

# EĞİTİM

BİLİMLERİ ALANINDA ULUSLARARASI  
ARAŞTIRMA VE DEĞERLENDİRMELER

CİLT 2

EDİTÖR

PROF. DR. ERDAL BAY

ARALIK  
2023

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 2023**

**ISBN • 978-625-6644-14-4**

**© 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:** Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

**Telefon / Phone:** 05437675765

**web:** www.seruvenyayinevi.com

**e-mail:** seruvenyayinevi@gmail.com

**Baskı & Cilt / Printing & Volume**

Sertifika / Certificate No: 47083

# EĞİTİM

Bilimleri Alanında Uluslararası Teori, Araştırma ve Derlemeler  
Cilt 2

Aralık 2023

Editör

PROF. DR. ERDAL BAY



# İÇİNDEKİLER

## Bölüm 1

### **TURİZM ODAKLI MESLEKİ YABANCI DİL VE ÖĞRETİMİ**

Erdal ÖRDEK..... 1

## Bölüm 2

### **HAKİKAT BİLGİSİNİN ENGELLERİ: BACON'IN İDOLLERİ**

Büşra ÖKSÜZ, Yusuf Bahri GÜNDOĞDU..... 19

## Bölüm 3

### **FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE BİLGİ DÜZEYLERİ VE ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

Merve CAN ÖZKAN, Yeter ŞİMŞEKLİ ..... 31

## Bölüm 4

### **TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRENİMİNDE KAYGI**

Ali UZUN ..... 45

## Bölüm 5

### **OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE PORTFOLYO KULLANIMI**

Esra DEMİR ÖZTÜRK, Kübra BİNGÖL ..... 59

## Bölüm 6

### **LİSE ÖĞRENCİLERİNİN MESLEKİ KARARSIZLIK VE AKILCI OLMAYAN İNANÇLARINDA CİNSİYET VE OKUL TÜRÜNÜN ROLÜ**

Ziya DEMİR, Ertuğrul TALU ..... 75

## Bölüm 7

### **ÖĞRETMEN HİZMETİÇİ EĞİTİMLERİ**

Gönül ŞENER ..... 99

*Bölüm 8*

**AHLAK VE KİŞİLİK GELİŞİM KURAMLARI**

Talip BEKTAŞ, Ebru ULUÇAY BEKTAŞ ..... 117

*Bölüm 9*

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DEPREM EĞİTİMİ**

Vedat BAYRAKTAR ..... 133

*Bölüm 10*

**ÖLÇMEDE TAHMİN**

Ercan TİRYAKİ, Meral CANSIZ AKTAŞ ..... 149

*Bölüm 11*

**ANTİK YUNAN EĞİTİM ANLAYIŞINDAN HELENİSTİK DÖNEM  
EĞİTİM PRATİĞİNE GEÇİŞ**

Fatih ÖZTÜRK ..... 161

*Bölüm 12*

**DRAMA YÖNTEMİYLE GÖRSEL SANATLARDA TASARIM  
EDİNİMLERİNİN TRANSFERİNE İLİŞKİN BİR EĞİTİM DURUMU**

Reyhan YÜKSEL GEMALMAYAN ..... 179

*Bölüm 13*

**KIRDA ÖĞLE YEMEĞİ TABLOSU VE YENİDEN YORUMLANDIĞI  
FARKLI DÖNEMLERİNE İLİŞKİN BİR SÖYLEM ANALİZİ**

Mine BAŞYURT, Selma TAŞKESEN ..... 191

*Bölüm 14*

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDEN HAYATIN İÇİNE: ALTERNATİF  
OKURYAZARLIK ÖNERİLERİ**

*Nurcan ŞENER, Zeynep Gözdenur IŞIK* ..... 214

*Bölüm 15*

**TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLER VE  
FARKLI ÖĞRETİM STRATEJİLERİ**

*İsmail EROL* ..... 241

*Bölüm 16*

**FEN BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE BLOK KODLAMA (SCRATCH)  
ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN FEN ÖĞRENİMİNE YÖNELİK  
MOTİVASYONLARINA ETKİSİ**

*Eda BİLGİN, Abdullah KORAY* ..... 267







# Bölüm 1

## **TURİZM ODAKLI MESLEKİ YABANCI DİL VE ÖĞRETİMİ<sup>1</sup>**

*Erdal ÖRDEK<sup>2</sup>*

---

1 Bu çalışma, yazarın Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Hasan BOLAT danışmanlığında 14.03.2017 tarihinde tamamladığı “*Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokullarında İkinci Yabancı Dil Almanca Ders Kitaplarının İncelenmesi*” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Öğr. Gör. Dr. Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu  
e-posta: erdalordek@isparta.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3265-4845

## 1. GİRİŞ

Bir meslek dalında yabancı bir dilde iletişim becerisine sahip olmak, uluslararası alanda mesleki bilgiye erişim olanağı yakalamak ve doğrudan mesleki iletişim sürecine katılabilmek için büyük önem taşımaktadır (Fluck, 1992: 2). Uluslararasılaşmanın kaçınılmaz olduğu günümüz koşullarında yabancı dil bilmenin öneminin yanında, yabancı dili bir meslek dalındaki iletişim durumlarında kullanabilmek de büyük önem kazanmıştır. Söz gelimi Almanya ile ticari ilişkiler yürüten bir kuruluşun/şirketin yalnızca Almanca bilen çalışanlara değil, Almancayı ticaret boyutuyla bilen çalışanlara ihtiyacı söz konusudur.

Uzmanlık alanında iletişim, alanın düşünce unsurları ve yapılarıyla bağlantılı belirgin bir dil kullanımını gerektirir. Mesleki diller de bu ihtiyaçtan doğar, olguları, olayları ve süreçleri açıkça adlandırma ve açıklama amacını taşır. Mesleki dil kavramı, geçmişte uzun zaman mesleki sözcük bilgisi ve terminoloji ile aynı anlamda kullanılmışsa da, 1970’li yıllardan itibaren daha derinlemesine irdelenip tartışılarak ayrıntılı biçimde açıklanmaya başlanmıştır. Bu açıklamalardan biri de Roelcke tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Mesleki diller genel olarak üç farklı boyutta sınıflandırılır: İlk olarak Germanistik, Hukuk, Doğa Bilimleri ve Teknik gibi çeşitli branş ve uzmanlık alanlarına göre (Yatay Sınıflandırma), ikinci olarak kuramsal dil, gündelik mesleki dil veya satıcı ile müşteri arasındaki iletişim gibi farklı soyutlama ve iletişim alanlarına göre (Dikey Sınıflama), son olarak da bilimsel dergilerde, kullanım kılavuzlarında ya da kitap tanıtımlarında olduğu gibi farklı kullanım biçimlerine göre (Mesleki Metin Türleri) (Roelcke, 2014: 155).

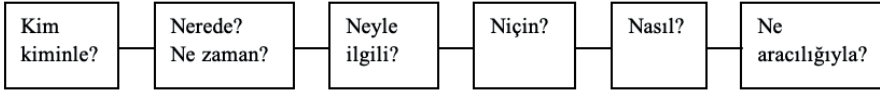
Bu sınıflandırmalarda iletişim durumları, kullanılan metin türleri ve iletişim eylemini gerçekleştiren kişilerin birbiriyle ve söz konusu meslek dalıyla olan ilişkileri dikkate alınır. Bir meslek dalındaki uzmanların birbiriyle olan iletişim durumları ve meslek dışında uzmanların uzman olmayanlarla olan iletişim durumları da bu sınıflandırma kapsamında ele alınır. Belirleyici olan kısaca “kim, kiminle, neyle ilgili, nasıl iletişim kuruyor?” sorusudur.

Bir yabancı dili turizme yönelik mesleki iletişim durumlarında etkili kullanabilmenin koşulları arasında dilin ayrılmaz bir parçası olan kültürel boyut göz ardı edilemez. Turizm sektöründeki iş kollarında çalışanların birbirleriyle ve turistlerle kurdukları iletişim, sektörün niteliği gereği toplumsal ve kültürel boyutuyla ölçünlü (günlük, standart) dilden ayrılaşmamış bir dilin kullanıldığı iletişim türüdür. Teknik yönü ön planda olan ve mesleki terminolojinin yoğun kullanıldığı meslek kollarında etkili iletişim için kültürel boyut göz ardı edilebilir, fakat turizmde, aşağıda

açıklanacağı üzere, belli başlı meslek jargonu özelliklerini gösteren dilsel kullanımlar dışında toplumsal olarak kullanılan ölçünlü dilde iletişim kurulduğu için kültürlerarası iletişim becerisi de önem kazanmaktadır.

## 2. MESLEKİ İLETİŞİM

En yalın haliyle iletişim bilgi aktarmak, bilgi almak ya da karşılıklı olarak bilgi alışverişinde bulunmak şeklinde tanımlanabilir. Günter Storch dilsel etkinliğin/iletişimin pragmatik ve sosyokültürel koşullarını *iletişim kuran kişiler, iletişim koşulları, iletişim konusu, iletişim amacı, araçlar ve metin türleri* olarak nitelemiştir (Storch, 1999: 17). Anılan öğeler arasındaki ilişki aşağıdaki gibi somutlaştırılabilir:



Şekil 1: İletişimin pragmatik ve sosyokültürel koşulları arasındaki ilişki (Storch, 1999: 17)

Modern dünyada bilgi birikiminin artması ve çeşitlenmesi, iş kollarının ve meslek gruplarının çoğalarak daha alt branşlara ayrılması ve bu branşlarda uzmanlaşmaya gidilmesiyle birlikte, genel bilginin yerine mesleki uzmanlık alanı bilgisi ön plana çıkmış durumdadır. Bu gelişmenin dildeki yansıması ise mesleki dillerin oluşması ve mesleki iletişimin önem kazanması şeklinde olmuştur.

Gündelik yaşamda kurulan iletişim ile mesleki iletişim kimi noktalarda birbirinden ayrılmaktadır. Hartwig Kalverkämper mesleki iletişimin temel şartlarını şöyle sıralar:

- Toplumsal ve sosyokültürel bağlantılar
- Belli (mesleki) statüsü olan esaslar veya olaylar bütünlüğü
- Belli bir profile sahip dil (iletişim)
- Belli bir bilgi birikimine sahip iletişim ortakları
- Değerlendirme alışkanlıkları (Kalverkämper, 1998: 27).

Yukarıdaki koşulların dışında bir meslek dalında veya uzmanlık alanında ortaya çıkan iletişim durumları belli faktörlerin etkisiyle şekillenir. Buhlmann ve Fearn bu faktörleri *simetrik iletişim – asimetrik iletişim, yazılı iletişim – sözlü iletişim* diye adlandırır (Buhlmann & Fearn, 2000: 369-370). Simetrik iletişimde kişiler aynı düzeyde nitel ve nicel mesleki bilgi birikimine sahiptirler ve iletişim sırasında birinin diğerine üstünlüğü söz konusu değildir. Asimetrik iletişimde ise iletişim kuranlardan biri diğerinden daha az ya da daha fazla mesleki bilgi birikimine sahiptir ve daha çok mesleki bilgiyi veya iletiyi aktaran konumundadır. Yazılı ve sözlü iletişim durumları ele alındığında, bir yandan kullanılan dilsel araçların farklılığı, diğer yandan

ise kullanılan iletişim stratejileri önemli rol oynamaktadır. İletişim kuran kişilerin birbirleriyle içli dışlı veya mesafeli olma düzeyleri, iletişime konu olan içeriğin ve durumun gerektirdiği resmiyet veya samimiyet iletişim stratejilerini doğrudan etkileyen diğer faktörlerdir.

## 2.1. TURİZMDE MESLEKİ İLETİŞİM

Turizmde iletişimin öncelikli amacı, konukların isteklerinin kaliteli ürün veya hizmetlerle (konaklama, beslenme, dinlenme gibi) yerine getirilmesidir. Bu alanda iletişim, ağırlıklı olarak *çalışan – çalışan* arasında ve *çalışan – konuk* arasında gerçekleşir. Turizmde mesleki iletişimi hem yazılı ve sözlü yönüyle hem de işletme içi ve işletmeler arası yönüyle Braun ayrıntılı olarak *iletişim alanlarını betimleme modeli* ile açıklamıştır.



Şekil 2: İletişim Alanlarını Betimleme Modeli (Alm. Beschreibungsmodell der Kontaktzonen) (Braun, 1993: 53).

Söz konusu model yardımıyla genel kapsamda iletişimin hangi araçlarla ve hangi amaçla gerçekleştirildiği somut bir şekilde ortaya konmuştur. Belirtilen iletişim alanlarının neredeyse tamamı diğer iktisadi sektörlerde ve hizmet kollarında da görülen alanlardır. Turizm sektöründeki çalışanların karşılaştığı iletişim durumlarını daha ayrıntılı bir biçimde Amiradis'in çalışmasına dayanarak aşağıdaki gibi açıklayabiliriz.

Tablo 1: Turizm Alanında Çalışanların İletişim Durumları (bkz. Amiradis, 2011: 67).

Konaklama (Otel, Pansiyon, Motel, Kamp)
- Bir konaklama yerini, bir odayı tanıtmak.
- Telefon görüşmesi yapma.
- Rezervasyon almak, onaylama.
- Konukları karşılamak.
- Konuklara odaya kadar eşlik etme.
- Odadaki araç-gereçlerin kullanımını tarif etme.
- Konuk mesajlarını almak ve iletme.
- Etkinlik alanlarının donanım ve kapasitelerini tanıtmak.
- Boş zaman aktiviteleri önerme.
- Resepsiyonda konukları selamlama, isteklerini sorma, vedalaşma.
- Önemli bilgileri sormak ve not etmek, konukların rahat etmesini sağlamak, vb.

<b>Gastronomi (Yiyecek ve İçecek)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Açılış ve kapanış saatlerini açıklama.</li> <li>- Sipariş almak.</li> <li>- Yemek ve içecek servisi yapmak.</li> <li>- Bilgi vermek, yemek ve şarap tavsiye etme (yemek ve iki menüsünü tanıtmak).</li> <li>- Rezervasyon almak, yer ayırtmak, yazılı olarak kayıt altına alma.</li> <li>- Telefonda restoran, özel yemekler ve fiyatlarla ilgili bilgi verme.</li> <li>- şikâyetleri dinlemek ve uygun tepkiyi gösterme.</li> <li>- Yemek tarifinden bahsetmek, içeriği ve hazırlanışıyla ilgili bilgi verme.</li> </ul>
<b>Seyahat Acenteciliği</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gezilip görülecek yerler önermek.</li> <li>- Her şey dâhil fiyatla ilgili açık ve eksiksiz bilgi sunmak.</li> <li>- Her konuda bilgi sahibi olmak ve müşterişleri bilgilendirmek: seyahat evrakları, hijyen koşulları, döviz, fiyatlar ve dahil olan hizmetler ve benzeri.</li> <li>- Taşımacı şirkete telefonla müracaat etme. Otel ve tur operatörü belirlemek: geceleme, rezervasyonlar, imkân ve olanaklar, turlar.</li> <li>- Tur programını açıklamak (ulaşım araçları, konaklama, beslenme, süre ve fiyatlarla ilgili tüm gerekli bilgiler.)</li> <li>- Gezi ile ilgili anlaşma koşullarını izah etmek.</li> <li>- Çocuk veya gençler için yapılan bir gezi söz konusu ise, ebeveynlerine konaklama yeri, yolculuk, beslenme, aktivitelerle ilgili ayrıntılı bilgi vermek.</li> </ul>
<b>Tur Rehberliği</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Görmeye değer varlıkları ve anıtları isimlerini vererek tanıtmak ve onların inşa edilē tarihleri ve çağları, inşa eden kişi, o tarihteki işlevi gibi konularda bilgi vermek. Bunu yaparken gruba uygun bir dil kullanmak (öğrenciler, çocuklar).</li> <li>- Bir şehrin veya bölgenin tarihini, önemli kişiliklerini ve ekonomik özelliklerini tanıtmak.</li> <li>- Efsaneleri ve ilginç hadiseleri anlatmak.</li> </ul>
<b>Taşımacılık (Otobüs, Tren, Gemi, Uçak)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bilgi almak ve vermek (yol güzergâhı, fiyatlar, yerler, yolculuk süresi, boş yerler, araçla ilgili bilgi).</li> <li>- Yolcuların istek ve şikâyetlerini alma, uygun cevabı verme.</li> <li>- Rezervasyon almak. Bilet ayırtmak.</li> <li>- Yolculuk formaliteleriyle ilgili bilgi vermek (pasaport/kimlik, bagaj, yasaklar, gümrük...)</li> </ul>

Turizmdeki iletişim durumlarında bir simetri bulunmadığından dolayı iletişim kuranlar eşit pozisyonda değildir. *Hizmet eden – hizmet alan, konuk – personel, uzman – uzman olmayan* ilişkisi simetrik bir iletişimin gerçekleşmesini engeller. İktisadi sektörlerin çoğunda olduğu gibi turizmde de konuğun istekleri her zaman ağır basar. Bu durumu özetleyen Alman atasözü *Der Kunde ist König* (Tr. müşteri kraldır), Türkçede “Müşteri her zaman haklıdır” atasözüyle aynı anlamda kullanılmakta ve konuğun iletişimdeki baskınlığının evrensel düzeyde kabul edildiğini göstermektedir. Ayrıca bu asimetrik durum turizm sektöründe personel ile yönetici arasında da söz konusudur. Kısacası *ast – üst* ilişkisi iletişimde belirleyici rol oynamaktadır.

Turizmde mesleki iletişimi şekillendiren bir diğer faktör de işletmeler içerisinde kalıplaşmış ve değişmeyen belli başlı eylem akışlarıdır. Bu eylem

akışları basmakalıp konuşma biçimleri içinde rutin iletişim süreçlerinin doğmasına neden olur. Konuşmalar kişiden bağımsız ve mekanik bir hal alır. Braun'a göre bunun temel nedeni konuşanın (personelin) kişisel dil kullanımını engelleyen, mutlak olarak belirlenmiş konuk ve personel rolleridir (Braun, 1991:196). Dolayısıyla gerçekleşen iletişim durumları ağırlıklı olarak *soru - cevap* veya *istek - cevap* şeklinde olur. Personelin kurduğu cümlelerin çoğu zaten önceden belirlenmiş ifadelerdir, uygun yer ve zamanda kullanması iletişimin gerçekleşmesi için yeterli olabilmektedir. Bu da bir yabancı dili turizm yönüyle öğrenenler için dilbilgisi ihtiyacını azaltan, sözcük ve kalıp dilsel ifade ihtiyacını öne çıkaran bir niteliktir.

### 3. MESLEK DİLİ

Meslek dili (*Alm. Fachsprache, Berufssprache*) Lothar Hoffmann'na göre; bir iş kolundaki iletişim durumlarıyla sınırlandırılmış dilsel araçlar bütünüdür. Bu dilsel araçlar belli bir meslek dalında çalışan insanların birbirleriyle ve bu dalda uzman olmayanlarla olan iletişimlerine hizmet eder (Hoffmann, 1998: 170). Meslek dili herhangi bir dilin (Türkçe, Almanca, Fransızca) bir parçası olarak da görülebilir. Meslek dili tek başına bir dil değildir. Bu yüzden ölçünlü dilin (ortak dilin) alt dili olarak da tanımlanabilir (bkz. Zsuzsanna, 2015). Ölçünlü dil (*Alm. Gemeinsprache*) ise, bir toplumun tüm bireyleri tarafından bilinen ve kullanılan, genel konular, düşünceler, olgu ve olaylarla ilgili dil dağarcığının tümüdür (Hoffmann, 1998: 158). Bunun yanında mesleki dilleri bazı somut mesleki iletişim durumları için kullanılan araçlar olarak gören Hoffmann, açıklamasını basit bir şemayla somutlaştırmıştır. Bu şemada alt diller yerine iletişim alanlarını ilgilendiren mesleki diller kullanılarak *ölçünlü dil - mesleki dil* ilişkisi ortaya konmuştur:



Şekil 3: Ölçünlü Dil-Mesleki Diller (Hoffmann, 1998: 51).

Şemalardan anlaşıldığı üzere belli bilim veya meslek dallarına özgü olarak kullanılan diller, tek başına bir dil olma özelliği taşımazlar. Bu mesleki diller var olan modern dillerin alt birimi olarak kabul görmektedir. Bu noktada ölçünlü dil ile meslek dilinin birbirinden ayrılan yönlerini ve özgünlüklerini ele almak yararlı olacaktır.

Bir dil içerisindeki alt diller olmakla birlikte meslek dilleri, kendine özgü morfolojik ve sözdizimsel özellikler taşır. Öyle ki mesleki dilde kullanılan bir tümcede günlük dildeki kullanımına bazı sözcükler eklenebilir, çıkarılabilir ve farklı bir terimle değiştirilebilir. Bu durum, dilin kullanıldığı koşullar

altında etkili iletişimi sağlama çabasına bağlı olarak değişkenlik gösterir. Yine de mesleki dil ile ölçünlü dilin birbirinden tam olarak ayrılması söz konusu değildir, özellikle de kelime dağarcığı bakımından. Mesleki dil özgünleşi soyutlařtıķça ölçünlü dilden uzaklaşır, daha belirgin bir şekilde ayırt edilir. Ya da tam tersine mesleki dil ne kadar az özgünlük gösterirse ve ne kadar az soyutlanırsa, ölçünlü ve gündelik dile o kadar çok yaklaşır. Ortak dil genel anlamda bilinenleri kapsamaktayken, mesleki dil genel anlamda toplumun tümü tarafından bilinmeyenleri veya sadece meslek uzmanların bildiklerini kapsar. Bir toplumun bir meslek dilini anlayabilme ve kullanabilme düzeyi, o toplumun bu meslekle olan ilişkisinin boyutuna bağlıdır. Her birey mesleki dilleri, ortak dilin sağladığı olanaklar çerçevesinde belli oranda kullanma bilgi ve becerisine sahiptir. Örneğin; bir birey *ağrı kesici*, *nabız*, *tansiyon*, *kan şekeri*, *serum*, *tablet* gibi birçok tıbbi terimi çok iyi bilmekte ve kullanmaktadır, çünkü sağlık hizmeti alırken kurulan iletişim koşulları kişinin bu terimleri bilmesini gerektirmektedir. Fakat bir ameliyat sırasında veya tıp alanındaki bir toplantıda doktorların kendi aralarında yürüttükleri, çok fazla tıbbi ve yabancı kökenli sözcük ve ifade farklılıkları barındıran bir konuşmayı toplumdaki herhangi bir bireyin anlaması beklenemez.

### 3.1. TURİZM MESLEK DİLİ

Her toplumsal sistem içerisinde tipik iletişim ilişkileri ve bilgi aktarım biçimleri ortaya çıkar. Turizm sektöründe de diğer hizmet sektörlerinde olduğu gibi, müşteri ile çalışan arasında iletişim ve etkileşim ön plandadır. Müşteri çoğunluğunu yabancıların oluşturduğu düşünöldüğünde bu sektörde mesleki bilgi ve becerinin yanında çalışanlardan yabancı dil bilmeleri de beklenmektedir. Özellikle yabancı turistlere hizmet veren işletmelerin, en az bir yabancı dil, bazen iki ya da üç yabancı dil bilen çalışanlar aradıkları bilinmektedir. Bundan dolayı günümüzde yabancı dil eğitimi turizm eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır.

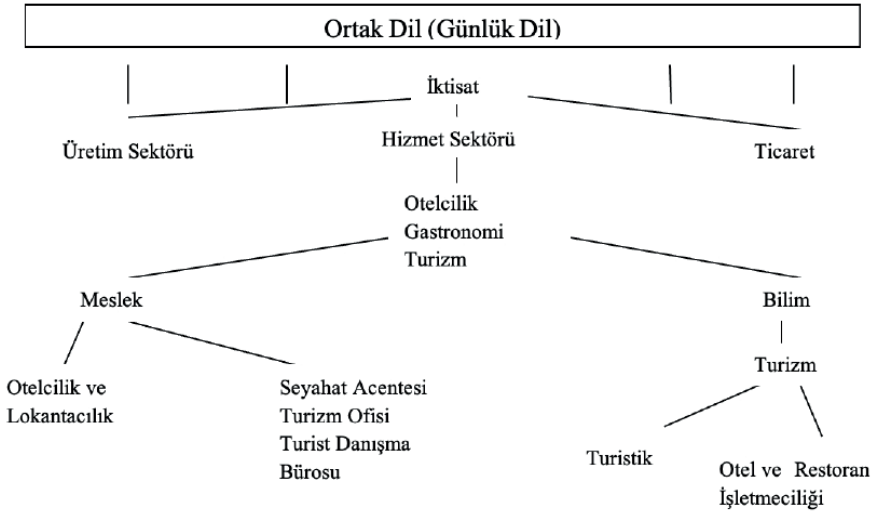
Turizm çok katmanlı bir sektör olduğu için, birçok farklı meslek diliyle etkileşim içinde olan turizm diline de disiplinler arası bir bakışla yaklaşmak gerekir. Kavramsal olarak turizm dilinin planlı seyahatlerin ortaya çıkmasıyla oluştuğunu belirtmek gerekir. Zamanla mesleki eğitim ihtiyacını karşılamak için meslek yüksekokulları, faköltele, akademiler ve çeşitli eğitim kurumlarının kurulması, araştırmalar yapılması, süreli yayınlar ve kitapların giderek artmasıyla birlikte mesleki alanyazının büyümesi turizm dilinin oluşmasını sağlayan diğer etmenlerdir (Amiradis, 2011: 65). Bugün turizm mesleki dilinin sektörle ve onun araçlarıyla birlikte hızla gelişen ve sürekli değişen bir iletişim alanınının mesleki dili olduğundan söz etmek mümkündür.

Marco ve Rosario turizm dilinin öğrenen kitle çeşitliliğini ayırt edecek özellikte dilbilimsel özellikler göstermediğini, ancak iktisat dili veya turizm

dili mesleki terminolojisinin çalışma faaliyetlerini tanımlayıp somutlaştırarak turizm çalışanlarının eğitim ve iletişim durumlarını meydana getirdiğini savunurlar (Marco & Rosario, 2006: 2).

### 3.2. BİR ALT DİL OLARAK TURİZM DİLİ

Dilbilimsel ölçütlere göre iktisadi dil, geniş kapsamlı ve heterojen meslek dilleri grubunun bir bileşenidir. İktisat dili için “İktisat dili, mesleki olarak sınırlandırılabilen bir iletişim alanında (iktisatta) çalışan insanlar arasında anlaşmayı sağlamak için kullanılan mesleki dillerin tümü, yani dilsel materyallerin tümüdür.” tanımlaması yapılmaktadır (Buhlmann & Fearn, 1991: 306). Kısacası iktisadi dil, iktisadi bilimleri, ekonomi politikaları, ticaret, sanayi, hizmet sektörü (turizm vb.) gibi çok sayıda bilimsel alan, branş ve meslek gruplarının dilsel kullanımlarını ifade eder. Bu kapsamda hizmet sektöründe kullanılan dilin iktisat dilinin bir alt dili olduğu söylenebilir. Turizm dili bu alt dilin bir parçası olarak kabul edilir. Amiradis’in bu çerçevede Buhlmann ve Fearn’s’a dayanarak açıkladığı turizm mesleki dili şöyledir: “Turizm mesleki dili, mesleki olarak sınırlandırılabilen bir iletişim alanında (turizmde) çalışan insanlar arasında anlaşmayı sağlamak için kullanılan mesleki dilsel araçların tümüdür.” (Amiradis, 2011: 65). Gösterdiği mesleki çeşitlilik ve iktisadi bilimlerle olan ilişkisi doğrultusunda turizm dili Braun tarafından aşağıdaki şema ile açıklanmıştır:



Şekil 4: Turizm mesleki ve uzmanlık dilinin düzeni (Einordnung der Fach- und Berufssprache Tourismus) (Braun, 1991: 194).

Bu şema ile turizm, otelcilik ve gastronomi alanları hizmet sektörünün alt kolu olarak belirtilmiş, hizmet sektörü de iktisadın alt sektörü olarak gösterilmiştir. Bu doğrultuda turizm mesleki dili, hizmet sektörü kapsamında iktisat dilinin bir alt dili olarak ifade edilmiştir.



### 3.3. TURİZM DİLİNİN KARAKTERİSTİK YÖNLERİ

Turizm mesleki dili aracılığıyla iş ortamında çalışanlar arasında hızlı ve açık bir şekilde anlaşmayı sağlayan iletişim dışarıyla izole olmadan gerçekleşir. Yani turizm dili, sadece turizmciler ve turizm çalışanları arasında konuşulan ve sadece onların bildiği bir dil olmaktan ziyade, sektör dışındaki insanların da zorluk çekmeden anlayabildiği ve gerektiğinde kullanabildiği bir dildir.

Gawronsky'e göre; turizm dili, halk/müşteriler tarafından bir meslek dilinden ziyade, günlük dilin bir parçası olarak görülmektedir (Gawronsky, 2003:72). Bugünkü turistik metinlerde halk/müşteriler tarafından anlaşılmayan karmaşık kavramların ve deyimlerin bulunmamasından kaynaklanmaktadır. Ortak dilden çok sayıda ögeyi içerse de turizm dili bir mesleki dil olarak kabul edilebilir. Çünkü turizmde işletme ve iktisat alanlarının kelime hazinesi turizme özgü amaçlarla özgülleştirilip kullanılmaktadır.

Turizm dili, mesleki ve ticari terminolojinin yanı sıra, günlük dilden de oldukça fazla deyim, sözcük ve dilbilgisel yapılar barındırır. Ayrıca bazı dillerden (İngilizce, Fransızca) ve yönetim, işletme, pazarlama gibi turizmle ilişkili bazı iş kollarından terimler ve kavramlar içerir. Amiradis, özellikle İngilizceden ve bilişim alanından alınan sözcüklerin turizmde yoğun olarak kullanıldığını, bunun da artarak devam eden küreselleşmeye ve teknolojik gelişmelere bağlı olduğunu savunur (Amiradis, 2011: 69).

İngilizceden alınan sözcüklere şu örnekler verilebilir: *Counter, Einchecken, Auschecken, Transfer, Ticket, E-mail, Online, Fly & Drive, Last-Minute-Flug, First Class, Business Class, Voucher, Pool Bar, Half Board, On Board* vb. Fransızcadan alınan sözcükler ağırlıklı olarak gastronomi alanında karşımıza çıkmaktadır. Servis etme şekline dair; *mise en place, à la carte, débarrassage*, hazırlama şekline dair; *émincer, marine, fumer, glace*, yiyecek ve içecek türlerine dair; *Dessert, Sorbet, Medaillon, Parfait* ve mesleki unvanlara dair; *Chef de Rang, Demi Chef de Rang, Saucier* Fransızca kökenli olup turizm dilinde sıklıkla kullanılan sözcüklerden bazılarıdır (Braun, 1991: 197). Günümüzde bu sözcüklerin neredeyse tamamı, turizm sektöründe artık evrensel nitelik kazanmış durumdadır ve hangi dilde konuşulduğu fark etmeksizin neredeyse bütün dillerde evrensel turizm dilinin kavramları halini almıştır.

Dilbilgisi açısından bakıldığında, dilden dile farklılık göstermekle birlikte, Almancada ağırlıklı olarak *Konjunktiv II* (dilek kipi), *Imperativ* (emir kipi), *Modalverben* (tarz fiiller), *Passiv* (edilgen yapı) gibi dilbilgisel kullanımlar turizm dilinde ön plana çıkmaktadır. Ayrıca rutin kalıp ve yapılar, yarı terimsel ifadeler diğer dilsel özellikler arasında sayılabilir (bkz. Braun, 1989: 43).

#### 4. MESLEKİ YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

MYD dersinin temel amacı bireye iş yaşamında bir yabancı dilde iletişim yeteneği kazandırmaktır. Öğrenci, aldığı eğitim sonucunda gündelik iş hayatında karşılaşabileceği iletişimsel görevlerin üstesinden gelebilecek duruma gelmelidir. Fluck (1992: 16) tarafından MYD dersinin planlanması aşamasında üzerinde düşünülmesi gereken bazı sorular olduğu vurgulanmıştır. Bu sorular şunlardır:

- Mesleki bir içeriğin aktarılmasında ve bir metnin anlaşılmasında veya üretilmesinde hangi mesleki iletişim durumları ve hangi dilsel araçlar uygundur?
- Bunların öğrenme ve öğretmedeki rolü nedir?
- Mesleki dilsel elemanlar belli öğretim koşullarına (hedefler, öğrenenler, kurumsal koşullar) göre nasıl aktarılabilir?

Özü itibarıyla yöntembilimsel ve öğretim bilgisiyle ilgili gereklilikleri özetleyen bu sorular beraberinde MYD öğretiminin bir bileşeni olan MYD öğretmeni eğitimi de gündeme getirir. Dolayısıyla sadece dersi veren değil, aynı zamanda dersi her yönüyle planlayan ve yürüten konumunda olan öğretmen veya öğretim elemanının söz konusu meslek dalı hakkında temel seviyede de olsa bir ön bilgiye sahip olması beklenir.

Salt mesleki içerik ve kavramları yabancı dilde aktarmak, MYD öğretmek anlamına gelmez (Buhlmann & Fearn, 2000: 81). Başarılı bir MYD öğretimi ancak içerisinde mesleki ve dil eğitimi odaklı bilimsel, iletişimsel ve pedagojik fikirler barındıran disiplinler arası bir öğretim yaklaşımıyla gerçekleştirilebilir. Bu genel çerçeve dikkate alındıktan sonra söz konusu meslek kolu için gerekli iletişim durumlarıyla (yazılı, sözlü) başa çıkmayı sağlayacak hedefler belirlenir, hedefleri gerçekleştirmeye yönelik ders içeriği ortaya konur, ardından bu içeriği en etkili biçimde öğrenenlere aktararak onlarda davranışa dönüştürecek uygun yöntem ve teknikler belirlenir. Aktarılacak içerikle ve kullanılacak yöntem ve tekniklerle uyumlu bir ders kitabı veya materyali de büyük önem taşımaktadır. Dersin öğretmeni veya öğretim elemanı uygun öğretim materyallerini seçebilecek hatta gerektiğinde bizzat kendisi öğretim materyali geliştirebilecek yetkinlikte olmalıdır.

Mesleki yabancı dil (MYD) öğretimi genel anlamda yabancı dil öğretiminin bir parçası olsa da kendine özgü ve yabancı dil öğretiminden ayrılan yönleri de vardır. Josef Leisen MYD öğretimi en yalın biçimiyle şöyle tarif eder: “Ders içerisinde dil, bir yandan kullanılırken diğer yandan da yapımı devam eden bir alet gibidir.” bu nedenle mesleki dil öğretimi ile meslek eğitiminin birlikte yapılması gerekir (Leisen 2006: 2). Çünkü

meslek öğrenimi, dil öğrenimi ve iletişim birbirinden ayrı düşünülemez. Dil bilmeksizin sağlıklı ve etkili bir iletişim kurulamaz ve iletişim kurmaksızın bir meslek öğrenilemez.

Bu görüş anadilde meslek ve mesleki dil eğitimi için oldukça önemli olmakla birlikte, mesleki dili aynı zamanda bir yabancı dil olarak öğrenenler açısından uygulaması oldukça zor görünmektedir. Çünkü yabancı dili hiç bilmeyen biri için işbaşında hem dili hem de mesleği öğrenmeyi başlatacak bir iletişim kanalı önkoşul niteliğindedir. Bu açıdan öğrenenler öncelikle temel düzeyde de olsa yabancı dili gündelik hayatta kullanabilecek durumda olmalılar.

Mesleki yabancı dil öğretiminin özellikleri Fluck tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- MYD dersinin içeriği ve hedefleri büyük ölçüde öğrenenlerin somut ihtiyaçlarına göre belirlenir. Bu şekilde dil becerisinin gelişimi aynı zamanda mesleki becerilerin gelişimi anlamına gelir.
- MYD dersi öğrenenlerde bir mesleki beceriyi şart koşar, ya da anadili aracılığıyla da olsa bir mesleki yeterliliği gerektirir. Dersin öğretmeni için bu en azından temel düzeyde mesleki bilgiye sahip olması gerektiği anlamına gelir.
- Dersin merkezinde söz konusu branşta çalışabilmeyi sağlayacak, işlevsel olarak belirlenmiş bir dil kullanımı olan özellikli hale getirilmiş iletişim düzeyleri yer alır.
- İhtiyaca ve kullanıma dönük bir dersin oluşturulması ve aktarılması, sadece yabancı dil öğretimi prensipleriyle ve onun ilgili disiplinleriyle değil, aynı zamanda mesleki dilbilimin bilgileri ışığında başarılabilir.
- Dört temel beceri, mesleki hedef odaklı kullanıma göre derecelendirilir ve gerektiğinde yan beceri olarak geliştirmeye devam edilir veya mükemmelleştirilir. Çeviri, beşinci beceri kabul edilir.
- Dilsellik ile uzmanlığın birleşimi kısmen özel alıştırma biçimlerini ve özel metin seçim ve kullanım kriterleri gerektirir (Fluck, 1992: 113).

MYD dersinin özelliklerine yönelik benzer fakat daha kısa bir diğer açıklamaya göre; MYD dersi alıcı ve meslek odaklı olmalı, kültürlerarası ve disiplinler arası bir ders bilimi olmalı ve öncelikli hedefi yabancı dilde bir mesleki iletişim alanında kültürlerarası anlaşmaya özendirmek olmalıdır (Amiradis, Ladias, & Psarrianou, 2011).

#### 4.1. MESLEKİ YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN TEMEL KOŞULLARI

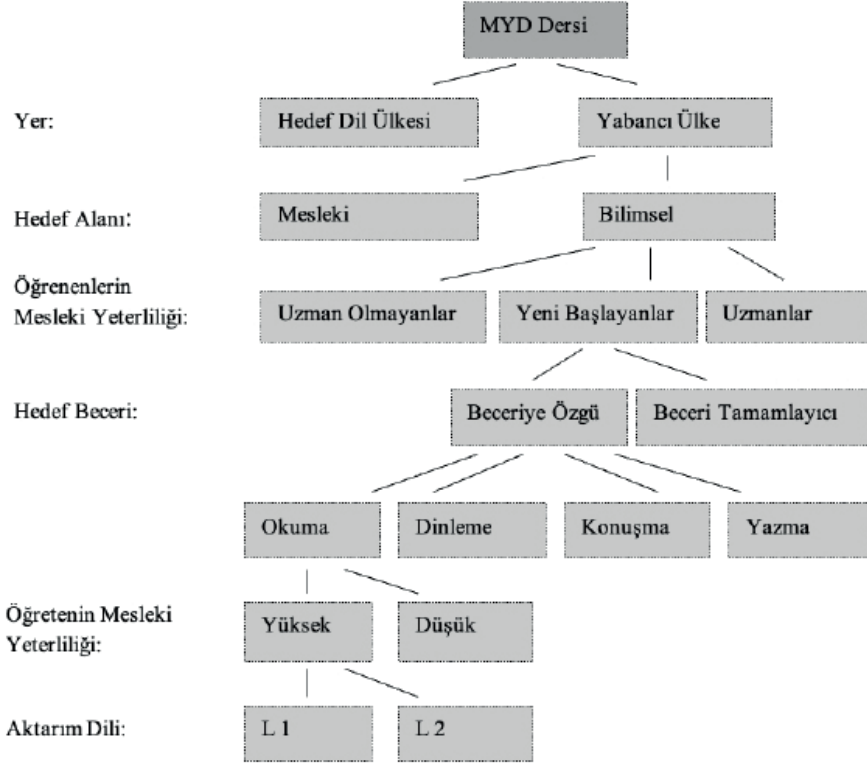
MYD dersini somut ve etkili bir şekilde uygulamaya dönük planlayabilmek için dersi etkileyen içsel ve dışsal bütün faktörler göz önünde bulundurulmalı ve araştırılmalıdır. Bu faktörler; MYD'in *neyi, neden, nasıl, kime, ne zaman, ne kadar sürede, ne aracılığıyla, hangi şartlar altında* öğretileceği ve benzeri soruları içeren temel koşullardır. Bu temel koşullarla ilgili çeşitli araştırmacılar tarafından çeşitli model ve tipolojiler ortaya konmuştur. Bunlardan biri de Ehnert'in "Yabancı Dil Öğretim Kuramı Olarak Yabancı Dil Öğretim Modeli" dir:

<b>İlgili Bilimler</b>	<b>Yabancı Dil Dersi</b>	<b>Sosyo-Kültürel Koşullar</b>
Dilbilim	İletişim araçları	Toplum: öğrenmek, yapabilmek / zorunda olmak
Uygulamalı Dilbilim	Yöntemler	Ebeveynler, Örgütler,
Edebiyat Bilimi	Öğrenim materyali	Bakanlıklar, Yönetmelikler,
Antropoloji	İçerikler	Diplomalar, Yayınevleri
Kültür Bilimleri	Öğrenim hedefleri	Kurum / Öğrenme Yeri
Pedagoji	Öğretim hedefleri	Okul, Bilim (dergiler),
Biyoloji	Öğrenen — Öğreten	Öğretmen Eğitimi,
Psikoloji	İnsan kaynaklı koşullar:	Geliştirme Eğitimi,
Yabancı Dil Edinim	Örneğin;	İktisat, Endüstri, Zanaat,
Araştırması	Yaş	Köken Dili ve Kültürü,
	Cinsiyet	Uluslararasılaşma
	Kardeş ilişkileri	
	Öğrenme yeteneği	
	Ani durumlar	
	Öğrenme ortamı	
	...	

Şekil 5: Yabancı Dil Öğretim Kuramı Olarak Yabancı Dil Öğretim Modeli (Modell einer Fremdsprachendidaktik als Theorie des Fremdsprachenunterrichts) (Ehnert, 2001; akt. Amiradis vd., 2011: 81).

Bu modelde öncelikle MYD dersiyle bağlantılı olan diğer bilim dalları, yan ve alt branşlar sıralanmıştır. İçerik, yöntem, hedefler, materyaller, öğrenen-öğreten ilişkisi ve bunlara dair yaş, cinsiyet gibi çeşitli antropolojik ve sosyokültürel özellikler de dikkate alınmıştır. MYD öğretiminde birbirinden ayırt edilmesi gereken üç büyük analiz düzlemi vardır. Bunlar "ön koşullar" (nesnel, dilsel, kurumsal, organizasyonel ve benzeri), "kararlar" (müfredat, metinler, öğretim materyalleri, beceriler ve benzeri) ve "uygulama" şeklinde açıklanır (Beier & Möhn 1981, 1988; aktaran Amiradis vd., 2011: 81).

Schröder ise mesleki yabancı dil dersinin gerekliliklerini yer, hedef alan, öğrenenlerin mesleki yeterliliği, hedef beceriler, öğretmenin mesleki yeterliliği ve aktarım dili temelinde “Mesleki Yabancı Dil Dersi Tipolojisi” ile açıklamıştır:



Şekil 6: Mesleki Yabancı Dil Dersi Tipolojisi (Alm. *Typologie des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts*) (Schröder, 1988: 32; akt. Amiradis vd., 2011: 82).

#### 4.2. TURİZM ODAKLI MESLEKİ YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Turizm odaklı mesleki yabancı dil (TOMY) dersi, öğrencileri iş hayatında yabancı dil konuşan müşterilerle girecekleri gerçek iletişim ve etkileşim durumlarına hazırlamalıdır. Bu da duyduğunu anlama becerisi ve sözlü ifade becerilerinin dersin ağırlık noktasını oluşturacağı anlamına gelir. Eğitimin sonunda öğrenciler, konukların sorularına, istek ve şikâyetlerine karşılık verebilecek, bir konuda görüş bildirecek, bilgi aktarabilecek, bir hizmet veya ürün hakkında sunum yapabilecek duruma gelmelidir. Bu tür sözel becerilerin geliştirilmesi için dilbilgisi ihtiyacı arka plandadır. Turizmdeki birçok iletişim durumunda hazır kalıp ifadelerin kullanılması dilbilgisi öğrenme ihtiyacını azaltan bir etken olmakla birlikte, TOMY dersinde dilbilgisinin gereksiz olduğu anlamına gelmez. Her koşulda dilbilgisi dersin bir parçası olarak ve dilin doğru kullanımının öğretilmesinde önemli bir araç rolü üstlenecektir.

Buna karşın sözcük dağarcığının geliştirilmesi konuşma becerisi açısından büyük öneme sahiptir. Çünkü hiçbir konuşma dilbilgisi kuralının eksikliğinden dolayı kesintiye uğramaz. Örneğin, argo veya sokak dilinin kullanıldığı durumlarda kural gözetmeksizin sözcüklerin yan yana dizilerek iletişim kurulabildiği görülmektedir (etkili bir iletişim söz konusu olmasa da), fakat sözcük eksikliğinden dolayı bir konuşmanın tıkanması ve dolayısıyla iletişimin kesintiye uğraması kaçınılmaz bir durumdur.

Okuma ve yazma becerileri de TOMY dersinde geliştirilecek önemli öğrenme hedefleri arasındadır. Çünkü yoğun olmamakla birlikte turizm sektöründe de mesleki metinlerin kullanılması söz konusudur. Söz gelimi bir turizm çalışanı yabancı dilde (İngilizce, Almanca vb.) bir notu, mektubu, faksı veya e-postayı okuyup anlayabilecek ve buna yanıt yazabilecek bilgi ve beceriye sahip olmalıdır.

Anılan genel ve özel hedeflerin yanı sıra turizm çalışanlarının bazı sosyal ve iletişimsel becerileri de kazanmaları beklenir. Roca ve Bosch'un (2005: 81) önerdiği, mesleki yabancı dil dersinin yan hedefleri olarak geliştirilecek bu beceriler ve onları kazandırma yolları aşağıdaki gibi örneklendirilebilir:

- *Bağımsızlık ve inisiyatif:* Öğrencilere Almanca bir turistik işletme broşürü hazırlama, bir otelin tanıtımı konusunda Almanca bir sunum yapma gibi basit projeler yaptırılabilir. Böylece öğrencilerin kendi başlarına karar vermeleri ve bireysel sorumluluk üstlenmeleri sağlanır.
- *Otonom öğrenme:* Bazı teknik ve stratejilerin aktarılmasıyla öğrencilerin kendi başlarına daha fazla bilgi ve beceri edinmeleri sağlanabilir. Örneğin; sözcüklerin telaffuzları konusunda yan yana gelen bazı harflerin meydana getirdiği seslere örnekler verilerek öğrencinin karşılaştığı yeni bir sözcükte geçen aynı harf dizimini fark edip, daha önce hiç duymadığı halde sözcüğün telaffuzunu doğru yapabilmesi sağlanır.
- *Multi medyal yeterlilik:* Hemen her konuda insana muazzam bir bilgi birikimine hızlı bir şekilde ulaşma imkânı tanıyan internet, bilgisayar ve benzeri elektronik araç ve gereçler artık dil öğretiminde de yaygın olarak kullanılmaktadır. Elektronik sözlükler, çevrimiçi kurslar ve alıştırmalar, bilgisayar programları ve akıllı telefon uygulamaları bunlardan yalnızca birkaçıdır. Öğrencilere dil öğrenirken de kullanabilecekleri bu tür olanakları bildirmek, kullanımları konusunda bilgi vermek ve mümkün olduğunca derslerde bu olanakları kullanmak gerekir.
- *İşbirliği ve takım çalışması:* Turizm işletmelerinde ekip çalışmasının önemi çok büyüktür. Hem bu konuda öğrencileri yetiştirebilmek hem

de derste yabancı dili kullanarak daha fazla iletişime geçmelerini sağlamak adına ikili çalışmalar ve grup çalışmaları yaptırmak gerekir.

- *Kültürlerarası iletişim yeteneği*: Kùltürlerarası iletişim yeteneği turizm çalışanları için hayati öneme sahiptir. Yabancı konuklarla etkili bir iletişim kurabilmenin en önemli önkoşullarından biri kùltürlerarası iletişim yetisidir. Yalnızca yabancı konuğun kùltürü hakkında bilgi sahibi olmak bu yetinin kazanılması için yeterli değildir. Bir turizm çalışanı bir almanla asgari bir dereceye kadar empati kurabilmeli onun gibi düşünmeye çalışabilmelidir. Bunu sağlamak için de derste rol oyunları yapılabilir, farklı kùltürler karşılaştırılıp incelenebilir (Ördek ve Bolat, 2016: 107).

## 5. SONUÇ

Mesleki dil, mesleğe özgü iletişim durumlarında kullanılan ve ortak ölçünlü dilden bağımsız olmayan bir alt dil olarak kabul edilmektedir. Sosyal ve ekonomik açıdan çok yönlü, çok katmanlı ve disiplinler arası bir niteliğe sahip olan turizm sektöründeki iş kollarında iletişimi sağlayan turizm meslek dili de bu anlamda hizmet sektörünün bir alt dili olarak kabul edilmektedir. Başka bir deyişle, mesleki jargon olarak da düşünölebilecek bazı kalıp ifade biçimleri ve ağırlıklı olarak ekonomi, ticaret, işletme alanlarına giren kimi terimlerin kullanımının yaygın olduğu bir meslek dilidir.

Anılan niteliklerinden dolayı bir yabancı dili turizm sektöründeki iş kollarında etkili iletişim kurabilecek düzeyde öğrenmek, ölçünlü dilden büyük ölçüde ayrımlaşmış ve yoğun olarak teknik terimler içeren bir mesleki dile göre daha kolaydır. Bununla birlikte yukarıda anıldığı üzere turizm odaklı yabancı dil öğrenmenin de çeşitli özgünlükleri ve koşulları bulunmaktadır. Söz konusu koşullar göz önünde bulundurularak öğretimsel ve içeriksel açıdan etkili bir yabancı dil öğretim programı oluşturma olanağı vardır. Bu alışma turizm meslek dilinin özgün yönlerini, temel niteliklerini, koşullarını ve kuramsal temellerini okura sunarak bu alanda yeni öğretim konseptlerinin oluşturulabilmesinin koşullarını ortaya koymaya çalışmıştır. Burada aktarılan kuramsal bilgilerin uygulamaya dönük programların geliştirilmesine yardımcı olması amaçlanmıştır.



## KAYNAKÇA

- Amiradis, C. (2011). Die Fachsprache des Tourismus: Charakteristika und Anwendungsbereiche. *Zeitschrift für Regionale Wissenschaft, Vol. II*, 57-73.
- Amiradis, C., Ladias, C., & Psarriano, W. G. (2011). Didaktik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts in der Tourismusausbildung. *Zeitschrift für Regionale Wissenschaft, Vol. 2*, 75-86.
- Beier, R., & Möhn, D. (1982). Fachsprachlicher Deutschunterricht. Vorüberlegungen zu einem ‚Hamburger Gutachten‘ über fachsprachliche Lehr- und Lernmaterialien des deutschen als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (8), 287-321.
- Braun, C. (1993). Die Fach- und Berufssprache in der Tourismusbranche: Vorstellung des Sprachlehrfilms “GutenTag, Sie wünschen bitte?” - Szenen aus Hotellerie, Gastronomie und Tourismus. *Materialien Deutsch als Fremdsprache. Themensheft: Deutsch als Fremdsprache im Europäischen Binnenmarkt*, 52-62.
- Braun, C. (1991). Interkulturelle Barrieren in der Fach - und Berufssprache der Tourismussprache. In B. D. Müller (Hrsg.), *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation* (s. 193-202). München: Iudicium.
- Braun, C. (1989). *Berufssprache Hotel- und Gaststättengewerbe/Tourismus für den fachbezogenen Unterricht Deutsch als Fremdsprache am Beispiel des Sprachlehrfilms: „Guten Tag, Sie wünschen bitte?“*. Magisterarbeit, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft. Universität Bielefeld. Bielefeld.
- Buhlmann, R., & Fearn, A. (2000). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. 6. Auflage. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Buhlmann, R., & Fearn, A. (1991). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. 5. Auflage. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Fluck, H. R. (1992). *Didaktik der Fachsprachen, Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Gawronsky, D. (2003). Diplomarbeit Doreen Gawronsky an der Hochschule Anhalt (FH). *Die Textform Website und Fragen ihrer Lokalisierung am Beispiel deutscher und französischer Tourismuswebsites*. Erişim: 9 Ağustos 2015, <http://df-translation.de/mediapool/81/812342/data/Diplomarbeit.pdf>
- Hoffmann, L. (1998). Fachsprachen und Gemeinsprache. In L. Hoffmann, H. Kalverkämper, & H. E. Wiegand (Hrsg.), *Fachsprachen / Languages for Special Purposes*. 1. Halbband (s. 157-168). Berlin: Walter de Gruyter Verlag.
- Kalverkämper, H. (1998). Rahmenbedingungen für die Fachkommunikation. In L. Hoffmann, K. Hartwig, & H. E. Wiegand (Hrsg.), *Fachsprachen/Languages for Special Purposes* 1. Halbband (s. 24-47). Berlin: Walter de Gruyter.
- Leisen, J. (2006, 05 30). *Vortrags- und Workshopantragen*. Erişim: 26 Eylül 2015, <http://www.josefleisen.de/uploads2/04%20Sprache%20im%20Fachunterri->



cht%20-%20Bilingualer%20Fachunterricht/21%20Fachsprache%20im%20Unterricht.pdf

- Marco, M., & Rosario, M. (2006). Ökosprache im Tourismus. In M. Borrueco (co-ord.), *La especialización lingüística en el ámbito del turismo. Junta de Andalucía, Conserjería de Turismo, Comercio y Deporte, Colección Estudios lingüísticos y turismo 1* (s. 93-111). Andalucía.
- Ördek, E., & Bolat, H. (2016). Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Turizm için Mesleki Almanca Öğretimindeki Yeterliliği. *Diyalog: Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* (2016/2), 104-115.
- Roca, F., & Bosch, G. (2005). Deutsch für den Tourismus im Spannungsfeld zwischen Gemein- Berufs- und Fachsprache. *Journal of Research and Innovation in the Language Classroom / Encuentro 15*, 79-85.
- Roelcke, T. (2014). Zur Gliederung von Fachsprache und Fachkommunikation. *Fachsprache-International Journal of Specialized Communication 37*, 154-178.
- Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Zsuzsanna, M. (2015). Budapest Business School. Ungarn. *Die Problematik der Definition der Fachsprache des Tourismus*. Erişim: 7 Ağustos 2015, [http://elib.kkf.hu/okt\\_publ/szf\\_25\\_07.pdf](http://elib.kkf.hu/okt_publ/szf_25_07.pdf)





# Bölüm 2

## **HAKİKAT BİLGİSİNİN ENGELLERİ: BACON'IN İDOLLERİ**

*Büşra ÖKSÜZ<sup>1\*</sup>,  
Yusuf Bahri GÜNDOĞDU<sup>2\*\*</sup>*

---

1 \* Arş. Gör. Büşra ÖKSÜZ, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
ORCID NO: 0000-0002-2063-8701

2 \*\* Doç. Dr. Yusuf Bahri GÜNDOĞDU, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
ORCID NO: 0000-0001-8305-8993

“İnsanlığa hizmet etmek için doğduğumu düşünerek, kendimi büyük insanlık ailesinin mutluluğuna adanmak gerektiğine inanmıştım ve insanlığa nasıl yararlı olabileceğimi düşünmeye başlamıştım. Tabiatın bana özel olarak vermiş olduğu şeyin neye yarayabileceğini düşündüm ve insan türüne yapılabilecek hizmetin, keşifler yapmak, hayatı güzelleştiren sanat alanlarında çalışmak olduğunu anladım. Nihayet kendimde her şeyden çok gerçeği inceleme kararında olan bir meyil tanıdım. Zira eşyanın münasebetlerini yakalamakta oldukça usta bir zekâyâ sahiptim. En ince farkları gözleme işinde oldukça çalışkan ve dikkatliydim. Derin araştırmalar yapma zevkine ve şüphe etme gücüne sahiptim. İnceden inceye düşünmekten hoşlanıyor, her şeyde bir düzen arıyordum. Ne yenilere karşı fazla bir bağlılık ne de eskilere karşı körü körüne bir hayranlık hissediyordum. Özet olarak, benim tabiatımla gerçek arasında herhangi bir birliğin ya da bağım bulunduğuna hükmediyorum.”

Francis Bacon

## GİRİŞ

Francis Bacon, 22 Ocak 1561’de Londra’da doğmuş ve 9 Nisan 1626’da 65 yaşında ölmüştür. Bacon, özellikle, İngiltere’de büyük yankı uyandıran bir filozof ve devlet adamıdır. O, insanlığa hizmet etmek için doğduğunu düşünmüş ve hayatı boyunca insanlığa yararlı olmayı kendisine rehber edinmiştir. Nitekim vasiyetnamesindeki “*Ruhumu Tanrı’ya, cesedimi karanlık mezara, adımlar gelecek yıllarda yabancı uluslara miras bırakıyorum.*” cümlesi onun kendi büyüklüğüne inandığını göstermektedir. Bacon, kendi doğasıyla gerçeklik arasında bir bağın ve ilişkinin bulunduğuna inanmış ve tabiat bilimlerinin önemine vurgu yaparak bu bilimin kürsülerde okutulmasını vasiyet etmişse de geride bıraktığı servetin yetersizliği yüzünden isteği yerine getirilememiştir (Akkaş, 1996).

Büyük ölçüde Bacon’ın vizyonuna çok şey borçlu olan bir dünyada yaşadığımızı söyleyebiliriz, ancak Bacon’a verilen kredi (veya suçlama) zaman içinde değişmektedir. Bir noktada Bacon’ın yıldızı çok yüksekti ve çok çeşitli düşünürlerden övgü almıştır. Çağdaşı Ben Jonson (1573-1635), Bacon’ın öğrenimini ve yazımdaki mükemmelliğini övmüştür. İngiltere’nin Lord Şansölyesi, Rousseau’nun hiçbir öğretmene ihtiyacı olmadığını belirttiği doğanın “öğrencileri” listesinde “filozofların belki de en büyüğü” olarak gösterilmiştir. Immanuel Kant, *Saf Aklın Eleştirisi*’ne epigraf olarak Bacon’ın Büyük Öğretisi’nden alıntı yapmayı uygun görmüştür. David Hume, Bacon’ın matematiğe olan ilgisizliğinin kayda değer bir eksiklik olduğu sonucuna varmış olsa da, yine de onu “deneysel fiziğin babası” olarak görmüştür (Lowe, 2021).

Bacon, İngiltere’de Rönesans felsefesinin önde gelen ismi, Aristotelesçiliğe bilinçli olarak karşı çıkan ve bunu insanın hizmetinde bilimsel ve teknik ilerleme adına yapan bir düşünürdü. Francis Bacon’a göre bilginin değeri ve haklılığı,

her şeyden önce pratik uygulaması ve faydasından ibarettir; gerçek işlevi insan ırkının egemenliğini, insanın doğa üzerindeki hükümlerliğini genişletmektir (Copleston, 1993, s. 294). Bacon kendinden önceki bilim ve felsefe anlayışından rahatsızlık duymuş ve özellikle Ortaçağ dönemi için büyük kabul gören Aristoteles felsefesini eleştirmiştir. Aristoteles'in felsefesinin verimsiz ve insan hayatına yararlı eserler katması bakımından kısır olduğunu ileri sürmüştür. Bu nedenle Bacon, ortaya koyduğu eserlerinde geçmişe dönük eleştirilerini ve kökten değişiklik sağlayarak yeni baştan ortaya koymak istediği sistemini tüm boyutlarıyla yansıtmaya çalışmıştır. Başka bir ifade ile Bacon, geçmişte var olan bilgelik, bilim veya felsefe anlayışlarını eleştirel bir bakışla ele alıp yeni bir bilimin inşası ve yöntemi için uğraş vermiştir (Cevizci, 2013, s. 41). Bacon, doğa bilimlerindeki ilerlemenin, fiziğin deneysel ve tümevarımsal bir temele oturtulmasının ortaya çıkardığı yeni bir dünyanın eşliğinde duruyordu.

Bacon'a göre şeylerin özünü bilmek için kitaplara, otoriteye, önceden var olan düşüncelere ve a priori fikirlere başvurmaktan vazgeçmek gerekmektedir. Ona göre özellikle zamanına kadar taklit edilen ve etkisi bozulan eskiçağ görüşlerinden uzak durulmalıdır. Demokritos ve bazı pozitivist düşünürlerden başka Yunan düşünürlerinin çok az gözlem yaptıklarını ileri sürmektedir. Bu şekilde bir sistemin realiteden uzak olduğunu ve bilgilerimizin önyargılarla, putlarla dolu olduğunu öne sürmüştür. Ona göre kurtuluş, skolastik gelenekten ayrış ve indüksiyon metoda kesin bir bağlanmayla söz konusudur (Weber, 2020, s. 224-225).

Rönesans ile baş gösteren yeni bir ruh ve bir felsefe anlayışı İngiltere'de Francis Bacon'un katkıları ile yerleşmiştir. Aydınlanmanın habercisi olan ve hakiki tümevarımı tek umut olarak gören Bacon, "bilmek egemen olmaktır" anlayışı ile bir kırılma noktası olarak karşımıza çıkmaktadır. Doğa üzerinde güç sağlayacak yeni bir bilim anlayışı *Novum Organum* (Yeni Araç) ile dünyadaki cennet olacak yeni toplum ideali *Yeni Atlantis* üzerine çalışmalar yapmıştır. Bilimler için yeni bir sistemin ana hatlarını oluşturmaya çalışan Bacon, *Yeni Atlantis*'te Benselem (Barışa ve huzura sahip olan) adasında doğanın düzenine büyük bir hürmet ve saygı gösterilerek doğayla uyumlu yaşama dikkat çekmektedir. Bilimin ışığında temellenen bu adanın kuruluş amacı, şeylerin nedenlerini ve gizli devinimlerini öğrenmek ve mümkün olan her şeyi gerçekleştirmek için insan egemenliğinin sınırlarını genişletmektir (Bacon, 2019c). Doğa üzerindeki kontrolünü anlattığı bu eserinde bilim ve bilime dayalı teknolojinin, ideal bir toplum düzeni yaratmak ve doğaya hükmetmek için tek araç olduğunu ortaya koyarak seküler bir girişim gerçekleştirmiştir.

Modern bilimin kurucusu olarak adlandırılan Bacon, yeni bilginin önemine binaen Aristoteles'in *Organon* adlı eserinde öne sürülen skolastik tümdengelmisel mantığından bütünüyle koparak 1620 yılında yayınlanan *Novum Organum* eserinde tümevarım yöntemini öne sürmüştür. Eserinde

tümdengelim yönteminin yetersizliğini göstererek tümevarım yöntemini tek yol olarak sunmuştur (Cubberley, 2004, s. 404).

Başka bir ifade ile tümevarım yönteminin sabırla kullanılmasıyla bilimsel yasaların oluşturulması, zihne daha fazla ışık tutacak ve uzun vadede, her ne kadar hemen uygulanabilir görünse de, koordine edilmemiş özel doğrulardan daha faydalı olacaktır. Ancak doğa hakkında kesin bir bilgiye ulaşmak ilk bakışta görüldüğü kadar kolay ya da basit değildir; çünkü insan zihni, deneyimleri yorumlamamıza etki eden ve yargılarımızı çarpıtan önyargılardan ve peşin hükümlerden etkilenmektedir. Bu nedenle Bacon'a göre, insan zihnini farkında olmadan, kaçınılmaz olarak etkileyen ve bunlara karşı uyarılmadığı sürece bilime ulaşmayı zorlaştıran 'idollere ve yanlış kavramlara' dikkat çekmek gerekmektedir. Bacon'ın ünlü 'idoller' doktrini de buradan gelmektedir (Copleston, 1993, s. 296).

Zihnin doğa üzerindeki hakkını kullanabilmesi ve insanların geçmişte bildiklerinden farklı bir yol denenmesi için güvenilir bir yöntemle yürünmesi gerektiği üzerinde yoğunlaşan Bacon, bu yeni yöntemini ortaya koymak için yazdığı eseri *Novum Organum*'da aklın yönemsiz bir şekilde kullanılmasını, kendi döneminde ve öncesinde bilimlerde kullanılan ispat yöntemini ve astroloji, simya ve büyü faaliyetlerini, felsefe sistemlerini, teorileri ve doktrinleri eleştirmiştir. Bacon, *Novum Organum* eserinin ilk bölümünde insan zihnini işgal eden idolleri ele almıştır. Bacon'a göre insan, zihninde kök salmış olan idollerle ve yanlış fikirlerle hareket etmiştir. Kullanılan mevcut yöntemle doğa hakkında çok fazla bir şey bilinemeyeceğini ifade ederek duyuları ve aklı desteklemektedir. İnsan aklını geçmişten beri saran ve kemikleşmiş bir yapıya bürünen yanılsamalar ve yanlış fikirlerden insanların zihinleri tıkanmış; hakikatten uzaklaştırmıştır. İnsanların zihinlerini tıkayan idolleri göstermek Bacon'a göre büyük bir hizmettir. Çünkü bu idoller, 'tabiat'ın yorumuna engel olur, zihne yeni bilgilerin girişini güçleştirir, bilimlerin yenilenmesinde rahatsızlık verir (Bacon, 2019b, s. 55). Söz konusu idoller ise şunlardır: Kabile İdolları, Mağara İdolları, Çarşı-Pazar İdolları ve Tiyatro İdolları.

### **İdoller**

İnsanı doğanın öznesi ve yorumcusu olarak gören Bacon, insan zihninin hakikate erişmek için yeterli güç ve yeteneğe sahip olduğunu düşünmektedir. İnsan zihniyle ilgili iyimser bir tutum sergileyen Bacon, bu durumun mevcut hal içerisinde geçerli olmadığını vurgulamaktadır. Başlangıçtaki insan zihninin durumu ile sonrasında önyargılarla, geleneksel kalıplarla, yanlış fikirlerle, kavram yanılgılarıyla, var olanı çarpıtmasıyla bozulmuş olan insan zihni arasında bir ayırım yapmaktadır. Bu nedenle insan zihninin gerçeğin bilgisine erişebilmesi için bu idollerden arındırılması gerekmektedir. (Cevizci, 2013, s. 58). Bacon'ın insan zihnidenden arındırmak istediği bu putlar ya da idoller, zihni

yanlış yola sokan, doğaya ilişkin kesin bir kavrayışı engelleyen doğal bir eğilim veya kusurlardır.

Francis Bacon, deneyimi yorumlamamızı çarpıttığına ve böylece bilgi edinmemizi engellediğine inandığı dört zihin idolü tanımlamıştır, çünkü ona göre bilgi ampirik deneyime dayanmaktadır. Bu nedenle, ona göre bilginin amacı olan doğaya egemen olmak için bilgi edinimimizi etkileyen ve/veya çarpıtan bu bilgi bozukluklarına, önyargılara ve önkabullere karşı korunmamız gerektiğini ileri sürmüştür. Bunun da tümevarımdan başka bir yolla yapılamayacağını söylemiştir. Bu, Bacon'ın tümdengelim yöntemini ampirik hakikati kanıtlayamadığı, doğayı anlama ve ona hükmetme çabasında insana pratik bir faydası olmadığı için neden reddettiğini açıklar. Dolayısıyla o Aristoteles mantığını yararsız olarak görmektedir (Ikegbu, Maduka, & Ushie, 2016).

Bacon'a göre bilim insanının araştırma yapmaya başlamadan önce zihninde var olan bu idollerden kurtulması gerekmektedir (Gültekin ve Tokdil, 2017). Bacon'a göre idollerin "kökü kazanmalıdır", bu kelimenin tam anlamıyla, köklerinden farklı olarak saplarını ya da köklerini almak demektir. İdoller, imgeler olarak, insanoğlunun içinde yok edilemeyecek kadar derin kök salmışlardır (Lowe, 2021). Bacon, sorgulayan zihnin hastalıklı doğasında öğrenmenin ilerlemesinin önünde ciddi engeller olduğunu farkındaydı. Ona göre bu engeller bir kez işaret edildiğinde, insanların bu etkinin üstesinden gelmesine yardımcı olacaktır (Ikegbu, Maduka, & Ushie, 2016).

### 1. Kabile İdollerini

Temeli insan doğasına ve insan soyuna dayanan kabile idollerini, insanın kendisini her şeyin ölçüsü olarak görmesi, duyularını ve algılarını evrene değil, kendisine yönlendirmesi ve insan zihninin nesnelere çarpıtmasıdır (Bacon, 2019b, s. 55). Bütün insanlarda bulunan kabile idollerini, insan zihninin nesnelere çarpıtması bakımından içbükey ve dışbükey aynalara benzer. Bu idoller, insanoğlunun dışımızdaki dünyaya yalnızca duyu yoluyla erişme zorunluluğuna borçludur. Duyu tek erişim aracımız olabilir ancak güvenilir olmaktan uzaktır. Örneğin düz bir çubuğu bir su kütesinin ortasına yerleştirdiğinizde, bir zamanlar düz olan çubuk kırılma ve insan gözünün çalışması nedeniyle artık bükülmüş gibi görünür. Duyulara güvenmek sadece duyu algısını güvenilmez kılmakla kalmaz, aynı zamanda bu duyu verileri üzerine inşa edilen fikirlere de hata olasılığı getirir. Fikirler veya bilgi dünyanın gerçek ölçüsü olmaktan ziyade tek tek insanların ölçüsü haline gelir. Duyudan kaynaklanan hatalar ayrılmaz bir şekilde bedenle bağlantılıdır çünkü beden insan bilgisinin edinilmesinde bir rol oynadığı sürece, gerçeği çarpıtan bir şeyden geçmemiş doğru bilgiyi edinmek imkansızdır (Lowe, 2021).

Kabile idollerinden dolayı insan zihninin yaptığı hatalara aşağıdaki örnekler gösterilebilir (Bacon, 2012a, I. Kitap, s. 19-21):

1. Tabiatın kendine has ve karmaşık yapısını gözden kaçırarak tabiatı sadeleştirerek, eşit, paralel ve bağlantı içinde kavraması.
2. İleri sürülen bir önermeyi, önyargılarından kurtularak ona uymayan örneklerle bakması gerekirken insan zihninin onu bir dayanakla desteklemesi.
3. İnsan zihninin olmuş bitmiş olaylar üzerine gözlemde bulunması.
4. İnsan zihninin tarafsız olmak ve bir aksiyomu kurarken olumsuz örneklerle de yer vermesi gerekirken olumlama yapması.
5. Tabiatın yasalarını ne ise o şekilde anlamak ve bir şeyin sebebini o varlıkta aramak yerine başka yerde aramak.
6. Tabiatın titizlikle adım adım tetkik edilmesi yerine soyutlamalar yapılması.

Bacon, kabile idollerini kendi içinde eşitlik, meşguliyet ve ihtiras idolleri olarak üçe ayırır. Eşitlik idolü, şeylerin yapısında olmadığı halde eşitliğin ve birliğin var olduğu varsayan idoldür. Meşguliyet idolü, insan amacına uygun olmadığı halde hoşuna giden şeyi doğru kabul etmesidir. İhtiras idolü ise insanın ihtiras ve duygularını gerçekmiş gibi algılaması neticesinde yanılmasına neden olan idoldür (Çetinkaya, 2015). Tanrı'nın insan bedeninde tasavvur edilmesi, örneğin Zeus, Artemis ve İsa kabile idollerine örnek olarak gösterilebilir. Ek olarak Bacon'a göre insanların "Güneş, ay ve yıldızlar" için "dogma" ifadesini kullanması ve bu nesnelere çeşitli efsanelerin üretilmesi, amacı olmadan yaşayamayan insan gibi doğada da hiçbir şeyin amaçsız olmadığı yönünde insanları tehlikeli bir düşünceye sevk etmektedir. İnsan kendisine doğaya olduğundan daha yakın bir mesafede bulunmaktadır. Bunun neticesinde bilim tersini iddia etse bile insanın aslı olmayan inançları kabullenmesi ve tercih etmesi daha kolay olmaktadır. Tüm insanlar da bu önyargıların var olmasından dolayı Kabile idolleri bilimsel bilgilerin kabulüne ilişkin engel teşkil etmektedir (Çeler, 2007). Özetle denilebilir ki kabile idolleri, insanın ruh birliğinden, önyargılarından, sınırlı yetileri ve tutkularından, duyularının yetersizliğinden kaynaklanmaktadır.

## 2.Mağara İdolleri

Mağara idolleri, tek tek bireylerin yanılısamalarıdır. Her bireyin doğanın ışığını kırıp bozan kendine özgü bir ini veya mağarası vardır. Bu durum insanların kendine has özel yapısından, yetiştirilme tarzından, ilişki içerisinde olduğu çevresinden, okuduğu eserlerden ya da hayranlık beslediği kişilerin makamlarından dolayı tezahür edebilir. Bu da insan ruhunda düzensizlik, değişkenlik durumlarını doğurmaktadır. Bu bağlamda Herakleitos'un "İnsanlar bilgiyi büyük ya da genel dünyalarda değil daha çok küçük ve özel dünyalarda ararlar." sözü önem arz etmektedir (Bacon, 2019b, s. 56).



Bacon'a göre Mağara idollerinin sebepleri şunlardır (Bacon, 2012a, I. Kitap, s. 21-22):

1. Bazı insanlar tikel bilimlere bağlı kalmış ve bundan kaynaklı önyargılı düşünce ile "tabiat felsefesi"ne yöneldiklerinde onu çarpıtarak bozmuşlardır. Bunlardan Aristoteles, kendi mantığına hizmet aracı olarak "tabiat felsefesi"ni kullanmıştır. Kimyacılardan birkaç ocak deneyi yapması, Gilbert'in mıknatıs üzerine çalışması görünürde üstün bir uğraş olarak gözükse de onları esasen mağara idolne sokmaktadır.
2. İnsanların kimileri şeylerin farklılıkları üzerinde dururlar kimileri ise benzerliklerine dikkat etmektedir. Sentez ve analizlerdeki aşırılıklara sebep olan bu durum insanların mağara idolne girmesi ile sonuçlanmaktadır. Oysa titiz çalışan ve zeki olan insan diğerleri gibi aşırılığa kaçmadan düşüncelerini süzgeçten geçirerek farklılıkların içerisinden geçip bir nokta üzerinde durabilir.
3. Bazı insanların ilkağa hayranlık duyması bazılarının yeniliğe gz kırpması bazılarının ise eski ile yeni arasında orta yolu bulmaya çalışması felsefe ve bilime zarar vermekle birlikte insanları belli bir çağın lehine çalışmaya itmesi bakımından mağara idoldr. Bundan dolayı bu tutumların bırakılarak doğruluğun değişken olan zamanlarda değil, sonsuzluğu barındıran "tabiat" ve tecrübenin işiğinde aranması gerekmektedir.
4. Tabiatı sadece kendi formları içinde ele almak anlığın zayıflamasına, genel ilişkiler içerisinde ele almak ise gevşemesine ve hayrete düşmesine neden olmaktadır. Genişlik ve darlık tabiata karşı mağara idoln harekete geçirmektedir. Bu nedenle tabiatla temaşa noktasında bu iki yol sırası geldikçe kullanılmalıdır.

Nasıl ki bir mağaraya sızan ışık, her bir mağara için farklı gölgelenme durumu yaratırsa benzer şekilde insanların sonradan edindikleri eğitim ve kültüre göre şekillenen zihin de dış faktörlerin etkisine göre yorumlanmaktadır. Bu yorumlar ile birlikte gerçeğin olduğundan farklı bir şekilde algılanması insanlarda doğuştan itibaren var olan kusurdan kaynaklanmaktadır. Dış etkilerle birlikte insan zihni üzerinde yanıtıcı izlerin varlığı mağara idollerini doğurmaktadır. Bacon'a göre her zihin bu mağaraya benzemektedir. şeyler de zihne göre şekillenmektedir (eler, 2007). Bacon'ın mağara kavramını ve gölge metaforunu kullanması ile onun Platon'dan etkilendiğini söylenebilir.

İnsanın mağara idolnden kurtulması için doğanın bir ğrencisi olarak, anlığına aldığı ve onu meşgul eden ne varsa şüphe ile yaklaşması gerekmektedir. Ayrıca anlığını tarafsız tutmak için çok fazla uyarıda bulunmalıdır (Bacon, 2019b, s. 63).

### 3. Çarşı-Pazar İdolları

Çarşı-Pazar idolları, bireyin diğer insanlarla olan ilişkilerinden kaynaklanmaktadır. İnsanlar arasındaki ilişki dil vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Sözcüklere yanlış anlamların yüklenmesi her şeyin karışmasına ve insanların yanlışla sürüklenmesine sebep olmuştur. Bundan dolayı Bacon'a göre en kaygı verici olanlar bu idollerdir. İnsanlar akıllarının sözcükleri yönlendirdiğine inanırlar. Ancak sözcüklerin tepki gösterip anlığa baskı yaptığı da bir gerçektir. Bu durum felsefeyi ve bilimlere yanıltıcı hale getirmiş ve verimsiz kılmıştır. Keskin görüşlü bir anlık doğru bir gözlem ile kaba hatlarla tanımlanan şeyleri değiştirir ve onları doğru bir şekilde tabiata uydurmaya yeltenir. Oysaki sözcükler tabiata zıttır. Dolayısıyla sözcükler ve isimlerle ilgili ciddi tartışmalar anlaşmazlıklarla son bulur.

Tartışmaya konu olan bahis şudur: Matematikçiler gibi yüzeysel bir biçimde şeyleri tanımlarken tedbirli olmak mı yoksa tanımlar yaparak tartışmayı sonlandırmak mı daha iyidir? Ancak sözcüklerden ibaret olan tanımlar, doğal ve maddi şeyler bakımından yeterli olmadıkları için mevcut sıkıntıyı gideremezler. Bu nedenle sözcükleri ve aksiyomları ele alırken tikel örneklerle ve onların düzenine bakılması gerekmektedir (Bacon, 2019b, s. 63).

Sözcükler vasıtasıyla zihnin yanılsamasına ve bozulmasına neden olan idoller iki türdür: Bunlardan ilki, varlığı olmayan veya nesnesi olmayan şeylerin adlarıdır. Örneğin, kader, ilk hareket ettirici, ateş elementi, gezegenlerin küreleri. İkincisi ise var olan ama şeylerden aceleyle ve düzensiz soyutlanmış, karışıklık barındıran, kötü tanımlanmış şeylerin isimleridir. Örneğin, "ıslak-nem" kavramına karşılık gelen şeylerin birbiriyle tutarlılığı bulunmamaktadır. Islak kavramı birden çok farklı ortak paydası olmayan faaliyetleri içermektedir. Bir açıdan alev nemlidir, bir başka açıdan ise hava nemli değildir, diğer açıdan bir toz zerresi nemlidir diğer bir açıdan ise cam nemlidir. Islak kavramının aceleci bir biçimde uygun bir inceleme yapılmadan sudan, yaygın ve sıradan sıvılardan soyutlanmış olduğu açıkça görülmektedir (Çetinkaya, 2015). Dolayısıyla bu tarz isimler yetersiz soyutlama ve karışıklık içermektedir.

Sözcüklerin çarpıtma ve hata dereceleri bulunmaktadır. En az hatalı olan sınıf daha az soyut olan ve daha iyi tanımlanmış olan töz adlarıdır. En hatalı sınıf ise hafif, seyrek, ağır gibi nitelik bildiren sözcüklerdir (Bacon, 2019b, s. 64).

### 4. Tiyatro İdolları

Tiyatro idolları, tabiatın kurgularla anlaşılmasına çalışılması ve evrenin taklit edilmesini ifade etmektedir. Bunlar, felsefenin çeşitli dogmalarından ve ayrıca yanlış kanunlardan veya burhan kurallarından insanların zihinlerine göç etmiş olan putlardır. Dogmalar, fikirlerin, görüşlerin, düşüncelerin veya doktrinlerin fanatizme varacak kadar eleştirilmeden kabul edilmesi ve bunlara bağlı kalınmasıdır. Dolayısıyla, bu tür bir put insanın içinden çıkmadığı gibi, anlayışa gizli

bir girişin sonucu olarak da ortaya çıkmaz (Ikegbu, Maduka, & Ushie, 2016).

Tiyatro idolleri doğuştan gelmezler. Anlığa gizlice girmez ancak yavaş yavaş sokulur ve orada beslenir. Dogmalar, gelenekler, batıl inançlar, yanlış ispat kuralları felsefi ve bilimsel sistemler, simya, astroloji bu idollerin kaynağına örnek olarak gösterilebilir (Bacon, 2012a, I. Kitap, s. 24). Bacon gelenekler, dogmalar derken skolastik düşünceyi, yanlış ispat kuralları derken de Aristoteles'i ve Aristo mantığını kastetmektedir. Tiyatro idolleri ile felsefi dogmalar ve yanlış kanıtlanma ilkeleri insan zihnini istila etmiştir ve insan ancak bu istiladan kurtulursa hakikatin bilgisini elde etme yolunda sağlam adımlarla ilerleyebilir.

Sözcüklerin ve fikirlerin deneyime dayanmayan sistemler ve dogmalar halinde bir araya getirilmesi tiyatronun putlarını oluşturur, çünkü bu tür sistemler “kendi yarattıkları dünyaları gerçek dışı ve doğal bir tarzda temsil eden pek çok sahne oyunundan başka bir şey değildir (Diab, 1997). Bacon, tiyatroya benzettiği bu idolü, insanların tiyatro izlerken kendilerini perdenin önündeki oyuncu ile özdeşleştirip orada aktarılmak istenilen düşünceyi sorgusuz bir şekilde benimseyip, kendi hayatına uyarlaması olarak tasvir etmektedir. İnsanların kendilerini bu idollerden koruması gerekmektedir. Aksi halde bilimlerin yenilenmesi aşamasında bu idoller insanların yanlış fikirlere takılıp kalmasına sebep olacaktır. Dolayısıyla tabiata yönelmek ve onu anlayabilmek için doğru bir alet ya da yöntemle birlikte idoller olarak adlandırılan soyutlamalardan, yanılsamalardan da kurtulmak gereklidir (Çetinkaya, 2015). Başka bir ifade ile insanın temiz bir zihin ve doğru bir yöntem ile doğaya yönelmesi gerekmektedir.

## SONUÇ

Bacon, geçmişin tüm otoritelerini, düşünce biçimlerini, araştırma yöntemlerini, Ortaçağ'ın Antik Yunan'dan aldığı miras ile ortaya koyduğu skolastik düşünceyi ve özellikle Aristoteles ile birlikte klasik felsefeyi eleştirmektedir. “Bilgi mutluluktur” ile başlayan bir serüveni “Bilgi güçtür” noktasına taşıyan Bacon, *Novum Organum*'da ortaya koyduğu hikmet-i tabiiyye anlayışı ile insanlığın kurtuluşunu doğaya hükmetmek olarak görmüş, bu egemenliği sağlaması içinde “yeni bir alet” sunmuştur. İnsanların kurtuluşu için kafalarını gökyüzüne değil, yeryüzüne, doğaya çevirmeleri gerektiğini savunmuştur. Bacon'a göre, anlamak hükmetmektir; bilgi, güçtür, bilmek yapmaktır. Ona göre, evren taklit edilmemeli aksine ince ince tetkik ve tahlil edilmelidir. Amaç, insanlığın tabiata bakarak kendi doğrularını kendilerinin bulmasını sağlamaktır; yöntemli ve planlı bir akıl ile insan bu güce sahiptir. İnsanların skolastik düşünceyi bırakıp tabiata yönelmesi gerektiğini vurgulayarak tabiatın içinde şüphe barındırmayan hakikatin bilgisinin bulunduğunu savunmuştur. Geleneksel ispat ve keşif yöntemini hatalı bulan Bacon, bu tarzda ortaya konulan bilimin felaket olduğunu söylemiştir. Ona göre, tabiata hâkim olmanın yolu, tek umut olan hakiki tümevarımdır.

Bacon, yeni bir bilginin önemini görerek, Aristoteles'in *Organon* eserinde ifade ettiği eski skolastik tümdengelim mantığından sıyrılarak, doğayı yorumlama sanatı olan tümevarım yöntemini ileri sürmüştür. Ancak hakikatin bilgisine ulaşmak için tümevarım yönteminin kullanılması tek başına yeterli değildir. Öncelikle insan zihninde var olan önyargılardan, yanılsamalardan zihnin temizlenmesi gerekmektedir. Bacon'a göre insan zihni, zihnin "idolleri" olarak tanımladığı şeylerle dört bir yandan kuşatılmıştır. Bu idoller gerçeğin sadece gerçek olduğu anlayışından insanları uzaklaştırarak sahte bilgilerin önünü açmış ve hakikatin bilgisine ulaşma yolundaki engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu olan idoller ise şöyledir: Kabile İdolleri, Mağara İdolleri, Çarşı-Pazar İdolleri, Tiyatro İdolleri.

İlk kategoride Kabile idolleri yer alır. Burada Bacon'ın kastettiği "kabile" insan ırkının kendisidir. İnsanın kendisini her şeyin ölçüsü olarak görmesi, duyularını ve algılarını evrene değil, kendisine yönlendirmesi ve insan zihninin nesnelere çarpıtmasıdır. Mağara idolleri her bir insana aittir, çünkü her birimiz kendi yaptığımız bir mağarada yaşarız. Bu mağaralar her bir insana özgü bireysel faktörlerden kaynaklanır. Bacon, kişinin eğitimini, okuduğu kitapları ve saygı duyduğu kişilerin otoritesini katkıda bulunan faktörler olarak gösterir. Çarşı-Pazar idolleri, insanlar arasındaki etkileşimlerden kaynaklanır ve öncelikle bu etkileşimlerde kullanılan kelimeler ve dille ilgilidir ve kelimeler, dil, anlayış ve muhakeme yetisi arasındaki karşılıklı ilişki nedeniyle hepsinden daha zahmetlidir. Tiyatro idolleri, felsefe sistemleri olarak dışarıdan tanıtılan tek idol olmaları bakımından diğer idollerden ayrılır. Bacon onları, gerçek dünyanın adil bir temsili olmayan fantastik dünyaları temsil eden "sahne oyunlarına" benzetir. Bu "felsefi" oyunlar, sahne için icat edilen şiirsel oyunlarla "daha derli toplu, daha zarif ve tarihin gerçek öykülerinden daha çok, insanın olmak istediği gibi" olma özelliğini paylaşır. Bu idolleri, bir kez benimsendikten sonra kendilerini sürekli kılan ve diğer her şeyi renklendiren dogmalar veya doktrinler açısından ele alınabilir. Tiyatro idolleri, dogmalar, yanlış ispat kurulan felsefe ve bilim sistemleri, gelenek, itimat, astroloji, simya, büyü faaliyetleri batıl inançlar gibi şeylerden kaynaklanmaktadır.

Geleneğin insan zihnine yansımaları olan idollerin yıkılması gerektiğini ileri süren Bacon, insan zihninin bilgiye ulaşmak için yeterli güce sahip olduğunu ve zihnin doğa yasalarının gerçek bilgisine ulaşabilmesi, tabiatı olduğu gibi anlayabilmesi için bu idollerden temizlenmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Özetle Bacon'a göre hakikatin bilgisine ulaşmak için ilk olarak zihnin idollerden temizlenmesi, sonraki aşamada ise hakiki tümevarım yönteminin kullanılması gerekmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akkaş, S. Ö. (1996). Francis Bacon'un Novum Organum Adlı Eseriyle Düşünce Tarihinde Getirdiği Yenilikler. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 53-66.
- Aristoteles. (2019). *Metafizik*. İstanbul: Pinhan.
- Bacon, F. (2012a). *Novum Organum, Tabiatın Yorumu ve İnsan Alemi Hakkında Özlü Sözler* (S. Önal, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Bacon, F. (2019b). *Novum Organum*. (T. Kabadayı, Çev.) Ankara: Bilgesu Yayınları.
- Bacon, F. (2019c). *Yeni Atlantis*. (S. Aktuyun, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2013). *17. Yüzyıl Felsefesi*. Ankara: Say Yayınları.
- Coplestone, F. (1993). *A History of Philosophy*. Thee Newman Press.
- Cubberley, E. P. (2004). *Eğitim Tarihi I*. Ankara: Yeryüzü.
- Çeler, Y. (2007). *Francis Bacon'un yeni mantık (new organum) anlayışı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çetinkaya, Ö. (2015). *Francis Bacon'da bilim ve ütopya* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Diab, R. (1997). *Francis Bacon and the post-structural critique of metaphor*. Faculty of Graduate Studies The University of Western Ontario, London.
- Gültekin, T. & Tokdil, E. (2017). Francis Bacon'ın putlar kuramı betimlemesinde yer-yüzü sanatı ve yoksul sanatta söylem üretimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 52, s. 181-197.
- Ikegbu, E. A., Maduka, E., & Ushie, A. I. (2016). Asouzu's phenomenon of concealment and Bacon's idols of the mind: a paradox of Nigeria's leadership crisis. *LWATI: A Journal of Contemporary Research*, 13(2), 87-103.
- Lowe, E., M. (2021). *Francis Bacon's New Atlantis: The Quiet Revolution Of Science, Religion, and Politics*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of North Texas, Teksas.
- Weber, A. (2020). *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Kabalıcı.





# Bölüm 3

## **FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE BİLGİ DÜZEYLERİ VE ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ<sup>1</sup>**

*Merve CAN ÖZKAN<sup>2</sup>*

*Yeter ŞİMŞEKLİ<sup>3</sup>*

---

1 Bu makale, Merve Can Özkan'ın Yeter Şimşekli danışmanlığında yürüttüğü “ Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Çevre Bilgi Düzeyleri İle Çevreye Yönelik Tutumları Ve Ortaokul Çevre Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Fen Bilgisi Öğretmeni.

3 Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. ORCID ID: 0000-0003-3276-2475.

## 1.Giriş

Çevre sorunlarının bugünkü boyutlarına ulaşmış olması birçok nedene dayanmaktadır. Ancak insan nüfusunun artmasının bu sorunlar üzerindeki etkisi yadsınamaz. Nüfusun sürekli artmasından doğan; beslenme, barınma, giyinme gibi kaynakların kullanımlarının artması ciddi çevre sorunlarına yol açarak tüm dünyayı tehdit eder hale gelmiştir. Çevre sorunlarının asıl sebebinin insan olduğu 1960'lı yıllarda anlaşılabilmiştir. Bu sebeple yaşanan bu sorunları önlemeye yönelik çözüm yolları aranmıştır (Erten ve Öztürk, 2020).

Çevre sorunlarının çözümüne yönelik yapılan ilk toplantı 1972 yılında Stockholm'de düzenlenen Birleşmiş Milletler İnsan ve Çevre Konferansı olmuş ve sorunların çözümünde çevre eğitiminin önemi üzerinde durulmuştur. İnsanoğlunun çevrenin tükenmeyecek nitelikte sonsuz bir kaynak olmadığını kavraması ile pek çok ülkede bu alanda çalışmalar başlatılmıştır. Birleşmiş Milletler, 1977 yılında Tiflis'te ilk defa bakanlar seviyesinde "Hükümetler Arası Çevre Eğitim Konferansı" düzenleyerek çevrenin korunmasıyla ilgili çevre eğitimi alanında önderlik etmiştir (Kayıkçı, 2003). Tiflis Konferansı'nda çevre eğitiminin geniş çerçevesiyle birlikte niteliği, amaçları ve pedagojik esasları belirtilmiştir (Dımişki ve Ünal, 1998).

Tiflis Konferansı'ndan 10 yıl sonra UNEP-UNESCO işbirliği ile 1987 de Moskova'da gerçekleştirilen Uluslararası Çevre Eğitimi ve Öğretimi Kongresinde, öne çıkan başlıca problem, çevre eğitimi için Tiflis Bildirgesi kapsamında uluslararası planların saptanması olmuştur. Benimsenen stratejilerde, çevre eğitiminin gelişmesinde öğretmenlik eğitiminin anahtar faktör olduğu ve çevre eğitiminin sürdürülebilir gelişim içinde olmasını sağlamanın en etkili yolu olarak öğretmenlik eğitimine çevre eğitim boyutunun dahil olması gereği öne çıkmıştır. Ayrıca çevre eğitimi verebilecek öğretmen eksikliğinin en kısa sürede giderilmesi ve üniversitelerde çevre eğitimi için model ve müfredat geliştirme gerekliliği özellikle vurgulanmıştır (Dımişki ve Ünal, 1998).

Çevre Eğitimi, çevre ile ilgili farkındalık düzeyinin artması ile kişide istendik bir davranış değişikliğinin sağlanmasıdır (Pooley ve O'Connor,2000). Kuzey Amerika Çevreyi Koruma Derneği; çevre eğitimini, kişilerin çevreyi nasıl öğrenecekleri çevreyi nasıl koruyacakları ve bu bağlamda çevreyi nasıl inceleyecekleri konusunda karar vermeyi öğretmedir' şeklinde tanımlamıştır (NAAEE, 2014). Özetle, çevre eğitiminde hedef birey ve toplumda çevre ve çevre sorunlarına karşı bilgi, tutum, beceri, katılım ve bilinç oluşturmayı sağlamaktır (Dımişki ve Ünal, 1998).

