakım ortak özellikler içermektedir. Genelde okul etkililiği, öğrencilere kazandırılan olumlu etkiler olarak tanımlanmaktadır. Okul ve öğrencinin etkililiğinin ölçütü ise büyük oranda öğrencilerinin kazandığı bilgi, beceri ve davranışlarındaki gelişme ile ölçülmektedir (Helvacı ve Aydoğan, 2011: 43).

Etkili okullar, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve sanatsal gelişimlerinin en üst düzeyde sağlandığı, çok boyutlu ve donanımlı bir eğitim ortamının yaratıldığı okullardır. Etkili okullar diğer emsallerine göre olumlu yönde farklılık yaratan okullardır. Etkili okul düşüncesinin temelini özellikle öğrenci başarısında yaratacağı bu farklılık oluşturur (Helvacı ve Aydoğan, 2011: 44).

1. Etkili Okulun Amaçları: Etkili okulun örgütsel, yönetsel ve eğitsel olmak üzere üç temel amacı üzerinde durulabilir (Başaran, 2000):

Örgütsel amaçlar her sistem gibi, okulun var olması ve yaşamını sürdürebilmesi için gerçekleştireceği amaçlardır. Okul niçin vardır? Okul yaşamak için ne üretir? Sorularının yanıtları okulun örgütsel amaçlarını açıklar.

a. Okul, eğitim sisteminin belli bir basamağında, belli yaşlardaki yurttaşı alarak belli düzeyde eğitim yapmak için kurulur.

b. Okul yaşamını sürdürmek için eğitim hizmeti üretir. Ama okul eğitime katkıda bulunacak ve eğitimi destekleyecek mal ve düşüncede üretir. Böylece örgütsel amacını çeşitlendirir.

Yönetsel amaçlar okulun etkililiğini sağlamaya yöneliktir. Bir okul, planlanan örgütsel amaçlarını gerçekleştirebildiği oranda etkilidir. Yönetim, okulun üreteceği eğitimi nicelikçe ve nitelikçe artırdığı oranda etkililiğini yükseltir. Yönetsel amaçlar, bir yandan örgütsel amaçların gösterdiği nicelik ve nitelikte öğrenciyi gereken süre içinde yetiştirmeyi, öbür yandan bunların niceliğini ve niteliğini artırmayı kapsar. Bunun için bir eğitim yönetmeni hem eğitimi yaymak hem de eğitimin niteliğini yükseltmek zorundadır.

Eğitsel amaçlar ise belli bir öğretim basamağındaki öğrencilere kazandırılacak davranışların niteliğini gösterir. Eğitsel amaçlar, öğrencilere eğitimle kazandırılacak davranışları gösteren ülküsel bir örnektir. Başka bir deyişle, eğitim sisteminin eğitsel amaçları, yetiştirilecek örnek yurttaşı betimler. Eğitim yönetiminde en güç sorun, öğrencide oluşturulacak niteliklerin belirlenmesidir. Öğrenci, hangi davranışlarla donanımlı olarak yetiştirilmelidir? Öğrenci, geçmişin değerlerini mi; yoksa çağın değerlerini mi edinsin; yoksa gelecek yaşamı için mi yetiştirilsin? Bu soruların özenle ve araştırmalara dayanarak yanıtlanması gerekir.

2. Etkili Okulun Boyutları: Etkili okul yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, okul ortamı ve okul-aile ilişkileri boyutlarına sahiptir (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2019; Yalçınkaya, 2022).

Yöneticiler, etkili okulun oluşturulmasında oynadıkları liderlik rolü gereği büyük önem taşımaktadır. Öğretim lideri olarak okul yöneticisi okulun varlık nedenini ve eğitim- öğretim politikasını açıkça ifade eden bir vizyon geliştirmeli ve bunu tüm okul personeline aktarabilmelidir. Etkili okullardaki yöneticiler planlama becerisine sahip, etkili dinleme yapabilen, personelini motive edebilen, sorumluluk sahibi, iletişim becerileri güçlü kişilerdir (Çelik, 2002; Güçlü ve Özden, 2000).

Öğretmenler, etkili okulun amaçlarının gerçekleşmesine öğreticilik rolleriyle katkıda bulunmaktadırlar. Öğretimin esas öğesi öğretmenler olduğundan (Tatar, 2004). Etkili öğretmenlerin bazı temel özelliklere sahip olmaları beklenmektedir:

- İyi akademik performans,
- İletişim becerileri,
- Yaratıcılık,
- Profesyonellik,
- Pedagojik bilgi,
- Kapsamlı öğrenci değerlendirme sistemi,
- Kişisel gelişim veya yaşam boyu öğrenme,
- Yetenek veya içerik alanı bilgisi,
- Örnek oluşturma becerisi.

Etkili okul ile öğretmen araştırmaları arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır. Etkili okullarda çalışan öğretmenler okul müdürü tarafından desteklenir ve diğer öğretmenlerle etkileşimde bulunur, işbirliği içinde çalışırlar. Derslerinde uyguladıkları öğretim stratejilerini paylaşırlar; ayrıca sınıf içinde öğrencileriyle iyi bir ilişki içindedirler (Gündüz, 2015). Dolayısıyla, öğretmenin temel unsuru öğrenmedir.

Öğrenciler etkili okulların merkezindedir. Farklı akademik becerilere sahip öğrencilerin belirlenen standartlara ulaşması hedeflenmektedir. Öğrencinin okul dışındaki sosyal çevresi ile sosyo-ekonomik durumu başarısının tek belirleyicisi değildir. Öğretmenler öğrencilerin başarabileceğini inanmaktadır, bu nedenle yüksek beklentiler içindedirler. Öğrenciler okul faaliyetlerinde görev almaya heveslidir ve bu konuda öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından desteklenir, teşvik edilirler. Okul programlarının hazırlanmasında öğrencilerin üst düzeyde akademik standartlara

ulaşması hedeflenir. Akademik program içeriği hazırlanırken de öğrencilerin yaşamları boyunca ihtiyaç duyabilecekleri beceriler kazandırılması hedeflenir. Bunlar arasında temel iletişim becerileri, vatandaşlık becerileri, bilgiye ulaşma ve analiz etme gibi beceriler (Şişman, 2002) bulunmasının yanında etkili okullarda öğrenciler (Çubukçu ve Girmen, 2006);

• İşbirliğine dayalı öğrenme anlayışına sahiptir,

• Sorumluluk alma ve okul yaşamını iyileştirmede isteklidir,

• Yöneticilerin, öğretmenlerin ve ailelerinin eğitimleri ile ilgili olarak kendilerinden neler beklediklerinin farkındadır,

• Kendi öğrenme sorumluluklarının bilincindedir.

Okul ortamı, okulun toplumsal çevresini oluşturur ve okul bu çevre ile etkileşim halindedir. Okulu etkili kılma yollarından biri de çevreyi öğrenmeye uygun hale getirmek ve dış çevrenin desteğini almaktır. Etkili öğretim yapabilmek düzenli bir okul çevresini gerektirir. Eğer okulda düzensizlik varsa, öğrenme disiplin sorunları ile sık sık bölünüyorsa öğrenme yeterince gerçekleşemiyor denebilir (Gündüz, 2015). Etkili okulda, fiziksel zarar tehdidi bulunmayan; düzenli, amaçlı bir atmosfer vardır. Okul iklimi öğrenme ve öğretmeye yardımcıdır. Bunlar (Karip ve Köksal, 1996):

• Okul personeli olumlu iklimin anahtarının personel arasındaki uyum olduğuna inanır ve bunu sergiler.

• Okul personeli, okulda iken her zaman her yerde görev başında olduğunu bilir.

• Öğrenciler için olumlu bir iklim mevcuttur. İyi davranış, başarı ve çabalar ödüllendirilir.

•Okul yönetimi okulun bakımlı görünmesine önem verir. Belirli öncelikli koşullar gerçekleştirilirse, etkili okul değişkenleri veya özellikleri içinde ulaşılması en kolay özellik emniyetli ve güvenli bir öğrenme çevresi oluşturmaktır.

Okul – Aile İlişkileri, okulun etkililiğinde büyük önem taşımaktadır ve olumlu okul-aile ilişkilerinin varlığı veya yokluğu okulun etkililiğini belirleyici niteliktedir. Etkili okulda, veliler okul misyonunu bilir ve destekler, dolayısıyla velilere bu okul misyonunun gerçekleştirilmesinde önemli görevler düşmektedir.

3. Etkili Okulun Özellikleri: Etkili okulu konu alan çalışmalar ve araştırmaların artmasıyla etkili okul ile ilgili literatür zenginleşmiş; etkili okul özelliklerine yenileri eklenmiştir. Okullardaki eğitimin niteliğini artırabilmek için yapılan araştırmalar sonucunda etkili okul kavramı ortaya

çıkmıştır. 1980 başlarına kadar etkili okula ilişkin yapılmış olan çalışmalar Coleman ve Jencks'in ortaya çıkardığı kasvetli havanın dağılmasına yol açmış olup, okul etkililiğini konu alan çalışmalar günümüzde de etkili okul, okul geliştirme, yeniden yapılandırma çalışmaları olarak devam etmektedir. Etkili okul alan yazında "iyi okul", "nitelikli okul", "problem çözen okul" olarak da anılmaktadır (Balcı, 2007).

Etkili okul akımıyla birlikte güç, otorite, hiyerarşi gibi kavramlar yerini paylaşılmış güç, esnek roller, işbirliği gibi kavramlara bırakmıştır. Yine etkili okul akımında insan unsuru vurgulanmakta, öğretmenlerin bürokratik kontrolü yerine mesleki olarak güçlendirilmesi ve sosyalleşmeleri, paylaşılmış değer ve amaçlar, arkadaşlık ilişkileri vurgulanmaktadır. Etkili okulun misyonu ve hatta mottosu ise, "Bütün öğrenciler öğrenebilir" cümlesidir (Şişman, 2004).

Etkili okul araştırmalarının ülkemizdeki öncüsü olan Balcı'ya (1988) göre;

- ✓ Belli eğitim felsefesine sahip,
- ✓ Güçlü bir kültürel ve öğretimsel liderlik yetisi,
- ✓ Personelinin mesleksel gelişimini destekleyen,
- ✓ Öğrenci gelişiminin sürekli izlendiği ve değerlendirildiği,
- ✓ Belirli bir disiplin politikası olan,
- ✓ Örgütsel özdeşleşme ve bağlılığın sağlandığı,
- ✓ Bütün öğrencilerin öğrenebileceğine ve gelişebileceğine içten inanış,
- ✓ Gerçekçi değerlendirmeye dayalı örgütsel adaletin uygulandığı,
- ✓ Yüksek sorumluluk ve başarı güdüsünün olduğu bir okul etkilidir.

Etkili okulun özelliklerine ilişkin farklı listeler bulunmakla birlikte, bir okulun etkili olabilmesi için gereken özellikler konusunda araştırmacılar genel olarak görüş birliği içinde görülmektedir. Sıralanan özelliklere azami derecede yaklaşan okullar etkili okullar olarak kabul edilebilir. Santa Barbara Kaliforniya Üniversitesi Etkili Okul Merkezi etkili okulu oluşturan değişkenleri şöyle sıralamaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2006):

- Net ve odaklı misyon,
- Yüksek başarı beklentisi,
- Eğitimsel liderlik,
- Öğrenci gelişiminin sıkça izlenmesi,
- Öğrenme fırsatı ve öğrencinin görev başındaki zamanı,

• Düzenli ve güvenli çevre,

İngiltere'deki etkili okul araştırmalarının bulgularını inceleyen Reynolds ise şu sonuçlara ulaşmıştır (Akt. Balcı, 2007: 110):

1. Etkili okullarda, başkalarını harekete geçiren, eğitimle ilgili geniş bir vizyonu olan yöneticiler liderlik etmektedir. Lider vizyonunu, sınıf uygulamalarına aktarabilmektedir.

2. Etkili okullarda etkili iletişim ve güvenli ilişkiler öğretmenlere, okul politikalarının geliştirilmesi ve uygulanmasında söz sahibi olma imkanı vermektedir. Etkili okulların herkes için yazıya dökülmüş, açık amaç ve hedefleri vardır. Bu hedef ve amaçlar tüm personelin katılımı ile geliştirilmiştir.

3. Etkili okullarda rahat, düzenli ve sağlam bir atmosferde dersler yapılmaktadır. Tüm öğrencilere en yüksek akademik standartları ulaşmaları için yardımcı olma, bu okullarda çok anlamlıdır. Bu okullarda öğrencilerin görüşlerini ifade etmeleri için iyi ilişkiler ve açık bir cesaretlendirme vardır.

4. Etkili okullar öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişmelerini güçlendirmektedir. Bu okullarda nitelikli, uygun bir kuram ve tecrübe karışımına sahip akademik personel bulunmaktadır.

Etkili okul ve okul geliştirme literatürü incelendiğinde etkili okulun değişkenleri ya da ögelerinin *örgütsel faktörler* ve *süreç faktörleri* olmak üzere iki temel grupta toplandığı görülmektedir (Smith, 1985, Akt. Özdemir, 2006). Örgütsel faktörler şunlardır:

a.Programa yoğunlaşmış okul liderliği,

b. Okulda destekçi iklim,

c. Program ve öğretim üzerinde önemle durma,

d. Açık amaçlar ve öğrencilerden yüksek beklentiler,

e. Başarı ve performansı yüksek bir yönetici sisteminin varlığı,

f. Sürekli personel geliştirme ve hizmet içi eğitim,

g. Ebeveyn katılımı ve desteği.

Etkili okulun asıl dinamiğini oluşturan *süreç faktörleri* ise şunlardır:

1. Liderlik süreç duygusu,

2. Rehberlik eden bir değer sistemi,

3. Yoğun etkileşim ve iletişim,

4. İşbirlikçi planlama ve uygulama.

Yüksek başarı beklentisine sahip akademik iklim, yaygın disiplin anlayışı, düzenli ve güvenli bir çevre, başarının düzenli olarak izlenip sıkça ve anında ödüllendirilmesi, güçlü toplum desteği ve güçlü liderliğin, etkili okul özelliklerinin temel bileşenleri olduğu belirlenmiştir (Sammons, Hillman ve Mortimore, 1995, Akt. Gündüz, 2015:7).

Zigarelli (1996), etkili okulun yöneticilere yönelik özelliklerini liderlik, iletişim ve işbirliği becerisi, etkili okul kültürü oluşturma ve okul-çevre ilişkilerini geliştirme kapsamında ele alırken öğretmenlere ilişkin özellikler olarak da mesleki yeterlik, yönetime katılma ve paydaşlarla işbirliği üzerinde odaklanmaktadır. Murphy ve Hallinger'e göre (1988) etkili okulun taşıması gereken özellikler okul- aile işbirliği, ussal ve objektif ödül sistemi, işgörenlerin mesleki gelişim olanakları, öğrenci katılımını sağlama, nitelikli öğretim, güçlü bir örgütsel bağlılık ile zengin öğretim fırsatları yaratabilmektir. Edmonds ise (1979) etkili okulun öğrencilere yönelik özellikleri üzerinde durmuş ve bunları matematik ve okuma etkinlikleri ile temel beceriler, disiplinli davranışlar, katılabilecekleri bir okul iklimi ve yüksek başarı beklentisi olarak belirlemiştir.

ETKİLİ OKUL KÜLTÜRÜ

Kültür öğrenilen, paylaşılan ve aktarılan bir toplumsal olgudur. Tüm maddi ve manevi ögeleriyle birlikte toplumun ortak yaşam biçimini oluşturması nedeniyle ulusal bir içerik taşımaktadır.

Toplumlar gibi örgütlerin de bir kültürü vardır; çünkü örgütler, içerisinde yer alan insan ögesinin üretim davranışlarının şekillendiği bir yaşam döngüsüne sahiptir. Bu örgütsel yaşamda yer alan çalışma koşulları, teknoloji, sözel ve davranışsal semboller, efsaneler, hikâyeler, kahramanlar, törenler vb, örgüt kültürünün temel ögelerini meydana getirmektedir.

Eğitim kurumunun en tipik örgütü olan okulların sahip olduğu kültür, aslında içerisinde yer aldığı toplumsal kültürün hem bir aktarıcısı ve hem de bir değişim aracıdır. Kültür yavaş değişen bir olgu olmakla birlikte; ani krizler, liderin değişmesi, örgütün henüz yeni ve küçük, kültürün ise yeterince kökleşmemiş olması, çevresel taleplere cevap verememesi gibi etkenler bu değişimi hızlandırabilir (Şişman, 2007).