Çevre Bilgisi, Çevreye ait sorunlar, bu sorunlara aranan çözüm yolları, ekolojik alandaki gelişmeler ve doğa hakkındaki tüm bilgilerdir" (Erten, 2004). Çevre bilgisi bireylerde çevreyi sevip, saygı duyup, koruyarak doğal yaşamla



çevreyi bağdaştırması açısından ekoloji bilgi hazinesine katkı sunmaktadır (Bıkmaz ve Akben, 2007). Çevre eğitiminin hedeflerinden biri olan bilgi, çevre ile ilgili bilgiyi ve tecrübeleri kazanmada yol göstericidir (Deniş ve Genç, 2007). Bireyin çevre bilgisi çevre problemlerinde tecrübe sahibi olmasında etkin rol oynamaktadır (UNESCO, 1978). Çevre bilgisi, çevre problemlerinin çözümü hususunda mühim bir yere sahiptir (Uzun, 2006). Tutuma geçiş

Tutum, eyleme evrilmeden önceki hareketlerin tamamıdır (Arkonaç, 1998). Çevreye yönelik tutum Çevre sorunlarından kaynaklanan korkular, kızgınlıklar, huzursuzluklar, değer yargıları ve çevre sorunlarının çözümüne hazır bulunuşluk gibi kişilerin çevreye yararlı davranışlara karşı gösterdikleri olumlu veya olumsuz tavır ve düşüncelerin hepsidir (Erten, 2004). Çevre eğitimi alan kişinin çevreyi benimseme, sevmeye, çevre konusunda bilinçlenme gibi davranış değişikliği olması gerekmektedir. Çevre eğitiminin başlıca amaçlarından biri bireyin çevreye yönelik tutumudur (Güney, 2009). Çevreye yönelik tutum bilişsel, duyuşsal ve psikomotor eğitim ile gerçekleşir (Şengül, 2001). Bireyler için çevre konusunda olumlu davranış sergilemede rol model olan aileden sonra öğretmenlerdir (Uyanık, 2016).

Türkiye’de çevre eğitiminin müfredata girişi 1992 yılında olmuş ve ilköğretim kurumları Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nın her basamağında insan ve çevre konusuna yer verilmiştir. Çevrenin bileşenleri; birey, toplum, ekonomi, doğal kaynaklar ve teknoloji gibi çok yönlüdür. Bundan dolayı çevre eğitimi fen bilimleri, sosyal bilgiler, hayat bilgisi dersleri gibi bir çok ders öğretim programını oluşturmaktadır. Çevre ile ilgili bilgiler totalde fen bilimleri öğretim programında diğer derslere oranla daha geniş yer kaplamaktadır (Özdemir ve Özmen, 2017). Günümüzde ise müfredata seçmeli bir ders olarak “Ortaokul Çevre Eğitimi” eklenmiştir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2015).

Çevre eğitiminin amacı; bireylerde çevreye yönelik olumlu tutum ve davranışlar geliştirmektir. Tutum ve davranışlar bireyin erken yaşlarında şekillenir. Bu amaca ulaşılabilmesi için okullara büyük görev düşmektedir. Okulların her seviyesinde çevre eğitimine yer verilir ise çevre eğitimi amacına ulaşabilir (Şimşekli, 2001). Öğrenci okul çağına geldiğinde çevre eğitimiyle ilgili bilgiyi öğretmen aktarmalıdır (Koçulu, 2018).

Çevre ile ilgili olarak, Fen bilimleri öğretim programında 5. sınıf Canlılar ve Yaşam ünitesinde 8 tane kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar bilişsel alanla alakalıdır. 6. sınıflar da Madde ve Doğası ünitesinde 4 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar da bilişsel alan doğrultusundadır. 7. Sınıflar için üç farklı üniteye çevreye yönelik kazanımlar bulunmaktadır. Bu ünitelerden Dünya ve Evren ünitesinde 1, Madde ve Doğası ünitesinde 4, Canlılar ve Yaşam ünitesinden 1 olmak üzere 7. sınıflarda toplamda 6 kazanım bulunmaktadır.

Bütün kazanımlar bilişsel alanla ilgilidir. 8. sınıflarda 3 üniteye çevre ile ilgili kazanımlar bulunmaktadır. Bunlar Canlılar ve Yaşam ünitesinde 7 kazanım, madde ve doğası ünitesinde 2 kazanım fiziksel olaylar ünitesinde 7 kazanım olmak üzere 8. sınıflarda toplamda 11 kazanım bulunmaktadır. 11 kazanımdan 9'u bilişsel alanla ilgili, 2'sinin duyuşsal alanla ilgili olduğu öne çıkmaktadır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2015).

Ayrıca seçmeli ders olan “Ortaokul Çevre Eğitimi Dersinin” öğretim programındaki temel hedefleri;

1.Doğayı ve doğa ile doğada var olan canlılar arasındaki ilişkiyi fark etmeleri,

2.Doğal dengenin korunması konusunda tedbirler almaları,

3.İnsan faaliyetlerinin doğanın dengesi üzerindeki etkilerini ayırt etmeleri,

4.Doğal dengenin korunması amacıyla madde döngülerinin tekrarının sağlanması koşulunun farkına varmaları,

5.Madde döngülerinin sürekliliğinin yaşam için önemini fark etmeleri,

6.İnsanların üretim, tüketim faaliyetleri ve doğal madde döngüleri arasında bağ kurmaları,

7.Doğanın korunması konusunda sorumluluk almaları,

8.Öncelikle atık üretimlerini sınırlamaları ve yeniden üretilebilecek atıkların da geri dönüşümünün sağlanması gerekliliği konusunu içselleştirmeleri,

9.Her insanın doğada olumlu ya da olumsuz iz bıraktığını fark etmeleri,

10.Ekolojik ayak izi hesaplamalarını yaparak bunun doğal kaynak tüketimi arasında bağ kurmaları,

11.Doğal kaynakların sürdürülebilir ve verimli kullanımının önemini fark etmeleri,

12.Küresel çevre sorunlarını algılamaları ve bu sorunların önlenmesi konusunda sorumluluk almaları,

13.Gelecek kuşaklara temiz bir çevre bırakılması gerektiğini düşünmeleri,

14.Sürdürülebilir kalkınma ile sürdürülebilir doğal kaynak kullanımı arasında bağ kurmaları,

15.Geri dönüşüm teknolojileri hakkında bilgi sahibi olmaları, amaçlanmaktadır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2015).

Seçmeli ders olan ortaokul çevre eğitimi dersi öğretim programında

öğretmenin rolü;

Öğretmen öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve yönlendirici olup öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılımlarını sağlarlar. (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2018).

Bu nedenle çevre eğitimi hususunda fen bilgisi öğretmenlerinin yeri ve önemi büyüktür (Okumuş, 2021). Özellikle fen bilgisi öğretmenlerinin çevre eğitimi sürecinde çevre bilincinin oluşması ve çevre dostu davranış kazandırmada aktif rol oynaması gerekmektedir (Koçulu, 2018). Ancak derste verilen çevre eğitiminin kalitesi öğretmenin, çevre sorunları, çevre eğitimi, çevrenin korunması gibi konularda sahip olduğu farkındalığa ve çevre bilgisine bağlıdır (Özden, 2008).

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerine verilen çevre eğitimi konusunda önemli bir yeri olan fen bilgisi öğretmenlerinin; çevre bilgi düzeyleri ve çevreye yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma soruları aşağıda verilmiştir.

- 1.Fen bilgisi öğretmenlerinin çevre bilgileri ne düzeydedir?
- 2.Fen bilgisi öğretmenlerinin çevreye yönelik tutumları ne düzeydedir?
3. Fen bilgisi öğretmenlerinin çevre bilgisi ile çevreye yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?

## **2.Yöntem**

Araştırmada fen bilgisi öğretmenlerinin çevre bilgi düzeyleri, çevreye yönelik tutumları ve çevre bilgi düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiş ve inceleme sonucunda elde edilen nicel veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili bilgiler bu bölümler yer almaktadır.

### **2.1.Araştırmanın Modeli**

Araştırma tarama yaklaşımına uygun olarak düzenlenmiştir. Tarama yöntemi; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005).

Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde MEB' de görev yapan 50 fen bilgisi öğretmeni ile yapılmıştır. Çalışmanın uygulanması

elektronik ortam olan Google Form üzerinden gerçekleştirilmiştir. Google form; çeşitli tema ve türde soru ve anketler hazırlanabilen çevrimiçi ücretsiz bir platform'dur (Google form, b.t).

## 2.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapan fen bilgisi öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde basit seçkisiz örnekleme kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme evren listesinden örneklem için istenilen sayıda kişinin rastgele seçilmesini gerektirir (Çınkır ve Demirkasımoğlu, 2015). Fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki deneyim ve çevre eğitimi dersi alıp almama durumuna göre araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmenleri ile ilgili bilgiler Tablo 1'de görülmektedir.

*Tablo 1. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve çevre eğitimi dersi alma durumları*

Çalışma süresi	f
1-5 yıl	9
5-10 yıl	24
10-15 yıl	10
15-20 yıl	3
20-25 yıl	4
Çevre içerikli ders alma durumu	
Ders alan	39
Ders almayan	11

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 50 fen bilgisi öğretmenin mesleki deneyim açısından değerlendirildiğinde 9 tanesinin 5 yıldan daha az, 24 tanesinin 5-10 yıl arası, 10 tanesinin 10-15 yıl arası, 3'nün 15-20 yıl arası, 4'nün 20 yılın üzerinde deneyime sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca 39 öğretmenin çevre eğitimi dersini üniversitede aldıkları, 11 öğretmenin almadıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmenleri araştırma sorularını elektronik ortam olan Google Form üzerinden cevaplandırmışlardır. Veri toplama sürecinde ortaokullarda görev yapan fen bilgisi öğretmenlerine araştırma öncesi bilgi verilmiş ve araştırma gönüllülük esasına göre uygulanmıştır.

## 2.3.Veri Toplama Araçları

Araştırmada Çevre bilgi testi ve çevre tutum ölçeği olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

### **2.3.1.Çevre bilgi testi (ÇBT).**

Altınöz (2010) tarafından geliştirilen çevre bilgi testi öğretmen adaylarının çevre bilgilerinin ölçmek için oluşturulmuştur. Test 5 maddelik 15 tane çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Her sorunun puan değeri bir olarak belirlenmiştir. Testten alınabilecek puan aralıkları 0-15 puandır. Çevre bilgi testinin güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0.63'dür.

### **2.3.2.Çevre tutum ölçeği (ÇTÖ).**

Kışoğlu (2009) tarafından geliştirilen çevre tutum ölçeği öğretmen adaylarının çevreye karşı tutumlarını ölçmek amacıyla oluşturulmuştur. Ölçek 18 tane 5'li likert tipi ifadeden oluşmaktadır, olumlu yöndeki ifadelerin puanlanmasında (4=Kesinlikle katılıyorum, 3=Katılıyorum, 2=Kısmen katılıyorum, 1= Katılmıyorum, 0= Kesinlikle katılmıyorum) şeklinde puanlanmıştır. Olumsuz yöndeki ifadeler ise tersi yönde puanlandırılmıştır. Ölçekten alınabilecek puan aralıkları 0-72'dir. Çevre tutum ölçeğinin güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0,70 hesaplanmıştır.

### **2.4. Uygulama süreci.**

Çevre bilgi testi ve çevre tutum ölçeği Uludağ Üniversitesi Yayın Etik Kurulundan etik kurul onayı (Tarih:24.09. 2021, SAYI:2021-08) alınarak MEB'nın izni dahilinde elektronik ortamda Google form üzerinden MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapan fen bilgisi öğretmenlerine uygulanmıştır.

### **2.5.Verilerin Çözümlemesi**

Araştırmada ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 28.00 paket programı uygulanarak analiz edilmiştir. Öncelikle öğretmenlerin çevre bilgi testi ve çevre tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ait aritmetik ortalamalar hesaplanmış devamında çevre bilgisi ile çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin araştırılmasında bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t testi; birbirinden bağımsız iki grubun parametrik olarak aritmetik ortalamaları arasındaki farkı test etme tekniğidir (Otrar, 2012).

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmenlerinin ÇBT'inin değerlendirilmesi sonucunda 9 ve üzeri puan alanlar A grubu, 9 puanın altında alanlar B grubu olarak belirlenmiştir. ÇBT'inden 9 ve üzerinde puan alan öğretmenlere ÇTÖ'nde de A grubu içerisinde yer verilirken, ÇBT'inden 9 puan altında alanlar ÇTÖ'nde B grubu olarak değerlendirilmiştir. Böylece çevre bilgi puanı yüksek olan öğretmenlerin ÇTÖ de A grubunda yer alması, çevre bilgi puanı düşük olan öğretmenlerin ÇTÖ de de B grubunda yer alması sağlanmıştır Tablo 2.

Tablo 2. ÇBT puanlarına göre grupların düzenlenmesi

ÇBT	9 ve üzerinde puan alanlar(A)	9 puanın altında alanlar(B)
ÇTÖ	(Agrubu)	(B grubu)

A ve B şeklindeki gruplandırmalarda öğretmenlerin çevre bilgi testi puanları baz alınmıştır. Çevre bilgi testinden dokuzun üzerinde puan alan öğretmenlerin tutum testleri A grubunda değerlendirilmiş, çevre bilgi testinden dokuzun altında alan öğretmenlerin çevre tutum puanları B grubunda değerlendirilmiştir. A ve B gruplarına ait ortalamalar arasındaki ilişki bağımsız örneklem t testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Her iki ölçekten elde edilen veriler için ayrı ayrı Skewness-Kurtosis normallik testi yapılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri.

Değişkenler	N	Skewness		kurtosis	
		statistic	std	statistik	std
Çevre bilgi testi	50	-,194	,337	-,612	,662
Çevre tutum ölçeği	50	-,316	,337	,993	,662

Tablo 3 incelendiğinde değerlerin +1, -1 aralıklarında olduğu ve normal dağılım gösterdiği görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2019). Bu sebeple hem çevre bilgi testi hem de çevre tutum ölçeği verileri parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi kullanılarak SPSS 28.00 programında analiz edilmiştir.

### 3.Bulgular

Bu bölümde öncelikle fen bilgisi öğretmenlerinin çevre bilgi testi ve çevre tutum ölçeği puan ortalamaları verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çevre bilgi düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin tespiti için çevre bilgi testinden alınan puanlara göre A ve B grubu olarak iki gruba ayrılan öğretmenlere çevre bilgisi ve çevreye yönelik tutumları açısından t testi uygulanmış elde edilen nicel veriler sunulmuştur.

Araştırmanın bu kısmında, fen bilgisi öğretmenlerinin çevre bilgileri ne düzeydedir? problem cümlesine cevap aranmıştır. Bu amaçla fen bilgisi öğretmenlerinin çevre bilgi testi puanları hesaplanarak çevre bilgi düzeyleri tespit edilmeye çalışılmış ve çevre bilgi testi puan ortalamaları  $\bar{x} = 9,02$  olarak hesaplanmıştır. Bu değer öğretmenlerin ortalamasının biraz üzerine çıkmış olduklarını göstermektedir. Daha sonra istendik olarak A (9 ve üzerinde puan alanlar) ve B (9 un altında puan alanlar) olmak üzere iki ayrı gruba ayrılan fen

bilgisi öğretmenlerinin çevre bilgi testi puanlarına ait ortalamaları arasındaki ilişkinin tespiti için bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve Tablo 3'te gösterilmiştir.

*Tablo 3. Öğretmenlerin ÇBT puanlarına göre oluşturulan A ve B grubuna ait t testi sonuçları*

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
A Grubu	26	13,04	1,280	48	18,529	0,01
B Grubu	24	4,67	1,880			

Tablo 3 incelendiğinde 26 öğretmenin çevre bilgi testi puan ortalamasının 13,04 olduğu, 24 tanesinin ise oldukça düşük olduğu (4,67) söylenebilir. Ayrıca çevre bilgi testi puanlarına göre oluşturulan A ve B grubu arasındaki istatistiksel ilişki t testi sonucu  $t(48)=18,529$ ,  $p=0,01$  bulunmuştur. P (probability; olasılık) değeri istatistiksel anlamlılığın var ya da yok olmasının kanıtının düzeyinin belirlenmesidir (Dawson, 2004). Yani A ve B grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmektedir. Bir sonraki adımda ise aynı grupta yer alan öğretmenlerin çevreye yönelik tutumlarının araştırılması ve bilgi düzeyleri ile tutumları arasındaki ilişkinin tespit edilmeye çalışılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın bu kısmında, “Fen bilgisi öğretmenlerinin çevreye yönelik tutumları ne düzeydedir?” ve “Fen bilgisi öğretmenlerinin çevre bilgisi ile çevreye yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?” problem cümlelerine cevap aranmıştır.

Öncelikle fen bilgisi öğretmenlerinin çevreye yönelik tutum puanları hesaplanarak çevreye yönelik tutum düzeyleri tespit edilmeye çalışılmış ve çevreye yönelik tutum puan ortalamaları  $x=38,24$  olarak hesaplanmıştır. Bu değer öğretmenlerin ortalamasının biraz üzerine çıkmış olduklarını göstermektedir.

Bunun için aynı gruplarda (A ve B) yer alan öğretmenlere uygulanan 18 soruluk 5'li likert tipi Çevre Tutum Ölçeği puanları arasında bir ilişki olup olmadığı bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

*Tablo 4. ÇTÖ puanlarına göre A ve B grubuna ait t testi sonuçları*

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
A Grubu	26	39,81	4,972	48	1,718	0,46
B Grubu	24	36,54	8,199			

Tablo 4'te ortalamalara göre A grubundaki öğretmenlerin çevre tutum ölçüğü puanlarının 39,81, B grubundakilerin ise 36,54 olduğu görülmektedir. İki grup arasında istatistiksel ilişkiyi analiz etmek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve anlamlı bir farklılık olmadığı ( $t(48)=1,718$ ,  $p=0,46$ ) tespit edilmiştir. İki grup arasında anlamlı farklılığın olmaması öğretmenlerin çevre bilgisi ile çevreye yönelik tutumları arasında da bir ilişkinin olmadığını bir göstergesi olmuştur.

#### 4. Tartışma

Bu kısımda fen bilgisi öğretmenlerinin çevre bilgi düzeyleri ve çevreye yönelik tutumları ile ilgili bulguların sonuçlarının tartışıldığı bölüm olarak yer almaktadır.

##### 4.1.Çevre bilgi testine ilişkin tartışma ve sonuçlar.

Araştırmanın çevre bilgi testinde “Fen bilgisi öğretmenlerinin çevre bilgileri ne düzeydedir?” alt problemine cevap olarak; Öncelikle Fen bilgisi öğretmenlerinin çevre bilgi testi puanları hesaplanarak çevre bilgi düzeyleri tespit edilmeye çalışılmış ve Çevre bilgi testi puan ortalamaları  $\bar{x} = 9,02$  olarak hesaplanmıştır. Bu değer öğretmenlerin çevre bilgi düzeylerinin ortalamasının biraz üzerine çıkmış olduklarını göstermektedir. Ancak ortalamasının üzerinde olanlar ve altında olanlar incelendiğinde öğretmenlerinin % 52'sinin (26) çevre bilgisinin ( $\bar{x} = 13,04$ ) iyi düzeyde olduğu tespit edilmiş, %48 inin (24) ise çevre bilgisinin ( $\bar{x} = 4,67$ ) oldukça düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

A ve B grubu olarak isimlendirilen öğretmenlerin çevre bilgi testinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkı belirlemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır (Tablo 4).

Bağımsız örneklem T-testi sonucuna göre iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu gösterilmiştir. Yani iki grup arasındaki verilerin analizi sonucunda A grubunda yer alan fen bilgisi öğretmenlerinin yeterli çevre bilgi düzeyine sahip olduğu, B grubunda yer alan fen bilgisi öğretmenlerinin ise çevre bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İstendik bir düzenleme yapıldığı için beklenen bir sonuç gibi görünse de her iki gruptaki öğretmen sayısının yakın olması ve grup puan ortalamaları arasında ciddi bir farklılık olması dikkat çekicidir. Gürbüz ve arkadaşlarının (2019) çalışmalarında fen bilgisi öğretmenlerinin çevre bilgileri orta düzeyin üzerinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının ise orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Araştırmanın sonucuna göre fen bilgisi öğretmen adayları ve fen bilgisi öğretmenlerinin çevre bilgilerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Timur ve Yılmaz (2011)'da çalışmalarında fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre bilgi düzeylerini incelemiş orta düzey sonucuna ulaşmıştır.



Bu sonuçlar bizim araştırma sonuçlarımızla genel olarak uyumluluk göstermektedir. Ancak araştırmamızda görüldüğü gibi genel ortalama orta düzeyde çıkmasına rağmen ortalamanın üzerinde ve altında yer alan öğretmenlerin ortalamaları arasında ciddi bir farklılık olabilmektedir. Genel ortalamalar öğretmenlerin yarıya yakınının çevre bilgi düzeylerinin ciddi oranda düşük olması gerçeğinin göz ardı edilmesine sebep olabilmektedir. Bundan öğretmenlerin eğitim sürecinde çevre ile ilgili bir ders almamış olmaları, ya da aldıkları derslerin yeterli bilgiyi sağlamada etkili olmadığı sonucu çıkarılabilir.

#### 4.2.Çevre tutum ölçeğine ilişkin tartışma ve sonuçlar

Araştırmanın bu kısmında, “Fen bilgisi öğretmenlerinin çevreye yönelik tutumları ne düzeydedir?” ve “Fen bilgisi öğretmenlerinin çevre bilgisi ile çevreye yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?” problem cümlelerine cevap aranmıştır.

Öncelikle fen bilgisi öğretmenlerinin çevreye yönelik tutum puan ortalamaları hesaplanarak çevreye yönelik tutumları ile ilgili düzeyleri tespit edilmeye çalışılmış ve çevreye yönelik tutum puan ortalamaları  $x = 38,24$  olarak bulunmuştur. Bu değer öğretmenlerin ortalamanın biraz üzerine çıkmış olduklarını göstermektedir.

Fen bilgisi öğretmenlerinin çevre bilgisi ile çevreye yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığı incelenmek istenmiş ve çevre bilgi testinde A grubunda yer alan fen bilgisi öğretmenlerinin çevre tutum ölçeği puan ortalamalarına A grubu ( $x = 39,81$ ), çevre bilgi testinde B grubunda yer alan fen bilgisi öğretmenlerinin çevre tutum ölçeği puan ortalamalarına da B grubu ( $x = 36,54$ ) denilerek, ortalamaları birbirine yakın olduğu görünen iki gruba bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Deniş ve Genç (2007) ‘in araştırmalarında sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören Çevre Bilimi dersini alan üçüncü sınıf öğrencileri ve çevre bilimi dersini almayan birinci sınıf öğrencilerinin çevre tutumları ve çevre bilgilerini karşılaştırmışlardır. Sonuç olarak çevreye yönelik tutumlarının çevre bilimi dersini alma ve almama durumuna göre anlamlı farklılık olmadığı, dersi alan ve almayan öğrencilerin çevreye yönelik olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışma öğretmen adaylarının çevre bilgisinin, çevreye yönelik tutumu etkilememesi yönünden benzerlik taşımaktadır.

Kızıl (2012)’in çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarına çevre bilimi dersi almadan önce ön test, dersi aldıktan sonra son test uygulamıştır. Araştırmacı ilk testin sonuçlarına göre çevre dersi almamış öğretmen adaylarının çevre bilgisinin düşük, çevre tutum ve davranışlarının yüksek

olduğunu gözlemlemiştir. Çalışmasının sonucunda, çevre konusunda olumlu tutum ve davranışa sahip olmanın derinlemesine çevre bilgisi sahibi olmayı gerektirmediğini ifade etmiştir. Son test sonucuna göre ise çevre bilimi dersini alan öğretmen adaylarının çevre bilgisinde puan artışı olurken çevre tutum ve çevre davranış testinin başlangıçla aynı olmasını araştırmacı normal kabul etmiştir. Çevre bilgisi ve çevreye yönelik tutum ilişkisi açısından bu çalışma araştırmamızla benzerlik göstermektedir. Araştırmada çevre bilgisi yeterli olan ve yeterli olmayan fen bilgisi öğretmenlerinin çevre tutumlarında bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışma öğretmenlerin çevre bilgisinin, çevreye yönelik tutumlarını etkilememesi yönünden bizim araştırmamızda elde ettiğimiz bulgularla benzerlik taşımaktadır.

Özetle; Araştırmamızda öğretmenlerin yarıya yakınının (% 48) çevre bilgisi açısından yeterli olmadığı, çevreye yönelik tutum yönünden genel olarak ortalamanın biraz üzerine çıkabildikleri görülmüştür. Ayrıca, çevre bilgisi yeterli olan ve yeterli olmayan fen bilgisi öğretmenlerinin çevreye yönelik tutumlarında bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen istatistiki bulgular ışığında fen bilgisi öğretmenlerinin çevre bilgi düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bilgilerden yola çıkarak çevre eğitiminde mihenk taşı olan öğretmenlerin çevre ile ilgili sorunları, bu sorunların sebepleri ve sonuçları üzerine araştırmalar yoğunlaştırılmalıdır. Çevre eğitiminde rol model olan öğretmenlerin çevre bilgisinin artırılması açısından Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversitelere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlere çevre eğitimi ile ilgili çeşitli seçenekler sunulmalı ve çevre bilgisinin geliştirilmesi yönünden öğretmenler teşvik edilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Altınöz, N. (2010). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Fen Bilimleri Eğitimi, Sakarya.
- Arkonaç, A. (1998). Psikoloji: Zihin Süreçleri Bilimi, İstanbul: Alfa.
- Bıkmaz, H. , Akben, N. (2007). İlköğretimde Çevre Eğitimi, Çevre Eğitimi, Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. , Çakmak, E. , Akgün, Ö. , Karadeniz, E. , Oran, Ş. , Demirel, F. (2019) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi. Ankara.
- Çınkır, Ş. , Demirkasımoğlu, N.(2015) Bilimsel Araştırma Yöntemleri Gerçek Dünya Araştırması. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Dawson, B. (2004). Trapp RG. Basic & Clinical Biostatistics (LANGE Basic Science) Şehir: McGraw-Hill Medical.
- Deniş, H. , Genç, H.(2007). Çevre Bilimi Dersi Alan ve Almayan Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Çevreye İlişkin Tutumları ve Çevre Bilimi Dersindeki Başarılarının Karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. , 13(0), pp: 20-26.*
- Dımışkı, E. , Ünal, S.(1998). UNESCO-UNEP Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi ve Türkiye’de Ortaöğretim Çevre Gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. , 16:pp142-154.*
- Erten, S. (2004). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarında Çevre Dostu Davranışların Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. , (28):pp.91-100.*
- Erten, S. , Öztürk, E. (2020). Uluslararası Bir Çevre Eğitimi Programı olan Yeşil Kutu Projesinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Tutumu, Çevre Bilgisi ve Çevre Dostu Davranışlarına Etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama Ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi, 5(2), 145-166.*
- Güney, S. (2009). Sosyal Psikoloji, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürbüz, F. , Konakçı, A. , Töman, U. (2019). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Çevre Bilgi ve Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Journal of Human Sciences. , 16(4):pp.1228-1243.*
- Google Form 16 Eylül 2021 tarihinde <https://egitimaraclari.net/google-formlar-nedir-nasil-kullanilir/> Erişildi.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kayıkcı, M. (2003). Türkiye’de ‘Çevre İçin Eğitim’ ve Katılım. , pp. 247-267.
- Kışoğlu, M. (2009). Öğrenci Merkezli Öğretimin Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlığı Düzeyine Etkisinin Araştırılması. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.
- Kızıl, M.(2012). Çevre Bilimi Dersinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilgisi ve Çevreye Karşı Tutumlarına Olan Etkisinin İncelenmesi. Yayılanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Koçulu, A. (2018). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalıkları ile Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum ve Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı ., s:127.
- North American Association for Environmental Education (NAAEE). (2014). What is Environmental Education. <http://www.naaee.net/what-is-ee> adresinden erişildi.
- Otrar, M.(2012). Bağımsız (İlişkisiz) Gruplar T-Testi. 16 Eylül 2021 tarihinde <https://mustafaotrar.net/istatistik/bagimsiz-iliskisiz-gruplar-t-testi/p> değeri açıklama kaynakça adresinden erişildi.
- Okumuş., S.(2021).Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevreye Karşı Tutum ve Çevresel Duyuşları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*,7(1):pp. 17-28.
- Özden, M. (2008). Environmental Awareness and Attitudes of Student Teachers: An Empirical research. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17 (1):pp. 40 – 55.
- Özdemir, S. ,Özmen, H.(2017). Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitimine Yönelik Düşüncelerinin Tespiti. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,24(4): pp. 1691-1712.
- Pooley, J. A. , O'Connor, M. (2000). Environmental Education and Attitudes: Emotions and Beliefs are What is Needed. *Environment and Behavior*, 32(5).
- Şengül, T. (2001), Kentsel Çelişki ve Siyaset: Kapitalist Kentleşme Süreçleri Üzerine Yazılar. İstanbul.
- Şimşekli, Y. (2001). Bursa'da Uygulamalı Çevre eğitimi Projesine Seçilen Okullarda Yapılan Etkinliklerin Okul Yöneticisi ve Görevli Öğretmenlerin Katkısı Yönünden Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(1):pp. 73-84.
- Timur, S., Yılmaz, M. (2011). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31(303-320).
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2015).Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018). Ortaokul Çevre Eğitimi Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- UNESCO. (1978). The Tbilisi Declaration: Final Report Intergovernmental Conference on Environmental Education. Organized by UNESCO in Corporation with UNEP, Tbilisi.
- Uyanık, G. (2016). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin ve Tutumlarının İncelenmesi. *Online Fen Eğitimi Dergisi*., 1(1):pp.30-41.
- Uzun, N. (2006).Altındağ İlçesi'nde Çevre Eğitimi. Yeşil Sınıf Modeli. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yayın Organı. pp.14-15 s



# Bölüm 4

## **TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRENİMİNDE KAYGI**

*Ali UZUN<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Öğr. Gör., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-7921-1534

## GİRİŞ

Dil öğretimi özellikle yabancı bir dilin öğretimi, birçok aşamalardan geçen kendine has bir öğretim becerisi de gerektiren bir süreç olarak ifade edilebilir. İkinci bir dilin öğretimi bir sürece dayandığından yeni bir dilin öğrenimi birtakım zorlukları da beraberinde getirir. Dil öğrenen bireyin temel amacı hedef dilin konuşurlarıyla iletişim kurmaktır. Yeni bir dil öğrenen birey, öncelikle öğrendiği dilde o insanlarla onlar gibi konuşmak ister. Ancak her dilin kendine has kural ve söyleyiş özellikleri olduğundan bunun gerçekleşmesi o dili öğrenen bireyin duyuşsal ve bilişsel olarak hazır hale gelmesine de bağlı bir zamana yayılır. Dil öğretimi ve öğrenimi sürecinde kişi, o dili öğrenme amaç ve hedefine bağlı olarak bunu gerçekleştirebilmekte ya da bu amaçtan vaz geçebilmektedir. Her yeni bir dil öğreniminin tam olarak başarıyla gerçekleştiğini söylemek zor olsa gerek. Çünkü yeni bir dilin öğrenimi, belli bir yöntem seçimine bağlı olarak, öğrenenin yaş, cinsiyet, eğitim ve zekâ seviyeleri gibi birçok etkenin olduğu bir sürece dayanır.

Yabancı bir dilin öğretiminde sadece öğrenenden kaynaklanan etkenler ya da engeller olmamaktadır. Öğrenme ortamı ve öğretici kaynaklı durumlar bazen bir dilin öğreniminde engel olarak öğrencinin karşısına çıkabilmektedir. Bu engeller ya da sorunlar, öğreticinin alana hâkimiyeti, öğrenenin isteksizliği ya da hazır bulunurluk düzeyinin yetersizliği, kültür, yaş, cinsiyet şeklinde birincil faktörler olmakla birlikte ders ya da sınıf içi disiplinin sağlanamaması, ödül-ceza yöntemi gibi durumlar da ikincil faktör olarak görülebilir. Demirel (2002) yabancı dil öğretiminde etmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımda bireyin hazır bulunurluk seviyesi, öğrenme tarzları, kişiliği oluşturan sosyal çevre ve kültür, kaygı durumundan uzak bir öğretim ortamının meydana getirilmesi gibi faktörlerin öğrenmeyi etkileyen en önemli değişkenler olarak karşılaştığını ifade etmektedir.

Kaygı (anxiety), “Genellikle kötü bir şey olacaktıymış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu.” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2018). Tamından yola çıkarak kaygının öğrenci üzerinde olumsuz bir duruma sebep olduğu anlaşılabilir. Kaygı ayrıca bireyin hem varoluşsal hem de sosyo-kültürel tecrübeleri neticesinde görülen intrapsisik durumları ifade eden bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçlerle de ifade edilmektedir (Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013). Diğer bir açıdan yabancı dil öğrenme sürecinde kişilerin sıklıkla karşılaştıkları durumlardan biri olan kaygı, çeşitli olaylar nedeniyle ortaya çıkan tepki olmakla birlikte bireyin biliş ve duygu durumunu etkileyen, işlerin yolunda gidip gitmemesine neden olan, sebepleri bu durumda olanlar tarafından tam olarak bilinmeyen bir his olarak ifade edilmektedir (MacIntyre ve Gardner, 1994; Ganschow ve Sparks, 1996; Aydın, 1999; Sevim, 2019). Tüm bu tanımlar kaygının aslında bireyde bir tedirginlik oluşturma hâlidir. Kaygı, her bireyde farklı düzey ve şekilde

kendini hissettirir ve kaygı durumunun dışa yansımaları da ortam ve kaygı durumlarına göre değişiklik gösterebilir. Kaygının birey üzerinde fiziksel, duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak birtakım belirtileri görülebilir.

**Tablo 1: Bireyde ortaya çıkan kaygı belirtileri**

Fiziksel	Duygusal	Bilişsel	Davranışsal
Hızlı nefes alıp verme	Sinirlilik	Konsantrasyon zorluğu	Duygusal olarak patlama
Kalp çarpıntısı	Gerilim	Karar verme güçlüğü	Saldırgan davranışlar
Ağız ve boğaz kuruluğu	Üzüntü	Unutkanlığın artması	Aşırı yeme ve iştah
Soğuk ve nemli eller	Düşük özsayı	Eleştiri alıp eleştiri verebilme güçlüğü	Kaygı yaratan durumdan kaçma
Ateş basması	İlgisizlik	Kendi kendine eleştirici düşünceler	Hiçbir şey yapmak istememek
Kaslarda gerginlik	Utanc ve suçluluk	Düşüncelerin çarpıtılması	Alkol ve madde kullanımı
Hazımsızlık	Değişken ruh hâli	Eskiye göre daha katı tutumlar sergileme	
İshal			
Kabızlık			
Nedensiz yorgunluk			
Gerilim tipi baş ağrısı			
Uyku bozuklukları			

*Kaynak: (Bildik, 2007)*

Bireyin içinde bulunduğu duruma, çalışma ve öğrenme alanına göre de farklılık gösteren kaygı, her alan ve şartlarda farklı biçimde karşılaşılabilen bir durum olabilmektedir. Dil edinimi veya yabancı bir dil öğrenimi sürecinde de son yıllarda “yabancı dil öğrenme kaygısı” biçiminde genel kaygılardan farklı olarak özel bir alanda ifade edilmektedir (Akay ve Uzun, 2018). Dil öğretimi alanında yabancı dil öğrenme kaygısı özelinde özellikle uluslararası birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Yan, Jinfen, ve Xudong, 2018; Melchor-Couto, 2017; Chang, 2017; Liu ve Jackson, 2008; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Marcos-Llinás ve Garau, 2009; Dewaele, Petrides, ve Furnham, 2008; Sellers, 2000; Cheng, 2002, Horwitz, 2000). Bu çalışmalara ilaveten ulusal çapta Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi üzerine son yıllarda artan çalışmalara da rastlanılmaktadır (Sallabaş, 2012; Baş, 2013; Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013; Melanlıoğlu ve Demir, 2013; Özdemir, 2013; İşcan, 2015; Maden, Dinçel ve Maden, 2015; Boylu ve Çangal, 2015; Halat, 2015; Erdil, 2016; Şen ve Boylu, 2017; Altunkaya, 2017; Polatcan, 2019).



(Kaynak: <https://irsapsikoloji.com/sosyal-anksiyete-bozuklugu/>)

**Şekil 1:** Bireyde oluşan sosyal kaygı hissi

Yeni bir dil öğrenme sürecindeki birey de hedef dili tam anlamıyla öğrenmek ve başarı elde etmek için söz konusu kaygıdan uzak bir öğrenme ortamında bulunmalıdır. Çünkü yabancı dil öğrencisinin dil öğrenme sürecindeki kaygı düzeyi o dili öğrenme sürecinin belirleyicilerinden biri olarak ifade edilmektedir (Horwitz ve Young, 1991; MacIntyre ve Gardner, 1994; Cheng, Horwitz ve Shallert, 1999; Aydın ve Zengin, 2008; Batumlu, 2006). Öğrenci merkezli eğitim-öğretim anlayışının hâkim olduğu günümüzde yabancı bir dilin öğretiminde de çağdaş yaklaşım, yöntem ve tekniklerin benimsenmesi sistemin düzeni açısından önem taşımaktadır. Bu bakımdan yabancı dil öğretiminde yüksek bir verimliliğin elde edilmesi için ilk etapta öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsenip akabinde mevcut yapıdaki öğretim ortamlarının kaygıdan uzak, çağdaş bir sınıf ortamına çevrilmesi gerektiği savunulmaktadır (Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013). İkinci bir dilin öğrenildiği ortamlarda özellikle farklı millet ve kültürlerden oluşan öğrenme ortamlarında öğrenenlerin psiko-sosyal bakımdan ve psiko-kültür açısından ortak bir kaygı yaşayacağı muhakkaktır. Bu durumu aşmak için birtakım önlemlerin alınması en başta dil öğreticisine bir sorumluluk yüklemektedir. Öğrencinin yabancı bir dil öğrenme sürecinde performansını etkileyen etken olarak kaygıdan uzaklaşacağı bir öğrenme ortamının oluşturulması son derece önemlidir. Çünkü yabancı dil öğrenme sürecinde birey, yüksek motivasyona sahip, özgüvenli ve düşük kaygı düzeyine sahip olmalıdır (Tayşi, 2018). Diğer bir deyişle kaygının her ne kadar varlığından rahatsız olunan bir duygu olduğu bilinse de bireyde bir miktar bulunması, kişinin muhtemel tehlikelere ya da olumsuzluklara karşı hazırlıklı olmasına da yardımcı olabilir (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007; Tekindal, 2009).



## Yabancı Dil Öğretiminde Kaygı

Yeni bir dil öğrenme sürecindeki her öğrencinin öğrenme hızı ve becerisi farklı şekilde tezahür etmektedir. Bu durumun birçok sebebi olmakla birlikte üzerinde durulan konu olarak yabancı dil öğrenme kaygısının bunda etken olduğu düşünülebilir. Çünkü yabancı dil öğrencisi sadece yeni bir lisan öğrenmekle kalmıyor aynı zamanda o dili konuşanların kültürünü, yaşantısını, söylemlerini ve telaffuz biçimleri gibi birçok unsuru da öğrenme çabasına girmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğrencisi, özellikle hedef dilin konuşurlarıyla iletişimlerinde ya da iletişim öncesinde “acaba olacak mı, acaba söyleyebilecek miyim, acaba bana gülerler mi?” gibi bireyin kendi içinde yaşadığı psiko-sosyal bir durum yaşayabilmektedir. Öğrencinin kendi içinde yaşadığı korku, dil öğrenme kaygısı olarak ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil öğrenme kaygısı, sürekli kaygılardan farklı olarak geçici ve özel durumlar ya da bir tehdit olduğu anda ortaya çıktığından sürekli kaygılar arasında yer almaz (MacIntyre ve Gardner, 1991). Yabancı dil öğrenme kaygısı günlük yaşamdaki diğer kaygılardan farklıdır ve öğrenciler üzerinde olumsuz bir tesir ve onlar adına olumsuz bir değerlendirilme korkusunun gelişmesiyle onların yabancı dil öğrenme sürecini olumsuz biçimde etkilemektedir (Gardner, Moorcroft ve Macintyre,1987; Cheng, Horwitz ve Schallert,1999). Bu durum yabancı dil öğrencisinde aşırı müdahaleci bir öğretmen ile daha da ileri düzeye çıkabilir. Çünkü öğrenme ortamlarında öğrenci, hata yapma, sınıf ya da toplum önünde gülünç duruma düşme korkusu yaşayabilmektedir (Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013). Tüm bu olumsuz kaygı durumlarına rağmen işi kolaylaştırıcı kaygının dil öğrenenlerin söz edimlerini, sözel iletişim becerilerini kolaylaştırarak motivasyonu arttırmada olumlu bir etkiye sahip olduğu görüşü de ileri sürülmektedir (Allwright ve Bailey,1991; Gregersen ve Horwitz, 2002; MacIntyre, 2002). Bu bakımdan Barış ve Şen (2019) olumlu kaygının öğrenim görmekte olan bireyi başaramama endişesiyle daha fazla ders çalışmaya yönlendirebileceğini öne sürmektedir. Bu durumun sonucunda birey daha başarılı oluyorsa olumlu kaygıdan bahsedilebilir. Öner ve Gediklioğlu (2007) İngilizce öğrenmeyi etkileyen dil kaygısını araştırdıkları çalışmalarında kaygı düzeyi düşük ya da orta seviyede olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde daha başarılı olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca öğrencilerin dil becerilerini etkin bir biçimde kullanabilmeleri için onların bilişsel ve duyuşsal giriş özelliklerine sahip olmaları, bilişsel giriş özelliklerinde de öğrencilerin hedef dili öğrenmeye yönelik yeterli ön bilgiye sahip olmaları beklenmekte; duyuşsal giriş özelliklerindeyse hedef dile yönelik tutumları, o dili öğrenmeye yönelik ilgileri ve motivasyonları ön plana çıkmaktadır (Akay ve Uzun, 2018). Yabancı dil öğretimi sürecinde öğrenci açısından kaygı dilin tüm becerilerinde aynı düzeyde kendini göstermeyebilir. Özellikle hedef dilin konuşanlarıyla iletişim kurulurken, ki bu da konuşma becerisi ile mümkün, kaygı düzeyinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Yabancı dil kaygısı temel dil becerilerinin

hepsinde ortaya çıkabilir ancak yabancı dilde konuşma kaygısı yabancı dil öğrenenlerin iletişime geçmeye çalıştıkları anda karşılaştıkları bir kaygıdır (Solak, 2019). Bu bakımdan yabancı dil öğretimi sürecinde özellikle konuşma becerisinin kazandırılması esnasında öğreticinin öğrencilerini motive ederek cesaretlendirmesi büyük önem taşır (Uçak ve Gökçü, 2015).

### **Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğreniminde Kaygı**

Geçmişten günümüze her dönemin siyasî, sosyal, kültürel, ekonomik ve iletişimsel özelliklerine göre Türkler, dillerini ilişki içerisinde oldukları milletlere öğretme gayreti içerisinde olmuşlardır. Bu her dönem farklı hız ve gayrette görülmekle birlikte son yıllarda Türkiye'nin siyasî ve ekonomik etkinliği ile birlikte diğer ulusların dikkatini çeker bir pozisyonda olmasından dolayı Türkçe de yoğun ilgi görmeye başlamıştır. Özellikle Türkiye'ye eğitim için gelen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme gayreti, hemen her üniversitede Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezlerinin (TÖMER) açılması bu durumu destekler niteliktedir. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmek isteyen yabancı bireyler, üniversite bünyelerindeki TÖMER'ler ya da özel girişimci ve eğitimci tarafından açılan Türkçe kurslarında Türkçe öğrenme çabasındadırlar. Yabancı bir dilin öğretimi elbette tüm bileşenleriyle birlikte gerçekleştiğinden dilin dört temel becerisi olan konuşma, yazma, dinleme ve okuma-anlamanın tam anlamıyla öğrenmesiyle mümkündür. Ancak bireyin Türkçeyi hangi amaçla öğreniyor olduğu bu becerileri öğrenmede değişkenlik gösterebilir. Mesela sadece ticaret ya da turizm işleri için Türkçe öğrenen yabancı biri öncelikle ve ağırlıklı olarak konuşma ve dinleme becerisini öğrenmektedir. Eğitim özellikle akademik faaliyetlerde bulunmak isteyen yabancı öğrenciler ise Türkçenin tüm becerilerine hâkim olmak istemekte ve bu şekilde öğrenmelerini gerçekleştirmektedirler. Bunun için de öğrencilerin gerek hazır bulunuşluk düzeylerinin gerekse Türkçe öğrenmeye dönük motivasyonlarının yerinde olması gerekmektedir. Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni kılavuzluğunda formal olarak sürdürülmektedir. Bir taraftan öğretim süreci devam ederken diğer yandan alanla ilgili araştırma, uygulama ve çalışma yapan akademisyenler, araştırmacılar, öğreticiler Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine katkı sağlama ve bu alanı geliştirme gayretindedirler. Nitekim Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kaygı ile ilgili bir birçok çalışmaya rastlanılmaktadır.

Bariş ve Şen (2019) çalışmalarında Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazma becerisinde kaygılanmalarının çevresel kaygının yüksek çıktığını ve bu durumun hedef dili öğrenen öğrencilerin arkadaşlarından/akranlarından etkilenmeleri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum Türkçe öğrencilerinin öğrenme ortamından kaynaklanan ve öğrenciyi arkadaşlarının önünde basitleştirme, yanlış söylem ve bilememe korkusunun kaygıya dönüşerek öğrenme cesaretinin kırılması şeklinde de ifade edilebilir.

Başka bir çalışmada Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisinde çoğunlukla kaygılandıkları bu kaygı düzeyinin uyruk, alfabe farkı ve okuma alışkanlığı gibi etkenlere bağlı olarak değiştiği ifade edilmektedir (Maden, Dincel ve Maden, 2015).

Türkçeyi ikinci dil olarak özellikle Türkçenin konuşulduğu yerde Türkiye’de öğrenenlerin Türkiye dışında öğrenenlere göre daha avantajlı oldukları söylenebilir. Çünkü hedef dilin konuşurlarıyla bizzat ve uzun süreli pratik yapma fırsatı elde edebilmektedirler. Öğrencilerin Türkçeye maruz kalarak özellikle sözlü iletişim becerilerini (konuşma-dinleme) geliştirmeleri, öz güvenlerini de artırarak kaygı düzeylerinin normal seviyeye gelmesini sağlar. Sevim, Uzun ve Sevim’in (2023) “Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Hedef Dile Maruz Kalma ile İlgili Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çalışma grubuna göre dil öğrencileri arasında hedef dil dışında iletişim kurulabilecek ortak bir dilin olmaması, dil öğrencilerinin hedef dil olarak Türkçeyi kullanmalarını sağlayarak öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinin kolaylaşacağı ifade edilmektedir.

Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrenenlerin öz güven kazanarak Türkçe öğrenme sürecine devam etmeleri öğrenen özerkliği bağlamında dil öğrenme kaygılarını azaltabilir. Yabancı dil öğretimi alanında yapılan çalışmalar bu görüşü desteklemektedir (Kurt, 2016; Liu, 2012; Orakcı, Aktan ve Toraman, 2019). Bu çalışmalara ek olarak Türkçenin ikinci dil olarak öğrenenlerin öğrenen özerklik algılarının artmasına paralel olarak Türkçe öğrenmeye yönelik kaygılarının azaldığı ya da tam tersi durum olarak öğrenen özerkliği algısının azalmasına paralel olarak Türkçe öğrenmeye yönelik kaygılarının arttığı söylenebilir (Özerbaş vd., 2023).

Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi ya da öğrenimi sürecinde bazı sorunlarla karşılaşılmaktadır. Türkçenin öğrenenler açısından alfabe ve telaffuzundan kaynaklanan sorunlar nedeniyle Türkçe öğrencilerinde özellikle konuşma ve yazma becerilerinde bir kaygı oluşmaktadır. Tunçel (2015) çalışmasında ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerden yüksek kaygıya sahip olanların kaygı nedenlerinin diğer öğrencilerin kendilerinden daha iyi konuşma becerisine sahip olduğunu belirtmiştir. Solak ve Yılmaz (2017) Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sözlü grup çalışmalarında konuşma kaygıları yaşadıkları ve bu kaygı düzeyinin ise kendilerini ifade edemediklerinde arttığı sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2019) çalışmasında ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ülke, Türkçe öğrenme, kolaylık ve zorluk, anadilde yazmayı sevme gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

## Sonuç ve Değerlendirme

Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi sürecinde özellikle ülkemize dilimizi öğrenmek ve Türkçeyi özümseyerek istekli bir şekilde amaçları doğrultusunda kullanma gayretinde olan yabancı öğrencilere imkânlar dâhilinde Türkçe en güzel şekilde öğretilmelidir. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yabancı dil öğrenme kaygısı; kendilerine, buldukları öğrenme ortamlarına ve öğreticiye göre değişik düzeyde olabilir. Kaygının her insanda farklı seviyelerde bulunduğu ve bunu tamamıyla aşmanın mümkün olmadığı hayatta hatta öğrenmek için orta düzeyde kaygının olması gerektiği gerçeğine dayanarak kaygı düzeyinin istendik seviyede olması sağlanmalıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerde kaygı diğer dil öğrenenlerde olduğu gibi öğrenen, akran ya da öğretici kaynaklı yüksek düzeyde olabilir. Özellikle konuşma becerisinde daha fazla ortaya çıkan yabancı dil öğrenme kaygısının belli başlı sebeplerinin dört başlık altında şu şekilde incelenir (Aydın, 1999; Melanlıoğlu ve Demir, 2013).

- ❖ Konuşma sırasında yanlış telaffuz ederek, alay konusu olma düşüncesinin hissedilmesi
- ❖ Yabancı dili yeni öğrenen kişinin mükemmel konuşmayı beklemesi
- ❖ Yabancı dil öğreniminin tamamlanmadığı düşüncesi, kelime bilgisinin yetersiz olduğu düşüncesi
- ❖ Sınıf ortamında yapılan hatalara öğretmenin tutum ve davranışı

Öğrenmeyi etkileyecek bu kaygı sebeplerinin bir engel olarak ortadan kaldırılması başta öğretici olmak üzere öğrenme ortamında bulunanlar marifetiyle sağlanabilir. Ancak kaygının tamamıyla ortadan kaldırılması mümkün değildir. Bu durumdaki öğrencilere kaygıyla mücadele şeklinde yöntemler öğretilmesi gerekir. Öğrencilere kaygı oluşturan durumların üstesinden gelmek ve öğretim ortamlarındaki kaygıyı oluşturan stresin varlığını azaltmak şeklinde iki yöntem öğretilbilir (Aydın ve Zengin, 2008; Horwitz vd., 1986). Çünkü dil kaygısı kendine has fakat Türkçenin ikinci dil olarak öğrenme sürecinde ya da öncesinde ortaya çıkan, öğrencilerin inançları, geçmişteki yaşadıklarıyla doğrudan ilişkili olan kısa süreli yani kalıcı olmayan bir kaygı türüdür (Tunçel, 2015).

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin kaygı özellikle yabancı dil kaygısı özelinde bilgi sahibi olup gerektiğinde bu durumu azaltmak ya da ortadan kaldırma müdahalesinde bulunabilme yeterliliğine sahip olması önem taşır. Aydın ve Zengin (2008) yabancı dil kaygısı, kaygı türlerinin belirlenmesi,

kaygının nedenleri, yabancı dil öğrenirken kaygının dil öğrenmeye etkileri, kaygıyı azaltmanın yollarını inceleyip; kaygının öğrenme üzerindeki etkilerini tartışarak, kaygının başarıyı etkileyen bir öge olduğunu belirterek ayrıca çalışmanın öğretmenler, öğrenciler, öğretmen yetiştirenler gibi bireylerin kaygı konusunda bilinçlendirilmelerine yönelik bir çalışma özelliği taşıdığını ifade etmişlerdir.

Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kaygının kısa süreli bir durum olduğu yukarıda da ifade edilmiştir. Ancak öğretici Türkçe öğrenen üzerinde oluşan bu kaygı durumu oluşmadan öğrenme ortamı sağlarsa Türkçe öğrenen yabancılar daha hedeflerine daha hızlı ve etkili ulaşabilir. Bu bakımdan yabancı dil kaygısında öğretici ve ortam faktörü ile sağlanan müdahale, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve haz durumu gibi kaygıdan uzaklaşacağı ortam oluşturarak öğrenciyi öğrenmeye hazır hâle getirebilir. Öğrencinin Türkçe öğrenme ortamlarında etkinlik ve derslere aktif katılım sağlaması ve öğretici tarafından sözlü olarak dönütlerle ödüllendirilmesi bile öğrenci açısından büyük bir motivasyon kaynağı olmakla birlikte kaygısını normal düzeye de çekebilmektedir. Bu sebeple sınıf içi etkinliklerde öğrenciyi motive edecek basit ve anlaşılır etkinliklere yer vermek Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi bakımından büyük önem taşımaktadır.

Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde karşılaşılan kaygı durumuyla ilgili yukarıda bahsedilen çalışmalardan da anlaşılacağı üzere dilimizi başkalarına öğretmek çok eski zamanlardan beri süregelen bir hedeftir. Bu hedef günümüzde çok etkili ve kolay bir şekilde kurum ve kuruluşlarca gerçekleştirilmek istenmektedir. Ne var ki, gerek öğretici gerekse öğrenciden kaynaklanan birtakım engel ve sorunlarla bu hedef tam anlamıyla gerçekleştirilememektedir. Türkçe öğrencisi potansiyelinin oldukça fazla olduğu günümüzde Türkçenin yabancılar sistemli ve etkin bir biçimde öğretilmesi için özellikle öğretmenlere büyük sorumluluk yüklenmektedir. Bu bakımdan öğrenciyi Türkçe öğrenmeye motive etme ve Türkçenin kurullarla yüklü zor bir dil olduğu algısını kırarak, onların dil öğrenme kaygılarını normal düzeye düşürmek için öğretmenlerin bu alanda yetkin olmaları, modern dil öğretimi konusunda ulusal ve uluslararası çalışmaları takip edip bunlardan yararlanmalarının Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akay, C., ve Uzun, N. B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe'nin öğrenme sürecinde dil becerileri açısından duyulan kaygı. *Electronic Turkish Studies*, 13(19). 1-20 <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14062>
- Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Allwright, D., ve Bailey, K.M.(1991). *Focus on the Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: CUP. 144-175.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences*, 12(3), 107-121.
- Aydın, B. (1999). *Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Barış, H. ve Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(2), 73-99. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/890396>
- Batumlu, D. Z. U. (2006). YTÜ yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baş, G. (2013). Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Social Research/Turkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi*, 17(2). 49- 68.
- Bildik, T. (2007). *Sınav kaygısı*. İzmir: İlya Yayınevi.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 349-368. <http://www.dx.doi.org/10.7884/teke.422>
- Chang, HC., (2017). "Examining the Relationships between Foreign Language Anxiety and Attention during Conversation Tasks. In: Popescu E. et al. (eds) *Innovations in Smart Learning*." *Lecture Notes in Educational Technology*. Springer, Singapore
- Cheng, Y. (2002). "Factors Associated with Foreign Language Writing Anxiety". *Foreign Language Annals*, 35: 647-656. doi:10.1111/j.1944-9720.2002.tb01903.x
- Cheng, Y. S., Horwitz, E. K., ve Shallert, D. L. (1999). Language anxiety:Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49, 417-446.
- Demirel, Ö. (2002). Yabancı Dil Eğitiminde Öğrenen Özerkliği. *Milli Eğitim Dergisi*.

(Dr. Mirici ile) Ankara.

- Dewaele, J., Petrides, K. V. and Furnham A. (2008), "Effects of Trait Emotional Intelligence and Sociobiographical Variables on Communicative Anxiety and Foreign Language Anxiety Among Adult Multilinguals: A Review and Empirical Investigation". *Language Learning*, 58: 911-960. doi:10.1111/j.1467-9922.2008.00482.x
- Ganschow, L. and Sparks, R. L. (1996). Anxiety about foreign language learning among high school women. *The Modern Language Journal*, 80, 199-212.
- Gardner, R.C., Moorcroft, R. and MacIntyre, P.D. (1987). The role of anxiety in second language performance of language dropouts (Research Bulletin No. 657) London: University of Western Ontario.
- Gregersen, T., ve Horwitz, E.K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learner's reactions to their own oral performance. *Modern Language Journal*, 86(4), 562-570.
- Halat, S. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Horwitz, E. K., Horwitz E. M. and Coppe J. (1986). "Foreign Language Classroom Anxiety". *The Modern Language Journal*, 70, 125-132. doi: 10.1111/j.1540-4781.1986.tb0525.
- Horwitz, E. K. and Young, D. J. (Eds.). (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Horwitz, E. K. (2000). "It Ain't Over 'til It's Over: On Foreign Language Anxiety, First Language Deficits, and the Confounding of Variables". *The Modern Language Journal*, 84: 256-259. doi:10.1111/0026-7902.00067.
- İşcan, A. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı Üzerine Bir İnceleme (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 3(14), 135- 152.
- Liu, M. ve Jackson, J. (2008). "An Exploration of Chinese EFL Learners' Unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety". *The Modern Language Journal*, 92: 71-86. doi:10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x
- MacIntyre, P. D. and Gardner, R. C. (1991). Investigating Language Class Anxiety Using the Focused Essay Technique. *The Modern Language Journal*, 75(3), 296-304.
- MacIntyre, P. D. and Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- MacIntyre, P.D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences in second language acquisition*. 45-68. Amsterdam: John Benjamins.
- Maden, S., Dincel, Ö., ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin



- yazma kaygıları. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 4(2), 748-769.
- Marcos-Llinás, M. and Garau, M. J. (2009). "Effects of Language Anxiety on Three Proficiency- Level Courses of Spanish as a Foreign Language". *Foreign Language Annals*, 42: 94-111. doi:10.1111/j.1944-9720.2009.01010.x
- Melanhoğlu, D., ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404.
- Melchor-Couto, S. (2017). Foreign language anxiety levels in second life oral interaction. *ReCALL*, 29(1), 99-119. <http://dx.doi.org/10.1017/S0958344016000185>
- Öner, G., ve Gedikoğlu, T. (2007). Foreign language anxiety affecting learning English of secondary school students in Gaziantep. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 67-78.
- Özdemir, E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Özdemir, B. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 351-364.
- Özerbaş, M. A., Yılmaz, K., Babatürk, S. ve İnalöz, A. B. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 73-107.
- Polatcan, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 205-216. <https://doi.org/10.16916/aded.483208>
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi, *Turkish studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-7(3)*, 2199-2218.
- Sellers, V.D. (2000). "Anxiety and Reading Comprehension in Spanish as a Foreign Language". *Foreign Language Annals*, 33: 512-520. doi:10.1111/j.1944-9720.2000.tb01995.x
- Sevim, O. (2019). Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 253-274. <https://doi.org/10.35675/befdergi.642780>
- Sevim, O., Uzun, A., ve Sevim, S. (2023). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde hedef dile maruz kalma ile ilgili öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 11(3), 347-363. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.70898>
- Solak, E. M. (2019). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerin konuşma kaygıları üzerine bir inceleme. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi),



Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

- Solak, E. M., ve Yılmaz, F. (2017) Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma kaygısı nedenleri ve düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1) 308- 317.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(2), 1122-1132
- Tayşı, E. K. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 1033- 1050.
- Tekindal, S. (2009). Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi* (2), 107-135.
- Uçak, S. ve Gökçü, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisini geliştirme stratejileri (Erbil örneği). *Journal of Turkish Language and Literature*, 1(2), 221-228.
- Yan, G., Jinfen, X. ve Xudong, L. (2018). “English Language Learners’ Use Of Self-Regulatory Strategies For Foreign Language Anxiety In China”, *System*, 76, 49-61. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.05.001>
- Yoğurtçu, K. ve Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, (11), 1115-1158. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.420>





# Bölüm 5

## **OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE PORTFOLYO KULLANIMI**

*Esra DEMİR ÖZTÜRK<sup>1</sup>*

*Kübra BİNGÖL<sup>2</sup>*

---

1 Doç. Dr. Esra Demir Öztürk, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim dalı, Muş, Türkiye, e.demir@alparslan.edu.tr Orcid No: 0000-0003-4996-0355

2 Öğretmen Kübra Bingöl, Balpeteği Anaokulu, Merkez, Muş. shekersey.49@gmail.com Orcid No: 0009-0007-58366768

## GİRİŞ

İnsanlar, evrende yaşayan en gelişmiş varlıklardır (Aktepe, 2005). Her birey de farklı bir evrendir. Bu evrende yaşayan insanlar kendilerine has varlıklardır bu da onları bir başkasından ayırmaktadır. İnsanlar dünyaya geldiklerinde farklı özelliklerle ve farklı yaşantılarla büyütüldükleri için kişiler arası farklılıklara sahiptir (Bakırcıoğlu,1997). İnsanları ve yaptıkları davranışları adlandırmak ve çözümlenmek fazlasıyla zor ve karmaşıktır. Bu karmaşıklığı gidermenin en başarılı yolu da eğitimidir. Eğitimin başarılı olabilmesi için farklılıklara duyarlı olunmalıdır. Kuzgun, Deryakulu, 2004). Eğitim ve öğretimi çocukların gelişimlerine göre ayarlayabilmek için de çocuğu tanıma tekniklerine gereken önem verilmelidir (Bakırcıoğlu, 1997).

Çocuğu tanıma ve değerlendirme; çocuğun gelişimsel sürecini izlemeyi, öğretimin verimliliğini, çocukların sergilediği tutumların nedenlerini saptaması ile birlikte anne-babaya da rehberlik hizmetinde bulunmuş olur (Oktay ve Unutkan, 2003; Topuz, 2015). Çocuğu tanıma, eğitim programının geliştirilmesi gereken ilk basamağı olarak ifade edilebilir. Bundandır ki çocuğu tanıma ve değerlendirme eğitim programının en önemli boyutlarından bir tanesidir. Çocukları tanıyabilmek için bazı araçlar kullanılır bunların ortak özelliğı, gözlemlenebilir oluşudur. Diğer bir ifade ile çocuğu tanıma ve değerlendirme çocuğun bilgilerinin farklı araçlarla düzenli ve sistemli bir şekilde toplanması, bunların bir kayda alınması ve belirlenen bir veri tabanı yardımıyla çıkarım yapılabilir olmasıdır (Yaşar, 2000).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar hızlı şekilde gelişir. Okul öncesi dönemde kendilerini net bir şekilde ifade edemeyen, düşüncelerini ve hissettiklerini söylemeyen ya da söyleyemeyen çocuklar doğru ve yanlış olanı net bir şekilde ayırt edemezler. Bu dönemde kazandıkları olumlu ve olumsuz davranışlar onların sonraki hayatlarına yön verir. Çocukların bütün gelişim özelliklerinin bilinip buna göre eğitimin desteklenmesi gerekir. Bu sebeple, bu dönemde çocuk, ebeveynleri ve öğretmeni tarafından değerlendirilmeli, değerlendirmede kullanılacak yöntemlerin ve araç-gereçlerin dikkatli seçilmesi gerekmektedir (Deniz Kan, 2007).

Güven (2013), çocuğu tanımanın gerekliliğini şu şekilde ele almıştır:

- ✓ Çocuğun gelişim basamağını saptamak,
- ✓ Çocuğun ihtiyaçlarını ve ilgisini belirlemek,
- ✓ Sosyo-kültürel farklılıkları göz önünde bulundurmak ve farklılıkları dengelemek,
- ✓ Problem olup olmadığını belirleyip var ise çözüm becerileri geliştirmek,

- ✓ İlgı, ihtiyaçları doğrultusunda eğitim programı yapmak ve uygulamak
- ✓ çocuğun başarısını yükseltmek,
- ✓ çocuğa yeni beceriler kazandırmak.

Bu gereklilikleri yerine getirebilmek için, çocuğu tanıma ve değerlendirmede tekniklerin kullanılması gerekir. Bu teknikler; gözlem, zaman çizelgesi, olay örneklem, anektod kaydı (olay kaydı), gelişim raporu, derecelendirme ölçekleri, değerlendirme tablosu, oyun temelli değerlendirme, standart testler, kontrol listeleri ve portfolyodur.

## **Okul Öncesi Dönem ocuğunu Tanıma ve Değerlendirmede Kullanılan Teknikler**

### **1. Gözlem**

Gözlem ocukların davranışlarını, bilgilerini, becerilerini, tutumlarını ve öğrenmelerini incelemek için en çok kullanılan yöntemlerden biridir. Bu dönemdeki gözlem çocukların davranışlarının nedenlerini anlamak, bireysel farklılıkları ortaya çıkarmak, sorun yaratan davranışları bulmak, anne-babayı bilgilendirmek, çocuğun gelişimsel sürecini takip etmek, eğitim ve öğretileri değerlendirmek, sosyal becerileri saptamak ve çocuklarla iletişim kurup onlara rehberlik etmek için kullanılan bir yöntemdir (Eryiğit ve Değirmenci, 2018).

Okul öncesi çocukları için, hem okulda hem de okul dışı etkinliklerde gözlem yapılmalıdır. Gözleminde yetişkin müdahalesi çok az olduğu için zor olan davranış ve becerilerin tespit edilmesinde sağladığı yararlardan dolayı okul öncesi dönemde kullanılması çok daha uygundur (Pelligrini, 2012).

Gözlem tekniği planlama, uygulama ve sonuçlandırma basamaklarından oluşur. Planlama aşaması ilk aşamadır ve gözlemin ön hazırlık sürecidir. Uygulamada ise gözlem gerçekleştirilir ve kayda alınır. Son aşama olan sonuçlandırma aşamasında ise analiz yapılır, analiz sonucu yorumlanır ve raporlaştırılır (Büyükgöncü, 2013).

Gözlem tekniği ikiye ayrılır. Bunlar doğal ve doğal olmayan gözlemlerdir. Doğal olmayan gözlemler de kendi aralarında katılımlı gözlem ve katılımsız gözlemler olarak iki şekilde sınıflandırılır (Güven, 2013).

Doğal gözlem, çocukların doğal ortamlarında, plan ve program yapılmadan kendiliğinden çıkan davranışların gözlemlenmesidir. Doğal gözlemin en önemli özelliği hiçbir yetişkin yönlendirmesinin olmamasıdır (Güven, 2013). Bu gözlem türü, çocukların o andaki ortama bağlı olarak bir ya

da birkaç özelliğini yansıtır. Bu yüzden bu gözlem türüyle elde edilen bilgiler yüzeyseldir ve sadece belirli bir özelliğe bakıldığı için çok güvenilir olmaz. Bu gözlem türüyle farklı teknikler bir arada kullanılırsa daha güvenilir sonuçlar elde edilip değerlendirme yapılır (Özgüven, 2017).

Doğal olmayan gözlem, belli bir plan dâhilinde, belirli amaçları olan, neden- sonuç bağlamında anlamlandırılan bir türdür. Bu gözlemin gerçekleştiği yer doğal bir ortamdır ve özel hazırlanmış bir alanda yapılır. Gözlemin objektif bir şekilde yapılması için çocuğun gözlemlendiğinden haberinin olmaması gerekir. Öğretmen önceden hazırladığı plan dahilinde hangi durumu ya da davranışı, nerede, nasıl gözlemleyeceğini, kimin gözlem yapacağını, hangi araçları kullanacağını belirler (Güven, 2013). Katılımlı gözlem; Gözlemi yapan öğretmenin gözlemleyeceği öğrenciyle hiçbir araç kullanmadan aynı faaliyetin içinde yer alarak yaptığı gözlemdir (Güven, 2013). Katılımsız gözlem ise öğretmenin öğrenciyle aynı faaliyete dahil olmadan faaliyetin dışından objektif bir şekilde gözlem yapmasıdır. Gözlem sonucu ulaşılan verilerin forma geçirilmesi gerekir (Turupçu, 2014).

## 2. Zaman Çizelgesi

Zaman çizelgeleri çocukların gün içerisinde sürelerini nasıl kullandıkları, hangi etkinlikleri yaptıkları, hangi etkinliğe ne kadar zaman ayırdıkları ve yaptıkları etkinliklerle hakkındaki duygu ve düşüncelerini öğrenmeye yarayan bir tekniktir (Çelik, 2018).

Okul öncesi eğitimde bu tekniği kullanmak fazlasıyla zordur. Çünkü hazırlanmış olan çizelgeyi okul öncesi dönem çocuğu dolduramayacağı için öğretmen ve veli doldurabilir. Bu da elde edilmesi istenilen verim sağlanamayabilir. Bu tekniğin faydalı olabilmesi için iki hafta süreyle yapılmalıdır. Bu sürecin sonunda günlük yapılan etkinlikler incelenerek öğretmenler ve veliler tarafından değerlendirme yapılabilir (Yeşilyaprak, 2012).

## 3. Olay Örneklem

Çocuğu tanıma ve değerlendirmede belirli bir davranışın sebeplerini ve sonuçlarını bulmak için kullanılan davranışın öncesi, davranış anı ve davranış sonrası durumların analiz edildiği tekniktir (Bayhan, 2017). Olay örneklem tekniğinde belirlenen davranışa yönelik çocuğun o davranışına sebep olan etmenleri bulmaya çalışarak davranışın ne olduğu bulunmaya çalışılır (Ulusoy, 2019).

## 4. Anektod Kaydı (Olay Kaydı)

Anektod, belirli bir ortamda, çocuğun yaptığı ve süreklilik arz eden tipik davranışların her detayının betimlenmesidir. Anektodlar, gözlemlenecek olay ile ilgili nesnel tasvirlerle gerçekleşir. Çünkü anektodlar, çocukların

bireysel alanlarında gözlenen bireysel davranışları ortaya çıkarmasından dolayı önemli verilerdir (Kuzgun, 2003).

Olay kayıtlarında gözlenen davranışlar nesnel bir şekilde kayıt altına alınmalıdır. Gerçekleşen olayın unutulmaması ve yanlış anlaşılmanın önüne geçilmesi için gözlemlenen olay hemen kayıt altına alınmalıdır (Bekiroğlu,2004). Anektod kayıtlarında gözlemlenen çocuğun sadece olumsuz özelliklerine değil olumlu özelliklerine de yer verilmelidir (Kemertaş 2001, MEB, 2006). Gözlenen davranışa yönelik tasvirler kayıtta olan yorum ve önerilerden ayrılmalıdır. Anektodun yapılmasını zorunlu hale getiren çok özel durum açık ve net bir şekilde belirtilmelidir (Bekiroğlu, 2004).

## 5. Gelişim Raporu

Gelişim raporları, bir eğitim dönemi boyunca çocuğun sergilediği performansların özetlenmesidir. Gelişim raporlarıyla çocuğun bütün gelişim alanlarındaki beceri, bilgi, tutum ve davranışları genelleme yaparak somut hala getirilmesidir. Gelişim raporları, öğretmenin çocukları tanımak için kullandıkları araçlardan elde ettikleri sonuçların sentezidir. Bu raporlarda çocukların eğitim almaya başlaması ile beraber edindikleri gelişim, sarf ettiği ilerleme, gösterdiği başarılar, olumlu davranışlar ve destekleme gerektiren özel durumlar net bir şekilde yazılmalıdır. Ebeveynler de çocukların ilgileri, yetenekleri, probleme durumlarına sundukları çözümleri ve etkinlikleri ile ilgili görüş vermelidir (MEB, 2006).

## 6. Derecelendirme Ölçekleri

Gözlem sonunda edinilen bilgilerin sayısal verilere dayandırılarak düzenlenen araçlara derecelendirme ölçekleri denir. Derecelendirme ölçekleri eğitim dışında da farklı alanlarda kullanılır. Bu araçlarda gözlemlenen durumun sonucunda elde edilen özellikler bireysel çıkarımlara dayanarak değerlendirilir (Yeşilyaprak, 2016).

Derecelendirme ölçekleri, öğrencilerle ilgili edinilen bilgilerin olduğu kadarıyla nesnel olarak tasvir edilebilmesini sağladığı için çocukları tanıma teknikleri arasında yer alır (Yıldız, 2006).

Derecelendirme araçları, çocuğun o anki davranışın seviyesini ya da etkililiğini saptamasında yarar sağlar ve bu araçlar portfolyonun içindeki belgelerden biridir (Wortham vd., 1998).

Derecelendirme ölçeklerinde bütün maddeler için aynı sayı aralıkları yapılmalıdır. Örneğin; üçlü likert tipindeki ölçekte bütün maddeler üçlü likertle derecelendirme yapılmalıdır (Gülay Ogelman ve Önder, 2018).

Derecelendirme ölçekleri kullanılırken; ölçekte yer alan davranışlar ya da özelliklerin gözlemlenebilir oluşuna, ölçekte kullanılan ifadelerin anlaşılır olmasına, ölçüğü kullanmadan önce çocuğun yeterli şekilde gözlemlenmiş olması gerekmektedir (Güven, 2013).

## 7. Değerlendirme Tablosu

Gözleme dayalı tekniklerden biridir. Bir ürün ya da davranışın farklı seviyelerini betimleyerek değerlendirmede kullanılır. Derecelendirme ölçüğündeki gibi farklı olan seviyeleri gösterir ama seviyelerin sayısal bir değeri olmadan betimleme yapılarak aralarındaki farkı belirtilir (Kumtepe, 2011).

## 8. Oyun Temelli Değerlendirme

Çocuğun gelişimini izleyerek, gelişim alanlarındaki zayıf özellikleri ve sorun yaratacak davranışların gözlenerek formal tekniklerle kullanılan yöntemle oyun temelli değerlendirme denir. Oyun temelli değerlendirmede gözlem yapma, dercelendirme ölçekleri kullanma ve görüşme yapma gibi formal olmayan değerlendirmeler için de kullanılabilir (Dykeman, 2006).

Oyun temelli değerlendirme, çocuğun tek başına akranları, ebeveynleri ya da uzman olan insanlarla beraber özel olarak hazırlanan oyun alanlarında veya serbest ortamda çocuğun nasıl oynadığını gözlemlemek için kullanılır. Oyun temelli değerlendirme gelişimsel değerlendirme yöntemidir (Akbağ, 2016).

## 9. Standart Testler

Çocukların değerlendirmelerinde formal değerlendirme de kullanılmaktadır. Formal değerlendirme, çocukların tanınmasını, çocukların gelişim alanlarında aynı yaş grubundaki bireyler ile karşılaştırıldığında seviyesi belirlenmektedir (Yılmaz Topuz, 2015). Standart testler de en çok kullanılan formal değerlendirme tekniklerindedir (Bencik Kangal, 2015). Standart testlerin içeriğinde, gelişimsel testler, başarı testleri, zeka testleri, projektif testler ve kişilik testleri vardır.

## 10. Kontrol Listeleri

Belirlenen bir konunun tanımlanarak, bu tanım etrafında oluşan davranışları kontrol etmek için oluşturulmuştur. Kontrol listelerinde davranışlar maddeler şeklinde sıralanarak yazılır ve yazılan sıralamaya göre değerlendirilir (Deniz ve Coşkun, 2016).

Kontrol listeleri, davranışların ve yeteneklerin var olup olmadığını değerlendirmek için kullanılır (Gülay Ogelman ve Önder, 2018). Bu listelerin kullanımı çok kolaydır. Gözlemlenen davranışın, yeteneğin, bilgi ve becerinin “var” ya da “yok” şeklinde seçeneklerin seçilmesi ile yapılır.



## 11. Portfolyo

Portfolyo çocukların süreç içerisindeki ve birden çok alanda başarısını ortaya çıkaran seçilen, yansıtan ve iş birliği halinde yapılan en güzel çalışmaların yapılandırılmış etkinliklerin toplamıdır (Chapman, Pettway ve White, 2001). “Portfolyo” , Latince “portare = taşımak” anlamına gelen bir eylemden ve Latince’de kağıtlar ve çalışmalar olarak adlandırılan “foglio” kelimesinden türemiştir (Karamanoğlu, 2006). Portfolyo çocuğa ve diğer kişilere çocuğun bir ya da birden çok alandaki başarılarını göstermek, amaçlı bir şekilde çocukların çalışmalarının bir araya getirilmesidir.

Kemp ve Toperoff (1998), portfolyoyu açıklarken “bir alan veya birden fazla alanda çocuğun emeğini, gelişimini ve ortaya koyduğu başarısının bir amaca yönelik toplanması” şeklinde tanımlamış.

Paulson ve diğerleri portfolyoyu belli bir durumda çocukların gösterdikleri performanslarını, gelişimsel özelliğini ve başarısını ortaya çıkaran çalışmaların amaçlı şekilde bir araya getirilmesi olarak tanımlamıştır (Paulson, Paulson ve Meyer, 1991).

Portfolyo, çocukların kendi yaptıkları çalışmalarını, değerlendirmeye girmelerini, çocukların kendi ilerleyişini görmelerini sağlar ve kişisel olarak çocukların performans değerlendirmelerine zemin oluşturur. Portfolyo kullanımını sınıftaki uygulamalarda, çocukların ihtiyaçlarını giderebilecek eğitime indirgenir (Kingore ,1997).

Portfolyo belirlenmiş bir zaman dilimi boyunca öğrenen kişinin meydana getiren öğrenme ürünlerini gösteren, bu ürünleri ve etkinlikleri kapsayan, öğrenen kişinin gelişimini ve performansını detaylı şekilde bilgi veren belgelerdir (Demirel,2003).

Portfolyo, öğrencinin belirlediği amaç uğruna ortaya çıkardığı çalışmaların yahut görevlerin bir araya getirildiği öğrencinin zaman içerisindeki emeğini ve başardıklarını göz önüne sunan bireysel bir koleksiyondur (Collins, 1992; Arter ve Spandel, 1992).

Wade ve Yarbrough (1996)’a göre portfolyonun öğrencinin asıl çalışmalarını ve potansiyelini göz ününe çıkardığını, yapılan sınavların öğrencinin gelişimini ve potansiyelini tüm yönleriyle ortaya çıkarmadıkları fikrini savunur. Portfolyoyla öğrenciler yaptıkları çalışmalarını inceleme, sorgulama, benliğine ilişkin ileriye yönelik idealler belirleme fırsatını elde eder. Ve ilk yaptığı çalışmaları ile sonraki çalışmaları birbiriyle karşılaştırarak gelişimini de bakma fırsatı yakalamış olur.

Portfolyolar belirlenen zaman içerisinde oluşturulan tüm ürünlerin toplandığı evrak olarak düşünülürse, öğretmen ve öğrenci açısından bir

önemi kalmaz. Portfolyolar oluşturulurken portfolyoya hangi etkinliklerin konulacağı, içeriğinin ne olacağı, yapılan çalışmaların nasıl seçileceği, bunun sonucunda elde edilen verilerin nasıl kullanılacağı saptanmalı ve bu hususlara dikkat edilmeli (Krest, 1990; Valencia, 1990).

Portfolyo, bir ve ya birçok alanda çocuğun gayretini, ilerlemesini ve başarısını gösteren çalışmaların bir amaç uğruna bir araya getirilmesidir. Portfolyo oluşturma süreci ve sürecin değerlendirilmesi portfolyo değerlendirme şeklinde tanımlanmıştır (Şahinkarakaş Ş,1998).

Adams ve Hamm (1992), portfolyo değerlendirmesinin öğretmene çocuğun performansını izlemesinde ve değerlendirmesinde, portfolyoda toplanan verilerin ise çocuğun yaptığı ve yapamadığı yönlerini bulmadakolaylık sağladığını raporunda yer vermektedir. Çocuğun iyi olduğu taraflarının ortaya çıkarılması ve yaşamında kullanılabilir becerilere dönüştürülmesi sadece öz yeterlik algısının yükseltilebilmesi ile oluşturulabilir.

Öğrenci portfolyosu, çocuğun belirlediği alana karşı ilgisini, yeteneklerini, başarılarını ve gelişimini gösteren materyallerin belirli bir anlam oluşturan koleksiyon olduğunu ve onların etkili değerlendirme araçları ve dinamik eğitim stratejileri olarak hizmet ettiğinin altı çizilmiştir (Shackelford ,1996).

Darling (2001)'e göre portfolyo çalışmalarının eğiticinin uygulamalarını da yansıtma ve düşünme açısından geliştirdiğini öne sürer.

Baki (2004), genel bir şekilde bireysel gelişim dosyası, öğrencinin gösterdiği çabasını, ilerleyişi ve başarısını yansıtan çalışmaların amaçlı olarak bir araya getirilmesidir. Bireysel gelişim dosyası ile oluşturulan değerlendirme ise, öğrencinin belirli bir zaman içinde bir veya birden fazla alandaki becerilerinin, yaptığı ürünlerin yahut dışa vurduğu davranışlarının düzenli ve birikimli bir şekilde bir araya getirilmesi ile oluşturulan verilerin belirlenen kriterlere göre değerlendirmesi olarak ele almıştır.

### **Portfolyo dosyasının hazırlanmasında dikkat edilecek noktalar**

Genese ve Upshor (1996)'a göre portfolyo değerlendirmesi sırasında dikkat edilecek noktalar aşağıdaki gibidir:

- Gerçekçi hedefler olmalı,
- Öğrencilere olumlu yaklaşılmalı, güven ve cesaret verilmeli
- Öğrenciler süreç içerisinde başardıklarını bilmeli, yeni çalışmalar başardıklarının üzerine yapılandırılmalı.
- Farklı teknik ve strateji kullanıldıysa bunlar desteklenmeli, ödüllendirilmeli
- Sadece ortaya çıkan ürün değil, süreç ve stratejilerde değerlendirilip tartışılmalı

- Yapılan yanlışlar yerine doğru yapılan yerlere odaklanılmalı
- Çok fazla öneride bulunmak yerine öğrencilerin daha özgür çalışması sağlanmalı.

*Uygulama aşamasında dikkat edilince uygulama başarısını arttıracak hususlar ise şoyledir:*

- Öğrenciler sürekli ve kapsamlı olarak izlenmelidir.
- Portfolyo değerlendirme çok amaçlı ve çok çeşitli unsurlar bulundu-rulmalı.
- Portfolyo değerlendirme sadece öğretmenin çocuğu izleme fırsatı vermesinin yanında çocuğun kendisini izlemesine de fırsat vermeli.
- Portfolyo değerlendirme süreç odaklı değerlendirilmeli.
- Portfolyo değerlendirme sürecinde eğitim programı hazırlanırken, kazanımlar sürece yayılmalı.

### **Portfolyo ile İlgili araştırmalar**

Ağca (2005), tarafından Gaziantep ili, şehit kamil İlçesi, Özel Sanko Okulları anasınıfı ve ilköğretim birinci kademedede “portfolyo değerlendirme yöntemi”ni uygulayan öğretmenler ve yöneticiler üzerinde bir araştırma yapılmış. Bu araştırmaya dört anasınıfı öğretmeni, onbeş ilköğretim birinci kademe öğretmeni ve altı yöneticiye uygulanmıştır. Portfolyonun olumlu bir yöntem olduğu ve diğer okulların öğrenci ve yöneticilerine tavsiye edilebilecek bir yöntem olduğu belirtilmiştir.

Korkmaz ve Kaptan (2002) tarafından 2002-2003 güz döneminde Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi dersinde öğretmen adayları hem kendileri için hem fen eğitimine yönelik kişisel mesleki gelişimlerini yansıtan bunun yanı sıra Ankara ili, Çankaya ilçesi, Beytepe İlköğretim okulunda uygulama yaptıkları beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan otuzaltı ilköğretim öğrencisinin, fen gelişimlerini elektronik portfolyolar yoluyla incelemişler. Her öğretmen adayı altı öğrencinin gelişimini izlemekten sorumlu olmuştur. Bu çalışmada öğretmen adayları ve öğrenciler elektronik portfolyolar hazırlamış, bu çalışmalar değerlendirilmiş ve kişilerle görüşmeler yapılmış.

Erdoğan (2006) tarafından 2004-2005 yılı yaz döneminde Maltepe Askeri lisesi İngilizce hazırlık sınıfında “yabancı dil eğitiminde portfolyoya dayalı değerlendirmenin öğrenci başarısına etkisi konulu çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaya yirmi iki öğrencilik dört sınıf üzerinde kontrol ve deney grupları oluşturulmuştur. Uygulama sonucunda öğrencilerin başarı ve düşünceleri ölçülmüştür. Portfolyonun etkili bir şekilde kullanılması için öğretmen ve

öğrencilerin eğitim almalarının şart olduğu etkinlikler için ise zamanın olması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Atay (2003), tarafından “Öğretmen adaylarına yansıtmayı öğretmek: Portfolyo çalışması” adlı inceleme yapılmış. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının yansıtma temelli portfolyo çalışmasına olan yaklaşımlarını ve bu çalışma sürecinin onların mesleki gelişimlerini ne şekilde etkileyeceğini araştırmaktır. Kırk sekiz öğretmen adayından uygulama deneyimi boyunca yansıtma temelli çalışmalar içeren bir portfolyo hazırlamaları okul deneyimi boyunca günlük tutmaları ve deneyimlerini uygulama öğretmeni ve diğer öğretmen adayları ile paylaşmaları istenmiştir. Portfolyo hazırlama sürecinin öğretmen adaylarının öğretim yetilerini geliştirdiğini ve öğretmen ile öğrenmeyi daha iyi anlamalarını sağladığını ortaya koymuştur.

Bahçeci ve Kuru (2008) tarafından Portfolyo Değerlendirmenin Üniversite Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Algısı ve Yaşam Becerileri Üzerine Etkisi incelenmiştir. Çalışma, dört farklı Yüksek Öğrenim biriminde insan anatomisi dersi okuyan ve her bölümden bir deney bir kontrol grubu olmak üzere toplam sekiz sınıfta uygulanmıştır. Araştırmaya 109’u portfolyo ve 106’sı da geleneksel değerlendirme grubunda olmak üzere toplam 215 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın birinci aşamasına hem deney hem kontrol grubu katılırken ikinci aşamasına sadece deney grubu katılmıştır. Bu çalışmada portfolyonun geleneksel değerlendirmeden farklı olduğu öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu kaydedilmiştir.

Korkmaz ve Kaptan (2002) tarafından “Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek İçin Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme” yapmışlardır. Fen eğitimine özgü bir portfolyo değerlendirme yöntemi geliştirmektedir. Bu çalışma 2001 güz döneminde Beytepe İlköğretim Okulu’nda uygulanmıştır. Bu çalışmaya otuz üç öğrenci ve onların velileri ile fen bilgisi öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın sonuçları, portfolyo değerlendirme yönteminin fen eğitiminde nitelikli öğrencileri belirlemek, öğrenme ve öğretim sürecini geliştirmek ve bilimsel gelişmeyi izlemek amacıyla kullanılabileceğini göstermiştir.

### **Portfolyo Uygulama önerileri**

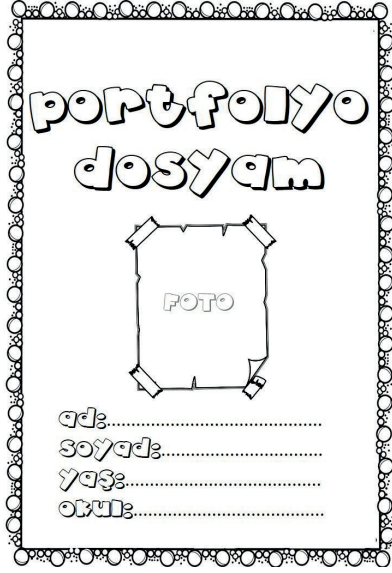
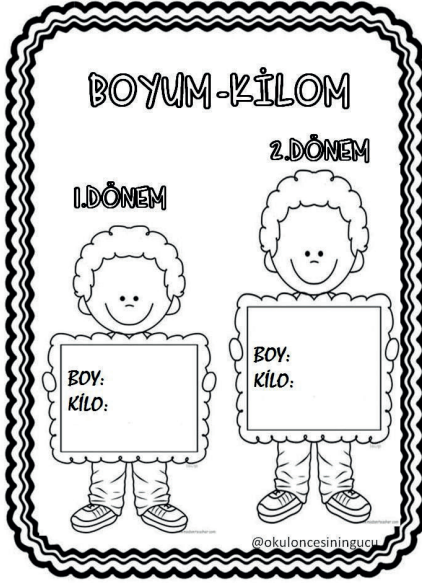
Okul öncesi portfolyosu kapsamında, çocuğu ve eğitim programında yer alan amaçlara ulaşma durumunu değerlendirmek için;

1. İlgi envanteri,
2. Gelişim alanlarına yönelik kontrol listeleri (checklist),

3. Kontrol listelerini destekleyen çalışma rnekleri,
4. Gözlem kayıtları, dereceli ölçek, test verileri,
5. Görüşme notları,
6. Aileye ait bilgi formları,
7. Aile raporları,
8. Öğretmen görüşleri ve yorumları,
9. ocuk için programda kısa ve uzun erimli amaçlar yer almalıdır (Gibson, 1994; Mills, 1994; Tuğrul, 2003; Wortham ve ark, 1998).

Portfolyo uygulayan ğretmen her ocuk için eğitim ğretim dönemi başında birer portfolyo dosyası oluşturarak, çocukların isim ve soy isim bilgilerini eklemelidir. Süreç içerisinde yapmış olduğu etkinlikler kapsamında çocukları ayırt edici özellikler bağlamında örnekleri portfolyo dosyasına yerleştirmelidir. Portfolyo dosyasına yerleştirilen örnek ürünler sosyal duygusal, bilişsel, dil ve öz bakım becerileri ile ilgili olarak hepsinden örnekler sunulmalıdır. Profolyo dosyasının dönem ya da yılsonunda paylaşımı gerçekleştirilmelidir. Bu paylaşım günlerine çocukların ailelerinin davet edilmesi ve katılımlarının sağlanması aynı zamanda çocukların kendi dosyalarının tanıtımını yapmaya teşvik edilmesi portfolyoların amacına ulaşması bakımından önemlidir.

## Portfolyo Örnekleri



**Okul Öncesi Eğitim Programı  
Gelişim Gözlem Formu**

Okul Adı:  
Öğretmenin Adı ve Soyadı:  
Çocuğun Adı ve Soyadı:  
Çocuğun Doğum Tarihi:  
Çocuğun Cinsiyeti:

<b>Gelişim Tarihi:</b>	
<b>Görüş ve Öneriler:</b>	
<b>Motor Gelişim</b>	
<b>Bilişsel Gelişim</b>	
<b>Dil Gelişimi</b>	
<b>Sosyal Duygusal Gelişim</b>	
<b>Öz Bakım Becerileri</b>	

## KAYNAKÇA

- Adams, D. and Mary E. H., (1992). *Portfolio Assessment and Social Studies: Collecting, Selecting, and Reflecting on What Is Significant*. *Social Education*, 56 (2), 103-105.
- Ağca, B. (2005). *Ana Sınıfı ve İlköğretim birinci kademe öğretmenleri ile yöneticilerin portfolyo değerlendirme yöntemine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.
- Akbağ, M. (2016). *Oyun Temelli Tanıma ve Değerlendirme*. A. Önder (Ed.), *Okul Öncesi Dönemde Çocukları Değerlendirme Ve Tanıma Teknikleri* (ss. 2-8). Ankara: Pegem Akademi.
- Akgök, K. (2023). *Okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlerinin ve alan uzmanlarının bakış açısıyla çocuğu değerlendirme ve uygulamalarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.
- Arter, J. A. (1995). *Portfolios for Assessment and Instruction*. ERIC Digest, ERIC-RIEO, 19950101, Database: ERIC
- Atay, D. (2003). Öğretmen Adaylarına Yansıtmayı Öğretmek: Portfolyo Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 9(36), 508-527.
- Bahçeci, D. ve Kuru, M.(2006). *Portfolyo Değerlendirmenin İnsan İskelet Sistemi Konusunda Öğrenci Akademik Başarısı Üzerine Etkisi*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), Cilt 7, Sayı 2. 145-162.
- Baker, N. W. (1993). *The Effect of Portfolio-Based instruction on Composition Students' Final Examination Scores, Course Grades and Attitudes Toward Writing*. *Research in the Teaching of English*, 27,155-174.
- Baki, A & Birgin O, (2004). *Alternatif Değerlendirme Aracı Olarak Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyası Uygulamasından Yansımalar: Bir Özel Durum Çalışması*. TOJET, 3, 3, article 11.
- Baki, A. ve Birgin, O. (2004). Alternatif Değerlendirme Aracı Olarak Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyası Uygulamasından Yansımalar: Bir Özel Durum Çalışması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* – TOJET, 3(3),11 <http://www.tojet.net>
- Bekiroğlu, F. (2004). *Ne Kadar Başarılı? Klasik ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri: Fizikte Uygulamalar*. İstanbul: Nobel.
- Bencik Kangal, S. (2015). *Okul Öncesi Dönemde Değerlendirme Tanım Ve Yöntemleri, Okul Öncesi Dönemde Alternatif Değerlendirme*, Pınar Bayhan (Ed.), Ankara: Hedef Cs Basın Yayın.
- Bird, T. (1990). *The Schoolteacher's Portfolio: An essay on possibilities*. In J. Millman and L. Darling-Hammond (Eds.). *The New Handbook of Teacher Evaluation*. Netbury park, CA:Sage.
- Büyükgöncü, N. (2013). *Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Bireyi Tanıma Tekniklerinin Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi Kayseri İli Örneği*. Kayseri: Yüksek Lisans Tezi.