Okul kültürü, okul çalışanlarının davranışını tayin eden bir yaşam biçimidir. Bir okulda yapılan her şeyin yapılış biçimidir. Kültürel açıdan okul bir yandan toplumun mevcut kültürünü yeni nesillere aktarır, toplumun farklı kesimlerinden gelen öğrenciler arasında kültürel bütünleşmeyi sağlar, kültürü yeniden üretir, kültürel değişme ve yenilenmeye katkıda bulunurken; öte yandan da oluşturduğu örgütsel kültürle okul personelinin ve öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamaktadır (Şişman, 2002; Çelik, 2000).

1. Etkili Okul Kültürünün Ögeleri: Etkili okullar oluşturabilmek için yeni bir okul kültürünün oluşturulması gereklidir. Etkili ve başarılı okullar, güçlü işlevsel örgüt kültürlerine sahip olup, bu kültür bir "davranış düzenleyicisi" olarak bir okulda kimin ne yapması ve nasıl yapması gerektiğini belirlemektedir. Okulun tarih ve gelenekleri, içinde bulunduğu toplumsal ve coğrafi çevre, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, büyüklüğü ve kullandığı teknoloji, izlediği strateji ve politikalar, kutladığı özel günler, yaptığı törenler, kullandığı amblem ve semboller, yetiştirdiği ünlü kişiler ve kahramanlar, okul personelinin birikimleri, karşılıklı etkileşimleri zamanla okulda, o okula özgün bir kültürün gelişmesini sağlamaktadır. Bu kültür; norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır. Sonunda, okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz bulunduğu, nasıl hareket edileceği konusunda personel arasında bir ortaklaşma doğmaktadır (Helvacı ve Aydoğan, 2011).

2. Etkili Okul Kültüründe Yöneticilik: Okulda etkili bir kültür oluşturulmasında ve sürdürülmesinde okul yöneticisine önemli görevler düşmektedir. Yalnızca bürosunda oturan bir okul yöneticisinin etkili okul kültürü oluşturabilmesi mümkün değildir. Okul yöneticisinin adaletli, yetkin, yenilikçi, girişimci ve tutarlı olması kadar örgütsel etkinliklerde "görülebilir" olması da gerekmektedir. Ayrıca okul yöneticisinin öğrenci ve öğretmenlere ilişkin yüksek beklentileri olduğunu onlara iletmesi, dikkatini daha çok okulun geliştirilmesine yöneltmesi ve ikincil işlerini eğitim- öğretim etkinliklerinin önüne geçirmemesi beklenir (Balcı, 2007). Kısaca, okul yöneticisi örgütsel kültürü kurmaya ve geliştirmeye yönelik bir liderlik uygulaması sergileyebilmelidir. Güçlü bir kültürel lider olarak okul yöneticisinin görevi, paylaşılan bir okul kültürünün oluşturulmasıdır.

3. Etkili Okul Kültürünün Sonuçları: Örgütsel işleyişin düzenlenmesi ve sürdürülmesi sürecinde etkili bir kültürün önemi yadsınamaz. Benzer bir saptama okul örgütleri için de geçerlidir. Etkili okul kültürü, sistemsel bir döngü içerisinde girdi, işleme süreci ve çıktılar açısından okul için önemli doğurgular meydana getirmektedir. Bu doğurgular okulda öğrenci ve işgören hizmetlerinin olduğu kadar, eğitim- öğretim ile genel hizmetlerin de niteliği üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Etkili okul kültürü okulun iç ögeleri olan yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve eğitici olmayan diğer işgörenleri motive edebildiği gibi, başta veliler olmak üzere okulun dış ögelerinin de okula odaklanmasına önemli katkı sağlamaktadır (Bursalıoğlu, 2002). Yöneticilerin okulu geliştirme doğrultusundaki yönetimsel davranışları, liderlik yetileri, kurdukları iletişim ve işbirliği örüntüsü ile paydaşların örgütsel bağlılıklarını arttırmaları bu katkıların en önemlileridir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleksel yetkinliği ile eğitim- öğretim sürecini geliştirmelerine ve öğrencilerin başarılı olmalarını sağlamaya yönelik öğretimsel davranışları da bu katkılar arasında

değerlendirmek gerekmektedir.

Etkili bir okul kültürünün oluşturulması yoluyla ortaya çıkabilecek olası örgütsel sonuçlar şunlardır (Özdemir, 2000):

- Okulun eğitim- öğretim kalitesi artar.
- Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin moral ve motivasyonu yükselir.
- Tüm bireylerin okula bağlılıkları artar.
- Örgütsel değişme ve yeniliğe açıklık düzeyi yükselir.
- Örgütsel güven, değer ve paylaşım duygusu gelişir.
- Artan iletişim düzeyine bağlı olarak sorunlar daha çabuk çözülür.
- Çalışanlarda sorumluluk ve işbirliği anlayışı gelişir.
- Okulda başarı kadar, eğlence ve mizah da bir arada olduğu için insanlar çalışırken aynı zamanda eğlenebilirler.
- İşe devamsızlık, geç gelme- erken gitme gibi olumsuz personel davranışları azalır.
- Çalışanlar kendilerini mutlu bir aile ortamında hissedebildikleri için okulun verimi artar.
- Okulun- çevre ilişkileri gelişir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Etkili okul ve okul geliştirme paradigmasına yönelik araştırma sonuçları (Balcı, 2007; Şişman, 2002, 2007; Açıkalın, 1994; Çobanoğlu ve Badavan, 2017; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Kaya, 2015; Özdemir ve Sezgin, 2002; Çelik, 2000; Güçlü ve Özden, 2000; Karip ve Köksal, 1996; Parlar, 2014; Gündüz, 2015); etkili bir okulun sahip olduğu ögeleri harekete geçirmede ve bu yolla okulda etkili bir örgütsel kültür oluşturmada temel belirleyicinin okul yöneticisi olduğunu vurgulamaktadır.

Günümüzde etkili okulların anahtarının yöneticilerde bulunduğu bilimsel olarak ortaya konulduğuna göre, okulu yeniden ele almaya ve etkili örgüt özelliklerine göre yeniden düzenlemeye de okul yöneticilerinden başlamak gerektiği açıktır.

Okullarımızı, yöneticileri yoluyla daha etkili ve verimli kılabilmek, okulda etkili bir örgüt kültürü inşa edebilmek ve dolayısıyla günümüz çağdaş eğitim anlayışının öngördüğü örgütsel değişim ve dönüşümleri yapabilmek için, ülkemiz okul sisteminin yapısında olduğu kadar, işleyişinde de yeni düzenlemelere gitmek gerekmektedir.

Tıpkı insanlar gibi okullar da eşsizdir ve biriciktir; dolayısıyla her

okulun kültürü de biricik ve kendine özgüdür. Etkili bir okul kültürü oluşturulmak isteniyorsa, her okulu kendi dinamikleri içerisinde ele almak ve ayrı ayrı değerlendirmek gerekmektedir. Bunun için öncelikle okullarımızın aşırı merkeziyetçilikten uzaklaştırılması ve her birini kendi özelinde geliştirebilecek strateji ve politikalar üretecek özerkliğe yaklaştırılması öngörülebilir. Türk eğitim sisteminin mevcut yapısı böyle bir uygulamayı mümkün kılmadığı gibi; okul yöneticilerinin seçilme ve atanma şekilleri, mevcut işleyişin de beklentileri karşılamaktan uzak olduğunu göstermektedir.

Etkili bir okul kültürünün üretilmesinde yöneticilerin rolünün büyüklüğü dikkate alındığında, yönetici eğitiminin ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktadan hareketle, "Meslekte esas olan öğretmenliktir" yaklaşımının yerine, her şeyden önce "Eğitim Yöneticiliği" nin bir meslek olarak benimsenmesi gerekmektedir. Bunun için okul yöneticilerini hem yönetim biliminde ve hem de insan ilişkileri ve davranış bilimlerinde iyi yetiştirecek hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarına gereksinim vardır. Bu gereksinim doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK işbirliği kapsamında öğretmenlere yönelik Eğitim Yönetimi lisansüstü programlarının genişletilebilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

Abdurrezzak, S., ve Uğurlu, C. T. (2019). Etkili okul ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(1), 69-82.

Açıkalın, A. (1994). Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği. Ankara: Pegem Yayınları,

Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim, 12* (70).

Balcı, A. (2007). Etkili Okul ve Okul Geliştirme. Ankara: Pegem Yayınları.

Başaran, İ. E. (2000). Eğitim Yönetimi. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Bursalıoğlu, Z. (2002). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem Yayınları,

Çelik, V. (2002). Okul Kültürü ve Yönetimi. Ankara: Pegem Yayınevi.

Çobanoğlu, F. ve Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 114-134.

Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul olma özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 121-136.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadersh*ip, 37(1), 15- 24.

Güçlü, N. ve Özden, S. (2000). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 67-78.

Gündüz, S. (2015). *Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep: Hasan Kalyoncu Ü. Sos. Bil. Ens.

Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 4/2, 41-60.

Karip, E. ve Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. (2), 245.

Kaya, Y. (2015). *Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sos.Bil.Ens.

Murphy, J., ve Hallinger, P. (1988). Characteristics of instructionally effective school districts. *The Journal of Educational Research*, 81(3), 175-181.

Özdemir, A. (2006). *Öğretmenlerin okullarını örgüt sağlığı açısından değerlendirmeleri (İzmir ili Bornova ilçesi örneği).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdemir, S. (2000). Eğitimde Örgütsel Yenileşme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özdemir, S. ve Sezgin, A. G. F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kirgizistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(3), 266-282.

Parlar, H. (2014). Tüm Yönleriyle Okul Geliştirme: Kuram, Yaklaşım ve Uygulama. Ankara: Nobel Yayınları.

Şişman, M. (1996). Etkili okul yönetimi, ilkokullarda bir araştırma. Eskişehir: Yayınlanmamış Araştırma Raporu

Şişman, M. (2004). Öğretim Liderliği. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M. (2007). Örgütler ve Kültürler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M. (2002). Eğitimde Mükemmellik Arayışı -Etkili Okullar. Ankara: PegemA

Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen.*Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).1-12.

Yalçınkaya, Ş. (2022). *Stratejik plan uygulamalarının etkili okul bağlamında incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bil. Enstitüsü.

Zengin, C. ve Taşdöğen, H. (2015). Emniyet hizmetlerinde verimlilik, etkililik ve performans: teorik ve pratik perspektifler. *Güvenlik Sektöründe Stratejik Yönetim*, Gözübenli vd. (Ed.) Birinci Basım, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Zigarelli, M.A. (1996). An Empirical Test Of Conculisions From Effective Schools Research. *The Journal Of Educational Research,* 90(2), 103–110.

Bölüm 21

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ KENDİNİ YÖNETME DAVRANIŞLARI İLE EBEVEYNLERİNİN MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ[1]

Rabia Rümeysa ŞEREMET[2]

1 Bu makale aşağıdaki Yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Özen, R.R. *Okul öncesi dönem çocuklarının kendilerini yönetme davranışları ile ebeveynlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki(*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tez Danışmanı:Prof Dr. Ahmet Şirin

2 Yazar e posta: rabiarumeysa93@gmail.com

Yazar ORCID ID: 0000-0002-1213-7990

1. GİRİŞ

İnsanlar yaşamı boyunca birçok gelişim döneminden geçerler. Bu evrelerden önemli olan bir tanesi de okul öncesi dönem dediğimiz çocukların Erikson'a göre 'özerkliğe karşı-kuşku ve utanç' diye adlandırdığı evredir. Bu çağ kişinin hayatını şekillendiren becerilerin öğrenildiği yoğun bir değişim ve yeni öğrenmelerle zenginleme zamanıdır.

Çocuklar okul öncesi dönemde öğrenmelerini biriktirerek ilerler ve bunlar arasında da birtakım ilişkiler kurmaya çalışırlar. Bu ilişkilendirmeyi başarabilmesi çocuğun olgunlaşmasının ve aldığı eğitimin bir ürünü olarak ortaya çıkar. Okul öncesi eğitimin çocuk üzerindeki yararları artık kanıtlanmış bir gerçektir. Çocuğun kendi sağlıklı benlik kavramını geliştirmesinde, kendini çeşitli şekillerde ifade edebileceği ortamlar sunarak öz denetimini gerçekleştirmesini sağlamada okul öncesi eğitim çok önemlidir. Bunlara ek olarak verilen eğitimlerle ve çocukların maruz bırakıldıkları uyarıcılarla yaratıcılığı ve akıl yürütme becerilerini geliştirir (Aral ve Yaşar, 2010: 201-209).

Buradan anlaşılıyor ki çocukların maruz kaldıkları ya da iletişimde oldukları şeyler bu dönemde ekstra önemlidir. Çocukların en çok iletişimde oldukları kişiyi ebeveyni olarak düşündüğümüzde ebeveyninin çocukla olan ilişkisinin ya da ebeveynin kendi algısının çocukla ilişkisi olmamasına imkân veremeyiz.

Buradan yola çıkarak bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının kendini yönetme davranışları ile ebeveynlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada okul öncesi çocukları için araştırılacak ilk değişken kendini yönetme davranışı düzeyidir.

Kendini yönetme bağımsızca yaşam için gerekli olan aktiviteleri yapabilmektir. Bireyin davranışı korumak ya da değiştirmek amaçlı gösterdiği tepkisellik olarak da yorumlandığında bunun bir süreç olduğunu düşündüğümüzde davranışları kontrol etmek amaçlı çabaladıkları sürece kendini yönetme denir (Sönmez ve Özkan, 2011: 796).

Çocukların kendini yönetme davranışı ile ilişkine bakılacak olan diğer değişken ise ebeveynlerin mükemmeliyetçilik düzeyleridir. Mükemmeliyetçiliği birçok psikolog ve gelişimci tanımlama uğraşına girmiştir. Kuramlarıyla ünlü olan Freud'a göre mükemmeliyetçilik süper egonun kusursuzluk uğraşı olarak değerlendirirken Horney bunu biraz daha insandaki eksiklikler üzerinden tanımlayarak kendine güvensizlik sonucu oluşan ve ideal olan benliğimize ulaşmamızdaki bir nörotik gereksinim ve Adler'e göre en iyi ve üstün olana ulaşma gereksinimi olarak tanımlanmıştır. Öte yandan bilişsel-davranışçılar bunu düşünce ve inanç bağ-

lamında değerlendirerek mükemmeliyetçiliğin kişinin kendine, yaşadığı dünyaya ve geleceğine yönelik sahip olduğu akılcı olmayan inançları olarak yorumlamışlardır (Tuncer ve Voltan-Acar, 2006: 2).

Literatürde bu iki değişkeni bir arada almadan ayrı ayrı başka değişkenlerle eşleştirilerek yapılan çalışmalar mevcuttur. Güleş (2004) okul öncesi eğitim ve çocukların kendi kendini yönetme davranışının ilişkisi ile ilgili yaptığı tez çalışmasında okul öncesi eğitimin çocukların kendi kendini yönetme davranışlarında anlamlı derece bir farklılık oluşturduğunu ifade etmiştir. Ayrıca annelerin çocuğun giyinme ve yatma uyuma süreci haricinde, yemek, temizlik, okul çalışması ve ev işlerinde yardımcı olma miktarı düştükçe çocuğun kendini yönetme davranışının anlamlı derecede arttığını kanıtlamıştır. Kişi mükemmeliyetçiliğinin çeşitli değişkenler açısından irdelendiği araştırmalar literatürde mevcuttur. Özgüngör (2003: 25-30) yaptığı çalışmada mükemmeliyetçilik kişilik özelliğinin ve öğretmenin özerklik destekleyici davranışlarının öğrencilerin akademik amaç tarzlarını yordama gücünü araştırmıştır. Öğrencilerin olumlu akademik davranışları ile mükemmeliyetçilik kişilik özelliğinin ve öğretmenin özerklik destekleyici davranışları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca çalışma içerisinde ebeveyn boyutu da ele alınmıştır. Ebeveynlerin eleştirici tutumlarının başarısızlıktan kaçınma tarzı ile de anlamlı ilişkisi olduğu açığa çıkmıştır. Özçiçek (2014) çocuğun benlik kavramının olumluluğu, annenin mükemmeliyetçiliği ve anne kabul ret algısı arasındaki ilişkilerin incelemesi üzerine yaptığı tez çalışmasında annenin mükemmeliyetçiliği ile çocuğun benlik kavramı arasındaki ilişkiyi inceleyerek kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve diğerlerine yönelik mükemmeliyetçiliği çocuğun benlik kavramının olumluluğu arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Özellikle annede kendine ve diğer kişilere yönelik mükemmeliyetçilik arttıkça çocuktaki benlik kavramı negatif yönde değişmektedir. Annenin toplumsal beklentiye yönelik mükemmeliyetçiliği ile çocuğun benlik algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ekşi ve ark. (2016: 53-68) orta çocukluk döneminde güvenli bağlanma ile mükemmeliyetçiliğin çeşitli değişkenler bağlamında inceleme üzerine yaptıkları çalışmada güvenli bağlanmadan alınan puanlar ile sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanları arasında negatif yönlü bir ilişki saptamışlardır. Ayrıca güvenli bağlanma toplam puanı ile anneye güvenli bağlanma tarzını demografik değişkenler açısından bakmışlar ve katılımcıların cinsiyet, okul öncesi eğitimi alıp almama ve kardeş sayısı değişkenlerine göre bağlanma tarzı ve toplam puanların farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç olarak; literatürde kendini yönetme davranışı ve kişilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri üzerine ayrı ayrı yapılan ve farklı değişkenlerle ilişkilendirilen çalışmalar mevcuttur. Ancak bu iki değişkeni özellikle

okul öncesi dönem çocukları ve ebeveynleri ile ilgili olarak bir arada inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma bu manada alanında bir ilk olma özelliği taşıyacaktır. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının kendini yönetme davranışı ile ebeveynlerinin mükemmeliyetçilik özellikleri ile ilişkisi olup olmadığı yönündeki bulgular çocukların kendilerini yönetme davranışlarını kazanmasıyla ilişkili olan yeni bir değişken ortaya çıkaracak ve gelecek araştırmacıların yapacağı daha gelişmiş çalışmalar için de yol gösterecektir.

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Mükemmeliyetçiliğin Tanımı

Mükemmeliyetçilik literatürde birçok araştırmacı tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Adler yaşamın sürdürülmesini olanaklı kılan şeyin aslında mükemmeliyetçiliğimiz olduğunu ifade eder (Adler, 1956: 34). Çeşitli araştırmacılar tarafından mükemmeliyetçiliğin tanımları yapılmaya devam edilmektedir. Hewitt ve Flett (1991:463) mükemmeliyetçilik konusunda yaptıkları tespitlerde mükemmeliyetçiliğin hem kişilik özellikleriyle ilgisi olduğunu hem de kişiler arası ilişkilerde de ortaya çıkabilecek bir karakteristik özellik olduğunu ileri sürmüşlerdir. Littauer ve Littauer (1997: 26) mükemmeliyetçi yapıyı kişinin hem kendisiyle hem de başkalarıyla ilgili tüm durumlardabir düzenin hakim olmasını istemesi olarak tanımlamaktadır.

Adlerian teori ve mükemmeliyetçilik özelliği birbiri ile kolaylıkla ilişkilendirilebilir. Adler'in bu kuramı Bireysel Psikoloji olarak bilinir. Bireysel psikolojinin özünde kişinin yaşadığı süre boyunca kendini geliştirmesi, çaba harcaması ve herhangi bir alandaki başarısızlığını başka bir alanda elde ettiği başarı ile telafi etme isteği vurgulanmaktadır. Bu kuramın mükemmeliyetçilikle ilişkisi olan kilit noktası insanların çocukluktan itibaren bir hedeflerinin olması ve bunlara ulaşmak için karşılaşılan eksiklikleri gidermeye çalışmalarıdır. Mükemmeliyetçilik de insanın koyduğu hedefler için çabalaması ve kendi için yüksek standartlarının var olmasıyla ilişkilidir. Kişilerin kendileri için hedeflerinin olması ve bunları gerçekleştirmek için çabalamaları kendilerini gerçekleştirmeleri için bir hayli önemli ve normal bir süreçtir. Ancak birey bu çabalama durumu yalnızca başkalarına üstün olma amacıyla yapıyorsa ve bu bir kaygı haline dönüşmüşse çeşitli nevrozlar oluşabilir (Borynack, 2003: 7). Buradan anlaşılabileceği üzere olumlu mükemmeliyetçiliğin bazen olumlu bazen olumsuz bir kişilik özelliği kazanabileceğini ileri sürmüştür.

Mükemmeliyetçiliğin temellerini oluşturabilecek kuramıyla Maslow'a (1987: 125-149) göre tüm insanların doğuştan getirdikleri bir kendini

gerçekleştirme güdülerinin olduklarını söyler. Kendini gerçekleştirmeye ulaşabilmesi için kişinin belli adımları geçmesi gerektiğini ifade eder. Maslow'a göre bu adımların her biri kişinin karşılaması gereken ihtiyacı konumundadır. Bu adımlar sırasıyla 'Fizyolojik İhtiyaçlar' (yemek, su, cinsellik), 'Güvenlik İhtiyacı' (korkudan emin olma, emniyette olma, istikrar), 'Ait olma ve Sevgi İhtiyacı', 'Saygı İhtiyacı' ve en son aşamada da 'Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı'dır. Burada bir hiyerarşi söz konusudur, yani önce alt basamaklarda ihtiyaçların karşılanması gerekir daha sonra üst kademelerdeki ihtiyaçlar giderilebilir. Maslow için kişinin kendini gerçekleştirmesi nevrotik ve psikotik rahatsızlıklardan arınmış olmak demektir.

Akılcı Duygusal Yaklaşım' da mükemmeliyetçi kişiliğin ve mükemmeliyetçi düşüncenin özellikleri ile alakalı birçok bilgiye yer verilmiştir. Ellis mantıksız inançların kişiye rahatsızlık hissi veren duyguların temelini oluşturduğunu söyler. Bu mantıksız inançların başında 'Bireyin her şeyin iyisini yapmaya ve yaptığı şeylerin takdir edilmesi isteği eğer o şekilde olmuyorsa işe yaramaz olarak görme eğilimi' gelmektedir (Graf, 1997: 11-12).

Ellis'e göre mantıksız inançlar ile mükemmeliyetçi yapı birbiri ile ilişkilidir.

1.Başarını ve mükemmel olduğunu kanıtlaman gerekir veya en az bir konuda gerçekten mükemmele yakın olmalısın. 2.İnsan olarak değerin senin performansına ve insanların seni takdir etmesine bağlıdır (Nelson-Jones, 1982: 52-53). Ellis kişinin mantıksız düşüncelerini anlatmak için birtakım cümleler kullandıklarını bunların içeriğinde -malı-meli ile anlattıkları şeyler olduğunu ifade eder. Bu cümlelerde 'kişinin mükemmel olması' adına birtakım söylemler olduğu açıkça görülmektedir. İrrasyonel düşüncelerin içerisinde mükemmeliyetçiliğin de var olduğu sonucuna varılmaktadır (Graf, 1997: 21).

Mükemmeliyetçilikle ilişkili olarak ifade edilebilecek bir diğer teori Davranışçılık Kuramı'dır. Skinner'a göre bir davranışa şekil vermek ve o davranışın devamlılığını sağlamak çevrenin de rolünü hesaba katmaktan geçer. Bu kuramdan yola çıkılarak yapılan mükemmeliyetçilik tanımı kişinin verilecek olan pekiştireçlere ihtiyaç duyması ve bu nedenle çabalaması ile ifade edilebilir. Bandura ise bu durumu bireyin mükemmele eriştiğinde pekiştireç verildiği için kişi mükemmeliyetçiliği pekiştirece ulaşmak tekrarlı bir davranış örüntüsü olarak görecektir şeklinde açıklar. Bu kurama göre kişinin elde edebileceğini düşündüğü şeylere ulaşamaması durumunda kişi depresyon ya da anksiyete ile karşı karşıya gelmektedir (Borynack, 2003: 8-9).

2.1.1. Mükemmeliyetçilik ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Flett, Sawatzky ve Hewitt (1995: 111-124), çocukların mükemmeliyetçilik puanları ile anne baba tutumlarından otoriterlikle ilgisi üzerine çalışma yapmışlardır. Bu çalışma bulgularına göre erkek öğrencilerin sosyal düzenle alakalı mükemmelliyetçi olma eğilimi ile anne babalarının aile içinde otoriter davranma eğilimleriyle ilgisi vardır. Aile içindeki otoriterlik cezalandırma, aşırı kontrol edici, ve kısıtlayıcı olma açısından değerlendirilmiştir.

Ailede çocukların ve ebeveynlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki bağlantıyı açığa çıkartmak için Vieth ve Trull (1999: 49-67) 188 öğrenci ve onların ebeveynleri ile bir çalışma yapmıştır. Sonuçlarda çocuklarla aynı cinsteki ebeveynlerinin kendilerine yönelik mükemmeliyetçilik seviyeleri açısından ilişkisi olduğu açığa çıkarılmıştır. Ancak farklı cinsteki ebeveynin yani baba ve kız çocuğunun mükemmeliyetçilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Mükemmeliyetçiliği çeşitli değişkenlerle ilişki bakımından inceleyen bir diğer araştırmada uyumsuz mükemmeliyetçilik, algılanan ebeveyn psikolojik kontrolü, özsaygı ve depresyon arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Çalışmanın sonucunda uyumsuz mükemmeliyetçiliğin uzlaştırmacı rolü üzerine birtakım bulgulara rastlanmıştır. Ayrıca sonuçlara göre anne kız mükemmeliyetçiliği birbiri ile örtüşse de annelerin mükemmeliyetçiliğinin yanında kızlarınkini de tanımlamak amacıyla psikolojik kontrolün önemli olduğu sonucuna varılmıştır (Soenens ve Vansteenkiste, 2005: 589-604).

Başka bir çalışmada anne baba tutumları, cinsiyet ve mükemmeliyetçiliğin lise öğrencilerindeki sınav kaygılarını yordayıp yordamadığını anlamak üzerine 588 lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Cinsiyet değişkeninin sınav kaygısını yordayan en önemli değişken olduğu açığa çıkarılmıştır. Diğer değişkenlerin ise sınav kaygısının %22'sini yordadığı açığa çıkarılmıştır (Yıldız, 2007). Buradan anlaşılacağı üzere ebeveynlerini mükemmeliyetçi olarak algılayan kişiler kendileri de takındıkları anne baba tutumundan dolayı mükemmeliyetçi olan çocuklar yetiştirmektedirler.

2.2. Kendini Yönetme Davranışı

Kendini yönetme davranışı araştırıldığında literatürde konu ile ilgili birtakım kavramlar ortaya çıkmaktadır. Bu kavramlar kendini yönetme, kendini belirleme, kendini yönetme olarak geçmektedir.

2.2.1. Kendini yönetme

Kişilerin hayatlarında kendi hedeflediklerine ulaşabilmesi için neler yapacağını, nasıl davranacağını değerlendirmeleri, kendini düzenleme

davranışının sonucunda elde edilen davranışlardır. Öz düzenleme kendi içinde kendini yönetme stratejilerini, problem çözme davranışlarını ve gözlemsel öğrenme stratejilerini içerir. Kendini yönetme stratejilerini kendini izleme, kendini pekiştirme, kendine yönerge verme, kendini değerlendirme, kendine ön uyaran verme şeklinde sıralayabiliriz. Bu özellikleri içeren davranışlara sahip olan insanların hayatın sorumluluğunu alan bireyler olduğu düşünülmektedir. Kişinin kendini yönetmesi, davranışlarının sınırlarını bilmesi ve sahip olduğu becerilerini doğru bir şekilde kullanması kendini gerçekleştirmesi yolunda çok önemlidir (Wehmeyer ve Schalock, 2001: 1-16).

Wehmeyer (1999: 53-55) kendini yönetmenin bireyin zamanını kendi belirlemek suretiyle kendi ihtiyaçları için çabalaması, kararlarını gerektiği noktada kendi kendine verebilmesi, kimsenin etkisi altında kalmaması olarak tanımlar.

2.2.1.2. Araştırmalarda Kendini yönetme

Alan yazın incelendiğinde kendini yönetme ve kendini belirleme davranışının birçok farklı değişkenle eşleştirilerek çalışmalar yapıldığı görülmektedir. I. Üredi ve L. Üredi (2005: 250-260) İstanbul Kadıköy'de okumakta olan 8.sınıf okumakta olan 515 öğrenci ile çalışma yapmıştır. Bu araştırmada amaç çocukların kendini yönetme stratejileri be motivasyonel inançlarının matematik başarısını ne kadar tahmin edebildiğidir. Elde edilen bulgulara bakıldığında kendini yönetme stratejleri ve motivasyonel inançların matematik başarısının %30'unu açıkladığı görülmektedir. Ayrıca kendini yönetme ve motivasyonel inançların matematik başarısı erkek öğrencilerde kız öğrencilerden daha güçlü yordadığı da açığa çıkmıştır.

Oh-Uchi, Nagao ve Sakurai (2008: 414-425), 452 okul öncesi çocuğu ve çocukların problem davranışlarını rapor eden 262 öğretmen ile yaptıkları araştırmada problem çözme ve sosyal becerilerin öz-düzenlemenin alt boyutları olan güven, çekingenlik, dikkat ve odaklanmadan nasıl ve ne düzeyde etkilendiklerini araştırmışlardır. Çocuklarda kendini yönetmenin alt boyutları olan güven, çekingenlik, dikkat ve odaklanmanın problem çözme, başarma arzusu ve motivasyonu önemli derecede etkiledikleri sonucuna ulaşmışladır.

Arsal (2009: 3-14), 4. Sınıfa giden 60 öğrenci ile yapmış olduğu araştırmada kendini yönetme öğretimi çocukların akademik başarısına ve matematikteki kesirler ve ondalık sayılar konularına karşı tutumlarına etkisini sorgulamıştır. Öz düzenleyici öğretim modelini 6 hafta süreyle çocuklara uygulamış ve sürecin sonunda kontrol grubuyla karşılaşma yapmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin hem akademik başarılarının hem de matematiğe karşı tutum puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Kendini yönetme üzerine yapılan bir başka araştırma üniversite öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmada amaç yüksek öğretim görmenin kendini yönetme becerilerine etkisi olup olmadığını belirlemektir. Atatürk Üniversitesi Matematik Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan 75 tane 1.sınıf ve 109 tane 4. Sınıf öğrencisi ile yapılan ölçek çalışması sonuçlarına göre yüksek öğretim sürecinin bu iki grubun kendini yönetme becerileri arasında fark oluşturduğu tespit edilmiştir (Özturan-Sağırlı, vd., 2010).

Duru, Duru ve Balkıs (2014: 1263-1284) tükenmişlik, akademik başarı ve kendini yönetme arasındaki ilişkileri analiz etmek amacıyla Pamukkale Üniversitesi'nin farklı bölümlerinden 383 öğrencisiyle araştırma yapmışlardır. Bulgular kendini yönetmenin tükenmişlik hissi ve akademik başarı üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı şekilde etkisi olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda kendini yönetme duyarsızlaşma-duygusal tükenmişlik ilişkisinde tamamen aracı olduğu ve azalmış akademik yeterlik-akademik başarı arasındaki ilişkisinde ise kısmi aracılık yaptığı bulunmuştur. Kendini yönetme ile ilgili yapılan araştırmalar tarandığında göze çarpan nokta kendini yönetmeyi akademik başarı, motivasyon ve kendini yönetmeli eğitim ile birlikte konu alan araştırmaların olmasıdır. Bu çalışmalardan yola çıkılarak akademik başarı artırma ve motivasyonu sağlama teknikleri hakkında öneriler alan yazında mevcuttur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması bilgileri yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının kendini yönetme davranışları ile ebeveynlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmiştir. Bu amaca uygun olarak araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, araştırılan değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte değişim varsa hangi yöne olduğu ve ilişki derecesinin irdelendiği araştırma modelidir (Karasar, 2012: 35).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul Avrupa yakasında bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim görmekte olan 4-6 yaşındaki çocuklar ve onların ebeveynleri oluşturmaktadır. Evren hakkında bilgi AÇEV (2017) raporunda yer alan adrese dayalı sistem verisinde İstanbul'da 0-6 yaş arasında 1.6 milyon çocuk yer almaktadır. Bunların %35'i okul öncesi eğitim almaktadır ve devlet okul öncesi eğitim kurumuna gitmekte olan yaklaşık 300.000 çocuk mevcuttur. Tez çalışmasının örneklemini ise evrenden küme örnekleme metoduyla seçilmiş 15 okul öncesi eğitim ku-

rumunda eğitim görmekte olan 4-6 yaş grubundan 170 kız (%41.2) 190 erkek(%40.8) toplam 360 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri olan 301 kadın (%83.4) ve 59 erkek (%16.6) toplam 360 ebeveyndir. Küme örnekleme yöntemi verilerin toplanacağı elemanları tek tek seçmek yerine elemanların içinde olduğu grubun seçilmesidir, bu noktada kümeler seçildiğinde içindeki elemanlar da otomatikman seçilmiş olmaktadır (Büyüköztürk, vd.,2015:82) Bu çalışmada örnekleme birim olarak seçilen kümeler 15 devlet anaokuludur.