- Collins, A. (1992). *Portfolios for Science Education*. *Science Education*, 76, 4, 451–463.
- Çelik, M. (2013). *Öğrenme Çocukla Büyür: Erken Çocukluk Eğitiminde Waldorf Yaklaşımı*, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 39-51.
- Darling, L. F. (2001). *Portfolio as Practice: The Narratives of Emerging Teachers*. *Teaching and Teacher Education*, 17,107-121
- Deniz Kan, Ü. (2007). Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Aracı Olarak Portfolyo. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 169-178.
- Dykeman, B.F. (2006). Alternative strategies in assesing specail education needs. *Journal of Education*. 127 (2), 265-273.
- Ediger, M. (1996). Portfolios, *Pupils and the Teacher*. *Education Quarterly*, 25, 1, 45–55.
- Eryiğit, T. ve Değirmenci, Ş. (2018). *Okul Öncesi Çocuğunu Değerlendirme, Tanıma ve Önemi*. A.Önder (Ed.) *Erken Çocukluk Döneminde Gözlem ve Örnekleri* (s 257-273). Ankara: Eğiten Kitap.
- Gibson, T.S. (1994). Student Evaluation in an Integrated Preschool Classroom. *Educational Resources Information Center*. (29.6.2006).
- Gülay Ogelman, H. ve Önder, A. (2018). *Okul Öncesi Çocuğunu Değerlendirme, Tanıma Ve Önemi*. A.Önder (Ed.) *Derecelendirme Ölçekleri Ve Kontrol Listeleri İçinde* (s.257-256). Ankara: Eğiten.
- Güven, G. (2013). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* (s.33-66). Ankara: Pegem Akademi.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking*. *Viacom Company*. USA.
- Herman, I. Aschbacher, P. R. & Winters, L. (1992). *A oratical auide 10 alternative assessment*. *Alexandria*. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hewitt, G. (1994). *A Portfolio Primer: Teaching, Collecting and Assesing Student Writing*. *Paortmoth*, N. H. Heinemen.
- <https://cicicee.com/okul-oncesi-egitim-programi-gelisim-gozlem-formu/> adresinden 25 Kasım tarihinde erişim sağlanmıştır.
- <https://tr.pinterest.com/pin/135319163797827283/> adresinden 25 Kasım tarihinde erişim sağlanmıştır.
- <https://tr.pinterest.com/pin/456411743489862632/> adresinden 25 Kasım tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Johnson, K. E. (1996). *Portfolio Assessment in Second Language Teacher Education*. *TSEOL Journal*. 6 (2), 11-14.
- Kabaş, O (2007). *Portfolyo değerlendirme yönteminin ilköğretim birinci kademedede uygulanma düzeyi*. Sakarya: Yüksek Lisans Tezi.
- Karamanoğlu, S. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Fen Başarısının Değerlendiril-*



*mesinde Sorgulama Programının Kullanımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

- Kemertaş, İ. (2001). *Eğitimde öğrenciyi ve çevreyi tanıma teknikleri*. İstanbul: Birsen.
- Kemp, J. & Toperoff, D. (1998). Guidelines for portfolio assessment in teaching English. 20.04.2003 tarihinde <http://www.etni.org.il/ministry/portfolio> adresinden alınmıştır.
- Kingore B. (1997). *Assessment: time - saving ocedures for busv teachers*. Texas: Knolwood.
- Korkmaz, H. & Kaptan, F. (2002a). *Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek İçin Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 23. 167- 177.
- Krest, M. (1990). *Adapting the portfolio to meet student needs*. *English Journal*. 79(2), 29-34.
- Kumtepe, A. T. (2011). *Gözleme Dayalı Teknikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.
- Kuzgun, D. (2003). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2003). *İlköğretimde rehberlik*. Ankara: Nobel.
- MEB (2006). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Program Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Mills, L. (1994). *Yes, It Can Work!: Portfolio Assesment With Preschoolers*.
- Oktay, A. & Unutkan Ö. (2003). *Aile Katılımı, Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özgülven, İ. E. (2017). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Paulsaon, F. L., Paulson, P. R. ve Meyer, C.A. (1991). *What Makes A Portfolio A Portfolio? Educational Leadership*. 48(5), 60- 63.
- Pellegrini, A. D. (2012). *Observing Children In Their Natural Worlds A Methodological Primer*. New york: Psychology Press.
- Portfolyo Örnekleri [https://www.google.com/search?q=portfolyo+%C3%B6rnekle-ri+pinterest&sca\\_esv=590541752&rlz=1C1YTUH\\_trTR1075TR1075&tbm=isch&sxsrf=AM9HkKnAkRtlNaSE\\_DLyPD3nF0CWAfaAZA:1702473244755&source=lnms&sa=X&ved=2ahUKEwi50\\_iHv4yDAXWOSfEDHZeZD-YQ\\_AU-oAXoECAQQAw&biw=1242&bih=597&dpr=1.1#imgcr=HhNEEIZWEFPN-BM](https://www.google.com/search?q=portfolyo+%C3%B6rnekle-ri+pinterest&sca_esv=590541752&rlz=1C1YTUH_trTR1075TR1075&tbm=isch&sxsrf=AM9HkKnAkRtlNaSE_DLyPD3nF0CWAfaAZA:1702473244755&source=lnms&sa=X&ved=2ahUKEwi50_iHv4yDAXWOSfEDHZeZD-YQ_AU-oAXoECAQQAw&biw=1242&bih=597&dpr=1.1#imgcr=HhNEEIZWEFPN-BM) adresinden 25 kasım tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Shackelford, R. L. (1996). *Student Portfolios: a Process/Product Learning and Assessment Strategy*. *Technology Teacher*, 55(8), 31-36.
- Simon, M. & Forgette-Giroux, R. (2000). *Impact of a Content Selection Framework on Portfolio Assessment at The Classroom Level*. *Assessment in Education*, 7(1), 84-101.
- Şahinkarakaş Ş. (1998). *Portfolyo Assesment in Writing Classes: Implementation and*

*Assesment*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi. Adana.

Turupçu, A. (2014). *Okul Öncesi Eğitimde Bir Değerlendirme Aracı olarak Gözlem: Öğretmenlerin Görüşleri ve Uygulamaları Üzerine Bir Fenomenolojik Durum çalışması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Varsus, L. (1990). *Put Portfolios To The Test*. Instructor, 100 (1).

Wade, R. C. & Yarbrough, D. B. (1996). *Portfolios: A Tool for Reflective Thinking in Teacher Education?*. Teaching and Teacher Education, 12,63-79.

Wortham, S.C., Barbour, A.C., B.Desjean-Perrotta (1998). *Portfolio Assessment A Handbook For Presschool Anda Elementary Educators*, Olney, MD: Association For Childhood Education International. Ohey, M.D.

Yeşilyaprak, B. (2012). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yıldız, M. (2006). *Sınıf Öğretmenleri İçin Öğrenciyi Tanıma Teknikleri ve Sınıf İçi Rehberlik Etkinlikleri*. Ankara: Nobel yayınları.

Yılmaz Topuz, G. (2015). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çocukları Tanıma ve Değerlendirme Amaçlı Yapılan Çalışmalara İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.



# Bölüm 6

## **LİSE ÖĞRENCİLERİNİN MESLEKİ KARARSIZLIK VE AKILCI OLMAYAN İNANÇLARINDA CİNSİYET VE OKUL TÜRÜNÜN ROLÜ<sup>1</sup>**

*Ziya DEMİR<sup>2</sup>  
Ertuğrul TALU<sup>3</sup>*

---

1 Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında yaptığı yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

2 Uzman Psikolojik Danışman, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, İstanbul, ziyademir03@gmail.com ORCID ID: 0000-0002-4600-4387

3 Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık AD, etalu@ahievran.edu.tr ORCID ID: 0000-0002-3062-6130

## Giriş

Her gelişim döneminin belli başlı temel özellikleri vardır. Bu dönemlere özgü temel özelliklere bağlantılı olarak ortaya çıkan gelişimsel görevlerin yerine getirilmesinde ortaya çıkan sorunlar bir diğer gelişim dönemini etkileyebilir (Santrock, 2015). Birey yaşamı boyunca birçok seçenekle karşı karşıya gelmekte ve bu seçenekler arasında seçimlerde bulunmaktadır. Bireyin yaşamının nasıl şekillendireceği üzerinde etkili olan seçimlerden birisinin de meslek tercihi olduğu söylenebilir. Çünkü karar kılınan meslek bireyin kariyer sürecinde çalışacağı ortamı, ekonomik kazancının hangi düzeyde olacağını ve iş ortamında kimlerle beraber çalışacağını belirlemektedir. Bunun yanına seçilen meslek kişinin hayata bakış açısını, hobilerini, ilgi ve değerlerini biçimlendirici etkilere sahiptir (Kuzgun, 2000). Meslek, kişinin eğitimini aldığı veya yapabilme becerisine sahip olduğu etkinlikler iken iş ise şartların olduğu zaman diliminde bireylerin benzer uğraşlar etrafında toplandığı ortak etkinlikler olarak tanımlanmıştır (Coşgun, 2019). Önceleri bireylerin meslek seçimi yaşamın belirli bir döneminde sıklıkla geri dönülemez bir tercih olurken artık günümüzde kariyer gelişimi ve süreç boyutlu hale gelmiştir (Kuzgun, 2008). Bu dönemde bireyler kendilerini tanıma sürecinde olmaları nedeniyle süreç sancılı geçebilmektedir. Bireyler kendilerini tanıma sürecine girdiklerinden dolayı düşünceli ve merak doludurlar. Bu durum nedeniyle de yetenek, ilgi ve değerlerini fark ederken bir yandan da oldukça gergin ve kaygılı bir dönem yaşayabilmektedirler (Siyez, 2019).

Karar kelimesinin sözlükteki anlamı “bir iş veya sorun hakkında düşünülerek verilen kesin yargı” şeklinde tanımlanmaktadır (Yıldırım, 2014). Karar verme davranışı doğal olarak her an yaşamın içinde yer alan günlük veya gün aşırı, sıradan veya karmaşık irili ufaklı tüm kararları içeren bir süreç olarak ifade edilebilir (Arslan ve Demir, 2020). Karar verme durumu hali hazırda bulunan alternatifler içerisinde bireyin kendisi için en uygun olanı tercih etmesi şeklinde ifade edilmektedir. Birey yaşamın her anında doğal olarak karar verme durumunda kalmaktadır. Birey karar alırken bazen farkında olurken bazen de farkında olmadan karar alabilmektedir (Yarman ve Ünal, 2015). Bireyin yaşamı boyunca çeşitli dönemlerde aldığı kararlar düşünüldüğünde önemli dönemlerden birisinin de mesleki karar verme dönemi olduğu söylenebilir. Birey, mesleki karar verme döneminde, kendisi için doğru seçeneklerin neler olduğuna karar veremiyorsa, verdiği kararlar sıklıkla değişime uğruyor ve net bir karar vermekte zorlanıyorsa mesleki kararsızlık yaşadığı söylenebilir (Kuzgun, 2017).

Türk Dil Kurumu'nun Büyük Türkçe Sözlüğünde (2023) kariyer kavramı, “bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık” şeklinde geçmektedir. Alanyazın incelendiğinde kariyer kavramı Roe (1956) tarafından kaleme alınan “Meslekler Psikolojisi” isimli kitapta

yer almaktadır. Kariyer kavramının gelişim sürecine 1951 ve 1957 yılları arasındaki yoğun ve ciddi bilimsel çalışmaların öncülük ettiği söylenebilir (Aytaç, 2005).

Kariyer, Cramer, Herr ve Niles (2004) tarafından “bireyin yaşamının tümünü içerisine alan, bireyin yaşam rollerinin etkileşimi doğrultusunda meydana gelen ve belirli bir gelişim sürecinde özellikle bireyin meslek ve iş yaşamındaki rollerinin hareketlerinden oluşan bir süreç” şeklinde tanımlanmıştır. Kariyer, bireye dışarıdan seçenekler sunulan, alternatifler içerisinde karar verilecek bir seçim değil, bireyin içsel dinamiklerinden yola çıkarak oluşturduğu kendine özgü bir süreçtir (akt.: Yeşilyaprak, 2012). Super (1980) kariyer kavramını “bireyin tüm yaşamı boyunca oynadığı rollerin bir sırası ve birleşimi (combination)” olarak tanımlamıştır.

Kariyer kavramında vurgulanan temel durum, kariyerin bir seçim bitti işi değil yaşam boyu devam edebilecek bir süreç işi olduğudur. Buradan hareketle kariyer kavramı gelişime ve değişime açıktır. Kariyer gelişimi bireylerin kendilerinin farkında oldukları ilk andan yani çocukluk yıllarından itibaren başlayan ve yaşamı boyunca devam eden karmaşık, etkileşimli ve çok yönlü bir süreçtir (Gottfredson, 2002; Hartung, Porfeli ve Vondracek, 2005; Super, 1990). Kuzgun, (2014) kariyer gelişimini, bireyin yaşamı boyunca gelişen ve ortaya çıkan olaylar bütünü, yaşamındaki mesleki ve diğer rollerinin gelişimi ve değişimi sonucunda meydana gelen görünüm ve mesleki açıdan ilerleme, duraklama ve gerilemelerin olabileceği dinamik bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Kariyer yaşamla ilk temasların olduğu çocukluk dönemindeki deneyimler ile başlayıp birey var olduğu sürece devam eder. Ergenlik, yetişkinlik özerkliğine ve görevlerine hazırlanmak için karar vermeyi de içeren birçok hayat becerilerinde yeterlilik kazanmanın ön şart olduğu bir dönemdir (Brown ve Mann, 1990; Tuinstra, Van Sonderen, Groothoff, Van Den Heuvel ve Post, 2000). Ergenlik dönemi, birey yaşamındaki kritik noktaların başında gelmektedir. Birçok değişiklik ile mücadele eden ergenler, gelişimsel görevlerini yerine getirme durumunda kalmaktadırlar. Kuşkusuz bu gelişim görevlerinden birisi de ergenlerin kariyer kararı verme sürecinde olmalarıdır (Super, 1990).

Ergenlik, birey gelişiminde geçiş dönemi olarak tanımlanabilir. Bu geçiş döneminde ergenler çocukluktan yetişkinliğe adım atmaktadırlar. Bu süreçte ergenler bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim alanlarındaki hızlı değişimlerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu dönemde ergenler, çevrelerinde yaşanan durumlara karşı daha ilgili olabilmektedirler. Çevrelerinde olup bitenlere yönelik ilgi ve gözlemleri neticesinde bireysel ve toplumsal olarak kendilerini tanımakta ve kimlik oluşturma sürecini yaşamaktadırlar.

Bu karmaşık süreci yaşayan ergenler sıklıkla kendilerini bir karar alma aşamasında hissetmektedirler. Bu kararlar bazen planlanmış bir şekilde gerçekleşirken bazen de planlanmadan gerçekleşebilmektedir. Ergenlik döneminde alınan kararlar bireylerin sonraki dönemlerde karşılaşılabilecekleri olumlu veya olumsuz durumların da belirleyicisi olabilmektedir. Ergenlik döneminde bireylerin alacakları kararlar sağlık, kariyer gelişimi, sosyal kabul ve psikolojik iyi oluşuna olumlu katkılar sağlayabilir (Mann, Harmoni ve Power, 1989). Ergenlerin bu kritik dönemde destek almalarına ihtiyaçları olacağı düşünülmektedir. Ergenlerin karar verme gibi bilişsel bir süreçte kararlarının takip altına alınması gerektiğine inanılır. Bu nedenle ergenler etkili karar verme alışkanlıkları geliştirememeleri nedeniyle geleceklerini etkileyecek kararları alma aşamasında zorluk yaşayabilmektedirler (Güçray, 2003). Fakat karar almaları gereken zamanlarda cesaret ve destek verildiğinde sorumluluk alabilecekleri göz ardı edilmemelidir.

Bireyin karar verme sürecini sağlıklı bir şekilde atlatması veya karar alma süreçlerinde yaşayabileceği problemlerin üstesinden gelebilmesi, bireyin karar alma sürecinden sonra gerçekleşebilecek sonuçlara hazır olması ile ilgilidir. Çünkü karar alınmadan önceki ve alındıktan sonraki durumlarda oluşan duygular farklılık gösterebilmektedir. Birey var olan bir sorundan dolayı karar alması gerektiğinde aldığı karar sonrasında farklı bir sorun ile de karşılaşılabilmektedir (Çakır, 2004).

Türkiye’de meslek seçimi ile ilgili alınan kararlar neredeyse geri dönülmezdir. Bireyler 14 yaşını bitirdikten sonra lise eğitimlerini almak için ortaöğretim okullarına devam etmektedirler. Ortaöğretim kurumları, uyguladıkları eğitim-öğretim programlarına göre çeşitlilik göstermektedir. Öğrenciler lise öğrenimleri için seçtikleri okul ile beraber o okullardaki öğretim programlarını da seçmektedirler. Bu okul türlerinden bazıları Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Spor Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, İmam-Hatip Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Fen Lisesi ve Anadolu Lisesidir. Öğrencilerin seçim yaptıkları bu okul türleri bir sonraki öğretim kademesi olan üniversite tercihlerinde de belirleyici olabileceği söylenebilir. Bu nedenle lise tercihi bulunan öğrencilerin aslında bir nevi meslek tercihi bulunuyor oldukları söylenebilir. Bu durum meslek tercihi ilk aşama olarak nitelendirilebilir. Bireyler ortaöğretim kurumlarından 17-18 yaşlarında mezun olduktan sonra üniversite eğitimi almak isterlerse üniversite giriş sınavlarına girmektedirler. Bu sınava girerek yeterli puanları alan öğrenciler üniversiteye başlamaktadırlar. Öğrenciler sınavlardan sonra yerleştikleri programdan memnuniyetsiz kaldıklarında, bu programda eğitim almaktan vazgeçtiklerinde eğer başka bir programa yerleşmek isterlerse tekrar üniversite sınavına girmek zorundadırlar (Özyürek, 2013). Öğrenciler kariyer gelişimlerinde kendilerini tanıyıp, ilgi ve yeteneklerinin farkına varıp mesleki yönelimlerini belirleyip bu duruma en uygun eğitimi almak için çaba

sarf ederken, sıklıkla değişen eğitim sistemi ve merkezi sınavlarda yapılan değişikliklerle birlikte uzun vadede işsizlik sorunu gibi sorunlar öğrencilerin karar verme süreçlerinde etkili olmaktadır (Nalbantoğlu-Yılmaz ve Çetin-Gündüz, 2018). Böylesine karmaşık bir süreçte öğrencilerin birçok düşünce ürettiği ve bu düşüncelerle başa çıkmada zorlandıkları gözlenmektedir.

Bireylerin meslek seçimlerini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden birisi de olaylar ve durumlar karşısında geliştirdikleri inançlarıdır. Bireyler kariyer gelişimlerini salt bir biçimde ilgi, yetenek ve değer gibi faktörlere göre yapmayabilirler (Ulu, 2007). Bireyler kariyer gelişimlerinde aldıkları kararları inançları doğrultusunda da şekillendirebilmektedirler. Bireyler, inançlarını yaşamlarının ilk dönemlerinden son anlarına kadar olan süre içerisinde çevrelerinden edindikleri, gözlemler ve kişisel deneyimler sonucunda oluşturmaktadırlar. Çocukluk ve ergenlik döneminde bireyler, çevrelerinde bir takım rol modeller belirleyebilmektedirler. Teknolojinin ilerlemesi ve sosyal medya araçlarının gelişimi de göz önüne alındığında bu rol modellerin sosyal medya üzerinden takip ettikleri kişiler, hesaplar, ünlüler ve sosyal medya fenomenleri de olabilmektedir (Ergen, 2019). Birey, rol modellerinin inanç ve düşünce biçimlerini özümseyip onlar gibi düşünme ve davranma eğiliminde olabilmektedirler. Bireylerin geliştirdikleri bu inançların akılcı ve işlevsel olanları kadar akılcı ve işlevsel olmayan düşünceler şeklinde de olabilmektedir. Akılcı olmayan inançlar akılcı olanların tam tersine, kişinin kariyer gelişiminde kısa ve uzun vadede amaç ve arzularına ulaşmasına engel olabilirler (Jones, 1982; Corey, 2001).

Bu araştırmanın amacı lise son sınıf öğrencilerinin yaşadıkları mesleki kararsızlık durumları ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inanç düzeylerini belirlemek ve lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıkları ile meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançları ile cinsiyet ve öğrenimlerine devam ettikleri okul türleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda bu araştırmanın, mesleki kararsızlık yaşayan öğrenciler ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlara sahip olan öğrencilerin özelliklerinin belirlenmesi ve bu alanda geliştirilecek çözümler üzerine etkili olabileceği açısından literatüre önemli katkıları olacaktır.

Bu açıdan bakıldığında bu araştırmanın alt problemleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Mesleki kararsızlık ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar arasında bir ilişki var mıdır?
2. Mesleki kararsızlık ile cinsiyet ve okul türü arasında anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Mesleki seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar ile cinsiyet ve okul türü arasında anlamlı farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma modellerinden biri olan ilişkisel tarama temelli tahmin modeline göre planlanmıştır. Nicel araştırma, gözlenebilme durumu görece daha zor olan durumları somut bir şekilde nesnelleştirerek ölçülebilir ve sayılar ile açıklanabilir bir duruma koyan araştırma türleridir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). İlişkisel tarama yoluyla yapılan araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim derecesini belirlemek ya da değişkenler arasındaki sonuçları tahmin etmek amacıyla gerçekleştirilir. Bu araştırmada lise öğrencilerinin mesleki kararsızlık ile meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişki düzeylerini belirlemek ve bu değişkenler ile cinsiyet ve okul türü değişkenleri arasındaki anlamlı farklılık durumunu ortaya koymak amaçlanmaktadır.

### Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma evrenini 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında öğrenim görmekte olan lise son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örneklemini İstanbul ilinin Anadolu yakasındaki MEB'e bağlı orta öğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan lise son sınıf öğrencileri arasında tabakalı örnekleme yoluyla belirlenen 563 lise son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2016) göre tabakalı örnekleme yöntemi araştırma örnekleminin evrenini olabildiğince hatasız bir şekilde yansıtabilecek ve evrenin alt gruplarını örneklemin dışında bırakılma tehlikesinin önüne geçmek için kullanılan yöntemdir. Bu yöntemde tabakalar arası değişimin olabildiğince büyük tabaka içi değişimin küçük olacak şekilde veri toplanması arzu edilmektedir. İstanbul ilinin Anadolu yakasında bulunan okul sayıları gerekli örnekleme ulaşmak için yeterli görülmüştür. Bu amaçla da örneklemin evreni temsil edebilmesi için İstanbul ilinin Anadolu yakasında bulunan toplam 14 ilçesi içerisinde 6 ilçe kura usulü ile belirlenmiştir. Spor lisesi, fen lisesi ve güzel sanatlar lisesi her ilçede bulunmaması nedeniyle örnekleme dışında kalmamaları için lise türleri tabaka olarak kabul edilmiştir. Örneğin Anadolu yakasında 2 adet spor lisesi bulunmaktadır bu nedenle öncelik olarak bu iki lisenin bulunduğu ilçeler arasında kura çekilmiştir. Kurada Sultanbeyli ilçesinde bulunan Naim Süleymanoğlu Spor Lisesi çıkmıştır. Okul idaresi ile iletişime geçilip randevu alınıp ölçümler uygulanmıştır. Örnekleme grubu lise son sınıf öğrencileri olması nedeniyle okuldaki 12. sınıf öğrencilerinin sayısı evreni temsil edebilecek örneklem sayısına yaklaşmamıştır. Bu durumda Anadolu yakasındaki Ataşehir ilçesinde bulunan Prof. Dr. Faik Somer Spor Lisesi Müdürlüğü ile görüşülmüş ve oradan alınan randevu ile örneklem sayısı tamamlanmıştır. Elde edilen gruplar içerisinde kura usulüyle grup



büyüklikleri dikkate alınarak 11 okul belirlenmiştir.

Araştırma örneklemini temsil edecek şekilde okullar belirlendikten sonra İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden veri toplama işlemi için etik izin alınmıştır. İzin alma işlemi 09.05.2022 ve 28.05.2022 tarihleri aralığında gerçekleşmiştir. Veri toplama işlemi öncesinde resmi etik izin belgesi ile okul müdürlüklerinden ilgili sınıflar için randevu talep edilmiş ve bu doğrultuda çalışmalar yapılmıştır. Öğrenci, veli ve okul müdürlüklerine gerekli bilgilendirmeler yapılarak gönüllü katılımları sağlanmıştır. Veri toplama süreci okullarda yüz yüze ölçek formlar dağıtılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcı örneklem grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

*Tablo 1 Araştırma Örneklemine İlişkin Demografik Bilgiler*

Değişken	Frekans	%	
Cinsiyet	<b>Kadın</b>	<b>316</b>	<b>56,10%</b>
	Erkek	247	43,90%
	Fen Lisesi	98	17,40%
	Anadolu Lisesi	132	23,40%
Okul Türü	Güzel Sanatlar Lisesi	91	16,20%
	Spor Lisesi	72	12,80%
	İmam Hatip Lisesi	72	12,80%
	Mesleki ve Teknik Lise	98	17,40%
	<b>Toplam</b>	<b>563</b>	<b>100,00%</b>

### Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları araştırmanın amacına uygun kapsamda görülen ölçeklerden seçilmiştir. Araştırma kapsamında, Mesleki Kararsızlık, Çakır (2004) tarafından geliştirilen “Mesleki Karar Envanteri”nden alınan puanlarla ölçülürken çalışmanın diğer bir değişkeni olan Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar, Yılmaz-Erdem ve Bilge (2008) tarafından geliştirilen “Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği”nden alınan puanlarla ölçülmüştür. Bununla birlikte araştırmanın diğer değişkenlerinden cinsiyet ve okul türü değişkenlerinin belirlenmesinde, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

### Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan lise öğrencilerine ilişkin demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda öğrencilerin cinsiyet ve öğrenim gördükleri okul türlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### **Mesleki Karar Envanteri**

Mesleki Karar Envanteri: Öğrencilerin yaşadıkları mesleki kararsızlık durumlarının somut ve veriye dayalı bir şekilde ortaya konulması amacıyla Çakır (2004) tarafından geliştirilen ölçektir. Mesleki karar envanteri Burdur ilinde lise öğrenimine devam eden 527 lise öğrencisi örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Mesleki karar envanteri içsel çatışmalar (8 madde), kendini yeterince tanımama (7 madde), meslek ve alan bilgisi eksikliği (7 madde), meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar (4 madde) ve dışsal çatışmalar (4 madde) olmak üzere 5 alt boyuttan oluşan 30 maddelik bir ölçektir. Mesleki karar envanteri 5’li likert tipli bir ölçek olup “bana çok uygun (5)” ile “bana hiç uygun değil (1)” arasında şekillenmiştir. Mesleki karar envanterinden alınacak puanların yüksek olması uygulayıcının mesleki kararsızlık düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Mesleki karar envanterinden alt boyutların toplamının verdiği puan alınabilmektedir. Mesleki karar envanteri toplam varyansın %40.53’ünü açıklamaktadır. Mesleki Karar Envanterinin genel iç tutarlık katsayısı .85’dir (Çakır, 2004).

### **Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği (MSİAOİÖ)**

Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği: Öğrencilerin meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlarını somut ve veriye dayalı bir şekilde ortaya konulması amacıyla Yılmaz-Erdem ve Bilge (2008) tarafından geliştirilen ölçektir. Ölçek hazırlanırken duygusal davranışçı yaklaşım temel alınmıştır. Meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar ölçeği 180 (98 kız, 82 erkek), 1460 (704 kız, 756 erkek) ve 315 (140 kız, 175 erkek) öğrenci olmak üzere 3 farklı örnekleme geliştirilmiştir. Meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar ölçeği mükemmeliyetçilik (9 madde), dışsal kontrol (8 madde), yanlış çıkarımlar (5 madde), genellemeler (8 madde) ve öz saygı (3 madde) olmak üzere 5 alt boyuttan oluşan 33 maddelik bir ölçektir. Meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar ölçeği 5’li likert tipli bir ölçek olup “tamamen katılıyorum (5)” ile “kesinlikle katılmıyorum (1)” arasında şekillenmiştir. Meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar ölçeğinden alınacak puanların yüksek olması uygulayıcının meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inanç düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Mesleki karar envanterinden alt boyutların toplamının verdiği puan alınabilmektedir. Ölçeğin geliştirilmesi sırasında yapılan güvenilirlik ölçümlerinde toplam puan için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,79 olarak bulunmuşken ölçeğin 5 faktörüne ilişkin iç tutarlılık katsayılarının 0,50 ile 0,67 arasında değiştiği bulunmuştur (Yılmaz-Erdem ve Bilge, 2008).

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 25 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubundan toplanan her bir veriye ait

ölçüm bilgisayara girilmiştir. Araştırma örneklem grubunun demografik değişkenleri ile öncelikle mesleki karar toplam puanı ve alt boyut puanları ile cinsiyet arasındaki ortalamaların farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için t-Testi yapılmıştır. Ardından mesleki kararsızlık ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar ile okul türü arasındaki ortalamaların farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Okul türü ile arasındaki farklılaşmayı anlamak için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Farklılaşmanın nereden kaynaklandığını anlamak için ise yani farklılaşmanın hangi gruplar arasında gerçekteleştğini belirlemek amacıyla Post Hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır.

Mesleki kararsızlık ile meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiye bakmak için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniğinden yararlanılmıştır. Analizlerdeki hata payı .05 olarak kabul edilmiştir. (Alpar, 1997).

### Bulgular

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçme araçları ile toplanan verilere uygulanan istatistiksel analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

Araştırmanın sürekli ve eşit aralık düzeyindeki değişkenlerine (mesleki kararsızlık ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar) ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 2.1'de yer verilmiştir.

*Tablo 2.1 Sürekli Değişkenlere (Kariyer Kaygısı, Mesleki Kararsızlık ve Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar) İlişkin Betimsel İstatistikler*

	N	$\bar{X}$	SS
<b>Mesleki Kararsızlık</b>	563	75,0746	5,0042
<b>Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar</b>	563	82,3535	9,3720

Tablo 2.1. incelendiğinde Mesleki kararsızlık değişkeninin ortalaması ( $\bar{X}$ ) 75.0746, standart sapması (SS) 5.0042; meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar değişkeninin ortalaması ( $\bar{X}$ ) 82.3535, standart sapması (SS) 9.3720 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma kapsamında kariyer kaygısı toplam puanı ve alt boyutlarına ilişkin ortalama, standart sapma, alt boyutlardan alınabilecek minimum ve maksimum puanlar ve veri dağılımının normalliğini gösteren çarpıklık ve basıklık katsayıları içeren betimsel istatistiklere Tablo 2.2.'de yer verilmiştir.

Tablo 2.2. Lise Öğrencilerinde Mesleki Kararsızlık ve Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişken	n	En küçük	En Büyük	X	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Mesleki Kararsızlık	563	30	146	10,1989	25,5725	.162	-.624
Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar	563	38	152	28,0018	19,0315	.622	.882

Tablo 2.2. İncelendiğinde araştırmanın bağımlı değişkeni olan mesleki kararsızlık ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inanların çarpıklık ve basıklık katsayısının -2 ile + 2 aralığında olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri veri dağılımının normal olup olmadığı hakkında bilgi verir. Bu değerler, -2 ile +2 arasında değer aldığı zaman veri setinin normal olduğu ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2021). Bu nedenle veri dağılımının normal olduğu söylenebilir.

### 2.1. Lise Öğrencilerinin Mesleki Kararsızlık ve Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlarında Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik Bulgular

Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlık ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar İçin t-Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 2.3’de verilmiştir.

Tablo 2.3.t-Testi Sonuçları

Ölçek/Boyutlar	Cinsiyet	N	X̄	Ss	Sd	t	p
Mesleki Kararsızlık	Kız	316	2,55	0,85	561	1,61	.106
	Erkek	247	2,43	0,84			
Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar	Kız	316	2,42	0,55	561	-3,12	.002*
	Erkek	247	2,58	0,58			

\* $p < .05$

Tablo 2.3. incelendiğinde lise öğrencilerinin meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inanç puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir( $t(561)=-,3,12$ ,  $p=.002$ ,  $p > 0.05$ ). Fakat mesleki kararsızlık puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir( $t(561)=-,1,61$ ,  $p=.106$ ,  $p > 0.05$ ). Buna göre cinsiyet ile meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu fakat mesleki kararsızlık ile anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucu elde edilmiştir.

## 2.2. Lise Öğrencilerinin Mesleki Kararsızlık ve Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlarında Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik Bulgular

Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlık ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar puan ortalamaları ile okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) sonuçları Tablo 2.4'de verilmiştir.

Tablo 2.4. Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek/ Boyutlar	Okul Türü	N	X̄	Ss	Sd	F	p	Farkın Kaynağı
Mesleki Kararsızlık	Fen Lisesi	98	2,68	0,80	561	3,52	,004	Fen Lisesi, Mesleki ve Teknik Lise, Güzel Sanatlar Lisesi
	İmam-Hatip Lisesi	72	2,53	0,84	561			
	Anadolu Lisesi	132	2,45	0,79	561			
	Meslek ve Teknik Lise	98	2,64	0,84	561			
	Güzel Sanatlar Lisesi	91	2,22	0,94	561			
	Spor Lisesi	72	2,47	0,84	561			
Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar	Fen Lisesi	98	2,47	0,44	561	4,63	,000*	Mesleki ve Teknik Lise, Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Lisesi
	İmam-Hatip Lisesi	72	2,47	0,43	561			
	Anadolu Lisesi	132	2,43	0,50	561			
	Meslek ve Teknik Lise	98	2,64	0,69	561			
	Güzel Sanatlar Lisesi	91	2,32	0,64	561			
	Spor Lisesi	72	2,66	0,65	561			

\* $p < .05$

Tablo 2.4. incelendiğinde, lise öğrencilerinin mesleki kararsızlık ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ( $f(561) = -3,52$ ,  $p = .004$ ,  $p > 0.5$ ). Benzer şekilde, meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar puan ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ( $t(561) = -4,63$ ,  $p = .000$ ,  $p > 0.5$ ). Buna göre okul türü ile mesleki kararsızlık ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle, okul türüne göre farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma testleri (post-hoc) ile incelenmiş ve bu analizde Tukey testi tercih edilmiştir. Farkın kaynağını belirlemek için

yapılan analizler sonucunda elde edilen çoklu karşılaştırma değerleri Tablo 2.5. ve Tablo 2.6.'da verilmiştir.

*Tablo2.5.Mesleki Kararsızlık Puan Ortalamasının Okul Türüne Göre Çoklu Karşılaştırma Değerleri*

Grup I	Grup J	P
Fen Lisesi	İmam-Hatip Lisesi	,847
	Anadolu Lisesi	,301
	Meslek ve Teknik Lise	,999
	Güzel Sanatlar Lisesi	<b>,003*</b>
	Spor Lisesi	,595
İmam-Hatip Lisesi	Fen Lisesi	,847
	Anadolu Lisesi	,988
	Meslek ve Teknik Lise	,954
	Güzel Sanatlar Lisesi	,207
	Spor Lisesi	,999
Anadolu Lisesi	Fen Lisesi	,301
	İmam-Hatip Lisesi	,988
	Meslek ve Teknik Lise	,523
	Güzel Sanatlar Lisesi	,378
	Spor Lisesi	1,000
Meslek ve Teknik Lise	Fen Lisesi	,999
	İmam-Hatip Lisesi	,954
	Anadolu Lisesi	,523
	Güzel Sanatlar Lisesi	<b>,010*</b>
	Spor Lisesi	,788
Güzel Sanatlar Lisesi	Fen Lisesi	<b>,003*</b>
	İmam-Hatip Lisesi	,207
	Anadolu Lisesi	,378
	Meslek ve Teknik Lise	<b>,010*</b>
	Spor Lisesi	,433
Spor Lisesi	Fen Lisesi	,595
	İmam-Hatip Lisesi	,999
	Anadolu Lisesi	1,000
	Meslek ve Teknik Lise	,788
	Güzel Sanatlar Lisesi	,433

\* $p < .05$

Tablo 2.5. incelendiğinde, çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Gruplar incelendiğinde anlamlı farkın Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri ile Fen Lisesi ve Mesleki ve Teknik Lise öğrencileri arasında olduğu görülmektedir.

Tablo2.6.Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar Puan Ortalamasının Okul Türüne Göre Çoklu Karşılaştırma Değerleri

Grup I	Grup J	P
Fen Lisesi	İmam-Hatip Lisesi	1,000
	Anadolu Lisesi	,997
	Meslek ve Teknik Lise	,261
	Güzel Sanatlar Lisesi	,497
	Spor Lisesi	,237
İmam-Hatip Lisesi	Fen Lisesi	1,000
	Anadolu Lisesi	,996
	Meslek ve Teknik Lise	,392
	Güzel Sanatlar Lisesi	,457
	Spor Lisesi	,347
Anadolu Lisesi	Fen Lisesi	,997
	İmam-Hatip Lisesi	,996
	Meslek ve Teknik Lise	,060
	Güzel Sanatlar Lisesi	,726
	Spor Lisesi	,063
Meslek ve Teknik Lise	Fen Lisesi	,060
	İmam-Hatip Lisesi	,392
	Anadolu Lisesi	,060
	Güzel Sanatlar Lisesi	<b>,002*</b>
	Spor Lisesi	1,000
Güzel Sanatlar Lisesi	Fen Lisesi	,497
	İmam-Hatip Lisesi	,544
	Anadolu Lisesi	,726
	Meslek ve Teknik Lise	<b>,002*</b>
	Spor Lisesi	<b>,002*</b>
Spor Lisesi	Fen Lisesi	,237
	İmam-Hatip Lisesi	,347
	Anadolu Lisesi	,063
	Meslek ve Teknik Lise	1,000
	Güzel Sanatlar Lisesi	<b>,002*</b>

\* $p < .05$ 

Tablo 2.6. incelendiğinde, çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Gruplar incelendiğinde anlamlı farkın Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri ile Mesleki ve Teknik Lise ve Spor Lisesi ve öğrencileri arasında olduğu görölmektedir.

### 2.3. Lise Öğrencilerinin Mesleki Kararsızlık ve Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Mesleki kararsızlık ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiye bakmak için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniği kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları Tablo 2.7.'de yer verilmiştir.

Tablo 2.7.Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2
1.Mesleki Kararsızlık	1	,535*
2.Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar	,535*	1

\* $p < .05$

Tablo 2.7. incelendiğinde ayrıca mesleki kararsızlık puanları ile meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar puanları arasındaki korelasyon katsayısının ,535 olduğu görülmektedir. Mesleki karar envanteri ile meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar arasında orta düzey pozitif anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

### Tartışma Sonuç ve Öneriler

#### Lise Öğrencilerinin Mesleki Kararsızlıklarının Cinsiyete Göre Farklılaşması

Araştırma bulgularına göre lise öğrencilerinin mesleki kararsızlık puan ortalamaları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Bir başka ifade ile kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin mesleki kararsızlık puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Alanyazın incelendiğinde lise öğrencilerinde mesleki kararsızlığın cinsiyete göre farklılaşması üzerine yapılan karşılaştırmalar sınırlı olmakla beraber yapılan çalışmalar da alanyazında mevcuttur (Watson ve Stead, 1994; Albion, 2000; Owre 2005; Lock, 2009; Van Reenen, 2010; Çınar, 2011; Akkoç, 2012; Akkoç, 2012b; Bacanlı, 2012; Öztemel, 2012; Yaman, 2014; Aydemir, 2017; Yılmaz ve Bedel, 2021; Özdemir, 2023). Bu doğrultuda alanyazındaki bazı bulgular benzer şekilde bu çalışmada olduğu gibi kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulgularını destekleyen araştırma (Watson ve Stead, 1994; Albion, 2000; Owre 2005; Lock, 2009; Van Reenen, 2010; Çınar, 2011; Akkoç, 2012; Akkoç, 2012b; Yılmaz ve Bedel, 2021; Özdemir, 2023) sonuçlarının olduğu tespit edilmiştir. Fakat ilgili alan yazında kız öğrencilerin mesleki kararsızlık düzeyinin erkek öğrencilerden (Bacanlı, 2012; Yaman, 2014 ve Aydemir, 2017) erkek öğrencilerin ise kız öğrencilerden (Öztemel, 2012) daha yüksek olduğu çalışmaların olduğu söylenebilir.



Söner'in (2021) kariyer karar verme güçlüğünde cinsiyet farklılıkları: Bir meta analiz çalışması isimli araştırmasında lisansüstü çalışmaları incelemiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre lise ve üniversite öğrencilerinde cinsiyetin kariyer kararı verme güçlüğü üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca her ne kadar anlamlı olmasa da kadınların kariyer kararı verme güçlüüklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **Lise Öğrencilerinin Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlarının Cinsiyete Göre Farklılaşması**

Araştırma bulgularına göre lise öğrencilerinin meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inanç puan ortalamaları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Bir başka ifade ile kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inanç puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek derecede meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlara sahip oldukları söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde lise öğrencilerinde meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançların cinsiyete göre farklılaşması üzerine yapılan karşılaştırmalar sınırlı olmakla beraber yapılan çalışmalar da alanyazında mevcuttur (Gati ve Noa, 2001; Çivitçi ve Çivitçi, 2009; Göller, 2010; Kepir, 2011; Akkoç, 2012a; Savoly ve Owen, 2015; Owen ve Çapan, 2017; Çapan ve Owen, 2018; Alver ve Kutluca, 2019; Yılmaz ve Bedel, 2021; Özdemir, 2023; Gül Duran, 2023). Bu doğrultuda alanyazındaki bazı bulgular, (Gati ve Noa, 2001; Çivitçi ve Çivitçi, 2009; Akkoç, 2012a; Owen ve Çapan, 2017; Çapan ve Owen, 2018; Alver ve Kutluca, 2019; Yılmaz ve Bedel, 2021; Özdemir, 2023; Gül Duran, 2023) benzer şekilde bu çalışmada olduğu gibi erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlara sahip olduklarını göstermiştir. Fakat ilgili alan yazında kız öğrencilerin meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inanç düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu çalışmaların (Savoly ve Owen, 2015; Göller, 2010; Kepir, 2011) da olduğu söylenebilir. Ayrıca Mahadevan, (2002) tarafından yapılan çalışmaya göre mesleki seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar ile cinsiyet arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığı söylenebilir.

### **Lise Öğrencilerinin Mesleki Kararsızlıklarının Okul Türüne Göre Farklılaşması**

Araştırma bulgularına göre lise öğrencilerinin mesleki kararsızlık puan ortalamalarının okul türü değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Farklılık kaynağının Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin mesleki kararsızlık ortalamalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerine göre mesleki kararsızlık düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde lise öğrencilerinde mesleki kararsızlığın okul türüne göre farklılaşması üzerine yapılan karşılaştırmalar sınırlı olmakla beraber yapılan çalışmalar da alanyazında mevcuttur (Öztemel, 2012; Yılmaz, 2019). Araştırma bulgularına benzer şekilde Öztemel, (2012) yapmış olduğu çalışmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesine devam eden öğrencilerin Anadolu lisesine devam eden öğrencilere göre daha yüksek düzeyde mesleki kararsızlık yaşadıklarını belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim göre öğrenciler ile Fen Lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasındaki mesleki kararsızlık puan ortalamalarının iki ayrı uçta yer aldıkları görülmektedir. Bu durum Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin lise sonrasında lisede eğitimlerini aldıkları sanat veya sanat dalları ile ilgili çalışmalarını planladıkları bu nedenle de eğitim gördükleri ortaokuldan liseye geçerken de bu amaçla bu okulları tercih ettikleri dolayısıyla mesleki karar verme noktasında birtakım kararları verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde Fen Lisesinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin sıklıkla üniversite eğitimlerine devam ettikleri üniversite tercihi yaparken aslında mesleki olarak da bir tercih yaptıkları söylenebilir. Fen Lisesi öğrencilerinin akademik başarılarından dolayı hangi üniversitede hangi bölümü okuyacaklarına ilişkin alternatifler fazla olması nedeniyle mesleki kararsızlıklar yaşayabilecekleri söylenebilir.

### **Lise Öğrencilerinin Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlarının Okul Türüne Göre Farklılaşması**

Araştırma bulgularına göre lise öğrencilerinin meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inanç puan ortalamalarının okul türü değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Farklılık kaynağının Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inanç ortalamalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Spor Lisesi öğrencilerine göre meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inanç düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde lise öğrencilerinde meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançların okul türüne göre farklılaşması üzerine yapılan karşılaştırmalar sınırlı olmakla beraber yapılan çalışmalar da alanyazında mevcuttur (Kepir, 2011; Owen ve Çapan, 2017; Yılmaz, 2019; Kutluca, 2020; Özdemir, 2023). Bu doğrultuda alanyazındaki bazı araştırmaların, benzer şekilde bu çalışmada olduğu gibi okul türü farklı olan lise öğrencileri arasında anlamlı bir farkın olması bulgusunu destekleyen araştırma sonuçlarının (Kepir, 2011; Owen ve Çapan, 2017; Yılmaz, 2019; Kutluca, 2020; Özdemir, 2023) olduğu tespit edilmiştir. Fakat ilgili alan yazında okul türü farklı olan lise öğrencileri arasında meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar açısından, anlamlı bir farkın olmadığı araştırma sonuçlarının

(Kılıç, 2010) olduğu tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesine devam eden öğrenciler ile diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrenciler arasında farklılaşmalar olduğu görülmüştür. Kepir (2011) tarafından yapılan araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin Genel Lise türündeki öğrencilere göre daha meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inanç puanları daha düşük çıkmıştır. Fakat Owen ve Çapan (2017) ile Yılmaz (2019) tarafından yapılan araştırmalarda Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin diğer okul türlerindeki öğrencilere oranla meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inanç puan ortalamalarının daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bu araştırmada da benzer şekilde Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi diğer 5 okul türü ile kıyaslandığında meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inanç puanlarının en yüksek ikinci okul türü olduğu görülmüştür. Bu durum yapılan araştırmaların tarihsel farklılıkları ve örneklem gruplarının sosyoekonomik ve diğer değişkenlerinin farklı olması ile açıklanabilir. Ayrıca geçen yıllarda okul türlerinin değişimi ve değişen okul türlerindeki öğrenci profillerinin de değişmesi ile açıklanabilir. Bu araştırmada farklılık kaynağını oluşturan okul türlerinin ortak bir tarafı da bu okul türlerinin belirli meslek veya yetenek ile ilgili temalardan oluşmasıdır. En düşük meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inanç puanlarına sahip olan Güzel Sanatlar lisesi öğrencileri ve en yüksek ortalamaya sahip olan Spor Lisesi ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileridir. Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin aynı zamanda mesleki kararsızlık puan ortalamalarının da en düşük çıkması bu lisede öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri okullar ile barışık olduğunu ve okullarında öğrenim gördükleri alan ve mesleklerle ilgili planları olduklarını gösterebilir.

### **Lise Öğrencilerinin Mesleki Kararsızlıkları ile Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançları Arasındaki İlişki**

Araştırma sonuçlarına göre mesleki kararsızlık ile meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar arasında orta düzey anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Başka bir ifade ile öğrencilerin mesleki kararsızlık düzeyleri arttıkça meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançları da artmaktadır. Yani meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlara sahip bir öğrencinin mesleki kararsızlık yaşayabileceği söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde mesleki kararsızlık ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiyi inceleyen Yılmaz (2019) değişkenler arasında zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu belirtmiştir. Mesleki kararsızlık içerisinde olan öğrencilerin mesleklere dair yeterince bilgilendirilmedikleri veya edinmiş oldukları bilgilerin akılcı ve gerçekçi olmadığı düşünülebilir. Buradan hareketle meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançları olan öğrencilerin mesleki kararsızlık yaşadıkları söylenebilir. Bireyler mesleki kararlarını verirken bir çok değişkene maruz kalabilmektedirler. Bu değişkenler de onların düşünce dünyalarına etkide bulunuyor olabilir. Örneğin izlediği

bir televizyon veya sosyal medya programında mesleklere dair bir inanç geliştirebilir. Öğrencilerin geliştirmiş oldukları bu inançlar gerçekçi ve akılcı olduğu ölçüde mesleki kararsızlık yaşıyorlar denilebilir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırma genel sonuçlarına bakıldığında lise öğrencilerinin mesleki kararsızlık yaşamalarında cinsiyetlerinin anlamlı bir farklılık oluşturduğu söylenemez. Bu açıdan değerlendirildiğinde bireysel ve toplumsal açıdan öğrencilerin cinsiyet rollerine göre kendilerini değerlendirdikleri ve bu anlamda farklılık hissettikleri söylenemeyebilir. Bu nedenle öğrenciler arasındaki mesleki kararsızlıkların nereden kaynaklandığını araştırmak amacıyla bireysel farklılıklarını ölçebilecek çalışmalar yapılabilir. Kişilik özellikleri ile mesleki kararsızlık arasındaki ilişkilere odaklanılabilir.

Lise öğrencilerinin meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık oluşmaktadır. Başka bir ifade ile kız öğrencilerin meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inanç düzeyleri erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu durum kız öğrencilerin mesleklere ve kendilik algılarına yönelik geliştirdikleri yargılardan kaynaklandığı söylenebilir. Kız öğrencilerin meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlarının daha detaylı bir şekilde incelemek amacıyla nitel araştırmalar yapılabilir. Mesleki kararsızlık ile meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançların orta düzeyde ilişkide oldukları görülmektedir. Buradan hareketle cinsiyet değişkeni özelinde mesleki kararsızlık ile anlamlı farklılık oluşmaması fakat meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inanç puanlarında anlamlı farklılık oluşmasının nedenleri üzerine daha detaylı araştırmalar yapılabilir.

Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeyleri ile öğrenimlerine devam ettikleri okul türleri arasında anlamlı farklılık oluşmaktadır. Anlamlı farklılığın kaynağı Güzel Sanatlar Lisesine devam eden öğrencilerin Fen Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'ne devam eden öğrencilere oranla anlamlı düzeyde daha düşük mesleki kararsızlık yaşamalarıdır. Mesleki kararsızlık düzeyi yüksek olan Fen Lisesi ve Mesleki Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin yaşadıkları kararsızlık durumlarının nedenlerini araştırmak amacıyla bu okul türlerine özgü daha detaylı araştırmalar yapılabilir. Temel kuruluş amacı birbirinden çok farklı olan ama ortak şekilde mesleki kararsızlık oranları yüksek olan bu okul türlerinin daha detaylı araştırılması önerilebilir. Ayrıca mesleki kararsızlık puan ortalamaları diğer okul türlerine oranla daha düşük seviyede olan Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin ve bu okul türünün de detaylı bir şekilde araştırılması alan yazına önemli katkılar sunabilir.

Lise öğrencilerinin meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inanç düzeyleri ile öğrenimlerine devam ettikleri okul türleri arasında anlamlı farklılık oluşmaktadır. Anlamlı farklılığın kaynağı Güzel Sanatlar Lisesine

devam eden öğrencilerin Spor Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'ne devam eden öğrencilere oranla anlamlı düzeyde daha düşük meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlara sahip olmalarıdır. Mesleki kararsızlık ile meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançların orta düzey pozitif ilişkisi düşünöldüğünde Güzel Sanatlar Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin ayrı ayrı bu ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları paralellik gösterirken Fen Lisesi ve Spor Lisesi öğrencilerinin bu iki ölçekte aldıkları puan ortalamaları farklı görünmektedir. Buradan hareketle mesleki kararsızlık düzeyi yüksek olan Fen Lisesi öğrencilerinin meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inanç puanlarının düşük olmasının nedeni daha detaylı araştırmalar ile keşfedilebilir. Ayrıca Spor Lisesi öğrencilerinin mesleki kararsızlık puan ortalamasının düşük fakat meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inanç puan ortalamasının, daha yüksek olması daha detaylı araştırmalar ile keşfedilebilir.

Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıkları ile meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inanç düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle bu iki değişkenin birbiri ile ilişkisine odaklanan başka çalışmalar yapılabilir. Ayrıca mesleki kararsızlık yaşıyan öğrencilere yönelik yapılacak çalışmalarda öncelikle öğrencilerin meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançları kontrol edilebilir. Bu sayede meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançları yüksek olan öğrenciler ile akılcı olmayan inançları üzerine grup etkinlikleri planlanabilir.

Lise son sınıf öğrencileri kariyer gelişimi açısından kritik bir dönemden geçmektedirler. Lise öğreniminin sonuna gelmesi ile bir üst öğrenim kurumuna veya bir meslek ile iş yaşamına girilen bu dönemde öğrencilerin hayatlarını olumsuz etkileyebilecek kararlar alabilmektedirler. Bu dönemde öğrencilerin gerçekçi kararlar alabilmeleri ve yaşayabilecekleri kariyer kaygılarının önüne geçilebilmesi amacıyla çeşitli eğitim programları (psikoeğitim grupları, eğitsel gruplar) uygulanabilir.

Gelişen teknoloji ve sosyal yapı içerisinde meslekler ve kariyer planlarının da değişime uğradığı gözlenmektedir. Bu değişime adaptasyon noktasında öğrencilere meslek ve kariyer rehberlik programlarının daha kapsamlı ve detaylı uygulanması önerilebilir.

Bu araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin mesleki kararsızlık ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlarına kesitsel olarak yaklaşılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda boylamsal araştırmalar yapılip bireylerin kariyer kaygısı süreçlerini daha detaylı anlamlandırma olanağı oluşabilir.

## Kaynakça

- Akkoç, F. F. (2012a). Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıklarının sosyo-demografik faktörlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 215-233.
- Akkoç, F. (2012b). Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıkları ile kariyer inançları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 49-70.
- Albion, M.J (2000). Ergen kız ve erkek çocukların kariyer kararı verme zorlukları. *Avustralya Kariyer Gelişimi Dergisi*, 9 (2), 14-19.
- Alpar, R. (1997). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemlere Giriş-1* Kültür Ofset, Ankara.
- Alver, B. ve Kutluca, V. (2019). *Lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçimindeki akılcı olmayan inançlarının incelenmesi: Kırıkkale il örneği*. VI. International Eurasian Educational Research Congress sunulan bildiri içinde (s. 38-48), Ankara, Türkiye.
- Arslan, E. ve Demir, H. (2020). The effect of decision-making styles of managers on employees' motivation and performance. *Kocatepe İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 115– 131.
- Aytaç, S. (2005). *Çalışma Yaşamında Kariyer Yönetimi Planlaması Geliştirilmesi Sorunları*, (2.Baskı). Bursa: 4 Nokta Matbaacılık Ltd. Şti.
- Aydemir, L. (2017). Lise öğrencilerinin meslek seçimlerindeki kararsızlıklarına etki eden faktörler: Trabzon örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 641-654.
- Bacanlı, F. (2012). Kariyer kararı verme güçlükleri ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançların ilişkisi. *Türk Psikolojik Rehberlik ve Danışma Dergisi*, 4(37), 86-95.
- Brown, J. E. ve Mann, L. (1990). Aile yapısı ve süreç değişkenleri ile ergen karar verme arasındaki ilişki. *Ergenlik Dergisi*, 13 (1), 25-37.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş.ve Demirel, F., (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Corey, G. (2001). *The Ory and Practice Of Counseling and Psycho Theraphy*. Pasific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Coşgun, H. (2019). *Kariyer karar verme grup rehberliği programının öğrencilerin kariyer karar verme güçlük düzeylerine etkisinin incelenmesine yönelik bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Cramer, S. H., Herr, E. L. ve Niles, S. G. (2004). Career guidance and counseling through the life span. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Çakır, M. A. (2004). Mesleki karar envanterinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 1-14.
- Çapan, B. E., ve Owen, F. K. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan düşünceleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 360-386

- Çınar, Ç. (2011). *Lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçimi kararlarında benlik algısının önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
- Çivitçi, A. ve Çivitçi, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal beceri ve mantıkdışı inançlar. *Elementary Education Online*, 8(2), 415-424.
- Duran, Y.G. (2023). *Lise öğrencilerinin meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlarının pozitif-negatif duygular ve bilişsel esneklik ile ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Altınbaş Üniversitesi, İstanbul
- Ergen, Y. (2019). Popüler kültürün popüler rol modelleri youtuberlar: İlköğretim çağındaki özel okul öğrencileri üzerine bir araştırma. *İnsan ve Toplum*, 9(1), 117-154.
- Gati, I., ve Noa, S. (2001). High school students career related decisionmaking difficulties. *Journal of Counseling and Development*, 79(3), 331- 341
- Göller, L. (2010). *Ergenlerin akılcı olmayan inançları ile depresyon-umutsuzluk düzeyleri ve algıladıkları akademik başarıları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Güçray, S. S. (2003). The analysis of decision making behavior sand perceived problem solving skills in adolescents. *Turkish Online Journal of Educational Technology-Tojet*, 2(2), 29-37.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., ve Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 385-419.
- Jones, R.N. (1982). *The Theory and Practice Of Counseling Psychology* (Çev. F. Akkoyun ve Ark.). Cassell Educational Limited.
- Kepir, D. D. (2011). *Üniversite adaylarında meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar, mesleki olgunluk ve umut düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, D. (2010). Üniversite öğrencilerinin işlevsel olmayan tutumları. *Uluslararası Çevrimiçi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 403-418.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2008). *Meslek Gelişimi ve Danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2014). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş* (6.Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (2017). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lock, E. (2009). The Relationship Between Individualistic And Collectivistic Value Orientations And Early Career Indecision. Master Dissertation. University of South Africa.



- Mahadevan, L. (2002). Acculturation and career beliefs is there a relationship for international university students. *College Student Journal*, 44(3), 633-658.
- Mann, L., Harmoni, R. ve Power, C. (1989). Adolescent decision making: The Development of Competence. *Journal of Adolescence*, 12 (3), 265 – 278.
- Nalbantoğlu-Yılmaz, F. ve Çetin-Gündüz, H. (2018). Lise öğrencilerinin kariyer kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1585-1602.
- Owre, M. L. (2005). *Career Self-Efficacy And Career Decision of African-American, Hispanic, And Anglo Students Enrolled in Selected Rural Texas High Schools. Doctoral Dissertation*. Texas A&M University
- Owen, F. K., ve Çapan, B. E. (2017). Fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarını seçmeyi planlama: Meslek seçimine ilişkin inançlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 915-933.
- Özdemir, G. (2023). *Ortaöğretimde eğitim gören Z kuşağı öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile mesleki kararsızlıkları ve akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman
- Öztemel, K. (2012). *Kariyer kararsızlığı ile mesleki karar verme öz yetkinlik ve kontrol odağı arasındaki ilişkiler*. GEFAD/ GUJGEF, 32(2), 459-477.
- Özyürek, R. (2013). *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Kuramları: Çocuk ve Ergenler İçin Kariyer Rehberliği Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 212-214.
- Santrock, J. W. (2015). *Yaşam Boyu Gelişim* (Çev. Ed. Galip Yüksel) (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Savoly, D. D. K., ve Owen, F. K. (2015). Üniversite adaylarında meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 820-836.
- Siyez, D.M. (2012). *Gelişimsel Yaklaşımlar*. Yeşilyaprak, B. (Ed.). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya içinde (s. 172-219). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Söner, O. (2021). Kariyer karar verme güçlüğünde cinsiyet farklılıkları: bir meta analiz çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 401-424.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal Of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298.
- Super, D. E. (1990). *A Life span, life-space approach to career development*. In *career choice and development*, 2nd ed. (Eds D Brown, L Brooks):197-261. San Francisco, Jossey-Bass.



- Tuinstra, J., Van Sonderen, F. L. P., Groothoff, J. W., Van Den Heuvel, W. J. A., ve Post, D. (2000). Hollanda'daki ergenler arasında ergen karar verme anketinin güvenilirliği, geçerliliği ve yapısı. *Kişilik ve Bireysel Farklılıklar*, 28 (2), 273-285.
- Türk Dil Kurumu. (2023). [http://sozluk.gov.tr/adresinden\\_08\\_Haziran\\_2023,,tarihin-de\\_alinmistir](http://sozluk.gov.tr/adresinden_08_Haziran_2023,,tarihin-de_alinmistir).
- Ulu, E. (2007). *Lise öğrencilerinin kariyer inançlarının bazı değişkenlere göre yordanması*. (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yarman, A. ve Ünal, A. N. (2015). *Stratejik Karar Verme Boyutunda Bilgi Toplama/İşleme Amaçlı Karar Destek Sistemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyaprak, B. (2012). *Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığına Giriş*. Yeşilyaprak, B. (Ed.). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya içinde (s. 2-39). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Watson, M.B ve Stead, G.B (1994). Beyaz Güney Afrikalı lise öğrencileri arasında kariyer kararına ilişkin boylamsal bir çalışma. *Mesleki Davranış Dergisi*, 45 (3), 261-269.
- Van Reenen, S. (2010). *Career Indecision Amongst Prospective University Students*. Master Dissertation. University of The Western Cape.
- Yaman, D. Y. (2014). *A study on career indecision of 11th and 12th grade students: Testing gender, career beliefs, academic self-efficacy and problem solving skillsthrough path analysis*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. (2014). *Yeni Türkçe Sözlük, İlkokul ve Ortaokullar İçin* (2.Baskı). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Yılmaz Erdem, A., ve Bilge, F. (2008). Lise öğrencileri için meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 95-114.
- Yılmaz, N. (2019). *Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıklarını açıklamada kariyer denetim odağı ile meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançların rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, N. ve Bedel, A. (2021). Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıklarını açıklamada kariyer denetim odağı ile meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançların rolü. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(34), 1023-1046.





# Bölüm 7

## ÖĞRETMEN HİZMETİÇİ EĞİTİMLERİ

*Gönül ŞENER<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Doç. Dr.; Munzur Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü. gonulsener@munzur.edu.tr ORCID No: 0000-0003-3212-7703

## GİRİŞ

Ülkelerin kalkınmasındaki en temel unsurlardan biri olan eğitim sosyal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin şekillenmesinde de belirleyici bir faktör olarak kabul edilmektedir. Her ülkenin büyüme ve kalkınma hedeflerini gerçekleştirmek için etkili bir eğitim planlaması gerekmektedir. Benzer şekilde UNESCO (2014), eğitimin yalnızca temel bir insani ihtiyacı olmanın ötesinde, aynı zamanda bir ülkenin sürdürülebilir kalkınmasının sağlanmasında kritik bir unsur olduğunu belirtmektedir. Eğitim, yoksulluğun azaltılmasında, beslenme ve sağlığın iyileştirilmesinde, cinsiyet eşitliğinin güçlendirilmesinde, sürdürülebilir enerji ve kaynakların temininde, ekonomik büyümede ve birçok diğer sektörde önemli bir rol oynamaktadır.

Öğretmenlik ise, toplumun geleceğini şekillendiren ve bireylerin bilgi, beceri ve değerlerini aktaran kutsal bir meslek dalıdır. Bu meslek, öğrencilerin akademik başarılarını artırmayı amaçlamakla birlikte, onlara yaşam boyu süren öğrenme alışkanlıkları kazandırmak ve karakter gelişimlerine katkıda bulunmak üzere tasarlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda öğretmenlik, bir dizi temel özellik içerir:

*Eğitim ve Bilgi Aktarımı:* Öğretmenlik, öğrencilere disiplinlerarası bilgileri aktarma sürecini içerir. Bu, sınıflarda etkili öğretim stratejileri kullanarak öğrencilere çeşitli konularda temel bilgileri kazandırmayı içerir.

*Bireysel Öğrenme İhtiyaçlarına Yanıt:* Her öğrencinin farklı öğrenme tarzları, hızları ve ihtiyaçları vardır. Öğretmenlik, bu farklılıkları anlamak ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak öğrencilere rehberlik etme becerisi gerektirir.

*Karakter Gelişimi ve Değer Eğitimi:* Öğretmenlik, sadece akademik bilgileri değil, aynı zamanda öğrencilerin etik değerleri, sosyal sorumlulukları ve karakter gelişimini de hedefler. Öğrencilere dürüstlük, saygı, sorumluluk gibi değerleri aşlamak önemli bir görevdir.

*İnsan İlişkileri ve Empati:* Öğretmenler, öğrencilerle güçlü bir bağ kurma ve empati gösterme becerisine sahip olmalıdır. Bu, öğrencilerin güven duygusu geliştirmelerine ve sınıf ortamında daha etkili bir şekilde katılımlarını teşvik etmelerine yardımcı olur.

*Sürekli Profesyonel Gelişim:* Öğretmenlik, sürekli öğrenmeyi ve profesyonel gelişimi içerir. Eğitim teknolojisinin, pedagojinin ve öğrenci ihtiyaçlarının hızla değiştiği bir ortamda, öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak güncellemeleri önemlidir.

Öğretmenlik mesleği, toplumların eğitim sistemlerindeki temel taşlardan biridir. Bu meslek, bireylerin ve toplumların genel gelişiminde önemli bir rol

oynar. Eğitim, toplumların ilerlemede belirleyici bir faktör olduğu için, öğretmenlik mesleği de bu bağlamda büyük bir öneme sahiptir. Bu önemli rol, aşağıdaki başlıklar altında özetlenebilir:

*Bireylerin Gelişimine Katkı:* Öğretmenler, öğrencilere sadece akademik bilgileri değil, aynı zamanda karakter gelişimi, etik değerler, sosyal beceriler ve yaşam becerileri gibi önemli unsurları da öğretir. Bu, öğrencilerin sadece sınıf içinde değil, aynı zamanda hayatta da başarılı olmalarına yardımcı olur.

*Toplumda Adalet ve Eşitlik:* Eğitim, adalet ve eşitlik ilkelerini benimsemek ve yaymak için bir araçtır. Öğretmenler, öğrencilere bu değerleri aşılar ve toplumda daha adil bir gelecek için temel taşları oluştururlar.

*Toplumda Pozitif Değişim:* Öğretmenler, öğrencileri aracılığıyla toplumda pozitif değişimlere öncülük ederler. Nitelikli ve bilinçli bireyler, toplumlarını olumlu yönde etkileyerek sürdürülebilir kalkınma ve iyileşme sağlar.

*Yaşam Boyu Öğrenmeyi Teşvik:* Öğretmenler, öğrencilere yaşam boyu öğrenmeye yönelik bir tutum kazandırmakla görevlidirler. Bu, bireylerin değişen dünyada kendilerini sürekli olarak güncellemelerine ve geliştirmelerine olanak tanır.

*Toplumda Birlik ve Dayanışma:* Öğretmenler, sınıflarında ve okullarında birlik ve dayanışmayı teşvik eder. Bu, öğrencilerin birbirleriyle anlayış ve empati içinde ilişkiler kurmalarını ve toplumlarına daha iyi hizmet etmelerini sağlar.

*Geleceğin Liderlerini Yetiştirme:* Öğretmenler, geleceğin liderlerini, bilim insanlarını, sanatçıları ve toplumun diğer önemli figürlerini yetiştirirler. Bu, bir toplumun uzun vadeli başarısını etkileyen kritik bir faktördür.

Öğretmenlerin kalitesi, mesleki eğitim ve gelişim programlarıyla artırılabilir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarına olan ihtiyaç göz ardı edilmemelidir. Öğretmenlerin performansını ve motivasyonunu artırmak için sürekli öğretmen gelişimi bir zorunluluktur. Eğitim programlarının eksikliği, öğretmenlik profesyonelliğinin gelişimini engelleyebilir ve talepler ile öğretmen başarı düzeyi arasında tutarsızlık yaratabilir. Sürekli öğretmen gelişimi, seminerler, çalıştaylar, konferanslar, sınıfta öğrenme etkinlikleri, sergiler, ileri çalışmalar, eğitim vb. gibi çeşitli etkinliklerle gerçekleştirilebilir. Bu etkinlikler, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini ve yeterliliklerini arttırmalarını sağlamak amacıyla tasarlanmıştır (Osamwonyi, 2016).

Son yıllarda bilimde yaşanan hızlı gelişmeler, iletişim, eğitim ve çalışma alanlarında köklü değişikliklere yol açarak yeni bir uluslararası toplum olan bilgi toplumunu ortaya çıkarmıştır. Bu değişimlere özellikle eğitim bağlamında atıfta bulunulduğunda, sadece okul müfredatının içeriği değil, aynı zamanda öğretim yöntemleri ve eğitimcinin rolü de yeniden değerlendirilme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Okulların öğrenen organizasyonlar olduğu ve öğretmenlerin, öğrencilerin entelektüel ve sosyal gelişiminde ayrılmaz bir rol oynadığı bir eğitim sistemi göz önüne alındığında, öğretmen eğitimi kavramı, okulun başarılı işleyişi ve sürdürülebilirliği için kritik bir öneme sahiptir (Saiti & Saitis, 2006).



Uluslararası alandaki ilgi, ilköğretimin evrenselleştirilmesine odaklanmış, ekonomik ve sosyal sebeplerle okul dışında kalan topluma eğitim kapılarını aralamıştır. Ekonomik büyümeyle birlikte nüfus kentsel bölgelerde yoğunlaşmaktadır. Artan ekonomik eşitsizlik, sınıfların çeşitlenmesine yol açmıştır. Bu yeni durumda öğretmenlerin sadece bu çeşitliliği anlamaları değil, aynı zamanda savunmasız çocukların ihtiyaçlarına yanıt verebilmek için kendilerini hazırlamaları da kritik bir öneme sahiptir.

Öğretmenlik, toplumun ve dünyanın değişen karmaşık taleplerine adapte olabilen dinamik bir faaliyettir. Toplumsal ihtiyaçlardaki ve eğitim reformlarındaki bu değişimler, öğretmenlerin bilgi tabanlarını sürekli olarak güncellemelerini ve uygulamalarını değişen koşullara adapte etmelerini gerektirmektedir. Ayrıca, bilimsel ve teknolojik ilerlemenin hızlı tempolu değişimi, bireyin sahip olduğu bilgilerin raf ömrünün kısaldığını göstermektedir. Bu nedenle, sürekli güncelleme ve geliştirme bir zorunluluktur. Bazı ülkelerde, öğretmenlik sertifikalarının veya akreditasyonunun yenilenmesine dair yasal düzenlemeler bulunmaktadır. Bu düzenlemeler, hizmet içi öğretmenlerin eğitim ortamlarındaki değişikliklere ayak uydurabilmeleri için resmi bir mesleki gelişime katılmalarını şart koşmaktadır. Yine öğretmenlik sertifikasına dair resmi bir mevzuat olmasa bile, hizmet içi öğretmenlerin belirli mesleki gelişim kurslarına katılmalarını teşvik etmek adına bazı ülkelerde politikalar bulunmaktadır (Tan, 2015).

Hoy ve Miskel (1996), öğretmenlerin algılarının, iş tatmininin derecesi ve genel eğitim sisteminin kalitesi hakkında önemli kanıtlar sağlayabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda hizmet içi eğitimin, eğitim politikasına, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının desteklenmesine, okul-



sosyal çevre etkileşimine olan katkısı tartışılmaz.

Okullarda, öğretmenlerin yeni zorluklarla başa çıkabilmeleri, eğitimdeki gelişmeleri yakından takip edebilmeleri ve ihtiyaç duydukları yeni bilgi ve becerilere sahip olabilmeleri için hizmet içi eğitim giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin profesyonelliklerini geliştirerek kurumun hedeflerine katkıda bulunmalarına yardımcı olabilir. Bu tür eğitim,

öğretmenlerin mesleki çalışmalarında verimliliklerini, yeteneklerini, bilgilerini ve motivasyonlarını artırmaya yönelik bir mesleki ve kişisel gelişim faaliyetidir (Che Omar, 2014).

Hizmet içi eğitim, Billing'in (1976) tanımına göre, personelin iş doyumunu ve kariyer beklentilerini artırmayı, kurumun akademik çalışmalarını desteklemeyi amaçlayan kasıtlı ve sürekli bir süreçtir. Bu süreç, mevcut ve beklenen ihtiyaçların tanımlanması ve tartışılmasını içerir. Ayrıca, bu ihtiyaçların uyumlu bir şekilde karşılanması için tasarlanan personel faaliyetleri programlarının planlanması ve uygulanmasını içerir.

Hizmet içi eğitimin temel amacı, çalışanların bilgi ve becerilerini artırarak okulun amaç ve hedeflerine ulaşma potansiyelini artırmaktır. Çalışan ihtiyaçlarının değerlendirilme süreci, öncelikle personelin mevcut yetkinlikleri ile ihtiyaç duyulan yetkinlikler arasındaki farklılıkların belirlenmesini içerir. Bu analiz aynı zamanda öngörülen insan kaynağı ihtiyaçlarını da dikkate almalıdır. Rebores'un (2004) belirttiği gibi, İnsan kaynakları planlama sürecinde kullanılan insan kaynakları envanterlerinden elde edilen veriler ile ihtiyaç değerlendirme tekniklerinden elde edilen veriler, program amaç ve hedeflerinin oluşturulabileceği çerçeveyi sağlar.

Hizmet içi eğitim, iyi tanımlanmış, birbiriyle uyumlu ve kapsamlı bir plana dayalı olarak, amaç, hedef, strateji, etkinlik, materyal, değerlendirme planı ve program değerlendirme prosedürlerini içeren bir düzenlemeyle uygulanacaktır. Bilginin aktarım sürecinin etkili olması için hizmet içi eğitimlerde kullanılan yaklaşımlar, katılımcıların ihtiyaçlarına uygun olmalıdır. Andragoji süreci, yetişkinlerin bilgiyi daha etkili bir şekilde edinebilmeleri için daha yüksek düzeyde kişisel gelişim çabası ve deneyim yoluyla öğrenmeye sahip oldukları teorisine dayanmaktadır (Che Omar, 2014).



Öğretmen hizmet içi eğitimi, öğretmenlerin sürekli olarak değişen eğitim ortamına ayak uydurabilmeleri ve öğrencilere daha etkili bir şekilde rehberlik edebilmeleri için kritik bir öneme sahiptir. Darling-Hammond, Hyler ve Gardner (2017), etkili bir hizmet içi eğitimin, öğretmenlerin profesyonel gelişimi destekleyen bir temel oluşturduğunu vurgular. Bu bağlamda, Guskey'in (2002) belirttiği gibi, öğretmenlerin değişen öğretim

stratejilerini benimsemeleri ve yeni teknolojilere uyum sağlamaları için sürekli destek almaları gereklidir. Desimone'un (2009) çalışmalarına göre, öğretmen hizmet içi eğitim programlarının etkili olabilmesi için, bu programların uzun vadeli ve sürekli olması, öğretmenlerin ihtiyaçlarına özel olarak uyarlanması ve etkisinin düzenli olarak değerlendirilmesi önemlidir. Öğretmen hizmet içi eğitimleri ayrıca eğitimcilerin profesyonel bilgi ve becerilerini güncel tutmalarını sağlayarak, öğrenci başarısını artırmaya yönelik sürdürülebilir bir strateji sunmaktadır.

Hizmet içi eğitim genellikle öğretmen mesleki gelişimi kapsamında yer alır. Öğretmen mesleki gelişimi, temelde iki kategoride incelenebilir: (1) hizmet içi öğretmen eğitimi ve (2) mesleki öğrenme toplulukları. Hizmet içi öğretmen eğitimi genellikle resmi bir nitelik taşır ve üniversiteler veya diğer eğitim kurumları tarafından sunulan ve akredite edilen kursları veya programları içerir. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminden farklı olarak, hizmet içi öğretmen eğitimi özellikle sınıflarda deneyime sahip olan öğretmenlere yöneliktir. Bu eğitim, öğretmenlerin kendi uygulama alanlarında sahip oldukları bilgilerin güncel kalmasını sağlamanın yanı sıra, deneyimsiz bireyleri sınıflarda öğretmenlik yapmaya hazırlama amacını taşır. Hizmet içi öğretmen eğitiminin hedefleri, konu bilgisini, en son pedagojik yöntemlere ilişkin bilgiyi ve politika ile reformlara dair güncel bilgileri içerebilir (Tan, 2015).

Bu bağlamda, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim, öğretim ve öğrenme alanında meydana gelen bir dizi değişimin arkasındaki itici güçtür. Öğrencilere mükemmel ve etkili bir öğretim ve öğrenme ortamı sunabilmek için, öğretmenlerin kendi alanlarındaki en güncel kavramları, düşünceleri ve araştırmaları takip etmeleri, aynı zamanda mesleki gelişimi teşvik etmeleri hayati önem taşımaktadır. Kazmi, Pervez ve Mumtaz'a (2011) göre, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim, öğretmenlerin öğretim stillerini daha sistematik ve mantıklı hale getirerek etkililiklerini artırabilir. Hizmet içi eğitim, planlı bir süreç olarak öğretmenlerin toplu veya bireysel etkililiklerini artırmaya yönelik bir çaba içerir. Yeni bilgilere, yeni fikirlere ve değişen şartlara odaklanarak öğrencilerin eğitim kalitesini doğrudan veya dolaylı olarak artırabilir. Rashide







(1996) göre, hizmet içi eğitim, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verilmesini sağlamanın yanı sıra kişisel ve kariyer gelişimine katkıda bulunan iki temel unsurdan oluşur.

Hizmet içi eğitim, reaktif değil proaktif bir yaklaşım benimsemelidir ve kişiselleştirildiği, olumlu yapılar üzerine inşa edildiği ölçüde etkili olabilir. Bu bağlamda, okullardaki hizmet içi eğitim, güçlü bir liderlik gerektirir. Bu liderlik genellikle okul müdürü tarafından sağlanır, ancak bazen bir müdür yardımcısı tarafından da gerçekleştirilebilir. Yöneticiler, lider olarak destek ve güven ortamı oluşturmalı, katılımı teşvik etmeli ve ödüller sunmalı, aynı zamanda sürekli maddi ve manevi destek sağlamalıdır. Yöneticiler, eğitim faaliyetlerine tam katılım göstererek bir rol model olmalıdırlar (Che Omar, 2014).

Türkiye’de hizmet içi eğitimin ilk örneklerinden biri, 1930’lu yılların başında köylerde yaşayan toplumun eğitim ihtiyacının %80’e varan oranda karşılanması amacıyla ülkede görev yapan öğretmenlerin eksiklerinin giderilmesi için gezici başöğretmenlerin görevlendirilmesidir. Gezici okul müdürleri, köylerdeki öğretmenleri ziyaret ederek, ziyaretleri sırasında örnek uygulamalarla pedagojik destek sağlamışlardır. 1960 yılında hizmet içi öğretmen yetiştirmek amacıyla Türkiye’de resmi olarak ‘İşbaşı Öğretmen Yetiştirme Kurumu’ kuruldu. İlgili kurum, öğretmenlere yol göstermek amacıyla 16 kitap yayımladı ve çalışmalarını giderek genişletti. 1975 yılında kurumun adı “Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı” olarak değiştirilmiştir. 1980’li yıllara kadar düzenlenen hizmet içi eğitimlere ilişkin ayrıntılı belgeler bulunmamakla birlikte, gelişmeler özellikle bu dönemden başlayarak 2000’li yılların başında hızlanarak gözlenmiştir. Kurumun adı 2012 yılında bir kez daha “Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü” olarak değiştirilerek günümüzde faaliyetlerine devam etmektedir (Günel ve Tanrıverdi, 2014).

Ülkemizde öğretmen hizmet içi çalışmaları, eğitim sistemini güçlendirmek, öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek ve öğrenci başarısını artırmak amacıyla önemli bir rol oynamaktadır. Bu çerçevede, hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin pedagojik becerilerini güçlendirmek, çağdaş eğitim yaklaşımlarını benimsemek ve sınıf içi uygulamalarını geliştirmek için tasarlanmaktadır (ÖYGM, 2022).

1. Program Çeşitliliği ve Özelleştirme: Türkiye’de öğretmen hizmet içi çalışmaları, öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik çeşitli programları içermektedir. Öğretmenler, mesleki gelişim alanlarında özelleştirilmiş eğitimlere katılma fırsatına sahiptir. Bu, öğretmenlerin kendi uzmanlık alanlarını güçlendirmelerine ve öğrencilere daha etkili bir şekilde rehberlik etmelerine olanak tanır.



2. Teknoloji Entegrasyonu ve Dijital Beceriler: Hizmet içi eğitim programları, öğretmenlere teknoloji entegrasyonu ve dijital becerileri güçlendirme fırsatı sunar. Bu, sınıflarda etkileşimli öğrenme ortamlarının oluşturulmasını destekler ve öğrencilere çağdaş bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanma becerisi kazandırır.

3. Öğrenci Merkezli Eğitim ve Değerlendirme Pratikleri: Hizmet içi eğitim çalışmaları, öğretmenlere öğrenci merkezli eğitim ve değerlendirme stratejilerini benimsemeleri konusunda rehberlik eder. Bu,

öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verme yeteneğini artırır ve öğrenci başarısını destekler.

4. Ekip Çalışması ve İşbirliği: Hizmet içi eğitim, öğretmenler arasında etkileşim ve işbirliğini teşvik eder. Çeşitli atölye çalışmaları, konferanslar ve proje tabanlı öğrenme etkinlikleri, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmalarını, birbirlerinden öğrenmelerini ve bir ekip olarak çalışmalarını sağlar.

Öğretmen eğitiminin (hizmet öncesi ve hizmet içi) mesleki gelişim için belirli yeterlilikleri kazandırması beklenmektedir. Berger ve Goldberg (1974), bu yeterlilikleri şu şekilde vurgulamıştır:

1. Müfredatın eğitim hedeflerini anlamak ve takdir etmek.
2. Tek bir disiplinde uzman olmak yerine bilim tarihi ve felsefesini de içeren disiplinlerarası bir bilim ve teknoloji eğitimine sahip olmak.
3. Yaratıcılık aramak.
4. Teknoloji okuryazarı olmak.
5. Farklı düşünme yeteneğine sahip olmak, yani açık fikirli sorularla açık ve akıllıca başa çıkabilmek ve aynı zamanda yeni ilgili konuların geliştiğini ve tanımlanıp yanıtlanması gereken yeni soruları görebilme kapasitesine sahip olmak.
6. Doğaçlama yapma kapasitesini ve hayal gücünü genişletmek.
7. Kendine güven ve bağımsızlığın geliştirilmesi.
8. Mevcut öğretim materyallerinin ve mevcut kaynakların çeşitliliğine aşinalığın sağlanması.

9. Entegrasyon gücünün arttırılması, yani bunların nasıl bir araya getirileceği (Akt. Melasari, Rahmawanti, & Jaelani, 2021).

Hizmet içi öğretmen eğitimi, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine katkıda bulunur ve bu nedenle okul kalitesi ile öğretmenlik uygulaması üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Kohnova, 2003).

Öğretmen hizmet içi eğitim, eğitimcilerin sürekli değişen eğitim ortamına ayak uydurmalarını ve profesyonel gelişimlerini sürdürmelerini sağlayan önemli bir unsurdur. Bu eğitimler, öğretmenlere sadece pedagojik bilgilerini güncellemekle kalmaz, aynı zamanda sınıflarında daha etkili öğretim stratejileri uygulamaları için gerekli araçları ve becerileri kazandırır.

**Bireysel Gelişim ve Uzmanlık Alanlarının Genişletilmesi:** Darling-Hammond, Hyler ve Gardner'ın (2017) belirttiği gibi, öğretmen hizmet içi eğitim programları, öğretmenlere bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak seçtikleri alanlarda uzmanlaşma fırsatı sunar. Bu, öğretmenlerin kendi güçlü yönlerini geliştirmelerini ve zayıf noktalarını güçlendirmelerini sağlar.

**Güncel Pedagojik Yaklaşımların Benimsenmesi:** Etkili hizmet içi eğitim, öğretmenlere son pedagojik yaklaşımları ve eğitim trendlerini öğrenme fırsatı sunar. Guskey'in (2002) vurguladığı gibi, öğretmenlerin sınıflarında güncel ve etkili öğretim stratejilerini benimsemeleri, öğrenci başarısını artırabilir.

**Teknoloji Entegrasyonu ve Dijital Becerilerin Geliştirilmesi:** Inan ve Lowther'ın (2010) çalışmalarına göre, hizmet içi eğitim, öğretmenlere teknoloji entegrasyonu konusunda rehberlik ederek dijital becerilerini güçlendirmelerine yardımcı olabilir. Bu, öğretmenlerin öğrencilere çağdaş bir öğrenme deneyimi sunmalarına katkıda bulunur.

**Öğrenci İhtiyaçlarına Duyarlılık ve Çeşitlilik:** Eğitimdeki çeşitlilik ve öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılık, öğretmen hizmet içi eğitiminin temel faydalarındandır. Bu eğitimler, öğretmenlere farklı öğrenme tarzlarına ve ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejileri geliştirme konusunda rehberlik eder.

**Profesyonel Topluluk ve İşbirliği:** Desimone'un (2009) vurguladığı gibi, hizmet içi eğitim, öğretmenler arasında etkileşimi artırabilir ve bir profesyonel topluluğun oluşturulmasına katkıda bulunabilir. Bu, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmalarını, birbirlerinden öğrenmelerini ve daha etkili bir şekilde işbirliği yapmalarını sağlar.



Feiman-Nemser'e (2008) göre, bir öğretmenin daha iyi performansı, hizmet içi öğretmen yetiştirme programının kalitesi artırılabilir ve sürdürülebilir hale getirilebilir,



bu da sonuçta öğretmenlerin mesleklerine bağlılıklarını güçlendirecek ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayacaktır. Bu durum, öğretmenler arasında bir sorumluluk duygusu geliştirerek mesleki ve kariyer gelişimlerine yol açmaktadır. Üstelik, bu tür örnek durumlar diğer mesleklerde de öğretmen kadrosuna katılma konusunda heyecan yaratmaktadır. Ranganathan (1992), hizmet içi öğretmenlere yönelik bir çerçevenin geliştirilmesi üzerine yaptığı araştırmada aşağıdaki bazı bulgulara ulaşmıştır:

i. Öğretmenler, öğretimdeki modern yaklaşımlara ayak uydurmak için tazeleme kursları almayı amaçlamaktadır.

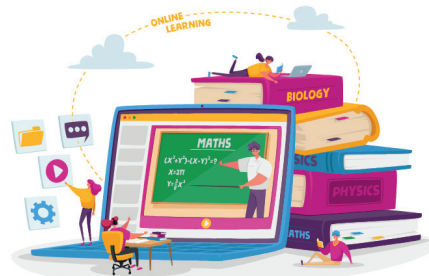
ii. Öğretmen, planlanan hedeflere göre bir programın planlanması, yürütülmesi, izlenmesi, kontrol edilmesi ve değerlendirilmesi sürecine en az katılım göstermektedir.

iii. Kalite standardı protokollerini gözeterek eğitim departmanı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim programının sağlanmasından sonra öğretmenlerin yetersiz durumu ortaya çıkmaktadır.

Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleyen ve öğrenci başarısını artırmayı hedefleyen bir dizi çeşitli yöntem ve program içerir. Bu çeşitlilik, eğitimcilerin kendi ihtiyaçlarına ve uzmanlık alanlarına özgü beceri ve bilgileri güçlendirmelerini sağlar.

*Teknoloji Odaklı Eğitim:* Teknolojinin eğitimdeki rolü sürekli olarak evrim geçirirken, öğretmenlere teknoloji odaklı eğitim sunmak kritik bir önem taşır. Bu tür eğitimler, öğretmenlere dijital araçları etkili bir şekilde kullanma, çevrimiçi öğrenme platformları ve öğretim araçları hakkında bilgi edinme fırsatı sunar.

*Pedagojik Yenilik ve Yöntem Eğitimleri:* Eğitimdeki pedagojik gelişmeleri takip edebilmek adına pedagojik yenilik ve yöntem eğitimleri düzenlenir. Bu eğitimler, öğretmenlere etkili öğrenme stratejilerini, eleştirel düşünce becerilerini geliştirme yöntemlerini ve öğrenci merkezli



yaklaşımları içeren güncel pedagojik yaklaşımları öğrenme fırsatı sağlar (Jones & Brown, 2007).

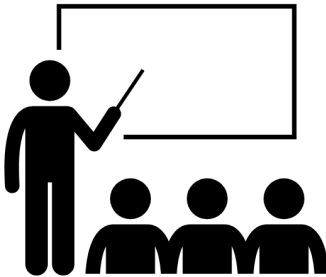
*Mesleki Gelişim Seminerleri ve Konferanslar:* Mesleki gelişim seminerleri ve konferanslar, öğretmenlere geniş bir perspektif sunarak, eğitim sektöründeki en son gelişmeleri takip etmelerine olanak tanır (Miller et al., 2019). Bu tür etkinlikler, öğretmenlere uzmanlık alanlarını genişletme, yeni öğretim stratejilerini öğrenme ve en iyi uygulamaları paylaşma şansı verir.

*İş Birliği ve Mentörlük Programları:* İş birliği ve mentörlük programları, öğretmenler arasında iş birliğini artırarak, deneyim paylaşımını teşvik eder. Mentörlük, deneyimli öğretmenlerin yeni meslektaşlarına rehberlik etmesini sağlar, bu da öğretmenlerin daha hızlı ve etkili bir şekilde gelişmelerine katkıda bulunur (Evans, 2017).

*Özelleştirilmiş Eğitim Programları:* Öğretmenlere özel ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanan özelleştirilmiş eğitim programları da mevcuttur. Bu programlar, öğretmenlere bireysel beceri setlerini geliştirme ve öğrenci ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde yanıt verme konusunda özel destek sunar (Smith & Johnson, 2021).

Guskey'in (2002) çalışmalarına göre, hizmet içi eğitim, öğretmenlerin yeni öğretim stratejilerini benimsemelerini ve sınıflarında etkili bir şekilde uygulamalarını sağlayabilir. Teknoloji entegrasyonu açısından Inan ve Lowther'ın (2010) öne sürdüğü faktörler de göz önünde bulundurularak, öğretmenlerin dijital becerilerini artırmak için özel eğitim programlarına ihtiyaç duyulabilir.

Eğitim alanındaki sürekli değişim, öğretmenlere yeni roller ve sorumluluklar yüklemektedir. Bu bağlamda, öğretmen hizmet içi eğitim süreçleri de evrim geçirerek, öğretmenlerin güncel pedagojik yaklaşımları benimsemelerini, teknolojiyi etkili bir şekilde entegre etmelerini ve öğrenci ihtiyaçlarına daha hassas bir şekilde yanıtlar vermelerini sağlamaktadır.



*Bireysel İhtiyaçlara Odaklanan Eğitim Programları:* Darling-Hammond ve arkadaşlarının (2017) belirttiği gibi, etkili hizmet içi eğitim, bireysel öğretmen ihtiyaçlarına odaklanmalıdır. Genel bir yaklaşımdan ziyade, öğretmenlere özelleştirilmiş, kişiselleştirilmiş eğitim sunmak, bu süreçlerin verimliliğini artırabilir.

*Öğretim Materyali Entegrasyonu ve Etkili Uygulamalar:* Guskey (2002), öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreçlerinin, sınıflarında etkili bir şekilde öğretim materyallerini kullanabilmeleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtir. Eğitimciler, güncel öğretim stratejilerini ve etkili öğrenme uygulamalarını benimsemek konusunda desteklenmelidir.

*Teknoloji Odaklı Eğitim ve Dijital Becerilerin Geliştirilmesi:* Inan ve Lowther'ın (2010) vurguladığı gibi, günümüzde teknoloji hızla gelişmekte ve bu da öğretmenlerin dijital becerilerini güncel tutmalarını gerektirmektedir. Hizmet içi eğitim programları, öğretmenlere bu teknolojik değişimlere uyum sağlama konusunda rehberlik edebilir.

*Etkin Değerlendirme ve Geri Bildirim Mekanizmaları:* Desimone'un (2009) çalışmalarına göre, öğretmen hizmet içi eğitim süreçlerinin etkinliği, düzenli değerlendirme ve geri bildirim mekanizmaları ile ölçülmelidir. Bu, öğretmenlere sağlanan desteklerin sürekli olarak iyileştirilmesini ve öğretmenlerin bu süreçlerden en iyi şekilde faydalanmalarını sağlar.