Tablo 1

Ebeveynlerin Cinsiyet, Yaş, Eğitim Bilgileri ve Frekans ve Değerleri

	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	301	83,4
	Erkek	59	16,6
	20-30	100	27,7
Yaş	31-40	207	57,5
	41 ve üstü	53	14,7
	ilkokul	82	22,7
	ortaokul	75	20,8
Eğitim	lise	114	31,6
	lisans	78	21,6
	lisansüstü	14	3,05

Tablo 1'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan 360 okul öncesi eğitim alan öğrenci velisinin 301 (%83,4) kadın, 59'u (%16,6) erkektir. Örneklemdeki katılımcıların yaş aralıklarından 20-30 yaş aralığında olanların sayısı 100(%27,7), 31-40 yaş aralığında 207(%57,5), 41- ve üzeri yaş aralığında 53 kişi(%14,7) olarak tespit edilmiştir. Örneklemdeki ebeveynlerin eğitim seviyeleri ilkokul olanlar 82(%22,7), ortaokul olanlar 75(%20,8), lise olanlar 114(31,6), lisans olanlar 78(%21,6), lisansüstü olanlar 14(%3) kişidir.

Tablo 2

Ebeveynlerin Çalışma Durumu, Eş Eğitimi, Çocuk Sayısı Frekans ve Yüzdelik Değerleri

	Gruplar	f	%
	evet	130	36,1
Çalışma Durumu	hayır	230	63,9
	ilkokul	103	28,6
	ortaokul	68	18,8
Eş Eğitim	lise	118	32,7
	lisans	57	15,8
	lisansüstü	14	3,8

	1	79	21,9
	2	184	51,1
Çocuk Sayısı	3	74	20,5
	4 ve üz.	23	6,38
	Toplam	360	100

Tablo 2'de görüldüğü üzere örneklemdeki ebeveynlerden aktif olarak çalışan 130(%36,1), çalışmayan 230(%63,9) kişidir. Ebeveynlerin eşlerinin eğitim seviyesi ilkokul olanlar 103(%28,6), ortaokul olanlar 68(%18,9), lise mezunu olanlar 118(%32,8), lisans seviyesi 57(%15,8) ve lisansüstü seviyesi 14(%3,9)kişidir. Çocuk sayısı 1 olan aile sayısı 79(%21,9), 2 çocuğu olan 184(%51,1), 3 çocuğu olan 74(%20,5), 4 ve üzeri çocuğu olan 23(%6,38) olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.

Araştırmaya Katılan Çocuklarının Demografik Bilgileri ve Frekans ve Yüzdelik Değerleri

	Gruplar	f	%
Cinsiyet	kadın	170	47,2
	erkek	190	52,8
Anaokulu Eğitim Yılı	1	275	68,05
	2	46	12,77
	3	39	10,83
	4	18	5,7
Çocuğun Yaşı	5	145	40,2
	6	195	54,1
	Toplam	360	100

Tablo 3'te belirtildiği gibi araştırmaya katılan çocukların 170(%47,2) kız, 190(52,8) erkektir. Çocukların ana okuluna devam etme sürelerine bakıldığında 1 yıldır anaokuluna giden 275(%68,05), 2 yıldır anaokuluna giden 46(%12,77) ve 3 yıldır anaokuluna giden 39 (%10,83) çocuk olduğu tespit edilmiştir. Çalışma yapılan okul öncesi çocuklarının yaşlarına bakıldığında 4 yaşında olan 18(%5,7), 5 yaşında olan 145(%40,2) ve 6 yaşında olan 195(%54,1) çocuk olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları:

Bu araştırmada, Kişisel Bilgi Formu, Kendini Yönetme Davranışı Ölçeği ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanılacaktır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilip akademik danışman tarafından incelendikten sonra son şekli verilen Kişisel Bilgi Formu kullanılacaktır. Formda ebeveyne, cinsiyet, yaş, meslek, çocuğun yaşı, çocuğun kardeş sayısı, kaçıncı çocuk olduğu, ne kadar süredir okul öncesi eğitim aldığı, formu dolduran kişinin kaç yaşında evlendiği, kaç yıldır evli olduğu, çalışma durumu hakkında sorulan soruları içermektedir.

3.3.2. Kendini Yönetme Davranışı Ölçeği:

Okul öncesi dönem çocuklarının kendini yönetme davranışlarını ölçmek amacıyla yüksek lisans tezinde Balçık tarafından 2011 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin kullanım izni bizzat kendisinden mail yoluyla istenmiştir. Kullanım izni EK 6'da yer almaktadır.

Ölçek ilk haliyle 53 maddedir ancak geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından sonra 40 madde olarak son haline getirilmiştir. Kendini yönetme davranışı ölçeği yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Sorulara verilen yanıtlar "Hiçbir zaman" (5), "Nadiren"(4), "Ara sıra"(3), "Çoğu zaman" (2), "Her zaman" (1) şeklinde puanlanmış olup analizler sırasında değerlerin yüksek çıkması, çocuğun kendini yönetme davranışının alt düzeyde olduğunu açıklamaktadır. Ölçeğin alt faktörleri sırasıyla *Kendine ve Çevresine Özen Gösterme, Özbakım/Giyinme, Kendini İfade etme, Kişiler Arası İletişim, Özbakım/Temizlik, Yetişkinden Ayrılma ve Acil Durumlarla Baş Edebilme, Kendini ve Eşyalarını Koruma'dır.*

Ölçeğe dair geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için alt boyutların kendi içinde güvenirliğini hesaplamak için Cronbach Alfa katsayısı ve test tekrar test analizleri sonucunda alt boyutların kendi içinde güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır. Madde analizi işlemlerinde madde güvenirlik ve geçerlik (ayırt edicilik) indekslerinin hesaplanması yapılmıştır. Bütün soruların ayırt edicilik indeksleri anlamlı çıkmıştır. Ayrıca ölçek 39 çocuğa 2 hafta ara ile iki kez uygulanarak, elde edilen verilerle test-tekrar test analizi sonucunda korelasyon değeri oldukça yüksek tespit edilmiştir ($r = .89$, $p < .01$).Yapılan analizler sonucunda Kendini Yönetme Davranışı Ölçeği'nin güvenilir ve geçerli olduğu söylenebilir (Balçık, 2011: 26-27). Ölçek EK 4'de yer almaktadır.

3.3.3. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Yetişkinlerin mükemmeliyetçilik düzeylerini saptamak için Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği ilk defa Hewitt ve Flett (1991) tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra Oral (1999) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin kullanım izni bizzat Oral'dan alınmıştır. İzin metni EK 5'de yer almaktadır.

Ölçek kendine yönelik mükemmeliyetçilik (KYM) başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik (BYM) ve sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik (SDYM) olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt ölçek için 15 madde vardır. Ölçek 45 madde içermekte ve "Kesinlikle Katılmıyorum" (1)'dan "Kesinlikle Katılıyorum" (7)'a doğru uzanan 7'li Likert dereceler üzerinden puanlanmaktadır. Buna göre KYM 1, 6, 7, 8, 12, 14, 15, 16, 17, 20, 23, 27, 28, 29, 30, 32, 36, 40, 42,

BYM 2, 3, 4, 10, 19, 24, 26, 38, 43, 45 ve SDYM 5, 9, 11, 13, 18, 21, 25, 31, 33,

34, 35, 37, 39, 41, 44 maddelerinden oluşmaktadır. Ters puanlanan maddeler: 2, 3,

4, 8, 9, 10, 12, 19, 21, 24, 30, 34, 36, 37, 38, 43, 44 and 45. Buna göre KYM alt

ölçeğinden alınabilecek puanlar 19 ile 133, BYM alt ölçeğinden alınabilecek puanlar 10 ile 70, SDYM alt ölçeğinden alınabilecek puanlar 15 ile 105 arasında değişmektedir. Oral (1999:45-46) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach alfa katsayıları, KYM alt ölçeği için 0.91, BYM alt ölçeği için 0.73 ve SDYM alt ölçeği için 0.80 olarak bulunmuştur. Bu anlamda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçek formu EK 3'de yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

"Kişisel Bilgi Formu, Çocuklarda Kendini Yönetme Davranışı ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği", okul öncesi eğitim alan çocukların ebeveynleri tarafından doldurulacaktır. Ebeveyn '"Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'ni ve Kişisel Bilgi Formu'nu" kendisi için, "Kendini Yönetme Davranışı Ölçeği'ni" de çocuğu için doldurmuştur.

Ölçeklerin uygulanması için 20.03.2018-13.06.2018 tarihleri arası 15 devlet okulu müdürüyle görüşme yapılmış ve gerekli izinler gösterildikten sonra onay alınarak ölçekler sınıf öğretmenleri aracılığı ile velilere verilmiştir. Ebeveynler çocukları için olan "Kendini Yönetme Davranışı Ölçeği'ni"ve kendileri için olan "Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'ni" 2 hafta içinde doldurmuşlardır. Daha sonra ölçekler sınıf öğretmenleri aracılığı ile toplanmış ve tarafımca teslim alınmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

İstatistiksel analizler SPSS 17.0 programı ile yapılmış ve istatistiksel anlamlılık 0.05 (p-value) düzeyine göre incelenmiştir. Kendini Yönetme Davranışı Ölçeği ters maddelerden oluştuğundan maddeler SPSS programında bu şekilde kodlanmış ardından düz hale getirilmiştir ve yapı-

lacak yorumlarda düz şekilde yorumlanması sağlanmıştır. Öncelikle çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği ve kendini yönetme davranışı düzeylerin puanlarına göre normal dağılımı incelemek için Kolmogorov- Smirnov Testi uygulanmıştır. normal dağılım aralığında olmadığı Logaritmik Transformasyon yapılmış ve dağılım normalleştirildikten sonra analizlerde tüm ölçek sonuçları normal dağılım olarak işleme alınmıştır. Öncelikle tüm soruların güvenilirlik analizi Cronbach Alpha ile yapılmıştır. Cronbach Alpha değeri Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği için *a* (0.87); Kendini Yönetme Davranışı Ölçeği güvenirliği değeri ise *a* (0.91) değer ile çok güvenilir olduğu görülmüştür. Ardından analiz sırasında yapılan korelasyon analizinin sonuçları için 0.05'e ve 0.01'e göre anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Çalışmanın örneklemine dair verilerin sistemli bir şekilde verilmesinde sürekli değişkenler için tanımlayıcı istatistikler örneklem sayısı, ortalama, standart sapma tablo şeklinde verilmiştir. Kategorik değişkenler için ise yüzde ve frekans olarak tablolaştırılmıştır. *Logaritmik Transformasyon* ile normalleştirilen dağılımlar üzerinde ikili grup karşılaştırmalarında *Bağımsız Örneklem t-testi yapılmıştır.* Bağımsız ikiden fazla grup açısından kıyaslamalar için ise *Tek Yönlü Varyans Analizi* kullanılmıştır. *Tek Yönlü Varyans Analizinde* ortalamaların anlamlı çıkması halinde *Tukey Testi* yapılarak gruplar arası daha detaylı analiz yapılmıştır. Ebeveynlerin çok boyutlu mükemmeliyetçilikleri ve çocuklarının kendini yönetme davranışları arasındaki ilişki düzeyi tespiti için Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Bu bulgular Tablo 4 ve Tablo 5'de verilmiştir

Tablo 4

ÇBMÖ'den Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterimi İçin Kolmogorov-Smirnov Testi

Değerler	**ÇBMÖ**
N	**360**
Normal(*x*)	**152,75**
Parametreler(SS)	**36,74**
Kolmogorov-Smirnov (z)	**0,06**
p	**0,001**

Tablo 4 incelendiğinde ÇBMÖ'den elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda (z=0,63; p<0.05) değerlerin normal dağılmadığını gösterdiğinden bu ölçeğe ait değerlerin Skewness-Kurtosis değerleri hesaplanmış, elde edilen değerlerin normal dağılım aralığında olmadığı görüldüğünden Logaritmik transformasyon ile dağılımın normalleştirilmesi sağlanmış analizlerde tüm ölçek sonuçları normal dağılım olarak işleme alınmıştır.

Tablo 5.

KYDÖ'den Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterimi İçin Kolmogorov-Smirnov Testi

Değerler	**KYDÖ**
N	360
Normal (*x*)	152,23
Parametreler (SS)	18,6
Kolmogorov-Smirnov Z	0,076
P	0

Tablo 5 incelendiğinde KYDÖ'den, elde edilen puanların dağılımın normal olup olmadığını incelemek için, Kolmogorov-Smirnov testin vermiş olduğu sonuç (z=0,076; p<0.05). değerlerin normal dağılmadığını gösterdiğinden bu ölçeğe ait Skewness-Kurtosis değerleri hesaplanmış elde edilen

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların analizi yapılacaktır.

Araştırmanın temel sorusu olan konularla ilgili veriler analiz edilmektedir.

1.1.Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Toplam Puanlarına Yönelik Bulgular

Ebeveynlerin Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'ne ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Ebeveynlerin Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Toplam Puanlarına Yönelik Bulgular

	N	Ortalama($\bar{x}$)	ss
ÇBM	360	182,25	36,74
SDYM	360	54,89	15,12
BYM	360	37,00	10,41
KYM	360	90,34	18,61

Tablo 6'da ebeveynlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ortalamaları ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği alt boyutlarına dair bilgiler verilmiştir. Buna göre Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği genel ortalaması 182,25; standart sapması 36,74 (x=182,25; ss=36,74) düzeyde olduğu görülmektedir. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği alt boyutlarından "Sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik" boyutu ortalaması 54,89; standart sapması 15,10 (x=54,89; ss=15,10) orta düzeyde çıkmıştır. "Başkasına yönelik mükemmeliyetçilik " alt boyutu ortalaması 37,00 ve standart sapması 10,41(x=37,00; ss=10,41) ortanın altı düzeyde çıkmıştır. "Kendine yönelik mükemmeliyetçilik" alt boyutu ortalaması 90,34 ve standart sapması 18,61(x=90,34; ss=18,61) olup yüksek düzeyde çıkmıştır.

1.2. Çocukların Kendini Yönetme Davranışlarına Yönelik Bulgular

Okul öncesi dönem çocuklarının Kendini Yönetme Davranışları Ölçeği'ne ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kendini Yönetme Davranışları Alt Boyutlarına Toplam Puanlarına Yönelik Bulgular

	N	Ortalama($\bar{x}$)	ss
KYDÖTOP	360	152,23	18,60
Kendi Eşyasını Koruma	360	13,25	2,16
Yetişkinden Ayrılma ve Acil Duruma Müdahale	360	8,97	3,25
Özbakım ve Temizlik	360	13,42	1,92
Kişilerarası İletişim	360	26,03	3,65
Kendini İfade Etme	360	25,62	3,45
Özbakım ve Giyinme	360	19,93	4,39
Kendine ve Çevresine Özen	360	44,98	6,52

Tablo 7'de okul öncesi dönem çocuklarının Kendini Yönetme Davranışları Ölçeği toplam puan ortalaması 152,23 ve standart sapması 18,60 (x=152,23; ss=18,60) olduğu görülmektedir. Kendini Yönetme Davranışı Ölçeği alt boyutlarından olan "Kendi eşyasını koruma" alt boyutu ortalaması 13,25 ve standart sapması 3,25(x=13,25; ss=2,16) çıkmıştır. Diğer bir alt boyut olan"Yetişkinden ayrılma ve acil duruma müdahale etme" bölümünün ortalaması 8,97 ve standart sapması 3,25 (x=9,97; ss=3,25) olduğu tespit edilmiştir. "Özbakım ve temizlik " alt boyutu ortalaması 13,42 ve standart sapması 1,92 (x=13,42; ss=1,92) olduğu görülmektedir. "Ki-

şilerarası iletişim" alt boyutu ortalaması 26,03 ve standart sapması 3,65 (x=26,03; ss=3,65) olarak bulunmuştur. "Kendini ifade etme" alt boyutu ortalaması 25,62 ve standart sapması 3,45 (x=25,62; ss=3,45) olduğu görülmektedir. "Özbakım ve giyinme" alt boyutu ortalaması 19,93 ve standart sapması 4,39(x=19,93; ss=4,39) olarak tespit edilmiştir. Son alt boyut olan "Kendine ve çevresine özen gösterme" boyutu ortalaması 44,98 ve standat sapması 6,52 (x=44,98; ss=6,52) olduğu tabloda görülmektedir.

1.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kendini Yönetme Davranışları ve Ebeveynlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Okul öncesi dönem çocuklarının kendini yönetme davranışları ve ebeveynlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Pearson Korelasyon Analizi ile analiz edilmiş ve Tablo 8'de sonuçları verilmiştir.

Tablo 8

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kendini Yönetme Davranışları ve Ebeveynlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki Korelasyon Analizi

	ÇBM	KYDÖ	Ken. eşyasını kor.	Yet. ayrılma .	Özbak. ve tem	Karası iletişim	Kendini ifade etme	Özbakım giyinme	Kendine ve çev özen	SDYM	BYM	KYM
ÇBM	1	,11*	,02	,06	,00	,07	,14**	,15**	,07	,84**	,70**	,89*
KYDÖ		1	,56*	,57**	,64**	,78**	,75**	,76**	,83**	,11*	,01	,13*
Ken.eş.ko			1	,29**	,25**	,48**	,46**	,28**	,33**	,03	-,08	,05
Yet. ayr				1	,28**	,39**	,39**	,33**	,29**	,07	,01	,05
Özbak te.					1	,44**	,44**	,45**	,51**	-,0	-,02	,02
K.arası il.						1	,71**	,44**	,52**	,04	,02	,09
Ked.ifade etme							1	,42**	,46**	,13*	,03	,15**
Özbak ve giyinme								1	,63**	,16**	,05	,13*
Ken.çev.ö									1	,06	,00	,09
SDYM										1	,43**	,60*
BYM											1	,49*
KYM												1

**p<0.01; *p<0.05

Tablo 8'de okul öncesi dönem çocuklarının kendilerini yönetme davranışları ile ebeveynlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi analiz etmek amaçlı yapılan Korelasyon Analizinin sonuçları görülmektedir. Kendini Yönetme Davranışı Ölçeği toplam puanları ile Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Toplam puanları arasında istatistiksel olarak zayıf derecede pozitif korelasyon tespit edilmiştir ($r=0.11$; $p<0.05$). Ebeveynlerin kendileri için doldurduğu Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik ölçeğinin alt testlerinden biri olan "kendine yönelik mükemmeliyetçilik" alt testi puanları ile çocukları için doldurdukları Kendini Yönetme Davranışı Ölçeği alt testlerinden biri olan "kendini ifade etme" alt testi puanları arasında zayıf derecede pozitif korelasyon tespit edilmiştir ($r=0.15$; $p<0.01$). Buna göre ebeveynlerin kendine yönelik mükemmeliyetçi yapısı ile çocuklarının kendini ifade etmesi arasında zayıf pozitif korelasyon bulunmuştur. Yine ebeveynlerin kendileri için doldurduğu Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik ölçeğinin alt testlerinden biri olan "sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik" alt testi puanları ile çocukları için doldurdukları Kendini Yönetme Davranışı Ölçeği alt testlerinden biri olan "kendini ifade etme" alt testi puanları arasında zayıf derecede pozitif korelasyon tespit edilmiştir ($r=0.13$; $p<0.05$). Buna göre ebeveynlerin sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçi yapısı ile çocuklarının kendini ifade etmesi arasında zayıf pozitif korelasyon bulunmuştur. Ebeveynlerin Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik ölçeğinin alt testlerinden biri olan "kendine yönelik mükemmeliyetçilik" alt testi puanları ile çocukları için doldurdukları Kendini Yönetme Davranışı Ölçeği alt testlerinden biri olan "öz bakım ve giyinme" alt testi puanları arasında zayıf derecede pozitif korelasyon tespit edilmiştir ($r=0.13$; $p<0.05$). Buna göre ebeveynlerin kendine yönelik mükemmeliyetçi yapısı ile çocuklarının öz bakımlarını ve giyinme davranışlarını sergilemesi arasında zayıf pozitif korelasyon bulunmuştur. Ebeveynlerin Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik ölçeğinin alt testlerinden biri olan "sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik" alt testi puanları ile çocukları için doldurdukları Kendini Yönetme Davranışı Ölçeği alt testlerinden biri olan "öz bakım ve giyinme" alt testi puanları arasında zayıf derecede pozitif korelasyon tespit edilmiştir ($r=0.16$; $p<0.01$). Buna göre ebeveynlerin sosyal düzene yönelik olan mükemmeliyetçi yapısı ile çocuklarının öz bakımlarını ve giyinme davranışlarını sergilemesi arasında zayıf pozitif korelasyon bulunmuştur. Çocukların Kendini Yönetme Davranışları ölçeği alt boyutları olan "öz bakım ve giyinme" ve "kendine ve çevresine özen" puanları arasında orta düzeyde pozitif korelasyon bulunmuştur ($r=0.63$;$p<0.01$). Yine Kendini Yönetme

Davranışları Ölçeği alt boyutlarından "kişilerarası iletişim" ve "kendini ifade etme" puanları arasında yüksek derecede pozitif korelasyon bulunmuştur ($r=0.71$, $p<0.01$). Ebeveynlerin Çok Boyutlu Mükemmeliyet-

çilik Ölçeği alt boyutlarından olan "sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik" ve "kendine yönelik mükemmeliyetçilik" puanları arasında orta düzeyde pozitif korelasyon bulunmuştur ($r=0.60$; $p<0.01$).

TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME

Bu bölümde çalışmaya ilişkin sonuçlar ve bu sonuç üzerinden tartışmalara ardından da uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir.

1.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın temel amacı okul öncesi dönem çocuklarının kendini yönetme davranışları ile ebeveynlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Tablo 4.1.1'de ebeveynlerin çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarına ait toplam puanlarına yönelik bulgular ve Tablo 4.2.1'de okul öncesi dönem çocuklarının kendini yönetme davranışları alt boyutlarına toplam puanlarına yönelik bulgular verilmiştir. Bu tablolardan yola çıkılarak araştırmanın konusu olan temel amaç ve alt amaçlar ile ilgili sonuçlar ve tartışması maddeler halinde verilmiştir.

· Araştırmanın temel amacı olan okul öncesi dönem çocuklarının kendini yönetme davranışları ve ebeveynlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki analiz edilmiş ve Tablo 4.3.1'de Pearson Korelasyon Analizinin sonuçları görülmektedir. Tablo 4.3.1'e göre Kendini Yönetme Davranışı Ölçeği toplam puanları ile Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Toplam puanları arasında istatistiksel olarak zayıf derecede pozitif ilişki tespit edilmiştir. Buna göre ebeveynlerin mükemmeliyetçilikleri arttıkça çocukların kendini yönetme davranışlarının arttığı söylenebilir.

· Kendini Yönetme Davranışları Ölçeği alt boyutlarından "kişilerarası iletişim" ve "kendini ifade etme" puanları arasında yüksek derecede pozitif ilişki bulunmuştur. Bu bulguyu destekleyen bir çalışma Azkeskin ve arkadaşları (2013: 53-62) çocukların sosyal beceriler ve kendini yönetme davranışları arasındaki ilişki üzerinde yaptıkları çalışmada "kişilerarası iletişim" ve "kendini ifade etme" alt boyutları arasında pozitif bir korelasyon bulmuşlardır. Kendini doğru düzgün ifade edebilme becerisinin sosyal ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesinde önemli etkenlerden biri olması bu bulguyu açıklar niteliktedir.

· Ebeveynlerin Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği alt boyutlarından olan "sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik" ve "kendine yönelik mükemmeliyetçilik" puanları arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Frost ve diğerleri (1990) da yaptıkları çalışmada bu iki boyut arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulmuşlardır. Kişinin kendine dair mükemmeliyetçi olması arttıkça çevresindeki düzenin de mükemmel olmasını beklemesi durumu aslında kendine koyduğu kıstasların çevresi tarafından da karşılanmasını beklemesi yönünde yorumlanabilir.

KAYNAKÇA

Aral, N. ve Yaşar, M. C. (2010). Yaratıcı Düşünme Becerilerinde Okul Öncesi Eğitimin Etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,3*(2): 201-209.

Arsal, Z. (2009). Öz-düzenleme Öğretiminin İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Başarısına ve Tutumuna Etkisi. *Eğitim ve Bilim,* 24(152): 3–14.

Azkeskin, K.,Güven, G.,Güral, M., ve Sezer, T.(2013) Investigation Of The Relationship Between Social Skills And Self-Management Behaviors Of 5 Year Old Children. *Journal Of Educatıonal And Instructıonal Studıes In The World,* 3(1):53-62.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç,, E. & Akgün. Ö., Karadeniz, Ş, & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* 10.14527/9789944919289.

Balçık, G. (2011). *5 Yaş çocuklar için kendini yönetme davranışı ölçeğinin geliştirilmesi. (*Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Borynack, Z.A.(2003).*Contextual influences in the relationship of perfectionism and anxiety: a multidimensional perspective* (Unpublished Doctorate Thesis).Oklahoma University, Norman, Oklahoma.

Duru,E., Duru, S. ve Balkıs, M.(2014). Tükenmişlik, Akademik Başarı ve Kendini yönetme Arasındaki İlişkilerin Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4):1263-1284.

Ekşi, H.,Çelik, H, ve Gülsu, N.(2016). Orta Çocukluk Döneminde Güvenli Bağlanma ile Mükemmeliyetçiliğin Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 47*(7): 53-68.

Flett, G. L., Sawatzky, D. L. & Hewitt, P. L. (1995). Dimensions of Perfectionism and Goal Commitment: A Further Comparison of Two Perfectionism Measures. *Journal of Psychopathology and Behavioural Assessments, 17:*111-124.

Frost, R. O., Martin, P., Lahart, C. & Rosenblate, R. (1990). The Dimensions of Perfectionism. *Cognitive Therapy and Research,* 14: 449-468.

Graf, R. M. (1997). *Cognitive belief subscriptions as indicators of health and lifestyle behaviours: implications for applied psychology and prevention* (Unpublished Doctorate Thesis). New Orleans University, Birleşik Devletler.

Güleş, F. (2004). *Okulöncesi eğitimin çocuklar da kendi kendini yönetme davranışına etkisi (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Hewitt, P.L. ve Flett, G. L. (1991). Perfectionism In The Self And Social Contexts: Conseptualization, Assesment, and Association With Psychopatology. *Journal of Personality and Social Psychology,* 60:456-470.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi,* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Littauer, F. ve Littauer, M. (1997). *Kişilik Bulmacası: Birlikte Çalıştığımız İnsanları Anlamak* (H. Betül Çelik, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Maslow, A. H. (1987). *Motivation and Personality*, (3rd ed.). New York: Harper and Row Publishers.

Nelson-Jones, R. (1982). *The Theory and Practise of Counselling Psychology*, London: Cassell Educational Limited.

Oh-Uchi, A., Nagao, H. & Sakurai, S. (2008). Development Of An Early Childhood Self-Regulation Scale: Social Skills And Problem Behavior. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 56(3): 414– 425.

Oral, M. (1999). *The relationship between dimensions of perfectionism stressful events and depressive symptoms in university students* (Unpublished Masters Thesis). The Middle East Technical University, Institute of Social Science, Ankara.

Özçiçek, G. (2014). *Çocuğun benlik kavramının olumluluğu, annenin mükemmeliyetçiliği ve anne kabul red algısı arasındaki ilişkilerin incelemesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özgüngör, S. (2003). Mükemmeliyetçilik Ve Özerklik Destekleyici Davranışların Amaç Tarzları İle İlişkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 28*(1): 25-30.

Özkan, Ş. ve Sönmez, M. (2011). Yetersizligi Olan Bireylerle Yapılmış ve Kendini Yönetme Stratejilerinin Kullanıldığı Tek Denekli Araştırmaların İncelenmesi: Bir MetaAnaliz Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri, 11*(2):795-821.

Özturan-Sağırlı, M.,Çiltaş, A.,Azapağası, E. ve Zehir, K.,(2010).Yüksek Öğretimin Öz-Düzenlemeyi Öğrenme Becerilerine Etkisi (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi,*18(2):587-596.

Soenens, B. & Vansteenkiste, M., (2005). Antecedents and Outcomes of SelfDetermination in 3 Life Domains: The Role of Parents' and Teachers' Autonomy Support. *Journal of Youth and Adolescence, 34*: 589–604.

Tuncer, B. ve Voltan-Acar, N. (2006). Kaygı Düzeyleri Farklı Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin İncelenmesi. *Kriz Dergisi, 15*(2):1-17.

Üredi,I. ve Üredi, L.(2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 1(2):250-260.

Vieth, A.Z.&Trull, T.J.(1999).Family Patterns of Perfectionism: An examination of College Students and Their Parents. *Journal of Personality Assessment,* 72:49- 62.

Wehmeyer, M. L. (1999). A Functional Model Of Self-Determination: Describing Development And Implementing Instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14: 53-61.

Wehmeyer, M. L. & Schalock, R.L. (2001). Self Determination And Quality Of Life: Implications For Special Education Services And Supports. *Focus on Exceptional Children*, 33:1-16.

Yıldız, H. Y. (2007). *Sınav kaygısı, ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi(*Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Bölüm 22

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE WEB2.0 ARAÇLARININ KULLANILMASINA YÖNELİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

Ayşe SEYHAN[1]

1 Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, ORCİD NO: 0000-0003-1741-4878

GİRİŞ

Dünyada yaşanan hızlı gelişme ve büyümeler bilgi toplumları sayesinde gerçekleşmektedir. Bilginin hızlı bir şekilde yayılımı teknolojik gelişmelerle paralel ilerlemektedir. Teknolojinin yönetim, iletişim, sağlık ve eğitim gibi alanlarda kullanımı giderek artmaktadır. Özellikle öğretim teknolojilerinin okullarda ve uzaktan eğitimlerde kullanımı eğitime yeni bir boyut kazandırmıştır. Günümüz çocuklarının dijital çağda doğmuş olmaları, teknolojinin dilini bilmeleri ve onu iyi kullanmaları eğitimde yeni gelişmeleri zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin de bu gelişmeler ışığında yeni yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Eğitim öğretim uygulamaları öğretmen merkezliden öğrenci merkezli bir duruma gelmiştir. Geçmişte kullanılan araç-gereçler ile günümüzde kullanılan öğretim teknolojileri arasında büyük farklar bulunmaktadır. Geleneksel eğitimde kullanılan kara tahtaların yerini günümüzde akıllı tahta teknolojileri almıştır. Farklı nedenlere bağlı olarak güçleşen yüz yüze eğitim uygulamalarının yerine uzaktan eğitim uygulamaları kullanılmaya başlanmıştır. Uzaktan eğitim sayesinde farklı mekan ve zamanlarda öğrenme olanağı sağlanarak daha fazla kişiye eğitim hizmeti sunulabilmektedir (Yapıcı ve Karakoyun, 2017; Tetik ve Korkmaz, 2018; Polat, 2019).

Dijital çağda yetişen öğrenciler artık ilgilerini çekmeyen, anlamsız gördükleri ve bilgi aktarımına dayalı yöntemlere karşı duyarsızlaşmaya başlamıştır. Öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif olduğu uygulamalar değer kazanmıştır. Öğrencilerin okul öncesinde teknolojik araçlarla tanışmış olmaları ve günlük hayatlarında rahatlıkla teknolojik araçlara ulaşabilir olmaları eğitim ortamlarından beklentilerini de artırmıştır. Eğitim teknolojilerinin eksikliği ve geleneksel öğrenme uygulamaları öğrencilerin okullarda çabucak sıkılmalarına ve motivasyon düşüklüğü yaşamalarına sebep olmaktadır (Tetik ve Korkmaz, 2018). Eğitim ortamlarının güncel teknolojilerle donatılması öğretimin niteliğini arttırmaktadır. Eğitim teknolojileri sayesinde öğrenciler öğrenme sorumluluğunu daha fazla üstlenebilmektedir. Eğitim teknolojileri öğrencilerin derse katılımını arttırmakta ve daha hızlı bir şekilde öğrenme ve değerlendirme sağlamaktadır. Eğitim teknolojilerinin kullanımı öğrenciler ilgisini arttırarak yeni öğrenmeler için güdüleyici olmaktadır. Teknolojik uygulamaların kullanımında Web 2 araçları büyük bir öneme sahiptir. Web2.0 araçları kullanıma açık, ücretsiz ve kullanım kolaylığına sahip bir platformlardır. Kullanıcıların aktarmak istediklerini etkileşimli bir şekilde paylaşmalarına ve aktif olarak içerik oluşturmalarına imkan sağlayan bir yerdir (Çetin 2018; Batıbay, 2019). Web2.0 şemsiye bir kavramdır. İçerisinde katılımlı bir ortam oluşturmaya yarayan birden çok yeni uygulama ve hizmeti barındırmaktadır. Web2.0 araçlarının temel amacı, kullanıcılara bilgi ve içerik paylaşma ile etkileşim ve işbirliği olanağı sağlamaktır. Web2.0 araçları sosyal yazı-

lımlar olarak adlandırılır. Bu yazılımlar sayesinde internet ortamı hazır bilginin tüketildiği yer olmaktan çıkmakta ve bilgi katılımcılarla birlikte üretilmektedir. Katılımcılar web okurluğundan web okuryazarlığına geçiş yapmaktadır. Web okuryazarı olan kişiler, işbirlikli çalışmalarla çevrimiçi ansiklopedi, günlük veya topluluk oluşturabilmektedir. Bu topluluklar, etkileşim içerisinde bilgi paylaşıp geri bildirim sağlamakta ve birlikte üretebilmektedir. Web2.0 araçlarının eğitim öğretim açısından en önemli avantajı öğretmen ve öğrencilere proje, ortam, fikir ve bağlantı paylaşma yoluyla sınıfın dışına çıkmalarına ve dünya çapında bilgi paylaşmalarına imkan vermesidir (Horzum, 2010).