Öğretmen yetiştirme politikaları genellikle okul dışında şekillenir. Bu politikalar, genellikle hükümetler ve/veya öğretmen yetiştiren kurumlar tarafından tasarlanır, bir ölçüde öğretmenlerin ve diğer paydaşların katkılarını içerir. Ayrıca öğretmen yetiştirme politikalarının öğretmen performansını artırmak için koşullar yaratması, gereksinimleri belirlemesi ve bu şekilde okul düzeyinde öğrenci öğrenimine katkıda bulunması beklenir. Öğretmen yetiştirme politikalarının, okul içi dinamiklerle ve okul dışındaki çevresel etkenlerle etkileşimde bulunarak etkili olduğu söylenebilir (Fullan, 2000). Ayrıca Darling-Hammond ve arkadaşlarının (2017) belirttiği gibi, etkili öğretmen hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla bireysel ihtiyaçlara odaklanmalıdır. Yine, Fullan'ın (2007) vurguladığı gibi, bu programlar sürekli, uzun vadeli ve etkileşimli olmalıdır.

Hizmet içi öğretmen eğitimi alanında araştırmacılar ve politika yapıcılarını bir dizi zorlukla karşı karşıyadır. İlk olarak, çeşitli hizmet içi öğretmen eğitimi biçimlerinin etkisini değerlendirmek ve bunların öğretmenlerin uygulamalarını değiştirmeye veya geliştirmeye nasıl katkıda bulunduğunu izlemek genellikle zordur. Hizmet içi öğretmen eğitimi ile öğretmen değişimi arasındaki

neden-sonuç ilişkisini kurmak zor olduğundan, hizmet içi öğretmen eğitimi sağlayıcıları kursların etkisini değerlendirmekte zorlanabilir. İkinci olarak, hizmet içi öğretmen eğitimi önemli ve teşvik edici olmasına



rağmen, öğretmenlerin sınıflardan çıkarılması müfredatın öğrencilerle iletişim süresinin kaybına neden olur. Bu durum öğrencilerin rutinlerini ve öğrenmelerini etkileyebilir. Bu nedenle, okulların ve eğitim sistemlerinin, hizmet içi öğretmenlere öğrenme fırsatları sağlamanın yollarını düşünmesi gerekmektedir. Genel olarak, hizmet içi öğretmen eğitimi topluluğunun, kısa vadeli ve uzun vadeli programlar üzerindeki etkilerini değerlendirmek ve öğretmenlerin uygulamalarındaki gelişmelerle ilişkilendirmek için daha sağlam araçlar geliştirmesi gerekmektedir. Bu araçlar, eğitim çıktılarının iyileştirilmesine nasıl katkıda bulduklarını anlamak için kullanılabilir. Ayrıca, hizmet içi öğretmen eğitiminin kişisel gelişim veya kariyer gelişimi için sistematik olarak izlenmesi (örneğin, kişisel bir portföy şeklinde) yardımcı olabilir (Tan, 2015).

Öğretmenler, hizmet içi eğitimlere katıldıktan sonra yönetici tarafından gerçekleştirilen değerlendirmenin, öğretmenleri motive etme açısından son derece önemli ve faydalı olduğu algısına sahiptir. Bu algının temelinde, yöneticinin belirli bir konuda özel veriler sunarak sınıftaki zorlukların üstesinden gelmeye yardımcı olabilmesi ve aynı zamanda öğretmenin becerisine dair olumlu geri bildirimler sağlayabilmesi yatar. Okul müdürünün veya yöneticinin, hizmet içi eğitimlerin başarısını değerlendirme ve öğretmen becerileri konusunda önerilerde bulunma rolü, bu programların etkili olmasında önemli bir faktördür (Che Omar, 2014).

Desimone'un (2009) vurguladığı gibi, öğretmen hizmet içi eğitim programlarının etkisinin düzenli olarak değerlendirilmesi, sürekliliğin sağlanması ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına odaklanması, bu programların başarılı olmasını sağlayacaktır. Öğretmen hizmet içi eğitim, eğitimcilerin profesyonel gelişimine katkıda bulunarak, öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilecek önemli bir stratejidir.

Okuldaki hizmet içi eğitimin etkililiği, öğretmenlerin okuldaki tutumuyla yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin, okullarının düzenlediği hizmet içi eğitimlere olumlu bir tutumla yaklaşmaları önemlidir. Öğretmenin öğretim felsefesine, hizmet içi eğitime ve eğitim reformuna yönelik tutumu, katıldıkları eğitimlere verdikleri tepkileri etkileyebilir. Tutumlar, çalışanların davranışlarını destekleyen veya engelleyen inanç ve görüşlerinin bir yansımasıdır (Blanchard & Thacker, 1999).

## SONUÇ

Öğretmenlik, toplumun temel taşlarından biridir ve eğitim sisteminin kalbinde yer alır. Bu kutsal meslek, bireylerin bilgi, beceri ve değerlerle donatılmasında kritik bir rol oynar. Aynı zamanda, toplumun geleceğini şekillendirmede belirleyici bir faktördür. Bu önemli rol, aşağıdaki başlıklar altında özetlenebilir:



*Toplumun Temel Taşı:* Öğretmenlik, bir toplumun eğitim sistemini şekillendirme ve geliştirme sürecinde temel bir rol oynar. Eğitim, bir toplumun ilerlemesinde ve sürdürülebilir kalkınmasında önemli bir itici güçtür.

*Bireylerin Gelişimine Katkı:* Öğretmenler, öğrencilerin bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerine önemli katkılarda bulunur. Bu, öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına ve kendi yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olur.

*İnsan Hakları ve Eşitlik:* Öğretmenler, eğitim aracılığıyla insan haklarına saygı, adalet ve eşitlik ilkelerini öğretir. Eğitim, toplumda daha adil ve eşit bir gelecek oluşturmanın temel bir aracıdır.

*Yaşam Boyu Öğrenme İlkesi:* Öğretmenlik, öğrencilere yaşam boyu öğrenme alışkanlıkları kazandırmakla yükümlüdür. Bu, bireylerin değişen dünya koşullarına adapte olmalarını ve sürekli olarak gelişmelerini sağlar.

*İlham Verme ve Rol Model Olma:* Öğretmenler, öğrencilere ilham veren ve pozitif bir rol model olma görevini üstlenir. Bu, öğrencilerin değerli karakter özelliklerini benimsemelerini ve topluma olumlu katkılarda bulunmalarını teşvik eder.

*Toplumda Olumlu Değişim:* Öğretmenler, öğrencileri aracılığıyla toplumda olumlu değişimlere öncülük eder. Eğitim, insanların dünyayı daha iyi bir yer haline getirme potansiyelini açığa çıkarır.

Öğretmen hizmet içi eğitimleri, öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleyerek eğitim kalitesini yükseltme, öğrenci başarısını artırma ve çağdaş öğretim yaklaşımlarını benimseme konusunda kilit bir role sahiptir. Bu eğitim programları, öğretmenlere sürekli öğrenme ve gelişme fırsatları sunarak, eğitimdeki güncel gelişmeleri takip etmelerine ve öğrencilere en etkili şekilde rehberlik etmelerine olanak tanır.

*Profesyonel Gelişim:* Öğretmen hizmet içi eğitimleri, öğretmenlerin mesleki becerilerini güçlendirmelerini ve uzmanlık alanlarını genişletmelerini sağlar. Bu, sınıf içinde etkili öğretim stratejilerini uygulamalarını ve öğrenci ihtiyaçlarına daha iyi cevap vermelerini destekler.

*Teknoloji Entegrasyonu:* Hizmet içi eğitim programları, öğretmenlere modern teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma becerisi kazandırmak için tasarlanır. Teknoloji entegrasyonu, sınıflarda etkileşimli öğrenme ortamları oluşturmayı ve öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmeyi amaçlar.

*Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar:* Eğitimdeki son trendlere paralel olarak, öğretmen hizmet içi eğitimleri, öğrenci merkezli öğretim stratejilerini benimsemeyi vurgular. Bu, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına



odaklanmayı ve etkili öğrenme ortamları oluşturmayı içerir.

**Ekip Çalışması ve İşbirliği:** Hizmet içi eğitim programları, öğretmenler arasında etkileşimi ve işbirliğini teşvik eder. Ekip çalışması, deneyim paylaşımını destekler, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlar ve öğrencilere daha iyi bir öğrenme deneyimi sunmak için birlikte çalışmayı teşvik eder.

Öğretmenlik, bireyleri geleceğe hazırlayan, toplumda olumlu değişimlere öncülük eden ve öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak amacıyla büyük bir sorumluluk taşıyan yüce bir meslektir. Bu meslek, öğrencilere sadece bilgi kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda karakter gelişimi ve yaşam becerileriyle donatma sürecini de içerir. Bu meslek, sadece bireylerin değil, aynı zamanda toplumun genel refahının artırılmasında da hayati bir öneme sahiptir. Ayrıca öğretmenlik mesleği, toplumların eğitim sistemlerini şekillendirirken, bireylerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunurken ve gelecekteki liderleri yetiştirirken önemli bir rol oynar. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki sorumlulukları ve etkileri, toplumlar için vazgeçilmezdir.

Değişen hizmet içi eğitim süreçleri, öğretmenlere dinamik bir öğrenme ortamında gelişmelerine olanak tanır. Bireysel ihtiyaçlara odaklanan, teknoloji odaklı ve etkili değerlendirme mekanizmalarını içeren bu süreçler, öğretmenlerin öğrencilere daha etkili bir şekilde rehberlik etmelerini ve eğitimdeki gelişmelerle başa çıkmalarını sağlar. Etkin hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin sürekli gelişimini destekleyerek eğitim ortamlarını zenginleştirebilir. Bu eğitimler, öğretmenlerin öğrencilere daha etkili bir şekilde öğretim sağlamalarına yardımcı olarak, genel olarak eğitim kalitesini artırabilir. Hizmet içi eğitim, öğretmenlere kariyerleri boyunca sürekli öğrenme ve gelişme fırsatları sunan bir dizi etkili yöntem içerir. Bu tür eğitimler, eğitimcilere öğrencilere daha iyi hizmet verme ve değişen eğitim ortamına uyum sağlama konusunda yardımcı olabilir. Öğretmen hizmet içi eğitim, öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etki yaratmakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmelerine ve eğitimdeki değişimlere ayak uydurmalarına olanak tanır. Bu yapı, kaliteli eğitimin temel bir unsuru olarak önemini sürdürmektedir.

Sonuç olarak, öğretmen hizmet içi eğitimleri, eğitimcilerin sürekli olarak güncel kalmalarını, öğretim becerilerini geliştirmelerini ve öğrencilere daha etkili bir şekilde rehberlik etmelerini sağlar. Bu programlar, eğitimdeki değişen ihtiyaçlara adapte olmayı hedefler ve nihayetinde öğrenci başarısını en üst düzeye çıkarmaya yönelik bir çaba içerisindedir.

## REFERANSLAR

- Abdul Rashid Hj. Mohamad. (1996). *Staff development: Creating a learning culture*. Jurnal Pendidikan Gerak, Bil.8, MPPP.
- Billing, D. (1976). *The nature and scope of staff development in institutions of higher education*. In Elton, Lewis, & Simmonds, Kerren (Eds.), *Staff Development in Higher Education*.
- Blanchard, P. N., & Thacker, J. W. (1999). *Effective training: Systems, strategies & practices*. New Jersey: Prentice Hall.
- Che Omar, Che M. Z. (2014). The need for in-service training for teachers and its effectiveness in school. *International Journal of Innovation Education and Research*, 2(11), 1-9.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' Professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Evans, C. (2017). *An exploration of a formal, virtual, time-bound and paid-for mentoring programme in a dispersed third-sector organisation*. Doctoral Thesis, Oxford Brookes University.
- Feiman-Nemser, S. (2008). *Teacher learning: How do teachers learn to teach?* In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., pp. 697-705). New York: Routledge.
- Fullan, M. (2000). *The three stories of educational reform*. Retrieved from: [http://www.michaelfullan.ca/articles\\_2002.htm](http://www.michaelfullan.ca/articles_2002.htm)
- Gunel, M., & Tanriverdi, K. (2014). In-service trainings in the world and in Turkey: Our institutional and academic memory (losses). *Education and Science*, 39(175), 73-94. Retrieved from: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2949/831>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-391. doi:10.1080/135406002100000512
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1996). *Educational administration: theory, research, and practice* (5th edn). New York: McGraw-Hill.
- Inan, F. A., & Lowther, D. L. (2010). Factors affecting technology integration in K-12 classrooms: A path model. *Educational Technology Research and Development*, 58, 137-154. <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-009-9132-y>
- Jones, E., & Brown, S. (Eds) (2007). *Internationalising higher education oxon*, Routledge
- Kazmi, S. F., Pervez, T., & Mumtaz, S. (2011). In-service teacher training in Pakistan schools and total quality management. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*.

- Kohnova, J. (2003). *In-service teachers' training and educational policy*. Available online at: <http://alfa.pdf.cuni.cz/svi/vydavatelstvi/ucitel/ref/kohnovaaj.htm>
- Melasari, Rahmawanti, M. R., & Jaelani, A. (2021). In-Service Teachers' Voices on Teaching Reading Using Authentic Materials: A Narrative Inquiry Study. *English Journal*, 15(2), 55-70. DOI: 10.32832/english.v15i2.5534
- Miller, A., Gore, J. M., Wallington, C., Harris, J., Prieto-Rodriguez, E., & Smith, M. (2019). Improving student outcomes through professional development: Protocol for a cluster randomised controlled trial of quality teaching rounds. *International Journal of Educational Research*, 98, 146–158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.002>
- Osamwonyi, E. F. (2016). In-service education of teachers: Overview, problems, and the way forward. *Journal of Education and Practice*, 7(26), 83-87.
- ÖYGM, (2022). *Hizmetiçi eğitimleri faaliyetleri kılavuzu*. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_08/24144420\\_HYZMET\\_YCY\\_EYYTYM\\_FAALY-YETLERY\\_KILAVUZU\\_Guncellendi.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_08/24144420_HYZMET_YCY_EYYTYM_FAALY-YETLERY_KILAVUZU_Guncellendi.pdf) Erişim Tarihi: 23.12.2023
- Ranganathan, V. (1992). *Research Project on developing a plan for In-service education of elementary teachers at district level*. NIEPA. Planning and Management. New Delhi.
- Ronald W. Rebores. (2004). *Human resource administration in education: A management approach*. U.S.A.: Pearson Education, Inc.
- Saiti, A., & Saitis, C. (2006). In-service training for teachers who work in full-day schools. *European Journal of Teacher Education*, 29(4), 455-470. doi: 10.1080/02619760600944779
- Tan, A. L. (2015). *In-service teacher education*. In: Gunstone, R. (Ed.), *Encyclopedia of Science Education*. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2150-0\\_223](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2150-0_223).
- UNESCO. (2014). *Sustainable development begins with education: how education can contribute to the proposed post-2015 goals*. Global Education First Initiative.





# Bölüm 8

## **AHLAK VE KİŞİLİK GELİŞİM KURAMLARI**

*Talip BEKTAŞ<sup>1</sup>*

*Ebru ULUÇAY BEKTAŞ<sup>2</sup>*

---

1 Öğr.Gör.Talip BEKTAŞ, Kurumu: (Kafkas Üniversitesi, Sarıkamış Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı)

2 Öğr.Gör.Ebru ULUÇAY BEKTAŞ, Kurumu: (Artvin Çoruh Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı.)

## AHLAK VE KİŞİLİK GELİŞİM KURAMLARI

### AHLAK GELİŞİM KURAMLARI

Belirli bir olayla karşılaşıldığında hangi ahlak ölçütleri kullanacağımız genel itibarıyla sosyal bağlamla ilişkili olmaktadır. Çocuklar davranışları yetişkinlerden farklı biçimde yorumlayabilmektedirler. Onlar daha çok olayların fiziksel sonuçlarındaki hasar büyüklüğüne yoğunlaşmaktadırlar. Yine onlar için istemeden yapılan bir yanlış, kasten yapılmış olan bir zarardan daha büyükse daha kötüdür. Yani çocuklar davranışları daha çok sonuçlarına bakarak değerlendirirler. Bununla birlikte çocuklar bilişsel açıdan geliştikçe ahlaki gelişimleri de paralel olarak gelişim göstermektedir. Ahlaki gelişim sadece bilişsel gelişime bağlı olarak gelişim göstermez. Ahlak gelişimi bununla birlikte kültürel, sosyal, eğitsel ve psikolojik gibi bir takım değişkenle olan etkileşimler sonucu gelişim gösterir. Bu sebeple ahlaki gelişimin sadece takvim yaşına bağlı olarak ve bunun sonucu olarak bilişsel becerilerin gelişimine paralel bir gelişim göstermeyeceği bilinmelidir (Aydın, 2016: 67).

Çocukların eğitimlerinde anne babalar ve öğretmenlerin ceza yerine daha çok ödül ve olumlu model olma yönünde bir tutum sergilemeleri gerekir. Eğer ceza kullanılacaksa da ikinci tip ceza olarak yani sevdiği şeylerden mahrum bırakma şeklinde uygulanmalıdır. Yani çocuğun istenmeyen bir davranışını söndürmek isteyen anne ve baba çocuğa fiziksel ceza uygulamak yerine onun sevdiği veya hoşlandığı şeyleri elinden alıp mahrum bırakarak farklı yönde bir ceza uygulamasına gidebilir. Fakat çocuğa verilen ceza çocuğa sadece yanlış olan davranışını gösterecektir. Çocuğa neden o yanlış davranışını yapmaması gerektiği de ayrıca anlatılmalıdır. Ödülün de gereksiz ve yanlış kullanılmasının eğitsel açıdan herhangi bir katkısı olmayacaktır (Aydın, 2016: 67).

Bir toplumu oluşturan bireylerden beklenen bağımsız düşünme yeteneğine sahip olmaları, davranışlarını sorgulayabilmeleri, doğru kararlar verebilmeleri, çevresindeki insanlarla olumlu ilişkiler kurabilme yeteneğine sahip olmaları ve bu ilişkileri sürdürebilmeleridir. Bu özellikler, bireyin bilişsel gelişimi ile doğrudan ilişkilidir ve aynı zamanda ahlak gelişimini de etkiler (Aydoğan, 2020: 1). Bununla birlikte, ahlak nedir? sorusu pek çok soruyu beraberinde getirir ve verilecek tanım bu soruların yanıtlarını kapsamalıdır. Bu soru eğitim, psikoloji, sosyoloji, felsefe, teoloji ve politika gibi birçok disiplini ilgilendiren çok boyutlu bir meseledir. Bu sebeple, bu soruya yanıt vermeden önce, çağrıştırdığı diğer soruların da düşünülmesi önemlidir. Bu sorular belirtildiği gibi burada yanıtlanmamış olsalar dahi düşünülmalıdır. Çünkü bu soru üzerine düşünmek, başkalarını da düşünmeyi gerekli kılar (Çiftçi, 2003: 45).

Son otuz yılda ahlak gelişimi alanındaki kuramsal yaklaşımlar önemli ölçüde ilerleme kaydetmiştir. Bu alandaki kuramsal yaklaşımların çeşitliliği

genişlemiş ve ele alınan ahlaki konular artmıştır. Günümüzde ahlak gelişimi araştırmaları birçok alanda yürütülmektedir. Bu bağlamda, ahlak gelişimi alanı giderek daha disiplinler arası bir yapıya evrilmektedir. Psikanalitik kuram, çocuğun vicdan gelişimine paralel olarak ahlakın da geliştiğini öne sürerek, bireyin gelişim sürecinde ahlak gelişimini ele alan ilk kuram olarak ortaya çıkmıştır. Jean Piaget ise ahlaksal öğeleri bazı kavramlar ile ilişkilendirerek bireyin gelişiminde ahlaki incelemiştir. Freud'un kuramında ana baba ilişkileri, duygular ve suçluluk temel konular arasında yer alırken, Piaget'in yaklaşımında biliş, adalet ve akran ilişkileri gibi unsurlar önemli rol oynamaktadır. Bu iki temel kuram, ahlak gelişimi konusunda temel teorik çerçeveleri sunmaktadır. Ahlak gelişimi alanında alan yazında verilen bilgiler büyük ölçüde Piaget ve Kohlberg'in ve sonrasında da bu kuramcılarının kuramlarına bağlı olarak geliştirilen kuramlara dayanmaktadır. Gilligan ve Turiel gibi kuramcılarının ahlak gelişimine katkıları sınırlı şekilde literatürde bulunmaktadır. Ayrıca Gilligan ve Turiel'in kuramlarına yönelik sınırlı sayıda Türkçe kaynak bulunmaktadır (Çam vd., 2012: 1211- 1212). Bu sebeple bu kitap bölümünde, ahlak gelişimi konusunda Piaget ve Kohlberg'in ahlak gelişimi konusundaki görüşleri ifade edilmiştir.

## PIAGET'İN AHLAK GELİŞİMİ KURAMI

İnsanların kendisinden beklenen görevleri gerçekleştirebilmesi için bazı kuralları içselleştirebilmeleri gerekir. Bu kaidelerden kimisi kişinin diğer insanlarla ne şekilde etkili iletişim geliştireceği, nasıl onlarla uyum içinde geçineceği başka bir ifadeyle içinde var olduğu çevreye nasıl etkili bir uyum göstereceği ile alakalıdır. Ahlak gelişimi süreci toplumun tüm kaidelerine, bu kaidelere hiçbir şekilde sorgulamadan adapte olmak değildir. Topluma etkin bir şekilde adapte olmak adına değerler sistemini inşa etme sürecidir. Buradan da anlaşılacağı üzere kişilerin ahlak gelişimleri belli aşamaları izler. Bu gelişim bilişsel gelişimden bağımsız değil bununla birlikte bilişsel gelişime paraleldir (Senemoğlu, 2020: 66). Bununla birlikte okul öncesi dönemde bulunan çocuklar model alma ve pekiştirme vasıtasıyla ahlaki yönden topluma uygun birçok davranış geliştirirler. Orta çocukluğa dek iyi diye tanımlanan davranışları kazanmak için kuralları özümseyecek zamanları vardır. Çocuklar ahlaki anlayışı tam olarak diğer insanlardan birebir edinemezler. Bununla birlikte doğru ve yanlışa dair aktif olarak analizler yaparlar. Akıl yürütürken çok daha fazla bilgiyi değerlendirme kapasitesi ve perspektif almadaki gelişme orta çocuklukta ahlaki anlayışlarında önemli değerde gelişmenin oluşmasına katkı sağlar (Ercan, 2013: 492).

Piaget'nin araştırmalarının sonuçlarına yönelik bir inceleme yapıldığında, genellikle ahlak düşüncesinin oluşumunda iki aşamadan bahsettiği anlaşılmıştır. Ancak bu bir yanılısamadır. Piaget aslında otoriter kısıtlamalara dayalı bir ahlak görüşü ile demokratik işbirliğine dayalı diğer

bir ahlak görüşünden söz etmektedir. Bunlar arasında birçok aşama olduğu belirtilmiştir. Piaget çocuğun birinci ahlak görüşünden ikincisine geçişindeki gelişimi açıklarken iki temel etkeni vurgulamıştır. İlk olarak çocuğun zekâ gelişiminin doğal seyridir. Gelişimin detayları daha önce ele alınmış ve ahlak yargısı araştırmalarında geliştirilmiştir. İkinci olarak, çocuğun ilişkilerinin doğasıdır. Çocuk, anne-baba ilişkilerinde başlangıçta tek yönlü saygı ile karakterizedir. Çünkü anne ve babalar çocuğu gözetim altında tutarak onları yönlendirir ve onlara öğretirler. Ancak Piaget, anne ve babaların çocuklara yönelik ebeveynlik stillerinden demokratik tutumu sergilemeleri gerektiğini söyler ve bu bağlamda demokratik ilkeleri uygulamaları gerekir (Wright ve Croxen, 1989: 289).

Karşılıklı saygı ilişkilerde hiçbir tarafın baskın olmadığı, kontrol etmediği ve gerçek bir alışverişin olduğu eşit kişilerin varlığına dayanır. Bu tür ilişkiler genellikle çocuğun somut işlemsel düşüncüyü geliştirmeye başladığı ileriki dönemlerde özellikle akranlar arasında ortaya çıkar. İki kişinin etkileşiminden doğan işbirliği ve karşılıklılık ahlakı, bireylerden sadece birinin değil her ikisinin de katılımını gerektirir (Wright ve Croxen, 1989: 289).

Piaget, ahlak gelişimini iki dönemde incelemiştir. Bu dönemler; dışsal kurallara bağlılık dönemi ve ahlaki özerklik dönemidir.

### **Dışsal Kurallara Bağlılık Dönemi**

Bu dönemin belirgin özelliği 6-12 yaş arasını kapsaması ve çocukların kuralların değişmezliğine inanmalarıdır. Bu dönemdeki çocuklar kurallara uymadıklarında otorite tarafından cezalandırılacaklarını düşünürler. Bu yüzden her koşulda otoriteye bağlı olup ve tüm konulan kurallara uyma eğilimi sergilerler. Bu dönemde çocuklara yetişkinler tarafından uymaları gereken kural ve uygulamalar belirtilir. Çocuk kurallara uymadığı takdirde bunun sonucunda cezalandırılacağına inanır. Davranışların arkasında yatan nedenler dikkate alınmadan kural ihlallerinde cezalar otomatik olarak verilir. Bu kurallardan ötürü çocuk kuralların kesin olduğunu ve bu kuralların değişmeyeceğine inanmaktadır (Senemoğlu, 2020: 67).

### **Ahlaki Özerklik Dönemi**

Bu dönemdeki çocukların sosyalliklerin artması ve çevrelerindeki akranlarla olan iletişim ve işbirlikleriyle birlikte kuralların değişmezliği hakkındaki fikirlerinde de değişimler meydana gelmektedir. Bu dönemde çocuklar bilişsel olarak da belli bir olgunluğa erişmeleri sebebiyle kurallar hakkındaki fikirleri ve ahlak ilkeleri belli bir seviyeye evrilir. Çocuklar kuralların insanlar tarafından konulduğunu ve bu kuralların ihlal edilmesiyle otomatik olarak cezanın başlaması durumunu kuralların ihlal edilmesindeki niyet durumuna göre dikkate alırlar (Senemoğlu, 2020: 68).



## KOHLBERG'İN AHLAK GELİŞİMİ KURAMI

**Tablo1.** Kohlberg'in Ahlak Gelişim Düzeyleri ve Aşamaları

Ahlak Gelişimi Düzeyleri	Ahlak Gelişimi Aşamaları
<p><b>I.Gelenek öncesi düzey</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kuralların başkaları tarafından konulması</li> <li>• İyi ve kötünün yapılan eylemlerin sonuçlarına göre belirlenmesi</li> <li>• Kişinin bireysel ihtiyaçlarının ön planda olması</li> </ul>	<p><b>1.Ceza ve itaat eğilimi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Çocuk otorite tarafından konulan kurallara uyarak, cezadan kaçınma davranışı sergiler</li> <li>• İyi veya kötünün, yapılan eylemlerin fiziksel sonuçları doğrultusunda belirlenmesi</li> </ul> <p><b>2.Araçsal ilişkiler eğilimi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bütün koşullarda birey sadece kendi ihtiyaçlarını önemser</li> </ul>
<p><b>II.Geleneksel düzey</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bireyin dahil olduğu sosyal grupların beklentileri önemlidir</li> <li>• Birey kendi ihtiyaçlarını grubundaki kişilerin ihtiyaçlarına göre daha geride tutar</li> <li>• Kanunlar ve bu kanunlara uyma böylelikle sosyal düzeni koruma önemlidir.</li> </ul>	<p><b>3.Kişilerarası uyum eğilimi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Başka bireylere yardım etme davranışı, onların mutlu olması iyi bir davranış olarak algılanmaktadır</li> </ul> <p><b>4.Kanun ve düzen eğilimi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bireyler için kanunlar ve bu kanunlar dahilinde sosyal düzene uymak önemlidir</li> <li>• Bireyin sosyal düzene uygun davranış geliştirmesi doğru davranış olarak algılanmaktadır</li> </ul>
<p><b>III.Gelenek sonrası düzey</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Birey kendine has ahlak ilkeleri geliştirir.</li> </ul>	<p><b>5.Sosyal sözleşme eğilimi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toplumun iyiliği söz konusuysa kanunlar değiştirilebilir</li> <li>• Değer ve kanunlara yönelik eleştirci bir tutum sergilenir</li> </ul> <p><b>6.Evrensel ahlak ilkeleri eğilimi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bireyler kendine özgü ahlak ilkelerini geliştirirler</li> <li>• İlkeler genellikle eşitlik, adalet ve insan haklarına dayalıdır</li> <li>• “Adalet kanunun üstündedir”</li> </ul>

Kaynak (Senemoğlu, 2020)

Bu bağlamda, gelenek öncesi düzey iki alt evreye ayrılmıştır. İlki olan ceza ve itaat eğilimi düzeyinde olan çocuklar, kuralların otorite tarafından konulduğunu ve bu kuralların kesinlikle ihlal edilemeyeceğini, ihlal durumunda ise cezayla karşılaşacaklarını düşünmektedirler. Bundan dolayı cezadan kurtulabilmek adına tüm kurallara uyarlar. Olayların gerisindeki neden ile pek ilgilenmezler. Bu düzeydeki çocuklara göre eylemlerinin sonuçları yaptıklarının iyi veya kötü olduğunu belirler. Örneğin iki çocuktan birisi ev içerisinde annesine sofraya hazırlanması esnasında yardım ederken beş tane bardak kırmıştır. Diğer çocuk ise annesinden habersiz bir şekilde çikolata alırken bardağı düşürüp kırmıştır. Bu dönemdeki çocuklara bu iki çocuktan hangisinin daha suçlu olduğu sorulduğunda beş bardak kıran çocuğun daha suçlu olduğu cevabı alınmıştır. İkincisi olan araçsal ilişkiler eğilimi düzeyindeki çocuklar ise ahlaki yargıda bulunacakları zaman genelde kendi ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmama durumunu göz önünde bulundururlar. Yani kendi çıkarları doğrultusunda durumları değerlendirirler. Aldıkları ölçüsünde verme eğilimindedirler. Başkalarının ihtiyaçları ve isteklerinin karşılanmasını önemli bulsalar bile kendi ihtiyaçları önceliklidir (Senemoğlu, 2020: 69-70).

Geleneksel düzey dönemi de iki alt evreye ayrılmıştır. İlki olan kişiler arası uyum eğilimi düzeyindeki çocukların somut işlemler dönemine girmeleriyle birlikte benmerkezci davranışlarında azalma görülür. Bundan dolayı çocuklar olayları değerlendirirken başkalarının gözünden bakabilme yeteneği kazanırlar. Bu evredeki çocuklar için çevreleri tarafından onaylanmaları ve “iyi çocuk” olarak değerlendirilip takdir edilmeleri önemlidir. Ahlaki yargı açısından başkalarının duygularını önemserler. Bu evrede yaptıkları eylemleri sadece cezadan kaçmak veya kendisine bir menfaat sağlaması amacıyla gerçekleştirilmemektedirler. Başkalarını mutlu etmek amacıyla eylemlerini gerçekleştirme isteği doğrultusunda hareket etmektedirler. İkincisi olan kanun ve düzen eğiliminde ise doğru davranış, sosyal düzen ve otoriteye uygun olarak davranılmasıdır. Akran gruplarının kuralları yerine toplumun kuralları ve kanunlar önem kazanır. Kanunlar irdelenmeksizin uyulması gereken yazılı kurallardır. Birçok yetişkinin genel olarak bu evrede kaldığı söylenebilir. Bu düzeydeki bireyler kanunlara uymayanları hiçbir şekilde onaylamazlar. Kanunların sosyal düzeni tesis etmek adına konulduğuna inanırlar. Bu kurallara herkesin uyması gerektiği, uyulmaması durumunda ise karmaşa ile karşılaşacaklarını ve huzursuzluk olacağını düşünmektedirler (Senemoğlu, 2020: 70).

Son olarak gelenek sonrası düzey dönemi de iki alt evreye ayrılmıştır. İlki olan sosyal sözleşme eğilimi düzeyinde kanunların nasıl kullanılacağı tartışılır. Bu aşamadaki bireyler toplumun kanunları ve değerlerinin topluma özgü olduğu ve bununla birlikte kişilere göre değişkenlik gösterebileceği düşüncesine sahiptirler. Bu evreye insanların çok az bir kısmı

ulaşabilmektedir. Bu düzeydeki kişiler kanunların sosyal düzeni korumak ve insanların özgürlüklerini güvence altına almak adına gerekli olduğunu düşünmektedirler. İkincisi olan evrensel ahlak ilkeleri eğilimi düzeyi ise ahlak gelişiminin son aşamasıdır. Bu evrede olan kişiler ahlak ilkelerini kendine göre seçip oluşturmaktadır. İnsan hakları, adalet ve özgürlük gibi temel ilkeler dahilinde ahlak anlayışlarını şekillendirirler. Bu düzeydeki kişiler bu ilkelerin ihlal edildiği hiçbir uygulamayı kanun dahi olsa kabul etmezler. Onlara göre bireyin haklarına saygı duyma esastır ve bu doğrultuda hareket ederler. Kohlberg beşinci ve altıncı aşamanın yani gelenek sonrası düzeyin kendi içerisinde çok fazla bir farklığa sahip olmadığını dolayısıyla bu iki aşamanın birleştirilebileceğini ifade etmiştir (Senemoğlu, 2020: 71).

Ahlak gelişim teorileri, vicdanın erken çocukluk döneminde şekillenmeye başladığını ileri sürmektedirler. Bu teorilerden birçoğuna göre çocuğun ahlakının yetişkinler tarafından dışsal biçimde kontrol edildiği yönündedir. Zamanla vicdan içsel standartlar tarafından düzenlenir. Ahlaklı bireyler sadece başkalarının beklentilerini karşılamak adına doğru olanı yapmazlar aynı zamanda iyi ahlak ilkeleri geliştirip bunu birçok durumda kullanırlar (Tortamış Özkaya, 2013: 378).

## KİŞİLİK GELİŞİM KURAMLARI

Kişilik, bireyin doğuştan getirmiş olduğu ve sonradan kazanmış olduğu yine onu diğer insanlardan ayıran esas unsurlardan biri bununla birlikte, bireye has ve tutarlı olarak kabul edilen davranış özelliklerinin bütünüdür (Senemoğlu, 2020: 78; Çiftçioğlu, Polat ve Eren, 2016: 166; Özdemir vd., 2012: 566). Karakter, değer, tutum, inanç, duygu, yetenek, güdü, mizaç, bilişsel, sosyal ve psiko-motor gibi özelliklerimiz kişiliğimizi oluşturur. Kişilik insan davranışlarını bütün yönleriyle kapsar. Kişilik gelişimi tıpkı diğer gelişim alanlarında olduğu gibi belirli bir hız dahilinde ilerler (Senemoğlu, 2020: 78).

Her bir gelişim kuramı, insan gelişiminin özellikle bir alanını odak noktası olarak kabul ederek bu gelişimi genel olarak diğer alanlarla da bütünleşecek biçimde ortaya koymuşlardır. Kişilik ile ilgili birçok kuramın birleştiği görüşlerden biri yaşam sürecinde çocukluğun özellikle ilk beş-altı yılın, kişiliğe olan etkisinin fazla olduğu yönündedir. Doğuştan getirilen genetik özelliklerin yanı sıra çevresel faktörlerin de büyüme ve gelişme sürecinde kendine has bir kişilik ortaya çıkarması noktasında etkileri bulunmaktadır. Bununla birlikte, psikolojik açıdan sağlıklı bireyler toplumla çatışma yaşamadan temel ihtiyaçlarını karşılayabilmektedirler (Özdemir vd., 2012: 566).

Oyunu kişilik gelişiminin bir aracı olarak gören psikanalitik kuramcılar terapinin gücüne vurgu yapmışlardır. Psikanalitik kuramcılara göre, çocukların oyun esnasında altta yatan travmaları ve bu travmaların yol açtığı duygular, oyun yoluyla gün yüzüne çıkar. Çocuklar yaşamlarındaki stresli

durumları oyunlarına alırlar ve içinde buldukları çatışmayı rahatlatmaya çalışırlar (Karabacak, 2021: 11). Bu doğrultuda, aşağıda kişilik gelişimini ele alan kuramcılar ve bu alana ilişkin kuramları açıklanmıştır.

## **FREUD'UN PSİKOSEKSÜEL GELİŞİM KURAMI**

Kişilik gelişim kuramlarından en sık karşılaşılan kuramcı Sigmund Freud olup psikoanalitik temelde ele aldığı kişilik gelişim kuramı devrimsel niteliktedir. Freud psikoseksüel gelişim olarak adlandırdığı bu dönemleri beş temel döneme ayırmıştır. Bu dönemler; oral, anal, fallik, latans ve genital dönemdir (Çiftçioğlu, Polat ve Eren, 2016: 166).

### **1.Oral Dönem**

Yaşamın ilk bir yılı oral dönem olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde haz kaynağı emme davranışıdır. Freud bu dönemdeki bebeklerin uzun zaman emzirilmesi ya da zamanından erken süttten kesilmesinin çocuk için olumsuz durumlar ortaya çıkaracağını ifade etmiştir. Ağız yoluyla haz alma davranışı, ileride başka yaşantılara genellenmekte ve kişilik oral bir karakter yapısına dönüşmektedir. Oral karakterdeki kişiler genel olarak gergin, bağımlı ve karmaşık bir duygusal yapıya sahiptirler (Aydın, 2016: 103; Yazgan İnanç, Kılıç Atıcı ve Bilgin, 2018, 45).

### **2.Anal Dönem**

İkinci evre olan anal dönem bir ile üç yaş arasını kapsar. Bu dönemin kritik ögesi tuvalet eğitimi ile alakalıdır. Tuvalet eğitiminde anne baba tutumları önemli bir yere sahiptir. Tuvalet eğitimi esnasında bu eğitimle ilgili olan kişinin gergin ya da hoşgörüsüz bir tutum içerisinde olmaları çocuğun tuvaletini kontrol etmekte zorlanmasına neden olacaktır. Baskıcı tutum sergilenmesi çocuğun özgüvenini sarsacaktır. Çocuk eğer bu evreye takılırsa ileriki yaşamında aşırı düzeyde titizlik veya inatçılık davranışları sergileyecektir (Aydın, 2016: 103).

Yaşamımızın en önemli evrelerinden biri de erken çocukluk dönemidir. Gelişim sürecinin hızlı yaşandığı bu dönemde, çocukların sonraki yaşamlarında önemli rol oynayacak karakter eğitimlerinin temeli atılır. Bilişsel geleceğlerinin alt yapısı oluşur, çevresini algılamaya başlar, tutum ve duyguları büyük ölçüde gelişir. Bireylerin ileriki hayatlarını doğrudan etkileyen bu dönemin çok iyi yönetilmesi, ailelerin bilinçlendirilmesi ve eğitim-öğretimin buna göre planlanması gerekmektedir (Orhan ve Ayan, 2018: 523).

### **3.Fallik Dönem**

Bu dönem üç ile altı yaş arasını kapsamaktadır. Bu dönemdeki çocukların cinsel organlarının farkına varması ve bununla birlikte cinsellikle ilgili

meraklarının artması durumları görölmektedir. Freud'a göre bu dönem cinsel kimliğin ve sağlıklı kişilik temellerinin atıldığı özel bir dönemdir. Yine bu dönemde anne baba tutumunun sevecen ve hoşgörölü olması sağlıklı kimlik gelişimini sağlarırken, olumsuz anne baba tutumları ise çocuklarda cinsel karmaşaların yaşanmasına sebep olabilmektedir (Aydın, 2016: 104).

#### **4.Gizil Dönem**

Bu dönem erkeklerde yaklaşık olarak altı ile on üç, kızlarda ise yaklaşık olarak altı ile on bir yaşlar arasını kapsamaktadır. Erkeklerin kızlara nazaran bu dönemde daha fazla geçirdikleri süre ergenlik olgunlaşmalarının erkeklerde kızlara göre daha geç ulaşmalarıyla açıklanmaktadır. Cinsel kimliğin oluşmasında ve toplumsal rollerin öğretilmesinde aynı cins ebeveyn ile kurulan iletişim son derece önemlidir (Aydın, 2016: 104).

#### **5.Genital Dönem**

Ergenlik döneminden itibaren başlayan bu dönemi Freud fırtına dönemi olarak tanımlamıştır. Bu dönem ergenlik dönemini kapsadığından dolayı hızlı fiziksel gelişim ve bununla birlikte karşı cinse olan ilgi artmaktadır. Bu sebeple bu dönemde kazanılması beklenen kritik davranış bireyin hem fizyolojik hem psikolojik hem de toplumsal açıdan olgunluğa erişmesidir. Fakat genel olarak ergenler toplumsal beklentilerin artmasıyla sık sık rol çatışmaları yaşamaktadırlar (Aydın, 2016: 105).

### **ERİKSON'IN PSİKO-SOSYAL GELİŞİM KURAMI**

Psikososyal gelişim kuramı, bireyin kişisel ve toplumsal gelişim sürecini analiz etmeyi hedeflemiştir (Bayram, 2020: 1993). Birçok psikolog kişilik gelişiminin, bireylerin belli zaman dilimlerindeki kişilik özelliklerinin diğer gelişim özellikleriyle bağlantılı bir şekilde farklı zaman dilimlerinde ortaya çıktığını savunmaktadırlar. Kişilik gelişimini Erikson da tıpkı Freud gibi dönemler halinde incelemiş ve bu dönemleri biyolojik bir temelde hiyerarşik yapı dahilinde açıklamıştır (Çiftçioğlu, Polat ve Eren, 2016: 166).

Gelişim dönemlerini ayrıntılı bir biçimde sekiz evrede inceleyen Erikson yaşam boyu gelişim anlayışıyla gelişim ve değişimin sürekliliğini net bir şekilde ifade etmiştir. Daha da önemlisi Erikson, bir önceki evrede meydana gelebilecek bir hatanın, bir sonraki evrede düzeltilen imkânını dile getirmektedir. (Gündoğdu, 2016: 373). Bununla birlikte, psikososyal gelişim kuramının temsilcisi Erikson kimlik gelişiminin yaşam boyu devam ettiğini, kültür ve toplumun bireylerin kimliklerini şekillendirmede aktif bir rol oynadığını belirtmektedir (Kılıç, 2021: 930).

### 1. Temel Güvene Karşı Güvensizlik

Erikson ebeveynlerinin hiçbirinin bebeğin ihtiyaçları ile mükemmel düzeyde uyum içerisinde olamayacağı farkındaydı. Kişisel mutluluk duyguları, mevcut yaşam koşulları ve kültürel değerlerce belirlenmiş olan çocuk yetiştirme stilleri gibi birçok faktör ebeveynlerin duyarlılığını etkilemektedir. Fakat genel anlamda bebeğin bakımını üstlenen birey çocuğa sevgiyle yaklaşırsa temel güven duygusuna karşı güvensizlik çatışması olumlu yönde çözümlenecektir. Bunun için de karşılıklı gerçekleşecek bu ilişkinin tutarlı ve sürekli olması gerekir. Kendisini güvende hisseden bebek dış dünyanın iyi, tatmin edici olduğunu düşünür ve bu dönemi başarılı biçimde atlatır (Küçükturan ve Keleş, 2019: 335; Tortamış Özkaya, 2013: 248).

### 2. Bağımsızlığa Karşı Utanma ve Şüphencilik

Bir ile üç yaşlar arasını kapsayan bu dönemde çocuklar yürüyebilmekte ve çevresindeki bireylerle iletişim kurabilecek düzeyde konuşabilmektedirler. Bu evredeki çocuklar başkalarına bağımlı kalmak istemeyip, kendi çevrelerini keşfetmek ve güçlerini gösterme eğilimindedirler. Neleri yapıp yapamayacaklarını göstermek adına çevrelerini test ederler. Önceki dönemde temel güven duygusunu kazanmış olan çocuğun öz saygısını kaybetmeden kendi kontrolünü kazanabilmesi adına özgürlüğü hissetmesi gereklidir (Senemoğlu; 2020: 81).

### 3. Girişkenciliğe Karşı Suçluluk Duyma

Girişkenlik sözcüğünden de anlaşıldığı üzere çocuklar yeni bir hedefe sahiptirler. Yeni görevleri başarmaya arkadaşlarıyla yeni aktivitelere girmeye ve büyüklerin desteğiyle neler yapabileceklerini keşfetmeye heveslidirler. Bununla birlikte bu dönemde vicdan gelişiminde oldukça büyük adımlar atarlar. Erikson'a göre ilk çocukluk döneminin negatif yanı, büyükler tarafından büyük ölçüde eleştirildikleri ve ceza aldıkları için çocukların fazlasıyla suçluluk hissetmelerine yol açan aşırı katı bir süper egodur. Bu olay gerçekleştiğinde, çocukların neşeye oynadıkları oyunların ve üstlendikleri yeni görevlerin üstesinden gelmeleri için sarf edecekleri çaba sekteye uğrar (Tortamış Özkaya, 2013: 364).

### 4. Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu

Bu dönemde ben kimim? sorusu çok önemli hale gelmektedir. Bu dönemdeki bireyler bu sorunun cevabını verirken anne ve babalarından ziyade akran gruplarından daha çok etkilenmektedirler. Bu dönemde arayış içerisinde olan ergenler genellikle akran gruplarına körü körüne güvenirlir. Bundan dolayı akran gruplarının istekleri doğrultusunda anti-sosyal davranışlar sergileyebilirler. Erikson'a göre bu dönemdeki ergen başarılı

bir kimlik kazanmalıdır. Başarılı biçimde kimlik kazanması durumunda kendine güvenen bir birey olarak yaşamına devam edecektir (Senemoğlu, 2020: 84).

### **6.Dostluk Kazanmaya Karşı Yalnız Kalma**

Bu dönemde ergenlik döneminde başarılı bir Şekilde kazanılmış bir kimlik sonrası yakın evre ile olan iletişim artacak ve yeni dostluklar kurulmaya çalışılacaktır. Bu durum karşı cinsle olan ilişkilerde daha fazla grlmektedir. Bu dönemde evlilik konuları önemli bir yere sahiptir. Bu dönemi sağlıklı olarak geçiren bireyler güvenli biçimde sevgiyi alıp verme gücüne sahip olacaktır (Senemoğlu, 2020: 85)

### **7.Üretkenliğe Karşı Duraklama**

Orta yetişkinlik olarak da bilinen bu dönemde başarılı bir kişilik yapısının gelişmesi daha önceki dönemlerin başarılı bir Şekilde atlatılmasına bağlıdır. Daha nceki dönemlerindeki karmaşaları başarıyla atlatan bireyler bu evrede de üretken ve etkin bir kişilik yapısı kazanırlar. Bununla birlikte yaşama etkin biçimde katılıp, varlığını kamu yararına yönelik eylemleri gerçekleştirmeye yöneltir. Aksi durumda yani problemlili kimlik yapısına sahip bireyler ise üretkenlik yerine anlamsızlık ve amaçsızlık duygularına kapılırlar (Aydın, 2016: 97).

### **8.Benlik Btnlğine Karşı Umutsuzluk**

İleri yetişkinlik döneminde görülen bu çatışma durumunda birey bir anlamda yaşamış olduğu hayatın genel anlamda bir muhasebesini yapar. Birey eğer yaşamı boyunca sağlıklı, üretken, uyumlu ve saygın bir kimlik geliştirmişse huzurlu ve mutludur. Fakat eğer üretken bir yaşam srlmemişse hırn ve aksi olan birey uyumsuz ve aksidir. Ömrünü boşa harcadığını düşünen bu bireyler ölüm korkusu ve umutsuzluk duygusuna sahiptirler (Aydın, 2016: 98).

*Freud ve Erikson'un Kişilik Gelişim Dönemlerinin Kıyaslanması*

Dönem ve Yaş Aralığı	Freud	Erikson	Etkilenilen Kişiler	Kazanılması Olası En İyi Özellikler
1: (0-1 yaş)	Oral	Temel güvene karşı güvensizlik	Anne ya da onun yerine geçen yetişkin	Güven ve iyimserlik
2: (1-3 yaş)	Anal	Bağımsızlığa karşı utanma ve şüphecilik	Anne-baba ya da onun yerine geçen yetişkin Temel olarak aile	Kendi kendini kontrol etme duygusu ve yeterliliği Amaçlılık, yönlülük, etkinlikleri başlatma yeteneği
3: (3-6 yaş)	Fallik	Girişkenliğe karşı suçluluk duyma	Okul, arkadaş ve komşular	Okulla ilgili becerilerde yeterlik
4: (6-12 yaş)	Gizil	Başarıya karşı aşağılık duygusu	Akran grupları, lider modelleri	Eşsiz benlik imajı, kendine uygun bir kimlik seçme
5: (12-18 yaş)	Genital	Kimlik kazanmaya karşı rol kargaşası	Dostlar, yarışma ve işbirliği yapılan arkadaşlar	Başkalarıyla yakın dostluk kurma ve kariyerini güvenceye alma
6: (Genç yetişkinlik)		Dostluk kazanmaya karşı yalnız kalma	Ev ve iş arkadaşları	Aile, toplum ve yeni nesillerin gelişimine katkıda bulunma, ilgilenme
7: (Orta yetişkinlik)		Üretkenliğe karşı duraklama	Tüm insanlık	Eksiklik ve yetersizlikleriyle kendini kabul etme, ölümlü yüze gelmekten korkma
8: İleri yetişkinlik		Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk		

*Kaynak (Senemoğlu; 2020).*

### **Freud ve Erikson'ın Kuramlarının Eğitim Açısından Getirileri**

Hem Freud'un hem de Erikson'nun kişilik kuramlarına göre her dönemde bireylerin kritik ihtiyaçlarının giderilmesi ve çatışmaların başarılı bir biçimde atlatılması gerekmektedir. Her dönemde yaşanan çatışma ve bu çatışmanın niteliğiyle birlikte çatışmaların çözümlenmesindeki bireyler farklılaşmaktadır. Bundan dolayı bireylerin sağlıklı bir kişilik yapısına sahip



olabilmeleri için eğitimde dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Bunlar dönemler halinde şu şekilde açıklanmaktadır (Senemoğlu, 2020: 88).

Birinci dönem	0-1 yaş	Bu evrede bebek özellikle annesi veya onun yerine geçen birinin kendisine karşı sıcaklığını ve yakınlığını hissetmek ister. Yine bebek bu kişinin kendisini bırakıp gitmeyeceğine dair emin olmak ister. Bundan dolayı çocukların temel ihtiyaçları karşılanırken aynı zamanda yine bebeğin sevilmesi, ilgi gösterilmesi ve onunla konuşulması bebekte temel güven duygusunun oluşmasına yardımcı olacaktır. Bu temel güven oluşunca da bebek güvenli bir bağlılık yaşayacaktır.
İkinci dönem	1-3 yaş	çocuğun bir sonraki evrede kaslarını kontrol edebilme becerisini kazanarak psiko-motor alanda kendisini geliştirir. Bununla birlikte bağımsız hareket etme becerisi gelişir. Tuvalet eğitiminin de bu dönemde kazanılması gerekmektedir. Tuvalet eğitiminin çocuğun hazır olduğu zaman diliminde ve sabırlı hoşgrl bir tutum dahilinde verilmesi gerekmektedir. Tuvalet eğitiminin ne çok baskıcı ne de çok gevşek bir tutumla verilmesi gerekir. ocuk tuvaletini haber verdiği zaman bu davranışı pekiştirilmeli, haber vermediği zamanda ise herhangi bir ceza veya olumsuz durum yansıtılmamalıdır. Yine ocuğun öz bakım becerilerini tek başına gerçekleştirme isteği ve bu konudaki davranışları olumlu yönde desteklenmelidir. Bu destekleme sayesinde çocuğun kendi başına hareket edebilme yeteneği gelişmeye başlayacaktır. Eğer bu konuda otoriter bir tutumla ocuk davranışları sıkı biçimde kontrol edilirse çocuğun özerk davranış geliştirme becerisi gelişmeyecektir. Bu durum da öz saygısını kaybetmesine ve kendi kapasitesinden kuşku duymasına sebep olacaktır.

Üçüncü dönem	3-6 yaş	<p>Çocuklarda üç yaş itibariyle dil gelişiminde hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Dil gelişimiyle birlikte motor becerilerinde de hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Bu durum da çocuğun yakın çevresini daha fazla keşfetmesine yardımcı olmaktadır. Bu durumu hem anne babalar hem de okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler desteklemelidirler.</p> <p>Çocuğun bu özerk davranışları desteklenmeli çocuğa bu davranışlarını sergileyebileceği uygun ortamlar sunulmalıdır.</p> <p>Yine bu dönemde çocukların merak etme özellikleri ön plandadır. Bu durumu eğitsel açıdan olumlu yönde desteklemek adına çocuklar için uygun ortam ve şartlar oluşturarak onların araştırma ve gözlem yapmalarına yardımcı olunmalıdır.</p>
Dördüncü dönem	6-12 yaş	<p>Altı yaş itibariyle çocukların grup oyunlarına yönelmeleri ve birlikte işbirliği dahilinde hareket etmeleri gibi özellikler görülmektedir. Yine çocukların bu dönemde okula başlamalarıyla birlikte başta okuma yazma öğrenme ve bunları başarabilmeleri ayrı bir öneme sahiptir. Bu dönemde okula başlayan çocuk akranlarıyla ve öğretmeniyle birlikte geçirmiş olduğu zamanlardan çok keyif alır ve bunun sonucu olarak çocuğun üzerindeki anne baba etkisi azalır. Bu dönemde akademik başarı elde etmeye çalışan çocuğun başarılarının takdir edilmesi onun kendisine olan güvenini arttırarak kapasitesine yönelik olumlu bir tutum geliştirmesine yardımcı olacaktır. Aksi durumda yani başarısızlıklarının eleştirilmesi ise çocuğun kendisini yetersiz hissetmesine sebep olacaktır. Bundan dolayı özellikle anne baba ve öğretmenlerin çocukların üstün oldukları özellikleri fark etmeleri ve bu alanları desteklemeleri yararlı olacaktır. Anne baba veya öğretmeni tarafından kendisi için planlanmış bir görevi başarıyla tamamlayan çocuk başarısıyla mutlu olup, yeteneklerinin ve kapasitesinin farkına varacaktır. Bu yüzden çocuklara bireysel veya grup dahilinde bir takım sorumlulukların yüklenmesi gerekmektedir.</p>

Beşinci dđnem	12 ve sonrası	On iki yaş ve sonrasında kapsayan bu dđnemde ergenler kimlik kazanma arayışı içerisindedir. Bundan dolayı ergenler çevresindeki kişilerin kendisine bir ocuk gibi değil de bir yetişkin gibi davranmalarını beklemektedirler. Anne baba ve օęretmenlerin de ergenin bu beklentilerine cevap vermesi gerekmektedir. Ergenler akranlarından daha fazla etkilenmekte ve aileleriyle olan bağları zayıflamaktadır. Ergenin sağlıklı bir biçimde kimlik oluşturabilmesi çevresinde uygun օzdeřim kurabileceği yetişkinlerle mđmkündür. Ergenin bu dđnemi başarılı bir şekilde geçebilmesi adına belli bir başarı elde etmiş kişilerle tanışması fayda sağlayacaktır.
---------------	---------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

*Kaynak (Senemoğlu, 2020).*

## KAYNAKÇA

- Aydın, A. (2016). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydoğan, B. (2020). Anasınıfı ve İlkokul Öğrencilerinin Kararlarının Piaget'in Ahlak Gelişim Kuramına Göre İncelenmesi (Sakarya İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayram, H. (2020). Psikososyal gelişim kuramının sosyal bilgiler dersi kapsamında incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1993-2001.
- Berk, L. (2013). *Bebekler ve Çocuklar* (Çev. Nesrin Işıkoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel.
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydoğulları, S., & Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1211-1225.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 43-77.
- Çiftçioğlu, H., Polat, Ö. A., & Eren, E. (2016). Kişilik gelişimi. *International Journal Of Social Humanities Sciences Research*, 3(7), 166-177.
- Gündoğdu, Y. B. (2016). Psikanalitik kişilik kuramlarına göre gelişim ve değişimin imkanı. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic 11* (17).
- Karabacak, R. (2021). Oyuna psikanalitik bir bakış: Psikanalitik kuramcılarının oyuna yönelik görüşleri. *Psikoteori Dergisi*, 2 (2), 11-15.
- Kılıç, Ş. (2021) Orta Doğu ve Orta Asya topraklarından çocuk ve ergen temalı filmler: Cengiz'in çocukları ve Kefernahum'un Erikson'un psikososyal kuramına göre incelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(2), 930-943.
- Köksal Akyol, F. (2019). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I (0-36 ay)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Orhan, R., & Ayan, S. (2018). Psiko-motor ve gelişim kuramları açısından spor pedagojisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 523-540.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T., & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yazgan İnanç, B., Kılıç Atıcı, M., & Bilgin, M. (2018). *Gelişim Psikolojisi I Bebeklik Çocukluk ve Ergenlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Wright, D., Croxen, M., & Öngen, D. (1989). Ahlak yargısının gelişimi. *Çev. Demet Öngen Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 289-310.



# Bölüm 9

## **OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DEPREM EĞİTİMİ**

*Vedat BAYRAKTAR<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Doç.Dr., ORCID 0000-0003-1076-4736, Gazi Üniversitesi

## Giriş

Geçmişten günümüze ülkemizde jeolojik, morfolojik ve değişen iklim özelliklerinden kaynaklı sel, heyelan, çığ ve deprem gibi doğa olayları meydana gelmektedir. Bu doğa olaylarının bir kısmı bireylerin ruhsal ve fiziksel sağlık durumlarını olumsuz etkileyebilir, mal kayıplarına neden olabilir ve dolayısıyla da toplumun tamamını ya da bir kısmını etkileyen afetlere neden olabilmektedir (Bektaş Akpınar ve Ceran, 2020).

Yaşadığımız dünya sürekli doğa olayları olmaktadır. Önemli olan meydana gelen bir doğa olayının afete dönüşmemesidir. Nerede, ne zaman, nasıl ve ne kadar etkili olacağı bilinmeyen afetler insanların canına ve malına yönelik en büyük tehlikelerdendir (Aven ve Krohn, 2014; Öngör, 2012).

Dünya sağlık örgütü afeti, maddi hasar ortaya çıkaran, çevreyi tahrip eden, insanların ölmesine sebep olan ve etkilenen bölge dışında da olağanüstü yardıma ihtiyaç duyulan herhangi bir doğa olayı “afet” olarak tanımlanır. Afetler, meydana geldiği coğrafya üzerinde yaşayan toplumun sadece kendi kaynaklarını kullanarak baş etme gücünü aşabilir ve toplumun işleyişinde büyük aksamalara neden olabilir (IFRC, 2023).

Afetler, insanların yaşamlarını kesintiye uğratan, psikolojik, fiziksel, sosyal ve ekonomik yıkımlara neden olan doğa olaylarıdır (Sünbül, 2020). Burada önemli olan doğal afetten ziyade doğa olayı sonucunda ortaya çıkan sonuçtur. İnsanları etkileyen doğal afetlerin başında deprem gelmektedir. Deprem, can ve mal kaybına neden olan ve insanların sağlık ve iyi oluşları konusunda derin riskler ortaya çıkarabilen bir doğa olayı olarak tanımlanmaktadır (Laor, Wolmer, Spirman ve Wiener, 2003).

Ülkemiz olan Türkiye’de de topraklarımızın büyük bir kısmı ve nüfusun büyük çoğunluğu (%95) deprem tehdidi altındadır (Başbüyük, 2004). Ülkemizin son yüz yıllık deprem kayıtlarına bakıldığında Türkiye coğrafyası üzerinde çok sayıda büyük yıkıma neden olan depremlerin meydana geldiği, bu depremlerde binlerce binanın yıkıldığı veya hasar gördüğü ve binlerce insanın ise yaralandığı, vücudunun çeşitli uzuvlarını kaybettiği veya yaşamını yitirdiği görülmektedir. Depreme maruz kalan insanlar üzerinde çeşitli travmatik riskler ortaya çıkabilmektedir.

Deprem gibi doğal afetler sadece cansız varlıklara değil, tüm canlı varlıklara zarar vermektedir. Depremler, insanlar üzerinde kısa ve uzun vadede çeşitli psikolojik sorunlara neden olabilir. Deprem neden olduğu stres ile bireyler psikolojik olarak bu durumla baş etmede zorlanmaktadır. Bu zararın bireyler üzerindeki etkisi ise travmadır. Travma, bir veya birden fazla olaydan veya kronik hadiselerden ortaya çıkan; bireylere duygusal veya fiziksel olarak hasar veren durumlardır. Travmalar kişinin işlevselliği ve fiziksel,

zihinsel, sosyal duygusal ve manevi iyi oluşu üzerinde olumsuz yönde kalıcı etkiler bırakabilir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 1995). Olağan düzeni bozan bu durumlar bireylerin ruh sağlığını olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Çal, 2019). Travma pek çok farklı çeşitte ve varyasyonda görülebilir de, her travmatik olay genellikle yoğun korkuya ve dehşete neden olabilmektedir. Bu da bireylerde çaresizlik hissine sebep olur ve kişinin başa çıkma becerilerini olumsuz yönde etkiler.

Depremler yetişkinlerde olduğu gibi çocuklar içinde başa çıkılması zor ve korkutucu yaşantıdır. Yetişkinler bile depremin olası sonuçlarının üstesinden gelmekte zorlanmaktadır. Dolayısıyla bulunduğu gelişim dönem itibarıyla çocukların alacağı zarar daha da fazla olabilmektedir. Norris vd. (2002) yaptıkları bir çalışmada çocukların afetlerde yetişkinlerden daha fazla etkilendiğini belirtmişlerdir. Çocuklar, depremden en çok etki altında kalan ve en çok yara alan gruplar arasında yer almaktadır (Çakır ve Atalay, 2020; Erkan, 2010). Çocukların depremden etkilenme durumları deprem sonrası ortaya çıkan sonuçlarla doğrudan ilişkilidir. Ailenin depreme verdiği tepki, çocuğun ailesinde kayıp yaşama durumu vb. faktörler etkiler. Çocuklar bu tür durumlarla baş etmede zorluk yaşayabilirler (Berument vd., 1999).

Çocuklar sadece deprem kendisinden korkmazlar aynı zamanda bu olayın yaşamlarında yol açacağı değişiklik, belirsizlik ve sorunlardan da korkarlar. Okul öncesi dönem çocukları için bilinmeyen her zaman korkutucudur. Deprem, çeşitli yaş aralığındaki çocuklar üzerinde farklı etkilere sahiptir. Bu değişikliğin temel sebebi, çocukların içinde bulunduğu gelişim dönemlerinin farklı özelliklerinden kaynaklanmaktadır.

Deprem çocukların hayatlarının düzeni, rutini bozar; fiziksel şartlarının değişmesine neden olur. Bu olumsuz etkilerin yanı sıra çocuğun yaşamında bir sürü yeni ve bilinmeyen zorluklarla yüzleşmelerine vesile olur. Örneğin, yaşadığı ev yıkılmış olabilir ya da evin tamir görmesi gerekebilir, etrafta ölü bedenler ve kopmuş vücut parçaları görebilir, belli bir süre okuluna gidemeyebilir, ailesinden insanların ölümüne tanıklık edebilir, aile fertlerinden, komşularından, arkadaşlarından, akrabalarından birini ya da bir kaçını kaybetmiş olabilir. Bu durumlar çocukların travmatize olmasına neden olabilir.

Deprem sonrası çocukların vereceği tepkiler gelişimsel düzeyine ve kendi potansiyeline göre değişse de, yaşamış olduğu olayları tanımlaması, algılaması ve anlam verebilmesi (Ürer, 2017) ve afetle birlikte ortaya çıkan bu ani değişikliklerle baş edebilmeleri oldukça güçtür. Afetten sonrası çocuğun travmatik olaylara maruz kalması sonucunda bazı psikolojik sorunlar, davranışlarındaki değişimlerle ortaya çıkar ve ciddi ruh sağlığı problemleri yaşama risklerini artırabilir. Çocukların bu stresli durumla baş edebilmesi için yetişkinlerin bilinçli olması ve çocuğa destek vermesi gerekmektedir.

Ayrıca çocukların bir kısmının ise bu durumla baş edebilmesi için psikolojik desteğe ihtiyaç duyabilirler.

Alanyazına bakıldığında sıfır beş yaş grubundaki çocukların bir deprem deneyimini anlamak için çok küçük olduklarını ve olaydan etkilenme ihtimalinin az olduğunu düşünülmektedir. Bununla birlikte, son 2-3 yılda yapılan araştırmalar, çocukların doğal ve insan kaynaklı felaketleri anlamlandırıp tepki verdiklerini ve bunun sonucunda duygusal ve psikolojik sıkıntı yaşayabileceklerini açıkça ortaya koymuştur. Yüksek seviyelerde travmaya maruz kalmış olan çocukların travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), depresyon, anksiyete ve hiperaktivite gibi zihinsel, davranışsal ve duygusal problemlerin arttığını gözlemlenmiştir. Deprem gibi bir afet sonrasında çocuklarda gözlenen uyum ya da travma bozuklukları ile baş etmede uzman yardımı gerekli ve önemlidir. Yapılan araştırmalara göre çocukların çoğu travmatik olaylardan sonra iyileşip olağan işlevselliklerine geri dönebildiklerini göstermektedir (Erkan, 2010; Gürbüz ve Koyuncu, 2023; Limoncu ve Atmaca, 2018; Tuncer vd., 2021).

Özellikle okullar deprem gibi kriz durumlarında, çocukların ruh sağlığı hizmetlerini alabilmeleri için önemli kurumlardandır (Altay, 2008). Okul, çocuğun yaşamında ailesinden sonra en etkili sosyal bileşenlerdendir ve fiziksel ve duygusal olarak yaralayıcı durumlarda çocuklara güvenlik ve emniyet hissini verir. Diğer taraftan, kriz durumlarında çocuklara psikolojik müdahaleler tanıdıkları okul ruh sağlığı uzmanları tarafından okul ortamında aktarıldığında, çocukların ruh sağlığı hizmetlerine karşı olan ön yargıları ve isteksizliklerinin azalmasına neden olabilir.

Doğal afetlerin nerede ve ne zaman meydana geleceği bilinemez fakat bilinen tek gerçek deprem gibi doğal afetlerin her zaman olabileceğidir. Depremlerin öngörülemez zamanlaması, herhangi bir topluluğun geleceğini oluşturan okul öncesi dönem çocuklarının güvenliğinin dikkate alınması ihtiyacını doğurmaktadır (Izadkhah ve Hosseini, 2006). Okul öncesi çocuklar herhangi bir toplumdaki en savunmasız gruplardan biridir ve onların korunması, daha iyi bir korumayı hak eder.

Deprem meydana gelmesini önlemek mümkün değildir, fakat depremin insanlar ve çevre üzerindeki olumsuz etkilerini önlemek veya en düşük düzeye indirmek mümkün olabilir. Bu nedenle yetişkinlerin depreme hem kendilerini hazırlamaları hem de çocuklarını hazırlamaları gerekir.

Deprem öncesinde, çocuğun bu konuda yeterince bilgisi yok ise; neler olabilir, hangi durumda ne yapılmalıdır bilmiyorsa, depremin yarattığı etki daha kalıcı ve kaçınılmaz olabilir. Onun için erken çocukluk döneminde çocuklara deprem eğitimi verilmesi önemli görülmektedir. Deprem eğitimi erken yaşlardan itibaren çocukların neler yaşanacağı ve neler yapılabileceğine



yönelik eğitimlerin planlanması gelişim seviyelerine uygun olarak verilmesi önem arz etmektedir. Bu durum çocukların depremden en az travma ile ayrılmalarını sağlayacaktır. Ayrıca çocukların doğal afet okuryazarı bireylerin yetiştirilebilmesi için erken dönemden itibaren afet okuryazarlığı farkındalığının verilmesi gerekmektedir.

Toplumdaki bireylere okul öncesi dönemden itibaren gelişim özelliklerine uygun olarak doğal afet okuryazarlığı kazandırılması elzemdir. Doğal afet okuryazarlığı çocukların olası depremlerden sosyal duygusal olarak en az hasarla çıkmasına ve karşılaştığı güçlüklerle baş edebilme güçlerini artırabilir. Bu bağlamda toplumların bireyleri okul öncesi dönemden başlayarak kademeli bir şekilde doğal afet okuryazarı olarak yetiştirmeleri yaşanacak sorunların aşgari düzeye inmesini sağlayabilir (Sözcü, 2019).

Afet öncesi zarar azaltma ve planlama, sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak için gerekli adımlardır ve genel halkın, karşılaşacakları tehlikelerin farkında olduğu ve insanlara kendilerini koruyabilecekleri bilgiyi sağlayan bir kültür geliştirmeyi amaçlamalıdır. Okul öncesi ve ilköğretim düzeyinden itibaren deprem eğitiminin, çocukların depremlere başa çıkma konusundaki bilgilerini artırmada uygun bir araç olabileceği kanıtlanmıştır (Izadkhan ve Hosseini, 2006). Deprem gibi soyut ama hayati önem taşıyan konuların yaşamın ilk yıllarında öğretilmeye başlanmasının hem bireysel hem de toplumsal açıdan pek çok avantajı olabilir (Gülay, 2010).

Gülay (2010) tarafından yapılan 5-6 yaş grubu çocuklara yönelik hazırlanan deprem eğitim programının etkilerini belirlemek araştırmada aile katılımıyla deprem eğitim programının uygulandığı deney grubunun (Grup 1) deprem bilgi puan ortalamaları, deprem eğitimi programının uygulandığı ikinci deney grubuna (Grup 2) göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Etkinlikler ebeveyn katılımı olmadan gerçekleştirildi ve kontrol grubuna (Grup 3) göre daha yüksek düzeyde gerçekleşti. Bulgular, veli katılımıyla gerçekleştirilen programın etkili olduğunu göstermiştir. Deprem eğitimi genel olarak üç aşama şeklinde gerçekleştirilebilir. Birinci aşamada deprem öncesinde, ikinci olarak deprem sırasında ve son olarak deprem sonrasında neler yapılmasına yönelik eğitim verilmelidir. Yetişkinlerin çocukları deprem konusunda bilinçlendirebilmeleri için öncelikli olarak da kendilerinin de bu eğitimden geçmiş olması ve çocuğun gelişim özelliğine göre deprem eğitimi yapılması gerekir. Aşağıda yetişkinin okul öncesi dönem çocuğuna deprem eğitimini deprem öncesi, deprem sırası ve deprem sonrasında nasıl vermesi gerektiği ve nelere dikkat edilmesi gerektiğine yönelik öneriler sunulmuştur.

## Deprem Öncesine Yönelik Olarak Deprem Eğitimi

Doğal afetler özellikle depremlerin ülkemizde çok sık yaşanması nedeniyle çocukların depremin ne olduğu, deprem sırasında ve sonrasında neler yapılması ile ilgili bilgilendirilmeleri gerekir (Erdoğan, 2009). Okul öncesi dönemdeki çocuklar işlem öncesi dönemde oldukları için bilmedikleri ve kafalarında somutlaştıramadıkları şeylerden korkabilirler. Onun için çocuklara deprem eğitimi gelişim düzeyine uygun olarak eğlenceli ortamlar sunan oyun ve oyuncaklar yoluyla verilmelidir. Ayrıca bu dönemde çocuklar depremle ilgili sorularda sorabilirler. Çünkü depremin nasıl meydana geldiği konusunu da merak ederler. Yetişkinler, çocukların bu meraklarından da yararlanarak özellikle okullarda afet farkındalıklarının artırılmasını sağlamalıdır (Altay, 2008; Karabulut ve Bekler, 2019). Depremler farkındalığını artırmada okullarda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarına her hangi bir konu hakkında bilgilenmeleri ve bilinçlenmeleri isteniyorsa çocukların yaş ve gelişim seviyelerine inilmesi gerekir. Bu dönemde çocukların deprem farkındalıklarını artırmaya yönelik yapılan etkinliklerde çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlamalıdır (Bursa Bilsen Okulları, 2023; Fetih ve Gülay, 2011). Çocuklara deprem ile ilgili kısa gelişim düzeylerine uygun basit ve net bilgiler verilmesi gerekir. Okul öncesi dönemde çocukların soyut düşünme becerileri henüz gelişmediğinden olgu ve olayları ancak kendi algı penceresinden somutlaştırarak tasarlayabilir. Bu çocukların soyut olan durumları hiç anlayamayacakları anlamına gelmemelidir. Soyut olay ve olguları da çocuğun yaşamının içinde somut belirtilerinin olması gereklidir (Yapıcı, 2004). Çocuğun öğrenmesini istediğimiz olay ve olguların somutlaştırarak anlatılması daha sonraki zamanlarda da hatırlamasına yardımcı olur. Tuncer, Sözen ve Sakar (2021) tarafından çalışmada “Deprem Benden Küçüksün Projesi” kapsamında bazı soyut kavramların somutlaştırılarak çocuklara sunulması, çocukların deprem bilgi düzeylerinde ve farkındalığında önemli artışlar olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle bu dönemde öncelikle depremin nasıl meydana geldiği somutlaştırılarak oyunculardan yararlanılarak oyun yoluyla anlatılabilir. Deprem çocuklara somutlaştırarak ve oyun ile anlatıldığında çocuk depreme olağanüstü anlamlar yüklemeyebilir. Okul öncesi dönemde çocuklar, herhangi bir olumsuz durumda olduğu gibi deprem konusunda da kendisini sorumlu tutabilir. Çünkü bu dönemde çocuklar egosantrik düşünce yapısına sahip olduğu için kendilerine yoğunlaşırlar ve depremin kendi düşünce ya da davranışların meydana geldiğini düşünebilir ve kendilerini suçlayabilirler. Örneğin “Ben annemin sözünü dinlemediğim için oldu, elbisemi kirlettiğim için oldu,” vb. Deprem meydana gelme konusunda bilinen çocuk depremden kendisini sorumlu tutmaz ve depremi doğru anlamlandırdığı için ya hiç kaygıya duymaz ya da daha az kaygı duyar ve korkmaz.

Yetişkinler özellikle okullarda öğretmenler depremi somutlaştırarak anlatmak için basit modellerden de yararlanarak anlatabilir. Örneğin yerin

yani toprağın altında büyük kayalar bulunduğunu, bu kayaların zamanla sıkıştığını ve belli bir süre sonra kırıldığını ve parçalandığını söylenebilir. Bu kırılma veya parçalanma sonucunda da evlerimizin sallandığı anlatılabilir. Bu sarsıntıya ise deprem denildiği belirtilebilir. Oyuncaklarla bu durum canlandırılabilir. Okul ncesi döneminde çocuklara depremin nasıl meydana geldiği drama, oyun, görsel materyaller (resim, basit modeller, video vb.) ile anlatılmalıdır. Sapsağlam (2019) yılında yaptığı araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının büyük bir kısmının deprem konusunda bilgilerinin olmadığı, çocukların afetler konusunda yangın konusunda bilgilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum da okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yapılan eğitimlerin yetersiz olduğu söylenilebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde de son dönemlerde okul öncesi dönem çocuklarının deprem farkındalığı ile ilgili araştırmalar yapılırsa da henüz yeterli sayıda araştırma yapılmadığı grlmektedir. İnsan yaşamının temeli okul öncesi dönemdir. Bu dönemde çocuğun kazandırılan bilgi, beceri ve tutumlar onun sonraki yaşamına yön verir. Bu nedenle bu dönemde çocuklara yönelik toplumda farkındalıkların artması için daha çok deprem eğitimi ile ilgili araştırmalar yapılmalıdır.

Yetişkinler çeşitli materyal ve görsellerle zenginleştirerek, okul öncesi dönemindeki çocuklara deprem gibi doğa olayının nasıl gerçekleştiğini, alınacak tedbirleri ve korunma yöntemlerini anlatmaları çocukların bilinçli olmalarını sağlar. Çocuklar, bildikleri konularda kendilerini güvende hissederler (King ve Tarrant, 2013).

Deprem ncesi ile ilgili alınabilecek önlemlerde deprem çantasının hazırlanması ailelere düşen bir görevdir. Deprem çantasında, fener, radyo, pil, çok amaçlı akı, iş eldiveni, kibrit ya da akmak, toz maskesi, düdük, not defteri, evrak dosyası, tükenmez kalem, ilaç, battaniye, kıyafet, tok tutacak ve yüksek enerji verecek yiyecekler, su, ilk yardım çantası ve bebeği olanlar için mama, evcil hayvanı olanlar bu hayvanlarında temel ihtiyaçlarını da unutmamalıdır (AKUT, 2023a). Ailenin de çocukla beraber bu çantayı hazırlaması deprem çantasının içerisindeki malzemelerin ne içe yarayacağı çocuğa anlatılmalıdır. Bu çantanın yeri konusunda da çocuğun bilgilendirilmesi önemlidir.

### **Deprem Sırasında Yapılması Gerekenlere Yönelik Olarak Deprem Eğitimi**

Deprem sırasında bireylerin buldukları yere göre doğru davranışlarda bulunmaları depremden daha az etkilenmeleri ve hayatta kalmalarını sağlayabilir. Kişi depreme yakalandığı yere bina içi, açık alan, araç veya toplu taşımada yakalanabilir. Deprem yakalanılan yere göre bireylerin ne yapmaları gerektiğini bilmesi önemlidir.

Okul öncesi dönemindeki çocukların deprem sırasında kendilerini koruma ve nasıl kurtulabilecekleri konusunda öğrenme deneyimi kazandırılmalıdır (Ardni vd., 2020). Çünkü çocuk deprem sırasında bulunduğu yere göre ne yapması gerektiği konusunda bilgilendirilmesi önemlidir. Çocuk deprem sırasında okulda, evde, bahçede vb. olabilir. Bulunduğu yere göre farklı senaryolara göre eğitim yapılması gerekir. Bu eğitime ailelerde katılmalı ve bilinçlendirilmelidir. Deprem sırasında doğru davranışlarda bulunulması hayat kurtarır.

Depreme kapalı alanlarda yakalanan bireyler “YAT/ÇÖK-KORUN/KAPAN-TUTUN” hareketlerini yapması gerekir.

*Yat:* Yere yan yatıp bacaklar karna doğru çekmelidir.

*Korun:* Öncelikli olarak baş bölgesinin korunması gerekir. Baş yastık ya da başka bir cisimle korunmalıdır.

*Kapan:* Baş kolların arasına alarak kapanılmalıdır.

*Tutun:* Depreme yakalanan yerde sallanan kanepede gibi ağır ve büyük cisimlere tutunulmalıdır. Böylelikle o cisimlerin sizi ezmesinin önüne geçebilirsiniz.



Şekil 1. “Çök, Kapan ve Tutun” örnek resmi

Sabitlenmeyen dolap, raf gibi eşyalardan uzak durulmalı, ağırlık merkezi yere yakın olan cisimlerin yanına yatılmalıdır. Destekli koltuk, kanepede, içi dolu sandık ve baza gibi eşyaların yanına çömelerek hayat üçgeni oluşturmak gerekir. Deprem anında en tehlikeli yerler merdivenler, balkon ve asansörler olduğu unutulmamalıdır (AKUT, 2023b). Çocuklara deprem sırasında “çök kapan ve tutun” yönergesini uygularken ve depremde nerelerden uzak durulması gerektiği ile ilgili dikkat etmeleri gereken noktalar anlatılmalıdır.

Depreme açık alanlarda yakalanılınca duvar diplerinden, enerji hatlarından, bina yanlarından, direklerden, ağaçlardan, deniz kıyısından, taş veya kaya düşebilecek ve toprak kayması olabilecek yerlerden vb. uzaklaşılması gerekir. Depreme araçta yakalanılırsa seyir halinde güvenli bir yer bulup araç durdurulmalıdır. Kontak anahtarını yerinde kalmalı pencereler kapalı şekilde araç içerisinde beklemek gerekir. Şehir içerisindeyseniz

aracın üzerine devrilebilecek, aęaę, enerji hattı, bina vb. kontak kapatılıp anahtar araę içerisinde bırakılıp güvenli bir yere gitmek gerekir. Kapalı bir otoparkta depreme yakalanırsanız araę dışına çıkılarak aracın yanına yan şekilde yatılmalı ve ellerinizle bař ve boynunuzu korumalısınız. Yukarıdan dūřebilecek parçalar aracı belki ezecek ama yok etmeyecektir. Araę içinde kalırsanız, aracın üzerine parçalar araę içerisinde sizi ezilebilir. Depreme Toplu taşımada yakalanılırsa zorunlu olmadıkça tren, tramvay ve metrodan inilmemelidir. Çünkü bu araçların hatlarında elektrik vardır ve elektrik size ciddi zararlar verebilir. Ayrıca diğer hatlardan araçların gelmesi de olası olacağı için size zarar verebilir. Bu araçlarda sıkıca tutuşturulmuş korkuluk, askı vb. yerlere tutunulmalı ve personelin uyarılarına uyulmalıdır. Senaryolara göre bireylerin yapması gerekenleri bilmesi önemlidir (AKUT, 2023b).

Bu senaryolara göre okul öncesi dönem çocuğunun hareket etmesi zordur. En azından yetişkinlerin yönergelerine uymaları ve “YAT/K-KORUN/KAPAN-TUTUN” hareketlerini yapmaları oyun yoluyla veya uygulamalı olarak deprem merkezlerinde deneyimlemeleri sağlanabilir. Güvenli bir yer bulup, diz üstü K, başını ve enseni koruyacak şekilde KAPAN, dūřmemek için sabit bir yere TUTUN yönergesine uygun hareket edilmesi hayat kurtarabilir (AFAD, 2018b).

Çocukların günlük yaşantılarında karşılaşma olasılıklarının yüksek olduğu ve psikolojik açıdan yüksek düzeyde etkilendikleri deprem konusunda bilgi sahibi olmaları ve deneyim kazanmalarında okul dışı öğrenme ortamlarının da önemli bir yeri vardır. Bu okul dışı öğrenme ortamlarından biride deprem eğitim merkezleridir. Bu deprem eğitim merkezlerinde çocuklara depremde nasıl hareket edilmesi gerektiğine yönelik bilgiler verilmektedir. Bunun yanında bireylere deprem anının üç boyutlu olarak yaşatılması amacıyla kurulmuş olan simülasyon alanında uygulamalı eğitimler de verilmektedir. Son yıllarda öğrencilere verilen uygulamalı deprem eğitimlerinin daha fazla gündeme gelmesiyle (Aydın ve Coşkun, 2010; avuş ve Balçın, 2020) deprem eğitim merkezlerinin önemi de ortaya çıkmaktadır.

Çocukların deprem faaliyetlerine aktif katılımı sağlanabilir. Çocuklara depremi öğretirken uygulanması gereken yöntemlere çok dikkat etmek gerekir. Çünkü okul öncesi dönem çocuklarına depremi öğretmek kolay değildir. “Tatbikat” ve “deprem simülasyon egzersizleri” gibi yapılan uygulamalar sayesinde deprem eğitimi alan çocukların kendilerini kontrol etme ve güven duygusu edinebilecekleri varsayılabilir. Deprem ğretiminde, uygulamalı eğitime örnek olarak, Tokyo’da faaliyet gösteren deprem eğitim merkezlerindeki uygulamalı olarak verilen eğitimler gösterilebilir. Bu eğitim merkezlerinde stüdyoya benzee yapılar içerisine inşa edilmiş ve gerçeğe çok benzeyen yaşam alanlarında, öncelikli olarak çocuklara deprem eğitimi verilmektedir. nce, deprem esnasında hangi düğmelerin kapatılacağı ve

hangi eşyaların altına saklanılacağı anlatılmaktadır. Sonrasında, sarsıntı başlamaktadır. Çocuklardan verilen yönergelere uyması istenmektedir. Yapılan uygulama sayısı arttıkça çocukların doğru davranışı gösterme oranlarının arttığı ve deprem korkusunun da azaldığı belirtilmektedir. (Tankut, 2002). Ronan ve diğerleri (2001) tarafından yapılan araştırmada da psikolojik hazırlık açısından deprem eğitimi alan çocukların deprem eğitimine ilişkin normal düzeyde kaygı gösterebildikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, deprem eğitimi almış okul öncesi çağındaki çocukların aileleriyle deprem konularını tartıştıklarını ve ebeveynlerini de etkinliklerine dahil ettiklerini ve deprem anında arkadaşlarına da yardım ederek uygun şekilde hareket edebilecekleri belirtilmektedir (Izadkhah 2004). Hazırlanan seneryolar yüzeysel, yetersiz ve eğitim amacından yoksun olmakta, bu gibi tatbikatlar şekilsel kalmamalı daha işlevsel hale getirilmelidir (Güler, 2011).

Parsizadeh ve diğerleri (2003) tarafından yapılan araştırmada çocukların gerçeğe yakın durumdaki tepkilerini değerlendirebilmeleri için deprem simülasyonu ile deprem eğitimi verilmiş. Bu eğitim sonrasında çocukların deprem sırasında yapılması gereken doğru davranışları gösterdikleri belirtilmiştir. Bu, deprem korkusuyla veya başka herhangi bir tehlikeyle yüzleşmeyi ve bu korkuyu yenmeyi öğrenmenin en iyi şekilde erken yaşlardan itibaren, hatta okul seviyesinden önce çocuklarla gerçekleştirilebileceği görüşünü desteklemektedir (Izadkhah ve Hosseini, 2006).

### **Deprem Sonrasında Yapılması Gerekenlere Yönelik Olarak Deprem Eğitimi**

Deprem zararlarını azaltma ve önleme etkinliklerinin karşılık bulabilmesi yapılacak olan eğitim çalışmaları ile doğrudan ilgilidir. Depremlerin sebep olduğu yıkım çok büyük olabilir. Bu yıkımın oranını azaltılabilmesi toplumun eğitim durumu ve afet hazırlığı ile doğrudan ilişkilidir ( Sözcü, 2019). Toplumların afetlerle başa çıkabilmesi ve afet sonrasında bir an evvel normal yaşama dönebilmesi ancak bireylerin erken dönemden itibaren iyi bir deprem eğitimi ile mümkün olabilir (Varol, 2007).

Büyük depremlerin yaşanma ihtimalinin bulunduğu ülkemiz olan Türkiye’de yaşayan bireylerin erken yaşta eğitim verilerek deprem sırasında nasıl davranılması gerektiği kadar deprem sonrasında da neler yapması konusunda beceriler kazdırılması gereklidir (Gülay, 2010).

Önlemlerin bir bölümü uygun personel eğitimiyle bağlantılıdır. Çocukların deprem eğitimi ve bilinçlendirilmesi açısından okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan idari personel, öğretmenler ve yöneticiler de dahil olmak üzere personelinin güvenlik önlemleri konusunda eğitilmesi de önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında afet öncesi, anı ve sonrasında neler yapılması gerektiğinin öğretilmesinin yanı sıra, tehlikelerin azaltılması

ve halkın bilinçlendirilmesi için kapsamlı bir afet yönetimi programının önerilmesi de çok önemli görünmektedir (Izadkhah ve Hosseini, 2006).

Deprem sonrasında yapılması gereken şeyler deprem sırasında kişinin bulunduğu yere göre değişiklik göstermektedir. Depreme açık veya kapalı alanda yakalanmanıza bağlı olarak deprem sonrasında yapılması gerekenler farklılaşır. Deprem anında ne bilmiyorsanız, sakın kalmaya çalışılmalı ve başka kişileri paniğe sürüklememelisiniz. Deprem durduktan sonra gaz, elektrik ve su vanaları kapatılmalı, ısıtıcı vb. söndürülmelidir. Eğer gaz kokusu alıyorsanız camlar ve kapılar açık bırakılmalıdır. Yere dökülen tehlikeli maddeler varsa temizlenmelidir. Radyo ve televizyon gibi Kitle iletişim araçlarıyla (radyo, televizyon vb.) yapılacak uyarılara uyulmalıdır. Cadde ve sokaklar acil yardım araçları geçebilmesi için boş bırakılmalıdır. Hasarlı binalara girilmemelidir. Çünkü artçı sarsıntılar olabilir. Binayı terk ederken kıymetli eşyalarınızı, battaniye, kalın giyecek ve ayakkabı gibi eşyaları yanınıza alın, yanınıza biraz su ve yiyecek alınabilir. Deprem çantasını yanınıza alarak daha önceden belirlenen plan dahilinde de toplanma alanına gitmelisiniz. Birey ilk önce kendi emniyetinden emin olduktan sonra diğer kişilerin emniyetinden emin olunmalıdır (AKUT, 2023c).

Eğer depreme açık alanda yakalanırsanız. Öncelikli olarak yine kendi emniyetinizi almaya çalışmalısınız. Çevrenizdeki hasarları not etmelisiniz. Hasarlı binalar, enerji nakil hatlarından uzak durmalısınız. İlk önce yakınınızda acil yardıma ihtiyaç duyanlara yardım etmelisiniz. Daha sonra da plan dahilinde de mahalle toplanma noktasına gitmelisiniz. Yardım çalışmalarına katılmalısınız. İhtiyacı olan afetzedelere -yaşlılar, bebekler, hamileler, engelliler- yardımcı olmalısınız. Sağlık Bakanlığının eğitimlerinden alınmış ilk yardım sertifikanız varsa yaralılara ilk yardımda bulunmalısınız. Özellikle ilk üç gün evlerinize girmemelisiniz. Yerel yöneticilerin açıklamaları takip etmelisiniz. Aile bireylerinizi bir arada tutun ve açık bir alanda bekleyiniz. Enkaz ve yıkıntılar arasında, cadde ve sokaklarda gelişgüzel dolaşmamalısınız (AKUT, 2023c).

Bunların çoğu yetişkinin yapması gerekenler okul öncesi dönem çocuklarının deprem sonrasındaki davranışlarına tamamen yetişkinler yönlendirmektedir. Çocuklara deprem sonrasında böyle bir durumla karşılaşınca yapılması gerekenler önceden anlatıldığında çocuğun bilgisi olduğun kendisini güvende hissedecektir. Burada yetişkinin çocukla kurduğu diyalog ön plana çıkmaktadır. Deprem sonrasında yetişkinlere düşen görevlerde vardır. Bunların başında çocukla doğru iletişim kurmaktan geçmektedir. Bu dönemde çocuklarla doğru iletişim kurulması gerekmektedir. Çocuklarla iletişim, yaşamın her aşamasında çok hassas bir konu iken, afet bölgelerinde ayrı bir uzmanlık ve duyarlılık gerektiriyor.



*Okul öncesi dönemdeki çocuklarla deprem sonrası nasıl konuşmalıyım?*

1. Çocuklara deprem hakkında neler duyduklarını ve duyduklarından ne anladıklarını sorulabilir.
2. Yaşanılan bu durum, olduğundan daha hafif ya da abartılarak anlatılmamalıdır. Çocuğa, ailesi ile beraber güvende olduğu hissettirilmelidir. Örneğin, “senin de yaşadığın gibi deprem tehlikeli olabilmektedir. Başından çok üzücü olaylar geçti. Ama şimdi güvendesin. gibi Çocuğa güven verici “hiç korkma, birlikteyiz”, seni seviyorum, seni koruyacağım”, gibi cümlelerin sıkça kullanılması ve tekrar edilmesi, fiziksel temasın kurulması rahatlatıcı olacaktır
3. Onu dinlediğimizi, duygularını anladığımızı hissettirmek gerekiyor. Eğer sözel iletişim kurmak istemiyorlarsa, oyun gibi, resim çizmek gibi alanlara yönlendirebilirsiniz.
4. Çocuklarla, yaşanılan deprem ile ilgili bir şey saklamadan, yanlış bilgi vermeden onların anlayabileceği bir dille konuşulmalıdır.
5. Ne olduğu hakkında temel bilgiler vererek başlayın. Çocuklar belirli sorular sormadıkça, ayrıntılardan kaçınılmalıdır.
6. Samimi olun ve duygularınızı gösterin. Çocuklar, yetişkinlerle iletişimlerinde, özellikle ses tonundan ve sözsüz davranışlarından ne zaman samimi olduklarını anlayabilirler.
7. Basit, doğrudan, açık uçlu ve yönlendirici olmayan sorular kullanılmalıdır. Örneğin, “Sen ve ailen nasılsınız?” diye sorun. Dinleyin.
8. Gözlemleyin. Daha çok dinleyin ve daha az konuşun. Unutmayın, yetişkinler genellikle endişeli olduklarında konuşmaya devam ederler. Bu durumu kontrol edin.
9. Kişisel paylaşımı sınırlayın. Çocukları gelişimsel merceklerinden daha iyi anlamalarına yardımcı olması için kişisel deneyimlerinizden yararlanabilirsiniz, ancak bunu çocuklarla daha sınırlı paylaşın. Aksi takdirde, konuşmanın daha çok sizinle ilgili olduğunu hissedebilirler. Çocuklara ve onların deneyimlerine odaklanın.
10. Çocukların dile getirdiği endişelere yanıt olarak pratik tavsiyeler verilebilir. Örneğin, bir çocuk uykuya dalmakta zorluk çektiğinden bahsederse, rahatlamının yollarını konuşun.
11. Onların yanında olduğunuzu, yaşadıkları duyguların normal olduğunu söylenmelidir. Zamanla sıkıntılarıyla baş etmenin daha



kolay olacağını ve onlara yardım etmek için her zaman yanlarında olacağınızı çocuklara bildirilmelidir.

12. Çocuklarla, “nasıl kurtuldun?”, “deprem sırasında neredeydin?”, “kardeşin nerede?” gibi olumsuz deneyimi canlandırarak sorulardan veya “sen bir kahramansın” gibi abartılı konuşmalardan uzak durulmalıdır.
13. Çocuk depremde ailesini kaybetme korkusu yaşayabilir ve bu yaş çocukları korkularını sözel ifadelerden çok davranışlarıyla gösterir. Bu duruma karşı önce sözel olarak; “Yaşadığımız Şey seni korkutuyor, haklısın. Ben de korktum. Fakat Şu an güvenli bir yerdeyiz.
14. İletişimi sürdürün. İlk başta, çocuklar konuşma davetinizi veya destek teklifinizi kabul etmeyebilirler. Soruları zamanla ortaya çıkacaktır. Erişilebilir, ilgili ve bağlı kalın.

Özetlemek gerekirse, onlara sarılmak, onları önemsemediğimizi göstermek, uygun yapı ve destekle güvenli ve emniyetli bir ortam sağlamak, onları konuşmaya ve başka türlü endişelerini ifade etmeye teşvik etmek ve mümkün olduğunda güvence vermek yapabileceğimiz en önemli desteklerdendir.

### **Sonuç**

Deprem gibi doğal afetler önlenemez. Fakat depreme hazırlıklı olmak depremin her türlü olumsuz etkisini azaltabilir. Okul öncesi dönem çocuğun gelecekteki tutum ve davranışları açısından belirleyici bir dönem olduğu için çocuklara bu dönemde verilen deprem eğitimi de önemli görölmektedir. Bu bağlamda çocukların depremin ne olduğu, deprem anı ve deprem sonrası neler yapması gerektiği konusunda bilgi ve deneyimlerinin olması, duygu, tutum, davranışlarını kontrol etmeleri ve depremden psikolojik ve fiziksel açıdan daha az etkilenmelerini sağlar. Çocukların bu elzem konuda edindikleri bilgi ve tecrübeler sosyal duygusal gelişimlerinin yanı sıra, bu süreci sağlıklı bir Şekilde geçirmelerine katkı sunacaktır. Bu nedenle tüm erken çocukluk dönemindeki çocuklara ve ailelerine, bu sahada görevli olan eğitimcilere bu konuların çocuklara gelişim dönemlerine uygun olarak aktarılması yönünde çeşitli bilinçlendirme eğitimi, seminerleri, kurslarının verilmesi önerilebilir.

## KAYNAKLAR

- AFAD (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı) (2018b). Deprem öncesi, anı ve sonrası alabileceğiniz önlemleri biliyor musunuz?<https://www.afad.gov.tr/deprem-oncesi-ani-ve-sonrasi-alabileceginiz-onlemleribiliyor-musunuz>.
- AKUT (Arama Kurtarma Derneği). (2023a) Acil durum çantası. [https://www.akut.org.tr/akut-acil-durum-cantasi?gad\\_source=1&gclid=EAIaIQobChMI1pz1\\_4WpgwMVe5poC R 3 CxwKhEA AYASA AEgIy3vD\\_BwE](https://www.akut.org.tr/akut-acil-durum-cantasi?gad_source=1&gclid=EAIaIQobChMI1pz1_4WpgwMVe5poC R 3 CxwKhEA AYASA AEgIy3vD_BwE)
- AKUT (Arama Kurtarma Derneği). (2023b). Deprem sırasında yapılması gerekenler nelerdir? [https://afet.akut.org.tr/deprem-sirasinda-ne-yapilmasi-gerekenler-nelerdir/?gad\\_source=1&gclid=EAIaIQobChMIrluJroepgwMVOZ-FoCR1AXAz0EAAAYASAAEgJ0UvD\\_BwE](https://afet.akut.org.tr/deprem-sirasinda-ne-yapilmasi-gerekenler-nelerdir/?gad_source=1&gclid=EAIaIQobChMIrluJroepgwMVOZ-FoCR1AXAz0EAAAYASAAEgJ0UvD_BwE)
- AKUT (Arama Kurtarma Derneği). (2023c). Deprem sonrası yapılması gerekenler. <https://afet.akut.org.tr/deprem-sonrasinda-yapilmasi-gerekenler-nelerdir/>.
- Altay, S. (2008). *İlköğretimde sosyal bilgiler dersinde depremle ilgili konuların irdelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (1995). *Mental bozuklukların tanınması ve sayımsal el kitabı* (Koroğlu E, Çeviri editörü). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Ardni, P. P., Arifin, I. N., Syahputra, H., & Pupala. B., (2020). *The Development of Earthquake Risk Reduction Curriculum for 4-6 Years Old Children in Gorontalo Earth and Environmental Science* 589 012028 IOP Publishing doi:10.1088/1755-1315/589/1/012028
- Aven, T., & Krohn, B. S. (2014). A new perspective on how to understand, assess and manage risk and the unforeseen. *Reliab Eng Syst Safe*, 121, 1–10.
- Aydın, F. & Coşkun, M. (2010). Observation of the students' "earthquake" perceptions by means of phenomenographic analysis (Primary education 7th grade-Turkey). *International Journal of the Physical Sciences*, 5 (8), 1324-1330. <https://doi.org/10.5897/IJPS.9000403>
- Başbüyük, A. (2004). Yetişkinlerde deprem bilgisi ve etkili faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı.161.
- Bektaş Akpınar, N. & Ceran, M. (2020). Afetlerle İlgili Güncel Yaklaşımlar ve Afet Hemşiresinin Rol Ve Sorumlulukları. *Paramedik ve Acil Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 1 (1), 28-40.
- Berument, S. K., Sayıl, M., & Uçanok, Z. (1999). Depremden etkilenen çocuklarınıza nasıl yardımcı olabilirsiniz. Anne-baba el kitabı. *Türk Psikoloji Bülteni*, 5 (14), 78-88.
- Bursa Bilssem Okulları (2023). *Çocuklara depremi nasıl anlatırız?* Chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/[https://bursabilsem.meb.k12.tr/meb\\_iys\\_do\\_yalar/16/15/965473/dosyalar/2023\\_02/10221734\\_cocuklara-deprem-nasil-anlatilir](https://bursabilsem.meb.k12.tr/meb_iys_do_yalar/16/15/965473/dosyalar/2023_02/10221734_cocuklara-deprem-nasil-anlatilir).

- Çal, R. (2019). Savaş veya Doğal Afet Sonrasında Çocuk veya Ergenlere Uygulanan Okul Bazlı Müdahalelerin Ruh Sağlığı Semptomlarına Etkililiği Üzerine Bir Sistemik Derleme. *Talim*, 3 (1), 71-102.
- Çavuş, R. & Balçın, M. D. (2020). Deprem eğitim merkezi gezisinin ortaokul öğrencilerinin depreme yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 55-72.
- Dölek, İ. (2021) Afetler ve afet yönetimi. Ankara: Pegem
- Erkan, S. (2010). Deprem yaşayan ve yaşamayan okul öncesi çocukların davranışsal/duygusal sorunlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 55-66.
- Fetih L. & Gülay, H. (2011). Deprem Bilinci Artırma Programı'nın (Debap) 6 yaş çocukları üzerindeki etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 1-17.
- Gülay, H. (2010). An earthquake education program with parent participation for preschool children. *Educational Research and Review*, 5 (10), 624-630.
- Güler, Ç. (2011). İstanbul'da Deprem Olasılığına Karşı Çevre Önlemleri. Ankara:Yazıt Yayıncılık
- Gürbüz, F., & Koyuncu, N. E. (2023). Çocuklar ve deprem. In U. Özkaya (Ed.), *International Conference On Scientific And Academic Research: 1*, 379-383. <http://asproceeding.com/index.php/icsar/article/view/326>
- IFRC [International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies ](2023). *What is a disaster?* <https://www.ifrc.org/our-work/disasters-climate-and-crisis/what-disaster>
- Izadkhah, Y.O., (2004). *Bridging the generations, a critical assessment of disaster education in the development of a seismic safety culture in iran.*, PhD Dissertation, Cranfield University.
- Izadkhah Y, & Hosseini M (2006) Earthquake disaster planning in nursery schools. In: Proceedings of the 8th US National Conference on Earthquake Engineering, San Francisco, CA, 18-22 April 2006, 18-22.
- Karabulut D., & Bekler, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri, *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 5 (2), 1-9.
- King TA, Tarrant RA 2013. Children's knowledge, cognitions and emotions surrounding natural disasters: an investigation of Year 5 students, Wellington, New Zealand. *Australasian Journal of Disaster and Trauma Studies* 1, 17-26.
- Limoncu, S., & Atmaca, A. B. (2018). Çocuk merkezli afet yönetimi. *Megaron*, 13 (1), 132-143. <https://doi.org/10.5505/megaron.2017.49369>
- Norris, F. H., Friedman, M. J., Watson, P. J., Byrne, C. M., Diaz, E., & Kaniasty, K. (2002). 60,000 disaster victims speak: Part I. An empirical review of the empirical literature, 1981-2001. *Psychiatry*, 65 (3), 207-239. <https://doi.org/10.1521/psyc.65.3.207.20173>

- Parsizadeh, F., Izadkhah, Y.5., and Heshmati, V., (2007). *Teaching guidelines on “earthquakes and safety” for kindergarten teachers*, IIEES and UNESCO Publication.
- Ronan, K., D.M. Johnston, M. Daly, and R. Fairley, (2001). School Children’s Risk Perceptions and Preparedness: A Hazards Education Survey. *The Australian Journal of Disaster and Trauma Studies*, 1. 33-55
- Sözcü, U. (2019) *Doğal afetler ve doğal afet okuryazarlığı*. Ankara: Pegem
- Sözcü, U. (2019a). *Öğretmen adaylarının doğal afet okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Sünbül, F. (2020). *Doğal afetler: Pandemi ve deprem*. Ankara:Gazi Kitabevi
- Ürer, E. (2017). Çocuklarda ölüm ve yas üzerine bir inceleme. *Dini Araştırmalar*, 20 (52), 131-140.
- Tankut, T. (2002). *Deprem zararlarını azaltma ulusal stratejisi*. Ankara: Tubitak yayınları, 2002.
- Tuncer, N., Sözen, Ş., & Sakar, Ş. (2021). Okul öncesi eğitimde deprem farkındalığı: Deprem benden küçüksün” projesi, Tokat ili örneği. *International Journal of Educational Spectrum*, 3 (1), 1 27. <https://doi.org/10.47806/ijesacademic.756668>
- Varol, N. (2007). Doğal ve teknolojik afetler konusunda toplumun bilinçlendirilmesi ve “AFEM” in rolü. *TMMOB Afet Sempozyumu*, sunulmuş bildiri (127-131), Ankara.
- Yapıcı M. (2004). İlköğretim dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğu, *İlköğretim Online Dergi*, 3 (2), 26-34, <http://ilkogretimonline.org.tr>



# Bölüm 10

## ÖLÇMEDE TAHMİN<sup>1</sup>

*Ercan TİRYAKİ<sup>2</sup>*

*Meral CANSIZ AKTAŞ<sup>3</sup>*

---

1 Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütülmüş olan “8. Sınıf Öğrencilerinin Ölçmede Tahmin Performanslarının ve Kullandıkları Stratejilerin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Bilim Uzmanı; Başöğretmen Ortaokulu, ALTINORDU/ORDU. [ercantiryakimat@gmail.com](mailto:ercantiryakimat@gmail.com)  
ORCID No: 0000-0002-5865-0538

3 Prof. Dr.; Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü.  
[cansizmeral@gmail.com](mailto:cansizmeral@gmail.com) ORCID No: 0000-0003-0425-9565

## TAHMİN

Türk Dil Kurumuna göre tahmin; yaklaşık olarak değerlendirme, oranlama, akla, sezgiye ya da birtakım verilere dayanarak, gelecekteki bir olayı, bir durumu bilme ve kestirme olarak tanımlanmaktadır. Alinyazında tahmin gerçek cevaba en kısa yoldan ulaşma (Reys, 1986), kesin olarak saymadan ve ölçmeden sonuca en çabuk şekilde ulaşma (Micklo, 1999), kâğıt, kalem olmadan yapılan ve kesin olarak sonuçlanmayan bir işlem (Aslan, 2011), rastgele yapılmayan ve hayatın içinde olan bir olgu (Bulut, 2019) olarak ele alınmaktadır. Tahmin günlük hayatta sıkça kullandığımız ve bazı durumlarda yaşamı kolaylaştırmamızı sağlayan zihinsel bir beceri olarak gösterilmektedir.

### *Tahmin Çeşitleri*

Matematikte tahmin, yığın tahmini, işlemsel tahmin ve ölçümsel tahmin olarak üçe ayrılmaktadır (Hanson & Hogan, 2000; Munakata, 2002; O'Daffer, 1979; Sowder, 1992). Bulut (2019) son yapılan çalışmalarda yığın tahmininin ölçümsel tahminin içinde kabul edildiğini belirterek tahmin için genel olarak işlemsel ve ölçümsel tahmin sınıflandırmasını yapmaktadır. Literatürde işlemsel tahmin için işleme dayalı tahmin, hesaplama dayalı tahmin, hesapsal tahmin; ölçümsel tahmin için ise ölçüm tahmini, ölçmeye dayalı tahmin, ölçmede tahmin gibi isimler kullanılmaktadır. Bu çalışmanın genelinde “ölçmede tahmin” ifadesi kullanılmaktadır.

### *İşlemsel Tahmin*

İşlemsel tahminde amaç yaklaşık sonucu esnek ve hızlı bir şekilde bulmaktır. İşlemsel tahmin için zihinden işlem yapabilme öne çıkmaktadır ancak ikisi oldukça farklı becerilerdir (Van de Walle vd., 2004). Alışveriş yaparken, bir yere zamanında gitmek için geçecek süreyi hesaplarken işlemsel tahmine başvurabiliriz. Kâğıt-kalem veya diğer hesaplama araçlarını kullanmadan akıl yürütmeye sonuca en yakın tahmini yapabilmek, işlemsel tahmin becerisinin gelişmesiyle mümkün olabilmektedir.

### *İşlemsel Tahmin Stratejileri*

Van De Walle, vd. (2004) işlemsel tahmin stratejilerini ön-son yöntemleri, yuvarlama, uyuşan sayılar, gruplama ve onluk ve yüzlükleri kullanma şeklinde ele almaktadır. Bu stratejilere uygun örnekler aşağıda verilmiştir:

- Ön-Son yöntemleri stratejisinde, sayıların diğer bölümleri ihmal edilerek ilk ve son basamaklar üzerinde işlem yapılır. Örneğin; 546x34 işleminde sadece en soldaki basamağı alarak  $500 \times 30 = 15000$  şeklinde bulunur.

- Yuvarlama stratejisinde zihinden daha kolay hesaplama yapabilmek için işlemdeki sayıların en uygun şekilde değiştirilmesi söz konusudur. Örneğin;  $52 \times 68$  işleminde ilk çarpanı 50 ve ikinci çarpanı 70'e yuvarlayarak çarparsak sonuç  $50 \times 70 = 3500$  olur.
- Uyuşan sayılar stratejisinde, sayıların 10,100, 500 gibi kolay işlem yapılabilecek şekilde gruplandırılarak hesaplama yapılması söz konusudur. Örneğin;  $21+33+58+66$  işleminin sonucu tahmin edilirken 21 ile 58 toplanıp 80'e, 33 ile 66 toplanıp 100'e yuvarlanır, ikisinin toplamından 180 elde edilir.
- Gruplama stratejisinde, tahmin yaparken birbirine yakın toplananlar listesinden her bir toplananı temsil edecek ve kolayca zihinsel hesaplamaya imkân verecek sayının seçilmesi söz konusudur. Örneğin;  $84+67+78+75+89+92$  işleminde sayılar 80 civarında kümelenmiştir. Bu yüzden yaklaşık değer  $6 \times 80 = 480$  olur.
- Onluk ve yüzükleri kullanma stratejisinde, bölme veya çarpmada kolaylık sağlamak için sayıların onluk, yüzük ve binliklerle uygun şekilde değiştirilmesi söz konusudur. Örneğin;  $644 \times 49$  işleminde 49 sayısını 50'ye yakın olduğu için yaklaşık 50 olarak alıp  $50 = 100/2$  olduğundan  $644 \times 100 = 64400$  ve yarısı 32200 şeklinde tahmin yapılır.

### ***Ölçmede Tahmin***

Ölçme, bir nesne veya durumun belirli bir özelliğini, benzer özellikten birim olarak kabul edilen bir miktarla kıyaslamaktır (Baykul, 2009). Burada ölçmenin hangi birimle yapılacağı önem kazanmaktadır. Türk Dil Kurumuna göre birim, bir niceliği ölçmede kendi türünden örnek verilen değişmez bölümdür. Ölçüm yaparken hangi niteliğe göre ölçüm yapılacağı ve o niteliğin birimi açık olarak verilmelidir. Örneğin, “su bardağını ölçün” denildiğinde bardağın hacmini mi, yüzey alanını mı yoksa uzunluğunu mu ölçtüğümüzü bilmemiz gerekir.

Ölçmede tahmin yaşamın her alanında ihtiyaç duyduğumuz bir beceridir ve günlük hayatta sıkça karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, yürüyerek eve varış sürem yaklaşık ne kadardır? Yaptığım alışverişte ödeyeceğim tutar yaklaşık nedir? Bu nesne ne kadar ağırdır? Nesnelere arası uzaklık ne kadardır? (Köse, 2013). Bu tahminlerin içinde kullanılan ölçmede tahmin, genel olarak herkes tarafından kullanılan nesnelere ait uzunluk, yükseklik, ağırlık, sıvı kapasitesi ve benzer ölçümleri tahmin etme becerisidir (Satan, 2020).

Matematikte tahmin yaparak hesaplamanın sayı hissi ile bağlantısı olduğu gibi ölçüm yapmanın da ölçme hissi ile bağlantısı vardır. Ölçme hissi anlık değil bir süreci kapsayan, ölçümleri ve birimleri daha rahat

anlamamızı sağlayan bir beceridir (Aydoğdu, 2020). Ölçme hissinin bireylere erken dönemden başlayarak kazandırılmaması ve derslerde gerçek yaşam durumlarına ait ölçümler yaptırılmaması yıllar geçtikçe öğrencilerin ölçme performanslarını olumsuz etkileyebilecektir.

Ölçme yaparken birimlerin doğru ifade edilmesinin yanında kullanılan stratejilerin de iyi bilinmesi gerekmektedir. Bunun için de küçük yaşlardan itibaren ölçme problemleri, etkinlikleri ve gerçek hayat durumları ile ilgili ölçmeler yaptırmak önem kazanmaktadır. Özellikle küçük yaşlardaki çocukların ölçmede tahmin alıştırmaları yapmalarının, ölçmeyi anlamalarına katkısı olduğunu belirten araştırmalar bulunmaktadır (Haylock ve Cockburn, 2014).

### ***Ölçmede Tahmin Stratejileri***

Ölçmede tahmin stratejileri aşağıda belirtildiği üzere araştırmacılarca farklı şekillerde ele alınmaktadır.

- Karşılaştırma (Hildreth, 1983; Gooya vd., 2011),
- Referans noktası kullanma (Gooya vd., 2011; Van de Walle, 2004),
- Birim tekrarlama (Hildreth, 1983; Van de Walle, 2004; Joram vd., 2005; Gooya vd., 2011),
- Sıkıştırma (Hildreth, 1983; Gooya vd., 2011),
- Yeniden ayarlama (Hildreth, 1983),
- Önceki bilgiyi kullanma (Hildreth, 1983; Gooya vd., 2011),
- Parçalama (Hildreth, 1983; Van de Walle, 2004),
- Gözünde Canlandırma (Gooya vd., 2011),
- Rastgele tahmin (Çilingir ve Türnüklü, 2009; Segovia ve Castro, 2009)

Bu stratejiler ile ilgili açıklamalar ve örnek durumlar aşağıdaki verilmektedir:

- Karşılaştırma: Bu stratejide, herhangi bir nesne ile tahminde bulunacağımız nesne karşılaştırılır. Tahmin eden kişinin ölçüsünü bildiği bir nesne ile kıyaslama yapılır. Bireyin daha önce edindiği bilgi önemlidir (Hildreth, 1983). Örneğin, bir okulun yüksekliği tahmin edilirken yüksekliği bilinen bir ağacın yüksekliğine eşit olduğunu söylemek (Gooya vd., 2011).
- Referans noktası kullanma: Bu stratejide ölçüsü tahmin edilecek nesne, daha önce öğrenilmiş (akıldaki) bir referans ölçüsü ile



mukayese edilir. Öğrencilerin ihtiyaç duyacakları referans noktası ile ilgili kullanışlı bir bilgiye sahip olmaları demektir (Van de Walle, 2004). Örneğin, bu masa kalemin 10 katıdır. Kalem yaklaşık 10 cm olduğuna göre masanın boyu yaklaşık 100 cm'dir. Karşılaştırma ve referans noktası kullanma stratejileri bazı çalışmalarda ayrı ayrı, bazı çalışmalarda ise birlikte ele alınmıştır. Aydoğdu (2020) yaptığı çalışmada bu iki stratejiyi bir durum ya da bir nesneden faydalanarak tahmin yapma adı altında toplamıştır. Tekinkır (2008) ve Satan'ın (2020) çalışmalarına benzer şekilde karşılaştırma ve referans alma stratejilerinde bir durum veya nesneyi tahmin yapılacak nesne ile ve bilinen bir birim aracılığıyla kıyaslama söz konusu olduğundan çalışmada veriler analiz edilirken bu tür durumlar karşılaştırma stratejisi altında incelenmiştir.

- Birim tekrarlama stratejisi: Bu stratejide, nesnenin uzunluğunu tahmin ederken, zihinsel olarak yinelenen birimleri kullanma ve bu birimleri saymak söz konusudur (Hildreth, 1983). Örneğin, buzdolabının boyu ölçülürken, dolap boyunca yinelenen el hareketleri (karış gibi) ile ölçme buna örnek olabilir. Tahmin yapılacak olan nesnenin uzunluğu bulunurken, örneğin karış gibi yaklaşık olarak uzunluğu bilinen bir birimin hatırlanması ve bu birimi tekrar ederek ölçeceğimiz nesnenin uzunluğunu ölçme yoluna başvurulmaktadır.
- Sıkıştırma: Bu stratejide tahminde bulunulacak nesneye yakın uzunlukta, daha az veya daha fazla olan iki ölçüm kullanılarak tahminde bulunma söz konusudur (Hildreth, 1983; Gooya vd, 2011). Örneğin "80 cm uzunluğa sahip bir nesne için yarım metre ile 1 metre arasındadır." şeklinde tahminde bulunmak bu stratejinin kullanımına örnek gösterilebilir (Hildreth, 1983).
- Yeniden Ayarlama: Bu stratejide kişilerin yaptıkları tahminleri tekrar gözden geçirip yeni bir tahminde bulunması söz konusudur (Aydoğdu, 2020; Hildreth, 1983)
- Önceki bilgiyi kullanma: Bu stratejide kişinin tahminde bulunacağı nesne veya birim ile ilgili daha önce kazanmış olduğu bilgiyi kullanması söz konusudur. Örneğin, zemindeki fayansların uzunluğunu ayaklarını kullanarak bulan birinin 1 ayak uzunluğunun yaklaşık 36 cm olduğunu bilip odanın bir kenarında kaç tane fayans olduğunu sayarak odanın uzunluğunu tahmin etmesi (Hildreth, 1983) ya da sınıfın yüksekliğini önceden bilerek okulun yüksekliğini tahmin etmesi (Gooya vd., 2011).
- Parçalama: Bu stratejide alt bölümlere ayrılmış birim kullanılır (Hildreth, 1983; Van de Walle, 2004). Örneğin bir duvarın uzunluk

tahmini için duvarla aynı hizada bulunan resim çerçevesi, pencere, dolap veya aralarındaki boşlukların uzunlukları yardımıyla tahmin yapılabilir. (Van de Walle, 2004).

- Gözünde Canlandırma- Zihinsel Metre: Zihinde bir metreyi hayal edip, ölçeceğimiz nesnelerin uzunluklarını ona göre tahmin etmedir. Örneğin, 1 metreyi zihinde canlandırıp tahtanın boyunun uzunluğunu tahmin etmede zihinsel bir imaj oluşturma ve tahtanın boyunun uzunluğunu hayal edip 4 metre olarak tahmin etme (Gooya vd, 2011). Gözünde canlandırma stratejisinde kişinin gözünde bazı canlandırmalar yaparak tahminde bulunması söz konusudur (Aydoğdu, 2020). Bu stratejide zihninde canlandırma yapıldığı için zihinsel metre ile benzer bir bakış açısına sahiptir.
- Rastgele tahmin yapma: Bu tahmin stratejisinde göz kararı ya da tahminime göre gibi ifadeler kullanılarak tahmin yapılır (Segovia ve Castro, 2009). Kişinin, bir okulun yüksekliğini tahmin ederken daha önce kendi okulunun ölçüsünü bildiği için göz kararı yükseklik tahmininde bulunması rastgele tahmine örnek gösterilebilir (Gooya vd., 2011). Herhangi bir strateji kullanılmadığında örneğin “Bana göre”, “Öyle gibi geldi” tarzında cevaplar rastgele tahmin stratejisinin kullanıldığını gösterir nitelikte alınabilir.

Tablo 1’de ölçme tahmin stratejilerinin uygulamalarından örneklere yer verilmektedir.

Tablo 1. Ölçmede tahmin stratejileri ve örnekler

Strateji	Açıklaması	Örnek
Karşılaştırma	Bu stratejide, herhangi bir nesne ile tahminde bulunacağımız nesne karşılaştırılır. Tahmin eden kişinin ölçüsünü bildiği bir nesne ile kıyaslama yapılır. Yandaki örnekte öğrenci bacak boyu ile masanın yüksekliğini karşılaştırmaktadır. Ardından masanın kenarlarını bu yükseklik ile karşılaştırıp uzunluklarını tahmin etmektedir.	
Birim Tekrarlama	Bu stratejide, nesnenin uzunluğunu tahmin ederken, zihinsel olarak yinelenen birimleri kullanma ve bu birimleri saymak söz konusudur. Yandaki örnekte öğrenci kulaçlarını tekrar ederek çimlik alanın kenar uzunluğunu hesaplamaktadır.	
Sıkıştırma	Bu stratejide tahminde bulunulacak nesneye yakın uzunlukta, daha az veya daha fazla olan iki ölçüm kullanılarak tahminde bulunma söz konusudur.	<p><b>Öğretmen:</b> Stranın yüksekliği yaklaşık ne kadardır?</p> <p><b>Öğrenci:</b> Belimden biraz daha alçak yaklaşık 60-70 cm arasında.</p>
Yeniden Ayarlama	Bu stratejide kişilerin yaptıkları tahminleri tekrar gözden geçirip yeni bir tahminde bulunması söz konusudur.	<p><b>Öğretmen:</b> Basketbol potasının uzunluğu yaklaşık ne kadardır?</p> <p><b>Öğrenci:</b> 3 metre civarında, boyumla karşılaştırdım. Üst kısmı da 70 cm olsa 3,7 m bence.</p> <p><b>Öğretmen:</b> Başka nasıl bulunabilir?</p> <p><b>Öğrenci:</b> Parça parça düşünüp bulabilirim arka bölümlerle beraber bulunur. Ama tahminimi değiştiriyorum daha uzun gibi, 4 m bence.</p>
Önceki Bilgiyi Kullanma	Bu stratejide kişinin tahminde bulunacağı nesne veya birim ile ilgili daha önce kazanmış olduğu bilgiyi kullanması söz konusudur.	<p><b>Öğretmen:</b> Anaokulu kapısının uzunluğu yaklaşık ne kadardır?</p> <p><b>Öğrenci:</b> Voleybol sahasını düşünsem, bir voleybol sahasının eni 7 m diye biliyorum onun gibi, biraz daha uzun...</p>

Parçalama	Bu stratejide alt bölümlere ayrılmış birimlerin kullanılması söz konusudur.	<b>Öğretmen:</b> <i>Yemekhanenin uzunluğu yaklaşık ne kadardır?</i> <b>Öğrenci:</b> <i>Pencereleri ve aralarındaki boşlukları hesaplayarak bulunabilir.</i>
Gözünde Canlandırma	Bu stratejide kişinin gözünde bazı canlandırmalar yaparak tahminde bulunması söz konusudur. Yandaki örnekte öğrenci 1 metreyi gözünde canlandırıp kale direğinin uzunluğunu tahmin etmektedir.	
Rastgele tahmin	Bu tahmin stratejisinde göz kararı ya da tahminime göre gibi ifadeler kullanılarak tahmin yapılması söz konusudur.	<b>Öğretmen:</b> <i>kırmızı kazanın hacmi yaklaşık ne kadardır?</i> <b>Öğrenci:</b> <i>Çöp kovalarını düşününce 600 litre alır gibi geldi.</i>

Tablo 1’de verilen örnek durumlardan da anlaşılacağı üzere benzer düşünme biçimlerine başvurularak yapılan tahminler için literatürde farklı adlandırmalar kullanılmaktadır. Bu durum ölçmede tahmin stratejileri için uzlaşılan bir sınıflandırma olmadığını göstermektedir.

### ***Matematik Dersi Öğretim Programında Ölçmede Tahmin***

MEB (2018) Ortaokul Matematik Dersi 1.-8. Sınıflar Öğretim Programı’nda ölçme öğrenme alanında yer alan tahmin kazanımları Tablo 2’deki gibidir:

*Tablo 2. Ortaokul Matematik Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programında (MEB, 2018) Yer Alan Tahmin Kazanımları*

Sınıf	Kazanım
1.Sınıf	M.1.3.1.3 Bir nesnenin uzunluğunu standart olmayan ölçme birimleri türünden tahmin eder.
2.Sınıf	M.2.3.1.4 Uzunlukları metre veya santimetre birimleri türünden tahmin eder ve tahminini ölçme sonucuyla karşılaştırarak kontrol eder. M.3.3.3.2 Bir alanı, standart olmayan alan ölçme birimleriyle tahmin eder ve birimleri sayarak tahminini kontrol eder.
3.Sınıf	M.3.3.6.2 Bir nesnenin kütleini tahmin eder ve ölçme yaparak tahmininin doğruluğunu kontrol eder. M.3.3.7.2 Bir kaptaki sıvının miktarını litre ve yarım litre birimleriyle tahmin eder ve ölçme yaparak tahmininin doğruluğunu kontrol eder.

4.Sınıf	M.4.3.1.3 Doğrudan ölçebileceği bir uzunluğu en uygun uzunluk ölçme birimiyle tahmin eder ve tahminini ölçme yaparak kontrol eder M.4.3.6.4 Bir kaptaki sıvının miktarını, litre ve mililitre birimleriyle tahmin eder ve ölçme yaparak tahminini kontrol eder.
5.Sınıf	M.5.2.3.2 Üçgen ve dikdörtgenlerin çevre uzunluklarını hesaplar, verilen bir çevre uzunluğuna sahip farklı şekiller oluşturur. <i>Çevre uzunluğunu tahmin etmeye yönelik çalışmalarına yer verilir.</i> M.5.2.4.2 Belirlenen bir alanı santimetrekare ve metrekare birimleriyle tahmin eder.
6.Sınıf	M.6.3.4.5 Dikdörtgenler prizmasının hacmini tahmin eder
7.Sınıf	
8.Sınıf	M.8.3.4.4 Dik dairesel silindirin hacim bağıntısını oluşturur; ilgili problemleri çözer. <i>Dik dairesel silindirin hacmini tahmin etmeye yönelik çalışmalarına yer verilir.</i>

Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere ölçmede tahmin ile ilgili kazanımlara matematik dersi öğretim programında yedinci sınıf düzeyi hariç her düzeyde yer verilmektedir. Ayrıca ilkokulun ilk yıllarından itibaren öğrencilerin ölçmede tahmin yapabilmelerine yönelik kazanımlara yer verilmesi dikkat çekmektedir. Tahmin yapma ile ilgili deneyimler arttıkça daha isabetli tahmin yapılabileceği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda uygulamada olan öğretim programında ölçmede tahmin yapma becerisine hemen her sınıf düzeyinde yer verilmesi önemli görölmektedir. Öğrencilerin ölçmede tahmin etme becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için öğretmenlerin bu becerinin desteklenmesine yönelik ortamlar hazırlamaları gerekmektedir. Bu doğrultuda kazanılan deneyimler ilerleyen süreçte öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılan problemlere çözüm üretmelerine de katkıda bulunacaktır.

## KAYNAKLAR

- Aslan, E. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan tahmin becerisi ve bu becerinin kazandırılması sırasında karşılaşılan durumların öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Aydoğdu, İ. (2020). *6.sınıf öğrencilerinin ölçmeye dayalı tahmin becerilerinin ve bu beceriye ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Baykul, Y. (2009). *İlköğretimde matematik öğretimi 6-8. sınıflar*. Pegem A., Ankara.
- Bulut, M. (2019). *8. sınıf öğrencilerinin işlemsel ve ölçümsel tahmin becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Çilingir, D. & Türnüklü, E. B. (2009). İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin matematiksel tahmin becerileri ve tahmin stratejileri. *Ilkogretim Online*, 8(3), 637-650.
- Gooya, Z., Khosroshahi, L. G., & Teppo, A. R. (2011). Iranian students' measurement estimation performance involving linear and area attributes of real-world objects. *ZDM*, 43(5), 709-722.
- Hanson, S.A., & Hogan P.T., (2000). Computational estimation skill of college students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(4), 483.
- Haylock, D., & Cockburn, A. (2014). Ölçmeyi anlama. D. Haylock, A. Cockburn, & Z. Yılmaz (Dü.) içinde, *Küçük çocuklar için matematiği anlama* (M. Doğucu, Çev., s. 214). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Hildreth, D. J. (1983). The use of strategies in estimating measurements. *The Arithmetic Teacher*, 30(5), 50-54.
- Joram, E., Gabriele, A. J., Bertheau, M., Gelman, J., & Subrahmanyam, K. (2005). children's use of the reference point strategy for measurement estimation. *Journal for Research in Mathematics Education*, 36(1), 4-23.
- Köse, K. (2013). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin işlemsel ve ölçümsel tahmin becerileri ile matematik okuryazarlıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Erzincan.
- MEB (2018). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı.
- Micklo, S. J. (1999). Estimation: It's more than a guess. *Childhood Education* 75 (3), 142-145.
- Munakata, M. (2002). *Relationships among estimation ability, attitudes toward estimation, category width and gender in students of grades 5-11*, Unpublished doctoral dissertations, Columbia University
- O'Daffer, P. (1979). A case and techniques for estimation: Estimation experiences in elementary school mathematics-essential, not extra! *Arithmetic Teacher*, 26(6), 46-51.

- Reys, R.E., Rybolt, J.F., Bestgen, B.J., & Wyatt, J.W. (1982). Process Used by Good Computational Estimators. *Journal for Research in Mathematics Education*, 13, 183-201
- Satan, N. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin ölçmede tahmin performanslarının ve tahmin stratejilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Segovia, I., & Castro, E. (2009). Computational and measurement estimation: curriculum foundations and research carried out at the University of Granada, Mathematics Didactics Department. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(1), ss: 499-536.
- Sowder, J. (1992). Estimation and number sense. In D, A, Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics teaching and Learning*, (ss. 371-389), Macmillan, New York.
- Tekinkır, D. (2008). *6-8. sınıf öğrencilerinin matematik alanındaki tahmin stratejilerini belirleme ve tahmin becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Van de Walle, J. A. (2004). *Elementary and middle school mathematics teaching developmentally* (Fifth Edition b.). USA: Pearson.







# Bölüm 11

## **ANTİK YUNAN EĞİTİM ANLAYIŞINDAN HELENİSTİK DÖNEM EĞİTİM PRATIĞİNE GEÇİŞ**

*Fatih ÖZTÜRK<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Dr. Fatih Öztürk, İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, [fatih.ozturk@inonu.edu.tr](mailto:fatih.ozturk@inonu.edu.tr),  
Orcid: 0000-0002-1043-4000

## Giriş

Helenistik Dönem, Yunan kültürünün Orta Doğu uygarlıkları aracılığıyla doğuya ve Hindistan'a, Batı Roma İmparatorluğu aracılığıyla doğu kültürünün batıya doğru yayıldığı bir dönemi ifade eder (Green, 2023). Atina'nın M.Ö. 338'deki mağlubiyetiyle başlayan bu dönemin 529 yılında Bizans imparatoru Justinianus'un Atina'daki son seküler okulları kapatması ve Hıristiyan eğitimi doğrudan kilisenin idaresi altına almasıyla birlikte sona erdiği kabul edilmektedir. Yunan felsefesi, bilimi ve teknikleri İskenderiye, Suriye, İran ve Hindu bilimleri ve felsefeleriyle kaynaştıkça daha kozmopolit ve sofistike hale gelmiştir (Sellars, 2018). Eğitim de bu sentezden payını almasına rağmen büyük ölçüde Antik Atina öğretilerinin etkisi, öncülüğü ve temel kaynakları oluşturması bakımından büyük ölçüde geleneksel içerik, müfredat, metot ve amaçlara daha fazla bağlı kalmıştır. Öyleyse, Helenistik Dönem eğitim anlayışını daha iyi anlamak için öncelikle Antik Yunan'a bakmak faydalı bir yöntem olacaktır. Çünkü Helenistik Dönem eğitimi Antik Yunan düşünürlerinin eğitim ile ilgili görüşlerinden büyük ölçüde etkilenmiştir. Bu etkilenme çok kapsamlı ve uzun sürelidir. Dolayısıyla biz burada bu etkinin ana hatlarını örneklerle açıklamakla yetineceğiz.

## Antik Yunan'da Eğitim

Aristoteles'e göre insanlar yedi yaşına kadar çocuk sayılırlar ve bu yaştan sonra alacakları derslerin farkında olarak davranmaları gerekir. Eğitimin ilk aşaması yedi yaşından ergenlik çağına kadar akademik ve müzik eğitiminden oluşur, bunu ergenlikten yirmi bir yaşına kadar entelektüel ve ahlaki eğitim takip eder (O'Connor, 1988). Çocukların gelecekte siyasetçi ya da devlet yöneticisi olma ihtimali göz önünde bulundurulduğunda, kamunun öncelikli kaygısı onların düzgün bir şekilde yetiştirilmelerini ve eğitilmelerini garanti altına almaktır (Reeve, 2005). Aristoteles, eğitimin hem ahlaka hem de halkın geneline fayda sağlayacağı için hükümet tarafından yönlendirilmesi gerektiğini düşünüyordu. Kendi eğitim kurumu olan *Lyceum*'u (Eski Yunanca'da *Lykeion*) kurmuştur. Bu kurum, birçok dilde "lise" ifadesinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Helenistik Dönemde Aristoteles'in etkisi çok büyük ölçüdedir; bu etki hem ders kaynakları hem de öğretimin organize edilmesi, yıllara bölünmesi ve metotlar bakımından da kendini göstermiştir.

Daha genel anlamda, antik Yunan eğitimini incelediğimizde Helenistik dönemin devraldığı mirasın önemini görmek mümkündür. Yunanlılar, okul öncesi yıllardan başlayarak eğitime büyük önem vermişler ve ailenin katılımını birincil eğitim ortamı olarak görmüşlerdir. Bu bağlamda, genç erkekler yedi yaşına geldiklerinde Yunan okullarına götürülürdü. Burada okuma, yazma, matematik, şiir, yedi telli lir ve eski Yunan şairleri tarafından yazılmış şiirler ve şarkılar öğretilirdi (Reid, 2007). Güreş, boks, koşu, sıçrama,

cirit ve disk atma gibi sporların hepsi fiziksel gelişimi artırmak amacıyla müfredata dahil edilmişti. Müzik ve şiir, eğitimin birbiriyle eşzamanlı olarak öğretilen iki temel yönüydü (Massialas, 1981).

Ezberleme ve alıştırma, ilkokullarda kullanılan başlıca öğretim yöntemleriydi. Öğrencilere Yunan harfleri, metrik alfabeler ve canlı koro şarkıcıları tarafından ortaya konulan görsel destekler aracılığıyla öğretiliyordu. Balmumu tabletler, düşük maliyetleri ve tekrar kullanılabilme kolaylıkları nedeniyle kopya defteri olarak kullanılıyordu. Yazı yazmak da önemli bir faaliyetti. Dikte, öğrencilerin konuşulanlara çok dikkat ettiği, ünlü şairlerden pasajlar okuduğu ve sonunda her şeyi ezberlemeyi öğrendiği bir başka temel teknikti (Glogowska, 2016).

Oyun, pedagojik yeteneklerin geliştirilmesinde çok önemli bir faaliyetti ve bu anlamda aritmetik, bilimsel bir disiplinden ziyade bir oyun olarak öğretiliyordu. Platon matematik eğitiminin önemini farkındaydı çünkü bu eğitim öğrencilerde düşünceli olma, hızlı öğrenme ve keskin zekâ gelişimini kolaylaştırıyordu (Cornford, 1932). Müzik genç erkeklerin eğitiminde önemli bir rol oynadığından, onların eğitimi hem enstrümantal hem de edebi müzik eğitimi içeriyordu (Manolidou, Goula, & Sakka, 2023). Örneğin Platon'un Akademisinde MS birinci yüzyılda görev yapan Plutarkhos da çok yönlü bir müzik eğitiminin yaratıcı bir üslup ve kibar bir davranış geliştirmek için gerekli olduğu görüşündeydi (Sellars, 2018). Sağlıklı bir yaşam için fiziksel zindeliğin gerekliliğini vurgulayan Platon, Yunan eğitim sisteminin önemli bir sac ayağı olarak beden eğitiminin etkisini ön plana çıkarmıştır (Klosko, 1984). Genç erkeklere nasıl oturacakları, düz bir çizgide nasıl duracakları, nasıl vücut hareketleri yapacakları ve kollarını nasıl kullanacakları gibi çeşitli fiziksel beceriler öğretilmesi gerektiğini düşünüyordu (Cornford, 1932). Öğrenciler ilkokul eğitimlerini tamamladıktan sonra, kent sakinlerinin eğitim almak ve sosyal kulüplere katılmak için gidebilecekleri bir yer olan *gymnasium*'a giderlerdi.

Antik Atina'da eğitimin veya pedagojinin ve eğitim felsefesinin gelişmesinde Sofistler de önemli bir rol oynamıştır (Rapple, 1993), (Stanton, 1973). Genç erkekleri kamu hizmetindeki kariyerlerine hazırlamak için ücret karşılığı (bu, aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin bir taraftan da profesyonelleşmesi anlamına geliyordu) konuşma, gramer, retorik ve ikna etme gibi dersler veriyorlardı. Şehir-devlet içerisinde yaptıkları gezilerle birçok farklı öğrenciyle tanışarak onları eğitsel konularda yönlendiriyor ve yetiştiriyorlardı (Rapple, 1993). Sofistlerin yanı sıra, daha önce bahsedildiği üzere, Platon, Aristoteles, İsokrates, Epikuros, Stoahlar ve Skeptiklerin de okulları vardı (Kries, 2003). Ancak diğer kurumlar sofistler gibi seyahat ederek farklı öğrencilerle buluşmak yerine yerleşik bir alanda eğitimlerini sürdürmüşlerdir. Bu kurumlar sadece eğitim açısından değil komünal

hayatın devam ettirilmesi ve sosyal faaliyetlerin gerçekleşmesi açısından da önemli yerlerdi (Sellars, 2018). Antik Yunan eğitim sistemi Helenistik kültüre, sanatların çalışılmasını ve öğrenmeye genel bir saygı duyulmasını teşvik eden, dolayısıyla insanları yaşamlarında olumlu değişiklikler yapmaları için güçlendiren bir eğitim ideolojisinin temelini sağlamıştır. Antik Yunan'ın eğitim anlamında birçok mirasını devralan Helenistik kültür yukarıda bahsedilen müfredat, metot ve eğitim felsefesini büyük ölçüde özümsemiş ve farklı kültürlerin katkılarıyla geliştirmiştir. Helenistik dönem boyunca hem kültürel hem de siyasi gelişimde büyük bir artış yaşanmış, eğitim hem insanların hem de toplumun gelişiminde kilit bir rol oynamıştır.

### Helenistik Dönem

Makedonya İmparatorluğu'nda İskender ve halefleri, her biri Yunan medeniyetinin yeni bir merkezi olan 270 yeni şehir kurmuşlardır. Bunlar İran'dan Hindistan'a kadar büyük bir coğrafyayı kapsamaktaydı. Atina genellikle kültürel bir model olarak kabul edilse de, Atina'nın şehir devleti uygulaması ve nosyonu nihayetinde yerini pagan Roma ve Kutsal Roma İmparatorluğu'nu önceleyen küresel bir dünya düzenine bırakmıştır. Yunan bilimi, felsefesi, sanatı ve eğitim kavramları ve uygulamaları bu geniş imparatorluğa yayılmış ve Mısır bilimlerinin Yunan düşüncesiyle harmanlanarak yeni bir yüksek öğrenim merkezi oluşturduğu İskenderiye'de olduğu gibi yabancı kültürlerle temas yoluyla geliştirilmiş ve genişletilmiştir.

Helenistik Dönem boyunca, beden eğitimi gibi insanın bedensel güçlerini artırma ve asker yetiştirme şeklindeki Sparta eğitiminden farklı olarak entelektüel eğitime daha fazla yer verildiğini bunun sonucunda da yüksek öğrenim merkezi olarak akademilerin ve araştırma kurumlarının kurulduğunu görmek mümkündür (Booth, 1979). Atina'da başta Platon'un Akademisi, Aristoteles'in *Lyceum*'u ve Stoacı ve Epikürcü yüksek öğrenim okulları gibi yüksek felsefe akademilerinin ortaya çıkması ile beraber, Roma hâkimiyeti döneminde Atina dünya çapında önemli bir öğrenim merkezi haline gelmiştir (Magrin, 2018). Esasında, Atina'nın bu merkezi veya kaynak teşkil eden rolü şehir-devletlerin var olduğu dönemde de seçkin konumdaydı fakat Büyük İskender'in fetihleri sonucunda etki alanlarını artırmışlar ve zaman içerisinde gelenekselleşen yapılarıyla önemli eğitim kurumları olarak varlıklarını sürdürmüşlerdir.

Atina'nın dışında artık Büyük İskender'in egemenliği altında bulunan geniş bir coğrafyada ve farklı kültür ve medeniyetlerin oluşturulduğu Cüdi-Şapur, Nişapur, İskenderiye, Antakya, Bergama, Tarsus ve Rodos gibi şehirlerde ortaya çıkan büyük eğitim merkezleri, Atina'nın yaratıcı düşüncesinin büyük felsefi, bilimsel ve teorik başarılarına ilave önemli katkılarda bulunmuşlardır. Bu eğitim kurumlarından ikisi dünya çağında önem ve etki kazanmıştır: İskenderiye Araştırma Akademisi ve güney İran bölgesi Huzistan'daki Jundi-

Shapur (Cüdi-Şapur) Akademisi (Miller, 2006). Bu bağlamda, Helenistik Dönemde eğitimin Atina ile sınırlı kalmayıp doğu kültürleri çerçevesinde zenginleştiğini ve bir toplam olarak Roma medeniyetinin kökleşmesinde büyük rol oynadığını öne sürmek mümkündür.

Helenistik dönemin özgün eğitim çalışmaları arasında Öklid'in matematik alanındaki bulguları, Batlamyus'un astronomi çalışmaları, Strabo'nun coğrafi yazıları, Galen'in tıp çalışmaları, Herophilus'un cerrahi ve anatomik yazıları, Arşimet'in fizik ve mekaniği ve Aristarkus'un grameri sayılabilir. Ayrıca, Hindu matematik ve tıp eserlerinin yanı sıra birçok fabl ve felsefi eserin çevirileri Helenistik dönemde kayda değer bir takdir görmüş ve Hindu matematik, astronomi ve tıp kavramlarının İran ve İslam devletleri üzerinden Batı Avrupa'ya aktarılması Helenistik Dönemi en iyi tarif eden 'sentez' kavramının araştırmacılar tarafından büyük ölçüde kabul görmesinde önemli bir rol oynamıştır.

MÖ 363 yılında yapılan bir barış antlaşması gereği Bizans şehri Nisibis Perslere teslim edilmişti. Bundan dolayı, Nisibis'in entelektüel gururu olan Nisibis Okulu, Bizans İmparatorluğu içindeki Edessa'ya taşındı. Bu siyasi değişim Efes öğretilerine karşı Nasturi eğitiminin kopmasına neden oldu. İmparator Zeno, Nasturi destekçiliği nedeniyle Edessa Okulu'nu MÖ 439'da dağıttı ve üyelerini Pers hükümdarı Pirns'in kendilerine dini ve entelektüel özgürlük ve güvenlik sağladığı İran'a taşınmaya zorladı. Bu kurumun serüveni Batı'dan Doğu'ya ve daha sonra Doğu'dan Batı'ya ilmi ve felsefi kaynakların geçişi açısından çok önemlidir (Lowe & Yasuhara, 2013). Nitekim daha sonra, Nisibis Okulu Nasturi yönetimi altında yeniden açıldı ve bunun sonucunda Hıristiyanlığın Nasturi formu Orta Doğu'ya yayıldı. Nasturiler, Helenistik inançları korurken İsa'nın insanlığını vurgulayan kendilerine özgü bir Hıristiyan teolojisi oluşturmuşlardı. Hıristiyan teolojisi ve felsefesinin Nasturi yorumlarını desteklemek için Yunan kaynakları Süryaniceye çevrildi. Aristoteles ve Yeni Platoncuların yazıları Süryaniceye ve ardından Arapçaya çevrilerek Müslüman dünyasının mirası haline geldi (Lowe & Yasuhara, 2013). Bu transfer süreci bir taraftan İslam devletlerinin ilerlemesinde katalizör rolü görürken daha sonraki dönemlerde Batı'nın tekrar bu kaynakları keşfetmesi ve aydınlanma dönemine girmesinde hayati bir rol oynamıştır.

Mısır'daki İskenderiye, Müslümanların Pers ve Bizans imparatorluklarıyla yaptığı savaşlardan önceki Hıristiyanlık yıllarında Yunan biliminin Hıristiyanlaştırılmış bir merkezi haline gelmişti. Başta matematik ve tıp olmak üzere Yunan felsefesi ve bilimi üzerine eser veren Trallesli Alexander (525-602), Amidalı Aetios (550'de ölmüştür), Aeginalı Paul (625'te ölmüştür) ve Theophilos Protospatharios bu isimlerden bazılarıdır. Aristoteles, Batlamyus, Galen, Hipokrat, Arşimet ve diğerlerinin eserleri üzerine çalışmalar yapan bu düşünürler mevcut kaynakların eklenerek ilerlemesinde ve

gelecek nesillere aktarılmasında tarihsel bir dönüm noktası olmuşlardır (O'Leary, 2015). Emevi Devleti ve Abbasi Devleti başta olmak üzere İslam topluluklarının fetihlerinden önce de İskenderiye, Suriye ve Hindu felsefesi ve bilimi Pers İmparatorluğu bünyesinde etkindi fakat özellikle Abbasiler döneminde altın çağlarını yaşamıştır. Örneğin, Kral Anuşirvan döneminde, Suriyeli, İskenderiyeli ve Yahudi entelektüeller Sasani İmparatorluğuna sığınma talebinde bulunmuş, burada bu gelenekleri sürdürmüş, geliştirmiş ve ilerletmiş ve nihayetinde İslam devletleri kanalıyla bu birikimi Avrupa'ya aktarmışlardır (O'Leary, 2015).

Selanik, Ktesiphon, Nişabur ve Cüdi-Şapur bu önemli eğitim merkezleri arasında sayılabilir; bilhassa Cüdi-Şapur kozmopolit yapısı itibariyle yüksek öğrenim alanında altıncı yüzyılın en önde gelen kurumlarından biriydi. Ayrıca Sasani İmparatorluğu öncesi dönemlerde bile Perslerin çok sayıda Babil ve Hint bilimini bir araya getirdiğini ve matematik ve müzikte önemli ilerlemeler kaydettiğini belirtmek gerekir. Pehlevi dilinde yazılmış birçok bilimsel ve etik eser Zerdüşt tapınaklarının kütüphanelerinde bulunmuş ve bunların birçoğu daha sonra Arapça, Latince ve diğer önemli Avrupa dillerine çevrilmiştir. Hatta, bazı araştırmacılar Yunanlıların bilim ve felsefe alanındaki ilk öğretilerini İran'dan aldıklarını öne sürmektedir. Toparlamak gerekirse, Helenistik dönemde bilim, felsefe ve eğitim alanındaki sentez tamamen Antik Yunan kaynaklarının Doğu'ya ulaştırılması şeklinde gerçekleşmemiştir; burada iki yönlü bir etkileşim söz konusudur (Lattu, 2019).

Hıristiyanlığın ilk yıllarında, başta Farhad (Aphraate) ve Pulis İrani (İranlı Paul) olmak üzere, İran ve daha doğudaki Hıristiyan kiliselerinde yüksek dini görevlere yükselen birçok İranlı entelektüel Hıristiyanlığa geçmiştir. Din değiştiren bu alimler Khosru Anushirwan için Süryanice tercüme hazırlamışlar ve bazı İran şehirlerinde okullar kurmuşlardır. Yine din değiştirenlerden biri olan Narsi, 457 yılında Nisibis'te büyük bir okul kurmuştur. Ortodoks-Hıristiyan zulümlerinin sonra ermesinin akabinde, bu okul Pers İmparatorluğu içinde güç kazanmış, teolojik ve eğitimsel nüfuzunu Herat, Merv ve Semerkant gibi daha doğuya ve özellikle de Cüdi-Şapur'a kadar yaymıştır. Nasturilerin eğitim alanındaki etkilerinin çoğunluğu Pehlevi'den yapılan Helenik ya da Helenleştirilmiş Süryanice çeviriler şeklinde olmuştur. (Becker, 2006)

Birçok Nasturi entelektüel İran yüksek öğrenim kurumlarında Aristoteles üzerinde derin ve kapsamlı çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmaların arasında tercüme de vardır. Nasturi, Süryani ve Helen etkileri, Nasturi alimlerin birçok İran şehrinde kiliseler ve okullar kurması ve Helenleştirilmiş Farsça eğitim kurumları oluşturmasıyla İran'da daha da yaygınlaşmıştır. Örneğin, Beit Ardeshir, Aristoteles'in yazılarının çevirileri ve yorumlarının yanı sıra tıp, astronomi ve diğer bilimlerdeki çalışmalara özel önem veren önemli

Nasturi-Pers bilim merkezlerinden biriydi. Bu anlamda, Avrupa orta çağ eğitiminin çok Şey borçlu olduğu ünlü Cüнди-Şapur Akademisi, Helenistik, Hindu ve Fars biliminin korunmasının ve Batı dünyasına nihai olarak aktarılmasının ilk önemli kanalı olarak kabul edilmektedir. (Becker, 2006)

Emeviler döneminde (661-749) Cüнди-Şapur Akademisi İslami araştırma ve eğitim için önemli bir merkez olma konumunu geliştirerek devam ettirmiştir. Bu akademinin âlimleri, eğitimcileri ve doktorları o dönemde Müslümanların başkenti olan Çam'a taşınmış ve İslam'ı eski medeniyetlere öğretilmişlerdir. Bu gelenek Hindu, Fars, Suriye ve Yunan yazılarının Arapçaya çevrilmesiyle başladı ve daha sonra Abbasilerin Doğu İslam'daki yükselişi sırasında Bağdat'a getirildi (Lattu, 2019). Akademi, klasik eğitim ve bilgiyi koruyup zenginleştirerek ve Arapça metinlerin Latince ve İbranice çevirileri yoluyla Batılı öğrencilere yayarak Batı eğitimine önemli katkılarda bulunmuştur. İkinci Abbasi halifesi el-Mansur (754-755) döneminde Yunan ve Hindu metinlerinin Arapçaya çevrilmesine, çoğunlukla bu kurumda yeniden başlandı. Cüнди-Şapur'un baş hekimi ve dekanı olan Buşt-Yişu'nun ailesi yedi nesil boyunca İslam devletleri için seçkin hekim-âlimler yetiştirmiştir. Dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında Cüнди-Şapur Akademisi, Süryani ve Pehlevi dillerinde baskın olan bilimsel çalışmaların yerini Bağdat ve Samarra'daki daha gelişmiş ilimlere ve daha sonra Cordova ve diğer İspanyol ve Sicilya akademik merkezlerindeki yenilenen Emevi ilimlerine bırakmasıyla İslam'da entelektüel bir etki merkezi olarak zayıfladı. Cüнди-Şapur'un hastanesi, tıp okulu ve akademisinde kullanılan ilk akademik dil büyük olasılıkla Sanskritçeydi ve Hindu tıp bilgisi, Edessa Okulu'nun kapanarak Pers yüksek öğrenim merkezine büyük bir Yunan ve Suriyeli öğretmen akını getirdiği 439'dan sonrasına kadar burada gelişti. (Lattu, 2019)

Cüнди-Şapur hastanesi ve tıp okulundaki tıbbi teori ve uygulamalar Yunan, Hindu, Pers ve İslam tıbbındaki ilerleme ve gelişmeler zincirinin ilgi çekici ve önemli bir halkasıydı. Cüнди-Şapur'daki bu tıbbi sentezcilik hem Doğu'da hem de Batı'da tıp eğitiminin gelişimine önemli katkılarda bulunmuştur. Örneğin, Adil Anuşirvan'ın saray hekimi ve oğlu Hürmüz'ün hocası Buzurc Mehr, Cüнди-Şapur'un tıp okuluna büyük katkıda bulunan isimlerden biridir. (Miller, 2006)

İslam'ın ilk yılları, özellikle de Abbasiler döneminde, gerek kendilerinin gerekse Helen ve Hıristiyan kültürlerinin bilim ve edebiyat zenginliklerine kayıtsız kalmayan Müslümanlar arasında bir araştırma ruhu ve yaratıcılıkla karakterize edilir. Büyük al-Cahiz (S69) bu etkilerin, özellikle de Yunan etkisinin doğası hakkında değerlendirmelerde bulunmuş ve eskilerin eserleri olmaksızın bilgi birikimlerindeki paylarının ölçülemeyecek kadar düşük olacağını ve doğru bir bakış açısına ulaşma yöntemlerinin çok sınırlı kalacağını iddia etmiştir. (Lattu, 2019)



Helenistik ve Helenik Yunan öğreniminin Müslüman mirası aracılığıyla Batı dünyasına aktarılmasını ve uyarlanmasını etkileyen çeşitli tarihi olaylar olmuştur. Teolojik anlaşmazlıklar nedeniyle ana kiliseden ayrılan şizmatik oluşumların zulme uğraması ve aforoz edilmesi bu nedenlerin başında gelmektedir. Başta Nasturi ve Monofizit muhalif mezhepleri olmak üzere, bu şizmatik mezhepler daha misafirperver ülkelere taşınmak zorunda kalmış, burada barınma ve kendi hayat ve kültürlerini devam ettirme fırsatı bulmuşlardır. İznik ortodoksluğunun merkezlerinden uzaklaşırken, özellikle tıp, matematik, astronomi, teknoloji ve felsefe alanlarındaki Greko-Helenistik öğrenim mirasını da beraberlerinde getirmişler ve uzak toplumlarda bunun sürdürülmesine yardımcı olmuşlardır. (Green, 2023)

İslam Devletleri Roma ve Pers imparatorluklarına karşı savaştıklarında, bu azınlık grupları Müslümanları kurtarıcı olarak karşılamış ve en başından beri onlarla dostane ilişkiler kurmuşlardır. Müslümanlar, o bölgede uzun süredir varlık sürdüren halkların kendi geleneklerine, inançlarına ve medeniyetlerine karşı hoşgörülü davranmış, bu topluluklardaki öğrenim geleneklerini bozmadan bırakmış ve hatta onları maruz kaldıkları zulümden korumuşlardır. Böylece, Bizans dünyasındaki Ortodoks zulümler Greko-Helenistik öğrenimin korunmasına ve nihayetinde iki şekilde Batı'ya aktarılmasına neden olmuştur: (1) bu geleneğin Hıristiyan olmayan kültürlerde, özellikle de İran'ın Zerdüşt-Sasani kültürlerinde devam ettirilmesi ve (2) erken İslam Devletleri döneminde Müslümanların koruması ve himayesi altında Bizans ve İran dünyalarında ilerletilmesi. (Lattu, 2019)

Elbette Helenistik Dönemin en önemli olaylarının başında Büyük İskender'in fetihleri gelmektedir; bu fetihler Yunan bilim ve felsefesinin taklit edildiği, tercüme edildiği, uyarlandığı, değiştirildiği ve yerel yorum, fikir ve ideallerle birleştirilerek zenginleştirildiği İslam Devletleri, İran ve Hindistan'da Yunan öğretisini yaymıştır. Bir eğitim müfredatı sunma konusunda İskenderiye Üniversitesi'nin modelini izleyen Kudüs Akademisi, Hint, Yunan, Süryani, Helenistik, İbrani ve Zerdüşt öğretisi arasında önemli bir sentez geliştirmiş, bilim ve felsefe alanındaki önemli Yunan klasiklerinin Pehlevice ve Süryaniceye çevrilmesini teşvik etmiş ve en nihayetinde Müslümanlar vasıtasıyla Batı'ya aktarılmasının merkez kanalı olmuştur (Lattu, 2019).

Roma toplumunda yurttaşlar ve yurttaş olmayanlar, özgür insanlar ve köleler arasında net bir ayırım vardı. İbrani uygarlığı dışında Persler de dahil olmak üzere dönemin toplumlarının çoğunda benzer bir sınıf ayrımı söz konusuydu fakat hepsinde köle ile vatandaş arasındaki ilişki, statü farkı veya sahip olunan/olunmayan haklar aynı değildi (Pascal, 1984). Mesela, İslam toplumlarında köleler azat edilme yöntemiyle özgür bireyler olabiliyordu ya da Zerdüşt kültüründe kölelikten özgürlüğe doğru bir geçiş mümkündü. Bir diğer ifadeyle, kişisel çaba sonucunda insanlar sınıf değiştirebiliyordu ancak bu



durum bütün köleler için geçerli de değildi.

*Patriciler* olarak bilinen aristokratlardan (kalıtsal olarak toprak sahipleri) oluşan küçük bir grup Roma toplumunun geri kalanını yönetiyordu. *Plebler* ise geçimlerini *patrisyenlere* borçlu olan yarı kölelerdi. Patrisyenler ve plebler arasındaki katı ayrım giderek azalmış ve hem pleblerden hem de patrisyenlerden oluşan yeni bir toprak sahibi aristokrasinin oluşmasına sebep olmuştur (Raydams-Schils, 2010). Ancak patrisyenler mülk sahipliği ve para kontrolündeki avantajlarını koruyarak plebleri şehir proletaryasının saflarına ya da Roma ordusuna doğru yönelmeye zorlamışlardır. Yoksul yarı özgür ve yarı serf pleblerin altında, Roma toplumunda sayıları fetih ve satın alma yoluyla sürekli artan geniş köle kitleleri vardı. Köle fiyatları iki faktör tarafından belirleniyordu: (1) arz ve talep yasası ve (2) okuma yazma bilmeyen sıradan işçilerden eğitilmiş öğretmenlere kadar değişen kölelerin yetenekleri ve eğitimleri (Yavetz, 1988). Sıradan kölelere özgür vatandaşlar tarafından muazzam bir sertlik ve küçümseme ile muamele edilmesine rağmen, üstün yeteneklere sahip veya eğitilmiş olanlar genellikle tam vatandaşlık rütbesine kadar ulaşabilmekteydiler. Roma İmparatorluğu'nun çöküşü sırasında pleb orta sınıf toprak sahipleri kontrolü giderek soylulara kaptırılmış ve Roma toplumundaki iki farklı grup yeniden bir araya gelmiştir. Roma İmparatorluğu bu toplum modelini Kutsal Roma İmparatorluğu aracılığıyla Avrupa'ya yaymış ve Ortaçağ ekonomisi ve kültürüne hakim olan feodalizmin temelini oluşturmuştur. (Yavetz, 1988)

Eğitim her zaman hizmet ettiği toplumu yansıtmaktadır. Bu realite Roma ve Ortaçağ Avrupa kültüründeki önemli bölünmeler, aristokrat çocukları için göreceli aydınlanma, serf çocukları için ise cehalet ve bilgisizlikle sonuçlanmıştır. Helenistik Dönem toplumlarını kısaca inceledikten sonra bu dönemin Roma İmparatorluğu eğitim anlayışını hem öğretim hem de eğitim bağlamında ele alabiliriz.

Roma eğitimi yedi temel döneme ayrılabilir. Bu eğitimin ilk iki dönemi Roma topraklarında daha önce oluşan kültürleri ve geleneği işaret etmektedir. M.Ö. 1000'den 300'e kadar süren birinci tarih öncesi ve Roma dışı dönem, M.Ö. 300'den 100'e kadar süren ve Hint-Avrupalı kabilelerin akınıyla karakterize edilen ikinci tarih öncesi dönem, M.Ö. 100'den yaklaşık 550'ye kadar süren üçüncü Etrüsk dönemi ve Etrüsklerin Romalılar tarafından devrilmesinden yaklaşık 250'ye kadar süren dördüncü dönem. Roma toplumundaki muhafazakâr güçlerin direnişine rağmen, M.Ö. 250 ila 55 yılları arasındaki beşinci dönem, Yunan eğitim anlayışlarının, fikirlerinin ve uygulamalarının Roma dünyasına yayılmasına tanıklık etmiştir. Altıncı dönem M.Ö. 55'ten M.S. 200 yılına kadar Roma Helenleşmesi Roma ruhuyla karışarak Yunan felsefesini Roma'nın faydacı pratikliğiyle birleştiren eğitim kurumları ve uygulamalarıyla şekillenmiştir. (Marrou, 1982)

M.Ö. 250'lere kadar erken Roma eğitimi, Atina eğitiminin entelektüel ve sanatsal unsurlarından yoksundu. Temel olarak zanaat ve çiftçilikte çıraklık eğitimi, sivil ve kişisel yaşamda ev eğitimi, dini bağlılık ve katılım ile fiziksel ve askeri hazırlıktan oluşuyordu. Cesaret, sadakat ve karakter sağlamlığı gibi "Spartalı" niteliklerin unsurları, kişiyi yararlı ve vatansever bir vatandaş olarak şekillendirmede evlatlık yükümlülüğü ve faydacı çıkarlar gibi erdemlerle birleşiyordu (Ducat, 2006).

Kızlar çocuk yetiştirme, yemek pişirme ve dikiş nakış gibi ev işlerinin yanı sıra evliliğe hazırlık için ciddi bir ahlaki terbiye ile sınırlandırılmıştı. Orta ya da yükselen imparatorluk döneminde, ilk yıllardaki nispeten temel eğitim ile gerileme döneminin ortasında, M.Ö. 250'den M.S. 200'e kadar Roma eğitimi gelişiminin zirvesine ulaşmıştır. Bu, Roma eğitiminin aşamalı olarak Helenleştirildiği ve ardından Helen eğitim ilkelerinin Romalılaştırıldığı uzun bir dönemi kapsamaktadır (Booth, 1979).

Büyük İskender'in M.Ö. 334 ve 323 yılları arasında Pers krallığını fethetmesi, Yunanistan'da muazzam bir kültürel ve siyasi değişim dönemi olan Helenistik Çağ'ın belirleyici noktası olmuştur. Bu dönem boyunca Yunan kültürü, ortak bir insan vizyonu ve ortak bir yaşam biçimiyle gelişme göstermiştir. Bu dönem aynı zamanda Yunan kültürünün genişlemesine tanıklık etmiştir. Yunancada öğretim anlamına gelen *Paideia* farklı kültürlerin katkılarıyla sentez bir kimlik kazanmıştır. Eğitim kaynaklarının ve metodlarının en temelde Yunan medeniyeti kapsamında olması Roma İmparatorluğu bünyesindeki Yunan kültürünün kendini muhafaza etmesini ve yozlaşmamasını sağlamıştır (Khalimjonova, 2023).

Helenistik eğitim sisteminin bir parçası olarak, yedi ile on dokuz ya da yirmi yaş arasındaki gençlere çeşitli disiplinler öğretilirdi. Bu çalışmalar, çoğunluğu normalde özgür vatandaşlar olan erkek gençlerden oluşan küçük bir öğrenci grubunu ilgilendirmekteydi. Yunan kültürünün merkezinde yer alan 'şehir' düşüncesi eğitim alanında da kendini göstermiştir. Bir başka ifadeyle bu dönemde eğitim doğrudan doğruya şehir sakinlerine yönelik bir etkinlikti (Raydams-Schils, 2010). Yunan şehir-devletlerinin aynısı olmasa da benzer bir organizasyon ile Helenistik dönemde Helenistik devlet yapılanması, başta eğitim olmak üzere kamu hizmetlerinin sorumluluğunu kentlere devrederek idari mekanizmasını küçültmeye çalışmıştır. Şehir veya devlet yönetiminin bu kurumlara müdahalesi teftişler, spor ve müzik etkinlikleri ve festivallerin düzenlenmesi ile sınırlıydı (Booth, 1979). Birçok eğitim kurumu özel mülkiyete aitti ve kentin rolü denetlemelerle sınırlandırılmıştı. Helenistik dönemdeki okul Sparta eğitimine benzer şekilde hala bir jimnastik okulu olmasına rağmen, Yunan yaşam tarzını yabancılardan ayıran en belirgin özelliklerden biri, öğrencilerin aynı anda çıplak bir şekilde fiziksel egzersizlere katılmaları gerekliliği idi (Green, 2023). Nispeten büyük şehirlerde, her biri belirli bir yaş

grubu ve bazen de her iki cinsiyet için inşa edilmiş birkaç jimnastik salonu mevcuttu.

Eğitimin başlangıcından itibaren, resmi anlamda jimnastik ve atletizm şeklinde belirlenen sporlar müfredatın çoğunluğunu oluşturmuştur (Ducat, 2006). Denizcilik faaliyetleri sınırlı bir rol oynarken, binicilik seçkinlere ayrılmış bir ayrıcalık olarak kalmıştır. Profesyonel sporlarda rekabet düzeyi yükseldikçe, spor odaklı eğitim tercih edilen bir alternatif olma konumunu giderek kaybetmiştir. Fiziksel sporlar seyirlik sporlar olarak popülerliğini korurken, eğitsel sporlar gözden düşmüş ve nihayet Hıristiyanlık Dönemi'nde (MS dördüncü yüzyılda) edebi uğraşlar lehine tamamen ortadan kalkmıştır. Sanatsal eğitimin, özellikle de müzik eğitiminin popüleritesi artmış olsa da, eğitilmiş çevrelerde rutin olarak uygulanan bir sanat formundan ziyade bu eğitim profesyonel uygulayıcıların odağı ve halk gösterilerinin bir bileşeni haline gelmiştir (Stamou, 2002). Alfabe okulu adı verilen ilkokul, yedi ila on dört yaş arası öğrenciler için bir ilkokuldu. Bu okul, öğrencilere görgü ve ahlak kurallarını öğretmekten de sorumlu olan *paidagoglar* tarafından yönetiliyordu. Okuma-yazma ve aritmetik *grammatistler* tarafından işletilen özel okulda öğretiliyordu ve sınıf mevcutları büyük farklılıklar gösteriyordu. (Booth, 1979)

Matematik müfredatı nispeten sınırlıydı ve işlenen konu sadece sayıların öğrenilmesine ayrılmıştı. Bu, tam sayıların ve kesirlerin isimlerinin yanı sıra bunların yazılı gösterimlerinin ve parmakla sayma temsillerinin öğrenilmesini de içeriyordu. Jetonların ve abaküsün yaygın kullanımı nedeniyle, hesaplama prosedürlerinin öğretilmesi geçmişte bugün olduğundan daha az önemliydi. Helenistik eğitim sistemi, orta ve hazırlık derslerinden oluşan bir müfredat olan Enkyklios paideia'yı oluşturmuştur (Ducat, 2006). Bu müfredat, ilkokul ile çeşitli yüksek eğitim türleri arasındaki boşluğu doldurmak üzere tasarlanmıştı. Özellikle edebiyat ve matematik çalışmaları bu genel eğitime dahil edilen disiplinlerdi. Bunun nedeni Platon'un ve İsokrates'in karşıt pedagojilerinin belirli noktalarda hemfikir olmalarıydı. Matematik müfredatı dört disiplinden oluşuyordu: aritmetik, geometri, astronomi ve harmonik. Bu derslerin her biri, konunun uzmanı olan profesyonel öğretmenler tarafından verilmekteydi (Booth, 1979).

Bu ara eğitim programı, M.Ö. birinci yüzyılın ikinci yarısına kadar, Dionysius Thrax tarafından yazılan ve dilin teorik bileşenlerine adanmış ilk el kitabının yayınlanmasına kadar tam olarak ortaya konmuş değildir. Bu, ilk el kitabının yayınlanmasından sonra gerçekleşmiştir. Buna göre, program, liberal sanatlar eğitiminin yedi farklı biçimini içermektedir. Dört matematiksel bilimin yanı sıra üç edebi sanat olan gramer, retorik ve diyalektik de bunlar arasındaydı. (Householder, 1995)

Okuma ve yazma becerisi, antik Helenistik toplumda iyi bir vatandaş olmak için bir gerekliliktir. Atina'da eğitim ve öğretim çok önemliydi ve

okulda geçirilen zaman devlet tarafından değil, ailelerin ekonomik gücü ölçüsünde gerçekleşebildiği için aile tarafından karşılanıyordu. Çocuklar okula gidecek yaşa gelene kadar genellikle anneleri ya da kadın köleler, özellikle de dadılar tarafından büyütülürdü. “*Pedagogo*” terimi eski Yunanca *paedagogus* kelimesinden türemiştir ve çocuk kölesi anlamına gelmektedir (Manolidou, Goula, & Sakka, 2023).

Ebeveynler ya da dadılar her çocuğun sözlerine ve davranışlarına özel dikkat gösterir, neyin doğru ya da yanlış, iyi ya da kötü olduğu konusunda onları uyardıklarından emin olur ve onlara neyi yapıp neyi yapmamaları gerektiğini öğretirlerdi. Eğer çocuk kendisine verilen emirlere uymazsa, azarlanır ya da farklı yollarla disipline edilirdi. Paidagogoslar, erkek öğrencileri altı yıl sonra okula kadar takip etmekten tamamen sorumluydu. (Massialas, 1981)

Helenistik Roma’da Antik Atina’ya benzer şekilde genç kızların anneleri tarafından denetlenen bir *gynaikotis* tarafından eğitilmesi yaygın bir uygulamaydı. Kadınların belli bir okuma becerisine sahip olmaları önemliydi. Kadınlardan örgü örmek, dokuma yapmak, yemek pişirmek, ev çalışanlarını ve mutfak malzemelerini kontrol etmek ve çocuk yetiştirmek gibi bir dizi temel görevi yerine getirmeleri beklenirdi. Sakız adası Antik Çağ’da bilinen ilk ilkokula sahipti (Massialas, 1981).

Eğitimin üç temel bileşeni *grammata* olarak da bilinen okuma ve yazma öğretimi, müzik ve dans ile beden eğitimi olarak da bilinen *gymanstike* idi. Atina’daki okullar Musalar Festivali ve diğer dini bayramlar sırasında gündüz kapalıydı. Ayrıca okullar tatillerde de kapalıydı. Eğitim sürecinin ilk aşaması Helen alfabesini oluşturan 24 harfin öğrenilmesi idi (Spelman, 2019). Çocuklar daha küçükken, alfabeyi daha hızlı öğrenmelerine yardımcı olmak için onlara ahşap veya fildişinden oyulmuş harfler verilir. Yazı, antik çağlar boyunca balmumuyla kaplanmış ahşap tabletler üzerine yazılırdı. Bu tabletlere yazı yazmak için metal, fildişi ya da şimşir ağacından yapılmış bir *stylus* ya da *stylo* kullanılırdı. Ahşap, eski zamanlarda yazı gereçleri alanında önemli bir role sahipti. Okumayı geliştirmek için genellikle kireç veya çimento ile beyaza boyanırdı. (Spelman, 2019)

Dilbilgisi öğretmenleri öğrencilere alfabeyi nasıl okuyup yazacaklarını öğretmekle görevliydi. Alfabeyi öğretmek için ya küçük öğrencinin elinden tutarlar ya da aynı zamanda cilalanmamış bir tahta üzerine harfleri kazırlardı. Basit kelimelerle başlayıp ilerledikçe daha karmaşık olanlara geçerek heceler oluşturmaları beklenirdi. İskenderiye’deki uzmanlar M.Ö. üçüncü yüzyılda okuma öğretme sürecini basitleştirmek için bugün kullandığımız noktalama işaretlerini geliştirmişlerdir. (Booth, 1979)

Öğrencilere sadece okuma ve yazma öğretilmiyor, aynı zamanda Feni- kelilerden aktarılan matematik ve aritmetik de öğretiliyordu. Hesaplamaları

yapmak için kumdan ya da iplere dizilmiş boncuklardan yapılmış basit bir masa kullanılıyordu. Dahası, Helenik Yunancada harfler ve sayılar birbirinin yerine kullanıldığından, bu dilde matematik için özel bir sayısal sistem yoktu. Eski zamanlarda adet olduğu üzere çocuklar kitaplarını ve çalışmalarını yüksek sesle okurlardı.

Yükseköğretim, tamamlayıcı ya da rekabetçi olmasına bağlı olarak kendini çeşitli şekillerde göstermiştir. En eski kültür türü *ephebeia* olarak adlandırılıyordu ve kelime anlamı “gençlik kültürü” idi (Clark, 2012). Bu, genç Yunanlıların eğitimini tamamlamayı ve onları hayata hazırlamayı amaçlayan bir tür sivil ve askeri eğitimdi. Bu program 18-20 yaşları arasında iki yıl sürüyordu ve modern uluslar tarafından talep edilen zorunlu askerlik hizmetiyle oldukça benzerdi. Sonunda tek bir yılla sınırlandırılan Atina *ephebeia*’sı, M.Ö. üçüncü ve ikinci yüzyıllarda ücretli bir sivil koleje dönüştürüldü. Bu kolej, aynı zamanda varlıklı genç erkeklerden oluşan seçkin bir grubun hayatın incelikleriyle tanışmak için toplandığı yerd. Ayrıca, resmi bilimsel eğitimin kurumsallaşması diye bir şey söz konusu değildi. Öte yandan bazı kurumlarda yüksek nitelikli eğitimci bulunmaktaydı. Ptolemaioslar tarafından büyük ölçüde finanse edilen İskenderiye’deki *Mouseion* (Müze) buna bir örnektir (Clark, 2012). Burada çalışan eğitimciler sadece seçilmiş ve az sayıda bir öğrenci kitlesine ders veriyordu. Kurumsallıktan ziyade kişisel girişimler vasıtasıyla oluşturulan eğitim kurum ve yapıları eğitimin gelişmesine, felsefe, edebiyat, bilim ve tıbbın ilerlemesine çok önemli katkılar sunmuştur. Kişisel eğitimin aynı gayri resmi karakteri, Hipokrat (MÖ 5. yüzyıl) ve Galen (MS 2. yüzyıl) dönemlerinde muazzam bir yükselişe tanık olan tıp gibi belirli disiplinlerin hepsinde açıkça görülmektedir. (Clark, 2012)

Eğitim söz konusu olduğunda, felsefe ve retorik en güçlü şekilde yapılandırılmış konulardı. Her ne kadar felsefe özel bir ortamda, bireysel usta öğreticiler tarafından öğretiliyor olsa da, bu öğreticiler gruplar halinde çalışırken son derece düzenli ve göreceli olarak yerleşik bir nitelik kazanmışlardır. Felsefe öğretimi sadece tefekküre dayalı değildi; daha ziyade öğrenciyi din değiştirmeye benzer bir deneyime sürüklüyordu. Bu, öğrencinin hayatında değişiklikler yapması ve daha sade bir yaşam tarzını benimsemesi gerektiği anlamına geliyordu (Tzafestas, 2015). Ahlaki, entelektüel ve mali açıdan güvende olan seçkinler böyle bir mesleğe ilgi duyabilirdi; toplumun çoğunluğu için bu durum söz konusu değildi dolayısıyla Helenistik (ve Romalı) entelektüeller arasında filozofların sayısı (Antik Yunan’a kıyasla) her zaman çok az olmuştur.

Ders verme becerisi Antik Roma’da retorik’in en temel bileşeni olarak kabul edilirdi. Bu yeteneğin şiir, tarih ve felsefe de dahil olmak üzere tüm yazı türleri üzerinde büyük bir etkisi vardı. Retorik öğretimi zaman içinde teknik, kesinlik ve sistematizasyona giderek değişim geçirmiştir. Retorik ça-

lışmalarının beş bileşeni hitabet, anımsatma (hafıza eğitimi), icat (geleneksel kalıplara göre fikir üretme sanatı), mizaç (sözcüklerin ve cümlelerin düzenlenmesi) ve eylemdi (Booth, 1979). Felsefe ve retorik rekabet halindeydi ve her iki alan da en yetenekli ve çok sayıda öğrenciyi bünyesine katmak için çabalıyordu. Atina, Roma dönemi boyunca felsefenin tartışmasız merkeziydi ve ephebeia'sı diğer yerlerden gelen bireyleri kültürlerini “Yunanistan okulunda” talandırmaya özendirmiştir. Dahası, Rodos (MS birinci yüzyıl) ve Smyrna (M ikinci yüzyıl) gibi Küçük Asya'daki okulların rekabetine rağmen, belagat ustaları yüksek itibarlarını korumuşlardır. Roma İmparatorluğu'nun son yılları boyunca, zaten tıbbi uygulamalarıyla tanınan İskenderiye, felsefe alanındaki üstünlük için Atina ile kıyasıya rekabet etmiştir. Beyrut, Antakya ve yeni başkent olan Konstantinopolis gibi başka önemli şehirler de ortaya çıktığında Atina eğitim konusundaki yetkin merkez olma konumunu giderek kaybetmiştir. (Sellars, 2018)

Erken Roma dönemindeki eğitim seviyesi hakkında sadece tahmin yrtlebilse de, kırsal ve geleneksel bir halk için kabul edilebilir bir seviyede olduğu düşünülmektedir. Eğitimin en temel amaçlarından biri gençlere atalarının *mos maiorum* olarak bilinen geleneklerine karşı sarsılmaz bir saygı aşılamaktı (Ochs, 1989). Eğitim, tarımsal yönetim, hukuki meseleler, ahlaki kaygılar ve askeri hazırlık konularını içeren pratik bir müfredat içeriyordu. Silah eğitimi, bedensel egzersiz, soğuk ve hızlı akarsularda yüzme ve binicilik beden eğitimi uygulamalarının bazılarıydı. Beden eğitimi, düşünme ya da rekabetçi sporlardan ziyade öncelikle askeri hazırlık ile ilgiliydi.

Yunanlıların aksine, Romalılar ailenin bir çocuğun yetiştirilmesi ve eğitilmesi gereken doğal ortam olduğunu düşünüyorlardı. Annenin eğitimci rolü ilk yılların ötesine uzanıyor ve genellikle çocuğun tüm hayatı boyunca süren bir etkiye sahip oluyordu. Eğer bir ocuk yedi yaşına geldiğinde annesinin özel gözetiminden ayrılırsa, babasının kontrolü altına girerdi. Romalı baba, oğlunun büyümesini ve eğitimini aktif bir şekilde izler, onu sertlik ve ahlaki gereklilik ortamında ğtlerle ama daha çok abartılı örneklerle eğitmeye çalışırdı. Her durumda, hatta Senato önünde bile, genç Romalı *patrisyen* babasına genç bir hizmeti kılığında eşlik ederdi. Genç adam on altı yaşında saf beyaz yönlü *toga virilis*'ten oluşan yetişkin kıyafetlerini giyme hakkına sahip olurdu (Marrou, 1982). Ayrıca bir yıl boyunca kamusal yaşamda ıracılık yapmakla yükümlüydü. Artık babasının gözetiminde değildi, bunun yerine eski bir aile tanıdağının, tecrübeli ve halk tarafından tanınan bir politikacının gözetimine verildi. Bunu takiben, önce düzenli bir asker olarak, daha sonra da tanınmış bir komutanın altında görev yapan bir kurmay subay olarak orduya katılırdı. Genç Romalı hem sivil hem de askeri eğitimini, hayranlık duyduğu, saygı ve bağlılık beslediği yüksek rütbeli bir şahsiyetin yanında alırdı. Buna rağmen ailesiyle bağlarını asla tam olarak koparmazdı. Antik Roma'da eğitim, çocuğun atalarının davranışlarını taklit

etmesine, özellikle de güzel konuşmanın önemine ve nesilden nesile aktarılan aile ritüellerini sürdürmenin önemine odaklanmaktaydı.

Büyük İskender'in fetihleri ile karakterize olduğu kabul edilen Helenistik Dönemde tüm imparatorluğa yayılan büyük bir kültürel ve siyasi hareket söz konusuydu. Eğitim, insanlığa yeni bir bakış açısı kazandırdığı ve Atina'nın büyümesine katkıda bulunduğu için bu hareketin gelişiminde önemli bir faktör olmuştur. Bu dönemdeki eğitim sistemi karakter, zevk, beden, akıl ve hayal gücünün geliştirilmesi de dahil olmak üzere iyi vatandaşların gelişimine güçlü bir vurgu yapmıştır.



### Kaynakça

- Becker, A. H. (2006). *Fear of God and the beginning of Wisdom: the School of Nisibis and the Development of Scholastic Culture in late Antique Mesopotamia*. University of Pennsylvania Press.
- Booth, A. D. (1979). Elementary and secondary education in the Roman Empire. *Florelegium*, 1(1), 1-14.
- Clark, M. (2012). *Higher Education in the Ancient World*. Routledge Publishing.
- Cornford, F. M. (1932). Mathematics and Dialectic in the Republic VI-VII(I). *Mind*, 41(161), 37-52.
- Dombrowski, D. A. (1979). Plato and Athletics. *Journal of the Philosophy of Sport*, 6(1), 29-38.
- Ducat, J. (2006). *Spartan Education: Youth and Society in the Classical Period*. The Classical Press of Wales.
- Glogowska, K. (2016). Myths of Ancient Greece and Rome in Didactics. *Collectanea Philologica*, 19(1), 137-148.
- Goggins, R. (2009). Epictetus and Happiness as Freedom. *Ancient Philosophy*, 29(2), 468-471.
- Green, P. (2023). *Hellenistic History and Culture*. University of California Press.
- Householder, F. W. (1995). Dionysius Thrax, the Technai, and Sextus Empiricus. *Concise History of the Language Sciences* (s. 99-103). içinde Pergamon Publishing.
- Hussain, K. (2007). An Islamic consideration of western moral education: an exploration of the individual. *Journal of Moral Education*, 36(3), 297-308.
- Khalimjonova, M. (2023). Education and Pedagogical Theories in Ancient Greece and Rome. *Academic International Conference on Multi-Disciplinary Studies and Education*, 1, s. 150-153.
- Klosko, G. (1984). Provisionality in Plato's Ideal State. *History of Political Thought*, 5(2), 171-193.
- Kries, D. (2003). On the Intention of Cicero's De Officiis. *The Review of Politics*, 65(4), 375-393.
- Lattu, I. Y. (2019). Mutual Transformation in the Early Histories of Christianity and Islam. *Qudus International Journal of Islamic Studies*, 7(1), 1-23.
- Lennox, J. G. (1994). Aristotelian Problems. *Ancient Philosophy*, 14(Özel Sayı), 53-77.
- Lowe, R., & Yasuhara, Y. (2013). The Origins of Higher Learning: Time for a New Historiography. *History of Universities*, 27(1), 1-19.
- Magrin, S. (2018). Nature and Utopia in Epictetus' Theory of Oikeiōsis. *Phronesis*, 63(3), 293-350.
- Manolidou, E., Goula, S., & Sakka, V. (2023). Ancient Greek for Kids: From Theory to Praxis. *Journal of Classics Teaching*, 24(47), 3-11.



- Marrou, H. I. (1982). *A History of Education in Antiquity*. University of Wisconsin Press.
- Massialas, B. G. (1981). *The Educational System of Greece*. U.S. Government Printing Office.
- Miller, A. C. (2006). Jundi-Shapur, Bimaristans, and the Rise of Academic Medical Centres. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 99(12), 615-617.
- Ochs, D. J. (1989). Cicero and Philosophic Inventio. *Rhetoric Society Quarterly*, 19(3), 217-227.
- O'Connor, D. K. (1988). Aristotelian Justice as Personal Virtue. *Midwest Studies in Philosophy*, 13, 417-427.
- O'Leary, D. (2015). *How Greek Science Passed on to the Arabs*. Routledge Publishing.
- Pascal, N. R. (1984). The Legacy of Roman Education. *The Classical Journal*, 79(4), 351-355.
- Rapple, B. A. (1993). The Early Greek Sophists: Creators of the Liberal Curriculum. *Journal of Thought*, 38(3/4), 61-76.
- Raydams-Schils, G. (2010). Philosophy and Education in Stoicism of the Roman Imperial Era. *Oxford Review of Education*, 36(5), 561-574.
- Reeve, C. C. (2005). Aristotelian Education. *Philosophers on Education* (s. 61-75). içinde Routledge Publishing.
- Reid, H. L. (2007). Sport and Moral Education in Plato's Republic. *Journal of the Philosophy of Sport*, 34(2), 160-175.
- Rutter, J. (2004). Resurrecting Gorgias: The sophistic Specter Haunting Rhetorical Theory. *Review of Communication*, 4(1/2), 57-62.
- Ryle, R. J. (1893). Epictetus. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 2(3), 123-132.
- Sanchez-Ostiz, A. (2021). Character Education at Any Age? Cicero on the Lifelong Pursuit of Intellectual and Moral Virtue. E. Brooks, E. C. De Lara, A. Sanchez-Ostiz, & J. M. Torralba (Dü) içinde, *Literature and Character Education in Universities: Theory, Method, and Text*. Routledge Publishing.
- Sellars, J. (2018). *Hellenistic Philosophy*. Oxford University Press.
- Spelman, H. (2019). Schools, Reading and Poetry in the Early Greek World. *The Cambridge Classical Journal*, 65, 150-172.
- Stamou, L. (2002). Plato and Aristotle on Music and Music Education: Lessons from Ancient Greece. *International Journal of Music Education*, 39(1), 3-16.
- Stanton, G. R. (1973). Sophists and Philosophers: Problems of Classification. *The American Journal of Philology*, 94(4), 350-364.
- Tzafestas, S. G. (2015). Ethics: Fundamental Elements. *Roboethics*, 13-24.
- Williams, G. (2005). Interactions: Physics, Morality, and Narrative in Seneca Natural Questions 1. *Classical Philology*, 100(2), 142-165.

- Wong, W. C. (2006). Understanding Dialectical Thinking from a Cultural-historical Perspective. *Philosophical Psychology*, 19(2), 239-260.
- Yavetz, Z. (1988). *Slaves and Slavery in Ancient Rome*. Transaction Publishers.



# Bölüm 12

## **DRAMA YÖNTEMİYLE GÖRSEL SANATLARDA TASARIM EDİNİMLERİNİN TRANSFERİNE İLİŞKİN BİR EĞİTİM DURUMU<sup>1</sup>**

*Reyhan YÜKSEL GEMALMAYAN<sup>2</sup>*

---

1 Kitap bölümünün bir kısmı Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan danışmanlığında hazırlanmış olan doktora tezinden üretilmiştir: “Drama destekli öğretim modelinin plastik sanatlar temel tasarım edinimlerinin transferine etkisi”.

2 Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, rgemalmayan@gazi.edu.tr, ORCID NO: 0000-0001-7124-852X.

## GİRİŞ

Görsel sanatlar öğretmenlerinin eğitiminde, görsel dil eğitiminin çağın değişen ve gelişen kültür koşulları içindeki yerini alması, duygusal sağaltımın ötesinde bir yaklaşımla çalışmayı gereksinmektedir. Kırıçoğlu'nun (1991) belirttiği üzere sanat eğitiminin tarihsel gelişim sürecinde görülen en önemli sorunlarından biri sanat öğretimi olmuştur. Öğretimin bilişsel gelişim, bilgi edinimi, kavram geliştirme olarak görülmesi; sanat eğitiminde estetik değerlerle düşünmeyi ve kültür sanat ilişkisini geri planda bırakmıştır. Sanat eğitiminde bireyin kültürel donanımı ile yaratıcı düşünme süreci doğru orantılıdır. Bireyin kendine özgü değerlerini yaratıcı düşünceyle ortaya koyabilmesi, kendi sınırlarını kavrayabilmesi, geliştirebilmesi, diğer bireylerin değerlerini okuyabildiği bir öğretim ortamında ancak planlı, programlı, kuram destekli ve iyi yönetilen bir sanat öğretimi ile gerçekleştirilebilir.