Web2.0 araçlarının kullanımı kolay olduğu için temel düzeyde bilgisayar okuryazarı kişiler tarafından rahatlıkla kullanılabilmektedir. Her türlü bilgi ve öğrenme içeriğini kolay ve hızlı bir şekilde ulaşılabilen bir platforma taşıması, bilgiye erişimi, sosyal etkileşimi ve geri bildirimi kolaylaştırması Web2.0 araçlarının eğitimde kullanımını her geçen gün artırmaktadır (Deperlioğlu, Köse, 2010). Facebook, YouTube, MySpace, Linkedin, Twitter, Google uygulamaları, Wikipedia, blog sayfaları gibi sosyal medya araçları olarak adlandırılan Web2.0 teknolojilerinin uygulamalarında içerik tamamen bireyler tarafından oluşturulmakta ve etkileşime açılmaktadır. Bireyler bu uygulamalar sayesinde zaman ve mekan sınırlaması olmaksızın etkileşim içerisinde olmaktadır (Davies ve Merchant, 2008; Erkul, 2009; Mazman ve Usluel, 2011; Griffiths ve Wall, 2011). İçerisinde birçok eğitimsel uygulamayı gerçekleştirmeyi sağlayan Web2.0 araçlarının değişimi destekleyen bir teknolojik yenilik olarak eğitim ortamlarına adapte edilmesi önerilmektedir (Elmas ve Geban, 2012). Son dönemde eğitim öğretim sürecinde kullanılabilecek Web2.0 araçlarının sayısı ve sunduğu imkânların çeşitliliği giderek artmaktadır. Bu nedenle benzer özellikteki araçlar özelliklerine göre belli başlıklar altında sınıflandırılmakta ve bu sınıflandırma her geçen gün değişmekte ve genişlemektedir (Altıok, Yükseltürk ve Üçgül, 2017). Penzu, Emaze, Padlet, StoryBird, Easelly ,Wiki, EdPuzzle, Sutori, Podcast, RSS ,Learning Apps. Org, ClassDojo, Anlık mesajlaşma, Storyboard That, Toondoo, Make Beliefs Comix, Word Art, Estory, Padlet, Kahoot, Bubbl.us, Zipgrade, Plickers, WordPress, Wordmınt, Certificate Magic, Mentimeter, Crosswordlabs ve Wordsearchlabs,Wordwall, Quiver Vision, Powtoon, FlipQuiz, Jamboard, Quizizz, Canva, Zentation, Google Formlar, MindMeister eğitim öğretimde kullanılabilecek Web2.0 araçlarından bazılarıdır (Horzum, 2010; Batıbay, 2019).

Web2.0 araçları birçok eğitimsel amacın gerçekleştirilmesinde kullanılabilmektedir. Bu araçlar eğitim öğretimde bir takım avantajlar getirmektedir. Web2.0 araçları, yapılandırmacı öğrenmeye uygun içerik ve etkinlikleri kullanmaya olanak sunmaktadır. Bireysel farklılıkları dikkate

alarak farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışmasına imkan vermektedir. Öğretmenler öğrencilerin öğrendikleri ve öğrenemedikleri kazanımları tüm yönleriyle görüp süreçle ilgili anında bilgi sahibi olabilmektedir (Deans, 2009; Horzum, 2010). Web2.0 araçlarıyla öğrenmeler eğlenceli hale getirilerek öğrenci motivasyonu arttırılabilmektedir (Zengin, Bars ve Şimşek, 2017; Batıbay, 2019). Bu araçlar sayesinde öğrenciler bilgi paylaşımı, etkinlik ve tartışmalar gerçekleştirebilir. Sosyal ağlar üzerinde bir araya gelerek sosyalleşebilir. Web2.0 araçları zamandan ve mekândan bağımsız interaktif öğrenme imkanı tanımaktadır. Bu sayede öğrenci ve öğretmenler eş zamanlı etkileşerek iş birliği içinde bilgi ve içerik üretebilir ve paylaşabilir (McLoughlin ve Lee, 2007; O'Reilly, 2007; Hung ve Yuen, 2010; Chiou, 2011).

Araştırmalar, Web2.0 araçları ile ders işlenmesinin öğrencilerin; derse dikkatini çektiği, katılımını artırdığını göstermektedir. Öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini, süreçten memnun olmasını, olumlu bağlılık geliştirmesi ve motive olmasını sağladığını belirtmektedir. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği ve rekabet etme kapasitelerini artırdığı ifade edilmektedir (Alexander, 2006; McLoughlin ve Lee, 2007; Horzum, 2010; Elmas ve Geban, 2012).

2019 yılının aralık ayında Covid-19 (Koronavirüs) hastalığının ortaya çıkması ile dünyada pandemi ilan edilmiş ve birçok kurum hizmetlerine çevrim içi ortamlarda devam etmiştir. Bu durum eğitim süreçlerinde dijitalleşme, uzaktan eğitim, Web kullanımı gibi kavramları yeniden gündeme getirmiştir. Aynı zamanda öğretmen ve öğrencilerin öğretim teknolojileri yetkinliklerini de sorgulamayı gerektirmiştir. Hazırlıksız girişilen bu süreçte öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitim ve eğitim teknolojilerini kullanma bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir (Geçgel, Kana ve Eren, 2020). Öğretmen ve öğrenciler, eğitim öğretim süreçlerinde Web 2. 0 araçlarını derslerinde kullanma bilgi ve yeterliliğine sahip olmalıdır. Öğretmenlerin hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim ortamlarında teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmaları ve öğrencilerine verimli öğrenme ortamları sunmaları gerekmektedir (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2013). Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Web2.0 araçlarının kullanılmasına ilişkin deneyimlerine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Web2.0 araçlarının faydalarına yönelik görüşleri nelerdir?

2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Web2.0 araçlarının olumsuz yönelik görüşleri nelerdir?

3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Web2.0 araçlarının gelişimlerine etkileri hakkında görüşleri nelerdir?

4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Web2.0 araçlarından daha etkili bir şekilde yararlanmak için önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Web2.0 teknolojilerini alanlarıyla bütünleştirme sürecindeki deneyimlerinin ortaya çıkarılması amaçlandığından fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji araştırmalarında katılımcıların bir olguya ilişkin deneyimlerinin ortaya çıkarılması temel amaçtır (Creswell, 2017). Olgubilim çalışmalarında genellikle bir olguya ilişkin bireysel algıların ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır. Aynı zamanda günlük hayatta farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır (Yıldırım ve Simsek, 2016).

Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde 3. sınıfta öğrenim gören 56 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının seçiminde amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örneklem temel alınmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş veya araştırma sürecinde araştırmacı tarafından belirlenmiş ölçütlere uygun tüm durumların çalışılabilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcı seçiminde temel alınan ölçüt Sosyal Bilgiler Öğretimi 2 dersinin teorik ve uygulama sürecinde bulunmak şeklindedir.

Süreç

Araştırma 2020-2021 Bahar döneminde okulların kapalı olduğu derslerin çevrimiçi yürütüldüğü süreçte uygulanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına 4 hafta boyunca Sosyal Bilgiler Öğretimi 2 dersi kapsamında Web2.0 araçları kullanılarak etkinlikler yaptırılmıştır. Bu etkinlikler ortaokul sosyal bilgiler dersine yönelik ders planı ve Web2.0 araçlarının kullanılması dahil etkinlik geliştirmek ve sunmak şeklindedir. Hazırlanan etkinliklerde konu ve kazanıma uygun olarak en az bir Web2.0 aracının seçilip ve derse entegre edilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmacı ilk hafta öğretmen adaylarına ders içeriği hakkında gerekli bilgilendirme yaptıktan sonra uygulamaların bireysel olarak sürdürüleceği bilgisini vermiştir. Gerekli ön bilgilerin paylaşılmasından sonra Web2.0 araçları ile ilgili öğretmen adaylarına bilgi verilmiştir. Her öğretmen adayının Web2.0 uygulamalarını da kullanarak kendi tasarladığı bir sosyal bilgiler dersini zaman çizelgesine göre sunması istenmiştir. Öğretmen adayları ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programından bir kazanım, beceri ve değer seçerek uygun Web2.0 uygulaması ile etkinlik geliştirmiştir. Öğretmen adayları ders planları doğrultusunda etkinliklerini sunarken uygulama ge-

rektiren kısımları diğer öğretmen adaylarına yaptırmıştır. Öğretmen adaylarının süreçte kullandıkları Web2.0 uygulamaları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yararlandıkları Web2.0 Araçları

Canva	Kahoot	Thinglink	Pictromap
Vitamin Eğitim	Learningapps	Socrative	Wordwall
Maphub	Edmodo	Vaki	Plickers
Learningaps	Edpuzzle	Educandy	Bubbl.Us
Powtonn	Mentimeter	Google Form	Pixton
Pictramap	Storyboard That	Wordart	Garrix.İo
Googleforms	Quizziz	Mindline	Classdojo

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Bunun için ilgili literatür tarandıktan sonra araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu iki uzman görüşüne sunulduktan sonra son şeklini almıştır. Çevrimiçi ortama aktarılan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla 30 öğretmen adayından dönüt alınmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada toplanan veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin önceden belirgin olmayan tema ve boyutların ortaya çıkarılması amacıyla derinlemesine analiz edilmesini sağlar. Bu kapsamda elde edilen veriler; kodlanmış, temalar oluşturulmuş, kodlar ve temalar düzenlenmiş son olarak bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verileri desteklemek için öğretmen adayı görüşlerinden doğrudan alıntı yapılmıştır. Sistematik bir şekilde analiz edilen verilerin hangi öğretmen adayına ait olduğunun belirlenmesi ve doğrudan alıntıların gösterilmesi için öğretmen adaylarına Ö1, Ö2, Ö3… şeklinde kodlar verilmiştir.

Araştırmada Etik

Araştırmanın etik kurul izni Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından 18.05.2021 tarih, 2021/125 sayılı toplantısı ile alınmıştır. Ayrıca katılımcılara kişisel bilgilerinin açıklanmayacağı taahhüt edilmiş gönüllü katılımcı formu doldurtulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Web2.0 teknolojileri hakkında deneyimleri ve görüşlerine yönelik analiz sonuçlarından elde edilen bulgular yer almaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "Web2.0 araçlarının sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının olumlu yönleri nelerdir?" sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Web 2.0 Araçlarının Eğitimde Kullanılmasının Olumlu Yönlerine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar	f
Ders İçerikleri ve Materyalleri	Çok disiplinli içeriğe uygun materyaller hazırlanabilmesi	20
	Etkileşimli içerikler hazırlanabilmesi	14
	Çoklu zeka türlerine uygun içerikler hazırlanabilmesi	10
	Disiplinler arası ilişki kurmayı sağlaması	6
	Edebi ürünler geliştirilebilmesi	5
	Dersi kitabına bağımlı olmaktan kurtarması	4
	Ders içeriklerinde tüm bölgelerin dikkate alınabilmesi	3
	Video animasyon kullanılabilmesi	3
	Harita bilgisi ve kullanımını artırması	2
Öğrenme/ Öğretme Süreci	Görsel işitsel etkinlilerin yapılabilmesi	15
	Soyut konu ve kavramları somutlaştırması	14
	İşbirlikçi öğrenme çalışmalarının yapılabilmesi	13
	Etkileşimli sınıf ortamını oluşturması	12
	Eğlenerek öğrenme sağlaması	12
	Aktif öğrenme yöntem/teknik ve etkinlik uygulanabilmesi	11
	Sınıf içi etkileşimi/iletişimi artırması	10
	Materyal arşivleme ve paylaşma imkanı vermesi	10
	Dersi sıkıcılıktan kurtarması	9
	Farklılaştırılmış öğrenme etkinlikleri geliştirilebilmesi	9
	Bilgi aktarımını hızlandırması	9
	Çevrim içi çalışma imkanı sağlaması	8
	Zaman tasarrufu sağlaması	8
	Kullanımının esnek ve kolay olması	8
	Anlatma yöntemini uygulanmasını etkili hale getirmesi	7
	Kalabalık sınıflarda uygulanabilmesi	7
	Araştırmaya yönlendirmesi	6
	Çeşitli yarışmalar yapılabilmesi	5
	Uzak mekânların sanal olarak sınıfa getirilebilmesi	4
	Sosyal medya kullanımını güvenli hale getirmesi	3
	Uygulamalı etkinliklerin yapılabilmesi	3
	Çevrim içi öğrenmeyi kolaylaştırması	2

Öğrenci	Öğrenciyi aktifleştirmesi	28
	Öğrencinin dikkatini/ilgisini çekmesi	25
	Kalıcı öğrenme sağlaması	25
	Dijital/teknolojik okuryazarlığı geliştirmesi	19
	Etkili/işlevsel öğrenmeyi sağlaması	18
	Derse güdülenmeyi sağlaması	12
	Anlamlı öğrenmeyi sağlaması	12
	Dersi daha iyi anlamayı sağlaması	10
	Öğrencilerin bilgi üretmelerini sağlaması	10
	Birden çok duyu organına hitap etmesi	9
	Farklı öğrenme stillerine uygun olması	8
	Öğrenciyi motive etmesi	8
	Hızlı ve kolay öğrenme sağlaması	7
	Öğrenci farklılıklarına uygun olması	5
	Öğrenci ile etkili iletişim kurulabilmesi	4
	Öğrenme/düşünme becerilerini geliştirmesi	4
	Bilişsel gelişimi hızlandırması	3
	Girişimcilik becerisini geliştirmesi	2
	Hızlı yazı yazmayı geliştirmesi	2
	İnternet kullanmayı güvenli hale getirmesi	2
Ölçme Değerlendirme Süreci	Grup değerlendirme yapılabilmesi	11
	Ölçme araçlarını çeşitlendirilmesi	10
	Ölçme değerlendirmeyi kolaylaştırması	9
	Geri dönüt vermenin hızlanması	7

Katılımcıların sosyal bilgiler derslerinde Web2.0 araçlarının kullanılmasının olumlu yönlerine yönelik görüşleri; ders içerikleri ve materyalleri, öğrenme öğretme süreçleri, öğrenci ve ölçme değerlendirme temaları altında incelenmiştir. Katılımcılar yoğun olarak Web2.0 araçlarının; çok disiplinli, etkileşimli içerikler hazırlanabilmesi, öğrenciyi aktifleştirmesi, öğrencinin dikkatini, ilgisini çekmesi, kalıcı öğrenme sağlaması, grup değerlendirme yapılabilmesi ve ölçme araçlarını çeşitlendirilmesi şeklinde yanıtlar vermiştir. Bu konuda katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

"Sosyal Bilgiler dersini Web2.0 araçları ile zenginleştirerek çok güzel bir ders ortamı oluşturulabilir, öğrenciler kalıcı öğrenme ile dersleri iyi anlamaları ayrıca teknolojik araçları ile girişimcilik, teknolojiyi küçük yaştan kullanmaları bu onlara ilerde pek çok yarar sağlayıp önlerine çıkacak ve arkaya dönüp bize teşekkürler edeceklerini şimdiden duyar gibiyim."Ö1

"Mind line uygulamasi kullanılarak Harita bilgisi vs kullanımı kalıcı hale getirilir. Buna benzer kahoot, Classdojo vs uygulamaları ile de videolar eklenerek Sosyal Bilgiler dersinde etkili ders işleyişi yapılabilir Ö2.