Drama, bir lider önderliğinde doğaçlama, rol oynama gibi tiyatro sanatı tekniklerinden faydalanarak, bir fikrin, düşüncenin, yaşantının, soyut bir kavramın, bir eğitim ünitesinin ya da konunun, grup etkileşimli bir ortamda oyun kurarak ya da oyunsu süreçlerle canlandırılması ve yeniden anlamlandırılmasıdır (San, 1991; 1996). San, tüm yönleri ile eğitime yaklaştığımızda, birçok bakımdan dilediğimiz boyutlarda yenileşemediğimizi; günümüzün gereklerinden, hatta Cumhuriyetimizin ilk yıllarında öngörülmüş, büyük bölümü uygulamaya konulmuş kimi konseptlerin de gerisinde kaldığımızı belirtmiştir. Ezberci öğretim sisteminden yakındığımızı, yaratıcılık kavramını dilimizden düşürmediğimizi; bu nedenle eğitimde yaratıcı kişi nasıl yetişir sorusunun, çoğumuzu ilgilendirdiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, eski öğretim yöntemleri yerine yaşayarak, yaparak öğrenme süreci olan drama gibi daha çağdaş yöntemlerin konması gerekmektedir. Drama, kendini tanıma, karşdakini tanıma, birbirini anlama, doğaçlama ve yaratma gibi aşamaları içermektedir. Drama çalışmalarının esası, dramatik durumların çok yönlü incelenmesine, deneme-yanılma yoluyla yeniden canlandırılmalarına, katılımcıların sosyal psikolojik ve kültürel etkileşimlerine, yaşam deneyimlerine, gözlemlerine ve bilgi birikimlerine dayanır. Adıgüzel, yaratıcılığın ifade, iletişim ve etkileşim alanlarında örgün ve yaygın eğitimde, sanatçı eğitiminde ve sanatsal yaratıcılığın yeniden boyutlandırılmasında drama eğitiminin önemini belirtmiştir (Adıgüzel, 2008).

Sanatlar eğitiminin esası Temel Tasarım/Temel Sanat Eğitime dayanır. Görsel dilin okunması, yaratıcı görme, estetik beğeni geliştirme eğitimi olarak görsel sanatlarda görsel bir kompozisyonun oluşturulmasında evrensel bir önem ve ayrıcalık içerir. Görsel sanatlar eğitimi ise çok yönlü görme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, demokratik düşünme, sosyal ve kültürel değerlerin kavranması gibi kazanımları sağlamaya yönelik bir dizi programdan oluşur.

(MEB, 2013).

### **Görsel Sanatlar Eğitiminde temel olan öğrencinin,**

- Gözlem becerisini geliştirmek,
- Görme yoluyla düşünme becerisini geliştirmek,
- Görsel algısında farkındalık yaşamasını sağlamak,
- Görsel düşünme sürecine dayalı farklı görsel kompozisyonları okuyabilme edinimini geliştirmek,
- Görsel okuma sürecine dayalı, görsel kompozisyonları eleştirel okuyabilme edinimini geliştirmek,
- Duygularını düşüncelerini tanımlayabilme becerisini geliştirmek,
- Duygu ve düşüncelerini görsel bir malzemeye aktarabilme, biçimlendirilme becerisini kazandırmaktır (Yüksel,1998).

Günümüz sanat eğitimcisi ve sanatçı yetiştiriminde kurumlar, her sanat dalında görsellerin okunması ve düzenlenmesi için gerekli olan, görsel okuryazarlık kazanımlarını sağlayan Temel Tasarım/Temel Sanat Eğitimi'ni vermektedir. Ancak görsel dil eğitimi verilirken genel olarak mevcut sanat dalının dışına çıkılamayıp, uygulamaya ağırlık verilmektedir. Oysa drama gibi disiplinlerarası öğretim yöntemlerini kullanmak öğrencilerin görsel okuryazarlık sürecine ivme kazandırmaktadır. Sanat eğitimcilerinin ve kurumların görsel dil eğitiminde drama yöntem ve tekniklerini kullanabilmeleri; öğrencilerin disiplinlerarası bir ortamda konuyu içselleştirme, soyutlama, özdeşleşim, kavramsal ve imgesel düşünme süreçlerinde yaşayarak öğrenmelerini sağlamaktadır. Öğrencilerin grup etkileşimli çalışmalar sonucunda ortaya konulan somut görsel tasarımları okumalarını sağlarken, yeniden sunum alıştırmalarıyla mevcut kazanımlarını yapılandırmakta; bilişsel, duyuşsal, devinışsel becerilerini aktifleştirmektedir.

San, bilinçli olarak önüne“ yaratıcı” sözcüğünü eklediği dramayı, önceden yazılmış hazır bir metin olmaksızın, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumlarını, doğaçlamaları tanımlar. Böylece katılımcı, yaratıcı drama çalışmalarında, duygularını, düşüncelerini, imgelem gücünü etkin olarak kullanabilecektir. Yaratıcı drama eğitmeninin doğru yönlendirmesiyle katılımcı konu ya da konuları grup içi etkileşim yoluyla ve yaşayarak öğrenir (Adıgüzel, 2023).

Son on yıldır, sanat dallarının tümünde görsel okuryazarlığın öne çıktığı çalışmalar artmıştır. Görsel dil eğitiminin salt alana yönelik verildiğinde çağın görsel okuryazarlık kazanımlarının gereklerini sağlayamadığı görülmektedir. Çoğu araştırmada görsel sanatlar eğitiminde yeni öğretim yaklaşımları denenmiş, araştırılmıştır. Ancak mevcut yaklaşımlardan hiçbiri drama yöntemi gibi kapsamlı bir kazanım içeriği sunamamıştır. Bu araştırmalardan biri

olan “Drama destekli öğretim modeli” (Yüksel, 2005) göstermiştir ki drama yöntemiyle soyut sanat, kavramsal sanat, güncel sanat, sanat psikolojisi, sanat sosyolojisi, sanat felsefesi, sanat tarihi, sanat eleştirisi vb. gibi pek çok konu görsel sanatların farklı dallarından seçilen ve amaca hizmet eden her türlü görsel materyallerle planlanabilir ve kültür-sanat kazanımlı eğitim durumları oluşturulabilir.

Öğretimi amaçlanan konunun seçilmesi, drama yöntemiyle planlanabilmesi için önceldir. Konu saptandıktan sonra öğrencilerin bilişsel düzeyine göre konunun öğretim basamakları tanımlanmalıdır. Öğrencinin öğretimi hedeflenen konuya ilişkin hazır bulunuşluk düzeyi dikkate alınmalı, yetersize desteklenmelidir. Drama etiği gereği yapılandırmacı yaklaşımın soru sorma yöntemleri ile konuyu tartışmaları sağlanmalıdır. Drama etiği, drama öğretim aşamalarını içeren; bu aşamaların amaçlarını, teknik ve yöntemleriyle sağlayabilen; sanat eğitiminde görsel hiyerarşi ile bütünlük ilkesine dayalı kurallar bütününden oluşur

Yüksel (2005), öğrencilerin birinci sınıftaki görsel dil edinimlerine transfer yetisi kazandırabilmek için atölye dersleriyle tanıştığı ikinci sınıfın ilk yarıyılında, tasarım ve görsel okuma becerileri bağlamında öğrencinin desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Çünkü ikinci sınıfta verilen Anasanat Atölye dersi, Temel Tasarım öğretilerinin transfer edildiği, anlamlandırıldığı, anasanat dalına yönelik malzemeyle bütünleştirdiği ilk uygulama dersidir. Farklı sanat dallarından sunulan eser örneklerini öğrenci, görsel dilde okuma alıştırmalarıyla; duygularını, düşüncelerini, tasarım olgularına ilişkin bilgilerini, görsel malzemede somutlaştırarak sunabilmiştir. Nitekim Temel Tasarım/Temel Sanat Eğitimi dersinin Resim, Heykel, Seramik, Grafik, İç mimari, Tekstil Anasanat dallarının (Görsel sanatlar) birinci sınıf ders programlarında yer alması da dersin içeriğinin genel sanat formasyonu oluşturduğunun ve sanatta disiplinlerarasılık içerdiğinin bir göstergesidir.

Ülkemiz genelinde Milli Eğitim Okullarında bir ders olmaktan çok bir öğretim yöntemi olarak yaygınlaşmış olan drama yöntemi, “Sanat Eğitiminde Drama” dersi adıyla 2022-2023 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Eğitim Fakültelerinin Resim-İş Eğitimi Lisans programlarının 2.sınıfına dönemlik ders olarak konulmuştur. Adayların gerek kendi sanat disiplinlerinin tasarımında gerek farklı sanat disiplinlerindeki eserleri okumada etkin buldukları drama yönteminin; bir sanat disiplini ve ders olarak görsel sanatlar eğitimi bünyesinde yer alması kuşkusuz önemli bir gelişmedir. Ancak öğrencilerin drama ile tanışmalarını sağlayan dönemlik dersin elbette iki dönem verilmesi çok daha boyutlu ve doyumlu kazanımlar sağlayabilir...

Resim-İş Eğitimi programlarında dersi veren öğretim elemanlarının çoğu bu kapsamda “Eğitimde Drama” dersi vermektedir. Eğitimde drama dersi de elbette öğretmenlik eğitiminde meslek bilgisi, alan eğitimi ve genel

kültür bileşkesinde disiplinlerarası bir içerik sunmaktadır. Bu nedenle nitelikli gerçekleştirilen yaratıcı imgeleme ve görsel düzenleme alıştırmaları içeren Eğitimde Drama uygulamalarını, görsel sanatlar öğrencileri kolaylıkla sanat disiplinlerine aktarabilirler. Sanat eğitiminde drama yöntemini kullanmak, drama etiği gereği her aşamanın amacını gerçekleştirirken, öğretimi amaçlanan ders konusunu da bu aşamalara entegre etmeyi gereksinir.

Bu çalışmada konu bağlamında sanat eğitiminde bir yöntem olarak dramanın kullanılacağı; “Sanat Eğitiminde Drama” dersini veren eğitimcilerimiz; kültür-sanat kombinasyonu yönünde fikir sunmak amacıyla alternatif bir eğitim durumunu sunmak amaçlanmıştır. Eğitim durumu, drama oturum planı formatında hazırlanmıştır. İşleyiş sürecinde öğrenciye verilen kuramsal bilgiler “Çizginin söz dizimi ve sahne sanatları” başlığı altında verilmiştir. Sonra öğrencilerin Temel Tasarım/Temel Sanat Eğitimi edinimlerini, sahne sanatları ve sahne sanatlarında beden diline transfer edebilmeleri amacıyla drama oturum planının işlem basamaklarında sunulan uygun eser örnekleri üzerinden aktarılmıştır.

### Çizginin Sözdizimi ve Sahne Sanatları

Sahne sanatlarında, sözcüklerin anlatım dilini bale-dans formu olarak geliştirilen vücut dili üstlenir. Bu anlatım bazen sözcüklerden daha kuvvetli biçimde gerçekleşebilir. Bir edebi eserin, görüntüye dönüşümünde sözcüklerin yerini görsel işitsel öğeler almaktadır. Tadeusz Kowzan, bu öğeleri incelemiştir: Müzik, dansçıya ait göstergeler -bale hareketleri, jestler, mimikler, makyaj, saç biçimi, kostüm- ve sahneye ait göstergelerdir -donatım-ışık-dekor-. Tiyatroda bu göstergelerin yanında sözcükler de yer alır; tiyatro metni kaldırılırsa, bale gösterge sistemleri görünür. Bir edebi metnin yaratıcısı yazardır. Bale eserinin yaratıcısı ise koreografıdır; ancak dansçılarıyla önem kazanmaktadır (Çıkgıl, 2002).

Koreografi; yaşanmamış, olmayan; ancak olabilecek ve yaşanabilecek bir olayı, duyguyu, yaratılacak figürler ve bestelenecek müziklerle sahneye koymaya denir. Koreografi (yaratım), özellikle modern dans ve klasik bale kavramıdır. Koreograf duygularını, dans formuna, harekete dönüştürebilir. Kolun basit bir hareketiyle ritm, mekan, yön, enerjinin eklenmesiyle yoğun bir devinimi oluşturabilir. Temel tasarım bağlamında koreografi, *tasarım*; *koreograf*, *tasarımcıyı* ifade etmektedir. Koreografların müzikleri, koreografinin duygularını ve karakterini açıklayan tasarımlardır. Halk danslarında ise koreografi yoktur, çünkü halk danslarının doğasına aykırıdır ve halk danslarının figürleri, anlatımı, halk müziği bellidir, değiştirilemez. Oysa modern dans ve klasik balede müzikler ve figürler pozisyon ve hareket temellerine bağlı olarak değiştirilebilir. Sahne düzenlemesi ve koreografi ayrı anlamlar ifade etmekte; ancak birbirinin yerine hatalı olarak kullanılmaktadır (Mc-Millen, 2002; Lumalı, 2003).

Klasik tiyatrodaki dekor, bir tapınak veya saray önü; klasik komedyada tipik dekor, sokak olmuştur. Ortaçağda ise oyun sabit dekorlu değişmeyen sahneler üzerinde oynanmıştır. Sahne teknikleri Rönesans döneminde göz kamaştırıcı bir zenginliğe ulaşmıştır; ancak İngiliz ve İspanyol tiyatrolarında dekorsuz giysilerle ve az sayıda eşyalarla seyircinin fantazisine bırakılan oyunlar da oynanmıştır. Dekor anlayışı 19.yüzyılda çerçeve sahneli tiyatroların artmasıyla başlamıştır: Plastik dekor anlayışı, ışıklama, gerçeğe benzer dekor, şiirselğin, işlevselliğin vurgulandığı öğeler dekorun birer parçası haline gelmiş; oynanan her tür oyun için, oyuna uygun dekor yapılmıştır (Nutku, 1998).

Her sanat yapıtında öz ve biçim vazgeçilemeyen, birbirini tamamlayan iki öğedir. Örneğin, Övripides'in Medea'sı ile Güngör Dilmen'in Kurban'ı aynı konuyu işleyen oyunlardır; ancak, biçim açısından birbirlerinden çok farklıdır. Konu ile biçim arasındaki bu bağa teknik adı verilir. Diğer bir deyişle teknik, sanatsal olanla beceriyi içeren ve öze biçim vermeye yarayan bir işlemdir (Nutku, 1998). Bu bağlamda sahne tasarımı (sahne düzenlemesi), sahneye konulacak konuyu, dans, oyun vb vurgulayıcı ve estetik bir güzellikle sahneye koymak amacıyla yapılan çalışmadır.

Sahne tasarımı her zaman bir gösterime bağlıdır; Dekor, bir fon olarak değil, dramatik aksiyonu güçlendiren anlam yönüyle ele alınmalıdır. Sahne tasarımı temsilin bir parçasıdır, diğer parçalar gibi oyunun dramaturgi yorumuna hizmet etmelidir (Aybar, 2004; Yağcıoğlu, 2004).

Ünlü İspanyol sahne tasarımcısı Puigserver, sahne tasarımını ilgilendiren tüm gelişmelerin iki şeye "tiyatro estetiğinin ve genel olarak plastik sanatların gelişimine" bağlı olduğunu belirtmiştir. Picasso ve Matisse'in plastik açıdan tiyatroyu canlandıran ressamı olduklarını vurgulamıştır. Tiyatronun dramaturgi ve oyuncuların yanı sıra, aynı zamanda sahne ve kostüm tasarımı olduğunu vurgular. Sahne tasarımı ve mimari arasında birçok ortak nokta olduğuna dikkat çeker. Her iki sanat dalında da önemli olan öğelerin malzeme ve kavram olduğunu belli bir gereksinime cevap veren düşünceden yola çıkarak; mimarlığın kamusal ve işlevsel gereksinimlere, sahne tasarımının ise dramatik gereksinimleri karşıladığını iki durumda da önemli olanın bir düşünceyi en iyi şekilde ifade edebilecek malzemeyi seçmek olduğunu vurgular. Tasarımda da en önemli öğelerden biri malzemedir. Seçilen bütün malzemeler gösterinin doğasına uygun olmalıdır. Sahnedeki atmosfere hizmet ettiği sürece pamuklu, yün, naylon, metal, ahşap gibi birçok türde malzeme seçilebilir (Yağcıoğlu, 2004). Bir dekor ancak dramatik bir aksiyonun içinde anlam kazanmaktadır.

Sahne tasarımının en önemli öğesi oyuncudur. Giysiler, makyaj, müzik, dekor ve ışıklamanın oyuncudan sonra geldiği düşünülmektedir. Temel tasarım açısından sahne tasarımının öğeleri değerlendirildiğinde; oyuncunun



bedensel devinimleri hızlı ya da yavaş hareket etmesi izleyiciyle iletişimi yönünden önemlidir.

Bedensel devinimlerin, karakterlerin sahnedeki pozisyonları aralarındaki aralık, birbirlerine yaklaşım uzaklaşmaları, dikey ortamda sürekli ayakta durmaları ya da oturmaları, sahne düzlemine çapraz (diagonal) konumda durmaları, karakterlerin belli kalıplarda gruplanmaları, karakterlerin eylem akışı, sahnedeki dramatik durumun iletilmesinde etkindir. Oyuncunun yüz ifadeleri, sahnedeki karakterin duygu durumlarının imgesi olmalıdır. Jest ve mimikler oyuncunun bulunduğu sosyal sınıfa göre düzenlenmelidir. Oyuncunun sesini kullanması, dramatik metnin sözcüklerini söyleyiş tarzı, ses perdesi, vurgu açısından farklı bağlamlarda farklı anlamlar kazanır. Sesin yükselip alçalması, üslubu ve duyguyu sunar (Nutku,1998; Efe, 1995).

Giysiler ve makyaj oyuncunun görsel anlatım öğelerinin anlam dizgesini olumlu yönde etkiler. Kullanılan renkler, giysilerin biçimi, saç biçimi, çerçeve sahne düzleminde yer alan bir sandalye, masa vb. dramatik metnin anlamını tamamlayacak bir bütünlük sunmalıdır. Çizginin sözdizimi bağlamında sahnede oluşturulacak görsel atmosferin planlanması için her eylemin kendine özgü koşulları bulunmaktadır: Metin, reji, oyunculuk, dekor, kostüm, ışık, gibi diğer öğeler; oyunda iletmek istenen düşüncenin sanatsal anlatım biçimiyle aktarıldığı boyutlardır. Sahnedeki ışığın işlevinin, sinemadaki kameranın işleviyle eşdeğerliği olduğu tanımlanabilir: Kamera çekimlerinin gösterdiği dizge, izleyiciye nasıl bir anlam bütünlüğü sunuyorsa; diğer oyuncuların arasından sahnedeki oyuncuyu aydınlatarak izleyiciye gösteren ışık, ışığın hareketi dramatik anlam bütünlüğünü sahne çerçevesinde oluşturur ve iletinin izleyiciye verilmesini sağlar.

Bir oyunda tema durum-oyun ilişkisi estetik dengeyi sağlar. İyi bir oyun orkestrasyonu iyi düzenlenmiş bir çalışma sonucu ortaya çıkar. Kişiler, durumlar, temayı bir senfonide olduğu gibi geliştirebiliyorsa bu orkestrasyonun iyi yapılmış olduğunu gösterir. Bütün oyuncuların aynı nitelikte ve ölçüde olması aynı tondan çalan davulların gürültüsüne benzer (Nutku, 1998). Bu bağlamda plastik bir eserdeki çeşitlilik-birlik ilkesi tanımlanmaktadır.

Oyuncuların sahneye giriş ve çıkışları, bir gösteriyi belirleyen en karışık sorunlardan biridir. Puigserver, sahneye nasıl ve nereden girildiğinin tüm bir dramatik anlayışı açıkladığını belirtmiştir. Bir insanın uzamda belirişi çok önemlidir. Goethe 'de, oyuncuların üçüncü şahıs yokmuş gibi kendilerine oynamamaları, yüzlerini-sırtlarını izleyiciye çevirmemeleri; temsil anında konuşan iki oyuncudan konuşanın sahnenin üst kısmına geçmesi, ötekini yavaşça sahnenin alt kesimine çekilmesi, gerektiğini belirtmiştir (Nagler,1952; akt. Efe, 1995). Sahne tasarımlarını başarılı kılan özellik; malzemenin anlatım ve sembolik gücünden en iyi şekilde yararlanılması ve plastik değerlerin estetik değerlerle bütünleştirilmesidir.

## DRAMA OTURUM PLANI

**Konu:** Temel Tasarım edinimlerinin transferi.

**Amaç:** Tasarım olgularının klasik bale ve modern dans alanına transferini sağlayabilme.

### **Davranışlar:**

- 1.Klasik bale-modern dans örneklerinin görsel dilini tanımlayabilme.
- 2.İmgelemlerini resimleyebilme.
- 3.Resimlerine ilişkin şiir yazabilme.
- 4.Tasarım olgularını içeren bir koreografi sunabilme.

### **Araçlar ve Gereçler:**

VCD, klasik bale ve modern bale örneklerinden hazırlanmış 10 dakikalık CD, sahne sanatlarına ilişkin fotoğraflar, A4 boyutunda resim kağıdı, pastel boyalar, 7 dakikalık müzik dinletisi.

### **İşleniş**

#### **Isınma Çalışmaları:**

1. Sahne fotoğrafları sunulur, bale eserlerinden seçilen kesitler izlenir: “Modern Dans”, “Beethoven”, vd. Grup üyelerinin izlenen eserler üzerine görsel okumaları alınır. Koreografi, kostüm, sahne dekoru, ışık, renk, hareket, ritm, denge gibi kavramlar üzerinde durulur. Sahne tasarımına ilişkin kuramsal bilgiler görsel okuma sürecinde verilir. Çizginin söz dizimi ve sahne sanatları başlığı altında sunulan kuramsal bilgiler sunulan eser örnekleri izlenirken aktarılır. Tasarım olgularına ilişkin görsel okumalar yapılır.

2.Grup ayakta halka olur, elele tutuşur ve ayak ucunda yürüyerek ortaya gelir; (ortaya kokulu canlı çiçekler konmuştur) derin bir nefes alınır ve geriye doğru giderken nefesler bırakılır-(3 kez tekrarlanır).

3. Grup üyelerinden *müziğin ritmine* göre halkayı tek merkezli sarmala dönüştürmeleri sonra tekrar halka olmaları; daha sonra halkayı iki ucundan içe doğru iki sarmala dönüştürmeleri ve tekrar halka olmaları; en sonda halkayı bir ucundan içe diğer ucundan dışa S harfi gibi sarmala dönüştürüp yine halka olarak bitirmeleri istenir.

4. Grup üyelerinden ellerini yukarı doğru kaldırarak üç adımda nefes alarak ortaya doğru yürümeleri, ortaya gelince bir adım geriye giderek ellerini bırakıp ayakları ortaya gelecek şekilde sırtüstü uzanmaları istenir. Üyelerin el ve ayakları birbirine dokunmayacak şekilde yere uzanmaları sağlanır. Düşük ses düzeyinde rahatlatıcı müzik çalınır.

Lider yönergelerini verir:

\*Hava çok güzel, geniş bir yolda yürüyorsunuz.

\*Ilık bir meltem esintisi hissediyorsunuz.

\*Birden daha önce görmediğiniz patika bir yol dikkatinizi çekiyor ve o yöne yürüyorsunuz.

\*Yaprakların hışırtısı ile dalga sesleri duyuyor, merakla yürüyorsunuz.

\*Sonra sol tarafınızda masmavi bir deniz, sağ tarafınızda bir orman görüyorsunuz.

\*Denize doğru konumlanmış bir bank olduğunu görüyor ve oraya gidip oturuyorsunuz. \*Gözlerinizi kapatıp iyot kokusunu içinize çekiyorsunuz. Güneşin sıcaklığını yüzünüzde hissettiniz ve burada oturup biraz güneşle kucaklaşmak istiyorsunuz.

\*Yeterince dinlendiğinizi düşünüyor, artık ormanı görmek istediğiniz düşüncesiyle o yöne ilerliyorsunuz.

\*Etrafta hangi tür ağaçlar var, başka neler var inceliyorsunuz.

\*Yürümeye devam ediyorsunuz, başka canlılar var mı?

\*Etrafınızda gördüğünüz nesnelere birini seçin, ona ne söylemek istiyorsanız söyleyin.

\*Kendinizi dinlenmiş ve hazır hissettiğinizde yavaşça olduğunuz yere oturup gözlerinizi açabilirsiniz.

\*Şimdi yönergeleri aldığınız süreçte oluşan imgelerinizi; imgelediğiniz renkleri nesnelere, mekanı kağıt üzerine resmediniz. (Grup üyelerine pastel boyalar ve resim kağıtları dağıtılır).

### **Tasarım ilkeleri yönünden ara değerlendirme:**

Bitirilen resimler panoya asılır. Grup üyeleri sırayla resimlerini ve imgelemlerini anlatırlar. Çalışma sürecindeki imgelemlerini neler hissettiklerini neleri resmetmek isteyip resmedemediklerini ya da neden denize veya ormana öncelik verdiklerini paylaşırlar.

### **Doğaçlama:**

1.Grup halka olur ve oturur. Kalem kağıt hazırlamaları söylenir. Her üyeden kendi resmine en az bir dörtlük olacak biçimde şiir yazması istenir.

2.Her üye sırayla yazdığı şiirini resminin yanına giderek okur.

3.Lider okunan şiirlerin içeriğine göre grup üyelerini üçe ayırır: Her gruptan mevcut şiirlerdeki duygu ve temaları içeren tek bir öykü oluşturup, yazmaları istenir.

4.Yazılan öykülerin sözsüz performans olarak jest ve mimiklerle canlandırılacağı; izlenen bale eserlerindeki gibi konuya uygun bir müzik kullanabilecekleri söylenir. Canlandırma kurgusu için 5 dakika süre verilir. Her gruptan yazdıkları şiirleri ilişkilendirerek bir koreografi oluşturmaları ve canlandırmaları istenir.

5.Gruplar sırayla önce öykülerini okurlar sonra sunumlarını yaparlar. Bir grup sunum yaparken diğer iki grup izler.

6.Canlandırmalar sırayla izlenir. Gruplar karşılıklı yapılan sunumları okurlar. Canlandırmalar üzerinde biçim-içerik anlatımına ilişkin görsel okumalar yapılır.

7.Görsel açıdan rahatsızlık veren, anlamsız görünen pozisyonlar üzerinde durulur: En iyi biçim-içerik sunumu yakalanıncaya değin tasarım olguları üzerinde çalışılır ve yeniden sunumları yapılır.

8.Bale sanatından seçilen eser örneği, izlettirilir. Pozisyonların başka nasıl sunulabileceği tartışılır, duygu durumları üzerinde durulur.

9. Grup üyelerinden çizginin, formun karakter ve duygusal özelliklerini beden dili üzerinde şimdi nasıl okudukları sorulur.

### **Genel Değerlendirme:**

Grup üyeleri halka olarak oturur; kendilerini nasıl hissettikleri, hangi farkındalıkları yaşadıkları sorulur. Tasarım olguları üzerine değerlendirmeler yapılır. Öğrenciler *“...yaratıcı ve soyut imgelemelerini ifade etmekten önce korktuklarını sonra bu çalışmanın onları geliştirdiğini, sözsüz yapılan doğaçlamaların tasarım kuramı yönünden etkili bir farkındalık ortaya koyduğunu”* belirtmişlerdir.

**Uygulama sürecinde** sahne sanatlarından örnekler ve fotoğraflar sunulmuştur. Bale ve modern dansa ilişkin koreografilerin, görsel öğelerle bağıntıları kurulmuş; sahne tasarımı ve koreografi üzerine izlenen örneklerin görsel okumaları yapılmıştır. Öğrencilerin çeşitlilik-birlik, bütünlük, hareket-ritm gibi tasarım ilkelerinin, durağan olan sahne düzlemini nasıl devingen kıldığı, sahne tasarımı ve sanatsal tasarım arasındaki bağıntıları görsel okuma düzleminde ilişkilendirmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin tasarım edinimlerine transfer yetisi kazandırabilmek amacıyla bu oturumda, sahne sanatlarından sunulan eserler üzerinde görsel okumaya ağırlık verilmiştir. Bir resmin, bir fotoğrafın okunmasında çizginin karakter ve duygusal özelliklerini dillendirmekte zorlanan öğrenciler, sahne sanatlarında ışık ve hareket, müzik ve hareket yönünde sanatsal iletiye ilişkin düşüncelerini rahat ifade etmişlerdir. Sahne tasarımına ilişkin edinimleriyle kendi yazdıkları şiirler ve bu şiirlerden oluşturdukları öykülere ilişkin bir koreografi denemesi sunmuşlardır. Sanat eğitimcilerimiz bu eğitim durumundaki alıştırmaları bir kavramdan

başlayıp modern sanat akımlarından işlemek istediklerine yönelik uyarlayabilir, planlayabilir, geliştirebilirler.

## SONUÇ

Eğitimde drama yöntemini, görsel sanatların görsel bileşenleriyle programlamak hem görsel sanatlar eğitiminin hem de eğitimde drama öğretiminin esası olan *görsel okuryazarlık* becerisini bilemektedir. Bu ortak payda drama ğretiminde dikkate alındığında, felsefi, psikolojik ve sosyolojik yönleriyle ğretimi bütünleştirmekte; görsel sanat dallarındaki görsel algı, görsel düşünme, görsel işlevsellik, görsel iletişim becerilerini geliştirmekte; sezgisel bilginin kavramsal ve imgesel düşünme süreçlerine ivme kazandırmakta ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmektedir. Sezgisel olanla açık verilen bilginin beden dilinde yeniden sunulması bilginin, transferini sağlayabilmektedir.

Sanat eğitimi, yaratıcı dş gücünün görsel dil bileşenleriyle ilişkilendirilmesini amaçlar. Sanat disiplini olduğundan bu bileşenler drama eğitiminde de geçerlidir. Bu nedenle görsel sanatlar eğitimi ile drama sarmal bir yapı sunmaktadır. Drama ğretim ortamlarında katılımcının yaş düzeyine bakılmaksızın işlem basamaklarının etkinlik alıştırmaları, drama etiğine uygun yapılandırıldığında bütün bir drama çalışması sağlanabilir. Eğitimde, drama hangi amaç için kullanılırsa kullanılsın beden formuyla düzenlenen görsel kompozisyonların anlatımını içermektedir; eğitimde amaç boyutuyla verildiğinde yine görsel dili öğreten temel bir sanat disiplini sunar. Dolayısıyla drama alıştırmaları sürecinde beden dili, oyunculuk teknikleri, görsel sanatların görsel dil bileşenleriyle eş zamanlı çalışmaktadır. Tasarım sürecinde sezgisel bilgi edimi, esin, buluş, çağrışım sonucu görsel düşüncenin oluşumu şekille-re, formlara dönüşür; görsel bileşenler örgütlenerek bütünleştirilir. Böylece görsel okuma becerisi, görsel düzenleme ve görsel iletişim becerilerinin bütünleştirilmesi ile kazanılmış olur.

## KAYNAKLAR

- Adıgüzel, Ö. (2008). Türkiye’de eğitimde yaratıcı dramanın yakın tarihi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(5), 7-49.
- Adıgüzel, Ö. (2023). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. (9. Basım) Yapı Kredi Yayınları. İstanbul.
- Aybar, S.(2004) Sahne tasarımında dramatik aksiyonun belirleyiciliği. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. Ankara Üniversitesi DTCTF Tiyatro Bölümü Yayınları. 67-75. Sayı:17
- Beggi, G. B., & Gemalmayan, R. Y. (2020). Yaratıcı drama lideri eğitiminin belirlenmesi. *The Journal of Social Sciences*, 39(39), 206-219.
- Çıkgıl, N. (2002) Dansın anlatım gücü. *Sanat Dünyamız Dergisi*. 85:121-123.
- Efe, F. (1995) *Dram Sanatı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kırıoğlu, O. (1991). *Sanatta Eğitim*. Ankara: Eğitim Kitabevi.
- Lumalı, Ö.(2003). Türk halk danslarında modernleşme çabaları. *Araştırma*.
- MEB (2013). *Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü
- Mc Millen,G. (2002). Koreografi üzerine düşünceler. *Sanat Dünyamız Dergisi*. 85:97-99
- Nutku, Ö. (1998). *Dram Sanatı*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi
- San, İ. (1991). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 23, sayı 2, s.573-582.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi*. 2 (7).148-160
- Yağcıoğlu, M. (2004). Kusursuz sahne ve kostüm tasarımcılarının yaratıcısı Fabia Puigserver. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. Ankara Üniversitesi DTCTF Tiyatro Bölümü Yayınları. 4-21.Sayı:19
- Yüksel, R. (1998). *Güzel sanatlar fakültelerinde verilen temel sanat eğitimi dersinin mevcut durumu ve sorunları*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Yüksel, R. (2005). *Drama destekli öğretim modelinin temel tasarım edinimlerinin transferine etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.



# Bölüm 13

## **KIRDA ÖĞLE YEMEĞİ TABLOSU VE YENİDEN YORUMLANDIĞI FARKLI DÖNEMLERİNE İLİŞKİN BİR SÖYLEM ANALİZİ**

*Mine BAŞYURT<sup>1</sup>*

*Selma TAŞKESEN<sup>2</sup>*

---

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim İş Eğitimi Bilim Dalı, mbasyurttt@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8398-4353

2 Doc.Dr, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı, selma.taskesen@erzincan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9072-8411

## GİRİŞ

Günümüzde iletişim, bireyler arasında bilgi transferinin ötesine geçerek etkileşim haline dönüşmüştür. Dil, bu etkileşimin temel taşı olarak, düşüncelerimizi ifade etme ve algılarımızı şekillendirme konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Çelik ve Ekşi (2013)'e göre dil sosyal yaşamın merkezindedir. Bu bağlamda söylemler ile dil iç içedir. Ayrıca dilin çalışmasını sözcükler ve ifadeler (dilbilgisi) veya sözcüklerin oluşturulduğu parçalara (dilbilim) odaklanılırken, söylemlerin bunlardan öte bir dinleyici ve konuşmacı veya bir yazar ve okuyucuyu içeren bir iletişime odaklandığından bahsetmiştir. Potter (1996) dilin, bireylerin özgün düşünce ve duygularını ifade edebilme yetisiyle birlikte, diğer insanları anlama kapasitesini sağlayan bir araç olduğunu ve dilsiz bir dünyanın, anlam açısından eksik olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda dilin etkileşim ve iletişimde önemli bir ifade biçimi olduğu görülmektedir. Dil sadece basit bir temsil ya da yansıtma aracı değildir. Dil değişik fonksiyonları içeriğinde barındıran karmaşık sistemler bütünüdür (Elliot, 1996). Farklı tarihsel zaman dilimlerinde insanlık, birbirlerinden farklı kendi maskelerini kullanmışlardır. Dolayısıyla her bireyin söylemi, hem tarihsel açıdan, hem de içinde bulunulan zaman açısından birbirinden farklıdır (Parker, 2002). Plastik sanatlarda kullanılan söylemler farklı görme biçimleri ve bakış açıları ortaya çıkarmaktadır. Taşkesen (2021) farklı bakış açıları ile ilgili toplumun içinde bulunduğu sosyal, kültürel çevrenin, alınan eğitimin, değerler ve öznel bakış açısı gibi birçok etken ile nesnelere farklı bakılmasına neden olduğunu ve hayata yön verdiğini ifade etmiştir. Bu durumda aynı sanat ürününe bakan bireylerin birbirinden farklı ifadeleri görülebilmektedir. Çünkü bireyler kendilerini farklı söylemler ile ifade eder. Gee (2005) 'e göre söylem; dilin düşünme, değerlendirme, yorumlama gibi bireysel kullanılan bir ifade biçimidir. Söylem belirli bir zaman dilimi içinde belli insan grupları arasında olan ve diğer insan grupları ile ilişkili olarak geliştirilen fikirleri, ifadeleri ve bilgileri içerir (Çelik, Ekşi, 2008). Bu söylemler ifade edilirken birçok fikir ortaya çıkmaktadır. Bu fikirlerin analizinde kullanılan söylem analizi, konuşma ve metinler aracılığı ile oluşan anlam ürünleri ile ilgilenen geniş kapsamlı sosyal ve kültürel araştırmalar içinde kullanılan bir araştırma yöntemidir (Çelik, Ekşi, 2008).

### Söylem Analizi İle İlgili Bir Örnek Çalışma

Bireyler, kendilerini ifade etme sürecinde dil aracılığıyla söylemi kullanarak anlam ve düşüncelerini iletmektedirler. Sözen (1999)'a göre söylemi dille birlikte düşünmek mümkündür. Dilin bu merkezi rolünü anlamak ve analiz etmek, sosyal bilimlerin önemli bir dalı olan söylem analizi disiplinine odaklanmayı gerektirir. Söylemi bir şeyi söylemenin ifadesi olarak düşünebiliriz. Nordquist (2020) söylem analizinin hem yazılı metinler hem sözlü bağlamlarda insanlar arasında kullanılan dilin incelenmesi anlamına



geldiğini ifade etmiştir. Söylem analizi, dilin derinliklerine bir keşif yolculuğu olarak ele alınabilir, dilin nasıl kullanıldığı, nasıl etkileşimlere neden olduğunu ve toplumsal yapıları nasıl şekillendirdiğine odaklanır. Söylem analizinin basit anlatımı dilin incelenmesi ve ifadenin sınırların ötesinde analiz edilmesi olarak bilinmektedir. “Söylem ya da dil kullanımının sadece biçimsel (fonolojik ya da sözdizimsel) yönü ile ilgilenmez. Bundan ziyade ilgi odağını sosyal ve kültürel bağlam içinde iletişim kuran dil kullanıcılarının oluşturduğu sosyal olaylara çevirir”(Barker ve Galasinski, 2001). Birey tüm değerleri ile kendi perspektifinden söylemlerde bulunur. Bu söylemlerim farklı zaman dilimlerinde farklı ifade biçimleri ile ortaya çıktığı görülmektedir. Sanat eserleri de zaman içinde çeşitli dönemlerde ve farklı sanatçılar tarafından, toplumun kendi özelliklerini içerisinde barındırarak yeniden yorumlanmaktadır. “Yeniden resmetme” bir yöntem olarak resim alanında etkisini uzun yıllardır göstermektedir, yeniden resmetmenin farklı biçimleri olduğu bilinmektedir (Arıkan, 2016). Döneminin önemli sanatçılarından biri olan Manet’in “Kırda Öğle Yemeği” tablosu da farklı dönemlerde yeniden yorumlanmıştır. Picasso’nun “Kırda Öğle Yemeği” tablosu, Alain Jacquet’in kurguladığı “Kırda Öğle Yemeği” fotoğrafı ve heykeltıraş Seward Johnson’un “Kırda Öğle Yemeği” heykeli buna örnektir.

Günümüzde sanat eserlerinin yorumlanmasında sanat eleştirisine bağlı söylemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu eserlere ilişkin yorumların farklı fikirlerin analizinden çıkan söylemlerden elde edilmesi ise ayrıca önem arz etmektedir. Bu noktadan yola çıkarak mevcut çalışmada kırda öğle yemeği tablosu ve yeniden yorumlandığı farklı dönemlere ilişkin bir söylem analizi yapmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

Öğrencilerin kırda öğle yemeği tablosu ve yeniden yorumlandığı farklı dönemlerde yapılan çalışmalara ilişkin söylemleri nasıldır?

Öğrencilerin kırda öğle yemeği tablosu ve yeniden yorumlandığı farklı dönemlerde yapılan çalışmalara ilişkin karşılaştırmaları nasıldır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma sanat temelli nitel bir çalışmadır. Yıldırım ve Şimşek (1999)’e göre nitel araştırma olguyu ilgili bireylerin bakış açılarından görebilmeyi ve bu bakış açısı ile oluşturan sosyal yapı ve süreçleri ortaya koymaya imkân sağlamaktadır. Araştırma, çalışmaya uygunluğu bakımından söylem analizi yaklaşımı ile yürütülmüştür. Nitel bir çalışma yöntemi olan söylem analizi, bireylerin düşüncelerini ve olaylara yaklaşımlarını anlamlandırmak için dili nasıl kullandıklarına odaklanmakta ve söylemin yapısını ve işlevlerini

incelemekte, farklı kişilere ve zamana göre sonuçlarını tespit etmektedir (Dursun, 2020, s.109).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2022 - 2023 öğretim yılında orta ölçekli bir üniversitenin Resim-İş eğitimi anabilim dalında yüksek lisans yapan 3 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yolu ile seçilmiştir. “Araştırmacı, amaçlı örnekleme evreni temsil etme gücüne sahip bir örneği seçerken örnek birimlerini öznel olarak seçer. Başka bir deyişle belli bir örnek biriminin seçilme şansı, araştırmacının bireysel yargısına bağlıdır (Yıldız, 2017).

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verilerini Manet’in “Kırda Öğle Yemeği” tablosu ve yeniden yorumlandığı farklı dönemlerde yapılan Picasso’nun “Kırda Öğle Yemeği” tablosu, Alain Jacquet’in kurguladığı “Kırda Öğle Yemeği” fotoğrafı ve heykeltraş Seward Johnson’un “Kırda Öğle Yemeği” heykeli oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Duncum (2016) tarafından hazırlanan ve incelenen 4 eser ile revize edilen “Söylem Analizinde Bağlamlar” tablosu ile toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Sanat temelli nitel bir çalışma olan araştırmanın verilerinin analizinde nitel veri analizi olan söylem analizi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri Duncum (2016) tarafından geliştirilen ve araştırmaya konu olan eserlerin “Söylem Analizinde Bağlamlar” tablosun da bulunan söylemsel bağlamların ve görsel bağlamların alt başlıklarının öğrenciler tarafından yorumlanması ile toplanmıştır. Söylem analizleri; açık bir ifade ile söylem üretmenin yolları olarak da düşünülmektedir. Yorumlanan veriler söylem analizi ile analiz edilmiştir. Her sosyal araştırma gibi bu analiz türü de “verilere”, “analize” ve “analiz sonuçlarına” dayanır (Sözen, 1999).

Araştırmanın güvenilirliği araştırmacıların verileri birlikte analiz etmesi ile ve aynı verilerin belirli bir zaman geçtikten sonra tekrar analiz edilmesi ile sağlanmıştır. Bu bağlamda ilk analiz ve son analiz karşılaştırılmış farklılaşmalar üzerinden fikir birliği sağlanmıştır.

### **BULGULAR**

Bu araştırmanın bulguları amaca uygun olarak Manet’in “Kırda Öğle Yemeği” tablosu ve farklı dönemlerde yeniden yorumlanan Picasso’nun “Kırda Öğle Yemeği” tablosu, Alain Jacquet’in kurguladığı “Kırda Öğle Yemeği” fotoğrafı ve heykeltraş Seward Johnson’un “Kırda Öğle Yemeği” heykeli Duncum (2016)’un “Söylem Analizinde Bağlamlar” tablosunda yer

alan söylemsel bağlamlar ve gorsel bağlamlar alt başlıklarına yapılan oğrenci yorumlarının söylem analizi ile incelenmesi ile elde edilmiştir.



Edouard Manet, Kırdada Öğle Yemeği, 1862-1863

### Söylemsel Bağlamlar

**Benzetmeler:** Öğrencilerin tablo için söylemlerine bakıldığı zaman Edouard Manet, "Kırdada Öğle Yemeği" tablosu için Ö1, Ö2 kadın figürlerin hayat kadınına, Ö3 ise erkek figürleri diplomatik karakterlere benzettiği ve ekmeğin kutsal bir obje olduğu söylemlerinde bulunmuşlardır.

**İroni:** Öğrencilerin tablo için söylemlerine bakıldığı zaman Edouard Manet, "Kırdada Öğle Yemeği" tablosu için "İroni" olarak gördükleri durumlar için: Ö1, Ö2, Ö3 figürlerin çıplak olmasını ironik bulmuşlardır.

**Küçümseme:** Öğrencilerin tablo için söylemlerine bakıldığı zaman Edouard Manet, "Kırdada Öğle Yemeği" tablosunda "Küçümseme" olarak gördükleri durumlar için: Ö1, Manet'in küçük bir çocuk gibi yaşadığı burjuva sınıfının koyduğu kuralları küçümsediğini ifade etmiştir. Ö2 ve Ö3 kadınların çıplak olmalarının onları tedirgin hissettirdiğini küçümseme öğesi olarak görmektedir.

**Abartma:** Öğrencilerin tablo için söylemlerine bakıldığı zaman Edouard Manet, "Kırdada Öğle Yemeği" tablosunda "Abartma" olarak gördükleri durumlar için: Ö1, Ö2 ve Ö3 kadınların tamamen çıplak çizilmesini abartılı bulmuşlardır.

**Eleştiri:** Öğrencilerin tablo için söylemlerine bakıldığı zaman Edouard Manet, "Kırdada Öğle Yemeği" tablosunda "eleştiri" olarak gördükleri durumlar için: Ö1 ve Ö2 sanatçının tabloyu ahlaka aykırı çizdiğini düşünmüş ve bu durumu eleştirmiştir, Ö3, ekmeğ gibi kutsal bir sembolün çıplak rahatsız edici bir şekilde izleyiciye bakan kadının yan yana olmasını eleştirmiştir.

**Kişiler:** Öğrencilerin tablo için söylemlerine bakıldığı zaman Edouard Manet, “Kırda Öğle Yemeği” tablosunda “kişiler” için: Ö3, 2 erkek 2 kadın olmak üzere 4 figür bulunduğunu gördüğünü söyler. Ö1 ve Ö2 kişiler ile ilgili herhangi bir yorum yapmamıştır.

**Karakterler (Karakter Özellikleri):** Öğrencilerin tablo için söylemlerine bakıldığı zaman Edouard Manet, “Kırda Öğle Yemeği” tablosunda “Karakterler” ile ilgili: Ö2 “Bana göre resimdeki erkekler o dönemin soylularından makam mevki sahibi insanlar yanlarındaki kadınlar ise hayat kadını” ifadelerle karakterlerin özelliklerinden bahsederken Ö3, En arkadaki kadının derede yıkanması huzursuzluktan arınması olarak algılamış ve çıplak kadının adamlardan bağımsız seyirciye bakmasını konuşulan konudan sıkılmış olmasına bağlayarak karakterlerden bahsetmiştir. Ö1 tablodaki karakterlerin özellikleri hakkında söylemlerini belirtmemiştir.

**Kişiselleştirmeler (Kişi ve Karakter Arası İlişki):** Öğrencilerin tablo için söylemlerine bakıldığı zaman Edouard Manet, “Kırda Öğle Yemeği” tablosundaki “Kişiselleştirmeler” ile ilgili Ö3 ekmeğin kutsal bir sembol olduğunu söylerken Ö1 ve Ö2 herhangi bir kişiselleştirme ifadesi kullanmamıştır.

**Karakterlerin Kişisel İşlevleri:** Öğrencilerin tablo için söylemlerine bakıldığı zaman Edouard Manet, “Kırda Öğle Yemeği” tablosunda “Karakterlerin Kişisel İşlevlerine” yönelik gördükleri ile ilgili Ö1 tablodaki tüm karakterleri dönemde Paris sokaklarında dolaşıldığı zaman karşılaşılacak gerçek kişiler olarak tanımlamıştır. Ö2 çıplak kadın biraz tedirgin gibi gözüke de tablodaki herkesin keyfi gayet yerinde gözüküyor şeklinde kişiler ile ilgili söylemlerini ifade etmiştir. Ö3 ise erkek karakterlerin kıyafetlerinden öğrenci olduklarını, iki kadının da fahişe olduğunu söylemiştir.

**Karakterlerin Mekân ve Uzam ile İlişkili Konumları:** Öğrencilerin tablo için söylemlerine bakıldığı zaman Edouard Manet, “Kırda Öğle Yemeği” tablosunda “Karakterlerin Mekân ve Uzam ile İlişkili Konumları” olarak gördükleri durumlar için: Ö2 “bu zamana kadar resim dört duvar arasında yapılırken bu resimle sanat sokağa çıkmıştır.” şeklinde ifade ederken Ö3 ise ormanda piknik yapan insanlar olduğunu belirtmiştir. Ö1 mekân ve uzam ile ilişkili konumlar hakkında fikrini belirtmemiştir.

**Karakterlerin Birbirleri ile Bağlantıları:** Öğrencilerin tablo için söylemlerine bakıldığı zaman Edouard Manet, “Kırda Öğle Yemeği” tablosunda “Karakterlerin Birbirleri ile Bağlantıları” hakkında gördükleri için Ö1 burjuva sınıftan erkekler ve çıplak çizilen hayat kadınlarının ahlaksız durumu, Ö2 pazar eğlencesi için toplanan soylular ve hayat kadınlarıdır şeklinde ifade etmişlerdir. Ö3 benzer ifadelerle yer verirken karakterlerin arkadaş olduğunu da belirtmiştir.

**Mekanlar:** Öğrencilerin Edouard Manet, “Kırda Öğle Yemeği” tablosunda “Mekan” hakkındaki ifadelerine bakıldığında Ö1, Ö2 ve Ö3 orman, piknik, doğa gibi söylemlerde buldukları görülmüştür.

**Uzamsal Bağlamlar:** Öğrencilerin tablo için söylemlerine bakıldığı zaman Edouard Manet, “Kırda Öğle Yemeği” tablosunda “Uzamsal Bağlamlar” olarak gördükleri durumlar için Ö1 burjuva sınıfının bazı kuralları bulunduğu, Ö2 çıplaklığın ahlaksızlığından Ö3 ise ekmeğin kutsallığından söz etmektedir.

Öğrenciler Edouard Manet’in eserine ilişkin söylemsel bağlamlar başlığındaki yorumlarından yola çıkarak benzetme, ironi, abartı, küçümseme, eleştiri gibi alt başlıklarda burjuva sınıfından iyi giyinimli erkeklerini yüceltirken ve resmedilen çıplak kadınlara küçümseyerek baktıklarını ifade etmişlerdir. Manet’in tablosunu sanatsal açıdan oldukça iyi bulan öğrenciler genel olarak mekana ilişkin gördükleri ile ilgili söylemlerde bulunmuşlardır ve söylemlerin birbiri ile benzer olduğu görülmüştür.

#### **Görsel Bağlamlar:**

**Renk Ögesinin Tasarım Ögesi ile İlişkisi:** Öğrencilerin tablo ile ilgili söylemlerinde Edouard Manet, “Kırda Öğle Yemeği” tablosunun “Renk Ögesinin Tasarım Ögesi ile İlişkisi” hakkında Ö3 resimde pastoral renklerin uyumluğundan sakinliğinden bahsederken Ö1 ve Ö2 bu konuda fikrini belirtmemiştir.

**Renk Ögesinin Tasarım İlkeleri Bağlamında Kullanımı:** Öğrencilerin tablo ile ilgili söylemlerinde Edouard Manet, “Kırda Öğle Yemeği” tablosunun “Renk Ögesinin Tasarım İlkeleri Bağlamında Kullanımı” hakkında gördükleri için Ö1 ve Ö2 tasarımın bütünlüğünden, Ö3 ise eserin 1862-1863 yıllarında İzlenimcilik, Modern Sanat, Realizm akımlarını barındırmakta olduğunu söylemektedir.

**Renk Ögesinin Mesaj Bağlamında Kullanımı:** Öğrencilerin tablo ile ilgili söylemlerinde Edouard Manet, “Kırda Öğle Yemeği” tablosunun “Renk Ögesinin Mesaj Bağlamında Kullanımı” hakkında Ö1 ön plandaki parlak renkte çizilmiş çıplak figürün bakışları, izleyicide gerçek bir kadın tarafından ortama davet ediliyor hissi verdiğini söylerken, Ö2 ve Ö3 renk ögesinin mesaj bağlamında kullanımı ile ilgili fikrini belirtmemiştir.

**Görsel Öğeler: İllüstrasyon, Fotoğraf Vb.:** Öğrencilerin Edouard Manet, “Kırda Öğle Yemeği” tablosu ile ilgili “Görsel Öğeler” olarak gördükleri söylemlere göre: Ö2 ön planda izleyiciye bakan çıplak kadın figürün sıklığından, Ö3 ise ahlaksızlığın ortasında bulunan kutsal gördüğü ekmekten bahsettiği görülmüştür. Ö1 herhangi bir yorumda bulunmamıştır.

**Kompozisyon, Arka Plan:**Öğrencilerin Edouard Manet, “Kırda Öğle Yemeği” tablosu ile ilgili söylemlerinde, “Kompozisyon ve Arka Plan” olarak gördükleri durumlar için: Ö1 konu ve perspektif olarak yaşadığı dönemin sanatsal ve toplumsal kurallarına karşı gelmiştir şeklinde ifade ederken Ö2, Bu zamana kadar resim dört duvar arasında yapılırken bu resimle sanat sokağa çıkmıştır. 1863 yılı Avrupasında monet’in tabloya döktüğü ortam aslında onların pazar eğlencesidir şeklinde ifade etmiştir. Ö3 Bir sanatçı gözüyle resme baktığımda bende sakinlik doğayla bütünleşmiş insanlar görüyorum. En arkadaki kadının derede yıkanması huzursuzluktan arınması olarak algıladım. Çıplak kadının adamlardan bağımsız seyirciye bakması konuşulan konudan sıkılmış olmasına bağladım şeklinde kompozisyon hakkında fikirlerini söylemiştir.

**Tipografi:**Öğrencilerin Edouard Manet, “Kırda Öğle Yemeği” tablosu ile ilgili söylemlerinde, “Tipografi” olarak gördükleri durumlar için Ö1, Ö2 ve Ö3 tipografi bulunmadığını dile getirmektedir.

**Semboller:**Öğrenciler Edouard Manet, “Kırda Öğle Yemeği” tablosunda “Sembol” ile ilgili Ö3 sadece ekmeğin kutsal bir obje olarak tabloda yer aldığından bahsederken Ö1 ve Ö2 sembol olarak ifade eden bir söylemde bulunmamışlardır.

**Metaforlar:**Öğrencilerin tablo ile ilgili söylemlerinde Edouard Manet, “Kırda Öğle Yemeği” tablosunda “Metafor” olarak gördükleri durumlar için: Ö1 tabloya karşı gelişin sebebini 1800’lerde nü ve çıplak aynı anlamı taşımamasından kaynaklandığından Nü resimlerin gerçekte var olamayan kişiler olduğu müddetçe sorun teşkil etmediğini, Ö2 resimde olanları ahlaksızlık olarak nitelendirdikleri için çizilen resmi ayıp karşılayıp dışladılar. Bana göre resimdeki erkekler o dönemin soylularından makam mevki sahibi insanlar yanlarındaki kadınlar ise hayat kadını olduğu için çıplak, Ö3 ise en arkadaki kadının derede yıkanması huzursuzluktan arınması olarak algıladım. Çıplak kadının adamlardan bağımsız seyirciye bakması konuşulan konudan sıkılmış olmasına bağladım. Peki Manet böyle bir ortamda böyle bir resmi neden yapmış olabilir sorusunu kendime yönelttiğim de şunu söyleyebilirim; Manet aslında herkesin içinde olan sapkınlığı dışa vurmuş her ne kadar giyinik takım elbiseli olsanız da içinizde sapkınlıkların olduğunu resmetmek istemiş olabilir metaforunda bulunmuştur.

**Çağırışımlar:**Öğrencilerin tablo ile ilgili söylemlerinde, Edouard Manet, “Kırda Öğle Yemeği” tablosunda “Çağırışım” olarak gördükleri durumları için: Ö1nü kadınların hayat kadını takım elbiseli erkeklerin burjuva sınıfından oldukları çağırışımında bulunurken Ö2 İki erkek figürün kıyafetlerinden öğrenci olduklarını, bu iki öğrencinin fahişe oldukları düşünülen iki kadınla arkadaşça bir ortamda bulunmalarını hoş karşılanmayacağından Ö3 ise ne



kadar takım elbise giyinik olsanız da içinizde sapkınlıkları çağrıştırdığından bahsetmiştir.

**Görsel Öğeler Arası İlişki:**Öğrencilerin tablo ile ilgili söylemlerinde, Edouard Manet, “Kırda Öğle Yemeği” tablosunda “Görsel Öğeler Arası İlişki” ile ilgili: Ö1, Ö2 ve Ö3 ıplak figürlerin hayat kadını olarak burjuva sınıfı erkekler ile piknik yapmasından bahsetmişlerdir.

**Tipografik Öğeler Arası İlişki:**Öğrencilerin Edouard Manet, “Kırda Öğle Yemeği” tablosunda tipografik öğeler ile ilgili yorum bulunmamaktadır.

Öğrenciler Edouard Manet’in eserine ilişkin görsel bağlamlar başlığındaki renk, görsel öğeler, kompozisyondan çok resmin konusu ile ilgilendikleri görölmüştür. Öğrenciler metafor ve çağrışımlarda buldukları konuların benzerlik gösterdiğini tipografik öğelerin bulunmadığını söylemlerinde ifade etmişlerdir.



*Picasso, Kırdá Öğle Yemeği, 1962*

### Söylemsel Bağlamlar

**Benzetmeler:**Öğrencilerin tablo için söylemlerine bakıldığı zaman Picasso, “Kırda Öğle Yemeği” tablosunda “Benzetme” olarak gördükleri durumlar için: Ö1 figür veya nesnelerin bu tabloda ruhlar olduğunu söylemektedir. Ö2 erkeklerden birinin elinde resmedilen pipo veya flüt tarzı simgeleri keyif simgelerine benzetmektedir. Ö3 ise tabloyu piknikten ziyade bir müzik şölenine benzettiğini ifade etmiştir.

**İroni:**Öğrencilerin tablo için söylemlerine bakıldığı zaman Picasso’nun “Kırda Öğle Yemeği” tablosunda “İroni” olarak gördükleri durumlar Ö1, Picasso’nun eğer alınacak bir şey varsa çalarım sözü, Ö2, ıplak figürlerden rahatsız olduğu için onları parçalara ayırarak biçimlerini bozması, Ö3 ise

elini çenesinin altına koymuş çıplak kadının huzur içinde dinlenmesini ironik bulmuşlardır.

**Küçümseme:** Öğrencilerin tablo için söylemlerine bakıldığı zaman Picasso'nun "Kırda Öğle Yemeği" tablosunda "Küçümseme" olarak gördükleri ile ilgili Ö1, Picasso'nun Manet'in tablosunu alıp 100'lerce eskiz ve tablosunu yapması çaldığı eseri kendine ait olduğunu ispatlama çabası olarak ifade ederken bu durumda kendini kanıtlama çabasını kendini küçümsemesi olarak görmektedir. Ö2 ve Ö3 Picasso'nun kadınların çıplak çizilmesini küçümsemediği için çıplaklığı parçalara ayırarak anlaşılmaz çizdiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

**Abartma:** Öğrencilerin Picasso'nun "Kırda Öğle Yemeği" tablosunda "Abartma" olarak gördükleri ile ilgili: Ö1, tabloda kullandığı renkler ile zamanını ahlaki değerlerine karşı gelen ressamın tablosunu abarttığını tabloyu parçalayıp yakmayı istemiş gibi durmaktadır şeklinde ifade etmektedir. Ö2 Picasso'nun resmin bir büyüsü olduğuna inandığı için aynı resmi çizerek ses getireceğinden bahsedip sanatçının fazla eskiz ve tablo çizmesini abartılı bulmuştur. Ö3 ise Picasso'nun, bu eserinde kübizm akımıyla çizdiği resimde göze ilk çarpan figürün abartılı olarak çizilen en kadın figür olduğunu söylemektedir.

**Eleştiri:** Öğrencilerin tablo için söylemlerine bakıldığı zaman Picasso'nun "Kırda Öğle Yemeği" tablosunda "eleştiri" olarak gördükleri durumlar için: Ö1, Ö2 ve Ö3 Manet'in tabloyu tüm realistiği ile çizmesini eleştiren Picasso'nun kübizm akımı ile tabloyu yeniden resmettiğinden bahsetmişlerdir.

**Kişiler:** Öğrencilerin tablo için söylemlerine bakıldığı zaman Picasso'nun "Kırda Öğle Yemeği" tablosunda "kişiler" için: Ö2 ve Ö3, 4 figürün bulunduğu bahsederken, Ö1 kişiler ile ilgili herhangi bir yorum yapmamıştır.

**Karakterler (Karakter Özellikleri):** Öğrencilerin tablo için söylemlerine bakıldığı zaman Picasso'nun "Kırda Öğle Yemeği" tablosunda "Karakterler" ile ilgili: Ö1 figürleri parçalayarak çizdiğinden onların kötü ruhlarını parçaladığını ifade etmiştir. Ö2 karakterlerin keyifli olduğunu ifade ederken, Ö3 ise En öndeki figürlerin yüzünde sevinç var ama diğer iki figürde belirsizlik var yüzleri tam olarak görünmüyor. Sağ taraftaki ki figür org gibi bir enstrümanı çaldığını görüyorum, diğer adam flüt gibi bir enstrüman ağzında çalıyor, elini çenesinin altına koymuş çıplak kadın huzur içinde dinlediği izlemine veriyor şeklinde karakterlerin özelliklerini ifade etmiştir.

**Kişiselleştirmeler (Kişi ve Karakter Arası İlişki):** Öğrencilerin tablo için söylemlerine bakıldığı zaman Picasso'nun "Kırda Öğle Yemeği" tablosundaki "Kişiselleştirmeler" ile ilgili Ö1, Ö2 ve Ö3 herhangi bir kişiselleştirme ifadesi kullanmamıştır.



**Karakterlerin Kişisel İşlevleri:**Öğrencilerin tablo için söylemlerine bakıldığı zaman Picasso'nun "Kırda Öğle Yemeği" tablosunda "Karakterlerin Kişisel İşlevlerine" yönelik gördükleri ile ilgili Ö1 tablodaki karakterlerin taklit edilen resme bir tepki olarak parçalanmış çizildiğinden bahsederken, Ö2 Picasso'nun insanları gayet keyifli çizdiğinden ve erkeklerden birinin elinde pipo veya flüt tarzı keyif simgelerinin olduğundan bahsetmiştir. Ö3 ise kişiler ile ilgili söylemlerini ifade etmiştir. Ö3 ise resimde göze ilk çarpan kadın fiğürün izleyiciye bakışından ortamdaki eğlenceden sıkıldığını söylemektedir.

**Karakterlerin Mekân ve Uzam ile İlişkili Konumları:** Öğrencilerin tablo için söylemlerine bakıldığı zaman Picasso'nun "Kırda Öğle Yemeği" tablosunda "Karakterlerin Mekan ve Uzam ile İlişkili Konumları" olarak gördükleri durumlar için: Ö2 keyifli bir mekanda karakterlerinde şarkı söyleyip eğlendiğini gözlemlediğini ifade etmiştir. Ö3 mekan hakkında bir piknikten ziyade bir müzik şöleni gibi görüldüğünü karakterlerin eğlendiğini söylerken, Ö1 mekan ve uzam ile ilişkili konumlar hakkında fikrini belirtmemiştir.

**Karakterlerin Birbirleri ile Bağlantıları:**Öğrencilerin tablo için söylemlerine bakıldığı zaman Picasso'nun "Kırda Öğle Yemeği" tablosunda "Karakterlerin Birbirleri ile Bağlantıları" hakkında gördükleri için Ö1, Ö2, Ö3 tablo hakkında benzer ifadelerle yer verirken karakterlerin eğlenen arkadaşlar olduğu izlenimi verildiğini gözlemledikleri söylenebilir.

**Mekanlar:**Öğrencilerin Picasso'nun "Kırda Öğle Yemeği" tablosunda "Mekan" hakkındaki ifadelerine bakıldığında Ö1, Ö2 ve Ö3 orman, piknik, doğa gibi benzer söylemlerde buldukları görülmüştür.

**Uzamsal Bağlamlar:**Öğrencilerin tablo için söylemlerine bakıldığı zaman Picasso'nun "Kırda Öğle Yemeği" tablosunda "Uzamsal Bağlamlar" olarak gördükleri durumlar için Ö1, Ö2 ve Ö3 sanatçının çıplaklığın ahlaksızlığından kurtulmak isterken fiğürleri parçalamasından söz etmektedir.

Öğrencilerin Picasso'nun eserine ilişkin söylemsel bağlamlar başlığındaki yorumlardan yola çıkarak benzetme, ironi, abartı, küçümseme, eleştiri gibi tüm alt başlıklarda Manet'in tablosunu yeniden yorumlayan Picasso'nun tabloyu kendi üslubunu kullanarak kübist bir anlayış ile ele aldığını ve bu resim için 100'lerce eskiz çizerek resimde bulunan fiğür ve nesnelerin formları bozup resme yeni bir anlayış kazandırdığını ifade etmişlerdir. Uzamsal bağlamlar ile ilgili yorumlarını genellikle ahlaksızlığın yok edilmeye çalışılması olarak yorumlarken, karakterlerin görsel özelliklerini resmin orjinaliyle kıyaslamışlardır. Buna göre öğrenciler Picasso'nun resmi parçalayıp, formları bozmaktaki amacınının fiğürlerin üstüne yüklenen misyonlarından uzaklaşmasını sağlamak olduğunu dile getirmişlerdir.

### **Görsel Bağlamlar:**

**Renk Ögesinin Tasarım Ögesi ile İlişkisi:**Öğrencilerin tablo ile ilgili söylemlerinde Picasso'nun "Kırda Öğle Yemeği" tablosunun "Renk Ögesinin Tasarım Ögesi ile İlişkisi" hakkında Ö1 yaptığı eskizlerde birçok farklı renk ve biçim kullanan Picasso'nun sinirlendiği zaman soğuk tonların, sevindiği zaman sıcak tonları kullandığını düşündüğünden bahsederken, Ö3 yiyecekleri çizerken turuncu rengi kullandığından bahsetmiştir. Ö2 ise renk ögesi hakkında söylemde bulunmamıştır.

**Renk Ögesinin Tasarım İlkeleri Bağlamında Kullanımı:** Öğrencilerin tablo ile ilgili söylemlerinde Picasso'nun "Kırda Öğle Yemeği" tablosunun "Renk Ögesinin Tasarım İlkeleri Bağlamında Kullanımı" hakkında gördükleri için Ö1 tasarımda soğuk renklerin kullanımının Picasso'nun duygularıyla ilişkili olduğunu ifade ederken Ö3 de turuncu renk ile yiyeceklerin sıcaklığı ile tasarımda soğuk sıcak renkleri dengeli kullandığını ifade etmiştir. Ö2, renk ögesinin tasarım ilkeleri bağlamında kullanımı ile ilgili bir söylemde bulunmamıştır.

**Renk Ögesinin Mesaj Bağlamında Kullanımı:**Öğrencilerin tablo ile ilgili söylemlerinde Picasso'nun "Kırda Öğle Yemeği" tablosunun "Renk Ögesinin Mesaj Bağlamında Kullanımı" hakkında Ö1 soğuk renklerin kullanımını Picasso'nun olumsuz duygularından kaynaklandığını ifade ederken Ö3 yiyeceklerin turuncu renkte olmasını sıcaklıkla bağdaştırdığını ifade etmiştir. Ö2 renk ögesinin mesaj bağlamında kullanımı ile ilgili fikrini belirtmemiştir.

**Görsel Öğeler: İllüstrasyon, Fotoğraf Vb.:**Öğrencilerin Picasso'nun "Kırda Öğle Yemeği" tablosu ile ilgili "Görsel Öğeler" olarak gördükleri söylemlere göre: Ö2 ve Ö3 tabloda görülen çalgı aletinin eğlenceyi, keyifli ortamı yansıttığı ifadelerinde yer alırken, Ö1 herhangi bir yorumda bulunmamıştır.

**Kompozisyon, Arka Plan:**Öğrencilerin Picasso'nun "Kırda Öğle Yemeği" tablosu ile ilgili söylemlerinde, "Kompozisyon ve Arka Plan" olarak gördükleri durumlar için: Ö1 bu tabloda kullandığı renkler ile zamanının ahlaki değerlerine karşı gelen ressamın tablosunu parçalayıp yakmayı istemiş gibi durmaktadır ifadesini kullanırken, Ö2 ise Picasso istese Manet'in resminin aynısını çizebilirdi ama modernizme göre kendi sanatıyla karıştırıp resmî parçalara ayırdı şeklinde kompozisyondan bahsetmiştir. Ö3 Picasso, bu eserinde kübizm akımıyla çizmiş, resimde göze ilk çarpan figür en öndeki çıplak kadın çarpıyor, onun arkasında flüt çalan bir figür karşısındaki yüzü belli belirsiz bir figürün çizilmiş. En arkadaki Kadın yerden bir şey topluyormuşçasına resmedilmiş şeklinde kompozisyon hakkında fikirlerini söylemiştir.

**Tipografi:**Öğrencilerin Picasso'nun “Kırda Öğle Yemeği” tablosu ile ilgili söylemlerinde, “Tipografi” olarak gördükleri durumlar için Ö1, Ö2 ve Ö3 tipografi hakkında söylemlere yer vermemektedir.

**Semboller:**Öğrenciler Picasso'nun “Kırda Öğle Yemeği” tablosunda “Sembol” ile ilgili Ö2 sadece pipo veya flüt tarzı objelerin keyif simgesi olarak kullanıldığına dair söylemine yer verirken Ö1 ve Ö3 sembol olarak ifade edilen bir söylemde bulunmamışlardır.

**Metaforlar:**Öğrencilerin tablo ile ilgili söylemlerinde Picasso'nun “Kırda Öğle Yemeği” tablosunda “Metafor” olarak gördükleri durumlar için: Ö1 çalınacak bir şey varsa çalarım derken bile çaldığı eserleri kendine göre uyarladığından bahsetmiştir. Ö2, Picasso'nun resmin bir büyüsu olduğuna inanıyordu ve aynı resimle kendinin de ses getireceğine inandığı metaforunu ortaya atmaktadır. Ö3 ise tablo ile ilgili bir metafora söylemlerinde yer vermemiştir.

**Çağrışımlar:**Öğrencilerin tablo ile ilgili söylemlerinde, Picasso'nun “Kırda Öğle Yemeği” tablosunda “Çağrışım” olarak gördükleri durumlar için: Ö1 Picasso'nun fazlaca eskiz çizmesini kiskanç kişiliği ile bağdaştırmıştır. Ö2, pipo veya flüt tarzı objelerin keyif verici objeleri ortamdaki eğlenceyi çağrıştırdığını ifade etmektedir. Ö3, Yiyecekleri turuncu çizmesi ile ilgili Picasso'nun yemeğin sıcaklığını çağrıştırmak istemesinden bahsetmiştir.

**Görsel Öğeler Arası İlişki:**Öğrencilerin tablo ile ilgili söylemlerinde, Picasso'nun “Kırda Öğle Yemeği” tablosunda “Görsel Öğeler Arası İlişki” ile ilgili: Ö1, Ö2 ve Ö3 tüm objelerin ortamdaki atmosferin eğlenceli ortamı yansıttığı hakkında ilişki kurmuşlardır.

**Tipografik Öğeler Arası İlişki:**Öğrencilerin Picasso'nun “Kırda Öğle Yemeği” tablosunda tipografik öğeler ile ilgili yorum bulunmamaktadır.

Öğrenciler Picasso'nun eserine ilişkin görsel bağlamlar başlığındaki renk ile ilgili yorumlarını genellikle Picasso'nun genel tarzıyla bütünleştirmiş ve Picasso'nun mavi dönemine denk gelen duygu değişiklikler ile soğuk renkleri kullanıldığından bahsetmişlerdir. Öğrenciler, resmin orijinali ile bağdaştırarak çıplaklığın kapatılmaya çalışıldığı parçalamaların bulunduğu metafor ve çağrışımları ele almışlardır. Tipografik öğelerin bulunmadığını söylemlerinde ifade etmişlerdir.



Pop sanatı sanatçısı Alain Jacquet ise 1964 yılında tabloya benzer bir kompozisyonu fotoğrafladı.

### Söylemsel Bağlamlar

**Benzetmeler:** Öğrencilerin fotoğraf için söylemlerine bakıldığı zaman Pop sanatı sanatçısı Alain Jacquet'in "Kırda Öğle Yemeği" tablosuna benzer fotoğrafında "Benzetme" olarak gördükleri durumlar için: Ö1 modelin bakışını özgüven ve meşrulaştırma ile Ö3 ise kadının yanındaki kırmızı kutuyu gizemli bir kutuya benzetmiştir. Ö2 fotoğraf ile ilgili söylemlerinde benzetmeye yer vermemektedir.

**İroni:** Öğrencilerin fotoğraf için söylemlerine bakıldığı zaman Pop sanatı sanatçısı Alain Jacquet'in "Kırda Öğle Yemeği" tablosuna benzer fotoğrafında "İroni" olarak gördükleri durumlar ile ilgili Ö1, Manet'in tablosunda korku ve insan içindeki ahlaksızlığın gözler önüne serdiği haz bulunurken Jacquet'in fotoğrafında özgüvenin hakim olduğunu söylemektedir. Ö2, insanların o dönemde pazar eğlencelerini ahlaksızlık olarak görmemeleri ve gayet normal bir durum olarak karşılıyor olmalarını ironik bulmuştur. Ö3 ise kadınların havuz başına uygun giyindikleri söylenebilir ama böylesi bir piknikte adamların takım elbiseli olmalarını ironik olarak yorumlamaktadır.

**Küçümseme:** Öğrencilerin fotoğraf için söylemlerine bakıldığı zaman Pop sanatı sanatçısı Alain Jacquet'in "Kırda Öğle Yemeği" tablosuna benzer fotoğrafında "Küçümseme" olarak gördükleri ile ilgili Ö2, kişilerin kendini seçilmiş görmelerini küçümseyerek sanslı hissetmelerini anlamsız bulduğunu ifade ederken Ö3 en arkadaki kadın figürün dışarıda kalmasını gruptan ayrı tutulması kadının soyutlanması ile ilişkilendirip az da olsa bu durumun kadın için küçümseyici olduğunu ifade etmiştir. Ö1 küçümseme ile ilgili bir söylemde bulunmamıştır.

**Abartma:** Öğrencilerin fotoğraf için söylemlerine bakıldığı zaman Pop sanatı sanatçısı Alain Jacquet'in "Kırda Öğle Yemeği" tablosuna benzer fotoğrafında "Abartma" olarak gördükleri ile ilgili: Ö1, toplumsal değerlerimizin değişip aykırı şeylerin zamanla normal karşılanmasını abartılı bulmuştur. Ö2, fotoğrafa baktığımda fotoğraftaki herkesin bu ünlü tabloya model olarak seçilmelerinden keyif almış gibi görünmelerini abartılı bulmuştur. Ö3, sanatçının tüm tezatlıkları bir araya getirmek istemiş olmasını abartılı bulmuş olabilir

**Eleştiri:** Öğrencilerin fotoğraf için söylemlerine bakıldığı zaman Pop sanatı sanatçısı Alain Jacquet'in "Kırda Öğle Yemeği" tablosuna benzer fotoğrafında "eleştiri" olarak gördükleri durumlar için: Ö1, Manet'in tablosuna korku ve insan içindeki ahlaksızlığın gözler önüne serilen haz bulunurken Jacquet'in fotoğrafında özgüven hakimdir fotoğrafın tabloda farklı olmasını eleştirmiştir. Ö2, Fotoğraf sanatçısı resmin doğal ortamını oluşturmak yerine yapay havuzlu bir ortam seçmiş. Ö3, fotoğraf sanatçısı resmin doğal ortamını oluşturmak yerine yapay havuzlu bir ortam seçmiş olmasını eleştirmiştir.

**Kişiler:** Öğrencilerin fotoğraf için söylemlerine bakıldığı zaman Pop sanatı sanatçısı Alain Jacquet'in "Kırda Öğle Yemeği" tablosuna benzer fotoğrafında "kişiler" için: Ö1 ve Ö2 4 figürün bulunduğu bahsederken, Ö3 fotoğrafta lüks hayatları olduğu izlenimi verilmiş bir grup insanın varlığından bahsetmiştir.

**Karakterler (Karakter Özellikleri):** Öğrencilerin fotoğraf için söylemlerine bakıldığı zaman Pop sanatı sanatçısı Alain Jacquet'in "Kırda Öğle Yemeği" tablosuna benzer fotoğrafında "Karakterler" ile ilgili: Ö2, Manet belki kadını atölye ortamında eklemiştir resmine ama burda herkes orada aynı ortamda aynı amaçta ve konumda bu yüzden kadının ahlaksız bir kişiliği olduğunu düşünürken, Ö3 öndeki figürler hallerinden gayet memnun görünüyorlar ama arkadaki figür o ortama ait hissetmiyor gibi şekilde karakterlerin özelliklerini ifade etmiştir. Ö1, karakterlerin özelliklerinden bahsetmemiştir.

**Kişiselleştirmeler (Kişi ve Karakter Arası İlişki):** Öğrencilerin fotoğraf için söylemlerine bakıldığı zaman Pop sanatı sanatçısı Alain Jacquet'in "Kırda Öğle Yemeği" tablosuna benzer fotoğrafında "Kişiselleştirmeler" ile ilgili Ö1, Ö2 ve Ö3 herhangi bir kişiselleştirme ifadesi kullanmamıştır.

**Karakterlerin Kişisel İşlevleri:** Öğrencilerin fotoğraf için söylemlerine bakıldığı zaman Pop sanatı sanatçısı Alain Jacquet'in "Kırda Öğle Yemeği" tablosuna benzer fotoğrafında "Karakterlerin Kişisel İşlevlerine" yönelik gördükleri ile ilgili Ö3, öndeki kadın figürün halinden memnun olması onun mutlu olduğunu ifade ederken arkadaki kadının ortama ait hissetmemesini ifade etmiştir. Ö1 ve Ö2 karakterlerin kişisel işlevlerinden bahsetmemişlerdir.

**Karakterlerin Mekân ve Uzam ile İlişkili Konumları:**Öğrencilerin fotoğraf için söylemlerine bakıldığı zaman Pop sanatı sanatçısı Alain Jacquet'in "Kırda Öğle Yemeği" tablosuna benzer fotoğrafında "Karakterlerin Mekan ve Uzam ile İlişkili Konumları" olarak gördükleri durumlar için: Ö2, bana göre havuz başında keyif yapan belkide ahlaksız olarak nitelendirebilecek insanlar var, fotoğrafçı bu durumu fotoğraflayarak çıplak bir kadınla piknik yapılmasını meşrulaştırmak, yaygınlaştırmak istediğini ifade etmiştir. Ö3, fotoğrafa baktığımda havuz başında piknik yapan lüks bir hayatları olduğunu düşündüğüm bir grup insan var. Ö1 mekan ve uzam ile ilişkili konumlar hakkında söylemde bulunmamıştır.

**Karakterlerin Birbirleri ile Bağlantıları:**Öğrencilerin fotoğraf için söylemlerine bakıldığı zaman Pop sanatı sanatçısı Alain Jacquet'in "Kırda Öğle Yemeği" tablosuna benzer fotoğrafında "Karakterlerin Birbirleri ile Bağlantıları" hakkında gördükleri için Ö1, Ö2 ve Ö3 benzer söylemlerle karakterlerin fotoğraf için poz veren kişiler olduklarını söylemişlerdir.

**Mekanlar:**Öğrencilerin Pop sanatı sanatçısı Alain Jacquet'in "Kırda Öğle Yemeği" tablosuna benzer fotoğrafında "Mekan" hakkındaki ifadelerine bakıldığında Ö1, Ö2 ve Ö3 havuz başında piknik gibi benzer söylemlerde buldukları görülmüştür.

**Uzamsal Bağlamlar:**Öğrencilerin fotoğraf için söylemlerine bakıldığı zaman Pop sanatı sanatçısı Alain Jacquet'in "Kırda Öğle Yemeği" tablosuna benzer fotoğrafında "Uzamsal Bağlamlar" olarak gördükleri durumlar için Ö1, Geçmişin toplumsal değer yargılarına karşı olan Manet'in tablosunun git gide meşrulaştığından bahsederken, Ö2 Modernizmine beraber resimde çıplak figürler dönemin içinde kabul görmeye ve yaygınlaşmaya başlamıştır şeklinde bahsetmiştir. Ö3 ise sanatçının tezatlıkları bir araya getirmek istemiş olabileceğinden ve çıplaklık ve resmi kıyafetler belki de tezatlıkların uyumunu sağlamakta olduğundan söz etmektedir.

Öğrencilerin Alain Jacquet'in fotoğrafına ilişkin söylemsel bağlamlar başlığındaki yorumlarına bakıldığında, yapılan benzetmelerin birbiri ile örtüştüğü, ironi, abartı, küçümseme, eleştiri, kişiler ve karakter özelliklerinin çıplak çekilen kadın figürü üzerinden daha çok yorumlandığı görülmüştür. Öğrenciler karakterlerin birbirleri ile bağlantılarından bahsederken giyinik ve çıplak insanların aynı kompozisyonda olmasından dolayı tezatlık, uyumsuzluk gibi ifadelerde bulunmuşlardır. Öğrenciler genel olarak mekana ilişkin kompozisyonda gördükleri ile ilgili söylemlerde bulunmuşlardır ve söylemlerin birbiri ile benzer olduğu görülmüştür.

### **Görsel Bağlamlar:**

**Renk Ögesinin Tasarım Ögesi ile İlişkisi:**Öğrencilerin fotoğraf için söylemlerine bakıldığı zaman Pop sanatı sanatçısı Alain Jacquet'in "Kırda



“Öğle Yemeği” tablosuna benzer fotoğrafında “Renk Öğesinin Tasarım Öğesi ile İlişkisi” hakkında Ö1, Ö2 ve Ö3 herhangi bir ifade kullanmamıştır.

**Renk Öğesinin Tasarım İlkeleri Bağlamında Kullanımı:**Öğrencilerin fotoğraf için söylemlerine bakıldığı zaman Pop sanatı sanatçısı Alain Jacquet’in “Kırda Öğle Yemeği” tablosuna benzer fotoğrafında “Renk Öğesinin Tasarım İlkeleri Bağlamında Kullanımı” hakkında gördükleri için Ö1, Ö2 ve Ö3 renk öğesinin tasarım ilkeleri bağlamında kullanımı ile ilgili bir söylemde bulunmamıştır.

**Renk Öğesinin Mesaj Bağlamında Kullanımı:**Öğrencilerin fotoğraf için söylemlerine bakıldığı zaman Pop sanatı sanatçısı Alain Jacquet’in “Kırda Öğle Yemeği” tablosuna benzer fotoğrafında “Renk Öğesinin Mesaj Bağlamında Kullanımı” hakkında Ö3, Kadının yeşil renkli bandanası ve adamın kırmızı renkli ceketi ile zıtlıkları yan yana getirmek istediğini düşünüyorum ayrıca kadının yanındaki kırmızı kutunun gizem yaratması bir mesaj içeriyor olabilir şeklinde yorum yapmıştır. Ö1 ve Ö2 renk öğesinin mesaj bağlamında kullanımı ile ilgili fikrini belirtmemiştir.

**Görsel Öğeler: İllüstrasyon, Fotoğraf Vb.:**Öğrencilerin fotoğraf için söylemlerine bakıldığı zaman Pop sanatı sanatçısı Alain Jacquet’in “Kırda Öğle Yemeği” tablosuna benzer fotoğrafında “Görsel Öğeler” hakkında Ö1, Ö2 ve Ö3 herhangi bir yorumda bulunmamıştır.

**Kompozisyon, Arka Plan:**Öğrencilerin fotoğraf için söylemlerine bakıldığı zaman Pop sanatı sanatçısı Alain Jacquet’in “Kırda Öğle Yemeği” tablosuna benzer fotoğrafında “Kompozisyon ve Arka Plan” ile ilgili: Ö1 fotoğrafın kompozisyonu hakkında şahsi düşüncelerini gelişen teknoloji ile birlikte sanatın da değişime girmesi ve tablonun kompozisyonunun fotoğraflanması şeklinde anlatmıştır. Ö2 kompozisyonun kurgulanmasında resmin doğal ortamını oluşturmak yerine yapay havuzlu bir ortam seçilmiş olmasından bahsederken, Ö3 fotoğrafa baktığımda havuz başında piknik yapan lüks hayatları olduğu izlemine verilen bir grup insanın kompozisyonu oluşturduğunu ifade etmiştir.

**Tipografi:**Öğrencilerin fotoğraf için söylemlerine bakıldığı zaman Pop sanatı sanatçısı Alain Jacquet’in “Kırda Öğle Yemeği” tablosuna benzer fotoğrafında “Tipografi” olarak gördükleri durumlar için Ö1, Ö2 ve Ö3 tipografi bulunmaması sebebiyle söylemlere yer vermemektedir.

**Semboller:**Öğrencilerin fotoğraf için söylemlerine bakıldığı zaman Pop sanatı sanatçısı Alain Jacquet’in “Kırda Öğle Yemeği” tablosuna benzer fotoğrafında “Sembol” ile ilgili Ö3 kadın figürün yanındaki kırmızı kutunun gizemli bir sembol olabileceğine işaret ederken Ö1 ve Ö2 sembol olarak ifade edilen bir söylemde bulunmamışlardır.

**Metaforlar:**Öğrencilerin fotoğraf için söylemlerine bakıldığı zaman Pop sanatı sanatçısı Alain Jacquet'in "Kırda Öğle Yemeği" tablosuna benzer fotoğrafında "Metafor" olarak gördükleri durumlar için: Ö1 yapılan şey meşrulaştırılmaktadır ve bunun verdiği özgüveni model bakışı ile yansıtmakta olduğundan bahsederken. Ö2 fotoğrafçı durumu fotoğraflayarak çıplak bir kadınla piknik yapılmasını meşrulaştırmak, yaygınlaştırmak istediğinden bahsetmiştir. Ö3 ise kadının yeşil renkli bandanası ve adamın kırmızı renkli ceketinin tezatlıkların bir araya getirilmesi hakkında metaforunu ortaya atmaktadır.

**Çağrışımlar:**Öğrencilerin fotoğraf için söylemlerine bakıldığı zaman Pop sanatı sanatçısı Alain Jacquet'in "Kırda Öğle Yemeği" tablosuna benzer fotoğrafında "Çağrışım" olarak gördükleri durumlar için: Ö1 ve Ö2, orjinal tablonun 100 yıl sonra meşrulaştırılmak ve yaygınlaştırmak istendiğini çağrıştırdığı düşünülmektedirler.

**Görsel Öğeler Arası İlişki:**Öğrencilerin fotoğraf için söylemlerine bakıldığı zaman Pop sanatı sanatçısı Alain Jacquet'in "Kırda Öğle Yemeği" tablosuna benzer fotoğrafında "Görsel Öğeler Arası İlişki" ile ilgili: Ö1, Ö2 ve Ö3 kadın ve erkek figürlerin birbiri ile olan ahlaksız ilişkisinin meşrulaştırılmak istenmesinin yansıtıldığı hakkında ilişki kurmuşlardır.

**Tipografik Öğeler Arası İlişki:**Öğrencilerin fotoğraf için söylemlerine bakıldığı zaman Pop sanatı sanatçısı Alain Jacquet'in "Kırda Öğle Yemeği" tablosuna benzer fotoğrafında tipografik öğeler bulunmamaktadır.

Öğrenciler Alain Jacquet'in fotoğrafına ilişkin görsel bağlamlar başlığı ile ilgili kurgulanmış bir fotoğraf olması sebebiyle kompozisyon ve renk unsurları hakkında söylemde bulunmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sadece birinin kırmızı renkli kutunun verdiği gizem ile ilgili bir mesaj olduğunu ifade ettiği görülmüştür. Öğrencilerin tipografik öğelere ilişkin herhangi bir söylemde bulunmadığı görülmektedir.



Heykeltıraş Seward Johnson, "Beyond the Frame" serisi



## Söylemsel Bağlamlar

**Benzetmeler:**Öğrencilerin heykel ile ilgili söylemlerine bakıldığı zaman Heykeltraş Seward Johnson, “Beyond the Frame” isimli heykelde “Benzetme” olarak gördükleri durumlar için: Ö1, Ö2 ve Ö3 heykel ile ilgili söylemlerinde benzetmeye yer vermemektedir.

**İroni:**Öğrencilerin heykel ile ilgili söylemlerine bakıldığı zaman Heykeltraş Seward Johnson, “Beyond the Frame” isimli heykelde “İroni” olarak gördükleri durumlar ile ilgili Ö2, heykelin birebir ölçüler ile tablonun ayağa kaldırılması şeklinde ifadelere yer verirken, Ö1 ve Ö3 ahlaksızlığın içinde yürümek şeklinde heykeli ironik olarak yorumlamaktadır.

**Küçümseme:**Öğrencilerin heykel ile ilgili söylemlerine bakıldığı zaman Heykeltraş Seward Johnson, “Beyond the Frame” isimli heykelde “Küçümseme” olarak gördükleri ile ilgili Ö1, en önde yer alan çıplak kadın figürdeki bakışların korkusu çıplak oluşundan ve ona bakan gözlerden rahatsızlığından olabileceğini ifade ederken Ö2, hala insanımız çıplak olarak öyle bir ortamda özellikle kadın bir figürü doğal karşılayamaz diyerek kadın figürü küçümsemektedir. Ö3 ise tablonun heykele dönüştürülmesinin bir anlam ifade etmediğinden bahsederek sanat eserini küçümsemektedir.

**Abartma:**Öğrencilerin heykel ile ilgili söylemlerine bakıldığı zaman Heykeltraş Seward Johnson, “Beyond the Frame” isimli heykelde “Abartma” olarak gördükleri ile ilgili: Ö1, heykeltraşın içinde yürüyebileceğimiz bir ahlaka aykırılığı canlandırmış olması günümüzde bu durumun ne kadar meşulaştığını göstermektedir diyerek bunu abartıldığını ifade etmiştir. Ö2 ise iki giyinik erkek figür ile bir kadının çıplak olarak oturup yiyip içtiği bir ortamda ahlaksızlık mutlaka vardır diyerek ahlaksızlığın meşulaştırılmasını abartılı bulmuştur. Ö3, heykel ile ilgili abartılı bir söylemde bulunmamıştır.

**Eleştiri:**Öğrencilerin heykel ile ilgili söylemlerine bakıldığı zaman Heykeltraş Seward Johnson, “Beyond the Frame” isimli heykelde “eleştiri” olarak gördükleri durumlar için: Ö1 bu dönemde böyle bir heykel yapmak vakti zamanında sadece tablo olan bu resmin şu an içimizde ve içinde olduğunu göstermektedir şeklinde ifade ederken, Ö2 heykelin şuan ölkemiz gelenek ve ahlak anlayışına göre hala dışlanacak bir boyutta olduğunu ifade etmiştir. Ö3, heykeli sanat eserinin içinde yürümekle onlara dokunmak bana bir şey ifade etmiyor sanat bence insanın kalbine dokunmalı şeklindeki söylemiyle eleştirmektedir.

**Kişiler:**Öğrencilerin heykel ile ilgili söylemlerine bakıldığı zaman Heykeltraş Seward Johnson, “Beyond the Frame” isimli heykelde “kişiler” için: Ö1, Ö2 ve Ö3 4 figürün bulunduğunu söylemleri ile ifade etmiştir.

**Karakterler (Karakter Özellikleri):** Öğrencilerin heykel ile ilgili söylemlerine bakıldığı zaman Heykeltraş Seward Johnson, “Beyond the Frame” isimli heykelde “Karakterler” ile ilgili: Ö1, ön plandaki kadın figürün korkulu bakışlarından bahsederken Ö2, erkek karakterler içinde çıplak yer alan kadın karakterlerin ahlaksızlık için orada bulunduğunu ifade etmektedir. Ö3, karakterlerin özelliklerinden bahsetmemiştir.

**Kişiselleştirmeler (Kişi ve Karakter Arası İlişki):** Öğrencilerin heykel ile ilgili söylemlerine bakıldığı zaman Heykeltraş Seward Johnson, “Beyond the Frame” isimli heykelde “Kişiselleştirmeler” ile ilgili Ö1, Ö2 ve Ö3 herhangi bir kişiselleştirme ifadesi kullanmamıştır.

**Karakterlerin Kişisel İşlevleri:** Öğrencilerin heykel ile ilgili söylemlerine bakıldığı zaman Heykeltraş Seward Johnson, “Beyond the Frame” isimli heykelde “Karakterlerin Kişisel İşlevlerine” yönelik gördükleri ile ilgili Ö1, her çağ bir cesur kişiliğe ihtiyaç duyar diyerek karakterleri cesur bulurken, Ö2 iki giyinik erkek figür ile kadının çıplak olarak oturup yiyip içtiği bir ortamda ahlaksızlık mutlaka vardır diyerek kadın figürleri ahlaksız bulmuştur. Ö3 karakterlerin kişisel işlevlerinden bahsetmemiştir.

**Karakterlerin Mekân ve Uzam ile İlişkili Konumları:** Öğrencilerin heykel ile ilgili söylemlerine bakıldığı zaman Heykeltraş Seward Johnson, “Beyond the Frame” isimli heykelde “Karakterlerin Mekan ve Uzam ile İlişkili Konumları” olarak gördükleri durumlar için: Ö1 ve Ö3 heykellerin içinde yürümeyi ahlaksızlığın içinde yürümek olarak ilişkilendirmişlerdir. Ö2 ise heykeltraşın Manet’in resmini birebir aynı boyutlarda aynı doğal ortamla sanatına aktardığını karakterlerin ahlaksızlığının boyut kazanması ile ilişkilendirmiştir.

**Karakterlerin Birbirleri ile Bağlantıları:** Öğrencilerin heykel ile ilgili söylemlerine bakıldığı zaman Heykeltraş Seward Johnson, “Beyond the Frame” isimli heykelde “Karakterlerin Birbirleri ile Bağlantıları” hakkında gördükleri için Ö1, Ö2 ve Ö3 karakterlerin orjinal resme bağlı kalınarak orada piknik yapan insanlar olarak buldukları ancak kadınların çıplak oluşunun hayat kadınları olabileceğine dair söylemler ile ifade etmişlerdir.

**Mekanlar:** Öğrencilerin Heykeltraş Seward Johnson, “Beyond the Frame” isimli heykelindeki “Mekan” hakkında ifadelerine bakıldığında Ö1, Ö2 ve Ö3 New Jersey Eyalet Fuar Alanı olan 42 dönümlük arazide yer alan Hamilton kasabasında, Grounds for Sculpture adlı bir açık hava müzesinde sergileniyor olduğunu söylemleri ile ifade etmişlerdir.

**Uzamsal Bağlantılar:** Öğrencilerin Heykeltraş Seward Johnson, “Beyond the Frame” isimli heykelindeki “Uzamsal Bağlantılar” olarak gördükleri durumlar için Ö1, Ö2 ve Ö3 toplumun tüm değer yargılarını kırılarak ahlaksızlığın meşrulaştırılmasından bahsetmişlerdir.

Öğrencilerin Seward Johnson'ın heykeline ilişkin söylemsel bağlamlar başlığındaki yorumlarına bakıldığında benzetme alt başlığı ile ilgili söylemlerin yer almadığı görülürken, eleştiri alt başlığı ile ilgili öğrenciler tablonun gerçeğe yakın figürler ile boyut kazanıp heykelleştirilmesi ahlaksızlığın meşrulaştırılması olarak görülerek eleştirilmiştir. ironi, abartı, küçümseme, kişiler ve karakter özelliklerinin resmin orijinali ile karşılaştırılarak yapıldığı söylemlerde yer almaktadır. Heykelin sergilendiği mekan öğrencilerde merak uyandırıp onları araştırmaya sevk ettiği için hepsinin söylemlerinde mekanın isminin yer aldığı görülmüştür.

### **Görsel Bağlamlar:**

**Renk Ögesinin Tasarım Ögesi ile İlişkisi:** Öğrencilerin Heykeltraş Seward Johnson, “Beyond the Frame” isimli heykelindeki “Renk Ögesinin Tasarım Ögesi ile İlişkisi” hakkında Ö1, Ö2 ve Ö3 herhangi bir ifade kullanmamıştır.

**Renk Ögesinin Tasarım İlkeleri Bağlamında Kullanımı:** Öğrencilerin Heykeltraş Seward Johnson, “Beyond the Frame” isimli heykelindeki “Renk Ögesinin Tasarım İlkeleri Bağlamında Kullanımı” hakkında gördükleri için Ö1, Ö2 ve Ö3 heykeldeki renk ögesinin tasarım ilkeleri bağlamında kullanımı ile ilgili bir söylemde bulunmamıştır.

**Renk Ögesinin Mesaj Bağlamında Kullanımı:** Öğrencilerin Heykeltraş Seward Johnson, “Beyond the Frame” isimli heykelindeki “Renk Ögesinin Mesaj Bağlamında Kullanımı” hakkında Ö1, Ö2 ve Ö3 renk ögesinin mesaj bağlamında kullanımı ile ilgili fikrini belirtmemiştir.

**Görsel Öğeler: İllüstrasyon, Fotoğraf Vb.:** Öğrencilerin Heykeltraş Seward Johnson, “Beyond the Frame” isimli heykelindeki “Görsel Öğeler” hakkında Ö1 en öndeki kadın figürün bakışlarındaki korkunun Manet'in tablosunda olduğu gibi bize yansıtıldığından bahsederken, Ö3 heykelde yemeğin yenildiği sofranın bezinde çok karışıklığın rahatsızlık verdiğinden bahsetmiştir. Ö2 görsel öğeler ile ilgili herhangi bir yorumda bulunmamıştır.

**Kompozisyon, Arka Plan:** Öğrencilerin Heykeltraş Seward Johnson, “Beyond the Frame” isimli heykelindeki “Kompozisyon ve Arka Plan” ile ilgili: Ö2 Heykeltraş Seward Johnson, günümüze çok yakın bir zamanda Manet'in resmini birebir aynı boyutlarda aynı doğal ortamla sanatına aktarmıştır. Ö3 ise sanatçı resmin orijinaliyle birebir aynı şekilde heykel yapmış şekilde ifade etmiştir Ö1 kompozisyon ve arka plan hakkında söylemde bulunmamıştır.

**Tipografi:** Öğrencilerin Heykeltraş Seward Johnson, “Beyond the Frame” isimli heykelinde “Tipografi” bulunmamaktadır, Ö1, Ö2 ve Ö3 ifadelerinde söylemlere yer vermemektedir.

**Semboller:**Öğrencilerin Heykeltraş Seward Johnson, “Beyond the Frame” isimli heykelinde “Sembol” ile ilgili Ö1, Ö2 ve Ö3 sembol olarak ifade edilen bir söylemde bulunmamışlardır.

**Metaforlar:**Öğrencilerin Heykeltraş Seward Johnson, “Beyond the Frame” isimli heykelinde “Metafor” olarak gördükleri durumlar için: Ö1, bu çalışmanın bende uyandırdığı izlenim başkaldırıdır şeklinde ifade ederken, Ö2 heykel ile ilgili bu dönemin Avrupa’sında bu durum ayıp karşılanmaz fakat bana göre şu an Türkiye gelenek ve ahlak anlayışına göre hala dışlanacak bir boyutta olduğu fikrini ifade etmektedir.

**Çağrışımlar:**Öğrencilerin Heykeltraş Seward Johnson, “Beyond the Frame” isimli heykelinde “Çağrışım” olarak gördükleri durumlar için: Ö1 Heykeltraş bunu yaparken Manet ile aynı duyguları paylaştığını düşünüyorum, her çağ bir cesur kişiliğe ihtiyaç duyar şeklinde bir çağrışım söylemine yer verirken Ö2 ise sanatçı o ahlaksız ortamı gerçek dünyaya üç boyutlu olarak aktararak bu durumu meşrulaştırmıştır şeklinde ifade etmiştir. Ö3 herkel ile ilgili söylemlerinde çağrışımlara yer vermemiştir.

**Görsel Öğeler Arası İlişki:**Öğrencilerin Heykeltraş Seward Johnson, “Beyond the Frame” isimli heykelinde “Görsel Öğeler Arası İlişki” ile ilgili: Ö1, Ö2 ve Ö3 çıplak kadın figürlere ahlaksızlığı meşrulaştırmak için yer verilmesi gibi bir ilişki kurmuşlardır.

**Tipografik Öğeler Arası İlişki:**Öğrencilerin Heykeltraş Seward Johnson, “Beyond the Frame” isimli heykelinde tipografik öğeler bulunmamaktadır.

Öğrencilerin Seward Johnson’un heykeline ilişkin görsel bağlamlar başlığı ile ilgili söylemlerine bakıldığında, Manet’in orjinal eserine bağlı kalınarak, 3 boyutlu gerçek ölçüler ile hazırlanan heykeldeki renk unsurları ile ilgili söylemlere yer vermedikleri görülmektedir. Öğrencilerin heykel için çağrıştırdığı söylemler ve metaforlar benzerlik göstermektedir. Buna göre toplumsal normlara uygun görülmeyen bir ortamın 3 boyutlu olarak yeniden yorumlanarak meşrulaştırılmaya çalışıldığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Heykel de tipografik öğeler bulunmamaktadır.

## SONUÇ

Günümüzde sanat eserlerinin yorumlanmasında sanat eleştirisine bağlı söylemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu eserlere ilişkin yorumların farklı fikirlerin analizinden çıkan söylemlerden elde edilmesi ise ayrıca önem arz etmektedir. Bu noktadan yola çıkarak mevcut çalışmada Manet’in kırda ögle yemeği tablosu ve yeniden yorumlandığı farklı dönemlerde yapılan çalışmalara ilişkin bir söylem analizi yapmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen iki alt amaç için Kırda Ögle Yemeği tablosunun

farklı versiyonları “Söylemsel Bağlamlar” ve “Görsel Bağlamlar” olmak üzere iki alt başlıkta incelenmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacı olan öğrencilerin kııda öğle yemeği tablosu ve yeniden yorumlandığı farklı dönemlerde yapılan çalışmalara ilişkin söylemleri hakkında elde edilen bulgulara bakıldığında söylemsel bağlamlar başlığındaki alt başlıkları öğrencilerin original tabloya bağlı kalarak söylemlerinde yer verdikleri görülmüştür. Öğrenciler kadın figürlerin çıplaklığını abartılı bulurken bu durumun meşrulaştırılmasını eleştirmiş, ve kadın figürlerin karakterleri hakkında olumsuz ifadeler kullanıldığı görülmüştür. Çıplak kadın figürlerinin yanında bulunan takım elbiseli erkek figürlerin burjuva sınıfından olabileceği hakkında da söylemlere yer vermişlerdir. Öğrenciler genel olarak mekana ilişkin kompozisyonda gördükleri ile ilgili söylemlerde bulunmuşlardır ve söylemlerin birbiri ile benzer olduğu görülmüştür. Görsel bağlamlar başlığındaki alt başlıklarda öğrenciler tablolarda renk ile ilişkili bir çok söylemde bulunurken heykel ve fotoğrafta bu söylemlere yer vermemişlerdir. Öğrenciler mesaj barındıran bazı objelerden ve renklerden de söylemlerinde bahsettikleri görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan öğrencilerin Manet’in kııda öğle yemeği tablosu ve yeniden yorumlandığı farklı dönemlerde yapılan çalışmalara ilişkin karşılaştırmaları ile ilgili bulgulara bakıldığında öğrenciler söylemsel bağlamlar başlığı altında Manet’in tablosunun dönemine göre oldukça cesur resmedildiği ifade edilmişken tabloyu yeniden yorumlayan Picasso’nun kendi üslubunu kullanarak kübist bir anlayış ile ele aldığını ve bu resim için 100’lerce eskiz çizerek resimde bulunan figür ve nesnelerin formlarını bozup resme yeni bir anlayış kazandırdığını düşündükleri görülmüştür. Öğrenciler Manet’in tablosundan 100 yıl sonra kurgulanarak çekilen Alain Jacquet’in fotoğrafı ile ilgili meşrulaştırmanın abartıldığını ifade ederken, Seward Johnson’un heykelinde çıplaklığın içinde yürümek şeklindeki söylemleri ile meşrulaştırdığını ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin görsel bağlamlar başlığına ilişkin söylemlerinde eserlerin dönemlerine göre yapılan ilk tablonun modernize edilişi, farklı teknikler kullanılarak izleyiciye yeniden sunulması toplumumuz için aynı etkiyi yarattığı ifadelerinde yer almıştır. Söylemlere bakıldığında Manet’in tablosunu, Picasso’nun tablosunu, Alain Jacquet’in kurguladığı fotoğraf ve Seward Johnson’un heykeli hakkında söylemlerini ifade ederken öğrencilerin yaşadığı toplumun tüm kültür gerçeklerine bağlı kalarak kadınların burjuva sınıfından iyi giyinimli erkeklerin yanında çıplak olmasını eleştirmiş oldukları ve bunu ahlaksızlık olarak algıladıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

## KAYNAKÇA

- Arıkan, H. (2016). Resimlerarası Alıntı Bağlamında Eugene Delacroix'in "Halka Yol Gösteren Özgürlük" Adlı Eserinin Yeniden Yorumlanması. *Eskişehir Os-mangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 49-60.Yıldırım Ve Şimşek (1999)
- Barker, C.& Galasinski, D. (2001). *Cultural Studies And Discourse Analysis: A Dialo-gue On Lnaguage And İdentity*. London: Sage
- Çelik Ve Ekşi Çelik, H. Ve Ekşi, H. (2013). Söylem Analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(27), 99-117.
- Çelik, H., & Ekşi, H. (2008). Söylem Analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(27),99-117.
- Dursun, Z. (2020). *Televizyonda Gündüz Kuşağı Programlarının Anlatı Yapısı Ve İzleyici Profili*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Duncum, P.(2016), *Görseli Yorumlama-Söylem Analizini Tanımlama*. (Ed.Bedir Eriş-ti, S.D.), Görsel Araştırma Yöntemleri Teori Uygulama Ve Örnek (İçinde, S.19-37). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Elliott, R. (1996). Discourse Analysis: Exploring Action, *Function And Conflict İn Social Texts*. Marketing Intelligence & Planning. 14, 6, 65.
- Gee, J. P. (2005). *An İntroduction To Discourse Analysis: Theory And Method* (2nd Edition). New York: Routledge.Nordquist,
- Potter, W., J. (1996). *Nitel Yöntemlere İlişkin Düşünce Ve Araştırmaların Analizi*. Lawrence Erlbaum Ortakları.
- Sözen, E. (1999). *Söylem*. Belirsizlik, Mübadele, Bilgi/Güç Ve Refleksivite, Paradigma Yayınları, İstanbul.
- Taşkesen, S. (2021). *Sanat Eğitimi Ve Gaze (Bir Örnek Çalışma)*. (Ed.Koca, Ş. Erten P.), Eğitim Bilimlerinde Araştırma Ve Değerlendirmeler – II İçinde (S. 425-444). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Yıldız, S. (2017). Sosyal Bilimlerde Örnekleme Sorunu: Nicel Ve Nitel Paradigma-lardan Örnekleme Kuramına Bütüncül Bir Bakış. *Kesit Akademi Dergisi* (11), 421-442.



# Bölüm 14

## **SOSYAL BİLGİLER DERSİNDEN HAYATIN İÇİNE: ALTERNATİF OKURYAZARLIK ÖNERİLERİ**

*Nurcan ŞENER<sup>1</sup>*  
*Zeynep Gözdenur IŞIK<sup>2</sup>*

---

1 Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, [nsener@marmara.edu.tr](mailto:nsener@marmara.edu.tr), ORCID ID: 0000-0002-1987-1717

2 Öğretmen, İcadiye İlkokulu, [zeynepgozde86@gmail.com](mailto:zeynepgozde86@gmail.com), ORCID ID: 0009-0006-4788-4714

Geleneksel anlamda okuryazarlık, okuma ve yazma eylemlerini içinde barındıran sembol çözme ve anlam eşleştirmeye dayanır. Günümüzde okuryazarlık kavramı anlam oluşturma temellidir. Çoklu okuryazarlık ise reel hayatın en önemli ihtiyaçlarından olup farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik düzeylerinde bilgi, beceri ve tutum gerektirmektedir. Bireylerin ve toplumların değişime katkı sağlamaları ve bilgiyi işlevsel şekilde kullanmaları hiç şüphe yok ki çoklu okuryazarlık becerilerinin gelişmesi ile sağlanabilecektir. Geleneksel eğitim yaklaşımında okulların görevi öğrencinin akademik başarısına odaklanır iken günümüz çağdaş eğitim yaklaşımında öğrenciyi fiziksel, ruhsal, sosyal, akademik bir bütün olarak sağlıklı niteliğe ulaştırmaktır. Çünkü fiziksel, ruhsal ve sosyal becerilerin kazandırıldığı okul ortamında akademik başarı da bunlara paralel olumlu yönde etkilenecektir (Başar & ark., 2015).

Zamana göre farklılık gösteren ihtiyaçların karşılanması noktasında öğretim programlarının yapılandırılması büyük öneme sahiptir. Çünkü eğitim sistemlerinin bireyleri bütüncül olarak geliştirdiği ölçüde başarılı olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Zamanın şartlarına göre birey ve toplumların ihtiyaçları da değişime uğramaktadır. Bu noktada dinamik bir kavram olan okuryazarlık becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak okuryazarlık türlerinin her birinin farklı bir ders olarak müfredatta yer alması mümkün değildir. Bu noktada sosyal bilgiler dersinin kilit ders niteliğinde olduğu görülmektedir. Çünkü sosyal bilgiler dersi içerisinde birçok disiplini barındırır ve toplumsal yaşamla ilgilidir. Çoklu okuryazarlıkların toplumsal düzenin sağlanmasında da çok büyük katkıları vardır. Çoklu okuryazarlık seviyesi yükseldikçe toplumsal eşitsizlik azalmaktadır. Çünkü düşük okuryazarlık seviyesindeki bireyler ve toplumlar çağın gerisinde kalma, dışlanma, ezilme, işsizlik, fakirlik, vd. gibi çeşitli olumsuz durumlarla karşılaşmaktadır. Görülmektedir ki; bireyler ve toplumlar arasında eşitliği sağlamanın önemli yollarından biri okuryazarlık becerilerini kazandırmaktır. Tüm bu sebepler öğretim programlarının içeriğinde çok daha fazla okuryazarlık çeşidine yer verilmesi gereğini düşündürmektedir.

2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında çoklu okuryazarlıklara yer verilmiştir. Bunlar; çevre okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve politik okuryazarlıktır (MEB, 2018).

Bu bölümde 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer almayan farklı okuryazarlık türlerine alfabetik sıra ile yer verilmiştir. Bunlar;

1. Bilgi Okuryazarlığı
2. Coğrafya Okuryazarlığı
3. Çoklu Kültür Okuryazarlığı
10. Küresel Okuryazarlık
11. Matematik Okuryazarlığı



4. Doğal Afet Okuryazarlığı
5. Duygusal Okuryazarlık
6. Eleştirel Okuryazarlık
7. Fiziksel/Bedensel Okuryazarlık
8. Görsel Okuryazarlık
9. Kitap Okuryazarlığı
12. Sağlık Okuryazarlığı
13. Tarım Okuryazarlığı
14. Tarih Okuryazarlığı

## **BİLGİ OKURYAZARLIğI**

### **Tanımı**

Bilgiye ulaşmanın eskiye nazaran çok daha kolay olduğu günümüzde bilgi üretimi de hızla devam etmektedir. Öyle ki bilgi üretmek günlük hayatın bir parçası haline gelmiştir. Ancak burada önemli olan üretilen doğru bilgiyi etkin ve işlevsel şekilde edinebilmek ve kullanabilmektir (Başar & vd., 2018) Bilgi okuryazarlığı; ihtiyaç duyulan bilgiyi fark etme, içerik toplama, doğru bilgiyi seçme, eski bilgilerini kullanarak yeni bilgiyi yapılandırma ve bilgiyi sentezleme süreçlerinden oluşmaktadır. Kısaca bilgi okuryazarlığı; çözüm bulma ve karar verme sürecinde doğru bilgiye ulaşmak için gerekli olan bilgi ve beceriler bütünüdür. Bilginin bu kadar çok, bilgiye ulaşmanın bir o kadar kolay olduğu bu zamanda bilgi okuryazarlığının önemi iyiden iyiye hassasiyet kazanmaktadır.

Bilgi okuryazarlığı; hangi bilgiye inanacağına ve bilgiyle ne yapacağına karar verdikten sonra bilgiyi eleştirel düşünme süzgecinden geçirerek kullanmaktır (şenşekerci, 2008). Bilgi okuryazarlığı; yasal ve etik yollarla ulaşılan bilginin değerlendirildikten sonra yeni bilgi üretiminde kullanılma becerisidir (Anagün & vd., 2016). Çeşitli değerlendirmeler sonucunda yapılandırılan yeni bilgiler hayat boyu renmenin önemini ortaya koymaktadır (Eryılmaz & Ulusoy, 2015). Bilgiye ulaşmak eskiye nazaran çok daha kolaydır ancak ulaşılan her bilginin doğru olmadığı da aşıkardır. Bilgi yığınları arasında verilen her bilgi elbette doğru değildir ve kanıta dayanmayan, alt yapısı sağlam olmadan edinilmiş bilgi her yerde kullanılmamalı, mutlaka analiz, sentez, eleştiri ve yorumlama süreçlerinden geçirilmelidir.

### **Sosyal Bilgiler ile Bilgi Okuryazarlığının İlişkisi**

Günümüzde bilgiye ulaşmak kolay gibi görünse de aslında güvenilir ve doğru bilgiye ulaşmak oldukça zordur. Çünkü bilgi kaynaklarının sayısı günden güne artmakta ve bilgi patlaması yaşanmaktadır. Bilginin bireylerin

karar verme sürecindeki etkisi büyüktür. Ayrıca küresel boyutta yaşanan hızlı gelişmeler bilginin dönüştürülme hızının artması gereğini doğurmuştur. Sözü edilen sebepler bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesini gerektirmektedir ki bu da öğretim programları aracılığıyla olmalıdır.

Bilgi okuryazarlığı, tüm okuryazarlıkları kapsayan ve bunların her biri için gerekli olan becerileri bünyesinde bulunduran okuryazarlık türüdür. Öğrenci, sosyal bilgiler dersinin amaçlarına ulaşmak için hangi bilgiyi aradığını, aradığı bilgiyi doğru, güvenilir, yasal ve etik şekilde nasıl edinebileceğini ve edinilen bilgiyi nasıl kullanacağını bilmelidir. Bunun için de bilgi okuryazarlığı becerilerine ihtiyaç duymaktadır (Turgut & Kaymakçı, 2020). Sosyal bilgiler, araştırmaya, bilgi edinmeye teşvik eden yapısı gereği öğrencilerin bilgi okuryazarı olmalarını gerektiren bir derstir. Zamanın ihtiyaç duyduğu bireylerin gelişiminde bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmak bireyin anlama ve anlamlandırma sürecine büyük katkı sağlamaktadır. Tüm bu ihtiyaçlar, bilgi okuryazarlığının doğrudan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alması gerektiğini düşündürmektedir.

## COĞRAFYA OKURYAZARLIĞI

### Tanımı

Teknoloji ve ulaşım ağlarının gelişmesiyle beraber insanların sadece yakın çevresiyle etkileşim halinde olma durumu mazide kalmıştır. Artık insanlar sadece yakın çevresinden değil, dünyanın diğer ucundaki bir yerin doğal ve beşerî unsurlarından etkilenmektedir. Bu durum coğrafya kavramına daha geniş yelpazeden bakma gerekliliği doğurmuştur.

Bireyler ilk olarak içinde yaşadığı coğrafyanın özelliklerini bilmek isterler. Yakın çevre özelliklerini incelemek uzak bölgeleri merak ve araştırma ihtiyacı doğuracaktır. Coğrafya okuryazarlığı; lokasyon yani mekân bilgisi, bu bilgiyi yorumlama ve analiz etme becerisi ile coğrafi bir bakış açısı geliştirerek eleştirel bakabilme becerisi şeklinde üç düzeyde gerçekleşir. Ayrıca doğal ve beşerî unsurlar arasındaki ilişkileri anlama becerisine sahip olmayı da gerektirir (Gençtürk, 2009). Kısacası coğrafya okuryazarlığı sanılanın aksine salt haritada bir yeri gösterebilme olarak değerlendirilmemelidir. Dikmenli (2013)' e göre coğrafya okuryazarlığı kişilerin bölgesel ve evrensel boyuttaki bilgileri ne şekilde yorumlayacağı ve olgulara eleştirel bakmanın nasıl geliştirilebileceği konusunda bireylere yardımcı olan bir yapılanmadır. Coğrafya okuryazarlığı aynı zamanda ülkelerin matematiksel ve jeopolitik konumlarının avantaj ve dezavantajlarının ayırımına vararak edinilen bilgilerden en üst düzeyde faydalanabilme becerilerine sahip olmaktır. Devletlerin kalkınma planlarının ve uzun vadeli hedeflerinin oluşturulması süreçlerinde coğrafya okuryazarı olmak büyük önem arz etmektedir.

## Sosyal Bilgiler ile Coğrafya Okuryazarlığının İlişkisi

Sosyalbilgilyapısıgereğiiniçindetemelolaraccoğrafyadisiplininibarındırır. Coğrafya bireylerin içinde yaşadıkları alanın özelliklerini derinlemesine inceleyerek ona uyumlanmayı sağlayan, hayatı kolaylaştırmalarına yardımcı olan bir disiplin olma özelliği taşımaktadır. Bireyler bu disiplin vasıtası ile hem ülkelerinin hem de farklı ülkelerin sahip oldukları özellikleri, şartlarını, coğrafik yapılarını ve coğrafyaya uyumlanmalarını öğrenip buradan pek çok tecrübe kazanabilirler (Demirbaş & Aydınöz, 2022). Gülüm ve Torun (2009), sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin nitelikli coğrafya okuryazarı olabilmeleri için kazanmaları hedeflenen davranışları; çevre ve insan ilişkisi, ulusal ve küresel bağlantılar, doğal afetler ve çevre problemlerine karşı farkındalık, kalkınma süreçleri, ülkemizin mekânsal konumu, diğer ülkeler ile ilişkiler, grafik ve haritalardan faydalanma, çevreye karşı sorumluluk, üretim tüketim kavramları, turizm ve nüfusun önemi ve etkili vatandaşlık ve vatan bilincinin kazanılması olarak ifade etmişlerdir. Bloodworth ve Petersen, (2011)' e göre öğrenciler önce içinde buldukları yakın çevreyi ve kültürü tanıyarak daha sonra dünyayı iyi tanıyıp analiz ederek coğrafya okuryazarlığı düzeylerini arttırabilirler. Öğretmenler coğrafya öğretmek ve nitelikli coğrafya okuryazarı olan bireyler yetiştirebilmek için gerçek veya sanal müze gezileri yapabilir, bulunulan yerin ulaşım ağlarını öğrenme amacı da taşıyan okul dışı etkinlikler düzenleyebilirler. Ayrıca öğrenme seviyelerine uygun sergilere katılarak ve sergiler düzenleyerek coğrafya okuryazarlığına katkıda bulunabilirler. Tüm bu nedenler, coğrafya okuryazarlığının doğrudan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alması gerekliliğini düşündürmektedir.

## ÇOKLU KÜLTÜR OKURYAZARLIğI

### Tanımı

Çoklu kültür okuryazarlığı bireylerin kendi kültürü dışında diğer kültürlerin özelliklerini de bilerek birlikte yaşama ve kültür etkileşimi bağlamında katkı sağlama olarak tanımlanabilir. Ateş ve Aşcı (2021)'ya göre günümüzde kültürel okuryazarlık becerilerini kazanmak, çok kültürlü toplumların varlığı ile zorunlu hale gelmiştir. Çoklu kültür okuryazarlığı; kültürel değerlerin devamını sağlama ve kültürel etkileşimi sürdürme için gerekli bilgi ve beceriler bütünüdür.

Çoklu kültür okuryazarlığı farklı inanç, dil, gelenek, görenek, yaşam tarzı gibi unsurları anlamayı gerektirmektedir. Bireysel ve toplumsal gelişme için diğer kültürlerin görüşlerini bilmek önemlidir (Türkkahraman & Tutar, 2009). Çoklu kültür okuryazarlığı içerisinde hoşgörü, ön yargısız olma, empati, sevgi ve saygı gibi olumlu değerleri barındırır. Bu beceri bireylerin kültürel etkileşimlere açık olmasını sağlar. Özden (2009)'e göre edebi eserleri okuyucuların her biri farklı yorumlamaktadır. Çünkü her birinin farklı kültürel öğretileri

gereği okuduğu metni algılayışı ve metne yüklediği anlam da birbirinden farklıdır. Dolayısıyla çoklu kültür okuryazarlığı ile bir metinden çıkarılabilecek anlamlar bile çok çeşitli olabilmektedir. Bu da hayatın farklı yönlerini görebilmeyi ve farklı bakış açılarına sahip olabilmeyi sağlamaktadır.

### **Sosyal Bilgiler ile Çoklu Kültür Okuryazarlığının İlişkisi**

Sosyal bilgiler, toplumların sosyal yapılarını inceleyen, yaşamın içinden gelen ve yaşama hazırlayan bir derstir. Öğrencilere tarih, coğrafya gibi disiplin içeriklerini sunmaktadır. Bu disiplinlerin içeriğinde toplumların kültürleri ile ilgili kazanımlar mevcuttur. Bu yüzden çoklu kültür okuryazarlığı ile sosyal bilgiler arasında güçlü bir ilişki vardır. Kişiye çoklu kültür değerlerini aktarmak, kendi kültür zenginliğine ilaveten diğer kültürlerin farklı bakış açılarını tecrübe etmelerini sağlamak önemlidir. Kültür, eğitimi etkileyen (Aydın, 2014), çoklu kültür okuryazarlığı da sosyal bilgiler dersinin işlevselliğine katkı sağlayacak önemli birer unsurdur.

Çoklu kültür okuryazarlığı öğrencilerde eşitlik, iş birliği, anlayış, adalet, hoşgörü, iletişim gibi olumlu becerileri geliştirmeye katkı sağlar. Bu becerilere sahip öğrencilerin akademik olarak da daha başarılı olmaları beklenen bir durumdur. Bilgin ve Oksal (2018)'a göre çoklu kültür okuryazarlığı becerilerini kazanan öğrenciler kendisinden farklı olan hayat görüşlerine, inançlara ve deneyimlere açık, saygılı ve hoşgörülü olacak ayrıca diğer kültürlerin gözünden de dünyaya bakabilme becerisi kazanabilecektir. Bu nitelikler, çoklu kültür okuryazarlığının doğrudan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alması gerektiğini düşündürmektedir.

### **DOĞAL AFET OKURYAZARLIĞI**

#### **Tanımı**

Varoluştan bugüne doğal ya da beşerî kaynaklı (Edward, Devecchio Duane, 2012) pek çok afet türü canlılara çeşitli şekillerde/boyutlarda zarar vermiş ve vermeye devam etmektedir. Deprem, sel, kasırga, çığ, heyelan, orman yangını gibi can ve mal kaybına sebep olan çeşitli doğal afetlerin nispeten kaçınılmaz oluşumları öncesinde önlem ve hazırlık, olay anında müdahale, sonrasında ise rehabilitasyon gerektiren bir süreç vardır. Her doğal afetin hazırlık, müdahale ve rehabilitasyon süreçleri farklıdır. Doğal afetlere hazırlık sürecinin can ve mal kaybını en aza indirmesi açısından büyük öneme sahip olduğu söylenebilir. Doğal afet okuryazarlığı tüm bu süreçleri içine alan ve afetlerden bireysel, yöresel ve küresel olarak en az zararla kurtulmayı hedefleyen beceri ve davranışlar bütünü olarak tanımlanabilir.

Doğal afetlere ilişkin bilgi, beceri ve davranış eksiklikleri sonucunda toplumlar birçok olumsuzlukla karşı karşıya kalmaktadırlar. Doğal afet eğitimi ile bu olumsuzluklar azaltılabilir. Doğal afet okuryazarlığı, bireylerin afet

öncesi ve sonrasında doğru kararlar alabilecek bilgi, beceri ve davranışlara sahip olmasını gerektirir

Afet okuryazarlığı geliştirmiş bireylerin özellikleri aşağıdaki gibi belirtilmektedir (Sözcü & Aydınöz, 2019);

- Doğa ve afetlerle ilgili bilgi sahibi olma
- Afetlere ilişkin güvenilir bilgiye ulaşabilme ve bu bilgileri analiz etme becerisine sahip olma
- Afet öncesi, sırası ve sonrasında doğru kararlar alabilme becerisine sahip olma
- Afetlerin sebep olacağı zararların farkına vararak önleme ve korunma noktasında fikirlere sahip olma
- Ülkesinde afetlere ilişkin çalışmaları ve yasal dayanağı takip etme becerisine sahip olma
- Afete müdahalede mücadelenin evrensel boyutta olması gerektiği bilgisine sahip olma
- Afetle ilgili bilgisini çevresi ile paylaşarak afet okuryazarlığının bir kültür haline gelmesini sağlama

Bireylerin kişisel ve toplumsal güvenliğini sağlamak adına afet okuryazarlığı hayati önem taşımaktadır. Afet okuryazarı olan bireylerin sayısı ve niteliği arttıkça olası afetlerin olumsuz sonuçlarından etkilenme düzeyinin azalacağı aşikardır.

### **Sosyal Bilgiler ile Doğal Afet Okuryazarlığının İlişkisi**

Sosyal bilgiler, birey, toplum ve kültürleri inceleyen bir disiplindir. Doğal afet okuryazarlığı da afetlere hazırlık, müdahale ve rehabilitasyon süreçlerini kapsayan bir okuryazarlık türüdür. Bu kapsamda sosyal bilgilerin doğal afetlerin toplumsal ve bireysel etkilerini anlamada oldukça önemli etkilerinin olduğu söylenebilir. Ayrıca afet hazırlık çalışmaları açısından da sosyal bilgiler dersi önemli bir role sahiptir.

Son yıllarda yaşanan afetlerin çokluğu ve şiddetinin artması neticesinde doğal afet okuryazarlığı önem kazanmaktadır. Afet okuryazarlığının önemi en çok can kaybını önleme ilkesine dayanmaktadır. Afet okuryazarlığı, eğitim öğretim programları aracılığıyla geliştirilebilir. İlk yardım kursları, acil durum ekip eğitimleri, afet planlama çalışmaları yürütülebilir. Bu çalışmalar sayesinde afetlerde hızlı ve etkili karar alma süreci daha etkin yapılabilecek, olası can ve mal kaybının önüne geçilecek mümkün olacaktır.

İnsanların can ve mal güvenliğine tehdit oluşturan doğal afetler hayatımızın bir parçasıdır. Ülkemizde depremin yanı sıra sel, toprak kayması, çığ gibi doğal afetler de görülmektedir. Bu yüzden doğal afet bilinci çok önemlidir. Ancak ülkemizde çeşitli afet eğitimi çalışmaları yapılsa da okulların afetlere karşı yeterli düzeyde hazır olmadığı görülmektedir (Özmen, 2006). Hatta üniversite düzeyindeki öğrencilerde dahi afet farkındalığı ve bilinci düşük seviyededir (Özkanç ve Yüksel, 2015). Bununla birlikte öğretmenlerin ise doğal afet konusunda yeterli seviyede bilgi sahibi olmadıkları ve afet eğitimi konusuna derslerde yeteri kadar zaman ayırmadıkları görülmektedir (Buluş, Kırıkkaya & ark., 2011). Doğal afet okuryazarlığının yeterince gelişmediği araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular ile saptanmaktadır. Afet öncesi önlemlerin eksikliği, afet sırasında müdahalenin kontrollü ve programlı yapılmaması ve afet sonrası rehabilite çalışmalarındaki aksaklıklar ve yetersizlikler afet sonucu etkilenen toplumları maddi ve manevi açıdan zorlamaktadır. Eğitim ve farkındalığın uygulamalarla desteklenmesi gerekliliği doğal afet okuryazarlığının doğrudan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alması gerekmektedir.

## DUYGUSAL OKURYAZARLIK

### Tanımı

İnsan, çevresiyle etkileşim halinde yaşayan sosyal varlıktır ve toplum içinde varlığını sağlıklı sürdürebilmek için nitelikli iletişim becerilerine sahip olmak durumundadır. Duygularının farkında olan bireyler yaşamın farklı alanlarında farklı insanlarla hatta diğer canlılarla daha nitelikli ve uyumlu ilişkiler içinde bulunurlar. Duygularını tanımayan ve onlarla başa çıkma becerisine sahip olmayan bireylerin toplumla da iyi ilişkiler kuramayacağı aşıkardır. Dolayısıyla duyguları tanımamak toplumsal sağlık ve huzuru da olumsuz etkilemektedir. İletilen mesajı ve içerdiği mesajı dosdoğru algılama becerisi, kaynak kişinin mesajını içinde bulunduğu sürecin özelliklerini dikkate alarak değerlendirebilme (Erel, 2015), farklı bir okuryazarlığı gündeme getirmekte, bu noktada duygusal okuryazarlığın önemi ortaya çıkmaktadır.

Steiner (1979)'e göre duygusal okuryazarlık duyguları anlama, ifade etme ve duygularla başa çıkmaktır. Palancı, Kandemir, Dündar ve Özpolat (2014)'a göre duygusal okuryazarlık bireylerin kendisinin ve diğerlerinin duygularını anlaması ve kendi davranışlarını kontrol edebilmesidir. Tanımlardan elde edilen bilgiler ışığında duygusal okuryazarlık, bireylerin olumlu duygularını yansıtma ve olumsuz duygularını yöneterek çevresiyle etkileşim kurma becerisi olarak tanımlanabilir. Duygusal okuryazarlık becerilerine sahip bireyler sağlıklı iletişim ve empati kurabilen, iş birliği yapabilen, öz benlik algısına sahip, yönetme becerileri gelişmiş bireylerdir. Ayrıca duygusal okuryazarlık becerilerine sahip olan bireyler yaşamın farklı alanlarında daha popüler ve samimi kişiler olarak bilinirler (Kandemir ve Dündar, 2008). Bu bireylerin

kişisel gelişim ve sosyal becerilerde avantajlı olduğu söylenebilir.

### **Sosyal Bilgiler ile Duygusal Okuryazarlığın İlişkisi**

Mevcut öğretim programları öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanında duyuşsal becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Duyuşsal becerilerin akademik başarı, sosyal başarı ve psikolojik sağlık üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu gerçektir. Park (2003), duygusal okuryazarlığı okuldaki duygusal deneyimlerin farkına varmak, diğer öğrenciler ile iş birliği yapmak, çatışma durumlarını uygun şekilde çözmeyi sağlamak şeklinde ifade ederken Steiner (1974), fark edilen duyguları yönetebilme becerisidir şeklinde tanımlar. Duygusal okuryazarlık becerileri gelişen öğrencilerin bulunduğu okullarda özellikle akran zorbalığının ve birçok istenmeyen öğrenci davranışının azalacağı öngörülebilir. Çünkü kendi duygularını bilen ve yönetebilen bireyler başkalarıyla da doğru etkileşim içinde olacaktır. Duygularının farkında olan ve kendisini tanıyan, aynı zamanda sosyal ilişkilerde başarılı olan bireyler sosyal olarak da başarıyı yakalamaktadır. Bu nedenler, duygusal okuryazarlığın doğrudan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alması gerektiğini düşündürmektedir.

### **ELEŞTİREL OKURYAZARLIK**

#### **Tanımı**

Gelişen teknolojinin en önemli getirilerinden biri olan bilgiye erişimin kolay olması yanında farklı sorunları da beraberinde getirmiştir. Teknolojik gelişime paralel bilgi kaynaklarına ulaşmak artık hemen herkesin yaşamını kolaylaştırırken kimi bilgi kaynaklarının güvenilir olmaması bireyleri yanlış, çelişkili süreçlerle baş başa bırakabilmektedir. Bilgi çöplüğüne dönen özellikle internet kaynaklı kanallar çoğu zaman bilgi karmaşasına yol açmakta, bilgi insanları mutlu eden özelliğinin aksine kaygıya ve karmaşaya sürükleyen bir kaynak haline gelmektedir. Ulaşılan her bilginin doğruluğunun kesin olmaması sebebiyle bireylerin eleştiri ve sorgulama becerilerinin gelişmesi bu noktada son derece önemlidir.

Özensoy (2011)'a göre bireyin okuduklarını kendi süzgecinden geçirerek sorgulaması, farklı bilgi kaynaklarıyla karşılaştırmalar yapması eleştirel okuryazarlığın dinamikleridir. Eleştirel okuryazarlık bilgiyi sorgulamak, farklı açılardan değerlendirmek ve şahsi fikir üretmek olarak tanımlanabilir. Bunun için eleştirel bilinç sahip olmak gerekmektedir. Potur (2014)'a göre bireyler eleştirel bilinç sayesinde kelimelere değil sorgulamaya odaklanırlar. Yıldırım (2011), çoklu okuryazarlık kuramcılarının bir metnin tek bir anlamı olmadığını ve metinden genel bir yargıya varılamayacağını savunmaktadırlar. Bu şekilde bir yaklaşım eleştirel okuryazarlığı ifade etmektedir.



Eleştirel okuryazarlık dijital, görsel ve basılı metinlerdeki örtük fikirleri bulmaya yardımcı olmaktadır. Çünkü metinler başkalarının bakış açısını yansıtmaktadır. Ancak eleştirel okuryazarlığın amacı metinlerde keşfedilmeyen bakış açılarına odaklanmaktır. Böylece bireyler sistemdeki konumlarını da algılamış olmaktadırlar (İnce, 2022).

Eleştirel okuryazarlığın temelinde sorgulama vardır. Freire ve Macedo (1998), eleştiriye temele alan okuyuzarın, okuduğunda gördüklerinin yalnızca harflerden ibaret olmadığını, kelimelerin ifade ettiğı çoklu anlamları kısacası dünyayı anlamak olduğunu ifade etmektedir.

### **Sosyal Bilgiler ile Eleştirel Okuryazarlığın İlişkisi**

Eleştirel okuryazarlık becerisine sahip bireyler bilgiyi olduğu gibi kabul etmemekte ve sorgulamaktadır. Aynı zamanda bilgiyi analiz, sentez, değerlendirme, yorumlama süreçlerinden geçirek kendi düşüncelerini geliştirmektedirler. Eleştirel okuryazarlık becerileri öğrencileri daha bilinçli hale getirmektedir. Bilinçli öğrenciler sosyal bilgilerin hedeflediğı sağlıklı kararlar alan ve sağlıklı yaşam süren bireylerdir. Ancak ülkemizin eğitim sisteminde araştıran, sorgulayan, ulaştığı bilgi ve becerileriyle kendisinin ve toplumun değişimine katkıda bulunan öğrenciler yetiştirmenin zor olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında da eleştiri, sorgulama, özgünlük gibi becerilere yeteri kadar yer verilmediğı dikkat çekmektedir.

Sosyal bilgiler dersi, yapısı gereğı öğrencilerin, güvenilir kaynaklardan doğru bilgiye ulaşma yollarını bilen, eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir (MEB, 2018). Tüm bu sebepler eleştirel okuryazarlığın Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alması gerektiğini düşündürmektedir.

## **FİZİKSEL/ BEDENSEL OKURYAZARLIK**

### **Tanımı**

Sağlık denince ilk akla gelen bedensel sağlıktır. Bireylerin bedenlen sağlıksız olmaları duygusal ve psikolojik sağlıklarını da olumsuz etkileyebilmektedir. Çünkü sağlık aslında fiziksel, sosyal, ruhsal kollardan oluşan ve birinin olumsuzluğunun diğerlerini de etkileyebileceğı dinamik bir süreçtir. Atatürk'ün "Sağlam kafa sağlam vücutta bulunur" sözü fiziksel sağlığın tüm sağlık unsurlarını etkileyebilen gücünü ifade ettiğı gibi unsurlar arasındaki bu ilişki insanların yaşam kalitesini önemli derecede etkilemektedir.

Fiziksel aktivitenin insan sağlığı üzerine olumlu etkileri vardır. Hareketli yaşamın kardiyovasküler hastalık riskini azalttığı, diyabet, kanser ve daha pek çok hastalığa yakalanma riskini düşürdüğü, kas, iskelet sistemi hastalıklarının önüne geçtiğı, ilaveten ruhsal hastalıkların çoğunda olumlu etkilerinin olduğu



pek çok bilimsel çalışma ile kanıtlanmıştır (Kodama S, Tanaka S. vd, 2013). Sistemli ve düzenli olarak fiziksel egzersizler insan yaşamındaki yerini ne kadar erken alırsa sağlık üzerindeki olumlu etkileri o derece kuvvetli olacaktır (Çelik, Şahin, 2013). Bu yüzden okul öncesi dönemden itibaren okullarda fiziksel etkinliklere yer verilmesi öğrencilerin zihin, ruh ve beden sağlığı açısından oldukça faydalı olacaktır. Zihni ve bedeni iyileştiren fiziksel etkinliklerin sağlıklı bireylerin yetişmesine katkı sağlayacağı bir gerçektir. Çünkü bedenin iyi hali zihnin de iyi halini doğurur. Bireylerin bedenleri aracılığıyla benliklerini keşfetmeleri noktasında yürüyüş, doğa sporları, bisiklet, halk oyunları, yoga, jimnastik, dans ve daha pek çoğu iyi birer tercih olarak düşünülebilir.

Okul öncesi dönemden itibaren fiziksel etkinlikler aracılığıyla önce bedeni sonra ruhunu dinleyerek kendini tanımaya başlayan bireyler yetişkinlik dönemlerinde sağlıklı bireyler olarak bireysel ve toplumsal sağlığa katkıda bulunurlar. Günümüzde tüm pozitif yönlü gelişimlerin teknoloji aracılığıyla gerçekleştiği düşünülmektedir. Ancak varoluş bilincinin bireylerde oluşmasında fiziksel etkinlikler çok önemlidir ve bu etkinlikler vasıtasıyla fiziksel pratiklerle öğrenciler duygu ve düşüncelerini yönetmeyi de öğrenirler.

Fiziksel okuryazarlık; bireylerin bütüncül sağlığa faydası olan fiziksel etkinlikleri yapma anlayışı ve becerisi olarak tanımlanabilir. Fiziksel okuryazarlık süreçleri; hareket ihtiyacı hissetme, sağlığına katkı sağlayacak fiziksel etkinlikleri yapabilme ve hayat boyu hareket olarak sıralanabilir.

### **Sosyal Bilgiler ile Fiziksel/Bedensel Okuryazarlığın İlişkisi**

Teknolojinin öğrencileri hareketsiz bir yaşamla buluşturduğu düşünüldüğünde fiziksel etkinlik içeren disiplinlerin öğretim programlarında yer alması gerektiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü yoga, jimnastik ve dansı da içinde barındıran fiziksel/bedensel etkinlikler bireylerin sağlıklı bir hayat yaşamalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca fiziksel etkinlikler iletişim, özgüven gibi becerileri de geliştireceği için bireylere bütüncül sağlık imkânı sunar. Bilgisayar, telefon ve tablet gibi dijital araçlara yönelerek benliğini tanımaktan uzaklaşan öğrenciler bedeni ve ruhu geliştiren fiziksel etkinliklerle kendilerini daha iyi tanırlar.

Kendisini iyi tanıyan öğrenci, daha üretken ve verimli olacaktır. Erken çocukluk döneminde başlanması çok önemli olan disiplinli ve programlı fiziksel etkinlikler esnasında sınıfı ile bağ kuran, kişiler arası iletişim yeteneklerinin gelişimine de katkı sağlayan işbirlikçi grup çalışmaları ile daha özgüvenli ve sosyal öğrenciler yetişmesi sağlanacaktır. Çocuğun bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varmasının önemi bedensel okuryazarlığın Sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alması gerektiğini düşündürmektedir.

## GÖRSEL OKURYAZARLIK

### Tanımı

Dijital çağın günlük hayatımıza yansımalarından biri pekçok alanda sözel ve yazılı ifadelerin yerine görsel materyallerin kullanılmasıdır. Kelimelerin yerini almaya başlayan fotoğraf, resim, grafik, tablo, video gibi görsel materyallerin kullanım alanı oldukça genişlemiştir. Çünkü görme duyusuna hitap eden içerikler öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Ve günümüzde birçok sektör bu avantajdan faydalanmaktadır.

Görsel okuryazarlık kısaca görsel materyalleri anlamlandırma becerisi olarak ifade edilebilir. Bamford (2003), görsel okuryazarlığı, görsel medyayla ilgili yüksek farkındalık ve görüntülerin değeri ile ilgili yargıda bulunma becerisi olarak tanımlamaktadır.

Görsel okuryazarlık becerilerine sahip olmak birçok iş kolunda başarılı olmaya da olanak sağlar. Çünkü hemen hemen tüm meslek alanlarında görsel semboller, görsel materyaller veya görsel metinler kullanılmaktadır. Görsel okuryazarlık bireylerin bilgiye eleştirel gözle bakmasını, medya mesajlarını doğru değerlendirmesini, görsellerin anlamını çözmesini kapsamaktadır. Ayrıca amacına uygun görsel materyaller hazırlayabilmek de yine görsel okuryazarlık becerilerinden biridir.

### Sosyal Bilgiler ile Görsel Okuryazarlığın İlişkisi

Öğrenciler dijital çağda her alanda birçok görsel içerikli mesajla karşılaşmaktadır. Bu görsel uyarıcılar; öğrenme etkinlikleri, öğrenme ortamları, ders kitapları, ders materyalleri gibi çeşitli alanlarda yazılı içeriklere göre daha fazla öne çıkmakta ve ilgi çekmektedir. Görsel uyarıcıların ilgi çekici olmasından dolayı görsel okuryazarlık kavramı gündeme gelmiştir (Doğanay, Kabapınar & Sarıcan, 2022).

Görsel mesajları doğru şekilde anlamlandıramayan bireyler çeşitli iletişim sorunları yaşayabilmektedir. Görsel okuryazarlık; iletişim sürecinde görselleri kullanma, yaşadığı toplumla bütünleşen görselleri ayırt etme ve kullanma becerilerini içerir ve işlevsel hale gelebilmesi için edinilmesi gereken bir beceri olarak öğretim programlarında yerini alması gerekmektedir.

Sosyal bilgiler dersi içeriği itibariyle görsel unsurları çokça içinde barındırmaktadır. Ayrıca bireyleri hayata hazırlamak gibi bir amacı da vardır. Bu yüzden öğrencilerin henüz okul öncesi dönemlerinde görsel okuryazarlık becerilerini geliştirmeye odaklı çalışmalar yapılmalıdır. Zaten okul öncesi dönemde öğrenciler görsel materyaller, görsel metinler ve görsel sembollerle iç içe bir öğrenim görmektedirler. Erken çocukluk döneminde temeli atılan görsel okuryazarlık becerileri, ilkökul çağında geliştirildiğinde öğrencilerin başarıya ulaşmaları kaçınılmaz olacaktır.

## KİTAP OKURYAZARLIğI

### Tanımı

Geçmişte insanlar bilgiye erişmek için kitap, gazete, dergi gibi kısıtlı yayınlarla ulaşabiliyorken günümüzde kaynaklara ulaşma yolları çok çeşitlidir. Ancak internet kullanımı ve teknolojik gelişmeler sonucunda kitap okumaya olan ilginin giderek azaldığı ve yerini dijital uygulamaların aldığı görölmektedir. Bu noktada kitap okumanın ve kitap okuryazarlığının önemi ortaya çıkmaktadır. Kitaplar yalnızca bilgi edinme araçları değildir. Aynı zamanda keyifli vakit geçirme, kişisel gelişim ve bilgi birikimi aracı olarak bireylere fayda sağlarlar. Ayrıca kalıcı olmaları açısından da önemlidirler.

Kitap okuryazarı olan bireyler okumayan okur yazarların aksine okur, okudukları arasında karşılaştırmalar yapar, yorumlar, irdeler, okuduğundan farklı dersler çıkarır ve çıkarımlarını yaşamına taşır, hayatına geçirir. Bireylerin okudukları kitapları doğru anlamaları, yorumlamaları ve kitaptan doğru dersleri çıkarmaları olarak tanımlanabilir. Ayrıca doğru okuma becerilerini geliştirerek anlamlı okumayı başaran bireylerin kitap okuryazarı bireyler olduğu söylenebilir. Anlamlı okuma okunan metinleri analiz, sentez, eleştiri, yorumlama gibi üst düzey zihinsel beceri süreçlerinden geçirerek bilgiye mana katmaktadır.

Kitap okuryazarı olma davranışı kazanamamış olan bireylerin bu davranışları zihinsel fonksiyonları üzerinde olumsuzluğa, gerilemeye neden olmaktadır (Tanju, 2010). Problemler karşısında alternatif çözüm önerileri üretme yetenekleri körelmekte, kelime dağarcıklarının gelişmemesi nedeniyle sosyal ilişkilerinde bozulmalar meydana gelebilmektedir.

### Sosyal Bilgiler ile Kitap Okuryazarlığı İlişkisi

Ana bilgi edinme aracı olarak günümüzde her ne kadar dijital araçların daha fazla kullanıldığı görölse de kitapların yeri eğitim öğretim sürecinde ayrı bir konumdadır. Öğrenciler eğitim öğretim hayatlarında ilk önce ders kitaplarıyla karşılaşır ve kitaplar aracılığıyla okumayı öğrenirler. Bu sebeple kitapları iyi tanımları ve en yüksek faydayı alabilecek becerilere sahip olmaları gerekmektedir.

Beynimizi güncelleştirmek kitap okuyarak olur. Ancak günümüz öğrencileri kitap okumaya az zaman ayırmaktadır. Bu sebeple sözlü beceriler geliştirme, duyu ve düşüncelerini ifade edebilme, sosyal ilişkiler kurabilme noktasında zayıf kalmaktadırlar. Hızla ve kontrolsüz artan kullanımıyla dijital araçların bireylerin hayatlarının merkezine yerleşmesi sonucunda özellikle çocuklar, üst düzey zihinsel becerilerini kullanamaz hale gelmektedir. Halbuki kitap okuryazarı olmak, beyinde nöronların yeni bağlantılar kurmasını sağlar.

Belleği korur ve güçlendirir. Alzheimer ve demans gibi pek çok nörolojik hastalığın oluşma riskini düşürür Stres yönetimine destek olur. Bireylerin hayal güçlerini zinde tutar, yaratıcılıklarına katkıda bulunur (Bolger, Perfetti, Schneider, 2005; Rowe, 2012). Tüm bu etkileri kitap okuryazarlığının Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alması gerektiğini düşündürmektedir.

## KÜRESEL OKURYAZARLIK

### Tanımı

Hızlı teknolojik gelişmeler ile birlikte insanlar için uzak olanlar yakın, soyut olanlar somut, bilinmeyenler ise biliniir hale gelmiştir. Sınırların ve engellerin ortadan kalkmasıyla birlikte 21. Yüzyılda bireylerin üstlendiği dar kapsamlı ve yerel sorumluluklar, yerini daha kapsamlı ve küresel anlamda faydalı sorumluluklara bırakmıştır.

Küresel okuryazarlık; günümüzde hızla değişen dünyaya toplumların iş birliği içinde ayak uydurarak ortaya çıkan sorunlara karşı gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları olarak ifade edilebilir. Karabağ (2014)'a göre küreselleşme, topluluklar arasındaki ayrışmaların ortadan kalkması, toplumlara özgü gelenek, inanç ve değerlerin benzerleşmesi, ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerin güçlenmesi olarak açıklanır. Küreselleşme kavramı dünya üzerinde yaşamlarını sürdüren topluluklar arasında birçok bakımdan ilişki ve bağımlılığın artması olarak tanımlanmaktadır. Küreselleşme ulusallıktan öte dünya vatandaşlığını hedef alan bir olgudur (Gündüz & Gündüz; 2007). Küreselleşme aynı zamanda bireyler için yeni ve güncel fırsatlar sunan bir süreci ifade eder (Zengingönül, 2005). Küreselleşmenin karşısında duran, ulusallıktan küreselliğe geçiş sürecine dahil olamayan bireyler ve devletler; kültür siyaset ve ekonomi gibi birçok alanda geri planda kalmaktadır.

Küresel okuryazarlığın temelini oluşturan küreselleşme dört ana kavram etrafında toplanmıştır. Bunlar; (1) kültürel küreselleşme, (2) mekânsal küreselleşme, (3) siyasal küreselleşme ve (4) ekonomik küreselleşmedir (Türk, 2022).

- *Kültürel Küreselleşme*: Teknolojik ilerlemeler neticesinde mekanlar arası mesafe önemini yitirmiştir. Bu mekânsal sınırsızlık Dünya üzerinde yaşayan insanların tümü için aynı zaman sürecinde benzer bir kültürel ortam doğurmuştur (Tanrıverdi, 2017). Kültürel küreselleşme yeme- içme, giyinme, duygu ve düşünceler gibi çeşitli alışkanlıkların geniş alanlara yayılarak aslında batı kültürünü içinde barındıran "popüler kültür" olarak tanımlanan kültürel öğelerini içerir. Zamanla yerel kültürle kaynaşarak bütünlük bir şekilde bu yaşam biçimlerini bireylere sunmaktadır (Artan, 2020). Yerel kültür ile popüler kültürün entegre edilmesi gerekmektedir.

- *Mekânsal Küreselleşme:* Coğrafi keşifler, haberleşme araçlarının varlığı, ulaşım sorununun aşılması zaman ve mekân kavramının sıkışması ile dünyanın belirli bir bölümünde ortaya çıkan çeşitli görüşlerin çok kısa sürede dünya geneline yayılması olarak ifade edilmektedir (Türk, 2022). Yöresel mekanların ötesinde küresel mekanları keşfetmek ve onlardan faydalanmak gerekmektedir.
- *Siyasal Küreselleşme:* 2.Dünya Savaşının neticesinde daha çok barışçıl politikalar doğmuş ve bu ülkelerin ilişkilerini olumlu yönde geliştirmiştir. Ayrıca Sovyetler Birliğinin dağılması ve Amerika Birleşik Devletleri' nin egemenliği üzerine kurulan tek kutuplu dünya yapısı siyasal küreselleşme sürecine büyük katkı sağlamıştır (Şimşek, 2006). Kısaca siyasal küreselleşme; devletlerin siyasi varlığı ve gücünün farklı ulus üstü siyasi yapılarla birlikte azalması olarak tanımlanır.
- *Ekonomik Küreselleşme:* Ekonomik küreselleşme; İşgücü, sermaye ve mal açısından dünyadaki finansal rekabet ve yarışı ifade eder. Bu ekonomik bütünleşme ile birlikte ülkelerin birbirleriyle finansal bağımlılığı artmış, ülkeler birbiriyle aynı finansal yaklaşımları benimsemiş, markalar dünya çapında yayılmış ve dünya küresel Pazar olarak varlığına devam etmiştir (Koçdemir, 2002).

Her ülkenin ekonomik imkanlarının farklı olduğu düşünüldüğünde bu bütünleşmenin tüm ülkelerin kalkınmasına katkı sağlayacağı açıktır.

### **Sosyal Bilgiler ile Küresel Okuryazarlığının İlişkisi**

Eğitimin yalnızca ulusal değerlerle bağdaşması yanlıştır. Ulusal gelişimin yanında küresel gelişmeler de hayatımızın içindedir. Olması gereken küresel olaylara karşı duyarlı olmak ve ulusal değerlerimizin yanında küresel değerleri de özümseyip etkin vatandaş olmaktır.

Sosyal bilgiler dersinin hedefleri tabiatı gereği küresel okuryazarlığın hedefleriyle örtüşmektedir. Sosyal bilgiler dersi disiplinler arası ve değişime direnmeyen bir yapıya sahiptir (Türk & Atasoy, 2021). Bu yönüyle dünyanın hızla gelişen değişimleri karşısında bu sorunların üstesinden gelebilecek küresel okuryazar bireyler yetiştirecek özellikte olmalıdır. Evrensel sorunların farkında, alternatif çözümler üreten, düşünen, kendi sorumluluğunun bilincinde olup bu değerlerle topluma faydalı olan etkin ve evrensel bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir sosyal bilgiler dersi (Evans, 1987), öğrencileri çağın ilerisine taşıyabilecek ve küresel faydayı bireysel çıkarın üzerine taşıyabilecek değerlerle donatabilmelidir. Bu özellikler, Sosyal Bilgiler dersinin küresel okuryazarlık becerilerini kazandırmaya en elverişli ders olduğunu düşündürmektedir.

## MATEMATİKSEL / MANTIKSAL OKURYAZARLIK

### Tanımı

Matematiksel (mantıksal) okuryazarlık yalnızca sayısal ifadeler/ işlemlerle hareket etmekten ibaret değildir. Farklı pek çok disiplini etkileyen bir okuryazarlık çeşididir. Bu okuryazarlık analitik düşünme, sorun çözme ve yorumlama süreçlerinde önemli görev üstlendiğinden birçok öğrenmeye de yol gösteren yapıdadır. Matematik biliminin rutin problemleri çözme noktasında yeterli olduğu söylenebilir. Ancak hayatın akışında bu problemlerin yanında bambaşka problemler de karşımıza çıkabilmektedir. Bu problemler, ancak üst düzey matematiksel/mantıksal becerilere sahip bireyler tarafından çözülebilir. Geçmiş problemleri çözüme kavuşturan kararlar, karşılaşılan yeni problemlerin çözümünde yol göstericidir. Bu süreç çözüm yolları arasında mantıksal bağlar kurmayı gerektirir ki bu ancak matematik/mantık okuryazarlığı ile mümkün olur.

Matematik/mantık okuryazarı olan bireyler sosyal, politik, ekonomik ve daha farklı pek çok alanda bunun olumlu yansımalarını yaşarlar. Matematik başarısı duygusal başarıyı da olumlu yönde etkileyebilmektedir (Başar & Doğan, 2020). Ayrıca bireylerin kariyer hedeflerine ulaşması matematik/mantık başarısından geçmektedir. 21. yüzyılın iş olanakları düşünüldüğünde matematik/mantık okuryazarlığı becerilerinin mutlaka sahip olunması gereken beceriler olduğu söylenebilir.

Matematiksel becerilerin hemen hemen her disipline kullanıldığı görülmektedir. Ancak bunu her zaman doğrudan gözlemek mümkün olmamaktadır. Özellikle günümüzde hızla ilerleyen teknolojik gelişmeler düşünüldüğünde her gelişmenin altında matematik biliminin yattığını görmek mümkündür. Bilgisayar ve yazılım programlarının, dijital uygulamaların temeli üst düzey matematiksel becerilere dayanır.

Matematik/mantık okuryazarlığı, bireylerin günlük yaşam aktiviteleri içerisinde yer alan ve hayatlarına ışık tutan bir çoklu okuryazarlık becerisidir (Korkmaz, 2016). Matematik/mantık okuryazarlığı, matematiğe ilişkin bilgi ve becerilerin faydalı şekilde günlük yaşama entegre edilerek kullanılmasını ifade etmektedir. Ayrıca karşılaşılan sorunların çeşitli ve eleştirel yollarla çözülmesi ve matematiksel düşünme becerilerinin kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Demir, 2019; Güneş & Gökçek, 2013). Özellikle teknolojik ilerlemeler devam ettikçe matematik/mantık okuryazarlığının öneminin artmaya devam edeceği söylenebilir. Çünkü matematik/mantık okuryazarlığı becerileri bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) alanlarında büyük öneme sahiptir. Bu yüzden matematik/mantık okuryazarlığı toplumsal büyüme ve kalkınma için de son derece önemlidir.

## Sosyal Bilgiler ile Matematik Okuryazarlığının İlişkisi

Sosyal bilgiler daha çok birey ve toplumla ilgili iken matematik sayı ve sembollerle ilgilidir. Bu yönden bakıldığında sosyal bilgiler ve matematik disiplinleri farklı iki alan gibi grlmektedir. Aslında ikisi de günümüzde çeşitli problemleri çözme noktasında ortak paydada buluşmaktadır. Her iki alanın da ortak amacı üst düzey zihinsel becerileri kullanarak bireysel ve toplumsal düzeyde gelişme sağlamaktır. Çeşitli olumlu gelişmelere rağmen matematik okuryazarlığını teşvik etmenin ve istenilen düzeyde gelişim göstermenin zor olduğu söylenbilir. nkn matematiğin zor ve anlaşılmaz olduğu algısını yıkmak güçtür. Ancak toplumsal gelişmenin ana değişkenlerinden birinin matematik okuryazarlığı olduğu dşnldğnde bu vizyona sahip bireyler yetiştirmek oldukça önemlidir. Bu yüzden disiplinler arası bir anlayışla iki alandan da faydalanarak başarıyı yakalamanın daha kolay olacağı söylenbilir.

Matematik/mantık okuryazarlığı eğitimin en önemli bileşenlerinden biri olmasına karşın ülkemizde öğrenciler tarafından matematik dersine karşı olumsuz önyargı olduğu grlmektedir. Ancak özellikle son yıllarda lme ve değerlendirme sınavlarında yeni nesil soru olarak adlandırılan matematik sorularında sosyal bilgiler ile matematik arasında kurulan ilişki dikkat çekmektedir. Yeni nesil sorular basit matematiksel işlemlerin ötesinde analiz, sentez, eleştiri, yorumlama gibi üst düzey beceriler gerektirmektedir. Bu da matematiğin sosyal bilgiler ile zaten olması gereken ilişkisini somutlaştırmaktadır. Ayrıca geleceğin mesleklerinin icrasında üst düzey becerilere sahip matematik/mantık okuryazarı bireyler yetiştirmek önemlidir. Bu zellikleri ile matematiksel/mantıksal okuryazarlık becerilerine sosyal bilgiler dersi içinde yer verilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

## SAğLIK OKURYAZARLIğI

### Tanımı

Bireylerin mental, sosyal, ruhsal ve kinestetik olarak sağlıklı olmaları toplum sağlığını etkiler. nkn kendisi yeterince sağlıklı olmayan bir birey toplum için de faydalı olamaz. Bir ülkenin gelişmişlik düzeyini etkileyen faktörlerden biri de bireylerin sağlık durumlarıdır. Zamanla toplumsal sağlığın öneminin artması ve sağlığın toplumlarda bir yaşam biçimine dönüşmesiyle birlikte sağlık okuryazarlığı kavramı da önem kazanmaya başlamıştır.

2019 yılında dünya genelinde görülen ve birçok insanın lme sebep olan Covid-19 salgını ile sağlık okuryazarlığı kavramı daha çok gündeme gelmiştir. Bu salgın özellikle insan ve toplum sağlığı kavramları üzerine insanların düşünmesini sağlamıştır. Toplumun sağlıklı olması için öncelikle bireylerin kendi sağlıklarının korunması gerektiğinin kavrandığı bu dönemde kişilerin sağlık okuryazarlığı becerilerine sahip bireyler olmasının önemi artmıştır.



WHO (Dünya Sağlık Örgütü) (1998), sağlık okuryazarlığını “Bireylerin, sağlığı geliştirecek ve sürdürecektir şekillerde bilgiyi anlama ve kullanma motivasyonunu ve yeteneğini belirleyen bilişsel ve sosyal beceriler” olarak tanımlamıştır. Sağlık okuryazarlığı insanların hekim tarafından kendisine verilen bilgileri doğru şekilde anlayıp doğru davranışı sergilemesi şeklinde tanımlanabilir. Okuryazarlığı, Sabırlı ve Tiryaki (2016)’ ye göre “kişilerin sağlıkla ilgili bilgileri bulma, kavrama, analiz etme ve beceri haline getirme süreçlerini içeren detaylı bir kavram” olarak tanımlanırken Sezgin (2013)’ e göre “bireylerin, iyi sağlığı teşvik edecek ve sürdürecektir şekilde bilgiye erişme, bilgiyi anlama ve kullanma becerisi ve motivasyonunu belirleyen bilişsel ve sosyal becerileri temsil eder” şeklinde tanımlanmaktadır. Özetle sağlık okuryazarlığı bireylerin kendilerini fiziksel, psikolojik duygusal ve sosyal açılardan doğru şekilde tanıması ve sağlık sistemini doğru olarak kullanması olarak tanımlanabilir.

### **Sosyal Bilgiler ile Sağlık Okuryazarlığının İlişkisi**

Bireylerin ve toplumların sağlık belirleyicisi olan birçok faktör yer almaktadır. Bunlar arasında biyolojik, sosyokültürel, ekonomik ve ekolojik etkenler sayılabilir (Öner, 2014). Sağlığın belirleyicileri arasında yer alan sosyal belirleyiciler arasında doğal yaşam alanlarının azalması, sağlıksız ve hormonlu besin tüketimi, hava kirliliği, yaşam standartları, bilinçsiz ilaç kullanımı, hareketsiz yaşam gibi etmenler yüzünden insanlar sağlıklarını daha hızlı kaybedebilmektedirler (DSÖ, 2018).

Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin bireysel özelliklerinin farkına varmasını, günlük yaşam becerilerini öğrencilere kazandırmayı amaçlar. Sağlık okuryazarı olan bireylerin yetişmesi sağlıksız toplum haline gelmenin önündeki en büyük engeldir. Özellikle son yıllarda Dünyanın her yerinde sağlıkla ilgili kaoslar yaşanmaktadır. Bayram (2022)’a göre insan sağlığı üzerinde olumsuz etkileri olan durumların farkına varmak ve bu durumlara karşı nasıl mücadele edileceğini bilmek, daha bilinçli ve sağlıklı yaşamının yegâne yoludur.

Günümüzde sağlıklı yaşamaya elverişsiz yaşam koşullarının artması, insanların sağlık konusunda daha bilinçli olmalarını zorunlu kılmıştır. Özellikle ilköğretim çağındaki çocukların sağlıksız şekilde dijital uygulamaları kullanmaları, dijital okuryazarlık ile sağlık okuryazarlığının ayrılmaz bir bütün olduğunu göstermektedir. Çünkü sağlık okuryazarlığı sadece fiziki değil duygusal ve psikolojik sağlığı da içinde barındırmaktadır. Bu noktada sağlık okuryazarlığının tamamlayıcı rolü dikkat çekmektedir. Sağlık okuryazarlığı becerileri arttıkça insanların fiziksel, psikolojik ve duygusal sağlıkları da pozitif yönde gelişim gösterecektir. Bu da doğrudan toplum sağlığına etki edecektir. Tüm bu özellikler sağlık okuryazarlığının doğrudan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alması gerektiğini düşündürmektedir.



## **TARIM OKURYAZARLIğI**

### **Tanımı**

Tarım ¼lkelerin ekonomisinde önemli bir yere sahiptir. Birçok ¼lkenin en önemli gelir kaynağı tarım faaliyetleridir. Ayrıca doğru tarım faaliyetleri sağlık açısından büyük öneme sahiptir.

Tarım okuryazarlığı, bireylerin tarıma ilişkin bilgi ve işlemleri anlamaları ve tarımsal sorunlara çok yönlü bakarak çözüm getirmeleri olarak tanımlanabilir. Ayrıca tarım verimliliği, çevre analizi, sağlıklı gıda üretimi, doğal kaynakları kullanma gibi analiz ve sentez gerektiren süreçleri de ifade etmektedir. Kırsal alanlarda gerçekleştirilen tarım faaliyetleri, tarım okuryazarı olan bireyler sayesinde tarım faaliyetlerinden en yüksek verimin alınmasını sağlayacaktır. Bu sonuç bireylerin ve toplumun refahı için son derece önemlidir.

Frick, Kahler ve Miller (1991)'e göre tarım okuryazarlığının 7 öğesi aşağıdaki gibidir.

- Tarımın Sosyal ve Küresel Önemi
- Tarımda Halkın Politikası
- Doğal Kaynaklar ve Çevre ile Tarımın İlişkisi
- Bitki Bilimi
- Hayvan Bilimi
- Tarımsal Ürünlerin İşlenmesi
- Tarımsal Ürünlerin Dağıtımı ve Pazarlanması

Görülmektedir ki tarım birçok unsuru etkilemekte ve birçok unsurdan etkilenmektedir. Bu yüzden tarımsal uygulamalardan her konuda yüksek verim almayı kolaylaştıracak tarım okuryazarlığı becerileri geliştirilmelidir.

### **Sosyal Bilgiler ile Tarım Okuryazarlığının İlişkisi**

Son yıllarda yapılan birçok araştırmada doğa eğitiminin etkililiği vurgulanmaktadır. Öğrencilerle özellikle sınıf dışında gerçekleştirilen doğa ve tarım etkinlikleri bu öğretimi çok daha nitelikli kılmaktadır. Yapılan pek çok araştırma erken çocukluk döneminden başlayarak gerçekleştirilen tarım konusunun önemine dikkat çekmektedir. (Knobloch ve Martin, 2002). Sosyal bilgiler öğretimi okul dışı ortamlardan faydalanmaya oldukça müsaittir. Tarımla ilgili etkinliklerin sınıf dışında yapılmaya uygun olduğu düşün¼ldüğünde sosyal bilgiler ile tarım okuryazarlığının ilişkisi ortaya çıkmaktadır.

Bireylerde tarım ve doğa farkındalığı oluşturmak, tarım faaliyetleriyle toplumsal kalkınmaya katkıda bulunmak amacıyla tarım okuryazarlığı müfredatlarında yerini almalıdır. Tarım farkındalığının öğrencilere ilkokuldan itibaren kazandırılması ülkelerin kalkınmaları açısından büyük öneme sahiptir. Ayrıca doğada öğretime olanak tanıyan tarım okuryazarlığı ile öğrenciler özgür hisseder ve sürece aktif olarak katılırlar. Aktif olan, yaparak yaşayarak öğrenen, uygulama ağırlıklı gerçekleştirilen eğitim süreci öğrenmeyi olumlu etkiler.

Tüm bu özellikler tarım okuryazarlığının Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alması gerektiğini düşündürmektedir.

## **TARİH OKURYAZARLIĞI**

### **Tanımı**

Tarih bilimi geçmişle ilgilenmektedir. Geçmişteki yaşantı, ders ve kazanımlar bugünü ve geleceği etkilemektedir. Bu yüzden tarih bilgisi bugün ve gelecekte doğru kararlar almak açısından önemli bir yere sahiptir. Demircan (2007)'a göre bütün toplumlar geçmişini öğrenmek ve geçmişinden yola çıkarak geleceğini inşa etmek isterler. Sever (2015)'e göre tarih, geçmişte yaşam süren bireylerin yaşadığı ve tanık oldukları olayları neden- sonuç ilişkisi içinde belgeye dayalı olarak araştıran bir bilimdir.

Tarih okuryazarlığı ise belge ve kanıt dayalı tarihsel bilgileri bir araya getirerek ve analiz ederek birtakım sonuçlara varmaktır (Deniz & Küpeli, 2015). Tarihsel bilgileri kronolojik düşünebilmek, neden-sonuç ilişkisine göre irdelemek, eleştirel bir tavırla incelemek, geçmiş ve gelecek mukayesesi yaparak anlamlandırmak tarih okuryazarlığı süreçleridir (Taylor & Young, 2003). Tarih ve tarih okuryazarlığı kavramları birbirinden çeşitli noktalarda ayrılmakla birlikte birbirini tamamlamaktadır. Tarihsel olayların yalnızca gerçekleştiği yeri, zamanı, kahramanlarını ve olayın içeriğini bilmek tarih bilimi ile ilgiliyken tarihsel düşünme becerilerini doğru ve etkili şekilde kullanmak tarih okuryazarlığı ile ilgilidir.

### **Sosyal Bilgiler ile Tarih Okuryazarlığının İlişkisi**

Sosyal bilgiler dersinin içeriği temelde tarih ve coğrafya derslerinin kazanımlarından oluşmaktadır. Tarih dersi sosyal bilgiler dersinin temel taşlarından biridir ve vazgeçilmezdir. Tarihsel bilginin temeli ilkokulda atılmaya başlar ve ilkokuldan üniversiteye kadar her öğretim kademesinde yer almaktadır. İlkokulda sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan tarih dersi ortaokulda sosyal bilgiler dersinden ayrılır.

Tarih okuryazarlığı öğrencilerin özellikle tarihsel olayları neden sonuç ilişkilerine göre irdelemeye odaklanmalıdır. Bu şekilde verilen tarih

okuryazarlığı, öğrencilerin karşılaştıkları farklı problemlere alternatif çözümleri üretme becerilerini geliştirecektir. Lee (2005)' ye göre tarih okuryazarlığı becerisine sahip öğrenciler tarihle alakalı ön bilgilerini de sürece dahil eder ve sorgulayarak değerlendirirler. Ayrıca tarihsel olayları analiz ederek bugün ve gelecek için doğru kararlar alırlar. Yani bireyler bugün ve geleceklerini geğmiş yaşantılarından aldıkları dersleri değerlendirerek planlamaktadırlar. Tıpkı bireysel yaşantılar gibi toplumların geğmişleri de geleceklerine yön vermektedir. Bu sebepler ışığında sağlıklı yarınlar için geğmişini doğru yorumlayan ve eleştirel gözle bakabilen ve yarınların önünde yürüeyebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu da ancak ilkokuldan itibaren tarih okuryazarı bireyler yetiştirmekle mümkün olacaktır. Tarih okuryazarlığı doğası gereği Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alması gereken bir okuryazarlık türüdür.

## KAYNAKÇA

- Aygün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016), Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik alguları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.
- Artan, C. (2020), Küreselleşme ve Popüler Kültürün Yüksekliği. *Nosyon: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, 4, 25-35.
- Ateş, M. & Aşçı, A. U. (2021). Okuryazarlık kavramı ve eğitimle ilgili okuryazarlık türleri, VII. TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi, 1-3 Eylül 2021, KKTC, 456-472.
- Aydın, M. (2014). *Toplum kültür eğitim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bamford, A. (2003). The visual literacy white paper. Adobe Systems.
- Başar, M. & Doğan, M. (2020). Öğrencilerin matematik korkusunun incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(3), 1-26.
- Başar, M., Doğan, C., Şener, N., Doğan, Z. G. (2018). Bilim şenliği etkinliklerinin öğrenci veli ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 132-147.
- Bayram, H. (2022), Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sağlık okuryazarlık düzeyleri ile sağlık okuryazarlığını sınıf içi davranışlarına yansıtma durumlarının araştırılması. *Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(48), 543-565.
- Bilgin, A. & Oksal, A. (2018), Kültürel kimlik ve eğitim. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2. 82-90.
- Bloodworth, G. & Petersen, N. J. (2011). Developing visualization tools for geographic literacy in a museum exhibit: An interdisciplinary collaboration, *Journal of Geography*, 110(4), 137-147.
- Bolger, D., Perfetti, C., & Schneider, W. (2005). Cross-cultural effect on the brain revisited: Universal structures plus writing system variation. *Human Brain Mapping*, 25(1), 92-104.
- Buluş Kırıkkaya, E., Oğuz Ünver, A. & Çakın, O. (2011), Teachers views on the topic of disaster education at the field on elementary science and technology curriculum. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 24-42.
- Çelik A, Şahin M (2013) Spor ve çocuk gelişimi. *International Journal of Social Science*, 2013; 6(1), 467-478.
- Demir S. B. (2019). *Yetişkinlerin matematik okuryazarlığı öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 107s, Bartın.
- Demirbaş, İ., & Aydınöz, D. (2022). İlkokul öğrencilerinin coğrafya okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 100-121. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.949191> Demircan, A.

- (2007), Tarih üzerine bazı düşünceler, milel ve nihâl inanç. *Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 88.
- Deniz, K. & Küpeli, E. (2015), Albert Einstein'ın İsmet İnönü'ye yazdığı mektubun tarih okuryazarlığı çerçevesinde türkçe eğitiminde kullanılması. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turk*, 1 (7), 189-204.
- Dikmenli, Y. (2013). Sanal sınıf uygulaması ve harmanlanmış öğrenme ortamlarının coğrafya dersi başarısı ile derse yönelik tutuma etkisi ve öğrenci görüşleri. *Gazi Üniversitesi*.
- Doğanay, A. (2008), Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), (ss.77-96)
- Doğanay, T., Kabapınar, Y., & Sarıcan, E. (2022). Şanlıurfa'nın köy okullarında görsel öyküyle empati becerisini geliştirmek: Bir eylem araştırması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitimi Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55(55), 62-86
- Keller Edward, A. and Devecchio Duane, E. (2012). *Natural hazards*. Third Edition, Pearson Prentice Hall, New Jersey.
- Erel, Ö.G. (2015). *Duygusal zeki organizasyonlar*. İstanbul: Literatürk
- Eryılmaz, S., & Uluçay, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (2), 209-229
- Eryılmaz, S., & Uluçay, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında fatih projesi değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- Evans, C. S. (1987). Teaching a global perspective in elementary classrooms. *The Elementary School Journal*, (87), 544-555.
- Freire, P., Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık sözcükleri ve dünyayı okuma* (Çev. S. Ayhan). Ankara: İmge Kitabevi.
- Frick, M. J., Kahler, A. A., & Miller, W. W. (1991). A Definition and the concepts of agricultural literacy. *Journal of Agricultural Education*, 32(2), 49-57.
- Gençtürk, E. (2009). İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Germeç Tanrıverdi, E. (2017). *Sosyolojik açıdan küreselleşme ve ulus devlet*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gülüm, K. & Torun, F. (2009). *Oyun ve etkinliklerle coğrafya öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Gündüz, M. & Gündüz, F. (2007). *Yurttaşlık bilinci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İnce, N. B. (2022). Sınıfta eleştirel pedagoji: İlkokul 4. sınıf öğrencileriyle eleştirel okuryazarlık uygulamalarının yansımaları. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Kandemir, M., Dündar, H. (2008). *Duygusal Okuryazarlık ve Duygusal Okuryazar*

- Öğrenme Ortamları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı. 16, ss 83-90.
- Karabağ, S. (2014). *Mekânın siyasallaşması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Knobloch, N. A. & Martin, R. A. (2002). Teacher characteristics explaining the extent of agricultural awareness activities integrated into the elementary curriculum. *Journal of Agricultural Education*, 43(4), 12-23.
- Koçdemir, K. (2020). *Küreselleşme*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Kodama S, Tanaka S, Heianza Y, Fujihara K, Horikawa C, Shimano H, et al. Association between physical activity and risk of all-cause mortality and cardiovascular disease in patients with diabetes: a metaanalysis. *Diabetes care*. 2013 Feb; 36(2): 471- 479.
- Korkmaz, T. (2016). Matematik uygulamaları dersinin öğrencilerin matematik okuryazarlığına etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Lee, P. (2005). Historical literacy: Theory and research. *History Education Research Journal*, 5(1), 29-40.
- Öner, C. (2014). Sağlıkın sosyal belirleyicileri ve yaşam kalitesi ile ilişkisi. *Türkiye Klinikleri J Fam Med-Special Topics*, 5(3):15-18.
- Özden, M. (2009). Türkçe kaynak metinlerin Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 13-25.
- Özkazanç, S., & Yüksel, Ü. D. (2015). Evaluation of disaster awareness and sensitivity level of higher education students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* (197), 745-753.
- Özmen, F. (2006). The level of preparedness of the school for disasters from the aspect of the school principals. *Disaster Prevention and Management*, 15(3), 383-395.
- Palancı, M., Kandemir, M., Dündar, H. & Özpolat, A.R. (2014). Duygusal okuryazarlık ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 11(1),481-94.
- Park, J. (2003). *Emotional literacy handbook: Promoting whole-school strategies*. London: David Fulton Publish.
- Potur, Ö. (2014). Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 32-49.
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762-1774.
- Sever, R., (2015). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

- Sezgin, D. (2013). Sağlık okuryazarlığını anlamak. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 3: 73-92.
- Sözcü, U. & Aydınöz, D. (2019). Examining the natural disaster literacy levels of pre-service teachers according to some variables. *International Journal of Geography and Geography Education (Igge)*, 40, 79-91.
- Steiner, C. (1979). Emotional literacy: Intelligence with a heart. California: Personhood Press.
- Şenşekerci, E. E. & Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 15-43.
- Şimşek, S. (2006). Küreselleşme sürecinde çok uluslu şirketler ve internetin önemi. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 4 (3), 166-175.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum Dergisi*, 6(22), 30-39.
- Taylor, A.I. & Young, C. M. (2003). *Making history: a guide for the teaching and learning of history in Australian school*. Carlton South: Curriculum Corporation.
- Turgut, T. & Kaymakçı, S. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Şemsiye Bir Kavram: Bilgi Okuryazarlığı. R. Turan ve H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar IV* içinde (104-133). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Türk, H. (2022). Ortaokul sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin küresel okuryazarlık yetkinliği: Ünye örneği. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa*.
- Türk, H. & Atasoy, E. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının (2018) küresel vatandaşlık açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 147-167.
- Türkkahraman, M. & Tutar, H. (2009). Sosyal değişme, bütünleşme ve çözülme bağlamında toplumda farklı kültür ve anlayışların yeri ve önemi. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 1-16.
- Üstündağ Şener, N., Başar, M., Şen, B. & Göncü, A. (2015). Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin zorba davranışlara başvurma düzeyleri ve öğrenme ortamlarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41 (41), 157-173.
- Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel pedagoji*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, M. & Tiryaki, Z. (2016). Sağlık okuryazarlığı nedir? Nasıl ölçülür? *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(4), 142-7.
- Zengingönül, O. (2005). Nedir bu küreselleşme? Kaçabilir miyiz? Kullanabilir miyiz? *ESİAD Dergisi*, 85-106.







# Bölüm 15

## **TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLER VE FARKLI ÖĞRETİM STRATEJİLERİ**

*İsmail EROL<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr. İsmail EROL, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü E-mail: ismailerol@nku.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8531-6001

## 1. Giriş

Toplumların sahip olduğu özel değerler vardır. Özellikle 21. Yüzyılda dünyada yaşanan gelişmeler bizlere göstermiştir ki toplumların sahip olduğu en özel değer ne bir silah ne bir araç ne de maddi güçtür. Toplumların sahip olduğu en özel değer, o toplumda yaşayan bireylerin “zekâsı” ve “yetenek düzeyleri”dir.

Gelişmiş devletlerin, zekâ seviyesi yüksek ve yetenekli bireylerin eğitilmesine özel önem verdiği, bu sayede diğer gelişmekte olan devletlerden hem ekonomik hem sosyal hem de kültürel anlamda pozitif yönde ayrıldıkları bilinmektedir. Hatta bu devletlerin dünya üzerindeki zekâ ve yetenek potansiyelini kullanma adına, kendi ülkelerinde gelişim, yatırım ve desteklenme şansı bulamayan zeki ve yetenekli öğrencileri beyin göçü aracılığı ile sahiplendikleri görülmektedir. İşte gelişmiş devletlerin bu denli önem verdiği, diğer insanlardan yetenek ve zekâ yönünden ayrılan bu öğrencilere “üstün yetenekli öğrenciler” denilmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler, bilişsel yetenekleri bakımından akranlarından üstün olduğu uzmanlar tarafından belirlenen kişilerdir (Ataman, 2003).

Üstün yetenek kavramı kimi kaynaklarda özel yetenek olarak da adlandırılmaktadır. 2010 yılı ve sonrasında Türkiye’de üstün yetenekli kavramının kullanımından vazgeçildiği ve 2013 yılı içerisinde çıkarılan “Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı” ile özel yetenek kavramının kullanılmaya başladığı görülmektedir. MEB (2023) özel yeteneği; *“insanlık yaşamı adına temel değere sahip olan ve iyi tanımlanan yetenek alanlarında sahip olunan olağan üstü kapasite ve potansiyel”* olarak tanımlamaktadır. Keza devletleri oluşturan toplumların tarihsel süreçlerine bakıldığında yönlendirici konumundaki kişilerin üretkenlik, liderlik ve verimlilik özelliklerine sahip olan üstün yetenekli bireyler olduğu göze çarpmaktadır (Uzun, 2004, s.24). MEB (2023), özel yetenekli bireyi ise *“yaşıtlarına nazaran daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat ve liderlik ile ilgili kapasitesi önde olan, özel akademik becerilere sahip, soyut fikir ve düşünceleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız olmayı seven ve yüksek seviyede performans gösteren birey”* olarak adlandırmaktadır. Bu öğrencilerin öğretim uygulamaları diğerlerinden farklı yöntem ve stratejiler içermektedir. Çünkü üstün yetenekli öğrencilerin sosyal, psikolojik ve duygusal gelişim hızları birbirinden farklı olduğundan dolayı aralarındaki uyum problemlerini giderme adına bireysel eğitim planlarına, özel eğitim desteğine ve farklı öğretim stratejilerine ihtiyaçları vardır (Kaya, 2013).

Üstün zekâlı ya da üstün yetenekli bireyleri tanımlamak için *“üstün yetenek, üstün yetenekli, özel yetenek, özel yetenekli, dahi, deha vb.”* kavramlar da kullanılmaktadır. Genel olarak bu kavramların kullanımıyla farklı alanlarda ya da her alanda normal gelişimin üzerinde gelişim potansiyeli ya

da normal üzeri performans gösterme durumlarının ifade edilmeye çalışıldığı düşünülebilir. Bazı durumlarda bu kavramlara verilen anlamlar aynı iken, bazı durumlarda ise birbirinden çok farklı anlamlar verilmektedir (Camcı-Erdoğan ve Güçyeter, 2019).

Hem devletlerin varlığını sürdürebilmesi hem de toplumların kendi güçlerini koruyabilmesi adına bu denli önemle sahip olan “*zeki bireyler*” ya da “*yetenekli bireyler*” olarak da adlandırılan “*üstün yetenekli bireylerin*” zekâ seviyeleri ve yeteneklerinin tespit edilmesi, aynı zamanda bu kavramların anlamlarının içselleştirilmesi önemlidir. Nitekim bu kavramlar eğitimciler, yöneticiler ve bilhassa yasa çıkarıcı konumda bulunan politikacılar tarafından ne kadar çok önemsenirse, üstün yetenekli öğrencilerin toplum tarafından kazanılması ve Türk eğitim sisteminde daha nitelikli eğitim almaları da o denli kolaylaşacaktır. Bununla beraber, Türk eğitim sisteminde eğitimlerine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin güncel durumlarının araştırılması ve eğitimlerinde kullanılan öğretim stratejilerinin incelenmesi de elzemdir. Üstün yetenekli öğrencilerin aldıkları eğitimlerin kapsamı ve sınıf uygulamalarında kullanılan öğretim stratejileri değerlendirildiğinde, Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmaların ve uygulamaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu sebeple bu bölümde Türk eğitim sistemindeki üstün yetenekli öğrenciler ve öğretim süreçlerindeki farklı stratejilerinin incelenmesi ve mevcut durumun ortaya konulması amaçlanmıştır.

## 2. Zekâ ve Üstün Zekâ

Eğitim öğretimde çalışmalarında olduğu gibi üstün yetenekli bireylerin öğretim stratejilerinde de zekâ kavramının herkes tarafından kabul edilmiş bir tanımı yoktur. Daha önce yapılan tanımlara bakıldığında bireylere, toplumlara, kültürlere, zamana ve yaşanan coğrafyaya göre farklılık gösterebildiği görülmektedir (Sak, 2014). Zekâ kavramı ile alakalı ilk tanımlama ve araştırmaların Yunan mitolojilerine kadar uzandığı görülmektedir. Daha önceleri felsefenin bir dalı olarak görülen zekâ, 19. yüzyılda psikoloji disiplininin bir bilim olarak ortaya çıkması neticesinde en fazla araştırılan konulardan birisi olmuştur (İnci, 2021). Zekâ ve kuramlarıyla alakalı olarak ortak bir görüş birliğine varılmamış olmakla beraber yapılan tanımlamalarda ortak başlıklar ile karşılaşmak mümkündür. Muhakeme, analitik düşünme, sentez, çözüm üretimi, akıl yürütme ve yeni gelişmelere uyum sağlayabilme bu başlıklardan birkaçıdır (Tunçdemir, 2004).

Zekâ, bireylerin gerek sorun çözerken gerek çevresine uyum sağlarken tüm becerileri ve yeteneklerini kullanmasıyla ortaya çıkan seviye ve ne yapabileceğini gösteren gizil güce denilir (Öznacar ve Bildiren, 2016). Genel olarak zekâ; zamanında, yerinde, amaçlara uygun, orijinal zihinsel davranışlar sergileyebilme, soyut durumları doğru ve hızlı bir biçimde

kavrayabilme, karşı karşıya kalınan sorunlara zamanında ve doğru çözüm önerileri geliştirebilme ve zor şartlarda bile bireylerdeki enerjiyi arttırıp ortaya çıkan heyecan unsurlarına karşı koyabilme becerisi olarak açıklanmaktadır (Güney, 2000). Zekâ, aynı zamanda bireylerin gerek çevresine uyum sağlarken gerek problemlere çözüm ararken var olan tüm becerilerini ve yeteneklerini kullanmasıyla meydana çıkan durumdur (Karakurt, 2003). Zekâ kavramı, ilişkileri anlayabilme, karşılaştırma yapabilme, tersini bulabilme, yargılama, değerlendirme yapabilme, yaratma, icat ortaya koyma, imgeleme, farklı ilişkileri algılayabilme, gerçekleştirme, olabirleri sezinleyebilme ve sonuçlandırabilmeyi kapsamaktadır (Öktem, 2000).