Öğrenci hem arkadaşlarından hem de öğretmeninden okul saatleri dışında yardım alabilir bu durum daha iyi ve sürekli bir işbirliği sağlar.Ö3

"Sosyal bilgiler dersi sözel bir ders olduğu için bazen öğrencilerin dikkati dağılabiliyor web 2.0 araçları sayesinde ders canlılık kazanır ve öğrencilerin dikkatini çeker. Öğrencilerin derse daha aktif katılım göstermesini sağlar." Ö5

"Web2 araçlarını kullanarak oyunlar, çalışma kağıtları, haritalar, grafikler, animasyonlar, zihin haritaları gibi birçok etkinlik tasarlanabiliyor. Ö6

"Öğrencilere anlatacağımız soyut kavramları somut şekilde öğrencinin görebilmesini sağlıyoruz örnek olarak, eski Türklerdeki boy budun kut anlayışı Çanakkale savaşı gemilerim karadan yürütülmesi vs. öğrenciye çok soyut gelebilir ama bunları somut bir şekilde öğrenciye sunabiliriz." Ö9

"Öğrencilere karşı mesafe kavramını ortadan kaldırarak sosyal bilgiler dersinin en önemli konularından olan çevremizi tanıyalım ünitesini rahatlıkla öğrenciye gösterebiliriz örnek olarak öğrenciyi uzak bir müzeye götüremiyoruz ama sanal ortamda öğrencinin o ortamı görmesini sağlıyoruz." Ö12

"Öğrenciler dijital ortamda nasıl hareket etmesi gerektiğini güvenilir bilgi ya da güvenilir alışveriş yolunu öğretmenin sınıf ortamında dijital ürünleri kullanarak göstermesi uygun olacaktır." Ö16

"Öğrenciler sosyal medya kullanımına ilişkin daha sağlıklı bilgiler edinebilir. Sosyal bilgiler vatandaş yetiştirme amaçlı bir derstir ve çağımızın en gerekli ihtiyacı dijital okuryazar bireyler olması ve dijital ortamda yetkin kişi olmasıdır." Ö21

"Öğrenciler 40 ders saatinde öğrenebilecekleri şeyleri Web2.0 araçlarıyla 20 ders saatine indirip hem görsel hem işitsel materyaller kullanıp kalıcı öğrenmeyi sağlayabiliriz." Ö23

"En önemli olarak ders eğlenceli hale gelir çünkü şuan öğrenciler telefon bilgisayar gibi ürünlerle dünyayı tanıyor ders ortamında da öğrenciye kitaptan takip yerine yine onların ilgisi olan bilgisayar ortamından dersi işlemek öğrenci için ilgi alanına girecek ve ders daha verimli geçecek bu da hem öğrenciye hem öğretmene zaman kazandıracaktır. " Ö28

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "Web 2.0 araçlarının sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının olumsuz yönleri nelerdir?" sorusuna verdikleri yanıtlara yönelik bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Web 2.0 Araçlarının Eğitimde Kullanılmasının Olumsuz Yönlerine İlişkin Bulgular

Tema	Kod	
Olumsuz Yönü Yoktur	Olumsuz yönünün olduğunu düşünmüyorum	15
Öğretme-Öğrenme Süreci	Ders iyi planlanmadığında zaman kaybı yaşanması	8
	Uygulamanın öğrenilmesinin zaman alması	7
	Sürekli kullanıldığında sınıf etkileşiminin azalması	7
	Fırsat eşitsizliğine neden olması	6
	Öğrenci öğretmen ilişkisini zayıflatması	5
	Kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olması	5
	Hazırlık ve uygulamanın çok zaman alması	5
	Derste zaman yönetimini zorlaştırması	4
	Uzun süre kullanılınca dikkat dağınıklığı yaşanması	3
Öğretmen	Öğretmenlerin teknolojik bilgi yetersizliği	6
	Kazanıma uygun Web 2.0 aracı seçmenin zor olması	5
	Öğretmen için uğraştırıcı olması	4
	Derste öğretmeni pasif duruma getirmesi	4
Öğrenci	Bazı öğrencilerin internet erişiminin olmaması	13
	Öğrenciler arasında iletişimi azaltması	8
	İşbirlikli uygulamalarda bazı öğrencilerin isteksiz olması	7
	Grup çalışmasında yanlış verilen cevapları tüm öğrencilerin görmesi	5
	Her öğrencinin aynı düzeyde öğrenememesi	5
	Öğrencilerin uygulamaya sadece oyun gözüyle bakması	2
	Öğrencinin konudan uzaklaşması	2
	Öğrencilerin sadece teknoloji ile öğrenebileceğini düşündürmesi	2
Teknolojik/Araç Gereç Sorunları	Ders esnasında teknik sorunların yaşanması	13
	Teknik donanımın yetersiz olması	10
	Uygulamanın ileri düzey özelliklerinin ücretli olması	8
	Teknoloji bağımlılığı geliştirmesi	7
	Bazı uygulamaların ücretli olması	5
	Kullanmasının zor olması	5
	Kullanılmasının öğrenilmesinin zaman alması	4
	Bütün bilgisayarların aynı özelliklere sahip olmaması	2

Katılımcıların sosyal bilgiler derslerinde Web2.0 araçlarının kullanılmasının olumsuz yönlerine yönelik görüşleri; öğrenme-öğretme süreci, öğretmen, öğrenci ve teknoloji/araç gereç sorunlarına yönelik görüşler temaları altında değerlendirilmiştir. Katılımcılar en çok dersin iyi planlanmadığında uygulamanın ve uygulamanın öğrenilmesinin zaman alması, sürekli kullanılmasının sınıf etkileşimini zayıflatması, öğretmenlerin teknolojik bilgi yetersizliği, kazanıma uygun Web2.0 aracı seçmenin zor olması, bazı öğrencilerin internet erişiminin olmaması, ders esnasında teknik sorunların yaşanması ve teknik donanımın yetersiz olması gibi sorunlar belirtmiştir. Bu konuda katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

"Bazı web2 araçları vakit kaybına sebep olabilmektedir. Özellikle soruların öğretmen tarafından hazırlanıp, öğrenciler tarafından cevaplandırılması yapılan web2 araçlarında öğrencilerin uygulamalara bağlanması vakit kaybına sebep olmaktadır." Ö3

"Kalabalık sınıflarda ders işlenişi aksayabilir her öğrenci bilgiyi aynı alamaz" Ö5

"Bir çok Web 2.0 aracı olduğu için öğretmenin o günkü dersinde vereceği kazanımına yönelik uygun bir Web 2.0 aracı seçmesi gerekmektedir. Aksi takdirde boşa zaman kaybı olup, öğrencinin kazanımı geç öğrenmesine neden olabilir." Ö7

"Web araçları ile sosyal bilgiler dersinde yapılan işbirlikçi çalışmalar bütün çalışma grubu öğrencilerine ya da bütün sınıfa açık olduğu için öğrenciler çalışma konusunda tedirgin ve isteksiz olabilirler. Çünkü yapılabilecek hataların tüm sınıf tarafından görülebilecektir. Örneğin doğal afetler konusunu web iki aracından anlatan bir öğrencinin yaptığı sunumda herhangi vur yanlışlık olduğunda öğrenci kendisini sınıfta kötü ve mağdur hisseder, arkadaşları onunla dalga geçebilirler." Ö9

"Çalışma esnasına meydana gelen teknik sorunlar veya kullanılan bütün bilgisayarların aynı özelliklere sahip olmaması çalışma verimliliğini azaltır ya da engeller. Bazı gruplar aktif çalışıyorken diğer gruplar bir şey yapmadan beklemek durumunda kalabilir ve buda öğrenme motivasyonunu azaltabilir" Ö13

"Sürekli aynı çalışma kağıdını gösterirsek olumsuz olacağını düşünüyorum." Ö15

"Web araçları ile yapılan işbirlikli çalışmalar bütün çalışma grubu öğrencilerine ya da bütün sınıfa açık olduğu için öğrenciler çalışma konusunda tedirgin ve isteksiz olabilirler. Çünkü yapılabilecek hatalar sınıf tarafından görülecektir. Bu durumda öğrencinin öğrenmesini engelleyebilir." Ö19

"Ders web 2.0 aracıyla sürekli işlenirse bir noktadan sonra öğretmen ikinci plândaymış gibi öğrenci tarafından algılanabilir. Bunun için öncelikle öğretmen dersinde farklı materyallerden yararlanmalıdır." Ö20

"Web 2.0 araçlarını kullanıldığında yükseltmek için ücret istiyorlar. Bu durumu ortadan kaldırmak için derste sadece bir araç kullanmazdan bir kaç tane aracı aynı anda kullanıldığı durumunda diğerlerinin eksiklerini kapatmış oluyor." Ö23

"Öğrencilerin öğretmenle ve arkadaşları ile konuşma kısıtlamasına yol açtığını düşünüyorum. Web 2.0 araçları ile çoğunlukla yazı arkalı iletişim kuruluyor. Bazı yüz yüze etkileşimi sağlayan Web 2.0 aracılarında ise fazla konuşarak sohbet etmeye pek uygun değil." Ö24

"Genellikle sabit internete bağlı kalmak gerekli ve çocukların aileleri yanında olduğu zaman kendilerini pekte rahat hissetmezler buda sosyalleşmedeki samimiliği ortadan kaldırıyor." Ö25

"Çalışma esnasında Web2.0 aracından kaynaklanan problemlerden ötürü dersin bölünmesi durumunda öğrencilerde ders motivasyonu düşebilir." Ö26

"Öğrenciler için dersi kaynatma aracı olabilir." Ö27

"Öğrenciler sadece teknolojiyi kullanarak dersi öğrenebileceğini düşünürse olumsuzdur."

"Fakat hazırlanma ve uygulanma aşamalarında zaman kaybı, öğrencilerin uygulamaya sadece oyun gözüyle bakarak dersten bağımsızlaştırması gibi durumlar için olumsuz etkisi olacaktır." Ö30

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "Web 2.0 araçlarının gelişiminize hangi etkilerinin olacağını düşünüyorsunuz?" sorusuna verdikleri yanıtlara yönelik bulgulara Tablo 4'te yer verilmektedir.

Tablo 4. Web 2.0 Araçlarının Bireysel Gelişime Etkilerine İlişkin Bulgular

Tema	Kod	f
Mesleki Gelişim	Teknoloji ile yetişen çocukların öğrenmesine uygun ders yapma	20
	Farklı fikirler geliştirme ve paylaşma	18
	Öğrencilerin derse ilgilerini çekme, motivasyonlarını artırma	15
	Mesleki bilgi ve beceriyi geliştirme	12
	Uygulama imkanı verme	11
	Hızlı ve pratik etkinlikler gerçekleştirme	11
	Dersin sunulmasını kolaylaştırma	10
	Geleneksel öğretim yöntemlerinden çağdaş yöntemlere geçme	10
	Öğrenmenin sorumluluğunu paylaşma	8
	Kaliteli ve özgüvenli ders işleme	7
	Öğrenmede farklı yöntemlerin olduğunun fark ettirme	7
	İlgi çekici sunum araçları hazırlama	6
	Ölçme araçlarını önceden hazırlayıp depolayabilme	6
	Yoğun müfredatın yetiştirilmesini sağlama	5
	Farklılaştırılmış öğrenme etkinlikleri hazırlama	5
	Farklı kaynaklardan araştırma yapabilme	3
	Baskı ve fotokopi masraflarını azaltma	3
Bireysel Gelişim	Teknolojiyi bilinçli kullanma	20
	Bireysel gelişmeyi sağlama	14
	Meslektaşlara göre daha fazla gelişme	9
	Teknolojik gelişmeleri takip etme	8
	Yeni şeyler öğrenme	7
	Mesleki doyum yaşama	7
	Keşfetme isteğini artırma	5
	Özgür hissettirmesi	5
	Okuma yazmayı hızlandırma	4
	Kelime hazinesini geliştirme	4
	Düşünmeyi geliştirme	4
	Öğrencilerle birlikte öğrenme	3
	Özgüven geliştirme	3
	Psikolojik rahatlık sağlama	2
	Yaratıcılığı geliştirme	2
	Empati yeteneğini geliştirme	2

Katılımcıların sosyal bilgiler derslerinde Web2.0 araçlarının kullanılmasının gelişimlerine etkilerine yönelik görüşleri; mesleki gelişim ve bireysel gelişim temaları altında verilmiştir. Katılımcılar mesleki gelişim açısından; teknoloji ile yetişen çocukların öğrenmesine uygun ders yapma, farklı fikirler geliştirme ve paylaşma, öğrencilerin derse ilgilerini çekme, motivasyonlarını artırma, mesleki bilgi ve beceriyi geliştirme, bireysel gelişim açısından ise; teknolojiyi bilinçli kullanma, bireysel gelişmeyi sağlama, meslektaşlara göre daha fazla gelişme, teknolojik gelişmeleri takip etme, yeni şeyler öğrenme, mesleki doyum yaşama gibi ifadeler kullanmıştır. Bu konuda katılımcı görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

"Geleceğimiz tamamen teknoloji çağı. Teknolojiyi derslerimde kullanmak hem beni kariyer anlamında daha iyi yerlere taşıyacaktır. Hem de öğrencilerim benimle konularımızı çok daha kolay öğrenecektir. Ayrıca web araçlarını kullanmak dersi eğlenceli hale getirdiği için öğrencilerimiz daha iyi öğrenecek ve benim derslerimde sıkılmayacaktır." Ö3

Öğretmenlik hayatıma olumlu etkilerinin olacağını düşünüyorum çünkü derste işlediğim bir konuyu öğrencim anlamadığı zaman öğrencime Web2.0 aracıyla hazırladığım etkili video bilmece ve bulmaca oyunu, ayrıca boşluk doldurma oyunlarıyla daha iyi kavrayabileceğini düşünüyorum. Böylelikle öğrencim ve ben konuyu kolaylıkla işlemiş olacağız. Ö4

"Çeşitliliği sayesinde bizler zaman ve mekan konusunda özgürleşiriz. Bu durumda öğretmenin daha kısa zamanda daha çok bilgi vermesini, değerlendirme aşamasındaki vakit kaybını da minimum seviyelere çekerek bu zamanı daha farklı etkinliklerde kullanma imkânı sağlar. Bunun yanında öğretmenlik yaparken monotonluktan kurtulup aşırı eğlenceli bir öğretmen olarak dile getirilmek isterim ve sadece öğrencilere değil bana da çok büyük katkıları olacaktır." Ö7

"Web 2 araçları öğrencilere birçok beceri kazandırırken öğretmenlere de birçok beceri kazandırmaktadır. Bunlar; teknolojiyi etkili kullanmaya ve muhtelif kaynaklarda, veri tabanlarında araştırmaya sevk eder." Ö8

"İnternet ve web 2 araçlarını kullanma olarak deneyim sahibi oluruz teknolojiden geri kalmayız. Araştırarak çabalayarak bir uğraş vererek bazı şeylerle uğraşmak kişilik olarak da psikolojik olarak da haz verir. Olumlu yönde belirtileri olur buda mesleğe olan samimiyete sevgiye yansır." Ö10

"Web2.0 araçları biraz da öğretmenlik yapacak olan bizleri de geliştirebileceğini düşünürüm çünkü yeni araçlar, uygulamalar, içerikler keşfederek bizler de çok şey öğrenebiliriz." Ö13

"Web 2 araçları sayesinde öğrencilere daha çok katkımız olup öğrenciler için de girişken, atılgan ve başarılı bireyler yetiştirme gururu ve mutluluğu beni mest etmeye yeter." Ö19

"Empati yeteneğimi geliştirmesi Empati yeteneğimizi geliştireceğiz. Ani yanlış bir durumda sinirimize hakim olmayı öğreneceğiz." Ö20

"Öğrencilere oyunsal eğitimle eğitmek, öğretmek, düşündürmek ve en önemlisi de öğretmek gibi becerileri kazandırır." Ö21

"Coğrafi konumdan dolayı öğrencinin dünyada gezemeyeceği yerleri, araştırmalar olsun birçok alan için kullanacağımı düşünüyorum." Ö23

"Web2.0 araçları ile öğrencilerime hem eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlamış olurum, hem de tüm öğrencilerimin öğrenme tarzları farklı olacağı için web araçları da birçok öğrenme stiline sahip olduğu için öğrenciler zevk alarak öğrenme gerçekleştirecektir. Böylece öğrenmek öğrencilerim için çok daha kolay olacaktır." Ö24