Üstün zekâlı çocuklar ile ilgili tanımlamalarda henüz bir fikir birliğine varılmamıştır. Marland Raporu (1972) kapsamında üstün zekâlı çocuklar şöyle açıklanmaktadır:

Üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar, yetkili bireyler tarafından profesyonel olarak tanısı konmuş ve herhangi bir alanda üst düzey performans kapasitesine sahip olan insanlardır. Bu çocukların, normal sınıfta devam eden eğitimlerden farklı eğitimlere gereksinim duydukları ve ancak farklı bir eğitim ile topluma ve kendilerine katkı sağlayabilecekleri bilinmektedir. Bu çocuklar genel olarak zihinsel, özel olarak akademik, üretken ve yaratıcı, liderlik becerileri, sanat ya da psikomotor alanlardan en az birisinde olağanüstü düzeyde potansiyel yeteneğe sahip olan ya da bu alanlardan en az birisinde olağanüstü başarı sergileyen çocuklardır (s.2).

Üstün zekâlı bireyler genellikle meraklı, zeki ve kendine güvenen yapıları ile bilinmektedirler (Risemberg ve Zimmerman, 1992). Üstün zekâlı kişiler, yaşitlarına nazaran yüksek bilişsel yetenek ve yoğunluğa sahiptirler. Bu özellikler, nitelik bakımından yaşitlarından farklı bir içsel deneyim ve farkındalıklar ortaya çıkarmakta, eş zamanlı olarak ilerlemeyen bir gelişim süreci göstermektedir. Bu eş zamanlı ilerlemeyen gelişim süreci, bilişsel düzey ile birlikte artış göstermektedir. Sahip oldukları bu özellikler sebebiyle üstün zekâlı bireyler daha hassastırlar (Columbus Group, 1991).

### 3. Yetenek

Yetenek, dünyadaki araştırmalar incelendiğinde “*talent*” olarak ön plana çıkmaktadır. Yetenek kelimesinin yazımındaki her harfin farklı bir terimin baş harfi olduğu bilinmektedir. Bunlardan T harfinin, Triump yani Başarı; A harfinin, Ability yani Kabiliyet; L harfinin, Leadership yani Liderlik; E harfinin, Easiness yani Pratiklik; N harfinin, New-Fangled yani Yaratıcılık ve T harfinin ise Time yani Zaman’ı temsil ettiği söylenmektedir (Doğan ve Demiral, 2008).

Yetenek, Türkiye’de farklı anlamlarda kullanılabilir. Örneğin; “bir insanın bir olayı anlayabilme ve bir durumu gerçekleştirebilme kapasitesi, kabiliyeti” olarak adlandırılırken, “bir olaya uyum konusunda organizmada bulunan ve doğuştan getirilen kapasite” olarak da ifade edilebilmektedir. Yine “kişinin kalıtımına dayalı olan ve öğrenmesini belirleyen sınır” anlamında kullanılırken, “dışarıdan etkileri alabilme gücü” olarak da nitelendirilebilir. (TDK, 2023). Eğitim bilimlerinde ise yetenek kavramı, herhangi bir durumu öğrenme, bir işi yapma ve tamamlama veya bir konuya başarı ile uyma hususunda bireyde olan ve doğuştan getirilen güçtür. Bu tanımlamada dikkat çeken en önemli husus, bir konuya uyma, bir işi öğrenebilme veya yapma hususunda ihtiyaç olan unsurların bireyin kendisinde var olmasıdır (Çırpan ve Şen, 2009).

Yetenek kavramı bir “*kabiliyet*” olarak adlandırılmaktadır. Fakat yetenek kavramını olağan bir kabiliyet durumundan ayıran bazı özellikleri vardır. Yetenek kavramının temel özelliklerinden bazıları (Akar, 2015, s.18):

- Doğuştan getirilmesi,
- Bireyleri diğerler bireylerden ustalık seviyesine eriştirerek ayırması,
- Yüksek performans ve potansiyelle alakalı olması,
- Özel ve belli alanlarda mümkün olabilmesidir.

Tüm bu tanımlamalara göre yetenek kavramı, üretkenlik ortaya koyacak bir biçimde insan doğasında yer alan uygulamaya yönelik tekrarlanabilen duygu, düşünce ve davranış kalıplarıdır. Bu anlamlandırmaya göre insanlarda yetenek doğuştan gelmektedir ve kişilerin içindedir (Polat, 2011). Özellikle yeteneğin doğuştan getirilmesi, sonradan geliştiremeyeceği anlamına gelmez. İnsanlar alacakları/aldıkları eğitimler, kişisel gelişim süreçleri ve sınırlı yetenekleri üzerinde gerçekleştirecekleri tekrarlar ile yeteneklerini geliştirebilirler. Yine bireyler zaman içerisinde belli etmedikleri yeteneklerini, hayatlarının bir bölümünde açığa çıkarabilirler. Bireyler, gelişim dönemlerinin birinde iyi performans göstermediği bir yetenek alanını, diğer bir gelişim döneminde ustalık seviyesine çıkabilirler. Bir ve birkaç alanda kişinin yetkin ya da yetenekli olması da olağandır. Kutlu ve Kaya’ya (2009, s.216) göre 5 farklı yetenek alanı vardır. Bunlar genel, özel, akademik zihinsel ve bedensel yeteneklerdir. Bireyler bu yetenek alanlarının sadece birinde ya da birden fazlasında yetenekli olabilirler.

#### 4. Üstün Yetenek ve Üstün Yetenekliler

Üstün yetenek ve üstün zekâ kavramları tarihsel süreç içerisinde uzun bir süre birbirlerinin yerine kullanılmıştır. *Üstün zekâ*, zekâ testlerinde ulaşılan ve nicel yöntemler ile hesaplanan yüksek puanları ifade eder. *Üstün*

*yetenek ise*; yüksek puanlar ile beraber yüksek yetenek seviyesi, yüksek düzeyde sorumluluk ve görev bilinci, yüksek düzeyde algılama gücü, yüksek düzeyde yaratıcılık, ileri seviyede motivasyon gibi olgular ile açıklanabilen bir kavramdır (Karataş, 2013). Marland raporu kapsamında üstün yeteneklilik kavramı, aşağıda verilen alanlardan biri veya birkaçında üst düzeyde performans sergileme ve başarılı olma olarak aktarılmıştır (Ersoy ve Avcı 2001, s.128).

- Psiko-motor yetenek,
- Genel zihinsel yetenek,
- Özel akademik yetenek,
- Liderlik yeteneği,
- Yaratıcı ya da üretici düşünce yeteneği,
- Görsel ve gösteri sanatlarında yetenek.

Genel yeteneği, özel yeteneği, yaratıcılık ve motivasyonu yaşatlarına göre farklı olan, özel ürünler ortaya çıkarma özellikleri olan yetenekli bireylere “*üstün yetenekliler*” denir (Renzulli, 1986, s.85). Üstün yetenekli bireyler, gelişim özellikleri bakımından bir ya da birkaç alanda akranlarından hızlı gelişim gösterirler. İlgi alanları ile ilgili ilgi kapasiteleri daha geniştir. Sevdikleri ve haz aldıkları konu ve problemler üzerinde çalışmaya isteklidirler. Özellikle çözüme kavuşturulması beklenen ilgi alanlarındaki problemlerin üstüne giderler. Baykoç Dönmez (2010) üstün yetenekli olmayı; kişilerin genetik yapıları ile meydana gelen ve çevresel uyarıcılar vasıtası ile gelişen gelişim ve fiziksel boyutta büyüme, algı, hareket gelişimi, dikkatin kontrolü, analiz etme, sentezleme, problem çözme gibi bilişsel alanda gelişim; ifade etme ve dil anlama kabiliyeti, duyuşsal, sosyal ve estetik gelişim kategorilerinin herhangi birinde ya da tümünde farklı ölçme araçları ya gözlemlerle uzmanlar tarafından ölçülebilen ya da gözlenen akranlarından ileri seviyede olma durumu olarak tanımlamıştır.

2006 yılı içerisinde yürürlüğe girmiş olan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” içerisinde üstün yetenekli bireylerin tanımı da yer almıştır. Bu yönetmelik kapsamında üstün yetenekli bireyler; “*zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey*” olarak aktarılmıştır (MEB, 2006).

Üstün yetenekleri olan bireylerin özelliklerine bakıldığında pek çok konuda farklılık gösterebilir de genellikle şu şekilde özetlenebilir (Koshy ve Robinson, 2006):

- Etkileyen bir hafıza kapasitesine sahiptirler.
- Dikkatleri süre açısından uzundur.
- Erken yaşlarda dil gelişimi mevcuttur ve geniş bir kelime haznesine sahiptirler.
- Merak duyguları gelişmiştir.
- Esprileri ve kelime oyunlarını erken anlarlar.
- Farklı konular üzerine ilişki kurmaya yatkındırlar.
- Pek çok farklı konuda bilgi sahibi olma isteğindedirler.
- Etkileyici bir hayal gücü kapasiteleri vardır.
- Kendilerinden yaşça büyük çocuklar ile vakit geçirmeyi tercih ederler.
- Kendileri gibi hızlı öğrenemeyen akranları arasında aceleci ve sabırsızdırlar.
- Doğal ve olgun arkadaşlık bağları ararlar.

Özdemir (2010) ise üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerini aşağıdaki şekilde özetlemiştir:

- Gelişimi sürecinin tüm evrelerinde akranlarından ileride olma,
- Bilgi ve öğrenmeye devamlı bir ilgi duyma,
- Meraklı ve araştırmacı olma,
- Kelime dağarcığının bir hayli zengin olması,
- Hızlı ğrenme, akılda tutabilme ve kavrama,
- Soyutlama ve genelleme yaparak eldeki bilgiyi diğer alanlarda kullanma,
- Nitelik olarak farklı öğrenme ve problem çözme stratejilerini kullanma,
- İlgili olmayan konular arasında bağ oluşturma,
- Yaratıcı olma,
- Bağımsız bir biçimde çalışmaktan hoşlanma,
- Sebat gösterme ve kararlılık,

- Karşısındaki bireylerin duyguları, düşünceleri ve gereksinimlerine karşı duyarlılık,
- Kendini açık ve seçik bir şekilde ifade etme,
- Espri bilgisi ve yeteneğine sahip olma,
- Kendini inceledikten sonra öz eleştiri yapma.

Üstün yetenekli öğrenciler, normal yaşlılarından farklı bir biçimde ayrıcalıklı bir gruptur. Çünkü bu öğrenciler yaşlılarından farklı öğrenme ve gelişim süreçlerine sahiptirler. Üstün yetenekli bireylerin sahip olduğu bu farklı özellikler eğitim süreçlerinde de farklı düzenlemeler ve stratejiler gerektirir. (Kontaş, 2009).

### 5. Türk Eğitim Sisteminde Üstün Yetenekli Öğrenciler ve BİLSEM'ler

Türkiye'de üstün yeteneği olan öğrencilerle alakalı eğitim-öğretim faaliyetlerinin en geniş kapsamlıları Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülmektedir. Gökdere ve Çepni (2003); Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri ile ilgili çalışmalar bağlamında oldukça geç kalındığını, bununla birlikte ülkede bir dizi çalışmaların da devam ettiğini dile getirmiştir.

Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri, normal eğitim süreçlerinden arda kalan zamanlarda gerçekleştirilmektedir. Bu eğitimlerin verildiği yerler Türkiye'de Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM)'dir. Türkiye'de üstün yetenekli görülen öğrencilerin eğitimi adına vazgeçilmez bir kurum olan BİLSEM, tanısı konmuş öğrencilere yönelik okul dışı uygulamalar ile destek eğitim hizmeti sunan resmî bir kuruluştur (Sezginsoy, 2007). Bilim ve sanat merkezlerinin okul öncesi kademesi, ilkokul kademesi, ortaokul kademesi ve ortaöğretim kademesindeki özel yetenekli çocuklara yönelik bir eğitim verdiği, genel amacın ise bu çocukların bireysel yeteneklilerini fark etmeleri ve kendi kapasitelerini geliştirerek, en üst seviyede kullanabilmelerini destekleyecek deneyimleri sağlama olduğu aktarılmaktadır (MEB, 2015).

Bilim ve sanat merkezleri 19 farklı alanda hazırlanmış olan öğretim programına sahip eğitim hizmetlerini öğrencilere sunarken bazı ilkeleri temele alır. Bu ilkeler şöyle izah edilebilir:

- Bilim ve sanat merkezlerinde öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarına ve bireysel özelliklerine uygun bir eğitim hizmeti sunulmalıdır.
- Bilim ve sanat merkezlerindeki öğrencilerin eğitim süreçleri, devam sağladıkları resmî okullardaki eğitim süreçleriyle bütünlük sağlayacak bir biçimde planlanmalıdır.
- Bilim ve sanat merkezlerindeki eğitim çıktılarında üst düzey düşünme becerisi, bilimsel düşünme becerisi ve Türkçe'yi etkili ve



doğru kullanabilmeye ağırlık verilmesi gerekmektedir.

- Bilim ve sanat merkezlerinde devam eden tüm eğitsel organizasyonlarda okul, veli ve BİLSEM işbirliği etkin bir biçimde gerçekleştirilmelidir.
- Bilim ve sanat merkezlerinde öğrencilerin eğitim süreçlerindeki tüm gelişimsel alanları dikkate alınarak eğitim ve öğretim süreçleri planlanmalıdır.
- Bilim ve sanat merkezlerinde gerçekleştirilen öğretim, öğrenciyi merkeze alan ve disiplinlerarası özelliğe sahip olmalıdır.
- Bilim ve sanat merkezlerinde öğretim uygulamaları mümkün olduğu boyutta bireysel öğrenmeye uygun bir biçimde planlanmalı ve yürütülmelidir.
- Bilim ve sanat merkezlerinde devam eden öğretim uygulamalarında öğrencilerin performanslarını önemseyen uyarlamalara gidilmelidir. (MEB, 2020).

Türkiye’de ilk bilim ve sanat merkezi 1995 yılında kurulmuştur. MEB, üstün yetenekli öğrencilerin BİLSEM’lere erişimlerini artırma amacı ile yapılan çalışmalar sonucunda 81 il bünyesinde kurulan BİLSEM sayısını 379’a yükseltmiştir. 922 ilçenin tamamında da BİLSEM kurma sürecinde olduklarını Bakan aracılığı ile duyurmuştur (Anadolu Ajansı, 2023).

BİLSEM’lere öğrenci seçimi süreçleri illerdeki millî eğitim müdürlükleri tarafından ilgili sınıf öğretmenlerine özel yetenekli bireyler ile ilgili eğitimlerin verilmesi ile başlamaktadır. Sonrasında 1. 2. ve 3. sınıf öğretmenlerinden öğrencileriyle ilgili gözlemler yapmaları ve öğrenci gözlem formlarını doldurmaları istenmektedir. Gözlem tarama formu tamamlanan tüm öğrenciler grup tarama uygulamasına alınıp değerlendirilmektedir. Bir sonraki basamakta ise grup taramasında Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen kriterler kapsamında başarı sağlayan öğrenciler bireysel değerlendirmeye tabi olmaktadır (Köksal, 2021). BİLSEM’lerde bireysel değerlendirmeler 3 farklı kategoride yapılır. Bu kategoriler; genel zihinsel, görsel sanatlar ve müziktir. Tanılama süreçlerinde dikkate alınan bir diğer unsur ise; her öğrencinin en çok iki kategoriden aday gösterilebilir olmasıdır. Hangi kategoriden aday gösterilirse gösterilsin öğrencilerin grup taramaları uygulaması basamağında başarı göstermesi gerekir. Grup uygulaması kapsamında öğrencilere yönelik sınıf seviyelerine uygun sorular yöneltilmektedir. (Leana-Taşçılar, 2021).

Leana-Taşçılar, (2021); üstün yeteneğe sahip olan fakat BİLSEM öğrenci seçme ve yerleştirme süreçlerinde başarılı olamamanın olası sebeplerini de şu şekilde açıklamıştır:

- Öğrencilerin sınava yeteri kadar motive olmaması veya yanlış bir biçimde motive edilmesi,
- Öğrencilerin değerlendirme gününde bir sağlık problemi yaşamaması,
- Öğrencilerin iki kez farklılık durumu yaşamaması ve bu durumdan kaynaklı sorunlar,
- Öğrencilerin sınava girdiği ortam ile alakalı beklenmedik unsurlar,
- Tanılama kıstaslarının örtüşmemesi.

Türkiye’de özel eğitim süreçlerinde en çok ihmal edilen bireyler olan üstün yetenekli öğrenciler, kendilerine uygun eğitim gördüklerinde çok önemli işlere imza atabilecek kişilerdir. Fakat kendilerine uygun eğitim görmediklerinde, kendilerini gerçekleştirememe kaynaklı problemler yaşamaktadırlar. Bu sebeple üstün yetenekli öğrencilerin tanılandırılması ve kendilerine uygun bir eğitim programıyla gelişim süreçlerinin desteklenmesi önem arz etmektedir (Kaya, 2013).

### **Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Kullanılan Farklı Öğretim Stratejileri**

Öğrenmede sürecinde önemli yere sahip olan öğretim stratejileri, öğrencilerin eğitimlerden en yüksek seviyede yararlanmaları adına eğitimcilere ipuçları sunmaktadır (Kontaş, 2010). Unutulmamalıdır ki, öğretim stratejilerine bir ömür boyu ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin eğitim süreçleri sadece birkaç program türü ve sınırlı uygulamalar dışında uzun yıllardır ihmal edilen bir alandır (Sak, 2011). Üstün yetenekli ya da üstün zekâlı öğrenciler, eğitim hayatları süresince sahip oldukları duyuşsal ve bilişsel farklılıklar ve karakter yapılarına uygun olarak ihtiyaçlarını karşılayacak farklı öğretim stratejilerine ihtiyaç duymaktadırlar (Atalay, 2015). Bu öğretim stratejilerini uyarlayacak olan okullar ve uygulayacak olan kişiler ise öğretmenlerdir. Bütün eğitim süreçlerinde olduğu gibi, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim süreçlerinde de öğretmenlerin eğitimi ve nitelikleri önemlidir. Bu süreçlerde öğretmenler beceri, bilgi ve tutumlarıyla eğitim süreçlerine kalite katarken, uygulayacakları yöntemler, teknikler ve stratejilerle eğitim programı kapsamında yer alan davranışları öğrencilere kazandırmak ile sorumludurlar (Dağlıoğlu, 2010).

Kendilerine özgü zihinsel, fiziksel, sosyal ve kişilik yapılarına sahip olan üstün yetenekli öğrenciler, farklılıklardan dolayı yaşatlarından nitelik olarak farklı deneyimler dünyayı öğrenmek durumundadırlar. Üstün yetenekli öğrenciler, aktarılan özellikler ve geliştirilebilir potansiyelleri nedeniyle normal eğitim programları yolu ile sağlanamayacak geniş çaplı eğitim imkânlarına ihtiyaç duymaktadırlar. Bu çocukların eğitim ve öğretim süreçlerine yönelik

olarak farklı yaklaşım ve modeller ve stratejiler bulunmaktadır. (Aydoğan, Metin ve Mercan, 2019). Bu stratejilerden en çok kullanılanları; “*bireyselleştirme, farklılaştırma, zenginleştirme, hızlandırma ve gruplandırma*.”

### 5.1. Bireyselleştirme

Türkiye’de üstün yetenekli bireylerin eğitimlerinde BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı) kullanılmaktadır. Bireyselleştirme uygulamalarında temel hedef BEP ile ortaya çıkarılan hedeflere ulaşabilme adına öğrencinin öğrenmesini ya da yeteneklerinin gelişmesini sağlayan tüm süreçleri düzenlemektir. BEP’ler belirlenmiş bir gruba değil sadece üstün yetenekli öğrenciye odaklanmayı amaçlar (Kargın, 2008).

Bu stratejide amaç, bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) oluşturularak üstün yetenekli öğrenciye odaklanıp onların eğitim süreçlerinin bireyselleştirilmesidir. Freeman (2002), “Dünya Çapındaki Üstün Yetenekli ve Üstün Zekâlıların Okul Dışı Durumu” adlı eserinde birçok üstün yetenekli öğrencinin bireysel eğitim ihtiyaçlarına odaklanılmadığı için bu öğrencilere özgü programların hazırlanmadığını aktarmaktadır.

573 sayılı KHK (Kanun Hükmündeki Kararname) özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin Türk eğitim sistemindeki genel haklarını düzenlemektedir. Bu KHK kapsamında 4. Madde uyarınca; “*Özel eğitim gerektiren bireyler bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.*” ifadesi yer almaktadır. Üstün yetenekli öğrenciler de Türkiye’de Milli Eğitim Politikası kapsamında özel eğitim hizmetleri bünyesinde değerlendirilmesine rağmen, bu öğrenciler adına kendi okullarında BEP hazırlanması ve bu planların uygulanması henüz hayata geçirilmemiştir (Oruç, Ateş ve Çağır, 2019). Aynı yaş grubunda bulunan akran çocuklara sağlanan eğitim fırsatlarından yeteri kadar yararlanamayan ve özel eğitim ihtiyacı bulunan, eğitim alanındaki performansı olumsuz yönde etkilenmiş, gereksinimlerin karşılanması adına özel olarak düzenlenmiş ortamlara, özel olarak hazırlanacak programlara gereksinim duyan öğrencilerin BEP’e ihtiyaçları vardır (Yıldırım Doğru ve Durmuşoğlu Saltalı, 2013).

Eğitimdeki standartlar, öğrencilere ortak davranışlar kazandırma ihtiyaçları ve eğitim hizmetlerini yaygınlaştırma gibi hedefler, büyük gruplar ile öğretim stratejilerini zorunlu kılmaktadır. Bu sebeple Türkiye’de eğitim, bireysel seviyedeki özel ihtiyaçların karşılanması işlevini yerine getirmektedir (Durum Tespit Ön Raporu, 2004). Türkiye’de üstün yetenekliler alanında öğretimin bireyselleştirilmesi adına yaptırım söz konusu değildir. Özellikle bu hususta sınıf öğretmenlerine ciddi görevler düşmektedir. Sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencisinin öğretim programını önemsemelidir. Kadıoğlu Ateş ve Mazi (2020), sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri bir çalışmada, öğretmenlerin BEP hazırlamadıklarını aktararak ilgili yönetmelik-

lerin kendilerine verdiği sorumlukları yerine getiremediklerini aktarmışlardır. Aynı araştırma, öğretmenler BEP’i hazırlama ve üstün yetenekli bireyler hakkında bilgi almak için eğitime katılma taleplerini de aktarmışlardır.

Bireyselleştirme stratejilerinde BEP ile birlikte “*Bireysel Öğretim*” süreci de bulunmaktadır. Bireysel öğretim, genellikle sanat alanında ve diğer yetenekler kapsamındaki alanlarda küçük yaşlardan itibaren ciddi gelişim gösteren çocukların özel öğretmenler ile bireysel bir şekilde yetiştirilmesidir (Darga, 2010, s.24).

Üstün yetenekli çocukların, yüksek düzeyde zihinsel uyarılma, karışık bilgileri hızlı öğrenme ve basamaklandırma, ele aldıkları olayları ayrıntılı araştırma, sürekli sorgulama ve inceleme ihtiyacı vardır. Bununla beraber; ifade etme ve düşünmede kesinlik arama, bir konu ile ilgili uzun süreler çalışma isteği, bağımsız olarak çalışma, merakları ve ilgileri doğrultusunda hareket etme, kendilerinden daha büyükler ile ilişki kurma ve bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP)’e ihtiyaçları vardır (Koshy, 2002).

## 5.2. Farklılaştırma

Farklılaştırma, eğitim sistemindeki bütün öğretmenlerin bilmesi gereken bir eğitimsel uyarılma stratejisidir. Üstün yetenekli ve üstün zekâlı öğrencilerin potansiyellerini geliştirme ve onları zenginleştirilmiş hayata hazırlamak için eğitim gereklidir. (Feldhusen ve Jarwan, 2000). Campbell (2008) farklılaştırmayı, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak potansiyellerini en üst seviyede kullanabilmelerini sağlama adına öğretim sisteminde gerçekleştirilen kasıtlı uygulama ve uyarlamaların tamamı olarak tanımlanmaktadır. Tomlinson (1999) ise öğretim sistemindeki farklılaştırmayı, öğrencilerin programın içeriklerini keşfetmeleri adına, farklı yolların denendiği, sürecin ve aktivitelerin öğrencilerin anlamlı bir şekilde öğrenmelerine, kendi fikir ve bilgilerine ulaşmaları adına yapıldığı ve öğrencilerin öğrendikleri hususları sergilemek ve göstermek adına seçimlerini yapabildiği bir öğrenme yaşantısı olarak ifade etmektedir.

Farklılaştırma stratejisi, üstün yetenekli bireylerin özelliklerine uygun programların süreç, içerik, ürün öğelerinin birisinde ya da bir kaçında değişiklik meydana getirilmesini ifade eder. Farklılaştırma stratejileri, üstün yetenekli bireylerin daha hızlı öğrenmesi, daha iyi problem çözebilmesi, soyut düşünebilme, kavramlar arası ilişkiler kurabilme vb. özelliklerine uygun bir biçimde programların yeniden planlanmasıdır (Akkaş ve Tortop, 2015). Davaslıgil’e (2004) göre farklılaştırılmış öğretimin ilkeleri aşağıdaki gibidir:

- İçerikler, geniş kapsamı olan tartışma konularına, temalara ve sorunlara dayalı olmalıdır.

- Çeşitli disiplinler, çalışma alanları ile bütünleştirilmelidir.
- Öğrencilerin ilgi alanları dikkate alınmalı ve derinlemesine öğrenim fırsatı sağlanmalıdır.
- Bağımsız çalışabilme becerisi desteklenmelidir.
- Bilgi edinebilme süreçlerine önem verilmelidir.
- Öğrenciler açık uçlu görevlere sevk edilmelidir.
- Öğrencilere araştırma becerisi ve yöntemi kazanmalıdırlar.
- Öğretmenler bilgiye ulaşabilme yollarını sunan rehberler olmalıdır.

Farklılaştırma stratejilerinin temelinde, her bir öğrencinin öğrenme kapasitesinin yükseltilmesine ve öğrenme ihtiyaçlarına değer atfedilerek farklı öğrenme alanlarında beklentilerini karşılamaya yönelik bir ğretim süreci hazırlama vardır. Bunu gerçekleştirmek için öğretmenler; süreç, içerik ve ürünü öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme stillerine göre farklılaştırma süreçlerine uygulayabilmektedirler. Öğretimde ve ğretim programlarında gerçekleştirilen düzenlemelerin ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme stilleri bakımından oldukça kapsamlı olması gerekir (Akkaş ve Tortop, 2015). Kaplan'a (1986) göre de eğitim programlarının farklılaştırılmasına yardım edecek unsurlar; süreç, içerik ve ürünlerdir. Bu unsurlarda yapılacak değişiklikler ile farklılaştırma üstün yeteneklilerin eğitiminde sağlanır. VanTassel-Baska (2003) ise, farklılaştırma stratejilerinde uygulanması gerekli temel zellikleri;

- Hızlandırma,
- Karmaşıklık,
- Derinlik,
- Zorlayıcılık,
- Yaratıcılık ve
- Soyutluk şeklinde sıralamaktadır.

### 5.3. Zenginleştirme

Zenginleştirme; zel yeteneklilerin yaşlılarıyla beraber normal sınıflarda yetenekleri ve gereksinimleri ile öğretimlerinin eşitlendirilmesidir (Kontaş, 2009). Zenginleştirme stratejisi; derslerin ğretim tekniklerine, derslerin içeriklerine yönelik gerçekleştirilen eklemeler ve değişiklikleri kapsar. Zenginleştirme stratejisinin amacı, öğrencilere normal programlar ile sağlanan

süreçlerden daha kapsamlı ve geniş bir program sunabilmektir. (Schiever ve Maker, 2003).

Üstün yetenekli ve üstün zekâlı öğrencilerin normal zekâ düzeyindeki öğrenciler ile aynı öğretim uygulamalarına tabii olması, rutin ve sıradan uygulamalar ile baş başa kalması, üstün yetenekli öğrencilerin zamanla kötü çalışma durumlarında kalmasına sebep verebilmektedir. Böyle durumlara maruz bırakılan üstün yetenekli çocuklar, ya kendilerine verilen görevleri hızlıca yaparak beklemeye geçecek ya da bildiği durumların tekrarlandığını anladığı için sıkılacaktır. Bu durumdaki bir üstün yetenekli öğrenci, kendisine heyecan oluşturmak adına birtakım zararlı davranış unsurları geliştirebilir ya da kendi iç dünyasına dönerek dışarıyla bağını kesebilmektedirler (Cutts & Mosaley, 2001). Bu durumların oluşmasını engellemek adına üstün yetenekli öğrencilerin öğretim uygulamalarında zenginleştirme stratejileri kullanılabilir.

Zenginleştirme, üstün yetenekli öğrencilerin normal sınıflarda yaşlıları ile beraber eğitim gördükleri fakat eğitim süreçlerinin dikey veya yatay zenginleştirildiği bir model ya da stratejidir. Bu strateji sınıftaki derslere destek olarak yatay, ders saatlerinin aynı devam ettiği fakat ders içeriklerinin daha detaylı işlenmesini kapsayan dikey zenginleştirmeleri içerir (Cutts ve Moseley, 2001). Zenginleştirme stratejileri ürüne, içeriğe ve süreçlere yönelik zenginleştirme olarak geliştirilmektedir ( Sak, 2014). Cutts ve Moseley'e (2001) göre zenginleştirme stratejisinin amaçları şu şekildedir:

- Yetilerini tümü ile kullanabilmek.
- Bilgi dağarcığını genişletmek.
- Anlama durumlarını derinleştirmek.
- Yetenek seviyesini yükseltmek.
- Bir öğrenim motivasyonu yaratmak.
- İstenilen eğitim, paylaşma ve düşünme metotlarını sevdirmek.
- İnisiyatif alımını cesaretlendirmek.
- Yaratıcılık süreçlerine fırsat vermek.

Zenginleştirme stratejisi, üstün yetenekli, üstün zekâlı ve yaratıcı öğrencilerin kendi yaşlılarıyla ve normal sınıflarda bulundurularak öğretim programlarının gereksinimlere cevap verecek bir biçimde zenginleştirilmesi ve çeşitlendirilmesi yolu ile gerçekleştirilen uygulamalardır. Türkiye'den farklı olarak hemen hemen tüm gelişmiş ülkelerde en sık kullanılan strateji zenginleştirme stratejisidir. Okullarda uygulanan ilgi kümesi çalışmaları bu stratejiye olanak sunmakla birlikte, öğretmenlerin bu süreçler ile ilgili

yetiştirilmemiş olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması uygulama olanağını sınırlamaktadır (Ataman, 1998).

Zenginleştirme stratejilerinin yararları bu şekilde açıklanmaktadır (Ataman, 2003):

- Üstün zekâlı öğrencileri normal gelişim gösteren öğrencilerden ayırmadan, birlikte eğitilmelerine fırsat verildiğinden toplumsal anlamda bütünleşmeyi sağlar.
- Üstün yetenekli, üstün zekâlı ve yaratıcılığı gelişmiş öğrencilerin, gelişmiş oldukları alanda kendi yeterlilikleri, hızları ve kapasitelerine göre gelişmesini sağlarken, yaşlıları ile diğer alanlarda beraber olmalarını, etkileşimde kalmalarını, yarışmalarını ve beraber projeler üretmelerini destekler.
- Çocukların daha esnek ve uyumlu olmalarını sağlar.
- Tüm öğrenciler birlikte eğitildikleri için ebeveynler tarafından daha çok destek görmektedir.

Zenginleştirme stratejisinin etkili biçimde uygulanabilmesi adına aşağıdaki standartların dikkate alınması gerekmektedir (Ataman, 1998):

- Her seviyedeki okul müfredatlarının, öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlenebilecek, esnek özelliklere ulaştırılması,
- Sınıf öğrenci sayılarının, öğrencilere uygulanmak istenen BEP'lere fırsat sağlayacak sayıda olması,
- Sınıf öğretmenlerini destekleyen bilgi, araç ve gereç donanımlarını sağlayan kaynak odalar ve alanda uzman öğretmenlerin bulunması,
- Müfredatta okul, aile ve çevrenin ortak katılımını sağlayan yönetsel düzenlemeler yapılması,
- Tüm eğitim personellerinin bu hususlarda hizmet içi eğitim alması,
- Sınıf öğretmenlerinin göreve başlamadan önceki eğitimlerinde, gerek program oluşturma, gerek tanılama ve gerek BEP geliştirme konusunda eğitilmelerini sağlayacak müfredat ile yetiştirilmeleri gerekmektedir.

Yetenek düzeyleri her ne durumda olursa olsun bütün öğrencileri kapsayacak bir sisteme sahip zenginleştirme stratejisiyle üstün yetenekli görülen çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların birlikte bulunması, normal gelişim sürecindeki çocuklar adına da bir zenginleştirme uygulaması

olmaktadır (Levent, 2011).

#### 5.4. Hızlandırma

Hazır bulunuşluk düzeyi yaşlılarından yüksek olan ve akranlarından hızlı öğrenen üstün yetenekli öğrenciler adına planlanan eğitsel düzenlemelere “hızlandırma” denir. Hızlandırma; eğitim programlarında normal süreçlerden daha hızlı ilerleme ya da normal yaştan daha küçük bir yaşta eğitim programlarına dâhil olma olarak da tanımlanmaktadır (Jones ve Stanley, 1993). Başlıca hızlandırma türlerine bakıldığında; “okullara erken başlama, üniversiteye erken başlama, sınıf atlama, üstten dersler alma, derslerin hızlandırılması, sınav ile dersleri geçme, ikili eğitim kaydı, onur sınıf ve ileri yerleştirme sınıflarıdır” (Sak, 2014). Bu stratejinin uygulanmasının üstün yetenekli öğrencilerde olumsuz etkisi olduğunu raporlayan hiçbir çalışma olmamasına rağmen, hızlandırma stratejisi günümüzde en az tercih edilen yöntemlerden biridir (Metin, 1999)

Dağlıoğlu (2010a), hızlandırma stratejisini özel yetenekli öğrencilerin, uygulamada olan eğitim programını değişik uyarlamalarla normal zamandan daha kısa bir sürede tamamlaması biçiminde açıklamaktadır. Hızlandırma strateji ile öğrencilerin kronolojik yaşı yerine akademik hazır bulunuşlukları dikkate alınır. Üstün yetenek bireyler yeni kavramları kolaylık ile ve az tekrarlar ile öğrenirler. Bu sebeple bu öğrencilere hızlandırılmış strateji uygulanır. CCEA (2006) hızlandırmanın amaçlarını şu şekilde açıklamaktadır:

- Öğrencileri bıkkınlık kaynaklı davranışsal problemlerden sakındırma.
- Öğrencilerin gelişmekte olan yeteneklerine destek verme.
- Öğrencilerin başarılı olan farklı yaşlardaki öğrencilere karışması.
- Öğrencilerin yeteneklerinden ve ilgilerinden faydalanma.

Hızlandırma stratejilerinin üstün yetenekli öğrencilerde aşağıdaki özellikleri geliştirdiği aktarılmıştır (Akarsu, 2001):

- Motivasyon, okul başarısı ve kendine güven duygularının artması,
- Zihinsel boyutta tembellik süreçlerinden uzaklaşma,
- Mesleki eğitim sürecini daha erken yaşlarda tamamlama,
- Yükseköğretim süreçleri maliyetlerinin azalması.

Hızlandırma stratejisinin öğrenciler adına sunabileceği öğrenme fırsatları şu şekildedir (Davashgil ve Zeana, 2004):

- Öncesinde bilinen kavramları tekrardan dinlemeyi önleme adına içeriği düzenleme.



- Esnek gruplar meydana getirme.
- Temel beceri ve değerleri daha erken yaşlarda kazandırma.
- Geleneksel olmayan ya da ileri konular, süreçlerle ve malzemelerle daha erken tanışma (hızlı okuma teknikleri, kestirimlerde bulunma, beyin fırtınası, vb. gibi).
- Kültür ve çevreye yönelik estetik, politik, ekonomik ve sosyal açıdan yeni bilgi ile tanışmalarını gerçekleştirme.
- Ön-test / son test sonuçları bağlamında düzenlenmiş artan zorluk seviyesinde kelime bilgisi, kavramlar ve bilgi ile tanışmalarını ve bu öğrenmeleri kullanmalarını ve her seviyede farklı öğrenme yöntemleri ile karşılaşmalarını gerçekleştirme.
- Üstü sınıflara atlatma ya da üst sınıflardan bazı dersleri aldırma.
- Ödevlerdeki son teslim tarihini bireyselleştirme.

Hızlandırma stratejisinin olumlu tarafları olduğu gibi bazı olumsuz tarafları da vardır. Bu stratejiye yönelik eleştiriler aşağıdaki gibidir:

- Öğrencilerin duygu, beden ve toplumsal gelişimleri; anlık gelişmeleri kadar hızlı değildir.
- Kendilerinden duygusal, bedensel ve toplumsal bakımdan daha büyük olan arkadaşlarıyla toplumsal anlamda ilişki kurmaları engellenir.
- Yükseköğretim sisteminde bu çocukların toplumsal etkinlik ve spora verimli bir şekilde katılmaları güçleşir (Enç, 2005, s.208).

Rogers (2004), eğitimde gerçekleştirilen hızlandırma uygulamaları araştırmalarını incelemiş ve araştırma sonuçlarına göre; hızlandırma stratejilerinin öğrencilerde ileri zamanlardaki eğitim süreçlerinde önemli problemlere sebebiyet vermediğini, üst eğitim basamaklarında akademik bağlamda başarıyı sağladığını aktarmıştır. Hızlandırma stratejisinin başarılı olabilmesi adına yönergelere hâkim olma; beceri, bilgi sahibi olma ve belirli bir mantık becerisine sahip olma, tek başına çalışabilme becerilerine sahip olma, sürekli olarak ilgili olma, sabırlı olma vb. özelliklere sahip olmak gereklidir (Davis, 2013, s.163).

### 5.5. Gruplandırma

Gruplandırma, üstün yetenekli bireylerin yetenek seviyelerine göre gruplandırılarak normal gelişim gösteren yaşlılarından ayrı olarak eğitim görmeleri olarak açıklanabilir (Camcı Erdoğan, 2014). Gruplandırma aynı

zamanda üstün yetenekli öğrencilerin belirli bir özellik ve seviyelerine göre bir araya toplanarak oluşturulan grubun gereksinimleri ve özelliklerine göre geliştirilen özel eğitim programları ve eğitsel düzenlemelerin olduğu bir yaklaşımdır (Ataman, 2004). Gruplama stratejisi, sınıflardaki üstün yetenekli öğrenciler adına “küme gruplandırılmaları, özel bir okulda gruplandırma, özel bir sınıfta gruplandırma, kaynak odalarda gruplandırma ve kaynak merkezlerinde gruplandırma” şeklinde geniş ve kapsamlı eğitim hizmetleri özelliklerini taşımaktadır. Bu özel gruplandırmalar nitelikli bir şekilde gerçekleştirildiğinde üstün zekâlı öğrencilerin yeteneklerini geliştirmede önemli bir başarı ile karşılaştığı, öğrencilerin bu uygulamalar ile benlik kavramlarının geliştiğine yönelik çalışmalar vardır (Metin, 1999). Rogers (2002), gruplandırmanın, öğretim programlarının farklılaştırılması süreciyle birlikte akademik başarıya destek verdiğini belirtmektedir.

Gruplandırma stratejisi aynı zamanda öğrencilerin yetenek seviyelerine göre farklı ya da aynı sınıflarda eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılmalarıdır. Gruplandırmanın öğrenci başarısı üzerine etkisi, gruplandırmanın türüne ve programın içeriğine göre değişiklik gösterir. Gruplandırma uygun seviyede ve uygun içerik ile yapılırsa grup başarısında yükselme olur. Gruplandırma türlerine bakıldığında içerik olarak “heterojen ve homojen”, zamanlama olarak “yarı zamanlı ve tam zamanlı” olarak birbirinden ayrılmaktadır. İçerik olarak tam zamanlı ve homojen gruplara; özel okul, tam özel sınıf, okul içinde okul, sınıflar arası özel sınıflar, erken özel sınıf, hızlandırılmış sınıflar arası sınıf ve XYZ grupları da dâhildir. Tam zamanlı ve heterojen gruplarda ise; normal sınıf ve karma sınıfta öğretim grup türleri vardır. İçerik bakımından yarı zamanlı ve homojen gruplarda ise: kaynak oda, kısmen özel sınıf, derse dayalı tekrar grupları, sınıf içi benzer yetenek grupları bulunmaktadır. İçerik bakımından yarı zamanlı ve heterojen gruplarda ise; sınıf içi çok düzeyli gruplar ve sınıf içi karışık yetenek grupları bulunur (Sak, 2014).

Öğrencilerin yetenek seviyelerine göre gruplanması eğitim uygulamalarında kullanılan bir yöntemdir. Herhangi bir sebeple bir grup, bireyler adına önemli duruma gelirse birey karşılaştırmaları bu grup ile yapma eğilimindedir (Tokmak, 2016).

## 6. Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de zeki, yetenekli ve eğitilmeye açık ve gönüllü bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacın karşılanması hiçte zor değildir. Üstün yetenekli bireylerin tespiti, tanılanması ve kayıt altına alınması ile ülkenin gereksinim duyduğu zeki, yetenekli kısacası “üstün yetenekli birey” ihtiyacı karşılanabilmektedir. Üstün yetenekli bireylere Türkiye’de bu denli ihtiyaç duyulmasının sebebi ülkedeki ekonomik, sosyal ve kültürel faaliyetlerin geliştirilmesi, istihdam süreçlerinde sürekliliğinin ve niteliğin sağlanması

ve üretim faaliyetlerinde daha kaliteli ve etkin adımların atılması adınadır. Bu bakımdan zeki, yetenekli ve özel; kısacası üstün yetenekli çocukların eğitilmesi önem arz etmektedir.

Ülkedeki üstün yetenekli bireylerin tespiti ve eğitimlerinin titizlikle takip edilmesi şarttır. Türkiye geniş bir coğrafyaya sahip olması sebebiyle, 7 bölge ve 81 ilde zeki ve yetenekli öğrencilerin tespitinin yapılması bir plan dâhilinde gerçekleştirilmelidir. Türkiye’de bu tespit devlet tarafından Milli Eğitim Bakanlığı aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Yine Gençlik ve Spor Bakanlığının da spor alanında yetenekli öğrencileri tespiti ile ilgili çalışmaları bulunmaktadır. Önemli olan bu tespitlerin gerçekleştirilmesinden sonra, üstün yeteneği olan bireylerin takibi, ihtiyaçlarının temini ve istihdam adına gerekli eğitim koşullarının sağlanmasıdır. Eğer ekonomik süreçlerde, üretimde, istihdamda ve sosyal süreçlerde gelişim bekleniyorsa, üstün yetenekli bireylerin toplum ve devlet tarafından sahiplenilmesi gerekmektedir.

Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri, normal eğitimlerine devam ettikleri okullarından arda kalan sürelerde BİLSEM’lerde devam etmektedir. Bilim ve sanat merkezlerindeki fiziki koşulların iyileştirmesi üstün yetenekli öğrencilerin menfaatine olacaktır. Yine bu kurumlarda eğitim veren öğretmenlerin seçimi, öğretim stratejilerinin belirlenmesi, eğitim müfredatların güncellenmesi, üstün yetenekli öğrencilerin aldığı eğitimin kalitesi adına önemlidir. Keza bu değerlendirmeler kapsamında, bilim ve sanat merkezlerinde eğitim görececek öğrencilerin seçimleri de ayrı bir öneme sahiptir. Bu öğrenci seçimlerinin daha erken yaşlarda yapılması (okul öncesi dönemi, vb.), seçim süreçlerinde objektif kriterlerin belirlenmesi, değerlendirme süreçlerine 1. 2. ve 3. sınıflardaki tüm öğrencilerin dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu gereklilik hem toplumdaki önyargıları ve dedikoduları ortadan kaldıracak hem de tüm öğrencilere yeteneklerini ortaya çıkarma şansı verecektir.

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde kullanılan öğretim stratejileri ayrı bir öneme sahiptir. Özellikle üstün yetenekli bireylerin öğretim programlarında BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı) kullanılması, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim durumlarını ve gelişim süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir. Nasıl ki özel gereksinimli bireylerin BEP’leri öğretim uygulamalarında önem arz ediyorsa, üstün yetenekli bireylerin BEP’lerinin hazırlanması da öğretim stratejilerinde önemli bir adım olacaktır. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim süreçleri sadece BİLSEM’lere bırakılmamalı, okullardaki sınıf öğretmenlerinin normal sınıflarda öğrenimlerine devam eden üstün yetenekli öğrencilere yönelik öğretim stratejilerini içselleştirmesi ve bu stratejileri uygulamaları beklenmelidir.

Üstün yetenekli bireylerin eğitimleri konusunda; bireyselleştirme, farklılaştırma, zenginleştirme, hızlandırma ve gruplandırma stratejileri ile

ilgili hem okul yöneticilerine, hem sınıf öğretmenlerine, hem velilere, hem de BİLSEM’lerde eğitim veren tüm öğretmenlere hizmet içi ve farklı uygulamalar ile eğitimler verilmelidir. Bu eğitimler sonucunda üstün yeteneklilerin öğretim süreçlerinde kalitenin ve niteliğin artması beklenebilir.

Tüm sonuçlar değerlendirilerek aşağıdaki öneriler Türk eğitim sistemindeki üstün yetenekli öğrencilerin öğretim stratejilerinin daha nitelikli hale getirilmesi adına düşünülebilir:

- Üstün yetenekli bireylerin Türk eğitim sisteminde en çok ihmal edilen kesim olduğu aşikârdır. Bu sebeple üstün yetenekli bireylerin tanınması, eğitim süreçlerinin planlanması ve gerekli öğretimsel ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir.
- Bilim ve sanat merkezlerinde fiziksel imkânlar, eğitim müfredatları, ders veren öğretmenlerin seçim süreçleri ve ders alan öğrencilerin değerlendirilmesi süreçlerinde önemli sorunlar vardır. BİLSEM’lerde yaşanan bu sorunların giderilerek, bu kurumlarda eğitim ve öğretim süreçlerindeki kalite ve niteliğin artırılması elzemdir.
- Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim programları sıklıkla değişen eğitim politikalarına duyarlı olarak güncellenmelidir. Üstün yetenekli öğrencilere eğitim hizmeti veren öğretmenlerin farklı öğretim stratejileri ile ilgili eğitimler alması desteklenmelidir.
- Üstün yetenekli öğrencilerin kendi okullarında, akranlarından ayrılmadan, “*üstün yetenekli özel eğitim sınıflarında*” eğitim almaları sağlanabilir. Bu özel eğitim sınıflarına gerekli görülen tüm materyal, teknolojik destek ve eğitimci istihdamı sağlanmalıdır.
- Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim programları hazırlanırken, Bireysel Eğitim Planlarından (BEP’lerden) yararlanmaları ve üstün yetenekli bireylerin eğitimlerinin bu planlar doğrultusunda gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır.
- Üstün yeteneklilerin eğitim uygulamalarında kullanılan öğretim stratejileri tüm yöneticilere, öğretmenlere ve okullardaki eğitim personellerine düzenli aralıklar ile tanıtılmalıdır.
- Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim süreçlerinde kullanılan öğretim stratejileri ile ilgili eğitim alanında gerçekleştirilen ve sürdürülen araştırma sayısı bir hayli azdır. Özellikle yabancı literatürün ve farklı ülkelerdeki uygulamaların incelenmesi, Türk eğitim sistemi ile karşılaştırılarak yeni araştırmaların gerçekleştirilmesi üstün yeteneklilerin eğitim ve öğretim uygulamaları adına geleceğe ışık tutacaktır.

- Bir tek üstün yetenekli öğrenciyi bile kaybetmemek adına, ülke genelinde tüm imkânlar seferber edilmeli ve imkânsızlıklardan dolayı yeteneğini kendi ülkesinde sergileyemeyen üstün yetenekli bireylerin başka ülkelere “*beyin göçü*” gerçekleştirmesinin önlenmesi gerekmektedir.

## Kaynakça

- Akar, F. (2015). *Yetenek yönetimi*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar aileleri ve sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akkaş, E., & Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), s.31-44.
- Anadolu Ajansı. (2023). Milli Eğitim Bakanı Özer'in açıklaması. Erişim Linki: <https://www.aa.com.tr/tr/gundem/bakan-ozer-2023-yilinda-922-ilcenin-tamina-bilim-sanat-merk-ezi-kuracagiz/2788793>. Erişim Tarihi: 27.12.2023.
- Atalay, Z. (2015). Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler için farklılaştırılmış sosyal bilgiler dersinde uygulanabilecek öğretim stratejileri. *HAYEF Journal of Education*, 11(2), s.339-358.
- Ataman, A. (1998). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ataman, A. (2003). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar. (Ed: A. Ataman). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. (s.173-195). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataman, A. (2004). Üstün Zekâlı ve Üstün Üstün yetenekli Çocuklar. *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Aydoğan, Y., Metin, Ö. Ü. Ş., & Mercan, A. G. D. Z. (2019). Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimlerine Yönelik Kullanılan Öğretim Stratejileri. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(2), s.321-337.
- Baykoç Dönmez, N. (2010). *Öğretmenlik Programları için Özel Eğitim*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Camcı Erdoğan, S. (2014). *Bilimsel yaratıcılığı temel alan farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin başarı, tutum ve yaratıcılığına etkisi*. Doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Camcı-Erdoğan, S., & Güçyeter, Ş. (2019). Öğretmen adaylarının üstün zekâ ve üstün yetenek metaforları. *Elementary Education Online*, 18(3), s.1307-1325.
- Campbell, B. (2008). *Handbook of differentiated instruction using the multiple intelligences lesson plans and more*. USA: Pearson.
- CCEA, (2006). *Gifted and talented children in (and out) of the classroom*. Northern Ireland.
- Columbus Group (1991). *Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group*. Author Columbus, Ohio.
- Cutts, N. E., & Moseley, N. (2001). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi* (İ. Ersevîm Çev.). İstanbul: Özgür.

- Çırpan, H., & Şen, A. (2009). İşletmelerde yenilikçiliği geliştirmede etkili bir araç: yetenek yönetimi. *Çerçeve Dergisi*, 52(16), s.110-116.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *National Education*, 39(186), s.72-85.
- Dağlıoğlu, H., E. (2010a). Üstün yetenekli çocuklar. H. İbrahim Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s.321-360), Ankara: Pegem
- Darga, H. (2010). *Brigance K&1 Screen II ile ilköğretim 1. sınıfta saptanan üstün yetenekli çocuklara ve sınıf arkadaşlarına uygulanan zenginleştirme programının çoklu zekâ alanlarındaki performans düzeylerini arttırmaya etkisi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davaslıgil, Ü. (2004). *Bireyi tanıma teknikleri, psikolojik danışma ve rehberlik*. G. Can (Editör). Ankara: PegemA Yayınları.
- Davaslıgil, Ü. & Zeana, M. (2004). Üstün zekâlı çocukların eğitimi projesi. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi*, Çocuk Vakfı Yayınları. İstanbul.
- Davis, G. A. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitimi psikolojisi*. M. Işık Koç (Çev.). İstanbul: Özgür.
- Doğan, S., & Demiral, Ö. (2008). İnsan kaynakları yönetiminde çalışanların kendilerine doğru yolculuk yöntemi: yetenek yönetimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), s.145-166.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü gelişim ve eğitimleri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ersoy, Ö., & Avcı N. (2001). *Özel Eğitim*. İstanbul: Ya-pa Yayıncılık.
- Feldhusen, J. F., & Jarwan, F. A. (2000). *Identification Of Gifted And Talented Youth For Educational Programs*. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook Of Giftedness And Talent*. Amsterdam: Elsevier Science. Pergamon.
- Freeman, J. (2002). *Out-of-school educational provision for the gifted and talented around the world*. Erişim Linki: [www.joanfreeman.com/pdf/Text\\_part\\_one.pdf](http://www.joanfreeman.com/pdf/Text_part_one.pdf). Erişim Tarihi: 10.11.2023.
- Güney, S. (2000). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- İnci, G. (2021). Galton'dan günümüze zekâ ve zekâ kuramları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(3), s.1053-1068.
- Jones, E., & Stanley, J. (1993). *Acceleration and enrichment: The context and development of program options*. *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, UK: Pergamon Press.
- Kadıoğlu Ateş, H., & Mazı, M. (2020). Özel Yetenekli Öğrencilere İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *The Journal of Social Sciences Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(47), s.1-28.
- Gökdere, M., & Çepni, S. (2003). Üstün yetenekli çocuklara verilen değerler eğitiminde öğretmenin rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(2), s.93-103.

- Kaplan, S. N. (1986). The Grid: A Model to Construct Differentiated Curriculum for the Gifted. In Joseph S. Renzulli (Ed.). *Systems And Models For Developing Programs For The Gifted And Talented* (pp.180-194). Connecticut: Creative Learning Pres, Inc.
- Karakurt, B. (2003). *Sınıf yönetiminde üstün zekâ ve yetenekli öğrencilere yönelik öğretmen tutumu*. Erişim Linki: [https://www.fencebilim.com/ustunyetenek/ustun\\_yeteneklilerde\\_sinif\\_yonetimi.pdf](https://www.fencebilim.com/ustunyetenek/ustun_yeteneklilerde_sinif_yonetimi.pdf). Erişim Tarihi: 13.11.2023.
- Karataş, H. E. (2013). *Öğretmen, anne-baba ve öğrenci görüşlerine göre bilim ve sanat merkezlerinin öğrencilerin okuldaki akademik ve sosyal-duygusal gelişimlerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kargın, T. (2008). Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi. H.İ. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 59-87). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, N. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM'ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), s.115-122.
- Kontaş, H. (2009). *Bilsem öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kontaş, H. (2010). Üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), s.1148-1158.
- Koshy, V. (2002). *Teaching Gifted Children 4-7*. David Fulton Publishers Ltd. London.
- Koshy, V., & Robinson, N. M. (2006). Too long neglected: Gifted young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), p.113-126.
- Köksal, M. S. (2021). Bilim ve sanat merkezleri. M. S. Köksal & R. Barın (Ed.), *Özel Yetenek ve BİLSEM'ler içinde* (s.165-187). Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Kutlu, M., & Kaya, A. (2009). *Bireyi Tanıma ve Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Leana-Taşçılar, M. Z. Özel yetenekli bireylerin tanılanması. M. S. Köksal & R. Barın (Ed.), *Özel yetenek ve BİLSEM'ler içinde* (s.137-163). Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education*, 2 vol. Washington DC: U.S. Government Printing Office.
- M.E.B. (2015). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. Erişim Linki: [meb.gov.tr](http://meb.gov.tr). Erişim Tarihi: 20.11.2023.
- M.E.B. (2020). *Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu*. Erişim Linki: [meb.gov.tr](http://meb.gov.tr). Erişim Tarihi: 26.12.2023.



- M.E.B. (2023). Özel Yetenekliler Alanının Kuramsal Temelleri. Erişim Linki: <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-yetenekliler-alaninin-kuramsal-temelleri/icerik/1937> Erişim Tarihi: 20.10.2023.
- Metin, N. (1999). *Üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Öz Aşama Matbaacılık.
- Oruç Ş., Ateş, H., & Çağır, S. (2019). Türk eğitim sisteminde geçmişten günümüze üstün yetenekliler için yapılan uygulamalar. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(2), 253-273.
- Öktem, F. (2000). *Yaratıcı zekâ*. Yaratıcı Zekâ ve Eğitim Sempozyumu, 29 Mayıs 2000. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, s.83-87.
- Özdemir, Ö. (2010). *Üstün Yetenekli Öğrencilerde Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Düzeyleri İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Örneği*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öznacar, M. D., & Bildiren A. (2016). *Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi ve eğitsel bilim etkinlikleri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Polat, S. (2011). *Yetenek Yönetimi*. Ankara: Ankara Sanayi Odası.
- Durum Tespit Raporu, (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespit Komisyonu Ön Raporu*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a development model of creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Risemberg, R., & Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15(2) p.98-101.
- Rogers, K. B. (2002). Grouping the gifted and talented: Questions and answers. *Roeper Review*, 24(3), s.103-107.
- Rogers, K.B. (2004). The academic effects of acceleration. In N. Colangelo, S.G.As-souline & M.U.M. Gross (Eds). *A Nation Deceived*.
- Sak, U. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), s.213-229.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanınmaları, eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Schiever, S. W., & Maker, C. J. (2003). New Directions in Enrichment and Acceleration. (Ed.) N. Colangelo, G. Davis, *Handbook of Gifted Education* içinde (p.163-173). U.S.A: Pearson Education.
- Sezginsoy B. (2007). *Bilim ve Sanat Merkezi Uygulamasının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- TDK. (2023). *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim Linki: <https://sozluk.gov.tr/>. Erişim Tarihi: 11.11.2023.
- Tokmak, F. (2016). *Özel eğitim gruplamasının üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algıları üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim

Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tunçdemir, İ. (2004). Çoksesli müzikte üstün bir yetenek: Fazıl Say. *Journal of Human Sciences*, 1(1), s.1-21.
- Uzun, M. (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar El kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Van Tassel-Baska, J. (2003). *Differentiation the language arts for high ability learners*. K8. Arlington, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.
- Yıldırım Doğru, S. S., & Durmuşoğlu Saltalı, N. (2013). *Erken çocukluk döneminde özel eğitim*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.



# Bölüm 16

## **FEN BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE BLOK KODLAMA (SCRATCH) ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN FEN ÖĞRENİMİNE YÖNELİK MOTİVASYONLARINA ETKİSİ**

*Eda BİLGİN<sup>1</sup>*  
*Abdullah KORAY<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> Eda Bilgin, MEB Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel İmam Hatip Ortaokulu, edaozturk6767@gmail.com, Orcid:0000-0002-6154-0778

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Koray, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, korayabdullah@gmail.com, Orcid:0000-0002-2972-1317

## GİRİŞ

Dünyada teknolojinin yaygınlaşması, birçok alanda gelişmelere yol açmıştır. Örneğin tablet, telefon, bilgisayar gibi iletişim teknolojileri evlerde, işyerlerinde, okullarda ve sosyal yaşamda yaygın olarak kullanılmaktadır. 21. yüzyılda bireyler çok büyük miktarda bilgiye erişebiliyor ve teknoloji ve medyanın yönlendirdiği bir ortamda yaşıyor. Bu nedenle eğitimde teknolojinin kullanılmasına ve yenilikçi, gelişen ve yaygın olarak kullanılan teknolojilerin derslere entegrasyonuna ihtiyaç duyulmaktadır (Seckin- Kapucu, 2023). Teknolojilerin derslere entegrasyonu sürecinde fen ile ilgili uygulamalar dikkat çekmektedir (Asyhari and Silvia, 2016; (Novitasari. 2016). Fen eğitiminin daha etkin hale getirmek adına öğrencilerin yaparak, yaşayarak öğrenmelerine olanak tanıyan öğretim ortamlarının oluşturulması oldukça yaygın bir uygulamadır. Aktif öğrenmeye ve ön bilgilerle yeni karşılaşılan bilgiler arasında bağlantı kurarak, bilgi oluşturmaya odaklanan yapılandırmacı yaklaşım (Appleton, 1997; Cakir, 2008; Copley, 1992; Hand & Treagust, 1991), fen eğitiminde teknoloji kullanımını destekleyen yaklaşımlardan biridir. Yapılandırmacı yaklaşım, çeşitli öğrenme döngüsü modelleri de kullanılarak öğrenme sürecini kolaylaştırmaya yardımcı olabilir. Bu modellerden biri 5E öğrenme modelidir. İlgili literatüre bakıldığında 5E öğrenme modeli, yapılandırmacı öğrenme kuramının öğretim sürecinde en kullanışlı modellerinden biri olarak nitelendirilebilir (Çoruhlu, 2013). Bybee ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilen 5E modeli, adını modelin İngilizce baş harflerinden (Engage, Explorer, Understand, Elaborate ve Evaluate) almaktadır.

Öğrencilerin fen başarısını etkileyen etmenleri ele alan çalışmalara bakıldığında, kullanılan eğitim materyali yanında fene yönelik tutum, anne-babanın eğitim düzeyi, ailenin kültür zenginliği, öğrencinin öğrenmeye ayırdığı zaman, öğrenci özellikleri (cinsiyet, okula başlama yaşı vs.), öğrenme ortamı özellikleri, duygusal faktörler, ebeveynlerin fen okur-yazarlık düzeyleri gibi etmenler dikkat çekmektedir (Alkan ve Bayri, 2017). Bunların yanında fene yönelik motivasyonun, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu bir çok araştırma tarafından kanıtlanmıştır (Cavas, 2011; Fortus, Vedder-Weiss, 2014). Motivasyonu yüksek öğrencilerin sınıf içi etkinlik ve görevlerde daha çok katıldıkları, bunu sonucu olarak ta fen derslerindeki başarılarının arttığı tespit edilmiştir (Yenice, Saydam ve Telli, 2012).

### *Bilgisayar ve Eğitim*

Teknolojinin fen öğretiminde kullanımının yaygınlaşmasının en önemli nedeni soyut veya karmaşık kavramları öğrenciler için daha somut ve anlaşılır hale getirebilmesidir. Örneğin simülasyonlar ve görselleştirmeler, gerçek dünyada gözlemlenmesi zor olabilecek bilimsel olguları araştırmak veya sınıf ortamında kopyalanması zor olan karmaşık sistem ve süreçleri modellemek

için kullanılabilir. (Oliveira vd., 2019). Yüksek maliyet ve onu kullanacak olan eğitimcilerin eğitim ihtiyaçları gibi zorluklara rağmen, teknolojinin fen eğitiminde kullanımı son yıllarda giderek yaygınlaşmış olup, bilgisayarlar en yaygın kullanılan araçlardan biridir. Bilgisayarlar, kolay ulaşılabilir ve artan kullanım alanları göz önüne alındığında, modern fen öğretiminde önemli bir araç haline gelmiştir (Jong, Linn ve Zacharia, 2013). Bilgisayarlar fen öğretiminde kullanılırken, amaca uygun olarak kapalı veya açık kaynak kodlu yazılımlardan yararlanılmaktadır. Kapalı kaynak kodlu (KKK) yazılımlar, genellikle ücretli ve kodlara müdahale imkânı tanımayan yazılımlardır. Açık kaynak kod (AKK) yazılımlar ise herhangi bir lisanslama ücreti bulunmayan, kodlara müdahaleyi izin veren yazılımlardır. AKK yazılımların ücretsiz olmalarından dolayı eğitim alanında eğitimciler ve öğrenciler tarafından tercih edilebilmektedir.

### ***Blok Tabanlı Programlama ve Eğitim***

Metin tabanlı programlama dillerinin alan eğitimcileri ve özellikle küçük yaştaki öğrenciler tarafından öğrenilmesi oldukça zorlu bir süreçtir. Öte yandan Alice, Code ve özellikle Scratch gibi blok (görsel) tabanlı programlama dilleri ülkemizde 5. sınıftan itibaren, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Deresi'nde "Problem Çözme ve Programlama" ünitesi kapsamında öğrencilere tanıtılmaktadır. Blok tabanlı kodlama, yeni başlayanlar ve öğrencilerin kodlamaya olan ilgilerini arttırmak için uygun bir kodlama yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda programlar oluşturmak için sürüklenip bırakılabilen, önceden yazılmış blokları veya kod yığınları kullanılmaktadır (Resnick vd., 2009).

Scratch'in 2007'de piyasaya sürülmesinden bu yana çocuklara ve gençlere programlama öğretmek için dünya çapında yeni girişimler başlatıldı. Ders dışı etkinliklere (Kafai, Fields, ve Burke, 2010) ve yaz kamplarına (Brown vd., 2013) ek olarak ilköğretim okullarında (Wilson, Hailey ve Connolly, 2012) , liselerde (Meerbaum-Salant, Armoni ve M. Ben-Ari, 20113) ve hatta üniversitelerde (Malan ve Leitner, 2007) her eğitim seviyesindeki öğretmenler sınıflarında programlamayı tanıtmaya başladılar. Eğitimciler tarafından oluşturulan 10'dan fazla dilde matematik, fen bilimleri, sanat, müzik veya dil öğretimi gibi farklı disiplinleri öğrenmeye yönelik etkinlikler ScratchEd web sitesinde paylaşılmaktadır.

Alanyazına bakıldığında, Scratch temelli etkinliklerin farklı sınıf düzeylerindeki kullanımı ile ilgili çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu çalışmalarda farklı sonuçlar rapor edilmiştir (Talan, 2020). Shamir, Kocherovsky ve Chung (2019) 7. sınıf düzeyinde, matematik ve bilgisayar öğretiminde Scratch temelli etkinlikler kullanmış ve olumlu sonuçlar elde etmişlerdir. Çalışmada ayrıca Scratch kullanımına bağlı olarak, öğrencilerin

STEM'e olan ilgilerinin arttığını tespit etmişlerdir. Yamamori (2019) de Scratch'ın STEM eğitiminde pahalı robot setlerine alternatif olabileceğini öne sürmüştür. Araştırmacı, robotun küçük parçalarını bir araya getirmek için harcanan zamanın, özellikle ders saatlerinin kısıtlı olduğu durumlarda, aynı amaç için Scratch ile daha verimli kullanılabileceğini öne sürmektedir. Lai ve Lai (2012) “Güneşin Gözlemi” ve “Hava Değişti” üniteleri kapsamında 5. sınıf öğrencilerinden Scratch ile programlama yapmalarını istemişlerdir. Araştırma sonunda programlama yapan öğrencilerin mantıksal düşünme ve problem çözme performanslarının arttığını rapor edilmiştir. Anlamli sonuçlar bildiren bu çalışmaların yanında anlamli farkların ortaya çıkmadığı çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Momcilovic (2020) matematik dersinde geometri konularını öğretmek için Scratch uygulamalarını kullanmış ve Scratch kullanan öğrenciler lehine olumlu bazı sonuçlar elde etmiş olsa da, bu sonuçlar istatistiksel olarak anlamli değildir. Fen ve matematik gibi sayısal alanlar dışında, Scratch etkinliklerinin dil öğretimi alanındaki etkisi de araştırma konusu olmuştur. Jiang & Li (2021), Scratch ile dil öğretiminin ilkökul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemiş ve yaratıcılık, işbirliği ve eleştirel düşünme becerilerinde anlamli bir fark olduğunu rapor etmişlerdir. Aynı etki problem çözme ve algoritmik düşünme becerilerinde tespit edilememiştir.

### ***Eğitimde Motivasyon***

Motivasyon kavramını açıklamak için literatürde birçok tanım kullanılmasına rağmen bu kavram genel olarak davranışı harekete geçirmeye, yönlendirmeye ve sürdürmeye yarayan içsel durum veya koşul olarak tanımlanmaktadır (Brophy, 1998; Glynn ve Koballa, 2006; Palmer, 2005). Eğitimsel açıdan bakıldığında Palmer (2005) motivasyonun, öğrenme davranışını harekete geçiren ve sürdüren her türlü sürece uygulanabileceğini belirtmektedir. Son zamanlardaki motivasyon çalışmaları, ödül ve ceza gibi çevresel faktörlerin etkisini vurgulayan davranışçı bir perspektiften, öğrencilerin kendileri ve öğrenme ortamları hakkındaki inançlarının önemine odaklanan sosyal ve bilişsel bir bakış açısına doğru kaymıştır (Palmer, 2005, Weiner, 1990). Öğrencilerin fen öğrenimindeki motivasyonu, “öğrencilerin feni daha iyi anlamak için fenle ilgili görevlere aktif katılımı” olarak tanımlanmaktadır (Lee ve Brophy, 1996). Feni öğrenme motivasyonu, öğrencilerin bilime ilişkin kavramsal anlayışlarını yapılandırmalarını teşvik eder.

Fen Bilimleri dersi ile ilgili sorunlar incelendiğinde özellikle soyut kavramlar ile ilgili öğrencilerde eksik veya yanlış öğrenmelerin (Karal, Erümit ve Çimer, 2010) ve kavram yanlışlarının (Bastem, 2012) oluştuğu gözlemlenmiştir. Bu gibi sorunlar öğrencilerde, Fen bilimleri dersine karşı olumsuz bir tutumun gelişmesine, ayrıca motivasyonlarının da düşmesine sebep olmaktadır (Bayırtepe ve Tüzün, 2007). Bu durumu gidermek için,

öğrencileri eğitim öğretim sürecine etkin olarak dahil eden ve öğrenmeye karşı motivasyonlarını arttıran eğitsel oyunların kullanılması önerilmektedir (Güntepe ve Usta, 2017; Kahyaoğlu & Elçiçek, 2016). Scratch kullanıcılarına etkileşimli hikâyeler, animasyonlar ve oyunlar oluşturmasına olanak sağladığı için, öğrenme ortamlarını oluşturulmasında etkili bir şekilde kullanılabilir. Hacıoğlu ve Usta (2020)'ya göre oyunların eğitim süreçlerine entegrasyonunda, oyunların oynanmasından çok tasarımına ve üretimine katkı sağlanmalıdır. Ancak bu öğrencilerin kodlama becerisine sahip olması ile mümkün olabilir.

Sonuç olarak, alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, eğitim-öğretim süreçlerinde Scratch'ın kullanımı başta algoritma ve programlama olmak üzere, genel anlamda bilişsel beceriler üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Çatlak vd., 2015; Keçeci, 2018). Derslerde Scratch kullanımının duyuşsal alan becerileri üzerindeki etkisini inceleyen çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı farklı zorluklara sahip Scratch uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkilerini 5E öğretim modelinin farklı adımlarına uygulayarak incelemektir. Çalışmada, fen öğretiminde 5E öğretim modeline entegre edilen Scratch tabanlı etkinliklerin öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarına etkisi incelenmiştir. Buna bağlı olarak aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

Scratch tabanlı etkinliklerin öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyon düzeylerine etkisi nedir?

## YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yarı deneysel bir araştırma yöntemi olan ön test-son test kontrol grupsuz desen kullanılmıştır. Deneysel çalışmalar, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmaların temel amacı değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini ortaya koymaktır. Bu amaçla bağımsız değişken manipüle edilerek bağımlı değişkeni etkileyebilecek değişkenler kontrol edilir (Büyüköztürk vd., 2018; Fraenkel vd., 2012). Araştırmada “fen öğrenimine yönelik motivasyon düzeyleri” bağımlı değişkeni üzerindeki etkisi incelenen bağımsız değişken “5E öğretim modeline entegre edilen Scratch tabanlı etkinlikler” dir. Araştırmanın deseni Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Deseninin Standart Gösterimi.

Öntest	Uygulama	Sontest
FÖYMÖ 1	X1	FÖYMÖ 2

X1: Scratch-temelli etkinlik uygulamaları.

FÖYMÖ: Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği

### **Çalışma Grubu**

Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin Doğu Karadeniz bölgesindeki bir ilçe merkezinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya iki sınıf dahil edildi. Çalışma grubu öğrencilerinin seçilme nedeni ilgili okulun bilgisayar laboratuvarının bulunması ve uygulama öncesi öğrencilerin “Bilgi teknolojileri ve yazılım” dersinde temel kodlama ve Scratch eğitimi almalarıdır. Bu doğrultuda çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve çalışma 22 6. sınıf öğrencisinin (12 kız ve 10 erkek) katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Alışmada veri toplama aracı olarak Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği (FÖYMÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal versiyonu Tuan vd. (2005) tarafından 35 maddelik 5'li Likert tipi olarak geliştirilmiş, Türkçe uyarlaması ise Yılmaz ve Çavaş (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında testteki 2 madde çıkarılarak 33 maddeye düşürülmüştür. Ölçeğin son halinde “Özyeterlilik” (1-7), “Aktif Öğrenme Stratejileri” (8-14), “Fen Öğrenmenin Değeri” (15-19), “Performans Amacı” (20-22), “Başarı Amacı” (23-27) ve “Öğrenme Ortamındaki Özendiricilik” faktörlerine ait 25 olumlu, 8 olumsuz madde yer almakta olup, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,87 olarak belirlenmiştir.

### **Araştırma süreci**

Uygulama öncesinde öğrencilere “Bilgi Teknolojileri ve Yazılım” dersinin “Program Çözme ve Programlama” ünitesi kapsamında temel Scratch eğitimi verilmiştir. Fen bilimleri dersinde uygulamalara başlamadan önce öğrencilere Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği (FÖYMÖ) ön test olarak öğrencilere uygulanmıştır.

Bu çalışmada “Kuvvet ve Hareket” ünitesi, yapılacak olan Scratch etkinliklerine uygun olması nedeniyle seçilmiştir. Öğrenme hedeflerine yönelik uygulamalara başlamadan önce, öğretmen yönergeleri ve öğrenci çalışma sayfaları geliştirilmiştir. 5E öğrenme modeline uygun olarak



geliştirilen ders planlarının bir aşamasında (Giriş, Keşfetme, Açıklama, Derinleştirme veya Değerlendirme) Scratch etkinliğine yer verilmiştir. Geliştirilen Scratch etkinlikleri 6. sınıf fen bilgisi dersi “Kuvvet ve Hareket” ünitesinin kazanımlarıyla ilişkilendirilmiştir (Koray ve Bilgin, 2023).

Beş haftalık uygulamada işlenen konu başlıkları ve Scratch etkinliklerinin kullanılacağı ders aşaması aşağıdaki gibidir.

1. Hafta (Giriş Aşaması): “Kuvvet ve özellikleri” konusuna giriş aşamasında Scratch etkinliği kullanılmıştır. Konu ile ilgili öğrencilere sorular sorulmuş ve verdikleri cevaplar dersin keşfetme ve açıklama aşamalarında tartışılıp açıklanmıştır.

2. Hafta (Keşfetme aşaması): “Bileşke Kuvvet” konusunun keşfetme aşamasında ikinci Scratch etkinliği kullanılmıştır. İnteraktif Scratch etkinliğinde öğrencilerden bileşke kuvveti tahmin etmeleri istenmiştir. Verilen cevaplar dersin açıklama aşamasında tartışılmıştır.

3. Hafta (Açıklama aşaması): “Bileşke kuvvet” konusunun özel hali olan “Dengelenmiş ve dengelenmemiş kuvvetler” konusunun açıklama aşamasında üçüncü Scratch etkinliği kullanılmıştır. Etkinlikte yer alan nesnelere etki eden kuvvetin türünü tahmin etmeleri istenmiştir (örneğin duvara asılı bir tablo).

4. Hafta (Derinleştirme aşaması): Dördüncü Scratch etkinliği “Sabit hızlı hareket” konusunun derinleştirme aşamasında kullanılmıştır. Hızın kat edilen yola ve zamana bağlılığını incelemek için, öğrencilerden etkinlikteki kuklayı, belirlenen bir mesafeyi farklı zamanlarda ve aynı zamanda farklı mesafelerde hareket ettirmeleri istenmiştir. Her iki durum için öğrencilerden gözlemlerini kaydetmeleri istenmiştir.

5. Hafta (Değerlendirme aşaması): Beşinci Scratch etkinliği “Sabit hızlı hareketin yol-zaman ve hız-zaman grafikleri” konusunun değerlendirme aşamasında kullanılmıştır. Değerlendirme aşamasında öğrencilere bir hareketin yol-zaman ve hız-zaman tablosu değerlerinin bir kısmı verilerek eksik verileri tamamlamaları, sabit hızlı hareketin devam etmesi durumunda daha önce hazırlanmış olan Scratch programı ile grafiklerini çizmeleri istenmiştir.

Ünite kazanımlarına yönelik tasarlanan uygulamalar beş hafta (müfredatın öngördüğü şekilde haftada dört ders saati olmak üzere toplam 20 ders saati) devam etmiştir. Araştırmacılarından biri sınıf öğretmeni olarak uygulamayı yürütürken, diğer araştırmacı ise gözlemci olarak görev almıştır. Etkinliklerin bitimini takip eden hafta son test olarak öğrencilere FÖYMÖ uygulanmış olup, çalışma ön ve son testler dahil toplam yedi hafta boyunca devam etmiştir (temel Scartch eğitimi hariç).

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 20 istatistik yazılım programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğu araştırılarak uygun istatistiksel yöntemler belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcı sayısı 50'den az olduğu için normallik varsayımı için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır (Mishra vd., 2019). Analiz sonucunda veri setlerinin normal dağılıma sahip olması ( $p>.05$ ) nedeniyle parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla toplanan veriler bağımlı gruplar için t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Hipotez testlerinin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak kullanılmıştır.

### BULGULAR

Bu bölümde bulgular sunulmuş ve veriler tablolar halinde açıklanmıştır. Araştırma sorusuna ilişkin bağımlı örneklem t-testi analizinin sonuçları Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeğine (FÖYMÖ) İlişkin Bağımlı Örneklem T-testi Sonuçları.

FÖYMÖ Boyutları	N	$\bar{X}$	SD	df	t	p
Özyeterlilik (Ön)	22	22.73	3.19	21	-6.62	.000
Özyeterlilik (Son)		25.46	2.91			
Aktif Öğrenme Stratejileri (Ön)	22	24.46	4.03	21	-5.19	.000
Aktif Öğrenme Stratejileri (Son)		26.91	4.34			
Fen Öğrenmenin Değeri (Pre)	22	21.00	1.48	21	-1.37	.186
Fen Öğrenmenin Değeri (Post)		21.27	1.45			
Performans Amacı (Ön)	22	11.18	1.44	21	-1.32	.200
Performans Amacı (Son)		11.50	1.26			
Başarı Amacı (Ön)	22	21.00	1.85	21	-.80	.432
Başarı Amacı (Son)		21.32	2.29			
Öğrenme Ortamındaki Özendiricilik (Ön)	22	24.68	2.34	21	-1.59	.126
Öğrenme Ortamındaki Özendiricilik (Son)		25.18	1.92			
Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon (Ön)	22	125.05	9.71	21	-6.30	.000
Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon (Son)		131.64	8.97			
(Ölçeğin toplam puanı)						

( $p<0.05$ )

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin Scratch destekli etkinlikleri uyguladıktan sonra Özyeterlilik, Aktif Öğrenme Stratejileri, Fen Öğrenmenin Değeri, Performans Amacı, Başarı Amacı ve Öğrenme Ortamındaki Özendiricilik boyutlarında Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon ölçeğinden aldıkları puanların ve Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon toplam puanlarının arttığı görülmektedir ( $\Delta\bar{X}_{(\text{Özyeterlilik})} = +2.73$  ,  $\Delta\bar{X}_{(\text{Aktif Öğr. Str.})} = +2.45$

,  $\Delta\bar{X}_{(\text{Fen Öğr. Değeri})} = +0.27$ ,  $\Delta\bar{X}_{(\text{Perf. Amacı})} = +0.32$ ,  $\Delta\bar{X}_{(\text{Başarı Amacı})} = +0.32$ ,  $\Delta\bar{X}_{(\text{Öğr. Ortam. Özendiricilik})} = +0.5$ ,  $\Delta\bar{X}_{(\text{Toplam FÖYMÖ})} = +6.59$ . Bu artış Özyeterlilik ( $t(21)=-6.62$ ,  $p<.05$ ) ve Aktif Öğrenme Stratejileri ( $t(21)=-5.19$ ,  $p<.05$ ) boyutları için istatistiksel olarak anlamlı iken, Fen Öğrenmenin Değeri ( $t(21)=-1.37$ ,  $p>.05$ ), Performans Amacı ( $t(21)=-1.32$ ,  $p>.05$ ), Başarı Amacı ( $t(21)=-0.80$ ,  $p>.05$ ) ve Öğrenme Ortamındaki Özendiricilik ( $t(21)=-1.59$ ,  $p>.05$ ) boyutları için anlamlı değildir. Ancak Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyonun toplam puanlarındaki artış istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t(21)=-6.30$ ,  $p<.05$ ). Belirlenen bu anlamlı farklılıkların Cohen d etki büyüklükleri Özyeterlilik ( $d=1.41$ ), Aktif Öğrenme Stratejileri ( $d=1.10$ ) ve Toplam Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon ( $d=1.34$ ) için büyük bulunmuştur.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma bulgularına göre Scratch temelli etkinliklerin öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonu arttırmaktadır. Ölçeğin toplam puanının artması ile özyeterlilik ve aktif öğrenme stratejileri faktörlerinin artması istatistiksel olarak anlamlıdır. Fen öğrenmenin değeri, performans amacı, başarı amacı ve öğrenme ortamındaki özendiricilik faktörlerine ilişkin puanlar artmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı değildi.

Literatüre bakıldığında Scratch uygulamalarının genellikle programlama öğretiminde, kullanıldığı görülmektedir. Özellikle programlamaya yeni başlayan her yaştaki öğrencilerde olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Erol ve Kurt (2017) üniversite düzeyinde gerçekleştirdiği çalışmada, Scratch'i programlama öğretiminde kullanılmış ve öğrencilerin motivasyonlarında olumlu etkiler tespit etmişlerdir. Başka bir çalışmada Ruf, Mühling ve Hubwieser (2014) programlama ile yeni tanışan ortaokul öğrencilerinde Scratch ve Karel programlama programlarının etkilerini kıyaslamıştır. Çalışma sonuçları, Scratch kullanan sınıfın daha yüksek içsel motivasyona sahip olduğunu ve daha iyi performans sergiledikleri göstermektedir. Scratch uygulamasının farklı derslerde kullanımının o dersin öğrenimine yönelik motivasyon üzerindeki etkisini inceleyen çalışma sayısı çok sınırlıdır. Bu çalışmalardan biri Keçeci (2018)'ye aittir. Araştırmacı çalışmasında Scratch temelli oyunları konu öğretiminde kullanmış ve öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonları üzerinde olumlu etkisi olduğunu rapor etmiştir.

Sonuç olarak blok tabanlı programlama eğitiminin, daha önce programlama deneyimi olmayan ilkökul ve ortaokul öğrencileri için oldukça etkili bir yöntem olduğu bilinmektedir (Resnick vd., 2009). Kodlama eğitiminin öğrencilere sağladığı katkılar göz önünde bulundurulduğunda, 1970'li yıllardan itibaren eğitim ortamlarına dahil edilmiş ancak öğrencilerin ilgisini çekmediği için istenilen başarı elde edilememiştir (Kafai & Bruke, 2013). Kodlama eğitiminin matematik, fen bilimleri gibi derslere entegre

edilmesiyle daha başarılı olabileceği düşünülmektedir. Yaptığımız bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, fen derslerinde kodlama etkinliklerinin kullanılması fen dersinin daha etkili bir şekilde yürütülmesine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## ÖNERİLER

Blok tabanlı programlamaya ilişkin temel eğitimin bilgi teknolojileri gibi derslerde verildiği varsayılarak öğrencilerin kodlama becerilerini güçlendirmek ve geliştirmek amacıyla fen derslerinde kodlama etkinliklerinin kullanılmasının uygun olacağı değerlendirilmektedir. Bu amaçla birçok öğretmenin etkin olarak kullandığı 5E öğretim modeli kullanılabilir. 5E öğretim modeli Scratch etkinliklerinin farklı şekillerde kullanılmasına olanak sağladığı için kullanım çeşitliliği sunmaktadır. Öncelikle öğrencilerin fen derslerinde hazır Scratch etkinliklerini kullanmalarını öneriyoruz. Öğrencilerin programlama beceri düzeylerine uygun olarak zamanla kodlara müdahale etmelerini teşvik ederek etkinlikleri karmaşıklaştırmak faydalı olacaktır. Olumlu sonuç alınması durumunda öğrencilerin kendi programlarını kodlamaları uygun olacaktır.

Bu çalışmada fen öğrenimine yönelik motivasyona ilişkin veriler toplanmıştır. Fen derslerinde kodlama etkinliklerine yer verilmesinin farklı beceri ve başarılarına etkisinin incelenmesi faydalı olacaktır. Ayrıca bu uyarılama probleme dayalı, projeye dayalı veya işbirlikli öğrenme gibi farklı öğretim modelleriyle de denenebilir.

## SINIRLILIKLAR

Bu çalışma “Kuvvet ve Hareket” ünitesi ile sınırlı olup, ön test ve son test uygulamaları hariç beş haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Çalışma 22 öğrenci ile gerçekleştirilmiş olup öğrenciler Scratch tabanlı uygulamalarla ilk kez fen bilimleri dersinde karşılaşmışlardır.

## KAYNAKÇA

- Alkan, İ. & Bayri, N. (2017). Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ile Fen Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Meta Analiz Çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 865-874.
- Appleton, K. (1997). Analysis and description of students' learning during science classes using a constructivist-based model. *Journal of Research in Science Teaching: the Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 34(3):303-318. DOI: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199703\)34:3<303::AID-TEA6>3.0.CO;2-W](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199703)34:3<303::AID-TEA6>3.0.CO;2-W)
- Asyhari, A.. & Silvia, H. 2016. Pengembangan Media Pembelajaran Berupa Buletin dalam Bentuk Buku Saku untuk Pembelajaran IPA Terpadu. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Fisika Al-Biruni*. 5(1). 1-13.
- Bastem, E. (2012). 6. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde dolaşım sistemi konusunun zihin haritalama tekniği ile öğretilmesinin başarıya etkisi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bayırtepe, E. & Tüzün, H. (2007). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 41-54.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Madison, WI: McGraw Hill.
- Brown, Q., Mongan, W., Kusic, D., Garbarine, E., Fromm, E., & Fontecchio, A. (2013). Computer aided instruction as a vehicle for problem solving: Scratch programming environment in the middle years classroom. *Retrieved September, 22(6.1), 1*.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi. ISBN: 978-6052419649. p:202.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness. *Colorado Springs, Co: BSCS*, 5, 88-98. Retrieved from <https://fremontschools.org/ourpages/auto/2008/5/11/1210522036057/bscs5efullreport2006.pdf>
- Cakir, M. (2008). Constructivist approaches to learning in science and their implications for science pedagogy: A literature review. *International journal of environmental and science education*, 3(4):193-206.
- Cavas, P. (2011). Factors affecting the motivation of Turkish primary students for science learning. *Science education international*, 22(1), 31-42.c
- Copley, J. (1992). The integration of teacher education and technology; a constructivist model. In D. Carey., R. Carey., D. Willis & S. Willis (Eds.), *Technology and teacher education*. AACE. p. 681.
- Çatlak, Ş., Tekdal, M., Baz, Ç.B.(2015) Scratch yazılımı ile programlama öğretiminin durumu: Bir doküman inceleme çalışması. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education* 4(3),13-15. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/231335> sayfasından erişilmiştir.

- Çoruhlu, T. Ş. (2013). *Determining the effectiveness of guided materials based on enriched 5e instructional model related to solar system and beyond: Space puzzle unit*. Ph. D. Diss, Karadeniz Technical University, Council of Higher Education Thesis Center, Turkey.
- De Jong, T., Linn, M. C., & Zacharia, Z. C. (2013). Physical and virtual laboratories in science and engineering education. *Science*, 340(6130):305-308. DOI:10.1126/science.1230579
- Erol, O., & Kurt, A. A. (2017). The effects of teaching programming with scratch on pre-service information technology teachers' motivation and achievement. *Computers in Human Behavior*, 77, 11-18.
- Fortus, D., & Vedder-Weiss, D. (2014). Measuring students' continuing motivation for science learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(4), 497-522.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (Eight Edition), p:264 . New York: McGraw-Hill. ISBN: 978-0078097850.
- Glynn, S. M., & Koballa, T. R. (2006). Motivation to learn in college science (p. 25-32). In J. J. Mintzes & W. H. Leonard (Eds.), *Handbook of college science teaching*. Arlington, VA: NSTA Press.
- Güntep, E. T., & Usta, N. D. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının perspektifinden eğitsel bilgisayar oyunları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1095-1116.
- Hacıoğlu, Y., & Dönmez Usta, N. (2020). Digital game design-based STEM activity: Biodiversity example. *Science Activities*, 57(1):1-15. DOI: <https://doi.org/10.1080/00368121.2020.1764468>
- Hand, B., & Treagust, D. F. (1991). Student achievement and science curriculum development using a constructivist framework. *School Science and Mathematics*, 91(4):172-176. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1991.tb12073.x>
- Iskrenovic-Momcilovic, O. (2020). Improving geometry teaching with scratch. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 15(2):em0582. DOI: <https://doi.org/10.29333/iejme/7807>
- Jiang, B., & Li, Z. (2021). Effect of Scratch on computational thinking skills of Chinese primary school students. *Journal of Computers in Education*, 8(4):505-525. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40692-021-00190-z>
- Kahyaoğlu, M., & Elçiçek, M. (2016). Eğitsel Bilgisayar Oyunlar İle Desteklenen Fen Bilimleri Öğretiminin Öğrencilerin Motivasyon Ve Yansıtıcı Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14).
- Karal, H., Erümit, F.S. & Çimer A. (2010). Bitkilerde üreme konusunda bilgisayar destekli öğretim metaryalinin tasarlanması ve değerlendirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 158-174.
- Keçeci, O. (2018). 6. sınıf fen bilimleri dersi vücudumuzdaki sistemler ünitesi dolaşım sistemi konusunun scratch destekli öğretiminin öğrencilerin akademik başarı-

*ları ve motivasyonlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Koray, A., & Bilgin, E. (2023). The effect of block coding (Scratch) activities integrated into the 5E learning model in science teaching on students' computational thinking skills and programming self-efficacy. *Science Insights Education Frontiers*, 18(1):2825-2845.
- Lai, C. S., & Lai, M. H. (2012, June). Using computer programming to enhance science learning for 5th graders in Taipei. In 2012 International Symposium on Computer, Consumer and Control, Taiwan, June 4-6, pp. 146-148. IEEE. DOI: 10.1109/IS3C.2012.45.
- Lee, O., & Brophy, J. (1996). Motivational patterns observed in sixth-grade science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(3), 585–610.
- Malan, D. J., & Leitner, H. H. (2007). Scratch for budding computer scientists. *ACM Sigcse Bulletin*, 39(1), 223-227.
- Meerbaum-Salant, O., Armoni, M., & Ben-Ari, M. (2010, August). Learning computer science concepts with scratch. In Proceedings of the Sixth international workshop on Computing education research (pp. 69-76).
- Mishra, P., Pandey, C. M., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C., & Keshri, A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Annals of cardiac anaesthesia*, 22(1):67. DOI: 10.4103/aca.ACA\_157\_18
- Novitasari, D. 2016. Pengaruh penggunaan multimedia interaktif terhadap kemampuan pemahaman konsep matematis siswa. *FIBONACCI: Jurnal Pendidikan Matematika dan Matematika*. 2(2). 8-18.
- Oliveira, A., Feyzi Behnagh, R., Ni, L., Mohsinah, A. A., Burgess, K. J., & Guo, L. (2019). Emerging technologies as pedagogical tools for teaching and learning science: A literature review. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1(2):149-160. DOI: <https://doi.org/10.1002/hbe2.141>
- Palmer, D. (2005). A Motivational View of Constructivist-informed Teaching, *International Journal of Science Education*. 27(15), 1853-1881.
- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., ... & Kafai, Y. (2009). Scratch: programming for all. *Communications of the ACM*, 52(11):60-67. DOI: <https://doi.org/10.1145/1592761.1592779>
- Ruf, A., Mühlhng, A., & Hubwieser, P. (2014, November). Scratch vs. Karel: impact on learning outcomes and motivation. In *Proceedings of the 9th Workshop in Primary and Secondary Computing Education* (pp. 50-59).
- Seckin-Kapucu, M. (2023). Studies on robotic coding education in science education: A systematic literature review. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 9(1), 74-84. <https://doi.org/10.55549/jeseh.1239093>
- Shamir, M., Kocherovsky, M., & Chung, C. (2019). A paradigm for teaching math and computer science concepts in k-12 learning environment by integrating coding, animation, dance, music and art. In 2019 IEEE Integrated STEM Educa-





- tion Conference (ISEC), Princeton, March 16, pp. 62-68. IEEE. DOI: 10.1109/ISECon.2019.8882015
- Talan, T. (2020). Investigation of the Studies on the Use of Scratch Software in Education. *Journal of Education and Future*, 2020(18): 95-111. DOI: 10.30786/jef.556701
- Tuan, H. L., Chin, C. C., & Shieh, S. H. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International journal of science education*, 27(6), 639-654.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616-622.
- Wilson, A., Hainey, T., & Connolly, T. (2012, October). Evaluation of computer games developed by primary school children to gauge understanding of programming concepts. In *European Conference on Games Based Learning* (p. 549). Academic Conferences International Limited.
- Y. B. Kafai, D. A. Fields, and W. Q. Burke. "Entering the clubhouse: Case studies of young programmers joining the online scratch communities". *Journal of Organizational and End User Computing (JOEUC)*, 22(2):21-35, 2010.
- Yamamori, K. (2019). Classroom practices of low-cost STEM education using scratch. *Journal of Advanced Research in Social Sciences and Humanities*, 4(6):192-198. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3791166>
- Yenice, N., Saydam, G., & Telli, S. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 231-247.
- Yılmaz, H., & Çavaş, P. H. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440.





[www.seruenyayinevi.com](http://www.seruenyayinevi.com)

 /seruenyayinevi

 /seruenyayinevi

 /seruenyayinevi



9 786256 644144