"Bir öğretmen adayı olarak biliyorum ki günümüz "Z" kuşağı teknoloji kuşağıdır. Dolayısıyla öğretmen adayı olarak derslerimde Web2.0 araçlarını kullanmayı düşünüyorum. Ayrıca derslerimin eğlenceli ve öğrencilerimin zihninde kalıcı olmasını istediğim için kullanırım." Ö25

"Dersi öğrenci ile birlikte yürüteceğim için tüm dersin yükü ben de olmaz ve öğrenme sorumluluğunu öğrencilerle birlikte paylaşırım." Ö26

"Farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerini öğrenmiş olurum. Öğrencilerime daha güncel ve işlevsel içerikler kullanmayı öğrenirim. Böylece günlük hayattan güncel sorun ve problemler üzerinden rahatlıkla örnekler verebilirim. Ayrıca teknolojik öğrenme stillerini keşfetmiş olurum." Ö27

"*Kişisel olarak kendimi rahat hissederim, dersimi verimli bir şekilde geçireceğim için huzurlu olurum ve buda benim hayatıma yansır. Okula gelirken huzurla mutlulukla gelmemi sağlar. Bunun dışında insanın kendini geliştirilmesi açısından çok büyük katkı sağlayacaktır."* Ö28

"Web2.0 araçlarını ben kendim kullanıyorum ve kendimi geliştirmede olumlu sonuçlar görüyorum. Bilgi haritaları oluşturuyorum ve hatırlamada zorlandığım konuları bu haritada ana ve alt başlıklarla ayırarak yerleştiriyorum böylece hem kendi yaratıcılığımı hem de hafizamı geliştiriyorum." Ö29

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "Web 2.0 araçlarının derste daha etkili bir şekilde kullanılması için önerileriniz nelerdir?" sorusuna verdikleri yanıtlara yönelik bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Web 2.0 Araçlarının Derste Etkili Bir Şekilde Kullanılmasına İlişkin Öneriler

Kod	f
Farklı Web2.0 araçlarının birlikte kullanılması	20
İnternet ve altyapı sorunlarının çözülmesi	17
Web2.0 araçlarının öğretmen ve öğrencilere uygulamalı olarak tanıtılması	16
Web2.0 araçlarının derste sürekli kullanılmaması	12
Kazanımlara uygun web2.0 araçlarının seçilmesi	11
Web2.0 araçlarının kullanılmasının yaygınlaştırılması	10
Kullanımı daha kolay alternatif Web2.0 araçlarının geliştirilmesi	7
Geleneksel yöntemleri canlandırmak için kullanılması	5
Web2.0 araçları ile farklı etkinliklerin geliştirilmesi	5
Grup çalışmalarının etkili planlanması	4
Eğitime en uygun Web2.0 araçlarına okulun üye olması	3

Katılımcıların sosyal bilgiler derslerinde Web2.0 araçlarının daha etkili kullanılmasına yönelik önerileri; farklı Web2.0 araçlarının birlikte kullanılması, internet ve altyapı sorunlarının çözülmesi, Web2.0 araçlarının öğretmen ve öğrencilere uygulamalı olarak tanıtılması, Web2.0 araçlarının derste sürekli kullanılmaması noktalarında yoğunlaşmıştır. Bu konuda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır.

"*Çocuklar günümüzde zaten ellerinden bilgisayarları düşürmüyorlar. Onları bilgisayardan uzak tutmak gibi bir şansımız olmayacağına göre dersleri uygulamaların içinde vermeliyiz."* Ö2

Web 2.0 araçlarının çeşitliliğini ve yararlarını sosyal bilgiler öğretimi dersinde görme, tanıma, öğrenme fırsatlarımız oldu. Öğretmenlik mesleğinde ve öğrencilik hayatımızda birçok alanda faydasını göreceğimizi düşünüyorum. Ö5

"*Böyle bir anket ile bize öğretmenlik mesleğinin aslında nasıl zenginleştirilir, öğrencilere en iyi şekilde nasıl yararımız olur ve daha önemlisi yükümüzün gerçekten ağır ve önemli olduğunu aslında bizim herhangi bir şey değil de başta insan yetiştirdiğimizi bize aşıladığınız için ve daha birçok kıymetli bilgilerinizden dolayı*." Ö6

"*Derste zaman yönetimi açısından problem oluşturabilir. Ayrıca okul ve çevrenin maddi durumuna göre okul bu tarz öğrenmelere imkan vermiyor olabilir. Bu da başka bir olumsuz durumdur. Öncelikle bu durumları yaşamamak için web 2.0 araçlarını iyi kullanmayı öğrenmeliyiz. İyi bir plan yapıp ona göre web 2.0 araçlarını kullanmalıyız."* Ö8

"Öğrenci motivasyonu düşükse nasıl olsa beni fark eden yok edasıyla dersten kopabilir öğretmenin dikkat etmesi ders için iyi olacaktır." Ö9

"*Bir de öğrenci- öğretmen ilişkisini olumsuz etkileyebilir. Sadece bu şekilde yapılan etkinlikler fazla mekanik bir ilişki ortaya çıkarır. Bunlar geleneksel yöntemler ile de desteklenmeli."* Ö11

"*Grup çalışmasında hatalar tüm sınıf tarafından görülebilecektir, bu yüzden çocuklarda olumsuz bir öğrenmeye dönüşebilir. Bunu gönüllü kılarak yapmak daha mantıklı yani çalışmaları gönüllülük esasına dayandırarak*

isteyen öğrencilerin çalışmalarını gösterebilme imkanı varsa bu şekilde yapılabilir." Ö13

"*Bazı web2 araçlara öğrencinin katılması için telefon veya tablet tarzında bir materyalin bulunması gerekiyor. Örneğin öğretmen kahoot uygulaması ile etkinlik yapmak istediği zaman öğrencilerin bu etkinliğe katılım gösterebilmeleri için telefon veya tablet cihazları gerekiyor."* Ö17

Bazı gruplar aktif çalışıyor iken diğer gruplar bir şey yapmadan beklemek durumunda kalabilir ve bu da öğrenme motivasyonunu azaltabilir." Ö20

"*Web 2.0 araçları kullanıldığında yükseltmek için ücret istiyorlar. Bu durumu ortadan kaldırmak için derste sadece bir araç kullanmazdan bir kaç tane aracı aynı anda kullanıldığı durumunda diğerlerinin eksiklerini kapatmış oluyor."* Ö22

"*Öğrencelerin bilgisayarları, telefonları ya da tablet gibi Web2.0 aracını kullanacakları materyallerinin olması gerekmektedir aksi takdirde öğrenci uygulamaya katılamazsa dersten geri kalır, öğrenci pasifleşir ve dersi anlayamaz bunun sonucunda ders amacına ulaşamamış olur."* Ö24

"Ders uygulamalı olacağı için öğretmen hepsi ile ilgilenmesi ve hepsini gözetebilmesi önemlidir, burada öğretmen yorulmuş olur ve zaman açısından sıkıntı yaşayabilir."

"Öğretmen Web 2.0 aracını seçerken dersine ve kazanımına, kazanımı öğrenciye daha işlevsel ve pratik bir şekilde kazandırmada uygun olan aracı seçilmelidir kesinlikle." Ö26

"*Kullanılan teknoloji bir süre sonra dikkat dağınıklığına sebep olabilir. Öğrencinin dersten kopmasına sebep olabilir. Öneri olarak derste, sık sık değil ama belli aralıklarla web 2.0 aracı kullanılması uygun olabilir."* Ö27

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Web2.0 araçlarının sosyal bilgiler derslerinde kullanılmasına yönelik deneyimlerine yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Katılımcılar sosyal bilgiler derslerinde Web2.0 araçlarının kullanılmasının, çok disiplinli, etkileşimli çoklu zekaya uygun içerikler hazırlanabilmesini, öğrencinin dikkatini çekerek aktif, kolay ve eğlenceli öğrenme sağlamasını, görsel işitsel etkinlikler hazırlanabilmesini, çevrimiçi öğrenmede etkili olmasını, etkili ve kalıcı öğrenme sağlaması, ölçme ve değerlendirmeyi çeşitlendirmesi gibi pek çok olumlu yönlerine vurgu yapmıştır. Alanyazında bu bulguları destekleyen pek çok çalışma mevcuttur (Lockyer ve Patterson, 2008; Mete ve Batıbay, 2019; Uysal, 2020; Tünkler, 2021; Talan ve Batdı, 2022).

Katılımcılar Web2.0 teknolojilerinin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının; uygulamanın fazla zaman alması, sürekli kullanılmasının öğrencinin dersten konudan kopuşuna neden olması, teknolojik yetersizliklerin

dersin verimini azaltması, öğretmen ve öğrencinin teknoloji kullanma yetersizliği, internete erişim sorunları, kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olması, teknoloji bağımlılığı geliştirmesi gibi dersin verimsiz geçmesine neden olabilecek birçok olumsuz durum ifade etmiştir. Bu bulgular alanyazın tarafında da desteklenmektedir (Gürışık, 2018; Saracoğlu ve Kocabatmaz, 2019; Almalı ve Yeşiltaş, 2020; Altunışık ve Aktürk, 2021; Talan ve Batdı, 2022).

Web2.0 araçlarının derste kullanılmasının öğrencilerin gelişimlerine katkısı; mesleki ve bireysel gelişime katkı şeklinde gruplandırılmıştır. Öğretmen adayları teknolojiye uygun ders yapma, farklı fikir üretip paylaşma, öğrencilerin motivasyonları artıracak çalışmalar yapma, pratik hızlı ders işleme gibi mesleki gelişmeleri dile getirmiştir. Teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma, yeni öğrenmeler gerçekleştirme, keşfetme, araştırma, girişimcilik gibi beceriler ile özgüven, psikolojik rahatlama hissettirme gibi katkıları iade etmiştir. Alanyazında benzer bulguları raporlayan araştırmalar mevcuttur (Yeung ve ark, 2014; Aytan ve Başal, 2015; Banas ve York, 2017; Bolatlı ve Korucu, 2018; Mete ve Batıbay, 2019).

Katılımcılar sosyal bilgiler derslerinde Web2.0 araçlarının kullanılmasının daha etkili kullanılması için; farklı Web2.0 araçlarının birlikte kullanılması, internet ve altyapı sorunlarının çözülmesi, Web2.0 araçlarının öğretmen ve öğrencilere uygulamalı olarak tanıtılması, Web2.0 araçlarının derste sürekli kullanılmaması, ders için farklı ve uygun araçlar geliştirilmesini ifade etmiştir. Araştırma sonuçları ışığında okulların internet altyapı, teknolojik araç gereç eksikliklerinin giderilmesi, öğretmen ve öğrencilere web 2.0 araçlarını kullanma konusunda uygulamalı eğitimler verilmesi, eğitim fakültelerinde öğrenme teknolojileri derslerinin etkili bir şekilde uygulanması, farklı yaş grupları ve derslerde Web2.0 araçlarının etkileri ile ilgili araştırmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Alexander, B. (2006). Web 2.0: A New wave of ınnovation for teaching and learning?. *EDUCAUSE Review*, 41(2), 33-34.

Almalı, H. ve Yeşiltaş, E. (2020). Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konularının web 2.0 teknolojileri kullanılarak öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5 (2) , 165-182.

Altıok, S., Yükseltürk, E. ve Üçgül, M. (2017). Web 2.0 eğitimine yönelik gerçekleştirilen bilimsel bir etkinliğin değerlendirilmesi: katılımcı görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6 (1), 1-8.

Altunışık, M. ve Aktürk, A. O. (2021). Türkiye'de web 2.0 araçlarının eğitim-öğretim ortamlarında kullanımına bir bakış: 2010-2020 dönemi tezlerinin incelenmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi*), 5 (2), 205-227.

Aytan, T., ve Başal, A. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının Web 2. 0 araçlarına yönelik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 10 (7), 149-166. DOI: 10.7827/TurkishStudies.8388.

Banas, J. R., ve York, C. S. (2017). Pre-service teachers' motivation to use technology and the ımpact of authentic learning exercises. In L. Tomei (Ed.), *Exploring the New Era of Technology-Infused Education* (pp. 121-140). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1709-2.ch008.

Batıbay, E. F. (2019). *Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: Kahoot örneği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bolatlı, Z., ve Korucu, A.T. (2018). Secondary school students' feedback on course processing and collaborative learning with web 2.0 tools-supported stem activities. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 456-478.

Chiou, Y. (2011). *Perceived usefulness, perceive ease of use, computer attitude, and using experience of Web 2.0 applications as predictors of intent to use Web 2.0 by pre-service teachers for teaching*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi), Ohio University, Ohio.

Creswell, J. W. (2017). *Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Çev Ed. Halil Ekşi, Ankara: Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.

Çetin, S. H. (2018). Implementation of the digital assessment tool 'kahoot!' in elementary school. *International Technology and Education Journal*, 2 (1), 9-20.

Davies, J., ve Merchant, G. (2008). Web 2.0 for schools: learning and social participation. Peter Lang Publishing: New York.

Deans, P.C. (2009). *Social software and web2.0 technology trends*. Newyork: Information science reference.

Deperlioğlu, Ö. ve Köse, U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı, Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 10 - 12 Şubat 2010 Muğla Üniversitesi.

Elmas, R., ve Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (1), 243-254.

Erkul, R. Erdem (2009). Sosyal medya araçlarının (web 2.0) kamu hizmetleri ve uygulamalarında kullanılabilirliği. *Türkiye Bilişim Derneği Bilişim Dergisi*, (116): 96-101.

Geçgel, H., Kana, F. ve Eren, D. (2020). Türkçe Eğitiminde Dijital Yetkinlik Kavramının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(3), 886-904.

Griffiths P. ve Wall A. (2011). Social media use by Enrollment management. In Laura A. Wankel and Charles Wankel (Eds.), *Higher Education Administration with Social Media: Including Applications in Student Affairs, Enrollment Management*, Alumni Relations, and Career. Emerald Group Publishing.

Günüç, S., Odabaşı, H. ve Kuzu, A. (2013). 21. Yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: bir twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (4) , 436-455.

Gürışık, A. (2018). Çevrimiçi biçimlendirmeye yönelik bir değerlendirme aracı olarak Plickers: Öğrenci ve öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Horzum, B,M(2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*,7 (1), 603-634.

Lockyer, L ve Patterson, J. (2008). Integrating social networking technologies in education: a case study of a formal learning environment, *Eighth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, 529-533. DOI:10.1109/ICALT.2008.67.

Mazman, S. G. ve Usluel, Y. K. (2011). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine entegrasyonu: modeller ve göstergeler. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1 (1) , 62-79.

McLoughlin, C. ve Lee, M. J. W. (2007). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. *24th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education*, Singapore.

Mete, F., ve Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (4), 1029-1047.

O'Reilly T. (2007). What is web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies*, 65, 17-37.

Polat, M. (2019). Yükseköğretimde kahoot kullanmak ya da kullanmamak: öğretmen adaylarının kahoot'la öğretime yönelik görüşleri. *Ulusal Eğitim Akademi Dergisi*, 3 (2), 139-157.

Saracoğlu, G. ve Kocabatmaz, H. (2019). A study on kahoot and socrative in line with peservice teachers views. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14 (4), 31-46.

Talan, T. ve Batdı, V. (2022). Öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarını eğitimde kullanma yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin rasch ölçme modeli ve maxqda ile analizi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (21) , 66-85. DOI:10.55605/ejedus.1066101.

Tetik, A. ve Korkmaz, Ö. (2018). Örgün ve uzaktan eğitim öğrencilerinin derslerde kahoot ile oyunlaştırmaya dönük görüşleri, *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education,*7 (2),46-55.

Tünkler, V. (2021). Web 2.0 Araçlarıyla grafik materyalleri deneyimlemek: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 234-260. DOI:0.9779/pauefd.795619.

Uysal, M. Z. (2020). *İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde web 2.0 animasyon araçları kullanımının çeşitli değişkenlere etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.

Yapıcı, Ü, İ. ve Karakoyun, F. (2017). Biyoloji öğretiminde oyunlaştırma: kahoot uygulaması örneği. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*. 8 (4), 396-414.

Yeung, A. S., Tay, E., Hui, C., Lin, J. H., ve Low, E. (2014). Pre-service teachers' motivation in using digital technology. *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (3).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayınları.

Zengin, Y., Bars, M. ve Şimşek, Ö. (2017). Matematik öğretiminin biçimlendirici değerlendirme sürecinde kahoot! ve plickers uygulamalarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18 (2), 602-626. DOI:10.12984/egeefd.318647.